

Β' Διδασκαλία και Σύγχρονη Τεχνολογία

Η Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου – μία νέα Προοπτική για την Ελληνική Γλώσσα

Δέδε Κωνσταντίνα / Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία /
Σκούρτου Ελένη / Φιλιπάρδου Χρυσάνθη

1. Εισαγωγικό σημείωμα

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θέτει μια σειρά ζητημάτων που αφορούν

- α) στο μακροεπίπεδο, το γλωσσικό σχεδιασμό και
- β) στο μικροεπίπεδο, το μαθητή και τις γλώσσες του.

Τόσο το (α) όσο και το (β) συγκεκριμενοποιούνται και γίνονται ορατά στα πλαίσια του μαθησιακού περιβάλλοντος και ειδικότερα στη σχέση διδάσκοντα / μαθητή. Είναι αυτή η σχέση που θα επιτρέψει στο μαθητή να αξιοποιήσει τα όσα ξέρει (συμπεριλαμβανομένης της πρώτης του γλώσσας) για να μάθει την Ελληνική ή που θα τον αποτρέψει από το να κάνει κάτι τέτοιο. Και στις δύο περιπτώσεις το μέλλον της Ελληνικής επηρεάζεται σημαντικά.

Το μαθησιακό περιβάλλον. Ποιος μαθαίνει την Ελληνική ως δεύτερη /ξένη γλώσσα, με ποια μέθοδο, σε τι περιβάλλον;

Το θέμα μας είναι η όσο το δυνατόν αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στους ομογενείς και κατ' επέκταση σε αλλόγλωσσους. Θα προσπαθήσουμε εδώ να αναπτύξουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας / μάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, όπου κεντρικό σημείο είναι το μαθησιακό περιβάλλον κι όχι μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας.

Προτείνουμε τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ενσωματώνονται διάφορες μέθοδοι και όπου αυτός που μαθαίνει τη γλώσσα έχει την επιλογή της μεθόδου. Όμως, τόσο το μαθησιακό περιβάλλον, όσο κι οι επιμέρους μέθοδοι σχεδιάζονται για ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση μας παρατηρούμε ότι αυτοί που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα διαφέρουν πολύ:

- σε ηλικία
- ως προς τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα
- ως προς τη σχέση τους με τον ελληνικό πολιτισμό.

Μαθητές σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και ενήλικες αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων. Για άλλους η Ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα (τη χρησιμοποιούν, δηλαδή, ήδη σε κάποιους χώρους), για άλλους η Ελληνική είναι ξένη γλώσσα (προσβλέπουν, δηλαδή, σε μια μελλοντική χρήση της). Αυτή η διαφοροποίηση στη γνώση της γλώσσας, που δεν κατηγοριοποιείται συμβατικά σε επίπεδα, συνάδει με μια έντονα διαφοροποιημένη σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό, δημιουργώντας διαφορετικά κίνητρα για τη μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Γι' αυτό, το

προτεινόμενο μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ανθρώπων που έχουν διαφορετική σχέση με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, κατά συνέπεια, διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικούς στόχους. Οι στόχοι μεταβάλλονται ανάλογα, από γενιά σε γενιά ή και στην ίδια τη γενιά. Αυτό είναι το ένα θέμα. Το άλλο θέμα αφορά στο μέλλον της γλώσσας. Φαίνεται να μην ταυτίζεται πάντα το βέλτιστο για το μαθητή που μαθαίνει τη γλώσσα, με το μέλλον της γλώσσας αυτής καθεαυτής.

Στη δική μας περίπτωση θεωρούμε δεδομένο το ενδιαφέρον για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας εκτός Ελλάδας. Αν θεωρήσουμε ακόμη ότι, τουλάχιστον εν μέρει, η τυπική πορεία των γλωσσών των μεταναστών είναι, η πρώτη γενιά να είναι συνήθως μονόγλωσση στη γλώσσα που φέρνουν οι άνθρωποι μαζί τους, η δεύτερη γενιά να γίνεται δίγλωσση στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και η τρίτη γενιά, ως να ήταν μοιραίο, να προχωράει σιγά - σιγά, να μετακινείται και να γίνεται μονόγλωσση στη χώρα υποδοχής, τότε πρέπει να προβληματιστούμε, για το αν υπάρχουν τα περιθώρια, να διδαχτεί η Ελληνική σε ένα διγλωσσικό περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο που να μην αποτελεί μοιραίο ένα μεταβατικό στάδιο. Οποιαδήποτε μέθοδο αναπτύξουμε πρέπει να προβλέπει τρόπο, ώστε η Ελληνική να μην είναι απλώς η γέφυρα προς μίαν άλλη γλώσσα.

Βέβαια, η ελληνόγλωσση παιδεία στο εξωτερικό έχει πίσω της μια ιστορία. Τα παραδείγματα που παραθέτουμε δείχνουν ότι, τουλάχιστον το θέμα των υλικών και το θέμα της γλωσσικής μορφής της Ελληνικής που χρησιμοποιείται ως διδακτικό υλικό δεν αποτελούν συζήτηση τωρινή. Ήδη το 1939 έχουμε υλικό σχεδιασμένο για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό των Ελληνοπαίδων στην Αμερική. Βλέπουμε μάλιστα ότι στο διδακτικό υλικό περιλαμβάνονται και ελληνοποιημένες αμερικανικές λέξεις (π.χ. η λέξη “κέκι”), αντί της αντίστοιχης λέξης από την επίσημη Ελληνική. Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον, διότι αυτοί που φτιάξανε το υλικό έκαναν προφανώς κάποια σκέψη, σχετικά με τα υλικά που έπρεπε να αναπτύξουν για τα παιδιά που βρίσκονται στην Αμερική.

2. Ακαδημαϊκοί στόχοι και η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Έχουμε, λοιπόν, μαθητές με διαφορετικούς στόχους, έχουμε το μέλλον μιας γλώσσας, έχουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας, μέσα στο οποίο, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να ειπωθεί το μέλλον της ελληνικής γλώσσας κι έχουμε και μία κατά το δυνατόν σταθερή διγλωσσία ως στόχο. Η δικιά μας προσέγγιση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσα από μια προοπτική διγλωσσίας. Θεωρούμε ότι για να διδαχτεί επιτυχώς μια γλώσσα δεν μπορεί παρά αυτή να διδαχτεί «διγλωσσικά», δηλαδή έμμεσα. Πιο συγκεκριμένα, να χρησιμοποιείται μια δεύτερη γλώσσα για να διδάσκονται περιεχόμενα άλλων πραγμάτων. Όσο πιο έμμεσα διαμορφώνουμε τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας τόσο πιο βαθιά μπορούμε να τη διδάξουμε. Αντίθετα, όσο πιο άμεση παραμένει η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, διδασκαλία δηλαδή της δομής, της γραμματικής της, κλπ., τόσο πιο ξένη παραμένει η γλώσσα (Σκούρτου, 1997). Άρα, αν θέλουμε να

διδάξουμε την ελληνική γλώσσα μέσα από μια προοπτική διγλωσσίας, ώστε να έχει αυτή μέλλον ως γλώσσα διδασκαλίας άλλων πραγμάτων, τότε θα πρέπει να συνδέσουμε άρρηκτα την διδασκαλία της με συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους.

Κατά τη γνώμη μας, η προοπτική μίας διγλωσσίας που δεν είναι απλώς μεταβατική, περνάει από τη σύνδεση της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Τι σημαίνει αυτό; Ας πάρουμε τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σ' ένα αγγλόφωνο περιβάλλον. Από τη μία πλευρά έχουμε μια 'μικρή', 'μειονοτική' γλώσσα. Από την άλλη πλευρά έχουμε μια 'μεγάλη' 'διεθνή' γλώσσα που συνδέεται μ' έναν πολιτισμό με ισχυρές αφομοιωτικές δυνάμεις.

Έχουμε τις εξής δυνατότητες: Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στην Ελληνική αναπτύσσονται, επειδή υπάρχει δυνατή ελληνική κοινότητα και η οικογένεια βοηθάει ή αντίθετα δεν αναπτύσσονται γιατί δεν υπάρχουν αυτές οι δυνατότητες. Τότε αναπτύσσεται επικοινωνιακή δεξιότητα στην άλλη γλώσσα, την Αγγλική. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο; Μπορεί να αντικαταστήσει τους άλλους χώρους χρήσης; Μπορεί να αναπτύξει επικοινωνία, η οποία να μην είναι συνδεδεμένη με ακαδημαϊκούς στόχους; Κατά τη γνώμη μας, όχι. Μέσα στο σχολείο δεν έχουμε τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε τέτοιους χώρους χρήσης γλώσσας οι οποίοι μπορούν να υπάξουν μόνο έξω από αυτό.

Οι μόνοι χώροι χρήσης που μπορεί να δημιουργήσει το σχολείο είναι τα μαθήματα και οι άλλες οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου. Στα πλαίσια των μαθημάτων τίθενται οι ακαδημαϊκοί στόχοι. Στα πλαίσια των λοιπών οργανωμένων δραστηριοτήτων οι στόχοι αυτοί δεν αμφισβητούνται. Μερικές μάλιστα δραστηριότητες οργανώνονται ακριβώς για επιβεβαίωση και για ενίσχυση των ακαδημαϊκών στόχων. Οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης καλούνται να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα και να επιτύχουν συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους που ανταποκρίνονται στην ηλικία και την ωριμότητά τους. Αν αυτά τα συγκεκριμένα πράγματα τα κάνουν μέσα από την ελληνική γλώσσα, αυτό βοηθάει την ελληνική γλώσσα να αναπτυχθεί. Αλλά, για ν' αναπτύξουμε την ελληνική γλώσσα σε σχέση με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, πρέπει συγχρόνως να προβλέψουμε τέτοια βοηθήματα, ώστε ο μαθητής να μπορεί, χρησιμοποιώντας τα, να φτάσει τον ακαδημαϊκό στόχο για τον οποίο είναι ώριμος, ξεπερνώντας τους όποιους γλωσσικούς περιορισμούς δεν του το επιτρέπουν.

Ποιος είναι αυτός ή τι είναι αυτό που θα βοηθήσει το μαθητή να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στον υψηλό ακαδημαϊκό στόχο και στις ελλιπείς γλωσσικές γνώσεις; Καταρχήν και οπωσδήποτε ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος οργανώνει την παροχή βοηθημάτων. Όσο πιο πολύ οργανώνονται και ενσωματώνονται βοηθήματα μέσα στην κύρια διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την ώρα δηλαδή που αυτή χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων πραγμάτων, τόσο πιο πολύ εμπεδώνεται η γλώσσα αυτή. Τα γλωσσικά βοηθήματα, αλλά και άλλα, όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, αντικείμενα κάνουν το νόημα ορατό, έτσι ώστε πάνω του να οικοδομηθεί γλώσσα.

Για να διατηρήσουμε υψηλά τους ακαδημαϊκούς στόχους, εστιάζουμε πρωτίστως

στο νόημα του κειμένου και ακολούθως στη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται σ' αυτό. Αναρωτιέται κανείς εδώ, πώς είναι δυνατόν η μορφή της γλώσσας να τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα, αφού αυτή είναι το κατ' εξοχήν εργαλείο έκφρασης του νοήματος. Η αντίφαση είναι φαινομενική. Το ζητούμενο εδώ δεν είναι η αντικατάσταση μίας εξειδικευμένης γλώσσας (αυτής του σχολείου) με την καθημερινή γλώσσα. Αντίθετα, το ζητούμενο εδώ είναι η το δυνατόν γρηγορότερη εξοικείωση του μαθητή ακριβώς με τη γλώσσα του σχολείου μέσα από βοηθήματα που τονίζουν το νόημά της και δικαιολογούν την εξειδίκευση στη μορφή της.

Συγκρατούμε εδώ δύο σημεία, ένα γενικότερου και ένα ειδικότερου ενδιαφέροντος, αρχίζοντας από το ειδικό: Έχουμε στη διάθεσή μας επαρκή ερευνητικά δεδομένα, από τα οποία προκύπτει ότι υπάρχουν σαφή όρια για τον μαθητή της δεύτερης γλώσσας που προσπαθεί, χωρίς βοήθεια, να εξάγει το νόημα των λέξεων από τα συμφραζόμενα στο κείμενο. Για να κάνει κάτι τέτοιο θα έπρεπε ήδη να γνωρίζει το νόημα ενός πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων στο ίδιο κείμενο. Ο Laufer μάλιστα τοποθετεί το όριο πολύ υψηλά. Αναφέρεται σε ένα ποσοστό μέχρι και 95% των λέξεων ενός κειμένου, τις οποίες πρέπει ήδη να γνωρίζει ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας για να κατανοήσει το νόημα του κειμένου χωρίς βοήθεια (Laufer, 1992 στον Cummins, 1998).

Το γενικότερο θέμα αφορά την έννοια της «εισερχόμενης κατανοητής πληροφορίας» (Krashen, 1993 και Mason & Krashen, 1997)

Όπως αναφέρθηκε ήδη, σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον που είναι αλλόγλωσσο, το σχολείο δεν μπορεί να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες σε μια δεύτερη γλώσσα, μπορεί όμως να αναπτύξει ακαδημαϊκή γλώσσα. Αν αυτή η ακαδημαϊκή γλώσσα επηρεάζει θετικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ένα θέμα προς συζήτηση. Όμως το αντίστροφο δεν γίνεται. Το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά που θα έπρεπε να κάνει καταρχήν η ευρύτερη κοινωνία. Αν λοιπόν ο στόχος μας είναι μια σταθερή κατά το δυνατό διγλωσσία στην Ελληνική και σε μια άλλη γλώσσα, τότε πρέπει αυτό να μας το επιτρέπει το μαθησιακό περιβάλλον.

3. Η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή στο μαθησιακό περιβάλλον

Δύο πράγματα είναι αναγκαίο να μας παρέχει το μαθησιακό περιβάλλον: βοηθήματα για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας και πολιτισμική σύνδεση με την Ελλάδα. Παραπέμπουμε εδώ στην εισαγωγική τοποθέτηση του Δαμανάκη ο οποίος έκανε το διαχωρισμό μεταξύ μιας πολιτισμικής σύνδεσης με τη σημερινή Ελλάδα και την παροικία, μέσα από συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και της πολιτισμικής σύνδεσης με μια Ελλάδα εξιδανικευμένη, ανέγγιχτη από τον παρόντα χρόνο. Μια τέτοια Ελλάδα συναντάμε συχνά στα παραδοσιακά υλικά που αποστέλλονται από την Ελλάδα στις παροικίες.

Στο δικό μας μοντέλο το μαθησιακό περιβάλλον δεν μπορεί να αγνοήσει τη σημερινή Ελλάδα και την παροικία ούτε να αποκοπεί τελείως από μια εξιδανίκευση της Ελλάδας, δηλαδή από τα παραδοσιακά υλικά. Πέρα από γενικότερα παιδαγωγικά ζη-

τήματα, το θέμα των υλικών τίθεται ως μια δυνατότητα επιλογής και δημιουργίας συγκρίσιμων μεγεθών. Τα παραδοσιακά υλικά δεν ακυρώνονται εξ' αρχής, αλλά αποτελούν τμήμα μίας προσφοράς.

Τίθεται εδώ ένα βασικό θέμα: Η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, η οποία πρέπει να επιτρέπει ένα συνεργατικό (collaborative) τρόπο μάθησης (Cummins 1996). Σ' ένα παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον ο δάσκαλος είναι ο επαγγελματίας που γνωρίζει και ο μαθητής ο επαγγελματίας που μαθαίνει. Στο προτεινόμενο μοντέλο οι ρόλοι αυτοί δεν είναι σταθεροί.

Ο Cummins (1996) αμφισβητεί το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο θεωρεί ότι εισάγει στη σχολική τάξη και αναπαράγει υπάρχοντα κοινωνικά μοντέλα εξουσίας. Σε αντιπαράθεση, αναδεικνύει τη σχολική τάξη στον κατ' εξοχήν χώρο, όπου η γνώση είναι συνάρτηση και προϊόν μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων του εκπαιδευτικού με το μαθητή και αντίστροφα. Υπάρχει ένα κυρίαρχο κριτικό στοιχείο στη γνώση, επειδή τα υποκείμενα ενθαρρύνονται να φέρουν στη σχολική τάξη τη γνώση που έχουν ήδη διαμορφώσει εκτός σχολείου και την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα.

Από τη στιγμή που στα παραδοσιακά περιεχόμενα μάθησης αντιπαρά τίθενται κάποια άλλα, και η γνώση δομείται μέσα από διαπραγμάτευση των μεν με τα δε, ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα δικαίωμα που φαινόταν να μην έχει: Μαθαίνει από τη γνώση που φέρουν οι μαθητές του χωρίς να μειώνεται καθόλου το κύρος του. Αν συνοψίσουμε τα πιο πάνω, ζητούμενο είναι να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον με τα εξής χαρακτηριστικά:

Το μαθησιακό περιβάλλον

- επιτρέπει συνεργατικές σχέσεις μάθησης, όπου ο ένας (εκπαιδευτικός) μαθαίνει από τον άλλο (μαθητή), χωρίς να μειώνεται το κύρος του πρώτου.
- ενσωματώνει παραδοσιακά και νέα υλικά
- επιτρέπει δημιουργία άλλων υλικών,
- με βάση τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα πράγματα προωθεί την ανάπτυξη μιας εθνοπολιτιστικής συνείδησης, έτσι όπως ανέπτυξε τον όρο ο Δαμανάκης.

Τα πιο πάνω, επειδή τοποθετούνται σ' ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, συγκλίνουν στην έννοια του κριτικού αλφαριθμητισμού (critical literacy). Ο κριτικός αλφαριθμητισμός δεν είναι τίποτε άλλο, παρά μια δυνατότητα σύγκρισης διαφορετικών μεγεθών, στη θέση μιας a priori αποδοχής των διδακτικών υλικών. Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να συγκρίνουμε μεγέθη είτε αυτά είναι γλωσσικά είτε αυτά είναι πολιτισμικά είτε είναι κάτι άλλο.

4. Το διαδίκτυο ως μαθησιακό περιβάλλον

Θεωρούμε ότι το διαδίκτυο ως μαθησιακό περιβάλλον προσφέρεται για τα πιο πάνω. Ας σταθούμε όμως στη λέξη '(δια)δίκτυο'. Δεν θεωρούμε ότι το διαδίκτυο είναι κάτι το οποίο εφευρέθηκε με το Internet. Είναι λάθος να ταυτίζουμε την έννοια του δικτύου και τη μάθηση μέσω του δικτύου με την τωρινή εξέλιξη του που είναι το Internet

(ένα πλέγμα δικτύων), εξέλιξη η οποία μας διευκολύνει. Δίκτυο έχουμε όταν κάτι βοηθά τους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους. Με ένα γράμμα, μ' ένα τηλεφώνημα ή με άλλους συμβατικούς τρόπους έρχονται οι άνθρωποι σ' επαφή για να ανταλλάξουν πράγματα και να δημιουργήσουν μαζί γνώση. Ήδη το 1926 ο Celestin Freinet μαζί με τη γυναίκα του Elise ίδρυσαν το Modern School Movement μέσω του οποίου επικοινωνούσαν μέχρι το 1966 10.000 σχολεία σε 33 κράτη με αλληλογραφία. (Cummins & Sayers 1997). Τώρα, μέσω Internet, η σύνδεση γίνεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία. Το δίκτυο είναι αυτό που μας βοηθάει να δημιουργήσουμε μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει στις δύο πλευρές να μάθουν χωρίς να μειώνεται το κύρος καμιάς. Το διαδίκτυο με την ηλεκτρονική μορφή του, είναι μια νέα τεχνολογία, την οποία όλοι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και από την οποία όλοι να μπορούμε να μάθουμε. Για κανένα δεν προβλέπεται ότι το γνωρίζει διεξοδικά. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία μάθησης και από τις δύο πλευρές. Εάν, όμως, δεν ενεργοποιηθεί η παράμετρος της συνεργατικής διδασκαλίας, αν, δηλαδή, δεν δραστηριοποιηθεί ο εκπαιδευτικός, δεν είναι αυτονόητο ότι το διαδίκτυο θα λειτουργήσει ως μαθησιακό περιβάλλον όπως περιγράψαμε πιο πάνω ούτε είναι δεδομένο ότι θ' αναπτυχθεί κριτικός αλφαριθμητισμός.

5. Τα κείμενα στο διαδίκτυο

Η γλώσσα της καθημερινότητας και η γλώσσα του σχολείου πολύ λίγα κοινά έχουν μεταξύ τους. Η γλώσσα της καθημερινότητας δεν έχει ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας για ν' αναπτυχθεί. Αρχεί η επικοινωνία που αναπτύσσουν οι άνθρωποι συμμετέχοντας σε δραστηριότητες. Αντίθετα, η γλώσσα του σχολείου χρειάζεται συστηματική διδασκαλία για να αναπτυχθεί και χαρακτηρίζεται από εξειδικευμένο λεξιλόγιο, μεγιστοποίηση της αφαιρετικής ικανότητας στη χρήση της και ελαχιστοποίηση στη συνύπαρξή της με μη λεκτικά βοηθήματα. Η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας και η διδασκαλία άλλων πραγμάτων, μέσω της γλώσσας του σχολείου βασίζονται σε κείμενα που παρουσιάζουν τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Κείμενα, δηλαδή, γραπτά ή προφορικά, δομημένα στη βάση της λογικής του γραπτού λόγου. Όπως πολύ σωστά είπε ο Ναπολέων Μήτσης, πολλά πράγματα που αφορούν τη γλώσσα βασίζονται πάνω σε κείμενα. Η προσφορά, λοιπόν, αυθεντικών κειμένων στη γλώσσα - στόχο είναι ένα βασικό ζητούμενο. Στη δική μας περίπτωση εννοούμε την προσφορά κειμένων διαφορετικής μορφής και διαφορετικού βαθμού δυσκολίας στην ελληνική γλώσσα.

Θεωρούμε ότι αυτό ταυτίζεται με τη σύνδεση ακαδημαϊκών στόχων και διγλωσσίας. Τίθεται εδώ εκ νέου το θέμα των βοηθημάτων που ενσωματώνονται στο μαθησιακό περιβάλλον του διαδικτύου. Σ' ένα γενικότερο επίπεδο, γνωρίζουμε ότι οι γνωστικές δραστηριότητες που απαιτούνται από το μαθητή στη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας του κινούνται από το απλό στο σύνθετο, από την απλή γλώσσα στο εξειδικευμένο λεξιλόγιο και στην αφαιρετική χρήση της γλώσσας, από την απλόχερη βοήθεια από το μαθησιακό περιβάλλον με σειρά επικοινωνιακών αλλά όχι αναγκαστικά λεκτικών βοηθημάτων στην ελαχιστοποίηση μέχρι μηδενισμού της βοήθειας αυ-

τής. Όσο αυξάνεται, δηλαδή, ο βαθμός δυσκολίας της ακαδημαϊκής δραστηριότητας και τίθεται υψηλότερα ο ακαδημαϊκός στόχος, τόσο μειώνεται η βοήθεια από το περιβάλλον. Αυτό προϋποθέτει ότι ο μαθητής είναι σε θέση να διεκπεραιώσει μόνος του τη δραστηριότητα, ενεργοποιώντας στο έπακρο την ικανότητά του για σύνθετη σκέψη και τη γνώση μιας εξειδικευμένης γλώσσας. Μπορεί, δηλαδή, να διατυπώσει τις αφηρημένες έννοιες που συνδυάζονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αν, λοιπόν, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πρέπει να συνδυασθεί με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, τότε πρέπει να προσφέρονται τα βοηθήματα για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Η προσφορά βοηθημάτων σε διγλωσσικό μαθησιακό περιβάλλον δε σημαίνει, σε τελευταία ανάλυση, ακύρωση της ακολουθίας από το απλό στο σύνθετο, από την προσφορά βοήθειας στη μείωσή της. Η προσφορά βοηθημάτων σημαίνει την αποδοχή της πιθανότητας, η ανάπτυξη ακαδημαϊκής / γνωστικής ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα να χρειάζεται περισσότερο χρόνο απ' ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής / γνωστικής ικανότητας στην πρώτη γλώσσα. Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας (Cummins, 1997) γνωρίζουμε αυτή τη διαφορά στον απαιτούμενο χρόνο. Τα γλωσσικά βοηθήματα προσφέρονται βασικά για δυο λόγους:

1. Για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε μια υποτιθέμενη γλωσσική ικανότητα και στις πραγματικές γλωσσικές δυσκολίες.
2. Για να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να αποφασίσει ο ίδιος αν το βοήθημα είναι από τη γλώσσα - στόχο ή από την πρώτη του γλώσσα.

Ως προς το πρώτο (1):

Η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε προσδοκώμενες και πραγματικές γλωσσικές γνώσεις αναιρεί την ανάγκη για συμβατικές κατηγοριοποιήσεις ανάμεσα σε αρχάριους, μεσαίου επιπέδου και προχωρημένους μαθητές. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν ισχύει και για λόγους ευρύτερα κοινωνικούς.

Με διαφορετικές γνώσεις και διαφορετικά κίνητρα ως προς τη γλώσσα έρχονται οι μαθητές να μάθουν δεύτερη γλώσσα. Άρα, αν ο μαθητής μπορεί να επιλέξει το βοήθημα, το βοήθημα αυτό θα είναι αντίστοιχο του βαθμού δυσκολίας που βρίσκει ο ίδιος και το οποίο πρέπει να ξεπεράσει. Αν το βοήθημα αυτό θα είναι από τη μια ή από την άλλη γλώσσα, πάλι αυτό είναι στη δικαιοδοσία του μαθητή και δεν είναι προαποφασισμένο από το δάσκαλο.

Σ' ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον μεγιστοποιείται η δυνατότητα επιλογής του βοηθήματος από το μαθητή. Αυτό έχει θετικές συνέπειες προς πολλές κατευθύνσεις, γιατί ενεργοποιεί γνωστικές διαδικασίες που απορρέουν από την αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Με βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης, οι γλώσσες μαθαίνονται σε συνάρτηση της μιας με την άλλη και η μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και γλωσσικών στοιχείων από τη γλώσσα που γνωρίζει ο μαθητής σ' αυτή που προσπαθεί να μάθει, είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης (Cummins, 1997). Σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας ακολουθείται συνήθως μια στρατηγική που είτε απορρίπτει τη χρήση βοηθημάτων από την πρώτη γλώσσα, είτε στηρίζεται αποκλειστικά σ' αυτά είτε, τέλος,

γίνεται μία επιλεκτική σύνδεση των δύο. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια απόφαση που λαμβάνεται πριν και έξω από το μάθημα και υλοποιείται αργότερα σ' αυτό.

Δίνοντας την επιλογή στο μαθητή να αποφασίσει ο ίδιος κατά πόσον θα ενεργοποιήσει βοηθήματα από την πρώτη γλώσσα ή από τη γλώσσα - στόχο, σημαίνει ότι σχετικοποιούμε την εγκυρότητα μίας μεμονωμένης μεθόδου ή στρατηγικής. Σημαίνει, από την άλλη πλευρά, ότι τεχνικά υπάρχει η δυνατότητα της επιλογής. Το διαδικτυο ως χώρος αποθήκευσης απεριόριστου όγκου στοιχείων και πληροφοριών προσφέρει όντως αυτή τη δυνατότητα. Τα αυθεντικά κείμενα σε μια ή περισσότερες γλώσσες προσφέρονται πραγματικά. Δεν πρέπει, βέβαια, να μας διαφεύγει ότι εκεί που θα κριθούν τα πιο πάνω, είναι στη σχέση της Ελληνικής ως 'μικρής' γλώσσας με μια γλώσσα που δεσπόζει στο διαδικτυο, την Αγγλική. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος για να σκεφτούμε την Ελληνική σε σχέση με την κάθε φορά άλλη γλώσσα σε μία σχέση αλληλεξάρτησης, μία σχέση διγλωσσική.

6. Το θέμα του πολιτισμού στο διαδικτυο

Από τη μία πλευρά έχουμε τις γλώσσες σε αλληλεξάρτηση και την προσφορά βοηθημάτων σε κάθε μία από αυτές. Από την άλλη πλευρά έχουμε το θέμα του πολιτισμού.

Το διαδικτυο συχνά ταυτίζεται με μία εικονική (με τη μεταφορική έννοια) πραγματικότητα. Θεωρούμε ότι η σχέση που μπορεί να δημιουργήσει κάποιος που ζει εκτός Ελλάδας μέσω διαδικτύου με την Ελλάδα, κάθε άλλο παρά εικονική είναι. Αντίθετα, το διαδικτυο είναι, ίσως, εκείνος ο χώρος που μπορεί να προσφέρει μία πιο πραγματική πραγματικότητα της Ελλάδας, από ό,τι προσφέρουν τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Δεν είναι τυχαίο εξ' άλλου, ότι στην ορολογία της ηλεκτρονικής τεχνολογίας η 'εικονική πραγματικότητα' δηλώνει, συν τοις άλλοις, την πιστή απόδοση ενός περιβάλλοντος χώρου στις τρεις διαστάσεις του. Αν υποθέσουμε ότι το αναγνωστικό βιβλίο έκδοσης 1968 που παρουσιάσαμε ως παράδειγμα, κατέχει ακόμη τη θέση διδακτικού υλικού για παιδιά που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, τότε θα πρέπει ν' αναρωτηθούμε για τα εξής: Ποια πραγματικότητα είναι περισσότερο εικονική; Η πραγματικότητα του συγκεκριμένου βιβλίου ή η πραγματικότητα του διαδικτύου, μέσω του οποίου ο μαθητής μπορεί να έχει επαφή με συνομηλίκους του στην Ελλάδα και να δει τι κάνουν οι άνθρωποι εκεί, πώς ντύνονται, ποιες είναι οι προτιμήσεις τους και τι σκέπτονται;

Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα μόνο σε μία πρώτη ματιά είναι 'ναι' ή 'όχι'. Όπως ήδη αναφέραμε, στο προτεινόμενο μοντέλο δεν επιδιώκουμε να αντικαταστήσουμε τα παραδοσιακά υλικά με άλλα νεότερα, ανακηρύσσοντας τα δεύτερα ως τα μόνα έγκυρα. Ούτε είναι δυνατόν να αποκοπεί τελείως η οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση από μία εξιδανίκευση του πολιτισμικού στοιχείου. Η διαφοροποίηση βρίσκεται στη δυνατότητα προσφοράς διαφορετικών υλικών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά μοντέλα και στη δυνατότητα σύγκρισής τους.

Συνδυάζοντας την έννοια της *εθνοπολιτιστικής συνείδησης* (Δαμανάκης) με αυτή του

κριτικού αλφαριθμητισμού (Cummins, 1996) και με την έννοια της *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας* (Krashen, 1993 και Krashen & Mason, 1997) μπορούμε να πούμε τα εξής:

Σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον διαδίκτυου οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

- έχουν στη διάθεσή τους εύχρηστα εργαλεία / βοηθήματα, ώστε η εισερχόμενη πληροφορία στην Ελληνική να γίνεται κατανοητή,
- ερμηνεύουν το περιεχόμενο της πληροφορίας, φέροντάς το σε σχέση / σύγκριση με τη γνώση που έχουν ήδη από προσωπικές εμπειρίες,
- εξάγουν τα συμπεράσματά τους.

Το τελικό αποτέλεσμα είναι δυνάμει κριτικός αλφαριθμητισμός στην Ελληνική. Κατανόηση δηλαδή και παραγωγή κειμένων ως

- συνάρτηση ενεργοποιημένης προηγούμενης γνώσης,
- μεταφοράς εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα,
- παροχής εύχρηστων εργαλείων / βοηθημάτων,
- δυνατότητας επιλογής,
- προσφοράς δυνάμει απεριορίστου αριθμού αυθεντικών κειμένων στη γλώσσα στόχο.

7. Το πρόγραμμα αδελφοποίησης σχολικών τάξεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ γίνεται αδελφοποίηση τάξεων (Δ', Ε', Στ') ελληνικών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στην Κύπρο όπου διδάσκεται η Αγγλική ως ξένη γλώσσα με αντίστοιχες τάξεις στο Τορόντο του Καναδά, όπου η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η σύνδεση γίνεται μέσω διαδικτύου και χρησιμοποιούμε το λογισμικό "e-Lective Language Learning" (Cummins, 1998) για την κατανόηση και παραγωγή ελληνικών και αγγλικών κειμένων. Συνεργάζονται, το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Τορόντο (Ontario Institute for Studies in Education / OISE, Jim Cummins), το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ελένη Σκούρτου), το Πανεπιστήμιο του Reading, Centre for Information on Reading, (Viv Edwards), και το Πανεπιστήμιο της Κύπρου (Ανδρέας Παπαπαύλου).

Μέσα από μια κεντρική σελίδα στο διαδίκτυο που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του προγράμματος και ονομάστηκε "Μετροπολις", οι μαθητές συναντιούνται και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες δεν περιορίζονται σε αλληλογραφία ή περιγραφή του σχολείου τους και της τάξης τους. Οι δραστηριότητες στο πρόγραμμα μας δεν είναι αποκομμένες από το αναλυτικό πρόγραμμα και ενσωματώνουν άλλα μαθήματα / δραστηριότητες του σχολείου. Υπάρχουν συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί στόχοι που συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα. Για παράδειγμα, τα παιδιά των Πειραματικών Σχολείων του Πανεπιστημίου Αιγαίου πρότειναν ως πρώτη δραστηριότητα μια ιστορική αναδρομή στην πόλη τους. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει γνώσεις που ήδη έχει διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας και

να ενσωματώσει σ' αυτές νέες πληροφορίες που θα βρει για τη πόλη του.

Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται έμμεσα. Δηλαδή διδάσκεται «διγλωσσικά». Στο μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται, η γλώσσα χρησιμοποιείται για να διδάσκονται περιεχόμενα άλλων πραγμάτων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Συγχρόνως, απαιτείται «ακαδημαϊκή» γλώσσα στη γλώσσα - στόχο για να μπορέσει ο μαθητής να παράγει και να κατανοήσει τα κείμενα της δραστηριότητας.

Το μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται δεν είναι στατικό. Προσαρμόζεται στην ηλικία του παιδιού και στη γνώση που φέρνει ο μαθητής μαζί του ως προς τη γλώσσα-στόχο και ως προς τη σχέση του με τον πολιτισμό. Αυτή η «διαφορά» στην γνώση δεν είναι εμπόδιο. Οι μαθητές στον Καναδά που μαθαίνουν την Ελληνική ανήκουν σε τρεις διαφορετικές τάξεις την Δ', Ε' και Στ'. Τα επίπεδα τους ποικίλλουν καθώς και η σχέση τους με τον ελληνικό πολιτισμό. Το πρόγραμμα όχι μόνο επιτρέπει αυτήν τη διαφοροποίηση αλλά την χρησιμοποιεί σαν εργαλείο μάθησης. Ο κάθε μαθητής ξεκινά από κάποιο σημείο και στη συνέχεια προχωράει. Βοηθήματα για να κατακτήσει το παιδί κάποιο ανώτερο επίπεδο αποτελούν το λογισμικό, ο δάσκαλος και τα άλλα παιδιά στην δική του και σε άλλες τάξεις που είναι συνδεδεμένες μέσω διαδικτύου.

Η σχέση δασκάλου με μαθητή και μαθητών μεταξύ τους επιτρέπει να δίνονται βοηθήματα σε αντίθεση με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας που δεν το επιτρέπουν. Επειδή η γνώση δεν είναι καθορισμένη, όπως η ύλη ενός βιβλίου, αλλά παράγεται με τη συμμετοχή όλων (δασκάλων και μαθητών σε τάξεις που βρίσκονται σε διαφορετικές ηπείρους), επιβάλλεται ένα μαθησιακό περιβάλλον που να είναι συνεργατικό. Στο πρόγραμμα αυτό οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλό τους πρότειναν δραστηριότητες οι οποίες δημοσιεύθηκαν στην κεντρική τους σελίδα στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια οι μαθητές συνεργάζονται στην τάξη τους (τόσο στο σχολείο τους όσο και με τα υπόλοιπα σχολεία) για να συγκεντρώσουν το υλικό.

Η γνώση που συγκεντρώνεται, μοιράζεται. Η κάθε πλευρά (οι μαθητές στον Καναδά, στην Ελλάδα και στην Κύπρο) κατέχει ήδη κάποιες γνώσεις και θέλει να προσθέσει νέες. Όσον αφορά τη γλώσσα, τα παιδιά στον Καναδά γνωρίζουν Αγγλικά και θέλουν να μάθουν Ελληνικά. Τα παιδιά στην Ελλάδα γνωρίζουν Ελληνικά αλλά θέλουν να μάθουν Αγγλικά. Οπότε τα παιδιά είναι συγχρόνως και «δάσκαλοι» και «μαθητές».

Το πρόγραμμα ενσωματώνει παραδοσιακά και νέα υλικά. Τα παραδοσιακά υλικά είναι τα υλικά που ο κάθε δάσκαλος χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της γλώσσας στην τάξη του. Παράλληλα με αυτά (τα οποία μπορεί να διαφέρουν από τάξη σε τάξη), τα νέα υλικά παράγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Τα νέα υλικά είναι απεριόριστα και μέσα από τις σελίδες του διαδικτύου είναι διαθέσιμα όχι μόνο σ' αυτούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αλλά και σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται.

Εκτός από τη γλώσσα, στόχος του προγράμματος είναι οι πολιτισμικές επαφές. Τα παιδιά μέσα από την επικοινωνία τους μαθαίνουν πράγματα για την κουλτούρα της άλλης ομάδας. Μέσω της επικοινωνίας, τα παιδιά στον Καναδά έρχονται σε επαφή με

την πραγματική Ελλάδα, ενώ οι πληροφορίες που υπάρχουν στο περιβάλλον τους για αυτήν μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Η σύνδεση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ελλάδα, Κύπρος, Καναδάς) και η δυνατότητα σύγκρισης γλωσσών και πολιτισμών συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικού αλφαριθμητισμού.

Το διαδικτυο είναι ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα. Θα έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς θα αναπτυχθεί η ελληνική γλώσσα μέσω ενός εργαλείου που προάγει κυρίως την Αγγλική και τι είδους σύνδεση πολιτισμική πραγματοποιείται από τις δυο πλευρές προπάντων από την πλευρά των παιδιών της ομογένειας. Μένει να αποδειχθεί αν το μαθησιακό περιβάλλον που θα δημιουργηθεί θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και αν η “εικονική πραγματικότητα” του διαδικτύου μπορεί να αποτελέσει χώρο χρήσης της γλώσσας ώστε να αναπτυχθεί η επιθυμητή διγλωσσία.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J., & Sayers, D. (1995):** *Brave New Schools: Challenging cultural illiteracy through global networks.* New York: St. Martin's Press.
- Cummins, J. (1996):** *Negotiating Identities - Education for Empowerment in a diverse society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1998):** E-lective language learning. *Tesol Journal*, 7, 18-21.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμέλεια) (1997):** *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.
- Krashen, S. (1993):** *The power of reading.* Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997):** Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-102.
- Σκούρτου, Ε. (επιμέλεια) (1997):** *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Αθήνα: νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1997):** Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες”. Στο Γεωργιάννης, Π. (επιμέλεια): *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε ένα Υπερμεσικό Περιβάλλον

Κωστούλα-Μακράκη Νέλλη / Μακράκης Βασίλης

1. Εισαγωγή

Η εκρηκτική εξέλιξη της υπολογιστικής γλωσσολογίας ως διεπιστημονικός κλάδος της Πληροφορικής και της Γλωσσολογίας οδήγησε στη δημιουργία διαδραστικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Τα εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας (π.χ. αυτόματη φωνητική μεταγραφή λέξεων, σύνθεση φωνής, μορφολογικός αναλυτής) συνδυαζόμενα με την τεχνολογία των πολυμέσων, δίνουν μια ιδιαίτερα δυναμική στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού, καθιστώντας το μαθητή ενεργό στη διαδικασία της μάθησης. Ο συνδυασμός όλων αυτών των μέσων και τεχνολογιών με τη δικτυακή τεχνολογία δίνουν μια νέα διάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση. Διαπιστώνεται, όμως, ότι αν και η υπερμεσική τεχνολογία (συνδυασμός υπερκειμένου και πολυμέσων) επιτρέπει την ανάπτυξη διαδραστικών προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού, η διδακτική θεωρία απουσιάζει ή δεν τεκμηριώνεται επαρκώς, ενώ η μεθοδολογική προσέγγιση είναι συχνά ελλιπής (Αρβανίτης, 1997, Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα πλαίσιο αναφοράς για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός υπερμεσικού εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Θεωρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διδακτική της γλώσσας ως ξένης από τη διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης. Στην πρώτη περίπτωση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως 'δεξιότητα' παρά ως 'γνώση'. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί. Στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, αντίθετα, ο σκοπός είναι να αφυπνίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα γλωσσικό κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένων (Κατσιμαλή, 1998). Το πλαίσιο που προτείνεται εδώ βασίζεται σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή προσέγγιση, της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς και στην υπερμεσική γλωσσική τεχνολογία.

2. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Υπό την επίδραση της κοινωνιογλωσσολογίας και ειδικότερα του έργου του Hymes πάνω στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) εμφανίστηκε μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η λεγόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι προϊόν και αποτέλεσμα της έρευνας κυρίως θεωρητικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της έντονης κριτικής που ασκήθηκε στο δομικό μοντέλο από την πλευρά της Γενικής Μετασχηματιστικής Θεωρίας του Chomsky (πβλ. Μήτση, 1998αβ). Ο ορισμός της επικοινωνιακής προσέγγισης

έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και ποικιλοτρόπως και γι' αυτό χρειάζονται κάποιες διευκρινίσεις. Στην απλούστερη μορφή της ορίζεται ως η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά με άλλους ομιλητές στον πραγματικό κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και το εξωγλωσσικό/καταστασιακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας ο όρος “επικοινωνιακή ικανότητα” σημαίνει “ικανότητα για επιτέλεση” στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα. Αναπόφευκτα συνδέοντας την ικανότητα με την επικοινωνία αναφερόμαστε σε πλευρές της επιτέλεσης, άρα στην ουσία μιλάμε για επικοινωνιακή επιτέλεση, ειδικότερα όταν αναφερόμαστε σε διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς (Taylor, 1988).

Ο Hymes (1972) αναφέρει τέσσερα χαρακτηριστικά της γλώσσας που είναι απαραίτητα για την επικοινωνιακή ικανότητα. Το πρώτο, ονομάζεται γλωσσική ικανότητα και αναφέρεται στη γραμματικο-συντακτική γνώση μιας γλώσσας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η γνώση της εφικτότητας ορισμένων τύπων. Το τρίτο, ονομάζεται κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα και είναι η γνώση της καταλληλότητας για τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό αφορά τη γνώση του ποια γλώσσα χρησιμοποιείται πραγματικά και πως χρησιμοποιείται. Αργότερα ο Cummins (1981) έδωσε έμφαση στις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές πλευρές της επικοινωνιακής ικανότητας. Ειδικότερα διέκρινε δύο βασικούς τύπους της γλωσσικής ικανότητας: επικοινωνία που είναι ανεξάρτητη από το συγκεκριμένο (context-reduced) και επικοινωνία που βασίζεται στο συγκεκριμένο (context-embedded). Ο πρώτος τύπος είναι η γλώσσα που χρειάζεται για επίσημες περιστάσεις, όπως είναι ο γραπτός λόγος σε μια έκθεση ή σε ένα διαγώνισμα, ενώ ο δεύτερος αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θεωρητικά πλαίσια για την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία προτάθηκε από τους Canale και Swain (1980), για τους οποίους η επικοινωνιακή ικανότητα είναι: “μια σύνθεση γνώσεων βασικών γραμματικών αρχών, γνώσεων του πως χρησιμοποιείται η γλώσσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να επιτελέσει επικοινωνιακές λειτουργίες και γνώσεων του πως οι προτάσεις και οι επικοινωνιακές λειτουργίες μπορούν να συνδυαστούν σύμφωνα με τις αρχές της συνομιλίας” (σ. 20).

Σύμφωνα με τους Canale και Swain η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τέσσερα χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά τη γραμματική (γλωσσική) ικανότητα η οποία περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, το σχηματισμό των λέξεων, των προτάσεων, την προφορά, την ορθογραφία και τη σημασιολογία. Το δεύτερο είναι η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα, δηλαδή η γνώση της κοινωνικής ερμηνείας της γλώσσας. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα συνομιλίας, δηλαδή η γνώση του τι σημαίνει η γλώσσα σε σχέση με αυτό που προηγήθηκε και αυτό που έπεται στη συνομιλία. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η στρατηγική ικανότητα η οποία αναφέρεται στις στρατηγικές που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επιτύχει τους επικοινωνιακούς στόχους. Ο Bachman (1987) έδωσε τη δική του ερμηνεία για την έννοια επικοινωνιακής ικανότητας, προτείνοντας τρία συστατικά: 1) τη γλωσσική ικανότητα η οποία υποδιαιρεί-

ται σε “οργανωτική ικανότητα” και πραγματολογική ικανότητα”, 2) τη στρατηγική ικανότητα και 3) τις ψυχοκινητικές ικανότητες.

Η Paulston (1990), υιοθετώντας μια περισσότερο πρακτική προσέγγιση, διακρίνει τέσσερις διαστάσεις που αφορούν την ικανότητα στη γλώσσα. Ειδικότερα, βλέπει τη γλωσσική ικανότητα (τη γνώση και κατανόηση των γραμματικών τύπων), τη γλωσσική πλήρωση (την ικανότητα παραγωγής των γραμματικών τύπων), την επικοινωνιακή ικανότητα (την αξία της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον) και την επικοινωνιακή πλήρωση (την πλήρωση των γλωσσικών λειτουργιών). Υποστηρίζει ότι η γνώση και η ικανότητα να παράγει κανείς γραμματικούς τύπους ακόμη και η γνώση των διαφόρων λειτουργιών αυτών των τύπων δεν αρκούν για επαρκή γλωσσική χρήση. Στην πράξη το χάσμα μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακής ικανότητας γεφυρώνεται συνδέοντας τους γλωσσικούς τύπους (γραμματικής και λεξιλογίου) με τις ενδεχόμενες σημασίες (λειτουργικής και κοινωνικής υφής), μέσω των δραστηριοτήτων μάθησης (Littlewood, 1981, Κατσιμαλή, 1998). Όπως σημειώνει ο Littlewood (1981) από την πλευρά του ομιλητή η επικοινωνιακή ικανότητα πρέπει να περιλαμβάνει τη γνώση της γλωσσικής ικανότητας, την ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ τύπου και λειτουργίας, τις ικανότητες και τις στρατηγικές για επαρκή επικοινωνία συμπεριλαμβανομένων την απάντηση στην ανατροφοδότηση και τη γνώση της κοινωνικής σημασίας της γλώσσας. Επίσης πρέπει να τονιστεί η δυναμική φύση της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία βασίζεται στη συνεργασία των συμμετεχόντων στην επικοινωνία (Savignon, 1983). Με αυτή την έννοια μπορούμε να μιλάμε για βαθμούς της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η διδακτική προσέγγιση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών βασίζεται συνήθως σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου και της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (Byram, 1989, Met, 1991, Renner, 1994, Thierry, 1996). Η επικοινωνιακή μέθοδος εστιάζεται στις παρακάτω πέντε διαστάσεις: στην ικανότητα παραγωγής και κατανόησης των συντακτικών, μορφολογικών και φωνολογικών τύπων μιας γλώσσας, (2) στην ικανότητα κατάλληλης χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα, (3) στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις παραμέτρους της ομιλητικής κατάστασης, (4) τη γνώση των βιωματικών εμπειριών και την ικανότητα ανεύρεσης της αντίστοιχης πληροφορίας και (5) την ικανότητα αποτελεσματικής μετάδοσης της πληροφορίας στο μαθητή, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας επικοινωνιακών στρατηγικών (Thierry, 1996). Η επικοινωνιακή προσέγγιση βασίζεται σε δύο βασικές θεωρητικές παραδοχές: 1) ότι η γλώσσα δεν θα πρέπει να περιγράφεται με βάση γραμματικούς κανόνες αλλά ταυτόχρονα κοινωνικούς και πολιτισμικούς και 2) ότι η έρευνα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει δείξει ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της χρήσης (Fox, 1993).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη μεταφορά της επικοινωνιακής ικανότητας του Hymes στη διδασκαλία της ξένης/ δεύτερης γλώσσας έγκειται στο ότι αυτή αφορά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και έτσι έμμεσα αγνοεί τη σημασία της κοινωνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ικανότητας σε μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Δεν λαμβάνονται, δηλαδή, υπόψη οι κοινωνικές ταυτότητες που αποδίδονται από τους άλλους και που εμείς οι ίδιοι αποδίδουμε στον εαυτό μας, ούτε η σχέση γλώσσας και ταυτότητας (Byram, 1997). Έτσι, στη δεκαετία του 1990 άρχισε να γίνεται λόγος για διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα η οποία λαμβάνει υπόψη τι απαιτείται για την επίτευξη μιας επιτυχούς επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής με διαφορετικές ταυτότητες. Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας προτείνουμε ένα πλαίσιο το οποίο αποτελείται από τις εξής διαστάσεις¹.

1. Γλωσσική
2. Κοινωνιογλωσσολογική
3. Ικανότητα Συνομιλίας
4. Στρατηγική
5. Διαπολιτισμική

Γλωσσική Ικανότητα

Η έννοια της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) όπως αρχικά ορίστηκε από τον Noam Chomsky (1965), είναι η μελέτη της γνώσης από τον ομιλητή-ακροατή της γλώσσας του, που ορίζεται ως ο έλεγχος των κανόνων με τους οποίους οι έννοιες κωδικοποιούνται σε ήχους. Στην ουσία αναφερόμαστε σε γνώση της γραμματικής². Για άλλους ερευνητές, για παράδειγμα, στα πλαίσια της εθνογραφίας της επικοινωνίας, η γλωσσική γνώση περιλαμβάνει λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, κανόνες των στοιχείων σε ορισμένα ομιλιακά γεγονότα και τη σημασία των εναλλασσομένων τύπων σε ορισμένες περιστάσεις (πβ. Saville-Troike, 1995).

Κοινωνιογλωσσολογική Ικανότητα

Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980) η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι προτάσεις παράγονται και κατανοούνται κατάλληλα σε διαφορετικά κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα με βάση τους συγκεκριμένους παράγοντες όπως είναι το κύρος των συνομιλητών, ο σκοπός της συνομιλίας και οι νόρμες ή οι συμβάσεις της συνομιλίας.

Η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα περιλαμβάνει την κοινωνική και πολιτισμική γνώση που υποτίθεται ότι πρέπει να έχουν οι ομιλητές έτσι ώστε να είναι ικανοί να την χρησιμοποιήσουν και να την μεταφράσουν σε γλωσσικούς τύπους. Αναφέρεται τόσο στη γνώση όσο και τις προσδοκίες του ποιους μπορεί ή δεν μπορεί να μιλήσει σε ορισμένες

¹ Χωρίς να σημαίνει ότι είναι οι μόνες διαστάσεις για μια απρόσκοπτη επικοινωνία.

² Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας η έμφαση δεν είναι στη γνώση της γραμματικής η οποία έχει εξεταστεί στα πλαίσια άλλων προσεγγίσεων, αλλά στις υπόλοιπες διαστάσεις (Celce-Murcia, Dornyei και Thurrell, 1998).

περιστάσεις, πότε να μιλήσει και πότε να παραμείνει σιωπηλός, σε ποιον να μιλήσει, πως να μιλήσει σε πρόσωπα διαφορετικού κύρους, ποιες μη-λεκτικές συμπεριφορές είναι κατάλληλες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, πως να ρωτήσει και να δώσει πληροφορίες, κλπ. Αφορά, δηλαδή, οτιδήποτε σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας και άλλες επικοινωνιακές διαστάσεις σε ορισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Saville-Troike, 1995).

Με την κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα συνδέεται και η πραγματολογική³ - άλλωστε τα όρια μεταξύ κοινωνιογλωσσολογίας και πραγματογλωσσολογίας δεν είναι σαφώς καθορισμένα. Η πραγματολογική ή κοινωνικο-πολιτισμική ικανότητα, μπορεί να οριστεί ως οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί κανόνες που κατέχουν οι χρήστες της γλώσσας και οι οποίοι τους επιτρέπουν να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Με άλλα λόγια, η πραγματολογική ικανότητα αναφέρεται στους κανόνες και τις συμβάσεις που περιλαμβάνονται κατά την επικοινωνία. Με αυτή την έννοια αποτελεί μέρος της στρατηγικής ικανότητας του ατόμου. Κατά την επικοινωνία “οι λεκτικές εκφράσεις και η πραγματοποίηση λειτουργιών με τη γλώσσα παίρνουν διάφορες μορφές. Όσο πιο έμμεσες ή μη συμβατικές είναι οι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται τόσο περισσότερο είναι δυνατόν να οδηγηθούμε σε “πραγματιστική αποτυχία” (Willems, 1996, σ. 158).

Η έρευνα δείχνει ότι η επιτυχημένη επικοινωνία σε μια δεύτερη γλώσσα σημαίνει συμμετοχή στην κουλτούρα της κοινότητας, δηλαδή, γνώση των *ερμηνευτικών πλαισίων*⁴ για τη χρήση της γλώσσας σε αυτή την κοινότητα. Την έννοια αυτή δανείζεται ο Agar (1997) από μελέτες της Τεχνητής Νοημοσύνης και αναφέρεται στα πρότυπα των προσδοκιών για το τι συμβαίνει στην επικοινωνία.

Ικανότητα Συνομιλίας

Όσο σημαντικές και αν είναι οι δύο προηγούμενες διαστάσεις θα πρέπει να συνοδεύονται από την ικανότητα συνομιλίας η οποία αφορά τη γνώση του πως να συνδυάζει κανείς τους γραμματικούς τύπους και τις σημασίες για να δημιουργήσει ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο. Η ικανότητα συνομιλίας περιλαμβάνει τη γνώση έκφρασης που έχει τυπική συνοχή (cohesion) και λογική αλληλουχία (coherence) (Canale και Swain, 1980). Ακολουθώντας το μοντέλο του Bachman (1987), στην ικανότητα συνομιλίας περιλαμβάνεται και η κειμενική λειτουργία η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να δημιουργήσει ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο (πβ. Halliday, 1975). Η κειμενική ικανότητα επιτρέπει στον ομιλητή να οργανώσει αυτό που λέει με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει νόημα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Η διάκριση του Cummins

³ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και ο Chomsky (1980) αργότερα αναφέρθηκε στην πραγματολογική ικανότητα αντιδιαστέλλοντάς την προς τη γραμματική ικανότητα. Ενώ η δεύτερη αφορά τη γνώση των τύπων και της σημασίας, η πρώτη αναφέρεται στη γνώση των συνθηκών και τον τρόπο της κατάλληλης χρήσης ανάλογα με το περιβάλλον.

⁴ Ο Cicourel (1973) επίσης αναφέρει ότι η κοινή γνώση των ερμηνευτικών διαδικασιών επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας απρόσκοπτης επικοινωνίας.

(1981) σε επικοινωνία που είναι ανεξάρτητη από το συγκείμενο (context-reduced) και επικοινωνία που βασίζεται στο συγκείμενο (context-embedded) είναι επίσης χρήσιμη σε αυτό το πλαίσιο (πβ. Verhoeven, 1997).

Στρατηγική Ικανότητα

Στη βιβλιογραφία έχει τονιστεί ιδιαίτερα ο ρόλος της στρατηγικής ικανότητας (strategic competence) στη διδασκαλία της γλώσσας (Canale και Swain, 1980, Papaefthymiou-Lytra, 1987, Willems, 1996) η οποία αναφέρεται στις μεταγνωστικές ικανότητες που περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Η στρατηγική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα λεκτικών και μη λεκτικών στρατηγικών επικοινωνίας οι οποίες μπορεί να γίνουν πράξη (Canale και Swain, 1980). Αναφέρεται, δηλαδή, στη γνώση και την ικανότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν οι ομιλητές για να λάβουν μέρος στην επικοινωνία. Η στρατηγική ικανότητα και η γλωσσική συνείδηση αποτελούν σημαντικό κομμάτι για την οικοδόμηση της επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα (Papaefthymiou-Lytra, 1987). “[Η] ικανότητα [αυτή] μας διευκολύνει να συνδεόμαστε με το σωστό τρόπο με την πραγματολογική χρήση της γλωσσικής φόρμουλας και με τη γνώση του κοινωνικο-πολιτισμικού μας περιβάλλοντος” (Willems, 1996, σ. 166). Η στρατηγική ικανότητα αναφέρεται στο γνωστικό προσανατολισμό του χρήστη της γλώσσας, τις γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές που χρησιμοποιεί για μαθησιακούς και επικοινωνιακούς σκοπούς (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Η ικανότητα αυτή η οποία μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε τις λεκτικές εκφράσεις και τις στρατηγικές λόγου στην επικοινωνία έχει ονομαστεί και “διαδικαστική γνώση” (Willems, 1996).

Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η αύξηση της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας και η ταυτόχρονη οικογενοποίηση της εκπαίδευσης έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας εισήγαγε μια αλλαγή η οποία τόνισε ότι η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από γραμματική, συντακτικούς κανόνες και λεξιλόγιο. Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα και ομιλία στην οποία οι έννοιες και οι λειτουργίες συνδέονται έτσι ώστε να επιτευχθεί κατανόηση μεταξύ των ομιλητών. Επιπλέον η γλώσσα είναι φορέας ταυτότητας. Μέσω της γλώσσας μοιραζόμαστε αξίες, στάσεις, δεξιότητες (Renner, 1994). Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι γλώσσες διευρύνουν τους ορίζοντες, θα πρέπει να τις θεωρήσουμε ως το ιδανικό μέσο για να κατανοήσουμε άλλες κουλτούρες και χώρες, άλλες οπτικές γωνίες, να αντιληφθούμε τη σχετικότητα του πολιτισμού και της ίδιας της γλώσσας (Byram, 1989, O’Shaughnessy, 1994). Ένας αριθμός ερευνητών υποστηρίζει ότι μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα όταν χρησιμοποιείται ως μέσο για να μεταφέρει οικογενειακά θέματα (Brinton κ.α. 1989, Met, 1991, Crandall, 1992, 1994). Για παράδειγμα, η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να προωθήσει την ειρήνη και να

εξαλείψει τα στερεότυπα (O'Shaughnessy, 1989) και τις προκαταλήψεις (Renner, 1994). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές προτού αρχίσουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες έχουν ήδη σχηματίσει στάσεις για άλλους λαούς και γνωρίζουν τις αντιπαλότητες των διαφόρων χωρών (Bygam, 1989). Είναι σαφές ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν αφορά μόνο τη γλώσσα ή το να μας καταστήσει ικανούς να λειτουργούμε απλώς ως τουρίστες αλλά θα πρέπει να προωθεί και θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής φύσης (Anderson & Harris, 1996). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι κατάλληλη για να ευαισθητοποιήσει πολιτισμικά τους μαθητές, να αποκτήσουν αρχικά γνώση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και στη συνέχεια των άλλων, να εντοπίσουν τις διαφορές που υπάρχουν, χρησιμοποιώντας διάφορες πραγματολογικές στρατηγικές και έτσι να οδηγηθούν σε μια επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία (Willems, 1996). Στη γλωσσική διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του ' Άλλου' στο να κατανοήσουμε και να ορίσουμε την ταυτότητά μας (Duff και Uchida, 1997). Σε αυτά τα πλαίσια η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τις εσω-πολιτισμικές όσο και τις διαπολιτισμικές διαφορές. Σε ένα ιδανικό περιβάλλον οι μαθητές θα πρέπει να εξετάζουν τις ιδιαιτερότητες της διαφοράς μέσα από τη δική τους κουλτούρα. Αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για να εξετάσουν τις διαπολιτισμικές διαφορές (Raw, 1997). Όπως σωστά επισημαίνει η Kramsch (1993) αυτό που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας είναι κυρίως η κατανόηση της 'διαφοράς' αυτής καθεαυτής και λιγότερο η κατανόηση μιας άλλης εθνικής ομάδας. Η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας περιγράφεται ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης στην οποία η ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του μαθητή επεκτείνεται με τη γνώση μιας καινούργιας γλώσσας καθώς και της πολιτισμικής της διάστασης (Bygam, 1989). Ακολουθώντας τον Bygam (1997) διακρίνουμε πέντε πλευρές της διαπολιτισμικής ικανότητας:

- Στάσεις, οι οποίες αφορούν την περιέργεια αλλά και την ετοιμότητα να απαλλαγούμε από τη δυσπιστία μας απέναντι στις άλλες κουλτούρες και να αυξήσουμε την ανεκτικότητα μας απέναντι στον 'άλλο'.
- Γνώσεις των κοινωνικών ομάδων καθώς και των πρακτικών τους τόσο στη δική μας χώρα όσο και στη χώρα τη γλώσσα της οποίας μαθαίνουμε.
- Ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης, με άλλα λόγια την ικανότητα να ερμηνεύουμε ένα κείμενο προερχόμενο από άλλη κουλτούρα και να το σχετίζουμε με κείμενα ή γεγονότα του δικού μας πολιτισμικού συστήματος.
- Ικανότητες ανακάλυψης και αλληλόδρασης που σημαίνει την ικανότητα να αποκτούμε νέες γνώσεις μιας κουλτούρας και των πρακτικών της και την ικανότητα να εφαρμόζουμε αυτές τις γνώσεις, τις στάσεις και τις ικανότητες κάτω από περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας.
- Κριτική πολιτισμική συνείδηση που αφορά την ικανότητά μας να αξιολογούμε κριτικά τόσο τον εαυτό μας όσο και τον 'άλλο'.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί η σημαντική θέση που κατέχει στη διαπολιτισμική επι-

κοινωνία και η μη-λεκτική συμπεριφορά (πβ. Saville-Troike, 1995). Στα περισσότερα επικοινωνιακά γεγονότα το μήνυμα μεταφέρεται τόσο από λεκτικούς όσο και από μη λεκτικούς κώδικες ταυτόχρονα. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η μη-λεκτική συμπεριφορά μπορεί να διδαχτεί μαζί με τη λεκτική συμπεριφορά (πβ. Royatos, 1992). Επειδή όμως η κατάλληλη μη-λεκτική συμπεριφορά είναι συχνά δύσκολο να αποκτηθεί στην ξένη/δεύτερη γλώσσα (Saville-Troike, 1995) ο Bygam (1997) προτείνει ότι είναι σημαντικό ο μαθητής να δημιουργεί σχέσεις μεταξύ του δικού του και του άλλου πολιτισμικού συστήματος παρά να μιμείται το γηγενή ομιλητή.

3. Διδασκαλία της Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς

Η προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς βασίζεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μια ορισμένη κατηγορία αποδεκτών και για συγκεκριμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, ένα μάθημα για διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς μπορεί να διαφέρει από ένα άλλο ως προς την επιλογή των ικανοτήτων, των θεμάτων, των περιστάσεων και των λειτουργιών (Paraefthymiou-Lytra, 1987). Το μαθησιακό γλωσσικό υλικό θα πρέπει να δημιουργείται γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους, τους σκοπούς και τις προσδοκίες τους (ibid.). Πολλοί υποστηρίζουν ότι μια γλώσσα μαθαίνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα όταν χρησιμοποιείται ως μέσο μετάδοσης μαθησιακού υλικού το οποίο ενσωματώνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (Brinton κ.α. 1989) ή όπως αναφέρει ο Bigge (1990) στο ζωτικό χώρο του μαθητή. Ο Brinton κ.α. (1989) παρουσιάζουν πέντε διαφορετικούς λόγους για να υποστηρίξουν την προσέγγισή τους, ότι: (1) λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής ενδεχομένως θα χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, (2) η παρόθηση για μάθηση αυξάνεται, (3) οικοδομείται πάνω στις εμπειρίες του μαθητή για το αντικείμενο μάθησης και τη γλώσσα, (4) η γλώσσα διδάσκεται μέσα από αυθεντικό υλικό μάθησης και όχι αποσπασματικές προτάσεις και (5) τα νέα γλωσσικά στοιχεία που εισάγονται πρέπει να κατανοούνται για να μαθαίνονται.

Στο πλαίσιο της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η συνεισφορά της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στο ότι μέσα από τη γλώσσα μπορούμε και πρέπει να εισάγουμε τόσο στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού όσο και του ομογενειακού/παροικιακού πολιτισμού καθώς και στοιχεία του παγκόσμιου πολιτισμού. Ειδικότερα για τους ομογενείς μαθητές, η διπολιτισμική και διγλωσσική τους ταυτότητα μπορεί να αναδειχθεί μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας. Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1994,1997) η ανάδειξη του διπολιτισμικού και πολυπολιτισμικού κεφαλαίου των Ελλήνων της διασποράς θα καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδραση και αλληλοτροφοδότησή τους και θα ανοίξει νέες προοπτικές καλλιέργειας στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό, στις διάφορες εκφάνσεις του. Η διαλεκτική αυτή σχέση μεταξύ του ελλαδικού πολιτισμού και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς (ομογενειακό/παροικιακό και χώρα διαμονής) επιβάλλεται τόσο από γενικότερους

πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, όσο και από ψυχο-παιδαγωγικούς.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως, η διδασκαλία της ξένης/δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να θεωρείται ως ένα μέσο για την απόκτηση ικανότητας στη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω της εκμάθησης της γλώσσας και της σχέσης της με τις πολιτισμικές πρακτικές και την ταυτότητα που οι συνομιλητές φέρνουν στην εκάστοτε αλληλεπίδραση (Byram, 1997). Ακολουθώντας τον Byram (1997) το ζητούμενο είναι να αντικαταστήσουμε το φυσικό ομιλητή με το διαπολιτισμικό ομιλητή⁵. Με αυτό τον τρόπο η μίμηση αντικαθίσταται από τη σύγκριση, δημιουργώντας μια σχέση μεταξύ των δικών μας πεποιθήσεων και συμπεριφορών και αυτών των συνομιλητών μας.

4. Τεχνολογία των Υπερμέσων στην Εκμάθηση Γλώσσων

Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια και έχει ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τον υπολογιστή ως ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η υπερμεσική τεχνολογία σε συνδυασμό με την τηλεματική τεχνολογία παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης τόσο των επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων όσο και της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση των υπηρεσιών του διαδικτύου (Internet) και του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) ως μέσου και πηγής αναζήτησης αυθεντικού υλικού, παρέχει μια νέα διάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση. Το διδακτικό/μαθησιακό υλικό δεν περιορίζεται μόνο σε κείμενο, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει γραφικά, κείμενο, ήχο, εικόνα, κινούμενα σχέδια και βίντεο, μετατρέποντας έτσι το υπερκείμενο σε υπερμέσα.

Η τεχνολογία του υπερκειμένου παρέχει μια μη γραμμική μορφή οργάνωσης, διάταξης, αναπαράστασης και διάχυσης της πληροφορίας. Το υπερκείμενο βασίζεται στην ιδέα των 'συνδέσμων' ή των 'θερμών περιοχών'. Οι περιοχές αυτές μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένα υπογεγραμμένο/έντονο κείμενο/λέξη/φράση. Πολλαπλές διαδρομές και πολλοί σύνδεσμοι επιτρέπουν μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής, αναζήτησης, διερεύνησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης. Ιδιαίτερα, όταν παρέχεται η δυνατότητα εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού, μετατρέποντας έτσι το μαθητή σε συνεργάτη στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι η προσπάθεια για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σημαίνει ανάμεσα στα άλλα ότι η γλώσσα θα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα, συνδυαζόμενη με την παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας. Ο συνδυασμός της υπερμεσικής και τηλεματι-

⁵ Η έννοια του διαπολιτισμικού ομιλητή (intercultural speaker), όπως έχει περιγραφεί από τον Byram (1997) αφορά το συνομιλητή που εμπλέκεται σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία, η επίτευξη της οποίας καθορίζεται όχι μόνο από την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφορίας αλλά και από τη δημιουργία και διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων.

κής τεχνολογίας προσφέρεται για τη δημιουργία πραγματικών και εικονικών συνθηκών και περιστάσεων επικοινωνίας, που θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την πρόκληση γλωσσικής δραστηριότητας.

Οι υπερμεσικές εφαρμογές Οπτικών Δίσκων (CD ROMs) παρέχουν ένα πεπερασμένο αριθμό συνδέσμων (links) και διδακτικού/μαθησιακού υλικού, πολύ συχνά σε μια προκαθορισμένη διαδρομή (path). Τέτοια συστήματα υπερμεσικών προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού είναι εξ ορισμού κλειστά και περιορισμένα. Αντίθετα, τα δικτυωμένα υπερμεσικά είδη εκπαιδευτικού λογισμικού προσφέρουν ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης. Κατά την άποψή μας, ο κατάλληλος συνδυασμός της τηλεματικής με την υπερμεσική τεχνολογία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν πραγματική επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, σκόπιμη χρήση του γλωσσικού κώδικα και πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι τρεις αυτές δυνατότητες συνοψίζονται ως αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης από το Μήτση (1998α), οι οποίες διευκολύνουν, προάγουν και συμβάλλουν στην ταχύτερη και ευχερέστερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Όλες αυτές οι δυνατότητες με τη συνδυασμένη χρήση των εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας παρέχουν νέα δυναμικά και διαδραστικά περιβάλλοντα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, η συζήτηση για κάποια συστηματική υπερμεσική προσέγγιση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει μετατοπιστεί από την απλή εμπέδωση και εξάσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση του λεξιλογίου ως απλή καταλογράφηση λέξεων σε νέα δυναμικά και διαδραστικά προϊόντα γλωσσικού εκπαιδευτικού λογισμικού (Carter & McCarthy, 1988, Johns, 1991, Kanselaar, 1993, Laufer, 1993, Goodfellow, 1993, 1994). Ειδικότερα, η ανάπτυξη υπερμεσικών διαδραστικών λεξικών βασισμένων σε καλά τεκμηριωμένες θεωρίες μάθησης μπορούν να προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέτοιας φύσης λεξικά εστιάζονται συνήθως σε λεξιλογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών για ειδικούς σκοπούς, όπως είναι η τεχνική ορολογία (Stamisson-Atmatzidi κ.ά., 1995). Επίσης, υπερμεσικά προγράμματα του τύπου υπερ-παραπεμπτικών πληροφοριών, ιδιαίτερα αν διαχέονται online φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερα από τα συμβατικά είδη τέτοιων προϊόντων (Aust, Kelly & Roby, 1993, Cates & Gooding, 1997). Γενικά, οι υπερμεσικές εφαρμογές στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων (Swann, 1992, Cumming, Sussex & Cropp, 1993, Boone κ.ά., 1996, Schulze, 1997), η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται σημαντικά από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζονται.

Αν και η ανάπτυξη διδακτικών σχημάτων θεωρείται ως μια σημαντική διαδικασία που αποβλέπει στην επιτυχή υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, θεωρούμε όμως ότι η ανάπτυξη αυστηρά προκαθορισμένων διδακτικών σχημάτων και φάσεων διδασκαλίας δεν εναρμονίζεται ούτε με την ανοικτή φύση αυτής της μορφής παροχής μορφωτικών αγαθών ούτε και με τη φύση των πολλαπλών διαλογικών και αλληλεπιδραστικών τε-

χνολογιών. Η ανάπτυξη όμως ευέλικτων διδακτικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η νέα τεχνολογία της τηλεματικής και των υπερμέσων στη γλωσσική εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής προτείνεται μια σειρά κατευθύνσεων για το σχεδιασμό ενός υπερμεσικού εκπαιδευτικού λογισμικού με δυνατότητα διασύνδεσης στο Διαδίκτυο για τη διδασκαλία/εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

5. Κατευθυντήριες Αρχές Σχεδιασμού

Η διδακτική προσέγγιση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που ακολουθείται εδώ βασίζεται σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου και της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ως δεύτερη) σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό λογισμικό με τίτλο “Ο Διαγόρας στην Ολυμπία” που αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στους ομογενείς κυρίως μαθητές να γνωρίσουν την Ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό καθώς και τη σχέση του με άλλους λαούς μέσα από τους Ολυμπιακούς Αγώνες και επιπλέον να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στην Ελληνική γλώσσα και να εμπεδώσουν τα βασικά γλωσσικά και γραμματικο-συντακτικά στοιχεία της. Το λογισμικό αυτό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 12-15 ετών. Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να έχουν ορισμένες βασικές γνώσεις της Ελληνικής γλώσσας. Η χρήση του λογισμικού μπορεί να προφέρεται για αυτοδιδασκαλία αλλά και συμπληρωματικά στην τάξη. Η οργάνωση του γλωσσικού και επικοινωνιακού κώδικα του μύθου για το Διαγόρα στην Ολυμπία βασίστηκε στις ακόλουθες αρχές:

- Το περιεχόμενο να μην είναι περίπλοκο ως προς το νόημα (δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικής επικοινωνίας), όχι υπερβολικά απλό (δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικών ικανοτήτων) και όχι μονοπολιτισμικό (δυνατότητα ανάδειξης/αξιοποίησης του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των αποδεκτών του).
- Το ύφος να είναι ζωντανό, ψυχαγωγικό, γλαφυρό, αυθεντικό και σε μορφή διαλόγου.
- Η μορφή και το λεξιλόγιο να προσφέρεται για ανάπτυξη καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας και βιωματικής διαμεταβίβασης- οι αποδέκτες να μπορούν να δουν τους εαυτούς τους ή να αναγάγουν μέσα από τα κείμενα, τον ήχο, τις εικόνες και τα άλλα πολυμεσικά υλικά τις δικές τους ιστορίες και βιώματα, το δικό τους διπολιτισμικό κεφάλαιο.
- Η οργάνωση του περιεχομένου να κεντρίζει το ενδιαφέρον των αποδεκτών για την εκμάθηση της γλώσσας και να αποτελεί πηγή δημιουργικών γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση παράλληλου διδακτικού και μαθησιακού υλικού.

- Να είναι δυνατή η δραματοποίηση του περιεχομένου μέσα από την οργάνωση διαδραστικών δραστηριοτήτων με έμφαση τους ήχους, τις εικόνες και τις λέξεις.
- Τα κείμενα να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των αποδεκτών και να τους δίνεται η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στα δρώμενα.
- Να αναδεικνύεται η διαπολιτισμικότητα και οικουμενικότητα των ανθρωπίνων αξιών για ένα κόσμο συνεργασίας, αλληλεγγύης, κατανόησης, ειρήνης, ισότητας και δημοκρατίας και γενικότερα ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα πλανητικής διάστασης.
- Το περιεχόμενο να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους αποδέκτες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα στα πλαίσια πραγματικών αναγκών επικοινωνίας και βιωματικών καταστάσεων.
- Να ενσωματώνεται η γνώση βασικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και η αναγνώριση κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα στον ελλαδικό πολιτισμό και στον πολιτισμό των χωρών που ζούν οι Έλληνες της διασποράς.
- Να συμμετέχουν οι μαθητές στη δημιουργία, στον εμπλουτισμό και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Να ασκούν οι μαθητές σημαντικό έλεγχο στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το δικτυωμένο υπερμεσικό περιβάλλον.
- Να αναζητούν οι μαθητές τη συναφή γνώση από άλλες περιοχές του Παγκόσμιου Ιστού (WWW) και να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων τους χρησιμοποιώντας μηχανισμούς σύγχρονης (chat), ασύγχρονης (discussion forum) και προσωπικής επικοινωνίας (e-mail).

Από υπερμεσική πλευρά, το σύστημα αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: το μαθητή-χρήστη, τη διεπιφάνεια χρήσης, την περιοχή των έξι υποσυστημάτων (μοντέλο μαθητή, παιδαγωγικό μοντέλο, αναλυτής, γεννήτρια ασκήσεων, γεννήτρια ανατροφοδότησης, βάση δεδομένων λεξιλογίου) και τον υπερ-χώρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης ο κύριος στόχος της μάθησης λεξιλογίου είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις λέξεις αποτελεσματικά σε 'πραγματικές' περιστάσεις επικοινωνίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υιοθετούμε την τυπολογία του Neuer κ.ά. (παρατίθεται στον Kanselaar, 1993) οι οποίοι διακρίνουν τρία διαδοχικά στάδια στη διδακτική των ξένων γλωσσών από επικοινωνιακή άποψη: (1) το δεκτικό στάδιο

(receptive), (2) το αναπαραγωγικό στάδιο (reproductive) και (3) το παραγωγικό στάδιο (productive). Για κάθε στάδιο προτείνουν ασκήσεις ορισμένου τύπου. Στο πρώτο στάδιο (δεκτικό), η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της σημασίας των λέξεων, στη συνέχεια ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη λέξη σε δομημένες ασκήσεις (αναπαραγωγικό) και τέλος ο μαθητής θα πρέπει να εξασκηθεί στη χρήση των λέξεων στο γραπτό και προφορικό λόγο (παραγωγικό).

Στο δεκτικό στάδιο ο μαθητής θα μπορεί να επιλέξει μια ενότητα που αναφέρεται στο 'Διαγόρα στην Ολυμπία' από τον υπερ-χώρο και με τη βοήθεια των δρομικών πλήκτρων και του ποντικιού θα σημειώνει κάθε λέξη στο κείμενο που ανακτήθηκε. Η σημείωση και ενεργοποίηση κάθε λέξης θα τον παραπέμπει στη βάση λεξικού η οποία θα περιλαμβάνει τα παράγωγα της λέξης, το πλαίσιο ή συγκείμενο που χρησιμοποιείται στον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο, την οικογένεια της λέξης, τη σημασία ή σημασίες της, την προφορά της, τη γραμματολογική της κατηγορία κ.α. Με τη βοήθεια της γεννήτριας ασκήσεων ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα εξάσκησης και εμπέδωσης μέσα από αναπαραγωγικού και παραγωγικού τύπου ασκήσεις. Τέτοιες ασκήσεις περιλαμβάνουν αντιστοίχιση, ακροστιχίδες, επιλογή σωστού-λάθους, συμπλήρωση κενών, ακούω και γράφω, συλλαβισμός λέξεων, συμπλήρωση οικογενειών λέξεων, σχηματισμός φράσεων, προτάσεων, αναδιατύπωση προτάσεων, σχηματισμός σύνθετων λέξεων κ.ά. Στη συνέχεια η γεννήτρια ανατροφοδότησης θα πληροφορεί το μαθητή για το αποτέλεσμα και θα παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση σε περίπτωση λάθους και ενισχυτική ανατροφοδότηση στις σωστές απαντήσεις.

Η επεξεργασία των πληροφοριών θα γίνεται από τον αυτόματο αναλυτή προτάσεων. Ο αναλυτής, με άλλα λόγια, είναι ένα πρόγραμμα το οποίο μπορεί να αποφασίσει αν μια πρόταση είναι σωστή είτε συντακτικά είτε μορφολογικά. Θα χρησιμοποιεί δύο ειδών γνώση: (1) τη δηλωτική γνώση που θα ενσωματώνεται στο λεξικό και (2) τη διαδικαστική γνώση στη μορφή γλωσσικών κανόνων σχετικά με τη δομή της γλώσσας και τα γραμματολογικά της στοιχεία. Το τμήμα αυτό θα συνεργάζεται με το μοντέλο του μαθητή.

Ο σχεδιασμός του μοντέλου του μαθητή καθορίζεται από τη λειτουργία που καλείται να υποστηρίξει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μας ενδιαφέρουν τα ακόλουθα: πληροφόρηση για το πώς λύνει τις ασκήσεις ο μαθητής, πληροφόρηση σχετικά με την πορεία της διδακτικής-μαθησιακής διάδρασης του μαθητή με το λογισμικό και πληροφόρηση για την πρόοδο του χρήστη-μαθητή τόσο κατά την τελευταία δραστηριότητά του όσο και για το σύνολο των δραστηριοτήτων του. Με άλλα λόγια, το μοντέλο του μαθητή θα λειτουργεί ως ένα γνωστικό μοντέλο. Ειδικότερα το τμήμα αυτό θα εκτελεί δύο κύριες λειτουργίες: (1) διάγνωση σφαλμάτων και (2) καταγραφή σφαλμάτων για χρήση στο διδακτικό/μαθησιακό τμήμα.

Βιβλιογραφία

- Agar, M. (1997):** The biculture in bilingual. Στο N. Coupland & A. Jaworski (επιμ.) Sociolinguistics. New York: St. Martin's Press.
- Anderson, J. & Harris, V. (1996):** Modern languages and environmental education - competing or complementing subjects? Στο S. Inman & P. Champain (επιμ.) Thinking Futures. Environmental Education in Initial Teacher Training. UK: WWF.
- Αρβανίτης, Π. (1997):** Διαλογικά πολυμέσα: χρήσεις και εφαρμογές τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Proceedings of the 11th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Dept. of Theoretical & Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki (σ.273-278).
- Aust, R., Kelley, M.J & Roby, W. (1993):** The Use of hyper-reference and conventional dictionaries. Educational Technology Research and Development, Vol. 41, No.4, σ.63-73.
- Bachman, L. (1987):** Fundamental Considerations of Language Testing. Reading: Addison-Wesley.
- Bigge, M. (1990):** Θεωρίες Μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Boone, R. κ.ά., (1996):** Hypermmedia pre-reading lesson: learner-centered software for kindergarten. Journal of Computing in Childhood Education, 7 (1/2): 39-69.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989):** Content-Based Second Language Instruction. Boston: Heinle and Heinle.
- Byram, M. (1989):** Intercultural education and foreign language teaching. World Studies Journal, 7(2):4-7.
- Byram, M. (1997):** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M & Swain, M. (1980):** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1):1-47.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988):** Vocabulary and Language Teaching. Longman, London.
- Cates, W.M. & Gooding, S. (1997):** The Relative effectiveness of learning options in multimedia computer-based fifth-grade spelling instruction. Educational Technology Research and

- Development, 45 (2): 27-46.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1998):** On directness in communicative language teaching. TESOL Quarterly, The Forum, 32(1):116-119.
- Chomsky, N. (1965):** Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980):** Rules and Representations. Oxford: Blackwell.
- Cicourel, A. (1973).** Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction. Harmondsworth: Penguin.
- Crandall, J. (1992):** Content-centered learning in the United States. Annual Review of Applied Linguistics, 13: 111-126.
- Crandall, J. (1994):** Content-centered language learning. ERIC Digest ED367142.
- Cumming, G., Sussex, R. & Cropp, S. (1993):** Learning english as a second language: towards the “Mayday” intelligent educational system. Computers and Education, 20(1):119-126.
- Cummins, J. (1981):** The Role of Primary Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Sacramento: California State Department of Education.
- Δαμανάκης, Μ. (1994):** Πολιτισμικές και γλωσσικές εξελίξεις στον ελληνισμό της “Διασποράς” και οι συνέπειες τους για την εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Αγία Νάπα, Κύπρος, 21-22 Απριλίου, Λευκωσία, ΠΟΕΔ. (σ.143-153).
- Δαμανάκης, Μ. (1997):** Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος (σσ.63-82).
- Duff, A.P. & Uchida, Y. (1997):** The negotiation of teachers’ sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. TESOL Quarterly, 31(3):451-486.
- Fox, C.A. (1993):** Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. The Modern Language Journal, 77(3):313-324.
- Goodfellow, R. (1993):** CALL for vocabulary, requirements, theory and design. Computer Assisted Language Learning, 6(2):99-122.
- Goodfellow, R. (1994):** Design principles for computer-aided vocabulary learning. Computers and Education, 23(1/2):53-62.

- Halliday, M (1975):** Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972):** On communicative competence. Στο C. Brumfit & K. Johnson (επιμ.) The Communicative Approach to Language Teaching. London: Oxford University Press.
- Johna, T. (1991):** From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. ELRJ 4: 27-45
- Kanselaar, G. (1993):** The didactics of foreign language teaching with multimedia. Journal of Information Technology for Teacher Education, 2(2):251-265.
- Κατσιμαλή, Γ. (1998):** Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αδημοσίευτο.
- Kramersch, C. (1993):** Language study as border study: experiencing difference. European Journal of Education, 28(3):349-358.
- Laufer, B. (1993):** How much Lexis is necessary for reading comprehension? Στο P. Arnold & H. Bejoint (επιμ.) Vocabulary and Applied Linguistics. London: Mcmillan.
- Littlewood, W. (1981):** Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995):** Υπολογιστές στην Εκπαίδευση: Μια Κριτική Επισκόπηση στο Διεθνή Χώρο και στην Ελλάδα. Τεχνική Έκθεση. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Met, M. (1991):** Learning language through content: learning content through language. Foreign Language Annals, 24(4):281-295.
- Μήτσης, Ν. (1998α):** Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998β):** Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- O'Shaughnessy, M. (1994):** Development education and the teaching of modern languages. Στο A. Osler (επιμ.) Development Education. Global Perspectives in the Curriculum. London: Cassell.
- Papaefthymiou-Lytra, S. (1987):** Language, Language Awareness and Foreign Language Learning. Athens: The University of Athens Press.
- Paulston, C. (1990):** Linguistic and communicative competence. Στο R.

- Scaracella, E. Andersen & S. Krashen (επιμ.) Developing Communicative Competence in a Second Language. Boston: Heinle and Heinle.
- Poyatos, F. (1992):** Non-verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives. Στο A. Helbo (επιμ.) Evaluation and Language Teaching. Bern: Peter Lang.
- Renner, C. (1994):** Multicultural methodologies in second language acquisition: Integrating global responsibility, peace education and cross-cultural awareness. Peace, Environment and Education, 5(3):17-26.
- Raw, L. (1998):** Intercultural competence: does it exist? Teaching Towards Intercultural Competence Conference. Sofia, Bulgaria, October 1997.
[Http://www.britcoun.org/bulgaria/eltconf/papers/raw.htm](http://www.britcoun.org/bulgaria/eltconf/papers/raw.htm).
- Savignon, S.J. (1983):** Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Saville-Troike, M. (1995):** The Ethnography of Communication. An Introduction. Oxford: Blackwell.
- Schulze, M. (1997):** Textana- text production in a hypertext environment. Computer Assisted Language Learning, 10 (1):71-82.
- Stamison-Atmatzidi, M., Vagelatos, A. & Christodoulakis, D. (1995):** Teaching english engineering terminology in a hypermedia environment. Computer Assisted Language Learning, 8(2/3):275-283.
- Swann, P. (1992):** Computer Assisted Language Learning for English as a Foreign Language. Computers and Education, Vol. 19, No.3, pp.251-266.
- Taylor, D.S. (1988):** The meaning and use of the term “Competence” in linguistics and applied linguistics. Applied Linguistics, 9(2):148-68.
- Thierry, C. (1996):** Learning a second language for specific purposes within a hypermedia framework. Computer Assisted Language Learning, 9(1): 3-43.
- Verhoeven, L. (1997):** Sociolinguistics and education. Στο F. Coulmas (επιμ.) The Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Blackwell.
- Willems, G. M. (1996):** Οι στρατηγικές ικανότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακρόκη (επιμ.) Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γ΄. Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός: Η Διδασκαλία τους στα Ελληνόπουλα της Διασποράς

Προϋποθέσεις Απρόσκοπτης Μάθησης της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής Βάμβουκας Μιχάλης Ι.

1.0 Εισαγωγή

Η μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής, του γραπτού λόγου, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής μάθησης, γιατί μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα *επικοινωνώ* στη γλώσσα αυτή και πρώτα-πρώτα προφορικά. Μαθαίνω δηλαδή να *ακούω με κατανόηση*, να *ομιλώ* (εκφράζομαι σωστά), να *διαλέγομαι*, να *συνδιαλέγομαι*, να *συν-ζητώ*, να *κάνω* και να *έχω δραστηκές γλωσσικές ανταλλαγές* στην γλωσσική μου κοινότητα ή ομάδα.

Σωστή, όμως, προφορική έκφραση και επικοινωνία σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο (μέτρο-ρυθμό), ώστε ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή.

Με την γραφή ο προφορικός λόγος κωδικοποιείται σύμφωνα με ένα συμβατικό σύστημα *οπτικών σημείων* (γραμμάτων-γραφημάτων). Η *γραφή*, δηλαδή, είναι *συμβολισμός* (κωδικοποίηση) της προφοράς με οπτικά σύμβολα ή σημεία πάνω σ' ένα *χώρο* (στέρεο και διατηρητέο υλικό) μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* (χωρισμός της προφορικής αλυσίδας του λόγου με διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και χρήση σημείων στίξης για τη σημείωση του επιτονισμού). Και η *Ανάγνωση* είναι *ανακωδικοποίηση* ή και *αποκωδικοποίηση* (Μ. Βάμβουκα, 1992) των συμβατικών οπτικών σημείων του γραπτού λόγου και η εκφορά των ισοδύναμων (ισότιμων) σημείων του προφορικού μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* και μέσα σ' ένα ορισμένο *χώρο* (περιβάλλον ανάγνωσης). Ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο, την γραφή και ανάγνωση ("προφορικοποίηση" του γραπτού) υπάρχει μια αντιστοιχία (φωνηματικογραφηματική αντιστοιχία). Η αντιστοιχία αυτή όμως δεν είναι πλήρης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος είναι απλή ανακωδικοποίηση του προφορικού. Αντιθέτως ο γραπτός λόγος απαιτεί άλλες γνωστικές διεργασίες, είναι δηλαδή ένα *εργαλείο σκέψης* που μεταμορφώνει τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο (πραγματικότητα).

Η γλώσσα από τη φύση της είναι μάθημα πρακτικό. Μαθαίνει κανείς να ομιλεί, ακούοντας τους άλλους να ομιλούν και ομιλώντας ο ίδιος. Μαθαίνει κανείς να διαβάζει, διαβάζοντας και να γράφει γράφοντας. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γράψιμο, ως γλωσσικές διδακτικές δραστηριότητες και δεξιότητες, πρέπει να συνειρνονται και να συνυφαίνονται.

Σήμερα ωστόσο γίνεται αποδεκτό ότι προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στην προφορική γλώσσα. Η γλωσσική επικοινωνία στον άνθρωπο είναι προφορική, πριν γίνει γραπτή. Σε κάθε γλώσσα οι ομιλούμενες μορφές είναι πρωτογενείς και οι γραπτές

μορφές της δευτερογενείς. Επομένως, η άσκηση των μαθητών στην ακρόαση και την ομιλία προέχει. Η εξοικείωση των μαθητών με τον ελληνικό λόγο βελτιώνει το λόγο τους (ακοή, άρθρωση, εκφορά), υποκινεί την ευαισθησία τους στη δομή των φραστικών συνόλων της Ελληνικής και στην κλιμάκωση του τόνου και βαθμιαία οι μαθητές αφομοιώνουν και εσωτερικεύουν δομές ηχητικών και φραστικών συνόλων.

2.0 Η μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο προσέγγισης του γραπτού λόγου γενικά και της πρώτης ανάγνωσης και γραφής ειδικότερα, που συνοπτικά εκθέσαμε προηγουμένως, αλλά και πορίσματα παλιών και πρόσφατων μελετών και ερευνών (Nysse M-C., 1997) σχετικών με τη μάθηση της γραπτής μητρικής γλώσσας και την ανάλυση και κατανόηση των δυσκολιών που συναντούν οι αρχάριοι αναγνώστες, μάς επιτρέπουν να περιγράψουμε τις αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη αντιμετώπιση της μάθησης αυτής. Οι συνθήκες αυτές ανάγονται στο *μαθητή* (φυσική και αισθητηριακή του κατάσταση, γλωσσικές, διανοητικές και γνωστικές του ικανότητες, συναισθηματική και βουλητική του κατάσταση), το *υλικό* που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και το *περιβάλλον* διαβίωσης του μαθητή και εκτύλιξης της αναγνωστικής μάθησης.

Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν αλληλοδραστικά τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η λεπτομερής μελέτη και ανάπτυξη τους ξεφεύγει από τα στενά όρια της εισήγησης αυτής. Θα αρκεστούμε σε σύντομη παρουσίαση των πιο ουσιωδών και τη πιο λεπτομερή επισήμανση εκείνων των οποίων η επίδραση στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης δεν είναι προφανής. Η περιγραφική παρουσίαση των αναγκαίων αυτών συνθηκών, ως προαπαιτούμενων, υπαγορεύουν α) *τις αναγκαίες διδακτικές δράσεις και δραστηριότητες* που οφείλουν να υιοθετούν και αποδεικνύουν οι δάσκαλοι, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται από το νηπιαγωγείο για την επιτυχή προσέγγιση β) *τα χαρακτηριστικά του υλικού μάθησης* της Ανάγνωσης και γ) *τα είδη και τους τύπους ασκήσεων εμπέδωσης των μαθήσεων και αξιολόγησης των επιδόσεων* που σημειώνουν οι μαθητές.

3.0 Συνθήκες που ανάγονται στο μαθητή

3.1 Ενδιαφέρον, ανάγκες, επιθυμίες και κίνητρα για διάβασμα και γράψιμο. Βασικός κανόνας επιτυχούς προσέγγισης της ανάγνωσης είναι ο κανόνας του ενδιαφέροντος· να δοκιμάζει το παιδί την επιθυμία να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Να έχει συνειδητοποιήσει τις λειτουργίες που επιτελούν η ανάγνωση και η γραφή· να υπολογίζει στις ωφέλειες από τη μάθηση του γραπτού λόγου. Ο αρχάριος αναγνώστης χρειάζεται να έχει θετικές προσδοκίες, κίνητρα για τη μάθηση του γραπτού, ότι η μάθηση αυτή θα του αποφέρει οφέλη, χαρά, ευχαρίστηση, ανταμοιβές και αξίζει τον κόπο. Όλα αυτά είναι συνάρτηση του περιβάλλοντος (οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού) όπου διαβιώνει ο μαθητής.

Ίσως το πιο σημαντικό για το παιδί που αρχίζει να μαθαίνει συστηματικά την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια ενός ξενόγλωσσου περιβάλλοντος είναι ότι πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει πως η μάθηση αυτή δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών· να έχει κατανοήσει ότι *αξίζει τον κόπο το να μάθει να διαβάζει και να γράφει και Ελληνικά*. (Θα επικοινωνεί, για παράδειγμα με συγγενείς και φίλους στην Ελλάδα). Η συνειδητοποίηση της σκοπιμότητας και χρησιμότητας εκμάθησης της ελληνικής αποτελεί ισχυρό παρωθητικό παράγοντα, ο οποίος ενεργοποιεί και κινητοποιεί το μαθητή για να μαθαίνει.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες. Αφήγηση ιστοριών, διάβασμα παραμυθιών, ακρόαση δίσκων, μαγνητοφωνήσεων, επιστολών φίλων, οικείων και συγγενών.

3.2 Προφορικός λόγος. Η μάθηση του γραπτού λόγου, σημειώθηκε προηγουμένως, θεμελιώνεται και οικοδομείται πάνω στον προφορικό. Αν δεν υπάρχει προφορική γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν μαθαίνει να ομιλεί. Κι αν δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν νιώθει την ανάγκη να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Το πέραςμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο και αντίστροφα απαιτεί να έχει κατακτήσει ο μαθητής ένα ελάχιστο αλλά επαρκές επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, να έχει ικανοποιητικώς αφομοιώσει τη διαδικασία μάθησης της ομιλούμενης γλώσσας. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει καταρχήν τη δεξιότητα διαφοροποίησης και κατοχής του φωνητικού υλικού της γλώσσας του περιβάλλοντος και μετά τη πρόσκτηση μορφολογικών, γραμματικών και σημασιολογικών μορφών της.

Επειδή, λοιπόν, ο *γραπτός λόγος* προϋποθέτει τον προφορικό, ο οποίος στο ελληνόπουλο της αλλοδαπής που ζει σε ξενόγλωσσο περίγυρο, είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένος, *χρειάζεται να δοθεί σ' αυτόν προτεραιότητα και έμφαση*. Για να μάθει κανείς το γραπτό λόγο πρέπει να ξέρει ήδη το προφορικό, να ξέρει ήδη να ομιλεί. Αυτή η προϋπόθεση συνιστά το κυριότερο εμπόδιο, την πηγή των δυσκολιών που συναντούν τα κωφά παιδιά, τα παιδιά των μεταναστών και τα παιδιά των οποίων η προφορική γλώσσα διαφέρει πολύ από τη γλώσσα που συναντούν στα γραπτά κείμενα. Όταν το παιδί κατέχει την προφορική γλώσσα και κατανοεί την αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων δε χρειάζεται πολύ χρόνο για να κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης.

Διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες: διευκόλυνση των παιδιών να αποκτήσουν εμπειρίες, να ακροώνται και να εκφράζονται προφορικά· να μεταφράζουν εικονογραφημένο ή ιχνογραφημένο λόγο σε προφορικό και να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και βιώματα· να μεταφράζει σε προφορικό λόγο μια ιστορία εκφρασμένη εικονογραφικά ή ιχνογραφικά· να σχηματίζει φράσεις με οικείες λέξεις που του δίνονται προφορικά· να εκφράζει στοιχειωδώς με ιχνογράφημα (*εικονικός λόγος*) μια προφορική εντολή (*προφορικό λόγο*)· να μεταφράζει με κίνηση (*κινητική αναπαράσταση*) μια εντολή που του δίνεται προφορικά (*προφορικός λόγος*).

3.3 Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία. Η λειτουργία αυτή που εκδηλώνεται ως ικανότητα αναπαράστασης μέσω ενός διαφοροποιημένου σημαίνοντος (συμβόλου, σημείου) ενός οποιουδήποτε σημαίνονμενου (κατάστασης ή αντικειμένου) γνωρίζουμε (J. Piaget) ότι αναπτύσσεται μεταξύ του 1^{ου} και 2^{ου} έτους της ζωής και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Δ. Καττή, 1992). Στον προφορικό λόγο εκδηλώνεται ως ικανότητα αναφοράς σε ένα μη παροντικό αντικείμενο (μια ενέργεια ή κατάσταση) μέσω ενός φωνηματικού συνόλου, δηλαδή ως λεξική συμπεριφορά (εκφορά λέξεων). Αργότερα και για την επιτυχή προσέγγιση της μάθησης του γραπτού το παιδί πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι, ό,τι λέγεται, μπορεί να παριστάνεται γραφικώς, να γράφεται, να “σημειώνεται”. Βέβαια τα παιδιά και ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα περιβάλλονται από σύμβολα που τα ερεθίζουν και τα υποκινούν να αναζητούν τη σημασία τους (σήματα κώδικα οδικής κυκλοφορίας, διαφημιστικές πινακίδες, πινακίδες καταστημάτων, σημάνσεις οδηγιών χρήσης κ.τ.λ.). Τα γραπτά αυτά σύμβολα που μεταφράζονται σε κατανοητά περιεχόμενα συνιστούν το ασυνείδητο θεμελιώδες σημειωτικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Το παιδί, όμως, που προσεγγίζει συστηματικά τη μάθηση του γραπτού λόγου πρέπει να συνειδητοποιήσει τη δυνατότητα “σημείωσης” αυτού που λέγεται. Αυτή η “σημείωση” πρέπει να γίνεται με σεβασμό των γλωσσολογικών ικανοτήτων και του ρυθμού του μικρού παιδιού. Και προοδευτικά του επιτρέπει να ανακαλύψει τους σημειολογικούς μηχανισμούς παράστασης της βιωμένης εμπειρίας και κατάκτησης της φωνηματικο-γραφηματικής αντιστοιχίας της γλώσσας.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να αναγνωρίζει και να ονομάζει μια σειρά σχηματικών παραστάσεων (ιχνογραφημάτων) προσώπων, ζώων, πραγμάτων και ενεργειών ή καταστάσεων. Αφού δίνεται η συμβολική παράσταση μιας φράσης που συντίθεται από ένα υποκείμενο, ένα ρήμα κι ένα αντικείμενο να προσφέρει καινούριες φράσεις στις οποίες τροποποιούνται τα σύμβολα που αντιστοιχούν στο υποκείμενο και το αντικείμενο· να απεικονίζει με ιχνογραφήματα απλές φράσεις-προτάσεις· να προσδιορίζει τη θέση διαφόρων αντικειμένων σε σχέση με άλλα που παριστάνονται σχηματικά.

Οι σχετικές ασκήσεις αρχίζουν από το νηπιαγωγείο ως ομαδικές και κάτω από την εποπτεία και καθοδήγηση νηπιαγωγού.

3.4 Μεταγλωσσική και μεταφωνολογική συνείδηση. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου απαιτεί τη συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής του λόγου. Η συνειδητοποίηση των ενοτήτων του λόγου-λέξεων, συλλαβών και φωνημάτων-από το μαθητή θεωρείται (M-C. Nyssen, 1997) αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Το παιδί πρέπει να φθάσει στο να ταυτίζει τις φωνολογικές συνιστώσες των γλωσσολογικών ενοτήτων και να τις χειρίζεται με τρόπο συνειδητό και σκόπιμο. Αυτό είναι απαραίτητο για να κατανοηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ γραφημάτων ή και των φωνολογικών τους αντιστοιχιών. Επίσης, η κατανόηση του προφορικού μηνύματος επιβάλλει

αυτόματα μια τομή στην προφορική αλυσίδα του λόγου, στο φραστικό σύνολο.

Η συνειδητοποίηση από μέρους του παιδιού της τμηματικής δομής της προφορικής αλυσίδας, και η οργάνωσή της στο χώρο είναι βασική συνιστώσα της μάθησης της γραφής. Η πρόσκτηση της γραφής απαιτεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, μια κατοχή του γραφικού διαστήματος (χώρου) κι ένα κάποιο βαθμό κινητικής, πραξιακής και συναισθηματικής εξέλιξης (Auzias M., et De Ajuriaguera J., 1986).

Οι μαθητές πρέπει με ποικίλες δραστηριότητες να ασκούνται στην αποσύνθεση, τμήση και ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου και στη σύγκριση αποτελεσμάτων. Αυτές οι δράσεις τους συντελούν στο να δομούν προοδευτικά το σύστημα αντιστοιχιών φωνημάτων και γραφημάτων. Η μάθηση της ανάγνωσης παίρνει έτσι μορφή παιχνιδώδους δραστηριότητας, δεν είναι αποθήκευση γνώσεων, (γραμμάτων, φθόγγων, λέξεων κ.τ.λ), αλλά πρόσκτηση μέσω δράσης διανοητικών δεξιοτήτων (αναγνώρισης, ταύτισης, ανάλυσης, σύνδεσης, συνδυασμού, σύγκρισης, ταξινόμησης και αξιολόγησης).

Τα διαφορετικά χρώματα γραφής των συλλαβών των λέξεων βοηθούν στην οπτική αντίληψη της συλλαβικής τους σύνθεσης.

Η αναζήτηση της ίδιας συλλαβής ή του ίδιου φθόγγου σε διαφορετικές λέξεις και η εκφορά από τα παιδιά και άλλων λέξεων που αρχίζουν από την ίδια “φωνούλα” ή από το ίδιο γράμμα, που έχουν την ίδια “φωνούλα” ή γράμμα στην αρχή, στο τέλος ή στο εσωτερικό τους, είναι σημαντικής αξίας δραστηριότητα. Εκτός από την εμπέδωση των παραπάνω δεξιοτήτων, ενεργοποιεί το “εν δυνάμει” λεξιλόγιο των μαθητών και προετοιμάζει τους μαθητές στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής προτάσεων που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες. Για τη συστηματική άσκηση των μαθητών μπορούν να προτείνονται στα παιδιά ασκήσεις κατάτμησης του λόγου, φράσεις με ομοιοκαταληξία και παρηχήσεις. *Ασκήσεις απαρίθμησης γλωσσολογικών και φωνολογικών ενοτήτων, κατάργησης φωνημάτων (Χάρης-Άρης, τώρα-ώρα), προσθήκης φωνημάτων (αλάτι-παλάτι, ώρα-δώρα), αντικατάστασης φωνημάτων ή συλλαβών (μόδα-σόδα-ρόδα, πόδι-βόδι-ρόδι, σαγόι-βαγόι), αντιμετάθεσης τμημάτων (σόδα-δάσο) κ.τ.λ.*

3.5 Ικανότητα ακουστικής και οπτικής διάκρισης. Η καλή κατάσταση των αισθητηρίων οργάνων της ακοής και της όρασης είναι αναγκαία για να αντιλαμβάνεται τους ήχους και τις μορφές των γραμμάτων, γραφημάτων και λέξεων και για να μπορεί να κάνει λεπτές διακρίσεις, όπου υπάρχουν λεπτές αλλά ουσιώδεις και σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε φθόγγους ή μορφές γραμμάτων και συμβόλων (β-θ, γ-ν, σ-ρ-δ-6-9). Η ελλιπής ικανότητα ακουστικής ή οπτικής διάκρισης, η ανικανότητα διάκρισης λέξεων της προφορικής ή γραπτής γλώσσας, συνιστά σοβαρή αδυναμία, η οποία βέβαια δεν είναι χαρακτηριστική μόνο των μικρών μαθητών. Όταν οι διαφορές μεταξύ σημαντικών συμβατικών μορφών (λέξεων) περνούν απαρατήρητες, η μια λέξη συγχέεται

με μια άλλη. Η φράση τότε δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης, αναγκασμένος να την επαναλαμβάνει εξασθενεί, διασπάζει την προσοχή του. Πρέπει λοιπόν να μπορεί να ξεχωρίζει τη λέξη από τη γειτονική ή παραπλήσια της, να μη συγχέει τις λέξεις ή τα γράμματα. Βελτιώνοντας τη διακριτική οπτική ικανότητα του ο μαθητής βελτιώνει την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητά του.

Διδακτικές δρασεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να συγκρίνει ακουστικώς δυο λέξεις, οι οποίες διαφέρουν μόνο σ' ένα φώνημα, και να επισημαίνει την ομοιότητα ή τη διαφορά τους (ρόδι-βόδι, μήνα-νήμα, πονώ-πεινώ, καρούλι-μαρούλι, πεινώ-πηδώ)· να ανακαλύψει την παρουσία συγκεκριμένου φθόγγου (π.χ. ου) μέσα σε μια σειρά λέξεων που δίνονται προφορικά ή ενός γραφήματος σε μια σειρά γραπτών λέξεων· να σημειώνει τα δυο όμοια γράμματα που υπάρχουν σε καθεμιά λέξη μιας σειράς· να συγκρίνει οπτικά μια σειρά λέξεων προς διδόμενη λέξη-στόχο και να αντιλαμβάνεται την ομοιότητα (π.χ. βόλι / βόδι, βόλι, ρόβι, βίδα).

3.6 Ικανότητα οργάνωσης χώρου, χρόνου, χωροχρόνου. Στο εισαγωγικό μέρος της μελέτης αυτής επισημάνθηκε ότι η ανάγνωση είναι εκφορά φωνολογικών συνόλων μέσα στο χώρο σύμφωνα μ' ένα ρυθμό, ενώ η γραφή είναι κατανομή γραφηματικών συνόλων πάνω στο χώρο ενός στέρεου και διατηρητέου υλικού (π.χ. φύλλο χαρτιού) μ' ένα ορισμένο ρυθμό. Αν, λοιπόν, δεχτούμε ότι η Ανάγνωση είναι η μετάβαση από το προφορικό λόγο, που εκτυλίσσεται στο χρόνο (ρυθμό), στο γραπτό λόγο, ο οποίος εκτυλίσσεται στο διάστημα (χώρο), αντιλαμβάνεται κανείς πόσο αναγκαίο είναι για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της Ανάγνωσης να έχει αποκτήσει την έννοια του χώρου, του χρόνου και των συναφών μ' αυτές εννοιών. Η εκμάθηση των δύο δεξιοτήτων από τη φύση τους εμπλέκουν την ικανότητα του μικρού μαθητή να οργανώνει ικανοποιητικά το χώρο, να ταυτίζει τα αντικείμενα μέσα στο χώρο, δηλαδή να αντιλαμβάνεται ότι ο προσανατολισμός δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω δημιουργεί διαφορές στα αντικείμενα-γράμματα (θ-β, Μ-Σ, ε-3, σ-ρ-δ κ.τ.λ) και οφείλει να ενθυμείται (οπτική μνήμη) σε ποια κατεύθυνση αντιστοιχεί το ένα ή το άλλο φώνημα. Εκτός, όμως, από την ικανότητα οργάνωσης του χώρου, η μάθηση της ανάγνωσης και γραφής απαιτεί ο μικρός μαθητής να έχει την αίσθηση του ρυθμού και μέτρου (χρόνου) (ακουστικά κι οπτικά). Τότε θα μπορεί να κομματιάζει σε λειτουργικές ομάδες αυτό που διαβάσει μεγαλύτερα ή σιωπηρά, να χωρίζει σε λειτουργικές μονάδες το γραπτό κείμενο και να τοποθετεί στο χρόνο τα γεγονότα που διηγείται, διαβάσει και γράφει. Είναι φανερό ότι τα παραπάνω προϋποθέτουν κατοχή των χωροχρονικών εννοιών (πάνω-κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά-αριστερά, ανάμεσα, εμπρός-πίσω, πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος κ.α).

Δεν θα πρέπει άλλωστε να μας διαφεύγει ότι η λέξη ή η φράση είναι ένα μήνυμα που περιλαμβάνει γραφικά σημεία στο χώρο προσανατολισμένων από αριστερά προς τα δεξιά και δεν παίρνουν νόημα εκτός αν συνδεθούν με μια σειρά αντίστοιχων ονομάτων σε σωστή τάξη. Υπάρχει, δηλαδή, μια προκαθορισμένη τάξη, μια ακριβής αλληλουχία, μια αρχή, ένα μέσο κι ένα τέλος. Γενικώς, η μάθηση της γραπτής γλώσσας

απαιτεί ο μαθητής να προσανατολίζει την αντιληπτική του δραστηριότητα σύμφωνα με την κατεύθυνση από αριστερά-προς δεξιά και από πάνω προς τα κάτω να διακρίνει τις γραφικές δομές (γράμματα, λέξεις, φράσεις) σε σχέση με την οργάνωση των διαφόρων στοιχείων στο χώρο και τη σχετική θέση τους· και να εγκαθιστά μια σχέση μεταξύ διαδοχικών γραφικών δομών, οργανωμένων στο χώρο και των αντίστοιχων φωνητικών δομών οργανωμένων στο χρόνο (πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος) (J. Cambon et L. Lurcat, 1981).

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να απαντήσει γραφικώς σε προφορικές εντολές που περιέχουν τις έννοιες πάνω, κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά, αριστερά κ.τ.λ. να αντιγράψει σε τετραγωνισμένο χαρτί ένα σχήμα το οποίο έχει χαραχθεί πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί· να διακρίνει ανάμεσα σε σύνολο όμοιων μορφών, συμμετρικών σε σχέση με οριζόντιο ή κάθετο άξονα, αυτές που είναι προσανατολισμένες προς την ίδια κατεύθυνση· να ταξινομεί τρεις-τέσσερις ενέργειες με χρονικά κριτήρια (αρχή, μετά, τέλος)· να αντιλαμβάνεται ακουστικά ή οπτικά ένα διδόμενο ρυθμό και να τον προεκτείνει· να ονομάσει τρία-τέσσερα αντικείμενα και μετά να τα παραστήσει σχηματικώς με τη σειρά της ονομασίας τους.

3.7 Οφθαλμοκινητικότητα. Κατά την αναγνωστική διαδικασία το μάτι σαρώνει τη σελίδα του γραπτού με κινήσεις από τα δεξιά προς τ' αριστερά και από τα πάνω προς τα κάτω. Συλλέγει πληροφορίες γραφηματικές, γραμματικοσυντακτικές και σημασιολογικές τις οποίες μεταφέρει στον εγκέφαλο, ο οποίος τις ερμηνεύει και αποφασίζει σχετικά με βάση τις πληροφορίες που του φθάνουν μέσω των οφθαλμών αλλά κι εκείνες που ήδη κατέχει αναφορικά με το αντικείμενο της αντίληψης.

Η ικανότητα εύστοχης κίνησης του ματιού και η αναγνωστική δεξιότητα έχειδειχθεί ότι αναπτύσσονται παράλληλα. Οι κινήσεις των ματιών κατά το διάβασμα είναι ασυνεχείς. Το μάτι διατρέχει τη γραμμή των σημείων εκτελώντας διαδοχικές στάσεις με άλματα. Οι στιγμιαίες διακοπές και το εύρος των αλμάτων και ο αριθμός των προσηλώσεων είναι ακανόνιστα και ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του κειμένου, το στόχο της ανάγνωσης, τον αναγνώστη (στον αρχάριο οι παύσεις διαρκούν περισσότερο και το εύρος είναι μικρότερο απ' ό,τι στον έμπειρο αναγνώστη) (Βλ. Μ. Βάμβουκα, 1994). Επιβάλλεται λοιπόν να ασκείται ο μικρός μαθητής στην οργάνωση του πεδίου της οπτικής αντίληψης μορφών σύμφωνα με την κατεύθυνση της ανάγνωσης καθώς και στην ολοένα και πιο γρήγορη αντίληψη των μορφών.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να ονομάζει τα χαραγμένα σε μια γραμμή ιχνογραφήματα (εικόνες ή σχήματα) ακολουθώντας τη κατεύθυνση της ανάγνωσης αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω)· να ονομάζει τη σειρά διαδοχής γεωμετρικών σχημάτων (Ο □ Δ +)· να διαβάζουν γνωστές λέξεις τοποθετημένες στη σειρά· να διαβάζουν λέξεις σε σειρά των οποίων αλλάζει μόνο ένα γράμμα (π.χ. γάτα, γάλα, γάζα, γάμα).

3.8 Ακουστική και οπτική μνήμη. Η συγκράτηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη πληροφοριών ακουστικής ή οπτικής φύσης για σύντομο χρονικό διάστημα, που συνήθως δεν ξεπερνά τα 30' , είναι απαραίτητη για την επεξεργασία (κωδικοποίηση) των πληροφοριών αυτών.

Είναι γνωστό ότι η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη. Μπορεί να συγκρατεί κατά μέσο όρο 7 ± 2 πληροφοριακά στοιχεία. Βέβαια, όταν τα πληροφοριακά στοιχεία είναι οργανωμένα σε ενότητες σκέψης τότε αυτά αυξάνονται γιατί κάθε ενότητα σκέψης παίρνει μορφή στοιχείου. Αν είναι εξαιρετικά χαμηλή αποτελεί ένδειξη νοητικής ανεπάρκειας. Επίσης αξίζει να σημειωθεί *ό,τι έχει νόημα και ρυθμό μαθαίνεται πιο εύκολα, και πιο γρήγορα και διατηρείται περισσότερο χρόνο.*

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να επαναλαμβάνει φράσεις σύμφωνα με τη δομή τους που μόλις πριν εκφωνήθηκαν· να συγκρατεί στη μνήμη του 6-8 ιχνογραφήματα, τα οποία παρατηρεί επί 10' και να ονομάζει στη συνέχεια τα αντικείμενα τα οποία παριστάνουν τα ιχνογραφήματα· να επαναλαμβάνει φράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μουσικότητα και ομοιοκαταληξία· να απομνημονεύει τη σχετική θέση σπύρων, την οποία παρατηρεί για δευτερόλεπτα και να την αναπαράγει γραφικώς. π.χ.



3.9 Ικανότητα γραφοκινητική (γραφοκινητικότητα). Για να συνειδητοποιήσουμε το σύνολο των αναγκαίων δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην πράξη του γραφισμού, θα δώσουμε εδώ μια συνοπτική περιγραφή του μηχανισμού της γραφής.

Η γραφή είναι μια κίνηση που παγιώνει σημεία πάνω σ' ένα στέρεο και διατηρητέο υλικό με τη βοήθεια ενός οργάνου-χαράκτη. Τα σημεία αυτά, στη δική μας γλώσσα, χαράσσονται το ένα μετά τα άλλα προχωρώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μια τις άλλες πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές με αφετηρία την αριστερή πλευρά του φύλλου χαρτιού.

Η διάταξη αυτή του γραπτού απαιτεί από τον γράφοντα την ικανότητα να οργανώνει το *χώρο γραφής* σύμφωνα με τους συμβατικώς καθιερωμένους κανόνες χρήσης του και να ασκεί στη κίνησή του ένα *διαρκή οπτικό έλεγχο*, για να συνταιριάζονται τα γράμματα στις λέξεις και οι λέξεις στις σειρές. Αυτός ο έλεγχος πρέπει να εξελιχθεί σε αυτοματισμό.

Η εκτέλεση των γραφοκινήσεων απαιτεί ένα πολύ καλό *συντονισμό των κινήσεων περιστροφής* του βραχίονα γύρω από τον ώμο, τον πήχυ, γύρω από τον αγκώνα και του χεριού, γύρω από τον καρπό του χεριού.

Εκτός, όμως, από την τεχνική του γραφισμού το παιδί πρέπει να αντιληφθεί την αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών λέξεων σε μια τάξη με την προφορική αλυσίδα του

λόγου, πράγμα που προϋποθέτει την *ικανότητα αντιστρεψιμότητας* της σκέψης (η ομιλία μετατρέπεται σε γραφή, το ακουστικό ερέθισμα σε οπτική εικόνα). Η πρακτική της γραφής (της γραπτής έκφρασης) προϋποθέτει ακόμη ότι το υποκείμενο επιθυμεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, να παραγάγει και να *αφήσει ίχνη* (σημεία, γραμμата). Μη ξεχνάμε ότι ο κλέφτης δε θέλει να αφήνει ίχνη. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι η γραφή απαιτεί προσήλωση στη λεπτομέρεια, *σύνθεση της ολότητας από τις λεπτομέρειες*. Γι' αυτό και συχνά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της τεχνικής της παρατηρούνται παραλείψεις, προσθήκες, παραμορφώσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, οι οποίες είναι δικαιολογημένες για τον αμήτο και απροβλημάτιστο στη διαδικασία εκμάθησής της, αλλά αναπόφευκτες και δικαιολογημένες για το μνημένο και ενημερωμένο.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: ο αρχάριος μαθητής να χαράσσει ίχνη γραμμών ευθειών, παράλληλων, κάθετων, χιαστών, ημικυκλικών, ελλειψοειδών και σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου να αντιγράφει βασικά γεωμετρικά σχήματα (κύκλο, τρίγωνο, τετράγωνο) πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί· να αντιγράφει σχήματα ανάλογα των μορφών και του προσανατολισμού των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία έχουν χαραχθεί σε όμοιο τετραγωνισμένο χαρτί.

4.0 Συνθήκες που αφορούν το διδακτικό υλικό

Στο κεφάλαιο αυτό θα εκθέσουμε πολύ συνοπτικά τα κυριότερα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας που αφορούν την *τυπογραφική και γλωσσολογική αναγνωσιμότητα** των κειμένων πρώτης ανάγνωσης.

4.1 Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα

* Μέσα από τα κείμενα της πρώτης Ανάγνωσης θα πρέπει, εκτός των άλλων, να αφυπνίζεται το ενδιαφέρον, η όρεξη και η επιθυμία για το διάβασμα. Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, στο συναισθηματικό κόσμο του μικρού μαθητή. Μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις τους να εκφράζονται ευχάριστες και διασκεδαστικές καταστάσεις και επεισόδια, οι χαρές και οι αγάπες των παιδιών, όπως θα τις εξέφραζαν με τη ζωγραφική ή τις ελεύθερες προφορικές ανακοινώσεις τους. Η ανάγνωση και η γραφή, δεν πρέπει να ξεχνάμε, είναι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας. Οι πρώτες λέξεις να έχουν βαθιά σημασία για τα παιδιά, χωρίς όμως να διεγείρουν δυσάρεστες και έντονες συγκινησιακές καταστάσεις (φόβο, τρόμο) και να διασαλεύουν την ψυχοσωματική τους ισορροπία. * Το λεξιλόγιο, η λεξιλογική σύνθεση των πρώτων αναγνωστικών κειμένων, χρειάζεται ιδιαίτερη προσο-

* Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα ενός κειμένου ανεξάρτητα από την τυπογραφική παρουσίαση, είναι το να διαβάζεται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και να κατανοείται ικανοποιητικά λόγω του λεξιλογίου του, του μήκους των φράσεών του και της συντακτικής του δομής. Η αναγνωσιμότητα πρέπει να προσομοιώνεται στην ηλικία και στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των αναγνωστών (F. Richaudeau, 1979).

χή. Οι λέξεις να είναι ολιγοσύλλαβες, πολύχρηστες, οικείες στο μαθητή, ευκολοπρόφρατες, να αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να έχουν υψηλό βαθμό “απεικόνισης” των εννοιών τους.

Οι φράσεις και προτάσεις να είναι μικρού μήκους, απλής δομής και να μην περιέχουν περισσότερα πληροφοριακά στοιχεία απ’ όσα μπορεί να συγκρατήσει στη βραχύχρονη μνήμη του (7±2) ο μικρός αναγνώστης.

Η συντακτική πλοκή των προτάσεων να είναι, επίσης, απλή ώστε να είναι ευκολοκατανόητο το περιεχόμενό τους. Να προτιμώνται προτάσεις καταφατικού παρά ισοδύναμες σημασιολογικά αποφατικού τύπου και ενεργητικού από παθητικού τύπου, επειδή είναι πιο ευήληπτο το μήνυμα που μεταφέρουν.

Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ορισμένες δυσκολίες που συναντούν τα ελληνόπουλα στην αλλοδαπή κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου και ταυτόχρονα να υποδείξουμε τεχνικές θεραπευτικής αντιμετώπισής τους. Από τα πρώτα κιάλας βήματα συστηματικής προσέγγισης του ελληνικού λόγου χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε ορισμένα γραφήματα τα οποία μοιάζουν, αλλά έχουν διαφορετική φωνολογική αξία στην Ελληνική και την Ξένη γλώσσα (<η≠η, ν≠ν, ρ≠ρ, χ≠χ) ή έχουν ελάχιστη διαφορά στη γραφή, αλλά περίπου την ίδια φωνολογική αξία (<τ≠τ, υ≠υ, ε≠ε>) και στην αντιστοιχία ορισμένων φωνημάτων-γραφημάτων, όπως /d, g, ts, tz, ks, ps/, που είναι προβληματική. Το ίδιο ισχύει και για τη θέση του φωνήματος /s/, επειδή στην Ελληνική αντιστοιχεί σε τρία γραφήματα <σ, σσ, ς> και η θέση του <ς> είναι πάντοτε στο τέλος της λέξης, του <σ> στην αρχή και του <σσ> μόνο στο εσωτερικό της λέξης. Συχνά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τα ελληνόπουλα της αλλοδαπής παρατηρούνται αποκλίσεις από την παρεμβολή των γραφηματικών κανόνων της Ξένης γλώσσας, καθόσον αυτή (αγγλική, γαλλική) έχει μόνο ένα γράμμα <s> για την παρουσία του φωνήματος /s/, το οποίο τίθεται στην αρχή, στο εσωτερικό και στο τέλος των λέξεων. Και μάλιστα η μεγαλογράμματη γραφή του δε διαφέρει από τη μικρογράμματη παρά μόνο στο μέγεθος. Επιβάλλεται, επομένως, να μαθαίνουν οι μικροί μαθητές να διακρίνουν ακουστικώς παραπλήσια φωνήματα ή χωρίς πλήρη αντιστοιχία με φωνήματα της γλώσσας της χώρας διαβίωσής τους και να τα αρθρώνουν προσφέροντάς τα σωστά. Επίσης, σημαντικές είναι οι αδυναμίες των μαθητών στο να αποδίδουν το φώνημα /sm/ με τη σωστή ελληνική γραφή <σμ>. Συχνά χρησιμοποιούν <ξμ>. Γράφουν π.χ. κόςμος, πειναζόμενος. Η αδυναμία των μαθητών οφείλεται στην εγγενή ιδιαιτερότητα της Ελληνικής. Είναι γνωστό, δηλαδή, ότι σ’ ελάχιστες περιπτώσεις το φώνημα /s/ στο σύμπλεγμα /sm/ πραγματώνεται ως /z/ και το /v/ στα δίψηφα /αν/ και /εν/ πραγματώνεται ως <β ή φ>. Γι’ αυτό θα πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία τους από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης του αναγνωστικού μηχανισμού, μέχρι οι μαθητές να κάνουν τις απαραίτητες αυτοματοποιημένες συνδέσεις. Κατά τη διδασκαλία των φωνολογικών αυτών ιδιαιτεροτήτων να ακολουθούν ασκήσεις κι επαναλήψεις λέξεων και φράσεων που τις εμπεριέχουν, για να καταλήξουν σε δεξιότητα που θα βρίσκει εφαρμογή στη γλωσσική - προφορική και γραπτή - συμπεριφορά των

μαθητών· να διδάσκεται η συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας φωνημάτων-γγραφήματων και η ορθή παράσταση των φωνημάτων και συμπλεγμάτων.

Βασική δε αρχή για τη μάθηση των φωνημάτων και φθόγγων της Ελληνικής είναι αυτά να παρουσιάζονται μέσα σε πραγματικές λέξεις. Καταρχήν προφέρονται από το δάσκαλο τον οποίο ακροώνται προσεχτικά οι μαθητές. Ακολουθεί η μίμηση της προφοράς του δασκάλου με την παραγωγή τους από το μαθητή. Μάλιστα καλό είναι ο φθόγγος-το φώνημα να παρουσιάζεται σε ελάχιστα ζευγάρια για να καταλάβει ο μικρός μαθητής ότι τα φωνήματα διακρίνουν τις λέξεις, έχουν ουσιαστική σημασία, καθορίζουν τη σημασία των λέξεων και, επομένως, είναι αναγκαίο να τα ξεχωρίζει (πόδι-βόδι-ρόδι, πάγος-πάχος, δίνω-ντύνω, χέρι-χέλι, δέμα-θέμα, κερί-κελί, τώρα-δώρα).

Ιδιαίτερη προσοχή, επίσης, πρέπει να δίνεται στο σωστό τονισμό των λέξεων. Λόγω της διακριτότητας του τόνου στην ελληνική χρειάζεται κατά την προφορά των πρότυπων λέξεων να συνδυάζεται ο τόνος τους με παράλληλη κίνηση ή χτύπημα του χεριού που ακολουθεί τον επιτονισμό. Έτσι, δηλώνεται η θέση του τόνου και ο ρυθμός των εκφωνημάτων. Επίσης αποτελεσματικό μέσο είναι να ακούν οι μαθητές απλά ομοιοκατάληκτα ελληνικά τραγούδια και ποιηματάκια. Η μουσική και ο ρυθμός τους, εκτός των άλλων, τα βοηθούν στην εσωτερίκευση μορφημάτων και λεξιμάτων της γλώσσας μας και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

Ακόμη, επειδή τα ελληνόπουλα στην αλλοδαπή συναντούν δυσκολίες και κάνουν λάθη στη συμφωνία άρθρου-ονόματος κατά γένος και αριθμό, καθώς η Ελληνική έχει τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο), επιβάλλεται από τα πρώτα μαθήματα της γλώσσας μας να υπογραμμίζεται το γένος με τα αντίστοιχα άρθρα (οριστικό και αόριστο) και ο σωστός σχηματισμός των αριθμών (ενικού και πληθυντικού) των ονομάτων.

Φαίνεται, επίσης, ότι η Ελληνική μαθαίνεται από τα ελληνόπουλα της αλλοδαπής με ενδιάμεσο τις δομές της γλώσσας της χώρας διαμονής τους, την οποία κατέχουν. Η μάθηση, επομένως, της ελληνικής θα πρέπει να αποσκοπεί στην κατάκτηση ενός αριθμού φωνολογικών και μορφοσυντακτικών δομών της Ελληνικής. Η διδασκαλία, επομένως, θα λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις διαφορές των δυο γλωσσικών συστημάτων, του ελληνικού και του ξένου. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στα πρώτα στάδια εκμάθησης, γιατί μετά την εφηβεία τα φωνολογικά και μορφοσυντακτικά σχήματα σταθεροποιούνται, οπότε είναι πιο δύσκολο να προσκτηθούν άλλες γλωσσικές συνήθειες, χωρίς το νέο να έχει τη τάση να συμμορφώνεται στο ήδη αποκτημένο σύνολο.

Για την ανίχνευση και *θεραπεία των λαθών παρεμβολής* είναι απαραίτητο ο δάσκαλος της Ελληνικής να είναι και πολύ καλός γνώστης της πρώτης γλώσσας. Τότε μπορεί να αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές των δυο γλωσσών στο δομικό επίπεδο (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) και στο λεξιλόγιό τους και να κάνει τις αναγκαίες παρεμβάσεις για να διορθώνει τον προφορικό, πριν απ' όλα, λόγο των μαθητών.

Η διόρθωση θα πρέπει να είναι ακουστική-φωνητική και αρθρωτική κατά το σχήμα: ακρόαση-μίμηση-παραγωγή-άρθρωση, διόρθωση. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος οφείλει να προσέχει και τη δική του προφορά, να ομιλεί αργά, να αρθρώνει τέλεια, να είναι ορθοφωνικά άψογος.

4.2 Τυπογραφική αναγνωσιμότητα

** Το μέγεθος των τυπογραφικών χαρακτήρων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα εκμάθησης της Ανάγνωσης βρίσκεται σε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την ηλικία των μαθητών. Όσο πιο μικρής ηλικίας είναι οι μαθητές τόσο πιο μεγάλου μεγέθους πρέπει να είναι οι χαρακτήρες. Συνήθως χρησιμοποιούμε γράμματα μεγέθους 14-16.*

** Το μήκος των σειρών κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας δεν ενδείκνυται να ξεπερνά τα 10-12 cm. Επίσης ένα ακανόνιστο περιθώριο στη δεξιά όψη των σειρών βοηθά σημαντικά τους μικρούς αναγνώστες να περνούν πιο εύκολα από τη μια σειρά στην άλλη.*

** Το χαρτί δεν πρέπει να είναι στιλπνό και να αντανακλά το φως, πράγμα που δυσχεραίνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Στα Αναγνωστικά των αρχάριων μαθητών ο πιο κατάλληλος συνδυασμός χρώματος γραφής και χρώματος χαρτιού θεωρείται το μαύρο χρώμα γραφής σε άσπρο χαρτί ελαφράς απόχρωσης, χωρίς στιλπνότητα και αρκετά διαφανές, ώστε ό,τι τυπώνεται στη μια όψη του φύλλου να μη διαφαίνεται στην άλλη (Μ. Βάμβουκα, 1984).*

** Η εικονογράφηση των βιβλίων πρώτης Ανάγνωσης πρέπει να είναι πλούσια και κατά προτίμηση έγχρωμη-πολύχρωμη. Να συνδέεται στενά με το περιεχόμενο, να διακοσμεί, να ερμηνεύει έννοιες, να απεικονίζει ενέργειες και να συνδέει σε ενιαίο σύνολο τα μέρη του κειμένου, ώστε να συμβάλλει στη σύλληψη και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος.*

5.0 Ανακεφαλαίωση

Προσπαθήσαμε προηγουμένως να εκθέσουμε, συνοπτικά και συνθετικά, τις διανοητικές, γλωσσικογνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ικανότητες που απαιτούνται για την απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάπτυξη των αναγκαίων αυτών ικανοτήτων μπορεί να διευκολύνεται με την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με δράσεις διδακτικές, την επιλογή του πρόσφορου για κάθε ικανότητα διδακτικού υλικού και την οργάνωση δραστηριοτήτων παρωθητικών της αναγνωστικής μάθησης.

Η επιλογή των κειμένων που χρησιμοποιούνται ως διδακτικό υλικό στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία. Και επιβάλλεται να επιλέγονται ύστερα από εξέταση τόσο του αριθμού και της δομής των έξεων κατά φράση, όσο και της φύσης και της ποιότητας της σημασιολογικής πληροφορίας που εμπεριέχεται στη φράση.

Οι αναγκαίες αυτές γλωσσικές, γνωστικές και διανοητικές ικανότητες και τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του αναγνωστικού υλικού που περιγράψαμε μπορούν να

αποτελέσουν κριτήρια για την αξιολόγηση διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και δείχνει κατά την παραγωγή αποτελεσματικού υλικού διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου.

Οι συνθήκες αυτές, που επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου, τόσο οι αναγόμενες στο μαθητή, όσο και οι αναφερόμενες στα χαρακτηριστικά του υλικού και οι συνεπαγόμενες διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες (διδακτικό υλικό και εμπειρωτικές ασκήσεις), όπως εκτέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες, ελήφθησαν υπόψη, ως κριτήρια τόσο για την αξιολόγηση του υλικού που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία μάθησης της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στην αλλοδαπή, όσο και για την παραγωγή του καινούριου υλικού.

Βιβλιογραφία

Auzias M. Et

De Auriaguerra J., (1986): Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant, in *Enfance*, 2-3, 145-167.

Βάμβουκα Μ., (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκα Μ., (1992): Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση, στο περ. *Νεο-ελληνική Παιδεία*, 25-26, 103-132.

Βάμβουκα Μ., (1994): Ταχύτητα ανάγνωσης ή ταχύτητα κατανόησης; στο περ. *Γλώσσα*, 34, 5-27.

Βάμβουκα Μ., (1998): Ο προφορικός και γραπτός λόγος των ελληνόπουλων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, στο *Μ. Δαμανάκη, Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Cambon J. et al.

Lurcat L., (1981): Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et l'écriture à l'école maternelle? in *Revue française de Pédagogie*, 54, 7-23.

Κατή Δ., (1992): *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.

Nyssen M-C., (1997): *L'apprentissage initial de la lecture. Que suggère la recherche?*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

Richaudeau F., (1979): *Conception et production des manuels scolaire*, Paris, Ed. Unesco.

**Γλώσσα και Λογοτεχνικό Κείμενο:
Αφετηρίες και Προοπτικές για την Διδακτική Διάσταση του Κειμένου
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος Ε.**

Η προσέγγιση του κειμένου - του ποιητικού στην προκειμένη περίπτωση - από τον αναγνώστη είναι η ανάστροφη πορεία μετάβασης μέσω του κειμένου προς την πρωταρχική στιγμή, την σύνθεση του δημιουργού, με έντονο τον βιωματικό χαρακτήρα¹.

Το κείμενο αποτελεί τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, αφού ο πρώτος είναι η ζωντανή ομιλία, και απαιτεί μιαν ανά-γνωση, μια πορεία προς τον ζωντανό λόγο, άρα πιο κοντά προς την φωνή του δημιουργού. Αυτή, όμως, η ανάγνωση μας αφήνει, και πάλι, σε αρκετή απόσταση από την στιγμή της εκπύρωσης του ποιητή. Άλλωστε, ας μην ξεχνούμε ότι ο αναγνώστης, ο δέκτης του μηνύματος, πέραν των ποικίλης φύσεως δυσκολιών που παρεμβάλλονται στην πορεία προς μια τέτοια συνάντηση, δεν παύει να παρεμβάλλει και ο ίδιος τον προσωπικό του τόνο, να μεταφέρει, δηλ., στο κείμενο τα δικά του συναισθήματα, βιώματα, περικειμενικές καταστάσεις, καθώς και την διαφορετικού βαθμού παιδεία και γλωσσική του επάρκεια².

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι για μιαν ανάγνωση και, επομένως, για μια σωστή προσέγγιση, αναφέρεται πάντοτε το ερώτημα: Μπορεί να υπάρξει αντικειμενική ανάγνωση του κειμένου; Συγχρόνως, όμως, εγείρεται το δεύτερο ερώτημα: Η ίδια η συμμετοχή του αναγνώστη σ' ένα γλωσσικό έργο τέχνης όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε έργο τέχνης - μήπως είναι απαραίτητη, ώστε αυτό να αποκτήσει και μιαν άλλη διάσταση, πέραν εκείνης που έλαβε από τον δημιουργό του; Δίπλα στα δύο παραπάνω ερωτήματα τίθεται και ένα τρίτο: Σε ποία ανάγνωση προσφέρεται το κείμενο εν απουσία του δημιουργού και χωρίς την προσωπική παρέμβαση του αναγνώστη;³ Κοντά στα παραπάνω ερωτήματα προστίθεται και ένα τέταρτο, το οποίο για τους δασκάλους της πράξης είναι και το πλέον σημαντικό: ποια μπορεί να είναι η ανάγνωση του κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνης που συντελείται στα σχολεία της ελληνικής ομογένειας;⁴

Ξεκινώντας να απαντήσει κανείς στα παραπάνω ερωτήματα πρέπει να παρατηρήσει ότι έχει γίνει πλέον κοινή συνείδηση πως το λογοτεχνικό κείμενο, παρά το γεγονός ότι διατηρεί αδιαφιλονίκητα την ιδιαιτερότητά του, είναι όμως προσβάσιμο (στο σύνολό του εντάσσεται στα πλαίσια της γλωσσικής επικοινωνίας - όπως και το μη λο-

¹ Δ.Ι. Κουκουλομάτης, *Βιωματική προσέγγιση των Νέων Ελληνικών*, εκδ. Εστίας, Αθήνα 1990, σελ. 22.

² Γ. Μπαμπινιώτης, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1991, σελ. 27 και 51. Κ. Schuster, *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*, Schneider Verlag, Hohengehren 1992, σελ. 108-115. Για τη βιωματική σημασία βλ. R. Jakobson, *Linguistics and Poetics*, 1960, σελ. 354.

³ Γ. Μπαμπινιώτης, *ό.π.* σελ. 305 κ.ε.

⁴ Κ. Schuster, *ό.π.*, σελ., 95 κ.ε. Δ.Ι. Κουκουλομάτης, *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Θεωρία και Πράξη)*, εκδ. «ΕΛΛΗΝ», Αθήνα 1996, σελ. 87 κ.ε.

γοτεχνικό) - και ταυτόχρονα είναι και ένα έργο τέχνης και αποσκοπεί μέσω του λόγου να προσφέρει όπως και κάθε έργο τέχνης την αισθητική απόλαυση. Εφόσον, όμως, είναι ένα κείμενο με ορισμένες μορφοσυntagτικές δομές και ταυτοχρόνως με κάποιο περιεχόμενο η σύνδεση, κατά την εξέτασή του, της φιλολογικής με την γλωσσολογική επιστήμη αλλά και με την διδακτική πράξη είναι απαραίτητη, προκειμένου να φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, σε μια κατά το δυνατόν εγγύτερη ερμηνεία του γλωσσικού έργου τέχνης.

Ο Roman Jakobson ήταν ο πρώτος στα τελευταία χρόνια, ο οποίος στο έργο του *Linguistics and Poetics* (1960) είχε πει χαρακτηριστικά: «Ο γλωσσολόγος που δεν αντιλαμβάνεται πώς λειτουργεί η γλώσσα της λογοτεχνίας, όπως και ο φιλόλογος που αδιαφορεί για τα γλωσσολογικά προβλήματα και είναι άσχετος προς τις γλωσσολογικές μεθόδους, αποτελούν πλέον δύο καταφανείς αναχρονισμούς»⁵. Πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι πολύ παλαιότερα, στις αρχές του αιώνα μας, ο αιμίμητος Γεώργιος Χατζιδάκις, κατά τρόπον ανάλογο είχε γράψει προφητικά και χωρίς να ανήκει στις κατευθύνσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας: «Εάν τις μη φιλολογία, αδύνατον να γλωσσολογή και εάν τι μη γλωσσολογή, αδύνατον να φιλολογή». Χρειάζεται, λοιπόν, μια ισότιμη και αγαστή συνεργασία μεταξύ των δύο επιστημών⁶, προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατανόηση και η ερμηνεία του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας του λογοτεχνικού κειμένου και ειδικώς του ποιητικού.

Στην λογοτεχνία, η ίδια η γλώσσα του κειμένου από την υφή της, είναι η δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού κώδικα, η οποία επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες κάθε φορά επιλογές και αποκλίσεις εκ μέρους του δημιουργού. Για την περίπτωση, ας θυμηθούμε ένα παράδειγμα από τον Καζαντζάκη στο έργο του *Αναφορά στο Γκρέκο*: Ο γέρο-παπά Καφάτος έχει καθυστερήσει να φθάσει στο τελευταίο χωριό της ενορίας του για να τελέσει την ακολουθία της Αναστάσεως. Πλησιάζει πια να ανατείλει ο ήλιος, όταν αυτός τρέχοντας φθάνει στο χωριό:

«Τη στιγμή εκείνη πρόβαινε από το φρύδι του βουνού ο ήλιος, έδωκε ένα σάλτο ο παπάς, βρέθηκε ομπρός στους χωριανούς, άνοιξε τις αγκάλες:- Χριστός ανέστακας, μωρέ παιδιά, φώναξε. Η γνώριμη πολυτριμμένη λέξη ανέστη του φάνηκε ξαφνικά μικρή, φτενή, μίζερη, δε μπορούσε να χωρέσει την Μεγάλη Αγγελία, πλάτυνε η λέξη, θέρριψε στα χείλη του παπά. Λύγισαν οι γλωσσικοί νόμοι, έσπασαν ακολουθώντας τη φόρα της ψυχής, δημιουργήθηκαν καινούριοι και να, πρώτη φορά το πρωί εκείνο, ο γέρο-Κρητικός δημιουργώντας την καινούρια λέξη, έννοιθε πως αληθινά ανάστανε σε όλο του το μπόι, το Χριστό».⁷ Για όσους γνωρίζουν την κρητική διάλεκτο, η νέα λέξη που λάμπει σαν νέοκοπο νόμισμα φαίνεται να ακολουθεί στον σχηματισμό της πα-

⁵ R. Jakobson, *ό.π.*, σελ. 324 και Π. Κολακλίδης, «Ο R. Jakobson και το “Θυμήσου σώμα...” του Κ. Καβάφη (Η ποιητική και η Γλωσσολογία του Jakobson) *Εκρηβόλος* 7, σελ. 503-525.

⁶ Γ. Μπαμπινιώτης, *ό.π.*, σελ. 12.

⁷ Ν. Καζαντζάκης, *Αναφορά στο Γκρέκο*, Αθήνα 1961, σελ. 530.

ρόμοιες λέξεις που δείχνουν μεγέθυνση με την παραγωγική κατάληξη -ακας, όπως συμβαίνει με τα ονόματα μεγάλων οικογενειών των Σφακίων: Γιάννης - Γιάννακας, Μανούσος - Μανούσακας, Πέτρος - Πέτρακας, Σήφης - Σήφακας, αλλά και προσηγορικών ουσιαστικών, όπως: σκίνος (σχίνος) σκίνακας, (και τοπωνύμιο Σκίνακας), βόλος (στρογγυλός λίθος) - βόλακας (και οικογενειακό Βόλακας).

Στην παραπάνω περίπτωση, όπου ο Καζαντζάκης λειτούργησε δημιουργικά, είναι απαραίτητο και ο αναγνώστης να συλλειτουργήσει ανάλογα και να συλλάβει την νέα δημιουργία, γεμάτη βιώματα, μνήμες, πολιτισμικά στοιχεία που συνείρονται τότε μόνον, όταν ο αναγνώστης κατέχει με επάρκεια τον γλωσσικό κώδικα. Διαφορετικά η εμμονή στην διαδικασία της επιλογής παραμένει άγνωστη στον ανυποψίαστο αναγνώστη, όταν αυτός δεν αντιλαμβάνεται τον αγώνα του δημιουργού που επιχειρεί να φορτίσει το μήνυμα μέσω του κατάλληλου γλωσσικού σημείου με το βάρος της έμπνευσης.

Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προσδοκίες του αναγνώστη ευρίσκονται μπροστά στο απροσδόκητο. Θα αναφέρω δύο παραδείγματα για να γίνει καταφανής η διαφορά από την σύγκριση. Το πρώτο είναι από ένα ποίημα του Γ. Δροσίνη: Τα χλωμά της κάλλη:

*Εσκυψεν η κόρη κάτω στ' ακρογιάλι
για να καθρεπτίσει τα χλωμά της κάλλη.
Τα είδαν οι νεράιδες και πονούν και κλαίνε
και γυρνούν στον ήλιο και με ζήλια λένε:*

*Ήλιε, ρίξε φλόγα στ' όμορφο κεφάλι
μάρανε και πάρε τα χλωμά της κάλλη!⁸*

Η περιγραφή της ομορφιάς της κόρης γίνεται με τρόπο που δεν προσφέρει δυσκολίες πρόσβασης στο κείμενο. Συγκρίνοντάς τον, όμως, με το ποίημα του Ελύτη *Η Πορτοκαλλένια*, βρισκόμαστε μπροστά σε δυσκολίες, όσον αφορά στο δεύτερο:

*Σήκω μικρή μικρή Πορτοκαλλένια!
Όπως σε ξέρει το φιλί κανέννας δε σε ξέρει.
Μήτε σε ξέρει ο γελαστός θεός
που με το χέρι του ανοιχτό στη φλογερή αντηλιά
γυμνή σε δείχνει στους τριανταδυό ανέμους.⁹*

⁸ Γ. Δροσίνη, *Αμάραντα, Ποιήματα*, Αθήνα 1891 και Γ. Θέμελης, *Προβελέγγιος – Δροσίνης – Καμπάς – Στρατήγης – Πολέμης*, [επιμέλεια, (Βασική Βιβλιοθήκη), σφ. 24], Αθήνα 1957, σελ. 132.

⁹ Ο. Ελύτης, *Ήλιος ο Πρώτος*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1968, σελ. 40.

Η απόκλιση στην περίπτωση του δεύτερου παραδείγματος είναι έντονη. Δημιουργεί ξάφνιασμα και θα πρέπει πλέον ο αναγνώστης να λειτουργήσει κατά τρόπο διαφορετικό, προκειμένου να επιτύχει την επιθυμητή συνάντηση με τον κώδικα του ποιητή.

Έτσι στο παραπάνω ποίημα ο Ελύτης κινούμενος στον παραδειγματικό (συνειρμικό) άξονα, ονομάζει την κόρη του ποιήματος *Πορτοκαλλένια*, όνομα αυτό καθεαυτό ανύπαρκτο, έχοντας ο ίδιος, αλλά και προκαλώντας στον αναγνώστη συνειρμούς που εγγίζουν το δημοτικό τραγούδι, όπου σε πλήθος περιπτώσεων, πορτοκαλιές, λεμονιές και νεραντζιές λειτουργούν ως ερωτικά θεματικά μοτίβα.

Η απόκλιση στην περίπτωση του ποιήματος του Ελύτη - γιατί περί αποκλίσεως πρόκειται - είναι η εμφάνιση της λέξης - και του μοτίβου σε μορφή επιθέτου (πορτοκαλ(λ)ιά- Πορτοκαλλένια): πλάθοντας τον τύπο Πορτοκαλλένια αντί πορτοκαλιά προκαλεί συνειρμούς προς ανάλογα ονόματα από το λαϊκό ονοματολόγιο, όπως: Κρουσταλλένια, Ασημένια, Μαλαματένια, Αργυρένια, Συρμαλένια κ.τ.λ. Δένει, έτσι, το μοτίβο που έρχεται από τα δημοτικά τραγούδια και την λαϊκή γλώσσα που διαμόρφωσε ανάλογα ονόματα (ένα κράμα στο οποίο τα δύο πολύτιμα στοιχεία συνυπάρχουν αδιαχώριστα).

Με την θεώρηση, όμως, της γλώσσας από την οπτική γωνία του παραδειγματικού (συνειρμικού) άξονα, περνούμε στα όρια μιας άλλης γραμματικής, όχι πια εκείνης των μορφοσυντακτικών φαινομένων του καθημερινού επικοινωνιακού λόγου αλλά της ποιητικής γραμματικής¹⁰, την οποία καλείται να καταμάθει ο αναγνώστης, προκειμένου να γίνει κοινωνός της στιγμής της ποιητικής δημιουργίας, να περάσει το κατώφλι προς το άδυτο του ποιητικού λόγου.

Αυτή η αποδέσμευση του λόγου από τα όρια της χρηστικής καθημερινής διάστασης της γλώσσας βρίσκεται ακριβώς στην υπέρβαση των εσωτερικών φραγμών της ίδιας της γλώσσας και στην αναβάπτιση των λέξεων σε λουτρό αναπαρθένευσης, όπου οι απλές καθημερινές και τετριμμένες λέξεις αποκτούν νέα στιλβηδόνα και μαγεία.

Οι νέες αυτές σχέσεις επιτρέπουν στον δημιουργό να εκφράσει, με την αξιοποίηση των μηχανισμών της γλώσσας, την έμπνευσή του με τρόπο λεπτό κι απόκρυφο, κάνοντας χρήση της ελευθερίας που εμπεριέχεται στην ίδια την λέξη. Μέχρι πού, όμως, εκτείνεται αυτή η ελευθερία;

Πολλές φορές, όπως στο παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω από τον Καζαντζάκη, η δημιουργία φτάνει σε οριακό σημείο και προχωρεί σε περισσότερο ακραίες μορφές δομής αλλά και μορφολογίας των λέξεων, όπως στο ακόλουθο απόσπασμα από το ποίημα *Μια Θεά* της συλλογής *Η αγορά* του Αθ. Νικολαΐδη, όπου παρατηρείται ένας έντονα νεολογικός και αρκετά αφηρημένος ποιητικός λόγος:¹¹

¹⁰ R. Jakobson, *Poetry of grammar and grammar of poetry*, Lingua 21, σελ. 597-609. Θ. Νάκας, Σχέσεις ποίησης και γλώσσας (Με πλαίσιο και οδηγό τις θεωρητικές απόψεις του Σεφέρη) *Πρακτικά Α' Συμποσίου Νεοελληνικής Ποίησης*, Πανεπιστήμιο Πατρών 3-5 Ιουλίου 1981, εκδ. Γνώση, τ. Β., σελ. 65-86.

¹¹ Α. Νικολαΐδης, *Η Αγορά*, Αθήνα 1973, Βλ. Και όσα ο ίδιος αναφέρει για τη γλώσσα και την ποίησή του στο: *Ο τρόπος της γλώσσας και άλλες εγγραφές*, Δοκίμια, εκδ. «Εστίας», Αθήνα χ.χ., σελ. 130 κ.ε.

*Αδιάφορη, σχιζοπεπλούσα, διαστελλογενής
 με τα σπασμόλυντα τριφυλλοχίτωνα που εντρέμαν
 δορυφλεγής νυχτοβατούσε η Ερωφάντη.
 Ασύγχρονη στις φωτοδιακυμάνσεις
 εκμαγική μέσα στους κρυπτούφαλλούς
 χρονόλυτη, στιγμοφιλής
 στρεπτοχαμογελούσε νεύοντας
 στους Σατυροειδείς.*

Παρατηρείται εδώ ότι τα σύνθετα δίδουν μια περιορρέουσα ατμόσφαιρα ερωτισμού και λυρισμού ταυτόχρονα με τις συνυποδηλώσεις ή τις αμφισημίες που αναπτύσσονται στις νεογενείς λέξεις, όπως: *σχιζοπεπλούσα* (κατά την ουσιαστικοποιημένη μετοχή *μαυροφορούσα* αλλά και αναλογικά προς το *μαυρομαντηλούσα* του Παπαδιαμάντη), *διαστελλογενής* (κατά τα γηγενής, θνησιγενής) *τριφυλλοχίτωνα* (ως σύνθετο από τα: *τριφύλλι* + *χιτών*, αλλά και ακουστικά από το *τρυφηλός* + *χιτών*), η *Ερωφάντη* (< *Ερως* + *ιεροφάντης*), *στιγμοφιλής* (< *στιγμή* + *φιλό* = *αγαπώ*, αναλογικά προς το *δημοφιλής*).

Τα νέα γλωσσικά σημεία, θα έλεγε κανείς ότι πάλλονται, συμπίγγνυνται και διαλύονται σαν σε χρονική διάρκεια μιας αστραπής, αποκτώντας οντότητα μόνο για μια στιγμή και δίδοντας σ' αυτήν το στίγμα της λυρικής έντασης, εφήμερο, μεταξύ όντος και μη όντος, αδιάστατο, όπως το γεωμετρικό σημείο, άυλο, όπως ένα μειδίαμα (όπως η τέχνη, όπως η ποίηση). Και ο ποιητής, για να επαναλάβω εδώ τον λόγο του Ηρακλείτου, «ου λέγει αλλά σημαίνει». Πάλλεται ο ίδιος και συν-κινεί και συν-τονίζει την γλώσσα στον δικό του ρυθμό, απομακρύνοντάς την από την καθημερινή πεζή επικοινωνιακή της διάσταση ως εργαλείου, συμπαρασύροντάς την στην δική του διάσταση, εκείνη του βιώματος, αναστρέφοντας και καταστρέφοντας τον συμβατικό χαρακτήρα της, διατηρώντας την μόνο στην κατεξοχήν λειτουργία της, την ποιητική¹².

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθώ στις λειτουργίες της γλώσσας, όπως τις διέκρινε ο Roman Jakobson (την δηλωτική, την εκφραστική, την προστακτική, την φρατική, την μεταγλωσσική και, τέλος, την ποιητική), όπως στον ακόλουθο πίνακα:¹³

¹² Α. Μπελεζίνης, «Πειρασμοί και πειραματισμοί στη σύγχρονη ποίηση», Σπείρα, Μάϊος 1981, σελ. 13.

¹³ R. Jakobson, ό.π., σελ. 357. Για τη γενικότερη αναφορά του Jakobson, βλ. στον Μπαμπινιώτη, ό.π., σελ. 201 σημ. 4.

δηλωτική	αναφερόμενο	κάνει κρύο
εκφραστική	πομπός	νοιώθω άσχημα που κάνει κρύο
προστακτική	δέκτης	ντύσου, κάνει κρύο !
φατική	διάυλος	σου είπα, κάνει κρύο !
μεταγλωσσική κώδικας		κάνει κρύο, σημαίνει.....
ποιητική	μήνυμα	κάνει κρύο, κάνει τζίφι για το δόλιο το κοτσύφι.

Η τελευταία καθίσταται κατεξοχήν χρήσιμη για την προσέγγιση του κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Εδώ, βέβαια, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός για την ευχέρεια που θ' αποκτήσει ο μαθητής, προκειμένου να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει ότι αυτός ως αναγνώστης (αντι-κείμενο) μπορεί να αναγνώσει το κείμενο κατά τρόπο διαφορετικό της προθετικότητας του δημιουργού. Είναι, δηλ., βέβαιο ότι ο μαθητής ξεκινώντας από την χρήση των απλούστερων σχημάτων λόγου, όπως είναι η *παρομοίωση* και η *μεταφορά*, θα κατανοήσει την σχέση δομών που αναπτύσσονται στον συνταγματικό και τον παραδειγματικό άξονα, τον κατεξοχήν μηχανισμό που θα τον οδηγήσει στην ποιητική λειτουργία.

Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται μια σχετική μύηση-εξάσκηση, με την οποία ο μαθητής θα ανακαλύψει την σημασία της λέξης μέσα στο κειμενικό σύνολο. Εξάλλου στον καθημερινό λόγο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η μεταφορική χρήση του λόγου είναι κάτι το σύνηθες, όπως:

- *αυτός σκοτώνεται στη δουλειά.*
- *ο Γιάννης πεθαίνει από την αγωνία του*
- *Χτες κάηκε στα χαρτιά*
- *Ο Λευτέρης ήρθε φουρτουνιασμένος*

Αυτά τα παραδείγματα μας εισάγουν ήδη στην μεταφορική χρήση του λόγου. Το ίδιο συμβαίνει και με τις παρομοιώσεις του καθημερινού λόγου (ήμερος σαν αρνί, πονηρός σαν αλεπού) ως και του πλούσιου ελληνικού υβρεολογίου.

Γνωρίζομε, εξάλλου, ότι το παιγνίδι με τις λέξεις είναι μια προσφιλής ενασχόληση για το παιδί που αρέσκεται στους γλωσσοδέτες, στα κορακίστικα ή στα λαχνίσματα, όπως το ακόλουθο:

*Ανέβηκα στη τζιντζιριά
στη μιντζιριά
στη τζιντζιμιντζιχοντζιριά
κι έκοψα τα τζίντζιρα,
τα μίντζιρα
τα τζιντζιμιντζιχόντζιρα*

Πιστεύω ότι τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν την καλή αφηγηρία για μια πρόωμη πρόσβαση στο «παιγνίδι της γλώσσας».

Σημαντική εισαγωγική μύηση στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας αποτελεί, επίσης, και η χρήση ποιημάτων με μέτρο, εφόσον, όπως γνωρίζουμε, ο ρυθμός αποτελεί στοιχείο δεμένο με την φύση του παιδιού. Το μέτρο στο ποιητικό κείμενο είναι στοιχείο δεμένο με την διακειμενικότητα, αφού αυτή λειτουργεί στο γενικότερο σχήμα των επιλογών και αποκλίσεων και την μετάβαση στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα που πραγματώνονται με μονάδες που συνιστούν σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς. Αυτό το τελευταίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την διδακτική πράξη στην περίπτωση της κατανόησης του κειμένου σε φωνολογικό, και όχι μόνο, επίπεδο. Τέτοια είναι η περίπτωση της ισοτονίας και της ομοιοκαταληξίας. Αν η εξέταση συνδυαστεί με ταυτόχρονο άκουσμα του μέλους και του ρυθμού, τότε θα οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, όπως μπορεί π.χ. να γίνει με τη ακόλουθη στροφή από το Άξιον εστί του Οδ. Ελύτη:

*Θεέ μου Πρωτομάστορα * μ' έχτισες μέσα στα βουνά
Θεέ μου Πρωτομάστορα * μ' έκλεισες μέσ' στη θάλασσα*¹⁴

U-IU-U-U-IIU-U-U-U-I !!!

στο οποίο προσφέρεται όχι μόνο η ομοιοκαταληξία αλλά και το μέτρο που με το μελισματικό του στοιχείο οδηγεί σε λαϊκά μουσικά μέλη και αντίστοιχα χορευτικά μοτίβα, τα οποία δεν είναι, ως βιώματα, ξένα στους μαθητές.

Μέσα στο ποιητικό κείμενο σημαντικό ρόλο έχει το ίδιο το μέτρο, το οποίο πέραν του ρυθμού που προσδίδει στον λόγο, λειτουργεί διακειμενικά και προς άλλα στοιχεία του κειμένου. Αυτή του η σημαντικότητα φαίνεται π.χ. από την εξέτασή του στους «Ελεύθερους πολιορκημένους» (α' σχεδιάσμα) του Διονυσίου Σολωμού. Παρά την αποσπασματικότητα του σχεδίασματος, μπορεί ο αναγνώστης να διακρίνει την προθετικότητα του ποιητή όπως αυτός την εκθέτει στους Στοχασμούς του, όσον αφορά στην αρμονική συμπόρευση μορφής και περιεχομένου, για να αναδειχθεί εναργέστερα ο στόχος του, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είναι η έξαρση της προσήλωσής των Μεσολογιτών στο Χρέος, παρά τον πειρασμικό χαρακτήρα που αναδύεται ή, καλλίτερα θα έλεγα, που υποβάλλεται με το ίδιο το μέτρο του αποσπάσματος¹⁵.

¹⁴ Ο. Ελύτης, *Το Άξιον Εστί*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1966, σελ. 45.

¹⁵ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, Επιμέλεια – σημειώσεις Λ. Πολίτης, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1971, σελ. 209: «*Η απόλυτη ύπαρξη του ποιήματος ως είναι πολυσήμαντη – μια από τες σημασίες, η μικρή γη, έως τότε δίχως δίξα, δίχως όνομα, δια μιας υψώνεται εις το άκρο της δόξας, πρώτα με το να σηκωθεί και έπειτα με το να βασταχθεί αποκρούοντας πολλές δυνάμεις, και απο κει πέφτει εις τη βαθύτατη δυστυχία... Κοίταξε να σχηματίσης βαθμηδόν ωσάν μία αναβάθρα από δυσκολίες, τες οποίες θα υπερβούν εκείνοι οι Μεγάλοι με όσα οι αίσθητες απορροφούν από τα εξωτερικά, τα οποία ή τους τραούν με τα κάλλη τους ή τους βιάζουν με την ανάγκη και με τον πόνο έως εις την βεβαιότητα του θανάτου, αλλά εξαιρέτως με την ενθύμησή της».*

Σύμφωνα προς τα παραπάνω το Σχεδιάσμα α' είναι δομημένο με την παρουσίαση των δυσκολιών και αντινομιών στις οποίες είναι κλεισμένοι οι Μεσολογγίτες. Κι ενώ το Μεσολόγγι μαστίζεται από πείνα και αδυναμία να πολεμήσει, η φύση στην πιο καλή της ώρα, συμμαχεί με τον εχθρό, που φανερώνεται στην σκηνή με μια σάλπιγγα στο στόμα ενός αράπη:

<i>Αμέριμνον όντας</i>	U-UIU-UI
<i>τ' Αράπη το στόμα</i>	U-UIU-UI
<i>σφυρίζει περνώντας</i>	U-UIU-UI
<i>στου Μάρκου το χώμα</i>	U-UIU-UI
<i>Καί η μέρα προβαίνει</i>	U-UIU-UI
<i>τα νέφια συντρίβει</i>	U-UIU-UI
<i>Να, η νύχτα που βγαίνει</i>	U-UIU-UI
<i>κι αστέρι δεν κρύβει»¹⁶</i>	U-UIU-UI

Με τα παραπάνω στοιχεία που συγκροτούν ένα σχήμα αντιθέσεων, συμπορεύονται ο στίχος και το μέτρο του ποιήματος, τα οποία έρχονται να εναρμονιστούν με την γενικότερη ατμόσφαιρα που λειτουργεί σύμφωνα με τον σχεδιασμό του έργου από τον ποιητή (...κοίταξε να σχηματίσεις βαθμηδόν μίαν αναβάθρα από δυσκολίες...).

Ο στίχος, αμφίβραχυσ (U_ U) ακατάληκτος εξασύλλαβος ή καταληκτικός πεντασύλλαβος, με ρυθμό γοργό που προσφέρεται περισσότερο να εκφράσει ένα χαρούμενο περιεχόμενο, δείχνει ως να αποτελεί - και αποτελεί - γραφηματικά και ακουστικά έναν επιπλέον πειρασμό και μίαν αντίθεση στην δεινή περίσταση των πολιορκημένων Μεσολογγιτών.

Σε άλλη περίπτωση ο Σολωμός επιλέγει μέτρο που διαχειμενικά λειτουργεί σε απόλυτη συμφωνία προς το περιεχόμενο του ποιήματος, όπως για παράδειγμα στο επίγραμμα για την καταστροφή των Ψαρών.

<i>Στων Ψαρών την ολόμαυρη ράχη</i>	UU_ UU_ UU_ U
<i>περπατώντας η Δόξα μονάχη</i>	UU_ UU_ UU_ U
<i>μελετά τα λαμπρά παλληκάρια</i>	UU_ UU_ UU_ U
<i>και στην κόμη στεφάνι φορεί</i>	UU_ UU_ UU_
<i>γεναμένο από λίγα χορτάρια</i>	UU_ UU_ UU_ U
<i>πού 'χαν μείνει στην έρημη γη¹⁷</i>	UU_ UU_ UU_

ή κατά τρόπο παρόμοιο στην Φαρμακωμένη:

¹⁶ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, ό.π., σελ. 129

¹⁷ Δ. Σολωμού, *Απαντα* ό.π., σελ. 9.

<i>Τα τραγούδια μου τά 'λεγες όλα,</i>	υυ_ υυ_ υυ_ υ
<i>τούτο μόνο δε θέλει το πεις.</i>	υυ_ υυ_ υυ_
<i>Τούτο μόνο δε θέλει ακούσεις,</i>	υυ_ υυ_ υυ_ υ
<i>Αχ ! την πλάκα του τάφου κρατείς.¹⁸</i>	υυ_ υυ_ υυ_

Στα δύο παραπάνω αποσπάσματα ο υπερκατάληκτος αναπαιστικός δεκασύλλαβος στίχος, με τον ακατάληκτο αναπαιστικό αντίστοιχα, δημιουργούν ένα ρυθμό αργό, κατάλληλο για το θρηνητικό περιεχόμενο των αναφερομένων ποιημάτων.

Με τα παραπάνω επιχειρήθηκε στα στενά πλαίσια μιας εισήγησης να παρουσιασθεί ένα τρόπο στον οποίο να συνεργάζονται στενά γλωσσολογία και φιλολογία για την προσέγγιση του ποιητικού κειμένου.

Για μια προετοιμασία προς αυτήν την κατεύθυνση οι μικροί μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν μικρά βήματα από πολύ ενωρίς καθώς κατακτούν ή εκμανθάνουν την γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, με το να κατανοήσουν εξ αρχής ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένας μηχανισμός χρήσιμος με την καθαρά ωφελιμιστική του αξία, ένας κώδικας για την συνεννόηση αλλά και μια αξία και ως αξία προσφέρει την δυνατότητα της επαφής με τον όλο πολιτισμικό θησαυρό, την ιστορία, τις παραδόσεις, τις ιδιομορφίες που διατηρεί στις διαλέκτους και στα ιδιώματα, στοιχεία που βρίσκουν την διατύπωσή τους στην λογοτεχνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο μόνο μπορούμε να αναφερόμαστε σε μια πραγματική εκμάθηση ή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε πλάτος και βάθος.

¹⁸ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, ό.π., σελ. 17.