

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

7.2 ΝΙΚΟΛΑΟΣ Ε. ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ
ΕΛΠΙΝΙΚΗ ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ - ΣΟΥΡΗ

ΚΕΙΜΕΝΑ

7.1 Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι

**7.2 Το κείμενο ως αντικείμενο
στη διδασκαλία της Ελληνικής
ως Δεύτερης Γλώσσας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι

7.1.1 Εισαγωγή

Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση των διαφόρων τύπων κειμένων επιβάλλεται να υπογραμμίσουμε ότι ο ρόλος των κειμένων στη μάθηση του γραπτού λόγου και γενικά της γλώσσας είναι θεμελιώδης. Τα κείμενα διδασκαλίας πρέπει να είναι καλοδομημένα, καλοσυνταγμένα, ενδιαφέροντα στους μαθητές και προσιτά από άποψη μορφής και περιεχομένου τους.

Η επιλογή των διδακτικών κειμένων είναι μια απόφαση δύσκολη αλλά και σημαντική για τη γλωσσική μάθηση. «Αποτελεί, όπως σημειώνει ο Χ. Χαραλαμπίδης (1994 σ. 40), την αχίλλειο πτέρνα των σχολικών βιβλίων». Παλιά, μόνο αφηγηματικά κείμενα (παραμύθια, ιστορίες) συγκροτούσαν τα «βιβλία Ανάγνωσης» ή «Αναγνωστικά». Σήμερα έχει γίνει συνειδητή η μεγάλη σημασία που έχει το να διαβάσουν οι μαθητές ποικίλων τύπων κείμενα και γι' αυτό τα σύγχρονα «Αναγνωστικά» περιέχουν, σε μια ισόρροπη αναλογία, κείμενα διαφόρων κατηγοριών και τύπων. Περιέχουν συνδυασμό λογοτεχνικών και χρηστικών κειμένων.

Σε μια επικοινωνιακή πράξη ο παράγοντας μήνυμα- κείμενο μπορεί να θεωρείται και να εξετάζεται κάτω από τρεις οπτικές: *την πρόθεση του συγγραφέα του, τη δομή του και το περιεχόμενό του.*

Η πρόθεση του συγγραφέα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις δύο άλλες οπτικές θεώρησης του κειμένου. Η δομή αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας έχει οργανώσει τις ιδέες του στο κείμενο, ενώ το περιεχόμενο παραπέμπει στις γνώσεις και το λεξιλόγιο που ο συγγραφέας έχει αποφασίσει να μεταδώσει στους δέκτες-αναγνώστες του.

7.1.2 Κατηγορίες και τύποι κειμένων

Με κριτήρια, την πρόθεση του συγγραφέα και τη δομή τους τα κείμενα μπορούν να ταξινομηθούν σε διαφορετικές κατηγορίες και σε ποικίλους τύπους.

7.1.2.1 Πρόθεση του συγγραφέα

Εδώ και πολλά χρόνια έρευνες γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσικές, ψυχολογολογικές κ.ά. έχουν δείξει ότι η γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά σε προφορικό και γραπτό λόγο, σε σημείο μάλιστα που μερικοί κάνουν λόγο για «*διαφορετικές γλώσσες*». Βέβαια η γλώσσα είναι μια, αλλά διαφοροποιείται τόσο η ποικιλία των προφορικών όσο και των γραπτών μηνυμάτων - κειμένων, ώστε μπορεί κανείς να ισχυρίζεται ότι αποτελούν διαφορετικές γλώσσες.

Και δεν είναι μόνο η αντίθεση προφορικού -γραπτού μηνύματος, αλλά και η μορφή ή τύπος των μηνυμάτων -κειμένων που παράγονται κάτω από διαφορετικές συνθήκες που κάνει χαρακτηριστική τη διαφοροποίηση τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών μηνυμάτων- κειμένων. Έτσι, για παράδειγμα, μια προφορική ανακοίνωση, μια οικογενειακή συνομιλία, μια τηλεφωνική συνομιλία κ.τ.λ. είναι τύποι προφορικών μηνυμάτων που ελάχιστα μοιάζουν. Επίσης, η γραπτή εκφώνηση ενός προβλήματος, η απαγγελία ενός ποιήματος, η συνταγή παρασκευής ενός εδέσματος κ.τ.λ. έχουν ελάχιστα κοινά σημεία στη *διατύπωση, το λεξιλόγιο και τη σύνταξή τους*.

Οι διαφορές αυτές, που είναι το αποτέλεσμα των συνθηκών και χαρακτηριστικών της επικοινωνιακής κατάστασης (άμεσης- έμμεσης) από τη μια μεριά και των προθέσεων του συντάκτη- συγγραφέα του κειμένου από την άλλη, ασκούν επίδραση στις γλωσσικές μορφές των κειμένων και συνεπώς περιορισμούς και πιέσεις στον αναγνώστη τους (E. Charmeux, 1987 pp. 71-72).

Πιο ειδικά, με κριτήριο τις δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης, την *ωφελμιστική* και την *αισθητική*, τα κείμενα μπορούν να διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτά που έχουν ένα λειτουργικό σκοπό, όπως να πληροφορήσουν τον αναγνώστη ή να τον βοηθήσουν στην ασφαλή και επιτυχή εκτέλεση ενός έργου ή στην επίτευξη ενός στόχου του και σ' εκείνα που γράφτηκαν για την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη, για να ευχαριστήσουν, να τέρψουν, να ψυχαγωγήσουν τον αναγνώστη, όπως τα κείμενα φαντασίας, τα μυθιστορήματα, τα ποιήματα κ.τ.λ. (Μ. Βάμβουκα, 1989). Με άλλα λόγια έχουμε κείμενα *λογοτεχνικά* και κείμενα *χρηστικά*.

Τα λογοτεχνικά προσθέτουν κάτι στην ποιότητα ζωής, δηλαδή αφυπνίζουν συναισθήματα, υποκινούν τη σκέψη και ευνοούν τη συνειδητοποίηση (Giasson 1995). Στα λογοτεχνικά υπάγονται:

- α) Τα άλμπουμ-λευκώματα,
 - β) οι μύθοι, τα παραμύθια, οι θρύλοι και οι φανταστικές διηγήσεις,
 - γ) τα μυθιστορήματα (ιστορικά, αστυνομικά, επιστημονικής φαντασίας κ.τ.λ),
 - δ) *τα ενημερωτικά* (σύντομα κείμενα για μικρούς, λεξικά σε απλές έννοιες),
 - ε) *τα κόμικς*,
 - στ) *ο παιδικός τύπος* (εφημερίδες και περιοδικά ποικίλης ύλης που απευθύνονται σε παιδιά),
 - ζ) *κείμενα ποιητικά* (παιχνιδίσματα, λαχνίσματα, νανουρίσματα, ποιήματα με ή χωρίς ομοιοκαταληξία),
 - η) *κείμενα χιουμοριστικά* (με ανέκδοτα, αστεία, ευτράπελες ιστορίες, λογοπαίγνια)
- Γενικά μπορούμε να συνοψίσουμε και να ταυτίσουμε τρεις προθέσεις στους συγγραφείς:

- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στα συναισθήματα και τις συγκινήσεις του αναγνώστη, οπότε γράφει κείμενα αφηγηματικά (ποιήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια).
- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στις γνώσεις του αναγνώστη,

οπότε γράφει κείμενα **πληροφοριακά** (μονογραφίες, άρθρα, εγκυκλοπαιδικά, απολογιστικά, αναφορές κ.τ.λ).

- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στη συμπεριφορά του αναγνώστη. Τότε γράφει κείμενα για να τον κατευθύνει κάπου υπαγορεύοντάς του την πορεία την οποία οφείλει να ακολουθήσει (κείμενα για τρόπους χρήσης οργάνων, μηχανημάτων, εργαλείων, συνταγές κουζίνας, εκφωνήσεις προβλημάτων ή συνταγών κ.τ.λ). Μπορεί επίσης να γράφει κείμενα για να πείσει τον αναγνώστη να κάνει κάτι (συμβουλές προνοητικότητας για συνετή οδήγηση, για προστασία του περιβάλλοντος, για καθαριότητα της πόλης, κείμενα για κολύμβηση, κείμενα αντικαπνιστικής, αντιρατσιστικής, αντιναρκωτικής εκστρατείας κ.τ.λ).

Γενικά πρόθεση του συγγραφέα μπορεί να είναι να *πληροφορήσει, να πείσει, να διασκεδάσει-ψυχαγωγήσει-τέρψει, να παρακινήσει και παρωθήσει* τον αναγνώστη.

7.1.2.2 Η δομή του κειμένου

Για να κατανοηθούν οι ιδέες του και να επιτύχει το σκοπό του, ο συγγραφέας οργανώνει το κείμενό του με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχнется η συμβολή των δευτερευουσών ιδεών στη στήριξη της κύριας ή των κύριων (κεντρικών) ιδεών του. Η δομή αντιστοιχεί στον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης των ιδεών του κειμένου. Με κριτήριο δε το σχήμα ή το μοντέλο οργάνωσης κάθε κειμένου, αυτό ταξινομείται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες: **αφηγηματικό, πληροφοριακό και κατευθυντήριο**. Οι τρεις αυτές κατηγορίες κειμένων έχουν διαφορετικό σχήμα ή μοντέλο οργάνωσης ή δομής των ιδεών τους.

Πιο συγκεκριμένα:

7.1.2.2.1 Τα αφηγηματικά κείμενα

Τα αφηγηματικά κείμενα στρέφονται γύρω από την ιδέα ότι ένα πρόσωπο, ο ήρωας, αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο θέλει να επιλύσει ή ένα στόχο τον οποίο επιθυμεί να κατακτήσει (Adam J.-M. 1989 σ. 161, Adam J.-M. 1994, Giasson J. 1995).

Το σχήμα του αφηγηματικού κειμένου περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

α. Αρχική κατάσταση, η οποία περιγράφει τα πρόσωπα, το χρόνο, τον τόπο καθώς και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται τα πρόσωπα στην αρχή της ιστορίας. Ορισμένες φορές ο τόπος και ο χρόνος εκφράζονται αόριστα με την έκφραση: «Ζούσε μια φορά σε μια μακρινή χώρα» ή «Μια φορά κι έναν καιρό».

β. Το εναρκτήριο επεισόδιο με το οποίο αρχίζει η ιστορία. Μερικές ιστορίες περιλαμβάνουν περισσότερα του ενός επεισόδια που οδηγούν στην επίλυση της περιπλοκής. Το εναρκτήριο επεισόδιο συχνά εισάγεται με την έκφραση: «Μια μέρα».

γ. Η αντίδραση του ήρωα περιλαμβάνει αυτό που σκέφτεται ή λει ως αντίδραση στο εναρκτήριο επεισόδιο και αυτό που αποφασίζει να κάνει αναφορικά με το κεντρικό πρόβλημα της αφήγησης.

δ. Η απόπειρα εξεύρεσης μιας λύσης η οποία συνίσταται στην προσπάθεια του ήρωα να λύσει το πρόβλημα.

ε. Η επίλυση αποκαλύπτει τα καρποφόρα ή άκαρπα αποτελέσματα της απόπειρας του προσώπου, δηλαδή τη λύση ή μη του προβλήματος.

στ. Το τέλος δείχνει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της δράσης του προσώπου. Συνήθως εκφράζεται με τη φράση: «Κι έζησαν καλά ως το τέλος της ζωής τους» ή «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

Τα παραπάνω μέρη είναι συχνά εμφανή και παρόντα στα αφηγηματικά κείμενα αλλά καμιά φορά μερικά απουσιάζουν ή μόλις που μνημονεύονται, όπως ο χρόνος και τόπος που είναι ασαφείς και αόριστοι ή το δίδαγμα που δεν είναι πάντοτε σαφές και καταληπτό.

Τα αφηγηματικά κείμενα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στα «Εγχειρίδια Ανάγνωσης». Είναι πιο εύκολα στην κατανόηση, την ανάλυση και την παραγωγή τους απ' ό,τι άλλοι τύποι κειμένων. Ακόμη, η αφήγηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας της και των φαινομένων ταύτισης που υποκινεί, είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη του γούστου της ανάγνωσης. Είναι δε φορέας γνώσεων και ευνοεί το πολιτισμικό άνοιγμα του αναγνώστη και την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος. Ο αναγνώστης εσωτερικεύει την χρονικότητα με την οικείωση των ρηματικών τύπων που εκφράζουν παρελθόν, παρόν και μέλλον (Adam J-M, 1994).

Ειδικά το παραμύθι απευθύνεται στο ασυνείδητο, «αγκυροβολεί» τον αναγνώστη σ' έναν πολιτισμό ή τον μυεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

7.1.2.2 Τα πληροφοριακά κείμενα

Σύμφωνα με τις βασικές λογικές σχέσεις που εμπεριέχουν, διακρίνονται στους εξής τύπους (Adam J-M 1994, Giasson J 1995):

α. Περιγραφή. Αυτός ο τύπος κειμένου δίνει πληροφορίες για ένα θέμα εξειδικεύοντας ορισμένα χαρακτηριστικά του. Συνήθως, πρώτα παρουσιάζεται η κύρια πρόταση και ακολουθείται από άλλες οι οποίες δηλώνουν λεπτομέρειες που αφορούν ιδιότητες και χαρακτηριστικά (μνημόνια, τοπογραφίες, χρονογραφίες, βιογραφίες, χαρακτηρισολογίες ανήκουν στις περιγραφές).

β. Η απαρίθμηση. Το κείμενο είναι ένας κατάλογος στοιχείων με κοινό σημείο (τηλεφωνικός κατάλογος, πίνακας θεαμάτων-θεάτρων ή κινηματογράφων μιας πόλης κ.τ.λ.).

γ. Η αλληλουχία. Χαρακτηρίζεται από μια εκτύλιξη χρονολογική ή λογική γεγονότων ή φαινομένων ή ως μια σειρά φάσεων ενός κύκλου ζωής διαφόρων οργανισμών.

δ. Η σύγκριση. Το κείμενο αυτό συγκρίνει αντικείμενα πρόσωπα, γεγονότα, επεισόδια μεταξύ τους λαμβάνοντας υπόψη ομοιότητες και διαφορές τους.

ε. Η αιτία και το αποτέλεσμα. Το κείμενο παρουσιάζει ένα επεισόδιο, ένα φαινόμενο, ένα γεγονός που είναι η αιτία ενός άλλου. Τότε είναι δυνατό να ταυτιστεί

η αιτιώδης σχέση μεταξύ των ιδεών. Μια ιδέα είναι το προγενέστερο ή η αιτία και μια άλλη είναι το αποτέλεσμα ή η συνέπειά της.

στ. Το πρόβλημα και η λύση ή η ερώτηση και η απάντησή της. Το κείμενο αυτό μοιάζει με το προηγούμενο με την έννοια ότι το πρόβλημα είναι προγενέστερο και η λύση του μεταγενέστερη.

7.1.2.3 Τα κατευθυντήρια κείμενα

Τα κατευθυντήρια κείμενα μεταφέρουν στον αναγνώστη μια σειρά κατευθύνσεων τις οποίες οφείλει να ακολουθήσει για να εκτελέσει ένα έργο (μια συνταγή παρασκευής edέσματος, οδηγίες συναρμολόγησης ενός εργαλείου, μηχανήματος, παιχνιδιού, ένα δρομολόγιο που οφείλει να ακολουθήσει κ.τ.λ.).

Στα κείμενα αυτά διακρίνονται τα εξής χαρακτηριστικά:

- Μια χαρακτηριστική χρονική αλληλουχία.
- Φράσεις με ελλειπτικές δομές.
- Μια υποδηλούμενη πορεία.
- Ιδιαίτερες συντομογραφίες.
- Ένα προσδοκώμενο αποτέλεσμα το οποίο όμως είναι αβέβαιο.

7.1.3 Ο αναγνώστης και τα κείμενα

Ο αναγνώστης προεικάζει το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου με τη βοήθεια διαφόρων ενδειξιών του. Οι κυριότερες ενδείξεις είναι:

- Ο τίτλος και οι υπότιτλοι του κειμένου.
- Το εισαγωγικό σημείωμα (εισαγωγή – περίληψη).
- Οι εικονογραφήσεις.
- Οι γραφικές παραστάσεις.
- Οι πίνακες.
- Οι λέξεις με μαύρα ή πλάγια γράμματα.

Όμως συμβαίνει η σύλληψη του περιεχομένου του κειμένου να δυσχεραίνεται από ποικίλους παράγοντες, μερικοί από τους οποίους συνδέονται με το ίδιο κείμενο και άλλοι με τον αναγνώστη που το προσεγγίζει.

Ένα κείμενο μπορεί να είναι πολύπλοκο και δύσκολο για ένα αναγνώστη αλλά όχι κατ' ανάγκη για έναν άλλο.

Ο βαθμός οικειότητας του αναγνώστη με το περιεχόμενο και οι προγενέστερες σχετικές με το θέμα γνώσεις του είναι παράγοντες που προσδιορίζουν το βαθμό δυσκολίας-ευκολίας του για ένα δεδομένο αναγνώστη.

Μερικά ωστόσο, χαρακτηριστικά που μπορεί να καθιστούν δύσκολο ένα κείμενο είναι: (Μ. Βάμβουκα 1984)

- Το μήκος του κειμένου σε συνάρτηση με το γνωστικό επίπεδο του αναγνώστη.
- Το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο (λέξεις πολύχρηστες-σπανιόχρηστες, οικείες - μη οικείες).

- Το μήκος των φράσεων - προτάσεών του (συνιστώνται οι φράσεις με 10-15 λέξεις για τους αρχάριους αναγνώστες και 20-25 για τελειόφοιτους δημοτικού σχολείου).
- Η δομή της φράσης - πρότασης (μια γραπτή φράση των δεκαπέντε λέξεων μπορεί να είναι ευκολονόητη αλλά, αν αρχίζει μ' ένα υποκειμένο που ακολουθείται από δέκα επίθετα και τελειώνει μ' ένα ρήμα, είναι δυσκολονόητη).
- Η πυκνότητα των πληροφοριών (αριθμός πληροφοριακών λέξεων -στοιχείων ανά πρόταση).
- Η συνεκτικότητα και ενότητα του κειμένου.
- Ο βαθμός επεξήγησης των σχέσεων μεταξύ κινήτρων και δράσεων -πράξεων, μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων.
- Ο βαθμός επεξεργασίας του θέματος (επιφανειακά – βαθιά).
- Η δομή του κειμένου (τρόπος οργάνωσης και ομαδοποίησης των ιδεών του κειμένου).

Κάθε κατηγορία και τύπος κειμένου έχει διαφορετική δομή και σκοπιμότητα και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση, ανάγνωση και ανάλυση. Η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιάτητας απαιτεί μια καλή εξοικείωση των μαθητών με τα διαφορετικά γλωσσικά στηρίγματά της, δηλαδή με διαφορετικούς τύπους γραπτών μηνυμάτων-κειμένων (μυθιστορήματα, αφηγήματα, θεατρικά έργα, πολιτικές ή αθλητικές εφημερίδες, καταλόγους εδεσμάτων, οδηγούς χρήσης εργαλείων, οργάνων και παιχνιδιών, ποιήματα, παραμύθια κ.τ.λ) τα οποία λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους και απαιτούν μίαν προσέγγιση προσαρμοσμένη στη λειτουργία τους. Έτσι, για παράδειγμα, η σημασία της *αφηγούμενης ιστορίας* παίρνει μορφή προς το τέλος του κειμένου, ενώ η σημασία του *πληροφοριακού κειμένου* οικοδομείται προοδευτικά με την ανάγνωσή του. Οι δείκτες επίσης του περιεχομένου και της οργάνωσης του κειμένου εξαρτώνται, επίσης, από τον τύπο του. Στα αφηγηματικά κείμενα οι κύριοι δείκτες είναι ο *τίτλος* και οι *εικονογραφήσεις*, ενώ στα πληροφοριακά οι συγγραφείς κάνουν συχνά χρήση των *υποτίτλων* και των *γραφικών παραστάσεων*.

Τα σύγχρονα εγχειρίδια ανάγνωσης περιέχουν κείμενα διαφόρων τύπων και προοδευτικά οι μαθητές εξοικειώνονται μ' αυτά. Μάλιστα όσο προχωρεί η σχολική χρονιά και το σχολικό επίπεδο οι μαθητές διαβάζουν, γνωρίζουν διαφορετικά κείμενα, εξοικειώνονται μ' αυτά, εγκαθιστούν δεσμούς, συνδέσμους και συσχετίσεις μεταξύ πολλών κειμένων και προωθείται η διακειμενικότητα. Και είναι σημαντικό να γίνεται αυτό γιατί οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με τις ποικίλες μορφές και δομές των γραπτών κειμένων, με καινούργιο και διαφορετικό λεξιλόγιο που αντιστοιχούν σε ποικίλα και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια παραγωγής τους.

Έτσι, για παράδειγμα, είναι δυνατό να τίθεται υπόψη των μαθητών διαφορετικών τύπων κείμενα που να αναφέρονται στο ίδιο θέμα, να είναι παραλλαγές της ίδιας ιστορίας, να αναφέρονται στον ίδιο ήρωα (π.χ. Ο Διγενής Ακρίτας), να έχουν το ίδιο θέμα σε πεζή και έμμετρη μορφή κ.τ.λ.

Αντί επιλόγου:

Η σειρά του διδακτικού υλικού «Πράγματα και Γράμματα» περιέχει ποικίλων τύπων και κατηγοριών κείμενα τα οποία ως ένα βαθμό, πιστεύουμε, προωθούν την επικοινωνιακή μάθηση της γλώσσας και τη διακειμενική προσέγγισή τους.

Βιβλιογραφία

- Adam, J-M** (1989): *Le texte descriptif*, éd. Nathan, Paris.
- Adam, J-M** (1994): *Le texte narratif*, éd. Nathan, Paris.
- Adam, J-M** (1992): *Le textes: types et prototypes*, éd. Nathan, Paris.
- Βάμβουκας Μ** (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βάμβουκας Μ** (1989): *Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρό-τητά τους*, στο περ. Γλώσσα, 20, 39-51 και 1989, 21, 12-24.
- Charmeux, E** (1987): *Apprendre à lire*, éd Milan, Toulouse.
- Giasson, J** (1995): *La lecture: de la théorie à la pratique*, éd G. Morin, Montréal.
- Χαραλαμπίκη Χρ** (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδ. Γενναδείου Σχολής, Αθήνα.

7.2 Το κείμενο ως αντικείμενο στην διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως κεφάλαιο του Προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*» συνδέεται στενά με περιβάλλοντα όπου ο ελληνικός πολιτισμός συναντάται με άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες. Η χώρα στην οποία ζουν, ανατρέφονται και μορφώνονται οι ομογενείς μαθητές και μαθήτριες διαμορφώνει την πολιτισμική ταυτότητα, επηρεάζει το μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο και προσφέρει έναν ακαταμέτρητο πλούτο καθημερινών εμπειριών, μέσω της εικόνας, της γλώσσας, των γνώσεων και των συνηθειών. Παράλληλα, όμως, η καταγωγή τους, η ζωή μέσα στην οικογένεια, η συμμετοχή στα παροικιακά δρώμενα, τους δίδουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον ελληνικό τρόπο ζωής και να διαμορφώσουν μια ανάλογη στάση απέναντι σε ό,τι είναι ελληνικό. Η πραγματικότητα αυτή οριοθετεί την εμβέλεια της ελληνικής γλώσσας και όσες παραστάσεις συνοδεύουν τις δυναμικές της κοινωνικοποίησής τους. Γιατί είναι φυσικό, ο Έλληνας του Εξωτερικού να εντάσσεται στον κοινωνικοπολιτισμικό οργανισμό της χώρας διαμονής, φροντίζοντας διαρκώς την τελειοποίηση της κυρίαρχης γλώσσας και εγκαταλείποντας βαθμιαία κάποια αποθέματα της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Το πρόγραμμα έχει στόχο να εμπλουτίσει τα υπάρχοντα πολιτισμικά στοιχεία και να τα συνδέσει με πολιτισμικά στοιχεία από την σύγχρονη Ελλάδα. Εξάλλου, μέσα σ' ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, που διευρύνεται σήμερα σε συνθήκες επικοινωνίας, πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας τόσο ο Έλληνας της Διασποράς, όσο και ο Έλληνας του ελλαδικού χώρου έχουν ανάγκη της αμοιβαίας «εικονικής» συνεννόησης.

Η διδασκαλία της *γλώσσας προέλευσης* εντάσσεται στην αρχή της ισοτιμίας και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου που μεταφέρει το κάθε άτομο διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Η γλώσσα προέλευσης, η Ελληνική εν προκειμένω, ως δεύτερη διδασκόμενη γλώσσα, διακρίνεται από την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής, η οποία δεσπόζει μέσα στη σχολική ζωή, στο Αναλυτικό καθώς και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, απορροφώντας τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας.

Η παραγωγή του γλωσσικού διδακτικού υλικού για την Ελληνική ως *δεύτερη γλώσσα* θεωρεί δεδομένη την ύπαρξη ενός *γλωσσικού και πολιτισμικού ελαχίστου*¹ που προέρχεται από το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Πάνω σ' αυτό το ελάχιστο επιχειρείται η οικοδόμηση του υλικού αλλά και η διαμόρφωση του

¹ Ως *πολιτισμικό ελάχιστο* δεχόμαστε την *ελάχιστη κοινή πολιτισμική βάση* των ομογενών, που αποτελεί και στοιχείο *εθνοπολιτισμικής ταυτότητας*. Στην περίπτωση αυτή ο ομογενής δύναται να έχει συνείδηση *ελληνογενών πολιτισμικών στοιχείων* και γνώση *γλωσσικών ψηφιδάτων*. Η υπόθεση αυτή διαφοροποιεί τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης γλώσσας. Σχετικό με το πολιτισμικό ελάχιστο βλ. σ.27 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

τρόπου προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας με την αξιοποίηση προϋπαρχόντων στοιχείων. Ως τέτοια νοούνται τα διάφορα επίπεδα και οι χώροι κοινωνικοποίησης του απόμου· στο μικροεπίπεδο ο τύπος της οικογένειας και του σχολείου, στο μεσοεπίπεδο οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, στο δε μακροεπίπεδο οι διεθνείς καταστάσεις και ιστορικές εξελίξεις.² Για μίαν αποτελεσματική διδασκαλία έχει προγραμματιστεί και δημιουργείται ανάλογο κατά περίπτωση διδακτικό υλικό, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνον βιβλία αλλά και σύγχρονα μέσα υποστήριξης.³

Το παραγόμενο υλικό του κορμού διαβαθμίζεται σε επίπεδα, τα οποία ξεκινούν από το προαναγνωστικό-αναγνωστικό στάδιο και προχωρούν στην εμπέδωση, παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι στόχοι που τίθενται στο β' επίπεδο είναι η εκμάθηση-κατάκτηση της γλώσσας, σε τέτοιο βαθμό, ώστε τα παιδιά να αποκτούν την ικανότητα ακρόασης, ανάγνωσης κατανόησης, συζήτησης και παραγωγής γραπτού λόγου.⁴ Έτσι, χρησιμοποιούνται κείμενα:⁵

α) επικοινωνιακού τύπου,

β) πεζά μη λογοτεχνικά (περιγραφικά, πληροφοριακά, διαφήμιση, και κείμενα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο κ.τ.λ.)

² Μ. Δαμανάκης, σ.18 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

³ Για παράδειγμα, υπάρχουν κείμενα μαγνητοφωνημένα που βοηθούν το παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με τη φυσική ομιλία της γλώσσας μας. Για την υποστήριξη της διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών βλ. το άρθρο του Βασίλη Μακράκη στον ίδιο τόμο, «Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας».

⁴ Θεωρούμε δεδομένο ότι τα παιδιά ηλικίας 9 έως 11 χρόνων έχουν αποκτήσει στοιχειώδεις «εγγράμματες» γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και «επικοινωνούν αποτελεσματικά» στα ελληνικά. Περαιτέρω επιδιώκουμε τη διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα με δομές γραμματικών κατηγοριών, η λειτουργία των οποίων κατατάσσεται μέσα σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα. Για τα δεδομένα και τους στόχους που διακρίνουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης γλώσσας βλ. Γεωργία Κατσιμαλή, «Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, δεύτερης και μητρικής γλώσσας», Μ. Δαμανάκης - Θ. Μιχελακάκη, (επιμέλεια): *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου* (Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998 Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Ρέθυμνο 1999, σσ. 286-287.

⁵ Στα κείμενα διακρίνονται δυο μεγάλες γενικές κατηγορίες, ανάλογα με την πρόθεση του συγγραφέα και την αποστολή που ορίζεται να επιτελέσει το κείμενο· εκείνη των χρηστικών και η άλλη των λογοτεχνικών κειμένων. Βλ. σχετ. Μ. Βάμβουκας, σ.115 κ.ε. στον παρόντα τόμο. Οι διακρίσεις δεν οριοθετούνται, όμως, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες σαφέστατα, καθ' όσον σ' ένα χρηστικό π. χ. κείμενο υπάρχει μια ποικιλία (μορφική, σημασιακή κ.τ.λ.) η οποία είναι διακριτή, π.χ. στα διαλογικά μέρη της αφήγησης, στην λογοτεχνικότητα της διαφήμισης, στο ετερόχρονο της παρουσίασης μιας είδησης κ.τ.λ.). Επίσης στο λογοτεχνικό κείμενο υπάρχουν στοιχεία τα οποία είναι κοινά με εκείνα του χρηστικού, έτσι ώστε η αποστολή του να μην είναι μόνο της αισθητικής απόλαυσης.

γ) λογοτεχνικά (πεζά, ποιητικά, θεατρικά)

- **Τα επικοινωνιακού τύπου κείμενα**, τα οποία αναφέρονται σε πραγματικές ή τεχνητές συνθήκες, με την αμεσότητα του προφορικού λόγου⁶, κρίνονται ως τα πλέον κατάλληλα για τους μαθητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, επειδή σ' αυτά ενυπάρχει μια ορισμένου βαθμού οικειώση με τον προφορικό λόγο. Καταβάλλεται προσπάθεια, ούτως ώστε το περιεχόμενο των κειμένων να ανταποκρίνεται σε βιωματικές καταστάσεις των μαθητών.⁷
- **Τα πεζά μη λογοτεχνικά κείμενα** προσφέρονται για μιαν επαφή με τον κόσμο της πραγματικότητας, μέσω του γραπτού λόγου, και καθίστανται με τον τρόπο αυτό γέφυρα διαλόγου και πρόσβασης προς το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.
- Τέλος, **τα λογοτεχνικά κείμενα** υπό μορφή πεζού, ποιητικού ή θεατρικού, προσφέρονται κατ' εξοχήν για την ουσιαστική κατάκτηση της γλώσσας και την αρτιότητα του παραγομένου λόγου.

Κατά την *παραγωγή* και *επιλογή* κειμένων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές της Ομογένειας η συχνότητα του λογοτεχνικού κειμένου είναι περιορισμένη σε σύγκριση προς τα βιβλία της Ελλάδας. Έτσι, στο **β' επίπεδο** η αναλογία μη λογοτεχνικού - λογοτεχνικού κειμένου κλίνει περισσότερο προς το πρώτο είδος, ενώ από το δεύτερο επιλέγεται μικρός αριθμός πεζών και ποιημάτων τα τελευταία, μάλιστα, προτιμούνται για τον ρυθμό, την ομοιοκαταληξία και το μέλος (για όσα τυχαίνει να είναι μελοποιημένα), χωρίς μεγαλύτερες αξιώσεις προσέγγισης σ' αυτό το επίπεδο.

Στο **γ' επίπεδο** επιζητείται η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η προφορική και γραπτή επικοινωνία και έκφραση, όπως ορίζονται από το ανάλογο επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται με τη βοήθεια του προσφερομένου υλικού μέσω καταλλήλων κειμένων *προϊούσης δυσχερείας*, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία ενός θέματος και του αντίστοιχου γραμματικού φαινομένου. Σε επόμενο επίπεδο (δ' και ε') επιδιώκεται, μέσω της μελέτης, κειμένων λογοτεχνικών και μη, η καλλιέργεια των μαθητών, ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να προσεγγίζουν απαιτητικότερα κείμενα (θεωρητικά, επιστημονικά, λογοτεχνικά), αλλά και να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό, στο ίδιο ή παραπλήσιο επίπεδο.

⁶ Βλ. Γ. Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», σ.89 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

⁷ Τα κείμενα αυτά αντικατοπτρίζουν όψεις της καθημερινής ζωής, της ιστορίας και του πολιτισμού του οικείου και του άλλου. Με τη λογική αυτή το κάθε παιδί γνωρίζει ακόμη και μέσω της διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου διαφορές νοοτροπίας. Όταν βρισκόμαστε, π.χ., στην αγορά της Αυστραλίας ψωνίζουμε «με το κομμάτι», ενώ, όταν πάμε σε λαϊκή της Ελλάδας, δεν θα πούμε «πόσο κάνει ένα καρότο;»!

7.2.1 Κριτήρια επιλογής των κειμένων

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος και τη στοχοθεσία των επιπέδων, γίνεται κατανοητό ότι το κείμενο καθίσταται χώρος όπου καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα⁸ του ατόμου. Για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι απαραίτητο, με την προοδευτική πορεία στις ενότητες, να επιχειρείται και μία βαθμηδόν επαύξηση της παρουσίας κειμένων που θα προέρχονται από την ζωή και το πολιτισμικό περιβάλλον της Ομογένειας και θα το εκφράζουν. Αυτά τα κείμενα θα ευρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση περιεχομένου προς τα κείμενα που προέρχονται από την Ελλάδα και αναφέρονται σ' αυτήν.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής των κειμένων λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της κειμενικότητας, από τις οποίες διέπονται τα κείμενα, και καταβάλλεται φροντίδα, ώστε στα επικοινωνιακά - μη λογοτεχνικά μέσω:

- της *συνοχής* (οργάνωση του κειμένου σε νόημα)
- της *συνεκτικότητας* (αλληλουχία των νοημάτων)
- της *προθετικότητας* (στάση του συγγραφέα απέναντι σ' αυτά που διατυπώνει)
- της *αποδεκτότητας* (βαθμός κατανόησης εκ μέρους του αναγνώστη)
- της *πληροφορικότητας* (πρωτότυπες και σημαίνουσες πληροφορίες)
- της *καταστασιακότητας* (δημιουργία προβληματισμού)
- και της *διακειμενικότητας* («διάλογος» με τα άλλα κείμενα, με τις άλλες αναγνωστικές εμπειρίες):
να προβάλλονται:
- το άτομο,
- η κοινότητα (στενότερη και ευρύτερη),
- το περιβάλλον,
- η σύγχρονη ζωή,
- τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία,
- η πολυπολιτισμικότητα και
- η διαπολιτισμικότητα,
- το επάγγελμα,
- οι ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και εργασίας ως και
- η αποφυγή κάθε είδους φυλετικών διακρίσεων.

⁸ Η επικοινωνιακή ικανότητα εκλαμβάνεται ως συνδυασμός της γραμματικής και της κοινωνιογλωσσολογικής ικανότητας, ως και της ικανότητας ανάπτυξης στρατηγικών. Η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κοινωνιοπολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας της συνομιλίας. Σχετ. βλ. στον παρόντα τόμο το άρθρο της Γεωργίας Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», σ. 89 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

Το περιεχόμενο αυτών των θεμάτων δίδει το έναυσμα μιας ενεργού συμμετοχής του παιδιού κατά την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διδασκαλία κειμένων από την Μυθολογία, την Ιστορία, τη ζωή της κοινότητας και το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού δημιουργεί προσβάσεις για τη βίωση των εννοιών του *τόπου*, του *χρόνου* και της *δράσης* των ανθρώπων.⁹ Η προσέγγιση του κειμένου μπορεί να γίνεται με δραστηριότητες, όπως είναι η αλληλογραφία, η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου, τα παιχνίδια γλώσσας (κρυπτόλεξο, κατασκευές, συνέχιση ιστορίας, κρυμμένοι θησαυροί κ.τ.λ.).¹⁰

Στο υπό εξέλιξη υλικό του γ' *επιπέδου* το λογοτεχνικό κείμενο καταλαμβάνει ένα μεγαλύτερο ποσοστό δίπλα στο μη λογοτεχνικό, σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις αποτελεί το *πυρηνικό κείμενο*, από το οποίο θα προβληθεί το εκάστοτε διδασκόμενο γραμματικό φαινόμενο. Με το *λογοτεχνικό κείμενο* δίδεται η δυνατότητα στον μαθητή να γνωρίσει την άλλη εκείνη διάσταση του γλωσσικού κώδικα – πέραν της καθημερινής χρηστικής –, να έλθει σε οικείωση με μιαν άλλη γραμματική, την ποιητική γραμματική, θα λέγαμε, την γραμματική του πολιτισμού. Η *επικοινωνιακή ικανότητα* εμβαθύνει, εν προκειμένω, σε ζητήματα αισθητικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων της ανθρωπότητας, που διαλέγονται με τον αναγνώστη, τον τέρπον και τον συγκινούν. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν τη δημιουργική συνομιλία, την αποδοχή ή την αντίδραση, το εκλεπτυσμένο γούστο, την ηθική στάση και τον εμπλουτισμό της *συγχρονικής ταυτότητας*. Στο ποιητικό κείμενο το εκφώνημα, λ.χ. – είτε πρόκειται για λέξη, είτε για *προτασιακό σύνολο* – έχει κύριο γνώρισμά του την πολυσημία και την οργάνωση με υποδειγματική συνοχή, που βοηθά τον αναγνώστη να συγκρατήσει την *ακουστική εικόνα* του νοήματος, να απομνημονεύσει λέξεις, να συγκρατήσει παραστάσεις και να αναγνωρίσει πολιτισμικές αξίες στη γλώσσα. Από την άλλη μεριά, στο αφηγηματικό κείμενο η πολυφωνία, η πλοκή, τα δρώοντα και το αξιακό σύστημα προκαλούν την κριτική αποδοχή ή αντίδραση του

⁹ Ο αναγνώστης με τις συνθήκες του πολιτισμικού ελαχίστου στην κατάσταση επικοινωνίας του στην Ελληνική περνά από τη φάση του *παιγνιδιού* στη φάση της *ταύτισης* με τους ήρωες ενός αφηγηματικού κειμένου. Είτε το θέλουμε είτε όχι, η επιτυχής πρόσληψη του κειμένου εξαρτάται από την *απλότητά* του. Δεν είναι λίγες οι φορές, κατά τις οποίες η εικονογράφηση του διευκολύνει την κατανόηση και διαλέγεται με το κείμενο. Στη γλώσσα του σχολείου, που είναι και η κυρίαρχη γλώσσα «εγγραμματοσύνης», υπάρχει πλούσια παράδοση στις εικονογραφημένες και χιουμοριστικές ιστορίες που γοητεύουν τα παιδιά. Η υποδοχή, επομένως, κειμένων αυτού του είδους αποτελεί ελκυστικό μέσο ανάγνωσης της Ελληνικής ως Γ2. Για τις ψυχολογικές θεωρίες που συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδιού και τον ρόλο της λογοτεχνίας βλ. Μένη Κανατσούλη, «Νεότερες απόψεις στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας», περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1995, σσ. 27-28.

¹⁰ Βλ. σχετ. Α. Χουρδάκης, σ. 155 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

αναγνώστη στις προβλέψιμες ή μη καταστάσεις του κειμένου, ως και τον συνδυασμό με άλλα κείμενα της ίδιας γλώσσας ή άλλων γλωσσών. Με τον τρόπο αυτό η *αναγνωστική εμπειρία* γίνεται και *πολιτισμική εμπειρία*, που συντελεί στην αναγνώριση, κατανόηση και αποδοχή των άλλων πολιτισμών, στον βαθμό που τα στοιχεία τους διατέμνονται, αποτελούν δηλ. **κοινούς τόπους**, άρα σημεία συνάντησής των.

Η διδασκαλία του ελληνικού λογοτεχνικού κειμένου, με τις συγκεκριμένες επιδιώξεις για τη διαμόρφωση μιας *ενδοελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας* και της *λεκτικής εκφοράς* της, αναμένεται να εκπληρώσει ποικίλες προσδοκίες των **διαμεσολαβητών**, όπως είναι:

- α) *ο καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας (ποικιλία λεξιλογίου, σημασιολογίας, πρωτότυπα και απροσδόκητα λεκτικά σύνολα – η ανοίκεια εμπειρία – κ.τ.λ.),*
- β) *η ποιότητα λόγου που είναι και μια ποιότητα παιδείας (σχήματα λόγου, λογοτεχνικά παραδείγματα και αξίες),*
- γ) *τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής και διαμονής και τα διαπολιτισμικά τους παράγωγα,*
- δ) *οι διαχρονικοί προβληματισμοί και, τέλος,*
- ε) *η παραδειγματική λειτουργία με τη συμβολή της διακειμενικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου.*

Στο επίπεδο αυτό κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου κυριαρχούν η συναισθηματική επικοινωνία, η *απόλαυση*, η παρακολούθηση της πλοκής και ο ενθουσιασμός της περιπέτειας. Η δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένας καταλύτης ίσων ευκαιριών. Οι μαθητές έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να επιχειρήσουν, ανάλογα με τον βαθμό πρόσληψης του κειμένου, μετασχηματισμούς της αφήγησης σε αντίστοιχη δράση, να αναλάβουν ρόλους, να «υποδυθούν τον άλλο» και να εξασκηθούν στη φυσική εκφώνηση της Ελληνικής.¹¹ Η κριτική απόσταση από τα *δρώμενα* δεν επιδιώκεται συστηματικά, κάτι το οποίο μπορεί να διαπραγματευθεί το επόμενο επίπεδο. Εδώ είναι δυνατόν να δοθεί βάρος στη συνειδητοποίηση της αλληλουχίας των γεγονότων με έμφαση στην τοπικότητα και χρονικότητα (επισήμανση δεικτών, σημασίας χρόνων, σύνδεση προτάσεων κ.τ.λ.).

¹¹ Ένα καλό παράδειγμα αυτής της ενθάρρυνσης των μαθητών είναι ο καθιερωμένος πλέον θεσμός του Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου που διοργανώνει στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών.

Η αξία που αποδίδεται στη δραματοποίηση φαίνεται στη μελέτη του Τ. Μουδατσάκι, *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994, σσ. 201-204. Βλ. και Christ. Jaffke, *Fremdsprachunterricht auf der Primarstufe*, 2. rev. Auflage, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996, σσ. 330- 338.

Για την ευχερέστερη και αποτελεσματικότερη πρόσληψη των κειμένων, ακολουθείται κατά την ενταξή τους στις ενότητες των βιβλίων σχετική επέμβαση (διασκευή)¹², ανάλογη προς τον βαθμό δυσκολίας τους, με την ενδεδειγμένη στην περίπτωση ευαισθησία, ώστε να μη θίγεται το ύφος του συγγραφέα και ταυτοχρόνως να καθίσταται βατό. Αυτό δημιουργεί τις ανάλογες γέφυρες πρόσβασης στον γλωσσικό κώδικα διατηρώντας παράλληλα και τα στοιχεία της λογοτεχνικότητας.

Σε ένα μελλοντικό *δ' επίπεδο* η μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου θα αποσκοπεί σε μια μεταγλωσσική προσέγγιση του γλωσσικού κώδικα, στην ανάδειξη της λογοτεχνικότητας του κειμένου και στη διερεύνηση της διαλογικότητας με τον εντοπισμό της παρουσίας του «*άλλου*» και του «*διαφορετικού*»¹³.

Προκειμένου να επιτύχουμε την επιθυμητή πρόσληψη του κειμένου, η οποία θα είναι και πρόσληψη του γλωσσικού κώδικα καθαυτού, είναι απαραίτητο να τίθενται ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου, όπου αναμένεται προφορική απάντηση. Κατ' αυτήν ο μαθητής οδηγείται στην επανάληψη λέξεων ή δομών και σε δεύτερη φάση στην παραγωγή αυτόνομου λόγου. Στο επόμενο βήμα, στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων* ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης μέσω ερωτήσεων στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει γραπτώς, να παραγάγει, δηλ., λόγο που θα ανταποκριθεί στην ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κειμένου.

¹² Η λογοτεχνική γραφή είναι αποτέλεσμα ενός πολύπλοκου συστήματος επιλογών, μέσα στο οποίο τα *σημαινόμενα* της γλώσσας απαιτούν ειδικό γνώση. Στη διδασκαλία ενός διηγήματος ή αποσπάσμάτος του οι *διαλεκτικές* λέξεις ή οι *ιδιωματικές* φράσεις αντικαθίστανται με απλούστερες, ενώ στο ποιητικό κείμενο η δυσνόητη λέξη ή φράση παραμένει και ερμηνεύεται στην ίδια σελίδα με σημείωση. Η τακτική αυτή μας δίδει την ευκαιρία να προτείνουμε την *ανάγνωση* της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της *Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* μέσα από διασκευές έργων ελλήνων συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας ή λογοτεχνίας των ενηλίκων με διαχρονικό αναγνωστικό ενδιαφέρον. Μια σχετική πρόταση κατατίθεται στο βιβλίο *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ* του β' επιπέδου (Δ' τάξη) με τη διασκευή τεσσάρων ευαγγελικών περικοπών με θέμα τα Θεία Πάθη. Για την κίνηση και την προβληματική των διασκευών βλ. Αλεξάνδρα Ζερβού, «Παιδική Λογοτεχνία και Λογοτεχνία Ενηλίκων: Αμοιβαιότητα κι αλληλεξαρτήσεις», περιοδ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1995, σσ. 22-23.

¹³ Ήδη στις γενικότερες αναζητήσεις του προγράμματος υπάρχει η προοπτική της διαδικασίας αλληλεπίδρασης με βάση στην οποία το διδακτικό υλικό του κορμού συναντάται στο βιβλίο *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ* με το διδακτικό υλικό που προέρχεται από την ομογένεια. Βλ. σχετ. Μ. Δαμανάκης (επιμέλεια), *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση-μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο 1999, σελ. 277.

Βιβλιογραφία:

- Adam, Jean-Michel** (1999): *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ, Μιχελακάκη Θ, Λυδάκη Μ** (1997): (επιμέλεια), *Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας*, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 1997 Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ** (1999): (επιμέλεια), *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις: Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Παν/μίου Κρήτης*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ, Μιχελακάκη Θ** (1998): (επιμέλεια), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά πανελληνίου-πανομογενειακού συνεδρίου*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου.
- Δαμανάκης Μ** (1997): (επιμέλεια), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ζερβού Αλεξάνδρα** (1995): «Παιδική Λογοτεχνία και Λογοτεχνία Ενηλίκων: Αμοιβαιότητα κι αλληλεξαρτήσεις», *περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος.
- Jaffke Christoph** (1996): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, 2. Revidierte Auflage*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Κανατσούλη Μένη** (1995): «Νεότερες απόψεις στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας», *περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος.
- Μουδατσάκις Τ** (1994): *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Τοκατλίδου Β** (1986): *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Χαραλαμπάκης Χρ** (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδόσεις Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα.