Ассоциация неоэллинистов
(Россия)

КАФЕДРА
Византийской и новогреческой филологии

Научно-теоретический журнал

№4, 2019

Издается с 19.06.2000
Выходит 2 раза в год

Главный редактор
Бибиков М. В. (Москва, Россия) — доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия
Онуфриева Е. С. (Москва, Россия) (отв.секретарь)
Гришин А. Ю. (Москва, Россия)
Климова К. А. (Москва, Россия) кандидат филологических наук, доцент
Мантова Ю. Б. (Москва, Россия) кандидат филологических наук
Смирнова И. Ш. (Москва, Россия)
Соловьева А. А. (Москва, Россия)
Тресорукова И. В. (Москва, Россия) кандидат филологических наук, доцент
Торопова А. А. (Москва, Россия)

Редакторы
Онуфриева Е. С., Соловьева А. А.

Редакторы английского и греческого текста
Онуфриева Е. С., Соловьева А. А.

Дизайн обложки
Цанцаноглу М. К., Варламов А. А.

Компьютерное макетирование
Варламов А. А.

Адрес редакции
117241, Moscow, ул. Лобачевского, 101–241
e-mail: ens.russia@gmail.com
http://kathedra-ens.ru

В журнале опубликованы научные статьи, посвященные проблемам греческого языка, литературы и культуры на всем протяжении их исторического существования: от древнегреческой и византийской литературы, культуры и языка до новогреческого периода. В работах освещается широкий круг тем по истории, литературоведению, лингвистике, этнолингвистике, фольклору и постфольклору Греции, а также по рецепции греческих образов и идей в России и Европе.

Материалы журнала размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Журнал издается совместно с кафедрой византийской и новогреческой филологии филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова

Зарегистрирован Управлением Федеральной Службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77–73598 от 14.09.2018

ISSN:2658–7157

© Ассоциация неоэллинистов, 2019
© Журнал «Кафедра византийской и новогреческой филологии», 2019
При перепечатке и при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.

Society of Modern Greek Studies
(Russia)

KATHEDRA

of Byzantine and Modern Greek Studies

№ 4, 2019

Scientific journal

Issued 2 times a year
Since 19.06.2000

Editor-in-chief:
M. V. Bibikov (Moscow, Russia) — PhD, Professor

Editorial Board
Onufrieva E. S. (Moscow, Russia) (secretary)
Grishin A.Ju. (Moscow, Russia)
Klimova K. A. (Moscow, Russia) PhD, Associate Professor
Mantova J. B. (Moscow, Russia) PhD, Assistant Professor
Smirnova I.Sh. (Moscow, Russia)
Solov'eva A.A. (Moscow, Russia)
Tresorukova I. V. (Moscow, Russia) PhD, Associate Professor
Toropova A. A. (Moscow, Russia)

Editors
Onufrieva E. S., Solov'eva A.A.

English and Greek texts editors
Onufrieva E. S., Solov'eva A.A.

Cover design and layout
Tsantsanoglou M. K., Varlamov A. A.

Computer layout
Varlamov A. A.

Editors address:
Lobachevskogo, 101 — 241
Moscow, 117241, Russia
e-mail: ens.russia@gmail.com
http://kathedra-ens.ru

The journal is indexed in RISC.
The journal is edited jointly with the Department of Byzantine and Modern Greek Philology, Philological Faculty, Moscow State Lomonosov University
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information technologies and Mass Media
Mass media registration certificate
ПИ № ФС77–73598, 14.09.2018

The journal publishes scientific articles on the problems of the Greek language, literature and culture throughout their historical existence: from Ancient Greek and Byzantine literature, culture and language to the Modern Greek period. The papers cover a wide range of topics on history, literary criticism, linguistics, ethnolinguistics, folklore and post-folklore of Greece, as well as on the reception of Greek images and ideas in Russia and Europe.

© Society of Modern Greek Studies, 2019
© Journal «Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies», 2019
All rights in reproduction in any form reserved.

СОДЕРЖАНИЕ

Γ. Γαβριηλίδου
Η τυπολογία των syllabi για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας……7

Χ. Δούρου
Η ικανότητα ορισμού λέξεων από μαθητές Δημοτικού……25

Σ. Ιακωβίδου
Κ.Π. Καβάφης, ποιητής του μεσαίου κόσμου……..47

Γ.Δ. Καψάλης, Α. Γαλάνη
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε διεθνή προγράμματα σπουδών……63

Μ. Κοκκινίδου, Λ. Τριανταφυλλίδου
Επίπεδα γλωσσομάθειας στην πράξη: ανάπτυξη διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2……80

Τ.Η. Κωτόπουλος, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α.Π. Βακάλη
Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας μέσα από τη Δημιουργική Γραφή……105

Δ. Μαρούλης
Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μέθοδος του πρότζεκτ: «Ελληνικά και ρωσικά τραγούδια στον διαγωνισμό τραγουδιού Eurovision 1994–1995»……125

Λ. Παντελόγλου
Διδάσκοντας τη νέα ελληνική σε αρχαιομαθείς: η περίπτωση του Jules David…133

Ε. Παπαδογιαννάκη
Αρχαίοι θρήνοι και μοιρολόγια: συνέχειες και ασυνέχειες……151

Θ. Ρουσουλιώτη, Ι. Καραγκούνη
Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου: το παρόν και το μέλλον……..171

Ει. Σεχίδου
Εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 μέσω διαδικτύου: επισκόπηση προγραμμάτων……188

Χ. Τακούδα
Κειμενικά είδη και πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς……206

Λ. Τριανταφυλλίδου, Μ. Κοκκινίδου
Η πλατφόρμα Moodle ως εργαλείο αξιολόγησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας……..220

CONTENTS

G. Gavriilidou
The Types of Syllabi for Teaching Greek as Second/Foreign Language at the Advanced Level……23

Ch. Dourou
The Word Definitional Ability of Pupils in Primary School……43

S. Iakovidou
C. P. Cavafy: Poet of the Middle World……61

G.D. Kapsalis, A. Galani
Teaching Greek as a Foreign Language in International Study Programmes: the Co-operation of the Center for the Study of the Hellenic Language and Culture at the University of Ioannina with Beijing Foreign Studies University……77

M. Kokkinidou, L. Triandafillidou
Language Levels in Practice: Development of Teaching Material in Teaching Greek as a Second/ Foreign Language……103

T.I. Kotopoulos, A. Chatzipanagiotidi, A.P. Vakali
Creative Writing and Teaching Greek as a second / foreign language……122

D. Maroulis
Intercultural Education, the Project Method: «Greek and Russian Songs in the Eurovision Song Contest 1994–1995»……131

L. Panteloglou
Teaching Modern Greek to Hellenists: Jules David's Case……147

E. Papadogiannaki
Ancient Laments and Dirges: Continuities and Discontinuities……168

Th. Rousoulioti, I. Karagouni
The Assessment of Writing: Present and Future……184

I. Sechidou
E- Learning And Modern Greek As A L2: E-Learning Resources Overview And Task Design For Computer Mediated Communication……203

Ch. Takouda
Genres and Multiliteracies in Teaching Greek as L2 for Academic Purposes……218

L. Triandafillidou, M. Kokkinidou
Moodle Platform as a Tool for Assessment and Teaching Greek as a Second/Foreign Language……232

УДК 37.022 — 811.142 https://doi.org/10.29003/m808.2658-7157.2019_4/7-24

Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ SYLLABI ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Γ. Γαβριηλίδου

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας — Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
ggavriil@smg.auth.gr

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιαστεί η διαδικασία κατάρτισης των syllabi για γενικούς σκοπούς των αλλοδαπών σπουδαστών (επίπεδο Γ1 — Γ2) και για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς των αλλοδαπών φοιτητών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΠΘ). Γίνεται εκτενής αναφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες διδασκομένων και στο διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης για γενικούς σκοπούς και αντίστοιχα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαφορετικοί τύποι syllabi ανάλογα με τις περιστάσεις διδασκαλίας, οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στα δύο syllabi, καθώς και οι προϋποθέσεις που οδήγησαν στην κατάρτισή τους με στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: *διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, syllabus για γενικούς σκοπούς, syllabus για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς, τύποι syllabi, προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας*

1. Εισαγωγή

Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων σε πολύγλωσσα-πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων για τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αναμφίβολα, υπάρχει σήμερα μια τάση τα γλωσσικά μαθήματα να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κοινού στόχου και ιδιαίτερα όταν απευθύνονται

σε κοινό όπως φοιτητές και φοιτήτριες ή εργαζόμενοι που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες για ειδική ακαδημαϊκή ή επαγγελματική χρήση της γλώσσας. Κατ' επέκταση πρέπει να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας, όπου τόσο οι στόχοι όσο και η μεθοδολογία να είναι ξεκάθαροι και απολύτως σε συνάφεια με τις ανάγκες της ομάδας στόχου.

Το syllabus αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς είναι ένα πλάνο για το τι πρόκειται να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό το τι θα δουλευτεί ακριβώς, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συνολικού μαθήματος.

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ προσφέρει αφενός διαβαθμισμένα Προγράμματα ελληνομάθειας με syllabus (Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2) σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης για τους αλλοδαπούς σπουδαστές/σπουδάστριες και αφετέρου μαθήματα με syllabus πλαίσιο για ακαδημαϊκούς σκοπούς για τους αλλοδαπούς φοιτητές και φοιτήτριες που φοιτούν σε διάφορες Σχολές του ΑΠΘ.

2. Το προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας στο ΣΝΕΓ

Στο ΣΝΕΓ προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας (Γ1) αποτελείται από δύο ομάδες διδασκόμενων:

α) σπουδαστές επιπέδου Γ1 που μαθαίνουν τη γλώσσα για γενικούς σκοπούς. Στην πλειοψηφία τους είναι αλλοδαποί ή ομογενείς που συνήθως παραμένουν και εργάζονται στην Ελλάδα για διάφορους οικογενειακούς λόγους ή σκοπεύουν να σπουδάσουν ή απλώς ενδιαφέρονται να τελειοποιήσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι σπουδαστές του επιπέδου Γ1 συνήθως συνεχίζουν τα μαθήματα στο ΣΝΕΓ, αφού έχουν παρακολουθήσει τα μαθήματα του επιπέδου Β2 (10ωρα ή 20ωρα ετήσια) και κάποιοι έχουν αποκτήσει το Πιστοποιητικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ επιπέδου Β2 ή το Πιστοποιητικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ — Επίπεδο Β2. Ως επί το πλείστον έχουν κατακτήσει τις βασικές γενικές γλωσσικές δεξιότητες και οι δυσκολίες τους τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο συνδέονται κυρίως με θέματα που αφορούν κυρίως τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

β) φοιτητές που μαθαίνουν τη γλώσσα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς, οι οποίοι είναι αλλοδαποί ή ομογενείς και σπουδάζουν σε διάφορες Σχολές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (Φιλοσοφική Σχολή, Θεολογική, Ιατρική κ.ά), ενώ παρακολουθούν τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στο Σχολείο

Νέας Ελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Σχολής τους από 2–6 εξάμηνα ανάλογα (ΔΕΣ). Οι αλλοδαποί φοιτητές που φοιτούν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ αποτελούν ένα ιδιαίτερο κοινό, διότι μαθαίνοντας την ελληνική ως ξένη γλώσσα θα πρέπει να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο ειδικό αντικείμενο που σπουδάζουν. Στο ΣΝΕΓ αποκτούν γενικές γλωσσικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα και μετά από εξετάσεις αποκτούν το Πιστοποιητικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ επίπεδου Β2 που τους επιτρέπει την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Για τις σπουδές τους όμως στα διάφορα Τμήματα του ΑΠΘ απαιτούνται ειδικότερες δεξιότητες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό επιστημονικό λόγο, που θα τους επιτρέψουν να ανταποκρίνονται με περισσότερη επάρκεια στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες, όπως να κατανοούν καλύτερα τις διαλέξεις στο ειδικό αντικείμενο που σπουδάζουν, να γράφουν δοκίμια, να κατανοούν πιο σύνθετα επιστημονικά κείμενα κ.ά.

3. Γενική Διδασκαλία μιας Γλώσσας & Διδασκαλία για Ειδικούς Σκοπούς

Πολλοί στο παρελθόν εξέφραζαν τις αμφιβολίες τους [Spack 1988, Leech & Svartvik 1994] ως προς το πώς θα μπορούσαν να αναγνωριστούν τα ειδικά χαρακτηριστικά της Διδασκαλίας για Ειδικούς Σκοπούς (ΔΕΣ) σε σχέση με τη Γενική Διδασκαλία μιας Γλώσσας (ΓΔΓ), καθώς υπάρχουν γενικές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο διδασκαλίες ή «κοινές δομές που κατανέμονται διαφορετικά» [Kennedy & Bolitho 1984: 19]. Επίσης υπάρχει αναμφίβολα και ένα συνεχές (continuum) ανάμεσα στις δύο διδασκαλίες όπως π.χ. το γεγονός ότι και οι δύο έχουν ως κοινή βάση την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών [Sifakis 2003: 206].

Παρόλα αυτά όμως υπάρχουν βασικές διαφορές. Μία από τις βασικότερες που αναφέρονται είναι στο πού ακριβώς επικεντρώνονται οι δύο γλωσσικές διδασκαλίες, καθώς η ΓΔΓ δίνει έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και των γλωσσικών δομών, ενώ η ΔΕΣ επικεντρώνεται στο περικείμενο (context) και το αντικείμενο διδασκαλίας δεν διαχωρίζεται από τον πραγματικό κόσμο και τις επιθυμίες των διδασκόμενων [Far 2008: 6].

Επίσης υπάρχει η διάκριση ανάμεσα σε εξωτερικούς και εσωτερικούς στόχους, αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία [Cook 2002]. Οι εξωτερικοί στόχοι σχετίζονται με τις χρήσεις της γλώσσας έξω από την τάξη — το να μπορεί, για παράδειγμα, κανείς να κάνει διάφορα πράγματα στον «πραγματικό» κόσμο, όπως π.χ. το να αγοράζει προϊόντα από το σούπερ μάρκετ ή να έχει ια-

τρική ενημέρωση. Οι εσωτερικοί στόχοι σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της τάξης, για παράδειγμα, το να βελτιώνονται γνωστικές δεξιότητες, όπως η ανάλυση, η απομνημόνευση και η διαχείριση κοινωνικών στόχων.

Πίνακας 1: Η διάκριση ανάμεσα στη Γενική Διδασκαλία της Ελληνικής και της Ελληνικής για Ειδικούς Σκοπούς [Widdowson 1983]

ΕΓΣ (Η Ελληνική για Γενικούς Σκοπούς)	ΕΕΣ (Η Ελληνική για Ειδικούς Σκοπούς)
▪ Επικεντρώνεται στην εκπαίδευση (education)	▪ Επικεντρώνεται στην εξάσκηση (training)
▪ Καθώς οι μελλοντικές ανάγκες του φοιτητή είναι αδύνατον να προβλεφθούν, το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πιο δύσκολο να επιλεγεί.	▪ Καθώς η γλώσσα προορίζεται να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιβάλλοντα, η επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου είναι ευκολότερη.
▪Είναι σημαντικό για το περιεχόμενο του syllabus να έχει υψηλή χρηστική αξία (surrender value), με την έννοια ότι και οι τέσσερις δεξιότητες αναπτύσσονται σύμφωνα με τους τελικούς στόχους.	▪ Ένα syllabus για ειδικούς σκοπούς πρέπει να έχει υψηλή γλωσσική αξία (linguistic value) με την έννοια ότι οι δεξιότητες, που προβλέπονται να αναπτυχθούν, πρέπει να είναι πιο συναφείς με το επαγγελματικό περιβάλλον, όπου θα χρησιμοποιηθούν.

Η διδασκαλία για ειδικούς σκοπούς γενικά εστιάζει στους εξωτερικούς στόχους, καθώς ο σπουδαστής εμπλέκεται είτε σε ακαδημαϊκές είτε σε επαγγελματικές ενασχολήσεις. Οι εξωτερικοί στόχοι περιλαμβάνουν μια λειτουργική άποψη της γλωσσικής διδασκαλίας και οι διδασκόμενοι μαθαίνουν τη γλώσσα όχι μόνο για γλωσσικούς σκοπούς. Στην περίπτωση της γενικής διδασκαλίας, οι στόχοι είναι κυρίως γλωσσικοί (όπως η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής ή/και κατανόησης προφορικού λόγου ή η ανάπτυξη λεξιλογίου ή η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς μια ευρεία ποικιλία μορφοσυντακτικών δομών). Στη διδασκαλία για ειδικούς σκοπούς ο σπουδαστής θα ήθελε να πετύχει στόχους που συνδέονται με τον «πραγματικό» κόσμο και απαι-

τούν ειδικές γλωσσικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι φοιτητές μιας σχολής για νοσοκόμους, θα ήθελαν να μπορούν να πάρουν το ιστορικό των ασθενών και να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά μαζί τους με τέτοιο τρόπο που να τους περιορίζουν το στρες. Στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, η γλώσσα είναι ουσιαστικά το μέσο και οι φοιτητές σίγουρα απογοητεύονται, αν το γλωσσικό μάθημα δεν εστιάζει στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Έτσι, στο συγκεκριμένο μάθημα ο καθηγητής είναι αναγκαίο να θέσει τους στόχους του ακαδημαϊκού μαθήματος στην κατεύθυνση αυτή και να δουλέψει ως προς την επίτευξή τους.

Η διάκριση ανάμεσα στη Γενική Διδασκαλία της ξένης γλώσσας και τη Διδασκαλία για Ειδικούς Σκοπούς περιλαμβάνει επίσης βασικά χαρακτηριστικά [Widdowson 1983 σε White 1988: 18, 26], τα οποία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα με προσαρμογή στα ελληνικά.

Τα παραπάνω διακριτά χαρακτηριστικά δεν σημαίνουν απόλυτη διαφοροποίηση, αλλά φανερώνουν τις διαφορετικές πλευρές της κάθε διδασκαλίας που σε κάποια σημεία συγκλίνουν και επικαλύπτονται.

Το συμπέρασμα γενικά είναι ότι είναι δύσκολο να υπάρξει μια διαχωριστική γραμμή για το πού σταματούν τα μαθήματα γενικής διδασκαλίας μιας γλώσσας και πού αρχίζουν τα μαθήματα για ειδικούς σκοπούς, καθώς συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό, παρόλες τις διαφορές που μπορεί να έχουν. Κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί «Ποια είναι τελικά η διαφορά ανάμεσα στη ΔΕΣ και στη ΓΔΓ;». Φαίνεται τελικά ότι «στη θεωρία δεν υπάρχει διαφορά αλλά στην πράξη υπάρχει μεγάλη» [Hutchinson&Waters 2004: 53]. Ας δούμε λοιπόν τι ισχύει στην πράξη.

4. Το Syllabus στη Γλωσσική Διδασκαλία

Αρχικά θα ήταν καλό να ξεκαθαριστούν οι δύο όροι “syllabus” και “curriculum” από τη στιγμή που για πολλά χρόνια υπήρξαν διιστάμενες απόψεις σε σχέση με το τι ακριβώς συμπεριλαμβάνει ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός syllabus, καθώς η διαφορά τους έχει να κάνει με την προσέγγιση στην έννοια του σχεδιασμού του syllabus [Nunan 1993: 5]. Το curriculum έχει να κάνει με πιο γενικά θέματα σε σχέση με τη γλωσσική μάθηση, τους σκοπούς, τις εμπειρίες, την αξιολόγηση, τον ρόλο και τις σχέσεις ανάμεσα στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, ενώ το syllabus είναι πιο εξειδικευμένο και βασίζεται στο τι τελικά συμβαίνει μέσα στην τάξη, καθώς οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι εφαρμόζουν ένα δεδομένο curriculum στις δικές τους περιστάσεις [Candlin 1984: 31]. Επίσης «το curriculum έχει να κάνει

με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ το syllabus επικεντρώνεται κυρίως στην επιλογή και ταξινόμηση του περιεχομένου» [Nunan 1993: 8]. Τέλος, στον [Allen 1984: 61] γίνεται αναφορά στην παραπάνω διάκριση, όπου το curriculum αναφέρεται ως μια γενική έννοια που περιλαμβάνει φιλοσοφικούς, κοινωνικούς και διαχειριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ το syllabus αναφέρεται σε εκείνο το κομμάτι του curriculum που προσδιορίζει τις ενότητες, που θα διδαχθούν (όχι το πώς θα διδαχθούν, καθώς αυτό έχει να κάνει με την μεθοδολογία).

Έτσι πιο συγκεκριμένα ένα syllabus είναι ένα σχέδιο για τους στόχους που πρόκειται να επιτευχθούν μέσω της διδασκαλίας, με σκοπό το τι πρέπει να συμπεριλάβει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συνολικού προγράμματος, ενώ παρέχει μια βάση, για να αξιολογηθεί η πρόοδος των διδασκόμενων [Hyland 2004: 82]. Το κάθε syllabus θα εκφράσει, ακόμα κι έμμεσα, κάποιες υποθέσεις για τη γλώσσα, την ψυχολογική διαδικασία της μάθησης και τις παιδαγωγικές-κοινωνικές διαδικασίες μέσα στην τάξη [Breen 1984: 49]. Σε μια πιο παραδοσιακή άποψη της έννοιας syllabus διαφαίνεται ότι ο σχεδιασμός ενός syllabus έχει λίγο πολύ να κάνει με τον «προσδιορισμό του *τι* διδάσκεται ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον ορισμό ενός θέματος, τα βασικά σημεία της διδασκαλίας, τι πρέπει να επιτευχθεί και τι θα διδαχθεί» [Stern 1984: 5]. Με το πέρασμα του χρόνου αυτή η παραδοσιακή άποψη για το περιεχόμενο τροποποιήθηκε, καθώς η έννοια του syllabus συνδέεται με τους τρόπους διδασκαλίας συμπεριλαμβάνοντας τη διδασκαλία και τις μεθόδους μάθησης.

Έτσι το syllabus αντικαθιστά την έννοια της «μεθόδου» και τα syllabi τώρα φαίνονται ως ένα όργανο με το οποίο ο διδάσκων ή και αυτός, που σχεδιάζει το syllabus, μπορούν να πετύχουν ένα ταίριασμα ανάμεσα στις ανάγκες και τους σκοπούς των διδασκόμενων αλλά και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη [Yalden 1984: 14]. Τέλος, τα syllabi περιγράφονται και ως εξής: «Τα syllabi ασχολούνται με τον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του τι πρέπει να μάθει κάποιος, ένα είδος δηλ. γραπτών οδηγιών για δράση τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους διδασκόμενους. Παραδοσιακά φέρουν την σφραγίδα της εξουσίας» [Candlin 1984: 30].

5. Τύποι syllabi

Αναμφίβολα η επιλογή ενός syllabus είναι μια πολύ βασική υπόθεση στη γλωσσική διδασκαλία και σίγουρα υπάρχουν πολλοί τύποι syllabi

που έχουν προταθεί ανάλογα πάντα με τις περιστάσεις διδασκαλίας [Krahnke 1987: 10]:

• το δομικό syllabus (structural syllabus), το οποίο είναι στην ουσία μια συλλογή από τύπους και δομές, κυρίως από μορφολογικά στοιχεία, όπως τα ρήματα, τα ουσιαστικά, οι χρόνοι κ.ά.,

• το εννοιολογικό/λειτουργικό syllabus (notional/functional syllabus), στο οποίο το περιεχόμενο της γλώσσας είναι μια συλλογή των λειτουργιών που πρέπει να επιτελεστούν, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα ή των εννοιών που εκφράζει η γλώσσα,

• το syllabus με βάση την περίσταση (situational syllabus), στο οποίο το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι μια συλλογή από πραγματικές ή μη περιστάσεις, στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα, π.χ. το να βρίσκεται κανείς στον οδοντίατρο, να ζητάει πληροφορίες σε μια καινούρια πόλη, να αγοράζει ένα βιβλίο από ένα βιβλιοπωλείο κ.ά.,

• το syllabus με βάση τις δεξιότητες (skill-based syllabus), στο οποίο το περιεχόμενο της γλώσσας είναι μια συλλογή ειδικών ικανοτήτων που μπορεί να παίζουν ρόλο στη γλωσσική λειτουργία,

• το syllabus με βάση το περιεχόμενο (content-based syllabus), το οποίο στην πραγματικότητα δεν είναι ένα syllabus αποκλειστικής γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς ο κυρίαρχος στόχος είναι η διδασκαλία διαφόρων θεμάτων ή πληροφοριών χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, την οποία μαθαίνουν οι διδασκόμενοι. Με λίγα λόγια το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία των θεμάτων, ενώ ο διδάσκων διδάσκει στους σπουδαστές του π.χ. την ακαδημαϊκή γλώσσα, χρησιμοποιώντας στο μάθημα της γλώσσας κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το θέμα (subject) είναι το κυρίαρχο και η γλωσσική διδασκαλία είναι το μέσο, με το οποίο διδάσκεται η σχετική θεματική π.χ. ένα μάθημα φυσικών επιστημών που διδάσκεται στη γλώσσα που οι διδασκόμενοι χρειάζονται ή θέλουν να μάθουν,

• το syllabus με βάση τις δραστηριότητες (task-based syllabus), όπου το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι μια σειρά από πολύπλοκες δραστηριότητες και με κάποιο σκοπό, στις οποίες οι διδασκόμενοι εμπλέκονται χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που μαθαίνουν (π.χ. το να βρίσκουν τη λύση σε ένα πρόβλημα).

Επίσης στη γλωσσική διδασκαλία συχνά διακρίνονται και χρησιμοποιούνται:

• το θεματικά οργανωμένο syllabus (theme-based syllabus), το οποίο οργανώνεται γύρω από θεματικούς άξονες, όπως εκπαίδευση, γλώσσα κ.τ.λ.

Τα κείμενα, που θα αποτελέσουν το γλωσσοδιδακτικό υλικό περιστρέφονται επίσης γύρω από συγκεκριμένους άξονες, καθώς και η διδασκαλία της γλώσσας για ειδική χρήση, η οποία καλύπτει συγκεκριμένες γλωσσικές ανάγκες των διδασκομένων [Belcher 1994 σε Ζάγκα 2009],

• το πολυδιάστατο syllabus (multi-dimensional syllabus*),* το οποίο είναι ευέλικτο και δεν έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό. Μπορεί να καλύπτει διαφορετικές λειτουργίες, περιστάσεις επικοινωνίας, θέματα, δομές. Η κύρια ιδέα είναι ότι πρέπει να υπάρχει ευελιξία στο διδακτικό υλικό, καθώς προχωράει το μάθημα [Mohseni 2008: 4],

• το syllabus με βάση τη διαδικασία (process syllabus), το οποίο σχεδιάζεται από τους διδασκόμενους, επεκτείνοντας την ιδέα της ανάπτυξης της γλωσσικής μάθησης μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος από διάφορα θέματα εργασίας. Με λίγα λόγια η έμφαση δίνεται «στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα της μάθησης και επικεντρώνεται στο μαθητή και στις μαθησιακές του ανάγκες» [Κανταρίδου & Υψηλάντης 2003: 13],

• το syllabus με βάση το κείμενο (text-based syllabus), το οποίο οργανώνεται με βάση τα κειμενικά είδη που οι διδασκόμενοι χρειάζονται και τα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία λειτουργούν. Τα θέματα και τα κείμενα επιλέγονται με βάση τις ανάγκες σε σχέση με τα επίπεδα δυσκολίας (π.χ. από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα), τις πιο σημαντικές δεξιότητες, που απαιτούνται κ.ά. [Hyland 2006: 83].

Το syllabus για γενικούς σκοπούς (Γ1-Γ2) και το syllabus για ακαδημαϊκούς σκοπούς συνέταξε το διδακτικό προσωπικό με βάση την εμπειρία του από τη διδασκαλία στα τμήματα των αλλοδαπών σπουδαστών και φοιτητών. Είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΣΝΕΓ (http://smg.web.auth.gr/wordpress/?page_id=570) και επικεντρώνεται εκτενώς σε γλωσσικές λειτουργίες και στη διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια μέρη:

Πίνακας 2: Syllabus για Γενικούς Σκοπούς για αλλοδαπούς σπουδαστές

ΣΥΓΓΡΑΦΗ — ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Καπουρκατσίδου Μαρία — Γαβριηλίδου Γεωργία
ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΝ: Αλεξανδρή Κατερίνα

Επίπεδο Γ1

Διάρκεια του προγράμματος: 260 ώρες

Θεματική ενότητα	Κειμενικοί τύποι	Λεξιλόγιο	Γλωσσικές λειτουργίες/πράξεις	Γραμματική
Εργασία	▪ άρθρο ▪ προκήρυξη για θέσεις εργασίας έντυπη και ηλεκτρονική ▪ σύμβαση εργασίας ▪ βεβαίωση προϋπηρεσίας ▪ κανονισμός λειτουργίας ▪ βιογραφικό σημείωμα ▪ συνοδευτική επιστολή βιογραφικού σημειώματος ▪ επιστολή εκδήλωσης ενδιαφέροντος για θέση εργασίας	▪ εργασία στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα ▪ μισθωτοί και ελεύθεροι επαγγελματίες ▪ βαρέα και ανθυγιεινά επαγγέλματα ▪ αποδοχές / επιδόματα — αποζημιώσεις ▪ φορείς ασφάλισης ▪ ΟΑΕΔ/ανεργία/ μακροχρόνια άνεργοι ▪ αναζήτηση εργασίας ▪ επαγγελματική κατάρτιση/ συνταξιοδότηση	▪ ζητάω και δίνω πληροφορίες για περιστάσεις της κοινωνικής ζωής και της επαγγελματικής δραστηριότητας ▪ διεκδικώ τα δικαιώματα μου ▪ απευθύνω επίσημο χαιρετισμό ▪ εισάγω ένα θέμα ▪ δίνω παράδειγμα ▪ επεξηγώ ▪ τεκμηριώνω ▪ κάνω υπόθεση ▪ αναφέρομαι σε προηγούμενη έρευνα ή ενασχόληση με το θέμα ▪ εκφράζω αντίθεση/ αμφιβολία/ βεβαιότητα ▪ θέτω ερωτήματα / ζητήματα ▪ περιγράφω ιδιότητες, διαδικασία, γεγονός	Ονοματική φράση Μορφολογία <u>α. Ουσιαστικά</u> Αρσενικά ▪ μυς Θηλυκά ▪ σε -ω, -ώ (κύρια ονόματα, πειθώ) Ουδέτερα Σε σύμφωνο ▪ σε σύμφωνο άλλο από -ν, -ς (ήπαρ, πυρ) ▪ σε -ν (ενδιαφέρον, παν, ον) ▪ σε -ς (κρέας) Σε φωνήεν ▪ γάλα, μέλι- μέλιτος ▪ σε -ύ και υ (οξύ,ήμισυ) ▪ σε -άι, -όι (τσάι, ρολόι) ▪ ουσιαστικά με αλλαγή γένους στον πληθυντικό (λόγος, δεσμός κ.α.) ▪ Λόγιοι τύποι γενικής, κλητικής, μετακίνηση τόνου (καθηγητού, καθηγητά, Αγίου Δημητρίου) <u>β.Παραγωγή και σύνθεση ουσιαστικών</u> επιθήματα (υποκοριστικά, μεγενθυντικά, που δηλώνουν ιδιότητα — επάγγελμα, τόπο, όργανο, ενέργεια ή αποτέλεσμα, κατάσταση

Πίνακας 3: Syllabus για Γενικούς Σκοπούς για αλλοδαπούς σπουδαστές

ΣΥΓΓΡΑΦΗ — ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Καπουρκατσίδου Μαρία — Γαβριηλίδου Γεωργία
ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΝ: Αλεξανδρή Κατερίνα

Επίπεδο Γ2

Διάρκεια του προγράμματος: 260 ώρες

Θεματική ενότητα	**Κειμενικοί τύποι**	**Λεξιλόγιο**	**Γλωσσικές λειτουργίες / πράξεις**	**Γραμματική**
Εργασία	▪ Άρθρο,επιφυλλίδα ▪ ένσταση ▪ επιστολή δήλωσης παραίτησης ▪ αναγγελία πρόσληψης ▪ επαγγελματική αναφορά ▪ άδειες ασκήσεως επαγγέλματος ▪ σύμβαση	▪ είδη συμβάσεων εργασίας (εξαρτημένης και ανεξάρτητης, συμβάσεις έργου/ορισμένου/αορίστου χρόνου, συλλογικές) ▪ άδειες: αναρρωτική, εκπαιδευτική, κυήσεως, ανατροφής τέκνου, άνευ αποδοχών ▪ ελαστική εργασία ▪ πρωτογενής τομέας επαγγελματικής δραστηριότητας (γεωργία, αλιεία, κτηνοτροφία, εκμετάλλευση φυσικών πηγών ενέργειας) ▪ δευτερογενής τομέας (βιομηχανία, μεταποίηση προϊόντων)	▪ ζητάω και δίνω πληροφορίες για περιστάσεις της κοινωνικής ζωής και της επαγγελματικής δραστηριότητας ▪ διεκδικώ τα δικαιώματα μου ▪ απευθύνω επίσημο χαιρετισμό ▪ εισάγω ένα θέμα ▪ δίνω παράδειγμα ▪ επεξηγώ ▪ τεκμηριώνω ▪ κάνω υπόθεση ▪ αναφέρομαι σε προηγούμενη έρευνα ή ενασχόληση με το θέμα ▪ εκφράζω αντίθεση/ ▪ θέτω ερωτήματα/ζητήματα ▪ περιγράφω ιδιότητες	Ονοματική φράση Μορφολογία <u>α. Ουσιαστικά</u> ▪ λόγιοι τύποι ονομαστικής, δοτικής, γενικής, κλητικής (Έλλην, μάρτυς, εν λόγω, εν δυνάμει, εν γένει, πράγματι, τοις μετρητοίς, παρά τω πρωθυπουργώ, φύσει κ.α.) <u>β.Παραγωγή και σύνθεση ουσιαστικών</u> Προθήματα ▪ προθέσεις (αμφι, ανά, αντί κ.α.) ▪ λεξικά προθήματα (αρχι, γεω, ενδο κ.α.) <u>γ. Επίθετα</u> ▪ ρηματικά παράγωγα επίθετα σε -τικός, -τέος, -τός, -ιμος <u>δ. Αντωνυμίες</u> ▪ αόριστες (καθείς) ▪ δηλώνεται τρόπος, μέσο ή υλικό. **Ρηματική φράση** <u>α. Λόγιοι ρηματικοί τύποι σε όλους τους χρόνους</u> ▪ δικαιούμαι ▪ εγγυώμαι ▪ τίθεμαι και τα σύνθετα του ▪ τα σύνθετα του -ίσταμαι ▪ λόγιος παθητικός αόριστος / αόριστος / παρατατικός ανώμαλα ρήματα

Πίνακας 4: Syllabus για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς για αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές του Α.Π.Θ.

ΣΥΓΓΡΑΦΗ — ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γαβριηλίδου Γεωργία, Κοκκινίδου Μαρίνα, Σεχίδου Ειρήνη, Τακούδα Χριστίνα, Τριανταφυλλίδου Λήδα (μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΣΝΕΓ Α.Π.Θ.)

Μάθημα: Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς Ι και ΙΙ (α΄ κύκλος) Α΄ — Β΄ εξάμηνο αλλοδαπών φοιτητών (Γλωσσικό επίπεδο: Γ1 για ακαδημαϊκούς σκοπούς)		
Κειμενικά είδη	**Γλωσσικές λειτουργίες — Δεξιότητες**	**Μορφολογία και Σύνταξη**
Γραπτά είδη: άρθρο γνώμης σε θέματα που παρουσιάζουν γενικότερο διεπιστημονικό ενδιαφέρον (π.χ. περιβάλλον, ηθική δεοντολογία, κοινωνικά ζητήματα κλπ.) εκλαϊκευμένο επιστημονικό άρθρο στον τύπο και σε περιοδικά ειδικού ενδιαφέροντος (π.χ. Focus, Βήμα science κλπ.) Προφορικά είδη: συνέντευξη εκλαϊκευμένης επιστημονικής γνώσης (π.χ. από την εκπομπή "Όλα για την υγεία") ακαδημαϊκή διάλεξη (σε εισαγωγικό προπτυχιακό επίπεδο)	δομή του κειμένου ρητορικά σχήματα: π.χ. πρόβλημα αίτια — λύση — αποτίμηση σύγκριση — αντίθεση, υπόθεση, επεξήγηση κλπ. δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας ύφος και στάση του συγγραφέα τεχνικές σημειώσεων σε προφορικά και γραπτά κείμενα μεγάλης έκτασης τύποι βιβλιογραφικής αναφοράς διάκριση χρήσης λόγιου-λαϊκού ύφους γενικό vs. ειδικό λεξιλόγιο παρουσίαση και συζήτηση θέματος γενικού ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος τεχνικές σημειώσεων	ανώμαλα ουσιαστικά, όπως τα: μυς, πήχυς, ύδωρ, ήπαρ, φρέαρ, πέρας, γήρας, μηδέν το δέον, το πρέπον κλπ. το οστούν επίθετα: σε -ύς, -εία, -ύ (ευρύς) τριγενή δικατάληκτα (λόγια, καθαρεύουσα): -ος, -ο, -ης, -ες ρηματικά επίθετα: -τός, -τέος, -σιμός, -ξιμός, -ιμός *με λόγιες καταλήξεις: -(ω)λός, -(α)λέος, -είος, -αίος, -ιαίος μετοχές: -ων, -ουσα, -ον (επείγων) -είς, -είσα, -έν (γεννηθείς) Απόλυτος Υπερθετικός (φίλτατος, Ύψιστος) ελλειπτικά παραθετικά (χειρότερος, χείριστος) Επιρρήματα σε -α και -ως Αντωνυμίες αναφορικές: οσοδήποτε, οποιοδήποτε, οτιδήποτε, οιοσδήποτε, ό,τι — ότι ομάδες ρημάτων με δεύτερο συνθετικό τα: -άγω, -αγγέλλω, -βάλλω, -βλέπω, -δίδω, -έχω, -θέτω, -καλώ

Πίνακας 5: Syllabus για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς για αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές του Α.Π.Θ.

ΣΥΓΓΡΑΦΗ — ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γαβριηλίδου Γεωργία, Κοκκινίδου Μαρίνα, Σεχίδου Ειρήνη, Τακούδα Χριστίνα, Τριανταφυλλίδου Λήδα (μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΣΝΕΓ Α.Π.Θ.)

Μάθημα: Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς ΙΙΙ και IV (β΄ κύκλος) Γ΄ — Δ΄ εξάμηνο αλλοδαπών φοιτητών (Γλωσσικό επίπεδο: Γ1–Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς)

Κειμενικά είδη	**Γλωσσικές λειτουργίες — Δεξιότητες**	**Μορφολογία και Σύνταξη**
εκλαϊκευμένο άρθρο vs. επιστημονικό (ερευνητικό) άρθρο με εστίαση στα επιμέρους μέρη του (π.χ. εισαγωγή-παρουσίαση της έρευνας-συζήτηση των αποτελεσμάτων-επίλογος) εισαγωγικό ακαδημαϊκό εγχειρίδιο προπτυχιακή (ερευνητική) εργασία ως γραπτό κειμενικό είδος και ως προφορική παρουσίαση στην τάξη	δομή του επιστημονικού/ ερευνητικού λόγου και κειμενικοί μηχανισμοί επαγωγικός και παραγωγικός συλλογισμός/ γενίκευση-εξειδίκευση κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφίας τεχνικές περίληψης και παρουσίασης των βασικών σημείων ενός κειμένου τεχνικές μετριασμού και ενίσχυσης της στάσης του συγγραφέα διάκριση χρήσης λόγιου-λαϊκού ύφους γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο γενικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου	τριγενή και δικατάληκτα επίθετα σε -ος -ο και οι συνάψεις τους (βόρειος θάλασσα, ειδοποιός διαφορά) λόγιες αόριστες αντωνυμίες: πας, πάσα, παν, ο τάδε, ο δείνα μετοχές σε -ων, -ον (νοήμων), -ας -ασα -αν (αποβιώσας), -ων -ωσα -ων (δρων) μηδενικό άρθρο ενεργητική και παθητική σύνταξη (υφολογικές διαφορές) υποτακτική σύνδεση και σύνταξη χρήση των πτώσεων ύστερα από λόγιες προθέσεις (άνευ, ανά, διά, κατά, υπέρ, υπό) επιστημική και δεοντική τροπικότητα: μπορεί, φαίνεται, πρέπει, κλπ. στερεότυπες εκφράσεις με χρήση λόγιων τύπων γενικής, δοτικής και κλητικής

Πίνακας 6: Syllabus για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς για αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές του Α.Π.Θ.

ΣΥΓΓΡΑΦΗ — ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γαβριηλίδου Γεωργία, Κοκκινίδου Μαρίνα, Σεχίδου Ειρήνη, Τακούδα Χριστίνα, Τριανταφυλλίδου Λήδα (μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΣΝΕΓ Α.Π.Θ.)

Μάθημα: Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς V και VI (γ΄ κύκλος) Ε΄ — Στ΄ εξάμηνο αλλοδαπών φοιτητών (Γλωσσικό επίπεδο: Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς)

Κειμενικά είδη	**Γλωσσικές λειτουργίες — Δεξιότητες**	**Μορφολογία και Σύνταξη**
ερευνητικό άρθρο δημοσιευμένο σε συλλογικούς τόμους ή σε επιστημονικά περιοδικά περίληψη (abstract) ερευνητικού άρθρου ανακοινώσεις-πρακτικά συνεδρίων ερευνητική εργασία ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο ακαδημαϊκές συζητήσεις και παρουσιάσεις σε ειδικό κοινό	δομή των περιλήψεων των ερευνητικών άρθρων βιβλιογραφική έρευνα τεχνικές συγγραφής ερευνητικής εργασίας επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων με στατιστικά στοιχεία, πίνακες, διαγράμματα κλπ. επιστημονικό λεξιλόγιο και λεξιλόγιο ορολογίας τεχνικές παρουσίασης (power point) επιστημονικού κειμένου σε ειδικό κοινό διατύπωση απόψεων με σαφήνεια και λογικά επιχειρήματα αντίκρουση επιχειρηματολογίας	ονοματοποίηση πολυλεκτικά σύνθετα ουσιαστικά — κελύφη λόγια χρήση της γενικής (κεκλεισμένων των θυρών, καιρού επιτρέποντος κλπ) αρχαιόκλιτος παθητικός αόριστος (συνέβη, ετέθη, κατέστη κλπ) ουσιαστικοποιημένες μετοχές παθητικού αορίστου (οι συλληφθέντες, οι πληγέντες, οι απορριφθέντες κλπ) μετοχές παθητικού παρακειμένου με αναδιπλασιασμό (ενδεδειγμένος, εγγεγραμμένοι, λελογισμένη κλπ) ρήματα σε -ούμαι και -ώμαι (δικαιούμαι, καρπούμαι, εγγυώμαι κλπ) η σύνταξη των λόγιων προθέσεων: άνευ, δια, εις, εκ, εξ, έναντι, εντός, επί, κατόπιν, λόγω, περί, προ, υπό και η χρήση τους σε παγιωμένες εκφράσεις

6. Η επιλογή του Διδακτικού υλικού

Η ειδική φύση των μαθημάτων για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι είναι συνήθως άτομα με ισχυρά κίνητρα καθιστά απολύτως αναγκαίο το διδακτικό υλικό να είναι ποικίλο και κατά προτίμηση να συνδέεται με μια εξειδικευμένη περιοχή (π.χ. συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών).

Έτσι κατά την επιλογή διδακτικού υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι εξής στόχοι: α) να παρέχει κίνητρα για μάθηση, β) να βοηθά στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας, γ) να ενσωματώνει μια άποψη για το τι πιστεύει ο διδάσκων σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, δ) να ανταποκρίνεται στο θέμα που θα διδαχθεί, το οποίο ακόμα κι αν είναι πολύπλοκο πρέπει να είναι διαχειρίσιμο, ε) να διευρύνει τη βάση της διδασκαλίας με το να εισάγει νέες τεχνικές για τους διδάσκοντες και ζ) να παρέχει παραδείγματα σωστής και κατάλληλης γλωσσικής χρήσης [Hutchinson & Waters 2004: 107].

Τα κριτήρια επιλογής μπορεί επίσης να έχουν να κάνουν με τους διαφορετικούς τύπους διδασκόμενων, το γλωσσικό τους επίπεδο, την ηλικία και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο αλλά και την κατάλληλη μεθοδολογία ή το στιλ διδασκαλίας [Ellis & Johnson 1994]. Με λίγα λόγια οι δραστηριότητες διαφέρουν ανάλογα με το ηλικιακό target group, το γλωσσικό επίπεδο και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι διδασκόμενοι. Η κατάλληλη μεθοδολογία και το στιλ διδασκαλίας είναι επίσης παράγοντες πολύ σημαντικοί, καθώς «ο διδάσκων πρέπει να πειραματίζεται για να βρει τη διδακτική προσέγγιση, που ταιριάζει στην συγκεκριμένη ομάδα και να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες αντιστοίχως» [Ellis & Johnson 1994: 127].

7. Διδακτικά εγχειρίδια

Μερικά από τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν για την κατάρτιση των syllabi είναι τα εξής:

Βαλσαμάκη-Τζεκάκη Φ., Γκιώχα-Περγαντή Δ., Κανέλου-Οικονομοπούλου Ε., Καραμανιτάκη-Αστεριάδου Ι., Κατούδη-Πιτσόκου Ε., Μανάβη Δ., Χατζηπαναγιωτίδου Α. Ελληνικά & επιστήμη. University Studio Press, 1994.

Βασιλείου Ρ. & *Προδρομίδου Ε.* «…και καλή επιτυχία». Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους. Επίπεδο Γ. (προσαρμοσμένο στα παλιά επίπεδα εξετάσεων ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας). Μεταίχμιο, 2003.

Γαβριηλίδου Γ. Τα «καλώς κείμενα για προχωρημένους» (3η έκδοση). University Studio Press, 2017.

Παναγοπούλου Λ. & Χατζηπαναγιωτίδου Α. Ελληνικά για προχωρημένους (ομογενείς και αλλογενείς) — Γ κύκλος. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1997.

Κίτσα Β. Η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Λεξικογραφική εφαρμογή. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006.

8. Συμπεράσματα

Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τύπος syllabus αλλά πολλοί και διαφορετικοί, ενώ η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης πολλές φορές μπορεί να συμπεριλαμβάνει τον συνδυασμό κάποιων από όσους περιγράφηκαν. Για αυτόν τον λόγο είναι καλό να ακολουθούμε μια επιλεκτική προσέγγιση κατά την επιλογή ενός syllabus και να εμπιστευόμαστε τη δική μας εμπειρία ως διδάσκοντες [Hutchinson & Waters 2004]. Είναι σίγουρο ότι σε ένα γλωσσικό μάθημα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς ένα syllabus θα έχει διαφορετικούς στόχους και διαφορετική οργάνωση σε σχέση με το αντίστοιχο syllabus για ένα γενικό γλωσσικό μάθημα.

Τα syllabi που αναφέρθηκαν επικεντρώνονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή εμπειρία των αλλοδαπών φοιτητών και αναπτύσσοντας την επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τέλος, στοχεύουν στην ανάπτυξη τόσο γλωσσικών όσο και κοινωνιογλωσσικών αλλά και φωνολογικών δεξιοτήτων και είναι επίσης σημαντικά για τον ακαδημαϊκό χώρο και τις πολύπλευρες απαιτήσεις του.

Εν κατακλείδι είναι σημαντικό οι διδάσκοντες να κατανοούν τον σκοπό του syllabus και του διδακτικού υλικού που επιλέγουν, καθώς αυτά καθορίζουν κατά πολύ το κατά πόσο η γλωσσική διδασκαλία θα είναι αποτελεσματική ή όχι αλλά αντανακλούν ταυτόχρονα και το κατά πόσο οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί.

Βιβλιογραφία

Ζάγκα Ε. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου // Πρακτικά Συνεδρίου: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής δεύτερης/ξένης). Νυμφαίο Φλώρινας 4, 5, 6 Σεπτεμβρίου 2009.

Κανταρίδου Ζ., Υψηλάντης Γ. Έκθεση για τη βέλτιστη μεθοδολογία στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς στο πανεπιστήμιο. 2003. Διαθέσιμο στο http://afroditi.uom.gr/rc/paradotea/upoergo_1/5Parad11.doc

Allen P. B. General purpose language teaching: A variable focus approach // Brumfit C. J. (ed.). General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118. London: Pergamon Press & The British Council, 1984.

Belcher D. The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors // English For Specific Purposes. 1994. 13 (1). P. 23–34.

Breen M. P. Process Syllabuses for the Language Classroom // Brumfit C. J. (ed): General English Syllabus Design, ELT Documents 118. London, Pergamon Press & British Council, 1984. P. 47–60.

Candlin C. N. Syllabus design as a critical process // ELT Documents. 1984. London: Pergamon & The British Council, 1984. No. 118. P. 29–46.

Cook V. Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective // Cook V. (ed.). Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters. 2002. P. 325–43.

Ellis M., Johnson C. Teaching Business English. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

Far M. M. On the Relationship between ESP & EGP: A General Perspective // English for Specific Purposes World. 2008. 1(17): 1–11.

Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes (19th printing*)*. Cambridge University Press, 2004.

Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. The University of Michigan Press, 2004.

Hyland K. English for Academic Purposes. Routledge, 2006.

Kennedy C., Bolitho R. English for specific purposes. London: Macmillan, 1984.

Leech G., Svartvik J. A communicative grammar of English (2nd ed.*)*. London: Longman, 1994.

Krahnke K. Approaches to syllabus design for foreign language learning. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.

Mohseni M. F. An Overview of Syllabuses in English Language Teaching. 2008. Available at Karen's Linguistics Issues: http://www3.telus.net/linguisticsissues/

Nunan D. Syllabus design. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Spack R. Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? // TESOL Quarterly. 1998. 22(1). P. 29–52.

Sifakis N. C. Applying the adult education framework to ESP curriculum development: an integrative model // English for Specific Purposes Journal. 2003. 22(2). P. 195–211.

Stern H. H. Review and discussion // Brumfit C. J. (Eds.). General English syllabus design. Oxford: Pergamon Press, 1984.

White R. The ELT Curriculum. Blackwell Publishers, 1998.

Widdowson H. G. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

The Types of Syllabi for Teaching Greek as Second/Foreign Language at the Advanced Level

G. Gavriilidou

School of Modern Greek Language — Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece
ggavriil@smg.auth.gr

This paper aims at presenting the process of designing syllabi for general purposes and for general academic purposes for the foreign students (level C1-C2) who study at the School of Modern Greek Language (Aristotle University of Thessaloniki). The two different categories of students will be mentioned together with the different teaching framework concerning Greek as second/foreign language. A detail reference follows concerning the purpose and the role of the syllabus and the different types of syllabi are listed according to the teaching circumstances. The differences and similarities between the two syllabi will be highlighted as well as the conditions that led to their design aiming at developing of the appropriate skills.

Keywords: *teaching Greek as second/foreign language, syllabus for general purposes, syllabus for general academic purposes, types of syllabi, advanced level*

References

Zagka E. I didaskalia tis ellinikis glossas gia akadimaikous skopous: Anaptiksi deksiotiton paragogis graptou logou // Praktika Synedriou: I Didaskalia tis Ellinikis Glossas (os protis/mitrikis deuteris/ksenis). Nymfaio Florinas 4,5,6 Septemvriou 2009.

Kantaridou Z., Ypsilantis G. Ekthesi gia ti veltisti methodologia sti didaskalia tis anglikis glossas gia akadimaikous skopous sto panepistiomio. 2003. Available at: http://afroditi.uom.gr/rc/paradotea/upoergo_1/5Parad11.doc

Allen P. B. General purpose language teaching: A variable focus approach // Brumfit C. J. (Ed.). General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118. London: Pergamon Press & The British Council, 1984.

Belcher D. The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors // English For Specific Purposes.1994. 13 (1). P. 23–34.

Breen M. P. Process Syllabuses for the Language Classroom // Brumfit C. J. (ed). General English Syllabus Design, ELT Documents 118. London, Pergamon Press & the British Council, 1984. P. 47–60.

Candlin C. N. Syllabus design as a critical process // ELT Documents. 1984. London: Pergamon & The British Council, 1984. No. 118. P. 29–46.

Cook V. Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective // Cook V. (ed.) Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. P. 325–43.

Ellis M., Johnson C. Teaching Business English. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

Far M. M. On the Relationship between ESP & EGP: A General Perspective // English for Specific Purposes World. 2008. 1(17). P. 1–11.

Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes (19th printing*)*. Cambridge University Press, 2004.

Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*.* The University of Michigan Press, 2004.

Hyland K. English for Academic Purposes. Routledge, 2006.

Kennedy C., Bolitho R. English for specific purposes. London: Macmillan, 1984.

Leech G., Svartvik J. A communicative grammar of English (2nd ed.*)*. London: Longman, 1994.

Krahnke K. Approaches to syllabus design for foreign language learning. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.

Mohseni M. F. An Overview of Syllabuses in English Language Teaching. 2008. Available at Karen's Linguistics Issues: http://www3.telus.net/linguisticsissues/

Nunan D. Syllabus design. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Spack R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? // TESOL Quarterly. 1998. 22(1). P. 29–52.

Sifakis N. C. Applying the adult education framework to ESP curriculum development: an integrative model // English for Specific Purposes Journal. 2003. 22(2). P. 195–211.

Stern H. H. Review and Discussion // Brumfit C. J. (Eds.). General English syllabus design. Oxford: Pergamon Press, 1984.

White R. The ELT Curriculum. Blackwell Publishers, 1998.

Widdowson H. G. Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

УДК 372.881.1 — 811.142 https://doi.org/10.29003/m809.2658-7157.2019_4/25-46

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΟΡΙΣΜΟΥ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Χ. Δούρου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, Ελλάδα
cdourou@bscc.duth.gr

Η εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης την ικανότητα ορισμού λέξεων που παράγουν μαθητές Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία μελετάται ο καθορισμός των ειδών ορισμού που προτιμώνται από τους μαθητές Δημοτικού καθώς και η συσχέτιση της ορθότητας των παραγόμενων ορισμών από μεταβλητές όπως το μέρος του λόγου [Johnson & Anglin 1995], ο τρόπος μορφολογικής δόμησης των λέξεων (απλές/παράγωγες, σύνθετες), η σημασιολογική δομή (συγκεκριμένες, αφηρημένες λέξεις) [Gavriilidou 2015], και η ηλικία [Benelli 1988]. Το δείγμα αποτέλεσαν 71 μαθητές, οι οποίοι κλήθηκαν να ορίσουν προφορικά 16 λέξεις. Για την κωδικοποίηση και βαθμολόγηση των απαντήσεων υιοθετήθηκε το πρωτόκολλο των Marinellie & Johnson [2002, 2004]. Οι ορισμοί αξιολογήθηκαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα στη βάση ενός συνεχούς που αποτυπώνει την αναπτυξιακή πορεία των ορισμών. Τα ευρήματα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν στην άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, που είναι απαραίτητη για να αποκτήσουν οι μαθητές ένα βασικό λεξιλόγιο καλύπτοντας βασικές ανάγκες επικοινωνίας. Επίσης, οι κατηγορίες ορισμού λέξεων, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, μπορούν να ενταχθούν στις τεχνικές εκμάθησης σημασιών των λέξεων στη γλώσσα-στόχο αλλά και να συμπεριληφθούν σε εγχειρίδια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (ανάλογα με την ηλικία ή άλλες μεταβλητές).

Λέξεις-κλειδιά: *ορισμός, λέξη, μαθητές, Δημοτικό, λεξιλόγιο, διδασκαλία*

1. Εισαγωγή

Οι ορισμοί των λέξεων και η μορφή που αυτοί μπορούν να πάρουν έχει απασχολήσει, εκτός από τους επιστήμονες απ' το χώρο της τεχνητής νοημοσύνης, σε μεγάλο βαθμό τους γλωσσολόγους, καθώς και πολλούς φιλοσόφους — ειδικά του 20ου αιώνα. Ένας ορισμός έχει ως στόχο να περιγράψει ή να οριοθετήσει την έννοια κάποιου όρου (μίας λέξης ή φράσης), δίνοντας μια δήλωση των βασικών ιδιοτήτων ή διακριτά χαρακτηριστικά της έννοιας, οντότητας ή το είδος της οντότητας, που συμβολίζεται με αυτόν τον όρο [Δούρου 2019].

Η ικανότητα του ορισμού λέξεων σχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η εστίαση στους τυπικούς ορισμούς είναι πολύ πιο συνηθισμένη στο σχολικό περιβάλλον παρά σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων, οι τυπικοί ορισμοί δίνουν έμφαση στην απόκτηση νέου λεξιλογίου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την άσκηση δεξιοτήτων σε ορισμούς λέξεων ως μια τεχνική ανάπτυξης των ικανοτήτων κατανόησης των σημασιών των λέξεων. Τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο έχοντας μια παθητική γνώση εννοιών. Υποβαλλόμενα στη χρήση ορισμών, είναι σε θέση να δίνουν την έννοια μιας λέξης και αργότερα, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και την πρακτική στην τάξη, μαθαίνουν να περιγράφουν την επιστημονική γνώση χρησιμοποιώντας τυπικούς ορισμούς.

Η ικανότητα ορισμού μιας λέξης είναι μια σημαντική γλωσσική δεξιότητα και καλλιεργείται μέσα από την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας [Nation 1990]. Έχει συνδεθεί στενά με την ανάπτυξη γλωσσών, τον εγγραμματισμό και την ακαδημαϊκή επιτυχία [Snow 1990, Snow, Cancino, Gonzalez & Shriberg 1989, Watson 1985]. Η ανάπτυξη του ορισμού είναι μια σταδιακή διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα από τα προσχολικά χρόνια μέχρι την ενηλικίωση.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Έρευνες έχουν μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τις λέξεις μαθητές ηλικίας από έξι (6) έως δώδεκα (12) ετών καθώς και το πώς αλλάζουν τα διάφορα είδη ορισμού μέσα σε αυτό το ηλικιακό φάσμα τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή [Wolman & Barker 1965, Al-Issa 1969, Swartz & Hall 1972, Litowitz 1977, Watson 1985, Davidson, Kline & Snow 1986, Benelli et al. 1988, Snow 1990, Johnson & Anglin 1995, Kurland & Snow 1997].

Κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό, τα παιδιά αναπτύσσουν πάρα πολλές δεξιότητες που τα βοηθούν και στην ικανότητα ορισμού των λέξεων. Ο πιο αντιπροσωπευτικός συγγραφέας αυτής της προσέγγισης είναι ο Piaget. Σύμφωνα με τον Piaget [1945] και τους Inhelder & Piaget [1964], ο συλλογισμός των παιδιών ηλικίας από επτά (7) έως έντεκα (11) ετών, γίνεται πιο εστιασμένος και λογικός. Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις σε αυτό στάδιο είναι η έννοια της αντιστρεψιμότητας (reversibility), δηλαδή η συνειδητοποίηση ότι οι ενέργειες μπορούν να αντιστραφούν. Αυτή η λογική αρχή επιτρέπει στα παιδιά να «αντιστρέψουν» τη σειρά των εννοιών σε ιεραρχικά διαφορετικές οργανώσεις ταυτόχρονα, δηλαδή ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίσει ότι η γάτα του είναι σιαμαία, αλλά μπορεί να αναγνωρίσει επίσης ότι η σιαμαία είναι γάτα. Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η κατάκτηση της ικανότητας αντιστρεψιμότητας αλλά και η κατάκτηση του κανόνα ταξινομικής ένταξης (category inclusion rule) για να φτάσει στη γνωστική και λογική ωρίμανση και να μπορεί να παράγει σωστούς ορισμούς. Δηλαδή, αν ένα παιδί καταλάβει, για παράδειγμα, ότι κάθε λαμπραντόρ είναι σκύλος αλλά δεν είναι κάθε σκύλος λαμπραντόρ, αυτό σημαίνει ότι έχει διαμορφώσει με επιτυχία τον κανόνα.

Ωστόσο, η μελέτη των Benelli et al. [1988] αντιτίθεται στη λογική αρχή της ταξινομικής κατηγοριοποίησης που προτάθηκε από τον Piaget. Στη μελέτη τους, οι Benelli et al. ανέλυσαν το ρόλο που διαδραματίζει η ικανότητα ταξινομικής κατηγοριοποίησης στην παραγωγή προφορικών ορισμών από παιδιά ηλικίας έξι (6) έως επτά (7) ετών. Συμπεραίνουν ότι υπάρχουν γνωστικοί παράγοντες που αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των ορισμών, και δεν είναι μόνο η κατηγοριοποίηση, καθώς τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η ικανότητα ταξινόμησης σε κατηγορίες δεν αυξάνει τον αριθμό των υπερωνυμικών όρων στους ορισμούς των ουσιαστικών.

Σύμφωνα με έρευνες [Wolman & Barker 1965, Al-Issa 1969, Swartz & Hall 1972, Litowitz 1977] τα μικρότερα παιδιά έχουν την τάση να δίνουν ορισμούς με βάση τις πιο εμφανείς οργανοληπτικές ιδιότητες των αντικειμένων. Για παράδειγμα, τις λειτουργίες, τις χρήσεις ή την εμφάνισή τους. Μόνο μετά την ηλικία των 7–8 ετών μπορούν τα παιδιά να δίνουν ορισμούς που περιλαμβάνουν πιο αφηρημένα και τυπικά στοιχεία.

Η Al-Issa [1969] αναφέρει ότι τόσο οι λειτουργικοί όσο και οι συγκεκριμένοι ορισμοί μειώνονται με την ηλικία και ότι σταδιακά αρχίζουν να υπερισχύουν οι αφηρημένοι ορισμοί. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίχθηκαν και από τους Swartz και Hall [1972] που χρησιμοποίησαν το ίδιο σύνολο ουσιαστικών όπως οι Wolman και Barker [1965]. Όπως και η Al-Issa [1969],

και αυτοί υποστήριξαν ότι οι λειτουργικοί ορισμοί είναι οι πρώτοι ορισμοί των παιδιών, κυριαρχώντας από την ηλικία των πέντε (5) έως την ηλικία των εννέα (9) ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι λειτουργικοί ορισμοί μειώνονται σιγά σιγά, ενώ οι αφηρημένοι ορισμοί αυξάνονται. Μετά την ηλικία των έντεκα (11) ετών, οι αφηρημένοι ορισμοί χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους άλλους δύο τύπους.

Ο Snow [1990] διαπιστώνει ότι οι ορισμοί που δίνουν μαθητές ηλικίας δέκα (10) ετών χαρακτηρίζονται από αυτοαναφορικότητα (π.χ. έξυπνος: εγώ είμαι έξυπνος), κάτι το οποίο δείχνει ότι σε αυτή την ηλικία η γνώση των παιδιών είναι ακόμη πολύ γενική. Τα εντεκάχρονα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να ορίζουν έννοιες επειδή αναφέρονται σε κατηγοριοποιήσεις ακόμη κι αν οι ορισμοί τους επιλέγουν την ταυτολογία, που δεν είναι κατάλληλη στρατηγική ορισμού των λέξεων.

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται και από την άποψη ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέπτονται τις δικές τους γλωσσικές παραγωγές και να αξιολογούν την ικανότητά τους. Έτσι, μαθαίνουν να παράγουν επίσημους ορισμούς βασιζόμενοι είτε σε συγκεκριμένο τύπο ένταξης στην κατηγορία (π.χ. αυτοκίνητο: είναι όχημα) είτε γενικό (αυτοκίνητο: είναι κάτι που επιτρέπει τη γρήγορη μετάβαση στο σχολείο). Μελετώντας μια ομάδα δίγλωσσων παιδιών που χρησιμοποίησαν αγγλικά στο σχολείο και γαλλικά στο σπίτι τους, ο Snow [1990] διαπίστωσε ότι τα παιδιά ήταν σε καλύτερη θέση να παράγουν ορισμούς στα αγγλικά παρά στα γαλλικά. Αυτό το αποτέλεσμα τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι καλοί ορισμοί είναι το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης διαδικασίας σχολικής φοίτησης. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι το 49% των ορισμών που παρήγαγαν παιδιά ηλικίας επτά (7) ετών ήταν επίσημοι. Το ποσοστό αυξήθηκε σε 76% στα εντεκάχρονα. Τέλος, διαπίστωσε ότι η δομή των επίσημων ορισμών έγινε πιο πολύπλοκη με την αύξηση της ηλικίας.

Όλες οι παραπάνω μελέτες αφορούν στο περιεχόμενο ορισμού των ουσιαστικών. Υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που να έχουν διερευνήσει αποκλειστικά τη μορφή ορισμού των ουσιαστικών. Η αναπτυξιακή μελέτη που διεξήχθη από τους Friedmann, Aram, & Novogrodsky [2011] διερεύνησε τη συντακτική δομή των ορισμών από εκατόν είκοσι-ένα (121) παιδιά (ηλικίας 3,5 — 8 ετών), αρχικά στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια επανεξετάστηκαν 2,5 χρόνια αργότερα στο τέλος της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Τους ζητήθηκε να δώσουν ορισμούς για δεκατέσσερα (14) ουσιαστικά (π.χ. αλφάβητο, ποδήλατο, ομπρέλα, ρολόι κ.ά). Οι αντιδράσεις των παιδιών αναλύθηκαν βάσει

της χρήσης της πρότασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αναφορικές προτάσεις στους ορισμούς τους πριν από την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών, ενώ φαίνεται να αυξάνεται η χρήση τους μέχρι την ηλικία των έξι (6) ετών. Τα αποτελέσματα από τη μελέτη των Friedmann et al. [2011] έδειξαν επίσης ότι τα παιδιά ηλικίας έξι (6) ετών εμφάνιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη διαχείριση της συντακτικής δομής του ορισμού παρά στο να αποδώσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της έννοιας.

Αναφορικά με τη μορφή των ορισμών, διάφορες μελέτες [Benelli, Arcuri & Marchesini 1988, Davidson, Kline & Snow 1986, Johnson & Anglin 1995, Snow 1990] έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως τα παιδιά, από την ηλικία των επτά (7) ετών, τείνουν να προσθέτουν μια υπερωνυμική έννοια, που δείχνει τη λεγόμενη ISA δομή (π.χ. ένας καναπές είναι ένα μεγάλο και άνετο έπιπλο).

Αυτή η αναπτυξιακή διαδικασία οδηγεί τα παιδιά στο τέλος του δημοτικού σχολείου να έχουν πετύχει τη δομή μεταγλωσσικών ορισμών, στις οποίες πρέπει να συνδυάζουν το σωστό και ενημερωτικό περιεχόμενο με τις κατάλληλες κανονιστικές μορφές. Ο συνδυασμός μορφής (αναφέρεται στη σύνταξη, τη δομή και τα είδη των όρων, που χρησιμοποιούνται στους ορισμούς) και περιεχομένου (αναφέρεται στις σημασίες των λέξεων) δεν είναι μια απλή διαδικασία, η οποία πιθανώς εξηγεί γιατί χρειάζεται χρόνος για τα παιδιά να προσχωρήσουν στις πιο εξελιγμένες μορφές ορισμού, όπως έχουν δείξει αρκετές μελέτες [Watson 1985, Kurland & Snow 1997].

Τέλος, δύο πιο πρόσφατες έρευνες μελετούν την ικανότητα ορισμού λέξεων μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Η έρευνα των Caramelli, Borghi & Setti [2006] στη διατύπωση ορισμού των λέξεων από παιδιά ηλικίας δέκα (10), έντεκα (11) και δεκατριών (13) ετών έδειξε ότι η πολυπλοκότητα των ορισμών αυξάνεται με την ηλικία και οι ορισμοί που έδιναν τα μεγαλύτερα παιδιά χαρακτηρίζονταν από ποικίλες στρατηγικές. Επίσης, η μελέτη του Rojas-Murillo [2014] διερεύνησε τις ικανότητες ορισμού λέξεων παιδιών από την Κόστα Ρίκα (7–9, 10–11 και 12 ετών) με τελικό στόχο την εφαρμογή των ευρημάτων στη διδασκαλία λεξιλογίου σε σχολικό πλαίσιο. Ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν προφορικούς ορισμούς για πέντε (5) ουσιαστικά (ρούχα, οικογένεια, τρόφιμα, ρύζι, κεφάλι), δύο (2) επίθετα (όμορφος, έξυπνος) και τρία (3) ρήματα (παίζω, μοιράζω, μελετώ). Οι απαντήσεις αναλύθηκαν σε ιδιοσυγκρασιακούς ορισμούς (ορισμούς που βασίζονται στην προσωπική εμπειρία του παιδιού, π.χ. φοράω όμορφα ρούχα), σε αντισυμβατικούς ορισμούς (οποιοσδήποτε ορισμός που δεν θεωρείται ιδιοσυγκρασιακός, π.χ. κάτι είναι πραγματικά όμορφο), σε αυτόνομους ορισμούς (ορισμοί

που το νόημά τους δεν αναφέρεται στο περιβάλλον ή σε ιδιαίτερες καταστάσεις και σε ορισμούς που συνδέονται με την κατάσταση περιβάλλοντος, π.χ. έχει μέσα το μυαλό και έξω τα μαλλιά για το ουσιαστικό κεφάλι). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά παρείχαν περισσότερο συμβατικούς παρά ιδιοσυγκρασιακούς ορισμούς και ότι η χρήση ιδιοσυγκρασιακών ορισμών μειώνονταν με την ηλικία. Επιπλέον, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά έδιναν περισσότερο αυτόνομους ορισμούς [Gandia 2016].

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεραίνουμε πως, καθώς τα παιδιά προχωρούν στα σχολικά έτη, οι γλωσσικές απαιτήσεις που τίθενται σε αυτά αυξάνονται σε εκείνες που απαιτούν συνειδητή και αναλυτική προσέγγιση της γλώσσας. Μια τέτοια δεξιότητα είναι η ικανότητα κατανόησης της σημασίας μιας λέξης, όπως παρουσιάζεται σε έναν τυπικό ορισμό, αλλά και η χρήση πληροφοριών από τον ορισμό για να αποκτήσουμε γνώση σχετικά με τις σημασιολογικές και συντακτικές ιδιότητες μιας άγνωστης λέξης.

3. Σκοπός της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η σύγκριση της ικανότητας ορισμού λέξεων από μαθητές Δημοτικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

Ε.Ε.1: Ποια είναι η επίδραση της ηλικίας στην ικανότητα ορισμού του δείγματος ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή;

Ε.Ε.2: Πώς επηρεάζει το μέρος του λόγου το περιεχόμενο και τη μορφή των ορισμών;

Ε.Ε.3: Πώς επηρεάζει η σημασιολογική δομή των λέξεων (αφηρημένες-συγκεκριμένες λέξεις) το περιεχόμενο και τη μορφή των ορισμών;

Ε.Ε.4: Πώς επηρεάζει η μορφολογική δομή των λέξεων (απλές / παράγωγες, σύνθετες) το περιεχόμενο και τη μορφή των ορισμών;

Ε.Ε.5: Προτιμάται διαφορετικό είδος ορισμού ανά ηλικιακή κατηγορία;

Ε.Ε.6: Επηρεάζει το μέρος του λόγου, τα σημασιολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων το είδος του ορισμού που επιλέγει η εκάστοτε ηλικιακή κατηγορία;

4. Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος συλλογής που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Περιλαμβάνει δεκαέξι (16) λέξεις, από τις οποίες οι οκτώ (8) είναι ουσιαστικά, οι τέσσερις (4) ρήματα και οι τέσσερις (4) επίθετα. Από τις δεκαέξι (16) λέξεις, οι δέκα (10) εντοπίστηκαν

μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα βιβλία και αφού μετατράπηκαν σε αρχεία κειμένου (txt) χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα AntConc 3.5.0 για να δημιουργηθούν λίστες συχνότητας λέξεων που περιέχονται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Από τις λέξεις που προέκυψαν κάποιες ήταν δύσκολο να οριστούν, ενώ κάποιες άλλες ορίζονταν με περισσότερη ευκολία. Έτσι λοιπόν από τα σχολικά εγχειρίδια επιλέχθηκαν 10 λέξεις και οι υπόλοιπες από την πιο πρόσφατη έρευνα της Gavriilidou [2015].

Οι δεκαέξι (16) προς ορισμό λέξεις, που επιλέχθηκαν α) από τα σχολικά εγχειρίδια είναι οι εξής: ερώτηση, ταξίδι, ηλιοβασίλεμα, μακροζωία, τυρόπιτα, μαχαιροπίρουνο, ασπρόμαυρος, γλυκόξινος, ανοιγοκλείνω, σιγοτραγουδώ και β) από την έρευνα της Gavriilidou [2015] είναι: μήλο, ποδήλατο, έξυπνος, αστείος, διαβάζω, χορεύω. Από αυτές τις λέξεις οκτώ είναι ουσιαστικά, εκ των οποίων τέσσερα (4) είναι απλά: μήλο, ταξίδι, ερώτηση, ποδήλατο και τέσσερα (4) είναι σύνθετα: τυρόπιτα, μαχαιροπίρουνο, ηλιοβασίλεμα, μακροζωία. Επίσης, από αυτά τα οκτώ (8) ουσιαστικά, τέσσερα (4) είναι συγκεκριμένα: μήλο, ποδήλατο, τυρόπιτα, μαχαιροπίρουνο και τέσσερα (4) είναι αφηρημένα: μακροζωία, ηλιοβασίλεμα, ταξίδι, ερώτηση. Από τις λέξεις προς ορισμό τέσσερις (4) είναι ρήματα, εκ των οποίων δύο (2) απλά ή παράγωγα: διαβάζω, χορεύω και δύο (2) σύνθετα: ανοιγοκλείνω, σιγοτραγουδώ. Τέλος, στις λέξεις περιλαμβάνονται και τέσσερα (4) επίθετα, εκ των οποίων δύο (2) απλά: αστείος, έξυπνος και δύο (2) σύνθετα: ασπρόμαυρος, γλυκόξινος.

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε χορηγήθηκε προφορικά γιατί μέσα στο δείγμα εντάσσονται και μαθητές, που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη την ικανότητα γραπτού λόγου. Οπότε η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, η προφορική χορήγηση δηλαδή ερωτηματολογίου, διατηρήθηκε ίδια για κάθε ηλικιακή ομάδα. Ένας, όμως, ακόμη λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η προτίμηση του προφορικού ορισμού έναντι του γραπτού, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος αντιγραφής ενός ορισμού μέσα από το διαδίκτυο ή από κάποιο λεξικό (ηλεκτρονικό ή έντυπο) και εφόσον αυτός είναι και ο σκοπός της έρευνας, η μελέτη της ικανότητας ορισμού των λέξεων.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εβδομήντα ένας (71) μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα τριάντα έξι (36) μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού και τριάντα πέντε (35) μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί φαίνεται και η κατανομή ανά φύλο.

Πίνακας 1: Το πλήθος του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα και η κατανομή ανά φύλο

Ηλικιακή ομάδα	Φύλο		Πλήθος (N)
	Α	Θ	
Μαθητές Α΄-Γ΄ Δημοτικού	21	15	36
Μαθητές Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού	16	19	35
Σύνολο	37	34	71

5. Αξιολόγηση περιεχομένου και μορφής

Για την κωδικοποίηση και βαθμολόγηση των απαντήσεων, υιοθετήθηκε το πρωτόκολλο των Marinellie & Johnson [2002, 2004]. Οι ορισμοί αξιολογήθηκαν ως προς το περιεχόμενο και βαθμολογήθηκαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα στη βάση ενός συνεχούς που αποτυπώνει την αναπτυξιακή πορεία των ορισμών (πίνακας). Οι λανθασμένοι ορισμοί των λέξεων αξιολογούνται με μηδέν (0). Οι ορισμοί που βρίσκονται στη χαμηλότερη κλίμακα, δηλαδή συγκεντρώνουν τους λιγότερους βαθμούς και βαθμολογούνται με ένα (1) είναι αυτοί που δίνουν:

- τη Λειτουργία (*μαχαιροπίρουνο*: τρώμε),
- την Περιγραφή (θέσης, χρώματος, σχήματος) (*μήλο*: κόκκινο και στρογγυλό)
- την Κατάσταση (*ερώτηση*: αυτό που μου κάνεις τώρα),
- το Παράδειγμα (*ερώτηση*: ρητορική για παράδειγμα)
- τη Συσχέτιση (*μακροζωία*: ο παππούς και η γιαγιά),
- το Αποτέλεσμα (*μακροζωία*: ζούμε πολύ),
- τη Δράση (*μαχαιροπίρουνο*: κόβει).
- την Ταυτολογία (για τις σύνθετες λέξεις) (*ανοιγοκλείνω*: ανοίγω και κλείνω)

Στο μεσαίο επίπεδο της κλίμακας βρίσκονται οι ορισμοί που βαθμολογούνται με δύο (2) ή τρία (3) και δίνουν:

- την Αυτοαναφορά (*έξυπνος*: εγώ είμαι έξυπνος),
- τη μη Συναφή Κατηγοριοποίηση (*μήλο*: πράγμα),
- τη Συναφή Κατηγοριοποίηση (*μήλο*: φρούτο) και
- τη Συνώνυμη Έννοια (*έξυπνος*: οξυδερκής).

Τέλος, οι ορισμοί που συγκεντρώνουν τους υψηλότερους βαθμούς και βαθμολογούνται με τέσσερα (4) ή πέντε (5) αντίστοιχα είναι οι ορισμοί:

- με Συνδυασμό Ι (περιγραφή — λειτουργία — σχέση- κατάσταση- αποτέλεσμα — δράση — αυτοαναφορά — μη συναφής κατηγοριοποίηση) (*μήλο*: κάτι που είναι κόκκινο και στρογγυλό και το τρώμε το χειμώνα),
- με Συνδυασμό ΙΙ (συναφής κατηγοριοποίηση + περιγραφή / σχέση / λειτουργία / κατάσταση / αυτοαναφορά/ αποτέλεσμα) (*τυρόπιτα*: πίτα με φύλλο και τυρί),
- οι Αριστοτελικοί ορισμοί (*μήλο*: φρούτο κόκκινο που το τρώμε το χειμώνα και κάνει καλό στην υγεία) και
- οι Λεξικογραφικοί ορισμοί (*μήλο*: ο καρπός της μηλιάς).

Το υψηλότερο σκορ που μπορεί να συγκεντρώσει κανείς είναι 80 βαθμοί (16 λέξεις για το κάθε υποκείμενο $_{X}$ 5 το υψηλότερο σκορ για κάθε λέξη). Παραδειγματικά, η βαθμολόγηση των απαντήσεων για την κατηγορία περιεχομένου έχει ως εξής:

Πίνακας 2: Αξιολόγηση περιεχομένου

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΒΑΘΜΟΙ
ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μήλο: παγωτό	0
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	Τυρόπιτα: την τρώμε	1
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ (Α)	Μήλο: κόκκινο και στρογγυλό	1
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (Β)	Ερώτηση: αυτό που μου κάνεις τώρα	1
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ (Γ)	Ανοιγοκλείνω: π.χ. ανοιγοκλείνω την πόρτα	1
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ — ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ — ΔΡΑΣΗ (Δ)	Διαβάζω: ιστορία	1
ΤΑΥΤΟΛΟΓΙΑ (Ε)	Γλυκόξινος: γλυκός και ξινός	1
ΣΧΕΣΗ — ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑ (ΣΤ)	Έξυπνος: αυτό που είμαι εγώ	2
ΜΗ ΣΥΝΑΦΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ (Ζ)	Ποδήλατο: πράγμα	2

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΒΑΘΜΟΙ
ΣΥΝΑΦΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ (Η)	Μήλο: φρούτο	3
ΣΥΝΩΝΥΜΟ (Θ)	Έξυπνος: εύστροφος	3
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ Ι (Α-Β-Γ-Δ-Ε-ΣΤ-Ζ)	Μήλο: ένα πράγμα κόκκινο και στρογγυλό	4
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΙΙ (Η ή Θ + Α/Β/Γ/Δ/Ε/ΣΤ)	Ποδήλατο: ένα μέσο μεταφοράς με πηδάλια, σέλα τιμόνι	5
ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ	Διαβάζω: κοιτώ τις λέξεις και κατανοώ το νόημά τους	5
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ	Τρίγωνο: γεωμετρικό σχήμα που έχει τρεις πλευρές και τρεις γωνίες	5

Οι ορισμοί αξιολογήθηκαν και ως προς την μορφή τους και βαθμολογήθηκαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα στη βάση ενός συνεχούς που αποτυπώνει την αναπτυξιακή πορεία των ορισμών. Οι μη λεκτικές απαντήσεις αξιολογούνται με μηδέν (0). Οι ορισμοί που βρίσκονται στη χαμηλότερη κλίμακα, δηλαδή συγκεντρώνουν τους λιγότερους βαθμούς και βαθμολογούνται με ένα (1) και δύο (2) αντίστοιχα είναι:

- Μία Λέξη ή Άρθρο + Λέξη (*τυρόπιτα*: σνακ) και
- Φράση ή Απλή Πρόταση (*ταξίδι*: πηγαίνω ταξίδι το καλοκαίρι).

Στο μεσαίο επίπεδο της κλίμακας βρίσκονται οι ορισμοί που αξιολογούνται με τρία (3) και έχουν:

- Μεταβατική μορφή, δηλαδή αυτοί που αποδίδονται με τις λέξεις «κάτι» ή «πράγμα» + προσδιοριστική πρόταση (*μαχαιροπίρουνο*: κάτι που χρησιμοποιούμε στο φαγητό).

Τέλος, οι ορισμοί που συγκεντρώνουν τους υψηλότερους βαθμούς, αξιολογούνται με τέσσερα (4) και πέντε (5) αντίστοιχα και είναι αυτοί που έχουν μορφή:

- Εν μέρει αριστοτελική (*μήλο*: ένα φρούτο) και
- Αριστοτελική (*τυρόπιτα*: πίτα, που έχει μέσα τυρί).

Το υψηλότερο σκορ που μπορεί να συγκεντρώσει κανείς είναι 80 βαθμοί (16 λέξεις για το κάθε υποκείμενο $_{X}$ 5 το υψηλότερο σκορ για κάθε λέξη). Παραδειγματικά, η βαθμολόγηση των απαντήσεων για την κατηγορία μορφής των ορισμών έχει την εξής μορφή:

Πίνακας 3: Αξιολόγηση μορφής

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΟΡΦΗΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΒΑΘΜΟΙ
Μη λεκτική	Μήλο: δείχνει ένα μήλο	0
Μία λέξη ή Άρθρο +Λέξη	Ηλιοβασίλεμα: το απόγευμα	1
Φράση ή Απλή πρόταση	Μήλο: το τρώμε	2
Μεταβατική μορφή («κάτι» ή «πράγμα» + προσδιοριστική πρόταση)	Ερώτηση: κάτι που θέλει απάντηση	3
Εν μέρει αριστοτελική μορφή	Μήλο: ένα φρούτο Ή Ποδήλατο: ένα μέσο μεταφοράς	4
Αριστοτελική μορφή	Ποδήλατο: ένα μέσο μεταφοράς με τιμόνι, σέλα, πεδάλια και χωρίς μηχανή	5

6. Αποτελέσματα έρευνας

Στο ερευνητικό ερώτημα Ε.Ε.1., εάν υπάρχει επίδραση της ηλικιακής ομάδας στην ικανότητα ορισμού του δείγματος ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή των ορισμών, η εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-way ANOVA) έδειξε ότι η επίδραση της ηλικιακής ομάδας στο συνολικό σκορ απαντήσεων τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή των ορισμών είναι στατιστικά σημαντική. Από τις post hoc συγκρίσεις των μέσων όρων του Πίνακα (κριτήριο Scheffé) προκύπτει ότι υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφορά μεταξύ μαθητών Α΄-Γ΄ Δημοτικού και μαθητών Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού.

Πίνακας 4: Μέσος όρος σκορ ανά ηλικιακή ομάδα ως προς το περιεχόμενο

Ηλικιακή ομάδα	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	26,38	8,05
Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	39,05	9,23

Πίνακας 5: Μέσος όρος σκορ ανά ηλικιακή ομάδα ως προς τη μορφή

Ηλικιακή ομάδα	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	35,61	5,45
Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	43,68	5,05

Εξετάζοντας, μέσω της Ανάλυσης Διακύμανσης με ένα παράγοντα (one-way ANOVA), τη συσχέτιση της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας με το μέρος του λόγου, τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή των ορισμών (Ε.Ε.2/ Ε.Ε.3/Ε.Ε.4), διαπιστώθηκε ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεων (πίνακας 6) ότι οι δύο ηλικιακές ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς τον ορισμό των αφηρημένων ουσιαστικών, των απλών και των σύνθετων λέξεων, των ουσιαστικών και των επιθέτων.

Πίνακας 6: Η συσχέτιση της ηλικίας με το μέρος του λόγου, τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων ως προς το περιεχόμενο των ορισμών

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ηλικιακή ομάδα	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συγκεκριμένα Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	10,52	3,40
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	12,94	3,27
Αφηρημένα Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	6,72	3,44
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	11,94	3,97
Απλές/παράγωγες λέξεις	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	13,69	5,65
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	21,17	6,93
Σύνθετες λέξεις	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	12,69	3,53
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	17,88	4,12

Ρήματα	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	4,66	2,09
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	6,88	2,70
Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	8,62	2,80
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	12,44	3,15
Επίθετα	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	4,47	1,74
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	7,28	2,59

Ως προς τη μορφή (πίνακας 7), οι δύο ηλικιακές ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στον ορισμό των αφηρημένων ουσιαστικών, των σύνθετων λέξεων και των ουσιαστικών.

Πίνακας 7: Η συσχέτιση της ηλικίας με το μέρος του λόγου, τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων ως προς τη μορφή των ορισμών

Εξαρτημένες Μεταβλητές	Ηλικιακή Ομάδα	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συγκεκριμένα Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	11,25	2,90
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	14,31	2,33
Αφηρημένα Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	7,72	2,53
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	10,91	2,30
Σύνθετες λέξεις	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	16,83	2,88
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	21,37	2,78
Απλές/παράγωγες λέξεις	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	18,77	3,34
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	22,31	2,99

Ρήματα	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	7,94	1,19
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	8,65	1,62
Επίθετα	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	8,69	1,50
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	9,80	1,62
Ουσιαστικά	Μαθητές Α' — Γ' Δημοτικού	36	9,48	2,25
	Μαθητές Δ' — ΣΤ' Δημοτικού	35	12,61	1,85

Εξετάζοντας το ερευνητικό ερώτημα 5, δηλαδή ποιο είδος ορισμού επιλέγεται από κάθε ηλικιακή ομάδα τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Α΄-Γ΄ Δημοτικού και οι μαθητές Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού επιλέγουν τους ίδιους τύπους ορισμών. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενο επιλέγεται η Ταυτολογία ενώ ως προς τη μορφή η Φράση/Απλή πρόταση.

Πίνακας 8: Συχνότερο είδος ορισμού ανά ηλικιακή κατηγορία

ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΙΔΟΣ ΟΡΙΣΜΟΥ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΙΔΟΣ ΟΡΙΣΜΟΥ/ΜΟΡΦΗ
Α΄ — Γ΄ Δημοτικού	Ταυτολογία	Φράση/ Απλή πρόταση
Δ΄ — ΣΤ΄ Δημοτικού	Ταυτολογία	Φράση/ Απλή πρόταση

Τέλος, εξετάζοντας την επίδραση των μερών του λόγου, των σημασιολογικών και μορφολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων στο είδος του ορισμού που επιλέγει η εκάστοτε ηλικιακή κατηγορία ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή (Ε.Ε.6), διαπιστώθηκε ότι α) ως προς το περιεχόμενο υπάρχει διαφοροποίηση στο είδος ορισμού που επιλέγει η κάθε ηλικιακή ομάδα στα ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και αφηρημένα ουσιαστικά ενώ β) ως προς τη μορφή υπάρχει διαφοροποίηση στο είδος ορισμού που επιλέγει η κάθε ηλικιακή ομάδα μόνο στα ουσιαστικά. Πιο αναλυτικά, η επίδραση της εκάστοτε μεταβλητής στο είδος ορισμού που επιλέγει η κάθε ηλικιακή ομάδα φαίνεται στους πίνακες 9 και 10.

Πίνακας 9: Η επίδραση των μερών του λόγου, των μορφολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών στον τύπο ορισμού (περιεχόμενο)

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ηλικιακές ομάδες	
	Α΄-Γ΄ Δημοτικού	Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού
Ουσιαστικά	Λειτουργικός ορισμός	Συνδυασμός ΙΙ
Επίθετα	Ταυτολογία	Συσχέτιση-Αποτέλεσμα-Δράση
Ρήματα	Συσχέτιση-Αποτέλεσμα-Δράση	Ταυτολογία
Απλές/παράγωγες λέξεις	Συσχέτιση-Αποτέλεσμα-Δράση	Συσχέτιση-Αποτέλεσμα-Δράση
Σύνθετες λέξεις	Ταυτολογία	Ταυτολογία
Συγκεκριμένα ουσιαστικά	Συναφής Κατηγοριοποίηση	Συναφής Κατηγοριοποίηση
Αφηρημένα ουσιαστικά	Λανθασμένες Απαντήσεις	Συσχέτιση-Αποτέλεσμα-Δράση & Λειτουργικός Ορισμός

Πίνακας 10: Η επίδραση των μερών του λόγου, των μορφολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών στον τύπο ορισμού (μορφή)

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ηλικιακές ομάδες	
	Α-Γ Δημοτικού	**Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού**
Ουσιαστικά	Φράση/Απλή πρόταση	Εν μέρει Αριστοτελική μορφή
Επίθετα	Φράση/Απλή πρόταση	Φράση/Απλή πρόταση
Ρήματα	Φράση/Απλή πρόταση	Φράση/Απλή πρόταση

Απλές λέξεις	Φράση/Απλή πρόταση	Φράση/Απλή πρόταση
Σύνθετες λέξεις	Φράση/Απλή πρόταση	Φράση/Απλή πρόταση
Συγκεκριμένα ουσιαστικά	Εν μέρει Αριστοτελική μορφή	Εν μέρει Αριστοτελική μορφή
Αφηρημένα ουσιαστικά	Φράση/Απλή πρόταση	Φράση/Απλή πρόταση

7. Συμπεράσματα

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εύκολα διαπιστώνει κανείς μια αύξηση στην ικανότητα ορισμού λέξεων των μαθητών στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Υπάρχουν έρευνες [Al-Issa 1969, Swartz & Hall 1972], που θεωρούν την ηλικία των επτά (7) ετών ορόσημο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ορισμού των λέξεων και της χρήσης στρατηγικών. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, υπάρχει η τάση να περιληφθούν στους ορισμούς τους περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της έννοιας που ορίζουν. Από την ηλικία των επτά (7) ετών ξεκινούν να παράγουν ορισμούς που είναι ακριβέστεροι, να χρησιμοποιούν πιο συγκεκριμένους κατηγορικούς όρους σε συνδυασμό με λειτουργικά και περιγραφικά γνωρίσματα της οριστέας έννοιας. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά ηλικίας ένδεκα (11) ετών είναι ικανά να ορίσουν καλύτερα τις έννοιες που αναφέρονται σε ένα υπερώνυμο, αν και οι ορισμοί τους εξακολουθούν να βασίζονται στην ταυτολογία, η οποία δεν είναι μία σωστή στρατηγική ορισμού [Caramelli, Borghi & Setti 2006].

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ορισμού λέξεων στην τάξη ενισχύει και την ανάπτυξη του λεξιλογίου [McKeown 1993]. Οι μαθητές κατανοούν πραγματικά το νόημα μιας λέξης μόνο όταν τη συναντούν σε διαφορετικά πλαίσια κατά τα οποία αυτή χρησιμοποιείται. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμούς για να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην έννοια της λέξης. Μέσω της αλληλεπίδρασης στην τάξη, ο ορισμός των λέξεων είναι επίσης μια σημαντική λειτουργία της γλώσσας για έναν ακόμη λόγο. Το να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν και να διαμορφώσουν έναν επιτυχή ορισμό τους βοηθά να αποκτήσουν σταδιακά γλωσσική επάρκεια [Cummins 1984].

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του λεξιλογίου τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή [Shake, Allington, Gaskins & Marr 1987].

Τα ευρήματα, επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της ικανότητας ορισμού λέξεων (χρήση λεξικού, συμβολή της ικανότητας ορισμού των λέξεων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου). Η ικανότητα ορισμού των λέξεων μέσα από τη χρήση λεξικών μπορεί να αναπτυχθεί με βάση τα επίπεδα ελληνομάθειας.

Οι λέξεις της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής τόσο σε αρχάριους, μέσους και σε προχωρημένους βάσει των γραμματικών, των μορφολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών τους. Φυσικά προσαρμόζονται κάθε φορά στο λεξιλόγιο των εκάστοτε μαθητών, τις γενικές γνώσεις τους και τους σκοπούς για τους οποίους μαθαίνουν τη γλώσσα [Καμπάκη-Βουγιουκλή 2003].

Τέλος, οι κατηγορίες ορισμού λέξεων, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, μπορούν να ενταχθούν στις τεχνικές εκμάθησης σημασιών των λέξεων στη γλώσσα-στόχο αλλά και να συμπεριληφθούν σε εγχειρίδια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (ανάλογα με την ηλικία ή άλλες μεταβλητές). Το να έχει την ικανότητα ο μαθητής να ορίζει τις λέξεις, όχι μόνο με μία κατηγορία (π.χ. συνώνυμο) αλλά κάνοντας χρήση κι άλλων ειδών ορισμού, βοηθά στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Βιβλιογραφία

Δούρου Χ. Σύγκριση της ικανότητας ορισμού λέξεων ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή, 2019.

Καμπάκη–Βουγιουκλή Π. Οι λέξεις και η διδασκαλία τους: Μέθοδος και κριτική // Journal of Applied Linguistics, 19, 2003. Σ. 48–61.

Al-Issa I. The development of word definition in children // Journal of Genetic Psychology, 114, 1969. P. 25–28.

Anglin J. M. The child's expressible knowledge of word concepts: What preschoolers can say about the meanings of some nouns and verbs // Nelson K. E. (Ed.). Children's language: Vol. 5, 1985. P. 77–127.

Benelli B., Arcuri L., Marchesini G. Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions // Journal of Child Language, 15, 1988. P. 619–635.

Benelli B., Belacchi C., Gini G., Lucangeli D. To define means to say what you know about thing: The development of definitional skills as metalinguistic acquisition // Child Language, 33, 2006. P. 71–97.

Caramelli N., Borghi A. M., Setti A. The identification of definition strategies in children of different ages // Linguistica Computazionale, 26, 2006. P. 155–177.

Cummins J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.

Davidson R. G., Kline S. B., Snow C. E. Definitions and definite noun phrases: indicators of children decontextualized language skills // Journal of Research in Childhood Education I, 1986. P. 37–48.

Friedmann N., Aram D., Novogrodsky R. Definitions as a window to the acquisition of relative clauses // Applied Psycholinguistics, 32, 2011. P. 687–710.

Gandia A. M. On Word Definition in Children and Adults: Effects of Word Category and Level of Abstraction. Published Dissertation. Universitat de Barcelona, 2016.

Gavriilidou Z. The development of noun, verb and adjective definitional awareness in Greek preschoolers // Journal of Applied Linguistics, 30, 2015. P. 44–58.

Inhelder B., Piaget J. The early growth of logic in the child. New York: Harper & Row, 1964.

Johnson C. J., Anglin J. M. Qualitative developments in the content and form of children's definitions // Journal of Speech and Hearing Research, 38, 1995. P. 612–629.

Kurland B. F., Snow C. Longitudinal measurement of growth in definitional skill // Journal of Child Language 24, 1997. P. 603–26.

Litowitz B. Learning to make definitions // Journal of Child Language, 4, 1977. P. 289–304.

Marinellie S. A., Johnson C. Definitional skill in school-age children with specific language impairment // Journal of Communication Disorders, 35/3, 2002. P. 241–259.

Marinellie S. A., Johnson C. Nouns and Verbs: a comparison of definitional style // Journal of Psycholinguistic Research, 33/3, 2004. P. 217–235.

Marinellie S. A. What does "apple" mean? Learning to define words // Young Exceptional Children, 4(2), 2001. P. 2–11.

McKeown M. G. Creating effective definitions for young word learners // Reading Research Quarterly, 28 (1), 1993. P. 16–31.

Nation S. P. Teaching and Learning Vocabulary. Massachusetts: Newbury House, 1990.

Norrelegen F., Lacerda F., Forssberg H. Temporal resolution of auditory perception in relation to perception, memory and language skills in typical children // Journal of Learning Disabilities, 34, 2001. P. 359–369.

Piaget J. Le jeu en la formation du symbole chez l'enfant. Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.

Rojas-Murillo M. Competencia definicional de los escolares costarricenses // Kañina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, 38, 2014. P. 127–152.

Shake M., Allington R., Gaskins R., Marr M. B. How teachers teach vocabulary. Paper presented at annual meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg Beach, FL, 1987.

Snow C. E. The development of definitional skill // Journal of Child Language, 17, 1990. P. 697–710.

Snow C. E., Cancino H., Gonzalez P., Shriberg E. Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy // Bloome D. (Ed.), Literacy in Classrooms, 1989. P. 233–249. Norwood, NJ, Ablex.

Swartz K., Hall A. Development of relational concepts and word definitions in children five through eleven // Child Development, 43, 1972. P. 239–244.

Watson R. Towards a theory of definition // Journal of Child Language, 12, 1985. P. 181–197.

Watson R. Relevance and definition // Journal of Child Language, 22, 1995. P. 211–222.

Wolman R., Barker E. A developmental study of word definitions // Journal of Genetic Psychology, 107, 1965. P. 159–166.

The Word Definitional Ability of Pupils in Primary School

Ch. Dourou

Democritus University of Thrace, Komotini, Greece
cdourou@bscc.duth.gr

The present study is concerned with the ability to define words produced by pupils of primary school. In particular, the preferred type of definition per step is studied, as well as the influence of variables such as the part of speech (noun, adjective, verb) [Johnson & Anglin 1995], the way of morphological structure of words (simple and compound words), the semantic features (specific and abstract nouns) [Gavriilidou 2015] and age [Benelli 1988]. The sample consisted of seventy-one (71) pupils who were asked to define

orally 16 words. Marinellie & Johnson's Protocol [2002, 2004] was adopted for the coding and grading of responses. Definitions were scored on a five-point scale along a continuum consistent that reflects the developmental path of the definitions. The findings can be used in the direct vocabulary teaching, which is essential for students in order to acquire a basic vocabulary covering basic communication needs. Also, the word definition categories resulting from this research can be integrated into the techniques of learning meaningful words in the target language and also be included in textbooks of teaching Greek as a second foreign language (depending on age or other variables).

Keywords: *definition, word, pupils, primary school, vocabulary, teaching*

References

Dourou Ch. Singrisi tis ikanotitas orismou lexeon atomon diaphoretikon ilikiakon omadon. PhD Thesis. Dimokritio Panepistimio Thrakis. Komotini, 2019.

Kampaki–Vouyioukli P. I lexis kai i didaskalia tous: Methodos kai kritiki // Journal of Applied Linyistics, 19, 2003. P. 48–61.

Al-Issa I. The development of word definition in children // Journal of Genetic Psychology, 114, 1969. P. 25–28.

Anglin J. M. The child's expressible knowledge of word concepts: What preschoolers can say about the meanings of some nouns and verbs // Nelson K. E. (Ed.). Children's language: Vol. 5, 1985. P. 77–127.

Benelli B., Arcuri L., Marchesini G. Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions // Journal of Child Language, 15, 1988. P. 619–635.

Benelli B., Belacchi C., Gini G., Lucangeli D. To define means to say what you know about thing: The development of definitional skills as metalinguistic acquisition // Child Language, 33, 2006. P. 71–97.

Caramelli N., Borghi A. M., Setti A. The identification of definition strategies in children of different ages // Linguistica Computazionale, 26, 2006. P. 155–177.

Cummins J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.

Davidson R. G., Kline S. B., Snow C. E. Definitions and definite noun phrases: indicators of children decontextualized language skills // Journal of Research in Childhood Education I, 1986. P. 37–48.

Friedmann N., Aram D., Novogrodsky R. Definitions as a window to the acquisition of relative clauses // Applied Psycholinguistics, 32, 2011. P. 687–710.

Gandia A. M. On Word Definition in Children and Adults: Effects of Word Category and Level of Abstraction. Published Dissertation. Universitat de Barcelona, 2016.

Gavriilidou Z. The development of noun, verb and adjective definitional awareness in Greek preschoolers // Journal of Applied Linguistics, 30, 2015. P. 44–58.

Inhelder B., Piaget J. The early growth of logic in the child. New York: Harper & Row, 1964.

Johnson C. J., Anglin J. M. Qualitative developments in the content and form of children's definitions // Journal of Speech and Hearing Research, 38, 1995. P. 612–629.

Kurland B. F., Snow C. Longitudinal measurement of growth in definitional skill // Journal of Child Language 24, 1997. P. 603–26.

Litowitz B. Learning to make definitions // Journal of Child Language, 4, 1977. P. 289–304.

Marinellie S. A., Johnson C. Definitional skill in school-age children with specific language impairment // Journal of Communication Disorders, 35/3, 2002. P. 241–259.

Marinellie S. A., Johnson C. Nouns and Verbs: a comparison of definitional style // Journal of Psycholinguistic Research, 33/3, 2004. P. 217–235.

Marinellie S. A. What does "apple" mean? Learning to define words // Young Exceptional Children, 4(2), 2001. P. 2–11.

McKeown M. G. Creating effective definitions for young word learners // Reading Research Quarterly, 28 (1), 1993. P. 16–31.

Nation S. P. Teaching and Learning Vocabulary. Massachusetts: Newbury House, 1990.

Norrelegen F., Lacerda F., Forssberg H. Temporal resolution of auditory perception in relation to perception, memory and language skills in typical children // Journal of Learning Disabilities, 34, 2001. P. 359–369.

Piaget J. Le jeu en la formation du symbole chez l'enfant. Paris, Delachaux et Niestlé, 1945.

Rojas-Murillo M. Competencia definicional de los escolares costarricenses // Kañina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, 38, 2014. P. 127–152.

Shake M., Allington R., Gaskins R., Marr M. B. How teachers teach vocabulary. Paper presented at annual meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg Beach, FL, 1987.

Snow C. E. The development of definitional skill // Journal of Child Language, 17, 1990. P. 697–710.

Snow C. E., Cancino H., Gonzalez P., Shriberg E. Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy // Bloome D. (Ed.), Literacy in Classrooms, 1989. P. 233–249. Norwood, NJ, Ablex.

Swartz K., Hall A. Development of relational concepts and word definitions in children five through eleven // Child Development, 43, 1972. P. 239–244.

Watson R. Towards a theory of definition // Journal of Child Language, 12, 1985. P. 181–197.

Watson R. Relevance and definition // Journal of Child Language, 22, 1995. P. 211–222.

Wolman R., Barker E. A developmental study of word definitions // Journal of Genetic Psychology, 107, 1965. P. 159–166.

УДК 821.14 https://doi.org/10.29003/m810.2658-7157.2019_4/47-62

Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗΣ, ΠΟΙΗΤΗΣ ΤΟΥ ΜΕΣΑΙΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Σ. Ιακωβίδου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΤΕΕΠΗ, Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα
siakovid@psed.duth.gr

Πώς ορίζεται, πού βρίσκεται ένας τόπος, ένας κόσμος ανιθαγενής, κάπου ανάμεσα σε ένα ανήκειν και ένα μη ανήκειν, πέρα από διαζευκτικά δίπολα Βορράς-Νότος, κέντρο-περιφέρεια ή Δύση και όσα/ους κείνται πέρα από αυτήν [the West and the rest, όπως λέγεται], του οποίου οι πολίτες θα ορίζονταν περισσότερο από όσα δεν είναι οι ίδιοι παρά από αυτά που είναι; Ο μεσαίος ή ενδιάμεσος κόσμος του καβαφικού έργου συνιστά μια τέτοια πολιτισμική υπόδειξη.

Λέξεις-κλειδιά: *Μεσαίος κόσμος, ανιθαγενείς, μεταποικιακή κριτική, Καβάφης*

«Στο σύγχρονο κόσμο, το πιο σκληρό πράγμα που μπορεί να κάνει κανείς σε κάποιον άλλο, είναι να τον κάνει να ντραπεί για την περιπλοκότητά του» λέει ο Leon Wieseltier [Wieseltier 2014], στον οποίο συχνά αναφέρεται ο Br. Breytenbach, ο εισηγητής της έννοιας του μεσαίου κόσμου, την οποίο θα παρουσιάσω. Αυτή η περιπλοκότητα καθρεπτίζεται και στο δύσκολα αποδόσιμο των όρων που πλάθει: για *uncitizens* κάνει λόγο ο Breytenbach, χωρίς φυσικά κάποια ντροπή για το ότι οι «ανιθαγενείς» αυτοί δεν αντιστοιχούν σε ορισμένη γεωγραφική περιοχή. Περισσότερο εκείνοι την ορίζουν, καθώς ο locus αυτός, ο μεσαίος κόσμος (*middle world* — μεσαίος ή ενδιάμεσος ή ακόμη καλύτερα χώρος του αναμεταξύ;) βρίσκεται εκεί όπου είναι οι πολίτες του [Breytenbach 2001: 19].

> «Το αίμα της Συρίας και της Αιγύπτου
> που ρέει μες στες φλέβες μας να μη ντραπούμε
> να το τιμήσουμε και να το καυχηθούμε».

Όπως συνιστά ή θεωρεί πως αρμόζει σε «Έλληνες σαν κ'εκείνους» ο Καβαφικός ήρωας του «Επάνοδος από την Ελλάδα», απευθυνόμενος στον επίσης φιλόσοφο φίλο του, πάνω στο πλοίο που τους μεταφέρει — επιτέλους! — μακριά από τη μητροπολιτική Ελλάδα, σε «αγαπημένα *των πατρίδων* τους νερά». Ο πλους αυτός που συνιστά το «Επάνοδος από την Ελλάδα», μια ψευτο-διαπραγμάτευση της ταυτότητας, που προωθεί ανοιχτάτην αποδοχή της ρευστότητας, την κατάφαση ως προς μια πολιτισμική πολυσθένεια [Barry 2013: 235] δεν τίθεται τυχαία στο τέλος του δοκιμίου του Breytenbach ως *δείξις* του μεσαίου κόσμου, εμβληματική ρηματική του επιφάνεια, μετά από μια πληθώρα αναφορών σε επιφανέστατους άλλους καλλιτέχνες και διανοητές του διεθνούς στερεώματος. Ούτε η ελληνιστική Αλεξάνδρεια επιλέγεται τυχαία πρώτη πρώτη ανάμεσα σε σειρά πραγματικών πόλεων του παγκόσμιου χωροχρόνου ως παραδειγματική απεικόνιση αυτής της συνθήκης. Και προτού επιχειρήσω να την ανα-λύσω στα συστατικά της γνωρίσματα, αξίζει, ήδη στο σημείο αυτό, να τονίσω μια άλλη βασική παράμετρο της συνθήκης αυτής: την προσωρινότητά της ή καλύτερα το γεγονός πως δεν κατακτάται ή αποδίδεται σε κάποιον άπαξ και δια παντός. Περίπου όπως συμβαίνει με τον χώρο της τέχνης και τους δικούς του εσωτερικούς κανόνες — όπως έδειξε ο P. Bourdieu, «αγοράζει» τρόπον τινά χρόνο κανείς στο λογοτεχνικό πεδίο, δεν κατακτά ή διατηρεί εντός του ένας δράστης (ένας αναγνωρισμένος συγγραφέας π.χ.) μια θέση σταθερά [Bourdieu 2006] έτσι και αναφορικά με τον μεσαίο κόσμο, μπορεί ένας καλλιτέχνης ή ένας τόπος να εντάσσεται για κάποιο διάστημα εκεί και μετά να εκπέσει. Η σύγχρονη Αλεξάνδρεια για παράδειγμα δεν διαθέτει κάτι το «μεσοκοσμικό». Γενικότερα ό,τι ή όποιος τείνει προς μια καθαρότητα ή μια δοσμένη, παγιωμένη grosso modo ταυτότητα, δεν ανήκει πλέον σε αυτήν τη δυνητική επικράτεια, αφού «η καθαρότητα είναι το αντίθετο της ακεραιότητας» όπως θα το έθετε ο L. Wieseltier και πάλι, στο «Ενάντια στην ταυτότητα» [2014]. Η διαφορά βέβαια έγκειται στο ότι στο μεν λογοτεχνικό πεδίο η διεκδίκηση συμβολικής δύναμης από μέρους των διαφόρων δραστών είναι εκούσια, διαρκής ή και αδυσώπητη, ενώ εδώ δεν έχουμε να κάνουμε με κάποιου είδους εμπρόθετη διεκδίκηση (ή πολύ περισσότερο διασπάθιση μεταξύ δύσκολα χαρτογραφούμενων περιοχών και δυσμετάφραστων όρων). Δεν επιλέγει να ανήκει κανείς εκεί, περισσότερο βρίσκεται κάποια στιγμή σε ένα διάκενο, όταν παύει να υπάρχει συγκεκριμένος πόλος/πατρίδα/εστία προς την οποία τείνει και κυρίως προς στην οποία αισθάνεται ότι πρέπει να επιστρέψει και καταλήγει να ενοικεί το αναμεταξύ [Breytenbach 2001: 17].

Τέτοια υπήρξε αλλά και παραμένει η περίπτωση και του Breytenbach. Γεννημένος στη Ν. Αφρική από γονείς ευρωπαϊκής καταγωγής, ποιητής, ζωγράφος και δοκιμιογράφος, χωρίς ποτέ η καλλιτεχνική του δράση να στερείται πολιτικής αιχμής, βρέθηκε κάποια στιγμή αυτοεξόριστος στο Παρίσι, όπου συνέχισε τον αγώνα του κατά του Apartheid. Του απαγορεύτηκε η επιστροφή στη Ν. Αφρική επειδή παντρεύτηκε Βιετναμέζα (καταχωρήθηκε ως «μη λευκή» από το καθεστώς) αλλά σε ινκόγκνιτο ταξίδι του στη χώρα, τον κατέδωσαν και φυλακίστηκε οκτώ χρόνια για εσχάτη προδοσία. Ζώντας ανάμεσα σε διάφορες χώρες (μεταξύ Παρισιού, Σενεγάλης και Ν. Αφρικής μετά την απελευθέρωσή του), γλώσσες, καθεστώτα, όντας persona non grata στην υποτιθέμενη πατρίδα του, αν και βραβευμένος διεθνώς καλλιτέχνης και διανοητής [Killam-Kerfoot 2008: 72–3], βρέθηκε ως άτομο αλλά και ως ποιητής-ακτιβιστής να απαντά με τον τρόπο του στο κάλεσμα που απηύθυνε ο Ντερριντά «κοσμοπολίτες όλου του κόσμου, ακόμη μια προσπάθεια παρακαλώ!» και στον οραματισμό πόλεων-καταφυγίων. Διείδε μια άλλη διάσταση του σύγχρονου πολίτη του κόσμου — ο οποίος δεν έχει σε τίποτε να κάνει με μπουρζουά αναζητήσεις — του ουμανιστή κατά βάση, συλλαμβάνοντας την έννοια του μεσαίου κόσμου για τους λογής περιπλανώμενους του παγκοσμιοποιημένου χωριού. Η ποιητική και πολιτική αυτή πλατφόρμα για τον διαπολιτισμικό χώρο σε συνθήκες εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης [Grobler 2016: 6] που ο Breytenbach ανέπτυξε τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην τριλογία του *A veil for footsteps* [2007], *Intimate stranger* [2009] και κυρίως στο *Notes from the middle world*, βρίσκει στο τέλος του τρίτου αυτού δοκιμίου στο πρόσωπο και το έργο του Καβάφη κάτι σαν φάρο που καταυγάζει περιμετρικά με το φως του όλο αυτό το «αναδυόμενο αρχιπέλαγο πέρα από την εξορία», όπως το αποκαλεί ο Breytenbach. Δεν προχωρά ωστόσο στην ανάλυση του καβαφικού έργου από αυτήν την σκοπιά, υποδεικνύει μόνο τον ποιητή ως μεγάλη προδρομική μορφή αυτής της συνθήκης. Για τον λόγο αυτό, κοντά στα γνωρίσματα που συναπαρτίζουν τον μεσαίο κόσμο που θα δώσω στη συνέχεια, θα αναφέρομαι και σε όψεις τους στο έργο του Καβάφη. Ποιούς λοιπόν περιλαμβάνει αυτή ή ποιά γνωρίσματα τους διακρίνουν;

Όσους έχουν μια συγκρουσιακή σχέση με την ταυτότητα, νοώντας την περισσότερο αποφατικά — ορίζονται από όσα δεν είναι, ή δεν είναι πλέον, κι όχι τόσο από εκείνα στα οποία αντιτίθενται ή τα οποία απορρίπτουν. Αντιδρούν, έτσι, στην απώλεια της ουσίας της πολλαπλασιάζοντας την εξερεύνηση διαφορετικών όψεών της. Δύσκολα δεν θα πήγαινε εδώ το μυαλό στην άρνηση που προτάσσεται, ήδη από τον τίτλο, στο «Che fece ....il gran rifiuto» — αλλά και στην αφαίρεση από τον δαντικό στίχο του «από δειλία», αφού η ανάληψή της είναι ακριβώς

το αντίθετο. Η αναπλαισίωση αυτή του παραθέματος τιμά το ηθικό βάρος μιας άρνησης που γνωρίζει πολύ καλά το έρμα της. Μια στάσις νιώθεται εδώ, παρά τον χρησμικό χαρακτήρα του ποιήματος, που ούτε περιεχόμενα ορίζει ως προς το «μεγάλο ναι» και το «μεγάλο όχι», ούτε ανισοβαρές απέναντί τους είναι, αλλά κάθε άλλο παρά αντιπαρέρχεται τη δυσκολία της διαφοράς· την υποστηρίζει. «Ο αρνηθείς δεν μετανιώνει. Αν ρωτιούνταν πάλι,/ όχι θα ξαναέλεγε. Κι όμως τον καταβάλλει/ εκείνο τ'όχι — το σωστό — εις όλην την ζωήν του».

Πολιτισμικά ένα τέτοιο άτομο είναι υβριδικό. Έφερε ούτως ή άλλως οξεία την αίσθηση του «εγώ είναι ένας άλλος» — ο Ρεμπώ τόσο ως ποιητής όσο και ως έμπορος υπήρξε σαφώς ένας uncitizen αυτής της επικράτειας — αλλά και κατέκτησε τον τύπο της βιογραφίας που θα ήταν το ανάπτυγμά της. Λέω κατέκτησε γιατί έχτισε πάνω στην τύχη των συντεταγμένων στις οποίες του έλαχε να γεννηθεί το οικοδόμημα της δικής του ύπαρξης, αν όχι κοσμοθεωρίας. Ή, όπως λιτά, σοφά, το έθεσε ο Γ. Σαββίδης, «ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για την τύχη του ή για την πολιτεία του — και ιδιαίτερα για την αποτυχία του ως homo politicus» [Σαββίδης: 317], θυμίζοντας τη λανθάνουσα συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στο περίφημο ποίημα «Πόλις» και την «Σατραπεία» (το 1910 δημοσιευμένα αμφότερα) μια και στο δεύτερο («Τι συμφορά, ενώ είσαι καμωμένος/ για τα ωραία και μεγάλα έργα/ η άδική σου η τύχη πάντα/ ενθάρρυνσι κ'επιτυχία να σε αρνείται» — σαν υποκείμενο της άρνησης να είναι η τύχη, να μην την αναλαμβάνει το ίδιο το υποκείμενο) η αρχική μορφή του τρίτου στίχου ήταν «η άδική σου αυτή η πόλις», κάτι που στην τελική επεξεργασία παραδίνεται «η άδική σου αυτή η τύχη». Μπορεί η τύχη να έφερε *φύσει* τον Καβάφη σε ένα αναμεταξύ Ευρώπης και Ασίας, Δύσης και Ανατολής, στις παρυφές μιας αυτοκρατορίας που ήταν και αποικιοκρατική δύναμη, σε μια πόλη διασπορική, ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες και κοινότητες κάνοντας την πολιτισμική υβριδικότητα να μοιάζει με εκ γενετής λαχνό, όμως ο ίδιος *θέσει* πέτυχε, μέσα από το έργο του, την αναγωγή της Αλεξάνδρειας σε σύμβολο, μια και σταδιακά, με δικό του ρυθμό και τρόπο, ανακάλυψε σε αυτήν, γύρω στα πενήντα του χρόνια ένα μοντέλο του κόσμου [Καβάφης 2003: 34] — αν και αρχικά θεωρούσε «δυσκολία και βάρος, έλλειψι ελευθερίας» τη μικρή πόλη και φρονούσε πως σε έναν άνθρωπο σαν εκείνον «— τόσο διαφορετικό —», θα «εχρειάζονταν η μεγάλη πόλις. Η Λόνδρα, ας πούμε».

Μέσα του, συναισθηματικά, είναι ένας νομάς. Νομαδική είναι και η σκέψη του, ακόμη κι αν δεν ταξιδεύει πολύ. Έναν τέτοιο «ιστορικό νομαδισμό» (μεταξύ αρκετών άλλων) άσκησε θα μπορούσαμε να πούμε ο συχνά αποκαλούμενος «θεληματικά αταξίδευτος» Καβάφης. Φεύγοντας από το συγχρονικό, σταθμεύ-

οντας επιλεκτικά σε εποχές όπου το γήρας μιας επικράτησης, μιας κυριαρχίας, μιας αυτοκρατορίας, μιας δυναστείας δεν πρόκειται να ανατραπεί ακόμη κι αν οι απόγονοί της είναι ηλικιακά νέοι και οι δυνάμεις φαινομενικά ακόμα στα πόστα τους, κατέδειξε πόσο ληξιαρχική υπόθεση είναι η πτώση των μεγαλείων. Αυτά οφείλει να φοβάται προπάντων η ψυχή. Αν όμως κάθε παρόν (βρει τον τρόπο να) επινοεί το παρελθόν του όπως θα το έλεγε ο Μπένγιαμιν και μοναδικά μάς ξεδιπλώνει ο ιστορικός νομαδισμός του καβαφικού έργου, τότε η ύπαρξη θωρακίζεται απέναντι στη σφοδρότητα των δραματικών μεταπτώσεων. Κάθε ιστορία είναι ιστορία σύγχρονη σύμφωνα με τον Μπ. Κρότσε [Trafton-Verdicchio 1999: 3–15], αρκεί να ξέρει κανείς να περιπλανάται στην πλατειά της ενδοχώρα. Φτάνει τότε στο σημείο να προοικονομεί καταστάσεις, να αναγνωρίζει τη σήμερον ως αύριο και ως χθες. Μπορεί ένα ποίημα-τοτέμ όπως το «Περιμένοντας τους βαρβάρους» να επιδέχεται αμέτρητες αναγνώσεις, δεν μπορεί να προσπεράσει όμως κανείς ότι γράφεται στα 1898, το Δεκέμβριο, 4 μήνες μετά τη μάχη του Ομντουρμάν. Συγχρόνως, στα 1898 βρισκόμαστε 11 χρόνια πριν από την Επανάσταση στο Γουδί, ενώ η δημοσίευση του ποιήματος γίνεται στα 1904, ένα χρόνο πριν από το Θέρισο [Σαββίδης: 320–2].

Σε οποιαδήποτε χώρα, λέει χαρακτηριστικά ο Breytenbach, θα ήταν ένας Νότιος [Breytenbach 2001: 22]. Θα ήταν ένας έκκεντρος θα λέγαμε με ευρύτερα αντιπροσωπευτικό λεξιλόγιο, που έχει τον δικό του, εντελώς προσωπικό τρόπο να διαφέρει από άλλους εκτός του κέντρου, αλλά κάπως διακρίνει εαυτόν σε ένα συν-ανήκειν μαζί τους, μια και όπως έχουμε ήδη αντιληφθεί αποτέλεσμα μιας τέτοιας «δημιουργικής γεωγραφίας» είναι όλη αυτή η περιοχή. Δανείζομαι την έκφραση από τον Ε. Σαίντ (μια και ο μεσαίος κόσμος στις μετααποικιοκρατικές σπουδές, mutatis mutandis, θα λέγαμε ότι υπάγεται), ο οποίος τονίζει ότι και η γραμμή που χωρίζει τη Δύση από την Ανατολή δεν είναι φυσική πραγματικότητα αλλά κατασκεύασμα, προϊόν δημιουργικής γεωγραφίας, και αναφέρεται ιδιαίτερα στην Αίγυπτο ως εστιακό σημείο των σχέσεων μεταξύ Αφρικής και Ασίας, Ευρώπης και Ανατολής, μνήμης και πραγματικότητας [Said 2006: 596].

Ως καλλιτέχνης θα μεταφέρει απολύτως ευρηματικά, μετασχηματιστικά το/α γεγονός /ότα, χρησιμοποιώντας τον εαυτό — ή την ταυτότητα — ως περαστικό, διαλειπτικό ή εν κινήσει καλεσμένο στο έργο του. Οι δημιουργικές ελευθερίες για παράδειγμα που αναγνώρισε ο Καβάφης στη λογοτεχνία έναντι της ιστορίας, είναι χαρακτηριστικές επ’αυτού. «Στην ιστορία» εξάλλου «καλείσαι να ανακαλύψεις την αλήθεια, στη λογοτεχνία να τη δημιουργήσεις» (Μ. Β. Λιόσα). Η ιστοριογραφία έχει ενδεχομένως αφήσει κάποια πρόσωπα

ατελή, μισοϊδωμένα, όπως τον Καισαρίωνα, «αν και ευχαρίστως θα μαθαίναμε για εκείνον περισσότερα» όπως σημειώνει ο J. P. Mahaffy, ο ιστορικός τον οποίο υποδεικνύει ο Τσίρκας (σ. 81–2) ως πιθανότερη καβαφική πηγή [The empire of the Ptolemies 1895], η ποίηση όμως μπορεί να προσδώσει νέα πατίνα στο πορτραίτο τους, γινόμενη ένα είδος ακόλουθης μυθοπλασίας. Αν πάλι η ιστορία δικαίως δεν δαπάνησε περισσότερο χώρο για κάποιους άλλους, για τον Οροφέρνη για παράδειγμα, όπως εξάλλου λέγεται και μέσα στο ομώνυμο ποίημα, καθώς αυτός κυλίστηκε μια ζωή στις ηδονές χωρίς να λάβει καμία πολιτική μέριμνα, η ματιά του ποιητή τον ξαναπλησιάζει, αναβαθμίζοντάς τον, αποκαθιστώντας τον, αν μη τι άλλο, αισθησιακά, αισθητικά. Το κάνει μάλιστα προυστικώ τω τρόπω θα λέγαμε, καθώς «τα ωραία νιάτα», το φως της «ποιητικής του ομορφιάς» που θαυμάζει εκστατικά το ποιητικό υποκείμενο πάνω στο τετράδραχμο που εικονίζει τον Οροφέρνη, θυμίζουν την έκφραση του θάμβους του Μαρσέλ μπροστά στην ομορφιά ενός πίνακα, μπρος στο πολυσχολιασμένο «μικρό κομματάκι κίτρινου τοίχου» του Βερμέερ για παράδειγμα [Iakovidou 2007]. Εκεί όπου χάρη στην απόσταση από το ηδονικό αντικείμενο που παρέχει το έργο τέχνης «η ενόρμηση της σκόπευσης μπορεί να ασκηθεί εν πλήρη ατιμωρησία», όπως επισημαίνει ο Ph. Boyer [Boyer 1987: 80]. Να λοιπόν ένας οικείος καβαφικός τρόπος και το γεγονός ή το άτομο να μετασχηματίζεται και το βάρος του ερεθίσματος ή της προσωπικής έκθεσης να μεσοσταθμίζεται. Αλλά και το συγχρονικό γεγονός, από το οποίο το καβαφικό corpus τηρεί επιμελώς τις αποστάσεις του, και δη η αποικιακή βαναυσότητα που οδηγεί στην κρεμάλα τέσσερις φελάχους μετά από μία σαθρή, βιαστική υποτιθέμενη δίκη, καταγγέλλεται επίσης στο «27 Ιουνίου 1906, 2 μ.μ.», και μάλιστα από έναν υπάλληλο της Βρετανικής Εταιρείας Ύδρευσης (τουλάχιστον μέχρι το 1922 που ο Καβάφης θα υποβάλει την παραίτησή του), όχι όμως και πάλι χωρίς μια λεπτή αλλά καθόλου αμελητέα αποστασιοποίηση. Μπορεί το ποίημα αυτό να κρατήθηκε στο Αρχείο[1] — γράφεται πλησίστια με τα περίφημα «Κρυμμένα», την καβαφική αυτή διαθήκη για το πού και πώς πρέπει να αναζητηθεί ο ίδιος σε σχέση με το έργο του — μπορεί ο αρχικός του στίχος να ήταν «Όταν οι Εγγλέζοι έφεραν για να κρεμάσουν/το δεκαεφτά χρονώ αθώο παιδί» και να έγινε ακολούθως «Σαν το ’φεραν οι Χριστιανοί να το κρεμάσουν», αλλά δύο σημαίνο-

[1] Για το πώς η «ανακάλυψη» του ποιήματος από τον Σαββίδη μέσα στο Αρχείο Καβάφη το 1962 δικαίωσε τον τρόπο που διάβασε ο Τσίρκας τον Καβάφη, βλ. την εισαγωγή του Γ. Παπαθεοδώρου [Καβάφης 2015: 17–9].

ντα στοιχεία εμμένουν — μαζί με ένα τρίτο που χρωστάμε την επισήμανσή του στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Τσίρκας στο συγκείμενο της εποχής [Τσίρκας 1984: 74–93]: 1) αφενός ότι με το «Χριστιανοί», που ισοδυναμεί με «Ευρωπαίοι» ή ευρύτερα «Δυτικοί», στηλιτεύεται εμμέσως πλην σαφώς το διόλου χριστιανικό της συμπεριφοράς τους, αφετέρου δε το Χριστιανοί, ιδίως αν το δούμε σε μια γενικότερη προοπτική, υποδηλώνει πόσο αμφιλεγόμενος είναι διαχρονικά ο λεγόμενος αγώνας κατά της μουσουλμανικής απειλής — από τότε οι Άγγλοι εναντίον της θεωρούσαν πως βάλλονταν, 2) στον θρήνο της χαροκαμένης μάνας που καταλαμβάνει τον κύριο κορμό του ποιήματος εμπλέκονται δύο αναφορές που χαρακτηρίζουν τη διασπορική ταυτότητα: τόσο ακούσματα του αιγυπτιακού φολκλόρ, καθώς η μητέρα πάνω στον πόνο της συστέλλει τον χρόνο — 17 μόνο μέρες χάρηκε το 17 χρονών παιδί όπως επαναλαμβάνει, κάτι που παραπέμπει ευθέως στο μοτίβο της συστολής ή διαστολής του χρόνου που προσιδιάζει στα μάουαλ, τα αιγυπτιακά λαϊκά άσματα, ενώ από την άλλη πιθανότατα λανθάνουν εδώ και στοιχεία του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού — ο Καβάφης λάτρευε τα μοιρολόγια, «στη συγκίνησί των αφίνομαι» σημείωνε, «κ'η υπερβολή του θρήνου των είναι έτσι όπως τη ζητεί η ψυχή μου· στον θάνατον εμπρός τέτοιον καϋμό θέλω», 3) τους υψηλούς τόνους του αισθήματος ο ποιητής τους απολαμβάνει ως αναγνώστης, στο δικό του ποίημα, βουβαίνει το συναίσθημα χωρίς καθόλου να απομειώνεται το δράμα, αφήνοντάς μας την αίσθηση της «γνώριμης, της άφωνης καβαφικής οιμωγής», όπως θα πει ο Τσίρκας, στον οποίο χρωστούμε και την εξής καθοριστική διευκρίνιση: το γεγονός της εκτέλεσης του νεαρού Αιγύπτιου στον οποίο εστιάζει ο φακός του καβαφικού ποιήματος έλαβε χώρα στις 28 Ιουνίου, όχι στις 27 όπως δηλώνει ο τίτλος του, στις 27 πραγματοποιήθηκε η σκιώδης δίκη [Τσίρκας 1984: 86]. Με δεδομένη τη σημασία που απέδιδε στους τίτλους των ποιημάτων του ο Καβάφης, οι οποίοι, όπως μας μεταφέρεται στην περίφημη διάλεξη Σεγκόπουλου [1918], κάποτε φωτίζουν τη στάση του ποιητή χωρίς να δεσμεύουν την ευθύνη του, όντας ένα σχόλιο πάνω στα γεγονότα [Τσίρκας 1984: 74–5], αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό που κατ'ουσίαν κεντράρεται στον εν λόγω τίτλο είναι η απόφαση του δικαστηρίου. Έτσι ανεπαισθήτως όμως που μετατοπιζόμαστε από το γεγονός στο σχόλιο πάνω στην υποτιθέμενη δικαιοσύνη, από την αποικιοκρατική πρακτική στο διασπορικό βίωμα, από το αιγυπτιακό στο ελληνικό φολκλόρ, από το σπαραγμό στη δραματική σίγαση του συναισθηματικού βάρους, η καβαφική σκοπιά έχει επιθέσει τη δική της, τόσο ιδιόχειρη κράση χρωματισμών και αντανακλάσεων πάνω από το γεγονός καθαυτό.

Το πώς τοποθετείται κανείς εντός και ως προς τη γλώσσα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του Μεσαίου κόσμου. Κατά πάσα πιθανότητα δεν ενοικεί ανεμπόδιστα τη μητρική γλώσσα, διαπραγματεύεται τη σχέση του με μία ή περισσότερες άλλες, επισημαίνει ο Breytenbach (παρεμπιπτόντως ο ίδιος γράφει στα αγγλικά, τα γερμανικά, τα γαλλικά, τα afrikaans που συνδυάζουν τα ολλανδικά με τη γλώσσα των ιθαγενών της Ν. Αφρικής, θεωρείται μάλιστα εθνικός ποιητής σε αυτήν τη γλώσσα). Τοποθετείται έτσι σε λοξή γωνία ως προς μια από τις πρωταρχικές επιπτώσεις της ύπαρξης ενός κέντρου, που είναι η καθήλωση, η επισημοποίηση της γλώσσας, το να αντικαθιστά εκείνη τη μνήμη, τη βίωση [Breytenbach 2001: 16]. Η καβαφική γλωσσική πατέντα, με το φαναριώτικο αποτύπωμα, την προτιμώμενη ορθογραφία, τις παρεμβαλλόμενες λέξεις από τη δημοτική, που μοιάζει να «τις πιάνει με την τσιμπίδα» κατά τον Σεφέρη, τα εις εαυτόν σημειώματα με τις αιφνίδιες ρωγμές στα Αγγλικά (όταν για παράδειγμα σημειώνει στα 1902 ότι ορισμένοι συγγραφείς γίνονται «ούτω ως color-blind δι'ένα μέρος του έργου τους», τουτέστιν αδυνατούν να σταθούν κριτικά απέναντι σε ορισμένα ποιήματά τους όταν τα ξαναδιαβάζουν, γιατί τυφλώνονται από το ταυτόχρονο ξαναγύρισμα της λάγνας αίσθησης που τους οδήγησε στη σύλληψή τους [Καβάφης 1983: 28]· ο ίδιος ωστόσο είναι αυτός που γράφει λίγο μετά τον αριστοτεχνικό «Δεκέμβρη του 1903» όπου κάνει ακριβώς λόγο για όσα δεν μπορούν να ειπωθούν, αντιστέκονται στις λέξεις ή μια απαγόρευση επικρέμαται πάνω τους. Διαφεύγουν λοιπόν μέσω ενός άλλου κώδικα, που πηγαίνει πέρα από τις λέξεις, εκφράζονται ως χρώμα. Βλέπουμε επομένως πως δεν παρεμβάλλει πλέον παράσιτα στο λόγο του η περιγραφική λέξη στην άλλη γλώσσα, καθώς έχει μετασχηματιστεί σε ολική ποιητική κατάσταση («Αν για τον έρωτά μου δεν μπορώ να πω — / αν δεν μιλώ για μαλλιά σου, για τα χείλη, για τα μάτια/ όμως το πρόσωπό σου που κρατώ μες στην ψυχή μου,/ ο ήχος της φωνής σου […] / τες λέξεις και τες φράσεις μου πλάττουν και χρωματίζουν/ εις όποιαν ιδέα κι αν περνώ, ό,τι κι αν λέγω»), κάποτε οι στίχοι με τους καίριους αγγλισμούς που προσδίδουν μια επαμφοτερίζουσα χροιά στα λεγόμενα (ας θυμηθούμε το ματωμένο κουρέλι του «Δεμένου ώμου» που το ποιητικό υποκείμενο σηκώνει από το έδαφος και φέρνει με συγκίνηση στα χείλη, καθώς «πράγμα του έρωτός του εκείνο ήταν» — πράγμα: matter, υλικό ίχνος αλλά και ζήτημα του εν λόγω έρωτα). Εδώ ο αγγλισμός εξυπηρετεί διπλά: αφενός μας δίνεται το αίμα ως υλικό ίχνος του αγαπημένου, ως φυσικός αγωγός της επιθυμίας — και όσο φυσικό είναι εκείνο τόσο φυσικός καθίσταται και ο τύπος της επιθυμίας, των ορμών (ορμονών) που αυτό διακινεί — αφετέρου ένα ζήτημα του εν λόγω έρωτα, η κατωτεροποίησή του, το «μη φυσιολο-

γικό του», αντιστρέφεται, από κάτω που είναι ριγμένος όχι σαν αλλά ως κουρέλι έρχεται πάνω και μάλιστα στα χείλη. Μαζί με το «πεταμένο» υπόλειμμα ανυψώνεται λοιπόν μετωνυμικά ένας τύπος επιθυμίας κοινωνικά λερωμένης, καθημαγμένης [Ιακωβίδου 2010] — όλα αυτά και πλήθος άλλα που θα ήταν όχι μόνο ανοικονόμητο αλλά και καταχρηστικό να εξακολουθήσει κανείς να απαριθμεί, σήματα κατατεθέντα ενός ποιητή που ευχόταν να μιλούσε καλύτερα τα Γαλλικά, καθώς πίστευε πως θα του πήγαινε καλύτερα μια γλώσσα όπως εκείνα με τις αντωνυμίες «που να λεν και να κρύβουν» [Καβάφης 1983: 36], αλλά κατόρθωσε με την ποικίλη δράση των γλωσσικών του στοχαστικών προσαρμογών να ισορροπήσει σε ένα αναμεταξύ της ολόδικής του Ελληνικής, ανήκουν στο υψηλό σήμα που μόνο οι κορυφογραμμές αυτής της μεσαίας ζώνης εκπέμπουν.

Και προτού σταθώ περισσότερο σε ένα καταληκτικό αλλά κρίσιμο γνώρισμα του μεσαίου κόσμου, θα συναναφέρω κάποια άλλα χαρακτηριστικά σημεία αναγνώρισής του, που δεν χρήζουν καμίας διευκρίνησης άπαξ και αναφερόμαστε στον Καβάφη. Το ένα εκπορεύεται από το προηγούμενο, από την άβολη συνθήκη που συνιστά η μία, η λίγο έως πολύ κανονικοποιημένη γλώσσα: ο πολίτης του μεσαίου κόσμου δεν θα κινηθεί απλώς ανάμεσα σε διάφορες γλώσσες, θα αναγκαστεί να πλάσει τις δικές του έννοιες λέει ο Breytenbach, η ασφάλεια της επανάληψης του ίδιου ή του γνωστού τού είναι απαγορευμένη. Προφανώς και αναφέρεται σε αυτό που κάνει ο ίδιος, που «αναγκάζεται» ή οδηγείται στο να πλάσει όρους όπως uncitizenship, ή σε αυτό που κάνει για παράδειγμα ο H. Bhabha, η «un-homeliness» του οποίου είναι ευκρινώς ένα συναφές εννοιολόγημα, μια και αναφέρεται στις εκτός ορισμένης περιοχής διαπολιτισμικές μυήσεις, στο να μην ανήκει κανείς σε συγκεκριμένη περιοχή ή κουλτούρα αλλά να μπορεί να αισθανθεί σπίτι οπουδήποτε — ή και πουθενά εντελώς, βέβαια [Huddard 2007: 79]. Αν όμως το πλάσιμο εννοιολογημάτων είναι πολύ σύνηθες ούτως ή άλλως για οποιαδήποτε μεταγλώσσα όπως η θεωρία, ή για αυτό το υβρίδιο θεωρίας και πολιτικής που προωθούν άτομα όπως ο Breytenbach και ο Bhabha (θεωρία και πολιτική ή η διαφορά του ίδιου, λέει ο Bhabha [Bhabha 2004: 33]), και η ποίηση δεν υπολείπεται καθόλου σε νεολογισμούς ή σε ιδιόχειρα φραστικά συντάγματα σαν και αυτά που πλάθει ο Καβάφης. Με αντιμεταθέσεις, με δικής του κοπής ρητορικά σχήματα και συντακτικές ακολουθίες, κατορθώνει να «τυπώσει» εντός του αναγνώστη φραστικά συμπλέγματα υψηλής θυμικής τάσης («νάρκης του άλγους δοκιμές») που έχουν πλέον λάβει, θα έλεγα, μέσα από την επανάληψη, τη διδασκαλία, τις χρήσεις, τον χαρακτήρα ποιητικών μάντρα.

Το άλλο γνώρισμα της μεσοκοσμικής κατάστασης που στην περίπτωση του Καβάφη θα ήταν ίσως μια μορφή περίσσειας το να το ξαναθέτει κανείς, μετά από τόσες προσεγγίσεις, μονογραφίες, άρθρα, είναι το γεγονός ότι για τέτοια άτομα η αίσθηση του τόπου, του περιβάλλοντος χώρου είναι ιδιαιτέρως οξυμμένη, είναι πάντα ένα πλαίσιο με το οποίο πρέπει να διαντιδράσουν δυναμικά, δυνητικά επικίνδυνο με την ευρύτερη έννοια των κοινωνικών ορίων και όρων του, είτε αυτός ο χώρος, η πόλις, αλλάζει διαρκώς είτε παραμένει σταθερά ίδιος/α. Ακόμη, κουλτούρα είναι γι'αυτούς περισσότερο ό,τι διαδραματίζεται στο δρόμο, τις ποικίλες συναντήσεις, την αγορά, όχι τόσο σε θεσμοποιημένα πλαίσια, είναι επίσης ζήτημα φαγητού, ποτών, θεάτρων και θεαμάτων, ενώ τέτοια άτομα έχουν συχνότατα ένα πολύ προσωπικό στυλ, διακρίνονται για τη σημασία που δίνουν στην εμφάνιση, την ιδιαίτερη σκηνοθεσία του εαυτού αλλά και του χώρου τους. Τέλος, καθώς βρίσκονται σε μια διαδικασία διαρκούς αναδιαμόρφωσης, αναζήτησης τρόπων του είναι, τους συναρπάζει η διαδικασία της μεταμόρφωσης, του καθρεπτισμού. Η έννοια της ταυτότητας έχει για εκείνους μια εγγύτητα με το προσωπείο, τη μάσκα — κάτι που δεν μπορεί να αποκαλυφθεί ή να καταστεί κατανοητό εξολοκλήρου — θέματα επίσης πολυμελετημένα στον Καβάφη (από τον Γ. Θέμελη που ασχολήθηκε με το θέμα του καθρεπτισμού «είναι ένας καθρεπτιζόμενος ο Καβάφης», όπως θα πει, και «Καθρεπτιζόμενος μας προσφέρει ομοιώματα του προσώπου μας απάνω στο δικό του σχήμα μιας πολιορκημένης ελευθερίας» [Θέμελης 1970: 60–64], μέχρι την καβαφική κρυπτοφάνεια που επισημαίνει ο Κ. Στεργιόπουλος, την ιδιότητα να δείχνει το πρόσωπό του μέσα από το κρύψιμο και το καθρέπτισμα, στοιχεία καθαρά μοντέρνα [Στεργιόπουλος 1982: 34], αλλά και περιώνυμες μελέτες για την ειρωνεία (από τον Άγρα [1980], το Νικολαρεΐζη [1962], τον Σεφέρη [1981], τον Δάλλα [1974], τον Βελουδή [1976], τον Βαγενά [1977] — η σύντηξη λεκτικής ειρωνείας και ειρωνείας καταστάσεων — τον Beaton και τη διάχυτη ειρωνεία όπως την αποκαλεί (pervasive irony), το γεγονός ότι δημιουργεί έναν κόσμο μετατοπιζόμενων σχετικοτήτων [Beaton 1981] — τον Robinson που τον ακολουθεί, έως την Κ. Κωστίου [2002] που διερευνά τελευταία και το θέμα της μάσκας και τόσους άλλους μελετητές της διττότητας εν γένει). Με έναν τρόπο, ή και με πολλούς, ο μεσαίος κόσμος δεν παρέχει μόνο μία (ακόμη) απόπειρα χαρτογράφησης της καβαφικής επικράτειας, αλλά είναι, θα έλεγα, και κάτι σαν παντώνυμο των αναγνώσεών της. Αν κάτι συνέχει όλο τον πυκνό γαλαξία της καβαφολογίας, σχεδόν αναπόδραστα, είτε πρόκειται για μελέτες πα-

λιότερες ή νεότερες, είτε για προσεγγίσεις που κάνουν χρήση θεωρητικών εργαλείων — της ευρύτερης γκάμας του μεταδομισμού για παράδειγμα, είτε όχι, είναι αυτό το αναμεταξύ, μια και πρόκειται για καθοριστικό γνώρισμα του ίδιου του έργου, η σύντηξη των αντιθέσεων, μια φιλοσοφία του εν μέρει, ο συγχρωτισμός όπως τον έθεσε ο Σαρεγιάννης, χωροχρονικός, ιδεολογικός, γλωσσικός — όχι τα διαυγή, καθαρά περιγράμματα.

Ας κλείσουμε λοιπόν αυτήν την αδρομερή περιήγηση με μια άλλη σημαίνουσα όψη αυτής της αποστασιοποίησης από καθαρότητες. Ας έρθουμε σε μία μείξη ή αναδιάταξη άλλου τύπου, αυτήν του υψηλού και του χαμηλού, του πάνω και του κάτω, του γνήσιου (αισθήματος κυρίως) και του κίβδηλου, του νόμιμου και του παράνομου. Στο πλαίσιο λοιπόν του ιδεώδους μιας περιθωριακότητας που μοιράζεται κανείς με άλλους, μιας μεταιχμιακότητας πολύχρωμης, το «εκτός νόμου» είναι μια άλλη περιοχή που διερευνάται από τους πολίτες του μεσαίου κόσμου. Το αν οι ίδιοι παρανομούν δεν έχει σημασία, σημειώνει ο Breytenbach. Τους ενδιαφέρει όμως ο κόσμος των κλεφτών και των παρανόμων, μπορεί μάλιστα να είναι προνομιακός για κείνους, όπως επίσης και η φυλακή ως χώρος απώλειας της ταυτότητας, όπου ένα άλλο υβρίδιο αναπτύσσεται, αυτό μεταξύ πραγματικότητας, φαντασίας και μνήμης. Ένας τόπος για τον μεσαίο κόσμο θα ήταν επομένως εκεί όπου ανακατεύεται η τύρφη των λογής έκκεντρων, των εξόριστων, των απόβλητων, των εκτός νόμου. Κάθε άλλο παρά απουσιάζει και αυτή η όψη από την καβαφική επικράτεια. Μπορεί στη θεματική της κλοπής, του εγκλήματος να εστιάζουν τρία μόνο ποιήματα, εκ πρώτης ατυπικά μέσα στο καβαφικό corpus, το εκτόπισμά τους όμως είναι καίριο. Συνιστούν ένα τολμηρό προχώρημα-υπέρβαση, κάτι σαν οραματισμό «μιας κάποιας λύσης» ενός ζητήματος που επανέρχεται διαρκώς: αυτού της αντίθεσης μεταξύ νόμου και ηδονής, χαρακτηρίζοντας κατ'επανάληψη τη μία με προσδιορισμούς του άλλου: «η άνομη ηδονή, η πολύ άνομη ηδονή» («Εν τη οδώ», 1913/6), «η παράνομη επιθυμία της σαρκός των» («Η προθήκη του καπνοπωλείου», 1907/1917), «η έκνομη ηδονή» («Η αρχή των», 1915/1921), η «έκνομη ερωτική μέθη» («Πέρασμα», 1914/1917), «ερωτική ροπή λίαν απαγορευμένη και περιφρονημένη (έμφυτη μολοντούτο)» («Μέρες του 1896», 1925/1927). Το ζήτημα στην περίπτωση του Καβάφη δεν είναι αν μοιράζεται και σε ποιο βαθμό την οπτική ή την ηθική των πολλών, της «σεμνότυφης κοινωνίας» που «συσχετίζει κουτά»· όπως χαρακτηριστικά λέει ο ήρωας του ατελούς ποιήματος «Η φωτογραφία» (1924) κοιτάζοντας την παλιά φωτογραφία ενός εταίρου του κι αναπολώντας τη σχέση τους,

Δεν άφισε — δεν άφισαν καμιά κουτή ντροπή,
Τον έρωτά των να εμποδίσει ή να ασχημίσει.
Των ηλιθίων τα «φαυλόβιοι», «πορνικοί»,
η ερωτική αισθητική των δεν τα πρόσεξε ποτέ.

Το ζήτημα στον Καβάφη έγκειται στη μετάβασή του από το κοινωνικά κατακριτέο στο ποινικά κολάσιμο. Αυτό συμβαίνει στον μικρό κύκλο των αστυνομικών του ποιημάτων, αστυνομικών υπό την έννοια ότι ελέγχουν την κοινωνία: πρόκειται για τα «Η είδησις της εφημερίδος» (1918), «Έγκλημα» (1927), «Συντροφιά από τέσσαρες» (1930;). Και τα τρία είναι ατελή, γεγονός προφανώς διόλου τυχαίο, καθώς φανερώνουν πως ο ποιητής επεξεργαζόταν ποιητικά σενάρια διάβασης ή και κατάλυσης των έξωθεν επιβαλλόμενων ορίων στην ερωτική επιθυμία: αυτών που θέτει η συμβατική ηθική, ο νόμος (μεταφορικά αλλά και κυριολεκτικά στη συγκεκριμένη εποχή) ή η κοινωνική «τάξη». Η ποιητική διαπραγμάτευση των ορίων αυτών γίνεται με τους όρους μιας «άλλης» συντροφικότητας, ικανής όχι μόνο να κινηθεί στα διάκενα των δυϊσμών επιτρεπτό/μη επιτρεπτό, φανερό/αφανές ή κρυμμένο, δημόσιο/ιδιωτικό, φυσικό/αφύσικο ή παρά φύσιν, νόμιμο/παράνομο που δομούν το κοινωνικό σύστημα, αλλά και να τα ξεπεράσει, να ξανοιχτεί σε μια μορφή ελευθερίας που αψηφά τη ρυθμιστική λειτουργία της νόρμας κι εμμέσως ανάγεται σε ένα όραμα ευρύτερης, πολιτικής τάξης. Μια κλιμάκωση ως προς τον οραματισμό αυτό μαρτυρείται εδώ, που γίνεται εμφανής αν δούμε τα τρία ποιήματα στη χρονολογική τους σειρά [Ιακωβίδου 2010]. Στο πρώτο το ποιητικό υποκείμενο διαβάζοντας στην εφημερίδα τον χαμό αλλοτινού του συντρόφου δεν εξάγει με σαφήνεια αν επρόκειτο για έγκλημα («δεν ήταν θετικό αν έγινε έγκλημα»), είναι όμως τέτοια η περιφρόνηση — η λέξη επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές — που εκφράζει η εφημερίδα «για τα φαύλα, τα αισχρότατα, τα διεφθαρμένα ήθη» του θύματος, ώστε μοιάζει να το αποτελειώνει για δεύτερη φορά αυτή. Γραμμένο στα 1918, το ποίημα απηχεί τους προβληματισμούς του Καβάφη εκείνη την περίοδο για το αν και ο καλλιτέχνης για να γράψει θα πρέπει να είναι διεφθαρμένος (όπως φαίνεται από επιστολή που του απευθύνει ο E. M. Forster στις 1–7–1917). Στο δεύτερο, τα δύο νεαρά αγόρια που κρύβονται από τους διώκτες τους, στις λίγες ώρες που τους απομένουν πριν από τη φυγάδευση του ενός, μοιάζουν να απολαμβάνουν στιγμές άκρας ιδιωτικότητας, έναν τύπο δεσμού που μόνο ένας ποιητής θα μπορούσε να εκτιμήσει (αυτό το περιστατικό της χαρούμενης κοινωνίας των δύο που κρύβονται από τον κόσμο των άλλων, βρέθηκε ανάμεσα στα χαρτιά ενός ποιητή, σύμφωνα με την τελευταία

στροφή του ποιήματος). Από τη συναισθηματική καταρράκωση τού η «Είδησις της εφημερίδος», έχουμε προχωρήσει, σχεδόν δέκα χρόνια μετά, στην τέχνη ως καταφύγιο από την καταδίωξη, ως χώρο ανάπτυξης συναισθηματικών κοινοτήτων με άλλες περιοχές διακινδύνευσης. Στο «Έγκλημα» έχουμε επίσης να κάνουμε με συντροφιά ευάριθμων ατόμων, πέντε τη φορά αυτή («σπείρα» αποκαλείται σε ένα από τα σχεδιάσματα, [Καβάφης 2006: 249]), της οποίας η κεφαλή, ο Σταύρος, φέρει τα χαρακτηριστικά εκείνα («έξυπνος, δυνατός, κι αφάνταστα έμορφος») που στο επόμενο ποίημα, το «Συντροφιά από τέσσερεις» θα μοιράζονται όλα τα μέλη της «Συντροφιάς των τεσσάρων». Ας σημειωθεί εδώ ότι το όνομα Σταύρος δεν είναι τυχαίο. Δίνεται ακριβώς σ'αυτόν που «δεν πηγαίνει με τον σταυρό στο χέρι», φέρει όμως τα καλύτερα γνωρίσματα. Επίσης, αν στο «Έγκλημα» διακρίνεται ερωτική σχέση μόνο μεταξύ του αρχηγού της συμμορίας και του μικρότερου από τα υπόλοιπα μέλη, στο «Συντροφιά από τέσσαρες» τα άτομα είναι ισχυρά δεμένα με τον δεσμό της ηδονής ανά δύο και φαίνεται να απολαμβάνουν για περισσότερο χρόνο και με κάπως πιο μετριασμένο φόβο τη σχέση τους. Έχουν αποκτήσει αγαθά, ανέσεις, ελευθερίες και όχι μόνο κάποια χρήματα όπως στο «Έγκλημα». Τέτοιες ανέσεις ταιριάζουν στη φυσική τους ομορφιά, ολοκληρώνοντάς την — και πάλι η ποίηση είναι αυτή που αναγνωρίζει κάτι τέτοιο, που το αποδίδει σε αυτούς που πραγματικά το αξίζουν, λόγω της γνησιότητας των αισθημάτων που τους συνέχουν, κάτι που αποδεικνύεται από την παντελή έλλειψη ιδιοτέλειας μεταξύ τους (πρόκειται για μία από τις ελάχιστες φορές, μόλις τη δεύτερη και τελευταία, που η λέξη Αγάπη γράφεται με κεφαλαίο — εκείνη μοιάζει να ήταν το έγκλημα, αφού σε αυτά τα ποιητικά σενάρια που παίζουν με τον πρότερο κοινωνικό ισοσκελισμό του παρά φύσιν με το παρά νόμον, το έγκλημα, η αντικειμενική διάπραξή του, εξυπηρετεί την κατάδειξη αυτού για το οποίο τα άτομα αυτά εγκαλούνται κοινωνικά: τον τύπο του έρωτά τους). Από την καταδίωξη και την τιμωρία του ζην επικινδύνως, έχουμε φτάσει, σε αυτήν τη μεσαία ζώνη που αναπτύσσεται σταδιακά στο καβαφικό έργο, σε έναν χώρο συμφιλίωσης με τη διαφορά, όπου εξυφαίνεται μια κίνηση «αποκατάστασης της ζημιάς» που επιτελείται από ένα ευρύ δίκτυο σχέσεων, ιεραρχιών, φυλετικών, έμφυλων, ταξικών. Έχουμε φτάσει στην άρση του εμπάργκο στη σχεσιακότητα, σε ποιότητες καθαρά μεσοκοσμικές.

Βιβλιογραφία

Άγρας Τ. Κριτικά. τ. Α΄. Καβάφης-Παλαμάς. Αθήνα: Ερμής, 1980.
Βαγενάς Ν. Η ειρωνική γλώσσα. Αθήνα: Στιγμή, 1994.

Βελουδής Γ. Η ειρωνεία σαν λογοτεχνικός τρόπος. Το Βήμα. 9–5–1976.
Δάλλας Γ. Καβάφης και Ιστορία. Αθήνα: Ερμής, 1974.
Θέμελης Γ. Η ποίηση του Καβάφη. Διαστάσεις και όρια. Δοκιμή για μια βαθύτερη ερμηνεία. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης, 1970.
Ιακωβίδου Σ. Άνευ ορίων — άνευ όρων: Κ. Π. Καβάφης-W. Whitman. Ποιητική. Τ. 6, 2010. Σ. 239–260.
Καβάφης Κ. Π. Άπαντα τα ποιήματα. Εισ-Επιμ. Σ. Ιλίνσκαγια. Αθήνα: Νάρκισσος, 2003.
Καβάφης Κ. Π. Ανέκδοτα σημειώματα ποιητικής και ηθικής. Αθήνα: Ερμής, 1983.
Καβάφης Κ. Π. Ατελή ποιήματα 1918–1932, Επιμ. R. Lavagnini. Αθήνα: Ίκαρος, 2006.
27 Ιουνίου 1906, 2 μ.μ. Δύο γράμματα για ένα καβαφικό ποίημα από την αλληλογραφία Τσίρκα-Σαββίδη. Εισαγ. Γ. Παπαθεοδώρου. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 2015.
Κωστίου Κ. Η ποιητική της ανατροπής. Σάτιρα, ειρωνεία, παρωδία, Χιούμορ. Αθήνα: Νεφέλη, 2002.
Νικολαρεΐζης Δ. Δοκίμια κριτικής. Αθήνα: Φέξης, 1962.
Σαββίδης Γ. Π. Μικρά Καβαφικά. Τ. Α΄. Αθήνα: Ερμής, 1985.
Σεφέρης Γ. Δοκιμές. τ. Α΄. Αθήνα: Ίκαρος, 1981.
Στεργιόπουλος Κ. Περιδιαβάζοντας. Τ. Α΄. Από τον Κάλβο στον Παπατσώνη. Αθήνα: Κέδρος, 1982.
Τσίρκας Στ. Ο πολιτικός Καβάφης. Αθήνα: Κέδρος, 1984.
Beaton R. Irony and Hellenism // The Slavonic and East European Review. 4. 1981. P. 516–528.
Bhabha H. The location of culture. Suffolk: Routledge, 2004.
Boyer Ph. Le petit pan de mur jaune. Paris: Seuil, 1987.
Breytenbach Br. Notes from the middle world. Mc Sweeney's. 6. 2001. P. 13–23 (= *Breytenbach Br.* Notes from the middle world. Chicago: Haymarket books, 2009).
Breytenbach Br. A veil for footsteps: Memoir of a nomadic fictional character. Human and Rosseau, 2007.
Breytenbach Br. Intimate stranger. New York: Archipelago, 2009.
Grobler M. Breyten Breytenbach's "Middle world": the "Middle world as diaspora, identity, and consciousness". Pretoria: University of Pretoria, 2016.
Huddard D. Homi K. Bhabha. New York: Taylor and Francis, 2007.
Iakovidou S. The inner color: yellow reflections from the closet // Δια-κείμενα. Τ. 9. 2007. P. 277–295.
Killam G. D. Kerfoot A. Student Encyclopedia of African Literature. Connecticut: Greenwood, 2008.
Said E. Επανεξέταση του Οριενταλισμού // Αναστοχασμοί για την εξορία και άλλα δοκίμια λογοτεχνικής και πολιτισμικής θεωρίας. Αθήνα: Scripta, 2006. P. 572–596.
Trafton D. Verdicchio. Introduction // The legacy of Benedetto Croce: contemporary critical views. Toronto, University of Toronto Press, 1999. P. 3–15.

C. P. Cavafy: Poet of the Middle World

S. Iakovidou

Democritus University of Greece, TEEPH, Alexandroupoli, Greece
siakovid@psed.duth.gr, sophie_iak@yahoo.fr

Breyten Breytenbach's concept of "Middle World", a poetic and existential metaphor for intercultural space in conditions of intensified globalization, serves here as an analytic platform for the approach of Cavafy's work. Many aspects of the poet's life and work constitute actually a deixis of this kind of stance. Falling under the wider spectrum of post-colonial studies, this notion revisits all aspects of a certain belonging: ethnical or spatial, linguistic, political etc defining its subjects (or uncitizens) by what they are not or no longer, rather than by what they oppose or even reject. Cavafy's poems offer an eloquent mapping of this sort of hybridization.

Keywords: *Middle world, Cavafy, uncitizens, Breytenbach, postcolonial studies*

References

Agras T. Kritica. T.A´. Cavafy — Palamas. Athina: Ermis, 1980.
Vagenas N. I eironiki glossa. Athina: Stigmi, 1994.
Veloudis G. I eironia san logotechnikos tropos. To Vima. 9–5–1976.
Dallas G. Cavafy and history. Athina: Ermis, 1974.
Themelis G. I poiisi tou Cavafy. Diastaseis kai oria. Dokimi gia mia vathuteri ermineia. Thessaloniki: Konstantinidis, 1970.
Iakovidou S. Aneu orion-aneu oron: C. P. Cavafy-W. Whitman. Poiitiki. T. 6, 2010. P. 239–260.
Cavafy C. P. Apanta ta poiimata. Ed S. Ilinskaya. Athina: Narkissos, 2003.
Cavafy C. P. Anekdota simeiomata poiitikis kai ithikis. Athina: Ermis, 1983.
Cavafy C. P. Ateli Poiimata 1918–1932. Ed. R. Lavagnini. Athina: Ikaros, 2006.
27 Iouniou 1906, 2 p.m. Dyo grammata gia ena cavafiko poiima apo tin allilografia Tsirka-Savvidi. Intr. G. Papatheodorou. Athina: MIET, 2015.
Kostiou K. I poiitiki tis anatropis. Satira, Eironia, Parodia, Humour. Athina: Nefeli, 2002.
Nikolareizis D. Dokimia Kritikis. Athina: Fexis, 1962.
Savvidis G. P. Mikra Cavafika. T. A´. Athina: Ermis, 1985.

Seferis G. Dokimes. T. A. Athina: Ikaros, 1981.
Stergiopoulos C. Peridiavazontas. T. A´. Apo ton Kalvo ston Papatsoni. Athina: Kedros, 1982.
Tsirkas St. O politicos Cavafis. Athina: Kedros, 1984.
Beaton R. Irony and Hellenism // The Slavonic and East European Review. 4. 1981. P. 516–528.
Bhabha H. The location of culture. Suffolk: Routledge, 2004.
Boyer Ph. Le petit pan de mur jaune. Paris: Seuil, 1987.
Breytenbach Br. Notes from the middle world. Mc Sweeney's. 6. 2001. P. 13–23 (= *Breytenbach Br.* Notes from the middle world. Chicago: Haymarket books, 2009).
Breytenbach Br. A veil for footsteps: Memoir of a nomadic fictional character. Human and Rosseau, 2007.
Breytenbach Br. Intimate stranger. New York: Archipelago, 2009.
Grobler M. Breyten Breytenbach's "Middle world": the "Middle world as diaspora, identity, and consciousness". Pretoria: University of Pretoria, 2016.
Huddard D. Homi K. Bhabha. New York: Taylor and Francis, 2007.
Iakovidou S. The inner color: yellow reflections from the closet // Dia-keimena/Intertextes. T. 9. 2007. P. 277–295.
Killam G. D. Kerfoot A. Student Encyclopedia of African Literature. Connecticut: Greenwood, 2008.
Said E. Epanexetasi tou orientalismou // Anastochasmoi gia tin exoria kai alla dokimia logotechnikis kai politismikis theorias. Athina: Scripta, 2006. P. 572–596.
Trafton D. Verdicchio. Introduction // The legacy of Benedetto Croce: contemporary critical views. Toronto: University of Toronto Press, 1999. P. 3–15.

УДК 372.881.1 — 811.142 https://doi.org/10.29003/m811.2658-7157.2019_4/63-79

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΣΕ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΜΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΞΕΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΕΚΙΝΟΥ

Γ.Δ. Καψάλης, Α. Γαλάνη

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Ελλάδα
gkapsali@uoi.gr, algalani@uoi.gr

Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υλοποίησε ένα διεθνές διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης σε φοιτητές του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Βασικός στόχος ήταν η εκμάθηση της ελληνικής και η επιτυχής συμμετοχή των φοιτητών στις Εξετάσεις Πιστοποιήσεις της Ελληνομάθειας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: *ελληνική ως ξένη, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διεθνή προγράμματα σπουδών*

1. Εισαγωγή

Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ιδρύθηκε το 1995 με απόφαση Συγκλήτου και έχει ως κύριο στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης. Ταυτόχρονα, μέσω της γλωσσικής εκμάθησης, προβάλλονται ο ελληνικός πολιτισμός και οι αξίες του. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, το Κέντρο οργανώνει ποικίλα εκπαιδευτικά, επιμορφωτικά και ερευνητι-

κά προγράμματα. Έως τώρα έχει υλοποιήσει πάνω από εκατό (100) τέτοια προγράμματα και έχει φιλοξενήσει περισσότερους από εφτά χιλιάδες (7.000) φοιτητές και σπουδαστές από ογδόντα (80) χώρες. Οι διαπανεπιστημιακές συνεργασίες που το Κέντρο έχει αναπτύξει με Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο εξωτερικό αποτελούν τομέα δράσης, στον οποίο το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού έχει επενδύσει και γνωρίζει επιτυχία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε το πρωτοπόρο διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού από το 2015 έως και το 2017, βάσει Πρωτοκόλλου Συνεργασίας που υπεγράφη μεταξύ του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου στην Κίνα και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η σπουδαιότητα που αποδίδουμε στο εν λόγω πρόγραμμα έγκειται στο γεγονός ότι είναι η πρώτη φορά παγκοσμίως που Ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κίνα επιλέγει να αποστείλει όλους τους φοιτητές ενός Τμήματός του, με κοινό Πρόγραμμα Σπουδών, σε ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα του εξωτερικού για δύο συναπτά έτη. Υπογραμμίζεται επιπλέον από τη χρηματοδότηση που έλαβε από το Ίδρυμα Υποτροφιών της Κίνας, η οποία εξασφαλίστηκε κατόπιν πρωτοβουλίας και ενεργειών του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου, προκειμένου να καλυφθεί το κενό για υψηλού επιπέδου διερμηνείς και μεταφραστές.

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής: Στην ενότητα 2 περιγράφουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, υπογραμμίζοντας τις μεθόδους και τις πρακτικές μάθησης που υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ομάδα-στόχο και παρουσιάζουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην ενότητα 3 αριθμούμε τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων. Στην τελευταία ενότητα αναφερόμαστε στη θέση που πρέπει να κατέχει η εκμάθηση μιας γλώσσας ως ξένης, και εν προκειμένω της ελληνικής, σε Προγράμματα Σπουδών που δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο των Ελληνικών Σπουδών.

2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο διεθνές εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Οι είκοσι τέσσερις (24) πρωτοετείς φοιτητές του νεοσυστηθέντος Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας της Σχολής Ευρωπαϊκών Γλωσσών και Πολιτισμών του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου ήρθαν τον Οκτώβριο του 2015 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και παρακολούθησαν μαθήματα ελ-

ληνικής γλώσσας ως ξένης στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού. Εκεί πραγματοποίησαν τα δύο πρώτα χρόνια των σπουδών τους. Αυτή η περίοδος φοίτησης προσμετράται ισότιμα για την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου προπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου.

Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το αρχικό επίπεδο των φοιτητών στην ελληνική ήταν το Α0. Το επίπεδο-στόχος για το πρώτο ακαδημαϊκό έτος (2015–2016) ήταν το Α2, ενώ για το δεύτερο έτος (2016–2017) το Β2. Δευτερεύων στόχος του Προγράμματος ήταν η γνωριμία των φοιτητών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της Ελλάδας, καθώς το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου αποσκοπεί στην απασχόληση των αποφοίτων του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας ως μεταφραστών ή/και διερμηνέων σε Διπλωματικά Σώματα και κινεζικές εταιρίες που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ως άνω εκπαιδευτικοί στόχοι, συγκροτήθηκε Επιτροπή Παρακολούθησης του Προγράμματος, η οποία αποτελούνταν από μέλη του διδακτικού προσωπικού και των δύο Ιδρυμάτων. Η Επιτροπή είχε ως έργο να καταρτίσει τη δομή του Προγράμματος και να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του. Το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου απέστειλε μία Καθηγήτρια ελληνικής γλώσσας ως συνοδό των φοιτητών, επιφορτισμένη και με διδακτικό έργο. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων όρισε μία Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Η Καθηγήτρια-Συνοδός και η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, και οι δύο μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης, ήταν υπεύθυνες για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ήταν υπεύθυνη για την ομαλή διεξαγωγή του Προγράμματος, τη διδακτέα ύλη, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες που απασχολήθηκαν στο Πρόγραμμα, και για όλες τις εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δράσεις, στις οποίες συμμετείχαν οι φοιτητές. Κατά τη διάρκεια του Προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν, επίσης, επιτόπιες επισκέψεις και συναντήσεις των μελών της Επιτροπής Παρακολούθησης.

Όσον αφορά στη δομή του Προγράμματος, οι φοιτητές παρακολούθησαν μαθήματα τεσσάρων (4) ενοτήτων. Οι ενότητες είχαν ως εξής:

1. Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη
2. Ελληνικός Πολιτισμός και Ελληνική Ιστορία
3. Αγγλική Γλώσσα
4. Φυσική Αγωγή

Για τη διδασκαλία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, που ανέλαβε πλήρως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, δημιουργήθηκαν δύο (2) τμήματα φοίτησης, σύμφωνα με την πολιτική που ακολουθεί το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού: ο αριθμός των σπουδαστών ανά τμήμα δεν μπορεί να υπερβαίνει τους δεκαπέντε (15). Υπεύθυνη για τον χωρισμό των φοιτητών σε Τμήματα ήταν η Καθηγήτρια-Συνοδός. Οι φοιτητές παρακολούθησαν γλωσσικά μαθήματα και στα τέσσερα (4) εξάμηνα. Η διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων ήταν είκοσι (20) διδακτικές ώρες, ανά εβδομάδα, ανά εξάμηνο, ανά Τμήμα, πλην του τέταρτου εξαμήνου που οι ώρες διδασκαλίας μειώθηκαν σε δεκαπέντε (15). Επιπλέον, οι φοιτητές συμμετείχαν σε υποχρεωτικές εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές σε μουσεία, ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους της πόλης, της περιοχής των Ιωαννίνων, αλλά και της χώρας, που στόχο είχαν τη σύνδεση του προγράμματος διδασκαλίας με την ιστορία και τον πολιτισμό. Η παρουσία και η συμμετοχή των φοιτητών σε κοινωνικές δομές, οργανισμούς και δράσεις που οργανώθηκαν, όπως παραδείγματος χάρη στον Δήμο Ιωαννιτών, στην Περιφέρεια Ηπείρου, στην ΕΛΕΠΑΠ Ιωαννίνων, στην "Κιβωτό του Κόσμου" στην Πωγωνιανή, σε Ι.Ι.Ε.Κ., και σχολεία, εξασφάλισαν την ένταξή τους στην τοπική κοινωνία και τη γνωριμία τους με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και κουλτούρα. Αποτέλεσαν, μάλιστα, άριστες ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον επικοινωνιακό σχεδιασμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι, πριν από κάθε εκπαιδευτική επίσκεψη, οι φοιτητές παρακολουθούσαν διαλέξεις που τους παρείχαν βασικές πληροφορίες για τον χώρο που θα επισκέπτονταν. Έπειτα η νέα γνώση που αποκόμιζαν και τα ερεθίσματα που λάμβαναν αξιοποιούνταν στην τάξη, παραδείγματος χάρη σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού ή/και προφορικού λόγου, συνοδευόμενες από βιβλιογραφική αναζήτηση.

Επιπροσθέτως, οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια του πρώτου ακαδημαϊκού έτους (2015–2016), παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικών παραδοσιακών χορών που αποσκοπούσαν στην πληρέστερη γνωριμία τους με την ελληνική παράδοση. Τα μαθήματα αυτά αποτέλεσαν μέρος μιας εναλλακτικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας κατά το πρότυπο εν μέρει της Ολικής Φυσικής Αντίδρασης [Asher 1977], που είναι βασισμένη σε ψυχολογικές και εκπαιδευτικές κυρίως θεωρίες [Αγαθοπούλου 2012α]. Αρχικά απλές λεκτικές οδηγίες, που συνοδεύονταν από εξωγλωσσικά στοιχεία, κινήσεις και χειρονομίες και που έπειτα εμπλουτίζονταν σταδιακά, έδωσαν τη δυνατότητα στους φοιτητές να εκτελούν τις οδηγίες της διδάσκουσας [Τσαούση 2014].

Η δομή των γλωσσικών μαθημάτων βασίστηκε στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, όπως αποτυπώνεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [2008] και στην επιμέρους δομή των διδακτικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιήθηκαν, με βασική αρχή ότι «το θεματικό πλαίσιο διατηρείται σταθερό ... λειτουργώντας ως όχημα για την επιλογή δεξιοτήτων, πράξεων λόγου, γλωσσικών στοιχείων και δραστηριοτήτων» [Ιακώβου 2012β: 41].

Σε μηνιαία βάση, το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ανα)διαμόρφωνε -όπου κρινόταν αναγκαίο- το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων (syllabus), που περιείχε ενδεικτικό λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, δραστηριότητες και αξιολογήσεις [Ιακώβου 2012β]. Η σύνταξη και η τήρησή του ήταν απαραίτητα για τον συντονισμό των μαθημάτων που διδάσκονταν τόσο από το μέλη του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων όσο και του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η Ενότητα «Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη» συμπεριλάμβανε δεκατέσσερα (14) μαθήματα στη διάρκεια των δύο (2) ακαδημαϊκών ετών. Στο χειμερινό και στο εαρινό εξάμηνο του πρώτου έτους, οι φοιτητές παρακολούθησαν οκτώ (8) μαθήματα, τέσσερα (4) ανά εξάμηνο, ενώ στο δεύτερο έτος έξι (6) μαθήματα — τρία (3) ανά εξάμηνο. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά όλα τα γλωσσικά μαθήματα και στις παρενθέσεις δηλώνεται το Ίδρυμα που είχε αναλάβει τη διδασκαλία τους.

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ανέλαβε εξολοκλήρου τη διδασκαλία των οκτώ (8) μαθημάτων «Κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου», ενώ το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών τη διδασκαλία του μαθήματος «Γραμματική της ελληνικής γλώσσας». Τα τέσσερα (4) μαθήματα «Κατανόηση προφορικού λόγου» διδάχθηκαν και από τα δύο (2) Ιδρύματα.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αποσαφηνίσουμε ένα θέμα που σχετίζεται με τη δομή των μαθημάτων και την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, η γλωσσική ανάπτυξη και κατάκτηση βασίστηκε στην ισόποση καλλιέργεια και των τεσσάρων (4) γλωσσικών δεξιοτήτων, και των "τεσσάρων (4) πλοκαμιών" [Nation 2009] κατά τη διάρκεια του ημερήσιου μαθήματος, παρά το γεγονός ότι η κάθε δεξιότητα αντιστοιχεί σε ξεχωριστό μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτό αποτέλεσε και τη μεγαλύτερη διαφορά της εκπαιδευτικής προσέγγισης των δύο (2) Ιδρυμάτων: στο Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου κάθε μάθημα αναπτύσσει μία δεξιότητα μόνο. Έτσι, η Καθηγήτρια-Συνοδός προσέφερε στους φοιτητές δύο (2) ώρες μαθημάτων ανά εβδομάδα για το μάθη-

μα «Κατανόηση προφορικού λόγου», ενώ για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων η δεξιότητα αυτή αποτελούσε μέρος του ημερήσιου μαθήματος.

Πίνακας 1: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ενότητας «Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη»

Μαθήματα 2015–2016			
Χειμερινό Εξάμηνο			
Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου Ι (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Παραγωγή προφορικού λόγου Ι (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Κατανόηση προφορικού λόγου Ι (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)	Γραμματική της ελληνικής γλώσσας Ι (Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)
Εαρινό Εξάμηνο			
Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου ΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Παραγωγή προφορικού λόγου ΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Κατανόηση προφορικού λόγου ΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)	Γραμματική της ελληνικής γλώσσας ΙΙ (Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)
Μαθήματα 2016–2017			
Χειμερινό Εξάμηνο			
Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου ΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Παραγωγή προφορικού λόγου ΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Κατανόηση προφορικού λόγου ΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)	
Εαρινό Εξάμηνο			
Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου ΙΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Παραγωγή προφορικού λόγου ΙΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	Κατανόηση προφορικού λόγου ΙΙΙΙ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)	

Επιπροσθέτως, η ρητή διδασκαλία της γραμματικής από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σε ένα δομικού τύπου Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υλοποιήθηκε με την «ευκαιριακή» ανάλυση γραμματικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος [Ιακώβου 2012α: 4] [Long 1988, Doughty και Williams 1998]. Το Πα-

νεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου έκρινε απαραίτητη τη διδασκαλία της γραμματικής ως ξεχωριστό μάθημα, αφενός σύμφωνα με αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Σχολής Ευρωπαϊκών Γλωσσών και Πολιτισμών του Πανεπιστημίου και αφετέρου για να καλυφθούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο απορίες των φοιτητών που θα σχετίζονταν με τη διαφορετική αρχιτεκτονική των δύο (2) γλωσσών. Για τα μαθήματα υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου δημιουργήθηκε ένα (1) Τμήμα μόνο.

Μία ακόμη διαφορά που παρατηρήθηκε, όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις που τα δύο (2) Ιδρύματα ακολούθησαν, αφορούσε πτυχές της Οπτικοακουστικής Μεθόδου που ακολουθήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Οι φοιτητές στο πρώτο εξάμηνο καλούνταν να αποστηθίσουν ολόκληρους διαλόγους ώστε να είναι σε θέση να τους επεκτείνουν, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη σωστή προφορά. Σε αντίθεση με τη μέθοδο αυτή, όμως, η διδασκαλία της ελληνικής διεξήχθη μέσω της κινεζικής στα μαθήματα, που ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου.

Γενικά, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της ιδιαίτερης ομάδας-στόχου, το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υιοθέτησε αρχές και καλές πρακτικές που απαντώνται σε διάφορα μοντέλα (π.χ. υπόθεση συναισθηματικού φίλτρου (Μοντέλο Οπτικού Μηχανισμού [Krashen 1982]), εστίαση του γλωσσικού εισαγόμενου στη σημασία (Φυσική Προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας [Krashen και Terrel 1983]), δραστηριότητες βασισμένες στη Διδασκαλία βάσει της γλωσσικής επεξεργασίας του εισαγόμενου [Van Patten 2004]) [Αγαθοπούλου 2012β]). Επιπλέον, εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, σύμφωνα με τις βασικές ταξινομήσεις των Oxford [1990] και O' Malley και Chamot [1990].

Αναφορικά με τις άλλες τρεις (3) ενότητες, η δομή τους παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2), στον οποίο δίνονται τόσο ο αριθμός των μαθημάτων που οι φοιτητές παρακολούθησαν ανά ενότητα όσο και το Ίδρυμα που ανέλαβε τη διδασκαλία.

Για τα μαθήματα της ενότητας «Ελληνικός Πολιτισμός και Ελληνική Ιστορία», που ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, οι φοιτητές ήταν χωρισμένοι σε δύο (2) Τμήματα, τα ίδια Τμήματα με αυτά της Ενότητας «Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη». Η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η ελληνική. Σκοπός αυτών των μαθημάτων ήταν η απόκτηση γενικών γνώσεων σχετικά με τον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και ταυτόχρονα η περαιτέρω εξοικείω-

ση των φοιτητών με τη γλώσσα (π.χ. εμπλουτισμός λεξιλογίου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου).

Πίνακας 2: Δομή διδακτικών ενοτήτων

Ενότητα	2015–2016		2016–2017	
	Α' Εξάμηνο	Β' Εξάμηνο	Α' Εξάμηνο	Β' Εξάμηνο
	Αριθμός μαθημάτων			
Ελληνικός Πολιτισμός και Ελληνική Ιστορία	-	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	1 (Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) 1 (Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου)
Αγγλική Γλώσσα	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)
Φυσική Αγωγή	-		-	1 (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

Για την ενότητα «Αγγλική Γλώσσα» δημιουργήθηκαν δύο (2) Τμήματα (Β2 και Γ1), κατόπιν του τεστ κατάταξης που έδωσαν οι φοιτητές. Στο πρώτο έτος, η διάρκεια των μαθημάτων ανά εβδομάδα ήταν τέσσερις (4): δύο (2) θεωρητικές και άλλες δύο (2) ώρες εργαστηριακές στο εργαστήριο υπολογιστών του Κέντρου Ξένων Γλωσσών. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου ακαδημαϊκού έτους, όμως, δημιουργήθηκε και ένα τρίτο τμήμα για τρεις (3) πιο αδύναμους φοιτητές και οι ώρες διδασκαλίας ήταν τρεις (3) ανά τμήμα, ανά εβδομάδα. Με την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος, οι φοιτητές έλαβαν δύο (2) πιστωτικές μονάδες ECTS για το μάθημα του πρώτου εξαμήνου και τρεις (3) για τα μαθήματα των τριών άλλων εξαμήνων.

Τέλος, το μάθημα της «Φυσικής Αγωγής» αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα για όλους τους φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Στο δεύτερο εξάμηνο του δεύτερου έτους δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να παρακολουθήσουν μαθήματα Φυσικής Αγωγής που προσφέρονται στο Πανεπιστημιακό Γυμναστήριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σύμφωνα με το κινέζικο Πανεπιστήμιο, οι φοιτητές έπρεπε να παρακολουθήσουν τέσσερις (4) ώρες μαθημάτων κάθε εβδομάδα. Έτσι, επέλεξαν τα ακόλουθα μαθήματα, ανάλογα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις: τένις, μαθήματα

γενικής εκγύμνασης, cross-fit, badminton. Η αξία των πιστωτικών μονάδων του μαθήματος «Φυσική Αγωγή» ήταν δύο (2) ECTS.

Ο τελικός βαθμός των μαθημάτων των τριών (3) πρώτων ενοτήτων, δηλαδή στην «Ελληνική Γλώσσα ως ξένη», «Ελληνικός Πολιτισμός και Ελληνική Ιστορία» και «Αγγλική Γλώσσα», υπολογίστηκε σύμφωνα με τον εξής τρόπο (Πίνακας 3):

Πίνακας 3: Υπολογισμός τελικού βαθμού μαθήματος

Ποσοστό	Δραστηριότητα
30%	Αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια του εξαμήνου
70%	Βαθμός τελικής εξέτασης μαθήματος

Στο μάθημα «Φυσική Αγωγή» ο βαθμός υπολογίστηκε με βάση την επίδοση και τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών στα μαθήματα βασίστηκε στη διεθνή βαθμολογική κλίμακα 0–100, μία κλίμακα που ακολουθείται και στο Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Η χρήση αυτής της κλίμακας διευκόλυνε περαιτέρω τον έλεγχο της επίδοσης των φοιτητών σε σχέση με την πιθανή επίδοσή τους και στις Εξετάσεις Ελληνομάθειας. Επιπλέον κρίθηκε απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο βαθμός επίδοσης του συστήματος αξιολόγησης σε σχέση με τη βαθμολογική κλίμακα επιτυχίας, ώστε να μπορεί να γίνει αντιστοιχία και μεταφορά της βαθμολογίας των φοιτητών στο σύστημα που ακολουθεί το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Σε αυτήν την περίπτωση προτάθηκε η χρήση του Βρετανικού Συστήματος, ένα σύστημα με το οποίο οι εμπλεκόμενοι ήταν εξοικειωμένοι.

Πίνακας 4: Βαθμολογική κλίμακα

Βαθμός επίδοσης	Βαθμολογική κλίμακα επιτυχίας
70–100	1
60–69	2:1
50–59	2:2
40–49	3
0–39	Αποτυχία

Η αξιολόγηση των φοιτητών στα μαθήματα της κάθε ενότητας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ήταν ανεξάρτητη από τον γενικό στόχο του Προγράμματος, που δεν ήταν άλλος από την επιτυχή συμμετοχή των φοιτητών στις Εξετάσεις Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

στο επίπεδο Β2 στο δεύτερο ακαδημαϊκό έτος (2016–2017). Ο στόχος επετεύχθη στο σύνολο των φοιτητών (πλην ενός που, για προσωπικούς λόγους, εγκατέλειψε τις σπουδές κατά το δεύτερο έτος σπουδών).

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να εξοικειωθούν με τη δομή των εξεταστικών θεμάτων και συνεπώς να προετοιμαστούν καλύτερα για τις εξετάσεις του 2017, οι φοιτητές παροτρύνθηκαν να πάρουν μέρος στις εξετάσεις και το 2016, χωρίς να είναι υποχρεωτικό με βάση τους στόχους του Προγράμματος. Οι ίδιοι ήταν ελεύθεροι να δηλώσουν το επίπεδο, στο οποίο επιθυμούσαν να πάρουν μέρος στις εξετάσεις. Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους το 2016 ήταν ενθαρρυντικά, αφού ένας (1) φοιτητής συμμετείχε επιτυχώς στις εξετάσεις επιπέδου Α2 (σε ποσοστό αριστείας 100%) ενώ οκτώ (8) στις εξετάσεις του Β1 σε ποσοστό αριστείας 62.5 (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα από τη συμμετοχή των φοιτητών στις Εξετάσεις Ελληνομάθειας 2016

2016		
	Α2	**Β1**
Λίαν καλώς		3
Άριστα	1	5

Όπως προαναφέραμε, το επίπεδο-στόχος το 2017 ήταν το Β2. Στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας συμμετείχαν υποχρεωτικά όλοι οι φοιτητές του Προγράμματος, εκτός από τον έναν που εγκατέλειψε, με ποσοστό επιτυχίας 100% και μάλιστα σε ποσοστό 87% οι φοιτητές μας αρίστευσαν. Επιπλέον, δέκα (10) από αυτούς αποφάσισαν να πάρουν μέρος και στις εξετάσεις επιπέδου Γ1, με ποσοστό επιτυχίας και σε αυτές 100%.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα από τη συμμετοχή των φοιτητών στις Εξετάσεις Ελληνομάθειας 2017

2017		
	Β2	**Γ1**
Λίαν καλώς	3	9
Άριστα	20	1

Συνεπώς, απολογιστικά, ο στόχος του Προγράμματος επετεύχθη. Η έκβαση αυτή έδωσε νέα ώθηση στη συνεργασία των δύο (2) Ιδρυμάτων και ο Πρόεδρος του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και Πρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2014–2018) επελέγη ως ο πρώτος Έλληνας, μέλος της Ακαδημαϊκής Επιτροπής του Τμήματος Ελληνικής Γλώσ-

σας του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου, ενώ η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου επισκέφθηκε το Τμήμα ως η πρώτη Προσκεκλημένη Καθηγήτρια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης.

3. Παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή υλοποίηση διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Θεωρούμε ότι η εμπειρία που αποκομίσαμε από την υλοποίηση του εν λόγω Προγράμματος σε συνδυασμό με την προγενέστερη πείρα του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στη διεξαγωγή ανάλογου διεθνούς προγράμματος [Καψάλης, Βαρτζώκα 2011][1] μας επιτρέπουν να καθορίσουμε τους παράγοντες και τις ασφαλιστικές δικλείδες που εξασφαλίζουν τόσο την επιτυχή υλοποίησή τους όσο και τη βιωσιμότητά τους.

Ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας ενός προγράμματος αποτελεί τον βασικό παράγοντα που εγγυάται την εύρυθμη διεξαγωγή του. Πρώτα από όλα, τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου πρέπει να είναι πλήρως προσδιορισμένα πριν από την έναρξη του προγράμματος: σε ποιους απευθύνεται το πρόγραμμα, ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι, ποιος είναι ο χρονικός ορίζοντας για την επίτευξη αυτών των στόχων. Σε περιπτώσεις που η ομάδα-στόχος δεν είναι ομογενής, καλό θα ήταν να προηγείται ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να προσδιοριστεί πιο αποτελεσματικά η διδακτέα ύλη και το εκπαιδευτικό υλικό. Είναι, επίσης, χρήσιμο να διερευνώνται και οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές της ομάδας-στόχου, καθώς θα διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο, έχοντας τη δυνατότητα να προσδιορίσουν επακριβώς τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίες που θα εφαρμόσουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Τα μαθήματα που παρακολουθούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος πρέπει να αναγνωρίζονται ως ισότιμα στην πιστοποίηση των ακαδημαϊκών μονάδων φοίτησης από το Ίδρυμα προέλευσης. Προς αυτήν την κα-

[1] Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διοργάνωσε από το 2012 έως το 2013 ένα διεθνές διαπανεπιστημιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τίτλο «Greek culture and cultural tensions» για φοιτητές του Πανεπιστημίου της Washington. Δευτεροετείς ή τριτοετείς φοιτητές, προερχόμενοι από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, επισκέπτονταν τα Κέντρο και παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας ως ξένης, διαλέξεις που αφορούσαν την ελληνική ιστορία και πραγματικότητα και ζητήματα διακρατικών εντάσεων για ένα ακαδημαϊκό τετράμηνο.

τεύθυνση, τα συνεργαζόμενα Ιδρύματα πρέπει να αποφασίσουν από κοινού τον τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν οι φοιτητές. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι και ενδιάμεση και τελική (αθροιστική και διαμορφωτική), καθώς ο τρόπος αυτός εξασφαλίζει τη συνεχή συμμετοχή των φοιτητών σε πλήθος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (παραδείγματος χάρη, μαθήματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, διαλέξεις). Επίσης, πρέπει να είναι αποσαφηνισμένη η κλίμακα αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί. Η λήψη πιστωτικών μονάδων ECTS είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος ώστε να διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή αναγνώριση των σπουδών στο εξωτερικό.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, επίσης, πρέπει να είναι επακριβώς προσδιορισμένοι. Η σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών εξασφαλίζει την αποτελεσματική και ομαλή ροή του προγράμματος και επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό του, εφόσον κριθεί απαραίτητος κατά τη διάρκεια υλοποίησης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς επίσης και το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, είναι εξέχουσας σημασίας, όταν και τα δύο (2) Ιδρύματα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα οργάνωσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων και εκδρομών, σύμφωνα με τις θεματικές που καλύπτονται στα μαθήματα. Η αξιολόγηση των φοιτητών πρέπει να είναι, επίσης, χρονικά (προ)καθορισμένη. Τα μαθήματα που παρακολουθούν οι φοιτητές της ομάδας-στόχου είναι ειδικά σχεδιασμένα, για να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Βασικό είναι τα μαθήματα να υλοποιούνται στο πλαίσιο ακαδημαϊκών εξαμήνων/τετραμήνων ή τριμήνων.

Σε οργανωτικό επίπεδο, οι όροι συνεργασίας πρέπει να διευκρινίζονται σε Πρωτόκολλα Συνεργασίας. Απαραίτητη είναι η συγκρότηση Επιτροπής Παρακολούθησης του προγράμματος που αποτελείται από μέλη του διδακτικού προσωπικού των συνεργαζόμενων Ιδρυμάτων με συναφή γνωστικά αντικείμενα. Συναντήσεις εργασίας — επιτόπιες, όπου είναι δυνατόν — της Επιτροπής Παρακολούθησης επιτρέπουν τη στενή συνεργασία των Ιδρυμάτων και την αποτελεσματικότερη επίλυση θεμάτων που είναι πιθανόν να προκύψουν ή τον εμπλουτισμό των δράσεων του προγράμματος. Κρίνουμε απαραίτητη την παρουσία Καθηγητή-Συνοδού κατά την υλοποίηση του προγράμματος, που μπορεί να λειτουργεί ως δίαυλος επικοινωνίας. Ο ορισμός ενός μέλους της Επιτροπής Παρακολούθησης ως Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου είναι απαραίτητος, καθώς θα συνεργάζεται στενά με τον Καθηγητή-Συνοδό και θα έχει την εποπτεία του προγράμματος. Βασική προϋπόθεση, σε αυτήν

την περίπτωση, είναι το γνωστικό αντικείμενο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου να ταυτίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας.

Η επαφή των εισερχόμενων φοιτητών και η ένταξή τους στην πανεπιστημιακή κοινότητα του Ιδρύματος υποδοχής, η σύνδεσή τους με την τοπική κοινωνία, μέσω δράσεων που οργανώνει το Ίδρυμα υποδοχής, προωθούν την εξωστρέφεια των φοιτητών ενισχύοντας την κοινωνικοποίησή τους. Παράλληλα τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα εκμάθησης σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και να γνωρίσουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας που επισκέπτονται.

Τέλος, η βιωσιμότητα τέτοιου είδους προγραμμάτων εξασφαλίζεται μόνο, όταν αυτά είναι οικονομικά αυτόνομα. Τα συνεργαζόμενα Ιδρύματα μπορούν να υπογραμμίσουν την αναγκαιότητα για εξασφάλιση χρηματοδότησης με τους ακόλουθους τρόπους:

— να προβάλλουν το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται μέσω διαφόρων δράσεων και δραστηριοτήτων, όπως παραδείγματος χάρη λευκωμάτων, εκδηλώσεων, διάχυση της πληροφορίας στις ιστοσελίδες των Ιδρυμάτων και στις σελίδες τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης,
— να φροντίζουν οι φοιτητές και η ακαδημαϊκή κοινότητα του Ιδρύματος προέλευσης να αποδέχονται, να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν το έργο που επιτελείται στο Πανεπιστήμιο υποδοχής,
— να ενεργοποιούν τη συνεργασία μέσω διαφόρων δικτύων (παραδείγματος χάρη, πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus+ με σκοπό την κινητικότητα φοιτητών και διδακτικού προσωπικού για επιμόρφωση και διδασκαλία) και
— να συνδέουν τη διδασκαλία με συναφείς ερευνητικούς τομείς, που θα επιτρέπει την ανάπτυξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων.

4. Επίλογος

Το Πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε φοιτητές του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου, που διοργάνωσε το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, έτυχε ευρείας κοινωνικής αποδοχής και συνέβαλε τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας όσο και στην καλύτερη γνωριμία των Κινέζων φοιτητών με τον πολιτισμό της χώρας μας. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, όμως, δεν είναι απαραίτητο να συνδέεται μόνο με ελληνοκεντρικές σπουδές. Φοιτητές Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού μπορούν να οργανώνουν περίοδο σπουδών

και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μπορεί να αποτελεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε ομάδας-στόχου. Το γλωσσικό μάθημα θα προσφέρει τη δυνατότητα στους φοιτητές να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και λειτουργικές ικανότητες σε μία ξένη γλώσσα, τα ίχνη της οποίας χάνονται στον χρόνο. Θα τους επιτρέψει να εξοικειωθούν με την αρχιτεκτονική δομή και το λεξιλογικό πλούτο της γλώσσας. Τέλος, η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της φοιτητικής κινητικότητας υποστηρίζονται από διάφορους φορείς: σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω του προγράμματος Erasmus+, στις Ηνωμένες Πολιτείες μέσω του προγράμματος «Generation Study Abroad» του Institute of International Education, μεταξύ άλλων. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μπορεί να συμβάλει στην κινητικότητα φοιτητών και προσωπικού για σπουδές, πρακτική άσκηση, διδασκαλία και επιμόρφωση, καθώς προσφέρει εκπαιδευτικό έργο υψηλού επιπέδου σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων αναπτύσσοντας διεθνή προγράμματα σπουδών με νέους προσανατολισμούς, που προωθούν την ελληνομάθεια.

Βιβλιογραφία

Αγαθοπούλου Ε. Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2 // Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20/02/2019 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod_resource/content/4/Alternative_teachng_meth_AG.EL.pdf, 2012α.

Αγαθοπούλου Ε. Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2 // Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20/02/2019 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf, 2012β.

Ιακώβου Μ. Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα 'Στοιχεία Ταυτότητας' // Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20/02/2019 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4129/mod_resource/content/2/Analitika%20programmata%20kai%20didaskalia_grammatikis_Iakovou.pdf, 2012α.

Ιακώβου Μ. Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας // Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 20/02/2019 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf, 2012β.

Καψάλης Γ., Βαρτζώκα Ό. Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο διεθνών προγραμμάτων σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington

(2002–2011). Τα δεδομένα και οι προοπτικές της // Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. Σ. 1065–1076.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008.

Τσαούση Χ. Πειραματική παρέμβαση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε σλαβόφωνο περιβάλλον. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2014.

Asher J. Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos, Calif, Sky Oaks Productions, 1977.

Doughty C., Williams J. Focus on form in classroom in second language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Long M. "Instructed second language acquisition". Στο Leslie M. Beebe (Επιμ.), Issues in second language acquisition: Multiple perspectives. NewYork, Newbury House, 1988. P. 115–141.

Nation S. P. Teaching ESL/EFL Reading and writing. NewYork, Routledge, 2009.

O' Malley J. M., Chamot A. Uhl. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know. NewYork, Newborn House/Harder and Row, 1990.

Teaching Greek as a Foreign Language in International Study Programmes: the Co-operation of the Center for the Study of the Hellenic Language and Culture at the University of Ioannina with Beijing Foreign Studies University

G.D. Kapsalis, A. Galani

University of Ioannina, Ioannina, Greece
gkapsali@uoi.gr, algalani@uoi.gr

An international inter-institutional educational programme on Greek as a foreign language was organised at the Center for the Study of the Hellenic Language and Culture at the University of Ioannina. The programme was addressed to the first year students of the Department of Greek Language at the Beijing Foreign Studies University who aimed to learn the language. By the end of the programme, the students had to participate successfully in the exams for the Cer-

tificate of Attainment in Greek. In this paper, we discuss the programme's curriculum, the educational results achieved and the factors which contributed to its successful implementation.

Keywords: *Greek as a foreign language, curriculum, international study programmes*

References

Agathopoulou E. Dio enalaktikes methodi didaskalias C2 // Diadromes stin eliniki glosa. Thessaloniki. Retrieved 20/02/2019 from http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1750/mod_resource/content/4/Alternative_teachng_meth_AG.EL.pdf, 2012α.

Agathopoulou E. To glosiko isagomeno stin kataktisi ke tin ekmathisi C2 // Diadromes stin eliniki glosa. Thessaloniki. Retrieved 20/02/2019 http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf, 2012β.

Iakovou M. I diavathmisi morfosintaktikon fenomenon sta thematiku tipu AP: idiki erfarmogi stin enotita 'Stihia taftotitas' // Diadromes stin eliniki glosa. Thessaloniki. Retrieved 20/02/2019 http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4129/mod_resource/content/2/Analitika%20programmata%20kai%20didaskalia_grammatikis_Iakovou.pdf, 2012α.

Iakovou M. I enia tis diavathmisis stin kataskevi AP ya ti didaskalia tis Elinikis os defteris glosas // Diadromes stin eliniki glosa. Thessaloniki. Retrieved 20/02/2019 http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf, 2012β.

Kapsalis G., Vartzoka O. I eliniki glosa os antikimeno diethnon programaton spudon: Sinergasia Panepistimiu Ioanninon & University of Washington (2002–2011). Ta dedomena ke i praktikes tis // Praktika 6 Epistimoniku Sinedriu Istorias Ekpedefsis. Patra, Panepistimio Patron, 2011. P. 1065–1076.

Kentro Elinikis Glosas. Kino Evropaiko Plesio Anaforas ya tis Gloses: Ekmathisi, didaskalia, aksiologisi. Thessaloniki, Kentro Elinikis Glosas, 2008.

Tsaoussi H. Piramatiki paremvasi didaskalias tis elinikis glosas os ksenis se slavofono perivalon. Metaptihiaki diplomatiki ergasia. Panepistimio Ditikis Makedonias, 2014.

Asher J. Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos, Calif, Sky Oaks Productions, 1977.

Doughty C., Williams J. Focus on form in classroom in second language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Long M. Instructed second language acquisition // Leslie M. Beebe (Ed.), Issues in second language acquisition: Multiple perspectives. New York, Newbury House, 1988. P. 115–141.

Nation S. P. Teaching ESL/EFL Reading and writing. New York, Routledge, 2009.

O' Malley, J.M., Chamot A. Uhl. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know. New York, Newborn House/Harder and Row, 1990.

https://doi.org/10.29003/m812.2658-7157.2019_4/80-104

ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μ. Κοκκινίδου, Λ. Τριανταφυλλίδου

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα
mkokkin@smg.auth.gr, trilida@smg.auth.gr

Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές δημιουργούν αυξημένες ανάγκες για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ η κυριαρχία της εικόνας και του διαδικτύου αλλάζουν την έννοια του γραμματισμού. Οποιοδήποτε διδακτικό υλικό, λοιπόν, οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές. Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί ο τρόπος που πραγματώνονται στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία του τα επίπεδα ελληνομάθειας, καθώς και η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων με παραδείγματα από σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια.

Λέξεις-κλειδιά: *επίπεδα γλωσσομάθειας, ανάπτυξη διδακτικού υλικού, διδασκαλία ελληνικής*

1. Εισαγωγή

Οι πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις, οι μεταναστευτικές και πρόσφατα οι προσφυγικές ροές δημιουργούν αυξημένες ανάγκες για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε άτομα με διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες και πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η κυριαρχία της εικόνας και του διαδικτύου καθώς και η πολυτροπικότητα των κειμένων, έντυπων ή ηλεκτρονικών αλλάζουν ακόμη και την έννοια του γραμματισμού [Gee 1996: 15–6, Kalantzis & Cope 2008: 195–6, Κουτσογιάννης 2011, Κουτσογιάννης 2017: 30–31]. Οποιοδήποτε διδακτικό υλικό οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις

αυτές και να επικουρεί τόσο τους διδάσκοντες[1], προτείνοντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και εναρμονίζοντας τη διδακτέα ύλη με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης όσο και τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες, αποτελώντας μέσο γνωριμίας με τον πολιτισμό και τις κοινωνικές πρακτικές της γλώσσας-στόχου [Gee 1996: 42–3, Ξωχέλλης 2008], συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη κατάκτησή της.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί ο τρόπος που πραγματώνονται στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία του τα επίπεδα ελληνομάθειας και ειδικότερα το αρχάριο και το μέσο, καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων θεμάτων, με παραδείγματα από εγχειρίδια. Θα επισημανθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί το υλικό αυτό να εμπλουτιστεί με άλλα στοιχεία (αυθεντικό υλικό, κείμενα από το διαδίκτυο κτλ.) και θα προταθούν δυνατότητες χρήσης του ανάλογα με το κοινό. Τέλος, θα παρουσιαστεί ο συνδυασμός θεωρητικών μεθόδων που διέπει τόσο τη συγγραφή του υλικού όσο και τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας του στην τάξη.

2. Επίπεδα ελληνομάθειας και διδακτικό υλικό

Ως γνωστό, τουλάχιστον για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η κοινή βάση για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και σύνταξη προγραμμάτων για τη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών, για τη δημιουργία εξεταστικών δοκιμασιών στο πλαίσιο της γλωσσικής αξιολόγησης (για εξετάσεις κατάταξης ή επάρκειας) αλλά και τη σύνταξη εγχειριδίων παρέχεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (στο εξής ΚΕΠΑ) [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008: 1]. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας, και στην προκειμένη περίπτωση ελληνομάθειας, τα οποία περιγράφουν τη γλωσσική επάρκεια των σπουδαστών σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, τα οποία ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι αυτά των αρχαρίων (Α1 και Α2) και των μέσων (Β1 και Β2). Άλλωστε τα συγκεκριμένα επίπεδα φτάνουν όταν ολοκληρωθούν το επίπεδο επάρκειας (Β2) στα ελληνικά. Στο επίπεδο αυτό ο χρήστης γνωρίζει καλά τη γλώσσα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανεξάρτητος, ενώ όταν το επίπεδο αυτό πιστοποιείται επίσημα (από εξετάσεις του ΣΝΕΓ ΑΠΘ, του Διδασκαλείου του ΕΚΠΑ

[1] Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία αποκλειστικά και μόνο για λόγους οικονομίας.

ή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) του δίνει τη δυνατότητα να εγγραφεί ως φοιτητής και να σπουδάσει σε ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ΑΕΙ. Στα επίπεδα αυτά ανήκει και η πλειονότητα των σπουδαστών στα τμήματα του ΣΝΕΓ.

3. Τα επίπεδα ελληνομάθειας στα αναλυτικά προγράμματα

Όταν αναφερόμαστε σε επίπεδα γλωσσομάθειας και στον διαχωρισμό τους, καλό είναι να θυμόμαστε ότι οι διαχωρισμοί αυτοί, καθώς και οι οποιεσδήποτε παραδοχές που απορρέουν από την αποδοχή και υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς γίνονται για μεθοδολογικούς μόνο και πρακτικούς σκοπούς. Ως γνωστόν δεν υφίστανται ούτε δύο χρήστες μιας γλώσσας οι οποίοι να έχουν τις ίδιες ακριβώς ικανότητες ή που να αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τον ίδιο τρόπο, έστω κι αν μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά στη διαδικασία της εκμάθησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Για τον λόγο αυτό όλες οι προσπάθειες καθορισμού επιπέδων γλωσσικής επάρκειας είναι ως κάποιο βαθμό αυθαίρετες, γεγονός που υφίσταται σε όλους τους τομείς γνώσεων ή δεξιοτήτων. Οι λόγοι ύπαρξης τέτοιων κατηγοριοποιήσεων αφορούν κυρίως την ανάγκη προσδιορισμού μιας κλίμακας καθορισμένων βαθμίδων που τεμαχίζουν τη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να είναι δυνατός ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων πιστοποίησης κτλ. [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008: 19–20].

Τα επίπεδα Α (αρχαρίων) και Β (μέσων) που μας ενδιαφέρουν είναι αυτά του Βασικού Χρήστη της γλώσσας και του Ανεξάρτητου Χρήστη [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008: 27] της γλώσσας (Α1 — στοιχειώδης γνώση, Α2 — βασική γνώση, Β1 — μέτρια γνώση και Β2 — καλή γνώση, σύμφωνα με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας[2]). Ο χρήστης επιπέδου Α1 μπορεί να κατανοήσει καθημερινές εκφράσεις και να τις χρησιμοποιήσει. Αυτές πρέπει να είναι οικείες και πολύ βασικές με στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων καθημερινών συνήθως αναγκών. Μπορεί να συστήνεται και είναι ικανός να συστήσει άλλους, ρωτάει και απαντάει σε ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει (χώρα, πόλη, γειτονιά), ποιους γνωρίζει (οικογένεια, φίλοι) και τα πράγματα που είναι στην κατοχή του. Γενικότερα είναι ικανός να συνδιαλλαγεί με απλό τρόπο και υπό την προϋπόθεση ότι ο/οι συνομιλητής/ές του μιλάνε αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος/οι να διευκολύνουν

[2] Πιστοποίηση ελληνομάθειας, http://www.greek-language.gr/certification/ (ανάκτηση 4.10.2018).

την επικοινωνία. Στο επίπεδο Α2 ο χρήστης μπορεί με μεγαλύτερη ακρίβεια και άνεση να κατανοήσει και να παραγάγει φράσεις που έχουν σχέση με περιοχές του άμεσου ενδιαφέροντός του (κάποιες βασικές πληροφορίες για το άτομό του, την οικογένεια, το σπίτι, την αγορά, το περιβάλλον και τη γεωγραφία του τόπου που διαμένει, την εργασία του, τον ελεύθερο χρόνο του). Τα θέματα τα οποία μπορεί να κατανοήσει και για τα οποία μπορεί να παρέχει πληροφορίες είναι οικεία και συνηθισμένα [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008: 29].

Στο επίπεδο των μέσων και ειδικά στο Β1 αρχίζει ο χρήστης εκτός από την καθημερινή εμπειρία και τα οικεία θέματα του άμεσου περιβάλλοντός του να μπορεί να κατανοήσει θέματα που εμφανίζονται στην εργασία, στο σχολείο, τον ελεύθερο χρόνο, σε δημόσιες υπηρεσίες αρκεί αυτά να συγκλίνουν επαρκώς με τον κοινό γλωσσικό τύπο. Επίσης μπορεί πια να μιλήσει για γεγονότα, εμπειρίες, φιλοδοξίες, να αιτιολογήσει ως έναν βαθμό τις επιθυμίες και τις απόψεις του, ενώ στο Β2 μπορεί να κατανοήσει τις ιδέες πιο σύνθετων κειμένων για συγκεκριμένα θέματα καθημερινής εμπειρίας αλλά και πιο αφηρημένα θέματα που εμπλέκουν ιδέες ή ακόμη και τεχνικά ή πιο εξειδικευμένα θέματα που τον αφορούν. Στο επίπεδο αυτό μπορεί να πετύχει ένα επίπεδο αυθορμητισμού στη γλωσσική επικοινωνία της γλώσσας στόχου που του επιτρέπει να συνδιαλέγεται με αρκετή φυσικότητα με φυσικούς ομιλητές, ενώ μπορεί επίσης να εκφραστεί με αρκετή ακρίβεια για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, να παρουσιάσει την άποψή του με επιχειρήματα, να μιλήσει για τα υπέρ και τα κατά διαφόρων θεμάτων [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008: 29].

Οι γενικότερες αυτές περιγραφές του ΚΕΠΑ εξειδικεύονται για την κάθε γλώσσα όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και ερμηνεύονται περαιτέρω καθορίζοντας τις επικοινωνιακές περιστάσεις, τις γλωσσικές λειτουργίες και πράξεις αλλά και τα γλωσσικά στοιχεία (δηλαδή στοιχεία μορφολογίας και σύνταξης/ τη γραμματική) τα οποία πρέπει να κατακτήσει και να είναι ικανός να χρησιμοποιεί ο σπουδαστής στο τέλος κάθε επιπέδου για να μπορεί να επικοινωνήσει. Η εξειδίκευση και ερμηνεία αυτή διαμορφώνει τελικά το αναλυτικό πρόγραμμα που αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων, μαθημάτων, τη δημιουργία εξεταστικών δοκιμασιών, την ανάπτυξη διδακτικού υλικού και τη συγγραφή εγχειριδίων στον κάθε οργανισμό που διδάσκει την ελληνική γλώσσα ή/ και πιστοποιεί τη γνώση της και στο σημείο αυτό υπάρχει αρκετός χώρος για διαφορετικές ερμηνείες.

Γενικώς αποδεκτά προγράμματα ελληνομάθειας όπως του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) εναρμονίζονται στα βασικά τους σημεία (επικοινωνιακές περιστάσεις, θέμα-

τα, γλωσσικές πράξεις, γλωσσικά στοιχεία) αν και επιμέρους διαφοροποιήσεις μπορεί να υπάρχουν. Ορισμένες διαφορές ειδικά για τα επίπεδα Α1 έως και Β2, που οφείλονται σε διαφορετική ερμηνεία του ΚΕΠΑ και μπορεί να έχουν επίπτωση στη διδασκαλία και στην παραγωγή του διδακτικού υλικού είναι οι εξής:

— Στο επίπεδο Α1 το αναλυτικό πρόγραμμα του ΚΕΓ περιλαμβάνει εκτός από τη γνώση του ενεστώτα (που υπάρχει και στα δύο αναλυτικά προγράμματα) και τη γνώση του αορίστου, του συνοπτικού μέλλοντα, της συνοπτικής υποτακτικής και προστακτικής [Αντωνοπούλου κ.ά. 2013: 76]. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ [Αλεξανδρή, κ.ά. 2010] η διεξοδική τους παρουσίαση εντάσσεται στο Α2. Στο Α1 όσον αφορά το ΣΝΕΓ, προτείνεται μόνο μια εισαγωγή στον μέλλοντα και την υποτακτική, θεωρώντας ότι η συνολική τους παρουσίαση σε αυτό το επίπεδο είναι πολύ απαιτητική.

— Στο επίπεδο Β1 και ειδικά στον τομέα της μορφολογίας και της σύνταξης στο αναλυτικό πρόγραμμα του ΚΕΓ υπάρχει η παρουσίαση μόνο του ενεστώτα των μεσοπαθητικών ρημάτων ενώ στο αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ [Αλεξανδρή κ.ά., 2010] υπάρχει η συνολική παρουσίασή τους, δεδομένου ότι ερμηνεύοντας τις γενικές οδηγίες του ΚΕΠΑ το πρόγραμμα σπουδών του ΣΝΕΓ θεωρεί ότι στο Β1 ο σπουδαστής πρέπει να είναι ικανός να λέει για παράδειγμα «Σήμερα θα κοιμηθώ νωρίς». Το συγκεκριμένο στοιχείο έχει ως αποτέλεσμα διαφορές στη διαχείριση της διδακτέας ύλης στα εγχειρίδια που καλύπτουν το επίπεδο Β1.

Τέλος, το ΣΝΕΓ έχει εκπονήσει αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς (επίπεδα Γ1 και Γ2) που προέκυψε από τις γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών φοιτητών του ΑΠΘ [Γαβριηλίδου κ.ά. 2014], ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα του ΚΕΓ δίνει μια περιγραφή του επιπέδου Α1 για παιδιά 8–12 χρονών [Αντωνοπούλου κ.ά. 2013: 15–34] που δεν καλύπτει το αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ αφού προσφέρει γλωσσικά προγράμματα μόνο σε ενήλικες. Βέβαια οι παραπάνω διαφορές είναι σε επιμέρους μόνο θέματα και ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού σε γενικές γραμμές μπορεί να τις παρακάμψει βρίσκοντας λύσεις που είναι ανάλογες προς το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

4. Θεωρητικές προσεγγίσεις στη διαχείριση του διδακτικού υλικού

Στο πλαίσιο μιας μεταεπικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία, η οποία και προκρίνεται από τις γράφουσες ειδικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στόχος είναι πάντα η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο μέσω δραστηριοτήτων που ωθούν στη χρήση της γλώσσας, στοιχεία τα οποία οφείλουν να φαίνονται και να θεραπεύονται και στο διδακτικό υλικό κι όχι μόνο στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή προσέγγιση αξιοποιούνται στοιχεία κι άλλων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων όπως της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της παραγωγής του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της οποίας αναλύονται διάφοροι και διαφορετικοί τύποι κειμένων (δομή, συμβάσεις, λεξικογραμματικές επιλογές κτλ.) που σχετίζονται με τις επικοινωνιακές περιστάσεις που παρουσιάζονται, ενώ αξιοποιούνται και δομικές ασκήσεις με κενά, ιδιαίτερα με σκοπό την εμπέδωση φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης στοχεύοντας στην επίτευξη της ακρίβειας στη χρήση των γλωσσικών τύπων στο επίπεδο της μορφολογίας και της σύνταξης.

Καθώς παρακολουθούμε τη σταδιακή ανέλιξη του σπουδαστή σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας κάποια θέματα επανέρχονται από επίπεδο σε επίπεδο με όλο και πιο σύνθετη μορφή — εδώ είναι προφανές ότι αξιοποιείται η ιδέα της σπειροειδούς διάταξης της ύλης του Bruner [1960] που αξιοποιείται και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους θέματα είναι για παράδειγμα η περιγραφή και η παρουσίαση του εαυτού μας και των βασικών εμπειριών, προτιμήσεων και ικανοτήτων μας, καθώς και του άμεσου περιβάλλοντός μας όπως είναι η κατοικία και ο χώρος διαμονής. Αυτά ειδικά τα θέματα είναι κοινά και στο αρχάριο και στο μέσο επίπεδο ελληνομάθειας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αυτό διότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής εμπειρίας και άρα οι γλωσσικές ανάγκες των σπουδαστών για την κατάκτησή τους είναι διαρκείς (ενώ υπάρχουν άλλα θέματα πιο ειδικά όπως η ζωγραφική, η ποίηση, η ιστορία κ.ά. τα οποία μπορεί να μην αφορούν το σύνολο των σπουδαστών). Τα παραπάνω είναι θέματα αναφοράς, κοινά σε όλους τους πολιτισμούς, θέματα στο πλαίσιο των οποίων γνωρίζονται οι σπουδαστές στην τάξη, μιλάνε για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους και εκφράζουν τη μοναδικότητά τους ακόμη και μέσα από μια σειρά κοινότοπων και συνηθισμένων εκφράσεων. Με βάση αυτά τα θέματα, δηλαδή την αναγνώριση και την παρουσίαση του εαυτού αλλά και του περιβάλλοντος

(σπίτι, τοπική γεωγραφία) η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει την αποτύπωση των διαφορετικών επιπέδων στη δημιουργία διδακτικού υλικού με παραδείγματα από συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια.

5. Σχεδιασμός μιας θεματική ενότητας

Στο πλαίσιο μιας θεματικής οργάνωσης στη διδασκαλία με στόχο την επικοινωνία και τη διάδραση των σπουδαστών μεταξύ τους σε συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο και σχετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, γύρω από έναν θεματικό άξονα (τα θέματα καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΣΝΕΓ[3]) θα παρουσιαστούν κείμενα, περιστάσεις επικοινωνίας και σχετικές γλωσσικές πράξεις, αλλά και σύνδεση φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης που θα επικουρήσουν τη διάδραση των σπουδαστών κατά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου.

Στοχεύοντας στην καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) επιδιώκεται παράλληλα η ανάπτυξη και της γλωσσικής επίγνωσης των σπουδαστών με την κατάκτηση των απαραίτητων για την επικοινωνία σε συγκεκριμένες περιστάσεις στοιχείων μορφολογίας και σύνταξης, η οποία στα υψηλότερα επίπεδα θα τους επιτρέψει να έχουν μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση των γλωσσικών στοιχείων αλλά και στη σύνταξη πιο σύνθετων κειμένων, προφορικών ή γραπτών. Το διδακτικό υλικό που παρουσιάζεται δομείται συνήθως με κέντρο ένα κείμενο ή διάλογο ή κείμενα που αφορούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, το οποίο πλαισιώνεται από παρουσίαση λεξιλογίου και φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης (κατά προτίμηση με τη μορφή πινάκων που συνοδεύονται από πολύ περιορισμένη μεταγλώσσα) και ασκήσεις οι οποίες ελέγχουν την κατανόηση του κειμένου, του λεξιλογίου και της γραμματικής, αλλά και δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων που εξασκούν τους σπουδαστές στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ατομικά ή σε ομάδες.

6. Περιγραφή και παρουσίαση του εαυτού στα επίπεδα Α και Β

Στο επίπεδο Α η παρουσίαση του εαυτού μας και η γνωριμία με άλλους είναι συνήθως το πρώτο θέμα που παρουσιάζεται στην τάξη. Γίνεται λοιπόν με απλές φράσεις και μικρούς διαλόγους: οι σπουδαστές συστήνονται λέγο-

[3] http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310_%CE%951-%CE%911-%CE%922.pdf (ανάκτηση 7.10.2018).

ντας το όνομά τους και τη χώρα προέλευσής τους, την πόλη και τη διεύθυνση στην οποία διαμένουν στην αρχή ενώ αργότερα και όσο προχωρούν προς το Α2 μπορούν να περιγράφουν το σπίτι τους, τη γειτονιά τους, την πόλη και τη χώρα τους, τις προτιμήσεις, τα όνειρα, τις επιθυμίες τους, τα σχέδιά τους για το μέλλον. Ας σημειωθεί ότι ιδιαίτερα στην αρχή του επιπέδου Α1, από όπου θα δοθούν παραδείγματα διδακτικού υλικού στην παρούσα εργασία, το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, ενώ οι σπουδαστές γνωρίζουν μόνο το ρήμα «είμαι» και κάποια ενεργητικά ρήματα της Α΄ συζυγίας, γεγονός που κάνει τη δημιουργία όσο το δυνατόν πιο φυσικών διαλόγων ιδιαίτερα δύσκολη. Η εικονογράφηση στο επίπεδο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη αφού με το χρώμα και τα σχήματα διευκολύνεται η κατανόηση για τους αρχάριους σπουδαστές. Άλλωστε ο συνδυασμός λόγου, μορφής και εικόνας είναι πιο βιωματικός (διασημειωτική προσέγγιση) [Αντωνίου 2008], πιο άμεσος και άρα πιο αποτελεσματικός, κατάλληλος ιδιαίτερα για πολυπολυτισμικές τάξεις με απουσία κοινής γλώσσας. Στο επίπεδο αυτό πολύτιμος βοηθός με επιπλέον οπτικό και ακουστικό υλικό είναι το διαδίκτυο γι' αυτό και σε πολλές περιπτώσεις σε σύγχρονα εγχειρίδια προτείνονται ιστοσελίδες που βοηθούν στην κατανόηση ή στην εμπέδωση της ύλης που παρουσιάζεται στο βασικό εγχειρίδιο. Παρακάτω έχουμε χαιρετισμούς και σύντομη αυτοπαρουσίαση για το επίπεδο Α1 (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου).

Οι διάλογοι, αν και απευθύνονται σε σπουδαστές επιπέδου Α1, κάνουν διάκριση ύφους (φιλικό-επίσημο), στοιχείο που παρόλο που προσθέτει πιο σύνθετα φαινόμενα σε μια πολύ πρώιμη φάση του γλωσσικού προγράμματος εντούτοις είναι απαραίτητο στην καθημερινή ζωή για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και πιθανότερη επίτευξη των κοινωνικών στόχων του χρήστη της γλώσσας. Με την ευκαιρία αυτή εισάγονται οι σπουδαστές στη χρήση της αιτιατικής και της κλητικής πτώσης — η ρητή διδασκαλία του φαινομένου θα γίνει αργότερα και αφού έχει εμπεδωθεί με τη χρήση, αξιοποιώντας αρχές επικοινωνιακών προσεγγίσεων [βλ. Μήτσης 2004]. Οι φράσεις που δίνονται στο τέλος των χαιρετισμών βοηθούν αποτελεσματικά τους σπουδαστές να μιλήσουν στην τάξη και να συστηθούν μεταξύ τους σε φιλικό ή πιο επίσημο ύφος κι αυτοί με τη σειρά τους.

Ακολουθεί μικρός διάλογος με το ίδιο θέμα που παρέχει εκτός από συστάσεις και χαιρετισμούς επιπλέον λεξιλόγιο και φράσεις στο πλαίσιο μιας πρώτης κοινωνικής συνάντησης και μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο για επικοινωνία και εξάσκηση στην τάξη. Οι σπουδαστές αρχικά τον διαβάζουν

και κατόπιν τον προσαρμόζουν στα δικά τους δεδομένα (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου). Οι χρωματισμένες λέξεις εστιάζουν σε συγκεκριμένους τύπους λέξεων δίνοντας πληροφορίες στο επίπεδο της μορφολογίας (φοιτητής — φοιτήτρια) που θα βοηθήσουν τους σπουδαστές να μιλήσουν.

Γεια! Πώς σε λένε; [5]

Είμαι ο... Είμαι η...		**Πώς σε λένε;**
Είμαι η Μαρία η Ζωή η Ελένη Παυλίδη	Με λένε	Μαρία Ζωή Ελένη Παυλίδη
Είμαι ο Γιάννης ο Κώστας ο Νίκος Παπαδόπουλος ο Ιβάν	Με λένε	Γιάννη Κώστα Νίκο Παπαδόπουλο Ιβάν

Πώς σε λένε;	Με λένε Γιώργο/Κατερίνα	Εσένα;
Πώς σας λένε;	Με λένε Ελένη Παυλίδη.	Εσάς;

(*Ελληνικά στο πι και φι*, Αθήνα, Gutenberg 2014, σελ. 23)

Αφού γίνουν οι συστάσεις και ακολουθήσουν και άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες και φαινόμενα, η ενότητα κλείνει με παιχνίδι για την ανάπτυξη παραγωγής προφορικού λόγου όπου οι σπουδαστές υιοθετούν άλλους ρόλους και εξασκούνται με επιπλέον λεξιλόγιο (άσκηση 12) αλλά και με μικρά κείμενα (όχι πια διαλόγους) αυτοπαρουσίασης στην άσκηση 13. Στο πλαίσιο της τελευταίας αφού παρουσιάσουν τον εαυτό τους στην τάξη, καλούνται κατόπιν να γράψουν με τη βοήθεια των κειμένων που παρατίθενται μερικά πράγματα για τον εαυτό τους (εδώ αξιοποιούνται στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης).

Τι σπουδάζεις; Τι δουλειά κάνεις; (9)

Ζωή: Πέτρο, αποδώ ο Ιβάν.
Πέτρος: Γεια σου, Ιβάν. Τι κάνεις;
Ιβάν: Μια χαρά, εσύ;
Πέτρος: Καλά, ευχαριστώ. Τι κάνεις εδώ στην Ελλάδα;
Ιβάν: Είμαι φοιτητής, σπουδάζω.
Πέτρος: Τι σπουδάζεις;
Ιβάν: Σπουδάζω οικονομικά. Εσύ;
Πέτρος: Εγώ δεν είμαι φοιτητής, δουλεύω.
Ιβάν: Α, ναι; Τι δουλειά κάνεις;
Πέτρος: Είμαι μουσικός. Παίζω κιθάρα σε ένα συγκρότημα. Πού μαθαίνεις ελληνικά, Ιβάν;
Ιβάν: Στο πανεπιστήμιο.
Πέτρος: Πάμε για καφέ;
Ιβάν: Ναι, γιατί όχι;

Πώς **σε** λένε;	**Με** λένε Δημήτρη / Άννα / Κριστόφ.
Πώς **τον** λένε;	**Τον** λένε Πέτρο.
Πώς **την** λένε;	**Την** λένε Ζωή.

4. ***Βάζω ✓ στη σωστή απάντηση.***

	Σωστό	Λάθος
1. Τον λένε Ιβάν.	✓	___
2. Την λένε Ζωή.	___	___
3. Ο Ιβάν είναι φοιτητής.	___	___
4. Ο Ιβάν σπουδάζει οικονομικά.	___	___
5. Ο Πέτρος δεν δουλεύει.	___	___
6. Ο Πέτρος παίζει πιάνο.	___	___
7. Ο Ιβάν μαθαίνει ελληνικά στο πανεπιστήμιο.	___	___

(*Ελληνικά στο Πι και Φι*, Gutenberg, 2014, σελ. 28)

36 ΕΝΟΤΗΤΑ 1

12. ***Διαλέγουμε έναν ρόλο και μιλάμε σε ζευγάρια.***

Ο Ιβάν (φοιτητής από τη Ρωσία) γνωρίζει τον Μανουέλ (μουσικός από τη Βραζιλία).

Η Ζωή (φοιτήτρια από την Ελλάδα) γνωρίζει τη Μάγια (φοιτήτρια από τη Φινλανδία).

Η κυρία Παυλίδη (ταμίας στην τράπεζα) γνωρίζει τον κύριο Αλ Σάλεχ (γιατρός στο Ιπποκράτειο Νοσοκομείο).

Ο κύριος Παπαδόπουλος (επιχειρηματίας) γνωρίζει την κυρία Νικολόφσκα (πωλήτρια από την Ουκρανία).

13. ***Γράφω και παρουσιάζω τον εαυτό μου στην τάξη, όπως στο παράδειγμα.***

Γεια σας. Είμαι **ο Πέτρος Αλεξίου**. Είμαι από την Αθήνα, αλλά τώρα μένω στη Θεσσαλονίκη με την αδερφή μου τη Ζωή και τον Ιβάν. Είμαι μουσικός. Παίζω κιθάρα σε ένα συγκρότημα και δουλεύω σε ένα ωδείο.

Γεια σας. Είμαι **η Ζωή Αλεξίου**. Είμαι από την Ελλάδα, από την Αθήνα, αλλά τώρα μένω στη Θεσσαλονίκη με τον αδερφό μου τον Πέτρο και με τον Ιβάν. Είμαι φοιτήτρια. Σπουδάζω αρχιτεκτονική στο Πολυτεχνείο.

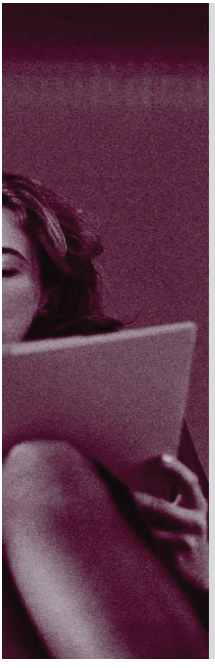
Γεια σας. Με λένε **Ιβάν Σιντερόφ**. Είμαι από τη Ρωσία, από την Αγία Πετρούπολη. Είμαι φοιτητής. Σπουδάζω οικονομικά. Τώρα είμαι στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη, και μαθαίνω ελληνικά στο πανεπιστήμιο. Μένω με τον Πέτρο και τη Ζωή.

Γεια σας. Με λένε... / Είμαι ο/η...

(*Ελληνικά στο Πι και Φι,* Gutenberg, 2014, σελ. 36)

7. Επίπεδο Β

Στο επίπεδο αυτό η παρουσίαση του εαυτού μπορεί να γίνει στο πλαίσιο απαιτητικότερων επικοινωνιακών περιστάσεων όπως είναι αυτές που σχετίζονται με την εύρεση εργασίας. Για την αρχική παρουσίαση και την επεξεργασία του θέματος αυτού μπορεί να επιλεγεί ένα αυθεντικό κείμενο, αφού πλέον οι σπουδαστές μπορούν να το κατανοήσουν. Αυτό μπορεί να είναι άρθρο από τον ημερήσιο τύπο ή το διαδίκτυο με κάποιες μικρές αλλαγές που το κάνουν κατάλληλο για το επίπεδο Β, όπως το παράδειγμα που παρατίθεται αμέσως παρακάτω: το άρθρο αυτό είναι μια αφήγηση ενός ατόμου που έχει δυσκολίες να βρει δουλειά λόγω ενός βιογραφικού που είναι πλουσιότερο από τον μέσο όρο. Πλαισιώνεται από ερωτήσεις που πρέπει να συζητηθούν στην τάξη πριν διαβαστεί, με σκοπό την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και την παροχή νέου λεξιλογίου αν χρειαστεί, αλλά και ερωτήσεις που επικουρούν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου μετά την ανάγνωσή του (παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου).



Η ατυχία του καλού βιογραφικού

Η Ειρήνη Κουτάκη γράφει για την ατυχία της να έχει καλό βιογραφικό στην Ελλάδα

Γεννήθηκα και μεγάλωσα στη Ν. Αφρική. Στα 17 μου αποφάσισα να επιστρέψω στην πατρίδα που τόσο έμαθα να αγαπώ. Δεν ήταν εύκολη απόφαση, καθώς ήρθα μόνη μου και η οικογένειά μου έμεινε και μένει εκεί.

Φέτος, ύστερα από τόσα χρόνια, τολμώ να πω ότι μετανιώνω για την κίνησή μου. Αποφοίτησα με άριστα και στο πτυχίο μου στην ιστορία και στο μεταπτυχιακό μου (Διεθνείς Σχέσεις), το οποίο ολοκλήρωσα στις ΗΠΑ. Ο τελευταίος μου σταθμός ήταν στα υπουργεία της Αμερικής. Εκεί, μου είπαν για τις σπουδές μου και τις εμπειρίες μου ότι θα ήμουν διαμάντι στη χώρα τους.

Λυπάμαι που δεν μπορώ να πω το ίδιο για την πατρίδα. Από τότε μέχρι τώρα έχω πάει σε 200 συνεντεύξεις. Όλοι μου λένε καλά λόγια, αλλά το βασικό πρόβλημα είναι ότι προτιμούν κάποιον που δεν έχει βιογραφικό σαν το δικό μου, επειδή θα έχω περισσότερες οικονομικές απαιτήσεις, λένε. Ο βασικός μισθός ισχύει για όλους, είτε έβγαλες το δημοτικό είτε έχεις διδακτορικό.

Η πρώτη τους βασική ερώτηση είναι πόσων ετών είμαι. Στη Ν. Αφρική, και σε πολλές χώρες στον κόσμο, η ερώτηση αυτή δεν επιτρέπεται καν. Έχω φτάσει σε σημείο να απολογούμαι σχεδόν, για το ότι είμαι 25 στα 26. Ας με συγχωρήσουν οι εταιρείες που έχω κάνει «περισσότερα πράγματα απ' ό,τι κάνουν τα παιδιά στην ηλικία μου», όπως μου έχουν πει.

(*Εμβαθύνοντας στα ελληνικά*, Μεταίχμιο, 2011, σελ. 133)

Η παραπάνω αφήγηση των σπουδών και τις εμπειρίας ενός ατόμου που αναζητά εργασία συνδυάζεται στη συνέχεια με την παρουσίαση του παρακειμένου (τι έχω κάνει στη ζωή μου). Το κείμενο της αφήγησης αναπλαισιώνεται και το νέο λεξιλόγιο και τα στοιχεία μορφολογίας που έχουν παρουσιαστεί (παρακείμενος) ανασυνδυάζονται για να παραχθεί ένας νέος τύπος κειμένου, που είναι το βιογραφικό σημείωμα, μοντέλο του οποίου δίνεται, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω (7). Οι συμβάσεις του νέου αυτού τύπου κειμένου, η δομή και οι λεξικογραμματικές του επιλογές αναλύονται στην τάξη και ζητείται από τους σπουδαστές να φτιάξουν το δικό τους βιογραφικό (άσκηση 9), να παίξουν παιχνίδια ρόλων με σχετικό θέμα (ασκήσεις 8, 9) και να φτιάξουν διαλόγους προφορικά ή γραπτά (εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, κειμενοκεντρική προσέγγιση).

7

Παραγωγή γραπτού λόγου Ι

Το βιογραφικό σημείωμα είναι πολύ σημαντικό για όποιον θέλει να βρει δουλειά.
Παρακάτω έχετε ένα σχέδιο βιογραφικού σημειώματος:

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ
1. Ατομικά στοιχεία
Ονοματεπώνυμο:
Τίτλος:
Οικογενειακή κατάσταση *(προαιρετικό)*:
Διεύθυνση:
e-mail:
2. Επαγγελματική εμπειρία:
Όνομα οργανισμού/επιχείρησης:
Θέση:
Χρόνος απασχόλησης:
3. Σπουδές:
Μεταπτυχιακές σπουδές *(Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό ή άλλο)*:
Σχολή, Πανεπιστήμιο, χρόνος απόκτησης:
Πτυχίο:
Σχολή, Πανεπιστήμιο, χρόνος απόκτησης:
Απολυτήριο Γυμνασίου/Λυκείου:
Σχολείο, χρόνος απόκτησης:
Άλλες σπουδές *(σεμινάρια επιμόρφωσης, συνέδρια, γνώσεις χειρισμού προγραμμάτων Η/Υ κλπ)*:
Γλώσσες:
4. Ενδιαφέροντα:

8

Παραγωγή προφορικού λόγου

Χωριστείτε σε ομάδες 3-4 ατόμων.
Ο ένας είναι δημοσιογράφος και οι άλλοι νέοι επιστήμονες.
Συζητήστε για την ανεργία που υπάρχει στους νέους με προσόντα.

9

Παραγωγή γραπτού λόγου ΙΙ

α) Γράψτε κι εσείς το δικό σας βιογραφικό σημείωμα.

β) Η Ειρήνη μιλάει με έναν φίλο/μια φίλη της γι' αυτά που έχουν κάνει μέχρι τώρα στη ζωή τους. *Γράψτε τον διάλογο και χρησιμοποιήστε, όπου μπορείτε, παρακείμενο.*

Φίλος/φίλη: .....
.....
.....
.....

Ειρήνη: .....

(*Εμβαθύνοντας στα ελληνικά*, Μεταίχμιο, 2011, σελ. 137–138)

8. Τόπος διαμονής στα επίπεδα Α και Β

8.1. Επίπεδο Α

Ο τόπος διαμονής και ιδιαίτερα η κατοικία στο επίπεδο Α δίνει αφορμή για απλές συζητήσεις που αφορούν το οικείο και άμεσο περιβάλλον του ατόμου αλλά και για την παροχή λεξιλογίου απαραίτητου στην καθημερινότητα. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δοθούν κάποια χαρακτηριστικά του σπιτιού, καθώς και τα δωμάτια με εικονογράφηση, κατά προτίμηση που διευκολύνει την κατανόηση και απομνημόνευση του λεξιλογίου, αρχικά μέσα από έναν διάλογο και κατόπιν σχηματικά (πολυτροπικό κείμενο: λόγος, εικόνα, σχήματα, διαφορετικά τυπογραφικά και οπτικά στοιχεία δηλαδή που συμβάλλουν στην κατασκευή του νοήματος). Όλα αυτά στο επίπεδο της κατάκτησης γλωσσικών στοιχείων μπορούν να συνδυαστούν με την παρουσίαση τοπικών επιρρημάτων (κοντά, μακριά, δίπλα κτλ.) όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω:

Ένα μήνα πριν... [15]

Ο Ιβάν ψάχνει για σπίτι. Βλέπει μία αγγελία στο πανεπιστήμιο.

Ψάχνουμε συγκάτοικο για σπίτι κοντά στο πανεπιστήμιο 69 33 41 55 06

Ιβάν: Γεια σας! Με λένε Ιβάν Σιντερόφ. Βλέπω μια αγγελία στο πανεπιστήμιο, στη γραμματεία. Ψάχνετε για συγκάτοικο;

Ζωή: Ναι, γεια σου, είμαι η Ζωή. Μένω με τον αδερφό μου και ψάχνουμε για συγκάτοικο. Είσαι φοιτητής;

Ιβάν: Ναι, είμαι φοιτητής από τη Ρωσία.

Ζωή: Μιλάς καλά ελληνικά!

Ιβάν: Ναι, ξέρω λίγα ελληνικά και τώρα κάνω μαθήματα στο πανεπιστήμιο. Πού είναι το σπίτι;

Ζωή: Είναι στο κέντρο, Μελενίκου 9.

Ιβάν: Είναι μακριά από το πανεπιστήμιο;

Ζωή: Όχι, είναι πίσω από τη Ροτόντα και απέναντι από τη Φιλοσοφική Σχολή.

Ιβάν: Ωραία! Εσύ, πού είσαι τώρα; Μήπως είσαι στο πανεπιστήμιο;

Ζωή: Ναι, είμαι στη βιβλιοθήκη.

Ιβάν: Τα λέμε από κοντά στο κυλικείο σε 10 λεπτά;

Ζωή: Ναι, εντάξει!

1. *Βάζω ✓ στη σωστή απάντηση.*

	Σωστό	Λάθος
1. Ο Ιβάν ψάχνει για σπίτι.	✓	____
2. Ο Ιβάν διαβάζει μια αγγελία στο ίντερνετ.	____	____
3. Η Ζωή μένει με τον αδερφό της.	____	____
4. Ο Ιβάν δεν μιλάει ελληνικά.	____	____
5. Το σπίτι είναι κοντά στο πανεπιστήμιο.	____	____
6. Ο Ιβάν και η Ζωή δίνουν ραντεβού στο κυλικείο.	____	____

(*Ελληνικά στο Πι και Φι,* 2014, σελ. 49, Gutenberg)

Από τους σπουδαστές του Α1 επιπέδου μπορεί να ζητηθεί να διεκπεραιώσουν ένα παιχνίδι ρόλων έχοντας μπροστά τους όλο το απαραίτητο λεξιλόγιο που αφορά το σπίτι με τη βοήθεια εικόνων — τα οπτικά στοιχεία, όπως αναφέρθηκε, προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας διευκολύνοντας την προφορική διάδραση.

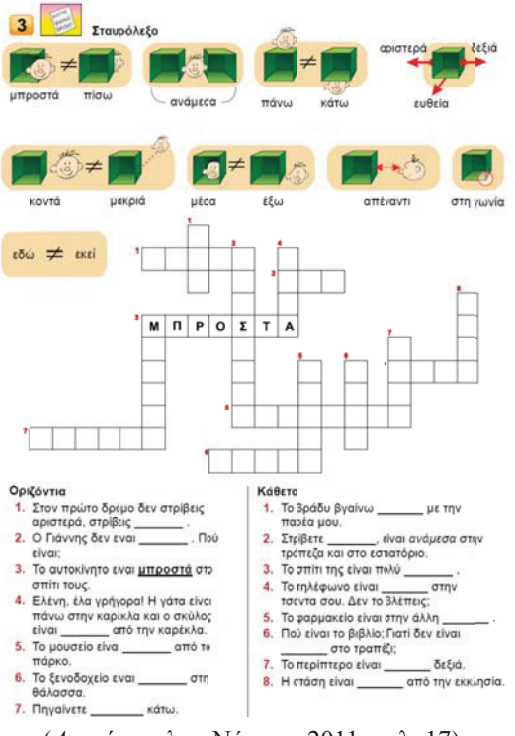
2. *Μιλάμε σε ζευγάρια. Περιγράφω το σπίτι μου.*

– Πού είναι το σπίτι σου; – Το σπίτι μου είναι κοντά...

– Έχει μπαλκόνι; – Ναι, έχει ένα μπαλκόνι μπροστά από το σαλόνι.

(*Ελληνικά στο Πι και Φι,* Gutenberg, 2014, σελ. 50)

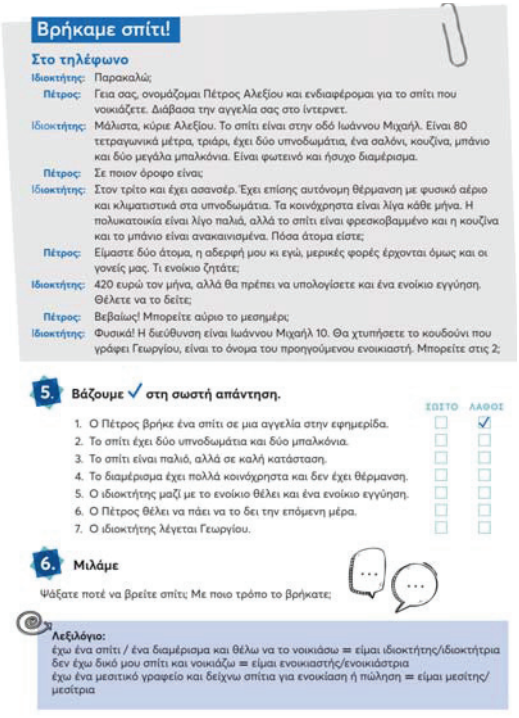
Βέβαια υπάρχει πάντα η δυνατότητα περαιτέρω εξάσκησης του λεξιλογίου από συνοδευτικά εγχειρίδια. Στο παρακάτω παράδειγμα το παιγνιώδες ύφος και ο συνδυασμός κειμένου με οπτικά στοιχεία της δραστηριότητας καθιστούν αποτελεσματικότερη την εμπέδωση του λεξιλογίου καθώς και των τοπικών επιρρημάτων.



(*Λοιπόν, τι λες;* Νόστος, 2011, σελ. 17)

8.2. Επίπεδο Β1

Στο επίπεδο αυτό ένας διάλογος που αφορά ένα σπίτι είναι πολύ πιο σύνθετος από τον προηγούμενο όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης (εμφανίζονται τα μεσοπαθητικά ρήματα, δουλεύεται η υποτακτική και ο μέλλοντας) αφού συνδέονται με επικοινωνιακές περιστάσεις που απαιτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στην επικοινωνία. Στο παρακάτω παράδειγμα ο σπουδαστής ζητά και μαθαίνει λεπτομερείς πληροφορίες για την κατάσταση ενός σπιτιού που ενδιαφέρεται να νοικιάσει. Το κείμενο σε μορφή διαλόγου επιτρέπει την ανάπτυξη της κατανόησης γραπτού λόγου αλλά και διευκολύνει την παραγωγή προφορικού λόγου αφού μπορούν οι σπουδαστές στη συνέχεια να παίξουν κι αυτοί έναν ανάλογο διάλογο στην τάξη ή/και να συζητήσουν για το θέμα όπως προτρέπει η άσκηση 6.



Βρήκαμε σπίτι!

Στο τηλέφωνο

Ιδιοκτήτης: Παρακαλώ;
Πέτρος: Γεια σας, ονομάζομαι Πέτρος Αλεξίου και ενδιαφέρομαι για το σπίτι που νοικιάζετε. Διάβασα την αγγελία σας στο ίντερνετ.
Ιδιοκτήτης: Μάλιστα, κύριε Αλεξίου. Το σπίτι είναι στην οδό Ιωάννου Μιχαήλ. Είναι 80 τετραγωνικά μέτρα, τριάρι, έχει δύο υπνοδωμάτια, ένα σαλόνι, κουζίνα, μπάνιο και δύο μεγάλα μπαλκόνια. Είναι φωτεινό και ήσυχο διαμέρισμα.
Πέτρος: Σε ποιον όροφο είναι;
Ιδιοκτήτης: Στον τρίτο και έχει ασανσέρ. Έχει επίσης αυτόνομη θέρμανση με φυσικό αέριο και κλιματιστικά στα υπνοδωμάτια. Τα κοινόχρηστα είναι λίγα κάθε μήνα. Η πολυκατοικία είναι λίγο παλιά, αλλά το σπίτι είναι φρεσκοβαμμένο και η κουζίνα και το μπάνιο είναι ανακαινισμένα. Πόσα άτομα είστε;
Πέτρος: Είμαστε δύο άτομα, η αδερφή μου κι εγώ, μερικές φορές έρχονται όμως και οι γονείς μας. Τι ενοίκιο ζητάτε;
Ιδιοκτήτης: 420 ευρώ τον μήνα, αλλά θα πρέπει να υπολογίσετε και ένα ενοίκιο εγγύηση. Θέλετε να το δείτε;
Πέτρος: Βεβαίως! Μπορείτε αύριο το μεσημέρι;
Ιδιοκτήτης: Φυσικά! Η διεύθυνση είναι Ιωάννου Μιχαήλ 10. Θα χτυπήσετε το κουδούνι που γράφει Γεωργίου, είναι το όνομα του προηγούμενου ενοικιαστή. Μπορείτε στις 2;

5. Βάζουμε ✓ στη σωστή απάντηση.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Ο Πέτρος βρήκε ένα σπίτι σε μια αγγελία στην εφημερίδα.	☐	✓
2. Το σπίτι έχει δύο υπνοδωμάτια και δύο μπαλκόνια.	☐	☐
3. Το σπίτι είναι παλιό, αλλά σε καλή κατάσταση.	☐	☐
4. Το διαμέρισμα έχει πολλά κοινόχρηστα και δεν έχει θέρμανση.	☐	☐
5. Ο ιδιοκτήτης μαζί με το ενοίκιο θέλει και ένα ενοίκιο εγγύηση.	☐	☐
6. Ο Πέτρος θέλει να πάει να το δει την επόμενη μέρα.	☐	☐
7. Ο ιδιοκτήτης λέγεται Γεωργίου.	☐	☐

6. Μιλάμε

Ψάξατε ποτέ να βρείτε σπίτι; Με ποιο τρόπο το βρήκατε;

Λεξιλόγιο:
έχω ένα σπίτι / ένα διαμέρισμα και θέλω να το νοικιάσω = είμαι ιδιοκτήτης/ιδιοκτήτρια
δεν έχω δικό μου σπίτι και νοικιάζω = είμαι ενοικιαστής/ενοικιάστρια
έχω ένα μεσιτικό γραφείο και δείχνω σπίτια για ενοικίαση ή πώληση = είμαι μεσίτης/μεσίτρια

(Ελληνικά στο Πι και Φι 2. Gutenberg, υπό έκδοση)

Εδώ μπορούν να ακολουθήσουν ασκήσεις που ευνοούν τον ανασυνδυασμό της νέας γνώσης σε διαφορετικούς τύπους κειμένων: ενώ η προηγούμενη άσκηση 6 ζητά αφήγηση προσωπικής εμπειρίας, άλλες ασκήσεις ζητούν περιγραφή, προτάσεις για αλλαγές διαρρύθμισης με βάση την κάτοψη ενός σπιτιού και την έκφραση επιθυμιών (π.χ. ζητείται από τους σπουδαστές να μιλήσουν για το «σπίτι των ονείρων τους» και να εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου χρησιμοποιώντας υποτακτική). Επίσης ασκήσεις που εμπλέκουν κατανόηση και σύνταξη αγγελιών για εύρεση σπιτιού είναι επίσης χρήσιμες αφού η αγγελία είναι ένας ακόμη τύπος κειμένου με τις δικές του συμβάσεις και μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για προφορικές και γραπτές δραστηριότητες στην τάξη (όπως φαίνεται από το παρακάτω

παράδειγμα) που ωθούν τους σπουδαστές σε γλωσσική επικοινωνία με νόημα στο πλαίσιο περιστάσεων που θα συναντήσουν στην καθημερινή τους ζωή.

4 ΕΝΟΤΗΤΑ

11. Δουλεύουμε σε ομάδες:

α. Συμπληρώνουμε στις αγγελίες τις περιοχές που μας ενδιαφέρουν.
β. Φτιάχνουμε τις δικές μας αγγελίες στην τάξη.

ΑΓΓΕΛΙΕΣ ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ

ΠΛΑΤΕΙΑ ΝΑΥΑΡΙΝΟΥ Στούντιο 30 τ.μ., 1ος όροφος, ένα δωμάτιο με κουζίνα, μπάνιο και μπαλκόνι σε ήσυχο δρόμο.	Τριάρι ρετιρέ, 75 τ.μ., 2 ω/δ, σαλόνι με κουζίνα, μπάνιο, μεγάλη βεράντα με θέα. Λογικό ενοίκιο. Τηλ ...	Οροφοδιαμέρισμα, 110 τ.μ., 2 ω/δ, σαλόνι με τζάκι, γραφείο, κουζίνα, μπάνιο και WC, κλιματιστικά, βεράντες
ΠΑΓΚΡΑΤΙ Δυάρι, 50 τ.μ. ένα ω/δ και σαλόνι, κουζίνα, μπάνιο, φωτεινό, ήσυχο, αυτόνομη θέρμανση με φυσικό αέριο. Ενοίκιο συζητήσιμο Τηλ.	Μονοκατοικία με κήπο σε πεζόδρομο, 120 τ.μ., 2 ω/δ, σαλόνι, τραπεζαρία, ανακαινισμένη κουζίνα και μπάνια, αποθήκη, θέση για αυτοκίνητο.	Ισόγειο, ενιαίος χώρος, κατάλληλο και για επαγγελματική στέγη, αυτόνομη είσοδος, χαμηλό ενοίκιο, λίγα κοινόχρηστα. Τηλ.
Μεζονέτα, 160 τ.μ., 3 ω/δ, σαλόνι, τραπεζαρία, 2 μπάνια, κουζίνα με εντοιχισμένες ηλ. συσκευές.	Στούντιο και δυάρι κοντά στο πανεπιστήμιο, κατάλληλα για φοιτητές, επιπλωμένα. Πληροφορίες μεσιτικό γραφείο ΤΟ ΣΠΙΤΙ	Τεσσάρι, 95 τ.μ. σε κεντρικό δρόμο, 3ος όροφος, διπλά τζάμια, αυτόνομη θέρμανση, κλιματιστικά, 2 ω/δ, σαλόνι, κουζίνα, μπάνιο

τ.μ. = τετραγωνικά μέτρα / ω/δ = υπνοδωμάτιο / WC = τουαλέτα

12. Παίζουμε τους ρόλους.

Ρόλος Α:
Ψάχνω για σπίτι. Κοιτάζω τις αγγελίες και διαλέγω μία από αυτές. Τηλεφωνώ και ζητώ πληροφορίες για το διαμέρισμα που με ενδιαφέρει.

Ρόλος Β:
Έχω ένα διαμέρισμα για ενοικίαση. Μου τηλεφωνούν, δίνω πληροφορίες γι' αυτό και κανονίζουμε ένα ραντεβού για να το δουν.

(Πι και Φι 2. Gutenberg, υπό έκδοση)

8.3. Επίπεδο Β2

Στο επίπεδο Β2 η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια αυθεντικών κειμένων είναι ενδεδειγμένη. Ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος μπορούν στο σημείο αυτό να αποτελέσουν πολύτιμες πηγές. Για τον λόγο αυτό εδώ, στο πλαίσιο και πάλι του θέματος της κατοικίας, παραθέτουμε ένα κείμενο από τον ημερήσιο Τύπο το οποίο μιλά για έναν μη συνηθισμένο τύπο σπιτιού και περιέχει, εκτός από το συνηθισμένο λεξιλόγιο για το σπίτι, εξειδικευμένο πιο τεχνικό λεξιλόγιο συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις του επιπέδου. Όπως φαίνεται και από τις επόμενες εικόνες εδώ προκρίνονται οι προαναγνωστικές δραστηριότητες που επικουρούν την κατανόηση γραπτού λόγου (βλ. ενδεικτικά [Hedgcock & Ferris, 2018: 177]). Με βάση

τις ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν πριν από την ανάγνωση του κειμένου μπορεί να γίνει συζήτηση στην τάξη, οι σπουδαστές να κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις για το τι θα διαβάσουν στο κείμενο, να ενεργοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις τους αλλά και να παρουσιαστούν από τον διδάσκοντα κάποιες λέξεις κλειδιά που θα διευκολύνουν την κατανόηση του κειμένου. Στη συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις που βοηθούν/καθοδηγούν τους σπουδαστές να εστιάσουν σε ορισμένες βασικές και επιμέρους ιδέες του κειμένου (βλ. και [Hedgcock & Ferris, 2018: 185]).

30

1
Πριν διαβάσετε το κείμενο
Διαβάστε τον τίτλο του άρθρου.
Πώς φαντάζεστε ένα ανα-αναπηρικό σπίτι;
Πώς είναι φτιαγμένο; Τι συστατικά έχει; Ποιοι είναι οι σκοποί του;

2
Διαβάστε το κείμενο προσεκτικά
Ανοίγοντας στο παρακάτω ερωτήσεις:
α) Σε ποιο νόμο βασιστήκατε;
β) Ποιος είναι ο Τζούνι Μπάουμαν και ο ιός συνάφτει ένα βιβλίο.
Πώς ένιωσε και γιατί;
γ) Τι είναι το πρόγραμμα «ανεξάρτητη ζωή»;
δ) Πώς κυκλοφόρησε αυτό το πρόγραμμα;
ε) Πώς είναι φτιαγμένο αυτό το σπίτι; Συμφωνείτε με προβλήματα σας με την περιγραφή του κειμένου.

Αντι-αναπηρικό σπίτι

Διαμερίσματα που εξυπηρετούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Η ανεξαρτησία είναι **έννοια** σχετική και σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Πάρτε για παράδειγμα τη Τζούνι Μπάουμαν, η οποία είναι **καθηλωμένη** σε αναπηρική καρέκλα από μία ασθένεια. Ένα Σάββατο βράδυ γυρνώντας, από μία επίσκεψη σε γείτονα, στο καινούριο της διαμέρισμα, φαγωμένο για άτομα με ειδικές ανάγκες, έριξε πάνω της μία κανάτα γεμάτη παγωμένο τσάι. Η ώρα ήταν προχωρημένη και δεν ήθελε να ενοχλήσει τον άνθρωπο που τη βοηθούσε την ημέρα.

Έτσι, κάθισε στον μόνο ανελκυστήρα που έχουμε από την κρεβατοκάμαρά της και μετακόμισε στο μπάνιο, όπου με τη βοήθεια των ειδικών κουμπιών έκανε νιους. Μία διαδικασία 10 λεπτών για τους περισσότερους ανθρώπους, πήρε τέσσερις ώρες για την Τζούνι. Παρά τις δυσκολίες όμως, η ευτυχία της ήταν απεριόριστη, καθώς κατόφερε να κάνει μπάνιο μόνη της για πρώτη φορά σε 25 χρόνια. «Ένιωσα ελεύθερη»!

«Ανεξάρτητη ζωή»

Το διαμέρισμά της βρίσκεται σε ένα κανονάκι κτίριο, κτισμένο κοντά στο Νοσοκομείο Good Shepherd Rehabilitation Network, στην πόλη Αλλεντάουν της Πολιτείας Πενσιλβάνια. Είναι μέρος του προγράμματος «Ανεξάρτητη ζωή» του νοσοκομείου, που υποστηρίζει τη χρήση νέων βοηθητικών τεχνολογιών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το νοσοκομείο έκανε 18 διαμερίσματα, ως **εναλλακτική** λύση στη **μετακόμιση** των ενοίκων σε **ίδρυμα**. 24ωρης παρακολούθησης από εξειδικευμένο προσωπικό. Πρόκειται για ένα πείραμα που παρακολουθείται στενά, καθώς μπορεί να βελτιώσει **ριζικά** την καθημερινή ζωή πολλών ανθρώπων χάρη σε απλές λύσεις που προσφέρει η τεχνολογία.

Πώς οργανώνεται

Μικρές λεπτομέρειες, συγκεντρωμένες σε ένα διαμέρισμα, μπορούν να αλλάξουν πολλά. Αυτόματοι ανελκυστήρες, που μοιάζουν με κούνια μέσα στο διαμέρισμα, μεταφέρουν τους ενοίκους από το κρεβάτι τους στο μπάνιο κι από εκεί στο αμαξίδιο. Το ύψος των πάγκων στην κουζίνα **προσαρμόζεται** στις ανάγκες τους, ώστε να μπορούν να φθάσουν τα συρτάρια και τα ντουλάπια από την καρέκλα τους. Το πορτάκι του φούρνου ανοίγει στο **πλάι**, οι βρύσες ανοίγουν με διακόπτες και η θερμοκρασία ρυθμίζεται με κουμπιά.

Το τηλεντέρμπο και το στεγνωτήριο είναι στο ίδιο μπάνιστρο, ώστε να μη χρειάζεται ο ένοικος να βγάλει τα ρούχα βρεγμένα. Σε μερικά διαμερίσματα, ακόμα πιο... προχωρημένα, οι ένοικοι ανάβουν και σβήνουν τα φώτα, απαντούν στο τηλέφωνο και ανοίγουν την πόρτα με τηλεχειριστήριο ή δίνοντας την εντολή προφορικά. Τα γκάζια αυτά, που έχουν **αναπτύξει** επιστήμονες, καρέζουν **πολύτιμη** ανεξαρτησία στα άτομα αυτά, μειώνοντας την εξάρτησή τους από κάποιον τρίτο, ιδίως σε περίπτωση ανάγκης.

Ενοίκιο

Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από διάφορους **φορείς** και έτσι το ενοίκιο είναι χαμηλό, λιγότερο από 500 δολάρια τον μήνα. Ήδη έχει οικονομικά οφέλη για το νοσοκομείο από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του. Ένας ένοικος χρειάζεται 26.000 δολάρια τον χρόνο για έξοδα **περίθαλψης**, ενώ η νοσηλεία κάποιου σε παρόμοια κατάσταση, ο οποίος μένει σε εξειδικευμένο ίδρυμα, κοστίζει 67.000 δολάρια για το ίδιο διάστημα.

Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, Στέφανος Κρίκκης, Εύη Ελευθεριάδου, 9/04/05

(*Εμβαθύνοντας στα ελληνικά*. Μεταίχμιο. 2011, σελ. 266–267)

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, και αφού έχει παρουσιαστεί και συζητηθεί το θέμα του διαφορετικού αυτού σπιτιού, το νέο λεξιλόγιο αλλά και κάποια φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης, η δραστηριότητα παραγωγής προφορικούς λόγου στο τέλος του κεφαλαίου ζητά την προσωπική άποψη των σπουδαστών με επιχειρηματολογία, δεξιότητα που ανήκει στο συγκεκριμένο επίπεδο. Ανάλογα η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου ζητά έναν διαφορετικό τύπο κειμένου, ο οποίος έχει αναλυθεί ήδη σε προηγούμενα κεφάλαια του εγχειριδίου που είναι η επίσημη επιστολή. Στο κείμενο αυτό όλη η γνώση του κεφαλαίου θα αναπλαισιωθεί για να παραχθεί κείμενο κατάλληλο για μια διαφορετική επικοινωνιακή περίσταση: μια επίσημη επιστολή, η οποία προορίζεται να δημοσιευθεί σε ένα περιοδικό και πρέπει να εκφράζει και πάλι αιτιολογημένα κάποιες θέσεις σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως φαίνεται παρακάτω (δραστηριότητα 7).

6

Παραγωγή προφορικού λόγου

Συζητήστε στην τάξη.

Με ποιους τρόπους βοηθάει η πολιτεία τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη χώρα σας;
Κατά τη γνώμη σας, η βοήθεια αυτή είναι αρκετή;

7

Παραγωγή γραπτού λόγου

Διαβάσατε ένα άρθρο σε ένα περιοδικό για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
Γράψτε ένα επίσημο γράμμα στο περιοδικό αυτό, επισημαίνοντας ότι η πόλη στην οποία ζείτε δεν είναι φιλική για τα άτομα αυτά και προτείνετε λύσεις ***(100-120 λέξεις).***

(*Εμβαθύνοντας στα ελληνικά*. Μεταίχμιο. 2011, σελ. 275)

9. Χρήση αυθεντικού υλικού

Σημαντική είναι η πλαισίωση του μαθήματος με αυθεντικό υλικό (διαφημίσεις, αφίσες, αποδείξεις κτλ.), με οπτικό ή οπτικοακουστικό υλικό από το διαδίκτυο σε όλα τα επίπεδα, το οποίο καλό είναι να μην περιορίζεται στο να αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο μιας σελίδας αλλά να χρησιμοποιείται ως βάση για δραστηριότητες. Έτσι όταν οι σπουδαστές προσπαθούν να βρούνε κάποια πληροφορία σε ένα αυθεντικό κείμενο με άγνωστες λέξεις και οπτικά στοιχεία που δυσχεραίνουν ενδεχομένως την άμεση κατανόηση του κειμένου εξασκούν τις δεξιότητές τους σε πιο σύνθετα και πολυτροπικά κείμενα, τα οποία άλλωστε είναι αυτά που κυριαρχούν στους σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας [Κουτσογιάννης 2011], και είναι αυτά που οι σπουδαστές θα συναντήσουν στην καθημερινή τους ζωή εκτός τάξης. Στο πλαίσιο

αυτής της λογικής παρατίθεται παρακάτω μια διαφημιστική αφίσα η οποία αξιοποιείται για τη δημιουργία μιας άσκησης για το Α1 επίπεδο.

9. Κοιτάζω την αφίσα για την «ευρωπαϊκή μέρα χωρίς αυτοκίνητο» και απαντώ στις ερωτήσεις.

Ποιος; Οι ποδηλάτες της Θεσσαλονίκης

Πού; _____

Πότε; _____

Τι ώρα; _____

Γιατί; _____

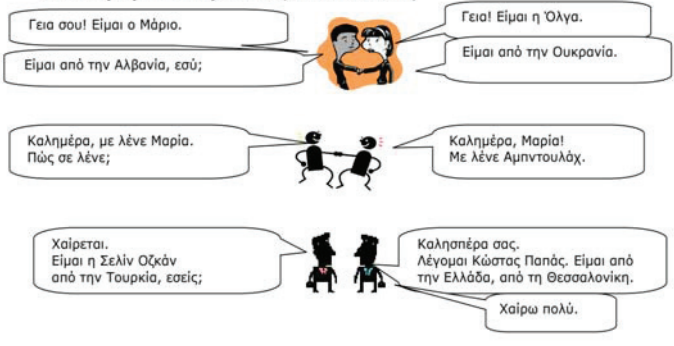
(*Ελληνικά στο πι και φι*. Gutenberg. 2014, σελ. 86)

10. Προσαρμογή του διδακτικού υλικού σε διαφορετικά κοινά σπουδαστών

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του ίδιου του μαθήματος σε διαφορετικά κοινά είναι ένα ζητούμενο που πολλές φορές αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες οι οποίοι καλούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να βρουν ή κάποιες φορές και να δημιουργήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό για να απαντήσουν αποτελεσματικά στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τους. Στο σημείο αυτό σημαντική είναι η έρευνα σχετικά με το κοινό τους (ηλικία, φύλο, προέλευση, ενδιαφέροντα, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κτλ.), την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται και τις επικοινωνιακές περιστάσεις που συνδέονται με αυτήν. Για παράδειγμα οι διάλογοι αυτοπαρουσίασης που δόθηκαν ως παράδειγμα παραπάνω για το επίπεδο Α1, σε κοινό προσφύγων πρέπει να διαφοροποιηθούν μερικώς. Οι ερωτήσεις που αφορούν το όνομα και τη χώρα καταγωγής είναι κατάλληλες αλλά ερωτήσεις

όπως σπουδάζει ή δουλεύεις ενδεχομένως να μην καλύπτουν την πλειονότητα των περιπτώσεων, ενώ λεξιλόγιο όπως για παράδειγμα «αιτών άσυλο» ή «πολιτικός πρόσφυγας» το οποίο τυπικά δεν εντάσσεται στο επίπεδο Α1, μπορεί να πρέπει να διδαχθεί για να καλύψει άμεσες γλωσσικές ανάγκες. Ο διδάσκων λοιπόν καλείται να επιλέξει ένα υλικό ανάλογο με το κοινό του ή, σε περίπτωση που δεν υπάρχει, να τροποποιήσει ήδη υπάρχον ή ακόμη και να φτιάξει κάτι ο ίδιος από την αρχή. Παρακάτω φαίνονται κάποιοι αρχικοί διάλογοι με χαιρετισμούς και αυτοπαρουσίαση από διδακτικό υλικό για πρόσφυγες.

1. Συστήνομαι... Πώς σε λένε; Από πού είσαι;



4. Διαβάζουμε τον διάλογο, παίζουμε τους ρόλους.

Σελίμ: Φατμέ, από 'δω ο Μοχάμεντ.
Μοχάμεντ: Γεια σου, Φατμέ. Είμαι ο Μοχάμεντ. Χαίρω πολύ!
Φατμέ: Κι εγώ. Από πού είσαι, Μοχάμεντ;
Μοχάμεντ: Είμαι από την Συρία, εσύ;
Φατμέ: Είμαι από την Τουρκία.
Μοχάμεντ: Εσύ Σελίμ, τι κάνεις στην Ελλάδα; Δουλεύεις εδώ;
Σελίμ: Ναι, είμαι γιατρός, εσύ;
Μοχάμεντ: Είμαι πρόσφυγας. Σελίμ, από πού είσαι;
Σελίμ: Είμαι από το Ιράκ, αλλά τώρα μένω στη Θεσσαλονίκη.
Μοχάμεντ: Γεια σας. Χάρηκα!

(https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/)

11. Επίλογος

Σίγουρα τέλειο διδακτικό υλικό το οποίο καλύπτει πάντα και πλήρως τις ανάγκες ενός γλωσσικού προγράμματος δεν υπάρχει και στην εποχή μας το διδακτικό εγχειρίδιο είναι μια ακόμη πηγή από τις πολλές για την κα-

τασκευή νοημάτων και την κατάκτηση γνώσης. Ο διδάσκων συνήθως καλείται κάθε φορά να ανταποκριθεί σε κοινά με ποίκιλες ανάγκες και συχνά με διαφορετικό κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο γι' αυτό είναι σημαντικό να είναι ευέλικτος. Λαμβάνοντας υπόψη αρχικά το επίπεδο γλωσσομάθειας, και το κίνητρο ή σκοπό για την εκμάθηση της Γ2, είναι σημαντικό να προσαρμόζει τις διδακτικές προσεγγίσεις και το διδακτικό υλικό του έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη της συνολικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών του. Είναι σημαντική η καλή γνώση των επιπέδων γλωσσομάθειας στο πλαίσιο των οποίων οι περιστάσεις επικοινωνίας που παρουσιάζονται στην τάξη να προσαρμόζονται ανάλογα με το επίπεδο των σπουδαστών ενώ οι δραστηριότητες καλό είναι να μην περιορίζονται μόνο σε αυτές που προτείνονται στο εκάστοτε εγχειρίδιο ή υλικό. Ένα υλικό μπορεί να καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών μιας ομάδας, οι υπόλοιπες δραστηριότητες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ανάλογα με τη ροή του από τον διδάσκοντα, αλλά και από τους ίδιους τους σπουδαστές μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις τους. Είναι σκόπιμη λοιπόν όχι μόνο η ευελιξία αλλά και η a priori ευαισθητοποίηση του διδάσκοντα στη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη του κάτι που σημαίνει από τη μια μεριά σωστή επιλογή του διδακτικού υλικού και κατάλληλο σχεδιασμό του μαθήματος και από την άλλη ετοιμότητα για παρέκκλιση από τον αρχικό αυτό σχεδιασμό με στόχο την αποτελεσματικότερη επίτευξη από όλα τα μέλη της τάξης των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί στην αρχή τους γλωσσικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρή Κ., Αμβράζης Ν., Βλέτση Ε., Κάλφα Ά., Καρακολτσίδου Μ., Κούλαλη Ε., Μικρούλη Σ., Μουτή Ά., Νικολάου Γ., Πασιά Α., Σταυριανάκη Κ., Σεχίδου Ε., Τακούδα Χ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc. Θεσσαλονίκη, 2010 (ανάκτηση 6.9.2016).

Αντωνίου Μ. Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία — στρατηγικές κατάκτησης // Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Έργο: Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 2008. Σ. 177–195. http://www.diapolis.auth.gr (ανάκτηση 7.10.2018).

Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σ., Τσαγγαλίδης Α. Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2013.

Βαζάκα Μ., Κοκκινίδου Μ. Εμβαθύνοντας στα ελληνικά. Για ξένους μέσου επιπέδου ελληνομάθειας. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2011 (διδακτικό εγχειρίδιο) http://www.metaixmio.gr/products/1788--.aspx).

Γαβριηλίδου Γ., Κοκκινίδου Μ., Σεχίδου Ε., Τακούδα Χ., Τριανταφυλλίδου Λ. Νέο αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς σε αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη, http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310_%CE%952-programma-1.pdf, 2014 (ανάκτηση 4.11.2018).

Gee J. P. Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire // Χαραλαμπόπουλος Α. (επιμ.) Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 2006. Σ. 15–54.

Κοκκινίδου Μ., Τριανταφυλλίδου Λ. Από τη θεωρία στην πράξη: Σχεδιάζοντας ένα γλωσσικό μάθημα — From Theory to Practice: Designing a language lesson. Teaching material and language skills' development // Greek for refugees: Xenios Zeus/ Ελληνικά για πρόσφυγες: Ξένιος Ζευς. Θεσσαλονίκη, https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/, 2017 (ανάκτηση 24.4.2018).

Κοκκινίδου Μ., Τριανταφυλλίδου Λ., Παντελόγλου Ε. Ελληνικά στο Πι και Φι 2. Αθήνα, Gutenberg (υπό έκδοση).

Κουτσογιάννης Δ. Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου // Πουρκός Μ., Κατσαρού Ελ. (επιμ.). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Θεσσαλονίκη, Νησίδες, 2011. Σ. 550–574.

Κουτσογιάννης Δ. Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 2017.

Μήτσης Ν. Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα: Gutenberg, 2004.

Ξωχέλλης Π. Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση // ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10–11 Δεκεμβρίου 2008. Σ. 95–101.

Συμβούλιο της Ευρώπης. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφορά για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, 2008 (ανάκτηση 3.10.2018).

Τριανταφυλλίδου Λ., Κοκκινίδου Μ., Τακούδα Χ., Σεχίδου Ει., Σταυριανάκη Κ. Ελληνικά στο πι και φι. Εντατικά μαθήματα ελληνικών για αρχάριους. Αθήνα, Gutenberg, 2014. http://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=2063

Τριανταφυλλίδου Λ., Κοκκινίδου Μ., Παντελόγλου Λ. Ελληνικά στο πι και φι 2. Εντατικά μαθήματα ελληνικών για το επίπεδο Β. Αθήνα: Gutenberg, (υπό έκδοση).

Bruner J. S. The Process of Education. Harvard University Press, 1960.

Hedgcock J. S., Ferris D. R. Teaching Readers of English. New York: Routledge, 2018.

Kalantzis M., Cope B. Language Education and Multiliteracies // May S., Hornberger N. H. (eds). Encyclopaedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. Springer: 2008. P. 195–211.

Language Levels in Practice: Development of Teaching Material in Teaching Greek as a Second/ Foreign Language

M. Kokkinidou, L. Triandafillidou

School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
mkokkin@smg.auth.gr, trilida@smg.auth.gr

The social and political changes internationally, as well as the immigrant (and more recently refugee) flows increased the need for teaching Greek as a second/foreign language. Moreover, the dominance of image and digital media changed the meaning of literacy. Any teaching material ought to follow these developments. This paper refers to different levels of language proficiency and how each is presented within the teaching material and teaching process, including the development of the four language skills shown with real examples from current textbooks.

Keywords*: levels of language proficiency, teaching material development, teaching Greek*

References

Vazaka M., Kokkinidou M. Emvathinontas sta ellinika. Gia xenous mesou epipedou ellinomatheias. Athina, Metehmio, 2011 (egxiridio) http://www.metaixmio.gr/products/1788--.aspx)

Gavriilidou G., Kokkinidou M., Sechidou I., Takouda Ch., Triantafilidou L. Neo Analytiko Programma (syllabus) gia ti didaskalia tis ellinikis glossas gia akadimaik-

ous skopous se alodapous proptyhiakous fitites toy APTh http://smg.web.auth.gr/wordpress/smg.web.auth.gr/httpdocs/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/%CE%94.310_%CE%952-programma-1.pdf, 2014. (anaktisi 4.11.2018)

Gee J. P. O gramatismos ke o mythos tou gramatismou: apo ton Platona ston Freire // A. Haralabopoulos (ed.) Gramatismos, kinonia kai ekpedefsi. Thessaloniki, Institouto Neoellinikon Spoudon (Idryma Manoli Triantafillidi), 2006. P. 15–54.

Kokkinidou M., Triantafillidou L. Apo ti theoria stin praxi: Shediazontas ena glossiko mathima — From Theory to Practice: Designing a language lesson. Teaching material and language skills' development // Greek for refugees: Xenios Zeus / Ellinika gia Prosfiges: Xenios Zeus https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/, 2017.

Kokkinidou M., Triantafillidou L., Panteloglou E. Ellinika sto Pi kai Fi 2. Athina, Gutenberg (ypo ekdosi).

Koutsogiannis D. Logoi, makrokimena ke statigikes kata tis anaplessiosi tis politropikotitas sta didaktika egxiridia neoellinikis glossas tou Gymnasiou // Pourkos M., Katsarou El. (eds). Vioma, metafora ke polytropikotita: efarmoges stin epikinonia, tin ekpedfsi, ti mathisi kai ti gnosi.Thessaloniki: Nissides. 2011. P. 550–574.

Koutsogiannis D. Glossiki didaskalia hthes, simera, avrio. Mia politiki prossegisi. Thessaloniki: Institouto Neoellinikon Spoudon (Idryma Manoli Triantafillidi), 2017.

Mitsis N. I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikinoniakis prossegisis. Isagogi sti theoria ke tis tehnikes tou epikinoniakou montelou. Athina: Gutenberg, 2004.

Xohelis P. I sinisfora tis ereunas ton sholikon vivlion sti diapolitismiki ekpedefsi. Y.P.E.P.Th. Entaxi pedion palinostounton & alodapon sto sholio gia ti Defterovathmia Ekpedefsi (Gymnasio) // Praktika Diimeridas me thema: didaktikes prossegiseis ke ekpedeftiko yliko. Epist. Ypefth. Z. Papanaoum. Thessaloniki, 10–11 Dekemvriou 2008. P. 95–101.

Symvoulio tis Evropis. Kino Evropaiko Plessio anaforas gia ti glossa: ekmathisi, didaskalia, axiologisi. Thessaloniki: Kentro Elliniks Glossas. http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf. 2008 (anaktisi 3.10.2018).

Triantafillidou L. Kokkinidou M., Takouda Ch., Sechidou I., Staviranaki K. Ellinika sto Pi kai Fi. Entatika mathimata ellinikon gia arharious. Athina, Gutenberg, 2014, http://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=2063

Bruner J. S. The Process of Education. Harvard University Press, 1960.

Hedgcock J. S., Ferris D. R. Teaching Readers of English. New York: Routledge, 2018.

Kalantzis M., Cope B. Language Education and Multiliteracies // May S., Hornberger N. H. (eds). Encyclopaedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. Springer, 2008. P. 195–211.

УДК 372.881.1 — 811.142 https://doi.org/10.29003/813.2658-7157.2019_4/105-124

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Τ.Η. Κωτόπουλος, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α.Π. Βακάλη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα / Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία, Κύπρος / Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα
tkotopou@gmail.com, achatzipanagiotidou@gmail.com, avakali@otenet.gr

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτική πρακτική με σκοπό όχι μόνο την αξιοποίηση της λογοτεχνίας αλλά και τη δημιουργική παραγωγή του λόγου και την κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, καθώς και της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, δεν έχουν ακόμα συστηματικά εφαρμοστεί δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα πρόταση έχει σκοπό να παρουσιάσει τεχνικές δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στόχος είναι να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν παιδιά ή ενήλικες σε διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου με παιχνίδια γραφής, καθώς και να διδαχθεί με ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα. Προτείνονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που στοχεύουν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων προσδιορισμένων μέσα από την κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου γλωσσικής Αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό διαθέτει ανάλογες αναφορές, από οποίες τονίζεται η σημασία της αισθητικής και παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας και επιπλέον χρησιμοποιεί και τον όρο Δημιουργική Γραφή, για να περιγραφεί μια κλίμακα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: *Δημιουργική Γραφή, γλωσσική διδασκαλία, διδασκαλία της λογοτεχνίας, δημιουργικότητα, συγγραφή, διδακτικές πρακτικές, δημιουργική παραγωγή του λόγου*

1. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας συνιστά ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της αύξησης του αλλόγλωσσου πληθυσμού στην Ελλάδα και των αναγκών εκπαίδευσής του. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, η διδασκαλία μίας δεύτερης/ ξένης γλώσσας δεν αφορά μόνο το αντικείμενο, αλλά και το μέσο της διδασκαλίας σε μία σχολική τάξη με μικτό μαθητικό πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καλούνται πλέον να υιοθετήσουν νέες μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να βελτιώσουν και να εξελίξουν τις συνθήκες της διδασκαλίας και της μάθησης μιας γλώσσας, καθώς και του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου της.

Σύντομα υπενθυμίζουμε ότι ως πρώτη γλώσσα νοείται η μητρική γλώσσα ενός ανθρώπου, δηλαδή η γλώσσα με την οποία πρώτα έρχεται σε επαφή και η οποία ομιλείται στο περιβάλλον όπου γεννιέται και ζει [Crain 1991]. Η έννοια της δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιείται αντιπαραθετικά προς την πρώτη ή τη μητρική γλώσσα. Πρόκειται για μία γλώσσα την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν για λόγους κοινωνικούς, είτε επειδή προέρχονται από οικογένεια δίγλωσση είτε γιατί ζουν σε ξένη χώρα, όπου αυτή ομιλείται και θα πρέπει να τη μάθουν, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν και να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας αυτής. Η δεύτερη γλώσσα κατακτάται όχι αποκλειστικά μέσα από την εκπαίδευση, αλλά και μέσα από την επαφή του ατόμου με αυτή και τους ομιλητές της [Μήτσης & Μήτση 2007]. Από την άλλη, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται εκτός φυσικών χώρων χρήσης και απαιτεί οργανωμένη αίθουσα διδασκαλίας· η ξένη γλώσσα δεν χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα των ομιλητών, σε αντίθεση με τη δεύτερη γλώσσα.

Η γλωσσική διδασκαλία υιοθετεί προσεγγίσεις, ώστε οι μαθητές να μάθουν ορισμένα βασικά στοιχεία του συστήματος της ξένης γλώσσας και να εξοικειωθούν μ'αυτήν, να αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση και να ασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Γενικά, ένας χρήστης της γλώσσας αναλαμβάνει να επικοινωνήσει με έναν ή περισσότερους συνομιλητές για να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες του σε μια δεδομένη περίσταση, σε προσωπικό πεδίο, σε δημόσιο πεδίο, σε επαγγελματικό ή σε εκπαιδευτικό πεδίο. Και τε-

λικά, ενώ σε ένα πρώτο επίπεδο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αφορά τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, παράλληλα εκτείνεται και στις πολιτισμικές τους ικανότητες. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν επιτυγχάνεται μόνο με την κατάκτηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, αλλά αφορά και την εξοικείωση του μαθητή με τα στοιχεία της κουλτούρας, του πολιτισμού και της ιστορίας της γλώσσας-στόχου.

2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας

Ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ακόμα και η διδασκαλία της λογοτεχνίας για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και υποστηρίζεται πως αποσκοπεί τόσο στην εξοικείωση με τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας-στόχου όσο και στη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών. Ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ως δείγμα της διδασκόμενης γλώσσας αλλά και του πολιτισμού της, ενώ παράλληλα δίνει την ευκαιρία να αφομοιωθεί βιωματικά η λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Η λογοτεχνία θεωρείται ένα είδος αυθεντικού λόγου, που μπορεί να προσφέρει υλικό για την παράδοση και την ιστορία της χώρας της γλώσσας-στόχου και αναπτύσσει την ικανότητα του διδασκόμενου να συνδέσει το κείμενο ακόμα και με τις προσωπικές του εμπειρίες [Brumfit 1981]. Παράλληλα, έτσι αποτρέπεται η επιλογή κειμένων στη διδασκαλία μόνο βάσει χρησιμότητας [Σπανός 2001: 195] και επεκτείνεται η γλωσσική ικανότητα των διδασκομένων. Και μάλιστα επειδή η αφηγηματική πεζογραφία διαθέτει πλοκή και διεγείρει το ενδιαφέρον του δέκτη, συνδέεται άμεσα με την έννοια της απόλαυσης της ανάγνωσης [Hall 2005: 47–57], ενώ αγγίζει και το συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη προκαλώντας του πλήθος συναισθημάτων. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός σώματος αυθεντικού υλικού υψηλής ποιότητας εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία, φέρνει τους διδασκόμενους αντιμέτωπους με την πολλαπλότητα και την πολυσημία στα νοήματα και οξύνει την ικανότητα ερμηνείας των κειμένων [Rosenblatt 1995: 38, 184] εφόσον καλλιεργεί τις δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου [Brumfit & Johnson 1979, Lukashvili 2010].

Η λογοτεχνία αποτελεί μια προφανή πηγή ποικιλίας στη χρήση λέξεων και λεξιλογίου, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει όχι μόνο τη λεξική γνώση, αλλά και τη δημιουργική χρήση της λέξης. Η διδασκαλία της γλώσσας αποκτά έτσι άλλη διάσταση, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα, συνδυάζει την εκμάθηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλο-

γίου με την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Μέσα από την επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο άλλης γλώσσας, όπου συνδυάζονται μορφές έκφρασης και τέχνης — λόγος, ήχος, εικόνα και ρυθμός, — οι μαθητές κατακτούν μια εμπλουτισμένη χρήση της γλώσσας, έτσι ώστε να τη μαθαίνουν αλλά σε συνθήκες χρήσης, όπου αναδεικνύονται και στοιχεία του κάθε πολιτισμού.

3. Η Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξωνικό «Creative Writing» και παραπέμπει σε μία σειρά σχετικών νοημάτων, όπως οι συγγραφικές δραστηριοτήτες, η τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής, οι βιωματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής [Κωτόπουλος 2012]. Ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος ασχολείται με την τέχνη της συγγραφής, με ποικίλες προεκτάσεις, γλωσσικές, αναγνωστικές, ψυχοθεραπευτικές κ.τ.λ. Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι απλώς ένα ακόμη «συνώνυμο» της Λογοτεχνίας, αλλά αποτελεί ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτήν τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή και κοινωνικό ρόλο, έναν ρόλο πέρα από τη μοναχική διαδικασία της συγγραφής [Βακάλη, Κωτόπουλος, Ζωγράφου 2013].

Η Δημιουργική Γραφή παρέχει στους διδάσκοντες και στους μαθητές μια σειρά δυνατοτήτων. Μπορούν να έρθουν σε επαφή με ένα σύνολο «κλασικών» έργων της λογοτεχνικής παράδοσης, αλλά και μοντέρνων. Να γνωρίσουν ποικίλα λογοτεχνικά είδη, να κατανοήσουν δομές κειμενικής οργάνωσης και υφολογικές επιλογές ανάλογα με το είδος του παραγόμενου λόγου [Κιοσσές 2018: 31]. Και τελικά ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας προσεγγίζει το κείμενο συχνά με βάση τα βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων και τις πληροφορίες για τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο συγγραφής του κειμένου ή και τις βασικές αρχές γλωσσικής και αισθητικής αποτίμησης του έργου, στην περίπτωση της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές πειραματίζονται στη σχολική τάξη σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους [Harper 2006: 3, Morley 2007: 6]. Με παιγνιώδη διάθεση που κινεί τη φαντασία και την περιέργεια, τα δημιουργικά άτομα κατευθύνονται στην αυτοέκφραση. Τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους και να χειριστούν τη δύναμη του λόγου. Εξάλλου, η δημιουργικότητα αποτελεί ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνεται από την ευέλικτη διδασκαλία και την επικέντρω-

σή της σε δοκιμασίες ανοιχτού τύπου πέρα από την τυποποιημένη σκέψη και το φόβο του σφάλματος [Δημόπουλος 2007: 234–237].

Στη διδακτική πράξη η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μαζί με τη Φιλαναγνωσία τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Παρέχει τη δυνατότητα να υπάρχει συνέχεια μεταξύ ανάγνωσης και γραφής: η ανάγνωση ενός κειμένου να αποτελεί αφορμή για γραφή και η γραφή αποτελεί ταυτόχρονα μια θητεία στην ανάγνωση, με στόχο τη δημιουργία αναγνωστών. Η ίδια η ανάγνωση όμως δεν αποτελεί μια απλή, μηχανιστική διαδικασία αναπαραγωγής του νοήματος του κειμένου, αλλά μια διαδραστική διαδικασία με την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στην κατασκευή νοήματος και στη σύνθεση ερμηνειών. Πρόκειται ακριβώς για αναγνώριση των κειμενικών μικρο- και μακρο-δομών, για κατανόηση θεμάτων και μοτίβων, για την αντίληψη υφολογικών διακυμάνσεων, ειρωνείας ή μεταφορικής χρήσης του λόγου καθώς και για την αξιοποίηση γλωσσικών και πολιτισμικών συμβάσεων κ.τ.λ. Η Δημιουργική Γραφή βοηθά τον αναγνώστη να προβεί στην αποκωδικοποίηση του γραπτού έργου και στην αναδιάταξη του αφηγηματικού υλικού, καθώς και στη σύνδεση του κειμένου με άλλα κείμενα και την ανακάλυψη συσχετίσεων του συγγραφέα με την εποχή του [Κιοσσές 2018: 25–26].

Στο εκπαιδευτικό σύστημα η Δημιουργική Γραφή συνιστά μια σύνθετη και δυναμική νοητική διεργασία, κατά την οποία η Λογοτεχνία προσεγγίζεται ενεργητικά και εκ των ένδον. Επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν μια γεύση από τη διαδικασία της σύνθεσης, από τον μηχανισμό κατασκευής των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτές οι τεχνικές προσέγγισης της Λογοτεχνίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, αλλά και στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων [Tsimbidy 2008]. Καλλιεργείται μια προσωπική επαφή των αναγνωστών με τον λόγο, καθώς μπορούν να γράψουν ελέυθερα για θέματα που τους απασχολούν με τον τρόπο που επιθυμούν. Δίνεται έτσι η ευκαιρία όχι απλώς να περιγράψουμε, αλλά να επαναδημιουργήσουμε το περιβάλλον μας και να το αναδιατάξουμε.

Επιπλέον, η γλωσσική διδασκαλία, πέρα από μια απλή εργαλειακή χρήση, μπορει να εμπλουτίζεται με λογοτεχνικά κείμενα ως ένα χρήσιμο συμπλήρωμα [Σουλιώτης 2012]. Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος εκτείνεται πέρα από την παραδοσιακή παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Ποικίλες δραστηριότητες εξάσκησης στην ακρόαση ιστοριών αλλά και στη παραγωγή κειμένων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής αγωγής και της γενικότερης ανάπτυξης του μαθητή. Βιβλία, φωτογραφίες,

εφημερίδες, περιοδικά, κάθε είδους άλλα έντυπα κείμενα, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να σχετιστούν με τον γραπτό λόγο, να ασκηθούν με δημιουργικές αναγνώσεις και παραγωγές κειμένων, να ενισχύσουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, να απολαύσουν τη διαδικασία. Μια σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών εντάσσονται στο ευρυτερο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση και προωθούν την παραγωγή κειμένων ποικίλων ειδών, τα οποία εκφράζουν τις ιδέες, τις προσωπικές αποψεις, τα βιώματα και τη φαντασία τους, και χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό εκφραστικής καλαισθησίας και πρωτοτυπίας [Dawson 2005: 21, Κωτόπουλος 2011, Κιοσσές 2018: 25–26]. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές με συγκεκριμένες μεθοδολογικές τακτικές και επικοινωνιακές στρατηγικές, ώστε να μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά και τους δίνεται η δυνατότητα να συγκροτούν και να δομούν πληροφορίες, να κατανοούν τις έννοιες του χρόνου και της διαδοχής των γεγονότων και την πλοκή των ιστοριών [Καρακίτσιος 2011: 34].

Επιπλέον, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της γραφής οι μαθητές κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας έρχονται σε επαφή, συναντώνται, αλληλεπιδρούν και ενδυναμώνουν την πολυφωνία και το διάλογο [Harper 2010: 176]. Η ατομική δημιουργία δημοσιοποιείται, συζητιέται, της προσφέρονται ευκαιρίες αναθεώρησης ή βελτίωσης και το κυριότερο αποσπάται από τη λογική της μοναχικής διαδικασίας συγγραφής [Brophy 2007: 79]. Κάτω από την καθοδήγηση, την πρακτική άσκηση και την κριτική ενασχόληση με τα συγγραφικά είδη, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν συγγραφικές δεξιότητες.

4. Η Δημιουργική Γραφή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης

Η Δημιουργική Γραφή έχει καθιερωθεί πλέον τόσο ως επιστημονικό πεδίο, όσο και ως διδακτική πρακτική με σκοπό την αξιοποίηση της λογοτεχνίας αλλά και τη δημιουργική παραγωγή του λόγου. Τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής και της λογοτεχνικής αφήγησης έχουν εξελίξει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην καλλιέργεια παραγωγής γραπτού λόγου και στην κατάκτηση γλωσσικών και συγγραφικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, καθώς και της ελληνικής σε αλλόγλωσσους, δεν έχουν ακόμα συστηματικά εφαρμοστεί δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

Ενταγμένη σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα πρόταση σκοπό της έχει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη τεχνικών δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία

της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης και επικεντρώνεται σε πρωτότυπες προτάσεις μέσα από σύγχρονες πρακτικές γραφής και δραστηριότητες ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης και θα καλύψει ένα μέρος της σύγχρονης έρευνας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, που μέχρι σήμερα δεν έχει μελετηθεί.

5. Η Δημιουργική Γραφή στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες [ΚΕΠΑ 2014] έχει εκδοθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης με στόχο να αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσών και ανάλογων διδακτικών εγχειριδίων. Το ΚΕΠΑ βασίζεται σε μια προσέγγιση στην εκμάθηση και τη χρήση γλωσσών προσανατολισμένη στην ανάληψη δράσης και παρέχει ένα γενικό πλαίσιο για τον προσδιορισμό των απαραίτητων γνώσεων που πρέπει να έχουν οι σπουδαστές γλωσσών ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μια ξένη γλώσσα στην πράξη. Χρησιμοποιείται στην Ευρώπη αλλά η απήχησή του έχει επεκταθεί και σε άλλες ηπείρους και είναι διαθέσιμο σε 39 γλώσσες [ΚΕΠΑ 2014, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2013].

Το ΚΕΠΑ υιοθετεί μια λειτουργική προσέγγιση στη γλώσσα και περιγράφει τα αποτελέσματα της εκμάθησής της σε συνάρτηση με τη χρήση της. Διακρίνει τις δεξιότητες που αναπτύσσει ο ομιλητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας στις εξής: την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (προσληπτικές δεξιότητες), την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (παραγωγικές δεξιότητες), την προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση (δεξιότητες αλληλεπίδρασης) και τη διαμεσολάβηση. Για τις δεξιότητες αυτές το ΚΕΠΑ αναγνωρίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία προσδιορίζονται μέσω περιγραφών της γλωσσικής ικανότητας που διαθέτει ο ομιλητής κάθε επιπέδου:

Α1 — Στοιχειώδης Γνώση
Α2 — Βασική Γνώση
Β1 — Μέτρια Γνώση
Β2 — Καλή Γνώση
Γ1 — Πολύ Καλή Γνώση
Γ2 — Άριστη Γνώση [ΚΕΠΑ 2014, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2013].

Σε ένα γενικό φάσμα ως γλωσσική ικανότητα εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί γλωσσικά μέσα ως εξής:

— να μπορεί να διατυπώσει σκέψεις με ακρίβεια, να δώσει έμφαση, να διαφοροποιήσει και να εξαλείψει την αμφισημία. (επίπεδο Γ2)

— να μπορεί να επιλέξει μια κατάλληλη διατύπωση από ένα ευρύ γλωσσικό φάσμα για να εκφραστεί ξεκάθαρα, χωρίς να χρειάζεται να περιορίζει αυτό που θέλει να πει. (επίπεδο Γ1)
— να μπορεί να δίνει ξεκάθαρες περιγραφές, να εκφράζει απόψεις και να αναπτύσσει επιχειρήματα χωρίς να αναζητά λέξεις με ιδιαίτερα αισθητό τρόπο, και χρησιμοποιώντας κάποια σύνθετα είδη προτάσεων στην προσπάθειά του. (επίπεδο Β2)
— να περιγράφει απρόβλεπτες καταστάσεις, να εξηγεί τα βασικά σημεία μιας ιδέας ή ενός προβλήματος με αρκετή ακρίβεια και να εκφράζει σκέψεις σχετικά με αφηρημένα ή πολιτισμικά θέματα όπως η μουσική και ο κινηματογράφος. (επίπεδο Β1)
— να επικοινωνήσει με φράσεις και σύνολα λίγων λέξεων και τυποποιημένων εκφράσεων που έχει απομνημονεύσει, σχετικά με τον εαυτό του και άλλους ανθρώπους, για τις ασχολίες τους, για τοποθεσίες, για τα πράγματα που τους ανήκουν, κ.τ.λ. (επίπεδο Α2)

Ειδικότερα, στις παραγωγικές δραστηριότητες γραπτού λόγου — σύμφωνα και πάλι με τις προδιαγραφές του ΚΕΠΑ — ελέγχονται με διαβάθμιση:

— η γλωσσολογική ικανότητα: η κατανόηση και γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής και τη σημασιο-συντακτικής δομής του λόγου, της φωνολογία, της ορθογραφίας.
— η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα: τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία των κειμένων, οι γλωσσικοί συμβολισμοί, οι πολιτιστικές αναφορές.
— η πραγματολογική κυρίως ικανότητα, που περιλαμβάνει την ικανότητα παραγωγής λόγου με γνώση της χρήσης του ύφους, της συνοχής και της συνεκτικότητας, και τη λειτουργική ικανότητα του λόγου με βάση τον σκοπό της χρήσης του.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς προτείνει επιπλέον δημιουργικές δραστηριότητες μέσα από οποίες τονίζεται η σημασία της αισθητικής και παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας και μπορεί να διακρίνει κανείς σε αυτές τη λογική της Δημιουργικής Γραφής. Πρόκειται για δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη εκφραστικών μέσων για τη σωστότερη και αποτελεσματικότερη χρήση της ξένης γλώσσας, την κριτική ανάγνωση κειμένων, την ανακάλυψη των μηχανισμών σύνθεσης κειμένων, την παραγωγή γραπτού λόγου και τη σχέση ανάγνωσης κειμένου και γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, στις δραστηριότητες *παραγωγής γραπτού λόγου* ο χρήστης της γλώσσας ως συγγραφέας παράγει ένα γραπτό κείμενο του οποίου αποδέκτες είναι ένας

ή περισσότεροι αναγνώστες. Ως ένα παραδείγμα δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου αναφέρεται και η «δημιουργική και επινοητική γραφή» [ΚΕΠΑ 2014].

Επιπλέον, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς χρησιμοποιείται και ο όρος Δημιουργική Γραφή για να περιγραφεί μια κλίμακα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και ορίζονται οι ικανότητες που θα αξιολογηθούν σχετικά στα γνωστά επίπεδα γλωσσικής δεξιότητας (Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1, Γ2). Στην κλίμακα αυτή γίνεται αναφορά σε «ιστορίες, αφηγήσεις και περιγραφές» — απλές ή και σαφείς και λεπτομερείς, σε «απλά ποιήματα», με προσδοκώμενο ύφος κάθε φορά, κατάλληλο για την περίσταση [ΚΕΠΑ 2014].

Συγκεκριμένα, στην κλίμακα «Δημιουργική Γραφή» αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να

Γ2	*Μπορεί να γράψει σαφείς, ρέουσες και συναρπαστικές ιστορίες και περιγραφές εμπειριών σε ύφος κατάλληλο για το κειμενικό είδος (genre) που υιοθετεί.*
Γ1	*Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς, καλά οργανωμένες και ανεπτυγμένες περιγραφές και επινοημένα κείμενα με σίγουρο, προσωπικό, φυσικό ύφος κατάλληλο για τον αναγνώστη που έχει κατά νου.*
Β2	*Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές πραγματικών και φανταστικών γεγονότων και εμπειριών, επισημαίνοντας τη σχέση μεταξύ των ιδεών με σαφές, συνδεδεμένο κείμενο, και ακολουθώντας τις καθιερωμένες συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (genre).*
	Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του. *Μπορεί να γράψει κριτική ενός κινηματογραφικού έργου, ενός βιβλίου ή ενός θεατρικού έργου.*
Β1	*Μπορεί να γράψει ξεκάθαρες, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με ένα φάσμα οικείων θεμάτων μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του.* *Μπορεί να γράψει αφηγήσεις εμπειριών, περιγράφοντας συναισθήματα και αντιδράσεις σε απλό συνδεδεμένο κείμενο.* *Μπορεί να γράψει την περιγραφή ενός γεγονότος, ενός ταξιδιού — πραγματικού ή φανταστικού.* *Μπορεί να αφηγηθεί μία ιστορία.*
Α2	*Μπορεί να γράψει για καθημερινές πτυχές του περιβάλλοντός του, π.χ. ανθρώπους, τόπους, μια εμπειρία στη δουλειά ή στη μελέτη, σε συνδεδεμένες προτάσεις.* *Μπορεί να γράψει πολύ σύντομες, στοιχειώδεις περιγραφές γεγονότων, δραστηριοτήτων του παρελθόντος και προσωπικών εμπειριών.*

A2	*Μπορεί να γράψει μια ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων για την οικογένειά του, τις συνθήκες της διαβίωσής του, το εκπαιδευτικό του ιστορικό, την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά του.* *Μπορεί να γράψει σύντομες, απλές φανταστικές βιογραφίες και απλά ποιήματα σχετικά με ανθρώπους.*
A1	*Μπορεί να γράψει απλές φράσεις και προτάσεις για τον εαυτό του και για φανταστικά πρόσωπα, πού ζουν και με τι ασχολούνται.*

Παρατηρώντας την κλίμακα αυτή, διαπιστώνουμε πως ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας τα κείμενα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές έχουν διαφορετικά κειμενικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό περιεχόμενο. Πρόκειται για περιγραφές — από *απλές, πολύ σύντομες και στοιχειώδεις* έως *σαφείς, λεπτομερείς, καλά οργανωμένες και ανεπτυγμένες* —, για αφηγήσεις — από *αφηγήσεις εμπειριών σε απλό συνδεδεμένο κείμενο* έως *σαφείς, ρέουσες και συναρπαστικές* — μέχρι και *βιογραφίες, κριτική, ποιήματα* και *επινοημένα κείμενα με σίγουρο, προσωπικό, φυσικό ύφος κατάλληλο για τον αναγνώστη που έχει κατά νου.*

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εισήγηση προτείνονται δραστηριότητες που να ασκούν τους μαθητές τόσο σε δεξιότητες δημιουργικής γραφής, όσο και στη συνέχεια εξειδικευμένες δραστηριότητες για τις δεξιότητες που σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΚΕΠΑ ασκούνται μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, που προτείνονται και που θα αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης, στοχεύουν στις παραπάνω ανάλογες απαιτήσεις και στην καλλιέργεια συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων προσδιορισμένων μέσα από την κλίμακα αξιολόγησης του ΚΕΠΑ. Αξιοποιούν τεχνικές και προτάσεις για την αναγνώριση, σύγκριση και παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων κειμένων και των συστατικών τους, ελεύθερη δημιουργική έκφραση και μυθοπλασία, δοκιμές μίμησης ύφους ή επαναγραφής λογοτεχνικών ειδών, διασκευές ή μεταφορές από ένα λογοτεχνικό γένος σε ένα άλλο, σύνθεση λογοτεχνικών ειδών και παραγωγή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων.

6. Σκοπός και στόχοι της πρότασης

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα πρόταση σκοπό της έχει να αξιοποιήσει την ανάπτυξη τεχνικών δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και επικεντρώνεται σε πρωτότυπες προτάσεις μέσα από σύγχρονες πρακτικές γραφής και δραστηριότητες ελεύθερης δη-

μιουργικής έκφρασης. Επίσης, θα καλύψει ένα μέρος της σύγχρονης έρευνας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, που μέχρι σήμερα δεν έχει μελετηθεί.

Στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι

— να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές Δημιουργικής Γραφής, ώστε να διδαχθεί με παιγνιώδη, ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική γλώσσα σε παιδιά ή ενήλικες (μετανάστες, πρόσφυγες, φοιτητές κ.ά.)
— να δοθεί έμφαση στον ρόλο και τη συμβολή των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, στη δημιουργία σχετικού διδακτικού υλικού και ανάλογων δραστηριοτήτων, παράλληλα με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη
— να εξοικειωθούν και να δοκιμαστούν οι μαθητές με διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου και με παιχνίδια γραφής
— να δοκιμαστούν τρόποι δημιουργικής έκφρασης που ευνοούν την καλλιέργεια παραγωγής γραπτού αλλά και προφορικού λόγου, εκτός του γνωστού και συμβατικού πλαισίου εκπαίδευσης
— να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη και δημιουργική χρήση της γλώσσας από τους αλλόγλωσσους προς την κατεύθυνση της παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) μέσα από τεχνικές ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης.

7. Προτεινόμενη μεθοδολογία υλοποίησης

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας που απαιτούνται ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η πρότασή μας αφορά ποικίλα και πλήρη διδακτικά σενάρια με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, που αφορμώνται από λογοτεχνικά κείμενα και δομούνται και τροποποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας του κοινού στο οποίο στοχεύουν και ανάλογα με τους γλωσσικούς στόχους που κάθε φορά τίθενται. Τα σχέδια εργασίας προορίζονται να εφαρμοστούν σε μαθητικό και ενήλικο πληθυσμό που έχει στόχο να κατακτήσει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη.

Η πρότασή μας δομείται ανάλογα με τα λογοτεχνικά είδη που σκοπεύουμε να διδάξουμε. Προσφέρεται ένα ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα αναγνώρισης, σύγκρισης και παραγωγής διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύ-

πων κειμένων και των συστατικών τους, μέσα από ελεύθερη δημιουργική έκφραση, από δοκιμές μίμησης ύφους ή επαναγραφής λογοτεχνικών ειδών, διασκευές ή μεταφορές από ένα λογοτεχνικό γένος σε ένα άλλο, σύνθεση λογοτεχνικών ειδών και παραγωγή περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων με στόχο την άσκηση της λεξιλογικής και της γραμματικής δεξιότητας των μαθητών. Ειδικότερα, οι παρακάτω θεματικές εμπλουτίζονται από προτάσεις δραστηριοτήτων που επεκτείνουν τη διδασκαλία σε θέματα γλωσσικής γνώσης και ικανότητας, ενώ παράλληλα υπηρετούν και στόχους σχετικούς με τη γνώση των αφηγηματικών τεχνικών και με την αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου, ενταγμένους στη λογική της Δημιουργικής Γραφής:

Α. Πεζός λόγος

- Συστατικά στοιχεία ιστορίας: Ήρωες, σκηνικό, χρόνος.
- Λογοτεχνικός ήρωας
- Αφηγηματικές τεχνικές
- Ο χρόνος στην αφήγηση
- Περιγραφές
- Παραμύθια

Β. Ποιητικός λόγος

- Ποίημα παραδοσιακής μορφής
- Ελεύθερος στίχος
- Στιχουργική

Γ. Πολυτροπικά κείμενα

- Κόμικς
- Διαφημίσεις (έντυπες και ηλεκτρονικές)
- Αφίσες
- Graffiti

Δ. Κινηματογραφικά, θεατρικά, τηλεοπτικά κείμενα

- Θεατρικό κείμενο
- Σενάριο τηλεοπτικής σειράς
- Σενάριο ταινίας

Οι θεματικές οργανώνονται σε σχετικά διδακτικά πλάνα, όπου και ακολουθείται η εργαστηριακή λογική της μικροδιδασκαλίας σε κάθε περίπτωση, ορίζονται συγκεκριμένοι στόχοι, δραστηριότητες και τεχνικές και δομούνται με βάση συγκεκριμένο χρόνο, ώστε να διδαχθεί κάθε φορά μια ενότητα της κάθε θεματικής. Ο προγραμματισμός είναι πλήρης και μπορεί να δομηθεί ανάλογα με τις ανάγκες, το επίπεδο του μαθητικού κοινού, τις διαθέσιμες ώρες για διδασκαλία και εξάσκηση, ενώ παράλληλα δραστηριότητες μπορούν

να επιλεχθούν και να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά και επικουρικά σε όποιο πλάνο διδασκαλίας.

Ενδεικτικά, παρουσιάζουμε μια διδακτική πρόταση, που βασίζεται στη θεωρητική βάση της Δημιουργικής Γραφής και μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας για τους ανάλογους στόχους.

8. Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής

Ενότητα: Πεζός Λόγος.

Μάθημα: Λειτουργία γραμματικών τύπων, λογοτεχνικός ήρωας.

Γλωσσικό επίπεδο: Προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και από την επιλογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Αντικείμενο της διδασκαλίας

Μέσα από μια μικρή ιστορία οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν και να κατακτήσουν τη λειτουργία των γραμματικών τύπων και του ρόλου τους στην ιστορία, π.χ. επιθέτων, αντωνυμιών, ρημάτων.

Κάθε αφήγηση περιλαμβάνει απαραίτητα χαρακτήρες, δηλαδή τους ήρωες και τις ηρωίδες της ιστορίας, που δρουν και έχουν συστηματικές σχέσεις ο ένας με τον άλλο. Οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη κάθε ιστορίας. Οι χαρακτήρες φανερώνονται με τις πράξεις τους, μέσα δηλαδή από δράση, με τα λόγια που οι ίδιοι θα πουν — ή που θα πουν για εκείνους οι άλλοι — και με τις ενδόμυχες σκέψεις τους.

Στόχοι:

Να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εντοπίζουν σε ένα κείμενο τα ρήματα και τη λειτουργία τους στην ιστορία.
- Να εντοπίζουν τις αντωνυμίες και να αντιλαμβάνονται σε ποιον αναφέρονται.
- Να μπορούν να εντοπίσουν τη μεταφορική χρήση φράσεων.
- Να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στη χρήση διαφορετικών ρηματικών προσώπων.
- Να μπορούν να χαρακτηρίσουν τους ήρωες.
- Να γνωρίζουν πώς μιλάει ο κάθε ήρωας και πώς μπορούν να απευθύνονται σε κάθε ήρωα ανάλογα με το προφίλ του.

Δεξιότητες:

- Να εντοπίζουν τη διαφορά στη χρήση διαφορετικών γραμματικών τύπων (αντωνυμιών, ρημάτων).

- Να μπορούν να διακρίνουν την κυριολεκτική και μεταφορική χρήση λέξεων και φράσεων.
- Να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του πρωταγωνιστή και των άλλων ηρώων στην ιστορία.
- Να καταλαβαίνουν τις διαφορές του ύφους ανάλογα με το ποιος ήρωας μιλάει.

Οργάνωση διδασκαλίας

Θέματα	**Διάρκεια θέματος (λεπτά)**	**Εκπαιδευτικές τεχνικές για κάθε θέμα**	**Εκπαιδευτικά μέσα για κάθε θέμα**
Ανάγνωση σύντομης αφήγησης	5		Φύλλο εργασίας
Εντοπισμός αντωνυμιών, επιθέτων και ρημάτων στο κείμενο	10	Συζήτηση	
Εντοπισμός ηρώων και χαρακτηριστικών τους	10		
Σχετική δραστηριότητα	10		
Ανάγνωση και σχολιασμός αποτελεσμάτων	10	Ομαδική δραστηριότητα	
Χρόνος μικροδιδασκαλίας	45 λεπτά		

Ως **κείμενο** χρησιμοποιείται το σύντομο διήγημα του Θανάση Βαλτινού «Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα;» (*Εθισμός στη νικοτίνη*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 2008).

ΕΚΕΙΝΑ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ δούλευα στο αγώγι. Τρίπολη-Αθήνα εξακόσιες δραχμές. Είχα μια κράισλερ, πετούσε. Δεκατρείς Μαΐου, με το παλαιό. Έκανε μια ζέστη, χρόνια είχα να τη θυμηθώ. Μετράω με το παλαιό εγώ. Ήρθε ένας, είχε το παιδί του διφθερίτη. Το είχε κουβαλήσει πρώτα στον Παπαδημητρίου. Σπουδασμένος στη Γαλλία ο Παπαδημητρίου.

Του λέει, «πάρε το αεροπλάνο να το πας στην Αθήνα το παιδί».

Δεν είχαν τα μέσα εδώ.

Έρχεται αυτός με τη γυναίκα του, μπαίνουν στην κούρσα χωρίς συμφωνία.

— Από πού είσαι; τον ρωτάω.

— Από το Βαλτεσινίκο, μου λέει.

Το πατάω εγώ το αυτοκίνητο, τα φώτα αναμμένα, έντεκα το πρωί, άντε δώδεκα. Κάνω δυόμισι ώρες μέχρι το «Παίδων». Τότε, με κείνους τους δρόμους.

Σταματάω μπροστά στην πύλη, βγαίνει τώρα ο άντρας με το αγοράκι αγκαλιά. Θα ήταν ως τριών ετών. Το πηγαίνει μέσα. Εγώ περίμενα.

Έρχεται καμιά φορά, του λέω τι έγινε;

Μου λέει θα το γλιτώσω, το έμπασαν στο θάλαμο. Μου λέει τι σου χρωστάω;

Τι να του γυρέψω, όσα ήθελα μπορούσα, δεν με είχε συμφωνήσει.

Αλλά με μισό παπούτσι ήτανε.

Του λέω, «είσαι ευχαριστημένος να μου δώσεις πεντακόσιες δραχμές;»

Βγάζει ένα πεντακοσάρικο, εκείνο είχε όλο κι όλο.

— Τί είναι, του λέω, τον είδα που δίσταζε.

— Μου αφήνεις, λέει, πενήντα δραχμές να πάρω τσιγάρα;

Ντρεπότανε.

— Και για ναύλα, να πάω εδώ στο Αιγάλεω, σ' ένα συγγενή μου;

Του λέω, «Δώσ' μου τέσσερα κατοστάρικα».

Τι να του πω που ήταν με μισό παπούτσι.

Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Να εντοπίσουν τις **αντωνυμίες** και να κατανοήσουν ποιον ήρωα προσδιορίζουν.

Να εντοπίσουν τα **ρήματα** που προσδιορίζουν τη δράση κάθε ήρωα.

Να εντοπίσουν τα **επίθετα** που υπάρχουν μέσα στο διήγημα και να προτείνουν σε ποιες λέξεις θα πρόσθεταν αυτοί επιθετικούς προσδιορισμούς.

Να χαρακτηρίσουν έναν ήρωα με συγκεκριμένα **επίθετα.**

Να δώσουν **κυριολεκτικούς και μεταφορικούς χαρακτηρισμούς** για τους ήρωες.

Να γράψουν **επιστολή** στους γονείς του άρρωστου παιδιού.

9. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως μέσα από τέτοιες διδακτικές προτάσεις οι μαθητές εξοικειώνονται με τη νέα γλώσσα και δοκιμάζονται με διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής συνεχούς λόγου και με παιχνίδια γραφής, εξετάζουν τρόπους δημιουργικής έκφρασης και ενθαρρύνεται η ελεύθερη και δημιουργική χρήση της γλώσσας με τρόπο ελκυστικό.

Η Δημιουργική γραφή μπορεί να υπηρετήσει πολλαπλά την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μαθητεία, καθώς μετατρέπει την κατά κανόνα παθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας σε ενεργητική· παρέχει την ευκαιρία έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, εξοικειώνοντάς τους, ταυτόχρονα, με τους τρόπους και τις τεχνικές της γλώσσας και της γραφής και όχι με την αυστηρή της αντιμετώπιση

ως διδακτέας ύλης. Αποτελεί μια νέα πρόταση για τη μελέτη της Λογοτεχνίας και για την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας και μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του προκαλείται η παραγωγή λόγου με τρόπο παιγνιώδη και προκύπτει η αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων, την εξοικείωση με τη νέα γλώσσα, το πολιτιστικό της περιβάλλον, την κουλτούρα και την ιστορία της.

Βιβλιογραφία

Βακάλη Α.Π., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ.Η. Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο. Επίκεντρο, 2013.

Βαρλοκώστα Σ., Τριανταφυλλίδου Λ. Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών. Αθήνα, ημερομηνία πρόσβασης 08/09/2017 στο http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf.

Δημόπουλος Κ. Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη // Κουλαϊδής Β. (επιμ.). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής — Δημιουργικής Σκέψης. Αθήνα, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2007. Σ. 223–240.

Καρακίτσιος Α. Φιλαναγνωσία… Φανατική συνήθεια // Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.) Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις. Αθήνα, Gutenberg, 2011. Σ. 19–54.

Κιοσσές Σ. Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Κριτική, 2018.

Lukashvili N. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας // Ντίνας Κ., Χατζηπαναγιωτίδη Α., Βακάλη Α., Κωτόπουλος Τ., Στάμου Α. (επιμ.). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)». http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika, ημερομηνία πρόσβασης 25/02/2018.

Μήτσης Ν., Μήτση Α. Η διδασκαλία ης γλώσσας // Μήτσης Ν., Τριανταφυλλίδης Τ. (επιμ.). Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. Βόλος, Επτάλοφος, 2007.

Νικολακοπούλου Ε. Η Λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου και της εικόνας στη διδασκαλία της Γαλλικής https://www.koinignomi.gr/news/i-gnomi-sas/apopseis/2016/06/12/i-logotehnia-os-tehni-toy-logoy-kai-tis-eikonas-sti-didaskalia-tis-gallikis.html, ημερομηνία πρόσβασης 23/10/2018.

Σουλιώτης Μ. Για το ταλέντο και την έμπνευση // Κείμενα 15, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=255%3A15-souliotis &option=com_content&Itemid=95. 2012.

Σπανός Γ.Ι. Επικοινωνιακή — κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου // Σπανός Γ.Ι., Φρυδάκη Ε (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή — Χορν, 2001. Σ. 185–210.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική παρουσίαση. https://www.researchgate.net/publication/311970558_To_Koino_Europaiko_Plaisio_Anaphoras_gia_ten_Ekmathese_te_Didaskalia_kai_ten_Axiologese_ton_Glosson_Synoptike_parousiase, 2014. Ημερομηνία πρόσβασης 23/10/2018.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ, http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsysel.pdf, 2013. Ημερομηνία πρόσβασης 23/10/2018.

Benton P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I // Oxford Review of Education. 1999, 25(4). P. 521–531.

Brophy K. Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable // Creative Writing Studies, Practice, Research and Pedagogy. Great Britain, MPG Books Ltd., 2008. P. 75–87.

Brumfit C. J., Keith J. (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, Oxford University Press, 1979.

Brumfit C. J. Reading skills and the study of literature in a foreign language // System, 9(3), 1981. P. 243–248.

Crain S. Language acquisition in the absence of experience // Behavioral and Brain Sciences, 14, 1991. P. 597–650.

Dawson P. Creative Writing and the New Humanities. London and New York, Routledge, 2005.

Hall G. Literature in Language Education. Hampshire, Palgrave Macmillan, 2005.

Harper G. (ed.). Teaching Creative Writing. London, Continuum, 2006.

Harper G. Several Faces of Creative Writing // New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing 7 (3), 2010. P. 175–178.

Morley D. The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Rosenblatt L. Literature as exploration. New York, The Modern Language Association of America, 1995.

Tsimbidy M. Enseigner la litterature de jeunesse. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 2008.

Creative Writing and Teaching Greek as a Second / Foreign Language

T. I. Kotopoulos, A. Chatzipanagiotidi, A. P. Vakali

University of Western Makedonia, Florina, Greece
Frederick University, Nicosia, Cyprus
University of Western Makedonia, Florina, Greece
tkotopou@gmail.com, achatzipanagiotidou@gmail.com, avakali@otenet.gr

Creative Writing has been established both as a scientific field and a teaching practice not only to invite literature's contribution but also for the creative production of speech and the acquisition of linguistic and writing skills. However, as far as the teaching of foreign languages in Greece, as well as Greek to foreigners in non-Greek languages is concerned, Creative Writing activities are not yet systematically implemented. In this context, the present proposal aims to introduce creative writing techniques for a course in Greek language as a second / foreign language. The aim is to familiarize and test children or adults in different, originative activities of continuous speech writing, as well as to teach Greek in an interesting and effective way. Creative Writing activities that aim at cultivating specific language skills, identified through the assessment scale of the Common European Framework of Reference for Languages, are being suggested. This framework offers similar references highlights the importance of the aesthetic and playful use of language and also uses the term Creative Writing to describe a diversity of writing productions.

Keywords: *Creative Writing, language skills, literature, writing skills*

References

Vakali A. P., Zografou-Tsantaki M., Kotopoulos T. I. I dimiourgiki grafi sto nipiagogeio. Epikentro, 2013.

Varlokosta S., Triantafyllidou L. I elliniki os defteri glossa, kathorismos epipedon glossomatheias tou proforikou logou allodapon mathiton. Athina, access date 08/09/2017: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2683/810.pdf.

Dimopoulos K. Dimiourgiki skepsi ke dimioyrgika atoma: epiptoseis gia tin praktiki sti sxoliki taxi // Koulaidis V. (ed.). Sigxrones Didaktikes Prosegiseis gia tin Anaptyxi Kritikis-Dimiourgikis Skepsis. Athina, Organismos Epimorfosis Ekpaideftikon, 2007. P. 223–240.

Karakitsios A. Filanagnosia… Fanatiki sinitheia // Artzanidou E, Goulis D., Grosdos D., Karakitsios A. (eds.), Paixnidia filanagnosias kai anagnostlkes empsixoseis. Athina, Gutenberg, 2011. P. 19–54.

Kiosses Sp. Eisagogi sti dimiourgiki anagnosi kai grafi tou pezou logou. Kritiki, 2018.

Lukashvili N. O rolos tis logotehnias sti didaskalia tis ellinikis os xenis prohorimeno epipedo ellinomathias // Dinas K., Chatzipanagiotidi A., Vakali A. Kotopoulos T., Stamou A. (eds.). Praktika panellinioiu Synedriou me diethni simetohi "I didaskalia tis ellinikis glosas": http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika, access date 25/02/2018.

Mitsis N., Mitsi A. I didaskalia tis glosas // Mitsis N., Triantafilidis T. (eds.). Eterotita sti sxoliki taxi kai didaskalia tis elinikis glosas kai ton mathimatikon. I periptosi ton tsiganopaidon. Volos, Eptalofos, 2007.

Nikolakopoulou E. I Logotehnia os tehni tou logou kai tis ikons sti didaskalia tis Gallikis. https://www.koinignomi.gr/news/i-gnomi-sas/apopseis/2016/06/12/i-logotehnia-os-tehni-toy-logoy-kai-tis-eikonas-sti-didaskalia-tis-gallikis.html, access date 23/10/2018.

Souliotis M. Gia to talent kai tin empeusi // Keimena 15, access date 23/09/2012 http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=255%3A15-souliotis &option=com_content&Itemid=95. 2012.

Spanos G. I. Epikoinoniaki-keimenokentriki prosegisi tis glossas kai didaktiki axiopoiisi logotehnikou keimenou // Spanos G. I., Frydaki E. (eds.). Glossa kai Logotehnia stin ekpaideusi. Athina, Idryma Goulandri-Horn, 2001. P. 185–210.

To Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia tin ekmathisi, ti didaskalia kai tin axiologisi ton glosson. https://www.researchgate.net/publication/311970558_To_Koino_Europaiko_Plaisio_Anaphoras_gia_ten_Ekmathese_te_Didaskalia_kai_ten_Axiologese_ton_Glosson_Synoptike_parousiase, 2014. access date 23/10/2018.

Evropaiko Koinovoulio, Geniki Dieftinsi Esoterikon Politikon, Efarmogi tou Koinou Evropaikou Plaisiou gia tis glosses sta evropaika ekpaideftika sistimata, http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsysel.pdf. access date 23/10/2018.

Benton P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I // Oxford Review of Education. 1999, 25(4). P. 521–531.

Brophy K. Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable // Creative Writing Studies, Practice, Research and Pedagogy. Great Britain, MPG Books Ltd., 2008. P. 75–87.

Brumfit C. J., Keith J. (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, Oxford University Press, 1979.

Brumfit C. J. Reading skills and the study of literature in a foreign language // System, 9(3), 1981. P. 243–248.

Crain S. Language acquisition in the absence of experience // Behavioral and Brain Sciences, 14, 1991. P. 597–650.

Dawson P. Creative Writing and the New Humanities. London and New York, Routledge, 2005.

Hall G. Literature in Language Education. Hampshire, Palgrave Macmillan, 2005.

Harper G. (ed.). Teaching Creative Writing. London, Continuum, 2006.

Harper G. Several Faces of Creative Writing // New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing 7 (3), 2010. P. 175–178.

Morley D. The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Rosenblatt L. Literature as exploration. New York, The Modern Language Association of America, 1995.

Tsimbidy M. Enseigner la litterature de jeunesse. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. 2008.

УДК 372.811.1 — 811.142 https://doi.org/10.29003/814.2658-7157.2019_4/125-132

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΖΕΚΤ: *«ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΡΩΣΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΣΤΟΝ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ EUROVISION 1994–1995»*

Δ. Μαρούλης

Πανεπιστήμιο Διεθνών Σχέσεων, Μόσχα, Ρωσία
Madion1@yahoo.gr

Παρουσιάζεται ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα πρότζεκτ βασισμένο στη μουσική ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας. Αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο από τη βιβλιογραφία και παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματα στοχοθεσίας, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης όπως πραγματοποιήθηκαν στην πράξη από τους φοιτητές και τον διδάσκοντα οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον μουσικό διαγωνισμό Eurovision και τις ρωσικές και ελληνικές συμμέτοχες των ετών 1994 και 1995 (π.χ. θεματικά μοτίβα, αισθητική, πρόσληψη).

Λέξεις-κλειδιά: *διαπολιτισμικότητα, θεματικό πρότζεκτ, μουσική, Eurovision*

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο πρότζεκτ πραγματοποιήθηκε από τους τριτοετείς φοιτητές της Έδρας Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου Μόσχας Λομονόσοφ και τους τεταρτοετείς φοιτητές της Σχολής Διεθνούς Δημοσιογραφίας του Πανεπιστημίου Διεθνών Σχέσεων Μόσχας το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018–2019. Εντάχθηκε στο τέλος της θεματικής ενότητας *Μουσική-Χορός* στην οποία οι φοιτητές μελέτησαν σχετικό θεματικό κι ειδικό λεξιλόγιο και στοιχεία ελληνικού πολιτισμού. Το προτζεκτ χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος εμπέδωσης κι επέκτασης του υλικού. Οι φοιτητές επέλεξαν το θέμα. Η πρότασή τους προβλημάτισε αρχικά τον διδάσκοντα για την ποιότητα της μουσικής και του στίχου, αλλά τελικά έγινε δεκτή, αφού το επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας ήταν κατάλληλο

και επιπλέον το θέμα ταίριαζε στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των φοιτητών, αφού βασικός στόχος ήταν η βιωματική εμπλοκή.

2. Μεθοδολογία

ΣΤΟΧΟΙ:

— Να μελετηθεί η θεματική συγκεκριμένων ελληνικών και ρωσικών τραγουδιών για να ανακαλύψουν οι φοιτητές διαφορές και ομοιότητες
— Να αναλυθούν ο ρυθμός και το είδος της μουσικής
— Να δουν οι φοιτητές την εξέλιξη τόσο των ρωσικών όσο και των ελληνικών επίλογων τότε και σήμερα και να εξετάσουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης στη μουσική
— Να σταθούν πιο κριτικά απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο μουσικό προϊόν
— Να γνωρίσουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού
— Να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη
— Να καλλιεργήσουν δεξιότητές παράγωγης και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου (εμπλουτισμός λεξιλογίου, εξοικείωση με στίχους — ατάκες, φρασεολογία, κατανόηση επικοινωνιακών περιστάσεων κ.τ.λ.)
— Να αποστηθίσουν κάποιο από τα ελληνικά τραγούδια, αφού το τραγούδι προσφέρεται εύκολα για κάτι τέτοιο

ΣΤΑΔΙΑ

Σχεδιασμός (1 ώρα):

Η εκπόνηση του πρότζεκτ στηρίχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ο χωρισμός σε 3 ομάδες έγινε από τον διδάσκοντα με κριτήρια τη μείξη φύλων, το επίπεδο ελληνικών, το κοινωνιόγραμμα της ομάδας. Δόθηκε, όμως, η δυνατότητα σε κάθε ομάδα να μοιράσει μόνη της τους επιμέρους ρόλους (αρχηγός, παρουσιαστής κ.τ.λ.). Κάθε ομάδα ανέλαβε να συγκεντρώσει υλικό και να παρουσιάσει μία συνθετική εργασία σε μία από τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. ΟΜΑΔΑ ΠΡΩΤΗ: Επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα στα τραγούδια και ειδή μουσικής

2. ΟΜΑΔΑ ΔΕΥΤΕΡΗ: Αισθητική τους παρουσίαση στη σκηνή — εθνικά και διεθνή χαρακτηριστικά

3. ΟΜΑΔΑ ΤΡΙΤΗ: Αντιμετώπιση των συγκεκριμένων τραγουδιών από το ελληνικό και ρωσικό κοινό και την κριτική της εποχής

Όλες οι ομάδες καταλήγουν στη συμφωνία να εργαστούν πάνω στις ίδιες ελληνικές και ρωσικές συμμετοχές, ώστε στο τέλος να έχουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Επιλέγουν τα έτη 1994 και 1995, γιατί τότε οι χώρες είχαν επιλέξει τραγούδια στη γλώσσα τους.

ΤΙΤΛΟΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

1994: — Мария Кац — *Вечный странник*

— Κώστας Μπίγαλης & The Sea Lovers — *Το τρεχαντήρι*

1995: — Филипп Киркоров — *Колыбельная для вулкана*

— Ελίνα Κωνσταντοπούλου — *Ποια προσευχή;*

ΕΚΤΕΛΕΣΗ:

1⁰ ΒΗΜΑ (1 ώρα): Γίνεται μια πρώτη γλωσσική επεξεργασία των τραγουδιών. Οι φοιτητές αυτενεργούν και αναλύουν μόνοι τους συνεργαζόμενοι και χρησιμοποιώντας λεξικό. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός. Στη συνέχεια οι ομάδες συζητούν τα θέματα εργασίας με βάση τα συγκεκριμένα τραγούδια και δίνουν ιδέες η μία στην άλλη. Εκφράζει άποψη και ο διδάσκων στα πλαίσια μιας πιο ισότιμης σχέσης.

2⁰ ΒΗΜΑ (1 ώρα):

Η επεξεργασία συνεχίζεται με φύλλο εργασίας με τα εξής ερωτήματα:

— Γιατί επιλέξατε τα συγκεκριμένα τραγούδια;

— Τι γνωρίζετε για τις ιστορικοκοινωνικές συγκυρίες στη Ρωσία και την Ελλάδα του τότε;

— Ποιο ελληνικό κομμάτι σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη δυσκολία κατανόησης;

— Ποια συναισθήματα σάς δημιουργούν τα ελληνικά τραγούδια; Ποια τα ρωσικά;

— Ποιες είναι οι χαρακτηριστικές εκφράσεις που δικαιολογούν το βασικό συναίσθημα στα ελληνικά τραγούδια; Δώστε συνώνυμα διαφορετικού κειμενικού ύφους.

— Δώστε παραδείγματα ομοιοκαταληξίας.

— Σε ένα ελληνικό τραγούδι βρείτε τα ρήματα και μετατρέψτε τα σε προστακτική αορίστου ΄Β ενικού (είναι το γραμματικό φαινόμενο που μελετάμε αυτή την περίοδο).

— Ποιο ρωσικό και ελληνικό τραγούδι θεωρείται πιο παραδοσιακό;

— Συγκρίνετε τα δύο άρθρα που σας δίνω για τον θεσμό της Eurovision (ανάπτυξη ακαδημαϊκής ικανότητας).

— Η πρώτη ομάδα να ετοιμάσει ένα κείμενο ταύτισης[1] για το πώς αντιλαμβανόταν τα ελληνικά τραγούδια, όταν δεν ήξερε ελληνικά.

[1] Τα κείμενα ταύτισης είναι γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις.

— Η δεύτερη ομάδα ένα κείμενο ταύτισης για το πώς αντιλαμβάνεται τα ελληνικά τραγούδια τώρα που μιλάει ελληνικά.
— Η τρίτη ομάδα ένα κείμενο ταύτισης για το πώς βλέπει αυτά τα παλιά τραγούδια με τα μάτια του σήμερα.
— Όποιος θέλει να ετοιμάσει ένα κείμενο ταύτισης με τη γνώμη του για το θεσμό.

Δείγματα άποψης φοιτητών:

1. Η Eurovision είναι διαγωνισμός όπου ευρωπαϊκές χώρες παίρνουν μέρος. Κάθε χρόνο βλέπουμε στη τηλεόραση τα νέα για το ποιος τραγουδιστής θα εκπροσωπεί τη Ρωσία, την Ιταλία, την Ελλάδα κ.τ.λ. Ο διαγωνισμός αυτός πρέπει να είναι γιορτή της μουσικής, αλλά για μένα (όπως και για τη πλειονότητα) δεν είναι έτσι καθόλου, αφού για παράδειγμα το αποτέλεσμα του διαγωνισμού είναι συνήθως ίδιο. Η Κύπρος στέλνει 12 βαθμούς προς την Ελλάδα, η Ελλάδα στέλνει 12 βαθμούς προς την Κύπρο. Η Λευκορωσία δεν μπορεί να μη στέλνει 12 βαθμούς προς τη Ρωσία, όπως κι Ρωσία προς τη Λευκορωσία. Η αίσθηση της μουσικής δεν υπάρχει εκεί, δεν είναι ενδιαφέρον να ακούω καθόλου. (Τατιάνα Ο.)

2. Η Eurovision είναι μία παγκόσμια συναυλία, αλλά δεν με ενδιαφέρει καθόλου. Όταν πήγαινα στο σχολείο οι συμμαθητές μού μιλούσαν για τα τραγούδια της Eurovision, συζητούσαν τα φορέματα, τα σκηνικά κτλ. Τότε, ίσως έβρισκα στο διαδίκτυο δύο-τρία τραγούδια, αλλά δεν τα θυμάμαι. Μου άρεσε μόνο μια συναυλία (οι γιαγιάδες από τη Ρωσία του 2012). Τα τελευταία χρόνια η Eurovision απλά έγινε ένα μεγάλο αστείο. (Μαρία Ε.)

Οι ομάδες επεξεργάζονται αρχικά στην τάξη τα ερωτήματα. Στο τέλος τους ζητώ να τα επεξεργαστούν περαιτέρω εκτός τάξης.

3^{0} βήμα (1 ώρα):

Οι ομάδες φέρνουν τα φύλλα εργασίας συμπληρωμένα. Συζητάμε τις απαντήσεις τους όλοι μαζί και στη συνέχεια κάθε ομάδα κάνει μια πρώτη παρουσίαση του υλικού που έχει συλλέξει για το θέμα της και δέχεται ερωτήσεις από τις άλλες ομάδες.

4^{0} βήμα (1 ώρα):

Αναθέτω σε κάθε ομάδα να παρουσιάσει μια συνέντευξη. Ένας μέλος υποδύεται τον καλλιτέχνη που παίρνει μέρος στη Eurovision με το συγκεκριμένο ελληνικό τραγούδι και ένα άλλο μέλος κάνει τον δημοσιογράφο. Κάθε ομάδα εστιάζει τη συνέντευξη στο θέμα της αξιοποιώντας το φύλλο εργασίας και το υλικό που οι ίδιοι συνέλεξαν (20 λεπτά). Στη συνέχεια ζητώ από κάθε ομάδα να προσπαθήσει με τη χρήση λεξικού να αποδώσει ένα ρωσικό τρα-

γούδι στα ελληνικά προσπαθώντας να κρατήσει τον ρυθμό του (20 λεπτά). Ζητώ από κάθε ομάδα να ετοιμάσει την επίσημη παρουσίασή της με κάποιο οπτικοακουστικό υλικό καθώς κι ένα καλλίγραμμα[2] με το σχήμα της λέξης Eurovision με απόδοσή του στα ελληνικά π.χ. μουσικός διαγωνισμός, ευρωθέαμα κ.τ.λ.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ (1 ώρα)

Οι ομάδες μοιράζουν ένα σύντομο κείμενο για το θέμα τους και το μέλος που έχουν επιλέξει ως εκπρόσωπο κάνει μια πεντάλεπτη προφορική παρουσίαση.

Η πρώτη ομάδα έχει ετοιμάσει ένα power point με τη θεματική των τραγουδιών στο οποίο φαίνονται κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Η δεύτερη έχει σχεδιάσει μια αφίσα με τη συνολική της εντύπωση. Πάνω στην αφίσα υπάρχουν χιουμοριστικά σχόλια. Η τρίτη έχει ετοιμάσει ένα κολάζ με εικόνες και σχόλια κριτικών και κοινού της εποχής για αυτά τα τραγούδια.

Παρουσιάζουν, σχολιάζουν, δέχονται ερωτήσεις.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (1 ώρα)

Η αξιολόγηση έχει τη μορφή κριτικής της μίας ομάδας στην άλλη καθώς και αυτοαξιολόγησης της κάθε ομάδας. Κάθε ομάδα σχολιάζει τι της άρεσε, τι όχι, προσθέτει στοιχεία που ίσως θεώρει σημαντικά στο θέμα των άλλων ομάδων. Στην αυτοαξιολόγηση τα μέλη κάθε ομάδας σχολιάζουν αν εργαστήκαν μεθοδικά, τι τους δυσκόλεψε, τι έμαθαν, αν έχουν απορίες. Ο διδάσκων εκφράζει άποψη τελευταίος προς αποφυγή επηρεασμού. Στη συνέχεια ο διδάσκων αναθέτει σε κάθε ομάδα να φτιάξει ένα σατιρικό Λίμερικ[3] για τη Eurovision. Έχει ετοιμάσει και ο διδάσκων ένα παράδειγμα:

Στη Eurovision πήγαν οι φοιτητές μου
Αν και ξεκίνησαν να γίνουν οι ποιητές μου
Χορεύουν, τραγουδούν και στα ελληνικά μιλούν
Πηδούν, χοροπηδούν και διψούν
Από τη Eurovision πρώτοι να βγουν.

---

[2] Καλλίγραμμα ή σχηματικό ποίημα είναι ένα είδος ποιήματος που μπορεί να είναι μόνο μια φράση ή λέξη το οποίο δημιουργεί οπτική εικόνα.

[3] Λίμερικ ονομάζεται ένα είδος ποίησης με χαρακτηριστική σύντομη χιουμοριστική σύσταση μίας στροφής πέντε στίχων και ομοιοκαταληξία.

Ενδεικτικά Λίμερικ από φοιτητές:

1. *Η Μαρία να πει εμφανίστηκε*
Για το σπίτι που απορφανίστηκε,
Και καλώντας με οδύνη
Τον αιώνιο πλάνη
Στον ποδόγυρο περιπλανήθηκε.
(Άννα Ζ.)
2. *Ο Φίλιπ με βοήθεια οργάνων*
Αποκοίμισε ένα βολκάνο...
Μα με λόγια που κράζει,
Το κοινό του πλαγιάζει,
Δεν περνά ούτε με βοήθεια οργάνων.
(Μαρία Ε.)

3. Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο πρότζεκτ φέρνει σε επαφή τους ρωσόφωνους φοιτητές με μορφές σύγχρονης τέχνης της πατρίδας τους και της χώρας τη γλώσσα της οποίας μελετούν ως ξένη γλώσσα. Αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρει τόσο η πρώτη γλώσσα όσο η δεύτερη. Το τραγούδι έχει τη μοναδική ικανότητα να φέρνει σε επαφή και επικοινωνία ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, γλώσσες, θρησκείες και συνήθειες. Τους δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα να επεξεργαστούν κριτικά πώς αντιμετωπίζεται ο συγκεκριμένος μουσικός θεσμός όχι μόνο στην πατρίδα τους αλλά και στην Ελλάδα και να αναζητήσουν στοιχεία που μπορεί να επηρεάζουν τις αισθητικές και μουσικές επιλογές ενός λαού.

Βιβλιογραφία

Γεωργογιάννης Π. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Πασσιά Α., Μανδηλαράς Φ. Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά. Αθήνα: Πατάκης, 2000.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 2002.

Baker C. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, 2001.

Bloome D. Reading as a social practice // *Language Arts*, 1985, 62/2. P. 134–142.

Cummins J. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, 2003.

Katz G., Chard C. Engaging children's minds: The project approach. CT: Ablex, Stamford, 2000.
Sleeter C. E., Grant C. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. NJ: Wiley, 2006.

Ηλεκτρονικές πηγές

www.polydromo.gr
www.enl.auth.gr/me2glosses
www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_dimotiki/limerick_haikou.pdf
http://www.kedek.gr
www.greeklanguage.gr
http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf
http://inclusion4u.com/PDFs/5105%20Multicultural%20Education%20HQ.pdf

Intercultural Education, the Project Method: «Greek and Russian Songs in the Eurovision Song Contest 1994–1995»

D. Maroulis

University of International Relations, Moscow, Russia
Madion1@yahoo.gr

An applied example of a music-based project is presented as a language teaching method. Taking into consideration the theoretical framework from the bibliography the example explores and analyzes the steps of targeting, designing and assessment as done in practice by the students and the teacher who dealt with the Eurovision music competition and the Russian and Greek participations of the years 1994 and 1995 (e.g. thematic motives, aesthetics, perception). The project was a way to end the thematic union Music and Dance during the winter semester 2018–2019 and gave the chance to the students to become creative and practice the new vocabulary.

Keywords: *interculturalism, thematic project, music, Eurovision*

References

Georgogiánnis P. Thémata diapolitismikís ekpaídefsis. Athína: Gutenberg, 1997.

Passiá A., Mandilarás F. Ergastírio dimiourgikís grafís gia paidiá. Athína: Patákis, 2000.

Taratóri-Tsalkatídou E. I Méthodos Project sti Theoría kai stin Práxi. Thessaloníki: Kyriakídi, 2002.

Baker C. Eisagogí sti Diglossía kai sti Díglossi Ekpaídefsi. Ed. M. Damanákis, transl. A. Alexandropoúlou. Athína: Gutenberg, 2001.

Bloome D. Reading as a social practice // Language Arts, 1985, 62/2. P. 134–142.

Katz G., Chard C. Engaging children's minds: The project approach. CT: Ablex, Stamford, 2000.

Sleeter C. E., Grant C. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. NJ: Wiley, 2006.

Electronic resources

www.polydromo.gr
www.enl.auth.gr/me2glosses
www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_dimotiki/limerick_haikou.pdf
http://www.kedek.gr
www.greeklanguage.gr
http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf
http://inclusion4u.com/PDFs/5105%20Multicultural%20Education%20HQ.pdf

УДК 37.022 – 811.142 https://doi.org/10.29003/815.2658-7157.2019_4/133-150

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΕ ΑΡΧΑΙΟΜΑΘΕΙΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ JULES DAVID

Λ. Παντελόγλου

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής,
ΕΚΠΑ & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα
epantel@phil.uoa.gr

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αρχαιομαθείς για τους οποίους η ελληνική δεν είναι μητρική γλώσσα συνιστά γλωσσική διδασκαλία σε ειδικό κοινό — μια τάση που θεωρείται σύγχρονη. Μια τέτοια προσέγγιση έγινε ωστόσο αρκετά νωρίς από το γάλλο ελληνιστή Jules David στο βιβλίο του «Συνοπτικός παραλληλισμός τῆς ἑλληνικῆς καὶ γραικικῆς ἤ ἁπλοελληνικῆς γλώσσης» [1820]. Το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί ταυτόχρονα α) μια διδακτική μέθοδο για αλλόγλωσσους αρχαιομαθείς, β) μια γραμματική της νέας ελληνικής και γ) μια διακήρυξη όσον αφορά τη γλώσσα που αποφασίζει να διδάξει. Μέσα από αυτό, ο David αναδεικνύεται σε έναν από τους πρώτους δημοτικιστές, ίσως ακριβώς γιατί προσεγγίζει την ελληνική από τη σκοπιά της ξένης γλώσσας. Η προηγούμενη κλασική παιδεία του και η σύνδεση που πραγματοποιεί μεταξύ νέας και αρχαίας ελληνικής, υπό συγκριτική οπτική, προσδίδει ένα επιπλέον νόημα στην επιλογή αυτή. Η παρούσα εισήγηση περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός καινοτόμου για την εποχή του εγχειριδίου και του τρόπου με τον οποίο περιγράφονται τα γλωσσικά επίπεδα σε αυτό, ενώ παράλληλα αποπειράται συσχετισμό με το επόμενο έργο του David «Méthode pour apprendre la langue grecque moderne» [1821]. Απασχολεί επίσης ο τόπος συγγραφής, η διδασκόμενη γλωσσική ποικιλία, καθώς και

η βιογραφία του συγγραφέα, προκειμένου να φωτιστεί πληρέστερα το έργο και ο δημιουργός του υπό κοινωνιογλωσσική, πολιτισμική και πραγματολογική οπτική.

Λέξεις-κλειδιά: *ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ειδικό κοινό, αρχαιομαθείς, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο*

1. Εισαγωγικά

1.1. Η ιστορία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η διαμόρφωση του πεδίου

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Ε2) συνιστά ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο μελετάται όλο και εντατικότερα τα τελευταία χρόνια. Έμφαση δίνεται κυρίως στην τεχνολογία της διδασκαλίας — μεθοδολογία, διαβάθμιση, καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, αξιολόγηση. Παρά το γεγονός αυτό, υπάρχει μια διάσταση του πεδίου που δεν έχει ακόμα επαρκώς ερευνηθεί: πρόκειται για την ιστορία του.

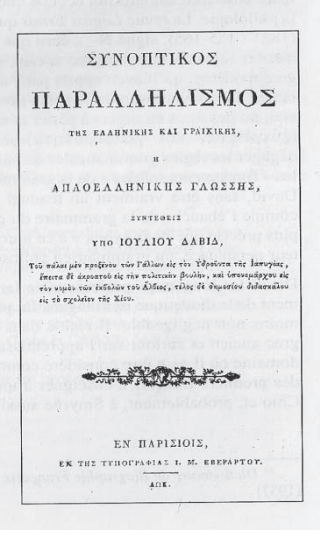
Είναι γεγονός ότι εντονότερη ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής δημιουργήθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1980[1], σε συνέχεια διαδοχικών μετακινήσεων πληθυσμών που συνέβησαν, για κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς λόγους, στην ανατολική Ευρώπη, τη Βαλκανική, την Ασία και τη Μέση Ανατολή. Φαίνεται ωστόσο πως δεν είναι αυτή η πρώτη περίοδος κατά την οποία διαμορφώθηκαν οι προϋποθέσεις να διδαχτεί η νέα ελληνική σε αλλόγλωσσους. Μια προσεκτικότερη έρευνα δείχνει πως οι απαρχές της διαμόρφωσης του πεδίου της Ε2 τοποθετούνται πολύ νωρίτερα, στο 17ο αιώνα τουλάχιστον, όταν καθολικοί ιεραπόστολοι δίδαξαν την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα, προκειμένου να εξυπηρετήσουν ευκολότερα τις θρησκευτικού χαρακτήρα επιδιώξεις τους (βλ. και [Παντελόγλου υπό δημ. β]). Ο σικελός Girolamo Germano θα εκδώσει το εγχειρίδιό του το 1622, ο Simon Portius το 1638, ο καπουτσίνος Thomas Parisinus το 1709, ο φραγκισκανός μοναχός Pedro Fuentes, που θα διδάξει τα ελληνικά στην Κύπρο, το 1775.

Κατά την περίοδο της προετοιμασίας του αγώνα για την ανεξαρτησία, το τοπίο αλλάζει, όπως και οι πρωταγωνιστές του. Ευρωπαίοι ελληνιστές και φιλέλληνες είναι συχνά εκείνοι που αναλαμβάνουν το έργο της διδασκαλίας της ελληνικής μέσα από μεθόδους: Schmidt [1808], [1824]· Robertson [1818] · David [1820], [1821], [1827], [1828]· Friedemann [1825]· Von Ludemann [1826]· Scott [1828]· προς τα τέλη του αιώνα, ο Émile Legrand και ο Albert

[1] Βλ. [Μοσχονάς 2003: 89, Moschonas 2017: 30].

Thumb, το 1878 και το 1895 αντίστοιχα (βλ. και [Kurelec 1999, Μανωλέσσου & Θεοφανοπούλου-Κοντού 2011, Janse & Joseph 2014, Delveroudi υπό δημ.]). Τα βιβλία αυτά συχνά ονομάζονται από τους συγγραφείς τους «γραμματικές». Από τον αιώνα των Φώτων και ως την εποχή αυτή η χρήση των όρων *εγχειρίδιο* ή *γραμματική* δεν παρουσιάζει ωστόσο ουσιαστική διαφοροποίηση (βλ. [Delveroudi υπό δημ.]).

1.2. Ο Συνοπτικός παραλληλισμός και ο συγγραφέας του



ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΙΚΙΚΗΣ,

Η

ΑΠΛΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ,

ΣΥΝΤΕΘΕΙΣ

ΥΠΟ ΙΟΥΛΙΟΥ ΔΑΒΙΔ,

Τοῦ πάλαι μὲν προξένου τῶν Γάλλων εἰς τὸν Ὑδρούντα τῆς Ἰαπυγίας, ἔπειτα δὲ ἀκροατοῦ εἰς τὴν πολιτικὴν βουλὴν, καὶ ὑπονομάρχου εἰς τὸν νομὸν τῶν ἐκβολῶν τοῦ Ἄλβιος, τέλος δὲ δημοσίου διδασκάλου εἰς τὸ σχολεῖον τῆς Χίου.

ΕΝ ΠΑΡΙΣΙΟΙΣ,

ΕΚ ΤΗΣ ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΑΣ Ι. Μ. ΕΒΕΡΑΡΤΟΥ.

ΑΩΚ.

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται σε ένα εγχειρίδιο που παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό: απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αρχαιομαθείς συνιστά γλωσσική διδασκαλία με ειδικούς σκοπούς[2] — μια τάση νεότερη. Στον ταραγμένο 19ο αιώνα, ωστόσο, συναντάμε ένα βιβλίο που απευθύνεται σε αυτό το κοινό. Ο *Συνοπτικός παραλληλισμός τῆς ἑλληνικῆς καὶ γραικικῆς ἤ ἁπλοελληνικῆς γλώσσης* του Ιουλίου Δαβίδ κυκλοφόρησε το 1820 στο Παρίσι. Γράφτηκε όμως στη Σμύρνη, όπου ζούσε ο Jules David την κρίσιμη περίοδο λίγο πριν το ξέσπασμα της επανάστασης.

Γιος του γνωστού ζωγράφου Louis David, ενός από τους πρωταγωνιστές της γαλλικής επανάστασης, και της Charlotte Pécoul, που προερχόταν από οικογένεια της βασιλικής αυλής, ο Jules David ολοκλήρωσε κλασικές σπουδές στη Γερμανία και έμαθε νέα ελληνικά στη Σχολή Ανατολικών Γλωσσών του Παρισιού (βλ. και [Caravolas 2002, 2005, 2009, Delveroudi 2016]). Όπως πληροφορούμαστε από τις ιδιότητες που αναγράφονται στο εξώφυλλο του *Συνοπτικοῦ Παραλληλισμοῦ*, ο Jules David υπηρέτησε σε υπεύθυνες διοικητικές θέσεις: πρόξενος της Γαλλίας στην Κάτω Ιταλία, υπονομάρχης

[2] Σχετικά με τη διδασκαλία γλώσσας για ειδικούς σκοπούς, βλ. ενδεικτικά [Trace, Hudson & Brown 2015]·για ένα ελληνικό παράδειγμα, βλ. [ΚΕΓ, Ελληνικά για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς], https://www.greek-language.gr/certification/ node/19.html.

στις εκβολές του ποταμού Έλβα. Εντωμεταξύ ο πατέρας του, που ήταν στον κύκλο του Ροβεσπιέρου (δικός του ο γνωστός πίνακας της δολοφονίας του Μαρά), φυλακίστηκε και από το 1794 βρέθηκε εξόριστος στις Βρυξέλλες. Το 1816, και ενώ η μητέρα του προσπαθεί να εξασφαλίσει για το γιο της μια θέση ανάλογη με τα προσόντα του σε ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο, ο Jules David συναντά στο Παρίσι τον Αδαμάντιο Κοραή. Η συνάντηση αυτή αλλάζει την πορεία ζωής του νέου, που δέχεται την πρόταση του Κοραή να διδάξει γαλλικά στη Σχολή της Χίου, μετέχοντας ουσιαστικά στο κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Φτάνει λοιπόν στη Χίο μέσω Κωνσταντινούπολης, του γίνεται μια θερμή υποδοχή και ξεκινά να διδάσκει. Την ιδιότητα του *δημοσίου διδασκάλου εἰς τὸ σχολεῖον τῆς Χίου* αναφέρει ο David στο *Συνοπτικό Παραλληλισμό* ισότιμα με τα αξιώματα που προαναφέρθηκαν. Φαίνεται πως ως δάσκαλος υπήρξε αγαπητός, γεγονός που αποδεικνύει η γεμάτη εκτίμηση αφιέρωση της ποιητικής συλλογής *Odes d'un jeune Grec* (Ωδές ενός νέου Ελληνα) του Παναγιώτη Σούτσου στον παλιό του δάσκαλο [Soutsos 1828: 1–5]. Από το 1818, ωστόσο, τα ίχνη του Jules David χάνονται από τη Χίο. Τον ξαναβρίσκουμε λίγο αργότερα στη Σμύρνη, παντρεμένο με τη νεαρή Σμυρνιά Μαριγώ Καπινάκι. Το 1820, ο David αποπειράται με το πρώτο του βιβλίο, το *Συνοπτικό Παραλληλισμό*, τη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αρχαιομαθείς και την επόμενη χρονιά, με τη *Méthode pour apprendre la langue grecque moderne* (Μέθοδο εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας), τη διδασκαλία της σε γαλλόφωνους.

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη συστηματική μελέτη του «Συνοπτικού Παραλληλισμού» τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια θα εξεταστούν διεξοδικά:

1. Σε ποιο κοινό-στόχο απευθύνεται το βιβλίο και ποια είναι η διδακτική προσέγγιση του συγγραφέα;

Ποια γλώσσα διδάσκει με ποια γλώσσα διαμεσολάβησης; Τοποθετείται ο συγγραφέας σχετικά με τις γλωσσικές του αντιλήψεις και, αν ναι, πώς;

2. Ποια επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο βιβλίο;

3. Περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο παραδείγματα χρήσης; Εάν ναι, εντοπίζονται σε αυτά πολιτισμικά και κοινωνιογλωσσικά στοιχεία; Θίγονται ζητήματα ύφους;

4. Ποια η απήχηση του βιβλίου;

5. Ποια η σχέση του *Συνοπτικού παραλληλισμού* με το επόμενο εγχειρίδιο διδασκαλίας του Jules David, τη *Méthode*;

2.1. Το κοινό, η μέθοδος, οι γλωσσικές επιλογές

Ο Ιούλιος Δαβίδ με τον τίτλο του βιβλίου του προεξαγγέλει έναν παραλληλισμό, μια συγκριτική προσέγγιση «τῆς ἑλληνικῆς» και της «γραικικῆς ἤ ἁπλοελληνικῆς γλώσσης», προϋποθέτοντας τη γνώση της αρχαίας για την εξοικείωση με τη νέα ελληνική. Η μέθοδός του είναι γραμματικοκεντρική, όπως σε όλα τα εγχειρίδια διδασκαλίας ζωντανών γλωσσών την εποχή αυτή, που ακολουθούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών. Η προσέγγισή του ωστόσο δεν είναι ρυθμιστική, αλλά περιγραφική.

Η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το βιβλίο είναι όχι η αρχαΐζουσα, αλλά μια απλή καθαρεύουσα (βλ. και [Παντελόγλου υπό δημ. β]), που συνιστά έναν εφικτό τρόπο να οδηγήσει ο David τον αρχαιομαθή αναγνώστη του από την αρχαία στη νέα ελληνική. Η γλώσσα όμως που διδάσκεται στο βιβλίο είναι η καθομιλουμένη της πόλης όπου έζησε και συναναστράφηκε με φυσικούς ομιλητές ο David, της Σμύρνης (π.χ. *ἐσπούδαξα*, *ἐμίσεψα*, *ἠγράφανε*, *μὲ εἶπε / μοῦ εἶπε, τζὴ λέγω*, *τὸ στῆθος τζη*), με ορισμένα λόγια στοιχεία και σημειακές αναφορές και σε άλλα ιδιώματα (βλ. για παράδειγμα σ. 85, *ἤκουσα εἰς τὴν Χῖον μίαν γυναῖκα ἡ ὁποία*...).

Ο συγγραφέας διακρίνει τους χρήστες της γλώσσας ανάλογα με τη γλωσσική τους επιλογή: «οἱ διορθωταὶ τῆς γλώσσης», λέει αναφερόμενος σε όσους υποστηρίζουν την αρχαΐζουσα, «οἱ χυδαῖοι», για όσους επιλέγουν την καθομιλουμένη, χωρίς ωστόσο καμία αρνητική συνυποδήλωση στον τελευταίο όρο. Ο ίδιος, παρά το γεγονός ότι απευθύνεται σε ειδικό κοινό ελληνιστών, τοποθετείται στην αντίπερα όχθη από τους αρχαϊστές. Πέρα από τη ρητή του τοποθέτηση ήδη από την αρχή του βιβλίου (σσ. 1–3), ο David αναζητά εκφράσεις για να δηλώσει την αποστασιοποίησή του απ' τις γλωσσικές αντιλήψεις των αρχαϊστών: τους αποκαλεί συστηματικά *διορθωτὰς τῆς γλώσσης* (σσ. 22, 24, 28, 34), αλλά και *συγγραφεῖς* (σσ. 25, 31, 34, 37, 39) ή *πεπαιδευμένους* (σσ. 18, 35, 42), οι οποίοι *ἀποδοκιμάζουν τοὺς νεωτερισμοὺς* (σ. 39). Σε ορισμένα σημεία του βιβλίου, ο David δείχνει θεωρητικά να συμφωνεί με τον Κοραή (στον οποίο συστηματικά αναφέρεται με την έκφραση «ο σοφός Κοραής», βλ. [Δαβίδ: 77, 112]), διατείνεται για παράδειγμα πως δέχεται το στολισμό της γλώσσας με παλαιούς τύπους (σσ. 38–39). Στην πράξη, όμως, ο συγγραφέας αποδεικνύεται ένθερμος υποστηρικτής του προφορικού λόγου, τη σημασία του οποίου αναδεικνύει και τα δικαιώματα του οποίου διεκδικεί. Θεωρεί τη γραφή *ἔκμαγμα τῆς προφορᾶς* (σ. 3) και τονίζει πως καταφέρνουμε να προφέρουμε καλύτερα βοηθούμενοι *ἀπὸ τὴν ὁμιλίαν καὶ τὴν συναναστροφὴν* (σ. 1). Πράγματι, το βιβλίο ξεκινά με μία παρουσί-

αση της νεοελληνικής προφοράς, αντιπαραθετικά με την ερασμιακή, στους θιασώτες της οποίας ο David ασκεί κριτική. Η πρότασή του προς τους αρχαιομαθείς αναγνώστες του είναι να πάψουν να θεωρούν τη νεοελληνική προφορά παραφθορά της αρχαίας, αλλά να την αντιμετωπίσουν ως μια φυσική εξέλιξη. Εξηγεί επίσης ότι, επειδή *δὲν συμμεταβάλλεται ἡ γραφὴ μαζὴ μὲ τὴν προφοράν*, συχνά οι αρχαιομαθείς, μην μπορώντας να αναγνωρίσουν στη νεοελληνική τον τόνο και την προσωδία, *τὸ κυριώτερον συστατικὸν τῆς προφορᾶς τῶν γλωσσῶν*, δεν κατανοούν τον προφορικό λόγο και *πλανῶνται εἰς τὴν ἀκρόασιν*. Γι' αυτό και διαβάλλουν τη σύγχρονη προφορά, *πασχίζοντες νὰ ἀποδείξωσιν ὅτι αὐτή σφάλλει περὶ τοῦτο* (σσ. 2–3). Δε διστάζει ο David να αμφισβητήσει και αυθεντίες της εποχής του, που είναι έτοιμες να κατηγορήσουν *τοὺς Γραικοὺς ὡς ἀμαθεῖς καὶ βαρβάρους*, για παράδειγμα τον Lancelot της Γραμματικής του Port Royal, που *κατηγόρησεν ἀδίκως τοὺς νεωτέρους Γραικούς, λέγων ὅτι* [...] *βάζουν τὸν τόνον εἰς τὴν ἀντιπροπαραλήγουσαν*, διότι *οὗτος ὁ σοφὸς ἀνὴρ* αγνοούσε το φαινόμενο της συνίζησης στη νέα γλώσσα (Grammaire de Port-Royal, p. 547, στο [Δαβίδ 1820: 7]).

2.2. Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης

Στο *Συνοπτικό Παραλληλισμό* του Ιουλίου Δαβίδ παρουσιάζονται όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και, πιο περιορισμένα, η σημασιολογία.

Η φωνητική/φωνολογία απασχολεί ιδιαίτερα το συγγραφέα, που αφιερώνει σε αυτήν το πρώτο του κεφάλαιο (σσ. 1–8). Το βιβλίο ξεκινά με τη δήλωση του David ότι δε θα τον απασχολήσει το *ἐὰν ἡ τωρινὴ προφορὰ τῶν Γραικῶν εἶναι ἡ καθαυτὸ τῶν παλαιῶν, ἤ πόσον διαφέρει ἀπ' αὐτή*. Στη συνέχεια ο συγγραφέας παρουσιάζει φωνολογικά φαινόμενα όπως: η δάσυνση των ψιλών συμφώνων (π.χ. *κλέφτης, χτένι*)· η προερρινοποίηση (π.χ. *μην το κάμῃς*)· η αποβολή των γ και λ μεταξύ φωνηέντων (π.χ. *κλαῖτε* αντί του *κλαίγετε*, *θὲς* αντί του *θέλεις*)· η συνίζηση (π.χ. *ἔννοιωσα*, *ἀλλιώτικα*, *ῥουδιά*), την οποία δηλώνει με υπογράμμιση, εξηγώντας πως η γραικική την *ὑπεραγαπᾶ* γι' αυτό και την *μεταχειρίζεται κατακόρως*· παρουσιάζονται επίσης, αφενός η αφαίρεση (*θὰ τὸ 'πῶ* αντί *θὰ τὸ εἰπῶ*, *πηγαίνω 'ς τὴν πόλιν* αντί *εἰς τὴν πόλιν*), αφετέρου η αποκοπή (*ἔρχομαι ἀπ' τὴν πόλιν*), μόνη της η καθεμία ή με ταυτόχρονη παρουσία στην ίδια λέξη (π.χ. *μάτι, φρύδι,* αντί *ὀμμάτιον, ὀφρύδιον*). Ο David συνδέει συχνά τις φωνολογικές με τις μορφολογικές αλλαγές, σε μια πιο ολιστική θεώρηση της γραμματικής, που συναντάμε σε μεταγενέστερη βιβλιογραφία (βλ. [McMahon 1994]). Έτσι, συμπεριλαμβάνει στο κεφάλαιο

της προφοράς την πορεία της γραμματικοποίησης από το «ἄφες» ως το «ἄς», την αποβολή του τελικού -ν (π.χ. *θέλω γράφειν — θέλω γράφει*) και την προσθήκη του -ε στην κατάληξη του γ΄ πληθυντικού των ρημάτων (π.χ. *ἐλύσανε*, *ἐδείρανε*, *γραφούντανε*, *κοιμούντανε*).

Ο David αναφέρεται στο ζήτημα της γλωσσικής αλλαγής όσον αφορά τον τόνο και την προσωδία. Σχετικά με τους τόνους, διευκρινίζει ότι δεν παρουσιάζουν πλέον διαφορές μεταξύ τους. Ως δείγμα του ότι έχει πάψει να υφίσταται η διαφορετική ποσότητα των συλλαβών, αναφέρει το γεγονός ότι δε γίνεται μετακίνηση του τόνου στα επίθετα και παραθέτει τύπους του ουσιαστικού όπως *ἀνθρῶποι*, *φιλοσόφοι* και *δέησες*, *παρακάλεσες*. Σχετικά με τα πνεύματα, διατυπώνει με σαφήνεια τη θέση του: *Τα δύο πνεύματα ἐκατάντησαν μάταιον σημεῖον γραφικόν, ἐπειδή δὲν προφέρονται* (σ. 8).

Στα επόμενα κεφάλαια (Β΄-ΚΕ΄) ο David ασχολείται με τη μορφολογία. Το ονοματικό μέρος (κεφ. Β΄- ΙΣΤ΄) ξεκινά με δύο σημαντικές πληροφορίες προς τους αναγνώστες: α. ο δυικός έχει χαθεί, και β. η δοτική αναπληρώθηκε από απρόθετη ή εμπρόθετη αιτιατική και δεν απαντά πλέον παρά σε λίγες παγιωμένες εκφράσεις. Ακολουθεί η παρουσίαση της πρώτη κλίσης των ουσιαστικών, αρσενικά σε *-ας* και *-ης*, θηλυκά σε *-α* και *-η* με πληθυντικό *-αις*. Ο David επισημαίνει και πάλι τις μεταβολές από την αρχαία ελληνική: αιτιατική χωρίς τελικό *-ν*, κλητική σε *-η* και όχι σε *-α* (π.χ. *κτίστη*, όχι *κτίστα*). Στη δεύτερη κλίση, περιλαμβάνει αρσενικά — αλλά όχι και θηλυκά — σε *-ος* και ουδέτερα σε *-ον*. Προσθέτει στη συνέχεια τα ουδέτερα σε *-ι /-ί* (π.χ. *κλειδί, βώδι, ποδάρι, δόντι*), ως εξέλιξη των υποκοριστικών σε *-ιον* με αποκοπή, καθώς και ορισμένα σύνθετα ουδέτερα σε *-ο* που αποβάλλουν το *-ν* (π.χ. *λωλόπαιδο*). Τα δευτερόκλιτα επίθετα παρουσιάζονται και αυτά μαζί με τη δεύτερη κλίση των ουσιαστικών. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παλαιά τρίτη κλίση των ουσιαστικών και των επιθέτων. Φανερές είναι και εδώ οι γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα: η ονομαστική και η αιτιατική πληθυντικού δε λήγουν σε *-εις* αλλά σε *-ες*, ο David εξηγεί ότι η τρίτη κλίση έχει ουσιαστικά συμπέσει με την πρώτη. Στην τρίτη κλίση εντάσσει επίσης τα ανισοσύλλαβα σε *-δες* (π.χ. *ὁ ψαρᾶς*, *ὁ χατζῆς*) και τα ουδέτερα σε *-α*, *-ας* και *-ος*, για τα οποία διευκρινίζει ότι κλίνονται *ἑλληνικῶς* (σ. 18), όπως και τα τριτόκλιτα επίθετα, χωρίς όμως να παραλείψει να αναφέρει το φαινόμενο της συνίζησης για τα επίθετα σε *-ύς*, *-ειά*, *-ύ* (π.χ. *βαθύς*, *βαθειά*, *βαθύ*).

Όσον αφορά το άρθρο, ο David για την ονομαστική πληθυντικού του θηλυκού δίνει τύπο *αἱ* και, παράλληλα, *ἡ*, ορθογραφημένο με ήτα, «χυδαίως», όπως εξηγεί — χρησιμοποιώντας και εδώ τη λέξη χωρίς αρνητική συνυποδή-

λωση. Για την αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού και του θηλυκού δίνει επίσης σε σημείωση τον ιδιωματικό τύπο *τζῆ* ή *τζ'* (*εἶδα τζῆ γυναίκες*, *τζῆ ἄνδρες*, *τζ' ἄνδρες / στέκουν εἰς τζῆ γειτονειαῖς*), που συμπίπτει με τη γενική ενικού του θηλυκού της προσωπικής αντωνυμίας (*τζῆ λέγει, τὸ στήθος τζῆ,* σ. 21). Παρατηρούμε και στην περίπτωση αυτή έντονο το στοιχείο του σμυρναϊκού ιδιώματος.

Για τα αριθμητικά δηλώνει ότι ανήκουν *εἰς τὸ λεξικὸν* (σ. 20) και ότι η νέα γλώσσα πρόκρινε τον *ἀσύνθετο σχηματισμό* (π.χ. *δέκατος τρίτος*, όχι *τρισκαιδέκατος*, *τρεις χιλιάδες*, όχι *τρισχίλιοι*), ενώ στις δεκάδες εντοπίζει το φαινόμενο της συγκοπής (π.χ. *ἑβδομῆντα*, όχι *ἑβδομήκοντα*). Αναλυτικά ασχολείται με τις αντωνυμίες (σσ. 22–27), δίνοντας ορισμένους τύπους λόγιους (π.χ. *σὺ*, *ἡμεῖς*, παράλληλα με τα *ἐσύ*, *ἐμεῖς*) και πολλούς της καθομιλουμένης: *τοῦ λόγου σου, οἱ ἐδικοὶ* και *οἱ δικοὶ τους, ποιανοῦ, αὐτουνοῦ, ὁ ὁποῖος* (και όχι *ὅστις*), *ὁποὺ* και *ποὺ* για τη δήλωση της αναφοράς (π.χ. *τὸ χαρτὶ ὁποῦ/ποῦ μου 'δωκες*).

Με το ρήμα ασχολείται στα επόμενα κεφάλαια (ΙΖ΄– ΚΕ΄), εξηγώντας εξαρχής ότι η νέα ελληνική έχει πολύ απλούστερη κλίση από την αρχαία, εφόσον *ἔχασε* [...] *συζυγίες, ἐγκλίσεις καὶ χρόνους* (σ. 27) και ότι για να σχηματίσει κανείς ένα ρήμα, αρκεί να γνωρίζει τον ενεστώτα, τον αόριστο και τη μετοχή του παρακειμένου (σσ. 40–41). Διακρίνει τους χρόνους σε απλούς και σύνθετους και εξηγεί ότι στο κεφάλαιο αυτό *θεωροῦνται τεχνολογικῶς*, ενώ η χρήση και η σημασία τους εξετάζονται στο κεφάλαιο της σύνταξης (βλ. σ. 28). Όσον αφορά τις καταλήξεις, ο David παραθέτει για το γ΄ πληθυντικό τον τύπο σε *-ουν* και όχι *-ουσι*, εξηγεί ότι μόνο οι *διορθωταί τῆς γλώσσης* προκρίνουν τύπο σε *-ωσι* για το γ΄πληθυντικό πρόσωπο της υποτακτικής και ενημερώνει ότι ο αόριστος και ο παρατατικός έχουν καταλήξεις όχι πλέον σε *-ον*, αλλά σε *-α*, *-ες*, *-ετε* (διαχωρίζοντας και πάλι τους «συγγραφεῖς» και μερικούς «μωρολόγους γραμματικούς», βλ. σσ. 29–30). Παραθέτει αναύξητους τύπους (π.χ. *γράψαμε*, *γράφτηκα*). Για τις μετοχές της αρχαίας ελληνικής γράφει πως δεν είναι πλέον της κοινής συνηθείας και κλίνονται *ἑλληνικῶς* (σ. 30), εντοπίζει όμως τους τύπους *-οντας* και *-ῶντας* της καθομιλουμένης, που παραμένουν άκλιτοι. Για τον αναδιπλασιασμό θα πει ότι *ἐξέπεσεν, λέγεται λυμένος, ὄχι λελυμένος* (σ. 37). Όσο προχωρά κανείς την ανάγνωση του βιβλίου, τόσο βλέπει τον David να γίνεται εντονότερος στις διατυπώσεις του και σαφέστερος στις επιλογές του: *τὸ θέλω μαθεῖν, θέλω φαγεῖν δὲν ὑποφέρεται πλέον καὶ προσκρούει εἰς τὴν ἀκοή* [...]*, λέγομεν θὰ μάθῃ, θὰ φάγῃ* (σ. 35).

Στο ρηματικό μέρος, μπορεί κανείς να παρακολουθήσει ανάγλυφα τα στάδια της γλωσσικής αλλαγής ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη: *θέλω γράψει, θὲ νὰ*

γράψω και *θὰ γράψω* ο μέλλοντας (με κράση, όπως εξηγεί ο συγγραφέας), *ἤθελα γράψει, ἤθελα γράψω, ἤθελα νὰ γράψω* και *θὰ ἔγραφα* ο «υποθετικός», η δυνητική δηλαδή. Στο τέλος του ρηματικού μέρους, ο David εντάσσει ένα λεξικό ανωμάλων ρημάτων (σσ. 59–69) που δανείζεται από τη γραμματική του Δάρβαρη [1806], με ορισμένες όμως αλλαγές (ρήματα σε *-αίνω* και όχι σε *-άνω*, π.χ. *μπαίνω* αντί του *ἐμβαίνω* με αφαίρεση, *ἀρέσω* αντί του *ἀρέσκω*), που στοχεύουν στο να αποκτήσει ο αναγνώστης *ἀκριβῆ ἰδέα τῆς σημερινῆς καταστάσεως τῆς γλώσσης*, όπως σημειώνει ο David (σ. 69).

Μολονότι στη σύνταξη αφιερώνει χωριστό, εξίσου εκτεταμένο (κεφ. ΚΣΤ΄- ΜΣΤ΄), τμήμα του βιβλίου του, ο συγγραφέας παραπέμπει συχνά από τη μορφολογία στη σύνταξη, συνδέοντας τα κλιτικά παραδείγματα με τη γλωσσική χρήση, σε μια πιο σύγχρονη λογική (βλ. αυτοπάθεια και χρήσεις χρόνων, σσ. 22, 28). Το κομμάτι της σύνταξης είναι και αυτό οργανωμένο με βάση τα μέρη του λόγου. Ο David παρουσιάζει τις γλωσσικές λειτουργίες της καθομιλουμένης, συγκριτικά κι εδώ με την αρχαία, π.χ. για τη γενική εξηγεί ότι διατήρησε τις έννοιες της οικειότητας και της κτήσης, όμως σε όλες τις άλλες λειτουργίες της την αντικαθιστά η εμπρόθετη αιτιατική. Ο Δαβίδ διδάσκει τη νέα σειρά όρων (π.χ. *τὸν εἶδα* αντί *εἶδον αὐτόν*), τις αλλαγές στη σύνταξη των ρημάτων, το ποιόν ενέργειας (π.χ. *τρῶγε* και *φάγε*), τις πολλές χρήσεις της υποτακτικής (σσ. 104–110). Για το απαρέμφατο ξεκαθαρίζει ότι στη νέα ελληνική δεν σώζεται (σ. 110). Επισημαίνει επίσης την προτίμηση της νέας γλώσσας στον πληθυντικό σε εκφράσεις όπως: *Ποῖος ἔχυσε τοῦτα τὰ νερά; Ἡ μύτη του ἔχει αἵματα* (σ. 71).

Στο βιβλίο δεν υπάρχει χωριστό μέρος αφιερωμένο στη σημασιολογία. Όμως στα παραδείγματα και τους πολυάριθμους ιδιωτισμούς που συναντάμε στο εγχειρίδιο, βρίσκεται το σπέρμα του λεξικού που συνοδεύει την επόμενη μέθοδο του Δαβίδ.

2.3. Πολιτισμικά και υφολογικά στοιχεία στα παραδείγματα χρήσης

Στο βιβλίο περιλαμβάνονται παραδείγματα χρήσης, που ο συγγραφέας αντλεί από την καθομιλουμένη της εποχής του. Στα παραδείγματα αυτά συναντά κανείς ψηφίδες από περιστάσεις διεπίδρασης, από τις οποίες μπορεί να σταχυολογήσει όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και πολιτισμικές και πραγματολογικές πληροφορίες για τη ζωή στα μικρασιατικά παράλια. Πτυχές απ' την απόφαση του γάμου και τη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη του βιβλίου σμυρναϊκή κοινωνία αποκαλύπτονται στο παράδειγμα *Κάλλια ἔχω ν' ἀποθάνω, παρὰ νὰ τὸν πάρω* (σ. 126), που στόχο έχει τη διδασκαλία της

επιρρηματικής χρήσης της αιτιατικής πληθυντικού του ουδετέρου. Διαφωνίες και διενέξεις ξεδιπλώνονται στα μάτια του αναγνώστη με την έκφραση *Κακὸ χρόνο νά 'χῃς καὶ ψυχρό* (που ο David πρέπει να απάνθισε από κάποιο σμυρνέικο καβγά), με αφορμή την παρουσίαση της αποβολής του τελικού -ν από την αιτιατική του αρσενικού των δευτερόκλιτων. Στη διδασκαλία της σύνταξης των προθέσεων, συναντάμε τα παραδείγματα: *κάθομαι εἰς τοῦ Οἰκονόμου· θὰ πάγω ἀπόψε εἰς τοῦ Βάμβα* (σ. 116). Ο συγγραφέας πρέπει να αναφέρεται σε δύο εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, τον Νεόφυτο Βάμβα, που ο David είχε γνωρίσει ως διευθυντή της Σχολής της Χίου (βλ. και [Μπελόκα 2017]), και τον Κωνσταντίνο Οικονόμου τον εξ Οικονόμων[3] (1780–1857), που δίδαξε από το 1809 στο πρωτοποριακό *Φιλολογικόν Γυμνάσιον* της Σμύρνης ελληνική φιλολογία και ρητορική, μετά από πρόσκληση του Κωνσταντίνου Κούμα.

Τα παραδείγματα διανθίζονται από παρατηρήσεις υφολογικού χαρακτήρα. Έτσι, παρουσιάζοντας το φαινόμενο της συνίζησης, ο David παρατηρεί πως αυτή απαντά *εἰς τὴν ὁμιλίαν, εἰς τὴν γραφὴν ὅμως δὲν μεταχειρίζεται παρά σπανίως ἀπὸ τοὺς πεζογράφους* [...] *Ἀλλά οἱ ποιηταὶ τὴν ἀγκαλιάσθησαν, ἐπειδὴ τοὺς εὐκολύνει πολλά τὴν στιχουργίαν*: «Τῷ ὄντι εἶναι ἀμίμητη τῶν Θεραπειῶν ἡ θέσις, / κι ἀπ' τῶν Μακάρων τὰ νησία κι ἄν εἶσαι, θὰ τ' ἀρέσῃς[4]» (σσ. 7–8). Διακρίνει επομένως όχι μόνο τον προφορικό από το γραπτό λόγο, αλλά και τα διαφορετικά είδη γραπτού λόγου μεταξύ τους.

Στο τέλος του βιβλίου (σσ. 129–138) παρατίθενται με τον τίτλο «Στιχουργική» αποσπάσματα από ποιήματα του Αθανάσιου Χριστόπουλου για τη διδασκαλία του μέτρου και της προσωδίας (π.χ. *Ἂς χαροῦμε ὅσο ζοῦμε, Ὅσο εὐτυχεῖς, τόσο δυστυχεῖς*). Τον πίνακα περιεχομένων ακολουθεί ο λόγος που εκφώνησε προς τους μαθητές του ο David φτάνοντας στη Χίο (σσ. 141–144),

[3] Ο David κάνει αναφορά στον Οικονόμου και σε έναν από τους διαλόγους της μεταγενέστερης *Méthode* — *Ἠξεύρει ἑλληνικά; — Λέγουν ὅτι τὰ ἠξεύρει· εἶναι μαθητὴς τοῦ Οἰκονόμου* [David 1821: 105].

[4] Οι στίχοι αυτοί, που ο David παραθέτει ως παράδειγμα για τη συνίζηση, χωρίς αναφορά στην πηγή, προέρχονται από το σατιρικό έπος «Κούρκας Άρπαγή» του Ιακωβάκη Ρίζου Νερουλού (1816), που επέλεξε να γράψει στην καθομιλουμένη (για τη γλωσσική αυτή επιλογή του Νερουλού, βλ. [Mackridge 2009: 150–52]). Εκτενέστερο απόσπασμα του ποιήματος, στο οποίο ο Κωνσταντινοπολίτης Νερουλός εξυμνεί την ομορφιά της ιδιαίτερης πατρίδας του, παραθέτει ο David στη δεύτερη και τρίτη έκδοση της *Méthode* του (1827, 1828, σσ. 135–138).

γραμμένος σε ακραιφνή αρχαΐζουσα. Από τη μεταβολή που μεσολάβησε, συμπεραίνουμε το ρόλο που έπαιξε στα ελληνικά του Jules David η συναναστροφή του με φυσικούς ομιλητές.

2.4. Διάδοση και αντίκτυπος

Ο *Συνοπτικός Παραλληλισμός* φαίνεται πως γνώρισε σημαντική απήχηση, όπως δείχνει η εξυμνητική κριτική που γράφτηκε γι' αυτόν στο περιοδικό *Λόγιος Ἑρμῆς*, η οποία παρουσιάζει το βιβλίο ως *τὴν ἐντελεστέραν καὶ ἀκριβεστέραν γραμματικήν ἀπ' ὅσας ἔχομεν* [Ν-Θ. 1821: 161, 163]. Το εγχειρίδιο μεταφράστηκε στα αγγλικά το 1824 από τον John Mitchell. Αργότερα, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης θα χαρακτηρίσει το βιβλίο «Ἐνδιαφέρον έργον» [Τριανταφυλλίδης 1993 [1938]: 617].

Το ζήτημα της συγκριτικής προσέγγισης μεταξύ αρχαίων και νέων ελληνικών συνέχισε να απασχολεί τον David. Επιστρέφοντας στο Παρίσι και ενώ δίδασκε την αρχαία και τη νέα ελληνική στη Σορβόννη ως βοηθός του Boissonade, ξεκίνησε να γράφει ένα Λεξικό της Νέας Ελληνικής, στο οποίο αντιμετώπιζε τη γλώσσα τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά, έργο ζωής για το οποίο δε βρήκε εκδότη ως το θάνατό του το 1854 [Provata 2001].

2.5. *Συνοπτικός παραλληλισμός* και *Méthode*: Μια συγκριτική προσέγγιση

Ένα χρόνο μετά το *Συνοπτικό παραλληλισμό*, ο Jules David εκδίδει τη *Méthode pour apprendre la langue grecque moderne*, ένα ολοκληρωμένο εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής (βλ. και [Παντελόγλου υπό δημ. α]). Ο συγγραφέας εξηγεί στον Πρόλογο του βιβλίου ότι αποφάσισε να μην ακολουθήσει την παρότρυνση να μεταφράσει το *Συνοπτικό Παραλληλισμό* στα γαλλικά, διότι το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι διαφορετικό [David 1821: iv], αποδεικνύοντας έτσι ότι η επιλογή σχετικά με το κοινό-στόχο σε κάθε του βιβλίο είναι συνειδητή. Τα δύο εγχειρίδια παρουσιάζουν, όπως είναι φυσικό, ομοιότητες. Το ελεύθερο πνεύμα του συγγραφέα τους τα διαπνέει και οι γλωσσικές αντιλήψεις που εκφράζονται είναι σταθερές. Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι ένας μόνο χρόνος χωρίζει τα δύο βιβλία του David, παρατηρούνται διαφορές που μαρτυρούν την εξέλιξή του ως συγγραφέα. Οι σημαντικότερες από αυτές, συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

α. Η πρώτη και πιο προφανής διαφορά μεταξύ των δύο εγχειριδίων είναι ότι το πρώτο απευθύνεται σε ειδικό κοινό, ενώ το δεύτερο είναι ένα γενικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της νέας ελληνικής, με γλώσσα διαμεσολάβησης τη

γαλλική. Το διαφορετικό κοινό καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας απευθύνεται στους αναγνώστες του. Έτσι, στον *Παραλληλισμό* του ο David επιστρατεύει λογικά επιχειρήματα προκειμένου να πείσει τους αναγνώστες του για την αξία της σύγχρονής τους ελληνικής γλώσσας, ενώ στη *Méthode* θα χρησιμοποιήσει και την επίκληση στο συναίσθημα [βλ. David 1821, *Préface*: iii-vii]. Βέβαια, το βιβλίο αυτό βρίσκεται χρονικά εγγύτερα στο ξέσπασμα της επανάστασης, άρα δικαιολογημένα οι συγκινήσεις είναι εντονότερες.

β. Στη *Méthode*, ο David προτάσσει έναν πρόλογο, στον οποίο τοποθετείται ρητά σχετικά με τις γλωσσικές του επιλογές, αντιτιθέμενος στους αρχαϊστές συγγραφείς μεθόδων και κυρίως στο εγχειρίδιο του Schmidt, που είχε εκδοθεί το 1808 (βλ. και [Παντελόγλου υπό δημ. α]). Ο David εξηγεί ότι χρειάζεται κανείς να ελκύσει το ενδιαφέρον των νέων της Ευρώπης που ενδιαφέρονται να μάθουν τη νέα ελληνική, δίνοντας έμφαση στη γλωσσική χρήση και τον προφορικό λόγο.

γ. Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει καλύτερη οργάνωση από το προηγούμενο. Επίσης, η προσέγγιση του David στη γλώσσα φαίνεται συνειδητότερη, ενώ στο *Συνοπτικό Παραλληλισμό* ο συγγραφέας δείχνει ακόμα να ταλαντεύεται. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της πορείας αυτής είναι ότι στην περιγραφή της β΄ κλίσης στη *Méthode*, ο συγγραφέας δίνει αποφασιστικά δεύτερο τύπο ουδετέρου σε *-ο* και όχι σε *-ον*.

δ. Ο David αφιερώνει ένα ολόκληρο τμήμα της *Méthode* σε διαλόγους πάνω σε καθημερινές περιστάσεις και σε συνομιλίες με οικονομική και κοινωνικοπολιτική θεματολογία [David 1821: 104–122]. Στις σελίδες αυτές αποκαλύπτεται μια ακόμη εναργέστερη εικόνα της ζωής των μικρασιατικών παραλίων από κείνη που είχαμε υποψιαστεί στα παραδείγματα του *Συνοπτικού Παραλληλισμού*. Επιπλέον, εισάγοντας επικοινωνιακούς διαλόγους στο βιβλίο του ο David προικονομεί μεταγενέστερες μεθόδους στη διδακτική των γλωσσών (Φυσικές μέθοδοι, 19ος αι., Επικοινωνιακή μέθοδος, 20ος αι.).

ε. Στο τέλος του βιβλίου ο συγγραφέας παραθέτει ένα ελληνογαλλικό λεξικό οργανωμένο σε σημασιολογικά πεδία, συμπληρώνοντας έτσι μια σημαντική έλλειψη του προηγούμενου βιβλίου του. Στο λεξικό αυτό περιλαμβάνει δάνειες και λόγιες λέξεις, επισημαίνοντας τις πρώτες με αστερίσκο και τις δεύτερες με σταυρό.

3. Συμπεράσματα

Η μελέτη του *Συνοπτικοῦ Παραλληλισμοῦ* του Jules David οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο συγγραφέας του συνιστά έναν πρόδρομο στο πεδίο της ελλη-

νικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο *Συνοπτικός Παραλληλισμός* του αποτελεί ένα διδακτικό εγχειρίδιο της νέας ελληνικής για ειδικούς σκοπούς και μια γραμματική που κινείται κυρίως στα επίπεδα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης. Συνιστά επίσης μια διακήρυξη όσον αφορά τις προοδευτικές για την εποχή τους γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα του: πίστη στην ομιλούμενη γλώσσα και στην αξία του προφορικού λόγου. Προσεγγίζοντας ο συγγραφέας την ελληνική από την προνομιακή θέση του ομιλητή μιας άλλης γλώσσας, που μπορεί να περιγράψει τη γλώσσα χωρίς να επιθυμεί να τη ρυθμίσει, αναδεικνύεται σε δημοτικιστή πριν απ' τους δημοτικιστές. Η προηγούμενη κλασική παιδεία του David και η σύνδεση που πραγματοποιεί μεταξύ νέας και αρχαίας ελληνικής, υπό συγκριτική οπτική, προσδίδει ένα επιπλέον νόημα στην επιλογή αυτή.

Το βιβλίο γνώρισε σημαντική απήχηση, που συνεχίστηκε με τη *Méthode*, με την οποία ο David απευθύνθηκε σε ευρύτερο κοινό. Στο δεύτερο βιβλίο του, ο συγγραφέας παραμένει ακλόνητος όσον αφορά τις γλωσσικές του επιλογές και εμβαθύνει όσον αφορά τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασιολογία και την επικοινωνία. Στα παραδείγματα του πρώτου βιβλίου και τους διαλόγους του δεύτερου, μια βεντάλια κοινωνικών σχέσεων και ρόλων ανοίγεται στα μάτια του αναγνώστη.

Κλείνουμε με τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει μακρά ιστορία, όπως προκύπτει από την έρευνα. Η διδασκαλία της σε ειδικό κοινό αρχαιομαθών ανάγεται στην προεπαναστατική περίοδο, όπως αποδεικνύεται από τον πρωτοπόρο *Συνοπτικό Παραλληλισμό* του πολύ ξεχωριστού Ιουλίου Δαβίδ.

Βιβλιογραφία

Δαβίδ Ι. Συνοπτικός παραλληλισμός τῆς ἑλληνικῆς καὶ γραικικῆς ἤ ἁπλοελληνικῆς γλώσσης. Ἐν Παρισίοις, ἐκ τῆς τυπογραφίας Ι. Μ. Ἐβεράρτου, 1820.

Δάρβαρης Δ. Ν. Γραμματική ἁπλοελληνική. Ἐν Βιέννῃ τῆς Ἀουστρίας, ἐν τῇ Ἑλληνικῇ τυπογραφίᾳ Γεωργίου Βενδώτη, 1806.

ΚΕΓ. Ελληνικά για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς, https://www.greek-language.gr/certification/node/19.html.

Kurelec V. C. Τα εγχειρίδια της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας την περίοδο πριν τη σύσταση του νέου κράτους // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 19, 1999. Σ. 160–173.

Μοσχονάς Σ.Α. Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας // Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., Λασκαράτου Χ., Σηφιανού Μ., Γεωργιαφέντης Μ., Σπυρόπουλος Β. (επιμ.). Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες

αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton. Αθήνα, Πατάκης, 2003. Σ. 87–107.

Μπελόκα Σ. Βάμβας Νεόφυτος-Νικόλαος, βιβλιογραφική καταγραφή, https://docplayer.gr/201727-Neofytos-nikolaos-iereas-didaskalos-logios-syggrafeas-kathigitis-hios.html, 2017.

Παντελόγλου Λ. Διδάσκοντας την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στη Μικρασία του 19ου και του 20ού αιώνα // Τζιτζιλή Χρ., Παπαναστασίου Γ. Γλωσσικές Επαφές στα Βαλκάνια και στη Μικρά Ασία / Language Contact in the Balkans and Asia Minor, υπό δημ. α.

Παντελόγλου Λ. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην ιστορική της διάσταση: Οι απαρχές // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 39, υπό δημ. β.

Τριανταφυλλίδης Μ. Νεοελληνική γραμματική. Ιστορική Εισαγωγή. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1993 [1938].

Caravolas J. A. Charles-Louis-Jules David, professeur de français à Chio // Documents pour l' histoire du français langue étrangère ou seconde 28, https://dhfles.revues.org/2658#ftn14, 2002.

Caravolas J. A. L' helléniste français Jules David (1783–1854) // La Revue Historique, Institut de Recherches Néohelléniques Vol. II, 2005. P. 129–151.

Caravolas J. A. Jules David et les études grecques, 1783–1854. Paris, l' Harmattan, 2009.

David J. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne. Paris, Lequien, 1821.

Delveroudi R. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne. Corpus de Textes Linguistiques Fondamentaux / CID ENS de Lyon, 2016/7, http://ctlf.ens-lyon.fr/n_fiche. asp?num=1126, 2016.

Delveroudi R. Modern Greek grammars written by or for foreigners around the Greek revolution (1818–1829) // Αναγνωστοπούλου Ε., Καλοκαιρινός Α., Πεχλιβάνος Μ. (επιμ.). Language Choices: Greek and Parallel Cases (Workshop), ICGL 12. Frei Universität Berlin, CeMoG, Edition Romiosini, υπό δημ.

Du Fresne Du Cange C. Glossarium ad Scriptores Mediae et Infimae Graecitatis. Lugduni (Lyon), Amissonios Joan. Posuel & Claud. Rigaud, 1688.

Fuentes P. A. Grammatica Vulgar Griego-Española. Madrid, Joachin Ibarra, 1775.

Germano G. Vocabolario Italiano e Greco, nel quale si contiene come le voci Italiane si dicano in Greco volgare. Roma, Bartolomeo Zanetti, 1622.

Janse M., Joseph B. D. A New Historical Grammar of Demotic Greek Reflections on the Κοινή Ελληνική in the 19th and 20th Centuries as Seen through Thumb's Handbook of the Modern Greek Vernacular // CHS Research Bulletin, Center for Hellenic Studies 2:2, 2014. P. 1–9.

Mackridge P. Language and National Identity in Greece (1766–1976). Oxford: Oxford University Press, 2009.

McMahon A. Understanding Language Change. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Mitchell J. A Grammatical Parallel of the Ancient and Modern Greek languages, translated from the Modern Greek of Jules David, late of the Greek College of Scio. London, Messrs. Black, Young, and Young, 1824.

Moschonas S. A. The discovery of Modern Greek as a second language // Selected papers on theoretical and applied linguistics v. 22, 2017. P. 27–50.

Provata D. Un témoignage tardif des Lumières en Grèce: Le dictionnaire inédit de Jules David // Σύγκριση = Comparaison 12, 2001. P. 82–87.

Schmidt A. E. Neugriechische Sprachlehre. Leipsig, Joachim's, 1808.

Simon Portius. Grammatica linguæ græcæ vulgaris (ed. Meyer W., introduction Psichari J.). Paris, F. Vieweg, 1638 [1889].

Soutsos P. Odes d'un jeune Grec, suivies de six chants de guerre écrits en vers grecs. Paris, Emler frères, 1828.

Thomas Parisinus. Nouvelle méthode pour apprendre les Principes de la Langue Grecque Vulgaire, divisée et partagée en XII. Heures. Paris, Michel Guignard, 1709.

Trace J., Hudson T., Brown J. (ed.). Developing Courses in Languages for Specific Purposes. Hawai: NFLRC, 2015.

Teaching Modern Greek to Hellenists: Jules David's Case

L. Panteloglou

Modern Greek School,
University of Athens & Hellenic Open University, Athens, Greece
epantel@phil.uoa.gr

In this paper the book "A short Parallel of ancient Greek and modern or simple Greek language" [1820] by French Hellenist Jules David, is presented, within its social and historical context. This book, written in the period of the preparation for the Greek War of Independence, is a Method of teaching Modern Greek as a Second/Foreign Language, to a special audience of people familiar with ancient Greek. It is also a Grammar which moves within all the language levels and a declaration concerning the progressive, for the era, linguistic choices of the writer. The book is presented from the point of view of phonology, morphology, syntax and semasiology; the examples used by the writer are studied from a linguistic

and cultural point of view. The manual is also studied comparatively with Jules David's next book, «Méthode pour apprendre la langue grecque moderne» [1821], addressed to a different target group of French speaking public, in which the linguistic choices of the writer, as well as his methodology, prove evolution, maturity, and an important language experience acquired in the society of Smyrna of his time.

Keywords: *Modern Greek as second/foreign language, Special audience, Hellenists, social context*

References

Beloka S. Vamvas Neophytos-Nikolaos, https://docplayer.gr/201727-Neofytos-nikolaos-iereas-didaskalos-logios-syggrafeas-kathigitis-hios.html, 2017.

David J. A Short Parallel of Ancient Greek and Modern or Simple Greek Language (Synoptikos Parallilismos tis ellinikis kai grekikis I aploellinikis glossis). Parisiis, I.M. Everartos, 1820.

Darvaris D. N. Simple Greek language Grammar (Grammatiki aploelliniki).Vienna, Austria, ed. G. Vendotis, 1806.

КЕГ. Greek for Specific Professional Purposes, https://www.greek-language.gr/certification/node/19.html.

Kurelec V. C. Manuals of Greek as a Foreign Language before the Constitution of the New State (Ta enchiridia tis ellinikis os xenis glossas tin period prin ti systasi tou neou kratous) // Studies for Greek Language 19, 1999. P. 160–173.

Moschonas S. A. Before Teaching Greek as a Foreign Language (Prin apo ti didaskalia tis ellinikis os xenis glossas) // Theophanopoulou-Kontou D., Laskaratou Ch., Siphianou M., Georgiaphentis M., Spiropoulos V. (ed.). Modern Trends in Greek Linguistics: Studies dedicated to Irini Philippaki-Warburton (Synchrones Taseis stin Elliniki Glossologia: Meletes afieromenes stin Irini Philippaki-Warburton). Athens, Patakis, 2003. P. 87–107.

Panteloglou L. Teaching Greek as a Second or Foreign Language in Asia Minor of the 19th and the 20th century (Didaskontas tin elliniki os deuteri i xeni glossa sti Mikrasia tou 19ou kai tou 20ou aiona) // Tzitzilis Ch., Papanastasiou G. Language Contact in the Balkans and Asia Minor, in press a.

Panteloglou L. Greek as a Second Language under a historical perspective: The beginnings (I elliniki os deuteri glossa stin istoriki tis diastasi: I aparches) // Studies for Greek Language 39, in press b.

Triantaphyllidis M. Modern Greek Grammar, Vol. 1, Historical Introduction (Neoelliniki Grammatiki. Istoriki eisagogi). Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies, 1993 [1938].

Caravolas J. A. Charles-Louis-Jules David, professeur de français à Chio // Documents pour l' histoire du français langue étrangère ou seconde 28, https://dhfles.revues.org/2658#ftn14, 2002.

Caravolas J. A. L' helléniste français Jules David (1783–1854) // La Revue Historique, Institut de Recherches Néohelléniques Vol. II, 2005. P. 129–151.

Caravolas J. A. Jules David et les études grecques, 1783–1854. Paris, l' Harmattan, 2009.

David J. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne. Paris, Lequien, 1821.

Delveroudi R. Méthode pour apprendre la langue grecque moderne. Corpus de Textes Linguistiques Fondamentaux / CID ENS de Lyon, 2016/7, http://ctlf.ens-lyon.fr/n_fiche. asp?num=1126, 2016.

Delveroudi R. Modern Greek grammars written by or for foreigners around the Greek revolution (1818–1829) // Anagnostopoulou E., Kalokairinos A., Pekhlivanos M. (eds.). Language Choices: Greek and Parallel Cases (Workshop), ICGL 12. Frei Universität Berlin, CeMoG, Edition Romiosini, in print.

Du Fresne Du Cange C. Glossarium ad Scriptores Mediae et Infimae Graecitatis. Lugduni (Lyon), Amissonios Joan. Posuel & Claud. Rigaud, 1688.

Fuentes P. A. Grammatica Vulgar Griego-Española. Madrid, Joachin Ibarra, 1775.

Germano G. Vocabolario Italiano e Greco, nel quale si contiene come le voci Italiane si dicano in Greco volgare. Roma, Bartolomeo Zanetti, 1622.

Janse M., Joseph B. D. A New Historical Grammar of Demotic Greek Reflections on the Κοινή Ελληνική in the 19th and 20th Centuries as Seen through Thumb's Handbook of the Modern Greek Vernacular // CHS Research Bulletin, Center for Hellenic Studies 2:2, 2014. P. 1–9.

Mackridge P. Language and National Identity in Greece (1766–1976). Oxford: Oxford University Press, 2009.

McMahon A. Understanding Language Change. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Mitchell J. A Grammatical Parallel of the Ancient and Modern Greek languages, translated from the Modern Greek of Jules David, late of the Greek College of Scio. London, Messrs. Black, Young, and Young, 1824.

Moschonas S. A. The discovery of Modern Greek as a second language // Selected papers on theoretical and applied linguistics v. 22, 2017. P. 27–50.

Provata D. Un témoignage tardif des Lumières en Grèce: Le dictionnaire inédit de Jules David // Σύγκριση = Comparaison 12, 2001. P. 82–87.

Schmidt A. E. Neugriechische Sprachlehre. Leipsig, Joachim's, 1808.

Simon Portius. Grammatica linguæ græcæ vulgaris (ed. Meyer W., introduction Psichari J.). Paris, F. Vieweg, 1638 [1889].

Soutsos P. Odes d'un jeune Grec, suivies de six chants de guerre écrits en vers grecs. Paris, Emler frères, 1828.

Thomas Parisinus. Nouvelle méthode pour apprendre les Principes de la Langue Grecque Vulgaire, divisée et partagée en XII. Heures. Paris, Michel Guignard, 1709.

Trace J., Hudson T., Brown J. (ed.). Developing Courses in Languages for Specific Purposes. Hawai: NFLRC, 2015.

УДК 398.88 — 811.141, 811.142 https://doi.org/10.29003/816.2658-7157.2019_4/151-170

ΑΡΧΑΙΟΙ ΘΡΗΝΟΙ ΚΑΙ ΜΟΙΡΟΛΟΓΙΑ: ΣΥΝΕΧΕΙΕΣ ΚΑΙ ΑΣΥΝΕΧΕΙΕΣ

Ε. Παπαδογιαννάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Ελλάδα
eleni_pap@hotmail.com

Στα ομηρικά έπη έχουμε θρηνητικά τραγούδια, γόους γυναικών, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους θρήνους των επαγγελματιών θρηνωδών. Οι γόοι αποτελούν θρηνητικά τραγούδια, που άδονται από τις γυναίκες που έχουν στενή συγγενική σχέση με τον αποθανόντα. Αντιθέτως, οι θρήνοι αποτελούν επαγγελματικές ποιητικές συνθέσεις και άδονται από επαγγελματίες του είδους. Τα δύο αυτά είδη διαφέρουν τόσο ως προς το περιεχόμενό τους, όσο και ως προς τον τρόπο εκτέλεσης. Η διάκριση αυτή συνεχίζεται και στην τραγωδία, όπου εντοπίζονται θρηνητικά τραγούδια και των δύο ειδών. Τα μοτίβα των γυναικείων επικών και τραγικών γόων ανιχνεύονται και στα σύγχρονα μοιρολόγια, τα οποία ακούγονται μέχρι σήμερα σε κάποιες ορεινές περιοχές της Ελλάδας.

Λέξεις-κλειδιά: *θρήνος, γόος, γυναικείος λόγος, μοτίβα, μοιρολόγια*

1. Εισαγωγή

Ο θρήνος ως λογοτεχνικό είδος ή υπο-είδος έχει γίνει αντικείμενο εκτενούς μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες[1]. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της εξέλιξης του θρήνου από τον 8ο ως τον 5ο αιώνα π.Χ., αλλά και οι απαρχές του, καθώς, εξαιτίας των λιγοστών κειμένων, που έχουν διασωθεί, η προϊστορία του θρήνου δεν είναι καθόλου σαφής και αποτελεί

[1] Ενδεικτικές είναι οι μελέτες των [Alexiou, Murnaghan, Holst-Warhaft, Sultan, Foley, Derderian].

ένα από τα ανοιχτά ζητήματα της σύγχρονης φιλολογικής έρευνας. Ο θρήνος στο έπος έχει απασχολήσει περισσότερο την έρευνα, όπου η λέξη θρῆνος[2] εμφανίζεται για πρώτη φορά στην κηδεία του Έκτορα στην Ιλιάδα (Ω, 721), ενώ στο τέλος της Οδύσσειας (ω, 61) μαθαίνουμε ότι οι Μούσες ἐθρήνεον στην κηδεία του Αχιλλέα. Ωστόσο, στην Ιλιάδα το ίδιο το κείμενο φαίνεται να διαφοροποιεί τους θρήνους από τους γόους[3] (Ιλιάδα Ω, 719–724):

οἳ δ᾽ ἐπεὶ εἰσάγαγον κλυτὰ δώματα, τὸν μὲν ἔπειτα
τρητοῖς ἐν λεχέεσσι θέσαν, παρὰ δ᾽ εἷσαν ἀοιδοὺς
θρήνων ἐξάρχους, οἵ τε στονόεσσαν ἀοιδὴν
οἳ μὲν ἄρ᾽ ἐθρήνεον, ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες.
τῇσιν δ᾽ Ἀνδρομάχη λευκώλενος ἦρχε γόοιο
Ἕκτορος ἀνδροφόνοιο κάρη μετὰ χερσὶν ἔχουσα:

[Κι αφού τον έβαλαν (τον Έκτορα) μέσα στο σπίτι του το ξακουστό,
τον έβαλαν
πάνω σε κρεβάτι, και δίπλα του στέκονταν τραγουδιστάδες,
που πρώτοι άρχισαν το μοιρολόι, και τον θλιβερό σκοπό τους

[2] Εξαιτίας της έλλειψης ορολογίας στη νέα ελληνική, για τεχνικούς λόγους θα χρησιμοποιώ στο πλαίσιο αυτής της εργασίας τη γραφή θρήνος, για να δηλώνω το θρηνητικό άσμα γενικά (το αγγλικό lament), στο οποίο συμπεριλαμβάνεται ο γόος και ο θρῆνος ως δύο θρηνητικά άσματα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, και τη γραφή θρῆνος.

[3] Ο Chantraine s.v. ορίζει τα ουσιαστικά γόος και θρῆνος, καθώς και τα ρήματα γοάω και θρηνέω ως εξής:
γόος: plainte, lamentation mêlée des larmes / γοάω: pousser des cris de douleur, des lamentations
θρῆνος: plainte funèbre, lamentation / θρηνέω: entonner un chant funèbre.
Η Arnould [1990: 146–48] προσδιορίζει τα ρήματα γοάω και θρηνέω, καθώς και το ουσιαστικό γόος με παραδείγματα τόσο από το έπος, όσο και από την τραγωδία. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο γόος αποτελεί σε γενικές γραμμές μια ενεργή μορφή θρήνου και στην τραγωδία χρησιμοποιείται στις ακόλουθες φράσεις: καὶ ψυχαγωγοῖς ὀρθιάζοντες γόοις (Αισχ. Πέρσαι 687), κατάρχομαι γόων (Ευρ. Εκ. 685), ἔγειρε γόον (Ευρ. Ηλ.125), κλάγξω γόον (Αισχ. Πέρσαι 947), γόους ἐπορθροβοάσω (Ευρ. Ηλ. 142), μέλψασα γόον (Αισχ. Αγαμ. 1445), χέουσα γόον (Αισχ. Χοηφ. 449), λήξω γόων (Σοφ. Ηλ.104), ἀπαλλαχθεὶς γόων (Ευρ. Ιππ. 1181), ἀφεῖσα γόους (Ευρ. Ορ. 1022). Για την κατάταξη αυτή στο έπος, βλ. και Derderian [2001: 40, σημ. 102].

μοιρολογούσαν, κι αποκρίνονταν με κλάματα, οι γυναίκες.
Πρώτη η Ανδρομάχη η λευκοβραχίονη ξεκινάει το μοιρολόι,
κρατώντας το κεφάλι του Έκτορα του αντροφονιά στα χέρια.]

Το σημαντικότερο είναι ότι ο *θρῆνος* ανήκει μόνο σε μεγάλους ήρωες, τον Έκτορα στην *Ιλιάδα* και τον Αχιλλέα στην *Οδύσσεια*, και δεν εκφέρεται με λόγο, αφού δεν παρουσιάζεται από τον ποιητή το περιεχόμενό τους[4]. Αντιθέτως, οι *γόοι* είναι το μόνο είδος θρήνου, που εκφέρεται με λόγο στην *Ιλιάδα* και διαμορφώνει ένα είδος τελετουργίας[5]. Αποτελούν την ποιητική του θρήνου, που κυριαρχεί σε όλη την *Ιλιάδα*[6]. Ο θρήνος αρχίζει με τους επαγγελματίες, που τραγουδούν, απαντά ο χορός των γυναικών και συνεχίζεται με τους γόους των συγγενών, τους οποίους ακολουθεί πάλι ο χορός[7]. Επομένως, οι γόοι εκφράζουν την προσωπική θλίψη των συγγενών άμεσα, ενώ οι *θρῆνοι* είναι πιο επίσημοι και είναι πιθανό να άδονταν και αργότερα σε επιμνημόσυνες τελετές προς τιμήν του νεκρού[8], πράγμα που συνάγεται ex silentio, καθώς το περιεχόμενό τους μας είναι άγνωστο.

2. Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αρχικά να παρουσιάσει την εξέλιξη των θρηνητικών ασμάτων στην αρχαία ελληνική γραμματεία από το έπος έως το δράμα και στη συνέχεια να ανιχνεύσει κοινά μοτίβα μεταξύ των αρχαίων θρήνων και των μοιρολογιών της νεοελληνικής παράδοσης προκειμένου να εντοπίσει απηχήσεις και επιρροές.

3. Ανάλυση-Τεκμηρίωση

Βασική προϋπόθεση για τη μελέτη και κατανόηση των θρηνητικών ασμάτων αποτελεί το γεγονός ότι εκτελούνται κυρίως από τις γυναίκες: έχουν χρέ-

---

[4] Για την παρατήρηση αυτή βλ. Tsagalis [1998: 13] και Harvey [1955: 169].

[5] Οι γόοι από μόνοι τους δεν αποτελούν τελετουργία, αλλά παίρνουν τελετουργική διάσταση εντασσόμενοι στην τελετουργία της ταφής και τη λατρεία των νεκρών. Για τα ταφικά έθιμα της αρχαϊκής εποχής βλ. Sourvinou-Inwood [1983] και Cavanaugh-Mee [1995].

[6] Βλ. Tsagalis [1998: 14].

[7] Πρβλ. Tsagalis [1998: 11].

[8] Για τις επιμνημόσυνες εκτελέσεις κάνει λόγο ο Harvey [1955: 169].

ος να συνοδεύσουν τον νεκρό στον θάνατο, όπως τον έφεραν στη ζωή[9]. Στην Ιλιάδα μόνο στον Αχιλλέα και τον Πρίαμο αποδίδονται γόοι, το περιεχόμενο των οποίων διαφοροποιείται από τους γόους των γυναικών[10]. Ο θρήνος των γυναικών τονίζει την απώλεια και τον πόνο για τον νεκρό ήρωα, χωρίς αναφορά στο κλέος και τη δόξα, που απορρέουν από τον ηρωικό θάνατο[11]. Ο θρήνος αποτελεί μορφή επαίνου των νεκρών, αλλά ο θρήνος των γυναικών υπονομεύει το ίδιο το έπος και είναι επικίνδυνος για τη συνοχή της κοινωνίας[12]. Καμιά γυναίκα στην Ιλιάδα δεν επαινεί τον Έκτορα ως πολεμιστή[13]. Αν, όμως, υποθέσουμε ότι ο θρήνος αποτελεί μίμηση του θανάτου, τότε οι γυναίκες θρηνούν για τον κοινωνικό θάνατο, που υφίστανται, όταν χάνουν τον άνδρα, μέσω του οποίου προσδιορίζονται κοινωνικά[14]. Επομένως, στο πλαίσιο της Ομηρικής ποίησης οι θρήνοι των γυναικών είναι ανατρεπτικοί, κυρίως επειδή αγνοούν το κλέος, του οποίου η εξύμνηση αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες του ίδιου του έπους[15]. Σύμφωνα με μια γενικότερη άποψη, τόσο η γέννηση, όσο και ο θάνατος αποτελούν μίασμα. Η γυναίκα δεν μπορεί να ξεφύγει από το μίασμα της γέννας, σε αντίθεση με τον άνδρα, και επομένως εκ φύσεως βρίσκεται πιο κοντά και στο μίασμα του θανάτου[16].

Ήδη στο έπος είναι εμφανής η διάκριση μεταξύ προσωπικού, το οποίο εκφράζεται με τους γόους των γυναικών (και ανδρών), και δημοσίου, το οποίο

---

[9] Πρβλ. Segal [1993a: 58].

[10] Εκτενή συζήτηση για τους γυναικείους γόους κάνει η Murnaghan [1999: 210–217].

[11] Βλ. Murnaghan [1999: 204].

[12] Σύμφωνα με την Derderian [2001: 43], ο γυναικείος θρήνος λειτουργεί σαν ένα είδος αντίστροφου έπους: ενώ ο θάνατος του ήρωα του εξασφαλίζει κλέος και υστεροφημία, ο θρήνος, εστιάζοντας στο πέρασμα από τη ζωή στον θάνατο, τονίζει τη θνητή φύση του ήρωα και υπονομεύει την «αθανασία» του μέσω του έπους.

[13] Βλ. Holst-Warhaft [1992: 112–113].

[14] Βλ. Murnaghan [1999: 208].

[15] Για την «απειλή» από τον θρήνο των γυναικών βλ. Murnaghan [1999: 215].

[16] Η παραπάνω άποψη επικροτείται από την Shapiro [1991: 634–635]. Η Stears [1998: 144], αντιθέτως, διαφωνεί και τονίζει ότι και οι άνδρες μιαίνονται από τη φύση τους. Εξάλλου, κατά την ταφή οι γυναίκες έρχονται σε επαφή με τον νεκρό κυρίως στην πρόθεση, ενώ οι άνδρες στην εκφορά. Επομένως, και οι δύο μολύνονται εξίσου. Οι νόμοι του Σόλωνα, για τους οποίους βλ. παρακάτω, δεν αναφέρονται καθόλου σε μίασμα από το νεκρό σώμα. Βλ. Garland [1989: 5].

μπορούμε να υποθέσουμε ότι εκφράζεται με τους *θρήνους* των αοιδών, των οποίων, όμως, το περιεχόμενο αγνοούμε στον Όμηρο. Η απλή αναφορά στους θρήνους, χωρίς να ενσωματώνεται μέσα στο έπος ούτε ένα δείγμα τους, είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελούν ποιητικές συνθέσεις επαγγελματιών αοιδών ανταγωνιστικών με τους αοιδούς των επών. Ο επικός ποιητής δεν θέλει να ενσωματώσει στο έπος του τη σύνθεση κάποιου άλλου επαγγελματία αοιδού, πιθανόν λόγω ανταγωνισμού μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να παραλείπει τους θρήνους και να περιορίζεται στους δικής του σύνθεσης γόους. Εξάλλου, όπως και σε άλλα είδη λόγου, τα οποία εμπεριέχονται στα Ομηρικά έπη, ο γόος μπορεί να πάρει τη μορφή αγώνα μεταξύ γυναικών, οι οποίες *θρηνούν* για τον ίδιο νεκρό[17]. Ο ποιητής έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει διαδοχικά τους γόους συγγενών για τον ίδιο νεκρό και να δείξει πώς ο ένας γόος σχολιάζει, υπονομεύει ή ειρωνεύεται τον προηγούμενό του, πράγμα που ο ποιητής δεν μπορεί να κάνει με τους *θρήνους*, οι οποίοι αποτελούν επίσημες συνθέσεις και γι' αυτό τα όρια της πρωτοτυπίας και προσωπικής σύνθεσης του ποιητή θα ήταν περιορισμένα.

Μετά το έπος, στο οποίο εντάσσονται οι γόοι, τα ίχνη του θρήνου χάνονται. Στα σωζόμενα κείμενα θρήνος συντίθεται ξανά από τον Σιμωνίδη και τον Πίνδαρο στα τέλη του 6ου αιώνα π.Χ. Από τον Όμηρο, δηλαδή, ως τον Σιμωνίδη υπάρχει ένα χάσμα δύο αιώνων περίπου, κατά τη διάρκεια του οποίου η τύχη του θρήνου αγνοείται. Στα τέλη του 6ου και στις αρχές του 5ου αι. π.Χ. τοποθετούνται κάποια ελάχιστα αποσπάσματα του Σιμωνίδη και του Πινδάρου, τα οποία μας έχουν σωθεί ως θρήνοι[18]. Η πολύ περιορισμένη έκταση των αποσπασμάτων δεν μπορεί να μας δώσει μια σαφή εικόνα για το περιεχόμενό τους και αυτό δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα περισσότερα από τα αποσπάσματα του Πινδάρου αναφέρονται στη μεταθανάτια κατάσταση του νεκρού και διακρίνονται από έναν αισιόδοξο τόνο και μια φιλοσοφική διάθεση. Ωστόσο, χωρία ανάλογου περιεχομένου εντοπίζονται και σε επινίκια του ποιητή (π.χ. 2ος Ολυμπιόνικος), με αποτέλεσμα να υπάρχει κάποια επιφύλαξη για τα συμφραζόμενα, στα οποία είχε εντάξει τα αποσπάσματα των θρήνων του ο Πίνδαρος. Οι υποθέσεις μας για τη σύνθεση και την εκτέλεση των θρήνων βασίζονται στις γνώσεις μας για τα επινί-

[17] Πρβλ. Ιλιάδα Ω, 762–76 για τον σαρκαστικό τόνο της Ελένης, όσον αφορά στον αμέσως προηγούμενο γόο της Εκάβης, και βλ. Murnaghan [1999: 209].

[18] Λεπτομερή ανάλυση των θρήνων του Πινδάρου κάνει στο βιβλίο της η Cannatà-Fera [1990].

κια, των οποίων η εκτέλεση ήταν μονωδική ή χορική, πιθανότατα με μουσική συνοδεία, και γινόταν στον φιλικό ή συγγενικό κύκλο του νικητή. Μπορούμε ωστόσο να πούμε σχεδόν με βεβαιότητα ότι η σύνθεση των λυρικών θρήνων, όπως εξάλλου και των επινικίων, γινόταν κατά παραγγελία των συγγενών του νεκρού. Το στοιχείο αυτό δεν αποτελεί απαραίτητα ένδειξη ότι ο θρήνος χάνει τον επικαιρικό του χαρακτήρα με αποτέλεσμα να εκτελείται πολύ αργότερα σε κάποια επιμνημόσυνη τελετή προς τιμήν του νεκρού, αλλά είναι εξίσου πιθανόν να συντίθεται άμεσα και να εκτελείται την ημέρα της ταφής. Το σημαντικό είναι ότι την εποχή αυτή ο θρήνος αποτελεί αυτοτελή σύνθεση και αυτονομείται ως λογοτεχνικό είδος, σε αντίθεση με το έπος, στου οποίου τις συμβάσεις ο θρήνος υποτάσσεται. Τον 6ο αι. π.Χ. ο θρήνος αποτελεί λογοτεχνικό είδος και όχι υπο-είδος, που θέτει τους δικούς του κανόνες και αναγνωρίζεται παράλληλα με τα άλλα ποιητικά είδη[19]. Ενώ με τους γόους του έπους οι συγγενείς εκφράζουν την προσωπική τους θλίψη για την απώλεια του αγαπημένου τους προσώπου, ο λυρικός θρήνος απευθύνεται στους συγγενείς με παραμυθητικό χαρακτήρα. Επομένως, πέρα από τη βασική ειδολογική διαφορά μεταξύ τους, διακρίνεται και μια διαφοροποίηση στη λειτουργία τους: ο γόος έχει ως αποδέκτη τον ίδιο τον νεκρό, αν και ακούγεται και από τους ζωντανούς, ενώ ο λυρικός θρήνος τους επιζώντες.

Μετά τον Σιμωνίδη και τον Πίνδαρο ο θρήνος σε λογοτεχνικό επίπεδο ενσωματώνεται στην τραγωδία, όπου διατηρεί εν μέρει την αυτονομία του, όπως στο έπος, ως υπο-είδος. Ο *κομμός* αποτελεί αυτόνομο κομμάτι με δικές του ιδιαιτερότητες, καθώς αποτελεί ένα από τα λυρικά μέρη της τραγωδίας σε δωρική διάλεκτο, το οποίο εκτελείται με μουσική συνοδεία από έναν ή δύο υποκριτές και τον χορό. Είναι πιθανόν η τραγωδία να παρακολουθεί το έπος και ο τραγικός θρήνος να αποτελεί αντιστοιχία του επικού γόου[20]. Στην τραγωδία παρακολουθούμε τα ίδια τα πρόσωπα, τα οποία είναι χτυπημένα από συμφορές, να εκφράζουν τον πόνο τους. Ο *θρῆνος* των Ομηρικών επών, του οποίου το περιεχόμενο βασίζεται αποκλειστικά σε υποθέσεις, αφού μόνον νύξεις υπάρχουν, πιθανόν να έχει αντιστοιχίες με τον λυρικό θρήνο, αλλά και τον επιτάφιο λόγο ο οποίος θεσμοθετείται στην Αθήνα του 5ου αιώνα

[19] Το εύστοχο σχόλιο για την ειδολογική αυτονόμηση του θρήνου στην Derderian [2001: 125] ακολουθείται από την παρατήρηση ότι ο θρήνος έχει ως πρότυπό του τους θρήνους των Μουσών για τους γιους τους, και την ερώτηση αν υπάρχει κάποια παραδοσιακή σχέση του είδους με τις Μούσες.

[20] Για την τραγωδία, βλ. Cannatà Fera [1990: 44] και Alexiou [1974: 102–104].

π.Χ.[21] ως επίσημη έκφραση της πόλης προς τους νεκρούς, κυρίως τους ήρωες των πολέμων. Εκφωνείται από επιφανείς ρήτορες στο δημόσιο νεκροταφείο μετά την ταφή και έχει εγκωμιαστικό και παραμυθητικό χαρακτήρα[22].

Στον *Επιτάφιο* του Θουκυδίδη (2.34–46) ο *γόος* των γυναικών υπαινίσσεται, αλλά αποσιωπάται για χάρη του επιτάφιου λόγου, δίνοντας τις δύο εκδοχές, ιδιωτική και δημόσια αντίστοιχα, του πένθους για τους νεκρούς των πολέμων. Αναφερόμενος στον πάτριο νόμο και τις ταφικές τελετές πριν από την εκφώνηση του επιταφίου, ο Θουκυδίδης αναφέρει ότι (2.34.10): *καὶ γυναῖκες πάρεισιν αἱ προσήκουσαι ἐπὶ τὸν τάφον ὀλοφυρόμεναι* [και παρευρίσκονται οι γυναίκες συγγενείς, που θρηνούν πάνω στον τάφο.]. Παράλληλα με τον φόρο τιμής, που αποτίει η πόλη προς τους νεκρούς της, οι γυναίκες στενές συγγενείς[23] αποδίδουν στα αγαπημένα τους πρόσωπα τον οφειλόμενο *γόο* κατά την ταφή. Η μετοχή *ὀλοφυρόμεναι* του ομηρικού ρήματος *ὀλοφύρομαι*[24] αναφέρεται στην ένταση του γόου και ταυτόχρονα ανακαλεί τον ομηρικό γόο, του οποίου πιθανόν να υποδηλώνει τη διατήρηση και συνέχιση κατά τον 5ο αι. π.Χ.

Προς το τέλος του λόγου του ο Περικλής αναφέρεται ευθέως στις γυναίκες, και συγκεκριμένα στις χήρες των νεκρών, για τη συμπεριφορά τους (2.45.2):

---

[21] Η ακριβής χρονολογία θεσμοθέτησης του επιτάφιου λόγου είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί. Η Loraux [1986: 56] την τοποθετεί γύρω στο 508 π.Χ., ενώ ο Ziolkowski [1981: 20] μεταξύ 479 και 465 π.Χ., άποψη την οποία υιοθετεί εν μέρει ο Clairmont [1983: 13], τοποθετώντας την μετά το 470 π.Χ. Η Derderian [2001: 164] υποστηρίζει ότι ο επιτάφιος συμπληρώνει τον θρήνο και ενώνει για πρώτη φορά λόγον και ἔργον.

[22] Πρβλ. Θουκ. 2.34 και Loraux [1986: 17–19]. Ο Ziolkowski [1981: 40–55] εξετάζοντας τους σωζόμενους επιτάφιους λόγους εντοπίζει θρήνο μόνο στον επιτάφιο του Λυσία, γεγονός που τον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανόν ο θρήνος να αποτελούσε μέρος της δομής του επιτάφιου λόγου, η ενσωμάτωση του οποίου επαφιόταν στην δικαιοδοσία του ρήτορα. Πιθανόν ο θρήνος να συμπεριλαμβανόταν σε περιπτώσεις πρόσφατου θανάτου. Η Frangeskou [1999: 321–328] αναλύοντας τον επιτάφιο του Λυσία θεωρεί ότι ο θρήνος δεν αποτελεί ανεξάρτητο μέρος στη δομή του επιταφίου, αλλά υπάγεται στα δύο τελευταία μέρη του, αυτά της προτροπής και παραμυθίας.

[23] Ο προσδιορισμός προσήκουσαι αναφέρεται στις στενές συγγενείς του νεκρού, σύμφωνα με τη νομοθεσία του Σόλωνα, για την οποία βλ. παρακάτω.

[24] Για το ρήμα ὀλοφύρομαι και τη χρήση του στο έπος και τον Θουκυδίδη, βλ. Arnould [1990: 148–149] και Allison [1997: κυρίως 502–503].

Εἰ δέ με δεῖ καὶ γυναικείας τι ἀρετῆς, ὅσαι νῦν ἐν χηρείᾳ ἔσονται, μνησθῆναι, βραχείᾳ παραινέσει ἅπαν σημανῶ. Τῆς τε γὰρ ὑπαρχούσης φύσεως μὴ χείροσι γενέσθαι ὑμῖν μεγάλη ἡ δόξα καὶ ἧς ἂν ἐπ᾽ ἐλάχιστον ἀρετῆς πέρι ἢ ψόγου ἐν τοῖς ἄρσεσι κλέος ᾖ.

[Κι αν είμαι υποχρεωμένος ν᾽ αναφέρω κάτι για την αρετή που ταιριάζει στη φύση της γυναίκας, θα δηλώσω, για όσες τώρα θα μείνουν χήρες, με μια σύντομη παραίνεση όλη μου τη σκέψη: δηλαδή, μεγάλη η δόξα σας, αν δεν φανείτε κατώτερες απ᾽ τη γυναικεία φύση, όπως κι η δόξα εκείνης, που τ᾽ όνομά της θ᾽ ακουστεί λιγότερο, επαινετικά ή περιγελαστικά, ανάμεσα στους άντρες.]

Ο Περικλής απευθύνεται στις χήρες των νεκρών και τις συμβουλεύει να μην εκφράζουν τη θλίψη τους με υπερβολικό τρόπο, αλλά να πενθούν τους συζύγους τους αθόρυβα, χωρίς τάση για επίδειξη[25]. Αναγνωρίζεται, επομένως, ακόμα και από τους άνδρες το αναπόσπαστο δικαίωμα των γυναικών να θρηνούν για τον χαμό των συζύγων τους, αλλά υπό κάποιες προϋποθέσεις. Ωστόσο, ο γόος στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ. δεν θεωρείται παράνομος στην ιδιωτική έκφρασή του, αλλά αντίθετα επιβεβλημένος προς τιμήν των νεκρών. Όταν όμως περάσει στη σφαίρα του δημοσίου, δεν νομιμοποιείται και επισείει κυρώσεις εις βάρος των γυναικών.

Οι κυρώσεις αυτές τέθηκαν σε ισχύ ήδη από τον 6ο αιώνα π.Χ., όταν ο Σόλωνας είχε επιφέρει αλλαγές στη νομοθεσία σχετικά με την ταφή[26]. Όπως παραδίδει ο Πλούταρχος (Σόλων 21.4–5):

ἀμυχὰς δὲ κοπτομένων καὶ τὸ θρηνεῖν πεποιημένα καὶ τὸ κωκύειν ἄλλον ἐν ταφαῖς ἑτέρων ἀφεῖλεν. [5] ἐναγίζειν δὲ βοῦν οὐκ εἴασεν, οὐδὲ συντιθέναι πλέον ἱματίων τριῶν, οὐδ᾽ ἐπ᾽ ἀλλότρια μνήματα βαδίζειν χωρὶς ἐκκομιδῆς. ὧν τὰ πλεῖστα καὶ τοῖς ἡμετέροις νόμοις ἀπηγόρευται:

[25] Διαφωνώ με την άποψη ότι ο Περικλής αναφέρεται στη συμπεριφορά των γυναικών γενικά και ότι η αναφορά του έχει σχέση με την Ασπασία. Αξίζει να σημειωθεί σ᾽ αυτό το σημείο ότι από τους σωζόμενους επιταφίους μόνο ο Λυσίας απευθύνεται στις γυναίκες, αλλά με διαφορετικό τρόπο από τον Περικλή, ενώ στον Υπερείδη δεν υπάρχει καμία αποστροφή στις γυναίκες. Για την επισήμανση αυτή βλ. Kallet-Marx [1993: 139].

[26] Για τη σολώνεια νομοθεσία βλ. Garland [1988: 22κ.ε.]

πρόσκειται δὲ τοῖς ἡμετέροις ζημιοῦσθαι τοὺς τὰ τοιαῦτα ποιοῦντας ὑπὸ τῶν γυναικονόμων, ὡς ἀνάνδροις καὶ γυναικώδεσι τοῖς περὶ τὰ πένθη πάθεσι καὶ ἁμαρτήμασιν ἐνεχομένους.
[Απαγόρευσε επίσης (στις γυναίκες) να σχίζουν και να ματώνουν τα πρόσωπά τους κατά τους κοπετούς, να θρηνούν προσποιητά και να κλαίνε άλλον νεκρό σε κηδείες ξένων. Δεν επέτρεψε να θυσιάζουν βόδια ή να βάζουν στους τάφους μαζί με τους νεκρούς περισσότερες από τρεις φορεσιές, ούτε και να επισκέπτονται ξένα μνήματα εκτός από την ώρα της ταφής. Τα περισσότερα από αυτά είναι απαγορευμένα και από τους ισχύοντες σε εμάς σήμερα νόμους. Έχει προστεθεί μάλιστα στους δικούς μας νόμους να τιμωρούνται από τους γυναικονόμους όσοι κάνουν τέτοια πράγματα, με την ιδέα ότι υποπίπτουν σε πάθη και εκτροπές ανάξιες για άνδρες αλλά ταιριαστές σε πένθη γυναικών.]

Ο Σόλωνας προσπάθησε να περιορίσει τις ακρότητες του πένθους των γυναικών, δηλαδή το ξέσκισμα των ρούχων, το τράβηγμα των μαλλιών, τις αμυχές στα μάγουλα. Το γυναικείο πένθος περιορίζεται στο σπίτι και απαγορεύεται να εκδηλώνεται δημόσια στην πόλη. Σύμφωνα με μαρτυρία του Δημοσθένη του 341 π.Χ., ο Σόλωνας ουσιαστικά απαγορεύει τη δημόσια έκφραση θρήνου από επαγγελματίες θρηνωδούς (Προς Μακάρτατον, 62):

Τὸν ἀποθανόντα προτίθεσθαι ἔνδον, ὅπως ἂν βούληται. ἐκφέρειν δὲ τὸν ἀποθανόντα τῇ ὑστεραίᾳ ᾗ ἂν προθῶνται, πρὶν ἥλιον ἐξέχειν. Βαδίζειν δὲ τοὺς ἄνδρας πρόσθεν, ὅταν εκφέρωνται, τὰς δὲ γυναῖκας ὄπισθεν. Γυναῖκα δὲ μὴ ἐξεῖναι εἰσιέναι εἰς τὰ τοῦ ἀποθανόντος μῆδ' ἀκολουθεῖν ἀποθανόντι, ὅταν εἰς τὰ σήματα ἄγηται, ἐντὸς ἑξήκοντ' ἐτῶν γεγονυῖαν, πλὴν ὅσαι ἐντὸς ἀνεψιαδῶν εἰσι. Μῆδ' εἰς τὰ τοῦ ἀποθανόντος εἰσιέναι, ἐπειδὰν ἐξενεχθῇ ὁ νέκυς, γυναῖκα μηδεμίαν πλὴν ὅσαι ἐντὸς ἀνεψιαδῶν εἰσίν.

[Η πρόθεση του νεκρού πρέπει να γίνεται μέσα και η εκφορά να γίνεται την επόμενη μέρα από την πρόθεση, πριν βγει ο ήλιος. Και να βαδίζουν οι άνδρες μπροστά κατά την εκφορά και οι γυναίκες να ακολουθούν πίσω. Δεν επιτρέπεται σε γυναίκα να βρίσκεται στην πρόθεση, ούτε να ακολουθεί στην εκφορά, όταν οδηγείται ο νεκρός στο μνήμα, παρά μόνο αν είναι πάνω από εξήντα χρονών ή συγγενής του νεκρού μέχρι τετάρτου βαθμού. Ούτε να πλησιάσουν στον τάφο, αφού γίνει η εκφορά, παρά μόνο αν είναι συγγενής μέχρι τετάρτου βαθμού.]

Επιτρέπεται μόνο στις ηλικιωμένες γυναίκες και στις συγγενείς μέχρι τετάρτου βαθμού να πλησιάσουν στον τάφο και να θρηνήσουν τον νεκρό[27], ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στη συμμετοχή των ανδρών[28]. Ο Πλούταρχος, αναφερόμενος στην ίδια διάταξη, τονίζει ότι δεν επιτρέπεται να θρηνούν οι γυναίκες μπροστά σε ξένους τάφους[29], εξαιρώντας ουσιαστικά από τη θρηνητική τελετουργία τον θρήνο, ο οποίος αδόταν από επαγγελματίες θρηνωδούς μη συγγενείς. Επιπλέον, απαγορεύεται στις γυναίκες με αφορμή τον θάνατο ενός άλλου προσώπου να θρηνούν πάνω από τον τάφο των δικών τους συγγενών, που είχαν πεθάνει στο παρελθόν[30].

Όσοι νόμοι περί ταφής εισάγονται στην Αθήνα μετά τον Σόλωνα και ως τον Δημήτριο τον Φαληρέα αφορούν αποκλειστικά στο μέγεθος των τάφων, σε αντίθεση με τον Σόλωνα, του οποίου οι νόμοι περιορίζονται στα ταφικά έθιμα. Ωστόσο, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις σωζόμενες πηγές, η Αθήνα τον 5ο αιώνα π.Χ. δεν φαίνεται να εισάγει κάποιον νόμο σχετικό με την ταφή. Επομένως, στην αρχαϊκή εποχή στόχος της νομοθεσίας είναι η κηδεία, με βασικό σκοπό τον περιορισμό της επίδειξης των αριστοκρατικών γενών, ενώ η κατασκευή των τάφων απασχολεί τους νομοθέτες μετά τον 5ο αιώνα π.Χ.[31]

---

[27] Βλ. Garland [1988: 42].

[28] Βλ. Garland [1989: 3].

[29] Για την απαγόρευση του θρήνου πρβλ. Toher [1991: 163 και σημ. 14].

[30] Η σχετική απαγόρευση διατυπώνεται το 400 π.Χ. σε μια επιγραφή στους Δελφούς, αλλά ισχύει ήδη από την αρχαϊκή εποχή, για την οποία βλ. Garland [1989: 3, 9]. Πρβλ. Ιλιάδα Τ, 301–302: ὥς ἔφατο κλαίουσ’, ἐπὶ δὲ στενάχοντο γυναῖκες /Πάτροκλον πρόφασιν, σφῶν δ’ αὐτῶν κήδε’ ἑκάστη. Στις Χοηφόρους του Αισχύλου, όπως φαίνεται παρακάτω, παραβιάζονται και οι δύο παραπάνω διατάξεις: ο Χορός επισκέπτεται τον τάφο, αν και μη συγγενείς του νεκρού, και θρηνούν πάνω από τον τάφο του Αγαμέμνονα, που είχε σκοτωθεί περίπου 10 χρόνια πριν.

[31] Για την εξέλιξη, που παρατηρείται στη νομοθεσία περί ταφής βλ. Garland [1989: 3–8, 14–15]. Είναι ενδεικτικό ότι, σύμφωνα με την Humphreys, μετά τους περιορισμούς στις τελετές ταφής, οι τάφοι γίνονται πιο μεγαλοπρεπείς. Παράλληλα, αυξάνονται οι παραστάσεις των ληκύθων, που αφορούν σε ιδιωτικές επισκέψεις γυναικών στον τάφο, για τις οποίες βλ. Shapiro [1991]. Η εκτενής μελέτη τους δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της εργασίας αυτής.

Ο Σόλωνας δεν απαγορεύει τον γυναικείο θρήνο, αλλά τον περιορίζει[32]. Η ανάγκη αυτή προέκυψε μάλλον από την υπερβολή των γυναικείων θρήνων, οι οποίοι τελικά αποτελούσαν απειλή για την ύπαρξη και τη διατήρηση της πόλης-κράτους[33]. Όπως ο γόος στον Όμηρο υπονομεύει το κλέος και τα επικά ιδεώδη, κάτι ανάλογο μάλλον συμβαίνει με τον γυναικείο θρήνο στην Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ., ο οποίος φαίνεται να απειλεί τη συνοχή της κοινωνίας. Αν υπερισχύσει η προσωπική θλίψη έναντι του καθήκοντος και της υπεράσπισης της πόλης, του οίκου έναντι της πόλης, τότε υπάρχει ο κίνδυνος της καταστροφής[34], γιατί η πόλη-κράτος στηρίζεται στους πολίτες της για τη διατήρησή της. Για όλους αυτούς τους λόγους ο γυναικείος θρήνος επιβάλλεται να είναι ιδιωτικός.

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες ενδείξεις, ο θρήνος εκφράζεται δημόσια, πέραν του επιταφίου λόγου, μόνο στο πλαίσιο της τραγωδίας, και μάλιστα με τη διαμεσολάβηση του μύθου, δηλαδή έμμεσα και όχι άμεσα. Οι σωζόμενες τραγωδίες περιέχουν θρηνητικά άσματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τα καθιστούν διακριτά ως υπο-είδος στο πλαίσιο του τραγικού λόγου[35].

Σύμφωνα με την McClure, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του θρήνου στην τραγωδία είναι: επιφωνηματικές κραυγές (ἔ ἔ, ἰώ, ὀτοτοῖ, οἴ), προτροπές, επωδοί και επαναλήψεις, συγκεκριμένοι τύποι επίκλησης, μεταφορική ή συμβο-

---

[32] Γενικά η νομοθεσία είχε περιοριστικό και όχι απαγορευτικό χαρακτήρα. Βλ. Garland [1989: 14].

[33] Κατά την Stears [1998: 142–43], οι νόμοι του Σόλωνα αφορούν κυρίως στον περιορισμό της επίδειξης των αριστοκρατικών γενών στον τομέα της ταφής και όχι τις γυναίκες μεμονωμένα.

[34] Πρβλ. Αντιγόνη 1246–49. Πρβλ. και Βάκχες Ευριπίδη, όπου οι γυναικείες τελετές προς τιμήν του Διονύσου ουσιαστικά καταστρέφουν την πόλη. Για τον γυναικείο θρήνο στις Βάκχες βλ. Segal [1993b].

[35] Σύμφωνα με τη Foley [2001: 25], η ενσωμάτωση του θρήνου στην τραγωδία είναι πιθανό να συμπίπτει χρονικά με την αποδοχή του δημόσιου θρήνου σε τελετουργίες της πόλης και σε λατρείες θεών στην Αθήνα. Η Simms [1998] επισημαίνει τις ομοιότητες της γιορτής προς τιμήν του Άδωνη με τον τραγικό θρήνο και υποστηρίζει ότι η εισαγωγή των Αδωνείων στην Αθήνα (6ος αι. ή μέσα 5ου αι. π.Χ.) συμπίπτει χρονικά με την εισαγωγή του θρήνου στην τραγωδία. Και στις δύο περιπτώσεις οι γυναίκες βρίσκουν την ευκαιρία να θρηνήσουν δημόσια χωρίς κυρώσεις με τη διαφορά ότι τα Αδώνεια, σε αντίθεση με τα Μ. Διονύσια, δεν αποτελούσαν θεσμοθετημένη γιορτή της πόλης, αλλά γιορτή των γυναικών σε σπίτια.

λική γλώσσα[36]. Συνήθως τέτοιου είδους άσματα υπακούουν σε μία τριαδική σύνθεση αποτελούμενη από επίκληση στον νεκρό, αφήγηση και πάλι επίκληση. Τα γνωρίσματα όμως αυτά χαρακτηρίζουν και τα επικά θρηνητικά άσματα, με εξαίρεση τα επιφωνήματα, τα οποία απαντώνται αποκλειστικά στην τραγωδία και πιθανόν υποδεικνύουν την άμεση σχέση των τραγικών θρήνων με τις φωνές και τη μουσική συνοδεία της πραγματικής τελετής. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν κυρίως στους τραγικούς γόους, εφόσον οι επαναλήψεις, οι επικλήσεις, οι μεταφορές και εν πολλοίς τα επιφωνήματα απαντούν στην τραγωδία αποκλειστικά στο πλαίσιο των *γόων*.

Εξίσου τυποποιημένες στις παραστάσεις θρήνων στην τραγωδία φαίνεται να είναι και οι θρηνητικές χειρονομίες, οι οποίες, σύμφωνα με την McClure[37], συνοδεύουν απαραιτήτως τον λόγο στα θρηνητικά άσματα, δίνοντας έμφαση στον τελετουργικό τους χαρακτήρα. Εκτός από την όρχηση, περιλαμβάνεται το τράβηγμα των μαλλιών, το ξέσκισμα των ρούχων, οι αμυχές στα μάγουλα και το χτύπημα στο στήθος. Οι χειρονομίες αυτές πιθανόν υποδεικνύουν την κατάσταση ελεγχόμενης μανίας της θρηνωδού, μέσω της οποίας βρίσκεται μεταξύ του κόσμου των ζωντανών και αυτού των νεκρών[38]. Επομένως, τα θρηνητικά άσματα υπερβαίνουν τη διάκριση μεταξύ λόγου και πράξης, καθώς ένα θρηνητικό άσμα ταυτίζεται με τον έμπρακτο θρήνο του νεκρού[39]. Ο θρήνος είναι μια πράξη, η ανταπόκριση ενός ζωντανού στον θάνατο κάποιου άλλου, και οι θρηνητικές χειρονομίες προσπαθούν να αναπαραστήσουν τον θάνατο στο σώμα του θρηνωδού, αλλά περιορίζονται σε επιφανειακές «επιθέσεις». Ουσιαστικά, οι εκφράσεις θρήνου εν μέρει αποτελούν ενδείξεις ζωτικότητας, που προέρχονται από τον θάνατο κάποιου άλλου[40]. Συνεπώς, η τελετουργία του θρήνου αφενός συνδέει την τραγωδία με μία από τις απαρχές της και αφετέρου διατηρεί τις λυρικές ρίζες της τραγωδίας[41] μετά την εξέλιξη των διαλογικών μερών της και τον περιορισμό των χορικών της.

---

[36] Για τα χαρακτηριστικά των τραγικών θρηνητικών ασμάτων, σε σύγκριση με τα επικά, πρβλ. McClure [1993: 44–45].

[37] Βλ. παραπάνω σημ. 36.

[38] Πρβλ. McClure [1993: 44].

[39] Για την υπέρβαση αυτή στην τραγωδία και τις επιπτώσεις της πρβλ. Murnaghan [1988: 29–3] και [1999: 205].

[40] Το συμπέρασμα αυτό διατυπώνεται από τη Murnaghan [1988: 30].

[41] Όπως είναι γνωστό, η τραγωδία στα λυρικά της μέρη σε δωρική διάλεκτο συνεχίζει τη δωρική παράδοση, από την οποία μάλλον προήλθε.

Στα σύγχρονα μοιρολόγια ανιχνεύονται αρκετές ομοιότητες με τους αρχαίους γόους, τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς το περιεχόμενο. Εστιάζοντας στο περιεχόμενο μπορούμε να εντοπίσουμε κοινά μοτίβα και λογοτυπικές εκφράσεις, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

α) Αρχικός δισταγμός και ερωτήσεις

β) Η αντίθεση παρελθόν — παρόν

γ) Η αντίθεση θρηνῶν — νεκρός

δ) Ευχή και κατάρα

ε) Έπαινος και μομφή

Συνήθως η θρηνούσα αρχίζει το μοιρολόγι της με μια έκφραση δισταγμού δηλώνοντας την αδυναμία της να θρηνήσει αντάξια τον νεκρό. Έπειτα εγκωμιάζει τον νεκρό μετατρέποντας συχνά τον θρήνο σε έπαινο ή ψόγο εναντίον του. Συχνά ανακαλεί το παρελθόν και κάνει προβολές στο μέλλον με την ευχή τα πράγματα να είχαν εξελιχθεί ίσως διαφορετικά ή με μια κατάρα εναντίον των εχθρών του νεκρού. Στη συνέχεια αντιπαραβάλλει αυτά τα παρελθόντα ή υποθετικά γεγονότα με την παρούσα πραγματικότητα και την τύχη της με την τύχη του νεκρού, αυξάνοντας έτσι την ένταση της τελευταίας προσφώνησης και του τελικού της θρήνου. Οι θρηνητικές χειρονομίες που συνοδεύουν το άσμα διατηρούνται σε μεγάλο βαθμό κατά την εκτέλεση των μοιρολογιών: το χτύπημα στο στήθος, το τράβηγμα των μαλλιών, οι αμυχές στα μάγουλα. Επιπλέον, πολλά από τα ταφικά έθιμα διατηρούνται και σήμερα στον ελλαδικό χώρο, των οποίων η εκτενής αναφορά δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας.

Ας αναφερθούμε σε ένα παράδειγμα: Στην Ιλιάδα έχουμε τον θρήνο της Ανδρομάχης για τον νεκρό Έκτορα, όπου εντοπίζουμε αρκετά από τα παραπάνω μοτίβα (Ω 725–745):

«Άντρα μου, εχάθης πα στα νιάτα σου, κι εμένα αφήνεις χήρα
στο σπίτι μέσα, κι είναι ανήλικο, μικρό παιδάκι ο γιος μας,
που οι δόλιοι, εσύ κι εγώ, γεννήσαμε, κι ουδέ που θα προφτάσει
να μας τρανέψει λέω· πρωτύτερα συθέμελο το κάστρο
θα πατηθεί, τι αλήθεια εχάθηκες εσύ ο διαφεντευτής του,
που τις σεμνές γυναίκες γλίτωνες και τα μωρά παιδιά τους.
Σε λίγο τούτες μέσα στ' άρμενα τα βαθουλά μισεύουν,
το ίδιο κι εγώ· κι εσύ για αντάμα μου θα ταξιδέψεις, γιε μου,
κι εκεί να κάνεις θα σε βάζουνε δουλειές αταίριαστές σου,
μοχτώντας μπρος σε αφέντη ανήμερο, για θα σε αρπάξει κάποιος

στ' τους Αργίτες, κι στ' τους πύργους μας θα σε γκρεμίσει, αλί μου,
όλο θυμό, που ο μέγας Έχτορας του σκότωσε για αδέρφι,
για γιο για κύρη· τι την άμετρη τη γη περίσσιοι Αργίτες
έχουν δαγκάσει κάτω απ' του Έχτορα τα χέρια αλήθεια ως τώρα.
Δεν ήταν μαλακός ο κύρης σου στην άγρια μέσα μάχη·
γι' αυτό χτυπιέται ο κόσμος σύψυχος στο κάστρο τώρα ολούθε·
και στους γονιούς σου πένθος, Έχτορα, και κλάματα χαρίζεις,
όμως εμένα στ' όλους πότισες το πιο πικρό φαρμάκι·
τι από το στρώμα σου πεθαίνοντας δε μου άπλωσες τα χέρια
κι ούτε καμιά στ' το στόμα σου άκουσα παρηγοριάς κουβέντα,
μέρα και νύχτα εγώ στους θρήνους μου να την κρατώ στο νου μου!»

Είναι εμφανής η αντίθεση θρηνούσης-νεκρού, η αντίθεση παρελθόντος-παρόντος, η ευχή-κατάρα για το μέλλον. Κυρίως, όμως, θα σταθούμε στη μομφή του νεκρού: στους στίχους 725–726 και 743–745 η Ανδρομάχη παραπονιέται στον Έκτορα ότι έφυγε νέος και την άφησε χήρα και ότι δεν της είπε τίποτα όταν πέθαινε, για να το θυμάται στο εξής στους θρήνους της.

Τα ίδια παράπονα ακούμε πολλούς αιώνες αργότερα από την Ερωφίλη στην ομώνυμη τραγωδία του Χορτάτση πάνω από το διαμελισμένο πτώμα του Πανάρετου (5. 463–464):

Γιάντα σιωπάς στον πόνο μου, γιάντα στα κλάηματά μου
δε συντυχαίνεις δυο μικρά λόγια παρηγοριά μου;

Η ίδια ιδέα επαναλαμβάνεται στα κρητικά μοιρολόγια. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους στίχους από ένα μοιρολόι μιας Κρητικιάς μάνας προς την κόρη της:

Παιδί μου, και πού τά 'φηκες, τ' ανήλικά παιδιά σου!
Δεν τα λυπάσαι τ' ορφανά, να πηαίνης να τ' αφήσης,
Στσι πέντε δρόμους τ' άφηκες, παιδί μου, τα παιδιά σου!
Άχι και για δε μου μιλείς, να με παρηγορήσης;

Παρομοίως:

Εσύ, παιδί μου, εκίνησες να πας στον Κάτω κόσμο,
κι αφήνεις τη μανούλα σου πικρή, χαροκαμένη.

Παιδάκι μου, τον πόνο σου πού να τον απιθώσω,
που κι αν τον ρίξω τρίστρατα τον παίρνουν οι διαβάτες,
κι αν τον αφήσω στα κλαριά, τον παίρνουν τα πουλάκια.
Πού να βαλθούν τα δάκρυα μου για τον ξεχωρισμό σου;
Αν πέσουνε στη μαύρη γης, χορτάρι δεν φυτρώνει,
αν πέσουνε στον ποταμό, ο ποταμός θα στύψει,
αν πέσουνε στη θάλασσα, πνίγονται τα καράβια,
κι αν τα σφαλίσω στην καρδιά, γρήγορα σ' ανταμώνω.

Το στοιχείο της μομφής εκφράζει την εγωκεντρική στάση της θρηνούσης, η οποία συχνά κλαίει για τον εαυτό της μετά τον θάνατο του προσφιλούς της προσώπου. Εστιάζει στη δική της μοίρα και στο δυσοίωνο μέλλον της μετά τον χαμό του νεκρού και λιγότερο στην άδικη μοίρα του νεκρού που έφυγε από τον κόσμο και έχασε τις χαρές της ζωής. Τόσο οι αρχαίοι γόοι, όσο και τα νεότερα μοιρολόγια, βρίθουν αναφορών μομφής και παράπονου προς τον νεκρό που έφυγε.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο θρῆνος και ο γόος αποτελούν διαφορετικές μορφές θρηνητικού άσματος, οι οποίες διακρίνονται ήδη από τα ομηρικά έπη: έχουν διαφορετικό περιεχόμενο, διαφορετικά θέματα και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Ο διαχωρισμός αυτός διατηρείται και στη μετέπειτα γραμματεία και καθένα από τα δύο αυτά είδη εξελίσσεται με διαφορετικό τρόπο. Τα μοτίβα του θρήνου πλησιάζουν τους επιτάφιους λόγους ή τους θρήνους για την άλωση των πόλεων, είναι η επίσημη, η δημόσια έκφραση πένθους. Τα μοτίβα του γόου αναπαράγονται συχνά στα σύγχρονα μοιρολόγια της ελληνικής υπαίθρου, με χαρακτηριστικότερες τις περιπτώσεις της Μάνης και της Κρήτης, στα οποία μπορούμε να βρούμε κοινές αναφορές με τους επικούς και τους τραγικούς γόους, γεγονός που υποδεικνύει μια κοινή παράδοση και κοινές ρίζες. Αποτελούν την ανεπίσημη, ιδιωτική έκφραση πένθους των οικείων και των συγγενών του νεκρού. Άλλωστε, σε τι διαφέρει η Ανδρομάχη από μια σημερινή γυναίκα που χάνει νέα τον σύζυγό της ή η Εκάβη από μια μάνα που χάνει τον γιο της; Η κοινή συνισταμένη όλων αυτών των παραδόσεων και των κοινών μοτίβων είναι τελικά η ίδια η ανθρώπινη φύση με τις αδυναμίες, τα πάθη και τους φόβους της. Και ο φόβος του θανάτου παραμένει για τον άνθρωπο πάντα επίκαιρος και διαχρονικός.

Βιβλιογραφία

Alexiou M. The Ritual Lament in Greek Tradition. Cambridge, 1974.

Allison J. W. Homeric Allusions at the Close of Thucydides' Sicilian Narrative // AJP 118.4 (1997). P. 499–516.

Arnould D. Le rires et les larmes dans la littérature grecque d'Homère à Platon. Paris, 1990.

Bers V. Speech in Speech: Studies in Incorporated Oratio Recta in Attic Drama and Oratory. New York and London, 1997.

Cannatà Fera M. Pindarus. Threnorum Fragmenta. Roma, 1990.

Cavanaugh W., Mee Ch. Mourning Before and After the Dark Age // Klados: Essays in Honour of J.N. Coldstream, Ch. Morris (ed.), London, 1995. P. 45–61.

Chantraine P. Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Paris, 1968.

Clairmont C. W. Patrios Nomos: Public Burial in Athens During the Fifth and Fourth Centuries B. C. Oxford, 1983.

Derderian K. Leaving Words to Remember: Greek Mourning and the Advent of Literacy (Mnemosyne Supplement 209). Leiden, 2001.

Foley H. P. The Politics of Tragic Lamentation // Female Acts in Greek Tragedy. H. P. Foley (ed.), Princeton and Oxford 2001: P. 19–55 (= Tragedy, Comedy and the Polis: Papers from the Greek Drama Conference, Nottingham, 18–20 July 1990, A.H. Sommerstein — S. Halliwell — J. Henderson — B. Zimmermann (eds.), Bari 1993: 101–143).

Frangeskou V. Tradition and Originality in Some Attic Funeral Orations // CW 92 (1999). P. 315–336.

Garland R. The Greek Way of Death. Ithaca, 1988.

Garland R. The Well-Ordered Corpse: An Investigation into the Motives Behind Greek Funerary Legislation. BICS 36 (1989). P. 1–15.

Harvey A. E. The Classification of Greek Lyric Poetry // CQ 5 (1955). P. 157–175.

Holst-Warhaft G. Dangerous Voices: Women's Laments and Greek Literature. New York, 1992.

Kallet-Marx L. Thucydides 2.45.2 and the Status of War Widows in Periclean Athens // Nomodeiktes: Greek Studies in Honor of Martin Ostwald. R.M. Rosen — J. Farell (eds.), Ann Arbor 1993. P. 133–143.

Loraux N. The Invention of Athens: the Funeral Oration in the Classical City, Cambridge: Mass, 1986.

Loraux N. Mothers in Mournin; Ithaca-London, 1998.

Loraux N. The Mourning Voice. An Essay on Greek Tragedy. Cornell, 2002.

McClure L. K. Female Speech and Characterization in Euripides // in Lo Spettacolo Delle Voci, F. de Martino — A.H. Sommerstein (eds.). Bari, 1993. P. 35–60.

McClure L. K. Spoken Like a Woman. Princeton, 1999.

Murnaghan S. Body and Voice in Greek Tragedy // Yale Journal of Criticism 2.1 (1988). P. 23–43.

Murnaghan S. The Poetics of Loss in Greek Epic // Epic Traditions in the Contemporary World, M. Beissinger — J. Tylus — S. Wofford (eds.). London, 1999. P. 203–220.

Seaford R. Reciprocity and Ritual: Homer and Tragedy in the Developing City-State. Oxford, 1994.

Segal C. The Female Voice and Its Contradictions: From Homer to Tragedy // Religio Graeco-Romana: Festschrift für Walter Pötscher (Grazer Beiträge Suppl. 5) Horn 1993a. P. 57–75.

Segal C. Female Mourning and Dionysiac Lament in Euripides' *Bacchae* // Orchestra: Drama, Mythos, Bühne, A. Bierl — P. von Möllendorff (eds.). Stuttgart, 1993b. P. 12–18.

Shapiro H. A. The Iconography of Mourning in Athenian Art // AJA 95 (1991). P. 629–656.

Simms R. A. Mourning and Community at the Athenian Adonia // CJ 93 (1998). P. 121–141.

Sourvinou-Inwood C. A Trauma in Flux: Death in the 8th Century and After // The Greek Renaissance of the Eighth Century B. C.: Tradition and Innovation. Proceedings of the Second International Symposium at the Swedish Institute in Athens, 1–5 June 1981, R. Hägg (ed.). Stockholm, 1983. P. 33–48.

Stears K. Death Becomes Her: Gender and Athenian Death Ritual // Lament, A. Suter (ed.). Oxford, 2008. P. 139–155.

Sultan N. Private Speech, Public Pain: The Power of Women's Laments in Ancient Greek Poetry and Tragedy // Rediscovering the Muses: Women's Musical Traditions, K. Marshall (ed.), Boston, 1993. P. 92–110.

Toher M. Greek Funerary Legislation and the Two Spartan Funerals // Georgica: Greek Studies in Honour of George Cawkwell, M.A. Flower — M. Toher (eds.). London, 1991. P. 159–175.

Tsagalis Ch. The Improvised Laments in the Iliad. Diss. Cornell University. Ithaca, 1998.

van Wees H. A Brief History of Tears: Gender Differentiation in Archaic Greece // When Men Where Men: Masculinity, Power and Identity in Classical Antiquity, L. Foxhall — J. Salmon (eds.), London and New York, 1998. P. 10–53.

Ziolkowski J. E. Thucydides and the Tradition of Funeral Speeches at Athens. New York, 1981.

ANCIENT LAMENTS AND DIRGES: CONTINUITIES AND DISCONTINUITIES

E. Papadogiannaki

University of Crete, Rethymnon, Greece
eleni_pap@hotmail.com

In Homeric poetry there are mourning songs, female gooi, which are quite different from threnoi attributed to professional mourners. This distinction is also clear in tragedy, where both forms of lament can be found. The norms of the ancient female gooi are traced in the contemporary dirges, sung until nowadays in some mountain areas of Greece.

Keywords: *lament, female discourse, mourning, norms, dirges*

References

Alexiou M. The Ritual Lament in Greek Tradition. Cambridge, 1974.

Allison J. W. Homeric Allusions at the Close of Thucydides' Sicilian Narrative // AJP 118.4 (1997). P. 499–516.

Arnould D. Le rires et les larmes dans la littérature grecque d'Homère à Platon. Paris, 1990.

Bers V. Speech in Speech: Studies in Incorporated Oratio Recta in Attic Drama and Oratory. New York and London, 1997.

Cannatà Fera M. Pindarus. Threnorum Fragmenta. Roma, 1990.

Cavanaugh W., Mee Ch. Mourning Before and After the Dark Age // Klados: Essays in Honour of J.N. Coldstream, Ch. Morris (ed.), London, 1995. P. 45–61.

Chantraine P. Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Paris, 1968.

Clairmont C. W. Patrios Nomos: Public Burial in Athens During the Fifth and Fourth Centuries B. C. Oxford, 1983.

Derderian K. Leaving Words to Remember: Greek Mourning and the Advent of Literacy (Mnemosyne Supplement 209). Leiden, 2001.

Foley H. P. The Politics of Tragic Lamentation // Female Acts in Greek Tragedy. H.P. Foley (ed.), Princeton and Oxford 2001: P. 19–55 (= Tragedy, Comedy and the Polis: Papers from the Greek Drama Conference, Nottingham, 18–20 July 1990, A.H. Sommerstein — S. Halliwell — J. Henderson — B. Zimmermann (eds.), Bari 1993: 101–143).

Frangeskou V. Tradition and Originality in Some Attic Funeral Orations // CW 92 (1999). P. 315–336.

Garland R. The Greek Way of Death. Ithaca, 1988.

Garland R. The Well-Ordered Corpse: An Investigation into the Motives Behind Greek Funerary Legislation. BICS 36 (1989). P. 1–15.

Harvey A. E. The Classification of Greek Lyric Poetry // CQ 5 (1955). P. 157–175.

Holst-Warhaft G. Dangerous Voices: Women's Laments and Greek Literature. New York, 1992.

Kallet-Marx L. Thucydides 2.45.2 and the Status of War Widows in Periclean Athens // Nomodeiktes: Greek Studies in Honor of Martin Ostwald. R.M. Rosen — J. Farell (eds.), Ann Arbor 1993. P. 133–143.

Loraux N. The Invention of Athens: the Funeral Oration in the Classical City, Cambridge: Mass, 1986.

Loraux N. Mothers in Mourning, Ithaca-London, 1998.

Loraux N. The Mourning Voice. An Essay on Greek Tragedy. Cornell, 2002.

McClure L. K. Female Speech and Characterization in Euripides // in Lo Spettacolo Delle Voci, F. de Martino — A.H. Sommerstein (eds.). Bari, 1993. P. 35–60.

McClure L. K. Spoken Like a Woman. Princeton, 1999.

Murnaghan S. Body and Voice in Greek Tragedy // Yale Journal of Criticism 2.1 (1988). P. 23–43.

Murnaghan S. The Poetics of Loss in Greek Epic // Epic Traditions in the Contemporary World, M. Beissinger — J. Tylus — S. Wofford (eds.). London, 1999. P. 203–220.

Seaford R. Reciprocity and Ritual: Homer and Tragedy in the Developing City-State. Oxford, 1994.

Segal C. The Female Voice and Its Contradictions: From Homer to Tragedy // Religio Graeco-Romana: Festschrift für Walter Pötscher (Grazer Beiträge Suppl. 5) Horn 1993a. P. 57–75.

Segal C. Female Mourning and Dionysiac Lament in Euripides' *Bacchae //* Orchestra: Drama, Mythos, Bühne, A. Bierl — P. von Möllendorff (eds.). Stuttgart, 1993b. P. 12–18.

Shapiro H. A. The Iconography of Mourning in Athenian Art // AJA 95 (1991). P. 629–656.

Simms R. A. Mourning and Community at the Athenian Adonia // CJ 93 (1998). P. 121–141.

Sourvinou-Inwood C. A Trauma in Flux: Death in the 8th Century and After // The Greek Renaissance of the Eighth Century B. C.: Tradition and Innovation. Proceedings of the Second International Symposium at the Swedish Institute in Athens, 1–5 June 1981, R. Hägg (ed.). Stockholm, 1983. P. 33–48.

Stears K. Death Becomes Her: Gender and Athenian Death Ritual // Lament, A. Suter (ed.). Oxford, 2008. P. 139–155.

Sultan N. Private Speech, Public Pain: The Power of Women's Laments in Ancient Greek Poetry and Tragedy // Rediscovering the Muses: Women's Musical Traditions, K. Marshall (ed.), Boston, 1993. P. 92–110.

Toher M. Greek Funerary Legislation and the Two Spartan Funerals // Georgica: Greek Studies in Honour of George Cawkwell, M.A. Flower — M. Toher (eds.). London, 1991. P. 159–175.

Tsagalis Ch. The Improvised Laments in the Iliad. Diss. Cornell University, Ithaca, 1998.

van Wees H. A Brief History of Tears: Gender Differentiation in Archaic Greece // When Men Where Men: Masculinity, Power and Identity in Classical Antiquity, L. Foxhall — J. Salmon (eds.). London and New York, 1998. P. 10–53.

Ziolkowski J. E. Thucydides and the Tradition of Funeral Speeches at Athens. New York, 1981.

УДК 372.881.1 – 811.142 https://doi.org/10.29003/m817.2658-7157.2019_4/171-187

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Θ. Ρουσουλιώτη, Ι. Καραγκούνη

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
Σύλλογος Ελληνορωσικής Φιλίας, Γραμμάτων και Πολιτισμού Τρικάλων, Τρίκαλα, Ελλάδα
thomaisr@itl.auth.gr, ifigenie_k@hotmail.com

Η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στη δεύτερη ή στην ξένη γλώσσα (Γ2) αποτελεί σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης της γλώσσας αυτής από τον χρήστη και απαιτεί την ενεργοποίηση ενός συνόλου δεξιοτήτων. Στο άρθρο αυτό αρχικά ον παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές κατά την ΠΓΛ και προτείνονται τεχνικές για τη βελτίωση της επίδοσής τους. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία αξιολόγησης της ΠΓΛ με αναλυτικές και ολιστικές κλίμακες βαθμολόγησης, όπως αυτή πραγματοποιείται από φορείς που διεξάγουν εξετάσεις ευρείας κλίμακας για την Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας με έμφαση στις εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στη δυνατότητα αυτόματης βαθμολόγησής της ΠΓΛ [Fulcher 2013].

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, παραγωγή γραπτού λόγου, δυσκολίες αλλόγλωσσων μαθητών, εξετάσεις ευρείας κλίμακας, πιστοποίηση γλωσσομάθειας, κλίμακες βαθμολόγησης, αυτόματη βαθμολόγηση*

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στη δεύτερη ή στην ξένη γλώσσα (Γ2) αποτελεί σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τον βαθμό κατάκτησης της γλώσσας αυτής από τον χρήστη και απαιτεί την ενεργοποίηση ενός

συνόλου δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Όπως ακριβώς συμβαίνει με την παραγωγή λόγου στη μητρική του γλώσσα, ο χρήστης μιας Γ2 πρέπει να αναπτύξει: α) δεξιότητες, δηλαδή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών όσον αφορά τα γλωσσικά στοιχεία (γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) β) γνώσεις για το είδος και τη δομή των παραγόμενων κειμένων ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και γ) στρατηγικές για την επίτευξη ειδικών επικοινωνιακών στόχων [Bereiter & Scardamalia 1987, Grabe & Kaplan 1996, Hayes 1996, Σπαντιδάκης 2004].

Τα βασικά ζητήματα κατά την αξιολόγηση της ΠΠΛ εντοπίζονται στα εξής:

1. Στον σχεδιασμό εξεταστικών δοκιμασιών που αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα των εξεταστικών δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ΠΓΛ
2. Στην ΠΓΛ από τους εξεταζόμενους τέτοιου επιπέδου που να αποτελεί δείγμα της πραγματικής γλωσσικής ικανότητας
3. Στην έγκυρη και αξιόπιστη βαθμολόγηση της ΠΓΛ.

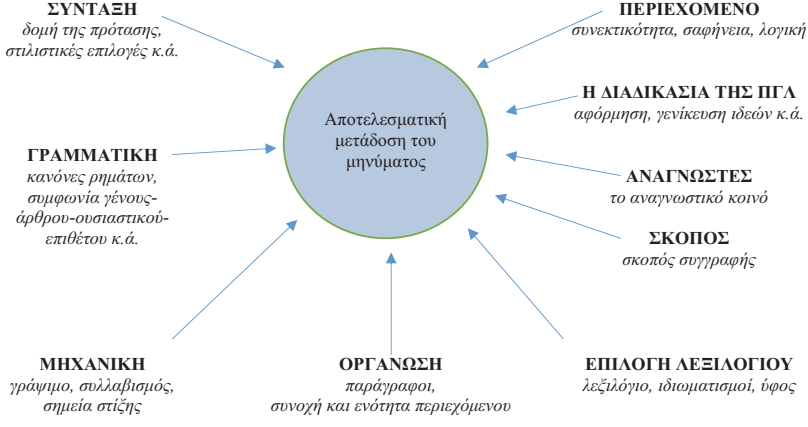
Η καλλιέργεια της δεξιότητας της ΠΓΛ είναι πρωτεύουσας σημασίας στη διδασκαλία της Γ2 και συνδέεται με τη γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξή της κρίνεται η κατάκτηση των προσληπτικών και των υπόλοιπων παραγωγικών δεξιοτήτων [Αντωνίου & Λιβιέρη 2014: 134]. Ως εκ τούτου η ΠΓΛ αποτελεί σύνθετη γλωσσική δραστηριότητα που για τη διεκπεραίωσή της απαιτείται η ενεργοποίηση λεξιλογικών, συντακτικών και ορθογραφικών γνώσεων και συνάμα, η ικανότητα οργάνωσης αυτών. Επιπρόσθετα, η επιτέλεση της εκάστοτε γραπτής γλωσσικής πράξης επιβάλλει κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες [ΚΕΠΑ 2008: 15–16], καθώς και κριτική σκέψη [Sapkota 2012: 2]. Η διαδικασία της ΠΓΛ, καθώς περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων που συνθέτουν τη γενική γλωσσική ικανότητα του χρήστη της γλώσσας, προϋποθέτει συνειδητή πνευματική προσπάθεια. Για τους παραπάνω λόγους, κατά την προσπάθεια σύνταξης ενός κειμένου οι διδασκόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες.

2. Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου και η αντιμετώπισή τους

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του γραπτού λόγου συνδέονται άμεσα με τις δυσκολίες που συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στην ΠΓΛ, οι οποίες και αυξάνονται επειδή ακριβώς πρόκειται για ΠΓΛ στη Γ2 [Hedge 2005: 7]. Η δι-

αδικασία της ΠΓΛ δεν είναι ανεξάρτητη βέβαια από τις συμβάσεις της γραμματικής και του λεξιλογίου, ενώ το αποτέλεσμα αυτής πρέπει να χαρακτηρίζεται από γλωσσική ακρίβεια και συνοχή [Ψάλτου-Joycey 2008]. Συνοπτικά, οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στην ΠΓΛ σχετίζονται με τις κατηγορίες των κειμενικών ειδών, τα δομικά και τα υφολογικά τους στοιχεία, την πραγματολογία, την ορθογραφία, αλλά και τη μεταφορά της προφορικότητας στον γραπτό λόγο [Αντωνίου & Λιβιέρη 2014: 134–135]. Το σχήμα 1[1] απεικονίζει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τον γραπτό λόγο και τους οποίους καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν κατά την παραγωγή του.

Σχήμα 1: Τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ΠΓΛ [Raimes 1983: 6]



Από το παραπάνω σχήμα διαφαίνεται η ανάγκη συγχρονισμού μιας σειράς δεξιοτήτων κατά την ΠΓΛ, η οποία δεν μπορεί να υποστηριχθεί από τις στατικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της ΠΓΛ, καθώς και το ίδιο το γράψιμο, πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν μια δυναμική διαδικασία [Xiaoxiao & Yan 2010: 27].

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον γραπτό από τον προφορικό λόγο είναι, σύμφωνα με την Ur [1996: 159–161], η σταθερότητα, η ακρίβεια, η πυκνότητα, η απόσταση ανάμεσα στον χρόνο της συγγραφής και της ανάγνω-

[1] Η απόδοση του σχήματος στην ελληνική γλώσσα είναι των συγγραφέων.

σης, η οργάνωση και η χρήση της πρότυπης γλώσσας. Αρχικά, το προϊόν της ΠΓΛ λαμβάνει σταθερή μορφή με την έννοια ότι καθίσταται διαθέσιμο για επαναληπτική ανάγνωση οποιαδήποτε στιγμή, ενώ δεν συνοδεύεται από επιπλέον επεξηγήσεις και διακοπές, όπως συμβαίνει συνήθως κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Έτσι, η σύνθεση του κειμένου πρέπει να γίνεται με κάθε δυνατή ορθογραφική ακρίβεια, η οποία αποτελεί πρόβλημα για πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς στην ελληνική ορθογραφία δεν υπάρχει πάντοτε αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων [Τζωρτζάτου 2012: 37], ενώ οι ορθογραφικοί κανόνες είναι κατά κύριο λόγο αυθαίρετοι, καθώς η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας είναι ιστορική. Σε πολλές περιπτώσεις, η συμβολική αναπαράσταση κοινών φωνημάτων, π.χ. [i], [e] και [o], είναι αυτή που συγχύζει περισσότερο τους διδασκομένους [Τζωρτζάτου 2012: 37].

Άλλη μια σημαντική δυσκολία κατά την ΠΓΛ είναι η δόμηση του κειμένου και η οργάνωση του περιεχομένου με τρόπο σαφή και περιεκτικό. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές για έλεγχο του γραπτού τους με αποτέλεσμα την περιττολογία, τη χρήση φράσεων προφορικού λόγου και την απουσία συνοχής. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δεν κατανοούν το ύφος και το ζητούμενο της δραστηριότητας και οι γραπτές τους παραγωγές παρουσιάζουν στοιχεία προφορικότητας, τα οποία δεν συμβαδίζουν με αυτά της πρότυπης και κοινά αποδεκτής γλώσσας και επομένως, κρίνονται ακατάλληλα [Ur 1996: 161].

Ειδικότερα, παρατηρούνται τρία επίπεδα γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο: α) υπόστασης (στίξη, τονισμός, ορθογραφία), β) σύνθεσης κειμένου (λεξιλόγιο, σημασιολογία, γραμματική, σύνταξη) και γ) περιεχομένου (έκφραση, διατύπωση συνεχούς λόγου). Επισημαίνεται ότι τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών στην ΠΓΛ αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της διαγλώσσας τους στη Γ2, αλλά και ανάλογες δυσκολίες στη μητρική τους γλώσσα. Λόγου χάρη, η αδυναμία χρήσης διαρθρωτικών και μεταβατικών λέξεων στη γλώσσα-στόχο ενδέχεται να αποτελεί επακόλουθο αδυναμίας αξιοποίησης αντίστοιχων διαρθρωτικών μηχανισμών και στη μητρική γλώσσα [Μητρούση, χ.χ.: 2–18].

Σύμφωνα με την Ψάλτου-Joycey [2008] η επίλυση των προβλημάτων στον γραπτό λόγο είναι εφικτή με τη διδασκαλία στρατηγικών και την εξοικείωση των μαθητών με πλήθος κειμενικών ειδών και γραπτών δραστηριοτήτων με αυθεντικό και επικοινωνιακό προσανατολισμό.

Η διδασκαλία που ενσωματώνει στρατηγικές οργανώνεται βάσει ορισμένων παραμέτρων. Οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη

για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των στρατηγικών είναι η σύνθεση της τάξης, το διδακτικό υλικό και οι επιμέρους στόχοι που τίθενται κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος [Ζάγκα 2005: 15]. Επιπλέον, ο διδάσκων της γλώσσας δεν μπορεί παρά να θέτει ως κριτήρια επιλογής στρατηγικών τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, αλλά και είδη νοημοσύνης που τους διακρίνουν [Ματθαιουδάκη 2013: 18]. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner [1983, 1993] υποστηρίζει πως κάθε άνθρωπος διαθέτει επτά διαφορετικούς και ανεξάρτητους τύπους νοημοσύνης που όμως λειτουργούν μεταξύ τους συμπληρωματικά [Gardner & Hatch 1989: 6]. Επομένως, το περιεχόμενο διδασκαλίας που επιλέγεται για την ανάπτυξη στρατηγικών ΠΓΛ πρέπει να ακολουθεί μεν τις προτάσεις του διδακτικού εγχειριδίου, συγχρόνως όμως να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού.

Τέλος, η διδασκαλία που βασίζεται σε στρατηγικές χρειάζεται να καλλιεργεί και τη στρατηγική ικανότητα. Η συνειδητή συμπεριφορά του μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα η απλούστευση ενός κειμένου για τη διευκόλυνση της κατανόησης, αποτελεί στρατηγική ικανότητα, ενώ η μη συνειδητή του συμπεριφορά, δηλαδή η απλούστευση ενός κειμένου χωρίς συγκεκριμένο στόχο, συνιστά απλώς διαδικασία. Ο μαθητής είναι ικανός να αξιοποιήσει στρατηγικές μόνο αν έχει επίγνωση της στρατηγικής του ικανότητας [Cohen 1996: 6]. Η απόκτηση στρατηγικής ικανότητας ενδυναμώνει το σύνολο των μεταγνωστικών στρατηγικών του μαθητή «που εμπλέκονται στη διαδικασία σχεδιασμού, ελέγχου, αξιολόγησης και επίλυσης προβλημάτων σε ατομικό επίπεδο» [Ρουσουλιώτη 2016: 8].

3. Κριτήρια Αξιολόγησης της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Πολλοί διδάσκοντες τη Γ2 προβληματίζονται σχετικά με τον βαθμό της προσοχής που πρέπει να αποδίδουν στα λάθη των σπουδαστών τους, καθώς και με τα κριτήρια της αξιολόγησης που πρέπει να ακολουθούν. Η αξιολόγηση του συνόλου των λαθών σε μια ΠΓΛ (καθολική διόρθωση) λειτουργεί αποθαρρυντικά για τους σπουδαστές κι έτσι προτάσσεται η διόρθωση των λαθών που δυσχεραίνουν την κατανόηση και τη μετάδοση του νοήματος (επιλεκτική διόρθωση). Από μια άλλη άποψη όμως, η επιλεκτική διόρθωση πολλές φορές οδηγεί σε απολίθωση των λανθασμένων γλωσσικών τύπων κι έτσι επιβάλλεται ένας συνδυασμός των δύο ειδών διόρθωσης βάσει του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών και των διδακτικών στόχων του μαθήματος [Αστάρα & Βασιλάκη 2014: 153].

Παρόλο που το ορθογραφικό κομμάτι της ΠΓΛ έλκει την προσοχή των περισσότερων διδασκόντων, δεν είναι η περιοχή στην οποία πρέπει να δίνεται η μεγαλύτερη έμφαση. Πρωτίστως, σκοπός ανάπτυξης ενός κειμένου είναι η μεταβίβαση του μηνύματος σε προκαθορισμένο αποδέκτη με τρόπο αποτελεσματικό και επικοινωνιακό, συνεπώς επίκεντρο της αξιολόγησης ορίζονται το περιεχόμενο, η οργάνωση, η συνοχή και το ύφος. Δεν παραλείπεται ωστόσο, ο έλεγχος της γραμματικής και της λεξιλογικής ακρίβειας που ακολουθεί την αξιολόγηση του περιεχομένου και πραγματοποιείται είτε στο σώμα της εργασίας είτε στο τέλος αυτής [Ur 1996: 171].

Σε περιπτώσεις μη συμμετοχής σε τελικές εξετάσεις ή εξετάσεις Πιστοποίησης γλωσσομάθειας, η αξιολόγηση της ΠΓΛ δεν χρειάζεται να γίνεται με βαθμολογικά κριτήρια — ειδικά στις περιπτώσεις της πρώτης καταγραφής — αλλά αντίθετα, πρέπει να λαμβάνει τον χαρακτήρα της ανατροφοδότησης. Μια πρώτη εκτίμηση του κειμένου από τον διδάσκοντα μπορεί να συνοδεύεται από γραπτά σχόλια που υποδεικνύουν τη φύση του προβλήματος, αποτελούν προτάσεις για αλλαγές, παρακινούν για ενεργοποίηση στρατηγικών, ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν [Raimes 2002: 313]. Η ανατροφοδότηση με τη μορφή σημειώσεων είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τη συγγραφή του τελικού κειμένου που πρόκειται να παρουσιαστεί στην τάξη ή που προορίζεται για έναν ορισμένο αποδέκτη. Η διαδικασία της επιμέλειας κειμένων με στόχο τη διόρθωση και τη βελτίωση αποτελεί μια μορφή αυτοαξιολόγησης που ενισχύει τη δεξιότητα της ΠΓΛ, αλλά είναι αρκετά απαιτητική για τους μαθητές. Για να καταστεί δυνατή, χρειάζεται και οι ίδιοι οι διδάσκοντες να μετέχουν σε αυτή διαβάζοντας και ελέγχοντας τις γραπτές εργασίες όσες φορές χρειάζεται μέχρι το τελικό αποτέλεσμα και όχι απλώς διορθώνοντάς τες [Ur 1996: 171].

Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ΠΓΛ και η καταβολή του μέγιστου των δυνατοτήτων τους προϋποθέτει ότι οι μαθητές γνωρίζουν πως τα γραπτά τους θα αποτελέσουν πραγματικό αντικείμενο μελέτης και ενασχόλησης. Προφανώς, ο διδάσκων αποτελεί για το σύνολο των μαθητών το πρόσωπο της αξιολόγησης και τον βασικό αποδέκτη των εργασιών τους, όμως μια κριτική εκτίμηση γίνεται να αποδοθεί και από τους ίδιους τους μαθητές αξιολογώντας ο ένας την πρώτη καταγραφή του άλλου και εστιάζοντας κυρίως στο περιεχόμενο και την κατανόηση του κειμένου [Raimes 2002: 312].

Στην τελική αξιολόγηση του μαθητή η βαθμολόγηση της ΠΓΛ μπορεί να είναι *αναλυτική* ή *ολιστική*. Η αναλυτική βαθμολόγηση στηρίζεται σε συγκεκρι-

μένα κριτήρια για τη δεξιότητα της ΠΓΛ, ενώ η ολιστική βασίζεται στη γενικότερη αξιολογική κρίση που προκύπτει από τη συνολική εικόνα του γραπτού του μαθητή. Τα κριτήρια που ακολουθούνται σε καθένα από αυτά τα δύο είδη βαθμολόγησης πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και να γίνονται γνωστά στους εξεταζόμενους μαθητές [Raimes 2002: 319], αλλά και να ανταποκρίνονται στον σκοπό της εξέτασης και το επίπεδο γλωσσομάθειας των εξεταζομένων [Hughes 2003: 95].

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολογικής κρίσης κατά τη διόρθωση της ΠΓΛ, ο Hughes [2003: 94] προτείνει τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης πριν την βαθμολόγηση και τον σχεδιασμό διαφορετικών δραστηριοτήτων που εξετάζουν το σύνολο των μικροδεξιοτήτων στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, θεωρεί σημαντική την επιλογή δραστηριοτήτων ίδιας θεματολογίας και δυσκολίας για όλους τους σπουδαστές, ώστε η σύγκριση των αποτελεσμάτων να είναι ευκολότερη και ακριβέστερη.

Για την καταγραφή άλλωστε μιας αξιολογικής κρίσης που αφορά την ΠΓΛ των εξεταζομένων/μαθητών ο διδάσκων μπορεί να συνδυάσει ολιστικές και αναλυτικές κλίμακες αξιολόγησης — εκτός από τη δυνατότητα που έχει να χρησιμοποιήσει είτε μόνο ολιστικές είτε μόνο αναλυτικές κλίμακες αξιολόγησης — ώστε να αποτυπώσει την ποιότητα του παραγόμενου λόγου των μαθητών και να πραγματοποιήσει μια, κατά το δυνατόν, αντικειμενική αξιολόγηση. Η πλειονότητα ωστόσο των ερευνών στο πεδίο της αξιολόγησης της ΠΓΛ εστιάζει στην αξιολόγηση δοκιμασιών εξετάσεων ευρείας κλίμακας. Αυτό οφείλεται, συνήθως, στον μεγάλο αριθμός διαθέσιμων δειγμάτων εξεταστικών δοκιμασιών από την προαναφερθείσα κατηγορία εξετάσεων.

3.1 Αναλυτική βαθμολόγηση

Στην αναλυτική βαθμολόγηση χρησιμοποιείται ένας αριθμός κριτηρίων για να βαθμολογηθούν ανεξάρτητες πλευρές του παραγόμενου κειμένου μεμονωμένα. Στη συνέχεια, με πρόσθεση των βαθμών προκύπτει ο συνολικός βαθμός της επίδοσης στη δεξιότητα. Μέσω της αναλυτικής βαθμολόγησης ανιχνεύονται προβλήματα που κωλύουν τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών και λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που κατά την ολιστική αξιολόγηση συνήθως αγνοούνται. Αναμφισβήτητα, το σκορ που προκύπτει από την αναλυτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας, διότι στηρίζεται στη διακριτή εκτίμηση κάθε πτυχής της δραστηριότητας. Η εφαρμογή της αναλυτικής κλίμακας όμως ελλοχεύει τον κίνδυνο διάσπασης της προσοχής

του εξεταστή/διδάσκοντα από την ουσία και τον σκοπό της γραπτής παραγωγής, ενώ παράλληλα αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία [Hughes 2003: 102–103].

Σε κάθε περίπτωση δεν είναι σίγουρο ότι αξιολογητές κρίνουν κάθε μία από τις πτυχές της γλώσσας ξεχωριστά από τις άλλες (διότι παρουσιάζεται το *φαινόμενο του φωτοστέφανου — halo effect*[2]). Το γεγονός ότι οι μαθητές αξιολογούνται ξεχωριστά για κάθε μία από πτυχές της αξιολόγησης της ΠΓΛ συντελεί στη λεπτομερή ανάλυση των ικανοτήτων τους και έτσι αυξάνεται ο βαθμός αξιοπιστίας της αξιολογικής διαδικασίας [Ηλιοπούλου 2007: 3]. Τα κριτήρια, βάσει των οποίων πραγματοποιείται η αναλυτική βαθμολόγηση στις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας είναι τα εξής:

- Ολοκλήρωση του θέματος
- Περιεχόμενο
- Αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία
- Πραγματολογική ακρίβεια
- Γραμματική ακρίβεια (μορφολογία-σύνταξη)
- Λεξιλογική ικανότητα
- Ορθογραφική ικανότητα

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της αναλυτικής βαθμολόγησης είναι ο χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή της ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι περισσότερος από τον χρόνο που απαιτείται για την εφαρμογή της ολιστικής βαθμολόγησης [Hughes 2003: 103]. Το δεύτερο μεγάλο μειονέκτημα της αναλυτικής βαθμολόγησης είναι ότι η επικέντρωση της προσοχής του βαθμολογητή σε διαφορετικές πτυχές της γλώσσας μπορεί να διασπάσει την προσοχή του αξιολογητή από το συνολικό αποτέλεσμα της ΠΓΛ. Σε αυτή την περίπτωση μέσω της άθροισης πολλών βαθμολογιών μικρότερων μερών αντί ενός συνολικού βαθμού είναι πιθανό ο τελικός βαθμός που είναι αποτέλεσμα σύνθεσης πολλών μικρότερων βαθμών να είναι αξιόπιστος αλλά όχι έγκυρος. Προς αποφυγή τέτοιων ζητημάτων, μια επιπρόσθετη ολιστική αξιολόγηση κάθε ΠΓΛ απαιτείται κάποιες φορές για τους βαθμολογητές με σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους στο συνολικό βαθμό της αναλυτικής αξιολόγησης [Hughes 2003: 130].

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει πάντοτε σχέση μεταξύ του αριθμού των λαθών και της επίδρασής τους στο επικοινωνιακό απο-

[2] Για το *φαινόμενο του φωτοστέφανου* βλ. στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=85.

τέλεσμα. Για παράδειγμα ένας μικρός αριθμός συγκεκριμένων λαθών στη γραμματική μπορεί να δυσχεραίνει πολύ περισσότερο την επικοινωνία από ότι ένας μεγάλος αριθμός λαθών διαφορετικού είδους. Αυτό το θέμα, βέβαια, δεν αφορά μόνο την αναλυτική αλλά και την ολιστική βαθμολόγηση της ΠΓΛ.

3.2 Ολιστική βαθμολόγηση

Στην αξιολόγηση με ολιστικές κλίμακες κριτηρίων διατυπώνεται μια σφαιρική αξιολογική κρίση για τις γλωσσικές, πραγματολογικές και κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες του υποψήφιου η οποία και βαθμολογείται ως αποτέλεσμα της γενικής εντύπωσης που προκύπτει από την αξιολόγηση του γραπτού του μαθητή/εξεταζόμενου. Αυτό το είδος αξιολόγησης της ΠΓΛ είναι ιδιαίτερα γρήγορο και οι έμπειροι αξιολογητές μπορούν να αξιολογήσουν ένα γραπτό με μεγάλη ταχύτητα [Ηλιοπούλου 2009]. Πολλές φορές και εξαιτίας της πίεσης του χρόνου συνιστάται στους αξιολογητές κατά τη βαθμολόγηση να ακολουθούν την ολιστική αξιολόγηση και να καταφεύγουν στην αναλυτική αξιολόγηση μόνο όταν δεν μπορούν να αποφασίσουν για τον τελικό βαθμό της ΠΓΛ που αξιολογούν και επιθυμούν να σταθμίσουν αναλυτικά τα κριτήρια αξιολόγησης.

Το κύριο πλεονέκτημα της ολιστικής αξιολόγησης είναι η ταχύτητα της εφαρμογής της. Ένα γραπτό μπορεί να αξιολογηθεί σε πολύ λίγο χρόνο και η αξιολόγησή του να διακρίνεται από αξιοπιστία, ειδικά αν πραγματοποιείται από τέσσερις τουλάχιστον βαθμολογητές [Hughes 2003: 95]. Μολαταύτα, η χρήση της βαθμονομημένης κλίμακας της ολιστικής αξιολόγησης πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με τον σκοπό της διαδικασίας της αξιολόγησης και το επίπεδο των μαθητών [Ρουσουλιώτη 2016: 11].

Δεν δίνει, ωστόσο, το ίδιο σύστημα βαθμολόγησης έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση. Το σύστημα βαθμολόγησης πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών/εξεταζομένων και τον σκοπό της αξιολόγησης. Στις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ η αξιολόγηση της ΠΓΛ των μαθητών γίνεται από δύο διαφορετικούς, ανεξάρτητους, βαθμολογητές κάθε φορά. Οι κλίμακες ολιστικής αξιολόγησης για όλα τα επίπεδα Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ είναι αναρτημένες στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.greek-language.gr/certification/node/112.html. Ακολουθεί ενδεικτικά η παρουσίαση της κλίμακας ολιστικής βαθμολόγησης του ΚΕΓ για το επίπεδο Α1 για ενηλίκους.

Πίνακας 1: Η κλίμακα ολιστικής βαθμολόγησης του ΚΕΓ
για το επίπεδο Α1 για ενηλίκους

1, 2, 3, 4, 5: Δεν υπάρχει καμία σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Ο αριθμός των λέξεων του κειμένου είναι σημαντικά μικρότερος. Το κείμενο πάσχει από οργάνωση. Αποτελείται από άναρχα κατανεμημένες προτάσεις και/ή φράσεις.[4] Το λεξιλόγιο[5] είναι πάρα πολύ φτωχό και συχνά λανθασμένο και/ή ακατάλληλο. Τα μορφοσυντακτικά λάθη[6] είναι τόσο πολλά που καθιστούν αδύνατη τη μετάδοση του μηνύματος. Πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Υπάρχει κεφαλαιογράμματη γραφή. Το κείμενο είναι άτονο ή παράτονο. Απουσιάζει η στίξη.[7]
6, 7, 8, 9, 10: Υπάρχει σχέση περιεχομένου-θέματος, αν και δυσδιάκριτη, αλλά δε γίνεται ούτε στοιχειώδης ανάπτυξή του, ενώ υπάρχουν και αρκετές ασάφειες. Το κείμενο παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις ως προς τον αριθμό των λέξεων. Η οργάνωση και η συνοχή του παρουσιάζει πολλά κενά. Το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα φτωχό και αρκετά συχνά ακατάλληλο. Σε μορφοσυντακτικό επίπεδο τα λάθη είναι πάρα πολλά και σε συνδυασμό με τα ορθογραφικά λάθη καθιστούν δυσνόητο το κείμενο. Η στίξη και ο τονισμός των λέξεων είναι ιδιαίτερα προβληματικά.
11, 12, 13, 14, 15: Το θεματικό κέντρο είναι μερικώς ευδιάκριτο και η ανάπτυξη του θέματος, αν και περιορισμένη ή ανεπαρκής ως προς ορισμένες πλευρές, είναι ανεκτή. Το κείμενο είναι σχετικά εκτενές, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ελλείψεις ως προς τον αριθμό των λέξεων. Η οργάνωσή του, παρά την απουσία αλληλουχίας νοημάτων και συνεκτικών μηχανισμών σε ορισμένα σημεία, είναι εμφανής. Η επιλογή λεξιλογίου είναι ορθή, αν και ιδιαίτερα περιορισμένη ως προς το εύρος, και παρατηρείται προσπάθεια υιοθέτησης του αναμενόμενου ρεπερτορίου ολοφράσεων, ωστόσο είναι «εμφανώς» ανεπιτυχής. Τα μορφοσυντακτικά λάθη είναι πολλά, αλλά μόνο ορισμένα από αυτά ιδιαίτερα σοβαρά. Σε συνδυασμό όμως με τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη τονισμού και στίξης ενδέχεται να επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου.
16, 17, 18, 19, 20: Η κύρια ιδέα του θέματος είναι ιδιαίτερα σαφής, αλλά ορισμένες πλευρές του δεν έχουν αναπτυχθεί. Το κείμενο είναι σχετικά καλά οργανωμένο και χρησιμοποιούνται ορισμένες μεταβατικές λέξεις/φράσεις. Το λεξιλόγιο είναι σχετικά καλό, αν και όχι εξαιρετικό, με συχνή χρήση ολοφράσεων, ενώ τα λάθη είναι λίγα. Η χρήση των κατάλληλων για το επίπεδο συντακτικών και μορφολογικών δομών είναι αποτελεσματική, αλλά όχι πάντα ακριβής. Ελάχιστα και όχι ιδιαίτερα σοβαρά είναι τα λάθη τονισμού και τα ορθογραφικά. Τα λάθη στίξης είναι λίγα.
21, 22, 23, 24, 25: Το θεματικό κέντρο είναι εμφανές και τα επιχειρήματα που σχετίζονται με το θέμα έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Το κείμενο είναι άψογα οργανωμένο και οι μεταβατικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται συνέχουν το κείμενο. Εξαιρετική χρήση του στοιχειώδους αλλά κατάλληλου για το επίπεδο, ρεπερτορίου λέξεων και απλών φράσεων. Οι μορφοσυντακτικές δομές που χρησιμοποιούνται είναι σωστές και, μολονότι απλές, καλύπτουν όλα όσα αναμένονται για το αντίστοιχο επίπεδο. Ελάχιστα και όχι σοβαρά είναι τα ορθογραφικά λάθη (εντοπίζονται στο θέμα των λέξεων). Άψογοι είναι ο τονισμός των λέξεων και η στίξη.

3.3. Η ηλεκτρονική βαθμολόγηση της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Η ηλεκτρονική βαθμολόγηση της ΠΓΛ που ήδη έχει αρχίσει να εφαρμόζεται, μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών, σε κάποια πιστοποιητικά γλωσσομάθειας αποτελεί μέρος της προσπάθειας να αξιοποιηθεί η τεχνολογία για να βελτιωθεί η δυνατότητα βαθμολόγησης, μέσω της αυτοματοποίησής της [Wresch 1993] και πιθανότητα αποτελεί το μέλλον στην αξιολόγηση της ΠΓΛ. Μάλιστα, οι πιο επιτυχημένες διαδικασίες αυτόματης βαθμολόγησης σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου εφαρμόζονται στην ΠΓΛ [Fulcher 2013: 2016].

Ένα λογισμικό ηλεκτρονικής βαθμολόγησης της ΠΓΛ που χρησιμοποιείται ευρέως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είναι το λογισμικό «e-rater». Το «e-rater», που συγκαταλέγεται ανάμεσα στα πιο δημοφιλή λογισμικά [Alzahrani et al. 2015: 233] χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ΠΓΛ σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας όπως είναι το TOEFL iBT [Burstein 2003], λειτουργώντας κάποιες φορές και ως δεύτερος βαθμολογητής. Το λογισμικό είναι σε θέση να αναλύσει τα συντακτικά χαρακτηριστικά, τις λέξεις, το μέγεθος του κειμένου και το λεξιλόγιο και να πραγματοποιήσει τελικά βαθμολόγηση όσον αφορά την ανάλυση του λόγου και την ανάπτυξη του θέματος η οποία ως βαθμός βρίσκεται πολύ κοντά στη βαθμολόγηση που γίνεται από πραγματικούς βαθμολογητές [Lee, Gentile & Kantor 2008].

Με αφορμή τα παραπάνω έχει αναπτυχθεί σχετική συζήτηση σχετικά με το αν οι άνθρωποι και τα λογισμικά αξιολογούν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, ακόμα και αν δεν υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση στον τελικό βαθμό του γραπτού. Πολλοί διδάσκοντες μάλιστα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την αξία και τη σημασία της αυτόματης βαθμολόγησης στα τεστ επίδοσης [Haswell 2006]. Η στάση αυτή συνδέεται άμεσα με την αδυναμία των υπολογιστών να παράξουν από μόνοι τους και χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση στους διδασκόμενους την ανατροφοδότηση που μπορεί να προσφέρει ένας δάσκαλος, ακόμα και αν οι διδασκόμενοι δίνουν την εντύπωση ότι απολαμβάνουν την αυτόματη βαθμολόγηση και επωφελούνται από τη χρήση της.

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η ΠΓΛ είναι η δεξιότητα στην οποία οι διδασκόμενοι και εξεταζόμενοι στη Γ2 αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα. Από τη μια πλευρά η συστηματική και στοχευμένη διδασκαλία της ΠΓΛ μέσω ειδικών τεχνικών και στρατηγικών είναι δυνατό να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των εξεταζόμενων. Από την άλλη μέχρι σήμερα κατά κόρον στους φορείς

που διενεργούν εξετάσεις γλωσσομάθειας η ΠΓΛ αξιολογείται με τον συμβατικό τρόπο, τουλάχιστον όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, και μάλιστα με συνδυαστική εφαρμογή των ολιστικών και των αναλυτικών κλιμάκων βαθμολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο έχουν αρχίσει να διενεργούνται όλο και περισσότερες έρευνες για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην ΠΓΛ. Λόγω των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών αποτελεί επιτακτική ανάγκη η διερεύνηση της δυνατότητας αυτής. Για αυτό και είναι σημαντικό το ότι πραγματοποιούνται προσπάθειες από ερευνητικές ομάδες για την επίτευξη όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικής ηλεκτρονικής βαθμολόγησης της ΠΓΛ λόγω του μειωμένου κόστους και χρόνου που απαιτείται για τη συγκεκριμένη διαδικασία. Το μέλλον θα δείξει αν και σε ποιο βαθμό η ηλεκτρονική αξιολόγηση της ΠΓΛ είναι δυνατό να αντικαταστήσει τη συμβατική αναλαμβάνοντας έστω τον ρόλο, σε πρώτη φάση, του δεύτερου αξιολογητή στην ΠΓΛ.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου Μ., Λιβιέρη Α. Κατανόηση Γραπτού Λόγου // Ιακώβου Μ. (επιμ.). Επιμορφωτικός Οδηγός Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας Επίπεδα Α1-Β2. Θεσσαλονίκη, Υ.ΠΑΙ.Θ, 2014. Σ. 102–133.

Αντωνοπούλου Ν., Βεντούρης Α., Τσοπάνογλου Α. Χρηστικό Λεξικό Όρων Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ, 2015.

Αστάρα Β., Βασιλάκη Ε. Παραγωγή Γραπτού Λόγου // Ιακώβου Μ. (επιμ.). Επιμορφωτικός Οδηγός Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας Επίπεδα Α1-Β2. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ, 2014. Σ. 134–156.

Ζάγκα Ε. Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Διαδρομές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, 2015. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/5/montela.didaskalias.pdf στις 3 Φεβρουαρίου, 2018.

Ηλιοπούλου Κ. Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστικής: μια συγκριτική προσέγγιση. 2007. Ανακτήθηκε από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf στις 15 Αυγούστου 2018.

Ηλιοπούλου Κ. Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση Ελληνική μτφρ. Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ, 2013. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/certification/node/112.html στις 3 Ιουνίου 2018.

Ματθαιουδάκη Μ. Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Διαδρομές του Κέντρου ελληνικής γλώσσας, 2013. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf στις 17 Φεβρουαρίου 2018.

Ματσαγγούρας Η. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα, Gutenberg, 2000.

Μητρούση Ε. Η διδασκαλία της συνοχής στο επίπεδο Β2. Επιμορφωτικό εξ αποστάσεως πρόγραμμα «Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, χρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ, χ.χ. Ανακτήθηκε από http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=21 στις 3 Ιουνίου 2018.

Ρουσουλιώτη Θ. Η Αξιολόγηση στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ηλεκτρονικές σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2016.

Σπαντιδάκης Γ. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2004.

Τζωρτζάτου Κ. Ορθογραφικά λάθη Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών δημοτικού. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, 2012.

Ψάλτου-Joycey A. Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις: ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (ηλεκτρονική έκδοση), 2008. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html στις 2 Φεβρουαρίου 2018.

Alzahrani Ah., Alzahrani Ab., Alarfaj Faw., Almohammadi Khal., Alrashidi M. An Automated Scoring Approach for Essay Questions // The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 2014. Vol. 1, 232–236.

Bereiter C., Scardamalia M. The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

Burstein J. The e-rater® scoring engine: Automated essay scoring with natural language processing // Shermis M. D., Burstein J. (eds.). Automated essay scoring: A cross disciplinary perspective. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2003.

Cohen D. A. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. Minneapolis, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 1996.

Gardner H., Hatch T. Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences // Educational Researcher, 1989. 18 (8). P. 4–10.

Haswell R. H. Automatons and automated scoring: Drudges, black boxes, and dei ex machine // Ericsson P. F., Haswell R. H. (eds.). Machine scoring of student essays: Truth and consequences. Logan, UT, Utah State University Press, 2006. P. 57–78.

Hedge T. Writing. Oxford, Oxford University Press, 2005.

Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Fulcher G. Practical Language Testing. NY, Routledge, 2013.

Grabe W., Kaplan R. Theory and practice of writing. New York, Longman, 1996.

Lee Y.-W., Gentile C., Kantor R. Analytic scoring of TOEFL® CBT essays: Scores from humans and e-rater®. Educational Testing Service Research Report Series, 2008. P. 1–71.

Raimes A. Techniques in Teaching Writing. New York, Oxford University Press, 1983.

Raimes A. Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing // Richards J. C., Renandya W. A. (eds.). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York, Cambridge University Press, 2002. P. 306–314.

Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and theory. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Wresch W. The Imminence of Grading Essays by Computer — 25 Years Later // Computers and Composition. 1993. 10(2). P. 45–58.

Xiaoxiao L., Yan L. A Case Study of Dynamic Assessment in EFL Process Writing // Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 2010. 33 (1). P. 24–40.

THE ASSESSMENT OF WRITING: PRESENT AND FUTURE

Th. Rousoulioti, I. Karagouni

Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece
Association of Greek-Russian Friendship, Letters and Culture of Trikala, Trikala, Greece
thomaisr@itl.auth.gr, ifigenie_k@hotmail.com

Writing in the second or foreign language (L2) is a complex process related to the degree of language acquisition. For the successful completion, writing requires the activation of a set of skills. This article initially introduces the difficulties faced by non native speakers in writing and suggests techniques for the improvement of their performance. In the second part of the ar-

ticle is presented the process of writing assessment with analytic and holistic grading scales, as performed by large-scale examinations aiming at Language Certification. Emphasis is given on the examination conducted by the Centre for the Greek Language for the certification of attainment in Greek. The article ends with reference to the ability for automated scoring of writing [Fulcher 2013] as a possible future perspective.

Keywords: *assessment, writing, difficulties of non native speakers, large scale examinations, language certification, grading scales, automatic grading*

References

Antoniou M., Livieri A. Reading Comprehension // Iakovou M. (ed.). Educational Guide of Basic Principles for Teaching Greek as a Second/ Foreign Language Levels A1–B2. Thessaloniki, Y.PAI.TH, 2014. P. 102–133.

Antonopoulou N., Ventouris A., Tsopanoglou A. Dictionary of Educational Assessment Terms. Thessaloniki, Centre for the Greek Language, 2015.

Astara B., Vasilaki E. Writing // Iakovou M. (ed.). Educational Guide of Basic Principles for Teaching Greek as a Second/ Foreign Language Levels A1-B2. Thessaloniki: Y.PAI.TH, 2014. P. 134–156.

Zagka E. The Content-Based Instruction Approach in teaching Second/Foreign languages. Program "Routes in Teaching Greek as a Second/Foreign Language". Center for the Greek Language, 2015. Retrieved from http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/5/montela.didaskalias.pdf at February 3, 2018.

Iliopoulou K. Assessment of Writing in Secondary Education. Analytical approach versus Holistic approach: a comparative approach. 2007. Retrieved from http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf at August 15, 2018.

Iliopoulou K. Assessing writing essays of students learning Greek as a second foreign language in Greek education. Doctoral thesis. Department of English Language and Literature. Aristotle University of Thessaloniki, 2009.

Center for the Greek Language. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Assessment criteria. Greek trans. Thessaloniki, Centre for the Greek Language, 2013. Retrieved from http://www.greek-language.gr/certification/node/112.html at June 3, 2018.

Mattheoudakis M. Planning foreign language teaching: proposals according to modern approaches. Program "Routes in Teaching Greek as a Second/Foreign Lan-

guage". Center for the Greek Language, 2013. Retrieved from http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf at February 17, 2018.

Matsangouras E. Theory and Praxis in Teaching. Teaching Strategies. Critical Thinking in Educational Praxis. Athens, Gutenberg, 2000.

Mitrousi E. The teaching of coherence in level B2. Program "Routes in Teaching Greek as a Second/Foreign Language". Center for the Greek Language, n.d. Retrieved from http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=21 at June 3, 2018.

Rousoulioti Th. Assessing in Teaching Greek as a Second/Foreign Language. Powerpoint slides of master's degree class in teaching Greek as a second/foreign language. University of Nicosia, 2016.

Spantidakis G. Problems in the production of writing of school age children: Identification, Evaluation, Coping. Athens, Ellinika Grammata Editions, 2004.

Tzortzatou K. Dictation errors of school age Greek and Foreign students. Master's thesis. University of Patras, 2012.

Psaltou-Joycey A. Strategies for learning and teaching suggestions: Comprehensive proposals for teaching the four skills in learning Greek as a Foreign/Second language (Online edition), 2008. Retrieved from http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html at February 2, 2018.

Alzahrani Ah., Alzahrani Ab., Alarfaj Faw., Almohammadi Khal., Alrashidi M. An Automated Scoring Approach for Essay Questions. The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 2014. Vol. 1, 232–236.

Bereiter C., Scardamalia M. The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

Burstein J. The e-rater® scoring engine: Automated essay scoring with natural language processing // Shermis M. D., Burstein J. (eds.). Automated essay scoring: A cross disciplinary perspective. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2003.

Cohen D. A. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. Minneapolis, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 1996.

Gardner H., Hatch T. Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences // Educational Researcher, 1989. 18 (8). P. 4–10.

Haswell R. H. Automatons and automated scoring: Drudges, black boxes, and dei ex machine // Ericsson P. F., Haswell R. H. (eds.). Machine scoring of student essays: Truth and consequences. Logan, UT, Utah State University Press, 2006. P. 57–78.

Hedge T. Writing. Oxford, Oxford University Press, 2005.

Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Fulcher G. Practical Language Testing. NY, Routledge, 2013.

Grabe W., Kaplan R. Theory and practice of writing. New York, Longman, 1996.

Lee Y.-W., Gentile C., Kantor R. Analytic scoring of TOEFL® CBT essays: Scores from humans and e-rater®. Educational Testing Service Research Report Series, 2008. P. 1–71.

Raimes A. Techniques in Teaching Writing. New York, Oxford University Press, 1983.

Raimes A. Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing // Richards J. C., Renandya W. A. (eds.). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York, Cambridge University Press, 2002. P. 306–314.

Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and theory. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Wresch W. The Imminence of Grading Essays by Computer — 25 Years Later // Computers and Composition. 1993. 10(2). P. 45–58.

Xiaoxiao L., Yan L. A Case Study of Dynamic Assessment in EFL Process Writing // Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly), 2010. 33 (1). P. 24–40.

УДК 372.881.1–811.142 https://doi.org/10.29003/m818.2658-7157.2019_4/188-205

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΜΕΣΩ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (CMC)

Ει. Σεχίδου

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
sechidou@smg.auth.gr

Το άρθρο αυτό απευθύνεται σε διδάσκοντες που ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τη δια ζώσης εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 με πολυμέσα και διαδικτυακά εργαλεία, στο πλαίσιο μιας διαδικτυακά υποστηριζόμενης τάξης. Στο πρώτο μέρος του άρθρου, γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση των τάσεων στη γλωσσική μάθηση μέσω υπολογιστή. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η τυπολογία της ηλεκτρονικής γλωσσικής μάθησης και ακολουθεί μια κατά το δυνατόν πλήρης επισκόπηση του διαδικτυακού υλικού και των προγραμμάτων που είναι διαθέσιμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Στο τελευταίο μέρος, γίνονται διδακτικές προτάσεις σύμφωνα με το δραστηριοκεντρικό μοντέλο μάθησης (task-based learning), στις οποίες αξιοποιούνται διαδραστικά εργαλεία επικοινωνίας (Computer Mediated Communication), όπως το φόρουμ.

Λέξεις-κλειδιά: *ελληνική ως Γ2, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, διαδίκτυο, γλωσσική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή, επικοινωνία διαμεσολαβημένη από υπολογιστή, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, φόρουμ, δραστηριοκεντρικό μοντέλο μάθησης*

1. Εισαγωγή

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά απαιτεί εστιασμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσα

σε ένα συνεκτικό πλαίσιο, με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους [πρβλ. Κουτσογιάννης 2006, Σοφός κ.α. 2015: 25]. Είναι γεγονός ότι για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα υπάρχουν πια πολλοί και διαφορετικοί ψηφιακοί πόροι, εργαλεία και προγράμματα διαθέσιμα σε διδάσκοντες και σπουδαστές. Οι διδάσκοντες/διδάσκουσες καλούνται να έχουν την εποπτεία των διαθέσιμων εργαλείων και προγραμμάτων και την ικανότητα να τα αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να αποτελέσει έναν σύντομο οδηγό για τα διαθέσιμα διαδικτυακά εργαλεία στην παρούσα φάση και να περιγράψει τον σχεδιασμό διδακτικών προτάσεων που αξιοποιούν διαδραστικά εργαλεία επικοινωνίας.

Στο κεφάλαιο 2, γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση της γλωσσικής μάθησης μέσω υπολογιστή και των τελευταίων τάσεων της ηλεκτρονικής μάθησης. Στο κεφάλαιο 3, παρουσιάζεται η τυπολογία της ηλεκτρονικής μάθησης και επιχειρείται μια κατά το δυνατόν πλήρης επισκόπηση του διαδικτυακού υλικού και των προγραμμάτων που είναι διαθέσιμα για τη διδασκαλία της ελληνικής σε ενήλικες. Για την επισκόπηση αυτή, γίνεται επιλογή μεταξύ των ψηφιακών πόρων που θα εξεταστούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Η επισκόπηση αφορά κυρίως διαδραστικά μαθήματα και μαθησιακά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο Διαδικτυακό Πρόγραμμα Εκμάθησης της Ελληνικής Α1 και Α2, το οποίο παρέχεται από το ΣΝΕΓ από το 2014 και βραβεύτηκε με το «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών 2016». Το κεφάλαιο 4 περιλαμβάνει διδακτικές προτάσεις που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε σύγχρονα και ασύγχρονα συμβάντα μάθησης μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων επικοινωνίας υποστηριζόμενης από υπολογιστή (Computer Mediated Communication), όπως το φόρουμ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

2. Ανασκόπηση της γλωσσικής μάθησης μέσω υπολογιστή

Ο όρος *ηλεκτρονική μάθηση* (e-Learning) αναφέρεται σε όλες τις μορφές μάθησης στις οποίες χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα για την παρουσίαση και τη διανομή του εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς και για τη στήριξη της επικοινωνίας και της διάδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων [Σοφός 2015: 21]. Ο όρος *διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (online distance learning) αναφέρεται στη συστηματικά οργανωμένη από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό σειρά μαθημάτων, τα οποία δημιουργούνται και είναι διαχειρίσιμα μέσω Τεχνολογιών Διαδικτύου [Σοφός 2015: 23]. Υπάρχει επίσης η βασική διάκριση σε *σύγχρονη* και *ασύγχρονη* ηλεκτρονική μάθηση. Η σύγχρονη μά-

θηση απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα μαθησιακό γεγονός, π.χ. τηλεδιασκέψεις, χώρος άμεσων μηνυμάτων (chat), κτλ. Η ασύγχρονη μάθηση δεν υπόκειται σε χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς και θεωρείται μαθητο-κεντρική, γιατί ενισχύει την αυτονομία του σπουδαστή, π.χ. διανομή εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω μιας πλατφόρμας, ένα forum συζήτησης [Hrastinski 2008].

Πιο ειδικά, η εκμάθηση μίας Γ2 μέσω υπολογιστή (Computer Assisted Language Learning, CALL — Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από Υπολογιστή, ΓΜΥΥ) διανύει ήδη την τρίτη φάση της. Στην πρώτη συμπεριφοριστική φάση της (1970–1980), ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως φροντιστηριακό εργαλείο (Tutorial CALL), κυρίως μέσα στα γλωσσικά εργαστήρια [πρβλ. Κουτσογιάννης 2007α, Χατζηδάκη κ.α. 2014: 40–43]. Σε αυτή τη φάση, η ΓΜΥΥ αφορά την αλληλεπίδραση των σπουδαστών με τον υπολογιστή και η μάθηση είναι εξατομικευμένη. Στόχος είναι η διδασκαλία της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς. Οι δραστηριότητες αφορούν το επίπεδο φράσης, με συγκεκριμένη τυπολογία, π.χ. συμπλήρωση κενών, πολλαπλή επιλογή, κτλ. [Heift & Schulze 2015: 3].

Ο υπολογιστής δίνει άμεση ανατροφοδότηση/αξιολόγηση και ο ρυθμός μάθησης καθορίζεται από τον σπουδαστή. Αυτό το είδος της γλωσσικής μάθησης μέσω υπολογιστή είναι ευρέως διαδεδομένο μέχρι σήμερα. Βεβαίως, τα προγράμματα ΓΜΥΥ εξελίσσονται: ενσωμάτωσαν αρχεία ήχου και βίντεο σε δραστηριότητες κατανόησης και απέκτησαν πολυμεσικό χαρακτήρα, ενώ έγιναν προσαρμοστικά ως προς το επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες του σπουδαστή. Παραδείγματα αυτής της «παραδοσιακής» προσέγγισης αποτελούν τα τυποποιημένα ελεύθερα προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών που υπάρχουν στο διαδίκτυο. Μια τελευταία εξέλιξη είναι το ICALL (Intelligent Call), το οποίο βασίζεται σε προγράμματα επεξεργασίας της φυσικής γλώσσας και δίνει ενισχυμένη ανατροφοδότηση με βάση την επεξεργασία της γλωσσικής παραγωγής του σπουδαστή [Heift & Schulze 2015: 6].

Από τη δεκαετία του ‘80 περνάμε στη γνωστική — επικοινωνιακή προσέγγιση στα πλαίσια της ΓΜΥΥ [Χατζηδάκη κ.α. 2014: 40–43], σε συμφωνία με τις ευρύτερες εξελίξεις στη γλωσσολογική έρευνα. Ο υπολογιστής παρέχει ένα πολυμεσικό μαθησιακό περιβάλλον, με δραστηριότητες και προγράμματα που δίνουν έμφαση στο κείμενο και την περίσταση επικοινωνίας, π.χ. προγράμματα προσομοίωσης ή υποστήριξης της παραγωγής γραπτού λόγου [Κουτσογιάννης 2007α]. Ο σπουδαστής δεν είναι πια μόνο δέκτης κατά τη δι-

αδικασία μάθησης αλλά έχει ενεργητικό ρόλο. Η ερευνητικά ενδεδειγμένη χρήση πολυμέσων διευκολύνει τον σπουδαστή στην επεξεργασία οπτικών και λεκτικών πληροφοριών και τον υποστηρίζει όχι μόνο στην κατανόηση αλλά και την παραγωγή γραπτών κειμένων. Αξίζει να προστεθεί ότι αυτή την περίοδο εξαπλώνεται ευρέως ο προσωπικός υπολογιστής.

Με την έλευση του Ιστού 2.0 (Web 2.0), το 2004, ο οποίος παρέχει μια νέα γενιά υπηρεσιών βασισμένων στο διαδίκτυο, αλλάζει ριζικά και ο ρόλος του υπολογιστή στη γλωσσική μάθηση [Αρβανίτης & Παναγιωτίδης 2009: 45]. Γίνεται πια λόγος για Επικοινωνία Διαμεσολαβημένη από τον Υπολογιστή (Computer Mediated Communication CMC), στην οποία συνδυάζονται τα νέα τεχνολογικά εργαλεία με νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον γλωσσικό γραμματισμό [Κουτσογιάννης 2007β, Χατζηδάκη κ.α. 2014: 40–43]. Σε αυτή την τρίτη φάση, η μεγάλη αλλαγή είναι ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν πια μεταξύ τους μέσω του υπολογιστή και όχι με τον υπολογιστή. Στη διάθεση τους υπάρχουν εργαλεία επικοινωνίας ασύγχρονα, όπως ηλεκτρονικά μηνύματα, fora (ομάδες συζήτησης), blogs (ιστολόγια), wikis και τέλος τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα μπορούν να αξιοποιηθούν και τα σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας, όπως ο χώρος άμεσων μηνυμάτων (chat) ή οι τηλεδιασκέψεις (skype). Στην επικοινωνία μέσω υπολογιστή, οι εμπλεκόμενοι παράγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό περιεχόμενο, π.χ. μπορούν να αναρτήσουν σε ένα φόρουμ ένα κείμενο, μια φωτογραφία ή ένα βίντεο. Αποκτούν τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης, καθώς εμπλέκονται ενεργητικά στη χρήση της γλώσσας στόχου και τη διαπραγμάτευση του νοήματος. Τα εργαλεία επικοινωνίας μέσω υπολογιστή οδήγησαν στη δημιουργία των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης (online learning communities). Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, κινητοποιούν τους σπουδαστές και μειώνουν τα ποσοστά διαρροών από τα προγράμματα, ενώ δημιουργούν και τις προϋποθέσεις για μετασχηματιστική μάθηση [Palloff & Pratt 2005, Preece 2000].

Στο πεδίο της τεχνολογίας βέβαια οι εξελίξεις δεν σταματούν ποτέ. Νέες τάσεις είναι η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Games-based language learning), η οποία βασίζεται σε ένα σενάριο ή μια εικονική πραγματικότητα [Sofos 2015: 233]. Επίσης νέα τάση είναι η μάθηση μέσω κινητών συσκευών (Mobile learning), η οποία αξιοποιεί τα έξυπνα τηλέφωνα, τις ταμπλέτες (tablets) και τους φορητούς υπολογιστές. Έχει ως στόχο τη μάθηση οπουδήποτε ή οποτεδήποτε και με διαφορετικούς τρόπους [Sofos 2015: 240]. Τέλος,

ευρέως διαδεδομένα είναι και τα MOOCs (Massively Open Online Courses) και στο πεδίο των γλωσσών. Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αυτή ανασκόπηση, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι, σύμφωνα με τη Chapelle [2009: 750], το πεδίο των ΤΠΕ στην εκμάθηση γλωσσών έχει ωριμάσει και έχει ξεπεράσει το δίλημμα της επιλογής μεταξύ της «παραδοσιακής» ΓΜΥΥ ή της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή. Μπορούν να επιλέγονται στοιχεία από όλες τις τάσεις, εφόσον εξυπηρετούν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στόχους.

3. Τυπολογία της ηλεκτρονικής μάθησης και επισκόπηση επιλεγμένων πόρων και προγραμμάτων

Κατ'αρχάς, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση της τυπολογίας της ηλεκτρονικής γλωσσικής μάθησης, με βάση το είδος των γλωσσικών προγραμμάτων. Η ηλεκτρονική μάθηση αφορά σε τρία διαφορετικά μοντέλα [Blake 2011: 19, Σοφός 2015: 26]:

Α) *Διαδικτυακά υποστηριζόμενη τάξη* (Web-facilitated class): ακολουθείται ένα μοντέλο εμπλουτισμού της συμβατικής διδασκαλίας με τη χρήση νέων μέσων και τεχνολογιών. Έτσι, ένα συμβατικό, δια ζώσης πρόγραμμα ενισχύεται από διαδικτυακούς πόρους που διαχειρίζεται ο δάσκαλος. Σε αυτό το μοντέλο θα επικεντρωθούν οι προτάσεις που γίνονται στο υπόλοιπο άρθρο.

Β) *Μεικτό ή υβριδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα* (blended or hybrid course): Ένα μέρος του προγράμματος παρέχεται διαδικτυακά και ένα μέρος του προγράμματος διεξάγεται σε τάξη. Υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός δια ζώσης συναντήσεων, π.χ. τα προγράμματα του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου.

Γ) *Αποκλειστικά εικονικό ή διαδικτυακό πρόγραμμα* (a fully virtual or online course): παρέχεται εξ ολοκλήρου μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας, δεν απαιτείται καθόλου φυσική παρουσία, π.χ. Πρόγραμμα Εκμάθησης της Ελληνικής του ΣΝΕΓ, ΑΠΘ.

Παρέχονται, λοιπόν, διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των εμπλεκομένων σε έναν φυσικό/πραγματικό ή ψηφιακό/εικονικό χώρο μάθησης. Σε κάθε τύπο προγράμματος διαφοροποιείται ο συσχετισμός φυσικού και ψηφιακού χώρου μάθησης [Σοφός 2015: 26].

Ακολουθεί μια επισκόπηση επιλεγμένων πόρων και προγραμμάτων, που μπορεί να είναι χρήσιμα για τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα σε μια δι-

αδικτυακά υποστηριζόμενη τάξη, στην οποία η συμβατική, δια ζώσης διδασκαλία εμπλουτίζεται με τη χρήση του διαδικτύου. Πολλά από αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και από τους σπουδαστές της ελληνικής για εξατομικευμένη μάθηση. Θα παρουσιαστούν διάφορες κατηγορίες εργαλείων: i) Πολυμεσικοί πόροι, όπως ηχητικά αρχεία και βίντεο, ii) Σειρές πολυμεσικών διαδραστικών μαθημάτων iii) Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που ενσωματώνουν διαδραστικά εργαλεία επικοινωνίας. Προφανώς, υπάρχουν πολύ περισσότερα ηλεκτρονικά εργαλεία στη διάθεση του διδάσκοντα, από όσα θα εξεταστούν παρακάτω, όμως η επιλογή έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια.

Τα κριτήρια είναι τα εξής: Πρώτον, το υλικό είναι ελεύθερα διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Δεύτερον, είναι σχεδιασμένο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Τρίτον, είναι σχεδιασμένο για ενήλικες. Τέταρτον, το υλικό είναι πολυμεσικό, δηλ. περιλαμβάνει αρχεία ήχου, βίντεο ή animation (κινούμενη εικόνα). Το πολυμεσικό υλικό μπορεί να διαδραστικό ή μη διαδραστικό. Με βάση αυτά τα κριτήρια δεν γίνεται αναφορά σε προγράμματα για παιδιά, π.χ. στο Ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα [Σπαντιδάκης, Χατζηπαναγιωτίδη, κ.α. 2013]. Επίσης, δεν γίνεται αναφορά σε διαδραστικούς ψηφιακούς πόρους που βασίζονται σε κείμενα, π.χ. Σώματα Κειμένων, Τράπεζα Κειμένων, Ηλεκτρονικά λεξικά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (στο εξής ΚΕΓ), κτλ. Επιπλέον, δεν εξετάζεται υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο, π.χ. οι διδακτικές προτάσεις και τα σενάρια στις Διαδρομές του ΚΕΓ ή το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Τέλος, δεν εξετάζονται καθαρά τεχνικά εργαλεία, όπως εργαλεία για μηχανική μετάφραση, σύνθεση φωνής και σύνθεση κειμένου από ομιλία.

Ξεκινώντας από τους πολυμεσικούς πόρους, πρόκειται για ηχογραφημένους διάλογους ή βίντεο ελευθέρα διαθέσιμα στο διαδίκτυο και ταξινομημένα ανά επίπεδο, βλ. πίνακα 1. Τα podcasts είναι σειρές ηχητικών αρχείων ή αρχείων βίντεο, οργανωμένων σε επεισόδια ή μαθήματα. Η σειρά για την ελληνική περιλαμβάνει ογδόντα (80) ηχογραφημένους διαλόγους, που ξεκινούν από το επίπεδο Α1 και φτάνουν έως το Β1. Τα παρακάτω πολυμεσικά υλικά δεν συνοδεύονται από διαδραστικές ασκήσεις ή άλλες δραστηριότητες και ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάζει δικές του δραστηριότητες. Μόνο στο τελευταίο, τα βίντεο συνοδεύονται από κουίζ, έχοντας τη μορφή παιχνιδιού, χωρίς όμως καμία επικοινωνιακή στόχευση.

Πίνακας 1. Πολυμεσικοί πόροι

Επίπεδο	Πόροι	Διευθύνσεις
Α1, Α2 Β1, Β2 Γ1, Γ2	Τράπεζα πολυμεσικού υλικού του ΚΕΓ, κυρίως ηχητικά αρχεία και λίγα βίντεο	https://www.greek-language.gr/certification/dbs/media/index.html
Α1	Σενάρια στις Διαδρομές του ΚΕΓ	http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=40
Α1	Βίντεο Ελληνοαμερικανική Ένωση	http://www.hau.gr/?i=learning.en.video_casts
Α1, Α2, Β1	Podcasts Ελληνοαμερικανική Ένωση	http://www.hau.gr/?i=learning.en.podcasts-in-greek
Α1, Α2, Β1, Β2	Μαθήματα Ελληνικών για Υπηκόους Τρίτων Χωρών[1]	https://www.ilearngreek.eu/el/

Πιο ολοκληρωμένες είναι οι σειρές που περιλαμβάνουν διαδραστικές διδακτικές ενότητες, βλ. πίνακα 2. Περιλαμβάνουν βίντεο με διαλόγους για τις βασικές περιστάσεις επικοινωνίας, ασκήσεις κατανόησης, εργαλείο αναζήτησης λέξεων, υποτιτλισμό στα βίντεο, πίνακες γραμματικής και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Έχουν σχεδιαστεί κυρίως για εξατομικευμένη διδασκαλία, όμως μπορούν να αξιοποιηθούν και μέσα στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις γλώσσες του Ηλεκτρονικού Πολυλεξικού περιλαμβάνεται και η ρωσική.

Πίνακας 2. Διαδραστικές Σειρές Μαθημάτων

Επίπεδο	Προγράμματα	Διευθύνσεις
Α1	Δράση Ξένιος Ζευς για πρόσφυγες του ΣΝΕΓ[2]	https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/

[3] Το πρόγραμμα έγινε από την ΕΕ (Asylum, Migration and Integration Fund) και τη δημοκρατία της Κύπρου.

[4] ΣΝΕΓ: Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

[5] ΙΕΛ: Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου.

Επίπεδο	Προγράμματα	Διευθύνσεις
A2	Φιλογλωσσία από το ΙΕΛ[3]	http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/
B1	Ηλεκτρονικό Πολυλεξικό για μετανάστες σε πέντε γλώσσες από τη Μετάδραση	http://www.metadrasi.org/lexiko/select_language.htm

Η διαφορά των παραπάνω σειρών από τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, που θα εξεταστούν στη συνέχεια, είναι ότι τα δεύτερα ενσωματώνουν και εργαλεία επικοινωνίας, όπως το φόρουμ ή η τηλεδιάσκεψη, βλ. πίνακα 3. Ένα σωστά σχεδιασμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι η πλατφόρμα εκμάθησης γενικών και επιχειρηματικών ελληνικών Web-GRBG, που απευθύνεται σε ομιλητές της βουλγαρικής, μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και από ομιλητές άλλων γλωσσών. Η σειρά μαθημάτων ξεκινά από τα αρχάρια επίπεδα προσεγγίζοντας το επίπεδο Β και έχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και μαθησιακούς στόχους στο επίπεδο της επικοινωνίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής και του πολιτισμού. Ενσωματώνονται επίσης εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας: ένα περιβάλλον άμεσων μηνυμάτων (chat) και δυνατότητα τηλεδιασκέψεων μέσω skype.

Μία δωρεάν πλατφόρμα εκμάθησης πολλών γλωσσών, η οποία περιλαμβάνει και την ελληνική, και είναι πολύ δημοφιλής στους νέους σπουδαστές είναι το duolingo. Είναι ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον εξατομικευμένης μάθησης που ενσωματώνει ένα φόρουμ για ανατροφοδότηση, που γίνεται μεταξύ των μαθητών. Στην ελληνική εκδοχή του, οι ασκήσεις αφορούν στο επίπεδο της φράσης, χρησιμοποιείται εκτεταμένα η μετάφραση από και προς τα αγγλικά και δεν υπάρχει καμία επικοινωνιακή στόχευση. Αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγή.

Πίνακας 3. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα για την ελληνική

Επίπεδο	Πλατφόρμες	Διευθύνσεις
A1 & A2 (γενικά ελληνικά)	Πλατφόρμα εκμάθησης γενικών και επιχειρηματικών ελληνικών Web-GRBG (ΙΕΛ)	http://www.learn-greek.eu/content/index.php?cur_page=categories
	Duolinguo	https://el.duolingo.com/course/el

Αυτή η επισκόπηση θα ολοκληρωθεί με δύο αναφορές που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες. Την ελληνική εκδοχή του παιχνιδιού Second life[6], το οποίο ανήκει στην κατηγορία της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι. Σε αυτό το εικονικό περιβάλλον προσομοιώνονται περιστάσεις επικοινωνίας και οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να παράγουν προφορικό λόγο. Τέλος, θα αναφερθούμε, στο Ηλεκτρονικό Εργαλείο Παραγωγής Ασκήσεων που είναι ενσωματωμένο στο πρόγραμμα The SOURCe project για μεταφραστές και δασκάλους από το Πανεπιστήμιο Κύπρου[7]. Πρόκειται για ένα εργαλείο παραγωγής ασκήσεων, π.χ. συμπλήρωσης κενών, ακολουθίας, κτλ. με βάση ελληνικά κείμενα προχωρημένου επιπέδου. Ο δάσκαλος φτιάχνει τις ασκήσεις και τις εκτυπώνει ως φύλλα ασκήσεων.

Η παραπάνω επισκόπηση καταδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του ελεύθερα διαθέσιμου υλικού ανήκει στην παράδοση της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή, με βασικό στόχο τις προσληπτικές δεξιότητες και σε μερικές περιπτώσεις τη γραμματική. Στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που αξιοποιούν εργαλεία επικοινωνίας, αυτά δε χρησιμοποιούνται με κάποιο σχεδιασμό ή στόχευση. Δεν υπάρχουν παραδείγματα χρήσης των εργαλείων επικοινωνίας για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και κεντρικό συντονισμό.

4. Διδακτικές προτάσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζεται πώς ένα απλό εργαλείο ασύγχρονης επικοινωνίας, το φόρουμ (forum, χώρος συζήτησης), μπορεί να γίνει εκπαιδευτικό εργαλείο, σε μια διαδικτυακά υποστηριζόμενη τάξη. Ο δάσκαλος αποκτά ρόλο συντονιστή και αναθέτει δραστηριότητες που διεκπεραιώνουν οι σπουδαστές στο φόρουμ. Το θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι το δραστηριοκεντρικό μοντέλο μάθησης, ενδεικτικά βλ. [Nunan 1989, Willis 1996, Ellis 2003]. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην παραγωγή γραπτού λόγου, την εμπλοκή των σπουδαστών στη διαδικασία μάθησης, στη μεταξύ τους διάδραση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

---

[6] Στην ιστοσελίδα της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης: http://www.hau.gr/?i=learning.en.secondlife.

[7] The SOURCe project: http://sourcecorpus.ucy.ac.cy/. Για πρόσβαση, επικοινωνείτε με τους διαχειριστές.

Η αξιοποίηση εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας μέσα από ένα δραστηριοκεντρικό μοντέλο μάθησης δοκιμάστηκε επιτυχώς σε μία πλήρως εικονική τάξη στα πλαίσια του Διαδικτυακού Προγράμματος για την Ελληνική Α1, Α2, του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ [Σεχίδου κ.α. 2018]. Η πλατφόρμα του προγράμματος περιλαμβάνει τόσο προτυποποιημένα ηλεκτρονικά μαθήματα όσο και εργαλεία επικοινωνίας. Οι διδακτικές ενότητες ενσωματώνουν βίντεο και αρχεία ήχου, που παρήχθησαν ειδικά για τα αρχάριο επίπεδο και αφορούν βασικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η εστίαση στη μορφή της γλώσσας γίνεται πάντα μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και υποστηρίζεται από διαδραστικούς πίνακες και εργαλεία αυτοαξιολόγησης, π.χ. κουίζ πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενού κ.ά. Η πλατφόρμα παρέχει φυσικά αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση και βαθμολόγηση. Πέρα από την ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων, το πρόγραμμα χρησιμοποιεί την ασύγχρονη επικοινωνία μέσω του φόρουμ για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα οι σπουδαστές καταθέτουν και ατομικές γραπτές εργασίες. Χρησιμοποιείται επίσης το σύστημα τηλεδιασκέψεων BigBlueButton για σύγχρονη επικοινωνία και παραγωγή προφορικού λόγου. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης που επικοινωνεί μέσα από δύο κανάλια (φόρουμ και τηλεδιάσκεψη), βλ. εικ. 1.

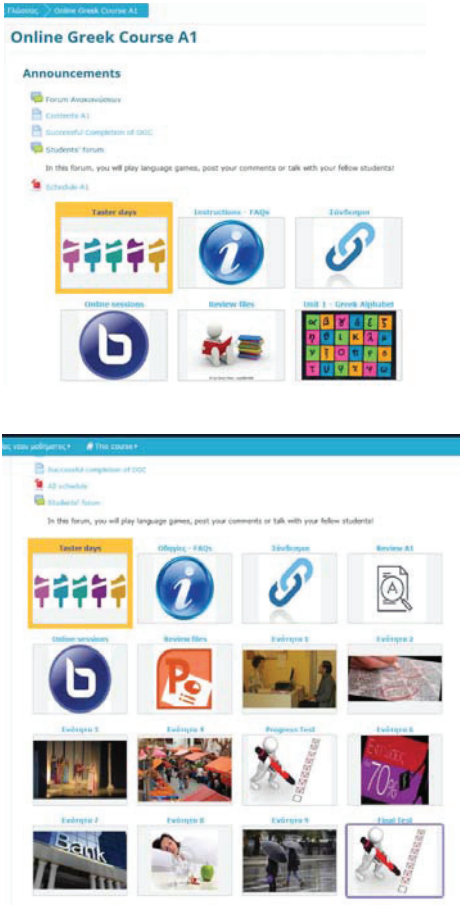
Με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε από το παραπάνω πρόγραμμα, επιχειρήθηκε να ενσωματωθεί το φόρουμ ως εργαλείο επικοινωνίας, υποστηρικτικό στην εκμάθηση, μέσα στις συμβατικές τάξεις. Το πρώτο ζητούμενο είναι ένα φόρουμ. Πώς αποκτά πρόσβαση σε ένα τέτοιο εργαλείο ένας διδάσκων; Έχει αρκετές επιλογές: η πλατφόρμα Moodle[8] είναι ελεύθερα διαθέσιμη στο διαδίκτυο και παρέχει πολλά εργαλεία μεταξύ των οποίων και το φόρουμ. Επίσης, ένα ιδιαίτερα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το Edmodo[9], που παρέχει το περιβάλλον και τα εργαλεία για μια εικονική σχολική τάξη, η οποία είναι ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά και απόλυτα ασφαλής. Αν όμως ο διδάσκων ή οι σπουδαστές διστάζουν ή δεν διαθέτουν χρόνο να δοκιμάσουν νέα εργαλεία, υπάρχει η λύση να αξιοποιηθεί το κοινωνικό δίκτυο Facebook ως εργαλείο επικοινωνίας. Το Facebook χρησιμοποιείται στην εκμάθηση γλωσσών και υπάρχουν εφαρμογές, προτάσεις και κριτικές στη σχετική βιβλιογραφία, πρβλ. [Fernández et al. 2017], [Blake 2011: 25]. Η βασική κριτική που δέχεται είναι ότι δεν υπάρχει οριοθέτηση μεταξύ δημό-

[8] Πλατφόρμα Moodle https://moodle.org/?lang=el.

[9] Edmodo https://www.edmodo.com/?language=el.

σιας και ιδιωτικής σφαίρας. Γι' αυτό η διδακτική αξιοποίησή του προτείνεται αποκλειστικά για τάξεις ενηλίκων με τη δημιουργία κλειστής ομάδας, στην οποία έχουν πρόσβαση μόνο τα μέλη της ομάδας. Πλεονέκτημα του Facebook αποτελεί ότι είναι ένα απλό εργαλείο, οικείο σε διδάσκοντες και σπουδαστές και επομένως εύχρηστο. Αν υπάρχουν όμως επιφυλάξεις ως προς τη χρήση του, μπορεί να επιλέξει κανείς κάποια από τις προαναφερθείσες λύσεις.

Εικόνα 1. Διαδικτυακό Πρόγραμμα για την Ελληνική, Α1 και Α2, ΣΝΕΓ, ΑΠΘ



Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται παρακάτω σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την τυπολογία δραστηριοτήτων των [Willis & Willis 2007: 85–110], οι οποίες εκτυλίσσονται σε ακολουθίες. Στις παρακάτω προτάσεις, ένα μέρος της ακολουθίας διεκπεραιώνεται στο διαδίκτυο. Η ακολουθία μπορεί να ξεκινά στο φόρουμ και να ολοκληρώνεται στην τάξη ή το αντίστροφο. Οι δραστηριότητες μπορεί να αφορούν την κατανόηση ή/και παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου και μπορεί να είναι εστιασμένες ή μη εστιασμένες σε συγκεκριμένες λειτουργίες. Αφορούν κυρίως τα επίπεδα Α2 και Β1. Στις δραστηριότητες χρησιμοποιούνται κείμενα, φωτογραφίες ή βίντεο.

Ένα παράδειγμα εστιασμένης παραγωγής γραπτού λόγου (περιγραφή, παθητική φωνή), στο τέλος μιας ακολουθίας, είναι η ανάρτηση αγγελιών στο φόρουμ της τάξης. Οι μαθητές γράφουν αγγελίες «Χαρίζεται» για δικά τους πράγματα που θέλουν να χαρίσουν, κάποιοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συγκεκριμένες αγγελίες και έτσι διοργανώνεται ένα μικρό παζάρι ανταλλαγής. Η δραστηριότητα αποκτά μέσω του διαδικτύου ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας.

Ένα δεύτερο παράδειγμα μη εστιασμένης παραγωγής γραπτού λόγου είναι ένας διαγωνισμός φωτογραφίας με θέμα «Το αγαπημένο μου μέρος στη Θεσσαλονίκη», βλ. εικόνα 2. Ο τύπος δραστηριότητας είναι η ανταλλαγή εμπειριών, καθώς η φωτογραφία κάθε σπουδαστή συνοδεύεται από κείμενο, που αιτιολογεί γιατί το μέρος αυτό έχει ιδιαίτερη αξία για τον ίδιο. Τα κείμενα γράφονται σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές στο τέλος μιας ακολουθίας, μετά από ανατροφοδότηση. Στο τέλος του διαγωνισμού, οι σπουδαστές ψηφίζουν τα τρία καλύτερα, κατά τη γνώμη τους, κείμενα και φωτογραφίες και αναδεικνύεται ο νικητής.

Το φόρουμ σε συνδυασμό με το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει και την παραγωγή προφορικού λόγου, αποτελώντας ένα παράθυρο προς τον έξω κόσμο και ξεπερνώντας τους φυσικούς περιορισμούς της τάξης. Για τη λειτουργία «δίνω οδηγίες», οι διαδραστικοί χάρτες Google maps που απεικονίζουν τρισδιάστατα τις οδούς και ορίζουν τις κατευθύνσεις με κίνηση αποτελούν το ιδανικό βοήθημα. Στο φόρουμ αναρτήθηκε ένα βιντεάκι που δείχνει μια συγκεκριμένη διαδρομή πάνω σε έναν διαδραστικό χάρτη, με βάση το οποίο οι σπουδαστές δούλεψαν στο σπίτι και στην τάξη, βλ. εικόνα 3.

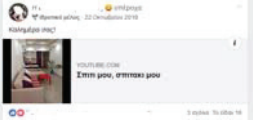
Τέλος, κίνητρο για επιτυχημένη παραγωγή προφορικού λόγου μπορεί να είναι η παραγωγή βίντεο από τους ίδιους τους σπουδαστές με τη χρήση ενός κινητού, διαδικασία με την οποία είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Το βί-

ντεο στη συνέχεια αναρτάται στο φόρουμ. Από τους σπουδαστές ζητήθηκε να περιγράψουν ένα δωμάτιο ή μια γωνιά του σπιτιού τους τους, μέσα από ένα βίντεο, βλ. εικόνα 4. Είναι αξιοσημείωτη η γραμματική ακρίβεια που παρατηρείται στον λόγο των σπουδαστών, με κίνητρο την παραγωγή ενός ελκυστικού βίντεο. Οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές και επελέγησαν, γιατί είναι απλές, αποτελεσματικές ως προς τους μαθησιακούς τους στόχους και εύκολες στην εκτέλεση. Κάθε διδάσκων μπορεί να πειραματιστεί με βάση τους στόχους τους και το κοινό του, από το επίπεδο Α1, π.χ. διαγωνισμός για την πιο επιτυχημένη λεξάντα για μια γελοιογραφία, ως το επίπεδο Γ, π.χ. ένα ομαδικό ποίημα.

Εικόνα 2.
Διαγωνισμός φωτογραφίας

Εικόνα 3.
Δίνω οδηγίες

Εικόνα 4.
Περιγράφω το σπίτι μου



Πέρα από την διεκπεραίωση προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων, το φόρουμ είναι χρήσιμο και για τις κύριες του λειτουργίες. Αυτές είναι η διανομή εκπαιδευτικού περιεχομένου, π.χ. απλών αρχείων με ασκήσεις, πίνακες, παρουσιάσεις, κτλ. στους σπουδαστές, και φυσικά ανακοινώσεις σχετικά με το μάθημα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι, τέλος, η μη προσχεδιασμένη επικοινωνία μεταξύ των σπουδαστών στο φόρουμ, η οποία ξεκινά με δική τους πρωτοβουλία και αφορά διαδικαστικά θέματα της τάξης, προσκλήσεις σε εκδηλώσεις, προτάσεις ψυχαγωγίας, νέα, κτλ. Δημιουργείται έτσι μια ακόμη αυθεντική περίσταση επικοινωνίας στην οποία οι σπουδαστές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την ελληνική, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αίσθηση της κοινότητας και της συλλογικότητας.

5. Συμπεράσματα

Το άρθρο αυτό αποτελεί έναν βασικό οδηγό για διδάσκοντες και σπουδαστές, οι οποίοι θέλουν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία

της ελληνικής ως Γ2 με πολυμέσα και διαδικτυακά εργαλεία. Η χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική μάθηση ήδη μετρά αρκετές δεκαετίες και από κάθε φάση προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα και διαφορετικά εργαλεία, τα οποία μπορούν να δοκιμάσουν και να συνδυάσουν οι διδάσκοντες, με τρόπο που να εξυπηρετεί τον δικό τους εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ξεπερνώντας τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφορετικών τάσεων. Ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να χρησιμοποιήσει το ελεύθερα διαθέσιμο διαδικτυακό υλικό, που παρουσιάστηκε στο κεφ. 3, κυρίως για να ενισχύσει την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Μία δεύτερη επιλογή είναι να αξιοποιήσει τα επικοινωνιακά εργαλεία τελευταίας γενιάς, για να σχεδιάσει δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, που θα είναι συμπληρωματικές της δια ζώσης διδασκαλίας μέσα στην τάξη, με ερέθισμα τις παραπάνω διδακτικές προτάσεις και με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των σπουδαστών του. Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή, όπως καταδείχθηκε, δεν υποστηρίζει μόνο τη συμβατική διδασκαλία, αλλά δημιουργεί αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα στην τάξη, εμπλέκει και κινητοποιεί τους σπουδαστές, τους αποδίδει έναν ενεργητικό ρόλο, καθώς γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί εκπαιδευτικού περιεχομένου και αποκτούν έλεγχο πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ τέλος ενισχύει την αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εμπλεκομένων μελών. Άρα τα κίνητρα για τον διδάσκοντα είναι πολλαπλά και η χρήση των επικοινωνιακών εργαλείων αποδεικνύεται απλή στην πράξη, καθώς δεν απαιτούνται ειδικές τεχνικές γνώσεις ή προηγούμενη εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτης Π., Παναγιωτίδης Π. Web 2.0, e-learning 2 και εκμάθηση ξένων γλωσσών // Syn-Thèses, Revue Annuelle 2, Département de Langue et de Littérature Françaises de l' Université Aristote de Thessalonique. 2009. P. 49–59.

Κουτσογιάννης Δ. Η γλωσσική αγωγή: νέες τεχνολογίες. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός — Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2006. Ανακτημένο από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e13/index.html.

Κουτσογιάννης Δ. Λογισμικό για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός — Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2007α. Ανακτημένο από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html#toc004.

Κουτσογιάννης Δ. Διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και σωμάτων κειμένων. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός — Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2007β. Ανακτημένο από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html.

Σεχίδου Ει., Κοκκινίδου Μ., Μικρούλη Σ., Τακούδα Χρ., Τριανταφυλλίδου Λ. Το Διαδικτυακό Πρόγραμμα Εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ. // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 39ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. Μνήμη Μ. Σετάτου. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). 2019. (υπό δημοσίευση)

Σοφός Α., Κώστας Α., Παράσχου Β. Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 2015. www.kallipos.gr

Σπαντιδάκης Ι., Χατζηπαναγιωτίδη Α., Λενακάκη Ε., Βασαρμίδου Δ. Σχεδιασμός και υλοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας — Επίπεδο Α1 // Πρακτικά: 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 2013, ICODL 2013, Τόμος 5, Αθήνα, Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. 2013. Σ. 1–8.

Χαραλαμποπούλου Φ., Κάντζου Β., Παντελόγλου Ε., Σιμόπουλος Γ. Διαδίκτυο και γλωσσική εκπαίδευση: πλατφόρμα εκμάθησης γενικών και επιχειρηματικών ελληνικών // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 34. 2014. Σ. 474–486.

Χατζηδάκη Α., Σπαντιδάκης Γ., Αναστασιάδης Π. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά — Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τόμος Β. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης — Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2014.

Blake R. Current Trends in Online Language Learning // Annual Review of Applied Linguistics, 31, Cambridge University Press. 2011. P. 19–35.

Chapelle C. A. The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning // Modern Language Journal, 93, 2009. P. 741–753.

Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press. 2003.

Fernández M.P., Téllez Pérez C. Facebook as an Educational Tool: Integrating Learning In and Out of the Spanish Classroom. Online Repositorio FOCO [20–10-2018]: https://foco.usal.es/en/fichas/facebook-as-an-educational-tool-integrating-learning-in-and-out-of-the-spanish-classroom/. 2017.

Heift T., Schulze M. Tutorial computer-assisted Language Learning // Language Teaching 48(04). 2015. P. 471–490.

Hrastinski S. Asynchronous & synchronous e-learning // EDUCAUSE Quarterly, 31(4), 2008. P. 51–55. Ανακτήμένο από http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf

Kakoyianni-Doa F., Tziafa E., Naskos A. The Exercise: an Exercise generator tool for the SOURCe project // In Papadima-Sophocleous, S., L. Bradley & S. Thouësny (Eds), CALL communities and culture — short papers from EUROCALL 2016. Research-publishing.net. 2016. P. 208–214. Ανακτημένο από: https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.563

Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

Preece J. Online Communities: Design, Theory and Practice. University of Maryland. 2000. Ανακτημένο από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083–6101.2005.tb00264.x

Willis J. A framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman, 1996.

Palloff R., Pratt K. Learning Together in Community: Collaboration Online. 20th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. 2005. Ανακτημένο από: http://www.teacamp.eu/moodle2/pluginfile.php/1706/mod_resource/content/1/C1NN/Learning_Together_in_Community_Collaboration_Online.pdf

Διαδρομές ΚΕΓ http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=40

Τράπεζα πολυμέσων ΚΕΓ https://www.greek-language.gr/certification/dbs/media/index.html

Ελληνοαμερικανική Ένωση podcasts http://www.hau.gr/?i=learning.en.podcasts-in-greek

Ελληνοαμερικανική Ένωση βίντεο http://www.hau.gr/?i=greek-language-program.en.home

Μαθήματα Ελληνικών για Υπηκόους τρίτων Χωρών https://www.ilearngreek.eu/el/

Φιλογλωσσία http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/

Πολυλεξικό σε πέντε γλώσσες http://www.metadrasi.org/lexiko/select_language.htm

Edmodo https://www.edmodo.com/?language=el

Duolinguo https://el.duolingo.com/course/el

Moodle https://moodle.org/?lang=el

Online Greek course, ΣΝΕΓ http://smg.web.auth.gr/wordpress/?page_id=3898

Open courses Xenios Zeus, ΣΝΕΓ https://opencourses.auth.gr/courses/ZEUS101/

The SOURCe Project http://sourcecorpus.ucy.ac.cy/

Web-GRBG http://www.learn-greek.eu//content/index.php?cur_page=categories

E-LEARNING AND MODERN GREEK AS A L2: E-LEARNING RESOURCES OVERVIEW AND TASK DESIGN FOR COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION

I. Sechidou

School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece

sechidou@smg.auth.gr

This article is addressed to teachers who are interested in enriching a regular classroom course of Modern Greek as a L2 with multimedia and online tools,

in the context of a web-facilitated class. The first part of the article is a short review of Computer Assisted Language Learning and the current trends. The second part discusses the typology of online language learning and gives an overview of free online materials and e-learning environments presently available for Modern Greek as an L2 for adults, selected according to specific criteria. The last part presents tasks, which are carried out with the use of interactive tools, such as the forum (Computer Mediated Communication), in the context of task-based learning.

Keywords: *Greek as a L2, communication and information technologies, internet, computer assisted language learning, computer mediated communication, social networks, forum, task-based learning*

References

Arvanitis P., Panagiotidis P. Web 2.0, e-learning 2 kai ekmathisi ksenon glosson // Syn-Thèses, Revue Annuelle 2, Département de Langue et de Littérature Françaises de l' Université Aristote de Thessalonique. 2009. P. 49–59.

Koutsogiannis D. H glossiki agogi: nees technologies. Egiklopaidikos Odigos — Pili gia tin elliniki glossa. Kentro Ellinikis glossas. 2006. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e13/index.html.

Koutsogiannis D. Logismiko gia ti Didaskalia ths Neas Ellinikis 2007α. Egiklopaidikos Odigos — Pili gia tin elliniki glossa. Kentro Ellinikis glossas. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html#toc004.

Koutsogiannis D. Didaktiki aksiopoiisi ton ilektronikon leksikon kai somaton keimenon. Egiklopaidikos Odigos — Pili gia tin elliniki glossa. Kentro Ellinikis glossas. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html.

Sechidou Ei., Kokkinidou M., Mikrouli S., Takouda Chr., Triantafyllidou L. To Diadiktiako Programma Ekmathisis tis Ellinikis os Defteris/Ksenis Glossas tou Sxoleiou Neas Ellinikis Glossas, A.P.Th. // Meletes gia tin Elliniki Glossa 39. Thessaloniki: Institouto Neoellinikon Spoudon. 2019. (in press)

Sofos A., Kostas A., Parasxou B. Online Eks Aposatseos Ekpaidefsi. Ellinika Akadimaika syggramata kai voithimata. 2015. www.kallipos.gr

Spandidakis I., Xatzipanagiotidi A., Lenakaki E., Vasarmidou D. Sxediasmos kai ylopoiisi tou perivallontos mathisis tis ellinikis os ksenis glossas. Epipedo A1. ICODL

2013, Athina, Ekdoseis tou ellinikou Diktiou Anoiktis kai eks Apostaseos ekpaidefsis. 2013. P. 1–8.

Charalambopoulou F., Kantzou V., Panteloglou E., Simopoulos G. Diadiktio kai glossiki Ekpaidefsi: platforma ekmathisis genikon kai epixeirimatikon ellinikon // Meletes gia tin elliniki glossa 34. 2014. P. 474–486.

Chatzidaki A., Spandidakis G., Anastasiadis P. Ellinoglossi Ekpaidefsi kai ilektroniki mathisi sti diaspora Tomos B, Rethimno: Panepistimio Kritis, EDIAMME, 2014.

Blake R. Current Trends in Online Language Learning // Annual Review of Applied Linguistics, 31, Cambridge University Press. 2011. P. 19–35.

Chapelle C. A. The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning // Modern Language Journal, 93, 2009. 741–753.

Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Fernández M., Téllez Pérez P.C. Facebook as an Educational Tool: Integrating Learning In and Out of the Spanish Classroom. Online Repositorio FOCO [20–10-2018]: https://foco.usal.es/en/fichas/facebook-as-an-educational-tool-integrating-learning-in-and-out-of-the-spanish-classroom/. 2017.

Heift T., Schulze M. Tutorial computer-assisted Language Learning // Language Teaching 48(04). 2015. P. 471–490.

Hrastinski S. Asynchronous & synchronous e-learning // EDUCAUSE Quarterly, 31(4), 2008. P. 51–55. Ανακτήμένο από http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf.

Kakoyianni-Doa F., Tziafa E., Naskos A. The Exercise: an Exercise generator tool for the SOURCe project // In Papadima-Sophocleous, S., L. Bradley & S. Thouësny (Eds), CALL communities and culture — short papers from EUROCALL 2016. Research-publishing.net. 2016. P. 208–214. Ανακτημένο από: https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.563.

Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Preece J. Online Communities: Design, Theory and Practice. University of Maryland. 2000. Ανακτημένο από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083–6101.2005.tb00264.x.

Willis J. A framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman, 1996.

Palloff R., Pratt K. Learning Together in Community: Collaboration Online. 20th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. 2005. Ανακτημένο από: http://www.teacamp.eu/moodle2/pluginfile.php/1706/mod_resource/content/1/C1NN/Learning_Together_in_Community_Collaboration_Online.pdf.

УДК 372.881.1 — 811.142 https://doi.org/10.29003/m819.2658-7157.2019_4/206-219

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΓΙΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ

Χ. Τακούδα

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
christak@smg.auth.gr

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας παρέχει μαθήματα γενικού ακαδημαϊκού γραμματισμού στους αλλοδαπούς φοιτητές του ΑΠΘ για έως έξι εξάμηνα των σπουδών τους, αλλά και εξειδικευμένα προγράμματα εμβύθισης στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο. Από ένα τέτοιο πρόγραμμα προέρχεται η διδακτική εφαρμογή που προτείνουμε σε σχέση με τα κειμενικά είδη και τους γραμματισμούς που εξασκούνται στην ελληνική ως Γ2. Η προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία είναι κειμενοκεντρική με στοιχεία από τον λόγο των πολυγραμματισμών. Στόχος είναι η προετοιμασία των αλλοδαπών φοιτητών στο ελληνικό πανεπιστήμιο ως αυριανών πολιτών του κόσμου, όπου η ελληνική γλώσσα διεκδικεί τη θέση της στον παγκόσμιο ακαδημαϊκό διάλογο.

Λέξεις-κλειδιά: *ακαδημαϊκός λόγος, πολυγραμματισμοί, κειμενικά είδη, ελληνική ως ξένη*

1. Εισαγωγή

Στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (στο εξής Γ2) διακρίνουμε γενικούς και ειδικούς σκοπούς: οι πρώτοι αφορούν τον γενικό γραμματισμό μη φυσικών ομιλητών[1] στη γλώσσα-στόχο ενώ οι δεύτεροι την κάλυψη ειδικών επικοινωνιακών αναγκών όπως επαγγελματικών και σπουδαστικών. Η περισσότερο προβεβλημένη και ερευνητικά αξιοποιημένη κατηγορία ειδικών σκοπών είναι οι ακαδημαϊκοί, οι οποίοι, όσον αφορά

[1] Η χρήση του αρσενικού γένους γίνεται αποκλειστικά για την οικονομία του λόγου.

τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, προσβλέπουν στον ακαδημαϊκό γραμματισμό των αλλοδαπών φοιτητών στα ελληνικά πανεπιστήμια και στα ελληνόφωνα τμήματα του εξωτερικού, σε μια από τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες.

Την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ερευνητικά ο κλάδος «Ελληνικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς» σε αντιστοιχία με τα «Αγγλικά για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς», μια παγιωμένη κατεύθυνση στην κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία διεθνώς [Bawarshi & Reiff 2010]. Παρόλο που τα μεγέθη των γλωσσικών κοινοτήτων είναι άνισα εξαιτίας της κυριαρχίας της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας της επιστήμης, η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς αξίζει προσοχής, επειδή απευθύνεται σε νέους επιστήμονες που ενδιαφέρονται όχι απλώς να βελτιώσουν την ελληνομάθειά τους, αλλά να συμμετάσχουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα λόγου [Swales 1990] ισότιμα με τους φυσικούς ομιλητές. Επιπλέον, πρωτοβουλίες όπως η διοργάνωση Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Λομονόσοφ της Μόσχας με γλώσσες εργασίας τις Ρωσική και Ελληνική, αποδεικνύουν ότι υπάρχει απάντηση στην κυριαρχία της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας της επιστήμης και ότι η διδασκαλία του ελληνικού ακαδημαϊκού λόγου μπορεί να αφορά μια ολιγομελή, αλλά δραστήρια κοινότητα αλλοδαπών επιστημόνων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) ο παραπάνω στόχος επιτελείται με το μάθημα της ελληνικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος για τους αλλοδαπούς φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, από δύο έως έξι εξάμηνα των σπουδών τους καθώς και με εξειδικευμένα προγράμματα εμβύθισης στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο, προς κάθε ενδιαφερόμενο [Τακούδα 2017]. Από τα δύο τελευταία εξάμηνα γλωσσικής διδασκαλίας στους αλλοδαπούς φοιτητές προέρχονται οι διδακτικές δραστηριότητες που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της πρότασής μας συνίσταται στην προσέγγιση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής [Halliday 1978], από την οποία προέκυψε η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών [Κουτσογιάννης 2017] και ειδικότερα οι σχολές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (ΣΛΓ) και της Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς (ΓΕΣ). Συμπληρωματικά στις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια, υιοθετούμε το μοντέλο των πολυγραμματισμών [Cope & Kalantzis 2000], λαμβάνοντας υπόψη τους γραμματισμούς της νέας εποχής και την πολυ-

τροπικότητα των ψηφιακών –και όχι μόνο– σύγχρονων κειμένων [Kress & van Leeuwen 2006].

2.1. Κειμενικά είδη

Εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου, η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας μέσω της έννοιας των κειμενικών ειδών, όπως αυτή ορίζεται από τη σύγχρονη γλωσσολογία. Η στροφή από τον επικοινωνιοκεντρισμό των δεκαετιών ’80 και ’90 στον κειμενοκεντρισμό των ’00 και ’10 σήμανε την εξέλιξη της περίφημης *επικοινωνιακής* ικανότητας [Hymes 1972] στην *γενετική* ή *ειδολογική* ικανότητα [Berkenkotter & Huckin 1995], την ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζει κανείς και να ακολουθεί τις συμβάσεις και τους κανόνες ρητορικής δομής στα γένη και είδη του λόγου. Αναγνωρίζεται η σημασία του συγκειμένου στην κατασκευή του νοήματος και, για πρώτη φορά, επιχειρείται σύνδεση της δομικής με την κοινωνικο-σημειωτική πλευρά της γλώσσας.

Οι ορισμοί των κειμενικών ειδών ποικίλουν από σχολή σε σχολή ανάλογα με τον βαθμό αξιοποίησης του συγκειμένου, συγκλίνοντας ωστόσο σε μια κοινή συνισταμένη: τους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν τα κειμενικά είδη. Έτσι, τα τελευταία ορίζονται είτε ως σταδιακές, στοχοθετημένες κοινωνικές διαδικασίες από την αυστραλιανή σχολή της ΣΛΓ [Martin 1992] είτε ως επικοινωνιακά γεγονότα στο πλαίσιο των κοινοτήτων λόγου της ΓΕΣ [Swales 1990, Bhatia 2004] ή εναλλακτικά ως μορφές κοινωνικής δράσης κατά τη νέα ρητορική παράδοση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στη Βόρεια Αμερική [Miller 1994]. Παραδείγματα κειμενικών ειδών που εντάσσονται στη διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου διεθνώς είναι το διδακτικό εγχειρίδιο, η εργαστηριακή αναφορά, η επισκόπηση βιβλιογραφίας, η φοιτητική εργασία, η διδακτορική διατριβή, η περίληψη επιστημονικού άρθρου, το ερευνητικό άρθρο δημοσιευμένο σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων κ.ά.

Όσον αφορά την ανάλυση των κειμενικών ειδών, η σχολή της ΣΛΓ προτείνει τρεις βασικές μεταβλητές κατ’ αντιστοιχία με τις μετα-λειτουργίες της γραμματικής του Halliday [1978]: το *πεδίο*, που αναφέρεται στο είδος της κοινωνικής δραστηριότητας, το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος, τους *συνομιλιακούς ρόλους*, το πώς δηλαδή οι σχέσεις των συμμετεχόντων επηρεάζουν τον τόνο του κειμένου και τον *τρόπο*, που αφορά τη γλωσσική και ρητορική οργάνωση του κειμένου. Η συνήθης διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτελείται από πέντε επιμέρους

στάδια, τα οποία αναπτύσσονται όχι σε γραμμική, αλλά σε κυκλική διάταξη, γι' αυτό και συχνά περιγράφονται ως «μοντέλο του τροχού» στη διδασκαλία [Κουτσογιάννης 2017: 195]. Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών μπορεί να ξεκινήσει με οποιοδήποτε από τα πέντε στάδια: αναγνώριση των κοινωνικών και επικοινωνιακών σκοπών, ανάλυση της ρητορικής δομής ενδεικτικών δειγμάτων, εστίαση σε επιμέρους γλωσσικά και δομικά στοιχεία, διαβαθμισμένη αναπαραγωγή από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου και συσχετισμό με συναφή κειμενικά είδη.

2.2. Πολυγραμματισμοί

Η στοχούμενη αναπαραγωγή των κειμενικών ειδών με βάση πρότυπα δείγματα γραφής αποτέλεσε αφορμή για άσκηση κριτικής στην εν λόγω παιδαγωγική προσέγγιση ως υποστηρικτική ενός αφομοιωτικού μοντέλου γραμματισμού στην κυρίαρχη νόρμα. Οι πρωτεργάτες της κριτικής Cope & Kalantzis [2000] στα τέλη της δεκαετίας του '90 εξέδωσαν το μανιφέστο της ομάδας του Νέου Λονδίνου που έμελε να γίνει γνωστό ως μανιφέστο των πολυγραμματισμών. Οι επιστήμονες μιας πολυσυλλεκτικής ομάδας συνένωσαν τις παραδόσεις κειμενοκεντρισμού, λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού με τα νέα δεδομένα στην επικοινωνία και τις αλλαγές στη σφαίρα της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής [Street 1998]. Σταδιακά κατέληξαν σε συνδυαστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις ως απάντηση προς τη Νέα Τάξη Πραγμάτων που φάνηκε να διαμορφώνεται στις αρχές του 21ου αιώνα.

Πρόκειται για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή δίχως την έννοια της πολυτροπικότητας των κειμένων, η οποία αφορά όλα τα είδη κειμένων και ειδικά αυτά που αναπτύσσονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Αναγνωρίστηκαν ως ισότιμοι, ποικίλοι σημειωτικοί πόροι για την μετάδοση του μηνύματος, οι οποίοι καθιστούν τα σύγχρονα κείμενα κατεξοχήν πολυτροπικά: τέτοια είναι π.χ. οι διαφημίσεις, οι ιστοσελίδες, τα διδακτικά εγχειρίδια, έντυπα και ψηφιακά, οι διαλέξεις, οι παρουσιάσεις κ.ά. Την αξιοποίηση της έννοιας της πολυτροπικότητας με στόχο τον κριτικό γραμματισμό των σπουδαστών στην ελληνική ως Γ2 έχουμε αναπτύξει διεξοδικά σε άλλο σημείο [Τακούδα υπό δημ.] και δεν θα επανέλθουμε εδώ για λόγους οικονομίας. Θα αναφερθούμε μόνο στην ιδιότυπη «γραμματική» των πολυγραμματισμών που αξιοποιούμε και κατά την παρούσα διδακτική πρόταση.

Κατά την εξέλιξη της θεωρίας, προέκυψε η ανάγκη για νέες μεταγλώσσες, όπως η «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» [Kress & van Leeuwen 2006] που αφορά τον οπτικό κώδικα και μελετά τον ρόλο του χρώματος,

της κίνησης, της γλώσσας σώματος και άλλων σημειωτικών πόρων στη διαδικασία παραγωγής νοήματος καθώς και αντίστοιχα στοιχεία μεταγλώσσας για τον λεκτικό κώδικα. Τα τελευταία συνίστανται ενδεικτικά στις ακόλουθες μεταβλητές κειμενικής ανάλυσης [Cope & Kalantzis 2000]:

- Εκφορά του λόγου (επιτονισμός, έμφαση, ρυθμός ομιλίας και προφορά του ομιλητή)
- Τροπικότητα (στάση του συγγραφέα/ομιλητή απέναντι στο αντικείμενό του)
- Μεταβιβαστικότητα (επιλογή ενεργητικής / παθητικής σύνταξης)
- Λεξιλόγιο και Μεταφορά (επιλογή και σημασίες των λέξεων)
- Ονοματοποίηση (προτίμηση ονοματικής έναντι ρηματικής σύνταξης για την αποτύπωση των διαδικασιών)
- Τοπική Συνοχή (σχέσεις αλληλουχίας μεταξύ των προτάσεων και των κειμενικών δεικτών) και
- Ευρύτερη Συνοχή του κειμένου (συνολική οργάνωση, ένταξη σε γένη και είδη του λόγου).

Ολοκληρώνουμε το θεωρητικό μέρος του άρθρου με την ουσία της μάθησης μέσω σχεδιασμού, μιας από τις πλέον σύγχρονες εκδοχές παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σχεδιαστής ενώ οι μαθητές ως συνδιαμορφωτές της παρεχόμενης γνώσης σε μια δυναμική διαδικασία σχεδιασμού και επανασχεδιασμού [Kalantzis & Cope 2013, Kress 2010]. Στην πράξη αυτό αποτυπώνεται στα εξής στάδια διδασκαλίας που ακολουθούμε κατά την ανάπτυξη της διδακτικής μας πρότασης (βλ. κεφ. 3.2.): α) *τοποθετημένη πρακτική* στις ταυτότητες και εμπειρίες γραμματισμού των υποκειμένων β) *ανοιχτή διδασκαλία* ως συστηματική υποστήριξη των διδασκομένων στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης γ) *κριτική πλαισίωση* — αποστασιοποίηση από το αντικείμενο μελέτης και σύνδεση με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο και δ) *μετασχηματισμένη πρακτική* — επέκταση της γνώσης και αναζήτηση αναλογιών σε άλλα πλαίσια/ πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως στην παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, στοιχεία από την οποία αντλεί το μοντέλο των πολυγραμματισμών, τα παραπάνω στάδια αναπτύσσονται κυκλικά, που σημαίνει ότι η κάθε διδασκαλία μπορεί να ακολουθεί αυτόνομη πορεία στον κύκλο και να δίνει έμφαση στο/ στα στάδια που εξυπηρετούν περισσότερο τις ανάγκες των υποκειμένων και τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.

3. Διδακτική εφαρμογή

3.1. Περιγραφή και στοχοθεσία

Η διδακτική εφαρμογή έχει τίτλο «Πόλη και αστικό περιβάλλον», απευθύνεται σε φοιτητές προχωρημένου επιπέδου και ολοκληρώνεται σε δώδεκα έως δέκα πέντε διδακτικές ώρες. Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς [Μέλη ΕΕΠ του ΣΝΕΓ 2014], μπορεί να ενταχθεί είτε στο πέμπτο είτε στο έκτο εξάμηνο του προγράμματος σπουδών των αλλοδαπών φοιτητών και καλύπτει τη διδασκαλία των ακόλουθων κειμενικών ειδών: επιστημονική ανακοίνωση σε συνέδριο, ερευνητικό άρθρο δημοσιευμένο σε πρακτικά συνεδρίου, συγγραφή δοκιμίου και ακαδημαϊκή παρουσίαση σε κοινό. Οι στοχούμενοι πολυγραμματισμοί για τους φοιτητές είναι: παρακολούθηση επιστημονικής ανακοίνωσης σε συνέδριο (μέσω βίντεο), κράτηση σημειώσεων, εντοπισμός των σημειωτικών πόρων για την μετάδοση του μηνύματος, σύγκριση με το κειμενικό είδος του επιστημονικού άρθρου, έρευνα σε ηλεκτρονικά λεξικά και σώματα κειμένων για εξειδικευμένα λεξιλογικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα (π.χ. σημασία και χρήση του «επικεφαλής») και εφαρμογή όλων των παραπάνω σε προφορικό ακαδημαϊκό λόγο με χρήση διαφανειών παρουσίασης. Το διδακτικό υλικό είναι αυθεντικό και εξ ολοκλήρου ψηφιακό, αναρτημένο στην σελίδα του μαθήματος στην ηλεκτρονική πλατφόρμα elearning του ΑΠΘ.

Για τη συγκεκριμένη πρόταση αντλήσαμε υλικό από τον ιστότοπο του επιστημονικού συνεδρίου «Ποια Ελλάδα;» που διοργανώθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με τον Δήμο Θεσσαλονίκης το 2014 (http://symposio-poiaellada.auth.gr/) και ειδικότερα από τη θεματική του περιβάλλοντος, έναν από τους βασικούς άξονες του συνεδρίου. Από τις επιστημονικές ανακοινώσεις της συγκεκριμένης θεματικής επιλέξαμε δύο, του καθηγητή του Πολυτεχνείου Ν. Τσινίκα με τίτλο «Προς μια βιώσιμη πόλη» και του καθηγητή Α. Παπαδόπουλου με τίτλο «Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Η πρώτη επιλέχθηκε ως κατάλληλο δείγμα πολυτροπικής παρουσίασης με χρήση γραφικών, φωτογραφιών, κίνησης και ήχου ενώ η δεύτερη ως δείγμα απαιτητικού προφορικού λόγου και υψηλού ακαδημαϊκού ύφους. Για τον λόγο αυτόν, θεωρήσαμε σκόπιμο να αντιπαραβάλουμε τον προφορικό λόγο της παρουσίασης με τον γραπτό του αντίστοιχου άρθρου που δημοσιεύτηκε στα πρακτικά, ώστε αφενός να βοηθήσουμε στους φοιτητές στην κατανόηση και αφετέρου να στρέψουμε την προσοχή τους σε δύο συναφή, αλλά διακριτά κειμενικά είδη αξιοποιώντας τη μέθοδο της συγκριτικής ανάλυσης.

3.2. Στάδια της διδασκαλίας

Το στάδιο τοποθετημένης πρακτικής στις ταυτότητες και εμπειρίες των υποκειμένων συνίσταται σε μια δραστηριότητα αφόρμησης από τις πόλεις προέλευσης των φοιτητών σε σύγκριση με την τωρινή πόλη διαμονής τους, με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα — άξονες προβληματισμού:

- Ποια είναι η πόλη προέλευσής σας; Σε ποια χώρα βρίσκεται;
- Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζετε με την πόλη όπου μένετε τώρα;
- Πώς αντιλαμβάνεστε την πόλη σας; Με ποια επίθετα θα την περιγράφατε;
- Τι είδους στερεότυπα την συνοδεύουν;
- Τι είναι αυτό που κάνει μια πόλη *όμορφη, ανθρώπινη, μοντέρνα, άσχημη, απάνθρωπη, βιώσιμη* κλπ.;

Με την τοποθετημένη αυτή δραστηριότητα αξιοποιούμε τις πρότερες εμπειρίες των υποκειμένων προκειμένου να τους εμπλέξουμε σε μια εισαγωγική συζήτηση που θα τους βοηθήσει να παρακολουθήσουν την εισήγηση του αρχιτέκτονα και πολεοδόμου Ν. Τσινίκα «Προς μια βιώσιμη πόλη». Στη συνέχεια με την μέθοδο των ερωταποκρίσεων εκμαιεύουμε τις επιστήμες που σχετίζονται με την εν λόγω θεματική (π.χ. αρχιτεκτονική, τοπογραφία, μηχανική, οικονομία, κοινωνιολογία) και εστιάζουμε στα προς εξέταση κειμενικά είδη.

Το στάδιο ανοιχτής διδασκαλίας ξεκινά με παρακολούθηση του πρώτου δείγματος επιστημονικής εισήγησης σε μορφή βίντεο από τον ιστότοπο του συνεδρίου «Ποια Ελλάδα;». Στις τεχνικές προϋποθέσεις περιλαμβάνεται σύνδεση με το διαδίκτυο και δυνατότητα πολυμεσικής προβολής στην τάξη. Την προβολή συνοδεύει εκτεταμένη συζήτηση γύρω από τα ακόλουθα σημεία, σύμφωνα με τη θεωρία ανάλυσης των κειμενικών ειδών:

α. πεδίο — θεματική (σε ποιον επιστημονικό κλάδο εντάσσεται η εισήγηση, πώς οριοθετείται αυτός από τον ομιλητή, ποια είναι τα τοπογραφικά χαρακτηριστικά της πόλης της Θεσσαλονίκης, ποιες από τις ιδέες που προτείνονται βρίσκετε ενδιαφέρουσες)

β. κειμενικός τύπος (πώς λειτουργεί το σχήμα «πρόβλημα-λύση» στο κείμενο, ποια είναι η στάση του ομιλητή απέναντι στο πρόβλημα και στην μελλοντική εικόνα της πόλης)

γ. επικοινωνιακά χαρακτηριστικά (ποιος μιλάει, με ποια ιδιότητα, σε ποιο επικοινωνιακό πλαίσιο, με ποιο σκοπό, σε ποιο ακροατήριο και ποια μέσα χρησιμοποιεί για να πετύχει το σκοπό του)

δ. πολυτροπικότητα (ποιος είναι ο ρόλος των επιμέρους σημειωτικών τρόπων π.χ. φωτογραφίες, χάρτες, κίνηση, ήχος κλπ. που χρησιμοποιεί ο ομιλητής για να ενισχύσει το επιχείρημά του)

ε. δομή (αν υπάρχουν διακριτά μέρη της δομής, με ποιους τρόπους γίνεται η διάκριση των μερών, ποιος είναι ο ρόλος των ρητορικών ερωτήσεων στο πρώτο μέρος της εισήγησης)

στ. χρήση χιούμορ (σε ποια σημεία γίνεται χρήση χιούμορ, αυτοσαρκασμού ή ειρωνείας από τον ομιλητή, τι επιδιώκει με τη χρήση των παραπάνω στρατηγικών και πόσο αποτελεσματικές είναι αυτές ως προς τη σύνδεση των μερών της παρουσίασης και τη σχέση του με το ακροατήριο)

ζ. εναλλαγή ύφους και λεξιλογίου (στοιχεία καθημερινού και ακαδημαϊκού λόγου: πώς εναλλάσσονται και τι εξυπηρετεί αυτή η εναλλαγή, αν και με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται εκλαΐκευση του ακαδημαϊκού λόγου).

Ακολουθεί η προβολή της δεύτερης εισήγησης με τίτλο «Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας» και τοπική εστίαση επίσης στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Παρουσιάζονται ενεργειακές παρεμβάσεις του Πολυτεχνείου σε κτίρια και γειτονιές της πόλης. Επειδή το ύφος της παρουσίασης είναι περισσότερο ακαδημαϊκό σε σχέση με την προηγούμενη, μοιράζουμε στους φοιτητές ένα φύλλο εργασίας προς συμπλήρωση (βλ. πίν. 1), με στόχο την κράτηση σημειώσεων που διευκολύνουν την κατανόηση σε βασικά σημεία της εισήγησης. Σε επίπεδο ακαδημαϊκού γραμματισμού, στόχος είναι η ενεργητική ακρόαση απαιτητικού προφορικού λόγου σε κανονικές συνθήκες εκφοράς από φυσικό ομιλητή.

Πίνακας 1. Παραδείγματα κτιρίων που δέχτηκαν ενεργειακές παρεμβάσεις από το ΑΠΘ: απόσπασμα φύλλου εργασίας[2]

Περιοχή	**Κτίριο/ Συγκρότημα**	**Ανανεώσιμη Πηγή Ενέργειας**
Εύοσμος Θεσσαλονίκης	*δημοτικό γυμναστήριο*	*ηλιακή*
Λυκόβρυση Αττικής	*ηλιακό χωριό*	*ηλιακή*
Πυλαία Θεσσαλονίκης	*Δημαρχείο*	*γεωθερμία*
παραλία Θεσσαλονίκης	*ψηφιακό μουσείο Λ. Πύργου*	*φυσικός αερισμός και δροσισμός*

[2] Τα στοιχεία του πίνακα που εμφανίζονται με πλάγια γραφή είναι ζητούμενα προς συμπλήρωση από τους φοιτητές.

Ύστερα από νοηματική και λεξιλογική εξομάλυνση, όπου αυτό είναι απαιτητό, περνάμε στο στάδιο κριτικής πλαισίωσης της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών. Αυτό συνίσταται αφενός στη σύγκριση των δύο εισηγήσεων ως προς το επίπεδο του ακαδημαϊκού λόγου, την πολυτροπικότητα και τη σχέση που δομεί ο εκάστοτε ομιλητής με το ακροατήριό του και αφετέρου στη συγκριτική ανάλυση δύο συναφών, ωστόσο διακριτών κειμενικών ειδών: της προφορικής ανακοίνωσης σε συνέδριο και της αντίστοιχης δημοσίευσης με τη μορφή άρθρου στα πρακτικά. Ως δείγμα επιστημονικού άρθρου, έχουμε επιλέξει αυτό του Α. Παπαδόπουλου [2014] «Ενέργεια και αστικό περιβάλλον: πρόταση για μια στρατηγική βιώσιμης διαχείρισης», το οποίο συνοδεύει την εισήγηση του ιδίου για τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας και είναι επίσης διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή. Χωρίζουμε τους φοιτητές σε ομάδες και αναθέτουμε στην κάθε ομάδα ένα από τα διακριτά μέρη της δομής: Περίληψη, Εισαγωγή, Μέθοδος, Αποτελέσματα και Συμπεράσματα. Στόχος είναι να μελετήσουν το κάθε μέρος ως δείγμα γραπτού ακαδημαϊκού λόγου και να το συγκρίνουν με το αντίστοιχο απόσπασμα από το βίντεο που παρακολούθησαν σε σχέση με τον οπτικό και λεκτικό κώδικα, τις ενδεχόμενες σχέσεις εξουσίας/ πειθούς του ομιλητή/ συγγραφέα με το ακροατήριο/ αναγνωστικό κοινό, τη στάση προς το αντικείμενο της έρευνάς του, την επιλογή λεξιλογίου και σύνταξης, την αξιοποίηση ή μη του χιούμορ και άλλων σημειωτικών τρόπων για την ενίσχυση του μηνύματος. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο με χρήση διαφανειών παρουσίασης.

Το τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας κατά το μοντέλο των πολυγραμματισμών, το οποίο εμπεριέχει και την αξιολόγησή της, είναι το στάδιο μετασχηματισμένης πρακτικής. Σύμφωνα με τη σχετική θεωρία (βλ. 2.2.), η μάθηση προκύπτει ως μια διαδικασία σχεδιασμού από την πλευρά των κοινωνικών πρωταγωνιστών, όπου διαθέσιμα σχέδια είναι όλα όσα διαμείφθηκαν κατά τα προηγούμενα στάδια. Συνεπώς αξιοποιούμε τους πολυγραμματισμούς στους οποίους εξασκήθηκαν οι φοιτητές έως τώρα, όπως ενεργητική ακρόαση, έρευνα στο διαδίκτυο για εντοπισμό επιστημονικών άρθρων και παρουσιάσεων, σύγκριση και κριτική ανάλυση συναφών κειμενικών ειδών προκειμένου να αναθέσουμε ατομικές εργασίες, οι οποίες θα συνυπολογιστούν με τις προηγούμενες ομαδικές στην αξιολόγηση των φοιτητών και της διδακτικής ενότητας. Στην προκειμένη περίπτωση, ο μετασχηματισμός σε διαφορετικό κειμενικό είδος αφορά τη συγγραφή δοκιμίου, όπου οι φοιτητές καλούνται να αναλύσουν συγκριτικά μια επιστημονική ανακοίνωση σε συνέδριο και ένα άρθρο της επιλογής τους. Το διεπιστημονικό συνέδριο «Ποια

Ελλάδα;», διαθέσιμο στο διαδίκτυο, προσφέρεται για αναθέσεις συγκριτικής ανάλυσης, καθώς πέρα από τη θεματική του αστικού περιβάλλοντος, περιλαμβάνει τρεις ακόμη ευρείες θεματικές: Ανάπτυξη, Διακυβέρνηση και Κοινωνία. Έτσι ο κάθε φοιτητής έχει τη δυνατότητα επιλογής κειμένων και βίντεο παρουσιάσεων ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών[3] και τα ενδιαφέροντά του.

Τέλος, εάν θέλουμε να επεκτείνουμε τη διδακτική πρόταση σε επίπεδο εργασίας εξαμήνου, μπορούμε να οργανώσουμε μια προσομοίωση διεπιστημονικού συνεδρίου [Τακούδα υπό δημ.], όπου οι φοιτητές καλούνται να εφαρμόσουν την πολυτροπικότητα και τη ρητορική οργάνωση των κειμενικών ειδών που μελέτησαν σε προφορικές και γραπτές εργασίες με ελεύθερο θέμα, συναφές με την ακαδημαϊκή τους εξειδίκευση.

4. Συμπεράσματα

Από την υπερπενταετή εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς [μέλη ΕΕΠ του ΣΝΕΓ 2014], προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα αναφορικά με τα κειμενικά είδη και τους πολυγραμματισμούς στους οποίους εξασκούνται οι αλλοδαποί φοιτητές του Ε΄ και ΣΤ΄ εξαμήνου. Πρώτον, η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου είναι πλέον κειμενοκεντρική, κατά τις επιταγές της Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς, της σχολής που κατεξοχήν αφορά τη γλωσσική διδασκαλία στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Όπως αποδεικνύεται στην πράξη, οι φοιτητές αποκτούν πληρέστερη εποπτεία της ακαδημαϊκής υφολογικής ποικιλίας μέσω των κειμενικών ειδών, σε σχέση με παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, τα οποία εστιάζουν στη διδασκαλία σύνθετων γραμματικο-συντακτικών δομών για το προχωρημένο επίπεδο, αποκομμένων ωστόσο από το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Στη διδακτική εφαρμογή που παρουσιάσαμε, τα προς ανάλυση κειμενικά είδη είναι η προφορική παρουσίαση σε κοινό και το επιστημονικό άρθρο. Συναφή δείγματα, ενταγμένα σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο συνεδρίου, εξετάζονται συγκριτικά ως προς τις συμβάσεις και τη ρητορική τους δομή μέσω της επαγωγικής και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

[3] Τα ακροατήρια στα μαθήματα για τους αλλοδαπούς φοιτητές του ΣΝΕΓ είναι μεικτά, αποτελούμενα από φοιτητές ίδιου εξαμήνου, αλλά διαφορετικών ειδικοτήτων. Συνεπώς, η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου δεν μπορεί να είναι εξειδικευμένη ανά σχολή/ επιστημονικό κλάδο, αλλά υπηρετεί γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Πέρα όμως από τα προτεινόμενα δείγματα, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν στο διαδίκτυο άλλες πραγματώσεις κειμενικών ειδών, ενδεχομένως πιο κοντά στα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα, σε περιπτώσεις μεικτών ακροατηρίων, όπως αυτά που έχουμε στο ΣΝΕΓ. Το τελευταίο, σε συνδυασμό με την χρήση προγραμμάτων παρουσίασης των εργασιών, συμβάλλει στην εξάσκηση του ψηφιακού γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα. Κάτι τέτοιο δεν είναι αυτονόητο για τους μη φυσικούς ομιλητές, που μπορεί να χειρίζονται με άνεση το διαδίκτυο και τα προγράμματα επεξεργασίας στη μητρική τους γλώσσα, όχι όμως και στη Γ2, λόγω διαφορών στην ορολογία και στις συμβάσεις του είδους.

Ας σημειωθεί ότι ο ψηφιακός είναι ένα από τα είδη γραμματισμού που εξασκούνται σε επίπεδο διδασκαλίας του ακαδημαϊκού λόγου. Κατά τη διδακτική εφαρμογή είδαμε να εξασκείται επίσης η κατανόηση σύνθετου προφορικού λόγου από διαφορετικούς φυσικούς ομιλητές, η κράτηση σημειώσεων, η αποκωδικοποίηση του μηνύματος μέσω ποικίλων σημειωτικών πόρων, η κριτική και συγκριτική ανάλυση διαφορετικών ειδών κειμένων. Μέσω της σύνθετης έννοιας της πολυτροπικότητας και της εφαρμογής της στην πράξη, οι αυριανοί επιστήμονες μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής πρόσθεσαν στα διαθέσιμα σχέδια για την ενίσχυση της επιχειρηματολογίας τους και άλλους σημειωτικούς πόρους πέραν του λεκτικού. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι λαμβάνουν παρόμοια εκπαίδευση με τους φυσικούς ομιλητές — φοιτητές του ΑΠΘ, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εξασκούνται στον επιχειρηματολογικό λόγο μέσω των σύγχρονων προσεγγίσεων πολυτροπικότητας και πολυγραμματισμών [Μπουτουλούση 2010]. Εν κατακλείδι, το όφελος που προκύπτει για την ίδια την ελληνική γλώσσα είναι σημαντικό, καθώς ισχυροποιεί τη θέση της ως γλώσσας της επιστήμης στον παγκόσμιο ακαδημαϊκό διάλογο μέσω των αυριανών εκπροσώπων της στο εξωτερικό.

Βιβλιογραφία

Kalantzis M., Cope B. Νέα μάθηση (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα, Κριτική, 2013.

Κουτσογιάννης Δ. Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2017.

Μέλη ΕΕΠ του ΣΝΕΓ [Γαβριηλίδου Γ., Μ. Κοκκινίδου, Ει. Σεχίδου, Χ. Τακούδα & Λ. Τριανταφυλλίδου]. Νέο αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) για τη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς σε αλλοδαπούς προπτυχιακούς φοιτητές του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ΑΠΘ, 2014.

Μπουτουλούση Ε. Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί σε σεμινάριο γλωσσολογίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Το παράδειγμα της επιχειρηματολογίας // Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. 2010. Σ. 411–421.

Παπαδόπουλος Α. Ενέργεια και αστικό περιβάλλον: πρόταση για μια στρατηγική βιώσιμης διαχείρισης // Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή του συνεδρίου «Ποια Ελλάδα;», 13 & 14 Φεβρουαρίου 2014. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Δήμος Θεσσαλονίκης, 2014.

Τακούδα Χ. Ελληνικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ένα πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 // Agathopoulou E., Danavassi T., Efstathiadi K. (eds.) Selected Papers of Theoretical and Applied Linguistics from ISTAL 22 (2017). Thessaloniki, School of English, 2017. P. 432–450.

Τακούδα Χ. Η έννοια της πολυτροπικότητας στην ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα: μια ερευνητική εφαρμογή από τη διδασκαλία του ελληνικού ακαδημαϊκού λόγου. Proceedings of the 13th International Conference on Greek Linguistics, 7–9 September 2017. London, University of Westminster. Υπό δημοσίευση.

Bawarshi A. S., Reiff M. J. Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette, Indiana, Parlor Press. 2010.

Berkenkotter C., Huckin T. N. Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. 1995.

Bhatia V. J. Worlds of written discourse: A genre-based view. London, Continuum. 2004.

Cope B., Kalantzis M. (eds.). Multiliteracies: New literacies, new learning. Pedagogies: An international journal, 4. 2000. P. 164–195.

Halliday A. K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold. 1978.

Hymes D. On communicative competence // Pride J., Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, UK, Penguin. 1972. P. 269–283.

Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York, Routledge. 2010.

Kress G., van Leeuwen T. Reading images: The grammar of visual design. London, Routledge. 2006 (2nd edition).

Martin J. R. English text: System and structure. Amsterdam, John Benjamins, 1992.

Miller C. R. Genre as social action // Freedman A., Medway P. (eds.). Genre and the New Rhetoric. Bristol, Taylor and Francis. 1994. P. 23–42.

Street B. New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? // Linguistics and education, 10. 1998. P. 1–24.

Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, Cambridge University Press. 1990.

GENRES AND MULTILITERACIES IN TEACHING GREEK AS L2 FOR ACADEMIC PURPOSES

Ch. Takouda

School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
christak@smg.auth.gr

The School of Modern Greek Language is an institution of Greek tertiary education which provides specific courses of academic literacy to foreign students, for up to six semesters of their studies as well as tailor made programs of immersion into the Greek academic discourse. We present a syllabus related to genres and literacies practiced in Greek as L2 at an advanced level, as they appear at the last two semesters of language teaching to foreign students of the Aristotle University of Thessaloniki. We propose a genre-based teaching approach, influenced by multiliteracies pedagogy. Our aim is to prepare foreign students of Greek universities as future citizens of the world, where Greek language asserts its place in the universal academic dialogue.

Keywords: *academic discourse, multiliteracies, genre pedagogy*

References

Boutoulousi E. Politropikotita kai poligrammatismi se seminario glossologias tis tritovathmias ekpedefsis: To paradigma tis epichirimatologias // Meletes gia tin elliniki glossa. Praktika tis 30is etisias sinantisis tou Tomea Glossologias Philosophikis Scholis APTH. Thessaloniki, Instituto Neoellinikon Spoudon [Idrima Manoli Triantafillidi], 2010. P. 411–421.

Kalantzis M., Cope B. Nea mathisi (mtfr. G. Christidis). Athina, Kritiki, 2013.

Koutsogiannis D. Glossiki didaskalia xthes, simera, avrio: Mia politiki prosengisi. Thessaloniki, Instituto Neoellinikon Spoudon [Idrima Manoli Triantafillidi], 2017.

Meli EEP tou SNEG [Gavriilidou G., M. Kokkinidou, I. Sechidou, C. Takouda & L. Triantafillidou]. Neo analitiko programma (syllabus) gia ti didaskalia tis ellinikis glossas gia akadimaikous skopous se allodapous proptichiakous fitites tou APTH. Thessaloniki, Scholeio Neas Ellinikis Glossas APTH, 2014.

Papadopoulos A. Energia kai astiko perivallon: protasi gia mia stratigiki viosimis diachirisis // Practika se ilektroniki morfi tou sinedriou “Pia Ellada?”, 13 & 14 Fevrouariou 2014. Thessaloniki, Aristotelio Panepistimio & Dimos Thessalonikis, 2014.

Takouda C. Ellinika gia akadimaikous skopous: ena polotiko Programma Spoudon sti didaskalia tis ellinikis os G2 // Agathopoulou E., Danavassi T., Efstathiadi K. (eds.) Selected Papers of Theoretical and Applied Linguistics from ISTAL 22 (2017). Thessaloniki, School of English, 2017. P. 432–450.

Takouda C. H ennia tis politropikotitas stin elliniki os defteri/ xeni glossa: mia erevnitiki efarmogi apo ti didaskalia tou ellinikou akadimaikou logou // Proceedings of the 13th International Conference on Greek Linguistics. 7–9 September 2017. London, University of Westminster. In print.

Bawarshi A. S., Reiff M. J. Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette, Indiana, Parlor Press. 2010.

Berkenkotter C., Huckin T. N. Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. 1995.

Bhatia V. J. Worlds of written discourse: A genre-based view. London, Continuum. 2004.

Cope B., Kalantzis M. (eds.). Multiliteracies: New literacies, new learning. Pedagogies: An international journal, 4. 2000. P. 164–195.

Halliday A. K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London, Edward Arnold. 1978.

Hymes D. On communicative competence // Pride J., Holmes J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, UK, Penguin. 1972. P. 269–283.

Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London & New York, Routledge. 2010.

Kress G., van Leeuwen T. Reading images: The grammar of visual design. London, Routledge. 2006 (2nd edition).

Martin J. R. English text: System and structure. Amsterdam, John Benjamins, 1992.

Miller C. R. Genre as social action // Freedman A., Medway P. (eds.). Genre and the New Rhetoric. Bristol, Taylor and Francis. 1994. P. 23–42.

Street B. New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? // Linguistics and education, 10. 1998. P. 1–24.

Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, Cambridge University Press. 1990.

УДК 37.022 — 811.142 https://doi.org/10.29003/m820.2658-7157.2019_4/220-233

Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ MOODLE ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Λ. Τριανταφυλλίδου, Μ. Κοκκινίδου

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα
trilida@smg.auth.gr, mkokkin@smg.auth.gr

Οι νέες τεχνολογίες έχουν αλλάξει τον τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας, της τάξης και του διδακτικού υλικού. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως η Moodle αποτελούν κοινή πρακτική διεθνώς, ενώνοντας σε διαδικτυακές ομάδες με κοινούς μαθησιακούς στόχους άτομα από όλο τον κόσμο. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η χρήση της Moodle ως εργαλείου αξιολόγησης στη δημιουργία και διεξαγωγή διαδικτυακού κατατακτήριου τεστ στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ, καθώς και η χρήση της στη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο ανάπτυξης διδακτικού υλικού για μαθήματα επιπέδου Β1.

Λέξεις-κλειδιά: *γλωσσική αξιολόγηση, Moodle, κατατακτήριο τεστ, διδασκαλία ελληνικής*

1. Πρόλογος

Οι νέες τεχνολογίες έχουν αλλάξει τον τρόπο διαχείρισης της διδασκαλίας, της τάξης αλλά και του διδακτικού υλικού, προσφέροντας νέες δυνατότητες παρουσίασης και προσέγγισής του. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες είναι ήδη κοινή πρακτική σε εκπαιδευτικά ιδρύματα διεθνώς, ενώνοντας σε διαδικτυακές ομάδες με κοινούς μαθησιακούς στόχους άτομα από όλο τον κόσμο. Η Moodle, ως ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα, έχει υιοθετηθεί σχετικά πρόσφατα και από το ΑΠΘ, παρέχοντας ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης φιλικό προς τον χρήστη και κατάλληλο για εκπαίδευση [Σοφός, Κώστας, Παράσχου 2015: 183].

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η χρήση της Moodle ως εργαλείου αξιολόγησης στη δημιουργία και διεξαγωγή ηλεκτρονικού κατατακτήριου τεστ που έχει ως σκοπό την κατάταξη των υποψηφίων σπουδαστών/τριών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του ΑΠΘ σε επίπεδα ελληνομάθειας πριν από την έναρξη των γλωσσικών του προγραμμάτων. Το ηλεκτρονικό αυτό τεστ κατάταξης, μετά από μια πιλοτική φάση (2015), άρχισε να χρησιμοποιείται από το ΣΝΕΓ από το 2016 μέχρι σήμερα τέσσερις φορές τον χρόνο [Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου 2016] και από το παρόν ακαδημαϊκό έτος και στο εξής θα χρησιμοποιείται πέντε φορές. Στην παρούσα εργασία θα συζητηθεί η δομή του τεστ, η τυπολογία των ασκήσεών του, η εναρμόνισή του μαζί με την ανάλογη προσαρμογή των δυνατοτήτων της Moodle στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με βάση επικοινωνιακές προσεγγίσεις [Τσομπάνογλου 2009: 33], οι ανάγκες συντήρησης ή/και τροποποίησής του, τα πλεονεκτήματά του αλλά και τα προβλήματα που έχουν ανακύψει. Τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη χρήση της Moodle και ιδιαίτερα των γλωσσικών τεστ ως εργαλείων στη διδασκαλία της ελληνικής στο πλαίσιο δημιουργίας διδακτικού υλικού για διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα επιπέδου Β1, το οποίο αναπτύσσεται στην παρούσα φάση.

2. Σύντομη ιστορία της δημιουργίας του κατατακτηρίου τεστ του ΣΝΕΓ

Το ΣΝΕΓ του ΑΠΘ κατατάσσει πέντε φορές τον χρόνο υποψηφίους σπουδαστές[4] του σε επίπεδα ελληνομάθειας με σκοπό τη δημιουργία ανάλογων τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής. Οι διαδικασίες κατάταξης γίνονται τον Σεπτέμβριο για ετήσια 20ωρα και 10ωρα τμήματα, τον Νοέμβριο για 5μηνα 10ωρα, τον Ιανουάριο για 4μηνα 20ωρα τμήματα, τον Μάρτιο για εαρινά τρίμηνα 10ωρα και 20ωρα τμήματα, τον Μάιο για μηνιαία θερινά 20ωρα τμήματα του Ιουλίου και τον Ιούλιο για τα θερινά μηνιαία 20ωρα τμήματα Αυγούστου-Σεπτεμβρίου. Η ανάγκη για πιο έγκαιρη κατάταξη προκειμένου να σχηματιστούν τμήματα σπουδαστών, αλλά και για να αποφεύγεται η μαζική προσέλευση και ταλαιπωρία των υποψηφίων, σε συνδυασμό με τις νέες δυνατότητες της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle που υιοθετήθηκε από το ΑΠΘ σχετικά πρόσφατα οδήγησαν στη δημιουργία

[4] Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία αποκλειστικά και μόνο για λόγους οικονομίας.

ηλεκτρονικού τεστ κατάταξης. Παλαιότερα η κατάταξη πραγματοποιούνταν με τη διεξαγωγή ενός συμβατικού τεστ κατάταξης που περιλάμβανε γραπτή και προφορική αξιολόγηση που πλέον χρησιμοποιείται σπάνια και μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις. Το ηλεκτρονικό τεστ σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου στην πλατφόρμα Moodle, σταθμίστηκε σε τάξεις του ΣΝΕΓ, επανασχεδιάστηκε και διορθώθηκε, ώστε να είναι προσαρμοσμένο ακριβώς στις ανάγκες του ΣΝΕΓ και άρχισε να εφαρμόζεται [για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της στάθμισης βλ. και Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου 2016].

3. Στόχος και χαρακτηριστικά ενός κατατακτηρίου τεστ

Ένα κατατακτήριο τεστ χρησιμοποιείται για να ελέγξει τις γλωσσικές ικανότητες των υποψηφίων σπουδαστών και μέσω αυτών να καθορίσει το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, ώστε να τους εντάξει στο κατάλληλο επίπεδο της γλώσσας που τους ενδιαφέρει να κατακτήσουν. Άρα η λειτουργία του είναι προγνωστική, μια και εξαιτίας του γίνεται μια αρχική κατάταξη σε επίπεδα πριν την έναρξη των γλωσσικών προγραμμάτων, αλλά και διαγνωστική. Στο σημείο αυτό η λειτουργία των κατατακτηρίων τεστ έχει κοινά σημεία με αυτήν των διαγνωστικών που έχουν ως σκοπό τη διαπίστωση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των αδυναμιών των σπουδαστών και χρησιμοποιούνται ως εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία [βλ. σχετικά Hughes 2003: 15 και Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου 2016].

Ορισμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός κατατακτηρίου τεστ να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας έτσι ώστε να παρέχει έναν σαφή διαχωρισμό σε επίπεδα ή/ και υποεπίπεδα γλωσσομάθειας, αλλά και να είναι ανάλογο του περιεχομένου της διδασκαλίας στα τμήματα στα οποία θα κατατάξει τους σπουδαστές [Τριανταφυλλίδου, Μουτή & Κοκκινίδου 2016]. Τέλος, όπως και η ίδια η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί κάποιες θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης των ερωτημάτων του καθώς και να εναρμονίζεται με γενικά αποδεκτά προγράμματα σπουδών (syllabi).

4. Το περιβάλλον Moodle και η δομή του κατατακτηρίου τεστ

Η Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, https://moodle.org/) άρχισε να αναπτύσσεται από το 2002 στην Αυστραλία και είναι, όπως ειπώθηκε παραπάνω, ένα ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα κατάλληλο για εκπαίδευση. Είναι συμβατή με τα πρότυπα e-learning

ανά τον κόσμο, μεταφρασμένη σε πολλές γλώσσες και με έναν πολύ μεγάλο αριθμό ενεργών εγκαταστάσεων και χρηστών σε σχέση με άλλα συστήματα διαχείρισης μάθησης. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να επεκταθεί μέσω πολλών πρόσθετων εφαρμογών και γραφιστικών θεμάτων χάρη στην αρθρωτή του σχεδίαση, ενώ μπορεί να είναι συνδεδεμένο με άλλα πληροφοριακά συστήματα ή να λειτουργεί αυτόνομα [Σοφός, Κώστας, Παράσχου 2015: 183]. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά επιτρέπουν την προσαρμογή της στις ανάγκες του κάθε οργανισμού ή χρήστη. Επιπλέον παρέχεται δωρεάν και υποστηρίζει τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους μαθητές παρέχοντας ένα περιβάλλον κατάλληλο για εκπαίδευση ακολουθώντας τις γενικότερες αρχές του κονστρουκτιβισμού[5] .

Το διαδικτυακό τεστ κατάταξης του ΣΝΕΓ δημιουργήθηκε από την αρχή στο περιβάλλον της Moodle αξιοποιώντας ένα μέρος των δυνατοτήτων της. Δεδομένου ότι χρησιμοποιείται για γλωσσική αξιολόγηση δεν αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η πλατφόρμα για συνεργασία (δηλαδή δεν αξιοποιείται για παράδειγμα το forum ανακοινώσεων) αφού ο κάθε υποψήφιος σπουδαστής για να καταταγεί σωστά θα πρέπει να κάνει το τεστ χωρίς βοήθεια ή συνεργασία. Το στοιχείο που αξιοποιείται όμως είναι το φιλικό προς τον χρήστη περιβάλλον, η δυνατότητα χρήσης της εξ αποστάσεως με την κατοχή ενός μόνο κωδικού εισόδου, αλλά και η δυνατότητα διάδρασης που προσφέρει. Για την κατασκευή του ηλεκτρονικού κατατακτηρίου τεστ του ΣΝΕΓ αξιοποιήθηκε κυρίως η δραστηριότητα του κουίζ η οποία προσφέρει πολλούς τύπους ασκήσεων κλειστών (αντιστοίχισης, πολλαπλών απαντήσεων, σωστό/λάθος) ή ανοιχτών (εδώ και η παραγωγή γραπτού λόγου).

Το εν λόγω τεστ σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε από μέλη του μόνιμου προσωπικού του ΣΝΕΓ[6] με τη στήριξη της ομάδας διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων του ΑΠΘ, η οποία διεξήγαγε και τα ανάλογα σεμινάρια επιμόρφωσης για τον σκοπό αυτό. Είναι ένα τεστ κλιμακούμενης δυσκολίας που απευθύνεται σε όλους τους σπουδαστές από το αρχάριο ως το προχωρημένο επίπεδο, το οποίο οι σπουδαστές δεν αναμένεται να ολοκληρώσουν, αφού το σημείο στο οποίο θα σταματήσουν είναι και η ένδειξη του γλωσσικού τους επιπέδου.

---

[5] Βλ. επίσημη σελίδα της Moodle, https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle (ανάκτηση 8.10.2018).

[6] Τριανταφυλλίδου Λ., Κοκκινίδου Μ.

Τα ερωτήματα του τεστ αντλούνται από Τράπεζα Θεμάτων η οποία δημιουργήθηκε επίσης από μέλη του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ[7] και έχει μέχρι τώρα πάνω από 1000 ερωτήματα για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Οι συνολικές μονάδες του τεστ είναι 150 και αναλύονται ως εξής: 120 μονάδες δίνονται από έναν αριθμό ερωτημάτων τα οποία βαθμολογούνται αυτόματα ανάλογα με τις παραμέτρους που έχουν δοθεί από πριν στο σύστημα από τις δημιουργούς του τεστ και 30 μονάδες δίνονται από μια παραγωγή γραπτού λόγου επιπέδου Α, Β ή Γ, η οποία συντάσσεται από τους φοιτητές επάνω στην πλατφόρμα (online) και βαθμολογείται από τους διδάσκοντες χειροκίνητα. Αναλυτικότερα:

Οι συνολικές μονάδες του τεστ είναι 150: 120 ερωτήματα (επίπεδα Α1+2, Β1+2, Γ1) και

30 μονάδες η παραγωγή γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, ανά δεξιότητα και επίπεδο τα ερωτήματα είναι χωρισμένα ως εξής:

1–40: 40 Ερωτήματα επίπεδου Α
10 μονάδες: Κατανόηση Προφορικού Λόγου (4 Α1, 6Α2)
15 μονάδες: Κατανόηση Γραπτού Λόγου (5Α1, 10Α2)
15 μονάδες: Γλωσσική Επίγνωση (4–5Α1, 10–11Α2)
41–90: 50 Ερωτήματα επίπεδου Β
10 μονάδες: Κατανόηση Προφορικού Λόγου (5Β1, 5Β2)
20 μονάδες: Κατανόηση Γραπτού Λόγου (10 Β1, 10Β2)
20 μονάδες: Γλωσσική Επίγνωση (10Β1, 10 Β2)
91–120: 30 Ερωτήματα επίπεδου Γ1
10 μονάδες: Κατανόηση Προφορικού Λόγου (5Γ1)
10 μονάδες: Κατανόηση Γραπτού Λόγου (10Γ1)
10 μονάδες: Γλωσσική Επίγνωση (10Γ1)

Έτσι η δομή του τεστ περιλαμβάνει δύο μέρη:

1ο μέρος: ένα κουίζ με ερωτήματα κλειστού τύπου το οποίο ανάλογα με τους βαθμούς των σωστών απαντήσεων που συγκεντρώνονται, κατατάσσει τον υποψήφιο σπουδαστή στα επίπεδα Α, Β ή Γ χωρίς περαιτέρω διαχωρισμό και αυτόματα ενεργοποιεί και ανοίγει μια από τις 3 δοκιμασίες του δεύτερου μέρους.

[7] Η ομάδα αποτελούνταν από τις: Γαβριηλίδου Γ., Γεωργαντίδου Χ., Κοκκινίδου Μ., Κούλαλη Ε., Μουτή Α., Πασιά Α., Σταυριανάκη Αικ., Τριανταφυλλίδου Λ., Φούφη Β.

2ο μέρος: συγγραφή κειμένου στην πλατφόρμα. Το δεύτερο αυτό μέρος του τεστ αποτελείται με τη σειρά του από 3 επιμέρους δοκιμασίες: Παραγωγή Γραπτού Λόγου Α, Β ή Γ. Το σύστημα της Moodle ρυθμίστηκε με τις εξής παραμέτρους: Όταν ο υποψήφιος συγκεντρώσει 0–40 μονάδες στο 1ο μέρος τότε το σύστημα ανοίγει το «Writing A». Όταν ο υποψήφιος συγκεντρώσει 41–65 μονάδες στο 1ο μέρος τότε το σύστημα ανοίγει το «Writing B» και όταν ο υποψήφιος συγκεντρώσει 91 και πάνω μονάδες στο 1ο μέρος τότε το σύστημα ανοίγει το «Writing Γ1». Το δεύτερο μέρος του τεστ είναι καθοριστικό για την κατάταξη μέσα σε κάθε επίπεδο δηλαδή καθορίζει αν ο υποψήφιος ανήκει στο Α1 ή στο Α2, στο Β1 ή στο Β2, στο Γ1 ή στο Γ2 επίπεδο.

Η κατάταξη σε επίπεδα λαμβάνει υπόψη τις βαθμολογίες και από τα δύο μέρη του τεστ και διαμορφώνεται ως εξής:

Κατάταξη

Α1	0–20 + ως 10 ΠΓΛ = 0–24
Α2	20–40 + ως 27 ΠΓΛ = 25–64
Β1	41–65 + ως 15 ΠΓΛ = 65–80
Β2	66–90 + ως 25/30 ΠΓΛ = 81–110
Γ1	91–120 + ως 20 ΠΓΛ = 110 ως 130
Γ2	Από 130 και πάνω

5. Τυπολογία ασκήσεων και εναρμόνιση με τις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι σημαντικό για ένα τεστ κατάταξης να ακολουθεί κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και να είναι ανάλογο του περιεχομένου της διδασκαλίας στα τμήματα στα οποία θα κατατάξει τους σπουδαστές που θα συμμετέχουν σε αυτό. Δεδομένου ότι το διδακτικό προσωπικό του ΣΝΕΓ εφαρμόζει σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών και όχι απλώς στη διδασκαλία και εκμάθηση της μορφολογίας και της σύνταξης, δηλαδή στη γλωσσική τους ικανότητα, θα πρέπει και οι δοκιμασίες του τεστ να συμβαδίζουν με τη φιλοσοφία αυτή. Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών, ως γνωστόν, το σημαντικό είναι η χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική επικοινωνία, τον τύπο του κειμένου (προφορικού ή γραπτού) και τις λεξικογραμματικές επιλογές των χρηστών, οι οποίοι μέσω

της γλώσσας προσπαθούν να επιτύχουν συγκεκριμένους και διαφορετικούς κάθε φορά επικοινωνιακούς αλλά και κατ' επέκταση κοινωνικούς στόχους [βλ. ενδεικτικά Μήτσης, 2004, Συμβούλιο της Ευρώπης 2008, Χατζησαββίδης 2011]. Επομένως αν το τεστ βασίζεται όπως και η γλωσσική διδασκαλία σε επικοινωνιακά μοντέλα, θα πρέπει και το περιεχόμενο του τεστ να εναρμονίζεται με την προσέγγιση αυτή [Τσομπάνογλου 2009: 33]. Για τον λόγο αυτό τα ερωτήματα εμφανίζονται με κείμενα διαφορετικών τύπων που εγγράφονται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η τυπολογία των ασκήσεων που προσφέρει η δραστηριότητα του κουίζ στη Moodle και αξιοποιούνται στο τεστ είναι πολλαπλών επιλογών, αντιστοίχισης και σύντομης απάντησης, τύποι που αξιοποιούνται στο πρώτο μέρος του τεστ, ενώ στο 2ο μέρος αξιοποιείται η συγγραφή μικρού κειμένου για τον έλεγχο της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο λοιπόν των παραπάνω θεωρητικών αρχών, ακόμη και οι πιο απλές ασκήσεις που απευθύνονται σε αρχάριους υποψήφιους σπουδαστές είναι μικροί διάλογοι που θα μπορούσε κανείς να ακούσει γύρω του στην καθημερινή ζωή όπως πχ. ο διάλογος: « –Πού μαθαίνεις ελληνικά; –Στο πανεπιστήμιο» κ.ά. Στη συγκεκριμένη σύντομη στιχομυθία που ακούγεται (είναι άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου για το Α επίπεδο), το στοιχείο της αυθεντικότητας τονίζεται από το γεγονός ότι η κοπέλα που απαντάει είναι Αμερικανίδα αλλά γνωρίζει καλά ελληνικά και έχει προφορά ενός μη φυσικού ομιλητή. Άλλο ένα παράδειγμα αποτελεί η άσκηση που περιλαμβάνει απλούς διαλόγους τους οποίους ακούει ο υποψήφιος και καλείται να βρει το μέρος στο οποίο αυτοί ακούγονται, δηλαδή να προσδιορίσει το επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. στον φούρνο, στην ταβέρνα, στο σουπερμάρκετ, στη λαϊκή κ.ά.).

Το τεστ αρχίζει από εύκολα ερωτήματα για το επίπεδο Α και συνεχίζει με πιο δύσκολα για τα επίπεδα Β και Γ. Για τα πρώτα επίπεδα όσον αφορά τους τύπους κειμένων που χρησιμοποιούνται προτιμώνται μικροί καθημερινοί διάλογοι («Πού μένετε;», «Τι σπουδάζεις;») ή σύντομες αφηγήσεις, ενώ οι τύποι ασκήσεων που κυριαρχούν είναι αυτές των πολλαπλών επιλογών και της αντιστοίχισης, στις οποίες ο σπουδαστής καλείται να αναγνωρίσει ολόκληρες φράσεις, στερεοτυπικές και συνηθισμένες για την επικοινωνιακή περίσταση που ανήκουν και όχι μεμονωμένα φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης. Τα ερωτήματα, λοιπόν, εναρμονίζονται με τους στόχους του επιπέδου Α, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες [Συμβούλιο της Ευρώπης 2008], σύμφωνα με τους οποίους ο σπουδαστής αυτού του επιπέδου μπορεί να επικοινωνεί για απλά και συγκεκριμένα θέματα

της καθημερινής του εμπειρίας με συνηθισμένες φράσεις και συχνά με κάποια βοήθεια από τον συνομιλητή. Ανάλογα εναρμονίζονται και τα θέματα με αυτά του επιπέδου Α (όπως για παράδειγμα, μιλώ για τον εαυτό μου και για το άμεσο περιβάλλον μου) σύμφωνα με το syllabus του ΣΝΕΓ [Αλεξανδρή κ.ά. 2010]. Η γραμματική ελέγχεται και αυτή στο πλαίσιο κειμένου αφήγησης –και όχι μεμονωμένης πρότασης με κενά– όπου δίνονται διαφορετικοί τύποι της λέξης που λείπει από τους οποίους πρέπει να διαλέξει ο υποψήφιος για τα επίπεδα τουλάχιστον Α2 και Β1.

Αξιοποιώντας τις επιταγές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε άσκηση επιπέδου Β1 οι υποψήφιοι καλούνται να διαβάσουν μικρά κείμενα και να επιλέξουν τον τύπο του κειμένου (δελτίο καιρού, συνταγή φαγητού, πρόσκληση σε γεύμα, διαφήμιση εστιατορίου, παρουσίαση βιβλίου, οδηγίες παιχνιδιού, παρουσίαση ταινίας). Τα θέματα στα επίπεδα Α2 και Β1 αφορούν την καθημερινότητα αλλά έχουν απαιτητικότερες δομές (π.χ. ενοικίαση ποδηλάτου, ασφαλής οδήγηση, διάβασμα κτλ.). Καθώς προχωράμε στο επίπεδο Β2 και Γ τα θέματα γίνονται δυσκολότερα (όπως για παράδειγμα: δίκαιο εμπόριο, ψηφίζω για την Ευρώπη, μέσα μεταφοράς, ανεργία, οικολογία κ.ά.) και παρουσιάζονται πάντα με αυθεντικά κείμενα από τον τύπο και το διαδίκτυο. Όσο ανεβαίνει το επίπεδο τα αυθεντικά αυτά κυριαρχούν, είναι διασκευασμένα κατάλληλα για το επίπεδο που ελέγχεται και κάτω από αυτά εμφανίζονται ερωτήσεις κατανόησης στις οποίες ο υποψήφιος πρέπει να καθορίσει αν οι πληροφορίες που δίνονται είναι σωστές, λάθος ή δεν αναφέρονται στο κείμενο ή είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τέλος με ασκήσεις αντιστοίχισης ζητείται να βρουν τη συνέχεια μιας παραγράφου (ελέγχοντας έτσι την κατανόηση γραπτού λόγου αλλά και τη γνώση λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού συνδυαστικά).

Στα επίπεδα Β2 και Γ εμφανίζονται και οι ασκήσεις σύντομης απάντησης. Εδώ ο υποψήφιος πρέπει να γράψει τον σωστό τύπο, ενώ το σύστημα της πλατφόρμας έχει ρυθμιστεί έτσι ώστε να δέχεται τη σωστή και μια μόνο μερικώς σωστή απάντηση που είναι ο σωστός τύπος χωρίς τόνο και καμιά άλλη, δεδομένου ότι στα ανώτερα επίπεδα η ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας είναι επιβεβλημένη από το ΚΕΠΑ, από το Syllabus του ΣΝΕΓ και τελικά είναι απαραίτητη αφού με κατακτημένο επίπεδο Β2 οι σπουδαστές μπορούν να εγγραφούν σε ελληνικό ΑΕΙ.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος του τεστ που ελέγχει την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και κατατάσσει τους υποψηφίους στο εσωτερικό κάθε επιπέδου προτιμάται η δραστηριότητα της Moodle που επιτρέπει τη συγγραφή

κειμένου διαδικτυακά. Εδώ για το επίπεδο Α και Β ζητείται ένα φιλικό γράμμα (στο Α αφορά την καθημερινή ζωή ενώ στο Β αφορά την εργασία που είναι απαιτητικότερο θέμα). Στο Γ οι υποψήφιοι καλούνται να συντάξουν ένα κείμενο προς δημοσίευση σε περιοδικό (δοκίμιο, έκφραση απόψεων με επιχειρήματα, ανάλογο με τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο σπουδαστής του Γ επιπέδου).

6. Πλεονεκτήματα, μειονέκτημα και δυσκολίες

Τα πλεονεκτήματα του τεστ είναι προφανή και αρκετά:

- το τεστ γίνεται από την άνεση του σπιτιού του κάθε υποψήφιου και ο ίδιος μπορεί να το συμπληρώσει σε ένα διάστημα συνήθως 5 ημερών οποιαδήποτε ώρα του 24ώρου. Έχει όμως στη διάθεσή του συγκεκριμένο χρόνο για τη συμπλήρωσή του και μπορεί να μπει στο σύστημα μόνο μία φορά. Στη συνέχεια το τεστ κλείνει, βαθμολογείται ώστε να βγαίνουν τα αποτελέσματα της κατάταξης έγκαιρα πριν από την έναρξη των γλωσσικών προγραμμάτων έτσι ώστε το μεν ΣΝΕΓ να έχει χρόνο να οργανώσει τα τμήματα, οι δε υποψήφιοι να μην χρειάζεται να έρθουν νωρίτερα στην πόλη ή στη χώρα (κάτι που τους διευκολύνει, ιδιαίτερα όταν έχουν προβλήματα με τη βίζα τους)
- χάρη στο τεστ ο υποψήφιος γνωρίζει έγκαιρα το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο έχει τοποθετηθεί καθώς και τα εγχειρίδια που πρόκειται να χρησιμοποιήσει κάτι που του δίνει τη δυνατότητα να προετοιμαστεί ανάλογα
- το ηλεκτρονικό τεστ βαθμολογείται στο μεγαλύτερο μέρος του αυτόματα από την moodle και μόνο η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί βαθμολόγηση από τους αξιολογητές, και έτσι η διαδικασία ολοκληρώνεται ταχύτερα. Σε προηγούμενη φάση κατά τη χρήση του συμβατικού τεστ, χρειαζόταν μια ημέρα εξετάσεων και διορθώσεων στους χώρους του πανεπιστημίου αλλά και απασχόληση μεγάλου αριθμού διδασκόντων
- κάθε διδάσκοντας μπορεί άμεσα και από το σπίτι του να ανατρέξει στα αποτελέσματα της κατάταξης και να ενημερωθεί για τις επιδόσεις των σπουδαστών του πριν από την έναρξη των μαθημάτων στις τρεις από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου, όπως μπορεί επίσης και να αξιολογήσει αποτελεσματικότερα την εξέλιξη του κάθε

σπουδαστή του σε βάθος χρόνου, αφού έχει στη διάθεσή του τις αρχικές του επιδόσεις. Το τεστ έτσι τον βοηθάει να σχηματίσει καλύτερη και σφαιρικότερη εικόνα του κοινού του και των γλωσσικών αναγκών της τάξης του (εδώ το τεστ λειτουργεί και διαγνωστικά) και άρα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

- το τεστ κατάταξης βρίσκεται ολόκληρο στην πλατφόρμα Moodle του ΑΠΘ με τις μορφές που χρησιμοποιήθηκε από το 2016 ως σήμερα και άρα μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σε έρευνες σχετικά με τη γλωσσική αξιολόγηση.

Στα προβλήματα του τεστ ανήκουν τα παρακάτω:

- το τεστ εξετάζει τις τρεις από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή την κατανόηση προφορικού, την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και τις γνώσεις μορφολογίας και σύνταξης του υποψηφίου. Δεν αξιολογείται η παραγωγή προφορικού λόγου
- παρόλο που στις οδηγίες του τεστ υπάρχει ρητή οδηγία να συμπληρώσουν οι υποψήφιοι μόνοι τους το τεστ, ώστε να καταταγούν στο σωστό γι' αυτούς επίπεδο ελληνομάθειας, πολλές φορές αυτοί παίρνουν βοήθεια από βιβλία, λεξικά ή ανθρώπους του περιβάλλοντός τους που γνωρίζουν περισσότερα ελληνικά από τους ίδιους με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το αποτέλεσμα. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται τις πρώτες μέρες των μαθημάτων με το δικαίωμα των διδασκόντων να εισηγηθούν τη μετακίνηση σε άλλη τάξη σπουδαστών που δεν πληρούν τα κριτήρια του επιπέδου ελληνομάθειας στο οποίο έχουν καταταγεί, κάτι που επίσης λέγεται ρητά στο ίδιο αρχικό κείμενο οδηγιών
- η συμμετοχή στο τεστ προϋποθέτει την πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο
- διακοπές στο ρεύμα ή στη διαδικτυακή σύνδεση μπορεί να σημαίνουν την αδυναμία ολοκλήρωσης του τεστ από τους υποψηφίους, κάτι που λύνεται με ατομική συνεννόηση με τους υπεύθυνους του τεστ.

7. Ανάγκες συντήρησης και τροποποίησης του τεστ

Το τεστ κατάταξης με όλες τις παραλλαγές και διεξαγωγές του από το 2016 βρίσκεται ολόκληρο στην πλατφόρμα Moodle του ΑΠΘ. Το τεστ είναι κλειστό για όλους. Μπορούν να το δούνε μόνο οι δημιουργοί του, τα άτομα που οι δημιουργοί εγγράφουν ως χρήστες καθώς και οι υποψήφιοι σπουδαστές

που πρέπει να το συμπληρώσουν κάθε φορά (οι τελευταίοι μόνο μία φορά). Η συντήρηση αλλά και η διεξαγωγή του τεστ στην πλατφόρμα γίνεται σε συνεργασία με την Υπηρεσία Ηλεκτρονικών Μαθημάτων του ΑΠΘ, η οποία είναι επίσης εκείνη που εγγράφει τους υποψήφιους σπουδαστές σύμφωνα με τους καταλόγους που στέλνει η Γραμματεία του ΣΝΕΓ. Κάθε υποψήφιος λαμβάνει έναν κωδικό και με αυτόν μπορεί να εισέλθει στην πλατφόρμα και να συμπληρώσει το τεστ. Παρόλο όμως που το τεστ είναι κλειστό στο κοινό, όπως ειπώθηκε παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να τροποποιείται κατά τακτά χρονικά διαστήματα από τις συντάκτριές του, μια και με τον τρόπο αυτό καθίσταται λιγότερο διαβλητό. Έτσι μέρος των ασκήσεών του αλλάζει κάθε φορά που το τεστ χρησιμοποιείται, τα νέα ερωτήματα που ενσωματώνονται αντλούνται από την υφιστάμενη Τράπεζα Θεμάτων (βλ. παραπάνω) ενώ στο άμεσο μέλλον προγραμματίζεται η δημιουργία νέων ερωτημάτων για τον εμπλουτισμό της.

8. Η Moodle ως εργαλείο διδασκαλίας

Τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη χρήση της Moodle, και ιδιαίτερα των γλωσσικών τεστ στο περιβάλλον της ως εργαλείων στη διδασκαλία της ελληνικής, στο πλαίσιο δημιουργίας διδακτικού υλικού για διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα επιπέδου Β1, το οποίο αναπτύσσεται στην παρούσα φάση από ομάδα του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ[8]. Τα μαθήματα αυτά αξιοποιούν τη δυνατότητα της Moodle να φιλοξενήσει διαφόρους τύπους αρχείων όπως pdf, word ή πακέτα Scorm κ.ά. με τη βοήθεια των οποίων παρουσιάζονται τα κείμενα, το λεξιλόγιο και η γραμματική του κάθε μαθήματος, αλλά και τη δυνατότητα κατασκευής μικρών τεστ γλωσσικής αξιολόγησης μέσω της δραστηριότητας του κουίζ. Τα τεστ αυτά ενώ στην παραπάνω περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν για την κατάταξη υποψήφιων σπουδαστών σε επίπεδα, σε αυτή την περίπτωση επικουρούν αποφασιστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθώντας την παρουσίαση του περιεχομένου στο κάθε μάθημα τα γλωσσικά αυτά τεστ στοχεύουν στην εξάσκηση και επομένως στην κατάκτηση της νέας γνώσης, ενώ ταυτόχρονα βαθμολογούνται αυτόματα από την πλατφόρμα παρέχοντας ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες σπουδαστές, οι οποίοι μπορούν να δουν τις επιδόσεις τους και να αυτοαξιολογηθούν, να κατανοήσουν τυχόν αδυναμίες τους ή να επιβεβαιώσουν

[8] Η ομάδα αποτελείται από τις: Σεχίδου Ει., Κοκκινίδου Μ., Μικρούλη Σ., Τακούδα Χ. & Τριανταφυλλίδου Λ.

ότι κατέκτησαν τα νέα φαινόμενα και το νέο λεξιλόγιο που έχει παρουσιαστεί. Με τον τρόπο αυτό τα τεστ λειτουργούν παράλληλα και ως διαγνωστικά βοηθώντας τον διδάσκοντα να αξιολογήσει πληρέστερα την πορεία και την επίδοση των σπουδαστών της τάξης του.

9. Επίλογος

Στις μέρες μας η διδασκαλία εμπλουτίζεται συνεχώς από διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρίες που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη, και παράλληλα ενσωματώνει τη χρήση νέων τεχνολογιών με προσαρμογή τους στις εκάστοτε ανάγκες. Ως αποτέλεσμα, και ο ρόλος του διδάσκονται γίνεται πιο σύνθετος, αφού καλείται να υιοθετήσει πολλούς ρόλους και να τους εναλλάσσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με τις ανάγκες του κοινού του, να είναι δηλαδή δάσκαλος μαζί και συντονιστής, εμψυχωτής αλλά και αξιολογητής. Επιπλέον οφείλει να είναι ενήμερος τόσο των θεωρητικών όσο και των τεχνολογικών εξελίξεων και να είναι έτοιμος να διακρίνει και να υιοθετήσει τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθήσουν τον ίδιο και τους μαθητές του να κατακτήσουν τους μαθησιακούς τους στόχους.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρή Κ., Αμβράζης Ν., Βλέτση Ε., Κάλφα Ά., Καρακολτσίδου Μ., Κούλαλη Ε., Μικρούλη Σ., Μουτή Ά., Νικολάου Γ., Πασιά Α., Σταυριανάκη Κ., Σεχίδου Ε., Τακούδα Χ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc, 2010 (ανάκτηση 6.9.2016).

Μήτσης Ν. Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα, Gutenberg. 2004.

Σοφός Α., Κώστας Α., Παράσχου Β. Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη / Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών — Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, www.kallipos.gr. 2015.

Τριανταφυλλίδου Λ., Μουτή Α., Κοκκινίδου Μ. Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: Από το Συμβατικό στο Ψηφιακό. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή 30 Σεπτεμβρίου — 2 Οκτωβρίου 2016 (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου).

Συμβούλιο της Ευρώπης. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ΚΕΠΑ). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf . 2008 (ανάκτηση 28.8.2013).

Τσομπάνογλου Μ. Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας. / Α. Τσοπάνογλου (Επιμ.), Ζητήματα Πιστοποίησης της Γλωσσομάθειας: Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως Σημείο Αναφοράς. Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης Παιδεία. 2009. Σ. 9–44.

Χατζησαββίδης Σ. Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf, 2011 (ανάκτηση 28.8.2013).

Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Moodle επίσημη ιστοσελίδα https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle, 2003 (ανάκτηση 8.10.2018).

MOODLE PLATFORM AS A TOOL FOR ASSESSMENT AND TEACHING GREEK AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE

L. Triandafillidou, M. Kokkinidou

School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki Greece
trilida@smg.auth.gr, mkokkin@smg.auth.gr

New technologies have changed teaching, class management and teaching material development. Educational platforms such as Moodle are common practice, uniting people with the same learning objectives from all over the world in online communities. This paper presents the use of Moodle as a tool for language assessment through the creation and application of an online placement test at the School of Modern Greek Language of the Aristotle University of Thessaloniki and the use of Moodle in teaching Greek within the framework of teaching material development for B1 level online courses.

Keywords: *Language assessment, Moodle, placement test, teaching Greek*

References

Alexandri K., Amvrazis N., Vletsi E., Kalfa A., Karakoltsidou M., Koulali, E., Mikrouli S., Mouti A., Nikolaou G., Passia, A., Stavrianaki K., Sechidou I., Takouda

Ch. Analytiko Programa Sholiou Neas Ellinikis Glossas, Aristotelio Panepsitimio Thessalonikis, http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc, 2010 (anaktisi 6.9.2016).

Mitsis N. I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikinoniakis prossegisis. Isagogi sti theoria ke tis tehnikes tou epikinoniakou montelou. Athina, Gutenberg. 2004.

Sofos K., Kostas A, Parashou B. On Line ex apostaseos ekpedefsi: Apo ti theoria stin Praxi / Ellinika Akadimaika Ilektronika Akadimaika Sigramata ke Voithimata. Athina, Syndesomos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. — Ethiko Metsovio Polytehnio, www.kallipos.gr, 2015.

Triantafillidou L., Mouti A., Kokkinidou M. Diavathmismeno katataktio test elinomatheias: Apo to symvatiko sto psifiako. Anakinosi sto Diethnes Synedrio "I nea elliniki glossa ston Parefxinio Choro kai sta Valkania". Dimokritio Panepstimio Thrakis. Komotini Septemvrios 30-Oktoviros 2 (ypo dimosiefsi sta praktika tou synedriou).

Symvoulio tis Evropis. Kino Evropaiko Plessio anaforas gia ti glossa: ekmathisi, didaskalia, axiologisi. Thessaloniki, Kentro Elliniks Glossas.

http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, 2008 (anaktisi 3.10.2018).

Tsopanoglou M. Protipo axiologisis tis egkyrotitas domis sistimaton pistopiissis glossomathias. / A. Tsopanoglou (epim), Zitimata Pistopiissis tis Glossomathias: To Kratiko pistopiitiko glossmahias os simio anaforas. Thessaloniki, Malliaris Paideia. 2009. P. 9–44.

Hatizisavidis D. Glossodidaktika sinexi ke asinehi tis telefteas tiankontaetias: Apo ton epikinoniokentrismo ston kinoniokentrismo. www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf . 2011(anaktisi 28.8.2013).

Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Moodle, https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle, 2003 (anaktisi 8.10.2018).

К30 **Кафедра византийской и новогреческой филологии** : научно-теоретический журнал. №4, 2019. – Московский государственный университет, кафедра византийской и новог-реческой филологии. – Москва : МАКС Пресс, 2019. – 236 с.
ISSN 2658-7157
ISBN 978-5-317-06293-4
https://doi.org/10.29003/m807.2658-7157.2019_4

Кафедра византийской и новогреческой филологии

Научно-теоретический журнал

№4 (3)

2019 г.

Издание Ассоциации неоэллинистов России

Отпечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 10.12.2019 г.
Формат 60x90 1/16. Усл. печ. л. 14,75.
Тираж 100 экз. Заказ № 291.

Издательство ООО “МАКС Пресс”
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 8(495)939-3890/91. Тел./Факс 8(495)939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»
115201, г. Москва, ул. Котляковская, д.3, стр. 13.