

# Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση <sup>1</sup>

## Abstract

*The article presents a teaching intervention, aiming to the development of academic language skills by bilingual students, during a visit to an exhibition. The theoretical framework of this intervention lies in the pedagogical approach of “Multiliteracies”. A genre-based approach is being used, in order to facilitate the students in the production of texts.*

*Prior to text production, the students came across texts and kinds of speech existing in printed or electronic forms, giving emphasis to the development of academic vocabulary through text analysis.*

*The results of the intervention infer, that the students are facilitated in the production of written speech, when they have already confronted texts similar to the one they have been asked to produce, and, when the communicative situation in which the text will be incorporated, is clearly defined.*

**Λέξεις – κλειδιά:** Κειμενικά είδη, τύποι κειμένων, Πολυγραμματισμός, ακαδημαϊκές δεξιότητες.

## 0. Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία καθιερωμένη, αν και όχι εκτεταμένη πρακτική στο χώρο της Β/θμιας Εκπαίδευσης, εφόσον περιορίζεται αυστηρά στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, δηλαδή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα σύνθετη νοητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό ικανότητες αφαίρεσης και γενίκευσης, ενώ μεγάλος είναι και ο όγκος των πληροφοριών που χρειάζεται να επεξεργαστεί ο εγκέφαλος για τη διεκπεραίωσή της (Anderson, 1983, Βιγκότσκι, 1993). Παράλληλα όμως η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί διδακτέα διαδικασία, η οποία απαιτεί

---

<sup>1</sup> **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 29)**

Παπαδοπούλου, Μ. & Ζάγκα, Ε. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής* 1/2008: 237-250.

εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα στάδια υλοποίησής της. Ειδικότερα για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν:

- Το κειμενικό είδος και τον τύπο κειμένου που καλούνται να παραγάγουν, δηλαδή να γνωρίζουν εάν πρόκειται για εξιστόρηση, πληροφοριακή αναφορά, εξήγηση, έκθεση, συζήτηση, διαδικασία, επιχείρημα, αφήγηση (Macken-Horarik, 2002) και εάν τα κείμενα είναι επιστολές, διαφημίσεις, άρθρα εφημερίδων, ενημερωτικά φυλλάδια, προσκλήσεις κλπ. Κατά συνέπεια, χρειάζονται επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων, ώστε να αποκτήσουν τις ανάλογες κειμενικές δεξιότητες (Κωστούλη, 2000).
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του τύπου κειμένου σε επίπεδο κυρίως μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου, εφόσον το καθένα από αυτά παρουσιάζει διακριτικά γλωσσικά και μακροδομικά χαρακτηριστικά, ανάλογα με τον κοινωνικό σκοπό που επιδιώκει να πραγματοποιήσει (Αρχάκης, 2005).
- Την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εντάσσεται το προς παραγωγή κείμενο, δηλαδή ποιος, πού, πότε, σε ποιον απευθύνεται και για ποιον λόγο, στοιχεία με βάση τα οποία θα καθοριστεί το ύφος και το περιεχόμενο του κειμένου. Και τέλος,
- Το κατάλληλο λεξιλόγιο, καθώς και μια ευρύτερη πληροφόρηση σχετικά με το θέμα που θα διαπραγματευθούν.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών η οικοδόμηση της γλωσσικής τους ικανότητας στη γλώσσα-στόχο χρειάζεται να γίνεται όχι αυτόνομα αλλά παράλληλα και μέσα από την εκμάθηση των κειμενικών μηχανισμών, εφόσον οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς συνομηλίκους τους μύηση στα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας – στόχου, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν και να παραγάγουν ποικίλα κειμενικά είδη (Αρχάκης, 2005).

### **1. Γραπτός λόγος και παραγωγή κειμένων στο σχολείο: Οι ιδιαιτερότητες των αλλόγλωσσων μαθητών.**

Τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος παρουσιάζουν μία ξεχωριστή δυναμική ο καθένας, κυρίως στον τρόπο με τον οποίο εγγυώνται την οργάνωση και τη μετάδοση της γνώσης, δηλαδή τη μάθηση (Σκούρτου, 1998). Ιδιαίτερα όμως η παραγωγή του γραπτού λόγου στο σχολείο παρουσιάζει ξεχωριστές δυσκολίες για τους μαθητές – αλλόγλωσσους και γηγενείς- που οφείλονται σε διάφορους παράγοντες.

Καταρχήν, ο γραπτός λόγος είναι σημασιολογικά πυκνός, αφού οι σημασίες συμπυκνώνονται σε ονοματικά σύνολα, τα οποία φέρουν ένα βαρύ λειτουργικό φορτίο (Σκούρτου, 1998). Ο γραπτός λόγος είναι επίσης περισσότερο αυτόνομος και λιγότερο εξαρτημένος από τα συμφραζόμενα της περίπτωσης μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα, σε σχέση πάντοτε με τον προφορικό λόγο, ο οποίος, συνήθως, βασίζεται σε κοινές πληροφορίες για ομιλητή και ακροατή και υποστηρίζεται και από εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία. Επιπρόσθετα, οι μαθητές δυσκολεύονται να παραγάγουν ιδέες χωρίς την παρέμβαση του συνομιλητή, η οποία γονιμοποιεί τη σκέψη και κατευθύνει τον προφορικό λόγο (Kress, 1994). Εκτός τούτων, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα έχουν ελάχιστη επαφή με είδη κειμένων που δεν χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία και επίσης έχουν δυσκολίες με κείμενα τα οποία είναι έξω και πέρα από τις γλωσσικές τους εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2004).

Ειδικότερα οι δίγλωσσοι μαθητές σε επίπεδο σχολικής πρακτικής χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια, ώστε να μεταβούν εύκολα από τους μηχανισμούς του προφορικού σε αυτούς του γραπτού λόγου, επειδή αγνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς συνομηλίκους τους τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας – στόχου, ενώ δεν είναι βέβαιο ότι είναι εφοδιασμένοι και με το ανάλογο λεξιλόγιο που είναι πέρα από αυτό που χρησιμοποιούν στις καθημερινές κοινωνικές τους επαφές (Αρχάκης, 2005).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη στη διδακτική διαδικασία είναι αυτή που σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα των αλλόγλωσσων μαθητών, οι βασικές πτυχές της οποίας είναι κατά τον Cummins (2005) οι παρακάτω:

Η *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency) δηλαδή η ικανότητα διεξαγωγής μίας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και προσωπικής επαφής, η οποία, κατά κανόνα, περιλαμβάνει χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και χρήση απλών γραμματικών δομών.<sup>1</sup> Συνήθως σε μία ανάλογη επικοινωνιακή περίπτωση το μεταδιδόμενο μήνυμα υποβοηθείται από εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος ή ο επιτονισμός ή από γλωσσικούς δείκτες που είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητοι από τα άμεσα επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Οι *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills), οι οποίες αναφέρονται στις ειδικές γραμματικές και φωνολογικές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές στη διάρκεια της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, ορισμένες από τις

οποίες αποκτώνται στην αρχή της σχολικής εκπαίδευσης και άλλες συνεχίζουν να αποκτώνται σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005).

Η *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (academic language proficiency) η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων για τα οποία απαιτείται γλώσσα που να συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η εξαγωγή συμπεράσματος, η γενίκευση, η πρόβλεψη, η κατηγοριοποίηση (Carrasquillo & Rodriguez, 1996) και περιλαμβάνει λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές. Στην ουσία συνίσταται από την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δεν σχετίζονται με τις καθημερινές τους επαφές, δεν πραγματεύονται θέματα που να τους είναι οικεία και είναι γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικά.

Από τη σκοπιά της διδασκαλίας η ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* στοχεύει στην απρόσκοπτη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών και περνάει μέσα από τη διδασκαλία λεξιλογίου και σύνθετων μορφών της γλώσσας -στόχου που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση* (language for learning) ή *αλλιώς γλώσσα - εργαλείο μάθησης* (Clegg, 1996). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πράξη και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού η γλωσσική επάρκεια αποτελεί έναν πολύ σημαντικό, αν και όχι μοναδικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας<sup>ii</sup> των δίγλωσσων μαθητών.

Για έναν δίγλωσσο μαθητή, η ανάπτυξη *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* ίδιου επιπέδου με αυτής ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας ηλικίας, απαιτεί ένα χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από 5- 7 χρόνια (Collier, 1995). Εύλογο είναι λοιπόν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φθάνουν ηλικιακά αργά στη χώρα υποδοχής δεν προλαβαίνουν να την αναπτύξουν στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Αυτό συνηγορεί στην άποψη ότι όλες οι σχολικές δραστηριότητες και όχι μόνο όσες σχετίζονται με το γλωσσικό μάθημα θα μπορούσαν να στοχεύουν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων, γεγονός άλλωστε που προσφάτως άρχισε να υποστηρίζεται ευρύτερα, στο πλαίσιο της αντίληψης για μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (CIDREE, 1999, Ματσαγγούρας, 2003) και μία διδασκαλία του γραμματισμού που να ενεργοποιεί όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Κωστούλη, 2001).

Κατά συνέπεια, ιδιαίτερα στην περίπτωση των αλλόγλωσσων μαθητών η διδακτική πρακτική οφείλει να περιστραφεί γύρω από δύο βασικούς άξονες: α. την ανάπτυξη κειμενικών δεξιοτήτων και β. την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που απαιτείται για την πρόσληψη και την παραγωγή κειμένων που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη.

## **2. Τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία της γλώσσας**

Τα τελευταία 15 χρόνια, προσεγγίσεις με βάση τα κειμενικά είδη (Macken-Horarik, 2000, Johns, 2002) επηρέασαν σημαντικά τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας και τις αναλυτικές προσεγγίσεις των κειμένων, ενώ ταυτόχρονα, διεύρυναν τα όρια του γραμματισμού στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, χρησιμοποιώντας ευρύτερα τα κειμενικά είδη ως βάση οργάνωσης του λόγου και των κειμένων. Η προσέγγιση με βάση τα κειμενικά είδη πρωτοεμφανίστηκε σε σχολεία της Αυστραλίας στην προσπάθεια να βελτιωθούν οι ικανότητες γραμματισμού μαθητών από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις αλλά και μη αγγλόφωνων μαθητών που φοιτούσαν σε «μειονεκτούντα» σχολεία. Οι μαθητές που ανήκαν στις παραπάνω ομάδες παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα γραμματισμού μετά από 10 χρόνια γλωσσικής αγωγής σύμφωνα με τις αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» η οποία είχε στηριχθεί στο κίνημα της γλώσσας-ως-όλου (whole language) (Macken-Horarik, 2000, σ. 73-74).

Τα κειμενικά είδη είναι «αφηρημένοι, κοινωνικά αναγνωρίσιμοι τρόποι χρήσης της γλώσσας» (Hyland, 2002, σ. 114). Αυτό που χαρακτηρίζει ένα κειμενικό είδος δεν είναι τόσο η μορφή ή η ουσία του λόγου αλλά η δράση για την οποία χρησιμοποιείται, δηλαδή ο επικοινωνιακός σκοπός τον οποίο καλείται να εκπληρώσει (Miller, 1984, Bhatia, 1997, Johns, 1997). Τα χαρακτηριστικά κάθε παραπλήσιας ομάδας κειμένων, τα οποία εξαρτώνται από το κοινωνικό συγκείμενο δημιουργίας και χρήσης τους μπορούν να περιγραφούν, εάν το κείμενο συνδεθεί με άλλα παρόμοιά του και διερευνηθούν οι επιλογές και οι καταναγκασμοί που επηρεάζουν τους κατασκευαστές κειμένων (Hyland, 2002). Αν τα κειμενικά είδη δεν υπήρχαν και δεν τα κατείχαμε, αν έπρεπε να τα οριοθετήσουμε κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και να δομήσουμε κάθε εκφώνημα για πρώτη φορά, τότε η γλωσσική επικοινωνία θα ήταν σχεδόν αδύνατη (Bakhtin, 2003, σ. 84). Όπως επισημαίνει ο Bakhtin το σχέδιο λόγου κάθε ομιλητή δηλώνεται πρωταρχικά μέσα από την επιλογή ενός κειμενικού είδους (2003, σ. 83). Η αναγνώριση του ρόλου των κειμενικών ειδών και η μελέτη τους σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων οδήγησε στον ορισμό του κειμενικού είδους ως σταδιακής,

σκόπιμης και στοχοθετημένης διαδικασίας (staged, goal-oriented purposeful activity), η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά, σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων (Martin, 1984, σ. 25).

Το κείμενο, όπως ορίζεται από τον Halliday, είναι η γλώσσα όταν είναι λειτουργική, δηλαδή όταν επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία σε συγκεκριμένα συγκείμενα και όχι οι απομονωμένες λέξεις ή φράσεις. Κατά συνέπεια, «κάθε μορφή ζωντανής γλώσσας που διαδραματίζει κάποιο ρόλο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας - ανεξαρτήτως της υλικότητας της μορφής που λαμβάνει - μπορεί να θεωρηθεί κείμενο» (Halliday, 1989, σ. 10). Ένα κείμενο είναι μια σημασιολογική μονάδα που συγκροτείται από τα νοήματα των επιμέρους στοιχείων της, εντάσσεται μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται και κατανοείται και διατηρεί με αυτό σχέσεις αμφίδρομου καθορισμού (Λύκου, 2000, σ. 62). Μόνο μέσω των κειμένων η γλώσσα πραγματώνεται ως επικοινωνία, εμπλουτίζεται από τη ζωτική της δύναμη και αποκτά υπόσταση (Bakhtin, 2003, σ. 67).

Στο πλαίσιο της ευρύτερης προσέγγισης με βάση τα κειμενικά είδη παρατηρούνται διακριτά 'ρεύματα'<sup>iii</sup>, που παρά την κοινή θεωρητική αφετηρία τους προτείνουν μία σειρά από διαφορετικές, αναλυτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατά τον σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος. Εκτός τούτων, σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε ζητήματα ταξινόμησης και ορολογίας, κυρίως όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα στα κειμενικά είδη και τους τύπους κειμένων (Askehave & Swales, 2001, Paltridge, 2002). Σύμφωνα με την ορολογία που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο άρθρο, τα κειμενικά είδη αφορούν τους ρητορικούς τρόπους που χαρακτηρίζουν τα κείμενα, όπως είναι η αναφορά, η επίλυση προβλήματος, η εξήγηση, η διαδικασία, η εξιστόρηση (Macken-Horarik, 2002). Αντίστοιχα, οι τύποι κειμένων αφορούν κατηγοριοποιήσεις με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των κειμένων, δηλαδή ποιος μιλάει σε ποιον, για ποιο σκοπό, σε ποιο πλαίσιο, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό τύπους κειμένων όπως είναι τα επαγγελματικά γράμματα, οι αναφορές έρευνας, οι προσκλήσεις, τα άρθρα εφημερίδων, τα ενημερωτικά φυλλάδια.

Η αντίληψη που υποστηρίζεται στο παρόν κείμενο για τη γλωσσική αγωγή εντάσσεται στην παιδαγωγική πρόταση των «Πολυγραμματισμών», όπου τονίζεται η αναγκαιότητα έμφασης στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών (...), ώστε να μπορέσουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι να αναπτύξουν κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και

συνιστούν «σχεδιασμένα» τεχνουργήματα» (Kalantzis & Cope, 2003). Επιπλέον, η πρόταση για διδακτική αξιοποίηση κειμένων επιτρέπει και επιβάλλει τη μετακίνηση του πεδίου παρατήρησης αποκλειστικά από τη γλωσσική πληροφορία, στον συνδυασμό των πληροφοριών που φέρνει η γλώσσα και οι άλλοι 'τρόποι' που συνυπάρχουν σε ένα κείμενο, όπως είναι οι τυπογραφικοί χαρακτήρες, το χρώμα, τα σχέδια, οι φωτογραφίες κλπ., καθώς κάθε κείμενο του κοινωνικού χώρου είναι 'πολυτροπικό', όπως τονίζεται από τους Kress & Van Leeuwen (1996), και συνεπώς, η δράση της γλώσσας ενδέχεται να προσαυξάνεται, να συμπληρώνεται ή και να αναιρείται από τη δράση άλλων τρόπων κατασκευής της σημασίας.

Τα κείμενα, λοιπόν, που εισάγονται στην παιδαγωγική πράξη πρέπει να υπόκεινται σε μια αναλυτική διαδικασία, ώστε να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν το κειμενικό είδος και τον τύπο του, τη δομή και το περιεχόμενό του, τη σχέση και τη λειτουργία των ποικίλων 'τρόπων' που χρησιμοποιούνται, καθώς και την περίσταση επικοινωνίας στην οποία αυτό εντάσσεται. Πιο ειδικά, οι μαθητές χρειάζεται να κατανοήσουν τις λειτουργίες που επιτελεί ένα κείμενο, τον σκοπό παραγωγής του, τις σχέσεις που επιτρέπει και ενδεχομένως επιβάλλει μεταξύ του κατασκευαστή και του αναγνώστη του ή μεταξύ του αναγνώστη και άλλων φορέων, τον χώρο εμφάνισής του, τον χρόνο - ως φάση δημιουργίας και φάση ανάγνωσης-, τις νόρμες και τις συμβάσεις που διέπουν το συγκεκριμένο κείμενο ή μια κατηγορία κειμένων, την επικοινωνία του κειμένου με άλλα κείμενα κλπ. Αυτού του είδους οι αναλύσεις προϋποθέτουν παρατηρήσεις σε μια σειρά κειμένων ίδιου τύπου, άρα επιβάλλουν την αναγκαιότητα συγκρότησης ενός ευρέως σώματος κειμένων. Από το σώμα αυτών των κειμένων, μετά από ανάλυση, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει το δείγμα που θα παρουσιαστεί στην τάξη, ώστε να προβάλλονται όλα τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου, η συνήθης μορφή και οι τρόποι που επιλέγονται από τους ομιλητές για να διαφοροποιηθούν ή να παρεκκλίνουν από αυτήν. Τέλος, τα κείμενα που θα επιλεγούν και οι δραστηριότητες που θα δημιουργηθούν θα πρέπει να διευκολύνουν τη διεύρυνση της συζήτησης και των παρατηρήσεων πέρα και πάνω από τα όρια των συγκεκριμένων δειγμάτων.

### **3. Έρευνα**

Μια προγραμματισμένη επίσκεψη μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης<sup>iv</sup> (Γ.Δ.Ε.Θ.) στην έκθεση «Επαγγέλματα του Χθες και του Σήμερα» στο Τελλόγλειο ίδρυμα Τεχνών τον Φεβρουάριο του 2006, αποτέλεσε τον άξονα σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης και το έναυσμα για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

**Υπόθεση εργασίας :** Οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα παράγουν ορθότερα κείμενα, εάν έρθουν πρώτα σε επαφή με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του τύπου κειμένου που τους ζητείται να παράξουν, εάν εφοδιαστούν με το κατάλληλο λεξιλόγιο και εάν στη συνέχεια καθοριστεί με σαφήνεια η επικοινωνιακή περίσταση μέσα στην οποία το κείμενο αυτό θα ενταχθεί.

**Κοινό:** Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εργασίας ορίστηκε ως Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) το τμήμα Γ1 και ως Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) το τμήμα Γ2 του Γ.Δ.Ε.Θ., προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας και δυναμικού 14 και 15 μαθητών αντίστοιχα. Μικρή διαφοροποίηση παρουσίαζε η εθνική ποικιλία που στην Ο.Ε. ήταν μεγαλύτερη, μεταβλητή όμως που δεν θεωρήθηκε ότι θα επηρέαζε τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην Π.Ο. συμπεριλαμβάνονταν 14 μαθητές και μαθήτριες. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν: Γεωργία (9 μέλη), Αλβανία (4), Ελλάδα (1). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα έτη σχολικής φοίτησης που είχαν ήδη συμπληρώσει στην Ελλάδα κατά την περίοδο εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.

Διάρκεια σχολικής φοίτησης στην Ελλάδα	Αριθμός μαθητών/τριών
9 έτη	1
6 έτη	4
5 έτη	3
4 έτη	2
3 έτη	3
2 έτη	1

Στην Ο.Ε. συμπεριλαμβάνονταν 15 μαθητές και μαθήτριες. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν: Γεωργία (7), Αλβανία (3), Αρμενία (2), Βουλγαρία (1), ΗΠΑ (1), Φιλιππίνες (1). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα έτη σχολικής φοίτησης τους στην Ελλάδα.

Διάρκεια σχολικής φοίτησης στην Ελλάδα	Αριθμός μαθητών/τριών
6 έτη	3
5 έτη	5
4 έτη	4
3 έτη	3

### 3. 1. Εξοικείωση των μαθητών με το κειμενικό είδος και τον τύπο κειμένων

Αρχικά, δόθηκαν στους μαθητές για παρατήρηση τέσσερα έντυπα κείμενα, τρία από τα οποία ήταν κείμενα παρουσίασης παροδικών εκθέσεων Τέχνης και το ένα ήταν ένα κείμενο πρόσκλησης για επίσκεψη σε έκθεση. Ως στόχοι της διαδικασίας ορίστηκαν η αναζήτηση του επικοινωνιακού στόχου των κειμένων αλλά και η εξοικείωση των



μαθητών με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της «πληροφοριακής αναφοράς» μέσα από περιγραφικά κείμενα παρουσίασης πολιτιστικών γεγονότων. Η εξοικείωση αυτή επήλθε αρχικά αυτόνομα και στη συνέχεια σε αντιπαράβολή με την πρόσκληση, ένα κείμενο παραπλήσιο ως προς τις πληροφορίες αλλά διαφορετικό ως προς τον τύπο του. Τα προς επεξεργασία κείμενα συνοδεύονταν από ερωτήσεις, οι οποίες εστίαζαν στο είδος των πληροφοριών που αντλεί κανείς από τέτοιου τύπου κείμενα, στη διερεύνηση της κειμενικής τους δομής και στην αναζήτηση της συμβολής των ποικίλων 'τρόπων' (τυπογραφία, εικόνες, χρώμα κλπ) στην κατασκευή της σημασίας των συγκεκριμένων κειμένων.

Ειδικότερα, μελετήθηκαν το κείμενο με τίτλο «Το βλέμμα της προσφυγιάς» (με κωδικό Β) σχετικά με την παρουσίαση της έκθεσης της Σοφίας Αμπερίδου στο Βαφοπούλειο Ίδρυμα, το κείμενο σχετικά με τις εκθέσεις των Φωτόπουλου – Παπά στο Μουσείο Μπενάκη (Γ) και το κείμενο με τίτλο «Τετράδια ημερολογίου» (Δ) που παρουσίαζε την έκθεση του Αλέξη Ακριθάκη στο Μουσείο Κυκλαδικής τέχνης. Επίσης, σχολιάστηκε και αναλύθηκε η πρόσκληση του Τελλόγλειου Ιδρύματος για την επίσκεψη στην έκθεση «Επαγγέλματα του Χθες και του Σήμερα» (Α). Στη συνέχεια, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ανάλογα κείμενα σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του διαδικτύου. Οι ηλεκτρονικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν [www.ime.gr](http://www.ime.gr), [www.auth.gr/teloglion](http://www.auth.gr/teloglion) και [www.benaki.gr](http://www.benaki.gr). Πρόκειται για τους ιστοτόπους του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, του Τελλόγλειου Ιδρύματος και του Μουσείου Μπενάκη, όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις στα κείμενα, που προκύπτουν από τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες του ηλεκτρονικού μέσου. Εκτός τούτου, οι μαθητές μπορούσαν να βρουν περισσότερες πληροφορίες για το επικοινωνιακό γεγονός και να παρατηρήσουν και άλλα κείμενα του ίδιου είδους, όπως και κείμενα με διαφορετικό σκοπό που αναφέρονται στο ίδιο επικοινωνιακό γεγονός και έτσι να διερευνήσουν το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργείται ο συγκεκριμένος τύπος κειμένων.

Η πλειοψηφία των κειμένων που δόθηκαν στους μαθητές σε έντυπη μορφή και αυτά τα οποία προσέγγισαν ηλεκτρονικά είχαν ως επικοινωνιακό στόχο να πληροφορήσουν τους ενδεχόμενους αναγνώστες για ένα πολιτιστικό γεγονός, όπως είναι μια έκθεση Τέχνης. Αναλύοντας ένα ευρύτερο σώμα παρόμοιων κειμένων<sup>9</sup>, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, διαπιστώνεται ότι τα κείμενα παρουσίασης εκθέσεων ή ευρύτερα πολιτιστικών γεγονότων ενδέχεται να υλοποιούν και άλλους επικοινωνιακούς σκοπούς, όπως: να προτρέπουν, με έμμεσο συνήθως τρόπο, τους αναγνώστες τους να το επισκεφτούν, να δηλώνουν μια προσωπική στάση ή ακόμα και

μια ιδεολογική θέση. Ως προς το κειμενικό τους είδος τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να θεωρηθούν ως πληροφοριακές αναφορές (Macken-Horarik, 2002).

Στα κείμενα αυτά δίνονται οι αναγκαίες πληροφορίες γύρω από την έκθεση σχετικά με τον χώρο, τους εκθέτες, τον χρόνο διεξαγωγής της έκθεσης κλπ, ακολουθεί παρουσίαση και περιγραφή του γεγονότος, συχνά αναφέρονται δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν στην έκθεση, ενώ ορισμένες φορές τα κείμενα καταλήγουν με την παροχή επιπρόσθετων και ευρύτερων πληροφοριών. Συχνά επίσης, με έμμεσο τρόπο, οι συντάκτες των κειμένων προτείνουν στους αναγνώστες τους να επισκεφτούν την έκθεση είτε εγείροντας το ενδιαφέρον των αναγνωστών γύρω από το περιεχόμενό της ή την ιδιαίτερη βαρύτητα και τεχνική των εκθετών - «*πρωτότυπη έκθεση*» (Δ), «*σημαντικές εκθέσεις, διεθνούς φήμης σκηνογράφου*», «*μεγάλη αίσθηση προκαλεί η έκθεση*» (Γ) - είτε αναφερόμενοι στο ενδιαφέρον που ήδη έχει προκαλέσει η συγκεκριμένη έκθεση στο κοινό - «*ουρές σχηματίζονται...*» (Γ). Σπανιότερα, στα κείμενα εμφανίζεται η διατύπωση μιας ιδεολογικής θέσης με σκοπό να κινητοποιήσει συναισθηματικά τους αναγνώστες και ενδεχόμενους επισκέπτες της έκθεσης «*ζητούμενο της έκθεσης είναι να ξαναβρούμε το χαμένο ανθρωπισμό μας αναγνωρίζοντας την ανάγκη όλων των ανθρώπων για μια αξιοπρεπή ζωή*», «*στο κάτω κάτω, όπως μας θυμίζει η Διεθνής Αμνηστία, καμιά ανθρώπινη ζωή δεν είναι λαθραία*» (Β).

Η πλειοψηφία του υλικού που αναλύθηκε και δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες έχει χαρακτηριστικά περιγραφικών κειμένων -καθώς σκοπός των «αναφορών» είναι η παροχή πληροφοριών για ένα θέμα ή μια κατάσταση- τα οποία βασίζονται στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας και αποσκοπούν στη γλωσσική αναπαράσταση προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων ή καταστάσεων (Αρχάκης, 2005, Μητσικοπούλου, 2003). Τα αντικείμενα εμφανίζονται εκτός χρόνου και κυριαρχεί το γ' πρόσωπο του ενεστώτα, πλούσια είναι η παρουσία εξειδικευμένου λεξιλογίου και συχνά αναγκαία η εξοικείωση με ειδικές γνώσεις για το θέμα, ενώ συχνή αναφορά γίνεται στις ιδιότητες των περιγραφόμενων αντικειμένων.

Ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, όλα τα κείμενα έχουν τίτλο και συχνά πλαγιότιτλους που διακρίνονται με σαφήνεια από το υπόλοιπο κείμενο (χρησιμοποιούνται εισαγωγικά, τονισμένα γράμματα (bold), μεγαλύτεροι τυπογραφικοί χαρακτήρες κλπ). Επίσης, έντονη είναι η παρουσία οπτικής πληροφορίας για την έκθεση, αφού σκίτσα, φωτογραφίες ή πίνακες των εκθετών υπο-τίθενται του τίτλου του κειμένου. Ο τίτλος της έκθεσης – που συνήθως διαφέρει από τον τίτλο του κειμένου -

εμφανίζεται μέσα στο κείμενο και σημαίνεται επίσης με διακριτό τρόπο (πλάγιοι χαρακτήρες, εισαγωγικά ή τονισμένα γράμματα).

### **3.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης**

Η επίσκεψη στην έκθεση επέτρεψε στους μαθητές να εμπλακούν βιωματικά σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα<sup>vi</sup>, να παρατηρήσουν τους ποικίλους λόγους που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας (τον λόγο της ξεναγού, τον λόγο του ενημερωτικού οδηγού, των φυλλαδίων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κλπ) και να υπερβούν γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες. Άλλωστε, τα νοήματα των κειμένων αποτελούν εν μέρει τα νοήματα των λόγων στους οποίους εμφανίζονται και οι οποίοι ευθύνονται για τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου κειμένου (Kress, 2003 [1989], σ. 48).

Γενικότερα, θεωρήθηκε ότι η εμπλοκή των μαθητών στη φυσική περίπτωση επικοινωνίας μέσα στην οποία και για την οποία παράγονται τα συγκεκριμένα κείμενα θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου πλαισίου παραγωγής τους και την παραγωγή καταλληλότερων για την περίπτωση κειμένων, καθώς ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση τα κειμενικά είδη, βασίζεται στην παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους, κοινωνικά, καταστασιακά και γνωστικά συμφραζόμενα εγγράφονται σε κάθε κείμενο.

Πριν από την επίσκεψη, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Π.Ο. επεξεργάστηκαν τον οδηγό που εκδόθηκε με αφορμή την έκθεση και περιείχε φωτογραφικό και έντυπο υλικό του Τελλόγλειου Ιδρύματος σχετικά με τα διάφορα επαγγέλματα. Στόχος της επεξεργασίας του υλικού υπήρξε αρχικά η εξομάλυνση των λεξιλογικών δυσκολιών που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονταν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στην έκθεση αλλά και η εξοικείωσή τους με το ειδικό λεξιλόγιο που τους ήταν απαραίτητο για την συγγραφή του γραπτού κειμένου που θα έπονταν της επίσκεψης. Επίσης, διανεμήθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων φύλλο παρατήρησης που κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες με σκοπό να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Το φύλλο παρατήρησης αποτέλεσε στην ουσία τον οδηγό για τη συγκέντρωση των πληροφοριών που θα συγκροτούσαν το βασικό διάγραμμα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δύο ομάδων επισκέφτηκαν την έκθεση όπου ειδικοί ξεναγοί παρουσίαζαν τα διάφορα εκθέματα, έλαβαν μέρος στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα συμπλήρωσαν το φύλλο παρατήρησης που τους είχε δοθεί.

### 3.3. Παραγωγή κειμένων

Την επόμενη μέρα, ζητήθηκε από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατασκευάσουν, ατομικά, ένα κείμενο για την εφημερίδα του σχολείου (υποθετικό πλαίσιο), με στόχο να παρουσιάσουν την έκθεση που επισκέφτηκαν και να προτρέψουν τους συμμαθητές τους να την επισκεφτούν. Οι αλλαγές στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης και, κυρίως η προσθήκη του γλωσσικού στόχου για άμεση προτροπή, έναντι της έμμεσης που συνήθως υλοποιείται στα κείμενα παρουσίασης εκθέσεων Τέχνης, στόχευε στην αποφυγή μιας μηχανιστικής αναπαραγωγής των κειμένων που δόθηκαν για επεξεργασία.

### 3. 4. Αποτελέσματα

Αρχικά, θα πρέπει να δηλωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Π.Ο. κατασκεύασαν όλοι το κείμενο που ζητήθηκε, ενώ μόνο οι μισοί από την Ο.Ε. έπραξαν το ίδιο. Αν και η διαφορά στην ποσότητα των κειμένων είναι σημαντική, τα κείμενα κάθε ομάδας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά και καθιστούν εφικτές τις συγκρίσεις.

Στα μισά από τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζεται τίτλος, όπως και στα κείμενα που δόθηκαν προς παρατήρηση και ανάλυση, σε διακριτό σημείο της σελίδας, ο οποίος είτε είναι υπογραμμισμένος είτε είναι με πλάγια ή κεφαλαία γράμματα, ώστε να διαφέρει από το υπόλοιπο κείμενο. Οι τίτλοι που δόθηκαν στο κείμενο συχνά παρουσιάζουν ομοιότητες χωρίς όμως να ταυτίζονται με τον τίτλο της έκθεσης (*«Μια επίσκεψη στο Τελλόγλειο<sup>vii</sup>», «Τα επαγγέλματα στη πορεία των δεκαετιών των δύο φύλων», «Τα επαγγέλματα των προγόνων μας», «Τα παλαιά επαγγέλματα»*).

Σε δύο από τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζονται σχέδια, κατ' αναλογία προς τα κείμενα που δόθηκαν για επεξεργασία. Σε όλα τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζεται είτε ο χώρος της έκθεσης (*«Τελλόγλειο»*) είτε η οδός στην οποία βρίσκεται το Μουσείο, ενώ ιδιαίτερα συχνή είναι η παρουσία και των δύο στοιχείων.

Τα περισσότερα κείμενα της Π.Ο. αρθρώνονται σε τρεις παραγράφους. Στην αρχική παράγραφο παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες σχετικά με την έκθεση (πού γίνεται, πότε, ποιο είναι το θέμα της), ενώ συχνά εκφέρεται και η προσωπική γνώμη των μαθητών. Στη συνέχεια, ακολουθεί μία παράγραφος παρουσίασης της έκθεσης, η οποία συχνότερα γίνεται μέσω αντικειμενικής περιγραφής, όπου ενσωματώνονται πληροφορίες τις οποίες είχαν καταγράψει οι μαθητές στα φύλλα παρατήρησης ή σπανιότερα μέσω αφήγησης. Στην τελευταία παράγραφο, οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους για την έκθεση και προτρέπουν τους συμμαθητές τους να την επισκεφτούν.

Τα κείμενα της Π.Ο. στην πλειοψηφία τους είναι αποστασιοποιημένα από την επίσκεψη στην έκθεση, η οποία αναφέρεται ως αυθύπαρκτο γεγονός που υπάρχει

ανεξάρτητα από τη δική τους επίσκεψη. Έτσι, ακόμη και όταν υπεισέρχονται αφηγηματικά στοιχεία, είναι χαρακτηριστικό ότι η ανάπτυξη του κειμένου δεν ακολουθεί τη ροή της επίσκεψης. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε κανένα από τα κείμενα της πειραματικής ομάδας δεν εμφανίζεται η ημερομηνία της επίσκεψης. Ορισμένες φορές, από τη χρήση του αορίστου φαίνεται ότι οι μαθητές αναφέρονται σε ένα γεγονός του παρελθόντος.

Γενικότερα, τα κείμενα της Π.Ο., τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα μακροσκελή, έχουν χαρακτηριστικά περιγραφικών κειμένων και άξονας τους είναι η τοποθέτηση στον χώρο. Στα κείμενα κυριαρχεί η τριτοπρόσωπη περιγραφή («*το μουσείο (ή η έκθεση) περιέχει..*», «*υπάρχουν φωτογραφίες, αντικείμενα...*», «*στην έκθεση παρουσιάζονται..*» «*έχει πίνακες ...*» «*είχε ωραία εκθέματα...*» κλπ), ενώ εμφανίζονται και αναφορές σε α' ενικό ή πληθυντικό πρόσωπο («*είδαμε...*» «*είχα την ευκαιρία να δω...*», «*μας δόθηκε η ευκαιρία να μάθουμε...*»). Επίσης, χαρακτηριστικό των κειμένων της Π.Ο. είναι ότι παρατηρούνται πολλές λεκτικές πράξεις όπως: παρουσιάζω, δίνω πληροφορίες, περιγράφω, εκφέρω προσωπική γνώμη, συγκρίνω, προτρέπω κάποιον να κάνει κάτι, υποδεικνύω και σπανιότερα αναφέρομαι σε βιωμένη κατάσταση, οι οποίες υλοποιούνται με μια ποικιλία γλωσσικών μέσων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για να προτρέψουν τους συμμαθητές τους να επισκεφτούν την έκθεση («*αν έχετε την περιέργεια να το επισκεφτείτε (...) θα το βρείτε στην οδό...*», «*ελάτε να το επισκεφτείτε, θα δείτε...*», «*πρέπει να πάτε γιατί...*», «*θα σας συμβούλευα να το επισκεφτείτε...*», «*όποιος το επισκεφτεί, θα φύγει με εντυπώσεις χαράς και υπερηφάνειας...*» κλπ.), πράξη που εμφανίστηκε σχεδόν σε όλα τα κείμενα της Π.Ο.

Αντίθετα, σε όλα τα κείμενα της Ο. Ε. παρατηρείται απουσία τίτλου ή σχεδίων, ενώ η αναφορά στον χώρο της έκθεσης είναι πολύ σπάνια και ασαφής και τα κείμενα αφορούν περιγραφή της επίσκεψης μέσω εξιστόρησης παρελθοντικών γεγονότων. Άλλωστε, σχεδόν σε όλα τα γραπτά, πλην ενός, η αναφορά στην ημερομηνία της επίσκεψης συνιστά και τον τρόπο έναρξης των κειμένων («*Μέρα Τετάρτη 31/1/06, εμείς η Τρίτη τάξη επισκεφτήκαμε*», «*Στις 31 Ιανουαρίου πήγαμε με το σχολείο σε μια έκθεση ...*», «*μια μέρα πήγαμε στο Τελλόγλειο..*»), πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από την αρχή τονίζεται ο αφηγηματικός χαρακτήρας των κειμένων, όπου ο άξονας της οργάνωσης είναι ο χρόνος. Η οργάνωση των κειμένων ακολουθεί τη ροή της επίσκεψης με ενσωμάτωση των δεδομένων που καταγράφηκαν στο φύλλο παρατήρησης, ενώ έντονη είναι η παρουσία βιωματικών αναφορών και προσωπικών σχολίων που διακόπτουν τη ροή του κειμένου. Γενικότερα, τα κείμενα της Ο.Ε.

μπορούν να θεωρηθούν ως τυπικές «εξιστορήσεις» (Macken-Horarik, 2002), όπου η πραγματικότητα αναπαρίσταται ως διαδοχή παρελθοντικών κυρίως γεγονότων που είναι χρονικά διατεταγμένες, ενώ η έμφαση δίνεται στους ανθρώπινους δράστες, στις πράξεις και τις εμπειρίες τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Τα κείμενα ακολουθούν αναλυτικά τις φάσεις της επίσκεψης («στην αρχή ήμασταν στο ισόγειο...», «στον 1<sup>ο</sup> όροφο είδαμε...», «ύστερα ανεβήκαμε...», «καθώς επισκεπτόμασταν τους διάφορους χώρους είδαμε...», «εκεί μας δέχθηκαν πολύ καλά...» κλπ). Ιδιαίτερα συχνή είναι η παρουσία α΄ πληθυντικού προσώπου («πήγαμε...», «ήμασταν», «είδαμε...», «παρατηρήσαμε...», «περάσαμε καλά, διασκεδάσαμε, κάναμε πλάκες με την ξεναγό...», «συναντήσαμε...» κλπ). Η τριτοπρόσωπη περιγραφή περιορίζεται σε ελάχιστα τμήματα των κειμένων, όταν παρουσιάζονται εκθέματα της έκθεσης, μολονότι και τότε συχνή είναι η χρήση του α΄ πληθυντικού προσώπου. Επίσης, στα κείμενα της Ο.Ε. παρατηρούνται λιγότερες γλωσσικές πράξεις, οι οποίες είναι: εξιστορώ, περιγράφω, εκφέρω προσωπική γνώμη, προτρέπω κάποιον να κάνει κάτι, σε σύγκριση με τα κείμενα της Π.Ο., ενώ μόνο στα μισά κείμενα της ομάδας εμφανίζεται η λεκτική πράξη της προτροπής προς τους συμμαθητές τους να επισκεφτούν την έκθεση.

#### **4. Συμπεράσματα**

Βασικός στόχος του άρθρου υπήρξε η παρουσίαση της εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης με βάση τα κειμενικά είδη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου από δίγλωσσους μαθητές.

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τον σχεδιασμό της διδακτικής αυτής παρέμβασης φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση εργασίας ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές παράγουν ορθότερα κείμενα, εφόσον έρθουν πρώτα σε επαφή με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και του τύπου κειμένου που τους ζητείται να παράξουν και εφόσον εφοδιαστούν με το κατάλληλο λεξιλόγιο. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, η επαφή των μαθητών της Π.Ο. με διαφορετικά κειμενικά είδη και τύπους κειμένων και η διερεύνηση του συγκεκριμένου πλαισίου παραγωγής τους οδήγησε στην παραγωγή γραπτού λόγου με τρόπο δυναμικό, που δεν περιορίστηκε σε μία καθαρά μηχανιστική αναπαραγωγή των κειμένων με τα οποία οι μαθητές ήρθαν σε επαφή.

Εκτός τούτων, η επεξεργασία των κειμένων, που προηγήθηκε, συντέλεσε, ως έναν βαθμό στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*, ενώ η εμπλοκή των μαθητών σε μία φυσική κατάσταση επικοινωνίας από την οποία προέκυψαν και τα

γραπτά κείμενα, διευκόλυνε την παραγωγή γραπτού λόγου και ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ιδιαίτερα θετικά ήταν τα αποτελέσματα της παρέμβασης όσον αφορά τη δυνατότητα γλωσσικής αγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που δεν είναι αυστηρά ενταγμένες στο γλωσσικό μάθημα. Η επίσκεψη στην έκθεση έδωσε την ευκαιρία για διεύρυνση των πρακτικών γραμματισμού των μαθητών και την παραγωγή γλωσσικών δραστηριοτήτων με σαφείς γλωσσικούς αλλά και κοινωνιοπολιτισμικούς στόχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επισημαίνουν τη δυνατότητα αύξησης του αριθμού αλλά και της ποιότητας των διδακτικών παρεμβάσεων για τη γλωσσική αγωγή των δίγλωσσων μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες στο πλαίσιο του ευρύτερου σχολικού προγράμματος –και όχι αποκλειστικά του γλωσσικού μαθήματος- και υποδεικνύουν τοιούτοτρόπως τη δυνατότητα ενός περιεκτικότερου προγράμματος σπουδών που θα διευκολύνει και θα επιταχύνει την ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*.

Ωστόσο, εξακολουθεί να παραμένει ανοιχτό το ενδεχόμενο μίας εφαρμογής περισσότερο εκτεταμένης, που θα οδηγήσει στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

## **Βιβλιογραφία**

- Anderson, J., (1983) *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press, Cambridge.
- Askehave I., & Swales J., (2001) Genre identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution, *Applied Linguistics*, 22/2, 195-212.
- Baker, C., (2001) (μετ. Α. Αλεξανδροπούλου), *Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Bakhtin, Medvedev, Voloshinov, (2003 [1994]) *The Bakhtin Reader*. London: Arnold.
- Bhatia, V., (1997) Introduction: Genre Analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16, 313-319.
- Biber, D., (1989) A typology of English texts, *Linguistics*, 27, 3-43
- Carrasquillo, A., and Rodriguez, V., (1996) *Language minority students in the mainstream classroom*. Multilingual Matters, Clevedon.
- CIDREE (ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ) [(1999) (1997)] (μετ. Ν. Ηλιάδη & Α. Γαλανοπούλου), *Across the Great Divides, Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Clegg, J., (1996) *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Collier, V., (1995) Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1, 4.
- Cope, B., & Kalantzis, M., (eds.) (1993) *The powers of literacy. A genre approach to teach literacy*. London, Falmer Press.
- Cummins, J., (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C., (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Halliday, M.A.K., (1989) Part A. Στο M.A.K Halliday and H. Ruqaiya (eds), *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1-49
- Hyland, K., (2002) Genre: Language, Context and Literacy, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Johns, A., (1997) *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Johns, A., (2002) Introduction: Genre in the Classroom. Στο Ann, M. Johns (ed) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. N.J. & London, Lawrence Erlbaum Associates, 3-13.
- Kalantzis, M., & Cope, B., (2003) *Πολυγραμματισμοί*. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από το Ίντερνετ 23/1/2003.  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_e2/main.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm)
- Kress, G., (1994). *Learning to Write*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Kress G., & Van Leeuwen, T., (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. London, Routledge.
- Kress, G., (2003 [1989]) (μετ. Ε. Γεωργιάδη) *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα, Σαββάλας.
- Macken-Horarik, M., (2000) Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία. Μια συστημική λειτουργική οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 73-95.
- Macken-Horarik, M., (2002) "Something to Shoot for": A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. Στο: Ann, M. Johns. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. N.J. & London, Lawrence Erlbaum Associates, 17-42.



- Martin, J. R., (1984) Types of writing in infants and primary school. In: I. Unsworth (ed.) *Reading, Writing, Spelling*. (Proceedings of the Fifth Macarthur Reading/Language Symposium), Sydney, Macarthur Institute of Higher Education.
- Miller, C., (1984) Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Paltridge, B., (2002) Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. Στο: Ann, M. Johns. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. N.J. & London, Lawrence Erlbaum Associates, 73-90.
- Troike, R., (1984). SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In Rivera C., (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Wells, G., (1981) *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins, J., (2005). (μετ. Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Αρχάκης, Α., (2005) *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα, Πατάκης
- Βιγκότσκι, Λ., (1993) *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα, Γνώση.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ., (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, Τ., (2001) Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο Αγουράκη, Α., κ.α (επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία*, 99. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 623-630.
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 57-71.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μητσοκοπούλου, Β., (2003) *.Λόγος-Κείμενο- Περιγραφή*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από το internet 7/3/2003  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos\\_keimeno/2\\_1\\_2/thema\\_id.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/2_1_2/thema_id.htm)
- Σκούρτου, Ε., (1998). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 98
- Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ., (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

---

<sup>i</sup> Οι δεξιότητες που χρειάζεται να καλύψουν στην περίπτωση αυτή οι δίγλωσσοι μαθητές είναι οι Βασικές *Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες*, απόδοση στα ελληνικά των όρων Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) (Cummins, 1984) σε Baker 2001.

<sup>ii</sup> Για τις κοινωνικοοικονομικές και άλλες παραμέτρους στην σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών βλ. Troike 1984, Baker, 2001, Cummins, 2005.

<sup>iii</sup> Για μια σύντομη παρουσίαση αυτών, βλ. Hyland 2001.

<sup>iv</sup> Στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης φοιτούν μόνο αλλόγλωσσοι μαθητές από διάφορες χώρες. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών όμως προέρχεται από τις χώρες της τέως Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία.

<sup>v</sup> Χωρίς αυτό να διεκδικεί χαρακτήρα μίας πλήρως εμπειριστατωμένης έρευνας, εφόσον κάτι τέτοιο θα απαιτούσε μια αναλυτική διαδικασία ευρύτερης κλίμακας.

<sup>vi</sup> Αναλυτικότερα, βλ. Wells, 1981, Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997.

<sup>vii</sup> Στις αναφορές στα μαθητικά γραπτά έγιναν μόνο ορθογραφικές διορθώσεις.