

Το μουσείο ως χώρος γραμματισμού: Επίσκεψη σε μία έκθεση και παραγωγή γραπτού λόγου από δίγλωσσους μαθητές ¹

Τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία της γλώσσας

Η αξιοποίηση κειμένων της καθημερινότητας στη γλωσσική αγωγή, ανάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '70, όταν η επικοινωνιακή προσέγγιση αναζήτησε στα κείμενα αυτά την αναγκαία υποστήριξη για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών/τριών, αρχικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ξένης και της δεύτερης γλώσσας, ενώ πολύ αργότερα για τη διδασκαλία της μητρικής (Echevarria et al, 2000). Από τη δεκαετία του '80, κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, κυρίως στην Αυστραλία, τοποθέτησαν τα κειμενικά είδη (genre-based education) στο κέντρο των γλωσσο-διδακτικών προτάσεων, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης (Feez, 2002).

Η αντίληψη που υποστηρίζεται στην παρούσα εργασία, όσον αφορά τη χρήση κειμένων για τη γλωσσική αγωγή, εγγράφεται 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).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι προφανές ότι το κείμενο δεν συνιστά απλώς δομή ανώτερης τάξης από την πρόταση, αλλά σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά, οριοθετημένο μήνυμα (Kress, 2003). Κύρια χαρακτηριστικά κάθε κειμένου αποτελούν η εσωτερική του ενότητα και η ύπαρξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού σκοπού καθώς κάθε κείμενο διαμορφώνεται από τον λόγο στον οποίο εντάσσεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές

¹ **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 19)**

Ζάγκα, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2006). Το μουσείο ως χώρος γραμματισμού: Επίσκεψη σε μια έκθεση και παραγωγή γραπτού λόγου από δίγλωσσους μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, κ.α. (επιμ.) Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕ, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Α' 153-160.

περιστάσεις επικοινωνίας και τις έννοιες που αναπτύσσονται από τους μετέχοντες στις περιστάσεις αυτές (Kress, 2003:48-49). Επομένως, ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση τα κειμενικά είδη, επιτρέπει την παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους, κοινωνικά, καταστασιακά και γνωστικά συμφραζόμενα εγγράφονται σε κάθε κείμενο.

Τέλος, 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 εικόνες, το χρώμα, τα σχέδια, οι φωτογραφίες κλπ., καθώς κάθε κείμενο του κοινωνικού χώρου είναι *πολυτροπικό*, όπως τονίζεται από τον Kress (1996). Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η δράση της γλώσσας ενδέχεται να προσαυξάνεται, να συμπληρώνεται ή και να αναιρείται από τη δράση άλλων τρόπων για την κατασκευή σημασίας.

Ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε δίγλωσσους μαθητές

Στην περίπτωση που η γλωσσική αγωγή αφορά δίγλωσσους μαθητές/τριες, η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας-στόχου καλείται να μεριμνήσει ιδιαίτερα, ώστε να υπερβούν οι μαθητές/τριες δυσκολίες που αφορούν την ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (ΓΑΓΕ)² δηλαδή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, οι οποίες χρειάζεται να αναπτυχθούν στη γλώσσα-στόχο, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αρχικά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κατανόησης ενός κειμένου και στη συνέχεια σ' αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνώση της επίσημης μορφής της γλώσσας - στόχου, επειδή εφοδιάζει τους μαθητές με το είδος εκείνο της γλώσσας που τους επιτρέπει να χειρίζονται κείμενα γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικά, όπως είναι αυτά που συναντούν στις συνθήκες μιας σχολικής τάξης, καθώς και κείμενα με τα οποία ενδέχεται να έρθουν σε επαφή στο κοινωνικό και αργότερα, στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Η παραπάνω περιγραφή της ΓΑΓΕ, στον βαθμό που αναφέρεται κυρίως στην κατανόηση και επεξεργασία του περιεχομένου παρόμοιων κειμένων σχετίζεται περισσότερο με τις προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση και κατανόηση, ακρόαση και κατανόηση), οι οποίες χρειάζεται να αναπτυχθούν πριν από τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες μία εκ των οποίων αποτελεί η παραγωγή γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη των προσληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη

² Απόδοση στα ελληνικά του όρου Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins 1981, 1984) σε Baker 2001.

και την ξένη γλώσσα, σχετίζεται σε έναν μεγάλο βαθμό με τη διεύρυνση του λεξιλογίου, όταν η διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών δομών έχει ολοκληρωθεί (Huckin et al, 1993, Gu & Jonhson, 1996). Πρόκειται για σύνθετες μορφές της γλώσσας-στόχου που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση* (language for learning) ή *αλλιώς γλώσσα - εργαλείο μάθησης* (Clegg 1996). Αυτό στην καθημερινή πρακτική σημαίνει ότι ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα - στόχο για να διαβάζει τα μαθήματά του στο σχολείο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και για να κατανοεί γενικά το περιεχόμενο επιστημονικών ή άλλων κειμένων πέρα από αυτά που συναντά στην καθημερινότητά του. Με τον τρόπο αυτό αποκτά εντέλει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στη σχολική πράξη ισότιμα με τους γηγενείς συνομηλίκους του, όπως και τη δυνατότητα να συνεχίσει τις σπουδές του σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά, η παραγωγή γραπτού λόγου- ως παραγωγική δεξιότητα- αποτελεί μια συνθετότερη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει από τους διδασκόμενους όχι μόνο την ανάπτυξη λεξιλογίου, αλλά και την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συμβάσεων του γραπτού λόγου και των κειμενικών ειδών. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας απαιτείται επαφή των διδασκόμενων με διαφορετικά είδη κειμένων και εντοπισμός των διακριτών χαρακτηριστικών τους.

Η γλωσσική ακαδημαϊκή επάρκεια επίσης, από μία γνωστικοψυχολογική οπτική σχετίζεται με την ικανότητα που αποκτά ο μαθητής να αναπτύσσει καινούριες δεξιότητες, να αφομοιώνει νέες πληροφορίες και να δομεί νέες έννοιες (Carrasquillo & Rodriguez 1996).

Για έναν δίγλωσσο μαθητή, η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ίδιου επιπέδου με αυτού ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας ηλικίας, απαιτεί ένα χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από 5- 7 χρόνια (Collier, 1989,1995). Εύλογο είναι λοιπόν, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές που φθάνουν ηλικιακά αργά στη χώρα υποδοχής δεν προλαβαίνουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες 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 δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Έρευνα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μία προγραμματισμένη επίσκεψη μαθητών της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Γ.Δ.Ε.Θ.) στην έκθεση «Επαγγέλματα του Χθες και του Σήμερα» στο Τελλόγλειο ίδρυμα Τεχνών τον Φεβρουάριο του 2006, αποτέλεσε το έναυσμα για την παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα για την παραγωγή από τους μαθητές/τριες ενός περιγραφικού

κειμένου, που θα πληροφορούσε τους συμμαθητές/τριές τους σχετικά με την έκθεση και θα τους προέτρεπε να την επισκεφτούν. Η επίσκεψη στην έκθεση αποτέλεσε τον άξονα σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης, ώστε οι μαθητές/τριες να παραγάγουν κείμενα βασιζόμενοι/ες σε προσωπικές εμπειρίες τους, να εμπλακούν βιωματικά σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα³, να παρατηρήσουν τους ποικίλους λόγους που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας (τον λόγο της ξεναγού, τον λόγο των κειμένων της έκθεσης, τις λεζάντες, τους οδηγούς, τα φυλλάδια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κλπ) και να υπερβούν γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες. Γενικότερα, θεωρήθηκε ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών στη φυσική περίπτωση επικοινωνίας μέσα στην οποία και για την οποία παράγονται τα συγκεκριμένα κείμενα επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση του πλαισίου παραγωγής τους, ενώ ταυτόχρονα οδηγεί στην εξοικείωση με το μουσείο ως χώρο πολιτισμού και γραμματισμού.

Υπόθεση εργασίας : Οι μαθητές παράγουν ορθότερα κείμενα, εάν έρθουν πρώτα σε επαφή με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους που τους ζητείται να παράξουν, εάν στη συνέχεια καθοριστεί με σαφήνεια η επικοινωνιακή περίπτωση μέσα στην οποία αυτό θα ενταχθεί και εάν είναι εφοδιασμένοι με το ανάλογο λεξιλόγιο.

Κοινό: Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εργασίας ορίστηκε ως Πειραματική Ομάδα (Π.Ο) το τμήμα Γχ και ως Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε) το τμήμα Γψ του Γ.Δ.Ε.Θ., προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας⁴ και δυναμικού 14 και 15 μαθητών αντίστοιχα. Μικρή διαφοροποίηση παρουσίαζε η εθνολογική 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).

Διάρκεια σχολικής φοίτησης ⁵	9	6	5	4	3	2
Αριθμός μαθητών	1	4	3	2	3	1

³ Αναλυτικότερα, δεξ: Wells, 1981, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997.

⁴ Οι μαθητές κατατάσσονται στο εν λόγω σχολείο σε επίπεδα, όχι σύμφωνα με κάποιο κατατακτήριο τεστ, αλλά με βάση τη χρονιά έλευσής τους στην Ελλάδα. Μολονότι το κριτήριο αυτό δεν είναι αξιόπιστο, στα συγκεκριμένα τμήματα οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία είχαν παρακολουθήσει για αρκετά χρόνια μαθήματα όχι μόνο στο Γ.Δ.Ε.Θ., αλλά και σε Δημοτικά σχολεία, όπως φαίνεται και από τους αντίστοιχους πίνακες.

⁵ Η μεταβλητή αυτή εμπεριέχει τα χρόνια φοίτησης στο Γ.Δ.Ε.Θ. καθώς και την ενδεχόμενη φοίτηση των μαθητών σε Δημοτικά Σχολεία ή σε σχολεία συμφοίτησης με γηγενείς μαθητές.

Στην Ο.Ε. συμπεριλαμβάνονταν 15 μαθητές και μαθήτριες. Οι χώρες προέλευσής τους ήταν: Γεωργία (7 μέλη), Αλβανία (3), Αρμενία (2), Βουλγαρία (1), ΗΠΑ (1), Φιλιππίνες (1).

Διάρκεια σχολικής φοίτησης	6	5	4	3
Αριθμός μαθητών	3	5	4	3

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Θεωρώντας ως βασική μονάδα γλωσσικής ανάλυσης το κείμενο, σχολιάστηκαν και αναλύθηκαν στην τάξη της Π.Ο. τέσσερα έντυπα κείμενα. Πριν από την ανάλυση και τον σχολιασμό τους ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσέγγιση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου που εμπειρείχαν τα κείμενα, τα οποία ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους ήταν περιγραφικά. Τα περιγραφικά κείμενα βασίζονται στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας και αποσκοπούν στη γλωσσική αναπαράσταση προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων ή καταστάσεων (Αρχάκης, 2005:108-111). Στην περιγραφή τα αντικείμενα εμφανίζονται εκτός χρόνου, κυριαρχεί το γ' πρόσωπο κυρίως του ενεστώτα, ενώ συχνή αναφορά γίνεται στις ιδιότητες των περιγραφόμενων αντικειμένων. Συχνά, είναι αναγκαία η εξοικείωση με το ειδικό λεξιλόγιο και τις ειδικές γνώσεις που αφορούν το αντικείμενο της περιγραφής (Αρχάκης, 2005: 111).

Τα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες παρουσίαζαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Τρία από αυτά ήταν κείμενα παρουσίασης παροδικών εκθέσεων Τέχνης και το ένα ήταν το κείμενο της πρόσκλησης για την έκθεση που επισκέφτηκαν οι ομάδες. Στόχος της διαδικασίας ήταν η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της παρουσίασης πολιτιστικών γεγονότων, αρχικά αυτόνομα και στη συνέχεια σε αντιπαραβολή με ένα παραπλήσιο κείμενο ως προς τις πληροφορίες, αλλά διαφορετικό ως προς την κειμενική του δομή (την πρόσκληση) και η αναζήτηση του επικοινωνιακού στόχου των κειμένων. Τα προς επεξεργασία κείμενα συνοδεύονταν από ερωτήσεις οι οποίες εστίαζαν στο είδος των πληροφοριών που αντλεί κανείς από τέτοιου τύπου κείμενα, στη διερεύνηση των κειμενικών τους δομών και στην αναζήτηση της συμβολής των ποικίλων τρόπων στην κατασκευή της σημασίας των συγκεκριμένων κειμένων. Συγκεκριμένα, τα κείμενα περιείχαν σχέδια, φωτογραφίες, πίνακες, χρώμα, συχνά ιδιαίτερη τυπογραφία, ενώ εμφανής ήταν η παρουσία τίτλων και πλαγιότιτλων. Στη συνέχεια, η ίδια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε, για την προσέγγιση αντίστοιχων ηλεκτρονικών κειμένων.

Σχεδιασμός και υλοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης

Η επίσκεψη στην έκθεση είχε ως στόχους την ανακάλυψη του συγκειμενικού πλαισίου κατασκευής ενός κειμένου παρουσίασης έκθεσης, τη βιωματική προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών και τη γνωστική ενδυνάμωση τους. Πριν από την επίσκεψη διανεμήθηκε στους μαθητές/τριες της Π.Ο. και της Ο.Ε. και σχολιάστηκε φυλλάδιο της έκθεσης με φωτογραφικό υλικό, με στόχο την ανάπτυξη του σχετικού λεξιλογίου και στη συνέχεια αναλύθηκε φυλλάδιο παρατήρησης της έκθεσης που κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες. Κατόπιν, οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δύο ομάδων επισκέφτηκαν την έκθεση, όπου ειδικοί ξεναγοί παρουσίασαν τα εκθέματα και πραγματοποίησαν σύντομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κατασκευή των 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 πείσουν τους συμμαθητές/τριές τους να την επισκεφτούν.

Αποτελέσματα

Αρχικά, θα πρέπει να δηλωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Π.Ο. κατασκεύασαν όλοι/ες το κείμενο που ζητήθηκε, ενώ μόνο οι μισοί/ές 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 άρα είναι δυνατόν να προχωρήσουμε σε συγκρίσεις των κειμένων των δύο ομάδων. Στα μισά από τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζεται τίτλος –όπως και στα κείμενα που δόθηκαν προς 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. Σε δύο από τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζονται σχέδια, κατ' αναλογία προς τα αρχικά κείμενα. Σε όλα τα κείμενα της Π.Ο. εμφανίζεται είτε ο χώρος της έκθεσης, είτε η οδός στην οποία βρίσκεται το Μουσείο, ενώ ιδιαίτερα συχνή είναι η παρουσία και των δύο στοιχείων.

Στην πλειοψηφία τους, τα κείμενα της Π.Ο. αρθρώνονται σε τρεις παραγράφους. Στην αρχική παράγραφο παρουσιάζονται τα στοιχεία της έκθεσης (πού γίνεται, πότε, ποιο είναι το θέμα της). Στη συνέχεια, ακολουθεί μία παράγραφος παρουσίασης της έκθεσης, η οποία συχνότερα γίνεται μέσω αντικειμενικής περιγραφής –όπου ενσωματώνονται πληροφορίες που είχαν καταγράψει οι μαθητές/τριες στα φύλλα παρατήρησης, ή σπανιότερα μέσω αφήγησης. Τα κείμενα στην πλειοψηφία τους είναι αποστασιοποιημένα από την επίσκεψη στην έκθεση. Έτσι, ακόμη και όταν υπεισέρχονται αφηγηματικά στοιχεία, είναι χαρακτηριστικό ότι η ανάπτυξη του

κειμένου δεν ακολουθεί τη ροή της επίσκεψης. Άλλωστε, σε κανένα από τα κείμενα της Π.Ο. δεν εμφανίζεται η ημερομηνία της επίσκεψης. Ενίοτε, από τη χρήση του αορίστου φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες αναφέρονται σε ένα γεγονός του παρελθόντος. Στην τελευταία παράγραφο, οι μαθητές/τριες εκφέρουν προσωπική γνώμη για την έκθεση και προτρέπουν τους συμμαθητές/τριές τους να την επισκεφτούν.

Τα κείμενα της Π.Ο. έχουν χαρακτηριστικά περιγραφικών κειμένων, άξονας τους είναι η τοποθέτηση στον χώρο, ενώ δεν είναι ιδιαίτερα μακροσκελή. Στα κείμενα αναπαριστάνονται γλωσσικά αντικείμενα και καταστάσεις, κυριαρχεί η τριτοπρόσωπη περιγραφή και υλοποιούνται ποικίλες γλωσσικές πράξεις.

Σε κανένα κείμενο της Ο. Ε. δεν εμφανίζεται τίτλος ή σχέδια, ενώ η αναφορά στον χώρο της έκθεσης είναι πολύ σπάνια και ασαφής. Τα κείμενα αφορούν περιγραφή της επίσκεψης μέσω αφήγησης. Άλλωστε, σχεδόν σε όλα τα γραπτά η αναφορά στην ημερομηνία της επίσκεψης συνιστά και τον τρόπο έναρξης των κειμένων, επομένως, από την αρχή τονίζεται ο αφηγηματικός τους χαρακτήρας. Η οργάνωση των κειμένων ακολουθεί τη ροή της επίσκεψης με ενσωμάτωση των δεδομένων που καταγράφηκαν στο φύλλο παρατήρησης και προσωπικά σχόλια που διακόπτουν τη ροή του κειμένου.

Γενικότερα, τα κείμενα της Ο.Ε. έχουν χαρακτηριστικά αφηγηματικών κειμένων, όπου η πραγματικότητα αναπαρίσταται ως διαδοχή παρελθοντικών κυρίως γεγονότων που επιδιώκουν τη συγκίνηση και εμπλοκή του αναγνώστη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Τα κείμενα είναι ιδιαίτερα μακροσκελή, καθώς ακολουθούν αναλυτικά τις φάσεις της επίσκεψης. Ιδιαίτερα συχνή είναι η παρουσία α' πληθυντικού προσώπου, ενώ η τριτοπρόσωπη περιγραφή περιορίζεται σε ελάχιστα τμήματα των κειμένων όταν παρουσιάζονται εκθέματα της έκθεσης.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη σύγκριση των γραπτών της Π.Ο και της Ο.Ε αφήνουν να διαφαίνονται σοβαρές ενδείξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα μίας παρόμοιας διδακτικής παρέμβασης, εφόσον τα γραπτά της Π.Ο παρουσιάζουν εμφανείς ομοιότητες ως προς τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της περιγραφής, που αναλύθηκε και σχολιάστηκε στην τάξη, χωρίς ωστόσο να αποτελούν μηχανιστική αναπαραγωγή των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το συγκεκριμένο είδος. Αντίθετα, τα γραπτά της Ο.Ε προσιδιάζουν περισσότερο στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συμμετοχή και των δύο ομάδων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη διάρκεια της επίσκεψης (συμμετοχή σε συζητήσεις στη διάρκεια της έκθεσης, δημιουργία ενός στιχουργήματος με θέμα

κάποιο επάγγελμα) υπήρξε ιδιαίτερα θερμή. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών οφείλονταν, και κατά την άποψη των υπευθύνων της έκθεσης, στην επαρκή προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη, που εξομάλυνε τις όποιες γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες υπήρχαν, αλλά και επαύξησε το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους.

ABSTRACT

A teaching language intervention in the frame of the genre-based education for the development of academic writing skills by bilingual students based on a visit in a museum's exhibition is being presented in the paper. Students, prior to text production, came in contact with texts and kinds of speech, giving emphasis at the same time through text analysis to the development of academic vocabulary.

The results of the teaching intervention show that the students' interest was triggered and their motivation was high. Also, students were facilitated in the writing process, when they have already faced texts similar to those they were asked to produce and when the communicative situation in which the text will be incorporated was defined.

Βιβλιογραφικός πίνακας

- Baker, Colin (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μπφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Carrasquillo Angela, and Rodriguez, Vivian (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Multilingual Matters Clevedon.
- Clegg, John (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Collier, Virginia (1995). Acquiring a second language for school. Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1: 4.
- Collier, Virginia (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No 3: 509-531.
- Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, Jim (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.

- Γεωργακοπούλου Αλεξάνδρα & Γούτσος Διονύσης (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Echevarria, Jana, Vogt MaryEllen & Short Deborah (2000). *Making content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Feez, Susan (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. Στο: Johns, M. Ann. *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gu Yongi & Johnson Robert Keith (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning* 46, (4): 643-679
- Huckin, Thomas, Haynes Margot, Coady James (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. N. J.: Norwood.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2003). Πολυγραμματισμοί. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από το Ίντερνετ 23/1/2003.
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm
- Kress, Gunther (2003 [1989]). Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική. Μτφρ. Ελευθερία Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Χαραλαμπόπουλος, Αγαθοκλής & Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Wells, Gordon (1981). *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.