

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Διδακτική των Γλωσσικών Ασκήσεων



Επιστημονικός υπεύθυνος - επιμέλεια: **Σ. Α. Μοσχονάς**

Συντακτική ομάδα: **Σ. Α. Μοσχονάς, Α. Αμπάτη, Μ. Πουλοπούλου,
Π. Μιχαλακοπούλου, Α. Δημητρίου**

Γλωσσική επιμέλεια: **Ι. Γαλανόπουλος**

1. Γενικά

1.1 Η ελληνική ως ξένη γλώσσα

Η διδασκαλία της (νέας) ελληνικής γλώσσας στα γυμνάσια της Θράκης (μειονοτικά και πλειονοτικά) στηρίζεται στην ακόλουθη, εντελώς βασική παραδοχή: τα ελληνικά δεν είναι η μητρική γλώσσα των μειονοτικών μουσουλμάνων μαθητών. Για τους συγκεκριμένους μαθητές η ελληνική είναι *ξένη* ή «δεύτερη» γλώσσα¹.

Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τα δεδομένα, από την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών, από σειρά μελετών², αλλά και από την κοινή λογική. Από τη στιγμή που αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων μαθητών, η παραδοχή ότι η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως *ξένη γλώσσα* μοιάζει πλέον αυτονόητη. Οι συνέπειές της όμως είναι τεράστιες και το εκπαιδευτικό μας σύστημα ακόμη δυσκολεύεται να τις αναγνωρίσει.

Τι σημαίνει να διδάσκεται η ελληνική ως ξένη γλώσσα; Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτής της παραδοχής στη διδασκαλία;

Η πρώτη και σημαντικότερη συνέπεια αυτής της παραδοχής είναι ότι η διδασκαλία της ελληνικής στους μουσουλμάνους μαθητές και μαθήτριες πρέπει να γίνεται *σύμφωνα με τις μεθόδους και τους στόχους που ισχύουν γενικά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών*. Αυτό σημαίνει ότι, όταν διδάσκουμε τα ελληνικά, είμαστε υποχρεωμένοι να «χτίσουμε» ένα γλωσσικό σύστημα από την αρχή. Σε πολλές περιπτώσεις ίσως πρέπει να ξεκινήσουμε από το μηδέν. Σε άλλες περιπτώσεις θα πρέπει απλώς να επεκτείνουμε τις γνώσεις που ήδη έχουν οι μαθητές. Σε άλλες, πάλι, θα πρέπει να συστηματοποιήσουμε τη γνώση που, με τρόπο μη συστηματικό και ασυνείδητο, έχουν αποκτήσει οι μαθητές. Θα πρέπει να διορθώσουμε τα λάθη ή τις παρανοήσεις τους. Θα πρέπει να τους ενθαρρύνουμε να αυτενεργήσουν. Και επειδή οι μουσουλμάνοι μαθητές χαρακτηρίζονται από υψηλή ανομοιογένεια, πολλές φορές ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να τα κάνει όλα αυτά μαζί.

Σ' αυτή του την προσπάθεια ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο ώστε η ατομικότητα και το επίπεδο του κάθε μαθητή να γίνονται σεβαστά χωρίς να υπονομούνται η συλλογικότητα και το επίπεδο της τάξης. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του πως δεν μπορεί να προϋποθέσει για τους μαθητές αυτούς, ούτε από λεξιλογική ούτε από γραμματική άποψη, το είδος της γνώσης που κατέχουν οι μητροδίδακτοι ομιλητές της ελληνικής· δεν μπορεί, δηλαδή, να τους αντιμετωπίζει γλωσσικά σαν φυσικούς ομιλητές. Θα πρέπει, μάλιστα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να δει τη μητρική του γλώσσα από κάποια απόσταση, σαν ξένη, έτσι ώστε να αποκτήσει συνείδηση όλων εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που συναπαρτίζουν τη γλωσσική του ικανότητα· τις γνώσεις αυτές πρέπει να πάψει να τις προϋποθέτει, πρέπει ν' αρχίσει να μην τις θεωρεί δεδομένες και «φυσικές», αφού δεν είναι για έναν αλλόγλωσσο. Ίσως αυτό είναι και το πιο δύσκολο στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης: να πάψει ο εκπαιδευτικός να θεωρεί δεδομένη και φυσική τη γνώση της ίδιας της γλώσσας του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθήσει να μπει στη θέση των μαθητών του.

1.2 Η ελληνική στη μειονοτική και στην πλειονοτική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολύ σημαντικούς θεσμικούς περιορισμούς στην προσπάθειά του να διδάξει την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Και τούτο διότι η διδασκαλία της ελληνικής οργανώνεται εντελώς διαφορετικά στην πλειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση απ' ό,τι στη μειονοτική πρωτοβάθμια.

1.2.1 Μειονοτική εκπαίδευση

Στη μειονοτική (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση παρέχεται η θεσμική δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και σε ηλεκτρονική μορφή) του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, που χρησιμοποιείται συστηματικά από το 2000 στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, ανταποκρίνεται στις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής στα σχολεία αυτά: δίγλωσση εκπαίδευση, αλλόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός με σημα-

ντικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, περιορισμένη ως ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής, που διδάσκεται χωρίς γλώσσα στήριξης (π.χ. τουρκικά, ενώ για τη διδασκαλία, π.χ., της αγγλικής σε Έλληνες φυσικούς ομιλητές χρησιμοποιείται ευρύτατα η ελληνική), διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της ελληνικής (διαφορά χωριού – πόλης), ανάγκη επαρκούς κατάρτισης για συνέχιση των σπουδών στην πλειονοτική μονόγλωσση δευτεροβάθμια εκπαίδευση κτλ.³

1.2.2 Πλειονοτική εκπαίδευση

Στην πλειονοτική (δευτεροβάθμια) εκπαίδευση δεν παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οργανικά ενταγμένου στο σχολικό σύστημα. Στα πλειονοτικά γυμνάσια η ελληνική διδάσκεται όπως ακριβώς και στους μητροδίδακτους ομιλητές της, με βιβλία και αναλυτικό πρόγραμμα φτιαγμένα αποκλειστικά γι' αυτούς. Με άλλα λόγια, η ελληνική διδάσκεται *σαν να ήταν* η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων μαθητών. Η γλωσσική διδασκαλία είναι λοιπόν έντονα μεροληπτική.

Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό υλικό που απευθύνεται στους μουσουλμάνους μαθητές είναι κατά βάση υποστηρικτικό και προσφέρεται κυρίως για *ενισχυτική διδασκαλία* (στο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου). Είναι, βέβαια, επιθυμητή η *εναλλακτική* χρήση αυτού του υλικού, στο κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων, ιδιαίτερα σε σχολεία με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό ή σε σχολεία όπου οι μουσουλμάνοι μαθητές αποτελούν την πλειονότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πράγματι, το υλικό αυτό αντικαθιστά ήδη με επιτυχία τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια στο κανονικό πρόγραμμα, κυρίως όταν δεν προϋποτίθεται διαφορετική επεξεργασία από πλειονοτικούς και μειονοτικούς μαθητές (π.χ. στα μειονοτικά γυμνάσια). Σε άλλες περιπτώσεις, πλειονοτικοί και μειονοτικοί μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το ίδιο υλικό, αλλά σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.

Η ανάγκη για συμβιβασμούς χαρακτηρίζει την ίδια τη μετάβαση από τη μειονοτική στην πλειονοτική εκπαίδευση και δημιουργεί στον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρόσθετες υποχρεώσεις. Σύμφωνα με την Α. Ιορδανίδου⁴:

Αν θεωρήσουμε ότι η διάκριση «ελληνική ως μητρική γλώσσα – ελληνική ως ξένη γλώσσα» παραπέμπει στη διάκριση «αναγνωρισιμότητα – μη αναγνωρισιμότητα» της ελληνικής από μητροδίδακτους και από αλλόγλωσσους μαθητές αντιστοίχως και ότι, επιπλέον, η διάκριση «μειονοτική εκπαίδευση – πλειονοτική εκπαίδευση» παραπέμπει στη διάκριση «ελληνική ως ξένη γλώσσα – ελληνική σαν να ήταν μητρική», τότε οι στόχοι για την εκπόνηση διδακτικού υλικού στην πλειονοτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλουν, κατά παράδοξο σχεδόν τρόπο, να διαφοροποιηθούν και ταυτοχρόνως να παραμείνουν αμετάβλητοι: να διαφοροποιηθούν από αυτούς που ισχύουν για το περιβάλλον της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, αφού δεν είναι αυτή η πραγματικότητα του πλειονοτικού σχολείου, διατηρώντας όμως όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται εκεί, δηλαδή: *προσαρμοστικότητα* σε διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας, *φιλική μορφή*, *ευρεία χρήση εικονογραφικού υλικού*, *επικοινωνιακή πρακτική*, *παραστατική διδασκαλία της γραμματικής*, *διαθεματικό χαρακτήρα των κειμένων*, *σεβασμό της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας*.

Με άλλα λόγια, αν η ελληνική στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας πλειονοτικής εκπαίδευσης διδάσκεται και θα εξακολουθήσει να διδάσκεται σαν να ήταν η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών, οφείλουμε τότε εμείς να τη διδάξουμε σαν να ήταν ξένη γλώσσα – μετακινώντας τουλάχιστον την έμφαση προς τη σωστή κατεύθυνση.

2. Βασικές αρχές διδακτικής της ελληνικής ως ξένης

2.1 Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας

Η παραδοχή ότι η ελληνική, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν είναι η μητρική γλώσσα των μουσουλμάνων (καθώς και πολλών άλλων) μαθητών μάς αναγκάζει να διαφοροποιήσουμε (παρά τους συμβιβασμούς που είμαστε αναγκασμένοι να κάνουμε) το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας που απευθύνεται στους «φυσικούς ομιλητές» από το περιεχόμενο της διδασκαλίας που απευθύνεται σε «μη φυσικούς ομιλητές». Η διάκριση αυτή στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ανταποκρίνεται σε μια σημαντική διάκρι-

ση στα γνωστικά πρότυπα που ακολουθούν οι δύο κατηγορίες μαθητών. Οι ψυχολογολόγοι διακρίνουν την «απόκτηση» ή «κατάκτηση» (acquisition), όπως την ονομάζουν, της μητρικής γλώσσας από το παιδί και την «εκμάθηση» (learning) μιας (δεύτερης) γλώσσας από τον ενήλικα. Ενώ για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αρκεί η απλή έκθεση του παιδιού στο γλωσσικό περιβάλλον, σκεφτείτε πόσα λεξικά, γραμματικές, ασκήσεις και δασκάλους χρειαζόμαστε για να μάθουμε μια ξένη γλώσσα, λ.χ. αγγλικά. Επιπλέον, μετά τη φυσική και ανεπίγνωστη κατάκτηση της γλώσσας, στην εκπαίδευση πλέον, οι μητροδίδακτοι ομιλητές ακολουθούν συνήθως ένα πρότυπο *καλλιέργειας* της γλώσσας αρκετά διαφορετικό από αυτό που ακολουθούν όσοι προσπαθούν να μάθουν την ίδια γλώσσα ως ξένη.

Έτσι, όσον αφορά ειδικότερα τη γραμματική, οι φυσικοί ομιλητές δεν ασκούνται στο γραμματικό φαινόμενο καθεαυτό, αλλά στο *μεταγλωσσικό* προβληματισμό επί του φαινομένου. Δε μαθαίνουν *τη* γλώσσα, την οποία έχουν ήδη αποκτήσει· μαθαίνουν *για* τη γλώσσα (και, βέβαια, στη συνέχεια, μαθαίνουν πολλά και διαφορετικά πρότυπα χρήσης και *καλλιέργειας* της γλώσσας). Οι μη φυσικοί ομιλητές, αντιθέτως, χρειάζεται να διδαχθούν το φαινόμενο καθεαυτό προτού μπορέσουν να ασκηθούν σε διαφορετικά πρότυπα χρήσης της γλώσσας.

Για να εξηγήσουμε τη διαφορά, ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση της γραμματικής κατηγορίας που ονομάζεται «κατηγορούμενο». Στα βιβλία της γλώσσας του Γυμνασίου, που προορίζονται βέβαια για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, το ζητούμενο είναι ν' αναγνωρίσουν οι μαθητές ποια λέξη λειτουργεί ως κατηγορούμενο, ποια λέξη λειτουργεί ως συνδετικό κ.ο.κ. Αντίθετα, σε εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης το ζητούμενο είναι να *παραγάγουν* οι μαθητές δομές κατηγορουμένου. Για να γίνουμε πιο σαφείς, φυσικοί και μη φυσικοί ομιλητές θα έπρεπε να απαντήσουν σε τελείως διαφορετικούς τύπους ασκήσεων:

ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

1. Αναγνωρίστε το υποκείμενο, το συνδετικό, τον επιθετικό προσδιορισμό και το κατηγορούμενο

Ο Φίλιππος είναι ψηλό αγόρι.

ΜΗ ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

1. Συμπληρώστε τα κενά με το σωστό τύπο της λέξης

Ο Φίλιππος είναι _____ (ψηλός) αγόρι.

Ο λόγος γι' αυτή τη διαφοροποίηση είναι απλός: ένας φυσικός ομιλητής μπορεί να παραγάγει ένα εκφώνημα σαν το προηγούμενο χωρίς λάθη και χωρίς καθοδήγηση. Κατά συνέπεια, μπορεί πλέον να εξασκηθεί μεταγλωσσικά πάνω σ' αυτό (ασχέτως εάν αυτού του τύπου η μεταγλωσσική άσκηση είναι χρήσιμη ή όχι). Ένας μη φυσικός ομιλητής, όμως, ενδέχεται να μην μπορεί να παραγάγει ένα τέτοιο εκφώνημα. Αυτό το δείχνουν λάθη των μαθητών σαν τα ακόλουθα:

Ο Φίλιππος είναι ψηλός αγόρι.

Ο Φίλιππος είναι ψηλή αγόρι.

Ο μη φυσικός ομιλητής πρέπει, συνεπώς, πριν απ' όλα, να διδαχθεί πώς να παραγάγει αυτή τη δομή και όχι να προβληματιστεί μαθαίνοντας τη «μεταγλώσσα» (δηλαδή την ειδική ορολογία) που την περιγράφει.

2.2 Ιεράρχηση: γραμματική γενικότητα και επικοινωνιακή χρησιμότητα

Η διάκριση «τα ελληνικά για φυσικούς ομιλητές – τα ελληνικά για μη φυσικούς ομιλητές» έχει επιπτώσεις όχι μόνο στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και στην οργάνωσή της. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα πρέπει να έχει υπόψη του ότι τα γλωσσικά φαινόμενα πρέπει να παρουσιάζονται με κάποια σειρά και ιεράρχηση. Ας δούμε μερικά κριτήρια με τα οποία μπορούμε να ιεραρχήσουμε τα γλωσσικά φαινόμενα.

Ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη *γραμματική γενικότητα* και *επικοινωνιακή χρησιμότητα* οπωσδήποτε πρέπει να προηγείται ενός φαινομένου που είναι πιο περιφερειακό από γραμματική και επικοινωνιακή άποψη. Μπορούμε να διευκρινίσουμε το λεπτό αυτό ζήτημα της ιεράρχησης με ορισμένα απλά παραδείγματα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

1. ακριβός, -ή, -ό
2. διεθνής, -ής, -ές

Από γραμματική άποψη, η διδασκαλία επιθέτων σαν το 1. πρέπει να προηγείται από τη διδασκαλία ενός επιθέτου σαν το 2. Ο λόγος είναι ότι η μορφολογία του 1. μπορεί να εφαρμοστεί σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό επιθέτων από ό,τι η μορφολογία του 2., κατά συνέπεια έχει μεγαλύτερο εύρος χρήσης από το δεύτερο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

1. Με αγάπη / Φιλιά
2. Με εκτίμηση

Από επικοινωνιακή άποψη, εκφωνήματα σαν το 1. πρέπει να προηγούνται εκφωνημάτων του τύπου 2. Το 1. είναι επικοινωνιακά πιο χρήσιμο, εφόσον ένας μαθητής αυτής της ηλικίας μάλλον θα χρειαστεί να γράψει ένα μη τυπικό κείμενο και όχι μια επίσημη επιστολή, για την οποία θα ήταν απαραίτητο το κλείσιμο 2.

Στην πράξη, κατά την παραγωγή δηλαδή του διδακτικού υλικού, τα πράγματα είναι αρκετά πιο περίπλοκα. Πολλές φορές δεν ικανοποιούνται και οι δύο συνθήκες (γραμματική γενικότητα και επικοινωνιακή χρησιμότητα), οπότε συνήθως επιλέγεται το επικοινωνιακό κριτήριο έναντι του γραμματικού:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

1. έφαγα, έδωσα, ήπια, ήμουν, έκανα, είδα
 2. μίλησα, αγάπησα, τηλεφώνησα, περπάτησα
- γύρισα, χώρισα, σκότωσα, μάλωσα

Σε αρκετά εγχειρίδια η διδασκαλία του ανώμαλου αορίστου (1.) προηγείται του ομαλού (2.). Αυτό γιατί προτάχθηκε το επικοινωνιακό κριτήριο. Αν και πιο σύνθετα από γραμματική άποψη, τα ρήματα τύπου 1. είναι χρησιμότερα, κατά συνέπεια βοηθούν το μαθητή να είναι επαρκέστερος επικοινωνιακά.

Άλλες φορές, πάλι, είναι αναγκαία η αναδρομή σε θεωρητικές αρχές ή σε εμπειρικές γενικεύσεις της γλωσσολογίας:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

1. το σχολείο – του σχολείου
2. το λύκειο – του λυκείου

Τα ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου (1.) προτάσσονται των ουσιαστικών μετακινούμενου τόνου (2.). Προφανώς το κριτήριο δεν είναι επικοινωνιακό αλλά γραμματικό (το *σχολείο* είναι πιο συνηθισμένος και γενικός όρος, αλλά πάντως όχι πιο «χρήσιμος» από το *λύκειο*). Γνωρίζουμε ότι ο σταθερός τόνος είναι αυτός που σταδιακά κυριαρχεί στην ονοματική κλίση, όχι ο μετακινούμενος. Αυτό φαίνεται ν' αποτελεί βασική τάση στην ελληνική, αν υπολογίσουμε ότι α) ένα συγγενές σύστημα, το επιθετικό, χαρακτηρίζεται εξολοκλήρου από σταθερό τόνο, β) οι φυσικοί ομιλητές σχεδόν ποτέ δεν κάνουν λάθη στον τονισμό των ανισοσύλλαβων (το *μάθημα* – του *μαθήματος*), ενώ τα λάθη στην περίπτωση των ισοσύλλαβων είναι πολύ συχνά (πρβλ. *ανθρώποι*, *δασκάλοι* κτλ.), γ) ουσιαστικά του τύπου 2. με γνήσια λαϊκή προέλευση (το *τριαντάφυλλο* – του *τριαντάφυλλου*) δε μετακινούν τον τόνο και δ) πολλά ουσιαστικά τύπου 2. εμφανίζονται και με σταθερό τόνο (το *πανεπιστήμιο του πανεπιστήμιου* / του *πανεπιστημίου*).

2.3 Ιεράρχηση: μορφολογική και εννοιολογική πολυπλοκότητα

Η ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων υπαγορεύεται άλλοτε από μορφολογικά, άλλοτε από εννοιολογικά κριτήρια, άλλοτε από ένα συνδυασμό εννοιολογικών και μορφολογικών κριτηρίων.

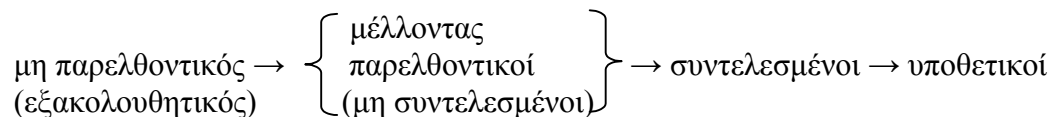
Ας πάρουμε για παράδειγμα αυτή τη φορά όχι ένα απομονωμένο γραμματικό φαινόμενο, αλλά ένα ολόκληρο γραμματικό σύστημα, το «σύστημα των χρόνων». Μπορούμε να αναλύσουμε κάθε ρηματικό τύπο σαν συνδυασμό δύο χαρακτηριστικών. Το πρώτο χαρακτηριστικό ενός ρηματικού τύπου είναι ο *χρόνος*, και με αυτό δηλώνεται η χρονική βαθμίδα: παρόν, παρελθόν μέλλον. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η *τρόπος ενέργειας* ή η «*όψη*», και με αυτό κάθε ρηματικός τύπος δηλώνεται ως *συνοπτικός*, ως *εξακολουθητικός*

ή ως *συντελεσμένος*⁵. Ο συνοπτικός εκφράζεται με το λεγόμενο «αοριστικό θέμα του ρήματος» (*γράφ-*)· ο εξακολουθητικός με το λεγόμενο «ενεστωτικό θέμα» (*γράφ-*)· ο συντελεσμένος με το συντελεσμένο μη παρελθοντικό τύπο (*γράψει*) σε εξάρτηση από το βοηθητικό ρήμα *έχω*. Ας δούμε τον Πίνακα:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 5

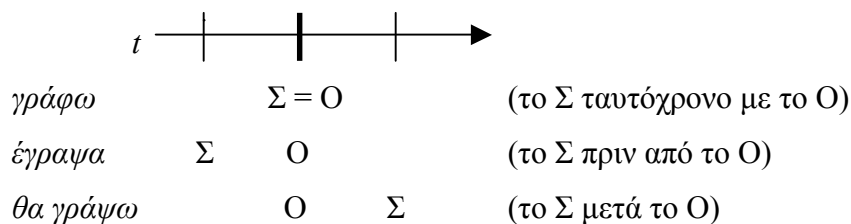
Χρόνος	Τρόπος Ενέργειας		
	Εξακολουθητικός	Συνοπτικός	Συντελεσμένος
Μη παρελθοντικός	γράφ-ω	(γράφ-ω)	έχω γράψ-ει
Παρελθοντικός	έ-γραφ-α	έ-γραψ-α	είχα γράψ-ει / γραμμένο
Μέλλοντας	θα γράφ-ω	θα γράψ-ω	θα έχω γράψ-ει / γραμμένο
Υποθετική	θα έ-γραφ-α	θα έ-γραψ-α	θα είχα γράψ-ει / γραμμένο
Προστακτική	γράφ-ε	γράψ-ε	

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα (και χωρίς να λάβουμε υπόψη μας ανώμαλους σχηματισμούς), οι τύποι της υποθετικής έγκλισης και οι συντελεσμένοι τύποι είναι *μορφολογικά* πιο σύνθετοι από τους τύπους του μέλλοντα, οι οποίοι είναι τουλάχιστον τόσο σύνθετοι όσο οι παρελθοντικοί τύποι, οι οποίοι, με τη σειρά τους, είναι πιο σύνθετοι από τον απλό μη παρελθοντικό τύπο. Οι παρατηρήσεις αυτές έχουν ως συνέπεια την ακόλουθη ιεράρχηση των ρηματικών τύπων:

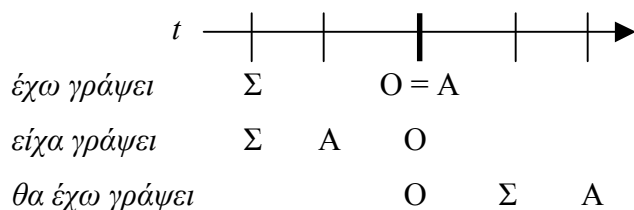


Η ίδια αυτή ιεράρχηση εξηγείται και με *εννοιολογικά* κριτήρια. Την έννοια του «γραμματικού χρόνου» μπορούμε να την αναλύσουμε περαιτέρω ως συνδυασμό πάνω στο νοητό

άξονα του χρόνου δύο σημείων, του σημείου της ομιλίας (O = σημείο της ομιλίας) και του σημείου του συμβάντος που περιγράφεται από το ρήμα (Σ = σημείο του συμβάντος). Με βάση αυτή την ανάλυση, μπορούμε να παραστήσουμε τις τρεις βασικές χρονικές βαθμίδες (παρόν, παρελθόν, μέλλον) ως εξής:



Για την παράσταση όμως του συντελεσμένου τρόπου ενέργειας (ο οποίος, όπως είδαμε, είναι ειδική περίπτωση του συνοπτικού και δηλώνει το «ήδη συντελεσμένο») χρειάζεται να ορίσουμε ένα ακόμη σημείο, μια ενδιάμεση βαθμίδα αναφοράς (A) μετά το σημείο Σ:



Αυτή η «ενδιάμεση» χρονική βαθμίδα είναι το σημείο από το οποίο «βλέπουμε» την πράξη ως «συντελεσμένη». Για παράδειγμα, το σημείο A προσδιορίζεται από τη χρονική πρόταση (όταν ...) στην παρακάτω πρόταση:

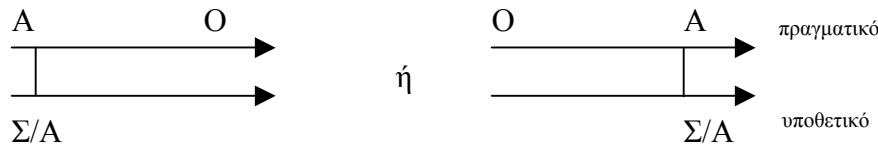
Είχα γράψει το γράμμα, όταν χτύπησε το κουδούνι της εξώπορτας.

Η χρονική πρόταση στο παράδειγμα αυτό δεν προσδιορίζει το χρόνο κατά τον οποίο έγραφα το γράμμα, αλλά μια χρονική στιγμή μετά την ολοκλήρωση του γράμματος.

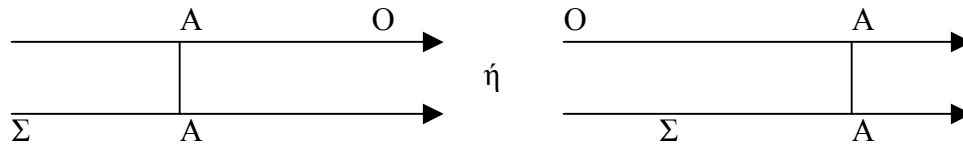
Για τους τύπους της υποθετικής έγκλισης, επιπλέον, χρειάζεται («νοερά» – από εννοιολογική δηλαδή άποψη) να συνδέσουμε όχι μόνο τα τρία χρονικά σημεία, O, Σ και A, αλλά και δύο διαφορετικούς χρονικούς άξονες, τον άξονα του πραγματικού και τον άξονα

του «υποθετικού». Είναι σαν να φανταζόμαστε να συμβαίνει κάτι σ' έναν άλλο, υποθετικό κόσμο, που υπάρχει παράλληλα με τον πραγματικό:

θα ερχόταν:



θα είχε έρθει:



Η πολύπλοκη αυτή συνδυαστική (τριών χρονικών σημείων και δύο χρονικών αξόνων) εξηγεί γιατί οι δομές της υποθετικής πρέπει να διδάσκονται σχετικά αργά σε αλλόγλωσσους που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Από εννοιολογική άποψη, επίσης, οι τύποι αυτοί βρίσκονται στο περιθώριο του συστήματος χρόνου-τρόπου ενέργειας και είναι αναμενόμενο να μην έχουν αυστηρά χρονική σημασία. Αυστηρά χρονική σημασία δεν έχουν επίσης πολλές χρήσεις του μέλλοντα· λ.χ. χρησιμοποιούμε την πρόταση «Θα τα καταφέρεις» για να δηλώσουμε τη βεβαιότητά μας, να δείξουμε την εμπιστοσύνη μας, να παροτρύνουμε τον ακροατή μας, να στοιχηματίσουμε κτλ.· δευτερευόντως χρησιμοποιούμε μια τέτοια έκφραση για να αποφανθούμε για κάτι που πρόκειται να γίνει στο μέλλον.

Όλα αυτά είναι, βέβαια, αρκετά περίπλοκα και αρχίζουν να μοιάζουν με μαθηματικά. Περίπλοκο όμως είναι και το ίδιο το σύστημα των χρόνων και, συνεπώς, η ενδιάθετη γνώση του ρηματικού συστήματος που έχει ο ομιλητής της ελληνικής. Μπορεί να είναι δύσκολο να διατυπώσουμε τη γνώση αυτή με ακρίβεια, αλλά, κατά κάποιον τρόπο, την ενδιάθετη αυτή γνώση την εκδηλώνουμε κάθε φορά που χρησιμοποιούμε ένα ρήμα.

Βέβαια, η μορφολογική και εννοιολογική ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων δεν είναι δεσμευτική για τη διδασκαλία. Στις Γλωσσικές Ασκήσεις επιλέξαμε να παρουσιά-

σουμε πρώτα τους συνοπτικούς χρόνους και μετά τους εξακολουθητικούς, ώστε να μην εμπλέξουμε στη διδασκαλία του χρόνου την κατηγορία του τρόπου ενέργειας, η εξήγηση του οποίου είναι ιδιαίτερα δύσκολη, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω (βλ. και *Οδηγίες για τις γλωσσικές ασκήσεις*).

2.4 Ιεράρχηση: τυπολογικές διαφορές και συστοιχίες γραμματικών φαινομένων

Μια βασική αντίληψη στη θεωρία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ότι «υπάρχουν κάποια γραμματικά φαινόμενα που είναι πιο θεμελιακά και επομένως πρέπει να διδαχθούν αυτά πρώτα, έτσι ώστε να χτιστούν πάνω τους κάποια άλλα στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και άλλα φαινόμενα που είναι μεν ανεξάρτητα από τα προηγούμενα αλλά που γύρω τους στρέφονται άλλα πάλι στοιχεία». Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, οι εντυπωσιακές σε πρώτη ματιά διαφορές μεταξύ των γλωσσών δεν είναι απεριόριστες, αλλά υπακούουν σε «παραμετρικούς» περιορισμούς. «Μια απλή δομική διαφορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες μπορεί να έχει ως συνέπεια ένα σύνολο άλλων δομικών διαφορών που όλες προέρχονται από την πρώτη»⁶.

Ως μια τέτοια παράμετρος σε σχέση με την οποία διαφέρουν οι γλώσσες έχει υποδειχθεί η εξής: οι γλώσσες διαφέρουν ανάλογα με το αν είναι υποχρεωτική ή προαιρετική η έκφραση του υποκειμένου, ονοματικού ή αντωνυμικού.

Στα αγγλικά, λ.χ., η έκφραση του υποκειμένου είναι υποχρεωτική, ενώ στα ελληνικά δεν είναι. Οι συνέπειες αυτής της φαινομενικά ασήμαντης παραμετρικής διαφοράς είναι ποικίλες: Στην αγγλική είναι υποχρεωτική η παρουσία του υποκειμένου (λ.χ. *John runs, He runs*, αλλά όχι **Runs*). Επίσης, το αντωνυμικό υποκείμενο της αγγλικής κανονικά δεν είναι τονισμένο: αποτελεί μια τονική ενότητα με το ρήμα που ακολουθεί. Η φράση με λειτουργία υποκειμένου συνήθως προηγείται του ρήματος και η σειρά αυτή, σε γενικές γραμμές, είναι απαράβατη για τα αγγλικά. Αντιθέτως, στα ελληνικά η παρουσία φράσης υποκειμένου δεν είναι υποχρεωτική, αφού οι πληροφορίες προσώπου και αριθμού είναι ενσωματωμένες στην κατάληξη του ρήματος: μια πλήρης πρόταση στα ελληνικά δεν είναι, συνεπώς, απαραίτητο να περιλαμβάνει εκφρασμένο γραμματικό υποκείμενο (*Τρέχει*). Το αντωνυμικό υποκείμενο εμφανίζεται συνήθως τονισμένο (*ΑΥΤΟΣ τρέχει*) και η

λειτουργία του είναι εμφατική ή αντιδιασταλτική, χρησιμοποιείται δηλαδή για νοηματική διάκριση. Ως συνέπεια, η σειρά των όρων στα ελληνικά παρουσιάζεται πολύ πιο ελεύθερη σε σχέση με τα αγγλικά (*Ο Γιάννης τρέχει, Τρέχει ο Γιάννης· Ο Γιάννης κλότσησε την μπάλα, Την μπάλα (την) κλότσησε ο Γιάννης, (Την) κλότσησε την μπάλα ο Γιάννης*). Σε συνδυασμό με τη σχετική ελευθερία στη σειρά των όρων, η ελληνική έχει ένα πλούσιο σύστημα πτώσεων, μέσω των οποίων δηλώνονται οι γραμματικές λειτουργίες του υποκειμένου, του αντικειμένου κτλ.

Η παρουσία λοιπόν ενός θεμελιώδους χαρακτηριστικού μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην όλη γραμματική οργάνωση της γλώσσας και να επηρεάζει μια *συστοιχία* γραμματικών φαινομένων.

Αυτός που μαθαίνει την ελληνική ως ξένη γλώσσα πρέπει με κάποιον τρόπο να κατανοήσει τις «παραμετρικές» διαστάσεις της ελληνικής, να μάθει δηλαδή να συνδυάζει τα γραμματικά φαινόμενα που οργανώνονται βάσει κοινών χαρακτηριστικών. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ο μαθητής πρέπει να μάθει να συνδυάζει ένα φαινόμενο επιτονικό (την έμφαση), ένα φαινόμενο μορφολογικό (τις πτώσεις) και ορισμένα συντακτικά φαινόμενα (την προαιρετική εμφάνιση υποκειμένου και την ελεύθερη σειρά των όρων). Τέτοιου τύπου γραμματικά φαινόμενα πρέπει να διδάσκονται *νωρίς, συνδυαστικά και επαναληπτικά*: η διδασκαλία οφείλει να επανέρχεται σε ολόκληρη τη συστοιχία των γραμματικών φαινομένων κάθε φορά που αντιμετωπίζει ένα από αυτά.

2.5 Το λεξιλόγιο

Όπως στην παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων, έτσι και στην περίπτωση του λεξιλογίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργαστεί με συστηματικό τρόπο. Τα σημαντικότερα προβλήματα που έχει ν' αντιμετωπίσει είναι δύο: η επιλογή του λεξιλογίου και η παρουσίασή του.

2.5.1 Η επιλογή του λεξιλογίου: βασικό λεξιλόγιο και λέξεις-κλειδιά

Πολλές φορές οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με απαιτητικά από λεξιλογική άποψη κείμενα. Με δεδομένο ότι ο χρόνος είναι λίγος και οι ανθρώπινες νοητικές ικανότητες περι-

ορισμένες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει να παρουσιάσει κάποιες λέξεις και ν' αφήσει κάποιες άλλες. Και γι' αυτή την επιλογή μπορούμε να επικαλεστούμε δύο βασικά κριτήρια:

A. Πόσο συχνόχρηστη, πόσο βασική είναι μια λέξη, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο κείμενο⁷. Για παράδειγμα, ποια από τις παρακάτω λέξεις θα επιλέγατε για το βασικό επαγγελματικό λεξιλόγιο με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών σας;

γιατρός, αεροσυνοδός, καπνέμπορος, ψαράς, ξεναγός, δάσκαλος, αγρότης

B. Πόσο κρίσιμη είναι μια λέξη για την κατανόηση ενός συγκεκριμένου κειμένου. Για παράδειγμα:

Η βοσκοπούλα βρήκε το περιδέραιο της πριγκίπισσας. Πήγε στο παλάτι και ζήτησε να δει την πριγκίπισσα. Η πριγκίπισσα, που ήταν πολύ στενοχωρημένη επειδή είχε χάσει το περιδέραιο, έδωσε 100 λίρες στη βοσκοπούλα και το πήρε πίσω.

Η λέξη *περιδέραιο* σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανήκει στο βασικό λεξιλόγιο. Είναι όμως κρίσιμη για την κατανόηση του κειμένου, εφόσον κατευθύνει την πλοκή του. Για το λόγο αυτό, ο διδάσκων θα πρέπει να εξηγήσει στα παιδιά τι σημαίνει *περιδέραιο*.

2.5.2 Η παρουσίαση του λεξιλογίου

Μετά την επιλογή του βασικού λεξιλογίου, ο διδάσκων θα πρέπει να εξηγήσει στα παιδιά τι σημαίνουν οι λέξεις που τους είναι άγνωστες. Οι τεχνικές είναι πολλές και γνωστές, αλλά κάποιες είναι προτιμότερες από άλλες. Οι καταλληλότερες τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

1. Η χρήση συνωνύμων, αλλά και απλών ορισμών

(*Περιδέραιο* = 1. κολιέ

2. το φοράνε οι γυναίκες στο λαιμό τους για να είναι όμορφες)

2. Η χρήση της ζωγραφικής, της συμβολικής αναπαράστασης, της μιμητικής
3. Η χρήση της μητρικής ως γλώσσας στήριξης.

Γενικά, είναι *προτιμότερο να χρησιμοποιείται η ελληνική ως γλώσσα στήριξης* (δηλαδή ως γλώσσα της διδασκαλίας). Άλλη βοηθητική γλώσσα (τουρκικά, πομακικά) μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο όταν η απόδοση της λέξης στα ελληνικά είναι εξαιρετικά προβληματική ή και αδύνατη. Αυτό ισχύει κυρίως με το λεξιλόγιο που αναφέρεται σε αφηρημένες έννοιες. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα μπορούν επίσης να κάνουν χρήση των λεξικών του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».

Όσα είπαμε παραπάνω αναφέρονται στο χειρισμό του λεξιλογίου μέσα από μεμονωμένα κείμενα.

3. Οι Γλωσσικές Ασκήσεις

Το γλωσσικό υλικό που έχετε στα χέρια σας, οι Γλωσσικές Ασκήσεις, αποσκοπεί στη συστηματική παρουσίαση και διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων της νέας ελληνικής στους αλλόφωνους μαθητές του Γυμνασίου στη Θράκη.

Το υλικό αυτό, με τη μορφή ασκήσεων, προορίζεται για χρήση κυρίως στο διευρυμένο ωράριο και έχει στόχο την ενίσχυση της γλωσσομάθειας των αλλόφωνων μαθητών. Τα βασικά χαρακτηριστικά του υλικού σας είναι γνωστά από προηγούμενες παρουσιάσεις του, γι' αυτό και δε θα επεκταθούμε εδώ. Πιστεύουμε όμως ότι θα ήταν χρήσιμη μια αναλυτική πρόταση παρουσίασης και διδακτικής αξιοποίησης του υλικού αυτού, πέρα από τις βασικές αρχές που ήδη εκθέσαμε, και αυτό θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια.

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι Γλωσσικές Ασκήσεις αντιπροσωπεύουν ένα ευέλικτο υλικό που ο διδάσκων καλείται να το χειριστεί ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Με άλλα λόγια, το υλικό αυτό δεν είναι προορισμένο να διδαχθεί από την αρχή μέχρι το τέλος, ακολουθώντας αυστηρά τη σειρά με την οποία είναι σελιδοποιημένες οι ασκήσεις. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αποφασίσει πού πρέπει να δώσει έμφαση και πόσο θ' ασχοληθεί μ' ένα

φαινόμενο. Για να διευκολυνθεί στην απόφασή του αυτή πρέπει, πριν διδάξει ένα γραμματικό φαινόμενο, να εμπλακεί σε δύο βασικές διαδικασίες.

3.2 Διάγνωση

Πρώτα απ' όλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τα λάθη που κάνουν οι μαθητές. Αυτό μπορεί να το κάνει πολύ απλά και ανεπίσημα, από την πρώτη τους συνάντηση κιόλας, είτε μιλώντας μαζί τους είτε ζητώντας τους να γράψουν ένα σύντομο κείμενο για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους. Είναι όμως χρήσιμο να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να καταγράψει τα λάθη των μαθητών του με πιο συστηματικό τρόπο. Για το λόγο αυτό συνιστάται το Φύλλο Ατομικής Παρακολούθησης, του οποίου η συμπλήρωση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να παρατηρεί συστηματικότερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του⁸.

Ο εντοπισμός των λαθών είναι μια διαδικασία αρκετά εύκολη, γιατί γίνεται συνήθως με τρόπο διαισθητικό. Σε κάθε φυσικό ομιλητή η όποια άστοχη χρήση της γλώσσας γίνεται φανερή αμέσως. Τα περισσότερα λάθη «τα πιάνουμε» με τη μία.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο για την *αξιολόγηση* των λαθών. Ας δούμε την ακόλουθη πρόταση:

τις αρέσει τον Γιώργο («της αρέσει ο Γιώργος»)

Στην παραπάνω πρόταση έχουμε δύο ειδών λάθη, ένα συντακτικό (αιτιατική έναντι ονομαστικής) και ένα ορθογραφικό (*ι* αντί του ορθού *η*). Ο διδάσκων βρίσκεται λοιπόν μπροστά σε δύο επιλογές: να διδάξει την ορθή σύνταξη ρημάτων όπως *τα μου αρέσει, μου πάει, μου φτάνει* κτλ. ή να διδάξει την ορθογραφία των αντωνυμικών. Τι από τα δύο θα πρέπει να κάνει;

Η απάντηση προκύπτει από το κριτήριο της επικοινωνιακής χρησιμότητας που θέσαμε προηγουμένως. Δομές όπως η παραπάνω αποτελούν κοινό τόπο στην καθημερινή επικοινωνία, κατά συνέπεια θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτές. Το ορθογραφικό λάθος, όσο και αν μας σοκάρει ως φιλολόγους, έρχεται σε δεύτερη μοίρα συγκρινόμενο με λάθη που πλήττουν τη δομή της γλώσσας.

Η διαδικασία της επιλογής, φυσικά, δεν είναι ποτέ απόλυτη. Ας δούμε τα επόμενα δύο παραδείγματα:

1. τον Χασάν θέλει μια σοκολάτα
2. τις αρέσει τον Πέτρο

Στην περίπτωση αυτή λάθη σε ενεργητικές δομές σαν την πρώτη θεωρούνται βασικότερα από λάθη σε δομές σαν τη δεύτερη.

Τα παραδείγματά μας παρουσιάζουν δύο μάλλον απλές περιπτώσεις επιλογής. Στην πράξη, τα πράγματα είναι πιο δύσκολα, εφόσον μπορεί να εμφανιστούν λάθη από περισσότερα φαινόμενα και από διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη). Τα πράγματα, μάλιστα, μπορεί να γίνουν χειρότερα, αν υπολογίσουμε ότι σε κάθε μαθητή μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικού τύπου λάθη.

Πώς μπορεί να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός; Η πείρα του είναι ένας κρίσιμος παράγοντας, εφόσον σταδιακά εξοικειώνεται με το είδος των λαθών που κάνουν οι περισσότεροι μαθητές. Ένα άλλο στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι *Οδηγίες για τις γλωσσικές ασκήσεις*. Στις *Οδηγίες* επισημαίνονται φαινόμενα που παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό. Βλ. και παρακάτω, Ενότητα 5.

3.3 Η παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου

Η παρουσίαση ενός γραμματικού φαινομένου διέρχεται τα εξής βασικά στάδια:

1. αφόρμηση, 2. προκαταρκτική παρουσίαση, 3. χρήση του γλωσσικού υλικού, 4. σύνοψη, 5. επανάληψη.

3.3.1 Αφόρμηση

Πρόκειται για το στάδιο που προηγείται της αξιοποίησης του γλωσσικού υλικού. Όπως ήδη γνωρίζετε από τη διδακτική σας εμπειρία, η αφόρμηση μπορεί να έχει πολλές μορφές. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στο φαινόμενο που

του παρουσιάζεται και να το αντιμετωπίσει με ενδιαφέρον. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικεντρωθεί στη *σημασία που έχει το φαινόμενο για την επικοινωνία* και να επιλέξει τον πλέον πρόσφορο τρόπο για να αναδείξει την επικοινωνιακή αυτή σημασία. Αυτό μπορεί να γίνει και αντίστροφα, αν δείξει ο διδάσκων ότι υπονομεύεται η επικοινωνία με τη χρήση μιας άστοχης διατύπωσης. Το Υλικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο χρησιμοποιείται παράλληλα και σε συνδυασμό με τις Γλωσσικές Ασκήσεις, παρέχει πάμπολλες αφορμές για τη χρήση των ασκήσεων.

3.3.2 Η προκαταρκτική παρουσίαση του φαινομένου

Χρησιμοποιώντας ένα δύο από τα παραδείγματα-εκφωνήματα της αφόρμησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγγείλει συνοπτικά στους μαθητές το φαινόμενο με το οποίο θα ασχοληθούν στη συνέχεια. Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να προσέξουμε να κάνουμε την παρουσίαση όσο το δυνατόν πιο απλή και καθαρή. Χρησιμοποιούμε περιορισμένη «μεταγλώσσα» (ορολογία της γραμματικής) και η όλη παρουσίαση του φαινομένου γίνεται με τη χρήση λεξιλογίου που γνωρίζουν οι μαθητές. Ακόμα, σε αυτό το στάδιο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μορφολογικά υποδείγματα από τη γραμματική παρουσίαση του φαινομένου. Μπορούμε επίσης να παραλληλίσουμε το νέο φαινόμενο με φαινόμενα που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές.

3.3.3 Η αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού

Στη συνέχεια οι μαθητές εξασκούνται στην εμπέδωση του φαινομένου μέσω των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη ενότητα πάνω στην οποία εργάζονται. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργός σε αυτή τη διαδικασία. Οι ασκήσεις που δίνονται *δεν αποτελούν διαγνωστικά τεστ*, κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να συμμετέχει ενεργά, να διορθώνει, και κυρίως να *εξηγεί* γιατί διορθώνει.

Στην περίπτωση που ο διδάσκων κρίνει ότι οι μαθητές κατέχουν πλέον το φαινόμενο με επάρκεια, έχει δύο δυνατότητες:

- να προχωρήσει με τις ασκήσεις υψηλότερου βαθμού δυσκολίας (δηλώνονται με ειδική εικόνα: το μολύβι που κρατάει μια βόμβα)·
- να επεκταθεί στην εξέταση του φαινομένου χρησιμοποιώντας το Υλικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (υπεύθυνη: Α. Ιορδανίδου).

3.3.4 Σύνοψη

Καλό θα ήταν, τέλος, ο διδάσκων να κλείσει την παρουσίασή του με μια συνοπτική αναφορά σε όσα διδάχθηκαν οι μαθητές στο μάθημα. Αν έχει χρόνο δε, να τελειώσει το μάθημα με κάτι διασκεδαστικό, όπως μια επικοινωνιακή άσκηση, ένα τραγούδι, ένα παιχνίδι ή ένα ανέκδοτο.

3.3.5 Επανάληψη

Η παρουσίαση ενός φαινομένου μια μόνο φορά δεν είναι αρκετή. Για την εμπέδωση της γραμματικής γνώσης είναι απαραίτητη η συχνή επανάληψη και ο συνδυασμός των γραμματικών φαινομένων σε διαφορετικές ασκήσεις, η χρήση της ίδιας γραμματικής δομής σε διαφορετικά κείμενα και η αξιοποίησή της για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων.

Μπορούμε να φανταστούμε τις επαναλήψεις σαν μια σειρά ομόκεντρων κύκλων που σταδιακά διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών. Θα χρειαστεί ίσως ο ίδιος ο καθηγητής να φτιάξει ορισμένες γλωσσικές ασκήσεις σαν αυτές που παρέχονται από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και να τις αξιοποιήσει για την επανάληψη και την εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων που σχεδιάζει να διδάξει.

3.4 Ένα παράδειγμα: η διδασκαλία της γενικής

Η γενική αποτελεί ένα από τα φαινόμενα στα οποία δυσκολεύονται οι μουσουλμάνοι μαθητές. Οι δυσκολίες οφείλονται σε πολλούς παράγοντες: η γενική έχει δύσκολη μορφολογία, ακαταστάλακτη ακόμη και για τους φυσικούς ομιλητές· επιτελεί ποικίλες γραμματικές λειτουργίες (γενική κτητική, υποκειμενική, αντικειμενική κτλ.)· επίσης, από συντα-

κτική άποψη, η λειτουργία της γενικής έχει πολύ διαφορετική «πραγμάτωση» στη μητρική γλώσσα πολλών μαθητών. Αυτά και άλλα προβλήματα της γενικής επισημαίνονται στις *Οδηγίες για τις γλωσσικές ασκήσεις*. Σε συνδυασμό με τα ποικίλα λάθη που διαγιγνώσκονται στους μαθητές, καθιστούν τη γενική κεντρικό γραμματικό φαινόμενο για την ενισχυτική διδασκαλία.

Η διδασκαλία της γενικής προϋποθέτει ασφαλώς ότι ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με την κατηγορία της πτώσης, μέσα από την αντιδιαστολή ονομαστικής-αιτιατικής. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να κατανοήσει ότι η γενική διαθέτει διακριτές λειτουργίες, όπως και οι άλλες πτώσεις. Εξίσου αποτελεσματικά μπορεί να συνειδητοποιήσει τη μορφολογική ιδιαιτερότητα της γενικής, αν έχει ήδη εμπεδώσει τη μορφολογική διαφοροποίηση των δύο άλλων πτώσεων.

3.4.1 Αφόρμηση

Η διδασκαλία της γενικής μπορεί να ξεκινήσει μ' ένα απλό παιχνίδι. Όλοι δίνουν στον καθηγητή από ένα αντικείμενο. Αυτός τα μαζεύει και ρωτάει στην τύχη: «Ποιανού είναι αυτό το ...;». Στη συνέχεια μπορεί να κάνει στους μαθητές ερωτήσεις του τύπου «Ξέρεις τη διεύθυνση του Χασάν;» ή «Ποιο είναι το τηλέφωνο της Ζαϊνέπ;». Τέλος, ο διδάσκων μπορεί να παίξει με τους μαθητές ένα απλό παιχνίδι γνώσεων, σαν αυτό που προτείνεται στην άσκηση 168: «Ποια είναι η πρωτεύουσα του Νομού Ροδόπης;» και να επεκταθεί ρωτώντας τους μαθητές για ευρωπαϊκές χώρες και τις πρωτεύουσές τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο διδάσκων καλό θα ήταν να γράφει ορισμένα από τα εκφωνήματα στον πίνακα (επιλεκτικά, λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά και επειδή δεν είναι όλα εξίσου βασικά) και να υπογραμμίζει εκεί τα σχήματα με γενική.

Στη φάση αυτή θεωρούμε ότι έχει ολοκληρωθεί το στάδιο της αφόρμησης. Τι έχει κατορθώσει ο διδάσκων σ' αυτό το στάδιο; Έχει κατορθώσει:

A. Να κάνει τους μαθητές του να στρέψουν την προσοχή τους στο γλωσσικό φαινόμενο με το οποίο θ' ασχοληθούν στη συνέχεια.

B. Να κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την επικοινωνιακή χρησιμότητα αυτού του φαινομένου. Ερωτήσεις σαν αυτές που αναφέραμε προηγουμένως είναι πάρα πολύ

συνηθισμένες στην καθημερινή επικοινωνία. Ας αναρωτηθούμε πόσες φορές χρειάζεται να ζητήσουμε το τηλέφωνο κάποιου, να μάθουμε το επώνυμό του ή πού μένει. Ακόμα, να ρωτήσουμε για τον κτήτορα ενός αντικειμένου.

Γ. Να εξοικειώσει τα παιδιά με τις βασικές λειτουργίες της γενικής, και ιδιαίτερα με τη λειτουργία της κτήσης. Στις δομές που χρησιμοποιήθηκαν στην αφόρμηση η γενική έχει κτητική λειτουργία, είτε με την τυπική έννοια του όρου (ως ιδιοκτησία):

η τσάντα του Χασάν

(ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ: ο Χασάν μπορεί να χαρίσει ή να δανείσει την τσάντα του)

είτε με τη μη τυπική έννοια του όρου, ως φυσική κτήση:

η διεύθυνση της Αϊσέ

(ΦΥΣΙΚΗ ΚΤΗΣΗ: Η Αϊσέ δεν μπορεί να χαρίσει ή να δανείσει τη διεύθυνσή της).

Δ. Τέλος, ο εκπαιδευτικός έχει κατορθώσει να δώσει στα παιδιά ένα κριτήριο για τη διάγνωση της γενικής μέσω της ερωτηματικής αντωνυμίας *ποιανού*. Το κριτήριο αυτό μπορεί να το χρησιμοποιήσει στη συνέχεια, κατά την ένταξη της πτώσης στο πτωτικό σύστημα και σε αντιπαραβολή με τις αντωνυμίες *ποιος* (ονομαστική) *ποιον* (αιτιατική).

Όπως φαίνεται από την αφόρμηση, ο διδάσκων πρέπει να ξεκινήσει από τις πιο απλές και στοιχειώδεις όψεις του φαινομένου. Σε αυτή τη φάση μάς ενδιαφέρει τα παιδιά να επικεντρωθούν στη λειτουργική-επικοινωνιακή πλευρά της γενικής, και μάλιστα στην πιο βασική από αυτές (κτητική), και όχι ν' ασχοληθούν με τη μορφολογία.

3.4.2 Η προκαταρκτική παρουσίαση του φαινομένου

Επειδή, όπως είπαμε, ο σχηματισμός της γενικής παρουσιάζει ασυνήθιστες δυσκολίες και οι λειτουργίες αυτής της πτώσης είναι πολλές και διαφορετικές, η διδασκαλία της γενικής δεν μπορεί να ολοκληρωθεί σ' ένα μόνο μάθημα. Καλό είναι ο διδάσκων να διαιρέσει το υλικό του έτσι ώστε να γνωρίζει πόσο μπορεί να καλύψει σε κάθε μάθημα και με βάση αυτή τη διαίρεση να οργανώσει και την προκαταρκτική παρουσίαση για κάθε μάθημα. Η γενική αρχή είναι η εξής: προχωράμε σταδιακά από τα πιο απλά και βασικά στα πιο σύνθετα, τόσο από μορφολογική όσο και από λειτουργική άποψη.

Στην περίπτωση της ενότητας που εξετάζουμε, η ύλη θα μπορούσε να διαιρεθεί ως εξής:

<u>ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ</u>	<u>ΧΡΗΣΗ</u>
1. Ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου	κτήση ιδιότητα
2. Ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου	ιδιότητα χρονολόγηση προσδιοριστική
3. Γενική επιθέτων	όλες οι χρήσεις

Ας δούμε πρώτα τα ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου. Στο επίπεδο της παρουσίασης, ο διδάσκων μπορεί ν' αρχίσει με την άσκηση 169. Από την άποψη της λειτουργίας, μπορεί να πει ότι η γενική δείχνει ποιος έχει κάτι, απαντώντας στην ερώτηση «Ποιανού είναι...». Από την άποψη της σύνταξης, πρέπει να επισημάνει ότι η γενική ακολουθεί πάντα το ουσιαστικό που προσδιορίζει. Με απλά λόγια, πρώτα έχουμε το αντικείμενο της κτήσης και στη συνέχεια τον κτήτορα (σε γενική). Η υπόδειξη αυτή είναι σημαντική, ιδιαίτερα για όσους μαθητές είναι τουρκόφωνοι, γιατί στη μητρική τους γλώσσα το σχήμα είναι αντίστροφο (π.χ. η πόρτα του σπιτιού μου λέγεται στα τουρκικά *enimin karisi*, δηλαδή σπιτιού-μου-του πόρτα-του). Από μορφολογική άποψη, ο διδάσκων επισημαίνει τη μορφολογία της γενικής για ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου (μπορεί να χρησιμοποιήσει παραδείγματα από ζώα, ώστε το υλικό του να είναι συμβατό με την άσκηση που θ' ακολουθήσει). Ο διδάσκων, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του, μπορεί να αποφασίσει να εξετάσει μόνο τον ενικό και ν' αφήσει τον πληθυντικό για επόμενο μάθημα. Για την περίπτωσή μας, λοιπόν, ο διδάσκων μπορεί να γράψει στον πίνακα την ονομαστική και να δώσει τους τύπους της γενικής σε ενικό και πληθυντικό.

Αυτά που πρέπει να επισημάνει στους μαθητές είναι τα ακόλουθα:

1. Ότι τα αρσενικά σε *-ος* και τα ουδέτερα σε *-ο*, *-ι* έχουν κοινή κατάληξη στη γενική (*-ου* / *-ού*).

2. Ότι, από τα άλλα ουσιαστικά (αρσενικά σε -ας, -ης, θηλυκά σε -α, -η), όποιο έχει -ς στην ονομαστική το χάνει στη γενική, ενώ όποιο δεν έχει -ς στην ονομαστική παίρνει ένα -ς στη γενική.

3. Ότι η γενική πληθυντικού (αν τη χρησιμοποιήσει) είναι κοινή για όλα τα ουσιαστικά.

Σε αυτό το στάδιο ολοκληρώνεται η προκαταρκτική παρουσίαση του φαινομένου.

3.4.3 Η αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού

Στην άσκηση 170, μέσω των φυσικών χαρακτηριστικών διαφορών ζώων, ο διδάσκων καλύπτει τη μορφολογία των ουσιαστικών μη μετακινούμενου τόνου σε συνδυασμό με μια βασική λειτουργία (τη γενική κτητική, στο επίπεδο της φυσικής κτήσης). Ο διδάσκων ζητάει από τους μαθητές ν' απαντήσουν στα ζητούμενα της άσκησης και συμμετέχει ο ίδιος ενεργά στη διαδικασία αυτή. Επιβραβεύει τις επιτυχημένες προσπάθειες των μαθητών, ενώ, στην περίπτωση λάθους, διορθώνει ήπια, εξηγώντας (και αυτό είναι βασικότατο για την εμπέδωση του φαινομένου) για ποιο λόγο ο συγκεκριμένος τύπος είναι λανθασμένος και πώς είναι ο σωστός τύπος.

Στο στάδιο αυτό ο διδάσκων έχει τις εξής επιλογές:

1. Αν κρίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν εμπεδώσει με επάρκεια το φαινόμενο, είτε από μορφολογική είτε από λειτουργική άποψη, μπορεί να επιμείνει περισσότερο. Μπορεί, για παράδειγμα, να τους δώσει ένα απλό γενεαλογικό δέντρο σαν το ακόλουθο:

Γιώργος	Ελένη
Άννα	Σταμάτης

Στη συνέχεια ρωτάει τους μαθητές για τις σχέσεις συγγένειας μεταξύ των μελών της οικογένειας αυτής.

2. Αν ο διδάσκων κρίνει ότι οι μαθητές έχουν εμπεδώσει με επάρκεια τη μορφολογία, μπορεί να την προϋποθέσει και να προχωρήσει στην παρουσίαση κάποιων πιο σύνθετων χρήσεων της γενικής, όπως είναι η γενική της ιδιότητας. Χρήσιμες για το σκοπό αυτό

είναι οι ασκήσεις με τους τίτλους ταινιών και τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Στη συνέχεια θα μπορούσε να ασχοληθεί με τα ουσιαστικά μετακινούμενου τόνου (τις πιο βασικές κατηγορίες) και να τελειώσει με την παρουσίαση της γενικής προσδιοριστικής (γενική υποκειμενική – γενική αντικειμενική). Η παρουσίαση της γενικής προσδιοριστικής είναι αρκετά σύνθετη, γιατί προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν άρτια γνώση της μορφολογίας της γενικής, αλλά και ότι έχουν εμπεδώσει πλήρως τις λειτουργίες όλων των πτώσεων.

Ας δούμε τι θα μπορούσε να κάνει ο διδάσκων, για τη διδασκαλία του φαινομένου:

1. Να ξεκινήσει και πάλι με τη βασική λειτουργία της γενικής και να εξηγήσει ότι όλα τα σχήματα αυτού του τύπου μπορούν να αναλυθούν σε μια απλή πρόταση του τύπου:

η τσάντα του Χασάν → ο Χασάν έχει μια τσάντα

η ουρά της αλεπούς είναι

φουντωτή → η αλεπού έχει φουντωτή ουρά

2. Στη συνέχεια μπορεί να υπενθυμίσει απλούς μετασχηματισμούς πιο σύνθετων λειτουργιών, σαν αυτούς που παρουσιάζονται στην άσκηση 172:

η διεύθυνση του Αντρέα → ο Αντρέας μένει...

3. Σε αυτό το στάδιο μπορεί να περάσει πλέον στις περιπτώσεις της γενικής προσδιοριστικής. Πριν ασχοληθεί με το υλικό, μπορεί και πάλι και δώσει στα παιδιά απλές προτάσεις από τίτλους εφημερίδων του τύπου

Νίκη του ΠΑΟΚ στη Λεωφόρο → *Νίκησε* ο ΠΑΟΚ στη Λεωφόρο

και να βοηθήσει τα παιδιά να εξαγάγουν το μετασχηματισμό με απλές ερωτήσεις του τύπου «Ποιος νίκησε;».

Στη συνέχεια μπορεί να επεκταθεί και στη «γενική αντικειμενική», χρησιμοποιώντας τα παραδείγματα της άσκησης 181.

Τις αποφάσεις του, βέβαια, ο εκπαιδευτικός τις βασίζει κάθε φορά στο επίπεδο της τάξης του. Αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εμπέδωση βασικών πλευρών του

φαινομένου, απλώς παραλείπουμε όλο το κομμάτι που αφορά τη γενική προσδιοριστική. Αν πάλι γνωρίζουν πολύ καλά τα βασικά της γενικής, τότε τα περνάμε στα γρήγορα (επανάλληψη) και δίνουμε έμφαση στη γενική προσδιοριστική. Αν, πάλι, έχουμε μια μεικτή τάξη, μπορούμε ν' απασχολήσουμε όλους τους μαθητές μ' ένα κοινό φαινόμενο, δίνοντας στον καθένα ασκήσεις που ν' αντιστοιχούν στο επίπεδό του. Για παράδειγμα, μπορούμε να ρωτήσουμε για τη μύτη, τα δόντια ή το τρίχωμα ενός ζώου, ζητώντας όμως από τους μεν τη γενική ενικού και από τους δε τη γενική πληθυντικού. Και είναι φανερό ότι ο ρόλος μιας άσκησης στα στάδια οργάνωσης του μαθήματος μπορεί να ποικίλλει. Μια άσκηση σαν την 169 μπορεί για μια τάξη με υψηλό βαθμό εμπέδωσης να ενταχθεί στο στάδιο της αφόρμησης, μόνο και μόνο για να ελεγχθεί η βασική μορφολογία. Για μια τάξη με χαμηλό βαθμό εμπέδωσης αποτελεί κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας. Αντίστοιχα, η άσκηση 172 για μια τάξη με υψηλό βαθμό εμπέδωσης δεν αποτελεί επέκταση του βασικού υλικού, αλλά είναι το βασικό υλικό που πρέπει να αξιολογηθεί, ενώ για μια «μέση» τάξη η άσκηση αυτή θα μπορούσε να παραλειφθεί.

3.4.4 Σύνοψη

Κλείνουμε το μάθημα με μια περίληψη του σχηματισμού και των λειτουργιών της γενικής που έχουμε διδάξει. Αν έχουμε χρόνο, μπορούμε ν' αντιστρέψουμε τις ερωτήσεις που κάναμε στην αφόρμηση, ρωτώντας, για παράδειγμα, «Ποιανού νομού είναι πρωτεύουσα η Κομοτηνή;» κτλ. Μπορούμε με τον ίδιο τρόπο να ρωτήσουμε για τα φυσικά χαρακτηριστικά των ζώων· π.χ. «Ποιανού ζώου η ουρά είναι φουντωτή». Τέλος, για τη γενική προσδιοριστική μπορούμε να δώσουμε μια πρόταση και να ζητήσουμε τώρα το σχήμα με γενική.

3.4.5 Επανάληψη

Η φάση της επανάληψης περιλαμβάνει δύο διακριτές διαδικασίες:

1. Την περαιτέρω εμπέδωση του φαινομένου, μέσω επαναληπτικών ασκήσεων για το φαινόμενο καθεαυτό. Στην περίπτωση της γενικής, προσφέρεται για επανάληψη μια ά-

σκηση που να περιλαμβάνει το σύνολο των πληροφοριών που οι μαθητές έχουν διδαχθεί για τη γενική, τόσο από την άποψη της μορφολογίας όσο και από την άποψη της χρήσης.

2. Την ένταξη του φαινομένου στο ευρύτερο γραμματικό σύστημα της ελληνικής. Ειδικά για τη γενική, αυτό θα μπορούσε να γίνει προς δύο κατευθύνσεις:

A. Από την άποψη της μορφολογίας, παρουσιάζουμε πλέον στους μαθητές ολοκληρωμένα κλιτικά υποδείγματα (ονομαστική, αιτιατική, γενική) και προσπαθούμε να οδηγήσουμε τους μαθητές σε συμπεράσματα για το πώς σχηματίζεται η γενική σε σχέση με τις άλλες πτώσεις.

B. Από την άποψη των γραμματικών λειτουργιών, υπενθυμίζουμε στους μαθητές τις λειτουργίες των άλλων πτώσεων και τις αντιπαραβάλλουμε με τις λειτουργίες της γενικής. Στην κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκαν ασκήσεις με ουσιαστικά απλής μορφολογίας, όπου το ζητούμενο πλέον είναι ο μαθητής να επιλέξει μεταξύ των τριών βασικών πτώσεων με κριτήριο τη λειτουργία τους.

Τέλος, η επανάληψη μπορεί να γίνει με επικοινωνιακές ασκήσεις και δραστηριότητες.

4. Επικοινωνιακές ασκήσεις

Οι ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου συνδυάζουν συνήθως *περισσότερα από ένα γραμματικά φαινόμενα*. Επίσης, εξασκούν τους μαθητές σε *μονάδες λόγου μεγαλύτερες της πρότασης* (ερωταποκρίσεις, διαλόγους, πολλαπλά κείμενα). Βάζουν έτσι τους μαθητές στη διαδικασία ανάκλησης των γνώσεων τους γύρω από συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία μπορεί να αφορούν συνδυαστικά διαφορετικά γλωσσικά πεδία (στίξη, ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη).

Οι επικοινωνιακές ασκήσεις χρησιμοποιούν σαν αφορμή τα προσωπικά βιώματα των μαθητών, πραγματικές ή προσομοιωμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες, και θέματα που δίνουν κίνητρο στους μαθητές, εφόσον σχετίζονται με πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές βοηθούνται στην κατανόηση και συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας *μέσα από τη χρήση της*.

Πολλές από τις επικοινωνιακές ασκήσεις απαιτούν την ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος στην άσκηση, η οποία έχει συχνά τη μορφή μιας συλλογικής δραστηριότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το δικό του κείμενο είτε για να δώσει ένα παράδειγμα και να εξηγήσει στους μαθητές πώς να δουλέψουν είτε για να δείξει τη λειτουργία των φαινομένων που εξετάζει η άσκηση.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου αφού οι μαθητές επεξεργαστούν τις δομικές ασκήσεις παρόμοιας θεματολογίας. Οι επικοινωνιακές ασκήσεις θα λειτουργήσουν έτσι σαν εφαρμογές των δομικών. Μπορεί επίσης να λειτουργήσουν σαν επαναληπτικές ασκήσεις. Με αυτές ο εκπαιδευτικός θα διαπιστώσει τυχόν δυσκολίες ώστε να επιστρέψει στα γραμματικά φαινόμενα που χρειάζονται περισσότερη επεξεργασία, είτε εξατομικευμένα είτε ομαδικά.

Σε πολλές περιπτώσεις οι «σωστές» απαντήσεις σε μια άσκηση είναι περισσότερες από μία, και έτσι δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συζητήσει με τους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και να διαπιστώσει αν και σε ποιο βαθμό έχουν εμπεδώσει τα γραμματικά φαινόμενα που διδάχθηκαν.

Για παράδειγμα, αφού οι μαθητές έχουν επεξεργαστεί τις ασκήσεις που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα για τη μορφολογία και τις λειτουργίες της γενικής, μπορούν τώρα να κάνουν μια δραστηριότητα καθοδηγούμενης παραγωγής κειμένου, όπου θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν ορισμένα σχήματα της γενικής σε συνδυασμό με άλλα γραμματικά φαινόμενα. Έτσι, θα είναι σαφές αν έχουν κατακτήσει τις δομές που χρειάζεται, όχι σε απομονωμένες προτάσεις αλλά μέσα σ' ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που απαιτεί συνδυασμό γραμματικών φαινομένων.

Αυτές οι ασκήσεις δίνουν επίσης την ευκαιρία να επεξεργαστούν οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο από την άποψη της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης, αξιοποιώντας όλα όσα γνωρίζουν, κάνοντας παρατηρήσεις, σχολιάζοντας και αναζητώντας τρόπους αναδιατύπωσης των σημείων που χρειάζονται αλλαγή.

Οι ασκήσεις αυτού του τύπου βοηθούν τον εκπαιδευτικό και στο λεπτό ζήτημα της διόρθωσης. Για παράδειγμα, αν έχουμε να γράψουμε μια πρόσκληση για τις δραστηριότητες

που οργανώνει το σχολείο με αφορμή τη λήξη της χρονιάς, οι μαθητές έχουν κίνητρο και κατανοούν πολύ καλά γιατί πρέπει τα κείμενά τους να είναι όσο το δυνατόν άρτια· έτσι, θα προσπαθήσουν να συντάξουν τις προσκλήσεις χωρίς να λειτουργεί η διόρθωση ανασταλτικά και χωρίς να βαριούνται ή να νιώθουν ότι κάνουν κάτι αδιάφορο.

5. Διόρθωση και αξιολόγηση

Η διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους στο πλαίσιο της πλειονοτικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζει το ακόλουθο παράδοξο: ενώ τα παιδιά διδάσκονται την ελληνική ως ξένη, αξιολογούνται σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει ν' αντιμετωπίσει το παράδοξο αυτό και να υιοθετήσει μια πιο ήπια αξιολόγηση των μαθητών του, μέτρο για την οποία είναι κυρίως η πρόοδός τους σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο γλωσσομάθειας και όχι απαραίτητως η επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα, τα οποία είναι σχεδιασμένα αυστηρά για μητροδίδακτους ομιλητές της ελληνικής.

Όπως είδαμε ήδη στην Ενότητα 3.2, ο διδάσκων πρέπει πρώτα απ' όλα να εντοπίσει τα πιο συνηθισμένα λάθη που κάνουν οι μαθητές του. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των Ατομικών Φύλλων Παρακολούθησης, προσπαθεί να κατηγοριοποιήσει τα λάθη αυτά και να τα ιεραρχήσει· τελικά, επιλέγει τον κατάλληλο χρόνο και τρόπο για να εφαρμόσει μια συστηματική διορθωτική αγωγή με στόχο τον περιορισμό και τη σταδιακή απόλειψη των λαθών.

5.1 Διόρθωση

Οι γενικές αρχές της διορθωτικής αγωγής που προτείνουμε είναι οι ακόλουθες:

A) Η διόρθωση λαθών *εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο*, ακόμα και αν δε φαίνεται να επηρεάζει εμφανώς το αποτέλεσμα, ακόμα και αν δεν οδηγεί στην οριστική απόλειψη των λαθών στην προφορική ή στη γραπτή παραγωγή των μαθητών. Τη διόρθωση ο διδασκόμενος τη χρειάζεται και την περιμένει από το διδάσκοντα.

B) Η *αυτοδιόρθωση* ή η *ομαδική διόρθωση* ενδείκνυνται κατά τη συστηματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας *στην τάξη*. Αν όλοι αδυνατούν να διορθώσουν ορισμένα λάθη, αυτό

συνεπάγεται την οργάνωση περισσότερων μαθημάτων για εξάσκηση στις προβληματικές δομές.

Γ) Η παρέμβαση του διδάσκοντος πρέπει να παρέχει στους μαθητές *πληροφορίες, ενίσχυση, ενθάρρυνση και κίνητρο* για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Ο εντοπισμός των λαθών από τον ίδιο το διδασκόμενο και η διόρθωση των λαθών από το διδάσκοντα είναι κοινά χαρακτηριστικά όλων των επιτυχημένων και αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Η άμεση διδακτική παρέμβαση σχεδιάζεται με στόχο να προωθήσει τη διόρθωση, αλλά δεν επιφέρει η ίδια ουσιαστική διόρθωση των λαθών, αφού αυτή προϋποθέτει τη σταδιακή αναδόμηση των εσφαλμένων υποθέσεων που κάνουν οι μαθητές για τη δομή της ελληνικής γλώσσας.

Δ) Η διόρθωση όλων των λαθών μπορεί να επιφέρει σύγχυση στον ίδιο το διδασκόμενο. Κύριος στόχος της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας· συνεπώς, αρχικά πρέπει να διορθώνονται τα «σοβαρότερα» λάθη, δηλαδή αυτά που δυσκολεύουν την επικοινωνία (τα «ολικά» λάθη· βλ. και παρακάτω).

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και ευχέρεια (fluency) παρά στην ακριβή και ορθή γλωσσική παραγωγή. Η προτεραιότητα αυτή ισχύει τόσο για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας όσο και για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η συνεχής διόρθωση («αρνητική διόρθωση») θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας στην ελεύθερη έκφραση των διδασκόμενων. Ωστόσο, η θετική ή αρνητική αντίδραση του διδάσκοντος εξακολουθεί ν' αποτελεί σημαντική πηγή πληροφόρησης για το διδασκόμενο, αφού ο τελευταίος ελέγχει μέσω των διορθωτικών αυτών παρεμβάσεων την ορθότητα του λόγου που παράγει.⁹

5.2 Αξιολόγηση

Στην πλειονοτική (δευτεροβάθμια) εκπαίδευση ο διδάσκων καλείται να εξισορροπήσει ανάμεσα σ' ένα σχολικό πρόγραμμα φτιαγμένο αποκλειστικά για τους μητροδίδακτους ομιλητές της ελληνικής κι ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στις ανάγκες μαθητών για τους οποίους η ελληνική είναι ξένη γλώσσα. Οφείλει, συνεπώς, να αξιολογεί και να βαθμολογεί τους αλλόγλωσσους μαθητές ηπιότερα σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές.

Ακόμη και αν αυτή η επιλογή δημιουργεί ενδεχομένως την αίσθηση μιας «άνισης» μεταχείρισης που ευνοεί τους μουσουλμάνους μαθητές, ουσιαστικά είναι μια προσπάθεια «ασότιμης» αντιμετώπισης, αφού οι μαθητές αυτοί δεν έχουν την ίδια αφετηρία και αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες, ιδιαίτερα στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου δυσκολεύονται ν' ανταποκριθούν στα ερεθίσματα που δέχονται στο σχολικό περιβάλλον και όπου η ελληνική εξακολουθεί να είναι μια «ξένη» γλώσσα. Συνεπώς, όταν βαθμολογούμε, λαμβάνουμε υπόψη μας τη συνολική προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής και την πρόοδο την οποία σημείωσε σε σχέση με προηγούμενα δείγματα προφορικού και γραπτού λόγου του. Άλλωστε, οι Γλωσσικές Ασκήσεις δε στοχεύουν στη συγκέντρωση βαθμών που μετρούν την επίδοση των μαθητών σε κάθε φαινόμενο, αλλά στη συστηματική παρουσίαση, εφαρμογή και εξάσκηση σε γραμματικά φαινόμενα, σύμφωνα με τις αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Απώτερος στόχος μας είναι η σταδιακή βελτίωση της προφορικής και γραπτής παραγωγής και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ώστε να συνεχιστεί η προσπάθειά τους και στο μέλλον.

5.3 Ένα παράδειγμα

Ας δούμε ένα παράδειγμα στο οποίο εφαρμόζονται οι αρχές της διόρθωσης και της αξιολόγησης που παρουσιάσαμε.

(Πώς περνάει τη μέρα του ...) Ένας γεωργός

Ένας γεωργός συνήθως το πρωί, μετά το φαγητό ταΐζει της κότες, τα ουλάκια, και δίνει ψωμί στο σκυλή, και στη γάτα της. Μετά οργώνει, κυρείς την άνειξει φειτεύει καπνό, και ότι χρειάζει για το σπίτι του, δηλαδή δομάτες, κρεμήδι, πατάτε κ.α. Την τρωφή του βγάζει μόνος του, και έτσι περνάει την μέρα του.

Ένας γεωργός
 Ένας γεωργός συνήθως το πρωί, μετά
 το φαγητό ταιΐζει της κότσες, τα σουλά-
 κια, και δίνει ψωμί στο σκυλί, και στη
 γάτα της. Μετά αρχώνει, κυρίως την ά-
 νειζει φρετζεύει καπνό, και ότι χρειάζεται για το
 σπίτι του, δηλαδή ~~σοματς~~ δομάτες, κρεμήδες, πα-
 τάτε κ.α. Την τρωφή του βγάζει μόνος του
 και έτσι περνάει την μέρα του.

Το κείμενο αυτό ανήκει σε τουρκόφωνο μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου ορεινού χωριού του νομού Ροδόπης (βλ. άσκηση 249).

Διαπιστώνουμε αμέσως ότι:

- ο μαθητής έχει κατανοήσει το θέμα και έχει εκθέσει ολοκληρωμένες απόψεις·
- έχει δομήσει σωστά τις προτάσεις του (ξεκινάει με κεφαλαίο, βάζει τους τόνους στη σωστή συλλαβή, χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης)·
- επιλέγει κυρίως παρατακτική σύνδεση στις προτάσεις του.

Έχοντας υπόψη μας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι αλλόφωνοι μαθητές, κρίνουμε σκόπιμο να μην αξιολογήσουμε τη γραπτή παραγωγή τους με τα ίδια κριτήρια που αξιολογούμε τις εκθέσεις των φυσικών ομιλητών ή/και να ιεραρχήσουμε διαφορετικά τα ίδια κριτήρια.

Πρώτα απ' όλα είναι σημαντικό να εντοπίσουμε και να ιεραρχήσουμε τα λάθη. Επισημαίνουμε και διαχωρίζουμε τα λάθη που δυσχεραίνουν την επικοινωνία από τα λάθη που αφορούν ένα μόρφημα (λεξικό ή γραμματικό), αλλά δεν εμποδίζουν την κατανόηση του

κειμένου. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η λέξη *ουλάκια (αντί πουλάκια), που δημιουργεί εύλογη απορία στον αναγνώστη, αφού πρέπει να υποθέσει ποιο ουσιαστικό με το ίδιο μόρφημα θα μπορούσε να ταιριάζει στη θέση αυτή. Οι λέξεις *χριάζει, δομάτες, πατάτε* ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, αφού είναι εύκολο να συναγάγουμε τη σημασία τους.

Τα λάθη της δεύτερης αυτής κατηγορίας είναι:

- Η χρήση γραμματικού μορφήματος της ενεργητικής αντί μορφήματος της μεσοπαθητικής φωνής. Πρόκειται για συνηθισμένο λάθος των αλλόφωνων μαθητών, που παρατηρείται κυρίως με τα αποθετικά ρήματα (*σκέφτομαι, χρειάζομαι, ονειρεύομαι* κτλ.). Το λάθος αυτό οφείλεται σε «υπεργενίκευση» (ο μαθητής εφαρμόζει τον ίδιο κανόνα σε όλες τις κατηγορίες ρημάτων). Είναι σημαντικό, πάντως, ότι το λάθος προκύπτει από *συστηματική* εφαρμογή ενός κανόνα και δεν είναι τυχαίο. Παρόμοια λάθη κάνουν και οι φυσικοί ομιλητές (π.χ. *Το κείμενο επεξεργάζεται από τον υπολογιστή*).
- Φωνολογικό λάθος: /δ/ αντί /d/. Το λάθος αυτό οφείλεται σε σύγχυση του /δ/ με το /d/, εφόσον στην τουρκική δεν υπάρχει το φώνημα /d/.
- Παράλειψη του τελικού /s/. Και αυτό το λάθος είναι συχνό στα γραπτά πολλών αλλόφωνων μαθητών. Παρ' όλο που το /s/ της τουρκικής συμπίπτει με το /s/ της ελληνικής, οι μαθητές το παραλείπουν, πιθανόν γιατί το τελικό /s/ πολλές φορές συμπεριφέρεται με την επόμενη λέξη και δεν «ακούγεται» τόσο καθαρά. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι μαθητές μας συχνά γράφουν όπως «μιλάνε» παρατηρούνται δηλαδή πολλά στοιχεία προφορικότητας στο γραπτό τους λόγο, γι' αυτό χρειάζονται πολλά μαθήματα προκειμένου να μάθουν να εφαρμόζουν αυστηρότερα τους κανόνες που ισχύουν στο γραπτό λόγο.

Μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε σε μια κατηγοριοποίηση των λαθών. Αρχικά εστιάζουμε τη διόρθωσή μας στα γραμματικά και συντακτικά λάθη και στη συνέχεια ιεραρχούμε και αξιολογούμε τα ορθογραφικά.

Όσον αφορά τη μορφολογία και τη σύνταξη, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

- Ο μαθητής γνωρίζει το κλιτικό σύστημα των ουσιαστικών και των ρημάτων (το φαγητό, τις κόττες, γάτα, σπίτι / δίνει, φειτεύει, βγάζει) και δεν κάνει λάθος: α. στην επιλογή της πτώσης και β. στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος.
- Επιλέγει το κατάλληλο άρθρο.
- Χρησιμοποιεί μόρφημα της ενεργητικής αντί της παθητικής φωνής σε αποθετικό ρήμα (* χριάζει αντί χρειάζεται).
- Κάνει λάθος στην επιλογή κτητικής αντωνυμίας (* ένας γεωργός δίνει ψωμί στη γάτα της).
- Παραλείπει το κλιτικό (* την τροφή του βγάζει μόνος του αντί την τροφή του τη βγάζει μόνος του).

Τα συντακτικά λάθη ανήκουν στα λεγόμενα «ενδογλωσσικά» (intralingual) λάθη και σχετίζονται με χαρακτηριστικά του συστήματος της ελληνικής. Τα συγκεκριμένα λάθη αφορούν ολόκληρη την πρόταση, γι' αυτό απαιτείται οργανωμένη διορθωτική παρέμβαση:

α. Επαναληπτική διδασκαλία των κτητικών αντωνυμιών μέσω κειμένων, επεξήγηση και επισήμανση της συμφωνίας του υποκειμένου με την κατάλληλη κτητική αντωνυμία.

β. Η εκμάθηση των κλιτικών εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία για όλους τους αλλόφωνους μαθητές (παρατηρείται επίσης συχνά το φαινόμενο της παράλειψής τους), γι' αυτό θα ήταν χρήσιμο να διδαχθούν εναλλακτικές δομές (βγάζει την τροφή του μόνος του ~ την τροφή του τη βγάζει μόνος του), όπου η διαφορετική εστίαση στο συστατικό (την τροφή) συνεπάγεται και αλλαγές στη δομή της πρότασης.

Το λάθος *της κόττες αφορά την εσωτερική δόμηση της ονοματικής φράσης, αλλά μπορούμε να το εντάξουμε στα ορθογραφικά λάθη λόγω ομοηχίας (της ~ τις).

Ορθογραφικά είναι τα ακόλουθα λάθη:

- την άνειξει
- στο σκυλή
- της κόττες

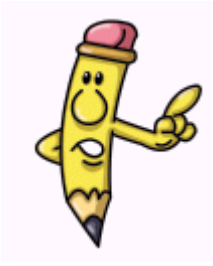
- κυρείος
- χριάζει
- τρωφή
- συνήθος, κυρείος

Γενικά, θεωρούμε πρωτεύοντα τα λάθη που αφορούν τις καταλήξεις ουσιαστικών (**την άνειζει*), ρημάτων, επιρρημάτων (**συνήθος, κυρείος*) και άρθρων (**της κότες*) και δευτερεύοντα τα λάθη που αφορούν τα λεξικά μορφήματα (**άνειζει, χρειάζεται, τρωιφή*), τα οποία και αντιμετωπίζονται με τη διδασκαλία και τη συνεχή χρήση της οικογένειας λέξεων στην οποία ανήκουν. Τέλος, παρατηρούμε την παρουσία του «ευφωνικού» /v/ στη φράση *την μέρα*, ενώ δε χρειάζεται το συγκεκριμένο λάθος ιεραρχείται τελευταίο στην οργάνωση της διορθωτικής παρέμβασής μας στη γραπτή παραγωγή των μαθητών.

Διαπιστώνουμε ότι όλα τα λάθη του μαθητή είναι «τοπικά» και όχι «ολικά» (τα «ολικά» λάθη παραβιάζουν τη σχέση ανάμεσα στους κύριους όρους της πρότασης, ενώ τα «τοπικά» παραβιάζουν τις σχέσεις των στοιχείων μέσα σε μια φράση). Επίσης, παρά την περιορισμένη έκτασή της, η έκθεση αυτή χαρακτηρίζεται από πληρότητα και σαφήνεια. Για τους λόγους αυτούς αξιολογούμε «θετικά» τη συγκεκριμένη έκθεση.

Μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας ν' αναπτύξουν εκτενέστερα τις απόψεις τους εάν πρώτα συζητήσουμε μαζί τους το θέμα για το οποίο καλούνται να γράψουν και απομονώσουμε τις λέξεις και τις φράσεις που θ' αποτελέσουν τα «σκαλοπάτια» για να συντάξουν τα κείμενά τους. Τα κείμενα των μαθητών θα βελτιωθούν σημαντικά όταν η συγγραφή τους συνδεθεί με κάποιον ξεκάθαρο επικοινωνιακό στόχο. Δείτε., λ.χ., τις ασκήσεις 263-265 και 624-629 ως υποδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση.





Δείτε τώρα την έκθεση που ακολουθεί (πρόκειται για έκθεση τουρκόφωνου μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου από το ίδιο σχολείο). Εντοπίστε τα λάθη και ταξινομήστε τα με τον τρόπο που υποδείξαμε. Πώς θα αξιολογούσατε την έκθεση αυτή; Με ποιον τρόπο θα οργανώνατε τη διορθωτική σας παρέμβαση για να βοηθήσετε το συγκεκριμένο μαθητή;

(Πώς περνάει τη μέρα του ...) Ένας μαθητής

Ένας μαθητής πέρναι την μέρα του πολύ καλά δηλαδή πρωί πηγαίνει στο σχολείο για το μάθημα έως τη μέσημερη και όταν βγένη από τον σχολείο πήγαίνει στο σπίτι τούς αν θέλει μπορεί να θγει να παιζει μετά αλλά παιδια και όταν βραδιάσει πηγαίνει να φαει απογευμα κα μετά αρχίσει να κάνει τα μαθήματα τους και οταν τα κάνει πηγαίνει για υπνό.

Ένας μαθητής πέρναι την μέρα του πολύ καλά δηλαδή πρωί πηγαίνει στο σχολείο για το μάθημα έως τη μέσημερη και όταν βγένη από τον σχολείο πήγαίνει στο σπίτι τούς αν θέλει μπορεί να θγει να παιζει μετά αλλά παιδια και όταν βραδιάσει πηγαίνει να φαει απογευμα κα μετά αρχίσει να κάνει τα μαθήματα τους και οταν τα κάνει πηγαίνει για υπνό.

Σημειώσεις

¹ Κανονικά, «δεύτερη» γλώσσα σημαίνει οποιαδήποτε γλώσσα μετά τη μητρική· «δεύτερη» είναι, με την έννοια αυτή, και η τρίτη και η τέταρτη κ.ο.κ. Στην ελληνική βιβλιογραφία όμως θεωρείται από ορισμένους ότι η ελληνική είναι «δεύτερη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα ελληνικής καταγωγής («ομογενείς») και «ξένη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό, διαφορετικό από τον ελληνικό. Με αυτό το κριτήριο, η διάκριση μεταξύ «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας φορτίζεται ιδεολογικά και γίνεται αναξιόπιστη. Εναλλακτικά, μπορούμε να μιλάμε για την ελληνική ως «δεύτερη γλώσσα» σε περιβάλλον *κοινωνικής διγλωσσίας* (όπου η ελληνική είναι μία από τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται σε μια γλωσσική κοινότητα) και ως «ξένη γλώσσα» σε περιβάλλον *αλλογλωσσίας*. Με αυτό το κριτήριο, η ελληνική μπορεί να θεωρείται «δεύτερη γλώσσα» των μουσουλμάνων στο περιβάλλον της Θράκης. Και με αυτό το κριτήριο, πάντως, ο όρος «δεύτερη γλώσσα» πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή. Πρώτα απ' όλα, είναι αμφίβολο κατά πόσο η κοινωνική, εκτός σχολείου διγλωσσία αντανακλά στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής *εντός του σχολείου*. Όπως είναι διαπιστωμένο, πολλοί από τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης γράφονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία (ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον) χωρίς να έχουν ούτε στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική· από πρακτική άποψη, τα παιδιά αυτά πρέπει να διδαχθούν την ελληνική σαν να τους ήταν γλώσσα *ξένη*, παρ' όλο που στο ευρύτερο περιβάλλον τους η ελληνική χρησιμοποιείται ως *δεύτερη* γλώσσα από πολλούς ενήλικες. Επιπλέον, ακόμη και αν το κοινωνικό περιβάλλον είναι δίγλωσσο, μπορεί να μην είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει με τα παιδιά της μειονότητας που εντάσσονται στην πλειονοτική Μέση Εκπαίδευση, η οποία είναι κατά βάση μονόγλωσση. Για τους παραπάνω λόγους θα προτιμήσουμε να χρησιμοποιούμε αποκλειστικά τον όρο *ξένη γλώσσα* (βλ. και Σ. Α. Μοσχονάς, «Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία*, Αθήνα: Πατάκης, 2003, σσ. 92-95).

² Βλ. Α. Φραγκουδάκη, Ά. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνονομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001, σσ. 176-179· πβ. Μ. Σφυρόερα, Ά. Φτερνιάτη & Ζ. Γαβριηλίδου, «Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' Δημοτικού Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης», στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002, σσ. 434-445).

³ Για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται στη μειονοτική εκπαίδευση και το σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος βλ. Α. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς, «Εισαγωγή» στα βιβλία δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ/ΠΕΜ, 2000· για παρουσιάσεις ανά τάξη βλ. Σ. Μώραλη & Κ. Λάππα, «“Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ”»: Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α΄ και Β΄ δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης» στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, ό.π., 402-409· Κ. Μάγος & Μ. Πουλοπούλου, «“Όταν ο Τζεσούρ συνάντησε τη Λεσίτσα...”»: Τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Γ΄ δημοτικού των μειονοτικών σχολείων», στο ίδιο, 388-393· Β. Λαγοπούλου & Δ. Δέδε, «Προτάσεις διδασκαλίας της γλώσσας στην Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο ίδιο, 381-387.

⁴ Α. Ιορδανίδου, «Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τη μειονοτική στην πλειονοτική εκπαίδευση» (ανακοίνωση στη διημερίδα του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 με θέμα *Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην Εκπαίδευση (Κομοτηνή, 29 και 30 Νοεμβρίου 2002)*, σσ. 34-35.

⁵ Η ορολογία που χρησιμοποιούμε εδώ για την περιγραφή του συστήματος των χρόνων-τρόπων ενέργειας ακολουθεί την ορολογία των σχολικών βιβλίων. Στα σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται οι όροι «στιγμιαίο» ή «συνοπτικό» (αντί του όρου «συντελεσμένο») και «διαρκές» ή «εξακολουθητικό» (αντί του όρου «ασυντέλεστο»)· επίσης, με τον όρο «συντελεσμένοι χρόνοι» δηλώνονται στα σχολικά βιβλία αποκλειστικά εκείνοι οι τύποι του ρήματος που έχουν συντελική όψη (*έχω/είχα γράψει*). Ας σημειωθεί πάντως ότι όροι όπως «στιγμιαίο-συνοπτικό» και «διαρκές-εξακολουθητικό» είναι εσφαλμένοι από περιγραφική άποψη και οι εξηγήσεις που βασίζονται σε αυτούς μπορεί να είναι παραπλανητικές· λ.χ. είναι λάθος να λέμε στα παιδιά ότι «ο αόριστος εκφράζει κάτι που έγινε στιγμιαία και ο παρατατικός κάτι που γινόταν συνεχώς», αν λάβουμε υπόψη μας απλά παραδείγματα όπως: *Μέσα σε δέκα χρόνια έκτισα ένα σπίτι και Ο αθλητής έκοβε το νήμα*. Πρέπει να τονίσουμε ότι αποφύγαμε την ορολογία «ασυντέλεστη / συντελεσμένη / συντελική όψη» (την οποία και θεωρούμε την ενδεδειγμένη), επειδή έρχεται σε σύγκρουση με την καθιερωμένη (σχολική) ορολογία «εξακολουθητικός / συνοπτικός / συντελεσμένος τρόπος ενέργειας».

⁶ Τα παραθέματα είναι από το άρθρο της Ει. Φιλιππάκη-Warburton «Γραμματική και αναλυτικά προγράμματα», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης της ελληνομάθειας*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ. 94.

⁷ Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένα ενιαίο βασικό λεξιλόγιο, αλλά πολλά πυρηνικά λεξιλόγια, ανάλογα με το θέμα και την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Ο αριθμός των λέξεων κυμαίνεται ανά θεματικό κύκλο· το άθροισμα, ωστόσο, των επιμέρους αυτών κύκλων συνιστά το συνολικό βασικό λεξιλόγιο, το οποίο δεν ξεπερνά σε έκταση τις 2.000 λέξεις· βλ. I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, σσ. 14-17. Οι μελέτες καθορισμού του βασικού λεξιλογίου σε διάφορες γλώσσες έχουν ασκήσει έντονη επίδραση στη γλωσσική διδασκαλία. Για τα ελληνικά δεν υπάρχει αξιόπιστη προσπάθεια καταγραφής. Τα έργα του Λ. Κούλα, *Βασικόν λεξιλόγιον της ελληνικής γλώσσης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1972, και Α. Σαφαρικά, *Έρευνα επί του λεξιλογίου των Ελλήνων μαθητών*, Αθήνα: Νίκη, 1961 (διδακτορική διατριβή), χρησιμοποιούν υλικό από κείμενα της καθαρεύουσας και μαθητικές εκθέσεις σε καθαρεύουσα ή μεικτή γλώσσα. Για θεματικό λεξιλόγιο, βλ. Ει. Κανελλοπούλου & Λ. Κοκκινίδου, «Το βασικό λεξιλόγιο των θεματικών κύκλων Διατροφή και Ελεύθερος Χρόνος» (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).

⁸ Τα Φύλλα Ατομικής Παρακολούθησης τα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ασκηθεί ο ίδιος στην παρακολούθηση των μαθητών του και για να οργανώσει καλύτερα το μάθημά του. Δεν είναι υποχρεωμένος ν' αποκαλύψει το περιεχόμενό τους στους προϊσταμένους του ή στους υπεύθυνους του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2002-03 χρησιμοποιήθηκαν οι πληροφορίες αυτές από την Ομάδα των Γλωσσικών Ασκήσεων προκειμένου να οργανωθεί αποτελεσματικότερα η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού. Ευχαριστούμε όλους τους εκπαιδευτικούς που μας βοήθησαν σ' αυτή την προσπάθεια.

⁹ Στη διεθνή βιβλιογραφία συζητούνται διάφορες υποθέσεις σχετικά με το είδος της διδακτικής παρέμβασης που είναι αποδοτικότερο στη διδασκαλία ξένης γλώσσας. Κάθε υπόθεση φωτίζει το ζήτημα της διδακτικής παρέμβασης από διαφορετική σκοπιά. Παραθέτουμε εδώ τις σημαντικότερες:

α. *Η υπόθεση της φυσικής σειράς.* Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η σειρά κατάκτησης των γραμματικών δομών της ξένης γλώσσας είναι προβλέψιμη και ανεξάρτητη από τη μητρική ή την ξένη γλώσσα. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη θα σήμαινε ότι οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση μόνο ασήμαντα αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στη βελτίωση της παραγωγής του διδασκόμενου, αφού ο τελευταίος ακολουθεί απαρέγκλιτη μαθησιακή πορεία. Ωστόσο, η ανάλυση της πορείας εκμάθησης έχει δείξει ότι, αν και η απόκτηση βασικών γραμματικών δομών πράγματι διέρχεται ορισμένα τυποποιημένα στάδια, ο ρυθμός της ανάπτυξης, η κατάκτηση αποτελεσματικής επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς και η επάρκεια στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο το διδασκόμενο (προσωπικότητα, στάση, κίνητρα, συνθήκες διδασκαλίας, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο κ.ά.)· βλ.

R. Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1985, σσ. 51-63. Αν, πάντως, υποθέσουμε ότι η πορεία πρόσκτησης βασικών γραμματικών δομών ακολουθεί ένα «εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα» (built-in syllabus), τότε η διδακτική παρέμβαση θ' αποδειχθεί περισσότερο αποτελεσματική εφόσον συμβαδίσει με αυτό και οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζει τις σωστές υποθέσεις και να συμβάλλει στην τροποποίηση των εσφαλμένων υποθέσεων που έχει σχηματίσει ο διδασκόμενος για τη γλώσσα που προσπαθεί να μάθει.

β. *Η υπόθεση ενός «οργάνου ελέγχου»*. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, υπάρχει ένα «όργανο ελέγχου», ένας εσωτερικός μηχανισμός αυτοδιόρθωσης, ο οποίος τίθεται σε λειτουργία πριν από τη γλωσσική πραγμάτωση. Μέσω αυτού, ο διδασκόμενος ασκεί συνειδητό έλεγχο επί της παραγωγής του, κυρίως κατά τη διαδικασία συστηματικής εκμάθησης της γλώσσας (όχι τόσο όταν αποκτά τη γλώσσα με ασυνείδητο και φυσικό τρόπο κατά την επικοινωνία του με τους άλλους). Συνεπώς, η διδακτική παρέμβαση αποκτά νόημα όταν στοχεύει στη *συστηματική* εκμάθηση. Αρχικά, ο διδασκόμενος θα μάθει μόνο τους απλούς κανόνες, ενώ δε θα χρησιμοποιήσει ούτε συνειδητά ούτε ασυνείδητα τους σύνθετους. Η διόρθωση των λαθών είναι σημαντική για την εκμάθηση των απλών κανόνων, αλλά έχει συχνά αρνητικές επιπτώσεις, επειδή δημιουργεί άγχος και ενισχύει τις αναστολές των διδασκόμενων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι S. Krashen και T. Terrell (*The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983) προτείνουν τη «φυσική προσέγγιση» στη γλώσσα, βασικές αρχές της οποίας είναι: α. η διδασκαλία αποσκοπεί στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, β. η κατανόηση του προφορικού λόγου πρέπει να προηγείται της προφορικής έκφρασης, γ. ο διδασκόμενος θα εξασκηθεί πρώτα στην ομιλία και στη συνέχεια στη γραφή, όταν θα είναι έτοιμος.

γ. *Η υπόθεση των εισερχόμενων μηνυμάτων*. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η «απόκτηση» είναι αποτέλεσμα της πρόσληψης των μηνυμάτων και όχι της γλωσσικής παραγωγής. Τα εισερχόμενα μηνύματα γίνονται κατανοητά λόγω της βοήθειας που παρέχει το περιβάλλον. Συνεπώς, ο διδάσκων οφείλει να παρέχει κατανοητά ερεθίσματα και να παρεμβαίνει διορθωτικά με τρόπο απόλυτα σαφή στο διδασκόμενο. Για να είναι επιτυχής η πρόσληψη, η γνώση που παρέχεται στον διδασκόμενο πρέπει να είναι ιεραρχημένη: εάν το επίπεδο γλωσσομάθειας του διδασκόμενου είναι n , τότε πρέπει να του παρασχεθούν γνώσεις επιπέδου $n+1$ και όχι $n+2$. διαφορετικά, υπάρχει κίνδυνος «απολίθωσης» των γλωσσικών γνώσεων του διδασκόμενου, κίνδυνος δηλαδή να οδηγηθεί σ' ένα επίπεδο χρήσης της ξένης γλώσσας που θα του είναι πλέον αδύνατο να το υπερβεί.

δ. *Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου*. Το «συναισθηματικό φίλτρο» περιλαμβάνει παράγοντες όπως: στάσεις απέναντι στη γλώσσα, κίνητρα, αυτοπεποίθηση, άγχος. Οι μαθητές που έχουν ευνοϊκή στάση μαθαίνουν με αποτελεσματικότερο τρόπο την ξένη γλώσσα. Αντίθετα, όσοι τηρούν αρνητική στάση και

έχουν έντονο άγχος παρεμποδίζουν τα εισερχόμενα μηνύματα κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ο διδάσκων πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση του διδασκόμενου. Όταν ο διδάσκων κατορθώνει να μεταδώσει τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή του, τότε τα εισερχόμενα μηνύματα θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά· αν όμως ο διδάσκων διορθώνει συνεχώς τα λάθη των μαθητών και κάνει αρνητικά σχόλια, τότε κλονίζεται η αυτοπεποίθησή τους και οι διδασκόμενοι παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την εκμάθηση. Η υπόθεση αυτή εξηγεί, επίσης, γιατί για πολλούς μειονοτικούς μαθητές (και γονείς) η ελληνική γλώσσα φέρει το στίγμα μιας γλώσσας «απειλητικής» ή «εχθρικής». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει ώστε η ελληνική να αποβάλει το στίγμα αυτό.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία

Έργο: Γλωσσικές Ασκήσεις – Οδηγίες για τις Γλωσσικές Ασκήσεις

Το παρόν έντυπο εκδόθηκε στα πλαίσια της πράξης «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» του ΕΠΕΑΕΚ II που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο κατά 75% και 25% αντίστοιχα.

www.media.uoa.gr/language,

www.ecd.uoa.gr/museduc.gr,

www.kleidiakaiantikleidia.net