

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 17

Μάιος 2017

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Θεματικός τόμος

Γλώσσα και Λογοτεχνία

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 17

Πάτρα, Μάιος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Άγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 92, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ασημάκη-Δημακοπούλου Αννυ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασίλης Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*
Kolioussi Lambriini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*
Λαζαρίδου Αγγελική, *Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μάγος Κωνσταντίνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*
Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μήτσος Ναπολέων, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Μουσένα Ελένη, *Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών*
Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Μπρίνια Βασιλική, *Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
Νεράντζης Δαμιανός, *Δρ. Μεταφρασεολογίας & Διδακτικής Ξένων Γλωσσών Ιονίου Πανεπιστημίου*
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*
Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*
Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*
Πανταζής Σπύρος, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Σαββάκης Μάνος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σάλμοντ Ελευθερία, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
Σαραφίδου Γιασεμιά-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Σαχανά Ιφιγένεια, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*
Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, *Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*
Στεργίου Λήδα, *Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Τουρτούρας Χρήστος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*
Τσεμελή Στυλιανή, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*
Τσιαβού Ευαγγελία, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*
Τσιμπουκλή Άννα, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*
Φραγκούλης Ιωσήφ, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*
Φτερινιάτη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*
Φωτεινός Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας*
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πλήρωση και καθολική γραμματική	7
<i>Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη</i>	
Επτά Βέλη σε μία Φαρέτρα: Επτά μεταφραστικές επιλογές προς επικουρία της Μεταφραστικής Διαδικασίας	25
<i>Χρηστίδου Σοφία, Καμαρούδης Σταύρος Ε.</i>	
Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	49
<i>Βουλγαρίδου Όλγα</i>	
Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	73
<i>Χαλκιάς Γεώργιος</i>	

Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη

**Γλωσσική ικανότητα,
γλωσσική πλήρωση
και καθολική γραμματική**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά σε μια σύντομη παρουσίαση της πορείας του παιδιού προς την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας του Chomsky. Παράλληλα, στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, επιχειρείται να αποδοθεί η σχέση γλωσσικής ικανότητας, γλωσσικής πλήρωσης και καθολικής γραμματικής. Η παράθεση παραδειγμάτων, από τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και την εμπειρία της συγγραφέως του άρθρου, εντάσσονται στο πλαίσιο μιας προσπάθειας δημιουργικής προσέγγισης εκείνης της διαδικασίας που οδηγεί στη γλωσσική κατάκτηση. Τέλος η γλωσσική ικανότητα, εγγενής στην ανθρώπινη φύση, δίνει το έναυσμα για μια σύντομη παρουσίαση των τριών διακριτών τρόπων παραγωγής λέξεων στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πλήρωση, καθολική γραμματική, τρόποι παραγωγής λέξεων

Linguistic competence, linguistic performance and universal grammar

Abstract

This article refers to a brief presentation of the child's course towards the conquest of the mother tongue in the context of genetic theory of Chomsky. In the same theoretical framework, an attempt is taking place to see the relationship between the concepts of the language competence, of the linguistic performance and of the universal grammar. By citing examples from literature, but also from the author's experience, there is an effort of creative approach of the process leading to the acquisition of language. Finally, the linguistic competence, inherent to human nature, it triggers a brief presentation of the three discrete modes of producing words in Greek Language.

Keywords: linguistic competence, linguistic performance, universal grammar, word production methods

1.Εισαγωγή

Τα διάφορα μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης αφορούν, μεταξύ άλλων, στις γενετικές-βιολογικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα είναι βιολογικά προκαθορισμένο να εκδηλωθεί και να εξελιχθεί σταδιακά μέχρι μια συγκεκριμένη ηλικία. Το άτομο διαθέτει εγγενώς την ικανότητα να κατακτήσει τη γλώσσα του. Χρειάζεται, όμως, να βρεθεί από τη γέννησή του σε περιβάλλον/-ντα στα οποία γίνεται χρήση αυτής της γλώσσας.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στη γενετική θεωρία του Noam Chomsky. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση της πορείας του παιδιού προς την κατάκτηση της γλώσσας του σύμφωνα με τη *θεωρία της καθολικής γραμματικής* και τη *θεωρία των αρχών και παραμέτρων* με παράλληλη επιδίωξη να αποδοθεί η σχέση γλωσσικής ικανότητας, γλωσσικής πλήρωσης και καθολικής γραμματικής. Στο πλαίσιο της γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται μια σύντομη παρουσίαση των τριών διαδικασιών παραγωγής λέξεων στην ελληνική γλώσσα, της παραγωγής, της κλίσης και της σύνθεσης.

2.Αποσαφήνιση όρων

«**Γλώσσα (langue)** είναι το *αφηρημένο σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό τους*. Κατά τον Saussure, οι ομιλητές/ομιλήτριες παράγουν εκφωνήματα που παρά τις ατομικές διαφορές και ποικιλίες κατασκευάζονται με βάση κοινά για όλους/όλες «υλικά».¹ Σκοπός είναι η επίτευξη

1 Βελουδής, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο

της επικοινωνίας. «Η επιστημονική ανάλυση της γλώσσας επιβάλλει τη διάκριση δύο βασικών πλευρών της: της γλώσσας ως εσωτερικού συστήματος («λόγου») και της γλώσσας ως εφαρμογής αυτού του συστήματος κατά άτομο (ομιλία)».² Ο όρος **απόκτηση της γλώσσας** συνδέεται συνήθως με τη διαδικασία που οδηγεί στη γνώση της μητρικής γλώσσας.³ Η γλωσσική κατάκτηση, κατά τις γενετικές-βιολογικές θεωρίες και τον Chomsky, είναι μια διαδικασία εγγενής στον άνθρωπο. Σύμφωνα με το στοχαστή, η **Καθολική Γραμματική (Universal Grammar)** «είναι το εγγενές στοιχείο που λειτουργεί ως «συσσκευή κατάκτησης της γλώσσας» (language acquisition device)⁴. Αποτελείται από ένα αφηρημένο σύνολο αρχών (*principles*) και παραμέτρων (*parameters*) που καθορίζουν τα πυρηνικά στοιχεία των φυσικών γλωσσών»⁵. Το άτομο λόγω της **γλωσσικής του ικανότητας (linguistic competence)**, που αποτελεί, επίσης, εγγενές χαρακτηριστικό στον άνθρωπο, μπορεί να κατακτήσει τη γλώσσα του. Κατά τον Καρανάσιο:

*«η γλωσσική ικανότητα είναι ένα σύνολο από γραμματικούς κανόνες που επιτρέπουν στον ομιλητή να είναι δημιουργικός και να παράγει με ευκολία ένα δυνάμει άπειρο αριθμό νέων, πρωτότυπων προτάσεων και αντίστοιχα στον ακροατή να αποκωδικοποιεί τις προτάσεις αυτές. Οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας είναι ακόμη σε θέση [...], να έχουν διαισθήσεις ή να εκφέρουν κρίσεις σχετικά με τον ορθό και γραμματικό σχηματισμό, να αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά λάθη καθώς και να αποκωδικοποιούν τις δομικές και άλλες αμφισημίες που εμφανίζονται τυχόν στις παραγόμενες προτάσεις».*⁶

Τέλος, η **γλωσσική πλήρωση (linguistic performance)** αφορά στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή στην παραγωγή και κατανόησή της σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια.

3. Γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πλήρωση και καθολική γραμματική

Τα διάφορα μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης αφορούν α) σε εμπειριοκρατικές θεωρίες, όπως ο μηχεϋβιορισμός, που ερμηνεύει κάθε συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής, «στη βάση ντετερμινιστικών, φυσιολογικών και βιοχημικών διαδικασιών»,⁷ β) σε γενετικές, βιολογικές

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Υπηρεσία Δημοσιευμάτων. Ανακτήθηκε από το <http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwiseis.pdf>, σ. 5.

2 Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: [χ.δ.], σ. 19.

3 Lyons, J. (2012). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, Μ. Αραποπούλου (Μτφρ.), Γ. Καρανάσιος (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης, σ. 278.

4 Μάϊνας, Δ. (2001). *Η παράμετρος pro-drop και η κατάκτησή της στη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα (διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ. 3.

5 Μάϊνας, Δ. (2001). *Η παράμετρος pro-drop και η κατάκτησή της στη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα (διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ.σ. 3-4.

6 Καρανάσιος, Γ. *Γλωσσική ικανότητα [competence]*. Ανακτήθηκε από το <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

7 Lyons, J. (2012). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, Μ. Αραποπούλου (Μτφρ.), Γ. Καρανάσιος (Επιμ.). Αθήνα:

θεωρίες και γ) στη γνωστική θεωρία της γλώσσας «ως προσπάθεια σύγκλισης των αντίθετων και εν μέρει αγεφύρωτων θέσεων των δύο προηγούμενων ερμηνευτικών μοντέλων (μιχεβιοριστικού και γενετικού-βιολογικού)».⁸ Οι εκπρόσωποι, τώρα, των γενετικών-βιολογικών θεωριών, προερχόμενοι από διάφορους επιστημονικούς χώρους, εντυπωσιασμένοι «από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της μάθησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, υποστήριξαν την άποψη ότι οι άνθρωποι κατορθώνουν και μαθαίνουν τη γλώσσα, χάρη στην ύπαρξη μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης για τη μάθηση της γλώσσας»⁹. Ο Chomsky βασιζόμενος στο επιχείρημα περί αυθόρμητου και φυσικού τρόπου με τον οποίο η γλώσσα αναπτύσσεται στον άνθρωπο, υποθέτει ότι «η γλωσσική ικανότητα είναι βιολογικά προκαθορισμένη στο νου» προσανατολίζοντας την έρευνα στις ομοιότητες των γλωσσών μεταξύ τους και θέτοντας τις βάσεις για μια διεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας.¹⁰

Η **γλωσσική ικανότητα** είναι εγγενής στον άνθρωπο. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στο άτομο από τη γέννησή του να ξεχωρίζει από τα λιγοστά, μη σαφή, πολύπλοκα, αποσπασματικά γλωσσικά δεδομένα, που λαμβάνει από το περιβάλλον του, όσα χρειάζεται για να δομήσει τη γλώσσα του. Με ελλιπή και συχνά αντιγραμματικά γλωσσικά δεδομένα -«λάθη» της γλωσσικής χρήσης που κινούνται στα όρια του γλωσσικού συστήματος : π.χ. *Ο Γιάννης, τον είδα χθες*»- αποκτά «την (ενδιάθετη) γνώση των ιδιαιτεροτήτων του λεξικού και των δομών της γλώσσας του» και μπορεί να παράγει και να κατανοεί έναν απεριόριστο αριθμό εκφωνημάτων, μεταξύ των οποίων και εκείνα για τα οποία δεν είχε προηγούμενη εμπειρία.¹¹ Σε όλη του τη ζωή, δηλαδή, ένας φυσικός ομιλητής μπορεί να παράγει και να κατανοεί απεριόριστο αριθμό προτάσεων που δεν έχει ξανακούσει με βάση πεπερασμένο αριθμό κανόνων γραμματικοσυντακτικών και να διαισθάνεται τη γραμματικότητα και την αντιγραμματικότητα, αλλά και τη σημασία των προτάσεων.¹²

Συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία κατακτώνται σε προκαθορισμένη ηλικία ανεξαρτήτως γλώσσας, ενώ όλη η διαδικασία έχει ολοκληρωθεί πριν το

Πατάκης, σ. 268.

8 Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 125-133.

9 Κυριακού, Α. (2010). *Παρουσίαση του σταθμισμένου εργαλείου μεταφρονολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας 'Μέταφρον/ΤΕΣΤ'*, Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου/Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας/Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε από το http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/461/Lgt_2010017.pdf?sequence=1 (προσπελάστηκε στις 20-02-2017), σ. 35.

10 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)*(σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 40.

11 Κατσώχης, Ν. *Καθολικά χαρακτηριστικά [language universals]*, Γ. Βελούδης (Επιμ.). Ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=16 (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).

12 Τσάκωνα, Β. (2013). Γλώσσα. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 383-420). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

παιδί πάει σχολείο και όχι αργότερα από τα επτά χρόνια, δηλαδή πριν αρχίσει να ασκείται συστηματικά στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου. «Χωρίς το σωστό ερέθισμα στην κατάλληλη περίοδο ανάπτυξης, η γλωσσική ικανότητα μπορεί να καταστεί ανίκανη να λειτουργήσει, ίσως λόγω νευρικού εκφυλισμού, ίσως λόγω ανεπάρκειας της περιβαλλοντολογικά υποκινούμενης αλλά γενετικά προσδιοριζόμενης νευρικής εξέλιξης».¹³

«Τα παιδιά κατακτούν τα γλωσσικά ορόσημα με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία εκτίθενται: 6–8 μήνες: αρχίζουν το «βάβισμα» (επαναλαμβανόμενες συλλαβές όπως *bababa*)».¹⁴ Ας σημειωθεί ότι μπορούν να διακρίνουν από τις πρώτες ημέρες της ζωής τους φωνήεντα, διαφορές στον τρόπο άρθρωσης κ.ά. Ενώ μέχρι τους 8 μήνες περίπου είναι δυνατές οι διακρίσεις σε φωνολογικό επίπεδο και, μάλιστα, σε οποιαδήποτε γλώσσα, στη συνέχεια η ικανότητα αυτή περιορίζεται στη μητρική γλώσσα. Για παράδειγμα, ο Αντώνης απέκτησε σε ηλικία 16 ετών πιστοποίηση επιπέδου B2 στην αγγλική γλώσσα. Μολονότι, αργότερα, κατά τις ακαδημαϊκές του σπουδές, μπορούσε να διαβάζει και να κατανοεί αγγλικά επιστημονικά βιβλία και περιοδικά ποικίλης ύλης, αλλά και να γράφει στην αγγλική, είχε δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου στη συγκεκριμένη γλώσσα. Έτσι, έκανε εξάσκηση παρακολουθώντας εκπομπές στην αγγλική γλώσσα. Στην αρχή, μάλιστα, χρειαζόταν, προς καλύτερη κατανόηση των λεγομένων, να διαβάζει τη μετάφραση στο κάτω μέρος της οθόνης. Με αυτό τον τρόπο βελτίωσε την αντίληψή του στον προφορικό λόγο, χωρίς, όμως, να κατορθώσει να φτάσει το επίπεδο αντίληψης ενός Βρετανού που είχε την αγγλική μητρική γλώσσα. Μετά τους 6 μήνες τα παιδιά αποδομούν στο μυαλό τους τις φράσεις σε λέξεις με νόημα ή περιεχόμενο ανεξάρτητο από αυτό των φράσεων.¹⁵ Στους 12 μήνες περνούν από το βάβισμα στις πρώτες τους λέξεις και μέχρι τα 2 έτη σε ρήματα και επίθετα.

Μέχρι την ηλικία των 2 ετών δε χρησιμοποιούν λειτουργίες της γλώσσας τους που την κάνουν να ξεχωρίζει από τις άλλες γλώσσες. Έτσι, δε χρησιμοποιούν το υποκείμενο στις προτάσεις ακόμα κι όταν αυτό είναι υποχρεωτικό στη μητρική τους γλώσσα.¹⁶ Για παράδειγμα, τα παιδιά στην Αγγλία λένε *want Daddy* αντί του *I want Daddy* ή *eating cereal* αντί του *I'm eating cereal*.¹⁷ Επίσης, τα παιδιά στην Ελλάδα λένε *παίζεις μπάλα* αντί του *παίζω μπάλα*, συγχέοντας, έτσι, τα πρόσωπα. Η επικοινωνία, όμως δεν καθίσταται προβληματική γιατί μπορεί να εξαχθεί νόημα

13 Chomsky, N. (1983). Η σχέση γλώσσας και κόσμος. *Εποπτεία*, τχ. 82/1983 (Συνέντευξη με τον Β. Magee), σ. 5. Στο: http://www.epopteia.gr/index.php?view=article&catid=17%3A-8-1983-73-83&id=140%3Achomsky-glwssa-kai-kosmos&format=pdf&option=com_content&Itemid=159 (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

14 Μανουηλίδου, Χ. *Γλωσσική Κατάκτηση. Ενότητα 1: Εισαγωγή - βασικές έννοιες*. Ανακτήθηκε από το <http://docplayer.gr/8329169-Glossiki-kataktsi-enotita-1-eisagogi-vasikes-ennoies-hristina-manouyilidoy-epikoyri-kathigitria-tmima-filogias.html> (προσπελάστηκε στις 20-02-2017), σ. 10.

15 Smith N. (1999). *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.

16 Smith N. (1999). *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.

17 Smith N. (1999). *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.

από το γενικό πλαίσιο (context). Στο δεύτερο με τρίτο έτος τα παιδιά κάνουν λάθη γενικεύοντας κανόνες. Έτσι, χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, την κατάληξη –ed για να σχηματίσουν τον αόριστο του hang (αντί του ορθού hung). Το ίδιο λάθος, όμως, δεν το κάνουν στα βοηθητικά ρήματα, γιατί γνωρίζουν ότι «οι κανόνες εξαρτώνται από τις δομές».¹⁸ Από τα 2–3 χρόνια μπορούν να χρησιμοποιούν απαρέμφατα, ομαλοποιούν τους ανώμαλους τύπους, ενώ «κωφά παιδιά αρχίζουν το βάβισμα (με χειρονομίες) την ίδια χρονική στιγμή με τα ακούοντα παιδιά».¹⁹

Η γλωσσική δημιουργικότητα ενός τρίχρονου φαίνεται από την τάση του να προσθέτει προτάσεις τη μια μετά την άλλη, όταν περιγράφει ή αφηγείται. Η τρίχρονη Σωτηρία λέει στη μητέρα της: «Το μολύβι που γράφει, που είναι στο τετράδιο, που έχει ωραία χρώματα, που μου αρέσει...». Αρκετά συχνά οι μεγάλοι, ίσως υποσυνείδητα, παράγουν προτάσεις με *επαναδρομή*, για να επικοινωνήσουν με τα παιδιά ενθαρρύνοντάς τα να εκφραστούν ελεύθερα. Είναι, επίσης, άξιον απορίας πώς ένα παιδί από τα τέσσερα κιόλας χρόνια της ζωής του μπορεί να παράγει δομημένο, κατά παράταξη και καθ' υπόταξη λόγο, χωρίς να έχει διδαχθεί συστηματικά κανόνες σύνταξης. Η Ελένη, 5 ετών, λέει στη γιαγιά της: «Γιαγιά μην πιάνεις τη[ν] τσάντα από κει, γιατί χαλάει. Να τη[ν] πιάνεις από το χερούλι». Ο Chomsky, μεταξύ άλλων, αναφέρεται σε «έμφυτη γνώση του συντακτικού».²⁰

Τα παιδιά «μέχρι την ηλικία των 5 χρόνων γνωρίζουν όλες τις δομές της γλώσσας τους, ενώ το λεξιλόγιό τους ακόμη μεγαλώνει».²¹ Γενικά, στην καθημερινή τους επικοινωνία, δίνουν την εντύπωση ότι αντιμετωπίζουν τις λέξεις ως υλικά κατασκευής, τα οποία αξιοποιούν για να παράγουν τις δικές τους μοναδικές δημιουργίες–εκφωνήματα. Παρά το γεγονός του αυτοσχεδιασμού η επικοινωνία δε διαταράσσεται, δηλαδή μπορεί κανείς να βγάλει νόημα από τα λεγόμενα ενός παιδιού και αυτό γιατί από μικρή ηλικία έχει συνδέσει τους κανόνες με τις γλωσσικές δομές.

Στο πλαίσιο της ορθολογικής προσέγγισης του Chomsky, θεωρούνται έμφυτες οι αρχές απόκτησης της γνώσης -και φυσικά της γλώσσας- από το νου.²² «Η απόκτηση της μητρικής γλώσσας σε σχετικά σύντομο χρόνο και κάτω από μη ιδανικές, κατά κανόνα, συνθήκες για το παιδί»²³ οδηγεί στην υπόθεση ότι

18 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 41.

19 Μανουηλίδου, Χ. *Γλωσσική Κατάκτηση. Ενότητα 1: Εισαγωγή - βασικές έννοιες*. Ανακτήθηκε από το <http://docplayer.gr/8329169-Glossiki-kataktsi-enotita-1-eisagogi-vasikes-ennoies-hristina-manoyilidoy-epikoyri-kathigitria-tmima-filologias.html> (προσπελάστηκε στις 20-02-2017), σ. 10.

20 βλ. Chomsky, 1965. Pinker, 1994, όπως στο Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 37.

21 Μανουηλίδου, Χ. *Γλωσσική Κατάκτηση. Ενότητα 1: Εισαγωγή - βασικές έννοιες*. Ανακτήθηκε από το <http://docplayer.gr/8329169-Glossiki-kataktsi-enotita-1-eisagogi-vasikes-ennoies-hristina-manoyilidoy-epikoyri-kathigitria-tmima-filologias.html> (προσπελάστηκε στις 20-02-2017), σ. 9.

22 Lyons, J. (2012). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, Μ. Αραποπούλου (Μτφρ.), Γ. Καρανάσιος (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

23 Βελουδής, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη:

«υπάρχουν –ιδιάζουσες στο ανθρώπινο γένος– βιολογικές καταβολές-οδηγίες για την ανάλυση της γλώσσας του περιβάλλοντός του (: υπόθεση περί *έμφυτων ιδεών* [innateness])».²⁴ Κατά τον Chomsky «μόνο μια εγγενής γνώση για τη δομή των ανθρώπινων γλωσσών εν γένει μπορεί να οδηγήσει το παιδί στη γρήγορη ανακάλυψη του συγκεκριμένου συστήματος της μητρικής γλώσσας».²⁵ Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ευφυΐας μπορούν να κατανοούν τη γλώσσα τους μέσα από τον, συχνά ελλιπή, μη δομημένο και ασυνεχή λόγο των μεγάλων αλλά και να δημιουργούν λέξεις και προτάσεις λόγω ενός έμφυτου μηχανισμού που διαθέτουν, δηλαδή του Μηχανισμού Γλωσσικής Κατάκτησης. Μέρος του μηχανισμού αυτού είναι η **καθολική γραμματική**, αποτελούμενη «από ένα σύστημα *αρχών*» (κανόνων) κοινών για όλες τις γλώσσες και «*παραμέτρων*», δηλαδή ιδιοτήτων, οι οποίες τις διαφοροποιούν.²⁶ Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία του Chomsky «το περιεχόμενο της καθολικής γραμματικής δεν απηχεί καμιά φυσική ή λογική αναγκαιότητα· είναι πέρα για πέρα αυθαίρετο, καθώς οι γενικές αρχές που περιορίζουν τη δομή της και η φύση των κατηγοριών με τις οποίες λειτουργεί είναι αφηρημένες [...] αλλά και αυθαίρετες».²⁷ Όσον αφορά τις κοινές αρχές για όλες τις γλώσσες, μελέτες έχουν δείξει ότι το βρέφος μπορεί και διακρίνει φωνήματα που δε χρησιμοποιούνται στη μητρική του γλώσσα.²⁸ Το παιδί, όμως, παρατηρεί και περιγράφει τα γλωσσικά φαινόμενα από τα εκφωνήματα των μεγάλων ζώντας μέσα σε περιβάλλοντα στα οποία γίνεται **γλωσσική χρήση**. Μέσω των αρχών και των παραμέτρων περνάει στην ανάλυση των εισερχόμενων γλωσσικών δεδομένων. Επιλέγει παραμέτρους που ανταποκρίνονται στα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα και προσαρμόζει τις αρχές στις παραμέτρους αυτές. Οι παράμετροι που έχουν σχέση με τη γλώσσα του παίρνουν θετική τιμή, ενώ οι μη σχετικές αρνητική τιμή (δυναδικό σύστημα). Έτσι, «μπορεί να εγκαταλείψει ένα ολόκληρο εύρος από εναλλακτικές πιθανότητες»,²⁹ προκειμένου να εντοπίσει τη μητρική του γλώσσα. Μόλις ρυθμίσει όλες τις παραμέτρους της γλώσσας του, φτάνει στην **κατάκτησή** της διαμορφώνοντας την ειδική γραμματική.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Υπηρεσία Δημοσιευμάτων. Ανακτήθηκε από το <http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwseis.pdf>, σ. 20.

24 Βελουδής, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Υπηρεσία Δημοσιευμάτων. Ανακτήθηκε από το <http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwseis.pdf>, σ. 20.

25 Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Στο: *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 1134-1137.

26 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)*(σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 51.

27 Κατσώχης, Ν. *Καθολικά χαρακτηριστικά [Language universals]*, Γ. Βελουδής (Επιμ.). Ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=16 (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).

28 βλ. Plunkett & Schafer, 1999. Werker & Tess, 1984, όπως στο Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.

29 Smith N. (1999) *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 82.

Η «Υ», 16 ετών, ήρθε στην Ελλάδα πριν 5 χρόνια.³⁰ Μέχρι τα έντεκα άκουγε και μιλούσε τη γλώσσα του Σουδάν και Αγγλικά. Από το παρακάτω απόσπασμα φαίνεται το εξής: η Υ δεν έχει προσαρμόσει τον γενικότερο κανόνα ότι “σε ένα ονοματικό σύνολο ο ομοιόπρωτος προσδιορισμός πρέπει να συμφωνεί με το ουσιαστικό που προσδιορίζει κατά γένος, αριθμό και πτώση” στην παράμετρο, σύμφωνα με την οποία “η κατάληξη ενός πτωτικού (εδώ της κτητικής αντωνυμίας) καθορίζεται και από το γένος.” Το απόσπασμα είναι από δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου της Υ. με θέμα «Βία και Μ.Μ.Ε.»: «[...]Θα μπορούσαμε να ψαχνόμαστε για το τι περνάνε όχι μόνο να τους βλέπουμε μέσω τηλεόρασης σαν ένα ντοκιμαντέρ -αλλά να σκεφτόμαστε και για τους πόνους που περνάνε σαν δικούς μας βάσανα και να προσπαθήσουμε να βρούμε μια λύση [...]».

Ο Chomsky θεωρεί τη γλωσσική ικανότητα ως μια εσωτερική βιολογική λειτουργία του μυαλού επιτρέπουσα στα άτομα να παράγουν απεριόριστα μεγάλο αριθμό από προτάσεις στη γλώσσα τους.³¹ Μάλιστα, συνδέει τη γλωσσική ικανότητα με τη «γνώση των γλωσσικών δομών/γραμματικής» διακρίνοντάς την από τη γλωσσική πλήρωση/πραγμάτωση/επιτέλεση που αφορά στην εφαρμογή της γνώσης αυτών των γλωσσικών δομών σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.³² Το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα, το οποίο απηχεί την ασυνείδητη γνώση του ομιλητή, ο Chomsky το αποκαλεί *Internalized Language-I-language*, ενώ στην περίπτωση της γλωσσικής πραγμάτωσης χρησιμοποιεί τον όρο *Externalized Language-E-language*.³³ Η **γλωσσική πλήρωση/πραγμάτωση/επιτέλεση** αφορά στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή, στην παραγωγή και κατανόησή της σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια. Συνδέεται, λοιπόν, με τη γλωσσική συμπεριφορά ομιλητών σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, ενώ η **γλωσσική ικανότητα** «αναφέρεται στη γνώση του γλωσσικού συστήματος από τους φυσικούς ομιλητές του».³⁴ Η **γλωσσική ικανότητα** δε διαπιστώνεται από τη **γλωσσική πλήρωση (χρήση)**, γιατί, ενώ ένας φυσικός ομιλητής ή ακροατής μπορεί να παράγει και να κατανοεί αντίστοιχα έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων,

30 Η Υ. και ο αδερφός της Χ. 6 ετών, ήρθαν στην Ελλάδα πριν από πέντε χρόνια. Ο Χ. κατανοεί και μιλά τα ελληνικά, όπως οι συνομήλικοί φίλοι του που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ η Υ. μιλά, για παράδειγμα, σπαστά ελληνικά, δεν έχει κατανοήσει πλήρως τη χρήση του στερητικού «α», π.χ. «αναστρέψιμο», «ανεξάρτητος», γεγονός που την επηρεάζει και στην κατανόηση αντίστοιχων σύνθετων λέξεων, χρησιμοποιεί μικρές, κοφτές προτάσεις, ενώ δε γνωρίζει τη σημασία πολλών ελληνικών λέξεων, κάτι που δεν παρατηρείται στον αδελφό της. Η ελλιπής κατάρτιση της ελληνικής γλώσσας οφείλεται στο ότι μέχρι τα έντεκα χρόνια της η Υ. μιλούσε γλώσσα του Σουδάν, ενώ ο αδερφός της από τα δύο του χρόνια ελληνικά, αφού από τότε που ήρθαν στην Ελλάδα στο σπίτι η μητέρα προσπαθεί να μιλά μόνο ελληνικά.

31 Coulmas, F. (1997). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford U.K: Blackwell, p. 390.

32 Μανουηλίδου, Χ. *Εισαγωγή στην ψυχολογολογία*. Ανακτήθηκε από το https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1900/Ψυχολογολογία_Ανοιχτά%20μαθήματα/psycho2014_mathima%201_09032015_KK.pdf (προσπελάστηκε στις 20-02-2017), σ. 18.

33 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)*(σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 44.

34 Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιολογολογίας*. Αθήνα: Νήσος, σ. 31.

εξαρτώμενων η μία από την άλλη, με την «επανάληψη του κανόνα προσθήκης εξαρτημένων προτάσεων» («επαναδρομή»),³⁵ και, ενώ μπορεί εκ φύσεως να διαισθάνεται τη γραμματικότητα ή την αντιγραμματικότητα μιας πρότασης - ανεξάρτητα με το αν έχει ή όχι δεχθεί συστηματική διδασκαλία της γλώσσας του - κατά τη χρήση της γλώσσας ο αριθμός των προτάσεων γίνεται πεπερασμένος και μπορεί να παραχθούν ακόμη και αντιγραμματικά εκφωνήματα.

Καθημερινές πρακτικές ανάγκες στην επικοινωνία ή παράγοντες ψυχολογικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί κ.ά. μπορεί να επιβάλλουν περιορισμούς στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται εν τέλει η γλώσσα. Στην περίπτωση της κοινωνίας Burundi της Αφρικής οι ευγενείς σκοπίμως σε κάποια δημόσια περιβάλλοντα παράγουν λόγο με μικρά γραμματικά λάθη, για να περάσουν το μήνυμα ότι η κοινωνική ταυτότητά τους είναι υπεράνω της ανάγκης για προσήλωση στην ορθή λεκτική απόδοση.³⁶ Η Ε., 5 ετών, για να πετύχει ευνοϊκότερη μεταχείριση από τη μητέρα της, επειδή έσπασε το βάζο, υιοθετεί συμπεριφορές μικρότερης ηλικίας (παλινδρόμηση) και μπορεί να επιστρέψει σε προηγούμενα γλωσσικά στάδια π.χ. «Σέλω γάλα», αντί του γραμματικού «Θέλω γάλα», χωρίς να έχει προβλήματα στην άρθρωση των φθόγγων.

Η γλώσσα είναι προορισμένη να χρησιμοποιηθεί για να εξυπηρετήσει κάθε φορά τις ανάγκες διαφορετικών περιβαλλόντων στα οποία δεν μπορούν να παραγνωριστούν ο χώρος, ο χρόνος, τα ατομικά στοιχεία των ομιλητών-ακροατών που έχουν να κάνουν με ψυχολογικούς παράγοντες, με το μορφωτικό τους επίπεδο, την επαγγελματική ενασχόληση, την ιδεολογική τους συγκρότηση, το κοινωνικό τους status, τους ρόλους που έχουν σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, αλλά και προσδοκίες, επιδιώξεις κ.ά. και που σε τελική ανάλυση επηρεάζουν τον τρόπο ομιλίας, το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται κ.ά.

Ο Π., συγγραφέας, καλεσμένος σε τηλεοπτική εκπομπή ζωντανά στον αέρα και υπό την πίεση των προσωπικών ερωτήσεων που του υπέβαλε ο δημοσιογράφος αισθάνθηκε αμηχανία και την ανάγκη να ξεφύγει. Έτσι, περιήλθε σε σύγχυση και σε ένα δύο σημεία ο λόγος του έγινε ασαφής: «Ναι, αντιλαμβάνομαι την ερώτησή σας, θα ολοκληρώσω πρώτα με τον ήρωα του βιβλίου μου ο οποίος ξέφυγε από αυτό που κάποιος θα περίμενε, αλλά το κοινό σας θα το κατανοήσει...». Η κυρία Τ., καταγόμενη από χωριό της Β.Δ. Ελλάδας, κινδύνευσε να παρεξηγηθεί από μια συντροφιά Αθηναίων φοιτητών, όταν ρώτησε έναν από αυτούς: «Πόθιν είσαι καλόπιδου», (=Από πού είσαι καλόπαιδο;). Η ίδια κυρία αισθάνθηκε άβολα στη συντροφιά των φοιτητών, γιατί απέκλινε, μεταξύ άλλων, γλωσσικά. Κάποιες προσπάθειές της να προσαρμοστεί και να πλησιάσει τον τρόπο ομιλίας ή το λεξιλόγιο των φοιτητών την οδήγησαν σε σφάλματα,

35 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 45.

36 Τσιτσιπής, Λ. (1995). *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας: Γλώσσα, ιδεολογία, διαλογικότητα και επιτέλεση*. Αθήνα: Gutenberg.

π.χ. στη σύνταξη, τη μορφολογία κ.ά., ενώ στο χωριό της, που χρησιμοποιεί την ντοπιολαλιά με την οποία μεγάλωσε, οι συγχωριανοί της τη θεωρούν ότι χειρίζεται εξαιρετικά τον λόγο και τη θαυμάζουν γι' αυτή της την ικανότητα.

4. Παραγωγή λέξεων και γλωσσική ικανότητα

Στο πλαίσιο της *γλωσσικής ικανότητας*, ο φυσικός ομιλητής μπορεί μέσα από συνδυασμούς μικρότερων μονάδων της γλώσσας, π.χ. μορφημάτων, να παράγει και να κατανοεί μεγαλύτερες γλωσσικές ενότητες, δηλαδή λέξεις, φράσεις, προτάσεις και μάλιστα σε απεριόριστο αριθμό. Η γλωσσική δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο στον σχηματισμό προτάσεων, αλλά και στο σχηματισμό λέξεων.³⁷ Μάλιστα, σε αυτόν «που δημιουργεί συστηματικά νέες λέξεις» αποδίδεται ο χαρακτηρισμός «γλωσσοπλάστης»³⁸.

Οι πολύ μικρές μονάδες που συναποτελούν μια λέξη αποκαλούνται *μορφήματα*. Τα μορφήματα αποτελούν τη στοιχειώδη πρώτη ύλη παραγωγής λέξεων. Ο φυσικός ομιλητής ή ακροατής, για να παράγει και να κατανοήσει κάθε φορά εκφωνήματα αποδομεί τις προτάσεις σε λέξεις και τις πολυμορφηματικές από τις τελευταίες στις στοιχειώδεις τους μονάδες, τα μορφήματα. Τα μορφήματα, μονάδες ήχου και σημασίας, ανακαλούνται για την παραγωγή ή κατανόηση μιας πολυμορφηματικής λέξης από το νοητικό λεξικό των ομιλούντων που είναι αφηρημένο και περιλαμβάνει όλες τις γνώριμες σε αυτούς λεξικές πληροφορίες.³⁹ Η δημιουργικότητα στην παραγωγή λέξεων συνδέεται με την *επαναδρομικότητα*. Στην περίπτωση αυτή «μέσα από το συνδυασμό βάσης και προσφύματος δημιουργούνται με συστηματικό τρόπο όλο και πιο περίπλοκες λέξεις».⁴⁰ Ας σημειωθεί ότι, ενώ μπορεί να παραχθεί άπειρος αριθμός προτάσεων, παράγεται μεγάλος αλλά πεπερασμένος αριθμός λέξεων από μικρότερο αριθμό μορφημάτων, τα οποία με τη σειρά τους παράγονται από μερικές δεκάδες φωνημάτων.⁴¹

Η *μορφολογία*, ως κλάδος της γλωσσολογίας «εξετάζει την εσωτερική δομή, τα επιμέρους συστατικά και τον τρόπο σχηματισμού των λέξεων»⁴² που είναι τρεις: η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση. Η μορφολογική θεωρία εστιάζει στη φύση των μορφολογικών κανόνων, στην προσαρμογή των κανόνων αυτών

37 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

38 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 82.

39 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

40 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 82.

41 Μανουηλίδου, Χ. *Εισαγωγή στην ψυχολογολογία*. Ανακτήθηκε από το https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1900/Ψυχολογολογία_Ανοιχτά%20μαθήματα/psycho2014_mathima%201-09032015_KK.pdf (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).

42 Τσάκωνα, Β. (2013). Γλωσσάρι. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 383-420). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, σ. 405.

«στην έννοια της γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή» και στον συνδυασμό των μορφολογικών με τους συντακτικούς, φωνολογικούς σημασιολογικούς κανόνες.⁴³

4.1. Γενικά για την παραγωγή λέξεων στην ελληνική γλώσσα. Η παραγωγή

Για να κατανοήσει κανείς τον τρόπο σχηματισμού μιας λέξης, θα πρέπει να την αποδομήσει στα μέρη που τη συναποτελούν και αυτά είναι τα *μορφήματα* -ελάχιστες μονάδες ήχου και σημασίας- *ελεύθερα* και *δεσμευμένα*, με τα δεύτερα να πρέπει να συνδυαστούν με άλλα, για να προκύψει μια μονάδα προφοράς και σημασίας (λέξη).⁴⁴ Π.χ. το μόρφημα γράφ- από μόνο του δε σχηματίζει λέξεις. Αν προστεθεί μετά από αυτό το μόρφημα -η, παράγεται η λέξη γραφή (όνωμα). Αν προστεθεί το μόρφημα -εας/-ιας, παράγεται η λέξη (όνωμα) γραφέας/γραφιάς (ενεργούν πρόσωπο). Αν προστεθεί το μόρφημα -μα, παράγεται η λέξη (όνωμα) γράμμα (=επιστολή/γλωσσικό σύμβολο) (αποτέλεσμα ενέργειας). Αν προστεθεί το μόρφημα -ειο, παράγεται η λέξη (όνωμα) γραφείο (τόπος ενέργειας). Αν προστεθεί το μόρφημα -ίδα, παράγεται η λέξη (όνωμα) γραφίδα (όργανο ενέργειας). Αν πριν το μόρφημα γραφ- (γραφέας) προστεθεί το μόρφημα συν, προκύπτει το συγγραφέας. Συνεχίζοντας, αντικαθίσταται το -εας από το -ικ συν-γραφ-ικ-(ός) και προκύπτει το “συγγραφικός” (επίθετο). Αν αντικατασταθεί το συν από το μετά ή το περί, προκύπτει το μεταγραφικός, περιγραφικός κ.ά.

Το μόρφημα γράφ- είναι το *θέμα*, η βάση για τον σχηματισμό των παραπάνω λέξεων. Τα μορφήματα -η, -εας/ιας, -μα, ειο, -ίδα που προσκολλήθηκαν μετά το θέμα γραφ-, για να παραχθούν τα: γραφή, γραφέας/γραφιάς, γράμμα, γραφείο, γραφίδα αντίστοιχα, καλούνται *επιθήματα* και μάλιστα *παραγωγικά*, γιατί από τον συνδυασμό τους με το θέμα προέκυψαν νέα ουσιαστικά. Τα μορφήματα συν, μετά, περί που τέθηκαν πριν το θέμα γράφ- καλούνται *προθήματα*, επίσης, *παραγωγικά*, γιατί ο συνδυασμός τους με το θέμα δημιούργησε νέα επίθετα. Πρόκειται για αρχαίες προθέσεις, ελεύθερα μορφήματα, που έγιναν προθήματα μέσω της γραμματικοποίησης.⁴⁵ Τα προθήματα και τα επιθήματα καλούνται *προσφύματα*.

Ο τρόπος δόμησης των λέξεων δεν είναι τυχαίος, υπάρχουν περιορισμοί και ακολουθείται **ιεραρχία**:

γράφ-(ω) = ρηματικό θέμα.

γράφ-(ή) (= «αποτύπωση του λόγου πάνω σε μια επιφάνεια [...] με τη χρήση συμβόλων (γραμμάτων)».⁴⁶ Εδώ υπάρχει παραγωγή με αλλαγή στην

43 Ξυδόπουλος, Γ. (2008). Ψυχολογολογία: Γλωσσική κατάρκτηση. Στο: *Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας* (σ.σ. 79-107). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 91-92.

44 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

45 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

46 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 446.

κατηγορία χωρίς προσθήκη μορφολογικού τεμαχίου (μετάπλαση).⁴⁷ Δεν ισχύει το παράγωγο γράφη-ση, γιατί υπάρχει το απλό όνομα «γραφή» με την ίδια σημασία.⁴⁸ Απαντώνται, όμως, τα σύνθετα εικονογράφιση, αγιογράφιση.

γραφ-ικ-(ός) = ρηματικό θέμα + επίθημα που τρέπει το όνομα σε επίθετο (ο σχετικός με τη γραφή, αυτός που έχει ως τοπίο «ιδιαιτέρη παρουσία», ο έχων ιδιόρρυθμη συμπεριφορά).⁴⁹ «[...]Το -ικός συνδυάζεται με ονοματικά θέματα [...] και δημιουργεί επίθετα».⁵⁰

γραφ-ικ-ότητα = ρηματικό θέμα + επίθημα που τρέπει το όνομα σε επίθετο + επίθημα που τρέπει το επίθετο σε όνομα (η ιδιότητα του γραφικού).

Τέλος, άκλιτες λέξεις (π.χ. επιρρήματα), άρθρα (π.χ. ο), αντωνυμίες (π.χ. εγώ) κ.ά. δεν αναλύονται σε περισσότερα του ενός συστατικά.⁵¹

4.2. Η κλίση

Και πάλι στο θέμα γραφ- προστίθενται αυτή τη φορά τα επιθήματα: -ω, -εις, -ει, -ουμε/ομε κ.λπ. και προκύπτουν οι λέξεις γράφω, γράφεις, γράφει, γράφου/ομε κ.λπ., που αποδίδουν την κλίση του ρήματος «γράφω» στα τρία πρόσωπα (εγώ, ο ομιλών, συ, ο ακροαζόμενος κ.λπ. εμείς, οι ομιλούντες κ.λπ.) στον ενικό και πληθυντικό αριθμό, τον χρόνο (παρόν), τον τρόπο (μη συνοπτικό) με τον οποίο πραγματοποιείται αυτό που εκφράζει η λέξη και τη φωνή (ενεργητική που σχετίζεται με την ενεργητική σύνταξη). Στην πρόταση: «Η Μαρία γράφει ένα γράμμα», η λ. *Μαρία* είναι το πρόσωπο που ενεργεί (λογικό υποκείμενο) και η λ. *γράμμα* είναι το αντικείμενο στο οποίο μεταβαίνει η ενέργεια του λογικού υποκειμένου. Αν στο θέμα γραφ- προστεθεί το επίθημα -ομαι προκύπτει η λ. γράφομαι με μεσοπαθητική μορφολογία. Με τη λ. *γράφομαι* ενταγμένη στο συντακτικό σύνολο: «Το γράμμα γράφεται από τη Μαρία» διαπιστώνει κανείς ότι το αντικείμενο του ρήματος της προηγούμενης πρότασης «γράμμα» μετατρέπεται τώρα σε γραμματικό υποκείμενο, ενώ το λογικό υποκείμενο εκφέρεται με την πρόθεση «από».

Αν στο θέμα γραφ- προστεθεί το πρόθημα ε- (αύξηση: το μόνο κλιτικό πρόθημα στη νέα ελληνική) και τα επιθήματα: -ω, -εις, -ει κ.λπ., θα παραχθούν οι λέξεις έγραφα, έγραφες, έγραφε κ.λπ. που δηλώνουν ότι ο χρόνος έχει αλλάξει από παρόν σε παρελθόν, ενώ ο τρόπος της ενέργειας παραμένει ο ίδιος (μη συνοπτικός).

Στα παραπάνω παραδείγματα η παραγωγή επιτυγχάνεται με την προσθήκη προθημάτων και επιθημάτων στο θέμα, μόνο που δεν προκύπτουν νέες

47 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

48 Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

49 Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 447.

50 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 92.

51 Ράλλη, Α. (2001). Δομή και σχηματισμός λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4. Ανακτήθηκε από το <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

λέξεις, αλλά η ίδια λέξη παίρνει άλλες μορφές. Τα συγκεκριμένα προθήματα (εδώ η αύξηση –ε) και επιθήματα, που ονομάζονται **κλιτικά**, δίνουν πληροφορίες σε επίπεδο σημασίας, μορφής, σύνταξης και συνδυάζονται με τα θέματα λέξεων συγκεκριμένων κατηγοριών, όπως ρημάτων, ονομάτων, επιθέτων που κλίνονται. Τα κλιτικά προσφύματα οριοθετούν τις λέξεις, για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προτάσεις. Τίθενται τις περισσότερες φορές μετά τα παραγωγικά π.χ. εκ-στρατ-ευ-τ-ικ-(ός).

Τα ονόματα κλίνονται σχετικά με την πτώση και τον αριθμό, ενώ υπάρχει και το γένος.

4.3. Η σύνθεση

Η σύνθεση αφορά στην παραγωγή νέων λέξεων, μορφολογικά σύνθετων, από τον συνδυασμό τουλάχιστον δύο λέξεων ή θεμάτων.⁵² Συνήθως, ανάμεσα στα δύο θέματα υπάρχει το συνδετικό φωνήεν -ο- π.χ. γραμματ-ό-σημο, μπορεί, όμως, να μην υπάρχει, π.χ. πανω-φόρι (άκλιτη λέξη+θέμα), αλλά και χιον-άνθρωπος (θέμα+λέξη), γιατί το β' συνθετικό αρχίζει από φωνήεν (διατηρείται στα παρατακτικά σύνθετα, π.χ. πηγαينوέρχομαι).

Δεν υπάρχει κλίση στο εσωτερικό των συνθέτων, αφού δεν προκαλείται καμιά μορφική αλλαγή ανάλογα με τον αριθμό και την πτώση, οπότε το -ο- δεν αποτελεί κλιτικό επίθημα ακόμη και σε σύνθετα όπως γκριζόμαυρος.⁵³

Η σημασία της νέας λέξης προκύπτει από τη σύνθεση των σημασιών των θεμάτων που τη συναποτελούν⁵⁴ π.χ. αρθρογράφος. Μπορεί, όμως, η σημασία να μην είναι διακριτή, όπως στους ιδιωτισμούς, π.χ. ανοιχτοχέρης.

Σε κάθε ενδοκεντρικό σύνθετο η κεφαλή-πυρήνας -συνήθως δεξιά της δομής - προσδιορίζει τη γραμματική κατηγορία του και δίνει σε αυτό μορφοσυντακτικές πληροφορίες, π.χ. μαυροπίνακας, ενώ σχετικά με τη δομική σχέση των δύο συστατικών υπάρχει σχέση παράταξης ή υπόταξης⁵⁵ π.χ. ανοιγοκλείνω, γραμματοκιβώτιο.

4.3.1 Κατηγορίες συνθέτων-τονισμός

Στη σύνθεση υπάρχει συνήθως ένας τόνος (μία λέξη φωνολογικά).

Στην κατηγορία θέμα+θέμα με το κλιτικό επίθημα του β' συνθετικού, συνήθως, διαφορετικό ο τόνος τίθεται στην προπαραλήγουσα π.χ. γραμμ-ό-

52 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

53 Ράλλη, Α. (2001). Δομή και σχηματισμός λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4. Ανακτήθηκε από το <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

54 Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

55 Ράλλη, Α. (2001). Δομή και σχηματισμός λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4. Ανακτήθηκε από το <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

φωνο (νόμος τριών συλλαβών). Στην προπαραλήγουσα τονίζονται αρκετά σύνθετα προκύπτοντα από θέμα+λέξη π.χ. γραμμ-ο-μόριο. Στην κατηγορία αυτή διατηρείται το κλιτικό επίθημα και ο τόνος του β' συνθετικού βλ. και λογοθεραπεία. Στην κατηγορία άκλιτη λέξη+θέμα, π.χ. πεντάγραμμο, ο τόνος βρίσκεται στην προπαραλήγουσα και το β' συνθετικό δείχνει να μην αποτελεί λέξη, ενώ στο σιγοτραγουδώ (σιγά+τραγουδώ με β' συνθετικό λέξη) διατηρείται ο τόνος και το κλιτικό επίθημα του β' συνθετικού. Υπάρχουν και σύνθετα (λέξη+λέξη) με δύο τόνους και μία σημασία π.χ. ιδιωτικός υπάλληλος (επίθετο+ουσιαστικό), πρακτορείο λαχείων (ουσιαστικό+ουσιαστικό σε γενική).

5. Συμπεράσματα

- Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία του Noam Chomsky είναι εγγενής η ικανότητα στο άτομο να κατακτήσει τη γλώσσα του αξιοποιώντας τα γλωσσικά ερεθίσματα που παράγονται στο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται.
- Είναι σημαντικό το παιδί να μεγαλώνει σε περιβάλλοντα, στα οποία γίνεται χρήση της γλώσσας του, για να αξιοποιήσει τον έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό της καθολικής γραμματικής προς κατάκτηση της γλώσσας του.
- Η γλωσσική κατάκτηση συντελείται στο πλαίσιο μιας κρίσιμης χρονικής περιόδου και πριν το παιδί δεχτεί τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας του στο σχολείο.
- Η γλωσσική ικανότητα δε διαπιστώνεται από τη γλωσσική πλήρωση (χρήση) λόγω παραγόντων ψυχολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.ά. που συνδέονται με συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.
- Η επιλογή και ο συνδυασμός των στοιχειωδών γλωσσικών μονάδων δε γίνεται τυχαία ή κατά βούληση του φυσικού ομιλητή. Και στην περίπτωση της επιλογής, αλλά και του συνδυασμού των πιο μικρών γλωσσικών μονάδων ακολουθούνται συγκεκριμένοι κανόνες.
- Παραγωγή, κλίση και σύνθεση χρησιμοποιούν το μόρφημα σαν βασική μονάδα και κυρίως το θέμα, στο οποίο μπορούν να προστεθούν παραγωγικά, κλιτικά προσφύματα και άλλα θέματα, προκειμένου να σχηματιστούν νέα λεξικά στοιχεία.⁵⁶
- Στην κλίση η σημασία της λέξης μπορεί να προβλεφθεί, κάτι που δε συμβαίνει στην παραγωγή λόγω των παραγωγικών προσφυμάτων.
- Με τη διαδικασία της σύνθεσης παράγονται νέες λέξεις (σύνθετα), από τον συνδυασμό θεμάτων ή λέξεων, δηλαδή στοιχείων λεξικού περιεχομένου, ενώ παραγωγή και κλίση βασίζονται σε λειτουργικά στοιχεία.⁵⁷

56 Ράλλη, Α. (2001). Δομή και σχηματισμός λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4. Ανακτήθηκε από το <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

57 Ράλλη, Α. (2014). *Η σύνθεση των λέξεων*. Αθήνα: Πατάκης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Ε. (2013). Το σύστημα της γλώσσας: Περιγραφή και ανάλυση. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (Εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 35-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Στο: *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lyons, J. (2012). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, Μ. Αραποπούλου (Μτφρ.), Γ. Καρανάσιος (Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαΐνας, Δ. (2001). *Η παράμετρος pro-drop και η κατάκτησή της στη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα (διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). Ψυχογλωσσολογία: Γλωσσική κατάκτηση. Στο: *Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας* (σ.σ. 79-107). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσάκωνα, Β. (2013). Γλωσσάρι. Στο: *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση (εγχειρίδιο μελέτης)* (σ.σ. 383-420). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Ράλλη, Α. (2014). *Η σύνθεση των λέξεων*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

- Coulmas, F. (1997). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford U.K: Blackwell.
- Smith N. (1999). *Chomsky: Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ιστοσελίδες

- Βελουδής, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Υπηρεσία Δημοσιευμάτων. Ανακτήθηκε από το <http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/documents/shmeiwiseis.pdf>
- Chomsky, N. (1983). Η σχέση γλώσσας και κόσμου. *Εποπτεία*, τχ. 82/1983 (Συνέντευξη με τον Β. Magee), σ. 5. Στο: http://www.epopteia.gr/index.php?view=article&catid=17%3A-8-1983-73-83&id=140%3Achomsky-glwssa-kai-kosmos&format=pdf&option=com_content&Itemid=159 (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).
- Καρανάσιος, Γ. *Γλωσσική ικανότητα [competence]*. Στο: <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).
- Κατσώρης, Ν. *Καθολικά χαρακτηριστικά [language universals]*, Γ. Βελουδής (Επιμ.). Ανακτήθηκε από το http://www.greek-language.gr/greek-Lang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=16 (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).
- Κυριακού, Α. (2010). *Παρουσίαση του σταθμισμένου εργαλείου μεταφρονολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας 'ΜέταφρωνΤΕΣΤ'*, Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου/Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας/Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε από το http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/461/lgt_2010017.pdf?sequence=1 (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).
- Μανουηλίδου, Χ. *Εισαγωγή στην ψυχολογολογία*. Ανακτήθηκε από το https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1900/Ψυχολογολογία_Ανοιχτά%20μαθήματα/psycho2014_mathima%201_09032015_KK.pdf (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).
- Μανουηλίδου, Χ. *Γλωσσική Κατάκτηση. Ενότητα 1 : Εισαγωγή - βασικές έννοιες*. Ανακτήθηκε από το <http://docplayer.gr/8329169-Glossiki-kataktsi-enotita-1-eisagogi-vasikes-ennoies-hristina-manoyilidoy-epikoyrikathigitria-tmima-filologias.html> (προσπελάστηκε στις 20-02-2017).
- Ράλλη, Α. (2001). Δομή και σχηματισμός λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. *Μέντορας*, 4. Ανακτήθηκε από το <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/> (προσπελάστηκε στις 10-11-2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαριάνθη Κ. Γαϊτάνη** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διορίστηκε στη δημόσια εκπαίδευση το 2005 και από τότε εργάζεται ως καθηγήτρια σε δημόσια σχολεία. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Επιστήμες της Αγωγής).

Γνωρίζει την αγγλική γλώσσα, έχει πιστοποίηση Α΄ & Β΄ Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. και συγγραφικό έργο (δημοσιεύσεις σε πανελλήνια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά). Παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια (ΜΠΕ κ.ά.), ημερίδες και συνέδρια. Δημιουργεί και υλοποιεί α) σχέδια εργασίας στο πλαίσιο διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων και β) Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στοιχεία επικοινωνίας: mgatni@gmail.com.

Χρηστίδου Σοφία
Καμαρούδης Σταύρος Ε.

**Επτά Βέλη σε μία Φαρέτρα:
Επτά μεταφραστικές επιλογές προς επικουρία
της Μεταφραστικής Διαδικασίας**

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο θα εξετάσουμε πώς οι μεταφραστές καθώς και οι προπτυχιακοί, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές τομέων μετάφρασης και παιδαγωγικών σχολών συμπεριφέρονται σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις στη μετάφραση των γλωσσολογικών και των τηλεπικοινωνιών όρων στην ελληνική γλώσσα. Αυτή η εργασία αποτελεί μέρος μιας έρευνας που στοχεύει στην επισήμανση των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ένας μεταφραστής κατά τη μετάφραση των ακαδημαϊκών συγγραμμάτων στην ελληνική γλώσσα όπως και τον βαθμό στον οποίο αυτοί οι νέοι όροι γίνονται δεκτοί από την γλωσσικό-μεταφραστική κοινότητα. Για αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ερωτηματολόγια κατασκευασμένα βάσει ψυχομετρικών αρχών καθώς και η ανάλυση ευρετηρίων. Στο τέλος του κειμένου παρατίθενται οι πίνακες με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: μετάφραση, γλωσσολογικοί όροι, τηλεπικοινωνιακοί όροι, ακαδημαϊκό σύγγραμμα.

Seven Arrows in a Quiver: Seven Translation options to assist the Translation Process

Abstract

In this paper we will examine how translators, undergraduate, graduate and post graduate students of translation departments and schools of pedagogy behave towards diversities in the translation of linguistic and telecommunications terms in the Greek language. This paper is part of a study that aims at pointing out the translator strategies used in the translation of academic textbooks in the Greek language and the extent to which these new terms are accepted by the linguistic-translating community. To that aim indexes' analysis and psychometric questionnaires were used as tools. The result tables of the research are presented at the end of our paper.

Keywords: translation, linguistic terms, telecommunication terms, academic textbook.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί συνοπτική παρουσίαση τμήματος της διδακτορικής διατριβής και καταγράφει τις συμπεριφορές των μεταφραστών σε σχέση με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στα ειδικά πεδία της γλωσσολογίας και των τηλεπικοινωνιών, όπως επίσης και τις απόψεις προπτυχιακών, μεταπτυχιακών φοιτητών και πτυχιούχων ξένων φιλολογιών, παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης με γλωσσολογικό υπόβαθρο, καθώς και μεταφραστών σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στην απόδοση ειδικών όρων στην ελληνική στα διάφορα πανεπιστημιακά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των μεταφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε μεταφραστής και επιδιώκει να αναδείξει το κατά πόσο γίνονται ευρέως αποδεκτοί από τη γλωσσολογική-μεταφραστική κοινότητα ποικίλοι νεωτερισμοί στις αποδόσεις των όρων ή επικρατεί σύγχυση εξαιτίας των διαφορετικών αποδόσεων από τους γλωσσολόγους-μεταφραστές, έτσι ώστε να προτιμώνται οι ξένοι όροι ή οι ελληνοποιημένες αποδόσεις τους. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η σύνδεση της γλωσσολογίας και των τηλεπικοινωνιών. Όπως η γλωσσολογία, με βάση το πώς είχε ορίσει τη χρήση της γλώσσας στα *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* ο Ferdinand de Saussure,¹ ως κανάλι επικοινωνίας μεταξύ ενός πομπού και ενός δέκτη που

1 Saussure, F. de. (1979) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, (μετ.) Αποστολόπουλος, Φ. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 40-45, 99-104.

εκτελούν αμφίδρομη λειτουργία μέσω της μετάδοσης μηνυμάτων με σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας και είχε αναπτύξει ο André Martinet στα *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*,² ασχολείται με τη μελέτη του ανθρώπινου κώδικα και προσπαθεί να τον οριοθετήσει και να τον βελτιώσει, έτσι και η επιστήμη των τηλεπικοινωνιών ασχολείται με την επικοινωνία, μέσω ενός κώδικα, μεταξύ ενός πομπού και ενός δέκτη, χρησιμοποιώντας την τεχνική της κωδικοποίησης που είναι η αντικατάσταση των γλωσσικών συμβόλων πληροφορίας από άλλα σύμβολα με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας μετάδοσης της πληροφορίας³. Αυτή είναι και πρακτικά η λειτουργία της μετάφρασης, η οποία προσπαθεί να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που δεν έχουν τον ίδιο γλωσσικό κώδικα καθώς ομιλούν διαφορετική γλώσσα. Από την παράλληλη μελέτη των δύο επιστημονικών πεδίων προκύπτουν αρκετές ομοιότητες ως προς τον χειρισμό της ορολογίας και τα προβλήματα που ανακύπτουν για τους μεταφραστές και για τους ειδικούς επιστήμονες του κάθε κλάδου. Η ορολογία και του ενός κλάδου και του άλλου αποτελεί μία «μεταγλώσσα» που είναι άξια διερεύνησης τόσο αναφορικά με τη δημιουργία της όσο και με την καθιέρωση και χρήση της⁴.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία η ανάλυση ευρετηρίων όρων και τα ερωτηματολόγια.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Θεωρητική προσέγγιση της επιστημονικής ορολογίας της γλωσσολογίας

Η επιστημονική ορολογία της γλωσσολογίας στην ελληνική γλώσσα προέρχεται, κατά ένα μέρος, από την παραδοσιακή ορολογία των φιλολογικών και ιστορικών σπουδών που σε πολλές περιπτώσεις είναι ελληνογενής και έχει μεταφερθεί αυτούσια ως ορολογία και στις άλλες ευρωπαϊκές ή μη γλώσσες, ιδίως στα αγγλικά. Και μέσω της αγγλικής υιοθετήθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα. Εκτός από αυτή την πηγή, όπως αυτό επισημαίνεται και από τον Μπαμπινιώτη,⁵ η σύγχρονη ορολογία είναι κυρίως ξενόφερτη μέσω μεταφραστικών δανείων στα οποία καταφεύγουν αναγκαστικά όλοι όσοι ασχολούνται με την έρευνα και τη διδασκαλία στην Ελλάδα. Ας έχουμε

2 Martinet, A. (1997). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, (μετ.) Χαραλαμπίδης, Α. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.σ. 1-13, 22-29.

3 Χρυσουλίδης, Π. Δ. (1991), *Εισαγωγή στην Θεωρία Πληροφοριών*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, σ.σ. 7-12.

4 Για περισσότερα βλ. Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*, Ανακτήθηκε στις 14/03/2015 από Βάση Δεδομένων Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης: <http://www.didaktorika.gr/eadd/>, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ηλιάδης, σ.σ.22-23.

5 Μπαμπινιώτης Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση της γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ.σ.15-18.

κατά νουν λοιπόν, ότι η επιστημονική ορολογία είναι προϊόν ερευνητικής δραστηριότητας, που σε μεγάλο βαθμό διεξάγεται και διαχέεται μέσω της αγγλικής γλώσσας. Κατά σημεία η απόδοση της ορολογίας είναι άστοχη αφού απομακρύνεται από τους γενικώς αποδεκτούς όρους.

«Όλες οι δημοσιεύσεις γλωσσολογικών κειμένων που γίνονται στα ελληνικά, είτε απευθείας είτε από μετάφραση, εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας απόδοσης καθώς και παγίωσης της ορολογίας, ενώ πολλές φορές διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την απόδοση ενός όρου. Οι παράγοντες που συντελούν στη αυξημένη δυσκολία απόδοσης και παγίωσης της ορολογίας, είναι οι εξής:

i) Πολυχρησία όρων στην ελληνική γλώσσα για τον χαρακτηρισμό ενός μόνον επιστημονικού όρου.

ii) Χρήση ενός μόνον όρου για την απόδοση διαφόρων επιστημονικών όρων με μικρή ή και καθόλου σχέση μεταξύ τους»⁶.

Το πρόβλημα της ορολογίας της γλωσσολογίας έχει απασχολήσει σειρά γλωσσολόγων για αρκετές δεκαετίες και έχει συζητηθεί στο παρελθόν διεξοδικά σε εξειδικευμένες εργασίες, στις οποίες εκτίθεται μια σειρά χρήσιμων προβληματισμών όπως η ανάγκη ενοποίησης της ορολογίας, ζητήματα μεταφρασιμότητας ή αποδεκτότητας. Ήδη από το 1984 ο Πετρούνιας⁷ περιγράφει παράγοντες που σχετίζονται με ζητήματα κατανόησης της ελληνικής επιστημονικής ορολογίας και κατ' επέκταση της γλωσσολογίας:

iii) Οι επιστημονικοί όροι αλλάζουν περιεχόμενο πιο γρήγορα απ' ότι οι άλλες λέξεις, επειδή αλλάζουν και οι επιστημονικές αντιλήψεις.

iv) Είναι πιθανό κατά την πρώτη δημιουργία του ο όρος να μην ήταν απόλυτα πετυχημένος.

v) Συχνά υπάρχουν όροι οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται ετυμολογικά στο περιεχόμενό τους.

vi) Όταν ένας όρος δεν περνά σε μία καινούρια γλώσσα ως απευθείας δάνειο, αλλά μεταφράζεται είναι πιθανό να γίνει λάθος στην απόδοση του.

vii) Στην ελληνική γλώσσα οι δυνατότητες δημιουργίας νέων λέξεων μέσω λατινογενών δανείων είναι περιορισμένες, σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες, λόγω της λόγιας παράδοσης.

Είναι γεγονός πως οι παράγοντες αυτοί ισχύουν ακόμη και σήμερα όπου το πρόβλημα της ορολογίας στη γλωσσολογία εξακολουθεί να υφίσταται. Για τον λόγο αυτό επιλέξαμε να μελετήσουμε τέσσερα από τα σημαντικότερα γλωσσολογικά έργα του εικοστού αιώνα που αποτελούν βιβλία-σταθμούς στην

6 Ευδόπουλος, Γ. Προβλήματα απόδοσης των Γλωσσολογικών Όρων από την αγγλική στην ελληνική, *Πρακτικά της 22ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας (Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 22)*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 2002, σ.σ. 495-506.

7 Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. 1^{ος} Τόμ. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 30-32.

επιστήμη της Γλωσσολογίας και στην εξέλιξη της γλωσσολογικής σκέψης. Όσον αφορά στο Syntactic Structures του Noam Chomsky, αυτό επιλέχθηκε καθώς μέσα σε αυτό ο συγγραφέας επιχειρεί ξεκάθαρα να καταδείξει την άμεση συνάφεια μεταξύ μαθηματικών και γλώσσας. Στην περίπτωση μας, αυτό μας ενδιέφερε ιδιαίτερα καθώς οι τηλεπικοινωνίες, είναι επιστήμη που στηρίζεται απόλυτα σε ανώτερα μαθηματικά. Αυτό επιδιώξαμε να πετύχουμε στην παρούσα εργασία, να «παντρέψουμε» δηλαδή επιστήμες οι οποίες φαινομενικά δεν συνδέονται μεταξύ τους ωστόσο έχουν πολύ περισσότερα κοινά απ' ό τι φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν με βάση την εγκυρότητα και διασημότητά τους τα εξής ζεύγη βιβλίων τα οποία έχουν κυκλοφορήσει μεταφρασμένα σε πληθώρα γλωσσών:

- α1) André Martinet (1980), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Librairie Armand Colin, και
α2) Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης (1987), *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- β1) Ferdinand de Saussure ([1916] 1981⁵), *Cours de linguistique générale*, Paris-Lausanne, Payot, και
β2) Φώτης Δ. Αποστολόπουλος (1979), *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- γ1) Noam Chomsky (1957), *Syntactic structures*, Hague, Mouton, και
γ2) Φώτης Καβουκόπουλος (1991), *Συντακτικές δομές*, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- δ1) John Lyons (1981), *Language and linguistics. An Introduction*, Cambridge, University of Cambridge, και
δ2) Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζωή Γαβριηλίδου, Αγγελική Ευθυμίου (2003), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

2.2. Θεωρητική προσέγγιση της επιστημονικής ορολογίας των τηλεπικοινωνιών

Η μελέτη εστιάστηκε σε ακαδημαϊκά κείμενα τηλεπικοινωνιών και κεραιών καθώς πρόκειται για έναν τομέα με σχετικά σύντομη ιστορία παγκοσμίως, όπου η επικυριαρχία της αγγλικής γλώσσας στη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα είναι απόλυτη, καθώς οι καινοτομίες κι εφευρέσεις έχουν την έδρα τους στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία ως επί το πλείστον. Επίσης, πρόκειται για έναν τομέα όπου οι εξελίξεις μετά το 1990 υπήρξαν ραγδαίες και ειδικότερα μετά την έναρξη του 21^{ου} αιώνα είναι καθημερινές, χωρίς υπερβολή. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι καθημερινά ο τηλεπικοινωνιακός επιστήμονας έρχεται αντιμέτωπος με μια πληθώρα όρων που πρέπει να χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών στους οποίους θα πρέπει να διδάξει, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η απαιτούμενη

διάχυση και περιγραφή ή και ερμηνεία των νέων επιστημονικών επιτευγμάτων τα οποία έχει αναγνώσει στο αγγλικό πρωτότυπο, είτε κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών του σπουδών στο εξωτερικό, είτε κατά την προσωπική του μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας ή και άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά. Από την πρώτη μελέτη μεταφρασμάτων τηλεπικοινωνιών παρατηρήθηκε ότι οι μεταφραστές χρησιμοποιούσαν σε πολλά σημεία αυτούσιους τους αγγλικούς όρους, αμετάφραστους, με αποτέλεσμα το μετάφρασμα να παρουσιάζει μια εικόνα αντίστοιχη με εκείνη των «φραγκολεβαντίνικων» των προηγούμενων αιώνων. Επίσης, ενώ γενικά θεωρείται ότι το ειδικό τεχνικό λεξιλόγιο χαρακτηρίζεται από μονοσημία με βάση την παλιά άποψη της γλωσσολογίας,⁸ κάθε άλλο παρά κάτι τέτοιο προέκυπτε από τη μελέτη των εν λόγω μεταφρασμάτων που ήταν πλείστα αμφισημιών, αλλά και πολυτυπιών. Κάτι που δυσχέραινε την κατάσταση ακόμη περισσότερο ήταν η διαρκής εισαγωγή νεολογισμών που εισήγαγαν οι ξένοι τηλεπικοινωνιακοί επιστήμονες και η συνύπαρξη διαφορετικών λατινογενών και αγγλικών όρων για το ίδιο φαινόμενο, καθώς οι νεότεροι αγγλοσαξονικοί δεν είχαν αφομοιωθεί από την επιστημονική κοινότητα. Δηλαδή πολυσημία στην ίδια τη γλώσσα-πηγή. Μετά τις πρώτες επίσημες μεταφράσεις και την προσπάθεια να αποδοθούν οι όροι στα ελληνικά από μεταφραστές ή επιστήμονες του κλάδου των Τηλεπικοινωνιών γινόταν χρήση και του αγγλικού και του ελληνικού όρου, ο οποίος συνήθως ήταν αποτέλεσμα μετάφρασης κατά λέξη κι αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μεταβατική περίοδος.

Παράλληλα, από το 1989 κι εντεύθεν ξεκίνησαν τα πρώτα βήματα απόδοσης γενικών και ειδικών Τηλεπικοινωνιακών όρων μέσω της ίδρυσης της ΜΟΤΟ (Μόνιμη Ομάδα Τηλεπικοινωνιακής Ορολογίας) από τον ΟΤΕ η οποία κι ενσωματώθηκε στο Εθνικό Σύστημα Τηλεπικοινωνιακής Τυποποίησης, υπαγόμενη ως Ομάδα Εργασίας στην Εθνική Τεχνική Επιτροπή Τυποποίησης ΤΕΤ (Τεχνική Επιτροπή «Τηλεπικοινωνίες») και η οποία αποτελεί μέλος της ΕΛΕΤΟ (Ελληνικής Εταιρείας Ορολογίας). Σήμερα η βάση δεδομένων που κυκλοφορεί στο Διαδίκτυο αριθμεί 127.808 λήμματα βάσει του τελευταίου εμπλουτισμού της τον Ιανουάριο του 2015. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι προτάσεις της moto-teleterm υιοθετούνται πλήρως από την επιστημονική κοινότητα, αλλά τουλάχιστον σημαίνει ότι οι ειδικοί επιστήμονες σε συνεργασία με τους μεταφραστές έχουν μπει στη διαδικασία εξεύρεσης των όρων στην ελληνική γλώσσα, πράγμα το οποίο αποτελεί εθνικό κι επιστημονικό καθήκον καθώς, οι επιστήμονες των ελληνικών ΑΕΙ στην πλειοψηφία τους είναι ελληνόφωνοι και διδάσκουν κατά κύριο λόγο σε ελληνόφωνα ακροατήρια. Ακόμη, έχουν άποψη για την ελληνική γλώσσα στο δικό τους επιστημονικό πεδίο και έχουν επίγνωση

8 Durieux C. Lerat P. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. σε Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*, Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/>. (Προσπελάστηκε στις 14/03/2015), σ.σ. 27, 84-85, 90-91.

ότι θα πρέπει να ορίσουν τις νέες έννοιες της επιστήμης τους εξαρχής για να γίνουν αντιληπτές από το ακροατήριό τους.⁹

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία, όπως αυτά δημιουργήθηκαν, αναπτύχθηκαν και παρατίθενται στην μελέτη και την έρευνα της Χρηστίδου επί ακαδημαϊκού μεταφράσματος τηλεπικοινωνιών¹⁰, απ' όπου συνάγεται το συμπέρασμά ότι η μετάφραση των ακαδημαϊκών τηλεπικοινωνιακών όρων δεν μπόρεσε να ξεπεράσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις μεταφραστικές δυσκολίες, όπως η σχετική ασάφεια της ορολογίας και η χρήση εσφαλμένων συντακτικών δομών, δυσκολίες που είναι εγγενείς στα κείμενα τηλεπικοινωνιών, και θεωρώντας ότι επί του παρόντος είναι αναγκαιότερο να μελετηθεί κάτι σύγχρονο, θελήσαμε να εξετάσουμε τέσσερα ζεύγη τηλεπικοινωνιακών ακαδημαϊκών κειμένων που συγγράφηκαν και μεταφράστηκαν μετά το 1998, έτσι ώστε να αξιολογήσουμε εκ νέου τις μεταφραστικές συμπεριφορές σε αυτό τον ακαδημαϊκό τομέα. Η επιλογή των τεσσάρων κειμένων προτιμήθηκε σε σχέση με την επεξεργασία μόνο ενός, για να αποκτήσουμε ένα ευρύ δείγμα μεταφρασμένων όρων από διαφορετικούς μεταφραστές έχοντας ως απώτερο σκοπό την αποτύπωση και την ανάλυση μιας αντιπροσωπευτικότερης γκάμας μεταφραστικών επιλογών που θα αντανάκλα πιστότερα τις μεταφραστικές πρακτικές της ελληνικής τηλεπικοινωνιακής ακαδημαϊκής κοινότητας.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα εξής ζεύγη βιβλίων τα οποία αποτελούν σταθμό στην επιστήμη των τηλεπικοινωνιών με ιδιαίτερο προσανατολισμό στις κεραίες και στις οπτικές ίνες. Επιπρόσθετα, η παράθεση της επεξεργασίας των ευρημάτων των τηλεπικοινωνιακών κειμένων έγινε από το παλαιότερο προς το πιο καινούριο με στόχο να φανεί και η διαφοροποίηση στην ποιότητα των μεταφράσεων καθώς, έχουμε ένα πέρασμα από μεταφραστές κειμένων τηλεπικοινωνιών σε πανεπιστημιακούς καθηγητές που ειδικεύονται στα αντίστοιχα πεδία και διδάσκουν τα αντίστοιχα αντικείμενα. Ταυτόχρονα, για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους στόχους αυτής της επεξεργασίας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν βλ.¹¹

Τα ζεύγη των τηλεπικοινωνιακών ακαδημαϊκών κειμένων που επιλέξαμε είναι τα εξής:

- α1) Herbert Taub-Donald L. Schilling, (1986), *Principles of Communication Systems*, Singapore, McGraw-Hill Book Company. και
- α2) Herbert Taub-Donald L. Schilling, Τσίκης Κ. Γεώργιος-Κουκουρλής Σωτήριος Σ. (2005), *Αρχές τηλεπικοινωνιακών συστημάτων*, Θεσσαλονίκη,

9 Χρυσουλίδης, Π. Δ. (1991), *Εισαγωγή στην Θεωρία Πληροφοριών*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, σ.σ. 8-11.

10 Χρηστίδου, Σ. (2007). *Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική <> Ελληνική). Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών*. Στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/100715/files/gri-2008-1031.pdf>, σ.36.

11 Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*, Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/>. (Προσπελάστηκε στις 14/03/2015), σ.σ. 152-155.

Εκδόσεις Τζιόλα.

- β1) John D. Kraus, (1988), *Antennas*, Singapore, McGraw-Hill Book Company.
και
- β2) John D. Kraus, Κώτσος Βασίλειος Α. (1998), *Κεραίες*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- γ1) Maral Girard-Bousquet Michel, (2009), *Satellite Communications Systems, Systems, Techniques and Technology*, England, John Wiley and Sons LTD,
και
- γ2) Maral Gerard-Bousquet Michel, Βαρδιάμπασης Ιωάννης. Οδ.- Χατζαράκης Γεώργιος Ε. (2013), *Δορυφορικές Επικοινωνίες. Συστήματα, Τεχνικές και Τεχνολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- δ1) Govind P. Agrawal, (1997), *Fiber-Optic Communications Systems*, England, John Wiley and Sons LTD. και
- δ2) Κώτσος Βασίλειος Α. (2001), *Συστήματα Επικοινωνιών με Οπτικές Ίνες*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Καθώς είναι γεγονός πως η συλλογή, επεξεργασία, τυποποίηση και ερμηνεία των ειδικών όρων που αναπτύσσουν οι σύγχρονες δυναμικά εξελισσόμενες επιστήμες αποτελούν προϋπόθεση για την ευκολότερη κατανόηση της επιστημονικής γνώσης, όπως και για την απρόσκοπτη επικοινωνία και συνεννόηση μεταξύ των ειδικών σε διεθνές επίπεδο, αλλά και για τη διάχυση της πληροφόρησης στο ευρύτερο κοινό είναι εύλογο πως η επιστήμη της ορολογίας έχει μεγάλη πρακτική χρησιμότητα στο σχολείο, στις σπουδές και το επάγγελμα και γι' αυτό επιβάλλεται να αξιοποιηθούν τα πορίσματά της και στην εκπαίδευση.

Συνεπώς ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της χρήσης γενικών και ειδικών γλωσσολογικών και τηλεπικοινωνιακών όρων κατά την μετάφραση των προαναφερθέντων ζευγών γλωσσολογικών και τηλεπικοινωνιακών ακαδημαϊκών κειμένων και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

2.4. Ερευνητικό ερώτημα

Κατά την πρώτη ανάγνωση των κειμένων παρατηρήθηκαν τα εξής εξωτερικά γνωρίσματα:

Αρχικά επισημαίνεται μια ασυνέπεια στις ενδοκειμενικές αποδόσεις ορισμένων όρων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο κύριος όρος στο ευρετήριο είχε μία δεδομένη απόδοση, συνήθως αποδεκτή, ενδοκειμενικά η απόδοση αυτή ποίκιλε αναίτια από παραπομπή σε παραπομπή. Επίσης, κάποιοι όροι παρότι είχαν παρατεθεί στο αγγλικό ευρετήριο δεν συμπεριελήφθησαν στο ελληνικό. Επιπρόσθετα, κάποιοι όροι δεν παρουσιάζονται αυτοί καθαυτοί μέσα στο κείμενο

αλλά προκύπτουν από τα συμφραζόμενα.

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν να διατυπώσουμε μια υπόθεση εργασίας με μορφή ερώτησης: Με ποιους τρόπους σε αυτές τις μεταφράσεις έγινε η προσπάθεια να ξεπεραστούν οι μεταφραστικές δυσκολίες και σε ποιο βαθμό αυτό τελικά επετεύχθη;

3. Μεθοδολογία

Η μελέτη αφορά στη χρήση του ειδικού-επιστημονικού λεξιλογίου. Σημείο εκκίνησης της έρευνας είναι το ευρετήριο των όρων των ακαδημαϊκών κειμένων τηλεπικοινωνιών και γλωσσολογίας, τόσο στο πρωτότυπο όσο και στο μετάφρασμα. Επιλέγεται ένας αριθμός όρων για να αποτελέσουν τη βάση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται προς συμπλήρωση σε ειδικούς επιστήμονες γλωσσολογίας-μετάφρασης. Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο γίνονται αφορμή για να ερευνηθεί η μετάφραση των όρων στην ελληνική, η χρησιμότητα ύπαρξης όρων στο ελληνικό ευρετήριο χωρίς να αποτελούν μετάφραση και, κατά συνέπεια, η κειμενική θέση και σημασία αυτών των όρων.

4. Μελέτη των Ευρετηρίων των ακαδημαϊκών κειμένων

Η διεξοδική ανάλυση των ευρετηρίων όρων -πρωτότυπα και μεταφράσεις έγινε βάσει των μεταφραστικών στρατηγικών που ανέπτυξε ο Βέλγος μεταφρασεολόγος και Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Namur Dirk Delabastita,¹² στηριζόμενος στην τεχνική των αρχαίων Λατίνων ρητόρων, όπως αυτή αναλύεται από τον Heinrich Lausberg¹³ σε μια εκτενή παρουσίασή του των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι Έλληνες ρήτορες όταν αγόρευαν στην Αγορά. Τα σχήματα αυτά αντέγραψαν οι Λατίνοι ρήτορες, για τις δικές τους ανάγκες ανάπτυξης της ρητορικής τέχνης, αρχής γενομένης από τον Κικέρωνα. Δημιουργήσαμε ένα εργαλείο που περιλαμβάνει τις εξής μεταφραστικές στρατηγικές:

- α) Repetitio: Το μεταφραστικό σημείο αποδίδεται με πανομοιότυπο τρόπο, ως επανάληψη.
- β) Adiectio: Το μεταφραστικό σημείο αποδίδεται με συγκεκριμένη προσθήκη.
- γ) Detractio: Η απόδοση είναι ατελής, εμπεριέχει μια αφαίρεση.
- δ) Transmutatio: Τα συστατικά του μεταφραστικού σημείου αποδίδονται με κάπως διαφορετική εσωτερική διάταξη, με τις εσωτερικές κειμενικές σχέσεις να υφίστανται μετατροπή.
- ε) Substitutio: Το μεταφραστικό σημείο αποδίδεται με εντελώς διαφορετικό

12 Delabastita, D. (1989), Translation and mass communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics, In *Babel*, vol.35:4, σ.σ. 193-218.

13 Lausberg, H. (1998), *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*, Leiden: Brill Academic Publishers, σ.σ. 217-220, 599, 643, 756-757, 779, 787.

σημείο και υφίσταται σημασιολογικά αντικατάσταση.

Όλα τα παραπάνω εννοούνται σε λεξιλογικό, σημασιολογικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο. Έτσι υπάρχει μια παραλλαγή του *detractio*, όπου όλα τα στοιχεία του μεταφραστικού σημείου απαλείφονται. Αυτή η περίπτωση θεωρείται διαφορετική στρατηγική και ονομάζεται (στ) *deletio* (διαγραφή).

Τέλος, προσθέτουμε τον αγγλικό όρο (ζ) *non-translation*¹⁴ για τις περιπτώσεις:

- i) όπου δε συντελείται ουσιαστικά καθόλου προσπάθεια μετάφρασης και ο όρος εμφανίζεται όπως έχει στη γλώσσα-πηγή χωρίς μεταγραφή,
- ii) όπου συντελείται προσπάθεια μετάφρασης κατά το ήμισυ (π.χ. ενός σύμπλοκου όρου, όπου το πρώτο τμήμα παραμένει στη γλώσσα-πηγή χωρίς μεταγραφή και το δεύτερο μεταφράζεται στη γλώσσα-στόχο με κάποια από τις παραπάνω στρατηγικές),
- iii) όπου συντελείται παράλειψη αναφοράς του συγκεκριμένου όρου από το ελληνικό ευρετήριο,
- iv) όπου παραμένουν στη γλώσσα-πηγή τα αρκτικόλεξα και τα κύρια ονόματα χωρίς μεταγραφή,
- v) όπου η λανθασμένη επιλογή από τις προαναφερόμενες στρατηγικές οδηγεί σε εσφαλμένη μετάφραση που αποτελεί και επιστημονικό σφάλμα.¹⁵

Βάσει της παραπάνω τυπολογίας μελετώνται οι όροι πρώτα όπως βρίσκονται στα ευρετήρια και έπειτα όπως βρίσκονται μέσα στα κείμενα. Η καταγραφή γίνεται σύμφωνα με την αλφαβητική σειρά του ευρετηρίου στη γλώσσα-πηγή (αγγλική). Εφόσον υπάρχουν, παρατίθενται στο ίδιο λήμμα οι παραλλαγές της εμφάνισης του όρου, ακόμη κι αν αυτές υπάρχουν και ως λήμματα του ίδιου ευρετηρίου. Αυτό γίνεται για να παρουσιάζεται η συνολική εικόνα του όρου και, συνεπώς, να αναλύεται ο κάθε όρος ολοκληρωμένα άμα τη εμφανίσει. Αν υπάρχουν όροι στο ελληνικό ευρετήριο που δεν αποτελούν απόδοση αντίστοιχων στο αγγλικό, καταγράφονται ξεχωριστά. Έπειτα, γίνεται επεξήγηση της μεταφραστικής στρατηγικής και σχολιασμός της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Επίσης, ακολουθεί λεξικογραφική αλλά και βιβλιογραφική έρευνα, και όπου είναι εφικτό ή αναγκαίο γίνεται πρόταση ορθότερης απόδοσης. Τέλος, γίνεται στατιστική καταγραφή της συχνότητας των μεταφραστικών στρατηγικών για την εξαγωγή συμπερασμάτων πάνω στην λήψη αποφάσεων των μεταφραστών.

14 Όσον αφορά τον όρο *non-translation*, μπορεί να πρόκειται για όρο που χρησιμοποιείται στη θεωρία της μετάφρασης για να διακριθεί το τι δεν είναι μετάφραση ωστόσο υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των θεωρητικών ως προς τις περιστάσεις όπου αυτός χρησιμοποιείται. Με βάση τον ορισμό που δίνουν οι Edward H. Schafer, Leo Tak-hung Chan και η Katherine Shields, ο όρος μπορεί να αναφέρεται σε τμήματα του πρωτότυπου κειμένου τα οποία διατηρούνται αμετάφραστα στο κείμενο στόχος. Επιπλέον μια από τις υποκατηγορίες που χαρακτηρίζουμε ως *non translation* καλύπτεται από τον ορισμό που δίνεται στο λεξικό *Ορολογία της Μετάφρασης* (Εκδόσεις Μεσόγειος, Αθήνα 2008) για τον όρο «αυτοδία αυτομάτη αναπαραγωγή» (*direct transfer*).

15 Χρηστίδου, Σ. (2007), *Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική <-> Ελληνική). Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών*. Στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/100715/files/gri-2008-1031.pdf>, σ. 36.

Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την επεξεργασία των ευρετηρίων όλων των ακαδημαϊκών κειμένων και της γλωσσολογίας και των τηλεπικοινωνιών καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων μεταφραστικών στρατηγικών και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία της κάθε μιας από αυτές βλ. αναλυτικά στη διατριβή της Χρηστίδου¹⁶.

Πίνακας Ι : Συνοπτικός Πίνακας Ακαδημαϊκών Εγχειριδίων Γλωσσολογίας με παράλληλη παράθεση αριθμού εμφάνισης μεταφραστικών στρατηγικών εντός μεταφρασμάτων τους, όπως αυτά εμφανίστηκαν στα ακαδημαϊκά εγχειρίδια.

Μεταφραστική επιλογή \ Τίτλος ακαδημαϊκού Συγγράμματος	Introduction to theoretical linguistics Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία	Syntactic structures Συντακτικές δομές	Elements de linguistique gutturale Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας	Cours de linguistique gutturale Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία	Συνολικά	
Repetitio (Επανάληψη)	2042	565	263	314	3184	78%
Transmutatio (Μετατροπή)	168	85	37	90	380	9%
Non-translation (Μη μετάφραση)	10	0	31	49	90	2%
Adiectio (Προσθήκη)	66	15	4	2	87	2%
Detractio (Αφαίρεση)	21	19	0	0	40	1%
Deletio (Διαγραφή)	11	0	0	1	12	0%
Substitutio (Αντικατάσταση)	256	3	26	6	291	7%
	2574	687	361	462	4084	100%

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως όσον αφορά στα γλωσσολογικά κείμενα η μεταφραστική επιλογή που κυριαρχεί είναι το repetitio και αυτό γιατί α) οι μεταφράσεις των πρωτότυπων κειμένων απέχουν πολύ χρονολογικά από την συγγραφή τους και κατά συνέπεια η απόδοσή τους «ζυμώθηκε» και παγιώθηκε στην ελληνική γλώσσα και β) οι όροι είναι ως επί το πλείστον μονολεκτικοί άρα η απόδοσή τους είναι λιγότερο προβληματική. Όσον αφορά στα τηλεπικοινωνιακά κείμενα οι μεταφραστικές επιλογές που κυριαρχούν είναι το transmutatio και το non-translation καθώς α) οι μεταφράσεις των πρωτοτύπων γίνονται σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα από τη συγγραφή τους οπότε οι αποδόσεις τους δεν

16 Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*, Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/>. (Προσπελάστηκε στις 14/03/2015), σ.σ. 133-152.

Παραπομπή: Χρηστίδου, Σ., Καμαρούδης, Στ. (2017), *Επτά Βέλη σε μία Φαρέτρα: Επτά μεταφραστικές επιλογές προς επικουρία της Μεταφραστικής Διαδικασίας, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 17/2017, σ.σ. 25-48. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

έχουν ακόμη παγιωθεί μέσα στην τηλεπικοινωνιακή επιστημονική κοινότητα β) με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας δημιουργούνται συνεχώς νέοι όροι, κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες, άρα προκύπτει και η ανάγκη για τη μετάφρασή τους και γ) η πλειονότητα των όρων είναι σύμπλοκοι και κατά συνέπεια περισσότερο προβληματικοί. (βλ. Χρηστίδου 2007 και 2014)

Πίνακας II: Συνοπτικός Πίνακας Ακαδημαϊκών Εγχειριδίων Τηλεπικοινωνιών με παράλληλη παράθεση αριθμού εμφάνισης μεταφραστικών στρατηγικών εντός μεταφρασμάτων τους, όπως αυτά εμφανίστηκαν στα ακαδημαϊκά εγχειρίδια.

Μεταφραστική επιλογή	Τίτλος ακαδημαϊκού Συγγράμματος Principles of Communication Systems Αρχές τηλεπικοινωνιακών συστημάτων	Antennas Κεραίες	Fiber-optic communications systems Συστήματα Επικοινωνιών με Οπτικές Ίνες	Satellite communications systems Συστήματα δορυφορικών επικοινωνιών	Συνολικά	
Repetitio (Επανάληψη)	116	353	212	303	984	11%
Transmutatio (Μετατροπή)	356	684	957	871	2868	32%
Non-translation (Μη μετάφραση)	390	814	835	1149	3188	35%
Adiectio (Προσθήκη)	48	164	292	491	995	11%
Detractio (Αφαίρεση)	65	55	81	132	333	4%
Deletio (Διαγραφή)	36	13	24	29	102	1%
Substitutio (Αντικατάσταση)	44	148	281	116	589	6%
	1055	2231	2862	3091	9059	100%

5. Έρευνα με ερωτηματολόγιο

Καθώς η παλαιότερη έρευνα με ψυχομετρικά σταθμισμένα ερωτηματολόγια¹⁷ που είχαν δοθεί σε τηλεπικοινωνιακούς επιστήμονες μας έδειξε ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στη χρήση της ελληνικής γλώσσας έναντι της αγγλικής και λαμβάνοντας υπόψη ότι χρειάζεται να περάσει τουλάχιστον μία δεκαετία για να

17 Χρηστίδου, Σ. (2008), Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική<>Ελληνική). Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών, APLF Communication 99 και Χρηστίδου, Σ. (2007). Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική<>Ελληνική). Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών. Στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/100715/files/gri-2008-1031.pdf>.

υπάρξει σημαντική αλλαγή σε αυτές τις στάσεις¹⁸, θεωρήσαμε ότι δεν ήταν επί του παρόντος, να επανεξετάσουμε τις στάσεις των τηλεπικοινωνιακών επιστημόνων. Η απόσταση της επανεξέτασης των ζητημάτων ανά δεκαετία συνηθίζεται σε έρευνες κοινωνιολογικές ή δημογραφικές. Για τον λόγο αυτό δεν δημιουργήσαμε νέα ερωτηματολόγια μέσα από τα τέσσερα ζεύγη τηλεπικοινωνιακών ακαδημαϊκών κειμένων που επεξεργαστήκαμε. Ενδεικτικά παραθέτουμε εδώ, απόσπασμα από τα γενικό σχολιασμό της έρευνας με ερωτηματολόγιο: «Η κύρια εντύπωση που αποκομίζει κανείς από τη μελέτη των ερωτηματολογίων είναι ότι γίνεται ευπρόσδεκτη η προσπάθεια, έστω, για χρήση ελληνικής ορολογίας. Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα δείχνουν θετική διάθεση για αμιγώς ελληνικά κείμενα. Η εικόνα αυτή φαίνεται από: α) το γεγονός ότι οι αμιγώς ελληνικοί προτεινόμενοι όροι σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίστηκαν ως ήδη γνωστοί, β) τη σχετικά καλή αντιστοίχιση με τους όρους στο κείμενο αναφοράς, γ) την αποδοχή της λανθασμένης ερμηνείας ως σωστής, ακόμη κι αν οι όροι της δεν αναγνωρίστηκαν ως εκ των προτέρων γνωστοί. Το τελευταίο προκαλεί μεγάλη απορία και αποτέλεσε την αφορμή να γίνει η επεξεργασία των ευρημάτων των βιβλίων...»¹⁹.

Όσον αφορά στα γλωσσολογικά κείμενα, γίνεται μία επιλογή όρων οι οποίοι εμφανίζονται στο κείμενο του μεταφράσματος και αποτέλεσαν βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου. Οι επιλογές αυτές ονομάζονται «Κείμενα αναφοράς» ή «Όροι» και τοποθετούνται στην πρώτη στήλη του πίνακα του ερωτηματολογίου. Στη δεύτερη στήλη βρίσκονται τα «Κείμενα πρότασης» ή οι «Αποδόσεις», ενώ στην τρίτη στήλη υπάρχουν οι απαντήσεις οι οποίες έχουν τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Τα προς απάντηση ερωτήματα είναι 12 στο σύνολο (6 για τα αγγλικά γλωσσολογικά κείμενα και 6 για τα γαλλικά, με 7 όρους προς κρίση για την καθεμία γλώσσα). Τα ερωτήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, αυτά στα οποία δίνονται τρεις απαντήσεις για ένα ερώτημα και μόνο μία είναι η σωστή ενώ οι άλλες δύο είναι παραπλανητικές²⁰ και αυτά στα οποία δίνονται όροι μέσα σε φράσεις με τις αντίστοιχες μεταφράσεις τους και οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ποια εξ αυτών θεωρούν ορθή. Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία αφορά στην αναγνώριση και χρήση ενός όρου εντός περικειμένου, δεν υπάρχουν απολύτως σωστές ή λάθος απαντήσεις με βάση την ελληνική βιβλιογραφία εφόσον πρόκειται για θέματα για τα οποία έχει υπάρξει στο παρελθόν έντονος γλωσσολογικός διάλογος. Στην παρούσα εργασία λόγω έλλειψης χώρου θα παρουσιάσουμε επιλεκτικά 3 ερωτήματα από την γαλλική

18 Αλεξόπουλος, Δ. (1998), *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

19 Για περισσότερα σχετικά με την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου με τις εφτά μεταβλητές και την όλη διεξαγωγή της έρευνας, βλ. Χρηστίδου, Σ. (2007). *Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική<>Ελληνική). Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών*. Τόμος 1: Παράρτημα 1α, Παράρτημα 1γ σ.σ. 32-34, 38-44. Στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/100715/files/gri-2008-1031.pdf>.

20 Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σ.91.

γλώσσα (1, 2 και 4).²¹

Πρόκειται για ένα τεστ ειδικών ικανοτήτων (ψυχομετρικό τεστ ειδικών ικανοτήτων), με σκοπό τη μέτρηση μιας πολύ εξειδικευμένης γνώσης σε γλωσσικό, κατά κύριο λόγο, επίπεδο, με επιστημονικές παραμέτρους. Είναι σταθμισμένο, επειδή είναι κοινό για όλους τους ερωτώμενους και οι βαθμοί όλων είναι συγκρίσιμοι²². Επίσης, για την απάντηση του ερωτηματολογίου απαιτείται η αντιστοίχιση των στοιχείων της πρώτης στήλης με τα στοιχεία της δεύτερης, γεγονός που μειώνει σε ικανοποιητικό βαθμό την πιθανότητα απαντήσεων κατ' εικασία, εξασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητά του εξασφαλίζεται από το γεγονός ότι πρόκειται για τεστ ταχύτητας, όπου υπάρχει ο προκαθορισμένος χρόνος απάντησης των 15 λεπτών, ο οποίος εξασφαλίστηκε με τη φυσική παρουσία της γράφουσας εντός των αμφιθεάτρων όπου διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια. Όσον αφορά σε αυτά που εστάλησαν διαδικτυακά ο χρόνος των 15 λεπτών ορίστηκε στα 2 λεπτά μετά τη βεβαιωμένη από το αποδεικτικό ανάγνωσης λήψη του ηλεκτρονικού μηνύματος έως τη λήψη των απαντήσεων, ήτοι 17 λεπτά. Το ποσοστό των ληφθέντων με την παραπάνω μέθοδο ήταν μικρό (11%) συγκριτικά με αυτά που διανεμήθηκαν σε πανεπιστημιακά αμφιθέατρα. Σχετικά με τον αριθμό των ληφθέντων ερωτηματολογίων (102) ο Kline²³ αναφέρει πως «από στατιστική άποψη δείγματα 100 ατόμων είναι αρκετά μεγάλα για να είναι αξιόπιστα». Η ομοιογένεια των υποκειμένων, που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη γνώση του επιστημονικού τομέα της Γλωσσολογίας, επιτρέπει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, εξασφαλίζοντας έτσι και εξωτερική εγκυρότητα στο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, η ομάδα των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του πληθυσμού καθώς περιλαμβάνει άνδρες και γυναίκες, άτομα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (μεγάλα αστικά κέντρα καθώς και μικρότερες πόλεις) όπως επίσης και άτομα από περιοχές υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου²⁴. Βάσει των παραπάνω διασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατασκευή των ερωτηματολογίων δηλαδή η αντιπροσωπευτικότητα και το μέγεθος του δείγματος.²⁵ Αφού συγκεντρωθούν οι απαντήσεις γίνεται μια στατιστική καταγραφή τους που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη στάση των υποκειμένων απέναντι στη χρήση της ελληνικής γλώσσας στον χώρο της Γλωσσολογίας.

5.1. Διανομή ερωτηματολογίων και δημογραφικά στοιχεία υποκειμένων της έρευνας

21 Αναλυτικότερα βλέπε Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*. Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/>. (Προσπελάστηκε στις 14/03/2015).

22 Αλεξόπουλος, Δ. (1998), *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.14.

23 Αλεξόπουλος, Δ. (1998), *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.79.

24 Αλεξόπουλος, Δ. (1998), *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.58.

25 Αλεξόπουλος, Δ. (1998), *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.79.

Τα ερωτηματολόγια, ως επί το πλείστον, διανεμήθηκαν σε πανεπιστημιακές αίθουσες του ΑΠΘ, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα, ορισμένα δόθηκαν και μεμονωμένα σε καθηγητές γαλλικής και μεταφραστές, ενώ ένας μικρός αριθμός απεστάλη ηλεκτρονικά σε παραλήπτες σε διάφορες πόλεις της Ελλάδος.

5.2 Παρουσίαση ερωτημάτων και απαντήσεων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μοιράστηκαν συνολικά 51 για την γαλλική γλώσσα. Τα ερωτηματολόγια απάντησαν 26 υποκείμενα ηλικίας 20-25 ετών, 10 υποκείμενα ηλικίας 25-35 ετών και 15 υποκείμενα 35 ετών και άνω ενώ όσον αφορά στο φύλο ήταν 4 άνδρες και 47 ήταν γυναίκες. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν πτυχίο ΑΕΙ. Εξ αυτών, οι 7 έχουν και δεύτερο πτυχίο, οι 7 από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό σε ειδικότητες μη συναφείς με τη γλωσσολογία, τη μετάφραση ή τη διδακτική ενώ 12 από αυτούς έχουν μεταπτυχιακό τίτλο συναφή με τη γλωσσολογία, τη μετάφραση ή τη διδακτική. Και οι 51 ερωτηθέντες είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και δύο ήταν δίγλωσσοι. Επαγγελματική εμπειρία στη μετάφραση είχαν οι 8 εξ αυτών, 2 έχουν εργαστεί σε μεταφραστικό γραφείο ενώ 8 έχουν εργαστεί ως αυτοαπασχολούμενοι μεταφραστές (freelancer). Εκ των 51 ερωτηθέντων, πέραν της γαλλικής, 42 γνώριζαν και την αγγλική γλώσσα ενώ 21 εξ αυτών γνώριζαν και κάποια άλλη ξένη γλώσσα (ιταλικά, γερμανικά, ισπανικά, πορτογαλικά, εσπεράντο κ.α.).

ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΟΡΟΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
<p>Mais qu'est-ce que la langue? Pour nous elle ne se confond pas avec le langage; elle n'est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires; adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.</p> <p>(F. de Saussure (1979). Cours de linguistique générale, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Editions Payothèque, p.25)</p>	<p>Ποια από τις τρεις μεταφράσεις θεωρείτε πως είναι η καταλληλότερη για την απόδοση των “la langue” και “le langage”;</p>	<p>A) Γλώσσα και ομιλία</p> <p>B) Λόγος και ομιλία</p> <p>Γ) Γλώσσα και Λόγος</p>

ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
<p>Les exclamations très voisines des onomatopées, donnent lieu à des remarques analogues et ne sont pas plus dangereuses pour notre thèse. (F.de Saussure (1979). Cours de linguistique générale, édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Editions Payothèque, p.102)</p>	<p>A) Οι αναφωνήσεις που συγγενεύουν πολύ με τις ονοματοποιίες προσφέρονται σε ανάλογες παρατηρήσεις και δεν είναι πιο επικίνδυνες για τη θέση μας. (F. de Saussure, Μαθήματα Γενικής γλωσσολογίας, Μετάφραση- Επιμέλεια: Φ. Δ. Αποστολόπουλος, (1979), Εκδόσεις Παπαζήση, σ.102)</p> <p>B) Τα επιφωνήματα που συγγενεύουν πολύ με τις ονοματοποιίες προσφέρονται σε ανάλογες παρατηρήσεις και δεν είναι πιο επικίνδυνα για τη θέση μας. (Γαλλο-ελληνικό λεξικό ΚΑΟΥΦΜΑΝ, Librairie Kauffmann, Αθήνα, 2004)</p>	<p>Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καταλληλότερη απόδοση του όρου “l’exclamation”, σύμφωνα με το γαλλικό κείμενο αναφοράς;</p> <p>A)</p> <p>B)</p>

ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
<p>On a souvent considéré les processus de renouvellement des moyens linguistiques comme se plaçant en marge du fonctionnement normal de la langue. On a même voulu y voir les manifestations d'un langage affectif distinct du langage grammatical. (A. Martinet (1991). Eléments de linguistique générale, Troisième édition Editions Armand Colin, 1991, p. 193)</p> <p>Définition du terme “le langage affectif”: “On appelle langage affectif ou expressif celui qui traduit l'intérêt personnel que nous prenons à nos paroles par une manifestation naturelle et spontanée des formes subjectives de la pensée”. J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J-B Marcellesi ; J-P. Mével, Dictionnaire de linguistique, Editions Larousse, 2002, p.20</p>	<p>Συχνά θεωρήθηκε ότι οι διαδικασίες ανανέωσης των γλωσσικών μέσων τοποθετούνται στο περιθώριο της κανονικής λειτουργίας της γλώσσας. Μερικοί μάλιστα προχώρησαν ως το σημείο να τις δουν ως τα φαινόμενα μιας αφεκτιβικής γλώσσας διαφορετικής από τη γραμματική γλώσσα. (A. Martinet (1991), Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας, Μετάφραση-Επιμέλεια: Α. Λ. Χαράλαμποπούλου, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, ΑΠΘ, 19973 , σ.217)</p>	<p>Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καταλληλότερη απόδοση στα ελληνικά του όρου “le langage affectif” σύμφωνα με τα κείμενα και τον ορισμό της στη γαλλική γλώσσα;</p> <p>A)Συναισθηματικός Λόγος</p> <p>B)Συναισθηματική Γλώσσα</p> <p>Γ) Εκφραστικός Λόγος</p>

5.3. Εντοπισμός ορθότητας φράσης

Στο πρώτο ερώτημα του γαλλικού ερωτηματολογίου, αναφορικά με την απόδοση των “langue” και “langage” και δεδομένου, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ότι δεν υπάρχει πλήρης ταύτιση στην απόδοση των εν λόγω όρων, τα αποτελέσματα ήταν επίσης αναμενόμενα και δικαιολογημένα ως έναν βαθμό. Στατιστικά, πρώτη επιλογή ήταν η απόδοση «Γλώσσα και λόγος» με ποσοστό προτίμησης στα συγκεντρωτικά αποτελέσματα 56.9%, ακολούθησε η απόδοση «Γλώσσα και ομιλία» με ποσοστό προτίμησης 41.2%, ενώ τρίτη σε σειρά ήταν η απόδοση «Λόγος και ομιλία» με ποσοστό προτίμησης 2%. Στις περαιτέρω κατηγοριοποιήσεις η απόδοση «Γλώσσα και λόγος» συγκέντρωσε επίσης το υψηλότερο ποσοστό προτίμησης ενώ η απόδοση «Λόγος και ομιλία» το χαμηλότερο. Εξάιρεση αποτέλεσε η κατηγορία του Ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού όπου η απόδοση «Γλώσσα και ομιλία» συγκέντρωσε το ποσοστό 87.5%, έναντι του ποσοστού 12.5%. Πιθανολογούμε πως οι φοιτητές του Ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού ενδέχεται να επηρεάστηκαν από το γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα ο όρος ομιλία έχει ενίοτε ως συνώνυμο τον όρο «λόγος» όπως αναφέρεται και στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη και στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής του Γεωργίου Μπαμπινιώτη. Στο γαλλογαλλικό γλωσσολογικό λεξικό Larousse, στο λήμμα “langage” ο όρος ορίζεται ως η φυσική ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί χάρη σε ένα σύστημα φωνητικών σημείων (π.χ. τη γλώσσα ως όργανο) ενεργοποιώντας μία περίπλοκη σωματική τεχνική και προϋποθέτει την ύπαρξη μιας συμβολικής λειτουργίας και των απαραίτητων εκ γενετής φωνητικών οργάνων. Στο ίδιο λεξικό, στο λήμμα “langue”, ο όρος ορίζεται ως ένα όργανο επικοινωνίας, ένα σύστημα συγκεκριμένων φωνητικών σημείων των μελών μιας συγκεκριμένης κοινότητας.

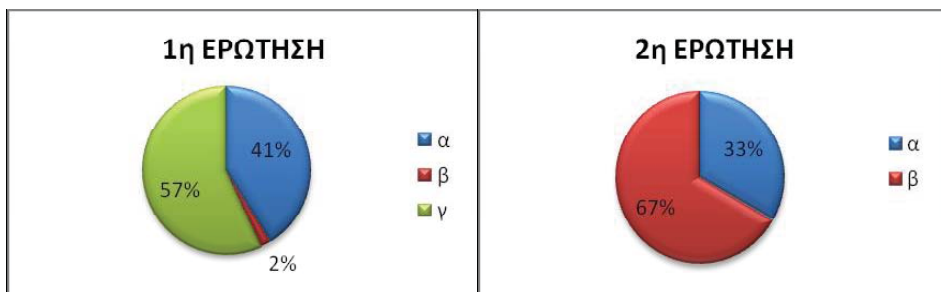
Στο δεύτερο ερώτημα του γαλλικού ερωτηματολογίου και αναφορικά με την απόδοση του “exclamation” αυτό που παρατηρήσαμε ήταν πως όλοι οι ερωτηθέντες τόσο στα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, όσο και στις επιμέρους κατηγορίες προτίμησαν την απόδοση «επιφωνήματα» έναντι της απόδοσης «αναφωνήσεις». Οι σχετικοί ορισμοί στο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη είναι οι εξής: Αναφώνηση είναι το σχήμα λόγου που συνίσταται στην παρεμβολή στο λόγο επιφωνηματικών λέξεων ή εκφράσεων οι οποίες περιέχουν επίκληση, ευχή, έκφραση θαυμασμού κ.λπ. Επιφώνημα είναι φωνή ή άκλιτη λέξη που φανερώνει έντονο αίσθημα ή συναίσθημα. Αντίστοιχοι είναι και οι ορισμοί που δίνονται στο Γαλλογαλλικό Γλωσσολογικό Λεξικό Larousse και όπως προκύπτει από την έρευνά μας στο προαναφερθέν λεξικό αλλά και στο Ελληνογαλλικό Λεξικό των εκδόσεων Τσιγαρίδα στα γαλλικά χρησιμοποιείται η λέξη “interjection” για να εκφράσει το «επιφώνημα». Πιθανολογούμε πως οι ερωτηθέντες παρασύρθηκαν από τις

παραδοσιακές γραμματικές στις οποίες συνήθως δεν αναφέρεται η λεπτή διαφορά μεταξύ των «επιφωνημάτων» και των «αναφωνήσεων».

Στο τέταρτο ερώτημα των γαλλικών ερωτηματολογίων και σχετικά με την ορθή αναγνώριση, γνώση ή χρήση του όρου “langage affectif” η επιλογή Γ («Εκφραστικός λόγος»), που είναι και η ορθή, συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό. Στα συγκεντρωτικά αποτελέσματα η επιλογή Α συγκέντρωσε το ποσοστό 31.4%, η επιλογή Β το ποσοστό 7.8% ενώ η επιλογή Γ το ποσοστό 60.8%. Στις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις τα ποσοστά προτίμησης ήταν αντίστοιχα με εξαίρεση το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης όπου η επιλογή Α συγκέντρωσε το ποσοστό 60% ενώ ακολούθησαν οι επιλογές Β και Γ με ποσοστό 20% έκαστη. Σύμφωνα με το Γαλλογαλλικό Γλωσσολογικό Λεξικό Larousse ορίζεται ως “langage affectif” «αυτό που μεταφράζεται ως το προσωπικό ενδιαφέρον που προκύπτει από τα λόγια μας μέσα από μια φυσική και αυθόρμητη εκδήλωση υποκειμενικών μορφών της σκέψης». Εδώ να σημειώσουμε πως η απόδοση «αφεκτιβική γλώσσα» αποκλείστηκε ως επιλογή στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου καθώς ο όρος δεν βρέθηκε σε ελληνικά λεξικά ορολογίας ούτε σε παράλληλα κείμενα στο διαδίκτυο (εκτός από μία αναφορά σε κείμενο του Μ. Σετάτου με τίτλο «Γλωσσολογικές παρατηρήσεις σε ρήματα της Κοινής Νεοελληνικής» ο οποίος παραπέμπει στον Lyons, 1977) αλλά επίσης δεν συνάδει με τις πεποιθήσεις των συγγραφέων της εργασίας σχετικά με τη χρήση ελληνοποιημένων όρων.

Πίνακας III : Συνοπτικός Πίνακας παρουσίας αποτελεσμάτων για το 1ο, 2ο και 4ο ερώτημα των ερωτηματολογίων. Η σωστή απάντηση καταδεικνύονται με υπογράμμιση.

	Πρώτο ερώτημα	Δεύτερο ερώτημα	Τέταρτο ερώτημα
Επιλογή α	56.9%	33%	31.4%
Επιλογή β	41.2%	67%	7.8%
Επιλογή γ	2%		60.8%





6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποίηση των στάσεων και επιλογών τόσο των μεταφραστών των ακαδημαϊκών βιβλίων όσο και των υποκειμένων της έρευνας με ερωτηματολόγιο και απέδειξαν την υπόθεσή μας σχετικά με το πρόβλημα μετάφρασης γλωσσολογικών όρων στην ελληνική καθώς και τη διχογνωμία που επικρατεί στην απόδοσή τους. Από την έρευνα με τα ερωτηματολόγια, προκύπτει ότι από την πλευρά των επιστημόνων υπάρχει έντονη η επιθυμία για ύπαρξη ομοφωνίας και κατ' επέκταση τυποποιημένης ελληνικής ορολογίας τόσο στον τομέα της Γλωσσολογίας όσο και στον Τομέα των Τηλεπικοινωνιών και ότι αυτό αποτελεί ύψιστη ανάγκη. Ειδικότερα, αυτό πρέπει να αποτελεί πρώτιστη μέριμνα. Εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας προετοιμάζονται αυτοί που θα προάγουν την επιστήμη μελλοντικά και είναι αναγκαία η διδασκαλία τους με χρήση της εθνικής ορολογίας, αλλά πάνω από όλα με ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Λαμβάνοντας βέβαια υπόψη την τρέχουσα οικονομική δυσπραγία της χώρας αλλά μη παραγνωρίζοντας τη μεγάλη σημασία της χρήσης της ελληνικής γλώσσας και την ανάγκη οι έλληνες επιστήμονες να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους στη μητρική τους γλώσσα, θεωρούμε πως η πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει για την ύπαρξη εξειδικευμένων μεταφραστών στα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα ή ακόμη και για τη δημιουργία ενός επίσημου εθνικού φορέα ο οποίος θα αναλάβει το έργο του ελέγχου, της παραγωγής και διάχυσης θεμάτων ορολογίας στα πανεπιστημιακά τμήματα και γιατί όχι και στα μεταφραστικά γραφεία. Αποτέλεσμα αυτής της πρότασής μας θεωρούμε πως θα είναι όχι μόνο η προαγωγή της ελληνικής γλώσσας και ορολογίας σε εθνικό επίπεδο αλλά και η εξασφάλιση μιας καλύτερης και αποτελεσματικότερης επικοινωνίας μεταξύ των επιστημόνων, όπως επίσης και η βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας προς τους φοιτητές οι οποίοι θα μπορούν να μελετούν, μέσω μετάφρασης, την ξενόγλωσση βιβλιογραφία χωρίς να συναντούν ασάφειες και προβληματικούς όρους με διπλές ή ακόμη και τριπλές αποδόσεις. Επιπρόσθετα, να αναφέρουμε ότι το μοντέλο της παρούσας διδακτορικής διατριβής θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλες γλώσσες, όπως για παράδειγμα στη γερμανική εφόσον η εισροή όρων και η ανάγκη για μετάφραση κειμένων είναι μεγάλη εξαιτίας της οικονομικής

και βιομηχανικής ανάπτυξης της εν λόγω χώρας. Εξίσου χρήσιμη θεωρούμε πως θα ήταν η μελλοντική διερεύνηση του πεδίου των τηλεπικοινωνιών και της πληροφορικής στη γαλλική γλώσσα καθώς έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικά επιτεύγματα στη Γαλλία και στις γαλλόφωνες χώρες.

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε γενικότερα είναι πως δυσεπίλυτα θέματα ορολογίας (π.χ. langue – langage – parole) δεν έχουν λάβει ικανοποιητικές και γενικότερα αποδεκτές αποδόσεις και ακόμη και σήμερα αναζητούν λύσεις. Επίσης, μέσα στο ίδιο το πλαίσιο της θεωρητικής γλωσσολογίας υπάρχουν όροι οι οποίοι είναι πολυσήμαντοι και χρησιμοποιούνται με διαφορετική έννοια κάθε φορά ανάλογα με το περικείμενο (π.χ. γραμματική – γενετική, παραδοσιακή, περιγραφική, διαχρονική κ.ο.κ.). Τα στοιχεία που έχουν προκύψει θα οδηγήσουν σε καλύτερη εκπαίδευση επιστημόνων και επίσημων μεταφραστών. Το μέλλον της έρευνας ανήκει στη διεπιστημονική συνεργασία των τμημάτων θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης καθώς η εποχή της επιστημονικής απομόνωσης σε έναν κλάδο έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί. Κυρίως, όμως, πιστεύουμε ότι θα συμβάλλουμε, έστω και λίγο, στην ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής μεταφρασεολογικής επιστημονικής έρευνας προς την κατεύθυνση της Γλωσσολογίας και των Τηλεπικοινωνιών. Εμείς θεωρούμε πως θα πρέπει οι έλληνες θεωρητικοί της γλωσσολογίας να χρησιμοποιούν, κατά το δυνατόν, μια ορολογία κατά το δυνατόν μονοσήμαντη και σίγουρα να προσπαθούν, όπου αυτό είναι απαραίτητο, να εισάγουν στην ελληνική γλώσσα νεολογισμούς με ελληνικές και όχι «ελληνοποιημένες» λέξεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1997). Διαδικασίες κατά τη δημιουργία των όρων, *Ανακοινώσεις 1ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Ορολογίας 30, 31 Οκτωβρίου και 1η Νοεμβρίου 1997*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1991). *Νεολογικός δανεισμός της νεοελληνικής: άμεσα δάνεια από τη γαλλική και αγγλικοαμερικανική μορφοφωнологική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ (σ.σ. 6-25, 65-67)
- Delisle, J , Hannelore Lee-Jahnke , Cormier C. M. (1999) *Terminologie de la Traduction* [FIT Monograph Series, Vol. 1] Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins (2008) Πρόλογος- Μετάφραση Φλώρος, Γ. *Ορολογία της Μετάφρασης*, Αθήνα: Μεσόγειος.
- Κλαίρης, Χ. – Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Martinet, A. (1997). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, (μετ.) Χαραλαμπίδης, Α. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση της γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπατσαλιά, Φ., Σελλά-Μάζη, Ε. (1994). *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης: μορφο-συντακτικές, λεξιλογικές, σημασιολογικές, υφολογικές και πραγματολογικές μετατοπίσεις κατά τη διαδικασία της μετάφρασης από τη Γερμανική προς την Ελληνική και καθορισμός του βαθμού δυσκολίας των προς μετάφραση κειμένων*, Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Ευδόπουλος, Γ. Προβλήματα απόδοσης των Γλωσσολογικών Όρων από την αγγλική στην ελληνική, *Πρακτικά της 22ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας (Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 22)*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 2002.
- Πετρούνας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. 1ος Τόμ. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Saussure, F. de. (1979) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, (μετ.) Αποστολόπουλος, Φ. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σεάτος, Μ. (1994) Γλωσσολογικές παρατηρήσεις σε ρήματα της κοινής νεοελληνικής, *Ελληνικά*, Τεύχ. 44, Θεσσαλονίκη: Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Χρηστίδου, Σ. (2008), *Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική <=> Ελληνική)*. Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών, APLF Communication 99.
- Χρηστίδου, Σ. (2007). *Μεταφραστικές Δυσκολίες Ακαδημαϊκών Κειμένων Τηλεπικοινωνιών (Αγγλική <-> Ελληνική)*. Αξιολόγηση Μεταφραστικών Συμπεριφορών. Στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/100715/files/gri-2008-1031.pdf>.
- Χρυσουλίδης, Π. Δ. (1991), *Εισαγωγή στην Θεωρία Πληροφοριών*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Ξενογλωσση

- Delabastita, D. (1989), Translation and mass communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics, In *Babel*, vol.35:4.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J-B., Mivel J-P. (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.

- Durieux, C. (1988), *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris: Didier Erudition, σ.112.
- Lausberg, H. (1998), *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*, Leiden: Brill Academic Publishers.
- Leo, Tak-hung C. (2016), Beyond non-translation and “self-translation”, *Translation and Interpreting Studies Vol. 11:2*, Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Lerat, P. (1995), *Les langues spcialistes*, Paris: Presses universitaires de France.
- Martinet, A. (1991), *Ilments de linguistique ginirale*, Paris, Armand Colin.
- Saussure, F. de. (1981) *Cours de linguistique ginirale*, Paris: Payot.
- Schdffner, C. and Adab, B. (2000), *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schafer, E. (1954) Non-Translation and Functional Translation Two Sinological Maladies, *The Far Eastern Quarterly, Vol. 13, No. 3*, Cambridge: Cambridge Journals.
- Shields, C. (2007), The Centre that dare not speak its Name: Translatability and Non-Translation in Contemporary France, *Betwixt and Between: Place and Cultural Translation*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Ιστοσελίδες

- Χρηστίδου, Σ. (2014). *Στρατηγικές Μετάφρασης με εφαρμογή στα Ειδικά Πεδία της Γλώσσας και των Τηλεπικοινωνιών*, Ανακτήθηκε στις 14/03/2015 από Βάση Δεδομένων Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης: <http://www.didaktorika.gr/eadd/> Φλώρινα, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ηλιάδης.
- Τετράγλωσση Βάση Τηλεπικοινωνιακών Όρων TELETERM www.moto-teleterm.gr (προσπελάστηκε στις 15/03/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Χρηστίδου Σοφία** γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Θεσσαλονίκη. Σπουδές: Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία στο ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό «Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο Νέο Οικονομικό Περιβάλλον», Κατεύθυνση Μεταφρασεολογία ΔΠΜΣ του ΑΠΘ. Καθηγήτρια Αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση. Μεταφράστρια/διερμηνέας, μεταφρασεολόγος, Διδακτορικό στη μεταφρασεολογία Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου: Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση & Γενική Διοίκηση. Ειδικεύεται: εκπαίδευση ενηλίκων, διδασκαλία της Αγγλικής για ειδικούς, ακαδημαϊκούς σκοπούς και εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα όρασης. Στοιχεία Επικοινωνίας: sochris@otenet.gr

Ο κ. **Καμαρούδης Σταύρος Ε.** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1956. Εγκύκλιες σπουδές στο Πειραματικό Σχολείο. Σπουδές: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, διδακτορικό στο Παρίσι (Paris V). Διατριβή: τα Σαμοθρακίτικα. Δίδαξε στα Πανεπιστήμια: Ιόνιο (ΤΞΓΜΔ), Ιωαννίνων, (ΦΛΣ), Δημοκρίτειο (ΠΤΝ), ΑΠΘ (Τμήματα Ιστορίας - Αρχαιολογίας και Θεολογίας). Από το 1992 αναπληρωτής καθηγητής στο ΠΤΔΕ Φλώρινας, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας. Επισκέπτης Καθηγητής στη Σορβόνη (2008). Με Έρασμο: Μονς Βελγίου, Γρανάδα Ισπανίας, Μονπελιέ, Λευκωσία. Υπεύθυνος μαθημάτων από το 2006 στο Κοινό Ελληνογαλλικό ΠΜΣ «Πολυγλωσσία και Γλωσσικές Πολιτικές» μεταξύ ΑΠΘ και Le Mans. Στοιχεία Επικοινωνίας: sicar.kamaroudis@outlook.com

Βουλγαρίδου Όλγα

Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Με τις τελευταίες εξελίξεις της τεχνολογίας και την εμφάνιση της έννοιας της «πολυτροπικότητας» το πεδίο της επικοινωνίας αλλάζει ριζικά, επηρεάζοντας τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνεπακόλουθα τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας¹. Σύμφωνα με τη Δημάση (2010), «Η γλώσσα δεν αποτελεί τον μοναδικό ή τον σημαντικότερο τρόπο μετάδοσης του νοήματος ενός κειμένου. Διαρκώς μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας διεκδικούν πολυτροπικά κείμενα τα οποία διαμορφώνονται με τη διαπλοκή διάφορων, πλην του γλωσσικού, σημειωτικών κωδίκων που με τη σειρά τους συν-διαμορφώνουν τους ορισμούς των κειμενικών ειδών και των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση»². Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ανθολογημένων κειμένων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την αποτελεσματικότερη υποστήριξη

1 Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N.Y.: Routledge.

2 Δημάση, Μ. (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *Κίνητρο*, τ. 10, Ιανουαρίου, σ.σ. 69-85.

των μαθητών, ιδιαίτερα των διαφερόντων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών όπως είναι οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, πολυτροπικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Teaching of literature and the use of multimodality in the context of intercultural education

Abstract

The latest developments in technology and the emergence of the concept of “multimodality” are changing the field of communication dramatically, influencing the teaching of the linguistic course and consequently the teaching of literature. According to Dimasi (2010) “Language does not constitute the sole or the most important way of imparting the meaning of a text. A big part of communication is increasingly claimed by multimodal texts which are formed by interweaving various semiotic codes other than linguistic which in turn co-shape the definitions of textual types and multimodality in education”. This paper discusses the didactic use of multimodal teaching in anthology texts with intercultural orientation of primary education for the purpose of effectively supporting students, particularly linguistically and culturally differing students such as foreigners and repatriates.

Keywords: Teaching of Literature, multimodality, intercultural education

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών και τεχνολογικών εξελίξεων όπως διαμορφώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει ανάγκη αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη. Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εισηγηθεί νέες διδακτικές πρακτικές, και ανώτερες ιεραρχικά διεργασίες με ταυτόχρονη χρήση στρατηγικών νοηματικής επεξεργασίας και αξιοποίηση στοιχείων πολυτροπικότητας επιστρατεύοντας εκτός από τις σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας και αυτή των πολυγραμματισμών και να συνηγορήσει για τη διαπολιτισμική προοπτική μέσα από μία «πολιτισμική θεώρηση».

Όπως γράφει ο Kress³ δεν είναι πλέον δυνατόν η παιδεία να μην έχει επηρεαστεί από μια μεγάλη σειρά κοινωνικών, τεχνολογικών και οικονομικών παραγόντων. Δύο διακριτοί αλλά συναφείς παράγοντες, που αξίζει να επισημανθούν ιδιαίτερα, είναι η ευρεία μετάβαση από την εδώ και αιώνες κυριαρχία της γραφής στη νέα

3 Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N.Y.: Routledge.

κυριαρχία της εικόνας και η μετάβαση από την κυριαρχία του βιβλίου στην κυριαρχία της οθόνης.

Αξιο προσοχής είναι το «πώς» η γνώση αναπαρίσταται, καθώς και ο τρόπος επικοινωνίας και τα μέσα ενημέρωσης που έχουν επιλεγεί. Τα παραπάνω συνιστούν μια κρίσιμη πτυχή στην κατασκευή της γνώσης, καθιστώντας τη μορφή εκπροσώπησης καθοριστική για τη νοηματοδότηση και τη μάθηση. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι για την καλύτερη κατανόηση της μάθησης και της διδασκαλίας στο πολυσχιδές περιβάλλον της σύγχρονης πολυφωνικής τάξης, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους γίνονται οι αναπαραστάσεις και τα μέσα που διαθέτει η τάξη. Κομβικό σημείο για την επικοινωνία και μετάδοση των πληροφοριών είναι η «πολυτροπικότητα», δηλαδή ο τρόπος αναπαράστασης και πρόσκτησης της γνώσης από τους διδασκόμενους, τα υλικά και τα μέσα που ενεργοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές προκειμένου να αλληλεπιδράσουν στην τάξη⁴. Οι κύριοι εισηγητές της πολυτροπικότητας (Kress & Leeuwen, 1996) τη θεωρούν ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Η γλώσσα ως προφορικός και γραπτός λόγος χάνει τη κεντρική θέση στην επικοινωνία, είναι ένας από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης και συνυπάρχει στο πολυτροπικό κείμενο⁵.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι μία διδακτική και παιδαγωγική πρόκληση καθώς η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε νόημα στα προσωπικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε μέσα σε ένα ολοένα πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να χτίσουμε την ατομική και συλλογική μας ταυτότητα⁶. Το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των σχολείων και μπορεί έμμεσα να βοηθήσει στην άμβλυνση των αποκλεισμών και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην ανάλυση, επεξεργασία και νοηματοδότηση του κειμένου δίνοντας φωνή στον καθένα χωριστά στα πλαίσια της σύγχρονης πολυφωνικής τάξης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξουμε την πολυτροπικότητα ως θεμελιώδη παράμετρο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας η διδακτική αξιοποίηση της οποίας θα συμβάλει στη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος ιδιαίτερα των διαφερόντων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών όπως είναι οι αλλοδαποί και παλινοστούντες.

4 Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. Review of Research in Education, Vol. 32, p.p. 241-267. Sage Publications.

5 Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλον (Κ. Κανάκη, Μτφρ.). *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2), 111-124. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

6 Αποστολίδου Β., Πασχαλίδης Γ., Χοντολίδου Ε. (2003). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο: *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου (Κομοτηνή, 29-30/11/2002), ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Αθήνα, σ.σ. 133-139.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Πολυτροπικότητα - Πολυτροπικά κείμενα

Η έννοια της «πολυτροπικότητας» ως ιδέα και θεωρητική σύλληψη έκανε την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία σχεδόν παράλληλα χρονικά με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Οι πολιτισμικές σπουδές, στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν τα σύγχρονα πολιτισμικά παραγόμενα που περιέχουν, εκτός των άλλων μορφών πολιτισμικών προϊόντων (εικόνα, μουσική, ήχο και άλλα), και λόγο ανέδειξαν την ανεπάρκεια των παλιών θεωρητικών εργαλείων, κατάλληλων να ερμηνεύσουν μόνο τα, κατά τύπο, μονοτροπικά κείμενα⁷.

Ως «πολυτροπικότητα» ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (*modes*), όπως είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο-σκίτσο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες⁸.

Πολυτροπικό κείμενο (*multimodal text*) είναι αυτό που αποτελείται από πολλαπλά ισοδύναμα σημειωτικά συστήματα, σημαντικά και απαραίτητα για την αποκωδικοποίησή του⁹. Σε αντίθεση με τα μονοτροπικά, δημιουργούνται με συνδυασμό περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων: γλωσσικού, οπτικού, ηχητικού και οι οποίοι λειτουργούν «συμπληρωματικά» για τη μετάδοση του μηνύματος.

2.1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου, πέραν της συμμετοχής των άλλων πολυπληθών κοινωνικών ομάδων¹⁰, ενισχύεται συνεχώς καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών προσφύγων, οικονομικών μεταναστών, αλλοδαπών και παλιννοστούτων. Ιδιαίτερα μετά την πτώση του κουμμουνιστικού καθεστώτος στις χώρες της Ένωσης Σοσιαλιστικών Σοβιετικών Δημοκρατιών (Ε.Σ.Σ.Δ.) παρατηρήθηκαν αθρόες

7 Χοντολίδου, Ε. (2001). «Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1999, 1, σ.σ. 115-117.

8 Χατζησαββίδης, Σ., Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη, σ. 27.

9 Χοντολίδου, Ε. (2001). «Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1999, 1: 115-117

10 Οι αθίγγανοι (ρομά) και οι μουσουλμάνοι πομακικής και τουρκικής καταγωγής.

μετακινήσεις προς την καπιταλιστική δύση. Η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών με τον ερχομό χιλιάδων αλλοδαπών από διάφορες χώρες¹¹.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70 παρατηρείται έντονη προσέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα από διάφορες χώρες με αποτέλεσμα ο μαθητικός πληθυσμός να αυξάνεται συνεχώς και το εκπαιδευτικό σύστημα να αναγκάζει την πολιτεία για λήψη μέτρων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων¹². Οι μετακινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό, θρησκευτικό και εθνικό υπόβαθρο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στα μετακινούμενα άτομα και τα άτομα της χώρας υποδοχής. Τα προβλήματα αυτά έρχεται να αντιμετωπίσει η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με τα αναλυτικά προγράμματά της που προωθούν την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη¹³.

Στον νέο Ν. 4415/2016 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο άρθρο 20 προσδιορίζεται ο όρος και ο κυρίως σκοπός της επακριβώς: «*Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*». Προφανώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλες τις κατηγορίες μαθητών όπως των μεταναστών, των απόδημων, των οικονομικών μεταναστών, των προσφύγων, των αθίγγανων, των μειονοτικών μαθητών και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στους οποίους αναφέρεται η παρούσα εργασία.

2.1.3. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες, η συνεχής παρουσία μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει διαμορφώσει ένα νέο παιδαγωγικό περιβάλλον. Είναι αυταπόδεικτος ο πολύ σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών σε μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία, καθώς αυτοί θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές συλλήψεις των Προγραμμάτων Σπουδών και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, δημιουργώντας κατάλληλες ευκαιρίες ώστε να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, με τους δασκάλους και το κοινωνικό τους περιβάλλον¹⁴. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του '80 εφαρμόζεται για πρώτη φορά η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενώ θεσμοθετείται με τον Ν. 2413/1996

11 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

12 Γεωργιογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 40-43.

13 Γεωργιογιάννης, Π. (2009), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα, σ. 37.

14 Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Γεωργιογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ. 193-206

ο οποίος πρόσφατα αντικαταστάθηκε με τον νέο Ν. 4415/2016. Η καινοτομία του νόμου αφορά τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του Ν. 1566/1985 (Α' 167) καθώς αυτά μετατρέπονται και λειτουργούν εφεξής ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (συνεργασία με τα ΑΕΙ της χώρας, ερευνητικά-καινοτόμα προγράμματα, αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, κοινά Προγράμματα Σπουδών και Παιδαγωγικές μέθοδοι με τα Πειραματικά Σχολεία).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη¹⁵ (2008), ο χαρακτηρισμός «διαπολιτιστικός, -ή, -ό» είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει στοιχεία διαφόρων πολιτισμών: η – διάσταση του μαθήματος/- εκπαίδευση/ επαφή/σχέση [ETYM. Μεταφραστικό δάνειο από αγγλ. Intercultural]. Αντίθετα ο πολυπολιτισμικός, -ή, -ό είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από την συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών: -κράτη/κοινωνίες. – πολυπολιτισμικότητα (η). Σύμφωνα με τον Γκότοβο¹⁶ (1997), στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι έννοιες διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική παιδαγωγική, σχεδόν ως ταυτόσημες αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη ομοειδή πράγματα. Σύμφωνα με τον Φραγκούλη¹⁷ (2005), όταν αναφερόμαστε στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θα πρέπει να εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Είναι η κοινή αφετηρία της προσπάθειας των λαών να συμβάλλουν από κοινού στο σύγχρονο οικουμενικό οικοδόμημα.

Ο Δαμανάκης¹⁸ (2002) αναφέρεται σκόπιμα σε ορισμένες βασικές έννοιες της διαπολιτισμικής προσέγγισης, τονίζοντας ότι: «Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης». Διαχωρίζει και αποσαφηνίζει τους όρους πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία και διπολιτισμικότητα παρά το κοινό τους στοιχείο, τον πολιτισμό. Η πολυπολιτισμικότητα νοηματοδοτεί την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα υποδοχής με ζητούμενο τη διαπολιτισμική ιδέα. Συνεπώς, οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι ταυτόσημοι: «Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο.

15 Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Γ' Έκδοση, σ. 490.

16 Γκότοβος, Α. (1997), «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27. Αθήνα: Πατάκη.

17 Φραγκούλης, Αθ. (2005), *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*. Αθήνα: Πατάκη, σ.19.

18 Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 38-40.

Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή».

Παρόμοια, ο Γεωργογιάννης¹⁹(1999) υποστηρίζει ότι ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια κοινωνική εξελικτική πραγματικότητα ενώ ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων. Έτσι, με τον όρο «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση κάποιοι επιστήμονες εκφράζουν την συνύπαρξη κάποιων πολιτισμών ενώ με τον όρο «διαπολιτισμική» εκφράζουν τις σχέσεις και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών, την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη.

Ο Γκόντοβος²⁰ (1997) υποστηρίζει σχετικά με την προσθήκη του όρου «δια» στο σύνθετο διαπολιτισμική την ύπαρξη μιας κινητικότητας, μιας αλληλεπίδρασης και μιας πολιτισμικής όσμωσης ανάμεσα στα μέλη της ετερότητας και των φορέων διαφορετικών ταυτοτήτων. Υποστηρίζεται ότι οι εισηγητές του όρου στη δεκαετία του '80 με τον όρο «δια» ήθελαν να δηλώνουν όχι απλώς την πολιτισμική αλληλεπίδραση αλλά και την παιδαγωγική αρχή ότι είναι επιθυμητή η αμοιβαία αντίληψη των μετεχόντων και η τοποθέτηση του υποκειμένου στη θέση του «άλλου» για μια διαφορετική οπτική θέασης. Τέλος, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO²¹ και η Ευρωπαϊκή Ένωση ερμηνεύουν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

2.2. Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί

Ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον είναι η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδακτική πράξη. Η πολυτροπικότητα, όπως και οι πολυγραμματισμοί, δίνει την απάντηση στο σύγχρονο κοινωνικό και σημειωτικό τοπίο. Η πολυτροπική προοπτική στον εγγραμματισμό έχει την αφετηρία του στην υπόθεση του τρόπου κατασκευής των νοημάτων, μέσω πολλών παραστατικών και επικοινωνιακών πόρων, ένας εκ των οποίων είναι και η γλώσσα. Η πολυτροπικότητα προσεγγίζει το νόημα όπως αυτό προκύπτει μέσω των συνδιαμορφώσεων της εικόνας, του βλέμματος, της στάσης του σώματος, της χειραψίας, του ήχου, της κίνησης, της γραφής, μουσικής, ομιλίας και άλλων σημειωτικών τρόπων²².

19 Γεωργογιάννης, Π.(1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.53.

20 Γκόντοβος, Α.(2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες, σ.σ.64-76.

21 Στο: <http://www.unesco.org/culture>. Προσπελάστηκε στις 5-2-2017.

22 Kress,G. -Leeuwen, T.(2001),*Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*.

Το πέρασμα από τον σχολικό και κοινωνικό εγγραμματισμό στον λειτουργικό και τον κριτικό, από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς συνιστά θεμέλιο λίθο και απαρχή για τη συζήτηση της έννοιας της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων. Σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση των πολυγραμματισμών, η αμφισημία ενός κειμένου πλαισιωμένου με εικόνα και η διαφορετική ερμηνεία από τους μαθητές συνιστά την πολυτροπικότητα του κειμένου στην απόδοση του νοήματος, το οποίο αυτοί μπορούν στη συνέχεια να το μετεξελέγουν και να το αποδώσουν, επίσης, πολυτροπικά με κόμικς, με γραπτό διάλογο κτλ. ανάλογα με το ενδιαφέρον τους²³. Το σχολείο στο πλαίσιο των «πολυγραμματισμών» πρέπει να αναπτύξει στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές βαθύτερης κατανόησης για όλα τα είδη των κειμένων²⁴ και να τους φέρει σε επαφή με άλλες πηγές νοήματος όπως είναι οι οπτικές, οι ηχητικές, οι αρχιτεκτονικές και άλλες. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό και στην αξιοποίηση όλων των πηγών του νοήματος και πρακτικές που η καθεμιά να συμπληρώνει την άλλη, προσεγγίζοντας τα κείμενα ως πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και πολύσημα προϊόντα με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και με έμφαση στην κοινωνική εμπειρία των μαθητών βάση της οποίας κατασκευάζεται το νόημα²⁵.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η έννοια των πολυγραμματισμών οδήγησε και στην δημιουργία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών με βασικές παραδοχές την ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στο σύγχρονο κόσμο και τη συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου. Έτσι, η μάθηση συνιστά μια πολύμορφη και πολύτροπη διαδικασία όπου το άτομο αναδιαμορφώνει τον εαυτό του μέσα από μία πράξη συνεχούς δημιουργίας και ανασχηματισμού των σημείων και των κειμένων, ανάλογα με τον μαθησιακό και κοινωνικό χώρο και την εμπειρία και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών έχει ως βάση τις διδακτικές αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού και επιχειρεί συμπληρωματικά να εμβυθίσει τους μαθητές σε πρακτικές παραγωγής νοήματος. Για τον σκοπό αυτό υιοθετεί και άλλες συμπληρωματικές αρχές όπως αυτή της προσέγγισης των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων, του στόχου της διδασκαλίας μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων και της έμφασης στην εμβύθιση των μαθητών στην κοινωνική εμπειρία και την κατασκευή

London: Arnold.

23 Χατζησαββίδης, Σ. (2005), Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο σ.σ. 35-52.

24 Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1999). Η διδασκαλία της γλώσσας: Η περίπτωση της διδασκαλίας των κειμένων. Στο : Γεωργογιάννης, σ.σ.175-182.

25 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογίων, Φλώρινα, σ.σ. 189-196

νοήματος²⁶.

Η «πολυτροπικότητα» ως όρος πρωτοεμφανίστηκε σε κείμενο μανιφέστο της ομάδας New London Group (1996), από μία ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο οι οποίοι είχαν συναντηθεί τον Σεπτέμβριο του 1994 στην πόλη του Νέου Λονδίνου, του New Hampshire στην Αυστραλία για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Σύμφωνα με το συνταχθέν κείμενο η παραγωγή του νοήματος δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό, σημειωτικό τρόπο αλλά στην συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Το ιδεολογικό στίγμα της ομάδας αποτυπώθηκε σε ένα σύνολο αρχών βασισμένων στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: η εκπαίδευση νοείται ως ευκαιρία ανοδικής κινητικότητας στα πλαίσια των αρχών της ισότητας και η διδασκαλία οικοδομεί πάνω στους πολιτισμικούς πόρους των μαθητών, διαθέτοντας τα χαρακτηριστικά μιας πολιτισμικής δράσης, διαμορφώνοντας κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας για την κατασκευή ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, αξιοποιώντας όλα τα μέσα και τους τρόπους για την κατασκευή νοήματος²⁷.

Η πολυτροπικότητα θεωρείται από τους εισηγητές Kress et Leeuwen (1996) όχι ως ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας αλλά ως η ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου²⁸. Αναγνωρίζει την πολλαπλότητα των σημειωτικών πόρων αναπαράστασης της επικοινωνίας πέρα από τη γλώσσα η οποία, ενώ ως τώρα κατείχε κεντρική θέση και πλήρη εκπροσώπηση στο επικοινωνιακό πλαίσιο ως γραπτός ή προφορικός λόγος, είναι πλέον ένας από τους πολλούς τρόπους αναπαράστασης της επικοινωνιακής πρακτικής. Η εξέλιξη των πολυμέσων προσφέρει θετικά στη διαδικασία της μάθησης όπου, η δημιουργία νοήματος και η επικοινωνία επιτυγχάνονται με τη συγχρονισμένη χρήση και αλληλεπίδραση ποικίλων σημειωτικών τρόπων²⁹ (modes), όπως της γλώσσας, της εικόνας, του ήχου, της κίνησης κλπ. Ωστόσο, οι πολλαπλοί αυτοί τρόποι συμβάλουν ισότιμα και όχι συμπληρωματικά σε σχέση με τη γλώσσα και την παραγωγή νοήματος, το οποίο προκύπτει μη αθροιστικά³⁰. Η ένταξη της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει και να υποστηρίξει τον παιδαγωγικό στόχο ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και να εξοικειωθούν με ένα ευρύ φάσμα πολυτροπικών συνθέσεων αλλά και με

26 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογίον, Φλώρινα, σ.σ. 191-192.

27 Kalantzis, M. (1999), Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο: "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη), επιμ. Α.-Φ. Χριστιδής, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ.σ. 681-682.

28 Χοντολίδου, Ε. (2001), «Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1999, 1, σ.σ.115-117.

29 Kress, G. - Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

30 Kress & Leeuwen, 1990: 94; Kress & Leeuwen, 1998: 187; Χοντολίδου, 1999, σ.σ. 116-117.

τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων³¹. Εντέλει, θα πρέπει να αναδειχθεί ο πολυτροπικός χαρακτήρας της παιδείας στη σύγχρονη εποχή και η ανάγκη να αποσυνδεθεί από την παραδοσιακή διασύνδεση με τη γλώσσα και τη μάθηση. Το σχολείο μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης της πολυτροπικότητας και την εκμετάλλευση-χρήση όλων των πηγών του νοήματος και αποκωδικοποίησης των πολυτροπικών κειμένων, εξίσου με τα γλωσσικά κείμενα, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να τα αποκωδικοποιούν αλλά και να τα δημιουργούν με απώτερο στόχο, δηλαδή, να καταστούν οπτικά εγγράμματοι³².

2.3 Πολυτροπικότητα και λογοτεχνία

Η Λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο διδάσκεται μέσα από τα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων και τα συνοδευτικά βιβλία του Δασκάλου με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προτάσεις, τα οποία έχουν γραφεί από διαφορετικές συγγραφικές ομάδες μετά από διαγωνισμό. Σημείο αναφοράς για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό είναι το *κείμενο*, απόσπασμα από λογοτεχνικό έργο ή ποίημα, το ίδιο για όλους τους μαθητές, στο πνεύμα της ιδεολογικής ομοιομορφίας, της επαγγελματικής συνέπειας των εκπαιδευτικών και της εξυπηρέτησης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος για τη λογοτεχνία³³.

Ωστόσο, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι οποίες επικεντρώνονται στον μαθητή και όχι στο κείμενο, αντίκεινται στην προσκόλληση στα ανθολόγια υιοθετούν νέες διδακτικές πρακτικές από διάφορες θεωρίες της Λογοτεχνίας³⁴ ενώ αποσκοπούν στον κριτικό εγγραμματισμό των μαθητών και εμπλέκουν άλλους σημειωτικούς τρόπους στην επικοινωνία, ιδιαίτερα τον οπτικό³⁵. Το σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον που πλαισιώνεται με ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας, ψηφιακά κείμενα, πολυτροπικά και υπερκείμενα έχει φέρει αλλαγές στην εκπαίδευση και στους τρόπους διδασκαλίας της λογοτεχνίας καθώς επιβάλλουν «ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό, επικοινωνιακό μοντέλο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας»³⁶. Καθημερινά οι μαθητές στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινωνία, έρχονται αντιμέτωποι

31 Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. Review of Research in Education, Vol. 32, p.p. 241-267. Sage Publications

32 Δημάση, Μ. (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *Κίνητρο*, τ. 10, Ιανουαρίου, σ.71.

33 Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας. Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/2_logotexnia.pdf

34 Πασχαλίδης, Γρ. (2004). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια νέα πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, σ.26.

35 Μητσοκοπούλου, 2001, σ. 209· Χοντολίδου, 2004, σ. 49· Χατζησαββίδης, 2005, σ. 22.

36 Νικολαΐδου, Σ.(2007), *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Στο: http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/tpe_logotexnia.pdf

με διάφορους τύπους κειμένων εικονογραφημένες ιστορίες, κόμικς, βίντεο, ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλες πολυμεσικές εφαρμογές. Ήδη οι μαθητές φέρουν τις δικές τους εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα κι αυτό που διερωτάται κανείς είναι πώς μπορούν όλα αυτά να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας³⁷.

2.4. Διδασκαλία της λογοτεχνίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η Λογοτεχνία για παιδιά, πράγματι, εστιάζει στην ατομική ή τη συλλογική ταυτότητα, τη συνύπαρξη, την επικοινωνία και την αποδοχή των διαφορετικών ανθρώπων, ευαισθητοποιεί και συγκινεί τους αναγνώστες κάθε ηλικίας, αλλά συγχρόνως πληροφορεί, προβληματίζει και διαμορφώνει αξίες και στάσεις ζωής, ιδεολογία εν γένει. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία, λοιπόν, υπακούοντας στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, θίγει το θέμα της «ετερότητας» και, μέσω της διαδικασίας της ταύτισης του παιδιού - αναγνώστη με κάποιον από τους ήρωες, συμβάλλει στην αποδοχή του «Άλλου». Πολύ συχνά, επίσης, διαπιστώνεται ότι μέσω της δική του «ταυτότητα» κάποιος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα την ετερότητα των «άλλων». Η γνωριμία, δηλαδή, με το «διαφορετικό» αποτελεί το καλύτερο μέσο σύγκλισης ανάμεσα σε ποικίλες ετερότητες³⁸.

Η σύγχρονη διεθνής συζήτηση για μια *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* αφενός αναγνωρίζει την πολυεθνική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών αφετέρου με την υιοθέτηση της *αρχής της πολυπολιτισμικότητας* τονίζει αποκλειστικά τον πολιτισμό ως κληρονομιά και ως διαφορά, παγιώνοντας τις διαφορετικές πολιτισμικές ετερότητες σε ιστορική ακινησία και αμοιβαία ασυμβατότητα. Αυτό που πρωτίστως ενδιαφέρει είναι όχι μόνο η αναγνώριση της ετερότητας και της διαφοράς αλλά στο πλαίσιο της *αρχής της διαπολιτισμικότητας* η αλληλοκατανόηση και η αλληλογονιμοποίηση μεταξύ των πολιτισμών για την διαμόρφωση μιας ζωτικής αλλά και δυναμικής κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας³⁹.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των σχολείων και μπορεί έμμεσα να βοηθήσει στην άμβλυνση του αποκλεισμού και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τη Χοντολίδου (2004) «*Το ζήτημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με κατεύθυνση πολυπολιτισμική είναι ζήτημα φωνής (έκφρασης) και σιωπής*»⁴⁰. Οι μαθητές με

37 Χοντολίδου, Ε. (2001), «Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1999, 1, σ.σ.115-117

38 Σεμερτζίδου, *Παιδική Λογοτεχνία και ετερότητα*. Στο: http://arthrografia.blogspot.gr/2008/10/blog-post_3622.html. Προσπελάστηκε στις 5-2-2017.

39 Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου Ε. Επιμ. (2000), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός, σ.σ. 34-35.

40 Χοντολίδου, Ε. (2004), «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια νέα πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, σ.27.

διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο δεν είναι το πρόβλημα, απλώς έχουν πρόβλημα και είμαστε υποχρεωμένοι εμείς να τους το λύσουμε⁴¹.

Στη διδακτική πρόταση που ακολουθεί θέτουμε ως σκοπό την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας εντάσσοντας τις συγκεκριμένες φάσεις των πολυγραμματισμών, σε συνάρτηση με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο των ανθολογημένων κειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Διδακτική πρόταση - Αξιοποίηση της πολυτροπικότητας

	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ
Τίτλος:	Η έννοια του ξένου/ του πρόσφυγα
Τάξη:	Γ'-Δ' Δημοτικού
Είδος διδακτικής πρακτικής:	Σχέδιο εργασίας (project), μακράς διάρκειας Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
Προτεινόμενη διάρκεια:	8 διδακτικά δίωρα
Κείμενα	Από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού, «Στο σκολειό του κόσμου» ❖ «Το περιβόλι του Σαμίχ» (Διπλό ταξίδι) – Λίτσα Ψαραύτη, σ.154 ❖ «Παππούς και εγγονή» - Φωτεινή Φραγκούλη, σ. 160 ❖ «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά»- Ναζίμ Χικμέτ, σ. 164

Υποστηρικτικά κείμενα σε σχέση με την ταυτότητα και την ετερότητα

- ✓ Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού, «Στο σκολειό του κόσμου» :
Έλσα Χίου, «Ο Νορντίν στην εκκλησιά», σελ. 72, Μαρία Πυλιώτου, «Χαρούμενοι χαρταετοί», σελ. 115 Οδυσσέας Ελύτης, «Ο γλάρος», σελ. 152, Γιώργος-Μενέλαος Μαρίνος, «Το τραγούδι του κλόουν», σελ. 158 Φωτεινή Φραγκούλη, «Παππούς και εγγονή», σελ. 160
- ✓ Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού, «Με λογισμό και μ' όνειρο» :
Λίτσα Ψαραύτη, «Ο Θωμάς» σελ.69, Έλλη Αλεξίου, «Η Βαγγελίτσα» σελ. 105, Ευγενία Φακίνου, «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της», σελ. 115, Ειρήνη Μάρρα «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο», σελ. 164, Άγγελος Σικελιανός, «Ο ξένος», σελ. 196, Διδώ Σωτηρίου, «Οι πρόσφυγες», σελ. 206, Ελένη Σαραντίτη, «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνου», σελ. 256.
- ✓ Λογοτεχνικά βιβλία
- ✓ Πηγές στο διαδίκτυο⁴²

41 Νίκας, Λ. (2006), Η αντιμετώπιση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: www.paideianet.gr/palio/file/kei/diapolitismiki.doc. Προσπελάστηκε στις 5-2-2017.

42 <https://www.youtube.com/watch?v=2NAaJDZfwb0>
<https://www.unhcr.gr/genikes-plirofories/ekdoseis.html>

- ✓ Κείμενα συνεντεύξεων⁴³
- ✓ Κείμενα επιχειρηματολογίας
- ✓ Περιεχόμενο ημερολογίου
- ✓ Προτάσεις δημιουργικής και κριτικής σκέψης

Στόχοι: Γνωστικοί

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν την ύπαρξη του «ξένου» («πρόσφυγα», «αλλοδαπού», «παλιννοστούντα») σε κάθε κοινωνία και εποχή.
- Να συνδέσουν τον ξένο με τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες.
- Να κατανοήσουν ότι ο καθένας μπορεί να γίνει ξένος.
- Να συσχετίσουν την έννοια με την ξενοφοβία, ρατσισμό, εθνικισμό, πόλεμο, προσφυγιά, περιθωριοποίηση.
- Να ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν ανοχή και κατανόηση για τον ξένο και την ετερότητα.
- Να γνωρίσουν τον πολιτισμό του άλλου μέσα από την ιστορία, τη μουσική, τις τέχνες και άλλα πεδία.
- Να κατανοήσουν γιατί πρέπει να καλλιεργήσουν δεσμούς φιλίας και αδελφότητας.

Ειδικότεροι στόχοι

Μορφωτικοί

Οι μαθητές:

- Να διαβάσουν πολυτροπικά κείμενα έντυπα και ηλεκτρονικά διαφόρων λογοτεχνικών γενών (genres) και ποικίλων θεματικών πεδίων.
- Να μάθουν τον συνθέτη περίληψη ενός πολυτροπικού κειμένου.
- Να παράγουν προφορικό αλλά και γραπτό λόγο με συνεργατικό τρόπο.
- Να εντοπίσουν διαφορές ανάμεσα σε ένα πολυτροπικό και ένα συμβατικό κείμενο. Να προσδιορίσουν ποιους σημειωτικούς πόρους χρησιμοποιεί το πολυτροπικό κείμενο.
- Να βιώσουν το περιεχόμενο και να ενεργοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία..
- Να παράγουν λόγο προφορικό και γραπτό ανάλογα την περίπτωση επικοινωνίας.

<https://www.youtube.com/watch?v=IDidlziv9HY>

<https://www.youtube.com/watch?v=2NAaJDZfwb0>

<https://www.youtube.com/watch?v=2NAaJDZfwb0>

43 <http://www.hitandrun.gr/sinentefxi-tris-ginekes-prosfiges-apo-ti-siria/>

<https://www.youtube.com/watch?v=ngl-g7PwzgY>

Στόχοι (δυνατοί) σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. και τον νέο Ψηφιακό Γραμματισμό:

Οι μαθητές:

- Να μάθουν να πλοηγούνται στο διαδίκτυο και να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης και επιλογής πληροφοριών (εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνία).
- Να γνωρίσουν τη χρήση και τη λειτουργία των ηλεκτρονικών λεξικών.
- Να ασκηθούν στη μελέτη και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (φωτογραφίες, μουσική, video και άλλα) με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας (e-mail, blog).
- Να αποδομήσουν πολυτροπικά κείμενα, να ασκηθούν στην επεξεργασία του πολυτροπικού υλικού και να γράψουν τα δικά τους κείμενα χρησιμοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς πόρους.
- Να χρησιμοποιούν εννοιολογικούς χάρτες⁴⁴ (μοντέλο του Greimas⁴⁵) για την οργάνωση και αναπαράσταση των γνώσεων (στρατηγικές αποδόμησης και αναδόμησης του αφηγηματικού λόγου).
- Να γράφουν λέξεις κλειδιά σε σύννεφα (<http://worditout.com/word-cloud/make-a-new-one>).
- Να δημιουργήσουν ψηφιακές αφίσες (www.vunox.com).
- Να μετασχηματίσουν το κείμενο σε κόμικ (www.toondoo.com).
- Να χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου (word), λογισμικό παρουσιάσεων (power point) και άλλα διαδικτυακά προγράμματα (digital storytelling, glogster, prezzi).
- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άλλες ψηφιακές κοινότητες (tricider, padlet).
- Να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες στο σχολείο ή την τοπική κοινωνία.
- Να αναπτύξουν κριτική στάση στη χρήση νέων τεχνολογιών (άσκοπη πλοήγηση, ασφάλεια στο διαδίκτυο).

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση και την ανάγνωση των σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας.
- Να καλλιεργήσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και τα αισθητικά τους κριτήρια
- Να καλλιεργήσουν συνεργατικές δεξιότητες και να αναπτύξουν πνεύμα συλλογικής δημιουργίας
- Να αναπτύξουν στρατηγικές διερευνητικής και βιωματικής μάθησης και

44 Τζ. Φορτούνη και Μ. Φραγκάκη, Εννοιολογική χαρτογράφηση: Μια διδακτική παρέμβαση, 2ο Συνέδριο στη Σύρο-ΤΠΕ στην εκπαίδευση

45 A. J. Greimas, «Pour une theorie des modalites», Du sens //, Paris: Seuil, 1983

δεξιότητες διαχείρισης πολυτροπικού κειμένου στα πλαίσια του οπτικού γραμματισμού

- Να αναδειχθούν και να καλλιεργηθούν κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών
- Να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και υπευθυνότητα
- Να αποκτήσουν νέα οπτική στη διδασκαλία των μαθημάτων

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με τη συμβολή της πολυτροπικότητας όλοι οι μαθητές, γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες :

- Θα διευρύνουν την αναγνωστική και πολιτισμική εμπειρία τους.
- Θα ενεργοποιήσουν στρατηγικές ανάγνωσης.
- Θα βοηθηθούν στη νοηματοδότηση των κειμένων.
- Θα μνηθούν στην επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος.
- Θα καλλιεργήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού.
- Θα αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης πολυτροπικών πληροφοριών
- Θα αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικού εγγραμματισμού.
- Θα αλληλεπιδράσουν και θα αναστοχαστούν κριτικά.

Εντασσύμενες δραστηριότητες:

Πολυτροπικά στοιχεία - Σύνδεση με άλλες τέχνες και πρακτικές

Οι μαθητές:

- Αποκτούν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων (ανάπλαση κειμένων)
- Έρχονται σε επαφή με ποικιλία λογοτεχνικών έργων και αφηγηματικών ειδών και με τον μετασχηματισμό τους σε πολυτροπικά (μετασχηματισμός κειμένων)
- Μνούνται σε πρακτικές από άλλες τέχνες όπως το θέατρο, η μουσική, η ζωγραφική, η φωτογραφία και πολυμεσικές πρακτικές όπως το video
- Προβαίνουν σε κατασκευή οικογενειακών δέντρων, ανάγνωση μη λογοτεχνικών έργων για τον ξένο (εφημερίδες, ιστορικά, επιστημονικά), φωτογραφικά λευκώματα με θέμα την προσφυγιά, εφημερίδες σύγχρονες και παλιές με ανάλογη θεματολογία.
- Εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (λογοτεχνικοί κύκλοι-Daniels, κριτική σκέψη-De Bono, μοντέλο του Greimas και άλλα)
- Έρχονται σε επαφή με μελοποιημένα ποιήματα (μουσική ακρόαση), συλλογές παιδικής ποίησης, cd, τραγούδια από το you-tube, βιβλία από το διαδίκτυο, λογισμικό παρουσίασης, επεξεργασίας κειμένου, ζωγραφικής ,κόμικς, χάρτη,

video, δικτυακές μηχανές αναζήτησης, μέσα κοινωνικής δικτύωσης (forum, blog, twitter, facebook, wikis)

- Κάνουν χρήση του διαδραστικού πίνακα για την παρουσίαση και επεξεργασία του υλικού από το ψηφιακό βιβλίο και τη μελέτη των μετακινήσεων σε σύγχρονο χάρτη.

Αξιοποίηση του επεξεργαστή για δημιουργικές δραστηριότητες

- Δημιουργία περίληψης των λογοτεχνικών κειμένων
- Δημιουργία πολυτροπικής αναπαραγωγής των λογοτεχνικών κειμένων
- Αναμόρφωση του κειμένου με βάση τη νέα υπερκειμενική δομή
- Σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία (μαθητές, λογοτέχνες)
- Αναζήτηση στα ηλεκτρονικά λεξικά για συνώνυμα της λέξης/στόχου
- Μετάφραση της λέξης π.χ. μετανάστης σε 36 γλώσσες
- Ηλεκτρονικά ημερολόγια ανάγνωσης
- Ανάγνωση e-book (λογοτεχνικοί κύκλοι, λέσχες ανάγνωσης, βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση)
- Εικονικές μαθητικές αναγνωστικές κοινότητες

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του σχεδίου εργασίας

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

Δίνουμε για μελέτη στους μαθητές, στο πλαίσιο της *τοποθετημένης πρακτικής*⁴⁶, δημοσιογραφικά άρθρα από εφημερίδες, πληροφοριακό υλικό για την δράση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και επιστημονικό σύγγραμμα για τους πρόσφυγες (αίτια, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις) συνδυάζοντας το εικονιστικό στοιχείο με το γραπτό λόγο. Διαβάζουμε αποσπάσματα λογοτεχνικών βιβλίων και μικρά διηγήματα ή ακούμε ψηφοποιημένες αφηγήσεις, ποιήματα ή κάποιο τραγούδι. Επίσης προβάλλουμε σχετικό με το θέμα video και θέτουμε προβληματισμούς προς συζήτηση.

Β΄ φάση: Ανάγνωση

Στο πλαίσιο της *ανοιχτής διδασκαλίας*⁴⁷ ο εκπαιδευτικός επιλέγει σχετικά με το θέμα λογοτεχνικά βιβλία ή αποσπάσματα ή αποκόμματα εφημερίδων και επιδεικνύει το εικονιστικό υλικό αποκρύπτοντας τους τίτλους ενώ προκαλεί

46 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογεϊον, Φλώρινα

47 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογεϊον, Φλώρινα

συζήτηση για το πιθανό περιεχόμενο του.

Στη συνέχεια αποκαλύπτεται το γραπτό κείμενο (τίτλοι,) και γίνεται συζήτηση για τη διατύπωση, τη σύνταξη και τη γραμματοσειρά. Επίσης, σχολιάζεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές η θέση και η επικοινωνιακή λειτουργία του εικονιστικού (αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική μεταλειτουργία της εικόνας) και γραπτού στοιχείου χωριστά αλλά και η λειτουργία του συνδυασμού των δύο μαζί. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν στο σπίτι τους ανά ομάδα ένα από τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία, τα αποσπάσματα των οποίων εμπεριέχονται στο ανθολόγιο του δημοτικού σχολείου ή όχι. Στη συνέχεια παρουσιάζει η καθεμιά ομάδα ένα δικό της σχετικό κείμενο συνοδευόμενο από δραστηριότητες, όπως:

- Μία σύντομη περίληψη για το καθένα κεφάλαιο με ένα διαφορετικό τίτλο, ακροστιχίδα του τίτλου, συνένωση των τίτλων με τη σωστή σειρά και απόδοση της τελικής περίληψης του βιβλίου.
- Εικονογράφηση του καθενός κεφαλαίου με μία αντιπροσωπευτική σκηνή. Δημιουργία εικονογραφημένου εμπροσθόφυλλου και οπισθόφυλλου με τη βοήθεια του Η/Υ.
- Ένα βιβλίο κόμιξ με αντιπροσωπευτικούς διαλόγους (στο πλαίσιο των μπαλονιών) του λογοτεχνικού έργου. Παρουσίαση με powerpoint με φωναχτή επιτονισμένη ανάγνωση και εναλλαγή της φωνής των ηρώων.
- Θεατρική διασκευή του αφηγηματικού λογοτεχνικού έργου με υπόδυση ρόλων και απόδοση της πλοκής και της έκβασης της ιστορίας ή εναλλακτικές εκδοχές κ.ά.
- Διασκευή παραμυθιού με διδακτικές τεχνικές δημιουργικής γραφής (Ρονταριανές προσεγγίσεις, τα καπέλα του De Bono, τράπουλα του Prop κ.ά).

Β' φάση: Η ανάγνωση παράλληλων κειμένων

Έρχονται σε επαφή με άλλα λογοτεχνικά ή ψηφοποιημένα κείμενα όπως: «Οι πρόσφυγες» της Διδούς Σωτηρίου, «Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο» της Ευγενίας Φακίνου ή ντοκυμαντέρ και κινηματογραφικές ταινίες με περιεχόμενο την προσφυγιά π.χ. το ντοκιμαντέρ της Μαρίας Ηλιού, «Σμόρνη: η Καταστροφή μιας Κοσμοπολίτικης Πόλης 1900-1922» ή το ρεπορτάζ «Οι πρόσφυγες που δακρύζουν» του Θόδωρου Αγγελόπουλου ή την ταινία «Απ'το χιόνι» του Σ. Γκορίτσα ή «Μιρουπαφσίμ» (καλή αντάμωση), το καναρινί ποδήλατο, «Wadjda» (Το απαγορευμένο ποδήλατο), «Eden in west» (παράδεισος στη δύση), «In A Better World» (Για ένα καλύτερο αύριο).

Οι μαθητές, στο πλαίσιο της **κριτικής πλαισίωσης**⁴⁸, συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη λειτουργία των

48 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογίον, Φλώρινα

παραπάνω πολυτροπικών κειμένων, τη σχέση των ειδών του κειμένου με τη σύγχρονη πραγματικότητα και την τεχνολογία και στέκονται κριτικά απέναντι στα παραπάνω.

Γ' φάση: Μετά την ανάγνωση

«Στη φάση αυτή οι μαθητές μας παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν{...} Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και να γράψουν μια συνθετική εργασία. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιούνται συνήθως μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από τα βιβλία που διαβάστηκαν αλλά και οι ειδικότερες γνώσεις γύρω από το λογοτεχνικό είδος ή φαινόμενο που μελέτησαν. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο «καλλιτεχνικές» (όπως είναι η συγγραφή ή διασκευή ποιημάτων, θεατρικών έργων) και άλλοτε πιο «επιστημονικές» (όπως είναι η συγγραφή συνθετικών εργασιών), ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα, δηλ. το project»⁴⁹

Παρουσίαση των εργασιών των μαθητών

Η υπεύθυνη ομάδα μαθητών στο πλαίσιο της **μετασχηματισμένης πρακτικής**⁵⁰ παρουσιάζει το κείμενο που διάβασε ή της κινηματογραφικής ταινίας που είδε στους συμμαθητές χρησιμοποιώντας ενδεικτικά τις εξής πολυτροπικές πρακτικές:

- Επιτοнисμένη ανάγνωση σύντομων σκηνών και διαλόγων του κειμένου/ταινίας.
- Δραματοποίηση μιας συναισθηματικά φορτισμένης σκηνής.
- Ήχοι, παρηγήσεις, εξωτερικές αντιθέσεις, έκφραση συναισθημάτων, ανατροπές ρόλων, εναλλακτικές προσεγγίσεις του κειμένου/ταινίας.
- Εικονογράφηση⁵¹ του θέματος του κειμένου/ταινίας (ζωγραφιές, γκραβούρες, γραμματόσημα).
- Δημιουργία εικονογραφημένης μικρής ιστορίας (picture story book)
- Σχεδιασμός και κατασκευή κατά ομάδες ψηφιακής αφίσας. Συζητήθηκε το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα παρουσιαστεί η αφίσα.
- Αιτιολόγηση και ανάδειξη της αξίας του λογοτεχνικού κειμένου/ταινίας

49 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. (2011), σ.9

50 Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογεϊόν, Φλώρινα

51 π.χ. θεματικοί άξονες για τους πρόσφυγες: *Πόλεμος και ειρήνη, Τι μας χωρίζει και τι μας ενώνει, Συναισθήματα προσφύγων, Σε νοιάζομαι, Ο φίλος μου ο πρόσφυγας, Τα δικαιώματα των προσφύγων (Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης-Εθνικό Κέντρο Έρευνας & Διάσωσης Σχολικού Υλικού)*. Στο: http://paramithokouzina.blogspot.gr/2016/05/blog-post_30.html. Προσπελάστηκε στις 30-5-2016.

που διάβασαν/είδαν με χρήση κειμένων με επιχειρήματα για τις αιτίες του πολέμου, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης (μετά από αποδόμηση του κειμενικού είδους με βάση το μοντέλο του τροχού).

- Πρόσκληση (ψηφιακή) σε θεατρική παράσταση με ανάλογο θέμα και ηλεκτρονική αποστολή στους ενδιαφερόμενους.
- Δημοσίευση στην εφημερίδα του σχολείου και ανάρτηση στο ιστολόγιο (blog) της τάξης, μοίρασμα σε αναγνωστικές κοινότητες (wiki), συμμετοχή σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς κ.ά.
- Αποστολή επιστολής με e-mail σε διεθνείς οργανισμούς και μη κερδοσκοπικές οργανώσεις (Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε ή Unicef κ.ά.) για την ανάδειξη της διάστασης του προβλήματος.

Αυτοαξιολόγηση - Αξιολόγηση

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας αυτοαξιολογούνται και αναστοχάζονται. Με την τελική παρουσίαση των εργασιών τους αποδεικνύουν ότι μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν με αναστοχαστικό τρόπο νέες πρακτικές πολυγραμματισμών και να ενσωματώσουν σε αυτές τους δικούς τους στόχους και αξίες αναθεωρώντας με κριτικό πνεύμα την προηγούμενη γνώση. Μάλιστα θα μπορούσε να δημιουργηθεί προσωπικός φάκελος μαθητή (portfolio) σε σχέση με τις δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές που ανέπτυξαν.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη βάση παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα του κειμένου και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού ή λάθους ή της αναπαραγωγής τυποποιημένων απαντήσεων. Η αξιολόγηση προκύπτει από τις από τις δραστηριότητες αξιολόγησης των φύλλων εργασίας σε σχέση με αυτά που διαπραγματεύτηκαν εκπαιδευτικός και μαθητές στην τάξη⁵².

Η οποιαδήποτε αξιολόγηση πρέπει να έχει ως γνώμονα τον σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας να ενεργοποιήσει τους μαθητές απέναντι στα κείμενα με διαφορετικό τρόπο, ώστε ο καθένας μαθητής να οικοδομεί τη δική του ανάγνωση και να αναπτύσσει την προσωπική του ερμηνεία. Επιπλέον σκοπός του λογοτεχνικού μαθήματος είναι η καλλιέργεια του κριτικού, πολιτισμικού γραμματισμού, των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της παγκόσμιας πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας⁵³.

52 Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Υ.Ε. για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. (2014), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό- «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»

53 Finlay, L.S. & Smith, N. (1994), “Literacy and Literature : Making or consuming culture” στο Myrsiades, K. & Myrsiades, L., Margins in the Classroom; Teaching Literature Minneapolis, University of Minnesota Press, p.85.

4. Συζήτηση– Πρόταση

Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου, γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες, έρχονται σε επαφή με ανθολογημένα κείμενα *διαπολιτισμικού περιεχομένου* και εμπλέκονται βιωματικά με ενδιαφέροντα γνωστικά πεδία και θέματα που αφορούν πανανθρώπινες αξίες, φιλία, ειρήνη κ.ά. που συνάδουν με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να τους αφήνουν περιθώρια να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν και να συλλειτουργήσουν.

Παράλληλα, μέσα από τα *πολυτροπικά* κείμενα οι μαθητές με παιγνιώδη και εύληπτο τρόπο γνωρίζουν τους σημειωτικούς τρόπους της κυρίαρχης κουλτούρας, αποδομούν τη χρηστικότητα τους και παράγουν το δικό τους προφορικό αλλά και γραπτό λόγο. Διαβάζουν *πολυτροπικά* κείμενα (έντυπα και ηλεκτρονικά), κατανοούν και ασκούνται στη συγγραφή δικών τους *πολυτροπικών* κειμένων και *ανθολογιών* προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά.

Η προτεινόμενη *διακειμενική σύνδεση* από τα *Ανθολόγια* ή από άλλα λογοτεχνικά βιβλία, δηλαδή η διαπραγμάτευση ενός θέματος μέσα από διαφορετικά κείμενα ή αλλιώς η συνομιλία ενός κειμένου με άλλα έργα του ίδιου ή άλλων συγγραφέων ομόθεμα ή ομότροπα βοηθάει τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές στην καλλιέργεια της γλώσσας, την ανάπτυξη της εννοιολογικής γνώσης, την καλύτερη νοηματοδότηση του περιεχομένου των κειμένων και την ερμηνεία τους με κριτικό πνεύμα. Επίσης, σημαντική είναι η *διαθεματική σύνδεση* της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες μορφές τέχνης (μελοποιημένη ποίηση), η διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου, οι διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας, η ανάγνωση βιβλίων και επίκαιρων ειδήσεων που στοχεύουν στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών.

Με τη συνέργεια της *πολυτροπικότητας* επιτυγχάνεται με αποτελεσματικό τρόπο η υποβοηθούμενη μάθηση (*scaffolding*) με στόχο τη διεύρυνση της *ζώνης επικείμενης ανάπτυξης*⁵⁴. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη σταδιακή μείωση της παρεχόμενης βοήθειας (φθίνουσα καθοδήγηση/σκαλωσιά γνώσης) στους μαθητές για να μπορεί ο μαθητής να επιλύει έργα μόνος του ή σε συνεργασία με τους συνομήλικους συμμαθητές του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος με τη σωστή καθοδήγηση και εξάσκηση όλοι οι μαθητές γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τα *πολυτροπικά* κείμενα και τις συμβάσεις που χρησιμοποιούν.

Συμπερασματικά, τα *πολυτροπικά* κείμενα διαφαίνεται ότι διευρύνουν την *αναγνωστική* και *πολιτισμική* εμπειρία των μαθητών και η «*πολυτροπικότητα*» αναδεικνύεται σε θεμελιώδη παράμετρο του μαθήματος της Λογοτεχνίας καθώς ενεργοποιούν τις προσωπικές στρατηγικές ανάγνωσης του εκάστοτε μαθητή στην οικοδόμηση νοήματος.

54 Vygotsky, L.(1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* μφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου Ε. (2003), Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο: *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου (Κομοτηνή, 29-30/11/2002), ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Αθήνα, σ.σ.133-139.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα.
- Γκόντοβος, Α. (1997), « Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση », Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 19. , σ.σ.23-27. Αθήνα: Πατάκη
- Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο της γλώσσας της β' δημοτικού. Μεταπτυχιακή διατριβή στις επιστήμες της Αγωγής στο ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://ikee.lib.auth.gr/record/112440>. Προσπελάστηκε στις 5-2-2017.*
- Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα*. Στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. και Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995) σ.σ.78-91. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα.
- Δημάση, Μ. (2010), Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις... Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης. *Κίνητρο*, τ. 10, Ιανουαρίου, σ.σ. 69-85.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Γ' Έκδοση.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντίνας, Κ. (2004), *Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 193-206.
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ. Α'./17-6-1996) « Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159 κερ. Β΄./6-9-2016) και με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1999). Η διδασκαλία της γλώσσας: Η περίπτωση της διδασκαλίας των κειμένων. Στο : Γεωργογιάννης, 175-182.
- Πασχαλίδης, Γρ. (2004), «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Μια νέα πρόταση Διδασκαλίας, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός
- Σφυρόρα, Μ. (2003), Διδακτική Μεθοδολογία. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.σ. 54-55.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό. ΦΕΚ303B/13-03-2003.
- Φορτούνη, Τζ. και Φραγκάκη, Μ. (2003). Εννοιολογική χαρτογράφηση: Μια διδακτική παρέμβαση, 2^ο Συνέδριο στη Σύρο-ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Χοντολίδου, Ε. (2000), «Ξένος ο άλλος μου εαυτός» & «Ο ξένος: Εικόνες για τον άλλο», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Μια νέα πρόταση Διδασκαλίας, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Χοντολίδου, Ε. (2001), «Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής 1999*, 1. σ.σ.115-117.
- Χοντολίδου, Ε. (2004), «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Μια νέα πρόταση Διδασκαλίας, Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ., *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της*, Αφιερωματικός τόμος, Βιβλιολογεΐον, Φλώρινα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005), Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Χατζησαββίδης, Σ., Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη, σ. 27.

Ξενόγλωσση

Core, B. & Kalantzis, M. (Eds.).(2000), *Multiliteracies: Literacy learning and*

- the design of social futures*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), Introduction: Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Greimas, A. J. (1983). «Pour une theorie des modalites», *Du sens //*, Paris: Seuil.
- Finlay, L.S. & Smith, N. (1994), “Literacy and Literature : Making or consuming culture” στο Myrsiades, K. & Myrsiades, L., *Margins in the Classroom; Teaching Literature* Minneapolis, University of Minnesota Press, p.85.
- Jewitt, C. (2008), Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, Vol. 32*, pp. 241-267. Sage Publications.
- Kalantzis, M. (1999), Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο: “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 691-694.
- Kress, G. - Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N.Y.: Routledge.
- New London Group. (1996), *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66 (1), p.p.60 - 92.
- Vygotsky, L. (1997), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

- Cope, B. & Kalantzis, M., *Πολυγραμματισμοί, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html (προσπελάστηκε στις 30-6-2016)
- Jewitt, C., *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. Στο: http://cul.gu.se/digitalAssets/1360/1360516_multimodality-and-literacy.pdf (προσπελάστηκε στις 5-2-2017).
- Μητσκοπούλου, Β., *Γραμματισμός*. Στο: (προσπελάστηκε στις 5-2-2017).
- Νίκας, Λ., *Η αντιμετώπιση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο: www.paideianet.gr/palio/file/kei/diapolitismiki.doc (προσπελάστηκε στις 5-2-2017).
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας. Στο: http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/2.logotexnia.pdf

Σεμερτζίδου, Ε., *Παιδική Λογοτεχνία και ετερότητα*. Στο: http://arthrografia.blogspot.gr/2008/10/blog-post_3622.html (προσπελάστηκε στις 5-2-2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βουλγαρίδου Όλγα** είναι πτυχιούχος της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μετεκπαιδεύτηκε στην Ειδική Αγωγή στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Διγλωσσία και συνέχισε με Διαπολιτισμικές Σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Υπηρέτησε σε μειονοτικά και δημόσια σχολεία και είναι Σχολική Σύμβουλος της 2^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης. Στοιχεία Επικοινωνίας: E-mail: olgavoul@yahoo.gr

Χαλκιάς Γεώργιος

Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Περίληψη

Το παραμύθι αποτελεί προϊόν όλων των πολιτισμών και η διδασκαλία του μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ισότιμη αλληλεπίδρασή τους, την υπέρβαση των ορίων τους και τη δημιουργία μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί η ευεργετική λειτουργία του παραμυθιού ως εναλλακτικού μέσου διδασκαλίας της νέας ελληνικής σε δίγλωσσα παιδιά που βρίσκονται σε μικτές τάξεις. Αναλυτικότερα, αναδεικνύονται και εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση ενός παραμυθιού από το Ανθολόγιο των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, με μια σειρά μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, όπου κυριαρχούν ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Οι δραστηριότητες που προτείνονται, υλοποιούνται σε ζευγάρια ή τετραμελείς ομάδες και έχουν ως στόχο τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παραμύθι, συνεργατική μάθηση.

Educative use of the fairytale in Intercultural Education

Abstract

The fairytale is a significant part of a culture and its teaching can constitute the basis of the equal cultural interaction, the elimination of cultural boundaries and the creation of a multicultural identity. In the present essay, the beneficial function of the fairytale as an alternative means of teaching the Greek language to bilingual children in mixed classes is highlighted. More specifically, the pedagogical theories of the intercultural education are presented and applied through the use of a fairytale taken from the Anthology Book of the final classes of the Primary School, with a series of student-centered activities, where the respect and the acceptance of the cultural otherness dominate. The activities suggested, are carried out in pairs or in groups of four and aim for the cognitive, emotional and psychokinetic development of children.

Key words: Intercultural Education, fairytale, cooperative learning.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η παρουσία των μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες έγινε έντονα αισθητή στις ελληνικές σχολικές μονάδες καθιστώντας απαραίτητη την ύπαρξη μιας διαπολιτισμικής διάστασης στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Η επιστημονική έρευνα ήρθε, έστω και καθυστερημένα, να επαληθεύσει και να νομιμοποιήσει κάποιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες αναμφίβολα βοηθούν στην επιτυχή ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών¹.

Σύμφωνα με αυτές μπορούμε με σιγουριά να ισχυριστούμε ότι προηγείται η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στην τάξη, δίνοντας, αρχικά, ιδιαίτερη βαρύτητα στον επικοινωνιακό και λιγότερο στον ακαδημαϊκό λόγο. Σε επίπεδο μεθόδων προκρίνονται αυτές που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ενώ οι δραστηριότητες πέραν του αυστηρού σχολικού προγράμματος κρίνονται ιδιαίτερα επωφελείς².

Ωστόσο η αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μαθητή είναι δύσκολο εγχείρημα και πρέπει να γίνεται με

1 Μιχαλοπούλου, Κ. (2011), *Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 130-132.

2 Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.189.

ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε να βοηθήσουν στην πραγματική αλληλογνωριμία των μαθητών και να μην καταλήξει στο φολκλόρ ή ακόμα χειρότερα, στην περιχαράκωση του αλλοδαπού στο πολιτισμικό του καβούκι³.

2. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη

Η νέα πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματα καθώς επίσης για τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που μεταδίδονται τα μηνύματα⁴.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες. Με άλλα λόγια να έχουν τη δυνατότητα αντίστασης, μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση⁵ και να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφής προκατάληψη. Επιπλέον, πρέπει να προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά επιλεγμένα μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος και να εμπλουτίζουν όλα τα μαθήματα. Αυτό δίνει στα παιδιά τις ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες και να καθορίσουν τα ίδια τις ανάγκες τους (από τα βιώματά τους)⁶.

Απαραίτητη κρίνεται και η ικανότητα υιοθέτησης διδακτικών τεχνικών που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τις παραδοσιακές μεθόδους⁷, ώστε να ενισχύονται η αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση των μαθητριών και των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τους νέους, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες⁸. Παράλληλα, σημαντική θεωρείται και η *επιλογή κατάλληλου και ευέλικτου διδακτικού υλικού*, που θα βοηθά

3 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 236.

4 Cohen, E.G. (2002), *The social construction of equity in the classroom. Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Fernand Ouellet. Laval: Université Laval, Sainte-Foy, σσ. 115-119. Χαλκιάς, Γ. (2004), Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: Π. Γεωργιογιάννης (επιμ) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 2004, σ.σ. 334-343.

5 Cole, M., et al. (1978), *Mind in society. The development of Psychological processes*. Harvard: University press.

6 Καλατζή – Αζίζι Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Βλάχου Α. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

7 Τριλιανός, Θ. (1997), *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Συγγραφέας.

8 Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Συγγραφέας.

ατομικά και ομαδικά τη μαθησιακή διαδικασία με βάση τον ρυθμό του κάθε παιδιού, η *χρήση διδακτικών μεθόδων*, που αναπτύσσουν στους/στις μαθητές/τριες την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των συμμαθητών/τριών τους, ώστε να κατανοούν τα προβλήματά τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους, καθώς και η *αξιοποίηση πηγών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας*, που αναφέρονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο των «Άλλων» μαθητών/τριών, στην πολυεθνικότητα της κοινωνίας και στην πολυπολιτισμική κληρονομιά⁹.

Ο «διαπολιτισμικά ικανός» εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται ώστε κάθε πρόγραμμα επιστημονικής και επαγγελματικής του κατάρτισης να εμπλουτίζεται με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα εξερευνά και επανεξετάζει τα προγράμματα σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τη συνάφειά τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, τις ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών/τριών των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ξέρει πως η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσσώρευση πληροφοριών, οι οποίες μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά. Πιστεύει πως μόνο με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο παρέχει στους νέους ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον ευρύτερο κόσμο που τους περιβάλλει, ώστε η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε μια πολύχρωμη ομπρέλα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η κατάρτιση των συνόρων μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών – ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας, προάγει την αυτενεργό μάθηση, όπου το παιδί τοποθετείται στο κέντρο και μπροστά σε καταστάσεις μάθησης, που προϋποθέτουν δράση από το ίδιο και σχετίζονται με την ψυχοσύνθεσή του και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης¹⁰.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η *διαπολιτισμική ετοιμότητα*, που αφορά την «ανοικτότητα» στο διαφορετικό και η *διαπολιτισμική ικανότητα*, που αφορά την ικανότητα διαχείρισης της «διαφοράς». Η *διαπολιτισμική ικανότητα* του μαθητή αναπτύσσεται με α) την τριβή στα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, β) την αντίληψη ότι το αυτονόητο για εμάς δεν είναι αυτονόητο για τους άλλους (π.χ. η ονοματοθεσία και οι πολιτισμικές αξίες με τις οποίες συνδέεται), γ) τη συνειδητοποίηση πως οι προσωπικές αξίες δεν έχουν καθολική ισχύ, συνδέονται με τον συγκεκριμένο πολιτισμό και δύσκολα αλλάζουν και δ) την ενασχόληση με την πολιτισμική «ξενικότητα» και ετερότητα, ώστε να δούμε τί είναι αυτό μας ξενίζει και γιατί μας προκαλεί ανασφάλεια και φόβο¹¹.

9 Zeicher, K. (1993), *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning.

10 Perrott, E. (1992), *Effective teaching*. New York: Longman, σσ. 87-90. Χαλκιάς, Γ. (2007), Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο: Π. Γεωργιάννης (επιμ) (2007), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 2007, σ.σ. 256-264.

11 Κάμινς, J. (2000), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, (μτφρ) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 119-137. Φρέϊρε, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (μτφρ) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη:

Επεκτείνοντας ο Γ. Τσιάκαλος το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρει τρία ακόμα στοιχεία που αφορούν: α) την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στη διδασκαλία των μαθημάτων, αφού αποτελεί μέρος του πολιτισμού τους, β) την ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίσαν οι οικογένειες αυτών των παιδιών, που προκαλούν τον σεβασμό των συμμαθητών τους και γ) την ανάδειξη της διαπλοκής των εθνικών οικονομιών που έχουν ως αποτέλεσμα τη δική τους φτώχεια και την αντίστοιχη δική μας ευημερία¹².

Συμπερασματικά, μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε πως στη σημερινή πολυπολιτισμική μας κοινωνία απαιτείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, με σύγχρονα διδακτικά προγράμματα που σέβεται τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων. Ένα σχολείο που μέσα από ένα κλίμα επικοινωνίας, αλληλεγγύης, σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας θα αποτελεί έναν αξιόπιστο χώρο σύνθεσης της διαφορετικότητας. Ένας εκπαιδευτικός με νέες γνώσεις, ανθρωπιστικές ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές που θα εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή και συμβίωση όλων των μαθητών που φοιτούν στη χώρα μας¹³.

3. Ο ρόλος του παραμυθιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το παραμύθι είναι μια φανταστική διήγηση και το πιο αντιπροσωπευτικό από τα είδη της λαϊκής παράδοσης. Αποτελεί έναν από τους πιο άμεσους και δόκιμους τρόπους για τη διατήρηση του πολιτισμού και της γλώσσας ενός έθνους στους αιώνες, καθώς είναι το νήμα που δένει τις γενιές μεταξύ τους. Λόγω της δύναμης του παραδοσιακού λόγου και της διαχρονικότητας των θεμάτων που διαπραγματεύονται τα παραμύθια, τα κάνουν ελκυστικά και αγαπητά σε άτομα κάθε ηλικίας. Ιδιαίτερα η επαφή του μικρού παιδιού με το παραμύθι, όπως και με κάθε άλλο λογοτεχνικό είδος, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και τη γνωστική του ανάπτυξη¹⁴.

Απευθύνεται σε ευρύ μαθητικό κοινό, από άποψη ηλικίας και γνωστικής ανάπτυξης, αφού επιτρέπει την προσαρμογή των γραμματικών και λεξιλογικών στοιχείων του κειμένου καθώς και τις απαιτήσεις του/της εκπαιδευτικού, ανάλογα με τη δυναμική της τάξης. Είναι διδακτικό, υποδεικνύει έμμεσα αξίες

Επίκεντρο, σσ. 35-38.

12 Τσιάκαλος, Γ. (2003), *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 157-158.

13 Χαλκιάς, Γ. (2010), Αξιακός προσανατολισμός και ηθικό υπόβαθρο των αναλυτικών προγραμμάτων: ο ρόλος τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2010), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη 2010, σσ. 119-127. Τρέσσου, Ε. Μητακίδου, Σ. (2002), Εισαγωγή. Στο: Τρέσσου, Ε. Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.19.

14 Maley, A. (2001), Literature in language classroom. In: R. Carter & D. Numan (eds.), *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Others Languages*, Cambridge: University Press, σ. 182.

και στάσεις ζωής και οδηγεί σε απελευθέρωση από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Είναι διακειμενικό και έτσι επιτρέπει την επέκταση και σε άλλα κειμενικά είδη με ανάλογη θεματική¹⁵.

Το παραμύθι παρέχει ένα ενδιαφέρον και εποικοδομητικό πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γλωσσικές και κινητικές τους ικανότητες ολιστικά σε δραστηριότητες που προσομοιώνουν τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες και στο οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν το δημιουργικό τους ταλέντο. Η προσέγγιση της ιστορίας του παραμυθιού, ως διδακτικό εργαλείο, δημιουργεί στην τάξη έναν φανταστικό κόσμο, στον οποίο τα παιδιά υποδύονται χαρακτήρες της ιστορίας που εξελίσσεται, ενώ εργάζονται συνεργατικά σε δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό, με βάση το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών¹⁶.

Οι εξελίξεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και η σύνδεση της διδακτικής της γλώσσας με μια σειρά από άλλες επιστήμες, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία έφεραν στο προσκήνιο τη χρήση μιας νέας διδακτικής μεθόδου, της *επικοινωνιακής*. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι η *χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία*. Σύμφωνα με τους μελετητές αυτής της μεθόδου, η διδασκαλία και η μάθηση δε χαρακτηρίζονται από μια σχέση αιτίου και αποτελέσματος, ενώ οι τεχνικές διδασκαλίας αντιμετωπίζονται ως συνυφασμένες με τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών. Οι παιδαγωγικοί στόχοι αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιοτήτας και της αυτονομίας των μαθητών. Στα πλαίσια αυτά η διδασκαλία εστιάζει πλέον στη ζωντανή χρήση της γλώσσας και βασικός σκοπός της καθίσταται η απόκτηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας¹⁷.

15 Cook, V. (1992), *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward: Arnold, σ.σ. 138-145.

16 Η προσέγγιση της ιστορίας του παραμυθιού είναι μία μέθοδος λιγότερο γνωστή στην εκπαιδευτική διαδικασία αν και αναπτύσσει τις γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες των μικρών μαθητών. Αναφέρουμε μελέτη περίπτωσης όπου διερευνήθηκε η ανάπτυξη της γλώσσας και της κίνησης σε 14 παιδιά του Νηπιαγωγείου 5 έως 6 ετών που συμμετείχαν στην πλοκή της ιστορίας 10 παραμυθιών από όλο τον κόσμο, διάρκειας τεσσάρων μηνών. Σκοπός της παρέμβασης ήταν να αναπτύξει τον προφορικό λόγο και τις κινητικές δεξιότητες των μικρών παιδιών παράλληλα με την πολυπολιτισμική αφύπνιση τους, μέσω της αφήγησης παραμυθιών από όλο τον κόσμο. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των νηπίων και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μικροί μαθητές ενισχύονται όταν εργάζονται στο πλαίσιο της ιστορίας και αυτό επηρεάζει θετικά τον προφορικό τους λόγο, τη γλωσσική έκφραση, την κινητική τους ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, επειδή αποβάλλουν το φόβο μπροστά στους συνομηλίκους και εμπλέκονται στις διαδικασίες της μάθησης με τη θέληση τους. Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν περισσότερο στην εμπλοκή των μαθητών αποτελούν η ομαδική εργασία, η δραματοποίηση, τα παιχνίδια, οι κινητικές δραστηριότητες και η μεγάλη ποικιλία των δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση της προσέγγισης της ιστορίας των παραμυθιών του κόσμου στη διδασκαλία, διευκόλυνε την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας και της κίνησης και τόνωσε τη διαπολιτισμική γνώση των μικρών παιδιών. Αζαρίδου, Ι. (2014), *Ταξίδι στον κόσμο μέσα από το παραμύθι: μια διαθεματική προσέγγιση γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό Διατηρησιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη.

17 Σπανός, Ι. (2001), *Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου*. Στο: Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ.σ. 189-190.

Η επιλογή κειμένου στην *επικοινωνιακή διδασκαλία* δεν μπορεί να γίνει ούτε από κατασκευασμένα κείμενα με τον κάπως αφύσικο χαρακτήρα τους και με το περιεχόμενο τους προσανατολισμένο στην υπηρεσία της εκμάθησης γραμματικοσυντακτικών δομών, ούτε από δοκίμια με το στυλιζαρισμένο και κάπως πιο οριοθετημένο ύφος. Σημαντικό είναι το κείμενο να είναι αυθεντικό, με μέγεθος ευσύνοπτο, με τις απαραίτητες προϋποθέσεις της νοηματικής, γλωσσικής και αισθητικής αυτοτέλειας και άρα κατάλληλο για προσέγγιση και επεξεργασία, όπως το παραμύθι.

Δεν είναι απαραίτητο στο επιλεγμένο παραμύθι το παιδί να κατανοήσει και την τελευταία λέξη όσο το γενικότερο νόημα που θα τον οδηγήσει σε άλλες προεκτάσεις. Το αποτέλεσμα έτσι θα είναι διττό, αφού θα έρθει σε επαφή με την αυθεντική γραπτή γλώσσα και με το πολιτιστικό περιεχόμενο¹⁸. Απώτερος στόχος της διδασκαλίας του παραμυθιού είναι η προώθηση σημείων κατανόησης και σύγκλισης της πολιτισμικής εμπειρίας του καθενός με την αντίστοιχη των υπολοίπων¹⁹.

Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο την παρούσα μελέτη είναι η διαπολιτισμικότητα του παραμυθιού, αφού ως κειμενικό είδος παρουσιάζει τα ίδια σχεδόν χαρακτηριστικά σε όλους τους πολιτισμούς (παρελθοντικός χρόνος, εξωπραγματικός τόπος, φαντασία, υπερφυσικοί ήρωες, φοβεροί δράκοι και παραπλήσια θεματική, πλοκή και εξέλιξη). Η γλώσσα του έχει γνωρίσματα προφορικού λόγου με πολλούς ιδιωτισμούς που απενοχοποιούν τον τρόπο έκφρασης λαϊκών και αγροτικών πληθυσμών και προωθούν τον σεβασμό του διαφορετικού τρόπου έκφρασης των μαθητών/τριών και κατ' επέκταση όλων των ανθρώπων που έχουν έναν διαφορετικό λεκτικό τρόπο έκφρασης απ' αυτόν που είναι επίσημα αναγνωρισμένος. Το παραμύθι αποτελεί προϊόν όλων των πολιτισμών και η διδασκαλία του μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την υπέρβαση των ορίων τους και τη δημιουργία μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας²⁰.

4. Παράδειγμα διαπολιτισμικής διδακτικής προσέγγισης παραμυθιού

Προσπαθώντας να εφαρμόσουμε τις παραπάνω αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ομαδοκεντρική διδασκαλία σε ένα παραμύθι που υπάρχει στο Ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού *Με λογισμό και μ' όνειρο*, με τίτλο «Ο κυρ Λάζαρος και οι δράκοι», οργανώσαμε μια σειρά μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων,

18 Ρουμπής, Ν. Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%AE%CF%82+%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82 (προσπελάστηκε στις 26-11-2016).

19 Πασχαλίδης, Γ. (2003), Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 331

20 Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press, σ. 123.

όπου κυριαρχούν ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού *Με λογισμό και μ΄ όνειρο*, στεκόμαστε στο δεύτερο ουσιαστικό του τίτλου και επισκεπτόμαστε τη σελίδα 236 όπου παρατίθεται ένα λαϊκό παραμύθι με τίτλο «Ο κυρ Λάζαρος και οι δράκου». Εδώ δεν πρόκειται για έναν δυνατό ήρωα ή όμορφο βασιλόπουλο, αλλά για έναν απλό και έξυπνο άνθρωπο που καταφέρνει να απαλλαγεί από τρομερούς δράκους και να εξασφαλίσει μια όμορφη ζωή. Ένα παραμύθι που εκτός από τα πολλά, πυκνά και επίκαιρα μηνύματα που προβάλλει, επιτρέπει τη διαπολιτισμική του προσέγγιση τόσο από θεματικής πλευράς όσο και από πλευράς λεξιλογίου.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται παρακάτω, υλοποιούνται σε ζευγάρια ή τετραμελείς ομάδες και έχουν ως βασικό σκοπό τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα: Στο γνωστικό τομέα επιδιώκεται η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (ευθύς και πλάγιος λόγος, παρελθοντικοί χρόνοι, επίσημο και ανεπίσημο ύφος, χαρακτηριστικά στοιχεία του παραμυθιού, διαπολιτισμικά στοιχεία του παραμυθιού, γλωσσικά και ιδεολογικά στερεότυπα). Ο συναισθηματικός τομέας ικανοποιείται με τις συνεργασίες των μαθητών που απαιτούν οι δραστηριότητες και την ελεύθερη χρήση της φαντασίας. Τέλος, η ψυχοκινητική προσέγγιση αφορά τη μίμηση, τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση²¹. Οι ειδικότεροι στόχοι αφορούν την εξοικείωση των παιδιών με τον αφηγηματικό λόγο, την κατανόηση της σημασίας του ιδιαίτερου κλίματος της αφήγησης στα παραμύθια, την άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων, χρονικών επιρρημάτων και χρονικών συνδέσμων και την άσκηση στην αναγνώριση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν μέσα στα παραμύθια των διαφόρων λαών, αλλά και των κοινών στοιχείων που τα διατρέχουν, ώστε να αντιληφθούν την διαχρονικότητα και την παγκοσμιότητα του παραμυθιού. Παράλληλα επιδιώκουμε να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης που σχετίζονται με το παραμύθι (ζωγραφική, δραματοποίηση κ.α.).

α. *Αναζήτηση παραμυθιών με ανάλογη θεματική από μαθητές/τριες με διαφορετική χώρα προέλευσης*. Αφού ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στα παιδιά το παραμύθι, το οποίο παρουσιάζει κάποιες αναγνωστικές δυσκολίες, λόγω του ιδιόμορφου λεξιλογίου και του συντακτικού σχήματος που χρησιμοποιεί, εντοπίζονται οι βασικοί άξονες και το μοτίβο του παραμυθιού (δρακοντοκτονία). Εδώ μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις εμπειρίες και τις γνώσεις τόσο των γηγενών μαθητών/τριών για ενδεχόμενες παραλλαγές του παραμυθιού όσο και αυτών από άλλη χώρα προέλευσης σχετικά με παραμύθια ανάλογου μοτίβου, ώστε να στηρίξουμε τη διδασκαλία μας σε υλικό όχι άγνωστο για τους μαθητές/τριες

21 Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books. Cunningham, W. G., Cordeiro, P. A. (2006), *Educational Leadership: A problem-based approach* (3rd edn.). Boston: Pearson, σσ. 175-178.

αλλά βιωματικό και πλουραλιστικό. Παράλληλα έχουμε και την έμμεση εμπλοκή των γονέων, αφού κατά κύριο λόγο οι παιδικές τους εμπειρίες θα αποτελέσουν τη σημαντικότερη πηγή αναζήτησης «δρακοπαραμυθιών». Διαφαίνεται έτσι η σπουδαιότητα που αποδίδει η μαθητική κοινότητα στην πολιτισμική παραγωγή όλων των λαών, ενισχύοντας έτσι την αυτοεικόνα των αλλοδαπών μαθητών²².

Η στάση της πλειονότητας έναντι της μειονότητας είναι δυνατό να επηρεάσει σοβαρά την αυτοεικόνα της μειονότητας. Η πολιτική των διακρίσεων οδηγεί τη μειονότητα σε υποτίμηση του εαυτού της με αποτέλεσμα να ντρέπεται για τον εαυτό της και για τη γλώσσα της. Τα φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε στους Φιλανδούς της Σουηδίας, στους Τούρκους της Γερμανίας κ.α. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η αρνητική αυτοεικόνα είναι μια σοβαρή διαταραχή της προσωπικότητας με επιπτώσεις στη μαθησιακή ικανότητα και στα κίνητρα μάθησης, αλλά και γενικότερα στη συμπεριφορά του παιδιού. Έρευνες έχουν δείξει πως η οποιαδήποτε γλωσσική και πολιτισμική διάκριση οδηγεί στην περιθωριοποίηση, με άμεση συνέπεια την εγκατάλειψη κάθε σχολικής προσπάθειας από πολλούς μαθητές που δεν αντέχουν να φέρουν την ετικέτα του «μειονοτικού» και του ανθρώπου «β' διαλογής»²³.

β. *Εκμείωση και αφήγηση παραμυθιών*. Αν και τα παραμύθια υπάρχουν από πολύ παλιά σε όλον τον κόσμο, οι πλοκές τους είναι σχετικά λίγες και έχουν μια αξιοσημείωτη ομοιότητα από χώρα σε χώρα. Υπάρχουν συχνά επαναλαμβανόμενα θέματα, μερικά από τα οποία είναι η παραβίαση ενός ταμπού (Η βασίλισσα με τα χρυσά μαλλιά), το ευγνώμον, χρήσιμο ή με μαγικές δυνάμεις ζώο (Ο παπουτσωμένος γάτος), τα άσχημα και αποκρουστικά όντα (Η Ωραία και το Τέρας), οι μαγικές πτήσεις, ο χαμένος παράδεισος που ξανακερδήθηκε (Σταχτοπούτα) και οι δρακοντοκτονίες²⁴.

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας ένα βασικό ερωτηματολόγιο και λειτουργώντας σε ζευγάρια εναλλάξ ως δημοσιογράφοι, ξεδιπλώνουν την πλοκή σχετικών με τη δρακοντοκτονία παραμυθιών που γνωρίζουν οι συμμαθητές/τριες τους και στη συνέχεια προσπαθούν να τα αφηγηθούν στην τάξη. Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες ασκούνται στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Στη συνέντευξη και την αφήγηση οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν γκριμάτσες, χειρονομίες και μιμητικές κινήσεις για να εκφραστούν καλύτερα, να υπερβούν τυχόν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας και να δραματοποιήσουν την αναφορά τους²⁵.

22 Wertsch, J. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard: University press, σσ.81-99.0

23 Τσιάκαλος, Γ. (1999), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στο: Ε. Σπανού, (επιμ.) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Ευρωπαϊκή πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 64.

24 Κούπερ, Τ. (1983), *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών*. Αθήνα: Θυμάρι, σσ. 13-17.

25 Σεραφεϊμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ.

γ. *Συγκριτική θεώρηση.* Οι μαθητές/τριες προχωρούν σε συγκρίσεις για να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές στα παραμύθια που θα αναφερθούν και εντοπίζουν αναφορές σε στερεότυπα και αντιλήψεις και επισημαίνουν τις δυσκολίες που συναντάει κάποιος/α που αναγκάζεται να πάει σε ξένο τόπο, όπως ο κυρ Λάζαρος, μακριά από την οικογένειά του/της. Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά στο παραμύθι της Αγγελικής Βαρελά «Δρακοπαραμύθι», που υπάρχει στη σελίδα 57 του ίδιου βιβλίου, για να δούνε πώς παρουσιάζονται οι δράκοι σ' αυτό το παραμύθι.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς επηρεάζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο άμεσα (γονείς ρατσιστές) ή έμμεσα (ρατσιστικά παραμύθια, εκφοβισμοί, φίλοι κ.α.) με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν προκαταλήψεις απέναντι σε κάποιες κοινωνικές ομάδες που αν δεν αναχαιτιστούν έγκαιρα, ενδέχεται να οδηγήσουν σε ρατσιστική συμπεριφορά²⁶. Ο εντοπισμός και η μελέτη αυτών των στοιχείων, στα πλαίσια όχι μόνο αυτού του μαθήματος αλλά και στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος, αναπτύσσεται στα παιδιά μια κριτική στάση απέναντι στις προκαταλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τις προκαταλήψεις τις δικές τους και των άλλων, μαθαίνουν ν' αντιδρούν σ' αυτές και να τις καταπολεμούν. Ανακαλύπτουν ότι είναι φυσιολογική και επιθυμητή η διαφορετικότητα που υπάρχει σε ανθρώπινα χαρακτηριστικά γνώρισμα και συμπεριφορές και ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Διαπιστώνουν, κριτικά και όχι παθητικά, ότι αυτοί οι «διαφορετικοί» άνθρωποι φαίνονται κατώτεροι, όχι γιατί έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή επειδή είναι παιδιά ενός κατώτερου Θεού, αλλά επειδή κάποιος κοινωνικοί μηχανισμοί τους κατέταξαν εκεί, αφού η κοινωνική τους θέση βρίσκεται στη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας²⁷.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η στάση των μαθητών απέναντι στις προκαταλήψεις επηρεάζει άμεσα τη γνωστική συμπεριφορά τους και κατ' επέκταση την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που δεν έχουν προκαταλήψεις παρουσιάζουν ευελιξία, ανεκτικότητα στις πολλαπλές ερμηνείες, έλλειψη δογματισμού και τάση για ρεαλιστικές γενικεύσεις, για διατήρηση της συνθετότητας και της ολότητας και να προχωρούν απ' το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Όλες αυτές οι γνωστικές λειτουργίες και συμπεριφορές κρίνονται θετικές και αναγκαίες για την υλοποίηση των στόχων που θέτει το σύγχρονο σχολείο. Αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα καταπολέμησης των γλωσσικών και φυλετικών προκαταλήψεων και δεν υπάρχει καλύτερος χώρος γι' αυτό το σκοπό από το σχολείο, την τάξη και τη μαθητική ομάδα²⁸.

306-307.

26 Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 185-192.

27 Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 160.

28 Cohen, E.G. (1997), Understanding status problems: sources and consequences. In: E.G. Cohen, & R.A.

δ. *Συγγραφή παραμυθιών*. Οι μαθητές/τριες με τις προηγούμενες δραστηριότητες έχουν γνωρίσει, αναλύσει και συγκρίνει πολλά παραμύθια, στοιχεία των οποίων μπορούν κατά ομάδες να τα συνδυάσουν για να παράγουν μια πρωτότυπη πλοκή. Έτσι έχουμε έναν ευχάριστο τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου ενώ παράλληλα αναδεικνύονται η αξία και η σημαντικότητα του πολιτισμικού πλουραλισμού και τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών της τάξης. Η συνεργασία των μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης σε αυτήν τη δραστηριότητα κρίνεται απαραίτητη²⁹.

Η παρουσία των μαθητών/τριών των μειονοτήτων μέσα στη σχολική τάξη στην αρχή δημιουργεί πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις, καθώς διαφαίνεται η γλωσσική τους ετερότητα. Όμως με την πάροδο του χρόνου οι συνθήκες και οι ανάγκες της σχολικής ζωής οδηγούν στη σύνθεση ομάδων εργασίας, αθλητικών ομάδων κ.α. στις οποίες συμμετέχουν από κοινού μαθητές/τριες όλων των κοινωνικών ομάδων. Επίσης, κάποιες φορές, μαθητές/τριες των μειονοτήτων αναπτύσσουν δεξιότητες, συμπεριφορές και προτιμήσεις που ταυτίζονται με αυτές μαθητών/τριών άλλων μειονοτήτων ή και της πλειονότητας. Έτσι προκαλούνται νέες κατηγοριοποιήσεις οι οποίες εξαφανίζουν την αρχική πολιτισμική διαφοροποίηση, αίρονται οι ιδιαιτερότητες της παρουσίας τους μέσα στην τάξη και οδηγούνται σε ομαλή και συνειδητή ένταξη μέσα στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Οι πειραματικές έρευνες των Deschamps και Doise έδειξαν ότι η δημιουργία μεικτών ομάδων καταργεί την αρχική ευνοιοκρατία που υπήρχε μεταξύ των μελών της ίδιας κοινωνικής ομάδας³⁰. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν κλίμα συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό μέσα στη σχολική τάξη, που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδος project κ.α.). Σημαντικός είναι και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας προς αυτήν την κατεύθυνση, που πρέπει να ενθαρρύνει τη δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών γλωσσικών ομάδων.

Επίσης μέσα στις μεικτές ομάδες υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μειονοτήτων προς όφελος τόσο των ιδίων όσο και των μαθητών της πλειοψηφίας, οι οποίοι θα έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους ερχόμενοι σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι οι απόψεις που θέλουν τους Έλληνες μαθητές να ζημιώνονται σε γνωστικό επίπεδο φαίνονται διάτρητες³¹.

Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice. Sociology of Education Series*. New York and London: Teachers' College Press, Columbia University, σ. 67.

29 Σεραφεμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 309

30 Μιτίλης, Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσέας, σσ. 150-154.

31 Τσιούμης, Κ. (2003), *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη:

ε. *Προφορική και γραπτή ανακοίνωση για την «προκήρυξη βραβείου».* Τα παιδιά υποδύονται τους ντελάληδες ή τους απλούς πολίτες που μεταδίδουν από στόμα σε στόμα την είδηση για το βραβείο που θα πάρει όποιος/α μπορέσει να απαλλάξει τους ανθρώπους από τους φοβερούς δράκους που προσπάθησαν να σκοτώσουν τον κυρ-Λάζαρο. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι από τη μια η παραγωγή προφορικού λόγου, εκμεταλλευόμενοι τον αυθορμητισμό των παιδιών, με τη χρήση της υπερβολής, του ανεπίσημου ύφους και ενός απλού και φιλικού λεξιλογίου και από την άλλη η κατά ομάδες παραγωγή γραπτού λόγου με τη σύνταξη επίσημης ανακοίνωσης σε επίσημο ύφος με πυκνά και σύνθετα νοήματα καθώς και την ανάπτυξη βάσιμης επιχειρηματολογίας³².

Με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά εκτίθενται σε φυσικό λόγο που εκπορεύεται από διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα και εμπλέκονται σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Τέλος μέσα από τη σύμπραξή τους με συμμαθητές/τριες για την πραγματοποίηση της ομαδικής δραστηριότητας, βρίσκουν ενθάρρυνση που είναι πολύτιμη τόσο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους όσο και για τη γλωσσική τους ανάπτυξη³³.

Ως προέκταση της παραπάνω δραστηριότητας προτείνεται η μεταφορά της ανακοίνωσης από ευθύ σε πλάγιο λόγο, ο διαχωρισμός των προτάσεων κρίσεως και επιθυμίας και ο συσχετισμός τους με τη χρήση των συνδέσμων *ότι/πως και να με τα αντίστοιχα ρήματα* (ανακοινώνει ότι/πως, διακηρύττει ότι/πως, διατάζει να κλπ)³⁴.

στ. *Δραματοποίηση με βάση τις σημασιολογικές αποχρώσεις των ρημάτων.* Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και εντοπίζουν ρήματα που σημασιολογικά ανήκουν σε τρεις κατηγορίες: *κινητικά* (τράβηξε, εσκέπασε, εδέθηκε, εφύλαξε, εγέμισε, ελευθερώθηκε, έσκαφτε κλπ), *φατικά* (εβούγκηξε, εφώναξε, ψιθύρισαν κλπ) και *συναισθηματικά* (εσκιάχτηκε, τρομοκρατήθηκε, χάρηκε κλπ). Στη συνέχεια περνάμε από το σημαίνον στο σημαινόμενο και δίνουμε φράσεις από το παραμύθι στις οποίες βρίσκονται ρήματα των παραπάνω κατηγοριών και καλούμε τα παιδιά να τα αποδώσουν π.χ. βογκίζοντας, φωνάζοντας ή ψιθυρίζοντας. Επίσης ζητούμε από τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα τρόμου, πανικού ή χαράς τα οποία μπορούν να τα κατατάξουν σε δύο κατηγορίες: στα πραγματικά και τα φανταστικά. Τέλος στηριζόμενα στα κινητικά ρήματα που εντόπισαν, τα δραματοποιούν κάνοντας τις σχετικές μιμήσεις³⁵.

Ζυγός, σσ. 66-67.

32 Μαρσαγγούρας, Η. (2006), *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg σσ. 37-40.

33 Totten, S., et al. (1991), *Cooperative learning – A guide to research*. New York and London: Garland Publishing Inc, σ. 44.

34 Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 307-308.

35 Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της

ζ. *Ανασύνθεση του παραμυθιού με την πλοκή σε συγκεκριμένο αφηγηματικό τόπο και χρόνο.* Προτρέπουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν σε τί χρόνο βρίσκονται τα ρήματα μέσα στο παραμύθι. Θα διαπιστώσουν ότι ο χρόνος αφήγησης είναι παρελθοντικός και εκφράζεται από τον αόριστο και τον παρατατικό με εξαίρεση κάποια ρήματα που είναι σε ενεστώτα και εξυπηρετούν τους διαλόγους. Όσον αφορά τον τόπο που εξελίσσονται τα γεγονότα θα διαπιστώσουν ότι πρόκειται για έναν φανταστικό τόπο και ταυτόχρονα λειτουργικό, συμβολικό και αφηρημένο. (... κίνησε και πήγε στην ξενιτιά, ... δύο μέρες μακριά από τον τόπο του κλπ). Τα παιδιά καλούνται σε ζευγάρια να ξαναγράψουν περιληπτικά το παραμύθι τοποθετώντας την πλοκή σε συγκεκριμένο αφηγηματικό χρόνο και τόπο.

η. *Εντοπισμός ιδιοματισμών.* Το βασικότερο γραμματολογικό και συντακτικό χαρακτηριστικό του παραμυθιού είναι η ιδιομορφία των λέξεων που περιέχει καθώς και το ασύντακτο σχήμα των προτάσεων. Τα παιδιά εντοπίζουν αυτές τις λέξεις π.χ. τόπο(ν), τότε(ς), (ε)χτύπησαν, πά(ν)ω, (ι)δεί, έφκιακ(΄), τράβησε κλπ και τις κατηγοριοποιούν ανάλογα με το γραμματικό και συντακτικό φαινόμενο που παρατηρείται. Διαπιστώνουν ότι δεν διαφέρουν μόνον οι γλώσσες των εθνών μεταξύ τους αλλά ακόμα και η γλώσσα που χρησιμοποιεί ή χρησιμοποιούσε ο κάθε λαός, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών και την εποχή την οποία εξετάζουμε. Με αφορμή την τελευταία παρατήρηση τα παιδιά μπορούν να επιχειρήσουν την ανάγνωση κάποιου αρχαίου κειμένου για να διαπιστώσουν τις δυσκολίες που συναντά κάποιος στην κατανόηση ενός κειμένου όταν δεν κατέχει πλήρως τον γλωσσικό κώδικα.

θ. *Συλλογή υλικού από εγκυκλοπαίδειες, βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο με στόχο τη δημιουργία πολυτροπικού κειμένου.* Εδώ, οι μαθητές/τριες καλούνται να συλλέξουν οποιασδήποτε μορφής υλικό και στοιχεία που προέρχονται από τον ελλαδικό χώρο ή από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών της τάξης, που σχετίζονται με δράκους, προσφεύγοντας στις εγκυκλοπαίδειές τους, στη σχολική βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο. Προσπαθούν να εντοπίσουν ονόματα τοποθεσιών (Δρακοσπηλιά, Δρακόπετρα κλπ), ψαριών (Δράκαινα), βουνών, αστεριών κλπ ή επωνύμων (Δράκος, Δράκοντας) όπου οι ιστορίες με δράκους επηρέασαν την ονοματοδοσία, συνδυάζοντας έτσι στοιχεία από τη Γεωγραφία, την Ιστορία, τη Φυσική, τη Λαϊκή Παράδοση και τα Θρησκευτικά.

ι. *Δραματοποίηση.* Τα παιδιά εμπλουτίζουν το συγκεκριμένο παραμύθι με διάφορα στοιχεία από άλλα παραμύθια που ακούστηκαν μέσα στην τάξη, ή διαλέγουν ένα από τα παραμύθια που έφτιαξαν στη δραστηριότητα της παραμυθοσαλάτας και ανεβάζουν μια παράσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής μέσα στην τάξη ή ως θεατρική παράσταση στο τέλος της σχολικής χρονιάς με τη χρήση πολυπολιτισμικών κουστουμιών και σκηνικών.

ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 308-309.

ια. *Εικαστικές δραστηριότητες. Ο δράκος και η σπείρα.* Σχεδιασμός μιας σπείρας που ξεκινά από το κέντρο του χαρτιού και επεκτείνεται προς τα έξω. Αρχικά τα παιδιά φτιάχνουν ένα αρχικό τετράγωνο από χαρτόνι το οποίο θα χρησιμοποιήσουν ως στένσιλ και στη συνέχεια σχεδιάζουν πολλά τετράγωνα στη σειρά έτσι ώστε να σχηματίζουν καμπύλη. Βάζουν μια τριγωνική ουρά και κεφάλι και σχηματίζεται ένας φανταστικός δράκος³⁶.

ιβ. *Τραγούδια και ποιήματα με δράκους από διάφορες χώρες-Συνθέσεις.*

5. Συμπεράσματα

Σήμερα, η σύγχρονη εκπαίδευση λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διαπολιτισμική αγωγή, η οποία κατανοεί, σέβεται και αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Αναγνωρίζει τη διαφορά, αλλά αναδεικνύει και την ομοιότητα. Η διαφορετικότητα γύρω μας είναι θέμα προσωπικών επιλογών και την προσλαμβάνουμε με τα δικά μας πολιτισμικά φίλτρα. Φιλτράρουμε την πραγματικότητα και την ερμηνεύουμε με τις δικές μας πολιτισμικές αξίες³⁷.

Καθώς το φαινόμενο της μεταναστευτικής κινητικότητας αυξάνεται, η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται συστηματικότερη και επιδιώκει τον επαναπροσανατολισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην «αποσχολειοποίηση» του σχολείου, με την έννοια μιας μακρόχρονης διαδικασίας, που θα ενισχύσει την ανθρωπιστική – ανθρωποκεντρική του κατεύθυνση, ώστε να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές. Στο πνεύμα αυτό απαιτείται να υιοθετήσει οικογενειακές αξίες και τοπική δράση, που θα απορρέουν από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν την αναγκαία διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια, καθώς και τη σχετική επαγγελματική αυτονομία³⁸.

Η ατομική ελευθερία αναγνωρίζεται ως πολιτικός προσανατολισμός άμεσης προτεραιότητας. Η δόμηση της κοινωνικής συνοχής σήμερα σημαίνει αρχικά το σεβασμό της αξιοπρέπειας της ανθρώπινης ύπαρξης και στη συνέχεια τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών στο όνομα της αλληλεγγύης. Καμιά συγκεκριμένη φιλοσοφία και πολιτισμική παράδοση δεν μπορούν να οικειοποιηθούν μια τέτοια προσέγγιση, η οποία εμφανίζεται ως μια από τις παγκόσμιες φιλοδοξίες που καθορίζουν τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του 21^{ου} αιώνα. Ο σοβαρός κίνδυνος που ελλοχεύει είναι ότι στην προσπάθειά τους οι κυβερνήσεις να κάνουν

36 Κούτρα, Μ. (2006), *Ζωγραφική και κατασκευές για παιδιά δημοτικού*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ. 28.

37 Κογκούλης, Ι. (2014), *Κατηγορητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σ. 389.

38 Κοσσυβάκης, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

τα σχολεία πιο «αποτελεσματικά» στην επίτευξη των στόχων που θέτουν, αυτός ο κεντρικός ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης δε βρίσκει θέση³⁹.

Πολιτισμός χωρίς τις παραδόσεις που χρησιμεύουν ως σημεία αναφοράς είναι κενός και μάταιος. Για να αιτιολογηθεί ο λόγος επιλογής των εκπαιδευτικών προσανατολισμών είναι απαραίτητη η ανάλυση των στοιχείων εκείνων που εγγυώνται την κοινωνική συνέχεια. Η αποδοχή των θεμελιωδών αξιών ορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης και παράλληλα προσφέρει τα μέσα για προσφορά γνώσης στον μαθητή με ταυτότητα και όχι περιεχόμενα κενά σε αξίες. Ιδιαίτερα στη σημερινή πραγματικότητα η εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζει με τις καλύτερες δυνατές συνθήκες την ψυχική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή⁴⁰.

Αυτό βέβαια πρέπει να γίνεται όχι μέσα από μια προσπάθεια συντήρησης και στασιμότητας, αλλά μέσα από την ανάπτυξη της δυνατότητας του να παρατηρεί, να επιλέγει και να εμπλουτίζει. Έτσι η εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της υποβοήθησης του μαθητή για χειραφέτηση, για δημιουργία καινούριων δυνατοτήτων με στόχο την πρόοδο και την καλύτερευση της ζωής. Τέλος, για να βοηθηθεί ο μαθητής να αποκτήσει το συναίσθημα της ευθύνης και της υπευθυνότητας, απαιτείται μια εκπαίδευση που θα προβάλλει το αίσθημα της αλληλεγγύης και του σεβασμού προς τον άλλον, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά του. Είναι βασικής σημασίας για την εκπαίδευση του μαθητή να βοηθηθεί, ώστε να μπορεί να συνεργάζεται, να συμπράττει και να αποκτήσει υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους.⁴¹

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι για τη διαμόρφωση μια δίκαιης εκπαιδευτικής πρακτικής απαιτείται: α) συνειδητοποίηση των κεντρικών εκπαιδευτικών ερωτημάτων για το τί σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος και ποιό πραγματικά είναι το «ευ ζην», β) απάντηση αυτών των ερωτημάτων μέσα από τις παραδόσεις των λαών, των ανθρωπιστικών σπουδών, των τεχνών και των κοινωνικών επιστημών, που μελετούν συστηματικά τέτοια ερωτήματα, γ) σεβασμός στη φωνή, τη σκέψη και τις προσωπικές απαντήσεις όλων των μαθητών στα ερωτήματα αυτά και δ) στήριξη μιας γνήσιας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών με τον πρώτο να λειτουργεί ως διαμεσολαβητή ανάμεσα στις κοινωνικές παραδόσεις και στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών⁴².

Επιπλέον το μαθησιακό υλικό πρέπει να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές να εξασκήσουν τις δομές της γλώσσας που έχουν κατακτήσει και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτές. Το παραμύθι, ως τύπος συνομιλίας, αποτελεί μια

39 Γκέρμεκ, Β. (2002), Συνοχή, αλληλεγγύη και αποκλεισμός. Στο: Κ.Ε.Ε (επιμ.), *Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 316-319.

40 Bruner, J. (1985), Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J. Wertsch (Eds.), *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: University press, σσ. 32-34.

41 Κογκούλης, Ι. (2014), *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη, σσ. 28-30.

42 Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University press, σσ. 85-124.

εξαιρετικά πλούσια διδακτική πηγή, καθώς παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου – δηλαδή στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα δυναμικό γλωσσικό οπλισμό για τον αλλοδαπό μαθητή, εφόσον τα εκμεταλλευτεί επικοινωνιακά. Επιπλέον, το παραμύθι οδηγεί τα παιδιά στην αναλυτική και κριτική σκέψη, στη διατύπωση θέσεων και επιχειρημάτων, στον διάλογο, και την επικοινωνία⁴³.

Ευεργετική παρουσιάζεται και η λειτουργία του παραμυθιού ως εναλλακτικού μέσου διδασκαλίας της νέας ελληνικής σε δίγλωσσα παιδιά που βρίσκονται σε μικτές τάξεις. Με το παραμύθι ως διδακτικό εργαλείο, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει αβίαστα τον ψυχικό κόσμο των παιδιών και να τα φέρει σε επαφή με φυσικά αντικείμενα και κοινωνικά φαινόμενα, με τρόπο απλοϊκό και κατανοητό⁴⁴.

Το παραμύθι ως λαϊκό πολιτισμικό προϊόν είναι φορέας πολιτισμικών συμβόλων και στοιχείων που χαρακτηρίζουν την πολιτισμική ταυτότητα κάθε λαού. Ως προϊόν προφορικής έκφρασης προσφέρεται για την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ η κινητοποίηση της φαντασίας βοηθάει στην αυτοέκφραση του μαθητή/τριας και κατ' επέκταση την παραγωγή γραπτού λόγου⁴⁵.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Τσοτσορού, Α. (2011), Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) (2011), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 833-839.
- Γκέρεμεκ, Β. (2002), Συνοχή, αλληλεγγύη και αποκλεισμός. Στο: Κ.Ε.Ε (επιμ.), *Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 302-321.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Βλάχου Α. (1998), *Διαπολιτισμική*

43 Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Τσοτσορού, Α. (2011), Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) (2011), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 833.

44 Cohen, E.G. (1997), Equity in heterogeneous classrooms: a challenge for teachers and sociologists. In: E.G. Cohen, & R.A Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice*. *Sociology of Education Series*. New York and London: Teachers' College Press, Columbia University, σ. 10.

45 Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: University Press, σ. 3.

- Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάμινς, J. (2000), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, (μτφρ) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκούλης, I. (2014), *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, I. (2014), *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κολιάδης, E. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοσσυβάκης, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κούπερ, T. (1983), *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Κούτρα, M. (2006), *Ζωγραφική και κατασκευές για παιδιά δημοτικού*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μητροπούλου, Β. (2005), *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιτίλης, Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011), *Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλινοστώντων μαθητών στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2003), Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 319-333.
- Σπανός, I. (2001), Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου. Στο: Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ.σ. 185-210.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στο Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Ευρωπαϊκή πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ.σ. 49-68.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 157-158.
- Τσιούμης, Κ. (2003), *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική*

- εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (2002), Εισαγωγή. Στο: Τρέσσου, Ε. Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 19-26.
- Τριλιανός, Θ. (1997), *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Συγγραφέας
- Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χρίστου, Χ. (2003), Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο: Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 303-312.
- Φρέϊρε, Ρ. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (μτφρ) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χαλκιάς, Γ. (2004), Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 2004, σ.σ. 334-343.
- Χαλκιάς, Γ. (2007), Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2007), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 2007, σ.σ. 256-264.
- Χαλκιάς, Γ. (2010), Αξιακός προσανατολισμός και ηθικό υπόβαθρο των αναλυτικών προγραμμάτων: ο ρόλος τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ) (2010), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη 2010, σ.σ. 119-127.

Ξενογλωσση

- Banks, J. (1993), *Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification in Spodek B (ed), Handbok of Research on the Education of young children*, New York: Macmillan Publ.
- Bruner, J. (1985), Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J. Wertsch (Eds.), *Culture communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: University press, σ.σ. 21-34.
- Cohen, E.G. (1997), Equity in heterogeneous classrooms: a challenge for teachers and sociologists. In: E.G. Cohen, & R.A Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice. Sociology of Education Series*. New York and London: Teachers' College Press, Columbia University, σ.σ. 3-14.
- Cohen, E.G. (1997), Understanding status problems: sources and consequences.

- In: E.G. Cohen, & R.A Lotan (eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms – Sociological theory in practice. Sociology of Education Series*. New York and London: Teachers' College Press, Columbia University, σ.σ. 61-76.
- Cohen, E.G. (2002). *The social construction of equity in the classroom, Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle. Fernand Ouellet*. Laval: Université Laval, Sainte-Foy.
- Cole, M., et al. (1978), *Mind in society. The development of Psychological processes*. Harvard: University press.
- Cook, V. (1992), *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward: Arnold.
- Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.
- Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: University Press.
- Maley, A. (2001), Literature in language classroom. In: R. Carter & D. Numan (eds.), *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: University Press, σ.σ. 180-185.
- Perrott, E. (1992), *Effective teaching*. New York: Longman.
- Totten, S., et al. (1991), *Cooperative learning – A guide to research*. New York and London: Garland Publishing Inc.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University press.
- Wertsch, J. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard: University press.
- Zeicher K., (1993), *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning.

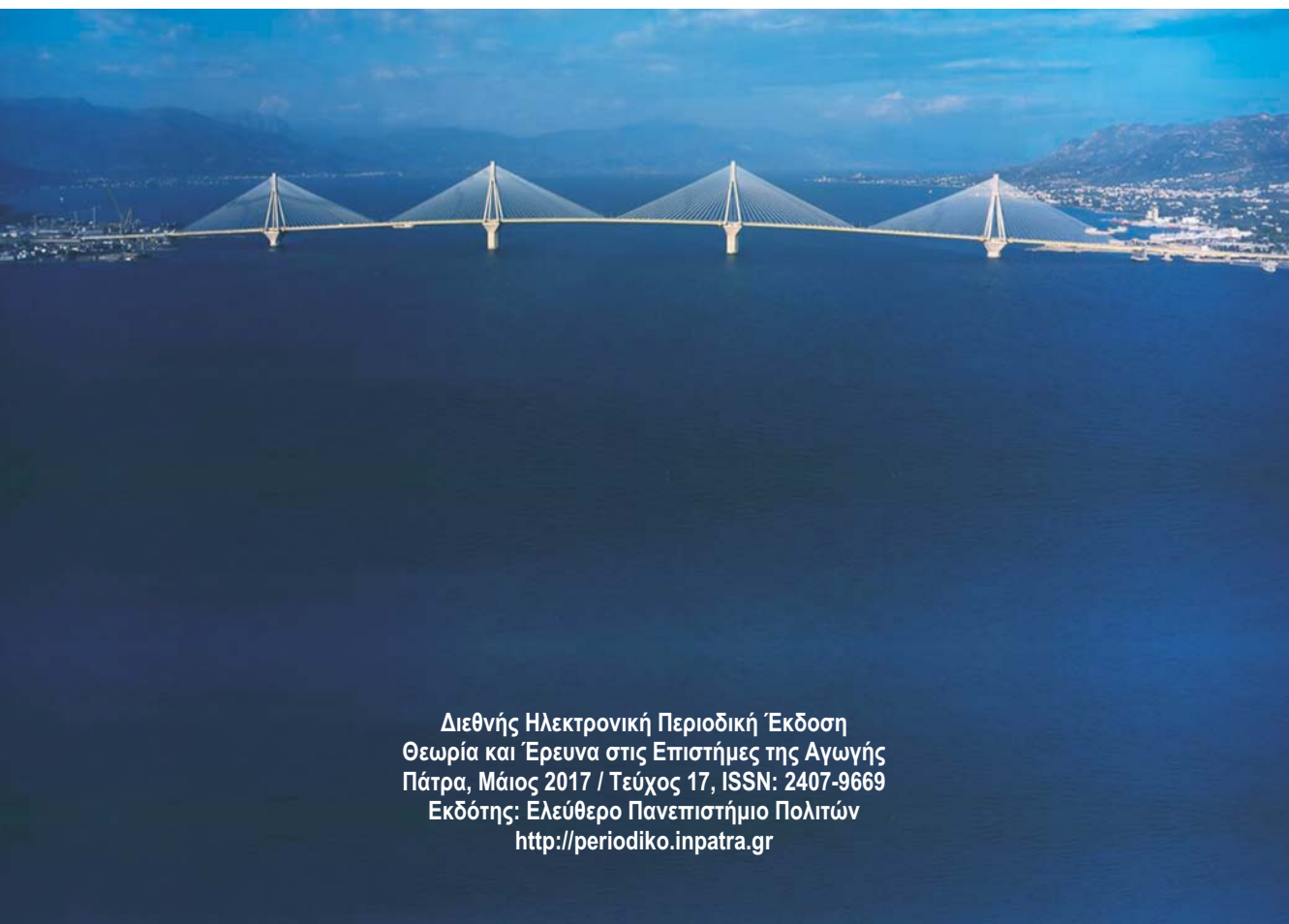
Ιστοσελίδες

- Ρουμπής, Ν. *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Στο https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%AE%CF%82+%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82 (προσπελάστηκε στις 26-11-2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Χαλκιάς Γεώργιος υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής

Εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην *Παιδαγωγική* και διδακτορικού διπλώματος στην *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Ως μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Α.Π.Θ. ασχολείται με τη *διδασκτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων*. Η επιστημονική του δραστηριότητα σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, την *Παραγωγή Γραπτού Λόγου* και την *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Έχει συμμετάσχει ως εισηγητής σε Διεθνή και Πανελλήνια Παιδαγωγικά και Ιστορικά Συνέδρια. Στοιχεία επικοινωνίας: gchalkias45@gmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2017 / Τεύχος 17, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>