

Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη, www.diapolis.auth.gr. 291-310.

Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις

Ασπασία Χατζηδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
aspahatz@edc.uoc.gr

Περίληψη

Οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία συχνά δεν εκτιμώνται σωστά από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι τελευταίοι θεωρούν την επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια των μαθητών ως δείκτη της συνολικής γλωσσικής επάρκειάς τους. Ωστόσο, η εκμάθηση και η χρήση της δεύτερης γλώσσας για τέτοιους μαθητές είναι πολύ πιο σύνθετη από ό,τι συνεπάγεται αυτή η προσέγγιση. Όλοι οι μαθητές, είτε μονόγλωσσοι είτε δίγλωσσοι, καλούνται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και μάθησης. Αυτές οι χρήσεις της γλώσσας υποστηρίζονται από την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*, η οποία χρειάζεται πολλά χρόνια για να αναπτυχθεί πλήρως, ειδικά στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών (Cummins 1999, 2000, 2003).

Σε αυτό το κείμενο παρουσιάζουμε όψεις του θεωρητικού μοντέλου του Jim Cummins με στόχο να βοηθήσουμε εκπαιδευτικούς στις συμβατικές σχολικές τάξεις να φροντίσουν για την ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* των δίγλωσσων μαθητών τους. Η εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζεται με διάφορες τεχνικές και στρατηγικές, αντλώντας παραδείγματα από τα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου.

Abstract

Students from a different linguistic and cultural background at Greek schools are often misjudged as to their linguistic needs, since teachers consider their surface communicative fluency as an index of their overall linguistic competence. However, the learning and use of a second language for such students is much more challenging than such a view entails. All students, bilingual or not, have to use language as an instrument of thought and learning. Such uses of language are supported by *academic language proficiency*, which requires many years in order to develop fully, especially in the case of bilingual students (Cummins 1999, 2000, 2003).

In this paper, we present aspects of Jim Cummins' theoretical framework with a view to helping teachers in mainstream classrooms provide for the development of their bilingual students' academic language proficiency. The model is discussed with emphasis on the proposed teaching strategies and techniques, and examples are offered, drawn from Greek Primary school textbooks.

Λέξεις κλειδιά: *δίγλωσσοι μαθητές, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, γλωσσική ικανότητα, παιδαγωγική στήριξη, γνωσιακές απαιτήσεις*

1. Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό θα γίνει, καταρχάς, λόγος για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ιδιαίτερες γλωσσοδιδακτικές ανάγκες των μαθητών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο προερχόμενοι από ένα διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Στόχος μας είναι να δείξουμε ότι η κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται αυτόματα και αβίαστα, μέσω της ώσμωσης με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά απαιτεί συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια τόσο από τον μαθητή όσο και από τον διδάσκοντα. Προς την κατεύθυνσή αυτή θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια του άρθρου να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο το οποίο αξιοποιεί παιδαγωγικές, ψυχολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες και προτείνει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο δράσης για την καλύτερη προσέγγιση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο μέσα στις συμβατικές τάξεις. Οι βασικές αρχές αυτού του μοντέλου υλοποιούνται με μια σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές. Κατά την παρουσίαση και συζήτηση αυτών των προτάσεων δίνουμε παραδείγματά τους με βάση τα εγχειρίδια ορισμένων γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου, προκειμένου να φανεί το πώς οι προτάσεις αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Ορισμένοι έφτασαν στην Ελλάδα σε νηπιακή ή πρωτοσχολική ηλικία, πριν προλάβουν να φοιτήσουν σε σχολείο στις χώρες προέλευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι μιλούν μεν την πρώτη τους γλώσσα (Γ1) αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες του εγγραμματισμού στη γλώσσα αυτή, κάτι που θα διευκόλυνε και την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα (Baker 2001, Cummins 2003, Σκούρτου 2012). Άλλοι φτάνουν στη χώρα μας έχοντας παρακολουθήσει κάποιες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα τους. Αυτό σημαίνει ότι έχουν ήδη διαμορφώσει ένα αξιόλογο γλωσσικό αλλά και ένα γνωσιακό υπόβαθρο ανάλογο με αυτό των συνομηλίκων Ελλήνων συμμαθητών τους, το οποίο θα μπορούσαν δυνητικά να συνδέσουν με τα νέα γλωσσικά και γνωσιακά ερεθίσματα. Μία τρίτη κατηγορία αποτελούν παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα από γονείς αλλοδαπούς ή από μεικτούς γάμους μεταξύ Έλληνα και πολίτη άλλης χώρας και τα οποία είχαν την ευκαιρία να μεγαλώσουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Η πρόωρη αυτή διγλωσσική κοινωνικοποίηση μπορεί να επήλθε είτε μέσω της χρήσης δύο γλωσσών με τους γονείς είτε μέσω της χρήσης μίας γλώσσας στο σπίτι και της Ελληνικής εκτός σπιτιού. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη της κάθε γλώσσας στην περίπτωση της παιδικής διγλωσσίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: τη συχνότητα και τη συστηματικότητα της χρήσης, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το είδος και την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθεται το παιδί στην κάθε γλώσσα, τα κίνητρα για ένταξη ή την ενδεχόμενη ψυχολογική απόσταση που αισθάνεται το παιδί και η οικογένειά του από την ομάδα που μιλά την κάθε γλώσσα, κ.λπ. (Αγιακλή & Χατζηδάκη 2000, Baker 2001, Cummins 2003, Σκούρτου 2002, 2012, Τσοκαλίδου 2005, 2012, Χατζηδάκη 2000α,β, 2005). Επιπλέον, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι τα δίγλωσσα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, ακόμη κι αν έχουν

έρθει σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία μέσα από την αβίαστη και φυσική επικοινωνία με ομιλητές της, εξακολουθούν να βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας αυτής. Αυτό σημαίνει ότι, μολονότι γνωρίζουν κάποιες όψεις του συστήματος της Ελληνικής και κάποιους κανόνες του,

- 1) δεν έχουν ακόμη σταθεροποιήσει και συστηματοποιήσει αυτές τις γνώσεις
- 2) δεν κατέχουν σε καμία περίπτωση το εύρος του λεξιλογίου και το βάθος των σημασιών που είναι γνωστό στο μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους
- 3) δεν έχουν την ίδια εκφραστική και δημιουργική ευχέρεια (παραγωγή νέων λέξεων, παιχνίδια με τις λέξεις, κλπ) που χαρακτηρίζει τα μονόγλωσσα παιδιά κ.α.

Για τους λόγους αυτούς, και η στοχοθεσία της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οφείλει να είναι διαφορετική από εκείνη της διδασκαλίας της ως μητρικής γλώσσας. Η όποια ‘φυσική’ κατάκτηση λαμβάνει χώρα εκτός γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να συμπληρώνεται και να διευκολύνεται από συστηματική διδασκαλία, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τα ποικίλα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, ώστε να σταθεροποιήσουν πρωτίστως τη γνώση της *δομής* της γλώσσας, δηλαδή να συνειδητοποιήσουν τις κανονικότητες του γλωσσικού συστήματος της Ελληνικής (Κατσιμαλή 1999:287).

3. Οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας. Η ανάπτυξη της ‘ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας’

Πέρα από αυτό, όμως, οι δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από ένα καλό επίπεδο ελληνομάθειας, προκειμένου να προσπελάσουν *το περιεχόμενο*, την ύλη των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία σαφής διάκριση ανάμεσα στο είδος της γλώσσας που απαιτείται για να ανταποκριθεί κανείς στις συνθήκες της διαπροσωπικής επικοινωνίας και σε αυτό που προϋποτίθεται ως υπόβαθρο για να αξιοποιηθεί η γνώση που οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη. Όπως δείχνει η εμπειρία (αλλά όπως επιβεβαιώνουν και τα ερευνητικά δεδομένα), οι νεαροί εν δυνάμει δίγλωσσοι ομιλητές αποκτούν μέσα σε λίγους μήνες μια σχετική *ευχέρεια στη δεύτερη γλώσσα* που τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας. Ωστόσο, χρειάζονται αρκετά χρόνια μέχρις ότου να κρίνουν οι δάσκαλοί τους ότι έχουν φτάσει σε επίπεδο ανάλογο με αυτό των φυσικών ομιλητών της δεύτερης γλώσσας σε ακαδημαϊκές επιδόσεις ή ‘στο γραπτό λόγο’, όπως λένε συχνά οι εκπαιδευτικοί. Αυτό οφείλεται στο ότι η γλωσσική ικανότητα την οποία απαιτεί η φοίτηση στο σχολείο είναι κάτι σύνθετο, το οποίο κατακτάται μετά από πολύ μόχθο και χρόνο, και δεν μεταφέρεται αυτομάτως από την πρώτη γλώσσα που έχει πιθανόν αναπτύξει το παιδί.

Τις όψεις αυτές της γλωσσικής ικανότητας, οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, προσπαθεί να περιγράψει το μοντέλο του Jim Cummins (Cummins 2000, 2003, Σκούρτου 2002, 2012). Σύμφωνα με τον Cummins (2003:104-5), η συγκεκριμένη γλωσσική ικανότητα έχει τρεις όψεις:

1. τη **συνομιλική ευχέρεια** (*conversational fluency*), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγεις μία συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο: περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών, ενώ ταυτόχρονα η μετάδοση του νοήματος υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες, λ.χ. από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον επιτονισμό κλπ.
2. τις **διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** (*discrete language skills*), δηλαδή τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση που αποκτούν οι μαθητές με συστηματική διδασκαλία και εξοικείωση με το γραπτό λόγο, είτε αυτή γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου είτε όχι (π.χ. ανάγνωση διαφόρων εξωσχολικών αναγνωσμάτων).
3. την **ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα** (*academic language proficiency*), που περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου μιας γλώσσας, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα.

Η **συνομιλική ευχέρεια** είναι το είδος της γλωσσικής ικανότητας που οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν αναπτύξει μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου. Οι δίγλωσσοι μαθητές που έρχονται σε επαφή με τη Γ2 μετά τα τρία μπορούν να αναπτύξουν αυτήν την ευχέρεια στη Γ2 μέσα σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσής τους στη γλώσσα, είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Επίσης, στο διάστημα αυτό μπορούν να αναπτύξουν μέσω της διδασκαλίας και κάποιες από τις **διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** (λ.χ. φωνημική συνειδητοποίηση), ενώ γενικά αυτές αναπτύσσονται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών αλλά και εκτός εκπαίδευσης (λ.χ. η ανάπτυξη του λεξιλογίου). Ωστόσο, η κατάκτηση της συνομιλικής ευχέρειας και κάποιων διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων δεν αρκεί για τον χειρισμό της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές τις συνθήκες η χρήση της γλώσσας αφορά, κατά κύριο λόγο, τη διεκπεραίωση ανώτερων γνωσιακών διεργασιών (ταξινόμηση, γενίκευση, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιολόγηση, σύνθεση πληροφοριών, κ.λπ.). Αυτή η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης υποστηρίζεται από την **ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα**, η οποία απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί από ό,τι η συνομιλική ευχέρεια. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην κατοχή των προφορικών και γραπτών ακαδημαϊκών επιπέδων ύφους που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, αυξημένη χρήση της παθητικής φωνής, ονοματοποιήσεις, δείκτες συνοχής των προτάσεων στο γραπτό λόγο κ.α. (Cummins 2000: 67).

Η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων βρίθκει τέτοιων παραδειγμάτων. Στις παρακάτω προτάσεις και φράσεις (από τα εγχειρίδια των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ Δημοτικού) εντοπίζει κανείς κάποιες τέτοιες λέξεις που είτε αφορούν ‘τεχνικό’/‘επιστημονικό’ λεξιλόγιο (*κυτταρική μεμβράνη, πορώδης*), είτε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα πλαίσια αλλά δεν αποτελούν τμήμα του καθημερινού λεξιλογίου, ενός νεαρού μαθητή τουλάχιστον (*περιβάλλει, μετατραπούν, συστατικά, επικρατεί, εισχωρεί*):

«Η κυτταρική μεμβράνη είναι λεπτή, πορώδης και περιβάλλει το κύτταρο.»

«Οι περισσότερες τροφές, για να χρησιμοποιηθούν από τα κύτταρα, πρέπει να μετατραπούν σε πιο απλά συστατικά.»

«... επικρατεί η γνώμη των περισσότερων...»

«...ένα μέρος της θάλασσας εισχωρεί στη στεριά...»

Επίσης, η ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας δε συνίσταται μόνο στην επιλογή περισσότερο 'δύσκολου', 'εκλεπτυσμένου' ή εξειδικευμένου λεξιλογίου αλλά και σε συντακτικές δομές που δε συνηθίζονται στην καθημερινή έκφραση. Στα παρακάτω παραδείγματα (από το εγχειρίδιο διδασκαλίας των Φυσικών της Ε' Δημοτικού), ο μαθητής συναντά λ.χ. τις ακόλουθες διατυπώσεις:

«Για την άνετη εξέταση του αντικειμένου το φωτίζουμε από κάτω με τεχνητό φωτισμό.»

«Περιστρέφοντας το κουμπί (κ) προς την κατάλληλη φορά, μπορούμε να δούμε το αντικείμενο πολύ καθαρά.»

Κατά την άποψή μας, στον προφορικό λόγο θα χρησιμοποιούσε κανείς διαφορετικές συντακτικές δομές, όπως λ.χ. *«Για να εξετάσουμε πιο άνετα/εύκολα το αντικείμενο...»* ή *«Μπορούμε να δούμε..., εάν περιστρέψουμε το κουμπί (κ)»* ή *«Εάν περιστρέψουμε το κουμπί (κ), μπορούμε να δούμε...»*. Η επιρρηματική λειτουργία εμπρόθετων προσδιορισμών και μετοχών πιθανότατα θα παραμείνει άγνωστη ή συγκεχυμένη στους μαθητές που κατακτούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αρκετό διάστημα, ενώ δομές που δηλώνουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις συντακτικές σχέσεις θα τους είναι πολύ πιο κατανοητές.

Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ (Collier 1987, 1992, Thomas & Collier 2000), φαίνεται ότι, ενώ οι πρώτες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας κατακτώνται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα σε ένα δύο χρόνια, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, ενδεχομένως πάνω από πέντε με έξι χρόνια σπουδών. Τα ευρήματα αυτά, που υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες (βλ. Baker 2001, Cummins 1999, 2000, 2003) συνηγορούν υπέρ μιας πολυετούς υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών, κυρίως μέσα στις συμβατικές τάξεις, με στόχο την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας.

Όταν η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα του παιδιού έχει ήδη αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα του, είναι δυνατόν –υπό προϋποθέσεις- να πραγματοποιηθεί μεταφορά γνώσεων και εννοιών από την γλώσσα αυτή στη δεύτερη και να επιταχυνθεί η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στη Γ2 (Baker 2001, Cummins 1999, 2003, Σκούρτου 2002, 2011). Σε αντίθετη περίπτωση, η καλλιέργεια αυτή θα είναι μία επίπονη διαδικασία, η οποία ενδέχεται να μην μπορέσει να ολοκληρωθεί μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο σπουδών.

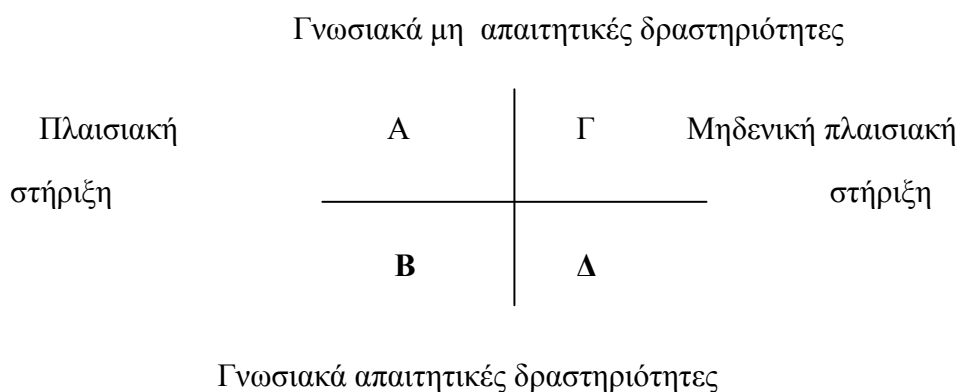
4. Το μοντέλο του Jim Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας

Το μοντέλο του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας συνδυάζει την ψυχολογική, τη γνωσιακή και την παιδαγωγική προσέγγιση. Ο στόχος του είναι αφενός να επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και

αφετέρου να τους ενδυναμώνει ψυχολογικά μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της ταυτότητάς τους.

4.1 Οι γνωσιακές και γλωσσικές απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος για τους δίγλωσσους μαθητές- Οι δύο άξονες

Σε πρώτη φάση θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ποιες είναι οι γνωσιακές και γλωσσικές απαιτήσεις που προβάλλει το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές. Αυτό θα μας επιτρέψει να αντιληφθούμε τον ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας και το ποια πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, η μορφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, προκειμένου να βοηθήσουμε τους δίγλωσσους μαθητές στην καλλιέργειά της. Το παρακάτω σχήμα (βλ. Cummins 1999: 100) μορφοποιεί το σύνολο των απαιτήσεων που προαναφέρθηκαν ως τη διατομή δύο αξόνων, από όπου προκύπτουν αντίστοιχα 'κελιά': Α, Β, Γ και Δ.



4.1.1 Άξονας βαθμού πλαισιακής στήριξης

Ο οριζόντιος άξονας διακρίνει τις επικοινωνιακές δραστηριότητες ανάλογα με το βαθμό στον οποίο χαρακτηρίζονται από *πλαισιακή στήριξη*, δηλαδή στήριξη που παρέχει το πλαίσιο της επικοινωνίας ως προς τη μετάδοση του νοήματος. Σε δραστηριότητες επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από πλαισιακή στήριξη (που θα τοποθετούνταν δηλαδή στα κελιά Α, Β, στο αριστερό άκρο του οριζόντιου άξονα):

- οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να διαπραγματευτούν ενεργά τη μετάδοση του νοήματος (λ.χ. παρέχοντας την πληροφορία, είτε με τις εκφράσεις του προσώπου τους είτε με λεκτικό τρόπο, ότι το μήνυμα που προσπαθεί να εκφράσει ο συνομιλητής τους δεν γίνεται αντιληπτό) και, ταυτόχρονα,
- η γλωσσική επικοινωνία υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ενδείξεων, που περιέχουν νόημα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την περίσταση επικοινωνίας (με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πράγματα ο ένας για τον άλλον, όπως γνωρίζουν και το θέμα της συνομιλίας, κατά συνέπεια, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τους τις γνώσεις για να διαμορφώσουν υποθέσεις και να βγάλουν

συμπεράσματα ενώ εμπλέκονται σε συνομιλία που χαρακτηρίζεται από σχετικά πυκνό και ελλειπτικό λόγο).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία που διακρίνει τις καθημερινές μας συναναστροφές διακρίνεται από υψηλό βαθμό πλαίσιακής στήριξης, εφόσον γίνεται μεταξύ οικείων προσώπων και αφορά θέματα λίγο έως πολύ γνωστά στους εμπλεκόμενους.

Αντίθετα, η επικοινωνία που διαθέτει μικρή ή μηδενική πλαίσιακή στήριξη (Γ, Δ, στο δεξί άκρο του οριζόντιου άξονα) εξαρτάται κυρίως ή αποκλειστικά από γλωσσικές ενδείξεις σχετικά με το νόημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξαρτάται η επιτυχής ερμηνεία του μηνύματος σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση της ίδιας της γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες είναι λ.χ. η ανάγνωση ενός άρθρου εφημερίδας, η ακρόαση μιας πολιτικής ανάλυσης από μια εκπομπή λόγου στην τηλεόραση, αλλά και η νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου στην τάξη ή η αφήγηση/κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος χωρίς πλαίσιωση από εποπτικά μέσα.

4.1.2 Άξονας βαθμού γνωσιακών απαιτήσεων

Ο κάθετος άξονας διακρίνει τις επικοινωνιακές δραστηριότητες σε εκείνες οι οποίες δεν παρουσιάζουν υψηλές γνωσιακές απαιτήσεις, επειδή τα γλωσσικά εργαλεία που απαιτούν είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοματοποιημένα, και σε εκείνες οι οποίες έχουν αυξημένες γνωσιακές απαιτήσεις. Στο επάνω μέρος του άξονα βρίσκονται δραστηριότητες των οποίων η υλοποίηση είναι σχετικά εύκολη (κελιά Α, Γ), ενώ στο κάτω μέρος ανήκουν εργασίες και δραστηριότητες πιο απαιτητικές (κελιά Β, Δ). Για παράδειγμα, η απλή παράθεση πληροφοριών γύρω από το πώς περάσαμε το Σαββατοκύριακο ανήκει στο κελί Α, ενώ η αντιγραφή σημειώσεων από τον πίνακα και η συμπλήρωση καταλήξεων σε μία άσκηση, όπου απλώς ακολουθούμε το παράδειγμα, ανήκει στο κελί Γ. Από την άλλη πλευρά, η προσπάθειά μας να πείσουμε κάποιον φίλο μας να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο και η συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου είναι δραστηριότητες που ανήκουν στα κελιά Β και Δ αντίστοιχα.

Όπως επισημαίνει ο Cummins (1999:101), το σχήμα αυτό επιτρέπει την περαιτέρω επεξεργασία της διάκρισης μεταξύ ‘επικοινωνιακής’ και ‘ακαδημαϊκής’ όψης της γλώσσας, που συναντάμε σε παλαιότερες εκδοχές των θεωριών του. Γίνεται αντιληπτό ότι η συνομιλιακή ευχέρεια αναπτύσσεται γρήγορα στα παιδιά που μαθαίνουν μια Γ2, επειδή αυτή η μορφή επικοινωνίας αφενός υποβοηθείται από διαπροσωπικές και συγκειμενικές ενδείξεις και αφετέρου δεν έχει ιδιαίτερες γνωσιακές απαιτήσεις. Αντιθέτως, καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις, απαιτείται από αυτούς ολοένα και περισσότερο να μπορούν να χειρίζονται τη γλώσσα χωρίς τη βοήθεια του εξωγλωσσικού πλαισίου σε γνωσιακά απαιτητικές καταστάσεις, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τις καθημερινές συνομιλίες. Κατά συνέπεια, τους χρειάζεται να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις δραστηριοτήτων του τύπου του κελιού Δ. Όπως λέει ο Cummins (1999:102):

«η ουσιαστική πλευρά της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι να εκφράζουμε σύνθετα μηνύματα σε προφορική ή σε γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας αντί μέσω συγκειμενικών ή παραγλωσσικών ενδείξεων (π.χ. χειρονομιών, επιτονισμού, κ.α.)». (έμφαση στο πρωτότυπο)

4.2 Το είδος των δραστηριοτήτων που ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της ‘ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας’

Το ζήτημα που γεννάται, βέβαια, είναι το πώς θα υποστηριχθούν οι μαθητές που δεν κατέχουν το απαραίτητο επίπεδο γλωσσομάθειας ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργασιών και των δραστηριοτήτων μιας σχολικής τάξης. Για τον Cummins τεράστια σημασία έχουν τα δύο στοιχεία, της γνωσιακής πρόκλησης αφενός και της πλαισιακής στήριξης αφετέρου. Εάν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές μόνον απλές δραστηριότητες χωρίς γνωσιακές προκλήσεις (κελί Α), σε μία προσπάθεια να μην τους ρίξουν το ηθικό, τότε ναι μεν οι μαθητές θα είναι σε θέση να τις υλοποιήσουν αλλά δε θα μαθαίνουν τίποτε νέο και δε θα σημειώνουν πρόοδο. Από την άλλη, το να εγκαταλείψουμε τους μαθητές στην τύχη τους και να περιμένουμε από αυτούς να αντεπεξέλθουν σε δραστηριότητες γνωσιακά απαιτητικές χωρίς πλαισιακή στήριξη (κελί Δ), είναι επίσης σφάλμα, διότι δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και θα χάσουν την αυτοπεποίθησή τους και το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Σκόπιμο είναι, λοιπόν, να οργανωθεί έτσι ο σχεδιασμός του μαθήματος και η ανάθεση εργασιών (και) σε αυτούς τους μαθητές, ώστε να κυριαρχούν οι δραστηριότητες του κελιού Β, οι οποίες χαρακτηρίζονται και από γνωσιακές απαιτήσεις και από πλαισιακή στήριξη. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, το θέατρο και το παιχνίδι ρόλων, η διαθεματική διδασκαλία, η χρήση οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, οι ομάδες εργασίας για συγγραφή κειμένου από κοινού κτλ. Τέλος, εργασίες που θα μπορούσαν να βρεθούν στο κελί Γ (λ.χ. διδασκαλία φθόγγων αποκομμένη από βοηθητικά στοιχεία, συμπλήρωση φυλλαδίων με ασκήσεις που απαιτούν μονάχα απομνημόνευση, αντιγραφή κειμένων κ.α.) συνήθως δεν παρέχουν ούτε γνωσιακή πρόκληση ούτε γνώση ‘φιλική προς το μαθητή’. Η χρησιμότητά τους είναι περιορισμένη για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποτελούν τον κύριο τύπο δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας ως Γ2 (Cummins 1999:102-3, 116-7).

Βεβαίως, πρέπει να επισημανθεί ότι ο Cummins τονίζει πως η επιτυχημένη προσέγγιση στο ζήτημα των δίγλωσσων μαθητών δεν συνοψίζεται σε μία σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές. Αυτές θα είναι αποτελεσματικές μόνο:

«στον βαθμό που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύζουν μεταξύ τους μία σχέση σεβασμού και αποδοχής, όταν οι μαθητές νιώσουν πως είναι ευπρόσδεκτοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης τους και πως βρίσκουν βοήθεια απέναντι στις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν τους άλλους και, ακόμα, όταν οι μαθητές νιώσουν πως οι δάσκαλοι τους πιστεύουν σ’ αυτούς και περιμένουν απ’ αυτούς να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή.» (1999:118)

4.3 Οι φάσεις του μοντέλου του Cummins (1999) για μία διδασκαλία που επιταχύνει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας

Οι τέσσερις φάσεις που αποτελούν το προτεινόμενο διδακτικό σχήμα είναι οι ακόλουθες (Cummins 1999:119):

1. Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου
2. Παρουσίαση γνωστικά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαίσιακή στήριξη
3. Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας
4. Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών.

Οι τέσσερις αυτές φάσεις μπορεί να εμφανίζονται με ελαφρώς διαφορετική σειρά, λ.χ. η δεύτερη να προηγείται της πρώτης. Και στις τέσσερις, πάντως, εμπεριέχονται βασικά στοιχεία που θα δώσουν πρόσβαση στους μαθητές στην ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας και θα επιταχύνουν τη μορφωτικής τους ανάπτυξη. Πρόκειται για:

- την ενεργό μετάδοση του νοήματος
- τη γνωστική πρόκληση
- την πλαίσιακή στήριξη και
- την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

5. Προτάσεις για διδακτικό σχεδιασμό με βάση το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου μαζί με τις προτεινόμενες κάθε φορά στρατηγικές και τεχνικές και τα παραδείγματα υλοποίησής τους.

5.1 Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου

Ορισμένοι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο υστερούν σε τάξεις γνωστικών αντικειμένων όχι μόνον επειδή δεν κατανοούν το λεξιλόγιο των μαθημάτων αλλά επειδή δεν έχουν πρότερες γνώσεις ή και οικειότητα με το θέμα. Επιπλέον, ενδέχεται να έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες για φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα και ιστορικά γεγονότα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε το περιεχόμενο του μαθήματος να συνδεθεί με την πρότερη γνώση και εμπειρία και αυτών των μαθητών. Αυτό απαιτεί έναν σχεδιασμό του μαθήματος με στόχο να έρθει στην επιφάνεια το γνωστικό υπόβαθρο όλων των μαθητών ώστε να χρησιμεύσει ως εισαγωγή στο μάθημα (Cummins 2003:164-7). Αυτή η αντίληψη συμβαδίζει με την εποικοδομιστική (κονστрукτιβιστική) προσέγγιση στη γνώση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση που κατακτούν μέσα από τη διαρκή διαμόρφωση υποθέσεων

και τον έλεγχό τους, με ενεργό συμμετοχή και αναζήτηση (Carrasquillo & Rodriguez 1996, Short 1991).

Εκτός όμως από το γεγονός ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών καθιστά πιο αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία και τους παρακινεί να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο, υπάρχει και ένας άλλος σημαντικός λόγος για τον οποίο αξίζει να αναδειχθούν η εμπειρία και τα βιώματα τους. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία:

1. ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τους μαθητές του ως άτομα με μία μοναδική προσωπική ιστορία και ταυτότητα και
2. δημιουργείται μέσα στην τάξη ένα πλαίσιο όπου το πολιτισμικό κεφάλαιο των 'διαφορετικών' μαθητών αναδεικνύεται, βρίσκει έκφραση και, κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκτά αξία, δίνοντας έτσι κίνητρο στους μαθητές να επενδύσουν ένα μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 1999:124).

5.1.1 Χρήσιμες τεχνικές για την ανάδυση της πρότερης γνώσης των μαθητών

Διάφοροι ερευνητές προτείνουν μία σειρά από τεχνικές και στρατηγικές, οι οποίες μπορεί να χρησιμεύσουν στο να βοηθηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές να φέρουν στην επιφάνεια το γνωσιακό τους υπόβαθρο (λ.χ. Carrasquillo & Rodriguez 1996, Cummins 1999, 2003, Short 1991):

1. *Χρήση εποπτικών μέσων (λ.χ. αντικειμένων, χαρτών, φωτογραφιών) ή τεχνικών (όπως είναι το πείραμα ή η επίδειξη) για να εισαγάγουμε τους μαθητές στο θέμα του μαθήματος.*
2. *Χρήση γραφικών παραστάσεων ως 'προ-οργανωτών' (advance organizers), δηλαδή με στόχο να συμβάλουν στην ανάδυση οργανωτικών 'σχημάτων', στην ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και στην ένταξη των νέων εννοιών και γνώσεων σε ένα ήδη γνωστό ή κατανοητό γνωσιακό σχήμα. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι σημασιολογικοί χάρτες, το βένναιο διάγραμμα, πίνακες, ιεραρχικά σχήματα, κ.α. (βλ. και Ματσαγγούρας 2000α, Carrasquillo & Rodriguez 1996).*
3. *Ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Όπως προαναφέρθηκε, η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων δεν είναι σημαντική για τους δίγλωσσους μαθητές μόνο από γνωσιακή σκοπιά αλλά εξυπηρετεί και έναν άλλο, πολύ σημαντικό στόχο. Δίνοντας στους μαθητές αυτούς την ευκαιρία να δείξουν τι γνωρίζουν και να προβάλουν τη δική τους κουλτούρα, αφενός αυξάνεται η παρώθησή τους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και αφετέρου αναπτύσσουν μια ισχυρότερη αίσθηση ταυτότητας. Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία καθίσταται πιο αποτελεσματική, όταν η τάξη γίνεται μια κοινότητα όπου όλοι συμβάλλουν με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σε ένα κλίμα ισοτιμίας και αμοιβαίας αναγνώρισης (Cummins 2003:168).*

5.2 Παρουσίαση γνωσιακά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαισιακή στήριξη

5.2.1 Προτεινόμενες τεχνικές και στρατηγικές

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Cummins (1999:124-6, 2003:175-6) μπορούμε να εξασφαλίσουμε την απαραίτητη πλαισιακή στήριξη μέσω μιας σειράς από τεχνικές και στρατηγικές όπως είναι η χρήση:

1. των κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών
2. της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων
3. της κατάλληλης έμφασης, του επιτονισμού και της αλλαγής του ρυθμού κατά την ομιλία, κ.λπ.
4. οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων, με στόχο να οπτικοποιηθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε όρους, έννοιες ή φάσεις, προκειμένου να κατακτήσουν καλύτερα τις βασικές έννοιες του μαθήματος (βλ. και Simich-Dudgeon et al., 1989).

5.2.2. Η γλωσσική εξομάλυνση: αρχές και στρατηγικές

Δύο από τα σημαντικότερα εμπόδια στην επεξεργασία και στην εκμάθηση νέων γνώσεων από τους δίγλωσσους μαθητές συνίστανται στο πλούσιο λεξιλόγιο που συναντούν και στην κατανόηση των κειμένων των εγχειριδίων (Kinsella 1997). Οι δάσκαλοι μπορούν να πάρουν δύο απλά μέτρα για να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Πρώτον, μπορούν να εξοικειώσουν τους μαθητές με το βασικό λεξιλόγιο του μαθήματος. Δεύτερον, μπορούν να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος πριν από την παράδοση. Στο σημείο αυτό θα δώσουμε ορισμένες προτάσεις προς την πρώτη κατεύθυνση (Carrasquillo & Rodriguez 1996, Hamayan & Perlman 1990). Οι ερευνητές που προτείνουν τις διάφορες τεχνικές συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν –ο καθένας ανάλογα με την ειδικότητά του, εάν πρόκειται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά, προκειμένου για την πρωτοβάθμια, άποψή μας είναι ότι καλό είναι η συνεργασία να αφορά τον εκπαιδευτικό της τάξης και εκείνον της τάξης υποδοχής, εάν το παιδί φοιτά εκεί. Σε περίπτωση που ο μαθητής ή η μαθήτρια φοιτά μόνον στη συμβατική τάξη, οι τροποποιήσεις μπορούν και πάλι να γίνουν από τον εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη του σχεδιασμού της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων.

Σε κάθε συγκεκριμένη ενότητα, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει εκ των προτέρων (α) ποιες είναι οι σημαντικές λέξεις/φράσεις που πρέπει να γνωρίζει κάποιος μαθητής για να αποκομίσει τα βασικά στοιχεία του νοήματος, αλλά και (β) ποιοι είναι οι επιστημονικοί όροι που θα πρέπει οπωσδήποτε να κατανοήσει και να συγκρατήσει. Είναι προφανές ότι οι δίγλωσσοι μαθητές θα έχουν πολύ περισσότερες άγνωστες λέξεις από τους φυσικούς ομιλητές. Το θέμα είναι να αποφασίσει ο εκπαιδευτικός σε ποιες θα δώσει βάρος και ποιες θα αποφασίσει να αγνοήσει (λ.χ. πολλές ενότητες από τα μαθήματα της Γλώσσας περιέχουν λεξιλόγιο που ανήκει στο ποιητικό, λογοτεχνικό ύφος, ακόμη και σε διαλεκτικό λόγο. Δεν κρίνεται σκόπιμο να επιμείνει κανείς στην εκμάθηση αυτών των λέξεων από τους δίγλωσσους μαθητές,

εφόσον δεν έχουν ακόμη κατακτήσει επαρκώς κάποιο βασικό λεξιλόγιο της καθημερινότητας).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσέξουν να μην πέσουν στην παγίδα της συνεχούς απλοποίησης. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της θεωρίας του Jim Cummins (1999, 2003) κεντρική σημασία έχει ο *συνδυασμός των υψηλών γνωσιακών απαιτήσεων και της παισιακής στήριξης* που πρέπει να χαρακτηρίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να κάνουν τη διδακτέα ύλη κατανοητή στους μαθητές με χαμηλή γλωσσομάθεια, ‘κατεβάζουν’ το επίπεδο της διδασκαλίας τους απλοποιώντας διαρκώς τις ασκήσεις, τη γλώσσα αλλά και το περιεχόμενο των προς διδασκαλία κειμένων. Η παγίδα βρίσκεται στο ότι η – αναγκαία ως ένα βαθμό– γλωσσική εξομάλυνση θα πρέπει αφενός να παρακολουθεί την εξελικτική πορεία της γλωσσομάθειας των μαθητών και αφετέρου να συνοδεύεται και από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατακτήσουν και οι δίγλωσσοι μαθητές τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Προκειμένου να συμβεί αυτό, δεν συνιστάται η διαρκής απλοποίηση και αποφυγή των δύσκολων όρων του μαθήματος (λ.χ. η αντικατάσταση του *εξάγω* με το *βγάλω*), εφόσον, εν τέλει, με τον τρόπο αυτό, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά αφηρημένες έννοιες και να χειρίζονται επιστημονικό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, στην παρακάτω διατύπωση είναι δύσκολο να αντικαταστήσει κανείς το *εξασκείται* χωρίς να αλλάξει ουσιαδώς το νόημα της φράσης: «*Σε κάθε σώμα που βρίσκεται μέσα σ’ ένα υγρό εξασκείται από το υγρό μια δύναμη από κάτω προς τα πάνω*».

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει δύο στόχους: α) από τη μια, να εξομαλύνουν επαρκώς τα προς διδασκαλία κείμενα από γλωσσική άποψη, και β) από την άλλη, να παρέχουν στους μαθητές μία μορφή γλώσσας που να είναι μεν αρκετά κατανοητή αλλά να προχωρά και πέρα από αυτό που μπορούν να παραγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές.

5.2.2.1 Τεχνικές για την παρουσίαση του λεξιλογίου της ενότητας πριν από το μάθημα

Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει ποιες λέξεις είναι βασικές για κάθε διδακτική ενότητα (‘θεματικό λεξιλόγιο’) π.χ. *βασιλεία, αριστοκρατία, ολιγαρχία, τυραννίδα, δημοκρατία*. Είναι πιθανόν οι λέξεις αυτές να επεξηγούνται μέσα στο μάθημα με κάποιον τρόπο (λ.χ. «*αριστοκρατία: το κράτος διοικούν οι ευγενείς (άριστοι)*»). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμαστεί ώστε να εξηγήσει αυτές τις λέξεις με ορισμούς, παραδείγματα, συνώνυμα, γραφήματα, κ.α. Εντοπίζει ποιες άλλες λέξεις είναι βασικές για την κατανόηση της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, αλλά δεν ορίζονται επειδή θεωρούνται γνωστές, και οι οποίες ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα στους αλλόγλωσσους μαθητές (λ.χ. *πολίτευμα, εξουσία, ευγενείς*). Μία επιλογή είναι να δώσει στους δίγλωσσους μαθητές τον κατάλογο με τις λέξεις αυτές κατά προτίμηση μία μέρα πριν να παραδώσει το μάθημα και να τους ζητήσει να προσπαθήσουν να βρουν το νόημά τους κάνοντας χρήση δίγλωσσων λεξικών, κατά προτίμηση. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν τις δικές τους ερμηνείες ή μεταφράσεις ή ακόμη και να ζωγραφίσουν σχήματα και εικόνες που θα τους χρησιμεύσουν για να εκφράσουν το νόημα. Μπορούν να φέρουν τον κατάλογο αυτό την επομένη και να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη ως βοήθημα. Σε κάθε περίπτωση οι καινούριες λέξεις

δεν μπορούν να είναι πάνω από δέκα-δώδεκα κάθε φορά (Fathman, Quinn & Kessler 1992, Kessler & Quinn 1987 στο Carrasquillo & Rodriguez 1996).

5.3 Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας

5.3.1. Η αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας

Ο στόχος μας εδώ είναι να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας. Αυτό εντάσσεται στην προσπάθεια να εμπλακούν ενεργά οι δίγλωσσοι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας, και να αποφευχθεί ο παθητικός τους ρόλος μέσα στην τάξη. Στην πιο πρόσφατη εκδοχή του μοντέλου του Jim Cummins (Cummins 2003), η ενεργός χρήση της γλώσσας εμπεριέχεται στην ιδέα ότι βασικό τμήμα της διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί και η *‘εστίαση στη χρήση’*, δηλαδή ότι:

«η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θα παραμείνει αφηρημένη και περιορισμένη στα πλαίσια της τάξης, αν οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν οι ίδιοι – να εκφράσουν την ταυτότητά τους και την ευφυία τους- διαμέσου αυτής της γλώσσας.» (2003:184)

Προηγουμένως είδαμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει έτσι το μάθημα ώστε οι εισερχόμενες πληροφορίες να παρουσιάζονται με τρόπο προφορικό, γραπτό και παραγλωσσικό, προκειμένου να γίνονται πιο κατανοητές από τους μαθητές με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Αντιστοίχως, και η γλωσσική παραγωγή των μαθητών στη Γ2 μπορεί να γίνει με ποικιλία μέσων και τρόπων. Σημασία έχει να εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να χειριστούν το λόγο με ακρίβεια και πληρότητα φυσικού ομιλητή.

5.3.2. Προτεινόμενες τεχνικές και στρατηγικές

Κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα είναι (Cummins 1999:126-131, 2003:171-191):

- η ομαδοσυνεργατική μάθηση,
- η αλληλοδιδασκτική/εταιρική μέθοδος,
- η διαθεματική προσέγγιση,
- η συμμετοχή σε συγγραφή και ανέμβασμα θεατρικών έργων,
- η δημιουργική γραφή και έκδοση κειμένων.

5.3.2.1. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση

α. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και πλεονεκτήματα

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας 2000β:16).

Αυτού του τύπου η αντιμετώπιση μιας μεικτής τάξης παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Carrasquillo & Rodriguez 1996, McGroarty 1993). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. Η εργασία σε ομάδες διαφόρων γλωσσικών επιπέδων για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και ασκήσεων προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές με αναπτυσσόμενη γλωσσομάθεια να εκτεθούν σε *περισσότερη αλλά και πιο σύνθετη και αυθεντική γλώσσα* από ό,τι κατά τη μετωπική διδασκαλία.
2. Η διαδικασία αναζήτησης και ανταλλαγής πληροφοριών και γνώμων, καθώς η ομάδα προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα, προσφέρει το φυσικό πλαίσιο για *πλεονάζουσα πληροφόρηση* (redundancy) στην επικοινωνία. Αυτός ο πλεονασμός, που επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης των ίδιων λέξεων και φράσεων και της παράφρασης ιδεών, συμβάλλει στην κατανόηση των σημασιών.
3. Επίσης, η εργασία σε ομάδες προσφέρει *πολύ περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις*. Όχι μόνο είναι αναγκασμένοι να κάνουν ερωτήσεις, προκειμένου να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα, αλλά οι ερωτήσεις αυτές είναι πραγματικά ερωτήσεις άγνοιας, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις που τίθενται από τον δάσκαλο.
4. Τέλος, όσον αφορά τη *γνωσιακή πλαισίωση* των δραστηριοτήτων, ας αναφερθεί μόνο το ότι σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας δίνονται περισσότερες δυνατότητες για *φυσική διόρθωση* (natural correction). Κατά την εργασία σε ομάδες, η συμμετοχή όλων και η εξάρτηση από τους άλλους καθιστούν κρίσιμες την ακρίβεια και την πληρότητα των απαντήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η όποια διόρθωση δεν είναι 'απειλητική' για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, αλλά έχει νόημα για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας.

β. Σχηματισμός των ομάδων

Η προσέγγιση που προτείνεται εδώ περιλαμβάνει πολύ συγκεκριμένα γνωρίσματα, που τη διαφοροποιούν από τις παραδοσιακές μορφές της εργασίας σε ομάδες (Cochran 1989). Τα γνωρίσματα αυτά είναι τα εξής:

1. ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους,
2. μαθήματα τα οποία είναι έτσι δομημένα ώστε να ενθαρρύνεται η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων,
3. εξοικείωση με και εξάσκηση σε συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, και
4. αξιολόγηση μέσω

- της συλλογικής αναφοράς και συζήτησης με ολόκληρη την τάξη,
- της ατομικής εξέτασης και
- της ομαδικής αναγνώρισης.

γ. Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο

Στα σύγχρονα εγχειρίδια των μαθημάτων των Κοινωνικών σπουδών η στόχευση σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες είναι αρκετά εμφανής (βλ. λ.χ. τις ακόλουθες δραστηριότητες από το τετράδιο εργασιών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄τάξης)

1. *Επιλέγουμε όσα ζώα της θάλασσας θέλουμε, τα ζωγραφίζουμε και φτιάχνουμε ένα κολάζ με τίτλο ‘τα ζώα της θάλασσας’» (σελ.28)*
2. *«Η τάξη μας αποφάσισε να στείλει ένα γράμμα στα παιδιά της Γ΄ τάξης ενός σχολείου από άλλο δήμο». Τους παρουσιάζουμε, λοιπόν, όλα αυτά που μας κάνουν να αγαπούμε το δήμο μας». (σελ.8, συμπλήρωση επιστολής με προκαθορισμένη έναρξη και τέλος)*
3. *«Ποιες πληροφορίες μας δίνει η ετικέτα-συσκευασία ενός προϊόντος; Τι είδους πληροφορίες μάς δίνει η διαφήμισή του; Συζητάμε και γράφουμε σε τι διαφέρουν οι πληροφορίες αυτές.» (σελ.41)*

Είναι προφανές ότι οι παραπάνω δραστηριότητες έχουν διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις και, κατά συνέπεια, διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές με χαμηλή ελληνομάθεια. Η πρώτη μπορεί να γίνει με ελάχιστη γλωσσική συμμετοχή από έναν τέτοιο μαθητή, ενώ η δεύτερη και η τρίτη απαιτούν από αυτόν να κατανοήσει συνθετότερα κείμενα και να συμβάλει λεκτικά πολύ περισσότερο. Για να εκτιμήσει, βέβαια, κανείς τον βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει η δραστηριότητα, θα πρέπει να τη δει ενταγμένη συνολικά στην ενότητα και να εξετάσει εάν τα όσα καλούνται να καταγράψουν οι μαθητές: (α) έχουν ήδη συζητηθεί στην τάξη, (β) βρίσκονται μέσα στο κείμενο του βιβλίου του μαθητή ή (γ) αποτελούν γνώσεις στις οποίες μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση για την υλοποίηση της δραστηριότητας. Στον βαθμό που ισχύουν αυτές οι προϋποθέσεις, υπάρχει και μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη της μάθησης.

δ. Δραστηριότητες τύπου Jigsaw (Παζλ) (Cochran 1989)

Οι δραστηριότητες τύπου *Jigsaw* (Slavin 1981, Kagan 1995) είναι σχεδιασμένες για να καλλιεργούν τη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών. Συμβάλλουν ιδιαίτερα στην αποδοχή των μαθητών με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ή των ‘αδύνατων’ μαθητών, εν γένει, από την ομάδα, εφόσον και η δική τους συμβολή είναι απαραίτητη, προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η δραστηριότητα που έχει ανατεθεί στην ομάδα.

Για να πραγματοποιηθεί ένα μάθημα ή μια δραστηριότητα αυτού του τύπου, μοιράζουμε την ύλη που θα διδάξουμε ή τις πληροφορίες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας σε διάφορα μέρη και αναθέτουμε σε κάθε μέλος της ομάδας την ευθύνη για την εκμάθηση/υλοποίηση ενός συγκεκριμένου μέρους. Για τους μαθητές που βρίσκονται στη φάση εκμάθησης της Γ2, το μέρος αυτό μπορεί να είναι το λιγότερο απαιτητικό από γλωσσική άποψη. Δεν παύει, ωστόσο, να αποτελεί τμήμα του γενικότερου παζλ το οποίο πρέπει να συμπληρωθεί από όλα τα μέλη της ομάδας.

Για παράδειγμα, σε ένα επαναληπτικό μάθημα για τα σημεία στίξης, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να δώσει σε κάθε ομάδα την άσκηση να βάλει σημεία στίξης σε μία ομάδα προτάσεων. Ο κάθε μαθητής θα έπαιρνε ένα χαρτάκι με έναν δυο κανόνες στίξης. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να συζητήσουν όλους τους κανόνες που γνωρίζουν, προκειμένου να κάνουν την άσκηση.

Εάν πάλι η δραστηριότητα αφορά καινούρια ύλη, και ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του εκπαιδευτικό υλικό από εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά βιβλία, το διαδίκτυο, μπορεί να ανατεθεί στις ομάδες μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα του ακόλουθου τύπου (βλ. Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' Δημοτικού, σελ.80)

«Επιλέγουμε και μελετάμε ένα από τα παρακάτω ζευγάρια ζώων: αγελάδα- ταύρος, κότα- κόκορας, αρσενική χελώνα-θηλυκή χελώνα- αρσενικός πελαργός- θηλυκός πελαργός, γάτος- γάτα.

(Θα χρειαστούμε εγκυκλοπαίδειες, εικόνες, βιβλία για ζώα, κ.ά.)

- Πώς γεννιούνται τα μικρά τους;*
- Πώς τα φροντίζουν οι γονείς τους;*

Ανακοινώνουμε στην τάξη.»

Εάν το υλικό δοθεί σε μορφή φωτοτυπιών, μπορεί να φροντίσει ο εκπαιδευτικός ώστε οι πληροφορίες να μοιραστούν κατά τέτοιο τρόπο (παράγραφοι, φράσεις-προτάσεις), ώστε οι 4-5 μαθητές της ομάδας να έχουν διαφορετικά στοιχεία, όλα απαραίτητα για την διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ο μαθητής με τη χαμηλότερη γλωσσομάθεια μπορεί να αναλάβει να εντοπίσει μόνο το πόσα μικρά/αβγά 'γεννά' το ζώο που έχει επιλέξει η ομάδα.

5.4 Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Cummins δίνεται έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές τέτοιας που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν *γλωσσική επίγνωση* (language awareness) και να διαμορφώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Cummins 1999:132-7). Στο παρόν κείμενο θα επικεντρωθούμε περισσότερο (α) στο πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελέγξει το κατά πόσο ο δίγλωσσος μαθητής έχει κατανοήσει και κατακτήσει το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων (κάτι που συχνά είναι δύσκολο να γίνει λόγω της περιορισμένης επάρκειάς του στη Γ2), και (β) στο πώς θα χειριστούμε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, ενώ θα σχολιάσουμε και (γ) το πώς πρέπει να γίνεται η διόρθωση των λαθών αυτών.

5.4.1 Τεχνικές για τον έλεγχο της κατανόησης της διδαχθείσας ύλης

1) Οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας για να απαντήσουν, ιδιαίτερα όταν οι ερωτήσεις είναι γνωσιακά απαιτητικές. Οι συγκρίσεις, οι γενικεύσεις και οι εξηγήσεις είναι δύσκολο να διατυπωθούν σωστά. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί περιμένουν τρία δευτερόλεπτα αντί του συνήθους ενός, παίρνουν περισσότερες και

καλύτερες απαντήσεις. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να δίνεται περισσότερος χρόνος στα παιδιά αυτά για να διατυπώσουν την απάντησή τους.

2) Όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό να μην καθλώνονται οι δίγλωσσοι μαθητές στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας αλλά να τους υποστηρίζουμε στην καλλιέργεια γνωσιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους απευθύνουν όχι μόνον ερωτήσεις που επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούν στην παραγωγή εκτεταμένων απαντήσεων και στη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης ('διδασκτικές συνομιλίες') (Cummins 1999:125). Παράδειγμα του πρώτου τύπου ερωτήσεων είναι λ.χ. η ερώτηση *«Ποιους νίκησαν οι Αθηναίοι στον Μαραθώνα;»*, ενώ παράδειγμα του δεύτερου τύπου η ερώτηση *«Γιατί νομίζεις ότι η ζωή των δούλων στην Αθήνα ήταν καλύτερη από ό,τι στις άλλες πόλεις;»* (Ιστορία Δ' Δημοτικού, σελ.68).

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου ενθαρρύνουν τις ικανότητες σκέψης των μαθητών, όπως η διαμόρφωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η ανάλυση, η αιτιολόγηση, η πρόβλεψη. Δε χρειάζεται η γλώσσα που χρησιμοποιούν ο δάσκαλος ή οι μαθητές να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για να ασκηθούν οι δεξιότητες της σκέψης. Πρέπει, ωστόσο, οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια (Simich-Dudgeon et al. 1989). Για παράδειγμα, καλό είναι να αποφεύγονται οι πολλαπλές συγκρίσεις που προκαλούν ασάφεια στη διατύπωση, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα:

«Εντάξει, το μέταλλο θα βουλιάζει, αλλά το ξύλο έχει μικρότερη πυκνότητα, άρα θα βουλιάζει ή θα επιπλεύσει;»

Πιο σαφής είναι η διατύπωση: *«Εντάξει, το μέταλλο θα βουλιάζει γιατί έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από το νερό. Αλλά το ξύλο έχει μικρότερη πυκνότητα από το νερό, άρα θα βουλιάζει ή θα επιπλεύσει;»*

Αντίστοιχα, η άσκηση του βιβλίου των Φυσικών της Ε' τάξης (σελ. 96) είναι διατυπωμένη ως εξής: *«Όταν η άνωση είναι ίση με το βάρος του σώματος, το σώμα θα ανεβεί στην επιφάνεια, θα αιωρείται, ή θα κατεβεί στον πυθμένα;»* (σελ.96). Η ερώτηση συνοδεύεται από μία εικόνα που περιέχει ένα πλοίο που πλέει, ένα γλάρο που κρατάει στην επιφάνεια ένα κιβώτιο, μία πέτρα που βυθίζεται, κλπ. Η πρότασή μας είναι, σε περίπτωση που την απευθύνουμε προφορικά σε δίγλωσσο μαθητή, να διατυπώσουμε σαφώς ένα ένα τα ενδεχόμενα, διότι πιθανόν να μην μπορεί να συγκρατήσει όλο το πληροφοριακό φορτίο στη μνήμη και να το επεξεργαστεί, προκειμένου να δώσει λύση στο πρόβλημα.

Βέβαια, όταν η γλωσσική επάρκεια του μαθητή είναι τόσο χαμηλή ώστε να τον εμποδίζει να εκφραστεί με κάποια πληρότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλους τρόπους, προκειμένου να του δώσουν τη δυνατότητα να δείξει ότι έχει κατανοήσει τα βασικά σημεία του μαθήματος. Αυτό που χρειάζεται πάντα είναι η κατάλληλη *πλαισιακή στήριξη*.

Στα τετράδια εργασιών των Κοινωνικών σπουδών και των Φυσικών επιστημών του δημοτικού σχολείου υπάρχουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών ή αντιστοίχισης, οι οποίες συνήθως γίνονται την ώρα του μαθήματος στην τάξη. Ειδικά για τους δίγλωσσους μαθητές με χαμηλή επάρκεια, τέτοιου τύπου ασκήσεις μπορεί να είναι η βάση πάνω στην οποία ο/η εκπαιδευτικός να δομεί τον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος. Παραδείγματα:

α. Φυσικά Ε' τάξης

Συμπλήρωσε τις προτάσεις (σελ. 49)

1. Οι πνεύμονες είναι το κυριότερο όργανο του..... συστήματος.
2. Το μεταφέρει τροφές σε όλα τα κύτταρα του σώματος.
(κ.λπ.)

Κάνε τη σωστή αντιστοίχιση (σελ. 67)

αισθητικό νεύρο	μεταφέρει ερεθίσματα
κινητικό νεύρο	δίνει εντολές
εγκέφαλος	μεταφέρει εντολές

β. Ιστορία Δ' δημοτικού (Επαναληπτικό μάθημα, Τετράδιο Εργασιών, σελ.50)

Σημειώνω ένα Χ εκεί που ταιριάζει:

	<i>Ελλάδα</i>	<i>Καρχηδόνα</i>	<i>Ρώμη</i>
Αννίβας			
Τίβερης			
Περσέας			
Αχαϊκή συμπολιτεία			
Σκιπίωνα			
Φοινικική αποικία			

γ. Ιστορία Δ' δημοτικού (Κεφ. 26, *Οι κυριότερες φάσεις του πολέμου*, Τετράδιο Εργασιών, σελ.33)

Να βάλεις τις προτάσεις στη σωστή σειρά. Ύστερα να διηγηθείς τα γεγονότα που έγιναν στα χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου.

- Στην Αθήνα έπεσε μεγάλη αρρώστια από την οποία πέθανε και ο Περικλής.
- Ο στρατός των Πελοποννησίων μπήκε στην Αττική και άρχισε να προκαλεί καταστροφές.
- Μετά τη νίκη των Σπαρτιατών στους Αιγός ποταμούς, ο πόλεμος τελειώνει.
- Οι Αθηναίοι εκστρατεύουν στις Συρακούσες.
- Υπογράφηκε η Νικία ειρήνη.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αυτοί πρέπει να ενθαρρύνονται να μη μένουν στο επίπεδο της δείξης αλλά, με βάση αυτά που έχουν σημειώσει σε στήλες ή κενά, να συντάσσουν ολοκληρωμένες προτάσεις (λ.χ. «ο εγκέφαλος δίνει εντολές», «η Καρχηδόνα ήταν φοινικική αποικία») ή κείμενα (βλ. άσκηση για Πελοποννησιακό πόλεμο), τα οποία θα διαβάζουν στην τάξη. Ακολουθεί ένα παράδειγμα του πώς μπορεί να τροποποιηθεί μια υπάρχουσα άσκηση προς την κατεύθυνση αυτή.

Ιστορία Δ' δημοτικού (κεφ.17, Τετράδιο Εργασιών, σελ.24)

Να συμπληρώσεις το κείμενο με τις λέξεις που λείπουν:

Οι Πέρσες με αρχηγό το νέο βασιλιά τους τον ξεκίνησαν
καινούρια με σκοπό να κατακτήσουν την
.....

Με τη στρατιά σκορπούσαν παντού το
Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον Και αποφάσισαν
να τους αντιμετωπίσουν ενωμένοι δίνοντας την αρχηγία στους
.....

Κλπ.

Το κείμενο εκτείνεται για άλλες δέκα σειρές περίπου με κενά που αφορούν κυρίως κύρια ονόματα (*Λεωνίδα, Πέρσες, Εφιάλτης, Θεσπιείς*, κλπ) αλλά όχι μόνο (*αυτοθυσίας, ελευθερία*). Θα μπορούσε κανείς να συντάξει μια πολύ πιο συνοπτική απόδοση της ιστορίας, με κενά που να αφορούν τους κύριους πρωταγωνιστές και τα βασικά γεγονότα, αλλά και τις λέξεις-κλειδιά (*παράδειγμα αυτοθυσίας, ελευθερία*) και αυτήν την περίληψη να δώσει στους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν ως “μάθημα”, συμπληρώνοντάς την ως άσκηση για το σπίτι. Λέξεις και φράσεις όπως «*να τους αντιμετωπίσουν*», «*σκορπούσαν παντού το φόβο*» κλπ. είναι προφανές ότι θα απουσιάσουν από ένα τέτοιο κείμενο.

5.4.2 Πώς χειριζόμαστε τις απαντήσεις που περιέχουν γλωσσικά λάθη;

Όπως προαναφέρθηκε, είναι απόλυτα φυσιολογικό και αναμενόμενο οι μαθητές μιας Γ2 να κάνουν γλωσσικά λάθη ακόμη και ύστερα από μερικά χρόνια στη χώρα διαμονής. Η βασική αρχή για τη διαχείριση των απαντήσεών τους είναι ότι θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να φροντίσει να ελέγξει εάν και αυτοί οι μαθητές έχουν καταλάβει την ύλη που δίδαξε, χωρίς ωστόσο να επιμένει ως προς τη γραμματική ορθότητα των απαντήσεών τους.

Συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι ένας μαθητής έχει πρόβλημα να εκφράσει μια ορθή απάντηση σωστά, μπορεί να αναγνωρίσει καταρχάς ότι η απάντηση είναι σε γενικές γραμμές σωστή και είτε να την αναδιατυπώσει ή να ζητήσει από κάποιον άλλο μαθητή να το κάνει (Simich-Dudgeon et al. 1989). Ας πάρουμε ένα παράδειγμα, από ένα υποτιθέμενο μάθημα Φυσικών στην Ε' δημοτικού:

- Δ: Βλέπουμε ίχνη στο χιόνι από κάποιον που φοράει παπούτσια και από κάποιον που φοράει χινοπέδιλα. Οι άνθρωποι έχουν το ίδιο βάρος, αλλά τα ίχνη αυτού που φοράει παπούτσια είναι πιο βαθιά. Γιατί διαφέρει το βάθος των ιχνών στο χιόνι; Αχμέτ;
- Μ: Αυτός φοράει παπούτσια, πατάς πιο λίγο στο χιόνι.
- Δ: (σε όλη την τάξη) Καταλαβαίνω τι θέλει να πει κι εσείς το καταλαβαίνετε. Ποιος μπορεί να το πει με έναν άλλο τρόπο;

Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ρητά ότι ο δίγλωσσος μαθητής έχει αντιληφθεί τη λύση του προβλήματος παρά το ότι η απάντησή του δεν είναι γραμματικά ορθή.

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης είναι να γράψουμε τη σωστή απάντηση στον πίνακα. Παράδειγμα από το μάθημα της Ιστορίας:

Δ: Πώς λέγονταν οι απαντήσεις που έδινε η Πυθία στις ερωτήσεις των ανθρώπων; Ίρμα ;

Μ: Εεε, χρησιμοί.

Δ: Χρησιμοί (*γράφει στον πίνακα*), μάλιστα. Χρη- σμοί.

Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός παρέχει το πρότυπο για τον σωστό τύπο χωρίς να θίγει άμεσα τη μαθήτριά που παρήγαγε τον εσφαλμένο τύπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). Γλωσσική ετερογένεια στη σχολική τάξη. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (περιοδική έκδοση του Κ.Ε.Γ. σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή: <http://www.komvos.edu.gr>), 2, 1-2, Δεκέμβριος 2000.
- Baker, C. (2001). (μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ. Μ. Δαμανάκης). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003). *Επίπεδα ελληνομάθειας*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Carrasquillo, A., and Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cochran, C. (1989). *Strategies for Involving LEP Students in the All-English-Medium Classroom: A Cooperative Learning Approach*.
(Available: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE017336/pigs12.pdf>)
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 187-212.
- Cummins, J. (1999). (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση βελτιωμένη).
- Hamayan, E.V., & Perlman, R. (1990). *Helping language minority students after they exit from bilingual/ESL programs: a handbook for teachers*.
(Available: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE017494/PIG1.pdf>)
- Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*.
(Available: <http://www.cal.org/resources/digest/kagan001.html>)
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* (Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998). (σσ. 283-291). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Kinsella, K. (1997). Moving from comprehensible input to 'learning to learn' in content-based instruction. In M.A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content* (pp. 46-68). New York: Longman.
- Fathman, A. K., Quinn, M. E., & Kessler, C. (1992). *Teaching science to English learners, grades 4-8*. (National Clearinghouse for Bilingual Education, Program Information Guide Series, No. 11. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education).
- (Available: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE018764/PIG11.pdf>)
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. (τ.Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- McGroarty, M. (1993). Cooperative Learning and Second Language Acquisition. In D.D. Holt (Ed.), *Cooperative learning for students from diverse language backgrounds* (pp.19-46). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Short, D. (1991). *Integrating language and content instruction: strategies and techniques*. (NCBE Program Information Guide Series, Number 7, National Clearinghouse for Bilingual Education, Fall 1991).
- (Available: <http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE018150/PIG7.pdf>)
- Simich-Dudgeon, C., McCreedy, L. & Schleppegrell, M. (1989). *Helping Limited English Proficient Children Communicate in the Classroom A Handbook for Teachers*. (Program Information Guide Series, No. 9, National Clearinghouse for Bilingual Education, Winter 1988/89)
- (Available: <http://www.ncela.gwu.edu/rcd/bibliography/BE016994/>)
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος («Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα», επιμ. Μ.Δαμανάκης), 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R.E. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 38(8), 655-660.
- Thomas, W., & Collier, V. (2000). Accelerated Schooling for all Students. Research Findings on Education in Multilingual Communities. In S. Shaw (Ed.), *Intercultural Education in European Classrooms* (pp.15-35). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα», επιμ. Α. Χατζηδάκη).
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Χατζηδάκη, Α. (2000α). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). (σσ.397- 403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α. (2000β). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία* (σσ.73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα»), 79-102.

Διδακτικά εγχειρίδια

Δασκαλάκης, Δ., Ζηκίδης, Μ., Θεοδοσιάδης, Α., Κώνστας, Κ., Λυμπεροπούλου, Στ., & Σπηλιώτης, Μ. (2000). *Ερευνώ το φυσικό κόσμο. Φυσικά Ε' τάξης* (β' μέρος), Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αικ., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., & Παναγιωτάκη, Π. (2008). *Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ. (γ' έκδοση).

Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Κατσάρου, Χ. & Λένα Μ. (2008). *Στα αρχαία χρόνια. Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ. (γ' έκδοση).

Μαϊστρέλλης Στ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ. (α' έκδοση).