

# ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΣΥΜΦΟΙΤΗΣΗΣ: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

Marie-Louise Borloz-Μάρκου  
Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.)  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Abstract

The limited access of migrant children to non-compulsory education and their difficulty in dealing with the demands of secondary school (years 7, 8, 9) emphasize the need for developing and implementing more effective instructional methods in mainstream education.

In addition to the already internationally prevalent methodologies, such as *content-based language teaching and sheltered subject matter instruction*, the teaching approach known as *literacy across the curriculum* could be of some interest as well. It also focuses on the relationship between language and learning, but targets both native speakers and second language learners, taking into consideration the partly negative outcomes of the recent comparative PISA study.

Investigation of the way in which a teaching approach focusing on the relationship between language and learning could be implemented in Greek mainstream classes leads to the conclusion that inclusion and successful mainstreaming depend on more widespread interventions into school education.

### Λέξεις κλειδιά

Συμφοίτηση, πρόσβαση στη γνώση, γλωσσικά ελεγχόμενη διδασκαλία, γνωστική λειτουργία της γλώσσας, γραμματισμός, γλωσσικοί και γνωστικοί στόχοι.

## 1. Εμβύθιση ή συμφοίτηση

Η συμφοίτηση αλλόγλωσσων μαθητών παιδιών οικονομικών μεταναστών, προσφύγων και Ηπαλινοστούτων σε κοινές τάξεις με γηγενείς συνομηλίκους τους αποτελεί πλέον την κύρια μορφή σχολικής ένταξης στις περισσότερες χώρες υποδοχής.

Βασικά επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της συμφοίτησης και κατά των σχημάτων χωριστής εκπαίδευσης για τα παιδιά μεταναστών είναι τα ακόλουθα (Clegg, 1996, Mohan, Leung & Davison, 2001, Papatzikou-Cochran, 2002):

- Η γλωσσική και η γενική μάθηση αποτελούν ταυτόχρονες νοητικές διαδικασίες: συνήθως, μάλιστα, η γλωσσική μάθηση διευκολύνεται, όταν το παιδί συγκεντρώνεται σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο με συγκεκριμένο περιεχόμενο.
- Η γλώσσα κατακτάται ευκολότερα, όταν χρησιμοποιείται σε καταστάσεις που έχουν πραγματικό νόημα για το μαθητή και όταν τα μαθήματα στις κύριες τάξεις προσφέρουν πολλές ευκαιρίες πολυσήμαντης χρήσης της γλώσσας-στόχου.
- Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας ως γλώσσας διδασκαλίας και μάθησης, ο γλωσσομαθησιακός στόχος μετατοπίζεται συνεχώς, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ολένα και πιο σύνθετες απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και των μαθημάτων. Αυτό δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τον προσδιορισμό ενός σημείου γλωσσικής επάρκειας, από

το οποίο θα μπορούσε να ξεκινήσει η γενική μάθηση.

- Η γλωσσική πρόοδος στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποσότητα και την ποιότητα των ευκαιριών συνομιλίας και συνεργασίας με συνομηλίκους.
- Η χωριστή εκπαίδευση των παιδιών μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων είναι κατά κανόνα υποβιβασμένη.

Γεγονός είναι ότι, στις περισσότερες χώρες υποδοχής, για την πλειονότητα των δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών οικονομικών μεταναστών και προσφύγων δεν υπάρχει εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης πέρα από τη μονόγλωσση εκπαίδευση με τη μορφή της *εμβύθισης* (submersion), συχνά μάλιστα χωρίς κανένα μέτρο προετοιμασίας ή υποστήριξης (Eurydice 2004) - και τούτο παρά τα ισχυρά ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν το μακροπρόθεσμο όφελος μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά μεταναστών, η οποία είναι και η μοναδική που ανταποκρίνεται στη γλωσσική πραγματικότητα που αυτά αντιμετωπίζουν (Krashen, 1996, Müller, 1997, Siebert-Ott, 2001, Thomas & Collier, 1997).

Η συμφοίτηση όμως δεν οδηγεί από μόνη της στην ουσιαστική ένταξη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Η επιτυχία της εξαρτάται από τον προσεκτικό σχεδιασμό και τις κατάλληλες παρεμβάσεις σε πολλά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Clegg, 1996, Barnett, 2002, DfES, 2002, Rösch, 2003).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο παραβλέπεται επιδεικτικά η διγλωσσία των αλλοδαπών μαθητών, αλλά στα περισσότερα σχολεία απουσιάζουν ακόμη και τα στοιχειώδη μέτρα προετοιμασίας και υποστήριξής τους, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και παρά το γεγονός ότι ο νόμος προβλέπει σχήματα υποδοχής και μαθησιακής ενίσχυσης (Δαμανάκης, 1997, 2000). Συνέπειες αυτής της ανεξέλεγκτης εμβύθισης είναι το χαμηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που μεταβαίνει στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (Γκότοβος & Μάρκου, 2003) και -σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα- οι αυξημένες δυσκολίες ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των μαθημάτων του γυμνασίου. Συγκεκριμένα διαπιστώνονται:

- συσσωρευμένα μαθησιακά κενά
- ελλειμματικός γραμματισμός και αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολικού / ακαδημαϊκού λόγου, παρά τις επαρκείς προφορικές δεξιότητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας
- χαμηλά κίνητρα μάθησης και στάση «παραίτησης»
- εγκατάλειψη των σχολείων με αυξημένο ποσοστό αλλοδαπών από τους γηγενείς μαθητές λόγω «υποβιβασμένης διδασκαλίας», κυρίως στις αστικές περιοχές – πράγματι, κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες, η έκπτωση στην ποιότητα του διδακτικού έργου καταλήγει ο συνήθης τρόπος αντιμετώπισης της ανομοιογένειας των γλωσσικών και μαθησιακών προϋποθέσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Τα προβλήματα αυτά μαρτυρούν τη δυσκολία του ελληνικού σχολείου να προσαρμοστεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες ενός νέου σύνθετου μαθητικού κοινού και θέτουν πλέον υπό αμφισβήτηση την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στη βασική αποστολή της σχολικής εκπαίδευσης, που είναι η προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την κοινωνία. Κάνουν δε επιτακτική την ανάγκη αναζήτησης πρακτικών και μεθόδων που θα μπορούσαν να μετατρέψουν την εμβύθιση σε θετική συμφοίτηση προς όφελος και των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου.

## 2. Η ένταξη πρέπει να είναι υπόθεση όλου του σχολείου

Ομόφωνα οι ειδήμενες τονίζουν ότι η θετική συμφοίτηση απαιτεί τη σύμπραξη όλου του σχολείου και δεν μπορεί να είναι υπόθεση μεμονωμένων εκπαιδευτικών με ιδιαίτερες ευαισθησίες, των διδασκόντων στην τάξη υποδοχής ή στο φροντιστηριακό τμήμα (Χατζηδάκη 2000, Barnett 2002, DfES 2002), συνδέεται δε στενά με την ποιότητα της γενικότερης παιδαγωγικής προσφοράς του σχολείου: "*mainstreaming at its best is no different from all education at its best*" (Papatzikou-Cochran, 2002, σ.3).

Σε επίπεδο σχολείου, καθοριστικοί για την επιτυχή έκβαση της συμφοίτησης θεωρούνται οι εξής παράγοντες (Niedersächsisches Kultusministerium, 2000, DfES, 2002):

- Θετική αποτίμηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού - εναντίωση σε κάθε μορφή ρατσισμού
- Τήρηση από τον εκπαιδευτικού του «χρυσού κύκλου»: προγραμματισμός ♦ σχεδιασμός της διδασκαλίας ♦ διδασκαλία ♦ ανασκόπηση ♦ ανατροφοδότηση ♦ προγραμματισμός
- Εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη, η οποία να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες των δίγλωσσων / αλλόγλωσσων μαθητών
- Εφαρμογή ευρέος φάσματος διδακτικών στρατηγικών για πλήρη πρόσβαση όλων των μαθητών στη διδακτέα ύλη
- Καθορισμός υψηλών στόχων για τη λειτουργία του σχολείου, υψηλές προσδοκίες και από τους αλλόγλωσσους / δίγλωσσους μαθητές
- Τακτική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, βοηθών και φροντιστών
- Συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή της πορείας ένταξης – της γλωσσικής και της μαθησιακής εξέλιξης
- Εκδήλωση ενεργού ενδιαφέροντος από μέρος των εκπαιδευτικών και συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Schader, 1998)
- Σύνδεση μεταξύ τοπικής κοινωνίας, σχολικής κοινότητας και οικογενειών των αλλόγλωσσων μαθητών με ανοικτές ανταλλαγές και σχέσεις εμπιστοσύνης
- Περιθώρια αυτόνομης δράσης της σχολικής μονάδας όσον αφορά στον τρόπο υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού.

Όπως προκύπτει από την απαρίθμηση των προσαρμογών που απαιτούνται στα σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, τα ειδικά μέτρα υποστήριξης αποτελούν έναν μόνο άξονα δράσης του σχολείου (Genesee, 1994/1997, Niedersächsisches Kultusministerium, 2000). Κατά το σχεδιασμό τους, η σχολική μονάδα καλείται να καταπιαστεί με κρίσιμα παιδαγωγικά ζητήματα όπως:

- Με ποιους τρόπους μπορεί το σχολείο να ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ αλλοδαπών μαθητών και συνομήλικων κι ενήλικων φυσικών ομιλητών στο σχολείο;
- Πώς μπορεί το παιδαγωγικό / διδακτικό περιβάλλον να δραστηριοποιήσει το σύνολο των μαθητών και να προωθήσει τη μάθησή τους;
- Πώς μπορούν να ενταχθούν ειδικά μέτρα υποστήριξης των δίγλωσσων / αλλόγλωσσων μαθητών στα επιμέρους μαθήματα, προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και να ενισχυθεί η γλωσσική τους μάθηση;
- Με ποιον τρόπο θα μπορούσε ο διδακτικός σχεδιασμός, αφενός να εστιάσει στους στόχους

του Αναλυτικού Προγράμματος, αφετέρου να προωθήσει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και του γραμματισμού σε όλους τους μαθητές, φυσικούς ομιλητές και αλλόγλωσσους;

Ο πίνακας που ακολουθεί παριστάνει συνοπτικά τα κύρια οργανωτικά σχήματα μαθητικής υποστήριξης που εφαρμόζονται σε σχολεία όπου φοιτούν δίγλωσσοι/ αλλόγλωσσοι μαθητές – στο πλαίσιο πάντα της μονόγλωσσης εκπαίδευσης στη γλώσσα διδασκαλίας. Ο διαχωρισμός των σχημάτων υποστήριξης έγινε με βάση:

- τον τύπο διαφοροποίησης: εσωτερική (εξατομικευμένη διδασκαλία) ή εξωτερική (τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας με απόσπαση από την κύρια τάξη ή εκτός ωρολογίου προγράμματος)
- το αντικείμενο διδασκαλίας (γνωστικά αντικείμενα ή γλώσσα)
- το βαθμό προσαρμογής της διδασκαλίας στη γλωσσική ανομοιογένεια της μαθητικής ομάδας (γλωσσικά ευαίσθητη ή γλωσσικά αδιάφορη διδασκαλία).

**Πίνακας 1:** Τύποι υποστήριξης (βλ. Clegg 1996, 22, με προσαρμογές)

ΜΕΤΡΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ						
Από τη γλώσσα ...			... στο Αναλυτικό Πρόγραμμα			
ΧΩΡΙΣΤΟ ΤΜΗΜΑ			ΣΥΜΦΟΙΤΗΣΗ			
διδασκαλία της γλώσσας ως ξένης σε Τάξη Υποδοχής	διδασκαλία της γλώσσας με αναφορά στο Α.Π. σε Τάξη Υποδοχής (content based language teaching)	προετοιμασία για τα μαθήματα ειδικότητας στην Τάξη Υποδοχής	ενισχυτική διδασκαλία σε Φροντιστηριακό Τμήμα: γλώσσα και περιεχόμενα του Α.Π.	διδασκαλία του Α.Π. με ειδικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις (sheltered subject instruction)	διδασκαλία του Α.Π. με συνύφανση γλωσσικών και γνωστικών στόχων (literacy across the curriculum)	διδασκαλία του Α.Π. χωρίς ειδικές παρεμβάσεις (εμβύθιση)

### 3. Υποστήριξη των μαθητών με περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας

Σχηματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» (content based language teaching) στοχεύει καταρχήν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την παρακολούθηση των μαθημάτων στις κύριες τάξεις και αντιμετωπίζει τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος ως τα κατάλληλα 'οχήματα' για τη μάθηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, προσεγγίζοντας τη γλώσσα προς διδασκαλία και μάθηση ως απόρροια της διαπραγμάτευσης ενός θέματος, το οποίο θεωρείται όχι μόνο κατάλληλο έρεισμα αλλά και ενδεδειγμένο πλαίσιο για την παρουσίαση και την εξάσκηση γλωσσικών δομών.

Έτσι, ένα μάθημα με θέμα τη χρήση του γεωφυσικού χάρτη και του άτλαντα μπορεί να αξιοποιηθεί και για την επίτευξη γλωσσοδιδασκτικών στόχων όπως, –σε επίπεδο λειτουργιών–, τον εντοπισμό των φυσικών στοιχείων, τη διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με το χάρτη, την προφορική και γραπτή περιγραφή των φυσικών στοιχείων, αλλά και σε επίπεδο δομών, πέρα από το λεξιλόγιο, τις ερωτηματικές προτάσεις, το οριστικό άρθρο, τα παραθετικά του επιθέτου, τις αναφορικές αντωνυμίες (Evans, 1996).

Η «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» αποτελεί μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση, προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές γλωσσικά και μαθησιακά για τις απαιτήσεις της κύριας τάξης στο πλαίσιο των Τάξεων υποδοχής, και προσφέρει πολλά χρήσιμα ερεθίσματα για την τάξη συμφοίτησης (Mohan, 1986, Brinton, Snow & Bingham Wesche 1989, Chamot & O' Malley, 1990, Kasper, 2000, Ζάγκα, 2004).

Στην «πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων» (sheltered subject matter instruction / sheltered subject teaching), ο διδακτικός σχεδιασμός καθορίζεται καταρχήν από τις γνώσεις, τις έννοιες και τις διαδικασίες που συνδέονται με ένα διδακτικό περιεχόμενο, ενώ η γλώσσα λαμβάνεται υπόψη κυρίως ως εν δυνάμει εμπόδιο που πρέπει να απαλύνει ο διδάσκων και να υπερβεί ο μαθητής, προκειμένου να έχει πρόσβαση στη γνώση. Σε αυτό συμβάλλουν κυρίως ο έλεγχος του διδακτικού λόγου και οι διδακτικές παρεμβάσεις υποστήριξης της κατανόησης (Met, 1994/1997, Echevarria, Vogt & Short, 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία και το επιμορφωτικό υλικό που διανέμεται από επίσημους φορείς εκπαίδευσης των χωρών υποδοχής αναφέρεται ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών και μεθόδων, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη «πλαισιωμένη διδασκαλία» (Wong Fillmore, 1982, Oxford, 1994, Chamot & O' Malley, 1990, ESCORT, 2001, DfES, 2002). Ο γενικός παιδαγωγικός προσανατολισμός αυτών των πρακτικών —διαφάνεια της στόχευσης, διαδραστική/ επικοινωνιακή διδασκαλία, συνεργατική μάθηση— συνοψίζεται εύστοχα στην ακόλουθη δήλωση: «Clear learning objectives will support students learning EAL<sup>1</sup> when they are used in a context that builds on prior attainment, and when pupils are fully aware of the substance and purpose of the work. Furthermore, the delivery of objectives through teaching which is highly interactive and discursive, and which allows for participative whole-class and group work, will help pupils learning EAL especially if teachers take full account of their specific needs.» (DfES, 2001a, σ.64)

Οι συχνότερα προτεινόμενες πρακτικές και στρατηγικές αφορούν σε πέντε άξονες παιδαγωγικής και διδακτικής δράσης:

1. επιστάμενος διδακτικός σχεδιασμός
2. ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας
3. δημιουργία ευκαιριών συνομιλίας και συνεργασίας γύρω από τα θέματα διδασκαλίας
4. διευκόλυνση της πρόσβασης στη γνώση μέσω επικοινωνιακά και γλωσσικά ελεγχόμενης διδασκαλίας
5. εστιασμένη εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών με ελλιπή γνώση της γλώσσας διδασκαλίας.

**Πίνακας 2:** Διδακτικές πρακτικές για την τάξη συμφοίτησης

... σε μέτρα ειδικής υποστήριξης των αλλογλωσσων μαθητών	
από μέτρα για όλη την τάξη ...	ευρύ φάσμα διδακτικών στρατηγικών με σκοπό ...
επστάμενος σχεδιασμός της διδασκαλίας	ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας
μεθησιακή αυτονομία	ευκαρίαιες επικοινωνίας και συνεργασίας
<p>1. Καθορισμός σαφών διδακτικών στόχων</p> <p>2. Προσδιορισμός των γνώσεων και δεξιοτήτων που προϋποθέτει η κατανόηση του θέματος</p> <p>3. Καταγραφή των γλωσσικών μέσων απαραίτητων για τη μελέτη του θέματος</p> <p>4. Προσδιορισμός παράλληλης γλωσσικής διδασκαλίας για όλη την τάξη</p> <p>5. Επιλογή και σχεδιασμός δραστηριοτήτων</p> <p>6. Έλεγχος του διδακτικού υλικού και προσδιορισμός των αναγκών προσαρμογής και συμπλήρωσής του</p> <p>7. Προσδιορισμός των αναγκών πρόσθετης υποστήριξης για τους αλλογλωσσους μαθητές</p> <p>8. Τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης</p>	<p>περιορισμός της από κεντρικής διδασκαλίας και τακτική ένταξη στα μεθήματα μιας φάσης συνεργατικής μάθησης</p> <p>σχεδιασμός δραστηριοτήτων που απαιτούν την επικοινωνία (κενό πληροφορήσης, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων)</p> <p>ερωτήσεις ανοικτού τύπου</p> <p>προσεκτική οργάνωση των συζητήσεων σε ομάδες ή στην τάξη (ανάθεση ρόλων, σαφείς εκβάσεις, καθορισμένος χρόνος)</p> <p>προσεκτική και εναλλακτική οργάνωση των ομάδων εργασίας: συνεργασία των αλλογλωσσών μαθητών με συμπαθείς τους που προσφέρουν καλά γλωσσικά πρότυπα για αυτονομημένες εργασίες και συγκρότηση ομάδων με παράμοιο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων για καθοδηγούμενες εργασίες</p>
<p>επιμετρήσιμη διαφοροποίηση - ειδική υποστήριξη</p>	<p>περιορισμός του ρόλου του λόγου ως αποκλειστικού διαιλου μετάδοσης της πληροφορίας και αβήθην χρήση οπτικών εποπτικών μέσων</p> <p>υποστήριξη του προφορικού διδακτικού λόγου με γραφήματα, σκίτσα και γραπτές σημειώσεις στον πίνακα ή τη διαφάνεια</p> <p>τήρηση της πορείας από την εποπτεία ή/και την πρακτική δραστηριότητα και το συγκεκριμένο παράδειγμα στην προφορική παρουσίαση και τέλος στο κείμενο</p> <p>δημιουργία ρουτινών στο διδακτικό λόγο ώστε να διευκολυνθούν η ορατή και η αναγνώριση γλωσσικών δομών</p> <p>προσεγμένος λόγος: σαφής οροθέτηση ιδεών, αρκετές επαναλήψεις που πορεύονται από απλουστευμένες διατυπώσεις στην γλώσσα ειδικότητας</p> <p>τακτική επανάληψη των κυρίων σημείων του μαθήματος</p> <p>υποστήριξη της κατανόησης και προαώθησης της ενεργού ανάγνωσης και ακρόασης:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- προαναγνωστικές και προακουστικές δραστηριότητες με σκοπό την ενεργοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου και την ενδύρυνση των εικασιών</li> <li>- χρήση πινάκων και γραφημάτων για την άντληση, καταγραφή και αξιοποίηση πληροφοριών από κείμενα και ακούσματα</li> </ul>
<p>διάρθρωση βοθημάτων και πρόσθετων μέσων πρόσβασης στη διδασκαλία</p> <p>πρόβλεψη εναλλακτικών δραστηριοτήτων με προσηματικό νόημα, για τους αλλογλωσσους μαθητές που δεν είναι ακόμα σε θέση να συμμετάσχουν σε μια εργασία της τάξης</p> <p>διδασκεί ή / και πλαισιώνει διανοήτων κειμένων, προσαρμογή οδηγιών ασκήσεων, μερική συμπλήρωση γραφημάτων και πινάκων</p> <p>προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων (ταυτόχρονα όμως αυξημένη χρήση των ανοικτών ερωτήσεων)</p> <p>συχνός έλεγχος της κατανόησης με διαφοροποιημένους τρόπους</p> <p>πρόσθετος χρόνος προετοιμασίας των προφορικών απαντήσεων και αξιοποίηση της αναμνήσεως για τη 'δοκιμή' του αυτόνομου λόγου</p> <p>ενδύρυνση της χρήσης της μητρικής γλώσσας (και του διγλωσσού λεξιλογίου) για τη διευκρίνιση εννοιών, την ερμηνεία κειμένων και την προετοιμασία γραπτών παραγωγών</p> <p>υποστήριξη της γλωσσικής παραγωγής με ποικίλη γλωσσικών μέσων, πλαισία ομιλίας και συγγραφής</p> <p>έμφαση στη διεύρυνση και εμπέδωση του λεξιλογίου και της ορολογίας (χρήση του λεξιλογίου, διαδραστικές δραστηριότητες με την καρτελοθήκη λεξιλογίου)</p>	<p>επιμετρήσιμη διαφοροποίηση - ειδική υποστήριξη</p>

#### 4. Ενίσχυση γλώσσας και μάθησης για όλους τους μαθητές στην τάξη συμφοίτησης

Οι πρακτικές που προτείνονται στο πλαίσιο των διδακτικών κατευθύνσεων «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» και «πλαισιωμένη διδασκαλία» είναι απαραίτητες στην τάξη συμφοίτησης. Ίσως, όμως, να μην καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες της τάξης, ειδικά όσον αφορά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και του γραμματισμού των φυσικών ομιλητών. Το πρόβλημα ενδεχομένως να οφείλεται στην εξάρτηση των εκάστοτε γλωσσικών στόχων από τα επιμέρους περιεχόμενα και τις ιδιαιτερότητες των κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς και στην έλλειψη μιας συγκροτημένης διαθεματικής γλωσσοδιδακτικής πρότασης, η οποία να εντάσσεται στη συνολική στόχευση του Αναλυτικού Προγράμματος και να συσχετίζεται άμεσα με τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

Είναι γνωστό ότι στο πλαίσιο διεθνών συγκριτικών ερευνών της τελευταίας δεκαετίας διαπιστώθηκαν ανησυχητικές ανεπάρκειες γραμματισμού στους 15χρονους μαθητές αρκετών χωρών. Για την τάξη συμφοίτησης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι η πρόσφατη έρευνα PISA (Artelt κ.ά., 2003) αποτυπώνει θετικά αποτελέσματα για την ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων σε χώρες όπως η Αυστραλία, όπου αφενός εφαρμόζονταν ήδη συστηματικά καινούριες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, και αφετέρου είχαν γίνει σοβαρές πολύπλευρες προσπάθειες για τη σχολική ένταξη των παιδιών μεταναστών (Davison, 2000).

Τα αρνητικά για πολλές ευρωπαϊκές χώρες αποτελέσματα αυτών των συγκριτικών ερευνών οδήγησαν σε νέες αναζητήσεις γύρω από τις συνθήκες ανάπτυξης του γραμματισμού στο σχολείο. Για τους διδάσκοντες σε τάξεις συμφοίτησης, η διδακτική αντίληψη που είναι γνωστή ως «διαθεματικός γραμματισμός» (LAC - 'literacy across the curriculum') αποτελεί μια από τις πιο ενδιαφέρουσες εκβάσεις τους (ESCORT, 2001, DfES, 2001b, 2004), παρόλο που η ίδια δεν εστιάζει ειδικά στους αλλόγλωσσους/δίγλωσσους μαθητές. Οι σχετικές διδακτικές προτάσεις στοχεύουν στη λειτουργική και ουσιαστική συνύφανση γλωσσικών και γνωστικών στόχων στα μαθήματα ειδικότητας με αποδέκτες τόσο τους αλλόγλωσσους μαθητές όσο και τους φυσικούς ομιλητές, δίχως την υποβάθμιση των απαιτήσεων στα σχετικά μαθήματα και δίχως τη μετατροπή τους σε γλωσσικά (Kupfer-Schreiner, 2001).

Η σύγκριση της «πλαισιωμένης και γλωσσικά ελεγχόμενης διδασκαλίας» με το «διαθεματικό γραμματισμό» οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και οι δύο συλλήψεις επικεντρώνονται στη σχέση γλώσσας και μάθησης, την αντιμετωπίζουν ωστόσο από μια κάπως διαφορετική οπτική γωνία. Ενώ η πρώτη δίνει έμφαση τόσο στις δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση, παρά τη μειωμένη γλωσσομάθεια, όσο και στις δυνατότητες που προσφέρει η παρακολούθηση μαθημάτων από κοινού με φυσικούς ομιλητές για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, η δεύτερη ενδιαφέρεται περισσότερο για τη συμβολή της αναπτυγμένης γλωσσικής ικανότητας και του γραμματισμού στην απόκτηση γνώσεων και την αποτελεσματική ενασχόληση με τις επιστήμες.

Στη θεμελίωση της διδακτικής κατεύθυνσης «διαθεματικός γραμματισμός» προβάλλουν τρεις συλλογισμοί:

α) Η γνώση συνδέεται αναπόσπαστα με την ικανότητα γλωσσικής αναφοράς σε αυτήν:

"Students who have learned to follow scientific practices and to assimilate scientific theories must also learn to communicate their understanding and findings to others. (...) Scientific literacy means that a person can ask, find, or determine answers to questions derived from curiosity about everyday experiences. It means that a person has the ability to describe, explain, and

predict natural phenomena, (...) read with understanding articles about science in the popular press and engage in social conversations about the validity of the conclusions (...)" (US National Research Council, 1996, όπως παραπέμπεται στο ESCORT, 2001, σ.133, Switalla, 1993).

- β) Οι σκέψεις σχηματίζονται μέσα από τη γλώσσα, δεν υφίστανται 'εξαρχής' και παίρνουν στη συνέχεια γλωσσική μορφή.
- γ) Η (συν)ομιλία, η κατανόηση και η συγγραφή αποτελούν σύνθετες γλωσσο-διανοητικές ικανότητες, απαιτούν πλήθος ευκαιριών χρήσης του λόγου σε συνάρτηση με ποικιλία θεμάτων και εμπειριών, και δεν μπορούν να αναπτυχθούν στα πλαίσια μεμονωμένων «κλειστών» διδακτικών προγραμμάτων (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 1999, Kupfer-Schreiner, 2001).

Στο επίκεντρο της προσέγγισης «διαθεματικός γραμματισμός» βρίσκεται η αλληλεπίδραση γλώσσας και μάθησης και η έννοια της κατανόησης (Switalla, 1993). Πέρα από αναφορές στα γνωρίσματα του λόγου, με βάση τον οποίο οι μαθητές καλούνται να πληροφορούνται και να μαθαίνουν<sup>2</sup> στα μαθήματα ειδικότητας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση πρακτικής δραστηριότητας και σχολιασμού της με σκοπό τη δημιουργία μιας αξιοποιήσιμης γνώσης. Υπογραμμίζεται σχετικά ότι η ορθή εκτέλεση μιας πρακτικής δραστηριότητας που προσβλέπει στην εξοικείωση και τη «βιωματική αντίληψη» ενός μαθηματικού θεωρήματος ή ενός φυσικού νόμου δεν εξασφαλίζει από μόνη της κατανόηση. Η τελευταία προϋποθέτει ότι ο μαθητής μπορεί να ερμηνεύσει και να αιτιολογήσει τις ενέργειες που εκτελέστηκαν, να πει γιατί λ.χ., προκειμένου να τραβήξει μια παράλληλη σε ευθεία από δεδομένο σημείο, πρέπει να τοποθετήσει το χάρακα ή το τρίγωνο με το συγκεκριμένο τρόπο, σε τι αποσκοπεί αυτή η ενέργεια και τι πετυχαίνει. Μαθησιακή πρόοδος και πραγματική διεύρυνση της εμπειρίας συντελούνται μόνο εφόσον ο μαθητής προχωρήσει και σε εννοιολογική επεξεργασία της πράξης μέσα από την ανάλυση και την (απο)δόμησή της. Αφαίρεση και απόσταση από την πράξη υφίστανται, όμως, μόνο μέσα από το λόγο (Kupfer-Schreiner, 2001).

## 5. Συνύφανση γλωσσικών και γνωστικών στόχων στα μαθήματα ειδικότητας<sup>3</sup>

Προσανατολισμένοι στο «διαθεματικό γραμματισμό» διδακτικός προγραμματισμός, εστιάζοντας στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού που σχετίζονται με τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων, ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά βημάτων (α-δ) (DfES, 2004):

### α. Ανίχνευση των χαρακτηριστικών περιστάσεων χρήσης της γλώσσας, των πιο διαδεδομένων ειδών και των λειτουργιών του λόγου στο συγκεκριμένο μάθημα ειδικότητας

*Ευκαιρίες άσκησης του προφορικού λόγου:*

Διατύπωση προβληματισμού και υπόθεσης, σχολιασμός εικόνας, βίντεο ή πειράματος, άντληση και παρουσίαση πληροφοριών από κείμενο, εξήγηση φαινομένου, περιγραφή και εξήγηση μοντέλου, παρουσίαση θέματος.

*Ευκαιρίες άσκησης του γραπτού λόγου:*

Κράτημα σημειώσεων, παρουσίαση θέματος, διατύπωση αποτελεσμάτων, καταγραφή παρατηρήσεων, διαδικασιών, οδηγιών, διατύπωση προβλήματος και τρόπου επίλυσής του.

(Kupfer-Schreiner, 2001, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW, 1999/2002)



*Λειτουργίες – Είδη του λόγου*

Ο μη-αφηγηματικός λόγος και τα κειμενικά είδη που τον αντιπροσωπεύουν (εξήγηση, περιγραφική αναφορά, αναφορά-εξιστόρηση, ανάλυση, αξιολόγηση...) αποτελούν το κατεξοχήν είδος λόγου που χρησιμοποιείται στα μαθήματα ειδικότητας. Το είδος αυτό έχει περιορισμένη θέση στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ στην καθημερινή επικοινωνία των παιδιών τα σχετικά κειμενικά είδη δεν εμφανίζουν διακριτές συμβάσεις, ιδιαίτερα αν αυτά ζουν σε οικογένειες με περιορισμένη επαφή με το γραπτό και τον 'επίσημο' λόγο. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999)

Σε σχέση με τη χρήση του λόγου στα μαθήματα ειδικότητας του ελληνικού σχολείου διαπιστώνεται χάσμα ανάμεσα στη διδακτική πράξη και τις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος ή τις οδηγίες προς τους διδάσκοντες. Από προφορικές αναφορές γηγενών μαθητών που συνελέγησαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών»<sup>4</sup> προκύπτουν ως πιο συνηθισμένες «δραστηριότητες στην τάξη»:

- ο προφορικός έλεγχος της μάθησης με ερωτήσεις του εκπαιδευτικού
- η ακρόαση της παρουσίας του διδάσκοντα
- η σχολιασμένη ανάγνωση του κειμένου από το διδακτικό εγχειρίδιο
- η συζήτηση στην τάξη
- η -ατομική κατά το πλείστον- ενασχόληση με τις ασκήσεις του βιβλίου
- και «καμιά φορά» η θέαση βίντεο.

Η συμβουλευτική διδακτική βιβλιογραφία προσθέτει, όμως, μεταξύ άλλων:

- την ερμηνεία και την αιτιολόγηση φαινομένων
  - την κατάθεση προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων
  - την επεξεργασία και την αξιοποίηση πληροφοριών
  - τη συγκέντρωση στοιχείων και την παρουσίαση θέματος στην τάξη
  - την εποικοδομητική συμμετοχή σε συζητήσεις
- (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999)

**β. Προσδιορισμός των επιμέρους δεξιοτήτων που μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της μάθησης στα μαθήματα ειδικότητας - μέσα από την (συν)ομιλία, την ανάγνωση και τη συγγραφή**

*Ενίσχυση της μάθησης μέσα από τη (συν)ομιλία:*

- αξιοποίηση της ομιλίας για τη διασαφήνιση και την παρουσίαση ιδεών, την ένταξη καινούριων πληροφοριών στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή,
- ενεργή ακρόαση με συγκεκριμένο σκοπό, εποικοδομητική συμμετοχή σε συζητήσεις και συνεργατικούς συλλογισμούς, π.χ. για την επίλυση ενός προβλήματος

*Ενίσχυση της μάθησης μέσα από την ανάγνωση:*

- αξιοποίηση του κειμένου για την πληροφόρηση και τη μάθηση: ταχεία επιλογή κατάλληλου κειμένου, σκόπιμος τρόπος ανάγνωσης, εύχρηστη καταγραφή πληροφοριών
- άντληση πληροφοριών και συναγωγή νοημάτων από το κείμενο, αξιοποίηση της δομής και των συμβάσεων κειμενικών ειδών για γραπτές παραγωγές

*Ενίσχυση της μάθησης μέσα από τη συγγραφή:*

- η συγγραφή ως εργαλείο συλλογισμού, διερεύνησης, εξακρίβωσης και καταγραφής ιδεών: εύχρηστες σημειώσεις, κατάλληλη οργάνωση των γραπτών ανάλογα με το σκοπό και τον αποδέκτη, σαφής σύνδεση περιεχομένων, έκφραση σύνθετων ιδεών, επιλογή του κατάλληλου επιπέδου 'τυπικότητας'.

(DfES 2004, Busse, Neuhaus & Steffens 2001)

### **γ. Σύνδεση γλωσσικών και γνωστικών στόχων**

Η αξιοποίηση στόχων του γλωσσικού μαθήματος και η συσχετίσή τους με στόχους και περιεχόμενα των μαθημάτων ειδικότητας θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη συνοχή καθώς και μια κατάλληλη κλιμάκωση στη στοχοθεσία με προσανατολισμό το «διαθεματικό γραμματισμό». Ωστόσο, στην περίπτωση του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος, η διαδικασία αυτή περιπλέκεται λόγω της γενικόλογης διατύπωσης των στόχων του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα» και της έλλειψης διαφοροποίησης και κλιμάκωσής τους από τάξη σε τάξη. Επιδιώκεται λόγου χάριν «να ακούει ο μαθητής προσεκτικά και να κατανοεί τα λεγόμενα του ομιλητή, σε διάφορες περιστάσεις ομιλίας ή να διαβάζει σιωπηρά, με ικανότητα συγκέντρωσης, για να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999, σ.59, 66)

Πάντως, περισσότερο σχετικοί με τις γλωσσικές ανάγκες στα μαθήματα ειδικότητας μπορούν να θεωρηθούν οι εξής στόχοι:

*«Ο μαθητής επιδιώκεται [...]*

*... να χρησιμοποιεί σε όλα τα μαθήματα τις γνώσεις του, ώστε, ανάλογα με το αντικείμενο, ο λόγος του να αποδίδει με σαφήνεια το περιγραφόμενο ή αφηγούμενο*

*... να διατυπώνει τις σκέψεις του με λογική αλληλουχία σε άλλα μαθήματα (ένα θεώρημα στα μαθηματικά, μία αρχή στη χημεία κ.ο.κ.)*

*... να εφαρμόζει τις γνώσεις του (για γραπτή περιγραφή και αφήγηση) σε γραπτές εργασίες άλλων μαθημάτων (π.χ. περιγραφή στη βιολογία ή τη γεωγραφία, αφήγηση γεγονότων στην ιστορία κ.λπ.)*

*... να συλλέγει υλικό από διάφορες πηγές, να το αξιοποιεί κατάλληλα για τη σύνθεση ερευνητικής εργασίας και να συμμετέχει στη σύνταξη ομαδικής ερευνητικής εργασίας.»*

(Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1999, σσ.59-101).

Μια άλλη ιδιαιτερότητα του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος, που επηρεάζει τη διαδικασία σύνδεσης γλωσσικών και γνωστικών στόχων, αφορά στο «κρυπτογλωσσικό» χαρακτήρα πολλών στόχων των μαθημάτων ειδικότητας. Τόσο οι στόχοι που αναφέρει το ισχύον πρόγραμμα όσο και τα θέματα των διαγωνισμάτων<sup>5</sup> αναφέρονται σε διανοητικές πράξεις που προϋποθέτουν αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, για τις οποίες όμως δεν φαίνεται να γίνεται άλλου είδους προετοιμασία στα μαθήματα, πέρα από τις προσφορικές απαντήσεις και τις παρεμβάσεις στις -ανοργάνωτες ως επί το πλείστον- συζητήσεις στην τάξη. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Γεωγραφίας αναμένεται από τους μαθητές μεταξύ άλλων «να ερμηνεύουν, να διατυπώνουν υποθέσεις και συμπεράσματα, να ορίζουν, να περιγράφουν, να αξιολογούν, να σχολιάζουν, να ανακαλούν γνώσεις» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1999, σσ.488-505, Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2002), ενώ τα θέματα των διαγωνισμάτων ζητούν ανάλυση, περιγραφή, εξήγηση, σύγκριση, ορισμό, αιτιολόγηση καθώς και την παραγωγή ευρύτερων μονάδων λόγου: «Περιγράψτε τις εκβολές ενός

ποταμού», «Τι γνωρίζετε για τα ηφαίστεια;», «Να κάνετε μια σύντομη τελική κριτική της Εικονομαχίας» ή «Ποιες πιθανότητες έχει ένα ζευγάρι να κάνει αγόρι ή κορίτσι και γιατί;»

Η ανάλυση δειγμάτων γραπτού λόγου από διαγωνίσματα που συνελέγησαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» τόσο από φυσικούς όσο και από αλλόγλωσσους μαθητές ανέδειξε αρκετές ανεπάρκειες, οι οποίες αφορούν και μέρος των φυσικών ομιλητών. Αυτές εντοπίστηκαν όχι μόνο σε σχέση με την ορθογραφία και τη στίξη αλλά κυρίως στους τομείς του εύρους και της ακρίβειας του λεξιλογίου, της σύνδεσης των προτάσεων, της σαφήνειας και της συνεκτικότητας στην παρουσίαση του θέματος (Αννίνου κ.ά, 2004).

Εν κατακλείδι, ως πηγές για τον προσδιορισμό της παράλληλης γλωσσικής εστίασης στα μαθήματα ειδικότητας -με αποδέκτες όλους τους μαθητές- μπορούν να αξιοποιηθούν:

- το Αναλυτικό Πρόγραμμα (γλωσσικό μάθημα και μαθήματα ειδικότητας)
- τα Βιβλία του Καθηγητή και οι διδακτικές επισημάνσεις για τα μαθήματα ειδικότητας
- η «γλωσσική πραγματικότητα» στα μαθήματα ειδικότητας (ευκαιρίες χρήσης του λόγου, λειτουργίες του λόγου, κειμενικά είδη)
- δείγματα προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών σε σχέση με τη διδακτέα ύλη
- τα κριτήρια αξιολόγησης και τα θέματα των διαγωνισμάτων.

Για να διευκρινιστεί η διαδικασία προσδιορισμού της παράλληλης γλωσσικής εστίασης, παρατίθεται ένα παράδειγμα από το μάθημα της Γεωγραφίας στη Β' Γυμνασίου με βάση την ενότητα με θέμα «Η γεωλογική ιστορία της Ευρώπης» (Υπουργείο Παιδείας 1998).

Σε σχέση με τους στόχους που αναφέρει το «Βιβλίο του Καθηγητή» (σελ. 48-49), συγκεκριμένα:

- «να συνηθίσει ο μαθητής στην ιδέα ότι η εικόνα του κόσμου που βλέπει γύρω του αφορά αυτήν τη στιγμή και όχι το μακρινό παρελθόν ή το απώτερο μέλλον
  - να κατανοήσει ότι σε μεγάλο βαθμό οι σημερινές συνθήκες ζωής του καθορίζονται από μεγάλης έκτασης γεωλογικά γεγονότα τα οποία συνέβησαν πριν από εκατομμύρια χρόνια»
- παρατηρούμε ότι η διατύπωσή τους δεν είναι επαρκώς 'λειτουργική', καθώς δεν αναφέρεται σε αναγνωρίσιμες συμπεριφορές και δεν διευκολύνει μαθητές και εκπαιδευτικούς στην εξέλιξη και την αξιολόγηση της μάθησης: Σε ποιες ενέργειες και συμπεριφορές άραγε διαφαίνονται η «συνήθεια» και η «κατανόηση» (Bimmel, Kast & Neuner, 2000);

Επίσης, επιβεβαιώνεται και σε αυτή την περίπτωση η διάσταση ανάμεσα στις γλωσσικές απαιτήσεις των προτεινόμενων δραστηριοτήτων -πέρα από εντοπισμό και αναφορά, ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν, να δικαιολογήσουν, να τονίσουν τις διαφορές- και την αποσιώπηση των γλωσσικών συνεπαγωγών στη διατύπωση των στόχων.

Έτσι, στη συγκεκριμένη ενότητα, ο προσδιορισμός της παράλληλης γλωσσικής εστίασης προϋποθέτει τόσο την ανάδειξη της κρυμμένης γλωσσικής διάστασης των διδακτικών στόχων, όσο και την πιο λειτουργική διατύπωσή τους, που θα μπορούσε να έχει λ.χ. την ακόλουθη μορφή:

«Επιδιώκεται οι μαθητές...

- να σημειώσουν στο χάρτη πού βρίσκονται οι βασικότερες ευρωπαϊκές οροσειρές και να τις κατονομάσουν
- να εξιστορήσουν τις κυρίες φάσεις της γεωλογικής ιστορίας της Ευρώπης και να αποτυπώσουν στο χάρτη το παλαιότερο και το νεότερο τμήμα της ηπείρου

- να αναφερθούν σε παραδείγματα σύγχρονων γεωλογικών φαινομένων και να εξηγήσουν τι ακριβώς συμβαίνει και γιατί
- να αναπαραστήσουν με ένα απλό σκίτσο την ορογένεση και να τη σχολιάσουν
- να συνδυάσουν την εξαφάνιση των βουνών με τη διαδικασία της διάβρωσης, εξηγώντας λ.χ. γιατί δεν υπάρχουν μεγάλες πεδιάδες στην Ελλάδα, ενώ υπάρχουν τεράστιες στη Ρωσία
- να κατονομάσουν τα πιο σημαντικά ορυκτά της Ευρώπης και να αναφέρουν πώς δημιουργήθηκαν τα αποθέματα άνθρακα.»

Στη συνέχεια, και αν λάβουμε υπόψη

- τη γενική επιδίωξη του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα», να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να διατυπώνει τις σκέψεις του με λογική αλληλουχία σε άλλα μαθήματα (ένα θεώρημα στα Μαθηματικά, μία αρχή στη Χημεία κ.ο.κ.)
- τη σημασία της εξήγησης για τα «φυσιογνωστικά» μαθήματα γενικά και τη συγκεκριμένη ενότητα Γεωγραφίας ειδικά (Kupfer-Schreiner, 2001)
- τη σύγχυση που παρατηρείται στο λόγο των μαθητών σε σχέση με τη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων<sup>6</sup> (Feilke, 1996),  
θα μπορούσαμε να οροθετήσουμε τη γλωσσική εστίαση της ενότητας «Η γεωλογική ιστορία της Ευρώπης» ως αναφορά στις συμβάσεις της εξήγησης φυσικών φαινομένων και στη σαφήνεια της διατύπωσης αιτιών και αποτελεσμάτων<sup>7</sup>:

«Επιδιώκεται οι μαθητές...

να μπορούν να συντάξουν μία άρτια εξήγηση, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τους δείκτες έκφρασης της αιτίας και του αποτελέσματος, για τα θέματα:

- οι μεγάλες διαφορές στο ανάγλυφο της Ευρώπης
- η ύπαρξη πλούσιων αποθεμάτων άνθρακα στο ευρωπαϊκό υπέδαφος
- η διαδικασία της ορογένεσης».

#### **δ. Κατάθεση διδακτικών προτάσεων για την επιλεγείσα γλωσσική εστίαση<sup>8</sup>**

Τόσο η «πλαισιωμένη διδασκαλία» όσο και η κατεύθυνση του «διαθεματικού γραμματισμού» επιμένουν στην εστίαση των στόχων στα γνωστικά αντικείμενα και επισημαίνουν τον κίνδυνο να μετατραπεί το μάθημα ειδικότητας σε γλωσσική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, η συστηματική αναφορά στις συμβάσεις της εξήγησης, λ.χ. μέσα από το σχολιασμό περισσότερων καλών κειμενικών προτύπων και την επίδειξη συγγραφής, αποτελεί αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας και δεν έχει θέση σ» ένα μάθημα Γεωγραφίας.

Ωστόσο, στην ενότητα «Η γεωλογική ιστορία της Ευρώπης», η αναφορά στην εξήγηση φυσικών φαινομένων θα μπορούσε να περιλαμβάνει διδακτικές ενέργειες όπως:

- τη σχολιασμένη ανάγνωση ή τη συγγραφή ενός ποιοτικού παραδείγματος σχετικού με το θέμα διδασκαλίας, με σκοπό τον εντοπισμό σημαντικών συμβάσεων της εξήγησης: χρήση ειδικού λεξιλογίου, παρουσία δεικτών αιτίας και αποτελέσματος (χωρίς να αποκλείονται και άλλοι δείκτες: π.χ. χρονικής ακολουθίας, σύγκρισης και αντίθεσης), συνοδευτική παρουσία επεξηγηματικού γραφήματος ή σκίτσου, χρήση του ενεστώτα και του τρίτου προσώπου
- την αναγνώριση ενός δείγματος εξήγησης ανάμεσα σε διάφορα κείμενα που αναφέρονται στα θέματα της ενότητας ή τη σύγκριση ανάμεσα σε δύο εξηγήσεις για το ίδιο αντικείμενο
- την επιλογή κατάλληλου συνοδευτικού γραφήματος.

Για την πρόσθετη υποστήριξη των μαθητών με περιορισμένη γλωσσομάθεια, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παράλληλης γλωσσοδιδακτικής εστίασης, μπορούν να προβλεφθούν επίσης:

- η συμπλήρωση / επιλογή / διόρθωση δεικτών αιτίας και αποτελέσματος σε κείμενο-εξήγηση που αναφέρεται σε θέμα της διδακτικής ενότητας
- η επιλογή της κατάλληλης επόμενης πρότασης μετά από αιτιολογικό σύνδεσμο, αξιοποιώντας την καταφορική λειτουργία των δεικτών αιτίας και συμπεράσματος
- η ανασυγκρότηση κειμένου-εξήγησης που αναφέρεται σε θέμα της διδακτικής ενότητας (Borloz-Μάρκου, 2003).

## 6. Προοπτικές

Στόχος του κειμένου αυτού ήταν μια συνοπτική ενημέρωση για παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές οι οποίες, σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, μπορούν να καταστήσουν τη διδασκαλία σε μια τάξη συμφοίτησης πιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές – γηγενείς και αλλοδαπούς. Εντούτοις, όπως αποδείχτηκε και από την προσπάθεια εφαρμογής μιας από τις προτεινόμενες διαδικασίες – της συνύφανσης γλωσσικών και γνωστικών στόχων στα μαθήματα ειδικότητας – για μια ενότητα Γεωγραφίας της Β» Γυμνασίου, η θετική συμφοίτηση δεν είναι εφικτή ως υπόθεση κάποιων μεμονωμένων εκπαιδευτικών με ιδιαίτερες ευαισθησίες. Προϋποθέτει όχι μόνο τη σύμπραξη όλου του σχολείου αλλά και ευρύτερες συστημικές παρεμβάσεις, όπως, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την κατάρτιση ενός αξιοποιήσιμου διαθεματικού Αναλυτικού Προγράμματος με επίκεντρο τον προσδιορισμό λειτουργικών, διαβαθμισμένων και αλληλοεπιδρώντων διδακτικών στόχων.

Η παρουσία των παιδιών οικονομικών μεταναστών στο σχολείο από μόνη της δεν είναι αρκετή για να προωθήσει μια μεταρρυθμιστική δυναμική με προοπτική να βελτιωθούν οι συνθήκες σχολικής ένταξης. Άλλωστε, η διεθνής εμπειρία των τελευταίων δεκαετιών αποκαλύπτει την εντυπωσιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να παρακάμπτουν το ζήτημα, εκμεταλλευόμενα τις υπάρχουσες δικλίδες ασφαλείας και δημιουργώντας καινούριες. Από τη άλλη, ίσως να μην είναι δυνατόν να αγνοούνται επ» άπειρον, ακόμα κι εδώ στην Ελλάδα, οι αυξημένες αρρυθμίες στην επίδοση των γηγενών μαθητών, όπως προκύπτουν από τις πρόσφατες διεθνείς συγκριτικές έρευνες, και να δρομολογηθούν ευρύτερες αλλαγές, από τις οποίες δεν αποκλείεται να επωφεληθούν και οι «μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο».

### Σημειώσεις

<sup>1</sup> English as an Additional Language

<sup>2</sup> Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτή τη συνάρτηση παρουσιάζει η διάκριση ανάμεσα σε τρεις συνιστώσες της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου: *λεξική, προτασιακή και καταστασιακή αναπαράσταση* (Fuhrman et alii, 2001).

<sup>3</sup> Η επίμονη αναφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους στην ενότητα που ακολουθεί μπορεί να παραξενεύει έναν φιλελεύθερο και προοδευτικό εκπαιδευτικό. Στην πραγματικότητα, όμως, η σαφήνεια, η ακρίβεια και η λειτουργικότητα των διδακτικών στόχων τού δίνουν μεγαλύτερη ελευθερία. Η εξάρτηση από τη διδακτέα ύλη και το διδακτικό εγχειρίδιο σχετίζονται

άμεσα με την απουσία του στόχου στην «παιδαγωγική κουλτούρα» του ελληνικού σχολείου. Ισχύει μάλιστα ότι όσο πιο παιδοκεντρικά και «επικοινωνιακά» επιδιώκεται να εξελιχθεί το μάθημα, τόσο μεγαλύτερες είναι οι απαιτήσεις σε επίπεδο στοχοθεσίας και διδακτικού σχεδιασμού.

<sup>4</sup> Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Β» και Γ» ΚΠΣ, [www.keda.gr](http://www.keda.gr)

<sup>5</sup> Προφορικές αναφορές εκπαιδευτικών και μαθητών από σχολεία συνεργαζόμενα με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών».

<sup>6</sup> «Καταρχήν θα ήθελα να πω πως στην συμερινή εποχή για να βρις έναν φίλο είναι πολύ δύσκολο γιατί για να βρις έναν φίλο θα είσαι πολύ τυχερός αλιθινο φίλο.»

«Μου αρεση το βολει επιδη δεν τρεχης δεν κουραζεσαι και δεν φοβασαι επιδη αν χανεις με μια μικρη προσπαθια μπορεις να νικησεις ...»

«Το άθλημα που μου αρέσει είναι το ποδόσφαιρο γιατί ασκούμε τρέχω και γιατί παίζουν όλα τα παιδιά συμμετέχουν. Κάνεις πλάκες γελάς, και εγώ μπένω τερματοφύλακας γιατί εμένα μου αρέσει πολύ στο τερμα και δεν χρησιμοποιείς πολύ δύναμη, γιατί κιόλας αυτή θέση είναι πολύ καλή γιατί κάθεσε, κιόλας άμα πηγαίνουν στο άλλο τέρμα οι δικήσου και δεν έρχονται πολύ στο δικό μου τέρμα.» (ΚΕΔΑ, δείγματα γραπτού λόγου από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών).

<sup>7</sup> Εφόσον δεν μπορούμε να στηριχθούμε σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο κλιμακούμενων γλωσσο-διδασκτικών στόχων για το γυμνάσιο, η επιλογή της 'εξήγησης' είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη. Για τη συγκεκριμένη ενότητα θα μπορούσαμε λ.χ. να επιλέξουμε και την 'εξιστόρηση' (πρβλ. DfES 2001a, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2002).

<sup>8</sup> Στην τάξη συμφοίτησης, πέρα από τη γλωσσική εστίαση που απευθύνεται σε όλη την τάξη, χρειάζεται να προσδιοριστεί και η ειδική υποστήριξη των μαθητών με περιορισμένη ικανότητα στη γλώσσα διδασκαλίας (βλ. παραπάνω Πίνακα 2). Στη συγκεκριμένη ενότητα Γεωγραφίας πιθανόν να χρειαζόταν υποστήριξη για την εξιστόρηση των κύριων σταδίων της δημιουργίας της Ευρώπης, για το «ακαδημαϊκό» λεξιλόγιο και τη φρασεολογία (πέρα από την ορολογία), ενδεχομένως και για τη χρήση μεσοπαθητικών ρηματικών τύπων στον Παρατατικό και τον Αόριστο (καλύπτονταν), για τη διάκριση παρώνυμων ουσιαστικών (ο όρος, το όρος, ο ορός).

## Βιβλιογραφία

- Αννίνου, Τζ., Βαρλοκάστα, Σ., Γούτσος, Δ., & Μπακάκου-Ορφανού, Αι. (2004) *Πρακτικός Οδηγός για την Αξιολόγηση του Γραπτού Λόγου των Αλλόγλωσσων Μαθητών*, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2002) Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*: Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003) *Learners for Life: Student Approaches to Learning*. Results from PISA 2000. Paris, OECD.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, μετ. Α. Αλεξανδροπούλου), Αθήνα, Gutenberg.
- Barnett, J. (2002) From the Margins to the Center: ESL as a Whole School Endeavor. Στο: Papatzikou-Cochran, E. (Ed.) (2002). *Mainstreaming*. Alexandria, VA, TESOL Publications.
- Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2000) *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Goethe Institut. München, Langenscheidt.

- Borloz-Μάρκου, Μ.-Α. (2003) *Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Προφορική επικοινωνία, Κατανόηση κειμένων, Γραπτή έκφραση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, [www.keda.gr](http://www.keda.gr).
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Bingham Wesche, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*, Boston MA, Heinle & Heinle Publishers.
- Busse, A., Neuhaus, G. & Steffens, R. (2001) *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz*. Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen. Soest, [www.lfs.nrw.de](http://www.lfs.nrw.de).
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α.Ε. & Μάρκου, Γ.Π. (2003-2004) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Chamot, A. & O' Malley, J. M. (1987) The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to mainstream, *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Chamot, A. & O' Malley, J. M. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Clegg, J. (Ed.) (1996) *Mainstreaming ESL: Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum* Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994/1997) Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. Στο: Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* Cambridge. Cambridge University Press, 33-58.
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997/2000) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα. Gutenberg.
- Davison, Ch. (2001) ESL in Australian schools: from the margins to the mainstream. Στο: Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. (Eds), *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. London, Longman.
- Department for Education and Skills (2001a) *Framework for Teaching English: Years 7, 8 and 9* (DfES 0019/2001), [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk).
- Department for Education and Employment (2001b) *Literacy across the curriculum*, DfEE 0235/2001, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk).
- Department for Education and Skills (2002) *Supporting Pupils Learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk).
- Department for Education and Skills (2004) *Literacy and Learning in Geography*, DfES 0672/2004, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk).
- Echevarria, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2000) *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston, Allyn & Bacon.
- ESCORT -Eastern Stream Center on Resources and Training (2001) *The Help! Kit: A Resource Guide for Secondary Teachers of Migrant English Language Learners*. State University of New York at Oneonta, [www.escort.org](http://www.escort.org).
- Eurydice - Unité européenne (2004) *L» intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

- Evans, R. (1996) *Geography for ESL Students*. Στο: Clegg, J. (Ed.), *Mainstreaming ESL: Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum*, Clevedon, Multilingual Matters, 179-197.
- Feilke, H. (1996) "Weil"-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. Στο: Feilke, H. & Portmann, P.R. (Eds). *Schreiben im Umbruch: Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Stuttgart, Klett.
- Fuhrmann, U., Kummer, M., Marquardt, K. & Tschachmann, U. (2001) *Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht, Texte verstehen und schreiben*, Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen. Soest, www.lfs.nrw.de.
- Ζάγκα, Ε. (2004) *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Genesee, F. (Ed.) (1994/1997) *Educating Second Language Children: the Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harklau, L. (1994) ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 environments, *TESOL Quarterly* 28, 241-272.
- Kasper, L.F., et alii (2000) *Content-based college ESL instruction*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1996) *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA, Language Education Associates.
- Kupfer-Schreiner, C. (2001) Was alle angeht, müssen auch alle lösen: Interkulturelle sprachliche Bildung als integrative Aufgabe des Unterrichts. Στο: Hummelsberger, S. (Ed.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung*. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Leung, C. (2002) Reception classes for immigrant students in England, *TESOL Quarterly*, 36, 93-98.
- Met, M. (1994/1997) Teaching content through a second language, στο F. Genesee (ed.) *Educating Second Language Children: the Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2002) *Rahmenlehrplan Deutsch-Sekundarstufe I*. Berlin, Verlag Wissenschaft und Technik, www.lisum.brandenburg.de
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999/2002) *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern*, Frechen, Ritterbach Verlag.
- Mohan, B. M. (1986) *Language and content*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Mohan, B., Leung, C. & Davison, Ch. (Eds.) (2001) *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. London, Longman.
- Müller, R. (1997) *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*, Aarau, Sauerländer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000) *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule*, Hannover, <http://nibis.ni.schule.de>.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston MA, Heinle & Heinle Publishers.
- Papatzikou-Cochran, E. (Ed.) (2002) *Mainstreaming*. Alexandria, VA, TESOL Publications



- Rösch, H. (2003) *Deutsch als Zweitsprache (DAZ), Im Zentrum des Interesses?* Beitrag zur Ringvorlesung: Deutschunterricht nach der PISA- Studie an der Humboldt Universität zu Berlin, [www.tu.berlin.de/fb2/fadi/hr/DAZ](http://www.tu.berlin.de/fb2/fadi/hr/DAZ).
- Schader, B. (1998) Struktur eines Curriculums für den interkulturellen (Sprach) Unterrichts. Στο: Kuhs, K. & Steinig, W. (Eds), *Pfade durch Babylon, Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg i.B., Fillibach Verlag.
- Siebert-Ott, G. (2001) *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest.
- Switalla, B. (1993) Die Sprache als kognitives Medium des Lernens. Στο: Eisenberg, P. & Klotz, P. (Eds), *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart, Klett.:
- Thomas, W. & Collier, V. (1997) *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tollefson, J. W. (Ed.) (2002) *Language Policies in Education: Critical Issues*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.
- Wong Fillmore, L. (1982) Instructional Language as Linguistic Input: Second Language Learning in Classrooms. Στο: L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom*. New York, Academic Press.
- ΥΠΕΠΘ–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Καραμπάτσα Α., Κλωνάρη Αικ., Κουτσόπουλος Κ., Τσουνάκος Θ. (1998) *Γεωγραφία Β» Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999) *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Ευχαριστώ θερμά τη Δόκτορα Λήδα Τριανταφυλλίδου για τη βοήθειά της κατά τη συγκέντρωση της βιβλιογραφίας και τη φιλόλογο Κλεοπάτρα Φάκλαρη για τη γλωσσική υποστήριξη.