

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

«ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΡΕΘΥΜΝΟ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
6-8 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2000

ΤΟΜΟΣ Β'



Επιμέλεια

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ ΜΙΧΑΗΛΗΣ - ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ

Ατραπός

## ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*Ιορδανίδου Άννα, Κονδύλη Μαριάννα*

Η παρατήρηση της σχολικής τάξης καταδεικνύει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη χρήση του γραπτού λόγου ή, για να είμαστε σαφέστερες, του σχολικού προτύπου για το γραπτό λόγο. Το πρότυπο αυτό εκλαμβάνεται τόσο ως άποψη για την κοινή νέα ελληνική (standard, τυποποιημένη γλώσσα) (βλ. Ιορδανίδου 1996) όσο και ως είδος παραγωγής λόγου (γραπτή δοκιμασία σχολικής «έκθεσης», το «σκέφτομαι και γράφω» του δημοτικού σχολείου). Η έντονα ρυθμιστική σχολική πρακτική, εστιασμένη στο δίπολο σωστό-λάθος και αγνοώντας την κοινωνικά και υφολογικά προσδιορισμένη γλωσσική ποικιλία, συνδυάζεται με παραγωγή λόγου χωρίς συμφραζόμενα περίστασης και περιθωριοποιεί σημαντική μερίδα φυσικών ομιλητών και, όπως είναι προφανές, πολύ μεγαλύτερη μαθητών αλλόγλωσσων.

Η συγκριτική μελέτη σχολικών εκθέσεων μαθητών αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών Ε' και ΣΤ' τάξης<sup>1</sup> οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα πιο τυπικά λάθη είναι τα *ορθογραφικά* (Μ.Ο. 14,3 λάθη σε κάθε γραπτό για τους φυσικούς και 39,05 για τους αλλόγλωσσους, δηλαδή περίπου τρεις φορές πε-

---

1 Το θέμα ήταν "Η αγαπημένη μου εκπομπή στην τηλεόραση" και εξετάστηκαν 20 γραπτά από κάθε κατηγορία μαθητών (οι αλλόγλωσσοι μαθητές ήταν αλβανόφωνοι). Το υλικό προέρχεται από ερευνητικό πρόγραμμα Σωκράτης-Comenius 2 και συλλέχθηκε σε σχολεία της Λάρισας (4', 27' και 36"). Μελετήθηκε επίσης ευρύτερο υλικό εκθέσεων φυσικών ομιλητών από ερευνητικό πρόγραμμα ΠΕΝΕΔ 95, καθώς και εκθέσεις αλλόγλωσσων μαθητών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, 1997-2000).

ρισσότερα).<sup>2</sup> Στον τομέα της *μορφολογίας*, και κυρίως της *μορφοσύνταξης* (π.χ. συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού ή επιθέτου-ουσιαστικού ως προς το γένος και την πτώση), τα λάθη των αλλόγλωσσων είναι κατά Μ.Ο. 2,35 σε κάθε γραπτό, ενώ των φυσικών ομιλητών είναι μόνο 0,1. Η μορφολογία της νέας ελληνικής δημιουργεί ιδιαίτερο πρόβλημα στους αλλόγλωσσους: οι φυσικοί ομιλητές δυσκολεύονται κυρίως σε περιπτώσεις λόγας κλίσης (π.χ. την οδός, τη σαφής κτλ.).

Το *λεξιλόγιο* και η σύνταξη δεν αποτελούν τομείς σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών, αλλά πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι τα γραπτά των αλλόγλωσσων μαθητών είναι γενικά πολύ περιορισμένης έκτασης και με έντονα στοιχεία προφορικότητας. Στη *στιξη* και οι δύο κατηγορίες μαθητών κάνουν πολλά λάθη, πράγματα που οφείλονται στη δυσκολία μετάβασης από τον προφορικό στο γραπτό κώδικα (δυσκολία την οποία αδυνατεί να αντιμετωπίσει ουσιαστικά το σχολείο).

Γενικά, παρατηρείται ότι η σχολική γραπτή παραγωγή των αλλόγλωσσων μαθητών είναι περιορισμένης έκτασης, μικρότερη από το μέσο όρο των φυσικών ομιλητών, με έντονα χαρακτηριστικά προφορικότητας, μορφοσυντακτικά λάθη και πλήθος ορθογραφικών λαθών, σε σημείο να παράγονται κείμενα δυσνόητα έως ακατανόητα.<sup>3</sup>

2 Σε ποσοστό στο σύνολο των λαθών όλων των μαθητών τα ορθογραφικά είναι τα περισσότερα τόσο για τους φυσικούς ομιλητές όσο και για τους αλλόγλωσσους: περίπου 70%.

3 Στο πλαίσιο μιας διαπιστώσαμε μικρότερο βαθμό έλλειψης συνοχής σε σχέση με γραπτά άλλων κατηγοριών αλλόγλωσσων μαθητών (πρβ. Κατή & Κωκτούλη 1997, για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων της Θράκης με μητρική γλώσσα την τουρκική): «Ο τρόπος χρήσης της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο [...] απηχεί μηχανισμούς και στρατηγικές που αναφέρονται σε παραγωγή παιδιών με μητρική γλώσσα την ελληνική μικρότερης ηλικίας - κυρίως πρώτης και δεύτερης δημοτικού. Συνοπτικά, για τα περισσότερα παιδιά της μεριότητας, τα οποία αγνοούν τους σχετικούς περί κείμενου ορισμούς, η παραγωγή κειμένων φάνετα ότι σπινωτά απάντηση (με τη μορφή παράθεσης ονομάτων ή εκφωνημάτων) σε ένα ερώτημα».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα σύγκρισης με τη γλωσσική συμπεριφορά αλλόγλωσσων μαθητών (αλβανόφωνων και ρωσόφωνων) δευτεροβάθμιων δημοτικών σχολείων της Αθήνας, που ερευνάται στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παλλυνοσοτώντων και Αλλοδαπών Μαθητών (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Βλ. Βαροκώστα & Τριανταφυλλίδου υπό δημ. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι τα μορφοσυντακτικά λάθη κυριαρχούν και εδώ: λάθη στη χρήση των άρθρων και των αντωνυμιών, στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, και στη συμφωνία υποκαίμενου-ρήματος. Επίσης χαρακτηρισικά είναι τα λάθη που αφορούν τη διάκριση τρόπου ενέργειας (aspect).

Με δεδομένο ότι η άσκηση στο γραπτό λόγο αποτελεί βασική επιδίωξη της σχολικής εκπαίδευσης και απαραίτητη προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης, επιβάλλεται να αναζητηθούν διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι, κυρίως ως προς την αξιοποίηση κειμενικών και εξωκειμενικών συμφραζομένων.

Προς την κατεύθυνση αυτή, δοκιμάστηκε φάκελος ενισχυτικού υλικού με ασκήσεις-δραστηριότητες, όπου η κατάρτιση της δομής της νεοελληνικής γλώσσας συνδυάζεται με τη χρήση της σε συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο και για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς.<sup>4</sup> Με βάση αυθεντικά κείμενα, συνήθως με εικονογράφηση (όπως διαφήμιση, εικονογραφημένη ιστορία και συνταγή μαγειρικής), ζητήθηκε συμπλήρωση ονομαστικών και ρηματικών τύπων, εύρεση συνωνύμων και αντιθέτων, παραγωγή λόγου κ.ά. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό σε αυτού του είδους τις ασκήσεις: αν εξαιρέσουμε τα λάθη ορθογραφίας και στίξης, που απαιτούν ιδιαίτερο διδακτικό χειρισμό, το 80% περίπου των αλλόγλωσσων μαθητών έκανε 1-3 λάθη σε σύνολο πιθανών λαθών 7-12 (για πιο αναλυτική παρουσίαση, βλ. Γαλανόπουλος, Κουτσοурή, Ιορδανίδου 2000). Το αντίστοιχο ποσοστό των φυσικών ομιλητών είναι περίπου 90%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παραγωγή λόγου, σαφώς εκτενέστερη σε σχέση με τη σχολική έκθεση, την οποία θα σχολιάσουμε αναλυτικότερα αμέσως παρακάτω.

Στις δύο δοκιμασίες παραγωγής λόγου τα παιδιά έγραψαν κείμενα που δε συνηθίζουν στη σχολική πραγματικότητα του «σκέφτομαι και γράφω». Χρειάστηκε να κατανοήσουν και να παραγάγουν λόγο σε δεδομένα περίστασης, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές παραμέτρους επικοινωνίας.

4 Η δοκιμασία του υλικού (15 ασκήσεις) έγινε στα δημοτικά σχολεία της Λάρισας που προαναφέρθηκαν, τόσο σε αλλόγλωσσους μαθητές όσο και σε φυσικούς ομιλητές. Οι περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος είχαν συμμετάσχει στην έρευνα της προηγούμενης χρονιάς (συγγραφική έκθεση: "Η γραπτή μου επομπή στην τηλεόραση"). Η επεξεργασία και η διάρθωση έγινε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Σε παρόμοια πρόταση, η οποία στηρίζεται γενικότερα σε θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα της διδακτικής της γλώσσας ως πολύ-επιστημονικού πεδίου σύζευξης γλωσσολογίας - παιδαγωγικής - ψυχολογίας - κοινωνιολογίας (βλ. ενδεικτικά Richards & Rodgers 1986, Widdowson 1990) καταλήγει και αξιολόγηση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: "Προτείνουμε στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης τη δημιουργία υλικού το οποίο αναδεικνύει τη δομή της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουμε το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την ανάλυση γραμματικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής. Οι δραστηριότητες αυτές, κατάλληλες για νεαρούς μαθητές, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε οποιοδήποτε διδακτικό εγχειρίδιο". (Κατομαλή 1999: 233).

Στο πρώτο είδος (εικονογραφημένη ιστορία<sup>5</sup>) εξετάσαμε 37 κείμενα μαθητών (11 αλλόγλωσσων και 26 φυσικών ομιλητών). Δεν μπορούμε να κατατάξουμε τα παιδικά γραπτά σε ένα συγκεκριμένο είδος λόγου σύμφωνα με τα κριτήρια των αναφορικών και των κειμενικών παραμέτρων του αφηγηματικού και μη αφηγηματικού λόγου (βλ. ενδεικτικά Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 223 και 227). Παρ' όλα αυτά, μπορούμε διαισθητικά να τα κατατάξουμε περισσότερο στο είδος της περιγραφής, μολονότι εμφανίζονται και κάποιοι δείκτες χαρακτηριστικοί της ζωντανής προφορικής αφήγησης στα ελληνικά, όπως π.χ. το αφηγηματικό να. Είναι αυτονόητο ότι τα λάθη ορθογραφίας και στίξης ακολουθούν τα ποσοστά που εμφανίζονται στις δομολειτουργικές ασκήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτά τα λάθη δημιουργούν προβλήματα κατανόησης, με την έννοια ότι ο αναγνώστης χρειάζεται να «επαναπροφορικοποιήσει» το κείμενο προκειμένου να το καταλάβει. Για παράδειγμα:

*Καποτε ήταν ένα μικρο παιδακι που δεν ειχε ουτε σπυτι ουτε γονις και ήταν αναγκαζόμενος να κηματε στα μπαγκακια σε εγκαταλιμενα σπιτια στις πλατειες. Οταν πεινοσε να εκλεβαι. Να τον κηργαι η αστηνομια να των κηργαινε η ιδιοκτηιτες των μεγαζιον αμα των πιασουν να των χτιπανι να των βρειζουν. Να των πιανουν και να των πιγενουν στην αστινομια.*

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τα γραπτά των αλλόγλωσσων μαθητών και των μαθητών φυσικών ομιλητών μπορούν να διαφοροποιηθούν και ως προς τον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου όπου ενεργοποιούνται κειμενικοί και πραγματολογικοί παράγοντες. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε μερικές όψεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών με κριτήρια δεικτών λεξιλογικής και σημασιολογικής συνοχής, λαμβάνοντας υπόψη και την έκταση των γραπτών. Οι δείκτες συνοχής στηρίζονται κυρίως στις επεξεργασίες των Halliday & Hasan (1976, 1989) (για σχετική επεξεργασία σε δείγματα λόγου μαθητών ελληνικών σχολείων, βλ. Κατή & Κωστούλη 1997, Αρχάκης & Ιορδανίδου υπό δημ.).

Ως προς την έκταση, στα γραπτά των φυσικών ομιλητών η λεξιλογική πυκνότητα είναι κατά Μ.Ο. 71,19 (με μέγιστο τις 142 λέξεις και ελάχιστο τις 30 λέξεις). Τα γραπτά των αλλόγλωσσων παρουσιάζουν λεξιλογική πυκνό-

5 Διυδοχι τεσσάρων εικόνων, όπου φαίνεται ένας άνθρωπος να προσπαθεί να βρει τρόπο να ζυσταθεί και να φάει. Η οδηγία είναι: «Στη σελίδα αυτή βλέπετε κάποιες εικόνες. Όμως λείπουν τα λόγια. Μπορείς να γράψεις κάτι εσύ, φτιάχνοντας μια ιστορικούλα. (Π.χ. Κάποτε ήταν ένας φτωχός άνθρωπος, που κρύονε και πεινούσε.)»

τητα με Μ.Ο. 70,45 (με μέγιστη τιμή 103 και ελάχιστη τιμή 54). Από αυτή λοιπόν την άποψη δεν μπορούμε να διακρίνουμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές.

Οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά βάσει των τεσσάρων εικόνων είχαν πολλαπλό ενδιαφέρον. Ας σημειωθεί ότι οι εικόνες είχαν επιλεγεί έτσι ώστε να μην επιτρέπουν άμεση περιγραφή των γεγονότων. Πέρα από την αρχική φράση «Κάποτε ήταν ένας φτωχός άνθρωπος, που κρύωνε και πεινούσε», η οποία προσφέρθηκε ως παράδειγμα εκκίνησης και ερμηνευτικό πλαίσιο, τα παιδιά έπρεπε να κάνουν εικασίες για κεντρικά γεγονότα που θα έδιναν νόημα στις εικόνες. Επομένως, ήταν αναμενόμενες και οι δύο βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά στις δύο βασικές κατηγορίες γραπτών: (α) ορισμένα παρέμειναν δεσμευμένα από την εικονογράφηση και μάλλον περιγράφουν τις εικόνες παρά πλάθουν μια ιστορία, και (β) ορισμένα, για να δημιουργήσουν την ιστορία, παρεισάγουν ερμηνευτικά στοιχεία, τα οποία σε ακραίες περιπτώσεις απομακρύνονται εντελώς από τα διαθέσιμα πραγματολογικά στοιχεία (όπως η περίπτωση του αλλόγλωσσου μαθητή που πλάθει την ιστορία του πάνω στον ιστό του παραμυθιού «Το κοριτσάκι με τα σπύρα»<sup>6</sup>).

Ασφαλώς αυτές οι δύο κατηγορίες δεν είναι σαφώς διαχωρισμένες. Ωστόσο, τυπικά της (α) κατηγορίας είναι τα γραπτά τα οποία αναφέρονται άμεσα στις εικόνες απαριθμώντες τες ή γράφοντας κάτω από καθεμία το αντίστοιχο κείμενο. Τα υπόλοιπα γραπτά, χωρίς να κάνουν άμεση αναφορά στις εικόνες, ακολουθούν έμμεσα την ίδια στρατηγική: τα κείμενα είναι σχετικά μικρής έκτασης και εκδηλώνουν μάλλον αναφορικές παραμέτρους διαδικαστικού/περιγραφικού λόγου (πρβ. Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 225).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ελάχιστα περαιτέρω ερμηνευτικά στοιχεία για τη δημιουργία της ιστορίας. Αυτό αποτυπώνεται και στη σύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις. Οι προτάσεις ξεκινούν με χρονικούς συνοχικούς δείκτες (*και, μετά, αργότερα, ύστερα, την άλλη μέρα*) και αναθετικούς δε-

6 *Καποτε ήταν ένας φτωχός άνθρωπος που κρύωνε και πεινούσε, δε είχε καθόλου φαγητό ούτε σπιτι να μείνη και έτσι σκέφτηκε να αναγει μια φωτιά με τα σπύρα που βρήκε. Μάζεψε λιγα ξύλα και έτσι αναγει τη φωτιά. Κάθε σπιρτο που ανάβε ονειρευόταν ένα σπύρι με ζεστασία και μετά εσβόνη το σπιρτο. Όταν άναβε το άλλο σπύρτο γινόταν παλι το ίδιο, όμως αυτή τη φορα ονειρεύτηκαί ένα μεγάλο τραπέζι με πολλή φαγητό. Μεχρι που εσβόσε το σπιρτο και τον ειχε πάρει ο ύπνος.*

λμούς (όμως) στην αρχή της πρότασης προκειμένου να δώσουν μια χωρο-χρονική διαδοχή του λόγου. Η συχνή χρήση επιρρηματικών προτάσεων, που εισάγονται κυρίως με τοπικά, χρονικά και τροπικά επιρρήματα, επιβεβαιώνει την πρόθεση των μαθητών να διατηρήσουν τη διαδοχή της εικόνας.

Τα υπόλοιπα γραπτά υιοθετούν τη (β) στρατηγική (απόσπαση από τις εικόνες). Φαίνεται ότι οι ομιλητές αποφασίζουν να δώσουν επιπλέον ή και άσχετα στοιχεία, όχι για να νοηματοδοτήσουν την εικόνα αλλά για να γράψουν μια ιστορία. Έτσι, χρησιμοποιούν διάφορα «στρατηγήματα», που θα αποτελέσουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας τους: Για παράδειγμα, ο ήρωας είναι άρρωστος, πουλιάει ξύλα για να ζήσει και στη συνέχεια μεταναστεύει, είναι παιδί που ζει σε φτωχογειτονιά και το συντρεχει μία καλή κυρία ή παιδί που χάθηκε ή παιδί που οι γονείς του έχουν σκοτωθεί στον πόλεμο και αναγκάζεται να κλέβει· είναι άνθρωπος που ξεκινάει για άλλη «κατοικία» ή άνθρωπος που περιπλανιέται στο δάσος. Ως ακραίες περιπτώσεις μπορούμε να δούμε το γραπτό που αποσπάζεται πλήρως από την εικόνα και παραφράζει το παραμύθι «Κοριτσάκι με τα σπάρτα», καθώς και αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω, στο οποίο ο μαθητής καταφεύγει σε άμεσο σχολιασμό της διώξης που θα υφίσταται το παιδάκι που κοιμάται στα παγκάκια, με υψηλό δείκτη προφορικής αφήγησης μέσα από τη συνεχή χρήση του αφηγηματικού *να*. Ας σημειωθεί επίσης ότι οι εφημευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν μοτίβα πολέμου, κλοπής και καταδίωξης ανήκουν σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Οι διαφορές ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές και αλλόγλωσσους δεν μπορούν να ανιχνευτούν στην παραπάνω κατηγοριοποίηση της «δέσμευσης» ή της «απόσπασης» από τις εικόνες, εφόσον ίσος περίπου αριθμός φυσικών ομιλητών και αλλόγλωσσων χρησιμοποιούν μία από τις δύο στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν στο αίτημα. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτα στοιχεία προφορικότητας (επαναλήψεις, επανεκκινήσεις, ανακριβείς συνοχικοί δεσμοί κτλ.) (πρβ. τις έρευνες των Αρχάκη & Ιορδανίδου και Αρχάκη, Παπαζαχαρίου & Ιορδανίδου υπό δημ.).

Στη δεύτερη δοκιμασία (παραγωγή διαφημιστικού κειμένου) εξετάσαμε 31 κείμενα, 11 αλλόγλωσσων μαθητών και 20 φυσικών ομιλητών. Στη δοκιμασία οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα μήνυμα με βάση μια υπαρκτή διαφήμιση.

7 Δίνεται εικονογραφημένη διαφήμιση του σοκολατούχου ροφήματος Caotonic, με την οδηγία "Τι θα έλεγες στους φίλους/-ες σου για να τους πείσεις να δοκιμάσουν το γάλα που υπάρχει στη φωτογραφία. (Π.χ. Πείτε αυτό το υπέροχο γάλα.)"

Παρατηρούμε καταρχήν ότι τα παιδιά φρόντισαν να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της διαφήμισης, εστιάζοντας κυρίως στα γραπτά στοιχεία (όνονα, βιταμίνες και μεταλλικά άλατα, σε μία περίπτωση ακόμα και στην εταιρεία, ως εγγυητρια για την ποιότητα του προϊόντος) αλλά και σε δεδομένα της εικόνας τα οποία δε λεκτικοποιούνται άμεσα (π.χ. η εικόνα του Σούπερμαν, που τα παραπέμπει στη δύναμη και στο σφρίγος, όπως φαίνεται και από τη φράση «το σούπερ σοκολατένιο μας»).

Αντίθετα από τη δημιουργία ιστορίας, στο διαφημιστικό μήνυμα διαπιστώνονται αρκετά σημαντικές διαφορές ως προς την έκταση των γραπτών των αλλόγλωσσων σε σχέση με τα γραπτά των φυσικών ομιλητών: ο Μ.Ο. λεξιλογικής πυκνότητας στην πρώτη περίπτωση είναι 61,7 (μέγιστη τιμή 104 και ελάχιστη 30), ενώ στη δεύτερη ο Μ.Ο. είναι 45 (με μέγιστη τιμή 65 και ελάχιστη 14).<sup>8</sup>

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα διαφημιστικά κείμενα χαρακτηρίζονται από ελλειπτικότητα ή/και βραχυλογία (για σχετική ανάλυση, βλ. Κουτσοιλέλου-Μίχου 1997), είναι αναμενόμενο τα πιο εκτεταμένα κείμενα να επιτρέπουν περισσότερες άστοχες επαναλήψεις, ενώ τα μικρότερης έκτασης γραπτά να είναι πιο συνοχικά.

Στα 31 γραπτά διαπιστώνουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ευθύς λόγος. Μόνο σε 5 περιπτώσεις (4 αλλόγλωσσων και 1 φυσικού ομιλητή) εμφανίζεται στην αρχή ή στο τέλος του γραπτού πλάγιος λόγος, ίσως λόγω της επίδρασης της οδηγίας, η οποία αρχίζει με πλάγιο («π θα έλεγες στους φίλους σου...») και εξειδικεύεται σε ευθύ («πείτε αυτό το...»). Τα υπόλοιπα χρησιμοποιούν ευθύ λόγο, με οριστική, υποτακτική ή προστακτική.

Το ίδιο το διαφημιστικό μήνυμα στις πιο συνήθεις μορφές, και ειδικότερα αυτό που απευθύνεται σε παιδιά, ενέχει υψηλό βαθμό προφορικότητας. Απ' αυτή την άποψη, δεν είναι συγκρίσιμο με τα κείμενα δημιουργίας ιστορίας από εικόνες. Άλλωστε, οι απαιτήσεις ενός διαφημιστικού κειμένου είναι πολύ διαφορετικές από άλλα είδη λόγου και η υλοποίησή του επιτρέπει -αν δεν επιβάλλει- υψηλό βαθμό προφορικότητας (πρβ. Κουτσοιλέλου-Μίχου 1997).

8 Πρέπει να σημειωθεί ότι το πλέον εκτεταμένο κείμενο (αλλόγλωσσου μαθητή) είναι γραμμένο με αφηγηματικό-περιγραφικό τρόπο: Είπα σε έναν φίλο μου ότι το γάλα caotonic είναι το πιο καλύτερο γάλα που είχε βγει. Από τα άλλα γαλατα που έχω πει αυτό είναι το καλύτερο. [...]



Για συστηματικότερη ανάλυση των συνοχικών δεσμών σε αυτά τα γραπτά θα έπρεπε να προχωρήσουμε σε εξέταση της διαπρωτασιακής συνοχής τους. Ένας ειδικότερος λόγος που δυσκολεύει την ανάλυση είναι η ελλειμματική στίξη, η οποία συχνά δεν επιτρέπει να διακρίνουμε με σαφήνεια τα όρια των προτάσεων.

Για παράδειγμα:

*όταν ήπια αυτό το γάλα έπιοσα μια ενεργια μεσα μου μια διαθεση ενιοσα κατι διαφορετικο όταν ήπια αυτο το γαλα. (αλλόγλωσσος)*

*Είναι πολύ νόστιμο και έτσι είμαι δυνατός γιατί πίνω το σούπερ κασιονίς. (φυσικός ομιλητής)*

*Εγώ πάντος σου λέω να πάρεις κασιονίς επίσης έχει πολλές βιταμίνες ακόμα και ο ίδιος ο κασιονίς οσι κακεί του έχουν αντισταθεί τους έχει νικήσει. (φυσικός ομιλητής)*

Παρ' όλα αυτά, δεν είναι δύσκολο να δούμε τη συνοχή των κεμένων μέσα από επαναληπτικά σχήματα, που προσιδιάζουν στη συνοχή του διαφημιστικού κεμένου. Έτσι, τα στοιχεία στα οποία θα μπορούσαμε να δούμε δείκτες υψηλής προφορικότητας (π.χ. επανεκινήσεις και λεξιλογικές και σημασιολογικές επαναλήψεις) αποκτούν μερικές φορές διαφορετική λειτουργία στο πλαίσιο του διαφημιστικού κεμένου.

#### **Επανεκκίνηση:**

*Όταν ήπια αυτό το γάλα έπιοσα μια ενεργια μέσα μου μια διάθεση ένιοσα κάτι διαφορετικό όταν ήπια αυτό το γάλα (αλλόγλωσσος)*

#### **Σημασιολογικές και λεξιλογικές επαναλήψεις:**

*Είναι το πιο υπέροχο γάλα, ρουφάς στη στιγμή σοκολατένιο γάλα [...]  
Πιείτε αυτό το υπέροχο σοκολατένιο γάλα, είναι το καλύτερο παιδιά. [...]  
Εγώ κάθε μέρα πινω το απολαυστικό σοκολατένιο κασιονίς, το ρουφάω στη στιγμή. (αλλόγλωσσος)*

*Είπα σε έναν φίλο μου ότι το γάλα κασιονίς είναι το ποιά καλύτερο γαλά που έχει βγει. Από τα άλλα γάλατα που έχω πιεί αυτό είναι το καλύτερο. Τα παιδιά τα κάνει δυνατά. Και δεν είναι το τελευταίο γάλα αλλά τονούμερο ένα. (αλλόγλωσσος)*

*Όταν δοκίμασα αυτό το υπέροχο γάλα άρχισα να πέρνω κάθε μέρα και έπινα πάρα πολύ. Όταν θα πιείτε ή θα δοκιμάσετε αυτό το υπέροχο γάλα θα σας αρέσει πάρα πολλν.*

{Θεματική αλλαγή με αλλαγή §} *Και θα αγοράζετε κάθε μέρα για να απολαμβάνεται τη γεύση αυτού του υπέροχου γάλακτος. (αλλόγλωσσος)*

*Το κασιονίς είναι το πιο σοκολατένιο γάλα στον κόσμο. [...] Είναι ένα ρόφημα με πάρα πολύ σοκολάτα. Αν πιείτε πολύ θα γένεται πολύ δυνατός και θα πετάται σαν τον φίλο μας τον κασιονίς που έχει πολύ δύναμη. (φυσικός ομιλητής)*

*Το γάλα κασιονίς έχει πολύ κακάο και είναι νόστιμο και γευστικό. (φυσικός ομιλητής)*

*Το ρόφημα με τις πολλές βιταμίνες και τα μεταλλικά στοιχεία. Έχει 12 βιταμίνες και 4 μεταλλικά στοιχεία. Έχει γεύση σοκολάτας. Είναι γνήης και θεραπευτικό για την υγεία. (φυσικός ομιλητής)*

*Πάρτε το και δεν θα χάσετε. Είναι πολλοί αυτοί που το πύραυ και το ξαναπύραυ και δεν μετάνιωσε κανένας. Υπάρχουν πολλοί που ήρθαν και μου είπαν ότι έχω δίκιο. (φυσικός ομιλητής)*

*Πιείτε αυτό το υπέροχο γάλα. Είναι υπέροχο, με πολλές βιταμίνες για ενέργεια. Πιείτε αυτό το γάλα για πρωινό και θα είστε έτοιμοι για κάθε πρωινή δυσκολία. (φυσικός ομιλητής)*

Οι παραλληλισμοί, οι επαναλήψεις και τα κυκλικά σχήματα που εμφανίζονται στα γραπτά μηνύματα των παιδιών μάς προσφέρουν εγγυήσεις ότι, παρά τις αστοχίες τους, κατέχουν σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δομές του διαφημιστικού κειμένου.

Και στις δύο δοκιμασίες τα παιδιά –αλλόγλωσσοι και φυσικοί ομιλητές–, αν και δεν είναι εξοικειωμένα με τέτοιου είδους ασκήσεις, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους για να αποδώσουν νόημα σε εικόνες και να πείσουν φανταστικούς αποδέκτες: με λίγα λόγια, αξιοποίησαν δημιουργικά τα στοιχεία της περίπτωσης.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι η άσκηση στο γραπτό λόγο, τόσο για τους μαθητές φυσικούς ομιλητές όσο και για τους αλλό-

γλώσσους, λόγω της ρυθμιστικής και αν-επικοινωνιακής λογικής του σχολικού μαθήματος ανάγεται σε δυσχερέστατο ζήτημα. Ιδιαίτερα για τους αλλόγλωσσους μαθητές, η συμμετοχή τους στην παραγωγή λόγου μέσα στην τάξη είναι μηδαμινή έως περιορισμένη, με εμφανή προβλήματα κατάκτησης της δομής της νεοελληνικής γλώσσας και χειρισμού της σε επίπεδο γραπτού κώδικα. Η συγκριτική μελέτη των γλωσσικών επιδόσεων σε παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο και σε δοκιμασίες επικοινωνιακού τύπου διαγράφει τη δυνατότητα αξιοποίησης ενισχυτικού γλωσσικού υλικού όπου να συνδυάζεται η κατάκτηση της δομής της νεοελληνικής γλώσσας με τη χρήση της σε συγκεκριμένη κατάσταση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης Α. & Ιορδανίδου Α. (υπό δημ.) «Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά». *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Αττική 17-19/9/1999.
- Αρχάκης Α., Παπαζαχαρίου Δ., Ιορδανίδου Α. (υπό δημ.) «Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση». *Πρακτικά 21ης Ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη 12-14/5/2000.
- Βαφλοκάστα Σ. & Τριανταφυλλίδου Α. (υπό δημ.) «Επίπεδα γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Καθορισμός και χαρακτηριστικά». *Πρακτικά Διημερίδας «Επίπεδα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας»*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο 2-3/7/1999.
- Ιορδανίδου Α. 1996. «Standard κοινή νεοελληνική: απόπειρα καθορισμού». Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. *Πρακτικά Ημερίδας Τομέα Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 139-147.
- Γαλανόπουλος Γ., Κουτσοσύρη Β., Ιορδανίδου Α. 2000. «Προτάσεις ενισχυτικού υλικού για το μάθημα της γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου». Στο Π. Γεωργιάδης (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 329-338.
- Γεωργιοπούλου Α. & Γούτσος Δ. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday M. A. K. & Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday M. A. K. & Hasan R. 1989. *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Κατή Δ. & Κωστούλη Τ. 1997. «Αξιολόγηση ικανοτήτων γραφής ελληνικών σχολικών καμένων από τα μουσουλμανοπαίδα της Θράκης». Έκθεση στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. ΥΠΕΠΘ.

- Κατσιμάλη Γ. 1999. «Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας». Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Παιδεία ομογενών - Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κουτσουλέλου-Μίχου Σ. 1997. *Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Richards J. C. & Rodgers T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. London: Oxford University Press.