



FACHLITERATUR
EDITION ROMIOSINI
ΕΠΙΣΤΗΜΗ



ICGL12 | 12th INTERNATIONAL CONFERENCE
ON GREEK LINGUISTICS
16 – 19 SEPTEMBER 2015
FREIE UNIVERSITÄT BERLIN, CEMOG

Proceedings of the ICGL12

vol. 2

The International Conference on Greek Linguistics is a biennial meeting on the study and analysis of Greek (Ancient, Medieval and Modern), placing particular emphasis on the later stages of the language.

PROCEEDINGS OF THE ICGL12
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ICGL12

**Thanasis Georgakopoulos, Theodossia-Soula Pavlidou, Miltos Pechlivanos,
Artemis Alexiadou, Jannis Androutsopoulos, Alexis Kalokairinos,
Stavros Skopeteas, Katerina Stathi (Eds.)**

**PROCEEDINGS OF THE 12TH INTERNATIONAL
CONFERENCE ON GREEK LINGUISTICS**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 12^{ΟΥ} ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

VOL. 2

© 2017 Edition Romiosini/CeMoG, Freie Universität Berlin. Alle Rechte vorbehalten.
Vertrieb und Gesamtherstellung: Epubli (www.epubli.de)
Satz und Layout: Rea Papamichail / Center für Digitale Systeme, Freie Universität Berlin
Gesetzt aus Minion Pro
Umschlaggestaltung: Thanasis Georgiou, Yorgos Konstantinou
Umschlagillustration: Yorgos Konstantinou

ISBN 978-3-946142-35-5
Printed in Germany

Online-Bibliothek der Edition Romiosini:
www.edition-romiosini.de

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα εκδοτών	7
Περιεχόμενα.....	9
Peter Mackridge: <i>Some literary representations of spoken Greek before nationalism(1750-1801)</i>	17
Μαρία Σηφιανού: <i>Η έννοια της ευγένειας στα Ελληνικά.....</i>	45
Σπυριδούλα Βαρλοκώστα: <i>Syntactic comprehension in aphasia and its relationship to working memory deficits</i>	75
Ευαγγελία Αχλάδη, Αγγελική Δούρη, Ευγενία Μαλικούτη & Χρυσάνθη Παρασχάκη-Μπαράν: <i>Γλωσσικά λάθη τουρκόφωνων μαθητών της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Ανάλυση και διδακτική αξιοποίηση</i>	109
Κατερίνα Αλεξανδρή: <i>Η μορφή και η σημασία της διαβάθμισης στα επίθετα που δηλώνουν χρώμα.....</i>	125
Eva Anastasi, Ageliki Logotheti, Stavri Panayiotou, Marilena Serafim & Charalambos Themistocleous: <i>A Study of Standard Modern Greek and Cypriot Greek Stop Consonants: Preliminary Findings</i>	141
Anna Anastassiadis-Symeonidis, Elisavet Kiourti & Maria Mitsiaki: <i>Inflectional Morphology at the service of Lexicography: ΚΟΜΟΛεξ, A Cypriot Morphological Dictionary</i>	157

Γεωργία Ανδρέου & Ματίνα Τασιούδη: <i>Η ανάπτυξη του λεξιλογίου σε παιδιά με Σύνδρομο Απνοιών στον Ύπνο.....</i>	175
Ανθούλα- Ελευθερία Ανδρεσάκη: <i>Ιατρικές μεταφορές στον δημοσιογραφικό λόγο της κρίσης: Η οπτική γωνία των Γερμανών</i>	187
Μαρία Ανδριά: <i>Προσεγγίζοντας θέματα Διαγλωσσικής Επίδρασης μέσα από το πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας: ένα παράδειγμα από την κατάκτηση της Ελληνικής ως Γ2</i>	199
Spyros Armostis & Kakia Petinou: <i>Mastering word-initial syllable onsets by Cypriot Greek toddlers with and without early language delay.....</i>	215
Julia Bacskai-Atkari: <i>Ambiguity and the Internal Structure of Comparative Complements in Greek.....</i>	231
Costas Canakis: <i>Talking about same-sex parenthood in contemporary Greece: Dynamic categorization and indexicality.....</i>	243
Michael Chiou: <i>The pragmatics of future tense in Greek.....</i>	257
Maria Chondrogianni:. <i>The Pragmatics of the Modern Greek Segmental Markers</i>	269
Katerina Christopoulou, George J. Xydopoulos & Anastasios Tsangalidis: <i>Grammatical gender and offensiveness in Modern Greek slang vocabulary</i>	291
Aggeliki Fotopoulou, Vasiliki Foufi, Tita Kyriacopoulou & Claude Martineau: <i>Extraction of complex text segments in Modern Greek.....</i>	307
Αγγελική Φωτοπούλου & Βούλα Γιούλη: <i>Από την «Έκφραση» στο «Πολύτροπο»: σχεδιασμός και οργάνωση ενός εννοιολογικού λεξικού.....</i>	327
Marianthi Georgalidou, Sofia Lampropoulou, Maria Gasouka, Apostolos Kostas & Xanthippi Foulidi: <i>“Learn grammar”: Sexist language and ideology in a corpus of Greek Public Documents</i>	341
Maria Giagkou, Giorgos Fragkakis, Dimitris Pappas & Harris Papageorgiou: <i>Feature extraction and analysis in Greek L2 texts in view of automatic labeling for proficiency levels</i>	357

Dionysis Goutsos, Georgia Fragaki, Irene Florou, Vasiliki Kakousi & Paraskevi Savvidou: <i>The Diachronic Corpus of Greek of the 20th century: Design and compilation</i>	369
Kleanthes K. Grohmann & Maria Kambanaros: <i>Bilectalism, Comparative Bilingualism, and the Gradience of Multilingualism: A View from Cyprus</i>	383
Günther S. Henrich: „Γεωγραφία νεωτερική“ στο Λίβιστρος και Ροδάμνη: μετατόπιση ονομάτων βαλτικών χωρών προς την Ανατολή;	397
Noriyo Hoozawa-Arkenau & Christos Karvounis: <i>Vergleichende Diglossie - Aspekte im Japanischen und Neugriechischen: Veriäten - Interferenz</i>	405
Μαρία Ιακώβου, Ηριάννα Βασιλειάδη-Λιναρδάκη, Φλώρα Βλάχου, Όλγα Δήμα, Μαρία Καββαδία, Τατιάνα Κατσίνα, Μαρίνα Κουτσομπού, Σοφία-Νεφέλη Κύτρου, Χριστίνα Κωστάκου, Φρόσω Παππά & Σταυριαλένα Περγέα: <i>ΣΕΠΙΜΕ2: Μια καινούρια πηγή αναφοράς για την Ελληνική ως Γ2</i>	419
Μαρία Ιακώβου & Θωμαΐς Ρουσουλιώτη: <i>Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του νέου μοντέλου αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</i>	433
Μαρία Καμηλάκη: «Μαζί μου ασχολείσαι, πόσο μαλάκας είσαι!»: Λέξεις-ταμπού και κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες στο σύγχρονο ελληνόφωνο τραγούδι.....	449
Μαρία Καμηλάκη, Γεωργία Κατσούδα & Μαρία Βραχιονίδου: <i>Η εννοιολογική μεταφορά σε λέξεις-ταμπού της ΝΕΚ και των νεοελληνικών διαλέκτων</i>	465
Eleni Karantzola, Georgios Mikros & Anastassios Papaioannou: <i>Lexico-grammatical variation and stylometric profile of autograph texts in Early Modern Greek</i>	479
Sviatlana Karpava, Maria Kambanaros & Kleanthes K. Grohmann: <i>Narrative Abilities: MAINing Russian–Greek Bilingual Children in Cyprus</i>	493
Χρήστος Καρβούνης: <i>Γλωσσικός εξαρχαϊσμός και «ιδεολογική» νόρμα: Ζητήματα γλωσσικής διαχείρισης στη νέα ελληνική</i>	507

Demetra Katis & Kiki Nikiforidou: <i>Spatial prepositions in early child Greek: Implications for acquisition, polysemy and historical change</i>	525
Γεωργία Κατσούδα: <i>Το επίθημα -ούνα στη ΝΕΚ και στις νεοελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα</i>	539
George Kotzoglou: <i>Sub-extraction from subjects in Greek: Its existence, its locus and an open issue</i>	555
Veranna Kyrioti: <i>Narrative, identity and age: the case of the bilingual in Greek and Turkish Muslim community of Rhodes, Greece</i>	571
Χριστίνα Λύκου: <i>Η Ελλάδα στην Ευρώπη της κρίσης: Αναπαραστάσεις στον ελληνικό δημοσιογραφικό λόγο</i>	583
Nikos Liosis: <i>Systems in disruption: Propontis Tsakonian</i>	599
Katerina Magdou, Sam Featherston: <i>Resumptive Pronouns can be more acceptable than gaps: Experimental evidence from Greek</i>	613
Maria Margarita Makri: <i>Opos identity comparatives in Greek: an experimental investigation</i>	629
2ος Τόμος	
Περιεχόμενα.....	651
Vasiliki Makri: <i>Gender assignment to Romance loans in Katoitaliótika: a case study of contact morphology</i>	659
Evgenia Malikouti: <i>Usage Labels of Turkish Loanwords in three Modern Greek Dictionaries</i>	675
Persephone Mamoukari & Penelope Kambakis-Vougiouklis: <i>Frequency and Effectiveness of Strategy Use in SILL questionnaire using an Innovative Electronic Application</i>	693

Georgia Maniati, Voula Gotsoulia & Stella Markantonatou: <i>Contrasting the Conceptual Lexicon of ILSP (CL-ILSP) with major lexicographic examples</i>	709
Γεώργιος Μαρκόπουλος & Αθανάσιος Καρασίμος: <i>Πολυεπίπεδη επισημείωση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Αφασικού Λόγου</i>	725
Πωλίνα Μεσηνιώτη, Κατερίνα Πούλιου & Χριστόφορος Σουγανίδης: <i>Μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών Τάξεων Υποδοχής που διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2</i>	741
Stamatia Michalopoulou: <i>Third Language Acquisition. The Pro-Drop-Parameter in the Interlanguage of Greek students of German</i>	759
Vicky Nanousi & Arhonto Terzi: <i>Non-canonical sentences in agrammatism: the case of Greek passives</i>	773
Καλομοίρα Νικολού, Μαρία Ξεφτέρη & Νίτσα Παραχεράκη: <i>Το φαινόμενο της σύνθεσης λέξεων στην κυκλαδοκρητική διαλεκτική ομάδα</i>	789
Ελένη Παπαδάμου & Δώρας Κ. Κυριαζής: <i>Μορφές διαβαθμιστικής αναδίπλωσης στην ελληνική και στις άλλες βαλκανικές γλώσσες</i>	807
Γεράσιμος Σοφοκλής Παπαδόπουλος: <i>Το δίπολο «Εμείς και οι Άλλοι» σε σχόλια αναγνωστών της Lifo σχετικά με τη Χρυσή Αυγή</i>	823
Ελένη Παπαδοπούλου: <i>Η συνδυαστικότητα υποκοριστικών επιθημάτων με β' συνθετικό το επίθημα -άκι στον διαλεκτικό λόγο</i>	839
Στέλιος Πιπερίδης, Πένυ Λαμπροπούλου & Μαρία Γαβριλίδου: <i>clarin:el. Υποδομή τεκμηρίωσης, διαμοιρασμού και επεξεργασίας γλωσσικών δεδομένων</i>	851
Maria Pontiki: <i>Opinion Mining and Target Extraction in Greek Review Texts</i>	871
Anna Roussou: <i>The duality of mipos</i>	885

Stathis Selimis & Demetra Katis: <i>Reference to static space in Greek: A cross-linguistic and developmental perspective of poster descriptions</i>	897
Evi Sifaki & George Tsoulas: <i>XP-V orders in Greek</i>	911
Konstantinos Sipitanos: <i>On desiderative constructions in Naousa dialect</i>	923
Eleni Staraki: <i>Future in Greek: A Degree Expression</i>	935
Χριστίνα Τακούδα & Ευανθία Παπαευθυμίου: <i>Συγκριτικές διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2: από την κριτική παρατήρηση στην αναπλαισίωση</i>	945
Alexandros Tantos, Giorgos Chatziioannidis, Katerina Lykou, Meropi Papatheohari, Antonia Samara & Kostas Vlachos: <i>Corpus C58 and the interface between intra- and inter-sentential linguistic information</i>	961
Arhonto Terzi & Vina Tsakali: <i>The contribution of Greek SE in the development of locatives</i>	977
Paraskevi Thomou: <i>Conceptual and lexical aspects influencing metaphor realization in Modern Greek</i>	993
Nina Topintzi & Stuart Davis: <i>Features and Asymmetries of Edge Gemimates</i>	1007
Liana Tronci: <i>At the lexicon-syntax interface Ancient Greek constructions with ἔχειν and psychological nouns</i>	1021
Βίλλυ Τσάκωνα: <i>«Δημοκρατία είναι 4 λύκοι και 1 πρόβατο να ψηφίζουν για φαγητό»:Αναλύοντας τα ανέκδοτα για τους/τις πολιτικούς στην οικονομική κρίση</i>	1035
Ειρήνη Τσαμαδού- Jacobberger & Μαρία Ζέρβα: <i>Εκμάθηση ελληνικών στο Πανεπιστήμιο Στρασβούργου: κίνητρα και αναπαραστάσεις</i> ...	1051
Stavroula Tsiplakou & Spyros Armostis: <i>Do dialect variants (mis)behave? Evidence from the Cypriot Greek koine</i>	1065
Αγγελική Τσόκογλου & Σύλα Κλειδή: <i>Συζητώντας τις δομές σε -οντας</i>	1077

Αλεξιάννα Τσότσου:	
<i>Η μεθοδολογική προσέγγιση της εικόνας της Γερμανίας στις ελληνικές εφημερίδες</i>	1095
Anastasia Tzilinis:	
<i>Begründendes Handeln im neugriechischen Wissenschaftlichen Artikel: Die Situierung des eigenen Beitrags im Forschungszusammenhang.....</i>	1109
Κυριακούλα Τζωρτζάτου, Αργύρης Αρχάκης, Άννα Ιορδανίδου & Γιώργος Ι. Ευδόπουλος:	
<i>Στάσεις απέναντι στην ορθογραφία της Κοινής Νέας Ελληνικής: Ζητήματα ερευνητικού σχεδιασμού</i>	1123
Nicole Vassalou, Dimitris Papazachariou & Mark Janse:	
<i>The Vowel System of Mišótika Cappadocian</i>	1139
Marina Vassiliou, Angelos Georganas, Prokopis Prokopidis & Haris Papageorgiou:	
<i>Co-referring or not co-referring? Answer the question!.....</i>	1155
Jeroen Vis:	
<i>The acquisition of Ancient Greek vocabulary.....</i>	1171
Christos Vlachos:	
<i>Mod(aliti)es of lifting wh-questions.....</i>	1187
Ευαγγελία Βλάχου & Κατερίνα Φραντζή:	
<i>Μελέτη της χρήσης των ποσοδεικτών λίγο-λιγάκι σε κείμενα πολιτικού λόγου</i>	1201
Madeleine Voga:	
<i>Τι μας διδάσκουν τα ρήματα της ΝΕ σχετικά με την επεξεργασία της μορφολογίας.....</i>	1213
Werner Voigt:	
<i>«Σεληνάκι μου λαμπρό, φέγγε μου να περπατώ ...» oder: warum es in dem bekannten Lied nicht so, sondern eben φεγγαράκι heißt und ngr. φεγγάρι</i>	1227
Μαρία Βραχιονίδου:	
<i>Υποκοριστικά επιρρήματα σε νεοελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα</i>	1241
Jeroen van de Weijer & Marina Tzakosta:	
<i>The Status of *Complex in Greek.....</i>	1259
Theodoros Xioufis:	
<i>The pattern of the metaphor within metonymy in the figurative language of romantic love in modern Greek.....</i>	1275

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

Χριστίνα Τακούδα & Ευανθία Παπαευθυμίου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελληνική Κοινότητα Ιασίου
christak@smg.auth.gr, evanthiapapae@gmail.com

Abstract

This article is the outcome of the cooperation of two educational institutions for teaching Modern Greek as a second/ foreign language. The external critical observation of an academic multiliteracies course has resulted in recontextualization of selected teaching practices in a different educational context. At the quality analysis of various ethnographic data, we are firstly interested in the comparison of teaching practices within the same educational program and secondly in the redesigned syllabus according to students' investment and teachers' identities. We conclude that agency is one of the most important contextual factors affecting the recontextualization of educational models and practices.

Λέξεις-κλειδιά: αναπλαισίωση, ακαδημαϊκοί γραμματισμοί, πολυγραμματισμοί, ταυτότητες

1. Εισαγωγή: η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών φορέων

Το παρόν κείμενο προέκυψε ως αποτέλεσμα συνεργασίας δύο φορέων όπου διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα (στο εξής Γ2), του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) Α.Π.Θ. και της Ελληνικής Κοινότητας Ιασίου στη Ρουμανία. Το ΣΝΕΓ είναι ένας από τους παλαιότερους φορείς για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενηλίκους σπουδαστές ποικίλης εθνοπολιτισμικής προέλευσης

με κίνητρα γλωσσομάθειας σε όλο το φάσμα των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών σκοπών χρήσης της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, τα μαθήματα στην Ελληνική Κοινότητα Ιασίου απευθύνονται σε ευρύτερο ηλικιακό κοινό που αποτελείται από Έλληνες ομογενείς και Ρουμάνους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, για τους οποίους η ελληνική είναι κατά βάση ξένη γλώσσα (Ιακώβου 2015). Τα τμήματα οργανώνονται με βασικό κριτήριο το επίπεδο ελληνομάθειας και όπου αυτό είναι δυνατό, λαμβάνεται υπόψη η ηλικία. Κοινός στόχος σπουδαστών και μαθητών σε Ελλάδα και Ρουμανία είναι η ενίσχυση, διατήρηση και πιστοποίηση της ελληνομάθειας.

Στο πλαίσιο συνεργασίας των παραπάνω εκπαιδευτικών φορέων, τον Αύγουστο του 2014, η διδάσκουσα της Ελληνικής Κοινότητας Ιασίου είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει ως εξωτερική παρατηρήτρια μαθήματα όλων των επιπέδων στο θερινό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ εν είδει βιωματικής περαιτέρω εξειδίκευσής της στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Ένα από αυτά ήταν το πιλοτικό μάθημα «Ακαδημαϊκός λόγος στα Νέα Ελληνικά» διάρκειας 80 διδακτικών ωρών. Πρόκειται για ένα ειδικό πρόγραμμα ακαδημαϊκών (πολυ)γραμματισμών που αποτέλεσε μέρος εθνογραφικής έρευνας-δράσης. Ζητήθηκε από την παρατηρήτρια να κρατήσει αναλυτικές σημειώσεις πεδίου αφενός για λόγους τριγωνοποίησης δεδομένων και αφετέρου για τη διερεύνηση της πιθανής αναπλαισίωσης διδακτικών πρακτικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Στο παρόν κείμενο εστιάζουμε στη σύγκριση και εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών εντός του ίδιου προγράμματος σπουδών, με έμφαση στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Koutsogiannis 2011) και στον βαθμό επένδυσης των σπουδαστών στις επιλογές του σχεδιασμού (Norton 2013). Μας ενδιαφέρει ειδικότερα το πώς οι διδακτικές πρακτικές εξελίσσονται στην πορεία της διδασκαλίας καθώς και ο ρόλος που παίζουν στη μετέπειτα αναπλαισίωση διάφοροι συγκεκριμενικοί παράγοντες, όπως το κοινό, τα κίνητρα, ο διαθέσιμος χρόνος, οι υποδομές και η δημιουργική πρωτοβουλία του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού.

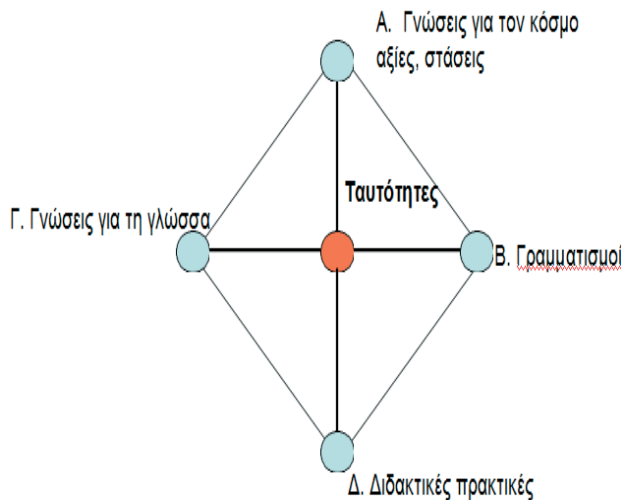
2. Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογικά εργαλεία

Η έννοια της αναπλαισίωσης στη διδασκαλία ανάγεται στον Bernstein (1996) που την χρησιμοποιεί προκειμένου να αναδείξει τη σημασία που έχει για τις εγγράμματες ταυτότητες διδασκόντων και διδασκομένων η μεταφορά ενός κειμένου από το φυσικό περιβάλλον δημιουργίας και χρήσης του σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Την έννοια της αναπλαισίωσης αξιοποίησε περαιτέρω η Κριτική Ανάλυση του Λόγου που μελετά τις

συνέπειες της απομάκρυνσης ενός λόγου (discourse) από το φυσικό του συγκείμενο και ένταξής του σε άλλο πλαίσιο συμφραζομένων, είτε πρόκειται για οργανωμένη διδασκαλία είτε για οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο κοινωνικών συμβάντων (Fairclough 2003). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδακτική αναπλαισίωση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά εντάσσεται σε μία ή περισσότερες γλωσσοδιδασκτικές παραδόσεις/λόγους (Ivanič 2004) που είναι δυνατό να συνδιαλέγονται μεταξύ τους και διαμορφώνουν αυτό που, σε υψηλότερο επίπεδο αφάιρησης, έχει περιγραφεί με τον όρο «τάξεις σχολικού γραμματισμού» (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015: 66).

Για να «διαβάσουμε» τους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που διαπλέκονται στις επιμέρους πτυχές της διδασκαλίας, χρειαζόμαστε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό εργαλείο που να αποτυπώνει τόσο τις κανονικότητες που επαναλαμβάνονται στη διδακτική πράξη όσο και τις διαφαινόμενες τάσεις για αλλαγές. Τις παραπάνω προϋποθέσεις πληροί το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012) που έχει επανειλημμένα δοκιμαστεί στην ανάλυση σχολικού λόγου όσον αφορά τη μητρική γλώσσα. Οι τέσσερις αιχμές του ρόμβου (Σχήμα 1 στην επόμενη σελίδα) αντιστοιχούν στους βασικούς άξονες περιγραφής και ανάλυσης της διδασκαλίας, συμπληρώνοντας το κλασικό δίπολο διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου κατά Bernstein (1996): α) γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, στάσεις και ιδεολογίες που μεταδίδονται από το πρόγραμμα σπουδών, το μαθησιακό υλικό και τις συζητήσεις στην τάξη β) το είδος και το εύρος των αναδύμενων γραμματισμών γ) γνώσεις για τη γλώσσα ή τη σημείωση και δ) ρητές, υπόρρητες ή συνδυαστικές διδακτικές πρακτικές, στις οποίες εστιάζεται το ενδιαφέρον του παρόντος κειμένου. Στο κέντρο του ρόμβου τοποθετούνται οι ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών, που διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται από τις επιλογές σε κάθε μία από τις αιχμές του σχήματος, γεγονός που προσδίδει στο μοντέλο δυναμικότητα και σύνδεση με την κοινωνική εμπειρία της μάθησης.

Δεδομένου ότι τα μαθήματα και στους δύο εκπαιδευτικούς φορείς που συνεξετάζουμε υποστηρίχθηκαν από ψηφιακό διδακτικό υλικό, χρειαζόμαστε επίσης ένα εργαλείο που να διαβάει το είδος της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τις συνέπειες στις εγγράμματος ταυτότητες των διδασκομένων. Επιλέξαμε για τον σκοπό αυτό το μοντέλο των τριών ομόκεντρων και συγκοινωνούντων κύκλων (Koutsogiannis 2011). Ο εσωτερικός πρώτος κύκλος θεωρεί τα ψηφιακά μέσα ως παιδαγωγικά εργαλεία διευκόλυνσης της διδασκαλίας, χωρίς όμως να σηματοδοτεί βαθύτερες αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και στις ταυτότητες των υποκειμένων. Ο δεύτερος κύκλος, που εμπεριέχει τον πρώτο, αντιμετωπίζει τις νέες τεχνολογίες επιπλέον ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, ενώ ο τρίτος κύκλος, που τις περισσότερες φορές είναι ζητούμενος, δεν



Σχήμα 1 | Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης

θεωρεί τα ψηφιακά μέσα ουδέτερα τεχνικά περιβάλλοντα αλλά ιδεολογικά δεσμευμένες κατασκευές, προσδίδοντας έτσι κριτική διάσταση τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού.

Για την ανάλυση του σχολικού λόγου, ακολουθούμε τη σχολή των κειμενικών ειδών και ειδικότερα της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας. Θεωρούμε τη διδασκαλία ως ένα μακροκειμενικό είδος (Christie 2002) αποτελούμενο από αλυσίδες διδακτικών συμβάντων, τα οποία συνιστούν τις βασικές μονάδες ανάλυσης του σχολικού λόγου με τα εργαλεία που περιγράψαμε παραπάνω. Όσον αφορά, τέλος, την αναπλαισίωση των διδακτικών πρακτικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, όπου η παρατηρήτρια αναλαμβάνει πλέον ρόλο διδάσκουσας, ακολουθούμε, όπου αυτό είναι εφικτό¹, την εθνογραφική ανάλυση της εφαρμογής κοινού αναλυτικού προγράμματος σε σχολεία του αστικού Λονδίνου (Kress κ.ά. 2005) με σημαντικές διαφορές στην κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

1 Πρωτοποριακό στοιχείο στην έρευνα των Kress κ.ά. (2005) είναι η πολυτροπική ανάλυση της διδασκαλίας ύστερα από βιντεοσκόπηση. Ωστόσο, επειδή κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό στις τάξεις που μελετήσαμε, περιοριστήκαμε στην ποιοτική ανάλυση λοιπών εθνογραφικών δεδομένων, όπως μαθησιακό υλικό και υλικό από τις εργασίες και παρουσιάσεις των σπουδαστών στην τάξη, σημειώσεις πεδίου και ανατροφοδοτικές συνεντεύξεις με τους σπουδαστές.

3. Συγκριτική ανάλυση διδακτικών συμβάντων

Πριν προχωρήσουμε στη σύγκριση διδακτικών πρακτικών, κρίνουμε σκόπιμο να περιγράψουμε αδρά τα χαρακτηριστικά του μαθήματος «Ακαδημαϊκός λόγος στα Νέα Ελληνικά». Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λόγου βασίστηκε στα κειμενικά είδη (Hyland 2004), αμιγώς ακαδημαϊκά και είδη εκλαϊκευμένης επιστήμης, σε συνδυασμό με παράδοσεις κριτικού γραμματισμού (Benesch 2009) και πολυγραμματισμών (Kalantzis και Core 2013). Τα κειμενικά είδη, δηλαδή, δεν αντιμετωπίστηκαν στατικά ως πρότυπα προς αναπαραγωγή, αλλά δυναμικά, στο πλαίσιο ενός ιδεολογικού μοντέλου ακαδημαϊκών γραμματισμών (Lea και Street 1998) που προσβλέπει στην *κριτική ρητορική τους επίγνωση*. Έμφαση δόθηκε στην πολυτροπική ανάλυση των ειδών (Kress και van Leeuwen 2006) και στον μετασχηματισμό/ αναπλαισίωσή τους σε άλλα είδη λόγου.

Θα εστιάσουμε, στη συνέχεια, σε δύο επιμέρους μακροκείμενα της διδασκαλίας στο ΣΝΕΓ που αποτέλεσαν αντικείμενα συγκριτικής παρατήρησης, από τα οποία επιλέγουμε ενδεικτικά διδακτικά συμβάντα ως κάθετες τομές της ανάλυσης. Το πρώτο συμβάν προέρχεται από τη θεματική ενότητα «Υγεία και οικονομική κρίση» και ειδικότερα από το στάδιο διδασκαλίας της ακαδημαϊκής περίληψης με τη βοήθεια δειγμάτων από βιβλία περιλήψεων καρδιολογικών συνεδρίων. Το συμβάν πραγματεύεται τις στρατηγικές μετρίασμού της στάσης του συγγραφέα ως μέρος ενός ρητορικού σχήματος το οποίο έχει αποδειχθεί κοινός τόπος σε εισαγωγές και περιλήψεις ερευνητικών άρθρων (βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου 2009 για τον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο). Πρόκειται για το μοντέλο «Εντοπισμού Κενού Χώρου στην Έρευνα» που συνοδεύεται από την απόπειρα του συγγραφέα να καταλάβει το ερευνητικό κενό με τη συνεισφορά του (Swales 1990).

Στο παρακάτω απόσπασμα, η διδάσκουσα (Δ) έχει αναθέσει σε ομάδες σπουδαστών (Σ) να εντοπίσουν τους κειμενικούς δείκτες σε διαφορετικά δείγματα ιατρικών περιλήψεων αναρτημένα στην πλατφόρμα του μαθήματος. Με το πέρας του προβλεπόμενου χρόνου, απευθύνεται στις ομάδες για τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Ταυτόχρονα, αντιπαραβάλλει στον βιντεοπροβολέα της τάξης τα δείγματα του κειμενικού είδους, μαρκάροντας κάθε φορά τις λέξεις/ φράσεις που εντοπίζουν οι σπουδαστές στα κείμενα.

Δ Λιγοστά. Ακριβώς.

Σ1 Λιγοστά που σημαίνει: ότι δεν υπήρξαν πολλά (.) δεδομένα.

Δ Ωραία. Και: αν προσέξουμε: Ιάκωβε, η πρώτη λέξη που ξεκινά το κείμενο, είναι ποια λέξη;

Σ2 Μολονότι.

Σ3 Μολονότι σημαίνει παρόλο που;

Δ Παρόλο που. Αν και. Αν και υπάρχουν, είναι όμως, όπως είπε η Αλίνα↑ (.) ποια είναι η λέξη κλειδί;

Σ1 ◦Λίγα.◦

Δ Λιγοστά. Ακριβώς. [] Και πώς συνεχίζει; Στο πρώτο κείμενο κορίτσια; (.) Μίνα; Μετά τα λιγοστά τι λέει;

Σ4 A:: (..) Σκοπός της μελετής=

Δ Ναι. Άρα αυτό είναι το δεύτερο βήμα. Αφού βρήκαμε το κενό, τώρα θα προσπαθήσουμε εμείς να μπούμε και να καλύψουμε αυτό το κενό. Σκοπός. Και τα λοιπά και τα λοιπά. Το άλλο κείμενο; (.) Με ποιο τρόπο συνεχίζει μετά το: περιορισμένος;

Σ5 ◦Σκοπός.◦

Δ Το ίδιο ε; Σκοπός της παρούσας εργασίας↑ (.) Εάν δούμε αρκετές ακόμα περιλήψεις, θα δούμε ότι αυτό το σχήμα είναι επαναλαμβανόμενο. Είναι τυπικό.

Στη διεπίδραση παρατηρούμε επαγωγική διδασκαλία της δομής των περιλήψεων, που επί της ουσίας συνιστά μετωπική διδακτική πρακτική, παρά την ομαδικά οργανωμένη δραστηριότητα και τη χρήση ψηφιακών μέσων. Το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου μονοπωλεί η διδάσκουσα, που με το κλασικό διδακτικό σχήμα «Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση» (Cazden 2001) επιχειρεί να εκμαιεύσει στρατηγικές μετριασμού και δείκτες ρητορικής οργάνωσης. Οι απαντήσεις των σπουδαστών, αν και σωστές, είναι συνήθως μονολεκτικές και κατευθυνόμενες. Στο τέλος του συμβάντος, η διδάσκουσα συνοψίζει και γενικεύει τη θεωρία των κειμενικών ειδών, εγγενές χαρακτηριστικό των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, η διδακτική πρακτική που ακολουθείται στο παραπάνω συμβάν είναι αυτή της μετωπικής, απευθείας διδασκαλίας με κειμενοκεντρική εστίαση. Η διδάσκουσα, με στοχευμένες ερωτήσεις, υποδεικνύει την προς διδασκαλία ρητορική δομή των επιστημονικών περιλήψεων, γεγονός που καθιστά τη διδασκαλία του κειμενικού είδους ορατή (Berstein 1996) ή ρητή, κατά το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012).


Από μια επόμενη θεματική ενότητα με τίτλο «Νέες μορφές οικογένειας», προέρχεται το έτερο διδακτικό συμβάν της συγκριτικής μας ανάλυσης, το οποίο σηματοδοτεί διαφορετικές διδακτικές πρακτικές από το πρώτο. Ζητήθηκε από τους σπουδαστές να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες και να διερευνήσουν στο διαδίκτυο τη στάση α)

της πολιτείας β) της εκκλησίας γ) της κοινής γνώμης και δ) των πολιτικών κομμάτων απέναντι στο σύμφωνο συμβίωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο του ρόμβου, οι γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο εν λόγω συμβάν είναι επίκαιρες, πολυσυλλεκτικές και κριτικές ως προς την κοινωνική πραγματικότητα. Στις στοχούμενες γνώσεις για τη γλώσσα ανήκουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου (Πολίτης 2001), τα οποία σε πρώτη φάση καλούνται να εντοπίσουν οι σπουδαστές σε διάφορα κειμενικά είδη και στη συνέχεια να πραγματώσουν βιωματικά κατά την έκφραση της προσωπικής τους γνώμης. Επιδιώκονται, ωστόσο, και νέοι γραμματισμοί σε σχέση με τα προηγούμενα, όπως αναζήτηση κειμένων γνώμης στο διαδίκτυο, ελεύθερη επεξεργασία σε ομάδες χωρίς την παρέμβαση της διδάσκουσας και πολυτροπικές παρουσιάσεις στην τάξη.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, παρακολουθούμε μέρος από την παρουσίαση για την επίσημη θέση της εκκλησίας. Το απόσπασμα, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη διαφάνεια παρουσίασης (Εικόνα 1), είναι ενδεικτικά του πώς κατανοούνται και σχολιάζονται από τους σπουδαστές, λεκτικά και γραφιστικά, σύνθετες μετρίαστικές στρατηγικές στο διάστημα λίγων διδακτικών ωρών από το προηγούμενο συμβάν.

Βασικά στοιχεία περιεχομένου κειμένου:

1) Σύμφωνο ελεύθερης συμβίωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την χριστιανική αντίληψη περί γάμου και οικογένειας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.



Εικόνα 1 | Διαφάνεια παρουσίασης για το σύμφωνο συμβίωσης

- Σ6** Πρώτα απ' όλα, (διαβάζει το κείμενο της διαφάνειας) «Σύμφωνο ελεύθερης συμβίωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη χριστιανική αντίληψη περί γάμου και οικογένειας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας». Δηλαδή μιλάει όχι μόνο για την ελληνική οικογένεια, αλλά γενικά για την κοινωνία και το μέλλον της. Ε: (..) θα μπορούσε να πει και ότι θα επηρεάσει αρνητικά, αλλά λέει μπορεί να έτσι πιο: μμ/
- Σ7** Θέλω να πω η Εκκλησία [αναγνωρίζει]
- Δ** Είναι πιο μετρια]σμένο, ε;
- Σ6** Ναι ναι ναι.

Στη θέση των ερωταποκρίσεων που παρακολουθήσαμε στο προηγούμενο διδακτικό συμβάν, βλέπουμε εδώ να ξεδιπλώνονται μέρη ενός διδακτικού σχήματος σύμφωνου με τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και προοδευτικής παιδαγωγικής, που θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: «Ζητούμενο – Διερεύνηση – Παρουσίαση/ Σύνοψη». Έτσι, από τη μετωπική, ρητή διδασκαλία κειμενικών χαρακτηριστικών του ακαδημαϊκού λόγου, περνάμε σταδιακά σε μεγαλύτερη αυτονομία των σπουδαστών και στην ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών όσον αφορά την κατάκτηση της ακαδημαϊκής υφολογικής ποικιλίας στη γλώσσα-στόχο. Το αποτέλεσμα είναι ότι συγκεκριμένου τύπου γνώσεις για τη γλώσσα (Κουτσογιάννης 2012) γίνονται κτήμα των διδασκομένων με υπόρρητο, βιωματικό τρόπο και ότι οι σπουδαστές ασκούνται σε διαφορετικού τύπου εγγράμματα ταυτότητες: από παθητικοί αποδέκτες τρέπονται σε ενεργούς συνδιαμορφωτές της παρεχόμενης γνώσης.

Το γεγονός αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στην επένδυση που επιδεικνύουν (Norton 2013) στις πρακτική των ομαδικών παρουσιάσεων, σε σχέση με τις μονολεκτικές απαντήσεις του προηγούμενου συμβάντος, όπως φαίνεται από τις σημειώσεις της εξωτερικής παρατηρήτριας: «Αξίζει να σημειωθεί ο ενθουσιασμός των παιδιών κατά την παρουσίαση της εργασίας τους, ενδεικτικός του υψηλού βαθμού επένδυσης στα προηγούμενα στάδια της δραστηριότητας (αναζητήσεις στο διαδίκτυο, επιλογή και σχολιασμός των κειμένων, σύνταξη διαφανειών). Από τη γλώσσα του σώματος είναι φανερό ότι δεν έχουν προετοιμάσει μια μετωπικού τύπου κλασική παρουσίαση, ώστε να κριθούν και να βαθμολογηθούν από τη διδάσκουσα, όπως γίνεται συνήθως σε τέτοιες περιπτώσεις, αλλά ότι αισθάνονται άνετα να εκφραστούν ανάλογα με τις ατομικές τους ταυτότητες. Μια ακόμη χαρακτηριστική διαφορά σε σχέση με προηγούμενα μαθήματα είναι ότι το βήμα της παρουσίασης και ο χειρισμός των πολυμέσων ανήκει αποκλειστικά στα παιδιά, ενώ η διδάσκουσα έχει αποσυρθεί στο ακροατήριο με ελάχιστες διευκρινιστικές παρεμβάσεις».

Από τα παραπάνω, θα μπορούσε να συναγάγει κανείς στοιχεία όσον αφορά την εξέλιξη του ψηφιακού, πέραν του εμφανώς στοχούμενου ακαδημαϊκού γραμματισμού. Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών κύκλων (Koutsogiannis 2011), παρακολουθούμε τη σταδιακή μετάβαση από τον πρώτο κύκλο της εργαλειακής χρήσης των ψηφιακών μέσων για τη διευκόλυνση του μαθήματος στον δεύτερο κύκλο, όπου τα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούνται πλέον και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Τα δείγματα των προς ανάλυση κειμενικών ειδών δεν παρέχονται έτοιμα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα υποστήριξης της διδασκαλίας, αλλά προκύπτουν από αναζητήσεις με λέξεις-κλειδιά στο διαδίκτυο. Τον τελικό λόγο δεν έχει η διδάσκουσα, αλλά οι σπουδαστές, που καλούνται όχι απλώς να δουλέψουν σε ομάδες, αλλά να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης, να επιλέξουν κείμενα γνώμης κατά τις οδηγίες που τους δόθηκαν, να τα σχολιάσουν και να τα παρουσιάσουν, αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (βλ. την ιδεολογικά δεσμευμένη φωτογραφία της διαφάνειας στην Εικόνα 1 και την υπογράμμιση της ρηματικής τροπικότητας όσον αφορά τη θέση της εκκλησίας).

Ένα μικρό απόσπασμα, τέλος, από την ανατροφοδοτική συνέντευξη μιας σπουδαστριας από την Τουρκία με εμπειρίες ψηφιακού γραμματισμού από γλωσσικά μαθήματα στο παρελθόν, αφήνει να εννοηθεί ότι για ορισμένες τουλάχιστον μονάδες, υπήρξε και πέρασμα στον –εν πολλοίς ζητούμενο– τρίτο κύκλο (Koutsogiannis 2011), που εκτός από τη λειτουργική, προσδίδει οικολογική διάσταση στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία: «Νομίζω, είναι η πρώτη φορά, που: που ήταν χρήσιμο. Ε: σε άλλα μαθήματα κάνουμε, για παράδειγμα, φτιάχνουμε power point για το- για την παρουσίαση και: άλλα πράγματα και διαβάζουμε κάτι από τον υπολογιστή, όμως ήταν πρώτη φορά που: νιώθω:: (γέλιο) ότι κάτι έγινε».

4. Αναπλαισίωση πρακτικών σε διαφορετικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Η εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών εντός του ίδιου προγράμματος σπουδών από ρητές δασκαλοκεντρικές σε υπόρρητες μαθητοκεντρικές, σε συνδυασμό με την παρατηρούμενη αλλαγή στο μαθησιακό αποτέλεσμα και στον βαθμό επένδυσης των σπουδαστών, αποτέλεσαν οδηγό της αναπλαισιωμένης/ ανασχεδιασμένης διδασκαλίας (Kress 2010) σε διαφορετικό εκπαιδευτικό συγκείμενο από την παρατηρήτρια-εκπαιδευτικό.

Οι συγκεκριμενικές παράμετροι της διδασκαλίας στην Ελληνική Κοινότητα Ιασίου είναι σε γενικές γραμμές οι εξής: ομοιογενείς γλωσσικά και εθνοπολιτισμικά μαθητές διαφόρων ηλικιών διδάσκονται ελληνικά επί δύο ώρες την εβδομάδα για ένα ολόκληρο ακαδημαϊκό έτος. Βρίσκονται στο δεύτερο έτος γλωσσικών μαθημάτων και διακρίνονται από ανεπτυγμένο πνεύμα συνεργασίας, παρά τους διαφορετικούς στόχους και κίνητρα του καθενός (πιστοποίηση, επαγγελματική ανέλιξη κλπ). Σε αντίθεση με το ΣΝΕΓ, δεν υπάρχει εργαστήριο πολυμέσων, γεγονός που αντισταθμίζεται εν μέρει από τη χρήση tablets στην τάξη. Αυτό αναδεικνύει τη δημιουργική πρωτοβουλία της δεύτερης εκπαιδευτικού (με την έννοια του *agency*: βλ. Kress κ.ά. 2005), η οποία παρακάμπτει τα εμπόδια κεντρικής υλικοτεχνικής υποδομής αξιοποιώντας την ατομική τεχνολογία. Στους στόχους της αναπλαισιωμένης διδασκαλίας εντάσσεται αφενός η εξοικείωση των Ρουμάνων μαθητών με τον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο και αφετέρου ο ψηφιακός τους γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο.

Κατ' αναλογία με το πρώτο μακροκείμενο της πειραματικής διδασκαλίας, σχεδιάστηκε μία θεματική ενότητα για την υγεία με τίτλο «Βιοηθική». Αφόρμηση της διδασκαλίας και σημείο αναφοράς αποτελεί η ιστοσελίδα <http://www.bioethics.gr/> της Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής στην Ελλάδα. Στο εισαγωγικό διδακτικό συμβάν, η διδάσκουσα παρουσιάζει την ιστοσελίδα και διασαφηνίζει τον όρο «βιοηθική» μέσω ερωταποκρίσεων. Αξιοποιήθηκε ένα σχετικά ομαλό γλωσσικά κείμενο ως πρώτο σημείο επαφής με τον επιστημονικό ιατρικό λόγο. Πέρα από τη στοχούμενη εξοικείωση με το θεματικό πεδίο, έμφαση δόθηκε στη διάκριση γενικού, ακαδημαϊκού (ή υποτεχνικού) και τεχνικού λεξιλογίου στα νέα ελληνικά (Γούτσος και Κουτσουλέλου-Μίχου 2009). Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές τήρησαν σχετικά παθητική στάση στη συζήτηση και δεν κινητοποιήθηκαν ιδιαίτερα στις δραστηριότητες αναγνώρισης του ακαδημαϊκού λεξιλογίου και διάκρισης της διπλοτυπίας +/-λόγιο. Το πρώτο διδακτικό συμβάν ολοκληρώθηκε με την ανάθεση εργασιών για αναζήτηση και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σε επιμέρους ζητήματα βιοηθικής.

Οι παρουσιάσεις των μαθητών ορίστηκαν μετά από δύο εβδομάδες σε ειδική για τον σκοπό αυτό δίωρη εκδήλωση, που προγραμματίστηκε εκτός των καθιερωμένων μαθημάτων. Στο μεσοδιάστημα, η ηλεκτρονική επικοινωνία των μαθητών με τη διδάσκουσα ήταν συχνή και αφορούσε την αξιολόγηση της πορείας των εργασιών ή την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που εντοπίζονταν κυρίως κατά στην απόδοση ρουμανικών επιστημονικών όρων στα ελληνικά.

Το χρονικό περιθώριο των δύο εβδομάδων λειτούργησε θετικά ως προς το να εμβαθύνουν οι μαθητές στα θέματα που είχαν αναλάβει, να έχουν προετοιμάσει καλά τις

παρουσιάσεις τους και να έχουν διορθώσει, τουλάχιστον στον γραπτό λόγο, τα γλωσσικά λάθη. Επίσης, ήταν εμφανής η προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν τόσο γενικό όσο και ειδικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Επεδίωξαν να καταστήσουν την κάθε παρουσίαση ελκυστική με χρήση πολυμέσων και σε κάποιες περιπτώσεις ταυτίστηκαν τόσο με το θέμα, ώστε να συμπεριλάβουν και την προσωπική τους άποψη, την οποία προσπάθησαν να περάσουν και στο ακροατήριό τους. Κατόπιν, ακολούθησε ζωηρή συζήτηση επικεντρωμένη αρχικά στη σύγκριση πρακτικών βιοηθικής μεταξύ Ελλάδας και Ρουμανίας, πράγμα που ήταν και ο βασικός στόχος της ανάθεσης. Στη συνέχεια σχολιάστηκαν θέματα της επικαιρότητας από την τοπική πραγματικότητα (πειραματόζωα, διαχείριση βιολογικού πλούτου κλπ.), τα οποία δημιούργησαν και κάποιες εντάσεις στην ομάδα. Όσο λάμβανε χώρα η συζήτηση, η διδάσκουσα είχε κυρίως συντονιστικό ρόλο, ενώ οι μαθητές τής απευθύνονταν προκειμένου να σχηματίσουν πληρέστερη εικόνα για την ελληνική πραγματικότητα.

Συγκρίνοντας τα δύο στάδια της αναπλαισιωμένης διδασκαλίας ακαδημαϊκού λόγου στο Ιάσιο, αξίζει να σημειώσουμε τη διαφορά στη συμμετοχή των παιδιών, γεγονός που υποδεικνύει διαφορετικό βαθμό επένδυσης (Norton, 2013) στις ρητές και υπόρρητες πρακτικές που εφαρμόστηκαν αντίστοιχα. Η ανακαλυπτική μέθοδος του project που ακολούθησε τη μετωπική διδασκαλία του πρώτου σταδίου είχε θετικό αντίκτυπο στους Ρουμάνους μαθητές, που ζήτησαν να γίνονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθήματα στο εξής. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον ανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών με έμφαση στη μέθοδο project και περιορισμό της μετωπικής διδασκαλίας.

Όμοια με τη σειρά μαθημάτων που η διδάσκουσα παρατήρησε ως εκπαιδευόμενη στο ΣΝΕΓ, έτσι και στη δική της εφαρμογή σε διαφορετικό ηλικιακό κοινό, με διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και σε διαφορετικό –σαφώς πιο συντηρητικό– θεσμικό πλαίσιο, παρατηρήθηκε ότι οι πρακτικές βιωματικής μάθησης και εμπύθισης στον ακαδημαϊκό λόγο κινητοποίησαν τους Ρουμάνους μαθητές περισσότερο σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές απ' ευθείας διδασκαλίας τεχνικού και υποτεχνικού λεξιλογίου. Σύμφωνα με το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης 2012), μια τέτοια κινητικότητα δεν είναι χωρίς συνέπειες στον τύπο των εγγράμματων ταυτοτήτων που καλλιεργούνται κατά τη διδασκαλία: από παρατηρητές και αναλυτές του ακαδημαϊκού λόγου, οι μαθητές τρέπονται σταδιακά σε λειτουργικούς φορείς του.

5. Συμπεράσματα και συζήτηση

Από τις συγκριτικές περιγραφές και αναλύσεις διδακτικών συμβάντων τόσο εντός του ίδιου προγράμματος σπουδών όσο και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών φορέων, θα λέγαμε ότι καταρχάς παρατηρείται η τάση των εκπαιδευτικών να συνδυάζουν παραδοσιακές ρητές με προοδευτικές υπόρρητες διδακτικές πρακτικές, με τις οποίες επιχειρείται περισσότερο τοποθετημένη διδασκαλία στις ταυτότητες των υποκειμένων. Η τάση αυτή ενισχύθηκε και στις δύο τάξεις από το αυξημένο ενδιαφέρον που επέδειξαν οι διδασκόμενοι κατά τις ομαδοσυνεργατικές και ανακαλυπτικές δραστηριότητες και από τον υψηλό βαθμό επένδυσης σε θεματικές που σχετίζονταν με τις ακαδημαϊκές τους ταυτότητες (Norton 2013). Και στους δύο φορείς το πρόγραμμα σπουδών είναι αδρά διαμορφωμένο με βάση έναν γενικό σχεδιασμό (Kress 2010), αλλά από το εκπαιδευτικό συγκεκριμένο παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επιλογής της ύλης και κυρίως αναπλαισίωσής της (Bernstein 1996) σε αντιστοιχία με τις ταυτότητες των διδασκομένων, όπως αυτές ξεδιπλώνονται στην πορεία των μαθημάτων. Η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε εξίσου από τις δύο εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, και στα δύο προγράμματα σπουδών οι γνώσεις για τον κόσμο που μεταδίδονται από τα κείμενα και τις σχετικές συζητήσεις στην τάξη αναφέρονται σε επίκαιρα και αιχμηρά κοινωνικά ζητήματα που δύσκολα θα συναντήσει κανείς σε εγχειρίδια της ελληνικής ως Γ2, όπως οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην υγεία του πληθυσμού, το σύμφωνο συμβίωσης, και η βιοηθική. Καταβλήθηκε προσπάθεια να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του εκάστοτε θέματος όχι μέσα από προεπιλεγμένα κείμενα, που όσο κι αν είναι πολυσυλλεκτικά, απηχούν συγκεκριμένα ιδεολογία, αξίες και στάσεις συγγραφέων, εκπαιδευτικών και σχεδιαστών προγραμμάτων σπουδών, αλλά κυρίως μέσα από τις διαδικτυακές αναζητήσεις, ατομικές ή ομαδικές, των υποκειμένων της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό ευθύνεται, κατά τη γνώμη μας, για τον υψηλό βαθμό επένδυσης που επέδειξαν οι σπουδαστές και των δύο τμημάτων στις ανακαλυπτικές διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τις πρακτικές μετωπικής διδασκαλίας και για τις ζωηρές συζητήσεις που ακολούθησαν τις πολυτροπικές παρουσιάσεις.

Αξίζει να αναφερθεί, βέβαια, στο σημείο αυτό, ότι η αναπλαισίωση ανακαλυπτικών και υπόρρητων διδακτικών πρακτικών από τη δεύτερη διδάσκουσα έγινε με γνώμονα την ηλικία και τις σχετικά ομοιογενείς εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των Ρουμάνων μαθητών. Αν η συζήτηση για το σύμφωνο συμβίωσης και τις νέες μορφές οικογένειας αποδείχθηκε ένα ενδιαφέρον θέμα-πρόκληση για ενήλικες σπουδαστές διαφορετικής

εθνοπολιτισμικής προέλευσης στην τάξη του ΣΝΕΓ, το θέμα δεν κρίθηκε κατάλληλο για τους μαθητές της Ελληνικής Κοινότητας Ιασίου σε ένα εξωμητροπολιτικό και αρκετά συντηρητικό περιβάλλον διδασκαλίας της γλώσσας. Η θεματική της βιοηθικής αποδείχθηκε ασφαλής επιλογή για την αναπλαισίωση διδακτικών πρακτικών, καθώς βρισκόταν πιο κοντά στα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα των υποκειμένων, ενώ έδινε εξίσου τη δυνατότητα για παράλληλες αναλύσεις και διαφορετικές ιδεολογικές τοποθετήσεις.

Τέλος, από την αναπλαισίωση διδακτικών πρακτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και εθνοπολιτισμικά συγκείμενα προκύπτουν ορισμένα πρώτα συμπεράσματα για τον ρόλο της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικού σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, αντίστοιχα με συμπεράσματα διεθνών ερευνών (π.χ. για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε τάξεις του αστικού Λονδίνου, Kress κ.ά. 2005). Ενισχύεται και από την παρούσα έρευνα η άποψη ότι ο πιο σημαντικός συγκεκριμένος παράγοντας της διδασκαλίας είναι οι εγγράμματες ταυτότητες των κοινωνικών της πρωταγωνιστών και ο τρόπος που αυτές αλληλοδιαπλέκονται και διαπραγματεύονται τη γνώση. Η πορεία μιας νέας εκπαιδευτικού από την παρατήρηση στην κριτική θεώρηση και επιλεκτική αναπλαισίωση γλωσσοδιδακτικών μοντέλων και πρακτικών ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και τις ταυτότητες των διδασκομένων αναδεικνύει τον ρόλο του *agency* (Kress κ.ά. 2005) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πόσω μάλλον όταν επανατοποθετείται ως προς την αντίληψη ότι η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στο εξωτερικό και ειδικότερα στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που «γυμνάζουν» συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες μαθητών, φοιτητών και μελλοντικών φιλολόγων (Takouda και Koutsogiannis υπό δημ.).

Η έρευνα στις ταυτότητες και στις συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 ανά τον κόσμο είναι ανάγκη να εμπλουτιστεί όχι μόνο με ποσοτικά, όπως συνήθως ισχύει, αλλά και με ποιοτικά εθνογραφικά δεδομένα. Συγκριτικές έρευνες διδακτικών πρακτικών, όπως η συγκεκριμένη, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και άλλων περιπτώσεων όπου διδάσκεται η ελληνική ως ξένη γλώσσα στο εξωτερικό σε σύγκριση με τις μεθόδους που ακολουθούνται στα μητροπολιτικά κέντρα. Υποστηρίζουμε ότι οι ευτυχείς συγκυρίες συνεργασίας φορέων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Benesch, Sarah. 2009. "Theorizing and Practicing Critical English for Academic Purposes." *Journal of English for Academic Purposes* 8:81–85.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Γούτσος, Διονύσης, και Σταματία Κουτσουλέλου-Μίχου. 2009. «Η Διδασκαλία του Ακαδημαϊκού Λεξιλογίου στα Ελληνικά με τη Χρήση Σωμάτων Κειμένων». Στο *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 23 Οκτωβρίου 2004*, 213–223. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Cazden, Courtney B. 2001 (2^η έκδοση). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, Frances. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Hyland, Ken. 2004. *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ιακώβου, Μαρία. 2015. «Βασικές Ερωτήσεις για τη Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης γλώσσας». Στο Θωμαΐς Ρουσουλιώτη, και Βικτώρια Παναγιωτίδου (επιμ.), *Υποστηρικτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα ΤΕΓ Εξωτερικού*, 11–64. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ivanič, Roz. 2004. "Discourses of Writing and Learning to Write." *Language and Education* 18:220–245.
- Kalantzis, Mary, και Bill Cope. 2013. *Νέα Μάθηση*. (μετάφραση Πύργος Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2012. «Ο Ρόμβος της Γλωσσικής Εκπαίδευσης». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 32^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.*, 208–222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης, Ιωάννα Χατζηκυριάκου, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Βασιλική Αδάμπα, και Μαρία Παυλίδου. 2015. *Ανάλυση Σχολικού Λόγου: Η Γλωσσική Διδασκαλία σε Έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Koutsogiannis, Dimitris. 2011. "ICTs and language teaching: the missing third circle."

- Στο Gerhard Stickel, και Tamás Váradi (επιμ.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages. Contributions to the Annual Conference 2010 of EFNIL in Thessaloniki*, 43–59. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Κουτσοπέλου-Μίχου, Σταματία. 2009. *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge.
- Kress, Gunther, Carey Jewitt, Jill Bourne, Anton Franks, John Hardcastle, Ken Jones, και Euan Reid. 2005. *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.
- Kress, Gunther, και Theo van Leeuwen. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2^η έκδοση). London: Routledge.
- Lea, Mary, και Brian Street. 1998. “Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach”. *Studies in Higher Education* 23:157–172.
- Norton, Bonnie. 2013 (2nd edition). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Πολίτης, Περικλής. 2001. *Γένη και Είδη του Λόγου: Επιχειρηματολογία*. Προσπελάστηκε στις 6 Ιουνίου 2016. http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html
- Swales, John. M. 1990. *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takouda, Christina, και Dimitris Koutsogiannis. (υπό δημ). “Identities Under Negotiation in a Second Language Academic Literacies Course.” Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Rethinking Language, Diversity, and Education», University of the Aegean, Rhodes, May 28-31, 2015.

