

Χριστοδούλου Αναστασία-Χαρίκλεια

Del Rio Chiara

Gulisano Rosaria

**Μία κοινωνιο-σημειωτική προσέγγιση αναδόμησης του πολιτισμικού γραμματισμού
στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας**

Α.Π.Θ.

Περίληψη

Οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας, συνεργάστηκαν σε έρευνα, η οποία είχε ως στόχο την εφαρμογή μιας νέας πρακτικής σχετική με την αναδόμηση του πολιτισμικού γραμματισμού, σε φοιτητές του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η διδασκαλία του πολιτισμού κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελεί ένα ακανθώδες πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος γλώσσας όχι τόσο θεωρητικά αλλά μεθοδολογικά, η έρευνα εστίασε στη διερεύνηση ενός μόνο μέρους του παραπάνω ερωτήματος, δηλαδή, στην πρόταση και εφαρμογή μιας νέας πρακτικής για τον πολιτισμικό γραμματισμό (Balboni 1999, Χριστοδούλου 2003).

Ο δάσκαλος γλώσσας σε μια συζήτηση για τον ορισμό του πολιτισμού, προφανώς θα δυσκολευόταν, καθώς του λείπουν τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία, όμως, θα τον ενδιέφερε μια μεθοδολογία 'μεταμόρφωσης' διδακτικών πρακτικών προσαρμοσμένες στις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών του. Ο συνειδητός δάσκαλος γλώσσας αναγνωρίζοντας τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα της πολιτισμικής δεξιότητας και τις ανάγκες των μαθητών του, οραματίζεται συνεχώς νέες πρακτικές για την πληρέστερη ενσωμάτωση του πολιτισμού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Pappas, Zecher 2006). Η προσπάθεια των ερευνητών της παρούσας εργασίας είχε ως στόχο αφενός να προβληματίσει για το ισχύον μοντέλο (κατά γενικό κανόνα 'στείορο μοντέλο μετάδοσης γνώσεων') και αφετέρου να καταδείξει τα 'όρια' του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου που στηριζόταν σε έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής πρακτικής του πολιτισμού, γεγονός που απαιτούσε μια μετατόπιση της διδασκαλίας του πολιτισμού πέρα από τις συνήθεις πρακτικές. Στην νέα αυτή πρακτική χρειάστηκε οι δάσκαλοι γλώσσας να μοιραστούν τη 'δύναμη' και την 'εξουσία' τους με Ιταλούς φοιτητές, οι οποίοι επισκέφτηκαν την Ελλάδα με προγράμματα ανταλλαγής Erasmus.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία πολιτισμού, κοινωνιο-σημειωτική, πολιτισμική γνώση, γραμματισμός

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η άποψη ότι η διαπαιδαγώγηση ξεκινά από τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων, οδήγησε τους ερευνητές σε ένα εγχείρημα ενσωμάτωσης άτυπης εκπαίδευσης σε μάθημα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε ακαδημαϊκό περιβάλλον με διδάσκοντες Ιταλούς φοιτητές σε ρόλο 'tutor', οι οποίοι επισκέφτηκαν την Ελλάδα με υποτροφία Erasmus.

Είναι γνωστό ότι, ο στόχος της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών διαφοροποιείται κατά καιρούς, καθώς ακολουθεί την άρχουσα κοινωνική αντίληψη για την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τις συνεχείς προτάσεις για αλλαγές ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις πρακτικές. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε χώρας είναι φορείς μετάδοσης μιας κυρίαρχης κουλτούρας με τους δασκάλους υπεύθυνους από τη μια για την μεταφορά της επίσημης γνώσης και από την άλλη για ένα είδος υποβάθμισης της γνώσης, καθώς καθορίζουν τη μελλοντική συμπεριφορά των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει νόρμες, αξίες, συμπεριφορές και προκύπτει από παγιωμένες πρακτικές μέσα στην αίθουσα από τους ίδιους (Apple 2008:18, Pappas & Zecker 2006:22, Φραγκουδάκη 1996: 189-199).

Προφανώς, με τα παραπάνω δεν απαξιώνεται η προσφερόμενη γνώση, η οποία στηρίζεται κυρίως στο εγχειρίδιο, αλλά θέλει να δείξει την ανάγκη συνεχούς διεπίδρασης¹ κοινωνίας και εκπαίδευσης σε μια εκσυγχρονιστική εκπαιδευτική πολιτική (Apple 2008:43) ενταγμένη στο πλαίσιο της Νέας Εγγραμματοσύνης (New Literacy) (Willinsky 1990), η οποία διαπνέεται από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία και τις θέσεις της κοινωνιοσημειωτικής. Συγκεκριμένα, στο παραπάνω πλαίσιο οι μαθητές οικοδομούν το νόημα, όχι πλέον στο κείμενο, αλλά σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα με μια ενεργή διαδικασία μετασχηματισμού των κειμένων, με την ευρεία έννοια που έχει το κείμενο στη σημειωτική θεωρία, και της τυποποιημένης μαθησιακής διαδικασίας (Halliday 1978, Lagoroulos 2003).

Προφανώς τα εγχειρίδια είναι 'συστήματα μεταφοράς σημείων' και σημαντικά αυτά καθαυτά, αν και δηλώνουν κατασκευές της πραγματικότητας προς μια μονόδρομη μετάδοση γνώσης (Apple 2008:149, Χριστοδούλου 2003:13-20). Η διδασκαλία του πολιτισμού, κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σύμφωνα με τη άποψη των ερευνητών 'δεν λειτουργεί σωστά'. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να εφαρμοστούν νέες πρακτικές διδασκαλίας του πολιτισμού, οι οποίες να μην παραμένουν στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά να πηγαίνουν 'πέρα' από το εγχειρίδιο. Το εγχείρημα ενέχει κινδύνους, καθώς δεν μπορούμε εκ των προτέρων να γνωρίζουμε ποιανού γνώση είναι πιο κατάλληλη και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να διατυπωθεί κριτικά (Apple 381-382). Δηλαδή, κατά κάποιο τρόπο προσπαθήσαμε να τεκμηριώσουμε την προσπάθεια αλλαγής του ρόλου εξουσίας που έχει ο δάσκαλος γλώσσας όσον

¹ Στο Pappas&Zecker (2006:23) "...Η διεπίδραση ως διαλογική θεώρηση συνιστά μια οπτική όπως αναδύθηκε από το έργο του Bakhtin (1986)".

² Στην αυτενεργό μάθηση η εμπλοκή του μαθητή είναι ενεργή στον προγραμματισμό, στην αναζήτηση

αφορά στον πολιτισμικό γραμματισμό και να αναθέσουμε σε φοιτητές έναν αντίστοιχο, περιορισμένο χρονικά, ρόλο 'tutor'. Έτσι, ανατέθηκε ο νέος αυτός ρόλος στους Ιταλούς φοιτητές Erasmus, ο οποίος στοχεύει στην συνεργασία, στην αυτενεργό μάθηση και στην 'αμφισβήτηση' εδραιωμένων παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας με στόχο την ενδυνάμωση σχέσεων και επαφών ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής εθνότητας αλλά και την διαφοροποίηση της νοητικής εικόνας που μοιράζονται ο ένας λαός για τον άλλο (Ιταλοί, Έλληνες) (Kourdis 2009:8, Lagoroulou-Boklund Lagoroulou 1992).

Σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιστημολογικές αντιλήψεις, η ακαδημαϊκή γνώση καθίσταται χρηστική μόνο με αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις. Η γνώση δεν είναι ένα θεωρητικό σχήμα κατανόησης, αλλά ερμηνείας, κριτικής, μετασχηματισμού και δράσης μέσα σε πραγματικές καταστάσεις ζωής, κάτι άλλωστε που προτείνεται από την αρχή της αυτενεργού μάθησης². Καθώς η γνώση κατά τη διδασκαλία συντελείται σε συνθήκες διαπραγμάτευσης με άλλα άτομα και όχι σε συνθήκες ατομικής απομόνωσης, δηλαδή, σε ένα είδος αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η μαθητική μικρο-ομάδα που δημιουργείται (στη συγκεκριμένη περίπτωση φοιτητές και φοιτητές-tutor) αποτελεί το πλαίσιο όπου οι φοιτητές διαπραγματεύονται με τους άλλους με στόχο τη συνεργασία και την αποδοχή του 'άλλου' πολιτισμού. Με βάση το παραπάνω, η μάθηση που πραγματοποιείται με διαδικασίες δράσης και χειρισμού των πραγμάτων προωθεί τη γνώση και τη γνωστική ανάπτυξη, όταν μάλιστα οποιοδήποτε project γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Προκειμένου λοιπόν για μια αυθεντική επικοινωνία και όχι ασκήσεις προσομοίωσης κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, προτείνεται η κατάργηση του κατασκευασμένου διαλόγου και η δημιουργία λόγου που έχει παραχθεί σε πραγματικές συνθήκες από αυτόχθονες ομιλητές, με στόχο την επικοινωνία των μαθητών μέσα στο περιβάλλον όπου εκδηλώνεται η ανάγκη τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος³.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι ερευνητές εφάρμοσαν ένα μικρό project το οποίο εφαρμόστηκε σε 20 ελληνόφωνους φοιτητές, Έλληνες και Κύπριους, κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2009-2010 στο Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια του πρώτου κύκλου σπουδών γλωσσικών μαθημάτων ιταλικής γλώσσας. Το καινοτόμο στην παραπάνω έρευνα είναι ότι, κλήθηκαν Ιταλοί φοιτητές, οι οποίοι επισκέφτηκαν την Ελλάδα με το πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus, και κατόπιν σχετικής άδειας από το Γραφείο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων του Α.Π.Θ., τους ζητήθηκε να διεπιδράσουν εθελοντικά, ως φυσικοί ομιλητές της ιταλικής και με τον ρόλο 'tutor', σε γλωσσικό μάθημα εκμάθησης της ιταλικής. Η παραπάνω δράση είχε ως στόχο την συναλλαγή

² Στην αυτενεργό μάθηση η εμπλοκή του μαθητή είναι ενεργή στον προγραμματισμό, στην αναζήτηση πληροφοριών, στην παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος, στην αξιολόγησή του.

³ Ματσαγγούρας (2002:35-36, 108, 210), Dewey (1938), Τοκατλίδου (2003:202-203, 143).

νοημάτων και της σύνδεσης τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα πολιτισμού, καθώς, επίσης και την αυτοαξιόλογηση των ελληνόφωνων φοιτητών.

Το παραπάνω εγχείρημα προκάλεσε αρκετούς προβληματισμούς στους ερευνητές. Από τη βιβλιογραφία διαπιστώθηκε πως αν και είχαν γίνει παρόμοιες έρευνες, σε καμία από αυτές δεν είχαν κληθεί φοιτητές σε ρόλο tutor⁴. Οι ερευνητές γνώριζαν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ότι η βελτίωση της πολιτισμικής δεξιότητας κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας διαφοροποιείται. Με βάση τη βιβλιογραφία και τη εμπειρία τους, γνώριζαν επίσης ότι η γνώση και η διαφοροποίηση σε θέματα πολιτισμού, αν και 'μεταφέρεται' μέσα από τα εγχειρίδια, ενισχύεται κυρίως από την άμεση επαφή με τον 'άλλο' πολιτισμό. Καθώς, η παραπάνω συνθήκη, δηλαδή, η επαφή μαθητών με στόχο την επικοινωνία κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος έχει μπει σε εφαρμογή με διάφορους τρόπους στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (διαδίκτυο, skype κ.ά.) οι ερευνητές επέλεξαν την διεπίδραση Ιταλών φοιτητών Erasmus, εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Έτσι, η καινοτομία του project στόχευε σε έναν αναστοχαστικό σημειωτικό διάλογο με τον κόσμο των σημασιών που κατέχουν δύο ομάδες διαφορετικής εθνότητας για το ίδιο θέμα (διακοπές Ιταλών) και τον σημασιακό μετασχηματισμό εννοιών κατόπιν της διεπίδρασης στη νέα πρακτική του πολιτισμού (Πασχαλίδης 1996). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές προσπάθησαν με την παραπάνω επιλογή τους, να εξασφαλίσουν όχι μόνο την επικοινωνία, αλλά συνθήκες δια ζώσης επικοινωνίας, όπου μετέχουν και άλλοι παράγοντες εξωγλωσσικής επικοινωνίας, όπως προξηνικοί κώδικες, μη γλωσσική επικοινωνία, φυσικός χώρος και πραγματικός χρόνος κ.ά.

2. Περιγραφή έρευνας

Η υπόθεση των ερευνητριών ήταν ότι η πολιτισμική γνώση (πιθανόν στερεοτυπική) των ελληνόφωνων φοιτητών του Τμήματος Ιταλικής θα διαφοροποιούνταν με τη διάδραση αλλοδαπών φοιτητών, Ιταλών στη συγκεκριμένη περίπτωση, σε καταστάσεις τυπικής και άτυπης επικοινωνίας, δηλαδή εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας σε ένα είδος 'αυθόρμητης' και 'φιλικής' επικοινωνίας ανάμεσα σε φοιτητές από διαφορετικές εθνικότητες αλλά με κοινά ηλικιακά και άλλα ενδιαφέροντα.

Συγκεκριμένα, ο Ιταλός φοιτητής-tutor, κατά βάση συμφοιτητής, καλείται να διεπιδράσει, στην αίθουσα διδασκαλίας για δύο περίπου ώρες την εβδομάδα, δηλαδή, 2/10 της εβδομαδιαίας υποχρεωτικής γλωσσικής διδασκαλίας. Η θεματική που επιλέγεται να παρουσιάσει, συμπίπτει με τη θεματική του υποχρεωτικού εγχειριδίου γλώσσας κατόπιν συμφωνίας με τον διδάσκοντα. Ο Ιταλός φοιτητής-tutor, πέρα από την διεπίδρασή του στην τάξη, τη συζήτηση που ακολουθεί και τις διάφορες ερωτήσεις που γίνονται, καλείται να επικοινωνήσει με μικρές ομάδες φοιτητών και

⁴ Παρόμοιες έρευνες σχολικού γραμματισμού παρουσιάζονται στο Pappas & Zecker (2001).

εκτός της αίθουσας διδασκαλίας σε καταστάσεις άτυπης επικοινωνίας. Η οργάνωση της παραπάνω επικοινωνίας είναι στη διάθεση των φοιτητών, δηλαδή, επιλέγουν μόνοι τους το χώρο (βιβλιοθήκη, internet καφέ, αλλού) και το χρόνο για να συνομιλήσουν για το ίδιο θέμα που παρουσιάστηκε στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι υποχρεώσεις των ελληνόφωνων φοιτητών μετά τη συνάντηση με τον Ιταλό φοιτητή-tutor είναι να ετοιμάσουν ένα γραπτό κείμενο, το οποίο καλούνται να το παρουσιάζουν προφορικά στην τάξη με στόχο τη συζήτηση.

Η θεματική του μαθήματος που διεπιδρούν αφορά στις διακοπές των Ιταλών. Πρόκειται για μάθημα από τον δεύτερο τόμο του εγχειριδίου A. Latino, M. Muscolino (2007). *1,2,3, Italiano!, Corso comunicativo di lingua italiana per stranieri* Hoepli, Milano. Πρόκειται για την πρώτη ενότητα με τίτλο 'Itinerari turistici' (pp. 1-13), με γλωσσικές λειτουργίες 'Fare e discutere di programmi', 'Parlare di previsioni e di aspettative', 'Esprimere la condizione', και με γραμματικές δομές 'Il futuro semplice'.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία διδακτική ενότητα με θέμα τις τουριστικές διαδρομές που επιλέγουν οι Ιταλοί για διακοπές ή ταξίδια και πρόκειται να υλοποιηθεί σε 20 ώρες. Η κάθε ενότητα περιέχει εικονικά, γραπτά και ακουστικά κείμενα, ασκήσεις (διαφορετικής τυπολογίας), οι οποίες καλύπτουν τις βασικές δεξιότητες, παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου και διάφορες ασκήσεις γραμματικής.

Ο διδάσκοντας και ο φοιτητής Ιταλός-tutor έχουν συναντηθεί πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας και έχουν συναποφασίσει για το μέγεθος του κειμένου παρουσίασης του Ιταλού φοιτητή-tutor, και άλλες λεπτομέρειες, όπως τεχνικές παρουσίασης, ταχύτητα ομιλίας, πληροφορίες για τους ελληνόφωνους φοιτητές, συνθήκες μαθήματος κ.ά. Το γλωσσικό προφίλ των ελληνόφωνων φοιτητών είναι A1+, A2 και ο στόχος είναι οι φοιτητές να φτάσουν στο τέλος του εξαμήνου το επίπεδο A2+, B1.

Πριν την έναρξη της θεματικής ενότητας έχει διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερις ενδεικτικές ερωτήσεις στην ελληνική γλώσσα με στόχο την καταγραφή της υπάρχουσας πολιτισμικής γνώσης των φοιτητών όσον αφορά τη θεματική 'Τουριστικές διαδρομές των Ιταλών', το οποίο συμπληρώνεται ανώνυμα με την οδηγία να απαντηθεί αυθόρμητα, σαν να απαντούσαν σε ερωτήσεις ενός φίλου τους (εξασφάλιση του αυθόρμητου). Στο τέλος της θεματικής ενότητας διανέμεται το ίδιο ερωτηματολόγιο με στόχο την καταγραφή του μετασχηματισμού της αποκτηθείσας γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι οι εξής: (1) 'Οργανώνετε ένα ταξίδι στην Ιταλία. Ποια μέρη θα επισκεπτόσασταν;', (2) 'Γιατί επιλέξατε τα παραπάνω μέρη;', (3) 'Ποια παρέα επιλέγουν οι Ιταλοί για τις διακοπές τους;', (4) 'Ποια μέρη επιλέγουν οι Ιταλοί για τις διακοπές τους;'.

Στη συνέχεια, ο Ιταλός φοιτητής-tutor διεπιδρά στην αίθουσα διδασκαλίας περίπου στη μέση της διδακτικής ενότητας ενώ οι ελληνόφωνοι φοιτητές έχουν ενημερωθεί για την παρέμβαση. Ο

Ιταλός φοιτητής-tutor στην αρχή αυτοπαρουσιάζεται και αμέσως παρουσιάζει μία παράμετρο (υποθέμα) σχετικό με τη θεματική ενότητα 'itinerari turistici'. Συγκεκριμένα, έχει λάβει υπόψη του τις πληροφορίες που του έχει δώσει ο διδάσκων, βρίσκει ένα κείμενο σχετικό με τις διακοπές των Ιταλών, συνήθως από το διαδίκτυο, και το παρουσιάζει δίνοντας βαρύτητα όχι σε γραμματικά φαινόμενα, αλλά στο επιλεγμένο θέμα πολιτισμού. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του Ιταλού φοιτητή-tutor στην αίθουσα διδασκαλίας οι ελληνόφωνοι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις σχετικά με το κείμενο, τις άγνωστες λέξεις ή άλλες απορίες. Ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση ανάμεσα στους φοιτητές χωρίς την παρέμβαση του διδάσκοντα, ο οποίος απλώς παρακολουθεί και συμπληρώνει ένα φύλλο παρατήρησης.

Μετά το τέλος της παρουσίασης στην αίθουσα διδασκαλίας, σχηματίζονται ομάδες φοιτητών οι οποίες θα συνεργαστούν για το ίδιο θέμα εκτός της αίθουσας διδασκαλίας σε διάφορους άξονες όπως, ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις διακοπές των Ιταλών και των Ελλήνων, αγαπημένοι προορισμοί Ιταλών κ.ά. και παρουσιάζουν γραπτά και προφορικά την ειδική θεματική στην αίθουσα διδασκαλίας για ανταλλαγή απόψεων.

Μετά την παρέμβαση του Ιταλού-tutor, η οποία συνολικά διαρκεί 2 ώρες εντός της αίθουσας διδασκαλίας και 3 περίπου⁵ ώρες εκτός της αίθουσας, η διδασκαλία ολοκληρώνεται και στο τέλος της διδακτικής ενότητας (20 ώρες συνολικά) διανέμεται το δεύτερο ερωτηματολόγιο μαζί και ένα φύλλο αξιολόγησης της παραπάνω δράσης.

3. Δεδομένα έρευνας

Στο 1^ο και στο 2^ο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκαν πριν την έναρξη και το τέλος της διδακτικής ενότητας, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και στη συνέχεια συγκρίθηκαν, αν και τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρισης είναι συμπληρωματικά στο όλο εγχείρημα, καθώς θέλαμε να διερευνήσουμε όχι τόσο το ποσοστό μετασχηματισμού της γνώσης (ερωτ. 1 και 2 της έρευνας) όσο τα οφέλη της διεπίδρασης τους με φοιτητές άλλης εθνικότητας (φύλλο αξιολόγησης)

Η πρώτη ερώτηση του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου, *'Οργανώνετε ένα ταξίδι στην Ιταλία. Ποια μέρη θα επισκεπτόσασταν;*, αφορά στη διερεύνηση της γνώσης σχετικά με τη διοργάνωση ενός ταξιδιού στην Ιταλία και την επιλογή των περιοχών που θα επέλεγαν οι ελληνόφωνοι φοιτητές. Τα αποτελέσματα ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι η ποσοστιαία αναλογία άλλαξε για τους ίδιους τόπους, δηλαδή, μειώθηκε το ενδιαφέρον τους για περιοχές που αρχικά είχαν επιλέξει (Β. Ιταλία και Ρώμη), ενώ αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για τη Σικελία, τη Σαρδηνία και την Ιταλία γενικότερα και επιπλέον άλλαξε η

⁵ Αναφέρουμε 'περίπου' 3 ώρες διότι οι φοιτητές γνωρίστηκαν μεταξύ τους, και συνέχισαν την επικοινωνία τους εκτός της προβλεπόμενης συνεργασίας.

άποψη τους για ορισμένες περιοχές επίσκεψής τους (Ρώμη, Ιταλία γενικά), προέκυψε δηλαδή ένας μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιοχές επίσκεψης της Ιταλίας

Περιοχές επίσκεψης	Ερωτ.1	Ερωτ.2
Βόρεια Ιταλία, Ρώμη	67%	44%
Βόρεια Ιταλία	17%	8%
Βόρεια Ιταλία, Ρώμη, Σικελία	6%	16%
Βόρεια Ιταλία, Ρώμη, Σαρδηνία	5%	16%
Ρώμη	5%	-
Ιταλία γενικά	-	16%

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου *‘Γιατί επιλέξατε τα παραπάνω μέρη;’*, οι απαντήσεις που δόθηκαν στο τέλος της διδακτικής ενότητας ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο, δείχνουν ότι οι φοιτητές άλλαξαν άποψη για τους λόγους επιλογής των περιοχών που θα επισκέπτονταν. Έτσι, παρουσίασαν μια αύξηση στους ίδιους λόγους επιλογών στο τέλος της διδακτικής ενότητας (κουλτούρα, ιστορία) με μεγαλύτερη όμως ποσοστιαία αναλογία το άκουσμα περιγραφών για την Ιταλία, γεγονός που μας κάνει να σκεφτούμε ότι ο μετασχηματισμός προέκυψε πιθανά από τη διάδραση των Ιταλών φοιτητών-tutor και της διδασκαλίας εν γένει (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Λόγοι επιλογής περιοχών επίσκεψης στην Ιταλία

Λόγοι επιλογής περιοχών	Ερωτ. 1	Ερωτ. 2
Μου αρέσει η κουλτούρα και η ιστορία	40%	42%
Ελκύομαι από την ιστορία	16%	25%
Έχω ακούσει ή έχω διαβάσει ωραίες περιγραφές	4%	33%
Έχω επισκεφτεί και μου αρέσει	42%	-

Στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου *‘Ποια παρέα επιλέγουν οι Ιταλοί για τις διακοπές τους’*, ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο παρατηρούμε ότι άλλαξε η ποσοστιαία αναλογία των φοιτητών ως προς τη συγκεκριμένη γνώση, δηλαδή επήλθε και στη συγκεκριμένη ερώτηση αλλαγή (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επιλογή παρέας Ιταλών στις διακοπές τους

Παρέα για διακοπές	Ερωτ. 1	Ερωτ. 2
Εξαρτάται από τον άνθρωπο	11,1%	25,0

Παρέα για διακοπές	Ερωτ. 1	Ερωτ. 2
Οικογένεια	78,8%	41,6%
Φίλοι	11,1%	33,3%

Τέλος την τέταρτη ερώτηση 'Ποια μέρη επιλέγουν οι Ιταλοί για τις διακοπές τους', παρατηρούμε ότι διαφοροποιήθηκε η γνώση των ελληνόφωνων φοιτητών ως προς την ποσοστιαία αναλογία, δηλαδή επήλθε και πάλι αλλαγή (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Προτιμώμενες περιοχές διακοπών των Ιταλών

Προτιμώμενες περιοχές διακοπών των Ιταλών	Ερωτ. 1	Ερωτ. 2
Ελληνικά νησιά	16,7%	25,0%
Ευρώπη	27,8%	66,7
Ελλάδα	5,6%	8,3
Ιταλία	50,0%	-

Από τις παραπάνω τέσσερις ερωτήσεις, όσον αφορά το πρώτο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο, προκύπτει ότι καθώς δεν υπάρχει ένα μοντέλο ιδανικής απάντησης για κάθε μία από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους φοιτητές, δηλαδή 'ιδανική απάντηση' για την απαραίτητη πολιτισμική γνώση που θα πρέπει να έχει ο φοιτητής που μαθαίνει μία ξένη γλώσσα, το σημαντικό είναι ότι υπήρξαν μετατοπίσεις ως προς την ποσοστιαία αναλογία των επιλογών τους, κάτι που δηλώνει ότι η γνώση διαφοροποιήθηκε, μετασχηματίστηκε (Χριστοδούλου 2007).

Στο τέλος της διδακτικής ενότητας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διανεμήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο αφορούσε στην αυτοαξιολόγηση των ελληνόφωνων φοιτητών, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στην 1^η ερώτηση του φύλλου αξιολόγησης 'Πιστεύεις ότι είχες κάποιο όφελος από την συνεργασία σου με τους φοιτητές Erasmus;', το σύνολο των φοιτητών (100%) απάντησαν θετικά. Στη 2^η ερώτηση 'Κατά τη γνώμη σας ποιο ήταν το όφελος από την συνεργασία σου με τους φοιτητές Erasmus ως tutor σε λεξικό, γραμματική, εξάσκηση προφορικού λόγου, παραγωγή λόγου, διαπολιτισμικότητα, άλλο', παρατηρούμε, με βάση τον πίνακα 5 ότι οι φοιτητές απάντησαν ότι είχαν όφελος σε υψηλό ποσοστό στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (94%), στην διόρθωση γραμματικών λαθών (62%), στην εξοικείωση με τη προφορική γλώσσα (88%), στη γνωριμία με τον άλλο πολιτισμό (75%), στη βελτίωση της γνώσης για την καθημερινότητα (94%), στην κοινωνικοποίησή τους (81%) ενώ δεν βοήθησε ιδιαίτερα στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς δεν προβλεπόταν στη συνεργασία.

Πίνακας 5. Οφέλη συνεργασίας

Λεξικό	Εμπλουτισμός λεξιλογίου	94%
	Καλύτερη αφομοίωση γλώσσας	6%
Γραμματική	Διόρθωση γραμματικών λαθών	62%
	Μέτρια βοήθεια-μέσω εργασιών και χρήσης της γλώσσας	25%
	Όχι	13%
Εξάσκηση στον προφορικού λόγου	Εξοικείωση με τη γλώσσα	88%
	Νέες εκφράσεις	12%
Παραγωγή γραπτού λόγου	Διόρθωση λαθών	44%
	Δεν βοήθησε	56%
Διαπολιτισμικότητα	Ναι, βελτίωση γνώσεων περί της καθημερινότητας	94%
	Όχι	6%
Κοινωνικοποίηση	Ναι, απαλοιφή αρχικού δισταγμού	81%
	Όχι	19%
Κάτι άλλο	Γνωριμία με πολιτισμό	75,0%
	Βελτίωση στη δυνατότητα επικοινωνίας	25,0%

Στην 3^η ερώτηση 'Ποια προβλήματα αντιμετώπισες κατά τη διάρκεια συνεργασίας σου με τους φοιτητές Erasmus', διαπιστώνουμε ότι δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γλώσσα όσον αφορά στην κατανόηση της γλώσσας από τον Ιταλό-φοιτητή tutor (65%), παρά μόνο στον γρήγορο ρυθμό εκφοράς του προφορικού λόγου (125%), και στη χρήση ιδιωματισμών (25%), καθώς επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (88%) συνεργάστηκαν χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα με τους συμφοιτητές τους. Οι μισοί σχεδόν φοιτητές δυσκολεύτηκαν να βρουν χρόνο να συνεργαστούν εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, ενώ ένα μικρό ποσοστό των Ιταλών φοιτητών-tutor (7%) δεν γνώριζαν συντακτικό.

Πίνακας 6. Δυσκολίες συνεργασίας

Γλώσσα	Γρήγορος ρυθμός ομιλίας	12,5%
	Χρήση κάποιου ιδιώματος	25,0%
	Κανένα πρόβλημα	62,5%
Συνεργασία με τους συμφοιτητές μου	Κανένα πρόβλημα	88%
	Ναι δυσκολεύτηκα	12%
Εξεύρεση χρόνου εκτός αίθουσας	Ναι	57%

Γλώσσα διδασκαλίας	Γρήγορος ρυθμός ομιλίας	12,5%
	Όχι	43%
Γνώση παροχής βοήθειας	Ναι	93%
	δε γνώριζαν συντακτικό	7%
Υποδομές	Δυσκολία στην εξεύρεση αίθουσα με Η/Υ	70%
	Φωτοτυπικό μηχάνημα	30%

Στην 4^η ερώτηση 'Ποιες είναι οι προτάσεις σας για τη βελτίωση αυτού του είδους συνεργασίας με τους φοιτητές Erasmus', αρκετά μεγάλος αριθμός φοιτητών (62%) προτείνει επιπλέον ώρες διδασκαλίας, συζήτηση και για άλλα θέματα (25%), καλύτερη προετοιμασία και οργάνωση του διδακτικού προσωπικού και διάθεση χώρων 7% (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Προτάσεις βελτίωσης συνεργασίας

Συνεργασία επιπλέον ωρών	62%
περισσότερα θέματα	25%
Καλύτερη προετοιμασία και οργάνωση του διδακτικού προσωπικού	6%
Διάθεση χώρων	7%

Στην 5^η ερώτηση 'Τι θα ήσουν διατεθειμένος να 'θυσιάσεις' ώστε να διατηρήσεις μία συνεργασία αυτού του είδους (δηλαδή παρέμβαση στην τάξη από φοιτητές Erasmus)' οι φοιτητές απάντησαν ότι είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν κυρίως προσωπικό χρόνο (62%), αλλά και άλλα μαθήματα (38%).

Στην 6^η ερώτηση 'Θα σε ενδιέφερε να συνεχίσεις να συνεργάζεσαι με τους φοιτητές Erasmus, σε περίπτωση που θα ήταν διαθέσιμοι', το σύνολο των φοιτητών απάντησαν (100%) ότι θα επιθυμούσαν τη συγκεκριμένη συνεργασία, κάτι που αποτελεί και την επαλήθευση της υπόθεσης των ερευνητών, δηλαδή, θετική αξιολόγηση ως προς το είδος της άτυπης επικοινωνίας σε τυπικό πλαίσιο από φοιτητές με διαφορετικές εθνικότητες.

4. Διαπιστώσεις

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, οι ερευνητές εστίασαν σε έναν δυναμικό τρόπο διεπίδρασης Ιταλών φοιτητών Erasmus ως 'tutor' εντός και εκτός της αίθουσας, με στόχο την αναδόμηση της σημασίας του πολιτισμικού κειμένου με την ευρύτερη έννοια, κατά τη διδασκαλία της ξένης

γλώσσας. Η παραπάνω διεπίδραση είχε κυρίως θετικά αποτελέσματα τόσο για τους διδάσκοντες, οι οποίοι επαναξιολόγησαν τα διδακτικά μοντέλα που υιοθετούν όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι επαναξιολόγησαν το ρόλο τους σε ένα συνεργατικό μοντέλο συνοικοδόμησης γνώσης και εννοιολογικής αλλαγής για τον πολιτισμό και τη γνώση γενικότερα.

Είναι γνωστό ότι γλώσσα και πολιτισμός είναι σε τέτοιο βαθμό συνδεδεμένες με σημασιακές σχέσεις και συσχετισμούς άρθρωσης που πιθανόν μέσα από μια κοινωνιο-σημειωτική θεώρηση μπορούν να αναλυθούν και να κατανοηθούν καλύτερα. Η παρούσα εργασία, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, διερεύνησε την κατάκτηση της πολιτισμικής γνώσης σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Προφανώς δεν προτείνει ένα 'μαγικό κλειδί' που εγγυάται την επιτυχή εκμάθηση του πολιτισμού στην ξένη γλώσσα. Ο βασικός σκοπός της σημειωτικής στην διερεύνηση του πολιτισμού είναι να βάλει τον δάσκαλο και τον μαθητή σε τέτοια θέση ώστε να κατανοήσουν, μέσα από την ανάπτυξη μιας 'σημειωτικής δεξιότητας' (Danesi 2000:166), τις διαφορετικές κωδικοποιημένες πραγματικότητες του κόσμου, άλλοτε προσωπικές, άλλοτε ίδιες ή συμπληρωματικές και άλλες φορές τελείως αντιθετικές, με στόχο να λυθεί το δίλημμα μιας αποτελεσματικής εκμάθησης του πολιτισμού.

Είναι προφανές ότι συμμετέχουν παρά πολύ παράγοντες για την εκμάθηση της εμπειρίας του πολιτισμού, οι οποίοι όμως δεν πρέπει να θεωρηθούν ως μία αδυναμία της επιστήμης, αλλά ως μια πρόκληση μελλοντικής διερεύνησης. Εν κατακλείδι, αν και η δράση ERASMUS του προγράμματος LLP αφορά την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα τις οργανωμένες ανταλλαγές φοιτητών για αναγνωρίσιμες περιόδους σπουδών, είναι σημαντικό στα πλαίσια της ανταλλαγής να ενταχθεί και η ενσωμάτωση της πρακτικής άσκησης εκμάθησης της γλώσσας μέσα σε σχολικό περιβάλλον σε εθελοντική ή άλλη βάση από τους ίδιους. Μέσω του προγράμματος LLP/Erasmus θα δίνεται τότε η δυνατότητα σε προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και σε υποψήφιους διδάκτορες οι οποίοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα, πέρα από την πραγματοποίηση μέρους των σπουδών τους στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να προσφέρουν σε ξενόγλωσσα τμήματα την ιδιότητά τους ως εναλλακτικοί 'tutor', όντας φυσικοί ομιλητές της ξένης γλώσσας με δυνατότητα πιστωτικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Apple, M. (2008) *Επίσημη γνώση*, επιμ.- εισαγωγή Γιώργος Γρόλλιος, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λαγόπουλος, Α.-Φ. (2003) *Επιστημολογίες του νοήματος, δομισμός και σημειωτική*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Εκ. Γρηγόρης.

- Pappas, C., L. Barro Zecker (2006) *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*, επιμ. Τ. Κωστούλα, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασχαλίδης, Γ. (1996) *Σημείων Αγωγή/Σημεία Αγωγής, στο Σημειωτική και Εκπαίδευση*, επιμ. Στ. Καμαρούδης, Ε. Χοντολίδου, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τοκατλίδου, Β. (2003) *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική κατάρτιση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1996) *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χριστοδούλου, Α. (2003) *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χριστοδούλου, Α., M.G.Bertelè, Θ. Βαβούρας (2007) «Μία έρευνα για τη διερεύνηση της πολιτισμικής γνώσης των φοιτητών του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας», *Επετηρίδα Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*, Τόμος 3^{ος}, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ξενόγλωσση**
- Balboni, P. (1999) *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Danesi, M. (2000) *Semiotics in Language education*, Berlin New York: Mouton de Gruyter.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic: The interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Lagopoulos, A.Ph, K. Boklund-Lagopoulou (1992) *Meaning and Geography*, Berlin New York: Mouton de Gruyter.
- Willinsky, J. (1990) *The new literacy: Redefining reading and writing in the schools*. New York: Routledge.
-

Abstract

Le autrici di questo articolo, hanno collaborato ad una ricerca mirante ad implementare una nuova pratica di alfabetizzazione culturale destinata agli studenti del Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco.

La ricerca è partita dalla considerazione che l'insegnamento della cultura nell'apprendimento della lingua straniera è uno dei problemi che deve affrontare l'insegnante di lingua, non tanto a livello teorico quanto a livello metodologico. Qui emergono una serie di problemi spinosi che riguardano l'applicazione pratica dello sviluppo della competenza culturale (Balboni 1999, Christodoulou 2003). Se è lecito supporre una difficoltà nel definire il fenomeno "cultura" per un insegnante di lingua, a causa di una carenza di strumenti teorici appropriati, è altrettanto lecito supporre un vivo interesse verso una metodologia di 'trasformazione' delle pratiche d'insegnamento

adattandole alle esigenze sociali dei propri studenti. Un insegnante di lingua coscienzioso, infatti, riconosce l'utilità e la necessità dello sviluppo della competenza culturale modellata sulle esigenze dei propri studenti e ricerca sempre nuove pratiche per una *più* piena integrazione della cultura nell'insegnamento della lingua straniera (Pappas, Zecher 2006). Nel presente articolo, il tentativo delle ricercatrici è stato quello di mettere in discussione il modello didattico basato sulla comunicazione della conoscenza e di sperimentare un modo alternativo di pratica didattica culturale, che ha richiesto lo spostamento dell'insegnamento della cultura oltre le pratiche comuni. In questa nuova pratica, le insegnanti di lingua hanno voluto condividere il loro 'potere' e la loro 'potestà' con gli studenti italiani presenti in Grecia grazie ai programmi di scambio Erasmus.