

Τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής και της γαλλικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Στάικου Κρυσταλλία, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
Κουταλακίδου Βαρβάρα, Εκπαιδευτικός Β/μιας Εκπαίδευσης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων χρόνων στον τομέα της εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Τεύχος επιμορφωτικού υλικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2007), η διάδοση των αγγλικών σε ολόκληρο τον κόσμο, η μεγαλύτερη κινητικότητα του παγκόσμιου πληθυσμού και η αναγνώριση των 'μειονοτικών γλωσσών', δημιούργησαν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, όπου η εκμάθηση και η άριστη γνώση περισσότερων από δύο γλωσσών είναι απαραίτητο εφόδιο για τον πολίτη του παγκοσμιοποιημένου πλανήτη μας. Στην Ευρώπη ιδίως, δεν απαιτείται μόνο ένα πολύ υψηλό επίπεδο σε μια ξένη γλώσσα, αλλά η γνώση περισσότερων από μιας ξένων γλωσσών. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση εντάσσεται σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική στρατηγική που υιοθετείται από όλα τα μέλη της. Ειδικότερα, η πρόσκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε δύο τουλάχιστον γλώσσες που ομιλούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα από τα κριτήρια αναφοράς σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της συστημάτων (Commission, 2006:3-4).

Επιπρόσθετα, από ψυχολογικής σκοπιάς, η έρευνα στον τομέα της εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αφού οι μαθητές της και γενικότερα τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα έχουν ένα είδος γλωσσικής ικανότητας διαφορετικό από τους μονόγλωσσους (Grosjean F., 1992, Cook V., 1995, Jessner U., 1999). Έτσι, η γνώση διαφορετικών γλωσσικών κωδικών καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των λαών και πολιτισμών, οικοδομεί διαπολιτισμική οπτική και αίρει στερεότυπα και προκαταλήψεις. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική υπερβαίνει τα στενά εθνικά πλαίσια και είναι προσανατολισμένη σε διαστάσεις ευρωπαϊκές και οικουμενικές. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας πραγματικότητας εντάσσεται και η εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας (γαλλικής και γερμανικής) στο Δημοτικό Σχολείο (Υ.Α., Φ.52/602/97278/Γ1/23-9-05).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εισαχθεί η εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών, των αγγλικών από την Γ' Δημοτικού και των γαλλικών ή γερμανικών από την Ε' Δημοτικού. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αποτελούν τα θεσμοθετημένα γραπτά κείμενα που θέτουν τους γενικότερους άξονες υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνουν:

- την περιγραφή των στόχων, γενικών και ειδικών καθώς και των θεματικών περιοχών
- το μεθοδολογικό πλαίσιο
- τις μορφές και τις προτάσεις δραστηριοτήτων
- τα παιδαγωγικά μέσα και
- την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της εναρμονισμένης και αδιάσπαστης υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων στην πορεία του μαθητή, θα πρέπει τα αντίστοιχα Α.Π.Σ. να διέπονται από μια φιλοσοφία συνέχειας, αλληλουχίας και εναρμόνισης. Στην παρούσα εργασία, τα Α.Π.Σ. της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας τίθενται υπό διερεύνηση για να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις για την αρμονικότερη διασύνδεσή τους.

2. ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1 Αγγλικά

Ακολουθώντας την κοινή τάση που διαμορφώθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του '80 στην Ευρώπη για την εισαγωγή ξένων γλωσσών στη στοιχειώδη εκπαίδευση, η αγγλική γλώσσα άρχισε

στην Ελλάδα να διδάσκεται στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία από το 1992. Οι μαθητές της Δ΄ έως ΣΤ΄ Δημοτικού διδάσκονταν υποχρεωτικά τη γλώσσα αυτή για τρεις ώρες την εβδομάδα. Το 2003 η διδασκαλία επεκτάθηκε και στη Γ΄ Δημοτικού για ίσο αριθμό ωρών.

2.2 Γαλλικά

Κατά τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 εντάχθηκε πιλοτικά η διδασκαλία και της γαλλικής ή της γερμανικής γλώσσας στην Ε΄ και Στ΄ τάξη 219 Δημοτικών Σχολείων της χώρας, ενώ τη σχολική χρονιά που διανύουμε η διδασκαλία τους γενικεύθηκε σε όλα τα σχολεία. Με την προσπάθεια αυτή, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται ως προς την ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων πέραν της μητρικής τους γλώσσας, ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στη συνειδητή εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, αφυπνίζονται απέναντι στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών και εξοικειώνονται με νέους τρόπους σκέψης και ζωής.

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων δεν μπορεί να συζητηθεί αν πρώτα δεν αναφερθεί η θεωρία και η φιλοσοφία τους καθώς και οι διάφορες τάσεις όπως διαμορφώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου, και δεν καθοριστεί ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν κάποιοι όροι της σχετικής ξένης βιβλιογραφίας στην παρούσα εισήγηση.

3.1 “CURRICULUM” και “SYLLABUS”

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία απαντώνται δύο διαφορετικοί όροι για τα αναλυτικά προγράμματα που ακόμα και εκεί όμως μερικώς επικαλύπτονται: οι όροι “Curriculum” και “Syllabus”. Ως “Curriculum”, σύμφωνα με τον White (1988: 4) καθορίζεται η ευρύτερη έννοια της φιλοσοφίας, των σκοπών, του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως “Syllabus” προσδιορίζονται πιο στενά οι προδιαγραφές και η διάταξη του περιεχομένου της ύλης. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν συναντάται ο διαχωρισμός αυτών των όρων. Ειδικά για το μάθημα της αγγλικής ως “Curriculum” στην εργασία αυτή θα σχολιαστεί κυρίως το «Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Δ΄ Δημοτικού – Γ΄ Γυμνασίου)» που εκδόθηκε από τον Ο.Ε.Δ.Β. το 1997 και είναι το πιο λεπτομερές ως προς τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό του, ενώ αποσπάσματά του επικαιροποιήθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που αργότερα, το 2002, εκδόθηκε για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

4. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μέχρι πρόσφατα, η εκμάθηση μιας γλώσσας αντιμετωπιζόταν περισσότερο ως γλωσσολογικό και λιγότερο ως εκπαιδευτικό αντικείμενο συζήτησης και, μοιραία, υπήρχε η τάση, οι διαδικασίες έρευνας, ανάπτυξης και σχεδιασμού που έχουν σχέση με γενικές εκπαιδευτικές αρχές να παραβλέπονται χάριν των γλωσσικών αρχών που διέπουν την εκμάθηση γλωσσών. Ως εκ τούτου, οι αποφάσεις για την επιλογή και διαβάθμιση της διδακτέας γνώσης (input) παίρνονταν με γλωσσολογικά κριτήρια. Έρευνες, όμως, σχετικές με την ικανότητα για μάθηση και παραγωγή λόγου που διεξήχθησαν την τελευταία εικοσαετία έδειξαν ότι δεν υπάρχει απαραίτητα άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στις προβλέψεις γλωσσικής δυσκολίας και σε τι οι μαθητές πραγματικά βρίσκουν δύσκολο. Το γεγονός αυτό οδήγησε τους θεωρητικούς της γλώσσας να επικεντρωθούν στην επιλογή και διαβάθμιση της διδακτέας γνώσης με βάση το τι μπορεί κανείς να μάθει σε κάθε

συγκεκριμένο στάδιο (Johnston M., 1985).

Ο Clark (1985) συνδέει τις εξελίξεις στη διδασκαλία γλωσσών με κάποιες από τις κυριότερες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Ως τέτοιες αναφέρει τον Ανθρωπισμό (Classical Humanism), τον Αναδομισμό ή Ανασυγκροτισμό (Reconstructionism) και τον Προοδευτισμό (Progressivism). Ο Ανθρωπισμός είναι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που, όσον αφορά στην εκμάθηση γλωσσών, αντανακλά τις απόψεις αυτών που πιστεύουν ότι ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να έχει ως αφετηρία την ανάλυση της γλώσσας-στόχου και όχι τις ανάγκες των μαθητών. Ο Αναδομισμός, από την άλλη, θεωρεί την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων (objectives) ως πυρήνα σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος. Σε αυτό το μοντέλο στηρίζεται μεγάλο μέρος των εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης ενώ οι επικριτές του το κατηγορούν κατά πρώτον ότι υποβιβάζει το δάσκαλο σε απλό εκτελεστή ενός προγράμματος που κατασκεύασαν άλλοι και ίσως δεν ταιριάζει στις ανάγκες της τάξης του και κατά δεύτερον ότι επικεντρώνεται αποκλειστικά στα αποτελέσματα της μάθησης χωρίς να ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες της. Τέλος, ο Προοδευτισμός δίνει μεγαλύτερη σημασία στο είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στο πώς θα εμπλακούν σε αυτές οι μαθητές, είναι δηλαδή διαδικασιο-κεντρική, και ασχολείται λιγότερο με τον αυστηρό σχεδιασμό του περιεχομένου του προγράμματος. Σε αυτή τη φιλοσοφία η μεθοδολογία παίζει πολύ σπουδαιότερο ρόλο από το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και οι στόχοι και οι σκοποί καθορίζονται σε συνάρτηση με δραστηριότητες και προβλήματα και όχι με γλωσσολογικά στοιχεία (δομές, έννοιες ή λειτουργίες της γλώσσας).

Άλλη φιλοσοφία που αναφέρεται εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και ο Πολυμεθοδολογικός Εκλεκτισμός. Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προτείνει την υιοθέτηση ενός πλαισίου που επιτρέπει τη διαφοροποίηση των παραγόντων και παραμέτρων που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν ο καθένας τη δική του πορεία για την οικειοποίηση και επομένως τη σωστή επιλογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί. Έχει ως βασικό άξονα το γεγονός ότι η εκμάθηση είναι συνυφασμένη με το προφίλ των μαθητών και τις δικές τους στρατηγικές εκμάθησης που διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή (Przesmycki H., 1991).

Ο Πολυμεθοδολογικός Εκλεκτισμός εντάσσεται, ομοίως, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της εκμάθησης της ξένης γλώσσας ανάλογα με τους μαθητές και αποτελεί μια προσπάθεια διαφοροποίησης όλων των παραμέτρων και πεδίων εφαρμογής της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Δεν ακολουθείται μια μόνο μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανατρέξει σε όσες προσεγγίσεις κρίνει ο ίδιος ότι ταιριάζουν στη συγκεκριμένη κατάσταση δημιουργώντας μια νέα ισορροπία ανάμεσα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και την επικοινωνία (Puren, 1994).

5. Ο ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ Α.Π.Σ. ΑΓΓΛΙΚΗΣ

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις σχετικές με τη φύση και το σκοπό της εκπαίδευσης. Ο White (1988: 24) θεωρεί πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις απόψεις αυτές γιατί αυτό τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν πού βρίσκονται σε σχέση με τις πολυάριθμες επιλογές που έχουν. Από την άλλη, η O' Brien (1999: Ενότητα 0, 6) τονίζει τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν από υπερβολική εξάρτηση από μια μόνο φιλοσοφική ιδεολογία, καθώς καμιά από αυτές δεν αποκλείει τις υπόλοιπες. Επίσης, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να βρουν την υποκείμενη φιλοσοφία του Α.Π.Σ. τους, εξετάζοντας προσεκτικά τον τρόπο που πραγματοποιούνται στη δική τους περίπτωση τα τέσσερα βασικά στάδια της ανάπτυξής του. Τα τέσσερα βασικά στάδια που παραθέτει είναι : ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, ο προσδιορισμός των στόχων και των μέσων επίτευξής τους, η εφαρμογή του προγράμματος (επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και κατάρτιση των εκπαιδευτικών) και η υλοποίησή του μέσα στην τάξη (O' Brien T., 1999: Ενότητα 0, 7).

Το Α.Π.Σ. της Αγγλικής Γλώσσας, ως προς το φιλοσοφικό του προσανατολισμό, βρίσκεται πιο κοντά στον Προοδευτισμό. Παραθέτοντας κάποια χαρακτηριστικά του Προοδευτισμού, ο White

(1988: 24-25) διευκρινίζει ότι δίνει έμφαση στην «ανάπτυξη και αυτοαντίληψη του ατόμου» και αποσκοπεί στο να «κάνει πράγματα για ή μαζί με το μαθητή». Οι εκπαιδευτικοί, όπως άλλωστε αναφέρθηκε και παραπάνω, καλούνται να μην περιοριστούν στο περιεχόμενο της γνώσης (content), αλλά να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης (process). Τέλος, αντί μιας περιορισμένης και συγκεκριμένης στοχοθεσίας (objectives), έχουμε «γενικές αρχές» και «πιο ανοιχτούς/αόριστους σκοπούς» (White R., 1988: 34). Ομοίως, το Α.Π.Σ. της Αγγλικής Γλώσσας χαρακτηρίζεται από γενικές αρχές και ανοιχτούς σκοπούς (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 6-12), ενώ οι συγγραφείς του διασαφηνίζουν ότι διαφέρει σημαντικά από τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. και από κάθε απολυταρχικό μοντέλο όπου ο εκπαιδευτικός και τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται οι μοναδικές πηγές γνώσης και ο μαθητής ο παθητικός δέκτης.

Επιπρόσθετα, οι σχεδιαστές του Α.Π.Σ. της Αγγλικής Γλώσσας καθαρά εκφράζουν τη μαθησιοκεντρική φύση και την επικοινωνιακή εστίαση του προγράμματος (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: σελ.13), διευκολύνοντας έτσι τον προσδιορισμό του γλωσσικού προσανατολισμού του. Σύμφωνα με τη διάκριση που κάνουν οι Richards και Rodgers (1986: 17), το παρόν Α.Π.Σ. ακολουθεί μια χρηστική (functional) αντιμετώπιση της γλώσσας και για το λόγο αυτό εστιάζει «στη σημασιολογική και επικοινωνιακή διάσταση από ό,τι απλά στα γραμματικά χαρακτηριστικά της γλώσσας» (Richards J.C., και Rodgers T.S., 1986: 17). Οι Richards και Rodgers επίσης διευκρινίζουν (1986: 17) ότι σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το περιεχόμενο της γλώσσας-στόχου οργανώνεται βάσει κατηγοριών σημασίας και λειτουργίας και όχι ανάλογα με στοιχεία δομής ή γραμματικής. Στην πραγματικότητα αφιερώνονται αρκετές σελίδες του βιβλίου στις χρήσεις της γλώσσας που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές του Δημοτικού (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 27-31). Όμως, όταν παρατίθενται οι γλωσσικονοητικές έννοιες που πρέπει να γίνονται αντιληπτές, προτείνονται και κάποια στοιχεία γραμματικά και λεξιλογικά που θα ήταν καλό να γνωρίσουν οι μαθητές (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 21-27). Η υιοθέτηση, βέβαια, μιας άποψης ή θεωρίας δεν οδηγεί στην απαγόρευση χρήσης στοιχείων από όλες τις άλλες. Ο Swan (1985: 80) τονίζει τη σπουδαιότητα της ενιαιοποίησης της διδασκαλίας της δομής με τη διδασκαλία του νοήματος.

5.1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) πρώτα θέτει τους γενικούς διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς (goals) και στόχους (aims) και στη συνέχεια τους αντικειμενικούς στόχους (objectives). Αναφερόμενος στους παραπάνω όρους, ο White (1988: 27) προσδιορίζει τους σκοπούς ως «πολύ γενικούς και ευρείς» και τους στόχους ως «πιο ειδικούς» και «μακροπρόθεσμους». Ως αντικειμενικούς στόχους θεωρεί τους «βραχυπρόθεσμους έως μεσοπρόθεσμους στόχους». Και οι τρεις πάντως αντιμετωπίζονται ως ίσης σπουδαιότητας.

Οι συγγραφείς του Α.Π.Σ. παραθέτουν ως σημαντικό σκοπό τη γενική παιδεία, την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας «του Άλλου» (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 8). Στη συνέχεια, όταν καθορίζονται οι γενικοί διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι, χωριστή μνεία γίνεται στους τρόπους ενδυνάμωσης της γνωστικής, της συναισθηματικής τους ανάπτυξης και της κριτικής τους σκέψης (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 9-10), γεγονός που καταδεικνύει το μέγεθος του ενδιαφέροντος της πολιτείας για την ανάπτυξη και αυτοαντίληψη των μαθητών. Επίσης, οι συγγραφείς αφιερώνουν ένα αρκετά μεγάλο τμήμα του Α.Π.Σ. στους επικοινωνιακούς στόχους που πρέπει να επιδιωχθούν από τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό

Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 18-31), ενώ τονίζεται το γεγονός ότι «τα γλωσσικά στοιχεία προς μάθηση πρέπει πάντοτε να εμφανίζονται χρησιμοποιούμενα μέσα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο γλωσσικό περιβάλλον» (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 31). Τέλος, καθίσταται σαφές ότι η γνώση νοείται ως μαθησιακή εμπειρία, αποτέλεσμα «μιας πολύπλοκης ελικοειδούς διαδικασίας κατά την οποία οι νέες πληροφορίες συσχετίζονται με άλλες που έχουν «ήδη καταχωρηθεί και με τα βιώματα του μαθητή» (Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: 12).

Το Α.Π.Σ. Αγγλικής του 2002 που εμπεριέχεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, δεν έχει μεγάλες διαφορές από αυτό του 1997 που ήδη αναπτύχθηκε. Βασιζόμενο, όμως, στις θεμελιώδεις αρχές της Διαθεματικής προσέγγισης, δίνει μεγαλύτερη έμφαση από το προηγούμενο στις έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Α.Π.Σ. Αγγλικής Γλώσσας 2002: 354), ενώ προωθεί την υλοποίηση Διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) με την παράθεση ενδεικτικών δραστηριοτήτων (Α.Π.Σ. Αγγλικής Γλώσσας 2002: 356-366). Επειδή όμως η συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων της Αγγλικής γλώσσας που θα βασίζονται στη Διαθεματική προσέγγιση και θα ευνοούν την διεξαγωγή σχεδίων εργασίας δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, στην πραγματικότητα, κατά το τρέχον σχολικό έτος γίνεται μόνο περιστασιακή εκπόνηση τέτοιων σχεδίων με την εμπλοκή της πρώτης ξένης γλώσσας.

6. Ο ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ Α.Π.Σ. ΓΑΛΛΙΚΗΣ

Με στόχο να τεθούν κοινές βάσεις και ενιαίος σκοπός για το μάθημα της 2^{ης} ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο και το δημοτικό, τα Α.Π.Σ. για το Δημοτικό υιοθετούν τις τρεις βασικές αρχές που διέπουν και τα Α.Π.Σ. των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο: τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Σε γενικά πλαίσια, η διδασκαλία/ εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας βασίζεται σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων (κασέτες ήχου, χάρτες, αφίσες, κλπ) και μάθηση μέσα από παιχνιδιά και διαδραστικές δραστηριότητες (παιχνιδιά ρόλων, παιχνιδιά μνήμης, παντομίμα, κλπ) και κατασκευές (ζωγραφική, κολλάζ, κλπ).

Προχωρώντας στη συνέχεια σε μια μελέτη του Α.Π.Σ. δημοτικού, μπορούμε να κάνουμε τις εξής διαπιστώσεις:

- a) Ακολουθείται η «σπειροειδής» προσέγγιση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας με ιδιαίτερη έμφαση στο Δ/Σ στην πρόσληψη/ κατανόηση, αναπαραγωγή και παραγωγή πρωτίστως προφορικού και δευτερευόντως γραπτού λόγου. Στη «σπειροειδή» (ή «κοχλιωτή» όπως αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του Γ/σίου) το υλικό ανακυκλώνεται σε οριζόντια βάση (σε κάθε τάξη χωριστά), αλλά και σε κάθετη βάση (από τάξη σε τάξη), ώστε να επιτυγχάνεται η απαραίτητη συνέχεια και συνέπεια σε όλο το φάσμα σπουδών.
- b) Τα προτεινόμενα μεθοδολογικά πλαίσια στα Α.Π.Σ. του Δημοτικού και του Γυμνασίου βασίζονται στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, όπου εκτός από την Επικοινωνιακή προσέγγιση στην οποία δίδεται ειδική βαρύτητα, ο διδάσκων μπορεί επίσης να προσφύγει στον πολυμεθοδολογικό εκλεκτισμό (2006: 441). Πρόκειται για μια μεθοδολογική πολυφωνία κατά την οποία «δεν αναφερόμαστε σε μια μεγάλη θεωρία που κυριαρχεί, εξηγεί και παραγάγει το σύνολο των δραστηριοτήτων της μεθόδου», (Vigner G., 1995: 128). Μιλάμε για την προσαρμογή της εκπαίδευσης σε κάθε μαθητή και την υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής διαφοροποίησης, μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» που τείνει να απαντά ουσιαστικά στον προβληματισμό της κινητροδότησης των μαθητών, να κάνει τις τάξεις πιο ζωντανές, δίνοντας έμφαση σε όλους τους παράγοντες που επιδρούν στη διδακτική πράξη και καθορίζουν την αφομοίωση των δομών της γλώσσας-στόχου και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ξένη γλώσσα (Πρόσκολλη Α., 1999). Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική ορίζεται ως «μια εξατομικευμένη παιδαγωγική που προτείνει μια σειρά από διαδικασίες που αντιτίθενται στο γεγονός ότι όλοι οφείλουν να

εργάζονται στον ίδιο ρυθμό, στην ίδια διάρκεια και ακολουθώντας τις ίδιες πορείες» (Przesmycki H., 1991: 10).

- c) Το συγκεκριμένο ΑΠΣ μπορούμε να πούμε ότι έχει ως βασική ιδέα ότι «η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις» καθώς επίσης και ότι η γνώση «δε μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αλλά οικοδομείται από αυτόν, όχι με διαδικασίες άθροισης πληροφοριακών δεδομένων, αλλά και διανοητικά σχήματα και την τροποποίηση των σχημάτων αυτών που επιφέρει η ένταξη νέων δεδομένων» (Ματσαγγούρας Η., 2002: 37).

6.1. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. Δημοτικού (ΦΕΚ 119/τ.Β'/02-02-2006, Υ.Α. Φ.52/82/8096/Γ1/2-2-06) οι μαθητές αναμένεται :

- να έχουν αποκτήσουν βασικές γλωσσικές ικανότητες και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, να προσεγγίσουν συναισθηματικά τη δεύτερη ξένη γλώσσα, με στόχο την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας,
- να αναπτύξουν κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας με γνώμονα τη διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αυτοί οι γενικοί στόχοι αναλύονται και περιγράφονται περαιτέρω στους ειδικούς στόχους. Έτσι, για παράδειγμα, η ευαισθητοποίηση και εξοικείωση με τους γλωσσικούς κώδικες της γαλλικής και ο γενικός στόχος της απόκτησης της επικοινωνιακής δεξιότητας αναλύεται πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Η ανάλυση των ειδικών στόχων συνοδεύεται από την περιγραφή θεματικών περιοχών και λεκτικών πράξεων. Οι θεματικές περιοχές συνάδουν με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και γενικότερα το προφίλ των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Οι λεκτικές πράξεις ορίζουν έναν ελάχιστο «εξοπλισμό» γλωσσικών δομών που οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να χειρίζονται, προκειμένου να αποκτήσουν στοιχειώδη επικοινωνιακή δεξιότητα. Η ανάλυση των ειδικών στόχων συνοδεύεται επίσης από ενδεικτικές δραστηριότητες, που προτείνουν τρόπους υλοποίησης των στόχων.

Στη συνέχεια δίδονται οι γενικοί άξονες της υλοποίησης του Α.Π.Σ. στο μάθημα, όπου θεμελιώδη στοιχεία είναι η ποικιλομορφία και η συχνή εναλλαγή, τόσο των δραστηριοτήτων και των μορφών εργασίας, όσο και των εποπτικών μέσων και των ερεθισμάτων, στα οποία εκτίθενται οι μαθητές.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, στο Α.Π.Σ. του δημοτικού η αξιολόγηση επιτυγχάνεται από την οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση της ενεργού συμμετοχής του στην καθημερινή εργασία της τάξης και της συνολικής δραστηριότητάς του στο πλαίσιο του σχολείου. Αναφορικά με το βαθμό απόκτησης της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αυτή επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακές, διαδραστικές, παιγνιώδεις αλλά προτείνονται, επίσης, και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

7. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ύστερα από μια συγκριτική μελέτη των δύο ΑΠΣ προκύπτουν τα εξής:

- στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών (2002: 429) θεωρείται ότι η διδασκαλία ξένων γλωσσών διέπεται από τις αρχές του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της

πολυπολιτισμικότητας. Και στα δύο Α.Π.Σ. γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών (εγγραμματισμός), στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών (πολυγλωσσία) και στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης ώστε να αναπτυχθεί διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα μέσω της κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας του «Άλλου» (πολυπολιτισμικότητα).

- Και τα δύο Α.Π.Σ., χωριστά το καθένα, θεωρούν τη γνώση ως μαθησιακή εμπειρία, η οποία προκύπτει από μια «σπειροειδή» προσέγγιση της ξένης γλώσσας, κατά την οποία το υλικό ανακυκλώνεται σε οριζόντια βάση (σε κάθε τάξη χωριστά) αλλά και σε κάθετη βάση (από τάξη σε τάξη). Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η απαραίτητη συνέχεια και συνέπεια σε όλο το φάσμα σπουδών.
- Σε γενικά πλαίσια η διδασκαλία/ εκμάθηση των δύο ξένων γλωσσών βασίζεται σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων και μάθηση μέσα από παιχνιδιές και διαδραστικές δραστηριότητες.
- Δίνεται έμφαση και στα δύο Α.Π.Σ. στην πραγματολογική διάσταση της γλώσσας με αποτέλεσμα οι μαθητές να εκτίθενται σε απλές και οικείες επικοινωνιακές καταστάσεις και να ανταποκρίνονται σ' αυτές κάνοντας χρήση ανάλογων γλωσσικών πράξεων, επιδιώκοντας την κατανόηση, αναπαραγωγή και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, σύμφωνα με τους στόχους των Α.Π.Σ.

Ενώ όμως στα Α.Π.Σ. και των δύο γλωσσών στις ενδεικτικές δραστηριότητες (Α.Π.Σ. αγγλικής: 356-366 και Α.Π.Σ. γαλλικής: 1438-1441) προτείνεται η διασύνδεση της καθεμιάς γλώσσας χωριστά με άλλα γνωστικά αντικείμενα, δεν έχει γίνει καμία απόπειρα διασύνδεσης των δύο αυτών ξένων γλωσσών μεταξύ τους, με σκοπό την εκπλήρωση ενός κοινού συγκεκριμένου θεματικού στόχου. Η αναφερόμενη «πολυγλωσσία» στα Α.Π.Σ., λοιπόν, προσανατολίζεται στο συσχετισμό στοιχείων που αφορούν τη μητρική με την καθεμιά γλώσσα-στόχο, ενώ δε γίνεται λόγος για διασύνδεση της πρώτης ξένης γλώσσας με τη δεύτερη.

Το γεγονός ότι οι μαθητές του δημοτικού έχουν ήδη διδαχθεί από την Γ' δημοτικού μια πρώτη ξένη γλώσσα (την αγγλική), συνεπώς είναι ήδη εξοικειωμένοι και με άλλο γλωσσικό κώδικα πέραν της μητρικής γλώσσας, τους καθιστά πολύγλωσσους. Είναι, μάλιστα, ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι ένας πολύγλωσσος μαθητής προσεγγίζει την εκμάθηση μιας ακόμη ξένης γλώσσας διαφορετικά από ό,τι ένας μονόγλωσσος. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική (Thomas J., 1988), αναφέρεται ότι οι δίγλωσσοι μαθητές μάθαιναν τη δεύτερη ξένη γλώσσα πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά από τους μονόγλωσσους.

Στη συνέχεια της παρούσας εισήγησης, αφού τεθεί το θεωρητικό πλαίσιο, θα προταθούν διαθεματικές δραστηριότητες για τις δύο ξένες γλώσσες που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε κοινό μάθημα με τους δύο εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών.

8. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ως τις μέρες μας, το μοντέλο που κυριαρχούσε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασιζόταν στη διακριτή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων χωρίς καμιά εσωτερική συνοχή ή διασύνδεση. Από το σχολικό έτος 2006-07 που εισήχθησαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση μερικά από τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια βασισμένα πάνω στις αρχές της διαθεματικότητας, επιχειρείται η εσωτερική (οργανική) διασύνδεση των θεμάτων που συνιστούν το πλαίσιο οργάνωσης ενώ η σχολική γνώση ενιαιοποιείται γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα (Ματσαγγούρας Η., 2002: 25). Τα ζητήματα ή θέματα αυτά επεξεργάζονται από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και η γνώση αναδεικνύεται σε σχέση με την πραγματικότητα. Η διαθεματική προσέγγιση δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων και μια ολιστική αντίληψη της γνώσης που προσκτάται ενεργητικά. Δίνεται, δε, μεγαλύτερη βαρύτητα στην εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης

(process) από ότι στο περιεχόμενό της (content) (Ματσαγγούρας Η., 2002: 27). Οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν την κριτική ικανότητά τους ενώ, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, προωθείται η σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας Η., 2002: 42).

Η Διαθεματική προσέγγιση συνδέεται με την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας, και, όσον αφορά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν την ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας την για να εκπληρώσουν ένα συγκεκριμένο θεματικό στόχο (Cameron L., 2001: 182). Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους και/ή με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και να εκπονήσουν δραστηριότητες σχετικές με τον επιδιωκόμενο στόχο. Κατά αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται στην πράξη τα ξεχωριστά στοιχεία λόγου και ομιλίας διαφορετικών γλωσσών και ανακαλύπτουν τα παιδιά βιωματικά ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

8.1.ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Τα σχέδια εργασίας (projects), που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα Διαθεματικά προγράμματα σπουδών, διευρύνουν την προσέγγιση των θεμάτων και ενεργοποιούν τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών (Ματσαγγούρας Η., 2002: 217). Επίσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη «γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και η δια βίου μάθηση» (Αλαχιώτης Σ., 2001: 12). Η μάθηση πηγάζει από τις εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα που εργάζονται στην ομάδα, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες της (Frey K.,1999). Επομένως, τα σχέδια εργασίας θεωρούνται όχι μόνο ιδανικό πλαίσιο κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, η οποία θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης (Ματσαγγούρας Η., 2002).

9.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν παιχνίδια στην εξωσχολική τους ζωή. Όταν τους επιτρέπεται να είναι ο εαυτός τους, χαίρονται να δραστηριοποιούνται ακόμα και μέσα στην τάξη. Συνεπώς, τα παιχνίδια μπορούν να αποβούν ένα πανίσχυρο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού «στον αγώνα του ενάντια στην παθητικότητα» (Khan J.,1991: 144). Το παιχνίδι, όμως, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δεν αρκεί να έχει μόνο ψυχαγωγικό χαρακτήρα, πρέπει να έχει και σημαντική μαθησιακή αξία. Σύμφωνα με την Khan (1991: 143), τα παιχνίδια στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι δραστηριότητες:

«...που διέπονται από κανόνες, που θέτουν ξεκάθαρους στόχους. Η επίτευξη αυτών των στόχων σηματοδοτεί το τέλος του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια εμπεριέχουν ανταγωνισμό είτε μεταξύ των παικτών είτε μεταξύ των παικτών και του στόχου και τα παιχνίδια πρέπει να διασκεδάζουν τους συμμετέχοντες».

Τα παιδιά μπαίνουν σε μεγαλύτερο πειρασμό να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να πειραματιστούν με τη γλώσσα όταν το κάνουν διασκεδάζοντας, ενώ παίζουν. Καθώς οι άνθρωποι γενικά είναι πιο πρόθυμοι να ξοδέψουν το χρόνο τους σε πράγματα που τους ευχαριστούν να κάνουν, δεν υπάρχει λόγος να παρουσιάζεται η μάθηση μιας γλώσσας ως βαρετή αγγαρεία, αντί για μια ερεθιστική και διασκεδαστική διαδικασία. Η «μάθηση, άλλωστε, μπορεί να δίνεται σήμερα μέσα από πολλούς τρόπους και ένας από αυτούς είναι το «παιχνίδι» και η «πράξη». Μέσα από το παιχνίδι και την πράξη (δράση- δρώμενο) η μάθηση αναδύεται αβίαστα, φυσιολογικά κι ευχάριστα» (Κουρετζής Λ., 1991: 41). Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού στην τάξη στο μάθημα της γλώσσας. Η Holderness (1991: 18) αναφέρεται στο παιχνίδι ως μια από τις δυνάμεις που υποκινεί τα παιδιά να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Η Rixon (1991: 33) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το παιχνίδι και, συμφωνώντας μαζί της και

συμπληρώνοντας, η Khan (1991: 142) τονίζει ότι τα παιχνίδια προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για διάδραση και στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής η διάδραση διευκολύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τα παιχνίδια υποβοηθούν επίσης τη δημιουργία ενός φιλικού, μη απειλητικού περιβάλλοντος στην τάξη, μέσα στο οποίο μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η ευχάριστη φύση των παιχνιδιών προκαλεί τέλος τη γλωσσική παραγωγή, χωρίς αυτό να συνεπάγεται τη συνειδητή ανάλυση της γλώσσας (Khan J., 1991: 144).

9.1 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ- ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στην ανάγκη δραματικής έκφρασης του παιδιού, δηλαδή, στην αποδέσμευση του συναισθήματος μέσα από γλωσσικά, σωματικά, τεχνικά και υλικά μέσα έκφρασης. Πρόκειται για μια ομαδική δραστηριότητα που βασίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και έχει ως στόχο την ψυχαγωγία και επικοινωνία αυτών που συμμετέχουν μέσα από τα αισθήματα, τη λεκτική και/ή κινητική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία (Σέξτου Π., 1998: 19).

Η παντομίμα είναι μια από τις τεχνικές για την αναπαραγωγή θεατρικού παιχνιδιού. Μέσα από την παντομίμα, «το παιδί εκφράζεται με κινήσεις- όχι για ν' αναπληρώσει το λόγο αλλά για να τον πλουτίσει» (Κουρετζής Λ., 1991: 62). Αναφερόμενος στην έκφραση, ισχυρίζεται ότι είναι «ένα μήνυμα που μετασχηματίζεται σε εικόνα και βασίζεται στη δυνατότητα προβολής, ενός, έστω στοιχείου από κάποιο σημαινόμενο. Πολλές φορές υπάρχει πριν από τις λέξεις, ενώ όταν ενσωματώνεται με τις λέξεις, αποκτάει τη διάσταση μιας σημασίας. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο αλλά και λόγο χωρίς έκφραση» (Κουρετζής Λ., 1991: 53).

10. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι παρακάτω διαθεματικές δραστηριότητες βασίζονται:

- στο υποχρεωτικά διδασκόμενο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' δημοτικού για τα αγγλικά, το Fun way 2, Ο.Ε.Δ.Β. και
- σε ένα από τα προτεινόμενα εγκεκριμένα εγχειρίδια για τη γαλλική γλώσσα, Grenadine, Hachette, 2003, Paris.

1. ΘΕΜΑ: Ωρολόγιο πρόγραμμα- School Schedule- Emploi du temps.

Fun way 2, Unit 10, lesson 2

Grenadine, Unité 8

Γνωστική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές ακούνε δύο σύντομα προφορικά κείμενα στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα σχετικά με το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα ενός αγγλικού και ενός γαλλικού σχολείου αντίστοιχα και καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά στα ωρολόγια προγράμματα των δύο σχολείων που τους μοιράζονται. Αφού ολοκληρώσουν αυτή τη δραστηριότητα συγκρίνουν τα προγράμματα αυτά με εκείνο της τάξης τους. Στόχοι: κατανόηση του συνόλου των γνωστών φράσεων και το γενικό νόημα σύντομων προφορικών κειμένων που περιέχουν γνωστά στοιχεία και εντοπισμός στοιχείων που λείπουν από έντυπα απλής μορφής και συμπλήρωσή τους.

2. ΘΕΜΑ: Λέω την ώρα- Telling the time-Dire l' heure

Fun way 2, Unit 6, lesson 1

Grenadine, Unité 8

Παιγνιώδης δραστηριότητα στην τάξη με τη χρήση παντομίμας, με στόχο την ανταπόκριση των μαθητών στις στάσεις των δύο χεριών ενός μαθητή που λειτουργούν το ένα ως ωροδείκτης και το άλλο ως λεπτοδείκτης. Στόχοι: ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας μέσω της κατανόησης ενός οπτικού μηνύματος και της λεκτικής μορφοποίησής του.

3. ΘΕΜΑ: Πρωινό- Breakfast- Petit déjeuner

Fun way 2, Unit 9, lesson 1

Grenadine, Unité 4

Συνθετική εργασία (projet), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αρχικά καλούνται να ξεχωρίσουν τις αγγλικές και γαλλικές λέξεις που τους δίνονται και στη συνέχεια να ετοιμάσουν ένα πρωινό με το υπάρχον λεξιλόγιο. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες, εκ των οποίων η πρώτη αναλαμβάνει την παρουσίαση του αγγλικού πρωινού, η δεύτερη του γαλλικού και η τρίτη ομάδα του ελληνικού. Στόχος: ανάπτυξη διαπολιτισμικής και επικοινωνιακής δεξιότητας, παραγωγή προφορικού λόγου, ανάπτυξη συνεργατικότητας.

11. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Καθότι τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. μόλις από πέρυσι ξεκίνησαν να εφαρμόζονται στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και όπως ήδη αναφέρθηκε, τα νέα σχολικά εγχειρίδια που θα βασίζονται σε αυτή την προσέγγιση και αφορούν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών δεν έχουν ολοκληρωθεί, η οποία διασύνδεση και σχολιασμός επιχειρήθηκε στην παρούσα εισήγηση, αφορούσε καθαρά το θεωρητικό πλαίσιο των Α.Π.Σ και τις αναφερόμενες σε αυτά ενδεικτικές δραστηριότητες. Κατά την άποψή μας θα ήταν θετικό, στα νέα σχολικά εγχειρίδια της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, να ληφθεί υπόψη η διαγλωσσική επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη, με σκοπό την εκπλήρωση κοινών θεματικών στόχων που θα προσανατολίζονται στο συσχετισμό στοιχείων των εμπλεκόμενων ξένων γλωσσών και θα έχουν γνώμονα τη νέα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, Σ., *Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, <http://www.pi-schools.gr/> ημερομηνία πρόσβασης 20-09-2007
- ΚΟΥΡΕΤΖΗΣ, Λ., (1991), *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2002), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.
- ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ, Α., (1999), *Différencier les Composantes de Cours de FLE pour Optimiser l'Apprentissage*, Πάτρα, Ομάδα εκτέλεσης έργου ΕΑΠ/1997-1999.
- ΣΕΞΤΟΥ, Π., (1998), *Δραματοποίηση*, Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, (1997), *Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Δ' Δημοτικού – Γ' Γυμνασίου)*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, (Φ.Ε.Κ. 119/2-2-2006), *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας (Ε' Δημοτικού – Στ' Δημοτικού)*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2007), *Τέχος Επιμορφωτικού Υλικού για τη Γαλλική Γλώσσα*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- CAMERON, L., (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, CUP: Cambridge.
- CLARK, J., (1985), *Curriculum Renewal*, Keynote Address to the Australian Association of Applied Linguistics, Griffith University: Brisbane, August 1985.
- COMMISSION, (2006): *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Commission of the European Communities: Brussels.
- COOK, V., (1995), 'Multi-competence and the Learning of Many Languages', *Language, Culture and Curriculum*, 8/2, 93-98
- FREY, K., (1999), *Η μέθοδος «Project»*, μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Αφοι Κυριακίδη α.ε. : Θεσ/νίκη.

- GROSJEAN, F., (1992), *Life with Two Languages*, Harvard University Press: Cambridge.
- HOLDERNESS, J., (1991), 'Activity-based Teaching: Approaches to Topic-centred Work', in BRUMFIT, C., MOON, J., and TONGUE, R., (eds) *Teaching English to Children*, Collins, pp. 18-32: London.
- JESSNER, U., (1999), 'Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning', *Language Awareness*, 4, 201-209.
- JOHNSTON, M., (1985), *Syntactic and Morphological Progressions in Learner English*, Department of Immigration and Ethnic Affairs: Canberra.
- KHAN, J., (1991), 'Using Games in Teaching English to Young Learners', in BRUMFIT, C., MOON, J., and TONGUE, R., (eds) *Teaching English to Children*, Collins, pp. 142-157: London.
- O' BRIEN, T., (1999), *Course Design and Evaluation*, ΕΑΠ: Πάτρα.
- PRZESMYCKI, H., (1991), *Pédagogie Différenciée*, Hachette Education : Paris.
- PUREN, C., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CREDIF, coll. Essais.
- RICHARDS, J.C., and RODGERS, T.S., (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP: Cambridge.
- RIXON, S., (1991), 'The Role of Fun and Games Activities in Teaching Young Learners', in BRUMFIT, C., MOON, J., and TONGUE, R., (eds) *Teaching English to Children*, Collins, pp. 33-48: London.
- SWAN, M., (1985), 'A critical look at the communicative approach (2)' In *ELT JOURNAL*, 39:2, 76-87.
- THOMAS, J., (1988), 'The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-247.
- VIGNER, G., (1995), "Présentation et Organisation des Activités dans les Méthodes", *Le français dans le monde*, n° special Méthodes et Methodologies, janv., 121-129.
- WHITE, R., (1988), *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*, Basil Blackwell: Oxford.