

Η τέχνη στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

Ευαγγελία Πρίτση

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

egpr7779@yahoo.gr

Abstract

The use of the art in the framework of alternative teaching methods is an option that makes the teaching procedure more interesting and efficient. In this direction art can be also used in teaching Greek as a second / foreign language. This paper presents a verbal production activity based on D. Perkins theory «The intelligent eye» in the framework of oral speech production and aims at the development of critical reflection and verbal production from adult students who learn Greek as a second / foreign language.

Keywords: Modern Greek as a second / foreign language, art, critical reflection, verbal production

1 Εισαγωγή

Η τέχνη όπως αναφέρει η Laurence (2005) αποτελεί μία παγκόσμια γλώσσα, η οποία δε στοχεύει στη συσσώρευση γνώσεων, αλλά στην προώθηση της παρατήρησης, της έρευνας, του πειραματισμού, της φαντασίας, των προσωπικών συσχετισμών του κάθε ανθρώπου μέσω των συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος ενθαρρύνεται να ψάχνει, να ανακαλύπτει, να συγκρίνει και να στοχάζεται κριτικά.

Η εισαγωγή της τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης και της διδακτικής προσδίδει νέα διάσταση στη μάθηση. Ο Efland (2002) υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με την τέχνη συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών: της γνωστικής ευελιξίας, της ερμηνείας της γνώσης, της φαντασιακής σκέψης και της αισθητικής εμπειρίας, οι οποίες συντελούν στη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία στοχεύει να δώσει ένα ερέθισμα για το πώς μπορεί να συνδυαστεί η τέχνη με την ανάπτυξη της δεξιότητας της παραγωγής προφορικού λόγου στο πλαίσιο διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Η ικανότητα προφορικής γλωσσικής έκφρασης αποτελεί πρωτεύοντα στόχο για τους μαθητές της νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, παρουσιάζει το πώς μέσω της ανάλυσης ενός έργου τέχνης και συγκεκριμένα ενός πίνακα ζωγραφικής μπορεί να προωθηθεί η κριτική σκέψη και η προφορική γλωσσική έκφραση.

2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η μέθοδος του D. Perkins “The Intelligent Eye”

Ο Perkins (1994) αναφέρει στο έργο του πως οι τέχνες λειτουργούν ως ένας μαγνήτης για τις αισθήσεις, καθώς βοηθούν στην εστίαση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή

γεγονός την ώρα που συντελείται η διεργασία της μάθησης. Ωστόσο, σημειώνει ότι η συνάντηση του ατόμου με την τέχνη δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή οπτική επαφή, αλλά πρέπει να εκτείνεται σε κάτι πολύ περισσότερο. Όταν, δηλαδή, κάποιος έρχεται σε επαφή με ένα έργο τέχνης και το παρατηρεί η διαδικασία της παρατήρησης απαιτεί σκέψη.

Αναφέρθηκε, λοιπόν, στο «έξυπνο μάτι», ένα μάτι το οποίο σε συνεργασία με το μυαλό ερμηνεύει και καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Όταν, δηλαδή, κάποιος κοιτάζει ένα έργο τέχνης ή το διαβάσει, το μάτι και ο νους διατυπώνουν μια σειρά από διαισθητικά συμπεράσματα γρήγορα και λογικά, λειτουργία που ο Perkins (1994) αποκαλεί εμπειρική νοημοσύνη. Η ανάκληση αυτών των εμπειριών σύμφωνα με τον Κόκκο (2011: 42) οδηγεί σε μια νέα επεξεργασία τους μέσα από την ενεργοποίηση του στοχασμού. Ο στοχασμός των εμπειριών οδηγεί στη μεταγνώση.

Με γνώμονα τις ανωτέρω θέσεις ο Perkins (1994: 82-90) πρότεινε μία μέθοδο προσέγγισης έργων τέχνης. Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης περνά μέσα από τέσσερα διαδοχικά στάδια. Κάθε στάδιο ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη στοχαστική διάθεση του μαθητή. Στόχος της όλης διαδικασίας είναι η υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης πιο δημιουργικού και πιο κριτικού από αυτόν που έχουμε συνηθίσει στην καθημερινή ζωή μας. Σε κάθε στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί θέτει ερωτήσεις προς τους μαθητές, οι οποίες όμως θα πρέπει να προωθούν την παρατήρηση και θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη παράγοντες που αφορούν τη σύνθεση της εκπαιδευόμενης ομάδας, όπως την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο κ.ά.)

Στάδια	Περιγραφή
1 ^ο Στάδιο Χρόνος για παρατήρηση	Οι μαθητές παρατηρούν για πρώτη φορά το έργο και εκφράζουν τις πρώτες παρατηρήσεις και τα πρώτα ερωτήματά τους.
2 ^ο Στάδιο Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση	Οι μαθητές εντοπίζουν οτιδήποτε είναι αξιοσημείωτο και τους προκαλεί το ενδιαφέρον και καταγράφουν τα συναισθήματα που τους προξενεί το έργο.
3 ^ο Στάδιο Αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση	Η σκέψη γίνεται κριτική. Οι μαθητές εμβαθύνουν, ερμηνεύουν και επιχειρηματολογούν.
4 ^ο Στάδιο Ολιστική παρατήρηση	Οι μαθητές συγκεντρώνουν όλες τις πληροφορίες σχετικά με το έργο τέχνης από όλα τα στάδια, βλέπουν ολιστικά το έργο και δίνουν τη δική τους ερμηνεία.

Πίνακας 1 Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του D. Perkins “The Intelligent Eye”

2.2 Ο προφορικός λόγος

2.2.1 Χαρακτηριστικά προφορικού λόγου

Ως προς τον τρόπο λειτουργίας του προφορικού λόγου, ο Ντάλτας (1985) σημειώνει ότι ο προφορικός λόγος χρησιμοποιείται κατά την επικοινωνία των ατόμων με σκοπό την κάλυψη κυρίως επικοινωνιακών αναγκών. Χαρακτηρίζεται από κενά και επαναλήψεις. Επίσης, στον προφορικό λόγο γίνεται αντωνυμική αναφορά σε παρόντα πρόσωπα και αντικείμενα και μικρότερο ποσοστό χρήσης ουσιαστικών, επιθέτων,

ρημάτων, επιρρημάτων συγκριτικά με τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, η σχετική έλλειψη πυκνότητας που παρουσιάζει ο προφορικός λόγος αναπληρώνεται αφενός μεν από υπερτεμαχικά μέσα, όπως ο επιτονισμός, η ένταση της φωνής και αφετέρου από τα εξωγλωσσικά επικοινωνιακά μέσα, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις προσώπου κ.ά. Όπως επισημαίνει ο Harmer (2004), σε όλα τα ανωτέρω χαρακτηριστικά προστίθεται, το γεγονός ότι συχνά παρατηρούνται μη γραμματικές δομές, όχι τόσο καλή οργάνωση λόγω αυθόρμητης παραγωγής λόγου και απότομες αλλαγές προσανατολισμού.

Δεδομένου όμως ότι μέσω του προφορικού λόγου συντελείται μία πράξη επικοινωνίας, η κοινωνική διάσταση του προφορικού λόγου, όπως επισημαίνει η Luoma (2004), αποτελεί ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό του. Στο πλαίσιο αυτό βασικό ρόλο διαδραματίζει το ύφος των συνομιλητών το οποίο εξαρτάται από τους ρόλους, την ηλικία, το φύλο αλλά και την κοινωνική τους θέση και συνδέεται με την έκφραση της ευγένειας. Για παράδειγμα, όταν οι συνομιλητές ανήκουν στην ίδια κοινωνική θέση, επιλέγουν το πιο ανεπίσημο ύφος, που υπογραμμίζει τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Σε αντίθετη περίπτωση επιλέγουν το πιο επίσημο.

2.2.2 Η δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου

Η δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου αποτελεί βασική προτεραιότητα για όσους διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα. Εντούτοις, είναι μία σύνθετη δεξιότητα. Ο μαθητής θα πρέπει μέσα σε ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό πλαίσιο να είναι σε θέση να χειριστεί επιτυχώς στοιχεία του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας με απώτερο σκοπό να εκπληρώσει διαδραστικές ή διεκπεραιωτικές λειτουργίες, σύμφωνα με τη διάκριση των Brown και Yule (1983), κατά την επικοινωνία του με φυσικούς ή μη ομιλητές της νέας ελληνικής

Σύμφωνα με τους Saville και Hargeaves (1999) η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου απαρτίζεται από τη γλωσσική ικανότητα και την στρατηγική ικανότητα. Η γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει τη γραμματική, δηλαδή, τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την προφορά. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη συγκρότηση συνεχούς λόγου που σχετίζεται με τον τρόπο δόμησης των πληροφοριών, τη ρητορική οργάνωση, τη συνοχή του λόγου και τη συνεκτικότητα του περιεχομένου. Τέλος, περιλαμβάνει την πραγματολογική ικανότητα, την ευαισθησία στην επικοινωνιακή περίσταση, τον τρόπο που αξιοποιεί ο ομιλητής τη γλώσσα, για να ανταποκριθεί σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η στρατηγική ικανότητα από την άλλη περιλαμβάνει τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας που βοηθούν τον ομιλητή να σχεδιάσει το πώς θα επικοινωνήσει και να το εφαρμόσει. Ωστόσο, για να υπάρξει αποτελεσματική και επιτυχημένη προφορική επικοινωνία είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση όλων των παραπάνω υποδεξιοτήτων.

2.2.3 Κατηγορίες δραστηριοτήτων

Προκειμένου για την ανάπτυξη κατανοητού προφορικού λόγου οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων κατά τους Celce-Murcia, Brinton και Goodwin (1996) χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, στις ελεγχόμενες, τις καθοδηγούμενες και τις επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Οι ελεγχόμενες δραστηριότητες γνωστές και ως κλειστού τύπου δραστηριότητες εστιάζουν στην εξάσκηση των μαθητών σε συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν για παράδειγμα οι μηχανιστικές ασκήσεις (drills) όπου ο μαθητής εστιάζει στην κατανόηση και στην παραγωγή του συγκεκριμένου φαινομένου.

Ακολουθώς οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες δίνουν έμφαση σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, αλλά ταυτόχρονα στοχεύουν και σε μία δομημένη επικοινωνιακή ανταλλαγή πληροφορίας κατά την οποία ο μαθητής έχει κάποιον έλεγχο ή επιλογή. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν για παράδειγμα οι ασκήσεις πληροφοριακού κενού (information gap) όπου οι μαθητές όπως αναφέρουν οι Johnson και Johnson (1998: 70) καλούνται να δώσουν πληροφορίες που δεν είναι εκ των προτέρων γνωστές στους συμμαθητές τους, προς εξυπηρέτηση του επικοινωνιακού στόχου.

Τέλος, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, οι λεγόμενες ανοιχτού τύπου δραστηριότητες δίνουν σημασία όχι μόνο σε συγκεκριμένο φαινόμενο αλλά και στο γενικότερο επικοινωνιακό περιεχόμενο. Επιτρέπουν, λοιπόν, την ολόπλευρη άσκηση σε γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο και διαμορφώνουν τις συνθήκες για επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας σε περιστάσεις που προσομοιάζουν με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Στόχος αυτής της κατηγοριοποίησης δραστηριοτήτων, όπως επισημαίνει η Νικολαΐδου (2012), είναι η παραγωγή προφορικού λόγου που χαρακτηρίζεται αφενός μεν από ακρίβεια δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένο φαινόμενο και αφετέρου από βελτίωση της ευχέρειας λόγου, καθώς όσο προχωρά σταδιακά η διδασκαλία από τις ελεγχόμενες, στις καθοδηγούμενες και τις επικοινωνιακές δραστηριότητες ο μαθητής προοδευτικά εξασκείται σε πιο ελεύθερη επικοινωνία. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Shekan (1996) ο οποίος μιλάει για επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες που δίνουν ευκαιρίες στον μαθητή να «προσέξει» και το γλωσσικό περίβλημα του μηνύματος.

2.2.4 Τύποι δραστηριοτήτων

Αναφορικά με τους τύπους δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου, καταρχάς, όπως αναφέρει η Ur (1991: 120-131), υπάρχουν δραστηριότητες σύντομου λόγου, για παράδειγμα η περιγραφή μίας εικόνας σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας και δραστηριότητες εκτενούς λόγου για παράδειγμα η αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός αστείου περιστατικού, η λεπτομερής περιγραφή ενός προσώπου ή ενός μέρους, η περιγραφή μίας ταινίας, ενός βιβλίου, ενός έργου, μία μικρή διάλεξη ή ομιλία, επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά μίας πρότασης.

Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Harmer (1983: 348-352) είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να προάγουν την επικοινωνία γι' αυτό προτείνει τύπους δραστηριοτήτων, όπως η δράση μέσω σεναρίου όπου οι μαθητές παίζουν ρόλους από έργα κ.ά., τα επικοινωνιακά παιχνίδια όπου οι μαθητές ανά ζεύγη μιλούν για τη λύση ενός παζλ, ή περιγράφουν μία εικόνα κ.ά., η προπαρασκευασμένη ομιλία όπου οι μαθητές προετοιμάζουν μία ομιλία και μιλούν με τη βοήθεια σημειώσεων δημιουργώντας μία επικοινωνία με το ακροατήριο, η συζήτηση με μορφή αρχικά μικρών ομάδων συζήτησης και μετά συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ή με μορφή αντιλογίας κ.ά. ερωτηματολόγια που ευνοούν την επικοινωνία ανάμεσα σε αυτόν που ρωτάει και σε αυτόν που απαντάει και τέλος προσομοίωση και παιχνίδι ρόλων όπου οι μαθητές νιώθουν ότι συμμετέχουν ενεργά σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Βέβαια, για να είναι επιτυχείς και αποτελεσματικές οι δραστηριότητες πρέπει να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να τους παρακινούν να μιλήσουν, να εκφραστούν σε συνεργατικό επίπεδο και να επικοινωνήσουν.

3 Πρόταση δραστηριότητας στο πλαίσιο ανάπτυξης της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου

Περιγραφικά στοιχεία δραστηριότητας	
Εκπαιδευτικό κοινό:	Ενήλικοι που διδάσκονται τη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα
Επίπεδο γλωσσομάθειας:	Προχωρημένο (Γ1)
Είδος Δραστηριότητας:	Επικοινωνιακά προσανατολισμένη δραστηριότητα
Τύπος:	Περιγραφή έργου τέχνης - Συζήτηση
Θεματική ενότητα:	Εκπαίδευση
Υλικό:	Πίνακας ζωγραφικής
Πηγή	www.google.gr



Πίνακας 2 Περιγραφή δραστηριότητας

Η προτεινόμενη δραστηριότητα στοχεύει στο να εμπλακούν οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με ένα έργο τέχνης, στην παραγωγή προφορικού λόγου με έμφαση στη χρήση αλλά και στην εμπέδωση του λεξιλογίου που έχουν διδαχθεί στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Εκπαίδευση». Η δραστηριότητα αφορά στην επεξεργασία ενός έργου τέχνης, συγκεκριμένα ενός πίνακα ζωγραφικής, με βάση τη μέθοδο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται σε ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης η οποία εκφράζεται γλωσσικά μέσω της προφορικής έκφρασης των μαθητών εστιάζοντας στην ανάπτυξη κατανοητού προφορικού λόγου τόσο από άποψη μορφής όσο και από άποψη σημασίας.

Σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια ανάλυσης του έργου τέχνης της μεθόδου του Perkins, αρχικά γίνεται η πρώτη παρατήρηση του πίνακα ζωγραφικής. Όπως αναφέρει η Μέγα (2011), παρουσιάζεται στους μαθητές ο πίνακας χωρίς λεπτομέρειες, δηλαδή δεν αναφέρονται από τον διδάσκοντα ο τίτλος του πίνακα, το όνομα του ζωγράφου, το θέμα του και δίνεται χρόνος στους μαθητές να παρατηρήσουν το έργο χωρίς να κάνουν γρήγορες ερμηνείες. Σκοπός είναι η αντικειμενική παρατήρηση. Στη φάση αυτή ο διδάσκων καθοδηγεί τους μαθητές ζητώντας να πουν τι βλέπουν, να κάνουν τις πρώτες τους παρατηρήσεις και να εντοπίσουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο. Έπειτα, μέσω συζήτησης οι

μαθητές αναφέρουν καθετί που θεωρούν άξιο προσοχής. Επισημαίνουν για παράδειγμα το χρονοχρονικό πλαίσιο, τα σκούρα χρώματα, τα πρόσωπα, τις εκφράσεις των προσώπων και τη θέση τους στον χώρο. Έπειτα, διατυπώνουν σκέψεις και ιδέες για τον πίνακα παραδείγματος χάριν για τη θεματική του «ο δάσκαλος εξετάζει τον μαθητή» κ.ά. Στόχος στο πρώτο αυτό στάδιο είναι η εξοικείωση των μαθητών με το έργο τέχνης αναπτύσσοντας κυρίως τη σωστή περιγραφική ικανότητα.

Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο που εμπεριέχει την ανοιχτή και περιπετειώδη παρατήρηση. Όπως επισημαίνει η Μέγα (2011), στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η ανοιχτή σκέψη και οι μαθητές παρατηρούν ακόμα καλύτερα το έργο. Ο διδάσκων καθοδηγεί ζητώντας από τους μαθητές, για παράδειγμα να περιγράψουν την ατμόσφαιρα του έργου και την ψυχική διάθεση που δημιουργεί, να φτιάξουν ένα σενάριο γι' αυτό που βλέπουν, να κάνουν πολιτισμικές και κοινωνικές συνδέσεις. Οι μαθητές, λοιπόν, στο πλαίσιο ομάδων εργασίας, περιγράφουν την ατμόσφαιρα του έργου χρησιμοποιώντας τεχνικά στοιχεία του έργου, για παράδειγμα το σκηνικό της τάξης, την αμφίεση και τον τρόπο στησίματος των δασκάλων, την αμφίεση και την παρουσία των μαθητών, τη διάταξη των θρανίων στην αίθουσα, τα σκούρα και μελαγχολικά χρώματα. Με έναυσμα αυτές τις παρατηρήσεις κάνουν ιστορικές, πολιτισμικές, κοινωνικές συνδέσεις και φτιάχνουν μία ιστορία γι' αυτό που βλέπουν, για παράδειγμα μια ιστορία για το πώς ήταν το σχολείο στα παλαιότερα χρόνια και στις κοινωνίες περασμένων εποχών. Εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που τους γεννιούνται παρατηρώντας τον πίνακα και κάνουν μία απόπειρα να εντοπίσουν τα σύμβολα και τα μηνύματα που θέλει να επικοινωνήσει ο δημιουργός, για παράδειγμα τις αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος παλαιότερων εποχών, τη θέση του δασκάλου και αντίστοιχα του μαθητή σε παλαιότερες εποχές. Στόχος είναι η ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης και η έκφραση συναισθημάτων των μαθητών.

Στο τρίτο στάδιο, όπως σημειώνει η Μέγα (2011) η σκέψη γίνεται αναλυτική. Οι μαθητές παρατηρούν αναλυτικά το έργο, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν, εξηγούν και αποδεικνύουν, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους και τις παρατηρήσεις τους από τα δύο προηγούμενα στάδια, για να καταλήξουν σε συμπερασματικές κρίσεις. Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές ενδεικτικά να γυρίσουν πίσω σε αυτό που τους έκανε εντύπωση και να αναλογιστούν, γιατί ο καλλιτέχνης επέλεξε αυτό το στοιχείο, να κάνουν διανοητικές αλλαγές καταργώντας ένα στοιχείο του έργου και να δουν κατά πόσον θα αλλάξει την ισορροπία του έργου, να εντοπίσουν τις φιγούρες που καταλαμβάνουν σημαίνουσα θέση στο έργο, ποιο είναι το πρωταγωνιστικό στοιχείο του έργου. Οι μαθητές στο πλαίσιο συζήτησης διατυπώνουν απόψεις πάνω σε θέματα, όπως γιατί ο δημιουργός επέλεξε η ράβδος να εμφανίζεται τρεις φορές ως κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο, αν έλλειπε η ράβδος θα άλλαζε η ισορροπία του έργου, γιατί ο δάσκαλος που βρίσκεται δίπλα στον πίνακα έχει τα χέρια στη μέση και ο άλλος δάσκαλος τα χέρια πίσω στη πλάτη, τι αίσθηση δίνει η παρουσία μεγάλου αριθμού δασκάλων, γιατί η μία μαθήτρια αγκαλιάζει την άλλη μπροστά στον πίνακα. Μιλούν για τα χρώματα του πίνακα τα οποία δεν είναι φωτεινά και δημιουργούν μια πιο βαριά ατμόσφαιρα. Διατυπώνουν απόψεις σχετικά με το ποιο είναι το πρωταγωνιστικό στοιχείο στο έργο τέχνης, για παράδειγμα η αυστηρότητα και γενικά με το πώς συνδέονται τα στοιχεία του έργου μεταξύ τους. Στόχος είναι η ανάπτυξη επιχειρηματικού λόγου.

Στο τελικό στάδιο της ολιστικής παρατήρησης προωθείται, σύμφωνα με τη Μέγα (2011) η οργανωτική σκέψη. Οι μαθητές βλέπουν το έργο στην ολότητά του και συζητούν για το μήνυμα του έργου δίνοντας τη δική τους ερμηνεία. Τέλος, ο διδάσκων αναφέρει στους μαθητές το όνομα του ζωγράφου, τότε χρονολογείται το

έργο, πώς τιτλοφορείται και σε ποιο μουσείο βρίσκεται. Σε αυτήν τη φάση δεν προβλέπονται ενδεικτικά ερωτήματα καθοδήγησης από μέρος του διδάσκοντος, καθώς πρόκειται για μία εσωτερική διεργασία και οι μαθητές συνθέτουν τα όσα επεξεργάστηκαν μέσα από προσωπικά φίλτρα. Έπειτα, ως προέκταση της διαδικασίας ανάλυσης του συγκεκριμένου έργου τέχνης ακολουθεί συζήτηση (κατευθυνόμενος διάλογος) όπου σε κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι μαθητές μιλούν για τα θέματα που αναδεικνύονται από την ανάλυση του έργου και αφορούν τους ίδιους και τις εμπειρίες τους, για παράδειγμα ποια ήταν η σχέση σας με το σχολείο; Πώς ήταν οι δάσκαλοι και ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού δασκάλου; Πώς είναι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα σας και ποιες οι διαφορές και οι ομοιότητες με το ελληνικό; Τι θα αλλάζατε; Στη χώρα σας τι ποσοστό μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο και γιατί; κ.ά.

4 Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε πως σε γενικές γραμμές μέσω της ανωτέρω δραστηριότητας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την τέχνη και μαθαίνουν πώς να «βλέπουν» ένα έργο τέχνης και πώς να «μιλούν» γι' αυτό. Προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μπαίνουν στη διαδικασία να περιγράψουν, να στοχαστούν, να κρίνουν, να διατυπώσουν υποθέσεις, να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα, να επιχειρηματολογήσουν μέσω προφορικής γλωσσικής έκφρασης.

Ειδικότερα και αναφορικά με δομικά-λειτουργικά στοιχεία της δραστηριότητας, οι ερωτήσεις - κλειδιά του διδάσκοντος στα τέσσερα στάδια βοηθούν τους μαθητές να οριοθετήσουν τη σκέψη τους, να επικεντρωθούν στο ζητούμενο και να εκφράσουν τις ιδέες τους εστιάζοντας στο γλωσσικό περίβλημα του μηνύματος. Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες και η συζήτηση που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας στοχεύουν στην ανάπτυξη της ευχέρειας προφορικού λόγου σε πλαίσιο επικοινωνίας που ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών της Γ2. Προωθείται, λοιπόν, ο συνδυασμός γλωσσικής ικανότητας και στρατηγικής ικανότητας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στη γραμματική, δίνουν έμφαση στη χρήση του θεματικού λεξιλογίου, προσπαθούν να συγκροτήσουν συνεχή λόγο και εξασκούν την πραγματολογική τους ικανότητα με την επιλογή κατάλληλων δομικών, λεξιλογικών και υφολογικών στοιχείων. Ταυτόχρονα, εξασκούνται στις δεξιότητες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους σε διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Brown, Gilian, and George Yule. 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton, and Janet M. Goodwin. 1996. *Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Efland, Arthur. 2002. *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Harmer, Jeremy. 2004. *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Johnson, Keith, and Helen Johnson. 1998. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Κόκκος, Αλέξης. 2011. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Lawrence, Lipson R. 2005. Knowledge Construction as Contested Terrain. *Adult Learning Through Artistic Expression. New directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3-11
- Luoma, Sari. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μέγα, Γεωργία. 2011. «Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση» Στο *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α', Γενικό Μέρος*, 62-80, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Προσπελάστηκε στις 12 Αυγούστου, 2019
<http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/genikomeros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf>
- Νικολαΐδου, Κατερίνα. 2012. «Προτάσεις Διδασκαλίας: Παραγωγή Προφορικού Λόγου». Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. Προσπελάστηκε στις 30 Μαΐου, 2019
<http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=282>
- Ντάλτας, Περικλής. 1985. «Προφορικός και γραπτός λόγος. Μία σκιαγράφιση για τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος» Στο *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Σεμινάριο 5: Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 117-136. Προσπελάστηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2020
https://www.academia.edu/10760166/Spoken_and_written_language
- Perkins, David. 1994. *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Saville, Nick, and Peter Hargeaves. 1999. "Assessing speaking in the revised FCE." *English Language Teaching Journal*, Vol. 1, 53, 42–51
- Skehan, Peter. 1996. "Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction." In *Challenge and Change in Language Teaching*, edited by Jane Willis and David Willis, 17-30, Oxford: MacMillan.
- Ur, Penny. 1991. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press