

Η Καταγραφή του Λεξιλογίου στο Υπάρχον Διδακτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Ελληνικής

- I. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΟΜΗΡΟΣ, ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ
- II. ΘΕΟΔΩΡΟΥ Κ. ΠΑΠΑΛΟΪΖΟΥ, ΑΜΕΡΙΚΗ
- III. ΜΑΘΑΙΝΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΟΕΔΒ, ΑΜΕΡΙΚΗ
- IV. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΑ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Λελεδάκη Ευρυδίκη / Ψαροπούλου Αναστασία

Ο πίνακας που δημιουργήθηκε για την καταγραφή, την κωδικοποίηση και την αξιολόγηση του θεματολογίου των υπαρχόντων διδακτικών υλικών, προέκυψε μετά από μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτά εφαρμόζονται διεθνώς και λαμβάνοντας υπ' όψη μας τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων εξωτερικού (βλ. πίνακα).

Στον πίνακα παρουσιάζεται μια στήλη κάθετη που περιέχει τις Ενότητες Α-Ζ οι οποίες πάλι αναλύονται σε 25 θεματικές κατηγορίες και αποτελούνται από θέματα που αντλούνται ή που πρέπει να αντλούνται στα διδακτικά βιβλία για τα Ελληνοπούλα του εξωτερικού. Η οριζόντια σειρά του πίνακα παρουσιάζει τα γράμματα Α- Δ και Ο και αναφέρονται αντίστοιχα στη χώρα προέλευσης, χώρα υποδοχής, στην παροικία, και στα τρία. Το Ο παρουσιάζει αυτά τα θέματα που δεν εντάσσονται σε καμία απί τις τέσσερις περιπτώσεις σχετικά με τον οριζόντιο άξονα, μπορούν όμως να εντάσσονται σε θέματα του κάθετου άξονα.

Η **Ειρήνη**, για παράδειγμα, δεν εντάσσεται σε καμία από τις κατηγορίες Α-Δ, αλλά είναι ένα θέμα με νόημα που μπορεί να ενταχθεί στις θεματικές κατηγορίες του κάθετου άξονα, π.χ. 23 (οικουμενικά θέματα).

Ο πίνακας αυτός χρησιμοποιείται στην παρούσα φάση παραγωγής υλικού ως πλαίσιο για την κατάρτιση του θεματολογίου του υλικού από τις διάφορες ομάδες εργασίας της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα θέματα ορισμένων υλικών ήταν τόσο ασαφή και συγκεχυμένα, που δεν μπορούσαν να καταταγούν σε καμία κατηγορία του κάθετου ή του οριζόντιου άξονα.

Για παράδειγμα: στο υλικό για την Αμερική του Θ. Παπαλοΐζου: Το ελληνικό μου βιβλίο, για τη δεύτερη τάξη, μάθημα 2, Ο Νίκος. Πρόκειται για το μαθητή Νίκο που είναι έτοιμος για το σχολείο. Η σάκα του έχει τα σχολικά, αλλά μερικές φορές βάζει μέσα και τη μπάλα του. Εδώ η κατηγορία 4 (σχολείο) του κάθετου άξονα είναι σαφής, δεν είναι όμως σαφής ο χώρος της οριζόντιας στήλης, Β ή Γ.

Στη διαδικασία της καταγραφής των γλωσσικών φαινομένων που προορίζονται για διδασκαλία σε κάθε διδακτική ενότητα, μας ενδιέφερε επίσης και το είδος, η μορφή και η διάρθρωση του προσφερόμενου λόγου, με το σκεπτικό ότι ο τελευταίος συν-

θέτει και διαμορφώνει το γλωσσικό πεδίο από το οποίο -σε μεγάλο βαθμό- συνθέτουν για να εκφραστούν οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η καταγραφή έγινε σε δύο φάσεις: κατά διδακτική ενότητα αρχικά και κατά γραμματική - συντακτική ή σημασιολογική κατηγορία στη συνέχεια.

Στον τομέα της μορφολογίας μας απασχόλησε η ύπαρξη, η εμφάνιση και η συχνότητα των γραμματικών φαινομένων, ο τρόπος παρουσιάσής τους (χρήση του παραδειγματικού ή συνταγματικού άξονα), η μέθοδος ή ο συνδυασμός των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και οι γενικότεροι στόχοι της σειράς.

Στον τομέα της σύνταξης καταγράφηκαν τα είδη των προτάσεων (ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα), έγιναν επίσης παρατηρήσεις σχετικά με τη συνεκτικότητα των κειμένων, τη χρήση κυριολεξίας-μεταφοράς, καθώς και τη γενικότερη ύπαρξη σχημάτων λόγου.

I. Ελληνικό κολλέγιο Όμηρος

Αυστραλία

Ως γενικότεροι στόχοι της σειράς έχουν προγραμματικά τονιστεί ιδιαίτερα η “έμφαση στην προφορική επικοινωνία” και “η σύνθεση ολοκληρωμένης πρότασης”.

Συνεπώς από τα πρώτα ήδη βιβλία έμφαση δίνεται στην ανάγνωση, γραφή (κυρίως αντιγραφή) λέξεων, περισσότερο απ’ ό,τι φράσεων, συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή λέξεις, και στοιχειωδών γραμματικών φαινομένων.

Τα κείμενα με τις απλές προτάσεις ανά ενότητα ελάχιστα αξιοποιούνται με ασκήσεις παραγωγής λόγου και χαρακτηρίζονται από μηχανιστική επανάληψη δεδομένων γλωσσικών δομών. Η καταγραφή οικογενειών λέξεων, η παραγωγή, η σύνθεση, οι σημασιολογικοί συσχετισμοί είναι κεφάλαια της γλώσσας που έχουν ιδιαίτερα παραμεληθεί από τους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει σαφές θεματολόγιο με την ποικιλία των θεμάτων, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στα άλλα διδακτικά υλικά. Δεν μπορεί να αναγνωρισθεί ο χώρος στον οποίο απευθύνονται οι διάφορες ενότητες εφ’ όσον υπάρχουν τέτοιες μέσα στα βιβλία, δηλαδή το περιεχόμενο είναι ουδέτερο και ασαφές. Δεν υπάρχει δομή στα διάφορα βιβλία της γλώσσας και τα θέματα χαρακτηρίζονται από μία ασυνέχεια και μια μονόπλευρη εξέταση ενός αντικειμένου. Ενδεικτικά αναφέρεται εδώ το βιβλίο ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, όπου οι ενότητες από τη σελίδα 9 ως το τέλος του βιβλίου αναφέρονται στη χώρα υποδοχής και έχουν ως θέμα το σχολείο.

Στο βιβλίο ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΑΛΦΑΒΗΤΑΣ, σ. 146-150, στην ενότητα “Η Μικρή Μαργαρίτα” έχουμε την πλήρη παραποίηση του ποιήματος του Μ.Δ. Στασινόπουλου με μια μη πειστική ωραιοποίηση. Το ίδιο επίσης ισχύει για το ποίημα “Το κρασί του 21”, το οποίο αποδίδεται εξ ολοκλήρου στο Γ. Νταλάρα.

Δεν λείπουν ακόμη ορθογραφικά λάθη από τα βιβλία, καθώς και προτάσεις όπου αναμειγνύονται γλωσσικοί τύποι και από τις δύο γλώσσες (τα τικέτα, το προφίλ του Αγίου Γερασίμου), ή φράσεις του τύπου:

Αυτός είναι ο μπαμπάς μου. Το λένε Γιάννη.

Αυτός είναι ο αδελφός μου. Το λένε Τάκη.

II. Θεοδώρου Κ. Παπαλοΐζου

Αμερική

Ήδη από τα πρώτα βιβλία της σειράς οδηγούμαστε στο σχηματισμό φράσεων ή ονοματικών συνόλων με αυτονόητο και ανούσιο περιεχόμενο, π.χ. Η μητέρα είναι καλή. Η γιαγιά είναι μεγάλη. Πίνω το καλό γάλα. Ένα καλό ζώο. Ένα κακό ζώο.

Οι προτάσεις είναι πολύ απλές: Το σκυλάκι έχει τέσσερα πόδια. Σε ορισμένες περιπτώσεις ακολουθείται η αγγλική δομή της πρότασης: Εγώ είμαι ένας δάσκαλος.

Ο λόγος είναι στοιχειώδης και περιγραφικός. Χαρακτηριστικό των περισσότερων από τα υπόλοιπα βιβλία της σειράς, είναι η παρεμβολή μέσα στο ίδιο το ελληνικό κείμενο της μετάφρασης στην αγγλική λέξεων ή ολόκληρων φράσεων, πράγμα που έχει ως συνέπεια την ανεπανόρθωτη διακοπή της ροής του λόγου. Συντακτικά, εκφραστικά, ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, καθώς και λέξεις ή εκφράσεις που να μην δεν είναι λεξικογραφικά ανύπαρκτες, αλλά απουσιάζουν παντελώς από τη σύγχρονη μορφή της γλώσσας π.χ. ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΑΜΑΝΤΙΑ...σ. 48, εκδικιέμαι, σ. 94, ηλιάζομαι, Ο ΚΥΡ ΓΙΑΝΝΗΣ, σ. 55, τέτια γυναίκα, σ. 60, η χώρα της ευκαιρίας και της καλοζωής, σ. 84, σαν κι εγώ, σ. 95, η πρόοδος μου ήταν αλματική.

Η θεματική των βιβλίων των πρώτων τάξεων εξαντλείται στο να αποδώσει με πολύ απλές φράσεις ή ελλειπείς προτάσεις, τα παρακείμενα ιχνογραφήματα. Ταυτόχρονα προβάλλεται ένας κώδικας συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υποδειγματική τάξη και υπακοή με τρόπο πειστικό, αλλά όχι πειστικό. Τα κείμενα έχουν ένα θεματικό πυρήνα που περιορίζεται στην οικογένεια, στο σχολείο και στην εκκλησία, αυστηρώς παροικιακά ελληνικά.

Ο συγγραφέας, συνεπής προς το ιδεολογικό του σχήμα, παρουσιάζει την ανυπακοή στους κανόνες των μεγαλύτερων ως αιτία συμφορών, ενώ συνδυάζει την υπακοή, την προσέλευση στο κατηχητικό, την εκκλησία, το σχολείο όχι μόνο με την ηθική, αλλά και με τη θεϊκή επιβράβευση. Το φαινόμενο αυτό του εκφοβισμού επαναλαμβάνεται με διάφορες εκδοχές σε αρκετά βιβλία της σειράς.

Γενικά η λογική που χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία των βιβλίων, ιδίως σε θέματα δεοντολογίας, είναι απλοϊκή, επιφανειακή και δεν προκύπτει από κάποια πειστικότερη εσωτερική ιεράρχηση ηθικών κανόνων και αξιών. Οι αποδέκτες των βιβλίων συνοδεύονται σ' όλη την πορεία της μαθητείας τους στην ελληνική γλώσσα από κάποια διαρκώς επαναλαμβανόμενα "πρέπει", τα οποία είτε παρατίθενται ανατιολόγητα είτε η αιτιολόγησή τους προέρχεται από την επιρροή εξωτερικών παραγόντων. (ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΟΠΟΥΛΟ, σ. 23). "Αν οι ξένοι δείχνουν τόσο θαυμασμό και τόση αγάπη για καθετί ελληνικό, δεν πρέπει κι εμείς, που είμαστε Έλληνες, να κάνουμε το ίδιο;".

Τα πρότυπα, οι χαρακτήρες και οι τύποι των οικογενειών που προβάλλονται στα

βιβλία της σειράς με αρκετά αδρές και εμφατικές γραμμές δε διακρίνονται από ποικιλία ούτε καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ανθρωπίνων δρατηριοτήτων.

Ο τίτλος του αναγνωστικού της Ε' τάξης ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΟΠΟΥΛΟ είναι μακροσκελής, αδόκιμος, αλλά και αντιφατικός σε σχέση με το περιεχόμενο του πέμπτου κεφαλαίου, όπου η Αμερική έρχεται πρώτη στη σειρά και η Ελλάδα ακολουθεί ως δεύτερη πατρίδα για τους Έλληνες της Αμερικής ("Πρέπει να αγαπούμε την Αμερική, σαν πρώτη μας πατρίδα και την Ελλάδα, σαν δεύτερη πατρίδα" σ. 17-18).

Διαφέρει από τα άλλα βιβλία της σειράς το βιβλίο της Στ' τάξης ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΑΜΑΝΤΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ και ως προς τον σκοπό που θέτει ο συγγραφέας και ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης και παρουσίασης του υλικού.

Ενώ ο σκοπός είναι, όπως ο ίδιος δηλώνει, "να φέρει το μαθητή σε επαφή με μερικά από τα αριστουργήματα της νέας ελληνικής λογοτεχνίας", τα "σταχυολογήματα κατά διασκευή" που ακολουθούν αφ' ενός μεν καλύπτουν ένα πολύ εκτεταμένο κύκλο θεμάτων (μυθολογία, λαϊκές παραδόσεις, θρησκεία, αρχαία ελληνική ιστορία), στον οποίο μόνο δύο επώνυμα κείμενα παρουσιάζονται (Γ.Δροσίνης, Δ.Σολωμός), αφ' ετέρου δε αγνοείται η πηγή προέλευσης των υπολοίπων.

Ένα παράδειγμα του φανατισμού και του ρατσισμού αποτελούν τα κεφάλαια 3 και 4, όπου γίνεται λόγος για πειρατές Μωαμεθανούς που ήταν φοβεροί ληστές της θάλασσας και για "άγριους αραπάδες που χτυπούσαν με χοντρή αλυσίδα στο κεφάλι και στο σώμα". Στο τέταρτο κεφάλαιο κάτω από το γενικό τίτλο: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ, εμφανίζεται ο νεολογισμός "Το μήλο της φιλονικίας" στη θέση της καθιερωμένης πια έκφρασης "Το μήλον της Έριδος".

III. Μαθαίνω Ελληνικά

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αμερική

Οι σκηνές που παρουσιάζονται στα βιβλία αναφέρονται αρχικά σε πολύ απλές δραστηριότητες από τη ζωή στο σχολείο, την οικογένεια και το παιχνίδι, ενώ στη συνέχεια υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, την υγεία, με έμφαση στην ελληνική διατροφή, τα επαγγέλματα, τονίζεται ιδιαίτερα η επαφή με την Ελλάδα (διακοπές, δέμα από την Ελλάδα, εκκλησία), η παράδοση, τα ήθη και έθιμα, τόσο της Ελλάδας, όσο και της χώρας υποδοχής, και γίνεται μνεία μυθολογικών παραδόσεων και μύθων του Αισώπου.

Παράλληλα με τα αρχικά θέματα, εμφανίζονται και εμπλουτίζονται θεματικοί χώροι όπως το τραγούδι, ο χορός και η αγάπη για την πατρίδα και τη θρησκεία. Από τα πρώτα βιβλία της σειράς έχουμε αρκετές ενότητες με σύγχρονα και ενδιαφέροντα θέματα, όπως επίσης και αρκετά επώνυμα λογοτεχνικά κείμενα, με λόγο ευχάριστο ή ρυθμικό, που εναλλάσσονται με άλλα, ανώνυμα, μη αυθεντικά και αμήχανα. Οι σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που παρουσιάζονται είναι είτε συνδεδεμένες με την εκεί πραγματικότητα είτε ελληνοχριστιανικές, και εξαντλούνται σε αθλητικές, καλλιτεχνικές και παραδοσιακές (π.χ. μαγειρική, κέντημα, κολύμπι, διάβασμα, ελληνικοί χοροί).

Ο προβληματισμός στα κείμενα που αφορούν τη φύση δεν είναι πάντοτε ενιαίος, ενότητες με οικολογικό προβληματισμό συνυπάρχουν στα πλαίσια της σειράς με ειδικιλιακά και άχρωμα κείμενα.

Παρ' όλο που πολλά από τα υπάρχοντα θέματα προσφέρονται για επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία θα είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή μέσα από ασκήσεις (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης) γραπτού ή προφορικού λόγου, ωστόσο αυτό δε συμβαίνει, παρά μόνο στα τελευταία βιβλία της σειράς. Οι ασκήσεις γενικά δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολες και απουσιάζει η σταδιακή κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας και η ποικιλία. Ακόμη και στα αναγνωστικά κείμενα που προορίζονται για τους ελληνόφωνους μαθητές, η πλειονότητα των ασκήσεων παρουσιάζει τις πιο πάνω αδυναμίες (αυτονόητοι συνδυασμοί, έλλειψη αυτενέργειας).

Γίνεται κατάχρηση των πολύ απλών γλωσσικών δομών, όταν πρόκειται να διδαχτούν νέα γλωσσικά φαινόμενα, με αποτέλεσμα την παραγωγή κατασκευασμένου γλωσσικού κώδικα, π.χ. Είναι αυτή η ομπρέλα σου? Όχι, δεν είναι. Η ομπρέλα μου είναι κίτρινη.

Το πρόβλημα της παρουσίασης της γραμματικής αντιμετωπίζεται από τους συγγραφείς με την παράλληλη παρουσίαση των νέων γραμματικών φαινομένων στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα και με τη δημιουργία παραρτήματος γραμματικής στα τελευταία βιβλία της σειράς.

Στο τελευταίο βιβλίο της σειράς με τον τίτλο “Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα του χτες και του σήμερα” ακολουθεί μια σειρά δέκα ενοτήτων, όπου περιγράφεται αναλυτικότερα ένα ταξίδι στην Πελοπόννησο με πλήθος ιστορικών - αρχαιολογικών πληροφοριών. Δεν παρουσιάζονται όμως το ίδιο αναλυτικά άλλα μέρη της Ελλάδας, όπως π.χ. η Πάτμος και η Σαντορίνη στο προηγούμενο βιβλίο, όπου εκθειάζονται το beach-volley, το κρασί και τη φάβα ως τα μοναδικά αξιομνημόνευτα των τόπων αυτών.

IV. “Ελληνική Γλώσσα”

Για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία

Αυτό που χαρακτηρίζει το υλικό για τα Ελληνόπουλα της Γερμανίας, το οποίο έχει κατασκευαστεί στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, είναι ότι στις μικρές τάξεις εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα των Ελλήνων μαθητών και αγγίζει θέματα τόσο από τη χώρα υποδοχής όσο και από τη χώρα προέλευσης και λιγότερο από την παροικία. Αντίθετα για τις μεγάλες ηλικίες καταβάλλεται προσπάθεια μεταφοράς και μετάδοσης πληροφοριών και στοιχείων πολιτισμού κυρίως από την Ελλάδα.

Εκείνο που χαρακτηρίζει επίσης το υλικό αυτό είναι, ότι το θεματολόγιο του είναι σαφές, εύκολα αναγνωρίσιμο και εντάξιμο στις κατηγορίες τόσο του οριζόντιου, όσο και του κάθετου άξονα του πίνακα. Πρόκειται για ένα υλικό με σαφή δομή.

Συμπερασματικά: οι τρεις πρώτες σειρές θεωρούν υποχρέωσή τους να καλύψουν την ύλη της σχολικής Γραμματικής, σε επίπεδο μορφολογίας, με τρόπο άλλοτε λιγότε-

ρο και άλλοτε περισσότερο αποτελεσματικό. Οι σημασιολογικές διαφοροποιήσεις, η λεξιλογική ποικιλία, ο χώρος της σύνταξης δε φαίνεται να θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά κεφάλαια. Η επικοινωνιακή μέθοδος συχνά εξαντλείται στη χρήση διαλόγων επικοινωνίας και μένει ανεκμετάλλευτος ένας ολόκληρος κύκλος δραστηριοτήτων που θα μπορούσε να συνδέσει το μαθητή με το ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον. Η ύπαρξη λογοτεχνικών κειμένων, προσαρμοσμένων στη νοητική ηλικία των αναγνωστών, ώστε να κινητοποιηθεί η ευαισθησία και η φαντασία δε χαρακτηρίζει συχνά τα διδακτικά υλικά που εξετάστηκαν.

Μεγάλες μορφές της νεοελληνικής λογοτεχνίας απουσιάζουν (π.χ. Σεφέρης, Ελύτης, Καβάφης), καθώς επίσης απουσιάζει ο λαϊκός προφορικός λόγος, έμμετρος και πεζός (π.χ. δημοτικό τραγούδι, λαϊκές παραδόσεις). Η βιβλιογραφική ενημέρωση σταματά τις περισσότερες φορές στην πρώτη μεταπολεμική δεκαετία. Απουσιάζει δε από τη επιχειρούμενη παρουσία δε της ελληνικής Ιστορίας και του Πολιτισμού ο μεσαιωνικός Ελληνισμός π.χ. Διγενής Ακρίτας.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

ΘΕΜΑΤΑ	χώρα προέλ. A	χώρα υποδοχ. B	παροι- μία Γ	και στα τρία Δ	Ουδέ- τερο Ο
A. Καθημερινή Ζωή					
1. Ζωή στο σπίτι					
2. Διατροφή					
3. Υγεία και καλή φυσική κατάσταση					
4. Σχολείο					
B. Προσωπική και κοινωνική Ζωή					
5. Οικογένεια					
6. Οι συγγενείς μου					
7. Εγώ και οι φίλοι μου					
8. Κοινωνικές σχέσεις- δραστηριότητες					
9. Ελεύθερος χρόνος					
Γ. Ο περιβάλλοντός μου					
10. Γειτονιά-Χωριό-Πόλη					
11. Παρουσία					
12. Κυρίαρχη ομάδα					
13. Άλλες Εθνότητες					
14. Φυσικό περιβάλλον					
Δ. Ο κόσμος της εργασίας-οικονομία					
15. Εργασία					
16. Αγορά-Οικονομία					
Ε. Ιστορία και πολιτισμός					
17. Ιστορικά γεγονότα					
18. "Υψηλός" πολιτισμός					
19. "Χαίσιος" πολιτισμός-παράδοση					
ΣΤ. Θρησκεία-εθιμικά					
20. Μυστήρια					
21. Εθιμολογισμός -Θρησκευτικές μορφές					
22. Άλλες θρησκείες					
Ζ. Υφήλιος					
23. Οικουμενικά θέματα και γεγονότα					
24. Άλλα κράτη και έθνη					
25. Ταξίδια-Διασπορές					

Διδακτικό Υλικό στη Βρετανία για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Αποτελεσματικότητα-Προτάσεις

Λουκά-Crann Μαργαρίτα

Μια από τις σημαντικότερες μελέτες που εκπονήσαμε κατά την πρώτη φάση των εργασιών μας μέσα στα πλαίσια του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, ήταν αυτή της συγκέντρωσης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στη Βρετανία για τη διδασκαλία της Ελληνικής στα σχολεία μητρικής γλώσσας ή παροικιακά (απογευματινά και σαββατιανά) σχολεία.

Στα σχολεία αυτά οι μαθητές των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων είναι στην πλειοψηφία ελληνόφωνοι, η Ελληνική όμως γι' αυτούς δεν είναι πλέον η μητρική τους γλώσσα. Πρόκειται για παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς που είναι κατά ένα βαθμό αποξενωμένοι από τον τρόπο ζωής της ελληνικής παροικίας. Σ' ένα μεγάλο ποσοστό επισκέπτονται την Ελλάδα και την Κύπρο. Η στάση τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο είναι μάλλον θετική, η ελληνομάθειά τους όμως κατά μέσον όρο μπορεί να χαρακτηριστεί από μέτρια έως ελάχιστη. Σύμφωνα με τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που έχουμε πραγματοποιήσει σε περισσότερους από 1000 μαθητές, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της γλώσσας αφορούν το λεξιλόγιο, την ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση σε σύγκριση με τις άλλες δεξιότητες, δηλαδή, Listening and responding, Reading and responding, Speaking.

Στην ερώτηση πόσο καλά μιλάτε, καταλαβαίνετε, διαβάζετε, γράφετε την Ελληνική γλώσσα οι απαντήσεις ήταν:

Πίνακας 1: Κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων

	speaking	understanding	reading	writing
πολύ καλά	48,82%	64,11%	37,50%	25,88%
μέτρια	5,29%	2,94%	7,05%	15,88%

Στην ερώτηση αν έχουν δυσκολίες στην Ελληνική γλώσσα οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

Πίνακας 2: Δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα

στο να καταλάβουν τη γλώσσα των βιβλίων	δυσκολίες	17,6%
στο να γράφουν	»	15,3%
στην έκθεση	»	14,2%
στην κατανόηση όταν τους μιλούν	»	12,3%
στο να μιλούν	»	11,7%
στο να διαβάζουν	»	11,5%

Ας δούμε στο σημείο αυτό ποια είναι τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα που έχουμε πραγματοποιήσει σε 300 περίπου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανήκαν σε διάφορες βαθμίδες τα υλικά που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο είναι τα εξής:

Πίνακας 3: Διδακτικό υλικό στη Βρετανία

1. Σειρά Μαθαίνω Ελληνικά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1997
2. Σειρά Μαθαίνω Ελληνικά, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, Λευκωσία 1996
3. Σειρά Επικοινωνήστε Ελληνικά, Κλεάνθης-Φρόσω Αρβανιτάκη
4. Σειρά Ελληνικά Τώρα, Δήμητρα Δημητρά-Μαρινέτα Παπαχειμώνα
5. Ελληνική Γλώσσα -Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Γ. Μπαμπινιώτη
6. Διδακτικό υλικό που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι

Στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα των υλικών αυτών διενεργήσαμε γλωσσικό τεστ το οποίο στόχο είχε την εξακρίβωση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές όσον αφορά την ορθογραφία, το λεξιλόγιο και την κατανόηση γραπτού κειμένου. Πραγματοποιήσαμε, επίσης, αριθμό παρακολουθήσεων διεξαγωγής μαθήματος και καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας ως προς τα χαρακτηριστικά της μεθόδου που ακολούθησε ο δάσκαλος και το είδος των ανταλλαγών που μεσολάβησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέλος περισυλλέξαμε ποικιλία γραπτών εργασιών των μαθητών και κατηγοριοποιήσαμε τα συχνότερα γραμματικά, συντακτικά και εκφραστικά λάθη που παρατηρήθηκαν.

Τα λάθη που παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στο τεστ αλλά και στις γραπτές εργασίες των μαθητών καταχωρημένα κατά κατηγορίες, παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 4: Συχνότερα λάθη γραπτού λόγου των μαθητών στη Βρετανία

1. Ρήματα	να πάι, για να δι, πρεπης να βγάλο, έχι, να βιαβάσεις να σου απαντήση, επήγαμαι, συμθονό, ήδαμαι, πένο να μάθεται, φέλεται, θα κημιδί, τίνομε, να βίγεις
2. Άρθρα και ουσιαστικά	το γιάλα στο κρεδάτι το παιδεί το παιδαί η φύλι των κλέφτι, τος κλέχτις οι άνθρωπι, οι άνδρομοι
3. Ουσιαστικά και επίθετα	η τινατί δροχή, η δυνατεί βροχί η μεγιάλι οπρέλα η στροκιλι πάλα
4. Αντωνυμίες	η φίλη τις πιος, πιος, ποι που θέλεις εσει, τις είτε να ντηθεί, με τις φίλες τις, μαζί τις,
5. Σύμφωνα	Δραχούν, κλέθτη, η θήλη της, επγάσε, κημηχεί, θοβήθηκαν, φοβήδηκαν, το κρεφάτι
6. Τονισμός	μαθετέ, μαθέτε, Βανγγελά, Ελενή, φιλή της, επίασε, απαντηση
7. Σύνταξη ουσιαστικών με επίθετα και μετοχές	Χάρηκα με τα ευχάριστο σου νέα. Επιδη είσε μικρός. Να προσπαθης με όλοι τη δύμαμει σου. Θα παίρνεις καλιούς βαθμός Δεν θα βρεις ένα καλό δουλειά Σε ένα ωρέα διαμέρισμα Ο καιρός ήταν μέτρια.
8. Ρήμα-υποκείμενο- αντικείμενο	Πρέπεις να τους πεις Πηγαίνος και κάθεσες Έχα έρθε Μηνα σπίτι Έφτασα το σπίτι της Νίκης Να σκαφτής τη θα κάνες Στο αεροδρόμιο πήρα οι τσάντες μου Τότε συναντηθίσα η φίλη μου Το βράδυ πήγα σινεμά και έβλεπα ένα πολι ωραιό τενέα Τους γιατρούς σήμερα ξέρουν πολά φάρμακα να για προλαβένειν τα αρώσκιες Δεν νομίζεις να φύγεις τοσχολείοσου για αν μεν κάνεις τα GCSE δεν θα βρεις ένα καλό δουλειά.

9. Εκφραστικά
- Νομίζω τι έπαθε κάτω η καρδιά μου. νομίζω που θα πάω
 Ήμουν πάνω στο τηλέφωνο, είδα το πάνω στην τη-
 λεόραση
 Κάτω πας το καρέκλα
 Στη Πέμπτη έκανα η ταξίδι με αεροπλάνο.
 Αλλά τώρα τους γιατρούς και τα τεχνολογία μηχανήματα βελτιούμαι καλύτερα.
 Το καλλυντικά κατάσταση, το ηλεκτρικό κατάσταση
-
10. Άρθρα - γένη - ουσιαστικά
- στο γραφεία τουρισμού, ήταν μέσα στους αποσκευές μου,
 εγώ και η αδελφές μου, Να τρέχει η αίμα, Τι είναι η πρόβλημα σου;
 Αυτό είναι το γνώμη μου, Πήγα με την αεροπλάνο.
 στη βράδυ,
 όλα τα δουλειά μου, στη Αγγλικά, εγώ και η γονής μου,
 στο καφετέρια, το Κυριακή.
-
11. Χρήση πτώσεων
- Γεια σου Κώστας, Με λένε Νίκος,
 Η απογείωση το αεροπλάνο, Το φαγητό η μητέρα μου
 Πήγα κρεβάτι αμέσως, Έμεινα στην σπίτι της
 Η Παρασκευή έμεινα σπίτι, η κυριακή αναχώρησα
 Στην εξετάσεις σου, τω πρωί, όλες της ερωτήσεις
-

Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε τις αιτίες για το πλήθος και τη σοβαρότητα των λαθών αυτών, αναζητήσαμε την εξήγηση, εκτός των άλλων, και μέσα από τη μελέτη και αξιολόγηση των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Τα υλικά αυτά στην πλειοψηφία τους έχουν παραχθεί με σκοπό να εξυπηρετήσουν άλλους χρήστες και να λειτουργήσουν κάτω από άλλες συνθήκες. Προϋποθέτουν ένα βαθμό γνώσης της γλώσσας που οι μαθητές στη Βρετανία, παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, δε φέρνουν μαζί τους στο σχολείο.

Έτσι, διαπιστώσαμε ότι ενώ υποτίθεται ότι καταβάλλουν συστηματική προσπάθεια για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας, κανένα από τα υλικά αυτά δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη ότι οι μαθητές αυτοί κατέχουν τέλεια μια άλλη γλώσσα που φυσικό είναι να παρεμβαίνει στην πορεία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στα βιβλία παρατηρήσαμε ότι η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας γίνεται αποσπασματικά χωρίς καμιά αλληλουχία. Επίσης, αγνοεί το ότι κάποια στοιχεία της νέας γλώσσας παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία για τους μαθητές αυτούς και επομένως η διδασκαλία τους χρειάζεται και μεγαλύτερη προσοχή και προφανώς χρήση άλλων τεχνικών, στρατηγικών και μεθόδων.

Σημεία που αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής θεωρούμε τα εξής:

- Στη διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συστηματική διδασκαλία των συμφώνων τα οποία πρέπει να συνδέονται με κατάλληλες λέξεις. Οι μαθητές πολλές φορές συγχέουν τα σύμφωνα γ, δ, θ, χ και ψ γιατί δεν υπάρχουν στο αγγλικό αλφάβητο.
- Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα καταληπτικά σφάλματα και στην απλή σύνταξη του λόγου. Στις διάφορες ενότητες να απομονώνονται φράσεις-προτάσεις για τη λειτουργία των πτώσεων ονομαστικής και αιτιατικής και τη συμφωνία του υποκειμένου σε σχέση με το ρήμα και τη σύνταξη του ρήματος με το αντικείμενο. Φυσικά η διδασκαλία θα πρέπει πάντοτε να γίνεται επικοινωνιακά και πρακτικά, χωρίς πολλές θεωρίες.
- Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου που αντιστοιχεί σε κάθε θέμα να δίνονται ευκαιρίες για την συστηματική και με τη βοήθεια ποικίλων ασκήσεων και δραστηριοτήτων διδασκαλία των άρθρων, των καταλήξεων των ουσιαστικών και τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού.
- Να κατανοήσουν καλά τη λειτουργία του υποκειμένου +ονομαστική και του αντικείμενου +αιτιατική π.χ. ο πατέρας ποτίζει τον κήπο.
- Συστηματική προφορική και γραπτή άσκηση σχετικά με τη χρήση των πτώσεων σε επικοινωνιακές φράσεις του τύπου: Μου αρέσει το φαγητό της μαμάς μου.
- Είναι απαραίτητο οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις να κατέχουν βασικές έννοιες της γραμματικής και του συντακτικού (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, υποκείμενο, αντικείμενο κλπ.). Εννοείται ότι η διδασκαλία αυτή πρέπει να γίνεται απλά, πρακτικά και επικοινωνιακά και να αποφεύγει όσο το δυνατό τη θεωρία.
- Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν τη χρήση των απρόσωπων ρημάτων (πχ. Πρέπει) και άλλων συχνόχρηστων ρημάτων (είχα, ήμουν, τρώω, είπα, είδα, είμαι).
- Να γίνεται συστηματική αντιπαράθεση και να δίνονται παραδείγματα των καταλήξεων των ρημάτων ενεργητικής και μέσης φωνής (πχ. Κάθεσαι - έφτασε, σκέφτεσαι - γέλασε, δέχεσαι - πέρασε).
- Η εμπειρία μας έχει πείσει ότι καλύτερα αποτελέσματα κατάκτησης της γλώσσας παρατηρούνται όταν το διδακτικό υλικό επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται συστηματικά και μέσα από ικανό αριθμό κατάλληλων, επικοινωνιακών ασκήσεων γραμματικής και σύνταξης, όπου έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν γλωσσικά φαινόμενα στη λειτουργία τους, να κάνουν ειδική συζήτηση και σχόλια γι' αυτά με το δάσκαλό τους. Έτσι θα είναι ενημερωμένοι ώστε και οι ίδιοι να αρχίσουν να παρατηρούν συνειδητά τους συνδυασμούς και τη λογική του γλωσσικού κώδικα που προσπαθούν να κατακτήσουν. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι ο λόγος για τον οποίο έρχονται στο σχολείο είναι η κατάκτηση γνώσης και η καταβολή κάποιας προσπάθειας. Είναι ψυχολογικά προετοιμασμένοι γι' αυτό. Αισθάνονται προδομένοι μόνο όταν τους ζητούμε να ασχοληθούν με θέματα που δεν τους ενδιαφέρουν ή τους καλούμε να εφαρμόσουν γνώσεις που δεν έχουν διδαχτεί.

**Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας των Ελληνικών σε
Ανώτερο Επίπεδο (A-level) στα Σχολεία Μητρικής Γλώσσας της Βρετανίας
Καρατζιά - Σταυλιώτη Ελένη**

Στην εισήγηση θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα μιας δικής μου έρευνας που έγινε το 1993-95 στα ελληνικά σχολεία μητρικής γλώσσας του Λονδίνου. Η έρευνα στόχευε στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων αυτών, τα οποία διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο Λονδίνο, σε σχέση με τους δυο στόχους που αυτά προωθούν. Στο ανώτερο επίπεδο (A-level - εισαγωγικές εξετάσεις στα αγγλικά πανεπιστήμια) εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις, τα ελληνικά σχολεία στοχεύουν να βοηθήσουν τους εφήβους μαθητές τους στη διαμόρφωση της ελληνικής τους ταυτότητας.

Λόγω του χρονικού περιορισμού, θα αναφερθώ σύντομα και επιλεκτικά στα παρακάτω:

1. Στο λειτουργικό και ιστορικό προφίλ των ελληνικών παρoικιακών σχολείων της Μ.Β. (Σ.Μ.Γ.) - συμπληρωματικά, βέβαια γιατί η εισήγηση που έγινε στην ολομέλεια κάλυψε τις πληροφορίες αυτές.
2. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μέσα από την αποσαφήνιση των εννοιών της σχολικής αποδοτικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.
3. Στην ερευνητική πρακτική και στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας.
4. Στους επιμέρους ερευνητικούς στόχους και στη μεθοδολογία που επιλέχθηκε για τη διερεύνησή τους.
5. Στα ευρήματα της έρευνας τα οποία αφορούν τη σχετική επίδραση των διαφόρων παραγόντων τόσο στην εκπαίδευση των μαθητών όσο και στη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Στα Σ.Μ.Γ. φοιτούν 8.000 μαθητές ελληνικής καταγωγής, από τους οποίους οι 2.500 είναι στο μέσο επίπεδο δευτεροβάθμιας (GCSE) εκπαίδευσης και 500 στο ανώτερο επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας (A-level). Υπάρχουν τριών ειδών σχολεία τα οποία ανήκουν στους τρεις φορείς παρoικιακής εκπαίδευσης εκκλησία, σύλλογοι γονέων και ανεξάρτητα σχολεία.

Η έννοια της αποδοτικότητας της σχολικής πράξης αναφέρεται κυρίως στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της σχολικής διαδικασίας με όσο το δυνατό λιγότερες και φθηνότερες εισροές. Η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται στο κατά πόσον αυτή επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει. Ένας απλοϊ-

κός ορισμός τον οποίο αναφέρει η Levacic διαχωρίζει τις δυο έννοιες – της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας ως εξής:

«Η αποδοτικότητα αναφέρεται στο να κάνεις τα πράγματα σωστά, ενώ αποτελεσματικότητα στο να κάνεις τα σωστά πράγματα»

Οι έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο των “αποτελεσματικών σχολείων” κυρίως απομονώνουν τα αποτελεσματικά σχολεία και καταγράφουν τους κοινούς παράγοντες που αυτά έχουν και έχουν επίδραση στις εκροές με στατιστική σημαντικότητα. Οι παράγοντες αυτοί συνήθως ανήκουν στις παρακάτω ομάδες:

1. Τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, κοινωνικοοικονομικά στοιχεία της οικογένειας, προηγούμενη επίδοση των μαθητών ως ένδειξη της ικανότητάς τους.
2. Ατομικά στοιχεία των δασκάλων: προσωπικά, εκπαίδευση, πείρα κλπ.
3. Εκπαιδευτικές δαπάνες, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή.
4. Το ήθος και το κλίμα του σχολείου: σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, πειθαρχία, διδακτική μεθοδολογία, στάσεις κλπ.

Η επίδραση των παραγόντων αυτών στις εκροές του σχολείου αποτιμάται με ανάλογες στατιστικές μεθόδους (ανάλυση διακύμανσης, παλινδρόμηση, ανάλυση παραγόντων κλπ.). Ως εκροές λαμβάνονται συνήθως τα παρακάτω (τα οποία εκφράζονται με ανάλογους δείκτες):

1. Η επίδοση των μαθητών σε εξετάσεις ή σε ειδικά σταθμισμένα τεστ (αυτή είναι η συνηθέστερη εκροή στα μοντέλα πιθανότατα διότι είναι και η ευκολότερα μετρήσιμη - προβλήματα που ανακύπτουν).
2. Οι στάσεις των μαθητών (με ειδικά σταθμισμένες κλίμακες στάσεων Linkert type, Hazelwood).
3. Η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών μετά - δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Η εισαγωγή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια.

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε αρχικά να διαπιστώσει αν υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα ανάμεσα στα σχολεία του δείγματος. Σε περίπτωση υπαρξης τέτοιων διαφορών η έρευνα θα προχωρούσε στο στάδιο της απομόνωσης και διερεύνησης των παραγόντων οι οποίοι πιθανόν να ευθύνονται για τις διαφορές αυτές.

Η εμπειρική έρευνα συνέλεξε στοιχεία με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και ομαδικές συζητήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποσοτική και ποιοτική. Για τη μέτρηση της “προσφοράς του σχολείου” έγινε χρήση της μεθόδου της “προστιθέμενης αξίας” (Value added). Η μέθοδος αυτή λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες του μαθητή και

τις γνώσεις που είχε προηγουμένως και με ανάλογες στατιστικές τεχνικές απομονώνει την επίδραση των παραγόντων του συγκεκριμένου προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο. Τα στατιστικά πακέτα που χρησιμοποιήθηκαν είναι το SPSS και το ML3 (Multi-level technique) (το πακέτο αυτό λαμβάνει υπόψη το επίπεδο στο οποίο συλλέγονται πληροφορίες και επιδρά η μεταβλητή - το ατομικό επίπεδο / το επίπεδο του μαθητή, το επίπεδο της τάξης και το επίπεδο του σχολείου).

Το μοντέλο διερεύνησης της επίδοσης των μαθητών είχε μεταβλητές που αντιπροσώπευαν κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής πράξης.

- *τις εισροές: τους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών, προσωπικά στοιχεία των μαθητών, ατομικά στοιχεία των δασκάλων κλπ.*
- *Την εκπαιδευτική διαδικασία: τις στάσεις των μαθητών, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντή, το ήθος και το κλίμα του σχολείου, η διοίκηση, η διδακτική κλπ.*
- *Τις εκροές: η επίδοση στις εξετάσεις, η χρήση του διπλώματος A-level, το ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.*
- *Ιδιαίτερα για τη διερεύνηση της προσφοράς των σχολείων στο ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών έγιναν ομαδικές συζητήσεις μαθητών των τριών τύπων σχολείων, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο “Ανάλυσης λόγου” (Discourse analysis) με κάποια στοιχεία “Ανάλυσης συζήτησης” (Conversation Analysis). Ακολούθησε κριτική σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο τύπων ανάλυσης. Στη σύγκριση αυτή ιδιαίτερα χρήσιμα ήταν τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης των στάσεων των μαθητών απέναντι σε έννοιες ή/και καταστάσεις που συνδέονται με την ελληνική κουλτούρα, η οποία προήλθε μέσα από ειδική κλίμακα που διαμορφώθηκε και σταθμίστηκε στα πλαίσια της έρευνας αυτής.*

Τα κυριότερα ευρήματα της ανάλυσης είναι:

- Αρχικά διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα των Ε.Π.Σ, και στους δυο στόχους που αυτά προωθούν. Η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι πιθανόν να ευθύνονται για τις διαφορές αυτές απέδειξε ότι οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις οφείλονται κυρίως:
 - Στο διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο που αυτοί έχουν όταν εισέρχονται στη σειρά μαθημάτων A-level. Ως ποσοτικός δείκτης της επίδοσης αυτής χρησιμοποιήθηκε η επίδοση των μαθητών στις προηγούμενες εξετάσεις στα Νέα Ελληνικά, στο GCSE (General Certificate of Secondary Education) - Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
 - Στο είδος / τύπο του σχολείου που οι μαθητές παρακολούθησαν. Το κόστος των σχολείων / ιδρυμάτων για το πρόγραμμα A-level φαίνεται να σχετίζεται με τον

τύπο του σχολείου και αυτό δεν έχει απαραίτητα θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Με άλλα λόγια κάποια σχολεία διαθέτουν ψηλότερους χρηματικούς πόρους, χωρίς κατ' ανάγκη να είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Η βαθύτερη μελέτη του γεγονότος αυτού έδειξε ότι στα σχολεία αυτά δε γίνεται πάντοτε αποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

- Στη συνέχεια η έρευνα έδειξε ότι:
 - Τα κορίτσια υπερτερούν ελαφρά στην επίδοση στις εξετάσεις από τα αγόρια.
 - Οι μορφωμένες μητέρες επηρεάζουν θετικά την επίδοση των παιδιών τους. Φαίνεται ότι η θετική αυτή επίδραση πραγματοποιείται κατά την διαδικασία επιλογής τύπου σχολείου.
 - Οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό τίτλο και με 5-10 χρόνια πείρα στη διδασκαλία σε τάξεις A-level ήταν πιο αποτελεσματικοί. Φαίνεται επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο αποτελεσματικοί.
 - Οι άνδρες διευθυντές με πείρα 5-10 χρόνια στη διοίκηση των Ε.Π.Σ. φαίνονταν πιο αποτελεσματικοί.
- Οι υπόλοιποι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σχετίζονται με το ήθος και την οργάνωση του σχολείου:
 - Όταν οι στόχοι του σχολείου ήταν ξεκάθαροι ανάμεσα στο προσωπικό και τους μαθητές, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
 - Όταν υπήρχε ακριβής και συνεπής τήρηση του προγράμματος, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
 - Όταν ο διευθυντής ήταν ενήμερος για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στο σχολείο του και συμμετείχε στην επίλυση προβλημάτων από κοινού με εκπαιδευτικούς και μαθητές, η επίδοση των μαθητών του σχολείου αυτού ήταν καλύτερη.
 - Όταν το προσωπικό συνεδρίαζε συχνά με θέματα τρέχοντα αλλά και επιμώρφωσης, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
- Η ανάλυση των πολιτισμικών στοιχείων έδειξε ότι ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών ήταν κυρίως να καλλιεργήσει και να ενισχύσει την ταυτότητα που είχε ήδη δώσει η οικογένεια στο παιδί, τόσο φυλετικά / κληρονομικά λόγω καταγωγής όσο και περιβαλλοντικά με την άτυπη μορφή αγωγής. Η συγκριτική αντιπαράθεση των δυο τύπων ανάλυσης (της στατιστικής και της ανάλυσης λόγου) απέδειξε ότι οι δυο στόχοι του ελληνικού σχολείου (η επίδοση στις εξετάσεις και η μετάδοση ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων) προωθούνται και καλλιεργούνται ταυτόχρονα, από κοινού.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι κατά πρώτο λόγο χρήσιμα σε αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων της Βρε-

τανίας, αλλά και του εξωτερικού γενικότερα. Αυτοί ενδιαφέρονται άμεσα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Ο νόμος για διαπολιτισμική αγωγή τονίζει την προώθηση των γλωσσικών και πολιτισμικών στόχο ταυτόχρονα. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι δυο στόχοι είναι δυνατό να προωθούνται από κοινού με παρόμοιες τεχνικές.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη χρησιμότητα του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και των μεθοδολογικών της επιλογών. Η κριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έκανε φανερή την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα ιδιαίτερα στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας

Κατσιμαλή Γεωργία

Αντικείμενο της εισήγησης αποτελούν τα ακόλουθα τρία ερωτήματα:

- 1) πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα νέα ελληνικά στην καθημερινή μας ζωή;
- 2) τι ακριβώς διδάσκουμε όταν διδάσκουμε Νέα Ελληνικά;
- 3) αφού μιλάμε για την ίδια γλώσσα, τη Νέα Ελληνική, θα διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία της στην Ελλάδα και στο εξωτερικό;

Ας αναλογιστούμε αρχικά πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα ελληνικά στην καθημερινή μας ζωή. Ξεκινώντας τη μέρα μας λέμε *καλημέρα*, ακούμε ραδιόφωνο, διαβάζουμε έντυπα (π.χ. πρωινή εφημερίδα), στη δουλειά χρησιμοποιούμε το γλωσσικό κώδικα για να ανταλλάξουμε προφορικά ή γραπτά μηνύματα, το βράδυ παρακολουθούμε τηλεόραση κτλ. Η καθημερινή, κυρίως προφορική και δευτερευόντως γραπτή, συνδιαλλαγή μας με το περιβάλλον μας παραπέμπει στις λειτουργίες της γλώσσας, οι οποίες ήδη από το R. Jakobson στη θεωρητική γλωσσολογία είχαν οριστεί ως δηλωτική/αναφορική, βιωματική/συναισθηματική, προστακτική, μεταγλωσσική, ποιητική και φατική¹.

Όταν για παράδειγμα λέω τη φράση *κάνει φοβερή ζέστη σήμερα στην Κρήτη*, μεταδίδω το βασικό μήνυμα αλλά ανάλογα με το πότε και πού χρησιμοποιώ τη φράση, μπορεί και να προκαλώ δράση (illocutionary force). Με τη συγκεκριμένη φράση, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, θα ήταν να ανοίξει κάποιος τον κλιματισμό ή το παράθυρο, να φέρει ένα ποτήρι νερό κτλ. Με τη χρήση τα γλωσσικά εκφωνήματα γίνονται συμβατικά και αναγνωρίζονται ως λεκτικές πράξεις (Searle, 1969). Έτσι για παράδειγμα, όταν απολογούμαι, ζητάω, δηλ., συγγνώμη γιατί δεν ήρθα έγκαιρα στο συνέδριο, ακολουθώ ασυνείδητα συγκεκριμένες γλωσσικές στρατηγικές:

- 1) με συγκεκριμένα ρήματα (explicit performative verb): *λυπάμαι, με συγχωρείτε...*
- 2) με ανάληψη ευθύνης (expression of responsibility) *Η Ολυμπιακή τα 'κανε θάλασσα.*
- 3) με αιτιολόγηση /ερμηνεία της απουσίας μου (explanation) *είχα να αλλάξω το εισιτήριό μου.*
- 4) με επανόρθωση (offer of repair) *Θα καλύψω το κενό.*
- 5) ή και με υπόσχεση για το μέλλον (promise of non recurrence) *Θα είμαι στην ώρα μου.*

Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αξιοποιώντας τα πορίσματα της θεωρητικής γλωσσολογίας, ανέπτυξε τη λεγόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλώσσα (van Ek, Brumfit, Littlewood, κτλ.), η οποία διακρίνει τη χρήση της γλώσσας με βάση δύο άξονες: τις κοινωνικές επαφές και τις περιστάσεις/καταστάσεις επικοινωνίας.

¹ Jakobson, R., 1963: 214, 220.

Στις κοινωνικές επαφές περιλαμβάνονται οι χαιρετισμοί, η ανταλλαγή πληροφοριών, η έκφραση κρίσεων και απόψεων, συναισθημάτων ή αισθημάτων. Πολλές φορές χρησιμοποιούμε τις ποικιλίες δομών στη γλώσσα για να εκφράσουμε και τη στάση του ομιλητή απέναντι στο ίδιο μήνυμα και να επιλύσουμε προβλήματα επικοινωνίας.

Οι περιστάσεις/καταστάσεις επικοινωνίας είναι οι επαφές μας με τις δημόσιες/κρατικές υπηρεσίες, τα ταξίδια/μετακίνηση, η διαμονή, διατροφή, αγορά, ψυχαγωγία κτλ.².

Αυτές οι αδρομερείς διακρίσεις σχηματοποιούν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας.

Εάν στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών, η γλωσσική ακρίβεια είναι απαραίτητη αλλά όχι ικανή συνθήκη. Και αυτό διότι η πετυχημένη γλωσσική έκφραση δεν είναι η γραμματικά μόνο σωστή έκφραση, αλλά η κατάλληλη έκφραση για το χρόνο και την περίσταση την οποία αυτή καλύπτει.

Η επικοινωνιακή επάρκεια κατά τους Canale and Swain (1980) περιλαμβάνει όχι μόνον τη γραμματική αλλά και τη συνομιλιακή ικανότητα ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στη συνομιλιακή ικανότητα σημασία έχουν η συνοχή και συνεκτικότητα του προφορικού ή γραπτού κειμένου που υλοποιούνται με διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία ανά γλώσσα. Στα ελληνικά, για παράδειγμα, μεγάλο ρόλο παίζουν οι κλιτικές αντωνυμίες για τα αντικείμενα (π.χ. *του το είπα*), ενώ στα αγγλικά η επαναλαμβανόμενη χρήση αντωνυμικού ή λεξικού υποκειμένου (π.χ. *John was here. He said that....*).

Ας διερωτηθούμε τώρα, ως χρήστες της γλώσσας και ως δάσκαλοι, τι ακριβώς διδάσκουμε όταν διδάσκουμε τα νέα ελληνικά και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε, δυσκολίες που ίσως αντανακλούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής. Το απόσπασμα που ακολουθεί περιλαμβάνει λάθη/errors³ που συναντώνται συχνά στο γραπτό λόγο των μη ιθαγενών, τα οποία αναδεικνύουν το επίπεδο γλωσσομάθειας των χρηστών και τη δομή της Νέας Ελληνικής:

* Σε γραφω για να σου λέω οτι το αδελφό μου ειχε ταλαιποριες. Δεν γραφω ολα επειδης εχω λιγο χρονο. Αλλαξε το μυαλό του και θελει να σπουδασει γιατρικη στο στρατο. Με το Ντινο ειμαι καλα, *συνεργαζουμε* σαν ζευγαρι αλλα ειναι δυσκολο να βριξουμε αυτες στιγμες. Μ' αρεσει να ρωτησω για τα παιδια της τάξης μας. Τηλεφωνησα την γραμματεα, δε κρατουσα πια. Μερχι εγω να μπορησω να σε δω, περιμενω τη απάντηση σου, Larri.

² Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1997: Πιστοποίηση επάρκεια της ελληνομάθειας, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.

³ Διαφοροποιούμε τα λάθη (errors) από τα σφάλματα, γλωσσικά ολισθήματα (mistakes).

Όλα αυτά τα λάθη αναδεικνύουν ιδιαίτερες δυσκολίες της Νέας Ελληνικής. Μερικά είναι απόρροια της ιστορικής παράδοσης της γλώσσας και αφορούν, την ορθογραφία, στον τονισμό, στο σχηματισμό χρόνων, ποιού ενεργείας και το γένος. Υπάρχουν, όμως, και συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής, όπως το προαιρετικό λεξικό υποκειμένο, η χρήση κλιτικών, η δομή της ονοματικής φράσης και η σύνταξη των ρημάτων. Αξιοσημείωτη είναι η παρεμβολή από την ξένη γλώσσα (Αγγλική) σε επίπεδο φωνολογικό και συντακτικό.

Η ταξινόμηση των στοιχείων, τα οποία ως φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής κατέχουμε και ως δάσκαλοι προσέχουμε στη διδασκαλία μας, σχηματοποιείται στον πίνακα:

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ			
		Ομιλία κατανόηση	Ακρόαση	Γραπτή έκφραση	Ανάγνωση κατανόηση
Προφορά	φθόγγα/φωνήματα τονισμός επιτονισμός				
Δομή	μορφολογία σύνταξη				
Δεξιόλογο					

Συμπέρασμα του προβληματισμού μας ως τώρα είναι ότι μεθοδολογικά κινούμεθα σε ένα δίπολο με δύο σημεία να κατευθύνουν τη διδασκαλία της γλώσσας:

ΧΡΗΣΗ _____ ΔΟΜΗ

Λαμβάνουμε υπόψη αφενός τη χρήση και αφετέρου τη δομή της γλώσσας. Ενώ προτεραιότητα έχουν τα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας, δε μπορούμε να αγνοούμε και τη δομή, ιδιαίτερα όταν διδάσκουμε Νέα Ελληνικά. Η χρήση ορίζεται από τον τύπο κειμένου (προφορικό ή γραπτό κείμενο) και το ύφος (προσωπικό/intimate, ανεπίσημο/casual, συμβουλευτικό/consultative, παγωμένο /frozen)⁴, που χρησιμοποιεί ο χρήστης καθώς επίσης και τις πράξεις λόγου που αναδεικνύουν τη στάση του χρήστη έναντι του μηνύματος.

Το τρίτο ερώτημα είναι: αφού πρόκειται για τη ίδια γλώσσα, τη Νέα Ελληνική, με τη συγκεκριμένη δομή, πρέπει να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας, όταν διδάσκουμε τη γλώσσα στο εξωτερικό;

Εφόσον οι δέκτες της διδασκαλίας είναι και στις δύο περιπτώσεις παιδιά 6-18 χρόνων, ποιες ακριβώς είναι οι γλωσσικές τους ανάγκες, όταν προσέρχονται στο πρώτο

⁴ Joss, M., 1967: *The Five Clocks*, Harcourt, Brace & World, N.Y.

επίπεδο της Νέας Ελληνικής; Γενικά, παρατηρείται μία τριμερής διάκριση ανάμεσα σε μητρική (Γ1), σε δεύτερη (Γ2) και ξένη (Γ3) γλώσσα. Επειδή η διάκριση ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες είναι δυσχερής και η ορολογία είναι δυνατό να γίνει τροχοπέδη, ας δούμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών μας στις τρεις περιπτώσεις:

Στην περίπτωση των παιδιών που μαθαίνουν τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα (Γ3), ο βασικός στόχος είναι να επικοινωνήσει ο μαθητής-χρήστης γρήγορα και αποτελεσματικά, κυρίως προφορικά και στοιχειωδώς γραπτά - σε αρχικό επίπεδο - σε καθημερινές περιστάσεις. Αντιμετωπίζεται δηλ. η Νέα Ελληνική περισσότερο ως «εργαλείο και δεξιότητα (tool and skill)» παρά ως γνώση. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί. Αντικείμενο μάθησης είναι οι πλέον συχνόχρηστες καθημερινές εκφράσεις, οι οποίες, καλό θα είναι, να του αποκαλύπτουν και τη βασική δομή της γλώσσας. Έχοντας ο μαθητής ξεκαθαρισμένα στο μυαλό του τα βασικά πράγματα, μπορεί βαθμιαία να επεκταθεί (με σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα και ανάλογο διδακτικό υλικό) σε επόμενο επίπεδο ελληνομάθειας. Ας ληφθεί υπόψη ότι, αν ο μαθητής μιλάει ήδη μία άλλη γλώσσα, χωρίς να γνωρίζει το γραπτό λόγο στη γλώσσα αυτή, εισέρχεται ομαλότερα στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής. Ένα ολοκληρωμένο διαφοροτικό γλωσσικό σύστημα στο νου του ενδεχομένως επηρεάζει την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής (interference, transfer).

Ο ομογενής μαθητής της αντίστοιχης ηλικίας στο εξωτερικό επικοινωνεί λίγο ή περισσότερο προφορικά μόνο, υπό την προϋπόθεση να μιλιέται η ελληνική στο σπίτι από ένα τουλάχιστο άτομο. Μπορεί να διεξαγάγει περιορισμένο καθημερινό λόγο, να αναγνωρίσει και πιθανόν να κατανοήσει φράσεις και αν χρειαστεί ή εξαναγκαστεί να επικοινωνήσει με τους συγγενείς εκφέροντας κάποιες φράσεις στις οποίες έχει ασκηθεί. Ανάλογα με την ηλικία του θα εκφέρει φράσεις όπως: I want my gala, I want you to agalitsa me, το σχολείο είναι μεγάλο stress factor. Τέτοια λάθη και εναλλαγές κώδικα δείχνουν ότι στο μυαλό του παιδιού ενυπάρχουν δύο γλωσσικά συστήματα και γι' αυτό τα παιδιά είναι εν δυνάμει δίγλωσσα (Δαμανάκης, Μ., 1996:454, "αμφιδύναμη διγλωσσία"). Ειδικότερα τα επιτονικά σχήματα της ελληνικής έχουν εντυπωθεί στο νου του με νηπιακά ακούσματα, παιδικά τραγούδια, παραμύθια κτλ., με αποτέλεσμα να έχει την αίσθηση της γλώσσας (the feel of the language). Το γλωσσικό, όμως, σύστημα της Νέας Ελληνικής είναι ατελές ή δεν έχει διαμορφωθεί. Οποιαδήποτε διδακτική προσπάθεια στοχεύει στο να διακρίνει το γλωσσικό σύστημα της Ελληνικής από το σύστημα της γλώσσας που μιλιέται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), να το διορθώσει, να το σταθεροποιήσει και να το επεκτείνει, κυρίως επειδή υπάρχει ο κίνδυνος σε μεγαλύτερες ηλικίες να παγιωθούν λανθασμένες γλωσσικές συνήθειες, οι οποίες ίσως αποφευχθούν ή προληφθούν αν διδαχθεί το σύστημα της γλώσσας συστηματικά.

Ο ομογενής μαθητής χρειάζεται επίσης να ασκηθεί στη χρήση της γλώσσας σε δια-

φορετικά κειμενικά περιβάλλοντα. Δηλαδή πρέπει να είναι ενήμερο το παιδί ότι θα διαβάξει στην πινακίδα του φούρνου *αρτοποιείο* και *αρτοσκευάσματα* αλλά θα αγοράσει *ένα κιλό ψωμί* (*άρτο), ότι ο *Γιώργος γιορτάζει του Αγίου Γεωργίου* (*Γιώργου) και ότι μπορεί η πινακίδα να γράφει *Είδη υγιεινής-Πλακίδια*, αλλά ο πελάτης ζητάει *πλακάκια*. Αυτά τα παραδείγματα αφορούν στο λεξιλόγιο και αντανακλούν τη συνύπαρξη λόγιας και δημοτικής παράδοσης στη γλώσσα μας και τη διαφορετική χρήση τους σε ανάλογα περιβάλλοντα.

Επιπλέον ο ομογενής μαθητής θα πρέπει να διαχωρίζει το ύφος των προφορικών και γραπτών κειμένων, το οποίο ορίζεται από το λεξιλόγιο και τη δομή. Θα ακούσει, για παράδειγμα, στις ειδήσεις στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο: *“ίσχυρή σεισμική δόνηση της τάξεως των 4,8 βαθμών της κλίμακας Richter κατεγράφη από τους σειсмоγράφους στον υποθαλάσσιο χώρο σε απόσταση 30 μιλίων από το Ρέθυμνο”*, αλλά στη γραπτή είδηση της εφημερίδας θα διαβάσει: *“ο Εγκέλαδος ξαναχτυπά! Και νέος σεισμός σημειώθηκε χτες στην περιοχή του Ρεθύμνου χωρίς, ευτυχώς, να αναφερθούν ζημιές”*, ενώ στον προφορικό λόγο στην ερώτηση *τον άκουσες στο σεισμό; απαντάμε όχι, δεν κατάλαβα τίποτα, ή κουνηθήκαμε γερά...*

Το παράδειγμα αφορά στα πολλαπλά επίπεδα λόγου και τα παιδιά του εξωτερικού δεν έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιήσουν αυτά τα επίπεδα. Άρα χρειάζονται πληθώρα κειμενικών ερεθισμάτων γλωσσικά διαφοροποιημένων τα οποία απαντούν στη σύγχρονη Ελλάδα.

Στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, ο σκοπός είναι να αφυπνίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα (*consciousness raising*, Rutherford & Sharwood Smith, 1988) και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά με λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου. Στόχος μας είναι οι ομογενείς μαθητές να επικοινωνούν με τον κατάλληλο κατά περίπτωση λόγο (επικοινωνιακή καταλληλότητα του λόγου, *linguistic appropriateness*).

Στην περίπτωση των εξάχρονων παιδιών που μιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (Γ1) και ζουν στην Ελλάδα, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται. Τα παιδιά αυτά επικοινωνούν προφορικά με τους συνομιλητές τους με τρόπο άνετο, με λεξιλόγιο ανάλογο με την ηλικία τους και το περιβάλλον τους, μπορούν να καταλάβουν τις οδηγίες του διδάσκοντος ή τα νέα στην τηλεόραση ή το παραμύθι που ακούνε. Δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και αυτές οι δεξιότητες αποτελούν το κύριο μέλημα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Εφόσον, όμως, το ελληνόπουλο εκφράζεται στον προφορικό λόγο χωρίς σοβαρά γραμματικά λάθη και επικοινωνεί αποτελεσματικά, αυτό σημαίνει ότι έχει ήδη σχηματιστεί στο μυαλό του το σύστημα της γλώσσας, δηλ. οι κανονικότητες που παρατηρούνται στη μορφή των λέξεων και τις αρχές που απαιτούνται για να σχηματιστούν προτάσεις. Επιπλέον, εάν το παιδί ακούσει μία λέξη για πρώτη φορά, θα αναγνωρίσει εάν είναι ελληνική ή όχι, διότι χωρίς να συνειδητοποιεί έχει κατακτήσει τους επιτρεπόμενους φωνολογικούς συνδυασμούς της

γλώσσας του. Εάν η σημασία της λέξης του είναι άγνωστη, θα ανατρέξει στα συμφραζόμενα/ στο κειμενικό περιβάλλον και θα συναγάγει μία ή περισσότερες πιθανές σημασίες για την άγνωστη λέξη. Σε γενικές, όμως, γραμμές το σύστημα της γλώσσας, η δομή της Νέας Ελληνικής είναι διαμορφωμένη στο μυαλό του. Τότε μιλάμε για ελληνικά ως μητρική (Γ1).

Εφόσον το προφίλ των μαθητών είναι διαφορετικό, θεωρούμε ότι και η έμφαση του διδάσκοντος θα πρέπει να προσαρμόζεται στο μαθητικό του κοινό. Θεωρούμε ότι στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, ο μαθητής θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί ως προς τη λειτουργία της γλώσσας του στην κοινωνία και τις ιδιαιτερότητες της δομής της. Ο μαθητής θα πρέπει να υποψιαστεί, να προβληματιστεί και να συνειδητοποιήσει το γιατί στη γλώσσα του, να αναπτύξει, κατά το δυνατόν, ένα μεταγλωσσικό προβληματισμό. Γιατί, για παράδειγμα, λέμε στα ελληνικά: *αύριο πάμε εκδρομή* και χρησιμοποιούμε ενεστώτα αντί μέλλοντα, γιατί λέμε: *θέλετε ένα ποτήρι νερό, κύριε* αφού ο πληθυντικός αφορά πολλά πρόσωπα, γιατί, όταν παραγγέλνουμε στο σερβιτόρο, απαντά με αόριστο: *έφτασε...* και γιατί όταν λέμε: *μου δίνετε ένα εισιτήριο*, κάνουμε ερώτηση, αλλά ουσιαστικά ζητάμε, δίνουμε δηλ. προσταγή μέσα από ερώτηση;

Στη διδασκαλία της μητρικής, η μέθοδος είναι ανευρετική και η επίλυση προβλήματος είναι η τεχνική που προσφέρεται, με απώτερο σκοπό να έλθει στην επιφάνεια του νου ό,τι χρησιμοποιείται υποσυνείδητα. Ο μαθητής οδηγείται σταδιακά από τον περιορισμένο κώδικα που διακρίνεται από απλές προτάσεις, συγκεκριμένες έννοιες και παρατακτική σύνδεση, στο διευρυμένο / καλλιεργημένο κώδικα που περιέχει δευτερεύουσες προτάσεις, αφηρημένες έννοιες και κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Επιπλέον θα χρειαστεί να εξασκηθεί στη χρήση της γλώσσας, διακρίνοντας διαφορετικά επίπεδα (δηλ. πώς θα μιλήσει στο δ/ντή, το φίλο του ή τους γονείς του).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ο σκοπός και η μέθοδος της διδασκαλίας θα μπορούσαν να σχηματοποιηθούν ως ακολούθως:

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΞΕΝΗΣ Γ3	ΔΕΥΤΕΡΗΣ Γ2	ΜΗΤΡΙΚΗΣ Γ1
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ επικοινωνούν προφορικά εκφράζονται γραπτά κατανοούν κείμενο κατέχουν τη δομή/ σύστημα της γλώσσας σχετίζονται με τον ελληνικό πολιτισμό	όχι όχι όχι όχι παθητικοί παρατηρητές	λίγο ? λίγο μόνο καθημερινό λόγο ελλιπώς ή λανθασμένα ακούσματα στο υποσυνείδητο συμμετοχή σε εκδηλώσεις	πολύ καλά όχι ναι ναι βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	βασική δομή και λεξιλόγιο	διόρθωση, σταθεροποίηση της δομής ευαισθητοποίηση σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα	ευαισθητοποίηση συνείδητοποίηση δομής επέκταση του γλωσσικού κώδικα
ΜΕΘΟΔΟΣ	γλώσσα / μέσο παρουσίαση άσκηση παραγωγή	επικοινωνιακή επάρκεια διόρθωση συστήματος ποικιλίες δομών	μεταγλωσσικός προβληματισμός ανευρετική μέθοδος επίλυση προβλημάτων

Συνοψίζοντας τα τρία ερωτήματα:

- πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα Ν.Ε., καταλήξαμε στην επονομαζόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας,
- τα μαρτυρούμενα λάθη ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά της δομής της Ν.Ε.
- κατά πόσον πρέπει να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού μας κοινού και καταλήξαμε ότι η έμφαση στη διδακτική μας προσπάθεια είναι σε διαφορετικούς τομείς που καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

- Corder, S.P. (1973):** Introducing Applied Linguistics, Penguin Books Ltd, England.
- Δαμανάκης, Μ. (1996):** “Η διδασκαλία της Ελληνικής ως “Δεύτερης” γλώσσας. Προσπάθεια κατασκευής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία”, στο Μανταλαγούρας, Η. Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση, σελ.449-467, Gutenberg- Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1997):** Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Gutenberg, Αθήνα.
- Edwards, J. (1994):** Multilingualism, Penguin Books, London.
- Grosjean, Fr. (1982):** Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press, Cambridge.
- Jakobson, R. (1963):** “Linguistique et poétique” στο Essais de la Linguistique Générale, σελ. 209-248, εκδ. Les Editions de Minuit, Paris.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997):** Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Olshain, E. and A. Cohen (1991):** “Teaching Speech Act Behavior to Nonnative Speakers” στο Celce-Murcia, M. (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language, σελ. 154-165, Heinle & Heinle Publ. Communicative Language Teaching, CUP, Cambridge.
- Littlewood, W. (1983):** Ruthford, W. and Sharwood Smith, M.(eds) (1988): Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings, Heinle & Heinle Publ., U.S.A.

- Searle, J. R. (1969):** Speech Acts. Cambridge University Press, London.
- Τοκατλίδου, Β. (1986):** Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα - Προτάσεις. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Τοκατλίδου, Β. (1994):** “Στοιχεία Προσδιοριστικά του Βαθμού Κατοχής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Σύνταξη του Προγράμματος Διδασκαλίας σε Παλινοστούντες”, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς. Ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία. Πρακτικά συνεδρίου, σελ. 97-105, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- van Ek, J. (1976)** The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, Longman for the Council of Europe, Stradourg.
- Widdowson, H. G. (1978):** Teaching Language as Communication, O.U.P., Oxford.

**«Ενδείξεις από την Εναλλαγή Γλώσσας μιας Ελληνοαμερικανίδας
για τη Στάση της έναντι της Ελληνικής Γλώσσας και Κουλτούρας»**

Παπαδοπούλου Δέσποινα

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιάσω τη γλωσσική εναλλαγή, όπως αυτή εμφανίζεται στο λόγο μιας Ελληνοαμερικανίδας ομιλήτριας και θα επιχειρήσω να κατηγοριοποιήσω και να αναλύσω τις περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται η γλωσσική εναλλαγή.

Με τον όρο **εναλλαγή γλώσσας** - εδώ μεταφράζω τον αγγλικό όρο **code-switching** - εννοώ την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών στην ίδια πρόταση ή την ίδια συνομιλία, όπως στο παράδειγμα (1), όπου ένας Ελληνοαμερικανός δίγλωσσος ομιλητής μιλάει στα Ελληνικά και μεταπηδάει στα Αγγλικά:

(1) ...αλλά μια φορά μια καλή μου φίλη, ήμασταν *best friends*, που λέμε...

Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά τη γλωσσική εναλλαγή τα στοιχεία εναλλάσσονται ακριβώς όπως αυτά είναι στη γλώσσα στην οποία μεταπηδάει ο ομιλητής.

Η εναλλαγή γλώσσας παρατηρείται ευρέως ανάμεσα σε μέλη δίγλωσσων κοινοτήτων. Με τον όρο *διγλωσσία* (*bilingualism*) αναφέρομαι στο φαινόμενο εκείνο, κατά το οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων βρίσκεται σε μια νέα κοινωνία στην οποία η κυρίαρχη γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική του (Romaine 1989). Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνίας όπου παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι οι ΗΠΑ. Στις ΗΠΑ υπάρχουν πολλές μειονότητες, τα μέλη των οποίων ζουν με δύο γλώσσες, τα Αγγλικά που είναι η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους και μια άλλη γλώσσα που χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον.

Το φαινόμενο της γλωσσικής εναλλαγής έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της γλωσσολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχολογολογίας και της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Από γλωσσολογική πλευρά μελετάται αν υπάρχουν γραμματικοί περιορισμοί που καθορίζουν τη γλωσσική εναλλαγή. Στόχος των μελετών της γλωσσικής εναλλαγής από κοινωνιογλωσσολογικής πλευράς, είναι η ανεύρεση των κοινωνικών και επικοινωνιακών, κυρίως, λόγων για τους οποίους οι ομιλητές εναλλάσσουν τις γλώσσες στον λόγο τους. Από ψυχολογολογικής πάλι πλευράς, στόχος είναι η ανεύρεση των στοιχείων εκείνων της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών που καθιστούν δυνατή τη γλωσσική εναλλαγή, καθώς και εάν οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν ένα νοητικό λεξικό και για τις δυο γλώσσες ή δύο λεξικά, ένα για την κάθε γλώσσα χωριστά. Τέλος, στο χώρο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική εναλλαγή αντιμετωπίζεται ως μια επικοινωνιακή στρατηγική στην οποία καταφεύγει ο ομιλητής, όταν η γνώση του στη δεύτερη γλώσσα δεν επαρκεί για να εκφράσει τη σκέψη του (Tarone, 1977).

Στην παρούσα μελέτη, θα αναφερθώ κυρίως στην κοινωνιογλωσσολογική και ψυχολογολογική πλευρά της εναλλαγής γλώσσας.

2. Υποκείμενο

Το υλικό που χρησιμοποιήσα προέρχεται από μια ανοιχτού τύπου συνέντευξη που πήρα από μια Ελληνοαμερικανίδα ομιλήτρια.

Η Ελληνοαμερικανίδα που εξέτασα ήταν 22 χρονών, όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα και γεννήθηκε στη Βοστώνη από γονείς που μετανάστευσαν στην Αμερική σε ηλικία περίπου 30 ετών. Είναι φοιτήτρια Αγγλικής Φιλολογίας στη Βοστώνη. Επισκέπτεται την Ελλάδα κάθε καλοκαίρι, ενώ μια χρονιά έμεινε στην Ελλάδα 5 μήνες όπου και παρακολούθησε μαθήματα Ελληνικής γλώσσας και Ελληνικού πολιτισμού σε ένα Αμερικάνικο κολέγιο.

Η συνέντευξη έγινε στα Ελληνικά και οι ερωτήσεις που της έκανα αφορούσαν στις απόψεις της για τον ελληνικό τρόπο ζωής, την εικόνα που έχει για την Ελλάδα και την Ελληνική γλώσσα, καθώς και τις σχέσεις της με τους Έλληνες και τους Αμερικάνους.

Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομονώθηκαν τα σημεία εκείνα στα οποία πραγματοποίησε εναλλαγές γλώσσας στο λόγο της.

3. Τύποι γλωσσικής εναλλαγής

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι τύποι γλωσσικής εναλλαγής που παρατηρήθηκαν στο λόγο της Ελληνοαμερικανίδας ομιλήτριας και οι τύποι αυτοί έχουν αναφερθεί και από μελετητές, όπως οι Appel & Muysken (1987) και Romaine (1989):

Παρενθετικές εναλλαγές	Ενδο-προτασιακές εναλλαγές	Δια-προτασιακές εναλλαγές
<i>...πήγαινα στην εκκλησία, μ' έμαθαν, you know, τη θρησκεία μας...</i>	<i>... πώς μπήκα σ' αυτό το topic...</i>	<i>... και του είπα: leave me alone...</i>

Πίνακας 1

Οι **παρενθετικές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (2):

(2) *...πήγαινα στην εκκλησία, μ' έμαθαν, you know, τη θρησκεία μας...*

αφορούν στην παρεμβολή επιφωνηματικών φράσεων σε άλλη γλώσσα από αυτή στην οποία βρίσκεται η υπόλοιπη πρόταση. Τέτοιες μορφές γλωσσικής εναλλαγής λειτουργούν ως έμβλημα του δίγλωσσου χαρακτήρα μιας κατά τα άλλα μονόγλωσσης πρότασης. Γι' αυτό και αυτός ο τύπος γλωσσικής εναλλαγής έχει ονομαστεί **εμβληματική**.

Οι **ενδο-προτασιακές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (3):

(3) *... πώς μπήκα σ' αυτό το topic...*

αφορούν στην παρεμβολή φράσεων σε άλλη γλώσσα από αυτή στην οποία είναι όλη η πρόταση.

Τέλος, οι **δια-προτασιακές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (4):

(4) *... και του είπα: leave me alone...*

παρατηρούνται ανάμεσα σε προτάσεις.

Τις περισσότερες φορές που το υποκείμενο της έρευνας πραγματοποίησε εναλλαγή γλώσσας, ήταν του δεύτερου τύπου, δηλαδή ενδοπροτασιακές. Αυτό είναι αναμενόμενο για δύο λόγους:

1. διότι ο συνομιλητής γνωρίζει και Ελληνικά και Αγγλικά,
2. διότι το υποκείμενο της έρευνας γνωρίζει Ελληνικά σε αρκετά υψηλό επίπεδο.

4. Ανάλυση των γλωσσικών εναλλαγών

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες εναλλαγές γλώσσας που χρησιμοποιήσε ήταν παρεμβολές αγγλικών λέξεων και φράσεων μέσα σε μια πρόταση που κατά τ' άλλα εκφωνήθηκε στα Ελληνικά:

- (5) ... καταλαβαίνεις όλα αυτά τα political issues που υπάρχουν στην Ελλάδα...
- (6) δεν είναι unorganised είναι ένα άλλο είδος οργάνωσης...
- (7) ... δε μ' ενδιαφέρουν τόσο όλα αυτά τα modern conveniences, αλλά οι άνθρωποι...

Στις περιπτώσεις αυτές το υποκείμενο της έρευνας χρησιμοποίησε τις αγγλικές λέξεις και φράσεις μάλλον λόγω ανεπαρκούς γνώσης της Ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε, οι περισσότερες λέξεις που παρεμβάλλει στον λόγο της από τα Αγγλικά ανήκουν σε ένα διευρυμένο λεξιλόγιο, που μάλλον δεν της είναι οικείο στα Ελληνικά, όπως political issues, unorganised, modern conveniences και αλλού materialistic, education, security, crime, part of ethnic identity.

Επίσης, οι αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιεί είναι φιξαρισμένες λέξεις και φράσεις που ή δεν υπάρχει η αντίστοιχη μετάφρασή τους στα Ελληνικά ή δεν τη γνωρίζει το υποκείμενο της έρευνας, όπως life style a study year abroad, international student, the all American girl. Η χρήση εναλλαγής γλώσσας, λόγω έλλειψης γνώσης ή έστω άνεσης και ευκολίας στη μία γλώσσα, έχει επισημανθεί από τον Gumperz (1982) και έχει ονομαστεί αναφορική (referential) λειτουργία της γλωσσικής εναλλαγής.

Επίσης, αρκετές φορές το υποκείμενο της έρευνας χρησιμοποίησε την αγγλική λέξη, επειδή πίστευε ότι η έννοια που είχε στο μυαλό της αποδιδόταν καλύτερα στα Αγγλικά. Άλλωστε, συχνά, μετά τη χρήση κάποιας ελληνικής λέξης ή φράσης, έλεγε και την αντίστοιχη αγγλική είτε για να δώσει έμφαση στα προηγούμενα λόγια της, είτε για να τα εξηγήσει καλύτερα:

- (8) ... ήμουν πολύ ζωηρή, wild...
- (9) ... άμα βροίσεις είναι like μεγάλο πρόβλημα, like, you know, bad think to do...
- (10) ... είναι η ελληνικιά νοοτροπία, way of life...
- (11) ... όπως πάει το νερό πάνε κι αυτοί, πώς το λένε, follow the flow...
- (12) ... δηλαδή η φιλία είναι πιο αληθινή, πιο solid, πιο γεμάτη...

Και αυτή η λειτουργία της γλωσσικής εναλλαγής έχει επισημανθεί από μελετητές, όπως οι Gumperz (1982), Hamers & Blanc (1989). Μάλιστα, οι Hamers & Blanc ονομάζουν τις εναλλαγές αυτές **λεξικές επαναλήψεις** (lexical reduplications) ή **αυθόρμητες μεταφράσεις** (spontaneous translations) και τις θεωρούν επικοινωνιακή στρατηγική που χρησιμοποιείται σκόπιμα και συνειδητά από τον ομιλητή για να βεβαιωθεί ότι

επιτεύχθηκε η επικοινωνία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά το υποκείμενο της έρευνας πραγματοποιούσε γλωσσική εναλλαγή χρησιμοποιώντας στο λόγο του αγγλικές λέξεις και φράσεις και αμέσως μετά επιχειρούσε να τις αποδώσει και στα Ελληνικά άλλοτε επιτυχημένα και άλλοτε όχι, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

(13) ...I really saw life, γλυκιά ζωή έκανα...

(14) ...ότι μόνη μου έμαθα τα necessary, τα ειδικά πράγματα που έπρεπε να ξέρει...

(15) ...δεν υπάρχει κανένα culture, εθνικότητα...

(16) ...ακόμα δεν είχα την..... να σκέφτομαι beyond, πέρα απ' ό,τι βλέπω...

(17) ...επειδή είναι social matter, πάμε για το σοσιαλιστικό θέμα...

(18) ...τα national characteristics, τα χαρακτηριστικά ενός έθνους...

(19) ...δηλαδή ότι κρατάμε κάπως κανόνες για social για το σοσιαλισμό...

Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν από τη μια ότι συνειδητοποιεί την πραγματώση της γλωσσικής εναλλαγής και αμέσως μετά προσπαθεί να επανορθώσει μεταπηδώντας πάλι στα Ελληνικά και από την άλλη ότι προσέχει πάρα πολύ να μη χρησιμοποιήσει στον λόγο της αγγλικές λέξεις ή φράσεις. Κοινωνιογλωσσολογικά, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν σκεφτούμε τις συνθήκες της συνομιλίας. Ο συνομιλητής της, στη συγκεκριμένη περίπτωση εγώ, δεν ήταν δίγλωσσος ομιλητής αλλά μονόγλωσσος. Έτσι, η επανάληψη των λόγων της στα Ελληνικά μπορεί να έγινε για να σιγουρευτεί ότι εγώ κατάλαβα τα όσα είπε και έτσι επιτεύχθηκε η επικοινωνία. Επιπλέον, σε όλη τη συνέντευξη, το υποκείμενο της έρευνας θέλησε να τονίσει ότι ταυτίζεται περισσότερο με την ελληνική κουλτούρα, παρά με την αμερικάνικη. Έτσι, μπορεί να νόμισε ότι εγώ θα εκλάμβανα αρνητικά τη χρήση αγγλικών λέξεων και φράσεων στον λόγο της και ότι δε θα την ταύτιζα με την ελληνική κουλτούρα. Για να τονίσει, λοιπόν, την κοινωνικοπολιτισμική και εθνική της ταυτότητα, προσπαθεί να επανορθώσει επαναλαμβάνοντας στα Ελληνικά τις αγγλικές παρεμβολές. Εξάλλου, συχνά ζητούσε τη συνεργασία μου, ρωτώντας με πώς είναι στα Ελληνικά η αγγλική λέξη που χρησιμοποίησε:

(20) ...μια μέρα, for example, πώς λένε for example...

(21) ...yeah, like materialistic, πώς τα λένε...

(22) ...for that reason, πώς είναι reason...

(23) ...law, πώς λες...

(24) ...θα είναι πιο conscious, conscious;...

Αυτό γίνεται είτε για να σιγουρευτεί ότι εγώ κατάλαβα τις αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιείται για να κερδίσει την εύνοια και συμπάθειά μου.

Τα παραδείγματα (9) - (19), ωστόσο, μπορούν να μας οδηγήσουν σε ορισμένες προκαταρκτικές παρατηρήσεις όσον αφορά στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών. Σε όλα αυτά τα παραδείγματα το υποκείμενο της έρευνας προσπαθεί να μεταφράσει λέξεις ή φράσεις που μόλις πριν εκφώνησε στη μία γλώσσα στην άλλη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι έχει στο μυαλό της μια νοητική αναπαράσταση (conceptual store) την οποία θέλει να εκφράσει και στη συνέχεια ανατρέχει στο νοητικό της λεξικό για να την

αποδώσει με την κατάλληλη λέξη ή φράση. Στα παραδείγματα (13) - (19) ανακαλεί πρώτα την αγγλική λέξη και στη συνέχεια την ελληνική. Στο παράδειγμα (13) η νοητική αναπαράσταση της πρότασης *I really saw life* έχει διαφορετική γλωσσική πραγμάτωση στα Ελληνικά απ' ό,τι στα Αγγλικά και αποδίδεται σωστά στα Ελληνικά από το υποκείμενο της έρευνας, *γλυκιά ζωή έκανα*. Στο παράδειγμα (15), η ελληνική μετάφραση εθνικότητα δεν αποδίδει ακριβώς την αγγλική λέξη *culture*, οι δύο λέξεις όμως έχουν κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Στα παραδείγματα (17) και (19) έχουν εσφαλμένα συσχετιστεί σημασιολογικά δύο λέξεις από τα Αγγλικά και τα Ελληνικά λόγω φωνητικής ομοιότητας (*social* και *σοσιαλιστικός*). Στα παραδείγματα (8) - (12) ανακαλεί μεν την ελληνική λέξη (*ζωηρή, μεγάλο πρόβλημα, νοοτροπία, όπως πάει το νερό πάνε κι αυτοί, αληθινή*), αλλά μετά ανακαλεί και την αντίστοιχη αγγλική (*wild, bad thing to do, way of life, follow the flow, solid*) ίσως επειδή νομίζει ότι η αγγλική αποδίδει σαφέστερα τη νοητική αναπαράσταση που θέλει να εκφράσει.

Τα παραδείγματα αυτά αποτελούν ένδειξη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν έχουν δύο νοητικά λεξικά, ένα για κάθε γλώσσα, τα οποία είναι στεγανά διαχωρισμένα το ένα από το άλλο. Αντίθετα, οι λέξεις από τις δύο γλώσσες συνδέονται και είναι καταχωρημένες στο νοητικό λεξικό του δίγλωσσου ομιλητή με κριτήρια:

1. Τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το (12), το οποίο μοιάζει με εκφώνημα μονόγλωσσου ομιλητή, ο οποίος προσπαθεί να ανακαλέσει την κατάλληλη λέξη, μόνο που εδώ υπάρχει και λέξη από την άλλη γλώσσα.

2. Τη φωνητική ομοιότητα των λέξεων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα (17) και (19), όπου συσχετίζονται σημασιολογικά δύο λέξεις από τις δύο γλώσσες με φωνητική ομοιότητα.

Με άλλα λόγια, οι γλωσσικές εναλλαγές που χρησιμοποίησε η ομιλήτριά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών υπάρχουν οι νοητικές αναπαραστάσεις κάτω από τις οποίες είναι καταχωρημένες οι πραγματώσεις τους και στις δύο γλώσσες (Grosjean, 1982, 1995, Schreuder & Weltens, 1993). Οποσδήποτε, οι παρατηρήσεις αυτές είναι ενδεικτικές και απαιτείται περισσότερη έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο είναι καταχωρημένες οι λέξεις στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών.

Τέλος, θα αναφερθώ σε κάποια μεταγλωσσικά σχόλια του ίδιου του υποκειμένου της έρευνας, όσον αφορά στην εναλλαγή γλώσσας που πραγματοποιεί. Τα σχόλιά της αυτά δείχνουν ότι η ομιλήτρια συνειδητοποιεί τη χρήση εναλλακτικά και των δύο γλωσσών και σχολιάζει το φαινόμενο αυτό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα μεταγλωσσικά σχόλια της ομιλήτριας γίνονται και στα Ελληνικά και στα Αγγλικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι, όταν χρησιμοποιεί την Ελληνική γλώσσα, εκφράζει μια αρνητική στάση έναντι της γλωσσικής εναλλαγής, όπως φαίνεται στα παραδείγματα (25) - (26):

(25) ...πω πω, Θε μου, έχω γίνει ρεζίλι...

(26) ...πω πω, τα βγάξω μισά Αγγλικά και μισά Ελληνικά...

Αντίθετα, όταν χρησιμοποιεί την Αγγλική γλώσσα, εκφράζει μια πιο ουδέτερη στάση έναντι της γλωσσικής εναλλαγής, προσπαθώντας να δικαιολογήσει τον εαυτό της, όπως φαίνεται στα παραδείγματα (27) - (28):

(27) ...never mind, go on...

(28) ...a study year abroad, που λένε, whatever I don't know...

Αυτά τα μεταγλωσσικά σχόλια αποκαλύπτουν τη διπλή ταυτότητα της ομιλήτριας: την ελληνική και την αμερικάνικη. Η ελληνική της πλευρά επικρίνει τη χρήση των αγγλικών λέξεων, διότι η χρήση αυτή αποδεικνύει ότι η ομιλήτρια δεν ταυτίζεται πλήρως με τους Έλληνες ομιλητές. Από την άλλη, η αμερικάνικη της πλευρά την καθησυχάζει για την εναλλαγή γλώσσας, διότι αποδεικνύει την άλλη όψη της προσωπικότητάς της, την αμερικάνικη.

5. Συμπεράσματα

Εφόσον ενδιαφερόμαστε για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους ομιλητές, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας αυτή τη διπλή τους ταυτότητα, προσπαθώντας όχι να καταπιέσουμε τη μία ή την άλλη προσωπικότητα των δίγλωσσων ομιλητών, αλλά μάλλον βοηθώντας τους να γνωρίσουν σε βάθος και τις δύο πλευρές τους. Αν παρομοιάσουμε τις δύο προσωπικότητες των δίγλωσσων ομιλητών με τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, στόχος μας θα πρέπει να είναι να κρατήσουμε το νόμισμα αυτό όρθιο να γυρνάει γύρω από τον άξονά του, ώστε καμιά από τις δύο πλευρές του να μη ζήσει στο σκοτάδι.

Βιβλιογραφία

- Appel, R. & Muysken, P. (1987):** *Language contact and Bilingualism*. London, New York, Melbourne: Auckland Ed. Arnold.
- Grosjean, F. (1982):** *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Grosjean, F. (1995):** A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals (pp. 259-275). In L. Milroy & P. Muysken (eds.) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.
- Gumperz, J. (1982):** *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (1989):** *Bilinguality and bilinguisme*. Cambridge: CUP.
- Romaine, S. (1989):** *Bilingualism*. Oxford: B. Blackwell.
- Tarone, El. (1977):** Conscious Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In Brown, H.D., C.A. Yorio and R. Crymes (eds.). *Tesol '77: Teaching, Learning English as a Second Language*. Washington DC: TESOL.
- Schreuder, R. & Weltens, B. (1993):** The Bilingual Lexicon: An Overview. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds.) *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.

(Μετα-) γραμματική και (μετα-) γλώσσα: Ποσότητα και Ποιότητα στο Διδακτικό Υλικό

Μαγγανά Αναστασία

0. Εισαγωγή

Από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται κατά την επιλογή ή τη δημιουργία του διδακτικού υλικού της ξένης γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

- θα περιλαμβάνει διδασκαλία γραμματικής;
- αν ναι πόση; ποια;
- και πώς;

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στο πρώτο ερώτημα, θα αναφερθούμε στα είδη γνώσης που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής και θα διακρίνουμε μεταξύ γραμματικής και μεταγραμματικής.

Στη συνέχεια θα απαντήσουμε στα επόμενα ερωτήματα αναφερόμενοι στα κριτήρια που θα πρέπει να καθορίζουν την ποσότητα και την ποιότητα της μεταγλώσσας και της μεταγραμματικής στο διδακτικό υλικό που αφορά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

1. Είδη γνώσης

Η γνώση δεν είναι στατική. Είναι δυναμική όπως και η γλώσσα. Ο μαθητής της Γ2 έχει πάντοτε γνώση για την γλώσσα, την οποία διαρκώς επεκτείνει, πλουτίζει και αναδιοργανώνει.

1.1. Μη εκπεφρασμένη και μεταγλωσσική γνώση (tacit vs. metalinguistic)

Σύμφωνα με το μοντέλο της Καθολικής Γραμματικής (ΚΓ), οι καθολικές αρχές της γλώσσας και οι παράμετροι υπάρχουν εγγενώς στο μυαλό του ανθρώπου. Όσον αφορά στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, η ΚΓ εξισώνεται με την μη-εκπεφρασμένη εγγενή γνώση που έχει ο μαθητής για την γλώσσα.

Η μεταγλωσσική γνώση αντίθετα είναι η γνώση των τύπων, των δομών, και άλλων πλευρών της γλώσσας, στην οποία φτάνει ο μαθητής μέσω σκέψης περί της γλώσσας και ανάλυσής της.

1.2. Δηλωτική και διαδικαστική γνώση (declarative vs. procedural)

Η δηλωτική γνώση, το 'ξέρω ότι', αποτελείται από πράγματα που γίνονται συνειδητά γνωστά, από πληροφορίες, όπως: ορισμοί λέξεων, κανόνες, έννοιες ή ιδέες, π.χ. το σύστημα των ρηματικών χρόνων της Ν. Ελληνικής σε μορφή κανόνων. Η διαδικαστική αντίθετα γνώση, το 'ξέρω πώς', είναι γνώση για πράγματα που ξέρουμε να κάνουμε, αλλά δεν τα έχουμε μάθει συνειδητά, όπως 'πώς να κάνω ποδήλατο'.

Ο Anderson (Ellis 1990) αναγνωρίζει τρία στάδια κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας:

- το γνωστικό, κατά το οποίο αποκτάται η δηλωτική γνώση
- το συνδεδετικό, κατά το οποίο η διαδικαστική γνώση αρχίζει να χρησιμοποιείται παραγωγικά και
- το αυτόνομο στάδιο, όπου η γλωσσική πλήρωση γίνεται σχεδόν εντελώς αυτόματα. Αυτό είναι το 'μονοπάτι της εκμάθησης', το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το 'μονοπάτι της κατάκτησης'. Ο Krashen (1981, 1982, 1985) υποστηρίζει ότι το μονοπάτι της κατάκτησης πρέπει να ακολουθείται και κατά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, ο μαθητής δηλαδή, πρέπει πρώτα να αποκτά διαδικαστική γνώση, με την έκθεσή του σε κατανοητό γλωσσικό υλικό.

1.3. Αναλυμένη και αυτόματη γνώση (analyzed vs. automatic knowledge)

Για τη Bialystok (1990) η ανάλυση και ο έλεγχος είναι υπεύθυνα για την δόμηση και την πρόσβαση των νοητικών αντιπροσωπεύσεων της γνώσης. Η ανάλυση ορίζεται ως η διαδικασία, μέσω της οποίας η άρρητη γνώση γίνεται ρητή. Ο έλεγχος είναι η διαδικασία της επιλεκτικής προσοχής που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Και τα δύο (ανάλυση - έλεγχος) αναπτύσσονται με την ωρίμανση και την εμπειρία και διαρκώς τροποποιούν τις νοητικές αναπαραστάσεις. Στόχος της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αυξήσουν τον έλεγχο στην αναλυμένη γνώση, να την αυτοματοποιήσουν μέσω εξάσκησης.

2. Γνώση και διδασκαλία

Οι παραπάνω διακρίσεις δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως απόλυτα: μπορούμε να μιλάμε για συγκεκριμένα συνεχή τα οποία συναντούνται μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, διαφορετικοί μαθητές έχουν ή στοχεύουν σε διαφορετικά είδη γνώσης. Διαφορετικά είναι, επίσης, και τα είδη γνώσης που απαιτούν συγκεκριμένα είδη δραστηριοτήτων. Θα πρέπει, λοιπόν, να ταιριάζουμε την διαδικασία εκμάθησης με το κατάλληλο είδος διδασκαλίας.

3. Μεταγλώσσα – μεταγραμματική στο διδακτικό υλικό

Έχοντας ταυτίσει την ΚΓ με την μη εκπεφρασμένη γνώση της γλώσσας, μπορούμε να πούμε ότι πάντα η γραμματική αποτελεί, μεταξύ άλλων, το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού. Δίνοντας γλωσσικά εισερχόμενα στους μαθητές δίνουμε και γραμματική, με την ψυχολογική έννοια του όρου.

Άρα το αρχικό ερώτημα 'πρέπει να διδάσκουμε γραμματική' έχει, όπως είπε ο Corder (1973), δύο απαντήσεις,: ψυχολογικά η απάντηση είναι ΝΑΙ, αλλά γλωσσολογικά είναι ΙΣΩΣ.

Εισάγοντας τον όρο μεταγραμματική, αναφέρομαι στην γλωσσολογική αυτή έννοια της γραμματικής. Με την γραμματική (ή αλλιώς ψυχολογική γραμματική), η οποία πάντα περιλαμβάνεται στο διδακτικό υλικό, ο μαθητής της ξένης γλώσσας αποκτά την ικανότητα να παράγει γραμματικά εκφωνήματα. Με την μεταγραμματική (ή

γλωσσολογική γραμματική), την οποία δεν περιέχει πάντα το διδακτικό υλικό, ο μαθητής μαθαίνει τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας-στόχου.

Η απάντηση του Corder ήταν ΙΣΩΣ, όσο αφορά στην μεταγραμματική επειδή εδώ πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι στόχοι των μαθητών, που θα καθορίσουν το είδος της γνώσης το οποίο οι μαθητές θα χρειαστούν για την επίτευξη των στόχων τους. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών (ηλικία, προσωπικότητα, τρόπος εκμάθησης, υποδομή, κτλ). Παρά τις διαφορές αυτές όμως, πιστεύω ότι αυτό το ΙΣΩΣ είναι καλύτερα να επαναδιατυπωθεί ως ΝΑΙ, ΑΛΛΑ ΜΕ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΤΟ ΠΩΣ. Γιατί ναι στην μεταγραμματική: Η γνώση της γλώσσας μπορεί να είναι είτε ρητή, είτε άρρητη. Αυτή η τελευταία διάκριση είναι η πιο γνωστή στην βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με την διάκριση κατάκτησης και εκμάθησης της γλώσσας. Θα υιοθετήσω την άποψη ότι η ρητή γνώση μπορεί να μετατραπεί σε άρρητη και η εκμάθηση σε κατάκτηση - με την κατάλληλη εξάσκηση (strong interface position; McLaughlin 1978). Η διαδικασία κατάκτησης της Γ2 γίνεται περισσότερο συνειδητά κυρίως σε περιβάλλον τάξης, και αυτό το κύριο χαρακτηριστικό δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται (Mangana 1997). Ας δούμε, λοιπόν, τις συνέπειες που έχει αυτή η 'συνειδητή' φύση σε επίπεδο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Σε κάθε είδους διδακτικό υλικό περιλαμβάνονται κείμενα, ή / και δραστηριότητες παραγωγής λόγου στην ξένη γλώσσα. Με αυτά προσπαθούμε να αποκτήσουν οι μαθητές διαδικαστική, μη αναλυμένη, μη εκπεφρασμένη γνώση της γλώσσας. Το πρόβλημα, όμως, που τίθεται είναι, πώς μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι οι μαθητές δεν θα φτιάξουν τους δικούς τους κανόνες, τις δικές τους κατηγοριοποιήσεις, άρρητα και ασυνείδητα; Η φύση της διαγλώσσας απαιτεί συστηματοποίηση, άρα είναι αναπόφευκτο οι μαθητές να φτιάχνουν γραμματικούς κανόνες. Έτσι, όμως, ο κίνδυνος της πρόωρης απολίθωσης γίνεται εντονότερος. Όποιος πάλι ισχυρίζεται ότι η μεταγραμματική μπορεί να δοθεί σε πιο προχωρημένα στάδια γλωσσικής επάρκειας, θα πρέπει να έχει κατά νου ότι είναι εξίσου δύσκολο να διαγραφούν οι παλιοί -λάθος- κανόνες και να εδραιωθούν οι νέοι (πρβ. Johnson 1994).

Ο σχηματισμός δηλωτικής, αναλυμένης γνώσης συντελεί στην εκμάθηση της γλώσσας. Ακόμα και αν εξωτερικές δηλωτικές αναπαραστάσεις κανόνων εσωτερικεύονται διαφορετικά από τους μαθητές (ibid.), παραμένουν βοηθήματα στην διδασκαλία (Rutherford 1987): στηριζόμενοι σε αυτούς, οι μαθητές θα μπορέσουν να τροποποιήσουν τους 'λάθος κανόνες' τους, να ξεπεράσουν τα διάφορα ενδιάμεσα στάδια του διαγλωσσικού συνεχούς και να φτάσουν συντομότερα σε μια γλωσσική πλήρωση που θα είναι πιο κοντά στη γλώσσα-στόχο.

Επομένως, η μεταγραμματική είναι απαραίτητη για κάθε μαθητή. Θα πρέπει, όμως να προσέξουμε, ως δημιουργοί ή χρήστες του διδακτικού υλικού, ώστε η διδασκαλία της να μην γίνει αυτοσκοπός: η μεταγραμματική είναι βοήθημα για την κατάκτηση της γλώσσας και όχι στόχος της διδασκαλίας.

Οι γραμματικοί κανόνες μπορούν να διδαχτούν με ή χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας.

Με τον όρο αυτό εννοούμε τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε για τη γλώσσα, για να την αναλύσουμε και να την περιγράψουμε. Πρόκειται δηλαδή για ‘γραμματικούς όρους’, π.χ. *ενεστώτας, ενικός-πληθυντικός, υποκείμενο-αντικείμενο*, κτλ.

Αν και έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η μεταγλώσσα δυσκολεύει ενίοτε τους μαθητές, ή ότι επιβαρύνει την διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης με πρόσθετες πληροφορίες, στην πραγματικότητα αυτό που μπορεί να είναι προβληματικό δεν είναι παρουσίαση της μεταγραμματικής και της μεταγλώσσας, αλλά ο τρόπος παρουσιάσής τους: όπως διαφορετικά είναι τα κείμενα και οι δραστηριότητες που δίνουμε στα παιδιά από αυτά που απευθύνονται σε ενήλικες, έτσι θα πρέπει και η μεταγραμματική να παρουσιάζεται διαφορετικά σε παιδιά, διαφορετικά σε ενήλικες, αλλιώς σε ακαδημαϊκού τύπου μαθητές και αλλιώς σε μαθητές που δεν έχουν ξαναμπει σε τάξη ξένης γλώσσας. Έτσι όχι μόνο δεν θα δυσκολέψει αλλά θα διευκολύνει τους μαθητές, κάνοντας τα γλωσσικά εισερχόμενα πιο κατανοητά. Λέγοντας ότι θα διδάχτούν ‘διαφορετικά’ αναφέρομαι όχι μόνο στο *πώς* αλλά και στο *τι*. Ο Sharwood-Smith (1991) παρατηρεί ότι η εστίαση στη μορφή περιλαμβάνει πολλές διαβαθμίσεις τόσο ως προς την ποσότητα, όσο ως προς την ποιότητα.

3.1. Ποσότητα και ποιότητα

Αναπτύσσοντας την παρατήρησή του αυτή, ας ξεκινήσουμε την προσέγγισή μας από την ποιότητα της μεταγλώσσας / μεταγραμματικής στο διδακτικό υλικό.

Η μεταγραμματική και η μεταγλώσσα μπορούν να δίνονται σε μικρό βαθμό όταν πρόκειται για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (π.χ. παιδιά, ενήλικες που δεν έχουν προηγούμενη γνώση ή / και ενδιαφέρον). Επίσης και στα πρώτα επίπεδα δίνονται μόνο οι πολύ βασικοί κανόνες, όπως για παράδειγμα κανόνες για τον σχηματισμό του μέλλοντα από το θέμα του αορίστου, με τη χρήση της βασικής μεταγλώσσας.

Η μεταγλώσσα -όπως επίσης και η μεταγραμματική- θεωρείται απαραίτητη, επειδή βοηθά τους μαθητές να κατηγοριοποιούν και να συστηματοποιούν την διαδικαστική γνώση που αποκτούν. Η αναλυμένη αυτή γνώση μέσω της εξάσκησης θα μπορέσει να μετατραπεί σε αυτοματοποιημένη, και η εκμάθηση σε κατάκτηση. Ειδικότερα, η μεταγραμματική και η μεταγλώσσα βοηθούν στο σωστότερο ‘χτίσιμο’ του νοητικού τους λεξικού, παρέχοντας τις απαραίτητες κατηγορίες, βάσει των οποίων θα γίνουν οι καταχωρήσεις και οι διακρίσεις του προς αποθήκευση λεξιλογίου.

Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι ποια είναι, αυτή η βασική μεταγραμματική και μεταγλώσσα. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται στο παράρτημα ένας πίνακας (Πίνακας 1) με τα βασικά στοιχεία που μπορούν να δοθούν στα πρώτα επίπεδα.

Μεταγλώσσα

γράμματα του αλφαβήτου
 φωνήεν, σύμφωνο
 τόνος
 πρόταση
 υποκείμενο, αντικείμενο
 πτώσεις
 ονομαστική, αιτιατική, γενική
 γένος
 αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο
 ενικός, πληθυντικός αριθμός
 πρόσωπο
 άρθρο
 ουσιαστικό
 επίθετο
 αντωνυμία
 πρόθεση
 επίρρημα
 ρήμα
 χρόνος
 (ενεστώτας, μέλλοντας, αόριστος)
 έγκλιση (οριστική,
 προστακτική, υποτακτική)

Μεταγραμματική

ονομασίες, σχέσεις γραφής και προφοράς
 προφορά, καταλήξεις NE
 η σημασία και ο ρόλος του στα NE
 τι σημαίνει πρόταση στη γραμματική
 σημασία, μορφή & λειτουργία
 τι είναι οι πτώσεις στη γραμματική
 τρόποι διάκρισης (μορφή) & λειτουργία
 τι είναι το γένος στη γραμματική
 τρόποι διάκρισης, μορφή & χρήση
 τι σημαίνει και πώς πραγματώνεται η διάκριση
 τι ονομάζουμε πρόσωπο στη γραμματική
 τι είναι το άρθρο (μορφή & λειτουργία)
 τι είναι τα ουσιαστικά (μορφή & χρήση)
 τι είναι τα επίθετα (μορφή & χρήση)
 τι είναι οι αντωνυμίες (μορφή & χρήση)
 τι είναι οι προθέσεις (χρήση)
 χρήση & σχηματισμός (από επίθετα)
 τι είναι τα ρήματα (μορφή & χρήση)
 ο χρόνος στη γραμματική της NE και
 βασικές χρονικές βαθμίδες
 τι είναι η έγκλιση
 (μορφή & λειτουργία)

Πίνακας 1: Βασική μεταγλώσσα & μεταγραμματική

Πώς, όμως, θα πρέπει να δίνονται τα παραπάνω; Όταν απευθυνόμαστε σε παιδιά, η μεταγραμματική θα πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο ελκυστικό, ευχάριστο, περισότερο σαν παιχνίδι, μέσω εικόνων, όχι μόνο για να εντυπωθεί καλύτερα στην μνήμη τους, αλλά και για να τα προσελκύσει αρχικά.

Η διατύπωση των κανόνων θα πρέπει να γίνεται απλά με πολλά παραδείγματα - και αυτό ισχύει όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες, μη-ακαδημαϊκού τύπου, αλλοδαπούς μαθητές. Η μεταγλώσσα, συνδεδεμένη με την γλώσσα, γίνεται σαφής μέσα από εμφανή σχεδίαση, εικόνες, παραδείγματα, κτλ.

Εφόσον μεταγλώσσα και μεταγραμματική δεν αποτελούν στόχο της διδασκαλίας, μπορούν να δίνονται «εκτός ροής», δηλαδή σε παραρτήματα, υποσημειώσεις, δίπλα από το κείμενο ή μια σχετική δραστηριότητα. Το καλύτερο θα ήταν οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργούσαν τους κανόνες, τα μορφολογικά παραδείγματα, σε συνεργασία μεταξύ τους και με την βοήθεια των δασκάλων τους, αφού επεξεργάζονταν τα γλωσσικά εισερχόμενα που έλαβαν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Η κατάκτηση της ξένης

γλώσσας γίνεται κατά κύριο μέρος συνειδητά. Οι μαθητές τις περισσότερες φορές είναι εγγράμματοι, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο κατάκτησης. Δίνοντάς τους την μεταγραμματική τους βοηθάμε να κατανοήσουν την δομή της γλώσσας και τα εισερχόμενα. Όταν, όμως, οι ίδιοι συνάγουν την μεταγραμματική οι κανόνες της μεταγλώσσας τους διαμορφώνονται σωστότερα, καθώς η συμμετοχή τους στη διαδικασία κατάκτησης είναι ενεργητική, εφόσον δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, παπαγάλοι κανόνων, αλλά δημιουργοί της μεταγραμματικής.

Ο Widdowson (1990) χαρακτήρισε την γραμματική ως δύναμη που ελευθερώνει. Είναι στο χέρι των διδασκόντων και των δημιουργών εκπαιδευτικού υλικού να αξιοποιήσουν αυτή την δύναμη και να διευκολύνουν τον δρόμο της γλωσσικής κατάκτησης που ακολουθούν οι μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

- Bialystok, E. (1990):** Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 2: 157-68.
- Cook, V. J. (1991):** *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Corder, S.P. (1973):** *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
- _____ (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Cambridge: CUP.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982):** *Language Two*. New York: OUP.
- Ellis, R. (1990):** *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. (1994):** Teaching declarative and procedural knowledge. Στο *Grammar and the Language Teacher*. Bygate, M., A. Tonkyn & E. Williams (eds) 1994: 121-31.
- Krashen, S. (1981):** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- _____ (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- _____ (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Mangana, A. (1997):** The conscious nature of instructed second language acquisition: implications for the teaching of grammar. Project for the M.Sc. in Applied Linguistics. Supervisor: A.P.R. Howatt. University of Edinburgh: Department of Applied Linguistics.

- McLaughlin, B. (1978):** The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning* 28: 309-32.
- Rutherford, W. & M. Sharwood-Smith (1985):** Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6,3: 274-82.
- Rutherford, W. (1987):** *Second Language Grammar Learning and Teaching*. London: Longman.
- Sharwood-Smith, M. (1991):** Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Acquisition* 15: 165-79.
- Widdowson, H. G. (1990):** *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Η Δεξιότητα της Ανάγνωσης υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας

Μήτσης Ναπολέον Σπ.

Η ικανότητα των ομιλητών να αντιλαμβάνονται και να παράγουν μηνύματα δομημένα, σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας ενός συγκεκριμένου κώδικα επικοινωνίας, συνιστά το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης και πολυσύνθετης διαδικασίας, στην οποία λαμβάνουν μέρος δυο ειδών παράγοντες: οι δεξιότητες και η γνώση στοιχείων του γλωσσικού συστήματος. Η εσωτερικευση, όμως, οποιουδήποτε στοιχείου του συστήματος, για να μετατραπεί σε πραγματική γλωσσική κατάρκτηση, πρέπει να λάβει τη μορφή δεξιότητας. Γνώση γλωσσική που δεν μετατρέπεται αυτομάτως σε δεξιότητα, έχει απλώς εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα και δεν συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και των γλωσσικών δεξιοτήτων υπάρχει μια διαλεκτική σχέση, στα πλαίσια της οποίας ο καθένας από τους δυο αυτούς τομείς επηρεάζει και επηρεάζεται, τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τον άλλον με αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση και διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα.

Αντιμετωπίζοντας κανείς το συγκεκριμένο θέμα υπό την προοπτική αυτή, εύκολα αντιλαμβάνεται ότι τόσο η απόκτηση και βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και η γνώση του συστήματος της γλώσσας δεν επιτυγχάνονται και, κατ' επέκτασιν, δεν διδάσκονται μεμονωμένα και ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Άλλωστε, το γεγονός αυτό συνιστά και μια από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να διδάσκουμε αποκλειστικά και μόνον γραφή ή λεξιλόγιο κλπ, αλλά λίγο-πολύ ασκούμε, κατά τη διδασκαλία, όλους τους γλωσσικούς τομείς δίνοντας κάθε φορά την έμφαση σε έναν από αυτούς, μόνον για λόγους μεθοδολογικούς. Και μετά τη διευκρίνιση αυτή, ερχόμαστε στο κυρίως θέμα της σημερινής μας εισήγησης που είναι η δεξιότητα της ανάγνωσης. Η επιλογή της συγκεκριμένης δεξιότητας έγινε για δυο βασικούς λόγους: πρώτον, γιατί είναι μια δύσκολη, από διδακτικής πλευράς, δεξιότητα και δεύτερον, γιατί συνιστά έναν τομέα ο οποίος δεν φαίνεται, κατ' αρχήν, να έχει στενή σχέση με την τρέχουσα έννοια της επικοινωνίας. Η ανάγνωση ανήκει στην κατηγορία των προσηληπτικών δεξιοτήτων, όπως και η ακρόαση. Επειδή, όμως, το διάβασμα πραγματοποιείται με σιωπηρό και γρήγορο τρόπο, είναι φυσικό ότι ένας ικανός αναγνώστης έχει τη δυνατότητα, μέσα στα ίδια χρονικά περιθώρια, να έρθει σε επαφή με πολύ μεγαλύτερες ποσότητες γλωσσικού υλικού μέσω της ανάγνωσης, παρά μέσω της ακρόασης.

Επομένως, ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της ΕΔ/ΞΓ (Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας) θα πρέπει να είναι η επιδίωξη να καταστήσουμε τους μαθητές μας αυτόνομους αναγνώστες οι οποίοι θα μπορούν να διαβάζουν, άρα και να αντιλαμβάνονται, οποιαδήποτε μορφή σύγχρονου γραπτού ελληνικού λόγου συναντήσουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Και στην προκειμένη περίπτωση, το βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι το ακόλουθο: "Ποιά είναι η περισσότερη αποτελε-

σματική μέθοδος, ποιός είναι ο σωστός τρόπος που θα μας επιτρέψει να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στο να αποκωδικοποιούν με ευκολία μηνύματα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα;”

Πριν επιχειρήσουμε κάποια απάντηση στο ερώτημα αυτό, οφείλουμε προηγουμένως να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, να επισημάνουμε τις ιδιαιτερότητές του και, εν συνεχεία, να εξετάσουμε τους τρόπους αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν πολλές και σημαντικές διαφορές μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας. Οι μαθητές μας, κατά κανόνα, γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα και, επομένως, είναι ως ένα βαθμό εξοικειωμένοι με τις βασικές ιδιότητες του γραπτού λόγου. Παρ’ όλα αυτά, πρέπει να έχουμε υπ’ όψιν ότι το ελληνικό αλφάβητο είναι μοναδικό και ότι, κατά συνέπειαν, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα αντιμετωπίσει αρχικά ορισμένες δυσκολίες τις οποίες οφείλουμε να ξεπεράσουμε με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο.

Αναφερόμενοι στον γραπτό λόγο, θα λέγαμε ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του είναι τα ακόλουθα:

(I) *Η διάρκεια.* Σε αντίθεση με τον προφορικό, που έχει στιγμιαία διάρκεια και χρήση, ο γραπτός λόγος είναι από τη φύση του προορισμένος να διατηρείται στον χρόνο και, επομένως, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επανέρχεται, όσες φορές κρίνει σκόπιμο, και να μελετά ξανά και ξανά τμήματα του κειμένου ή και ολόκληρο το κείμενο.

(II) *Η άνεση της αντίδρασης.* Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το προηγούμενο, είναι ότι η ίδια η φύση του γραπτού μηνύματος επιτρέπει στον αναγνώστη να το αποκωδικοποιεί με τον δικό του τρόπο και σύμφωνα με τους προσωπικούς του ρυθμούς. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την ακρόαση κατά την οποία είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί τον ρυθμό και την ταχύτητα του συνομιλητή του, εδώ μπορεί να διαβάξει με άνεση και να κινείται σύμφωνα με τον δικό του βηματισμό.

(III) *Η απόσταση.* Το γραπτό μήνυμα προορίζεται για κάποιον ή κάποιους αναγνώστες που δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του πομπού, αλλά σε κάποια, σημαντική συνήθως, απόσταση από αυτόν. Η απόσταση αυτή μεταξύ πομπού και δέκτη, μπορεί να εκτείνεται σε δυο διαστάσεις, στη διάσταση του χώρου και στη διάσταση του χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση του γραπτού λόγου, ο αναγνώστης είναι υποχρεωμένος να αποκωδικοποιεί μηνύματα που έχουν συνταχθεί σε άλλο περιβάλλον ή, ακόμη, και σε διαφορετική εποχή, χωρίς να έχει στη διάθεσή του κανένα άλλο στοιχείο, πέρα από το ίδιο το γραπτό κείμενο. Επομένως, ο γραπτός λόγος δεν σχετίζεται με άμεσα περιστασιακά δεδομένα και το γεγονός αυτό καθιστά πιο δύσκολη τη διαδικασία της ανάγνωσης.

(IV) *Η συστηματικότητα.* Το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος λειτουργεί εκτός περιβάλλοντος, αναγκάζει τον συντάκτη να είναι πιο σαφής, πιο λεπτομερειακός και να περιλαμβάνει στο μήνυμά του όλα εκείνα τα στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα, ώστε αυτό να καθίσταται κατανοητό. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που συμπληρώ-

νεται με τον επιτονισμό, τις κινήσεις του σώματος και τα δεδομένα του περιβάλλοντος, το γραπτό μήνυμα δεν διαθέτει άλλα στοιχεία πέρα από τον εαυτό του. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος, για να γίνει κατανοητός, οφείλει να είναι πληρέστερος, απαιτητικότερος και συστηματικότερος από τον προφορικό. Για τον λόγο αυτόν, το γραπτό κείμενο είναι πάντοτε πιο οργανωμένο, πιο σύνθετο και πιο πολύπλοκο από τον προφορικό λόγο. Όλα αυτά καθιστούν την ανάγνωση μια δύσκολη υπόθεση, γιατί απαιτείται να υπάρχουν από την πλευρά του αναγνώστη όλες οι αντίστοιχες προϋποθέσεις κατανόησης.

(V) *Η τυπικότητα.* Ο γραπτός λόγος, εν σχέσει προς τον προφορικό, διακρίνεται και για ένα άλλο χαρακτηριστικό, την τυπικότητά του. Με τον όρο *τυπικότητα* εννοούμε την ιδιότητα ενός κειμένου να εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία γραπτών μηνυμάτων, τα οποία διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Οι κατηγορίες αυτές που είναι γνωστές ως *είδη ή τύποι κειμένων*, είναι πολυάριθμες και εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερη ποικιλία εν σχέσει προς τα αντίστοιχα είδη εκφωνημάτων του προφορικού λόγου. Το καθένα από τα είδη αυτά διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και, επομένως, ο επαρκής αναγνώστης είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον τύπο ενός κειμένου, να το εντάξει στην αντίστοιχη κατηγορία και να αναζητήσει σ' αυτό ανάλογη πληροφόρηση. Δηλαδή, ο σωστός αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει αυτόματα ένα άρθρο εφημερίδας, μια πρόσκληση σε γάμο, μια ευχετήρια κάρτα, μια επιστολή, μια αίτηση, ένα διήγημα, έναν τιμοκατάλογο εστιατορίου, ένα πρόγραμμα τηλεοράσεως, ένα τηλεγράφημα κλπ, να τα εντάξει στις αντίστοιχες κατηγορίες κειμένων και να βρει εύκολα τις πληροφορίες που αναζητεί. Αν π.χ. βρίσκεται στο εστιατόριο και θέλει να μάθει την τιμή ενός κρασιού, δεν θα ανοίξει μια εφημερίδα ή ένα μυθιστόρημα αλλά τον τιμοκατάλογο του καταστήματος και, μάλιστα, θα πάει κατ' ευθείαν στη σελίδα ή τη στήλη που περιλαμβάνονται τα "ποτά".

Αυτά είναι σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Όπως συμβαίνει και με τους υπόλοιπους τομείς, η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν πρέπει να έχει απλώς διδακτικό χαρακτήρα, αλλά να προσεγγίζει τη φυσιολογική αναγνωστική διαδικασία. Στόχος της προσπάθειάς μας θα πρέπει να είναι η συστηματική άσκηση των μαθητών, ώστε να καταστούν σταδιακά επαρκείς αναγνώστες. Για να επιτύχουμε όμως τον επιδιωκόμενο στόχο, θα πρέπει να έχουμε υπ' όψιν τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης ως διαδικασίας που αποκτάται και πραγματώνεται με φυσιολογικό τρόπο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

(I) *Η επιλογή.* Στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι διαβάζουν κάτι, όταν χρειάζεται να ικανοποιήσουν μια ανάγκη και υπό την προϋπόθεση ότι το επιθυμούν οι ίδιοι. Το διάβασμα, γενικά, δεν επιβάλλεται αλλά συνιστά μια προσωπική επιλογή, πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα διαλέγουν, συνήθως, τα κείμενα που πρόκειται να διαβάσουν. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης που θέλει να ενημερωθεί για τις τιμές του χρηματιστηρίου και για την κίνηση των μετοχών, θα κάνει τις ακόλουθες επιλογές:

1. Θα επιλέξει ένα από τα διάφορα είδη των εντύπων που ασχολούνται με το θέμα (περιοδικό, εφημερίδα, φυλλάδιο κλπ).
2. Θα επιλέξει ένα συγκεκριμένο έντυπο μεταξύ πολλών ομοίων που έχει στη διάθεσή του (π.χ. αφού αποφασίσει να πάρει τη σχετική πληροφόρηση μέσω εφημερίδας, θα επιλέξει την εφημερίδα α' και όχι μια από τις εφημερίδες β', γ', δ', κλπ).
3. Δεν θα μελετήσει, πιθανόν, ολόκληρη την εφημερίδα α', αλλά θα επιλέξει τη συγκεκριμένη στήλη ή τις στήλες που τον ενδιαφέρουν.

(II) *Ο σκοπός.* Ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο, γιατί έχει κάποιο σκοπό. Ποτέ δεν διαβάζει κάτι χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος. Οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο καταφεύγει στην ανάγνωση είναι συνήθως: *Η πληροφόρηση* (π.χ. εφημερίδα, πίνακας αεροπορικών δρομολογίων κλπ.), *η απόκτηση γνώσεων και επίλυση αποριών* (π.χ. εγκυκλοπαίδεια, επιστημονικό σύγγραμμα κλπ.), *η ψυχαγωγία* (π.χ. νουβέλες, ανέκδοτα κλπ) και *η αντιμετώπιση πρακτικών αναγκών* (π.χ. οδηγίες χρήσης ενός πλυντηρίου ρούχων, οδηγός μαγειρικής κλπ.).

(III) *Η ποσότητα.* Ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης ζωής είναι ότι κατακλυζόμαστε καθημερινά από πλήθος γραπτών μηνυμάτων, τα οποία δεν έχουν, συνήθως, σχέση με το κλασικό διάβασμα και τα οποία είμαστε σε μεγάλο βαθμό αναγκασμένοι να αποκωδικοποιούμε. Για παράδειγμα, οι αφίσες στους τοίχους, οι πινακίδες κυκλοφορίας, οι φίρμες των καταστημάτων, οι ονομασίες των οδών, τα διαφημιστικά φυλλάδια, τα ονόματα στα κουδούνια των κατοικιών, οι λογαριασμοί, τα διάφορα αγγελτήρια, τα παντός είδους ειδοποιητήρια, οι ανακοινώσεις και πολλά άλλα, καθιστούν απαραίτητη για την αντιμετώπιση της καθημερινής ζωής την ικανότητα ευχερούς και ταχείας ανάγνωσης.

(IV) *Η σιωπηρή διαδικασία.* Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία που επιτελείται με σιωπηρό τρόπο. Η επικοινωνία του αναγνώστη με τον συντάκτη ενός κειμένου είναι ιδιωτική υπόθεση και για τον λόγο αυτόν πραγματοποιείται σε προσωπικό επίπεδο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση απαιτείται μόνο σε ορισμένες και πολύ συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως είναι π.χ. η διάλεξη, η εκφώνηση των ειδήσεων από τους παρουσιαστές της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου ή το διάβασμα κάποιου κειμένου σε άτομο που δεν βλέπει ή δεν γνωρίζει ανάγνωση και γραφή.

(V) *Η ταχύτητα.* Οι φυσιολογικοί αναγνώστες διαβάζουν πολύ γρήγορα. Η ταχύτητα της ανάγνωσης είναι, κανονικά, πολύ μεγαλύτερη από την ταχύτητα της ομιλίας και, κατά συνέπεια, στο ίδιο χρονικό διάστημα μπορούμε να δεχθούμε πολύ μεγαλύτερη ποσότητα γλωσσικής ύλης μέσω της ανάγνωσης, παρά μέσω της ακρόασης. Για τον λόγο αυτόν, ο αναγνώστης που διαβάζει μεγαλόφωνα ή που αρθρώνει (έστω και αν δεν ακούγεται) το γραπτό μήνυμα κατά τη στιγμή της ανάγνωσης, χαρακτηρίζεται σήμερα ως ανεπαρκής και η ανεπάρκειά του αυτή αποδίδεται σε κακή εκπαίδευση.

(VI) *Η εκμετάλλευση των συμφραζομένων.* Τα άτομα που διαβάζουν με φυσικό τρόπο, δεν χρησιμοποιούν λεξικά και γραμματικές κατά την ώρα της ανάγνωσης. Οι δυσκολίες που προκύπτουν, αντιμετωπίζονται με μια αυτόματη διαδικασία, σύμφωνα

με την οποία τα άγνωστα λεξικά και γραμματικά στοιχεία εντάσσονται στο πλαίσιο του ευρύτερου γλωσσικού περιβάλλοντος (συμφραζομένων) και ερμηνεύονται σύμφωνα με αυτό.

(VII) *Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.* Οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές και η επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής εξαρτάται κάθε φορά τόσο από τον στόχο της ανάγνωσης, όσο και από τη φύση του ίδιου του κειμένου. Για παράδειγμα, δεν διαβάζουμε με τον ίδιο τρόπο έναν πίνακα δρομολογίων του Οργανισμού Σιδηροδρόμων και ένα κύριο άρθρο εφημερίδας, αλλά ο τρόπος που προσεγγίζουμε καθένα από τα κείμενα αυτά, είναι διαφορετικός. Από το άλλο μέρος, δεν διαβάζουμε επίσης όλα τα άρθρα μιας εφημερίδας με τον ίδιο τρόπο. Αν π.χ. ένα άρθρο μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, θα το μελετήσουμε εξαντλητικά, ενώ σε κάποιο άλλο θα ρίξουμε απλώς μια ματιά.

Το θέμα των στρατηγικών ανάγνωσης είναι πολύ σημαντικό και για τον λόγο αυτόν θα επιμείνουμε περισσότερο, γιατί έχουμε τη γνώμη ότι μια σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να ασκεί συστηματικά τους μαθητές στην ανάπτυξη και χρήση των στρατηγικών αυτών, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. *Η επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων.* Η επαρκής ανάγνωση χαρακτηρίζεται από σαφή γνώση των στόχων που επιδιώκονται με αυτήν. Το άτομο που έχει ξεκάθαρους στόχους, γνωρίζει κάθε φορά τι επιδιώκει με το διάβασμά του, σε ποια σημεία θα επιμείνει και ποιες πληροφορίες θα ξεπεράσει. Επομένως, η σκόπιμη ανάγνωση συνιστά μια διαδικασία αποτελεσματική και ταυτόχρονα πολύ οικονομική, αφού με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα με την καταβολή της ελάχιστης δυνατής ενέργειας.

2. *Η σιωπηρή ανάγνωση.* Οι επαρκείς αναγνώστες διαβάζουν με σιωπηρό τρόπο και, για τον λόγο αυτόν, όσοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, πρέπει να αναπτύξουν σταδιακά τα χαρακτηριστικά της στρατηγικής αυτής. Αυτό είναι περισσότερο δύσκολο στο επίπεδο των αρχαρίων, ενώ όσο προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, τα πράγματα γίνονται ολοένα και πιο εύκολα. Δεν πρέπει, ίσως, να αναμένουμε ότι οι μαθητές που διδάσκονται την Ελληνική θα γίνουν ταχείς αναγνώστες, μόλις ξεπεράσουν το επίπεδο των αρχαρίων. Μπορούν, όμως, να βελτιώνονται βαθμιαία με τη χρήση ορισμένων αρχών, στις οποίες πρέπει να ασκούνται μεθοδικά από τον διδάσκοντα. Οι κυριότερες από τις αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Δεν πρέπει να “προφέρουν” τις λέξεις του κειμένου που διαβάζουν.
- Επιχειρούν να διακρίνουν κάθε φορά τμήματα λόγου μεγαλύτερα από τη λέξη και, κατά προτίμηση, λεκτικά σύνολα ή προτάσεις.
- Όταν συναντούν λέξεις άγνωστες, τις ξεπερνούν και προσπαθούν συναγάγουν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα (εκτός εάν πρόκειται για λέξεις-κλειδιά του κειμένου).

3. *Η αναζήτηση του γενικού νοήματος.* Πολλές φορές, ένα άτομο δεν επιθυμεί να μελετήσει εξαντλητικά κάποιο κείμενο, αλλά απλώς να πάρει μια γενική ιδέα για το περιεχόμενό του. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η λεγόμενη τεχνική της αναζήτησης του γενικού νοήματος (skimming). Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο αναγνώστης δεν μελετά λεπτομερειακά, αλλά διατρέχει με ταχύτητα ολόκληρο το κείμενο, συγκρατώντας από αυτό μόνο τα κύρια σημεία του. Η αναζήτηση του γενικού νοήματος έχει το πλεονέκτημα να ασκεί τους αναγνώστες στην επιδίωξη στόχων και στην συγκράτηση των βασικών σημείων ή νοημάτων ενός κειμένου.

4. *Η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών.* Ο αναγνώστης είναι μερικές φορές υποχρεωμένος να αναζητήσει μια συγκεκριμένη ή επί μέρους πληροφορία, η οποία συνυπάρχει μαζί με πολλές άλλες μέσα σε ένα κείμενο. Στην περίπτωση αυτή, όπως και στην προηγούμενη, δεν μελετά εξαντλητικά το κείμενο, αλλά το διατρέχει με ταχύτητα, ώσπου να βρει την πληροφορία που του χρειάζεται. Η διαδικασία αυτή, που είναι γνωστή ως τεχνική της αναζήτησης συγκεκριμένων πληροφοριών (scanning), μας είναι πολύ χρήσιμη στην καθημερινή ζωή αλλά και στην ερευνητική δραστηριότητα, γιατί μας διευκολύνει στο να αποσπούμε συγκεκριμένη ή επί μέρους πληροφορία μέσα από έναν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, χωρίς να είμαστε αναγκασμένοι να διαβάζουμε λεπτομερώς ολόκληρο το σχετικό κείμενο. Π.χ. η αναζήτηση μιας ημερομηνίας, ενός ονόματος, ενός ορισμού ή μιας βασικής έννοιας μέσα σε εκτεταμένο κείμενο απαιτεί τη χρήση της εν λόγω τεχνικής.

5. *Η σχηματοποίηση σχέσεων και η ομαδοποίηση εννοιών και γεγονότων.* Μερικές φορές, ο αναγνώστης “χάνεται” μέσα στο πλήθος των πληροφοριών που περιέχει κάποιο κείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές, η σχηματική απόδοση ή αναπαράσταση σχέσεων και η ομαδοποίηση γεγονότων ή εννοιών τον βοηθούν να οργανώσει την παρεχόμενη πληροφορία και να βάλει κάποιου είδους τάξη στο εμφανιζόμενο “χάος”. Πρόκειται για μια πολύ διαδεδομένη και χρήσιμη τεχνική, που μπορεί να φανεί ωφέλιμη σε πολλές περιστάσεις της ζωής μας και στην οποία πρέπει να ασκούμε τους μαθητές μας, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

6. *Η εικασία.* Ο αναγνώστης βρίσκεται πολύ συχνά αντιμέτωπος με άγνωστα στοιχεία, των οποίων πρέπει να “μαντεύει” τη λειτουργία, τη σημασία ή τη χρήση, συνάγοντάς την από τα γενικότερα νοήματα του κειμένου. Η διαδικασία αυτή που είναι γνωστή ως τεχνική της εικασίας (guessing) είναι πολύ χρήσιμη στην ανάγνωση ξενόγλωσσων κειμένων, όπου η συχνότητα της εμφάνισης τέτοιων στοιχείων (π.χ. αγνώστων λέξεων ή φράσεων, εκφράσεων με βιωματικό ή πολιτιστικό περιεχόμενο, ιδιωματισμών κ.ά.) είναι πολύ μεγάλη. Οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν κατάλληλα, ώστε στις περιπτώσεις αυτές να μην κάνουν τυχαίες αλλά βάσιμες υποθέσεις που θα στηρίζονται στις διαθέσιμες ενδείξεις και στην εμπειρία τους. Π.χ. αν ένας μαθητής συ-

ναντήσει τη λέξη *υπερεντατικός* της οποίας δεν γνωρίζει τη σημασία, αλλά είναι υποχρεωμένος να τη συναγάγει, τότε πρέπει να στηριχτεί:- Στα συμφραζόμενα.- Στο πρόθημα *υπερ-* το οποίο στην Ελληνική έχει την έννοια της υπερβολής.- Στην κατάληξη *-ικός* που στην προκειμένη περίπτωση του δίνει την πληροφορία ότι πρόκειται για επίθετο. Και- Στην ετυμολογία της λέξης (< *εν* + *τείνω*) η οποία θα τον οδηγήσει στα ομόρριζα *τάση, τείνω (παρτείνω, εκτείνω), τεταμένος* κλπ.

Τόσο τα χαρακτηριστικά, όσο και οι στρατηγικές στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πριν, αφορούν την ανάγνωση ως φυσιολογική διαδικασία η οποία, πολύ συχνά, διαφοροποιείται από την ανάγνωση που γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας και η οποία έχει καθαρά διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, οι μαθητές διαβάζουν πολλές φορές κάποιο κείμενο στην τάξη, όχι επειδή τους αρέσει ή επειδή το θέλουν, αλλά επειδή υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο και, επομένως, είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν.

Για να πάρει, λοιπόν, η διαδικασία της ανάγνωσης έναν χαρακτήρα περισσότερο φυσιολογικό, ώστε να γίνει μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, είναι ανάγκη να εφαρμόσουμε κατά τη διδασκαλία ορισμένες αρχές, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

(I) *Η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων.* Για να καταστήσουμε την ανάγνωση μια ευχάριστη διαδικασία που θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι ανάγκη να δημιουργούμε σ' αυτούς εσωτερικά κίνητρα. Αυτό θα το επιτύχουμε προπάντων με την επιλογή των κατάλληλων κειμένων. Τα κείμενα που επιλέγουμε θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ηλικίας, στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχουν άμεση σχέση με τον κόσμο και την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Επιπλέον θα πρέπει να συνοπτολογίζουμε και τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές μας σπουδάζουν την ελληνική γλώσσα και να εστιάζουμε τις επιλογές μας και προς αυτή την κατεύθυνση.

(II) *Η χρήση αυθεντικών κειμένων.* Τα κείμενα που δίνουμε στους μαθητές μας πρέπει να είναι αυθεντικά και, κατά κύριο λόγο, χρηστικά. Το αυθεντικό κείμενο διαθέτει το μέγα πλεονέκτημα ότι εξυπηρετεί ανάγκες της καθημερινής ζωής και σχετίζεται με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας για τις οποίες, άλλωστε, και έχει παραχθεί. Οι ιδιότητές του αυτές το καθιστούν ελκυστικό, λειτουργικό και ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία σωστού γλωσσικού αισθήματος από της πλευράς των μαθητών μας.

(III) *Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.* Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται και να ασκούνται στην ανάπτυξη και χρήση κατάλληλων στρατηγικών ανάγνωσης, τις κυριότερες από τις οποίες έχουμε ήδη αναφέρει.

(IV) *Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε διαδοχικές φάσεις.* Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις: α) τη φάση πριν από την ανάγνωση, β) τη φάση της ανάγνωσης και γ) τη φάση μετά την ανάγνωση. α. *Πριν από την ανάγνωση.* Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο διδάσκων οφείλει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του, ώστε να κατανοήσουν εύκολα το περιεχόμενο του κειμένου που θα μελετήσουν στη συνέχεια. Για να το επιτύχει αυτό είναι αναγκαίο:

- Να τους εξηγήει εκ των προτέρων τη σημασία ορισμένων νέων λέξεων που θα συναντήσουν στο κείμενο και οι οποίες κρίνονται απολύτως απαραίτητες για την κατανόσή του.
- Να κάνει μια σύντομη εισαγωγή στο κείμενο. Η εισαγωγή αυτή θα εκπληρώνει δυο στόχους: Πρώτον θα ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με το γενικό περιεχόμενο του κειμένου, για να τους δημιουργεί αντίστοιχες προσδοκίες και δεύτερον θα τους κινεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον, ώστε να θέλουν να μελετήσουν το κείμενο.
- Να δίνει ορισμένες κατευθυντήριες ερωτήσεις (προφορικές ή γραπτές) τις οποίες οι μαθητές θα έχουν κατά νου, όταν διαβάζουν το κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές (που είναι συνήθως δυο έως τρεις το πολύ) έχουν τους εξής στόχους:
 - (i) Να αποτελέσουν για τους μαθητές αφορμή να διαβάσουν το κείμενο, αφού με τις ερωτήσεις αυτές θα έχουν κάποιο λόγο να το κάνουν.
 - (ii) Να εστιάσουν την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία του κειμένου κατά τρόπο ώστε, μετά την πρώτη ανάγνωση, να έχουν σχηματίσει μια πρώτη γενική ιδέα για το περιεχόμενό του.

β. *Κατά την ανάγνωση.* Αφού τελειώσει η φάση που προηγείται της ανάγνωσης, οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο, στο πλαίσιο ενός προκαθορισμένου χρόνου. Κατά την ανάγνωση καλόν είναι να κρατούν και κάποιες σημειώσεις, σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου και με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν.

γ. *Μετά την ανάγνωση.* Κατά την τελευταία φάση, δηλαδή κατά τη φάση που διαδέχεται την ανάγνωση, ο διδάσκων απευθύνει στους μαθητές διάφορες ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο που μελέτησαν ή τους αναθέτει ορισμένες δραστηριότητες, αποβλέποντας στην ικανοποίηση δυο βασικών στόχων:

- (i) Να βελτιώσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης, ανατρέχοντας σε διάφορα σημεία του κειμένου και επιχειρώντας να αντιληφθούν τα επιμέρους νοήματά του. Και
- (ii) Να ενισχύσουν τη γλωσσική τους ικανότητα, εστιάζοντας κάθε φορά την προσοχή τους σε νέο λεξιλόγιο και νέες γραμματικές δομές, δηλαδή στα στοιχεία εκείνα του συστήματος που προβλέπεται να διδαχθούν κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι η σύγχρονη επικοινωνιακή αντίληψη δεν αντιμετωπίζει πλέον την ανάγνωση των κειμένων ως παθητική, αλλά ως δημιουργική δεξιότητα η οποία, αν καλλιεργηθεί σωστά, όχι μόνο θα συμβάλει στην ευχερέστερη και ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και θα διευκολύνει την εσωτερίκευση και αφομοίωση των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού ο οποίος, ως γνωστόν, εκφράστηκε και διαδόθηκε μέσα από γραπτά κείμενα.

Άλλωστε, όπως δείχνουν οι εξελίξεις, ο κόσμος που προβάλλει με την έλευση του νέου αιώνα δεν φαίνεται πως θα στηρίζεται τόσο στην εικόνα, όσο στο γραπτό κείμενο (internet κλπ) και αυτό μας υποχρεώνει να αναζητήσουμε νέους και προσφορότερους τρόπους με τους οποίους θα διαμορφώσουμε επαρκείς αναγνώστες του ελληνικού λόγου.

Βιβλιογραφία**Α΄ Ελληνική**

Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν (1996): *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας.* Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα.

Κλαίρης Χ.-

Μπαμπινιώτης Γ. (1996): *Γραμματική της ΝΕ. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. Ι το όνομα.* Ελληνικά Γράμματα-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1995): *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Gutenberg-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1996): *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη.* Gutenberg-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1998): *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.* Gutenberg-υπό έκδοση.

Μπαμπινιώτης Γ. (1980): *Θεωρητική γλωσσολογία.* Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. (1994): *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον.* Gutenberg-Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. (1994): *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις.* Gutenberg-Αθήνα.

Τοκατλίδου Β. (1986): *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Οδυσσέας-Αθήνα.*

Τομπαΐδης Δ. (1992): *Διδασκαλία ΝΕ Γλώσσας.* Βάνιας-Θεσσαλονίκη.

Χαραλαμπίδης Χριστοφ. (1994): *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας.* Γεννάδειος Σχολή-Αθήνα.

Β΄ Ξένη

Brown D.H.(1987): *Principles of language learning and teaching.* Prentice Hall inc.- New Jersey.

Larsen-Freeman D. (1986): *Techniques and principles in language teaching.* Oxford University Press.

Littlewood W. (1981): *Communicative language teaching.* Cambridge University Press (CUP).

Richards J.C.-

Rodgers T.S. (1986): *Approaches and Methods I language teaching.* CUP.

Widdowson H.G. (1978): *Teaching language as communication.* Oxford University

**Προβλήματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής
ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας σε Σχολεία του Απόδημου Ελληνισμού
στα Πλαίσια μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Αθανασίου Λεωνίδα

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, σήμερα, στην εκπνοή του 20ου αιώνα, φαίνεται ότι βρίσκεται σε κρίσιμη καμπή¹. Τα μηνύματα που έρχονται από διάφορες χώρες δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι:

- Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας συρρικνώνεται προοδευτικά στα δημόσια σχολεία διαφόρων χωρών, με ποικίλες προφάσεις, κυρίως οικονομικές, από τις αμμόδιες αρχές.

- Μεγάλο ποσοστό μαθητών ελληνικής καταγωγής δεύτερης και τρίτης γενιάς δεν παρακολουθεί την ελληνική γλώσσα στα ημερήσια δημόσια σχολεία, είτε διότι δεν έχει πειστεί για την αναγκαιότητα της παρακολούθησης και γενικότερα για την αναγκαιότητα, που επιβάλλει αυτή τη μάθηση, είτε διότι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας όπου ζουν είναι επαρκής για επικοινωνία και σταδιοδρομία και δεν καθιστά αναγκαία τη μάθηση άλλης γλώσσας.

Με την εισήγηση αυτή και στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια που υπάρχουν θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα τρία ερωτήματα:

α. Είναι αναγκαία σήμερα η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στον απόδημο ελληνισμό και κυρίως από τα παιδιά 2ης και 3ης γενιάς και γιατί;

β. Μιλώντας για διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, πώς τελικά αντιλαμβανόμαστε αυτή τη διδασκαλία: ως μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα και γιατί;

γ. Ποια προβλήματα επηρεάζουν σήμερα τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στον απόδημο ελληνισμό και πώς θα μπορούσαν αυτά να αντιμετωπιστούν ή τουλάχιστον να περιοριστούν στο ελάχιστο;

Τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών τη θεωρούμε χρήσιμη, γιατί από αυτή θα αναδειχτούν ενδιαφέροντα θέματα και προβλήματα και οι σκέψεις για την αντιμετώπισή τους, ίσως φανούν χρήσιμες για όλους όσους σχετίζονται με το θέμα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις χώρες όπου ζουν απόδημοι Έλληνες.

1. Αναγκαιότητα που επιβάλλει τη διατήρηση της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας για τον απόδημο ελληνισμό

Όπως είναι ήδη γνωστό, ο απόδημος ελληνισμός είναι διάσπαρτος σε όλα τα πλάτη και μήκη της γης. “Η Ελλάδα ταξιδεύει, όλο ταξιδεύει” είπε ο Σεφέρης. Αριθμητι-

¹ Βλ. News letter “Ενημέρωση”, έκδοση “Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας”, Μάης, 1998, No 7 και 8.

κά ο ελληνισμός αυτός προσεγγίζει τα 4.000.000². Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 έως και τα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του 1970, η Ελλάδα έκανε ομαδική “εξαγωγή” ανθρώπινου δυναμικού. Βέβαια, μετανάστες Έλληνες σε άλλες χώρες και ηπείρους έχουμε σε όλη τη διάρκεια του 20ου αλλά και από τον προηγούμενο αιώνα.

Στις χώρες υποδοχής οι Έλληνες μετανάστες πήγαιναν με την προσδοκία ότι σύντομα θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Γι’ αυτό και όλες οι μεταναστεύσεις θεωρητικά είχαν προσωρινό χαρακτήρα. Η πραγματικότητα όμως διέψευδε αυτές τις προσδοκίες. Στις νέες τους πατρίδες, στην πλειοψηφία τους, κατόρθωσαν να “ριζώσουν”. Δημιούργησαν οικογένειες, σταδιοδρόμησαν, έκαναν περιουσίες και το όνειρο του γυρισμού για πολλούς, γινόταν όλο και πιο απόμακρο.

Οι χώρες στις οποίες κατέφυγαν οι Έλληνες ήταν και εξακολουθούν να είναι πολυεθνικές χώρες. Μερικές μάλιστα, όπως η Αυστραλία, είναι και δημιούργημα, κατ’ εξοχήν, των μεταναστών, με κάποιες εθνικές μειονότητες να κυριαρχούν ή να θέλουν να κυριαρχήσουν.

Η εγκατάσταση των πρώτων μεταναστών στις χώρες αυτές δεν ήταν καθόλου εύκολη και ανώδυνη. Έπρεπε να αγωνιστούν για να ζήσουν, αφού οι περισσότεροι δε γνώριζαν την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά κατόρθωσαν να επιβιώσουν και να δημιουργηθούν. Η διατήρηση της “μητρικής” τους γλώσσας και του πολιτισμού, (ιστορία-θρησκεία-ήθη και έθιμα-τραγούδια-χοροί, παραδόσεις κτλ.) τους βοήθησαν να σταθούν όρθιοι και να ξεπεράσουν ποικίλα προβλήματα. Ιδιαίτερα τους βοήθησε να αντισταθούν στο πρόβλημα της αφομοίωσης από πιο ισχυρές εθνικές μειονότητες όπως π.χ. η αγγλοσαξωνική στην Αυστραλία³. Τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα φρόντισαν να την μεταδώσουν στη συνέχεια και στα παιδιά τους και στα παιδιά των παιδιών τους. Έτσι δικαιολογείται το ότι ακόμα και σήμερα στις περισσότερες, τουλάχιστον, χώρες όπου ζουν Έλληνες μετανάστες, η ελληνική γλώσσα ομιλείται και διδάσκεται επίσημα, στο κρατικό σύστημα ή ανεπίσημα από ποικίλους άλλους φορείς.

Αν, όμως, η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας ήταν απαραίτητη για τη στήριξη των πρώτων μεταναστών στις νέες τους πατρίδες, εξακολουθεί άραγε αυτή να είναι αναγκαία και για τα άτομα της 2ης και 3ης γενιάς, τα οποία μιλούν πλέον άνετα την επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν και δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα όπως οι γονείς ή οι παππούδες τους; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη. Από τα δεδομένα της σύγχρονης ψυχολογίας και κοινωνιολογίας⁴ προκύπτει ότι:

- Η “μητρική” γλώσσα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής και πολιτισμικής

² Βλ. Αθανασίου, Λ., “Αυστραλοελληνικά εκπαιδευτικά θέματα”, έκδοση “Συνδέσμου Ηπειρωτών Μεμβούρνης”, Μεμβούρνη 1990.

³ Roberts, H. (ed) *Australians Immigration Policies*, U.M.A. Press, Perth 1972.

⁴ α) Emmitt, M-Pollock, J, *Language and Learning*, Oxford University Press Australia, Melbourne, 1991.

β) Fishman, J.A. “The Sociology of Language” in Giglioli (ed) “Language and Social Context”, Penguin, 1997.

γ) Elliot, A., *Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

ταυτότητας κάθε ατόμου.

- Είναι βασικό μέσο επικοινωνίας.
- Ομοιογενοποιεί τα μέλη μιας εθνικής ή πολιτισμικής κοινότητας.
- Παρέχει πολλές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό ενός λαού. Το ερώτημα είναι αν η νεοελληνική γλώσσα εξακολουθεί να είναι “μητρική” γλώσσα και για τα άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς και αν χρειάζεται η διατήρησή της για την επιβίωσή τους και για την “προστασία” τους από κινδύνους, όπως αυτούς που απειλούσαν τους γονείς ή τους παππούδες τους.

Αναμφίβολα μια τεκμηριωμένη απάντηση στο ερώτημα αυτό απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση και ανάλυση. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να υποστηρίξουμε ότι:

α. Ζούμε σε μια εποχή όπου πολλές χώρες, ακόμα και μικρές σε έκταση και πληθυσμό, όπως η Ελλάδα, μεταβάλλονται συνεχώς από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές. Για χώρες με μεταναστευτική πολιτική (Γερμανία, Σουηδία, Αγγλία, Βέλγιο, Αυστραλία, Αμερική, Καναδάς, κτλ.) η μεταβολή αυτή είχε αρχίσει 2-3 δεκαετίες νωρίτερα. Δεν έγινε εύκολα. Επιβλήθηκε, σχεδόν, από τις μειονότητες οι οποίες αντιστάθηκαν σθεναρά και με θυσίες στις αφομοιωτικές τάσεις που εκδηλώθηκαν στις δεκαετίες του 1950 και 1960 από τις κυρίαρχες εθνικές μειονότητες. Όσο διατηρείται αυτή η κατάσταση και ενισχύεται, τόσο απομακρύνονται σχέδια αφομοιωτικής πολιτικής και αμβλύνονται ρατσιστικές τάσεις, απ’ οπουδήποτε κι αν προέρχονται.

β. Οι μετανάστες σε διάφορες χώρες, έστω κι αν είναι 2ης ή 3ης γενιάς, ακόμα κι αν έχουν σταδιοδρομήσει οικονομικά, επαγγελματικά κτλ. δε γίνονται εύκολα αποδεκτοί από την κυρίαρχη μειοψηφία της χώρας που ζουν. Θα είναι πάντα οι “μετανάστες” με ή χωρίς επιθετικούς προσδιορισμούς, μειωτικούς τις περισσότερες φορές. Επομένως, έχουν ανάγκη να ξέρουν που ανήκουν, ποιες είναι οι ρίζες τους. Η διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας που κληρονόμησαν από τους γονείς τους θα τους βοηθήσει αποτελεσματικά στο να συνδεθούν με τις ρίζες αυτές και να νιώσουν την ικανοποίηση και τη σιγουριά που αυτή η σύνδεση επιφέρει. Έτσι, για να πάρουμε ως παράδειγμα τους απογόνους των Ελλήνων μεταναστών στην Αυστραλία, και τους απογόνους τους, μπορεί πολλοί από αυτούς να μη γίνονται δεκτοί ακόμα και σήμερα από την αγγλοσαξωνική μειοψηφία, στους κύκλους της, είναι, όμως, Αυστραλοί πολίτες ελληνικής καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζουν τις ρίζες τους και μέσα από αυτή την αναγνώριση αποκτούν την αίσθηση της υπερηφάνειας και της δύναμης που τους προσδίδει η καταγωγή τους.

γ. Η αναγνώριση της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας μιας χώρας είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου η επικοινωνία μεταξύ των λαών είναι ταχύτατη, οι αποστάσεις έχουν εκμηδενιστεί, ο πλουραλισμός σε ποικίλους τομείς είναι ευρύτατος κτλ. και ο κίνδυνος μιας εθνικής και πολιτισμικής “αλαζονείας”⁵ είναι ορατός πάντα. Εξάλλου, οι συμμαχίες και οι συνενώσεις που γίνονται σή-

⁵ Parekh, B., Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης” στο Modgil, S et al, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, επιμ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. και Π. Χαράμη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

μερα μεταξύ των κρατών σε ποικίλους τομείς, όπως π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, αυτή την πολυεθνική και πολυπολιτισμική φυσιογνωμία υποστηρίζουν και καλλιεργούν και αυτή την αλαζονεία επιδιώκουν να αποφύγουν.

δ. Η “μητρική” γλώσσα εκτός από βασικό μέσο επικοινωνίας είναι και φορέας ιστορικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών μηνυμάτων. Όσο περισσότερο διατηρείται αυτή σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική χώρα, τόσο πιο πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες θα παρέχει στα άτομα που τη χρησιμοποιούν αλλά και αντίστροφα.

Η διατήρηση, βέβαια, της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μεταναστών δε θα πρέπει να γίνεται σε βάρος της επίσημης γλώσσας της χώρας στην οποία αυτοί ζουν. Μια τέτοια αντίληψη θα μπορούσε να έχει επικίνδυνες επιπτώσεις όπως: να οδηγήσει τα άτομα σε επικοινωνιακή απομόνωση να τα στερήσει από τα σύγχρονα πολιτιστικά επιτεύγματα αλλά και τις σύγχρονες γνώσεις σε ποικίλους τομείς να δημιουργήσει άγχος και άλλα ψυχολογικά προβλήματα και να εμποδίσει τη διαμόρφωση μιας εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας, παράλληλα με τις επιμέρους εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες.

Πολυεθνική και πολυπολιτισμική χώρα δε σημαίνει χώρα “Βαβέλ”. Σημαίνει μια χώρα που έχει τη δική της εθνική και πολιτισμική φυσιογνωμία, τη δική της ιστορία και παράδοση και η οποία αποδέχεται την πολυμορφία, γιατί έτσι βοηθάει τα άτομα να γνωρίσουν ποικίλους τρόπου σκέψης και δράσης, διαφορετικούς τρόπους διαβίωσης ποικίλα ήθη και έθιμα διαφορετικές φιλοσοφίες για τη ζωή κ.ο.κ.

Η αξιοποίηση αυτών των πολυπολιτισμικών στοιχείων μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Μπορεί, για παράδειγμα, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, αρκέτά από τα στοιχεία αυτά να περάσουν στα αναλυτικά προγράμματα της επίσημης εκπαίδευσης μιας χώρας και να διδάσκονται ως μέρος τους σχολικού προγράμματος. Μπορεί, επίσης, να ενισχυθούν από την πολιτεία, με πολλούς τρόπους, και οι μειονότητες να διατηρήσουν τη γλώσσα και την πολιτισμική τους κληρονομιά, χωρίς αυτό να σημαίνει άρνηση εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποδοχής του πολιτισμού της, κ.ο.κ.

2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων “μητρική, δεύτερη, και ξένη” γλώσσα, που σχετίζεται με το δεύτερο ερώτημα, είναι απαραίτητος, γιατί: α) ακόμα υπάρχει σύγχυση, όσον αφορά στο περιεχόμενο των όρων αυτών και β) ο σαφής προσδιορισμός τους σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας, το διδακτικό υλικό που απαιτείται, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους κτλ.

Με τον όρο “**μητρική**” γλώσσα (mother language) εννοούμε, κατά κανόνα, τη γλώσσα που ακούει το παιδί για πρώτη φορά από τους γονείς του· τη γλώσσα των νανουρισμάτων του και των μονολόγων της μητέρας ή του πατέρα, καθώς προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το βρέφος στους πρώτους μήνες της ζωής του· τη γλώσσα που και αυτό πρωτοψελλίζει και χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του· τη

γλώσσα που ακούει, αργότερα ως νήπιο, στο στενότερο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει: τη γλώσσα που μαθαίνει μετά στα σχολεία του και γενικότερα την “επίσημη” γλώσσα της χώρας στην οποία ζει. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα είναι **μονόγλωσσα**.

Με τον όρο “**δεύτερη**” γλώσσα (second language) και με μια ευρεία χρήση του όρου, εννοούμε, συνήθως, τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, εκτός από τη μητρική του. Στην περίπτωση αυτή ο όρος “δεύτερη” γλώσσα ταυτίζεται με τον όρο “ξένη” γλώσσα.

Με στενότερη, όμως, χρήση του όρου εννοούμε τη γλώσσα που, συνήθως, πρωτοακούει το άτομο μέσα στην οικογένειά του και στο στενότερο κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζει. Τη γλώσσα στην οποία και αυτό ψελλίζει τις πρώτες λέξεις του, επικοινωνεί με τους άλλους και, με τη βοήθειά της, αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες.

Η χρήση, όμως, της γλώσσας, με αυτήν την έννοια, έχει περιορισμένη διάρκεια. Καλύπτει, κυρίως, χρονική περίοδο 3-4 ετών. Το διάστημα, δηλαδή, πριν το παιδί φοιτήσει στο νηπιαγωγείο. Με την εγγραφή του στην πρώτη αυτή βαθμίδα της εκπαίδευσης τα πράγματα αλλάζουν. Η γλώσσα που επικοινωνεί με τους άλλους είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει. Αυτή, σταδιακά, εμπλουτίζεται και καταλαμβάνει τη θέση της “μητρικής”, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Στο οικογενειακό περιβάλλον άλλοτε η χρήση είναι ισότιμη με τη “μητρική”, ιδιαίτερα αν τα μέλη της οικογένειας είναι δίγλωσσα και άλλοτε υπερτερεί, αν πρόκειται για οικογένειες 2ης, 3ης και 4ης γενιάς μεταναστών, όπου η γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας ή αν πρόκειται για μικτούς γάμους.

Παρόλα αυτά το παιδί εξακολουθεί να ακούει και να χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα, έστω και με προβλήματα: γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά, κτλ. Τα άτομα στην περίπτωση αυτή είναι δίγλωσσα. Για πολύ μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να υπερέχει η γλώσσα, που πρωτοακούει το παιδί από τους γονείς του. Με την εγγραφή στο σχολείο οι δύο γλώσσες, είτε αναπτύσσονται, παράλληλα και μετά η γλώσσα της χώρας υποδοχής υπερέχει, είτε η υπεροχή της γλώσσας αυτής είναι εμφανής από τις πρώτες φάσεις της σχολικής σταδιοδρομίας του ατόμου.

Για να γίνουμε περισσότερο κατανοητοί, ας δούμε μερικά παραδείγματα:

α) Το παιδί ενός Έλληνα μετανάστη πρώτης γενιάς στην Αυστραλία, που γεννιέται στη χώρα αυτή ή το φέρνουν μαζί τους οι γονείς από την Ελλάδα σε βρεφική ή νηπιακή ηλικία, έχει συνήθως την ελληνική ως μητρική γλώσσα και την αγγλική τη μαθαίνει ως δεύτερη. Με τη φοίτησή του, όμως, στο νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο κτλ. η αγγλική αναγκαστικά, αναπτύσσεται ραγδαία, και τα πράγματα αντιστρέφονται. Αυτή πια καταλαμβάνει τη θέση της “μητρικής”, αφού είναι στο μεγαλύτερό της ποσοστό, η βασική γλώσσα της επικοινωνίας. Η ελληνική μπορεί να χρησιμοποιείται και αυτή αλλά ως “εφεδρική”.

β) Αν υποθέσουμε ότι οι γονείς είναι δεύτερης γενιάς, αλλά γνωρίζουν την ελληνική, ιδιαίτερα η μητέρα, τότε το παιδί μεγαλώνει με ακούσματα και στις δύο γλώσσες. Με

την εγγραφή του, όμως, στο σχολείο η Αγγλική γλώσσα και πάλι αποκτά το προβάδισμα στην επικοινωνία και ουσιαστικά λογίζεται ως η μητρική γλώσσα του παιδιού.

Έτσι, στην πρώτη περίπτωση το παιδί ξεκινάει ως μονόγλωσσο (γνωρίζει μόνο την ελληνική) και στη συνέχεια γίνεται δίγλωσσο (γνωρίζει και την αγγλική) με υπεροχή μάλιστα της δεύτερης έναντι της πρώτης, μετά τη φοίτηση του στα σχολεία των διαφόρων βαθμίδων. Στη δεύτερη περίπτωση ξεκινάει ως δίγλωσσο (ελληνική και αγγλική γλώσσα). Η δεύτερη, όμως, σύντομα υπερέχει της πρώτης όχι μόνο λόγω εκπαίδευσης αλλά και λόγω το ότι χρησιμοποιείται στο σπίτι ως βασικό μέσο επικοινωνίας. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, η ελληνική με διάφορα προσχήματα ή ευκαιρίες χρησιμοποιείται ως “δεύτερη” γλώσσα άλλοτε σε μεγαλύτερη και άλλοτε σε μικρότερη έκταση, με τα όποια προβλήματά της.

Με τον όρο **“ξένη” γλώσσα** (foreign language) εννοούμε τη γλώσσα την οποία μαθαίνει το άτομο χωρίς να έχει καμία προηγούμενη εμπειρία σ’ αυτή. Μια γλώσσα, δηλαδή, η οποία του είναι άγνωστη: από λεξιλογική, γραμματική, συντακτική, ετυμολογική, πολιτισμική, κτλ. σκοπιά και με την οποία για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή.

Θεωρήσαμε αναγκαία αυτή τη διασάφηση των όρων γιατί: α) με τα σημερινά δεδομένα, η ελληνική γλώσσα σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, διδάσκεται πλέον ως “δεύτερη” και “ξένη” γλώσσα, αφού απευθύνεται σε παιδιά 2ης και 3ης γενιάς, και όχι ως μητρική. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις, μπορεί να ισχύει ο τελευταίος χαρακτηρισμός. β) Η διδακτική προσέγγιση μιας γλώσσας ως “δεύτερης” και “ξένης” δεν είναι η ίδια με αυτή της μητρικής. Αλλά και μεταξύ τους η διδακτική προσέγγιση απαιτεί διαφοροποίηση, γιατί οι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται τη νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα, για παράδειγμα, διαφέρουν από αυτούς που τη διδάσκονται ως ξένη, διότι οι πρώτοι:

- Έχουν ήδη αρκετά ακούσματα στη γλώσσα αυτή, τα οποία μπορούν να τα αξιοποιούν κατά περίπτωση.
- Γνωρίζουν ένα λεξιλόγιο, βασικό για επικοινωνία.
- Μπορούν και προσφέρουν αρκετές λέξεις στα νεοελληνικά, έστω κι αν δε γνωρίζουν το ακριβές νόημά τους⁶.

⁶ Ένας Αυστραλός μαθητής, για παράδειγμα και γενικότερα ένα άτομο Αγγλοσαξωνικής καταγωγής, που για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, δυσκολεύεται να προσφέρει ακόμα και απλά ελληνικά ονόματα, όπως ο Λεωνίδας, Δημήτριος, Ξενοδοχείο. Πολύ περισσότερο δυσκολεύεται να προσφέρει πιο σύνθετα ονόματα, όπως Βλαχοδημητρόπουλος, Παπαδομιγελάκης, Πανεπιστημιούπολη, εκοκαφέας, κτλ. Η αδυναμία αυτή της κυρίαρχης μειοψηφίας υποχρέωσε τους Έλληνες μετανάστες να κόψουν τα επίθετά τους και το Αντωνόπουλος να γίνει Anton, το Γεωργακόπουλος να γίνει George ή το Μαυρόπουλος να γίνει Man, ο Κωνσταντίνος να γίνει Kon και ό,τι άλλο “φαιδρό” μπορεί κανείς να φανταστεί, προκειμένου να διευκολύνουν τα “αφεντικά” τους στην προφορά ή να βρουν δουλειά, λόγω του μεγάλου ρατσισμού, που επικρατούσε και ακόμη επικρατεί σε μερικούς χώρους.

Οι δυσκολίες προφοράς είναι πολύ μικρότερες στους μαθητές ελληνικής καταγωγής ακόμα και της 2ης ή 3ης γενιάς, επειδή έχουν ήδη ακούσματα στην ελληνική γλώσσα.

- Κατανοούν το σημαίνον και το σημαινόμενο πολλών λέξεων.
- Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κοινωνικούς κώδικες επικοινωνίας.
- Γνωρίζουν να χρησιμοποιούν ή τουλάχιστον κατανοούν πολλά παραγλωσσικά στοιχεία, όπως π.χ. ο επιτονισμός, το ύφος, τα μη λεκτικά μηνύματα.
- Μπορούν να χρησιμοποιούν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις στον προφορικό τους λόγο, έστω και αν ποτέ δε διδάχτηκαν γραμματική και σύνταξη⁷.

Όλα αυτά τα δεδομένα διευκολύνουν την επικοινωνία αλλά και τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Αντίθετα οι μαθητές που διδάσκονται τη νεοελληνική ως ξένη γλώσσα δεν έχουν καμιά γνώση, ικανότητα ή δεξιότητα στους τομείς αυτούς, οπότε η διδασκαλία οφείλει να αρχίζει από “μηδενική” βάση.

Από τις διασαφηνίσεις αυτές γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι διαφορετική η μια από την άλλη. Οι διαφορές ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα είναι μικρότερες απ’ ότι οι αντίστοιχες διαφορές στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως μητρικής και ξένης. Αναμφίβολα υπάρχουν και ομοιότητες, γιατί η συμβολή της πρώτης γλώσσας είναι θετική για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ιδιαίτερα σε ότι σχετίζεται με τη δομή της. Οι ομοιότητες αυτές, όμως, θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Από την άλλη πλευρά είναι αλήθεια ότι σε πολυεθνικές κοινωνίες η συμβίωση πολλών εθνικών μειονοτήτων δυσκολεύει το γενικό χαρακτηρισμό μιας γλώσσας ως “ξένης”⁸, γιατί ενδέχεται για κάποια εθνική ή πολιτισμική μειονότητα να είναι η “μητρική” της, η οποία μπορεί να διδαχθεί και ως δεύτερη, στα παιδιά της 2ης και 3ης γενιάς. Είναι σημαντικό, όμως, να προσδιορίζεται ο χαρακτήρας της γλώσσας ως μητρική (Γ₁), δεύτερη (Γ₂) και ξένη γλώσσα στο σχολείο ή σε οποιοδήποτε άλλο χώρο διδάσκεται αυτή, γιατί από τον προσδιορισμό αυτό εξαρτώνται, όπως τονίσαμε ήδη: το διδακτικό υλικό, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η κατανομή των μαθητών σε τάξεις ή τμήματα, ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών, τα οπτικοακουστικά και άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, κοκ.

Αν δε γίνει αυτή η διάκριση υπάρχει περίπτωση να διδάσκεται ομοίομορφα μια γλώσσα στους μαθητές, ανεξάρτητα αν για μερικούς είναι δεύτερη και για άλλους ξέ-

⁷ α) Kenworth, J., Teaching English Pronunciation, Logman, 1987.

β) Flecher, C., Pronunciation workbook and cassette, Logman, 1990.

γ) Rampton, M., Displacing the “Native Speaker” expertise, affiliation and inheritance in English Language Teaching, Journal, 1990, 44, 2.

⁸ Sophocleous, S., Introducing a new curriculum to adolescent second language learners of Greek in Australia, Melbourne 1998 (unpublished M. Ed. Thesis).

νη. Η ομοιομορφία, όμως, αυτή ενδέχεται να δημιουργήσει μειωμένα κίνητρα για μάθηση, ανία, αδιαφορία⁹, κ.ο.κ.

3. Προβλήματα που επηρεάζουν τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου Ελληνισμού

Η διερεύνηση και μελέτη των δύο πρώτων ερωτημάτων έδειξε, προφανώς, τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε χώρες όπου ζουν απόδημοι Έλληνες, ανεξάρτητα από το αν αυτοί θα παραμείνουν μόνιμα στη χώρα που τους φιλοξενεί ή θα επιστρέψουν στην Ελλάδα. Η νεοελληνική γλώσσα διδάσκεται σήμερα σε αρκετές χώρες και σε πολλά και ποικίλα επίπεδα. Εκείνο που προκαλεί ανησυχίες είναι το μέλλον της, γιατί αυτό υπονομεύεται από την επίσημη πολιτική των διαφόρων χωρών, που δε θεωρούν αυτή τη διδασκαλία απαραίτητη πια στο κρατικό τους σύστημα. “Κινδυνεύει” όμως και “εκ των ένδον” λόγω των πολλών και ποικίλων προβλημάτων που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Τα προβλήματα αυτά, ιδιαίτερα όσον αφορά, τους απόδημους Έλληνες της Αυστραλίας, Αμερικής, Καναδά, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στους ακόλουθους τομείς.

α. Στους διδάσκοντες: Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σήμερα τη νεοελληνική γλώσσα στα κρατικά σχολεία του απόδημου ελληνισμού εντάσσονται σε δύο κυρίως, κατηγορίες: α) σ’ αυτούς, οι οποίοι έχουν σπουδάσει στην Ελλάδα ή στην Κύπρο σε κάποιο ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα και έχουν κάνει τουλάχιστον, το Diploma in education, απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του διδακτικού έργου (στην Αυστραλία συγκεκριμένα) και β) σ’ αυτούς που έχουν σπουδάσει στη χώρα που ήδη ζουν και έχουν μάθει την ελληνική γλώσσα από τις οικογένειές τους και τα εκεί σχολεία¹⁰. Ο αριθμός της πρώτης κατηγορίας μειώνεται συστηματικά και σε πολύ λίγα χρόνια (15 - 20) η κατηγορία αυτή υπολογίζεται ότι θα εκλείψει, αφού η μετανάστευση έχει σταματήσει και δε γίνεται ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο αριθμός της δεύτερης κατηγορίας, αντίθετα, αυξάνεται συστηματικά με άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Τα άτομα αυτά στην πλειοψηφία τους μαθαίνουν την

⁹ Στο σημείο αυτό θέλω να καταθέσω μια προσωπική εμπειρία. Όταν, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, δίδαξα σε ημερήσια δημόσια σχολεία της Αυστραλίας την ελληνική γλώσσα σε τμήματα μικτά, με μαθητές, δηλαδή, ελληνικής καταγωγής και άλλων εθνικοτήτων, η διδασκαλία ήταν πολύ κουραστική για τον διδάσκοντα, αρκετά αδιάφορη για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές, επειδή έπρεπε να ακούνε πράγματα τα οποία γνώριζαν ήδη και αποθαρρυντική για τους μαθητές των άλλων εθνικοτήτων, γιατί έπρεπε να μαθαίνουν σ’ ένα ρυθμό σχετικά, γρήγορο, αφού η διδασκαλία έπρεπε να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών. Σε τμήματα, όμως, με μαθητές που διδάσκονταν την ελληνική μόνο ως Γ2 και ως ΞΓ η διδασκαλία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και τα αποτελέσματα ικανοποιητικά για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό.

¹⁰ Από τη δεκαετία του 1980 περίπου έχει προστεθεί μια τρίτη κατηγορία. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται από την Ελλάδα, οι οποίοι τίθενται στη διάθεση των προεβειών και των γενικών προξενείων σε κάθε χώρα, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στα απογευματινά σχολεία αλλά και σε κρατικά σχολεία, αν παραστεί ανάγκη.

ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι παρόλες τις φιλότιμες προσπάθειες, που καταβάλλουν, η γνώση και η χρήση της γλώσσας δεν είναι πάντα σε επιθυμητά επίπεδα. “Κυρίαρχη” γλώσσα τους είναι η αγγλική και αυτή χρησιμοποιούν στα σχολεία και στη μεταξύ τους επικοινωνία. Τα ελληνικά τα μιλούν ευκαιριακά και μόνο όταν βρίσκονται σε ελληνικό περιβάλλον.

Βασικό πρόβλημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού γίνεται πια στις δύο γλώσσες: ελληνική και αγγλική με σημαντική, πολλές φορές, υπεροχή της δεύτερης, επειδή και για τους διδάσκοντες και για τους διδασκόμενους είναι πιο εύχρηστη και κατανοητή.

Είναι γνωστό, όμως, ότι μια γλώσσα μαθαίνεται συστηματικά και ουσιαστικά, όταν η διδασκαλία και η όλη διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται στη γλώσσα αυτή. Η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας μπορεί να γίνει μόνο σε ειδικές περιπτώσεις και κυρίως όταν η κατανόηση λέξεων ή φράσεων δεν μπορεί να επιτευχθεί με άλλο τρόπο. Αυτό, κυρίως, συμβαίνει σε περιπτώσεις που μια γλώσσα διδάσκεται ως “ξένη” και μάλιστα σε επίπεδο αρχαρίων. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός οφείλει να σκεφθεί ποικίλους τρόπους έκφρασης για την απόδοση ενός νοήματος στη γλώσσα που διδάσκει, όταν αυτό δεν γίνεται άμεσα κατανοητό.

Η εύκολη προσφυγή, στη χρήση άλλης γλώσσας από τη διδασκόμενη αμβλύνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση. Αν μάλιστα η προσφυγή αυτή γίνεται, επειδή εξυπηρετεί και τους διδάσκοντες, τότε υπάρχει κίνδυνος η διδασκαλία της γλώσσας να γίνει στην κυρίαρχη γλώσσα μιας χώρας και ευκαιριακά να χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις στη γλώσσα, που επιδιώκεται να μαθευτεί.

Οι περιπτώσεις αυτές είναι αρκετά συχνές, όταν διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα από εκπαιδευτικούς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Τότε, όμως, δεν μπορεί κανείς να είναι αισιόδοξος για ουσιαστική γλωσσική διδασκαλία. Στην πραγματικότητα διδάσκονται μόνο στοιχεία μιας γλώσσας. Μπορεί να παρέχονται αρκετές πληροφορίες για τον πολιτισμό της χώρας: ιστορία, θρησκεία, ήθη - έθιμα, γράμματα, τέχνες, παραδόσεις, αξίες, συνθήκες διαβίωσης κτλ., αυτό όμως γίνεται με χρήση της κυρίαρχης γλώσσας μιας χώρας και όχι της ελληνικής.

Η διαπίστωση αυτή, δεν είναι καθόλου αισιόδοξη. Σημαίνει πρακτικά ότι σε λίγα χρόνια τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της 2ης και 3ης γενιάς θα γνωρίζουν ελάχιστα για τη γλώσσα των προγόνων τους, επομένως και ελάχιστα πράγματα θα μαθαίνουν μέσω αυτής. Θα έχουν, ενδεχομένως, μια γενική εικόνα για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της. Την ίδια εικόνα, όμως, μπορεί να την έχει και οποιοσδήποτε το θελήσει μέσω άλλων γλωσσών και όχι μέσω της ελληνικής γλώσσας.

Το αποτέλεσμα αυτό θα προκύψει, αναπόφευκτα, σε κάποια χρονική στιγμή, αφού η μετανάστευση από την Ελλάδα έχει πια σταματήσει και δεν υπάρχει ανανέωση του μεταναστευτικού δυναμικού σε διάφορες χώρες, ιδιαίτερα τις υπερπόντιες. Όσο περισσότερο όμως καθυστερήσει αυτή η απώλεια της “μητρικής” γλώσσας, τόσο καλύτερα είναι για τις εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες που ζουν, κυρίως, σε χώρες που

είναι πολυεθνικά και πολυπολιτισμικά μωσαϊκά και ψάχνουν να διαμορφώσουν μια νέα ταυτότητα. Ο χρόνος λειτουργεί θετικά στην περίπτωση αυτή για όλους τους λόγους που έχουμε επισημάνει.

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ή της γερμανικής κτλ. ως κυρίαρχης στην επικοινωνία, δεν παρατηρείται μόνο στα κρατικά σχολεία από τους εκπαιδευτικούς δεύτερης και τρίτης γενιάς που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Κατακτά ολοένα και περισσότερο έδαφος και στις οικογένειες των Ελλήνων μεταναστών. Ακόμα κι όταν αρχηγοί της οικογένειας είναι μετανάστες της πρώτης γενιάς, η μακρόχρονη παραμονή τους στη χώρα που ζουν, έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση της γλώσσας του τόπου διαμονής, με τα όποια προβλήματα της ή τη χρήση μιας γλώσσας μικτής, που δεν είναι ούτε ελληνική ούτε αγγλική. Αν βέβαια οι αρχηγοί των οικογενειών είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς τότε είναι σίγουρο ότι και στο σπίτι η βασική γλώσσα επικοινωνίας είναι αυτή της χώρας που ζουν και όχι η ελληνική. Η τελευταία μπορεί να χρησιμοποιείται ευκαιριακά και μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα. Επομένως, ένας δεύτερος κίνδυνος για τη μη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας προέρχεται και από τις οικογένειες των μεταναστών.

Σε χώρους μη ελεγχόμενους από τον κρατικό μηχανισμό η νεοελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός έχουν καλύτερη “τύχη”. Διδάσκονται σε “σχολεία”, τα γνωστά ως απογευματινά σχολεία, τα οποία οργανώνονται από την εκκλησία, τις κοινότητες, από διάφορους άλλους φορείς αλλά και από ιδιώτες. Στις περιπτώσεις αυτές οι διδάσκοντες έχουν μια μεγάλη πολυμορφία. Μπορεί να είναι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές (-τριες), ιερείς, απόφοιτοι εξαταξίου γυμνασίου, μερικών τάξεων γυμνασίου κοκ. Τα προσόντα αυτά δεν ελέγχονται από κανέναν¹¹. Τα “σχολεία” μάλιστα αυτά αποδείχτηκαν, εκτός των άλλων, και ως κερδοφόρες επιχειρήσεις, αφού τα παιδιά πληρώνουν δίδακτρα. Στη Μελβούρνη, π.χ. υπολογίζεται ότι λειτουργούν¹² περισσότερα από 300 τέτοια “σχολεία”. Το ίδιο, περίπου, συμβαίνει και σε άλλες πολιτείες της Αυστραλίας αλλά και άλλων ηπείρων.

Το πρόβλημα, του διδακτικού προσωπικού, στις χώρες του απόδημου ελληνισμού, θα μπορούσε να θεωρηθεί από τα πιο σημαντικά για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Είναι γνωστό ότι χωρίς εκπαιδευτικούς, σωστά καταρτισμένους, προβληματισμένους και ευαισθητοποιημένους καμία καινοτομία δεν μπορεί να υλοποιηθεί με επιτυχία.

Ενδεδειγμένος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε σχολεία του απόδημου Ελληνισμού θεωρείται αυτός, ο οποίος:

- Κατέχει πολύ καλά την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Έχει συστηματική παιδαγωγική - ψυχολογική, γλωσσολογική και κοινωνιολογική κατάρτιση, ώστε: να είναι γνώστης των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων.

¹¹ Αθανασίου, Λ., 1990, όπ. παρ.

¹² όπ. παρ.

δων· να μπορεί να οργανώνει και να χρησιμοποιεί αποδοτικά τη διδακτέα ύλη· να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές και τους γονείς· να αναγνωρίζει ανάγκες και να τις ικανοποιεί· να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, κ.ο.κ.

- Έχει μάτια και αυτιά ανοιχτά, ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τα μηνύματα της καθημερινής επικαιρότητας και να τα μεταφέρει στην τάξη του, ώστε αντίστοιχα να ενημερώνει και τους μαθητές του και να τους καθιστά, συνεχώς, κοινωνούς στα κοινωνικά δρώμενα.

β. Στο διδακτικό υλικό

Τα βοηθήματα και γενικότερα το διδακτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, είναι ποικίλο:

- Τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία αποστέλλονται από την Ελλάδα σε όλες σχεδόν, τις χώρες, όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, κατέχουν πρωτεύουσα θέση. Τα βιβλία, όμως, αυτά, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών και μάλιστα της 2ης, 3ης και 4ης γενιάς. Είναι βιβλία τα οποία έχουν την όποια αξία τους, αλλά προορίζονται για συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο στην Ελλάδα.
- Τόσο τα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα, όσο και τα αντίστοιχα για τα άλλα μαθήματα (Ιστορία - Θρησκευτικά - Γεωγραφία, κτλ.) **και κυρίως αυτά**, δεν ανταποκρίνονται, με το περιεχόμενό τους στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, που ζουν έξω από την Ελλάδα. Αντίθετα, θα λέγαμε, ότι λειτουργούν ανασταλτικά και απωθητικά για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αν μάλιστα στο ακατάλληλο, για τα παιδιά αυτά, περιεχόμενο των μαθημάτων, προστεθεί και ο τρόπος διδασκαλίας τους από μερικούς “εκπαιδευτικούς”, ο τρόπος ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, καθώς και ο τρόπος που επικοινωνούν στην τάξη, τότε η απώθησή τους από την ελληνομάθεια αποκτά ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις.

Είναι καιρός η ελληνική πολιτεία να αντιληφθεί ότι με το να στέλνει δωρεάν όλα τα βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας σε χώρες όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, ελάχιστα βοηθάει στη διδασκαλία και στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού μας. Το κόστος αυτών των βιβλίων είναι μεγάλο. Αν αυτά τα χρήματα δαπανώνταν για την προετοιμασία νέου διδακτικού υλικού, ειδικά προσαρμοσμένου στις ανάγκες και στο γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών, το αποτέλεσμα θα ήταν πολύ πιο αποδοτικό. Αισθάνεται κανείς πικρία, θλίψη αλλά και αγανάκτηση, όταν διαπιστώνει ότι σε αποθήκες απογευματινών σχολείων σαπίζουν κυριολεκτικά πολλά από τα βιβλία που στέλνει η Ελλάδα, είτε γιατί μερικοί δεν τα θεωρούν κατάλληλα, είτε γιατί δήλωσαν ότι έχουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στα σχολεία τους. Υπενθυμίζουμε ότι τα βιβλία αυτά αποστέλλονται ΔΩΡΕΑΝ και προφανώς γι’ αυτό έχουν αυτή την τύχη. Αν, τουλάχιστον, υπήρχε έστω και ένα συμβολικό τίμημα τότε και οι δηλώσεις θα ήταν πιο

προσεκτικές και η προστασία καλύτερη. Επί πλέον θα μαζευόταν, κάθε χρόνο, ένα χρηματικό ποσό¹³, το οποίο θα μπορούσε να επενδυθεί και πάλι για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας σε κάθε χώρα.

Είναι καιρός, επίσης, και οι χώρες υποδοχής μεταναστών, να αντιληφθούν ότι με το να εμπλουτίζουν τα σχολικά τους προγράμματα και με πολιτισμικές πληροφορίες αλλά και με δραστηριότητες των άλλων μειονοτήτων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση αλλά και στην προβολή του πολιτισμικού και πολυεθνικού προφίλ της χώρας τους, ώστε αυτό να γίνει σαφές και αποδεκτό από όλους τους κατοίκους. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί η προσέγγιση και η συνεργασία των διαφόρων μειονοτήτων, θα σταματήσουν τάσεις υπεροχής μερικών και υποβάθμισης άλλων σε ποικίλους τομείς.

Σήμερα, ολοένα και περισσότερο, γίνεται αποδεκτό ότι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση δε σημαίνει μια εκπαίδευση, η οποία επιχειρεί να εξομαλύνει τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, ούτε να σύρει τον καθένα μέσα στον κυρίαρχο “πολιτισμό”¹⁴. Σημαίνει την εκπαίδευση εκείνη η οποία προσπαθεί να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από τους διάφορους πολιτισμούς, ώστε να είναι σε θέση να διευρύνει τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους καταστήσει πολίτες του κόσμου και όχι μόνο μιας συγκεκριμένης χώρας. Σημαίνει, επίσης, την εκπαίδευση η οποία προετοιμάζει τα άτομα¹⁵:

- Να αναπτύσσουν ικανότητες για αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στη ζωή.
- Να συνεργάζονται αρμονικά με τους συνανθρώπους τους χωρίς προκαταλήψεις, μίσση, ρατσιστικές τάσεις.
- Να σέβονται το διαφορετικό.
- Να αναγνωρίζουν αξίες και να είναι σε θέση να τις μεταβιβάζουν.

γ. Στις διδακτικές προσεγγίσεις

Οι διδακτικές προσεγγίσεις, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, στα σχολεία του απόδημου ελληνισμού χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, αλλά και να παρέχουν τις όποιες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες

¹³ Αν υποθέσουμε ότι στη Μεμβούρνη μόνο φοιτούν στα σχολεία των διαφόρων βαθμίδων περίπου 40.000 ελληνικής καταγωγής μαθητές και ότι αυτοί παίρνουν κάθε χρόνο το λιγότερο 4-5 βιβλία που στέλνονται από την Ελλάδα, τότε με ένα συμβολικό τίμημα 10 δολαρίων για όλα τα βιβλία θα συγκεντρωνότα κάθε χρόνο 400.000 δολάρια ή 80.000 περίπου μόνο στη Μεμβούρνη. Με τα χρήματα αυτά είναι ευκολονόητο ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν πολλά προβλήματα και η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας θα βελτιωνόταν συστηματικά. Αν γινόταν το ίδιο και σε άλλες πόλεις και χώρες, όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες και δέχονται βοήθεια από την Ελλάδα σε βιβλία, τότε πολλά θετικά βήματα θα μπορούσαν να γίνουν και στον τομέα του διδακτικού υλικού και στον τομέα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

¹⁴ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., Διαπολιτισμική Αγωγή, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

¹⁵ Perekh, B., όπ. παρ. 1997.

στους μαθητές με ελκυστικό τρόπο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα τα οποία έως τώρα έχουμε αναφέρει, η προσέγγιση, η οποία θα μπορούσε περισσότερο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών στις χώρες αυτές είναι η επικοινωνιακή¹⁶.

Με τον όρο **επικοινωνιακή προσέγγιση** εννοούμε την προσέγγιση που ακολουθούμε τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, η οποία προωθεί και προάγει την επικοινωνία. Υπάρχει σ' αυτή ένας ευδιάκριτος πομπός, που στέλνει μηνύματα, ένας ευδιάκριτος δέκτης, που τα λαμβάνει, ένα μέσο, (κανάλι), που χρησιμοποιείται για την αποστολή και τη λήψη των μηνυμάτων και ΚΥΡΙΩΣ υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση πομπού και δέκτη, έτσι ώστε και οι δύο να γνωρίζουν κάθε φορά ότι τα μηνύματα που έστειλαν έφτασαν στον προορισμό τους και οι απαντήσεις που δόθηκαν σ' αυτά είναι αποδεκτές ή χρειάζονται επεξηγήσεις, προσθήκες, κτλ., ώστε η επικοινωνία να είναι πλήρης.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση απαιτεί να είναι σαφές σε κάθε περίπτωση **ποιος μιλάει, σε ποιόν, για ποιο θέμα, με ποιο σκοπό, πόση διάρκεια, με ποιο αποτέλεσμα**. Απαιτεί, επίσης, ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα.

Στη γλωσσική διδασκαλία η επικοινωνιακή προσέγγιση για να λειτουργήσει αποδοτικά απαιτεί να προσδιοριστούν με σαφήνεια:

- Το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, στους οποίους θα γίνει η διδασκαλία, γιατί αυτό θα προσδιορίσει και το γλωσσικό κώδικα των εκπαιδευτικών.
- Οι συγκεκριμένες γλωσσικές τους ανάγκες.
- Ο σκοπός για τον οποίο επιδιώκεται η μάθηση της γλώσσας.
- Η ύλη, που θα χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό.
- Η μέθοδος (οι), που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία.
- Ο εκπαιδευτικός και οι εμπειρίες του: στη διδασκαλία, επικοινωνία, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση.

Η προσέγγιση αυτή επινοήθηκε το δεύτερο μισό του αιώνα μας, προκειμένου να αντισταθμίσει τα προβλήματα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης (παλιά παιδαγωγική) αλλά και της μαθητοκεντρικής (νέα Αγωγή)¹⁷. Η πρώτη, ως γνωστόν, έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπικότητα και στο κύρος του εκπαιδευτικού. Αυτός ήταν ο κύριος στην τάξη. Από αυτόν ξεκινούσαν και σ' αυτόν κατέληγαν τα πάντα. Ο δάσκαλος π.χ. αποφάσιζε **ποιος θα μιλήσει - πότε - με ποιόν - γιατί**. Ήταν ο παντογνώστης. Δεν έκανε ποτέ λάθος ή όταν έκανε δεν το αναγνώριζε.

Η δεύτερη προσέγγιση προέκυψε ως αντιστάθμισμα της πρώτης. Έδωσε μεγάλες ελευθερίες και πρωτοβουλίες στους μαθητές. Από αυτούς ξεκινούσε η διδασκαλία. Ο

¹⁶ Ευσταθιάδης, Σ., "Σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των γλωσσών: Επικοινωνιακή προσέγγιση", στο περιοδικό "Γλωσσικές εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 1995 (Δεκ.) τ. 1-2-3.

¹⁷ Φράγκος, Χρ., Ψυχοπαιδαγωγική, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977.

εκπαιδευτικός ήταν στο “περιθώριο” και παρενέβαινε, μόνο όταν ήταν ανάγκη. Η **αρχή της αυτενέργειας**, που ακόμα και σήμερα είναι σε ισχύ, είχε ιδιαίτερη έξαρση την περίοδο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτήν ο εκπαιδευτικός δε θα έπρεπε να κάνει τίποτε, που μπορούσαν να το κάνουν οι μαθητές. Ανέθετε σ’ αυτούς τη συμπλήρωση αλλά και την ανακάλυψη της νέας γνώσης. Η προσέγγιση αυτή δημιούργησε, επίσης, πολλά προβλήματα, κυρίως επειδή αγνόησε ότι κατά τη διδασκαλία δεν υπάρχει ένας μόνο παράγοντας αλλά πολλοί, που την επηρεάζουν, όπως: εκπαιδευτικός - μαθητές - διδακτικό υλικό - διδακτικά μέσα κτλ.

Μετά το Β’ παγκόσμιο πόλεμο επινοήθηκε η συμμετοχική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν ο δάσκαλος και οι μαθητές είναι δύο παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στέλνουν άλλα και λαμβάνουν μηνύματα ο ένας στον άλλον. Κατά συνέπεια βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και των μαθητών να εμπλουτίζουν συνεχώς τις εμπειρίες τους με νέες πληροφορίες. Από την άλλη πλευρά, όμως και οι μαθητές συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των εμπειριών των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς, είτε παρέχοντας νέες πληροφορίες είτε επισημαίνοντας τομείς, τους οποίους ο εκπαιδευτικός ίσως δεν είχε προσέξει ή δεν τους είχε δώσει τη σημασία που έπρεπε.

Σχηματικά θα λέγαμε ότι στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός είναι στο κέντρο της τάξης και κινεί μόνον αυτός όλους τους μηχανισμούς της επικοινωνίας. Στη μαθητοκεντρική προσέγγιση οι μαθητές έχουν τον κύριο ρόλο και ο εκπαιδευτικός παραμένει στο περιθώριο. Στη συμμετοχική προσέγγιση, δάσκαλος και μαθητές είναι ο ένας δίπλα στον άλλο. Ανταλλάσσουν απόψεις, συμφωνούν ή διαφωνούν, προτείνουν, συζητούν και αποφασίζουν από κοινού. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει μια μόνιμη θέση σ’ αυτή την επικοινωνία. Συνήθως είναι δίπλα στους μαθητές. Αν χρειαστεί, όμως, μπαίνει και μπροστά τους ή κάθεται και πίσω τους. Οι συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας και οι ανάγκες τους επηρεάζουν τη θέση των επικοινωνούντων.

Οι μαθητές από την άλλη πλευρά ενεργούν και ως καθοδηγούμενα άτομα αλλά και ως αυτόνομα. Δέχονται νέες πληροφορίες από το διδάσκοντα, προτρέπονται να αναζητήσουν και οι ίδιοι πληροφορίες ή φέρνουν και πρωτογενείς. Συμμετέχουν στα δρώμενα της τάξης και έχουν λόγο, όχι μόνο στη φάση της επικοινωνίας, αλλά και στην όλη οργάνωση και στον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Βέβαια και η επικοινωνιακή προσέγγιση, όπως και οι άλλες προσεγγίσεις, δεν είναι πανάκεια, ούτε αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που υπάρχουν. Αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της επικοινωνίας και στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, που στο παρελθόν είχαν παραμεληθεί. Κάθε προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένους τομείς. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να εντοπίζει κάθε φορά τις ανάγκες της τάξης και ανάλογα να αποφασίζει για το ποια θα επιλέγει κάθε φορά ή σε ποια θα αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν κάνει συνδυασμό προσεγγίσεων.

δ. Στο χρόνο και στο χώρο διδασκαλίας

Ο χρόνος διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε αρκετές χώρες όπου υπάρχει απόδημος ελληνισμός, ποικίλλει, όταν η διδασκαλία δεν είναι ενταγμένη στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Άλλοτε γίνεται κατά τη διάρκεια της εβδομάδας σε απογευματινές ώρες, λίγο μετά τη λήξη των μαθημάτων του ημερησίου σχολείου (5 - 7) και άλλοτε το Σάββατο ή την Κυριακή. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως είναι φανερό ότι η διδασκαλία αυτή είναι μια διαδικασία, που αυξάνει τις υποχρεώσεις των μαθητών και το χρόνο εργασίας τους. Η αύξηση, όμως, αυτή όταν δε συνοδεύεται και από εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, λειτουργεί ανασταλτικά. Χρειάζεται, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή στον τομέα αυτό. Οι μαθητές είναι χρήσιμο να πειστούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους για τη σκοπιμότητα και την αξία αυτής της επιπλέον εργασίας με επιχειρήματα, όμως, σαφή, συγκεκριμένα, άμεσα σχετιζόμενα με την πραγματικότητα και όχι με επιχειρήματα συναισθηματικά ή δεοντολογικά.

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν συνέχεια ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές, να δημιουργούν κίνητρα για τη διδασκαλία και μάθηση, να έχουν κατανόηση και να ερμηνεύουν με παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια τις στάσεις αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών. Κυρίως η εκπαιδευτική πολιτική και η διδασκαλία της γλώσσας σε αυτές τις ειδικές περιπτώσεις, είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να μη διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική προσέγγιση και συμπεριφορά των ημερησίων δημόσιων σχολείων. Διαφοροποιήσεις στους τομείς αυτούς επιτείνουν τα προβλήματα και αμβλύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση της νεοελληνικής γλώσσας.

Οι χώροι, όπου συνήθως διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, επίσης ποικίλουν. Οι περισσότεροι είναι δημόσια κτήρια, τα οποία ενοικιάζουν οι οργανωτές αυτών των μαθημάτων, όπως σχολεία, χωλ εκκλησιών, ιδιόκτητοι χώροι, που έχουν μετατραπεί σε σχολεία κτλ. Είναι, ωστόσο, γνωστή η σημαντική επίδραση την οποία ασκεί ο χώρος, που διεξάγεται η διδασκαλία, στη διαμόρφωση της στάσης αλλά και της επιθυμίας του μαθητή για συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Πριν από μερικές δεκαετίες τα προβλήματα, εξαιτίας αυτών των δύο παραμέτρων, ήταν πολλά και είχαν δυσμενείς επιπτώσεις στους μαθητές. Την τελευταία δεκαετία, απ' ό,τι είμαι σε θέση να γνωρίζω, περιορίζονται στο ελάχιστο και αυτό είναι ένα στοιχείο που πρέπει να αξιοποιηθεί συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς.

ε. Στην επικοινωνία με τους γονείς

Το κεφάλαιο αυτό είναι ευρύ και θα μπορούσε να μας απασχολήσει για πολύ χρόνο. Επιγραμματικά, ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε ότι η αναγκαιότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα σε χώρες όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, με τους γονείς των μαθητών είναι επιβεβλημένη, διότι:

- Οι γονείς ασκούν, συχνά, πολλές πιέσεις στους μαθητές, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, για την ελληνομάθεια, αδιαφορώντας για το φόρτο εργασίας των μαθητών,

τις υποχρεώσεις του ημερήσιου σχολείου κτλ.

- Άλλοι γονείς έχουν φτάσει ακριβώς στο αντίθετο άκρο. Λειτουργούν ανασταλτικά σ' αυτή τη μάθηση με το σκεπτικό ότι δεν τους προσφέρει ουσιαστικά οφέλη. Συνήθως, οι γονείς αυτής της περίπτωσης, έστω και λίγοι, προέρχονται από τη δεύτερη κυρίως γενιά και ως ένα βαθμό η στάση τους είναι κατανοητή.
- Μερικοί γονείς παρεμβαίνουν, κιόλας, στο διδακτικό έργο¹⁸, με υποδείξεις στους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο διδασκαλίας και για τις απαιτήσεις, που οφείλουν να έχουν από τους μαθητές για τις εργασίες στο σπίτι κτλ.
- Γενικά, στα απογευματινά ιδιαίτερα σχολεία, αρκετοί γονείς έχουν την αίσθηση ότι επειδή πληρώνουν δίδακτρα, στους υπεύθυνους του σχολείου, έχουν το δικαίωμα του να παρεμβαίνουν στο έργο τους και επιβάλλουν τις απόψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν με κατανόηση αυτές τις παρεμβάσεις, με την έννοια ότι και οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά, όμως, έχουν χρέος να προσδιορίζουν τα όρια αυτής της παρέμβασης και να τα καταστήσουν γνωστά στους γονείς, ώστε να γνωρίζουν που και πόσο επιτρέπεται να παρεμβαίνουν στο διδακτικό έργο και από που απαγορεύεται. Χρήσιμο, επίσης, είναι να συζητούν μαζί και για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους στο ημερήσιο σχολείο και στο απογευματινό και να υποδεικνύουν τρόπους για βοήθεια στο σπίτι, όταν οι γονείς είναι σε θέση να την προσφέρουν. Σε καμία περίπτωση όμως δεν επιτρέπεται να κάνουν παραχωρήσεις παιδαγωγικής και διδακτικής υφής, στο όνομα οποιασδήποτε πελατειακής σχέσης.

Προτάσεις

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών προτείνονται:

1. Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και πολιτισμό σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια στους τόπους διαμονής τους αλλά και στην Ελλάδα¹⁹, ώστε να αποκτούν, συνεχώς, γλωσσικές και πολιτισμικές πληροφορίες και να ανανεώνονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους.

Την τελευταία πενταετία έχει αρχίσει μια αντίστοιχη προσπάθεια από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων²⁰ και το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος από το Πανεπιστήμιο Κρή-

¹⁸ Bredekamp, S-C. Copple, Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα, μετ. Ε. Μαρκάκη, Εισαγωγή – Επιμέλεια Ε. Ντολιοπούλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

¹⁹ Οπ. παρ.

²⁰ Αθανασίου, Λ., Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού: Επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, Ιωάννινα, 1997. Στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων επίσης επιμορφώνονται κατά διαστήματα Έλληνες εκπαιδευτικοί από την Αλβανία, οι οποίοι διδάσκουν στα εκεί δημόσια σχολεία ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

της, με πρόσκληση για επιμόρφωση ομάδων εκπαιδευτικών από την Αυστραλία. Ευχής έργον θα ήταν να συνεχιστούν αυτές οι προσπάθειες και στο μέλλον, τόσο από την Αυστραλία όσο και από άλλες χώρες να επεκταθούν μάλιστα αυτές οι προσκλήσεις και σε επίπεδο φοιτητών και μαθητών.

2. Ενίσχυση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και το νεοελληνικό πολιτισμό, με εκπαιδευτικό υλικό. Το διδακτικό αυτό υλικό (κείμενα από τη λογοτεχνία, από την καθημερινή επικαιρότητα, από την ιστορία - θρησκευτικά - γεωγραφία - θετικές επιστήμες, κτλ.) είναι ανάγκη να προέρχεται από την Ελλάδα αλλά και από τον τόπο διαμονής των συγκεκριμένων μαθητών. Στα πλαίσια μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τη μια και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άλλη δεν έχει νόημα η **μονοπολιτισμική** εκπαίδευση. Στόχος της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στον απόδημο ελληνισμό, δεν είναι πια η διατήρηση μικρών “εθνικών” εστιών, που έχουν μόνιμα στραμμένα τα βλέμματά τους στην Ελλάδα. Στόχος είναι η διδασκαλία της γλώσσας για την επιτυχία όλων των σκοπών που διδάσκεται μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα (επικοινωνία - σπουδές, εμπόριο, τουρισμός, πλουραλισμός, κτλ.). Επί πλέον στόχος είναι η σύνδεση των ατόμων αυτών με τις ρίζες τους. Στόχος ακόμα είναι η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός να γίνει κτήμα και ατόμων από πολλές άλλες εθνικές μειονότητες έτσι ώστε μέσα από αυτή την καλλιέργεια να επιτευχθεί η κατανόηση, η συνεργασία, η αλληλοεκτίμηση και αγάπη μεταξύ των κατοίκων μιας χώρας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Η επεξεργασία αυτού του υλικού, είναι χρήσιμο να γίνει από μικτές ομάδες ειδικών από την Ελλάδα και από τη χώρα για την οποία προορίζεται. Αυτό θα βοηθούσε σημαντικά στην καλύτερη αξιοποίηση των πληροφοριών και θα συνέβαλλε στη διατήρηση μιας πολιτισμικής ισορροπίας ανάμεσα στις δύο χώρες.

Εκτός από το διδακτικό υλικό, που αποστέλλεται από την Ελλάδα, οι διδάσκοντες σε διάφορες χώρες, με δική τους πρωτοβουλία, με ενισχύσεις από διάφορους φορείς ή και τις κατά τόπους κυβερνήσεις, φροντίζουν να ετοιμάζουν και δικό τους διδακτικό υλικό²¹. Είναι θετικές αυτές οι προσπάθειες, μόνο που αρκετές φορές, ασυναίσθητα ίσως, οδηγούν στα ίδια προβλήματα αλλά από την άλλη πλευρά. Οι πληροφορίες, δηλαδή, αναφέρονται άμεσα σε πολιτισμικά στοιχεία της χώρας διαμονής και έμμεσα σε ελληνικά.

3. Τα περισσότερα από τα προβλήματα, που σχετίζονται σήμερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν θετικά με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσα στα ημερήσια σχολεία, ώστε αυτή να διδάσκεται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Υπάρχει, αναμφίβολα, σημαντικός αντίλογος για την θέση αυτή²², ιδιαίτερα: α) από

²¹ Sophocleous, S., 1998.

²² Αθανασίου, Λ., “Τα απογευματινά ελληνικά ‘σχολεία’ του απόδημου ελληνισμού της Αυστραλίας: ο ρόλος και οι μελλοντικές τους προοπτικές” στο Αθανασίου, Λ., Αυστραλοελληνικά εκπαιδευτικά θέματα, Μελβούρνη, 1990.

όσους βλέπουν ότι με τον τρόπο αυτό αποδυναμώνεται η διδασκαλία: β) από αυτούς που βλέπουν να μειώνεται το εισόδημά τους και γ) από αυτούς που δεν έχουν ακόμα ενστερνιστεί το ότι ζουν σε πολυεθνική κοινωνία πολυπολιτισμική και ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μέσον προβολής της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και όχι συρρίκνωσης. Θα μπορούσαν, επίσης, να αντιμετωπιστούν με τη δημιουργία δίγλωσσων σχολείων. Αυτό το εγχείρημα βέβαια απαιτεί μεγάλες δαπάνες. Ωστόσο, η εφαρμογή τους στην πολιτεία της Victoria (Αυστραλία), απ' ό,τι είμαι σε θέση να γνωρίζω, έχει θετικά αποτελέσματα.

4. Ο ρόλος και η συμβολή των απογευματινών “σχολείων”, ανεξάρτητα από τον φορέα που τα διοικεί, είναι πολύ σημαντικός. Χρειάζεται όμως τα “σχολεία” αυτά να προβούν σε πολλές καινοτομίες, για να ανταποκριθούν στην αποστολή τους.

Για παράδειγμα, χρειάζεται:

- να επιλέγουν προσοντούχους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο ή άτομα με εγνωσμένες ικανότητες για το σκοπό αυτό.
- να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και όχι σ' αυτό, που τους δίνεται δωρεάν από την Ελλάδα.
- να ανοίγουν τις πόρτες τους και σε άτομα άλλων εθνικοτήτων τόσο παιδιά σχολικής ηλικίας, όσο και ενήλικες, ώστε και έμπρακτα να αποδείξουν ότι τους ενδιαφέρει η μετάδοση της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας και σε άτομα άλλων εθνικοτήτων.
- να δημιουργήσουν τμήματα για έλληνες γονείς, που έχουν ανάγκη από εμπλουτισμό των γνώσεών τους ή και παροχή νέων γνώσεων σε συγκεκριμένους τομείς.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι:

- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα σχολεία του απόδημου ελληνισμού είναι αναγκαία. Χρειάζεται, όμως, αναπροσαρμογή σε ποικίλα επίπεδα. Χρειάζονται νέες αντιλήψεις για την κατανόηση της ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών, για τη διαβίωσή τους σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για τις ανάγκες τους και κυρίως χρειάζεται ένας διαρκής και μόνιμος προβληματισμός για τους σκοπούς, που επιθυμούν να πετύχουν με αυτή τη διδασκαλία. Οι σκοποί θα πρέπει να είναι με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα διατυπωμένοι, ώστε να γίνονται άμεσα κατανοητοί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Μόνο όταν οι μαθητές κατανοήσουν, **γιατί** χρειάζεται να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και διαπιστώσουν έμπρακτα ότι οι γνώσεις αυτές είναι άμεσα **χρηστικές** στη ζωή τους, θα εργαστούν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση και το αποτέλεσμα θα είναι θετικό.

Το να διδάσκεται ένα ελληνικής καταγωγής παιδί, 2ης, 3ης ή και 4ης γενιάς σήμερα στα απογευματινά, **κυρίως** σχολεία του απόδημου ελληνισμού την ελληνική ιστορία, τη γεωγραφία, τα θρησκευτικά και άλλα μαθήματα με τόσες πολλές και κουραστικές λεπτομέρειες όπως αυτές που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, που αποστέλλονται από την Ελλάδα, είναι αναπόφευκτο, να κουράζεται και να απωθείται από αυ-

τή τη μελέτη, γιατί δεν κατανοεί ούτε το περιεχόμενο, ούτε την αξία που έχουν αυτές οι πληροφορίες στη ζωή του.

Τα σημεία αυτά αξίζει να προσεχθούν από όλους τους αρμόδιους φορείς καθώς και από όσους σχετίζονται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών των ελληνικών μεταναστών. Οι γνώσεις σήμερα αυξάνουν με ταχύτατους ρυθμούς. Ο τρόπος μετάδοσής τους έχει διαφοροποιηθεί από αυτόν ακόμα και της προηγούμενης δεκαετίας, με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων και των μέσων επικοινωνίας. Ο αιώνας, που έρχεται, έχει διαφορετικές απαιτήσεις, από τους μελλοντικούς πολίτες, από αυτόν που φεύγει. Επομένως, χρειάζονται συστηματικές αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας με τα νεαρά άτομα. Η φράση του Μονταίν ότι μια κοινωνία έχει ανάγκη από άτομα με “κεφάλια καλογεμισμένα και όχι παραγεμισμένα” είναι και σήμερα, πιστεύουμε, πολύ επίκαιρη.

Παράμετροι Συγγραφής του Διδακτικού Υλικού “Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα” Γεωργογιάννης Παντελής

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας εισρέουν αλλοδαποί με σκοπό την αναζήτηση εργασίας ή τη μόνιμη εγκατάστασή τους σε αυτή¹. Παράλληλα, παραμένουν άλυτα και οξύνονται περαιτέρω τα προβλήματα διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων μεταναστών, λόγω της μακρόχρονης απουσίας τους από τη χώρα και της χαλαρής -αναγκαστικά- σύνδεσης της νέας γενιάς με τη μητρόπολη².

Όλα τα παραπάνω θέτουν βασικά ερωτήματα στο θέμα της εκπαίδευσης των πληθυσμών αυτών, και ειδικότερα στο θέμα του διδακτικού υλικού της ελληνικής γλώσσας που πρέπει να χρησιμοποιηθεί, έτσι ώστε τα άτομα αυτά, είτε είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες στην Ελλάδα, είτε Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, να ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία που ζουν, διατηρώντας παράλληλα την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και ταυτότητα.

Το παραπάνω ερώτημα σχετικά με το διδακτικό υλικό συνίσταται από ένα πλήθος άλλων ερωτημάτων, όπως:

1. Τι πρέπει να περιλαμβάνει το διδακτικό υλικό;
2. Πώς πρέπει να είναι δομημένο, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό στη χρήση από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους;
3. Ποιες παραμέτρους πρέπει οι συγγραφείς να λάβουν υπόψη για τη δόμηση ενός τέτοιου υλικού;
4. Πρέπει να είναι ελληνοκεντρικό;
5. Πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις συνθήκες των αλλοδαπών στην Ελλάδα;
6. Πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις συνθήκες που ζουν οι ομογενείς μας στο εξωτερικό;

Τα ερωτήματα αυτά και άλλα παρόμοια, τα οποία αποτέλεσαν το βασικό ερέθισμα για τη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, θα μας απασχολήσουν στη σημερινή μας εισήγηση³.

1. Διδακτικό υλικό ελληνοκεντρικό ή προσαρμοσμένο στις χώρες διαβίωσης των διδασκόμενων;

Μέχρι το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80 περίπου, την πολιτική που ακολουθούσε η ελληνική πλευρά τη χαρακτήριζε ελληνοκεντρισμός. Ο,τιδήποτε είχε σχέ-

¹ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο Γεωργογιάννης, Π., Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, υπό έκδοση.

² Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 17.

³ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

ση με την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού έπρεπε να προβάλλει αποκλειστικά ελληνικά πολιτιστικά δεδομένα, με τάσεις απόρριψης χαρακτηριστικών άλλων πολιτισμών, εκφραζόμενο με τη χρήση διδακτικού υλικού που ήταν γραμμένο αποκλειστικά για γηγενείς Έλληνες μαθητές. Αυτή η πολιτική αντίληψη οδήγησε την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού σε μια τραγική κατάσταση, αφού στη Δυτική Ευρώπη για παράδειγμα, όπου σήμερα υπάρχουν περίπου 500.000 Έλληνες, γεγονός που μεταφράζεται σε 127.000 μαθητές περίπου, από την πρώτη δημοτικού μέχρι την τρίτη λυκείου, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μόνο οι 39.000 περίπου, ενώ οι υπόλοιποι 88.000 δεν έχουν καμία σχέση ή επαφή με την ελληνική γλώσσα⁴, το δε κόστος για το ελληνικό κράτος ανέρχεται στο ποσό των 17 δις το χρόνο. Βέβαια, αυτό δεν οφείλεται μόνο στην ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως στους εκπαιδευτικούς, στην επιμόρφωσή τους, στις αντιλήψεις των γονέων, στις δυνατότητες που προσφέρονται από τη χώρα φιλοξενίας κ.λπ. Το ειδικό διδακτικό υλικό, όμως, παρέμεινε για πολλές δεκαετίες και παραμένει ακόμα βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών και των ομογενών μας στο εξωτερικό.

Το γεγονός αυτό και μόνο, αν σκεφτούμε την κατάσταση που επικρατεί και στις άλλες ηπείρους του κόσμου, μας φανερώνει το αρνητικό αποτέλεσμα της πολιτικής που εφαρμόστηκε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, που σημαίνει απομάκρυνση μεγάλων ελληνικών πληθυσμών από την ελληνική γλώσσα.

Τα τελευταία 2-3 χρόνια διατυπώνεται με τη “μέθοδο του εκκρεμούς” μια άλλη πολιτική άποψη, εκ διαμέτρου αντίθετη με τη μέχρι τώρα επικρατούσα, που υποστηρίζει ότι το διδακτικό υλικό είναι απαραίτητο να προσαρμοστεί στις ειδικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα των Ελλήνων του εξωτερικού.

Δε θα αναφερθούμε στην περίπτωση της ελληνοκεντρικής πολιτικής, γιατί έχει ήδη απορριφθεί. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο δεύτερο σκέλος του παραπάνω ερωτήματος, αν, δηλαδή, το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα των Ελλήνων του εξωτερικού.

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, σήμερα τουλάχιστον, τη διδάσκονται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι η ουσιαστική τους γλώσσα, η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, η γλώσσα των σχολικών επιδόσεων καθώς επίσης και η γλώσσα κοινωνικοποίησής τους. Αυτό σημαίνει ότι η δεύτερη γλώσσα, στην περίπτωση μας η ελληνική, δεν μπορεί να υποκαταστήσει, ίσως μάλιστα δεν μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους. Πολλές φορές μάλιστα συμβάλλει στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους, ανάλογα με τη χώρα διαμονής. Κι αυτό βρίσκεται σε σχέση με τη στάση των γηγενών της χώρας υποδοχής απέναντι στην ελληνι-

⁴ Γεωργογιάννης, Π., Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη, στο Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 88.

κή γλώσσα και τον ελληνικό πληθυσμό⁵.

Με δεδομένο το γεγονός, για τον υποφαινόμενο τουλάχιστον, ότι η ελληνική γλώσσα δεν παίζει κοινωνικοποιητικό ρόλο στη χώρα υποδοχής, αλλά ρόλο ταύτισης και σύνδεσης με έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής, θα πρέπει το διδακτικό υλικό αφενός μεν να ενισχύει αυτή την κατεύθυνση δημιουργίας εθνικής ταυτότητας και πολιτισμού, αφετέρου δε να εξαλείφει οποιεσδήποτε τάσεις απόρριψης από την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Αυτό, όμως, κατά την άποψή μου, δε θα το πετύχουμε με την προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ειδικές συνθήκες, γιατί αν κάναμε κάτι τέτοιο, θα ήταν σα να θέλουμε να δώσουμε στην ελληνική γλώσσα και για τη χώρα υποδοχής κοινωνικοποιητικό ρόλο. Σε μια τέτοια περίπτωση φαίνεται πως εμείς οι ίδιοι ενισχύουμε και μέσω της ελληνικής γλώσσας, την πολιτισμική ταυτότητα των ομογενών της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια απομακρύνουμε τους ομογενείς μαθητές του εξωτερικού από τη δημιουργία μιας ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και προσδίδουμε στην ελληνική γλώσσα ρόλο ενισχυτικό για την ολοκλήρωση της πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής. Ένα τρανταχτό παράδειγμα μιας τέτοιας πολιτικής, σχετικά με το διδακτικό υλικό, τρανταχτό αλλά και ακραίο, είναι το διδακτικό υλικό που υπήρχε στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, που κατά τόπους υπάρχει και σήμερα, και το οποίο παρείχε ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποκομμένη από τον ελληνικό πολιτισμό και προσαρμοσμένη στον πολιτισμό των παραπάνω χωρών, με τους συγκεκριμένους πάντοτε πολιτικούς στόχους⁶.

Όταν λέγεται “προσαρμογή” του διδακτικού υλικού στα περιβάλλοντα των μαθητών, τι εννοείται άραγε ακριβώς; Θα προσπαθήσουμε με απλά παραδείγματα να δείξουμε ότι αυτό που λέγεται “προσαρμογή” ίσως δεν αποδίδει την πραγματική έννοιά του. Γιατί αν η “προσαρμογή” εφαρμόζεται στα περιεχόμενα των κειμένων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, τότε φαίνεται ότι επιδιώκεται να προσαρμοστούν τα προσαρμοσμένα.⁷

Έρευνα που διεξήγαγε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των περιεχομένων των βιβλίων γλώσσας (περίπου 70% των κειμένων), στο βασικό τουλάχιστον επίπεδο, είναι ίδια, και αφορά την καθημερινή κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Εάν, δε, λάβουμε υπόψη ότι τα ελληνικά στην προκειμένη περίπτωση είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα για τους Έλληνες του εξωτερικού ή τους αλλοδαπούς, σημαίνει ότι κατά 70% περίπου τα περιεχόμενα των βιβλίων είναι κοινά. Άρα, λοιπόν, στο ποσοστό αυτό δεν έχουμε τίποτε να προσαρμόσουμε. Παραμένει, όμως, ένα 30% περίπου, το οποίο δικαιωματικά ανήκει στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της διδασκόμενης γλώσσας⁸.

⁵ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

⁶ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

⁷ ό.π.

⁸ ό.π.

Με αυτό το σκεπτικό, για έναν οποιονδήποτε αλλοδαπό (μη Έλληνα), στο 70% των κειμένων ενός βιβλίου ελληνικής γλώσσας, επιπέδου αρχαρίων, η επικοινωνιακή διαδικασία έχει την ίδια δομή και στη δική του γλώσσα, όσον αφορά στο περιεχόμενο των καθημερινών κοινωνικών συνθηκών. Απομένει λοιπόν ένα 30%, μέσω του οποίου θα γνωρίσει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας. Για έναν, όμως, Έλληνα το βιβλίο είναι κατά 100% ελληνικό. Και νομίζουμε πως ένα τέτοιο βιβλίο δεν είναι εθνοκεντρικό, προβάλλει όμως τον ελληνικό πολιτισμό και είναι αποδεκτό από οποιονδήποτε αλλοδαπό⁹.

Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν βασικό στοιχείο για τη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, που σημαίνει ότι τα κείμενα έπρεπε να αναφέρονται σε επιλεγμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, κυρίως για το βασικό και μεσαίο επίπεδο, δεδομένου ότι τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν είναι γλώσσα επίδοσης, αλλά είναι πρωτίστως γλώσσα επικοινωνίας με ένα λαό και με ένα πολιτισμό. Είναι φυσικό πως σε ένα ανώτερο επίπεδο, π.χ. φιλολογικές σπουδές στην Ελληνική γλώσσα, η ελληνομάθεια δε βασίζεται πλέον σε κοινά στοιχεία αλλά σε μεγαλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

2. Η Διαπολιτισμική παράμετρος

Το διδακτικό υλικό που αποφασίσαμε να συγκροτήσουμε, θέλαμε να είναι διαπολιτισμικό, να συμπεριλαμβάνει δηλαδή στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζει η γλώσσα, αλλά παράλληλα να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς. Να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα της διαφορετικότητας των λαών, καθώς επίσης την ισότητα και ισοτιμία μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνότητων. Να αποκλείει στερεότυπα ξеноφοβίας, ρατσισμού, διαχωριστικές γραμμές, προκαταλήψεις, μεροληψίες, εθνικές εξάρσεις, προσδίδοντας όμως ταυτόχρονα μια οικουμενικότητα, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά στοιχεία και των άλλων πολιτισμών, έτσι ώστε μαζί με την ομοιότητα των κειμένων, που έτσι κι αλλιώς υπάρχει, να ανακαλύπτει ο ομογενής στο εξωτερικό αλλά και ο αλλοδαπός που θέλει να μάθει την ελληνική γλώσσα χαρακτηριστικά πολιτισμικά στοιχεία απ’ όλο τον κόσμο¹⁰.

Για το λόγο αυτό οι περισσότερες ενότητες της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” των τριών πρώτων τόμων συνοδεύονται από την άσκηση “Λόγος και εικόνα” που προβάλλει ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία από την Ελλάδα και το εξωτερικό, κοινωνικά και οικολογικά θέματα, παγκόσμιους οργανισμούς, προσφέροντας την ευκαιρία για σχολιασμό και ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ δασκάλου και διδασκόμενων. Με τη βοήθεια της εικόνας κρατιέται αμείωτο το ενδιαφέρον του διδασκόμενου, αφού του επιτρέπει να κάνει συνειρμούς, συγκρίσεις, εκτιμήσεις, προβλέ-

⁹ ό.π.

¹⁰ ό.π.

ψεις είτε μέσω του προφορικού, είτε του γραπτού λόγου¹¹.

3. Η παράμετρος “γλωσσική ποικιλία”

Μια άλλη παράμετρος που μας απασχόλησε, ήταν αυτή της γλωσσικής ποικιλίας, η οποία διακρίνεται σε ενδοσυστηματική και εξωσυστηματική ποικιλία.

Όταν λέμε ενδοσυστηματική ποικιλία της γλώσσας εννοούμε “*τις εναλλακτικές πραγματώσεις των δομών ή στοιχείων της γλώσσας, που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της*”¹², π.χ. η αλλαγή της προφοράς του γραμμματος γ στα γλωσσικά περιβάλλοντα *γιαγιά και γάτα* κ.λπ. Ακόμη τις εναλλαγές των υποκοριστικών, π.χ. *μαριδάκι - μαριδίτσα, κουκλάκι - κουκλίτσα* κ.λπ., και τις εναλλαγές των καταλήξεων των ρημάτων σε διάφορους χρόνους, π.χ. *κεντούσα - κένταγα* κ.λπ.

Θεωρούμε ότι η ενδοσυστηματική ποικιλία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο βασικό επίπεδο συγκρότησης διδακτικού υλικού, αφού αναφέρεται στο εσωτερικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας.

Η εξωσυστηματική ποικιλία από την άλλη πλευρά, χωρίζεται μεταξύ των άλλων σε:

1. **Γεωγραφική**, δηλαδή την ποικιλία που προέρχεται από τη γλωσσική ετερογένεια μιας γλώσσας και οφείλεται στη διάσπασή της σε επιμέρους μορφές, ιδιώματα και διαλέκτους, ανάλογα με τους γεωγραφικούς χώρους.

2. **Κοινωνιογλωσσική**: Σε αντίθεση με τη γεωγραφική ποικιλία, που αναφέρεται σε επιμέρους μορφές, ιδιώματα και διαλέκτους της Νέας Ελληνικής, διαμορφώνεται η κοινωνιογλωσσική ποικιλία, η οποία αποτελεί μια πολυσύνθετη και κυρίαρχη κατηγορία της γλώσσας και οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Εδώ αναφερόμαστε στις γλωσσικές διαφοροποιήσεις, που υφίστανται οι γεωγραφικές ποικιλίες των κατωτέρων κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων σε μια ανώτερη και κυρίαρχη γλώσσα που ανταποκρίνεται στα ανώτερα κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα και που δεν είναι τίποτα περισσότερο ή λιγότερο από τη σημερινή διδασκόμενη, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, κοινή ελληνική γλώσσα.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η γεωγραφική ποικιλία δεν είναι σκόπιμο να συμπεριληφθεί στο βασικό επίπεδο διδασκαλίας της γλώσσας αλλά σε ένα προχωρημένο επίπεδο ή μια εξελιγμένη μορφή διδασκαλίας και έρευνας της γλώσσας.

Μετά από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο παράγων “γλωσσική ποικιλία” για τη συγγραφή του διδακτικού υλικού “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” έχει πάντοτε σχέση με το επίπεδο στο οποίο απευθυνόμαστε.

¹¹ Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π., Αλμπάνη, Β., Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση της σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο Γεωργογιάννης, Π., Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, υπό έκδοση.

¹² Κακριδής-Ferrari, M. - Χειλά-Μαρχοπούλου, Δ.: “Η Γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Ν.Ε.” στο “Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα”, Ιδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996, σελ. 18.

4. Ευελιξία και προσαρμοστικότητα του διδακτικού υλικού “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” σε πολυεθνικές ομάδες¹³

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουμε μια αυξημένη εισροή πληθυσμών από διάφορα μέρη του κόσμου, οι οποίοι ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα, αφού πολλοί απ’ αυτούς -κυρίως φοιτητές και εκπαιδευτικοί- σκέφτονται να τη διδάξουν στις χώρες τους.

Η διδασκαλία, όμως, της ελληνικής γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς δημιουργεί ένα πρόβλημα, δεδομένου ότι αυτές οι ομάδες δε γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν σε πολύ μικρό βαθμό τα ελληνικά. Το πρόβλημα ανακύπτει από τη στιγμή που σε μια τάξη υπάρχουν παλιννοστούντες και αλλοδαποί από διάφορες χώρες του κόσμου, στους οποίους ο Έλληνας δάσκαλος θα πρέπει να διδάξει την ελληνική γλώσσα, παρόλο που ο ίδιος δε γνωρίζει τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών του, αλλά κι αν τις γνώριζε δε θα μπορούσε να μεταφράζει σ’ όλες αυτές.

Η λύση στο πρόβλημα από εμάς δίνεται:

1. Με την παροχή ενός τόμου της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, κοινό για όλους τους διδασκόμενους, που λαμβάνει υπόψη τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν και είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες και το γλωσσικό επίπεδο του διδασκόμενου.
2. Με την παροχή γλωσσαρίων, όπου περιλαμβάνονται οι λέξεις κάθε ενότητας μεταφρασμένες στη γλώσσα του διδασκόμενου, δηλαδή στη μητρική του γλώσσα (π.χ. ρωσικά, αγγλικά, σερβικά κ.λπ.). Έτσι καθίσταται λειτουργική η μαθησιακή διαδικασία, αφού επιτρέπει την επικοινωνία μαθητών από διαφορετικές χώρες προέλευσης απευθείας στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να υπάρχει ανάγκη επικοινωνικής γλώσσας.
3. Με την παροχή λεξικού που σχετίζεται με την ελληνική γλώσσα και τη μητρική γλώσσα του διδασκόμενου (π.χ. ελληνοαλβανικό-αλβανοελληνικό κ.α.).

Με αυτά τα τρία βασικά εφόδια μπορεί πλέον εύκολα ο δάσκαλος να επικοινωνήσει με τους διδασκόμενους, μέσω των γλωσσαρίων, αλλά και οι ίδιοι μεταξύ τους, στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να γνωρίζει κανένας απ’ αυτούς τη γλώσσα των άλλων^{14, 15}.

¹³ Γεωργογιάννης, Π.-Βασιλοπούλου, Π.-Γουρουτίδη, Σ.: “Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών: Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο” στο: Γεωργογιάννης, Π., “Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία”, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.

¹⁴ Skutnabb - Kangas, T. and Toukoma, P.: “Teaching migrant children’s mother tongue and learning of the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family”, Helsinki (UNESCO, F.N.C.) 1976.

¹⁵ Cummins, J.: “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question” στο *Tesol Quarterly* 1980/14, σελ. 175-187.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διδακτική σειρά “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” με γλωσσάρια λύνει πολλά από τα υπαρκτά προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Αυτό, γιατί με την ύπαρξη των γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών και με τα επικοινωνιακά της χαρακτηριστικά κάνει εφικτή την επικοινωνιακή διδασκαλία της και απευθύνεται άμεσα στο μαθητή στη μητρική του γλώσσα, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση τρίτων γλωσσών, πράγμα που θεωρούμε αργητικό.

5. Η διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών ως παράμετρος για τη συγρότηση διδακτικού υλικού¹⁶

Σύμφωνα με τη σημερινή πολιτική, θα έπρεπε για τους Έλληνες που παλιννοστούν στην Ελλάδα από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου ή εγκαθίστανται σ’ αυτή ως οικονομικοί πρόσφυγες (π.χ. Δημοκρατίες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Κεντρική Ευρώπη, Βαλκάνια), να συγγραφεί διαφορετικό διδακτικό υλικό. Τούτο, γιατί με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η δυνατότητα να ληφθούν υπόψη στη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, οι συνθήκες, τα κοινωνικά και πολιτιστικά εκείνα στοιχεία, στα πλαίσια των οποίων μεγάλωσαν και διαμόρφωσαν την παιδική προσωπικότητα του παλιννοστούντος και ανάλογα βέβαια με την ηλικία και το μορφωτικό του επίπεδο (προσαρμογή).

Παράλληλα θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη και να τονιστούν τα κοινά κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, δηλαδή της Ελλάδας. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε ομάδα ομογενών παλιννοστούντων ή ομογενών οικονομικών προσφύγων θα έπρεπε να καταρτιστεί διαφορετικό διδακτικό υλικό και ανάλογα πάντα με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσής του, σε σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό, τη γλώσσα και την ιστορία της Ελλάδας.

Γίνεται φανερό πως λόγω της μεγάλης διασποράς του ελληνικού λαού ανά την υφήλιο και την κινητικότητα από και προς την Ελλάδα, κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο, αφού θα ήταν αναγκαίος προς τούτο ένας μεγάλος αριθμός διδακτικών σειρών, λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικών μεταξύ τους.

Βασικά, λοιπόν, κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την περίπτωση των παλιννοστούντων, είναι δύο:

1. Για όλους, αφού έχουν ελληνική καταγωγή, τα ελληνικά θεωρούνται ως δεύτερη γλώσσα, αφού λιγότερο ή περισσότερο έχουν σχέση με την ελληνική γλώσσα ή τον ελληνικό πολιτισμό. Κατά συνέπεια η Ελλάδα, η ιστορία τους, η εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα είναι ελληνικά προσανατολισμένη.
2. Βασικό κριτήριο για τη συγγραφή διδακτικού υλικού πρέπει να αποτελεί όχι η συχνό-

¹⁶ Γεωργγιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

τητα των λέξεων στην ελληνική γλώσσα, αλλά οι καθημερινές καταστάσεις που είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίσει ο παλιννοστής Έλληνας για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή στην πατρίδα του. Αυτό σημαίνει πως κάθε κείμενο, κάθε διάλογος, πρέπει να περιέχει εκείνο το λεξιλόγιο και να ακολουθείται από εκείνες τις ασκήσεις, γραμματικές, συντακτικές κ.λπ., ώστε ο διδασκόμενος να καθίσταται ικανός, στο συντομότερο χρονικό διάστημα, να αντιμετωπίσει μόνος του τα βασικά προβλήματα επίβιωσης στο νέο περιβάλλον του και παράλληλα, να του παρέχει τις δυνατότητες για γρήγορη ένταξη στο σχολείο και συμμετοχή στον ανταγωνισμό των επιδόσεων.

Με τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο διαχωρισμός δεν πρέπει να γίνεται στους “μέσα” και τους “έξω” Έλληνες, σε όσους, δηλαδή, παλιννόστησαν και όσους βρίσκονται σε αποδημία, όσον αφορά την κατάρτιση διδακτικού υλικού εξειδικευμένου γι’ αυτούς, αλλά πρέπει να γίνεται διαχωρισμός απ’ τη μια πλευρά της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, που απευθύνεται στους παλιννοστούντες και τους ομογενείς του εξωτερικού, και απ’ την άλλη σε διδακτικό υλικό “ελληνικά ως ξένη γλώσσα”, που απευθύνεται στους αλλοδαπούς που εγκαθίστανται στην Ελλάδα και τους αλλοδαπούς του εξωτερικού -οποιασδήποτε εθνικότητας- που επιθυμούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα. Η διαφοροποίηση αυτή στηρίζεται, κατά τη δική μας άποψη, στη διαφορετική ταύτιση με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, γιατί οι ομογενείς του εξωτερικού διατηρούν, είτε γνωρίζουν είτε όχι την ελληνική γλώσσα, την ελληνική εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια βιώνουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό σε ένα τελείως διαφορετικό επίπεδο από τους αλλοδαπούς που εγκαθίστανται στην Ελλάδα και τους αλλοδαπούς του εξωτερικού που ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Απ’ αυτό είναι ξεκάθαρο ότι για τους αλλοδαπούς η ελληνική γλώσσα είναι ξένη γλώσσα, εκτός από εκείνους που εγκαθίστανται μόνιμα στην Ελλάδα, για τους οποίους μπορεί να μετατοπίζεται από ξένη σε δεύτερη ή και πρώτη γλώσσα, ανάλογα με τους στόχους τους και τη διάρκεια της παραμονής τους στη νέα πατρίδα.

Κατά τα άλλα, η πληθώρα των εθνικοτήτων, που εγκαθίστανται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και η πληθώρα των εθνικοτήτων του εξωτερικού που ενδιαφέρονται να μάθουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, μας οδηγεί στην ίδια λογική, σχετικά με την κατάρτιση διδακτικού υλικού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Άρα, λοιπόν, αν σήμερα στον ελλαδικό χώρο για την ελληνική γλώσσα είναι απαραίτητη η ενασχόλησή μας με τη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει κατά τη δική μας εκτίμηση, να αναφερόμαστε σε δύο κατηγορίες διδακτικού υλικού. Σε διδακτικό υλικό, δηλαδή, που απευθύνεται στους ομογενείς του εξωτερικού και τους παλιννοστούντες (μέχρι αυτοί να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία και μετατραπεί η δεύτερη γλώσσα σε πρώτη) και σε διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε αλλοδαπούς που μεταναστεύουν στην Ελλάδα και σε αλλοδαπούς του εξωτερικού που επιθυμούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα.

Από τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν, γίνεται φανερό ότι για την ελληνική ομογένεια η ελληνική γλώσσα αποτελεί δεύτερη γλώσσα, ενώ για τους αλλοδαπούς συνδέεται με το θέμα της μονιμότητας ή μη στην ελληνική κοινωνία.

6. Άλλες παράμετροι

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε πολλές ακόμα σημαντικές παραμέτρους αναλυτικά, λόγω όμως του χρόνου θα περιοριστώ σε επιγραμματική παρουσίαση ορισμένων, όπως:

6.1. Η παράμετρος “συχνότητα των λέξεων σε μια γλώσσα”

Επιζητεί η άποψη ότι στη συγκρότηση διδακτικού υλικού θα πρέπει να ληφθεί, επίσης, υπόψη η συχνότητα χρήσης του λεξιλογίου της νέας ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε ο μαθητής να μαθαίνει σταδιακά το λεξιλόγιο και τη γλώσσα, ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του στην καθομιλουμένη. Κάτι τέτοιο, όμως, στην απόλυτη εφαρμογή προσκρούει σε ορισμένα πολύ σημαντικά προβλήματα, όπως:

α. Είναι γνωστό ότι πολλές λέξεις χρησιμοποιούνται όχι συχνά ή και σπάνια στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες όμως δεν είναι δυνατό να παραβλεφθούν και να μη συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.

β. Άλλες λέξεις χρησιμοποιούνται συχνότατα στην ομιλουμένη, που ίσως δε θα ήταν σκόπιμο να συμπεριληφθούν.

γ. Υπάρχουν, όμως, λέξεις, για παράδειγμα η λέξη *μοβ*, που είναι εισαγόμενη, αλλά που είναι αναγκασμένος να τις συμπεριλάβει οποιοσδήποτε δημιουργεί διδακτικό υλικό, όταν διδάσκει τα χρώματα, παρόλο που δεν εμφανίζεται συχνά.

Μετά από τα παραπάνω, προκύπτει ότι είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η παραπάνω παράμετρος στη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας μέχρι του σημείου που να μην εμποδίζονται οι πρακτικές και εφαρμόσιμες λύσεις.

6.2. Η παράμετρος “συγγραφέας”

Υπάρχει παράδοση ένας ή κάποιοι συγγραφείς ενός γνωστικού αντικειμένου να συγγράφουν ένα βιβλίο. Κατά την άποψή μας, δεν ισχύει το ίδιο για τη συγγραφή εγχειριδίων οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, για το λόγο ότι στο θέμα των μειονοτήτων, μετακινούμενων πληθυσμών κ.λπ. συνεχίζουν διάφορες ειδικότητες και γνωστικά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν για τη συγκρότηση ενός αποτελεσματικότερου διδακτικού υλικού, γεγονός που σημαίνει ότι τα βιβλία αυτά θα πρέπει να συγκροτούνται από συντακτικές ομάδες, που θα αποτελούνται από γλωσσολόγους, φιλόλογους, παιδαγωγούς, διαπολιτισμικούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, ιστορικούς κ.λπ., κάτι που εφαρμόσαμε στη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”.

Μετά από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η διδακτική σειρά “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” είναι ένα ελληνικό-διαπολιτισμικό-πολύχρηστο διεθνές διδακτικό υλικό, με κύριο χαρακτηριστικό την ευελιξία στη χρήση του που λαμβάνει υπόψη τόσο το διδασκόμενο όσο και το διδάσκοντα.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (1980):** “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question” στο *Tesol Quarterly* 14, σελ. 175-187.
- Skutnabb - Kangas, T. and Toukoma, P. (1976):** “Teaching migrant children’s mother tongue and learning of the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family”, Helsinki (UNESCO, F.N.C.).
- Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π., Αλμπάνη, Β.** Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση της σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο Γεωργογιάννης, Π., *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, υπό έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π., (1997):** Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη, στο Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 88.
- Γεωργογιάννης, Π., (1997):** *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 17.
- Γεωργογιάννης, Π.,** Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο Γεωργογιάννης, Π., *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, υπό έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π.- Βασιλοπούλου, Π.- Γουρουτίδη, Σ. (1997):** “Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών: Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο” στο: Γεωργογιάννης, Π., “*Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*”, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

**Κακριδή-Ferrari, M. –
Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ.
(1996):**

“Η Γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Ν.Ε.”
στο “Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα”, Ιδρυμα Γου-
λανδρή-Χορν, Αθήνα, σελ. 18.

**ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κέντρο
Ελληνικής Γλώσσας (1995):**

“Εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας”,
Π Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου, σελ. 131.

**Έρευνα για τα Ελληνικά Βασισμένη σε Ερωτηματολόγιο που δόθηκε
σε Πρωτοετείς, Δευτεροετείς και Τριτοετείς Φοιτητές Ελληνικών
(προχωρημένοι) των Πανεπιστημίων Φλίντερς και Αδελαΐδος**

Τσιανίκας Μιχάλης

A. Γενικά

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους φοιτητές που σπουδάζουν Ελληνικά σε πανεπιστημιακό επίπεδο στην Αδελαΐδα. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να κατανοηθούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν την καλλιέργεια της ελληνικής στους Αντίποδες και ειδικότερα στην Αδελαΐδα. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 45 φοιτητές, από αυτούς απάντησαν μόνο οι 30. Τα αποτελέσματα βέβαια δε μας επιφύλαξαν καμία έκπληξη. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές τα αποτελέσματα αυτά, επιβεβαιώνουν την ήδη εμπειρική αντίληψή μας για τα πράγματα. Τέτοιου είδους έρευνες βέβαια αποκτούν μεγαλύτερη σημασία για όσους δεν έχουν άμεση γνώση της ελληνομάθειας στο πλαίσιο των Αντιπόδων.

Στο σημείο αυτό θα ήταν καλό να αναφέρουμε κάποιες γενικότερες πληροφορίες για το πανεπιστημιακό πρόγραμμα των ελληνικών στη Νότια Αυστραλία. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 1989 στο Πανεπιστήμιο του Φλίντερς. Το μοντέλο που ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές ήταν αυτό που ήδη υπήρχε στα άλλα πανεπιστημιακά προγράμματα της Αυστραλίας. Δηλαδή περίπου 50% των μαθημάτων σχετιζόταν με τη διδασκαλία της γλώσσας και 50% με την ιστορία και τον πολιτισμό. Οι ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο πανεπιστημιακό επίπεδο στην Αυστραλία, ύστερα από τις δραστηκότατες περικοπές της Αυστραλέζικης κυβέρνησης το 1986-87, επηρέασαν αμεσάτα και τη διδασκαλία της Ελληνικής στους Αντίποδες. Προγράμματα συρρικνώθηκαν, άλλα εξαφανίστηκαν, εκπαιδευτικοί έχασαν τις δουλειές τους και τα πράγματα δυσκόλεψαν πολύ. Μέσα στο κλίμα αυτό, και για λόγους επιβίωσης, πολλά τμήματα συγχωνεύτηκαν, με αποτέλεσμα να περιοριστούν οι δυνατότητες διδασκαλίας της ελληνικής στο πανεπιστημιακό επίπεδο. Εκείνο που έχει πλέον σημασία είναι οι αριθμοί και για τα προγράμματα των ελληνικών, αλλά και των ευρωπαϊκών γλωσσών γενικότερα, οι «ταρίφες» αυτές είναι τόσο απαιτητικές που φέρνουν σε δύσκολη θέση τις σχετικές γλώσσες.

Το μεγαλύτερο βέβαια πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι μακροπρόθεσμο και σχετίζεται με το άγχος για επιβίωση. Αυτό συνεπάγεται και το δεύτερο άμεσο προβληματισμό περί του επιστημονικού κύρους των σχετικών γλωσσών, όταν κανείς πάρει υπόψη του τις εφήμερες συνθήκες εργασίας μέσα στις οποίες έχουν καταδικασθεί οι γλώσσες. Έχει επικρατήσει η τάση να προτιμούνται βραχυπρόθεσμες λύσεις και όχι μακρόπνοη πολιτική. Από τα 37 τριτοβάθμια ιδρύματα της Αυστραλίας τα 26 προσφέρουν κάποιες ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά στα περισσότερα από αυτά διδάσκονται μόνο ένα ή δύο χρόνια. Δεν είναι σύνηθες φαινόμενο οι οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές και ως αποτέλεσμα αυτού έχουμε έλλειψη σοβαρής ερευνητικής προ-

σφοδράς στον τομέα των ευρωπαϊκών γλωσσών. Αυτό μόνον χειρότερο μπορεί να γίνει στο μέλλον, γιατί και το νέο διδακτικό προσωπικό που προσλαμβάνεται, αρκετές φορές, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ερευνητικές απαιτήσεις των καιρών.

Η ελάττωση των αριθμών καθηγητών στις ανώτερες βαθμίδες και σε επίπεδο μονιμότητας, που θα μπορούσαν να ελκύσουν μεταπτυχιακούς φοιτητές και να ενισχύσουν την έρευνα, ξεκάθαρα, είχε δηλητηριώδεις συνέπειες σε όλο το πανεπιστημιακό γίγνεσθαι. Τα πανεπιστήμια είναι πανέτοιμα να προσφέρουν θέσεις μόνο στα κατώτερα επίπεδα για να αποφύγουν μακροπρόθεσμες δεσμεύσεις και να γλιτώσουν μισθούς.¹

Στη συνέχεια παρατίθεται το ερωτηματολόγιο με τα τελικά αποτελέσματα. Οι αριθμοί δηλώνουν τη σειρά προτεραιότητας των προτιμήσεων των φοιτητών. Μετά το ερωτηματολόγιο θα γίνει μια ευρύτερη αναφορά σε άλλες τέτοιου είδους εργασίες στο παρελθόν, ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα τούτης της εργασίας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος.

B. Το ερωτηματολόγιο

1. Έτος σπουδών στα Ελληνικά

Πρώτο έτος	20
Δεύτερο Τρίτο έτος	16

2. Στο σπίτι μιλούμε: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Ελληνικά	1
Αγγλικά	3
Και τα δύο	2
Άλλο	4

3. Με τους φίλους μου μιλώ: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Αγγλικά	1
Ελληνικά	3
Και τα δύο	2
Άλλο	4

4. Γιατί σπουδάζω ελληνικά στο Πανεπιστήμιο; (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Γιατί το θέλουν οι γονείς μου	9
Γιατί είναι εύκολο μάθημα	6
Γιατί με βοηθά στις άλλες σπουδές μου	5
Γιατί το θέλω εγώ	1

¹ Margaret Stoljar, "Language. How we're killing it", The Australian, 8-4-98.

Γιατί θα γυρίσω στην Ελλάδα-Κύπρο	4
Γιατί το επιτρέπει το Πανεπιστήμιο	8
Γιατί ζούμε σε μια πολυπολιτισμική χώρα	7
Γιατί θα με βοηθήσει επαγγελματικά	2
Γιατί αισθάνομαι Έλληνας-Ελληνίδα	3
Άλλο	10

5. Γιατί νομίζετε ότι δεν συνεχίζουν περισσότερα παιδιά τα Ελληνικά στο πανεπιστήμιο; (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Δεν επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα	4
Δεν ενθαρρύνονται από την αυστραλέζικη κοινωνία	8
Φοβούνται ότι θα τους εμποδίσει στην εξεύρεση εργασίας	5
Έχουν πολύ άσχημες εμπειρίες από το σχολείο	6
Νομίζουν ότι ξέρουν αρκετά ελληνικά	1
Δεν τους ενθαρρύνουν οι γονείς	7
Δεν γνωρίζουν αρκετά για τα προγράμματα ελληνικών	2
Δεν ξέρουν αρκετά για την Ελλάδα	10
Γιατί δεν μιλούν Ελληνικά στο σπίτι	3
Γιατί και οι δύο γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής	9
Άλλο	10

6. Γράψτε κάποιους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι θα κάνουν ελληνικά φοιτητές ελληνικής καταγωγής:

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι η επιλογή της ελληνικής θα τους βοηθήσει στις σπουδές τους και ειδικότερα θα τους επιτρέψει να ολοκληρώσουν πιο άνετα το πτυχίο τους, αφού οι περισσότεροι το θεωρούν «εύκολο» μάθημα. Στο ίδιο πνεύμα αρκετοί απάντησαν ότι θεωρούν φυσιολογικό να επιλέξουν τα ελληνικά μια και αποτελούν «φυσική» συνέχεια των ελληνικών που κάνανε στο γυμνασιακό επίπεδο και στο επίπεδο λυκείου. Όχι ευκαταφρόνητος ήταν ο αριθμός φοιτητών που αναφέρανε την επιλογή της ελληνικής για επαγγελματικούς λόγους. Αρκετοί δηλώσανε ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι καλό πράγμα. Άλλοι πάλι δήλωσανε ότι τους ευχαριστεί να κάνουν ελληνικά, κάτι που ευχαριστεί επίσης τους γονείς και τους συγγενείς τους. Κάποιο πιθανό ταξίδι στην Ελλάδα ή και μελλοντική εγκατάσταση στην Ελλάδα για λόγους επαγγελματικούς αναφέρθηκε από σχετικά μικρό αριθμό φοιτητών. Ωστόσο όλοι σχεδόν οι φοιτητές δηλώσανε ότι η σπουδή των ελληνικών είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, την περαιτέρω εξοικείωση με την ελληνική παράδοση και πολιτισμό. Στο σημείο αυτό κάποιοι αναφερόθηκαν με τους πιο δυνατούς τόνους, όπως π.χ. «Να συνεχίσουν την μητρική γλώσσα», «να μεταδώσουν τα ελληνικά στα παιδιά τους», «να έχουν γνώση της γλώσσας των προγόνων τους», «μπορεί να ταξιδέψουν στη μητέρα χώρα την Ελλάδα», «μιλούν ελ-

ληνικά σπίτι», «για να γνωρίσουν την καταγωγή τους», «το θέλουν οι ίδιοι επειδή θεωρούν τους εαυτούς τους έλληνες», «για να συνεχιστεί η γλώσσα και να μεταδοθεί και στα παιδιά», «να μάθουν περισσότερα για τον ελληνικό πολιτισμό», «να μάθουν για την καταγωγή των γονιών τους», «να συνεχιστεί η ελληνική κουλτούρα στην Αυστραλία», να μελετήσουν σοβαρά «το παρελθόν τους και τη γλώσσα τους» καλύτερα, να «καταλάβουν τη γλώσσα τους», «γιατί είναι η γλώσσα των προγόνων πατέρων τους».

7. Γράψτε κάποιους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι θα κάνουν ελληνικά φοιτητές μη ελληνικής καταγωγής:

Από τις απαντήσεις των φοιτητών έγινε συχνή αναφορά στην σπουδαιότητα της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας, η οποία μπορεί να τους προσφέρει κάποια πρόσβαση και σε μια άλλη ιστορία και έναν άλλο πολιτισμό (ειδικότερα τα αρχαία ελληνικά και την Αγία Γραφή). Κάποιοι αναφέρανε την καλύτερη πιθανότητα εξεύρεσης εργασίας. Άλλοι αναφερόταν σε τουριστική επίσκεψη στην Ελλάδα, μερικοί στην πιθανότητα γάμου με άτομο ελληνικής καταγωγής και αποτελεσματικότερη επικοινωνία με φίλους ελληνικής καταγωγής.

8. Ποια άλλη γλώσσα έχετε κάνει ή κάνετε εκτός από ελληνικά;

Από τους φοιτητές μόνον οι μισοί κάνουν τώρα κάποια άλλη γλώσσα (εκτός από ελληνικά) ή έκαναν στο παρελθόν. Μερικοί από αυτούς κάνουν δύο γλώσσες και 3-4 από αυτούς κάνουν 3 γλώσσες. Από τις γλώσσες πρώτη έρχεται η γαλλική, ακολουθεί η ιταλική και τέλος με πολύ μικρό δείκτη προτιμήσεων η ιαπωνική, γερμανική και ισπανική.

9. Σε σύγκριση με την άλλη γλώσσα τα ελληνικά είναι: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Είναι δυσκολότερα	2
Είναι ευκολότερα	1
Γίνεται λιγότερη διαφήμιση	3
Είναι τα γλωσσικά βοηθήματα χειρότερα	7
Είναι τα γλωσσικά βοηθήματα καλύτερα	6
Έχω καλύτερη βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό	5
Έχω λιγότερη βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό	8
Αισθάνομαι πιο ευχάριστα μαθαίνοντας μια άλλη γλώσσα	9
Αισθάνομαι πιο ευχάριστα μαθαίνοντας την Ελληνική γλώσσα	4

10. Ποια είναι η γνώμη σας για τα ελληνικά βοηθήματα: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Πιστεύω ότι είναι κατάλληλα	1
Πιστεύω ότι τα βοηθήματα καλύπτουν τις πιο σημαντικές περιοχές των ενδιαφερόντων μου	3

Πιστεύω ότι μαθαίνω αρκετά και αντιπροσωπευτικά για τον ελληνικό πολιτισμό	4
Πιστεύω ότι θα πρέπει να μου δίνεται σε μορφή βιβλίου από την αρχή του κάθε εξαμήνου το διδακτικό υλικό	2
Προτιμώ να μου δίνονται ειδικά θέματα και να κάνω προσωπική έρευνα στη βιβλιοθήκη	5

11. Το μάθημα που προτιμώ στο Πανεπιστήμιο είναι αυτό που σχετίζεται με: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Τη γλώσσα	1
Την κουλτούρα	3
Και τα δύο	2

12. Από τα διδακτικά βοηθήματα προτιμώ: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Αυτά που αναφέρονται σε καθαρά ελληνικά θέματα	1
Αυτά που να έχουν σχέση με την αυστραλέζικη επικαιρότητα	3
Αυτά που αναφέρονται σε ελληνικά θέματα αλλά συνοδεύονται και με αγγλικά κείμενα της ίδιας θεματολογίας	2
Άλλο	0

13. Ποια είναι η σχέση σου με την ελληνική γλώσσα εκτός πανεπιστημίου; Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας.

Καμία	7
Ακούω ραδιόφωνο	3
Μιλώ στο σπίτι	1
Μιλώ με συγγενείς-φίλους	2
Διαβάζω εφημερίδες	5
Τα χρησιμοποιώ στην εργασία	6
Άλλο: ψέλω εκκλησία	8

14. Έχω καλύτερεύσει τα Ελληνικά μου: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Ακούγοντας και βλέποντας βίντεο	7
Κάνοντας γραμματική	2
Διαβάζοντας ελληνικά κείμενα	3
Μιλώντας ελληνικά στο σπίτι	1
Ζώντας στην Ελλάδα	4
Εργασία	6
Ακούγοντας ελληνική μουσική	5
Άλλο	8

15. Γράψε ποιο κατά τη γνώμη σου είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που συνάντησες σπουδάζοντας Ελληνικά

Από τα προβλήματα οι φοιτητές αναφέρανε περισσότερο εκείνα που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας, παρά με προβλήματα που σχετίζονται με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας. Έτσι το μεγαλύτερο πρόβλημα τους εξακολουθεί να είναι η γραμματική (και η ορθογραφία) και η μη δυνατότητα να γράψουν ένα μεγάλο ελληνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας «μεγάλες» προτάσεις, χωρίς να κάνουν πολλά λάθη. Κάποιοι θα επιθυμούσαν περισσότερη ώρα ελληνικών στο πρόγραμμα τους καθώς επίσης και τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα ελληνικά ευρύτερα στην καθημερινή τους ζωή και μάλιστα σε επαγγελματικό επίπεδο.

Στο επίπεδο των προγραμμάτων κάποιοι αναφέρθηκαν στην επαναληπτικότητα των ίδιων θεμάτων σε σημείο που γίνεται βαρετό. Τέλος κάποιοι τόνισαν το γεγονός ότι η ελληνική δεν «υπολογίζεται» πού από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και ότι ένα μεγάλο πρόβλημα για τους φοιτητές ήταν η δυσκολία να μπορέσουν να συνδυάσουν τα ελληνικά στο πρόγραμμα τους λόγω των συγκεκριμένων ωρών που τους παρέχονται μέσω του προγράμματος.

16. Ποιοι από τους ακόλουθους παράγοντες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην χρήση της ελληνικής γλώσσας (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Σχολεία	2
Οικογένεια	1
Συγγενείς	3
Φίλοι	5
Εκκλησία	7
Πανεπιστήμιο	6
Πολιτιστικές εκδηλώσεις	8
Επίσκεψη στην Ελλάδα	4
Άλλα, σχολείο στην Ελλάδα	9

17. Ποιους από τους ακόλουθους παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς για τη διατήρηση της ελληνικής κληρονομιάς; (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

Θρησκεία	2
Γλώσσα	1
Παραδόσεις	3
Παιδεία (κουλτούρα)	4
Γάμο με άτομο ελληνικής καταγωγής	5
Άλλα	6

Γ. Σχολιασμός

Από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε τα ακόλουθα:

Βάση της διατήρησης της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία φαίνεται ότι αποτελεί η οικογένεια, όπου εμπεδώνεται η χρήση της γλώσσας σε καθημερινή βάση². Το ίδιο ισχύει φυσικά και για τον ευρύτερο οικογενειακό κύκλο στον οποίο συγκαταλέγονται και οι συγγενείς. Από τις απαντήσεις φαίνεται καθαρά ότι στο οικογενειακό περιβάλλον η χρήση της Ελληνικής είναι σχεδόν αποκλειστικά καθιερωμένη. Οι περισσότεροι επίσης φοιτητές θεωρούν αποφασιστικής σημασίας τον οικογενειακό παράγοντα για τη διατήρηση της ελληνικότητας τους και ειδικότερα μέσα από τη χρήση της ελληνικής. Στο σημείο αυτό η συναισθηματική βαρύτητα που δόθηκε με την αναφορά σε «μητρική γλώσσα», «γλώσσα προγόνων» κτλ. Φανερώνει τη βαρύτητα που αποδίδουν οι φοιτητές στη διατήρηση της Ελληνικής. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ερώτηση «αισθάνομαι έλληνας-ελληνίδα» βαθμολογείται με 3 με ανώτερη κλίμακα το 10.

Είναι ωστόσο αρκετά παράδοξο που στις ερωτήσεις που σχετίζονται με μικτούς γάμους ή στη μη κοινή ελληνική καταγωγή των γονιών ως θεμελιακών παραγόντων που επηρεάζουν τη διατήρηση της ελληνικής, οι φοιτητές «βαθμολόγησαν» τις σχετικές ερωτήσεις με χαμηλές μονάδες.

Κάτι επίσης που έχει σημασία για τους φοιτητές, και ξαφνιάζει κάπως, είναι η σύνδεση της καλλιέργειας της ελληνικής με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Εδώ βέβαια οι φοιτητές δεν αναφέρονται μόνο στο επάγγελμα του διδασκάλου (σε κρίση τα τελευταία χρόνια), αλλά κυρίως σε άλλες κυβερνητικές θέσεις.

Στο επίπεδο της καλλιέργειας της γλώσσας κάτι που ξαφνιάζει επίσης είναι η προτίμηση της σωστής εκμάθησης της ελληνικής, μέσω γραμματικής και ορθογραφίας, ενώ θα περίμενε κάποιος να δοθεί προτεραιότητα στα θέματα ιστορίας και πολιτισμού. Είναι αρκετός χρόνος από τότε που αφήσαμε κάπως στην άκρη την επίμονη χρήση της γραμματικής, αλλά φαίνεται ότι μας γίνεται κάποιο κάλεσμα για την επανασύνδεση μας. Αυτό όμως θέλει περισσότερη σκέψη. Από την άλλη το μέρος του προγράμματος που βασιζόταν στη διδασκαλία της καθιερωμένης νεοελληνικής λογοτεχνίας και έχει αλλάξει πριν πολλού, κρατώντας μόνο κάποια καθολικότερα παραδείγματα σε μια ευρύτερη πολιτισμική προσέγγιση, φαίνεται να αγγίζει πλέον το τέλος της. Είναι χαρακτηριστικό π.χ. ότι ποιητές σαν τον Καβάφη που θεωρούνταν η μεγάλη αδυναμία των φοιτητών, δε βρίσκουν πια το απαιτούμενο ακροατήριο. Υπερέχουν θέματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα και απτά φαινόμενα ταυτότητας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Ας μην ξεχνούμε ότι η παραδοσιακή «ανθρωπιστική» προσέγγιση των σχολικών προγραμμάτων έχει αλλάξει ριζικά και ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες σε επί-

² Είναι γενικά παραδεκτό ότι το ελληνικό στοιχείο είναι εκείνο που διατηρεί τη γλώσσα του στο μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης η ελληνική γλώσσα είναι η δεύτερη (μετά τα ιταλικά, 415.700 άτομα) ομιλούμενη στην Αυστραλία (277.500 άτομα).

Michael Clyne, "Overview of <immigrant> or community language", Language in Australia. S. Romaine, ed. Cambridge University Press, 1991.

πεδο πανεπιστημιακό περνούν μεγάλη κρίση. Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση για το ποια θέματα προτιμούν οι φοιτητές έδειξαν την προτίμησή τους στα θέματα που σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι η γνώμη των φοιτητών για τα ελληνικά βοηθήματα και γενικότερα τη διδασκαλία της ελληνικής, κατά παράδοξο τρόπο, δεν είναι και τόσο άσχημη.

Συμπερασματικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μεταξύ των παραγόντων τους οποίους οι φοιτητές θεωρούν απαραίτητους για τη διατήρηση της ελληνικότητάς τους, η γλώσσα κατέχει την πρώτη θέση.

Δ. Σύγκριση με άλλες μελέτες

Σε μελέτη που είχε κάνει το 1988 ο καθηγητής του πανεπιστημίου Αδελαΐδας, Σμόλιτς³, είχε καταλήξει περίπου στα ίδια συμπεράσματα, σε ό,τι σχετίζεται με την ευρύτερη κλίμακα προτιμήσεων των φοιτητών. Τότε είχαν ερωτηθεί πάνω από 100 φοιτητές του πανεπιστημίου Αδελαΐδας, οι οποίοι, δεν σπούδαζαν ελληνικά, αφού δεν υπήρχε σχετικό πρόγραμμα στο πανεπιστήμιο (υπήρχε όμως πρόγραμμα ελληνικών σε άλλο, ανώτερο ίδρυμα σπουδών, στο Adelaide College of Advanced Education). Από την έρευνα εκείνη φαίνεται καθαρά ότι, στην κλίμακα των προτιμήσεων τους, οι φοιτητές τοποθέτησαν με τη σειρά: την ομιλουμένη, την οικογένεια, τα ήθη και έθιμα, τις στενές σχέσεις με την ελληνική παροικία, τα τραγούδια και τη μουσική, το διάβασμα και το γράψιμο της ελληνικής, τους χορούς, κτλ.

Γενικά, όπως είπαμε και στην αρχή αυτής της εργασίας, τα αποτελέσματα δεν μας ξάφνιασαν, και τούτο γιατί οι φοιτητές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ελληνικής καταγωγής. Δυστυχώς η διδασκαλία της ελληνικής στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αυστραλίας, παρά τις προσπάθειες, έχει περιοριστεί σε αυτό το πλαίσιο. Το σημαντικότερο πρόβλημα υπήρξε η μη δυνατότητα φοιτητών μη ελληνικής καταγωγής να «επιβιώσουν» σε ένα κλίμα διδασκαλίας της ελληνικής, όπου άλλα παιδιά ελληνικής καταγωγής μιλούν τα ελληνικά με σχετική άνεση και η αδυνατότητα να συντηρηθούν ολιγάριθμα τμήματα πραγματικά αρχαίων. Έτσι ο σχετικά μικρός αριθμός φοιτητών μη ελληνικής καταγωγής που αποφασίζει να συνεχίσει τα ελληνικά σε πανεπιστημιακό επίπεδο, επειδή λόγω οικονομικών περικοπών δεν μπορούν να αποτελέσουν μια ξεχωριστή ομάδα, συγχωνεύονται με τους φοιτητές ελληνικής καταγωγής, γρήγορα απογοητεύονται και ξεγράφονται από τα ελληνικά. Αυτή βέβαια είναι μια γενικότερη διαπίστωση και είναι ένα στοίχημα που δεν κερδίστηκε⁴. Είναι γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παι-

³ J.J. Smolics, "Tradition, core values and cultural change among Greek Australians", *Australians of Greek Descent*, Edited by A. Kapardis and A. Tamis, River Seine Press, Melbourne 1988.

⁴ Δες, π.χ. τις διαπιστώσεις του P. Tuffin, "Educational rationales and the future of Modern Greek in Australia, *Australians of Greek Descent*, Melbourne, ό.π., (σ. 108), όπου, μεταξύ άλλων, διαβάζουμε: "Modern Greek has been and very often still is taught in schools in a way which makes it immediately accessible to and significant for children of Greek background".

διών που επιλέγουν το μάθημα των ελληνικών για τις εισαγωγικές τους εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και κατά συνέπεια αυτοί που το επιλέγουν στη συνέχεια και στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, είναι ελληνικής καταγωγής. Από την άλλη θα έπρεπε να αναφερθεί ότι ο αριθμός των παιδιών που επιλέγει το μάθημα των ελληνικών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο συνεχώς πέφτει. Θα αναφέρουμε εδώ μόνο το παράδειγμα της Νοτίου Αυστραλίας, όπου το 1986 οι υποψήφιοι ανέρχονταν στον αριθμό 253, ενώ σήμερα έχουν κατέβει περίπου στους 100.

Η όλη εικόνα εμφανίζεται εντελώς διαφορετική στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αριθμοί στο επίπεδο αυτό είναι εντυπωσιακότατοι και, στη Ν. Αυστραλία, π.χ., ανέρχονται σε περισσότερες χιλιάδες. Μεταξύ αυτών αρκετοί είναι οι μη ελληνικής καταγωγής. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται από το γεγονός της υιοθέτησης μιας ευρύτερης κυβερνητικής πολιτικής, στα πλαίσια του πολυπολιτισμού, με την επιτέλους καθιέρωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία. Έτσι, όταν σε κάποιο σχολείο επιλεγεί η ελληνική, η οποία σημειωτέον θεωρείται μια από τις 9 «γλώσσες κλειδιά» της Αυστραλίας, τότε, ολόκληρες τάξεις πρέπει να κάνουν Ελληνικά. Το πρόβλημα που έχουμε στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι εντυπωσιακοί αυτοί αριθμοί, όσο ανεβαίνουμε την εκπαιδευτική βαθμίδα, εξανεμίζονται. Το άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι μαθητές ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι αρχίζουν στο σχολείο με κάποια γνώση των ελληνικών από το σπίτι, βρίσκουν το μάθημα βαρετό, μέσα σε τάξεις όπου υπάρχουν αρκετοί πραγματικοί αρχάριοι, και κάπου «χάνονται».

Σε μια άλλη έρευνα στην οποία θα ήταν καλό να αναφερθούμε είναι εκείνη του Τάσου Τάμη και ειδικότερα τον τόμο 8, της σειράς *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 key Languages in Australia* (The National Languages & Literacy Institute, Canberra 1993). Την παναυστραλιανή αυτή έρευνα επιβεβαιώνουν ακόμη μια φορά και τα δικά μας ευρήματα. Στον τομέα της οικογένειας, π.χ., φαίνεται καθαρά ότι η συμβολή στη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής είναι αποφασιστικής σημασίας: «Αξίζει να σημειώσουμε ότι το 68% από τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα χρησιμοποιούν μόνο τα Ελληνικά για να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους, ενώ 27% χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες» (σ. 17). Επίσης, στη συνέχεια, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με τα δικά μας αποτελέσματα, οι ερωτώμενοι τοποθετούν πρώτη στη σειρά αξιολόγησης την πολιτιστική σπουδαιότητα, σε τρίτη μοίρα την καλλιέργεια της γλώσσας.

Το 61% από τις απαντήσεις δίνουν προτεραιότητα στη διατήρηση της κουλτούρας και της ταυτότητας, ενώ το 34% σε πρακτικούς και γλωσσικούς λόγους. Απαντήσεις που ανέφεραν θρησκευτικούς λόγους ήρθαν τελευταίες (0,6%). Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι οι δεύτερης γενιάς απαντητές ξεπέρασαν αριθμητικά τους αντίστοιχους της πρώτης γενιάς, δηλώνοντας ότι οι πολιτισμικές αξίες είναι αυτές που ενισχύουν τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας (σ. 21).

Ωστόσο, στο ίδιο σημείο, αναφέρονται από τον Τάμη στοιχεία και δηλώσεις από μων που επιμένουν ότι «για να παραμείνουμε πιστοί στην εθνική μας καταγωγή δεν

μπορεί να γίνει χωρίς τα Ελληνικά», ή «αυτός είναι ο μόνος δρόμος για να μην ξεχάσουμε την γη των πατέρων μας» (σ. 21).

Τέλος στο θέμα των γάμων ο Τάμης συμπεραίνει, κάνοντας αναφορά και σε άλλες έρευνες: «Οι διεθνικοί γάμοι θεωρούνται ως οι πιο καθοριστικοί παράγοντες για απόκλιση από τη μητρική γλώσσα» (σ. 23).

Σε συναφή συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες εργασίες. Το πρόβλημα βέβαια γίνεται πιο περίπλοκο όταν τίθενται τα θέματα ταυτότητας. Εκεί υπερέχει βέβαια η έννοια ελληνοαυστραλός (ή), αλλά και πάλι η αναφορά σε αποκλειστικά ελληνικά πολιτισμικά φαινόμενα είναι έντονη. Σημειώνει η Καλλιθέα Μπέλου σε μια σχετική έρευνα⁵:

Για τη δεύτερη γενιά των Ελλήνων, η ελληνική ταυτότητα αντιπροσωπεύει πολλά πράγματα, αλλά περισσότερο απ' όλα τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, κουλτούρας και θρησκείας, της συνεχή επαφή με το ελληνοαυστραλέζικο περιβάλλον. Τα νεαρά παιδιά και κυρίως οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική ελευθερία και στην ανάδειξη της ατομικότητας. Μια νεαρή γυναίκα όταν ρωτήθηκε «Ποιες από τις ελληνικές αξίες, τα ήθη και έθιμα θα ήθελες να επιβιώσουν στην Αυστραλία» απάντησε: «το κάθε τι, ελληνική μουσική, ελληνικούς χορούς, γλώσσα, φιλότιμο, φιλοξενία, εθνικές γιορτές και θρησκευτικές επετείες, ονομαστικές γιορτές (...) πανηγύρια, ελληνική κουζίνα, παραδοσιακούς ελληνικούς γάμους...» (σ. 231).

Συμπερασματικά, η ελληνική γλώσσα στους Αντίποδες θα μπορέσει να επιβιώσει όσο θα ενισχύονται οι παράγοντες εκείνοι που την ενισχύουν μέχρι σήμερα. Στο επίπεδο αυτό σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξουν όλοι εκείνοι οι φορείς που σχετίζονται με τους παράγοντες αυτούς. Ο σημαντικότερος από όλους βέβαια φαίνεται να είναι η οικογένεια και στο επίπεδο αυτό χρειάζεται να επιμείνουμε και στο μέλλον. Από την άλλη η Ελλάδα μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στον τομέα αυτό. Η ενίσχυση του απόδημου ελληνισμού, η χρηματοδότηση προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που προβιβάζουν την ελληνική παρουσία στο εξωτερικό είναι ό,τι καλύτερο θα μπορούσε να γίνει. Είναι όμως άμεση ανάγκη όλα αυτά να τοποθετηθούν σε μια τέτοια βάση που να μη γίνονται απλώς οικονομική εξάρτηση, αλλά δημιουργική ανταπόκριση. Στο πλαίσιο αυτό επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα ανταλλαγών που οργανώνονται από την Ελλάδα είναι μια από τις καλύτερες επενδύσεις. Επίσης, φαίνεται καθαρά ότι το πρόγραμμα «Φιλοξενία», που οργανώνεται κάθε χρόνο στην Αθήνα είναι αποφασιστικής σημασίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι φοιτητές, στις συζητήσεις που γίνονται για τα θέματα αυτά, τοποθετούν πολύ υψηλά στα θέματα ελληνομάθειας μια τέτοια εμπειρία.

Και είναι αλήθεια ότι χωρίς ελληνομάθεια είναι δύσκολο να συλλάβει κανείς την έννοια του ελληνισμού.

⁵ Kallithea Bellou, "Identity and Difference. First and Second Generation Greeks in Australia", Greek in English Speaking Countries, Hellenic Studies Forum, Melbourne 1983.

Η Ελληνική Γραμματική και η Διδασκαλία της Ελληνικής Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton

Η διδασκαλία μιας γλώσσας, όπως όλοι την ξέρουμε, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν πολλοί και ποικίλοι παράγοντες.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μεθοδολογία που πρέπει να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη και στην επίδραση που μπορεί να έχουν σε αυτή κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, προηγούμενες γνώσεις (πρώτη, δεύτερη ή ξένη), το γενικότερο περιβάλλον κ.α.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που έχει απασχολήσει τους ειδικούς είναι το πια θέση μπορεί να έχει μια γραμματική στη διδασκαλία της γλώσσας. Και ενώ πριν από 20 χρόνια η μόδα ήταν η απομάκρυνση της γραμματικής από τη διδασκαλία, ο Allan Tonkyn στην εισαγωγή του βιβλίου *Grammar and the language learner* (1994), μας αναφέρει την ανακοίνωση του D. Crystal «Grammar is back». Εδώ θα επανεξετάσουμε ποια μπορεί να είναι η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στη βασική ερώτηση αν πρέπει να συμμετέχει η γραμματική στη διδασκαλία υπάρχουν δυο πιθανές ακραίες θέσεις. Σύμφωνα με τη μια γραμματική πρέπει να διδάσκεται άμεσα και ίσως από ειδικό εγχειρίδιο με γραμματικούς κανόνες και αντίστοιχες ασκήσεις. Ενώ η αντίθετη θέση προτείνει ότι η γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται άμεσα αλλά ότι οι ιδιαιτερότητες της δομής μιας γλώσσας κατακτούνται από το μαθητή με ένα τρόπο έμμεσο και φυσικό μέσα από τη γλώσσα όπως αυτή παρουσιάζεται σε διαλόγους ή άλλα κείμενα.

Η θέση που απορρίπτει τη γραμματική υποστηρίζει ότι είναι μάθημα δύσκολο και ανιαρό, ότι προϋποθέτει τη χρήση δύσκολης μεταγλώσσας που είναι άχρηστη και ότι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής (Kraschen, 1985) με τυπικούς κανόνες δεν μπορεί να μεταφέρει στην αυθόρμητη χρήση της γλώσσας. Τέτοια επιχειρήματα είχαν οδηγήσει στην απομάκρυνση της γραμματικής από τη διδασκαλία.

Τα επιχειρήματα αυτά βασίζονται στο γεγονός ότι ο φυσικός ομιλητής που μαθαίνει τη γλώσσα ως μητρική, κατακτά το σύστημα της μόνο μέσω της επαφής του με τη γλώσσα στη χρήση της.

Δεδομένου δε ότι ο φυσικός ομιλητής είναι το μοντέλο στο οποίο στοχεύουμε, προτείνεται να εφαρμοστούν όσο το δυνατόν όμοιες συνθήκες εκμάθησης. Υποτίθεται ότι με τον τρόπο αυτό ο μαθητής της Δ/Ξ γλώσσας θα φτάσει όσο γίνεται πλησιέστερα στο επίπεδο γνώσης του φυσικού ομιλητή.

«Kraschen's view of the school language acquisition process, according to which an inbuilt acquisitional mechanism would operate under the right conditions of comprehensible input and low effective filter, marginalised the role of form - focused instruction» (Tonkyn 1994,4).

Το βασικότερο επιχείρημα ενάντια στην παραπάνω θέση είναι ότι αγνοούνται κά-

ποιοι σημαντικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής από εκείνη της Δ/Ξ γλώσσας. Αυτοί είναι α) η ηλικία και κατά συνέπεια η διανοητική ανάπτυξη των μαθητών της Δ/Ξ γλώσσας σε σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές, β) ο χρόνος που διατίθεται στην επαφή με τη γλώσσα, γ) τα διαφορετικά κίνητρα και οι διαφορετικές ευκαιρίες που έχουν οι δυο αυτές κατηγορίες μαθητών για να κάνουν χρήση και να εξασκηθούν στη γλώσσα, κ.α. (Ellis, 1990, 166-8).

Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μητρική και την Δ/Ξ γλώσσα οδήγησαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής και στην επαναφορά της στη διδασκαλία μέσα στον αγγλόφωνο κόσμο. Αυτό αποδίδει και το σλόγκαν «Η γραμματική επανήλθε». Εν τούτοις φαίνεται ότι στην Ελλάδα σήμερα έχει κερδίσει έδαφος η αντίληψη ότι όσο λιγότερη είναι η γραμματική στη διδασκαλία Δ./Ξ γλώσσας τόσο καλύτερο. Αυτή η αντίληψη βρίσκεται πιστεύω και πίσω από την έμφαση που δίδεται σήμερα στη λεγόμενη «επικοινωνιακή Γραμματική» ή «επικοινωνιακή προσέγγιση». (Ο περιορισμένος χρόνος δεν μου επιτρέπει να αναπτύξω το θέμα αυτό εδώ).

Η θέση που θα ήθελα να υποστηρίξω είναι η εξής: Ακόμη και αν δεχτούμε τα επιχειρήματα εναντίον της άμεσης διδασκαλίας της γραμματικής (τα οποία δεν είναι επισημονικά τεκμηριωμένα) η απουσία της από τη διδακτική πράξη είναι μια ουτοπία. Όσο και αν αφαιρέσουμε τους γραμματικούς κανόνες από τη διδακτέα ύλη η γραμματική, η δομή δηλαδή της γλώσσας, έχει μια έντονη παρουσία στη διδασκαλία γιατί αυτή αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της διδασκαλίας και γι' αυτό είναι ο γνώμονας πάνω στον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία. Τους δύο αυτούς ισχυρισμούς θα αιτιολογήσω αμέσως.

Παίρνω σαν αφετηρία το ότι σκοπός μας είναι να οδηγήσουμε το μαθητή σε ένα επίπεδο γνώσης όσο γίνεται πιο κοντά σε εκείνο του φυσικού ομιλητή. Για να αποφασίσουμε λοιπόν τι επιδιώκουμε, πρέπει να εκτιμήσουμε πρώτα σε τι συνίσταται η γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Η γνώση αυτή περιλαμβάνει τις εξής βασικές ικανότητες:

1. Γνώση λεξικού

Ο φυσικός ομιλητής είναι γνώστης ενός λεξιλογίου το οποίο είναι ανοιχτό και εμπλουτίζεται καθημερινά. Υπάρχει όμως κάποιος κορμός των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων. Ο μαθητής της γλώσσας ως Δ/Ξ πρέπει να διδαχθεί πρώτα αυτό το λεξιλόγιο και από κει και πέρα όσο πιο πολλές λέξεις είναι δυνατό μέσα στα πλαίσια του χρόνου διδασκαλίας. Άλλες θα μάθει μόνος του.

2. Γνώση της δομής της γλώσσας

Το βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γλώσσας είναι ότι έχει γραμματική. Ότι δηλαδή έχει κανόνες που επιτρέπουν στους ομιλητές να δημιουργήσουν νεόπλαστες φράσεις και προτάσεις, που θα χρησιμοποιηθούν κατάλληλα στην καθημερινή χρήση όχι μόνο για άμεση επικοινωνία αλλά και για τη διαμόρφωση σύνθετων σκέψε-

ων που αφορούν παρόν, παρελθόν και μέλλον, για τη διαμόρφωση επιστημονικών επιχειρημάτων, για την ερμηνεία και την καταγραφή των ιστορικών γεγονότων, για την καλλιτεχνική δημιουργία, ποίηση, μυθιστόρημα και γενικά αυτό που ονομάζουμε πολιτισμό. Επίσης, η κατάκτηση της γλώσσας ως δομή αποτελεί κλειδί με το οποίο μπορούν να ανοίξουν όλοι οι γλωσσικοί θησαυροί της παιδείας και του πολιτισμού μιας χώρας. Οφείλουμε λοιπόν ως εκπαιδευτικοί, να διαμορφώσουμε τη διδασκαλία έτσι ώστε η κατάκτηση τη γραμματικής να γίνει πιο εύκολη.

3. Καταλληλότητα εκφράσεων ανάλογα με τη επικοινωνιακή περίπτωση

Η γραμματική στηρίζει και καθοδηγεί τη γλώσσα στην ολότητά της, αλλά επειδή η γλώσσα χρησιμοποιείται και για να κάνουμε κοινωνικές επαφές, να προάγουμε κοινωνικές σχέσεις κ.λπ. οι γλωσσικές επαφές που χρησιμοποιούμε αντανακλούν και κοινωνικές θέσεις και κοινωνικές σκοπιμότητες. Μέρος της γνώσης του φυσικού ομιλητή είναι να ξέρει π.χ. ότι όταν απευθύνεται σε κάποιο ανώτερο, γηραιότερο κ.λπ, χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό (εσείς και όχι εσύ). Σε τέτοιες δομές το ρήμα συμφωνεί με τον πληθυντικό του (εσείς είστε...) υπακούοντας τυφλά, θα λέγαμε, με τον κανόνα της γραμματικής, αλλά αν η πρόταση περιέχει κατηγορούμενο αυτό παραβιάζοντας τον κανόνα της γραμματικής πράγμα που εξηγείται μόνο μέσα από τη γνώση του συστήματος ευγένειας της Ελληνικής.

Οι εκφραστικές επιλογές που χρησιμοποιούνται ανάλογα με την επικοινωνιακή πράξη είναι μέρος της γνώσης του φυσικού ομιλητή άρα πρέπει να γίνουν και κτήμα του μαθητή μας. Τα ειδικά επιλεγμένα εκφραστικά μέσα πρέπει να παρουσιαστούν μέσα από παραδείγματα φυσικών διαλόγων κ.λπ. Πρέπει ακόμα να τονίσουμε ότι αυτές οι εκφραστικές επιλογές είναι ίσως τα πιο άμεσα απαραίτητα στοιχεία για κάποιον που επισκέπτεται την Ελλάδα και θέλει να κινηθεί άνετα, να βρει κάποιο εστιατόριο, να αλλάξει χρήματα στην τράπεζα κ.λπ.

Αλλά η γλωσσική ικανότητα δεν εξαντλείται σε αυτές τις εκφραστικές επιλογές. Αυτό που θα δώσει γλωσσική άνεση και γλωσσική ελευθερία για έκφραση και κατανόηση προτάσεων που ακόμη και μέσα σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο ξεφεύγουν κάποτε από το αναμενόμενο, είναι η κατάκτηση της γραμματικής δομής. Επαναλαμβάνω, λοιπόν, ότι η γραμματική αποτελεί βασικό μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου που είναι η ολοκληρωμένη κατάκτηση αυτής της γλώσσας.

«Instruction, is widely believed, can help to prevent the premature fossilization which an excessive emphasis on the performance of communicative tasks may bring, and can assist learners, especially adults to learn more rapidly and efficiently» (Tonkyn 1994, 6).

Ένας σημαντικός τομέας στη διδασκαλία της γλώσσας, στον οποίο η γραμματική είναι απαραίτητη είναι η οργάνωση της διδασκτέας ύλης. Όλοι ξέρουμε ότι το γλωσσικό υλικό πρέπει να δοθεί διαβαθμισμένο υπό τη μορφή αλληπάληλων κύκλων, προχωρώντας από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο και η διαβάθμιση αυτή αφορά τη δυσκολία ή και τη συχνότητα (αλλά και για το δικό μας πρόγραμμα το πολιτιστικό, δια-

πολιτισμικό περιεχόμενο) του λεξιλογίου αλλά και τη δυσκολία της δομής. Έτσι, αρχίζουμε από μεμονωμένες λέξεις και προχωρούμε σε φράσεις με το οριστικό άρθρο στον ενικό και ύστερα στον πληθυντικό κοκ. Με αποτέλεσμα ότι ακόμη και όταν ο γραμματικός κανόνας λείπει τα γραμματικά στοιχεία υπάρχουν μέσα στο υλικό, αφού αυτά πληροφορούν και καθοδηγούν την οργάνωση της διδακτέας ύλης.

Ένα άλλο ζητούμενο είναι ο καθορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας που θα μας δώσουν όχι μόνο κριτήρια αξιολόγησης αλλά αναγκαστικά θα επηρεάσουν και τη μορφή της διδακτέας ύλης. Αυτό σημαίνει ότι και οι συντάκτες των επιπέδων γλωσσομάθειας οφείλουν να γνωρίζουν τη συμβολή και τη σπουδαιότητα της γραμματικής.

Ένας ακόμη λόγος, αρκετά σοβαρός, που κάνει τη γραμματική απαραίτητη για το δάσκαλο είναι το γεγονός ότι πολλές φορές οι μαθητές ιδιαίτερα σε πιο μεγάλες τάξεις έχουν απορίες τις οποίες ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει. Π.χ. ως δασκάλα της Ελληνικής στα φοιτητικά μου χρόνια στην Αμερική με ρωτούσαν οι μαθητές μου γιατί οι παθητικές προτάσεις της Αγγλικής όπως οι (1-2).

- 1) Mary was not invited to the party
- 2) John was told to come early

δεν μεταφράζεται στα ελληνικά ως:

- 1^α) Η Μαρία δεν καλέστηκε στο πάρτυ
- 2^α) Ο Γιάννης ειπώθηκε ή ελέχθηκε να έρθει νωρίς

αλλά πιο κατάλληλα ως (1β, 2β):

- 1β) Τη Μαρία δεν την κάλεσαν στο πάρτυ
- 2β) Του Γιάννη του είπαν να έρθει νωρίς

Ή γιατί η ελληνική πρόταση (3β):

- 3^α) Κάνει πολύ κρύο εδώ μέσα. Να κλείσω την πόρτα
- 3β) Ναι την πόρτα κλείσε την αλλά το παράθυρο άστο ανοιχτό.

Είναι η πιο φυσική επιλογή της (3^α).

Οι γραμματικές που κυκλοφορούσαν τότε (π.χ. Τριανταφυλλίδης, Householder Koutsoulas and Kazazis 1964 δεν έδιναν εξηγήσεις). Το πρόβλημα που συνδέεται με λειτουργία της σειράς των όρων της πρότασης και με τη λειτουργία των κλιτικών αντωνυμιών με απασχόλησε σοβαρά και ως δασκάλα, αλλά και αργότερα ως γλωσσολόγο μέχρι που μπόρεσα να βρω την εξήγησή.

Ο κλιτικός αναδιπλασιασμός (clitic doubling), το φαινόμενο δηλαδή που παρουσιάζει το παράδειγμα (4):

4) Το Γιάννη τον ξέρω καλά.

κάνει την ονομαστική φράση αντικειμένου στο θέμα της πρότασης. Αυτό τη σχήμα μειώνει στην Ελληνική την ανάγκη της χρήσης της παθητικής φωνής. Αντίθετα η Αγγλική που δε διαθέτει κλιτικές αντωνυμίες και κλιτικό αναδιπλασιασμό, αναγκάζεται να καταφύγει στην παθητική δομή για να θεματοποιήσει το αντικείμενο (Philippaki- Warburton, 1975, 1982, 1985).

Η χρήση αυτή των κλιτικών αντωνυμιών είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της δομής της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Συγγενεύει δε και με ένα άλλο χαρακτηριστικό της να μη χρησιμοποιεί εκπεφρασμένο υποκείμενο εκτός και αν αυτό αποτελεί εστίαση ή αντιπαράβολή, όπως στο (5).

5) Εγώ θα του το πω όχι η Ελένη.

Αυτό που είναι σημαντικό εδώ είναι ότι τα φαινόμενα αυτά δεν είναι μόνο δομικά αλλά επηρεάζουν το πώς αρθρώνεται μία πρόταση μέσα στο λόγο. Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει η φυσική χρήση της γλώσσας τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να τα κατέχουμε και να τα διδάσκουμε. (Για μια παρόμοια θέση βλ. Κατσιμαλή 1996, 121-131).

Παίρνοντας, λοιπόν, ως δεδομένο ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας στο σύνολο της δεν νοείται χωρίς τη συνεχή και σταθερή παρουσία της γραμματικής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν σύγχρονες επιστημονικές γραμματικές. Από τέτοιες γραμματικές θα προέλθουν γραμματικά εγχειρίδια για μαθητές και για δασκάλους (αν η χρήση τέτοιων εγχειριδίων θεωρηθεί παιδαγωγικά εποικοδομητική, όπως εγώ πιστεύω). Αλλά και πάνω στη βάση τέτοιων επιστημονικών γραμματικών θα οργανωθούν τα επίπεδα γλωσσομάθειας και θα διαμορφωθεί η διδασκτέα ύλη. Με τέτοιες γραμματικές θα οδηγηθεί και ο δάσκαλος στη βαθύτερη κατανόηση του συστήματος της γλώσσας που διδάσκει και στην πιο αποτελεσματική διδασκαλία του.

Από ένα ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους δασκάλους που ήρθαν στο επιμορφωτικό σεμινάριο στο Λονδίνο (Ιούνιος 1998), έγινε φανερό ότι οι δάσκαλοι δε συμβουλεύονται κάποια γραμματική. Στην καλύτερη περίπτωση καταφεύγουν στη μικρή γραμματική του Τριανταφυλλίδη, η οποία παρά τη σημαντική της προσφορά στην παιδεία της εποχής είναι σήμερα ξεπερασμένη για δύο λόγους. Πρώτα γιατί η γλώσσα την οποία περιγράφει δεν είναι ίδια με τη σημερινή κοινή, και δεύτερο επειδή οι νεότερες γλωσσολογικές θεωρίες έχουν προχωρήσει πάρα πολύ ώστε να μας επιτρέπουν να φτάσουμε σε βαθύτερες και πιο ακριβείς αναλύσεις.

Είναι ακόμα φανερό από την εξέταση κάποιων διδακτικών βιβλίων ότι ούτε τα σχόλια της γραμματικής που παρουσιάζονται μέσα από αυτά βασίζονται σε σύγχρονη γραμματική, αλλά ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη, ενώ σημαντικές κατακτήσεις στην περιγραφή της δομής της Νέας ελληνικής που έχουν

γίνει τα τελευταία 20-25 χρόνια, δεν έχουν περάσει ευρύτερα στη γνώση των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων ή των δασκάλων. (Για παρόμοια συμπεράσματα παραπέμπω στο Χαρολαμπάκη 1998).

Παρακάτω θα δούμε πώς μια σύγχρονη επιστημονική γραμματική, όπως εκείνη των D. Holton, P. Mackridge, and I. Pilippaki- Warburton (1997), αποφεύγει κάποια προβλήματα που προέρχονται από την επίμονη επιστημονική προσκόλληση στον Τριανταφυλλίδη. Για το σκοπό αυτό θα εξετάσουμε πώς παρουσιάζεται η έγκλιση μέσα σε κάποια από τα εγχειρίδια που κυκλοφορούν.

Το ρηματικό σύστημα της Νέας ελληνικής, αν το περιγράψουμε μέσα από μια σύγχρονη ανάλυση, είναι πολύ απλό και πολύ συμμετρικό, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα.

ΟΡΙΣΤΙΚΗ

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

α) Επιλογή άρνησης **δεν** β) Απουσία μορίων **να, ας**.

Πρωτοτυπική χρήση:

Το περιεχόμενο των προτάσεων μπορεί να κριθεί ως αληθές ή όχι (έγκλιση του πραγματικού).

Μη πρωτοτυπικές χρήσεις:

Όταν το μόριο **θα** συνδυάζεται με παρωχημένο χρόνο δημιουργεί τις τροπικότητες του δυνατού ή του πιθανού. Ο τύπος «γράψω», κανονικά δεν απαντά μόνος του και γι' αυτό τον ονομάζουμε «εξαρτημένο».

(δεν)	γράφω	-γράψω	έχω γράψει
	έγραφα	έγραψα	είχα γράψει
(δεν θα)	γράφω	γράψω	έχω γράψει
	έγραφα	έγραψα	είχα γράψει

ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

α) Επιλογής άρνησης **μην** β) Παρουσία του μορίου **να/ ας** (το **ας** χρησιμοποιείται μόνο στο ευθύ λόγο).

Πρωτοτυπική χρήση:

Το περιεχόμενο των προτάσεων σε υποτακτική δεν επιδέχεται επαλήθευσης. Οι προτάσεις σε υποτακτική εκφράζουν επιθυμία, παραγγελία, ευχή, προτροπή κ.λπ.

Μη πρωτοτυπικές χρήσεις:

Όταν το **να** συνδυάζεται με παρωχημένους χρόνους (να έλεγα, να είπα, να είχα πει) αποδίδει ευχή ή δυνατότητα στο παρελθόν, υπόθεση, το απραγματοποίητο κ.α.

να/ ας (μην)	γράφω	-γράψω	έχω γράψει
	έγραφα	έγραψα	είχα γράψει

ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ

Μορφολογικά χαρακτηριστικά:

α) Ειδικές καταλήξεις (γράψε). β) απαλειφή φωνηέντων (γράψτε)

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

Θέση των κλιτικών αντωνυμιών μετά το ρήμα (γράψε το). Κανένα μόριο άρνησης δε συνοδεύει τους τύπους της προστακτικής

Πρωτοτυπική χρήση:

Προσταγή, προτροπή παράκληση κ.α.

Η απαγόρευση αποδίδεται με την αρνητική υποτακτική με προαιρετική απουσία του μορίου **να**. «Να μη γράφεις », ή « μη γράφεις».

γράφε	γράψτε
γράφετε	γράψετε ή γράψτε
γράφε του, το	γράψε του, το

Ας δούμε τώρα πώς χειρίζονται την έγκλιση διάφορα εγχειρίδια γραμματικής ή διδακτικά βιβλία της Ελληνικής.

Μπαμπινιώτης Γ. (1993)

Ελληνική Γλώσσα

Σελ. 398

Εδώ δίδεται ο εξής ορισμός.

«Η Υποτακτική συμπληρώνει το ρήμα (ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας Ελληνικής και άλλων γλωσσών)».

Ο ορισμός αυτός δημιουργεί τις εξής ερωτήσεις: α) Ποιο ρήμα συμπληρώνει η υποτακτική. Σίγουρα δε συμπληρώνει όλα τα ρήματα αλλά μια κατηγορία ρημάτων (βουλητικά κ.α.). β) Πώς θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής την πληροφορία ότι η υποτακτική της νέας ελληνικής ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας; Το σχόλιο αυτό υποδηλώνει ότι για να μάθουμε τη νέα γλώσσα πρέπει να περάσουμε από την αρχαία γ) Η πληροφορία ότι η υποτακτική της νέας γλώσσας ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας δεν είναι ακριβής. Η υποτακτική καλύπτει το χώρο της αρχαίας υποτακτικής και το χώρο του τελικού απαρεμφάτου. Τη βρίσκουμε δε όχι μόνο ως συμπλήρωμα του ρήματος, αλλά και σε ανεξάρτητες προτάσεις (κάποια παραδείγματα παρουσιάζονται μάλιστα στην επόμενη σελίδα του υπό εξέταση βιβλίου (π.χ. Να φύγω ή να μείνω), αλλά και σε επιρρηματικές και σε αναφορικές προτάσεις.

Παρατηρείται ακόμη σύγχυση στον ορισμό της υποτακτικής, αν είναι, δηλαδή, ο συνδυασμός [να + ρήμα] ή μόνο στο μη διαρκές μη παρελθοντικό [γράψω], όπως φαίνεται στη σελίδα 399, όπου δίδεται ο εξής κανόνας:

B. Ο Στιγμαίος (συνοπτικός) Μέλλοντας σχηματίζεται με θα + Υποτακτική Αορίστου.

Άρα εδώ υποτακτική θεωρείται το [γράψω] ενώ στην προηγούμενη σελίδα υποτακτική ορίζεται ως ο συνδυασμός [να ρήμα]. Προκαλεί δε μεγάλη σύγχυση ένας τέτοιος κανόνας όπως είχα διαπιστώσει εγώ η ίδια προσωπικά όταν δίδασκα Ελληνικά. Το ερώτημα που αντιμετώπισα από ενήλικες και αρκετά έξυπνους ομολογώ, μαθητές, ήταν πώς ένας μέλλον χρόνος της οριστικής (άρνηση **δεν**) προέρχεται από το μόριο του μέλλοντα **θα** συνδυασμένο με μια υποτακτική αορίστου. Τι σχέση έχει ο αόριστος και τι σχέση έχει η υποτακτική που ως έγκλιση αφορά ολόκληρη την πρόταση με το μέλλοντα. Και αν η υποτακτική είναι μόνο το [γράψω] που με το **θα** μας δίνει στιγμιαίο μέλλοντα τότε ο μέλλον διαρκείας γιατί διαμορφώνεται χωρίς υποτακτική αλλά αρκείται στο συνδυασμό του **θα** με τον ενεστώτα της οριστικής;

Παναγοπούλου, Ε., και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1997)

Ελληνικά για προχωρημένους

Σελ. 3/ 17.

Μέλλον = θα αγαπάω, θα αγαπήσω

Υποτακτική = να αγαπάω, να αγαπήσω.

Αλλά στο 5/ 13 οι συγγραφείς ζητούν να συμπληρωθούν με μια *Ευχετική οριστική και Υποτακτική*, τα κενά που ακολουθούν κάποιες εκφράσεις που εισάγουν ευχή οι οποίες δίνονται παρακάτω:

μακάρι να

θα ήθελα να

τι καλά να

αχ και να

ας

που να

είθε να

άμποτε να

Αλλά στα κενά αυτά μόνο η υποτακτική είναι αποδεκτή (το **να** και το **ας** μαρκάριε υποτακτική) ενώ καμιά ευχή εδώ δεν εκφράζεται με οριστική. Πουθενά δε δίδεται ορισμός της υποτακτικής. Για τη προστακτική, λέγεται ότι η λειτουργία της είναι να κάνουμε προσταγές κ.λπ., αλλά δεν εξηγείται ποια είναι η χρήση της οριστικής και ποια της υποτακτικής. Ούτε υπάρχει πουθενά η διαφοροποίηση των αρνητικών μορίων **δεν / μην**.

Αν ο μαθητής ρωτήσει «καλά το [να γράψω] που ακολουθεί το [μακάρι] και όλες τις άλλες εκφράσεις που δίδονται εδώ, είναι υποτακτική το [να έγραφα], [να έγραφα], [να είχα γράψει] που επίσης μπορούν να ακολουθήσουν το μακάρι [μακάρι να είχε γράψει] τι είναι; Καλύπτονται αυτά από άλλη έγκλιση και ποια;. Τα μορφοσυντακτι-

κά τους χαρακτηριστικά και η κατανομή τους τα τοποθετεί ξεκάθαρα μέσα στην υποτακτική.

Αρβανιτάκη Κ. και Φ. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, 2^η έκδοση 1992.

Μαθ. 22, σελ 219.

Εδώ βρίσκομε τα παρακάτω:

Απλή Υποτακτική
να μιλήσω

Απλός Μέλλοντας
θα μιλήσω

Στη σελίδα 221, δίδεται μια άσκηση που ζητά να συμπληρωθούν τα κενά με υποτακτική. Αλλά εδώ το στοιχείο που λείπει δεν είναι αυτό που ορίστηκε ως υποτακτική δηλαδή το [να + γράψω], λείπει μόνο ο μονολεκτικός τύπος [γράψω]. Επομένως η άσκηση αυτή με τον τρόπο που δίδεται υπονοεί ότι η υποτακτική είναι ο απλός ρηματικός τύπος [γράψω] και όχι ο συνδυασμός [να + ρήμα]. Υπάρχει δηλαδή και εδώ μια αντίφαση που αναπόφευκτα οδηγεί σε σύγχυση. Ο αόριστος που ορίζεται σημασιολογικά ως χρόνος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια πράξη που έγινε στο παρελθόν, αλλά για τις εγγλίσεις δεν υπάρχει ανάλογη μεταχείριση. Η οριστική δεν αναφέρεται καν, ενώ η υποτακτική ορίζεται ως έγκλιση που λειτουργεί όπως το παλιό απαρέμφατο. Και αναρωτιέται πάλι κανείς αν ο μαθητής πρέπει να ξέρει πρώτα ποιο είναι το παλιό απαρέμφατο για να καταλάβει τη χρήση της υποτακτικής. Εδώ, όπως είπαμε και πριν, υπάρχει λάθος αφού η υποτακτική της νέας ελληνικής χρησιμοποιείται και σε ανεξάρτητες κύριες προτάσεις (να φύγεις γρήγορα).

Επικοινωνήστε Ελληνικά 2.

Πουθενά δεν εμφανίζεται το **ας** που και αυτό μαρκάρει υποτακτική και πουθενά δεν γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στο **δεν** της οριστικής και στο **μην** της υποτακτικής, πράγμα που οδηγεί στη λανθασμένη απόδοση του αρνητικού τύπου της προστακτικής ο οποίος, όμως, όπως εξηγήσαμε δεν υπάρχει. Αφού δηλαδή η προστακτική μαρκάζεται μια ειδική κατάληξη και με τη διαφορετική θέση των κλιτικών αντωνυμιών, είναι προφανές ότι ο τύπος (μη το βάλεις αυτό το φόρεμα) δεν είναι αρνητική προστακτική αλλά αρνητική υποτακτική με την προαιρετική απουσία του **να** ([να] μην το βάλεις...). Η προστακτική της Ελληνικής, αλλά και άλλων γλωσσών, δεν διαθέτει αρνητικούς τύπους γι' αυτό καταφεύγουμε στη χρήση της αρνητικής υποτακτικής. Η προαιρετική αφαίρεση του μορίου **να**, κάνει την απαγόρευση πιο άμεση.

Καβουκόπουλος, Φ., Κουτσομητοπούλου, Ε., Αργυρουδή, Μ., και Δαγκλή, Β. 1997.

Νέα Ελληνικά για αρχαρίους

Στη σελίδα 291, ορίζεται η έγκλιση ως τύπος του ρήματος που εκφράζει αν κάτι εί-

ναι σίγουρο, δυνατό, απαραίτητο. Η υποτακτική ορίζεται ως η έγκλιση των εξαρτημένων προτάσεων, πράγμα που είναι ανακριβές, αφού η υποτακτική χρησιμοποιείται και σε κύριες προτάσεις (Να πάρεις τα λεφτά και να μου τα φέρεις, Ας τον να κοιμάται). Δίδεται και η δυνητική ως έγκλιση αλλά αυτή, όπως είδαμε, δεν υπάρχει ως ξεχωριστός μορφοσυντακτικά διαφοροποιημένος τύπος αλλά αποτελεί μια από τις χρήσεις της οριστικής όταν το **θα** συνδυαστεί με κάποιο παρελθοντικό χρόνο.

Δίδονται δυο προστακτικές α) μονολεκτική προστακτική (γράφε) και περιφραστική προστακτική (να γράψεις). Αλλά η διαφορά είναι ότι ο μονολεκτικός τύπος είναι σε προστακτική ενώ οι εκφράσεις με το **να** είναι υποτακτικές.

Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε., και Χατζηθεοδορίδης, Γ.

Μαθήματα Νέων Ελληνικών

Εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους

Σελ. 118.

Η Υποτακτική χωρίζεται σε Συνεχή Υποτακτική [να ενεστώτας] και σε Απλή Υποτακτική [να + θέμα αορίστου + ω]. Κι ενώ σημειώνεται σωστά ότι η άρνηση της υποτακτικής είναι **μην** ενώ της οριστικής είναι **δεν** δεν χαρακτηρίζονται ως υποτακτικά [να + παρωχημένος χρόνος] ενώ και οι δομές αυτές (να μην του το' λεγες), έχουν και το **να** και την άρνηση **μην**.

Δημητρά, Δ., Παπαχειμόνα, Μ. (1989)

Ελληνικά Τώρα 2+2 Άμμος, Αθήνα

Σελ. 21

Κι εδώ η υποτακτική περιορίζεται σε [να + μη παρελθοντικούς χρόνους] (να δουλεύω) και (να δουλέψω) αλλά οι συγγραφείς δε ξεκαθαρίζουν αν το **να** είναι μέρος της υποτακτικής ή όχι. Αυτό δημιουργεί σύγχυση, επειδή στη σελ. 106 μας λένε ότι το **αν**, **όταν** και **αφού**, ακολουθούνται από υποτακτική χωρίς το **να**. Προφανώς εδώ η υποτακτική θεωρείται το [να τηλεφωνήσω] κ.λπ. Αλλά το πρόβλημα είναι ότι τα μόρια **αν**, **αφού** και **όταν** μπορούν να συνδυάζονται με άρνηση **δεν** που χαρακτηρίζει την οριστική και όχι με άρνηση **μην** που χαρακτηρίζει την υποτακτική [αφού ήρθε, αφού δεν ήρθε, αν ερχότανε, αν δεν ερχότανε, όταν τον είδε, όταν δεν τον είδε, όταν τον βλέπει, όταν δεν τον βλέπει. Αυτές όλες οι δομές είναι οριστικές. Γιατί, λοιπόν, πρέπει η δομή «όταν δεν τηλεφωνήσει», να θεωρηθεί υποτακτική;

Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1993.

Σελ. 141.

Υποτακτική συνεχής	να διαβάζω
Υποτακτική απλή	να διαβάσω
Άρνηση μην	

Και εδώ φαίνεται ότι η υποτακτική έγκλιση περιορίζεται και πάλι σε τύπους μη παρελθοντικούς αλλά φαίνεται να θεωρεί σωστά το **να** μέρος της υποτακτικής. Αγνοείται βέβαια το **ας** και φαίνεται να περιορίζεται η υποτακτική και εδώ στο συνδυασμό του **να** με μη παρελθοντικό ρηματικό τύπο. Ένα άλλο πρόβλημα παρουσιάζεται και στη σελίδα 142 όπου βλέπουμε ότι οι προτάσεις που εισάγονται με το **αν** και το **ίσως**, παρουσιάζονται ως υποτακτικές παρά το γεγονός ότι η άρνηση που παίρνουν είναι **δεν** και όχι **μην** και παρά το ότι οι σύνδεσμοι αυτοί μπορούν να συνδυαστούν με οποιοδήποτε ρηματικό τύπο [όταν δεν έρχεται, όταν ερχότανε, όταν ήρθε, όταν έρθει, ίσως έρθει, ίσως έρχεται, ίσως ήρθε, ίσως δεν έχει έρθει κ.λ.π.]. Ο χειρισμός αυτός δείχνει και πάλι ότι η υποτακτική περιορίζεται αυθαίρετα στο ρηματικό τύπο με τα χαρακτηριστικά του μη παρελθοντικού.

Βογιατζίδου, Σ., Δεμίρη- Προδρομίδου, Ε., Νικολαΐδου, Νέστορα, Ν., Τρύφωνα – Αντωνοπούλου, Ν., 1983

Ξέρετε Ελληνικά; Γραμματική – Ασκήσεις

Δεν δίδεται περιγραφή, μόνο ασκήσεις που ζητούν να συμπληρωθούν τα κενά με υποτακτική. Είναι φανερό από τα παραδείγματα και από τις ασκήσεις ότι και για τους συγγραφείς αυτούς η υποτακτική περιορίζεται στους συνδυασμούς (να μιλήσω) απλή υποτακτική και (να μιλώ) συνεχής υποτακτική.

Eleutheriades, O, (1985)

Modern Greek: a contemporary Greek Grammar

Σελ. 296

Η συγγραφέας κάνει μια απλή προσπάθεια να παρουσιάσει την υποτακτική και να τη συγκρίνει με την οριστική.

Συνεχής	Απλή	Παρακειμένου
(να) δένω	(να) δέσω	(να) έχω δέσει
(να) δένομαι	(να) δεθώ	(να) έχω δεθεί

Και ο χειρισμός αυτός της υποτακτικής αποτυγχάνει για δυο σοβαρούς λόγους: α) δεν περιλαμβάνει πολλές δομές που πρέπει να θεωρηθούν ότι ανήκουν στη υποτακτική, όπως είναι όλοι οι συνδυασμοί των μορίων [να /ας + παρελθοντικό χρόνο]. Ενώ από την άλλη πλευρά επεκτείνει τον όρο υποτακτική και στις δομές του μέλλοντα (βλ.

σελ. 300). Αυτό το λάθος το βρίσκουμε και στο Mackridge (1985), ο οποίος όμως έχει αλλάξει γνώμη. Η Eleutheriades με το να θεωρεί τους συνδυασμούς του **θα** ως δομές της υποτακτικής αναγκάζεται να πει ότι η υποτακτική παίρνει και άρνηση **μην**. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι ενώ οι τύποι του μέλλοντα έχουν χαρακτηριστεί ως τύπος της υποτακτικής τα πλούσια παραδείγματα που δίνει η συγγραφέας για να δείξει τη χρήση της υποτακτικής είναι μόνο δομές με [να /ας + γράφω ή γράψω].

Σε όλα τα βιβλία ο μέλλον περιορίζεται σε **θα** + μη παρωχημένο χρόνο π.χ. (**θα** γράφω, **να** γράψω) και η υποτακτική στο συνδυασμό **να** + μη παρωχημένο χρόνο (**να** γράφω, **θα** γράψω). Αυτό προέρχεται από το γεγονός ότι η περιγραφή της Νέας Ελληνικής μέχρι και σήμερα γίνεται μέσα από το πρίσμα της αρχαίας όπου ο μέλλον και η υποτακτική είχαν ειδικές καταλήξεις στη ρήμα και οι καταλήξεις αυτές περιορίζονταν σε μη παρελθοντικούς χρόνους. Αλλά στη Νέα Ελληνική το σύστημα έχει αλλάξει. Ο μέλλον τώρα όπως και η υποτακτική αποδίδονται με τα μόρια **θα** και **να** τα οποία με το να είναι ανεξάρτητα από το μονολεκτικό ρηματικό τύπο έχουν μεγαλύτερη ελευθερία συνδυασμού. Έτσι χωρίς καμία αλλαγή στα δομικά χαρακτηριστικά ή στην κατανομή βρίσκουμε το **θα** και το **να** συνδυάζονται με όλους τους μορφολογικά διαφοροποιημένους χρόνους. Οι ποικίλοι συνδυασμοί αποδίδουν διάφορες εννοιολογικές αποχρώσεις τροπικότητας, του δυνατού, πιθανού στο παρόν παρελθόν και μέλλον, απραγματοποίητου κ.κ.

Αλλά από καθαρά συντακτική πλευρά και αν εξετάσουμε το σύστημα αντικειμενικά και ανεξάρτητα από την αρχαία γλώσσα, **θα** δούμε ότι έχουμε μόνο τρεις διαφορετικές εγκλίσεις. Αυτή που παίρνει άρνηση **δεν** και μπορεί να συνδυαστεί με το **θα** και την οποία από την πρωτοτυπική της χρήση αποκαλούμε οριστική. Δεύτερο έχουμε τη δομή που παίρνει άρνηση **μην** και αποτελεί συνδυασμό των **να** ή **ας** με οποιοδήποτε ρηματικό τύπο. Αυτή τη δομή την αποκαλούμε υποτακτική. Και τέλος, η προστακτική που έχει ειδικές καταλήξεις, τα κλιτικά ακολουθούν και **δεν** παρουσιάζει αρνητικούς τύπους.

Ελπίζω να έδειξα ότι η συμμετοχή της γραμματικής στη διδασκαλία μιας Δ/Ξ γλώσσας είναι πολλαπλή και πολύ σημαντική. Η επίγνωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οφείλουμε να ενθαρρύνουμε: α) τη συγγραφή σύγχρονων επιστημονικών γραμματικών β) την ενημέρωση των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων στα θέματα γραμματικής και γ) την επιμόρφωση των δασκάλων στα θέματα αυτά. Η γνώση της σωστής γραμματικής, αυτής δηλαδή που όντως περιγράφει με ακρίβεια τη σύγχρονη Νέα Ελληνική **δεν** είναι η πολυτέλεια αλλά μια βασική, ίσως η βασικότερη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Αρβανιτάκης, Κ. και Φ. (1992):** *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2^η έκδοση* Αθήνα. Α.Π.Θ. Ινστ. Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα
- Μ. Τριανταφυλλίδη, (1993):** *Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους*. Θεσσαλονίκη.
- Βογιατζίδου, Σ., Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε., Νικολαΐδου Νέστορα, Ν. και Τρύφωνα / Αντωνοπούλου, Ν., (1983):** *Ξέρετε Ελληνικά; Γραμματικές Ασκήσεις*. University Studio Press.
- Δημητρά, Δ. και Παπαχειμώνα, Μ., (1989):** *Ελληνικά Τώρα 2 +2 Άμμος*, Αθήνα.
- Κατσιμαλή, Γ. (1996):** «Διάταξη/ σειρά των κύριων όρων της πρότασης» στο Κατσιμαλή, Γ. και Καβουκόπουλος, Φ. (εκδ.) *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Καβουκόπουλος, Φ., Κουτσομητοπούλου, Ε., Αργυρούδη, Μ. και Δαγκλή, Β. (1997):** *Νέα Ελληνικά για Αρχαρίους*. Νεφέλη Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μόσχου, Δ., Νιζέξη, Ε. και Χατζηθεοδορίδης, Γ., (1994):** *Μαθήματα Νέων Ελληνικών. Εντατική Μέθοδος για ξενόγλωσσους*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1993):** *Ελληνική Γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα.
- Παναγοπούλου, Ε. Χατζηπαναγιωτίδη, Α., (1997):** *Ελληνικά για προχωρημένους (ομογενείς και αλλογενείς) γ' κύκλος*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης Χρ. (1998):** *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα
- Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (ed.), (1994):** *Grammar and the language teacher*, New York - London.
- Eleutheriades, O. (1985):** *Modern Greek. A contemporary Grammar*. Palo Alto.
- Ellis, R. (1990):** *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.

- Holton, D., Mackridge, P. and Philippaki-Warburton, I. (1997):** Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language . Routledge, London.
- Householder F., Koutsoudas, A. and Kazazis, K. (1964):** Reference Grammar of Literary Dhimotiki. Indiana University, Bloomington.
- Kraschen, S. D. (1985):** *The Input Hypothesis, Issues and Implications.* Longman, Harlow.
- Mackridge, P. (1985):** *The Modern Greek language.* Oxford University Press, Oxford.
- Philippaki – Warburton, Irene. (1975):** “The Passive in English and Greek” *Foundation of Language* 13,563-578.
- (1982): “Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις”. *Γλωσσολογία* 1, 99-107.
- (1998): «Έκθεση- Αξιολόγηση Εγχειριδίων Γραμματικής για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας» Χειρόγραφο.
- Tonkyn A. (1994):** Introduction, in: Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (1994).

Η Νεοελληνική Γραμματική στα Πλαίσιμα της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Χαράλαμπακης Χριστόφορος

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Για τις ανάγκες της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι αισθητή η έλλειψη μιας γραμματικής, ή καλύτερα, διαφόρων γραμματικών εγχειριδίων, ανάλογα με την ηλικία των διδασκόμενων και τον βαθμό κατοχής της πρώτης ή της δεύτερης γλώσσας. Το κενό αυτό προσπαθούν να καλύψουν μερικώς αρκετές μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας οι οποίες εμπεριέχουν κατά κανόνα, ως αναπόσπαστο μέρος τους, στοιχεία γραμματικής, χωρίς όμως καθολική εποπτεία του συστήματος της γλώσσας και κατάλληλη διαβάθμιση διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Στα βιβλία αυτά επικρατεί σύγχυση ως προς τον ρόλο της γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Πολλές φορές βρίσκεται σε σύγκρουση η δομική με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Τα γραμματικά φαινόμενα αναλύονται κατά κανόνα μονομερώς, με σαφή προτίμηση στην πραγμάτευση της φωνολογίας και της μορφολογίας. Τα συντακτικά φαινόμενα ή δεν εξετάζονται καθόλου ή αναφέρονται ευκαιριακά, χωρίς στοιχειώδη επιστημονική ανάλυση. Οι γλωσσικές πράξεις εμφανίζονται σε ορισμένα εγχειρίδια, δεν είναι όμως εμφανής η σχέση τους με τη γραμματική ανάλυση. Οι περισσότερες γραμματικές ασκήσεις κινούνται σε επιφανειακό επίπεδο ως επαναλήψεις, αντικαταστάσεις, μετασχηματισμοί, ενοποιήσεις, συμπληρώσεις, συμπληρώσεις κενών, ταυτίσεις (ταίριασμα φράσεων), ανταπαντήσεις και κλιτικές ασκήσεις. Πολύ λιγότερες ή εντελώς άγνωστες είναι οι σημασιολογικές, πραγματολογικές και συντακτικές ασκήσεις, όπως λ.χ. μετακινήσεις των όρων της πρότασης και οι σημασιολογικές και πραγματολογικές τους επιπτώσεις. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν, ούτε επιδιώκουν, να υποκαταστήσουν το γραμματικό εγχειρίδιο. Ένα τέτοιο όμως βιβλίο αναφοράς προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αυστηρά επιστημονικής γραμματικής της κοινής νεοελληνικής (με εξαντλητική ανάλυση του γλωσσικού συστήματος και πλούσιες βιβλιογραφικές αναφορές) από την οποία θα μπορούσε να προέλθει μια παιδαγωγική γραμματική για τους μαθητές, με πληθώρα ασκήσεων, και μια διαφορετικού τύπου για τους διδάσκοντες, έτσι ώστε να ανατρέχουν σ' αυτές για να λύνουν τις απορίες που δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία αλλά και να μπορούν να έχουν καθολική εποπτεία της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής της.

2. Οι σημαντικότερες γραμματικές της νεοελληνικής γλώσσας

Σταθμό στην ιστορία της γραμματικής ανάλυσης της νεοελληνικής γλώσσας αποτελεί ασφαλώς η Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941) ή η “κρατική”, όπως συνηθίζεται να λέγεται που έθεσε ως στόχο την περιγραφή της κοινής γραπτής γλώσσας με βάση την κοινή δημοτική. Η διαφαινόμενη ρυθμιστική τάση απέβλεπε στην ενοποίηση της γλώσσας, έτσι ώστε να αποτελέσει η γραμματική πρότυπο ορθής χρήσης. Δόθηκε έμφαση στα δημοτικά τραγούδια και τη νέα λο-

γοτεχνία με σαφή υποβάθμιση σε ορισμένες περιπτώσεις της προσφοράς της λόγιας παράδοσης. Το θέμα της πολυτυπίας, το οποίο δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές και δυσχεραίνει την παράδοση μιας ευρύτερα αποδεκτής γλωσσικής μορφής, δεν φαίνεται να αντιμετωπίστηκε με επιτυχία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η γραμματική Τριανταφυλλίδη αποτελεί σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης και της γλώσσας μας. Με τα σημερινά όμως επιστημονικά δεδομένα κρίνεται ανεπαρκής, πράγμα εντελώς φυσικό, αφού η γλώσσα αλλάζει διαρκώς.

Ο Πετρούνας (1984) περιορίζεται στη φωνητική και τη φωνολογία, με στόχο την ένταξη της Νέας Ελληνικής στο ευρύτερο φωνητικό σύστημα των ανθρωπίνων γλωσσών και τη σύγκρισή της με την αγγλική, γερμανική, γαλλική και ιταλική γλώσσα. Η αντιπαραθετική ανάλυση που επιχειρείται στο έργο αυτό συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας μας από ξένους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται και ο νεοέλληνας που θα ήθελε να μάθει τις παραπάνω γλώσσες.

Ο Mackridge (1985) έχοντας ως πηγή έμπνευσης την περιγραφή και ανάλυση της νέας ελληνικής γλώσσας που επιχείρησε το 1959 ο A. Mirambel, μας έδωσε μια σύγχρονη ανάλυση της κοινής νεοελληνικής. Σε 11 κεφάλαια εξετάζονται: οι φθόγγοι και ορθογραφία της νέας ελληνικής, γένος, πτώση, αριθμός και πρόσωπο, φωνή, τρόπος ενέργειας και χρόνος, μορφολογία του ονόματος και του ρήματος, η ονομαστική φράση, προθέσεις και αντωνυμίες, η πρόταση, σύνδεσμοι, εγκλίσεις, το λεξιλόγιο, και τέλος το ύφος και η ιδιοματικότητα. Η προσφορά του έργου έγκειται στο ότι ο συγγραφέας του εξετάζει μέσα από ένα ευρύτατο φάσμα κειμενικών ειδών γραπτού και προφορικού λόγου την πραγματική χρήση της γλώσσας, όπως έχει διαμορφωθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα από άτομα μέσης μόρφωσης, χωρίς ρυθμιστικές τάσεις.

Η Νεοελληνική Γραμματική του Τσοπανάκη (1994) φιλοδοξεί να αντικαταστήσει τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη, η οποία εξεπλήρωσε προ πολλού την ιστορική της αποστολή, καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις που γνώρισε η νεοελληνική γλώσσα τα τελευταία 60 περίπου χρόνια, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες θεωρίες της γραμματικής ανάλυσης, δημιούργησαν εντελώς νέα δεδομένα. Η γραμματική Τσοπανάκη είναι λειτουργική - περιγραφική και ιστορική, όπως τη χαρακτηρίζει ο ίδιος, χωρίς να απουσιάζουν ορισμένες ρυθμιστικές τάσεις, όπως λ.χ. η χρήση του τελικού -ν, οι οποίες είναι αναπόφευκτες σε όλες τις γραμματικές. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη γραμματική της γλώσσας μας με ανισομερή ίσως κατανομή, καθώς δίνεται έμφαση στη μορφολογία και το λεξιλόγιο, ενώ περιορίζεται η συντακτική ανάλυση στα απολύτως αναγκαία. Στον επίλογο του έργου τονίζεται εμφανικά (σ. 813) ότι η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη γλώσσα "εμποδίζει τη Γραμματική να είναι μια συλλογή νόμων στους οποίους πρέπει να υπακούουν όλοι οι πολίτες". Η απήχηση που είχε η γραμματική αυτή στον επιστημονικό κόσμο είναι εμφανής από το πλήθος των βιβλιοκρισιών που δημοσιεύτηκαν. Επισημαίνονται ορισμένες αδυναμίες, όπως είναι η άνιση κατανομή πραγμάτευσης των γλωσσικών επιπέδων, κυρίως της σύνταξης, απουσία σύγχρονης επιστημονικής ορολογίας και σαφούς οριοθέτησης ορισμένων όρων, συχνές αναφορές

στην αρχαία γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, η χρήση του πολυτονικού (για άλλους βιβλιοκριτικούς αυτό είναι πλεονέκτημα), ελλιπής αξιοποίηση της νεότερης βιβλιογραφίας κ.ά. Τα θετικά στοιχεία συνοψίζονται, ανάμεσα στα άλλα, στο ότι δύσκολα από τη φύση τους θέματα αναλύονται με κατανοητό τρόπο, ακόμα και από τον ειδικό, παρατίθενται αρκετά επιτυχημένα παραδείγματα γλωσσικής χρήσης, όπως επίσης αναλυτικοί πίνακες των ξένων και δάνειων λέξεων. Η Γραμματική Τσοπανάκη αποτελεί ακένωτη πηγή για τη μελέτη της νεοελληνικής γλώσσας, προϊόν σύνθεσης και σοφίας ενός χαλκέντερου ερευνητή.

Δυο μόλις χρόνια ύστερα από την έκδοση της Γραμματικής Τσοπανάκη έκανε την εμφάνισή της μια νέα φιλόδοξη γραμματική, της οποίας κυκλοφόρησε το πρώτο τεύχος. Πρόκειται για τη *Γραμματική των Χρ. Κλαίρη – Γ. Μπαμπινιώτη*¹. Αναμένεται ότι με την ολοκλήρωση του έργου θα δοθεί νέα ώθηση στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

Το 1997 κυκλοφόρησε η γραμματική Holton, Mackridge, Philippaki-Warburton. Η πρωτοτυπία της γραμματικής αυτής, η οποία μεταφράζεται ήδη στα ελληνικά, έγκειται στο ότι δίνει έμφαση στην σύνταξη, καθώς η σχετική ενότητα καταλαμβάνει περισσότερο από το 50% της συνολικής έκτασης του βιβλίου. Το πρώτο μέρος καλύπτει τα θέματα της φωνολογίας, της μορφωνηματικής, των υπερτεμαχιακών γνωρισμάτων, όπως είναι ο τονισμός και ο επιτονισμός και το σύστημα γραφής (αλφάβητο, τονικό σύστημα, στίξη). Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη μορφολογία με χρηστικούς πίνακες του κλιτικού συστήματος του ονόματος και του ρήματος. Το τρίτο, και σημαντικότερο μέρος, είναι αφιερωμένο στην σύνταξη με την ευρύτερη έννοια του όρου. Εξετάζεται η ονοματική και η ρηματική φράση, τα επιρρημάτα και οι επιρρηματικές φράσεις, οι κύριες και οι δευτερεύουσες προτάσεις, η σειρά των όρων της πρότασης κ.ά. Στο βιβλίο αυτό αξιοποιούνται οι σύγχρονες θεωρητικές απόψεις, χωρίς να προσκολλούνται οι συγγραφείς του σε μια απ' αυτές. Για χρηστικούς λόγους διατηρείται η παραδοσιακή τριμερής διάκριση φωνητικής – φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη.

Κυκλοφορούν ακόμα μερικές πολύ καλές γραμματικές, γραμμένες σε ξένες γλώσσες και οι οποίες εξυπηρετούν διδακτικές ανάγκες². Υπάρχουν ακόμα ορισμένες γραμματικές οι οποίες έχουν ευρύτατη απήχηση σε πανεπιστημιακούς κύκλους και οι οποί-

¹ Βλ. την κριτική του Χρ. Χαράλαμπακη, «Νέα Γραμματική της γλώσσας μας», εφημ. «Η Καθημερινή», 28.1.1997, σ. 10.

² Η γνωστότερη απ' αυτές είναι της Eleftheriades, 1985. Πρόκειται για παραδοσιακή γραμματική, χωρίς αναφορά στη σύνταξη. Η συγγραφέας του έργου τονίζει ότι αναφέρεται στην σύνταξη μόνο όταν ερμηνεύονται οι χρήσεις ενός μορφολογικού τύπου. Χρησιμοποιείται πάντως η παραδοσιακή ορολογία με το σκεπτικό ότι είναι οικεία στους μαθητές και τους δασκάλους. Στα ίδια πλαίσια κινείται η *Γραμματική της Νεοελληνικής* του Ruge, 1986, με εκτενείς όμως αναλύσεις συντακτικών φαινομένων, όχι όμως με τη σύγχρονη πρακτική.

ες δεν θα μας απασχολήσουν εδώ³. Πολύ σημαντικές είναι οι αναλύσεις επιμέρους πλευρών της ελληνικής γλώσσας που έχουν δημοσιευτεί σε διάφορους συλλογικούς τόμους⁴. Με ευσύνοπτο και παιδαγωγικά άρτιο τρόπο παρουσιάζονται ποικίλα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της Νεοελληνικής στον Τομπαΐδη (1992, 1994).

Οι περισσότερες νεοελληνικές γραμματικές έχουν γραφτεί σε ξένες γλώσσες και μερικές απ' αυτές έχουν μεταφραστεί εκ των υστέρων στη νεοελληνική. Δεν απευθύνονται, επομένως, στον μητρικό ομιλητή, ο οποίος αναζητά μάταια να βρει λύσεις στα προβλήματα που τον απασχολούν. Αλλά και ο ξενόγλωσσος χρήστης των γραμματικών αυτών δεν θα βρει πολλές απαντήσεις στα ερωτήματα που ανακύπτουν κατά την εκμάθηση της Νεοελληνικής. Η αντιπαραθετική γραμματική προσφέρει στον τομέα αυτό πολύτιμες υπηρεσίες. Φαίνεται ότι βρισκόμαστε ακόμα μακριά από τη σύνταξη μιας αυστηρά επιστημονικής γραμματικής, η οποία θα αναλύει όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας μας με πληρότητα και ακρίβεια, λαμβάνοντας υπόψη τα επιτεύγματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και την εντυπωσιακή βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων. Από μια τέτοια γραμματική θα μπορούσε να προκύψει μια παιδαγωγική και μια διαδκτική γραμματική για τις ανάγκες διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Ένα τέτοιο συλλογικό εγχείρημα προϋποθέτει την αξιοποίηση σωμάτων κειμένων στα οποία δεν στηρίζεται καμιά από τις γραμματικές της Νεοελληνικής.

³ Ξεχωρίζουν οι ακόλουθες γραμματικές: Householder – Kazazis – Koutsoudas (1964). Γίνεται φωνολογική και μορφολογική ανάλυση της δημοτικής με βάση τις κρατούσες τότε γλωσσολογικές θεωρίες. Η *Σύγχρονη Γραμματική* των Μπαμπινιώτη – Κοντού, 1967, ξεκινά από τη βασική αρχή ότι η κοινή νεοελληνική είναι το αποτέλεσμα σύνθεσης των δυο παράλληλων μορφών τη γλώσσας μας, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, είναι, επομένως, κάτι νέο, πέρα από τα συστατικά που την αποτελούν. Η Γραμματική των Joseph, Philippaki – Warburton, 1987, απευθύνεται κυρίως σε γλωσσολόγους και έχει σχεδιαστεί με βάση ενιαίο ερωτηματολόγιο του εκδότη για την εντόπιση καθολικών χαρακτηριστικών σε διάφορες γλώσσες.

⁴ Τα κυριότερα πρόσφατα συλλογικά έργα είναι: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, 1996. Κατσιμαλή – Καβουκόπουλος (επιμ.), 1996. Η παραμελημένη σε όλες σχεδόν τις μεθόδους διδασκαλίας της Νεοελληνικής σύνταξη απασχολεί ερευνητικά τα μέλη του Διατμηματικού Προγράμματος Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Βλ.: Θεοφανοπούλου – Κοντού, Κατσιμαλή, Μόξερ, Νικηφορίδου, Χειλά – Μαρκοπούλου, 1998. Ο καλαισθητός αυτός τόμος απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται ο θεωρητικός προβληματισμός και η σύγχρονη παρουσίαση των συντακτικών ενοτήτων: Άρθρο, Κατηγορίες ρημάτων: ρήματα αμετάβατα και αμετάβατα – μεταβατικά και Συμπληρωματικές προτάσεις. Ακολουθούν συγκριτικοί πίνακες με τις κυριότερες χρήσεις των ρημάτων και των συμπληρωμάτων τους. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ποικίλοι τύποι ασκήσεων για την καλύτερη εμπέδωση των σχετικών φαινομένων. Πρόκειται για ουσιαστική ερευνητική συμβολή η οποία συνδυάζει κατά τρόπο άριστο τη θεωρία με την πράξη. Εργασίες αυτού του είδους και αυτής της υψηλής στάθμης πρέπει να ενισχυθούν ποικιλοτρόπως. Είναι προφανής η σημασία τους και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

3. Γενικός θεωρητικός προβληματισμός

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς μια τάση επιστροφής στη διδασκαλία της γραμματικής, όπως διαφαίνεται από μια σειρά σημαντικών άρθρων που περιέχει ο συγκεντρωτικός τόμος των Bygate - Tonkyn - Williams (1994). Το θέμα όμως αυτό αντιμετωπίζεται από διάφορους ερευνητές με ουσιώδεις αποκλίσεις. Ο Μήτσης (1998, 293-301) θεωρεί αναγκαία τη διδασκαλία της γραμματικής σ' αυτούς που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα, ενταγμένης όμως ως οργανικού τμήματος στην όλη διδακτική διαδικασία. Η Σαπιρίδου (1996, 75-77) αναφέρεται στα γνωρίσματα που πρέπει να έχει ένα ανοικτό μοντέλο ένταξης της διδασκαλίας της γραμματικής στο επικοινωνιακό μάθημα, επισημαίνοντας σωστά ότι «το μάθημα δεν μπορεί να εξαντλείται στην παρουσίαση του ενός γραμματικού φαινομένου πίσω από το άλλο», όπως προτείνουν κατά βάση όλα τα εγχειρίδια που εξέτασε στη μελέτη της.

Η προσπάθεια των οπαδών της “φυσικής κατάκτησης της γλώσσας” να υποβαθμίσουν την τυπική διδασκαλία της γραμματικής φαίνεται να έχει θεωρητικά αποτύχει κατά την άποψη των Bygate - Tonkyn - Williams (1994, 12). Η κεντρική θέση που είναι απαραίτητο να λαμβάνει κατά τη γνώμη τους η γραμματική στη διδασκαλία της γλώσσας απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας. Η γραμματική δεν είναι ένα αδιαίρετο σύνολο του οποίου πρέπει να μάθει κανείς τα συστατικά στοιχεία, αλλά μάλλον ένα «όχημα» για την κωδικοποίηση των εμπειριών μας και ένας μηχανισμός αποκωδικοποίησης των εμπειριών και απόψεων των άλλων. Η μεταφορική αυτή εικόνα της γραμματικής μας επιτρέπει να τη δούμε όχι ως περιοριστικό μηχανισμό με κανόνες και απαγορεύσεις. Επιβάλλεται ακόμα να δοθεί έμφαση στον συστηματικό χαρακτήρα της γραμματικής, να φανεί η εσωτερική οργάνωση του γραπτού και προφορικού κειμένου, με τι τρόπο πραγματώνονται οι σημασιολογικές και πραγματολογικές επιλογές με λειτουργικό και οικονομικό τρόπο. Αν η γραμματική είναι ένα οργανωμένο σύνολο με συστηματικό και λειτουργικό χαρακτήρα, τότε και η διδασκαλία και η εκμάθησή της πρέπει να είναι εξίσου δημιουργική, αποσκοπώντας στην επίτευξη λειτουργικών και προσωπικών επιδιώξεων. Η γραμματική είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Πάνω και πέρα από την περιγραφική και την παιδαγωγική γραμματική υπάρχει η “ψυχολinguιστική” γραμματική του κάθε χρήστη της γλώσσας. Η γραμματική συμπεριλαμβάνει τόσο τη σύνταξη όσο και τη μορφολογία. Λειτουργεί, επιπλέον, εντός και εκτός της πρότασης, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κειμένου και την ερμηνεία του.

Η επικοινωνιακή μέθοδος έδωσε έμφαση στις πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να υποβαθμίσει την αξία της διδασκαλίας της γραμματικής. Υποστηρίχτηκε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία δεν απαιτεί αναγκαστικά γραμματική ακρίβεια. Η κοινωνιογλωσσολογία, από το άλλο μέρος, συνέβαλε στην υποβάθμιση του ρόλου της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σημαντικότερος όμως υπήρξε ο ρόλος της ψυχολinguιστικής. Έρευνες στις Η.Π.Α. και την Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 πρόσθεσαν νέα επιχειρήματα για τον περιορισμένο ρόλο που παίζει η γραμματική στην αποτελεσματική διδασκαλία της μητρικής και ξένης

γλώσσας. Η γραμματική ικανότητα αποτελεί ένα μόνο μέρος της *επικοινωνιακής ικανότητας*. Αδυναμία στον τομέα αυτόν μπορεί να αντισταθμιστεί με την ενίσχυση της *στρατηγικής ικανότητας* (strategic or discourse competence). Η περιγραφή γραμματικών φαινομένων και η διδασκαλία τους θεωρήθηκε, για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του N. Chomsky, ότι ανήκει στην *εξωτερικευμένη γλώσσα* (externalised language), ενώ είναι πιο αποτελεσματική η *εσωτερικευμένη γλώσσα* (internalised language) του μαθητή, ένα γλωσσικό σύστημα το οποίο αναπτύσσεται “αυτόματα”, ανεπηρέαστο από τις καλοπροαίρετες διορθώσεις των γονέων και των δασκάλων, με βάση τα όσα γράφουν τα βιβλία.

Η σύνταξη γραμματικής της Αγγλικής, στηριγμένης στη βάση δεδομένων του Cobuild (Sinclair, 1990), έδωσε νέα ώθηση στη σύγχρονη γραμματική περιγραφή, και ιδιαίτερα στις “λεξικές” προσεγγίσεις της γραμματικής, παρ’ όλο που τέθηκε σε αμφισβήτηση η στήριξη εξ ολοκλήρου σε βάσεις δεδομένων, και όχι στη διαίσθηση του μητρικού ομιλητή, για τη διατύπωση γραμματικών κανόνων (Owen, 1993).

Στο ερευνητικό πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας υπήρξαν εντυπωσιακές εξελίξεις. Σημαντική ώθηση στον σχετικό προβληματισμό έδωσαν οι ακόλουθες δύο θεωρίες: Η θεωρία του Krashen (1985), ο οποίος υποστήριξε ότι, οτιδήποτε μαθαίνεται τυπικά (formally) δεν μπορεί να περάσει στο “επίκτητο” (acquired) σύστημα και να είναι προσίτο για αυθόρμητη χρήση. Αντίθετα, η θεωρία της κατάκτησης μιας γνωστικής ικανότητας (acquisition of a cognitive skill) για τη δεύτερη γλώσσα, την οποία πρότεινε κυρίως ο McLaughlin (1987. Βλ. και Schmidt, 1990), ανατρέπει αυτά τα δεδομένα. Στηριζόμενος ο McLaughlin στις έρευνες της θεωρίας των δεξιοτήτων (skill theory) φαίνεται να ευνοεί πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας, με έμφαση στην αυτοματοποίηση λεξιλογικών στοιχείων με πρακτική εξάσκηση στο συγκείμενο. Η σημασία της τυπικής διδασκαλίας (formal instruction) δεν αμφισβητείται πια, όπως στο παρελθόν. Η υπερβολική έμφαση στις επικοινωνιακές ασκήσεις οδηγεί σε τυποποίηση της σκέψης, πράγμα που μπορεί να αποφευχθεί με την τυπική διδασκαλία. Τώρα τελευταία, παρ’ όλο που παραμένει η έμφαση στη λειτουργική – επικοινωνιακή μέθοδο, πολλά εγχειρίδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας περιέχουν γραμματικές ενότητες, ενώ μια σειρά γραμματικών αναφοράς και βιβλίων ασκήσεων έρχονται να συμπληρώσουν και να ενισχύουν τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να εξεταστεί συστηματικότερα είναι ποιες γνώσεις διαθέτουν οι διδάσκοντες τη νεοελληνική ως ξένη γλώσσα και ποια θέση λαμβάνουν για τη διδασκαλία της. Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη για το σκοπό αυτό εκπαίδευση, αφού ως τώρα δεν υπήρχε σε κανένα Πανεπιστήμιο η ανάλογη ειδίκευση⁵. Το ίδιο ισχύει για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν συγκεχυμένες απόψεις

⁵ Οι πρώτες προσπάθειες γίνονται τώρα στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

για τη διδασκαλία της γραμματικής με ανεπαρκέστερες θεωρητικές γνώσεις, χωρίς να είναι πάντοτε σε θέση να εξηγήσουν στους μαθητές τα πρακτικά προβλήματα που ανακύπτουν. Οι γραμματικοί κανόνες παρουσιάζονται και κρίνονται μονοδιάστατα, δίχως την απαραίτητη διάκριση ανάμεσα σε καθαρά τυπικούς και “επικοινωνιακούς” κανόνες. Κρίνεται σκόπιμη η ολιστική ή “λεξικοποιημένη” και όχι η αναλυτική προσέγγιση της γραμματικής. Ο ρόλος του δασκάλου όταν ερμηνεύει ένα γραμματικό φαινόμενο είναι να δώσει στον μαθητή θετικά και αρνητικά αποδεικτικά στοιχεία, ανακύπτει όμως το ακόλουθο πρόβλημα: αυτό που είναι πολύ δύσκολο να μάθει κανείς πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, είναι όμως δύσκολο να περιγραφεί και επομένως να διδαχτεί.

4. Είδη γραμματικών για τον διδάσκοντα μια ξένη γλώσσα

Όπως ήδη ελέχθη, είναι απαραίτητο να συνταχτεί μια επιστημονική (θεωρητική και περιγραφική) γραμματική από την οποία θα προκύψει μια γραμματική για τον διδάσκοντα και μια για τον διδασκόμενο (πρακτική, επιλεκτική, με πολλές ασκήσεις). Η γραμματική του διδάσκοντα θα αποτελεί συγκερασμό των δύο άλλων γραμματικών.

Κατά τον Leech (1994, 18-22) ένας “ιδανικός” δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να έχει τις ακόλουθες ικανότητες:

1. Να είναι σε θέση να δείξει στους μαθητές του ποιες αλληλοεπιδράσεις υπάρχουν ανάμεσα στη γραμματική και το λεξικό για την επίτευξη του κατάλληλου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Η γραμματική ως *επικοινωνιακή ικανότητα* είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της ξένης ειδικά γλώσσας. Επικοινωνιακή είναι η γραμματική η οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει και να διατυπώσει τις σχέσεις ανάμεσα στα τυπικά στοιχεία της γραμματικής (λέξεις, φράσεις, προτάσεις, με τις κατηγορίες και τις δομές τους) και τις προϋποθέσεις για τη σημασία και τη χρήση τους. Στη γλωσσολογική ορολογία αυτό σημαίνει σύνδεση της σύνταξης και της μορφολογίας με τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Η γραμματική γνώση εξελίσσεται οργανικά και δεν αυξάνεται σε διακριτά στάδια. Η παρομοίωσή της με το φυτό που ανθίζει είναι πιο κατάλληλη από την παρομοίωση με τοίχο που κτίζεται, τοποθετώντας το ένα άψυχο τούβλο πάνω στο άλλο. (Leech, 1994, 19). Οι περισσότερες μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (το ίδιο ισχύει και για άλλες γλώσσες) αντιμετωπίζουν τη γραμματική κατά γραμμικό τρόπο, ως χωριστά “πακέτα” μάθησης, ενώ ο δάσκαλος πρέπει να την ξετάζει κυκλικά: να επιστρέφει ξανά στα ίδια φαινόμενα, να εμπλουτίζει αυτά που ήδη έμαθε στους μαθητές του και να δείχνει τη διασύνδεση των επιλογών. Όταν λ.χ. μελετά κανείς το ρήμα δεν μπορεί να ξετάσει χωριστά την τροπικότητα από την έγκλιση.

2. Να μπορεί να αναλύει τα γραμματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ένα από τα ουσιώδη ζητήματα είναι η εξισορρόπηση της παραγωγικής με τη δε-

κτική μάθηση. Το παραγωγικό μέρος της γραμματικής αναπτύσσεται στις μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Το δεκτικό της μέρος είναι πιο προχωρημένο αλλά δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται η βοήθεια του διδάσκοντος ο οποίος επιβάλλεται να είναι βαθύς γνώστης της γραμματικής και να γίνει διαμεσολαβητής της γνώσης, με τέτοιο τρόπο που να ικανοποιούνται οι άμεσες ανάγκες του μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να οδηγείται από ένα πλήθος δεδομένων σε γενικεύσεις (ή “κανόνες”). (discovery learning). Η ανακάλυψη ότι οι μητρικοί ομιλητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα με απρόβλεπτους πολλές φορές τρόπους, ή έρχονται σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζουν οι ειδικοί, είναι μια ωφέλιμη εμπειρία την οποία πρέπει να μεταφέρει ο δάσκαλος στους μαθητές του⁶. Αντί για τον “παντογνώστη” δάσκαλο πρέπει να έχουμε ως πρότυπο τον δάσκαλο-ερευνητή, ο οποίος δεν ξέρει όλες τις απαντήσεις, επομένως δεν μπορεί να τις ζητά από τους μαθητές του, οι οποίοι πρέπει να “ψάχνουν” και οι ίδιοι να βρουν απαντήσεις.

3. Να έχει την ικανότητα να αξιολογεί τη χρήση της γραμματικής, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, να ανακαλύπτει τις πιθανές αιτίες των λαθών, τα οποία θα κρίνει με βάση τη βαρύτητά τους.

4. Να γνωρίζει τις αντιπαραθετικές σχέσεις ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα, να διαθέτει τη γνώση και την ευαισθησία να επισημαίνει τις διαφορές τους.

5. Να κατανοεί και να εφαρμόζει τη διαδικασία της απλούστευσης, αφού δεν είναι απαραίτητο να λέγεται ολόκληρη η επιστημονική αλήθεια στους μαθητές.

4.1 Η συγκεκριμένη άποψη της γραμματικής κατά την πρωτοτυπική θεωρία

Οι δεκτικές γλωσσικές ικανότητες (άκουσμα, διάβασμα) ελέγχονται άμεσα από την επαγωγική μάθηση, ενώ οι παραγωγικές (ομιλία, γραφή) είναι πιθανότερο να ενισχύονται από την απαγωγική μάθηση. Για τον αναγνώστη ή ακροατή δεν είναι ίσως απαραίτητη η ακριβής διατύπωση “εμπειρικών κανόνων” (rules of thumb) για καλή κατανόηση, αφού οι γενικεύσεις εξασφαλίζονται επαγωγικά. Αντίθετα, η παραγωγική χρήση της γλώσσας στο γραπτό και προφορικό λόγο απαιτεί μια “από τα πάνω προς τα κάτω” (top down), από τα γενικά στα ειδικά, προσέγγιση με τη διατύπωση κανόνων. Ανάμεσα στις στρατηγικές *απαγωγή - παραγωγή και επαγωγή - δεκτικότητα* υπάρχει προφανώς κάποια συμπληρωματικότητα, όχι όμως απόλυτη ταύτιση. Κατά τη δεκτική λειτουργία οι μαθητές παρατηρούν και μαθαίνουν πράγματα τα οποία δεν έχουν διδαχτεί. Συνειδητά ή μη οδηγούνται σε νέες γενικεύσεις οι οποίες είναι συχνά προ-

⁶ Αρκετοί μητρικοί ομιλητές λ.χ. χρησιμοποιούν τον συνδυασμό *όλους όσους* σε προτάσεις, όπως: *Το πρόγραμμα αφορά όλους όσους ασχολούνται με παρεμφερή θέματα*, τη στιγμή που οι φιλόλογοι θεωρούν ότι είναι συντακτικώς εσφαλμένη, αντί του ορθού *όλοι όσοι*, αφού το υποκείμενο (στην προκειμένη περίπτωση της αναφορικής πρότασης) τίθεται πάντοτε σε ονομαστική πτώση. Βλ. Ι. Παπαζαφείρη, *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, Αθήνα 1988, 62. Γιατί, όμως, παρ’ όλα αυτά παραβιάζεται ο «κανόνας» και από πολύ μορφωμένα άτομα; Η εξίσου λογική ερμηνεία, την οποία αποσιωπά η Παπαζαφείρη, είναι ότι έχουμε έλξη του αναφορικού, φαινόμενο γνωστό ήδη από την αρχαιότητα.

σωρινές και ανακριβείς, μπορούν όμως να διευρυνθούν ή να ενισχυθούν με βάση νέα δεδομένα. Αυτές οι γενικεύσεις μεταφέρονται στην παραγωγική μάθηση. Η κατάρτηση της γλώσσας με απλή έκθεση σε δεδομένα είναι συχνά χρονοβόρα και αβέβαιη. Από το άλλο μέρος, η εκμάθηση γραμματικών κανόνων μπορεί να οδηγήσει σε άμεσο έλεγχο του γραπτού και προφορικού λόγου, η αίσθηση όμως αυτή στηρίζεται μέχρις ενός σημείου σε εσφαλμένες ή απλουστευτικές υποθέσεις.

Ο Leech (1994, 23) θέτει το εύλογο ερώτημα: Πώς εξηγείται η αντιφατικότητα ανάμεσα στη χαλαρή, αλλά μεγάλης εμβέλειας δεκτική ικανότητα και τη σταθερή αλλά πολύ στενότερη παραγωγική ικανότητα; Η λύση κατά την άποψη του βρίσκεται στην *πρωτοτυπική προσέγγιση* (prototype approach) της διδασκαλίας της γραμματικής. Η πρωτοτυπική θεωρία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της *γνωστικής ψυχολογίας* (Rosch, 1975), είχε όμως μεγάλη επίδραση και στη *γλωσσολογία* (Lakoff, 1987. Taylor, 1989). Η θεωρία αυτή απορρίπτει την κλασική αριστοτελική άποψη ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ανθρώπινη γνωστική λειτουργία είναι στεγανές κατηγορίες οι οποίες στηρίζονται σε επαρκείς προϋποθέσεις για να ανήκουν σε μια κατηγορία: π.χ., όλες οι γυναίκες είναι (i) ανθρώπινα (ii) και (iii) ελληνικά όντα. Διατυπώνεται, αντίθετα, η άποψη ότι οι γνωστικές κατηγορίες στηρίζονται συχνά στην αναγνώριση πρωτοτύπων, αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών της τάξης στην οποία ανήκουν: Το πρωτοτυπικό λ.χ. πτηνό έχει φτερά, πετά, φτιάχνει φωλιά σε δέντρα, γεννά αβγά κ.λπ. Τυπικά είδη - “καλά παραδείγματα πτηνών” όπως το σπουργίτι και το κοτσύφι, ανήκουν στα πρωτότυπα, ενώ οι αετοί, οι στρουθοκάμηλοι και οι πιγκουίνοι είναι λιγότερο πρωτοτυπικά πτηνά (λ.χ. κανένα απ’ αυτά δεν φτιάχνει φωλιές σε δέντρα).

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πρωτοτυπική έννοια σε γραμματικές κατηγορίες, όπως *επίθετο*, *υποκείμενο*, *παθητική φωνή*, που είναι επίσης γνωστικές κατηγορίες, διαφορετικής όμως υφής. Οι Lakoff (1987) και Langacker (1991) υποστηρίζουν ότι οι γραμματικές κατηγορίες δεν διαφέρουν στην ουσία από άλλες αντιληπτικές κατηγορίες. Σε αντίθεση με το γραμματικό μοντέλο του Chomsky, το οποίο δίνει έμφαση στη διαφορά ανάμεσα στη γραμματική ικανότητα και άλλες γνωστικές ικανότητες, το μοντέλο της *γνωστικής γραμματικής* (cognitive grammar) θεωρεί ότι υπάρχει ένα συνεχές (continuum) ανάμεσα στις δύο ικανότητες. Υποστηρίζει ότι στην παιδική ηλικία κατακτούμε τις γραμματικές κατηγορίες με τον ίδιο σχεδόν τρόπο που μαθαίνουμε άλλες κατηγορίες, όπως είναι λ.χ. τα χρώματα, ο χώρος ή χρόνος. Το γεγονός ότι οι γραμματικοί κανόνες δεν ταιριάζουν 100% στο κλασικό “καλούπι” είναι σοβαρό αποδεικτικό στοιχείο υπέρ της ισχύος του πρωτοτυπικού μοντέλου και για τη γλώσσα. Έτσι κατανοούμε καλύτερα όλες αυτές τις εξαιρέσεις των κανόνων: ας μη σκεφτόμαστε τόσο τις εξαιρέσεις όσο τις επεκτάσεις των κανόνων. Απώτερη συνέπεια των παραπάνω θεωρητικών απόψεων είναι ότι δεν πρέπει να απασχολεί ο δάσκαλος τους μαθητές του με τα σύνθετα προβλήματα της όλης κατηγορίας αν δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το πρωτότυπο: πρέπει να ξεκινά από το κέντρο και να προχωρεί στην περιφέρεια. Έτσι οι “εμπειρικοί κανόνες” δεν είναι απλώς βολικοί για τον δά-

σκαλο και τον μαθητή αλλά δικαιολογούνται ίσως καλύτερα στα πλαίσια της ψυχολογίας εκμάθησης μιας γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται πολλές φορές να αναγνωρίσουν ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μια ορθές αναλύσεις γραμματικών φαινομένων. Σπάνια επίσης συμβουλευονται αυστηρά επιστημονικές γραμματικές. Το γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τα παραπάνω είναι ότι *ο καλύτερος δάσκαλος της γλώσσας είναι αυτός που παραμένει μαθητής της γλώσσας του και άλλων ξένων γλωσσών.*

5. Συμπεράσματα

Από όσα ελέγχθησαν πιο πάνω καθίσταται πρόδηλο ότι δεν διαθέτουμε καμιά γραμματική η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας. Από τη στιγμή που δεν έχει συνταχθεί μια επιστημονική γραμματική της κοινής νεοελληνικής η οποία θα στηρίζεται σε ένα εκτεταμένο σώμα κειμένων (corpus), θα λαμβάνει υπόψη της τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής και θα καλύπτει επαρκώς όλα τα πεδία ανάλυσης της γλώσσας, είναι πολύ δύσκολο να συνταχθεί εκ των ενόντων μιας υψηλής στάθμης γραμματικής της γλώσσας μας για ξενόγλωσσους.

Για το λόγο αυτό καλό είναι να ενισχυθεί από διάφορους φορείς η ολοκλήρωση των απαραίτητων έργων υποδομής⁷, όπως είναι η δημιουργία βάσης δεδομένων αντιπροσωπευτικών κειμενικών ειδών, και η συγκρότηση ομάδας εργασίας για τον καταρτισμό σχεδίου σύνταξης γραμματικών της γλώσσας μας για ξενόγλωσσους. Κρίνεται απαραίτητη η πειραματική εφαρμογή του διδακτικού υλικού και η προσαρμογή του στις απαιτήσεις των διδασκομένων, ανάλογα με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τη χώρα καταγωγής κ. ά. παραμέτρους. Η διδακτική των ζωντανών γλωσσών έχει δείξει ότι για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας, με την έννοια της θεωρίας του επικοινωνιακού δυναμισμού (ποιος μιλά σε ποιον, πότε, που και για ποιο σκοπό) και της επικοινωνιακής μεθόδου, δεν χρειάζεται η ανάπτυξη στους μαθητές της γραμματικής μεταγλώσσας, αλλά η κατάλληλη παρουσίαση αντιπροσωπευτικών κειμενικών ειδών, γραπτού και προφορικού λόγου, από τα οποία να διαφαίνονται οι ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Καλός χρήστης της γλώσσας είναι, τελικά, όχι αυτός που γράφει ή εκφωνεί γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά αυτός που επιτυγχάνει το κατάλληλο κάθε φορά επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η γραμματική, συνεπώς, για ξενόγλωσσους, χρειάζεται διαφορετική δομή και οργάνωση απ' ότι η γραμματική που απευθύνεται σε μητρικούς ομιλητές. Ο ξένος που μαθαίνει τα νέα ελληνικά έχει ανάγκη μιας γραμματικής που θα αναπτύσσει εκτενώς το μορφολογικό σύστημα του ονόματος και του ρήματος, όπως και τη λειτουργία του άρθρου, γιατί η χρήση εσφαλμένων κλιτικών παραδειγμάτων προδιαθέτει αρνητικά τον συνομιλητή, ανεξάρτητα από

⁷Βλ. Χρ. Χαρολαμπάκη, «Προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας», στο τόμο: *Γλωσσαλγήματα*, 1997β, 175-195.

την ποιότητα του χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου. Πρέπει να επιλέγονται κατάλληλα χρηστικά παραδείγματα τα οποία λέγονται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Από το άλλο μέρος κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση σε θέματα “σωστής” χρήσης της γλώσσας με ανεκτικότητα στην πολυτυπία αλλά και με εμφανή δήλωση του περισσότερο αποδεκτού τύπου. Δεν αρκεί δηλ. η περιγραφή, όπως πρέπει να γίνεται σε μια αυστηρώς επιστημονική γραμματική, αφού ο μαθητής αναμένει από τον διδάσκοντα συγκεκριμένες υποδείξεις οι οποίες προϋποθέτουν ρυθμιστικές τάσεις.

Η γραμματική ως βιβλίο αναφοράς θα βοηθήσει στην εμπέδωση γλωσσικών δομών οι οποίες επιβάλλεται να παρουσιάζονται συστηματικά στα σχετικά εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το γραμματικό εγχειρίδιο. Πρέπει ακόμα να μας προβληματίσει το γεγονός ότι οι νεοελληνικές γραμματικές μένουν κατά κανόνα στο προτασιακό επίπεδο, χωρίς να ερμηνεύουν ευρύτερες κειμενικές ενότητες με αξιοποίηση των πορισμάτων της κειμενογλωσσολογίας, της σημασιολογίας και της πραγματογλωσσολογίας.

Συμπερασματικά θα έλεγα ότι ένα από τα πιο επείγοντα ερευνητικά ζητούμενα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι η σύνταξη από ομάδα εργασίας μιας γραμματικής (ή καλύτερα διαφοροποιημένων γραμματικών, ανάλογα με την ηλικία του μαθητή, το επίπεδο γλωσσομάθειας, τον βαθμό έκθεσής του στη γλώσσα-στόχο, τη μητρική του γλώσσα κ.ά.) για ξενόγλωσσους η οποία θα λαμβάνει υπόψη τη σχετική εμπειρία σε διεθνές επίπεδο και θα ανταποκρίνεται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Μεγάλο μέρος του κενού στο λεξιλογικό επίπεδο έχει καλυφθεί από την ιδιωτική πρωτοβουλία, καθώς κυκλοφορεί πληθώρα δίγλωσσων λεξικών (για την αγγλική, γερμανική και γαλλική γλώσσα η ποιότητά τους είναι ικανοποιητική) τα οποία αφήνουν και περιθώρια κέρδους, σε αντίθεση με τις γραμματικές. Αυτός είναι ένας πρόσθετος λόγος για τον οποίο πρέπει να ενισχυθεί η συγγραφή γραμματικών έργων από Ιδρύματα και φορείς που ασχολούνται με θέματα προβολής, διάδοσης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία**Bygate M. - Tonkyn A. –****Williams E. (εκδ.), (1994):**

Grammar and the language teacher, New York - London.

Eleftheriades Olga, (1985):

Modern Greek. A contemporary grammar (= Νέα ελληνικά. Μια σύγχρονη γραμματική), Palo Alto, California.

Holton D., Mackridge P.,**Philippaki - Warburton****Ir., (1997):**

Greek. A comprehensive grammar of the modern language (= Ελληνικά. Μια αναλυτική γραμματική της σύγχρονης γλώσσας), Λονδίνο.

Householder F. W. –**Kazazis K. - Koutsoudas A.,****(1964):**

A reference grammar of literary dhimotiki, (= Αναλυτική γραμματική της λογοτεχνικής δημοτικής), Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague.

Θεοφανοπούλου - Κοντού Δ.,**Κατσιμαλή Γ., Μόζεφ Α.,****Νικηφορίδου Κ., Χειλά –****Μαρκοπούλου Δ.,****(επιμ.), (1998):**

Θέματα νεοελληνικής σύνταξης. Θεωρία - Ασκήσεις, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ίδρυμα Γουλιανδρή –**Χορν, (1996):**

Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας, Αθήνα.

Ιορδανίδου Α., (1993):

“Επικοινωνιακή γραμματική”, Πρακτικά έκτου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού. Η νεοελληνική γλώσσα στο Σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις. Εισηγήσεις, Αθήνα 23 - 24 Μαΐου 1992: Απόψεις, Παράρτημα, 6, 40-48.

Joseph B., Philippaki –**Warburton Ir., (1987):**

Modern Greek, Λονδίνο.

Κατσιμαλή Γ. –**Καβουκόπουλος Φ.****(επιμ.), (1996):**

Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση, Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας - Τμήμα Φιλολογίας - Πανεπιστήμιο Κρήτης.

**Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,
(1996):**

I: Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. II: Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995, Θεσσαλονίκη.

**Κλαίρης Χρ. - Μπαμπινιώτης Γ.
(σε συνεργασία με τους:
Α. Μόξερ - Αικ. Μπακάκου –
Ορφανού - Στ. Σκοπετέα),
(1996):**

Γραμματική της νέας Ελληνικής. Λειτουργική - επικοινωνική. I. Το όνομα της Νέας Ελληνικής. Αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας, Αθήνα.

Krashen S. D., (1985):

The input hypothesis: Issues and implications: Longman, Harlow.

Lakoff G., (1987):

Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind, Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, R. W., (1991):

Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar, Mouton de Gruyter, Berlin.

Leech G., (1994):

«Student's grammar - teacher's grammar - learner's grammar», στον τόμο: Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (εκδ.), 17-30.

Mackridge P., (1985):

The Modern Greek language, Oxford: Oxford University Press. Και σε ελληνική μετάφραση του Κ. Ν. Πετρόπουλου: Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής, Αθήνα 1990. Theories of second-language learning, London.

**McLaughlin B., (1987):
Μαυροφίδου - Ελευθεριάδου
Ο., (1987):**

“Προβλήματα των ξένων που μαθαίνουν τη γλώσσα μας”, Γλώσσα, 14, 33-42.

Μήτσης Ναπ., (1995):

Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξη της, Αθήνα.

Μήτσης Ναπ.,(1998):

Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας, Αθήνα.

**Μπαμπινιώτης Γ. –
Κοντός Π., (1967):**

Συγχρονική γραμματική της κοινής νέας ελληνικής. Θεωρία - Ασκήσεις, Αθήνα.

- Μπαμπινιώτης Γ., (1994):** Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, παρόν, μέλλον, Αθήνα.
- Owen C., (1993):** “Corpus-based grammar and the Heineken effect: lexico-grammatical description for language learners”, *Applied Linguistics*, 14, 167-187.
- Πετρούνας Ευ., (1984):** Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, Τόμος Α΄, Γενικές γλωσσικές αρχές, Φωνητική, Εισαγωγή στη φωνολογία. Μέρος Α΄: Θεωρία, Θεσσαλονίκη.
- Rosch E., (1975):** “Cognitive representations of semantic categories”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Ruge H., (1986):** Grammatik des Neugriechischen, Köln.
- Σαπιδίου Α., (1996):** “Προτάσεις προσέγγισης της Γραμματικής στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας”, στον τόμο: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, I, 63-93.
- Schmidt R., (1990):** “The role of consciousness in language learning”, *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sinclair J., (1990):** Collins Cobuild English Grammar, London.
- Taylor J. L., (1989):** Linguistic classification: prototypes in linguistic theory, Oxford: Oxford University Press.
- Τοκατλίδου Β., (1986):** Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα - προτάσεις, Αθήνα.
- Τομπαΐδης Δ., (1992):** Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, νέα έκδοση, Θεσσαλονίκη.
- Τομπαΐδης Δ., (1994):** Θέματα σύνταξης της νεοελληνικής γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1941):** Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής), Αθήνα: ΟΕΣΒ. Ανατύπωση με διορθώσεις και αναπροσαρμογές, Θεσσαλονίκη, 1988.
- Τσοπανάκης Αγ., (1994):** Νεοελληνική Γραμματική, Αθήνα - Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1994):** Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1997α):** Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, 2η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1997):** Γλωσσαλγήματα. Έρευνες για την ελληνική γλώσσα, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1998):** Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική, Αθήνα.

Οι Ελληνικές Διάλεκτοι της Περιοχής της Μαριούπολης (Ουκρανία): μία Κοινωνιογλωσσική Μελέτη

Χατζηδάκη Ασπασία

1. Ο Ελληνισμός της Παρα-αζοφικής

Μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και τη δημιουργία νέων, ανεξαρτήτων κρατών στα πρώην εδάφη της, το ελληνικό κράτος ανακάλυψε την ελληνική Διασπορά του Ευξείνου Πόντου και άλλων περιοχών, της οποίας η τύχη παρέμενε για δεκαετίες άγνωστη. Ένα σημαντικό, από αριθμητική και ποιοτική άποψη, τμήμα του ελληνισμού κατοικεί εδώ και διακόσια χρόνια τη νότια Ουκρανία και συγκεκριμένα τα βόρεια παράλια της Αζοφικής θάλασσας. Οι Έλληνες της Παρα-αζοφικής ήρθαν εκεί γύρω στα 1780 μετά από πρόσκληση της Μεγάλης Αικατερίνης που ήθελε να αποδυναμώσει το ταταρικό χανάτο της Κριμαίας από την παρουσία των ορθόδοξων υπηκόων του. Στη γη που τους παραχωρήθηκε έχτισαν μία πόλη, τη Μαριούπολη, που από την εποχή του Στάλιν μέχρι πρόσφατα ονομαζόταν Ζντάνοβ, καθώς και είκοσι τέσσερα χωριά στην γύρω περιοχή (Φωτιάδης 1990). Η ελληνική ομογένεια υπήρξε εξαιρετικά ακμαία και επιτυχημένη, με έντονη οικονομική και πολιτισμική δραστηριότητα. Ωστόσο, μετά το 1937 η εχθρική για τις μειονότητες της Σοβιετικής Ένωσης πολιτική του Γιόζεφ Στάλιν είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσουν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας που γίνονταν στα σχολεία της περιοχής, να κλείσουν οι ελληνόφωνες εφημερίδες και τα περιοδικά και να οδηγηθούν στη Σιβηρία, στις στέπες της Ασίας αλλά και στο εκτελεστικό απόσπασμα χιλιάδες Έλληνες με την κατηγορία της αποσχιστικής δράσης (Φωτιάδης 1995). Η καταπίεση και η τρομοκρατία συνεχίστηκε κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν πολλοί Έλληνες κατηγορήθηκαν για συνεργασία με τον εχθρό (Φωτιάδης 1990:43-44, 1995). Οι διώξεις εναντίον των Ελλήνων άφησαν βαθιά σημάδια στις γενιές που μεγάλωσαν μέσα σε αυτό το κλίμα και δημιουργούν βάσιμες υπόνοιες ότι ο αριθμός όσων δήλωσαν ελληνικής καταγωγής στην απογραφή του 1989 είναι αρκετά μικρότερος από τον πραγματικό. Μόνο μετά την αλλαγή πολιτικής του Μιχαήλ Γκορμπατσόφ άρχισαν οι Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης να τολμούν να επανασυστήσουν τους τοπικούς πολιτιστικούς και λαογραφικούς συλλόγους τους και να διεκδικήσουν την αναγνώριση της εθνικής τους ταυτότητας.

Σήμερα οι Έλληνες της Ουκρανίας είναι οργανωμένοι σε συλλόγους τη δράση των οποίων συντονίζει η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων της Ουκρανίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Ομοσπονδίας με βάση την απογραφή του 1989, ο συνολικός πληθυσμός της Ουκρανίας που είναι ελληνικής καταγωγής φθάνει τις 104.000 άτομα. Το μεγαλύτερο μέρος του, σχεδόν 75.000 άτομα, κατοικεί στο νομό του Ντονιέσκ, όπου ανήκει και η Μαριούπολη. Από αυτούς, περίπου 10.000 άτομα κατοικούν στην ομώνυμη πρωτεύουσα του νομού, περίπου 24.000 στη Μαριούπολη, ενώ οι υπόλοιποι είναι διασκορπισμένοι σε χωριά του νομού.

2. Η γλώσσα των Ελλήνων της Μαριούπολης

Οι Έλληνες της Κριμαίας που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Μαριούπολης δεν ήταν όλοι ελληνόφωνοι. Ένα μεγάλο τμήμα τους βέβαια μιλούσε και εξακολουθεί να μιλάει κάποιες ελληνικές διαλέκτους τις οποίες ονομάζουν ‘ρουμέικα’. Οι ίδιοι άλλωστε αυτοπροσδιορίζονται ως ‘Ρουμέοι’ (Ζουραβλιόβα 1995: 561) ή ‘τάτοι’ (Φωτιάδης 1990:42). Μερικοί όμως είχαν ήδη γίνει ταταρόφωνοι και οι απόγονοί τους σήμερα μιλούν μια κριμαιο-ταταρική διάλεκτο που ονομάζεται ‘ουρούμσι’ ενώ οι ίδιοι αποκαλούνται ‘ουρούμοι’ (Ζουραβλιόβα 1995:561) ή ‘μπαζαριώτες’ (Καρπόζηλος 1985:104) από την ταταρική ονομασία της Μαριούπολης, Μπαζάρ.

Σήμερα, οι γλωσσολόγοι αναφέρονται συνοπτικά στις ελληνικές διαλέκτους της περιοχής με την ονομασία “μαριουπολίτικη διάλεκτος”, αν και υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις (λ.χ. η Ε.Πάππου-Ζουραβλιόβα μιλάει για ‘ταυρο-ρουμέικη’ διάλεκτο). Πρόκειται για διαλέκτους που συγγενεύουν με τα βόρεια ελληνικά ιδιώματα και την ποντιακή (άλλωστε στην περιοχή εγκαταστάθηκαν και Έλληνες από τον Πόντο μετά τα μέσα του 19ου αιώνα). Στο λεξιλόγιο έχουν δεχτεί τη έντονη επίδραση της ταταρικής και της τουρκικής, ενώ παράλληλα διατηρούν και κάποιους αρχαϊσμούς της ελληνικής (για περισσότερα πάνω στην περιγραφή των διαλέκτων βλέπε Πάππου-Ζουραβλιόβα 1995α,β,γ).

Μέχρι πριν από εξήντα χρόνια, η πυκνή συγκέντρωση Ελλήνων κυρίως στα χωριά της περιοχής, η διαδεδομένη ενδογαμία, η διδασκαλία της νέας ελληνικής στα σχολεία από Ελλαδίτες δασκάλους, η κυκλοφορία ελληνικών περιοδικών και εφημερίδων γραμμένων στο ιδιότυπο αλφάβητο των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης και η ακτινοβολία της ντόπιας ελληνικής διανόησης που έγραφε στη διάλεκτο (Φωτιάδης 1990:43) συνέβαλαν ώστε οι διάλεκτοι να καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των λειτουργιών μιας βιώσιμης γλωσσικής ποικιλίας. Τις επόμενες δεκαετίες οι διάλεκτοι περιορίστηκαν αποκλειστικά στον ιδιωτικό χώρο, λόγω της κρατικής καταπίεσης. Παράλληλα, η προφανής σύνδεση της εκμάθησης της ρωσικής με την ανώτερη εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση οδήγησε τους γονείς στο να μην επιμείνουν ώστε τα παιδιά τους να μάθουν και να χρησιμοποιούν την τοπική διάλεκτο, έστω και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η εγκατάσταση αλλογλώσσων, η αστικοποίηση της περιοχής και η αύξηση του αριθμού των μικτών γάμων επέτειναν αυτή την απομάκρυνση από τη χρήση της διαλέκτου. Γενικά, οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των τελευταίων εξήντα χρόνων έχουν αποδυναμώσει τη λειτουργικότητά τους και έχουν οδηγήσει τους ομιλητές σε μοντέλα χρήσης που τη συμπεριλαμβάνουν όλο και λιγότερο.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κινητικότητα από πλευράς ελληνικού κράτους και τοπικών φορέων του Ελληνισμού όσον αφορά την προβολή του ελληνικού πολιτισμού, ντόπιου και ελλαδικού μέσα από πολιτιστικές εκδηλώσεις (λ.χ. το “Μέγα Γιουρτή” (“Μεγάλη Γιουρτή”), ο Πολιτιστικός Μήνας της Ελλάδας στην Ουκρανία κ.α.). Παράλληλα, συντονισμένες προσπάθειες καταβάλλονται και για τη θεσμοθέτηση και εξάπλωση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Ήδη τα πρώτα βήματα

προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν εδώ και λίγα χρόνια με την καθιέρωση της διδασκαλίας της ως αντικείμενο σπουδών στο Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης και την προαιρετική ή υποχρεωτική διδασκαλία της σε μια σειρά από δημοτικά σχολεία του νομού του Ντονιέσκ. Φαίνεται ότι σταδιακά η νέα ελληνική έρχεται να καταλάβει μία σημαντική ηγεμονική θέση, πλάι στην αγγλική, ως ευρωπαϊκή γλώσσα που εξασφαλίζει πρόσβαση στο δυτικό πολιτισμό και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτό ακριβώς θέτει μια ακόμη πρόκληση για τις τοπικές ελληνικές διαλέκτους. Από τη μια, η κοινή νέα ελληνική διαθέτει το γόητρο και το κύρος της σάβανταρ ποικιλίας, ενώ οι τοπικές ποικιλίες χαρακτηρίζονται από τόσο μεγάλο αριθμό δανείων στο λεξιλόγιο που δεν θεωρούνται “καθαρά” ελληνικά από πολλούς ομιλητές. Παράλληλα, τα οικονομικά οφέλη που μπορεί να προσπορίσει κανείς γνωρίζοντάς την καθιστούν την εκμάθησή της ιδιαίτερα ελκυστική και οδηγούν, κατά τη γνώμη μας, σε περαιτέρω περιθωριοποίηση και παραγκωνισμό των τοπικών διαλέκτων.

3. Η έρευνα

Σε αυτό το ιδιαίτερα κρίσιμο για την επιβίωση τους σημείο, οι διάλεκτοι της Μαριούπολης έγιναν αντικείμενο έρευνας από την ομιλήτρια για λογαριασμό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος για τις διαλέκτους των Ελλήνων εκτός συνόρων. Πρόκειται για μια κοινωνιο-γλωσσολογική μελέτη της κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι διάφορες ελληνικές διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται στην ευρύτερη περιοχή της Μαριούπολης, από άποψη λειτουργιών, χρήσης και βιωσιμότητας.

Η πρώτη επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε κάποια από τα ελληνόφωνα χωριά της περιοχής το καλοκαίρι του 1996 και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει το βαθμό χρήσης των διαλέκτων από τη νέα γενιά, καθώς και τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στην εκάστοτε τοπική διάλεκτο και στην ελληνική καταγωγή τους. Σε αυτήν τη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από παιδιά ηλικίας εννέα έως δεκαεπτά ετών σε τέσσερα χωριά της περιοχής της Μαριούπολης (Μάλο Γιανισόλ, Τσερντακλί, Νόβαγια Καράκουμπα και Σαρτανά). Τα χωριά βρίσκονται σε απόσταση δέκα έως εξήντα πέντε χιλιομέτρων από τη Μαριούπολη και η αναλογία των κατοίκων ελληνικής καταγωγής στο σύνολο του πληθυσμού τους κυμαίνεται από 66 έως 90 τοις εκατό σύμφωνα με την απογραφή του 1989 και με βάση τα στοιχεία της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων της Ουκρανίας. Τα ερωτηματολόγια, από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν τελικά εβδομήντα οκτώ, ήταν έτσι δομημένα, ώστε η συμπλήρωσή τους να δίνει πληροφορίες τόσο για την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών όσο και για θέματα (α) γλωσσικής συμπεριφοράς και (β) στάσης (attitude) απέναντι στην εθνική (ethnic) καταγωγή τους, την Ελλάδα, τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα. Διερευνήθηκε επίσης η σύσταση των κοινωνικών δικτύων (social networks) των παιδιών και, συγκεκριμένα, η σύσταση των ομάδων συνομηλίκων τους (peer groups) από άποψη καταγωγής.

4. Ορισμένα αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Τα μοντέλα χρήσης που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια και οι παράμετροι που πιθανώς σχετίζονται με αυτά παρουσιάζονται αλλού (Χατζηδάκη, υπό έκδοση). Σχετικά με αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι, κατάρχας, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις μετακίνησης της νέας γενιάς από τη χρήση της διαλέκτου. Αυτό προκύπτει από τη συστηματική επιλογή γλωσσικού κώδικα ανάλογα με την ηλικία του συνομιλητή. Έτσι, η διάλεκτος χρησιμοποιείται συχνά με τους παππούδες, λιγότερο συχνά με τους γονείς και τους θείους και σπανιότερα με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους. Επίσης, οι μόνες παράμετροι που βρέθηκαν να σχετίζονται με συχνότερη χρήση της διαλέκτου ήταν (α) η ηλικία του παιδιού, και (β) η γλωσσική του ικανότητα στη διάλεκτο: τα παιδιά που είχαν μπει στην εφηβική ηλικία (14-17), δήλωσαν ότι κατείχαν καλύτερα τη διάλεκτο και ότι τη χρησιμοποιούσαν συχνότερα από ό,τι τα μικρότερα παιδιά (9-13).

Αυτά τα πρώτα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της διαλέκτου φαίνεται να επιβεβαιώνονται εκ πρώτης όψεως και από τη δεύτερη επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήσε η ερευνήτρια τον Αύγουστο του 1998 στο χωριό Μάλο Γιανισόλ. Εκεί της δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσει για θέματα γλωσσικής χρήσης και στάσεων με άτομα διαφόρων ηλικιών και να παρατηρήσει από κοντά την αυθεντική συμπεριφορά των ομιλητών. Τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας πρόκειται να εκτεθούν σε σχετική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Εδώ θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν τα αποτελέσματα της πρώτης επιτόπιας έρευνας και μάλιστα εκείνα που αφορούν κάποιες ψυχολογικές παραμέτρους που θεωρήθηκαν ενδεχομένως σημαντικές για τη γλωσσική συμπεριφορά των υποκειμένων.

4.2. Μία ψυχολογική παράμετρος που ερευνήθηκε ήταν η στάση τους απέναντι στην εθνοτική ομάδα. Μας ενδιέφερε να δούμε αν θα αυτοπροσδιορίζονταν ως μέλη μιας αμιγώς εθνοτικής ομάδας και ποιας ή αν θα επέλεγαν μια πιο σύνθετη ταυτότητα που θα εμπεριείχε στοιχεία και από τις δύο κουλτούρες και εθνότητες. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού και χρήσης της εθνοτικής γλώσσας, καθώς πιστεύουμε ότι πρόκειται για μια σχέση πιο περίπλοκη από ό,τι υπονοείται σε ιδεολογήματα του τύπου “*Η γλώσσα μας είναι η ταυτότητά μας*” (με άλλα λόγια “*είμαι X, επειδή μιλάω X, άρα αν πάψω να μιλάω X, δε θα είμαι πλέον X*”).

Η ερώτηση τέθηκε ως εξής: “*Τι απαντάς όταν σε ρωτάνε ‘Τι είσαι;’*”, και τα υποκείμενα μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις εξής απαντήσεις: (1) ‘*Ρώσος/ίδα*’, (2) ‘*Ουκρανός/ή*’, (3) ‘*Ελληνας/ίδα*’, (4) ‘*Ελληνας/ίδα από την Ουκρανία*’ και (5) ‘*Ελληνο-Ουκρανός/ή*’. Όσοι δήλωσαν ότι αισθάνονταν Ρώσοι ή Ουκρανοί, θεωρήθηκαν ‘αφομοιωμένοι’ και ήταν η μειοψηφία. Όσοι τοποθετήθηκαν στην άλλη άκρη του συνεχούς της πολυ-πολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την ουκρανική κοινωνία και δήλωσαν ‘*Ελληνες*’, χαρακτηρίστηκαν ‘εθνοκεντρικοί’. Τέλος, οι απαντήσεις ‘*Ελληνας από την Ουκρανία*’ και ‘*Ελληνο-ουκρανός*’ θεωρήθηκαν ένδειξη διπολιτισμικής ταυτότητας και αντίστοιχα χαρακτηρίστηκαν αυτά τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας με τη χρήση του t-test έδειξαν ότι η παράμετρος “εθνοκεντρισμός”, τουλάχιστον όπως έχει οριστεί εδώ, δεν παίζει κανένα ρόλο στη συχνότητα χρήσης της διαλέκτου. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της χρήσης της διαλέκτου ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών για κανέναν τύπο ομιλητή². Ενδεικτικό είναι ότι από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη χρήση της διαλέκτου προκύπτει ότι το χωριό στο οποίο γίνεται συχνότερα χρήση της διαλέκτου είναι το Μάλο Γιανισόλ. Ωστόσο, στο χωριό αυτό υπάρχει το μικρότερο ποσοστό παιδιών με ‘εθνοκεντρική’ ταυτότητα (45,5%). Αντίστοιχα, δεν παρατηρείται αυξημένη χρήση της διαλέκτου σε χωριά με υψηλό ποσοστό ‘εθνοκεντρισμού’, όπως είναι το Τσερντακλί (65%). Συμπεραίνουμε ότι η διεκδίκηση της ιδιότητας του μέλους της εθνοτικής ομάδας προέλευσης και η ταυτόχρονη άρνηση της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (πράγμα που κάνουν όσοι/ες δηλώνουν μόνον “Έλληνες/ίδες”) δε συνεπάγεται και άλλης μορφής δράση προς την κατεύθυνση της εθνοτικής ταύτισης (όπως θα ήταν λ.χ. η χρήση της διαλέκτου-συμβόλου της εθνοτικής ομάδας). Αντίθετα, συχνή χρήση της διαλέκτου μπορεί να γίνεται και από άτομα που, χωρίς να απαρνούνται τη συμμετοχή τους στην εθνοτική ομάδα, αναγνωρίζουν και το ρόλο της περιβάλλουσας κουλτούρας στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

4.3. Αναζητώντας το ρόλο που μπορεί να παίζει στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας η ενεργοποίηση κάποιας μορφής ταύτισης με την ομάδα, ερευνήθηκε η διάκριση των υποκειμένων σε παιδιά με μικτά δίκτυα φίλων ή δίκτυα αμιγώς ελληνικά. Συγκεκριμένα, ένα 13% δήλωσε ότι όλοι οι φίλοι τους είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ τα μισά παιδιά (49,5%) δήλωσαν ότι οι περισσότεροι φίλοι τους είναι ελληνικής καταγωγής και ένα 35% δήλωσαν ότι είναι μισοί μισοί (σύνολο 97,5%). Οι απαντήσεις αυτές μαρτυρούν έναν υψηλό βαθμό συγχρωτισμού με άτομα της ίδιας εθνικής καταγωγής. Ωστόσο, η σύσταση των ομάδων συνομηλίκων δε φαίνεται να επηρεάζει ουσιαστικά τη γλωσσική χρήση, αφού, όπως φαίνεται από τις σχετικές απαντήσεις τους, ακόμη και με φίλους αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιείται κατά πολύ συχνότερα η ρωσική. Το ίδιο έδειξε και η στατιστική επεξεργασία: δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη χρήση της διαλέκτου για καμιά κατηγορία συνομηλίκων (συγγενείς, φίλοι, δάσκαλοι κλπ) ανάμεσα στα παιδιά των οποίων οι φίλοι είναι όλοι ελληνικής καταγωγής και σε εκείνα των οποίων οι φίλοι προέρχονται από διάφορες εθνοτικές ομάδες.

4.4. Πέρα από τον αυτοπροσδιορισμό και την επιλογή φίλων σημαντικό στοιχείο που μαρτυρά την περιχαράκωση της μειονότητας ή αντίθετα την πορεία της προς την ενσωμάτωση αποτελεί και η πρόθεση ενδογαμίας, φαινόμενο που συνήθως καθυστερεί τη γλωσσική μετακίνηση (language shift, βλ. λ.χ. Bratt-Paulston 1986). Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά να δηλώσουν αν θα ήθελαν να παντρευτούν (α) μόνο με Ρώσο/ίδα ή με Ουκρανό/ή, (β) μόνο με Έλληνα/Ελληνίδα από την Ουκρανία ή αν (γ) δεν τους ενδιαφέρει η καταγωγή του μελλοντικού συντρόφου τους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, σε ποσοστά που κυμαίνονται από 64% έως 80%

στα διάφορα χωριά, τα παιδιά αδιαφορούν για την εθνοτική ταυτότητα του μελλοντικού τους συντρόφου. Το συμπέρασμα είναι ότι η παρατηρούμενη τάση για μικτούς γάμους θα είναι το κυρίαρχο ρεύμα σε λίγα χρόνια, πράγμα που μάλλον θα ενισχύσει την τάση για απομάκρυνση από τη διάλεκτο παρά θα την ανακόψει.

4.5. Ποια είναι όμως η γνώμη που έχουν διαμορφώσει, τα νεαρά άτομα κυρίως, ως προς τη χώρα αναφοράς της ταυτότητας τους, δηλαδή την Ελλάδα; Γενικευμένο είναι ανάμεσα στους ενήλικες το αίσθημα υπερηφάνειας που πηγάζει από το γεγονός ότι αντλούν την καταγωγή τους από την (αρχαία) Ελλάδα. Αυτή όμως η εξαιρετικά θετική στάση τους απέναντι στην καταγωγή τους συνοδεύεται και από -μέχρι πρόσφατα διαδεδομένη- άγνοια για την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό στους μεταγενέστερους χρόνους (μετά από την κλασική αρχαιότητα και την εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου). Σήμερα, βέβαια, υπάρχει σχετικά μεγάλη ροή πληροφοριών για την Ελλάδα. Από τη μια, το άνοιγμα των συνόρων έχει οδηγήσει αρκετούς από αυτούς σε αναζήτηση καλύτερης τύχης στη χώρα μας. Παράλληλα, η διδασκαλία της νέας ελληνικής επιτρέπει στους δασκάλους να μιλούν στα παιδιά για την Ελλάδα. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις η εικόνα της Ελλάδας, έτσι όπως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση με την κακή οικονομική κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην Ουκρανία και την εμμονή στο ένδοξο παρελθόν, είναι αρκετά ρομαντική και ταυτόχρονα υλιστική.

Έτσι, στην ερώτηση *“Τι ξέρεις για την Ελλάδα;*” απάντησαν τα τρία τέταρτα των παιδιών. Οι απαντήσεις αυτές ήταν συχνά μακροσκελείς, τονίζοντας περισσότερο από ένα πράγματα. Πλήθος ήταν οι αναφορές στην ομορφιά, στη φύση και στο κλίμα της Ελλάδας, αλλά και στην καθαριότητα της θάλασσας και της ατμόσφαιρας. Έγιναν επίσης συχνές αναφορές στα αξιοθέατα, στα μνημεία, στην ιστορία και στη μυθολογία. Δεν έλλειψαν οι αναφορές στον τρόπο ζωής με έμφαση στη διασκέδαση και στα καταστήματα. Οι Έλληνες παρουσιάζονται ως έξυπνοι, όμορφοι, φιλικοί, χαρούμενοι και πλούσιοι, ενώ λιγοστές είναι οι αναφορές στην κοινή καταγωγή των Ελλήνων της Αξιοφικής: *“είναι η πατρίδα των προγόνων μας, η γενέτειρά μας”*. Γενικά, η Ελλάδα στα μάτια των παιδιών αυτών φαντάζει πλούσια, διασκεδαστική αλλά και υπόδειγμα σύγχρονου κράτους. Η εικόνα αυτή έχει διαμορφωθεί κυρίως από διηγήσεις συγγενών και γνωστών που έχουν επισκεφτεί ή ζουν στην Ελλάδα αλλά και από τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, από τα βιβλία και την τηλεόραση. Σε σύνολο 78 παιδιών μόνο τα 19 είχαν επισκεφτεί την Ελλάδα τη στιγμή της έρευνας.

4.6. Μετά από αυτήν την ειδυλλιακή εικόνα που έχουν σχηματίσει για τη χώρα των προγόνων τους είναι λογικό να αναρωτηθεί κανείς, αν αυτό μεταφράζεται και σε *επιθυμία για μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα*. Την επιθυμία αυτή εκφράζουν κυρίως τα κορίτσια του δείγματος, τα οποία σε ποσοστό 66% (33 σε σύνολο 50) δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι θα ζούσαν μόνιμα στην Ελλάδα. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι οι συνθήκες ζωής είναι καλύτερες εκεί (*“εκεί πέρα όλοι είναι πλούσιοι και είναι πολύ όμορφα”*, *“εκεί πέρα όλοι είναι ευτυχισμένοι”*, *“εκεί υπάρχουν πολύ καλοί άνθρωποι”*) ενώ κάποιες μόνο αναφέρουν ως λόγο και το ότι είναι Ελληνίδες.

4.8. Ένα άλλο σχετικό στοιχείο που επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε ήταν η σύνδεση ταυτότητας και επιθυμίας εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας. Τη στιγμή της έρευνας μαθήματα νέων ελληνικών γίνονταν μόνο στο Σαρτανά και στην Νόβαγια Καρακούμπα. Ωστόσο στην ερώτηση “Θα ήθελες να μάθεις νέα ελληνικά; Αν ναι/όχι, για ποιους λόγους” όλοι ανεξαιρέτως απάντησαν καταφατικά, δίνοντας διάφορους λόγους. Τις απαντήσεις αυτές τις κατηγοριοποιήσαμε με βάση ‘ανάλυση περιεχόμενου’ στην οποία αναζητήσαμε τις λέξεις ή τις έννοιες-κλειδιά σε κάθε σχόλιο. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι επτά θεματικές κατηγορίες, με βάση τις οποίες ταξινομήσαμε τις απαντήσεις, και ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις σε κάθε κατηγορία.

Πίνακας 1. Λόγοι για τους οποίους μαθαίνουν ή επιθυμούν να μάθουν νέα ελληνικά

1. πρακτικοί-οφελιμιστικοί λόγοι

- για να ταξιδέψω στην Ελλάδα και να εργαστώ εκεί
 - για μελλοντικό επάγγελμα
-

2. πνευματική καλλιέργεια-διεύρυνση οριζόντων

- για να ξέρω όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες
 - μου αρέσει να μαθαίνω γλώσσες
 - από ενδιαφέρον
-

3. ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και την απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων σε αυτήν

- για να μιλάω και να καταλαβαίνω τα ελληνικά
 - για να τη μάθω
-

4. επιθυμία να ταξιδέψει στην Ελλάδα

- για να πάω στην Ελλάδα
-

5. επιθυμία να γνωρίσει τον ελληνικό πολιτισμό και να συγχρωτιστεί με Έλληνες

- να μάθω τα ήθη και τα έθιμα, τους χορούς, τα τραγούδια, τον πολιτισμό της, την επιστήμη της, τα ήθη και την καθημερινή ζωή της Ελλάδας
 - για να μπορώ να επικοινωνώ και να συναναστρέφομαι με Έλληνες
 - για να μιλάω στο σχολείο με τους φίλους μου
 - για να μπορώ να επικοινωνήσω με συγγενείς μου στην Ελλάδα
-

6. λόγω εθνικής καταγωγής

- θα ήθελα να μάθω τη μητρική μου γλώσσα//τη γλώσσα μου//τη γλώσσα των προγόνων μου
 - γιατί είμαι Ελληνίδα
-

7. άλλος λόγος

- επειδή έτσι θέλουν οι γονείς μου
-

Θεωρώντας ότι οι λόγοι 1, 2 και 7 δεν έχουν άμεση σχέση με τη ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, δηλαδή ότι δε δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση σ' αυτά, προκύπτει ότι σε τριάντα από τις 115 απαντήσεις, δηλαδή σε ένα 27% του συνόλου, δίνονται λόγοι που δε σχετίζονται ιδιαίτερα με την ελληνική ταυτότητά τους. Μόνο 15 απαντήσεις (13,5%) ανήκουν στην κατηγορία 6, αναφέρονται δηλαδή ρητά στην εθνοτική καταγωγή τους. Θεωρούμε αρκετά υψηλό το πρώτο ποσοστό, δηλαδή το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής σχετίζεται περισσότερο με ωφελιμιστικούς λόγους και λιγότερο με ζητήματα ταυτότητας. Η Ελλάδα αντιμετωπίζεται περίπου ως ένας επίγειος παράδεισος, και η νέα ελληνική εξασφαλίζει καλύτερη πρόσβαση σ' αυτόν. Τα κίνητρα των παιδιών ελληνικής καταγωγής δε φαίνεται να διαφοροποιούνται και πολύ από αυτά των ουκρανών σπουδαστών που μαθαίνουν νέα ελληνικά στο Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης.

4.9. Ενδεικτικό, επίσης, είναι ότι όταν ρωτήθηκε η γνώμη των παιδιών για τις ελληνικές λαϊκές γιορτές που διοργανώνονται στην περιοχή τους, όλα είπαν ότι τους αρέσει να συμμετέχουν ή απλά να παραθεριστούν, γιατί είναι εύθυμα και διασκεδαστικά, γιατί τους αρέσουν λ.χ. τα ελληνικά τραγούδια, η μουσική, τα κουστούμια, οι χοροί, οι αγώνες που γίνονται κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων κλπ. Λίγοι ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις γιορτές αυτές, επειδή ακριβώς είναι ελληνικής καταγωγής.

5. Συζήτηση

Συμπερασματικά, τα παιδιά αυτά φαίνεται ότι έχουν συνείδηση της διαφοράς τους τόσο από τους υπόλοιπους ουκρανούς πολίτες όσο και από τους κατοίκους της Ελλάδας και διεκδικούν, όπως η νέα γενιά Ελλήνων σε πολλά μέρη του κόσμου (βλ. Χατζηδάκη 1994, 1995), μια δική τους ταυτότητα. Από τα στοιχεία της έρευνας μέχρι τώρα προκύπτει ότι η όποια μορφή ταύτισης με την ελληνικότητα έχουν αυτά τα παιδιά δε λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τις διαλέκτους. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις γλωσσικής μετακίνησης, τόσο από ποσοτική άποψη (μειωμένη χρήση των διαλέκτων) όσο από ποιοτική άποψη (μειωμένη ικανότητα στη διάλεκτο). Τα ερωτήματα που προκύπτουν στις παρούσες συνθήκες είναι, κατά τη γνώμη μας, τρία:

α) Πώς συμβιβάζονται οι θετικές στάσεις και οι αισιόδοξες προβλέψεις των ομιλητών για τη διατήρηση της διαλέκτου με την παρατηρούμενη μείωση της χρήσης και της ικανότητας;

β) Ποιες συνέπειες θα έχει η καθιέρωση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής στα ελληνόφωνα χωριά για το μέλλον των διαλέκτων;

γ) Μπορεί η αναβίωση παμπάλαιων ηθών κι εθίμων και η προβολή του ελληνικού πολιτισμού να λειτουργήσουν αναχαιτιστικά ως προς την πορεία της γλωσσικής μετακίνησης;

Ολοκληρωμένες απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα μπορούν να δοθούν μόνο μετά από την εξέταση και των νέων δεδομένων που προέκυψαν από τη δεύτερη επιτόπια

έρευνα. Εδώ μπορούν να αναφερθούν, προδρομικά και συνοπτικά κατ' ανάγκη, τα εξής:

Είναι αλήθεια ότι η ελληνική γλώσσα -στις τοπικές παραλλαγές της - αποτέλεσε επί αιώνες συνεκτικό στοιχείο στο εσωτερικό της μειονότητας και διαφοροποιητικό παράγοντα απέναντι στους Άλλους. Επίσης, εξακολουθεί να χαίρει μεγάλης εκτίμησης ανάμεσα στους ντόπιους Έλληνες ως πολιτιστικό στοιχείο. Προτού όμως βγάλουμε συμπεράσματα για τη βιωσιμότητά της από 'δω και πέρα, είναι απαραίτητο να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στη *συμβολική* και στην *ουσιαστική* αξία μιας μειονοτικής γλώσσας.

Όπως αναφαίνεται και από άλλες κοινότητες Ελλήνων στο εξωτερικό, η επιβίωση ή και η αναβίωση κάποιων στοιχείων κουλτούρας μιας μειονοτικής ομάδας δε συνεπάγεται ταυτόχρονα και έμφαση στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (βλ. Χατζηδάκη 1994, 1995). Ενδέχεται κάποιος να αποδέχεται τη σημασία που αποδίδει σε ένα πολιτισμικό στοιχείο η εθνοτική ομάδα του εντάσσοντάς το μέσα σε ένα γενικότερο σύστημα πολιτισμικών αξιών που η ομάδα θεωρεί ότι τη χαρακτηρίζει απόλυτα. Ταυτόχρονα, όμως, το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να επιλέξει το εάν θα μετατρέψει αυτή τη στάση του απέναντι στη συγκεκριμένη αξία σε πράξη ή όχι (βλ. σχετικά Smolicz & Secombe, 1989). Τόσο από την πρώτη φάση της έρευνας, όσο και από μια πρώτη εντύπωση κατά τη δεύτερη επιτόπια έρευνα στην περιοχή, προκύπτει το συμπέρασμα ότι για τις νεότερες γενιές ομιλητών οι τοπικές διαλέκτοι έχουν πάψει να αποτελούν έναν χρηστικό και αμαρκαρίστο κώδικα επικοινωνίας (λειτουργία που επιτελούν για τους μεγαλύτερους σε ηλικία) και έχουν αποκτήσει τον χαρακτήρα *συμβόλου συσπειρωσης της εθνοτικής ομάδας*. Αυτή η συμβολική αξία που κατέχουν αντικατοπτρίζεται στις εξαιρετικά θετικές στάσεις που εκφράζονται από όλους τους ομιλητές (αποτελέσματα δεύτερης επιτόπιας έρευνας), οι οποίες όμως δε φαίνεται να οδηγούν σε συχνή χρήση και σε διεύρυνση των λειτουργιών των διαλέκτων, κυρίως μπροστά στην καταλυτική παρουσία της ρωσικής, της ουκρανικής, και τελευταία, και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι μια εξέλιξη με αμφίβολο αποτέλεσμα για τη διατήρηση των διαλέκτων. Θεωρητικά θα μπορούσε να οδηγήσει σε ανανεωμένο ενδιαφέρον των ομιλητών για τις διαλέκτους. Πιστεύουμε όμως ότι, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, είναι πιθανότερο να συμβεί το αντίθετο. Το μέλλον μόνο θα δείξει ποιες συνέπειες θα έχει η προβολή και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως προς τις διαλέκτους.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, παραπέμπουμε στον Joshua Fishman (1991), ο οποίος επισημαίνει τον κίνδυνο να υπερτιμηθεί η αξία κάποιων δραστηριοτήτων της κοινότητας με έντονα συμβολικό χαρακτήρα, όπως είναι οι λαϊκές γιορτές, οι χοροί και τα τραγούδια, και να θεωρηθούν αυτές ως ενδείξεις για την καλή κατάσταση και το σίγουρο μέλλον της μειονοτικής γλώσσας που χρησιμοποιείται σ' αυτές. Όταν αυτές οι εκφάνσεις πολιτισμού δεν αποτελούν τμήμα της καθημερινότητας για την κοινότητα αλλά γίνονται περιστασιακά, τότε δεν έχουν ουσιαστική χρησιμότητα για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας μακροπρόθεσμα, τουλάχιστον όχι αν τη συγκρί-

νουμε με τη αξία που έχει το να μαθαίνουν τα παιδιά τη μειονοτική γλώσσα ως μητρική. Αυτή η πρακτική, όπως δείχνουν τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τείνει να εκλείψει. Άρα, οι απειρίφραστα θετικές απόψεις που διατυπώνονται από τους ομιλητές σχετικά με την αξία των διαλέκτων δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να επιβεβαιώνουν το χάσμα ανάμεσα στην ψυχολογική προδιάθεση των υποκειμένων να δραστηριοποιηθούν προς μια κατεύθυνση και στην πραγματική τους συμπεριφορά. Άλλωστε, όπως λέει ο Fishman:

“the road to societal language death is paved with the good intentions called “positive attitudes” (Fishman 1991: 91).

Βιβλιογραφία

- Καρπόζηλος, Α. (1985):** “Οι Έλληνες της Μαριούπολης και η διάλεκτος τους”, *Αρχαίον Πόντου*, τ. 40ος, 97-111.
- Παππού-Ζουραβλιόβα, ΑΙ. (1995α):** “Η ταυρορουμαϊκή διάλεκτος των Ελλήνων της Αζοφικής στη νοτιοανατολική Ουκρανία (περιοχή της Μαριούπολης)”. *“Αρχαίον Πόντου”*, τ.46ος, 162-274.
- (1995β): “Η ελληνική ταυρορουμαϊκή διάλεκτος στην νοτιοανατολική Ουκρανία”. *“Ελληνική Διαλεκτολογία”*, τ.4ος, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 115-141.
- (1995γ): “Φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ταυρορουμαϊκής νεοελληνικής διαλέκτου των Ελλήνων της Ουκρανίας”. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 11-14 Μαΐου 1994* (τιμητική προσφορά στον καθηγητή Μ.Σετάτο), Θεσσαλονίκη, 561-572.
- Φωτιάδης, Κ. (1990):** “Ο Ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, δικαίωμα στη μνήμη”. Κέντρο Ποντιακών Μελετών, Αθήνα: Ηρόδοτος.
- (1995): Η γενοκτονία των Ελλήνων της ΕΣΣΔ κατά τη σταλινική περίοδο. Στο: “Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία-Παιδεία)” Φωτιάδης, Κ. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 41-64.
- Χατζηδάκη, Α. (1995):** “Η διατήρηση της Ελληνικής από Έλληνες μετανάστες. Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση”,

- (υπό έκδοση) “Μελέτες για την ελληνική γλώσσα”, Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 11-14 Μαΐου 1994, Θεσσαλονίκη, 686-697.
- “Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Γλωσσική διατήρηση ή μετακίνηση;” Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με θέμα “‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού”, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Bratt - Paulston, C. (1986):** “Social factors in language maintenance and language shift”. Στο: “*The Fergusonian Impact. In Honor of Charles A. Ferguson*” Fishman, J. A., A. Tabouret-Keller, M. Clyne, B. Krishnamurti & M. Abdulaziz (επιμ), Νέα Υόρκη: Mouton. 493-511.
- Fishman, J. A. (1991):** “*Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*”. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hatzidaki, A. (1994):** “*Ethnic Language Use among Second-generation Greek Immigrants in Brussels*”, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Vrije Universiteit Brussel.
- Smolicz, J.J. & Secombe, M. (1989):** “Types of Language Activation and Evaluation in an Ethnically Plural Society”. Στο: Ammon, U. (επιμ.) “*Status and Function of Languages and Language Varieties*”. Berlin: Walter de Gruyter, 478-511.