

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

2.1 Αποσαφήνιση των εννοιών

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες αποτελούν πλέον εξαίρεση οι καταστάσεις κατά τις οποίες στην κοινωνία, στην οικογένεια και στο σχολείο ομιλείται μία και η αυτή γλώσσα. Αντίθετα, σε όλο και περισσότερες κοινωνίες παρατηρείται το φαινόμενο στους παραπάνω κοινωνικούς χώρους (επικράτειες) να χρησιμοποιούνται από το άτομο και τις ομάδες, εκτός από τις ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, δύο ή και περισσότερες διαφορετικές γλώσσες για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών ανάγκων. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι γλώσσες αυτές λειτουργούν ανταγωνιστικά σε ατομικό και πολύ περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο, με την έννοια ότι η γλώσσα της «κυρίαρχης» ομάδας τείνει να περιθωριοποιήσει τις «μειονοτικές» γλώσσες.

Σε τέτοιες πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές καταστάσεις οι παραδοσιακοί όροι: «μητρική» και «ξένη» γλώσσα δεν προσφέρονται για την περιγραφή και ανάλυση των δύο ή και περισσότερων γλωσσών που χρησιμοποιούνται από το άτομο, τις κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, τους κοινωνικούς και κρατικούς θεσμούς.

Ο όρος «μητρική γλώσσα» υπονοεί τη μονογλωσσία στους προαναφερθέντες κοινωνικούς χώρους, και ο όρος «ξένη γλώσσα» ότι στα πλαίσια αυτής της μονογλωσσίας έρχεται να προστεθεί η διδασκαλία και εκμάθηση μιας άλλης, μη ομιλούμενης γλώσσας, της οποίας η παρουσία ουδόλως ή μόνο ελάχιστα επηρεάζει την ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική ζωή.

Η εισαγωγή, λοιπόν, των όρων «πρώτη» και «δεύτερη γλώσσα» κρίθηκε αναγκαία για την ανάλυση εκείνων των καταστάσεων όπου δύο γλώσσες συνδέονται με κοινωνικούς και θεσμικούς ρόλους και λειτουργίες από τη μία και καλύπτουν ατομικές ανάγκες από την άλλη (Ellis 1996, 11 κ.ε).

Βέβαια η διγλωσσία - με την έννοια της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών (Weinreich 1977, 15) – δεν αφορά συνήθως όλα τα μέλη μια κοινωνίας. Όπως μας πληροφορεί ο Fishman (1975, 95 κ. ε), ατομική διγλωσσία (bilingualism) και κοινωνική διγλωσσία (diglossia) μπορούν να συνυπάρχουν· στην κοινωνική πρακτική, ωστόσο, αυτό μάλλον σπανίζει.

Ιδιαίτερα σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα παρατηρείται το φαινόμενο η γλώσσα της χώρας προέλευσης να ομιλείται ή και να καλλιεργείται αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι, το οποίο, όμως αναγκάζει τα μέλη της μεταναστευτικής παροικίας να κάνουν χρήση και της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας διαμονής. Βέβαια, στην περίπτωση που τα μέλη της οικογένειας και της παροικίας κάνουν χρήση τόσο της γλώσσας προέλευσης (στην περίπτωσή μας της Ελληνικής),

όσο και της γλώσσας της χώρας διαμονής, για να καλύψουν ατομικές, επικοινωνιακές ανάγκες τους, γεννάται το ερώτημα ποια από τις δύο γλώσσες θα θεωρηθεί ως πρώτη και ποια ως δεύτερη.

Πίνακας Β: Επίπεδα και διαστάσεις θεώρησης μιας γλώσσας σε πολυγλωσσικές κοινωνίες

Επίπεδο / διάσταση	Ελληνική ως πρώτη / δεύτερη	X* ως πρώτη / δεύτερη
Μακροεπίπεδο		
4. Διεθνής διάσταση	Διεθνές κύρος και status των δύο γλωσσών	
Μεσοεπίπεδο		
3. Κοινωνική διάσταση		
3.1 Κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση	π.χ. status, κύρος και λειτουργίες της κάθε γλώσσας στην κοινωνία της χώρας διαμονής	
3.2 Κοινωνικοοικονομική διάσταση	π.χ. χρήση και χρησιμότητα της κάθε γλώσσας για κοινωνική ανέλιξη στις κοινωνίες υποδοχής και προέλευσης	
Μικροεπίπεδο		
2. Οικογενειακή διάσταση, παροικιακή διάσταση	Λειτουργίες της γλώσσας κατά την επικοινωνία στην οικογένεια και στην παροικία	
Ατομικό επίπεδο		
1. Ατομική διάσταση		
1.1 Γνωστική διάσταση	π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, κάλυψη γνωστικών αναγκών	
1.2 Συναισθηματική διάσταση	π.χ. στάση απέναντι στις δύο γλώσσες, κίνητρα, κάλυψη συναισθηματικών αναγκών	

* Όπου X = γαλλική, αγγλική, γερμανική κ.τ.λ. γλώσσα

Το παραπάνω ερώτημα μπορεί να απαντηθεί σε διάφορα επίπεδα, πράγμα που θα επιχειρήσουμε παρακάτω με τη βοήθεια του πίνακα Β (ο οποίος αποτελεί μια παραλλαγή του πίνακα Α στο κεφάλαιο 1) και του πίνακα 2.1. Μέσα από αυτές τις πολυεπίπεδες αναλύσεις επιδιώκουμε να αναδείξουμε τις ατομικές, κοινωνικοπολιτισμικές, θεσμικές, οικονομικές, πολιτικές και διεθνικές διαστάσεις που υπεισέρχονται και επηρεάζουν - αν δεν καθορίζουν - κάθε φορά το χαρακτηρισμό μιας γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης.

Αν δεχτούμε ότι σε *διεθνές επίπεδο (μακροεπίπεδο)* υπάρχει μια, μη επίσημα εκπαιδευμένη ιεράρχηση των γλωσσών: Αγγλική, Γερμανική, Γαλλική, Ρωσική, τότε η Ελληνική συγκρινόμενη με κάθε μια απ' αυτές τις γλώσσες θα κατατάσσεται σε δεύτερη θέση.¹

Πίνακας 2.1: Κριτήρια διαφοροποίησης και οριοθέτησης της ΕΔΓ και ΕΞΓ

Ατομικό επίπεδο	1. Εθνοπολιτισμικές προϋποθέσεις των δεκτών	2. Κάλυψη ατομικών (επικοινωνιακών κοινωνικο-ψυχολογικών κ.τ.λ.) αναγκών
Κοινωνικό επίπεδο	3. Κοινωνικοί – θεσμικοί ρόλοι και λειτουργίες της γλώσσας.	4. Κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής σ' ένα συγκεκριμένο χωρόχρονο
Στοχοθεσία	5. Παιδαγωγική και πολιτική στοχοθεσία	

¹ Αυτή η ιεράρχηση των γλωσσών αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο κριτικών γλωσσολογικών αναλύσεων. Κάποιοι αναλυτές, όπως ο Calvet (2001,20), χρησιμοποιούν τους όρους: υπερ-κεντρικές, κεντρικές και περιφερειακές γλώσσες για να εκφράσουν αυτή την ιεράρχηση, ενώ άλλοι αναλυτές, όπως για παράδειγμα και ο Χριστίδης (2001,18) υπογραμμίζουν με αρκετά επικριτικό τρόπο ότι "ισχυρές γλώσσες" είναι εκείνες που διαθέτουν «στρατό, ναυτικό και σχολεία». Στο πρόβλημα αυτό εξάλλου αφιερώθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ένα ολόκληρο διεθνές συνέδριο, το Μάρτιο του 1997 στη Θεσσαλονίκη, με τίτλο: "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού.

Μια παρόμοια ιεραρχική σχέση διαπιστώνουμε, επίσης, στις χώρες διαμονής (*μεσοεπίπεδο*) όπου ομιλούνται οι παραπάνω γλώσσες και όπου ζουν πολλοί ομογενείς. Στις περισσότερες χώρες διαμονής οι κοινωνικοί και θεσμικοί ρόλοι καθώς και οι λειτουργίες της Ελληνικής περιορίζονται, κατά κανόνα, στην παροικία. Είναι πολύ ελάχιστες οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η κατοχή της Ελληνικής συμβάλλει στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου στην κοινωνία υποδοχής (βλ. πίνακα Β, *μεσοεπίπεδο*).

Κρινόμενη, επομένως, η Ελληνική και συγκρινόμενη με την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής, με βάση τους θεσμικούς της ρόλους και τις λειτουργίες της στην εκάστοτε χώρα διαμονής των ομογενών, έρχεται σε δεύτερη θέση. Στα πλαίσια της οικογένειας και της παροικίας (*μικροεπίπεδο*) οι λειτουργίες και η χρήση της Ελληνικής για κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, κατά κανόνα, αυξάνονται, χωρίς ωστόσο η Ελληνική να αποτελεί το μοναδικό κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα, στις επικράτειες αυτές Ελληνική και γλώσσα υποδοχής λειτουργούν μαζί και αλληλοσυμπληρώνονται, αν δεν ανταγωνίζονται.

Παίρνοντας ως κριτήρια σύγκρισης τις λειτουργίες και τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσουμε ότι ακόμα και στην οικογένεια και την παροικία η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής υπερέχει εκείνης της Ελληνικής, και με την έννοια αυτή η Ελληνική είναι Δεύτερη Γλώσσα.²

Υπάρχουν, ωστόσο, και οικογένειες και παροικίες στις οποίες κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας είναι η Ελληνική. Τέτοιες περιπτώσεις συναντούμε κυρίως στη Γερμανία ή στην Αλβανία, όπου όμως το status και η ιστορική εξέλιξη της μειονότητας δεν είναι συγκρίσιμα με εκείνα των παροικιών που προέκυψαν από την αποδημία.

Στην περίπτωση των ελληνικών παροικιών της Γερμανίας οι οποίες έχουν μια υψηλή αυτοοργάνωση, διαθέτουν δικούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Αμιγή Ελληνικά Σχολεία, βλ. πίνακα 1.2 στο κεφ. 1) και προσανατολίζονται έντονα στην Ελλάδα, η Ελληνική αποτελεί αναμφίβολα τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας.

Η τάση, όμως, των παροικιακών, ηγετών, να θεωρούν την Ελληνική ως «μητρική» γλώσσα και να προσανατολίζονται στα ελλαδικά Προγράμματα Σπουδών είναι εξωπραγματική, δεδομένου ότι οι ρόλοι και οι λειτουργίες της Ελληνικής εξαντλούνται στα όρια μιας παροικίας η οποία όχι μόνο δεν είναι αυτόνομη και αυτόρκτη, αλλά, αντίθετα, εξαρτάται οικονομικά και κοινωνικά απόλυτα από την κυρίαρχη αλλοεθνή και αλλόφωνη ομάδα. Η Ελληνική, επομένως, αποτελεί και στη Γερμανία μία από τις δύο γλώσσες, του ατόμου, της οικογένειας και της παροικίας (βλ. πίνακες Α και Β, *μικροεπίπεδο*).

Ιδιαίτερα όταν εξετάσουμε τις δύο γλώσσες σε *ατομικό επίπεδο* διαπιστώνουμε όχι μόνο ότι αυτές συνυπάρχουν, αλλά και ότι εναλλάσσονται στην «πρώτη» και

² Σχετικά με το βαθμό διεύδυσης της γλώσσας της κοινωνίας διαμονής στην οικογένεια των αποδήμων Ελλήνων και με τη χρήση των δύο γλωσσών στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία βλ. Δαμανάκης 1997.

«δεύτερη» θέση, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

Σε *ατομικό επίπεδο* μπορεί μια γλώσσα να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάλογα με το βαθμό κατοχής της από το άτομο (αντικειμενική αξιολόγηση) ή ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη στάση του απέναντι στις δύο γλώσσες και τη συναισθηματική του σχέση μ' αυτές (υποκειμενική αξιολόγηση).

Είναι συνηθισμένο φαινόμενο, η συναισθηματική σχέση του ατόμου με την Ελληνική να είναι ισχυρότερη από εκείνη με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, παρόλο που κατέχει τη δεύτερη γλώσσα καλύτερα και τη χρησιμοποιεί συχνότερα (βλ. Δαμανάκης 1997, 139 κ.ε).

Από την άλλη πλευρά πρέπει, επίσης, να υπογραμμίσουμε ότι στην πορεία εξέλιξης του ατόμου κάθε μια από τις δύο γλώσσες του μπορεί να μετεξελιχθεί από δεύτερη σε πρώτη (ως προς την κατοχή και χρήση), και αντίστροφα. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο, πριν από τη σχολική ένταξη του παιδιού, να είναι κυρίαρχη η γλώσσα της οικογένειας και λίγα χρόνια αργότερα εκείνη της χώρας υποδοχής.

Από τη συγκριτική ανάλυση του ρόλου και των λειτουργιών των δύο γλωσσών σε ατομικό επίπεδο καταφαίνεται, λοιπόν, ότι δεν έχει νόημα να χρησιμοποιούμε τους όρους «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα, για να ιεραρχήσουμε τις δύο γλώσσες, αλλά για να σηματοδοτήσουμε μια κοινωνικοπολιτισμική και επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά δύο διαφορετικές γλώσσες.

Για τις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό, για τις οικογένειες των ομογενών και ιδιαίτερα για το μεμονωμένο άτομο, η διγλωσσία αποτελεί συνήθως μια φυσική κατάσταση και η χρήση και των δύο γλωσσών αποτελεί δείκτη της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας τους.

Για το άτομο που κοινωνικοποιείται διπολιτισμικά-διγλωσσικά οι δύο γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστα συνθετικά στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου του και άρα δεν τίθεται θέμα ιεράρχησής τους σε πρώτη και δεύτερη, σε ισχυρή και ασθενή.

Από τα παραπάνω προκύπτει, λοιπόν, ότι από παιδαγωγικής και διδακτικής άποψης δεν έχει ιδιαίτερο νόημα να ιεραρχεί κανείς τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού και να τις κατατάσσει σε πρώτη και δεύτερη, αλλά θα πρέπει να τις αντιμετωπίζει στη βάση της «ισοτιμίας».

Η διδακτική μας προσέγγιση κινείται ακριβώς στη λογική της «ισοτιμίας» των δύο γλωσσών. Χρησιμοποιούμε τον όρο η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, όχι για να εκφράσουμε τη δευτερεύουσα θέση και σημασία της Ελληνικής, αλλά για να σηματοδοτήσουμε την ύπαρξη και μιας άλλης γλώσσας κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, καθώς και την αναγκαιότητα μιας διαφορετικής διδακτικής- μεθοδολογικής προσέγγισης, τη Διδακτική της Δεύτερης Γλώσσας, η οποία διαφοροποιείται σημαντικά από τη Διδακτική της Μητρικής Γλώσσας και σε ένα βαθμό και από τη Διδακτική της Ξένης Γλώσσας (βλ. σχετικά R. Ellis 1996, F. Genesee 1997, R. K. Johnson 1989, S. Krashen 1987).

Στο παραπάνω σκεπτικό ο όρος «*ισοτιμία των γλωσσών*» χρησιμοποιείται κατ' αναλογία προς τον όρο «*ισοτιμία των πολιτισμών*» και δεν έχει ούτε κυριολεκτικό ούτε δογματικό χαρακτήρα, αλλά λειτουργεί ως μεθοδολογικό εργαλείο (βλ. σχετικά

Δαμανάκης 2000, 17). Ξεκινούμε, δηλαδή, με την παραδοχή ότι για την ανάπτυξη του ατόμου που κοινωνικοποιείται κάτω από διγλωσσικές συνθήκες οι δύο γλώσσες είναι εξίσου σημαντικές και μ' αυτή την έννοια ισότιμες. Θέτουμε δε ως στόχο μια κατά το δυνατό ισοδύναμη και υψηλή ανάπτυξη και των δύο γλωσσών, δηλαδή μια **αμφιδύναμη διγλωσσία**, η οποία ως γνωστό έχει θετικές επιπτώσεις στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου (βλ. σχετικά Baker 2001). Η παραπάνω παραδοχή, βέβαια, δεν νομιμοποιεί τους διδακτολόγους και τους εκπαιδευτικούς να παραβλέπουν τις διαφορετικές λειτουργίες, το διαφορετικό status και κύρος των δύο γλωσσών στην εκάστοτε χώρα διαμονής. Αντίθετα, αυτά τα αντικειμενικά δεδομένα πρέπει να αποτελούν συνθετικά στοιχεία μιας Διδακτικής και Μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της Ελληνικής στην ελληνική διασπορά. Στο σκεπτικό περί ισοτιμίας των γλωσσών και περί αμφιδύναμης διγλωσσίας θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει επίσης το επιχείρημα ότι η σιωπηρή παραδοχή πως η κοινωνικοποίηση των ομογενών είναι διπολιτισμική - διγλωσσική δεν ισχύει και ότι η μονοπολιτισμικότητα και η μονογλωσσία (στη γλώσσα της χώρας διαμονής) χαρακτηρίζουν πλέον ένα μεγάλο μέρος των ατόμων ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό και, επομένως, η διδασκαλία της Ελληνικής σ' αυτούς τους πληθυσμούς ισοδυναμεί με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

Υποστηρίζουν δηλαδή ότι όταν η Ελληνική διδάσκεται σε μαθητές ελληνικής καταγωγής με έστω περιορισμένες γνώσεις στην Ελληνική, τότε αυτή προσφέρεται ως Δεύτερη Γλώσσα. Αντίθετα, όταν προσφέρεται σε ελληνικής καταγωγής μαθητές χωρίς γνώσεις στην Ελληνική, τότε αυτή θα πρέπει να προσφέρεται ως Ξένη Γλώσσα.

Το παραπάνω επιχείρημα διατυπώνεται αρκετά συχνά και υποστηρίζεται από ομογενείς εκπαιδευτικούς, αλλά και από Συντονιστές Εκπαίδευσης, κυρίως από τον χώρο των Η.Π.Α. Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, η διδασκαλία της Ελληνικής σε ομοεθνείς μη ομιλούντες την Ελληνική εξισώνεται με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε αλλοεθνείς αλλόφωνους.

Μπορεί, όμως, να τεκμηριωθεί και να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά και εκπαιδευτικο-πολιτικά μια τέτοια εξίσωση;

Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα με βάση τα κριτήρια (κατηγορίες) του πίνακα 2.1 και τις σχετικές θεωρητικές αναλύσεις του κεφαλαίου 1.

2.2. Δέκτες, λειτουργίες και στόχοι της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1 και ιδιαίτερα στα υποκεφάλαια 1.2.3.1 και 1.2.6.3, το **πολιτισμικό ελάχιστο** θεωρείται ως η ελάχιστη κοινή πολιτισμική βάση των απανταχού Ελλήνων και χρησιμοποιείται ως κριτήριο διαφοροποίησης μεταξύ ομογενών και αλλογενών μαθητών, καθώς και για την οριοθέτηση των στόχων της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να επεκτείνουμε τις παραπάνω σκέψεις χρησιμοποιώντας ως αναλυτικά εργαλεία τα κριτήρια (κατηγορίες) 1 έως 4 του πίνακα 2.1.

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές, θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής σε ομοεθνείς και αλλοεθνείς δεν είναι ταυτόσημες. Ο ελληνικής καταγωγής μαθητής δεν κοινωνικοποιείται μόνο σε διαφορετικούς από τον αλλοεθνή κοινωνικούς χώρους (π.χ. οικογένεια, παροικία, χώρα προέλευσης) αλλά και διδάσκει την Ελληνική σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς (π.χ. σε αμιγή ελληνικά σχολεία, απογευματινά ή σαββατιανά τμήματα), οι οποίοι συνήθως οργανώνονται από την ίδια την παροικία και εξυπηρετούν τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις της παροικίας (βλ. πίνακα 1.2. στο κεφάλαιο 1).

Βέβαια αλλοεθνείς και ομοεθνείς μαθητές μπορούν να συνυπάρξουν και να φοιτούν μαζί σε κοινές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης όπως, για παράδειγμα, στα Δίγλωσσα Σχολεία ή σε κανονικές τάξεις για μικτούς μαθητικούς πληθυσμούς (βλ. πίνακα 1.2 στο κεφ. 1, μορφές 2.2. και 2.4).

Η μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης 2.4 (κανονικές τάξεις για μικτούς πληθυσμούς) απαντάται σε ορισμένες χώρες και ιδιαίτερα στα κρατικά σχολεία της Αυστραλίας. Παρατηρείται μάλιστα το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν την ίδια μέθοδο διδασκαλίας για όλους τους μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής, εφόσον οι ελληνικής καταγωγής μαθητές έρχονται στο σχολείο με μηδενικές ή με ελάχιστες γνώσεις στην Ελληνική.

Περιπτώσεις όπως οι παραπάνω οδηγούν στην άποψη ότι η Ελληνική μπορεί να διδαχθεί ως Ξένη Γλώσσα σε ομογενείς και αλλογενείς. Αυτή η άποψη περιορίζεται στις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών και στις συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής και παραμελεί τα λοιπά κριτήρια που μνημονεύονται στον πίνακα 2.1.

Όμως, οι εθνοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών δεν εξαντλούνται στις γλωσσικές γνώσεις. Όπως δείξαμε στο κεφαλαίο 1.2 το **πολιτισμικό ελάχιστο** δεν προϋποθέτει γνώσεις στην Ελληνική, διαφοροποιεί όμως τον ομοεθνή φορέα του πολιτισμικού ελάχιστου από τον αλλοεθνή. Από την άλλη πλευρά η Ελληνική δεν καλύπτει τις ίδιες ανάγκες σε ομοεθνείς και αλλοεθνείς μαθητές που φοιτούν μαζί. Ενδεχομένως σε επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης και σ' ένα βαθμό σε επίπεδο επικοινωνίας να καλύπτει παρόμοιες προσωπικές ανάγκες. Όμως, σε κοινωνικο-ψυχολογικό επίπεδο υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, επειδή για τον ελληνικής καταγωγής μαθητή η Ελληνική αποτελεί συστατικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, πράγμα που δεν ισχύει για τον αλλοεθνή (πίνακας 2.1 κριτήρια 1 και 2).

Αν δεχτούμε ότι αυτό ισχύει – ότι, δηλαδή, η Ελληνική αποτελεί για τον ομογενή στοιχείο ταυτότητας, ανεξάρτητα από το βαθμό κατοχής της – τότε μπορούμε τουλάχιστον να υποθέσουμε ότι ένας ελληνικής καταγωγής μαθητής και ένας αλλοεθνής ηλικίας 12/13 ετών που ξεκινούν μαζί να μάθουν Ελληνικά και που διαθέτουν και οι δύο μηδενικές γνώσεις στην Ελληνική διαφοροποιούνται μεταξύ τους τουλάχιστον ως προς την **πρόσληψη της γλώσσας**.

Ο ομογενής την προσλαμβάνει και ως συστατικό πολιτισμικό στοιχείο της παροικίας του και της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας και αναπτύσσει -αν δεν διαθέτει ήδη-

μια συναισθηματική σχέση μαζί της. Αντίθετα, για τον αλλοεθνή η Ελληνική είναι κατά κανόνα μια ξένη γλώσσα, η εκμάθηση της οποίας μπορεί να τον ωφελήσει επαγγελματικά και σε κάθε περίπτωση θα τον εμπλουτίσει πολιτισμικά και θα διευρύνει τον ορίζοντά του, πράγμα που ισχύει φυσικά και για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές.

Σχετικά με τους κοινωνικούς-θεσμικούς ρόλους και τις λειτουργίες της Ελληνικής θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ανεξάρτητα από τους ρόλους και τις λειτουργίες που επιφυλάσσει η κυρίαρχη ομάδα στην Ελληνική, η οργανωμένη παροικία και η οικογένεια συνδέουν την Ελληνική με συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες και προσπαθούν να δημιουργήσουν κοινωνικούς χώρους (βλ. κεφ. 3.1) τους οποίους προορίζουν πρωτίστως για τα μέλη τους και δευτερευόντως για τους αλλόφωνους συμπολίτες. Επομένως, αλλοεθνείς και ομοεθνείς διαφοροποιούνται και ως προς το κριτήριο των ρόλων και των λειτουργιών της Ελληνικής.

Καταλήγοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γλωσσικές γνώσεις του δέκτη στην Ελληνική δεν μπορούν να αποτελέσουν από μόνες τους κριτήριο για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας και για τον προσδιορισμό της σχετικής στοχοθεσίας της.

Με βάση, λοιπόν,

1. τις εθνοπολιτισμικές προϋποθέσεις των δεκτών,
2. τις προσωπικές τους ανάγκες, τις στάσεις, τις προσδοκίες και τα κίνητρό τους,
3. τους κοινωνικούς ρόλους και τις λειτουργίες της Ελληνικής και
4. τις πολιτικές, οικονομικές, θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής στη κάθε χώρα διαμονής μπορεί
5. να οριοθετηθεί και να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά και πολιτικά η στοχοθεσία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.

Μια πρώτη οριοθέτηση της στοχοθεσίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας επιχειρήθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1.2.6.3. όπου υπογραμμίσαμε ότι προσφέρουμε στον ομογενή την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Δηλαδή, ως ένα αντικείμενο που με αφετηρία τις προϋποθέσεις του μαθητή, δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στον πολιτισμικό εμπλουτισμό αλλά επιδιώκει να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει το πολιτισμικό του κεφάλαιο, και μέσα από μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού να διαμορφώσει μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα της οποίας ένα σκέλος θα συναρτάται με την ελληνική πολιτισμική παράδοση και με κάποιες τουλάχιστον εκφάνσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.

Αντίθετα, στον αλλοεθνή προσφέρουμε την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Ένα αντικείμενο, δηλαδή, που δεν εγείρει την αξίωση να συμβάλει στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, αλλά στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στον πολιτισμικό εμπλουτισμό του.

Διασυνδέοντας την παραπάνω στοχοθεσία με το σκοπό της παιδείας των ομογενών, τον οποίο συζητήσαμε στο κεφάλαιο 1.2.6.2 και τον εστίασαμε στον **πολιτισμικό**

εμπλουτισμό μέσα από τη δυναμική διαδικασία της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης, μπορούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τους *βασικούς στόχους* της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας ως ακολούθως:

Η Ελληνική προσφέρεται στους ομογενείς:

- α) ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων,*
- β) ως εμπλουτιστικό και συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής ταυτότητάς τους και*
- γ) ως μέσο επικοινωνίας, και άρα ως γλωσσικό σύστημα (ως δομή, ως δεξιότητες).*

2.3 Γλωσσική νόρμα, διάλεκτος, εθνόλεκτος

Πίσω από τη χρήση των όρων γλώσσα της χώρας προέλευσης (ή απλώς γλώσσα προέλευσης) και γλώσσα της χώρας υποδοχής (ή γλώσσα υποδοχής) κρύβονται δύο σιωπηρές παραδοχές: α) ότι οι χώρες προέλευσης και υποδοχής διαθέτουν μία μόνο επίσημη γλώσσα και β) ότι κάθε μια απ' αυτές τις γλώσσες είναι -από φωνολογικής, μορφολογικής, συντακτικής, λεξιλογικής και σημασιολογικής άποψης- ομοιογενής και κοινή για όλους τους ομιλητές της.

Όμως, αυτές οι παραδοχές δεν ισχύουν, επειδή χώρες υποδοχής, όπως για παράδειγμα ο Καναδάς και το Βέλγιο, διαθέτουν δύο ή και περισσότερες επίσημες γλώσσες. Και από την άλλη μεριά, κάθε γλώσσα εκτός από την επίσημη έκφρασή της, που εκφράζεται από τις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, έχει και τις διαλεκτικές της εκφάνσεις.

Και οι δύο αυτές διαπιστώσεις είναι σημαντικές από διδακτικής πλευράς και έχουν επιπτώσεις στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και στη διδακτική - μεθοδολογία. Στα ελληνικά Ημερήσια Σχολεία του Καναδά, για παράδειγμα, και ιδιαίτερα στην πολιτεία του Κεμπέκ τα Προγράμματα Σπουδών είναι τρίγλωσσα. Στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού η γλωσσική κατάσταση είναι σύνθετη. Εκτός της ελλαδικής νόρμας, χρησιμοποιούνται διάλεκτοι της Ελληνικής, καθώς και ο μικτός γλωσσικός κώδικας που προέκυψε από τη συνάντηση της Ελληνικής (στις διάφορες εκφάνσεις της) με την κυρίαρχη γλώσσα της εκάστοτε χώρας διαμονής, η εθνόλεκτος, κατά τον Τάμη (1998). Σε αρκετές περιπτώσεις τα ελάχιστα γλωσσικά στοιχεία που εμπεριέχονται στο *πολιτισμικό ελάχιστο* είναι διαλεκτικά στοιχεία. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν οι ομιλητές της «μαριουπολιτικής διαλέκτου» στην Ουκρανία (βλ. Συμεωνίδης, Τομπαϊδής 1999). Πολύ έντονη είναι επίσης η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στις κυπριακές παροικίες της Βρετανίας και της Αυστραλίας.

Αν δεχτούμε ότι όχι μόνο οι διάλεκτοι (π.χ κυπριακή, κρητική, ηπειρωτική, ποντιακή κ.τ.λ.), αλλά και οι εθνόλεκτοι αποτελούν ποικιλίες της Ελληνικής, τότε γεννάται το ερώτημα, κατά πόσο η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό οφείλει να καλλιεργεί μόνο την ελλαδική γλωσσική νόρμα ή και τις ποικιλίες της.

Από παιδαγωγικής πλευράς η αποδοχή των διαλέκτων και των εθνολέκτων (του εκάστοτε μικτού γλωσσικού κώδικα του μαθητή) ισοδυναμεί με αποδοχή του ίδιου

του μαθητή, -όπως αυτός είναι, όπως έρχεται στο σχολείο- πράγμα που αποτελεί βασική παιδαγωγική αρχή. Η αποδοχή, ωστόσο, της διαλέκτου ή της εθνολέκτου δεν σημαίνει ότι αυτή πρέπει να αποτελεί και στόχο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η καλλιέργεια της εθνολέκτου, στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, θα ισοδυναμούσε με *γλωσσικό απομονωτισμό*, δεδομένου ότι αυτή γίνεται κατανοητή και λειτουργεί μόνο στα πλαίσια της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας (παροικίας) και δεν ανοίγει διαύλους επικοινωνίας προς άλλες γλωσσικές κοινότητες και πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών. Ο μικτός γλωσσικός κώδικας (εθνολέκτος), επομένως, μπορεί και οφείλει να αποτελεί αφητηρία, αλλά όχι και στόχο της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της διαλέκτου θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι η καλλιέργειά της ανοίγει στο άτομο διαύλους επικοινωνίας με τους ομιλητές της ανά τον κόσμο, για παράδειγμα με τις κοινότητες των Κρητών, των Ηπειρωτών, των Ποντίων στην Ελλάδα και στη διασπορά. Μια τέτοια επιχειρηματολογία θα είχε μόνο θεωρητικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι οι διαλεκτικές εκφάνσεις στη μεν Ελλάδα είτε υποχωρούν είτε μετεξελίσσονται στη δε διασπορά είτε πεθαίνουν -στα πλαίσια μιας διαδικασίας μετάβασης στη μονογλωσσία με μοναδικό κώδικα επικοινωνίας τη γλώσσα της χώρας διαμονής- είτε παραμένουν στατικές και αποστεώνονται.

Από την άλλη πλευρά η καλλιέργεια της διαλέκτου δεν συνάδει πλήρως με το θεμελιώδη σκοπό της παιδείας ομογενών, ο οποίος συνίσταται στη *διεύρυνση της κοινής βάσης των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων* (βλ. κεφ. 1.2.6.2).

Κοινή βάση σημαίνει κοινά πολιτισμικά στοιχεία, κοινή γλώσσα, και είναι προφανές ότι η κάθε διάλεκτος δεν αποτελεί κοινό, για τους απανταχού Έλληνες, στοιχείο.

Κοινό γλωσσικό πρότυπο είναι η σύγχρονη, ελληνική «νόρμα», όπως αυτή διαμορφώνεται στο φυσικό της ιστορικό, κοινωνικοπολιτισμικό και γεωγραφικό περιβάλλον, στην Ελλάδα.

Γλωσσικό μέσο και γλωσσικός στόχος της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στη διασπορά οφείλει, επομένως, να είναι η ελλαδική γλωσσική νόρμα.

Οι διάλεκτοι, όπως και οι εθνολέκτοι, οφείλουν να αποτελέσουν στις μικρές ηλικίες (πρώτο και δεύτερο επίπεδο) αφητηρία της διδασκαλίας, και στο τέταρτο και πέμπτο γλωσσικό επίπεδο μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας για τους πλέον προχωρημένους μαθητές.

Ένας άλλος πρακτικός λόγος που δεν μας επιτρέπει να θέσουμε ως στόχο διδασκαλίας την καλλιέργεια των διαλέκτων και εθνολέκτων είναι η οικονομία του χρόνου. Η προσπάθεια καλλιέργειας των διαλέκτων στα πλαίσια του πολύ περιορισμένου χρόνου (κατά κανόνα 1-4 ώρες εβδομαδιαίως) της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας θα απέβαινε σε βάρος της διδασκαλίας - μάθησης της σύγχρονης ελληνικής «κοινής».

Για τους παραπάνω λόγους η διατήρηση και η καλλιέργεια των διαλέκτων και της εθνοτοπικής κουλτούρας επαφίονται στους Εθνοτοπικούς Συλλόγους της διασποράς.

Βιβλιογραφία:

- Baker, Colin** (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, επιμέλεια -εισαγωγή -γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Gutenberg, Αθήνα.
- Calret, Louis - Jean** (2001): *Περιφερειακές Γλώσσες: Αυτές που τις μιλάμε και αυτές για τις οποίες μιλάμε, στο: ΥΠΕΠΘ / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Γλώσσα, Γλώσσες στην Ευρώπη*, Αθήνα (σ. 17-24).
- Ellis, Rod** (1996): *The Study of Second Language Acquisition*, University Press, Oxford.
- Genesee, Fred** (1997): *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua** (1975): *Soziologie der Sprache. Max Hueber Verlag, München.*
- Johnson, Robert Keith** (1989): *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen** (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition, Phonix ELT, New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.*
- Tamis, Anastasios** (1998): *Ερευνητική (αδημοσίευτη) έκθεση στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών».*
- Weinreich, Uriel** (1977): *Spachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachig keitsforschung, Beck' sche Elementarbücher, München.*
- Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.) (1997): *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2000): *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2000): Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές - προβλήματα - προοπτικές (πρακτικά διημερίδας)*, Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2000α): *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περιοδικό: Επιστήμες Αγωγής (πρώην «Σχολείο και Ζωή») τεύχος 1-3 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 3-23).*
- Συμεωνίδης Χ. / Τομπαΐδης Δ.** (1999): *Η σημερινή ελληνική διάλεκτος της Ουκρανίας (περιοχής Μαριούπολης) Επιτροπή Ποντιακών Μελετών. Περιοδικό «Αρχαίο Πόντου» Παράρτημα 20.*
- Χριστίδης Α-Φ** (επιμ.) (1999): *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσ/νίκη.*
- Χριστίδης Α-Φ** (2001): *Η φύση της γλώσσας: γλώσσα και ιστορία, στο: Χριστίδης Α-Φ (επιμ.): Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη (σ.17-21).*