Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις

Επιμέλεια έκδοσης
Μαρία Δημάση
Έλενα Γρίβα
Ζωή Γαβριηλίδου

Εκδόσεις Σαΐτα

«Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια»: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις

Επιμελήτριες της έκδοσης

Μαρία Δημάση, Έλενα Γρίβα, Ζωή Γαβριηλίδου,

Εκδόσεις Σαΐτα

Μαρία Δημάση, Έλενα Γρίβα, Ζωή Γαβριηλίδου (επιμελήτριες), «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια»: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις
ISBN: 978-960-629-016-9
Μάιος 2020

Σειρά: Γλώσσας Παράλληλοι: Θεωρία και διδακτικές προτάσεις
Επιστημονική υπεύθυνη σειράς: Ζωή Γαβριηλίδου, www.gavriilidou.gr

Εκδόσεις Σαΐτα
Αθανασίου Διάκου 42, 652 01, Καβάλα
Τ.: 2510 831856
Κ.: 6977 070729
e-mail: info@saitapublications.gr
website: www.saitapublications.gr

Άδεια Creative Commons
Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική χρήση
Όχι Παράγωγα έργα 3.0 Ελλάδα

Επιτρέπεται σε οποιονδήποτε αναγνώστη η αναπαραγωγή του έργου (ολική, μερική ή περιληπτική, με οποιονδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), η διανομή και η παρουσίαση στο κοινό υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: αναφορά της πηγής προέλευσης, μη εμπορική χρήση του έργου. Επίσης, δεν μπορείτε να αλλοιώσετε, να τροποποιήσετε ή να δημιουργήσετε πάνω στο έργο αυτό.
Αναλυτικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη άδεια cc, μπορείτε να διαβάσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/

Περιεχόμενα

«Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια»: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις 11

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ *Ζητήματα έρευνας και διδακτικής της Ν. Ελληνικής στον Παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια* 25

1. Ένας αέναος διάλογος με άλλους πολιτισμούς: Η Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Γ2, ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, ως ΞΓ 27

2. Περί της ανάγκης δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις ελληνικές έδρες του παρευξείνιου χώρου 44

3α. Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον παρευξείνιο χώρο αρχές του 21ου αιώνα 67

3β. Δια-πολιτισμικές ανταλλαγές και διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στην περιοχή της Bitola 101

4. Νεότερη Ελληνική και γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας: προσλήψεις της ετερότητας και γλωσσικός σχεδιασμός 113

5. Οι διαστρωματώσεις της ελληνικής στην Αλβανία 156

6. Το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία 176

7. Η συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της αλβανικής σύνθεσης ως στρατηγική εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας 195

8. Τα νέα και τα αρχαία ελληνικά στη Σερβία: για ένα καλύτερο μέλλον 218

9. Μπορούν να επιβιώσουν οι νεοελληνικές σπουδές στη Ρουμανία; 233

10. Η "φυσιογνωμία" των σπουδαστών του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών και του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στην Οδησσό χθες και σήμερα 250

11. Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Τουρκία και οι νέοι δρόμοι της έρευνας 274

12. Στάσεις σπουδαστών με Γ1 την Τουρκική προς τη γραμματική της ΝΕ και τη διδασκαλία της ως ΞΓ 306

13. Ρωμαίικα σχολεία στην Κωνσταντινούπολη από τα μέσα του 20ού αιώνα έως σήμερα: η περιπέτεια της νέας ελληνικής γλώσσας..... 328

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ *Ζητήματα διδασκαλίας/αξιολόγησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ* 362

14. Δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ιδιαιτερότητες και προκλήσεις 364

15. Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: Από το Συμβατικό στο Ψηφιακό 389

16. Η Ανάλυση Γλωσσικών Αναγκών ως προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ενός Πιλοτικού Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς 418

17. Η ελληνομάθεια ως εκπαιδευτική προϋπόθεση στα νοσοκομειακά σχολεία: Τα καινοτόμα στοιχεία μιας διδακτικής παρέμβασης 445

18. Διδακτικές Προσεγγίσεις της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Η δυναμική της ελληνικής γλώσσας σε ξένους υποτρόφους του ΙΚΥ και ελεύθερους σπουδαστές. 467

19. «Παίζω-μαθαίνω-δημιουργώ»: αξιοποιώντας το παιχνίδι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ..... 496

20. Πειθώ: Η δύναμη της ρητορικής γλώσσας ως εργαλείο μάθησης της Ελληνικής ως ξένης 513

21. *Οδός Γραμματικής*: ένας βοηθητικός οδηγός για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής..... 529

22. Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 548

23. Οι δυσκολίες των μουσουλμάνων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου: η περίπτωση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας στις ασκήσεις διαμεσολάβησης των εγχειρίδιων αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο 587

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ *Διεπιστημονικές/Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ* 623

24. Αξιοποίηση της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης: Προτάσεις και προεκτάσεις 625

25. Διδασκαλία Βάσει Περιεχομένου: Αξιοποίηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε διαπολιτισμικό-διαθεματικό πλαίσιο 647

26. Γλώσσα και Τεχνολογία: Μια γέφυρα επικοινωνίας στην πράξη της διδασκαλίας... 673

27. «Αξιοποίηση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ» 694

28. Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας Γυμνασίου στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου 718

29. Η διαθεματική προσέγγιση και η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1/Γ2/ΞΓ στους μαθητές και φοιτητές του Ιασίου 739

30. Γνωρίζω την Ελλάδα και τις "γύρω" χώρες με τη μέθοδο DigitalStoryTelling: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ελληνική ως ξένη γλώσσα 758

31. Το βλέμμα του άλλου. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επίγνωση και διαπολιτισμική αγωγή. 780

32. Κριτικοί γραμματισμοί στην κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα της μαζικής κουλτούρας: Ερευνητικά δεδομένα και κριτικές προεκτάσεις 805

33. Κριτικός Γραμματισμός και Παραμύθι στην Ά τάξη Δημοτικού: Μία διδακτική πρόταση γλωσσικού μαθήματος, θεμελιωμένη στη φιλοσοφία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής 829

34. Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού 865

«Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια»: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις

Ο συλλογικός τόμος «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις» περιέχει 35 επιλεγμένες εργασίες οι οποίες προέκυψαν έπειτα από πρόσκληση υποβολής εργασιών που εξέδωσαν τα Τμήματα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών, Ελληνικής Φιλολογίας, Ιστορίας και Εθνολογίας της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, το Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ο συγκεκριμένος τόμος στοχεύει στην απαρχή ενός διεπιστημονικού διαλόγου, ώστε να α) δοθούν κάποιες απαντήσεις σε προβληματισμούς που αφορούν τη Νέα Ελληνική και τη διδασκαλία της στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια, β) να καταγραφούν οι Εκπαιδευτικές και Γλωσσικές Πολιτικές στον Παρευξείνιο χώρο και στη Βαλκανική, καθώς και οι προοπτικές που ανοίγονται για την Ελληνική στους συγκεκριμένους γεωγραφικούς χώρους, γ) να προκληθεί αναστοχασμός αναφορικά με μεθοδολογικά και θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ1/Γ2/ΞΓ, Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς και διαπολιτισμικού διαλόγου, δ) να προταθεί η σύνταξη σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών για την Ελληνική ως Γ1/Γ2/ΞΓ και να δημιουργηθεί καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και να συνταχθούν τεστ αξιολόγησης της ελληνομάθειας.

Ο παρών τόμος περιλαμβάνει εργασίες ακαδημαϊκών και ερευνητών από το ευρύ φάσμα ειδικοτήτων των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Οι εργασίες κατατάσσονται στις παρακάτω θεματικές περιοχές:

1. Ζητήματα έρευνας και διδακτικής της Ν. Ελληνικής στον Παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια

Η Αγγελική Κοιλιάρη στην εργασία «*Ένας αέναος διάλογος με άλλους πολιτισμούς: Η Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Γ2, ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, ως ΞΓ*» επισημαίνει πως η ελληνική γλώσσα επιβίωσε ως δεύτερη γλώσσα (Γ2), ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς και ως ξένη γλώσσα (ΞΓ) σε διάδραση με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς στην Ανατολή, στον παρευξείνιο χώρο, στην ευρύτερη Βαλκανική, στη Δύση, όπου και όπως καθόρισαν κάθε φορά οι ιστορικές συγκυρίες. Προτείνει να αξιοποιηθεί το συμβολικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει η ελληνική γλώσσα και με τη χάραξη ανάλογης γλωσσικής πολιτικής να διεκδικήσει τη θέση που της αναλογεί στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα.

Η Ζωή Γαβριηλίδου στη μελέτη της με τίτλο «*Περί της ανάγκης δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις ελληνικές έδρες του παρευξείνιου χώρου*» παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά των ομιλητών γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς, αναφέρεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και τονίζει την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς για τον πληθυσμό ελληνικής καταγωγής στον παρευξείνιο χώρο.

Στην εργασία με τίτλο «*Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον παρευξείνιο χώρο αρχές του 21ου αιώνα*», ο Μαρίνος Κωνσταντινίδης επιχειρεί να διερευνήσει, να καταγράψει και να αξιολογήσει

στοιχεία που αφορούν το συνολικό πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις Παρευξείνιες περιοχές. Η μελέτη του πλαισίου αυτού πραγματοποιήθηκε με την εξέταση της οριοθέτησης του Παρευξείνιου Χώρου, της σχετικής νομοθεσίας που διέπει τη λειτουργία της ελληνόφωνης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, των Προγραμμάτων Σπουδών που καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις σχολικές μονάδες, αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε χώρα.

Στην εργασία με τίτλο «*Δια-πολιτισμικές ανταλλαγές και διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στην περιοχή της Bitola*», ο *KristijanVeljanov*διερευνά ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής σε περιοχές έντονης ιστορικής, αλλά και συγχρονικής επιρροής της ελληνικής γλώσσας, και συγκεκριμένα στην περιοχή της Bitola.
Ο Παναγιώτης Κριμπάς στην εργασία με τον τίτλο «*Νεότερη Ελληνική και γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας*: *προσλήψεις της ετερότητας και γλωσσικός σχεδιασμός*» επιχειρεί να εξετάσει τη χρήση γλωσσικών στοιχείων νεότερης ελληνικής προέλευσης στις νοτιοσλαβικές γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας, υπό το πρίσμα της θεώρησής τους ως συστατικών της πρόσληψης και διατράνωσης της γλωσσικής και, συνακόλουθα, εθνικής ταυτότητας των επιμέρους σλαβόφωνων εθνών που αναδύθηκαν από τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας. Παρουσιάζει μια σύντομη ιστορικογλωσσολογική επισκόπηση του χώρου της δυτικής Βαλκανικής Χερσονήσου και εξετάζει τη γλωσσική πολιτική που ακολουθείται στα επιμέρους κράτη που έχουν ορίσει ως επίσημη γλώσσα στην Κροατική, τη Σερβική, τη Μαυροβουνιακή, τη Βοσνιακή και τη Σλαβομακεδονική (η Σλοβενική ουσιαστικά δεν εμφανίζει νεότερη ελληνική επίδραση).

Ο Παναγιώτης Μπάρκας στη μελέτη «*Οι διαστρωματώσεις της ελληνικής στην Αλβανία*» επιχειρεί μια προσέγγιση του γλωσσικού αυτού φαινομένου με χρονικό σημείο αναφοράς τον 4ο μ.Χ. αιώνα. Αναφέρεται αναλυτικά στις αντίρροπες γλωσσικές σχέσεις και

καταγράφει ως δεδομένη την τάση προς όφελος της αλβανικής γλώσσας. Προσεγγίζει και θέματα που αφορούν την πολιτισμική, θρησκευτική και εθνική διάσταση και παράγοντες που επιδρούν υπέρ και κατά αυτού του φαινομένου.

Στην εργασία με τίτλο «*Το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία*», οι Βασίλης Σωτηρούδας, Ελένη Τσακιρίδου και Ελένη Γρίβα επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το πολυποίκιλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο απαρτίζεται από τα δημόσια αλβανικά σχολεί της ελληνικής μειονότητας, τα ελληνόγλωσσα ιδιωτικά σχολεία και τα σχολεία που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Η ποικίλη διαστρωμάτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περιοχή και συμβάλλει στην ενίσχυση και τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

Στη μελέτη «*Η συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της αλβανικής σύνθεσης ως στρατηγική εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*» ο Ασημάκης Φλιάτουρας προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο συγκριτικής ανάλυσης των συνθέτων σε σχέση με τον βαθμό εγγύτητας των γλωσσών και τις δομικές, κατηγοριακές και τεμαχιακές αντιστοιχίες και αναδεικνύει τη χρησιμότητα της συγκριτικής ανάλυσης των γλωσσών ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2/ΞΓ με βάση το παράδειγμα της σύγκρισης των ελληνικών και των αλβανικών συνθέτων.

Στην εργασία με τίτλο «*Τα νέα και τα αρχαία ελληνικά στη Σερβία: για ένα καλύτερο μέλλον*», ο Σταύρος Καμαρούδης επιχειρεί μια συνοπτική σκιαγράφιση των μακραίωνων σχέσεων μεταξύ των δύο σύνοικων λαών στη Βαλκανική Χερσόνησο του Αίμου, από τη Βυζαντινή εποχή έως σήμερα. Επιχειρεί, επίσης, τη χαρτογράφηση της σημερινής κατάστασης όσον αφορά τη διδασκαλία νέων και αρχαίων ελληνικών στα Πανεπιστήμια Βελιγραδίου, Νις και ΝόβιΣαντ, καθώς και σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Σερβίας. Τέλος, προτείνει τη

χάραξη μιας «ελληνοσερβικής διαδρομής φιλίας» με την αξιοποίηση αδελφοποιήσεων σχολείων, πόλεων ή και αθλητικών - πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Στην εργασία του Dinu με τίτλο «*Μπορούν να επιβιώσουν οι νεοελληνικές σπουδές στη Ρουμανία*» γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εξασφαλιστεί η εκπλήρωση των δύο βασικών προϋποθέσεων, ικανών να εγγυηθούν τη μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επιβίωση του Τμήματος Νέας Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου και μελετούνται οι τρόποι με τους οποίους οι διδάσκοντες του συγκεκριμένου Τμήματος ασχολούνται με την εύρεση και την προσέλκυση φοιτητικού κοινού.

Στην εργασία «*Υπάρχουν ακόμα προοπτικές για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας στην Οδησσό;*» η NanouchkaPodkovyroff επιχειρεί να παρουσιάσει το έργο του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών στην Οδησσό της Ουκρανίας και του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στην Οδησσό, για τη μετάδοση και την προαγωγή της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην πόλη η οποία υπήρξε ιστορικό λίκνο του ελληνισμού.

Ο Θανάσης Κούγκουλος στην εργασία «*Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Τουρκία και οι νέοι δρόμοι της έρευνας*» ασχολείται με την ανάπτυξη των νεοελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας, τις οποίες χαρτογραφεί συστηματικά, καθώς και με τις τουρκικές μεταφράσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της ερευνητικής προοπτικής των Τούρκων νεοελληνιστών.

Ο Χασάν Καϊλή στην εργασία του με τίτλο «*Στάσεις σπουδαστών με Γ1 την Τουρκική προς τη γραμματική της ΝΕ και τη διδασκαλία της ως ΞΓ*» παρουσιάσει τα πορίσματα της μελέτης του που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες

(με Γ1 την Τουρκική γλώσσα) του Τμήματος ΝΕ Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Άγκυρας, με στόχο να καταγραφούν τα φαινόμενα που τους δυσκόλεψαν περισσότερο κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Στην εργασία «*Ρωμαίικα σχολεία στην Κωνσταντινούπολη από τα μέσα του 20ού αιώνα έως σήμερα: η περιπέτεια της νέας ελληνικής γλώσσας*» ο Πασχάλης Βαλσαμίδης επιχειρεί να αποτυπώσει, στο πλαίσιο μιας ιστορικής αναδρομής, την πορεία των ελληνικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης από τα μέσα του 20ού αιώνα έως σήμερα με σημείο αναφοράς και την εκμάθηση και τη χρήση της Νέας Ελληνικής γλώσσας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες υπό το πρίσμα του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου. Αναφέρεται παράλληλα στο μαθητικό δυναμικό, στους εκπαιδευτικούς και στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό. Διατυπώνει προτάσεις για την αντιμετώπιση των υφιστάμενων σήμερα προβλημάτων και για τη βελτίωση της διαμορφωμένης κατάστασης στην ελληνική μειονοτική εκπαίδευση.

2. Ζητήματα διδασκαλίας/αξιολόγησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Στην εργασία «*Δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ιδιαιτερότητες και προκλήσεις*», οι Μαρίνα Κοκκινίδου και Λήδα Τριανταφυλλίδουπροτείνουν τρόπους αξιοποίησης διαφορετικών προσεγγίσεων στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και παρουσιάζουν παραδείγματα πρωτότυπου διδακτικού υλικού για πολυπολιτισμικές τάξεις ξένων ενηλίκων σπουδαστών.

Στην επόμενη εργασία με τίτλο «*Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: από το Συμβατικό στο Ψηφιακό*», η Λήδα Τριανταφυλίδου, Άννα Μουτή, Μαρίνα Κοκκινίδου

παρουσιάζουν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για να δημιουργηθεί ένα διαδικτυακό ηλεκτρονικό γλωσσικό τεστ (3 επίπεδα Α-Β-Γ) για την κατάταξη των σπουδαστών τόσο σε συμβατικές τάξεις διδασκαλίας όσο και στα εξ αποστάσεως τμήματα, καθώς και την εφαρμογή, στάθμιση και ανάλυση των ερωτημάτων του.

Η Γεωργία Γαβριηλίδου στην εργασία της με τίτλο «*Ανάλυση Γλωσσικών Αναγκών ως προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ενός Πιλοτικού Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς*» παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Γλωσσικών Αναγκών ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ενός Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς στην ελληνική ωςΓ2/ΞΓ, στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Οι Μαρία Μακρίδου και Κατερίνα Δημητριάδου στην εργασία «*Η ελληνομάθεια ως εκπαιδευτική προϋπόθεση στα νοσοκομειακά σχολεία: Τα καινοτόμα στοιχεία μιας διδακτικής παρέμβασης*» παρουσιάζουν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε νοσοκομειακό σχολείο, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται οι αρχές της αυθεντικής μάθησης -οι οποίες έχουν ιδιαίτερη αξία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όπου φιλοξενούνται και αλλόγλωσσοι μαθητές- με εστίαση στην ιδιαίτερη ανάγκη των παιδιών-ασθενών για επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα.

Η Σμαράγδα Παπαδοπούλου στην εργασία με τίτλο «*Διδακτικές Προσεγγίσεις της Ελληνικής ως ΞΓ στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: η δυναμική της ελληνικής γλώσσας σε ξένους υποτρόφους του ΙΚΥ και ελεύθερους σπουδαστές*», παρουσιάζει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού «Σταύρος Νιάρχος» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκιαγραφεί τις δραστηριότητες του Κέντρου, υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου, για την

προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού κυρίως σε φοιτητές από τις χώρες της Βαλκανικής και του Παρευξείνιου χώρου.

Στην εργασία των Ιωάννας Καϊάφα και Κλειούς Σέμογλου «*Παίζω-μαθαίνω-δημιουργώ»: αξιοποιώντας το παιχνίδι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ*» παρουσιάζονται προτάσεις για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της αλληλόδρασης και της δημιουργικής έκφρασης των μικρών μαθητών, αλλά και της εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά 'πολύχρωμο' πλαίσιο.

Η Σμαράγδα Παπαδοπούλου και ο Παναγιώτης Γιώτης, στη μελέτη τους με τίτλο «*Πειθώ: η δύναμη της ρητορικής γλώσσας ως εργαλείο μάθησης της Ελληνικής ως ξένης*», εξετάζουν τον πειστικό λόγο και την αρχαία ελληνική παράδοση ως μέθοδο των επιχειρημάτων, όπως γεννήθηκε και καλλιεργήθηκε η ρητορική τέχνη τον 5ο - 4ο αιώνα π.Χ. στην αρχαία Αθήνα, για τη αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

Στη μελέτη «*Οδός Γραμματικής: ένας βοηθητικός οδηγός για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής*» οι συντάκτες Παναγιώτης Μακρόπουλος, Μάχη Μοντζολή, Νίκος Ρουμπής, Βιβιάνα Τζοβάρα συστήνουν το βιβλίο «Οδός Γραμματικής», επιχειρώντας μια σύντομη περιγραφή και επεξήγηση της δομής του συνολικά και επιμέρους του κάθε κεφαλαίου. Αναφέρονται στις διδακτικές ανάγκες που καλύπτει το συγκεκριμένο εγχειρίδιο σε σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Εστιάζουν στην παρουσίαση των σημαντικότερων γραμματικών θεμάτων με τρόπο απλό και φιλικό προς τον αναγνώστη, σε γλώσσα εύκολη και κατανοητή, με μια προσέγγιση όσο το δυνατό λιγότερο σύνθετη.

Η Άννα Φτερνιάτη και η Αικατερίνη Τροκάλλη, στην εργασία «*Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*», εξετάζουν σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το γλωσσικό μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο η επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων κατανόησης-επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσονται στην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.

Η Στέλλα Θεολόγου, στην εργασία της με τίτλο «*Οι δυσκολίες των μουσουλμάνων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου: η περίπτωση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας στις ασκήσεις διαμεσολάβησης των εγχειρίδιων αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο*», επισημαίνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της μουσουλμανικής Μειονότητας στην παραγωγή προφορικού λόγου, κατά τις ασκήσεις διαμεσολάβησης στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο, που κυρίως σχετίζονται με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Για να υπερκεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι μαθητές, η συγγραφέας προτείνει τη χρήση πολλαπλών σημειωτικών πηγών που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στην αποκωδικοποίηση του νοήματος των ελληνόγλωσσων κειμένων.

3. Διεπιστημονικές/Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Στην εργασία της Ελένης Γρίβα «*Αξιοποίηση της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης: προτάσεις και προεκτάσεις*», αναδεικνύεται η δι/πολυπολιτιστική διάσταση της μεθόδου CLIL, η οποία μπορεί να

αποτελέσει μία «πολλαπλά-εστιασμένη προσέγγιση», στοχεύοντας ταυτόχρονα την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (πχ. της ελληνικής ως Ξ/Γ), ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης και επικοινωνίας, καλλιεργώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο επαφής και αλληλόδρασης με τον 'άλλο' ή τους 'άλλους' πολιτισμούς.

Στη μελέτη των Κωνσταντίνας Ηλιοπούλου και Αλεξάνδρας Αναστασιάδου με τίτλο «*Διδασκαλία Βάσει Περιεχομένου: αξιοποίηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε διαπολιτισμικό-διαθεματικό πλαίσιο*» παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου κατά την εφαρμογή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 με όχημα τα γνωστικά αντικείμενα της Τοπικής Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου σε αλλόγλωσσους μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας Β2.

Η Ευαγγελία Αραβανή και η Αικατερίνη Φωτίου στο «*Γλώσσα και Τεχνολογία: μια γέφυρα επικοινωνίας στην πράξη της διδασκαλίας*» παρουσιάζουν μία έρευνα όπου αξιοποιήθηκαν τα ΤΠΕ στη διδασκαλία των Ερωτηματικών προτάσεων- Ευθύς και Πλάγιος λόγος- στην Γ΄ Γυμνασίου και αναδεικνύουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και στην κατάκτηση της γνώσης.

Οι Μαγδαλινή Ιωαννίδου, Ελένη Γρίβα και Γιώργος Παλαιγεωργίου στην εργασία με τίτλο «*Αξιοποίηση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ*» παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα το οποίο αξιοποιεί ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα»με τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας Learnworlds, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική ως Γ2, αλλά και την καλλιέργεια της (δια)πολιτισμικής επίγνωσης.

Στην εργασία «*Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας Γυμνασίου στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου*» η Ιωάννα Βορβή και η Ευγενία Δανιηλίδου επιχειρούν να διαπιστώσουν κατά πόσο το περιεχόμενό των εγχειριδίων Λογοτεχνίας Γυμνασίου αναδεικνύει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ελληνικού λόγου, τη συνέχεια και πολυμορφία του. Εξετάζουν, επίσης, αν οι δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς.

Στη μελέτη «*Η διαθεματική προσέγγιση και η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1/Γ2/ΞΓ στους μαθητές και φοιτητές του Ιασίου*» της Ευανθίας Παπαευθυμίου και της Αγγελικής Μουζακίτη παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα το οποίο υλοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 από τους δύο φορείς διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Ιάσιο, της Ελληνικής Κοινότητας, η οποία ανέλαβε και το γενικό σχεδιασμό, και του Λεκτοράτου Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου AL.I.Cuza.

Στην εργασία «*Γνωρίζω την Ελλάδα και τις 'γύρω' χώρες με την μέθοδο DigitalStoryTelling: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ελληνική ως ξένη γλώσσα*» οι Χρυσάνθη Μάρκου και KristijanVeljanov παρουσιάζουν ένα διαδραστικό project μέσω του οποίου υποστηρίζεται η ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στην Ελληνική ως ΞΓ, με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών και Web 2.0 εργαλείων Ψηφιακής Αφήγησης, σε ένα παιχνιδοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

Η Παρασκευή Σαχινίδου, στο κείμενο «*Το βλέμμα του άλλου. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Κριτική επίγνωση και διαπολιτισμική αγωγή*», τεκμηριώνει την άποψη ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα ανάγονται σε ένα δίκτυο

διακειμενικών συναλλαγών με άλλα κείμενα, υποκείμενα και πολιτισμούς, καθιστώντας την επιχειρηματολογία στην επικοινωνιακή περιοχή του διυποκειμενικού και διαπολιτισμικού διαλόγου. Επομένως, το κειμενικό εργαλείο της διδασκαλίας μιας γλώσσας σε μη φυσικούς ομιλητές για τους οποίους η επικοινωνία με τον γλωσσικά 'άλλο' είναι η κατεύθυνση, η εκκίνηση και η ολοκλήρωση της γλωσσικής μάθησης.

Η Αναστασία Στάμου στην εργασία «*Κριτικοί γραμματισμοί στην κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα της μαζικής κουλτούρας: ερευνητικά δεδομένα και κριτικές προεκτάσεις*» παρουσιάζει κάποια εμπειρικά δεδομένα από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αναφορικά με το πρόγραμμα Θαλής-ΕΣΠΑ (2011-2015: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης»). Εστιάζει στην εξέταση της δυνατότητας εισαγωγής των κειμένων μαζικής κουλτούρας στο γλωσσικό μάθημα, με σκοπό την προώθηση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών σε φαινόμενα κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας, τα οποία τείνουν να αναπαρίστανται με τρόπους που αναπαράγουν καθιερωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο.

Η Ευανθία Καραγιαννάκη, στην εργασία με τίτλο «*Κριτικός Γραμματισμός και Παραμύθι στην Ά τάξη Δημοτικού: μία διδακτική πρόταση γλωσσικού μαθήματος, θεμελιωμένη στη φιλοσοφία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής*», παρουσιάζει μία πρωτότυπη πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας, για μαθητές/τριες της Ά τάξης δημοτικού, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Επίσης, επιχειρεί να προσεγγίσει κάθε κείμενο με συστηματικό τρόπο, ώστε να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταφέρουν.

Στην εργασία με τίτλο «*Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*» ο Γιώργος Αθανασιάδης παρουσιάζει ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Ε΄ και ΣΤ΄), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα αναπαράστασης των γεωγραφικών ποικιλιών στις τηλεοπτικές διαφημίσεις.

Οι επιμελήτριες της έκδοσης

Μαρία Δημάση, Ζωή Γαβριηλίδου, Ελένη Γρίβα

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Ζητήματα έρευνας και διδακτικής της Ν. Ελληνικής

στον Παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια

1. Ένας αέναος διάλογος με άλλους πολιτισμούς: Η Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Γ2, ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, ως ΞΓ

Αγγελική Κοιλιάρη

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας /Κοινωνιογλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

angelkil@del.auth.gr

Abstract

Greek as a language with a very long history and mainly loaded with a special symbolic value survived in interaction with languages and cultures as a second language, as a heritage language and as a foreign language in the East, in the Black sea area, in the broader Balkan region and in the West, wherever and however the historical circumstances defined. Nowadays as transfer and communication are very different, the stakes for planning a productive Greek language policy are to utilize fully the symbolic cultural capital of the language so that Greek competes effectively for its position in the global world.

Within this context the present paper captures briefly the course of the Greek language in its contact with other languages and cultures diachronically through a sociolinguistic lens.

Key words: Greek language, Greek as a second language (L2), Greek as a heritage language and foreign language

Περίληψη

Η ελληνική γλώσσα ως γλώσσα με μακραίωνη ιστορία και κυρίως με ιδιαίτερη συμβολική αξία επιβίωσε ως δεύτερη γλώσσα (Γ2), ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς και ως ξένη γλώσσα (ΞΓ), σε διάδραση με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς στην Ανατολή, στον παρευξείνιο χώρο, στην ευρύτερη Βαλκανική, στη Δύση, όπου και όπως καθόρισαν κάθε φορά οι ιστορικές συγκυρίες. Σήμερα που οι συνθήκες μετακίνησης και

επικοινωνίας είναι πλέον εντελώς διαφορετικές, το διακύβευμα είναι να αξιοποιηθεί το συμβολικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει η ελληνική γλώσσα και με τη χάραξη και υλοποίηση ανάλογης γλωσσικής πολιτικής να διεκδικήσει τη θέση που της αναλογεί στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα. Στο συγκείμενο αυτό το άρθρο που ακολουθεί σκιαγραφεί μέσα από μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση την πορεία της ελληνικής γλώσσας στον χωροχρόνο και στον αέναο διάλογό της με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνική γλώσσα, διάδραση, ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2), ελληνικά ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς και ως ξένη γλώσσα (ΞΓ)

1. Αντί προλόγου: Ένα σύντομο ταξίδι στον χωροχρόνο

Ο άνθρωπος είναι πολιτικοκοινωνικό ον που ενεργεί και δημιουργεί με τη γλώσσα πολιτισμό, ιστορία, φιλοσοφία, θρησκεία, πολιτική. Η γλώσσα είναι, λοιπόν, δράση, είναι πράξη και κοσμοθεώρηση μέσα στο πολιτικοκοινωνικό γίγνεσθαι (Lopez-Eir, 2003, σ.31). Οι άνθρωποι συνδιαλέγονται μεταξύ τους και οι γλώσσες έρχονται σε επαφή, αλληλοεπηρεάζονται με ποικίλους τρόπους και οι πιο δυνατές –αποφεύγω τον όρο ηγεμονικές- διανύουν την ιστορική τους πορεία μέσα στους αιώνες σε ένα συνεχές (continuum) διακινώντας μεταξύ των άλλων ένα συμβολικό πολιτισμικό κεφάλαιο που αποδεικνύεται καθοριστικό για την ίδια την εξελικτική συνέχεια τους στον βαθμό που διαθέτουν ομιλητές.

Από την άποψη αυτή η ελληνική γλώσσα δεν έχει καμιά ιδιαιτερότητα. Η ελληνική στις όποιες ποικιλίες της και εάν ταξίδεψε έφθασε στην Ανατολή, στον παρευξείνιο χώρο, στην ευρύτερη Βαλκανική, στη Δύση ως πρώτη γλώσσα (Γ1) των ομιλητών της που μετακινήθηκαν, αλλά έγινε αποδεκτή από τους ντόπιους πληθυσμούς ως ξένη (ΞΓ). Η συνεχής όσμωση με το τοπικό στοιχείο της δίνει νέα δυναμική και μέσα στην ιστορική

πορεία της γίνεται δεύτερη γλώσσα (Γ2) για πολλούς ομιλητές της και για άλλους γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς. Η αλληλοδιάδραση μετακινεί συνεχώς το κέντρο βάρους από Γ1, σε Γ2, σε ΞΓ. Όμως, η -ανάλογα με τις συνθήκες- θέση της και κατά συνέπεια χρήση της στις τοπικές κοινωνίες δεν αποδυναμώνουν την ισχυρή παρουσία αισθημάτων συνέχειας, που συνδέονται με ιστορικά ερείσματα. Ποικιλίες και, κυρίως, όσες δεν εισέπρατταν λόγω απομόνωσης ή και αποκοπής την επιρροή αυτής της συνέχειας ακολούθησαν τον δικό τους δρόμο (π.χ. καππαδοκικά, κατωιταλικά). Αυτό το ιστορικό σκεπτικό εξασφαλίζει μια θεώρηση της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας τόσο των κοινών όσο και των μη κοινών ποικιλιών της σε διάδραση με τους πολιτισμούς όπου επιβίωσε, όπως καθόρισαν, βέβαια, οι ιστορικές συγκυρίες (Χρηστίδης, 2003, σ.25).

Στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε επιχειρείται στη συνέχεια μία σύντομη κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της μακριάς πορείας της ελληνικής στον χωροχρόνο.

Οι τοπικές διάλεκτοι της πρώιμης αρχαιότητας έφτασαν μαζί με τους αποίκους τόσο εντός όσο και εκτός αυτού που σήμερα θεωρείται ελληνικός χώρος, στην Ανατολή και στη Δύση. Συνάντησαν τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των αυτοχθόνων πληθυσμών και μέσα από την ανάγκη επικοινωνίας και τη διάδραση των ανθρώπων άλλες χάθηκαν, άλλες διαφοροποιήθηκαν και διατηρήθηκαν τοπικά περισσότερο ως Γ2 ή ως γλώσσες πολιτισμικής κληρονομιάς. Από την υψηλή διαλεκτική διαφοροποίηση της κλασσικής ελληνικής, η οποία οφείλεται πιθανότατα στην πολυδιάσπαση σε πόλεις κράτη (Μπαμπινιώτης, 2002, σσ. 80-82), φτάνουμε στην πλήρη υιοθέτηση της αττικής διαλέκτου που ως γλώσσα της ηγεμονικής Αθήνας καταξιώθηκε και ως γλώσσα των φιλοσόφων και των επιστημόνων. Έτσι, επιβλήθηκε υπό την ηγεσία των Μακεδόνων και από τα πολύγλωσσα στρατεύματα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ως γλώσσα άμεσης επικοινωνίας με τον κατακτητή και ως διοικητική γλώσσα στον γνωστό τότε κόσμοτης Ανατολής. Αποτέλεσμα αυτής της διαδεδομένης χρήσης

της αττικής διαλέκτου ως ΞΓ, ως Γ2 (και συχνά ως Γ1) από πάρα πολλούς αλλόγλωσσους καθώς και από ελληνόφωνους που μιλούσαν προηγουμένως μια άλλη ελληνική διάλεκτο αλλά και της επιρροής των ασιατικών πολιτισμών ήταν διαφοροποιήσεις και κυρίως σημαντικές απλοποιήσεις σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002, σσ. 113 - 114).

Οι απλοποιήσεις διευκολύνουν την περαιτέρω χρήση της γλώσσας που συνεχίζει την πορεία της ως Ελληνιστική Κοινή και αναδεικνύεται στην περιοχή της Μεσογείου και της Μέσης Ανατολής σε κοινή γλώσσα κυρίως προφορικής επικοινωνίας, σε linguafranca της εποχής. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι την ίδια εποχή που η πλειοψηφία των ομιλητών της είναι αναλφάβητοι έχουμε και τους πρώτους αττικιστές, δηλαδή αυτούς που θεωρούσαν απαραίτητη τη διατήρηση της 'αυθεντικής' αττικής διαλέκτου, τουλάχιστον στον γραπτό λόγο (Μπαμπινιώτης, 2002, σσ. 114 κ.ε.).

Η Κοινή παρέμεινε για αιώνες η καθομιλουμένη από τους λαούς στην Ανατολή. Για τον λόγο αυτό επιλέχτηκε ως γλώσσα των Ευαγγελίων και της διδαχής του Χριστιανισμού, διατηρήθηκε ανεπίσημα ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και ορίστηκε τελικά ως επίσημη γλώσσα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας.

Η μετεξέλιξη της στη μεσαιωνική ελληνική μέσω της ιστοριογραφίας και της δημώδους ποίησης και λογοτεχνίας από τον 9ο - 13ο αιώνα δεν περιορίζει την ισχυρή θέση που έχει ο αττικισμόςπου διαδιδόταν ως σύμβολο μεγαλοπρέπειας και επίσημη ένδειξη βυζαντινού ηγεμονισμού από την αυλή της Κωνσταντινούπολης. Παρόλα αυτά, η πίεση των Σταυροφόρων, η περιθωριοποίηση των Βυζαντινών στη Μικρά Ασία, η κατάκτηση της Κωνσταντινούπολης και η -λεξιλογική κυρίως- πίεση δυτικών γλωσσών στα Δουκάτα του Μορέα, της Αθήνας και της Νεαπόλεως, οδηγεί σε διαλεκτική διαίρεση ως αποτέλεσμα της

πολιτικής διάσπασης του βυζαντινού κράτους το 1204. Την ίδια περίοδο αρχίζει να χρησιμοποιείται σποραδικά η δημώδης γλώσσα στη λογοτεχνία (Τσιτσελίκης, 1999· Μπαμπινιώτης, 2002).

Το διάστημα της οθωμανικής κυριαρχίας χαρακτηρίζεται από τη δυσχέρεια στην επικοινωνία, την πίεση για τη χρήση της τουρκικής που ήταν η επίσημη διοικητική γλώσσα και την ανυπαρξία οργανωμένης σχολικής παιδείας. Η περίοδος αυτή σφραγίζεται όμως με την ανάπτυξη τοπικών λογοτεχνιών (Κρητικής, Κυπριακής, Ροδιακής, Επτανησιακής) γραμμένων στις τοπικές διαλέκτους και την εμφάνιση του νεοελληνικού διαφωτισμού, ενός εθνικού κινήματος παιδείας και γλώσσας, μέσα στο οποίο εντάσσεται και η λεγόμενη προεπαναστατική λογοτεχνία (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 150).

Τα όρια μεταξύ νέας ελληνικής και μεσαιωνικής ελληνικής δεν είναι ιδιαίτερα σαφή. Η Νεοελληνική άρχισε να παίρνει τη σημερινή της μορφή στα τέλη του 17ου αιώνα. Κατά την περίοδο διαμόρφωσής της συνυπήρχαν τοπικές διάλεκτοι με τις επίσημες αρχαϊκές μορφές της γλώσσας που συνέχιζαν να χρησιμοποιούν για επίσημους σκοπούς οι ανώτερες τάξεις.

Όλη αυτή την εποχή η ελληνική στις διασπορικές κοινότητες στην ευρύτερη Βαλκανική, στις παρευξείνιες περιοχές και στην Κ. Ευρώπη ακολουθεί την ίδια εξελικτική πορεία έχοντας ομιλητές που αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες ή Ρωμιοί και έχουν υπό τις συνθήκες της εποχής στενότερες ή λιγότερο στενές σχέσεις με τα μικρά μητροπολιτικά κέντρα καταγωγής τους.

Το νεοπαγές νεοελληνικό κράτος καλείται να κατοχυρώσει αυτό που υπήρξε κεντρικό συστατικό της ιδεολογικής ζύμωσης που προηγήθηκε της δημιουργίας του: τη συνέχεια – γλωσσική και άλλη- με την κλασσική αρχαιότητα. Ο διάλογος που αναπτύσσεται, έχει ως

δεύτερο –ισχυρό- εταίρο τον βασικό διαχειριστή του κλασικού συμβολικού κεφαλαίου, τη Δύση και τον κυρίαρχο ευρωπαϊκό κλασικισμό που στέκεται είτε αρνητικά είτε καχύποπτα απέναντι στις νεοελληνικές αξιώσεις συνέχειας και στη διεκδίκηση της νεοελληνικής ευρωπαϊκότητας που απορρέει από τις αξιώσεις αυτές. (Χρηστίδης, 2003, σ. 22)

Χαρακτηριστικό της (πρώιμης κυρίως) νεοελληνικής ιστοριογραφίας –ανεξάρτητα από τη στράτευση στο γλωσσικό ζήτημα- είναι η διαχείριση της διαλεκτικής ποικιλομορφίας στην κατεύθυνση τόσο της έμφασης στις ομοιότητες όσο και της υποβάθμισης των διαφορών και της απόκλισης, έχοντας ως μέτρο, βέβαια, τις κυρίαρχες εκδοχές της 'κοινής'. Και αυτό για δύο λόγους. Ο πρώτος συνδέεται με την κατοχύρωση της ενότητας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας, που δεν πρέπει να απειληθεί με δραστικές αποκλίσεις. Ο δεύτερος συνδέεται με τα ιστορικά χαρακτηριστικά των εθνικών κρατών, τη συγκρότησή τους στη βάση του αιτήματος της ομοιογένειας και τη συνακόλουθη απαξίωση της γλωσσικής ποικιλομορφίας (διάλεκτοι, άλλες γλώσσες) εντός των ορίων τους (Χρηστίδης, 2003, σ. 24). Σήμερα, με τη διαρκή άσκηση μονογλωσσικής πολιτικής και την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι εναπομείνασες διαλεκτικές ή γλωσσικές διαφοροποιήσεις παραμένουν αφανείς.

Η στάνταρτ Νέα Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα της Ελλάδας και της Κύπρου και μία από τις 23 επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποτελεί τη Γ1 περίπου 12 εκατομμυρίων ανθρώπων. Επίσης, είναι αναγνωρισμένη ως μειονοτική γλώσσα στην Αλβανία, την Αρμενία, την Ιταλία, την Ουγγαρία, την Ρουμανία, την Ουκρανία και την Τουρκία. Ομιλείται ακόμη σε διασπορικές κοινότητες σε όλον τον κόσμο, μεταξύ των οποίων οι πολυπληθέστερες στην Αυστραλία, στον Καναδά, στην Ο.Δ.Γ., στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Ρωσία και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Υπολογίζεται ότι ο συνολικός αριθμός ανθρώπων που μιλούν ελληνικά ως Γ1 ή Γ2 είναι γύρω στα 25 εκατομμύρια. Σε συνθήκες

παγκοσμιοποίησης αυτό -κατά τη γνώμη μου- σημαίνει ότι η νέα ελληνική γλώσσα συνεχίζει να συνδιαλέγεται με τους πολιτισμούς!

2. Η Νέα Ελληνική Γλώσσα ως Γ2 και ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς: συνέχεια του διαλόγου με τους πολιτισμούς

Η ελληνική κοινωνία και με την έννοια του συγκροτημένου εθνικού κράτους διαθέτει ήδη από τα τέλη του 19ου αι. μακροχρόνια μεταναστευτική εμπειρία ως χώρα αποστολής μεταναστών. Οι πρώτες γενιές μεταναστών στις διασπορικές κοινότητες διατηρούν την ελληνική ως Γ1 αλλά στη συνέχεια –όσο η παλιννόστηση απομακρύνεται- οι κοινότητες ανοίγονται στις τοπικές κοινωνίες και η γλώσσα εμπλουτίζεται -κυρίως σε επίπεδο λεξιλογίου- με πολλά στοιχεία από την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας. Η ανάγκη ένταξης μετακινεί το κέντρο βάρους και η ελληνική διατηρείται στις νεώτερες γενιές περισσότερο ως Γ2 ή και ΞΓ και σε κοινότητες με μακρόχρονη ιστορία κυρίως ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς. Είναι ιδιαίτερα συγκινητικό να διαπιστώνει κάποιος ότι υπάρχουν ολόκληρες κοινότητες όπου οι άνθρωποι με πλήρη ενσυνείδηση της εντοπιότητας αυτοπροσδιορίζονται ως ελληνικής καταγωγής και έχουν ή επιθυμούν να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα.

Η αγωνία διατήρησής της ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς φαίνεται και στην ποικιλία της προσφοράς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ελληνική διασπορά. Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας που προσφέρονται από ποικίλους φορείς διατηρούν μεν την αίσθηση της σύνδεσης μέσω της γλώσσας με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα, αλλά δεν αλλάζουν δραματικά το επίπεδο της ελληνομάθειας. Η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008/09 οδήγησε σε αποδημία -για προφανείς οικονομικούς λόγους- άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και άτομα με μεταναστευτικό ιστορικό σε χώρες με ελληνικό διασπορικό απόθεμα, όπως η Ο.Δ.Γ., οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, η Σουηδία, κ.ά.. Οι

νεομετανάστες των τελευταίων χρόνων δίνουν νέα πνοή στις παραδοσιακές κοινότητες, φέρνουν την πιο σύγχρονη ποικιλία της ελληνικής και εμπλουτίζουν τις τοπικές ποικιλίες που μιλιούνται (ελληνικά στην Αμερική, στην Αυστραλία ή στην Ευρώπη).

Παράλληλα προς τις μεταναστευτικές εκροές από την ελληνική επικράτεια υπήρξαν κατά καιρούς και μεταναστευτικές -κυρίως προσφυγικές- εισροές προερχόμενες κυρίως από την ελληνική διασπορά ή αλλιώς από τον 'περιφερειακό ελληνισμό', ο οποίος ως μία δεύτερη αγορά εργασίας απορροφούσε με τη σειρά του εργατικό δυναμικό (κυρίως ειδικευμένο) από το μητροπολιτικό κέντρο (Σβορώνος, 1981· Τσουκαλάς, 1979 σε Δαμανάκη κ.ά 2014, σ. 11).

Οι εισροές ομοεθνών στην Ελλάδα, δεν έθεσαν την ελληνική πολιτεία και κοινωνία προ κοινωνικο-πολιτισμικών διλημμάτων, ακόμα και όταν αυτές ήταν μαζικές, όπως π.χ. μετά τη Μικροασιατική καταστροφή και τη συνακόλουθη μαζική εισροή προσφύγων στην ελληνική επικράτεια. Αυτοί οι πληθυσμοί, κι όταν ακόμη ήταν αλλόφωνοι, αυτοπροσδιοριζόταν ως Έλληνες ομοεθνείς και ήταν πρόθυμοι, έστω και εάν διατηρούσαν την ελπίδα της επιστροφής στις 'αλύτρωτες πατρίδες', να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Με τη έννοια αυτή, δεν αποτελούσαν 'απειλή' για την πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια του ελληνικού εθνικού κράτους το οποίο εμπλούτισαν και πολιτισμικά και γλωσσικά.

Με το ζήτημα της ένταξης αλλοεθνών και αλλόγλωσσων μεταναστευτικών πληθυσμών ήρθε η χώρα αντιμέτωπη από το 1990 και μετά όταν εισέρευσαν εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες, κυρίως από τις γειτονικές βαλκανικές αλλά και από τις παρευξείνιες χώρες και τον Καύκασο. Μεγάλο μέρος αυτών των πληθυσμών ενώ – για πρακτικούς κυρίως λόγους - δήλωνε ομογενειακή καταγωγή δεν γνώριζε ελληνικά. Όμως, στο πλαίσιο αυτό η ελληνική ανανεώνει τις επαφές της με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και όπου

υπήρχανδιασπορικές κοινότητες και έρχεται εντός των συνόρων σε επαφή με νέες γλώσσες και πολιτισμούς από τα κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα που προέρχονται οι μετανάστες. Η μακρόχρονη παραμονή αυτών των μεταναστών, η εκπαίδευση των παιδιών τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο με τη συνεχή όσμωση στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και η σχετική γειτνίαση και συχνή επαφή με τις χώρες προέλευσης διευρύνουν τους χώρους διάδοσης της ελληνικής γλώσσας.

Την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα η αλλαγή του μεταναστευτικού παραδείγματος με τις νέες μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές από ασιατικές και αφρικανικές χώρες ανατρέπει την ισορροπία του μεταναστευτικού συστήματος της Ελλάδας. Η διαπολιτισμική κανονικότητα στην οποία είχε καταφέρει να λειτουργεί η ελληνική κοινωνία εντάσσοντας τους εθνικά και γλωσσικά 'άλλους' αναιρείται. Πολλοί από τους παλιούς γνώριμους, οι 'οικείοι άλλοι', παλιννοστούν στις χώρες προέλευσης τους. Παράλληλα πληθυσμοί από νέα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 'ανοίκειοι άλλοι', θα πρέπει να ενταχθούν υπό δύσκολες συνθήκες στην ήδη χειμαζόμενη ελληνική κοινωνία, όχι μόνον στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά απανταχού της επικράτειας. Οι 'οικείοι άλλοι' φέρνουν μαζί τους στις χώρες προέλευσης την ελληνομάθειά τους. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας μιλούν στο σχολείο τους ελληνικά, οι δάσκαλοι τους έρχονται εκόντες άκοντες σε επαφή με την ελληνική που αυξάνει το συμβολικό κεφάλαιο της ακόμη και σε περιβάλλοντα που πιθανώς ήταν ήδη σχετικά διαδομένη (Κοιλιάρη, 2016).

Οι 'ανοίκειοι άλλοι' -που έρχονται επιθυμώντας διακαώς να φύγουν άμεσα σε κάποια άλλη χώρα αλλά περιορίζονται στις όποιες δομές φιλοξενίας - αναγκάζονται για λόγους καθημερινής επιβίωσης να προσαρμοστούν σε μια διαφορετική καθημερινότητα από αυτήν που γνώριζαν ή ήλπιζαν να βρουν και πιέζονται να προσπαθούν να επικοινωνούν στη ΝΕ, μια διαφορετική γλώσσα από αυτή που ίδιοι/-ες γνωρίζουν. Η ΝΕ είναι για αυτούς μία ξένη

γλώσσα την οποία πιθανώς δεν θεωρούν τόσο χρήσιμη να μάθουν επειδή οι ίδιοι/-ες αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως χώρα μετάβασης. Η πρόκληση για την ελληνική πολιτεία είναι μεγάλη, διότι το γεωπολιτικό περιβάλλον είναι ασταθές, οι οικονομικοί πόροι φθίνουν διαρκώς και η κοινωνία υποδοχής διχάζεται από την άκρατη φιλόξενη διάθεση μέχρι την αδιάκριτη ρατσιστική πρακτική (Κοιλιάρη, 2016). Θα γίνει προσπάθεια εκπαίδευσης των προσφυγικών πληθυσμών στην κατεύθυνση της ένταξης ή της μετάβασης; Η γοητεία της ελληνικής γλώσσας θα υποστηρίξει και την εκμάθησή της; Το μέλλον -κατά τη γνώμη μου- είναι ακόμη άδηλο.

3. Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: ένα διαρκές ταξίδι – ένας αέναος διάλογος

Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα διδάσκεται και εντός και εκτός της χώρας από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες. Προσφέρονται συμβατικά προγράμματα εκμάθησής της με σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά έχουν αναπτυχθεί και προγράμματα και διδακτικά υλικά online για την εξ αποστάσεως εκμάθησή της τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Όλες αυτές οι προσπάθειες επιδιώκουν να είναι η διδασκαλία ελκυστική και να προσελκύει όσο το δυνατόν περισσότερους / -ες ενδιαφερόμενους/-ες και όχι μόνον από την ελληνική διασπορά.

Η ελληνομάθεια πιστοποιείται διεθνώς από τον επίσημο ελληνικό κρατικό φορέα, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, επίσης σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού

Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (http://www.greeklanguage.gr/certification/). Παράλληλα, όμως, πιστοποίηση παρέχεται –κυρίως στο εσωτερικό- και από άλλους φορείς, όπως π.χ. το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (http://www.smg.auth.gr) για φοιτητές που θα ήθελαν να αρχίσουν σπουδές ή ήδη σπουδάζουν σε ελληνικά Α.Ε.Ι. (πιστοποιητικό Β2) ή το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) σε μετανάστες ή αλλοδαπούς που θα ήθελαν να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια ή την άδεια του «επί μακρόν διαμένοντος» (πιστοποιητικό Α2) (http://www.ideke.edu.gr).

Μπορούμε, δηλαδή, να πούμε ότι υπάρχει μία σύγχρονη προσέγγιση στη διαχείριση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας αλλά αυτό από μόνο του δεν είναι –κατά τη γνώμη μου- αρκετό να προσδώσει στη γλώσσα μία προστιθέμενη αξία ως ένα προϊόν σύμβολο που θα ήταν επιθυμητό να αποκτηθεί. Η ελληνική προσλαμβάνεται ως μία ευρωπαϊκή γλώσσα με ιδιαίτερη πολιτισμική φόρτιση και με μακρόχρονη ιστορία. Ανήκει όμως στις μικρές ή λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες. Ο αριθμός των ατόμων που θα επιθυμούσαν να τη μάθουν ως ξένη γλώσσα είναι εξαιρετικά μικρός συγκρινόμενος με τον αριθμό εκείνων που θα μάθαιναν μία άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα εκτός της αγγλικής. Και αυτό, όχι διότι η γλώσσα φαίνεται να είναι δύσκολη σε συστημικό επίπεδο, αλλά κυρίως διότι η επιθυμία αξιοποίησης των δεξιοτήτων στις γλώσσες στην αγορά εργασίας αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους εκμάθησης ξένων γλωσσών, όπως καταγράφουν και οι έρευνες του Ευρωβαρόμετρου τόσο το 2006 όσο και το 2012 (European Commission, 2006· European Commission, 2012).

Για τον ίδιο λόγο αντίστοιχα λίγοι είναι εκείνοι στο εξωτερικό που θα ήθελαν να εκπαιδευτούν ως καθηγητές της ελληνικής, να σπουδάσουν δηλαδή ελληνική φιλολογία, εφόσον απευθύνονται σε ένα μικρό κοινό. Εάν όμως οι σπουδές είχαν ως αντικείμενο τη

διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, το κοινό και στις δύο περιπτώσεις θα μπορούσε να αυξηθεί. Όταν, όμως, το 'μαθητικό' κοινό παραμένει ολιγάριθμο, τότε και η εμπορική αξία (marketvalue) της ελληνικής γλώσσας παραμένει χαμηλή, όσο κι αν σε αρκετές περιπτώσεις η κοινωνική αξία της (socialvalue) ως άθροισμα ατομικών μη εμπορικών αξιών (nonmarketvalues) είναι υψηλή (Grin, 2002).

Όμως, η γλώσσα θα μπορούσε να αποκτήσει φανατικούς φίλους και κατά συνέπεια ανθρώπους που θα ήθελαν να τη μάθουν, εάν στον έναν ή τον άλλο βαθμό ήταν πεπεισμένοι ότι θα τους ήταν αρκετά χρήσιμη, ώστε να επενδύσουν προσπάθεια, χρόνο και χρήματα για να αποκτήσουν δεξιότητες σε αυτήν.

Στο πλαίσιο αυτής της επιχειρηματολογίας οι επιπτώσεις για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας είναι αναπόφευκτες. Για να είναι ελκυστική η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας θα έπρεπε – κατά τη γνώμη μου - να γίνεται σε λειτουργικό - χρηστικό επίπεδο με συγκεκριμένους στόχους που θα καλύπτουν συγκεκριμένες κοινωνικές ή και επαγγελματικές ανάγκες.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων γενικά αυτό σημαίνει διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη γενικής γλωσσομάθειας με επακόλουθη ή παράλληλη ανάπτυξη ειδικών γλωσσικών δεξιοτήτων για επαγγελματική χρήση της γλώσσας και την εκμάθηση συγκεκριμένου ειδικότερου λεξιλογίου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές.

Από την άλλη, η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στο εσωτερικό και στο εξωτερικό, θα πρέπει να πείσει ότι η εκμάθησή της δίνει τα εχέγγυα για τη χρήση της ως γλώσσας εργασίας σε επιστημονικά περιβάλλοντα με την ανάπτυξη ειδικών γλωσσικών δεξιοτήτων ακαδημαϊκού λόγου.

Σήμερα, η νεομετανάστευση από την Ελλάδα προς την Κεντρική Ευρώπη και όλον τον κόσμο, η παλιννόστηση αλλοδαπών μεταναστών και των οικογενειών τους από την Ελλάδα στις χώρες καταγωγής τους, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τις δυνατότητες ενημέρωσης, πληροφόρησης και αλληλεπίδρασης που διαθέτουν, δίνουν νέα ώθηση στις διαδρομές διάδοσης της Νέας Ελληνικής –πέρα από τις παραδοσιακές εστίες των ελληνικών κοινοτήτων στη Διασπορά και των ελληνικών Εδρών στο εξωτερικό. Τη συστήνουν σε ένα διαφορετικό κοινό που γνωρίζοντας τους ανθρώπους της θα ήθελε ίσως να μάθει και τη γλώσσας τους, τη Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα.

Αν και η οικονομική κρίση αποδυνάμωσε την παρουσία της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και την ελληνική οικονομική διείσδυση και παρουσία στη βαλκανική ενδοχώρα και συνολικά στη Ν.Α. Ευρώπη, η Νέα Ελληνική παραμένει ζητούμενη γλώσσα εργασίας σε επαγγελματικά, οικονομικά και επιστημονικά περιβάλλοντα [στην περιοχή], παρόλο τον ανταγωνισμό των μεγάλων ευρωπαϊκών, ασιατικών και βαλκανικών γλωσσών.

Από την άλλη, ο αριθμός των τουριστών που φθάνει στη χώρα αυξάνεται δυναμικά και η εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας θα μπορούσε να αποτελέσει και ένα ακόμη ζητούμενο κίνητρο για τουρισμό (European Commission, 2006· European Commission, 2012).

Το διακύβευμα, λοιπόν, είναι εάν η πολιτεία καταφέρει να ξεφύγει από την παραδοσιακή –κατά τη γνώμη μου- εθνοκεντρικά προσανατολισμένη γλωσσική πολιτική που ασκεί και να αντιμετωπίσει και τη Νέα Ελληνική γλώσσα ως ένα προϊόν που έχει μεν κοινωνική αξία αλλά πρέπει να αποκτήσει και την ανάλογη εμπορική για να είναι ανταγωνιστικό. Έτσι,

τίθεται το ερώτημα εάν και σε ποιον βαθμό είναι αποτελεσματικές οι δράσεις για προβολή και διάδοση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

Οι φορείς που ασχολούνται με τη προβολή και διάδοση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι αρκετοί. Εξίσου αρκετοί είναι και οι φορείς που ασχολούνται με τη διδασκαλία της όπως και αρκετοί είναι αυτοί που πιστοποιούν τις δεξιότητες σε αυτήν. Όλες όμως οι προσπάθειες –περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένες- είναι τις περισσότερες φορές ασυντόνιστες και κάποιες φορές ανταγωνιστικές μεταξύ τους, παρόλο που εντάσσονται στο πλαίσιο της γλωσσικής πολιτικής που ασκεί η χώρα και θα πρέπει -κατά τη γνώμη μου- να αλλάξει και αυτή παράδειγμα.

Το ευρωπαϊκό διακύβευμα είναι η διατήρηση της πολυμορφίας στις γλώσσες και η προώθηση της πολυγλωσσίας των πολιτών. Γι' αυτό και η Ελλάδα θα έπρεπε να έχει ως πραγματικό στόχο εκπαιδευτικής –και όχι μόνον- γλωσσικής πολιτικής την πολυγλωσσία σε επίπεδο ανταποδοτικό με τις άλλες χώρες που επιθυμούν κι αυτές να προωθήσουν τις γλώσσες τους, π.χ. Γερμανία, Γαλλία ή ακόμη Αλβανία ή Τουρκία κ.ά. Μέσα από μία τέτοιου τύπου πολιτική η Νέα Ελληνική μπορεί να διεκδικήσει μία ισότιμη θέση στην παλέτα των ευρωπαϊκών γλωσσών και να πάψει να αντιμετωπίζεται ως γλώσσα που θα πρέπει να προστατευτεί μέσα στην πολύγλωσση Ευρώπη κυρίως λόγω της ιδιαίτερης πολιτισμικής φόρτισης που φέρει. Στο πλαίσιο μίας επιτυχημένης πολυγλωσσικής πολιτικής που θα αντιμετωπίζει τις δεξιότητες στη Νέα Ελληνική ως ένα πολύφερνο απόκτημα τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό οι επιμέρους φορείς διδασκαλίας και πιστοποίησης δεν θα πρέπει –κατά τη γνώμη μου- να δρουν κατά το δοκούν και ενίοτε ανταγωνιστικά αλλά συνεργατικά και με αξιοποίηση τόσο των καλών πρακτικών όσο και των δόκιμων παραγώγων ο ένας του άλλου. Δεν είναι απαραίτητος ο ασφυκτικός κλοιός ενός

γραφειοκρατικού κράτους που θα ρυθμίζει και θα ελέγχει τα πάντα αλλά η διάθεση για συνέργειες των ίδιων των φορέων.

Με βάση όλα τα προηγούμενα η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα μπορεί – κατά τη γνώμη μου - όχι μόνον να επιβιώνει μέσα στην πολυγλωσσική Ευρώπη αλλά μπορεί να διαδραματίσει και έναν πιο οικουμενικό ρόλο πέρα και από το πλαίσιο της ελληνικής Διασποράς όπου κι εκεί πλέον -παρόλο το μεγάλο κύμα των νεομεταναστών- σε μεγάλο βαθμό είναι ξένη γλώσσα. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας θα μπορεί να κεφαλαιοποιείται με την αντίστοιχη κάθε φορά πιστοποίηση αλλά κυρίως –και αυτό θεωρώ πιο σημαντικό- με την επίγνωση που θα αναπτύξουν αυτοί που επιλέγουν να τη μαθαίνουν ότι έχουν αποκτήσει εξειδικευμένες γλωσσικές δεξιότητες και γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις που αποτελούν πλεονέκτημα στον ευρύτερο κοινωνικό, επαγγελματικό χώρο και στο εξωτερικό αλλά και στο εσωτερικό. Σε αυτήν τη χρονική συγκυρία που θα πρέπει να λυθεί το καυτό πρόβλημα της γλωσσικής εκπαίδευσης και των ενηλίκων προσφύγων ίσως η απόκτηση κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων μέσα από τη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε άμβλυνση των εντάσεων και ενίσχυση της ευρύτερης κοινωνικής συνοχής.

Αντί επιλόγου: το ταξίδι στον χωροχρόνο δεν τελειώνει

Στο μακρόχρονο ταξίδι της σε όλη σχεδόν την υφήλιο η Νέα Ελληνική βρισκόταν πάντα σε έναν αέναο διάλογο με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες που συνάντησε. Έδωσε και πήρε πολλά, διαφοροποιήθηκε, απλοποιήθηκε αλλά είναι πάντα εκεί να σηματοδοτεί κυρίως τη συμβολική αξία της. Οι συνθήκες μετακίνησης και επικοινωνίας είναι πλέον εντελώς διαφορετικές και της δίνουν νέες δυνατότητες να αξιοποιήσει το συμβολικό πολιτισμικό

κεφάλαιο που φέρει και να συνεχίσει το ταξίδι της στον χωροχρόνο διεκδικώντας ως έφηβη αλλά με την ωριμότητα του ενήλικα τη θέση που της αναλογεί στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα.

Βιβλιογραφία

European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243: Europeans and their Languages.* Ανακτημένο στις 20.09.2016 από τον δικτυακό τόπο http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

European Commission (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages*, Report. Ανακτημένο στις 20.09.2016 από τον δικτυακό τόπο http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Grin, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy.* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe

Lopez-Eire, A. (2003). Μία υποδειγματική ιστορία της γλώσσας. Η ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Στο Α. Χρηστίδης (Επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα και η Ιστορία της* (σσ. 31-37). Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κοιλιάρη, Α. (2016). Ελλάδα 2015: Νέα πολυπολιτισμικά κοινωνικά συγκείμενα. Νέα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Στο Ε.. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α.Κυρίδης& Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.). *Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Μνήμη ΣωφρόνηΧατζησαββίδη* (σσ. 217-231). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας.* Με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία.[έκδοση, επαυξημένη και βελτιωμένη]. Αθήνα: ΤΟ ΒΗΜΑ.

Τσιτσελίκης, Κ. (1999). *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ.

Χρηστίδης, Α. (2003). Ιστορίες της Ελληνικής. Στο Α. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα και η Ιστορία της* (σσ. 15-30). Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιστοσελίδες

http://www.greeklanguage.gr/certification/

http://www.smg.auth.gr

http://www.ideke.edu.gr

Σύντομο βιογραφικό

Η **Αγγελική Κοιλιάρη** είναι καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας / Κοινωνιογλωσσολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης http://users.auth.gr/angelkil/. Η πρόσφατη έρευνά της επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις γλώσσας και κοινωνικού γίγνεσθαι σε συνάρτηση με κοινωνιογλωσσολογικές παραμέτρους, σε θέματα γλωσσικής πολιτικής σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση στην Γ1, Γ2, ΞΓ (ελληνική, γερμανική και άλλες γλώσσες) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με έμφαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην εκπαίδευση / κατάρτιση ενηλίκων.

2. Περί της ανάγκης δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις ελληνικές έδρες του παρευξείνιου χώρου

Ζωή Γαβριηλίδου

Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

Εργαστήριο +ΜόρΦωΣη

zoegab@otenet.gr

Abstract

Critical questions arise as to how the linguistic knowledge of heritage speakers compares to that of post puberty L2 learners or L1 speakers. This article addresses how differences in input and language learning experience affect the linguistic competence of heritage speakers and also argues that it is necessary to design and implement programs that are attractive to heritage students.

Key words: Heritage language, first language, second language, language teaching

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ομιλητών γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς που τους διαφοροποιούν από τους φυσικούς ομιλητές ή τους ομιλητές μιας Γ2/ΞΓ, γίνεται μνεία στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και εν συνεχεία, αφού παρατίθενται στοιχεία σχετικά με την παρουσία πληθυσμού ελληνικής καταγωγής στον παρευξείνιο χώρο, υποστηρίζεται η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς για τον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Λέξεις-κλειδιά:Γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, διδασκαλία γλώσσας

1. Εισαγωγή

'*Ομιλητής γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς*' (heritagespeaker) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στις Η.Π.Α. για να αναφερθεί σε ομιλητές που έχουν ως μητρική μία γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα της πλειονότητας. Οι στατιστικές καταδεικνύουν ότι ο αριθμός των ομιλητών Γλωσσών Πολιτιστικής Κληρονομιάς (εφεξής ΓΠΚ) ανά τον κόσμο αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς, γεγονός που έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια τους ειδικούς που ασχολούνται με τον χώρο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της γλώσσας σε έναν έντονο προβληματισμό αναφορικά με δύο βασικά ζητήματα: α) τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών και των αναγκών του ομιλητή μιας ΓΠΚ σε αντιδιαστολή με όποιον μαθαίνει τη μητρική (Γ1), μια δεύτερη (Γ2) ή μια ξένη γλώσσα (ΞΓ) και β) τον σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που να απευθύνονται αποκλειστικά στη συγκεκριμένη ομάδα.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι, αφού διασαφηνίσουμε ζητήματα ορολογίας, και οριοθετήσουμε τα χαρακτηριστικά των ΓΠΚ, να αναδείξουμε την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως ΓΠΚ σε πανεπιστήμια της Ρωσίας, του παρευξείνιου χώρου και των Βαλκανίων, καθώς και να περιγράψουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Για τον σκοπό αυτό, στο πρώτο μέρος της δημοσίευσης επιχειρούμε να ορίσουμε τον ομιλητή ΓΠΚ και να παρουσιάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, δίνουμε έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Τέλος, αφού παρουσιάσουμε εν συντομία αριθμητικά δεδομένα που αφορούν την παρουσία Ελλήνων στη Ρωσία, στον παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια, καθώς και δεδομένα από αντίστοιχα

προγράμματα εκμάθησης γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, θα σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά που ιδανικά θα έπρεπε να έχει ένα τέτοιο πρόγραμμα σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Γλώσσες πολιτισμικής κληρονομιάς και οι ομιλητές τους

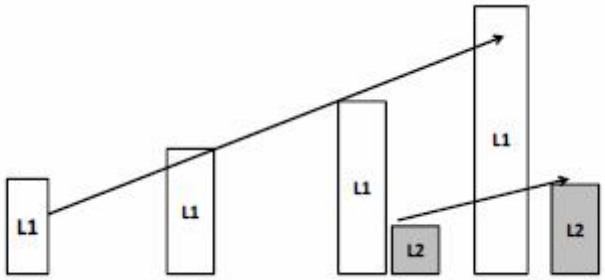
Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική έρευνα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην απόκτηση ΓΠΚ και στα χαρακτηριστικά των ομιλητών αυτών των γλωσσών (Polinsky&Kagan, 2007, Brintonetal 2008). Ας επιχειρήσουμε, καταρχάς, να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά αυτών των ομιλητών από εκείνα όσων μαθαίνουν μια γλώσσα ως δεύτερη (Γ2), προκειμένου να αναδείξουμε τα θεωρητικά ζητήματα που αναδύονται κατά τη μελέτη παρόμοιων ζητημάτων.

Στις Η.Π.Α., ο όρος ΓΠΚ αναφέρεται στις γλώσσες που ομιλούνται από μετανάστες και τα παιδιά τους. Από κοινωνικοπολιτική σκοπιά, οι γλώσσες που ομιλούνται από την ευρύτερη γλωσσική κοινότητα στη χώρα υποδοχής είναι οι γλώσσες πλειονότητας με υψηλό, συνήθως, κύρος, ενώοι ΓΠΚείναι γλώσσες μειονοτικές, των οποίων το κύρος εξαρτάται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Ανάλογοι όροι που χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη και την Αυστραλία, προκειμένου να γίνει αναφορά στους ίδιους πληθυσμούς, είναι *εθνικές μειονοτικές γλώσσες* (ethnicminoritylanguages) και *γλώσσες Κοινότητας* (communitylanguages). Οι διαφορετικοί όροι αντανακλούν διαφορετικές οπτικές και συμβολισμούς. Με τον όρο 'γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς', η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως ένα πολιτισμικό αγαθό, μέρος της ταυτότητας των μεταναστών που ενσωματώνονται σε ένα νέο (γλωσσικό και κοινωνικό) πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, ο όρος εθνικές μειονοτικές γλώσσες δίνει έμφαση στον μειονοτικό χαρακτήρα, συχνά με αρνητικές συνδηλώσεις, ενώ το επίθετο εθνικές τονίζει τις διαφορές, τα ιδιαίτερα, διακριτικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη ομάδα στο νέο πλαίσιο. Τέλος, ο όρος γλώσσες κοινότητας, υποβάλει την ιδέα ξεχωριστών, ανεξάρτητων από το νέο πλαίσιο, ομάδων.

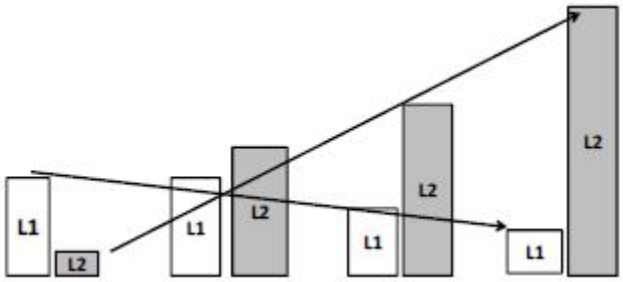
Προκειμένου πάντως κανείς να κατανοήσει το προφίλ των ομιλητών ΓΠΚ είναι σημαντικό να λάβει υπόψη του τους εξής παράγοντες: τη διαδοχική σειρά απόκτησης της γλώσσας, τη λειτουργικότητα της κάθε γλώσσας και την κοινωνικοπολιτική διάσταση (γλώσσα πλειονότητας-μειονότητας). Ας μελετήσουμε, παρακάτω, διαφορετικές περιπτώσεις ομιλητών ΓΠΚ βάσει των παραμέτρων αυτών.

Διακρίνουμε δύο περιπτώσεις ομιλητών ΓΠΚ με διαφορετικά χαρακτηριστικά: α) παιδιά μεταναστών τα οποία γεννήθηκαν ή έφτασαν στη χώρα υποδοχής κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας, β) εγγόνια μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής. Με όρους κοινωνιογλωσσικούς, οι γονείς ανήκουν στην πρώτη γενιά, τα παιδιά στη δεύτερη και τα εγγόνια στην τρίτη (Silva-Corvalán, 1994). Τα παιδιά μεταναστών είναι σε κάποιο βαθμό δίγλωσσα χάρη στην ταυτόχρονη έκθεσή τους στη γλώσσα της πλειονότητας και τη γλώσσα του σπιτιού. Κάποιοι από αυτούς εκτίθενται και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη γέννησή τους, ενώ άλλοι είναι δυνατόν είτε να μετανάστευσαν στη χώρα υποδοχής κατά τη σχολική τους ηλικία και τότε να εκτέθηκαν στη Γ2, είτε να μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής σε μονόγλωσσο αρχικά περιβάλλον και κατά τη σχολική ηλικία να εκτέθηκαν και στη γλώσσα της πλειονότητας, γύρω στα 5 με 6 έτη, εμφανίζοντας διαδοχική διγλωσσία. Ανεξάρτητα από τον τύπο διγλωσσίας στον οποίο ανήκουν, το κοινό χαρακτηριστικό και των δύο ομάδων είναι ότι η γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς τους είναι η αδύναμη γλώσσα τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, σε τυπικές περιστάσεις μονογλωσσίας, όταν η μητρική γλώσσα του παιδιού είναι και η γλώσσα της πλειονότηταςπου ομιλείται στο σχολείο και στο σπίτι, και στη συνέχεια, αυτό μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, η μητρική του γλώσσα είναι η κυρίαρχη, η πιο ισχυρή, με μεγαλύτερη λειτουργικότητα και εκείνη που κατέκτησε πρώτα, ενώ η ξένη είναι η δευτερεύουσα, η λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενη. Στην περίπτωση, ωστόσο, των ομιλητών ΓΠΚ, υπάρχει μια μετατόπιση της λειτουργικής διάστασης της γλώσσας, καθώς το παιδί μεγαλώνει, με τη μητρική του γλώσσα να καταλήγει η λιγότερο

χρησιμοποιούμενη. Αυτή η αλλαγή επηρεάζει τη γλωσσική του ικανότητα στη γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς σε επίπεδο φωνητικής, μορφολογίας, σύνταξης, λεξιλογίου και πραγματολογίας. Με άλλα λόγια, οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα κατά την παιδική ηλικία και συνεχίζουν να τη χρησιμοποιούν σε όλη τους τη ζωή σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Οι ομιλητές ΓΠΚ είχαν δεξιότητες ανάλογες με τους φυσικούς ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας όταν ξεκίνησαν να μαθαίνουν τη γλώσσα της πλειονότητας, η οποία εξελίχτηκε εντέλει στην κυρίαρχη γλώσσα τους μεγαλώνοντας. Η φυσική τους γλώσσα παρέμεινε στο επίπεδο στο οποίο βρισκόταν κατά την περίοδο της μετανάστευσης ή της έκθεσής τους στην Γ2.



Σχήμα 1. Ανάπτυξη της μητρικής (γλώσσας πλειονότητας) σε σύγκριση με τη Γ2/ΞΓ



Σχήμα 2. Ανάπτυξη της μητρικής (γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς) σε σύγκριση με τη Γ2

Σχήμα 3. Σύγκριση φυσικών ομιλητών έναντι ομιλητών γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς/Γ2/ΞΓ

Αυτή η σταδιακή υποβάθμιση της ΓΠΚ μπορεί να οφείλεται σε ατελή ή διακεκομμένη απόκτηση λόγω ανεπαρκών γλωσσικών ερεθισμάτων (Montrul, 2008 • Polinsky, 2006 • Rothman, 2007) μια και η ποσότητα και ποιότητα των ερεθισμάτων δεν είναι μεγάλη, σε τριβή με τη γλώσσα κατά την κρίσιμη περίοδο (Polinsky, 2011), σε έλλειψη ακαδημαϊκής υποστήριξης (λ.χ. φοίτηση σε σχολείο όπου διδάσκεται η ΓΠΚ) (Montrul, 2016), και σε διαφορετικό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, δεδομένου ότι οι γονείς, φορείς της μητρικής γλώσσας, συχνά μένουν πολλές ώρες εκτός σπιτιού για λόγους βιοπορισμού με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διεπιδράσουν γλωσσικά στη Γ1 με τα παιδιά τους. Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο δύσκολα στην περίπτωση μεταναστών τρίτης γενιάς, όπου η γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς φθίνει ακόμη περισσότερο. Συνεπώς, οι ομιλητές ΓΠΚπαρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σε σχέση με εκείνους που μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Εισαγόμενο ερέθισμα	ΓΠΚ	Γ2/ΞΓ
Χρόνος απόκτησης	Νεαρή ηλικία	Μεγαλύτερη ηλικία
Περιβάλλον	Φυσικό (σπίτι)	Μέσω διδασκαλίας
Τρόπος	Ακουστικός, φυσικός	Γραπτός-ακουστικός (γραμματισμός)

Γλωσσική κοινότητα	Εκτός πλειονοτικής ΓΚ	Περιορισμένη ΓΚ
Ποσότητα και συχνότητα	Μεταβλητή	Μεταβλητή
Ποιότητα	Προσδιορίζεται από το περιβάλλον και τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής	Περιορίζεται από το περιβάλλον

Πίνακας 1. Σύγκριση χαρακτηριστικών ομιλητών Γ1, Γ2, ΓΠΚ

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι ομιλητές ΓΠΚέχουν πιο κοντινή προφορά στους φυσικούς ομιλητές από ό,τι άτομα που μαθαίνουν τη γλώσσα αυτή ως ξένη, ενώ οι δύο ομάδες (ΓΠΚ-Γ2) δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους σε μορφοσυνταντικές δοκιμασίες (Auetal, 2002・Keatingetal, 2011・Polinsky, 2008・Montrul&Bowles, 2009・Laleko, 2010・Rothman, 2007) ή σε δοκιμασίες λεξιλογίου (Montrul&Foote, 2014) και σημασιολογίας (Montrul&Ionin, 2012).

Κατά συνέπεια, οι ομιλητές ΓΠΚ διαφέρουν αφενός από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας τους, αφετέρου από τα άτομα που μαθαίνουν τη γλώσσα τους ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας

Πολύ συχνά η πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρεί τους ομιλητές ΓΠΚως φυσικούς ομιλητές που δεν χρήζουν περαιτέρω εκπαίδευσης, και αρκετοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη ομάδα παρεμποδίζει την ομαλή εκμάθηση της γλώσσας σε μια τάξη διδασκαλίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ισπανόφωνοι μαθητές (με την ισπανική ως ΓΠΚ) φοιτούν σε τάξεις διδασκαλίας της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, βιώνουν αρνητικές εμπειρίες αφενός επειδή οι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους στην ισπανική και έχουν υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις από αυτούς, αφετέρου επειδή οι ίδιοι νιώθουν να υπολείπονται στη χρήση της ισπανικής σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές, οπότε χρειάζονται κίνητρο και ενίσχυση, προκειμένου να διατηρήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τις γλωσσικές τους ικανότητες στη ΓΠΚ (Potowsky, 2002).

Τα τελευταία χρόνια η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζειότι οι ομιλητές ΓΠΚ μπορεί να αναδειχτούν σε στοιχείο θετικό για την εκμάθηση της γλώσσας, εφόσον εκπαιδευτούν με τον κατάλληλο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα η ενίσχυση της μητρικής τους μπορεί να αναδειχτεί σε σημαντικό επαγγελματικό εφόδιο (Andrews, 2000). Σύμφωνα με τους Kagan και Dillon (2001), εάν τα πανεπιστημιακά Τμήματα σχεδιάσουν και προσφέρουν ειδικά προγράμματα για ομιλητές ΓΠΚ, οι ομιλητές αυτοί θα αποτελέσουν την καλύτερη επένδυση στο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Σε έρευνες του πανεπιστημίου UCLA (Kagan&Dillon, 2001) με δείγμα ομιλητές ΓΠΚ βρέθηκε ότι αυτοί οι ίδιοι οι ομιλητές επιθυμούν να μάθουν μια γλώσσα ΠΚ, προκειμένου να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν τη μητρική τους, να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με ζητήματα λογοτεχνίας και ιστορίας του πολιτισμού τους, να ενισχύσουν την

αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τη χρήση της ΓΠΚ τους και να ισχυροποιήσουν τους δεσμούς τους με τον πολιτισμό τους.

Με βάση την προηγούμενη έρευνα, ομιλητές ΓΠΚ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες κυρίως στο πραγματολογικό επίπεδο, μια και το επίπεδό τους υπολείπεται σε σχέση με εκείνο των φυσικών ομιλητών λόγω της μη συνεχούς επαφής τους με τη γλωσσική κοινότητα της μητρικής τους και κατά δεύτερον στο μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό.

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι επίσης με ποια εγχειρίδια διδασκαλίας μπορούν να καλυφθούν τα παραπάνω κενά, μια και το υφιστάμενο υλικό περιλαμβάνει είτε εγχειρίδια για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Ξένης είτε ως Μητρικής, ενώ όπως αναδείξαμε παραπάνω οι ομιλητές ΓΠΚ δεν ανήκουν ούτε σε εκείνους που μαθαίνουν μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη ούτε στους φυσικούς ομιλητές μια γλώσσας, καθώςτα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες τους είναι διακριτές.

4. Τα προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς σε πανεπιστήμια του εξωτερικού

Προγράμματα διδασκαλίας ΓΠΚ σε πανεπιστημιακό επίπεδο υπάρχουν κυρίως στις Η.Π.Α. (UCLA, UniversityofSanDiego, UniversityofTexas, UniversityofIllinoisatChicagoκ.ά.) (Ingoldetal, 2002 • Beaudrie&Fairclough, 2012) και αφορούν κυρίως την ισπανική γλώσσα και στον Καναδά (UniversityofAlberta) και αφορούν κυρίως τη γαλλική. Στην Αυστραλία υπάρχουν τμήματα εκμάθησης communitylanguage σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως επί το πλείστον.

Η Beaudrie (2011) σε έρευνά της σε 173 πανεπιστήμια της Αμερικής διαπίστωσε ότι τα περισσότερα πανεπιστημιακά προγράμματα έκαναν δεκτά άτομα που είχαν κάποιο επίπεδο γνώσης της γλώσσας αποκλείοντας αρχάριους ή προχωρημένους ομιλητές και επίσης εξυπηρετούσαν μόνο συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι τα περισσότερα προγράμματα στόχευαν κυρίως στην καλλιέργεια του εγγραμματισμού (κυρίως της γραφής) ενώ αγνοούσαν άλλες γλωσσικές δεξιότητες ή την καλλιέργεια του πολιτισμικού εγγραμματισμού. Τέλος, δεν υπήρχε ομοιογένεια αναφορικά με τα επίπεδα των ομιλητών, τη χρησιμοποιούμενη ορολογία και την ύλη σε κάθε επίπεδο μαθημάτων.

Η Potowsky (2002) χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο που απέστειλε σε φοιτητές που ήταν ομιλητές της ισπανικής ως ΓΠΚ και φοιτούσαν σε 25 πανεπιστημιακά προγράμματα εκμάθησης της ισπανικής είτε ως ξένης είτε ως ΓΠΚ. Διαπίστωσε ότι το ποσοστό δυσαρέσκειας των συμμετεχόντων ήταν πολύ υψηλό. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι οι καθηγητές είχαν πολύ υψηλές προσδοκίες από αυτούς, σαν να ήταν φυσικοί ομιλητές και ότι συχνά στιγματιζόταν η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών, ενώ γινόταν υπέρ προβολή της Κοινής Ισπανικής την οποία οι ίδιοι δεν κατείχαν. Η δυσαρέσκεια όσων φοιτούσαν σε τμήματα εκμάθησης της ισπανικής ως ξένης ήταν ακόμη μεγαλύτερη, αφού οι φοιτητές δήλωναν ότι ένιωθαν κατώτεροι από τους συμφοιτητές τους που δεν ήταν ομιλητές της ισπανικής ως ΓΠΚ σε δοκιμασίες γραμματικής, ενώ οι καθηγητές τους είχαν πολύ υψηλές προσδοκίες από αυτούς κάτι που λειτουργούσε ανασταλτικά. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική διότι υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας τμημάτων εκμάθησης μιας γλώσσας ως ΓΠΚ και αναδεικνύει τα ζητήματα που ανακύπτουν όταν ομιλητές μιας ΓΠΚ φοιτούν σε τμήματα εκμάθησης της γλώσσας αυτής ως ξένης.

Η Beaudrie (2006) από την άλλη πλευρά, μελέτησε φοιτητές που φοιτούσαν σε τμήματα αρχαρίων εκμάθησης ΓΠΚ. Διαπίστωσε ότι οι φοιτητές εξέφρασαν μεγάλη ικανοποίηση

κυρίως από το γεγονός ότι στην τάξη έρχονταν σεεπαφή με συμφοιτητές που είχαν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο με αυτούς.

Τέλος οι Swarcher και Petrón (2005) μελέτησαν τις στάσεις των φοιτητών αναφορικά με το περιεχόμενο αντίστοιχων προγραμμάτων και βρήκαν ότι η πλειονότητατων φοιτητών επιθυμούσε συστηματικότερη διδασκαλία συναφούς λεξιλογίου, μαθήματα πολιτισμού και περισσότερη συνομιλία σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας.

Παρόλο που η έρευνα σχετικά με τα προγράμματα διδασκαλίας ΓΠΚ είναι περιορισμένη, από τα παραπάνω προκύπτει με σαφήνεια αφενός η ανάγκη δημιουργίας τέτοιων προγραμμάτων σε πανεπιστημιακό επίπεδο και αφετέρου η ενσωμάτωση σε αυτά περιεχομένου που να απαντά στις ανάγκες των ομιλητών ΓΠΚ.

5. Οι Έλληνες στη Ρωσία, τον παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια ως ομιλητές γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς

Δικαιούμαστε όμως να θέτουμε το ζήτημα διδασκαλίας της ελληνικής ως ΓΠΚ στη Ρωσία, τον παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια; Τα αριθμητικά δεδομένα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την ανάγκη αυτή.

Σύμφωνα με την απογραφή του 2002, η Στατιστική Υπηρεσία της Ρωσίας αναφέρει 98.000 άτομα ελληνικής καταγωγής. Έτσι, από τους 500-600 χιλιάδες ελληνικής καταγωγής πολίτες (κυρίως Ποντιακής καταγωγής) της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., στηΡωσία παραμένουν γύρω

στις 100-130 χιλιάδες. Οι περισσότεροι εξ αυτών ζουν στη Νότια Ρωσία, ενώ οι υπόλοιποι στη Μόσχα και στα περίχωράτης (25.000), καθώς και στην περιοχή δικαιοδοσίας του Γεν. Προξενείου Πετρούπολης (2.000).

Τα κύρια παραδοσιακά κέντρα διαμονής του ελληνικού πληθυσμού στη Νότια Ρωσία είναι η παρευξείνια ζώνη της περιφέρειας του Κρασνοντάρ και ειδικότερα οι πόλεις Ανάπα, Κρίμσκ, Νοβοροσίσκ, Γκελεντζίκ, Σότσι, η περιφέρεια της Σταυρούπολης και οι πόλεις Σταυρούπολη, Πιατιγκόρσκ, Κισλοβόντσκ, Μπάλκα. Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός ομογενών διαμένει στο Βλαντικαυκάζ, πρωτεύουσα της Β. Οσετίας, σε ορισμένα μεμονωμένα χωριά στη Δημοκρατία της Αδιγέας και σε δύο χωριά της Δημοκρατίας Καρατσάεβο –Τσερκεσίας, Σπάρτα και Χασάουι-Γκρέτσεσκαγιε. Οι περισσότεροι Ομογενείς των παραπάνω περιοχών προέρχονται από τον χώρο του ιστορικού Πόντου και της περιοχής του Καρς της Μικράς Ασίας και εγκαταστάθηκαν στη Ν. Ρωσία κατά την περίοδο από το 1860 έως περίπου το 1920, μετά και την Ποντιακή Γενοκτονία.(http://www.elru2016.gr/el/content/istoria-omogeneia).

Στη Ρωσία δραστηριοποιείται η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Ρωσίας με μέλη 55 Συλλόγους και Κοινότητες σε όλη τη ρωσική επικράτεια (AGOOR, Ομοσπονδιακή, Εθνική Πολιτιστική Αυτονομία Ελλήνων της Ρωσίας). Στο Μητρώο της Γ.Γ.Α.Ε. είναι εγγεγραμμένες 64 πρωτοβάθμιες οργανώσεις. Από αυτές, 11 λειτουργούν στην περιφέρεια της Μόσχας με σημαντικότερη την Περιφερειακή Κοινωνική Οργάνωση-Σύλλογος Ελλήνων Μόσχας με 3.000 μέλη, εκ των οποίων η μεγαλύτερη πλειονότητα είναι πολίτες της Ρωσίας, ελληνικής καταγωγής και κάτοικοι της Μόσχας και των γειτονικών περιοχών. Στη Μόσχα δραστηριοποιείται επίσης το Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού, κοινωνικός οργανισμός μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που ιδρύθηκε το 2005, με πρωτοβουλία μιας μικρής ομάδας ομογενών χορηγών, με στόχο τη διαφύλαξη και διάδοση του ελληνικού

πολιτισμού στη Ρωσία. Ο εν λόγω οργανισμός παρουσιάζει αξιόλογη δραστηριότητα και έχει τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας (http://www.elru2016.gr/el/content/istoria-omogeneia).

Στη Ρουμανία οι Έλληνες υπολογίζονται σε 16000, ενώ ελληνικές κοινότητες υπάρχουν στη Σερβία καιστη Βουλγαρία.

Κατά συνέπεια, όλοι αυτοί οι πληθυσμοί γνωρίζουν σε διαφορετικό βαθμό την ελληνική ή διαλέκτους αυτής, όπως η ποντιακή, ως ΓΠΚ, εφόσον την μαθαίνουν κυρίως στο σπίτι και τη χρησιμοποιούν (αν τη χρησιμοποιούν) σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ας σημειωθεί όμως εδώ ότι ελάχιστες έρευνες, εξ όσων γνωρίζω, έχουν εστιάσει στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων πληθυσμών και πιο συγκεκριμένα στις γνώσεις τους της ελληνικής αλλά και τη λειτουργικότητά της.

Την ανάγκη αυτή έρχεται να καλύψει το ερευνητικό πρόγραμμα «ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΩΜΑΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ», με επιστημονική υπεύθυνη τη συγγραφέα του άρθρου που υπεβλήθη από το εργαστήριο γλωσσολογίας +ΜορΦωΣη του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δ.Π.Θ. και χρηματοδοτείται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Στόχος του ερευνητικού προγράμματος είναι η μελέτη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς που ομιλείται σε κοινότητες στην περιοχή της Μόσχας και της Αγ. Πετρούπολης. Η συλλογή υλικού θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιες οι λειτουργικές (περιστάσεις χρήσης, λειτουργικοί περιορισμοί) και δομικές (φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, λεξιλογικές, πραγματολογικές)

ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των συγκεκριμένων ποικιλιών της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς;

- Ποια η σχέση των παραπάνω ποικιλιών με την Κοινή Νεοελληνική σε δομικό επίπεδο;
- Η γνώση της ελληνικής στις νεότερες γενιές επιτελείται μέσω προφορικής μεταβίβασης με φυσικό τρόπο της γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά (heritagelanguageetransmission) ή μέσω συστηματικής εκμάθησης σε σχολεία (reacquisition);
- Διαφέρουν τα κίνητρα (motivation) διατήρησης της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής α) ανάλογα με την κοινότητα, β) το φύλο, γ) την ηλικία;
- Διαφέρει ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής για τη διατήρηση της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής σε ομιλητές νεότερης γενιάς ανάλογα με την κοινότητα;
- Ποια η σχέση διαλεκτικών ποικιλιών, όπως η Ποντιακή, με την ελληνική που ομιλείται στην Αγ. Πετρούπολη και τη Μόσχα ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς;

6. Τα χαρακτηριστικά ενός πανεπιστημιακού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως ΓΠΚ

Σε σχέση με τον σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία γλώσσας υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία (Brown 1995, Nunan 1988). Δεν συμβαίνει το ίδιο για τη διδασκαλία των ΓΠΚ (βλ. ενδεικτικά Potowsky 2003). Όπως υποστηρίζουν οι Kondo-Brown&Brown (2010), η διδασκαλία ΓΠΚ απαιτεί ειδικά προγράμματα σπουδών λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας της ομάδας των ομιλητών ΓΠΚ. Για αυτόν τονλόγο ένα κοινό πρόγραμμα για όλες τις διαφορετικές κατηγορίες ομιλητών ΓΠΚ θα αποτύχει στη διδακτική

πράξη. Εκείνο που είναι όμως σημαντικό είναι να καθοριστούν επίπεδα σπουδών και ύλη ανάλογα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις γλώσσες, κάτι που υπάρχει ήδη στη διδασκαλία γλώσσας ως ξένης.

Σύμφωνα με την Beaudrie (2011) τρία είναι τα βασικά ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν εξαρχής:

1) Ποιο θα πρέπει να είναι το εισαγωγικό επίπεδο για φοιτητές ΓΠΚ;
2) Πόσα μαθήματα θα πρέπει να παρακολουθήσει ο φοιτητής σε κάθε επίπεδο;
3) Σε ποιο σημείο του προπτυχιακού προγράμματος θα πρέπει να εισαχθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής ως ΓΠΚ;

Σε γενικές γραμμές, ένα Πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής ως ΓΠΚ θα πρέπει να υιοθετεί τη ρητή διδασκαλία (explicit) (Montrul&Bowles, 2010), να δίνει έμφαση στο περιεχόμενο (contentbased) και να εστιάζει α) στην εξάλειψη των γλωσσικών κενών (μορφοσύνταξη-λεξιλόγιο), β) των επικοινωνιακών κενών (πραγματολογία) και γ) των πολιτισμικών κενών (πολιτισμική εγγραμματοσύνη). Παράλληλα, θα πρέπει να καλλιεργεί την ενσωμάτωση στρατηγικών εκμάθησης για τη γλωσσική ενδυνάμωση των μαθητών (Sarafianou&Gavriilidou, 2015).

Σύμφωνα με τις Οδηγίες του Πανεπιστημίου UCLA για τη διδασκαλία των ΓΠΚ, επιπλέον το πρόγραμμα θα πρέπει:

α) να λαμβάνει υπόψη τον ρόλο της ΓΠΚ στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων σε αυτό,

β) να διερευνά το κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνωρίζουν και ομιλούν την Κοινή ή μία διάλεκτο της ΓΠΚ, η οποία πρέπει να αποτιμάται θετικά,

γ) να βασίζεται σε γνωστικά ενδιαφέροντα για τους ομιλητές ΓΠΚ εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες,

δ) να καταλήγει σε ένα Αναγνωρισμένο Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Γλωσσικής Ικανότητας,

ε) να κατατάσσει τους υποψήφιους φοιτητές σε επίπεδα με βάση σταθμισμένες δοκιμασίες,

στ) να κινητοποιεί τους φοιτητές να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας, εξηγώντας τους τα οφέλη από αυτό.

Προγράμματα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά που να καλύπτουν τις ανάγκες των ομιλητών της ελληνικής ως ΓΠΚ θα είχε νόημα να δημιουργηθούν στο Τμήμα Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Λομονόσοφ, του Τμήματος Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Αγ. Πετρούπολης, στο Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου του Kuban, αλλά και στα αντίστοιχα τμήματα στο Πανεπιστήμιο της Μαριούπολης, της Τυφλίδας ή του Πανεπιστημίου του Βουκουρεστίου. Με αυτόν τον τρόπο οι ομιλητές της ελληνικής ως ΓΠΚ θα βασιστούν στις προηγούμενες γνώσεις τους ενισχύοντας το γλωσσικό τους επίπεδο στην ελληνική, εδραιώνοντας τη χρήση της και αξιοποιώντας την ακόμη και για βιοποριστικούς λόγους.

7. Συμπεράσματα

Εν είδει κατακλείδας, η μελλοντική έρευνα πρέπει να εστιάσει:

α) Στη δημιουργία ενός κριτηρίου αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου των ομιλητών της ελληνικής ως ΓΠΚ σταθμισμένου στον συγκεκριμένο πληθυσμό,

β) στη μελέτη και καταγραφή των χαρακτηριστικών των ομιλητών της ελληνικής ως ΓΠΚ στη Ρωσία, τον παρευξείνιο χώρο και τα Βαλκάνια με βάση το παραπάνω κριτήριο αξιολόγησης, προκειμένου να χαρτογραφηθούν οι ανάγκες σε γλωσσική διδασκαλία της συγκεκριμένης ομάδας,

γ) στην καταγραφή των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής στους συγκεκριμένους πληθυσμούς,

δ) στον σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως ΓΠΚ, ανάλογα με το επίπεδο των ομιλητών σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών,

ε) στην υλοποίηση, στις έδρες όπου διδάσκεται η Ελληνική, ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας της Ελληνικής ως ΓΠΚ τα οποία θα αξιολογηθούν,

στ) στη συγγραφή κατάλληλων εγχειριδίων και υλικού,

ζ') στον σχεδιασμό και διεξαγωγήσυστηματικής επιμόρφωσης με βιωματικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα προγράμματα αυτά.

Θα ήταν χρήσιμο η παρουσίαση αυτή να ξεκινήσει μια έντονη συζήτηση αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΓΠΚ και να οδηγήσει στη σύνταξη κατάλληλων προγραμμάτων και την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής ως ΓΠΚ σε πανεπιστήμια της Ρωσίας, του Παρευξείνιου χώρου και των Βαλκανίων. Αντίστοιχη έρευνα πρέπει να υπάρξει και για τους ομιλητές της ελληνικής ως ΓΠΚ στις Η.Π.Α., την Αυστραλία και τη Γερμανία, ειδικά σήμερα, που λόγω οικονομικής κρίσης ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων έχει μεταναστεύσει στις χώρες αυτές.

Βιβλιογραφία

Au, T., Knightly, L, Jun, S. &Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science,*13, 238-243.

Beaudrie, S. (2006). *Spanish heritage language development: A causal-comparative study*. University of Arizona Press.

Beaudrie, S. (2011). Spanish heritage language programs: A snapshot of current programmes in the Southeastern United States. *Foreign Language Annals*, 44(2), 321-337.

Beaudrie, S.& Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States. The state of the field*. Washington: Georgetown University Press.

Brown, J.-D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. London: Heinle&Heinle.

Brinton, D., O. Kagan & S. Bauckus (Eds.). (2008). *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge.

Ingold, C., Rivers, W., Chavez-Tesser, C., Ashby, E. (2002). Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers. *Hispania,* 85(2), 324-329.

Kagan, O. & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East-European Journal*, 45, 507-518.

Karatsareas, P (b, *to appear*). (In)vulnerablemorphosyntactic features in heritage languages: Evidence from British Cypriot Greek, *In Proceedings of the Congress on Morphological Variation and Contact.*

Keating, G., VanPatten, B. &Jegerski, J. (2011), Who was walking on the beach? Anaphora resolution in Spanish heritage speakers and adult second language learners". *Studiesin Second Language Acquisition,*33, 193-222.

Kondo-Brown, K.& Brown, J. (2010). *Teaching Chinese, Japanese and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials and assessment*, New York, Routledge.

Laleko, O. (2010), *The Syntax-Pragmatics Interface in Language Loss. Covert Restructuring of Aspect in Heritage Russian.* Unpublished PhD dissertation, University of Minnesota.

Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages.* Cambridge: Cambridge University Press.

Montrul, S. & Bowles, M. (2009). Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers". *Bilingualism: Language and Cognition,*12, 363-383.

Montrul, S. & Foote, R. (2014). Age of acquisition (AoA) in bilingual lexical access: A study of the weaker language of L2 learners and heritage speakers. *International Journal of Bilingualism,*18(3), 274-303.

Montrul, S. &Ionin, T. (2012), Dominant language transfer in Spanish heritage speakers and L2 learners in the interpretation of definite articles. *The Modern Language Journal,* 96(1), 70-94.

Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field. *Second Language Research,*24, 487-506.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguist,* 14, 191–262.

Polinsky, M. (2008). Russian gender under incomplete acquisition. *Heritage Language Journal,*6, 40-71.

Polinsky, M. 2011. Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition,*33, 305-328.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages in the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistic Compass,*1, 368-395.

Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, *33* (3), 35-42.

Potowski, K. (2003). Chicago's *Heritage Language Teacher Corpus*: A model for improving Spanish teacher development. *Hispania, 86 (2), 302-311.*

Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *TheInternationalJournalof Bilingualism*,11, 359-389.

Sarafianou, A. &Gavriilidou Z. (2015). The Effect of Strategy-Based Instruction on Strategy Use by Upper-Secondary Greek Students of EFL, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 21–34. Available online at http://e-flt.nus.edu.sg/v12n12015/sarafianou.pdf

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.

Swarcher, D. & Petrón, M. (2005). Heritage language instruction at the college level: Reality and possibilities. *ForeignLanguageAnnals,* 38(4), 568-578.

Σύντομο βιογραφικό

Η **Ζωή Γαβριηλίδου** είναι καθηγήτρια γλωσσολογίας και ΑντιπρύτανηςΑκαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας στο Δ.Π.Θ. Έχει διατελέσειΠρόεδρος τουΤμήματος Ελληνικής Φιλολογίας καιΚοσμήτορας της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του ίδιου πανεπιστημίου. Από το 2016 είναιεκλεγμένο μέλος του Δ.Σ. της European Association of Lexicography και μάλιστα είναι η πρώτη Ελληνίδα που έχει εκλεγεί στο ΔΣ της Επιστημονικής αυτής εταιρείας. Τέλος έχει συμμετάσχει σε μεγάλο αριθμόερευνητικών προγραμμάτων είτε ως επιστημονική υπεύθυνη είτε ως μέλος της επιστημονικής ομάδας και είναι διευθύντρια δύο μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στο Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας.

3α. Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον παρευξείνιο χώρο αρχές του 21ου αιώνα

Μαρίνος Κωνσταντινίδης

Εκπαιδευτικός

mkonmar@yahoo.gr

Abstract

In this dissertationan investigation, recording and evaluation of data related to the overall framework of Greek language education in the Black Sea Regionwas attempted. The approach and survey of this framework was accomplished through examining the delimitation of the Black Sea Region, the relevant laws which refer to the function of Greek language education in foreign countries, the curricula which define the way of teaching the Greek language in school units and the special conditions that exist in each country. The Black Sea region appears on the whole as a territory in an international level after 1992, when the "Organization of Black Sea Financial Cooperation"was founded. Greece, as a member of theOrganization, is interested not only in developing financial relationships with the countries - members of the organization, but in spreading the Greek language in the region as well. The above interest is specified via the enactment of 2413/96 law "Education of Greek immigrants and multicultural education", which was replaced by the 4416/2016 law, creating classes of Greek language teaching abroad which are incorporated in the function of the schools in foreign countries,in optional classes which are not incorporated and in evening classes that usually take place during the weekend and are attended by adults of bothGreek nationality and not. Several Laws, Ministerial Decisions and Circularsare related to the way that schools in foreign countries, where the Greek language is taught, function and analyze the process of the teachers'appointments, detachments and placementsand their working conditions. Throughout the years, the big demand for learning Greek in Black Sea countries is not only due to the wish of Greek immigrants to learn Greek, the predisposition of cultural connection to Greece because of historical tradition and bonds that these nations share, but also because a lot of citizens from these countries live in Greece.

Key-words: Black Sea Region, Greek language education, curricula, laws, schools

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση στοιχείων που αφορούν το συνολικό πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις Παρευξείνιες περιοχές. Η προσέγγιση και η έρευνα του πλαισίου αυτού πραγματοποιήθηκε με την εξέταση της οριοθέτησης του Παρευξείνιου Χώρου, της σχετικής νομοθεσίας που διέπει τη λειτουργία της ελληνόφωνης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, των Προγραμμάτων Σπουδών που καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις σχολικές μονάδες, αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε χώρα. Ο Παρευξείνιος Χώρος εμφανίζεται συνολικά ως περιοχή στο διεθνές προσκήνιο μετά το 1992, με την ίδρυση του «Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας Ευξείνου Πόντου», γνωστού ως ΟΣΕΠ. Η Ελλάδα ως μέλος του ΟΣΕΠ, εκτός της ανάπτυξης οικονομικών σχέσεων με τις χώρες-μέλη του Οργανισμού, ενδιαφέρεται και για την εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας στην περιοχή. Το ενδιαφέρον αυτό συγκεκριμενοποιείται με την εφαρμογή του Ν. 2413/96 «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», όπως αντικαταστάθηκε με τον Ν. Ν.4416/2016, δημιουργώντας τμήματα ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, ενταγμένα στη λειτουργία των σχολείων των χωρών του εξωτερικού, μη ενταγμένα-προαιρετικής φοίτησης, όπως και απογευματινά, τα οποία συνήθως λειτουργούν τα Σαββατοκύριακα και φοιτούν σε αυτά και ενήλικες, ομοεθνείς και μη. Πλειάδα νόμων, Υπουργικών Αποφάσεων και εγκυκλίων σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων του εξωτερικού, όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και αναλύονται οι διαδικασίες προσλήψεων, αποσπάσεων και τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών και οι συνθήκες εργασίας τους. Με το πέρασμα του χρόνου, η μεγάλη ζήτηση που υπάρχει για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις παρευξείνιες περιοχές δεν οφείλεται μόνο στην επιθυμία των ομογενών να μάθουν ελληνικά, στην προδιάθεση πολιτιστικής προσέγγισης με την Ελλάδα λόγω της ιστορικής παράδοσης και των δεσμών που διέπουν τους εκατέρωθεν λαούς, αλλά και εξαιτίας της διαμονής μεγάλου αριθμού πολιτών, αυτών των χωρών, στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Παρευξείνιος χώρος, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, Πρόγραμμα Σπουδών, θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτικές δομές

1. Κριτήρια οριοθέτησης παρευξείνιου χώρου

1.1. Σχέση ΟΣΕΠ με ΕΟΚΕ, Θεσμική Ενότητα, Οικονομική, Πολιτική, κοινωνική σύγκλιση

Οι Παρευξείνιες χώρες με ελληνόγλωση εκπαίδευση είναι οι εξής: Τουρκία, Ρωσία, Ουκρανία, Μολδαβία, Γεωργία, Ρουμανία, Αρμενία, Βουλγαρία. Οι προσπάθειες για ενδυνάμωση ενδοπεριφερειακών θεσμών και ανοικοδόμηση της Παρευξείνιας περιοχής, σε πρώτη φάση δημιουργεί μια νέα δομή, που ουσιαστικά οριοθετεί το χώρο και ονομάζεται «Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας Ευξείνου Πόντου» (ΟΣΕΠ) ή Black Sea Economic Cooperation (BSEC). Η δομή αυτή ξεκίνησε το 1992 με πρωτοβουλία του Τούρκου Προέδρου Τουργκούτ Οζάλ (Νάσκου, Περράκη, 2000: 22) ως άτυπη Διακυβερνητική Οικονομική Συνεργασία των χωρών του Εύξεινου Πόντου και μετατράπηκε σε διεθνή οικονομικό οργανισμό την 1.5.1999, ημερομηνία κατά την οποία τέθηκε σε ισχύ ο χάρτης του οργανισμού, που είχε υπογραφεί τον Ιούνιο του 1998 στη Γιάλτα (www.mfa.gr/greek/theministry/ Ιούνιος 2009).

Πολύ σημαντική είναι η σχέση του ΟΣΕΠ με την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ), αφού της ζητήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να καταρτίσει διερευνητική γνωμοδότηση, βάση του άρθρου 262 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, με θέμα: «Δημιουργία δικτύων των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στην Παρευξείνια Περιοχή». Η ΕΟΚΕ με προτάσεις της, κατά την 446η σύνοδο ολομέλειάς της (συνεδρίαση 9ης Ιουλίου 2008), υποστηρίζει την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παρευξείνιας περιοχής και εκτιμά ότι το Φόρουμ του Εύξεινου Πόντου, που συστήθηκε το 2006 από τους αρχηγούς κρατών και κυβερνήσεων διάφορων χωρών της περιοχής του Ευξείνου Πόντου, θα μπορούσε να αποτελέσει πλατφόρμα για ανοιχτό διάλογο ανάμεσα στις κυβερνήσεις και την οργανωμένη κοινωνία των πολιτών, βάσει της πείρας που διαθέτει στη διευκόλυνση των επαφών κρατικών και μη κρατικών φορέων. Επίσης, η ΕΟΚΕ συνεργάζεται με τρεις εθνικές Οικονομικές και Κοινωνικές Επιτροπές και δύο παρεμφερείς οργανισμούς από την περιοχή του Ευξείνου Πόντου. Πρόκειται για τις εξής χώρες και όργανα: Βουλγαρία- Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ελλάδα- Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ρουμανία- Οικονομική και Κοινωνική

Επιτροπή, Ρωσία-Δημόσιο Επιμελητήριο, Ουκρανία- Εθνική Τριμερής Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Τουρκία-Μικτή Συμβουλευτική Επιτροπή, Μολδαβία- Εθνική Επιτροπή Διαβούλευσης και Συλλογικών Διαπραγματεύσεων (Δημητριάδης, 2008: 48).

2. Θεσμικό πλαίσιο ελληνόφωνης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

2.1. Ιδρύσεις σχολικών μονάδων- Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)

Είναι αξιοσημείωτο ότι λειτουργούν οι ακόλουθες δομές για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες και δεν αναφέρονται στη διάταξη του άρθρου 2 του Ν. 2413/1996, όπως τροποποιήθηκε με τον Ν. 4416/2016, αρθ.4: Τα Δημόσια / Ιδιωτικά σχολεία για τους ομογενείς και μη στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, ενταγμένα και μη στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, τα Σχολεία Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης (Απογευματινά σχολεία διδασκαλίας της ελληνικής (μειονοτικής) γλώσσας και πολιτισμού) αναγνωρισμένα από το Ρωσικό Κράτος, τα ΤΕΓ (Απογευματινά Κυριακάτικα Σχολεία) των ελληνικών κοινοτήτων. Η φοίτηση είναι προαιρετική. Τα περισσότερα δεν είναι αναγνωρισμένα από τις χώρες υποδοχής, τα Τμήματα εκμάθησης της ελληνικής σε φροντιστηριακά τμήματα Πανεπιστημίων, Κέντρων Πολιτισμού, Εκκλησιών, τα Εκκλησιαστικά σχολεία (Ρωσία, Ουκρανία) και τα ΤΜΓ (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας) για τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών που υπηρετούν σε πρεσβείες ή υπηρεσίες που εποπτεύονται από τις διπλωματικές αρχές της Ελλάδας στο εξωτερικό.

2.2. Στελέχωση σχολικών μονάδων και Γραφείων Συντονιστών Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό (άρθρα 11 έως 16 του Ν.4416/2016)

Για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων και των Γραφείων Συντονιστών στο εξωτερικό προβλέπεται κάθε έτος προκήρυξη πρόσκλησης εκπαιδευτικών για απόσπαση από το ΥΠΠΕΘ. Σύμφωνα με αυτή, κάθε έτος ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαδικασία απόσπασης στο εξωτερικό για το επόμενο σχολικό έτος.

Υποψήφιοι για απόσπαση στο εξωτερικό είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν πενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης μέχρι 30 Σεπτεμβρίου του τρέχοντος έτους από το ΦΕΚ διορισμού τους, επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας στην οποία επιθυμούν να αποσπαστούν ή μίας από τις γλώσσες αγγλική, γαλλική, γερμανική, να έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και να έχουν άδεια του ιερατικού τους προϊσταμένου και του οικείου μητροπολίτη στη χώρα υποδοχής, εφόσον είναι ιερείς εκπαιδευτικοί.

Η απόσπαση των εκπαιδευτικών γίνεται για τρία σχολικά συνεχή έτη, με δυνατότητα παράτασης δύο ακόμα ετών, ύστερα από εισήγηση του οικείου Συντονιστή εκπαίδευσης, σχετικά με τις ανάγκες της υπηρεσίας του και την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών. Ο χρόνος απόσπασης υπολογίζεται από την έναρξη του σχολικού έτους απόσπασης, εφόσον η ανάληψη καθηκόντων γίνεται εντός του πρώτου τετραμήνου του σχολικού έτους απόσπασης. Όταν η απόσπαση και η ανάληψη καθηκόντων γίνεται μετά την 31η Δεκεμβρίου και για τις χώρες που το σχολικό έτος συμπίπτει με το ημερολογιακό, μετά την 30η Απριλίου, το έτος αυτό δεν προσμετράται στην πενταετή απόσπαση του εκπαιδευτικού στο εξωτερικό.

3. Πλαίσια και Σκοποθεσία της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης του Εξωτερικού

3.1. Επίπεδα ανάλυσης κοινωνικοποίησης (Ατομικό, Μικροεπίπεδο, Μεσοεπίπεδο, Μακροεπίπεδο)

Στο ατομικό επίπεδο αναφέρονται και εντάσσονται οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του ατόμου, δηλαδή, οι διαπολιτισμικές παραστάσεις του, τα βιώματά του και οι εμπειρίες του, τα ερμηνευτικά του σχήματα, οι δεξιότητες, οι μαθησιακές του προϋποθέσεις, καθώς και οι γνωστικές και συναισθηματικές δομές, δυνατότητες και προδιαθέσεις.

Η πρωτογενής και η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένους θεσμούς και κοινωνικούς χώρους, όπως οικογένεια, σχολείο, ομάδα ομηλίκων, γειτονιά κ.λπ. Σε αυτό που αποκαλείται μικροεπίπεδο (Παπαλεξοπούλου, 2003, σ. 289) και που χαρακτηρίζεται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία (οικογένεια), αλλά και από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (σχολεία, γειτονιά).

Το άτομο και οι φορείς κοινωνικοποίησής του (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά κλπ) κινούνται και δρουν κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές συνθήκες σε συγκεκριμένη κοινωνία κάθε φορά, η οποία εδώ είναι πολυεθνοτική και πολυπολιτισμική, δηλαδή συγκροτείται από διάφορες εθνοτικές ομάδες (μεσοεπίπεδο) (Κουφάκη, Πρέπη, 1998, σ. 418).

Οι διεθνείς εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων συγκοινωνίας και επικοινωνίας και οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών (Μουσούρου, 1991: 195), δημιουργούν οικονομικοπολιτικά, αλλά και πολιτισμικά δεδομένα, που δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κοινωνικο - οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα μεμονωμένων χωρών (Δέδε, Κούρτη, Σκούρτου, Φιλιππάρδου, 1998, σ. 216).

Οι εξελίξεις αυτές όμως προσφέρουν νέες ευκαιρίες και δυνατότητες στην οργάνωση των σχέσεων και στην αλληλεπίδραση των Ελλήνων και των Ελλήνων της ιστορικής, όσο και

της μεταναστευτικής διασποράς (Μουσούρου, 1998: 175), οι οποίες είναι προϊόν διαφορετικών ιστορικών συγκυριών και που πρέπει να θεωρηθούν και να αναλυθούν στο νέο διεθνές περιβάλλον (μακροεπίπεδο) (Γκότοβος, 2002, σ. 45).

3.2. Σκοποθεσία

Ως προς τη Γλώσσα, η ελληνική γλώσσα προσφέρεται στο συμβολικό επίπεδο,ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων, ως εμπλουτιστικό και συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Προσφέρεται στο γνωστικό επίπεδο και ως γλωσσικό σύστημα (δομή, λεξιλόγιο, χρήση) και άρα, ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης. Ως προς τα στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού, η προσφορά επιλεγμένων ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων από την Ελλάδα και τη Διασπορά σκοπεύει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, η οποία να συνάδει με τις διπολιτισμικές - πολυπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης και διαβίωσής τους, να συνειδητοποιήσουν την οικογενειακή τους βιογραφία, την ιστορία της παροικίας τους και τη θέση της στην κοινωνία της χώρας διαμονής και να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της παροικίας τους με άλλες ελληνικές παροικίες και με την Ελλάδα, την ιστορία του Ελληνισμού εντός και εκτός Ελλάδας, τη θέση και το ρόλο του Ελληνισμού στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. (Οικονομίδου, 2008: 3).

4. Παρουσίαση σημερινής κατάστασης των χωρών της ΚΑΚ

4.1. Φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης-Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού

Φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι: η χώρα υποδοχής, οι Ομοσπονδίες, οι Ενώσεις, οι Σύλλογοι, η Εκκλησία, τα Πανεπιστήμια, οι ιδιώτες, το ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού και τα κέντρα Πολιτισμού. Τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας παρακολουθούν παιδιά Ελλήνων πολιτών, ομογενών και αλλογενών, καθώς και ενήλικες ομογενείς και μη.

4.2. Δομές διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται από τις ακόλουθες σχολικές μονάδες, όπως τα Δημόσια / Ιδιωτικά σχολεία για τους ομογενείς και μη στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας ενταγμένη και μη στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Διδάσκεται ως μητρική (μειονοτική / εθνική) γλώσσα (σχολείο Νο 15 στη Ν. Ρωσία και στη Ρουμανία), ως ξένη γλώσσα 2 ώρες την εβδομάδα (ή ενισχυμένα έως 5 ώρες την εβδομάδα, ως μάθημα επιλογής / προαιρετικό δηλωμένο ή αδήλωτο). Υπάρχουν ακόμη τα Σχολεία Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης (Απογευματινά σχολεία διδασκαλίας της ελληνικής (μειονοτικής) γλώσσας και πολιτισμού) αναγνωρισμένα από το Ρωσικό Κράτος, στη Σταυρούπολη και στο Βλαντικαυκάζ, καθώς και τα ΤΕΓ (Απογευματινά Σαββατιανά - Κυριακάτικα Σχολεία) των ελληνικών κοινοτήτων. Η φοίτηση είναι προαιρετική. Τα περισσότερα δεν είναι αναγνωρισμένα και λειτουργούν χωρίς άδεια. Διδάσκουν σε αυτά, κυρίως, αυτοδίδακτοι, οι οποίοι όλη την εβδομάδα εργάζονται στις βασικές τους δουλειές και την Κυριακή διδάσκουν από 2 έως 8 ώρες ελληνικά (Κουτούζης, 1998: 207). Συναντώνται επίσης, τα ΤΜΓ (τμήματα μητρικής γλώσσας) για τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών που υπηρετούν στο εξωτερικό υπό την εποπτεία των Διπλωματικών Αρχών, τα Τμήματα εκμάθησης της ελληνικής σε φροντιστηριακά τμήματα Πανεπιστημίων, Κέντρων

Πολιτισμού, Εκκλησιών, τα Εκκλησιαστικά σχολεία (Ρωσία, Ουκρανία), τα Λύκεια των Πανεπιστημίων (τα Λύκεια των Πανεπιστημίων είναι σχολεία αναβαθμισμένα στα οποία οι μαθητές επιλέγονται. Ουσιαστικά πρόκειται για «φυτώρια» Πανεπιστημίων) και το Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού Οδησσού, ΚΕΠ (Κέντρο Ελληνικής Παιδείας) στο Πανεπιστήμιο Μαριούπολης, Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού Μόσχας.

5. Πρόγραμμα Σπουδών στον Παρευξείνιο Χώρο-Διάδοση Ελληνικής Γλώσσας

5.1. Παιδεία Ομογενών

Το έργο του Πανεπιστημίου είναι αξιόλογο και αποτελεί μια ασφαλή βάση για τη στήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά και γενικώς, στο εξωτερικό. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ομάδες εργασίας (για τις χώρες της Βαλκανικής και της ΚΑΚ) οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην παραγωγή διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος τρεις ομάδες από τις χώρες της ΚΑΚ (Γεωργία, Ρωσία, Ουκρανία) θα λάβουν μέρος στο Μαθητικό Φεστιβάλ Θεάτρου. Στα σεμινάρια που διοργανώνει το Πανεπιστήμιο λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί από την Ουκρανία, από τη Ρωσία, από τη Γεωργία, από το Καζακστάν-Κιργιζία, από την Αρμενία, από το Αζερμπαϊτζάν, από το Ουζμπεκιστάν και από τη Βουλγαρία.

5.2. Εκπαιδευτικοί-Προβλήματα

Στις χώρες της ΚΑΚ υπηρετούν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί και ντόπιοι: Όσον αφορά τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς έχει παρατηρηθεί ότι η επικοινωνία με τους

εκπαιδευτικούς παρουσιάζει αρκετές δυσχέρειες, κυρίως, λόγω των τεράστιων αποστάσεων. Δεν διακρίνονται όλοι για την προθυμία τους και για το πνεύμα συνεργασίας. Η έλλειψη ειδίκευσης συνιστά μια επιπλέον δυσκολία. Ίσως είναι σκόπιμο, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες της ΚΑΚ και το ότι οι εκπαιδευτικοί μας δε γνωρίζουν ρωσικά, να παρατείνεται η απόσπαση των εκπαιδευτικών πέραν της πενταετίας, όταν υπάρχουν θετικές εισηγήσεις του Γραφείου, των Διπλωματικών Αρχών, αλλά και των ελληνικών κοινοτήτων (Έκθεση του συντονιστικού Γραφείου Μαριούπολης Ουκρανίας για το σχολικό έτος 2006-07).

5.3. Διδακτικά βιβλία

Τα διδακτικά βιβλία που διδάσκονται στους μαθητές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον Παρευξείνιο Χώρο ποικίλουν από χώρα σε χώρα, χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής από την ελληνική πολιτεία, αλλά και από τη χώρα υποδοχής. Ανάλογα με το μωσαϊκό του μαθητικού δυναμικού και τις δυνατότητες επιλογής βιβλίων που έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό, προτιμώνται σειρές βιβλίων και δίνονται στους μαθητές. Τα εγχειρίδια γλώσσας και πολιτισμού του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» που διαθέτουν τώρα ορισμένα σχολεία, χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους χωρίς να έχουν την έγκριση των εκπαιδευτικών αρχών της χώρας υποδοχής.

6. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Τουρκία

6.1. Συνθήκη της Λωζάνης 1923

Το νομικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στην Τουρκία, είναι βασισμένο καταρχήν στη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923, που συνήφθη μεταξύ της Βρετανίας, της Γαλλίας, της Ιταλίας, της Ιαπωνίας, της Ελλάδας, της Ρουμανίας, της Σερβο-Κροατο-Σλοβενίας αφενός και της Τουρκίας αφετέρου, ως και μεταξύ των οικείων υπηκόων.

Στο Τμήμα Ά της παραπάνω συνθήκης, στο κεφάλαιο των εδαφικών όρων (άρθρα 40 και 41) δίνεται η δυνατότητα στις μη μουσουλμανικές μειονότητες να ιδρύουν, να διευθύνουν και να εποπτεύουν, με δικούς τους οικονομικούς πόρους, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία (Συνθήκη Λωζάνης, Τμήμα Ά , άρθρο 40) με το δικαίωμα να διδάσκεται ελεύθερα η γλώσσα τους και να τελούνται τα θρησκευτικά τους καθήκοντα.

Επίσης, σε τόπους όπου διαμένει σημαντικός αριθμός υπηκόων μη μουσουλμάνων, υποχρεούται η Τουρκική κυβέρνηση να παρέχει, στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης, οποιαδήποτε ευκολία για τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας, ενώ δεν εμποδίζεται και η υποχρεωτική καθιέρωση της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στα σχολεία αυτά. Ακόμα τα σχολεία όπου φοιτούν μειονοτικοί μαθητές θα επιχορηγούνται οικονομικά από τον τουρκικό κρατικό προϋπολογισμό για την αντιμετώπιση των εξόδων λειτουργίας τους (Συνθήκη Λωζάνης, 1923, Τμήμα Ά , κεφ. 1, άρθρο 41).

6.2. Έκθεση της Βιέννης 1968

Στις 22 Φεβρουαρίου 1968, οι υπουργοί εξωτερικών Ελλάδας και Τουρκίας συμφώνησαν να διορίσει ο καθένας από αυτούς, έναν αντιπρόσωπο, με αποστολή να εξετάσουν τα εκκρεμή διμερή μειονοτικά ζητήματα και έπειτα να προβούν σε προτάσεις επίλυσής τους προς τις κυβερνήσεις τους. Συναντήθηκαν στην Αθήνα, την Άγκυρα και τη Βιέννη, στις 11-24 Μαρτίου, 15-27 Απριλίου και 20-31 Μαΐου 1968 αντίστοιχα και ετοίμασαν τη λεγόμενη έκθεση της Βιέννης, η οποία υποβλήθηκε προς μελέτη στους δύο υπουργούς Εξωτερικών.

Η σοβαρή έλλειψη σχολικών βιβλίων συντεταγμένων με τη μειονοτική γλώσσα πρέπει να αντιμετωπιστεί με την έγκριση των βιβλίων που έχουν προταθεί ή με τη χρήση βιβλίων που είχαν εγκριθεί στο παρελθόν, ενώ στο θέμα του διδακτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολείων που απαλλάχτηκε από τα καθήκοντά του, προτείνεται η αμοιβαία επανένταξή τους (Έκθεση Βιέννης, παρ. 7: 4).

Ακόμη, συμφωνήθηκε η απαγόρευση χρήσης επιγραφών και η οργάνωση δραστηριοτήτων στα μειονοτικά σχολεία, που μπορεί να προσβάλλουν την εθνική συνείδηση των λαών (Έκθεση Βιέννης, παρ.10: 5). Οι γονείς και κηδεμόνες των μειονοτικών μαθητών μπορούν να επικοινωνούν ελεύθερα με τη Διεύθυνση και τους διδάσκοντες στα σχολεία (Έκθεση Βιέννης, παρ. 11: 5).

6.3. Μορφωτικό Πρωτόκολλο 1968

Τις τελικές αποφάσεις πήραν οι δύο υπουργοί εξωτερικών στη συνάντησή τους, στις 27 Ιουνίου 1968 στο Λονδίνο, και ανέθεσαν στην προβλεπόμενη μικτή επιτροπή της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Συμφωνίας της 20ης Απριλίου 1951, την εφαρμογή της συμφωνίας. Η Μικτή Επιτροπή συνήλθε στην Άγκυρα από 21 Οκτωβρίου έως 9 Νοεμβρίου 1968 και στην Αθήνα από 11 έως 20 Δεκεμβρίου 1968. Στο συναφθέν πρωτόκολλο στις 20

Δεκεμβρίου 1968, οι δύο αντιπροσωπείες δηλώνουν ότι οι κυβερνήσεις τους αποδέχονται τις συστάσεις της επιτροπής, οι οποίες τίθενται σε ισχύ από την ημερομηνία υπογραφής του Πρωτοκόλλου.

6.4. Λειτουργία Σχολείων

Τα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης θεωρούνται από τις τουρκικές αρχές ως ιδιωτικά σχολεία, ενώ η άδεια λειτουργίας τους έχει εκδοθεί στο όνομα κάποιου φυσικού προσώπου, που ονομάζεται ιδρυτής. Τα νομικά πρόσωπα (κοινότητες, εφορείες, κλπ) αποκλείονται από τη διοίκηση των σχολείων και φυσικά δεν επιτρέπεται καμία επέμβαση στη διοίκηση και γενικά στη λειτουργία των σχολείων, στο Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις ελληνικές προξενικές αρχές. Πρόκειται για τουρκικά σχολεία, που υπάγονται στην τουρκική διεύθυνση παιδείας και επιθεωρούνται από τις τουρκικές εποπτικές αρχές, με την ιδιοτυπία όμως να διδάσκουν κάποια από τα μαθήματα στη μητρική (ελληνική) γλώσσα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από τις τουρκικές αρχές, μετά από πρόταση του ιδρυτή του κάθε σχολείου. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα υποβάλλεται προς έγκριση και επικυρώνεται από τις αρμόδιες τουρκικές αρχές. Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών διεξάγονται κατά τρόπο αντίστοιχο προς τα υπόλοιπα τουρκικά σχολεία.

6.5. Βιβλία

Συναφές με το ζήτημα του προγράμματος είναι και το ζήτημα των διδακτικών βιβλίων, τα οποία εκδίδονται με μεγάλη ευχέρεια από οποιονδήποτε επιχειρηματία, με την αίρεση της έγκρισής τους από τις τουρκικές αρχές, οι οποίες όμως ελέγχουν το περιεχόμενό τους όχι

από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη, αλλά μόνο από πολιτική, αν δηλαδή περιέχουν τυχόν ενοχλητικές για την τουρκική πολιτική και κυρίαρχη ιδεολογία αναφορές.

Συνέπεια είναι η έκδοση πολλών και ακατάλληλων βιβλίων, γεγονός που επιδεινώνει το πρόβλημα. Στα βιβλία «η γλώσσα μου» της ά τάξης είναι εγκεκριμένο μόνο το β τεύχος, στη β τάξη είναι εγκεκριμένα τα ή και δ . Στην ε΄ τάξη στο ίδιο μάθημα επιτρέπεται μόνο το ή . Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στις υπόλοιπες τάξεις. Τα παιδιά διαθέτουν μεγάλο τετράδιο μεγέθους Α4 στο οποίο καθημερινά επικολλούν φωτοτυπίες που τους διατίθενται.

6.6. Αριθμός μαθητών

Σχολιάζοντας τα στοιχεία του πίνακα μπορεί να διαπιστωθεί η σταδιακή συρρίκνωση του μαθητικού δυναμικού των ομογενειακών σχολείων, τα οποία συγκρατούν το σημερινό αριθμό μαθητών εξαιτίας της φοίτησης αραβόφωνων:

ΙΙ. ΔΗΜΟΤΙΚΑ

Α/Α	ΣΧΟΛΕΙΟ	2008-09	2007-08	2006-07	
1.	Βλάγκας	9 (9)	11 (11)	12 (11)	
2.	Χαλκηδόνος	2	4	3	
3.	Μαρασλείου	6 (6)	10 (10)	9 (9)	
4.	Μεγ.Ρεύματος	3 (3)	3 (3)	5 (4)	
5.	Πριγκήπου	3 (3)	2 (2)	2 (2)	
6.	Ζάππειο	45 (17)	46 (13)	39 (12)	
	Σύνολο μαθητών σχολείων (2)	68 (38)	76 (39)	70 (38)	

7. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Ρωσία

7.1. Εκπαιδευτικές δομές

Η διδασκαλία της ελληνικής εντοπίζεται στις ακόλουθες σχολικές μονάδες, όπως τα δημόσια σχολεία για τα ρωσόπουλα ελληνικής καταγωγής και μη, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η ελληνική διδάσκεται ως μητρική (σχολείο Νο 15, χ.Σαναμέρ) και ως ξένη και τα δημόσια σχολεία (Απογευματινά) Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης (στη Σταυρούπολη και Βλαντικαυκάζ), στα οποία εκτός από την ελληνική γλώσσα διδάσκονται και μαθήματα πολιτισμού όπως, χορός, θέατρο, τραγούδι, καλλιτεχνικά και τα οποία λειτουργούν ως κέντρα ελληνικού πολιτισμού. Υπάρχουν και τα Κυριακάτικα (τμήματα για ενήλικους και ανήλικους) που λειτουργούν υπό την εποπτεία των ελληνικών συλλόγων. Διδάσκονται την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό με στόχο να καλλιεργήσουν την εθνική (μειονοτική) τους γλώσσα, να γνωρίσουν και να διατηρήσουν την ελληνική παράδοση και πολιτισμό καθώς και τα Εκκλησιαστικά σχολεία αλλά και μικρά ΤΕΓ που λειτουργούν υπό την προστασία εκκλησιών.

7.2. Πρόγραμμα σπουδών

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρας, η ελληνική γλώσσα δεν είναι στη λίστα των υποχρεωτικών ξένων γλωσσών, αλλά η Διεύθυνση του σχολείου μπορεί να εντάξει την ελληνική γλώσσα ως πρώτη ξένη γλώσσα ή μητρική ή ως επιλογής. Κίνητρο για τους μαθητές - φοιτητές θα μπορούσε να αποτελέσει το Πιστοποιητικό ελληνομάθειας.

7.3. Διδακτικά εγχειρίδια

Για τη διδασκαλία των ελληνικών χρησιμοποιούνται τα τελευταία δύο χρόνια τα διδακτικά εγχειρίδια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» των ελληνικών Πανεπιστημίων καθώς

και δικές τους εκδόσεις. Ωστόσο, το ΓΣΕ έχει προτείνει τη σύσταση μικτών ομάδων εργασίας για την παραγωγή εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σύμφωνα με τις προδιαγραφές των Εκπαιδευτικών Αρχών της χώρας, ώστε να είναι πιο εύχρηστα και να αφομοιώνεται ευκολότερα από τους μαθητές η γνώση.

7.4. Εκπαιδευτικοί

Οι ντόπιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά και με ενδιαφέρον την ένταξη των ελληνικών στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων. Οι Ρώσοι δάσκαλοι δείχνουν να έχουν ξεπεράσει ως ένα σημείο την αρχική τους δυσπιστία απέναντι στον Έλληνα εκπαιδευτικό. Αφήνουν όμως να διαφανεί ότι τα ΤΕΓ εξαρτώνται άμεσα από την οικονομική ενίσχυση της Ελλάδας.

Οι πρόεδροι των συλλόγων των ελληνικών κοινοτήτων επιμένουν να δοθούν κίνητρα (χρήματα) στους αποφοίτους των Ρωσικών Πανεπιστημίων για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και επικαλούνται το επιχείρημα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τη ρωσική.

7.5. Σχολικές μονάδες-μαθητικός πληθυσμός

Είναι αξιοσημείωτο ότι Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, λειτουργούν σε έντεκα (11) σχολικές μονάδες της Ρωσίας. Το σύνολο για τα τμήματα αυτά είναι σε 53 τμήματα, τα περισσότερα στο Νομό Σταυρούπολης και φοιτούν 779 μαθητές και 381 ομογενείς. Επίσης, μη Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, λειτουργούν δεκαπέντε (15) σχολικές μονάδες της Ρωσίας. Το σύνολο για τα τμήματα αυτά είναι σε 53 τμήματα και αυτά στο Νομό Σταυρούπολης τα περισσότερα και φοιτούν 771 μαθητές και 381 ομογενείς. Ακόμη, Απογευματινά Τμήματα λειτουργούν σε όλα τα άλλα σχολεία της Ρωσίας

που παρατίθενται στον πίνακα, όπου δηλαδή δε λειτουργούν Ενταγμένα και μη Ενταγμένα Τμήματα με σύνολο 42 τμημάτων, 528 μαθητές και 222 ομογενείς.

8. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Ουκρανία

8.1. Εκπαιδευτικές δομές

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας παρέχεται στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, στα ΤΕΓ (Απογευματινά - Κυριακάτικα) των ελληνικών κοινοτήτων και στα Τμήματα Εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Παιδείας που λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο της Μαριούπολης και το ενισχύει το Κέντρο Μελέτης και Ανάπτυξης του Πολιτισμού της Μαύρης Θάλασσας (Ιμαμίδης, 2004, σ. 409).

8.2. Πρόγραμμα σπουδών

Στα Δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα οποία αντιστοιχούν στην ελληνική ΠΕ και ΔΕ, η ελληνική διδάσκεται ως ξένη, εντός και εκτός του κανονικού προγράμματος, 1 - 2 ώρες την εβδομάδα. Στα ΤΕΓ (Κυριακάτικα) των ελληνικών κοινοτήτων τα οποία παρακολουθούν, κυρίως, ομογενείς, ενήλικοι και ανήλικοι, διδάσκονται ελληνική γλώσσα και στοιχεία ελληνικού πολιτισμού 2 - 4 ώρες την εβδομάδα και η φοίτηση είναι προαιρετική. Η λειτουργία των τμημάτων δεν είναι πλήρως διασφαλισμένη και υπόκειται σε διάφορες εξαρτήσεις (το ενδιαφέρον των γονέων, τη δυνατότητα εξεύρεσης διδασκόντων, την οικονομική στήριξη από την Ελλάδα).

8.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Μία νέα διδακτική μέθοδος είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση, που προάγεται από την Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας και από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τους φορείς που εμπλέκονται στη διδασκαλία της ελληνικής, σε χώρες όπως είναι η Ουκρανία, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο κύριος στόχος της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνία στη γλώσσα την οποία μαθαίνει ο σπουδαστής. Επιπλέον, η εκμάθηση της γλώσσας συνδυάζεται με την εκμάθηση και του πολιτισμού που προάγει η γλώσσα που μαθαίνει ο σπουδαστής.

8.4. Διδακτικά εγχειρίδια

Τα εγχειρίδια που τίθενται στη διάθεση των εκπαιδευτικών, επικεντρώνουν την προσοχή τους σε διαλόγους ή ασκήσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα, που συνήθως συνοδεύονται από κασέτες ή CD. Πολλές φορές όμως, στην Ουκρανία, οι σπουδαστές δεν έχουν την αίσθηση ότι μαθαίνουν την ξένη γλώσσα πραγματικά, χρησιμοποιώντας τη διδακτική αυτή μέθοδο. Επίσης, η διδακτική αυτή δεν εγγυάται ότι ο σπουδαστής θα είναι όντως σε θέση να επικοινωνήσει ελεύθερα εφόσον οι ίδιοι βρεθούν σε μια επικοινωνιακή αυθεντική περίσταση (Ποντκοβυρώφ 2004, σ. 12).

8.5. Εκπαιδευτικοί

Στα σχολεία της Οδησσού, διδάσκουν είτε απόφοιτοι του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών, είτε αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, είτε αυτοδίδακτοι.

Οι αυτοδίδακτοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που, κατά πλειοψηφία, καλούνται να παρέχουν διδακτικό έργο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και στους συλλόγους. Τόσο για τους αυτοδίδακτους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους αποφοίτους Τμημάτων (αλλογενείς) τίθενται δύο κύρια προβλήματα επιπέδου ελληνομάθειας και παροχής κινήτρων για της ανάληψη διδακτικού έργου με την εξασφάλιση ενός σταθερού οικονομικού βοηθήματος.

8.6. Μαθητικός πληθυσμός και αναλογίες μαθητών-τμημάτων

Στα Ενταγμένα Τμήματα για τα σχολεία στα οποία λειτουργούν είναι ένα σύνολο 209 τμ. με 3068 μαθητές. Αυτό σημαίνει αναλογία 15 μαθ./τμήμα. Επομένως αυτή η αναλογία μαθητών ανά τμήμα διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες γνώσης. Στα Μη Ενταγμένα, για τα σχολεία στα οποία λειτουργούν, είναι ένα σύνολο 157τμ. με 2100 μαθητές. Αυτό σημαίνει αναλογία 14 μαθ. / τμήμα.

9. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μολδαβία

9.1. Εκπαιδευτικές δομές

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στα ΤΕΓ της ελληνικής κοινότητας στο Κισινάου με ευθύνη του αποσπασμένου εκπαιδευτικού. Διδάσκουν και απόφοιτοι του Πανεπιστημίου. Τα μαθήματα διδάσκονται στο χώρο του Πανεπιστημίου, γιατί η κοινότητα δεν έχει δικό της χώρο (στέκι) και ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης, ενώ αποστέλλεται εκπαιδευτικό υλικό και χορηγούνται υποτροφίες από ελληνικά Πανεπιστήμια και Ιδρύματα (Διμερείς σχέσεις Ελλάδας - Μολδαβίας (www.mfa.gr).

9.2. Πρόγραμμα εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας

Για το σκοπό της σύσφιξης των σχέσεων των Γκαγκαούζων της Δημοκρατίας της Μολδαβίας με τον ελληνισμό διδάσκεται η ελληνική γλώσσα στα πλαίσια του προγράμματος «Ενίσχυση των Σπουδών και των Προγραμμάτων διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στη Δημοκρατία της Μολδαβίας» και κυρίως στην περιοχή της Γκαγκαουζίας, καθώς και η δημιουργία υποδομών για την επέκτασή τους μέσω Ειδικών Τμημάτων σε Τοπικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα».

Η HellenicAid και η Μη Κυβερνητική Οργάνωση (ΜΚΟ) «Οικουμενικότης» συνέβαλαν, καταβάλλοντας ποσοστά των διδάκτρων και χορηγώντας υποτροφίες και υλική συνδρομή (είδη ρουχισμού κ.λπ.) προκειμένου να βοηθηθούν οι οικονομικά ασθενείς φοιτητές και μαθητές.

9.3. Εφαρμογή Προγράμματος- Εκπαιδευτικοί

Το παραπάνω πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας εφαρμόσθηκε στις παρακάτω εκπαιδευτικές δομές της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εξής: Στο κρατικό Πανεπιστήμιο του Κομράτ,όπου από το ακαδημαϊκό έτος 2004- 2005 λειτουργεί «Τμήμα Μολδαβικής (Ρουμανικής) και Ελληνικής Φιλολογίας», στο κρατικό Πανεπιστήμιο του Κομράτ,όπου διδάσκονται από το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 και προαιρετικά μαθήματα «ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού», στο Κρατικό Παιδαγωγικό Κολέγιο «Μιχαήλ Τσακίρ» του Κομράτ, όπου διδάσκεται από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 το κανονικό μάθημα της «Εισαγωγής στην Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμό», στο Δημόσιο 12-τάξειο Λύκειο «ΓκαβριήλΓκαϊνταρτζή» του Κομράτ, όπου ξεκίνησε η διδασκαλία του μαθήματος της «Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού» και στο κρατικό Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο « Ιόν Κρεάνγκα» του Κισσινάου, όπου διδάσκεται το μάθημα της «Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού».

Σε όλα τα τμήματα στη Μολδαβία διδάσκουν, εκτός αυτών που μισθοδοτούνται από το Μολδαβικό κράτος, πέντε εκπαιδευτικοί για είκοσι έξι ώρες.

9.4. Σχολικές μονάδες- μαθητικός πληθυσμός και αναλογίες μαθητών-τμημάτων

Η προσπάθεια διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στη Μολδαβία βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ακόμα. Δεν υπάρχουν ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, αλλά μόνο έξι μη ενταγμένα, από τα οποία στα δύο φοιτούν 20 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στα υπόλοιπα τέσσερα 65 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα δύο απογευματινά τμήματα φοιτούν 23 μαθητές. Από τους μαθητές των μη ενταγμένων τμημάτων κανένας μαθητής δεν είναι ομογενής. Στα μη ενταγμένα τμήματα η αναλογία μαθητών ανά τμήμα είναι από ένας προς δέκα έως ένας προς είκοσι, ενώ στα απογευματινά τμήματα ένας προς δώδεκα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται ευνοϊκές συνθήκες μάθησης.

10. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γεωργία

10.1. Εκπαιδευτικές δομές- Εκπαιδευτικοί

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε 17 σχολεία, εκ των οποίων τα 5 είναι στην πρωτεύουσα. Τα σχολεία αυτά επιβλέπει ο αποσπασμένος από την Ελλάδα εκπαιδευτικός. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται και στα ΤΕΓ των ελληνικών κοινοτήτων από αυτοδίδακτους και πτυχιούχους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

10.2. Σχολικές μονάδες - μαθητικός πληθυσμός και αναλογίες μαθητών-τμημάτων

Πληθώρα ενταγμένων τμημάτων ελληνικής γλώσσας εντοπίζονται στα σχολεία της Γεωργίας, 62 στον αριθμό, όπου φοιτούν 947 μαθητές, οι περισσότεροι από αυτούς στην Τιφλίδα, από τους οποίους ελάχιστοι είναι ομογενείς, σηματοδοτώντας έτσι τη σημασία του ελληνικού πολιτισμού. Τα μη ενταγμένα τμήματα είναι 15 και ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών 174 με συμμετοχή ελάχιστων ομογενών και πάλι. Ο αριθμός των απογευματινών τμημάτων είναι 36 και ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών είναι 437,το νέο όμως στοιχείο που υπάρχει εδώ είναι η παντελής έλλειψη φοίτησης ενηλίκων.

Στα ενταγμένα τμήματα η αναλογία μαθητή ανά τμήμα κυμαίνεται από ένας προς δέκα έως ένας προς είκοσι πέντε, ενώ στα μη ενταγμένα είναι περίπου κατά μέσο όρο ένας προς δέκα. Στα απογευματινά τμήματα των κοινοτήτων και των συλλόγων, που λειτουργούν σε όλες τις περιοχές που υπάρχει ομογένεια, η αναλογία είναι παραπλήσια και κυμαίνεται στο ένας προς δέκα περίπου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να έχουν εύκολη πρόσβαση στη γνώση.

11. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρουμανία

11.1. Φορείς της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτικές δομές

Φορείς της Εκπαίδευσης είναι το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης, το Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού Βουκουρεστίου, οι Ελληνικές Κοινότητες, το Ελληνικό Σχολείο (Σύλλογος Επιχειρηματιών), οι δύο Πανεπιστημιακές έδρες σε Βουκουρέστι και Ιάσιο.

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στα ΤΕΓ των ελληνικών κοινοτήτων κυρίως από αυτοδίδακτους εκπαιδευτικούς ή αποσπασμένους για 4 ώρες την εβδομάδα (Ιζβοάρελε, Βουκουρέστι). Η Ελληνική σαν ξένη γλώσσα διδάσκεται και σε τμήματα ενταγμένα στο ρου-

μανικό σύστημα για παιδιά μη ελληνικής καταγωγής για 2 ώρες την εβδομάδα από ομογενείς ή αποσπασμένους από την Ελλάδα (Βουκουρέστι σχολείο Μπότεφ). Στις πανεπιστημιακές έδρες Βουκουρεστίου και Ιασίου διδάσκεται η ελληνική από αποσπασμένους φιλολόγους και στο Ελληνικό σχολείο Αθηνά, όπου λειτουργούν 2 τμήματα Νηπιαγωγείου και 5 τάξεις Δημοτικού.

11.2. Πρόγραμμα Σπουδών

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ρουμανίας εντός και εκτός κανονικού προγράμματος 4 ώρες την εβδομάδα. Οι μαθητές επιλέγουν εάν η διδασκαλία των ελληνικών θα είναι υποχρεωτική, αφού πρέπει να ζητηθεί από 7 το λιγότερο γονείς ή από την αναγνωρισμένη ελληνική κοινότητα της περιοχής. Το αίτημα διαβιβάζεται στην αρμόδια επιθεώρηση και ειδικά στο τμήμα μητρικών μειονοτικών γλωσσών, η οποία αφού εξετάσει αν είναι όλα σύννομα, είναι υποχρεωμένη να χορηγήσει την απαιτούμενη άδεια. Η νομοθεσία προβλέπει ακόμη και κατάθεση αναλυτικού προγράμματος, διαδικασία όμως που δεν πραγματοποιείται.

11.3. Εκπαιδευτικοί

Την ελληνική γλώσσα διδάσκουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί στους οποίους κάθε χρόνο δίνεται άδεια από τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας.

Τη διδασκαλία μπορεί να την κάνουν είτε ρουμάνοι υπήκοοι ομογενείς που έχουν τα απαραίτητα προσόντα, σύμφωνα με τη ρουμάνικη νομοθεσία, είτε Έλληνες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί των οποίων τα δικαιολογητικά πρέπει να καταθέσει ο φορέας που είναι υπεύθυνος για τα μαθήματα, μαζί με την Πρεσβεία στο ρουμάνικο υπουργείο Παιδείας για να λάβει τη σχετική άδεια.

11.5. Σχολικές μονάδες-μαθητικός πληθυσμός και αναλογίες μαθητών- τμημάτων

Στη Ρουμανία, σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, ο αριθμός των ενταγμένων τμημάτων ελληνικής γλώσσας υπερτερεί σαφώς και των μη ενταγμένων και των απογευματινών τμημάτων. Σαφώς μεγαλύτερος είναι και ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών αντίστοιχα, ενώ στα απογευματινά τμήματα έντονο είναι το ενδιαφέρον φοίτησης από ενήλικες που στην πλειοψηφία τους είναι ομογενείς. Ισχυρή είναι και η πλειοψηφία των ομογενών μαθητών στα ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας. Η αναλογία μαθητή ανά τμήμα σε όλα τα τμήματα είναι 1 προς 6 έως 8, αριθμός που καθιστά πολύ πρόσφορες τις συνθήκες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας .

12. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αρμενία

12.1. Φορείς της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτικές δομές- Εκπαιδευτικοί

Με οικονομική ενίσχυση της Ελληνικής Πρεσβείας παραδίδονται μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο Ερεβάν, στο Στεπαναβάν, στα χωριά Κογές και Γιαγτάν, στο Τσαρεντσαβάν, στο Ραζντάν, στο Αλαβερντί, στο Γκιουμρί και στο Βαναντζόρ. Στις περιοχές αυτές υπάρχει έντονο το ομογενειακό στοιχείο. Καταβάλλεται ωστόσο προσπάθεια και έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό, να πραγματοποιείται εντός αρμενικών σχολείων η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ώστε να καθίσταται πιο εύκολη η συμμετοχή των παιδιών.

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε δημόσια σχολεία ενταγμένα και μη (ως ξένη κατ' επιλογή) καθώς και στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας των Ελληνικών κοινοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοδίδακτοι, ενώ με τη λήξη της ακαδημαϊκής χρονιάς 20072008 αποφοίτησαν οι πρώτοι απόφοιτοι του Γλωσσολογικού Πανεπιστημίου Μπριουσόβ, οι οποίοι θα μπορούν να διδάσκουν την ελληνική γλώσσα.

12.2. Σχολικές μονάδες-μαθητικός πληθυσμός και αναλογίες μαθητών-τμημάτων

Συναντώνται Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, λειτουργούν μόνο στο Σχ. Νο 74 του Ερεβάν, όπου φοιτούν 518 μαθητές σε 18 τμήματα, μη Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας λειτουργούν και πάλι μόνο στο Ερεβάν, σε 7 τμήματα, με 172 μαθητές, από τους οποίους μόνο 3 είναι ομογενείς και Απογευματινά Τμήματα λειτουργούν σε όλα σχεδόν τα σχολεία της Αρμενίας που παρατίθενται στον πίνακα, όπου δηλαδή δε λειτουργούν Ενταγμένα και μη Ενταγμένα Τμήματα με σύνολο 14 τμημάτων, 244 μαθητές και 100 ομογενείς.

Στα Ενταγμένα Τμήματα για το σχολείο στο οποίο λειτουργεί είναι η αναλογία 28 μαθ./τμήμα, στα Μη Ενταγμένα, για τα τρία σχολεία στα οποία λειτουργούν, είναι στο ένα 4τμ. με 112 μαθητές, στο άλλο 2 τμήματα με 45 μαθητές και στο τρίτο 1 τμήμα με 15 μαθητές. Στα Απογευματινά Τμήματα, που λειτουργούν στις εννιά σχολικές μονάδες του πίνακα για τη χώρα της Αρμενίας, υπάρχουν οι εξής αναλογίες: 18/518, 4/112, 6/96, 3/75, 2/37, 2/23, 1/13, 2/.45, 1/15 τμήματα ανά σύνολο μαθητών.

13. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Βουλγαρία

13.1. Φορείς της Εκπαίδευσης

Με βάση τις διατάξεις των άρθρων του βουλγαρικού Συντάγματος, η εκπαίδευση είναι κοινή για όλους τους Βούλγαρους πολίτες. Δεν υπάρχει διαφορετική νομοθεσία, αφού επισήμως δεν υφίστανται εθνικές μειονότητες αναγνωρισμένες από το κράτος.
Μετά από την πτώση του κομμουνισμού άρχισαν να ιδρύονται και πάλι ιδιωτικά σχολεία, ενώ βάσει του Συντάγματος επιτράπηκε «η προετοιμασία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας σε παιδιά που δεν είναι Βούλγαροι».

13.2. Εκπαιδευτικοί

Ελλάδα, απόφοιτοι τοπικών πανεπιστημίων, ντόπιοι αυτοδίδακτοι και πρώην πολιτικοί πρόσφυγες που γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και προσλαμβάνονται από τις ελληνικές κοινότητες (Έκθεση του συντονιστικού Γραφείου Μαριούπολης Ουκρανίας για το σχολικό έτος 2006-07).

13.3. Σχολικές μονάδες-Μαθητικός πληθυσμός

Συναντώνται μη Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, λειτουργούν μόνο στο ΤΜΓ της Σόφιας (για παιδιά Ελλήνων πολιτών) και το ΤΜΓ της Σόφιας (Νηπιαγωγείο), Ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λειτουργούν μόνο στο Λύκειο Άγιος Κύριλλος και Μεθόδιος Φιλιππούπολης και στο Γυμνάσιο Νο 12 της Σόφιας και Απογευματινά Τμήματα λειτουργούν σε όλα τα άλλα σχολεία της Βουλγαρίας.

13.4. Αναλογίες μαθητών-τμημάτων

Στα Ενταγμένα Τμήματα για τα δύο σχολεία στα οποία λειτουργούν, η αναλογία είναι στο ένα 4τμ. με 95 μαθητές και στο άλλο 5 τμήματα με 95 μαθητές, στα Μη Ενταγμένα, για τα δύο σχολεία στα οποία λειτουργούν, είναι στο ένα 7τμ. με 68 μαθητές και στο άλλο 2 τμήματα με 26 μαθητές και στα Απογευματινά Τμήματα, που λειτουργούν στις υπόλοιπες έξι σχολικές μονάδες του πίνακα για τη χώρα της Βουλγαρίας, υπάρχουν οι εξής αναλογίες: 9/75, 2/24, 1/9, 5/70, 3/40, 6/75 τμήματα ανά σύνολο μαθητών.

14. Συμπεράσματα

14.1. Εξέταση οριοθέτησης

Ο Παρευξείνιος Χώρος εμφανίζεται συνολικά ως περιοχή στο διεθνές προσκήνιο μετά το 1992, με την ίδρυση του «Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας Ευξείνου Πόντου», γνωστού ως ΟΣΕΠ, με σκοπούς προαγωγής και επίτευξης της ειρήνης, της ασφάλειας και της σταθερότητας στην περιοχή μέσω της οικονομικής και όχι της πολιτικής συνεργασίας.

14.2. Κυριαρχία της Γλώσσας της χώρας διαμονής

Η κυρίαρχη γλώσσα όμως της χώρας διαμονής διεισδύει σε όλους τους κοινωνικούς χώρους, που είναι το σχολείο, η οικογένεια, οι παροικιακές οργανώσεις, η εκκλησία, οι εργασιακοί τόποι, η γειτονιά και έτσι η ελληνική γλώσσα υποχωρεί, με συνέπεια την περιορισμένη παραγωγή ελληνόγλωσσου λόγου. Το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως επιπρόσθετος φόρος σε βάρος του ελεύθερου χρόνου τους και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα συχνά να διάκεινται αρνητικά απέναντί του. Θεωρούν ότι η κουλτούρα και η γλώσσα της χώρας

προέλευσης δεν συμβάλλουν αποφασιστικά στην κοινωνική και επαγγελματική άνοδό τους, στη χώρα υποδοχής και γι' αυτούς η μητρική γλώσσα είναι «δεύτερης κατηγορίας».

14.3. Συμβολή των Ελληνικών Κοινοτήτων-Απροθυμία Γονέων

Πολύ σημαντική και ουσιαστική μπορεί να είναι η συμβολή των ελληνικών κοινοτήτων στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας, χωρίς όμως να υποκαθιστούν τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας. Δεν μπορεί να δίνεται στις Ομοσπονδίες συλλόγων η αποκλειστική αρμοδιότητα επιλογής σχολείων στα οποία θα ενταχθεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ή η επιλογή των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα τμήματα ελληνικής γλώσσας και να μη λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του Συντονιστικού Γραφείου Εκπαίδευσης.

Ακόμη θα πρέπει να στιγματιστεί η απροθυμία των γονέων να ζητούν με αίτησή τους τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, διαδικασία που εύκολα υλοποιείται και προβλέπεται από τη νομοθεσία της εκπαίδευσης όλων των Παρευξείνιων χωρών υποδοχής, αλλά να ζητείται η δημιουργία τμημάτων προαιρετικής φοίτησης στις ίδιες περιοχές, επειδή επιχορηγείται η λειτουργία τους από την Ελλάδα (την οικονομική διαχείριση την έχουν οι σύλλογοι).

14.4. Προτάσεις που επιφέρουν βελτίωση

Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή ενός ενισχυμένου προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με πέντε ώρες εβδομαδιαία, ενσωματωμένες όμως στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, σε επιλεγμένα σχολεία όπου φοιτούν πολλοί ομογενείς ή σε περιοχές που ζει μεγάλος αριθμός ομογενών. Θα περιοριστεί έτσι η μαθητική διαρροή, αφού το 1/4 έως το 1/3 των ομογενών μαθητών

εγκαταλείπουν την παρακολούθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και θα προσελκύσουν περισσότερους ομογενείς, γιατί σήμερα ο αριθμός των φοιτούντων είναι αρνητικά δυσανάλογος με τον αριθμό αυτών που κατοικούν στην περιοχή. Τα σχολεία αυτά θα εξελιχθούν σε κέντρα καλλιέργειας και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας, θα τροφοδοτούν μετέπειτα τα πανεπιστήμια με φοιτητές ενδυναμώνοντας έτσι την εθνική ταυτότητα των ομογενών.

14.5. Δυσαναλογία της αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης-οικονομικών δαπανών

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από χαμηλή αποτελεσματικότητα, παρά τα υψηλά χρηματικά ποσά που δαπανώνται από το Υπουργείο Παιδείας και τις ανθρώπινες προσπάθειες που καταβάλλονται. Ιδιαίτερα όμως, δεν είναι πετυχημένη η εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων, γιατί η ευθύνη για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας έχει παραχωρηθεί στις κοινότητες, ομοσπονδίες και πανεπιστήμια και δεν υπάρχει συνεργασία με τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές, όπως προβλέπουν οι μορφωτικές συμφωνίες.

14.6. Μεγάλη ζήτηση για εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας

Η μεγάλη ζήτηση που υπάρχει για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις παρευξείνιες περιοχές δεν οφείλεται μόνο στην επιθυμία των ομογενών να μάθουν ελληνικά, στην προδιάθεση πολιτιστικής προσέγγισης με την Ελλάδα λόγω της ιστορικής παράδοσης και των δεσμών που διέπουν τους εκατέρωθεν λαούς (κοινή πολιτιστική κληρονομιά, ιστορικά μνημεία, διαχρονική ελληνική παρουσία), αλλά και εξαιτίας της διαμονής μεγάλου αριθμού πολιτών, αυτών των χωρών, στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Λ.(1989). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Λευκωσία.

Αρβανιτάκη Φ., Παντέλογλου, Λ. (1998). *Άκου να δεις 1.* Αθήνα: Δέλτος.

Αρβανιτάκη Φ., Καραδήμος, Γ., Νέλα Γ. (1998). *Άκου να δεις 2*. Αθήνα: Δέλτος.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching.* Great Britain: Edward Arnold XE.

Γκότοβος, Α.(2002). *Εκπαίδευσηκαιετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ.(2001). *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας*. Ε.ΔΙΑ.ΜΕ: Ρέθυμνο.

Δαμανάκης, Μ.(2004). *Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών*. Ε.ΔΙΑ.ΜΕ: Ρέθυμνο.

Δερβίσης, Σ. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία-Ειδική Διδακτική-Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση-ΕννοιοκεντρικήΑναπλασίαση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μελάς, Δ. (2002). *Ελληνικός Πολιτισμός*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Μήτσης, Ν. (1998α). Εισαγωγή *στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παυλίδης, Α. (2004). *Ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και Μειονοτική εκπαίδευση Θράκης στα μέσα του 20ου αιώνα*. Αθήνα.

Πετράκη, Κ. (2003). *Επιμόρφωση Ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια, το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό προφίλ.* Ε.ΔΙΑ.ΜΕ: Ρέθυμνο.

Σκουλάτου, Β. (1997). Το *μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία.* Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Σκούρτου, Ε. (1997).*Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος

Σκούρτου, Ε. (1997).*Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες.* Αθήνα: Νήσος.

Φλουρής, Γ. (1992). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φωτιάδης, Κ. (1990). *Ο Ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, δικαίωμα στη μνήμη. Κέντρο Ποντιακών Μελετών.* Αθήνα: Ηρόδοτος.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1998). *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική.* Αθήνα.

Χειλάκου, Ε. (2002). *Ο παραγωγικός μηχανισμός στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης Γλώσσας.* Αδημοσίευτη διδ/κή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Hogg, M., TerryD., WhiteK. (1995). *A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity.*AmerikanSociological Association.

Νομοθετικό πλαίσιο

Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-6-1996τ. Α') «Η ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

Ν. 3528/2007 (ΦΕΚ 26/9-2-2007τ. Α') «Κύρωση Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.»

Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α' /17-6-1996), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 2 παρ. 6 του Ν. 2621/1998,(ΦΕΚ 136 /23-6-1998 τ.Α') «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις»

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, Φ821/2443Π/144249/Ζ1/20-11-2009, «Πρόσκληση εκπαιδευτικών για απόσπαση σε σχολικές μονάδες και σε Γραφεία Συντονιστών Εκπαίδευσης του εξωτερικού, Διαπίστωση ξένης γλώσσας των υποψηφίων»

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, Φ.821/3275Π/135464/Ζ1/27-11-2007, «Πλήρωση θέσεων Συντονιστών Εκπαίδευσης εξωτερικού»

Συνθήκη Λωζάνης, 1923, Τμήμα Α', άρθρο 40

Έκθεση Βιέννης, Αθήνα, Άγκυρα και Βιέννη, στις 11-24 Μαρτίου, 15-27 Απριλίου και 20-31 Μαΐου 1968

Μορφωτικό Πρωτόκολλο Αθήνα, 20-12-1968

Ιστοσελίδες διαδικτύου

http://eur-lex.europa.eu

www.mfa.gr/greek/the ministry/ Ιούνιος 2009

www.ypepth.gr /docs/organoikonomsinergeukspontou.doc

www.isocrates.gr, Ειδική Γραμματεία Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικοί, Ειδικό επιμίσθιο

Πρακτικά Συνεδρίων- Εκθέσεις

Κουφάκη-Πρέπη, Ε. (1998). Απόδημος Έλληνας και Εθνική Ταυτότητα. Στο: Μ. Δαμανάκης (Επίμ.), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Πρακτικά Συνεδρίου Πανομογενειακού Ελληνισμού.* Ρέθυμνο: 418-425.

Οικονομίδου, Ε. (2008). Γλωσσικές ιδεολογίες, μετανάστευση και εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Παγκοσμιοποίηση - Μετανάστευση*. Πάτρα: 232-241.

Παπαπέτρου, Σ. (2006). Διαγλωσσική-Διαπολιτισμική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο *(Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνική ως Δεύτερη ξένη γλώσσα),* Πάτρα.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν., Μακράκης, Β. (1998). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον (σε συνεργασία με το Β. Μακράκη). Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό: Πρακτικά του ΠανελλήνιουΠανομογενειακού Συνεδρίου, 26-28 Ιουνίου 1998.* Ρέθυμνο: 227-243

Ιμαμίδης, Ν., Χρίστου, Χ. (2010). Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη γενική και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή Ντανιέτσκ (Μαριούπολη): Περιγραφή και προτάσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ανατολική Ευρώπη, Βαλκάνια, Κεντρική Ευρώπη, Δυτική Ευρώπη. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 16.* Πάτρα: 47-55.

Κουτούζης, Μ. (1998). Μορφές και φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό-Προοπτικές Συντονιστικής Παρέμβασης. Στο Σ.Χ. Πανταζής (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό: Πρακτικά Συνεδρίου Πανομογενειακού Ελληνισμού.* Ρέθυμνο: 207-216.

Παπούλια - Τζελέπη, Π.- Σπινθουράκη, Ι. (2002). Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης /ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές,- Αθήνα. Στο Κ. Πετράκη (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνική ως Δεύτερη ξένη γλώσσα: Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου.* Πάτρα: 47-62.

Χατζηδάκη, Α. (1995). Η διατήρηση της Ελληνικής από Έλληνες μετανάστες. Μιακοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση. Στο: *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.

Σύντομο βιογραφικό

Κωνσταντινίδης Μαρίνος, του Ιωάννη, έγγαμος. Πατέρας δύο κοριτσιών, εκπαιδευτικός του κλάδου δασκάλων. Απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Νομικής Σχολής και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. Διανύει το 30^{ο} έτος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, υπηρέτησε σε όλους τους τύπους δημοτικών σχολείων, δημοσίων και μειονοτικών, 2/θέσια, 3/θέσια, 6/θεσια, 12/θέσια, ως εκπαιδευτικός της τάξης, για 5 έτη ως διευθυντής σχολείου και για 8 έτη ως διευθυντής εκπαίδευσης. Πήρε μέρος σε πληθώρα σεμιναρίων και συνεδρίων σχετικά με την εκπαίδευση ως ακροατής αλλά και ως εισηγητής.

3β. Δια-πολιτισμικές ανταλλαγές και διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στην περιοχή της Bitola

Kristijan Veljanov

Γλωσσολόγος, Μεταπτυχιακό ΠΤΔΕ-ΠΔΜ

sfagis@gmail.com

Abstract

Teaching Greek language 'outside the borders' of Greece, the basic geographic area of Greek native speakers, presents in general the common teaching approaches of a second/foreign language (L2/FL). However, teaching this language in areas of intense historical and cross-cultural influence of the Greek language is an outstanding challenge. Due to the historical coexistence of all the Balkan languages, the case of the aforementioned type is the teaching of the Greek language in the region of Monastir (Bitola) in FYROM. The detection and justification of the parallelism between the two languages, the official language of FYROM and the Greek language, contribute, together with the well-designed teaching, to the optimum effect of this endeavor in this particular region.

Key words: Teaching Greek language, Bitola in FYROM, cross-cultural interchange.

Περίληψη

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εκτός των συνόρων της Ελλάδος, της γεωγραφικής περιοχής των θέσει φυσικών ομιλητών της, παρουσιάζει σε γενικές γραμμές τις συνήθεις δοκιμασίες διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Η διδασκαλία της, όμως, σε περιοχές έντονης ιστορικής, αλλά και συγχρονικής επιρροής της ελληνικής γλώσσαςαποτελεί μια ευχάριστη πρόκληση. Λόγω της ιστορικής συμβίωσης όλων των Βαλκανικών γλωσσών, περίπτωση του προαναφερθέντος είδους αποτελεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην περιοχή του Μοναστηρίου (Bitola)της π.Γ.Δ.Μ. Η ανίχνευση και αιτιολόγηση

των παραλληλισμών μεταξύ των δύο γλωσσών, της επίσημης γλώσσας της π.Γ.Δ.Μ. και της ελληνικής, συνεισφέρουν, μαζί με την εμπεριστατωμένη διδασκαλία, στο βέλτιστο αποτέλεσμα αυτού του εγχειρήματος στην ιδιάζουσα αυτή περιοχή.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας,Bitola)της π.Γ.Δ.Μ., διαπολιτισμικές ανταλλαγές.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εκτός των συνόρων της Ελλάδος, της γεωγραφικής περιοχής των θέσει φυσικών ομιλητών της, παρουσιάζει σε γενικές γραμμές τις συνήθεις δοκιμασίες διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ. Η διδασκαλία της, όμως, σε περιοχές έντονης ιστορικής, αλλά και συγχρονικής επιρροής της ελληνικής γλώσσαςαποτελεί μια ευχάριστη πρόκληση. Λόγω της ιστορικής συμβίωσης όλων των Βαλκανικών γλωσσών, περίπτωση του προαναφερθέντος είδους αποτελεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην περιοχή της Bitolaτης π.Γ.Δ.Μ. Η ανίχνευση και αιτιολόγηση των παραλληλισμών μεταξύ των δύο γλωσσών, της επίσημης γλώσσας της π.Γ.Δ.Μ. και της ελληνικής, συνεισφέρουν, μαζί με την εμπεριστατωμένη διδασκαλία, στο βέλτιστο αποτέλεσμα αυτού του εγχειρήματος στην ιδιάζουσα αυτή περιοχή. Εκμεταλλευόμενοι την υπαγωγή των δύο γλωσσών στην ίδια γλωσσική ένωση, καθώς και τον εντοπισμό των κοινών μορφοσυντακτικών βαλκανισμών, βοηθούμαστε σε μεγάλο βαθμό κατά την διδασκαλία στο μαθητικό κοινό αυτής της περιοχής. Στο πλαίσιο αυτό, από αρνητικό αποτέλεσμα των συνηθειών μιας γλώσσας στην εκμάθηση μιας άλλης, η γλωσσική παρεμβολή κρίνεται σε μεγάλο βαθμό χρήσιμη και, πολλές φορές, επιδιωκόμενη για την διευκόλυνση της αποδοχής των γλωσσικών συνηθειών απαραίτητες για την καλύτερη δυνατή απόδοση της γλώσσας στόχο, σε αυτή την περίπτωση, της ελληνικής. Οφείλουμε, εντούτοις, να λάβουμε υπόψη ότι θα πρέπει να διαχωρίσουμε την ευρέως αποδεκτή γλωσσική παρεμβολή των δίγλωσσων από αυτή των μαθητευομένων μιας ξένης γλώσσας, όπως συμβαίνει στην εν λόγω περίπτωση.

Η ελληνική γλώσσα στην περιοχή της Bitola σε διαχρονικό πλαίσιο

Η περιοχή με την οποία σχετίζεται το παρόν κείμενο είναι η περιοχή του Μοναστηρίου, ή της Bitola. Πρόκειται για μία πόλη που βρίσκεται στο Νοτιο-Δυτικό κομμάτι της π.Γ.Δ.Μ., 15 μόλις χιλιόμετρα από τα σύνορα με την Ελλάδα και 30 περίπου χιλιόμετρα από την πόλη της Φλώρινας. Ιστορικά συνδέεται στενά με αυτό τον χώρο και, λόγω της εγγύτητας, οι γλωσσικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αφενός, και οι στενές οικογενειακές περιπτώσεις συνύπαρξης, αφετέρου, είναι αμέτρητες. Γεγονός ιδιαίτερα εκμεταλλεύσιμο κατά την διδασκαλία της ελληνικής σε αυτή την πόλη.

Αυτό μας οδηγεί αρχικά στο ερώτημα «ποιοι μαθαίνουν την ελληνική στην περιοχή της Bitola;». Η οργανωμένη με τη σημερινή έννοια διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ξεκίνησε σε αυτήν την περιοχή από το 1995, όταν δηλαδή ξεκίνησαν η μεγάλες οικονομικές επενδύσεις στην πόλη από Έλληνες επιχειρηματίες. Για τις ανάγκες, λοιπόν, στελέχωσης των καινούργιων επιχειρήσεων και για την επικοινωνία τους με τις βάσεις των στην Ελλάδα, ήταν αναγκαίο, αρχικά, οι εργαζόμενοι σε διοικητικά πόστα να μάθουν «λίγα» ελληνικά.

Οι πρώτοι δάσκαλοι των ελληνικών ήταν είτε φιλόλογοι κάποιας άλλης γλώσσας που τύγχανε να γνωρίζουν και την ελληνική γλώσσα, είτε κάποιοι οι οποίοι, λόγω της καταγωγής τους, μιλούσαν την ελληνική γλώσσα ως δίγλωσσοι, κυρίως, όμως, χωρίς επάρκεια στο γραπτό λόγο. Το λεξιλόγιο που διδασκόταν σε αυτά τα πρώτα τμήματα, και εκ της φύσεως της ανάγκης για την οποία επραγματοποιείτο η διδασκαλία αυτή, περιοριζόταν στις εμπορικές ανάγκες των μαθητών. Αν και, εκ πρώτης όψεως, αυτά τα πρώτα βήματα

δείχνουν ερασιτεχνικότητα και λίγο έως καθόλου χρηστικότητα, ωστόσο, αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της παρούσας εισήγησης.

Στα μαθήματα αυτών των διδασκαλιών πολλοί εκ των μαθητών εξεπλήττοντο από το λεξιλόγιο της «αγοράς» και του εμπορίου. Άκουγαν πολλές φορές λέξεις ή φράσεις οι οποίες έμοιαζαν ή ήταν οι ίδιας που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους ζωή, βεβαίως σε περιστάσεις επικοινωνίας όπου γινόταν χρήση ως επί το πλείστων ιδιωματισμών. Η αναζήτηση της ρίζας, αρχικά, του κοινού λεξιλογίου μας πηγαίνει κατευθείαν στην περίοδο της Οθωμανοκρατίας, όταν λαοί πολλών σημερινών χωρών της Βαλκανικής, συμπεριλαμβανομένων και των δύο αυτών γειτονικών, υπάγοντο στο ίδιο κράτος. Η εγγύτητα των, τότε, δύο γειτονικών πόλεων της ίδιας χώρας, συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία κοινού «ιδιώματος», αν μπορούμε έτσι να ονομάσουμε το μόρφωμα που χρησημοποιείτο για την καλύτερη συνεννόηση των κατοίκων των δύο πόλεων. Επιπλέον, οι πληθώρα οργανωμένων ελληνικών σχολείων του Μοναστηρίου (ή της Bitola) μεταξύ των πολλών άλλων (ρουμάνικων, γαλλικών, αγγλικών κ.οκ.) σχολείων της πόλης ως κέντρου του ΒιλαετίουΜοναστηρίου, συνέβαλε στην οργανωμένη εκμάθηση της ελληνικής όπου είχαν φοιτήσει πολλοί πρόγονοί μας, μας άφησαν άριστους γνώστες αυτής της γλώσσας. Οι τελευταίοι, εκ των οποίων σχεδόν όλοι τους έχουν αποβιώσει, χρησιμοποιούσαν έντονα την ελληνική γλώσσα σε τέτοιο επίπεδο που τους καθιστούσε δίγλωσσους, με κάθε έννοια του όρου.

Τα τελευταία χρόνια, ο ραγδαία αυξανόμενος ρυθμός ανάπτυξης του όγκου και της ποιότητας ελληνικών επιχειρήσεων, έφερε στο προσκήνιο και την απαίτηση επαρκέστερων χρηστών της ελληνικής που θα ήταν σε θέση να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία και οικονομολογικό, νομικό και άλλων ειδών διοικητικού λεξιλογίου. Αργότερα, σε συνέχεια αυτής της τάσης ανάπτυξης των εμπορικών, αλλά και πολιτιστικών σχέσεων μεταξύ των

δύο χωρών, όλο και περισσότεροι απόφοιτοι λυκείων αποφάσιζαν να σπουδάσουν σε ελληνικά πανεπιστήμια. Το γεγονός αυτό, οδήγησε στην βελτίωση της επικοινωνίας, αλλά και της ποιότητας των εργασιών των ελληνικών επιχειρήσεων στην πόλη.

Δια-πολιτισμικές και διαγλωσσικές ανταλλαγές

Η συνεχής επικοινωνία αυτών, με την πάροδο του χρόνου, συνέβαλε στη δημιουργία μιας γλώσσας κοινής συνεννόησης (commonvernacular) που είχε καθαρά εμπορική χρήση, στα συμφραζόμενα ενός παραδοσιακού είδους εμπορίου, και από εκεί διαδόθηκε και ευρύτερα, ακόμη και στην υπαίθρια αγορά που υφίσταται ως τις μέρες μας. Από αυτές τις περιστάσεις, λοιπόν, το κοινό της παραπάνω παραγράφου αντλούσε και τα ακούσματα μιας «ελληνοφανούς» γλώσσας που θα μπορούσαν να λάβουν τη θέση ισογλώσσων (isogloss) (Bielenstein, 1892 στο Stafecka, 2014) της ελληνικής. Αυτή η πραγματικότητα βοήθησε, στους μαθητές αυτού του παραδείγματος, να δημιουργηθεί από νωρίς η γλωσσική διαίσθηση της ελληνικής.

Στο σημείο αυτό τίθεται το εύλογο ερώτημα «πώς είναι αυτό δυνατόν;». Η απάντηση είναι ιδιαίτερα λογική: ανήκουν και οι δύο γλώσσες στην ίδια γλωσσική ένωση, αυτήν της Βαλκανικής και η τοπική αυτή υπό-γλώσσα σχετίζεται εύκολα με την ελληνική της Φλώρινας. Και επειδή, εκτός από τα φωνητικά και φωνολογικά ισόγλωσσα που προκύπτουν από μια προσπάθεια ανίχνευσης των κοινών στοιχείων, εκείνα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρουν, πριν αφήσουμε πίσω μας τη Διαλεκτολογία, είναι τα μορφολογικά και συντακτικά, από τα οποία θα αντλήσουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε.

Να δούμε, λοιπόν, ένα προς ένα τα στοιχεία εκείνα που μας ενώνουν, επί του παρόντος, γλωσσικά. Αυτή η ενέργεια θα μας βοηθήσει να αναδείξουμε τα κοινά χαρακτηριστικά των

δύο γλωσσών και να τα εκμεταλλευτούμε θετικώς κατά την διδασκαλία της ελληνικής στην εν λόγω περιοχή.

Το φαινόμενο της γλώσσας αποτελείται από δύο όψεις: τη φανερή, η οποία είναι η χρήση της, και την αφηρημένη, η οποία ενυπάρχει στη συνείδηση του κάθε ομιλητή και αποτελείται από τη δομή της. Αυτή η διάκριση είναι στην ουσία το πρώτο μάθημα όσων διδάχτηκαν τη γλωσσολογία και τις αρχές τις από τον Saussure (1916). Είναι η διάκρησης που έκανε σε γλώσσα (langue) και ομιλία (parole). Η γλώσσα είναι το σύστημα σημείων κοινό για όλους τους ομιλητές εγγεγραμμένο στη συνείδησή τους και η μοιλία η χρήση αυτού του συστήματος από κάθε ομιλητή (Χαραλαμπόπουλος& Χατζησαββίδης,1997) . Ο Chomsky (1957) διακρίνει γλωσσική ικανότητα (competence), που είναι η γνώση του ομιλητή περί του συστήματος και γλωσσική πραγμάτωση (performance), η οποία αναφέρεται στη συγκεκριμένη γωσσικήσυμπεριφορά, αποτέλεσμε της χρήσης αυτής της γνώσης. Οι δύο αυτοί ορισμοί του φαινομένου της γλώσσας μας προτρέπουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να σκεφτούμε και από μια άλλη οπτική γωνία την πράξη της διδασκαλίας μιας ΞΓ/Γ2.

Υπάρχει μία ακόμη διάκριση, της γλώσσας αυτή τη φορά, η οποία στέκεται ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη διδασκαλία μιας άλλης γλώσσας, πέραν της μητρικής. Η διάκριση σε προφορική και γραπτή γλώσσα. Ως γνωστόν, η προφορική γλώσσα προϋπάρχει της γραπτής, τόσο στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους, όσο και στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου.

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα, ένα σύνολο από στοιχεία, φωνήματα και μορφήματα. Τα στοιχεία της γλώσσας συνάπτουν μεταξύ τους δύο ειδών σχέσεις αλληλοεξάρτησης, συνταγματικές και παραδειγματικές. Η κατανόηση των παραδειγματικών σχέσεων των λέξεων, στη δική μας περίπτωση, της Γ2/ΞΓ, θα μας είναι πολύ χρήσιμη στη συνέχεια και θα

επιχειρήσουμε να αντικαταστήσουμε της λέξεις/φράσεις της μητρικής με εκείνες της γλώσσας στόχο.

Τα περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών συναντώνται στα πλαίσια της μορφοσυντακτικής ανάλυσης των δύο γλωσσών και ανήκουν στην κατηγορία των μορφοσυντακτικών βαλκανισμών. Στο σημείο αυτό, θεωρώ σκόπιμο να έχουμε υπόψη μας ότι γραμματικότητα δεν σημαίνει απαραίτητα και αποδεκτότητα και αντιστρόφως. Ο τρόπος που προσεγγίζουμε ένα εκφώνημα, μοιραία, συναρτάται με τις προσωπικές μας πεποιθήσεις, τις πολιτισμικές ή θρησκευτικές δοξασίες, τα ταμπού, ποικίλες αντιλήψεις και γενικά με τη συνολική στάση μας απέναντι στον κόσμο που βιώνουμε. Αυτά δεν έχουν να κάνουν με τη γραμματική ή γενικότερα με τη γλώσσα, αλλά με τη μη γλωσσική πραγματικότητα.

Οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας έχουν διαίσθηση ως προς την κατηγορία των λέξεων, δηλαδή της υπαγωγής των ενοτήτων που αποτελούν ενότητες του ίδιου τύπου με άλλες ενότητες. Αυτό συμβαίνει και όταν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας καλούνται να μιλήσουν μια γλώσσα η οποία δεν είναι η μητρική τους, αλλά στο επίπεδο σύνταξης παρουσιάζει τόσα πολλά κοινά κριτήρια ταξινόμησης των λέξεων, ώστε να τους επιτρέπει να κατανέμουν ορθά την κάθε κατηγορία λέξεων χωρίς να υποβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια. Το ίδιο θα συμβεί και στο επίπεδο των φράσεων, αφού λόγω της εγγύτητας των δύο γλωσσών μοιράζονται και τη δομή των φράσεων.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο εύχρηστης εκμετάλλευσης των κοινών στοιχείων είναι οι λεξικοί κανόνες πραγμάτωσης (lexicalrealizationrules). Για παράδειγμα, ακολουθώντας τους λεξικούς κανόνες πραγμάτωσης συγκεκριμένων ρημάτων, μπορούμε να δούμε πώς γίνεται για τα ρήματα αυτά η σύζευξη των θεματικών ρόλων και των κατηγοριών με τις οποίες εκφράζονται. Συνεπώς, αρκεί μόνο η αντικατάσταση των λέξεων για να παραχθεί μια αποδεκτή πρόταση, η οποία συνήθως θα είναι και γραμματική.

Αν αυτό, λοιπόν, τονισθεί από την αρχή της διδασκαλίας αυτής της ΞΓ και πεισθούν πως είναι έτσι, ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας παρακάμπτεται πολύ εύκολα. Αυτό βοηθά σε μεγάλο βαθμό τον διδάσκοντα, ο οποίος μπορεί έτσι να επικεντρωθεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, να αποφύγει τα, πολλές φορές, ανιαρά μαθήματα γραμματικής και να δώσει έμφασή στη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Οι μαθητές θα αισθανθούν την ευχαρίστηση της, σχεδόν, άμεσης επίτευξης της ικανότητας παραγωγής άρτιων προτάσεων και, άρα, άμεσης συνεννόησης με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχο, στην προκειμένη, της ελληνικής. Αυτό άλλωστε είναι και το ζητούμενο σε πρώτο στάδιο.

Αντιπαραθετική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των δυο γλωσσών

1. Το άρθρο – υπάρχει, βεβαίως, και στις δύο γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στη γλώσσα στόχο, το οριστικό άρθρο προτάσσεται του ουσιαστικού ως ξεχωριστή μονάδα, ενώ στη μητρική γλώσσα των ομιλητών, το άρθρο είναι επιτασσόμενο του ουσιαστικού στη θέση κατάληξης. Η χρήση και η αλλαγή θέσης των άρθρων από άποψη σύνταξης, παραμένουν ίδιες. Το δε αόριστο άρθρο, αποτελεί απλώς μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη, τόσο στη χρήση όσο και στη θέση. Η σημαντικότητα αυτής της ομοιότητας είναι ακόμη μεγαλύτερη αν λάβουμε υπόψιν πως υπάρχουν και άλλες Βαλκανικές γλώσσες οι οποίες δεν διατηρούν αυτό το στοιχείο κοινό.

2. Σύμπτωση γενικής και δοτικής πτώσης – συναντάται και στις δύο γλώσσες σε μεγάλο βαθμό. Γνωρίζουμε όλοι πως η ελληνική επισήμως έχει καταργήσει την δοτική πτώση, όπως γνωρίζουμε και ότι τα ουσιαστικά της (σλαβο)μακεδονικής είναι άκλιτα (με ελάχιστες εξαιρέσεις). Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία γλώσσα ακόμα σε πολλά ιδιώματα βρίσκουμε

πολλούς τύπους της δοτικής η οποία ανεξαιρέτως, σχεδόν, συμπίπτει με την γενική, καθώς και στην επίσημη γλώσσα σε κάποια κύρια χρησιμοποιείται και η κλητική όταν χρειάζεται.

3. Περιφραστικός μέλλοντας – και σε αυτήν την περίπτωση ακολουθούμε την κατά λέξη μετάφραση, την εναλλαγή των αντίστοιχων μορίων (**ќе** μετατρέπεται σε **θα** και αντιστρόφως) και ρημάτων.

4. Και στις δύο γλώσσες συναντάμε την απώλεια του απαρεμφάτου

5. Άρση της διάκρισης στάσης-κίνησης (ubi-quo). Από εδώ βοηθούμαστε σε μεγάλο βαθμό στα πρώτα ακόμα στάδια επικοινωνίας με τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.
6. Περιφραστικός σχηματισμός σύγκρισης – είναι ένα κοινό στοιχείο, το οποίο όμως έχει διαφοροποιηθεί σε ελάχιστο βαθμό στην (σλαβο)μακεδονική και έχει μετατεθεί από την αρχική του θέση. Έτσι, το επίρρημα **πιο (πο)** σήμερα αποτελεί μόριο και πρώτο συνθετικό των επιθέτων που συγκρίνονται. Παρά ταύτα, η οφθαλμοφανής ομοιότητα των δύο μορφημάτων, βοηθά στην κατανόηση του σχηματισμού σύγκρισης στην ελληνική γλώσσα.

7. Στη (σλαβο)μακεδονική γλώσσα, ένα από τα πέντε (5) βασικά της χαρακτηριστικά αποτελεί ο διπλασιασμός του άμεσου και έμμεσου αντικειμένου, μέσω των άτονων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών. Με τα δύο αυτά στοιχεία, βοηθούμαστε στη μετατροπή από τη μία γλώσσα στην άλλη φράσεων και προτάσεων, κάνοντας χρήση της επί λέξη μετάφρασης, χωρίς να αλλοιώνουμε το νόημα των λεγομένων. Ακόμη περισσότερο, κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμη η χρήση αυτού του κοινού στοιχείου, διότι μας επιτρέπει από νωρίς στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής να είμαστε σε θέση να εκφέρουμε σωστές προτάσεις.

8. Η χρήση της πρόθεσης **ως (= μέχρι)** με σημασία **«περίπου»** - άλλη μία περίπτωση διευκόλυνσης στη μεταφορά.

9. Αιτιατική της κύριας πρότασης ως υποκείμενο της δευτερεύουσας – τον είδα ότι ήρθε πρώτος

10. «ακόμη δεν μπήκε κι άρχισε να γκρινιάζει»

11. Προτίμηση στην παράταξη

12. Σύνταξη του *μαθαίνω* με δύο αιτιατικές – «τον έμαθα ελληνικά»

13. Σχηματισμός αριθμητικών από το 11 έως το 19 με τη βοήθεια της πρόθεσης **επί** (δώδεκα = два-на-есет)

14. Ασύνδετη ή αλυσιδωτή προστακτική – έλα δες = ела да видиш

15. Σύνταξη διστακτικών και φόβου σημαντικών ρημάτων με το **να μη –** φοβάμαι ότι έφυγε/φοβάμαι να μην έφυγε = се плашам дека замина/се плашам да не замина

16. Ο παρακείμενος σχηματίζεται με το βοηθητικό ρήμα **έχω** και έναν σταθερό (άκλιτο) ρηματικό τύπο (έχω γράψει – имам напишано)

Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο « θα πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στο να κάμει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας και όχι να τους μεταδώσει γνώσεις για τη γλώσσα» (Χαραλαμπόπουλος& Χατζησαββίδης,1997, σ.24). Ορμώμενος από αυτήν την προσέγγιση του καθηγητή μου Χαραλαμπόπουλο, κατά τη διδασκαλία των ελληνικών στα

τυπικά και άτυπα κέντρα εκμάθησης των ελληνικών της πόλης μου κατά τα τελευταία 9 ολόκληρα χρόνια, προσπαθώ συνεχώς να ανιχνεύσω τα κοινά στοιχεία των δύο γειτονικών γλωσσών και να τα ενσωματώσω στην «διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας».

Αντί επιλόγου

Εκμεταλλευόμενοι την υπαγωγή των δύο γλωσσών στην ίδια γλωσσική ένωση, καθώς και τον εντοπισμό των κοινών μορφοσυντακτικών βαλκανισμών, βοηθούμαστε σε μεγάλο βαθμό κατά την διδασκαλία στο μαθητικό κοινό αυτής της περιοχής. Στο πλαίσιο αυτό, από αρνητικό αποτέλεσμα των συνηθειών μιας γλώσσας στην εκμάθηση μιας άλλης, η γλωσσική παρεμβολή κρίνεται σε μεγάλο βαθμό χρήσιμη και, πολλές φορές, επιδιωκόμενη για την διευκόλυνση της αποδοχής των γλωσσικών συνηθειών απαραίτητες για την καλύτερη δυνατή απόδοση της γλώσσας στόχο, σε αυτή την περίπτωση, της ελληνικής. Οφείλουμε, εντούτοις, να λάβουμε υπόψη ότι θα πρέπει να διαχωρίσουμε την ευρέως αποδεκτή γλωσσική παρεμβολή των δίγλωσσων από αυτή των μαθητευομένων μιας ξένης γλώσσας, όπως συμβαίνει στην εν λόγω περίπτωση. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως, όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της ελληνικής στο Μοναστήρι (στην Bitola), πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και η χρήση από φυσικούς ομιλητές του Βλάχικου ιδιώματος, έντονα επηρεασμένο από την ελληνική γλώσσα. Μέσω αυτού, εισχωρεί η ελληνική γλώσσα στις γλωσσικές συνήθειες των κατοίκων της περιοχής, αφού οι περισσότεροι από αυτούς προέρχονται από τα περίχωρα της πόλης, κοινότητες με έντονο το ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο, ιστορικά συνδεδεμένες με τη χρήση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Paris: The Hague: Mouton.

Saussure, F. [1916] (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.

Stafecka, A. (2014) Baltic and Finnic linguistic relations reflected in geolinguistic studies of the Baltic languages. *ESUKA – JEFUL*, 5(2), 117–137.

Χαραλαμπόπουλος, Α. &Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Kristijan Veljanov** είναι Γλωσσολόγος του ΑΠΘ και κάτοχος Μεταπτυχιακού του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

4. Νεότερη Ελληνική και γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας: προσλήψεις της ετερότητας και γλωσσικός σχεδιασμός

Παναγιώτης Γ. Κριμπάς

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

pkrimpas@bscc.duth.gr

Abstract

The influence of Modern Greek -in the sense of medieval and contemporary Greek language (Krimpas, 2007, pp. 20-25)- on the Balkan languages has already been highlighted since the first half of the 20th century (Sandfeld, 1930, pp. 175, 178, 213), as well as in later studies (Andriotis&Kourmoulis, 1968; Krimpas, 2007). This article attempts to examine the use of language elements of Modern Greek origin in the South Slavic languages of former Yugoslavia as factors of perception and promotion of linguistic -and hence also national-identity of the individual Slavic-speaking nations emerging from the dissolution of former Yugoslavia, namely Serbs, Croats, Slovenes, Bosnians, Montenegrins and Macedonian Slavs. Starting with a presentation of the relationship between national identity and language planning, the paper continues with a brief, historical linguistic overview of the Western Balkan area and proceeds to highlight the most typical trends observed in Croatian, Serbian, Montenegrin, Bosnian and Macedonian Slavic (Slovene features virtually no modern Greek influence). It then examines the language policy pursued in the individual countries that have designated one of those languages or language varieties as their official language (Kordić, 2004, pp. 39-40), which constitutes a typical case of multicentric language standardization (Brozović, 1992, p. 350) whatever the name assigned to each of the above languages or language varieties (Kordić, 2009, pp. 96–100) and attempts to show that, at least in Neoshtokavian language communities, otherness and identity are perceived and expressed to a considerable extent along the lines of various language elements of Modern Greek origin, which are identifiably scattered in almost the entire area of former Yugoslavia to degrees that vary across region and language community.

Key-words: Balkan languages, language planning, diversity, Serbo-Croatian, identity

Περίληψη

Η επίδραση της νεότερης ελληνικής γλώσσας –υπό την έννοια της μεσαιωνικής και νέας ελληνικής γλώσσας (Κριμπάς, 2007, σσ. 20–25)– στις βαλκανικές γλώσσες έχει επισημανθεί ήδη από το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα (Sandfeld, 1930, σσ. 175, 178, 213), αλλά και σε μεταγενέστερες μελέτες (Andriotis&Kourmoulis, 1968· Κριμπάς, 2007). Το παρόν άρθρο επιχειρεί να εξετάσει τη χρήση γλωσσικών στοιχείων νεότερης ελληνικής προέλευσης στις νοτιοσλαβικές γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας ως συστατικών της πρόσληψης και διατράνωσης της γλωσσικής και, συνακόλουθα, εθνικής ταυτότητας των επιμέρους σλαβόφωνων εθνών που αναδύθηκαν από τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας, τ.έ. Σέρβων, Κροατών, Σλοβένων, Βοσνίων, Μαυροβουνίων και Σλαβομακεδόνων. Η παρουσίαση του υλικού αρχίζει με την παρουσίαση της σχέσης μεταξύ εθνικής ταυτότητας και γλωσσικού σχεδιασμού, συνεχίζει με μια σύντομη ιστορικογλωσσολογική επισκόπηση του χώρου της δυτικής Βαλκανικής Χερσονήσου και προχωρεί στην επισήμανση των πλέον χαρακτηριστικών τάσεων που απαντούν στην Κροατική, τη Σερβική, τη Μαυροβουνιακή, τη Βοσνιακή και τη Σλαβομακεδονική (η Σλοβενική ουσιαστικά δεν εμφανίζει νεότερη ελληνική επίδραση). Κατόπιν, εξετάζει τη γλωσσική πολιτική που ακολουθείται στα επιμέρους κράτη που έχουν ορίσει ως επίσημη γλώσσα τους μία από τις ανωτέρω γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες (Kordić, 2004, σσ. 39–40), με τις τελευταίες να αποτελούν τυπική περίπτωση πολυκεντρικής γλωσσικής τυποποίησης (Brozović, 1992, σ. 350) όποιο όνομα και αν τους αποδίδεται (Kordić, 2009, σσ. 96–100), και επιχειρεί να δείξει ότι η ετερότητα και η ταυτότητα, τουλάχιστον στις νεοστοκαβικές γλωσσικές κοινότητες, προσλαμβάνεται και διατυπώνεται, σε σημαντικό βαθμό, πάνω στον άξονα αρκετών γλωσσικών στοιχείων νεότερης ελληνικής προέλευσης τα οποία εντοπίζονται διάσπαρτα σε ολόκληρο σχεδόν το χώρο της πρώην Γιουγκοσλαβίας, σε διάφορους βαθμούς ανά περιοχή και γλωσσική κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Βαλκανικές γλώσσες, γλωσσικός σχεδιασμός, ετερότητα, Σερβοκροατική, ταυτότητα

1. Εθνική ταυτότητα και γλωσσικός σχεδιασμός

1.1. Όταν, για διάφορους λόγους, διασπάται ένα πολυεθνοτικό κράτος, κάθε νέα κρατική οντότητα που προκύπτει από την εν λόγω διάσπαση αναζητεί, κατά κανόνα, να διατρανώσει

τη διαφορετική της εθνική ταυτότητα, με ποικίλους τρόπους και σε ποικίλους βαθμούς. Έτσι, μπορεί να δίνει έμφαση σε γλωσσικές, σε θρησκευτικές/δογματικές, σε κοινωνικοπολιτισμικές ή άλλες διαφορές, οι οποίες, κατά τη διάρκεια της προηγηθείσας, ενιαίας κρατικής οντότητας, είτε δεν υπήρχαν, είτε – όταν υπήρχαν – υποτιμούνταν, είτε συσκοτίζονταν με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο για καιρό αρκετό ώστε να δημιουργήσουν αποσχιστικό (άλλως αποχωριστικό) εθνικισμό (separatistnationalism)· ο τελευταίος θα μπορούσε να οριστεί, μέσω παράφρασης του ορισμού του Shils (1956, σσ. 100–101) για τον λαϊκισμό, ως μια ιδεολογία μνησικακίας (resentment) κατά του πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού καθεστώτος που είχε επιβληθεί από τη μακροχρόνια κυριαρχία μιας εθνότητας, η οποία θεωρείται ότι είχε το μονοπώλιο της εξουσίας, της ιδιοκτησίας και του πολιτισμού –και, συνακόλουθα, κατά της συγκεκριμένης εθνότητας. Τέτοια αισθήματα μνησικακίας μπορούν να οδηγήσουν, με κατάλληλους εσωτερικούς και/ή εξωτερικούς χειρισμούς, στην ανάδυση μιας ή περισσότερων νέων κρατικών ή υποκρατικών οντοτήτων (sub-stateentities) και στην ανάδειξη της εκάστοτε εθνότητας σε έθνος-κράτος με διακριτή *εθνική* πλέον – και όχι απλώς *εθνοτική* – ταυτότητα.

1.2. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όταν δηλαδή γεννάται, αναβιώνει ή αυξάνεται ο εθνικισμός στους κόλπους ενός συνόλου ανθρώπων που αυτοπροσδιορίζονται και/ή ετεροπροσδιορίζονται ως ενιαία οντότητα – και πάντως ως οντότητα διαφορετική από μία ή περισσότερες άλλες που διαβιούν ή διαβιούσαν στο ίδιο κράτος, μία από τις σχετικές συνέπειες ή επιδιώξεις είναι συχνά η διάσπαση μιας γλώσσας που μέχρι πρότινος λογιζόταν ενιαία και εθεωρείτο η γλώσσα της προηγούμενης, ενιαίας οντότητας. Αυτή η διάσπαση επιτυγχάνεται ή ενισχύεται μέσα από πρακτικές που, όπως αναφέρει η Deumert (2000, σ. 384), πρώτος ο Haugen, τη δεκαετία του 1950, χαρακτήρισε γλωσσικό σχεδιασμό (languageplanning)· τελικός στόχος του γλωσσικού σχεδιασμού είναι η καλλιέργεια συγκεκριμένης γλωσσικής ταυτότητας η οποία να οικοδομείται επί πραγματικών ή

φανταστικών ιστορικών, θρησκευτικών, κοινωνικών και εν γένει πολιτισμικών αρχών και αξιώσεων της αναδυόμενης ή αναδυθείσας εθνότητας –που ενίοτε κυριαρχεί και αυτή πλέον επί άλλων μειονοτικών εθνοτήτων, εντός της εκάστοτε κρατικής ή υποκρατικής οντότητας που προκύπτει από τη διάσπαση. Ο γλωσσικός σχεδιασμός, που κυμαίνεται από «πρόταση μιας νέας λέξης μέχρι μια νέα γλώσσα» (Haugen, 1987: 627), επιχειρεί «να επηρεάσει τη συμπεριφορά άλλων σχετικά με την κατάκτηση, τη δομή ή τη λειτουργική κατανομή των γλωσσικών τους κωδίκων» (Cooper, 1989, σ. 45).

1.3. Ο γλωσσικός σχεδιασμός μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, ατομικά ή σε διάφορους συνδυασμούς, με βασικότερες μορφές τις εξής τρεις, σύμφωνα με το υπόδειγμα του Cooper (1989, σσ. 29–34): α) τον σχεδιασμό γλωσσικού κύρους (status planning), ο οποίος, μέσω της κατανομής ή ανακατανομής μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας σε λειτουργικές περιοχές εντός δεδομένης κοινωνίας, αποσκοπεί στη μεταβολή του κύρους που έχει μια γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία εντός δεδομένης κοινότητας (Coulmas, 1985, σ. 80)· τέτοια υπήρξε π.χ. η περίπτωση της καθιέρωσης, το 1976, της Δημοτικής (στην πραγματικότητα μιας μικτής γλωσσικής ποικιλίας, η οποία σήμερα αποκαλείται συνήθως «Νεοελληνική Κοινή» ή «Πρότυπη Νέα Ελληνική») στην ελληνική εκπαίδευση έναντι της Καθαρεύουσας· β) τον σχεδιασμό γλωσσικής ύλης ή σχεδιασμό σώματος (corpusplanning), που συνίσταται στην τυποποίηση, τη διεύρυνση ή τη με οποιονδήποτε τρόπο μεταβολή του λεξιλογίου, της γραμματικής και της ορθογραφίας δεδομένης γλώσσας (Coulmas, 1985, σ. 80· Greber, 2013, σ. 17), όπως π.χ. στην περίπτωση της ορθογραφικής μεταρρύθμισης της Γερμανικής το 1996· και γ) το σχεδιασμό γλωσσικής κατάκτησης (acquisitionplanning), που συνίσταται στην υποβοήθηση του λειτουργικού και/ή του δομικού σχεδιασμού μέσω της εκπαίδευσης, εκ μέρους εθνικών, κρατικών ή τοπικών κυβερνητικών θεσμών, με στόχο τη διάδοση μιας γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας (Cooper, 1989, σ. 33), όπως π.χ. στην περίπτωση της απαίτησης γνώσης της Ουαλικής για να εργαστεί κανείς ως δάσκαλος στην Ουαλία, παρότι η

Ουαλική ομιλείται από ποσοστό μικρότερο του 20% του συνολικού πληθυσμού της Ουαλίας.Κατά κανόνα αυτές οι μορφές γλωσσικού σχεδιασμού απαντούν διαδοχικά σε σχέση με δεδομένη γλωσσική κοινότητα, υπό την έννοια ότι, σε πρώτο στάδιο, επιχειρείται η αύξηση ή μείωση του κύρους δεδομένης γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας· κατόπιν, σε δεύτερο στάδιο, προωθείται η τυποποίηση και προβολή των χαρακτηριστικών που δηλώνουν το αυξημένο ή μειωμένο κύρος της εν λόγω γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας· και, τέλος, σε τρίτο στάδιο, η συγκεκριμένη γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία προωθείται θεσμικά. Όλες αυτές οι εκφάνσεις γλωσσικού σχεδιασμού εφαρμόστηκαν στις νότιες σλαβικές γλώσσες, κυρίως όσες προέκυψαν από την εγκατάλειψη της άλλοτε αποκαλούμενης «Σερβοκροατικής» λόγω διάλυσης της πρώην Γιουγκοσλαβίας, αλλά και της Σλαβομακεδονικής η οποία υπήρξε αντικείμενο γλωσσικού σχεδιασμού ήδη από το 1944, την εποχή του Βασιλείου της Γιουγκοσλαβίας ενώ, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, διαφορετικές υπήρξαν οι συνθήκες και ανάγκες γλωσσικού σχεδιασμού στην περίπτωση της Σλοβενικής.

2. Πολιτική και σλαβικές γλώσσες της πρώην Γιουγκοσλαβίας

2.1. Ο χώρος που κάλυπτε η πρώην Γιουγκοσλαβία ήταν ανέκαθεν πολύγλωσσος. Οι επικρατέστερες γλώσσες της περιοχής ήταν η Σερβοκροατική, η Σλοβενική και η Σλαβομακεδονική. Η άλλοτε αποκαλούμενη «σερβοκροατική» ή «κροατοσερβική» (Bugarski, 2015, σ. 11) γλώσσα (*српскохрватскијезик/srpskohrvatskijezik*ή *хрватскосрпскијезик/hrvatskosrpskijezik*) – σήμερα αποκαλούμενη Σερβική (*српскијезик/srpskijezik*), Κροατική (*hrvatskijezik*), Βοσνιακή (*bosanskijezik*) ή Μαυροβουνιακή (*crnogorskijezik/црногорскијезик*), ανάλογα με το κράτος στο οποίο ομιλείται – ανήκει, μαζί με τη Σλοβενική (*slovenskijezik*ή *slovenščina*), στη δυτική υποομάδα της νοτιοσλαβικής

ομάδας του σλαβικού υποκλάδου του βαλτοσλαβικού κλάδου της ινδοευρωπαϊκής (ΙΕ) γλωσσικής οικογένειας. Διακρίνεται σε δύο βασικά ιδιώματα, το ανατολικό ή Σερβικό και το δυτικό ή Κροατικό, των οποίων ενδιάμεσες μορφές μπορεί κανείς να εντοπίσει σε όλη την έκταση που καλύπτουν η Σερβία, η Κροατία, το Μαυροβουνίο και η Βοσνία & Ερζεγοβίνη. Η γλώσσα της ΠΓΔΜ, γνωστή ως Σλαβομακεδονική (*македонски јазик*, ονομασία προβληματική για γλωσσολογικούς, ιστορικούς και πολιτικούς λόγους), ανήκει στην ανατολική υποομάδα της νοτιοσλαβικής ομάδας του σλαβικού υποκλάδου του βαλτοσλαβικού κλάδου της ινδοευρωπαϊκής (ΙΕ) γλωσσικής οικογένειας, μαζί με τη Βουλγαρική και την Πομακική.

2.2. Μετά τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας τη δεκαετία του 1990, καθένα από τα κράτη που προέκυψαν και ομιλούσαν τη «Σερβοκροατική» χαρακτηρίζει πλέον τη γλωσσική ποικιλία του με βάση την κρατική επωνυμία του, εγκαταλείποντας τον ανωτέρω όρο. Τα πρώτα από τα άλλοτε σερβοκροατόφωνα κράτη που διατράνωσαν τη διακριτή πλέον γλωσσική τους ταυτότητα υπήρξαν η Κροατία και η Σερβία, ακολουθούμενα από τη Βοσνία-Ερζεγοβίνη και, λίγα χρόνια αργότερα, από το Μαυροβούνιο. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο – και ανεξάρτητα από τις σχετικές απόψεις γλωσσολόγων και λοιπών ειδικών της γλώσσας – αναδύθηκαν οι προαναφερθείσες γλωσσικές επωνυμίες «Σερβική, Κροατική, Βοσνιακή ή Μαυροβουνιακή», ανάλογες με την επωνυμία του κράτους στο οποίο ομιλείται η εκάστοτε ποικιλία. Πάντως, αν κρίνει κανείς από τη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος «Σερβοκροατική (σερβ./μαυροβ. *српскохрватски*,κροατ./βοσν. *srpskohrvatski*)» ήταν ακόμα σε χρήση για περισσότερο από μία δεκαετία μετά τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας[1], ενώ σήμερα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ο εθνικά/κρατικά ουδέτερος, καθαρά γλωσσολογικός όρος «Νεοστοκαβική (σερβ./μαυροβ.

[1]Βλ. ενδ. Kordić (2004).

новоштокавски/novoštokavski,κροατ./βοσν.*novoštokavski*)» (Okuka, 2008, σ. 412· Tadić, Brozović-Rončević&Kapetanović, 2012, σ. 12), ο οποίος, παρά κάποιες αντίθετες απόψεις (Kordić, 2001, σσ. 239–240), φαίνεται ιδιαίτερα εύστοχος, καθώς βασίζεται στο ότι όλες οι σύγχρονες πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες του συνεχούς που άλλοτε ονομαζόταν «Σερβοκροατική» χρησιμοποιούν ερωτηματική αντωνυμία που αρχίζει από *št-* (σερβ./μαυροβ. *шта/šta*, κροατ./βοσν. *što*) για να δηλώσουν το ελληνικό *τι*. Αυτό το γεγονός έχει σημασία διότι, σύμφωνα με τη νοτιοσλαβική διαλεκτολογία, μία από τις βασικότερες ισογλώσσους για τη διάκριση μεταξύ των δυτικών νοτιοσλαβικών γλωσσικών ποικιλιών που αποκαλούνταν «Σερβοκροατική» αποτελεί το αν η ερωτηματική αντωνυμία που αντιστοιχεί στο ελλ. *τι* αρχίζει από *št-*, *č-* ή *k-*. Με αφετηρία αυτό το χαρακτηριστικό, οι πρώτες καλούνται «στοκαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *штокавскиštokavski*)», οι δεύτερες «τσακαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *чакавскичakavski*)», και οι τελευταίες «καϊκαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *кајкавскикajkavski*)» (Browne, 2002, σσ. 307, 382–385· Browne&Alt, 2004, σσ. 9–10, 98–100)[2]. Άλλωστε, σύμφωνα με μια αξιοπρόσεκτη θεώρηση – με την οποία συντάσσομαι – η Σερβική, η Κροατική, η Βοσνιακή και η Μαυροβουνιακή αποτελούν απλώς διαφορετικά τυποποιημένες εκδοχές μιας και της αυτής «πολυκεντρικής» γλώσσας (Brozović, 1992, σ. 350· Kordić, 2004, σσ. 39–41· Kordić, 2009, σσ. 96–100) ενώ, όπως έχει επισημανθεί (Bugarski, 2015, σ. 13), «η Σερβοκροατική επ' ουδενί είναι τόσο νεκρή, όσο υποστηρίζεται συχνά».

---

[2] Μια άλλη ισόγλωσσος και συνακόλουθη διάκριση είναι εκείνη που βασίζεται στην απόδοση του πρωτοσλαβικού *jat'* στις επιμέρους δυτικές νοτιοσλαβικές γλωσσικές ποικιλίες. Συγκεκριμένα, εκείνες που το αποδίδουν ως /e/ χαρακτηρίζονται «εκαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *екавски/ekavski*)», εκείνες που το αποδίδουν ως /je/ ή /ije/ (ανάλογα με τη θέση) χαρακτηρίζονται «ιγεκαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *ијекавски/ijekavski*)» και εκείνες που το αποδίδουν ως /i/ χαρακτηρίζονται «ικαβικές (<σερβ./κροατ./βοσν./μαυροβ. *икавски/ikavski*)» (Browne, 2002, σσ. 308–310, 385–386· Browne&Alt, 2004, σσ. 9–10· Kordić, 2004, σσ. 31–38).

2.3. Παραμένει, ωστόσο, το γεγονός ότι, στην περιοχή της πρώην Γιουγκοσλαβίας, οι γλωσσικές διαφορές – ιδίως εκείνες μεταξύ των νεοστοκαβικών γλωσσικών ποικιλιών, μεταξύ των οποίων υπήρχαν και οι ποιοτικά μικρότερες και ποσοτικά λιγότερες διαφορές – διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην οικοδόμηση ταυτοτήτων/ετεροτήτων, ενώ ελάχιστα ενδιαφέρονται οι ομιλητές των οικείων γλωσσικών ποικιλιών για το γεγονός ότι όλες αυτές οι ποικιλίες (εξακολουθούν, προς το παρόν, να) συνιστούν πρακτικά μία γλώσσα με διαφορές συγκρίσιμες με εκείνες που εντοπίζονται μεταξύ βρετανικής και αμερικανικής Αγγλικής, μεταξύ ιβηρικής και νοτιοαμερικανικής Ισπανικής ή Πορτογαλικής – και οπωσδήποτε πολύ λιγότερες από εκείνες που εντοπίζονται π.χ. μεταξύ των ομιλούμενων εκδοχών της Αραβικής στα διάφορα αραβικά κράτη. Όπως έχει επισημάνει ο EgonFekete:

> Στην περιοχή μας, οι πολιτικές μέριμνες υπερβαίνουν όλα τα άλλα και, λόγω αυτού, καθένας πρέπει να έχει το δικό του έθνος, τη δική του θρησκεία και γλώσσα, το δικό του αλφάβητο. Και αυτό δεν είναι καλό» (Fekete, στο Cvetković&Vežić, 2009).

Αυτή η σχεδόν απόλυτη πολιτικοποίηση των γλωσσικών ζητημάτων στα κράτη που αναδύθηκαν από τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας επισημαίνεται και από την Greber (2013, σσ. 5–6):

> Στην πρώην Γιουγκοσλαβία, φαινομενικά ασήμαντες γλωσσικές επιλογές – ποια λέξη θα χρησιμοποιηθεί, αν θα χρησιμοποιηθεί απαρέμφατο ή πρόταση με το da – δεν ήταν χωρίς συνέπειες, και οι τελευταίες επρόκειτο να γίνουν ιδιαίτερα εμφανείς. Η [...] πρότυπη Σερβοκροατική έθεσε τελικά σε έντονη επιφυλακή τους ομιλητές της σχετικά με το ζήτημα τίνος την [γλωσσική] ποικιλία χρησιμοποιούσαν, και αντικατόπτριζε ευρύτερες ανησυχίες για την κατανομή εξουσίας και πόρων στη Γιουγκοσλαβία.

Η ίδια συγγραφέας (Greber, 2013, σσ. 4–5) επισημαίνει, πάντως, ότι ο εθνικισμός που καλλιεργείται στην εκπαίδευση αποτελεί συχνά αιτία για τον πολιτικό χρωματισμό τέτοιων γλωσσικών διαφορών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι:

> Συχνά, οι αλλαγές κατεύθυνσης ενός έθνους και η εννοιολογική σύλληψη της εθνικής ταυτότητας εμφανίζονται σε άλλες σφαίρες, όπως η εκπαίδευση, προτού εκβάλουν στην πολιτική. Ο Pavasović (2006), για παράδειγμα, έδειξε ότι ο αυξημένος εθνικισμός στη Σερβία εμφανίστηκε στα σχολικά εγχειρίδια πριν την άνοδο του Σλόμπονταν Μιλόσεβιτς στην εξουσία, και όχι ως αποτέλεσμά της. Αν κατανοήσουμε τις πολιτισμικές και γλωσσικές ταυτότητες και πρακτικές, καθώς και τις πολιτικές αξίες που εκπροσωπούνται και μεταβιβάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούμε να προβλέψουμε καλύτερα την μελλοντική κατεύθυνση ενός έθνους.

Ακριβώς αυτή η επιφυλακή των ομιλητών σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία που (θα έπρεπε να) ομιλούν οδήγησε στην ανάδυση κάποιων – αρχικά *de facto* και στη συνέχεια τυποποιημένων – τάσεων γλωσσικής συμπεριφοράς ως προς το διαθέσιμο, συνολικό νεοστοκαβικό γλωσσικό υλικό (: γλωσσικές επιλογές), οι οποίες εξετάζονται στις επόμενες ενότητες της παρούσας συμβολής.

3. Τάσεις και γλωσσικός σχεδιασμός στις νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες

3.1. Τις γενικότερες τάσεις που επικρατούν στις νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες περιγράφει εύστοχα ο Bugarski (2015, σ. 23), παραβλέποντας εντούτοις, κατά τη γνώμη μου, το γεγονός ότι, τουλάχιστον τα πολιτισμικά κίνητρα εμπεριέχονται – ακόμη και ανεπίγνωστα – σε κάθε πολιτική απόφαση, συμπεριλαμβανομένων όσων αφορούν τη

γλώσσα, ιδίως σε περιοχές με έντονα εθνικιστικά χαρακτηριστικά όπως αυτές της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

> Σε έντονη αντίθεση [ενν. προς τη Σερβική], οι άλλες τρεις διάδοχοι της Σερβοκροατικής έχουν πράγματι υποστεί μέτρα γλωσσικής μηχανίκευσης [languageengineering][3], με κίνητρα πολιτικά και όχι γλωσσικά ή πολιτισμικά, συχνά μάλιστα τεχνητά, σχεδιασμένα να τις απομακρύνουν μεταξύ τους και ιδίως από τη Σερβική, ούτως ώστε να επιβεβαιώσουν τη διακριτή τους ταυτότητα και, εκ των υστέρων, να δικαιολογήσουν τις νέες επίσημες εθνικές τους ονομασίες.

Η Σερβική, πράγματι, έχει υποστεί το μικρότερο βαθμό γλωσσικής μηχανίκευσης, αλλά όχι και μηδενικό όπως υπονοεί ο ανωτέρω μελετητής, πράγμα που θα φανεί στη συνέχεια. Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι τα στοιχεία που προβάλλει η εκάστοτε πρότυπη νεοστοκαβική γλωσσική ποικιλία ως εμβλήματα που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες εντοπίζονται σε περισσότερα γλωσσικά επίπεδα. Τις τάσεις που επικράτησαν και/ή προωθούνται στο λεξιλογικό και στο γραφηματικό επίπεδο όσον αφορά τις γλωσσικές ποικιλίες των Σέρβων, των Κροατών και των Βοσνίων περιγράφουν αδρά οι Cvetković&Vežić (2009) ως εξής:

> Οι Κροάτες έπλασαν τελείως καινούργιες λέξεις, οι Βόσνιοι διάνθισαν το λόγο τους με τουρκικούς όρους και φράσεις, και οι Σέρβοι σε ολόκληρη την περιοχή παραμένουν αφοσιωμένοι στη χρήση του κυριλλικού αλφαβήτου αντί της λατινικής γραφής.

---

[3] Πρόκειται για νεότερο όρο, συνώνυμο με τον όρο «γλωσσικός σχεδιασμός (languageplanning)», αν και λιγότερο εύχρηστο από τον τελευταίο.

Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς δεν αναφέρονται στη γλωσσική ποικιλία των Μαυροβουνίων, προφανώς λόγω του γεγονότος ότι, με κυριότερες εξαιρέσεις την προτίμηση για το λατινικό αλφάβητο (με συνεπίσημο, πάντως, το κυριλλικό), για το φωνηεντικό σύμπλεγμα *-(i)je-* αντί του απλού *-e-*, καθώς και για κάποιες διαλεκτικές λέξεις που αναβίωσαν ή τυποποιήθηκαν (π.χ. *oriz*= ρύζι, *đe*= πού, όπου), η Μαυροβουνιακή στην ουσία ταυτίζεται με την (πρότυπη) Σερβική περισσότερο από όλες τις άλλες νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες, παρά τις συνεχείς διαμάχες για την ακριβή ταυτότητά της (Melnytska, 2015). Όπως παρατηρεί ο Bugarski (2015, σ. 23) σε σχέση με τη γενικότερη τάση της εκεί προωθούμενης γλωσσικής ποικιλίας: «το Μαυροβούνιο στράφηκε στην ιστορία, τις διαλέκτους και τη λαογραφία του». Επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ των γλωσσικών επιλογών των Σέρβων και των Κροατών στο λεξιλογικό επίπεδο σε σχέση ειδικά με το γλωσσικό δανεισμό, ο Rice (2010, σ. 40) περιγράφει την κατάσταση ως εξής:

> Αντί να συζητεί για το πώς θα γράφει και θα ομιλεί, ο εν γένει πληθυσμός της Σερβίας φαίνεται ικανοποιημένος με το να συνεχίζει τις καθιερωμένες πρακτικές. Κατά συνέπεια, σε έντονη αντίθεση με τις τάσεις στην Κροατία, η Σερβία αγκαλιάζει εύκολα ξένες επιδράσεις στην γλώσσα της. Ο λόγος για τον οποίο η Σερβία αποδέχεται ξένες λέξεις ανάγεται στην πρώιμη ανάπτυξη της γλώσσας. Ενώ η κροατική γλωσσική κοινότητα είχε πάντα ως κέντρο της το Ζάγκρεμπ, το κέντρο της σερβικής γλωσσικής κοινότητας μετατοπιζόταν μεταξύ ΝόβιΣαντ και Βελιγραδίου. Επίσης, αγροτικές περιοχές της Σερβίας και της Βοσνίας επηρέασαν σε ποικίλους βαθμούς την πρότυπη Σερβική από τις πρώτες προσπάθειες του Σέρβου VukKaradžić να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του απλού Σέρβου ως πρότυπο για τη γραμματειακή γλώσσα.

3.2. Συνοπτικά, οι κύριες διαφορές μεταξύ των πρότυπων (ή προωθούμενων ως πρότυπων) νεοστοκαβικών γλωσσικών ποικιλιών είναι, ουσιαστικά, οι ακόλουθες:

3.2.1. Στο γραφηματικό επίπεδο: η Κροατική και η Βοσνιακή χρησιμοποιούν αποκλειστικά το λατινικό αλφάβητο, ενώ η Σερβική και η Μαυροβουνιακή χρησιμοποιούν στην πράξη και τα δύο αλφάβητα: στη Σερβία το κυριλλικό αποτελεί το μόνο αλφάβητο σε επίσημη χρήση βάσει του άρθρου 10 του Συντάγματος της Σερβικής Δημοκρατίας του 2006[4], αλλά χρησιμοποιείται ευρύτατα και το λατινικό (Browne, 2002, σ. 308· Клајн, 2008, σ. 175), ενώ στο Μαυροβούνιο το λατινικό αλφάβητο είναι, όπως προαναφέρθηκε, συνεπίσημο με το κυριλλικό (Glušica, 2009: 26) βάσει του άρθρου 13 του Συντάγματος της Δημοκρατίας του Μαυροβουνίου του 2007[5], πλέον όμως φαίνεται να προτιμάται το λατινικό[6].

3.2.2. Στο φωνολογικό/φωνοτακτικό επίπεδο (αναφέρονται μόνο όσες διαφορές εμφανίζουν μια κάποια κανονικότητα): α) η Κροατική, η Μαυροβουνιακή και η Βοσνιακή χρησιμοποιούν, σε διάφορα περιβάλλοντα όπου αρχικά υπήρχε το πρωτοσλαβικό φώνημα /æ/ (που αναπαριστάτο, στην Παλαιά Εκκλησιαστική Σλαβονική, με το γράφημα Ѣ/ѣ, το γνωστό *jat'*), τις ακολουθίες *-je*(-) και *-ije*(-) (π.χ. *ljeto*= καλοκαίρι·*dijete*= παιδί) εκεί όπου η Σερβική χρησιμοποιεί απλό *-e*(-) (*лемо/leto, деме/dete*)[7]· β) σε ορισμένες λέξεις η Σερβική και η Μαυροβουνιακή συχνά αποβάλλουν τα τελικά *-r* και *-l* μετά από *-e-* και *-o-*, αντίστοιχα

---

[4] «У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћириличко писмо. Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава».

[5] «SlužbenijezikuCrnojGorijecrnogorskijezik. Ćirilično i latinično pismo su ravnopravni. U službenoj upotrebi su i srpski, bosanski, albański i hrvatski jezik».

[6] Καθ' όλη τη διάρκεια της βραχύχρονης Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γιουγκοσλαβίας (1992–2006), η οποία περιλάμβανε τη Σερβία και το Μαυροβούνιο, το κυριλλικό αλφάβητο ήταν στο Μαυροβούνιο σε ευρύτερη χρήση συγκριτικά με το λατινικό, γεγονός που αποτυπώνεται και στη βιβλιογραφία της εποχής, βλ. π.χ. Browne (2002, σ. 308), Browne&Alt (2004, σ. 10) κ.ά. Σήμερα, ωστόσο, οι υποστηρικτές της ύπαρξης αυτοτελούς μαυροβουνιακής γλώσσας προτιμούν το λατινικό αλφάβητο (Melnytska, 2015, σ. 63), ως ένα ακόμα εμβληματικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί, κατά κάποιον τρόπο, τη Μαυροβουνιακή από τη Σερβική.

[7] Βλ. υποσημείωση 2 του παρόντος. Ασφαλώς, πολλές σερβικές διάλεκτοι εντός και εκτός Σερβίας είναι ιγεκαβικές, τ.έ. εμφανίζουν *-je*(-)/*-ije*(-) δηλαδή στη θέση του *-e*(-). Τέτοιες διάλεκτοι ακούγονται ακόμα π.χ. σε παραδοσιακά σερβικά τραγούδια.

(π.χ. *вече/veče* = απόγευμα·*јуче/juče* = χθες·*такође/takođe* = επίσης· *со/so* = αλάτι· *во/vo*= βόδι), το αρχικό *h*- πριν από -*r* + *CC* (π.χ. *рђа/rđa*= σκουριά·*рвач/rvač*= παλαιστής) και το αρχικό *k*- και *t*- πριν από -*ć*- και -*k*- αντίστοιχα (π.χ. *ко/ko*= ποιος-α-ο· *ћерка/ćerka*= κόρη), ενώ η Κροατική και η Βοσνιακή τα διατηρούν (*večer*,*jučer*,*također*, *sol*, *vol*, *hrđa*, *hrvač, kćiћkćerka*,*tko*)· γ) σε ελληνικής αρχής διεθνισμούς (internationalisms) η Σερβική και η Μαυροβουνιακή εναρμονίζονται ενίοτε με τη νεότερη ελληνική[8] προφορά, διατηρώντας φαινόμενα όπως, ενδεικτικά, η τριβόμενη (αντί κλειστή) προφορά των *β* (βητακισμός), *φ*, *χ*, ο βητακισμός των *αυ*, *ευ*, ο ιωτακισμός των *η*, *οι* ή η ουρανικοποίηση των ραχιαίων (dorsal) συμφώνων πριν από πρόσθιο φωνήεν (Vlajić-Popović, 2015, σσ. 158–159) (π.χ.*хлор/hlor* = χλώριο· *хор/hor*= χορωδία·*Европа/Evropa*= Ευρώπη· *Варвара/Varvara* = Βαρβάρα), ενώ η Κροατική τείνει – λόγω μεσολάβησης της Λατινικής ή άλλων γλωσσών επηρεασμένων από τη Λατινική – προς την αρχαιοελληνική (αττική) προφορά (*kor*, *klor*, *Europa*, *Barbara*), η δε Βοσνιακή επιτρέπει συχνά και τις δύο εκδοχές· δ) η Σερβική και η Μαυροβουνιακή τρέπουν το δυτικό νοτιοσλαβικόμεσοφωνηεντικό -*h*- σε -*v*- σε ορισμένα φωνητικά περιβάλλοντα (π.χ. *кувар/kuvar* = μάγειρας·*уво/uvo*= αφτί), ενώ η Κροατική και η Βοσνιακή το διατηρούν (*kuhar, uho*).

3.2.3. Στο λεξιλογικό επίπεδο: α) η Κροατική χρησιμοποιεί κατά κανόνα σλαβικές λέξεις (Browne, 2002, σ. 377) (π.χ. *tisuća*= χίλια, χιλιάδα· *zračnaluka* = αεροδρόμιο· *kolovoz*= Αύγουστος), εκεί όπου η Σερβική (Rice, 2010, σ. 40) και η Μαυροβουνιακή χρησιμοποιούν δάνειες λέξεις νεότερης ελληνικής ή άλλης προέλευσης, καθώς και διεθνισμούς

[8] Σε όλο το παρόν κείμενο, όπου χρησιμοποιώ τον όρο «νεότερη Ελληνική» και τα οικεία επίθετα, αναφέρομαι στη μεσαιωνική και νέα Ελληνική, είτε διαζευκτικά είτε από κοινού (Κριμπάς, 2007, σσ. 20–25), έχοντας πάντως υπόψη μου ότι το ζήτημα της αφετηρίας του νέου Ελληνισμού (άρα και της γλώσσας του) δεν θα πρέπει να θεωρείται λυμένο (Βακαλόπουλος, 1992, σσ. 44–45).

(*хиљада/hiljada*, *аеродром/aerodrom, август/avgust*)[9]· β) όσο για τη Βοσνιακή, ευνοεί την αναβίωση (Friedman, 2012, σ. 119) και χρήση δάνειων λέξεων τουρκικής προέλευσης (συχνά αραβικής ή περσικής αρχής), ακόμα και όταν διαθέτει αντίστοιχη ή άλλως κατάλληλη σλαβική λέξη (π.χ. *sevdah* = μελαγχολία, αλλά και έρωτας· αντί *ljubav*), αποδίδει δε στα εν λόγω τουρκικά δάνεια ιδιαίτερη έμφαση ως εμβληματικό στοιχείο του λεξιλογίου της (Jahić, 1999, σσ. 28–31· Friedman, 2005, σ. 35 και 2012, σσ. 119–120· Radić, 2015, σσ. 144–145· Nomachi, 2015, σ. 48)[10], ενώ η Σερβική, η Κροατική και η Μαυροβουνιακή εμφανίζουν κυμαινόμενους βαθμούς ανοχής προς τα τουρκικά δάνεια – με τη Σερβική να τα ανέχεται περισσότερο (Radić, 2015, σ. 137) αλλά να τους αποδίδει συχνά αρνητικούς συνειρμούς (Радић, 2001, σ. 189), τη Μαυροβουνιακή να τα ανέχεται λιγότερο και την Κροατική να τα ανέχεται πολύ λιγότερο (Friedman, 2005, σ. 35· Radić, 2015, σ. 144).

3.2.4. Στο μορφολογικό επίπεδο: α) η Σερβική και η Μαυροβουνιακή χρησιμοποιούν συχνά τα μορφήματα *-is-* και *-ov-* (π.χ. *фотографисати/fotografisati* = φωτογραφίζω·*функционисати/funkcionisati* = λειτουργώ·*организовати/organizovati*= οργανώνω) για την παραγωγή δάνειων ρημάτων εκεί όπου η Κροατική και η Βοσνιακή χρησιμοποιούν το μόρφημα *-ir-* (π.χ. *fotografirati, funkcionirati, organizirati*) (Browne, 2002, σ. 379)· β) όσον αφορά το σχηματισμό της παρελθοντικής ενεργητικής μετοχής ρημάτων με

---

[9] Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η σύγχρονη Σερβική (συνακόλουθα και η Μαυροβουνιακή) δεν έχει, στο παρελθόν, υποστεί γλωσσική αποκάθαρση σε κάποιο βαθμό – τουλάχιστον όσον αφορά ποικίλα τουρκικά δάνεια (Bugarski, 2015, σ. 14· Nomachi, 2015, σ. 49). Πάντως, ειδικά στην περίπτωση των νεοστοκαβικών γλωσσικών ποικιλιών, η παρατήρηση των Sussex&Cubberley (2006, σ. 9) ότι οι σλαβικές γλώσσες/γλωσσικές ποικιλίες των οποίων οι ομιλητές δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, «εκδηλώνουν συχνά προτίμηση για γηγενές ή δυτικό λεξιλόγιο» ισχύει μόνο ως προς το γηγενές, τ.έ. σλαβικό, λεξιλόγιο –και μάλιστα μόνο στην Κροατική· αντίθετα, η Σερβική και η Βοσνιακή χρησιμοποιούν πολλούς ξενισμούς (η πρώτη νεοελληνισμούς, γαλλισμούς και διεθνισμούς, η δεύτερη τουρκισμούς, συχνά αραβικής ή περσικής προέλευσης).

[10] Αξιοπρόσεκτο είναι σχετικά το γεγονός ότι οι αναφορές του 19ου αι. διίστανται ως προς την προθυμία των Βοσνίων να χρησιμοποιούν τουρκικά δάνεια, πβ. λ.χ. Mažuranić (1842, σ. 52) και Kukuljević Sakcinski (1858, σ. 114), πράγμα που ίσως υπονοεί διακυμάνσεις στη χρήση τέτοιων δανείων, πιθανώς υπό την επίδραση των εκάστοτε ιστορικών περιστάσεων.

θεματικό *-e-* (σερβ.) ή *-je-/-ije-* (κροατ./βοσν./μαυροβ.) (π.χ. *умети/umeti*ή *umjeti*= ξέρω [να], μπορώ [να]), στη Σερβική αυτή λήγει σε *-ео/-ела//-eo/-ela*(π.χ. *умео/-ела/umeo/-ela*), ενώ στην Κροατική, τη Βοσνιακή και τη Μαυροβουνιακή σε *-io/-jela/-uo/-jela*(*umio/-jela/умио/-jela*)· γ) όσον αφορά το σχηματισμό του μέλλοντα, η Κροατική τον σχηματίζει κανονικά με συντετμημένο, εγκλιτικό τύπο του βοηθητικού ρήματος *htjeti*(= θέλω) και το απαρέμφατο του οικείου ρήματος, ενώ η Σερβική, η Μαυροβουνιακή και η Βοσνιακή, αν και χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εγκλιτικό βοηθητικό ρήμα (σερβ. *хмему/hteti*, μαυροβ. *htjeti/xmjemu*), ευνοούν τη χρήση της βαλκανικής υποτακτικής αντί του απαρεμφάτου (Browne&Alt, 2004, σσ. 44–45) όταν το βοηθητικό προηγείται του κυρίου ρήματος, στο πλαίσιο του φαινομένου που περιγράφεται στην αμέσως επόμενη παράγραφο· δ) όταν στο μέλλοντα το προαναφερθέν εγκλιτικό βοηθητικό ρήμα ακολουθεί το απαρέμφατο, η Σερβική και η Μαυροβουνιακή αποβάλλουν το *-m/-t* του απαρεμφάτου (π.χ.*дођиħу/doćićи* = θα έρθω), συγχωνεύοντας ενίοτε τις δύο λέξεις σε μία (*дођиħу/doćićи*), ενώ η Κροατική και η Βοσνιακή το διατηρούν, γράφουν δε πάντοτε χωριστά τις δύο λέξεις (*doćitćи*)· ε) πολλοί ελληνικής ή λατινικής αρχής διεθνισμοί είναι θηλυκού γένους στη Σερβική, τη Μαυροβουνιακή και τη Βοσνιακή (π.χ.*планета/planeta* = πλανήτης, *територија/teritorija* = επικράτεια, έδαφος) ενώ αρσενικού γένους στην Κροατική (*planet, teritorij*), υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου κάποιοι διεθνισμοί είναι αρσενικού γένους στη Σερβική και τη Μαυροβουνιακή (π.χ. *секунд/sekund* = δευτερόλεπτο) ενώ θηλυκού γένους στην Κροατική και τη Βοσνιακή (*sekunda*).

3.2.5. Στο συντακτικό επίπεδο: α) η Σερβική, η Μαυροβουνιακή και η Βοσνιακή ευνοούν τη χρήση της βαλκανικής υποτακτικής, άλλως υποταγμένης βουλητικής πρότασης, δηλαδή παρεμφατικής δομής (finiteconstruction) που αποτελείται από το σύνδεσμο *да/da*και το

ρήμα στο οικείο πρόσωπο και χρόνο[11], με χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις την ταυτοπροσωπία (π.χ. *Ivanželidapije*= Ο Ίβαν θέλει να πιει) και αιτιακές δομές (kausaleKonstruktionen) όπως εκείνες που αποτελούνται από το *dati*(= δίνω), την πρόταση που εισάγεται με το *da* ως αντικείμενο του *dati* και μια δοτική του προσώπου που ενεργεί την πράξη η οποία δηλώνεται στην εν λόγω πρόταση (π.χ. *Даомијеđапијем/Daomijedapijem*= Μου έδωσε να πιω), ενώ η Κροατική, στις ίδιες περιπτώσεις, ευνοεί τη χρήση του απαρεμφάτου[12] (Browne&Alt, 2004, σ. 74· Alanović, 2015, σσ. 130–131) (*Daomijepiti*· *Ivanželipiti*), αν και σε αμφότερες απαντά ενίοτε η χρήση τόσο της βαλκανικής υποτακτικής όσο και του απαρεμφάτου στα αντίστοιχα περιβάλλοντα (Nomachi, 2015, σ. 36)· β) σε προτάσεις που δεν εισάγονται με ερωτηματική λέξη, η Σερβική, η Μαυροβουνιακή και η Βοσνιακή εισάγουν την ευθεία ερώτηση με το σύνθετο ερωτηματικό μόριο *Дали/Dali* στην αρχή της πρότασης, ενώ η Κροατική με το απλό ερωτηματικό μόριο *li* μετά τον όρο της πρότασης τον οποίο αφορά η ερώτηση (Browne&Alt, 2004, σ. 64) (τ.έ. όπως η Βουλγαρική)· γ) η Σερβική χρησιμοποιεί το ρήμα *требати/trebati*ως απρόσωπο (μόνο στο ή ενικό: *треба/treba*) όταν έχει τη σημασία «πρέπει» (ως προσωπικό σημαίνει «χρειάζομαι»), ενώ η Κροατική και η Βοσνιακή το χρησιμοποιούν ως προσωπικό και με τις δύο σημασίες (τ.έ. *trebam*= χρειάζομαι/εγώ πρέπει, *trebaš* = χρειάζσεσαι/εσύ πρέπει κ.λπ.).

4. Τάσεις και γλωσσικός σχεδιασμός στις μη νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες

---

[11] Αυτή η περιφραστική δομή αποκαλείται, από κάποιους μελετητές, «βαλκανική υποτακτική», έτσι π.χ. οι Hill&MišeskaTomić (2009, σ. 200), ή και απλώς «υποτακτική (subjunctive)», έτσι π.χ. ο Nomachi (2015, σ. 36), παρότι δεν πρόκειται ουσιαστικά για μορφολογική έγκλιση, σε αντίθεση π.χ. με την υποτακτική των ρομανικών γλωσσών. «Υποτακτική», επομένως, αποκαλείται υπό μια καθαρά λειτουργιστική (functionalist), και όχι ιστορική-μορφολογική, θεώρηση.

[12] Σε όλες τις ανατολικές και δυτικές σλαβικές γλώσσες, καθώς και στη Σλοβενική, η χρήση απαρεμφάτου σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η μοναδική διαθέσιμη επιλογή. Συνεπώς η χρήση «υποτακτικής» είναι μεταγενέστερο φαινόμενο που, όπως θα καταστεί σαφές στη συνέχεια (βλ. ενότητα 5), υπάρχουν σοβαρά στοιχεία ότι αποτελεί προϊόν γλωσσικής επαφής.

4.1. Με τον όρο «μη νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες» αναφέρομαι στη Σλοβενική και τη Σλαβομακεδονική – και όχι στις τσακαβικές και καϊκαβικές (μη τυποποιημένες, περιφερειακές) διαλέκτους της Κροατικής. Συγκεκριμένα:

4.2. Οι ομιλητές της Σλοβενικής συμμετείχαν από καθόλου έως ελάχιστα στα γλωσσικά ζητήματα που απασχολούν τους ομιλητές νεοστοκαβικών γλωσσικών ποικιλιών, μεταξύ άλλων διότι η Σλοβενική, αν και επίσης δυτική νοτιοσλαβική όπως η Σερβική, η Κροατική, η Βοσνιακή και η Μαυροβουνιακή, διαφέρει σαφέστατα από τις τελευταίες ως προς πολυάριθμα λεξιλογικά, μορφολογικά, συντακτικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά και, γενικά, δεν είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό αλληλοκατανοητή με αυτές ώστε να μετέχει στη σχετική συζήτηση περί γλωσσικής και εθνικής ταυτότητας και/ή ετερότητας που τείνει (ακόμα τουλάχιστον) να χρωματίζει τις γλωσσικές επιλογές στις επιμέρους νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες· ασφαλώς, η Σλοβενική έχει τα δικά της ζητήματα τυποποίησης, καθώς εμφανίζει μια αρκετά διασπασμένη εικόνα στην πραγματική της χρήση (Priestly, 2002, σσ. 388–389, 446–449). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η Σλοβενική έχει δική της πορεία είναι και το γεγονός ότι δεν ανήκει στη βαλκανική ζώνη γλωσσικής επαφής (*Balkansprachbund*) και, καθώς οι ομιλητές της ουδέποτε κατακτήθηκαν από τους Ανατολικορωμαίους («Βυζαντινούς») ή τους Οθωμανούς, ουδέποτε έθεσε και το δίλημμα με ποιον μείζονα κυρίαρχο πολιτισμό να συμπορευθεί, μιας και ανέκαθεν ήταν συνδεδεμένη με τη Δύση· θα επανέλθω σε αυτό το ζήτημα στην επόμενη ενότητα (υπ' αριθ. 5).

4.3. Όσον αφορά τους Σλαβομακεδόνες, οι οποίοι είναι και οι μοναδικοί στην περιοχή της πρώην Γιουγκοσλαβίας που ομιλούν ανατολική (και όχι δυτική) νοτιοσλαβική ποικιλία, η κύρια μέριμνά τους ήταν, μεταξύ άλλων, να διαφοροποιηθούν όχι μόνο από τους Σέρβους αλλά, ακόμα περισσότερο, και από τους – πρακτικά ομόγλωσσούς τους – Βουλγάρους, καθώς

αμφότεροι διεκδικούσαν κατά καιρούς τους Σλαβομακεδόνες ως τμήμα του δικού τους έθνους, επικαλούμενοι διάφορα, γλωσσικά κυρίως, επιχειρήματα, τα οποία βάσιζαν σε ευνοϊκές για τον καθένα τους ερμηνείες. Η Greber (2013, σσ. 45–46), περιγράφοντας αυτή την κατάσταση, αναφέρει ότι:

> Οι Βούλγαροι και οι Σέρβοι αναστοχάζονταν τις γλωσσικές διαφορές σε μια προσπάθεια να αποδείξουν ότι η γλώσσα που ομιλείτο από τους Σλαβομακεδόνες ήταν διάλεκτος των δικών τους [ενν. γλωσσών]. Δεδομένου ότι πολλές ισόγλωσσοι που διαχώριζαν τη σερβική από τη βουλγαρική γλώσσα εκτείνονταν σε ολόκληρη τη σλαβομακεδονική επικράτεια, ήταν απλώς ζήτημα επιλογής το ποιες ισόγλωσσοι θα θεωρούνταν καθοριστικές και ποιες όχι. Στην πραγματικότητα, «το ότι τα γλωσσικά σύνορα δεν γίνονταν ακόμη αντιληπτά με σύγχρονους όρους μπορεί να καταστεί εμφανές από το γεγονός ότι μόνο το 1822 ο Vuk [Karadžić, ένας από τους κωδικοποιητές της Σερβοκροατικής] θεώρησε αναγκαίο να υποστηρίξει ότι η Βουλγαρική δεν ήταν διάλεκτος της Σερβικής [...]. Μεμονωμένες λέξεις μπορούσαν ακόμη και να καταστούν βασικοί γλωσσικοί δείκτες: Ο Slijepčevićπροέβαλε ποικίλους ισχυρισμούς ότι οι Σλαβομακεδόνες είναι Σέρβοι, επειδή χρησιμοποιούν τον όρο «Bugarin» (με χρήση της σερβικής αντανάκλασης της ακολουθίας TъlT) και όχι «Bŭlgarin», όπως οι Βούλγαροι [...]. (Η κεντρική σλαβομακεδονική αντανάκλαση της ακολουθίας TъlT είναι TolT, η οποία θα έδινε *Bolgarin· το «Bugarin» είναι η αντανάκλαση των διαλέκτων του Βορρά και των Σκοπίων).

Θα πρέπει, βεβαίως, να τονιστεί σχετικά με τα παραπάνω ότι παραδίδονται και πολλοί άλλοι τύποι από διάφορα σλαβομακεδονικά ιδιώματα της Ελλάδας (Шклифов&Шклифова, 2003, σσ. 28–36, 172), μεταξύ των οποίων και ο τύπος «balgàrtzki» από την περιοχή της Καστοριάς, ο οποίος εμφανίζει την ακολουθία TalT, διατηρεί δηλαδή το επίμαχο /l/· αλλά

και πέρα από τις όποιες φωνολογικές εκτιμήσεις, το γεγονός και μόνο ότι οι Σλαβομακεδόνεςαυταποκαλούνταν παραδοσιακά «Bugarin», δηλαδή «Βούλγαροι», υπονοεί πολλά, τα δε όρια μεταξύ Σλαβομακεδόνων και Βουλγάρων εμφανίζονται ενίοτε ιστορικώς ασαφή (Day, East &Thomas, 2002, σ. 94). Άλλωστε, η Σλαβομακεδονική, όπως και η Σλοβενική, διακρίνεται σαφέστατα από την (πρότυπη) Σερβική και είναι σε σχετικά μικρό βαθμό αλληλοκατανοητή με αυτή, με εξαίρεση τις νοτιοσλαβικές γλωσσικές ποικιλίες του Prizren-Timok (γνωστές ως «τορλακικές»), τις οποίες οι Σέρβοι θεωρούν σερβικές διαλέκτους (Nomachi, 2015, σσ. 34–36), παρότι αυτές – από καθαρά τυπολογική άποψη – συγγενεύουν περισσότερο με τις ανατολικές νοτιοσλαβικές γλωσσικές ποικιλίες (Βουλγαρική, Σλαβομακεδονική, Πομακική) (Browne&Alt, 2004, σσ. 98, 100)[13]. Σε γενικές γραμμές, οι κύριες διαφορές μεταξύ της Σλαβομακεδονικής και της Βουλγαρικής – σύμφωνα με μια χρηστική συνόψισή τους την οποία επιχειρεί ο Ντίνας (2003, σσ. 581–594)[14] – είναι, ουσιαστικά, οι ακόλουθες:

4.3.1. Στο γραφηματικό επίπεδο: μολονότι η Βουλγαρική και η Σλαβομακεδονική διαθέτουν, με εξαίρεση το [dz], ουσιαστικά τους ίδιους φθόγγους (αν και ενίοτε με διαφορετική φωνηματική κατανομή) και χρησιμοποιούν το ίδιο αλφάβητο (κυριλλικό), η τελευταία δεν διαθέτει τα γραφήματα *ѝ* /j/, *щ* [ʃt], , *ю* [ju], *я* [ja], *ъ*/ʏ/ ή αλλοφωνικώς[ɐ], *ь* /ʲ/ της πρώτης, ενώ διαθέτει τα γραφήματα *ј* /j/, *љ* /ʎ/, *њ* /ɲ/, *џ* /ʤ/ (όπως η Σερβική) συν τρία ακόμη γραφήματα τα οποία δεν απαντούν σε καμία άλλη σλαβική γλώσσα, τ.έ. τα *ѓ* /ɟ/, *ќ* /c/ και *ѕ*

---

[13] Ούτως ή άλλως, ο νοτιοσλαβικός γλωσσικός χώρος – όπως πολλοί άλλοι γλωσσικοί χώροι στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο – αποτελεί, υπό διαχρονικό πρίσμα, ένα γλωσσικό συνεχές (continuum) (Greber, 2013, σσ. 35–36).

[14] Έχω αλλάξει λίγο την κατάταξη των χαρακτηριστικών της Σλαβομακεδονικής στην οποία προβαίνει ο Ντίνας (2003) ως προς τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα· κατατάσσω λ.χ. στο γραφηματικό επίπεδο, και όχι στο επίπεδο της «φωνητικής/φωνολογίας» (Ντίνας, 2003σ. 584), τη «φωνητική γραφή» (Ντίνας, 2003, σσ. 584–585) ή την αποβολή του *н* στο σύμπλεγμα *стн* (που, ούτως ή άλλως, δεν προφέρεται ούτε στη Βουλγαρική, παρότι σημειώνεται στη γραφή) ως «απλοποίηση ορισμένων συμφωνικών συμπλεγμάτων» (Ντίνας, 2003, σ. 585).

/dz/· γενικότερα, η σλαβομακεδονική εκδοχή του κυριλλικού αλφαβήτου είναι φωνητική, ενώ η βουλγαρική εκδοχή του διατηρεί ορισμένα ιστορικά στοιχεία (πβ. σλαβομ. *книшка* και βουλγ. *книжка*= βιβλιαράκι) (Ντίνας, 2003, σσ. 581–584)[15].

4.3.2. Στο φωνολογικό/φωνοτακτικό επίπεδο (αναφέρονται μόνο όσες διαφορές εμφανίζουν μια κάποια κανονικότητα): α) στη Σλαβομακεδονική το *jat'* (βλ. 3.2.2) έχει εξελιχθεί σε /e/[16] (π.χ. *бел* = λευκός), ενώ στη Βουλγαρική εμφανίζεται άλλοτε ως /e/ και άλλοτε ως /ja/, ανάλογα με το φωνητικό περιβάλλον (*бял* = λευκός, *бели* = λευκοί/-ές/-ά)· β) ιδίως σε ληκτική θέση ή σε ληκτικές συλλαβές, η Σλαβομακεδονική εμφανίζει αστάθεια των πρωτοσλαβικώνμεσοφωνηεντικών ή και απλώς μεταφωνηεντικών /v/ και /x/ (Ντίνας, 2003: 585)· μάλιστα, το ανατολικό νοτιοσλαβικό /x/, το οποίο η Βουλγαρική διατηρεί, στη Σλαβομακεδονική αποβάλλεται ή τρέπεται σε /v/ (πβ. σλαβομ. *тоа* = αυτό· *уво* = αφτί· *победив* = νίκησα· βουλγ. *това, ухо, победих*) (Ντίνας, 2003: 587–588)[17]· γ) το τελικό /o/ ορισμένων ανατολικών νοτιοσλαβικών επιρρημάτων, το οποίο διατηρεί (στη γραφή τουλάχιστον) η Βουλγαρική (π.χ. *много* = πολύ· *малко* = λίγο· *неколко* = «μερικοί/-ές/-ά», κάμποσο), στη Σλαβομακεδονική έχει τραπεί σε /u/ (*многу, малку, неколку*), χωρίς να είναι σαφές αν πρόκειται για κώφωση – όπως αναφέρει ο Ντίνας (2003. σ. 585) – ή για αναλογία

---

[15] Εύστοχα ο Ντίνας (2003, σ. 584) χαρακτηρίζει «φωνολογική» τη γραφή της Βουλγαρικής, σε αντίθεση με τη «φωνητική» της Σλαβομακεδονικής.

[16]Σε /e/ έχει εξελιχθεί και στη Σερβική και στη Σλοβενική, αλλά σε αυτές τις γλώσσες υπόκειται σε παραμέτρους όπως η ποσότητα, η ανοικτότητα/κλειστότητα και ο μουσικός τονισμός.

[17]Ειδικά στο ά ενικό πρόσωπο χρόνου αορίστου των ρημάτων, η τροπή του /x/ σε /v/ που παρατηρείται στη Σλαβομακεδονική σε σύγκριση με τη Βουλγαρική (σλαβομ. *V+ в* και βουλγ. *V+ x*) δεν είναι απλώς μορφολογική διαφορά, όπως αναφέρει ο Ντίνας (2003, σσ. 586–588), αλλά μορφοφωνολογική διαφορά, αφού η τροπή του /x/ σε /v/ αποτελεί και εδώ έκφανση του γενικότερου φαινομένου αστάθειας του μεταφωνηεντικού /x/, ιδίως σε ληκτική θέση ή σε ληκτικές συλλαβές. Το ίδιο φαινόμενο απαντά και στη Σερβική και τη Μαυροβουνιακή, αλλά μόνο σε ουσιαστικά και μόνο σε μεσοφωνηεντική, όχι απλώς μεταφωνηεντική, θέση – και πάντως με πολύ μικρότερη συστηματικότητα (βλ. 3.2.2δ).

προς άλλα επιρρήματα που έληγαν ανέκαθεν σε /u/ (π.χ. *меѓу* = μεταξύ, ανάμεσα κ.ά.)[18]· δ) η Σλαβομακεδονική έχει τρέψει τα πρωτοσλαβικά συμπλέγματα *жд* /ʒd/ και *щ* /ʃt/ σε *ѓ* /ɟ/ και *ќ* /c/ αντίστοιχα (Ντίνας, 2003, σσ. 586, 591)[19] (π.χ. *меѓу*= μεταξύ, ανάμεσα· *куќа* = σπίτι), σε αντίθεση με τη Βουλγαρική που τα διατηρεί (*между*, *къща*)· ε) η Σλαβομακεδονική τρέπει το μη ληκτικό πρωτοσλαβικό /ŭ/ συνήθως σε /o/ (π.χ. *сопруг* = σύζυγος), σε αντίθεση με τη Βουλγαρική που το τρέπει σε /ъ/ (αλλοφωνικώς[ɐ]) (*съпруг*)· στ) η Σλαβομακεδονική τρέπει το πρωτοσλαβικό έρρινο φωνήεν /õ/ (που μεταγράφεται συνήθως ως *ǫ*) σε /a/ ή (σε λόγιες λέξεις) /u/ (*рака* = χέρι· *судија* = δικαστής), σε αντίθεση με τη Βουλγαρική που το τρέπει σε /ъ/ (αλλοφωνικώς[ɐ]) ανάλογα με το φωνολογικό περιβάλλον (*ръка*, *съдия*)· ζ) η Σλαβομακεδονική εμφανίζει μια γενικότερη τάση απλοποίησης ορισμένων ανατολικών νοτιοσλαβικών συμφωνικών συμπλεγμάτων (π.χ. *секој*= κάθε, έκαστος· *кујна* = κουζίνα), σε αντίθεση με τη Βουλγαρική που τα διατηρεί (*всеки*, *кухня*) (Ντίνας, 2003: 585)· η) η Σλαβομακεδονική εισάγει το ημίφωνο /j/ πριν από αρχικό /a/ (*јас* = εγώ·*јагнешко* = αρνί), ενώ η Βουλγαρική όχι (*аз*,*агнешко*).

4.3.3. Στο λεξιλογικό επίπεδο: α) όσον αφορά το μη λόγιο λεξιλόγιο, η πρότυπη Σλαβομακεδονική χρησιμοποιεί αρκετές λέξεις που δεν χρησιμοποιούνται στην πρότυπη Βουλγαρική (πβ. σλαβομ. *татко* = πατέρας· βουλγ. *баща*) ή που δεν χρησιμοποιούνται με τη συγκεκριμένη σημασία στην πρότυπη Βουλγαρική (πβ. σλαβομ. *обичен* = συνηθισμένος, συμβατικός· βουλγ.*обичен* = αγαπημένος, αξιαγάπητος· πβ. *сладки* = γλυκά [ουσ.]· βουλγ.*млинчета*· πβ. σλαβομ. *збор* = λέξη, λόγος, κουβέντα· βουλγ. *сбор* = άθροισμα, συνάθροιση, πανηγύρι) (Ντίνας, 2003, σσ. 589–591)· β) όσον αφορά το λόγιο λεξιλόγιο, η

---

[18]Τις αμφιβολίες μου περί του αν πρόκειται όντως για κώφωση στηρίζω στο γεγονός ότι, τουλάχιστον στη γραπτή πρότυπη Σλαβομακεδονική, όπως και στη γραπτή Βουλγαρική, δεν αποδίδεται αλλού η κώφωση, η οποία παρατηρείται στην προφορική ανατολική και πρότυπη Βουλγαρική, καθώς και σε κάποιες προφορικές μη πρότυπες γεωγραφικές ποικιλίες της Σλαβομακεδονικής.

[19] Εδώ ο Ντίνας περισσότερο υπονοεί παρά περιγράφει το εν λόγω φαινόμενο.

Σλαβομακεδονική βασίζεται περισσότερο στη Σερβική (π.χ. σλαβομ. *појава*<σερβ. = φαινόμενο), ενώ η Βουλγαρική βασίζεται περισσότερο στη Ρωσική (βουλγ. *явление*< ρωσ.).

4.3.4. Στο μορφολογικό επίπεδο: α) στη Σλαβομακεδονική, σε αντίθεση με τη Βουλγαρική, έχουν συγχωνευθεί όλες οι συζυγίες των πρωτοσλαβικών ρημάτων σε μία, της οποίας το ά ενικό πρόσωπο λήγει σταθερά σε *-ам*, με μόνη εξαίρεση το ρήμα *сум* (= είμαι) (πβ. σλαβομ. *читам* = διαβάζω· *можам* = μπορώ και βουλγ. *чета*, *мога*) (Ντίνας, 2003: 587)· β) η Σλαβομακεδονική εμφανίζει κάποιες διαφορές από τη Βουλγαρική καθότι χρησιμοποιεί ενίοτε το ρηματικό ένθημα διαρκούς όψης *-ув-* (π.χ. *легнуваше*= ξάπλωνε, *донесуваше*= κουβαλούσε) ακόμα και σε περιπτώσεις όπου η Βουλγαρική, για τον αντίστοιχο ρηματικό τύπο, επιστρατεύει φωνητικές ή άλλες τροποποιήσεις στη ρηματική ρίζα (*лягаше*, *донасяше*) (Ντίνας, 2003, σ. 588).

4.3.5. Στο συντακτικό επίπεδο: α) ακόμα και όταν το (άμεσο ή έμμεσο) αντικείμενο αναφέρεται ρητά μέσα στην πρόταση, και ανεξάρτητα από ζητήματα έμφασης ή θέσης, η Σλαβομακεδονική προτάσσει του μεταβατικού ρήματος πάντοτε τον οικείο αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας ως προληπτικό αντικείμενο (π.χ. *јапобеднатаатешкотија* = την ξεπέρασα αυτή τη δυσκολία) (Ντίνας, 2003, σ. 592), όπως η γειτονική (μη σλαβική) Αλβανική, ενώ στη Βουλγαρική αυτό συμβαίνει, κυρίως στην καθομιλουμένη και συνήθως για έμφαση, μόνο όταν η προσωπική αντωνυμία σε θέση αντικειμένου τίθεται ως β΄ όρος της πρότασης, συνηθέστερα δε όταν αναφέρεται σε αντικείμενο που είναι κύριο όνομα (*победихтазимъчнотия* = ξεπέρασα αυτή τη δυσκολία· αλλά *вчераговидяхИван* = χθες τον είδα τον Ιβάν)· β) η Σλαβομακεδονική προτιμά τη χρήση κτητικού επιθέτου, ενώ η Βουλγαρική προτιμά τη χρήση εγκλιτικής κτητικής αντωνυμίας (πβ. σλαβομ. *мојотдом* = το σπίτι μου· βουλγ. *домътми*) (Ντίνας, 2003, σσ. 592–593), μολονότι και οι δύο δομές είναι δυνατές και στις δύο γλώσσες· γ) η Σλαβομακεδονική εμφανίζει τάσεις αναλυτικότερης

σύνταξης, αποφεύγοντας π.χ. τις μετοχές και τα ρηματικά ουσιαστικά, σε αντίθεση με τη Βουλγαρική, η οποία χρησιμοποιεί κατά κόρον τέτοιες δομές (πβ. σλαβομ. *Човек штольуби* = άνθρωπος που αγαπά· βουλγ. *любящиячовек*) (Ντίνας, 2003, σ. 593), ιδίως στο επίσημο ύφος.

5. Ταξινόμηση και προέλευση των εμβληματικών διακριτικών χαρακτηριστικών των πρότυπων νοτιοσλαβικών γλωσσικών ποικιλιών της πρώην Γιουγκοσλαβίας

5.1. Τα προαναφερθέντα εμβληματικά χαρακτηριστικά τα οποία κάθε πρότυπη νεοστοκαβική ή μη νεοστοκαβική γλωσσική ποικιλία προβάλλει ως εξατομικευτικά έναντι των άλλων πρότυπων νεοστοκαβικών ή μη νεοστοκαβικών (αντίστοιχα) γλωσσικών ποικιλιών, μπορούν να ενταχθούν ως υποκατηγορίες στο πλαίσιο ευρύτερων γλωσσικών φαινομένων.

5.1.1. Όσον αφορά τις νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες, τα στοιχεία που παρατέθηκαν (βλ. ενότητα υπ' αριθ. 3) φανερώνουν ότι το όλο ζήτημα περιστρέφεται, ανεξάρτητα από τις επιμέρους πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες, γύρω από διαζεύξεις μεταξύ διακριτικών χαρακτηριστικών, οι κυριότερες από τις οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής, λαμβάνοντας υπόψη και το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εντοπίζονται: α) στο γραφηματικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ του λατινικού και του κυριλλικού αλφαβήτου· β) στο φωνολογικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ πιο σύνθετων φθογγικών ακολουθιών και διατήρησης ληκτικών υγρών συμφώνων, αφενός, και πιο απλών φθογγικών ακολουθιών και σποραδικής αποβολής ληκτικών υγρών συμφώνων, αφετέρου, σε δεδομένα φωνητικά περιβάλλοντα· γ) στο λεξιλογικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ σλαβικών και δάνειων λεξημάτων (συμπεριλαμβανομένων όρων και ονομάτων)· δ) στο μορφολογικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ των μορφημάτων *-is-* και *-ov-* (απαρέμφατο *-isati*, *-ovati* αντίστοιχα, ά

ενικό πρόσωπο *-išem*, *-ujem* αντίστοιχα), αφενός, και του μορφήματος *-ir-* (απαρέμφατο *-irati,* ά ενικό πρόσωπο *-iram*), αφετέρου, σε δάνεια ρήματα· και ε) στο συντακτικό επίπεδο: προτίμηση, στην ταυτοπροσωπία, μεταξύ απαρεμφατικής και παρεμφατικής σύνταξης. Τα πλέον άμεσα αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά – άρα και τα πλέον εμβληματικά – είναι το αλφάβητο, καθώς ο γραπτός λόγος μιας γλώσσας είναι ευθύς εξ αρχής ορατός, καθώς και το απαρεμφατικό ή παρεμφατικό ρηματικό συμπλήρωμα, διότι οι εν λόγω συντακτικές δομές είναι ιδιαίτερα εύχρηστες και τείνουν να επαναλαμβάνονται εντός δεδομένου κειμένου, με αποτέλεσμα να γίνονται εύκολα αντιληπτές, επιτελώντας έτσι την εθνογλωσσικά διαφοροποιητική λειτουργία τους.

5.1.2. Όσον αφορά τις μη νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες, τα στοιχεία που παρατέθηκαν (βλ. ενότητα υπ' αριθ. 4) φανερώνουν, ως προς τη Σλοβενική, ότι τα όποια ζητήματα γλωσσικής χρήσης είναι ενδογλωσσικά και δεν σχετίζονται με αξιώσεις ταυτότητας/ετερότητας ενώ, ως προς τη Σλαβομακεδονική και τη σχέση της με την (ομιλούμενη εκτός πρώην Γιουγκοσλαβίας) στενά συγγενική της Βουλγαρική, ότι το όλο ζήτημα περιστρέφεται, ανεξάρτητα από καθεμία από τις δύο οικείες πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες, γύρω από διαζεύξεις μεταξύ διακριτικών χαρακτηριστικών, οι κυριότερες από τις οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής, λαμβάνοντας υπόψη και το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εντοπίζονται: α) στο γραφηματικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ μιας περισσότερο φωνητικής και μιας περισσότερο ιστορικής εκδοχής του κυριλλικού αλφαβήτου· β) στο φωνολογικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ διατήρησης και μεταβολής (συχνά απλοποίησης, αποβολής κ.ά.) συγκεκριμένων φθόγγων ή φθογγικών ακολουθιών σε δεδομένα φωνητικά περιβάλλοντα· γ) στο λεξιλογικό επίπεδο: προτίμηση μεταξύ προτυποποίησης και μη προτυποποίησης συγκεκριμένων λεξημάτων, συμπεριλαμβανομένης της προτίμησης μεταξύ δάνειων λεξημάτων ρωσικής αρχής και δάνειων λεξημάτων σερβικής αρχής (ιδίως όρων)· δ) στο μορφολογικό επίπεδο: i) προτίμηση μεταξύ διατήρησης και συγχώνευσης των

ρηματικών συζυγιών· ii) προτίμηση μεταξύ χρήσης του ενθήματος *-ув-* (ά ενικό πρόσωπο *-увам*) και διακριτικών χαρακτηριστικών της ρηματικής ρίζας για το σχηματισμό της διαρκούς ρηματικής όψης· και ε) στο συντακτικό επίπεδο: i) προτίμηση μεταξύ προληπτικής επανάληψης και μη επανάληψης του ρητά εκπεφρασμένου αντικειμένου υπό μορφή εγκλιτικής προσωπικής αντωνυμίας (cliticdoubling)· ii) προτίμηση μεταξύ κτητικού επιθέτου και εγκλιτικής κτητικής αντωνυμίας· iii) προτίμηση μεταξύ αναλυτικής και συνθετικής σύνταξης. Τα πιο άμεσα αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά είναι το αλφάβητο, διότι τα συγκεκριμένα γραφήματα που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο μιας γλώσσας είναι ευθύς εξ αρχής ορατά, καθώς και η ρηματική δομή, διότι το ρήμα είναι το κυριότερο μέρος του λόγου της πρότασης (στις περισσότερες γλώσσες, τουλάχιστον) και η διαρκής παρουσία συγκεκριμένων ρηματικών τύπων εντός δεδομένου κειμένου επιτελεί εύκολα την επιθυμητή, εθνογλωσσικά διαφοροποιητική, λειτουργία της.

5.2. Σε μια παραδοσιακά πολύγλωσση και πολυθρησκευτική περιοχή όπως η Νοτιοανατολική Ευρώπη, η οποία μάλιστα εμφανίζει κατά καιρούς σαφείς πολωτικές τάσεις, η απώτερη προέλευση των υπό εξέταση εμβληματικών διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών των επιμέρους πρότυπων νοτιοσλαβικών γλωσσικών ποικιλιών (νεοστοκαβικών και μη) αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Άλλα από αυτά φαίνεται να οφείλονται σε ενδογενή γλωσσική αλλαγή και άλλα σε γλωσσική επαφή. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι σημαντικό να ανιχνευθεί ποια ή ποιες είναι οι γλώσσες στις οποίες μπορούν αυτά να αναχθούν.

5.2.1. Όσον αφορά την προέλευση των διακριτικών στοιχείων των επιμέρους πρότυπων νεοστοκαβικών γλωσσικών ποικιλιών (Σερβικής, Κροατικής, Βοσνιακής, Μαυροβουνιακής), θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

5.2.1.1. Η προτίμηση του λατινικού ή του κυριλλικού αλφαβήτου συνδέεται με το κύρος δύο μειζόνων γλωσσών της περιοχής, και της Ευρώπης γενικότερα: της Λατινικής και της Ελληνικής, καθεμιά εκ των οποίων κατέστη εμβληματική για έκαστο από τα δύο τμήματα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (τ.έ. το Δυτικό και το Ανατολικό αντίστοιχα), αλλά και για έκαστη από τις δύο Χριστιανικές Εκκλησίες που προέκυψαν μετά το Μέγα Σχίσμα του 1054 μ.Χ. (τ.έ. τη Δυτική και την Ανατολική αντίστοιχα). Παρά το γεγονός ότι και το λατινικό αλφάβητο προέρχεται από το ελληνικό (το οποίο ανάγεται στο φοινικικό), σημαντικό για το ζήτημα που εξετάζει η παρούσα συμβολή είναι το γεγονός ότι το σήμερα γνωστό ως «κυριλλικό» αλφάβητο, που διαμορφώθηκε για τη γραπτή απόδοση της λεγόμενης Παλαιάς Εκκλησιαστικής Σλαβ(ον)ικής (OldChurchSlavonic)[20], αποτελεί αναμφίβολα προσαρμογή του μεγαλογράμματου ελληνικού αλφαβήτου με το οποίο γραφόταν εκείνη την εποχή η αττικίζουσα Ελληνική που είχε ήδη πλέον καταστεί επίσημη γλώσσα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Συνεπώς, η επιλογή του κυριλλικού ή του λατινικού αλφαβήτου ως επίσημου σε καθεμιά από τις νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες υποδηλώνει, αντίστοιχα, ένα αίσθημα ή μια επιθυμία συμπόρευσης και συνταύτισης με τον (μεταγενέστερο και περιφερειακής ακτινοβολίας) νεότερο ελληνικό κόσμο, που έχει σαφέστατα τις ρίζες του κυρίως στην Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, ή με τον (αρχαιότερο και πανευρωπαϊκής ακτινοβολίας) ελληνορωμαϊκό κόσμο, στον οποίο αναζητούνται κατά κανόνα οι ρίζες του υπό στενή έννοια «Δυτικού» Πολιτισμού – ανεξάρτητα από το βαθμό αλήθειας αυτής της αναγωγής.

---

[20] Είναι αμφίβολο αν το σήμερα γνωστό ως «κυριλλικό» αλφάβητο αποτελεί όντως δημιούργημα – ή, έστω, προσαρμογή βάσει προϋπαρχόντων αλφαβητικών συστημάτων – του πρώτου από τους δύο θεσσαλονικείς αδελφούς, και μετέπειτα Αγίους, Κύριλλο (κατά κόσμον Κωνσταντίνο) και Μεθόδιο. Πιθανότερο φαίνεται ότι ο ίδιος υπήρξε ο δημιουργός του γλαγολιτικού αλφαβήτου και ότι το «κυριλλικό» αλφάβητο δημιουργήθηκε αργότερα (γύρω στο 885 μ.Χ.), πιθανώς από τον Κλήμεντα Αχρίδος, τον Ναούμ Πρεσθλάβας και τον Κωνσταντίνο Πρεσθλάβας (Cubberley, 2002, σσ. 23–30· Huntley, 2002, σ. 125· Ρόμπινσον: 171). Πβ. ωστόσο Wade (2000, σσ. 111, 113) και βλ. ενδ. http://www.pushkin.gr/main/el/page/4/ για τη διαδεδομένη άποψη περί της πατρότητας του κυριλλικού αλφαβήτου.

5.2.1.2. Η προτίμηση ή αποφυγή συγκεκριμένων φθόγγων ή φθογγικών ακολουθιών σε δεδομένα φωνητικά περιβάλλοντα θα μπορούσε να οφείλεται πρωτίστως σε ενδογλωσσικές διεργασίες των νεοστοκαβικών γλωσσών, η ανάλυση των οποίων είναι εκτός των σκοπών και των δυνατοτήτων τούτης της συμβολής. Αν όμως λάβει κανείς υπόψη του ότι οι νοτιότερες ποικιλίες εμφανίζουν τάση απλοποίησης πολλών φθογγικών ακολουθιών και ότι οι μείζονες γλώσσες της ευρωπαϊκής Μεσογείου (όπως η Ελληνική, η Ιταλική, η Ισπανική) εμφανίζουν ανάλογες τάσεις απλοποίησης, δεν μπορεί να αποκλειστεί η επίδραση προϋπάρχουσας (άρα μη σλαβικής) νοτιότερης γλώσσας στο φωνοτακτικό σύστημα των νοτιότερων νεοστοκαβικών ποικιλιών· και η μόνη εκτενώς ομιλούμενη τέτοια γλώσσα στα νότια του σλαβικού κόσμου της Βαλκανικής είναι η δημώδης νεότερη Ελληνική, με την γνωστή τάση της για ανοικτές συλλαβές και για απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων.

5.2.1.3. Η προτίμηση μεταξύ σλαβικών και δάνειων λεξημάτων (συμπεριλαμβανομένων όρων και ονομάτων) στις νεοστοκαβικές γλώσσες εμπλέκει στη συζήτηση τις γλώσσες που, για διάφορους λόγους, είχαν στην περιοχή των δυτικών Βαλκανίων τέτοιο κύρος ή τέτοια εξουσία, ώστε η γλωσσική επαφή μεταξύ των ομιλητών τους και των ομιλητών νεοστοκαβικών ποικιλιών να έχει οδηγήσει σε δανεισμό. Αυτές οι γλώσσες ήταν η νεότερη Ελληνική, η Ενετική και η Τουρκική. Πράγματι, όπως είδαμε, στη Βοσνιακή τα τουρκικά δάνεια έχουν εμβληματικό χαρακτήρα, στην Κροατική προσλαμβάνονται ως το κατ' εξοχήν στοιχείο ετερότητας και αποδίδονται στις άλλες νεοστοκαβικές ποικιλίες και πρωτίστως στη Σερβική, ενώ στη Σερβική και, σε μικρότερο βαθμό, στη Μαυροβουνιακή (η οποία ευνοεί μη τουρκικές λέξεις όπου και όταν υπάρχει η δυνατότητα) θεωρούνται ανεκτά έως και χρήσιμα σε συγκεκριμένα υφολογικά περιβάλλοντα. Για τα ενετικά δάνεια δεν γίνεται λόγος στην παρούσα συμβολή, διότι στη συντριπτική τους πλειονότητα εντοπίζονται σε μη πρότυπες, μη νεοστοκαβικές γεωγραφικές ποικιλίες (κυρίως τη Δαλματική), οι οποίες θεωρούνται γενικά διάλεκτοι της Κροατικής, αλλά δεν είχαν συνεισφέρει στη γραμματειακή

νεοστοκαβική μακρόγλωσσα (macrolanguage) που αποκλήθηκε «Σερβοκροατική». Όσον αφορά τα ελληνικά δάνεια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, μολονότι λέξεις αρχαιοελληνικής αρχής υπό μορφή διεθνισμών έχουν περάσει, μέσω[21] της Λατινικής, ρομανικών γλωσσών ή της Αγγλικής, στο λεξιλόγιο όλων των νεοστοκαβικών γλωσσών (π.χ. σερβ./μαυροβ. *анализа*, κροατ., βοσν. *analiza*<γαλλ. *analyse*< λατ. *analysis*< αρχ. ελλ. *ἀνάλυσις*), τα δάνεια νεότερης ελληνικής προέλευσης απαντούν – και μάλιστα προτιμώνται – κυρίως στη Σερβική και τη Μαυροβουνιακή. Μάλιστα, ακόμη και στην περίπτωση των διεθνισμών ελληνικής αρχής, οι τελευταίες φαίνεται να ευνοούν πολλούς που (τυχαίνει να;) υπάρχουν και στη Νεοελληνική (π.χ. *азот/azot* = άζωτο, *аеродром/aerodrom*= αεροδρόμιο, *август/avgust*= Αύγουστος), ακόμη και αν τους έχουν δανειστεί, όπως και η νεότερη Ελληνική, από τη Γαλλική ή τη Λατινική.

5.2.1.4. Παρομοίως, η εκ μέρους των Σέρβων και Μαυροβουνίων προτίμηση ή εύνοια προς τη χρήση ειδικά του ενθήματος *-is-* (απαρέμφατο *-isati*, ά ενικό πρόσωπο *-išem*) αντί του (γερμανικής προέλευσης και γαλλικής αρχής) ενθήματος*-ir-* (απαρέμφατο *-irati,* ά ενικό πρόσωπο *-iram*) σε δάνεια ρήματα συνδέεται επίσης με τη νεότερη Ελληνική· και αυτό διότι το συγκεκριμένο ένθημα, το οποίο υπάρχει σε όλες τις γλώσσες της «βαλκανικής ζώνης γλωσσικής επαφής (ΒΖΓΕ)»[22](Κριμπάς, 2007, σσ. 28–29) – δηλαδή στην Αλβανική, στη Βουλγαρική, στη Σλαβομακεδονική, στη Ρουμανική και σε πολλές μη πρότυπες βαλκανικές γλωσσικές ποικιλίες (Βλάχικα, Πομάκικα, Αρβανίτικα) – προέρχεται από (ένσιγμη) στιγμιαία όψη (άλλως υποτακτική αορίστου, βάσει διαχρονικής θεώρησης) ρημάτων της Ελληνικής (-

---

[21] Πβ. Ωστόσο την ενδιαφέρουσα άποψη του Kostić (1991, σσ. 126–127), ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχουν και πολλοί αρχαιοελληνικής αρχής διεθνισμοί που πέρασαν στη Σερβική απευθείας από ελληνικά λεξικά, όπως π.χ. *istorik*<*ιστορικός* (ουσ.), *retor*<*ρήτωρ*, *biograf*<*βιογράφος* κ.ά. Αν αυτό ισχύει, συνάγεται ότι στην όλη διαδικασία δεν μεσολάβησαν Νεοέλληνες, διότι αλλιώς δεν εξηγείται η διατήρηση της αττικίζουσας, και όχι νεοελληνικής, φωνητικής μορφής αυτών των φερόμενων ως άμεσων δανείων στη Σερβική.

[22] Η ΒΖΓΕ είναι ευρύτερα γνωστή με τους όρους «βαλκανικός γλωσσικός όμιλος» ή «βαλκανική γλωσσική ένωση».

ήσω κ.λπ., *-ίσω*κ.λπ.), οι τύποι της οποίας χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε ποικίλες δομές στη νεότερη Ελληνική, ιδίως μετά την ουσιαστική απώλεια του απαρεμφάτου, για την οποία γίνεται λόγος στην αμέσως επόμενη παράγραφο.

5.2.1.5. Η προτίμηση, στην ταυτοπροσωπία, μεταξύ απαρεμφάτου και παρεμφατικής δομής φαίνεται επίσης ότι συνδέεται με το αίσθημα ή την επιθυμία συμπόρευσης με τον ελληνορωμαϊκό ή το νεότερο ελληνικό κόσμο, αντίστοιχα (Joseph, 2000). Αν και τόσο η Λατινική όσο και η Αρχαία Ελληνική χρησιμοποιούσαν απαρέμφατο όχι μόνο στην ταυτοπροσωπία, αλλά και στην ετεροπροσωπία, σε αμφότερες η χρήση του απαρεμφάτου περιορίστηκε κατά το Μεσαίωνα και άρχισε να αντικαθίσταται από παρεμφατική δομή. Μάλιστα, στις μεν περισσότερες ρομανικές γλώσσες αυτό συνέβη μόνο στην ετεροπροσωπία, ενώ στη νεότερη Ελληνική αυτό συνέβη και στην ταυτοπροσωπία. Το τελευταίο φαινόμενο παρατηρείται, σε ποικίλους βαθμούς, σε όλες τις γλώσσες της ΒΖΓΕ και σε κάποιες νοτιοϊταλικές ρομανικές γλωσσικές ποικιλίες (Ammann&vanderAuwera, 2004, σ. 357). Όσον αφορά ειδικά τις νεοστοκαβικές και τις ανατολικές νοτιοσλαβικές γλώσσες, είναι προφανές ότι το εν λόγω φαινόμενο αποτελεί νεωτερισμό, δεδομένου ότι ούτε η Πρωτοσλαβική, ούτε οι μη βαλκανικές σλαβικές γλώσσες γνώριζαν ή γνωρίζουν κάτι παρόμοιο. Όσον αφορά την προέλευση της παρεμφατικής σύνταξης στην ταυτοπροσωπία στις νοτιοσλαβικές γλώσσες, είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι, με κίνηση από βορρά προς νότο, διαπιστώνεται αύξουσα χρήση του απαρεμφάτου: η Σλοβενική χρησιμοποιεί μόνο το απαρέμφατο· η Κροατική χρησιμοποιεί περισσότερο –αλλά και ευνοεί– το απαρέμφατο και λιγότερο την παρεμφατική σύνταξη· η Σερβική, η Μαυροβουνιακή και η Βοσνιακή χρησιμοποιούν περισσότερο – αλλά και ευνοούν – την παρεμφατική σύνταξη· η Βουλγαρική και η Σλαβομακεδονική χρησιμοποιούν μόνο παρεμφατική σύνταξη (έχουν χάσει το απαρέμφατο, πέραν ελάχιστων υπολειμμάτων του στη Βουλγαρική, με χρήση εντελώς διαφορετική από τη βασική του απαρεμφάτου ως ρηματικού συμπληρώματος). Παρόμοια

εικόνα παρατηρείται και στην Ιταλική Χερσόνησο, όπου οι βορειοϊταλικές γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούν κατά κόρον το απαρέμφατο, ενίοτε και περισσότερο απ' όσο το έπραττε η Λατινική (Κορίνθιος, 2011, σ. 83), ενώ η χρήση παρεμφατικής σύνταξης (με υποτακτική) αυξάνεται όσο προχωρεί κανείς νοτιότερα (Ammann&vanderAuwera, 2004, σ. 353), με αποκορύφωμα κάποιες ρομανικές γλωσσικές ποικιλίες της νότιας Ιταλίας όπως λ.χ. η Καλαβροσικελική (και ιδίως στη σαλεντινή, την καλαβριακή και τη σικελική εκδοχή της), όπου χρησιμοποιείται πάντοτε παρεμφατική σύνταξη στην ταυτοπροσωπία. Στην Αλβανική συμβαίνει επίσης το ίδιο: στο βορρά (Γκεγκική) υπάρχει ένα είδος δευτερογενούς δομής με γνήσια λειτουργία απαρεμφάτου (MišeskaTomić, 2006, σ. 413), ενώ στο νότο (Τοσκική) η δευτερογενής δομή που χαρακτηρίζεται τυπικά «απαρέμφατο» λειτουργεί εντελώς διαφορετικά (Breu, 2009, σ. 262), εκφράζει δε μόνο σκοπό ή υποχρέωση. Στις βαλκανικές σλαβικές γλώσσες το φαινόμενο δεν φαίνεται να δέχεται κάποια ικανοποιητική ερμηνεία, είτε ανατρέξει κανείς στην Πρωτοσλαβική, είτε ανατρέξει στην εσωτερική δομή και λογική των εν γένει νοτιοσλαβικών γλωσσών (π.χ. αναλογικούς σχηματισμούς, επεκτάσεις φαινομένων κ.τ.ό.)[13]. Ενισχυτικό της πιθανότητας δάνειας προέλευσης του φαινομένου εντός της ΒΖΓΕ είναι το γεγονός ότι, αν και όλες οι γλώσσες της ΒΖΓΕ αντικατέστησαν με τον ίδιο τρόπο το απαρέμφατο (Sandfeld, 1930, σ. 175), τ.έ. με παρεμφατική δομή, καθεμία εισάγει την εν λόγω παρεμφατική δομή με διαφορετικό μόριο (σύνδεσμο), πράγμα που φανερώνει ανεξάρτητη ανάπτυξη του φαινομένου σε κάθε γλωσσική μορφή, σαν όλες να προσπάθησαν, μέσω ποικίλων επινοήσεων, να μιμηθούν ένα αλλότριο συντακτικό παράδειγμα. Αντίθετα, ο περιορισμός του απαρεμφάτου στην Ελληνική ανάγεται στην εποχή της Καινής Διαθήκης (Ανδριώτης, 1995, σ. 52· Tonnet, 1995[1993], σ. 58· Ammann&vanderAuwera, 2004, σ. 353), δηλαδή πριν την έλευση της Σλαβικής στη νοτιοανατολική Ευρώπη, το δε τελευταίο στάδιο απώλειας του απαρεμφάτου στην Ελληνική διαρκεί από τον 11ο μέχρι το 17ο αι. μ.Χ. (Κάρλα & Λαβίδας, 2003, σ. 2), ενώ και η

[13] Γιατοενλόγωφαινόμενοβλ. αναλυτικότεραProgovac (1993).

αντικατάστασή του με την παρεμφατική δομή που αποτελείται από το *να* + υποτακτική (υπό διαχρονική θεώρηση) ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα αυξητικής τάσης για χρήση τελικών προτάσεων με το *ίνα* + υποτακτική. Γι' αυτό και υποστηρίζεται (Rohlfs, 1968, σσ. 102–106 και 1977, σσ. 190–192· Hagège, 1993[1992], σσ. 179–180· Maiden, 1998, σ. 271· Ammann&vanderAuwera, 2004, σσ. 353–354· MišeskaTomić, 2006, σ. 413· Κριμπάς, 2007, σσ. 90–92· Horrocks, 2010, σ. 228) ότι αυτό το φαινόμενο έχει νεότερη ελληνική προέλευση τόσο στις βαλκανικές γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες, όσο και στις νοτιοϊταλικές γλωσσικές ποικιλίες.

5.2.2. Όσον αφορά τις πρότυπες μη νεοστοκαβικές γλωσσικές ποικιλίες, παρατηρείται ότι η Σλοβενική έχει μείνει ουσιαστικά εκτός της διαμάχης περί ταυτοτήτων η οποία απασχολεί τις νεοστοκαβικές ποικιλίες. Ωστόσο, η ανάδυση της Σλαβομακεδονικής ως γλώσσας διακριτής από τη Βουλγαρική είναι χρωματισμένη από προσλήψεις ταυτότητας/ετερότητας, χωρίς ωστόσο αναφορά σε κάποιον «εξωτερικό» πολιτισμό με τον οποία να συμπορεύονται (όπως λ.χ. ο ισλαμικός πολιτισμός για τη Βοσνιακή), μπορούν δε να υποστηριχθούν σχετικά τα εξής:

5.2.2.1. Στο γραφηματικό επίπεδο τόσο η Βουλγαρική όσο και η Σλαβομακεδονική χρησιμοποιούν το κυριλλικό αλφάβητο, συνεπώς το αλφάβητο σε αυτές δεν μπορεί να χρησιμεύσει ως εμβληματικό στοιχείο ταυτότητας/ετερότητας σε αναφορά με τον πολιτισμό προέλευσης του εν λόγω αλφαβήτου· ωστόσο, η χρήση των προαναφερθέντων ιδιαίτερων γραφημάτων εκ μέρους ιδίως της Σλαβομακεδονικής υποδηλώνει αποστασιοποίηση των ομιλητών της από εκείνους της Βουλγαρικής.

5.2.2.2. Όπως και στην περίπτωση των νεοστοκαβικών γλωσσών, η προτίμηση ή αποφυγή συγκεκριμένων φθόγγων ή φθογγικών ακολουθιών σε δεδομένα φωνητικά περιβάλλοντα

θα μπορούσε να οφείλεται πρωτίστως σε ενδογλωσσικές διεργασίες του ανατολικού νοτιοσλαβικού γλωσσικού συνεχούς, η ανάλυση των οποίων είναι εκτός των σκοπών και των δυνατοτήτων τούτης της συμβολής. Αν όμως λάβει κανείς υπόψη του ότι οι δυτικότερες και νοτιότερες ποικιλίες των ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσών εμφανίζουν τάση απλοποίησης πολλών φθογγικών ακολουθιών και ότι οι μείζονες γλώσσες της ευρωπαϊκής Μεσογείου (όπως η Ελληνική, η Ιταλική, η Ισπανική) που ομιλούνται στα δυτικά και νότια του ως άνω συνεχούς εμφανίζουν ανάλογες τάσεις απλοποίησης, δεν μπορεί να αποκλειστεί η επίδραση προϋπάρχουσας (μη σλαβικής) νοτιότερης γλώσσας στο φωνοτακτικό σύστημα των δυτικότερων και νοτιότερων ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσικών ποικιλιών· και η μόνη εκτενώς ομιλούμενη τέτοια γλώσσα στα δυτικά και νότια της Σλαβομακεδονικής είναι η δημώδης νεότερη Ελληνική, με την γνωστή τάση της για ανοικτές συλλαβές και για αποφυγή ορισμένων λόγιων συμφωνικών συμπλεγμάτων.

5.2.2.3. Τόσο η Σλαβομακεδονική όσο και η Βουλγαρική έχουν ενσωματώσει πολυάριθμα δάνεια λεξήματα, ιδίως νεότερης ελληνικής και τουρκικής προέλευσης, σε μικρότερο δε βαθμό και βαλκανικής λατινικής προέλευσης (βλάχικα). Ωστόσο, στη Σλαβομακεδονική υπάρχουν και πολλά – λόγια κυρίως – δάνεια από τη Σερβική, τα οποία συνήθως τη διαφοροποιούν αισθητά από τη Βουλγαρική και χρησιμοποιούνται εμβληματικά ακριβώς γι' αυτό το σκοπό.

5.2.2.4. Η απώλεια της διάκρισης μεταξύ των ρηματικών συζυγιών στη Σλαβομακεδονική, και μάλιστα η σύμπτωσή τους στη συζυγία η οποία στο ά ενικό πρόσωπο έχει θεματικό φωνήεν /a/, θα μπορούσε να παραπέμπει, κατά τη γνώμη μου, σε νεότερη ελληνική επίδραση, καθώς παρόμοιο φαινόμενο μαρτυρείται εκτενέστατα στη δημώδη νεότερη Ελληνική, όπου πολλά περισπώμενα (συνηρημένα) ρήματα β΄ τάξης (άρα με θεματικό /e/)

έχουν ενταχθεί στην ά τάξη (με θεματικό /a/), π.χ. *κρατάω<κρατώ< *κρατέω*, *βοηθάω<βοηθώ< *βοηθέω*, χωρίς ωστόσο να ανιχνεύεται στη Σλαβομακεδονική κάποια συνειδητή επιθυμία συμπόρευσης με τη νεότερη Ελληνική σε «βάρος» της συγγένειάς της με τη Βουλγαρική. Επίσης, η προαναφερθείσα χρήση του μορφήματος *-ув-* εμφανίζει αποχρώσεις ταυτότητας/ετερότητας μόνο εντός του πλαισίου των ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσών, χωρίς αναφορά σε κάποιον «κυρίαρχο» πολιτισμό της περιοχής.

5.2.2.5. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ Σλαβομακεδονικής και Βουλγαρικής, τόσο η υποχρεωτική πρόταξη του αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας ως προληπτικού αντικειμένου μεταβατικών ρημάτων (που θα μπορούσε να οφείλεται σε αλβανική επίδραση), όσο και η προτίμηση κτητικού επιθέτου έναντι της εγκλιτικής κτητικής αντωνυμίας εμφανίζουν αποχρώσεις ταυτότητας/ετερότητας μόνο εντός του πλαισίου των ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσών, χωρίς αναφορά σε κάποιον «κυρίαρχο» πολιτισμό της περιοχής. Αντίθετα, η τάση της Σλαβομακεδονικής για αναλυτικότερη σύνταξη θα μπορούσε να οφείλεται σε νεότερη ελληνική επίδραση, δεδομένου ότι η νεότερη Ελληνική, τουλάχιστον η δημώδης, είναι τυπικό παράδειγμα αναλυτικής γλώσσας στην Ευρώπη[23]· ωστόσο, ούτε αυτό υποδηλώνει συνειδητή επιθυμία της Σλαβομακεδονικής να συμπορευθεί με τη νεότερη Ελληνική σε «βάρος» της συγγένειάς της με τη Βουλγαρική.

6. Συμπεράσματα

6.1. Από όσα εκτέθηκαν ανωτέρω προκύπτουν, μεταξύ άλλων, τα εξής δεδομένα: α) και οι πέντε (5) εμβληματικές διαφορές μεταξύ ειδικά της Σερβικής και της Κροατικής αφορούν

[23] Χωρίς βεβαίως να μπορεί να αποκλειστεί επίδραση ή συνεπίδραση από άλλες δύο αναλυτικές γλώσσες της περιοχής: την Αλβανική και την Αρωμουνική (Βλάχικα).

δάνεια γλωσσικά στοιχεία που προέρχονται από ή, έστω, συνδέονται με τη νεότερη Ελληνική (ειδικά ως προς το λεξιλόγιο, και με την Τουρκική)· β) η αποδοχή ή προτίμηση αυτών των στοιχείων αυξάνεται όσο προχωρεί κανείς νοτιότερα, άρα όσο πλησιάζει προς την Ελληνική· γ) η Σερβική θεωρεί όχι απλώς αποδεκτά, αλλά και εμβληματικά, αυτά τα στοιχεία· δ) η Κροατική τα θεωρεί αποδεκτά, αλλά ευνοεί – ενίοτε μάλιστα δημιουργεί – αντίστοιχα σλαβικά, αρχαιοελληνικά ή λατινικά ισοδύναμα, ενώ έναντι των τουρκισμών εμφανίζεται ευθέως αρνητική (Friedman, 2005, σ. 35)· ε) η προφορική Βοσνιακή θεωρεί τα στοιχεία που συνδέονται με τη νεότερη Ελληνική εξίσου αποδεκτά με τα σλαβικά αντίστοιχά τους, με εξαίρεση το κυριλλικό αλφάβητο, ενώ ευνοεί προδήλως τους τουρκισμούς ως εμβληματικό στοιχείο (Friedman, 2005, σ. 35)· στ) η Μαυροβουνιακή συμπεριφέρεται περίπου όπως η Σερβική, με εξαίρεση το κυριλλικό αλφάβητο, το οποίο αποδέχεται αλλά δεν φαίνεται (πλέον;) να ευνοεί, καθώς και κάποιους τουρκισμούς, τους οποίους αντικαθιστά κατά το δυνατόν με σλαβικές, νεότερες ελληνικές ή ρομανικές λέξεις (π.χ. *oriz/орез*<μσν.ελλ. *ορύζιον*<αρχ.ελλ. *όρυζα*, αντί *пиринач/pirinač*< τουρκ. *pirinç*)· ζ) η Σλαβομακεδονική, την οποία διακρίνουν από τη Βουλγαρική αρκετές διαφορές, αλλά μόνο τρεις (3) από αυτές συνδέονται πιθανώς με τη νεότερη Ελληνική, ουδέποτε έθεσε ζήτημα αποδοχής των δάνειων γλωσσικών στοιχείων νεότερης ελληνικής ή τουρκικής προέλευσης, καθώς τα μεν πρώτα αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης όλων των ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσών και είναι αυτά ακριβώς που τις διαχωρίζουν συλλήβδην από τις δυτικές νοτιοσλαβικές γλώσσες (με ενδιάμεσες, όπως προαναφέρθηκε, τις τορλακικές γλωσσικές ποικιλίες), τα δε δεύτερα αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο του λεξιλογίου των ανατολικών νοτιοσλαβικών γλωσσών, πολλά δε από αυτά και όλων των γλωσσών της ΒΖΓΕ.

6.2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα ζητήματα ταυτότητας/ετερότητας ιδίως στο νεοστοκαβικό γλωσσικό χώρο είναι οι εξής: α) για τους Κροάτες το αίσθημα ετερότητας

φαίνεται να πυροδοτείται, αφενός, από την ιδέα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, τον ορθόδοξο Χριστιανισμό και τους νεοελληνισμούς και, αφετέρου, από το Ισλάμ, την ιδέα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και τους τουρκισμούς· β) για τους Σέρβους το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται, αφενός, από τον καθολικό Χριστιανισμό και την ιδέα της Δυτικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Φράγκοι) και, αφετέρου, από το Ισλάμ και την Οθωμανική Αυτοκρατορία –αλλά με μάλλον ανεκτική, ενίοτε δε και θετική, στάση όσον αφορά ειδικά τους τουρκισμούς (και άλλα οθωμανικά πολιτισμικά στοιχεία που δεν εμπίπτουν στο θέμα που εξετάζει η παρούσα συμβολή)· γ) για τους Βόσνιους το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται από το Χριστιανισμό γενικώς, αλλά με μάλλον αρνητικότερη στάση προς την ορθόδοξη εκδοχή του· δ) για τους Μαυροβούνιους το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται από το Ισλάμ, την ιδέα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και, σε μικρό βαθμό, την τουρκική γλώσσα, δεδομένου ότι τμήματα του Μαυροβουνίου παρέμειναν ανεξάρτητα από τους Οθωμανούς, αλλά και όσα κατακτήθηκαν από αυτούς επαναστατούσαν διαρκώς για να αποτινάξουν το ζυγό τους· ε) για τους Σλαβομακεδόνες το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται από τη Βουλγαρία και τη γλώσσα της· στ) για όλους τους ομιλητές δυτικών (κυρίως νεοστοκαβικών) νοτιοσλαβικών γλωσσών το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται από τις ανατολικές νοτιοσλαβικές γλώσσες (Βουλγαρική, Σλαβομακεδονική)· και ζ) για τους Σλοβένους το αίσθημα ετερότητας φαίνεται να πυροδοτείται από όλους τους άλλους σλαβόφωνους της πρώην Γιουγκοσλαβίας, αλλά χωρίς αξιοσημείωτη συναισθηματική εμπλοκή.

6.3. Με βάση τα ανωτέρω μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι η μεσαιωνική και νεότερη Ελληνική, από τον 10ο αι. μ.Χ. τουλάχιστον (Sandfeld, 1930, σσ. 175, 178, 213· Andriotis&Kourmoulis, 1968· Κριμπάς, 2007), είναι η πρώτη γλώσσα που, με την επίδρασή της στις νοτιοσλαβικές γλώσσες, επέφερε μερική διάσπαση στο συνεχές (continuum) που αυτές αποτελούσαν, με αποτέλεσμα τοπικά ρήγματα στο αίσθημα του γλωσσικού και,

αργότερα, του εθνικού συνανήκειν. Αργότερα (από το 14ο αι. μ.Χ.) «μπήκε στο παιχνίδι» και η Τουρκική, η οποία δημιούργησε το δεύτερο ρήγμα σε ό,τι είχε απομείνει από το εν λόγω συνεχές (continuum). Η περαιτέρω εξοικείωση των Σέρβων με τους Έλληνες κατά την περίοδο από το 16ο έως το 18ο αι. μ.Χ., οι οποίοι μετέβαιναν μαζικά στα σερβικά και μαυροβουνιακά εδάφη πότε ως οικονομικοί μετανάστες, πότε ως έμποροι, πότε ως στρατιώτες που συνέδραμαν την Αυστρία ή τη Ρωσία κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, πότε ως πρόσφυγες (Παπαδριανός, 1993: 17–39), αναμφίβολα διαδραμάτισε το ρόλο της στη διάδοση ή τη σταθεροποίηση των νεότερων ελληνικών γλωσσικών στοιχείων στη Σερβική και τη Μαυροβουνιακή. Οι μακροχρόνιες ελληνοσερβικές σχέσεις δημιούργησαν ένα είδος αλληλεγγύης και συμπάθειας μεταξύ των δύο εθνών, μία έκφανση της οποίας στην Ελλάδα – συγκεκριμένα τη λεξικογραφική, γλωσσοδιδακτική και μεταφραστική δραστηριότητα στο γλωσσικό ζεύγος Σερβική-Ελληνική – έχω συζητήσει σε παλαιότερη δημοσίευσή μου (Krimpas, 2007).

6.4. Συμπερασματικά, η διάσπαση που παρατηρείται σήμερα στο χώρο των πρότυπων νεοστοκαβικών δυτικών νοτιοσλαβικών γλωσσών και των ομιλητών τους – πολύ λιγότερο δε στις υπόλοιπες πρότυπες νοτιοσλαβικές γλώσσες – είναι εν πολλοίς απώτερο αποτέλεσμα της διαλυτικής, θα έλεγε κανείς, επίδρασης των προαναφερθέντων γεωπολιτισμικών δρώντων (Ανατολική και Δυτική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, Οθωμανική Αυτοκρατορία), η οποία είχε εξ ορισμού ως απόληξη την αποκέντρωση των διαδικασιών γλωσσογένεσης και εθνογένεσης του ευρύτερου δυτικού νοτιοσλαβικού χώρου, με αποτέλεσμα την ύπαρξη της προαναφερθείσας «πολυκεντρικής» (Brozović, 1992, σ. 350· Kordić, 2009, σσ. 96–100) δυτικής νοτιοσλαβικής γλώσσας, η οποία, αν και με καθαρά γλωσσολογικούς όρους δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτη απόσταση από την άλλοτε αποκαλούμενη «Σερβοκροατική», πολιτικά θα συνεχίσει τον κατακερματισμένο δρόμο της, με τις αποκλίσεις μεταξύ των επιμέρους

ποικιλιών να ωθούνται, φυσικά ή τεχνητά, προς μια αυξητική πορεία με την πάροδο του χρόνου.

Βιβλιογραφία

Alanović, M. (2014). „Germanismen im Serbischen: von systemeigenen zu abweichenden Morphosyntaktischen Eigenschaften.“ In: E. Kaczmarska& M. Nomachi (eds.) *Slavic and German in Contact: Studies from Areal and Contrastive Linguistics.* Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, 117–134.

Ammann, A. & J. van der Auwera (2004.) ‘Complementizer-headed main clauses for volitional moods in the languages of South-Eastern Europe: a Balkanism?’, in: O. MišeskaTomić (ed.) *Balkan Syntax and Semantics.* Amsterdam: John Benjamins, 293–314.

Andriotis N.P. & G. Kourmoulis (1968). « Questions de la linguistiquebalkanique et l’apport de la langue grecque », στο*Actes du premier congrès international des études balkaniques et sud-est-européennes*, Vol. 6 (Linguistique). Sofia, 21–30.

Ανδριώτης, Ν.Π. (1995). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας: Τέσσερις μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)].

Βακαλόπουλος, Α.Ε. (1992).*Σύγχρονα βαλκανικά εθνολογικά προβλήματα: η πορεία του Γένους: Από το Βυζάντιο στο Νέο Ελληνισμό*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Breu, W (2009). “Modals in Albanian”, στο B. Hansen & F. de Haan (eds.) *Modals in the Languages of Europe: A Reference Work*. Berlin: Mouton de Gruyter, 229–266.

Browne, W. (2002).“Serbo-Croat”, στο B. Comrie & G.G. Corbett (eds.) *The Slavonic Languages.* London/New York: Routledge, 306–387.

Browne, W. & T. Alt (2004). *A Handbook of Bosnian, Serbian, and Croatian.* Durham NC: SEELRC

Brozović, D. (1992).“Serbo-Croatian as a pluricentric language”, στο M. Clyne (ed.) *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 347–380.

Bugarski, R. (2015). “On the Identity of Serbian”, στο L. Popović& M. Nomachi (eds.) *The Serbian Language as Viewed by the East and the West: Synchrony, Diachrony, and Typology.* Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, 9–28.

Greber, A.C. (2013). *Proper Language, Proper Citizen: Standard Linguistic Practice and Identity in Macedonian Primary Education.* Toronto: Department of Slavic Languages and Literatures University of Toronto (doctoral thesis).

Cooper, R.L. (1989). *Language planning and social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, F. (1985). *Sprache und Staat: Studien zu Sprachplanung und Sprachpolitik.* Berlin: de Gruyter.

Cubberley, P. (2002). ‘Alphabets and Transliteration’, στο B. Comrie & G.G. Corbett (eds.) *The Slavonic Languages.* London/New York: Routledge, 20–59.

Cvetković, L. & G. Vežić (2009). “Serbian, Croatian, Bosnian, Or Montenegrin? Or Just 'Our Language'?”. *Radio Free Europe-Radio Liberty.* Απότηνιστοσελίδα: https://www.rferl.org/a/Serbian_Croatian_Bosnian_or_Montenegrin_Many_In_Balkans_Just_Call_It_Our_Language_/1497105.html (ανάκτηση 10-9-2016).

Day, A.J., R. East, & R. Thomas (2002). *Political and Economic Dictionary of Eastern Europe.* Abingdon/New York: Routledge.

Deumert, A. (2000). “Language Planning and Policy”, στο R. Mesthrie, J. Swann, J. Deumert, & W.L. Leap (eds.), *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 384–418.

Friedman, V.A. (2005). “From Orientalism to Democracy and Back Again: Turkish in the Balkans and in Balkan Languages”, στο R. Detrez& P. Plas (eds.) *Developing Cultural Identity in the Balkans: Convergence vs. Divergence*. Brussels: P.I.E.-Peter Lang, 25–43.

Friedman, V.A. (2012). “Europe, Eurasia, Southeast Europe, and Southeast Asia: on the Question of Areal Linguistics in the 21st Century”, *PhilologicaJassynensia*, έτος VIII, 1(15), 113–124.

Glušica, R. (2009). „Jezičkapolitika u Crnoj Gori”. *Riječ* 1, 15–30.

Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning, Problems and Pleasures*. Berlin: de Gruyter.

Hagège, C. (1993[1992]). *Η πνοή της γλώσσας: Δρόμοι και πεπρωμένα των γλωσσών και των διαλέκτων της Ευρώπης*. Αθήνα: Κάτοπτρο [επιστ. επιμ. Ν. Κοντοσόπουλος, μτφρ. Α. Νικολοπούλου, τίτλος πρωτοτύπου: C. Hagège (1992) *Lesoufflé delalangue: Voies et destins des parlers d’Europe*. Paris: Odile Jacob].

Hill, V. & O. MišeskaTomić (2009). “A Typology of Subjunctive Complements in Balkan Languages”, *Bucharest Working Papers in Linguistics* 11(1), 197–208.

Horrocks, G. (2010). *Greek: A History of the Language and Its Speakers*. Malden/Oxford/ Chichester: John Wiley & Sons.

Huntley, D. (2002). ‘Old Church Slavonic’, στο B. Comrie & G.G. Corbett (eds.) *The Slavonic Languages*. London/New York: Routledge, 125–187.

JahićDž. (1999). *Bosanskijezik u 100 pitanjai 100 odgovora*. Sarajevo: Ljiljan.

Joseph, B.D. (2000). “Processes of Spread for Syntactic Constructions in the Balkans”, στο C. Tzitzilis& C. Symeonidis (eds.) *Balkanlinguistik: Synchronie und Diachronie*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 139–150.

Клајн, И. (2008). „Пуризамиантипуризамуданашњемсрпскомјезику“. *Јужнословенскифилолог* 64, 153–176.

Kordić, S. (2009). „Policentričnistandardnijezik”, στο L. Badurina, I. Pranković& J. Silić (eds.) *Jezičnivarijetetiinacionalniidentiteti: Priloziproučavanjustandardnihjezikautemeljenihnaštokavštini.* Zagreb: Disput, 83–108.

Kordić, S. (2004). «Le serbo-croate aujourd'hui: entre aspirations politiques et faits linguistiques». *Revue des études slaves* 75(1), 31–43.

Kordić, S. (2001). „Nazivjezikaizznanostigledan”. *Republika* 57(1–2), 236–243.

ΚάρλαΓ. &N. Λαβίδας (2003). «Το απαρέμφατο στον άξονα της διαχρονίας της ελληνικής γλώσσας», στο G. Katsimali*etal.*(eds.) *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics, ICGL 6, University of Crete (Selected Papers).* Rethymno. Από την ιστοσελίδα: http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm (ανάκτηση 9-11-2017).

Κορίνθιος, Γ.Ν. (2011). «Ενδιάθετος λόγος στη Νότια Ιταλία», στο Χ. Χαραλαμπάκης (επιμ.) *Οι διαλεκτικές μορφές της ελληνικής γλώσσας από την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα: [Πρακτικά 6ου Παγκόσμιου Γλωσσολογικού Συνεδρίου] Κοριλιάνο του Ότραντο της Απουλίας (Κάτω Ιταλία), 6-8 Οκτωβρίου 2005.* Αθήνα: Οργανισμός για την Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας (Ο.Δ.Ε.Γ. Αθηνών), 77–89.

Kostić, Dj.S. (1991). „GriechischeliterarischeTerminologiebei den Serbenzur Zeit VukKaradžićs“, στο*Proceedings of the Fifth Greek-Serbian Symposium (Organized by the Institute for Balkan Studies and the Serbian Academy of Sciences and Arts in Thessaloniki and Volos, 9-12 October 1987).* Thessaloniki: Institute for Balkan Studies, 123–139.

Krimpas, P.G. (2007). “Translation, Language Learning and Geopolitics of Occidentalism in the Balkan Geopolitical System: the Case of the Hellenic Republic”, *Dictio*II (2007-2008), 86–95.

Κριμπάς, Π.Γ. (2007). *Επιδράσεις της νεότερης Ελληνικής στις βαλκανικές γλώσσες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kukuljević Sakcinski,I. (1858). *PutovanjepoBosni*. UZagrebu: TiskomnarodnetiskarniceDra. Lj. Gaja.

Maiden, M. (1998). "IV Central and Southern Italy", στο G. Price (επιμ.) Encyclopedia *of the Languages of Europe*. Oxford: Blackwell, 269–273.

Mažuranić, M. (1842). *Pogled u Bosnu, ilikratak put u onukrajinu, učinjen 1839–40 po JednomDomorodcu*. U Zagrebu: Tiskomitroškom kr. pr. ilir. narodnetiskarne Dra. LjudevitaGaja.

Melnytska, K. (2015). „Język a tożsamość: przypadekCzarnogóry". *Adeptus* 8, 50–71.

MišeskaTomić, O. (2006). *Balkan Sprachbund Morpho-syntactic Features*. Dordrecht: Springer.

Nomachi, M. (2015). "'East' and 'West' as Seen in the Structure of Serbian: Language Contact and Its Consequences", στο L. Popović& M. Nomachi (eds.) *The Serbian Language as Viewed by the East and the West: Synchrony, Diachrony, and Typology*. Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, 29–63.

Ντίνας, Κ.Δ. (2003). «Γλώσσα ή διάλεκτος; Ιδού το ερώτημα», στο*Разночетениятанатекста: Юбилеенсборниквчестна 60-годишнинатананпроф. д-рКирилТопалов*. София: Университетскоиздателство „Св. КлиментОхридски", 574–595.

Okuka, M. (2008). „Šumadijsko-vojvođanskidijalektsrpskogjezika: sumarnipogled, strukturalneosobine, dijalekatskarazuđenost", στο W. Dahmen, P. Himstedt-Vaid& G. Ressel (eds.) *Grenzüberschreitungen: Traditionen und Identitäten in Südosteuropa: Festschrift für Gabriella Schubert*. Wiesbaden: Harassowitz, 412–429.

Παπαδριανός, Ι.Α. (1993). *Οι έλληνες απόδημοι στις γιουγκοσλαβικές χώρες (18ος - 20ός αι.)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Progovac, Lj. (1993). "Locality and Subjunctive-like Complements in Serbo-Croatian", *Journal of Slavic Linguistics* 1(1), 116–144.

РадићП. (2001). *Турскисуфиксиусрпскомјезику*. Београд: ИнститутзасрпскијезикСАНУ.

Radić, P. (2015). “On the Oriental Lexicon in the Serbian Language”, στο L. Popović& M. Nomachi (eds.) *The Serbian Language as Viewed by the East and the West: Synchrony, Diachrony, and Typology*. Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, 133–149.

Rice, E.A. (2010). *Language politics in Bosnia, Croatia, and Serbia*. Monterey CA: Naval Postgraduate School (thesis).

Rohlfs, G. (1968). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. Torino: Einaudi.

Rohlfs, G. (1977). *Grammatica storica dei dialetti italogreci*. München: Beck.

Ρόμπινσον, Ά. (2007). *Ιστορία της γραφής: αλβάβητα, ιερογλυφικά, εικονογράμματα*. Αθήνα: Polaris [μτφρ. Ζ.Κ. Μπέλλα·επιμ. Δ. Αρμάος·τίτλοςπρωτοτύπου: A. Robinson (2007) *TheStoryofWriting: Alphabets, Hieroglyphs& Pictograms, with 355 illustrations, 50 in colour* (New Edition). London: Thames & Hudson].

Sandfeld, K. (1930). *Linguistiquebalkanique: problèmes et résultats*. Paris: Honoré Champion.

Shils, E. (1956). *The Torment of Secrecy: The Background and Consequences of American Security Policies*. London: Heinermann.

Шклифов, Б. &Е. Шклифова (2003). *БългарскидиалектнитекстовеотЕгейскаМакедония*. София: АкадемичноИздателствоПроф. МаринДринов.

Sussex, R. & P. Cubberley (2006). *The Slavic Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tadić, M., D. Brozović-Rončević& A. Kapetanović (2012). *The Croatian Language in the Digital Age/Hrvatskijezik u digitalnom dobu*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Tonnet, H. (1995[1993]). *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Παπαδήμας [επιμ. Χ. Χαραλαμπάκης, μτφρ. Μ. Καραμάνου, Π. Λιαλιάτσης, τίτλος πρωτοτύπου: H. Tonnet (1993) *Histoiredugrecmoderne : Laformation d’ unelangue*. Paris: L’ Asiathèque].

Vlajić-Popović, J. (2015). “Serbian and Greek: A Long History of Lexical Borrowing”, στο L. Popovicć& M. Nomachi (eds.) *The Serbian Language as Viewed by the East and the West:*

Synchrony, Diachrony, and Typology. Sapporo: Slavic-Eurasian Research Center, 151–172.

Wade, T. (2000). 'Cyrillic and Glagolitic Scripts', στο G. Price (ed.) *Encyclopedia of the Languages of Europe*. Oxford/Malden (MA): Blackwell, 111–114.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Παναγιώτης Γ. Κριμπάς** -συγγραφέας πολλών βιβλίων και άρθρων σχετικά με τη γλώσσα, τη μετάφραση και την ορολογία- είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο γνωστικό αντικείμενο «Ορολογία, Μετάφραση και Νομικά Κείμενα» στη Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. Είναι τακτικό μέλος πολυάριθμων επαγγελματικών, επιστημονικών και πολιτιστικών εταιρειών, σωματείων και δικτύων. Ομιλεί σε διάφορα επίπεδα τις περισσότερες σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες.

5. Οι διαστρωματώσεις της ελληνικής στην Αλβανία

Παναγιώτης Μπάρκας

Πρόεδρος του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού,

Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου - Αλβανία

panajotbarka@yahoo.gr

Abstract

The reference "The Greek language strings in Albania" tries to make for the first time an approach to this linguistic phenomenon with a starting point in the IV century. It relies on an opposing language relationship with a tendency in favour of the Albanian language. At the same time, they also deal with topics related to cultural, religious and ethnic forms as well as factors that directly and indirectly affect and support this phenomenon. As a basic factor is the report of the Albanians with the Ottoman Empire and the interests of the great powers in the creation of the Albanian state.

Reference sources are numerous, but are mostly foreign and from the Albanian bibliography. There are very few bibliographic sources from Greece, and this is related to the effort to have as many arguments as possible and their authenticity to serve the idea of references and conclusions.

Key words: Epirus, Albanian language, Greek language, arvanites, language of power

Περίληψη

Η εισήγηση «Οι διαστρωματώσεις της ελληνικής στην Αλβανία» επιδιώκει να πραγματοποιήσει για πρώτη φορά μια προσέγγιση του γλωσσικού αυτού φαινομένου με χρονικό σημείο αναφοράς τον 4ο μ. Χρ. Αιώνα. Αναλύει αντίρροπες γλωσσικές σχέσεις με δεδομένη την τάση σε όφελος της αλβανικής γλώσσας. Παράλληλα γίνεται προσέγγιση θεμάτων που αφορούν την πολιτιστική, θρησκευτική και εθνική διάσταση, καθώς παραγόντων που επιδρούν άμεσα και έμμεσα υπέρ και κατά αυτού του φαινομένου. Ως σημαντικός ευνοϊκός

παράγοντας εντοπίζεται η σχέση των Αλβανών με την Οθωμανική Αυτοκρατορία και τα συμφέροντα των Μεγάλων Δυνάμεων στην ίδρυση του αλβανικού κράτους.

Η βιβλιογραφικές πηγές είναι πολλές. Είναι κυρίως ξένες και αλβανικές. Ελάχιστες είναι οι ελληνικές βιβλιογραφικές πηγές και αυτό σχετίζεται με την προσπάθεια για την αναφορά σε πληθώρα επιχειρημάτων και η αντικειμενικότητά τους να τεθούν στην υπηρεσία της ιδέας και των συμπερασμάτων της εισήγησης.

Λέξεις κλειδιά: Ήπειρος, αλβανική γλώσσα,, ελληνική γλώσσα, αρβανίτες, γλώσσα εξουσίας.

1. Εισαγωγή:

Σε περίπτωση που δεχτούμε ότι το Συνέδριο μας έχει ως κεντρική ιδέα την διαχρονικότητα του Οικουμενικού Ελληνισμού σε επίπεδο γλώσσας, της ελληνικής, στους σημερινούς χρόνους, η εισήγησή μου αναζητεί τη διαχρονική ισχύ της ελληνικής στη σημερινή Αλβανία, ταυτιζόμενη διαχρονικά με τμήμα της Παλαιάς Ηπείρου και το σύνολο της Νέας, ως μια συνιστώσα του Ηπειρωτισμού, ο οποίος Ηπειρωτισμός, μέσα από έναν διαχρονικό διαπολιτισμό ή πολυπολιτισμό, εξασφαλίζει τον εμπλουτισμό, την ενίσχυση και τον εκσυγχρονισμό του Ελληνισμού. τύχη της στην περίπτωση της εισήγησής μου, η ιδέα αυτή επικεντρώνεται στην οικουμενικότητα του Ηπειρωτισμού. Στην περίπτωσή μας, πετυχαίνει το ρόλο αυτό μέσα από τις άμπωτες και πλημμυρίδες, που προκαλούν αυτοκρατορικοί πολιτισμοί και επεκτατισμοί.

Υπό αυτή την οπτική γωνία υπάρχει μια διαφορά ουσίας όσον αφορά την παρουσία της ελληνικής στη σημερινή Αλβανία, σε σχέση με την παρουσία της ελληνικής σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Συνεπώς, και ο τίτλος της εισήγησης θα έπρεπε να ήταν με αντίστροφους όρους. Δλδ πιο σωστά θα ήταν να λέγαμε: «Οι διαστρωματώσεις της αλβανικής στην Ήπειρο».

Σημείο αναφοράς στην προσέγγιση του θέματος αποτελεί η «Γραμμή Jireček», η οποία χωρίζει στην αρχαία χερσόνησο του Αίμου τις επιρροές, της λατινικής και ελληνικής γλώσσας, μέχρι και τον 4° μ. Χ αιώνα. (Πήρε το επιστημονικό όνομα από τον Τσέχο ερευνητή KonstantinJosefJireček (1854-1918), ο οποίος στα 1911, έλαβε για λογαριασμό του Πανεπιστημίου της Βιέννης, την επιστημονική αυτή ιστορική εργασία.) Η «Γραμμή Jireček» περνάει στα βόρεια σύνορα της Νέας Ηπείρου, κοντά στην σημερινή πόλη Laçi της Αλβανίας, φθάνει στη Serdica (τωρινή Σόφια, της Βουλγαρίας) για να καταλήξει στη Βάρνα, στη Μαύρη Θάλασσα. Μαρτυρεί ότι στο Βορά της γραμμής επικρατούσε η λατινική γλώσσα και στο Νότο της η ελληνική, αλλά και την παντελή απουσία της αλβανικής.

Ενισχύει την άποψη αυτή η διαπίστωση του Ιταλού επιστήμονα γλωσσολόγου, GiulianoBonfante. Σε ομιλία του στο Α' Διεθνές Συνέδριο για τους Ιλλυριούς στα Τίρανα, [BonfanteG., 1974, σ.103] αναφέρεται σε χάρτη του A. Rossetti, που σχεδίασε βάση των επιγραφών στην Αλβανία, όπου προκύπτει ότι, την περίοδο μετά το τέλος της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, η σημερινή βόρεια Αλβανία έγραφε λατινικά, ενώ η νότια ελληνικά. Και συμπεραίνει ο Bonfante, ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο *«δεν γράφονταν ποτέ στα αλβανικά»*. Το ίδιο επιβεβαιώνει και ο καθηγητής JohnWilkes [Wilkes, 1999, σ. 353] ο οποίος υπογραμμίζει ότι *«Ως όριο μεταξύ λατινόφωνων και ελληνόφωνων περιοχών, γύρω στον 5° αιώνα μπορούμε να ορίσουμε σχηματικά την κοιλάδα του Σκούμπι»*.

Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτουν δύο επιπλέον σημαντικά συμπεράσματα. Ότι ο εκλατινισμός των Ιλλυριών στο Βορά συνοδεύτηκε στην Ήπειρο με τον εξελληνισμό των Ιλλυριών και την αφομοίωση των όποιων ιλλυρικών φύλων είχαν διεισδύσει εκεί. Ότι οι λατινοελληνικές επιρροές ενώνονταν στη γραμμή, που περνάει κοντά στην σημερινή πόλη Κρούγια–Λιάτσι, όπου ο Πτολεμαίος στην εποχή του έχει τοποθετήσει την Αλβανόπολις και ότι αυτή η γραμμή δεν αφήνει περιθώρια για την ύπαρξη, εκείνη την εποχή και στη

συγκεκριμένη περιοχή, των Αλβανών και της αλβανικής γλώσσας. Ενισχύει το συμπέρασμα το γεγονός ότι η λατινική και η ελληνική ήταν τότε γλώσσες «εξουσίας» αντίστοιχα στη διοίκηση και τον πολιτισμό. Συνεπώς, όπως ξεκαθαρίζει ο σύγχρονος αυστριακός γλωσσολόγος JoachimMatzinger, δεν πρόκειται για συνέχιση των Αλβανών από τους Ιλλυριούς. Άρα για μετέπειτα έποικους. Ο Matzinger εξηγεί επίσης ότι οι νέοι έποικοι *δανείστηκαν το υπάρχον τοπωνύμιο Αλβανόπολις για να αποκαλέσουν τον εαυτόν τους ως Αλβανούς»* (Matzinger, 2012, σ. 34).

Συμπληρώνει καλύτερα την εικόνα αυτή ο ελάχιστος αριθμός δανείων στην αλβανική από την αρχαία ελληνική γλώσσα. *«Είναι ολιγοστά και περιορισμένα σε συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων.... Σε περίπτωση που οι Πρωτοαλβανοί θα ζούσαν την περίοδο εκείνη στην (σημερινή) Αλβανία και κυρίως στις παραθαλάσσιες ακτές γύρω από τις ελληνικές αποικίες, τότε από τις κοντινές επαφές μαζί τους θα πρέπει να είχαμε πολύ περισσότερα δάνεια από την αρχαία ελληνική και πρώτα απ' όλα από πολύ περισσότερες κατηγορίες λέξεων...* [MatzingerJ., 2012, σ. 30]. Το ίδιο επισημαίνει και ο GulianoBonfante ότι *«σε μια χώρα, επίσημη γλώσσα της οποίας είναι η ελληνική, θα ήταν παράξενο ώστε μια γλωσσική επίδραση (στην αλβανική) να εξαφανίζονταν πλήρως»* (Bonfante, 1974, σ.102).

2. Η καταγωγή και η εμφάνιση στα σημερινά εδάφη.

Το γεγονός αυτό ανοίγει μια άλλη μεγάλη συζήτηση, αυτή της περιοχής προέλευσης και καταγωγής των Αλβανών, (τον Καύκασο), περιοχή η οποία εξηγεί τις επαφές και σχέσεις των Ιλλυριών με τους Έλληνες και των Ιλλυριών με τους Αλβανούς, αλλά σε χρονικά όρια που αγγίζουν την μυθολογική εποχή. Το θέμα βέβαια δεν αφορά τη δική μας εισήγηση.

Η περιοχή εμφάνισης των Αλβανών στα σημερινά εδάφη την περίοδο από τον 3° – 5° αιώνα μ.Χ., βρίσκεται πάνω στη γραμμή Jireček. Κατά τον Stadtmüller ως αρχαιότερη περιοχή που έχουν κατοικήσει οι Αλβανοί πρέπει να θεωρηθεί η περιοχή του Μάτι, ή μπορεί να θεωρηθούν τέτοια μέρη, οι δύσβατες κοιλάδες μεταξύ των οροσειρών του Βορά της Αλβανίας, απροσπέλαστες από τους Σλάβους (Stadmüller, 1966).

Εμμέσως, στηρίζουν την ίδια άποψη και Αλβανοί επιστήμονες. Μιλώντας για τις ιστορικές φάσεις της αλβανικής γλώσσας, ο γνωστός Αλβανός γλωσσολόγος Domi δέχεται ότι χρονικά η αλβανική εμφανίζεται όταν είχε λήξει ο εκρωμαϊσμός των Ιλλυριών και η ιλλυρική είχε χαθεί κάτω και από τις πιέσεις των νεοφερθέντων (σλαβικών λαών) (Domi, 1988, σ. 176).Όπως επίσης, παρατηρεί ο κορυφαίος Αλβανός γλωσσολόγος και εθνολόγος Eqrem Çabej (Çabej, 1994)και λοιποί γλωσσολόγοι, τα δάνεια από την ελληνική σ' αυτή την περίοδο, συναντιούνται στη γκέκικη (Βόρεια) διάλεκτο.

Οι Αλβανοί θα αναφερθούν σε ιστορικά έγγραφα μετά από τουλάχιστον 6 αιώνες, συγκεκριμένα τον 11° αιώνα από την Άννα Κομνηνού και τον Μιχάλη Ατταλιάτη (Attaliotae, 1853). Αλλά σε νοτιότερες περιοχές που αγγίζουν και τη σημερινή μέση Αλβανία. Είναι σχεδόν αποδεκτό ότι βασική αιτία προώθησης προς το Νότο ήταν η εμπόλεμη πίεση των Σλάβων. Από την άλλη, τους προσέλκυε ο Νότος, η Ήπειρος και ο απώτερος ελληνικός Νότος, με την γνωστή ειρηνική υποδοχή που εξασφάλιζε και την καλύτερη αφομοίωση και εξελληνισμό τους.

Υπό διάφορες μορφές οι κάθοδος των Αλβανών προς το Νότο, την Ήπειρο θα συνεχιστεί σε όλη την υστεροβυζαντινή περίοδο και ιδίως κατά την Τουρκοκρατία. Η ελληνική ως γλώσσα, θα νιώσει ασφυχτική πίεση στο βόρειο τμήμα της Ηπείρου κατά την ίδρυση και λειτουργία του αλβανικού κράτους.

3. Οι τρεις φάσεις καθόδου σε Ήπειρο και Ελλάδα

Σε γενικά πλαίσια η κάθοδος των Αλβανών προς την Ήπειρο και την Ελλάδα έγινε σε τρεις φάσεις, ενώ η τύχη των μετακινηθέντων πληθυσμών, σε κάθε μία από τις φάσεις αυτές, έχει τα δικά της κίνητρα και χαρακτηριστικά. Η πρώτη κάθοδος, ξεκινάει κάπου τον 5ο-6ο αιώνα. Η δεύτερη γύρω από τον 11ο αιώνα μέχρι την ύστερη Βυζαντινή περίοδο και την πρώιμη οθωμανική κατοχή. Η αφετηρία της τρίτης καθόδου εντοπίζεται κατά την εκστρατεία του Στέφανου Ντουσάν στην Ήπειρο, τον 14ο αιώνα. Θα συνεχιστεί στους αιώνες της Οθωμανοκρατίας.

Η πρώτη φαίνεται ότι είχε βασικό κίνητρο την πίεση των Σλάβων. Είναι η φάση του πλήρους εξελληνισμού των Αλβανών (Αρβανών, ή Αρβανιτών), που καταφθάνουν στην Ήπειρο και τον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να βρεθούν διακριτικά στοιχεία μεταξύ αυτών και των Ελλήνων. Για την περίοδο αυτή δεν διαπιστώνεται ούτε η διαφοροποίηση στη γλώσσα.

Η αφετηρία στον 11ο αιώνα για τη δεύτερη κάθοδο προέρχεται από το γεγονός ότι η ιστορική βιβλιογραφία αναφέρει εκ νέου τη φυλή των Αλβανών με ταυτόσημο και διαφοροποιημένο εθνώνυμο (Αρβανίτες και Αλβανοί) και σε ευρύτερη γεωγραφική επέκταση, (από Αλβανόπολις στο σημερινό Μάτι,σε περιοχές Δυρράχιο–Ελμπασάν και Αυλώνα). Η κάθοδος αυτή θα συνεχιστεί μέχρι και τον 15ο αιώνα.

Καταγράφονται διάφορες αιτίες. Κυρίως καλούνται σε στρατιωτική συνδρομή υπέρ των Βυζαντινών αρχόντων στον ελλαδικό χώρο. Το ίδιο κάνουν και οι δυτικοί σταυροφόροι.

«Στην ουσία, αναφέρει η Γαλλίδα κοινωνιολόγος NathalieClayer, (Clayer, 2007, σ. 119) από τα τέλη του 13ου αιώνα, αλλά περισσότερο κατά τον 14ο και 15ο αιώνα, οι Βυζαντινοί, Βενετοί και άλλοι ευνόησαν την εγκατάσταση αλβανικών πληθυσμών, ταυτόχρονα πολεμιστών και αγροτών στη Θεσσαλία, Αιτωλοακαρνανία, Βοιωτία, Αττική και Εύβοια».

Η επαφή τους με τους Έλληνες τους κάνει ιστορικά γνωστούς. «*Η ιστορία των Αλβανών αρχίζει τον 13ο-14ο αιώνα*», αναφέρει ο Çabej (Çabej, 1976, σ.27). Το τέλος του 25-χρονου κύκλου αντίστασης του Γεώργιου Καστριώτη Σκεντέρμπεη κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας προκάλεσε ένα τεράστιο κύμα φυγής Αλ(ρ)βανών προς Ελλάδα και Ιταλία. Πρόκειται για καθαρή προσφυγιά. Στην κατηγορία αυτή των Αρβανιτών εντάσσεται και το αντιοσμανικό ρεύμα των Μιρδιτόρων και άλλων βόρειων Αλβανών, οι οποίοι μετά το θάνατο του Σκεντέρμπεη, εισάκουσαν στις εκκλήσεις της Βενετίας και με αρχηγό το γιο του Σκεντέρμπεη εγκαταστάθηκαν στη Χιμάρα ως μόνιμη δύναμη αντίστασης κατά της Τουρκοκρατίας μέχρι το τέλος της. Η περίπτωση της Χιμάρας αποδεικνύει ότι στην Ήπειρο οι μυλόπετρες εξελληνισμού αλλογενών πληθυσμών ήταν ακόμα ισχυρές. Επιβεβαιώνονταν ταυτόχρονα ότι ενώ το αλβανόφωνο στοιχείο στην Ήπειρο, είτε ειρηνικά, είτε πολεμικά, είτε ως δύναμη κατοχής πλήθαινε ασφυκτικά, ο ελληνικός πολιτισμός εμφανίζονταν κυρίαρχος.

3.1. Η ειρηνική κάθοδος των Αρβανιτών

Όσο για τη δεύτερη φάση (κάθοδο), πρόκειται για ειρηνική διείσδυση των Αρβανιτών στον ηπειρωτικό και ελλαδικό χώρο. Ήταν ταυτόχρονα αποδεχτοί από τους ντόπιους Έλληνες. Ο Stadmüller (Stadmüller, 1966) αναφερόμενος στον Φουρίκη, μιλάει για χρυσόβουλο που αναφέρεται σε «Αρβανίται» στη Θεσσαλία τον 12ο αιώνα.Λογικό είναι ώστε, οι νεοφερθέντες Αλ(ρ)βανοί της δεύτερης φάσης καθόδου στην Ελλάδα να ταυτίζονταν φυσιολογικά με τους υπάρχοντες Αρβανίτες εδώ.

Έτσι, στο πλαίσιο της πολυεθνικής Βυζαντινής αυτοκρατορίας, όπου η ελευθερία γλωσσών άγγιζε ακόμα και την εκκλησιαστική γλώσσα, υπό το δόγμα μια θρησκεία - πολλές γλώσσες, καλλιεργήθηκαν, από την μία η έλληνοαρβανίτικη διγλωσσία με πολύ ανώτερη την ελληνική και εντελώς περιφερειακή και διακοσμητική την αρβανίτικη και, από την άλλη το εθνολογικό μείγμα των Ελληνοαρβανιτών. Η παρουσία τους στην Ήπειρο και την υπόλοιπη Ελλάδα, δεν είχε καμιά αρνητική επίδραση στην ελληνική εθνική και πολιτική ιδιοσυγκρασία των Ελλήνων. Απεναντίας, στερέωναν περισσότερο το ελληνικό ανάστημα. Μάλιστα, οι Ελληνοαρβανίτες, λόγω του πολεμικού τους χαρακτήρα, διεκδικούσαν και διεκδικούν ελληνική δωρική καταγωγή.

Οι Έλληνες τους αποκάλεσαν με την ονομασία «Αρβανίτες». Η ιστορική προοπτική απέδειξε ότι η ονομασία Αρβανίτης δηλώνει τις φάσεις πλήρους εθνολογικής ταύτισης των Αρβανιτών με τους Έλληνες και ότι οι Αρβανίτες γίνονται γνωστοί, μόλις ερχόταν σε επαφή και αναμειγνυόταν με τους Έλληνες. Από την άλλη, η αρβανίτικη γλώσσα, κατά τον Çabej (Çabej, 1994, σ. 20) διατήρησε χαρακτηριστικά κυρίως της γκέγκικης διαλέκτου, επιβεβαιώνοντας έτσι την καταγωγή των Αρβανιτών στην Ελλάδα από το βόρειο τμήμα της σημερινής Αλβανίας.

3.2. Τρίτη φάση: Διεκδίκηση πολιτικού ρόλου στην Ήπειρο

Διαφορετική υφή έλαβαν οι εξελίξεις στην Ήπειρο, κατά την περίοδο του Δεσποτάτου της Ηπείρου. Μετά το 1330, οι Αλβανοί, σε στρατιωτική υπηρεσία του Σέρβου Στέφανου Δουσάν θα διεκδικήσουν καθαρά πολιτικό ρόλο, εξουσία και φέουδα· Στην Ήπειρο σημειώνεται για πρώτη φορά η αντίστροφή εθνολογική μέτρηση. Από ελληνογενή όσμωση του αρβανίτικου στοιχείου, σε αλβανική διαφοροποίηση. Επιβεβαίωση αποτελεί η Γενεαλογία του Οίκου

Μουζάκη, που έγραψε στα λατινικά το 1510, ο απόγονος του, Ιωάννης Μουζάκης (Βερνίκος& Δασκαλοπούλου, 1999, σ.σ. 262-170).

Σημειώνεται έτσι η αφετηρία της τρίτης φάσης καθόδου των Αλβανών στην Ήπειρο, η οποία πέτυχε την ολοκλήρωσή της με τους Αλβανούς στο πλευρό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. «Στο εξής η ιστορία και η δημογραφία της Ηπείρου επρόκειτο να υποστεί την μόνιμη επιρροή των αλβανικών εισβολών και εγκαταστάσεων»(Hobhouse, 1971). «Η πίστη μου είναι, αναφέρει ο Hamond, ότι οι αλβανόγλωσσοι χωρικοί της Ηπείρου είναι απόγονοι των Αλβανών παρείσακτων, που ήλθαν στα νότια κατά την εποχή της Τουρκικής Αυτοκρατορίας κι αποίκησαν κυρίως τις παραλιακές πεδιάδες» (Hamond, 1971 σ. 27). Ο Çabej χωρίς κανένα ενδοιασμό καυχιέται ότι, οι Τούρκοι ολοκλήρωσαν την κεντρόφυγη τάση των Αλβανών στην Ήπειρο (Çabej, 1994).

3.3. Οι Αρβανίτες και οι Αλβανοί

Οι Ηπειρώτες και κατ' επέκταση οι Έλληνες αποκαλούσαν με το όνομα καταγωγής, «Αρβανίτες», όλους αυτούς που κατέβαιναν ειρηνικά στην Ήπειρο και ευρύτερο ελλαδικό χώρο. Η χρήση του όρου «Αλβανοί», πρώτα από τους Ηπειρώτες και μετά από τους Έλληνες, επιβεβαιώνει την ανάγκη αυτών διαφοροποιήσουν από τους Αρβανίτες, διότι εκείνοι στο πλευρό των Σέρβων, ή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, είχαν εισβάλλει στην Ήπειρο με καθαρά διεκδικητικούς στόχους καταχτητή. Πρόκειται για διαφοροποίηση ονομασίας, που αποφασίζει η αλλαγή σχέσεων με τους Έλληνες, από εταιρικές και ομοεθνικές, σε διεκδικητικές και αντίπαλες.

Στην ουσία, η Οθωμανική Αυτοκρατορία προκάλεσε στον ελλαδικό χώρο, ένα διπλό αντίρροπο κίνημα με το αλβανικό στοιχείο. Από την μία πλευρά τροφοδότησε με νέο αίμα

τους Έλληνες-Αρβανίτες στην Ελλάδα. Από την άλλη καλλιέργησε τις προϋποθέσεις απαλλαγής του νεοφερθέντου αλβανικού στοιχείου από τις διεργασίες εξελληνισμού, συμβάλλοντας στη γνωστή διαφοροποίησή τους σε: Αλβανούς μουσουλμάνους, βάση του νέου θρησκεύματος και σε Αλβανούς χριστιανούς, βάση υιοθέτησης της γλώσσας (της αλβανικής). Στους Αλβανούς χριστιανούς, εκτός από τους γηγενείς Αλβανούς, συμπεριλήφθησαν και οι Έλληνες Ηπειρώτες, οι οποίοι για να μη εξισλαμιστούν, υιοθέτησαν την αλβανική, ως γλώσσα εξουσίας και στη συνέχεια με βάση τη γλώσσα και τα εξουσιαστικά προνόμια, που εξασφάλιζε η Τουρκοκρατία στους Αλβανούς, εξαλβανίστηκαν. «Οι αλβανόγλωσσοι χωρικοί στην Ήπειρο ήσαν αρχικά ελληνόγλωσσοι και υιοθέτησαν την Αλβανική ομιλία μόνον όταν άλλαξαν τη θρησκεία τους από το Χριστιανισμό στο Μωαμεθανισμό κάτω από την Τουρκική πίεση»(Hamond, 1971, σ. 27), αναφέρει ο Hamond. Ενώ ο καθηγητής Δημήτρης Χασιώτης, εκπρόσωπος των Ηπειρωτών στο συνέδριο του Βερολίνου, τον οποίο επικαλείται η Clayer (Clayer, 2007, σ.σ.225-26), σημειώνει ότι «Οι σουνίτες Αλβανοί μουσουλμάνοι είναι οι Αλβανοί προερχόμενοι από τον Καύκασο, οι οποίοι στη συνέχεια εξισλαμίστηκαν. Ενώ οι μπεκτασήδες ήταν Έλληνες, που αλβανοποιήθηκαν και μετά εξισλαμίστηκαν».

4. Οι δύο αλβανικοί διάλεκτοι μιλούν για διαφοροποίηση και όχι για το αντίθετο

Αναφερόμενος στις δύο διαλέκτους (την γκέγκικη και τόσκικη) ο Çabej θα αποδεχτεί ότι «Η νότια, η τόσκικη στο τέλος του Μεσαίωνα μοιάζει με τη βόρια γκέγκικη του 16^{ου}-17^{ου} αιώνα» (Çabej, 1994, σ. 20). Η υπεραυξημένη παρουσία αλβανικού στοιχείου στην Ήπειρο, από κοινού με τον απροκάλυπτο ρόλο πολιτικού εκφραστή της Υψηλής Πύλης (Çabej, 1994, σ. 17), γονάτισε τη δύναμη ελληνικής αφομοίωσης της Ηπείρου. Αυτό δε σημαίνει ότι η ελληνικότητα της Ηπείρου έπαψε να επηρεάζει πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνολογικά το

αλβανικό στοιχείο. Οι συγκεκριμένες διεργασίες στο βόρειο τμήμα της Ηπείρου, συνέβαλλαν σταδιακά στην καλλιέργεια της τόσκικης διαλέκτου «Σε ό, τι αφορά τον πολιτισμό οι Έλληνες ήταν ισχυρότεροι δότες, από πλευράς ράτσας ήταν οι Αλβανοί», σημειώνει σχετικά ο Çabej (Çabej, 1994, σ. 93).

Την εθνολογική διάκριση μεταξύ Γκέγκιδων και Τόσκιδων υπογραμμίζουν και οι Τούρκοι στις επετηρίδες τους, στις οποίες αναφέρεται η διάκριση σε Γκέγκηδες και Τόσκιδες, μεταξύ των οποίων οι ορεσίβιοι Αλβανοί Γκέγκηδες αποτελούσαν την κεντρική εικόνα των Αλβανών επειδή και τα μουσουλμανικά θρησκευτικά πιστεύω τους ήταν ισχυρότερα (Clayer, 2007, σ.238).

Αλβανοί και ξένοι γλωσσολόγοι, αλβανολόγοι και εθνολόγοι, τοποθετούν χρονολογικά την καλλιέργεια της τόσκικης διαλέκτου την περίοδο της Τουρκοκρατίας. «Ένα σημαντικό μέρος των χαρακτηριστικών, που διακρίνουν σήμερα τις δύο βασικές διαλέκτους, προέρχονται από την εξέλιξη της περιόδου της λόγιας γλώσσας, η οποία βάση των μέχρι τώρα γνώσεων μας, αρχίζει τον 15ο αιώνα»(Çabej, 1963, σ.σ. 69-70). Ο Αλβανός εθνολόγος Rrok Zojzi σημειώνει: «Σε περίπτωση που ο 19ος αιώνας είναι γνωστός, ως ο αιώνας ίδρυσης του αλβανικού έθνους ως μια κοινή ενότητα, ο 18ος αιώνας μπορεί να θεωρηθεί ως ο αιώνας καλλιέργειας των δύο μεγάλων εθνολογικών περιοχών που ονομάστηκαν Γκεγκερία και Τοσκερία» (Zojzi, 1962, σ.20).

Ο Jorgji Gjinari σημειώνει ότι «...η διάκριση σε διαλέκτους της αλβανικής γλώσσας και αυτός ο τοπικός χωρισμός του λαού μας, που είναι επακόλουθο των κατά καιρούς αλλαγών και εξελίξεων, πήραν την σημερινή μορφή, κατά το τέλος του 18ου αρχές του 19ου αιώνα, πριν από το εθνικό μας κίνημα»(Gjinari, 1977, σ. 152). Ο ίδιος παρατηρεί ότι τα διακριτικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις δύο διαλέκτους σημειώθηκαν την περίοδο του πρώτου μισού

της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ενώ σήμερα δεν διαφαίνονται ιδιόμορφες εξελίξεις στη μία ή την άλλη διάλεκτο (Gjinari, 1977, σ.σ. 219-222). Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι Alexander Rosetti, Gustav Mayer, Norbert Jokli κ.λπ.

Αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται για ενιαίο αλβανικό χώρο, όπου κατά την Οθωμανική Αυτοκρατορία διαφοροποιήθηκε γλωσσικά και πολιτιστικά ο Νότος, αλλά για μετακινήσεις βόρειων αλβανικών πληθυσμών, η βόρεια γκέγκικη γλώσσα των οποίων, υπό την επιρροή της ελληνικής διαφοροποιήθηκε σε μορφή ξεχωριστής διαλέκτου. Θα πρέπει εντούτοις, να ληφθεί υπόψη, ότι δεν αποκλείεται η ύπαρξη εξελληνισμένου αρβανίτικου στοιχείου από τον 11° αιώνα, το οποίο επηρέασε με τον δικό του τρόπο το νεοφερθέντο αλβανικό στοιχείο επί Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

5. Από γλώσσα παρείσακτων, σε γλώσσα εξουσίας

Στην ενίσχυση της αλβανικής στην Ήπειρο βοηθούσε ιδιαίτερα η παρουσία μεγάλων όγκων αλβανικού στοιχείου. Πρόκειται από τη μία, για τη διαχρονική διείσδυση Αλβανών, που αποκορυφώθηκε με την διαχρονική στήριξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Από την άλλη, για τον εξισλαμισμό ντόπιου ελληνικού χριστιανικού στοιχείου, το οποίο στη συνέχεια εξαλβανίστηκε. Στις συνθήκες επιβολής της αλβανοκρατίας στην Ήπειρο, ως η πλέον αυτοκρατορική πραγματικότητα, ο αυτόχθων Ηπειρώτης, για να απόφευγε τον εξισλαμισμό, που κατέληγε σε εξαλβανισμό, επέλεξε ως εναλλακτική την τήρηση της ορθοδοξίας μιμούμενος την αλβανική γλώσσα και νοοτροπία. Λογικό για την εποχή ήταν ώστε στο δίλημμα μεταξύ εθνότητας-ελληνισμού και πίστης-ορθοδοξίας, να επέλεγε τη θρησκεία-την ορθοδοξία, η οποία, όχι μόνο αποτελούσε ουσιαστικό μέρος του εθνικού αυτοπροσδιορισμού, αλλά ασκούνταν ταυτόχρονα στην ελληνική. Η διαδικασία κορυφώνεται κατά τα μέσα του δεύτερου μισού της Τουρκοκρατίας στην περιοχή. Ωφέλησε

την συγκεκριμένη εξέλιξη το γεγονός ότι η Πύλη «στην Ευρώπη, ακόμα και εκεί που το Ισλάμ εισχώρησε στην ύπαιθρο σπάνια έφερε μαζί του και την τουρκική γλώσσα ... Ο μουσουλμάνος Αλή Πασά, μιλούσε Αλβανικά και ελληνικά μα όχι τούρκικα» (Μαζαουερ, 2008).

Παράλληλα η Οθωμανική αυτοκρατορία δε δίσταζε να θέσει σε απαγόρευση τη χρήση της ελληνικής με στόχο την ενίσχυση της αλβανικής. Στις αρχές του 17ου αιώνα «σε πολλά χωριά και κωμοπόλεις είχε απαγορευτεί η καμπάνα και, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου υπήρχαν συμπαγείς μουσουλμανικοί πληθυσμοί, δεν επιτρέπονταν η ελεύθερη χρήση της ελληνικής γλώσσας» (Βακαλόπουλος, 2003, σ.115). Ο Caillard, που συνόδευε την επιτροπή, η οποία είχε αποσταλεί στην Ήπειρο μετά το Συνέδριο του Βερολίνου για να διαπιστώσει επί τόπου τα αισθήματα του ηπειρωτικού πληθυσμού, αναφέρει ότι η χρήση της αλβανικής ως ομιλούμενης είχε επιβληθεί στον πληθυσμό από το 1800. Από την εποχή εκείνη, προσθέτει ο Caillard, αρχίζει ο εξαλβανισμός της Ηπείρου, ο δε ελληνικός πληθυσμός της υφίσταται πραγματικήν σκλαβιά (Πατσέλη, 1946).

Η εξέλιξη αυτή θα πάρει μια οργανωμένη μορφή στην υπηρεσία της εξουσίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όταν η καλλιέργεια της κοινότητας συμφερόντων μεταξύ της Πύλης και του αλβανικού στοιχείου μετατράπηκε σε βάση της αλβανικής εθνικής υπόστασης, όπου η Ήπειρος αποτέλεσε την κατεξοχήν διεκδίκηση ως διαχρονική αλβανική εθνική επικράτεια. Με το σκεπτικό του διαδόχου των συμφερόντων της στην περιοχή, η Πύλη ευνόησε ιδιαίτερα την ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας και πολιτισμού. Επίσης η Πύλη στις επίσημες θέσεις εκφραζόμενων στις επετηρίδες του τέλους του 19ου αι. έκρινε ότι «*την ενότητα της Αλβανίας αποτελούσε η γλώσσα*» (Clayer, 2007, σ. 243). Οι συντάκτες των επετηρίδων επιδίωκαν να υπογραμμίσουν τον ισχυρισμό «περί αλβανικού χαρακτήρα της περιοχής (της Ηπείρου) και του πληθυσμού της, αρνούμενοι κάθε ελληνικό

χαρακτήρα»(Clayer, 2007, σ. 240) και ότι «όλος ο πληθυσμός της άνηκε στο αλβανικό έθνος»(Clayer, 2007, σ. 240).

Εκεί που η αλβανική δεν λειτουργούσε ως γλώσσα κατοχής και εξουσίας, στους Αρβανίτες και Αλβανούς, οι οποίοι ενώθηκαν με τους Έλληνες και αντιτάχτηκαν από κοινού κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, δεν προκύπτει καλλιέργεια αλβανικής εθνικής συνείδησης ή εθνότητας, αλλά η ελληνική.

5.1. Η αλβανική-γλώσσα εθνικού αλβανικού αυτοπροσδιορισμού

Κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα σημειώνεται και μια επόμενη ουσιαστική εξέλιξη. Η μεταβίβαση της αλβανικής από γλωσσικό, πολιτισμικό στοιχείο σε θεμελιώδης στήριγμα για την καλλιέργεια της αλβανικής εθνικής ιδεολογίας. Όπως σημειώνει η Clayer, «μια άλλη ιδιαιτερότητα του αλβανικού εθνικισμού είναι ότι θα επεξεργαστεί στηριζόμενος κυρίως στη γλώσσα και όχι στο θρήσκευμα, όπως στην περίπτωση των άλλων εθνικισμών στην περιοχή...» (Clayer, 2007, σ. 11).

Με επιχείρημα τη γλώσσα η αλβανική εθνική ιδεολογία διεκδίκησε αρχαία καταγωγή για τους Αλβανούς. Ξεκινώντας από την εγκατάσταση στην Ήπειρο λόγω της κοινότητας συμφερόντων με την Οθωμανική Αυτοκρατορία και την ανάληψη διαδοχής των συμφερόντων της εδώ, οικειοποίησε την ιστορία, τον πολιτισμό και τη γεωγραφία της.

Μοιραία στην ελληνικότητα της Ηπείρου στάθηκε η απόφαση της Επιτροπής Οροθέτησης των συνόρων του αλβανικού κράτους κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αι. «Δεν έλαβε υπόψη την εθνική ταυτότητα του ντόπιου πληθυσμιακού στοιχείου, αλλά μόνο τη

γλωσσική του σύνθεση» (Βακαλόπουλος, 2003, σ. 647), με αποτέλεσμα την γνωστή διχοτόμηση της ενιαίας Ηπείρου.

5.2. Οι γκρίζες ζώνες

Στο νέο αυτό πολιτικό-κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι η μετατροπή της αλβανικής σε γλώσσα εξουσίας, έφερε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία και ενίσχυση ενός δεύτερου γλωσσικού πόλου στην περιοχή, ο οποίος απέκτησε και συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο: Το βορά του βόρειου τμήματος της Ηπείρου.

Ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους, δηλαδή της ελληνικής γλώσσας (ελληνικής εθνικής συνείδησης) και αλβανικής γλώσσας (αλβανικής εθνικής συνείδησης υπό διαμόρφωση), υπήρξαν σχέσεις αμοιβαίας άμπωτης και παλίρροιας, που αποφασίζονταν αντίστοιχα από την ισχύ του κάθε πόλου και εθνικού φρονήματος. Εκεί που οι κύκλοι επιρροής διακόπτονταν δημιουργούνταν γλωσσικά και εθνικά οι γκρίζες ζώνες. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται ένα φαινόμενο διγλωσσίας, το οποίο έχει καθαρά εθνολογική και όχι απλώς γλωσσική υφή.

Οι γκρίζες ζώνες σε κάποια χρονική περίοδο, τέλος 19ου αρχές του 20ου αι., στερέωσαν την γεωγραφική οντότητα. Όπως, μπορεί εύκολα, όμως, να κατανοηθεί η ισχύ της διγλωσσίας δεν ήταν σταθερή, όχι μόνο σε σχέση με τη γεωγραφική επέκταση, αλλά, περισσότερο σε ότι αφορά τα συστατικά της στοιχεία, όπως είναι η προέλευση, η ικανότητα, η λειτουργία και η στάση (Elias&Scotson,1996).

Το εύρος του προβλήματος φάνηκε συγκεκριμένα στο έργο της Διεθνούς Επιτροπής Οριοθέτησης των Ελληνο-Αλβανικών συνόρων, το 1913. Επειδή η Επιτροπή πίστευε ότι το

εθνικό φρόνημα ευνοούσε γενικώς την Ελλάδα, επέλεξε ως κριτήριο την γλώσσα των κατοίκων. Βρέθηκε όμως μπροστά σε ένα ετερογενές γλωσσικό φαινόμενο, μάλιστα και εντός της οικογένειας, εφόσον τα μέλη της μιλούσαν είτε αλβανικά και ελληνικά, είτε μόνο ελληνικά.

6. Ίδρυση του αλβανικού κράτους και η πολιτική αλλοίωσης των εθνικών ομάδων

Με τη χάραξη των συνόρων και μέχρι σχεδόν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στην περιοχή του βορείου τμήματος της Ηπείρου είχαμε τον ακόλουθο, γλωσσικό «γεωπολιτικό χάρτη». Γύρω από τον πόλο αλβανικής γλώσσας, (Λιαμπουριά) διαφαίνονταν η αλβανο-ελληνική διγλωσσία με γλώσσα προέλευσης, ή υψηλού επιπέδου, την αλβανική στο επίκεντρο του πόλου και αμφίπλευρα, δηλαδή την αλβανική ή την ελληνική, αντίστοιχα με την απομάκρυνση από τον ισχυρό πυρήνα. Ταυτόχρονα την απώλεια «εδάφους» της ελληνικής και τη μετακίνηση προς τον πόλο ελληνικότητας των γκρίζων ζωνών. Στη διπλή αυτή ταχύτητα διαμορφώνονταν και μια τρίτη επίσης σημαντική. Πρόκειται για τη σμίκρυνση των γκρίζων ζωνών σε όφελος της αλβανικής καθαρότητας.

Χαρακτηριστική περίπτωση η περιοχή της Λιούντζης στο νομό Αργυροκάστρου, γενέτειρα των μεγάλων ευεργετών Ευάγγελου Ζάππα και Χριστάκη Ζωγράφου. Τονίζουμε ότι στην εποχή του Ζάππα η διγλωσσία είχε δώσει το παρόν της στη συγκεκριμένη περιοχή με γλώσσα προέλευσης ή ταυτότητας την ελληνική. Η αλβανική έγινε δεκτή ως γλώσσα εξουσίας και ταυτόχρονα ως γλώσσας διατήρησης της ορθόδοξης θρησκείας. Κατά την Αλβανική Αναγέννηση (μέσα του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα), παράλληλα με την ελληνική διαμορφώθηκε εδώ και η αλβανική εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, πριν και μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο όσοι κάτοικοι της περιοχής πρόλαβαν και διατήρησαν την

επαφή με την Ελλάδα, διατήρησαν και ενίσχυσαν την ελληνική εθνικότητα. Μέλη της ίδιας οικογένειας τα οποία έχασαν την επαφή αυτή, αναδείχτηκαν σταθεροί Αλβανοί με αυτόβουλη την απώθηση ακόμα και της ελληνικής γλώσσας. Το φαινόμενο βάθυνε από γενιά σε γενιά με αποτέλεσμα η ελληνική γλώσσα να έχει υποχωρήσει εντελώς.

Στην ίδια περιοχή το κομμουνιστικό καθεστώς εγκατέστησε βίαια Ελληνόβλαχους από την παραθαλάσσια περιοχή των Αγίων Σαράντα. (Το ντόπιο λιουντζώτικο στοιχείο είχε αραιωθεί, ή διότι είχε μεταναστεύσει από νωρίς στην Ελλάδα, ή είχε απορροφηθεί από τον αλβανικό κρατικό μηχανισμό λόγω του ανωτέρου μορφωτικού επιπέδου του). Οι Ελληνόβλαχοι, οι οποίοι δεν γνώριζαν την αλβανική ούτε για απλή επικοινωνία, απώθησαν εντελώς την ελληνική αντικαθιστώντας την με την αλβανική και τήρησαν την βλάχικη ως εσωτερικό ιδίωμα. Έτσι από κάποτε γκρίζα ζώνη μετατράπηκε σε μια καθαρά αλβανόφωνη και εθνικά αλβανική περιοχή. (Το φαινόμενο διήρκεσε μέχρι το 1990, χρόνος πτώσης του κομμουνιστικού καθεστώτος και ανοίγματος της Αλβανίας. Με το άνοιγμα των συνόρων η Ελληνική θα αποχτήσει στην συγκεκριμένη περιοχή έδαφος, αποκαθιστώντας το νέο προς το παρόν καθεστώς διγλωσσίας, ως πολιτιστικό φαινόμενο, δηλαδή επαναφορά του καθεστώτος γκρίζας ζώνης, η οποία διακρίνεται για τη διγλωσσία, αλλά η ελληνική εθνική συνείδηση δεν ακολουθεί τον βηματισμό της γλώσσας).

Στον ελληνικό πόλο με την υποχώρηση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και την ίδρυση του Αλβανικού κράτους, είχαμε την υποχώρηση της αλβανικής γλώσσας και τη δημιουργία καθαρών ελληνικών περιοχών. (Όπως «εξουδετερώθηκε» η ελληνική στην ευρύτερη περιοχή του βόρειου τμήματος της Ηπείρου και ως εμπορική και πολιτιστική γλώσσα). Καθαρές ελληνικές περιοχές, απαλλαγμένες από το αλβανικό στοιχείο, διατηρήθηκαν και εντός του νεοσύστατου αλβανικού κράτους, πάντα στο σημερινό βόρειο τμήμα της Ηπείρου.

Η καθαρότητά τους οφείλεται άμεσα στη συνέχιση των σχέσεων με τον υπόλοιπο εθνικό κορμό.

Στο διάστημα του Μεσοπολέμου η ύπαρξη και λειτουργία του αλβανικού κράτους απειλούνταν από πολλαπλής φύσεως εσωτερικών παραγόντων η αντιμετώπιση των οποίων οδηγούσε σε διαδοχικές, συχνές και πολυποίκιλες πολιτικές ηγεσίες. Για την αποφυγή όμως των σχισμάτων εθνικού περιεχομένου, κυρίως ελληνικής φύσεως, όλες οι πολιτικές ηγεσίες των Τιράνων καταπιάστηκαν από την ίδια ιδέα, εκείνη της εθνικής αλλοίωσης των εθνικών διαφορετικών ομάδων με ισχυρό μέσο την κουλτούρα της κυριαρχίας. Η συγκεκριμένη πολιτική και η αναγκαστική ένταξη των μελών των εθνικών και πολιτιστικών ομάδων στο αλβανικό κράτος και την αλβανική κοινωνία έφερε ως αποτέλεσμα την επέκταση και διείσδυση της αλβανικής στις περιοχές με αμιγή ελληνικό πληθυσμό. Το γεγονός πάντως, σημαδεύει τη μετατροπή των αμιγώς ελληνικών μειονοτικών περιοχών σε δίγλωσσες. (Πρόκειται για τις αναγνωρισμένες ελληνικές μειονοτικές περιοχές στο αλβανικό κράτος, με βάση τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και του καθάριου ελληνικού εθνικού φρονήματος). Η συγκεκριμένη διγλωσσία αναπτύσσεται όχι με την εθνολογική, αλλά την πολιτιστική έννοια, χωρίς να αποκλείονται στοιχεία απώλειας της ελληνικής εθνικής συνείδησης.

Εν τω μεταξύ οι δυσμενείς σχέσεις με την Ελλάδα και ιδιαίτερα η ταύτισή της με *«τον εχθρό, που πασχίζει το διαμελισμό της Αλβανίας»*, έθετε τους Έλληνες, τους ελληνομαθείς και εκείνους με ελληνίζουσα συνείδηση σε καθεστώς ενοχής και ομηρίας. Η επιβαλλόμενη αυτή κατάσταση απαιτούσε από τους φορείς του Ελληνισμού την αυτόβουλη αποβολή και απαλλαγή τους από καθετί ελληνικό μέχρι και την εθνική συνείδηση. Όλα από κοινού συνέβαλαν στη γρήγορη υποχώρηση της ελληνικής γλώσσας ακόμα και από το ελληνικό στοιχείο και στη μετατροπή τους σε κρυπτοέλληνες. Συνεπώς, οι πόλεις αυτές

μετατράπηκαν σε κέντρα του Αλβανισμού στο Νότο της Αλβανίας. Κατά την κομμουνιστική περίοδο, διαπιστώνεται η συνέχιση του ίδιου φαινομένου. Μάλιστα, λόγω της γνωστής κομμουνιστικής πολιτικής οδηγείται στα άκρα.

Βιβλιογραφία

Βακαλόπουλος, Κ. (2003). *Η ιστορία της Ηπείρου.* Θεσσαλονίκη.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (1999). *Στις απαρχές της νεοελληνικής ιδεολογίας, το Χρονικό της Δρόπολης*. Αθήνα.

Μαζαουέρ, Μ. (2008). Τα Βαλκάνια. Αθήνα. (μετάφρ. Κουρεμένος Κ.Ν).

Πατσέλη, Β.Ν. (1946). Η Βόρειος Ήπειρος και τα φυσικά της σύνορα. Αθήνα.

Bonfante, G. (1974). *Ilirët dhe Shqiptarët, σ.98-107, στοKuvendi I i studimeve Ilire, Tiranë.* (επιμ. Buda A).

Clayer,N. (2009).*Aux origines du nationalisme albanais, La naissance d' une nation majoritarirement muslumane en Europe*, Tiranë (Puto A, αλβανικήμετάφρ).

Çabej, E. (1976). *Hyrje në historinë e gjuhës shqipe, I.* Tiranë.

Çabej, E. (1994). *Shqiptarët midis Perëndimit e Lindjes*. Tiranë.

Domi, M. (1988). Probleme te historise se formimit te gjuhes shqipe, arritje dhe detyra, σ.σ 163-183, στο*Konferenca Kombëtare për formimin e popullit shqiptar, të gjuhës dhe të kulturës së tij,* Tiranë (επιμελ. Buda A).

Elias, N. &Scotson, J. (1996). *Etablierte und Aussenseiter*. Frankfurt.

Gjinari J. (1977).*Struktura dialektore e Shqipes e parë në lidhje me historinë e popullit.Konferenca kombëtare e studimeve etnografike*. Tiranë.

Gjinari, J. (1988). *Akademia e Shkencave e RPS të Shqipërisë, Konferenca Kombëtare për formimin e popullit shqiptar, të gjuhës dhe të kulturës së tij*. Tiranë.

Hamond, N.G.L. (1971). *Ήπειρος*, Ι, Αθήναι (μεταφρ. ΓιάγκαΑθ.Χρ.).

Hobhouse, J.C. (1971).*A Journey Through Albania, Travels in South Albania and Epirus* 1809-1910. New York.

Matzinger, J. (2012). Shqiptaret si pasardhes te ilireve nga kendveshtrimi i gjuhesise historike, (σ.σ. 13-41) στο *Historia e shqiptarëve, gjendja dhe perspektivat e studimit*, Tiranë. (επιμ. Sshmitt O.J.).

Michaelis, A. (1853). *Historia.* Βόννη.

Stadmüller, G. (1966). *Forschungen zur albanischen Frühgeschichte.* Wiesbaden (Albanische Forschungen 2).

Zojzi, Rr. (1962). *Ndamja krahinore e popullit shqiptar. Etnografia Shqiptare,I.* Tiranë.

Wilkes, J. (1999). *ΟιΙλλυριοί* (ΈυαΠέππα, μεταφρ.). Αθήνα.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Παναγιώτης Μπάρκας** είναι αναπληρωτής καθηγητής και προεδρεύει του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου-Αλβανίας. Είναι γνωστός για το επιστημονικό του συγγραφικό έργο και την πολυδιάστατη κοινωνική, πολιτική και δημοσιογραφική δραστηριότητα. Υπήρξε βουλευτής της εθνικής ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία στην πρώτη πλουραλιστική βουλή στη χώρα του.

6. Το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία

Βασίλειος Σωτηρούδας

Αν/τής Συντονιστής Εκπαίδευσης Αλβανίας

vsotirudas@hotmail.com

Ελένη Τσακιρίδου

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

etsakir@uowm.gr

Ελένη Γρίβα

Αν/τρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

egiva@uowm.gr

Abstract

Greek-language education in Albania resembles a mosaic, where the various stakeholders are the individual 'tiles'. In this paper, an attempt was made to outline the diverse educational framework which consists of state minority schools, private schools and those schools operating under the auspices of the archdiocese of Albania. However, Greek education is also delivered by an extended network of a particular type of schools called "frontistiria of Greek language, which exist throughout the country with the support of various entities, organizations and associations.Two university departments, one operating in Tirana and the other in Gjirokastra, as well as the "Logos" University in Tirana that operates under the auspices of the archdiocese of Albania complement the variety of Greek-language education in Albania. Both Greek language teaching and the teaching of various school subjects in Greek exhibit a tendency of increase of using Greek language during the nine year compulsory education, while it is dramatically limited in secondary education.

Finally, we attempted to locate and focus on certain parametersthat incommodethe provisionof Greek-language education to both minority and private schools.

Keywords: Albania, Greek language education, school typology,

Περίληψη

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία συνιστά ένα ψηφιδωτό όπου οι διάφοροι φορείς που εμπλέκονται αποτελούν τις επιμέρους ψηφίδες. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε μια προσπάθεια σκιαγράφησης του πολυποίκιλου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο απαρτίζεται από τα δημόσια αλβανικά μειονοτικά σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία και τα σχολεία που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Ωστόσο, ελληνόγλωσση εκπαίδευση προσφέρει και ένα εκτεταμένο δίκτυο φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας που λειτουργούν σε όλη την αλβανική επικράτεια και με την υποστήριξη διαφόρων φορέων, οργανώσεων και συλλόγων. Το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία συμπληρώνουν τα δύο πανεπιστημιακά τμήματα που λειτουργούν στα Τίρανα και στο Αργυρόκαστρο καθώς και το Πανεπιστήμιο «Λόγος» στα Τίρανα που λειτουργεί υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία μαθημάτων στην ελληνική εμφανίζει αυξημένη ποσόστωση κατά τη διάρκεια της 9χρονης υποχρεωτικής φοίτησης ενώ περιορίζεται δραματικά κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, παρουσιάζονται και σχολιάζονται διάφοροι παράμετροι οι οποίοι δυσχεραίνουν την παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τόσο στα μειονοτικά όσο και στα ιδιωτικά σχολεία.

Λέξεις Κλειδιά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, Αλβανία, τυπολογία σχολείων,

1. Εισαγωγή

Η Εθνική Ελληνική Μειονότητα (ΕΕΜ) της Αλβανίας είναι η μεγαλύτερη σε αριθμό αναγνωρισμένη μειονότητα από το Αλβανικό κράτος με αναγνωρισμένο το δικαίωμα εκπαίδευσής της ως εθνική μειονότητα στη μητρική γλώσσα. Πριν από το 1990 η εκπαίδευση

της ελληνικής μειονότητας παρέχονταν στα οκτάχρονα σχολεία και νηπιαγωγεία στα μειονοτικά χωριά του Αργυροκάστρου, του Δελβίνου και των Αγίων Σαράντα.(Ράπτη, 2014· Χουλιάρας, 2014). Υιοθετούνταν ένα δίγλωσσο σύστημα 'μεταβατικής πρώιμης εξόδου' (βλ. Γρίβα & Στάμου, 2014), όπου η διδασκαλία των μαθημάτων στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου γινόταν στην ελληνική γλώσσα, ενώ η αλβανική διδασκόταν μία ώρα την ημέρα ως ξένη γλώσσα. Καθώς προχωρούσαν οι τάξεις, από την Πέμπτη έως και την Ογδόη, η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν στην αλβανική, ενώ η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας περιοριζόταν σε τέσσερις ώρες την εβδομάδα (Βούρη & Καψάλης, 2003).

Από το 1990 και μετά, έχουμε εξάπλωση και διασπορά της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε μειονοτικές περιοχές, αλλά και σε άλλες περιοχές της Αλβανίας, δημιουργώντας ένα πολύμορφο μωσαϊκό. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται μια πρώτη προσπάθεια σκιαγράφησης του σύγχρονου πολυποίκιλου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο απαρτίζεται από τα δημόσια αλβανικά μειονοτικά σχολεία, τα ιδιωτικά σχολεία και τα σχολεία που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Βεβαίως, για την σκιαγράφιση του ζητήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στηνΑλβανία χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά της Αλβανικής Εκπαίδευσης, οι ιδιαίτερες συνθήκες στην Αλβανία, καθώς οι διεθνείς συμβάσεις και συνθήκες.

1.1. Δεσμεύσεις που απορρέουν από τη Σύμβαση – Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων

Η Σύμβαση – Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων συντάχθηκε το 1995 (CouncilofEurope, 1995). Από τη σύμβαση πλαίσιο προέκυπταν συγκεκριμένες υποχρεώσεις και για την Αλβανία. Το 2011 η Αλβανία με την υπ' αριθμ. 9/6-1-2011 απόφαση του τότε Υπουργικού Συμβουλίου ενέκρινε την τρίτη Έκθεσή

της σχετικά με την εκπλήρωση των υποχρεώσεών της που απορρέουν από τη Σύμβαση - Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης « Για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων». Τη Σύμβαση - Πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων των εθνικών μειονοτήτων η Αλβανία την είχε επικυρώσει με το Ν. 8496 3-6-1999 (Σωτηρούδας, 2015).

Σε υπηρεσιακή έκθεση για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αλβανία (Σωτηρούδας, 2015) αναφέρεται αναλυτικότερα ότι στις 26-7-2001 η Αλβανία είχε παραδώσει στο Συμβούλιο της Ευρώπης την πρώτη Έκθεση σχετικά με την εκπλήρωση των υποχρεώσεών της που απορρέουν από τη Σύμβαση-Πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων. Τη δεύτερη έκθεση παρέδωσε στις 18-5-2007. Στην τρίτη Έκθεση γίνεται αναφορά στα μέτρα που σύμφωνα με την τότε αλβανική κυβέρνηση είχαν ληφθεί από πλευράς Αλβανίας για τη βελτίωση των συνθηκών εκτός των άλλων και στον τομέα της Εκπαίδευσης των μειονοτήτων, όπως αυτά απορρέουν από τα άρθρα της Σύμβασης - Πλαισίου. Μεταξύ των μέτρων που αναφέρει στην Έκθεση ότι έχει λάβει η Αλβανία προς αυτή την κατεύθυνση είναι αρχικά η ίδρυση και η λειτουργία δημόσιων σχολείων στις περιοχές που πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία σχολείων και τη διδασκαλία των μαθημάτων στη μητρική γλώσσα. Επίσης, αναφορά γίνεται και στο μέτρο που αφορά στην ανάληψη από πλευράς Αλβανικού κράτους της υποχρέωσης για την τύπωση των συγγραμμάτων και τη δωρεάν παροχή τους στα μειονοτικά σχολεία. Ακολούθως, αναφορά γίνεται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων στη μειονοτική γλώσσα.

Αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων στα σχολεία της μειονότητας, στην Έκθεση αναφέρεται ότι, στις τάξεις 1η - 4η το 90% του προγράμματος των μαθημάτων γινόταν στη μητρική γλώσσα και το 10% στην αλβανική, ενώ από τις τάξεις 5η - 9η, η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν σε ποσοστό (60%) στην αλβανική γλώσσα και 40% στη μητρική. Σε ότι

αφορά τη διάρκεια της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης αναφέρεται ότι, όπως και στα υπόλοιπα σχολεία της Αλβανίας έτσι και στα μειονοτικά από το σχολικό έτος 2008-2009 διαρκεί εννέα (9) έτη. Στα δύο (2) πρώτα έτη της Μέσης εκπαίδευσης, η Μητρική Γλώσσα και Λογοτεχνία διδάσκεται ως κατ' επιλογή, υποχρεωτικό μάθημα. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στην Έκθεση που δίδασκαν σε μειονοτικά σχολεία της Αλβανίας το 2008-2009 προερχόταν από τις μειονότητες και σε ότι αφορά την εκπαιδευτική τους κατάρτιση το μεγαλύτερο ποσοστό είχε Ανώτερη Εκπαίδευση και μικρό ποσοστό ήταν Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Έκθεση αναφέρεται επίσης η εισαγωγή στα αναλυτικά προγράμματα των μειονοτικών σχολείων των μαθημάτων «Μητρική Γεωγραφία» και «Μητρική Ιστορία», στις τάξεις 8η και 9η της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Σχετικά με τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων που επιθυμούν να συνεχίσουν την εκμάθηση της Μητρικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα στο Γυμνάσιο, στην Έκθεση αναφέρεται ότι με την υπ' αριθμ. 382, 17-11-2009, απόφαση του Αλβανικού Υπουργείου Παιδείας σχεδιάστηκε και εγκρίθηκε πρόγραμμα για το μάθημα «Ελληνική γλώσσα και Λογοτεχνία» (ως μάθημα κατ' επιλογή υποχρεωτικό). Για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού στην ανωτέρω απόφαση προβλεπόταν 2 ώρες την εβδομάδα στην 10η , 11η και 12η τάξη. Επίσης, στην Τρίτη Έκθεση της Αλβανίας γίνεται αναφορά και στην άδεια που είχε δοθεί από το Αλβανικό κράτος για τη λειτουργία φροντιστηρίων εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιοχές της Αλβανίας καθώς και για την ίδρυση και λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων «Όμηρος» στην Κορυτσά και στη Χειμάρρα.

2. Σκιαγράφηση της Τυπικής Εκπαίδευσης

Το Αλβανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διαρθρώνεται σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που είναι υποχρεωτική, παρέχεται στα Εννιάχρονα Σχολεία (δημόσια και

ιδιωτικά), και ισοδυναμεί με την δημοτική και γυμνασιακή εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλύπτοντας συνολικά 9 χρόνια φοίτησης. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αλβανία, που δεν είναι υποχρεωτική, περιλαμβάνει δυο τύπους σχολείων, τα Γενικά Λύκεια, όπου η διάρκεια φοίτησης είναι τριετής και τα Επαγγελματικά Λύκεια όπου η διάρκεια φοίτησης είτε διετής (ά επίπεδο σπουδών), είτε τριετής (β επίπεδο σπουδών), είτε τετραετής (ή επίπεδο σπουδών). Το α' και β επίπεδο σπουδών δεν δίνει τη δυνατότητα εισαγωγής στα πανεπιστήμια της Αλβανίας. Αντιθέτως, το ή επίπεδο σπουδών δίνει τη δυνατότητα στους αποφοίτους να αποκτήσουν απολυτήριο λυκείου ισότιμο με το αυτό του γενικού λυκείου και κατ' επέκταση δίνει τη δυνατότητα εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Αλβανίας χωρίς καμία διάκριση (Unesco, 2011). Στο τυπικό αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται από δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (Χουλιάρας, 2014).

2.1 Τα Δημόσια εκπαιδευτήρια

Τα δημόσια αλβανικά σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (ελληνική) βρίσκονται στις κατά τους Αλβανούς αναγνωρισμένες ως μειονοτικές περιοχές και πιο συγκεκριμένα στους νομούς του Αργυροκάστρου, του Δέλβινου και των Αγίων Σαράντα (Βούρη& Καψάλης, 2003· Μπάρκας, 2015). Πρόκειται για τα επονομαζόμενα ως μειονοτικά σχολεία. Αναλυτικότερα, στις περιοχές αυτές υπάρχουν είκοσι (20) 9χρονα σχολεία με περίπου 685 μαθητές και τέσσερα (4) λύκεια με περίπου 148 μαθητές. Τα περισσότερα από αυτά λειτουργούν ως αυτόνομες εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ κάποια από αυτά λειτουργούν ενταγμένα σε αλβανικά σχολεία χωρίς να έχουν δική τους διεύθυνση (Ράπτη, 2014).

Στα 9χρονα σχολεία διδάσκεται το μειονοτικό πρόγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τη διδασκαλία

άλλων μαθημάτων στην ελληνική. Πρόκειται για μια μορφή μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης με σταδιακή αύξηση της αλβανικής γλώσσας και μείωση του χρόνο υ διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, από την 1η έως την 9η τάξη, με τελικό αποτέλεσμα ένα περίπου 65% των μαθημάτων να διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα (Ράπτη, 2014· Χουλιάρας, 2014). Τα σχολικά εγχειρίδια διανέμονται από το αλβανικό υπουργείο παιδείας και μπορούν να διακριθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) τα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος που σχεδιάζονται και συγγράφονται εξ αρχής, β) τα βιβλία των θετικών μαθημάτων που μεταφράζονται από τα αντίστοιχα αλβανικά σχολικά εγχειρίδια, γ) τα βιβλία των ειδικοτήτων που προσαρμόζονται στα τοπικά χαρακτηριστικά έχοντας ως βάση σχεδιασμού τους τα αντίστοιχα αλβανικά εγχειρίδια.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα είναι όλοι διορισμένοι από το αλβανικό κράτος και προέρχονται ως επί το πλείστον από την ελληνική εθνική μειονότητα. Η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων της ελληνικής γλώσσας είναι απόφοιτοι είτε της παλαιάς Παιδαγωγικής Ακαδημίας του Αργυροκάστρου είτε του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου. Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να επισημανθεί το γεγονός ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είναι κατά κύριο λόγο μεγάλης ηλικίας, ενώ παρουσιάζει σημαντικές ανάγκες για επιμόρφωση σε σύγχρονα θέματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (βλ. Ράπτη, 2014).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκεια), η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι μη υποχρεωτική, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας περιορίζεται σε δύο ώρες την εβδομάδα και διδάσκεται ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Είναι προφανές ότι η μετάβαση από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια συνεπάγεται και τη σχεδόν εξάλειψη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Εξαίρεση αποτελεί η πρώην Παιδαγωγική Ακαδημία

Αργυροκάστρου και νυν Γενικό Λύκειο όπου η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται σχεδόν αποκλειστικά στα ελληνικά. Το παράδοξο είναι ότι λόγω έλλειψης αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων χρησιμοποιούνται φωτοτυπίες με μετάφραση του περιεχομένου των αντίστοιχων αλβανικών εγχειριδίων.

Για να συνεχίσει ένας μαθητής τη φοίτησή του στο λύκειο θα πρέπει να έχει επιτύχει στις παναλβανικές εξετάσεις που δίνει στο τέλος της 9ης τάξης της υποχρεωτικής φοίτησης. Ένα από τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται οι μαθητές της 9ης τάξης των μειονοτικών 9χρονων σχολείων είναι και η ελληνική γλώσσα. Οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να εισαχθούν είτε στα αλβανικά ΑΕΙ μέσω των παναλβανικών εξετάσεων είτε στα ελληνικά ΑΕΙ/ΤΕΙ μέσω των εξετάσεων των ομογενών, όπου εξετάζονται μόνο στην ελληνική γλώσσα με βάση την ύλη του μαθήματος Νεοελληνική Γλώσσα γενικής παιδείας της 3ης γενικού λυκείου της Ελλάδας. Για όσους μαθητές ενδιαφέρονται να εισαχθούν σε ελληνικά ΑΕΙ/ΤΕΙ, είναι προφανές ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας επί 2ωρο στο λύκειο δεν είναι επαρκής με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

2.2 Τα Ιδιωτικά Σχολεία

Τα ιδιωτικά σχολεία που προσφέρουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες.

α) Σχολεία που λειτουργούν με την αρωγή της ελληνικής πολιτείας.

β) Σχολεία που λειτουργούν ως ιδιωτικές επιχειρήσεις.

γ) Σχολεία που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας.

Το καθεστώς λειτουργίας των σχολείων αυτών ρυθμίζεται με ένα πλήθος νόμων, υπουργικών αποφάσεων και οδηγιών (Vadahi&Bilali, 2015).

Τα σχολεία που λειτουργούν με την *αρωγή της ελληνικής πολιτείας* είναι δύο και πρόκειται για τον «Όμηρο» Κορυτσάς και τον «Όμηρο» Χειμάρρας. Τα δύο αυτά σχολεία είναι 9χρονα και λειτουργούν ως ιδιωτικά, με φορέα λειτουργίας τους μία αλβανική Μ.Κ.Ο. η οποία είναι και η κατά το νόμο υπεύθυνη για τη λειτουργία τους. Μολονότι τα σχολεία λειτουργούν ως ιδιωτικά, η φοίτηση σ' αυτά είναι δωρεάν. Στον «Όμηρο» Κορυτσάς φοιτούν γύρω στους 460 μαθητές και στον «Όμηρο» Χειμάρρας περίπου 100. Στον «Όμηρο» Κορυτσάς το μαθητικό δυναμικό είναι μεικτό (Ομογενείς και Αλβανοί) ενώ στον «Όμηρο» Χειμάρρας σχεδόν αποκλειστικά ομογενείς. Μολονότι τα δύο σχολεία λειτουργούν υπό τον ίδιο φορέα, υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση που προσφέρουν. Στον «Όμηρο» Κορυτσάς η διδασκαλία μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα στη διάρκεια της 9χρονης φοίτησης είναι περίπου στο 35%, ενώ στον «Όμηρο» Χειμάρρας είναι της τάξης του 65%. Ο λόγος είναι ότι στον «Όμηρο» Χειμάρρας ακολουθείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των μειονοτικών σχολείων, ενώ στον «Όμηρο» Κορυτσάς ακολουθείται ένα προσαρμοσμένο ειδικό δίγλωσσο πρόγραμμα διδασκαλίας μαθημάτων.

Στις δύο σχολικές μονάδες αποσπώνται από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθημάτων που προβλέπεται να διδάσκονται στα ελληνικά. Ωστόσο, τα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά μπορούν να τα διδάξουν και ομογενείς εκπαιδευτικοί εφόσον το πτυχίο τους αποτελεί προσόν για διορισμό στην ημεδαπή. Τα μαθήματα που διδάσκονται στα αλβανικά τα διδάσκουν είτε ομογενείς είτε Αλβανοί εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται ως συμβασιούχοι ή ωρομίσθιοι. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, πλην των Ελλήνων αποσπασμένων, συγκροτεί το επονομαζόμενο επιτόπιο διδακτικό προσωπικό. Για τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά ισχύει αυτό που

επικρατεί και στην περίπτωση των μειονοτικών σχολείων. Η διαφοροποίηση των δύο σχολικών μονάδων ,αναφορικά με το επίπεδο ελληνομάθειας που προσφέρουν, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι στις παναλβανικές εξετάσεις για την είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι απόφοιτοι της 9ης τάξης του «Όμηρου» Χειμάρρας εξετάζονται και στην ελληνική γλώσσα, ενώ οι απόφοιτοι του «Όμηρου» Κορυτσάς δεν υποβάλλονται σε εξετάσεις ελληνομάθειας.

Ιδιωτικό σχολείο που προσφέρει ελληνόγλωσση εκπαίδευση, λειτουργεί ως ιδιωτική επιχείρηση και καλύπτει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, υποχρεωτική και δευτεροβάθμια, είναι το «Αρσάκειο» Τιράνων. Οι μαθητές καταβάλουν δίδακτρα για τη φοίτησή τους, και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το πρόγραμμα των μαθημάτων είναι ειδικά προσαρμοσμένο και περιλαμβάνει τη διδασκαλία μαθημάτων στα ελληνικά σε όλες της βαθμίδες. Στο λύκειο, η διδασκαλία μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα μειώνεται σταδιακά από 7 ώρες στην 1η τάξη, σε 6 ώρες στη 2η τάξη και σε 5 ώρες στην 3η τάξη του λυκείου.

Μία άλλη κατηγορία σχολείων τα οποία προσφέρουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι αυτά που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας, και καλύπτουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, καλύπτεται και η επαγγελματική εκπαίδευση δεδομένου ότι λειτουργεί και επαγγελματικό λύκειο. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν ως ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και φορέας τους είναι ιδρύματα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Οι μαθητές καταβάλουν δίδακτρα για τη φοίτησή τους που ποικίλλουν κατά περίπτωση. Στο πλαίσιο της υποστήριξης του έργου που προσφέρει η Αρχιεπισκοπή Αλβανίας στην ενίσχυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, η ελληνική πολιτεία αποσπά εκπαιδευτικούς στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες για τη διδασκαλία των μαθημάτων που προβλέπεται από την άδεια λειτουργίας των σχολείων να διδάσκονται στα ελληνικά.

Είναι προφανές ότι απασχολείται και επιτόπιο διδακτικό προσωπικό για τη διδασκαλία των μαθημάτων είτε στην ελληνική είτε στην αλβανική γλώσσα. Στα πέντε 9χρονα σχολεία, στα τέσσερα γενικά λύκεια και στο επαγγελματικό λύκειο φοιτούν περίπου 1.100 μαθητές. Οι σχολικές μονάδες βρίσκονται στα Τίρανα, στο Δυρράχιο, στο Μεσσοπόταμο και στο Αργυρόκαστρο. Ως ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, η διδασκαλία μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα είναι κατά περίπτωση αυτή που έχει δηλωθεί στην άδεια λειτουργίας. Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να επισημανθεί το γεγονός ότι η Αρχιεπισκοπή Αλβανίας λειτουργεί εκπαιδευτικές μονάδες που προσφέρουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση και σε περιοχές που δεν υπάρχουν μειονοτικά σχολεία ή σχολεία τα οποία να λειτουργούν με την αρωγή της ελληνικής πολιτείας.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Αλβανία αντιμετωπίζει πολλαπλά προβλήματα. Στην εκπαίδευση της Ελληνικής Εθνικής Μειονότητας (ΕΕΜ) απουσιάζει πλήρως σαφές νομοθετικό πλαίσιο (Μαλκίδης, 2002). Η όλη λειτουργία βασίζεται στις κατά καιρούς εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις που εκδίδονται από το αλβανικό υπουργείο παιδείας. Επιπλέον, η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων δε βασίζεται σε κάποιου είδους μορφωτική συμφωνία μεταξύ των δύο χωρών με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Σύμφωνα με υπηρεσιακή έκθεση προς το ελληνικό Υπουργείο Παιδεία (Σωτηρούδας, 2015) η νομοθεσία που διέπει γενικά την ιδιωτική εκπαίδευση έχει ως ακολούθως

- Το άρθρο 57, παράγραφος 6 του Συντάγματος της Δημοκρατίας της Αλβανίας.
- Ν.7952/21-06-1995 «Περί προπανεπιστημιακού εκπαιδευτικού συστήματος», όπως τροποποιήθηκε με το Ν.8387/30-07-1998, την απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών 358, με ημερομηνία 26-05-2009 και τις διατάξεις του Ν.10081/23-02-2009.
- Απόφαση 248 του Υπουργικού Συμβουλίου, με ημερομηνία 28-05-1999, περί τα κριτηρίων για τη χορήγηση αδειών για τη λειτουργία ιδιωτικών εκπαιδευτικών

προπανεπιστημιακών ιδρυμάτων και ιδιωτικών προπανεπιστημιακών ιδρυμάτων όπου οι μαθητές μαθαίνουν θρησκευτικά ή ξένες γλώσσες.

- Κατευθυντήρια γραμμή 33 με ημερομηνία 11-01-2010, περί των κριτηρίων και των διαδικασιών για την επανεξέταση των αιτήσεων για τη χορήγηση αδειών ιδιωτικών εκπαιδευτικών προπανεπιστημιακών ιδρυμάτων.
- Ν.69/2012, περί προπανεπιστημιακού εκπαιδευτικού συστήματος στη Δημοκρατία της Αλβανίας.
- Κατευθυντήρια γραμμή 6, με ημερομηνία 14-03-2003, του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων σχετικά με την καταγραφή των προπανεπιστημιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Κατευθυντήρια γραμμή 1590, με ημερομηνία 04-08-2008, του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων σχετικά με τις διαδικασίες αδειοδότησης των φορέων που εκτελούν δραστηριότητες σε επαγγελματική εκπαίδευση "

2.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το ψηφιδωτό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία συμπληρώνουν το τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του στις αρχές του 1990, ο Τομέας Ελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων και το Πανεπιστήμιο «Λόγος» που λειτουργεί υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας. Οι απόφοιτοι του τμήματος Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου μπορούν να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί στα μειονοτικά σχολεία προκειμένου να διδάσκουν τα μαθήματα της ειδικότητάς τους στα ελληνικά, κάτι που δεν ισχύει για τους αποφοίτους του Τομέα Ελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων. Στο Πανεπιστήμιο «Λόγος» που λειτουργεί υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας τα ελληνικά διδάσκονται ως ξένη

γλώσσα. Στο τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου και στον Τομέα Ελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων διδάσκονται μεταξύ άλλων και αρχαία ελληνικά. Ωστόσο, αρχαία ελληνικά διδάσκονται και στο Τμήμα Αλβανικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου FanOli στην Κορυτσά, ενώ σχεδιάζεται η δημιουργία Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο «Λόγος» στα Τίρανα. Το 2017 ξεκίνησε η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως μαθήματος επιλογής στο εαρινό εξάμηνο, του 2ου έτους σπουδών του Τμήματος της Αλβανικής Φιλολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου FanOli στην Κορυτσά. Είναι απολύτως αναγκαίο να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι το τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου που αποτελεί κομβικής σημασίας πανεπιστημιακό τμήμα για την εκπαίδευση της ελληνικής εθνικής μειονότητας, αντιμετωπίζει σοβαρότατα λειτουργικά προβλήματα, ενώ δεν τυγχάνει την πρέπουσα αναγνώριση από την ελληνική πολιτεία.

3. Μη Τυπική Εκπαίδευση

Η μη τυπική ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία υλοποιείται μέσα από τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας που προσφέρουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ανήλικους ή ενήλικους μαθητές, είτε ομογενείς είτε αλλογενείς. Φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας λειτουργούν σε πολλές περιοχές στην Αλβανία με ιδιαίτερη εξάπλωση στην περιοχή της Επαρχίας Κορυτσάς. Τα φροντιστήρια λειτουργούν με την υποστήριξη διάφορων συλλόγων, οργανώσεων και φορέων (Τσιτσελίκης, 2010). Το μεγαλύτερο από αυτά είναι ο «Αριστοτέλης» που βρίσκεται στην Κορυτσά. Στο συγκεκριμένο φροντιστήριο φοιτούν περίπου 100 μαθητές όλων των ηλικιών και μεικτής σύνθεσης αναφορικά με την καταγωγή. Ο «Αριστοτέλης» λειτουργεί υπό την ίδια ΜΚΟ που

είναι ο φορέας των 9χρονων σχολείων «Όμηρος» Κορυτσάς και Χειμάρρας και με την υποστήριξη της ελληνικής πολιτείας. Η ελληνική πολιτεία αποσπά εκπαιδευτικό προκειμένου να αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η φοίτηση διαρκεί 6 έτη και περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Το υλικό διδασκαλίας περιλαμβάνει τις διάφορες σειρές εγχειριδίων που κυκλοφορούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (π.χ. Μαργαρίτα, Μαθαίνω Ελληνικά κ.λπ.). Επιπλέον, στον «Αριστοτέλη» λειτουργούν και τμήματα προετοιμασίας για όσους ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στις εξετάσεις για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας.

Στις υπόλοιπες περιοχές, τα φροντιστήρια λειτουργούν με επιτόπιο προσωπικό και βασικός σκοπός τους είναι η ενίσχυση της ελληνομάθειας των ομογενών ή/και των αλλογενών σε περιοχές όπου δε λειτουργούν σχολικές μονάδες που προσφέρουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι ο έλεγχος του επιπέδου εκπαίδευσης που προσφέρουν τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας (πλην του «Αριστοτέλη») είναι εξαιρετικά δυσχερής. Ωστόσο, είναι απολύτως αναγκαίο να επισημανθεί ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα περισσότερα φροντιστήρια γίνεται υπό εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες και καθίσταται εφικτή μόνο χάρη στη διάθεση και την επιμονή των διδασκόντων και των διδασκομένων.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία παρέχεται από ευρεία τυπολογία εκπαιδευτηρίων που ανήκουν τόσο στο τυπικό όσο και στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιμετωπίζει, όμως, μια σειρά από ποικίλα προβλήματα. Στα μειονοτικά σχολεία, η απουσία καθορισμένου νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας, η μη καταλληλότητα των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων, το διδακτικό προσωπικό με ιδιαίτερες ανάγκες και με

ελλιπή επιμόρφωση εμφανίζονται ως τα σημαντικότερα από τα προβλήματα. Στα ιδιωτικά σχολεία, η απουσία διακρατικής μορφωτικής συμφωνίας για τη λειτουργία τους προκαλεί διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Στις μονάδες της μη τυπικής εκπαίδευσης η εμπλοκή διαφόρων φορέων, οργανώσεων και συλλόγων στον τρόπο λειτουργίας τους καθιστά ιδιαιτέρως δυσχερή τον έλεγχο της λειτουργίας τους.

Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι για όλους τους τύπους των εκπαιδευτικών μονάδων δεν υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στοχοεπικεντρωμένα στις ανάγκες και απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες συνθήκες της Αλβανίας. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η μη αναγνώριση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου από το ΔΟΑΤΑΠ, γεγονός που θέτει σοβαρά προβλήματα στη συνέχιση της λειτουργίας του τμήματος, και κατά συνέπεια στην προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Κλείνοντας, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι το πολυποίκιλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία δυσχεραίνεται, πέραν των όσων ήδη αναφέρθηκαν, ακόμη περισσότερο από την εμπλοκή πολλών διαφορετικών παραγόντων που κινούνται πολλές φορές εκτός του εκπαιδευτικού χώρου.

Βιβλιογραφία

Βούρη, Σ., & Καψάλης, Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία* (Σειρά 5η: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών. Κρήτη: ΠανεπιστήμιοΚρήτης.

Council of Europe. (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities.* Strasbourg: CouncilofEurope.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Μαλκίδης, Θ. (2002). Κοινωνία και Παιδεία της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα - Ιστορικό-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2017 από

http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/malkidihs.htm

Μπάρκας. Π. (2015). *Η Παιδεία στη μητρική γλώσσα στο αλβανικό δημόσιο στην Εθνική Ελληνική Μειονότητα. Κατάσταση και προτάσεις για την ποιοτική αναβάθμισή της.* Έκθεση, Σχολής Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού. Αργυρόκαστρο: Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου.

Ράπτη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική σε ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία: Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.* Διπλωματική Εργασία Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των Χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σωτηρούδας, Β. (2015). *Περί αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος.* Υπηρεσιακή Έκθεση προς το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Κορυτσά: Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης Αλβανίας.

Τσιτσελίκης, Κ. (2010). *Μειονοτικά ελληνικά σχολεία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Αλβανία: Ορισμένα ζητήματα που απαιτούν άμεση παρέμβαση.*Έκθεση προς το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ΕΥΔ ΕΠΕκΔιΒιΜ. Σε εκτέλεση της «Σύμβασης με εμπειρογνώμονα του μητρώου εμπειρογνωμόνων της

ΕΥΔ ΕΠΕΔΒΜ (απόφαση 7291/17-05-2010)» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Unesco. (2011). *World Data on Education (7th ed.).* Retrieved on 12/5/2017 from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Albania.pdf

Vadahi, F., &Bilali, E. (2015). Approach of Albanian non-public education with the European one. *EuropeanScientificJournal,* 11(28), 335-345.

Χουλιάρας, Α. (2014). *Το πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη σύγχρονη Αλβανία.* Διπλωματική Εργασία Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σύντομα βιογραφικά

Ο **Βασίλειος Σωτηρούδας** είναι Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ19 και αποσπασμένος από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ως Αναπληρωτής Συντονιστής Εκπαίδευσης στην Αλβανία. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και μιλάει Αγγλικά, Γερμανικά και Αραβικά. Έχει εκδώσει 2 βιβλία και είναι μέλος σε διάφορες επιστημονικές ενώσεις και κριτής σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια.

Η **Ελένη Τσακιρίδου** είναι Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Στατιστικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αναπληρώτρια Πρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Προσωπικού του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι πτυχιούχος και διδάκτορας του Τμήματος Μαθηματικών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διδάσκει Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Έχει δημοσιεύσει πλήθος επιστημονικών εργασιών σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων.

Η **Ελένη Γρίβα** είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ερευνά και διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στις περιοχές: διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης, αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων.Έχει συγγράψει 4 βιβλία και έχει δημοσιεύσει πάνω από 180 εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους.

7. Η συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της αλβανικής σύνθεσης ως στρατηγική εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ασημάκης Φλιάτουρας

Λέκτορας Ιστορικής Γλωσσολογίας Τ.Ε.Φ., Δ.Π.Θ.

afliatouras@yahoo.com

Abstract

Teaching Greek compounding in bilinguals/foreigners is a minor process in comparison to derivation despite its necessity. Greek and Albanian language share common characteristics, as they are both Indo-European languages, which belong to the Balkan Spachbund. The eight-staged continuum of proximity between Greek and Albanian compounding shows a high degree of proximity, since both languages develop systematic structural, categorical and segmental correspondents, which may facilitate the teaching in bilinguals/foreigners.

Key-words: synthesis, comparative linguistics, morphology, learning strategy

Περίληψη

Η διδασκαλία της σύνθεσης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ελάσσων διαδικασία σε σχέση με την παραγωγή παρά την αναγκαιότητά της. Η ελληνική και η αλβανική γλώσσα έχουν πολλά κοινά στοιχεία ως ινδοευρωπαϊκές γλώσσες που ανήκουν στον βαλκανικό συνασπισμό. Η ελληνική και η αλβανική σύνθεση έχουν υψηλό βαθμό εγγύτητας, όπως αποδεικνύεται από το οκτάβαθμο συνεχές εγγύτητας των διαδικασιών, και αναπτύσσουν συστηματικές δομικές, κατηγοριακές και τεμαχιακές αντιστοιχήσεις, γεγονός που επιτρέπει την καλύτερη διδασκαλία της σε δίγλωσσους/ξένους.

Λέξεις-κλειδιά: σύνθεση, συγκριτική γλωσσολογία, μορφολογία, στρατηγική εκμάθησης.

0. Στόχος της ανακοίνωσης[24]

Η διδασκαλία των συνθέτων της ελληνικής είναι ιδιαίτερη περίπτωση, διότι σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες η διαδικασία είναι ευρύτερη και περισσότερο μορφολογική απ' ότι συντακτική με αποτέλεσμα την υψηλή κατανομή σε μονολεκτικά σύνθετα (βλ. σχετικά Ράλλη, 2007). Παρόλα αυτά, τα περισσότερα βιβλία διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης δεν εφαρμόζουν έναν συστηματικό τρόπο διδασκαλίας των συνθέτων, καθώς εξαντλούνται σε περιπτωσιολογικές ασκήσεις συνένωσης συστατικών και στην τυχαία επαφή των μαθητών με σύνθετα μέσω των κειμένων. Επίσης, τα πτυχία ελληνομάθειας δεν προβλέπουν ασκήσεις σχηματισμού συνθέτων σε αντίθεση με την προσφυματοποίηση που κατέχει περίοπτη θέση.

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι τα σύνθετα είναι μια λεξιλογική κατηγορία, την οποία δεν χρειάζεται να διδάξουμε, επειδή για παράδειγμα συχνά συναγωνίζονται τη συντακτική δυνατότητα γλωσσικής πραγμάτωσης, λ.χ. *σαπιοκάραβο*vs*σάπιο καράβι*. Αυτό όμως δεν ισχύει πάντα, ειδικά στις περιπτώσεις όπου το σύνθετο έχει μορφολογική και/ή σημασιολογική αδιαφάνεια (βλ. Ράλλη, 2005, σσ. 172-173), λ.χ. *δευτερόλεπτο*vs*τοδεύτερο λεπτό*, *πρωθυπουργός*vs*οπρώτος υπουργός*, *η γαλανόλευκη* vs*η γαλανή και λευκή*, ή όταν η χρήση είναι τόσο παγιωμένη, ώστε να αποκλείει τη συντακτική επιλογή, λ.χ. *σταυροπροσκύνηση*vs*η προσκύνηση του σταυρού*. Επίσης, συχνά η κατονομασία ενός

---

[24] Ευχαριστώ τις συναδέλφους Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Ζωή Γαβριηλίδου για τις παρατηρήσεις τους. Συντομογραφίες: ΑΛ = Αλβανική, ΑΝΤ = αντωνυμία, ΑΦ/αφ. = αφαιρετική, ΓΕΝ/γεν. = γενική, Ε = επίθετο, ΕΛ = Ελληνική, ΕΠ = επίρρημα, Θ = θέμα, Λ = λέξη, ΜΡΜ = μεταρηματικό σύνθετο, Ο = ουσιαστικό, ΠΑ = παρατακτικό σύνθετο, ΠΡ = προσδιοριστικό σύνθετο, Ρ = ρήμα, ΡΜ = ρηματικό σύνθετο, ΥΠ = υποτακτικό σύνθετο, ΦΣ = φραστικό σύνθετο.

αντικειμένου ή μιας έννοιας μέσω της σύνθεσης είναι περισσότερο πρωτοτυπική διαδικασία σε σχέση με τη συντακτική απόδοση που ενίοτε δε δημιουργεί φυσικές συνθήκες ομιλίας, λ.χ. *κουκλόσπιτον*s*τοσπίτι της κούκλας*, τα σύνθετα έχουν ιδιαίτερες σημασιολογικές και υφολογικές αποχρώσεις με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται ευρέως στη λογοτεχνική γλώσσα, λ.χ. *θαλασσοπνίγομαι*ν*πνίγομαι στη θάλασσα*, και τα συστατικά της σύνθεσης συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στη διεθνή επιστημονική ορολογία (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996), οπότε η εκμάθησή της διαδικασίας βοηθάει τους χρήστες κατά την επαφή τους με την ορολογία.

Με βάση την προαναφερθείσα χρησιμότητα της διδασκαλίας της ελληνικής σύνθεσης, ο στόχος της εργασίας είναι:

- Να προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο συγκριτικής ανάλυσης των συνθέτων σε σχέση με το βαθμό εγγύτητας των γλωσσών και τις δομικές, κατηγοριακές και τεμαχιακές αντιστοιχίες
- Να δείξει τη χρησιμότητα της συγκριτικής ανάλυσης των γλωσσών ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης με βάση το παράδειγμα της σύγκρισης των ελληνικών και των αλβανικών συνθέτων.

1. Η συγκριτική ανάλυση ως στρατηγική εκμάθησης της γλώσσας

Η συγκριτική εξέταση των γλωσσών μπορεί να συνεπικουρήσει τη διδασκαλία της σύνθεσης σε δίγλωσσους/ξένους. Το ποσοστό «βοήθειας» εξαρτάται από το βαθμό εγγύτητας στη λειτουργία της διαδικασίας και των παραγόμενων τύπων ανάμεσα στις συγκρινόμενες γλώσσες σε σχέση με το επίπεδο σχηματισμού, τη δομή, τα συστατικά και το είδος του συνθέτου με βάση τη θέση, τη μορφολογική λειτουργία και τη σχέση των συστατικών. Όσο μεγαλύτερη είναι η μορφολογική, δομική και τεμαχιακή εγγύτητα, τόσο πιο αποτελεσματική προβλέπεται να είναι η συγκριτική εξέταση στη διδακτική διαδικασία.

1.1. Διαδικασία συγκριτικής εξέτασης

Η αντιπαραθετική ανάλυση της σύνθεσης ανάμεσα σε δύο γλώσσες περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια λειτουργίας:

- ✓ Στάδιο Ι (υπερωνυμική διαδικασία): συγκριτική εξέταση της λειτουργίας της διαδικασίας.
- ✓ Στάδιο ΙΙ (υπωνυμική διαδικασία): αντιστοίχηση των κατηγοριών και των παραγομένων, που περιλαμβάνει δύο υπο-στάδια:
- Συνταγματική αντιστοίχηση: βαθμός ομοιότητας με βάση τα κριτήρια Συστατικά > Σημασία > Δομή (σε κατιούσα αξιολογική κλίμακα) => συνεχές δομοσημασιολογικής εγγύτητας με επίπεδα.
- Παραδειγματική αντιστοίχηση: παραγωγικές δομές αντιστοίχησης ανά επίπεδο εγγύτητας => δομική/μορφολογική και τεμαχιακή συστηματικότητα.

Η παραπάνω διαδικασία θα οδηγήσει σε ένα διαβαθμίσιμο πλαίσιο εγγύτητας με κατηγοριακές αντιστοιχήσεις και σε έναν κατάλογο ομοιολειτουργικών τεμαχίων που θα τροφοδοτήσει τη διδακτική διαδικασία με διδακτικό υλικό και θα την επιβοηθήσει σε σχέση με τα επίπεδα εκμάθησης, τη σειρά διδασκαλίας του υλικού και τη μεθοδολογία.

1.2. Μελέτη περίπτωσης: η σύγκριση ελληνικής και αλβανικής σύνθεσης

Ως μελέτη περίπτωσης θα εξετάσουμε τη συγκριτική ανάλυση της σύνθεσης ανάμεσα στην ελληνική και την αλβανική γλώσσα[25]. Το υλικό περιλαμβάνει 100 σύνθετα της ελληνικής και της αλβανικής συλλεγμένα από λεξικά, γραμματικές και ερευνητικές εργασίες, συμπεριλαμβανομένου του επιστημονικού λεξιλογίου (ορολογία) που ωφελεί τη διδασκαλία των υπόλοιπων σχολικών αντικειμένων (φυσική, χημεία κ.λπ.). Κατά τη

[25] Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προέκυψε κατά τη θητεία μου ως συντονιστή της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στο Αρσάκειο των Τιράνων. Είχε επιτυχή αποτελέσματα αλλά δεν παύει να έχει εφαρμογή σε επίπεδο βιωματικό/εμπειρικό και περιπτωσιολογικό. Σε μεγάλο βαθμό τα δεδομένα της εργασίας ελέγχθηκαν με φυσικούς ομιλητές της αλβανικής.

συλλογή του υλικού της αλβανικής στα λεξικά παρατηρήθηκαν δυσκολίες (με σχετική εξαίρεση το *Λεξικό της Ακαδημίας των Τιράνων*), όπως λημματικές αναντιστοιχίες ειδικά στα δίγλωσσα λεξικά, πρόσμιξη της κοινής και των διαλέκτων και ελλιπής ετυμολογία. Παράλληλα, επειδή η ελληνική σύνθεση έχει υψηλότερο βαθμό μελέτης σε σχέση με την αλβανική, ήταν αναγκαίο να γίνει πρωτότυπη έρευνα στην αλβανική σύνθεση με βάση την πιο σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία[26].

Εγγύτητα ανάμεσα σε δύο συγκρινόμενες γλώσσες προσδίδουν η κοινή καταγωγή, η γλωσσική επαφή, ο δανεισμός (κοινός ή μεταξύ τους) και τα καθολικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (για τη σύνθεση βλ. μεταξύ άλλων Ράλλη 2007). Η σύγκριση ανάμεσα στην ελληνική και την αλβανική είναι εφικτή και προβλέπεται να οδηγήσει σε υψηλά ποσοστά εγγύτητας, διότι (α) είναι ινδοευρωπαϊκές γλώσσες που σημαίνει ότι μοιράζονται κοινά μορφολογικά και δομικά χαρακτηριστικά, (β) έχουν αναπτύξει έντονες σχέσεις γλωσσικής επαφής, εφόσον ανήκουν στον Βαλκανικό Γλωσσικό Συνασπισμό (BalkanSprachbund) που δημιουργεί πεδίο αλληλοδανεισμού (βλ. μεταξύ άλλων Joseph 1999, Hock&Joseph 2009) και έχει παρατηρηθεί μετανάστευση αλβανόφωνων στον ελλαδικό χώρο σε διάφορες ιστορικές περιόδους (Μεσαίωνας, Τουρκοκρατία, τελευταίες δεκαετίες) και (γ) η ελληνική έχει αποτελέσει βασική πηγή δανεισμού στην αλβανική (βλ. σχετικά Κυριαζής, 2001). Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν είναι σε δομικό επίπεδο το επιτασσόμενο άρθρο και οι δύο παραπάνω πτώσεις (δοτική, αφαιρετική) της αλβανικής, σε διαγλωσσικό επίπεδο η υψηλότερη (ή διαφορετική) επίδραση της αλβανικής από τη λατινική, τις

[26] Για την ελληνική σύνθεση, βλ. μεταξύ άλλων Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986, 1996), Ράλλη (2005, 2007), Ralli (2013) και τις εκεί αναφορές· για την αλβανική σύνθεση, βλ. μεταξύ άλλων Newmarketal. (1982), Çeliku&Domi (1996), Campbell (2000), Orel (2000)· για τη σύγκριση ελληνικής και αλβανικής σύνθεσης, βλ. Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος (επιμ.) (2013)· για την επίδραση της ελληνικής στην αλβανική, βλ. Κυριαζής (2001).

σλαβικές γλώσσες και την τουρκική, και σε ιστορικό επίπεδο η μεγαλύτερη μαρτυρημένη διαχρονία της ελληνικής που την τροφοδοτεί με ετερόκλιτα στρώματα κανόνων και δομών.

1.2.1. Πρώτο στάδιο: συγκριτική εξέταση της λειτουργίας

(1) Επίπεδο σχηματισμού

Και οι δύο γλώσσες έχουν μονολεκτικά και φραστικά σύνθετα: *κουκλόσπιτο, τρίτος κόσμος* vsvajguri «πετρέλαιο» (vaj «λάδι» + guri «βράχος»), luftë eftohtë «ψυχρός πόλεμος» (luftë «πόλεμος» + eftohtë «ψυχρός»). Έχουν κοινό φωνολογικό κριτήριο ένταξης στα μονολεκτικά σύνθετα, δηλαδή έναν κύριο τόνο και πιθανή ανάπτυξη δευτερεύοντα τόνου στην πρώτη συλλαβή (βλ. Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013), λ.χ. *πὰτατοκεφτές*vskrỳeqytét «πρωτεύουσα». Επίσης, εφαρμόζονται τα ίδια σημασιολογικά και συντακτικά κριτήρια ένταξης των φράσεων στα φραστικά σύνθετα σε αντίθεση με τις ελεύθερες συντακτικές φράσεις: (α) Έχουν ενιαία κατονομαστική λειτουργία και συχνά αδιαφανή και/ή ιδιοσυγκρασιακή σημασία και (β) Δεν υπόκεινται σε συντακτικούς μετασχηματισμούς, όπως αναστροφή στη σειρά των όρων, λ.χ. **πόλεμος ψυχρός, *ασφαλείας ζώνη*vs *eftohtë luftë, *sigurimirrip, παρεμβολή παρενθετικών στοιχείων, λ.χ. **η ζώνη, που πρέπει να φοράς, ασφαλείας*vs *rripi, që duhettë mbash, sigurimi, και μετακίνηση της κεφαλής σε θέση κατηγορουμένου, λ.χ. **ο πόλεμος είναι ψυχρός*vs *luftë është eftohtë.

(2) Εσωτερική δομή

Τα κριτήρια καθορισμού της δομής ενός συνθέτου με βάση τους συνδυασμούς Θέματος και Λέξης είναι κοινά και στις δύο γλώσσες: (α) διατήρηση του τόνου στη Λέξη ως φωνολογικό κριτήριο και (β) διατήρηση του κλιτικού επιθήματος και του άρθρου στην κλιτή Λέξη ως μορφολογικό κριτήριο. Η ελληνική διαθέτει και τις τέσσερις δυνατές δομές μονολεκτικών συνθέτων: τις παραγωγικές Θ + Θ (*τρελοκόριτσο*) και Θ + Λ (*τυροσαλάτα*)και τις λιγότερο παραγωγικές Λ + Θ (*κατωσέντονο*) και Λ + Λ (*πισωγύρισμα*) (βλ. σχετικά Ράλλη 2005, σ. 190-198). Αντίθετα, η αλβανική βασίζεται περισσότερο σε δομές όπου η Λέξη είναι δεύτερο συνθετικό (Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013), δηλαδή Θ + Λ,

λ.χ. hekurudhë «σιδηρόδρομος» (hekur «σίδερο» + udhë «δρόμος»), και Λ + Λ, λ.χ. bashkëbisedim «συνομιλία» (bashkë «μαζί» + bisedim «ομιλία»). Σπάνιες αλλά δυνατές είναι και οι δομές με Θέμα ως δεύτερο συνθετικό, δηλαδή Λ + Θ και Θ + Θ, κυρίως όμως σε παρασύνθετα, λ.χ. dyrrokësh-e<dy «δύο» + rrokje/-ja «συλλαβή» + -ësh (επιθετικό επίθημα), όπου το δεύτερο συνθετικό δεν φέρει κατάληξη κλίσης/οριστικότητας και το επιθετικό παραγωγικό επίθημα αναφέρεται στο σύνολο του σύνθετου θέματος (πβ. *rrokëshe). Στα φραστικά σύνθετα και οι δύο γλώσσες έχουν δομή Λ + Λ, διότι και τα δύο συστατικά διατηρούν το κλιτικό επίθημα και τον τόνο (στην αλβανική και το άρθρο τους) και στην κατηγορία Ο + Ε παρατηρείται εσωτερική συμφωνία. Μάλιστα, και στις δύο γλώσσες υπάρχει κατηγορία όπου η Λέξη ως δεύτερο συνθετικό έχει συγκεκριμένη πτώση, γενική στην ελληνική και αφαιρετική στην αλβανική, λ.χ. *ζώνη ασφαλείας*ΓΕΝvsshpenddetiΑΦ «θαλασσοπούλι» (shpend «πουλί» + det-i «θάλασσα»). Εξαιρετικά σπάνιες είναι οι δομές Ρηματικό Θέμα + Λ, λ.χ. *χασοδίκης* και dashakeq «χαιρέκακος» (dash «αγαπώ» + keq «κακά»), και Κλιτή λέξη + Κλιτή Λέξη σε μεταρηματικά σύνθετα με εσωτερικό μόρφημα κλίσης, λ.χ. *νουνεχής*/*νυκτιλαμπής* και duartrokitje «χειροκρότημα» (duar «χέρια» + trokitje «χτύπημα»)[27]. Επίσης, το Θέμα ως πρώτο συνθετικό μπορεί να είναι:

(α) Απλό: *μαυροπίνακας*, bregdet «ακτογραμμή» (breg «ακτή» + det-i «θάλασσα»)

(β) Σπανιότερα παράγωγο με αποκοπή του παραγωγικού επιθήματος (βλ. για την ελληνική Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997; Ράλλη 2005, σ. 163): **αποστρατιωτικοποίηση>αποστρατικοποίηση*, *shitësblerës «αγοραπωλητής» (shitës «πωλητής» + blerës «αγοραστής») >shitblerës

(γ) Ακόμα σπανιότερα σύνθετο: γαιανθρακοφόρος / vajgursjellës «πετρελαιαγωγός» <vajgur «πετρέλαιο» (vaj «λάδι» + gur «πέτρα») + -sjellës «-φόρος».

(3) Φωνολογικά φαινόμενα

[27] Στην ελληνική η πρώτη είναι σπάνια, λαϊκότροπη και/ή διαλεκτοειδής κατηγορία ρηματικών συνθέτων και η δεύτερη είναι απολιθωματική ή δομομιμητική κατηγορία της ΑΕ (βλ. σχετικά Ralli 2013 στα κεφάλαια 5, 6).

Η ελληνική διαθέτει συνθετικά φωνήεντα που λειτουργούν με συστηματικό τρόπο ως δείκτες σύνθεσης ανάμεσα στα συστατικά με βασικότερα το *-ο-*, λ.χ. *κουκλόσπιτο*, και σε δεύτερο βαθμό το *-ι-*, λ.χ. *λεξιθήρας* (Τριανταφυλλίδης 1941). Η αλβανική διαθέτει ανάλογα συνδετικά στοιχεία, το *-ο-* και το *-a-*, λ.χ. dash-a-keq, Angl-o-american (Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013), αλλά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν μορφολογικοί δείκτες σύνθεσης με λειτουργικό χαρακτήρα, όπως στην ελληνική (βλ. Ράλλη 2005, σ. 164-171), διότι (α) η χρήση τους είναι σποραδική και συχνά προαιρετική, λ.χ. gust(o)vjeshtë «Αύγουστος-φθινόπωρο», (β) το *-ο-* εμφανίζεται κυρίως σε δάνεια (ολικά ή μεταφραστικά) από την ελληνική και κυρίως στις νότιες διαλέκτους (για σχετικό υλικό, βλ. Κυριαζής 2001), λ.χ. palonjeri «παλιάνθρωπος», ή σε διεθνισμούς, λ.χ. hipnoterapi «υπνοθεραπεία», όπου δεν αποκλείεται να αποτελεί αντιγραφικό ή δάνειο στοιχείο από την ελληνική γλώσσα (ψευδοσυνθετικό φωνήεν), και (γ) λειτουργούν περισσότερο ως ευφωνικά επενθετικά στοιχεία, καθώς εμφανίζονται ανάμεσα σε δυσπρόφερτα τριμελή ή τετραμελή συμφωνικά συμπλέγματα, όπου συμμετέχει κυρίως το -sh-, λ.χ. gust-o-vjeshtë «Αύγουστος-φθινόπωρο», dash-a-keq «κακοθελητής».

Επίσης και οι δύο γλώσσες εφαρμόζουν συστηματικούς κανόνες αποβολής φωνηέντων κατά τη συνύπαρξή τους στα όρια των συνθετικών για λόγους αποφυγής της χασμωδίας με τη διαφορά ότι στην ελληνική έχει μεγαλύτερη συχνότητα λόγω της συνύπαρξης του συνθετικού φωνήεντος με το αρκτικό φωνήεν του δεύτερου συνθετικού, όπου αποβάλλεται το συνθετικό φωνήεν, λ.χ. *σφτιχταγκαλιάζω, αξιαγάπητος* (βλ. Νικολού 2003), ενώ η αλβανική περιορίζεται στις περιπτώσεις συνύπαρξης του ληκτικού και του αρκτικού φωνήεντος των δύο συνθετικών, όπου κατά κανόνα αποβάλλεται το πρώτο φωνήεν, λ.χ. *vetë-administrim→vetadministrim «αυτοδιοίκηση».

(4) Ταξινόμηση

(Α) Με βάση τη γραμματική κατηγορία των συστατικών

Οι περισσότερες κατηγοριακές δομές των μονολεκτικών συνθέτων είναι οι ίδιες (για την ελληνική βλ. Ralli 1992, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1996, Ράλλη 2005 και για την αλβανική Newmarketal. 1982, Campbell 2000, Ρεθυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013):

- Ο + Ο > Ο: *πευκοδάσος*, bregdet «ακτογραμμή» (breg «ακτή» + det «θάλασσα»)
- Ε + Ε > Ε: *ασπρόμαυρος*, bardhëzi «ασπρόμαυρος» (bardhë «άσπρος» + zi «μαύρος»)
- ΕΠ + Ο > Ο: *ξαναγράψιμο*, bashkëbisedim «συνομιλία» (bashkë «μαζί» + bisedim «ομιλία»)
- ΕΠ + Ρ > Ρ: *καλοβλέπω*, keqkuptoj «παρεξηγώ» (keq «κακώς» + kuptoj «καταλαβαίνω»)
- ΑΝΤ + Ο > Ο: *αλλόμορφο*, vetëmbrojtje «αυτοάμυνα» (vetë «ίδιος» + mbrojtje «άμυνα»)
- Ο + Ο > Ε: *γουρουνοκέφαλος*, kokëderr «ισχυρογνώμων» (kokë «κεφάλι» + derr «γουρούνι»).

Όμως η αλβανική δεν διαθέτει την παραγωγική κατηγοριακή δομή της ελληνικής Ο + Ρ, λ.χ. *χαρτοπαίζω*, και η ελληνική δε διαθέτει την παραγωγική κατηγοριακή δομή της αλβανικής Ο + Ε > Ε, λ.χ. flokbardhë «ασπρομάλλης» (flok «μαλλί» + bardhë «άσπρος»).

Και στα φραστικά σύνθετα οι κατηγορίες είναι δομικά σχεδόν ίδιες (για την ελληνική βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986):

- Ελληνική Ε + Ονs ΑΛ Ο + Ε (αντίστροφη σειρά όρων): *τρίτος κόσμος*vsluftë e ftohtë (luftë «πόλεμος» + e ftohtë «ψυχρός»)
- ΕΛ Ο + Ογεν.vs ΑΛ Ο + Οαφαιρ. (αφαιρετική αντί γενική): *κρέμα νυκτός*vssphenddetiΑΦ «θαλασσοπούλι» (sphend «πουλί» + det «θάλασσα»)
- ΕΛ/ΑΛ Ο + Ο: *νόμος-πλαίσιο,* inxhinier-mekanik«μηχανολόγος-μηχανικός».

Και στις δύο γλώσσες παρατηρείται σπάνια η μονολεκτικοποίηση του συνθέτου μέσω της μετατροπής του τόνου του δεύτερου συνθετικού σε κύριο και προαιρετικά του τόνου του πρώτου συνθετικού σε δευτερεύοντα: *καλή μέρα >καλημέρα*vslulelakër>lulelakër «κουνουπίδι» (lule «λουλούδι» + lakër «λάχανο»).

(Β) Με βάση τη συντακτική και σημασιολογική σχέση των συστατικών

Η ελληνική διαθέτει τρία κατηγοριακά είδη παρατακτικών συνθέτων: Ο + Ο > Ο (*αλατοπίπερο*), Ε + Ε > Ε (*ασπρόμαυρος*) και Ρ + Ρ > Ρ (*τρωγοπίνω*) (βλ. Ράλλη 2005, σ. 175-176). Τα παρατακτικά σύνθετα δεν είναι τόσο διαδεδομένα στην αλβανική (Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013) και αντιστοιχούν συνήθως σε συμπλεκτικές συντακτικές φράσεις, λ.χ. hadhepi «τρώω και πίνω», bardhë ezi «άσπρος και μαύρος», kripë epiper «αλάτι και πιπέρι». Και οι δύο γλώσσες διαθέτουν προσδιοριστικά σύνθετα, λ.χ. *ασπρομάλλης*vsflokbardhë (<flok «μαλλί» + bardhë «άσπρος»), και υποτακτικά σύνθετα, λ.χ. *αρτοποιός* vsbukëbërës (bukë «ψωμί» + bërës «-ποιός»). Στην αλβανική τα υποτακτικά σύνθετα είναι σαφώς λιγότερο παραγωγικά από τα προσδιοριστικά (Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013).Τα φραστικά σύνθετα και στις δύο γλώσσες είναι προσδιοριστικά στην κατηγορία Ε + Ο/Ο + Ε, λ.χ. *τρίτος κόσμος*vsbotë e tretë (botë «κόσμος» + e tretë «τρίτος»), υποτακτικά στις άλλες κατηγορίες, λ.χ. *ζώνη ασφαλείας* vsqoftepatateje (qofte «κεφτές» + patate-je «πατάταΑΦ»), και σπανιότερα παρατακτικά στην κατηγορία Ο + Ο, λ.χ. *μηχανολόγος(-) μηχανικός*, inxhinjer(-)mekanik.

(Γ) Με βάση την κεφαλή

Στην ελληνική η κεφαλή, δηλαδή το συστατικό που δίνει τη γραμματική κατηγορία στο σύνθετο, είναι πρωτοτυπικά το δεξί συστατικό στα μονολεκτικά σύνθετα και στα φραστικά σύνθετα Ε + Ο και το αριστερό συστατικό στα φραστικά σύνθετα Ο + Ο και Ο + Ογεν. (Ράλλη 2005). Η αλβανική συμφωνεί ως προς τη θέση της κεφαλής στα φραστικά σύνθετα και στα (μετα)ρηματικά σύνθετα, λ.χ. keqkuptoj «παρεξηγώ» (keq «κακώς» + kuptoj «καταλαβαίνω»), αλλά διαφοροποιείται μερικώς στα υπόλοιπα μονολεκτικά σύνθετα, όπου πρωτοτυπικά η μορφοσημασιολογική κεφαλή εντοπίζεται στο δεξί συστατικό, λ.χ. vargmal «οροσειρά» (varg «σειρά» + mal «όρος»)[28], flok(ë)kyq «κοκκινομάλλης» (flok «μαλλί» + kyq «κόκκινος»). Γενικά, η αλβανική έχει λιγότερα εξωκεντρικά σύνθετα από την ελληνική, δηλαδή σύνθετα με κεφαλή εκτός της δομής του συνθέτου, καθώς:

[28] Ακολουθώντας τη Ralli (2013, κεφάλαιο 6) το κριτήριο καθορισμού της κεφαλής στην κατηγορία Ο + Ο είναι σημασιολογικό και συνδέεται κατά κύριο λόγο με την υπωνυμία, τη σχέση εξάρτησης κλπ.

- Η παραγωγική δομή στην ελληνική δομή Ε + Ο > Ε (κτητικά σύνθετα) είναι ενδοκεντρική στην αλβανική με αντίστροφη δομή Ο + Ε > Ε, λ.χ. *κοκκινομάλλης*vsflok(ë)kyq «κοκκινομάλλης» (flok «μαλλί» + kyq «κόκκινος»)
- Η δομή Ο + Ο > Ε δεν είναι παραγωγική στην αλβανική (Ρεβυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013) και σπάνια στην ελληνική: *γουρουνοκέφαλος*, kokëderr «ισχυρογνώμων» (kokë «κεφάλι» + derr «γουρούνι»).
- Η δομή Ρ + Ο/ΕΠ > Ε είναι σποραδική και στις δύο γλώσσες (μη λόγια στην ελληνική): *χασοδίκης*, dashamirë «καλοθελητής» (dash- «θέλω» + mirë «καλά»).
- Η πολύ παραγωγική δομή στην ελληνική Ο + Ρ(δεσμευμένο) > Ε/Ο (σύνθεση με δεσμευμένα θέματα) είναι σπάνια στην αλβανική (βλ. παρακάτω): *καρποφόρος*, vajgursjellës «πετρελαιοφόρο» (vajgur «πετρέλαιο» + -sjellës «-φόρο(ς)»).

(5) Ρηματικά σύνθετα

Και οι δύο γλώσσες διαθέτουν (μετα)ρηματικά σύνθετα με δομή (α) ΕΠ + Ρ και (β) Ο + Ο(<ρήμα), όπου το πρώτο συνθετικό λειτουργεί ως συμπλήρωμα του ρήματος που ικανοποιεί το θεματικό ρόλο του δράστη και του οργάνου[29] (βλ. Ρεθυθιάδου& Σπυρόπουλος (επιμ.) 2013), λ.χ. *καλωσορίζω*/mirëpres «καλωσορίζω» (mirë «καλά» + pres «περιμένω»), *μελισσοκόμος*/bletërritës «μελισσοκόμος» (bletë «μέλισσα» + rrit-ës «φορέας»).

(6) Σύνθεση με δεσμευμένο θέμα

Στην ελληνική είναι πολύ παραγωγική η δομή Θ + Ρ(δεσμευμένο) > Ε/Ο, λ.χ. *-γράφος* (*κινηματογράφος*), *-λόγος* (γλωσσολόγος), *-φόρος* (*ηλεκτροφόρος*)[30]. Αντίθετα στην αλβανική είναι πολύ σπάνια, λ.χ -pirës«*-βόρος*» (gjakpirës «αιμοβόρος»), διότι τα αντίστοιχα δεύτερα συνθετικά είναι

[29] Για το συγκεκριμένο φαινόμενο, βλ. Ράλλη (2005, σ. 184-187) και τις εκεί αναφορές.
[30] Για τη σύνθεση με δεσμευμένα θέματα, βλ. Ράλλη (2005, σ. 56-60).

ελεύθερες παράγωγες λέξεις, λ.χ. orëndreqës «ωρολογοποιός» (orë «ώρα» + ndreqës «αυτός που φτιάχνει»), insektngrënës«εντομοφάγος» (insekt «έντομο» + ngrënës «αυτός που τρώει»).

1.2.2. Δεύτερο στάδιο: δομική, μορφολογική και τεμαχιακήαντιστοίχηση

Υπάρχουν οκτώ αξιοσημείωτες κλίμακες στο συνεχές της εγγύτητας ανάμεσα στην ελληνική και την αλβανική σύνθεση κατά κατιούσα κλίμακα, στις οποίες εντάσσονται συστηματικά συγκεκριμένες κατηγορίες συνθέτων:

- 1° επίπεδο → Ίδια συστατικά, δομή και σημασία:

  (α) Δάνεια από την ελληνική, συνήθως με δείκτη σύνθεσης -*ο*- ειδικά στις διαλέκτους της αλβανικής (βλ. και Κυριαζής 2001), λ.χ. *σταυροδρόμι*/stavrodhrom, *στενοχώρια*/ stenohori

  (β) Διεθνισμοί (ορολογία) με βάση ελληνικά στοιχεία μέσω ευρωπαϊκών γλωσσών ή μέσω της ελληνικής, λ.χ. *υπνοθεραπεία*/hipnoterapi, *οφθαλμοσκόπηση*/oftalmoskopi.

- 2° επίπεδο → Παρόμοια συστατικά, κατηγοριακή δομή και σημασία:

  (α) Ορισμένα παρατακτικά με δομή Ε + Ε: *βορειοανατολικός*/verilindor

  (β) Υποτακτικά με δομή Ο + Ο: *σιδηρόδρομος*/hekurudhë

  (γ) Προσδιοριστικά με δομή Ε/ΕΠ(>Ε)/ΑΡ/ΑΝΤ[31] + Ο/Ε > Ε/Ο: *ισόπλευρος*/barabrinjës, *πολύχρωμος*/shumëngjyrshme, *τετράποδος*/katërkëmbësh, *αυταπάρνηση*/vetëmohim, *εξωσχολικός*/jashtëshkollor

  (γ) Ρηματικά σύνθετα με δομή ΕΠ + Ρ: *κακομεταχειρίζομαι*/keqbërdor, *ξαναγράφω*/ rishkruaj

  (δ) Μεταρηματικά σύνθετα με δομή Ο/ΕΠ + Ο(<ρήμα): *αρτοποιός*/bukëbërës, *ξαναγράψιμο*/rishkrim.

  (ε) Τα φραστικά σύνθετα με δομή Ο + Ογεν. και Ο + Ο (με τη διαφορά στην πρώτη κατηγορία ότι η πτώση στην αλβανική είναι αφαιρετική): *ζώνη ασφαλείας*/rripsigurimiΑΦ, *μηχανολόγος-μηχανικός*/inxhinier-mekanik.

---

[31] Το επίρρημα επαναναλύεται σε επίθετο (για την ελληνική, βλ. Ράλλη 2005, σ. 180).

- 3ο επίπεδο → Παρόμοια συστατικά και σημασία αλλά αντίστροφη σειρά των συστατικών ή αντιστοίχηση σε άλλη δομή:

  (α) Υποτακτικά με δομή Ο + Ο: *σταυροπόδι*vskëmbëkryq (*πόδι + σταυρός*), *σταυρόλεξο* vsfjalëkryq (*λέξη + σταυρός*)

  (β) Προσδιοριστικά με δομή Ε + Ο: *λεπτόδερμος*vslëkurhollë (*δέρμα + λεπτός*),

  (γ) ΕΛ μεταρηματικά με δομή ΕΠ + Ο(<ρήμα) vs ΑΛ ρηματικά με δομή Ρ + ΕΠ: *κακοθελητής*vsdashakeq (*θέλω + κακώς*)

  (δ) ΕΛ ρηματικά με δομή Ρ + Ε vs ΑΛ μεταρηματικά με δομή Ο + Ρ (+ επίθημα): *φιλελεύθερος*vsliridashës(*ελευθερία + θέλω + επίθημα*)

  (ε) ΕΛ φραστικά με δομή Ε + Ο vs ΑΛ Ο + Ε/Ο + Οαφ.: *μικρή οθόνη*vsekranivogël (*οθόνη + μικρή*), *σχολικό λεωφορείο* vsautobuzshkolleΑΦ (*λεωφορείοσχολικό*).

- 4ο επίπεδο → Παρόμοια συστατικά, δομή και σημασία αλλά αντιστοίχηση σε άλλο επίπεδο σχηματισμού με παρόμοια δομή[32]:

  (α) ΕΛ φραστικά σύνθετα με δομή Ο + Ογεν. vs ΑΛ μονολεκτικά σύνθετα με δομή Ο + Ο: *άδεια εισόδου*vslejekalim (*άδεια + είσοδος*), *πλυντήριο πιάτων* vslavapjatë (*πλυντήριο + πιάτο*)

  (β) ΕΛ μονολεκτικά σύνθετα με δομή Ο + Ο vs ΑΛ φραστικά σύνθετα με δομή Ο + Οαφ.: *ηλίανθος*vsluledielli (*άνθος + ήλιος*).

- 5ο επίπεδο → Παρόμοια συστατικά και σημασία αλλά διαφορετική δομή και αντιστοίχηση σε άλλο επίπεδο σχηματισμού:

  (α) ΕΛ μονολεκτικά σύνθετα με δομή Ο + Ο vs ΑΛ φραστικά σύνθετα με δομή Ο + Ε: *αυτοκινητόδρομος*vsrrugë automobilistike (*δρόμος + αυτοκινητιστικός*), *αντρογυναίκα*vsfemërdjallëzore (*γυναίκα + αντρική*)

  (β) ΕΛ φραστικά σύνθετα με δομή Ε + Ο vs ΑΛ μονολεκτικά σύνθετα με δομή Ο + Ο.: *ταχυδρομική επιταγή*vsmandapostë(*επιταγή + ταχυδρομείο*).

- 6ο επίπεδο → Παρόμοια συστατικά και σημασία αλλά αντιστοίχηση σε ελεύθερες συντακτικές φράσεις με ίδια ή παρόμοια δομή:

---

[32] Θεωρούμε το επίπεδο σχηματισμού ως σημαντικότερο της σειράς συστατικών.

(α) ΕΛ (μετα)ρηματικά: (i) ΕΠ + Ρ vs ΑΛ συντακτικές φράσεις με δομή Ρ + ΕΠ, λ.χ. *σφιχταγκαλιάζω*vspërqafojfort «αγκαλιάζω δυνατά», και (ii) Ο + Ρ/Ο(<ρήμα) vs ΑΛ ελεύθερες φράσεις με δομή Ρ + Ο (αντικείμενο) ή με εμπρόθετο προσδιορισμό, λ.χ. *χαρτοπαίζω*vsluajmeletra «παίζω με χαρτιά», *σημαιοστολισμός*vszbukurimmeflamure «στόλισμα με σημαίες».

(β) ΕΛ παρατακτικά vs ΑΛ συμπλεκτική παρατακτική φράση: *πηγαινοέρχομαι*vsshkojetvij «πηγαίνω και έρχομαι», *τρωγοπίνω*vshadhepi «τρώω και πίνω», *ασπρόμαυρος*vsbardhë ezi «άσπρος και μαύρος»

(γ) ΕΛ προσδιοριστικά με δομή Ε + Ο vs ΑΛ ελεύθερη συντακτική φράση με δομή Ο + Ε: *αγριάνθρωπος*vs*njeriiegër*/idhunshëm «άνθρωπος άγριος».

- 7ο επίπεδο → Παρόμοια συστατικά, παρόμοια/αντίστροφη σειρά συστατικών και/ή αντιστοίχηση σε επίπεδο σχηματισμού αλλά διαφορετική σημασία. Δε συνδέονται συστηματικά με συγκεκριμένες κατηγορίες και η εμφάνισή τους είναι σποραδική. Οφείλονται στις ιδιαίτερες σημασιολογικές/υφολογικές αποχρώσεις κάθε γλώσσας (συχνά ως αποτέλεσμα γραμματικοποίησης στην ελληνική) και σε πραγματολογικούς/ εξωγλωσσικούς παράγοντες, λ.χ. *θαλασσοπνίγομαι* «υποφέρω στη θάλασσα» vsmbytemnë det «πνίγομαι στη θάλασσα», *γουρουνοκέφαλος* «με μεγάλο κεφάλι» vskokëderr «ισχυρογνώμονας»[33].
- 8ο επίπεδο: μη σύνθετα. Εδώ ανήκουν οι κατηγορίες

  (α) ΕΛ φραστικό σύνθετο vs ΑΛ μη σύνθετο: *λαϊκή αγορά*vs*pazar*

  (β) ΕΛ μονολεκτικό σύνθετο vsΑΛ απλή/παράγωγη λέξη: *μηχανοδηγός*vsmakinist, *οργανοπαίκτης*vsorganist[34].

1.2.3. Δεύτερο στάδιο: δομική/μορφολογική αντιστοίχηση

---

[33] Επισημαίνουμε ότι ορισμένα παραδείγματα στη συγκεκριμένη κατηγορία θα μπορούσαν να τοποθετηθούν με βάση δομικά κριτήρια σε υψηλότερη κατηγορία. Όμως, επειδή το μοντέλο σύγκρισης έχει διδακτικό αντίκρισμα, η σημασία ως διαφοροποιητικό κριτήριο προτάσσεται έναντι του δομικού κριτηρίου.

[34] Οι αντίστοιχες αλβανικές λέξεις είναι παράγωγες.

Μελετώντας ακόμα πιο επισταμένα το υλικό και διαβάζοντάς το αντίστροφα παρατηρούμε ότι κάθε επίπεδο εγγύτητας συνδέεται με συγκεκριμένες μορφοσημασιολογικές δομές σύνθεσης, χωρίς φυσικά να λείπουν οι εξαιρέσεις. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε τα εξής:

- Παρατακτικά σύνθετα: αντιστοιχούν σε συντακτικές συμπλεκτικές φράσεις του τύπου «Χ και Ψ», όταν αναφέρονται σε:
  - ✓ χρώματα: *ασπρόμαυρος*vsbardhë ezi
  - ✓ καταγωγή: *Ισπανοϊταλός*vsSpanjolldheItaljan
  - ✓ ενέργειες: *τρωγοπίνω*vshadhepi
  - ✓ γεύση: *γλυκόξινος*vsiembëldheithartë
  - ✓ διάσταση: *μακρόστενος*vsigjatëdheingusthë
  - ✓ φαγητό: *λαδόξιδο*vsvajeuthull.

  Εξαίρεση αποτελούν ορισμένες σημασιολογικές κατηγορίες, όπως οι διευθύνσεις των ανέμων, λ.χ. verilindor (veri «βόρειος» + lindor «ανατολικός»), veriperëndim (veri «βόρειος» + perëndim «δυτικός»), τα ελληνικά δάνεια και οι διεθνισμοί, λ.χ. Angloamerican, hipnoterapi.
- Προσδιοριστικά ενδοκεντρικά: τα σύνθετα με δομή Ε + Ο αντιστοιχούν σε φραστικά σύνθετα ή συντακτικές φράσεις με δομή Ο + Ε, λ.χ. *ασχημόπαπο*vsrosë eshumtuar, *στενοσόκακο*vsrrugë engushtë.
- Προσδιοριστικά εξωκεντρικά: τα σύνθετα με δομή Ε + Ο > Ε αντιστοιχούν στην αλβανική σε ενδοκεντρικά Ο + Ε/ΕΠ > Ε με δεξιά κεφαλή, όταν αναφέρονται σε ανθρώπινες (ή ζωικές) φυσικές/βιολογικές ή ψυχικές ιδιότητες σχετικές με:

  (α) Τα μέρη του σώματος κυριολεκτικά και μεταφορικά, όπως:
  - ✓ μαλλιά: *ασπρομάλλης*vsflokbardhë
  - ✓ στόμα: *γλυκόστομος*vsgojëmbël
  - ✓ λαιμό: *κοντολαίμης*vsqafëshkurtër
  - ✓ χέρι: *μακρυχέρης*vs dorëgjatë
  - ✓ πόδι: *μακρυκάνης*vs shalëgjatë
  - ✓ καρδιά: *σκληρόκαρδος*vs zemërashpër
  - ✓ μύτη: *πλακουτσομύτης*vs hundështypur

(β) Εγγενείς ιδιότητες (σπανιότερα), όπως:

- ✓ ομιλία: *πολυλογάς*vsfjalëshumë, *γλυκόλογος*vs fjalëmbel,
- ✓ ποσότητα ή ποιότητα της ζωής ή της ανθρώπινης λειτουργίας: *βραχύβιος*vsjetëshkurtër, *καλότυχος*vsfatmirë, *κακόφημος*vsfamëkeq.

Εξαίρεση αποτελούν ορισμένα σύνθετα με δομή ΑΡ/ΕΠ + Ο > Ε που αντιστοιχούν σε μονολεκτικά σύνθετα με σχεδόν την ίδια δομή, λ.χ. *διβδόμαδος*/dyjavshëm, *τρίλεπτος*/ treminutsh, *πενταετής*/pesëvjeçare, *πολύχρωμος*/shumëngjyrshëm.

- Υποτακτικά ενδοκεντρικά: τα μονολεκτικά σύνθετα Ο + Ο και κεφαλή στα δεξιά αντιστοιχούν κυρίως σε φραστικά σύνθετα Ο + Οαφ. με κεφαλή στα αριστερά και αντίστροφη σειρά συστατικών, που αναφέρονται σε σημασιολογικές λειτουργίες:
  - ✓ κτήσης: *βροχόνερο*vsujë shiu, *καραβόπανο*vsvalë anijeje
  - ✓ σκοπού: *ψαροταβέρνα*vsrestorantpeshku, *ραπτομηχανή*vsmakinë qepëse
  - ✓ περιεχομένου: *πατατοκεφτές*vsqoftepatateje, *κρεαταγορά*vstregmishi
  - ✓ ιδιότητας: *θαλασσοπούλι*vsshpenddeti, *τραπεζομάχαιρο*vsthikë tavoline
  - ✓ *τόπου*: *πανεπιστημιούπολη*vsqytetstudenti, *χρυσόσκονη*vspluhurari.

Σπανιότερα (και εναλλακτικά) αντιστοιχούν σε εμπρόθετη συντακτική φράση, κυρίως όταν ο σημασιολογικός ρόλος του πρώτου συνθετικού είναι το μέσο/περιεχόμενο, λ.χ. *ντοματοσαλάτα*vssallatmedomate «σαλάτα με ντομάτες».

- Υποτακτικά εξωκεντρικά: τα σύνθεταεπίθετα (συνήθως κτητικά) με δομή Ο + Ο > Ε αντιστοιχούν σε συντακτικές φράσεις, συνήθως σε αναφορικές προτάσεις, λ.χ. *τερατόμορφος*vsqë katrajtë mostre «που έχει μορφή τέρατος».
- Τα μεταρηματικάσύνθετα της ελληνικής αντιστοιχούν στην αλβανική ως εξής:

(α) Με δομή ΕΠ + Ρ σε συντακτικές φράσεις με δομή Ρ + ΕΠ: *αργοπεθαίνω*vsvdesngadalë «πεθαίνω αργά», *σφιχταγκαλιάζω*vspërqaftojfort «αγκαλιάζω σφιχτά»

(β) Με δομή Ε/Ο + Ε(<ρήμα) σε συντακτικές περιγραφικές προτάσεις: *αξιαγάπητος*vsidenjë përtudashur «άξιος να αγαπηθεί», *ανθοστολισμένος*vsizbukuruarmelule «στολισμένος με άνθη»,

(γ) Με δομή Ο + Ρ σε συντακτικές φράσεις που αποτυπώνουν με εμπρόθετο προσδιορισμό (συντακτικά) το σημασιολογικό ρόλο του ρηματικού συμπληρώματος (κυρίως του τόπου και

του μέσου): *θαλασσοπνίγομαι*vsmbytemnë det «πνίγομαι στη θάλασσα», *χαρτοπαίζω*vsluajmeletra «παίζω με χαρτιά».

(δ) Με δομή Ο + Ο(< ρήμα) και δεξιά κεφαλή αντιστοιχούν στην αλβανική σε σχεδόν παρόμοια μονολεκτικά σύνθετα, λ.χ. *κακοποιός*/keqbërës, *σαρκοφάγος*/mishngrënës, σε φραστικά σύνθετα με δομή Ο + Οαφ. και κεφαλή στα αριστερά, λ.χ. *πολτοποίηση*vsbërjepelteΑΦ «ποίηση πολτού», *κατσικοκλέφτης*vsvjedhësdhishΑΦ «κλέφτης κατσικιών», σπανιότερα σε συντακτικές εμπρόθετες φράσεις του μέσου/ περιεχομένου, λ.χ. *σημαιοστολισμός*vszbukurimmeflamure «στολισμός με σημαίες», ακόμα σπανιότερα σε συντακτικές φράσεις Ο + Ογεν. ή συντακτικές περιφράσεις, λ.χ. *σταυροπροσκύνηση*vsiperulemkryqit «προσκύνηση του σταυρού», *γυναικοφέρσιμο*vsqë silletsifemër «που φέρεται σαν γυναίκα», και πολύ σπάνια (στην ορολογία) σε πανομοιότυπα σύνθετα λόγω δανεισμού, λ.χ. *υπνοθεραπεία*/hipnoterapi.

- Σύνθετα με γραμματικοποιημένο πρώτο συνθετικό: τα ελληνικά σύνθετα με δομή Ε + Ο και μερικώς γραμματικοποιημένο το πρώτο συνθετικό αντιστοιχούν στην αλβανική:

  (α) Σε ελεύθερες ονοματικές φράσεις με δομή Ο + Ε που συνήθως δεν αποδίδουν τη σημασιολογική εξειδίκευση του ελληνικού συνθέτου αλλά μόνο τη συνθετική σημασία των δύο συστατικών: *νεοαμερικάνος*vsamerikaniri (*αμερικάνος + νέος*), *μεγαλοεπιχειρηματίας*vsbiznesmenimadh (*επιχειρηματίας + μεγάλος*), και

  (β) Στις περιπτώσεις μειωτικών ή επιτατικών ονοματικών δεικτών σε συντακτικές φράσεις, όπου το πρώτο συστατικό είναι ένας σημασιολογικά υπερωνυμικός επιθετικός ή επιρρηματικός δείκτης: *θεόασπρος*vsshumë ibardh (*πολύ άσπρος*).

- Φραστικά σύνθετα:

  (α) Τα σύνθετα της ελληνικής με δομή Ε + Ο έχουν συνήθως παρόμοια υπόσταση αλλά διαφορετική σειρά συστατικών, δηλαδή Ο + Ε, λ.χ. *τρίτος κόσμος*vsbotë etretë, *ψυχρός πόλεμος*vsluftë eftohtë, και σπανιότερα αντιστοιχούν σε δομή Ο + Οαφ. κυρίως όταν το πρώτο συνθετικό είναι περιγραφικό επίθετο σε *-ικός*, λ.χ. *σχολικό λεωφορείο*vsautobuzshkolleΑΦ

  (β) Οι υπόλοιπες κατηγορίες Ο + Ογεν. και Ο + Ο είναι συνήθως παρόμοιες στη βασική δομή και τα συστατικά (με τη διαφορά στην πρώτη κατηγορία ότι η πτώση στην αλβανική είναι αφαιρετική), λ.χ. *ζώνη ασφαλείας*vsrripsigurimiΑΦ, inxhinier-mekanik«μηχανολόγος-μηχανικός», σπανιότερα αποδίδονται περιφραστικά, λ.χ. *κρέμα*

*προσώπου/χεριών*vskrempërduart/perfytyrën «κρέμα για τα χέρια, για το πρόσωπο» και ακόμα σπανιότερα αποδίδονται μονολεκτικά με την ίδια δομή, λ.χ. *τόπος γέννησης* vsvendbanim.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συστηματικές τεμαχιακές αντιστοιχίες ανάμεσα στις δύο γλώσσες, που μπορεί να είναι (α) πανομοιότυπες, όταν αποτελούν στοιχεία διεθνισμών ή δανείων (βλ. και Κυριαζής 2001), όπως *μικρο*-vsmikro-, λ.χ. *μικροοργανισμός*vsmikroorganizëm, *παλιο*- vspalo-, λ.χ. *παλιάνθρωπος*vspalonjeri, ή (β) διαγλωσσικές: -*ποιώ*vs -oj (παραγωγικό επίθημα), λ.χ. *μεγαλοποιώ*vszmadh-oj, *μεγαλο*-vs -madh, imadh, λ.χ. *μεγαλόσωμος*vstrupmadh, *αυτο*-vsvetë, λ.χ. *αυτοδιαχείριση*vsvetëmenaxhim.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Με βάση τις οκτώ αξιοσημείωτες κλίμακες εγγύτητας των συνθέτων που είδαμε στο 1.2.2 καταλήγουμε στο παρακάτω θεωρητικό πλαίσιο σύγκρισης των συνθέτων δυο γλωσσών ως διδακτικό εργαλείο, συμπληρωμένο με τα στοιχεία της εφαρμογής του από τη σύγκριση της ελληνικής και της αλβανικής σύνθεσης στα 1.2.1, 1.2.2 και 1.2.3:

Πίνακας: συνεχές δομικής και κατηγοριακής εγγύτητας[35]

(πλάγια: περιπτωσιολογική/μη βασική κατανομή)

→ Επίπεδο 1: +συστατικά, δομή, σημασία: δάνεια/διεθνισμοί

→ Επίπεδο 2: +συστατικά, κατηγοριακή δομή, σημασία: (ΠΑ) διευθύνσεις ανέμων, (ΠΡ) ΑΡ +

[35] Εφόσον δεν υπάρχει η ένδειξη ΦΣ εννοείται μονολεκτικό σύνθετο.

Ο, (ΦΣ) Ο + Ογεν., (ΦΣ) Ο + Ο, *(ΥΠ) Ο + Ο,* (ΠΡ) *Ε*/ΕΠ/ΑΡ/ΑΝΤ + Ο και ΕΠ + Ε, (ΡΜ) ΕΠ + Ρ, *(ΜΡΜ) Ο/ΕΠ + Ο(<Ρ)*

→ Επίπεδο 3: +συστατικά, +σημασία, -σειρά συστατικών: (ΠΡ) Ε + Ο > Ε, (ΦΡ) Ε + Ο, (ΥΠ) Ο + Ο, (ΠΡ) Ε + Ο, (ΜΡΤ) *ΕΠ*/Ρ + Ε/Ο(< ρήμα)

→ Επίπεδο 4: +συστατικά, +σημασία vs επίπεδο σχηματισμού με ίδια δομή: (ΥΠ) Ο + Ο, *(ΦΣ) Ο + Ογεν.*

→ Επίπεδο 5: + συστατικά, +σημασία vs επίπεδο σχηματισμού, -σειρά συστατικών: *(ΥΠ) Ο+ Ο (ΦΡ) Ε + Ο*

→ Επίπεδο 6: +συστατικά, +σημασία vs συντακτική φράση: ΠΑ (-διευθύνσεις ανέμων), *(ΠΡ) Ε + Ο >Ε, (ΥΠ) Ο + Ο,* (ΜΡΜ) Ο/ΕΠ + Ο(<Ρ)

→ Επίπεδο 7: ίδια συστατικά και/ή δομή αλλά διαφορετική σημασία (σποραδικά)

→ Επίπεδο 8: μη σύνθετα (σποραδικά).

3. Συμπεράσματα - Ερευνητικές προοπτικές

Η ομοιότητα ανάμεσα στην ελληνική και την αλβανική σύνθεση φαίνεται να είναι υψηλή, καθώς στο συνεχές εγγύτητας παρατηρούμε ότι τέσσερις κατηγορίες παρουσιάζουν υψηλή ομοιότητα, δύο μέτρια ομοιότητα και μόλις δύο χαμηλή ή καμία ομοιότητα[36]. Μάλιστα, οι πιο παραγωγικές κατηγορίες ανήκουν στα επίπεδα υψηλής ομοιότητας, ενώ τα επίπεδα απουσίας ομοιότητας δεν έχουν συστηματική σύνδεση με κατηγορίες και εμφανίζουν σποραδικά παραδείγματα[37]. Επομένως, είναι σαφές ότι η συγκριτική εξέταση μπορεί να επιβοηθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής σύνθεσης σε αλβανόφωνους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

---

[36] Για την ερμηνεία του φαινομένου (κυρίως στις όμοιες περιφερειακές κατηγορίες σε αντίθεση με τις διαφορετικές πρωτοτυπικές) ως αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής μέσω μεταφραστικών δανείων, βλ. Fliatouras (forthcoming).

[37] Προς επίρρωση των εμπειρικών δεδομένων θα διεξαχθεί σε επόμενη ερευνητική φάση ποσοτική/στατιστική σύγκριση.

Παράλληλα, καταλήξαμε σε ένα θεωρητικό πλαίσιο αντιπαραθετικής ανάλυσης των συνθέτων ως διδακτικό εργαλείο, το οποίο είναι:

- Διαβαθμίσιμο, δηλαδή επιτρέπει τη μετάβαση από το πιο εύκολα στο πιο δύσκολα προσβάσιμο/κατακτήσιμο,
- Πολυπαραμετρικό και ευέλικτο (συνταγματικό και παραδειγματικό) και επομένως πολυλειτουργικό, καθώς επιτρέπει τη διδασκαλία ή την αναπροσαρμογή της ανάλογα με τις συνθήκες με βάση διάφορους άξονες, όπως τα επίπεδα εγγύτητας και τις κατηγορίες των συνθέτων (ή και συνδυαστικά)
- Συστηματικό, εφόσον βασίζεται σε παραγωγικούς κανόνες διαγλωσσικής αντιστοίχησης με αποτέλεσμα να είναι προβλέψιμο ως προς την ένταξη νέων τύπων.
- Ευκρινές, αφού μετά τη διδασκαλία του «όμοιου» επιτρέπει ευκολότερα τη μετάβαση στη διδασκαλία του «ιδιοσυγκρασιακού».

Εν κατακλείδι, η παρούσα εργασία προσκομίζει διδακτικό υλικό, ταξινομημένο με βάση τον βαθμό εγγύτητας δύο γλωσσών. Βασισμένη καθαρά στα δεδομένα της θεωρητικής γλωσσολογίας και τις αρχές της συγκριτικής γλωσσολογίας (μορφολογίας στην προκειμένη περίπτωση) καταθέτει μια πρόταση διδασκαλίας των συνθέτων ανάμεσα σε δύο γλώσσες με δεδομένη εγγύτητα λόγω συγγένειας και επαφής με χαρακτήρα εφαρμογής περισσότερο εμπειρικό και βιωματικό. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον το υλικό και τα θεωρητικά δεδομένα να αποτελέσουν τη βάση πιο ολοκληρωμένων προγραμμάτων διδασκαλίας κατά τη σύγχρονη διδακτική, να εμπλουτιστούν με άλλες στρατηγικές εκμάθησης και να εφαρμοστούν σε περισσότερες τάξεις και σε άλλες γλώσσες με παρόμοιες συνθήκες εγγύτητας με την ελληνική, λ.χ. βαλκανικές, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα πληρέστερο μοντέλο αντιπαραβολικής διδακτικής προσέγγισης των συνθέτων.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η Νεοελληνική Σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή& Φ. Καβουκόπουλος*Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-120.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1997). *Εισαγωγή στη Μορφολογία Παραγωγής της Νέας Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: ΠανεπιστημιακέςΠαραδόσεις.

Campbell, G.L. (2000). Albanian. InG. Campbell (Ed.), *CompendiumoftheWorld'sLanguages, Vol.1*: AbazatoKurdish (2nd edition). LondonandNewYork: Routledge, 50-57.

Çeliku, M. &M. Domi. (1996). *GramatikaeGjuhësShqipe* [*ΓραμματικήτηςΑλβανικήςΓλώσσας*]. Tiranë: AkademiaeShkencaveeRepublikëssë Shqipërisë, InstitutiiGjuhësisë dheLetërsisë.

Fliatouras, A. Forthcoming. Albanian Compounding as a Case of Structural Blending. In *ICLC8* (May 2017). Athens: National Kapodistrian University of Athens.

Hock, H.H. & Joseph, B.D. (2009). *Language History, Language Change, and Language Relationship: An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*. DeGruyter.

Joseph, B.D. (1999). *Romanian and the Balkans: Some Comparative Perspectives*. OhioStateUniversity.

Κυριαζής, Δ., (2001). *Ελληνικές Επιδράσεις στην Αλβανική: Μέρος Ι, Μέρος ΙΙ*. ΑδημοσίευτηΔιδακτορική Διατριβή: ΑΠΘ.

Newmark, L., Hubbard, P., &P. Prifti. (1982). *Standard Albanian: A Reference Grammar for Students*. StanfordUniversityPress.

Νικολού, Κ. 2003. *Μορφολογική και Φιλολογική Ανάλυση των Μονολεκτικών Σύνθετων Λέξεων της Ελληνικής*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

Orel, V. (2000). *AConciseHistoricalGrammarofAlbanian*. Leiden: Brill.

Ralli, A. (1992). Compounds in Modern Greek. *Rivista di Linguistica* 4, 143-174.

Ralli, A. (2005). *Μορφολογία.* Αθήνα: Πατάκης.

Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση.* Αθήνα: Πατάκης.

Ralli, A. (2013). *CompoundinginModernGreek.* Dordrecht: Springer.

Ρεθυθιάδου, Α., & Σπυρόπουλος, Β. (Επιμ.). (2013). *Αντιπαραβολική μελέτη των γραμματικών δομών Ελληνικής και Αλβανικής.* Α.Π.Θ.: http://www.diapolis.auth.gr/ index.php/2013, σσ. 471-491 (συλλογική εργασία).

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (3η έκδοση 1991).

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Ασημάκης Φλιάτουρας** είναι διδάκτορας του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και Λέκτορας Ιστορικής Γλωσσολογίας στο ΤΕΦ/ΔΠΘ. Έχει δημοσιεύσει περίπου είκοσι άρθρα και ανακοινώσεις σε πρακτικά συνεδρίων και έχει συμμετάσχει στο *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής για το Γυμνάσιο* (ΟΕΔΒ) (σε συνεργασία με τον Χ. Συμεωνίδη και τον Γ. Ξενή) και στο βιβλίο *Γλωσσική Αλλαγή* (σε συνεργασία με την Ε. Καραντζόλα). Επίσης, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα, όπως μεταξύ άλλων στην ομάδα των Αρχαίων Ελληνικών στο «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αι.» του ΥΠΑΙΘ (2012-2014). Ασχολείται με την ετυμολογία και την ιστορική μορφολογική και λεξιλογική ανάλυση και εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας.

8. Τα νέα και τα αρχαία ελληνικά στη Σερβία: για ένα καλύτερο μέλλον

Θύμηση Ρήγα Φεραίου (1757-1797) και ΒουκΚάρατζιτς (1787-1864). Μνήμη του δασκάλου μου της σερβικής Ιωάννη Παπαδριανού

Σταύρος Ευαγγ. Καμαρούδης

Αναπληρωτής Καθηγητής της Νέας Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της Π.Τ.Δ.Ε., Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

sicar.kamaroudis@outlook.com

Abstract

Our paper is composed by four parts. The first is an outline of secular relations between the two neighbour peoples in the Balkan Peninsula, from the Byzantine times up today. In the second we try to give the actual situation in the Universities of Belgrade, Nis and Novi Sad, as in the Primary and Secondary Education in the country. The third part is about landmarks-symbols for Greeks and Serbians, like Neboisa Tower, in Blgrade, place of the martyrdom of RigasFeraios (1797) and three Cimeteries, in the city of Pirot (southeastern Serbia), Zeitenilik - Thessaloniki, and the Vido Island, very close to Corfou city Port. Finally, we suggest the creation of a platform with relevant bibliography and web-mails, in order to help the production of educational materials. For centuries, Modern Greek has been a vehicular language of linguistic, cultural or commercial exchanges in the Balkans. With the contribution of the Center for Greek Language and of the universities, by bilateral or regional European programs, it could nowadays be used as/become a strong bond between two cultures, one of friendship and collaboration.

Keywords: Teaching of Modern and Ancient Greek, Historical and Cultural relations in the Balkan Peninsula, Routes of Memory, Construction of Educational Materials

Περίληψη

Η εισήγηση αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο σκιαγραφούνται συνοπτικά οι μακραίωνες σχέσεις μεταξύ των δύο σύνοικων λαών στη Βαλκανική Χερσόνησο του Αίμου, από τη Βυζαντινή εποχή έως σήμερα.
Στο δεύτερο επιχειρείται η χαρτογράφηση της σημερινής κατάστασης της διδασκαλίας νέων και αρχαίων ελληνικών στα Πανεπιστήμια Βελιγραδίου, Νις και ΝόβιΣαντ καθώς και σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια της Σερβίας. Στο τρίτο επισημαίνονται τοπόσημα –σύμβολα για Έλληνες και Σέρβους (όπως π.χ. ο Πύργος Νεμπόισαστο Βελιγράδι, ο τόπος μαρτυρίου του Ρήγα Φεραίου και των συντρόφων του, το Ελληνικό Στρατιωτικό Νεκροταφείο στην πόλη Πίροτ, στην ανατολική Σερβία, καθώς και το νησάκι Βίδο της Κέρκυρας, ή το Σερβικό Νεκροταφείο Ζέιτενλικ, στη Δυτική Θεσσαλονίκη ...). Προτείνεται ακόμη η χάραξη μιας «ελληνοσερβικής διαδρομής φιλίας». Με την αξιοποίηση αδελφοποιήσεων σχολείων, πόλεων ή και αθλητικών – πολιτιστικών εκδηλώσεων. Στο τέταρτο τμήμα, διατυπώνεται η πρόταση να δημιουργηθεί μια βασική και χρηστική βιβλιογραφία / ιστογραφία με στόχο την υποβοήθηση παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Η νέα ελληνική, άλλοτε γλώσσα επικοινωνίας, εμπορικών ανταλλαγών και πολιτισμού στα Βαλκάνια, μπορεί να αποκτήσει και σήμερα για μια νέα γεωπολιτική δυναμική ... Με περιφερειακούς διμερείς άξονες φιλίας και συνεργασίας. Ιδίως με την αποφασιστική συμβολή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αλλά και την σύμπραξη Πανεπιστημιακών μέσω διμερών ή περιφερειακών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Λέξεις – Κλειδιά: Διδασκαλία νέας και αρχαίας ελληνικής, ιστορικές και πολιτισμικές σχέσεις στα Βαλκάνια, διαδρομές μνήμης, δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού.

1. Εισαγωγή: Ελληνοσερβικές Σχέσεις

Βαθιές και μακραίωνες, ξεκινούν από την κάθοδο των Σλάβων στα Βαλκάνια στη μεταβυζαντινή εποχή. Να θυμίσουμε τον Στέφανο Ντουσάν (1308-1355), Τσάρο των Σέρβων από το 1331 έως το 1355, ο οποίος επεκτείνει την κυριαρχία του στη Μακεδονία (1342-1345) με επίκεντρο την πόλη των Σερρών αλλά και τη Χαλκιδική, χωρίς τη Θεσσαλονίκη. Αυτό μαρτυρεί και το τοπωνύμιο *Σελιό*, δηλαδή «χωριό» στη σερβική, στα Νοτιοδυτικά του Πολυγύρου, τον παλιό Πολύγυρο κατά την προφορική πληροφορία του αρχαιολόγου–

βυζαντινολόγου Ιωακείμ Παπάγγελου, τέλειου γνώστη της Χαλκιδικής, βασισμένη σε επιτόπια επιφανειακή έρευνα και τη μαρτυρία γερόντων του Πολυγύρου: «το παλιό χωριό».

Μετά την Άλωση της Κωνσταντινουπόλεως οι σχέσεις θα γίνουν στενότερες καθώς θα δημιουργηθούν πολυάριθμες ελληνικές παροικίες. Για τους απόδημους αυτούς Έλληνες θα παραπέμψουμε στις εργασίες αλλά κυρίως στο βιβλίο του αείμνηστου Καθηγητή ΒαλκανιολογίαςΠαπαδριανού (2001), αλλά και στο παλαιότερο βιβλίο του Παπαδριανού (1988) καθηγητή σερβικής γλώσσας και λογοτεχνίας στη Σχολή Βαλκανικών Γλωσσών (ΣΒΓ) του Ιδρύματος Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, αλλά και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αξίζει να επισημανθεί πως η Σχολή Βαλκανικών Γλωσσών του ΙΜΧΑ διδάσκει τη σερβική στη Θεσσαλονίκη από το 1963.

Μαρτυρία για ύπαρξη ελληνικού σχολείου υπάρχει από το 1718 (Stojlković &Rasljć, χ.χ.) και αργότερα, το 1739, στο ΝόβιΣαντ. Εκεί φοιτούσαν όχι μόνο παιδιά των αποδήμων αλλά και παιδιά ευπόρων Σέρβων.

Αργότερα δημιουργήθηκε ένα δεύτερο σχολείο στο Σεμλίνο / Zemun. Από τους αποφοίτους του ήταν ο νομικός Ηλίας Γκαράσανιν (1812-1874), ο «άνθρωπος των μεταρρυθμίσεων» του σερβικού έθνους με τη *Načertanije*(Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 1991),καθώς και ο διάσημος Σέρβος ποιητής Σίμο Μιλουτίνοβιτς, οι οποίοι φρόντισαν για την καλλιέργεια των ελληνικών σπουδών στη χώρα τους. Στη γλώσσα μας διαθέτουμε σχετική λεπτομερειακή μονογραφία της πρόωρα χαμένης βαλκανιολόγου, ιδίως σερβολόγου, Μελπομένης Κατσαροπούλου (βλ. βιβλιογραφία 2003).

Αθήνα και Βελιγράδι θα συνάψουν διπλωματικές σχέσεις το 1868, ενώ ελληνική Πρεσβεία στη Σερβία υπάρχει από το 1880. Οι δύο λαοί θα πολεμήσουν κατά τους Βαλκανικούς

Πολέμους και αργότερα στον Ά Παγκόσμιο Πόλεμο στο πλευρό των συμμαχικών στρατευμάτων της "Entente" (Tomasevic, Jasmina, 2014, σσ. 195-219). Οι καλές σχέσεις γειτονίας και φιλίας θα συνεχισθούν καθόλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα έως και τις ημέρες μας.

2. Η διδασκαλία των αρχαίων και νέων ελληνικών στη Σερβία.

Συγκροτημένη διδασκαλία έχουμε από το 1905 με την ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου. Προσανατολισμένη κυρίως στις κλασικές σπουδές, εκπαίδευσε χιλιάδες καθηγητών αρχαίων ελληνικών για τα σερβικά Γυμνάσια και Λύκεια. Από το 2000 υφίσταται και μόνιμο Λεκτοράτο Νέων Ελληνικών στο Τμήμα Σλαβικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Νις. Τα νέα ελληνικά διδάσκονται επίσης ως μάθημα επιλογής σε επίπεδο αρχαρίων και μέσων στο Πανεπιστήμιο του ΝόβιΣαντ. Αρκετά Σερβικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας διδάσκουν τα αρχαία ελληνικά και διοργανώνουν πολιτιστικές εκδρομές γνωριμίας του ελληνικού πολιτισμού στη διαχρονική του πορεία στη χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια λειτουργεί στο Βελιγράδι και Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, για το οποίο υπάρχει και πρόσφατη Μεταπτυχιακή Εργασία από την Γαλήνη Τριπερίνα (2015) με τίτλο «*Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στη Σερβία*», στοΠαιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων. (Υπεύθυνη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σμαράγδα Παπαδοπούλου. Επιτροπή Καθηγητής Γεώργιος Καψάλης, Σταύρος Καμαρούδης, Αναπλ. Καθηγητής).

Αξίζει τέλος να μνημονεύσουμε και την ύπαρξη, από το 1991, της δραστήριας Εταιρείας Σερβο-Ελληνικής Φιλίας στο Βελιγράδι με σκοπό την προαγωγή και εμβάθυνση των διμερών σχέσεων και την αλληλεγγύη κατά την εποχή των τότε δοκιμασιών του σερβικού

λαού με αναφορά στους Νατοϊκούς βομβαρδισμούς στη Σερβία, από τις 24 Μαρτίου του 1999 και για τρεις μήνες. Η πρώτη, στην ιστορία της Συμμαχίας, επίθεση εναντίον ενός κυρίαρχου κράτους. Το γεγονός προκάλεσε την παγκόσμια κατακραυγή, μεταξύ άλλων και του διάσημου γλωσσολόγου Νόαμ Τσόμσκι.

Εκτός από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και την Ελληνική Πρεσβεία, σημαντική είναι και η συνδρομή, οικονομική και τεχνολογική, της Κυπριακής Εστίας Βελιγραδίου, η οποία συνεχίζει μια παράδοση φιλίας στο πλαίσιο του Κινήματος των Αδέσμευτων της δεκαετίας του 1960 μεταξύ του Αρχιεπισκόπου Μακαρίου και του Προέδρου Τίτο.

3. Τοπόσημα – Σύμβολα για Έλληνες και Σέρβους

Στις δύο χώρες υφίστανται αρκετοί τόποι ιδιαίτερης ιστορικής μνήμης για τους Έλληνες και Σέρβους. Ανάμεσά τους θα διακρίναμε τους ακόλουθους:

3.1 Πύργος Νεμπόισα («του Ατρομήτου»), στο Βελιγράδι.

Παραποτάμιο φρούριο όπου μαρτύρησε ο Ρήγας Φεραίος (1757-1798) με άλλους επτά συντρόφους του στις 24 Ιουνίου του 1797. Το γεγονός αυτό μνημονεύεται σε αναμνηστική πλάκα, εκεί κοντά υπάρχει και ανδριάντας του κήρυκα του παμβαλκανικού απελευθερωτικού αγώνα καθώς και η οδός RigaodFere (βλ. σχετικά στον Ιστότοπο Kulanebojsa.rs και στο iefimerida, 9/5/2012). Η πρόσφατη αναστήλωσή του απέσπασε το 2012 το βραβείο «Αρχιτεκτονικό γεγονός της χρονιάς». Θα άξιζε να μνημονεύσουμε και τα ονόματα των υπόλοιπων συντρόφων του Ρήγα που δολοφονήθηκε με στραγγαλισμό. Τα ακέφαλα πτώματά τους ρίχθηκαν στον Δούναβη. 1) Ευστράτιος Αργέντης, 31 χρονών,

έμπορος από τη Χίο, 2) Δημήτριος Νικολίδης, 32 χρονών, γιατρός από τα Ιωάννινα, 3) Αντώνιος Κορωνιός, 27 χρονών, έμπορος και λόγιος από τη Χίο, 4) Ιωάννης Εμμανουήλ, 24 χρονών, φοιτητής ιατρικής από την Καστοριά, 5) Παναγιώτης Εμμανουήλ, 22 χρονών, αδελφός του προηγουμένου, υπάλληλος του Αργέντη, 6) Θεοχάρης Γεωργίου Τουρούντζιας, 22 χρονών, έμπορος από τη Σιάτιστα, 7) Ιωάννης Καρατζάς, 31 χρονών, λόγιος από τη Λευκωσία της Κύπρου.

3.2 Ελληνικό Στρατιωτικό Νεκροταφείο του Πίροτ, Σερβία.

Στην πόλη Πίροτ, στη νοτιοανατολική Σερβία, 365 χλμ από τη Θεσσαλονίκη, κείτονται 358 Έλληνες, αξιωματικοί και στρατιώτες, της 3ης Μεραρχίας Πατρών, που πολέμησαν το φθινόπωρο του 1918 με τις δυνάμεις της Αντάντ. Θύματα κυρίως της ισπανικής γρίπης και των κακουχιών, τάφηκαν σε διάφορα νεκροταφεία της ευρύτερης περιοχής. Τα οστά τους περισυνελέγησαν και ετάφησαν λίγα χρόνια αργότερα σε κοινό κοιμητήριο με τη φροντίδα της Ελληνίδας Κατερίνας Λεβαντή από τον Βόλο, που ήταν παντρεμένη με Σέρβο μεγαλοεπιχειρηματία, τον ΠέταρΣτάνκοβιτς. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως ο Δήμος Πίροτ με δύο σχετικές αποφάσεις (1924 και 2004) παραχώρησε τον χώρο στο Ελληνικό κράτος, το οποίο και το συντηρεί. Στην είσοδό του στήθηκε μνημείο, έργο του Αντώνη Σώχου. Και κάθε χρόνο, στα τέλη Σεπτεμβρίου γίνεται κατάθεση στεφάνων όπως π.χ. το 2013 από τον αρχηγό ΓΕΕΘΑ, Στρατηγό Μιχαήλ Κωσταράκο(Βλέπε τη σχετική ειδησεογραφία στον ιστότοπο www.onalert.gr (21/9/2013).

3.3 Βίδο Κέρκυρας

Μικρό νησάκι, που στην αρχαιότητα ονομαζόταν Πτυχία, έκτασης 0,538 τ.χ., ακριβώς απέναντι από το παλιό ενετικό φρούριο της Κέρκυρας. Ο ηττημένος τον χειμώνα του 1914

σερβικός στρατός καταδιωκόμενος από τους Αυστριακούς έφθασε, υπό τη διοίκηση του βασιλιά Πέτρου, μέσω των αλβανικών οροσειρών στην Κέρκυρα το 1915. Μια επιδημία χολέρας αποδεκάτισε τους ταλαιπωρημένους στρατιώτες. Από το στρατόπεδό τους στην περιοχή Κουλίνα μεταφέρθηκαν αργότερα από τη Σερβική Κυβέρνηση τα οστά τους στο Μαυσωλείο που δημιουργήθηκε. Το γεγονός της, σχεδόν μυθιστορηματικής ηρωικής υποχώρησης και της νοσταλγίας για τη βασανισμένη πατρίδα έχει αποδοθεί γλαφυρά από το παραδοσιακό σερβικό τραγούδι Tamodaleko / «Εκεί μακριά»[9].

3.4 Το Συμμαχικό Νεκροταφείο «Ζέιτενλικ», Θεσσαλονίκη

Στη δυτική πλευρά της Θεσσαλονίκης, στους Αμπελόκηπους, δημιουργήθηκε, με συμφωνία που υπογράφηκε στις 20 Νοεμβρίου 1920, η μεγαλύτερη στρατιωτική νεκρόπολη της χώρας. Εκεί αναπαύονται 20.500 πεσόντες, μεταξύ των οποίων 7.500 Σέρβοι. Στα υπόγεια του Μαυσωλείου του σερβικού τομέα, που ανακατασκευάστηκε την περίοδο 1928-1936 φυλάσσονται σε οστεοφυλάκια τα οστά άλλων 5.500 Σέρβων μαχητών. Τόπος προσκυνηματικού τουρισμού μνήμης, ιδίως την 11η Νοεμβρίου κάθε χρόνου, της «Ανακωχής» / «Armistice», επετείου της λήξης του Ά Παγκοσμίου Πολέμου, οπότε και γίνεται από εκπροσώπους των Συμμάχων και της Ελληνικής Κυβερνήσεως καταθέσεις στεφάνων.

Το δημοφιλέστερο, ίσως, σερβικό πατριωτικό τραγούδι, μελωδία που την τραγουδούσαν όλοι οι ταλαιπωρημένοι στρατιώτες νοσταλγώντας τις μακρινές τους οικογένειες και εστίες, είναι, σε ελληνική απόδοση, το ακόλουθο:

TamoDaleko/Πέρα κι Αλλάργα (μετάφραση Κωνσταντίνου Σακελλάρη)

Πέρα κι' αλάργα

μακρυά απ' τη θάλασσα

εκεί είναι το χωριό μου,

χώματα σέρβικα.

Πέρα κι' αλάργα
στην γη της λεμονιάς
εκεί γράφτηκ' η μοίρα
της σερβικής στρατιάς

Πέρα κι' αλάργα
στην άσπρη κρινωνιά,
εκεί αδικοπεθάναν
πατέρας με παιδιά.

Δίχως πατρίδα,
μακρυά στην Κέρκυρα
φώναζα πάντα: «Ζήτω!
ΖίβελαΣέρμπια!»
(= Ζήτω, να ζήσει η Σερβία)

Οι Άγγλοι το τραγουδούσαν ως «Farawayoverthere» ενώ οι Γάλλοι ως «Auloin, loinsurCorfou». Το τραγούδι ανευρίσκεται εύκολα, σε διάφορες εκτελέσεις, στο διαδίκτυο (https:sarantakos.wordpress.com/2009/09/08).

3.5 Ελληνοσερβική 'διαδρομή' φιλίας

Ύστερα από τα παραπάνω γίνεται φανερό πόσο θα εξυπηρετούσε τις διμερείς σχέσεις και την ενδυνάμωση των παραδοσιακών δεσμών φιλίας η χάραξη μιας «Ελληνοσερβικής

διαδρομής φιλίας» η οποία θα περιελάμβανε και άλλα τοπόσημα όπως είναι για παράδειγμα η Σερβική Μονή Χιλανδαρίου στο Άγιο Όρος ή το υπό ανέγερση Μνημείο Μνήμης και Τιμής στους Σέρβους πολεμιστές του Ά Παγκοσμίου Πολέμου στην περιοχή της Φλώρινας (Ειδησεογραφία ΕΡΑ Φλώρινας, 24-3-2017). Η διαδρομή θα αξιοποιούσε επιπλέον και τις αδελφοποιήσεις σχολείων ή πόλεων ή και κάποιες ενδεχομένως αθλητικές εκδηλώσεις.

Η Μονή Χιλανδαρίου, αρχικά χτισμένη τον 11ο αιώνα, παραχωρήθηκε το 1198 από τον βυζαντινό Αυτοκράτορα Αλέξιο Γ΄ Άγγελο στον Σέρβο ηγεμόνα Στέφανο Νεμάνια, που έγινε μοναχός με το όνομα Συμεών και ανακηρύχθηκε άγιος αργότερα. Το λείψανό του φυλάσσεται έως σήμερα σε ασημένια λάρνακα. Η μονή, ιδιαίτερα φημισμένη στη Σερβία, έχει σήμερα εβδομήντα περίπου μοναχούς.

4. Για μια βασική και χρηστική Βιβλιογραφία

Στο σημείο αυτό θα πρότεινα τη δημιουργία ενός ιστότοπου / αποθετηρίου κριτικής και κυρίως σχολιασμένης βιβλιογραφίας / ιστογραφίας με στόχο διπλό: α) την έγκυρη και σε βάθος μελέτη των βορείων γειτόνων μας στους τομείς της ιστορίας, γεωγραφίας, οικονομίας γλώσσας, λογοτεχνίας, πολιτισμού αλλά και β) την υποβοήθηση παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού τόσο στην ελληνική όσο και σερβική. Στην κατεύθυνση και των σχετικών οδηγιών και επιδιώξεων αυτού του Συνεδρίου για τη «Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια». Κρίνουμε πως θα ήταν αποφασιστική η συμβολή του «Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας» αλλά και η πολυμερής συνεργασία Πανεπιστημιακών και Πανεπιστημίων με την αξιοποίηση διμερών αλλά και ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Διότι, αν και σύνοικοι επί αιώνες στην ίδια χερσόνησο της Νοτιανατολικής Ευρώπης, με παράλληλες, κάποτε και τεμνόμενες ιστορικές πορείες, αγνοούμε, οι Έλληνες ιδίως, σημαντικότατες, από πολλές πλευρές, πνευματικές φυσιογνωμίες όπως εκείνη του ΒουκΣτεφάνοβιτςΚάρατζιτς (1787-1864). Πρόκειται για τον διάσημο στην εποχή του συγγραφέα, γλωσσολόγο, ιστορικό και διπλωμάτη, μεταφραστή της Βίβλου και φίλου του Γκαίτε. Ο πολυσχιδής αυτός λόγιος δημιούργησε μια νέα φιλολογική γλώσσα έχοντας ως αφετηρία την ομιλούμενη σύγχρονη σερβική, τα δημοτικά τραγούδια (pesme) και τη φωνητική ορθογραφία. Με κύριο σύνθημα το «γράφε όπως μιλάς και διάβαζε όπως γράφεις», συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία μιας εύληπτης ζωντανής κοινής, συνδετικού κρίκου όλων των Νότιων Σλάβων. Η πλούσια κοινή γλώσσα, που τρέφεται από τις ρίζες της πολιτιστικής κληρονομιάς, αποτελεί παντοτινή επιδίωξη των γλωσσολόγων, ιδίως όσων ασχολούμαστε με την εκπαίδευση.

Η νέα ελληνική, άλλοτε γλώσσα επικοινωνίας, εμπορικών ανταλλαγών και πολιτισμού στα Βαλκάνια, μπορεί να αποκτήσει και σήμερα για μια νέα γεωπολιτική δυναμική ... Με περιφερειακούς διμερείς άξονες φιλίας και συνεργασίας. Ιδίως με την αποφασιστική συμβολή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αλλά και την σύμπραξη Πανεπιστημιακών μέσω διμερών ή περιφερειακών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Και όπως συχνά λέγεται «πρόκειται για δύο γειτονικούς λαούς, φίλους, σαν αδέλφια αλλά με τόσο διαφορετικές γλώσσες!.. Kojbrat!».

Αντί επιλόγου

Καθώς το κείμενο αυτής της εργασίας ήταν έτοιμο για το τυπογραφείο, πληροφορηθήκαμε με οδύνη την απώλεια μιας σημαντικότατης μεταφράστριας από τη σερβική στην ελληνική γλώσσα, της ΓκάγκαΡόσιτς (Βελιγράδι 1953 - Αθήνα 2017). Με άριστες σπουδές συγκριτικής λογοτεχνίας, ξένων γλωσσών και θεατρολογίας στο Βελιγράδι, το Παρίσι και το Λονδίνο, διατριβή για το αρχαίο θέατρο στη σύγχρονη σκηνή, εγκατεστημένη λόγω γάμου με Έλληνα τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια στην Αθήνα, η Ρόσιτς υπήρξε πραγματική γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των δύο λαών και πολιτισμών. Με τη συμπαράσταση της χαρισματικής διευθύντριας των Εκδόσεων «Εστία» Μάνιας Καραϊτίδη απέδωσε αριστοτεχνικά στη γλώσσα μας πάνω από εξήντα έργα σύγχρονων Σέρβων δημιουργών. Αλλά και αρχαία ελληνικά δράματα μεταφρασμένα στη σερβική που ανεβάστηκαν στη γειτονική χώρα.

Για το έργο της βραβεύθηκε επανειλημμένα στις δύο χώρες για τη σύσφιξη των πολιτιστικών δεσμών Ελλάδας και Σερβίας, ανακηρύχθηκε δε Επίτιμη Πρέσβειρα των σερβικών Γραμμάτων. «Εγώ έχω δύο πατρίδες, τη Σερβία και την Ελλάδα. Μας συνδέει το κοινό πνεύμα, η θρησκεία, η αλληλεγγύη. Και ο παλμός της καρδιάς (...) κάτι που είναι άπιαστο, μπορεί και απερίγραπτο, κι όμως αναμφίβολο σε κάθε δεδομένη στιγμή» (www.biblionet.gr). Της οφείλουμε ακόμη ένα μυθιστόρημα σπάνιας ευαισθησίας τη *Μαργαριτένια Πόλη*, μεταφρασμένο από τη Μαρία Κεσίνη (2017, Εστία).

Βιβλιογραφία

Γούναρης, Β. (2007). *Τα Βαλκάνια των Ελλήνων. Από το Διαφωτισμό έως τον Ά Παγκόσμιο Πόλεμο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζαφείρης, Χρ. (1997). *Θεσσαλονίκης Εγκόλπιον.* Αθήνα: Εξάντας.

Kadijevic, A. (2002). Δύο παραδείγματα σέρβικης μνημειακής αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα, τα μαυσωλεία στο Zejtinlik και στη Βίδο. *Θεσσαλονικέων Πόλις*, 9, 167-176.

Καστελλάν, Ζ. (1994). *Η ιστορία των Βαλκανίων,* 14ος-20ός αι. (Β. Αλιφέρη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γκοβόστης. Σταγαλλικά: Castellan, Georges. (1991). *Histoiredes Balcans* (XIVe-XX^{e}siècles). Paris: ArthèmeFayard.

Κατσαροπούλου, Μ. (2003). *Η προγραμματική βάση της σερβικής εθνικής πολιτικής τον 19ο και 20ό αιώνα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κατσόβσκα-Μαλιγκούδη, Γ. (2007). *Οι Σλάβοι των Βαλκανίων. Εισαγωγή στην Ιστορία και τον Πολιτισμό τους.* Αθήνα: Gutenberg.

Κύρου, Α. (1962). *Οι Βαλκανικοί γείτονές μας.* Αθήνα.

Λαζαρίδης, Σπ. (1997). *Από το Βαρδάρι ως το Δερβένι.* Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Λουλές, Δ. (1986). *Η ίδρυση του ελληνικού Προξενείου στη Σερβία* (1835-1875). Ιωάννινα.

Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μ. ([1987] 1991^{2}). *Οι Βαλκανικοί Λαοί. Από την τουρκική κατάκτηση στην εθνική αποκατάσταση.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παπαγεωργίου, Α. (1939). Ο Στέφανος Κουμανούδης μεταφραστής σερβικών λαϊκών τραγουδιών. *Νέα Εστία*, 13 (301), 912-914.

Παπαδριανός, Ι. (1988). *Οι Έλληνες Πάροικοι του Σεμλίνου (18ος-19ος αι.). Διαμόρφωση της Παροικίας, Δημογραφικά Στοιχεία, Διοικητικό Σύστημα, Πνευματική και Πολιτιστική Δραστηριότητα.* Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου (ΙΜΧΑ).

Παπαδριανός, Ι. (2001). *Οι Έλληνες της Σερβίας (18ος-20ός αι.).* Αλεξανδρούπολη: Ενδοχώρα.

Pavlowitch, S. (2005). *Ιστορία των Βαλκανίων.* (Λ. Χασιώτης, Μετάφρ. Κ. Σκορδύλης, Επιμέλεια). Θεσσαλονίκη: Βάνιας – σειρά Ίστωρ.

Πολίτης, Α. (2006). Εμείς και οι άλλοι Βαλκάνιοι στον 19ο αιώνα, *Εμβόλιμον,* 53-54, 9-18.

Ristlhueber, R. (1994). *Ιστορία των Βαλκανικών Λαών* (Α. Μεθενίτη - Α. Στεφανής, μετάφρ.). Αθήνα: Παπαδήμας.

Σαραντάκος, Ν. (2009). *Μεζεδάκια πριν ανοίξουν τα σχολεία. Προσθήκη για το Τάμονταλέκο*, 8-9-2009. Ανακτήθηκε από το https://sarantakos.wordpress.com/2009/09/08.

Tomasević, J. (2014). Ο σερβικός στρατός στον Μεγάλο Πόλεμο. Ένας στρατός αγροτών. Εντυπώσεις από την εμπόλεμη Ελλάδα. *Βαλκανικά Σύμμεικτα,* 16, (2005-2014), 195-219.

Σφέτας, Σπ. (2009). *Εισαγωγή στη Βαλκανική Ιστορία. Από την οθωμανική κατάκτηση των Βαλκανίων μέχρι τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο (1354-1918).* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Stojlković, M. - Raslić, A. (χ.χ.). *Διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία.* Ανακτήθηκε στις 18/2/2018 από τον δικτυακό τόπο www.ellinikifilia.gr.

Tounda-Fergadi, A. (1991). The Serbian Troops in Corfu: The Problem of Transporting them in Thessaloniki and the Greek Public Opinion on the Affair, στο*Proceedings of the 5th Greek-Serbian Symposium:* Serbia and Greece during the First World War, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Τριανταφύλλου, Κ. (1995). *Ιστορικόν Λεξικόν των Πατρών*. Πάτρα: εκ του Τυπογραφείου Πέτρου Χρ. Κούκη.

Τριπερίνα, Γ. (2015). *Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στη Σερβία.* Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χασιώτης, Λ. (2004). *Ελληνοσερβικές σχέσεις* (1913-1918). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζηλέλεκας, Δ. (2011). Η Ιερά Μονή Χιλανδαρίου ως σύνδεσμος Φιλίας Ελλάδας και Σερβίας. Διπλωματική Εργασία, επιβλέπων Καθηγητής Μιχαήλ Τρίτος. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ιστοσελίδες

www.anagnostis.gr Έλενα Χουζούρη, «Για την ΓκάγκαΡόσιτς που έφυγε ξαφνικά».

και www.biblionet.gr

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Σταύρος Καμαρούδης** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη (1956) από γονείς εκπαιδευτικούς. Πατέρας φιλόλογος, μητέρα δασκάλα. Εγκύκλιες σπουδές στο Πειραματικό Σχολείο. Στη συνέχεια: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γλωσσολογίας. Μεταπτυχιακά-Διδακτορικό στη Σορβόννη – Univ. ParisV, René Descartes. Θέμα διατριβής: Lessamothracien: étudelinguistique («τα Σαμοθρακίτικα, μελέτη γλωσσολογική). Δίδαξε στα Πανεπιστήμια: Ιόνιο, ΤΖΓΜΔ, Ιωαννίνων, Δημοκρίτειο, ParisIV, LeMans, Nantes, Tours (Γαλλία), Mons (Βέλγιο), Granada (Ισπανία). Βιβλίο: (2015). *Γλωσσών Περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική.* Θεσσαλονίκη: Σταμούλης. Τώρα Αναπληρωτής Καθηγητής Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της, Παιδαγωγική Σχολή, ΠΤΔΕ, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Επιστημονικά ενδιαφέροντα: η ελληνική γλώσσα και η διδακτική της (ως μητρική, δεύτερη και ξένη), πολυγλωσσία, γαλλοφωνία, λογοτεχνία.

9. Μπορούν να επιβιώσουν οι νεοελληνικές σπουδές στη Ρουμανία;

Tudor Dinu

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Βουκουρεστίου

t_dinu@yahoo.com

Abstract

In this work we aim to identify the ways to ensure the fulfilment of the two fundamental prerequisites that are able to guarantee the mid- and long-term survival of the section of Modern Greek language and literature inside the University of Bucharest: the existence of a significant number of students (at least twenty per year) and the undertaking of an intense research activity by the academic staff. More precisely, we analyse the way in which the academics are engaged in identifying and attracting potential students, in then offering them an education aimed to give them the competitive edge they need for succeeding in an increasingly crowded labour market, and even in establishing connections and devising means to facilitate the student's employment after graduation. Equally important is the way we followed the Modern Greek section's way of having initiated and materialised, step by step, for more than fifteen years, a vast research program dedicated to the Greek presence and cultural influence in the Romanian Principalities. This vast endeavour also meant trying, through congresses, conferences and other scientific events, to turn Bucharest in one of the main poles of Modern Greek studies in Southeast-Europe.

Key words: Modern Greek studies, University of Bucharest, Greek presence

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξασφαλιστεί η εκπλήρωση των δύο βασικών προϋποθέσεων ικανών να εγγυηθούν τη μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επιβίωση του τμήματος νέας ελληνικής φιλολογίας του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου (η ύπαρξη ενός αξιόλογου αριθμού φοιτητών, τουλάχιστον είκοσι ανά έτος και η πραγματοποίηση έντονης ερευνητικής

δραστηριότητας από τους καθηγητές). Ακριβέστερα μελετάμε τον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες του τμήματος ασχολούνται με την εύρεση και την προσέλκυση ενδεχόμενου φοιτητικού κοινού, την παροχή μιας κατάρτισης που να εξασφαλίσει την ανταγωνιστικότητα των αποφοίτων σε μια όλο και πιο απαιτητική αγορά εργασίας, αλλά και τις πρωτοβουλίες που λαμβάνονται για τη διευκόλυνση της πρόσληψης αυτών. Εξίσου, παρακολουθούμε πώς το τμήμα νέας ελληνικής φιλολογίας σχεδίασε και υλοποίησε βήμα προς βήμα κατά τη διάρκεια της δεκαπενταετούς λειτουργίας του ένα εκτενές ερευνητικό πρόγραμμα αφιερωμένο στον ελληνισμό των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών και επιχείρησε, με τη διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων και άλλων επιστημονικών εκδηλώσεων, να μετατρέψει το Βουκουρέστι σε κέντρο νεοελληνικών σπουδών της νοτιο-ανατολικής Ευρώπης.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνικές σπουδές, Πανεπιστήμιο Βουκουρεστίου, Ελληνισμός

1. Εισαγωγή

Βουκουρέστι, 15 Ιουλίου 2016, ο υδράργυρος δείχνει τριάντα οκτώ βαθμούς Κελσίου και η ατμόσφαιρα είναι αποπνικτική, αφού δε φυσάει ούτε αεράκι. Όπως και στα περισσότερα ιδρύματα του Βουκουρεστίου έτσι και στη Σχολή Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου οι συσκευές κλιματισμού είναι ανίσχυρες μπροστά στον καύσωνα. Ιδιαίτερα στο μεγάλο αμφιθέατρο Mark Twain, όπου περίπου δεκαπέντε διδάσκοντες (μόνιμοι, αλλά και συμβασιούχοι) με ποικίλες ειδικότητες προσμένουν φρόνιμοι στα έδρανα τους αναποφάσιστους υποψήφιους φοιτητές προκειμένου να τους ενημερώσουν για τα προγράμματα σπουδών που εκπροσωπούν (ιταλικών, ισπανικών, πορτογαλικών, βουλγαρικών, σερβικών, σλοβακικών, ουκρανικών, ρωσικών, τουρκικών, εβραϊκών σπουδών, ουγγρικών, γλώσσας των Ρωμά, και βεβαίως, κλασικής φιλολογίας και νεοελληνικών). Πρόκειται για εκείνες τις σπουδές οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς ανάμεσα στους Ρουμάνους νέους οι οποίοι προσελκύονται είτε από τις γλώσσες της γοητευτικής Ανατολής (αραβικά, κινεζικά, ιαπωνικά, κορεατικά), είτε από εκείνες των πλούσιων χωρών της Βόρειας Ευρώπης (Γερμανία, Ολλανδία, Σουηδία, Μεγάλη Βρετανία).

Συνοδευόμενοι από γονείς, αδέλφια, συγγενείς ή φίλους, αυτοί ορμούν στους καθηγητές με ερωτήσεις που τεκμηριώνουν ταυτόχρονα ακραίο πραγματισμό και περιορισμένα πολιτιστικά ενδιαφέροντα. Όντως, οι περισσότεροι επιθυμούν να μάθουν ποιες είναι οι γλώσσες για τη γνώση των οποίων οι πολυεθνικές εταιρείες παρέχουν τον υψηλότερο μισθό ή ακόμα πόσο αμείβεται στην ελεύθερη αγορά η μετάφραση μιας σελίδας από κάθε γλώσσα στα ρουμανικά. Ακόμα και το πολιτιστικό κίνητρο, εφόσον υπάρχει, είναι μάλλον επιπόλαιο, αφού οι υποψήφιοι φοιτητές συνωστίζονται να σπουδάσουν τα κορεατικά γοητευμένοι από τις τηλεοπτικές σειρές που παράγονται στη χώρα της Ανατολής ή τα αραβικά διότι ευελπιστούν ότι με αυτό τον τρόπο θα κατορθώσουν να επισκεφτούν ή ακόμα και να εγκατασταθούν στον επίγειο παράδεισο του Ντουμπάι. Κανείς εξ αυτών δε φαίνεται να ταυτίζει ακόμα τον ισλαμικό κόσμο με τις προσφυγικές ροές από τη Συρία και το Ιράκ που κατακλύζουν εδώ και δύο χρόνια τη γηραιά ήπειρο, καθώς η ενημέρωση σχετικά με τις πολιτικές εξελίξεις δεν συγκαταλέγεται κανονικά μεταξύ των προτεραιοτήτων των Ρουμάνων μαθητών λυκείου. Παθιασμένοι για επικοινωνία μέσω των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης, μουσική, μόδα, αυτοκίνητα, αλλά αποκομμένοι από τις πολιτικο-οικονομικές πραγματικότητες του σύγχρονου κόσμου, αυτοί γίνονται εύκολα θύματα οποιουδήποτε είδους χειραγώγησης εκ μέρους των διδασκόντων που καλούνται να τους καθοδηγήσουν, αλλά συχνά από άμεσο προσωπικό συμφέρον δεν φαίνονται να συνειδητοποιούν τη σημασία της αποστολής που επωμίζονται, ήτοι να συμβουλεύουν τους νέους για το δρόμο που θα ακολουθήσουν στη ζωή. Ευτυχώς όμως πολλές φορές η ανήθικη συμπεριφορά των διδασκόντων δεν έχει μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες, επειδή, όσο εύκολα πείθονται οι νέοι να επιλέξουν μια ειδικότητα, τόσο γρήγορα αλλάζουν γνώμη στην απουσία ενός βαθύτερου κινήτρου. Έτσι, προτρεπόμενοι από τον προσιτό χαρακτήρα της πορτογαλικής για τους ρουμανόφωνους, αλλά και από την εντύπωση ότι αυτή είναι λιγότερο γνωστή από τις υπόλοιπες λατινογενείς γλώσσες και επομένως πιο περιζήτητη,

και βεβαίως από τη νίκη της εθνικής των Λουζιτανών στο Ευρωπαϊκό Πρωτάθλημα Ποδοσφαίρου στο πρόγραμμα πορτογαλικής φιλολογίας ενεγράφησαν εφέτος αρχικά άνω των τριακοσίων υποψηφίων, αλλά με όλες τις προσπάθειες των διδασκόντων δεν παρέμειναν στο τέλος ούτε καν εικοσιπέντε. Πολύ πιο κρίσιμη απέβη η κατάσταση στα τμήματα κάποιων μικρών σλαβικών γλωσσών, όπου δεν έχουν επιβεβαιώσει τη θέση τους παρά από δέκα περίπου υποψήφιοι με πολύ χαμηλές επιδόσεις στις πανρουμανικές εξετάσεις, μόνο επειδή με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μελετήσουν ως δευτερεύουσα σπουδή τα αγγλικά ή τα γερμανικά.

2. Οργάνωση και προϋποθέσεις για τη λειτουργία τμημάτων Ξένων Γλωσσών

Είναι εμφανές – το ισχυριζόμαστε εμείς και το επιβεβαιώνει η ηγεσία του Πανεπιστημίου – ότι μεσοπρόθεσμα δε θα μπορέσουν να υπάρξουν παρά εκείνα τα τμήματα ικανά να δημιουργήσουν εγκαίρως ένα πιστό κοινό, που να συνειδητοποιεί τα οφέλη μιας επιλογής εν επιγνώσει. Και μάλιστα αυτό το κοινό πρέπει να είναι πολυάριθμο, γιατί τα ρουμανικά πανεπιστήμια λειτουργούν ως εμπορικές εταιρείες οι οποίες, προκειμένου να συνεχίσουν τη δραστηριότητά τους, πρέπει να αποκομίσουν κέρδος. Και αφού από το 2000 περίπου η χρηματοδότηση των προγραμμάτων σπουδών πραγματοποιείται όχι με βάση τις θέσεις διδασκαλίας, αλλά τις φοιτητικές θέσεις, δεν μπορούν να υφίστανται παρά προγράμματα με αξιόλογο αριθμό φοιτητών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα που μας κοινοποίησε ένας πρώην πρύτανης του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου ένα οικονομικά αποδοτικό φιλολογικό πρόγραμμα πρέπει να έχει σαράντα φοιτητές για έναν τακτικό καθηγητή (ο οποίος αμείβεται σχεδόν διπλάσια από έναν αναπληρωτή!!!) και από είκοσι άτομα, αντίστοιχα, για κάθε πανεπιστημιακό με χαμηλότερη βαθμίδα. Ταυτόχρονα, προκειμένου να λειτουργεί ομαλά από ακαδημαϊκή πλευρά, χρειάζεται κανονικά τρεις διδάσκοντες με

πλήρη απασχόληση, έναν ειδικό στη γλώσσα και τη γλωσσολογία, ένα στη λογοτεχνία και τον πολιτισμό και έναν λέκτορα για τη διδασκαλία των πρακτικών μαθημάτων. Συνεπώς αν κάποιος από τους πρώτους δύο κατέχει τον τίτλο του τακτικού καθηγητή το πρόγραμμα πρέπει να έχει τουλάχιστον ογδόντα φοιτητές στα τρία έτη του προπτυχιακού. Ο αριθμός είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί διότι το ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών είναι αυξημένο στις μη συγγενικές με τη ρουμανική, οπότε θεωρούμενες δύσκολες, γλώσσες, των οποίων η σπουδή αρχίζει από το μηδέν. Μια σωτήρια λύση αποτελεί και η απόσπαση από την μητέρα πατρίδα ενός διδάκτορα της φιλολογίας ο οποίος να πληρώνεται από τους πόρους αυτής, όπως πράττει το ελληνικό δημόσιο στο οποίο απευθύνουμε ευχαριστίες και με αυτή την ευκαιρία. Από την άλλη όμως θεωρώντας ότι ο τομέας των ξένων γλωσσών είναι ελκυστικός για τους Ρουμάνους νέους το Υπουργείο Παιδείας χορηγεί στα μικρά τμήματα μόνο έναν αριθμό περίπου 10-15 δωρεάν φοιτητικών θέσεων ετησίως (για τα νεοελληνικά 13 το 2015 και 14 το 2016), απαιτώντας από αυτά να πείσουν έναν τουλάχιστον ίσο αριθμό φοιτητών να καταβάλλουν δίδακτρα, προκειμένου να παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη ειδικότητα. Άλλα, δεδομένου ότι οι οικονομικές δυνατότητες των κανονικών Ρουμάνων είναι περιορισμένες, τα Πανεπιστήμια αναγκάστηκαν, τουλάχιστον στον ανθρωπιστικό τομέα, να καθορίσουν πολύ κατώτερα δίδακτρα από το ποσό που παρέχει το κράτος για έναν φοιτητή (για παράδειγμα 750 ευρώ το χρόνο έναντι των 1.500 του Υπουργείου). Με αυτό τον τρόπο ένα πρόγραμμα, όπως εκείνο των νεοελληνικών με 14 κρατικούς φοιτητές και 16 με δίδακτρα θεωρείται σύμφωνα με τους επίσημους υπολογισμούς ότι έχει μόνο 22, οι οποίοι μειώνονται κατά μέσο όρο σε 18 και αντίστοιχα 15 στο δεύτερο και τρίτο έτος σπουδών. Ακόμα και με αυτούς τους όρους το πρόγραμμά μας θα είχε εξασφαλισμένη την αποδοτικότητά του, αν δεν έπρεπε να καλύψει μεγάλο μέρος του ελλείμματος του έγκυρου, αλλά οικονομικά ζημιογόνου προγράμματος κλασικής φιλολογίας με τέσσερις τακτικούς καθηγητές, έναν αναπληρωτή, τέσσερις επικούρους και συνολικό αριθμό 15 φοιτητών σε όλα τα έτη σπουδών.

3. Ο ρόλος των ελληνικών κοινοτήτων στην προώθηση της ελληνομάθειας

Πράγματι, η προσέλκυση τριάντα φοιτητών ετησίως αποτελεί μια δύσκολη αποστολή που δεν μπορεί να αφεθεί στην τύχη. Με αυτό τον σκοπό το τμήμα παρουσιάζει την προσφορά του στις 25 ελληνικές κοινότητες της χώρας, οργανώσεις των Ρουμάνων πολιτών ελληνικής καταγωγής, στα πλαίσια των οποίων, εκτός από χορούς και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις, οργανώνονται και μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Κατά περίπτωση, αυτά διδάσκονται είτε από ηλικιωμένους ομιλητές χωρίς φιλολογική κατάρτιση, είτε από νηπιαγωγούς και δασκάλους αποσπασμένους από Ελλάδα, είτε, σπανιότερα, από αποφοίτους του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου ή ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με όλα αυτά, τα παιδιά των κοινοτήτων (Τρίτη ή τέταρτη γενιά των προσφύγων του Εμφυλίου) εκδήλωναν μέχρι πρότινος περιορισμένο ενδιαφέρον για να τελειοποιήσουν τα ελληνικά τους, τα οποία είχαν την εντύπωση ότι ήξεραν καλά, παρόλο που το επίπεδο τους ήταν συνήθως αρχαρίων (A1, A2). Κάθε χρόνο εγγράφονταν στη Σχολή μας από ένας δύο στις τρεις θέσεις που επιφυλάσσονται στους μειονοτικούς δυνάμει των διατάξεων του ρουμανικού συντάγματος, αλλά αποσύρονταν αμέσως αν γίνονταν δεκτοί στα τμήματα οικονομολογίας, νομικών ή ιατρικής. Άλλωστε ακόμα και εκείνοι που παρακολούθησαν τα μαθήματα του τμήματος δεν προχώρησαν παρά πολύ και ενίοτε δεν πέτυχαν καν να διορθώσουν τις εσφαλμένες γλωσσικές συνήθειες από τα παιδικά τους χρόνια. Αισθητά καλύτερα τα κατάφεραν οι Ρουμάνοι μαθητές αποδεκτοί να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στις κοινότητες διότι είχαν ένα προσωπικό κίνητρο και όχι απλούστατα αποστέλλονταν από την οικογένεια προκειμένου να μάθουν τη γλώσσα των παππούδων. Και τόσο ο αριθμός, όσο και η ελληνομάθειά τους αυξήθηκαν σταδιακά μετά το 2010, όταν ιδρύθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας ένας εθνικός σχολικός

διαγωνισμός ελληνικής γλώσσας (Ολυμπιάδα). Με αυτό τον τρόπο στα πλαίσια των κοινοτήτων αναπτύχθηκε ένα γνήσιο αγωνιστικό πνεύμα, που προκάλεσε τη βελτίωση του επιπέδου ελληνομάθειας, αλλά και τον ενθουσιασμό των μαθητών που ήξεραν ότι η βράβευση στην εθνική φάση του διαγωνισμού θα τους εξασφάλιζε την αποδοχή χωρίς εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, αλλά και τη συμμετοχή σε εκδρομές ή κατασκηνώσεις στο εξωτερικό. Χάρη σε αυτές τις πρόνοιες στις κοινότητες εντάχθηκαν και αρκετά ρουμανόπουλα που είχαν γυρίσει από την Ελλάδα μαζί με τους γονείς τους οι οποίοι είχαν χάσει τις θέσεις απασχόλησης εξαιτίας της κρίσης. Λογικά σε σύντομο χρονικό διάστημα αυτοί κατάφεραν να αποσπάσουν όλα τα βραβεία και τους επαίνους στον εθνικό διαγωνισμό ελληνικής γλώσσας, στον οποίο, παρά την πρότασή μας, δεν έχουν δημιουργηθεί ειδικά τμήματα για τους μαθητές με ελληνική παιδεία και για εκείνους που μελετούν τα ελληνικά μόνο στη Ρουμανία.

4. Προτιμήσεις για τις Ξένες Γλώσσες και την Ελληνομάθεια

Ο επαναπατρισμός των Ρουμάνων οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει για εργασιακούς λόγους στην Ελλάδα ή στην Κύπρο δημιούργησε ένα εν δυνάμει κοινό για το τμήμα ελληνικών σπουδών του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου. Πρόκειται για 1-3 φοιτητές ετησίως που κατέχουν πολύ καλά τα ελληνικά, αλλά αντιμετωπίζουν μείζονες δυσκολίες στη χρήση της ρουμανικής σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Μολονότι προφορικά εκφράζονται ακριβώς όπως οι συμφοιτητές τους – χωρίς ξένη προφορά και δίχως να ανακατεύουν τα ρουμανικά με τα ελληνικά, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν σπουδάσει στην Ιταλία ή στην Ισπανία – δεν είναι ικανοί να συντάξουν ένα δοκίμιο στη μητρική γλώσσα ή ακόμα να διαβάσουν ούτε λογοτεχνικά, ούτε φιλολογικά, ούτε ιστορικά βιβλία. Αυτή η κατάσταση υποχρεώνει τους καθηγητές του τμήματος ελληνικών σπουδών να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν γι'

αυτούς ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να τους επιτρέψει να προάγονται και στα μαθήματα της δεύτερης φιλολογίας που μελετούν αναγκαστικά πάλι μέσω της ρουμανικής. Άλλωστε, εκτός από τα πρακτικά μαθήματα στα οποία διαπρέπουν, αυτοί οι φοιτητές έχουν το πολύ μέτρια αποτελέσματα στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα, κυρίως διότι είναι ταυτόχρονα πεπεισμένοι για την αχρηστία τους και υπερήφανοι με το επίπεδο πρακτικής ελληνομάθειάς τους στο οποίο –διατείνονται οι ίδιοι– οι συμφοιτητές τους απόφοιτοι ρουμανικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε θα μπορέσουν ποτέ να φτάσουν. Άλλωστε, χάρη σε αυτό οι Έλληνες εργοδότες τους προτιμούν σε βάρος των υπόλοιπων αποφοίτων οι οποίοι πραγματοποιούν καλύτερες μεταφράσεις, έστω και με κάποια λάθη ελληνικής γλώσσας. Διότι, αγνοώντας τη γλώσσα του τόπου και ξέροντας ότι οι συγκεκριμένοι διερμηνείς είναι Ρουμάνοι οι επιχειρηματίες δεν αμφιβάλλουν περί της ρουμανομάθειάς τους.

Εκτός από τους Ρουμάνους με δευτεροβάθμιες σπουδές στον ελληνικό κόσμο, το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο παρέχει έως και πέντε δωρεάν φοιτητικές θέσεις για Ρουμάνους (συνεπώς και κοινοτικούς) φοιτητές ελληνικής καταγωγής προκάλεσε την εγγραφή στο τμήμα κάποιων Ελλήνων ή Κυπρίων φοιτητών. Ιδιαίτερα εκείνοι που έκαναν την υπομονή να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του προπαρασκευαστικού έτους ρουμανικής γλώσσας κατάφεραν, χάρη και στις ειδικές προσπάθειες των καθηγητών, να αποκτήσουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στον τομέα των ελληνικών σπουδών. Όταν όμως θεώρησαν σκόπιμο να επιλέξουν άλλη δευτερεύουσα σπουδή από την αγγλική φιλολογία άρχισαν να εμφανίζονται τα προβλήματα. Ιδιαίτερα αν προτίμησαν τα ιταλικά ή τα ισπανικά, τις πιο προσιτές γλώσσες για τους Ρουμανόφωνους στις οποίες ο πήχης των επιδόσεων βρίσκεται πολύ ψηλά. Παράλληλα απέτυχαν, αλλά για άλλους λόγους και όσοι Έλληνες έσπευσαν να διαλέξουν τα ρωσικά βάσει της παραδοσιακής ελληνο-ρωσικής φιλίας (*το ξανθόν γένος*

κ.τ.λ.), αλλά και της πολλές φορές αφελούς πεποίθησης ότι ακόμα και ο στοιχειώδης γνώστης των ρωσικών θα βρει εύκολα μια θέση απασχόλησης.

Συνήθως ο μέσος ετήσιος αριθμός φοιτητών που προέρχονται από τις προαναφερθείσες κατηγορίες ανέρχεται σε μόνο πέντε (sic!), ό,τι επιβάλλει στους καθηγητές του τμήματος να προσανατολίζονται όλο και πιο έντονα στο ρουμανικό σχολικό κοινό χωρίς προηγούμενη σχέση με τα ελληνικά. Με αυτό το σκοπό έχουμε διοργανώσει επισκέψεις ενημέρωσης στα μεγαλύτερα ανθρωπιστικά λύκεια του Βουκουρεστίου, όπου μιλήσαμε στους νέους όχι μόνο για την ομορφιά της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και για τις δυνατότητες πρόσληψης των ελληνόφωνων.

4.1. Δράσεις για την αύξηση της προτίμησης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας

Ελπιδοφόρα για το μέλλον του τμήματος μας είναι και η πρόσφατη εφαρμογή μιας ρουμανικής νομοθετικής διάταξης σύμφωνα με την οποία, εκτός από τα αγγλικά, πρώτη και υποχρεωτική γλώσσα σε όλα τα ρουμανικά σχολεία ακόμα και μετά το Brexit, οι γονείς και οι κηδεμόνες μπορούν να επιλέξουν τώρα τα παιδιά τους να σπουδάσουν όχι μόνο γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά ή ιταλικά, όπως άλλοτε, αλλά οποιαδήποτε γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βεβαίως μακράν η πρώτη στον κατάλογο των επιλογών βρίσκεται η γερμανική, ενώ η πτώση του ενθουσιασμού για τις λατινογενείς γλώσσες για τις οποίες οι γονείς έχουν την εντύπωση ότι μπορεί να αφομοιώνονται και έξω από το οργανωμένο πλαίσιο του σχολείου, παρέχει ευοίωνες προοπτικές για τα ελληνικά, ιδιαίτερα αφού υπάρχουν περισσότεροι δάσκαλοι ελληνικών απ' ό,τι για τα ολλανδικά ή τα σουηδικά, θεωρητικά πιο περιζήτητες γλώσσες. Εννοείται ότι πρέπει να ξεπεραστούν αρκετά πρακτικής φύσεως εμπόδια για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, όπως η ίδρυση ενός ειδικού κέντρου στα πλαίσια ενός λυκείου σε κάθε μεγάλη πόλη, η πραγματοποίηση της διδασκαλίας το Σάββατο,

έτσι ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν μαθητές προερχόμενοι από πολλά σχολεία με διαφορετικό πρόγραμμα κ.τ.λ., αλλά η απόκτηση από την ελληνική του καθεστώτος της νεότερης ευρωπαϊκής γλώσσας, και όχι μόνο μειονοτικής έως τώρα μαζί με, φερ' ειπείν, τα σλοβακικά, τα σκοπιανά ή τα ταταρικά, αποτελεί αξιόλογο κέρδος για τον ελληνισμό της Ρουμανίας.

Έως την πλήρη υλοποίηση αυτού του προγράμματος η οποία θα μπορούσε να διαρκεί μερικά χρόνια το τμήμα νεοελληνικών σπουδών σκέφτηκε και άλλο τρόπο να προσελκύσει ένα ενδεχόμενο κοινό. Πρόκειται για τους Ρουμάνους τουρίστες που περνούν τις διακοπές τους στην Ελλάδα, των οποίων ο αριθμός ανήλθε το 2015, σύμφωνα με τα δεδομένα που μας διέθεσε ευγενικά το Οικονομικό και Εμπορικό Γραφείο της Ελληνικής Πρεσβείας στο Βουκουρέστι, σε περίπου ένα εκατομμύριο ατόμων, μεταξύ των οποίων πολλές οικογένειες με παιδιά σχολικής ηλικίας. Αν το σχέδιό μας τελεσφορήσει, στους πελάτες που αγοράζουν ένα τουριστικό πακέτο για την Ελλάδα θα τους προσφέρουμε μέσω των συνεργαζόμενων πρακτορείων από ένα βιβλίο της σύγχρονης ελληνικής σειράς που θα κυκλοφορήσει κατά τον προγραμματισμό εντός του 2017 από μεγάλες ρουμανικές εκδόσεις, μαζί βεβαίως με μια εκπαιδευτική προσφορά του τμήματος. Στα πλαίσια αυτής έναν αναμφισβήτητο πόλο έλξης αποτελούν οι ιδιωτικές υποτροφίες που παρέχουν εταιρείες ελληνικών συμφερόντων (Fatrom, Bestfoods, Sofmedica, EGNA) στους καλύτερους φοιτητές κάθε έτους σπουδών (τρεις στο προπτυχιακό και έξι στο μεταπτυχιακό), προσφορά που ευνοείται και από τις διατάξεις της ισχύουσας ρουμανικής νομοθεσίας η οποία επιτρέπει στις επιχειρήσεις να διαθέτουν σε ανθρωπιστικούς ή πολιτιστικούς σκοπούς το 20% του φόρου επί κέρδους που οφείλουν στο κράτος ή 3 τοις χιλίοις του κύκλου εργασιών. Παρόλο που έχουν μια σχετικά χαμηλή αξία (200 ευρώ το μήνα) αυτές επιτρέπουν στους αριστούχους φοιτητές να καλύψουν τις δαπάνες στέγασης και σίτισης στην εστία – στη Ρουμανία αυτές δεν παρέχονται δωρεάν από το δημόσιο – και συνεπώς να αφοσιωθούν στη μελέτη χωρίς να

αναγκαστούν να εργάζονται για να συντηρούνται. Γιατί, καθώς το έχει αποδείξει η εμπειρία των προηγούμενων ετών, η εύρεση μιας θέσης εργασίας παράλληλα με τις σπουδές αποτρέπει την απόκτηση μιας ικανοποιητικής κατάρτισης στον τομέα των ξένων γλωσσών.

Οπότε ακόμα πιο σημαντικές από τις προσπάθειες προσέλκυσης φοιτητών στο τμήμα θα έπρεπε να είναι εκείνες να τους εξασφαλίζεται μια υψηλή κατάρτιση, η οποία να τους επιτρέπει την πρόσληψη σύντομα μετά την αποφοίτηση. Και το μεγάλο πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι, παρόλο που λαμβάνουν μια φιλολογική, ακαδημαϊκή εκπαίδευση, οι απόφοιτοι του τμήματος πρόκειται να εργάζονται στην πλειονότητά τους σε εταιρείες με πολύ ποικίλους σκοπούς. Και αυτό διότι στη Ρουμανία και κυρίως στο Βουκουρέστι οι μισθοί που παρέχουν οι ιδιωτικές επιχειρήσεις είναι ασυγκρίτως καλύτεροι από εκείνους στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της δημόσιας διοίκησης. Έτσι ώστε το όνειρο κάθε φοιτήτριας των ξένων γλωσσών είναι να γίνει αν όχι σταρ, μοντέλο ή αεροσυνοδός, τουλάχιστον υπάλληλος πολυεθνικής. Φυσικά στα πλαίσια του προπτυχιακού δεν είναι δυνατόν να εξοικειώσουμε τους φοιτητές με τις εξειδικευμένες ορολογίες που θα τους ήταν χρήσιμες στις διάφορες εταιρείες όπου θα εργάζονταν, αλλά το πράττουμε στα φροντιστήρια του μεταπτυχιακού προγράμματος μετάφρασης και διερμηνείας κατόπιν προηγούμενης συνεννόησης με τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Διμερούς Ελληνο-Ρουμανικού Επιμελητηρίου. Στα πρώτα τρία χρόνια σπουδών επιδιώκουμε μόνο να φέρουμε τους φοιτητές στο επίπεδο ελληνομάθειας Γ1 που να τους επιτρέψει, για παράδειγμα, να εκπονήσουν στα ελληνικά την πτυχιακή τους εργασία. Και ενόψει της επίτευξης αυτού του στόχου στις συνθήκες της σταθερής συρρίκνωσης του αριθμού ωρών διδασκαλίας αποδείχθηκε αναγκαία η αύξηση των υποχρεώσεων ατομικής μελέτης εκ μέρους των φοιτητών, γεγονός που προκάλεσε αρνητικές αντιδράσεις εκ μέρους πολλών οι οποίοι δεν έχουν την ωριμότητα να καταλάβουν ότι στην απουσία της άριστης γνώσης της γλώσσας το φιλολογικό πτυχίο στερείται από κάθε αξία.Εάν τους διδάσκοντες του τμήματος μας η

μερικές φορές επιδεικτικά αρνητική αξιολόγηση εκ μέρους των φοιτητών με χαμηλές επιδόσεις δεν φαίνεται να τους έχει πτοήσει, οι συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων έχουν δεχτεί, προκειμένου να διατηρήσουν τη δημοφιλία τους, να κατεβάσουν πολύ τις απαιτήσεις γλωσσομάθειας (από το Γ1 ακόμα στο Β1). Οι συνέπειες αυτής της πολιτικής που θα εξαρτηθεί στο μέλλον από τη σημασία που οι αρμόδιες ακαδημαϊκές αρχές θα αποδώσουν στους βαθμούς που δίνουν οι φοιτητές στη συνολική αξιολόγηση των διδασκόντων είναι προς το παρόν ολέθριες, διότι οι απόφοιτοι με γλωσσομάθεια Β1 επιπέδου είναι πλήρως άχρηστοι στην αγορά εργασίας. Πιστεύουμε ότι τα τμήματα που εφαρμόζουν την προαναφερθείσα πολιτική αυτοκτονούν αργά, αλλά σταθερά.

Παράλληλα με τη φροντίδα να εξασφαλίσουν στους φοιτητές μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, οι διδάσκοντες του τμήματος καταβάλλουν σταθερές προσπάθειες για να διευκολύνουν την πρόσληψή τους, ιδιαίτερα αφού στο παρόν το ποσοστό απορρόφησής τους στην αγορά εργασίας αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια στην πενταετή αξιολόγηση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Με αυτό το σκοπό έχουν συνάψει μια συμφωνία τόσο με το Οικονομικό και Εμπορικό Γραφείο της Ελληνικής Πρεσβείας, όσο και με το Εμπορικό και Βιομηχανικό Ελληνο-Ρουμανικό Επιμελητήριο που μεταδίδουν στις εταιρείες τα βιογραφικά των αποφοίτων, αλλά οργανώνουν και συναντήσεις με τους εργοδότες. Με αυτό τον τρόπο οι προχωρημένοι ελληνομαθείς δεν έχουν καμία δυσκολία να προσληφθούν, αφού η προσφορά παραμένει κατώτερη της ζήτησης. Από την άλλη, επωφελούμενες από την κρίση στη μητέρα πατρίδα πολλές εταιρείες ελληνικών συμφερόντων στη Ρουμανία επιχειρούν να κατεβάσουν τους μισθούς των εργαζομένων, παρόλο που η τάση της εξέλιξης των εισοδημάτων ήταν σταθερά ανοδική στο Βουκουρέστι τα τελευταία χρόνια, γεγονός που προέτρεψε πολλούς από τους αποφοίτους μας να εγκαταλείψουν τις μικρότερες ελληνικές εταιρείες προς όφελος των πολυεθνικών στο Βουκουρέστι, οι οποίες προσλάμβαναν πολλούς ελληνόφωνους τον τελευταίο καιρό. Απ’

ό,τι μας έχουν αναφέρει, αυτοί προτιμούν το δεύτερο εργοδότη χάρη στον πολύ πιο ελκυστικό μισθό (με 25-50% μεγαλύτερο), αλλά και στον ακριβέστερο καθορισμό των επαγγελματικών υποχρεώσεων και των κριτηρίων προαγωγής.

5. Το μέλλον του τμήματος νεοελληνικών σπουδών

Η επιβίωση ενός τμήματος δεν εξαρτάται στη Ρουμανία μόνο από τον αριθμό φοιτητών και την απορρόφηση των αποφοίτων από την αγορά εργασίας, αλλά και από την εκπλήρωση όλο και πιο απαιτητικών και δυσπρόσιτων ακαδημαϊκών κριτηρίων. Συγκεκριμένα στα πλαίσια της περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για την έγκριση της παράτασης της λειτουργίας αποτελεί το πρωτότυπο επιστημονικό έργο του διδακτικού προσωπικού του τμήματος (μονογραφίες, μελέτες, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, ανακοινώσεις δημοσιευμένες σε πρακτικά συνεδρίων), το οποίο αξιολογείται συνολικά, σύμφωνα με ένα πρότυπο που εφαρμόζεται σε μερικές χώρες της Δύσης ήδη από τη δεκαετία του ογδόντα του περασμένου αιώνα. Και εάν κάποιος από τους τρεις διδάσκοντες ενός μικρότερου τμήματος – ο αποσπασμένος φιλόλογος ας πούμε, ευτυχώς δεν είναι η περίπτωσή μας – δεν έχει δημοσιεύσει σχεδόν τίποτα την προηγούμενη πενταετία, το πρόγραμμα διακινδυνεύει να μην πάρει την πιστοποίηση, αν οι υπόλοιποι συνάδελφοι δεν είναι επιστημονικά πολύ δραστήριοι. Το πρόβλημα δεν έγκειται κατ' εμάς στην επιβολή της πραγματοποίησης μιας πρωτότυπης έρευνας, διότι ούτως ή άλλως τα Πανεπιστήμια οφείλουν να είναι κατά την εποχή μας ηγέτες στην πρόοδο της γνώσης, αλλά στον απαιτούμενο όγκο της, που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με το πολύ χαμηλό εισόδημα των διδασκόντων και με τις πολλαπλές όχι μόνο διδακτικές, αλλά και γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις. Πρόκειται για ένα ύπουλο όπλο

στα χέρια των αρχών, οι οποίες οποτεδήποτε οι πανεπιστημιακοί διαμαρτύρονται διεκδικώντας την αύξηση των μισθών πολλαπλασιάζουν τα μόρια που πρέπει να συμπληρώσουν οι υποψήφιοι για τις εκλογές στις διάφορες πανεπιστημιακές βαθμίδες. Για παράδειγμα, για τη θέση του τακτικού καθηγητή στον τομέα της φιλολογίας μόνο στην κατηγορία *βιβλία* απαιτούνται τώρα πέντε μονογραφίες, ενώ μια μόνο μπορεί να αντικατασταθεί με την *editio princeps* ενός παλαιού κειμένου. Αυτή η άνευ προηγουμένου κατάσταση παρότρυνε μερικούς συναδέλφους να παραμελούν τις διδακτικές τους υποχρεώσεις, μια που η διδασκαλία δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη στις εκλογές, ενώ κάποιους άλλους να παραιτούνται από οποιαδήποτε δραστηριότητα εξαιτίας της αγανάκτησης ή της απογοήτευσης.

Πέραν από αυτές τις περισσότερο ή λιγότερο προβλέψιμες εξελίξεις εμείς αντιληφθήκαμε ήδη από την ίδρυση του τμήματος νεοελληνικών σπουδών το 2001 ότι για την κατοχύρωσή του αυτό οφείλει να διεξάγει μια επιστημονική και πολιτιστική δραστηριότητα η οποία να το επιβάλλει σιγά-σιγά στη συνείδηση της ακαδημαϊκής κοινότητας όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στη Ρουμανία, χώρα η οποία καλείται να το χρηματοδοτεί. Με αυτό το σκοπό επιχειρήσαμε να ρίξουμε φως με τις δικές μας έρευνες στην αγνοημένη ή παρεξηγημένη συμβολή του ελληνισμού στη διαγραφή της ταυτότητας των Ρουμανικών Ηγεμονιών. Δίνουμε μόνο μερικά παραδείγματα. Πρώτα έχουμε εκπονήσει μια εκτενή μονογραφία των έμμετρων χρονικών του Σταυρινού και του Γεωργίου Παλαμήδη για το Μιχαήλ το Γενναίο, τον ηγεμόνα που κατόρθωσε το έτος 1600 να ενοποιήσει και τις τρεις ρουμανικές χώρες, γινόμενος από το 19° αιώνα σύμβολο της εθνικής ενότητας των Ρουμάνων (Dinu, 2008).Ύστερα κατευθύναμε την προσοχή μας προς το μοναδικό αξιόλογο ηγεμόνα των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών στον οποίο δεν είχε αφιερωθεί καμία μονογραφία: πρόκειται για το Νικόλαο Μαυροκορδάτο, το βίο και το έργο του οποίου πραγματευτήκαμε παράλληλα με εκείνα του μεγάλου του αντιπάλου στο χώρο τόσο της πολιτικής, όσο και των

γραμμάτων, του Δημητρίου Καντεμίρη (Dinu, 2011). Και ενθαρρυμένοι από την επιτυχία του πονήματός μας έχουμε ξεκινήσει ένα πιο φιλόδοξο ακόμα σχέδιο, την αναπαράσταση όλων των πτυχών του πολιτισμού του Βουκουρεστίου την εποχή κατά την οποία η πρωτεύουσα της Βλαχίας εκυβερνάτο από Φαναριώτες ηγεμόνες – ένας πρώτος τόμος 500 σελίδων κυκλοφόρησε το 2015 (Dinu, 2015), ενώ ο δεύτερος (από τρεις) παρόμοιων διαστάσεων αναμένεται, Θεού θέλοντος και καιρού επιτρέποντος, εντός του έτους 2017.

6. Επιλογικά

Πέραν από αυτές τις προσωπικές προσπάθειες προσκαλέσαμε τα τελευταία χρόνια στο Βουκουρέστι μερικούς από τους πιο διακεκριμένους (Έλληνες και μη) ειδήμονες στον ελληνικό Διαφωτισμό και τις Φαναριώτικες ηγεμονίες, τις διαλέξεις των οποίων συγκεντρώνουμε στα τεύχη του δίγλωσσου περιοδικού *Neograeca bucurestiensia* (Dinu, 2009, 2011, 2015). Ταυτόχρονα στο ίδιο ερευνητικό πεδίο έχουμε επιφυλάξει μεγάλες συνεδρίες τόσο στο Γ΄ Πανευρωπαϊκό Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών (Βουκουρέστι, 2006) (Δημάδης, 2008) όσο και στο τρίτο Συνέδριο των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών (Βουκουρέστι, 2015) τα πρακτικά του οποίου κυκλοφόρησαν πρόσφατα (Dinu, 2017). Επιπλέον, τα επόμενα χρόνια, εφόσον κατορθώνουμε να υπερβούμε τα όλων των ειδών γραφειοκρατικά εμπόδια, επιθυμούμε να ιδρύσουμε ένα διδακτορικό κέντρο αφιερωμένο στη μελέτη και την έκδοση των ελληνικών χειρογράφων του 18ου αιώνα που σώζονται στις ρουμανικές βιβλιοθήκες και αρχεία, αλλά και σε άλλες πτυχές του ελληνο-ρουμανικού πολιτισμού της φαναριώτικης εποχής.

Συμπερασματικά, η επιβίωση του τμήματος νεοελληνικών σπουδών του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου δεν είναι δεδομένη, αλλά απαιτεί εκ μέρους των διδασκόντων αδιάκοπες

προσπάθειες οι οποίες να εστιάζονται σε δύο κατευθύνσεις: Η προσέλκυση των φοιτητών, η παροχή μιας εκπαίδευσης η οποία να τους καθιστά ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας και η διευκόλυνση της πρόσληψής τους. Η διεξαγωγή μιας πρωτότυπης επιστημονικής έρευνας η οποία να αναδείξει τη διαχρονική συμβολή του ελληνισμού στη ρουμανική ιστορία και πολιτισμό.

Βιβλιογραφικέςαναφορές

Dinu, T. (2008). *Mihai Viteazul – erou al eposului* grec. Βουκουρέστι: Humanitas.

Dinu, T. (2011). *Dimitrie Cantemir şi Nicolae Mavrocordat, Rivalităţi politice şi literare la începutul secolului XVIII*. Βουκουρέστι: Humanitas.

Dinu, T. (2015). *Bucureştiul fanariot 1., Biserici, ceremonii, războaie*. Βουκουρέστι: Humanitas

Dinu, T. (Επιμ.) (2009). *Neograeca Bucurestiensia I.* Βουκουρέστι: ΕκδόσειςτουΠανεπιστημίουΒουκουρεστίου.

Dinu, T. (Επιμ.) (2011). *Neograeca Bucurestiensia II. In honorem Constantini Dimadis.*Βουκουρέστι: ΕκδόσειςτουΠανεπιστημίουΒουκουρεστίου.

Dinu, T. (Επιμ.) (2015). *Neograeca Bucurestiensia III. In honorem Constantini Dimadis.*Βουκουρέστι: ΕκδόσειςτουΠανεπιστημίουΒουκουρεστίου.

Dinu, T. (Επιμ.) (2017). *Τα πρακτικά του Ι΄ Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών.Ο ελληνισμός – πολιτιστικός και οικονομικός παράγοντας στα Βαλκάνια (1453-2015): Γλώσσα, λογοτεχνία, τέχνη, κοινωνία*. Βουκουρέστι: UERPress.

Δημάδης, Κ. (Επιμ.) (2008). *Ο Ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην εποχή του Διαφωτισμού και στον εικοστό αιώνα. Πρακτικά του Γ' Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Νέων Ελληνικών Σπουδών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Tudor Dinu** (γεν. 1978) είναι αναπληρωτής καθηγητής habilitatus νεοελληνικών σπουδών του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου και γενικός γραμματέας της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών (από το 2014). Ερευνητικά ασχολείται κυρίως με τον ελληνισμό των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών, ιδίως της Φαναριώτικης εποχής.

10. Η "φυσιογνωμία" των σπουδαστών του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών και του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στην Οδησσό χθες και σήμερα

NanouchkaPodkovyroff

Καθηγήτρια Νεοελληνικών στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών,

Εθνικό Πανεπιστήμιο Οδησσού, Παράρτημα Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού.

nanouchka.podkovyroff@gmail.com

Abstract

This paper presents the actions of the Center of Modern Greek Studies in Odessa, Ukraine, and the Annex of the Hellenic Foundation for Culture in Odessa, responsible for the promotion of the Greek language and culture in the city, which was a historic cradle of Hellenism. A comparative presentation of the findings of two studies is attempted, which takes place in two stages: 1) using a questionnaire in order to collect data of the students of both the Center for Modern Greek Studies and the Hellenic Foundation for Culture, in relation to their studies in Greek Language, 2) comparing the data collected 10 years ago with the recent data. The answers gathered through the questionnaires and the comparison with the data of a previous study, conducted by the author of the paper, provide valuable information about the social profile of the students who choose to study Greek nowadays but also ten years ago. Furthermore, they give us some interesting information in relation to the teaching and teaching of Greek give and provide information on the students' preferences in foreign language learning, the thematic contents of the courses taught, and their future goals.

Key words: Center of Modern Greek Studies in Odessa, comparative study, Greek Language, Students.

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται το έργο του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών στην Οδησσό της Ουκρανίας και του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στην Οδησσό, για τη μετάδοση και την προαγωγή της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην πόλη που υπήρξε ιστορικό λίκνο του ελληνισμού. Αναπτύσσεται μια συγκριτική παρουσίαση, η οποία πραγματοποιείται σε δύο στάδια: 1) συγκέντρωση των απαντήσεων των σπουδαστών, τόσο του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών όσο και του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού, σε ένα αναλυτικό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις σπουδές τους στην ελληνική γλώσσα, 2) σύγκριση των δεδομένων που είχαν συγκεντρωθεί πριν από 10 χρόνια και των σημερινών δεδομένων. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και η σύγκρισή τους με παλαιότερα δεδομένα που αφορούν την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για την κοινωνική φυσιογνωμία των σπουδαστών που επιλέγουν να σπουδάσουν τα Ελληνικά σήμερα αλλά και πριν από δέκα χρόνια, παράλληλα παρέχουν στοιχεία για τις μεθοδολογικές τους προτιμήσεις στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, τα θεματικά περιεχόμενα των διδασκομένων μαθημάτων, καθώς και οι στόχοι τους στο μέλλον γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών στην Οδησσό, συγκριτική μελέτη, ελληνική γλώσσα, φοιτητές.

1. Εισαγωγή

1.1. Το Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών του Εθνικού Πανεπιστημίου Οδησσού

Στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδώνστην Έδρα Μετάφρασης και Διερμηνείας, στη Σχολή Ξένων Γλωσσών του Εθνικού Πανεπιστημίου Οδησσού, όπου λειτουργεί και πλούσια βιβλιοθήκη, τα ελληνικά διδάσκονται ως 2η ξένη γλώσσα από το 2ο εξάμηνο στο 1ο έτος έως και το 5ο έτος. Οι φοιτητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα έχουν ως πρώτη ξένη γλώσσα τα αγγλικά και τα ελληνικά ως 2η και από το 2ο εξάμηνο του 2ου έτους έχουν και μία τρίτη γλώσσα, που μπορεί να είναι ισπανικά, γαλλικά ή γερμανικά. Οι φοιτητές είναι είτε υπότροφοι του Ουκρανικού κράτους είτε υπογράφουν ένα συμβόλαιο με το πανεπιστήμιο και πληρώνουν δίδακτρα που ανέρχονται στα 700 έως και 1500 δολάρια

περίπου το χρόνο ανάλογα με το έτος σπουδών. Τα ελληνικά ως 3η ξένη γλώσσα, επιλέγονται από τους φοιτητές ''φιλόλογους'', όπως ονομάζονται, γιατί σπουδάζουν αγγλική, ισπανική, γαλλική ή γερμανική φιλολογία, έχουν ως 2η τα αγγλικά ή αν είναι στην αγγλική φιλολογία έχουν ισπανικά, γερμανικά η γαλλικά, και επιλέγουν την 3η ξένη γλώσσα στο 2ο εξάμηνο του 2ου έτους (ενώ οι φοιτητές της Έδρας Μετάφρασης και Διερμηνείας δε επιλέγουν καμία γλώσσα). Στη 2η ξένη γλώσσα, έχουν 3 ή 4 φορές την εβδομάδα μάθημα (6 με 8 ή και 10 ακαδημαικές ώρες). Ενώ στην 3η ξένη γλώσσα, έχουν 1 φορά την εβδομάδα. Στο τέλος του 4ου έτους χορηγείται το πτυχίο Bakalavr, στο τέλος του 5ου – 6ου το πτυχίο Magistr. Εκτός όμως από το πτυχίο που τους χορηγεί το Πανεπιστήμιο, η πλειοψηφία των φοιτητών περνάνε τις εξετάσεις της Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Αριστούχοι φοιτητές παρακολουθούν εντατικά προγράμματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, τα οποία διοργανώνουν Πανεπιστήμια και άλλοι ελληνικοί φορείς. Επίσης στο 5ο έτος οι φοιτητές του Κέντρου έχουν μία πρακτική παιδαγωγική εξάσκηση στο 6ο γυμνάσιο Οδησσού. Πολλοί απόφοιτοι μας έχουν διδάξει σε σχολεία του Νομού Οδησσού, σε κυριακάτικα σχολεία καθώς και σε ΑΕΙ της Ουκρανίας.

1.2. Το Παράρτημα του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στην Οδησσό

Στο πλαίσιο της προβολής του Ελληνικού πολιτισμού και της Ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, το Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού, ιδρύει παραρτήματα σε αρκετές πόλεις του εξωτερικού. Δεν θα μπορούσε να απουσιάζει η Οδησσός, πόλη από όπου ξεκίνησε τη δράση της η Φιλική Εταιρεία. Το Παράρτημα του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού ιδρύθηκε στην ιστορική πόλη της Οδησσού το 1994 (www.http//:hfc.gr/parartimata/odissos //http://hfcodessa.org/el). Ο Δήμος της Οδησσού παραχώρησε για το σκοπό αυτό, με συμβολικό μίσθωμα, τρία οικήματα, ένα από τα οποία, το κεντρικό, υπήρξε η ιστορική οικία του Γρηγορίου Ιωάννου Μαρασλή, όπου συνεδρίαζαν και τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας.

Διευθυντής του Παραρτήματος σήμερα είναι ο κ. ΣωφρόνηςΠαραδεισόπουλος. Πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες του Παραρτήματος Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού και της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μπορεί να βρει ο κάθε ενδιαφερόμενος στην ιστοσελίδα του Παραρτήματος. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα αυτή, πάνω από 3900 μαθητές έχουν φοιτήσει όλα αυτά τα χρόνια στη Σχολή, κυρίως Ουκρανοί, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας. Λειτουργούν τμήματα σε τέσσερα επίπεδα και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δίνει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. Ποντκοβυρώφ, 2006).

Επίσης λειτουργούν και παιδικά τμήματα. Το έργο όμως του Παραρτήματος δεν περιορίζεται στη διδασκαλία. Το Παράρτημα ενισχύει το Πανεπιστήμιο Οδησσού με προσωπικό, υποστηρίζει τη διδασκαλία με την παραχώρηση υλικού σε σχολεία και ΑΕΙ σε άλλες περιοχές της Ουκρανίας. Με τη φροντίδα και την οικονομική συμβολή του Παραρτήματος έχουν διοργανωθεί επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με μετάκληση ειδικών από την Ελλάδα και τη συμμετοχή ενδιαφερομένων από την Ουκρανία και άλλες γειτονικές χώρες. Στα τμήματα γίνονται δεκτοί όλοι όσοι το επιθυμούν, από 7 έως και 65 χρονών και η φοίτηση είναι τετραετής. Το σχολικό έτος διαρκεί 9 μήνες και τα μαθήματα γίνονται δύο φορές την εβδομάδα ή 4 ακαδημαϊκές ώρες. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους διοργανώνονται εξετάσεις – τον Φεβρουάριο και τον Ιούνιο, στις οποίες οι μαθητές περνάνε προφορικές και γραπτές εξετάσεις. Το Παράρτημα της Οδησσού επίσης φροντίζει ώστε να υπάρχουν στη διάθεση των σπουδαστών το απαραίτητο υλικό, εγχειρίδια, λεξικά, γραμματικές. Επιπλέον σε συνεργασία με πολιτιστικά ιδρύματα και φορείς από την Ελλάδα, δίνεται η δυνατότητα σε αριστούχους σπουδαστές να παρακολουθήσουν, ως υπότροφοι, προγράμματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Ελλάδα.

Από το 2001 το Παράρτημα της Οδησσού είναι και εντεταλμένο εξεταστικό κέντρο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στην Ουκρανία, για την απόκτηση αναγνωρισμένου τίτλου πιστοποίησης της επάρκειας της ελληνομάθειας. Οι εξετάσεις διεξάγονται μία φορά το χρόνο, τον Μάιο και διοργανώνονται παράλληλα με τα μαθήματα και ειδικά μαθήματα προετοιμασίας στις εξετάσεις αυτές. Από το 2001 πιστοποιητικό ελληνομάθειας έχουν λάβει πάνω από 450 άτομα σε έξι διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας προσφέρει ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση και αυτό αποτελεί μια μεταβλητή προς εξέταση στην έρευνά μας με τους σπουδαστές των ελληνικών στην Οδησσό. Όπως αναφέρεται στον ιστότοπο, κάτοχοι του πιστοποιητικού εργάζονται στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στην Οδησσό, στο Γενικό Προξενείο της Μαριούπολης, σε ελληνικές επιχειρήσεις στην Ουκρανία, στο Παράρτημα του ΕΙΠ και σε άλλους φορείς. Πολλοί διδάσκουν ελληνικά σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το 6^{ο} Γυμνάσιο Οδησσού, το γυμνάσιο Μαρίίνσκι και τα κυριακάτικα σχολεία της Οδησσού και το Πανεπιστήμιο του Κισινιόβ στη Μολδαβία. Αποτελεί επομένως ισχυρότατο κίνητρο, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Εκτός από τις παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το παράρτημα αναπτύσσει δραστηριότητες, των οποίων το εύρος καλύπτει σχεδόν όλους τους χώρους της τέχνης, της ιστορίας και του πολιτισμού. Ένας από τους στόχους του Παραρτήματος είναι η ανάδειξη της ελληνικής παρουσίας στην περιοχή και η ενίσχυση των ελληνικών συλλόγων και κοινοτήτων, αλλά και η στήριξη ουκρανικών πολιτιστικών φορέων, ιδρυμάτων ή μεμονωμένων καλλιτεχνών, το έργο των οποίων προβάλλει τον ελληνικό πολιτισμό. Επίσης το Παράρτημα έχει δημιουργήσει δύο χορευτικές ομάδες *"Νεότης"* και *"Ελπίδα"*, και μία χορωδία. Παράλληλα λειτουργεί και πολύ σημαντική βιβλιοθήκη.

Για να συνοψίσουμε οι σκοποί του Παραρτήματος του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού είναι:

- Η στήριξη και η προβολή του ελληνικού πολιτισμού στην Οδησσό αλλα και γενικότερα στην Ουκρανία.
- Η οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αλλογενείς και ομογενείς της περιοχής.
- Η ενίσχυση των διδασκόντων της Οδησσού και της Ουκρανίας γενικότερα.
- Η ενίσχυση των ερευνητικών προγραμμάτων σε ποικίλους τομείς, όπως η μετάφραση, η ιστορία, η εθνογραφία κτλ.

2. Έρευνα

Πολλοί είναι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Πολλοί είναι και οι ερευνητές που θεωρούν τα κίνητρα από τους ισχυρότερους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν (βλ. Cook, 2002a,2002b • Norris-Holt, 2001). Ειδικότερα για μια γλώσσα, όχι τόσο διαδεδομένη όπως είναι η ελληνική, της οποίας η χρήση περιορίζεται στη χώρα όπου ομιλείται, είναι φυσικό να τίθεται το κίνητρο της εκμάθησής της ως κύρια μεταβλητή στην έρευνά μας.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η προσωπικότητα των σπουδαστών, διότι θεωρείται πρωταρχικής σημασίας η περιγραφή και η αναγνώριση του χρήστη της ξένης γλώσσας ως προσωπικότητας. Οι πληροφορίες αυτές αντλούνται από τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, ασχολία, ενδιαφέροντα) και ενισχύουν την ερμηνεία των πληροφοριών σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών. Διερευνώνται τα κίνητρα και οι εσωτερικές διεργασίες του ατόμου για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και τέλος οι ερευνητές ασχολούνται με το *"πώς"*

μαθαίνουν, μεθοδολογικά. Στη συγκεκριμένη έρευνα αγγίξαμε όλα τα παραπάνω θέματα, κίνητρα, ενδιαφέροντα και επιφανειακά το θέμα του *"πώς"* μαθαίνουν, με τρεις κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την επικοινωνιακή ή δομική διδασκαλία της γλώσσας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

- είναι τρόπος επικοινωνίας με ομιλητές της γλώσσας προς εκμάθηση,
- είναι ένας τρόπος να ενταχθούν στην κουλτούρα μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας,
- και ένας τρόπος να προαχθεί η διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση και η ειρήνη.

2.1. Σκοπός

Αυτό που μας ενδιέφερε κυρίως στην έρευνα ήταν η διερεύνηση των λόγων και κινήτρων που έχουν οι σπουδαστές σήμερα στην Οδησσό, στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών και στο Παράρτημα Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το κίνητρο της εκμάθησής της τίθεται ως κύρια μεταβλητή στην έρευνά μας. Παράλληλα, για να δώσουμε όσο το δυνατό περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της φυσιογνωμίας των μαθητών που επιλέγουν να μάθουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα στην Οδησσό εξετάσαμε κι άλλες μεταβλητές, σύμφωνα με το κοινωνικο - εκπαιδευτικό μοντέλο, όπως τα ενδιαφέροντά τους, τα θέματα που διδάσκονται, το ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα, τις δυσκολίες τους, τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτιμούν και . Κύριος σκοπός μας είναι να διαπιστώσουμε τους λόγους που ωθούν στην επιλογή των ελληνικών ως ξένης γλώσσας και να σχηματίσουμε το κοινωνικό τους προφίλ, ώστε να το συνδυάσουμε με τους στόχους και τα κίνητρά τους.

2.2. Μέθοδος

Η έρευνα έγινε με εργαλείο μια *"φόρμα"* κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων. Είχε κυρίως ποιοτικό χαρακτήρα, αλλά γίνονται και ποσοτικές μετρήσεις για τη διευκόλυνση της

ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων. Συλλέχθηκαν συνολικά 56 φόρμες απαντήσεων από 48 κορίτσια και 8 αγόρια από τους φοιτητές του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών (62,5 %) και τους μαθητές του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού (37,5 %).

Τόπος	(Συχνότητα)	Ποσοστό
Κέντρο Ελληνικών Σπουδών	(35)	62,5 %
Παράρτημα Οδησσού	(21)	37,5 %
Σύνολο	(56)	100 %

Πίνακας 1. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με τον τόπο σπουδών

Η εθνικότητα των περισσότερων που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα (πίνακας 2), είναι η Ουκρανική (78,5 %), ενώ υπάρχουν λίγοι Ρώσοι και Ρωσίδες (9%) και τέσσερις ελληνικής καταγωγής. Αξίζει να σημειώσουμε όμως ότι αρκετοί απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση με πολλαπλή καταγωγή, ουκρανική/ρωσική, ρωσική /ουκρανική κτλ.

Εθνικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Ουκρανοί	44	78,5 %
Ρώσοι	5	9 %
Έλληνες	4	7,1 %
Βούλγαροι	3	5,4%
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 2. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την εθνικότητα

Το ηλικιακό εύρος κυμαίνεται από 17 έως 55 χρόνια *(πίνακας 3)*. Βέβαια, οι περισσότεροι είναι κάτω από 20 χρόνων (39,2 %), και είναι όλοι φοιτητές (64,3 %), όπως φαίνεται στον πίνακα 5, αλλά υπάρχουν και αρκετοί πάνω από 30 που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα (25 %), όλοι επαγγελματίες (32,1 %) και δύο νοικοκυρές (3,6 %), (Πίνακας 4).

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
15- 20	22	39,2 %
20 – 25	18	32,2 %
25 – 30	2	3,6 %
30 - +	14	25 %
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 3. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την ηλικία τους

Επάγγελμα	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**
Φοιτητές	36	64,3 %
Επαγγελματίες	18	32,1 %
Οικιακά	2	3,6 %
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 4. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το επάγγελμά τους

Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, παραθέτουμε και τα υπόλοιπα στοιχεία που συλλέξαμε από τη φόρμα απαντήσεων για να σχηματίσουμε την φυσιογνωμία των μαθητών που επιλέγουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις απόψεις τους, τα κίνητρά τους, αλλά και μεθοδολογικά δεδομένα.

Για να διευκολύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν άποψη για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και για να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεριλάβαμε μια γενική ερώτηση σχετικά με το ενδιαφέρον τους για την ελληνική γλώσσα.

Βαθμός ενδιαφέροντος	Συχνότητα	Ποσοστό
Ενδιαφέρομαι πάρα πολύ	30	53,6 %
Ενδιαφέρομαι πολύ	20	35,7%
Ενδιαφέρομαι αρκετά	6	10,7 %
Δεν ενδιαφέρομαι καθόλου	-	-
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 5. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τον βαθμό ενδιαφέροντος των σπουδαστών προς τη γλώσσα

Έτσι, στον πίνακα 5, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών (53,6 %) ενδιαφέρονται πάρα πολύ, το 35,7% ενδιαφέρεται πολύ και το 10,7 % αρκετά.Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών διαφαίνεται από την ασχολία που έχουν δηλώσει αλλά και από ότι καταγράφηκε στην ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους. Οι αναφορές που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με τα θέματα που προέκυψαν. Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε οκτώ διαφορετικά θέματα- ενδιαφέροντα (Πίνακας 6).

Τα κύρια ενδιαφέρονται των μαθητών αφορούν θέματα τέχνης (35,8 %) και ξένες γλώσσες (21,9 %). Βλέπουμε ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την μουσική, τον χορό, το θέατρο και κινηματογράφο, αλλά και για τις ξένες γλώσσες και το διάβασμα γενικότερα (13,1 %).

Ενδιαφέροντα	Συχνότητα	Ποσοστό

Ταξίδια	46	21,3 %
Γλώσσες	42	19,4%
Διάβασμα	32	13,1 %
Συναναστροφή/ κοινωνικότητα	28	13 %
Επικοινωνία στα Ελληνικά	25	11,6 %
Τέχνη	21	9,75 %
Σπορ	5	3,6 %
Χρηστικά ενδιαφέροντα	4	1,85 %
Σύνολο	216	100 %

Πίνακας 6. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Το γεγονός ότι οι σπουδαστές βάζουν ως πρώτο ενδιαφέρον τα ταξίδια ίσως δείχνει ότι οι Ουκρανοί παρά την γενικότερη οικονομική κρίση έχουν τη δυνατότητα να ταξιδεύουν (πολύ περισσότερο σήμερα), αλλά δείχνει επίσης και μία γενικότερη τάση που παρατηρείται στην χώρα, που είναι η λεγόμενη «φυγή», βλέποντας μία γενικότερη οικονομική, πολιτική και κοινωνική αβεβαιότητα να επικρατεί στην Ουκρανία.

Επίσης η αγάπη των ξένων γλωσσών και η φιλομάθεια προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία τους. Γεγονός που παρατηρούμε και στον επόμενο πίνακα που σχετίζεται με τα κίνητρα επιλογής της ελληνικής γλώσσας (Πίνακας 7). Εντοπίζουμε επτά θεματικές, στις οποίες κατηγοριοποιούνται όλες οι αναφορές στην παραπάνω ερώτηση-ζήτημα: «Για ποιους λόγους μαθαίνετε ελληνικά;» (Πίνακας 7).

Λόγοι	Συχνότητα	Ποσοστό
Λόγοι γλωσσολογικοί	26	23 %

Σπουδές	26	23 %
Λόγοι επαγγελματικοί	23	20,3 %
Λόγοι πολιτισμικοί	22	19,5 %
Λόγοι κοινωνικοί	8	7%
Λόγοι Ιστορικοί	5	4,5%
Λόγοι θρησκευτικοί	3	2,7 %
Σύνολο	113	100 %

Πίνακας 7. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τοις λόγους που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα

Η πλειοψηφία παρουσιάζει ως πρωταρχικό λόγο το ενδιαφέρον στην γλώσσα αλλά και τις σπουδές πράγμα αυτονόητο αν υπολογίσουμε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι φοιτητές του Κέντρου Νεοελληνικών Σπουδών που έχουν ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής με ειδίκευση στην μετάφραση και τη διερμηνεία. Επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (20,3%) δίνει τους επαγγελματικούς λόγους ως κίνητρο, γεγονός που εξηγείται τόσο από τις προοπτικές σπουδών, μεταπτυχιακών στην Ελλάδα ή στην Κύπρο που ανοίγουν αλλά και τις επαγγελματικές προοπτικές στην Ουκρανία.

Από τις απαντήσεις των μαθητών θα ξεχωρίσουμε τις ακόλουθες: Στην ερώτηση για ποιους λόγους μαθαίνεις ελληνικά, μία σπουδάστρια δίνει ως σχόλιο «Ήθελα πάντα να μάθω αυτή τη γλώσσα.», και μία άλλη «Μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα, καταλαβαίνω ότι αυτό με γεμίζει τύχει». Σε μία άλλη ερώτηση *"Πόσον καιρό; Πόσα χρόνια θα αφιερώσεις στην εκμάθηση της ελληνικής ;)"*, μία άλλη σπουδάστρια είπε «μέχρι την σύνταξη».

Ένα άλλο στοιχείο που ερευνήσαμε ήταν το κατά πόσο αυτοί οι Ουκρανοί που μαθαίνουν ελληνικά επικοινωνούν με Έλληνες ή Κύπριους, διότι το θέμα της επικοινωνίας θα μπορούσε να αποτελεί ένα ισχυρό εξωτερικό κίνητρο επιλογής της γλώσσας προς εκμάθηση.

Διαπιστώσαμε ότι το ήμισι (50 %) δεν έχουν καμιά επικοινωνία με Έλληνες ή με Κύπριους, ενώ το άλλο ήμισι (50 %), επικοινωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό με e-mail (40 %) και επισκέπτονται την Ελλάδα (30 %), *(πίνακας 8)*. Βέβαια αξίζει να σημειώσουμε ότι αν δούμε ξεχωριστά τα στατιστικά στοιχεία θα παρατηρήσουμε ότι, στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών, οι πλειονότητα των φοιτητών δεν επικοινωνούν με Έλληνες (37,2%) και μόνο στο 3ο ή 4ο και 5ο έτος οι περισσότεροι ήδη επικοινωνούν. Στο Παράρτημα Οδησσού αντίθετα ένα (71,2 %) επικοινωνεί ήδη με 'Έλληνες ή Κυπρίους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει κι ότι επικοινωνούν στα ελληνικά, αφού η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επικοινωνούν στα αγγλικά, ρωσικά (72 %) και μόνο ένα (28 %) επικοινωνεί στα ελληνικά.

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι περισσότεροι επικοινωνούν είτε μέσω της κοινωνικής δικτύωσης, είτε πηγαίνοντας στην Ελλάδα ή στην Κύπρο (52%).

Επικοινωνία	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	28	50 %
Όχι	28	50 %
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 8. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την επικοινωνία τους με Έλληνες

Παράλληλα με όλα τα παραπάνω στοιχεία που αναλύσαμε από τα ερωτηματολόγια και που δίνουν μία εικόνα των σπουδαστών στην Οδησσό και των κινήτρων που τους ωθούν στην επιλογή της ελληνικής, εξετάσαμε και ένα βασικό κατά την άποψή μας μεθοδολογικό στοιχείο, το οποίο θα μπορούσε να συμπληρώσει τη φυσιογνωμία των μαθητών μέσω της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Δόθηκε μια απλή ερώτηση, με κλίμακα συμφωνίας, σχετικά με το ρόλο της γραμματικής στη μάθηση. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι σχεδόν όλοι συμφωνούν (92,8 %) στη διδασκαλία της γραμματικής, για να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Σε παρόμοια όμως ερώτηση παγίδα *(πίνακας 9)*, κάποιοι προβληματίζονται (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) και το ποσοστό αυτών ανέρχεται στο (7,2 %). Πάλι όμως η συντριπτική πληοψηφία συμφωνεί στη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης (92,8 %). Σε μία άλλη ερώτηση όμως σύμφωνα με τη μεθοδολογία που θα προτιμούσαν, το (75%) των ερωτηθέντων θα προτιμούσαν μία διδασκαλία που δεν θα έκανε έμφαση στην γραμματική *(πίνακας 9)*.

Βαθμός συμφωνίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ	52	92,8 %
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	7,2 %
Διαφωνώ	-	-
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 9. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των μαθητών προς τη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης

Βαθμός συμφωνίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμφωνώ	42	75 %
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	25 %
Διαφωνώ	-	-
Σύνολο	56	100 %

Πίνακας 10. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των μαθητών προς τη διδασκαλία των ελληνικών χωρίς έμφαση στη γραμματική

Θεωρούμε σημαντικό να συνδυάσουμε τις απαντήσεις και τα αποτελέσματα των στοιχείων που μόλις σας δώσαμε και τα στοιχεία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Επίσης, θελήσαμε να συνδυάσουμε τη μεθοδολογία με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση των ελληνικών, και πάλι διαπιστώθηκε ότι εκεί που δυσκολεύονται περισσότερο είναι η γραμματική (29%). Επόμενη μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν είναι στην κατανόηση (20 %), καθώς και στην παραγωγή προφορικού λόγου (27 %).

Δυσκολίες	Συχνότητα	Ποσοστό
Να γράφω	11	11 %
Να διαβάζω	2	2 %
Να μιλάω	27	27 %
Να ακούω και να καταλαβαίνω	20	20 %
Γραμματική	29	29 %
Προφορά	7	7 %
Λεξιλόγιο	4	4 %
Σύνολο	100	100 %

Πίνακας 11. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση των ελληνικών

Ποια θέματα χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας; Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 12), βλέπουμε την ποικιλία των θεμάτων στη διδασκαλία των ελληνικών. Οι περισσότερες αναφορές συγκεντρώνονται σε θέματα οικογένειας (15,5%) και σπιτιού (15,5%), αλλά και γεωγραφίας (12%). Αρκετά είναι και τα ποσοστά για θέματα πολιτισμού (8,65%) και εθίμων (12%). Παρατηρούμε ότι οι μαθητές

παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής και κυρίως της γραμματικής, συνειδητοποιούν ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει και αρκετά πολιτισμικά στοιχεία γεγονός που σίγουρά τους ικανοποιεί αφού πολλοί επέλεξαν την ελληνική για πολιτισμικούς λόγους.

Θέματα	Συχνότητα	Ποσοστό
Ιστορία	16	5,5 %
Πολιτισμός	25	8,65 %
Περιβάλλον	20	6,85 %
Διακοπές	30	10,3 %
Ταξίδια	20	6,85 %
Γεωγραφία	35	12 %
Οικογένεια	45	15,5 %
Σπίτι	45	15,5 %
Ανθρώπινες σχέσεις	20	6,85 %
Έθιμα	35	12 %
Σύνολο	291	100 %

Πίνακας 12. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τα διδασκόμενα θέματα

Στη λίστα με τα θέματα που είχαν να τσεκάρουν οι μαθητές, δόθηκε και μια επιλογή *'άλλο'*. Ο λόγος που παραθέτουμε στονεπόμενο πίνακα, (πίνακας 13) δεν είναι τόσο για τις αναφορές και άλλων σημαντικών θεμάτων που θα μπορούσαν να είναι λεξικολογικά θέματα ή θέματα που αγγίζουν την πατριδογνωσία, αλλά για το γεγονός ότι οι μαθητές παρουσιάζουν τη γραμματική ως θέμα, σε πολύ υψηλό ποσοστό (20 %).

Άλλα Θέματα	Συχνότητα	Ποσοστό

Γραμματική	20	20 %
Τεχνολογία και επιστήμη	6	6 %
Αγορά και μαγειρική	11	11 %
Διατροφή και υγεία	10	10 %
Καιρός	13	13 %
Ατυχήματα	8	8 %
Διασκέδαση	8	8 %
Αθλητισμός	8	8 %
Εκπαίδευση	8	8 %
Οικονομία/ εμπόριο	8	8 %
Σύνολο	100	100 %

Πίνακας 13. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τα επιπλέον θέματα που ανέφεραν οι μαθητές

3. Σύγκριση των δεδομένων(2006-2016)

Επιθυμώντας η ερευνήτρια να απαντήσει στο πάγιο ερώτημα του κατά πόσο υπάρχουν ακόμα προοπτικές ανάπτυξης της διδασκαλίας της ελληνικής στην περιοχή της Οδησσού, αποφάσισε να κάνει μία συγκριτική έρευνα παρουσιάζοντας τη σημερινή εικόνα των σπουδαστών που επιλέγουν την ελληνική, αλλά και να κάνω μία σύγκριση με στοιχεία που είχαν συλλεκτεί πριν από 10 χρόνια, ώστε να δοθεί μία πιο εμπεριστατωμένη απάντηση (βλ. Τελλίδου&Ποντκοβυρώφ, 2006). Όπως και πριν από δέκα χρόνια το δείγμα των σπουδαστών στους οποίους δόθηκε η δυνατότητα να απαντήσουν είναι περίπου το ίδιο, αφού σήμερα είναι 56, σπουδαστές και τότε ήταν 52. Η κατανομή τους ανάλογα με την εθνικότητα δεν έχει αλλάξει και πολύ (Πίνακας 14). Αντιθέτως, ως προς την κατανομή ανάλογα με την ηλικία παρατηρούνται διαφορές (Πίνακας 15).

Εθνικότητα	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016
Ουκρανοί/ ές	86,5%	78,5 %
Ρώσοι/ -δες	9,6%	9 %
Έλληνες/ -δες	3,8%	7,1 %
Βούλγαροι	?	5,4%
Σύνολο	100%	100%

Πίνακας 14. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την εθνικότητα

Ηλικία	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016
15- 20	61,5%	39,2 %
20 - 25	23,1%	32,2 %
25 - 30	3,8%	3,6 %
30 - +	11,5%	25 %
Σύνολο	100%	100 %

Πίνακας 152. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την ηλικία τους

Παρατηρούμε μία διαφοροποίηση αφού οι σπουδαστές 15 έως 20 χρονών έχουν μειωθεί αρκετά ενώ παράλληλα έχουμε μία αισθητή αύξηση των σπουδαστών άνω των 30 χρονών. Ως προς τους φοιτητές και τους εργαζομένους βλέπουμε μία μικρή μείωση των φοιτητών και μία αισθητή αύξηση των εργαζομένων. Βέβαια τα στοιχεία αυτά μας κάνουν να αναρωτηθούμε για τους λόγους. Εάν συνδυάσουμε με τους πίνακες αυτούς και τα ποσοστά των λόγων που επιλέγουν την ελληνική με την σημαντική αύξηση των επαγγελματικών κινήτρων τότε θα καταλάβουμε ότι το κοινό μας έχει μερικώς αλλάξει. Έχει ωριμάσει ηλικιακά, είναι άτομα που συνήθως εργάζονται ή που θέλουν να συνδυάσουν τις γνώσεις της ελληνικής με επαγγελματικές προοπτικές στην Οδησσό, στη Ελλάδα ή στην Κύπρο, είτε

άτομα που μαθαίνοντας την ελληνική θέτουν και επαγγελματικούς στόχους ή ακόμα νέους κοινωνικούς και γεωγραφικούς στόχους.

Επάγγελμα	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016
Φοιτητές	77,6%	64,3 %
Επαγγελματίες	18,4%	32,1 %
Οικιακά	4%	3,6 %
Σύνολο	100%	100 %

Πίνακας 16. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το επάγγελμά τους

Αν εξετάσουμε τον βαθμό ενδιαφέροντος των σπουδαστών τότε μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα ποσοστά ήταν και είναι πολύ υψηλά.

Βαθμός ενδιαφέροντος	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016
Ενδιαφέρομαι πάρα πολύ και πολύ	73,1%	89,3 %
Ενδιαφέρομαι αρκετά	26,9%	10,7 %
Δεν ενδιαφέρομαι καθόλου	-	-
Σύνολο	100 %	100 %

Πίνακας 17. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τον βαθμό ενδιαφέροντος των σπουδαστών προς τη γλώσσα

Ως προς τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών μας βλέπουμε ότι κάποια ενδιαφέροντα έχουν πρωταρχικό ρόλο σήμερα, όπως είναι τα ταξίδια με ποσοστό που έχει τετραπλασιαστεί. Άλλα ενδιαφέροντα παραμένουν περίπου στο ίδιο επίπεδο, όπως είναι οι *γλώσσες, το διάβασμα, η επικοινωνία στα ελληνικά και το σπορ.* Αξιοσημείωτο επίσης το γεγονός ότι ενώ

πριν από δέκα χρόνια μία πλειοψηφία έδινε την Τέχνη ως κύριο ενδιαφέρον, σήμερα αυτο το ποσοστό έχει μειωθεί στο εν τρίτο. Ίσως η παγκοσμιοποίηση και οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που αντιμετωπίζει η Ουκρανία, σπρώχνει τους σπουδαστές μας να κρατάνε μία στάση πιο πραγματιστική, όπου ίσως η τέχνη πρέπει να παραχωρήσει τη θέση της στην επικοινωνία και στην ανεύρεση άμεσων λύσεων των προβλημάτων της καθημερινότητας.

Ενδιαφέροντα	**Ποσοστά 2006**	**Ποσοστά 2016**
Ταξίδια	5,1%	21,3 %
Γλώσσες	21,9%	19,4%
Διάβασμα	13,1%	13,1 %
Συναναστροφή/ κοινωνικότητα	3,6%	13 %
Επικοινωνία στα Ελληνικά	10,2%	11,6 %
Τέχνη	35,8%	9,75 %
Σπορ	3,6%	3,6 %
Χρηστικά ενδιαφέροντα	6,6%	1,85 %
Σύνολο	100%	100 %

Πίνακας 18. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών

3.1. Τα κίνητρα

Τα κίνητρα των σπουδαστών είναι επίσης μία πολύ σημαντική μεταβλιτή που μας επιτρέπει να δούμε τις διαφορές στην φυσιογνωμία των τότε και των σημερινών μας μαθητών (βλ.

Norris-Holt, 2001). Όπως βλέπετε υπάρχει μία σημαντική αύξηση στο ποσοστό των επαγγελματικών λόγων που ωθούν τους σπουδαστές στην επιλογή της ελληνικής. Ενώ πριν από δέκα χρόνια το ποσοστό αυτό ήταν (13%), σήμερα ξεπερνά το (20%). Αν προσθέσουμε σε αυτό το ποσοστό και το ποσοστό όσων επιθυμούν να σπουδάσουν (προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές), τότε βλέπουμε ότι τα κίνητρα είναι καθαρά εργασιακά ή κίνητρα νέων σπουδαστικών προοπτικών στην Ελλάδα ή στην Κύπρο. Εάν εξετάσουμε και τα ποσοστά επικοινωνίας με Έλληνες ή Κύπριους, στην εποχή της τεχνολογίας και της εξάπλωσης της επικοινωνίας μέσω της κοινωνικής δικτύωσης, με μία αύξηση από το (32,7%) μέχρι ένα (50%). Ο συγκριτικός πίνακας των ενδιαφερόντων των σπουδαστών δίνει επίσης μία εικόνα των αλλάγών της φυσιογνωμίας των ατόμων που επιλέγουν την ελληνική. Η επαγγελματική, κοινωνική και οικογενειακή αποκατάσταση παίζει πλέον ένα καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της ελληνικής γλώσσας.

Λόγοι	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016
Λόγοι γλωσσολογικοί	32%	23 %
Σπουδές	6%	23 %
Λόγοι επαγγελματικοί	13%	20,3 %
Λόγοι πολιτισμικοί	26%	19,5 %
Λόγοι κοινωνικοί	-	7%
Λόγοι Ιστορικοί	-	4,5%
Λόγοι θρησκευτικοί	-	2,7 %
Σύνολο	77%	100 %

Πίνακας 19. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τους λόγους που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα

Επικοινωνία	Ποσοστά 2006	Ποσοστά 2016

Ναι	32,7%	50 %
Όχι	67,3%	50 %
Σύνολο	100%	100 **%**

Πίνακας 20. Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την επικοινωνία τους με Έλληνες

4. Επιλογικός σχολιασμός

Όπως κατέδειξαν τα στοιχεία της συγκριτικής έρευνας, οι σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας έχουν στην πλειοψηφία τους επαγγελματικά, εργασιακά, σπουδαστικά και κοινωνικά κίνητρα. Επιπλέον όπως και πριν από δέκα χρόνια η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι: *η γραμματική, να μιλάνε, να ακούνε και να καταλαβαίνουν.* Παρόλες τις δυσκολίες όμως στην συντριπτική τους πλειοψηφία θέλουν να μάθουν και την γραμματική, και τον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο, έχοντας όμως και πολιτισμικές απαιτήσεις να μάθουν στοιχεία πατριδογνωσίας που θα τους επιτρέψει να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Επιπλέον όσοι θέλουν να αφιερώσουν περισσότερα από τέσσερα χρόνια στην εκμάθηση (είναι μία μειοψηφία βέβαια) είναι αυτοί που γίνονται πρεσβευτές της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην χώρα τους, κρίκοι στην αλυσίδα των κοινών αξιών και στόχων της Ουκρανίας και της Ελλάδας.

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα, και παρατηρώντας τις αλλαγές στα ποσοστά αλλά και στην πτώση του αριθμού των ενδιαφερομένων που επιλέγουν την ελληνική, καταλαβαίνουμε ότι αυτή η έρευνα θα έπρεπε (τουλάχιστον στην Οδησσό) να μας κινήσει το ενδιαφέρον και να μας ωθήσει στο να προσφέρουμε στο κοινό που ενδιαφέρεται να μάθει ελληνικά, όχι μόνο μία ωραία, δελεαστική, τουριστική εικόνα της Ελλάδας και των ελληνικών, αλλά πραγματικές προοπτικές συνεργασίας των δύο χωρών σε τομείς που παρουσιάζουν πραγματικές προοπτικές. Αν δεν το υλοποιήσουμε στο άμεσο μέλλον, τότε προσωπικά

πιστεύω ότι η διδασκαλία της ελληνικής θα περιθωριοποιηθεί ακόμα περισσότερο και θα βρίσκεται μόνο στο έλεος των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών ασταθειών.

Βιβλιογραφία

Cook, V.J. (2002a). Background to the L2 user. In V.J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1-28). Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V.J. (2002b). *Portraits of the L2 User*.Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.

Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second LanguageAcquisition. *The Internet TESL Journal*. http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html.

Ποντκοβυρώφ, Ν. (2004). Το Παράρτημα Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού και οι σκοποί του. Ανακοίνωση στο *Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τελλίδου Δ., &Ποντκοβυρώφ, Ν. (2006). *Η φυσιογνωμία των μαθητών του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού και του Κέντρου Νεοελληνικής Γλώσσας στην Οδησσό*. Καστοριά.

Σύντομο βιογραφικό

Η **NanouchkaPodkovyroff** είναι διδάσκουσα της Ελληνικής Γλώσσας στο Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών του Εθνικού Πανεπιστημίου Οδησσού, Παράρτημα Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού.

11. Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Τουρκία και οι νέοι δρόμοι της έρευνας

Θανάσης Β. Κούγκουλος

Ε.Δ.Ι.Π.- Τ.Ι.Ε., Δ.Π.Θ.

a.kougkoulos@gmail.com

Abstract

The present study deals with the development of Modern Greek Studies within the framework of academic education in Turkey. More specifically, it focuses on the field of Modern Greek Literature Translation and the research perspectives of Turks who attend studies in Modern Greek language, literature and history. A crucial parameter of the wider discussion on the development and perspectives of Modern Greek Studies in Turkey is the relationship between the translated Modern Greek literature texts and the literary canon which is taught in Modern Greek departments. The presence of Modern Greek Language and Literature departments in Turkish is considered positive. The Turks neohellenists in cooperation with the specialists on Ottoman and Turkish literature can pave new pathways in research. Building on their mother tongue, they can promote research in new fields, such as the presence of Greek scholars in the late ottoman period or the representation of the Greek-Turkish coexistence from the perspective of comparative studies.

Key-words: Turkey, Modern Greek Studies, translation and literary canon, comparative studies

Περίληψη

Στη μελέτη μας ασχολούμαστε με την ανάπτυξη των νεοελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας μέσα από τα πεδία της μετάφρασης της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της ερευνητικής προοπτικής των Τούρκων νεοελληνιστών. Η σχέση των μεταφρασμένων στην τουρκική γλώσσα έργων της νέας ελληνικής λογοτεχνίας με τον διδασκόμενο στα Τμήματα λογοτεχνικό κανόνα είναι μια κρίσιμη

παράμετρος του ευρύτερου προβληματισμού για την ανάπτυξη και τις προοπτικές των νεοελληνικών σπουδών στην Τουρκία. Η παρουσία των Τμημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Τουρκία κρίνεται ως θετική. Οι Τούρκοι νεοελληνιστές, σε συνεργασία με τους ειδικούς της οθωμανικής και της τουρκικής γραμματείας, μπορούν να ανοίξουν νέους δρόμους στην έρευνα. Εκμεταλλευόμενοι τη μητρική τους γλώσσα είναι σε θέση να προωθήσουν δυναμικά τη μελέτη σε αδιερεύνητες ακόμη περιοχές, όπως για παράδειγμα στην ελληνική λογιοσύνη κατά την ύστερη οθωμανική περίοδο ή στην αναπαράσταση της ελληνοτουρκικής συνύπαρξης υπό το πρίσμα των συγκριτολογικών σπουδών.
Λέξεις-κλειδιά: Τουρκία, νεοελληνικές σπουδές, μετάφραση και λογοτεχνικός κανόνας, συγκριτολογικές σπουδές

Η Επανάσταση του 1821 ή Ελληνική Ανταρσία - Yunanİsyanı για την τουρκική ιστοριογραφία (Bayrak, 1999· Μήλλας, 2005α, σ. 72, 97· Toprak, 2015) και η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 ή Πόλεμος της Ανεξαρτησίας / Απελευθερωτικός Αγώνας - KurtuluşSavaşı αντίστοιχα για την απέναντι όχθη του Αιγαίου (Şamsutdinov, 1999· Zürcher, 2004, σσ. 192-228· Özsoy, 2007) αποτελούν κορυφαία ιστορικά γεγονότα για τον σχηματισμό των σύγχρονων εθνικών κρατών της Ελλάδας και της Τουρκίας. Οι διαφορετικοί όροι αποκαλύπτουν και την αναμενόμενη διαφορετική προσέγγιση της Ιστορίας. Εντούτοις, οι αντίπαλοι και στις δύο περιπτώσεις είναι οι ίδιοι με αντεστραμμένους βέβαια ρόλους και η μετάβαση στο έθνος-κράτος έχει ως κοινή ιδεολογική βάση την παράδοση της Γαλλικής Επανάστασης. Κατά συνέπεια ο κατεξοχήν Άλλος στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του Νέου Ελληνισμού είναι αναμφισβήτητα ο Τούρκος (Σβορώνος, 2004, σσ. 92-109) και παράλληλα ο Έλληνας λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας στην ενδυνάμωση του κεμαλικού κινήματος και στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας στην Τουρκική Δημοκρατία (Birtek, 2006).

Στα σχολεία αμφοτέρων των χωρών μέσα από τα εγχειρίδια ορισμένων μαθημάτων (Άχλης, 1983, σσ. 39-52· Κουλούρη, 1996, σσ. 147-148· Μήλλας, 2005α, σσ. 91-114, 301-310·Τσιανάκας, 2006, σσ. 124-161· Δραγώνα - Ersanlı-Φραγκουδάκη, 2006· Turper, 2008· Ayanoğlu, 2011·

Παπαοικονόμου, 2014· Yıldırım, 2014, σσ. 74-76, 78· Dilek - Filippidou, 2016) και τη ρητορική του εορτασμού των εθνικών επετείων (Κανέλλα, 2013, σσ. 61-102) αναπαράγεται μία στερεοτυπική και μανιχαϊκή εν πολλοίς εικόνα για τον Άλλο. Πχ. ο Τούρκος για τον Έλληνα μαθητή είναι βάρβαρος, άγριος, βίαιος, απάνθρωπος, φανατισμένος, συντηρητικός, νωθρός, βρώμικος κ.ά. ενώ ο Έλληνας για τον Τούρκο ομόλογό του θεωρείται εθνικιστής, αιμοβόρος, αχάριστος, δολοπλόκος, άσπλαχνος, φιλοπόλεμος κ.ά. Η συστηματική καλλιέργεια στερεοτύπων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εντονότερη μέχρι την έναρξη του 21ου αιώνα, με αποτέλεσμα ο φοιτητής της φιλολογίας και του πολιτισμού του Άλλου να έρχεται σε σύγκρουση με βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις. Αν πρέπει να αποφύγουμε το μίσος μέσω της κατανόησης του Άλλου, τότε ένας από τους πλέον ιδανικούς χώρους είναι η προώθηση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας του νεοελληνικού πολιτισμού στην Τουρκία και τηςτουρκολογίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Στη μελέτη μας ασχολούμαστε με την ανάπτυξη των νεοελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της γειτονικής μας χώρας μέσα από τα πεδία της μετάφρασης της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της ερευνητικής προοπτικής των Τούρκων νεοελληνιστών, μεταφέροντας την εμπειρία από τη διδασκαλία μας κατά τα έτη 2008 - 2016 στο Πανεπιστήμιο Trakya της Αδριανούπολης(Trakya Üniversitesi) σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

Κατά τα οθωμανικά χρόνια ευημερούν πολυάριθμα ελληνικά σχολεία ποικίλων βαθμίδων στον σημερινό χώρο της Τουρκίας: Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Ιωνία, Ίμβρος, Καππαδοκία, Πόντος (Σιδηροπούλου, 2007), τα οποία έμμεσα επηρεάζουν σημαντικά και τα μουσουλμανικά αστικά στρώματα. Επιπλέον, τον 19° αιώνα εκδίδεται πλήθος εγχειριδίων - ως επί το πλείστον τουρκοελληνικά και ελληνοτουρκικά λεξικά και σχολικά βοηθήματα- για την εκμάθηση της οθωμανικής-τουρκικής γλώσσας από τους ελληνόφωνους Οθωμανούς πολίτες (Gürgendereli – Kougoulos, 2012, σσ. 185-186). Τα συγκεκριμένα

εγχειρίδια, αν και αποτείνονται στους Ρωμιούς μαθητές, συνιστούν το πρώτο βήμα μιας απαραίτητης υποδομής για την εξάπλωση των ελληνικών σπουδών σε Τούρκους φοιτητές, η οποία ξεκινά στα μέσα της δεκαετίας του 1930 και στις αρχές της δεκαετίας του 1940 με την ίδρυση Τμημάτων Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στα Πανεπιστήμια της Άγκυρας (1936) και της Κωνσταντινούπολης (1943-1944) (Erim, 2000·Χιδίρογλου, 2002, σσ. 109-110) ενώ συνεχίζεται αδιάλειπτα και η ελληνική εκπαίδευση των Ρωμιών στην εποχή της Τουρκικής Δημοκρατίας (Markou, 2012).

Πληροφόρηση για τις νεοελληνικές σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας παρέχουν μια σειρά από συνεδριακές ανακοινώσεις και σημειώματα του κατά καιρούς διδακτικού προσωπικού των Τομέων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των συνεργαζόμενων με τα εν λόγω Τμήματα επιστημόνων, όπως των Melek Delilbaşı (2005), DamlaDemirözü (2003α),Σταύρου Γιωλτζόγλου (2001· 2002·2003), İbrahimKelağaAhmet (2002· 2003· 2008), Ferhan KırlıdökmeMollaoğlu (2003· 2009),ΣυμεώνΔεγερμεντζίδη (2005),Ειρήνης Σαρίογλου (2006), SemaSandalcı (2008),Αλέξανδρου Παπάζογλου (2012), του γράφοντος (Κούγκουλος, 2014) και του HasanKaili (2016). Επιπρόσθετα, συγκεντρωτική εικόνα της νεοελληνικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια της Τουρκίας δίδεται στη μεταπτυχιακή εργασία του Αντώνη Κουτσουρή (2009, σσ. 198-208, 211-213) για τη θέση της ελληνικής γλώσσας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μετά το 1990.

Συνοπτικά η ιστορική διαδρομή και η υφιστάμενη κατάσταση των Τμημάτων, τα οποία δέχονται το καθένα ετησίως είκοσι - είκοσι πέντε φοιτητές, έχει ως εξής:

α. Το 1991 λειτουργεί με τη συνδρομή της Melek Delilbaşı, καθηγήτριας Βυζαντινής και Οθωμανικής Ιστορίας με καταγωγή από την Ήπειρο[38], ο πρώτος στην Τουρκία Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Τμήμα Δυτικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών

[38] Για εργοβιογραφικές πληροφορίες στην αγγλική γλώσσα βλ. το ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://www.biyografya.com/biyografi/16384.

της Σχολής Γλώσσας, Ιστορίας και Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου της Άγκυρας (Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı)[39]. Παρότι Τομέας, σύμφωνα με το τουρκικό ακαδημαϊκό σύστημα, έχει τη δυναμική ενός τμήματος και απονέμει ανεξάρτητο πτυχίο νεοελληνικής φιλολογίας, όπως και οι παρακάτω αναφερόμενοι πανεπιστημιακοί τομείς. Το 1995 ορκίζονται οι πρώτοι απόφοιτοι. Το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 συμπληρώνονται είκοσι πέντε χρόνια από τη σύστασή του Τμήματος και κατά κακή συγκυρία είναι αποδεκατισμένο από διδάσκοντες λόγω αποχωρήσεων και μετακινήσεων σε άλλα πανεπιστήμια της χώρας. Την ευθύνη της διδασκαλίας επωμίζονται μία βοηθός και τρεις συμβασιούχοι (ένας γλωσσολόγος, ένας ιστορικός και ένας μεταφρασιολόγος).

β. Το 2000 ιδρύεται ο Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Τμήμα Δυτικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης (İstanbulÜniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı)[40]. Οι πρώτοι πτυχιούχοι αποφοιτούν το 2005. Οι σπουδές οργανώνονται σ' ένα προπαρασκευαστικό έτοςγλώσσας (Hazırlık sınıfı) και οκτώ ακαδημαϊκά εξάμηνα. Στον Τομέα υπηρετούν δύο καθηγήτριες, μία επίκουρη καθηγήτρια, μία λέκτορας, μία διδάσκουσα και τρεις επιστημονικοί βοηθοί. Και οι δύο Τουρκάλες πρωτοβάθμιες καθηγήτριες, η Esin Ozansoy και η Damla Demirözü, έχουν εκπονήσει διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ενώ άλλα δύο μέλη ΔΕΠ, η ιστορικός Ειρήνη Σαρίογλου και η αρχιτέκτονας και φιλόλογος Ρίκα Μπεκιάρη-Παντελάρα, είναι Ελληνίδες της Κωνσταντινούπολης.

---

[39]Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://www.dtcf.ankara.edu.tr/bati-dilleri-ve-edebiyatlari/cagdas-yunan-dili-ve-edebiyati-anabilim-dali/.

[40]Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://edebiyat.istanbul.edu.tr/cagdasyunan/.

γ. Ο νεότερος Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Τουρκία ανοίγει το 2007 στο Τμήμα Βαλκανικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Trakya / Θράκης της Αδριανούπολης(Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Balkan Dillerive Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dilive Edebiyatı AnabilimDalı)[41]. Το 2012 λαμβάνουν πτυχίο οι πρώτοι φοιτητές του Τομέα. Το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 διδάσκουν μία αναπληρώτρια καθηγήτρια, τρεις επίκουροι, μία λέκτορας και τέσσερις βοηθοί. Έως τον Νοέμβριο του 2012 ο Τομέας ονομάζεται απλώς Τομέας Νέων Ελληνικών (Yunanca Anabilim Dalı) και το Τμήμα – Τμήμα Βαλκανικών Γλωσσών (Balkan Dilleri Bölümü). Μέχρι το 2013 στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνεται και προπαρασκευαστική τάξη γλώσσας, η οποία υπάγεται στην Ανώτερη Σχολή Ξένων Γλωσσών αλλά από το ακαδημαϊκό έτος 2013 – 2014 ατυχώς καταργείται. Η κατάργησή της κρίνεται ως μια εσφαλμένη ενέργεια διότι η προϋπόθεση του έτους προετοιμασίας, που συνεπάγεται ότι οι φοιτητές επί ένα χρόνο ασκούνται για είκοσι πέντε ώρες εβδομαδιαίως αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και φτάνουν σε επίπεδο Α2 ή Β1, ενισχύει τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων του βασικού προγράμματος στη γλώσσα - στόχο, τα Ελληνικά, και επιτρέπει τη σταδιακή απεμπλοκή του Πανεπιστημίου από τον αναγκαστικό ρόλο του φροντιστηρίου γλωσσών.

Εκτός από την Άγκυρα, την Κωνσταντινούπολη και την Αδριανούπολη, η νέα ελληνική γλώσσα προσφέρεται ως μάθημα επιλογής (δεύτερη ξένη γλώσσα) και σε άλλα Πανεπιστήμια τηςΤουρκίας (Boğaziçi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi κ.α.) με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Στην επιστημονική ολοκλήρωση των Τούρκων φοιτητών δρα ανασταλτικά η ανυπαρξία μεταπτυχιακών σπουδών για τον νεοελληνικό πολιτισμό, μολονότι στο

[41]Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://edebiyat.trakya.edu.tr/akademik-yapi/cagdas-yunan-dili-ve-edebiyati-ana-bilim-dali/ogretim-elemanlari/#.WD0fEH041LM.

Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης προβλέπεται η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής στη Νεοελληνική Φιλολογία. Από το 2013 η νέα ελληνική λογοτεχνία διδάσκεται ως μεταπτυχιακό επιστημονικό αντικείμενο από τον γράφοντα σε τέσσερα εξαμηνιαία μαθήματα λογοτεχνικής εικονολογίας και συγκριτικής (ελληνικής και τουρκικής) γραμματολογίας στον διατμηματικό Τομέα Διεπιστημονικής Προσέγγισης του Οπτικού Πολιτισμού του Μεταπτυχιακού Ινστιτούτου Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Trakya στην Αδριανούπολη (Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnterdisipliner Görsel Kültür Anabilim Dalı) με έμφαση από τη βυζαντινή εποχή έως τη συγκρότηση του Τουρκικού κράτους, τα οποία έχουν παρακολουθήσει μέχρι στιγμής περίπου εξήντα Τούρκοι και είκοσι πέντε Έλληνες φοιτητές. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές μας ενθαρρύνονται να δραστηριοποιούνται επιστημονικά και να ανακοινώνουν τμήμα των ερευνών τους σε τοπικά και διεθνή συνέδρια. Μαθήματα ελληνικής φιλολογίας διδάσκονται και από την Ferhan KırlıdökmeMollaoğlu στον μεταπτυχιακό Τομέα Βαλκανικών Σπουδών (Balkan Çalışmaları Anabilim Dalı)του ίδιου Ινστιτούτου. Εδώ και λίγους μήνες γίνονται προσπάθειες για να δημιουργηθεί ένας κοινός μεταπτυχιακός κύκλος βυζαντινών και νεοελληνικών σπουδών από το Τμήμα Ιστορίας της Τέχνης (Sanat Tarihi Bölümü) του Πανεπιστημίου Trakya της Αδριανούπολης και την Κοσμητεία της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του όμορου Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η σχέση των μεταφρασμένων στην τουρκική γλώσσα έργων της νέας ελληνικής λογοτεχνίας με τον διδασκόμενο στα Τμήματα λογοτεχνικό κανόνα είναι μια κρίσιμη παράμετρος του ευρύτερου προβληματισμού για την ανάπτυξη και τις προοπτικές των νεοελληνικών σπουδών στην Τουρκία. Καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των τούρκων φοιτητών έρχεται σε πρώτη επαφή με τη νεοελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια των σπουδών της, η μετάφραση αναδεικνύεται σε πολύτιμο και αναγκαίο εργαλείο στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, της ιστορίας και του πολιτισμού των νεότερων

περιόδων του ελληνικού έθνους. Από προσωπική εμπειρία έχουμε διαπιστώσει πως ακόμη και οι επιμελείς φοιτητές που καταφέρνουν να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική ως ξένη γλώσσα μέσα σ' ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον που τους προσφέρει μηδενικές σχεδόν ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση, αναπόφευκτα συναντούν ανυπέρβλητες δυσκολίες όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με κείμενα της νέας ελληνικής γραμματείας πριν από τα μέσα του 20ού αιώνα, δηλαδή κείμενα λόγια ή γεμάτα με λαϊκούς τύπους τοπικών ιδιωμάτων.

Για τις τουρκικές μεταφράσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας σε επίπεδο αυτοτελών δημοσιευμάτων κατατίθενται ενδιαφέρουσες πληροφορίες σε άρθρα και ανακοινώσεις των DamlaDemirözü (2007· 2011α, σσ. 141-148·2015α), Αλέξανδρου Πέτσα (Demirözü - Πέτσας, 2012), HakanÖzkan (2011), Ηρακλή Μήλλα (2005β), Άρη Τσοκώνα (2008· 2011· 2014, σσ. 567-590)[42] και Ferhan Kırlıdökme Mollaoğlu (2014) και πιο ολοκληρωμένα στη μεταπτυχιακή διατριβή της EkateriniKayadelen (2010) για τις τουρκικές μεταφράσεις της ελληνικής λογοτεχνίας κατά το χρονικό διάστημα 1990-2006.Δυστυχώς δεν διαθέτουμε συγκεντρωμένα τεκμήρια για τη μεταφραστική υποδοχή της ελληνικής λογοτεχνίας από τα τουρκικά περιοδικά. Οι δημοσιευμένες σε περιοδικά λόγου και τέχνης μεταφράσεις έχουν μείζονα σημασία για τη διερεύνηση της όποιας επίδρασης ασκούν οι Έλληνες λογοτέχνες στους σύγχρονους Τούρκους ομότεχνούς τους.

Οι παραπάνω μελέτες σχολιάζουν ποικίλης φύσης μεταφρασεολογικά ζητήματα -όπως η γλώσσα προέλευσης της μετάφρασης, τα κριτήρια επιλογής των εκδοτικών οίκων, η συμπεριφορά των αναγνωστών, η συνάρτηση της πολιτικής με την εκδοτική παραγωγή ή ο

---

[42] Ο κατάλογος ελληνικών βιβλίων που κυκλοφορούν στα Τουρκικά, ο οποίος δημοσιεύεται ως επίμετρο στοÇokona, 2014 έχει αναρτηθεί και στο διαδίκτυο. Ανακτημένος στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://www.serrelib.gr/politistikes.php?id=141.

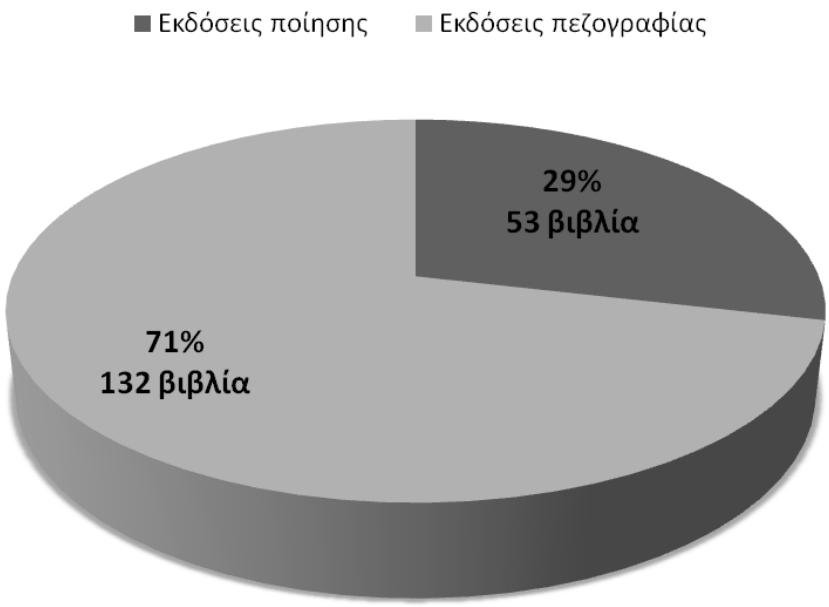
εντοπισμός περικοπών και παρεμβάσεων- και περιέχουν στατιστικές παρατηρήσεις και καταλόγους, με παραλείψεις βέβαια, για την περίοδο 1960 - 2011. Επιπλέον, η ηλεκτρονική βάση «Αρχείο Μεταφρασμένων Ελληνικών Βιβλίων»[43] της ιστοσελίδας του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου περιλαμβάνει και λήμματα της περιόδου 2012 - 2013. Επεξεργαζόμαστε εκ νέου τα παρεχόμενα βιβλιογραφικά στοιχεία υπό την οπτική της συνεπικουρίας τους στην πανεπιστημιακή διδασκαλία και της ανταπόκρισής τους στον λογοτεχνικό κανόνα. Διορθώνουμε και συμπληρώνουμε τα δεδομένα έως το 2016 με έρευνα στο διαδίκτυο,λαμβάνοντας υπόψη ιδίως τις νέες κυκλοφορίες του ελληνοτουρκικού οίκου «Ιστός»[44] που από το 2011 ειδικεύεται σε εκδόσεις για την Κωνσταντινούπολη, τη ρωμαίικη κοινότητα και τη γνωριμία της τουρκικής κοινωνίας με τον ελληνικό πολιτισμό.

Προφανώς οι μεταφράσεις απευθύνονται στο ευρύ καλλιεργημένο κοινό της Τουρκίας και όχι στους φοιτητές των νεοελληνικών σπουδών. Μολοντούτο η ίδρυση των Τμημάτων της Άγκυρας (1991) και της Κωνσταντινούπολης (2000) συμπίπτει με τη ραγδαία αύξηση σε μεταφρασμένους τίτλους που εντοπίζεται στις δεκαετίες του 1990 και του 2000. Στην δεκαετία του 2000 εμφανίζονται ως μεταφραστές και οι πρώτοι Τούρκοι απόφοιτοι Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Σχετικά με τα λογοτεχνικά γένη, η ποίηση ως πιο απαιτητικό είδος υπολείπεται της πεζογραφίας. Από το σύνολο των βιβλίων (γράφημα 1) λιγότερο από το ένα τρίτο αφορά στην ποίηση (ποσοστό 29%) ενώ η προσοχή των εκδοτών επικεντρώνεται στην πεζογραφία (ποσοστό 71%).

---

[43] Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόποhttp://www.ekebi.gr/frontoffice/ portal.asp?cpage=node&cnode=470.

[44] Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόποhttp://istospoli.com/.



Γράφημα 1. Μεταφράσεις στην τουρκική γλώσσα κατά λογοτεχνικά είδη

Εκπροσωπούνται δεκαεπτά μόνο ποιητές, οι οποίοι όμως, με ελάχιστες εξαιρέσεις, εντάσσονται οργανικά στον λογοτεχνικό κανόνα (πίνακας 1):

Ποιητής	Αριθμός βιβλίων
Διγενής Ακρίτης (έργο)	2
Βιτσέντζος Κορνάρος	1
Κ.Π. Καβάφης	13
Άγγελος Σικελιανός	1
Κώστας Βάρναλης	1
Οδυσσέας Ελύτης	4

Γιάννης Ρίτσος	19
Γιώργος Σεφέρης	6
Νικηφόρος Βρεττάκος	1
Νίκος Γκάτσος	1
Τάσος Λειβαδίτης	1
Ελένη Βακαλό	1
Βικτωρία Θεοδώρου	1
Αγγελική Παυλοπούλου	1
Κατερίνα Αγγελάκη - Ρουκ	1
Ελένη Φουρτούνη	1
Παντελής Ευθυμίου	1
Σύνολο: 17 ποιητές	

Πίνακας 1. Η μεταφρασμένη στην τουρκική γλώσσα νεοελληνική ποίηση

Τρεις πρόσφατες εκδόσεις κοινοποιούν δύο βασικά κείμενα της πρώιμης νεοελληνικής λογοτεχνίας. Εντός του ίδιου έτους κυκλοφορεί εις διπλούν το έπος του *Διγενή Ακρίτη* (διασκευές Grottaferrata και Escorial) με όρους φιλολογικής / κριτικής έκδοσης από τον ιστορικό Richard C. Dietrich (2009) και από τη βυζαντινολόγο - νεοελληνίστρια Esin Ozansoy (2009) και τον μεταφραστή BarışBaysal. Επίσης εκδίδεται ο *Ερωτόκριτος* του Βιτσέντζου Κορνάρου με μεταγραφή του ελληνικού κειμένου στο λατινικό / τουρκικό αλφάβητο και μετάφραση του κρητικής καταγωγής καθηγητή μικροβιολογίας HakkıBilgehan δίχως όμως φιλολογική εισαγωγή (Kornaros, 2011). Οι προθέσεις του μεταφραστή γνωστοποιούνται στον πρόλογο:

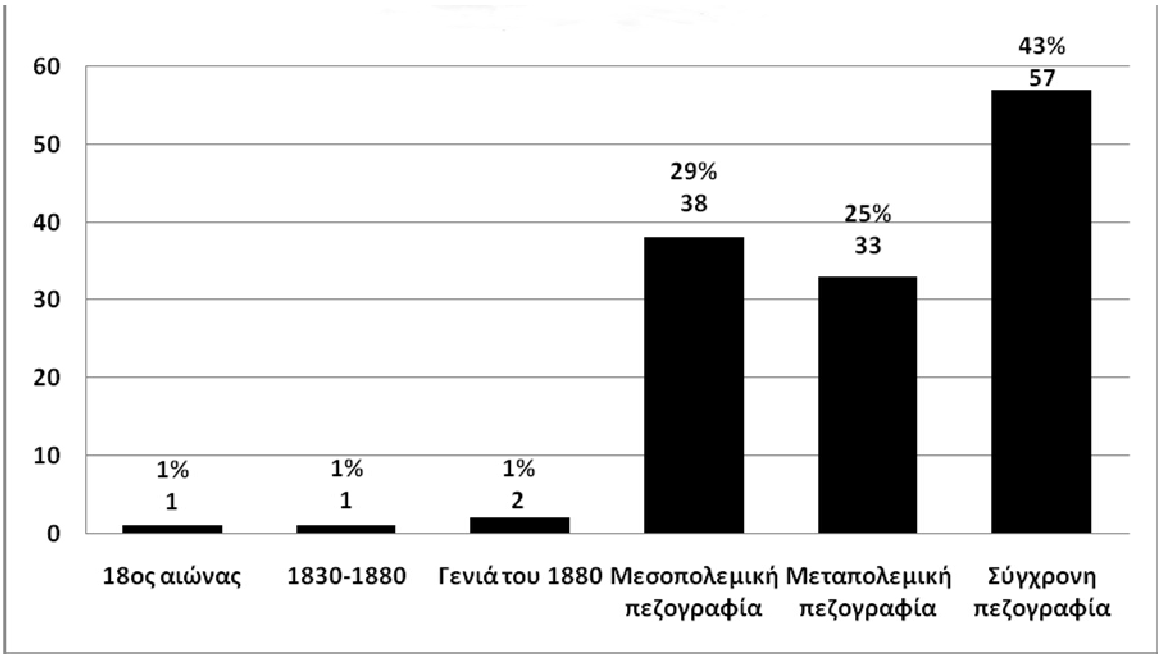
> *Θέλησα να διασώσω στα Τουρκικά μας αυτό το υπέροχο έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου με στόχο να αποτελέσει μια συμβολή στην ανάδειξη του κρητικού*

πολιτισμού, για την οποία εργάζονται το Ίδρυμα Ανταλλαγέντων Λωζάννης, οι συμμετέχοντες στην ιστοσελίδα Giritturk.com, ο σύλλογος Πολιτισμού και Φιλίας των Τουρκοκρητικών που ιδρύθηκε στη Σμύρνη και άλλοι σύλλογοι σχετικοί με την Κρήτη και τους [Τουρκο]*Κρητικούς που ιδρύθηκαν σε ποικίλες περιοχές της χώρας μας.*

Η παρουσία του Κ. Π. Καβάφη και των κορυφαίων μοντερνιστών Γιώργου Σεφέρη, Οδυσσέα Ελύτη και Γιάννη Ρίτσου είναι απολύτως ικανοποιητική και εξαιρετικά χρήσιμη για τον διδάσκοντα. Η πληθώρα των εκδόσεων του Ρίτσου μπορεί να ερμηνευτεί όχι τόσο ως μία καθαρά λογοτεχνική προτίμηση αλλά μέσα στο πλαίσιο της διάχυσης έργων μαρξιστικής ιδεολογίας που συγκινούν το τουρκικό αριστερό κίνημα (Demirözü – Πέτσας, 2012, σ. 283), στις τάξεις του οποίου συγκαταλέγεται υψηλό ποσοστό των φιλαναγνωστών της Τουρκίας. Μ' ένα και μοναδικό βιβλίο συστήνονται στους Τούρκους μεγάλα ονόματα της ποίησης του 20ού αιώνα, όπως οι Άγγελος Σικελιανός, Κώστας Βάρναλης, Νικηφόρος Βρεττάκος, Νίκος Γκάτσος, Τάσος Λειβαδίτης και Ελένη Βακαλό. Το κενό στον 19ο αιώνα, στον Μεσοπόλεμο και στη Μεταπολεμική περίοδο είναι πρόδηλο. Ιδιαίτερα η ηχηρή απουσία του δημοτικού τραγουδιού, του Διονυσίου Σολωμού και του Κώστα Καρυωτάκη καθιστά άκρως προβληματική την προσπάθεια διδασκαλίας της Ιστορίας της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στο τουρκικό πανεπιστήμιο με στοιχειώδη ακαδημαϊκή αξιοπρέπεια.

Στην πεζογραφία η κατάσταση είναι σαφώς βελτιωμένη. Ωστόσο, από τα 132 βιβλία και τους 85 συνολικά μεταφρασμένους πεζογράφους, το 43% σχετίζεται με τη σύγχρονη πεζογραφία, η οποία κατά κύριο λόγο δεν ορίζεται ως αυτόνομο αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (γράφημα

2):



Γράφημα 2. Μεταφρασμένοι στην τουρκική γλώσσα τίτλοι νεοελληνικής πεζογραφίας

Σε ποσοστό 35% η θεματική των μεταφράσεων από την τρέχουσα πεζογραφική παραγωγή συνδέεται με την επανεμφάνιση μιας οριενταλιστικής τάσης (Καρακούμπα, 2011) στην ελληνική λογοτεχνία τις τελευταίες δεκαετίες. Με άλλα λόγια πρόκειται για ιστορικά και ερωτικά μυθιστορήματα που μυθοποιούν τις κοινότητες των Ρωμιών στην Ανατολή, αναπαριστούν την εικόνα του Τούρκου του ελλαδικού χώρου πριν την Ανταλλαγή και του μειονοτικού μουσουλμάνου ως Άλλου ή προέρχονται από Κωνσταντινουπολίτες συγγραφείς που τοποθετούν το σκηνικό της δράσης στην Πόλη. Επομένως είναι κείμενα που άμεσα ή έμμεσα πραγματεύονται και το παρελθόν της Τουρκίας και επικεντρώνονται στη συνύπαρξη των δύο λαών. Για τον ίδιο λόγο η δεύτερη ομάδα που καταγράφει υψηλό

ποσοστό (29%) είναι η μεσοπολεμική πεζογραφία. Εδώ ανήκει ο Νίκος Καζαντζάκης με δεκατρείς εκδόσεις και ικανός αριθμός αφηγηματικών έργων της λεγόμενης γενιάς του 1930 που διαδραματίζονται στην ακμή του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας και στα χρόνια της Μικρασιατικής Καταστροφής (πχ. μυθιστορήματα των Στρατή Δούκα, Στρατή Μυριβήλη, Κοσμά Πολίτη, Ηλία Βενέζη, Γιώργου Θεοτοκά, Θράσου Καστανάκη, Μαρίας Ιορδανίδου και Διδώς Σωτηρίου). Η εκπροσώπηση της μεταπολεμικής πεζογραφίας (ποσοστό 25%) από τους Δημήτρη Χατζή, Γιώργο Ιωάννου, Αντώνη Σαμαράκη, Θανάση Βαλτινό, Στρατή Τσίρκα, Βασίλη Βασιλικό, Κώστα Κοτζιά, Αντρέα Φραγκιά, Κώστα Ταχτσή, Μένη Κουμανταρέα και άλλους κρίνεται επαρκής, εφόσον το υπάρχον υλικό υποστηρίζει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του συναφούς μαθήματος.

Δραματικές είναι οι ελλείψεις για την πεζογραφία πριν τον Μεσοπόλεμο. Μεταφράζονται μονάχα το *Φιλοθέου Πάρεργα* του Νικόλαου Μαυροκορδάτου από ολόκληρο τον 18ο αιώνα, η *Πάπισσα Ιωάννα* του Εμμανουήλ Ροΐδη από την περίοδο 1830-1880 και τα ανατολικοθρακιώτικης σκηνογραφίας διηγήματα του Γ. Μ. Βιζυηνού από τη γενιά του 1880. Για τη διηγηματογραφία αυτής της γενιάς υποβοηθητική είναι και η *Ανθολογία Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* του Άρη Τσοκώνα με ολιγοσέλιδη εισαγωγή στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και βιοεργογραφικά σημειώματα των ανθολογούμενων, παρά τις όποιες ατέλειες και τα σφάλματά τους. Ο Τσοκώνας σταχυολογεί αποσπάσματα και από τους Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη, Αριστοτέλη Κουρτίδη, Καλλιρρόη Παρρέν, Ανδρέα Καρκαβίτσα, Γρηγόριο Ξενόπουλο, Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, Κωνσταντίνο Θεοτόκη και Δημοσθένη Βουτυρά (Çokona, 2014, σσ. 38-97)[45].

---

[45] Τα υπόλοιπα πεζογραφικά κείμενα της ανθολογίας είναι των Γ. Βιζυηνού, Κ. Π. Καβάφη, Π. Δέλτα, Ν. Καζαντζάκη, Κ. Βάρναλη, Κ. Πολίτη, Σ. Μυριβήλη, Γ. Σκαρίμπα, Φ. Κόντογλου, Σ. Δούκα, Θ. Καστανάκη, Γ. Μπεράτη, Η. Βενέζη, Γ. Θεοτοκά, Μ. Αξιώτη, Μ. Λουντέμη, Α. Τερζάκη, Μ. Καραγάτση, Σ. Τσίρκα, Δ. Χατζή, Γ. Μαρή, Α. Νενεδάκη, Α. Σαμαράκη, Μ. Λυμπεράκη, Γ. Σαράντη, Α. Φραγκιά, Ά. Αλεξάνδρου, Α. Κοτζιά, Μ. Ιορδανίδου, Δ. Σωτηρίου, Μ. Αλεξανδρόπουλου, Ζ. Σαρή, Ά. Ζέη, Κ. Ταχτσή, Γ. Ιωάννου, Χ. Μίσσιου, Μ. Χάκκα,

Στη διάδοση της ελληνικής λογοτεχνίας αξιοσημείωτη είναι και η μεταφραστική συμβολή του διδακτικού προσωπικού των Τμημάτων Νεοελληνικών Σπουδών της Τουρκίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μεταφράσεις των Καβάφη, Ελύτη, Σεφέρη και Ρίτσου από τον Ηρακλή Μήλλα του Πανεπιστημίου της Άγκυρας (Kavafis, 1991· Elitis, 1991· Seferis, 1990· Ritsos, 1993), της συλλογής πεζογραφημάτων *Αποχρώσεις* του Κώστα Ουράνη από τις Esin Ozansoy και ΕιρήνηΣαρίογλου του Πανεπιστημίου Κωνσταντινούπολης (Uranis, 2016) και των μυθιστορημάτων *Λεωνής* του Γιώργου Θεοτοκά από την DamlaDemirözü των Πανεπιστημίων Άγκυρας και Κωνσταντινούπολης (Theotokas, 2013), *Ηλέκτρα* της Διδώς Σωτηρίου από τη SemaSandalcı (Sotiriu, 2004) και *Λοιμός* του Αντρέα Φραγκιά από τον İbrahim Kelağa Ahmet του Πανεπιστημίου Trakya της Αδριανούπολης (Frangias, 2009). Μολαταύτα, η εκδοτική αγορά δεν καλύπτει και ούτε είναι σε θέση να καλύψει τις εξειδικευμένες ανάγκες των φοιτητών.

Έπειτα από εικοσιπέντε χρόνια ακαδημαϊκής διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στην Τουρκία, νομίζουμε ότι είναι πλέον καιρός να δρομολογηθεί μια ανθολογία μεταφρασμένων στα Τουρκικά κειμένων για διδακτική χρήση στο πανεπιστήμιο που να ανταποκρίνεται στον λογοτεχνικό κανόνα και να εμπεριέχει αντιπροσωπευτικά κείμενα ποιητών και πεζογράφων από τις απαρχές της νεοελληνικής λογοτεχνίας έως τη λήξη της δικτατορίας των συνταγματαρχών. Ταυτόχρονα με τις μεταφράσεις επιβάλλεται να συμπληρώνεται από γραμματολογικά διαγράμματα, σχόλια, εισαγωγικά σημειώματα και βιβλιογραφικό προσανατολισμό των φοιτητών σύμφωνα με τις πρόσφατες επιστημονικές παραδοχές. Ευχόμαστε η προτεινόμενη ανθολογία να αποτελέσει συλλογικό έργο όλων των

Μ. Κουμανταρέα, Κ. Μουρσελά, Θ. Βαλτινού, Π. Μάτεσι, Β. Βασιλικού, Ά. Φακίνου, Π. Μάρκαρη, Θ. Καλλιφατίδη, Α. Σουρούνη, Α. Πανσέληνου, Β. Αλεξάκη, Ε. Φακίνου, Μ. Δούκα, Ρ. Γαλανάκη, Γ. Ξανθούλη, Ε. Τριβιζά, Ζ. Ζατέλη, Β. Τσιαμπούση, Α. Δοξιάδη, Θ. Κοροβίνη, Λ. Διβάνη, Θ. Γρηγοριάδη, Π. Τατσόπουλου, Χ. Χωμενίδη, Α. Κορτώ.

διδασκόντων στην Τουρκία και των φοιτητών τους. Θα ήταν προτιμότερο μάλιστα να εκδοθεί σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμη από κάθε ενδιαφερόμενο και να ανανεώνεται ανάλογα με την πορεία της φιλολογικής έρευνας.

Έτσι κι αλλιώς ανιχνεύεται σοβαρότατο πρόβλημα σε στοιχειώδη εγχειρίδια για κάθε επιστημονικό πεδίο που θεραπεύεται εντός των συναφών Τμημάτων. Αν εξαιρέσουμε την *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* του Νίκου Σβορώνου (Svoronos, 1988) κανένα πανεπιστημιακό εγχειρίδιο για τον νεοελληνικό πολιτισμό, γραμμένο από Έλληνα επιστήμονα, δεν προσφέρεται στην τουρκική γλώσσα. Είναι ευνόητο πως οι διδακτικές ανάγκες επιβάλλουν ως επιτακτική προτεραιότητα τη μετάφραση αξιόπιστων εισαγωγών στις ανθρωπιστικές σπουδές του ελληνικού πολιτισμού, κατάλληλα σχολιασμένων και προσαρμοσμένων στην προσληπτική ικανότητα και στο γνωστικό υπόβαθρο των Τούρκων σπουδαστών. Ελάχιστη συμβολή προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η κυκλοφορία, με τη μορφή διδακτικών σημειώσεων, της *Συνοπτικής Ιστορίας της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* του Λίνου Πολίτη, το 2009 και σε δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση το 2013, από το Πανεπιστήμιο Trakya της Αδριανούπολης σε μετάφραση του ομογενούς φοιτητή Χαράλαμπου Νικολαΐδη και επιμέλεια – σχολιασμό του γράφοντος (Politis, 2013).

Οπωσδήποτε κρίνεται θετική η παρουσία των Τμημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Τουρκία. Ασφαλώς αναμένεται από τους Τούρκους νεοελληνιστές, σε συνεργασία με τους ειδικούς της οθωμανικής και της τουρκικής γραμματείας, να ανοίξουν νέους δρόμους στην έρευνα. Πχ. ιδιαίτεροενδιαφέρον για τις νεοελληνικές σπουδέςπαρουσιάζουνεργασίεςΤούρκωνοθωμανολόγων, γραμματολόγωνκαισυγκριτολόγων·όπωςγιατονΣάββαΙωάννηΠασά, ΓιαννιώτηιατρόμεΓαλλίδαμητέρα, ΥπουργόΕξωτερικώντηςαυτοκρατορίαςκαισυγγραφέαεπιστολώνστην Juliette Adam-Lamber

γιατονιδεαλισμό, τονρεαλισμό, τοέπος, τημυθιστορίακαιτον*Ερωτόκριτο* (Akpınar, 2016), γιατηνεικόνατου΄Ελληναστηντουρκικήλογοτεχνία (Kesebir, 2015) ήγια τηνσύγκρισητωνιστορικώναφηγήσεωνστα παιδικά βιβλία (Özsüer, 2015). ΟιΤούρκοιερευνητές, εκμεταλλευόμενοι τη μητρική τους γλώσσα, είναι σε θέση να προωθήσουν δυναμικά τη μελέτη σε αδιερεύνητες ακόμη περιοχές, όπως για παράδειγμα στην ελληνική λογιοσύνη κατά την ύστερη οθωμανική περίοδο, όταν πνευματικά κέντρα του ελληνισμού ήταν η Κωνσταντινούπολη (And, 1972· Macar, 2013) και η Σμύρνη (Bulut, 2010) ή στην αναπαράσταση της ελληνοτουρκικής συνύπαρξης μέσα από τη γλώσσα (Kılıç, 2012), τη λογοτεχνία (Demirözü, 1999· 2003β· 2005· 2010· 2011β· 2015β·Μήλλας, 2005γ· Dalakkaya, 2008·Cengizalp – Alkan, 2011· Kardaş, 2015), τον κινηματογράφο (Süar, 2011· Balcı, 2013· Arınç, 2015), τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Günal, 2006), τις τέχνες (Toptaş, 2012· Ertuğrul, 2016), την ιστοριογραφία (Erdem, 2009α· 2009β) και την κοινωνική ανθρωπολογία (Akay, 2012) υπό το πρίσμα των συγκριτολογικών σπουδών. Ήδη αυτό συμβαίνει κυρίως στο πλαίσιο μεταπτυχιακών εργασιών, οι οποίες εκπονούνται σε Φιλοσοφικές Σχολές στην Ελλάδα ή στην Τουρκία[46] σε τομείς μεταπτυχιακών Ινστιτούτων που δεν συνδέονται άμεσα με τις νεοελληνικές σπουδές. Όμως στη δεύτερη περίπτωση οι παραγόμενες μελέτες δεν είναι πάντα απαλλαγμένες από εθνικιστικές προκαταλήψεις.

Τα οθωμανικά αρχεία διατηρούν όχι μόνο όσα ελληνικά βιβλία εκδόθηκαν εκείνη την εποχή αλλά πιθανώς και όσα λογοκρίθηκαν. Ο τουρκικός κινηματογράφος, την τελευταία δεκαετία, θέτει ανοιχτά και με τόλμη το ζήτημα της ειρηνικής συμπόρευσης των μειονοτήτων μέχρι τις εθνικές εκκαθαρίσεις του 20ού αιώνα (Ay - Midilli - Tugen, 2014). Ακόμη το σύγχρονο τουρκικό μυθιστόρημα ανακαλύπτει το θέμα των ελληνόφωνων κατά βάση μουσουλμάνων προσφύγων μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης και τις δυσκολίες

[46]Οι περισσότερες μεταπτυχιακές εργασίες σε πανεπιστήμια της Τουρκίας, που αναφέρονται στη μελέτη μας, είναι αναρτημένες στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Διατριβών της Τουρκίας. Διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp.

προσαρμογής τους στην Τουρκία του ΚεμάλΑτατούρκ. Από τη δεκαετία του 1990 εμφανίζεται στην Τουρκία μια κατηγορία έργων που είναι γνωστά ως μυθιστορήματα της Ανταλλαγής (mübadele romanları), όπου οι συγγραφείς τους μεταφέρουν, στην τουρκική κοινωνία, αρκετά αργοπορημένα, τη φωνή των Ανταλλαγέντων, τη φωνή των θυμάτων της Ιστορίας (Ayata, 2015· Sakallı, 2015· Doğruyol 2016). Τα παραπάνω πεδία διαμορφώνουν νέα δεδομένα στις νεοελληνικές έρευνες και προσδιορίζουν την εκτιμώμενη συνεισφορά των Τούρκων νεοελληνιστών.

Βιβλιογραφία

Akay, Ö. (2012). *Girit Kökenli Mübadil Kadınlar Üzerine Sosyal Antropolojik Bir Araştırma (Bursa / Tirilye Örneği)* [Μια ανθρωπολογική μελέτη για τις ανταλλαγείσες γυναίκες κρητικής καταγωγής. Το παράδειγμα της Προύσας / Τρίγλιας]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Antropoloji Anabilim Dalı.

Akpınar, M. (2016). Bir Osmanlıcılık Örneği Olarak Sava Paşa (1832-1904) [Ο ΣάββαςΠασάς (1832-1904) ωςέναπαράδειγμαοθωμανισμού]. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 147-184.

And, M. (1972). Eski İstanbul'da Yunan Sahnesi [Το ελληνικό θέατρο στην παλιά Κωνσταντινούπολη]. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*,3, 87-106.

Arınç, C. (2015). *Postcolonial Ghosts in New Turkish Cinema: A Deconstructive Politics of Memory in Derviş Zaim's "The Cyprus Trilogy"*. ΔιδακτορικήΔιατριβή. London: University of London - Goldsmiths College - Department of Visual Cultures.

Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ay, A. - Midilli, S. - Tugen, B. (2014). Identities stuck in purgatory: Discourse Analysis of movie 'Dedemin İnsanları'. Στο A. Akbarov (Επιμ.), *FLTAL '14. Applying Intercultural Linguistic Competence to Foreign Language Teaching and Learning*. Sarajevo: International Burch University, 292-305.

Ayanoğlu, B. (2011). *Türk - Yunan Tarih Ders Kitaplarında Karşılaştırmalı Öteki* [Σύγκριση του Άλλου στα τουρκικά και ελληνικά εγχειρίδια Ιστορίας]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.

Ayata, Y. (2015). Türk Ramanında Nüfüs Mübadelesi Sorunu ve Bir Mübadele Romanı Olarak *Mor Kaftanlı Selanik* [Το ζήτημα της Ανταλλαγής των Πληθυσμών στο τουρκικό μυθιστόρημα και *Η Θεσσαλονίκη με τομοβκαφτάνιως* ένα μυθιστόρημα της Ανταλλαγής]. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*,39(1), 21-56.

Balcı, D. (2013). *Yeşilçam'da Öteki Olmak. Başlangıcından 1980'lere Türkiye Sinemasında Gayrimüslim Temsilleri* [Η κατασκευή της ετερότητας στη μεγάλη οθόνη. Αναπαραστάσεις των μη μουσουλμάνων στον τουρκικό κινηματογράφο από τις απαρχές του έως τη δεκαετία του 1980]. İstanbul: Kolektif Kitap.

Bayrak, M. (1999). *1821 Mora İsyanı ve Yunanistan'ın Bağımsızlığı* [ΗανταρσίατουΜοριάτο 1821 καιηανεξαρτησίατηςΕλλάδας]. ΔιδακτορικήΔιατριβή. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Birtek, F. (2006). Ο ελληνικός ταύρος στο υαλοπωλείο της οθωμανικής «μεγάλης χίμαιρας». Ο ρόλος της Ελλάδας στην κατασκευή της σύγχρονης Τουρκίας. Στο Θ. Δραγώνα – Φ. Μπιρτέκ (Επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία: Πολίτης και Έθνος-Κράτος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 83-103.

Bulut, F. (2010). *I. DünyaSavasıYıllarındaİzmir'deEğlenceKültürüveToplumsalYaşamaEtkileri* [Ο πολιτισμός της ψυχαγωγίας και οι δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής στη Σμύρνη

στα χρόνια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Cengizalp, F.– Alkan, G. (2011). Το Αϊβαλί του Φώτη Κόντογλου και του AhmetYorulmaz: Η προσφυγική ταυτότητα στην ελληνική και στην τουρκική λογοτεχνία. Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα). Πρακτικά Δ΄ Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*. Τόμος Ά . Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 225-230.

Γιωλτζόγλου, Σ. (2001). Τα νέα ελληνικά στο Πανεπιστήμιο της Άγκυρας. Το σήμερα και οι προοπτικές. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος ΙΙ. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 59-77.

_____ (2002). Προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην Τουρκία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 157-167.

_____ (2003). Τα νέα ελληνικά στην Τουρκία. Στο S. Poromanska (Επιμ.), *Η Νεοελληνική Γλώσσα στα Βαλκάνια. Προβλήματα διδασκαλίας, μελέτες και προοπτικές. Ά Συνέδριο των Νεοελληνιστών των Βαλκανίων*. Πανεπιστήμιο της Σόφιας «Άγιος Κλήμης της Αχρίδας» - Τμήμα Νεοελληνικής Φιλολογίας – Εταιρεία Νεοελληνιστών της Βουλγαρίας «Κωστής Παλαμάς». Σόφια: Rovita, 83-95.

Çokona, A.(2008). Türkçe'yeçevrilmişYunanedebiyatı [Η μεταφρασμένη στα Τουρκικά ελληνική λογοτεχνία]. *ÇevirmeninNotu*, 5. Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://cevirmeninnotu.blogspot.gr/2008/04/ari-okona.html.

_____ (2011). Η Ελληνική λογοτεχνία μεταφρασμένη στα τουρκικά. Ανακοίνωση στην ημερίδα *Μετάφραση από τα Τουρκικά στα Ελληνικά. Θεωρητικά και Πρακτικά Ζητήματα*. Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών του Πανεπιστημίου

Αθηνών και Εταιρεία Μελέτης της Καθ' ημάς Ανατολής. Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://docplayer.gr/3105025-I-elliniki-logotehnia-metafrasmeni-sta-toyrkika.html.

_____ (2014). *Çağdaş Yunan Edebiyatı Antolojisi* [Ανθολογία Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας]. İstanbul: Heyamola Yayınları.

Dalakkaya, A. (2008). *Dido Sotiriyu'nun "Benden Selam Söyle Anadolu'ya" ve Ahmet Yorulmaz'ın "Savaşın Çocukları" Romalarında Türk-Yunan İmgelerinin Karşılaştırılması* [Σύγκριση της εικόνας του Τούρκου και του Έλληνα στα μυθιστορήματα *Ματωμένα Χώματα* της Δ. Σωτηρίου και *Τα παιδιά του πολέμου* του A. Yorulmaz]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı.

Δεγερμεντζίδης, Σ. (2005). Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας - Η περίπτωση του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος IV. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 134-145.

Delilbaşı, M. (2005). Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Τουρκία. Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο http://kapodistriako.uoa.gr/stories/064_op_01/index.php?m=2

Demirözü D. (1999). *Η εικόνα του Τούρκου στη Γενιά του΄30.* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

_____ (2003α). Η διδασκαλία της νεοελληνικής ιστορίας και λογοτεχνίας στην Τουρκία. Στο S. Poromanska (Επιμ.), *Η Νεοελληνική Γλώσσα στα Βαλκάνια. Προβλήματα διδασκαλίας, μελέτες και προοπτικές. Ά Συνέδριο των Νεοελληνιστών των Βαλκανίων*. Πανεπιστήμιο της Σόφιας «Άγιος Κλήμης της Αχρίδας» - Τμήμα Νεοελληνικής

Φιλολογίας – Εταιρεία Νεοελληνιστών της Βουλγαρίας «Κωστής Παλαμάς». Σόφια: Rovita, 171-179.

_____ (2003β). İlk Dönem Yunan Romanında (1834-1880) Öteki İmaji [Η εικόνα του Άλλου στο ελληνικό μυθιστόρημα της πρώτης περιόδου (1834-1880)]. *AnkaraÜniversitesiDilveTarihCoğrafya Fakültesi Dergisi*,43 (1),169-194.

_____ (2005). Η εικόνα του Τούρκου στο πεζογραφικό έργο του Γιώργου Θεοτοκά. *Νέα Εστία*, 1784, 948-968.

_____ (2007). Yunan romanından Türk anlatısına yapılan çeviriler ya da iki ülke ilişkilerinin edebiyat üzerinden okunması [Μεταφράσεις από το ελληνικό μυθιστόρημα στην τουρκική αφήγηση ή ανάγνωση των σχέσεων των δύο χωρών δια μέσου της λογοτεχνίας]. *Littera. Edebiyat Yazıları*, 20, 137-144.

_____ (2010). İzmir Yangını ve Çağrıştırdıkları Üzerine [Για την πυρκαγιά της Σμύρνης και τις αναπαραστάσεις της]. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*,50(2), 265-282.

_____ (2011α). Το 1922 και η προσφυγιά στην ελληνική και την τουρκική αφήγηση. *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, 17, 123-149.

_____ (2011β). Από τον *Πολυπαθή* στο *ΤαμασάϊΝτουνγιά*. *Erytheia*, 32, 339-356.

_____ (2015α). Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις μέσα από τη μετάφραση. Ανακοίνωση στο *Πολιτισμικοί φορείς στην ΄Υστερη Οθωμανική Κοινωνία και η ανάδυση της Σύγχρονης Τουρκίας. Β΄ Συνέδριο Κοινωνικής Ιστορίας.* Τμήμα Κοινωνιολογίας του ΠαντείουΠανεπιστημίου. Ανακτημένο στις 14/05/2107 από τον δικτυακό τόπο https://istanbul.academia.edu/DamlaDemirozu.

_____ (2015β). *İşgal, Direniş, İç Savaş. Yunan Edebiyatında II. Dünya Savaşı Yılları* [Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος. Τα χρόνια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου στην ελληνική λογοτεχνία]. İstanbul: İstos.

Demirözü, D. – Πέτσας, Α. (2012). Τουρκική. Στο Β. Βασιλειάδης (Επιμ.), *«... γνώριμος και ξένος ...». Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σε άλλες γλώσσες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 279-290.

Dietrich, R. C. (2009). *Digenes Akrites. GünümüzeUlaşan Tek BizansDestanı* [ΔιγενήςΑκρίτης. Το μοναδικό σωζόμενο έως τις μέρες μας βυζαντινό έπος]. İstanbul:TarihVakfı YurtYayınları.

Dilek, G.- Filippidou, E. (2016). Turkey and Greece: Reconstructing a Shared Past. Στο R. Guyver (Επιμ.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*. New York: Bloomsbury Academic, 75-93.

Doğruyol, H. (2016). *1990 sonrası Türk Romanında Türk-Yunan Mübadelesi* [Ηελληνοτουρκικήανταλλαγήτωνπληθυσμώνστοτουρκικόμυθιστόρημα μετά το 1990]. Διδακτορική Διατριβή. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Δραγώνα, Θ. - Ersanlı,Β. -Φραγκουδάκη, Α. (2006). Πώς οι έλληνες και οι τούρκοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιστορία, το έθνος και τη δημοκρατία. Στο Θ. Δραγώνα – Φ. Μπιρτέκ (Επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία: Πολίτης και Έθνος-Κράτος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 303-350.

Elitis, O. (1991). *GörünmezBirNisanAyınınGünlüğü* [Ημερολόγιο ενός Αθέατου Απριλίου] (H. Millas, Μεταφρ.). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Erdem, N. (2009α). *Yunan Tarihçiliğinin Gözüyle Anadolu Harekatı 1919-1923* [ΗεκστρατείατηςΑνατολίας (1919-1923) απότηνοπτικήτηςελληνικήςιστοριογραφίας]. ΔιδακτορικήΔιατριβή. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.

_____ (2009β). Yunan Tarihçilerinin Gözüyle 1930 Türk-Yunan Dostluk Antalaşması ve Venizelos'un Bu Sürece Katkıları [Το ελληνοτουρκικό σύμφωνο φιλίας του 1930 και η

συμβολή του Βενιζέλου σ' αυτήν τη διαδικασία από την οπτική των Ελλήνων ιστορικών]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,23, 93-128.

Erim, M. (2000). Klasik Filolojinin Önemi ve Türkiye'de Kuruluşu [Η σημασία της Κλασικής Φιλολογίας και η συγκρότησή της στην Τουρκία]. *Arkeoloji ve Sanat*, 94, 27-30.

Ertuğrul, Ö. (2016). Osmanlı Devrinde Yanya (Ioannına) ve Çevresinde İnşa Edilen Bazı Kilise ve Okullar [Ορισμένες εκκλησίες και σχολεία που κατασκευάστηκαν στα Ιωάννινα και στην περιφέρειά τους κατά την οθωμανική περίοδο]. *Restorasyon Yıllığı,* 12, 90-105.

Frangias, A. (2009). *Veba* (İ. Kelağa Ahmet, Μεταφρ.). İstanbul: İthaki.

Günal, P. (2006). *Türk Basınında Yunanistan İmajının Dönüşümü (1996-1999)* [Η μεταστροφή της εικόνας της Ελλάδας στον τουρκικό Τύπο]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.

Gürgendereli, R.– Kougoulos, Th. (2012). The Greek Loanwords in Turkish and their use in the Greek Language. Στο B. Aleksejeva – O. Lāms– I.Rūmniece (Επιμ.), *Hellenic Dimension. Materials of the Riga 3rd International Conference of Hellenic Studies.* Riga: University of Latvia – Faculty of Humanities – Chair of Classical Philology - Centre for Hellenic Studies, 182-194.

Kaili, H. (2016). Στάσεις σπουδαστών με Γ1 την Τουρκική προς τη γραμματική της ΝΕ και η διδασκαλία αυτής ως ΞΓ. *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια.* Διεθνές Συνέδριο. Τμήματα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Ελληνικής Φιλολογίας, Ιστορίας και Εθνολογίας της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Κομοτηνή 30 Σεπτεμβρίου/1-2 Οκτωβρίου 2016. Υπό δημοσίευση.

Κανέλλα, Σ. (2013). *Οι Τούρκοι στα κείμενα της εθνικής εορτής της 25ης Μαρτίου: Έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Καρακούμπα, Α. (2011). *Όψεις του νεοελληνικού ανατολισμού κατά τον 19ο αιώνα: σχολιασμένη βιβλιογραφική καταγραφή*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Kardaş, Ö. A. (2015). *Η παρουσία της Κωνσταντινούπολης σε έλληνες πεζογράφους: Γ. Θεοτοκάς, Λεωνής, Μ. Ιορδανίδου, Λωζάντρα, Θρ. Καστανάκης, Ο Χατζή Μανουήλ, Θ. Κοροβίνης, Φατιχέ Τσίκα, Γ. Μακριδάκης, Η Άλωση της Κωνσταντίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Kavafis, K. (1991). *Bütünşiirleri* [Άπαντα τα ποιήματα] (H. Millas, Μεταφρ.).İstanbul: VarlıkYayınları.

Kayadelen, E. (2010). *Greek Fiction Translated into Turkish*. Lambert Academic Publishing.

Kelağa Ahmet, İ. (2002). Η εικόνα των φοιτητών της Έδρας Νέων Ελληνικών της Σχολής Ιστοριογεωγραφίας και Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Άγκυρας. Μία έρευνα σχετικά με τις προδιαθέσεις των φοιτητών της έδρας και τα πορίσματα που προκύπτουν. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 63-71.

_____ (2003). Μια αποτίμηση του βασικού λεξιλογίου των φοιτητών 8ου εξαμήνου του Τμήματος Νέων Ελληνικών του Πανεπιστημίου Άγκυρας και τα πορίσματα της έρευνας με αντικείμενο την εξακρίβωση των λέξεων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες – Ένας συμπληρωματικός κατάλογος παρωνύμων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος IV. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 176-201.

_____ (2008). Οι νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία. Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά 1ου Παγκοσμίου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*, Αθήνα: Δήμος Αθηναίων, 222-226. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/39644/1/atti%20congresso%20Atene%202008.pdf.

Kesebir, E. (2015). Cumhuriyet Dönemi Türk Hikâyesinde (1923-1950) Yunan / Rum Algısı [Η σύλληψη του Έλληνα / Ρωμιού στο τουρκικό διήγημα της περιόδου της Δημοκρατίας (1923-1950)]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 94-100.

Kılıç, F. (2012). *Ελληνικά στοιχεία στην τουρκική αργκό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

KırlıdökmeMollaoğlu, F. (2003). Τα ορθογραφικά λάθη των Τούρκων φοιτητών που διδάσκονται τα Νέα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Συμπεράσματα - προτάσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος ΙΙΙ. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 213-222.

_____ (2009). Τα Νέα Ελληνικά στην Άγκυρα. *Οροπέδιο*, 7, 579-589.

_____ (2009). Greek Literary Works Translated into Turkish: An Approach to the Image of the 'Other'. Στο *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικές διαδρομές*. Διεθνές Συμπόσιο του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Κομοτηνή – Αδριανούπολη 30-31 Μαΐου 2014. Αδημοσίευτη εισήγηση.

Kornaros, V. (2011). *Erotokritos: Bir Girit Destanı* [Ερωτόκριτος: Ένακρητικόέπος] (Prof. Dr. H. Bilgehan, Μεταφρ.). İstanbul:Lozan Mübadilleri Vakfı.

Κούγκουλος, Θ. Β. (2014). Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας. *Θέματα Λογοτεχνίας*, 53, 179-189.

Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων*, 18, 143-156.

Κουτσουρής, Α. (2009). *Η θέση της ελληνικής γλώσσας στη Νοτιανατολική Ευρώπη μετά το 1990 και η ελληνική πολιτική γλωσσικής διάχυσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης. Αθήνα: Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Macar, E. (2013). İstanbul'dan Ankara'ya: İstanbul Helen Edebiyat Cemiyeti (Syllogos) Kütüphanesi'nin İzinde [Από την Κωνσταντινούπολη στην Άγκυρα: Στα ίχνη της βιβλιοθήκης του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως]. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 139-149.

Markou, K. (2012). Türkiye'de Azınlık Eğitim Sistemi Çerçevesinde İstanbul Rumlarının Eğitimi [Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης στο πλαίσιο του συστήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Τουρκία]. Στο *İstanbul Rumları Bugün ve Yarın* [Οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης σήμερα και αύριο]. İstanbul: İstos, 21-33.

Μήλλας, Η. ([3]2005α). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

_____ (2005β). *Çağdaş Yunan Edebiyatı – Ozanlar, yazarlar, söyleşiler, Çeviriler* [Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Ποιητές, πεζογράφοι,συνεντεύξεις, μεταφράσεις]. İstanbul: Dünya.

_____ (2005γ). *Türk ve Yunan Romanlarında "Öteki" ve Kimlik*[Ετερότητα και ταυτότητα στα τουρκικά και ελληνικά μυθιστορήματα]. İstanbul: İletişim.

Ozansoy, E. (2009). *Digenes Akrites. Anadolu'nun büyük destanı. Grottaferrata ve Escorial versiyonları* [Διγενής Ακρίτης. Το μεγάλο έπος της Ανατολίας. Οι παραλλαγές Grottaferrata και Escorial] (B. Baysal, Μεταφρ.). İstanbul:KalkedonYayıncılık.

Özkan, H. (2011). Translations of Literature and works on Social Sciences from Greek into Turkish (1990 – 2011). In the framework of the mapping of translation in the Mediterranean, co-produced by the Anna Lindh Foundation and Transeuropéennes in

2011. Transeuropéennes, Paris & Foundation Anna Lindh, Alexandrie – 2011. Ανακτημένο στις 14/05/2017 από τον δικτυακό τόπο http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf.

Özsoy, O. (2007). *Saltanattan Cumhuriyete Kurtuluş Savaşı 1918 - 1923. Olaylar - Belgeler - Gerçekler* [Από την Ηγεμονία στη Δημοκρατία. Ο Απελευθερωτικός Πόλεμος 1918 - 1923. Συμβάντα - Μαρτυρίες - Γεγονότα]. İstanbul: Timaş Yayınları.

Özsüer, E. (2015). Tarihin 'Öteki' Yüzü: Türkiye ve Yunanistan Örneğinde Tarihi Yeniden Algılamak [Το πρόσωπο του Άλλου στην Ιστορία: Επαναπροσδιορίζοντας την Ιστορία στο παράδειγμα της Τουρκίας και της Ελλάδας]. *Turkish History Education Journal*, 4(2), 165-201.

Παπάζογλου, Α. (2012). Η θέση της ελληνικής λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Βαλκανικών Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Αδριανούπολης. Στο *Ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας*. Διημερίδα του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Κομοτηνή 19 - 20 Οκτωβρίου 2012. Αδημοσίευτη εισήγηση.

Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2104). Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 64, 56-72.

Politis, L. ([2]2013). *Çağdaş Yunan Edebiyatının Kısa Tarihi* (T. Kungulos, Επιμ. – H. Nikolayidis, Μεταφρ.). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Ritsos, Y. (1993). *Erotika* (H. Millas, Μεταφρ.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Sakallı, F. (2015). Bir Mübadele Romanı: Hasret [Ένα μυθιστόρημα της Ανταλλαγής: Νοσταλγία]. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*,11, 19-34.

Şamsutdinov, A. M. (1999). *Mondros'tan Lozan'a Türkiye Ulusal Kurtuluş Savaşı Tarihi 1918 - 1923* [ΑπότονΜούδροστηΛωζάνη. Ιστορία του Εθνικού Απελευθερωτικού Πολέμου της Τουρκίας 1918 - 1923] (A. Behramoğlu,Μεταφρ.). İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Sandalcı, S. (2008). Η έρευνα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Τουρκία. *Μανδραγόρας*, 38, 31-34.

Σαρίογλου, Ει. (2006). Οι ελληνικές έδρες στα πανεπιστήμια της Τουρκίας. Μία σύντομη παρουσίαση. *Ελληνική Διεθνής Γλώσσα*, 64, 216.

Σβορώνος, Ν. (2004). *Το ελληνικό έθνος. Γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*. Αθήνα: Πόλις.

Seferis, Y. (1990). *Bütünşiirleri* [Άπαντα τα ποιήματα] (H. Millas, Μεταφρ.). İstanbul: VarlıkYayınları.

Σιδηροπούλου, Χ. (2007). Οι ελληνικές σπουδές στην Τουρκία. Στο Ι. Ν. Καζάζης (Επιμ.), *Οι ελληνικές σπουδές στην Ευρώπη. Ιστορική ανασκόπηση από την Αναγέννηση ως το τέλος του 20ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 273-301.

Sotiriu, D. (2004). *Elektra* (S. Sandalcı, Μεταφρ.). İstanbul: PencereYayınları.

Süar, S. (2011). *Yunanistan Sinemasında Küçük Asya Sorunsalı* [Το ζήτημα της Μικράς Ασίας στον ελληνικό κινηματογράφο]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sinema - TV Anasanat Dalı.

Svoronos, N. (1998). *Çağdaş Hellen Tarihine Bakış* (P. Abacı, Μεταφρ.). İstanbul: Belge Yayınları.

Theotokas, Y. (2013). *Leonis. Bir Dünyanın Merkezindeki Şehir: İstanbul 1914-1922* [Λεωνής. Μια πόλη στο κέντρο του κόσμου: Κωνσταντινούπολη 1914-1922] (D. Demirözü, Μεταφρ.). İstanbul: İstos.

Toprak, S. (2015). 19. Yüzyıl Milliyetçilik Çıkmazında Rumlar [Οι Έλληνες στο αδιέξοδο του εθνικισμού του 19ουαιώνα]. *Yeni Türkiye*, 68, 2841-2864.

Toptaş, B. (2012). *Kırklareli Merkez İlçe ve Köylerindeki Gayrimüslim Eserleri* [Έργα μη μουσουλμάνων στην κεντρική περιοχή και στα χωριά των Σαράντα Εκκλησιών]. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı.

Τσιανάκας, Ευ. Ι. (2006). *Η εικόνατου «άλλου» στα σύγχρονα τουρκικά Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Turper, S. (2008). *The Role of Education in Shaping Identities of Secondary School Children in Turkey and Greece*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Istanbul: Institute of Sosial Sciences - Istanbul Bilgi University.

Uranis, K. (2016). *Renkler* (E. Ozansoy - İ. Sarıoğlu, Μεταφρ.). İstanbul: Albatros.

Χιδίρογλου, Π. (2002). Η τουρκική προσέγγιση της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Γραμματολογίας. Στο *Ταυτότητα και Ετερότητα στον Τουρκικό Πολιτισμό*. Αθήνα: Γρηγόρης, 109-117.

Yıldırım, T. (2014). Tarih Ders Kitaplarında 'Öteki' Kurgusu: 1930'lı Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme [Η αφήγηση του Άλλου στα εγχειρίδια Ιστορίας: Μια κριτική για τη δεκαετία του 1930]. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 62-89.

Zürcher, E. J. (2004). *Σύγχρονη ιστορία της Τουρκίας* (Β. Κεχριώτης, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σύντομο βιογραφικό

Ο Θανάσης Β. Κούγκουλος είναι διδάκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δίδαξε σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Πανεπιστήμιο της Αδριανούπολης (Τουρκία) και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σήμερα διδάσκει ως Ε.ΔΙ.Π. στο Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του

Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και ως μέλος ΣΕΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

12. Στάσεις σπουδαστών με Γ1 την Τουρκική προς τη γραμματική της ΝΕ και τη διδασκαλία της ως ΞΓ

Χασάν Καϊλή

Καθηγητής, Ankara University

hasankaili@hotmail.com

Abstract

The present study aims to present the findings of a survey on L1 Turkish students' attitudes towards the grammar of Modern Greek. The survey was conducted in the academic year 2015-2016 with first-year students of the Department of Modern Greek Language and Literature of the University of Ankara. The survey aimed to identify the grammatical phenomenawhich according to the judgement and personal experience of the students were found to be difficult while learning, in order to ameliorate the teaching practice in classroom. The students were asked to answer a questionnaire of 20 questions about how easy or difficult they had found certain grammatical phenomena while learning them. The questions included phonological, morphological and syntactic phenomena.The findings of the survey highlighted three key issues.The first issue relates to the necessity of explicit grammar teaching.The second relates to the prioritization of structures and phenomena in teaching in a way that takes into account typological divergences and convergences between L1 and L2. The third issue relates to the preparation of teaching material that meets the needs of the specific learners group for the fullest and best learning of grammar.

Key words: Modern Greek as a foreign language, Turkish as L1, the role of grammar in a FL classroom

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να παρουσιάσει τα πορίσματα μιας έρευνας με αντικείμενο τις στάσεις σπουδαστών/-ριών με Γ1 την Τουρκική προς τη γραμματική της ΝΕ. Η έρευνα διεξάχθηκε κατά το ακαδημαϊκό

έτος 2015-2016 με πρωτοετείς φοιτητές/-τριες του Τμήματος ΝΕ Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Άγκυρας με στόχο να εξακριβωθούν τα φαινόμενα που με βάση τη δική τους κρίση και εμπειρία τους δυσκόλεψαν περισσότερο κατά την εκμάθηση και να βελτιωθεί ακολούθως η διδακτική πρακτική. Από τους φοιτητές/-ριες ζητήθηκε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με 20 ερωτήματα στο πόσο εύκολο ή δύσκολο είχαν βρει κάποιο φαινόμενο κατά την εκμάθησή του. Τα ερωτήματα περιλάμβαναν φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα.

Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν τρία βασικά ζητήματα. Το πρώτο αποτελεί την αναγκαιότητα ρητής διδασκαλίας της γραμματικής, Το δεύτερο σχετίζεται με την ιεράρχηση των δομών και φαινομένων κατά τη διδασκαλία με τρόπο τέτοιο που θα λαμβάνει υπόψη τις τυπολογικές αποκλίσεις αλλά και συγκλίσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες, και το τρίτο σχετίζεται με τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού για την πληρέστερη και καλύτερη εκμάθηση της γραμματικής.

Λέξεις κλειδιά: Η ΝΕ ως ΞΓ, Γ1 Τουρκική, η θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της ΞΓ

1. Εισαγωγή

Αυτή η εργασία αποτελεί μια προκαταρκτική έρευνα που διεξάχθηκε με σκοπό τη μελέτη της κατάκτησης της Νέας Ελληνικής (ΝΕ) ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) από σπουδαστές με την Τουρκική ως πρώτη γλώσσα (Γ1). Τον βασικό της στόχο αποτέλεσε η εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τον ρόλο της γραμματικής και τη ρητή της διδασκαλία, την ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων κατά τη διδασκαλία, τον ρόλο της Γ1 και συνολικά τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Όπως επισημαίνει η Μπέλλα, ενώ τα τελευταία χρόνια οι μελέτες με αντικείμενο τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2 έχουν αυξηθεί σημαντικά, «οι μελέτες για την κατάκτηση της Ελληνικής ως Γ2, τα αναπτυξιακά στάδια που διέρχονται οι μαθητές της, τους εξωτερικούς

(κοινωνικούς κ.τ.λ.) παράγοντες που την επηρεάζουν, το ρόλο της εκάστοτε μητρικής γλώσσας των μαθητών κ.τ.λ. έμειναν πίσω» (Μπέλλα, 2011, σ. 232).

Αντίστοιχα, ενώ η διδασκαλία της ΝΕ στην Τουρκία έχει πλέον μια μικρή έστω προϊστορία σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Κούγκουλος, 2013· Κουτσουρής, 2009), τα ερευνητικά δεδομένα που ασχολούνται με το θέμα της κατάκτησης της ΝΕ ως Γ2 από τουρκόφωνο κοινό παραμένουν ελάχιστα[47]. Μια πρώτη ανάλυση αποτελεί η μεταπτυχιακή διατριβή του Kelağa-Ahmet (1999) η οποία εστιάζει στα γλωσσικά λάθη των τουρκόφωνων μαθητών που μαθαίνουν ΝΕ. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται η εργασία των Αχλάδη κ.ά. (2015). Πρόσφατες έρευνες με αντικείμενο τη διαγλώσσα τουρκόφωνων μαθητών της ΝΕ εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές και προβλήματα κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Για παράδειγμα, ο Καραγιοβάννης (2016) εστιάζει στα λάθη που εντοπίζονται στο φαινόμενο της Συμφωνίας.Εξαιρετική συμβολή αποτελούν στη βιβλιογραφία η σειρά *Ελληνική Γλώσσα: Θεωρία και Διδακτική* του εκδοτικού οίκου Πατάκη στην οποία συμπεριλαμβάνονται αντιπαραβολικές μελέτες με αντικείμενο διάφορες πτυχές της ΝΕ και της Τουρκικής, όπως, για παράδειγμα, αυτές των Μοσχονά (2005), Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2005). Οι τελευταίες στο σύνολό τους εκπονήθηκαν με σκοπό να χρησιμεύσουν ως επιμορφωτικό υλικό για καθηγητές πλειονοτικών Γυμνασίων που διδάσκουν την Ελληνική σε μειονοτικούς μαθητές.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία στερείται πλήρως μελετών που έχουν ως αντικείμενο τη στάση των ίδιων των σπουδαστριών/-στών (του συγκεκριμένου κοινού) ως προς τη δυσκολία των φαινομένων που διδάσκονται και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η μητρική τους

[47] Στη γνώση του γράφοντα.

γλώσσα σε αυτή την κατεύθυνση, η γνώση της οποίας μπορεί να συμβάλει τόσο στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής αλλά και συνολικά της κατάκτησης της γλώσσας.

2. Ο ρόλος της μητρικής

Γιατί όμως είναι σημαντική η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών; Τι καθιστά απαραίτητη την αντιπαραβολική ανάλυση της μητρικής και της γλώσσας-στόχου; Ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία διδασκαλίας μιας Γ2 είναι η επιρροή που μπορεί να ασκήσει η μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο. Έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες -συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους- για το εάν η Γ1 επηρεάζει τη Γ2, και εάν ναι, κατά πόσο και κατά ποιο τρόπο[48]. Όμως, όπως επισημαίνουν οι Ρεβυθιάδου και Σπυρόπουλος (2013, σ. iii):

> «...σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις γλωσσικής εκμάθησης υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της παρεμβολής της γλώσσας-αφετηρίας σε γραμματικό και λεξικό επίπεδο (Hawkins, 2001· White, 2003), η οποία είναι έντονη στα πρώτα στάδια και μπορεί να παραμείνει και σε προχωρημένα στάδια γλωσσομάθειας ανάλογα με τις δομικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της γλώσσας-στόχου αλλά και με την ηλικία κατά την οποία εκτέθηκε ένα ομιλητής στη γλώσσα-στόχο» (Hawkins&Chan 1997, Hawkins&Hattori, 2006· Tsimpli, 2003· Tsimpli&Dimitrakopoulou, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, η *παρεμβολή* (transfer/interference) γλωσσικών ιδιοτήτων και συνηθειών από τη μητρική γλώσσα του μαθητή στη Γ2 αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα

---

[48] Για μια εκτενή συζήτηση για το ρόλο της Καθολικής Γραμματικής στην κατάκτηση της Γ2 και τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται για το θέμα, βλ. Μπέλλα (2011, σσ. 87-103).

παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά της διαδικασίας κατάκτησης της Γ2 (Μπέλλα, 2011, σσ. 27-28), σε κάθε γλωσσικό επίπεδο (φωνολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό κ.ά.).

Αν ληφθούν υπόψη οι δομικές διαφορές ανάμεσα στην Ελληνική και την Τουρκική, η ηλικία κατά την οποία εκτίθενται για πρώτη φορά στην ξένη γλώσσα, η εκμάθησή της σε περιβάλλον τυπικής διδασκαλίας και σε μη φυσικό περιβάλλον η ανάγκη διερεύνησης της διαγλώσσας των τουρκόφωνων μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική καθίσταται απαραίτητη.

3. Η έρευνα

Για τη διερεύνηση του ζητήματος δημιουργήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείτο από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος είχε ως σκοπό να προσδιορίσει το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ το δεύτερο αποσκοπούσε στον προσδιορισμό των φαινομένων που οι σπουδάστριες/-στες θεωρούσαν ότι περισσότερο τους δυσκόλεψαν κατά τη διαδικασία εκμάθησής τους.

3.1. Οι συμμετέχοντες

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συμμετείχαν 17 πρωτοετείς φοιτήτριες και 6 πρωτοετείς φοιτητές που φοιτούν στο τμήμα Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Άγκυρας κατά τη λήξη του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει συνολικά περίπου 200 ώρες διδασκαλίας.

Οι προκαταρτικές ερωτήσεις που είχαν στόχο να προσδιορίσουν το προφίλ των συμμετεχόντων έδειξε τα εξής:

- Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 24.65 χρόνια.
- Με εξαίρεση 2-3 άτομα που είχαν μια πολύ μικρή γνώση, η πλειοψηφία των φοιτητριών/-ων δεν είχε καμία προηγούμενη γνώση της γλώσσας όταν ξεκίνησε, ούτε είχε επισκεφθεί την Ελλάδα για διάστημα μεγαλύτερο των 2 εβδομάδων.
- Στο σύνολό τους δήλωσαν πως γνώριζαν την Αγγλική τουλάχιστον σε μέτριο ή ακόμη και (πολύ) καλό επίπεδο. Επίσης, 12 από τους 23 δήλωσαν πως γνώριζαν και άλλες γλώσσες πέραν της Αγγλικής είτε σε αρχικό είτε σε πιο προχωρημένο επίπεδο. Σε αυτές τις γλώσσες συγκαταλέγονται η Γερμανική, η Γαλλική, η Ισπανική, η Ολλανδική, η Κορεατική, η Ιαπωνική και η Ρωσική. Η Ελληνική ουσιαστικά δεν αποτελεί για τις συμμετέχουσες/ τους συμμετέχοντες στην έρευνα μια Γ2, αλλά μια Γ3. Στοιχείο το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία κατάκτησης.
- 18 από τους 23 δήλωσαν (χωρίς να διευκρινίσουν τους λόγους) πως είχαν ισχυρό κίνητρο να μάθουν τη γλώσσα.

3.2. Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Το κυρίως μέρος του ερωτηματολόγιο περιείχε δυο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο πώς αντιλαμβάνονται την γραμματική της Ελληνικής συνολικά σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης από το 1 (πολύ εύκολη) στο 5 (πολύ δύσκολη). Το δεύτερο ερώτημα ζητούσε από τους συμμετέχοντες να κρίνουν τον βαθμό δυσκολίας επιμέρους γραμματικών φαινομένων. Το δεύτερο ερώτημα ήταν οργανωμένο σε τρία μέρη.

Σε αυτό το δεύτερο ερώτημα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κρίνουν τον βαθμό δυσκολίας 20 διαφορετικών γραμματικών φαινομένων σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης από το 1 (πολύ εύκολη) στο 5 (πολύ δύσκολη). Τα φαινόμενα ήταν οργανωμένα σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε πέντε φωνολογικά ζητήματα (βλ. πίνακα 1.), το δεύτερο πέντε αμιγώς μορφολογικά (βλ. πίνακα 2), ενώ το τρίτο δέκα μορφοσυντακτικά ζητήματα (βλ. πίνακα 3). Η επιλογή των φαινομένων έγινε με κριτήριο τις τυπολογικές αποκλίσεις ανάμεσα στις Γ1 και Γ2 και στηρίχθηκε στα πορίσματα παλαιότερων ερευνών.

		πολύ εύκολο	**εύκολο**	**ούτε εύκολο ούτε δύσκολο**	**δύσκολο**	**πολύ δύσκολο**
		1	2	3	4	5
1.	Η ύπαρξη φωνημάτων στα ελληνικά που δεν υπάρχουν στα τουρκικά. Π.χ. /δ/, /θ/, /ψ/					
2.	Η ύπαρξη συμφωνικών συμπλεγμάτων στην αρχή της λέξης					

Πίνακας 1. Δείγμα ερωτημάτων που αφορούσαν φωνολογικά ζητήματα

πολύ εύκολο	**εύκολο**	**ούτε εύκολο ούτε δύσκολο**	**δύσκολο**	**πολύ δύσκολο**

		1	2	3	4	5
1.	Η ποικιλία των κλιτικών παραδειγμάτων των ουσιαστικών					
2.	Η ποικιλία στη ρηματική κλίση					

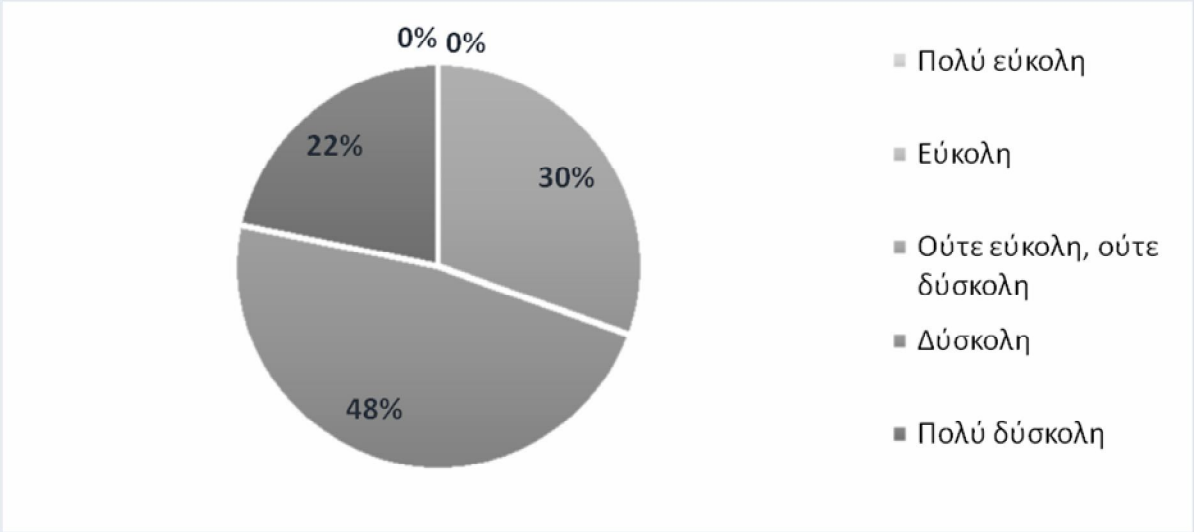
Πίνακας 2. Δείγμα ερωτημάτων που αφορούσαν μορφολογικά ζητήματα

		πολύ εύκολο	**εύκολο**	**ούτε εύκολο ούτε δύσκολο**	**δύσκολο**	**πολύ δύσκολο**
		1	2	3	4	5
1.	Η συμφωνία στην ονοματική φράση					
2.	Η χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου					

Πίνακας 3. Δείγμα ερωτημάτων που αφορούσαν μορφοσυντακτικά ζητήματα

4. Σύνοψη των ευρημάτων

Στην εισαγωγική ερώτηση η οποία ζητούσε να σχολιάσουν τη συνολική τους στάση απέναντι στη γραμματική της ΝΕ οι συμμετέχοντες απάντησαν πως θεωρούν τη γραμματική της ΝΕ μάλλον δύσκολη. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζεται στο πρώτο γράφημα:



Γράφημα 1. Πώς αξιολογείτε συνολικά τη γραμματική της ΝΕ;

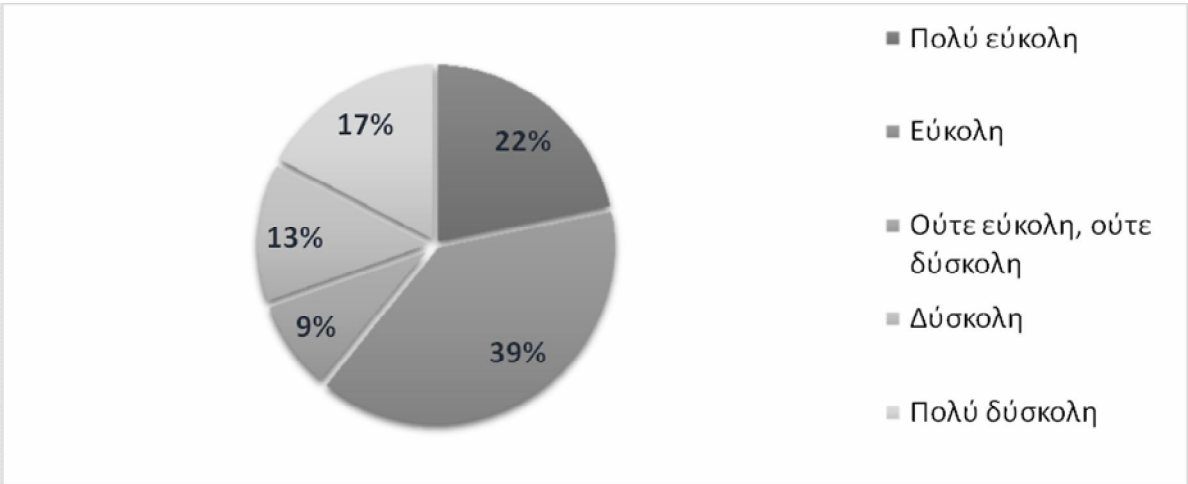
Όπως γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις στο πρώτο γράφημα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κρίνουν πως η γραμματική της ΝΕ είναι δύσκολη ή ακόμη και πολύ δύσκολη. Οι βασικές τυπολογικές ανάμεσα στις δύο γλώσσες καθιστούν αυτό το αποτέλεσμα μάλλον αναμενόμενο. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω αποκλίσεις: Αν και οι δύο γλώσσες διαθέτουν πλούσια μορφολογία, σε αντίθεση με την Ελληνική, στην Τουρκική (ως συνθετική συγκολλητική γλώσσα) τα μορφήματα είναι διακριτά.Η Ελληνική ανήκει στις γλώσσες οι οποίες έχουν την «κεφαλή μπροστά» και στις οποίες το συμπλήρωμα έπεται της κεφαλής, ενώ η Τουρκική ανήκει στις γλώσσες με την «κεφαλή πίσω», στις οποίες το συμπλήρωμα προηγείται της κεφαλής (Γεωργιαφέντης&Λασκαράτου, 2005). Στην Τουρκική δεν υπάρχει μορφολογική δήλωση του γένους. Ενώ η Ελληνική έχει βασική συντακτική δομή ΥΡΑ, η Τουρκική έχει ΥΑΡ. Επίσης, οι δύο γλώσσες διαθέτουν εγκλιτικά συστήματα με σημαντικές αποκλίσεις (βλ. Φιλιππάκη-Warburton& Σπυρόπουλος, 2005). Όλες αυτές και πολλές ειδικότερες αποκλίσεις στις δύο γλώσσες μάλλον συνιστούν πηγή δυσκολίας για τις σπουδάστριες/-στες της Ελληνικής με Γ1 την Τουρκική[49].

[49]Για μια συνολική αντιπαραβολική εξέταση των συστημάτων Ελληνικής και Τουρκικής, βλ. Βαρλοκώστα κ.ά. (2008) και Σελλά-Μάζη (2004).

Στα επιμέρους ερωτήματα που αφορούσαν συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα και ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους σε επίπεδο πραγμάτωσης οι συμμετέχοντες έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

4.1. Φωνολογία

Όσον αφορά τα φωνολογικά ζητήματα οι συμμετέχοντες έκριναν πως δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα παρά τις αποκλίσεις στις δύο γλώσσες. Δε φάνηκε να τους δυσκολεύουν ούτε τα διαφοροποιημένα φωνήματα ούτε τα αρχικά συμφωνικά συμπλέγματα αλλά ούτε οι αφομοιώσεις των διαφόρων φωνημάτων. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις κεντρικό ρόλο πρέπει να κατέχει το γεγονός ότι η Ελληνική για το σύνολο των συμμετεχόντων δεν αποτελεί μια Γ2, αλλά μια Γ3. Λίγο περισσότερο φάνηκε να τους προβληματίζει το θέμα του τονισμού. Πιο αναλυτικά οι απαντήσεις είχαν ως εξής:



Γράφημα 2. Πώς κρίνετε την ύπαρξη φωνημάτων στα ελληνικά που δεν υπάρχουν στα τουρκικά;

Στην ερώτηση «Πώς κρίνετε την ύπαρξη και εκφορά συμφωνικών συμπλεγμάτων στην αρχή των λέξεων;» (η Τουρκική δεν επιτρέπει συμφωνικά συμπλέγματα σε οποιαδήποτε

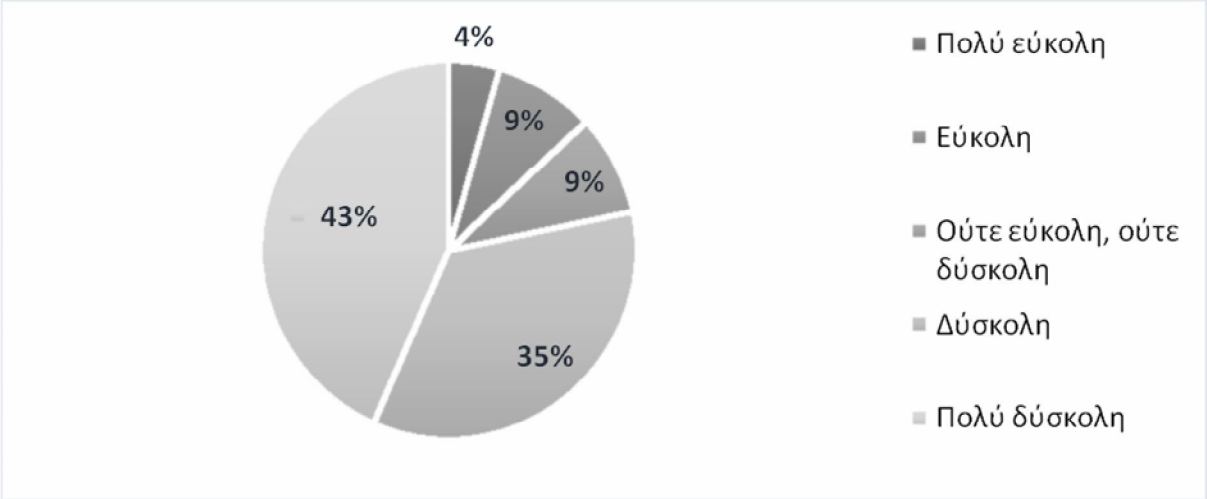
θέση μέσα στη λέξη) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε πως τη βρίσκει «Εύκολη» με ποσοστό 31% ή «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με ποσοστό πάλι το 31%. Στην ερώτηση «Πώς κρίνετε την αφομοίωση συμφώνων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα» η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε πως τη βρίσκει «Εύκολη» με 26% ή «Ούτε εύκολη η δύσκολη» με 44%, ενώ προς το «Δύσκολη» έκλιναν οι απαντήσεις που αφορούσε τον επιτονισμό των λέξεων, με ποσοστό 35%. Συνολικά, τα φωνολογικά φαινόμενα και οι φωνολογικές διαδικασίες δε φαίνονται να προβληματίζουν ιδιαιτέρως τις σπουδάστριες/τους σπουδαστές (σαφώς, σε επίπεδο κατανόησης και όχι πραγμάτωσης). Αυτό μπορεί να εκληφθεί ως παράδοξο λόγω των τυπολογικών διαφορών ανάμεσα στις Γ1 και Γ2 σε φωνολογικό επίπεδο[50]. Από την άλλη, αυτή η τάση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η Ελληνική στην περίπτωση των συγκεκριμένων σπουδαστών δεν αποτελεί ουσιαστικά μια Γ2, αλλά μια Γ3 και ίσως να υποβοηθούνται από την επιρροή γνώσης άλλων γλωσσών.

4.2. Μορφολογία

Στο αντίθετο άκρο κυμάνθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με τη μορφολογία. Η μορφολογική ποικιλία της Ελληνικής, όπως ήταν αναμενόμενο, φαίνεται να προβληματίζει έντονα τις σπουδάστριες/τους σπουδαστές. Στην ερώτηση «πώς κρίνεται την ύπαρξη και τη δήλωση του γραμματικού γένους» οι απαντήσεις έκλιναν προς το «Δύσκολη», με ποσοστό 39%. Αντίστοιχα, στην ερώτηση «Πώς κρίνεται την πολυμορφία των κλιτικών παραδειγμάτων στα ουσιαστικά», υπερείχαν οι απαντήσεις «Δύσκολη» με ποσοστό 26% και 'Πολύ δύσκολη' με ποσοστό 31%. Την ίδια εικόνα παρουσίασαν οι

[50]Για λεπτομέρειες, βλ. Ρεβυθιάδου (2005) και Τζακώστα (2005).

απαντήσεις στο ερώτημα που αφορούσε στην ποικιλία της ρηματικής κλίσης, όπως εμφανίζεται στο γράφημα 3:



Γράφημα 3. Πώς κρίνετε την ποικιλία στη ρηματική κλίση;

Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στις ερωτήσεις που αφορούν τη μορφή των επιθέτων, των αντωνυμιών και των άρθρων. Οι ερωτηθέντες κρίνουν τη μορφολογική ποικιλία σε αυτά τα στοιχεία ιδιαίτερα δύσκολα.

4.3. Σύνταξη

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση των συντακτικών φαινομένων από τους ερωτηθέντες. Ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις που κλήθηκαν να αξιολογήσουν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στην Ελληνική και την Τουρκική, οι ερωτηθέντες φάνηκαν να μην προβληματίζονται, τόσο όσο συνέβη με τα μορφολογικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

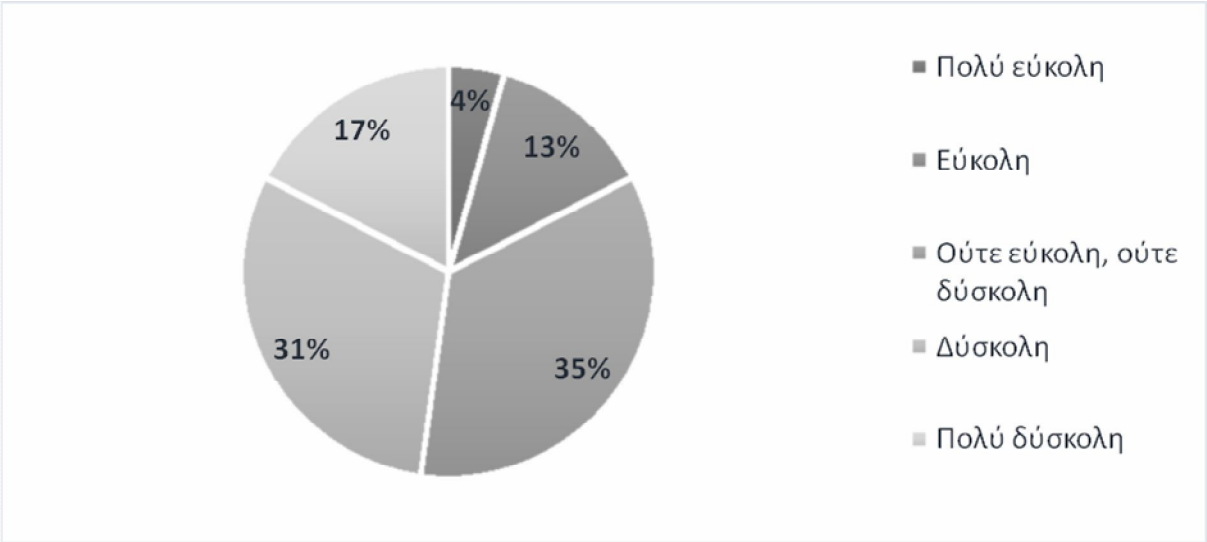
1. «Πώς κρίνετε τη (διαφορετική) βασική συντακτική δομή της Ελληνικής;» Προκρίθηκε η επιλογή «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με ποσοστό 44%.

2. «Πώς κρίνετε τη συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγόρημα της πρότασης;» Προκρίθηκε η επιλογή «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με ποσοστό 61%.

3. «Πώς κρίνετε τη χρήση των οριστικών και αόριστων άρθρων;» Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις εμφάνισαν ισορροπία ανάμεσα στο «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με 39% και το δύσκολη με 35%. Να σημειωθεί πως η Τουρκική δε διαθέτει άρθρα και η δήλωσης της οριστικότητας διαφέρει από την Ελληνική.

4. «Πώς κρίνετε τη χρήση των πτώσεων;» Προκρίθηκε η απάντηση «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη.» με ποσοστό 48%.

5. «Πώς κρίνετε τη συμφωνία μέσα στην ΟΦ (γένος, αριθμός, πτώση);»



Γράφημα 4. Πώς κρίνετε τη συμφωνία μέσα στην ΟΦ;

Όπως εμφανίζεται στο γράφημα, οι απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση εμφανίζουν μια σχετική ποικιλία και μάλλον η τάση κλίνει προς το «Δύσκολη». Αυτό το αποτέλεσμα είναι μάλλον αναμενόμενο αν αναλογιστεί κανείς πως στην Τουρκική οι προσδιοριστές του ονόματος δε συμφωνούν σε σχέση με το γένος (η Τουρκική δε διαθέτει γραμματικό γένος), τον αριθμό (όταν ένα όνομα στην Τουρκική προσδιορίζεται από ένα αριθμητικό ή

ποσοδείκτη παραμένει σε ενικό αριθμό) ή την πτώση (πτωτικό μόρφημα φέρει μόνο το όνομα).

6. «Πώς κρίνετε την ύπαρξη και χρήση των κλιτικών αντωνυμικών;» Οι απαντήσεις εμφάνισαν ισορροπία ανάμεσα στο «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και το δύσκολη.» με ποσοστό 44%. Να σημειωθεί πως η Τουρκική δε χρησιμοποιεί κλιτικά σε για τη δήλωση αντικειμένου. Ωστόσο, το φαινόμενο δεν τους είναι ξένο, μάλλον λόγω της χρήσης τους σε άλλες γλώσσες που ήδη είχαν διδαχθεί.

7. «Πώς κρίνετε τη σύνταξη και χρήση των προθετικών φράσεων;» Σε αυτή την ερώτηση υπήρξε ισορροπία ανάμεσα στο «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» και το «Δύσκολη». Να σημειωθεί πως στην Τουρκική χρησιμοποιούνται μεταθέσεις και όχι προθέσεις.

8. «Πώς κρίνετε τη δήλωση της άρνησης στη ΡΦ;» Σε αυτή την ερώτηση προκρίθηκε η επιλογή «Εύκολη» με ποσοστό 44%.

9. «Πώς κρίνετε τη σύνταξη ρημάτων όπως το *(μου)αρέσει*;» Υπήρξε ισορροπία ανάμεσα στο «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με ποσοστό 35% και το εύκολη με ποσοστό 31%. Αυτό μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί στην ύπαρξη αντίστοιχης σύνταξης με ορισμένα ρήματα της Τουρκικής.

10. «Πώς κρίνετε τη δήλωση/έκφραση του ρηματικού χρόνου, όψης και τροπικότητας μέσα στη ρηματική κλίση;» Σε αυτή την ερώτηση υπήρξε ισορροπία ανάμεσα στο «Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη» με ποσοστό 35% και το «Δύσκολη» με ποσοστό 31%. Μια αναλυτική παρουσίαση υπερβαίνει τα όρια αυτής της εργασίας, αλλά πρέπει να σημειωθεί πως τα εγκλιτικά συστήματα των δύο γλωσσών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις.

5. Συμπεράσματα

Σχολιάζοντας τα παραπάνω δεδομένα, που στηρίχθηκαν στην κρίση ενήλικων σπουδαστριών/σπουδαστών βασικού επιπέδου της ΝΕ με Γ1 την Τουρκική, μπορούν να διατυπωθούν συνοπτικά τα εξής: Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στο μορφολογικό επίπεδο. Η ποικιλία των κλιτικών παραδειγμάτων τόσο της ονοματικής όσο και της ρηματικής κλίσης αποτελούν πηγή δυσκολίας για το συγκεκριμένο κοινό. Τα φωνολογικά ζητήματα με εξαίρεση τον τονισμό δεν αποτελούν πηγή μεγάλης δυσκολίας. Τα συντακτικά ζητήματα (παραδόξως) παρά τις αποκλίσεις ανάμεσα στις Γ1 και Γ2 δεν αποτελούν πηγή μεγάλης δυσκολίας.

Η μη δυσκολία στα φωνολογικά ζητήματα μπορεί ενδεχομένως να ερμηνευτεί μέσω της γνώσης άλλων γλωσσών. Η δυσκολία στα μορφολογικά ζητήματα μπορεί να αποδοθεί στον μορφολογικό πλούτο της ίδιας της ΝΕ. Η μη μεγάλη δυσκολία που εκφράστηκε σε σχέση με τα συντακτικά φαινόμενα μπορεί να αποδοθεί στη μη γλωσσική επίγνωση των διδασκομένων σε σχέση με τη διεπίδραση μορφολογίας, σύνταξης και σημασίας.

Σίγουρα η μητρική γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία κατάκτησης. Άλλοι παράγοντες τόσο ενδογλωσσικοί όσο και εξωγλωσσικοί καθορίζουν το αποτέλεσμα της μάθησης. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας μόνα τους δεν μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε σχέση με την κατάκτηση της ΝΕ από τουρκόφωνο κοινό και σίγουρα απαιτείται περαιτέρω έρευνα που θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα δεδομένα μέσω πειραμάτων. Ωστόσο, τα πορίσματα αυτής της μικρής κλίμακας μπορούν να δώσουν κάποιες ενδείξεις για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Η βελτίωση αυτή μπορεί να συντελεστεί λαμβάνοντας υπόψη τις παρακάτω σημεία: Πριν την όποια διδασκαλία πρέπει να καθορίζονται και να είναι στη γνώση των διδασκόντων οι

τυπολογικές αποκλίσεις ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2. Λαμβάνοντας υπόψη πως σε ανάλογες περιπτώσεις και καθώς η εκμάθηση πραγματώνεται όχι στο φυσικό περιβάλλον της γλώσσας-στόχου αλλά σε συνθήκες καθοδηγούμενης μάθησης όπου η ρητή διδασκαλία και η συνειδητή εκμάθηση κανόνων γραμματικής είναι σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης μεταξύ της διδασκαλίας της οποιασδήποτε γλώσσας ως μητρικής, ως δεύτερης[51] στο φυσικό της περιβάλλον και της διδασκαλίας της ως ξένης[52]. Ενώ η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας γίνεται με φυσικό και ανεπίγνωστο τρόπο με την έκθεση ενός παιδιού στο κατάλληλο φυσικό περιβάλλον, στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας απαιτείται η εσωτερίκευση μηχανισμών που είναι γραμματικοί και, σε σημαντικό βαθμό, μεταγλωσσικοί (Μοσχονάς, 2003, σ. 97). Επίσης, η διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης διαφοροποιείται και από τη διδασκαλία της ως δεύτερης καθώς στη περίπτωση της δεύτερης δίδονται στο διδασκόμενο (πολλές) δυνατότητες έκθεσης σε γλωσσικό εισαγόμενο[53] με αποτέλεσμα αυτό να μπορεί ευκολότερα να μετατραπεί σε αφομοιωμένη γνώση. Η αναγκαιότητα ρητής διδασκαλίας της γραμματικής προκύπτει και από την τεκμηρίωση της θετικής επιρροής που ασκεί η διδασκαλία της. Η τεκμηρίωση προκύπτει από τα αποτελέσματα εργαστηριακών και ερευνών τάξης καθώς και πρόσφατων, εκτενών επιθεωρήσεων μελετών με αντικείμενο τις επιπτώσεις της διδασκαλίας της γραμματικής (Nassaji&Fotos, 2004, σ. 128). Η ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από μελέτες που ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Γ2 (π.χNorris&Ortega, 2000· Ellis,

---

[51] Για έναν πληρέστερο ορισμό της διάκρισης ανάμεσα στους όρους *δεύτερη* και *ξένη* γλώσσα, βλ. Μπέλλα (2011, σ. 21), Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003, σ. 20).

[52] Παρόλη τη σημαντική αυτή διάκριση θα υιοθετήσω εδώ τη χρήση του πιο γενικευτικού όρου Γ2.

[53] Το *γλωσσικό εισαγόμενο* (languageinput) νοείται το σύνολο των προφορικών και γραπτών γλωσσικών στοιχείων στα οποία εκτίθεται ένα άτομο. Όπως σημειώνει η Αγαθοπούλου (2012, σσ. 4), στη διαδικασία κατάκτησης γλώσσας ή εκμάθησης γλώσσας συνήθως αφομοιώνουμε μόνο μέρος των γλωσσικών στοιχείων που ακούμε ή διαβάζουμε κάθε φορά. Για αυτό ο όρος *γλωσσικό εισαγόμενο* αντιπαραβάλλεται προς τους όρους *αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο* (intake), το οποίο θεωρείται το ποσοστό εκείνο του γλωσσικού εισαγόμενου το οποίο τελικά κατακτάται από το μαθητή και ενσωματώνεται στο γλωσσικό του σύστημα, και τον όρο *γλωσσικό εξαγόμενο* (output), ο οποίος αναφέρεται στη γλώσσα που τελικά παράγει ο μαθητής της Γ2 (Μπέλλα 2011, σ. 23).

2002· De Graaff&Housen, 2009) οδηγεί τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η ρητή διδασκαλία προσφέρει περισσότερα οφέλη στην κατάκτηση σε σχέση με τη μη ρητή, και ότι αυτά τα οφέλη διατηρούνται στο χρόνο.

Επίσης, πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα εξής: η ΝΕ στην περίπτωση του συγκεκριμένου κοινού αποτελεί ουσιαστικά μια Γ3 και η κατάκτησή της μπορεί να υποβοηθηθεί σε συγκεκριμένες τουλάχιστον περιπτώσεις (π.χ. το φωνολογικό) από τη γνώση μιας άλλης γλώσσας.

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω, ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η σύνταξη γραμματικών περιγραφών αλλά και ο σχεδιασμός και η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού.

Βιβλιογραφία

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. *Διαδρομές για την ελληνική γλώσσα.* Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=312

Αχλάδη, Ε., Δούρη, Α., Μαλικούτη, Ε. & Παρασχάκη, Χ. (2015). Γλωσσικά λάθη τουρκόφωνων μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ανάλυση και διδακτικές προτάσεις. Ανακοίνωση στο *12ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας* (16-19 Σεπτεμβρίου, 2015, FreieUniversität, Γερμανία).

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα.

Βαρλοκώστα, Σ., Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Καϊλή, Χ., Πρόκου, Σ. &Κ. Νικολού. (2008). *Γραμματική Περιγραφή της Τουρκικής*. Παραδοτέο έργο του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣΙ: Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στα πανεπιστήμια. Τίτλος έρευνας: *Συγκριτική ανάλυση Τουρκικής- Ελληνικής: Γραμματική ανάλυση και εκμάθηση της Τουρκικής ως ξένης γλώσσας*.

Γεωργιαφέντης, Μ. &Λασκαράτου, Χ. (2005). Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην ελληνική και στην τουρκική. Στο Σ. Μοσχονάς (Επιμ.), *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (σσ.11-61. Αθήνα: Πατάκης.

De Graaff, R. & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. ΣτοΜ. H. Long & C.J. Doughty (Επιμ.), *The Handbook of Language Teaching* (σσ. 726-755). Singapore: Blackwell Publishing.

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223–236.

Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.

Hawkins, R. & Chan, C. Y. (1997). The partial availability of universal grammar in second language acquisition: The 'Failed Functional Features hypothesis'. *Second Language Research* 13, 187-226.

Hawkins, R. & Hattori, H. (2006). Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers: A missing uninterpretable feature account. *SecondLanguage Research* 22, 269- 301.

Καραγιοβάννης, Α. (2016). Επισημείωση γραπτών παραγωγών μαθητών με Γ1 την τουρκική. Η εξέταση της Συμφωνίας. Ανακοίνωση στην *37η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας* (12-1 Μαΐου, 2016, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Kelağa-Ahmet, İ. (1999). Yunanca Öğrenen Türklerin Yaptığı Dil Yanlışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. [Τα γλωσσικά λάθη των Τούρκων που διδάσκονται την Ελληνική. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο της Άγκυρας]

Κούγκουλος, Α. (2013). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας. Ανακοίνωση στο συνέδριο *Νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: Κοινωνία και Εκπαίδευση,* 28-30 Νοεμβρίου, 2013, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Κουτσουρής, Α. (2009). *Η Θέση της Ελληνικής Γλώσσας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μετά το 1990 και η Ελληνική Πολιτική Γλωσσικής Διάχυσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μοσχονάς, Σ. (2003). Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., Λασκαράτου, Χ., Σηφιανού, Μ., Γεωργιαφέντης, Μ. & Β. Σπυρόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*(σσ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.

Μοσχονάς, Σ. (2005). *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Nassaji, H. &Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126-145.

Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *LanguageLearning*50, 417–428.

Ρεβυθιάδου, Α. (2005). Εκμάθηση υπερτεμαχιακής φωνολογίας από αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής – Τονισμός, επιτονισμός και φραστική φωνολογία. Στο *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (σσ. 13-69). Αθήνα: Πατάκης.

Ρεβυθιάδου, Α. &Τζακώστα, Μ. (2005). *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Ρεβυθιάδου, Α.& Σπυρόπουλος, Β. (2013). *Αντιπαραβολική Μελέτη Γραμματικών Δομών Αλβανικής-Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Λ.Κ.Ε. Α.Π.Θ.

Σελλά-Μάζη, Ε. ([2]2004) [1994]. *Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής-Τουρκικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τζακώστα, Μ. (2005). Συλλαβική δομή και φωνοτακτικοί περιορισμοί στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας – Μια αντιπαραβολική μελέτη. Στο *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*(σσ. 71-117). Αθήνα: Πατάκης.

Tsimpli, I. M. (2003). Clitics and determiners in L2 Greek. Στο J. Liceras, M., H. Zobl and H. Goodluck (επιμ.), *Proceedings of the 6th Conference on Generative Approaches toSecond Language Acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 331-339.

Tsimpli, I. M. &Dimitrakopoulou, M. (2007). The interpretability hypothesis: Evidence from wh-interrogatives in second language acquisition. *SecondLanguage Research* 23 (2), 215-242.

Φιλιππάκη-Warburton, Ε. & Σπυρόπουλος, Β. (2005). Το εγκλιτικό σύστημα της Ελληνικής – Συγκριτική θεώρηση με την Τουρκική και διδακτικές προτάσεις. Στο Σ. Μοσχονάς (επιμ.), *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσα* (σσ. 117-170).Αθήνα: Πατάκης.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CambridgeUniversityPress.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Χασάν Καΐλή** είναι διδάσκων της Νέας Ελληνικής στο Τμήμα Νεοελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Άγκυρας.Τα κύρια ερευνητικά ενδιαφέροντα εστιάζονται στο χώρο της εφαρμοσμένης

γλωσσολογίας (διδακτική της Ελληνικής και της Τουρκικής) και της κοινωνιογλωσσολογίας. Άρθρα του είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και σε τόμους πρακτικών.

13. Ρωμαίικα σχολεία στην Κωνσταντινούπολη από τα μέσα του 20ού αιώνα έως σήμερα: η περιπέτεια της νέας ελληνικής γλώσσας

Πασχάλης Βαλσαμίδης

Επίκουρος Καθηγητής του Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

pvalsamidis@yahoo.gr

Abstract

The paper presents a review of the greek schools of Constantinople from the mid 20th century to the present days in relation to the existing legal framework, to the learning and use of the greek language in all levels of education and in relation to the students, teachers and the teaching material involved. This historical review includes the educational situation of the designated time-period and the use of greek language which was initially spoken and heard in the streets, in larger or smaller shopping malls, and was used by peddlers and groups of people hanging around. There were, however, several problems that arose some time later due to the political events that led to many members of the greek community to flee from Constantinople and many schools to close. As a result of this situation the educational stuff was reduced and many schools accepted arab-speaking students. Furthermore, the current situation of greek-speaking and arab-speaking students is presented as well as the problems they face in their attempt to learn the greek language which is not their mother-tongue and, as a result, these students have to learn it in the greek schools of Constantinople.

Key-words: Constantinople, greek language, education, schools, greek-speaking, arab-speaking

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την πορεία των ελληνικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης από τα μέσα του 20ού αιώνα έως σήμερα σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την εκμάθηση και τη χρήση της Νέας Ελληνικής γλώσσας όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, το μαθητικό δυναμικό, τους εκπαιδευτικούς και το

εκπαιδευτικό υλικό. Την ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής κατάστασης, της ελληνικής γλώσσας, η οποία τα πρώτα χρόνια δεν αντιμετώπιζε προβλήματα, διότι ομιλιόταν και ακουγόταν στους δρόμους, στα μικρά και μεγάλα εμπορικά καταστήματα, από πλανόδιους και στις παρέες. Προβλήματα δημιουργήθηκαν στα μετέπειτα χρόνια λόγω των πολιτικών γεγονότων που έγιναν αιτία να εγκαταλείψουν πολλοί Έλληνες την Κωνσταντινούπολη, να κλείσουν τα περισσότερα σχολεία, να μειωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές, με αποτέλεσμα τα σχολεία να δεχθούν αραβόφωνους μαθητές. Επίσης γίνεται λόγος για τους ελληνόφωνους και αραβόφωνους μαθητές, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα να μάθουν την ελληνική γλώσσα μία που οι τελευταίοι δεν την έχουν ως μητρική τους και τη μαθαίνουν στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Λέξεις κλειδιά: Κωνσταντινούπολη, ελληνική γλώσσα, εκπαίδευση, παιδεία, σχολεία, Ρωμιοί, Αραβόφωνοι

Στα μέσα του 20ού αιώνα στην Κωνσταντινούπολη η ελληνική γλώσσα ομιλιόταν και ακουγόταν στους δρόμους, στα μικρά και μεγάλα εμπορικά καταστήματα, από πλανόδιους και στις παρέες. Στις περιοχές που ζούσαν λίγοι Τούρκοι αναγκάζονταν να μάθουν μέσα από τις συναναστροφές τους με τους Ρωμιούς την ελληνική γλώσσα. Ακόμη μάθαιναν την ελληνική Αρμένιοι, Ιταλοί κ.ά.

Στα ρωμαίικα σχολεία δίδασκαν αξιόλογοι έμπειροι δάσκαλοι και καθηγητές με ορθή σκέψη και κρίση. Αξιόλογοι καθηγητές της Μεγάλης του Γένους Σχολής ήταν οι εξής: Δημήτριος Παπακωνσταντίνου, Απόστολος Μέξης, Αλέξανδρος Αλεξανδρίδης, Αρίστη Κιμγιατζή, του Ζωγραφείου: Βασίλειος Μούτσογλου, Δημήτριος Παντελάρας, Βασίλειος Κασαπίδης, της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης: μητροπολίτης Μύρων μετέπειτα Εφέσου Χρυσόστομος Κωνσταντινίδης, Ιωάννης Παναγιωτίδης, Εμμανουήλ Φωτιάδης και του Ζάππειου Παρθεναγωγείου: Γεώργιος Δικταμπάνης, Αλίκη Αλγιαννάκη, Ασπασία Καρασάββα και Ελένη Γιαγτζίογλου.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν ελληνικά βιβλία, κυρίως παραμύθια, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διάβαζαν μυθιστορήματα, περιοδικά, ελληνικές εφημερίδες της Πόλης και της Ελλάδας, από όπου ερχόταν οι γνωστές εφημερίδες της εποχής: *Καθημερινή, Ελευθερία, Εμπρός, Ταχυδρόμος* κ.ά.. Οι πολίτικες εφημερίδες που διαβάζονταν ήταν: *Απογευματινή* (1925-), *Βήμα* (1946-1952) και *Εμπρός* (1952-1975). Ακόμα υπήρχαν οι καθημερινές εφημερίδες *Ταχυδρόμος* (1949-1957), *Εφημερίς* (1932, 1943-1957), οι εβδομαδιαίες *Ελεύθερη Φωνή* (1952-1965), *Χρόνος* (1947-1967), *Κυριακάτικη Πρωία* (1952-1967), η θρησκευτική *Απόστολος Ανδρέας* (1951-1964) και το περιοδικό *Ορθοδοξία* (1926-1963) όργανο του Οικουμενικού Πατριαρχείου.

Υπήρχαν τα περιοδικά *Τέχνη* (1944-1950) (βλ. Ανεστίδης, 1988, σσ. 326-377· Ανεστίδης, 1989, σσ. 259-290), *Χρονικά* (1945), *Επιθεώρηση* (1948-1949), Βόσπορος (1951-1952), *Πυρσός* (1954-1962) (για το περιοδικό Πυρσός βλ. Ανεστίδης, 1989, σσ. 261-363) και τα παιδικά περιοδικά *Παιδικός Κόσμος* (1945), *Παιδικό Φως* (1952) και *Η* Συντροφιά μου (1964) (βλ. Μπόζη, 2002, σσ. 321, 322· Ανεστίδης, 1993, σσ. 225-237).

Τα παιδιά συχνά εκκλησιάζονταν, συμμετείχαν στα κατηχητικά, προετοιμάζονταν από τους κατηχητές ή τους δασκάλους στην απαγγελία του *Άσπιλε* ... των Χαιρετισμών και στα Εγκώμια της Μεγάλης Παρασκευής. Ακόμα μάθαιναν τα κάλαντα και εκκλησιαστικούς ύμνους και τροπάρια. Σ' όλες τις κοινότητες της Πόλης υπήρχαν οργανωμένα κατηχητικά και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές των σχολείων. Στους κινηματογράφους της Πόλης έπαιζαν ελληνικές ταινίες που ερχόταν από την Ελλάδα, όπως της Αλίκης Βουγιουκλάκη και του Δημήτρη Παπαμιχαήλ κ.ά. Επίσης τις γνωστές ταινίες που γυρίστηκαν στην Κωνσταντινούπολη με τα τραγούδια *Σ' αγαπώ* και *Ο αμαξάς (Καροτσέρη-καροτσέρη)* μουσική του Μάνου Χατζηδάκη με πρωταγωνιστές την Αλίκη Βουγιουκλάκη και τον Δημήτρη Παπαμιχαήλκαι δίδονταν ελληνικές θεατρικές παραστάσεις. Επίσης στα σπίτια άκουγαν

ελληνικό ραδιόφωνο. Η *Ελληνική Ένωση Κωνσταντινουπόλεως* ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη στις 27 Δεκεμβρίου του 1933. (βλ. Δεκαβάλλας, 1997, σσ. 103-11). Στο Σισμανόγλειο Μέγαρο[54], όπου σήμερα εδρεύει το Ελληνικό Προξενείο, και σε μεγάλες αίθουσες, διοργάνωνε με μεγάλη επιτυχία φιλολογικές διαλέξεις και χορευτικές εσπερίδες. Παρόμοιες πνευματικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις διοργάνωναν η Μεγάλη του Γένους Σχολή, το Ζωγράφειο[55] και το Ζάππειο Παρθεναγωγείο και σε μικρότερη κλίμακα οι κοινότητες (Αλεξανδρής, 1988, σ. 138). Στις μέρες μας γίνονται ελάχιστες πνευματικές και κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως στη μητρόπολη Δέρκων, στην κοινότητα Νεοχωρίου κ.α. Όλα αυτά ήταν χρήσιμα διότι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ακούν, να διαβάζουν την μητρική τους γλώσσα και οι δάσκαλοι δεν είχαν ως στόχο μόνο να τους μάθουν την ελληνική αλλά να τους μορφώσουν.

Τα προβλήματα άρχισαν να δημιουργούνται στην Ρωμαίικη μειονότητα, από τα πρώτα χρόνια της συνθήκης της Λωζάννης (1923). (για τη Συνθήκη της Λωζάννης βλ. Πράξεις, 1923. Σύμβασις,1924. Σβολόπουλος, 1977. *Η Συνθήκη,* 1994. πρβλ. Aghnide, 1964). Όπως γνωρίζουμε στην Κωνσταντινούπολη υπήρχαν πολλά λαμπρά ρωμαίικα σχολεία (για τα σχολεία βλ. Ευαγγελίδης, 1936, σσ. 24-53), τα οποία άρχισαν να κλείνουν λόγω της συρρίκνωσης του ελληνισμού[56]. Στις 6/7 Σεπτεμβρίου του 1955 σημειώθηκαν τα επεισόδια στην Κωνσταντινούπολη (βλ. Τα γεγονότα, 1955, σσ. 476-488· Φλώρος, 1955· Καλούμενος, 1991· *Theanti-Greek,* 1956· *Σεπτεμβριανά,* 1998· Χριστίδης, 2000· Dosdoğru, 1993· Demirer, 1995· Güven, 2005,μετάφ. Αυγερινού 2006· Çoker, 2005·Σαρίογλου, 2006· Βρυώνης, 2007) και εκδηλώθηκε φανερά ο φανατισμός των Τούρκων όχι μόνο κατά των Ρωμιών αλλά γενικά

---

[54] Τα τελευταία χρόνια στο Σισμανόγλειο Μέγαρο διοργανώνονται εκδηλώσεις, όπως τα παλαιότερα χρόνια.

[55] Το Ζωγράφειο, του οποίου επικεφαλής είναι ο λυκειάρχης Ιωάννης Δεμιρτζόγλου, στις μέρες μας διοργανώνει τις περισσότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εκδηλώσεις.

[56] Σήμερα λειτουργούν η Μεγάλη του Γένους Σχολή, το Ζωγράφειο, το Ζάππειο και οι δημοτικές σχολές της Βλάκας και της νήσου Πριγκήπου.

κατά των μειονοτήτων στην Τουρκία. Άρχισε πάλι η ζωή των Ρωμιών να γίνεται πολύ δύσκολη.

Το Κυπριακό εξελισσόταν και οι Ρωμιοί βρίσκονταν ακόμη σε πιο δύσκολη θέση. Στις 27 Μαΐου του 1960 σημειώθηκε το στρατιωτικό πραξικόπημα και τη χώρα κυβερνούσε ο ΤζεμάλΓκιουρσέλ (1895-1966) και αξιωματικοί του στρατού.

Στις 16 Μαρτίου του 1964 η τουρκική κυβέρνηση αποφάσισε να απελάσει τους Έλληνες υπηκόους από την Τουρκία(βλ. Σολταρίδης, 1987· Akar, Demir, 2004· Τοπτσόγλου, 2004· Οι απελάσεις, 2014· Η κατάστρωση, 2014), τους οποίους ακολούθησαν μέλη της οικογένειας, συγγενείς και φίλοι που είχαν τουρκική υπηκοότητα με αποτέλεσμα ο ελληνισμός της Πόλης να συρρικνωθεί ακόμα περισσότερο. Στα σχολεία μειώθηκαν οι μαθητές και άρχισαν να κλείνουν τα δημοτικά σχολεία των κοινοτήτων: Ορτάκιοϊ (1972), Καλαμισίων (1972), Κανδυλλί (1972), Γέρδεγιρμεν (1972), Νανέ (1973), Χάσκιοϊ (1973), Τζιμπαλί (1974), Βαφεοχωρίου (1974), Βεβεκίου (1974), Εδιρνέκαπου (1974), Ξυλόπορτας (1974), Βουγιούκδερε (1974), Αντιγόνης (1974), ΑϊναλήΤσεσμέ (1975), Μπεσίκτας (1975), Πρώτης (1975), Κουσκουντζουκίου (1976), Βαλατά (1977), Κοντοσκαλίου (1979), Υψωμαθείων (1979), Σκουτάρεως (1979), Τσεγκέλικιοϊ (1979), Χάλκης (1979), Αγίας Τριάδας Ταξίμ (1980) και Ευαγγελίστρας Προπόδων (1980). Υπήρχαν σχολεία που λειτουργούσαν με μικρές τάξεις που ο αριθμός τους ήταν από 2-6 μαθητές. Συγχρόνως άδειασαν τα προάστια της Πόλης και ερήμωσαν γειτονιές. Δεν ακουγόταν η ελληνική γλώσσα κι όσα παιδιά έμειναν έχασαν τους περισσότερους φίλους τους και διαλύθηκαν οι παρέες τους. Την περίοδο αυτή εγκαταστάθηκαν Τούρκοι από τη Μικρά Ασία, οι οποίοι έκαναν να αλλάξουν οι συνθήκες και το περιβάλλον τελείως διαφορετική όψη. Μιλούσαν τη δική τους γλώσσα και έβλεπαν εχθρικά τις γλώσσες των μειονοτήτων.

Το 1964 κλείνουν τα σχολεία της Ίμβρου (βλ. Μπουτάρας, 2013·Σηφουνάκης, 2017 · Δεληκωνσταντής, 1997, σσ. 61-80) και αναγκάζονται πολλοί Ίμβριοι μαθητές να εγγραφούν στα ρωμαίικα σχολεία της Πόλης. Πολλοί από τους γονείς αναγκάστηκαν για τη μόρφωση των παιδιών τους να μετακομίσουν στην Πόλη ή στην Ελλάδα. Στην Πόλη εργάζονται σε ναούς, ως επιστάτες σε ρωμαίικα σχολεία, σερβιτόροι κ. α. Μετά την εισβολή της Κύπρου (1974) οι περισσότεροι εγκατέλειψαν την Πόλη και εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα. Την περίοδο εκείνη ο αριθμός των μαθητών παρουσιάζει μικρή άνοδο. Αρκετοί διακόπτουν τις σπουδές τους ή αποφοιτούν και φεύγουν στην Ελλάδα. Κάποιοι συνεχίζουν τις σπουδές τους στα γυμνάσια και λύκεια της Πόλης και φυσικά κι αυτοί στη συνέχεια φεύγουν στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν σε καλό βαθμό την ελληνική, άσχετα αν χρησιμοποιούσαν το γλωσσικό τους ιδίωμα (βλ. Τζαβάρας, 2011) και μειονεκτούσαν στην τουρκική γλώσσα.

Στη συνέχεια επιδεινώθηκαν ακόμα περισσότερο οι ελληνοτουρκικές σχέσεις λόγω του Κυπριακού και επιβλήθηκε με άσχημο τρόπο η τουρκική γλώσσα το «Vatandaş Türkçe konuş» (συμπατριώτη μίλα τουρκικά) (Αλεξανδρής, 1988, σ. 98· Bali, 2017· Demirel, 2017). Οι Ρωμιοί φοβόταν να μιλήσουν τη γλώσσα τους στο δρόμο, στην αγορά, σε δημόσιες υπηρεσίες, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, διότι όταν γίνονταν αντιληπτοί τους έβριζαν, τους πρόσβαλαν και τους απειλούσαν. Οι γονείς για να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις στους δημόσιους χώρους δεν μιλούσαν με τα παιδιά τους. Επίσης οι Ρωμιοί όταν μιλούσαν μεταξύ τους δεν χρησιμοποιούσαν τις λέξεις *Τούρκος* ή *Τούρκοι* και τις αντικαθιστούσαν με τη λέξη *αυτοί* ή *εντόπιοι* ή *Οθωμανοί* για να μην έχουν συνέπειες. Στα σπίτια μιλούσαν και άκουγαν τα βράδια χαμηλόφωνα τους ραδιοφωνικούς σταθμούς των Αθηνών και της Ορεστιάδας, ο οποίος ήταν ενισχυμένος και ακουγόταν καθαρά σχεδόν όλες οι εκπομπές του. Επίσης ελληνικά τραγούδια από δίσκους και κασέτες.

Το 1966 απαγορεύονταν να χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια χωρίς την άδεια του τουρκικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, ενώ το Μάρτιο του 1967 διατάχθηκε να αφαιρεθούν από τα σχολεία οι επιγραφές με ελληνικούς χαρακτήρεςστα σημεία που ήταν ορατές. Στα πλαίσια αυτής της διαταγής καταστράφηκε η επιγραφή της Μεγάλης Σχολής του Γένους: ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΜΕΓΑΛΗ ΤΟΥ ΓΕΝΟΥΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙ ΙΩΑΚΕΙΜ ΤΟΥ Γ΄ (Φραγκόπουλος, 1998, σ. 334). Το Σεπτέμβριο του 1968 απαγορεύτηκε στα ρωμαίικα σχολεία να εγγράφονται παιδιά εκτός της Ρωμαίικης κοινότητας. Το 1969 απομακρύνονται τα παιδιά των Συροχαλδαίων και τον Ιούνιο του 1970 οι μαθητές μη ορθοδόξου δόγματος και άλλης μειονότητας (Αλβανικής ή Αρμενικής) (ό.π., σ. 335). Στις 20 Δεκεμβρίου 1968 υπογράφτηκε στην Αθήνα το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο στο οποίο στηρίζονταν ελπίδες, που τελικά δεν φάνηκε χρήσιμο στην μειονοτική εκπαίδευση της Πόλης (ό.π., σ. 336). Το 1969 οι μετακλητοί καθηγητές από την Ελλάδα υποχρεώνονται να διδάξουν μόνο σ' ένα σχολείο (ό.π.).

Στη συνέχεια απαγορεύτηκε στα σχολεία η προσευχή[57] και η διδασκαλία των θρησκευτικών από κληρικούς (1970). Μειώθηκαν κατόπιν διαταγής της Διεύθυνσης της Παιδείας τον Οκτώβριο του 1974 οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσα από 10 σε 5 αντίστοιχα με τις ώρες διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας(Φραγκόπουλος,1998, σ. 339). Υπενθυμίζουμε ότι η διδασκαλία των μαθημάτων είχε αποφασιστεί (βλ. Κωνσταντινίδης, 1984, σσ. 179-180· Αλεξανδρής, 1988, σ. 41) να γίνεται σε δύο γλώσσες. Στην τουρκική διδάσκονται τα μαθήματα τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία, ιστορία, γεωγραφία, αγωγή του πολίτη, ενώ

[57] Στη δημοτική σχολή Θεραπείων στα μέσα τις δεκαετίας του '70 κάναμε κρυφά προσευχή το πρωί στην τάξη, όταν είχαμε μάθημα με την δασκάλα Πετρούλα Αθανασιάδου (1953-1979) ή την Ευδοξία Στεφιάδου (1962-1984), και το μεσημέρι στην τραπεζαρία όταν έλειπε η υποδιευθύντρια Seniha Pakkan (1962-1978). Στη συνέχεια ανέλαβε υποδιευθυντής ο Tuncer Bilgin (1978-1986), ο οποίος καταγόταν από τον Πόντο που ήταν φιλικός και η προσευχή γινόταν πάλι κρυφά. Έτυχε φορές κατά την ώρα της προσευχής να κτυπήσει το κουδούνι της εξώπορτας του σχολείου και να διακοπεί η προσευχή. Και σε άλλα σχολεία της Πόλης η προσευχή γινόταν κρυφά τις ώρες που έλειπαν οι τούρκοι δάσκαλοι.

στην ελληνική τα μαθήματα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, θρησκευτικά, μαθηματικά, φυσική και χημεία (Αναστασιάδου-Ντυμόν, 2007, σ. 103). Στο πρόγραμμα σπουδών εντάχθηκαν κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα στην τουρκική γλώσσα και διδάσκονται από τον Δεκέμβριο του 1976 (Φραγκόπουλος, 1998, σ. 340). Στα δημοτικά σχολεία με βαθμολογία άριστα το 5, οι μαθητές όφειλαν στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας να έχουν πάρει 4, με το 3 έμεναν ανεξεταστέοι και με το 2 στάσιμοι, ενώ για το μάθημα της ελληνικής για να περάσουν την τάξη τους αρκούσε το 2. Οι δάσκαλοι ερχόταν σε δύσκολη θέση διότι δεν επαρκούσαν οι ώρες και έκανε ο καθένας ότι καλύτερο μπορούσε.

Στις αρχές τις δεκαετίας του '70 στα σπίτια των Ρωμιών μπήκε η τουρκική τηλεόραση. Τα παιδιά παρακολουθούσαν έργα, άκουαν ειδήσεις στην τουρκική γλώσσα, ενώ σταμάτησαν να έρχονται από την Ελλάδα εφημερίδες, περιοδικά και να παίζουν ελληνικές ταινίες στους κινηματογράφους. Η εφημερίδα *Απογευματινή* είναι η αρχαιότερη εφημερίδα, μετά την υπογραφή της συνθήκης της Λωζάννης (1923). Εκδίδεται από της 12 Ιουλίου 1925 έως σήμερα. Δεν ήταν πλέον ελκυστική όπως οι τουρκικές εφημερίδες και Ρωμιοί προτιμούσαν να διαβάζουν *Hürriyet, Günaydın, Milliyet, Tercüman,Cumhuriyet* κ.ά. Η τουρκική γλώσσα μπήκε στην καθημερινή ζωή και έγινε σε βάρος της ελληνομάθειας. Άρχισαν να αυξάνονται οι μικτοί γάμοι και στα σπίτια να ομιλείται η τουρκική. Τα παιδιά αυτών των ζευγαριών δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική ή καθόλου. Μεγάλο αγώνα ασκούν πολλοί γονείς των ζευγαριών να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να μεταδώσουν στα παιδιά την Ορθόδοξη πίστη, τα ήθη και έθιμα και να αποκτήσουν ελληνική συνείδηση.

Το 1971 έκλεισε το Θεολογικό Τμήμα της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης (για τη Θεολογική Σχολή της Χάλκης βλ. Μέξης, 1935· Μέξης, 1953· Μέξης, 1957· Σταυρίδης,1988· Σταυρίδης, 2001· *Λεύκωμα,* 2012· Χρυσόστομος, 1986·Γλαβίνας, 2002, σσ. 161-204) και παρέμεινε το λυκειακό τμήμα με λίγους μαθητές έως και το σχολικό έτος 1983-1984. Τα τελευταία χρόνια

οι περισσότεροι μαθητές ήταν Ίμβριοι, διότι επωφελούνταν από τη φιλοξενία που τους παρείχε η σχολή. Αραβόφωνοι μαθητές δεν υπήρχαν. Ορισμένα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας δεν γίνονταν, διότι δεν υπήρχαν Ρωμιοί καθηγητές και δεν ερχόταν μετακλητοί από την Ελλάδα. Την εποχή που φοιτούσα στο λυκειακό τμήμα της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης δεν υπήρχαν καθηγητές των ελληνικών και των θρησκευτικών. Τις κενές ώρες αξιοποιούσαμε προετοιμάζοντας τα μαθήματα της επόμενης μέρας ή για τις εξετάσεις. Υπήρχαν μαθητές οι οποίοι έπαιζαν πινγκπονγκ ή στον κήπο μπάλα ή έφευγαν κρυφά για βόλτες στο νησί. Στη σχολή, επειδή υπήρχαν λίγοι μαθητές, ορισμένοι τούρκοι καθηγητές και έλληνες μετακλητοί δεν είχαν διάθεση να κάνουν όλες τις ώρες των μαθημάτων. Όλα αυτά ήταν εις βάρος μας. Υπήρχαν καλοί καθηγητές, όπως ο Βασίλειος Κασαπίδης που δίδασκε χημεία, ο Νικόλαος Μαυράκης βιολογία και ο Κωνσταντίνος Βλάχος γαλλικά. Όταν έκλεισε η σχολή και βρέθηκα στην Ελλάδα χρειάστηκαν χρόνια με μεγάλη προσπάθεια για να φθάσουμε στο επίπεδο των συμφοιτητών μου. Στο τέλος του σχολικού έτους γινόταν θερινά φροντιστηριακά μαθήματα για 15 μέρες από Ρωμιούς καθηγητές του Ζωγραφείου Λυκείου, από τον Ευστράτιο Αρσενιάδη τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και από τον Χαράλαμπο Χριστοφορίδη τα θρησκευτικά για να μην υπάρχει πρόβλημα προβιβασμού. Το χρονικό αυτό διάστημα δεν επαρκούσε να καλυφτεί σωστά η διδακτέα ύλη και γινόταν σε βάρος της ελληνομάθειας. Το ίδιο συνέβαινε και σε άλλα γυμνάσια και λύκεια της Πόλης που δεν υπήρχαν καθηγητές. Ας σημειωθεί ότι υπήρχαν σχολικά έτη που δεν ήρθαν καθόλου μετακλητοί καθηγητές και δάσκαλοι ή κατέφθασαν τις τελευταίες μέρες του σχολικού έτους. Τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας γινόταν κανονικά.

Το 1974 γίνεται η εισβολή στην Κύπρο και επικρατεί ακόμη περισσότερος φόβος στους Ρωμιούς. Αναγκάζονται να φύγουν πολλοί για την Ελλάδα και κλείνουν τα περισσότερα σχολεία λόγω έλλειψης μαθητών. Είναι τα πιο δύσκολα χρόνια που ζει η Ρωμιοσύνη της Πόλης. Προσπαθούν να διατηρήσουν με δυσκολία τα έθιμά τους π.χ. τα κάλαντα, να μάθουν

ένα παραμύθι και να απαγγείλουν ένα ποίημα. Οι σχολικές εορτές, που κάποτε γινόταν στα σχολεία, μεταφέρθηκαν στις εκκλησίες μετά την απόλυση της θείας λειτουργίας, όπως η τελετή της έναρξης του σχολικού έτους με τον αγιασμό. Οι μαθητές μεταλάμβαναν τη θεία κοινωνία και η εφοροεπιτροπή τους έδινε δώρα, ενώ στους πρωτοετείς επί πλέον ένα μικρό χρυσό σταυρό. Ακόμα η κοπή της βασιλόπιτας, η εορτή των Τριών Ιεραρχών και η εορτή της μητέρας. Οι δάσκαλοι στα σχολεία προετοίμαζαν κρυφά τους μαθητές με ποιήματα. Στη μητρόπολη Δέρκων, στα Θεραπειά, εορτάζονταν με μεγαλοπρέπεια η γιορτή του μητροπολίτη Δέρκων. Την περίοδο της ποιμαντορίας του Δέρκων Ιακώβου (1950-1977) (για τον Δέρκων Ιάκωβο βλ. Σταυρίδης, 1991, σσ. 96-97· Τσερνόγλου, 1965, σσ. 648-650· Ζερβόπουλος, 1933, σσ. 149-150· Βαλσαμίδης, 2012, σ. 17) και του διαδόχου του Κωνσταντίνου (1977-2011)(βλ. Σταυρίδης, 1988,σσ. 451-457, 475· Σταυρίδης, 1991, σσ. 97-100· Σταυρίδης, 1996, σσ. 175-177· Σταυρίδης, 2000, σσ. 69-70, 128, 129· Σταυρίδης, 1968, στ. 85-86· Ανθηφόρος 2001, σσ. 13-24· Βαλσαμίδης, 2012, σσ. 209-236· Βαλσαμίδης 2001, σσ. 4, 31· Βαλσαμίδης, 2002, σ. 24· Βαλσαμίδης, 2002, σσ. 1, 7· Βαλσαμίδης, 2013, σσ. 19-27) τα παιδιά απήγγειλαν ποιήματα, ο διευθυντής και ο πρόεδρος της εφοροεπιτροπής προσφωνούσαν τον μητροπολίτη. Η τελετή συνεχίστηκε και μετά το 1985 που δεν είχε μαθητές το σχολείο με τη συμμετοχή των λίγων παιδιών της κοινότητας και από τα γύρω προάστια του Βοσπόρου. Σήμερα μόνο στην τελετή της βασιλόπιτας (1 Ιανουαρίου) αν υπάρχει κανένα παιδί απαγγείλει ποίημα ενώπιων του μητροπολίτουΔέρκων. Επίσης, στις μέρες μας μόνο των Τριών Ιεραρχών οι μαθητές των γυμνασίων και των λυκείων εκκλησιάζονται στον Πατριαρχικό Ναό του αγίου Γεωργίου.

Τα κορίτσια μιλούσαν καλύτερα ελληνικά από τα αγόρια, διότι έμεναν περισσότερο κλειστά μέσα στα σπίτια με τους γονείς ή τις φίλες τους. Τα αγόρια είχαν περισσότερη ελευθερία εξόδου και μπορούσαν ποιο εύκολα να συναναστρέφονται με Τούρκους φίλους τους. Στις

μικτές παρέες απέφευγαν να μιλούν την ελληνική και προτιμούσαν να μιλούν την τουρκική που γνώριζαν όλοι.

Η εφημερίδα *Ηχώ* εκδόθηκε στις 21 Απριλίου 1977και οι Ρωμιοί απόκτησαν μία δεύτερη εφημερίδα να διαβάζουν στην ελληνική γλώσσα.

Στα τέλη της δεκαετίας του ’70 το τουρκικό Υπουργείο Παιδείας επέτρεψε την εγγραφή των αραβόφωνων μαθητών. Είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι αραβικής καταγωγής που κατάγονται από το Χατάυ (Hatay) (περισσότερα βλ. Αναστασιάδου-Ντυμόν, 2007, σσ. 84-89). Οι αραβόφωνοι έχουν μητρική την αραβική και την τουρκική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα γι αυτούς είναι άγνωστη, δεν τη μιλούν στο σπίτι, ούτε έχουν τη δυνατότητα να την ακούν, αναγκάζονται με ελάχιστες ώρες στα σχολεία να τη μάθουν. Στη συνέχεια στα σχολεία γράφτηκαν όλο και περισσότεροι, ενώ μειώθηκαν οι Ρωμιοί μαθητές. Μετά τη δεκαετία του ’90 αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο οι αραβόφωνοι μαθητές για να μην κλείσουν τα εναπομείναντα σχολεία.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια από εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν αυτά τα παιδιά την ελληνική γλώσσα από το νηπιαγωγείο για να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα σχολεία. Φθάνουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο και δεν μπορούν να ακολουθήσουν τα βιβλία που έρχονται από την Ελλάδα. Οι δάσκαλοι αναγκάζονται να τους υπαγορεύουν την ύλη με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος και η εξεταστέα ύλη να είναι περιορισμένη. Ανάλογο περίπου πρόβλημα ισχύει και στους Ρωμιούς μαθητές.

Οι Ρωμιοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τουρκική γλώσσα και διδάσκουν πιο άνετα στους αραβόφωνους μαθητές. Πρόβλημα υπάρχει στους μετακλητούς που δεν γνωρίζουν την τουρκική. Υπάρχουν όμως και μετακλητοί που γνωρίζουν την τουρκική. Κατά τη διάρκεια

των μαθημάτων οι δάσκαλοι και οι καθηγητές για να γίνουν κατανοητοί χρησιμοποιούν όπου χρειάζεται την τουρκική γλώσσα. Υπάρχουν τάξεις στις οποίες φοιτούν ισάριθμοι ελληνόφωνοι και αραβόφωνοι ή ακόμη τάξεις με λιγότερους ελληνόφωνους ή καθόλου ελληνόφωνους μαθητές. Οι αραβόφωνοι μαθητές, όπως ειπώθηκε παραπάνω δεν γνωρίζουν καλά την αραβική και μεταξύ τους στην τάξη ή στα διαλύματα ομιλούν την τουρκική. Η τουρκική γλώσσα είναι κοινή μεταξύ τους και με τους ελληνόφωνους μαθητές μέσα και έξω από το σχολείο. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και δεν μαθαίνουν όπως θα έπρεπε προβιβάζονται τις τάξεις και αποφοιτούν από τα λύκεια. Οι περισσότεροι δεν ενδιαφέρονται για την ελληνική και αραβική γλώσσα παρά μόνο για την τουρκική, διότι βλέπουν το μέλλον τους στην Τουρκία. Πάντως τα αραβόφωνα παιδιά που φοιτούν από ρωμαίικα σχολεία γνωρίζουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα από την αραβική.

Σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία το έργο των δασκάλων γίνεται πολύ δύσκολο, καθώς και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται σε βάρος των Ρωμιών μαθητών.

Το 1988 έκλεισε το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο (βλ. Ιορδάνογου, 1988· Βασιλειάδου, 1985, σσ. 143-159· ΤοΙωακείμειο, 2006) και το 1999 το Κεντρικό Παρθεναγωγείο. Τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτήρια που ήταν χωρισμένα σε αρρεναγωγεία και παρθεναγωγεία δέχτηκαν μαθητές και των δύο φύλων. Ο κύριος λόγος ήταν να μην κλείσουν ορισμένα. Έτσι λοιπόν το 1988 στη Μεγάλη του Γένους Σχολή γίνονται δεχτές μαθήτριες, το 1999 στο Ζωγράφειο και το 2000 μαθητές στο Ζάππειο Παρθεναγωγείο. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα να υπάρχουν περισσότεροι ελληνόφωνοι μαθητές σε ένα σχολείο που θα μπορούσαν να είναι σε ένα άλλο.

Οι μαθητές από τη δεκαετία του ’90 δυσκολεύονται να μιλούν άνετα την ελληνική γλώσσα. Στα δημοτικά σχολεία οι δάσκαλοι με τις λίγες ώρες διδασκαλίας δίνουν βαρύτητα να μαθαίνουν ανάγνωση, αποστήθιση, ορθογραφία και αντιγραφή. Σε ορισμένα σχολεία γράφουν το μήνα μία φορά έκθεση με πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Τελευταίος Ρωμιός καθηγητής που δίδασκε τα θρησκευτικά μαθήματα στα γυμνάσια και λύκεια ήταν ο Χαράλαμπος Χριστοφορίδης. Στη συνέχεια έχουν αναλάβει να τα διδάσκουν φιλόλογοι καθηγητές. Τα βιβλία ερχόταν κρυφά από την Ελλάδα, όμως δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και οι δάσκαλοι συνιστούσαν στους μαθητές να μην τα εμφανίζουν στους τούρκους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές αναγκάζονταν να υπαγορεύουν στους μαθητές την εξεταστέα ύλη. Οι μαθητές της πρώτης και της δευτέρας τάξης στα ελληνικά μαθήματα δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Από την τρίτη τάξη άρχιζαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ τα τουρκικά μαθήματα τα παρακολουθούσαν κανονικά. Την περίοδο αυτή έγιναν προσπάθειες με εξωσχολικά ενισχυτικά μαθήματα από δασκάλους και καθηγητές και κατηχητικά από κληρικούς[58] για να ενισχυθεί η ελληνική γλώσσα.

Στα σχολεία διδάσκεται ως ξένη η αγγλική γλώσσα, η οποία παίρνει μέρος στη ζωή των παιδιών μαζί με την τουρκική, που κυριαρχεί τη μητρική τους γλώσσα. Αντιμετωπίζουν γλωσσικά και εκφραστικά προβλήματα. Έχουν άγνωστες λέξεις τις οποίες έχουν μάθει στην τουρκική από το περιβάλλον τους ή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ρωτάνε στους δασκάλους πώς λέγονται στην ελληνική. Χρησιμοποιούν στις συζητήσεις τους τουρκικές λέξεις.

[58] Στις μέρες μας κατηχητικά διοργανώνουν κληρικοί του Οικουμενικού Πατριαρχείου.

Οι μετακλητοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και αναγκάζονται να συμβαδίσουν με τις ικανότητες των μαθητών.

Στη συνέχεια εμφανίστηκαν οι υπολογιστές οι οποίοι -και αυτοί- συμβάλλουν στην αλλοίωση της ελληνικής γλώσσας, όπως το διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα. Θετικό είναι ότι έχουν επικοινωνία με την Ελλάδα, μπορούν και ταξιδεύουν εύκολα σε σχέση με παλαιότερες εποχές. Ορισμένοι συνεχίζουν τις σπουδές τους στα ελληνικά πανεπιστήμια, στα οποία συναντούν στην αρχή δυσκολίες, όμως στο τέλος αποφοιτούν με επιτυχία. Οι περισσότεροι δεν είναι σε θέση να συνεχίσουν εύκολα σπουδές στην Ελλάδα και προτιμούν τα τουρκικά πανεπιστήμια διότι το σύστημα τους έχει προετοιμάσει καλύτερα. Στο σπίτι βλέπουν δορυφορική ελληνική τηλεόραση, η οποία συμβάλλει θετικά να ακούν την ελληνική γλώσσα. Οι παλαιότεροι καταλαβαίνουν άνετα, ενώ τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ορισμένες λέξεις ή ορολογίες.

Η Ελλάδα λόγω της οικονομικής κρίσης δεν είναι ελκυστική στους μαθητές, δεν κάνουν όνειρα για το μέλλον τους όπως παλαιότερα και προτιμούν να συνεχίσουν τη ζωή τους μέσα στην τουρκική κοινωνία. Δυστυχώς η ελληνομάθεια παρά τις προσπάθειες που καταβάλουν γονείς, εκπαιδευτικοί και κληρικοί υποχωρεί και παραμένει μόνο συνδετικός ιστός των Ρωμιών η Εκκλησία, όπου τους δίνεται η δυνατότητα μετά τις ακολουθίες να συναντιούνται στις κοινοτικές αίθουσες και στους αυλόγυρους των ναών και να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Πραγματοποιούνται κοινωνικές εκδηλώσεις και διοργανώνονται εκδρομές που βοηθούν στη βελτίωση της μητρικής τους γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση των μαθητών στα σχολεία της Πόλης. Ο μητροπολίτης Δέρκων, νυν Νικαίας Κωνσταντίνος, στις 30 Ιανουαρίου 2001 εκφώνησε από τον άμβωνα του Πατριαρχικού ναού αγίου Γεωργίου στο Φανάρι λόγο επί τη ευκαιρία του εορτασμού

των Τριών Ιεραρχών με θέμα τα προβλήματα της παιδείας στην Πόλη και ανέφερε ότι κατά το σχολικό έτος 2000-2001 λειτουργούσαν 3 γυμνάσια-λύκεια, 10 δημοτικά και 2 νηπιαγωγεία με 278 μαθητές. (Κωνσταντίνος, 2017, σ. 148). Σύμφωνα με τον Σύνδεσμο Ρωμαίικων Κοινοτικών Ιδρυμάτων (σχολικό έτος 2017-2018) στη Μεγάλη του Γένους Σχολή φοιτούν 43 μαθητές, στο Ζωγράφειο Λύκειο 49 και στο Ζάππειο 118 μαθητές. Στην αστική σχολή της Βλάγκας 5 μαθητές και στη δημοτική σχολή Πριγκήπου 3. Στο Δημιουργικό Εργαστήρι της Αγίας Τριάδας υπάρχουν 24 παιδιά και στο νηπιαγωγείο του Ζαππείου 28 νήπια. Συνολικά 270 μαθητές. Στο Γυμνάσιο και Λύκειο στα Αγρίδια της Ίμβρου, υπάρχουν 26 μαθητές και στη δημοτική σχολή των Αγίων Θεοδώρων 9 μαθητές. Επίσης, στο νηπιαγωγείο υπάρχουν 4 νήπια. Συνολικά 39 μαθητές (Έναρξη, 2018). Πριν από έξι χρόνια ήταν σταθερός ο αριθμός. Το εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια είναι καλύτερο. Πέραν των αδυναμιών υπήρχαν και περιπτώσεις τούρκων καθηγητών που ερχόταν από μακρινές περιοχές καθυστερημένα κάποιες μέρες στο σχολείο. Οι μαθητές τις κενές ώρες περνούσαν στον κήπο της σχολής παίζοντας μπάλα. (πληροφορία μαθητή της Μεγάλης του Γένους Σχολής, Θεραπειά, 28.8.2016). Έχουν γίνει αρκετά βήματα από την τουρκική κυβέρνηση που συμβάλουν στην ελληνομάθεια. Μπορούν στα ρωμαίικα σχολεία να φοιτούν Έλληνες υπήκοοι και να μεταγράφονται αραβόφωνοι μαθητές χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στην τάξη που φοιτούν. Για αυτούς γίνονται ειδικά τμήματα, όμως είναι σε βάρος των ελληνόφωνων και αραβόφωνων μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη, διότι διδάσκονται την ελληνική λιγότερες από πέντε ώρες εβδομαδιαίως. Ο δάσκαλος μοιράζει τις 5 ώρες εβδομαδιαίως διδασκαλίας σε 3 ώρες σ' αυτούς που δεν γνωρίζουν την ελληνική και σε 2 ώρες στους κανονικούς μαθητές της τάξης. Στην περίπτωση αυτή θα βοηθούσαν κάποιες ώρες εκτός διδασκαλίας μαθημάτων υπό τον τύπο φροντιστηρίου στους αραβόφωνους για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος.

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στην Κωνσταντινούπολη στο İstanbul Üniversitesi στη Φιλοσοφική Σχολή (EdebiyatFakültesi) στο Τμήμα Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ÇağdaşYunanDiliveEdebiyatı). Στην Άγκυρα στο Ankara Üniversitesi στη Σχολή Γλωσσών, Ιστορίας και Γεωγραφίας (DilveTarihCoğrafyaFakültesi) στο Τμήμα Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ÇağdaşYunanDiliveEdebiyatı). Στην Αδριανούπολη στο Πανεπιστήμιο Θράκης (Trakya Üniversitesi)στη Φιλοσοφική Σχολή (EdebiyatFakültesiÇağdaşi) στο Τμήμα Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ÇağdaşYunanDiliveEdebiyatı). Στην Σμύρνη στο Πανεπιστήμιο 9ης Σεπτεμβρίου (Dokuz Eylül Üniversitesi), στα κέντρα γλωσσών της Κωνσταντινούπολης στο Tömer, Dilmer και σε φροντιστήρια. Επίσης, διδάσκεται στο Ελληνικό Προξενείο της Κωνσταντινούπολης που στεγάζεται στο Σισμανόγλειο Μέγαρο.

Οι Ρωμιοί χρησιμοποιούν το παχύ *λ*, το *με* το *σε* αντί του *μου* και *σου* και κάποιες τουρκικές ή ξένες λέξεις π.χ. όρνιθα αντί κοτόπουλο, οτομπούς αντί λεωφορείο, σοσίς αντί λουκάνικο, τασιόν αντί πίεση, χαρά αντί γάμος, καβούνι αντί πεπόνι κ. ά. τις οποίες μπορούν να τις αντικαταστήσουν με τις ελληνικές. Επίσης δεν γνωρίζουν τις ελληνικές ονομασίες των περισσότερων πόλεων της Τουρκίας. Ορισμένες έχουν παραμείνει παραφθαρμένες από την ελληνική γλώσσα π.χ. İzmir (Σμύρνη), Ankara (Άγκυρα), Trabzon (Τραπεζούντα) κ. ά. Πολλά από τα ψάρια μέχρι σήμερα διατηρούν ελληνικές ονομασίες στην τουρκική με αλλαγές ή προσθήκες φωνηέντων ή συμφώνων όπως π.χ. σαυρίδι istavrit, παλαμίδα palamut, λαυράκι levrek, σκουμπρί uskumru, σκορπιός iskorpit, σαρδέλα sardalya κ. ά (βλ. Ζαχαριάδης, 2014).

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να πούμε ο ρόλος της διδασκαλίας στα ρωμαίικα σχολεία είναι πολύ σημαντικός και θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες να βελτιωθεί το επίπεδο των Ρωμαίικων σχολείων. Η ελληνική πολιτεία να στέλνει εκπαιδευτικούς που θα είναι ιδικά

εκπαιδευμένοι για να μπορούν να διδάξουν σε παιδιά που ίσως την έχουν ως δεύτερη μητρική γλώσσα. Θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στο εκπαιδευτικό και δυναμικό υλικό. Δεν μπορεί να αποδώσει οποιοσδήποτε δάσκαλος αν δεν είναι καταρτισμένος. Ο καλός δάσκαλος το χειρότερο εγχειρίδιο μπορεί να το ανατρέψει σε καλό, ενώ ο κακός δάσκαλος το καλύτερο εγχειρίδιο δεν μπορεί να το διδάξει σωστά. Τα σχολεία της Πόλης έχουν μεγάλη παράδοση όσον αφορά για την ελληνική γλώσσα και έχουν μία κουλτούρα, την οποία δεν είχαν τα ελλαδικά σχολεία. Σε κάθε σχολείο υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων, θεάτρων και παραστάσεων. Η δομή των σχολείων προέβλεπε, ενώ των ελλαδικών δεν προέβλεπαν. Να γίνουν ελκυστικά τα σχολεία και μην θεωρούνται κατώτερα ώστε να έρθουν οι ελληνόφωνοι μαθητές που φοιτούν στα ξένα σχολεία. Τα ελληνόφωνα και τα αραβόφωνα παιδιά να μάθουν καλά ελληνικά διότι από το περιβάλλον έχουν ισχυρά ερεθίσματα από την τουρκική γλώσσα. Ο χρόνος που αφιερώνεται σ' ένα σχολείο δεν επαρκεί. Θα πρέπει να γίνονται επί πλέον ώρες διδασκαλίας και εκτός του σχολείου. Ακόμη οι μαθητές να συμμετέχουν σε δράσεις, να πηγαίνουν σε κατασκηνώσεις, να γίνονται ομιλίες, διαλέξεις, θέατρα και να διοργανώνονται εκδρομές στην Ελλάδα. Μπορούν να βελτιωθούν μέσα στην Εκκλησία που ακούν την ελληνική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια έχει αποκατασταθεί η αναλογία των ελληνικών με των τουρκικών μαθημάτων. Κάποτε είχαν περισσότερα τουρκικά. Τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα έχουν σημαντικά στελέχη που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, όπως λόγου χάρη στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης στο Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξεινίων Χωρών, όπου διδάσκεται η τουρκική γλώσσα θα μπορούσαν να πηγαίνουν καθηγητές και φοιτητές για κάποιο χρονικό διάστημα να διδάσκουν με περισσότερη άνεση μία που γνωρίζουν την τουρκική γλώσσα και να μιλήσουν με τα παιδιά. Επίσης να δοθεί βάση στον εθελοντισμό. Πιστεύουμε ότι υπάρχουν άνθρωποι που θα προσφέρουν.

Τέλος, το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας συνεχίζεται να πέφτει καθημερινά και η γλώσσα ομιλείται ελλιπώς με πολλά λάθη, φραστικά, συντακτικά και γράφεται με ορθογραφικά. Τα σημερινά παιδιά, εκτός των μικτών γάμων, μιλούν την ελληνική στο σπίτι, στο σχολείο με τους φίλους τους με ορισμένες τουρκικές λέξεις. Το ίδιο συμβαίνει και στην καθημερινή τους επικοινωνία μέσον ηλεκτρονικών μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο ή στο facebook με κυρίαρχη γλώσσα την τουρκική. Γεγονός είναι ότι χρησιμοποιούν πιο άνετα την τουρκική γλώσσα σε σχέση με τους μεγαλύτερούς τους, διότι έχουν χάσει τις παραπάνω ευκαιρίες που αναφέραμε. Για να βελτιωθούν θα πρέπει να αυξηθεί ο πληθυσμός, να ακούν την ελληνική, να μιλούν, να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, να παρακολουθούν τηλεόραση, κοινωνικές εκδηλώσεις και να επισκέπτονται την Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Aghnide, T. (1964). *The Ecumenical Patriarchate of Constantinople in the Light of the Treaty of Lausanne*. New York.

Akar, R.-Demir, H. (2004). *İstanbul' un son sürgünleri. 1964' de Rumlarınsınırdışıedilmesi* (3ηέκδ.). İstanbul. Μετάφραση Τοπτσόγλου, Ι. (2004). *Οι τελευταίοι εξόριστοι της Κωνσταντινούπολης*, Αθήνα.

Αλεξανδρής, Α. (1988). Το ιστορικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων, στο *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*. Αθήνα.

Αναστασιάδου, Μ.-Ντυμόν, Π. (2007). *Οι Ρωμιοί της Πόλης. Τραύματα και προσδοκίες*. Αθήνα.

Ανεστίδης, Α. (1989). Το περιοδικό Πυρσός της Πόλης (1954-1962). Ιστορία, συνεργάτες, περιεχόμενα και ευρετήρια. *Απόψεις*, τόμος 5, σσ. 261-363.

Ανεστίδης, Α. (1989). Το περιοδικό Τέχνη (1944-1950) καθρέπτης της μεταπολεμικής Πόλης, *Αναφορά εις μνήμην Μητροπολίτου Σάρδεων Μαξίμου 1914-1986*. τόμος 1 . Γενεύη, σσ. 259-290.

Ανεστίδης, Α. (1993). Τα λογοτεχνικά περιοδικά της Πόλης από το 1923 και ύστερα. *Η Καθ' ημάς Ανατολή*, τόμος 1, σσ. 225-237.

Ανεστίδης, Α. (1998). Το περιοδικό Τέχνη της Πόλης (1944-1950). Ιστορία, συνεργάτες, και περιεχόμενα. *Απόψεις*, τόμος 4, σσ. 326-377.

ΑνθηφόροςΜητροπολίτουΔέρκωνΚωνσταντίνου. Πεντηκονταετία προσφοράς στηνΕκκλησία 1950-2000. (2001). Αθήνα.

Bali, R. (2017). Vatandaştürkçekonuş! Popülersiyasi... http://www.rifatbali.com/images/stories/dokumanlar/turkce_konusma_birgun.pdf.

Βαλσαμίδης, Π. (2001). Πενήντα χρόνια ιερατικής διακονίας του ΣεβασμιωτάτουΜητροπολίτουΔέρκων κ. Κωνσταντίνου (1950-2000). *Ο Πολίτης*Απρίλιος, σσ. 4, 31.

Βαλσαμίδης, Π. (2002). Εκδήλωση προς τιμή του ΣεβασμιοτάτουΜητροπολίτηΔέρκων κ. Κωνσταντίνου. *Ο Πολίτης*Μάρτιος, αριθ. φ. 419, σ. 24.

Βαλσαμίδης, Π. (2002). Ο Σύνδεσμος των εν ΑθήναιςΜεγαλοσχολιτών τίμησε τον Σεβ. ΜητροπολίτηΔέρκων κ. Κωνσταντίνο για τη συμπλήρωση πενήντα χρόνων της κληρικής διακονίας του (1950-2000). *Ηχώ*, 7 Φεβρουαρίου, αριθ. φ. 5618, σσ. 1, 7.

Βαλσαμίδης, Π. (2012). *Κωνσταντινοπολίτικαανάλεκτα*. Θεσσαλονίκη.

Βαλσαμίδης, Π. (2012). Αυτοβιογραφία του Δέρκων Ιακώβου Παπαπαϊσίου. *Ο Πολίτης*, Ιούνιος αριθ. φ. 542 σ. 17 κ. εξ.

Βαλσαμίδης, Π. (2013). Βιογραφικόν του ΜητροπολίτουΓέροντοςΝικαίας κ. Κωνσταντίνου. *Ημερολόγιο (τσέπης) της Μητροπόλεως Δέρκων του έτους2013*. Θεσσαλονίκη.

Βασιλειάδου, Ε. (1985). Το ΙωακείμειονΠαρθεναγωγείον, στον τόμο *Τα ελληνικά σχολεία της Πόλης*. Αθήνα: Σύνδεσμος των εν Αθήναις Μεγαλοσχολιτών.

Βρυώνης, Σ. (2007). *Ο μηχανισμός της καταστροφής. Το τουρκικό πογκρόμ της 6ης-7ης Σεπτεμβρίου 1955 και ο αφανισμός της Ελληνικής Κοινότητας της Κωνσταντινούπολης*. Αθήνα.

Çoker, F. (2005). 6-7 *EylülolaylarıFotoğraflar-belgelerFahriÇokerArşivi.* (Τα γεγονότα της 6-7ης Σεπτεμβρίου μέσα από το αρχείο του ΦαχρήΤσοκέρ. Φωτογραφίες-έγγραφα) (2η έκδ.). İstanbul.

Γλαβίνας, Α. (2002). Η Εκκλησιαστική ιστορία στην Ιερά ΘεολογικήΣχολή της Χάλκης, στον τόμο *Η Θεολογική Σχολή της Χάλκης. Τα μαθήματα και οι δάσκαλοι*. Αθήνα.

Δεκαβάλλας, Σ. (1997). Το κλείσιμο της Ελληνικής Ένωσης Κωνσταντινουπόλεως και οι πρώτες επιλεκτικές απελάσεις Ελλήνων υπηκόων», στο *Μνήμες Κωνσταντινούπολη, Ίμβρος, Τένεδος 1923-1955*, Πρακτικά Διημερίδας, Καλαμαριά 11-12 Νοεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη, σσ. 103-111.

Δεληκωνσταντής, Κ. (1997). Η ελληνική Παιδεία στην Ίμβρο (1923–1964), στο *Μνήμες Κωνσταντινούπολη, Ίμβρος, Τένεδος 1923-1955*, Πρακτικά Διημερίδας, Καλαμαριά 11-12 Νοεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη, σσ. 61-80.

Demirel, I. (2017). DündenBugüne "vatandaş türkçekonuş!". http://www.avlaremoz.com/2016/02/21/dunden-bugune-vatandas-turkce-konus-isil-demirel/.

Demirer, M. A. (1995). *6 Eylül 1955. Yaasıada 6/7 Eylüldavası* (6 Σεπτεμβρίου του 1955. Η δίκη των 6/7 Σεπτεμβριανών στο Γιασίαντα (Πλάτη)). İstanbul.

Güven, D. (2005*). Cumhuriyetdönemiazınlıkpolıtıkasıbağlamında 6-7 Eylülolayları*(2η έκδ.). İstanbul, μεταφ. Αυγερινού, Σ. (2006). *Εθνικισμός, κοινωνικές μεταβολές και μειονότητες. Τα επεισόδια εναντίον των μη μουσουλμάνων της Τουρκίας 6-7 Σεπτεμβρίου 1955*. Αθήνα.

Έναρξη σχολικής χρονιάς στα ομογενειακά σχολεία. (2018). http://www.rumvader.org/Page/2018/97.

Ευαγγελίδης, Τ. (1936). *Η παιδεία επί τουρκοκρατίας (Ελληνικά σχολεία από Αλώσεως μέχρι Καποδιστρίου).* Τόμος 1. Αθήναι.

Ζαχαριάδης, Ν. (2014). *Το Λεξικό του Κωνσταντινουπολίτικου γλωσσικού ιδιώματος*. Αθήνα.

Ζερβόπουλος, Σ. (1933). Οι εν Τουρκία μητροπολίται. *ΗμερολόγιονΕγκυκλοπαιδικόν,* τόμος 1, σσ. 140-156.

Η κατάστρωση του σχεδίου εκτοπισμού με τις απελάσεις. (2014). *Το Βήμα*: http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=576710.

Η Συνθήκη της Λωζάννης, Το πλήρες κείμενο, Προσθήκες-Ερμηνευτικοί νόμοι, οι τουρκικές παραβιάσεις από το 1923 μέχρι σήμερα, επιμέλεια Αντώνης Σπετσέρης. (1994) Αθήνα: Παπαζήση.

HulûsiDosdoğru, M. (1993). *6/7 Eylülolayları* (Τα γεγονότα της 6/7 Σεπτεμβρίου). İstanbul.

Ιορδάνογου, Α. (1988). *Το ΕθνικόνΙωακείμειονΠαρθεναγωγείον Κωνσταντινουπόλεως (1882-1988)*. Θεσσαλονίκη.

Καλούμενος, Δ. (1991). *Ησταύρωσις του Χριστιανισμού. Η ιστορική αλήθεια των γεγονότων της 6-7 Σεπτεμβρίου εις την Κωνσταντινούπολιν* (2η έκδ.). Αθήνα.Κυρατζόπουλος, Β. (2006). *Η άγραφη γενοκτονία-Κωνσταντινούπολη, Σεπτέμβριος 1955*. Αθήνα.

Κωνσταντινίδης, Φ. (1984). Ζητήματα εκπαίδευσης των Ελλήνων στην Τουρκία από τη συνθήκη της Λωζάνης ως σήμερα. *Θρακική Επετηρίδα,* τόμος5, σσ. 179-227.

Κωνσταντίνος, Μητροπολίτης Νικαίας, (2017). *Ανάλεκτα*, Θεσσαλονίκη.

Λεύκωμα Ιεράς Θεολογικής Σχολής Χάλκης και Εστίας Θεολόγων Χάλκης. (2012). Αθήνα.

Μέξης, Α. (1935). *Η εν Χάλκη Ιερά Θεολογική Σχολή. Ιστορικά σημειώματα (1844-1935)*. Κωνσταντινούπολη.

Μέξης, Α. (1953). *Ιστορικά σημειώματα. Η εν Χάλκη Ιερά Θεολογική Σχολή ΙΙ, εκατονταετηρίς 1944*. Σταμπούλ.

Μέξης, Α. (1957). *Ιστορικά σημειώματα. Η εν Χάλκη Ιερά θεολογική Σχολή ΙΙΙ.*Σταμπούλ.

Μπόζη, Σ. (2002). *Ο Ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης. Κοινότητα Σταυροδρομίου-Πέραν 19ος-20ός αιώνας*. Αθήνα.

Μπουτάρας, Ι. (2017). Η εκπαίδευση στην Ίμβρο: 1800-1964, Αθήνα 2013. Νίκος Σηφουνάκης, Από τη συνθήκη της Λωζάννης στη δραματική συρρίκνωση του ελληνισμού. Αθήνα.

Οι απελάσεις του 1964. Μαρτυρίες Ελλήνων Κωνσταντινουπολιτών. (2004). Αθήνα.

Πράξεις υπογραφείσαι εν Λωζάννη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24 Ιουλίου 1923. (1923). Αθήνα.

Σαρίογλου, Ε. (2006). *Πενήντα χρόνια από τα Σεπτεμβριανά. Κωνσταντινούπολη, πριν-τότε-μετά.* Αθήνα.

Σβολόπουλος, Κ. (1977). *Η ελληνική εξωτερική πολιτική μετά την συνθήκην της Λωζάννης. Η κρίσιμος καμπή* (Ιούλιος–Δεκέμβριος 1928). Θεσσαλονίκη.

Σεπτεμβριανά 1955: Η "νύχτα των κρυστάλων" του Ελληνισμού. (1998). Αθήνα: Τσουκάτου.

Σολταρίδης, Σ. (1987). Η συρρίκνωση του ελληνισμού. Σεπτεμβριανά του 1955, απελάσεις του 1964. Δύο ορόσημα στην ιστορία του νεότερου ελληνισμού. Θεσσαλονίκη.

Σταυρίδης, Β. (1968). Χαρισιάδης Κωνσταντίνος. *Θρησκευτική και ΗθικήΕγκυκλοπαίδεια, τόμος* 12, στ. 85-86.

Σταυρίδης,Β. (1988). *Η Ιερά Θεολογική Σχολή της Χάλκης*. Θεσσαλονίκη.

Σταυρίδης, Β. (1991).*ΗΙεράΜητρόπολιςΔέρκων. ΟικουμενικόνΠατριαρχείον*. Θεσσαλονίκη.

Σταυρίδης, Β. (1996). *Επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου*. Θεσσαλονίκη.

Σταυρίδης, Β. (2000). *Επισκοπικοί κατάλογοι κατά τους κώδικας των υπομνημάτων του Αρχειοφυλακείου του Οικουμενικού Πατριαρχείου*. Αλεξανδρούπολη.

Σταυρίδης,Β. (2001). *Η Ιερά Θεολογική Σχολή της Χάλκης-συμπλήρωμα, 1985-2000*. Θεσσαλονίκη.

Σύμβασις περί της ανταλλαγής των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών Ελληνιστί και Τουρκιστί (υπογραφείσα εν Λωζάνη τη 30 Ιανουαρίου 1923) και αι δηλώσεις του αρχηγού των ελευθεροφρόνων κ. Ιωάννου Μεταξά. (1924). Αθήνα.

Τα γεγονότα της 6ης Σεπτεμβρίου. (1955). *Ορθοδοξία*, τόμος 30 σσ. 476-488.

Τζαβάρας, Ξ. (2011). *Λεξικό του ιμβριακού ιδιώματος(ερμηνευτικό-ετυμολογικό).* Αθήνα.

The anti-Greek riots of September 6-7 1955 at Constantinople and Smyrna. (1956). Athes.

Το Ιωακείμειο παρθεναγωγείο Κωνσταντινουπόλεως (εκατόν είκοσι χρόνια από την ίδρυσή του 1882-2002) και ο Σύνδεσμος Ιωακειμειάδων Αθηνών (είκοσι χρόνια από την ίδρυσήτου 1982-2002)και ο Σύνδεσμος Ιωακειμειάδων Αθηνών (είκοσι χρόνια από την ίδρυσή του 1982-2002). (2006). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης της Καθ' ημάς Ανατολής.

Τσερνόγλου, Α. (1965). Ιάκωβος. *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια,* τόμος 6, στ. 648-650.

Φλώρος, Ι. (1955). *Η νύκτα της έκτης Σεπτεμβρίου εις την Κωνσταντινούπολιν και την Σμύρνην.* Αθήνα.

Φραγκόπουλος, Δ. (1998). Η ομογενειακή παιδεία στην Πόλη όπως έχει διαμορφωθεί εξελικτικά μέσα στις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας. Οδοιπορικό σε δαιδαλώδη μονοπάτια του χρέους σε καιρούς χαλεπούς. *Η Καθ' Ημάς Ανατολή*, τόμος 4, σσ. 329-352.

Χριστίδης, Χ. (2000). *Τα Σεπτεμβριανά (Κωνσταντινούπολη και Σμύρνη 1955). Συμβολή στην πρόσφατη ιστορία τωνελληνικών κοινοτήτων*. Επιμέλεια Γιάννη Δ. Στεφανίδη. Αθήνα.

Χρυσόστομος (Γεράσιμος Σ. Ζαφείρης) Μητροπολίτης Περιστερίου. (1986). *Ηθεολογική Σχολή της Χάλκης (αναμνήσεις-βιώματα-οραματισμοί).* Αθήναι. Και (1984). *Εκκλησία,* τόμος 61, σσ. 428-429.

Σύντομο βιογραφικό

Ο Πασχάλης Βαλσαμίδης γεννήθηκε και σπούδασε στην Κωνσταντινούπολη. Είναι διδάκτορας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εργάστηκε κατά τα έτη 2001-2011 ως επιστημονικός συνεργάτης του Τμήματος Ιστορικών Ερευνών της Εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών. Δίδαξε επί σειρά ετών την τουρκική γλώσσα στη Σχολή Βαλκανικών Γλωσσών και Ρωσικής Γλώσσας (Ι.Μ.Χ.Α.).

Από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 διδάσκει στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξεινίων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης την τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία, καθώς και ιστορία του Ελληνισμού κατά την ύστερη περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και της σύγχρονης Τουρκίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η είσοδος της Μεγάλης του Γένους Σχολής (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 17 Αυγούστου 2017).

Μερική άποψη του Ζωγραφείου (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 18 Αυγούστου 2017).

Το Ζάππειο Παρθεναγωγείο (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 18 Αυγούστου 2017).

Το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 17 Αυγούστου 2017).

Η Πατριαρχική Μαράσλειος Αστική Σχολή (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 17 Αυγούστου 2017).

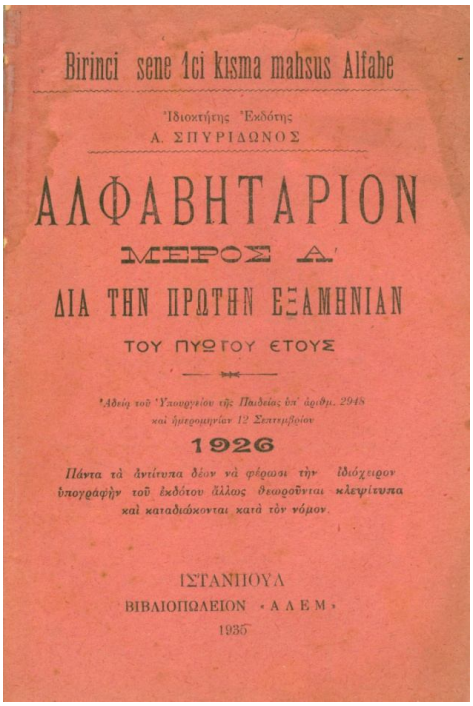
Η δημοτική σχολή Θεραπείων (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 21 Απριλίου 2012).

Η Αστική σχολή Βουγιούκδερε (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 26 Ιουλίου 2012).

Η αστική σχολή Υψωμαθείων (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 19 Φεβρουαρίου 2012).

Η αστική σχολή Πριγκήπου (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 10 Ιουνίου 2017).

Η δημοτική σχολή Χάλκης (Αρχείο Πασχάλη Βαλσαμίδη, φωτ. 3 Ιανουαρίου 2014).


Birinci sene 1ci kısma mahsus Alfabe

Ἰδιοκτήτης Ἐκδότης
Α. ΣΠΥΡΙΔΩΝΟΣ

ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟΝ

ΜΕΡΟΣ Α'

ΔΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗΝ ΕΞΑΜΗΝΙΑΝ

ΤΟΥ ΠΥΩΓΟΥ ΕΤΟΥΣ

Ἀδείᾳ τοῦ Ὑπουργείου τῆς Παιδείας ὑπ' ἀριθμ. 2948
καὶ ἡμερομηνίαν 12 Σεπτεμβρίου

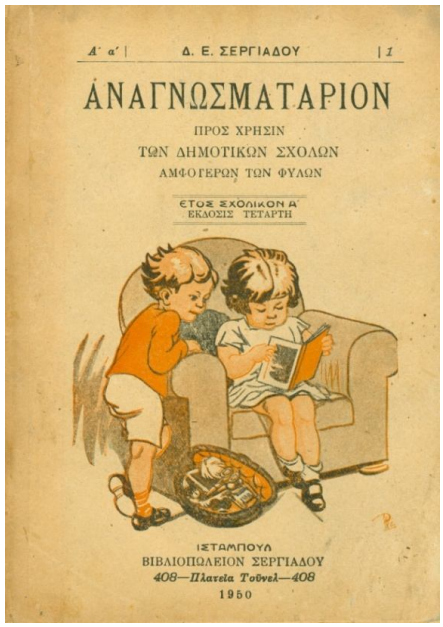
1926

Πάντα τὰ ἀντίτυπα δέον νὰ φέρωσι τὴν ἰδιόχειρον
ὑπογραφὴν τοῦ ἐκδότου ἄλλως θεωροῦνται κλεψίτυπα
καὶ καταδιώκονται κατὰ τὸν νόμον.

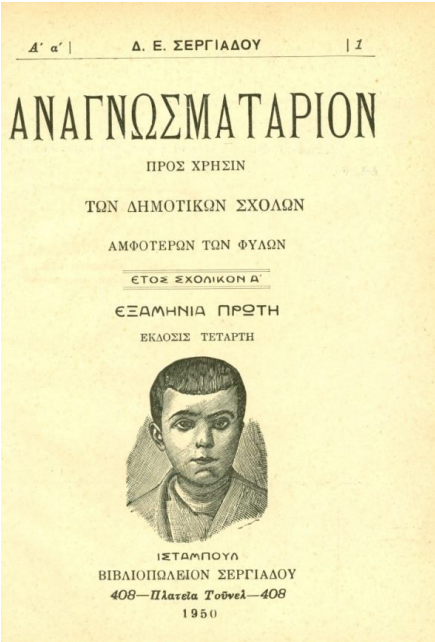
ΙΣΤΑΝΠΟΥΛ
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ «ΑΛΕΜ»
1935

Αλφαβητάρι της πρώτης τάξης, έκδ. Ιστανπούλ (Κωνσταντινούπολη) 1935 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).

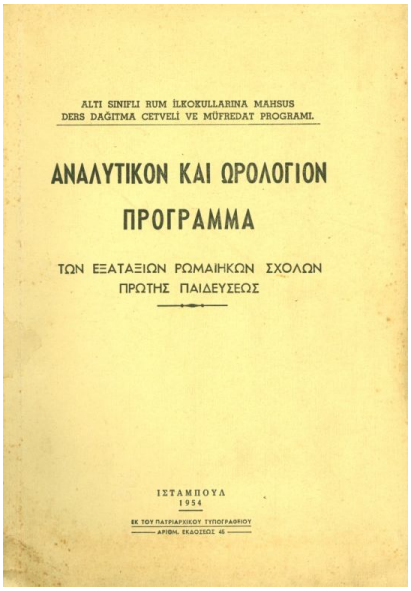
Το πρώτο μάθημα του αλφαβηταρίου της πρώτης τάξης, έκδ. Ιστανπούλ (Κωνσταντινούπολη) 1935 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).



Εξώφυλλο του αναγνωσματαρίου του Δ. Ε. Σεργιάδη της πρώτης τάξης, έκδ. Ισταμπούλ (Κωνσταντινούπολη) 1950 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).



Το εσώφυλλο του αναγνωσματαρίου του Δ. Ε. Σεργιάδη της πρώτης τάξης, έκδ. Ισταμπούλ (Κωνσταντινούπολη) 1950 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).


ALTI SINIFLI RUM İLKOKULLARINA MAHSUS
DERS DAĞITMA CETVELİ VE MÜFREDAT PROGRAMI.

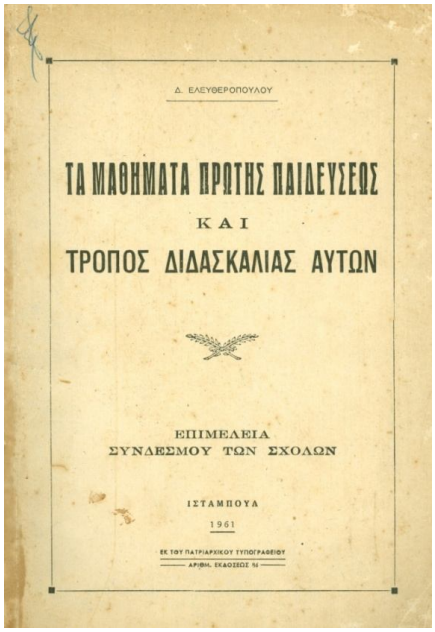
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΝ ΚΑΙ ΩΡΟΛΟΓΙΟΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΤΩΝ ΕΞΑΤΑΞΙΩΝ ΡΩΜΑΙΗΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ
ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

ΙΣΤΑΜΠΟΥΛ
1954

ΕΚ ΤΟΥ ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΑΡΙΘΜ. ΕΚΔΟΣΕΩΣ 45

Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των εξατάξιων ρωμαίικων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έκδ. Ιστάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1954 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).


Δ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΠΟΥΛΟΥ

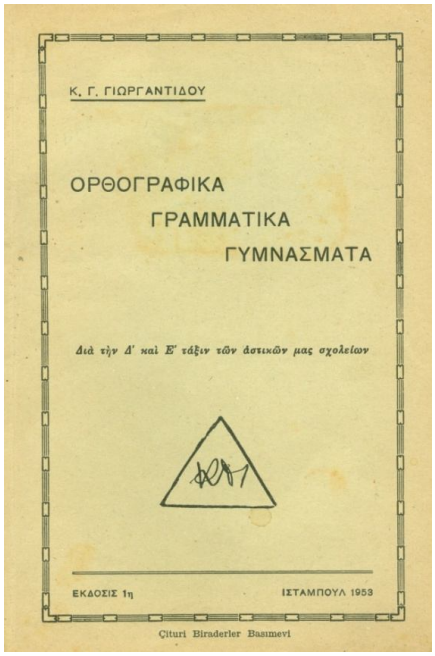
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΗΣ ΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
ΚΑΙ
ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΥΤΩΝ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ

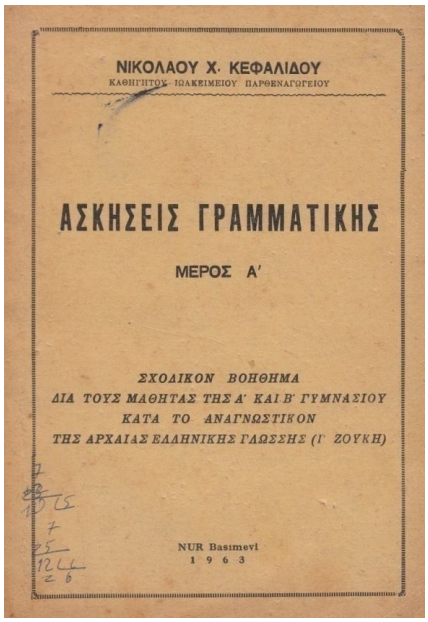
ΙΣΤΑΜΠΟΥΛ
1961

ΕΚ ΤΟΥ ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΑΡΙΘΜ. ΕΚΔΟΣΕΩΣ 54

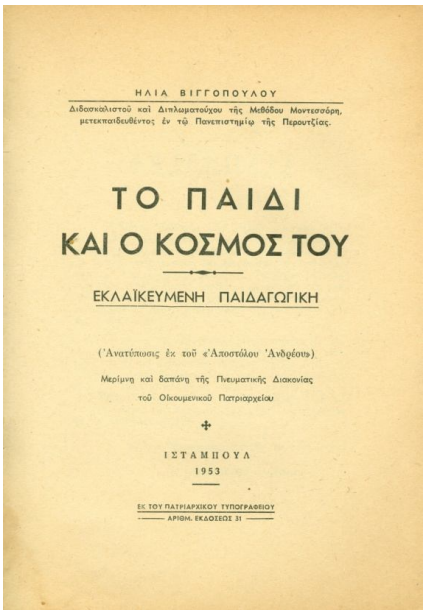
Το εξώφυλλο του βιβλίου του Δ. Ελευθερόπουλου, *Τα μαθήματα πρώτης παιδεύσεως και τρόπος διδασκαλίας αυτών*, έκδ. Ιστάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1961 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).



Το εξώφυλλο του βιβλίου του Κ. Γ. Γιωργαντίδου, *Ορθογραφικά γραμματικά γυμνάσματα*, έκδ. Ιστάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1953 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).



Το εξώφυλλο του βιβλίου του Νικολάου Κεφαλίδου, καθηγητή του Ιωακειμείου Παρθεναγωγείου, *Ασκήσεις γραμματικής, Μέρος Α΄* , έκδ. Ιστάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1963 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).



ΗΛΙΑ ΒΙΓΓΟΠΟΥΛΟΥ

Διδασκάλιστοῦ καὶ Διπλωματούχου τῆς Μεθόδου Μοντεσσόρη, μετεκπαιδευθέντος ἐν τῷ Πανεπιστημίῳ τῆς Περουτζίας.

ΤΟ ΠΑΙΔΙ
ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥ

ΕΚΛΑΪΚΕΥΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

(Ἀνατύπωσις ἐκ τοῦ «Ἀποστόλου Ἀνδρέου»)

Μερίμνῃ καὶ δαπάνῃ τῆς Πνευματικῆς Διακονίας τοῦ Οἰκουμενικοῦ Πατριαρχείου

✠

ΙΣΤΑΜΠΟΥΛ
1953

ΕΚ ΤΟΥ ΠΑΤΡΙΑΡΧΙΚΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΑΡΙΘΜ. ΕΚΔΟΣΕΩΣ 31

Το εξώφυλλο του βιβλίου του Ηλία Βιγγόπουλου , *Το παιδί και ο κόσμος του*, έκδ. Ιστάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1953 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).

ΚΥΨΕΛΗ

ΡΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΦΘΕΓΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΦΟΡΑ

ΕΚΛΕΚΤΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ

ΙΩΑΝΝΟΥ Κ. ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ ΠΡΟΚΟΠΙΕΩΣ

ΕΠΙΜΕΛΗΤΟΥ ΤΟΥ ΖΩΓΡΑΦΕΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΣΤΑΜΠΟΥΛ

Το εξώφυλλο του βιβλίου του Ιωάννου Αγγελίδου Προκοπέως, *Κυψέλη ρητών και αποφθεγμάτων. Διάφορα αποσπάσματα*, έκδ. Στάμπουλ (Κωνσταντινούπολη) 1954 (Συλλογή Πασχάλη Βαλσαμίδη).

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Ζητήματα διδασκαλίας/αξιολόγησης της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

14. Δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ιδιαιτερότητες και προκλήσεις

Μαρίνα Κοκκινίδου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ.

mkokkin@smg.auth.gr

Λήδα Τριανταφυλλίδου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ.

trilida@smg.auth.gr

Abstract

The increasing importance of cultural and linguistic plurality inwestern societies, the dominance of information and knowledge, along with the rapid technological progress form a complex environment, where efficient communication requires advanced skills (Fairclough, 1999· Kalantzis&Cope, 2008· Chatzisavvides, 2011). The incorporation of multimodal texts in the usage of new technologies in daily life and in the educational process creates new needs in the production and usage of educational / teaching material. Current textbooks need to meet the challenges of the new communicative context, where meaning is made by several and different resources and is under constant questioning (Kalantzis&Cope, 2008· Koutsoyannis, 2011), facing challenges such as clarity, coherence, completeness, attractive presentation/appearance, accordance with curricula in order to contribute in the process of language learning acquisition. In the present study, the different approaches used for the creation of teaching material are examined taking into consideration the complexity and particularities of Modern Greek language. Moreover, the selection of texts, the presentation of grammatical phenomena but also the development of activities and exercises as well as concrete examples of authentic material are discussed in the context of multicultural adult education classes, with the majority of students' origin being from the Balkans and East European countries.

Key words: teaching material, teaching Modern Greekas L2

Περίληψη

Η αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στις δυτικού τύπου κοινωνίες, η δεσπόζουσα θέση της πληροφορίας και της γνώσης, οι εξελίξεις στην τεχνολογία, διαμορφώνουν ένα σύνθετο περιβάλλον, όπου η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί αυξημένες δεξιότητες (Fairclough, 1999· Kalantzis&Cope, 2008· Χατζησαββίδης, 2011). Η ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας μέσω των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή και στη συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί διαφορετικές ανάγκες στην παραγωγή και χρήση εκπαιδευτικού υλικού. Το σημερινό διδακτικό εγχειρίδιο καλείται να ακολουθήσει τις εξελίξεις της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας, όπου το νόημα κατασκευάζεται από ποικίλους και διαφορετικούς πόρους και υπόκειται σε συνεχή διαπραγμάτευση (Kalantzis&Cope 2008· Κουτσογιάννης, 2011), αντιμετωπίζοντας προκλήσεις όπως η σαφήνεια, η συνοχή, η πληρότητα, η ελκυστική παρουσίαση του υλικού καθώς και η εναρμόνισή του με τα συναφή αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία της κατάκτησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες της Ελληνικής, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση τρόπων αξιοποίησης των διαφορετικών προσεγγίσεων στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της. Διερευνώνται οι τρόποι επιλογής κειμένων, παρουσίασης φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης, αλλά και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων πρωτότυπου διδακτικού υλικού για πολυπολιτισμικές τάξεις ξένων ενηλίκων σπουδαστών/στριών, που στην πλειονότητά τους προέρχονται από παρευξείνιες και βαλκανικές χώρες.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικό υλικό, διδασκαλία ελληνικής ως Γ2

1. Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής: παρελθόν και παρόν

Η σημασία του διδακτικού εγχειρίδιου, έστω κι αν αυτό αποτελεί πλέον μια μόνο από τις πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί, ως

γνωστόν, μια από τις κύριες πηγές πληροφορίας και γνώσης για τους σπουδαστές[59]. Τους βοηθάει στην πορεία για την κατάκτηση της γνώσης, στην προκειμένη περίπτωση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, συστηματοποιώντας πληροφορίες, αποτελώντας αναφορά σε συνδυασμό με την παρεχόμενη γνώση μέσα στην τάξη, καθιστώντας τους ικανούς να εμπεδώσουν αυτά που κατέκτησαν αλλά και να επεκτείνουν τη μελέτη μόνοι τους, εφόσον το επιθυμούν, με τους δικούς τους ρυθμούς. Αποτελεί επίσης σημαντικό βοηθό για τους διδάσκοντες στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν θέσει ή τους έχουν τεθεί για το κοινό τους, παρουσιάζοντας και οργανώνοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας σύμφωνα με δεδομένα αναλυτικά προγράμματα, προτείνοντας, παράλληλα, τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης του υλικού τους (Ξωχέλλης, 2008).

Όπως κάθε κείμενο, έτσι και το διδακτικό εγχειρίδιο στηρίζεται, σε συγκεκριμένες θεωρίες για τη γλωσσική διδασκαλία, εμπεριέχει ιδεολογία, καλλιεργεί στάσεις, προωθεί αξίες, πρότυπα συμπεριφορών, αναπαράγει πρότυπα ή στερεότυπα, στοιχεία που επηρεάζουν αποφασιστικά την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών του, συμβάλλοντας στη δημιουργία ταυτοτήτων στον χώρο μιας τάξης, ενός σχολείου, μιας χώρας ολόκληρης (Ξωχέλλης, 2008). Ιδιαίτερα για τους σπουδαστές μιας ξένης γλώσσας το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί τον διαμεσολαβητή μεταξύ του σπουδαστή και της ξένης γλώσσας αλλά και ένα από τα φίλτρα μέσα από τα οποία ο σπουδαστής θα αντιληφθεί την κοινωνία της οποίας τη γλώσσα προσπαθεί να κατακτήσει.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αναπτύχθηκε με γοργούς ρυθμούς τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που συντελέσθηκαν και του μεγάλου αριθμού μεταναστών ή/και προσφύγων που δέχθηκε και συνεχίζει να δέχεται η χώρα μας. Στην εποχή μας υπάρχει πλέον μεγάλος αριθμός

[59] Το αρσενικό γένος θα χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για λόγους οικονομίας.

διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης (βλ. Αντωνοπούλου, Μοσχονάς, Καρακύργιου, Παναγιωτίδου & Τσιλιμίγκα 2006· Σπυρόπουλος &Τσαγγαλίδης, 2004),[60] ενώ γράφονται συνέχεια νέα, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις και προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία. Ταυτόχρονα η δεσπόζουσα θέση της πληροφορίας και της γνώσης στις κοινωνίες δυτικού τύπου καθώς και οι εξελίξεις στην τεχνολογία, διαμορφώνουν ένα σύνθετο περιβάλλον, όπου η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί αυξημένες δεξιότητες (Fairclough, 1999· Kalantzis&Cope, 2008· Χατζησαββίδης, 2011).

Τα πρώτα εγχειρίδια των δεκαετιών του 1960 και ’70, που επηρεάζονταν ιδιαίτερα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, διαδέχονται από τη δεκαετία του ’80 και ύστερα εγχειρίδια που εισάγουν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής σε συνδυασμό με στοιχεία της παλαιότερης δομικής προσέγγισης –η οποία όμως συνεχίζει να κάνει αισθητή την παρουσία της. Σε αυτά υπάρχει για πρώτη φορά μια σταδιακή παρουσίαση φαινομένων, όχι πια οργανωμένων με βάση φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης, αλλά με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών. Για παράδειγμα τα βιβλία *Ελληνικά Τώρα 1+1* (Δημητρά&Παπαχειμώνα, 2002), *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1* (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 2002). Στις μέρες μας τα περισσότερα από τα πιο πρόσφατα εγχειρίδια χρησιμοποιούν συνδυασμό σύγχρονων αλλά και παλαιότερων προσεγγίσεων, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών, αξιοποιώντας νεότερες διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τα είδη κειμένων, τον κριτικό γραμματισμό κ.ά., εμπλουτίζοντας τις σελίδες τους, έντυπες αλλά και ηλεκτρονικές (αφού το διαδικτυακό υλικό κερδίζει έδαφος) με πολυτροπικά κείμενα που ενσωματώνουν κείμενο, εικόνα, υπερσυνδέσεις, ήχο, βίντεο κτλ.

---

[60] βλ. επίσης την ιστοσελίδα του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΑΠΘ, http://smg.web.auth.gr/wordpress/?page_id=563

2. Δημιουργώντας διδακτικό υλικό στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ

Το σημερινό διδακτικό εγχειρίδιο καλείται να ακολουθήσει τις εξελίξεις της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας αφού η πολιτισμική πολυμορφία της εποχής, καθώς και το φαινόμενο της πολυτροπικότητας τόσο διαδεδομένο στον χώρο της επικοινωνίας, απαιτεί όχι έναν αλλά πολλά είδη γραμματισμών, και τον συνδυασμό τους (Κουτσογιάννης, 2011), δεδομένου ότι το νόημα δεν μεταδίδεται αλλά κατασκευάζεται από ποικίλους και διαφορετικούς πόρους ενώ υπόκειται σε συνεχή διαπραγμάτευση (Kalantzis&Cope, 2008· Κουτσογιάννης, 2011). Το διδακτικό εγχειρίδιο αντιμετωπίζει λοιπόν προκλήσεις όπως η μεθοδολογία, η ενσωμάτωση των νέων τάσεων στις προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, η ελκυστική παρουσίαση του υλικού (ζούμε στον αιώνα της εικόνας) καθώς και η εναρμόνισή του με τα συναφή αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τους μαθησιακούς τους στόχους, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία της κατάκτησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σημαντικές συνθήκες και περιορισμούς επιβάλλει το κοινό στο οποίο απευθύνεται το διδακτικό υλικό (παιδιά, έφηβοι, ενήλικες, φοιτητές/σπουδαστές, ομογενείς κ.ά.) και οι γλωσσικές του ανάγκες, η διάρκεια του γλωσσικού προγράμματος στο οποίο θα ενταχθεί, όπως και το επίπεδο γλωσσομάθειας το οποίο πρέπει να παρουσιαστεί.

Σε ακαδημαϊκές μονάδες όπως το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ όπου διδάσκονται από τη δεκαετία του 1970, τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα σε ξένους και ομογενείς, οι ανάγκες για διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στα προγράμματά σπουδών του ήταν πάντοτε αυξημένες. Το κοινό των τάξεων του ΣΝΕΓ ανέκαθεν αποτελούνταν από ξένους ενήλικες που μαθαίνουν ελληνικά λόγω οικογένειας ή συγγενών, λόγω Έλληνα/Ελληνίδας συζύγου ή της επιθυμίας να φοιτήσουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο, ή/και να ζήσουν και να εργαστούν στη χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια το κοινό αυτό έχει

διαφοροποιηθεί ως προς τη σύνθεσή του. Πλέον στα περισσότερα τμήματα και μάλιστα στα επίπεδα των αρχαρίων η πλειονότητα των σπουδαστών του προέρχεται από τις χώρες ΚΑΚ (κυρίως από τη Ρωσία και την Ουκρανία), που συχνά φοιτούν σε ετήσια ή τρίμηνα προγράμματα και φτάνουν μέχρι το επίπεδο επάρκειας (Β2). Για παράδειγμα 48 στους 116 υποψηφίους για το πιστοποιητικό επάρκειας ελληνομάθειας (επίπεδο Β2) του ΣΝΕΓ τον Ιούνιο του 2014, 67 στους 138 τον Ιούνιο του 2015 και 78 στους 143 στις εξετάσεις του Ιουνίου 2016 προέρχονταν από τις χώρες που αναφέρθηκαν. Μεγάλο ποσοστό σπουδαστών χρησιμοποιεί το παραπάνω πιστοποιητικό για την είσοδό του σε ελληνικά ΑΕΙ, ΤΕΙ ή άλλες σχολές.

Ακολουθώντας και συνεχίζοντας την παράδοση του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ, δημιουργήθηκαν σχετικά πρόσφατα από μέλη του σημερινού διδακτικού προσωπικού διδακτικά εγχειρίδια όπως τα: *Στρατηγικές Ανάγνωσης* (Βαζάκα, 2006)και *Καλώς κείμενα για Προχωρημένους* (Γαβριηλίδου, 2010/2017) για το επίπεδο Γ, *Εμβαθύνοντας στα Ελληνικά* (Βαζάκα & Κοκκινίδου, 2011) για το επίπεδο Β, το συνοδευτικό εγχειρίδιο *Λοιπόν, τι λες;* (Τριανταφυλλίδου & Αναγνωστοπούλου, 2011) για τα επίπεδα Α & Β καθώς και το *Ορίστε* με συνοδευτικό *Βιβλίο Δραστηριοτήτων* (Βαλσαμάκη & Μανάβη, 2004) για το επίπεδο Α. Ακόμα πιο πρόσφατα εκδόθηκε το *Ελληνικά στο Πι και Φι* (Τριανταφυλλίδου, κ.ά., 2014) που απευθύνεται στα πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας (Α επίπεδο) ενώ βρίσκεται υπό έκδοση το δεύτερο τεύχος του, *Ελληνικά στο Πι και Φι 2* για το Β επίπεδο, στο οποίο θα αναφερθεί η παρούσα ανακοίνωση. Το κοινό για το οποίο δημιουργήθηκαν τα βιβλία αυτά είναι κοινό ενηλίκων φοιτητών Erasmus ή σπουδαστών ταχύρρυθμων και εντατικών τμημάτων, οι οποίοι επιθυμούν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα να αποκτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές ικανότητες στα ελληνικά, δηλαδή να γίνουν βασικοί χρήστες της ελληνικής (επίπεδα Α1 και Α2) φτάνοντας μέχρι το επίπεδο-κατώφλι (threshold Β1-ανεξάρτητος χρήστης), όπως αυτά περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις

γλώσσες (στο εξής ΚΕΠΑ –Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008) και τα syllabi του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (στο εξής ΚΕΓ, Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου, Τσαγγαλίδης, 2013) και του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ (στο εξής ΣΝΕΓ, Αλεξανδρή κ.ά., 2010).

Το επίπεδο γλωσσομάθειας, στην περίπτωσή μας ελληνομάθειας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού, αναλόγως με το αν είναι αρχάριο, μέσο ή προχωρημένο επιβάλλει να ληφθούν υπόψη διαφορετικές παράμετροι. Για παράδειγμα στα αρχικά επίπεδα (Α1, Α2), περισσότερο από ό,τι στα πιο προχωρημένα, είναι πιο σημαντική η ύπαρξη οπτικών στοιχείων (εικόνων, διαφορετικών γραμματοσειρών και μορφών σελίδας κτλ), τα οποία βοηθούν τους σπουδαστές στο αρχικό στάδιο της κατάκτησης της ξένης γλώσσας (καλύπτοντας και τις ανάγκες λεξικού και μετάφρασης, που με αυτόν τον τρόπο μειώνεται στη διδακτική διαδικασία). Άλλωστε σήμερα, στην εποχή της πολυτροπικότητας και της ανάγκης όχι ενός αλλά πολλών γραμματισμών (οπτικού, ψηφιακού, κριτικού κτλ, Kalantzis&Cope, 2008) τα οπτικά στοιχεία αποτελούν όχι πια ένα μέσο διακόσμησης που θα κάνει ελκυστικότερη μια έκδοση αλλά ισότιμες με τη γλώσσα πηγές νοήματος, τόσο στα έντυπα όσο και στα ηλεκτρονικά κείμενα (ενδεικτικά Unsworth, 2006).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω και επιθυμώντας να δημιουργήσουμε υλικό που να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των χρηστών του, επιλέξαμε ως προτεραιότητα τις επικοινωνιακές ανάγκες ενός ξένου που φτάνει στην Ελλάδα και θέλει να επικοινωνήσει τόσο στην καθημερινότητά του όσο και στην αρχή της ακαδημαϊκής του πορείας στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό συνδυάστηκε με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος του ΣΝΕΓ, διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγιο οι γλωσσικές ανάγκες των σπουδαστών και έτσι δομήθηκαν οι θεματικές ενότητες του πρώτου βιβλίου *Ελληνικά στοΠι και Φι*. Στο πλαίσιό τους εντάσσονται κείμενα και διάλογοι που παρουσιάζουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ακολουθούνται από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των

σπουδαστών. Το βασικό λεξιλόγιο, φαινόμενα μορφολογίας και σύνταξης παρουσιάζονται μέσα από τη χρήση τους, αλλά και σε πίνακες που χρησιμεύουν και ως αναφορά για τους σπουδαστές. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει παράρτημα με επιπλέον ασκήσεις το οποίο έχει ενσωματωθεί στην έκδοση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως επέκταση του εγχειριδίου στην τάξη είτε ως εξάσκηση/εμπέδωση στο σπίτι για τους φοιτητές, συνοπτικούς πίνακες γραμματικής με τα φαινόμενα που παρουσιάζονται στο βιβλίο, γλωσσάρι στα ελληνικά-αγγλικά-ρωσικά, καθώς και τα κείμενα των ακουστικών ασκήσεων. Το υλικό πλαισιώθηκε από αυθεντικό υλικό (εικόνες, επιγραφές, σήματα, φυλλάδια, κατάλογοι κτλ) το οποίο αξιοποιείται σε δραστηριότητες. Στο βιβλίο συμπεριλαμβάνεται CD με τα κείμενα κατανόησης προφορικού λόγου τα οποία είναι και αναρτημένα σε αρχείο ήχου στην ιστοσελίδα του εκδοτικού οίκου. Όλα τα παραπάνω προσπαθούν να ενθαρρύνουν έναν συνδυασμό επικοινωνιακής προσέγγισης του υλικού με δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, σταυρόλεξα/κρυπτόλεξα κ.ά. (βλ.Baker, 2001· Μήτσης, 2004) και παραδοσιακότερων μοντέλων διδασκαλίας, όπως το δομικό (βλ. ενδεικτικά Baker, 2001) ιδιαίτερα για την εμπέδωση μορφοσυντακτικών φαινομένων της Ελληνικής με τη βοήθεια ποικίλης τυπολογίας ασκήσεων και πινάκων.

Στο υλικό και των δύο βιβλίων *Ελληνικά στοΠι και Φι* και *Ελληνικά στοΠι και Φι 2* εντάσσεται η ιστορία μιας παρέας νεαρών από διαφορετικές χώρες (πρωταγωνιστές είναι ο Ιβάν από τη Ρωσία και ο Πέτρος και η Ζωή από την Ελλάδα, ενώ τους πλαισιώνουν η Μάγια από την Φινλανδία, ο Μανουέλ από τη Βραζιλία και η Γιόβανα από τη Σερβία), έτσι ώστε να υπηρετηθούν καλύτερα οι αρχές της διαπολιτισμικότητας, απαραίτητες τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δεύτερο βιβλίο οι σπουδαστές πρέπει να αναπτύξουν πιο απαιτητικές δεξιότητες περνώντας σταδιακά από την έκφραση των καθημερινών τους αναγκών (βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες) που είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων της καθημερινής

ζωής στην ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να συζητούν πιο σύνθετα θέματα στο πλαίσιο της πορείας τους προς την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, η οποία αφορά την ικανότητα παραγωγής σύνθετων προφορικών ή γραπτών μηνυμάτων μέσω της ίδιας της γλώσσας-στόχου (Baker, 2001, σσ. 245-251· Cummins, 2005, σσ.106-109). Όπως και στο πρώτο βιβλίο η οργάνωση των ενοτήτων είναι θεματική (πάντα σε αρμονία με τα ενδεδειγμένα για το επίπεδο αναλυτικά προγράμματα) και με κέντρο τις γλωσσικές ανάγκες των σπουδαστών.

Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ενεργητική συμμετοχή των σπουδαστών μέσα από την εμπλοκή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γεγονότα, ώστε να ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να τις διεκπεραιώσουν. Για τον λόγο αυτό υπάρχει ποικιλία κειμένων κατασκευασμένων και αυθεντικών, ποικίλες τυπολογικά ασκήσεις, προτάσεις για θεατρικό παιχνίδι-παιχνίδια ρόλων στην τάξη και για δραστηριότητες σε ομάδες και ζεύγη σπουδαστών, τα οποία παρέχουν δυνατότητες εξάσκησης σε περιστάσεις που προσομοιάζουν τις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Στο *Ελληνικά στο Πι και Φι 2* τις επικοινωνιακές δραστηριότητες συνοδεύουν και δραστηριότητες που βασίζονται και σε κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις (βλ. Ματσαγγούρας, 2004). Έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να επιλεγούν διαφορετικοί τύποι κειμένων (αφήγηση, άρθρο, διαφήμιση, φιλική ή επίσημη επιστολή, συνέντευξη, δημόσια έγγραφα κτλ.), ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να εξηγεί τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο κάθε τύπος κειμένου, τις συμβάσεις του στο επίπεδο των λεξικογραμματικών επιλογών αλλά και, όσο αυτό είναι δυνατόν σε αυτά τα επίπεδα γλωσσομάθειας, το επίπεδο ύφους, συνδέοντάς το και πάλι με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση.

Στο δεύτερο βιβλίο μεταφέρεται μια εικόνα της νεότερης Ελλάδας, πληροφορίες και πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας μέσα από την καθημερινότητα της πολυπολιτισμικής παρέας του πρώτου βιβλίου *Ελληνικά στο Πι και Φι*. Η παρέα των νεαρών συνεχίζει να

υπάρχει και τα κείμενα που τους αφορούν είναι κατασκευασμένα, το ποσοστό όμως των αυθεντικών κειμένων που εμφανίζεται είναι πολύ μεγαλύτερο, αφού πλέον το επίπεδο γλωσσομάθειας το επιτρέπει. Τα αυθεντικά κείμενα του βιβλίου αντλούνται κυρίως από το διαδίκτυο με κάποιες αλλαγές, που συνίστανται κατά κύριο λόγο στην απλοποίηση του λεξιλογίου και την εξομάλυνση κάποιων συντακτικών δομών, ώστε να είναι κατάλληλα για το επίπεδο γλωσσομάθειας για το οποίο προορίζονται. Παράλληλα, στο δεύτερο βιβλίο υπάρχει μια ιστορία σε συνέχειες που εμφανίζονται στο τέλος αρκετών ενοτήτων, η οποία πλαισιώνει ό,τι έχει διδαχθεί, εισάγει πολιτισμικά στοιχεία και ταυτόχρονα λειτουργεί ως επανάληψη, ως επέκταση του λεξιλογίου και ως αφορμή για συζήτηση στην τάξη.

Δεδομένου ότι η αυξημένη παρουσία του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή των κοινωνιών δυτικού τύπου, θέτει ήδη θέμα αξιοποίησης των εκτός τάξης ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών και των πολυτροπικών κατά κανόνα πόρων τους (βλ. Κουτσογιάννης, 2011) και για τα δύο βιβλία σχεδιάζεται ηλεκτρονικό υλικό το οποίο θα πλαισιώσει τη διδασκαλία στην τάξη με οπτικοακουστικό υλικό και διαδραστικές δραστηριότητες που θα μπορούν να πραγματοποιηθούν παράλληλα με το μάθημα στην τάξη. Θα προσφέρει επίσης τη δυνατότητα για την παρουσίαση επιπλέον υλικού δίνοντας την ευκαιρία στους σπουδαστές να προχωρήσουν περισσότερο εφόσον το επιθυμούν. Φιλοδοξία επίσης, αποτελεί η δημιουργία δικτυακού τόπου, όπου οι χρήστες του βιβλίου θα μπορούν να επικοινωνούν σε forum με τους διδάσκοντες αλλά και ίσως μεταξύ τους, στο πλαίσιο απλών ασκήσεων ή παιχνιδιών, κάτι που δοκιμάστηκε ήδη την περασμένη ακαδημαϊκή χρονιά σε μια πρώτη πρώιμη μορφή με την ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων μεταξύ των σπουδαστών και των διδασκόντων καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και μέσω ομάδας που δημιουργήθηκε σε γνωστό μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Θέματα της ομάδας συζήτησης ήταν θέματα του καθημερινού μαθήματος και προβλήματα που τυχόν συναντούσαν οι

σπουδαστές όπως επίσης και ενημέρωση πάνω σε πολιτιστικά γεγονότα και άλλα δρώμενα της Θεσσαλονίκης και της χώρας. Οι δραστηριότητες αυτές πλαισίωσαν το μάθημα, δημιούργησαν δεσμούς συνεργασίας μεταξύ των σπουδαστών αλλά και ολόκληρης της τάξης με τις διδάσκουσες.

Πιστεύοντας στη διαρκή ανατροφοδότηση αλλά και στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέσαμε το ανέκδοτο εκπαιδευτικό υλικό στην κρίση των ίδιων των μελλοντικών του χρηστών. Το νέο βιβλίο δοκιμάστηκε σε τάξη ενηλίκων σπουδαστών του ΣΝΕΓ, οι οποίοι παρακολούθησαν ετήσιο πρόγραμμα 20 ωρών/ εβδομάδα αρχίζοντας τον Οκτώβρη από το επίπεδο Α1 και φτάνοντας τον Μάιο στο επίπεδο Β2 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16 και επαναλαμβάνεται το τρέχον ακαδημαϊκό έτος (2016-17). Οι σπουδαστές προέρχονταν από Αλβανία, Αυστρία, Βουλγαρία, Γαλλία, Ελβετία, Μ. Βρετανία, Ουκρανία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και ήταν από 18-45 χρονών. Η πλειονότητα των σπουδαστών ήταν από Ρωσία και Ουκρανία, και οι περισσότεροι ενδιαφέρονταν να σπουδάσουν σε ελληνικά ΑΕΙ. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής άλλαξαν τη μορφή του υλικού σε αρκετές περιπτώσεις. Αναφέρουμε μερικά παραδείγματα:

- Το γεγονός της αύξησης των σπουδαστών του ΣΝΕΓ με καταγωγή από χώρες ΚΑΚ είχε ως αποτέλεσμα τη μετάφραση στα ρωσικά παράλληλα με τη μετάφραση στα αγγλικά των ελληνικών λέξεων στο γλωσσάρι του βιβλίου.
- Πάγια διαπίστωσή μας, η οποία επιβεβαιώθηκε και από το περσινό τμήμα, είναι ότι οι σπουδαστές, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους, έχουν δυσκολία και ανάγκη για επανάληψη των αντωνυμιών, ιδιαίτερα της προσωπικής αντωνυμίας στον αδύνατο τύπο της σε γενική και αιτιατική πτώση (μου, με). Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να παρουσιαστούν συνολικά οι προσωπικές αντωνυμίες ακόμη μια φορά με επιπλέον πίνακες και παραδείγματα.

- Κάποια κείμενα που αρχικά είχαν συμπεριληφθεί, μετά τη διδασκαλία τους στην τάξη απορρίφθηκαν γιατί έθιγαν έμμεσα ευαίσθητα πολιτικά ζητήματα. Έτσι δεδομένης της τεταμένης πολιτικής κατάστασης σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής επιλέχθηκαν κείμενα πιο ουδέτερα.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να δοθούν μερικά παραδείγματα επεξεργασίας του υλικού μας.

3. Παραδείγματα επεξεργασίας διδακτικού υλικού

3.1. Κατανόηση γραπτού λόγου

Εκτός από κείμενα και διαλόγους που ακολουθούνται από ερωτήσεις κατανόησης (τυπολογία ασκήσεων: απαντάμε στις ερωτήσεις, Σωστό/Λάθος, Σωστό/Λάθος/Δεν Αναφέρεται, πολλαπλή επιλογή) δίνονται και άλλου τύπου ασκήσεις όπως ασκήσεις αντιστοίχισης σε μορφή ερωταπαντήσεων που αποτελούν όλες μαζί έναν διάλογο. Εδώ απαιτείται συνδυασμός δεξιοτήτων κατανοήσης γραπτού λόγου ενώ ταυτόχρονα προωθείται η εμπέδωση και η ανάπτυξη της γνώσης των σπουδαστών στη σύνταξη αλλά και την αναγνώριση δεικτών συνοχής γραπτού λόγου.

3.1.1. Παραδείγματα

Απαντάμε στις ερωτήσεις.

1. Πώς περάσατε στις	____ Η γιαγιά μου ήταν τόσο χαρούμενη που μας είδε,

διακοπές σας; Πού πήγατε;	μας μαγείρευε κάθε μέρα και ένα διαφορετικό υπέροχο φαγητό και έφτιαχνε τις πίτες της! Πήρα 2 κιλά.
2. Πώς τους βρήκατε;	____ Στο πανεπιστήμιο ευτυχώς όλα πάνε καλά. Τα μαθήματα και ειδικά το μάθημα επιλογής που παρακολουθώ με ενδιαφέρουν πολύ και οι καθηγητές μου είναι πολύ καλοί.
3. Και η γιαγιά σου;	____ Έχουμε 2 εβδομάδες που επιστρέψαμε και από τη μέρα που μπήκαμε στο σπίτι μόνο προβλήματα έχουμε. Έγινα υδραυλικός και ηλεκτρολόγος!
4. Πότε γυρίσατε;	__1_ Πήγαμε λίγες μέρες στην Αλόννησο και μετά στο χωριό του παππού μου στο Πήλιο. **(παράδειγμα)**
5. Και στη Σχολή;	____ Ο παππούς δεν ήταν πολύ καλά γιατί πονούσαν πολύ τα πόδια του. Μια ζωή δούλευε πολύ! Ήταν όπως πάντα χαμογελαστός!

(απόσπασμα άσκησης)

3.2. Αξιοποίηση αυθεντικού υλικού

Το αυθεντικό υλικό είναι απαραίτητο τόσο για την πλαισίωση κειμένων όσο και για να βοηθήσει τους σπουδαστές να κατανοήσουν ευκολότερα οπτικό υλικό που θα συναντήσουν στην καθημερινότητά τους εκτός τάξης. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια στο βιβλίο τέτοιου είδους υλικό να αξιοποιείται σε ασκήσεις ή δραστηριότητες βοηθώντας τους σπουδαστές να αποκωδικοποιήσουν το μήνυμα συνδυάζοντας κείμενο και εικόνες, ακόμη και όταν δεν κατανοούν το σύνολο του λεξιλογίου. Έτσι για παράδειγμα σε ενότητα που αφορά την κατοικία παρατίθενται δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται σε αυθεντικά ή

κατασκευασμένα διαφημιστικά φυλλάδια για ηλεκτρικές συσκευές, για έπιπλα κτλ. που συνδυάζουν εικόνα, κείμενο και αριθμούς (π.χ. τιμές, τηλέφωνα κτλ.), ενώ σε κάποιες ενότητες προτείνονται ελληνικά τραγούδια με σχετικό θέμα που θα πλαισιώσουν με ακουστικό ή με οπτικοακουστικό υλικό το μάθημα.

3.3. Διδασκαλία λεξιλογίου

Η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται μέσα από τα κείμενα, με ασκήσεις λεξιλογίου (οι οποίες κάποιες φορές προτάσσονται κάποιων κειμένων, ώστε να ενεργοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις[61]) αλλά και με την ύπαρξη πινάκων ειδικού λεξιλογίου που συνοδεύονται από δραστηριότητες. Έτσι για παράδειγμα σε σχετική με την εκπαίδευση ενότητα, μετά από έναν διάλογο ανάμεσα σε φοιτήτριες που μιλούν για την εγγραφή τους κτλ. δίνεται το ανάλογο λεξιλόγιο ομαδοποιημένο θεματικά, κάτι που βοηθάει τους σπουδαστές τόσο στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο διάφορων δραστηριοτήτων όσο και στην ευκολότερη κατάκτησή του. (Αντωνίου, 2008)

3.3.1. Παραδείγματα ασκήσεων

1. Είστε φοιτητής ή φοιτήτρια στο ελληνικό πανεπιστήμιο;

το Πανεπιστήμιο η Σχολή	η εγγραφή η αίτηση η δήλωση	κάνω εγγραφή, αίτηση, δήλωση καταθέτω / υποβάλλω δικαιολογητικά παρακολουθώ μαθήματα

[61] Βλ. ενδεικτικά και Cummins, 2005, σσ. 164-9.

το Τμήμα ο Τομέας η κατεύθυνση	τα δικαιολογητικά το αντίγραφο	έχω εξεταστική - δίνω εξετάσεις περνάω τα μαθήματα ή κόβομαι **στις εξετάσεις**
το ακαδημαϊκό έτος το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο η εξεταστική περίοδος - οι εξετάσεις το πρόγραμμα σπουδών υποχρεωτικά μαθήματα & μαθήματα επιλογής το αμφιθέατρο, η αίθουσα οι παραδόσεις - οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων		

1.α. Φτιάχνουμε προτάσεις με τις λέξεις, όπως στο παράδειγμα.

1. φοιτήτρια / είμαι / τρίτο / είναι / έτος / Ιατρικής / στο / της

<u>Είναι φοιτήτρια στο τρίτο έτος της Ιατρικής.</u>

2. Το πρόγραμμα / υπάρχει / της Σχολής / στην ιστοσελίδα / σπουδών

_____

3. τα μαθήματα / εξεταστική / Σε ποια / θα δώσεις / χρωστάς / που / ;

_____

4. να καταθέσετε / Μπορείτε / της Σχολής / την αίτησή σας / στη Γραμματεία /αύριο

_____

1.β. Μιλήστε για τις πρώτες μέρες σας στο σχολείο / στο πανεπιστήμιο.

- Πώς ήταν;
- Τι κάνατε;
- Τι προβλήματα είχατε και πώς τα αντιμετωπίσατε;

Σε άλλη περίπτωση, με αφορμή την παρουσίαση των θηλυκών ουσιαστικών σε -ος, αξιοποιούνται τα επαγγελματικά ουσιαστικά σε μια άσκηση λεξιλογίου και στη συνέχεια προτείνεται δραστηριότητα για συζήτηση στην τάξη σχετικά με τα επαγγέλματα και την κατοικία, επιδιώκοντας την εμπέδωση των εν λόγω ουσιαστικών μέσα από τη χρήση. Ταυτόχρονα ευνοείται η επέκταση του λεξιλογίου των σπουδαστών.

Σε άλλη ενότητα αφού έχει παρουσιαστεί το λεξιλόγιο σε πίνακες ή μετά από ένα κείμενο, δίνεται άσκηση με εικόνες ή το καινούριο λεξιλόγιο με επεξηγήσεις στα ελληνικά:

1. Συμπληρώνουμε τα κενά με τη λέξη της εικόνας.

Ζωή: Πέτρο, πού είσαι; Δεν αντέχω άλλο να βλέπω τα βρόμικα πιάτα, τα ποτήρια και τις κατσαρόλες σ_____ . Ποτέ δεν τα πλένεις όταν είναι η σειρά σου!

Πέτρος: Ζωή μου, σου υπόσχομαι ότι μόλις έχω λίγα λεφτά, θα αγοράσουμε ένα μικρό _____ . Αλλά κι εγώ έχω πρόβλημα με τα πράγματά σου στον μπάνιο, σ_____ έχει γύρω-γύρω σαμπουάν και αφρόλουτρα, δίπλα στον _____ έχει παντού κρέμες, κολόνιες, μπουκαλάκια... [...]

2. Βρίσκουμε τη σημασία των λέξεων.

1. γυμναστική	___ τρώμε λιγότερο για να χάσουμε βάρος, μερικά κιλά
2. δίαιτα	___ τρώμε υγιεινά και προσεκτικά
3. βλαβερές	___ τα κιλά που ζυγίζει κάποιος ή κάτι
4. μεσογειακή	_1_ άθληση, άσκηση
5. διατροφή	___ σε χώρες / σε περιοχές της Μεσογείου
6. το βάρος	___ που κάνουν κακό

1. οι οδηγοί	___ καλλιεργούν τη γη και παράγουν διάφορα προϊόντα (δημητριακά, φρούτα, λαχανικά κ.ά.)
2. οι υπάλληλοι	_1_ οδηγούν ταξί, λεωφορεία, φορτηγά ή λιμουζίνες.

	(παράδειγμα)
3. οι γιατροί	___ έχουν δικό τους γραφείο όπου βλέπουν τους πελάτες τους και όταν χρειάζεται τους εκπροσωπούν στο δικαστήριο ή δουλεύουν σε εταιρείες ως νομικοί σύμβουλοι.
4. οι δικηγόροι	___ εργάζονται σε νοσοκομεία και κλινικές ή/και έχουν δικό τους ιατρείο όπου βλέπουν ασθενείς.
5. οι γεωργοί	___ μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί και να δουλεύουν σε τράπεζες, υπουργεία, εταιρείες, γραφεία και αλλού.

(απόσπασμα άσκησης)

3.4. Διαχείριση και παρουσίαση φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης:

Η παρουσίαση φαινομένων μορφολογίας και σύνταξης της Ελληνικής, όπως αναφέρθηκε, γίνεται πρώτα μέσα από τη χρήση στο πλαίσιο κειμένου, στη συνέχεια με τη βοήθεια πινάκων και παραδειγμάτων και τέλος εμπεδώνεται και πάλι μέσα από τη χρήση σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη αλλά και με τη βοήθεια ασκήσεων που γίνονται είτε στην τάξη είτε στο σπίτι. Στην τελευταία αυτή φάση γίνεται χρήση και δομικών ασκήσεων, τις οποίες πολλές φορές ζητούν και οι ίδιοι οι σπουδαστές. Εδώ γίνεται προσπάθεια, όπου αυτό είναι δυνατό, οι ασκήσεις να είναι μικρά κείμενα και όχι απλώς προτάσεις, ώστε να υφίσταται το επικοινωνιακό πλαίσιο. Επίσης, όπου είναι εφικτό, μετά τις ασκήσεις γραμματικής, ακολουθεί σύντομη συζήτηση ή παιχνίδι ρόλων. Παραδείγματα αυτών των περιπτώσεων αποτελούν οι παρακάτω ασκήσεις από διαφορετικές ενότητες.

3.4.1. Παραδείγματα

1. Παρατατικός ή Αόριστος; Υπογραμμίζουμε τον σωστό τύπο.

Πριν από μερικά χρόνια, όταν τελείωνα/τελείωσα τις σπουδές μου στην Ελλάδα,αποφάσιζα/αποφάσισα να φύγω για το εξωτερικό για να κάνω ένα μεταπτυχιακό. Δούλευα/Δούλεψα έναν χρόνο σε ένα φροντιστήριο στην Ελλάδα και παράλληλα έψαχνα/έψαξα να βρω ένα πανεπιστήμιο με καλό μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ευρώπη. Τελικά, έβρισκα/βρήκα ένα πρόγραμμα στην Αμερική με υποτροφία. Δεν ήξερα κανέναν εκεί. Έφευγα/Έφυγα με δύο βαλίτσες και πολλά όνειρα. Ο πρώτος καιρός ήταν λίγο δύσκολος παρόλο που μιλούσα/μίλησα πολύ καλά τη γλώσσα. Ήμουν λίγο μόνος στην αρχή, αλλά γρήγορα γνώριζα/γνώρισα φοιτητές από όλον τον κόσμο και κάναμε πολύ καλή παρέα. Μου άρεσε πολύ η φοιτητική ζωή εκεί. Στα μαθήματα ήμασταν λίγοι φοιτητές στην τάξη και ήταν σαν σεμινάριο. [...] (απόσπασμα άσκησης)

1α. Διαλέγω ένα θέμα και μιλάω ή/και γράφω για:

- τις καλοκαιρινές μου διακοπές
- ένα μακρινό ταξίδι
- τι έκανα όταν ήμουν μικρός/μικρή
- μια προηγούμενη περίοδο της ζωής μου

2. *Η Ζωή γράφει ένα e-mail στη φίλη της τη Μάγια.* Γράφουμε στη γενική τις λέξεις σε παρένθεση.

Μάγια μου, γεια σου!

Το νησί ήταν υπέροχο. Το μπαλκόνι _____ (το δωμάτιο) μας στο ξενοδοχείο είχε καταπληκτική θέα. Το χρώμα _____ (η θάλασσα) και _____ (ο

ουρανός) ήταν καταγάλανο, ενώ το χρώμα _____ (τα σπίτια) άσπρο. Όλη η παρέα μαζί, κολυμπήσαμε, φάγαμε σε μικρά ταβερνάκια δίπλα στη θάλασσα, περπατήσαμε στα δρομάκια _____ (το χωριό) και κάναμε καινούριους φίλους. Η φιλοξενία _____ (οι άνθρωποι) εδώ είναι μοναδική! Εσύ πώς πέρασες στις διακοπές σου; Πότε μπορούμε να τα πούμε στο skype; Γράψε μου νέα σου.

Φιλιά

Ζωή

2.α. Τι απαντά η Μάγια στη Ζωή; Γράφουμε το e-mail.

3. Η Μάγια συζητάει με τους φίλους της για διακοπές. Συμπληρώνουμε τα κενά με τα ρήματα σε Απλό Μέλλοντα ή Υποτακτική. Τα ρήματα είναι στη σωστή σειρά.

μαθαίνω, πάω, βλέπω, κάνω, περνάω, μένω

Θέλω πολύ _____ πού σκέφτεστε _____ διακοπές φέτος το καλοκαίρι με τον Νίκο. Νομίζω ότι θα σας αρέσει πολύ η Χίος. Είναι μεγάλο νησί με πολλά πράγματα για _____ και _____ . Επίσης, μπορείτε _____ κι απέναντι στην Τουρκία με καραβάκι και _____ για δυο-τρεις μέρες.

Επιλογικά

Ολοκληρώνοντας σημειώνουμε την πολύτιμη συμβολή των σπουδαστών μας καθώς και των συναδέλφων που δέχτηκαν να δοκιμάσουν το υλικό μας στις τάξεις τους, παρέχοντάς μας ανατροφοδότηση, συμβάλλοντας έτσι στην προσπάθειά μας να παραδώσουμε ένα πλήρες διδακτικό εγχειρίδιο οδηγό και σύμμαχο των διδασκόντων στην πορεία τους μέσα στην τάξη.

4. Βιβλιογραφία

Αλεξανδρή, Κ., Αμβράζης, Ν., Βλέτση Ε., Κάλφα, Ά., Καρακολτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Ά., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Σεχίδου, Ε. &Τακούδα, Χ. (2010). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτημένο στις 6.9.2016 από τον δικτυακό τόπο http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc .

Αντωνίου Μ. (2008). Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης, (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Έργο: Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 177-195). Θεσσαλονίκη.

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., &Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αντωνοπούλου, Ν., Μοσχονάς, Σπ., Καρακύργιου, Μ., Παναγιωτίδου, Β. & Τσιλιμίγκα, Μ. (2006). *Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Αρβανιτάκης, Κ., & Αρβανιτάκη, Φ. (2002). *Επικοινωνήστε Ελληνικά.* Αθήνα: Δέλτος.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Βαζάκα, Ζ. (2006). *Στρατηγικές Ανάγνωσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαζάκα, Ζ., & Κοκκινίδου, Μ. (2011). *Εμβαθύνοντας στα Ελληνικά.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαλσαμάκη, Φ., & Μανάβη. Δ. (2004). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Γαβριηλίδου, Γ. (2010/2017). *Καλώς κείμενα για Προχωρημένους*.Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρά, Δ., &Παπαχειμώνα, Μ. (1987/2002). *Ελληνικά Τώρα 1+1*, Αθήνα: Νόστος.

Fairclough, N. (1999). Global Capitalism and Critical Awareness of Language. *Language Awareness*, 8 (2), 71-83.

Kalantzis, M. & Cope B. (2008). Language Education and Multiliteracies. In S. May and N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*: *Language Policy and Political Issues in Education*, (pp.195-211). Springer.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ. Πουρκός& Ελ. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό.* Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008, 95-101.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ΚΕΠΑ)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.Ανακτημένο

στις 28.8.2013 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

Unswoth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.

Τριανταφυλλίδου, Λ., &Αναγνωστοπούλου, Λ. (2011). *Λοιπόν, τιλες;* Αθήνα: Νόστος.

Τριανταφυλλίδου, Λ., Κοκκινίδου, Μ., Τακούδα, Χ., Σεχίδου, Ει. &Σταυριανάκη, Κ.

(2014). *Ελληνικά στο πι και φι. Εντατικά μαθήματα ελληνικών για αρχάριους.* Αθήνα: Gutenberg (http://www.dardanosnet.gr/book_details.php?id=2063).

Τριανταφυλλίδου, Λ., Κοκκινίδου, Μ., &Παντελόγλου, Λ. (2017). *Ελληνικά στο Πι και Φι 2.* Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Ανακτημένο στις 28.8.2013 από τον δικτυακό τόπο www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf

Σύντομα βιογραφικά

Η **Μαρίνα Κοκκινίδου**, δρ Φιλολογίας ΑΠΘ, διδάσκει νέα ελληνικά σε ξένους φοιτητές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ΑΠΘ. Στο παρελθόν δίδαξε ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και μαθήματα φιλολογίας στο ΑΠΘ. Ασχολείται παράλληλα με τη δημιουργία συμβατικού και ηλεκτρονικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής και τη γλωσσική αξιολόγηση.

Η **Λήδα Τριανταφυλλίδου**, δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (UniversityofHouston), διδάσκει νέα ελληνικά σε ξένους φοιτητές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής ΑΠΘ. Εργάστηκε σε ερευνητικά προγράμματα, δίδαξε στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και διετέλεσε Σύμβουλος του Υφυπουργού Εξωτερικών για τον Απόδημο

Ελληνισμό. Ασχολείται με τη γλωσσική αξιολόγηση και τη δημιουργία συμβατικού και ηλεκτρονικού διδακτικού υλικού.

15. Διαβαθμισμένο Κατατακτήριο Τεστ Ελληνομάθειας: Από το Συμβατικό στο Ψηφιακό

Λήδα Τριανταφυλλίδου,

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΑΠΘ

trilida@smg.auth.gr

Άννα Μουτή

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

mouti@uth.gr

Μαρίνα Κοκκινίδου

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΑΠΘ

mkokkin@smg.auth.gr

Abstract

In institutions like the School of Modern Greek Language of the Aristotle University of Thessaloniki, where Modern Greek is taught since 1970, there is a constant and recurring need for language assessment and more specifically for placement tests several times per year to assign students to conventional and online classes at different levels. Until recently the placement tests were conventional and were administered the first week of classes of each period, but lately a series of online tests was developed to facilitate this procedure as well as the organization of the academic program. The design and the implementations of these online placement tests for Greek as a second/foreign language will be presented along with the steps followed. Two tests were created as a result of this research: An on line adaptive branching test to sublevels and the writing part and an on line adaptive branching test to the writing part.

Key words: languageassessment, on line testing, Modern Greek as L2

Περίληψη

Σε φορείς, όπως το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του ΑΠΘ, όπου διδάσκεται η Ελληνική ως δεύτερη/ξένη από τη δεκαετία του 1970, προκειμένου οι σπουδαστές να ενταχθούν σε τμήματα ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο, καλούνται να συμπληρώσουν κατατακτήρια τεστ διαβαθμισμένης δυσκολίας, συμβατικά ως πρόσφατα και τελευταία και ηλεκτρονικά (online), προκειμένου να γίνει η κατάταξη των σπουδαστών νωρίτερα και η δημιουργία τμημάτων για την καλύτερη οργάνωση του ακαδημαϊκού προγράμματος. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για να δημιουργηθεί ένα διαδικτυακό ηλεκτρονικό γλωσσικό τεστ για την κατάταξη των σπουδαστών τόσο σε συμβατικές τάξεις διδασκαλίας όσο και στα εξ αποστάσεως τμήματα. Παρουσιάζονται τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη σύνταξη των ερωτημάτων, τον σχεδιασμό και την πιλοτική εφαρμογή του ηλεκτρονικού τεστ, και κατόπιν η εφαρμογή του καθώς και η στάθμιση και ανάλυση των ερωτημάτων του. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια οδήγησε στην υλοποίηση δύο τεστ: α. Ενός διαδικτυακού διαβαθμισμένου κατατακτήριου τεστ Ελληνομάθειας (3 επίπεδα Α-Β-Γ) με διακλαδώσεις Α1-Α2, Β1-Β2, Γ1-Γ2 και αντίστοιχη Παραγωγή Γραπτού Λόγου και β. ενός διαδικτυακού διαβαθμισμένου κατατακτήριου τεστ Ελληνομάθειας με διακλαδώσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική αξιολόγηση, γλωσσικά τεστ, διαδικτυακό κατατακτήριο τεστ

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική αξιολόγηση έχει απασχολήσει ιδιαίτερα ερευνητές[62] και εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας (Bachman, 1990· Bachman&Palmer, 1996· Brown, 1994· McNamara, 2000· Shohamy, 1996).

[62] Το αρσενικό γένος θα χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για λόγους οικονομίας.

Σε φορείς, όπως το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), όπου διδάσκεται η Ελληνική ως δεύτερη/ξένη από το 1970, είναι απαραίτητο οι σπουδαστές να κατατάσσονται σε τμήματα ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο. Για τον σκοπό αυτό έχουν συνταχθεί και χρησιμοποιηθεί ποικίλα συμβατικά τεστ κατάταξης διαβαθμισμένης δυσκολίας, τα οποία αναθεωρούνται ανά τακτά διαστήματα ακολουθώντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ (*Syllabus*, Αλεξανδρή κ.ά., 2010) και τις προδιαγραφές του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2001).

Ο σχεδιασμός και η χρήση των γλωσσικών τεστ προϋποθέτει συνολική θεώρηση της γλωσσικής ικανότητας αλλά και της αξιολόγησης γενικότερα. Τα γλωσσικά τεστ είναι σκόπιμο να βασίζονται σε σαφή προσδιορισμό των γλωσσικών ικανοτήτων είτε αυτός προέρχεται από ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα είτε από μια συνολικότερη θεώρηση της γλωσσικής ικανότητας. Όσο και αν φαίνεται απλό αυτό, όπως επισημαίνει η Bachman (1990), ο σχεδιασμός ενός τεστ είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να μετρηθεί η γλωσσική ικανότητα είναι εκδήλωση της ίδιας γλωσσικής ικανότητας, αφού εξετάζουμε τη γλώσσα μέσα από τη γλώσσα.

2. Είδη τεστ

Σύμφωνα με την Ingram (1968, σ. 70), όλα τα τεστ εξυπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό και όποιο τεστ δεν εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό δεν είναι καλό τεστ. Τα αποτελέσματα των τεστ, σε πολλές περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων όπως: Επιλογή, Κατάταξη, Διάγνωση, Βαθμολόγηση και Πιστοποίηση. Σύμφωνα με το είδος

της πληροφορίας που παρέχουν για τη λήψη των παραπάνω αποφάσεων τα γλωσσικά τεστ μπορούν να διαχωριστούν σε διαγνωστικά (diagnostic), κατατακτήρια (placement), τεστ επίδοσης (achievement) και τεστ επάρκειας (proficiency). Η παρούσα πρόταση αφορά τα κατατακτήρια τεστ και τα διαγνωστικά (που στην περίπτωση του ΣΝΕΓ αποτελούν ένα μελλοντικό σχέδιο). Επομένως, θα επικεντρωθούμε αναλυτικά μόνο στα κατατακτήρια και στα διαγνωστικά τεστ.

2.1. Κατατακτήρια και Διαγνωστικά Τεστ

Σκοπός του κατατακτήριου τεστ είναι να εντοπίσει τις γλωσσικές ικανότητες των υποψηφίων και να εξετάσει το κατά πόσο ικανοποιούν τις ανάγκες και το γλωσσικό επίπεδο που απαιτείται στον χώρο που επιθυμούν να ενταχθούν. Ο εντοπισμός των ικανοτήτων του υποκειμένου μπορεί να σημαίνει επίσης και διάγνωση των ικανοτήτων του, και εδώ είναι το σημείο που τα δύο είδη των τεστ συγχέονται. Τα διαγνωστικά τεστ χρησιμοποιούνται για τη «διάγνωση» αδυναμιών και δυνατοτήτων, όμως πολλές φορές πέρα από τις αναλυτικές επιμέρους πληροφορίες πραγματοποιείται και μια ευρύτερη εκτίμηση του επιπέδου γλωσσομάθειας των υποκειμένων μέσω της κατάταξης τους σε επίπεδα (βλ. σχετικά Hughes, 2003, σ. 15).

Ένα καλό κατατακτήριο τεστ πρέπει να περιλαμβάνει τον έλεγχο των δεξιοτήτων εκείνων που υπάρχουν στο πραγματικό πρόγραμμα μαθημάτων που θα παρακολουθήσει ο εξεταζόμενος και επομένως είναι και αυτό άμεσα συνδεδεμένο με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μόνο που η λειτουργία που επιτελεί είναι προγνωστική. Το κατατακτήριο τεστ έχει ως στόχο την (αρχική) κατάταξη σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, τμήμα ή πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη πλευρά, το διαγνωστικό τεστ στόχο έχει την υποστήριξη της διαδικασίας της μάθησης και μπορεί να λαμβάνει χώρα σε οποιαδήποτε στιγμή. Τόσο τα

κατατακτήρια όσο και τα διαγνωστικά τεστ πρέπει να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας έτσι ώστε, κατά την τελική βαθμολόγησή τους, να βοηθούν στην σαφή κατηγοριοποίηση του κοινού σε επίπεδα ή/και σε τάξεις.

2.2. Συμβατικά και ηλεκτρονικά γλωσσικά τεστ

Έχοντας κάνει μια πολύ σύντομη αναφορά στα είδη των τεστ, θα αναφερθούμε και στην τυπολογία των γλωσσικών τεστ, η οποία θέτει ως κριτήριο τη μορφή. Η πιο διαδεδομένη μορφή που έχουν τα τεστ είναι ησυμβατική με μολύβι και χαρτί. Αυτή είναι και η μορφή που είχε το διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ. Δεν πρέπει όμως να αγνοήσουμε το γεγονός ότι πολλά από αυτά τα συμβατικά τεστ περιλαμβάνουν δοκιμασίες οι οποίες συχνά διορθώνονται μέσω υπολογιστή και επομένως είναι υποβοηθούμενα από υπολογιστή. Αρκετά συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά τεστ γλωσσομάθειας για λόγους πρακτικότητας και αποτελεσματικότητας. Τα ηλεκτρονικά τεστ γλωσσομάθειας μπορούν να διαχωριστούν στα ηλεκτρονικά τεστ μέσω υπολογιστή και στα ηλεκτρονικά τεστ μέσω διαδικτύου (computer-basedtests, CBTs) and Web-basedtests, WBTs). Σύμφωνα με τους Suvorov και Hegelheimer (2013, σ. 3) η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 'offlinedeliveryformats', όπως CDs, DVDs αλλά και αυτόνομα λογισμικά που εγκαθίστανται μεμονωμένα σε υπολογιστές, ενώ στη δεύτερη κατηγορία η διεξαγωγή του τεστ προϋποθέτει σύνδεση με το διαδίκτυο.

Η έννοια της «προσαρμοστικότητας» μας οδηγεί σε μία άλλη μορφή που μπορεί να πάρει ένα ηλεκτρονικό τεστ και είναι αυτή του ηλεκτρονικού προσαρμοστικού τεστ. Τα ηλεκτρονικά προσαρμοστικά τεστ γλωσσομάθειας είναι μία τεχνολογικά προηγμένη μέθοδος αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία ο υπολογιστής επιλέγει και θέτει στον υποψήφιο ερωτήματα σύμφωνα με το επίπεδο της γλωσσικής του ικανότητας. Στην

παρούσα φάση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να αναφέρουμε και το πιο γνωστό διαγνωστικό προσαρμοστικό γλωσσικό τεστ το οποίο προσφέρεται μέσω Διαδικτύου, το DIALANG, το οποίο κατασκευάστηκε μετά από συνεργασία πολλών ευρωπαϊκών πανεπιστημίων.

Σύμφωνα με τους Chapelle και Douglas (2006) το πιο σημαντικό αναφορικά με τη βαθμολόγηση των ηλεκτρονικών τεστ είναι η σχέση ανάμεσα στην απάντηση που δόθηκε από τον υποψήφιο και την αντίδραση του υπολογιστή σε αυτή την απάντηση. Αυτή η αντίδραση/ανταπόκριση του υπολογιστή έχει να κάνει με τον βαθμό προσαρμοστικότητας στην απάντηση του υποψηφίου. Ο βαθμός της προσαρμοστικότητας των ηλεκτρονικών τεστ ενδέχεται να διαφέρει καθώς μπορεί να πραγματοποιείται σε επίπεδο ερωτήματος αλλά και σε επίπεδο δοκιμασίας ή και επιπέδου. Σε αυτό το σημείο ο Fulcher (2010, σ. 203) προτείνει τρεις διαφορετικούς τύπους: τα γραμμικά ηλεκτρονικά τεστ (LinearTests), τα ηλεκτρονικά τεστ με διακλαδώσεις (BranchingTests) και τα προσαρμοστικά τεστ (AdaptiveTests).

Τα γραμμικά ηλεκτρονικά τεστ γλωσσομάθειας στην πραγματικότητα μετρούν τις σωστές απαντήσεις και βγάζουν έναν συνολικό βαθμό. Δεν παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές από τα συμβατικά πέρα του ότι «τρέχουν» στον υπολογιστή και προφανώς υπερτερούν σε θέματα πρακτικότητας. Όπως αναφέρει και ο Fulcher (2010) πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες που εξέτασαν το εάν η διεξαγωγή του τεστ μέσω υπολογιστή μπορεί να είχε αρνητικές επιπτώσεις σε κάποιους υποψηφίους αλλά ακόμη και στις περιπτώσεις που φάνηκε κάποια επίδραση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Choi, Kim και Boo (2003), οι οποίοι απέδειξαν τον υψηλό βαθμό «συγκρισιμότητας» ενός συμβατικού τεστ με μολύβι και χαρτί και ενός γραμμικού ηλεκτρονικού τεστ.

Στην αρχή ενός ηλεκτρονικού τεστ με διακλαδώσεις παρουσιάζονται σε όλους τους υποψηφίους τα ίδια ερωτήματα και ανάλογα με την επίδοσή τους κάποιοι θα οδηγηθούν σε μια ομάδα πιο δύσκολων ερωτημάτων και κάποιοι σε μια ομάδα πιο εύκολων ερωτημάτων. Επομένως, το τεστ λειτουργεί γραμμικά αλλά υπάρχει κάποιος βαθμός προσαρμοστικότητας καθώς δεν συμπληρώνουν όλοι οι υποψήφιοι τα ίδια ερωτήματα (βλ. Fulcher, 2010, σ. 205). Τέλος, υπάρχουν και τα προσαρμοστικά τεστ σε επίπεδο ερωτήματος, όπου ο ηλεκτρονικός αλγόριθμος προσαρμόζει διαδραστικά την επιλογή των ερωτημάτων ανάλογα με την κάθε σωστή ή λανθασμένη απάντηση του υποψηφίου σε κάθε ερώτημα, με αποτέλεσμα το τελικό τεστ να είναι προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο στον κάθε υποψήφιο.

3. Συμβατικό κατατακτήριο τεστ ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του ΑΠΘ χρησιμοποιεί από το 2007 ένα διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ ελληνομάθειας σε συμβατική μορφή, το οποίο εμπλουτίστηκε και αναθεωρήθηκε το 2011 ακολουθώντας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ (*Syllabus*, Αλεξανδρή κ.ά., 2010) και τις προδιαγραφές του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2001), στις οποίες και βασίζεται. Επίσης ελήφθησαν υπόψη τα αναλυτικά προγράμματα και η υπάρχουσα έρευνα και βιβλιογραφία για την αξιολόγηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Αντωνοπούλου, Τσαγγαλίδης& Μουμτζή, 2015· Βαρλοκώστα& Τριανταφυλλίδου, 2003· Ιακώβου &Μπέλλα, 2004· Κοντός κ.ά., 2002· Τζεβελέκου κ.ά., 2004· Μουτή, 2005· Μουτή&Κοψίδου, 2010). Το τεστ αυτό εξυπηρετεί σκοπούς κατάταξης και διεξάγεται πριν από την έναρξη των τμημάτων (4-5 φορές ετησίως), προκειμένου να καταταχθούν οι σπουδαστές στα ανάλογα τμήματα. Το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 πραγματοποιήθηκε και η

στάθμιση του συμβατικού αυτού κατατακτηρίου τεστ και αποδείχθηκε και ερευνητικά ότι εξυπηρετεί τους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκε.

Η στατιστική επεξεργασία του υπάρχοντος συμβατικού κατατακτήριου τεστ ελληνομάθειας πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2014. Το τεστ συμπληρώθηκε από 153 υποκείμενα και χωρίζεται σε 5 μέρη: την κατανόηση των τεσσάρων μακροδεξιοτήτων και τον έλεγχο της γλωσσικής επίγνωσης. Σε κάθε μέρος της εξέτασης αποδίδονται 20 βαθμοί.

Δεξιότητα	**Αριθμός Δραστηριοτήτων/ Ερωτημάτων**	**Βαθμοί**
Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ)	2 / 20	20
Κατανόηση Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ)	4 / 20	20
Γλωσσική Επίγνωση (ΓΕ)	2 / 20	20
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (ΠΓΛ)	2	20
Παραγωγή Προφορικού Λόγου (ΠΠΛ)	3	20

Πίνακας 1. Δομή του συμβατικού τεστ

Μελετήθηκαν οι μακροδεξιότητες εκείνες του τεστ που απαιτούσαν τη συμπλήρωση δοκιμασιών συγκλίνουσας παραγωγής λόγου (ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΓΕ) και όχι εκείνες που περιελάμβαναν δοκιμασίες αποκλίνουσας παραγωγής λόγου (ΠΓΛ, ΠΠΛ). Πραγματοποιήθηκε ανάλυση 60 ερωτημάτων, 20 από κάθε ενότητα του τεστ: κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ), κατανόηση προφορικού (ΚΠΛ) και γλωσσική επίγνωση (ΓΛ). Στόχος του σχεδιασμού του κατατακτήριου τεστ ήταν και η εφαρμογή δοκιμασιών, οι οποίες θα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αυτό επιβεβαιώθηκε σε μεγάλο βαθμό από τη στατιστική ανάλυση των ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα ερωτήματα κάθε υποενότητας φάνηκε ότι ήταν πιο εύκολα από τα τελευταία, επιβεβαιώνοντας τη διαβάθμιση των

ερωτημάτων κατά τον σχεδιασμό και κατασκευή των δοκιμασιών. Επιπλέον, όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο πίνακα, οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) των εξεταζόμενων και στα 5 μέρη του τεστ αλλά και στο σύνολό τους αυξάνονται ανάλογα με το επίπεδο, επιβεβαιώνοντας τον αριθμητικό διαχωρισμό των επιπέδων και τον προσδιορισμό των ορίων που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του τεστ. Επίσης, φαίνεται ότι το πιο εύκολο μέρος του τεστ ήταν η Κατανόηση Γραπτού Λόγου, κατόπιν η Παραγωγή και η Κατανόηση Προφορικού Λόγου και τέλος πιο δύσκολες αποδείχτηκαν η Παραγωγή Γραπτού Λόγου και η Γλωσσική Επίγνωση (στα συνολικά αποτελέσματα).

	ΚΠΛ	**ΚΓΛ**	**ΓΕ**	**ΠΓΛ**	**ΠΠΛ**	**Σύνολο**
Α1	3,43	3,71	0,79	1,86	2,75	11,36
Α2	6,63	7,77	2,73	3,12	6,54	25,85
Β1	10,31	12,38	4,89	7,69	12,17	46,23
Β2	13,46	15,49	10	12,95	14,06	64,51
Γ1	16,3	18,19	13,8	17,98	17,6	83,94
Σύνολο	**10,79/20**	**12,46/20**	**6,93/20**	**9,17/20**	**11,76/20**	**49,80/100**

Πίνακας 2. Συνολικά Δεδομένα - Μέσοι όροι ανά δεξιότητα και επίπεδο

Τα ερωτήματα κρίθηκαν ικανοποιητικά όσον αφορά τον δείκτη διάκρισης, αλλά και το δείκτη ευκολίας, με την Κατανόηση Γραπτού και Προφορικού Λόγου να περιλαμβάνουν πιο εύκολα ερωτήματα από τη Γλωσσική Επίγνωση (σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ερωτήματα στην Κατανόηση Γραπτού και Προφορικού Λόγου) είναι όλα κλειστού τύπου-επιλογής (Πολλαπλή Επιλογή και Αντιστοίχιση) ενώ στην Γλωσσική Επίγνωση είναι κλειστού τύπου-κατασκευασμένης απάντησης (συμπλήρωση κενών/μετασχηματισμός). Τα σημαντικότερα συνολικά στατιστικά στοιχεία αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα όπου

παρατηρούμε και έναν υψηλό Alpha (0,95), ο οποίος δηλώνει υψηλό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας και συνάφειας των ερωτημάτων.

	ΚΠΛ	ΚΓΛ	ΓΕ
Μ.Ο Δείκτης Δυσκολίας	0, 62	0,69	0,35
Μ.Ο. Δείκτης Διακριτικής Ικανότητας[63]	0,33	0,32	0,45
Μ.Ο.	30,71		
Τυπική Απόκλιση	13,03		
Alpha	0,95		
Αριθμός Ερωτημάτων	60		

Πίνακας 3. Στατιστικά Στοιχεία Συμβατικού Κατατακτηρίου Τεστ

Για τα ερωτήματα της Κατανόησης Γραπτού και Προφορικού Λόγου, τα οποία ήταν κλειστού τύπου-επιλογής, προχωρήσαμε και σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση των ερωτημάτων και τη μελέτη της απόδοσης των παραπλανητών (distractor). Παρατηρήθηκε ότι οι παραπλανητές λειτούργησαν σωστά και κατάφεραν να προσελκύσουν έναν ικανοποιητικό βαθμό υποψηφίων σημειώνοντας ικανοποιητικούς δείκτες απόδοσης. Είναι σημαντικό οι παραπλανητές να παρουσιάζουν αυτό που αναφέρει ο Haladyna (2004, σ. 219) ως διαφοροποιημένη λειτουργικότητα των παραπλανητών (differentialdistractorfunctioning) και πράγματι επιβεβαιώθηκε και στη δική μας έρευνα. Η αποτελεσματικότητα των παραπλανητών ήταν πιο εμφανής στα ερωτήματα πολλαπλής επιλογής με τέσσερις επιλογές, ενώ σε εκείνα με τις τρεις επιλογές, η «σωστή απάντηση» ήταν πιο εμφανής (και

[63] Εδώ χρησιμοποιήθηκε ένας αντίστοιχος δείκτης, ο pointbiserialcorrelationcoefficient (rpb)

πιο εύκολα τα ερωτήματα). Το συμβατικό αυτό τεστ αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκε η ερευνητική προσπάθεια του σχεδιασμού του ηλεκτρονικού τεστ κατάταξης.

4. Δημιουργία ηλεκτρονικού τεστ κατάταξης

Για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού κατατακτήριου τεστ προηγήθηκαν ποικίλες φάσεις και έρευνα από μέλη του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ. Αρχικά, κατασκευαστήκαν συμβατικά πιλοτικά τεστ που δόθηκαν την άνοιξη του 2015 σε 4 τμήματα. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκαν 2 πιλοτικά τεστ στην πλατφόρμα του ΑΠΘ (Moodle) και δοκιμάστηκαν σε τμήμα
τα του ΣΝΕΓ τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους για να διερευνηθούν τυχόν προβλήματα, αλλά και να γίνουν οι ανάλογες προσαρμογές, ώστε το τελικό τεστ να είναι φιλικό προς τον χρήστη με σαφείς οδηγίες και συγκεκριμένη τυπολογία και διαβάθμιση στη δυσκολία των ασκήσεων.

Πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός του τεστ και ο διαχωρισμός των επίπεδων καθώς και ο καθορισμός των παραμέτρων, ενώ προκειμένου να δοκιμαστεί και να ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά του, ζητήθηκε από όλους τους διδάσκοντες του ΣΝΕΓ να καταθέσουν έναν πίνακα με στοιχεία των σπουδαστών τους και το εκτιμώμενο επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Ενημερώθηκαν και γραπτά και προφορικά οι σπουδαστές και συναίνεσαν να συμμετάσχουν στην πιλοτική αυτή εφαρμογή. Κατόπιν, έγινε μια τυχαία επιλογή σπουδαστών στους οποίους δόθηκε πρόσβαση (με πολλαπλές προσπάθειες) στο σύστημα και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το τεστ. Τα αποτελέσματα ήταν διαθέσιμα στους σπουδαστές. Ας αναφερθεί επίσης ότι μετά από κάθε πιλοτική εφαρμογή έγιναν διορθώσεις και προσαρμογές, και παράλληλα χρειάστηκε να επιλυθούν ποικίλα τεχνικά προβλήματα που προέκυψαν.

4.1. Τράπεζα θεμάτων, Επιλογή Ερωτημάτων και Σύνθεση/Σχεδιασμός των Τεστ

Κατασκευάστηκε από μέλη του διδακτικού προσωπικού[64] μία τράπεζα θεμάτων, η οποία εμπλουτίζεται σε τακτικά διαστήματα, και η οποία περιέχει αυτή τη στιγμή περισσότερα από 1000 ερωτήματα. Αρκετά από τα ερωτήματα αυτά χρησιμοποιήθηκαν στα πιλοτικά τεστ για να ελεγχθούν και προσαρμόστηκαν ή διορθώθηκαν ανάλογα με τα αποτελέσματα. Τα ερωτήματα που κρίθηκαν καταλληλότερα ως προς την τυπολογία τους για την πλατφόρμα της Moodle και είχαν και τα εγκυρότερα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκαν μαζί με άλλα συναφή, ως προς την τυπολογία και το επίπεδο, στα επόμενα τεστ.

Δεδομένου ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στο ΣΝΕΓ προκρίνουν επικοινωνιακά μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας ακολουθώντας τον προσανατολισμό στη δράση που προτείνεται στο ΚΕΠΑ[65] σε συνδυασμό με μοντέλα γραμματισμών με βάση τα κειμενικά είδη, το ηλεκτρονικό τεστ αντικατοπτρίζει τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Τα θέματα επιλέχθηκαν με προσοχή, ώστε τα ερωτήματα να βρίσκονται, κατά το δυνατόν, εγγεγραμμένα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. ερωτήματα που ελέγχουν το λεξιλόγιο γίνονται στο πλαίσιο κειμένου και όχι πρότασης, ερωτήματα παραγωγής γραπτού λόγου ζητούν συγκεκριμένο τύπο κειμένου από τους σπουδαστές (βλ Τσομπάνογλου, 2009).

Τα τελικά προϊόντα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας τελικά ήταν δύο:

---

[64] Γαβριηλίδου, Γ., Γεωργαντίδου, Χ., Κοκκινίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μουτή, Α., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Τριανταφυλλίδου, Λ., Φούφη, Β.

[65] Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (ΚΕΠΑ).* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 10 κ.ε. Ανακτημένο στις 28.08.2013 από το δικτυακό τόπο http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

I. Ένα διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας (3 επίπεδα Α-Β-Γ) με διακλαδώσεις Α1-Α2, Β1-Β2, Γ1-Γ2 με αντίστοιχη Παραγωγή Γραπτού Λόγου.[66] Αναλυτικότερα πρόκειται για ένα διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ επιπέδου Α ως και Γ έκτασης 100 ερωτημάτων, το οποίο ανάλογα με την επίδοση του κάθε υποψηφίου οδηγεί σε ένα δεύτερο διαβαθμισμένο τεστ επιπέδου Α1-Α2 ή Β1-Β2 ή Γ1-Γ2 έκτασης 60 ερωτημάτων με αντίστοιχη Παραγωγή Γραπτού Λόγου (20 μονάδες).

II. Ένα διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας με διακλαδώσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Πρόκειται για ένα τεστ επιπέδου Α1-Γ2 έκτασης 120 ερωτημάτων, το οποίο οδηγεί σε μια άσκηση Παραγωγής Γραπτού Λόγου ανάλογη του επιπέδου του υποψηφίου (Α, Β ή Γ) (30 μονάδες).

4.2. Διαδικτυακό προσαρμοστικό κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας (3 επίπεδα Α-Β-Γ) με διακλαδώσεις Α1-Α2, Β1-Β2, Γ1-Γ2 με αντίστοιχη ΠΓΛ

Κατασκευάστηκε το πρώτο τεστ το οποίο αναρτήθηκε στη Moodle με τίτλο *School of Modern Greek Language: PlacementTest*, με το οποίο έγινε η κατάταξη των τρίμηνων τμημάτων τον Μάρτιο του 2016. Το τεστ αυτό αποτελείται από τέσσερα μέρη: ένα αρχικό (Α-Β-Γ main) και τρία επιμέρους: ένα για κάθε επίπεδο και τα υποεπίπεδά τους (Α1-Α2 level, Β1-Β2 level, Γ1-Γ2 Level). Κάθε μέρος του τεστ είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, με ποικίλες ασκήσεις για όλες τις δεξιότητες. Επίσης, συντάχτηκαν λεπτομερείς οδηγίες στα ελληνικά οι οποίες μεταφράστηκαν στα αγγλικά και τα ρωσικά, και στάλθηκαν στους υποψηφίους ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν πρόσβαση στο τεστ και στην πλατφόρμα του ΑΠΘ.

[66] Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός βασίστηκε σε πρόταση του Αναπληρωτή Καθηγητή Γ. Υψηλάντη και ουσιαστικά αξιοποιήθηκε στην πράξη ένα μέρος του σεναρίου που αναλύεται στο Υψηλάντης 2009, σσ. 104-107.

Οι υποψήφιοι αρχικά συμπλήρωσαν τον κορμό του τεστ (Α-Β-Γ main) και ανάλογα με τη βαθμολογία που συγκέντρωνε ο καθένας, το σύστημα τον προωθούσε σε ένα δεύτερο μέρος (Α1-Α2 level, Β1-Β2 level ή Γ1-Γ2 Level) που προσδιόριζε το επίπεδο και το υποεπίπεδό του με μεγαλύτερη σαφήνεια. Τα όρια των επιπέδων και οι βαθμολογίες που αναλογούν στο κάθε επίπεδο και υποεπίπεδο είχαν καθοριστεί από πριν. Στο δεύτερο αυτό μέρος του τεστ ζητούνταν από τους υποψηφίους να γράψουν μία σύντομη έκθεση (ένα σύντομο κείμενο συγκεκριμένου τύπου πχ. ένα e-mail σε έναν φίλο), η οποία δεν βαθμολογείται αυτόματα από το σύστημα, όπως οι άλλες ερωτήσεις, αλλά απαιτεί τη διόρθωση από διδάσκοντα, ο οποίος καταχωρεί τον βαθμό στο σύστημα, προστίθεται στην υπόλοιπη βαθμολογία και υπολογίζεται τελικό σκορ.

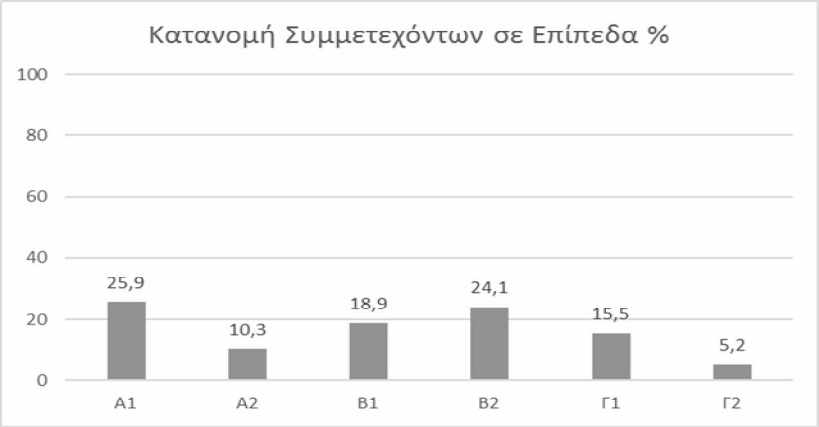
Το τεστ αυτό λόγω των διακλαδώσεων είναι πιο απαιτητικό στη βαθμολόγησή του, αφού ουσιαστικά είναι σαν να βαθμολογούνται δύο ξεχωριστά τεστ και να συγκρίνονται τα αποτελέσματά τους, μια διαδικασία ιδιαίτερα χρονοβόρα τόσο στη εξέταση όσο και στη βαθμολόγηση. Στον παρακάτω πίνακα ακολουθούν κάποια ενδεικτικά στοιχεία:

Πίνακας 4. Πρώτο διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ με διακλαδώσεις (Μ.Ο.)

	Μ.Ο.	**Σύνολο Μονάδων**
Δοκιμασίες Κλειστού Τύπου Α1-Γ2	39,99	100
Α Επίπεδο	22,77	80
Β Επίπεδο	35,96	80
Γ Επίπεδο	44,85	80
Μ.Ο. Βαθμολογίας των επιμέρους τεστ με ΠΓΛ	34,52	80

Πίνακας 4. Πρώτο διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ με διακλαδώσεις (Μ.Ο.)

Σε αυτή την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδιασμού, συμμετείχαν 58 εξεταζόμενοι, των οποίων τα επίπεδα φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί σε εκατοστιαία αναλογία.



Γράφημα 1. Κατανομή σε επίπεδα (N=58)

4.3. Διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας με διακλαδώσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου.

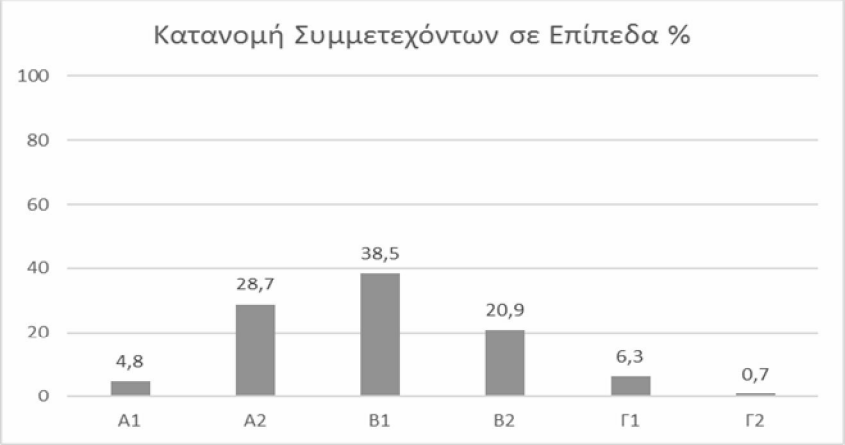
Σε επόμενη φάση σχεδιάστηκεένα διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας με διακλαδώσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Το τεστ αυτό έχει απλούστερη δομή για να είναι λιγότερο χρονοβόρα η κατάταξη και ο διαχωρισμός των τμημάτων. Είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας όπως και το προηγούμενο και περιλαμβάνει τα τρία επίπεδα και υποεπίπεδα. Ανάλογα με τη βαθμολογία που συγκεντρώνει ο υποψήφιος κατατάσσεται σε ένα επίπεδο γλωσσομάθειας και έχει ρυθμιστεί το τεστ ώστε να έχει πρόσβαση μόνο σε μία δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου ανάλογη του επιπέδου του (Α, Β ή Γ). Καλείται να γράψει ένα κείμενο το οποίο βαθμολογείται ξεχωριστά και αυτό αποτελεί έναν επιπλέον έλεγχο του επιπέδου του. Οι συνολικές μονάδες του τεστ είναι 150, 120 ερωτήματα (επίπεδα Α1+2, Β1+2, Γ1) και 30 μονάδες η ΠΓΛ.

Στο δεύτερο αυτό κατατακτήριοτεστ δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στο επίπεδο Β που αποτελεί και το δυσκολότερο στην κατάταξη των υποψηφίων αφού παρουσιάζει και τις περισσότερες διαφοροποιήσεις. Έτσι, το επίπεδο Α είχε 40 μονάδες / ερωτήματα (10 ΚΠΛ, 15 ΚΓΛ και 15 ΓΕ) το Β 50 (10 ΚΠΛ, 20 ΚΓΛ και 20 ΓΕ) και λιγότερες στο Γ (5 ΚΠΛ, 10 ΚΓΛ και 10 ΓΕ) αφού ουσιαστικά εξετάζεται μόνο το Γ1. Όταν ένας υποψήφιος συγκεντρώσει πάνω από 130 μονάδες, κατατάσσεται στο Γ2. Και σε αυτό το τεστ, ανάλογα με τις μονάδες που συγκεντρώνει ο υποψήφιος, δίνεται πρόσβαση στη ανάλογη παραγωγή γραπτού λόγου (επίπεδο Α, Β ή Γ).

	Μ.Ο.	**Σύνολο Μονάδων**
Δοκιμασίες Κλειστού Τύπου Α1-Γ1	52,85	120
Συνολική Βαθμολογία με ΠΓΛ	64,5	150
Βαθμολογία ΠΓΛ Α Επίπεδο	13	30
Βαθμολογία ΠΓΛ Β Επίπεδο	14,04	30
Βαθμολογία ΠΓΛ Γ Επίπεδο	20,50	30

Πίνακας 5. Δεύτερο διαδικτυακό διαβαθμισμένο τεστ με διακλαδώσεις στην ΠΓΛ (Μ.Ο.)

Σε αυτή την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδιασμού, συμμετείχαν 143 εξεταζόμενοι, οι οποίοι τοποθετήθηκαν σε επίπεδα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί σε εκατοστιαία αναλογία.



Γράφημα 2. Κατανομή σε επίπεδα (N=143)

Αυτή είναι μια πολύ συχνή εικόνα στα αποτελέσματα της κατάταξης στο ΣΝΕΓ, καθώς η πλειονότητα των σπουδαστών συγκεντρώνεται στο Β επίπεδο. Υπάρχει βέβαια και ένας μεγάλος αριθμός σπουδαστών οι οποίοι είναι αρχάριοι και δεν γράφουν τεστ κατάταξης. Υπάρχει επίσης πάντα ένα μικρό ποσοστό ψευδοαρχαρίων, οι οποίοι δίνουν το τεστ κατάταξης αλλά οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για να παρακολουθήσουν το επίπεδο Α2 και κατατάσσονται στο Α1. Όποτε αυτό είναι δυνατό, δημιουργείται ένα τμήμα μόνο με αυτό το κοινό. Οι Μ.Ο. όπως υπολογίστηκαν επιβεβαιώνουν την αριθμητική διαβάθμιση των επιπέδων που ακολουθήθηκε καθώς εντοπίζονται στο μέσο και όχι στα άκρα της κατανομής του κάθε επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα: Α1: 11 (0-25), Α2: 39 (25-50), Β1: 65 (51-80), Β2: 93 (81-110), Γ1: 118 (110-130), Γ2: 134 (130-150)

Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε τη μέση βαθμολογία σε όλους τους τύπους κατατακτηρίων τεστ που έχουν εφαρμοστεί στο ΣΝΕΓ. Παρόλο που τα τεστ συμπληρωθήκαν από διαφορετικούς υποψηφίους, υπάρχει μία συνάφεια των Μ.Ο των βαθμολογιών.

	Μ.Ο. (%)
Συμβατικό Α1-Γ12 (με ΠΓΛ, χωρίς ΠΠΛ)	38,4

Ηλεκτρονικό Διαβαθμισμένο Α1-Γ2 (Main χωρίς ΠΓΛ)	39,99
Ηλεκτρονικό με διακλαδώσεις (με τα επιμέρους τεστ και ΠΓΛ)	43,15
Ηλεκτρονικό προσαρμοστικό σε ΠΓΛ (χωρίς ΠΓΛ)	44,01
Ηλεκτρονικό προσαρμοστικό σε ΠΓΛ (με ΠΓΛ)	43,23

Πίνακας 6. Μ.Ο. των διαφορετικών μορφών του Κατατακτηρίου Τεστ

Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή αυτή καταλήξαμε ότι τα δύο αυτά τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικούς σκοπούς και χρήση. Το πρώτο τεστ (διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας (3 επίπεδα Α-Β-Γ) με διακλαδώσεις Α1-Α2, Β1-Β2, Γ1-Γ2 και ΠΓΛ παρέχει διπλή και άρα πιο ακριβή κατάταξη, όμως απαιτεί περισσότερο χρόνο για τη διεξαγωγή του, χρόνο που αρκετοί σπουδαστές δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν με αποτέλεσμα να συμπληρώνουν μόνο το πρώτο μέρος του τεστ. Επίσης, είναι πιο χρονοβόρα η εξαγωγή αποτελεσμάτων, αφού ουσιαστικά γίνεται σύγκριση αποτελεσμάτων δύο τεστ. Προτείνεται αυτός ο σχεδιασμός με τις διακλαδώσεις να αποτελέσει τη βάση ενός διαγνωστικού τεστ το οποίο σχεδιάζεται να προσφέρεται ανεξάρτητα από τα προγράμματα σπουδών του ΣΝΕΓ σε όσους θα θέλουν να εξετάσουν τον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και να προσδιορίσουν το επίπεδο της ελληνομάθειας τους.Αντίθετα, το δεύτερο τεστ (διαδικτυακό διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας με διακλαδώσεις στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου) είναι πιο σύντομο στη διεξαγωγή του και άρα πιο φιλικό προς τους εξεταζόμενους ενώ παρέχει σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα έγκυρα αποτελέσματα. Δεδομένου ότι στο ΣΝΕΓ πραγματοποιούνται 4 με 6 κατατάξεις τον χρόνο, είναι επιτακτική ανάγκη τα εργαλεία να είναι φιλικά προς τον χρήστη και όσο τον δυνατόν λιγότερο

χρονοβόρα τόσο για τους εξεταζόμενους όσο και για τους εξεταστές. Απώτερος στόχος είναι να μην πραγματοποιείται καθόλου συμβατική κατάταξη και αυτό επετεύχθη τα τελευταία δύο έτη αφού το σταθμισμένο συμβατικό έχει χρησιμοποιηθεί μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις όταν δεν είναι εφικτή η χρήση του ηλεκτρονικού, και σταδιακά να παρέχονται όλο και περισσότερες υπηρεσίες ηλεκτρονικά.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρή, Κ., Αμβράζης, Ν., Βλέτση Ε., Κάλφα, Α., Καρακολτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Α., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., Σεχίδου, Ει. & Τακούδα, Χ. (2010). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. http://smg.web.auth.gr/pdf/Syllabus_gr.doc (ημερ. πρόσβασης 22.6.2013).

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. &Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμτζή, Μ. (2015). *Οδηγός για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: ΚέντροΕλληνικήςΓλώσσας.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman L. F.& Palmer S.A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Βαρλοκώστα, Σ. &Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.* Αθήνα: Κε.Δ.Α., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Chapelle, C. A., &Douglas, D. (2006). *Assessing language through computer technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ChoiI.C., KimK.S., BooJ. (2003). Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test. *Language Testing*, 20 (3), 295-320.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press. (ανακτημένοστις 12/12/2012 από τον δικτυακό τόπο www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp). [Διαθέσιμο στην Ελληνική: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.]

Fulcher, G. (2010). *PracticalLanguageTesting*. London: Hodder Education.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items (3rd ed).* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingram E. (1968). Attainment and Diagnostic Testing. In Davies A. (ed.) *Language Testing Symposium: A psycholinguistic approach.* Oxford: Oxford University Press.

Ιακώβου, Μ. &Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο 4.* Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενηλίκους. Επίπεδο επάρκειας 3.* Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

McNamara, T. (2000). *Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Μουτή, Α. (2005). Αξιολόγηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας ως προς την αυθεντικότητα. *Πρακτικά της 25ης Συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας*. Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Μουτή, Α. &Κοψίδου, Ι. (2010). Κριτήρια και Τρόπος Βαθμολόγησης στην Κατάταξη της Ελληνομάθειας. *ΝέαΠαιδεία,* 133.

Shohamy, E. (1996). Language testing: Matching assessment procedures with language knowledge. In M. Birenbaum& F. J. R. C. Dochy (eds), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 143-160). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Suvorov, R. & Hegelheimer, V. (2013). Computer-assisted language testing. In A. J. Kunnan (Ed.), *Companion to Language Assessment*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β.& Παπαγεωργόπουλος, Γ. (2004). *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα:Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της Ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Αθηνών. www.ecd.uoa.gr/museduc

Τσομπάνογλου, Μ. (2009). Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Στο Α. Τσοπάνογλου (Επιμ.), *Ζητήματα Πιστοποίησης της Γλωσσομάθειας: Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως Σημείο Αναφοράς* (σσ. 9-44). Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.

Τσοπάνογλου, Α. (2009). *Ζητήματα Πιστοποίησης της Γλωσσομάθειας: Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως Σημείο Αναφοράς*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.

Υψηλάντης Γ. (2009). On-line διαγνωστικά τεστ γλωσσομάθειας. Στο Α. Τσοπάνογλου (Επιμ.), *Ζητήματα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας: το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως σημείο αναφοράς*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Λήδα Τριανταφυλλίδου**, δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (University of Houston) διδάσκει νέα ελληνικά σε ξένους φοιτητές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής ΑΠΘ. Εργάστηκε σε ερευνητικά προγράμματα, δίδαξε στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και διετέλεσε Σύμβουλος του Υφυπουργού Εξωτερικών για τον Απόδημο Ελληνισμό. Ασχολείται με τη γλωσσική αξιολόγηση και τη δημιουργία συμβατικού και ηλεκτρονικού διδακτικού υλικού.

Η **Άννα Μουτή**, δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΑΠΘ, ανήκει στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για σχεδόν 10 χρόνια υπήρξε μέλος του συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα βρίσκονται στον χώρο της Διδακτικής των Γλωσσών και της Γλωσσικής Αξιολόγησης.

Η **Μαρίνα Κοκκινίδου**, δρ Φιλολογίας ΑΠΘ, διδάσκει νέα ελληνικά σε ξένους φοιτητές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ΑΠΘ. Στο παρελθόν δίδαξε ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και μαθήματα φιλολογίας στο ΑΠΘ. Ασχολείται παράλληλα με τη δημιουργία συμβατικού και ηλεκτρονικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής και τη γλωσσική αξιολόγηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

Στιγμιότυπα οθόνης από το 2ο διαδικτυακό τεστ

(ενδεικτική παράθεση ασκήσεων ανά δεξιότητα και επίπεδο)

1. Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ)

Επίπεδο Α

(άσκηση πολλαπλής επιλογής: ο εξεταζόμενος επιλέγει είτε μία εικόνα είτε μία γραπτή απάντηση)

- Πώς πηγαίνεις στη δουλειά σου;

0:00 / 0:05

Επιλέξτε ένα:

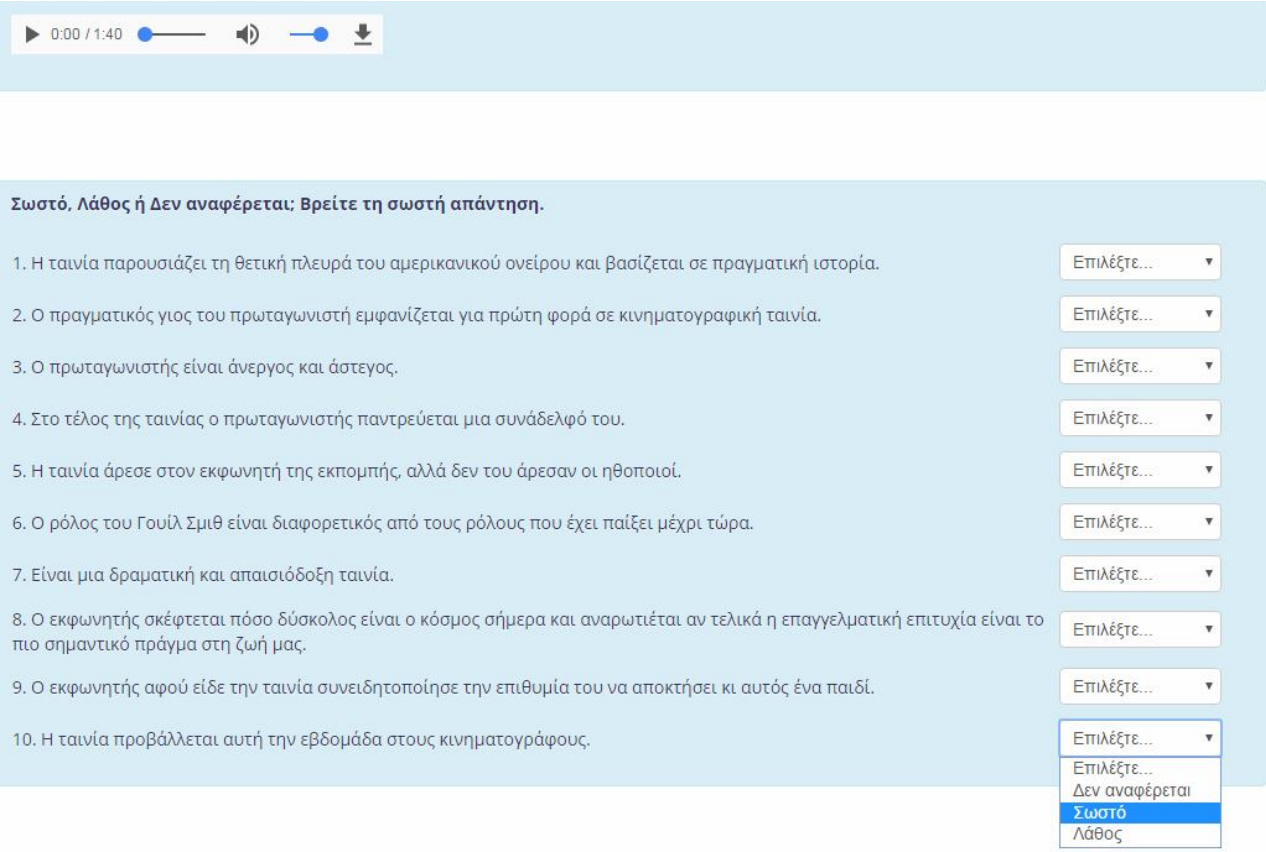
Οι δύο φίλες θέλουν...

0:00 / 0:36

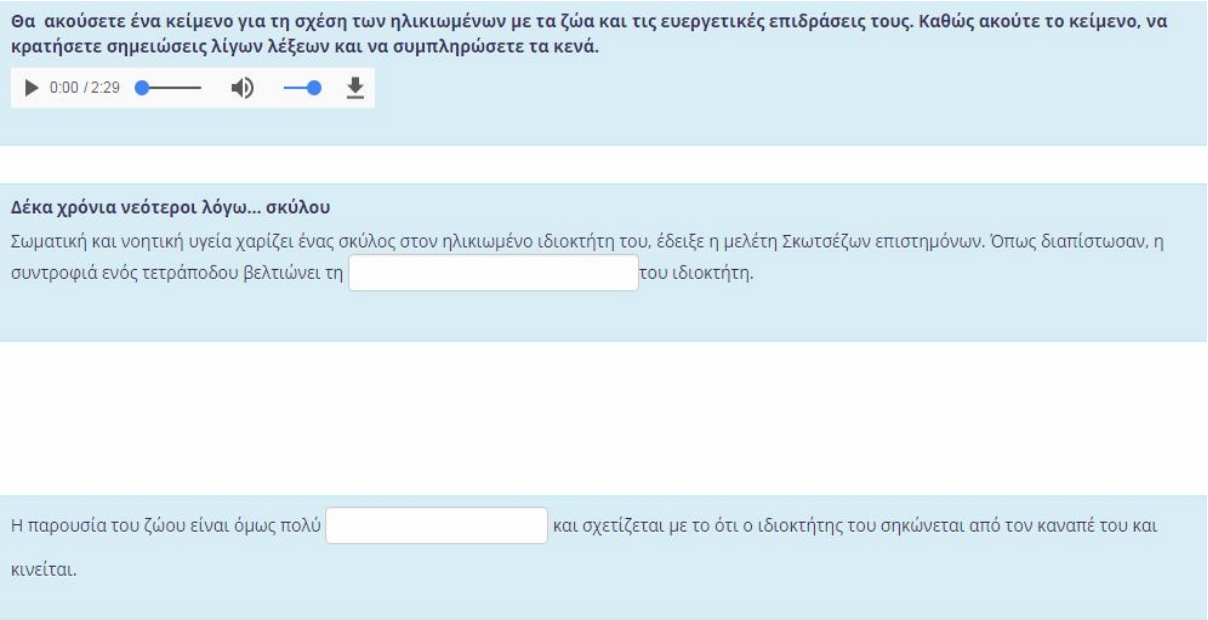
Επιλέξτε ένα:

- να πάνε στο μουσείο.
- να πάνε για ποτό στην παραλία.
- να πάνε βόλτα στα μαγαζιά και να γυρίσουν νωρίς στο σπίτι τους.
- να πάνε βόλτα στην πόλη, να περπατήσουν και να δουν τον κόσμο και τα μαγαζιά.

Επίπεδο Β (ο εξεταζόμενος επιλέγει ανάμεσα σε Σωστό, Λάθος ή Δεν Αναφέρεται)

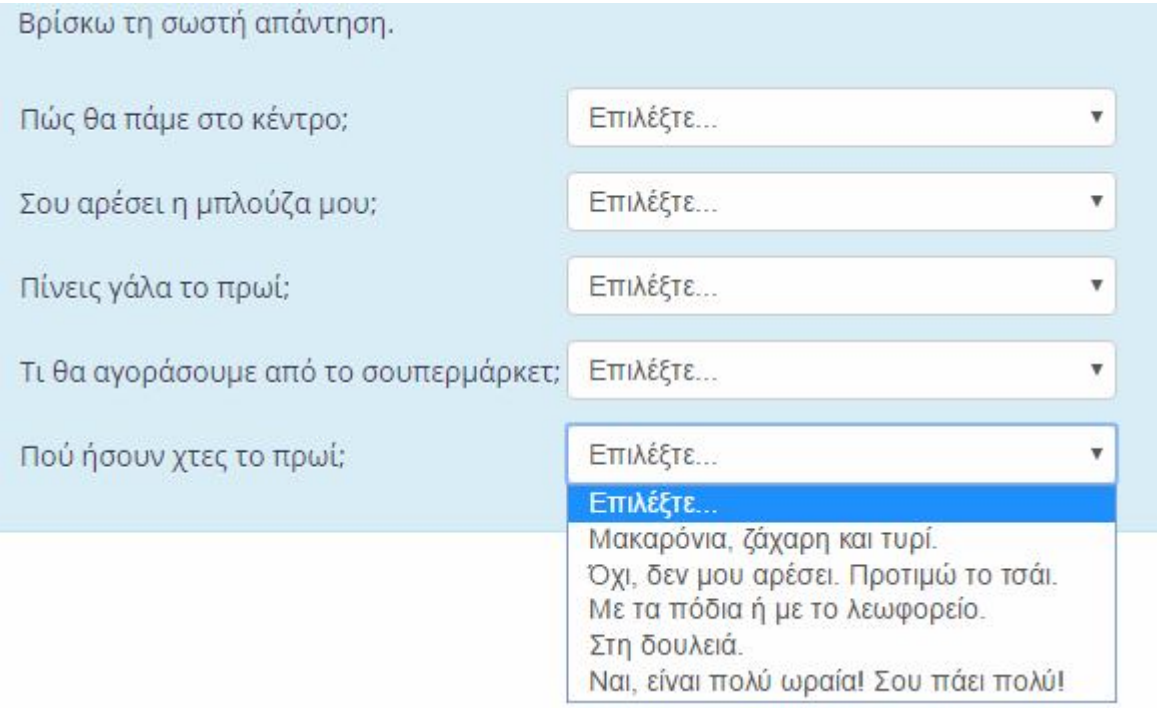


Επίπεδο Γ (ο εξεταζόμενος πρέπει να δακτυλογραφήσει την απάντηση)

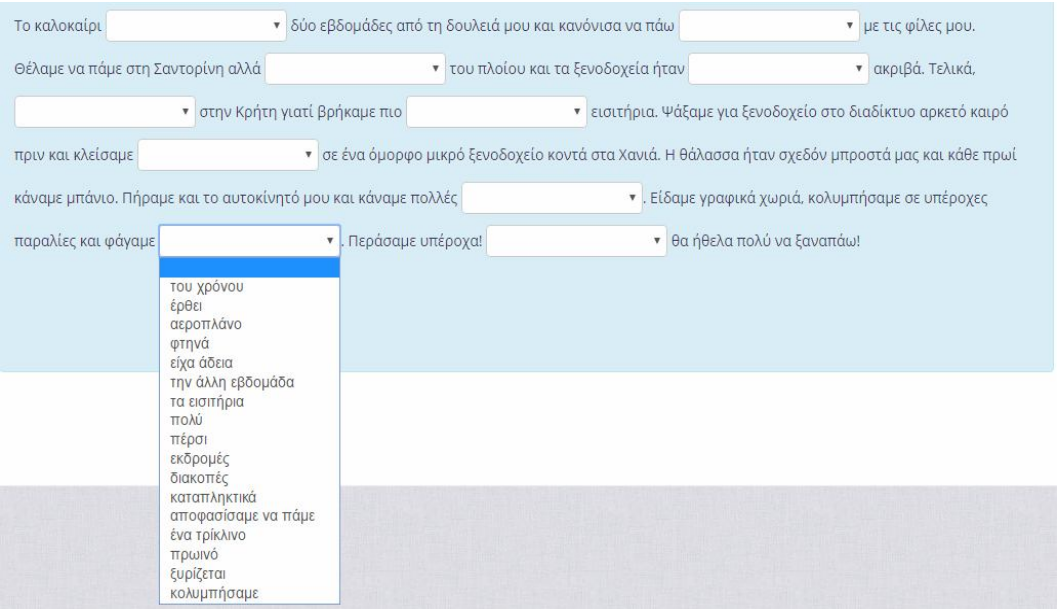


2. Κατανόηση Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ)

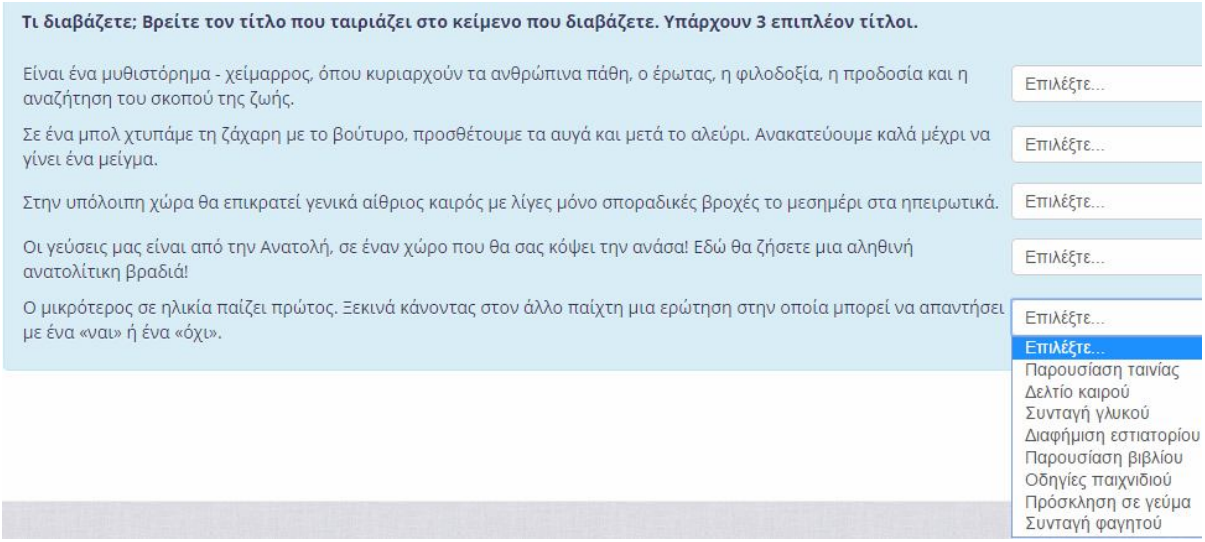
Επίπεδο Α1 (ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)



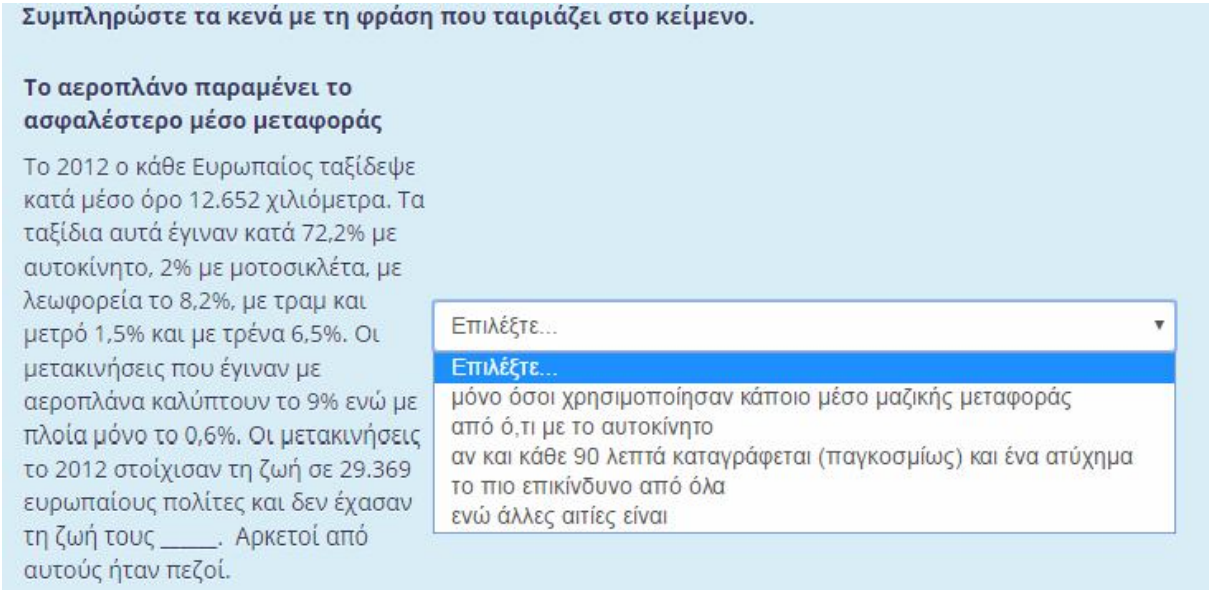
Επίπεδο Α2 (ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)



Επίπεδο Β1 (ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)



Επίπεδο Β2 (ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)



Επίπεδο Γ1 (ο εξεταζόμενος διαβάζει ένα κείμενο και απαντά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής)

Διαβάστε το κείμενο και απαντήστε στις ερωτήσεις.

Η ρύπανση φουσκώνει τα ποτάμια: Πιο βρόμικος αέρας, περισσότερο νερό

Η αύξηση της ρύπανσης της ατμόσφαιρας έχει μια αφανή θετική επίπτωση για το περιβάλλον, αντίθετα με τις γνωστές αρνητικές επιπτώσεις, όπως η επιβάρυνση της δημόσιας υγείας: αυξάνει και μάλιστα σημαντικά την ποσότητα του νερού που κυλάει στα ποτάμια του βόρειου ημισφαιρίου, στο οποίο ανήκει και η Ελλάδα. Η μελέτη αποκαλύπτει πως όσο πιο καθαρός γίνεται ο αέρας λόγω αυστηρότερων μέτρων τόσο το νερό τείνει να λιγοστεύει στα ποτάμια και κατά συνέπεια στους ταμιευτήρες.

Αυτό είναι το συμπέρασμα μιας νέας βρετανο-γαλλικής επιστημονικής έρευνας, η οποία δείχνει ότι τα αερολύματα (μικροσκοπικά σωματίδια που μεταφέρονται από τον αέρα), πέρα από το να εισχωρούν στους πνεύμονες, σχηματίζουν μια «ασπίδα», η οποία αντανακλά πίσω στον ουρανό ένα μέρος των ηλιακών ακτίνων. Αυτό έχει ως συνέπεια να μειώνεται η ποσότητα του φωτός του ήλιου που φθάνει στο έδαφος, πράγμα που, με τη σειρά του, έχει ως αποτέλεσμα να εξατμίζεται λιγότερο νερό στην ατμόσφαιρα. Έτσι, τα ποτάμια έχουν μεγαλύτερες διαθέσιμες ποσότητες στην κοίτη τους. Κάτι ανάλογο συμβαίνει μετά από μια μεγάλη έκρηξη ηφαιστείου, όταν η τέφρα που έχει σκορπιστεί στον αέρα σκιάζει τον ήλιο.

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι στις πιο ανεπτυγμένες βιομηχανικά περιοχές της δυτικής και κεντρικής Ευρώπης, όταν τα επίπεδα αερολυμάτων έφθασαν στο υψηλότερο επίπεδό τους στην ατμόσφαιρα γύρω στο 1980, η ροή μερικών μεγάλων ευρωπαϊκών ποταμών, όπως του Δούναβη, του Έλβα και του Όντερ, αυξήθηκε κατά 11% έως 25% μόνο υπό την επίδραση της αυξημένης ρύπανσης του αέρα.

Όμως, μετά τη δεκαετία του '90 και μέχρι σήμερα, η αυστηρότερη ευρωπαϊκή περιβαλλοντική νομοθεσία, η εισαγωγή καθαρότερων καυσίμων και η εφαρμογή περιορισμών στους βιομηχανικούς ρύπους είχαν ως συνέπεια να καθαρίσει περισσότερο ο αέρας στους ουρανούς της Ευρώπης και, κατά συνέπεια, να μειωθεί ο όγκος νερού που κυλάει σε πολλά ποτάμια. Η μελέτη εκτιμά ότι η επίδραση των αερολυμάτων στη ροή των ποταμών έχει πια μειωθεί κατά το ένα τρίτο περίπου σε σχέση με το παρελθόν. Όσο η τάση αυτή συνεχίζεται και ο αέρας γίνεται πιο καθαρός, τόσο θα μειώνεται κι άλλο η ποσότητα νερού στα ευρωπαϊκά ποτάμια. «Καθώς οι ελλείψεις νερού θα είναι πιθανότατα μία από τις κυριότερες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στο μέλλον, τα ευρήματά μας είναι σημαντικά για να κάνουμε σωστές προβλέψεις», δήλωσε η Νικολά Γκέντνι.

http://www.newsbeast.gr/environment/arthro/738713/i-rupansi-fouskonei-ta-potamia/ (6.10.14)

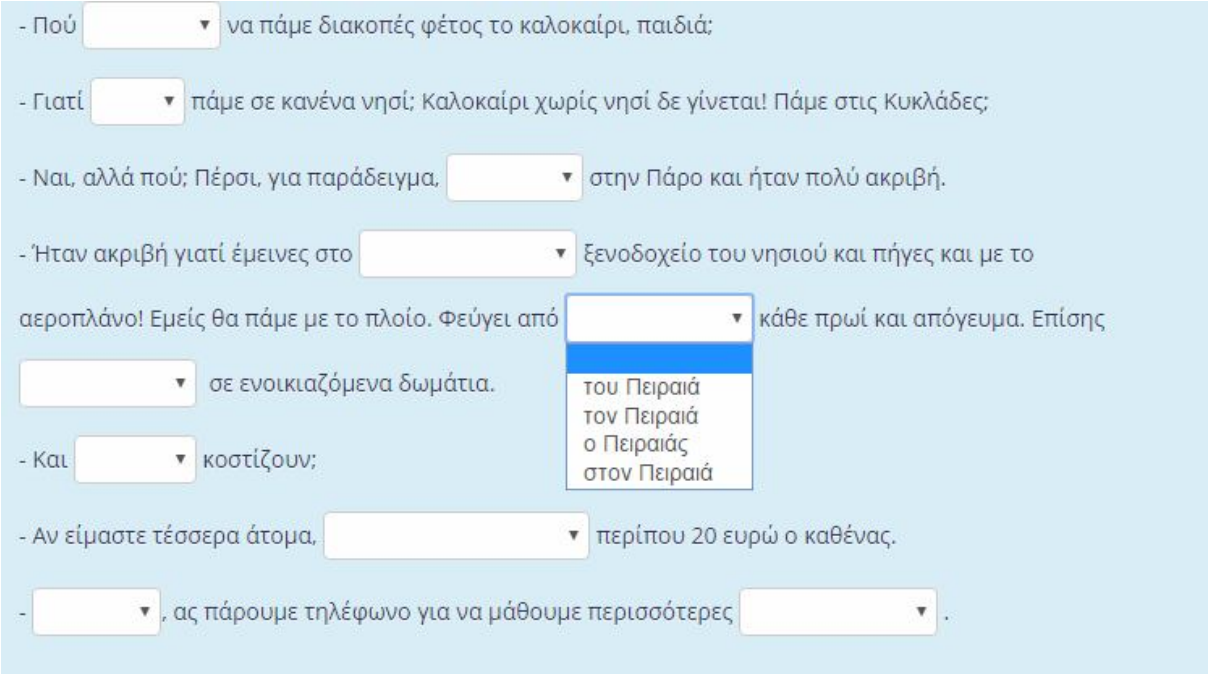
Σύμφωνα με το κείμενο, η αύξηση της ρύπανσης της ατμόσφαιρας...

Επιλέξτε ένα:

- επηρεάζει την ποιότητα του νερού των ποταμών.
- μειώνει την ποσότητα νερού των ποταμών.
- βοηθά στην αύξηση της ποσότητας του νερού των ποταμών.
- δεν επηρεάζει το νερό των ποταμών.

Γλωσσική Επίγνωση (ΓΛ)

Επίπεδο Α (άσκηση πολλαπλής επιλογής: ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)



Επίπεδο Β (άσκηση πολλαπλής επιλογής: ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή απάντηση)

Διαλέξτε τη σωστή απάντηση.

Για περισσότερο από έναν χρόνο βρίσκεται εκτός [ ] εργασίας το 53% των άνεργων νέων στην Ελλάδα. [ ] από αυτούς είναι γραμμένοι στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), αν και αυτό δεν ισχύει για τις ηλικίες από 20 έως 24. Από την ηλικιακή αυτή ομάδα είναι γραμμένα μόλις δύο στα δέκα άτομα. Τον ρόλο του υποστηρικτή [ ] στην Ελλάδα η οικογένεια. Στις μέρες μας από αυτήν δέχονται επτά στους δέκα άνεργους νέους σημαντική βοήθεια για [ ]. Τι [ ] η έρευνα; Στις ηλικίες 15-34, εργάζονται μόλις οι τέσσερις στους δέκα: [ ] δηλώνουν οι νέοι με ποσοστό 30,6%, ενώ το 28,5% απαντά «δεν αναζητώ εργασία». Το 53% των άνεργων νέων βρίσκονται σε [ ] ανεργίας μακράς διαρκείας (πάνω από 12 μήνες), σε [ ] με περιστασιακή άτυπη εργασία. Μόλις το 22% των άνεργων νέων ηλικίας 20-24 είναι [ ] στον ΟΑΕΔ, ενώ αυτοί που παίρνουν [ ] στην ηλικία αυτή [ ] το 0,70%!

- γραμμένη
- γραμμένοι
- γράφονται
- γράφοντας

http://www.iefimerida.gr/news/180456 [illegible] a-tin-anergia-ton-neon-53-den-ergazetai-gia-pano-apo-1-hrono-20-den-einai (διασκευή)

Επίπεδο Γ (ο εξεταζόμενος συμπληρώνει τα κενά δακτυλογραφώντας τη σωστή απάντηση)

Να συμπληρώσετε τα κενά με τις λέξεις των παρενθέσεων στον σωστό τύπο, όπως στο παράδειγμα. Να βάλετε άρθρα όπου χρειάζεται.

Μάθε, μπαμπά μου, ρωσικά

Ήταν ανέκαθεν οι Έλληνες *γλωσσομαθείς* (γλωσσομαθής-ης-ές), ήρθε και η κρίση να τους μετατρέψει σε πολύγλωσσους, ακόμα και όταν η πρώτη νιότη τους [ ] (παρέρχομαι). Με κίνητρο άλλοτε τη μετανάστευση και άλλοτε τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών έχουν κυριολεκτικά γεμίσει με... ενήλικες.

«Τα τελευταία επτά χρόνια είμαστε [ ] (πλήρης-ης-ες)» αναφέρει στην «Καθημερινή» ο κ. Σπύρος Κουκίδης του ομώνυμου φροντιστηρίου γερμανικών. «Το παραδοσιακό μας πελατολόγιο ήταν φοιτητές» διευκρινίζει ο επικεφαλής του φροντιστηρίου που εξειδικεύεται στην εν λόγω γλώσσα εδώ και τριάντα δύο χρόνια. Οι καιροί, όμως, άλλαξαν. «Πριν από τρία χρόνια είχαμε μια ολόκληρη κλινική εδώ, ήταν η εποχή της μαζικής μετανάστευσης γιατρών, που στο μεταξύ έχει μετριαστεί». Τώρα προσέρχονται άλλοι επαγγελματίες.

16. Η Ανάλυση Γλωσσικών Αναγκών ως προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ενός Πιλοτικού Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς

Δρ. Γεωργία Γαβριηλίδου

Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό- Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ

ggavriil@smg.auth.gr

Abstract

The paper presents the results of language needs analysis as a prerequisite for the design of a "tailor-made" course for general academic purposesin Greek as second/ foreign language. The detection of language needs was conducted on foreign students who attend Greek as a second/ foreign language at the School of Modern Greek at the Aristotle University of Thessaloniki. The language needs analysis results pointed out common skills and interdisciplinary microskills needed to be developed for foreign students so that they can correspond to the various demands of their studies and it led to the design of a language program for general academic purposes. After the implementation of the "tailor-made" course throughout three academic semesters, the evaluation of the students' skills as well the summative evaluation of the course were very positive.

Key words: Language Needs Analysis, Language Program, Greek as second/foreign language, general academic purposes

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Γλωσσικών Αναγκών ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ενός Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών έγινε σε

αλλοδαπούς φοιτητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα έδειξαν κοινές δεξιότητες και διατμηματικέςμικροδεξιότητες που χρειάζονται να αναπτύξουν οι φοιτητές, για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σπουδών τους, ενώ αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό ενός Πιλοτικού Προγράμματος Γλωσσικής Κατάρτισης για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς. Το Πιλοτικό Πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρία ακαδημαϊκά εξάμηνα και η αξιολόγησή του αποδείχτηκε πολύ θετική.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση Γλωσσικών Αναγκών, Γλωσσικό Πρόγραμμα, ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, γενικοί ακαδημαϊκοί σκοποί

1. Εισαγωγή

Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων σε πολύγλωσσα-πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη δεξιοτήτων για ειδική ακαδημαϊκή ή επαγγελματική χρήση της γλώσσας. Έτσι τα γλωσσικά μαθήματα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κοινού στόχου (π.χ. φοιτητές, εργαζόμενοι) και απαραίτητη προϋπόθεση για τον κατάλληλο σχεδιασμό γλωσσικών μαθημάτων είναι η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών όπως αυτές διαμορφώνονται από το ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό περιβάλλον.

Η Ανάλυση Αναγκών έχει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία του σχεδιασμού ενός γλωσσικού μαθήματος για ειδικούς σκοπούς, καθώς θεωρείται «ο ακρογωνιαίος λίθος» και οδηγεί σε ένα πολύ επικεντρωμένο μάθημα (Dudley-Evans&StJohn, 2010, σ.122). Ο όρος εν συντομία αναφέρεται στη συλλογή των πληροφοριών εκείνων που αναφέρονται στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων σε επαγγελματικό ή εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ στο πλαίσιο της Διδασκαλίας για Ειδικούς Σκοπούς, οι όροι ανάγκες και ΑνάλυσηΑναγκών διευρύνθηκαν μέσα από την εμπειρία και την έρευνα.

Επιπλέον, η Ανάλυση Αναγκών εκτός από τον σημαντικό ρόλο που παίζει ως το πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό ενός μαθήματος γλωσσικής διδασκαλίας, είναι και μια «συνεχής διαδικασία» (White, 1998, σ.91) και όπως ακριβώς η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σχεδιαστούν, να βελτιωθούν και να εφαρμοστούν γλωσσικά προγράμματα. Επίσης, περιλαμβάνει τη συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα λειτουργήσουν ως βάση για την ανάπτυξη ενός curriculum, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών (Brown, 1995, σ.36). Στα γλωσσικά προγράμματα οι ανάγκες σχετίζονται με τη γλώσσα. Από τη στιγμή που αναγνωρίζονται, δηλώνονται μέσα από τους στόχους και σκοπούς, ενώ λειτουργούν ως βάση για την ανάπτυξη των τεστ, του διδακτικού υλικού, των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών αξιολόγησης. Ο στόχος είναι να «συμπληρωθεί το κενό» στις υπάρχουσες ελλείψεις των γλωσσικών προγραμμάτων.

Έτσι η Ανάλυση Αναγκών θεωρείται ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για τον σχεδιασμό ενός μαθήματος (Belcheretal., 2011) για να ανιχνεύσει τις ανάγκες και τους λόγους για τους οποίους οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο.

2. Η Διδασκαλία ξένης γλώσσας για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς

Η Διδασκαλία ξένης γλώσσας για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς (ΔΑΣ) χωρίζεται κυρίως στη διδασκαλία για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς και στη διδασκαλία για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς (Jordan, 1997). Η πρώτη αφορά την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων (Παραγωγή και Κατανόηση Γραπτού Λόγου, Παραγωγή και Κατανόηση Προφορικού Λόγου) που είναι απαραίτητες για τους φοιτητές στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπου κινούνται σε συνδυασμό με τη γλωσσική διδασκαλία. Η δεύτερη αφορά την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ειδικού επιστημονικού/επαγγελματικού λεξιλογίου (ορολογία) που συνδέεται

με το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών των φοιτητών (Οικονομικά, Νομική, Ιατρική), τα οποία θα αντιμετωπίσουν τόσο στο ακαδημαϊκό περιβάλλον όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον τους μελλοντικά.

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι «η διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς στοχεύει στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού γραμματισμού (academicliteracy), δηλαδή στην ανάπτυξη της γνώσης των γλωσσικών χαρακτηριστικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, π.χ η συγγραφή περίληψης που περιλαμβάνει άλλες δεξιότητες (ή μικροδεξιότητες), όπως εντόπιση των κυριότερων σημείων του κειμένου και παράφραση» (Αγαθοπούλου, 2012, σ.3).

3. Ανάλυση Αναγκών για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς

Η Ανάλυση Αναγκών για Γενικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς αποτελεί άλλοτε τη βάση για τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού ή για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και άλλοτε καθορίζει τη μεθοδολογία ή οδηγεί στην αλλαγή ενός Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με το αντικείμενο των σπουδών ή τις μελλοντικές επαγγελματικές ανάγκες της εκάστοτε ομάδας στόχου.

Αναμφίβολα καμία μαθησιακή ομάδα δεν είναι ομοιογενής όσον αφορά την ηλικία, την ικανότητα στην ξένη γλώσσα και την επαγγελματική εμπειρία, κάτι που είναι απόλυτα αληθές για την περίπτωση της εκμάθησης μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (Huhtaetal., 2013, σ.10). Έτσι μέσα στη μαθησιακή ομάδα θέματα, που έχουν να κάνουν με το τι μπορεί

να μάθει κάποιος, τι πρέπει να μάθει και για ποιον λόγο, διαφέρουν από διδασκόμενο σε διδασκόμενο (Robinson, 1991 σε Huhtaetal., 2013, σ.10).

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της Ανάλυσης Αναγκών θεωρείται ως η πιο βασική έννοια στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση ενός μαθήματος για ειδικούς σκοπούς (Flowerdew&Peacock, 2001a・Hamp-Lyons, 2001・Jordan, 1997・Munby, 1978). Η σημασία που έχει η διαδικασία επιλογής πληροφοριών, οι οποίες στοχεύουν στην αναγνώριση των απαιτήσεων της ομάδας στόχου και της διαδικασίας μάθησης, (Dudley-Evans&St. John, 2010・West, 1997), όπως επίσης και των κειμενικών ειδών που υιοθετούνται (Hyland, 2007a・Molle&Prior, 2008), αποτελούν τα πρώτα στάδια για την ανάπτυξη ενός μαθήματος για ειδικούς σκοπούς.

4. Μέθοδοι Συγκέντρωσης Πληροφοριών με την Ανάλυση Αναγκών

4.1. Ανάλυση Αναγκών Ομάδας

Στόχοι

Πολύ συχνά η Ανάλυση Αναγκών δεν είναι μια δραστηριότητα που γίνεται άπαξ, αλλά είναι μια διαδικασία, όπου τα συμπεράσματα διαρκώς ελέγχονται και επανεκτιμώνται (Drobnic, 1978). Σε μία αντίστοιχη περίσταση Ανάλυσης Αναγκών είναι καλό να θέσουμε ερωτήματα που αφορούν τις ανάγκες της ομάδας στόχου και ειδικότερα τις μαθησιακές ανάγκες.

Οι ανάγκες της ομάδας στόχου έχουν να κάνουν κυρίως με ερωτήματα, που αφορούν τους λόγους για τους οποίους οι διδασκόμενοι χρειάζονται το μάθημα. Για παράδειγμα μπορεί να ρωτήσει κανείς (Hutchinson&Waters, 2004, σ. 59):

- γιατί χρειάζονται τη γλώσσα;

    - για σπουδές;
    - για δουλειά;
- πώς θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα;
    - τρόπος επικοινωνίας: για να μιλούν, να γράφουν, να διαβάζουν;
    - με διαφορετικά κειμενικά είδη: ακαδημαϊκά κείμενα, ομιλίες, καθημερινές συζητήσεις;
- ποιες θα είναι οι θεματικές περιοχές;
    - αντικείμενο σπουδών: ιατρική, βιολογία, αρχιτεκτονική;
    - επίπεδο: προπτυχιακές, μεταπτυχιακές σπουδές;
- με ποιον θα συνομιλήσουν;
    - με πολλούς φυσικούς ομιλητές;
    - με καθηγητές και συμφοιτητές τους;
    - με συναδέλφους από το περιβάλλον εργασίας τους;
- πού θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα;
    - στο πανεπιστήμιο, σε ένα εργαστήριο, σε ένα workshop, στη βιβλιοθήκη;
    - σε meetings, συνεδριάσεις, ομιλίες;
    - στη χώρα εκμάθησης της γλώσσας ή στο εξωτερικό;
- πότε θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα;
    - ταυτόχρονα με την εκμάθησή της;
    - σε τακτά χρονικά διαστήματα ή μετά την εκμάθησή της;

4.2 Ανάλυση Μαθησιακών Αναγκών

Οι μαθησιακές ανάγκες μπορεί να σχετίζονται με τις γλωσσικές δυσκολίες των διδασκόμενων, τους μαθησιακούς τους στόχους ή το είδος μάθησης, που ακολουθούν. Για να γίνουν πιο κατανοητές οι μαθησιακές ανάγκες μπορούμε να θέσουμε τις εξής ερωτήσεις (Hutchinson&Waters, 2004, σσ.62-63):

- γιατί οι διδασκόμενοι επιλέγουν το μάθημα;
    - υποχρεωτικά ή προαιρετικά;
    - έχουν μία συγκεκριμένη ανάγκη ή όχι;
    - έχει να κάνει με επαγγελματικούς λόγους, με προαγωγή, με κοινωνικό status;
- πώς μαθαίνουν οι διδασκόμενοι;
    - ποιο είναι το μαθησιακό τους υπόβαθρο;
    - ποια είναι η αντίληψη που έχουν για τη μάθηση και τη διδασκαλία;
    - ποια μεθοδολογία θα τους αρέσει;
- τι πηγές είναι διαθέσιμες;
    - ο αριθμός και η εξειδίκευση των διδασκόντων,
    - οι στάσεις των διδασκόντων απέναντι στη διδασκαλία για ειδικούς σκοπούς,
    - η γνώση των διδασκόντων στο θεματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας,
    - το διδακτικό υλικό και τα βοηθήματα,
- ποιοι είναι οι διδασκόμενοι;
    - ηλικία/φύλο/εθνικότητα,
    - τι επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν σε σχέση με τη συγκεκριμένη γλώσσα;
    - ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους;
    - με τι τρόπο έχουν μάθει να μαθαίνουν;
- πού θα γίνεται το μάθημα της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς;
    - είναι το περιβάλλον ευχάριστο, βαρετό, θορυβώδες;
    - πότε θα γίνεται το μάθημα της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς;

- θα είναι εντατικό ή όχι;

5. Η Έρευνα

5.1. Στόχοι

Οι αλλοδαποί φοιτητές και φοιτήτριες που φοιτούν στο ΣΝΕΓ του ΑΠΘ είναι η ομάδα στόχος της έρευνας και αποτελούν μία ιδιαίτερη ομάδα σπουδαστών, επειδή η ελληνική γλώσσα είναι το βασικό μέσο, για να ανταποκριθούν στις ποικίλες απαιτήσεις των ακαδημαϊκού χώρου. Επιπλέον, οι «μαθησιακές ανάγκες» των αλλοδαπών φοιτητών/φοιτητριών απαιτούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και άλλων λειτουργιών της γλώσσας που είναι απαραίτητες για τις σπουδές τους στα διάφορα Τμήματα του ΑΠΘ. Τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό επιστημονικό λόγο απαιτούνται ειδικότερες δεξιότητες που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται με περισσότερη επάρκεια στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες, όπως να κατανοούν καλύτερα τις διαλέξεις, να γράφουν δοκίμια, να κατανοούν πιο σύνθετα επιστημονικά κείμενα κ.ά. στο ειδικό αντικείμενο που σπουδάζουν. Κατ'επέκταση τα αποτελέσματα της Ανάλυσης των Γλωσσικών Αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών/φοιτητριών μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό ενός γλωσσικού Προγράμματος για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς που θα τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις αλλά και στις περιστάσεις επικοινωνίας που εμπλέκονται άμεσα με αυτές.

5.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ειδικότερες υποθέσεις εργασίας στις οποίες στηρίχτηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου με το οποίο ανιχνεύτηκαν οι γλωσσικές ανάγκες του δείγματος των φοιτητών/φοιτητριών είναι οι εξής:

- οι γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών φοιτητών/φοιτητριών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο των σπουδών τους στο Α.Π.Θ και το ακαδημαϊκό περιβάλλον στο οποίο κινούνται,
- οι αλλοδαποί φοιτητές/φοιτήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν μακροδεξιότητες και μικροδεξιότητες, τόσο τις προσληπτικές (Κατανόηση Γραπτού και Κατανόηση Προφορικού Λόγου) όσο και τις παραγωγικές (Παραγωγή Γραπτού και Παραγωγή Προφορικού Λόγου), για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού χώρου,
- υπάρχουν μικροδεξιότητες που είναι ιδιαίτερα απαραίτητες για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων,
- ανάλογα με τη Σχολή και το αντικείμενο σπουδών υπάρχουν μικροδεξιότητες, που θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές,
- σε Σχολές με θεωρητική κατεύθυνση απαιτούνται κάποιες μικροδεξιότητες διαφορετικές από αυτές που τίθενται σε Σχολές θετικής κατεύθυνσης,
- υπάρχουν μακρο/μικροδεξιότητες που θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές από την πλειοψηφία των φοιτητών/φοιτητριών.

5.3. Ερευνητικά Εργαλεία

Για την ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών κατασκευάστηκε ένα γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο, ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων (Dörnyei, 2010 • Gillham, 2008). Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η καταγραφή των δεξιοτήτων εκείνων που θεωρούνταν από τους φοιτητές/φοιτήτριες ως οι πιο σημαντικές για τη διεκπεραίωση των σπουδών

τους. Η ανίχνευσή τους οδήγησε στη δημιουργία ενός ειδικά σχεδιασμένου syllabus για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Οι δεξιότητες που ελέγχθηκαν αφορούσαν τις τέσσερις μακροδεξιότητες: κατανόηση προφορικού λόγου (Listening), παραγωγή γραπτού λόγου (Writing), κατανόηση γραπτού λόγου (Reading) και παραγωγή προφορικού λόγου (Speaking).

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 71 ατόμων στην Α' Φάση Εφαρμογής του Προγράμματος και η στατιστική ανάλυση έγινε με την εφαρμογή SPSS 22.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και αποτελούνταν από τρεις ενότητες ερωτήσεων:

- στην πρώτη ενότητα καταγράφονταν τα προσωπικά στοιχεία του ερωτώμενου (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, κ.ά),
- στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειας και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή,
- στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που ανίχνευαν τις ανάγκες τους, δηλ. τις μακρο/μικροδεξιότητες που χρειάζονταν για τα μαθήματα τους (π.χ χρειάζομαι τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου, για να κατανοώ άνετα τις παραδόσεις των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο).

Οι φοιτητές/φοιτήτριες κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό σημαντικότητας συγκεκριμένων μικροδεξιοτήτων, όπως αυτές καταγράφονται στην αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία (Brandt, 2009 • Gettinger&Seibert, 2002 • Elbow&Belanoff, 1999) σε κλίμακα Likert (Allen&Seaman, 2007) με την ακόλουθη διαβάθμιση: καθόλου (1), λίγο (2), αρκετά (3), πολύ (4), πάρα πολύ (5). Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και ακολούθησε ποσοστιαία ανάλυση των πληροφοριών με το Πρόγραμμα Excel 2007.

5.4. Τα χαρακτηριστικά της Ομάδας Στόχου: Φοιτητές και Φοιτήτριες στο ΣΝΕΓ

Στην Α' Φάση συμμετείχαν 21 πρωτοετείς αλλοδαποί φοιτητές και φοιτήτριες που είχαν εγγραφεί, για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας του Α' εξαμήνου στο ΣΝΕΓ, όπως προβλέπεται για τους φοιτητές/φοιτήτριες. Προέρχονταν από διάφορες χώρες της Ευρώπης, της Αφρικής και της Ασίας και ήταν φοιτητές/φοιτήτριες που είχαν όλοι/όλες παρακολουθήσει τα βασικά μαθήματα γενικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα στο ΣΝΕΓ. Έτσι είχαν όλοι/όλες αποκτήσει το Πιστοποιητικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ(Β2). Οι περισσότεροι/περισσότερες ήταν από 18-25 ετών, μιλούσαν πάνω από δύο γλώσσες και έμεναν στην Ελλάδα πάνω από δύο χρόνια. Οι μισοί/μισές από αυτούς σκόπευαν να γυρίσουν στην πατρίδα τους μετά το τέλος των σπουδών τους και οι μισοί/μισές σκόπευαν να παραμείνουν στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι εκτός από τον πανεπιστημιακό χώρο χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά την ελληνική γλώσσα και στην καθημερινή τους ζωή. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων.

Ηλικία	18-25
Φύλο	10 άντρες, 11 γυναίκες
Χώρες Προέλευσης	Ρωσία (4), Καναδάς, Η.Π.Α , Φινλανδία, Fyrom, Αρμενία (2), Γερμανία, Βουλγαρία (2), Μολδαβία, Κονγκό, Ουγκάντα, Πολωνία, Παλαιστίνη, Γεωργία, Ρουμανία, Αλβανία
Σχολές	Θεολογική, Νομική, Φιλοσοφική, Πολυτεχνείο,

	Πολιτικές Επιστήμες, Σχολή Κινηματογράφου, Οικονομικό
Επίπεδο Ελληνομάθειας	Β2- Επάρκεια ΣΝΕΓ
Κοινή Γλώσσα Επικοινωνίας	Αγγλική
Γνώση άλλων γλωσσών	Γερμανικά (1), Γαλλικά (2), Ισπανικά (1), Ιταλικά (1)
Διάρκεια Παραμονής στην Ελλάδα	δύο χρόνια (16), τρία χρόνια (4), έξι χρόνια (1)
Καθημερινή χρήση της ελληνικής	πολύ συχνά (11), αρκετά συχνά (7), λίγο (3)

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Τελικά οι 13 από τους/τις παραπάνω 21 παρακολούθησαν σταθερά το Πιλοτικό Πρόγραμμα για ακαδημαϊκούς σκοπούς κατά την Α' Φάση Εφαρμογής, στο δεύτερο (Β') εξάμηνο (εαρινό εξάμηνο) στη Σχολή τους και παράλληλα στο δεύτερο εξάμηνο μαθημάτων της ελληνικήςγλώσσας στο ΣΝΕΓ, όπως προβλέπεται για τους φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012,ενώ την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (2012-2013) και κατά τη διάρκεια του τρίτου καιτέταρτου εξαμήνου των σπουδών τους (χειμερινό και εαρινό) και αντίστοιχα στο τρίτο και τέταρτο εξάμηνο μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας στο ΣΝΕΓ, έγινε η Β' Φάση Εφαρμογής με 10 φοιτητές/φοιτήτριες, οι οποίοι ήταν οι ίδιοι/ίδιες που είχαν παρακολουθήσει το μάθημα την προηγούμενη χρονιά (2011-2012) και από τις ίδιες Σχολές.

Πίνακας 2. Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/φοιτητριών που παρακολούθησαν το Πιλοτικό

Πρόγραμμα για ακαδημαϊκούς σκοπούς στην Α' Φάση Εφαρμογής

Ηλικία	18-25
Φύλο	7 άντρες, 6 γυναίκες
Χώρες Προέλευσης	Ρωσία, Καναδάς, Η.Π.Α , Φινλανδία, Αρμενία, Γερμανία, Βουλγαρία, Fyrom Μολδαβία, Κονγκό
Σχολές	Θεολογική, Ποιμαντικό, Νομική, Φιλοσοφική, Οικονομικό, Πολυτεχνείο, Ιατρική, Ψυχολογία
Επίπεδο Ελληνομάθειας	Β2- Επάρκεια ΣΝΕΓ
Κοινή Γλώσσα Επικοινωνίας	Αγγλική
Γνώση άλλων γλωσσών	Γερμανικά (1), Γαλλικά (1), Ισπανικά (1)
Διάρκεια Παραμονής στην Ελλάδα	δύο χρόνια
Καθημερινή χρήση της ελληνικής	πολύ συχνά (4), αρκετά συχνά (7), λίγο (1)

Πίνακας 2. Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/φοιτητριών που παρακολούθησαν το Πιλοτικό Πρόγραμμα για ακαδημαϊκούς σκοπούς στην Α' Φάση Εφαρμογής

2.5 Συμπεράσματα από την Ανάλυση Γλωσσικών Αναγκών

Η ποσοστιαία ανάλυση των πληροφοριών έδειξε συμπεράσματα, που αφορούν τόσο τις γενικές μακροδεξιότητες όσο και τις μικροδεξιότητες, που δηλώνουν ότι χρειάζονται οι φοιτητές/φοιτήτριες σε διατμηματικό επίπεδο.

Και οι τέσσερις μακροδεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή προφορικού λόγου) θεωρούνται κοινές δεξιότητες, που είναι αναγκαίες και εξίσου σημαντικές για όλους τους σπουδαστές για την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Council of Europe, 2001, σσ.26-27). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το ότι όλοι/όλες οι φοιτητές/φοιτήτριες επιβεβαίωσαν μέσα από τις απαντήσεις τους την αναγκαιότητα και σημασία συγκεκριμένων μικροδεξιοτήτων, γεγονός που αποτυπώθηκε με τιμές, οι οποίες στο σύνολό τους ξεπέρασαν κατά μέσο όρο το 3 σε κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 ως το 5, όπου το 1 ήταν η ελάχιστη τιμή (καθόλου) και το 5 η μέγιστη (πάρα πολύ).

Στη συνέχεια παρατίθενται οι μικροδεξιότητες που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές. Παρουσιάζονται οι πρώτες τρεις σε κάθε μακροδεξιότητα.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου οι μικροδεξιότητες που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές είναι αυτές που συνδέονται με την δυνατότητα άνετης κατανόησης σύνθετων επιστημονικών κειμένων (π.χ επιστημονικό άρθρο) αλλά και τη χρήση των στοιχείων εκείνων (π.χ λέξεις- κλειδιά) που διευκολύνουν την κατανόηση των συγκεκριμένων κειμένων.

Οι μικροδεξιότητες Κατανόησης Γραπτού Λόγου με σειρά σημαντικότητας είναι:

1. Να διαβάζω και να κατανοώ άνετα ένα επιστημονικό άρθρο ή ένα επιστημονικό βιβλίο.
2. Να χρησιμοποιώ στοιχεία του κειμένου (π.χ λέξεις- κλειδιά), για να καταλαβαίνω το νόημα.
3. Να διαβάζω γρήγορα ένα άρθρο ή ένα επιστημονικό κείμενο, για να μπορώ να έχω μια γενική εικόνα του κειμένου.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Όσον αφορά την Κατανόηση Προφορικού Λόγου οι μικροδεξιότητες που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές είναι αυτές που συνδέονται με την αναγνώριση βασικών λέξεων που βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου αλλά και η σύνδεση των καινούριων πληροφοριών με αυτές που έχει ήδη παρουσιάσει ο ομιλητής.

Οι μικροδεξιότητες Κατανόησης Προφορικού Λόγου με σειρά σημαντικότητας είναι:

1. Να αναγνωρίζω λέξεις κλειδιά που με βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου.
2. Να μπορώ να συνδέω τις καινούριες πληροφορίες, που δίνονται από τον ομιλητή με αυτά που έχει ήδη παρουσιάσει, ώστε να καταλαβαίνω καλύτερα το θέμα .
3. Να μαντεύω άγνωστες λέξεις από τα συμφραζόμενα .

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου οι μικροδεξιότητες που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές είναι αυτές που συνδέονται με την ικανότητα να κρατούν σημειώσεις, καθώς διαβάζουν τα βιβλία της Σχολής τους αλλά και τη γραπτή χρήση κατάλληλου λεξιλογίου.

Οι μικροδεξιότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου με σειρά σημαντικότητας είναι:

1. Να κρατάω σημειώσεις, καθώς διαβάζω τα βιβλία της Σχολής μου.
2. Να χρησιμοποιώ λεξιλόγιο και να γράφω τις κατάλληλες λέξεις, ώστε όποιος διαβάζει τα κείμενά μου να τα καταλαβαίνει.
3. Να κρατάω σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παραδόσεων.

Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Όσον αφορά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου οι μικροδεξιότητες που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές είναι αυτές που συνδέονται με την ικανότητα έκφρασης ιδεών και απόψεων σε ομαδικές συζητήσεις. Σχεδόν εξίσου σημαντική θεωρείται και η ικανότητα συζήτησης και συμμετοχής κατά τις παραδόσεις των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.

Οι μικροδεξιότητες Παραγωγής Προφορικού Λόγου με σειρά σημαντικότητας είναι:

1. Να εκφράζω ιδέες και απόψεις και να συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.
2. Να συζητώ και να συμμετέχω κατά τις παραδόσεις των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.
3. Να αντιπαραθέτω τις απόψεις μου πάνω σ' ένα θέμα κατά τη διάρκεια των παραδόσεων/παρουσιάσεων.

6. Εφαρμογή

6.1. Το ειδικά σχεδιασμένο syllabus

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς βασίστηκε σε syllabus, το οποίο στηρίχτηκε στα αποτελέσματα της Ανάλυσης Αναγκών. Ενσωματώθηκε στο κανονικό syllabus του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας και λειτούργησε συμπληρωματικά.

Ο βασικός στόχος του syllabus ήταν η θεματικά οργανωμένη διδασκαλία και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που οι αλλοδαποί φοιτητές/φοιτήτριες θεώρησαν απαραίτητες, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο να προωθηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των φοιτητών/φοιτητριών, να παράγονται φυσικά και αβίαστα συγκεκριμένες γλωσσικές δομές (Skehan, 1998, σ.122) με εστίαση στη μορφή της γλώσσας (focus on form), (Doughty&Williams,1998, Long, 1991) και όχι στους γραμματικούς τύπους (Long, 1991, σσ. 45-6).

Καθώς το syllabus ήταν οργανωμένο με βάση την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που προέκυψαν ως οι πιο σημαντικές σύμφωνα με την Ανάλυση Αναγκών, επιχειρήθηκε μια

διδακτική προσέγγιση συνδυαστικού τύπου με ενσωματωμένες τις δεξιότητες (integratedskillsapproach) και με ταυτόχρονη ανάπτυξη τόσο των προσληπτικών όσο και των παραγωγικών (Hinkel, 2010 • Oxford, 2001), αφού «η διδασκαλία αυτού του τύπου εμπλέκει τους διδασκόμενους σε ουσιαστική επικοινωνία και τους βοηθάει να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Richards&Rodgers, 2001, σ.165). Επίσης, η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση ήταν απόλυτα συναφής με τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα των φοιτητών/φοιτητριών, επειδή χρησιμοποιήθηκε αυθεντικό υλικό και κειμενικά είδη που είναι κοντά στα κείμενα, που πρέπει να διαχειριστούν οι αλλοδαποί φοιτητές/φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Τόσο στην Α' όσο και στη Β' Φάση Εφαρμογής ακολουθήθηκε η ίδια προσέγγιση όσον αφορά τον σχεδιασμό και το θεματικό περιεχόμενο Φάση, καθώς, όπως φάνηκε από την αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος, δεν ήταν αναγκαίο να υπάρξουν σημαντικές τροποποιήσεις ως προς τη δομή του syllabus του Προγράμματος αλλά κυρίως ως προς το διδακτικό υλικό, στο οποίο υπήρξε διαβάθμιση του βαθμού δυσκολίας σε σχέση με την Α' Φάση Εφαρμογής. Έτσι το διδακτικό υλικό εμπλουτίστηκε όσον αφορά την ποικιλία των κειμενικών ειδών και τις θεματικές και ο βαθμός δυσκολίας σε όλα τα θέματα εργασίας αυξήθηκε σταδιακά σε σχέση με την Α' Φάση Εφαρμογής, αφενός, για να υπάρξει ποικιλία κειμενικών ειδών και αφετέρου, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών/φοιτητριών, καθώς ήταν οι ίδιοι/ίδιες που είχαν παρακολουθήσει την Α' Φάση του Προγράμματος, σε σχέση με καινούριες θεματικές ενότητες αλλά και με πιο σύνθετα θέματα εργασίας.

7. Αξιολόγηση

Στο τεστ επίδοσης των φοιτητών που έγινε μετά την ολοκλήρωση των 21 ωρών του Προγράμματος της Α' Φάσης τα αποτελέσματα ήταν μέτρια. Τα μεγαλύτερα προβλήματα φάνηκαν στην κατανόηση προφορικού λόγου, καθώς το τεστ ακουστικής κατανόησης αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις κενών και οι 13 φοιτητές του Β' εξαμήνου κατάφεραν ως μέσο όρο απόδοσης στα 20 κενά, το 5,75/20. Στην κατανόηση γραπτού λόγου δεν έδειξαν μεγάλη ευχέρεια στο να μαντεύουν λέξεις-κλειδιά από τον τίτλο του κειμένου, να ανακαλύπτουν τις σχετικές λέξεις-κλειδιά μέσα στο κείμενο που τους φαίνονταν ως οι καταλληλότερες για την απόδοσή του, να κρατούν άνετα σημειώσεις και να αποδίδουν άνετα το νόημα των παραγράφων. Στην παραγωγή προφορικού λόγου υπήρξαν πολλά προβλήματα έκφρασης, καθώς δεν μπορούσαν να αποδώσουν τις κεντρικές ερωτήσεις ούτε να συζητήσουν άνετα με τους συμμαθητές τους. Πιο ικανοποιητική υπήρξε η επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς κατάφεραν να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν, να κάνουν μια αρκετά καλή περίληψη και να αποδίδουν το κεντρικό νόημα των παραγράφων.

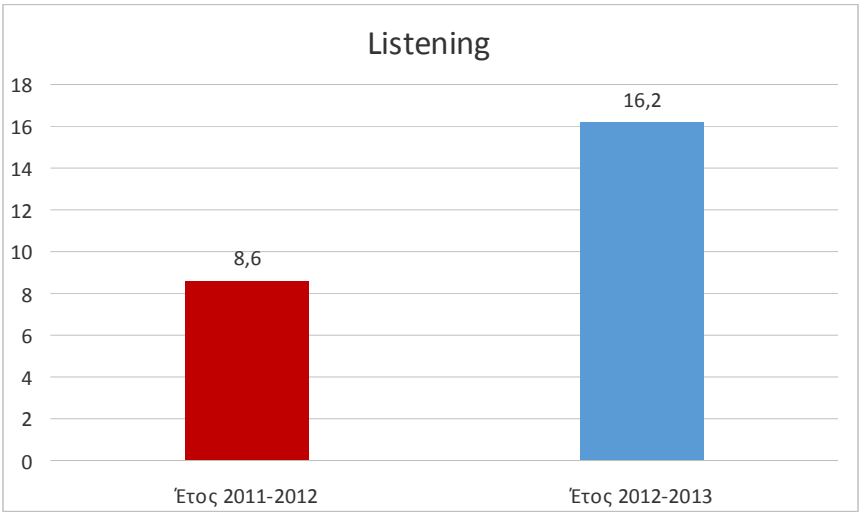
Για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα και να εξακριβωθεί αφενός το κατά πόσο η εφαρμογή του Προγράμματος συνετέλεσε στη βελτίωση της ελληνομάθειας των φοιτητών/φοιτητριών και αφετέρου το κατά πόσο ο συνολικός στόχος σε σχέση με την ανάπτυξη των μικροδεξιοτήτων επιτεύχθηκε (Combsetal., 2008) ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το Πρόγραμμα των 21 ωρών με ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στις εξής μικροδεξιότητες:

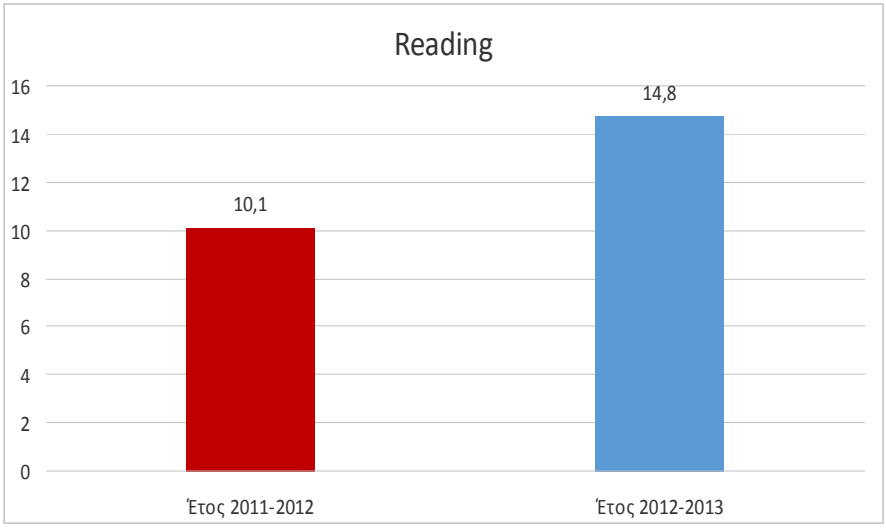
- να χρησιμοποιούν στοιχεία του κειμένου (λέξεις-κλειδιά), για να καταλαβαίνουν το νόημα,

- να αναγνωρίζουν τις κύριες ιδέες του κειμένου,
- να ακούν και να συνδέουν πληροφορίες με αυτά που έχουν ήδη παρουσιαστεί ,
- να διαβάζουν και να κατανοούν άνετα ένα επιστημονικό κείμενο,
- να εκφράζουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις,
- να μαθαίνουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να το χρησιμοποιούν,
- να ακούν μια ομιλία και να κατανοούν άνετα το θέμα ,
- να αναγνωρίζουν λέξεις-κλειδιά από την ομιλία που ακούν και τα οποία βοηθούν στην κατανόηση του θέματος,

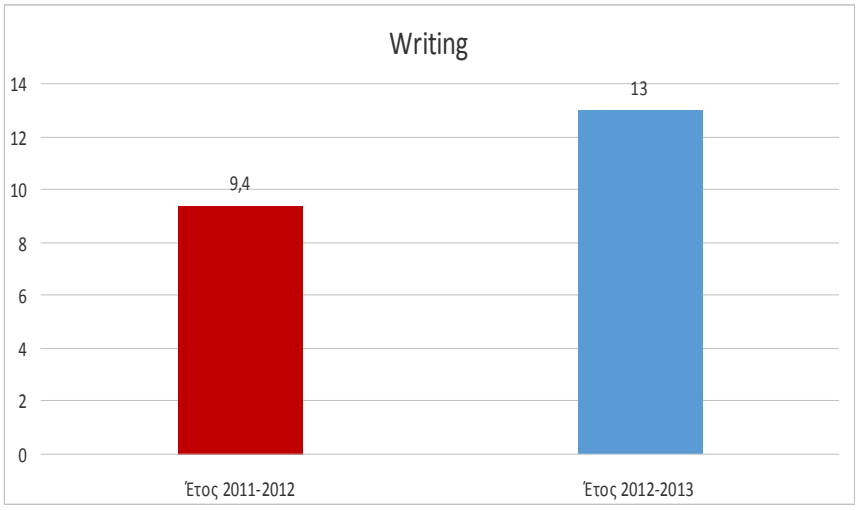
Η αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών στη Β΄Φάση έγινε με ένα τελικό τεστ στην τάξη μόλις ολοκληρώθηκαν οι 21 ώρες διδασκαλίας του Προγράμματος στο τέλος του τετάρτου εξαμήνου (Δ'). Η διαφορά απόδοσης των φοιτητών στη Β' Φάση Εφαρμογής σε σχέση με την Α' ήταν μεγάλη. Για να αξιολογηθεί εάν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας των φοιτητών κατά τη διάρκεια του Β' εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 και της αντίστοιχης βαθμολογίας τους κατά το Δ' εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013, χρησιμοποιήθηκε το PairedSamples t-test.



Γράφημα 1. Σύγκριση βαθμολογιών στην Κατανόηση Προφορικού Λόγου



Γράφημα 2. Σύγκριση βαθμολογιών στην Κατανόηση Γραπτού Λόγου



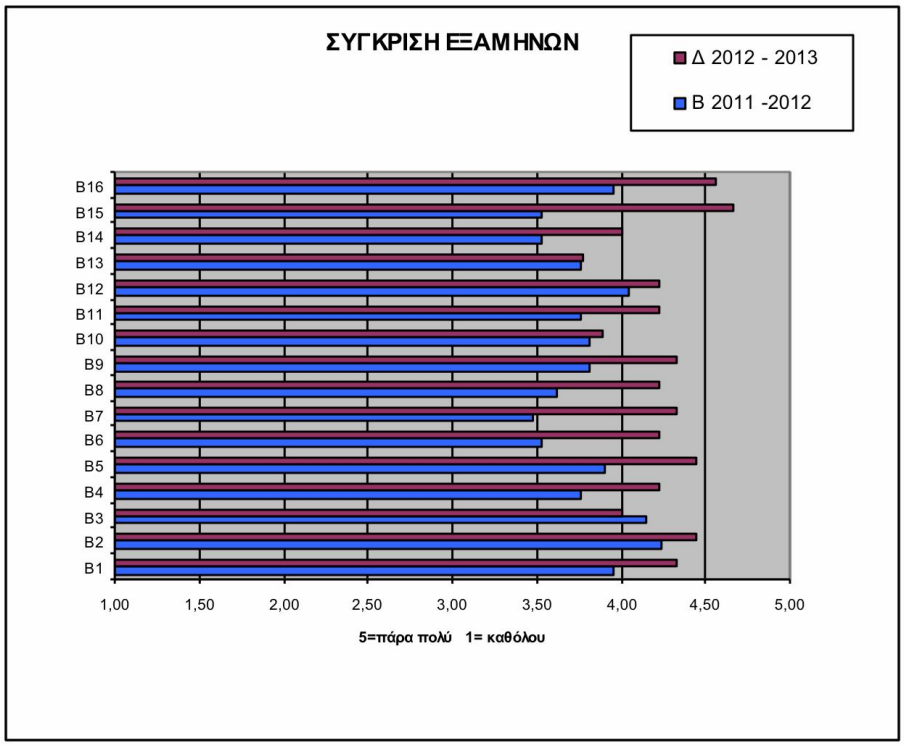
Γράφημα 3. Σύγκριση βαθμολογιών στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Για να εξακριβωθεί αφενός το κατά πόσο η κύρια εφαρμογή του Προγράμματος συνετέλεσε στη βελτίωση της ελληνομάθειας των φοιτητών που συμμετείχαν και αφετέρου το κατά πόσο ο συνολικός στόχος επιτεύχθηκε, εφαρμόστηκε αθροιστική αξιολόγηση στο τέλος του Προγράμματος των 42 ωρών με ανώνυμο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και στην Α' Πιλοτική Εφαρμογή με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου.

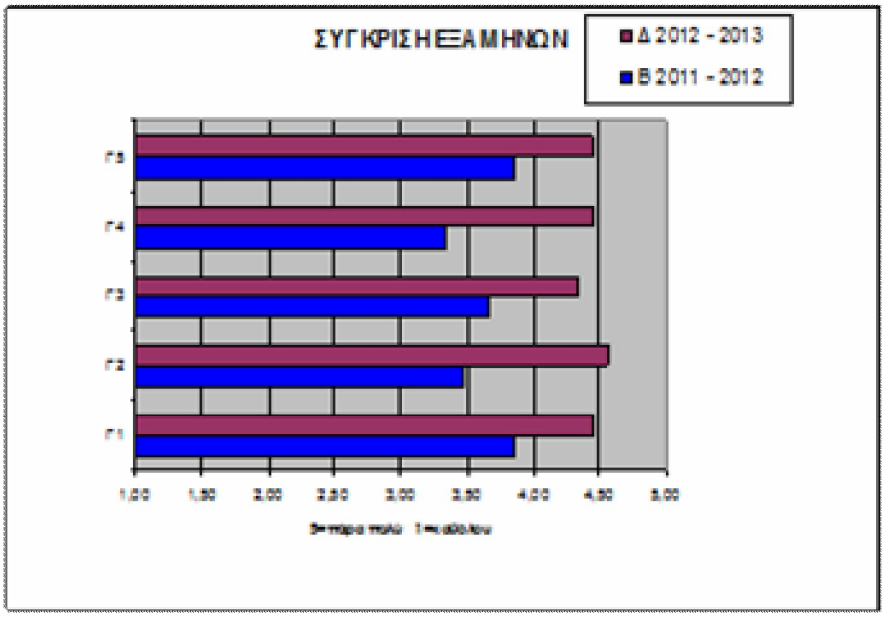
Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στις εξής μικροδεξιότητες:

- να συζητούν και να συμμετέχουν στην ανάπτυξη ενός θέματος (B15=4,67),
- να εκφράζουν τις ιδέες τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις (B16= 4,56),
- να χρησιμοποιούν στοιχεία του κειμένου (λέξεις-κλειδιά), για να καταλαβαίνουν το νόημα (B2= 4,44),
- να μαθαίνουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να το χρησιμοποιούν (B5= 4,44),
- να διαβάζουν και να κατανοούν άνετα ένα επιστημονικό κείμενο (B1= 4,33),
- να γράφουν ένα σύντομο κείμενο σχετικό με το θέμα (B7= 4,33),
- να ακούν μια ομιλία και να κατανοούν άνετα το θέμα (B9= 4,33),
- να κρατούν σημειώσεις άνετα, καθώς διαβάζουν ένα κείμενο (B4=4,22),
- να γράφουν λεπτομέρειες ή παραδείγματα που υποστηρίζουν τις κύριες ιδέες του κειμένου (B6= 4,22),
- να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές (σύγκριση-αντιπαράθεση) στα κείμενα και να τις καταγράφουν (B8=4,22),

Εν κατακλείδι, τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν συγκριτικά τη βελτίωση των μικροδεξιοτήτων στα ακαδημαϊκά έτη 2011-2012 και 2012-2013 και την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος.



Γράφημα 4. Βελτίωση Μικροδεξιοτήτων



Γράφημα 5. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος

8. Συμπεράσματα

Τα μαθήματα για ακαδημαϊκούς σκοπούς θα ήταν καλό να βασίζονται στην Ανάλυση Αναγκών για τη δημιουργία αντίστοιχου syllabus και διδακτικού υλικού, καθώς αυτό οδηγεί σε μια πιο στοχευμένη προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία με βάση τις πραγματικές ανάγκες των φοιτητών.

Το ειδικά σχεδιασμένο syllabus και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό, το οποίο στηρίχτηκε στην Ανάλυση Αναγκών και εφαρμόστηκε, μπορεί να θεωρηθεί ως μια χρήσιμη βάση για τον σχεδιασμό ενός Προγράμματος διδασκαλίας, που μπορεί να ληφθεί υπόψη για τη διεύρυνση δεξιοτήτων για ακαδημαϊκή χρήση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τον σχεδιασμό κατάλληλου διδακτικού υλικού και από άλλα Ελληνικά Πανεπιστήμια που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη σε αλλοδαπούς φοιτητές/φοιτήτριες (π.χ Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Σχεδιάζοντας, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας καινούριο διδακτικό υλικό για ακαδημαϊκούς σκοπούς με βάση την Ανάλυση Αναγκών για τις γλώσσες που δεν είναι ευρέως διαδεδομένες, όπως είναι η ελληνική γλώσσα, είναι κάτι που δίνει μια νέα προοπτική στη γλωσσική διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με επίκεντρο την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς Ι: Εισαγωγή στο πεδίο και εφαρμογές γλωσσολογικών αναλύσεων. *Ηλεκτρονική δημοσίευση, Επιμόρφωση/Κατάρτιση των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από*

απόσταση. Διαθέσιμο στο http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=272.

Allen, E. & Seaman, C. (2007). Likert Scales and Data Analyses. *Quality Progress 2007*, 64-65.

Belcher, D., Johns, A. M. &Paltridge, B. (2011). *New directions in English for specific purposes research.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Brandt, C. (2009). *Read, Research and Write: Academic Skills for ESL Students in Higher Education.* Sage Publications Ltd.

Brown, J. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development.* Boston: Heinle&Heinle.

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs.* New York: Cambridge University Press.

Combs, K. L., Gibson, S. K., Hays, J. M., Saly, J. & Wendt, J. T. (2008). Enhancing curriculum delivery: linking assessment to learning objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(1), 87-102.

CouncilofEurope. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cottrel, S. (1999). *The Study Skills Handbook.*Macmillan Press Ltd.

Drobnic, K. (1978). "Mistakes and Modifications in Course Design: An EST Case History" in M. Todd Trimble, Λ. Trimble &K. Drobnic (Eds.*), English for SpecificPurposes: Science and Technology*, Corvallis, Oregon, Oregon State Univeristy Press.

Dudley-Evans, T. & St John M. J. (2010). *Developments in English forSpecific Purposes (12th edition).* Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom SecondLanguage Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge: New York.

Elbow, P. &Belanoff P. (1999). *A Community of Writers: A Workshop Course in Writing*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001a). The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*, (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press.

Gettinger, M. & Seibert, J. K. (2002). Contributions of Study Skills in Academic Competence. *School Psychology Review*, 31 (3), 350-365.

Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London: Continuum.

Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages,* (pp. 121-130). Cambridge: Cambridge University Press.

Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In R.B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook in Applied Linguistics*, 110-126. 2nd ed. Oxford University Press.

Huhta M., Vogt K., Johnson E. &Heikki T. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. & Waters A. (2004). *English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2007a). English for specific purposes: some influences and impacts. In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), The *International handbook of English language teaching: Part one* (pp. 391-402). Norwood, Mass: Springer.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse.* London: Continuum.

Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Molle, D. & Prior, P. (2008). Multimodal genre systems in EAP writing pedagogy: Reflecting on a needs analysis. *TESOL Quarterly,* 42(4), 541-566.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press: Cambridge.

Nunan D. (2004). *Task-based language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*,6(1). Retrieved on 20/04/2015 fromhttp://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm

Robinson, P. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide.* Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in LanguageTeaching* (2nd Ed.). Cambridge University Press.

Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. OUP, HongKong.

West, R. (1997). Needs analysis: State of the art. In R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP* (pp. 68-79). Clevedon, England: Multilingual Matters.

White, R. (1998). *The ELT Curriculum*. Blackwell Publishers.

Σύντομο βιογραφικό

Η Δρ. **Γεωργία Γαβριηλίδου** διδάσκει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ από το 2004 και ανήκει στο Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό. Είναι απόφοιτος του τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ειδίκευση στη Γλωσσολογία) και του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και διδακτορικό δίπλωμα στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Έχει συγγράψει το βιβλίο «Τα καλώς κείμενα...για προχωρημένους» για σπουδαστές/φοιτητές προχωρημένης ελληνομάθειας.

17. Η ελληνομάθεια ως εκπαιδευτική προϋπόθεση στα νοσοκομειακά σχολεία: Τα καινοτόμα στοιχεία μιας διδακτικής παρέμβασης

Μαρία Μακρίδου

Μεταπτ. Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.

maria.makridou6@gmail.com

Κατερίνα Δημητριάδου

Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.

adimitriadou@uowm.gr

Abstract

The coexistence of both indigenous students and non native speakers in children's hospital schools makes national language speaking necessary for effective pedagogy in the above learning framework. This paper refers to the design, implementation and evaluation of a teaching intervention based on the principles of 'authentic learning', which was developed in a hospital school for children with neoplastic diseases in Northern Greek. It primarily focuses on these children's need to communicate using the Greek language. Acknowledging the particular need of children-patients to speak Greek, especially if they come from other socio-cultural environments, the intervention aims not only at enhancing the resilience of children in the school hospital, but also at encouraging them to speak Greek. This is achieved through practices being used with second-language acquisition methods and, consequently, it applies to the large percentage of immigrant children or foreign children-patients who attend Greek hospital schools.

Key words: hospital schools, Greek as a second language, authentic learning, differentiation, differentiated education

Περίληψη

Η συνύπαρξη γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις των νοσοκομειακών σχολείων της χώρας μας καθιστά τη γνώση της Ελληνικής απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανακοίνωση αναφέρεται στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης σε νοσοκομειακό σχολείο που αξιοποιεί τις αρχές της αυθεντικής μάθησης, εστιάζοντας στην ιδιαίτερη ανάγκη των παιδιών–ασθενών για επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα. Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού αυθεντικής μάθησης για αλλόγλωσσους μαθητές με νεοπλασματικές ασθένειες, το οποίο θα είναι προσανατολισμένο όχι μόνο στην εκμάθηση της Ελληνικής αλλά και στην ψυχική ενδυνάμωσή τους, αποτελεί προτεραιότητα αιχμής για το μεγάλο ποσοστό των παιδιών μεταναστών ή αλλοδαπών μαθητών-ασθενών που φοιτούν στα ελληνικά νοσοκομειακά σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: νοσοκομειακό σχολείο, Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αυθεντική μάθηση, διαφοροποίηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σε νοσοκομειακό σχολείο μπορεί να βρεθεί ένας μαθητής εξαιτίας κάποιου βραχύχρονου προβλήματος (π.χ. τραυματισμού) ή εξαιτίας κάποιας σοβαρής ασθένειας (π.χ. νεοπλασίας) (Πατσάλης&Νταρλαδήμα, 2013). Στα νοσοκομειακά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας φοιτούν μαθητές με ασθένειες που απαιτούν την μακρόχρονη παραμονή τους στο νοσοκομείο. Παιδιά-ασθενείς που νοσούν από καρκίνο και νοσηλεύονται στα δύο παιδοογκολογικά τμήματα των νοσοκομείων Ιπποκρατείου και ΑΧΕΠΑ έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στα αντίστοιχα σχολεία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο νοσοκομειακό σχολείο του Ιπποκράτειου Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης, και συγκεκριμένα στο παιδοογκολογικό τμήμα.

Αν και σπάνια, η ασθένεια του καρκίνου μπορεί να εμφανιστεί σε φυσιολογικά παιδιά επηρεάζοντας σημαντικά την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Κάθε χρόνο νοσούν 15 ανά

100.000 παιδιά περίπου, ενώ χάρη σε σύγχρονους τρόπους θεραπείας επιτυγχάνεται ίαση στο 75% των παιδιών αυτών. Για την καλύτερη αντιμετώπιση της νόσου στα νοσοκομειακά σχολεία υπάρχει ειδική ομάδα υποστήριξης, στην οποία ανήκει και ένας εκπαιδευτικός (SIOP, 2009). Η διαδικασία ψυχολογικής και παιδαγωγικής στήριξης του παιδιού-ασθενούς ακολουθεί τα στάδια της νόσου˙ ξεκινά από τη διάγνωση, στη συνέχεια περνά στη θεραπεία και ολοκληρώνεται με την αποθεραπεία-επανένταξη του παιδιού. Σε περίπτωση που το παιδί ανήκει στο 25% των ασθενών που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τη νόσο, τότε η ομάδα συνεχίζει την υποστήριξή του παράλληλα με την εξέλιξη των σταδίων της νόσου και την τελική κατάληξη (Βασιλάτου-Κοσμίδη, 2013).

Η παρέμβαση που παρουσιάζεται εδώ αναφέρεται σε έναν μαθητή-ασθενή ο οποίος έπασχε από λευχαιμία Τ επιθετικής μορφής, η οποία μάλιστα βρισκόταν σε στάδιο υποτροπής. Το στάδιο της ασθένειας ανάγκασε τον μαθητή-ασθενή και την οικογένειά του να βρίσκονται μόνιμα στο νοσοκομείο, με αποτέλεσμα η επαφή με τον εκπαιδευτικό χώρο να είναι καθημερινή. Ο χρόνος νοσηλείας του ήταν ένα έτος από την πρώτη διάγνωση της νόσου. Υπήρξε ίαση δύο μηνών, ωστόσο τον δέκατο τέταρτο μήνα της νοσηλείας εμφανίστηκε υποτροπή.

Ο μαθητής ήταν ηλικίας επτά ετών. Είχε εθνική προέλευση ελληνική, με καταγωγή από τη μειονότητα τουρκοφώνων στην περιφέρεια Θράκης, και συγκεκριμένα από την πόλη της Κομοτηνής. Η οικογένειά του ασπαζόταν το μουσουλμανικό θρήσκευμα και ο ίδιος μιλούσε ελάχιστα την Ελληνική.Συγκεκριμένα, επικοινωνούσε με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (σύντομες φράσεις, κυριαρχία ουσιαστικών κ.λπ.) (Bernstein, 1989), ενώ λόγω της ασθένειας δεν είχε μάθει γραφή και ανάγνωση σε καμία γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής προτιμούσε να δουλεύει ατομικά και δεν επιθυμούσε να συμμετέχει σε καμία δραστηριότητα του σχολείου. Επίσης, εξέφραζε σπάνια τα συναισθήματά του· όταν επέλεγε να το κάνει,

συχνά προτιμούσε την εικονιστική τους αναπαράσταση με ζωγραφιές και σχέδια. Μια σειρά από διαδικασίες αυθεντικής μάθησης σε πλαίσιο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που αναπτύχθηκαν στο νοσοκομειακό σχολείο από εθελόντρια εκπαιδευτικό ενίσχυσαν την εκμάθηση της Ελληνικής και κατ' επέκταση την ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τα καινοτόμα στοιχεία των διδακτικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν σε πλαίσιο πιλοτικής έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Ποιες πρακτικές εφάρμοσε η εκπαιδευτικός, ώστε να υποστηρίξει τον εγγραμματισμό του Μουσουλμάνου μαθητή του νοσοκομειακού σχολείου στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;
- Ποιες παιδαγωγικές θεωρίες βοήθησαν την εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις πρακτικές αυτές;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στον μαθητή του νοσοκομειακού σχολείου;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, θα γίνει αναφορά σε έννοιες της Παιδαγωγικής που έδωσαν τα απαραίτητα επιστημολογικά/μεθοδολογικά ερείσματα για καινοτόμες προσεγγίσεις. Πρόκειται για την αυθεντική μάθηση σε συνάφεια με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και βασικές αρχές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αυθεντική μάθηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος *αυθεντική μάθηση* αντιστοιχεί σε μια θεωρητική σύλληψη για τη μάθηση η οποία αναφέρεται σε θέματα της πραγματικής ζωής, εστιάζει στις ανάγκες του μαθητή και ενδιαφέρεται για την αφομοίωση της γνώσης που υπερβαίνει το επίπεδο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Έχοντας άμεσο αντίκρισμα στην πράξη και στα οφέλη που προκύπτουν, η αυθεντική μάθηση αποβλέπει σε κάποιον σκοπό που έχει *νόημα* για τον μαθητή και έρχεται σε αντίθεση με εκείνην που φαίνεται να του είναι κοινότοπη ή άχρηστη (Newmann&Wehlage, 1993, σσ. 8-12). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αφηρημένη ή αποκομμένη από τη ζωή του μαθητή, αλλά αφορά τις συνδέσεις μεταξύ εμπειριών, εννοιών, θεωριών, αναστοχασμού, διερεύνησης και πρακτικής τεχνογνωσίας από μέρους του (Δημητριάδου, 2016, σ. 200). Οι αυθεντικές διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική έκφραση, συνδέονται με τη ζωή των μαθητών, αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και προσφέρουν προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Η αυθεντική μάθηση βασίζεται σε χαρακτηριστικά όπως ενεργοποίηση υψηλών νοητικών λειτουργιών, εμβάθυνση στη γνώση, σύνδεση με τη ζωή πέρα από τη σχολική αίθουσα, ουσιαστικό διάλογο και κοινωνική υποστήριξη για την επιτυχία των μαθητών (Mims, 2003). Ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το μυαλό τους και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης που υπερβαίνουν το κίνητρο της επιτυχίας στο σχολείο. Επίσης τους βοηθά να αναδυθούν οι νοητικές τους παραστάσεις, δηλαδή ο προσωπικός τρόπος με τον οποίο κινητοποιούνται οι γνώσεις τους όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές αναδομούν νοητικά την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν και της προσδίδουν μια συγκεκριμένη σημασία, με αποτέλεσμα να δημιουργούν εικόνες του κόσμου με προσωπικό νόημα (Δημητριάδου, 2016, σ. 201).

Τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής μάθησης έχουν ιδιαίτερη αξία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι το νοσοκομειακό σχολείο που φιλοξενεί και αλλόγλωσσους μαθητές-ασθενείς. Συγκεκριμένα, συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που συνοψίζονται στα εξής: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση(empathy), δηλαδή ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση των άλλων και τη θεώρηση των πεποιθήσεων και προβλημάτων τους από την προοπτική εκείνων· εκπαίδευση για αλληλεγγύη (solidarity), που αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των χωρών και των φυλών, με στόχο την αμοιβαία υποστήριξη και αλληλοβοήθεια· εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, μέσα από μία «ανοιχτότητα» απέναντι στους πολιτισμούς των άλλων και ταυτόχρονα μέσα από πρόσκληση προς τους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό· εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, η οποία στοχεύει στην ανοιχτότητα προς άλλους ανθρώπους, την αμοιβαία επικοινωνία και τη μείωση των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Essinger, 1991, σ. 16-17).

Βασικές μαθησιακές διαδικασίες αυθεντικής μάθησης που εφαρμόστηκαν στην συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν η εστίαση σε δραστηριότητες πολλαπλών επιπέδων που είχαν νόημα για τον μαθητή, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson, 2004· Βαλιαντή& Νεοφύτου, 2017· Μακρίδου & Δημητριάδου, 2015), τα σχέδια εργασίας (projects), η αξιοποίηση της «σκαλωσιάς» (scaffolding) (Bowe, 2005, σσ. 307-323) και της πολυτροπικότητας (Δημητριάδου, 2007), η εκμάθηση δεξιοτήτων διερεύνησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, η συνεργατική μάθηση, ο αναστοχασμός, η ενίσχυση αισθημάτων σεβασμού και ανεκτικότητας, καθώς και η ενδυνάμωση του μαθητή ώστε να εκφράζει τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές του με δύναμη και φωνή (Newmann&Wehlage, 1993· Peterson, 2002· Δημητριάδου, 2016).

2.2. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η γλώσσα είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη δεξιότητα· μια μη ενστικτώδης μέθοδος για τη μετάδοση ιδεών, συναισθημάτων και επιθυμιών. Πρόκειται για ένα σύστημα συμβόλων που παράγονται εκουσίως και εξυπηρετούν την ανθρώπινη επικοινωνία, με την προϋπόθεση ότι οι ομιλητές γνωρίζουν τη χρήση του κώδικα (Lyons, 1992, σσ. 21-26). Μέσα από τη γλώσσα τα άτομα επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους και εκφράζουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους. Γενικότερα, επεξεργάζονται το περιβάλλον τους και αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν (Αθανασίου, 2001, σσ. 15).

Όλοι οι άνθρωποι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και υπό φυσιολογικές βιολογικές συνθήκες μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν, δηλαδή την πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση πρώτη/μητρική γλώσσα του μαθητή ήταν η Τουρκική, δεδομένου ότι ο ίδιος καταγόταν από τη μειονότητα των τουρκοφώνων της Θράκης.

Ως δεύτερη γλώσσα νοείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη· η γλώσσα δηλαδή που μαθαίνει ένα άτομο είτε ταυτόχρονα με την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας είτε μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξή της (Σκούρτου, 1997: 54). Η διαφοροποίηση της δεύτερης από την πρώτη γλώσσα έγκειται κατά βάση στα εξής:

1. Το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα κυρίως μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές της σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, αν και κάποιες φορές είναι δυνατό να παρακολουθεί συγχρόνως και ενισχυτικά μαθήματα.
2. Το άτομο έχει ανάγκη τη γλώσσα αυτή για την καθημερινή του επικοινωνία σε επίπεδο προσωπικό και εκπαιδευτικό, παρόλο που μπορεί να μην είναι η γλώσσα που ομιλείται στο άμεσο περιβάλλον του, π.χ. στην οικογένεια.

Βάσει των δύο αυτών κριτηρίων, η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε τη *δεύτερη* γλώσσα για τον μαθητή-ασθενή στο μαθησιακό πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στηρίχτηκε σε πρακτικές αυθεντικής διδασκαλίας, δηλαδή σε διαδικασίες μάθησης με νόημα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Οι διαδικασίες αυτές συνάδουν και με τις βασικές θέσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997· Μήτσης, 2007), που μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις αρχές:

α) Αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας: Η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να προσλαμβάνει μορφή πραγματικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να αποκτά αυθεντικό χαρακτήρα και η κατάκτηση της γλώσσας να γίνεται με φυσικό τρόπο.

β) Αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα: Οι διδακτικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων (εκπλήρωση λειτουργιών όπως πληροφόρηση, συγγνώμη, παράκληση, ερώτηση, συμβουλή κλπ). Έτσι, επιτυγχάνεται ταχύτερα η κατάκτηση της γλώσσας.

γ) Αρχή της πρόκλησης ενδιαφέροντος: Η σύνδεση της διδασκαλίας με περιστάσεις επικοινωνίας που ενδιαφέρουν τους μαθητές και ανταποκρίνονται στις εμπειρίες τους συνιστά ένα ισχυρό κίνητρο που διευκολύνει τη διαδικασία της γλωσσικής πρόσκτησης (Μήτσης, 2007: 30-31).

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συναντώνται και οι τρεις παραπάνω θέσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης, με αυτήν της πρόκλησης ενδιαφέροντος σε πρωτεύοντα ρόλο. Και τούτο, επειδή το πιο ισχυρό κίνητρο του μαθητή-ασθενούς προκειμένου να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του νοσοκομειακού σχολείου αποτελούσε η πρόκληση να μπορεί να επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα.

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι η γλωσσική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης δημιουργεί ζητήματα που αφορούν την κοινωνική ενσωμάτωσή της στην ελληνική κοινωνία αλλά και ανισότητες που προκύπτουν από την περιορισμένη ελληνομάθεια των μουσουλμανοπαίδων (Κανακίδου, 1997· Μαυρομμάτης 2003, 2005). Ιδιαίτερα στα παιδοογκολογικά τμήματα των νοσοκομείων, όπου φιλοξενούνται παιδιά με περιορισμένη ελληνομάθεια, όπως παιδιά προσφύγων ή παιδιά οικογενειών από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η ανάγκη των μαθητών-ασθενών για επικοινωνία τόσο με τους γιατρούς όσο και με άλλα παιδιά της ηλικίας τους είναι αυξημένη. Η γλωσσική επικοινωνία, μάλιστα, όπως προκύπτει και από την επιστημονική θεωρία της διγλωσσίας (Cummins, 2000· Baker, 2001), μπορεί να αμβλύνει, σε κάποιο βαθμό, την κοινωνική ανισότητα και να διευκολύνει την κοινωνική ενσωμάτωση όσων δεν μιλούν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Αυτό ισχύει και για τους μαθητές-ασθενείς από τη μειονότητα της Θράκης.

Βάσει του θεωρητικού πλαισίου που τέθηκε, η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε με στόχο την διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από μαθησιακές διαδικασίες αυθεντική διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό την ενσωμάτωση του μαθητή –αλλά και της οικογένειάς του– στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νοσοκομειακού σχολείου.

3. Η διδακτική παρέμβαση

Όπως ήδη τονίστηκε, η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε υπό το πρίσμα της αντίληψης ότι η ελληνομάθεια αποτελεί εκπαιδευτική προϋπόθεση για μάθηση με νόημα από αλλόγλωσσους μαθητές και θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. Η παρέμβαση είχε διάρκεια δύο (2) μηνών και εικοσιτριών (23) ημερών (Ιούνιος –

Σεπτέμβριος 2015) και περιλάμβανε τριάντα δύο (32) συναντήσεις, καλύπτοντας περίπου εκατόν τριάντα (130) ώρες διδασκαλίας. Με στόχο την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, κατά την πρώτη συνάντηση ο μαθητής απάντησε σε μία ημιδομημένη συνέντευξη που αφορούσε τα ενδιαφέροντά του.

Η παρέμβαση εστίασε σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς και μαθησιακούς στόχους, ως εξής: Ο μαθητής να είναι σε θέση α) να μιλά τα ελληνικά, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί, β) να αρχίσει να δημιουργεί φιλίες, γ) να επιλέγει την παρουσία του στο σχολείο και όχι την απομόνωση, δ) να τολμά να εκφράζει τα συναισθήματά του και ε) να αρχίσει να μαθαίνει γραφή και ανάγνωση. Ο στόχος α) αποτελούσε τον βασικό άξονα για τον σχεδιασμό των δράσεων της παρέμβασης και την προϋπόθεση ώστε να επιτευχθούν και οι υπόλοιποι στόχοι.

Οι βασικές δράσεις εστίασαν στις αγαπημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες του μαθητή, προκειμένου να υπάρχει κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή του:

1) Στο playstation, μια ηλεκτρονική κονσόλα παιχνιδιών που συνδέεται με την τηλεόραση. Toplaystation, και συγκεκριμένα το παιχνίδι “needforspeed” (ανάγκη για ταχύτητα), ένα παιχνίδι που σχετίζεται με αυτοκίνητα, ήταν το αγαπημένο του μαθητή-ασθενούς και η πρώτη του επιλογή όταν ήθελε να απομονωθεί. Η εκπαιδευτικός έμαθε να χειρίζεται το playstation και να παίζει αυτό το παιχνίδι, με υποδείξεις του μαθητή-ασθενούς και αρκετή εξάσκηση πριν τη συνάντηση με τον ίδιο, προκειμένου να δημιουργήσει «επαφή με νόημα» μαζί του. Ακόμη, με τη βοήθεια των γονέων του μαθητή-ασθενούς προετοίμασε τη μετάφραση χρήσιμων λέξεων για την ανάπτυξη του παιχνιδιού στην Τουρκική, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει σταδιακά στην Ελληνική ο μαθητής.

2) Στον χορό, με βάση ένα είδος μουσικής που ονομάζεται RNB (Rhythmand Blues) και συνόδευε το παιχνίδι needforspeed. Αυτή ήταν πολλές φορές η δραστηριότητα του μαθητή-ασθενούς όταν η πόρτα του δωματίου έκλεινε. Ο χορός έγινε το «μικρό μυστικό» της εκπαιδευτικού κάθε φορά που ο μαθητής έπρεπε να κάνει επίπονες εξετάσεις. Ο χορός λειτούργησε ως μηχανισμός εκτόνωσης για τον μαθητή και η συμμετοχή της εκπαιδευτικού στην εκτόνωση αυτή ενίσχυε τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο χορός αποτέλεσε αφόρμηση για μη λεκτική επικοινωνία που μπορεί να υπάρξει σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες με διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας. Σε προέκταση της δραστηριότητας του χορού, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε ένα βίντεο ώστε να γνωρίσει ο μαθητής χορούς και από άλλους πολιτισμούς. Καθώς αναφερόταν σε έναν άνθρωπο ο οποίος ταξιδεύει σε όλον τον κόσμο και χορεύει σε κάθε χώρα τους χορούς της, έδωσε την αφορμή να συμμετάσχει ο μαθητής στην πρώτη του ομαδική δραστηριότητα. Οι μαθητές του νοσοκομειακού σχολείου χωρισμένοι σε δύο ομάδες έπρεπε να ακολουθούν τον χορό που έβλεπαν στην οθόνη τους και –όσοι μπορούσαν– να διαβάζουν το όνομα της χώρας που φιλοξενούσε τον ταξιδιώτη χορευτή. Αρχικά ο μαθητής ονομάτισε στα Ελληνικά μόνο την Τουρκία και την Ελλάδα, τις οποίες μπόρεσε να αναγνωρίσει. Με την επανάληψη του βίντεοάρχισε να θυμάται και να φωνάζει δυνατά και τα ονόματα άλλων χωρών, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές-ασθενείς.

3) Στο παιχνίδι ΝΗΣΟΠΟΛΗ: Πρόκειται για ένα επιτραπέζιο παιχνίδι αγοροπωλησίας που εστιάζει στα νησιά της Ελλάδος. Περιέχει ένα ταμπλό, πιόνια, κάρτες και χρήματα. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε αρχικά το παιχνίδι για να της δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσει τον μαθητή. Το παιχνίδι έδωσε την ευκαιρία για πολλές προεκτάσεις επικοινωνίας, προκειμένου να επιτευχθούν κυρίως μαθησιακοί στόχοι. Αυτοί εστίασαν στην εκμάθηση αριθμών και στην αναγνώριση και ονομασία νησιών της Ελλάδας στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, προεκτάσεις υπήρξαν ως προς την

εκμάθηση γραφής μέσα από την αντιστοιχία φωνημάτων-γραμμάτων. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε μέσα από το παιχνίδι να βοηθήσει τον μαθητή ώστε να αναγνωρίζει κάποια γράμματα, να αναφέρει τα αντίστοιχα φωνήματα και σταδιακά να είναι σε θέση να τα γράφει.

4) Ζωγραφική: Η ζωγραφική ήταν η αγαπημένη δραστηριότητα του μαθητή, κυρίως όταν η διάθεσή του ήταν σε υψηλά επίπεδα. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε την ζωγραφική έτσι, ώστε ο μαθητής να μάθει να ονομάζει τα χρώματα, κάποια γεωμετρικά σχήματα αλλά και κάποια αντικείμενα στα ελληνικά (πχ. πινέλο, δέντρο, σύννεφο, μπογιές). Τέλος, η ζωγραφική αποτέλεσε το μέσο με το οποίο ο μαθητής άρχισε να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του. Η εκπαιδευτικός ζητούσε από τον μαθητή να αναλύει τι σκέφτεται όταν ζωγραφίζει, ενώ την ώρα που ζωγράφιζαν μαζί προσπαθούσε να τον ενθαρρύνει να εκφράσει τα συναισθήματα που νιώθει.

5) Παντομίμα: Η παντομίμα προστέθηκε στις τελευταίες βασικές δράσεις της παρέμβασης, καθώς δεν αποτελούσε μέρος του αρχικού σχεδιασμού. Συμμετείχαν οι μαθητές-ασθενείς, αλλά και οι γονείς τους. Η παντομίμα είχε σκοπό να δείξει σε γονείς και μαθητές πως η γλώσσα δεν είναι το μόνο εργαλείο επικοινωνίας. Είχε στόχο τη διασκέδαση των μικρών παιδιών αλλά και την ανάδειξη της αξίας και λειτουργικότητας της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ωστόσο, μέσω του παιχνιδιού της παντομίμας ο μαθητής-ασθενής κατάφερε να μάθει κάποιες λέξεις στην ελληνική γλώσσα –όπως για παράδειγμα τα άρθρα, τον σύνδεσμο «και», τις αρνήσεις «μη» και «δεν»– και να τις χρησιμοποιεί όταν επαναλαμβανόταν το παιχνίδι. Απώτερος σκοπός της παντομίμας ήταν να αναπτυχθούν επικοινωνία και φιλικές επαφές μεταξύ των παιδιών-ασθενών και των οικογενειών τους.

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν εφαρμόστηκαν με τη σειρά που καταγράφηκαν εδώ. Ήταν συνεχείς και επαναλαμβάνονταν στη διάρκεια της παρέμβασης, προκειμένου να

συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή-ασθενούς και να ανταποκρίνονται στις κατά περίπτωση ανάγκες του. Η εκπαιδευτικός σχεδίαζε τις βασικές δραστηριότητες και επιβεβαίωνε την ύπαρξη των απαραίτητων υλικών, αλλά η εφαρμογή τους καθοριζόταν από τη διάθεση του μαθητή. Αν ο μαθητής δεν είχε υψηλά επίπεδα διάθεσης, τότε το παιχνίδι που επέλεγε η εκπαιδευτικός ήταν το playstation. Ακόμη, ένας παράγοντας που συνέβαλε στην επιλογή των δράσεων ήταν η συγκυριακή κατάσταση υγείας του παιδιού στη διάρκεια του τριμήνου. Η συμμετοχή του μαθητή-ασθενούς σε ομαδικές δραστηριότητες εκτός δωματίου προϋπόθετε τη διασφάλιση υψηλού αριθμού λευκών αιμοσφαιρίων και αιμοπεταλίων τη δεδομένη χρονική στιγμή, ώστε να του επιτραπεί η έξοδος από το δωμάτιο. Αν οι εν λόγω τιμές ήταν χαμηλές, τότε οι δραστηριότητες περιορίζονταν μόνο στον χώρο του δωματίου.

Οι πρακτικές που αξιοποίησε η εκπαιδευτικός δομήθηκαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις βασικές γλωσσικές γνώσεις που έπρεπε να οικοδομήσει ο μαθητής, όσο και στην κριτική τους εφαρμογή σε καταστάσεις καθημερινότητας του νοσοκομειακού περιβάλλοντος· του έδιναν λοιπόν τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσοντας γλωσσικές δεξιότητες, όποτε ήθελε και εφόσον αυτό ήταν εφικτό (Μαστροθανάσης, Γελαδάρη & Γρίβα, 2010). Οι γλωσσικές δραστηριότητες, γενικότερα, είχαν επικοινωνιακό χαρακτήρα με τα εξής χαρακτηριστικά:

- παιχνίδι, πρακτικές ανάγκες και γλωσσική εξάσκηση
- διαβαθμισμένη δυσκολία στην πάροδο του χρόνου
- έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου
- βιώματα επιτυχίας είτε σε ατομικό είτε σε συνεργατικό επίπεδο
- δραστηριότητες που ανατροφοδοτούνταν από την εκπαιδευτικό ή/και τους γονείς.

Για την κριτική αξιοποίηση της γνώσης με τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης, ο μαθητής συμμετείχε σε παιχνίδι παντομίμας, όπου έπρεπε να παρουσιάσει σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο την ιδέα του και στη συνέχεια να μαντέψει τις ιδέες των αντιπάλων. Στις περιπτώσεις όπου οι γνώσεις ήταν πιο σύνθετες, για παράδειγμα στη δομή της Ελληνικής, στο σύστημα γραμματικών/συντακτικών κανόνων και στις αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα, η διδασκαλία ήταν πιο άμεση, με την εκπαιδευτικό να προβαίνει σε διορθώσεις. Άλλοτε πάλι η διδασκαλία είχε περισσότερο επικοινωνιακό χαρακτήρα (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014) σε σύνδεση με το περιβάλλον του σχολείου, όπου υπήρχαν μαθητές και γονείς.

Οι γλωσσικές πληροφορίες άλλοτε παρουσιάζονταν μέσω ανάλογων γνωσιακών εργαλείων (π.χ. των κειμένων με τους κανόνες στο επιτραπέζιο της Νησόπολης), άλλοτε ανακαλύπτονταν από τον μαθητή-ασθενή μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων και άλλοτε αποκομίζονταν από την αλληλεπίδρασή του με πιο έμπειρους ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή την εκπαιδευτικό, τους γιατρούς και τους υπόλοιπους μαθητές-ασθενείς. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν και κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές, με τις οποίες ο μαθητής ανέπτυξε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια είτε για να υποστηριχτεί ο γλωσσικός γραμματισμός του στην Ελληνική είτε για διευκρινίσεις (Chamot και O'Malley, 1987, σσ. 227-249).

4. Αποτελέσματα

Από την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, και υπό το πρίσμα των βημάτων προόδου που σημείωσε ο μαθητής-ασθενής στην ελληνομάθεια, στο τέλος της παρέμβασης φάνηκε να προκύπτουν συνοπτικά τα εξής αποτελέσματα:

α) Ο μαθητής ήταν σε θέση να επικοινωνεί στην Ελληνική προκειμένου να παίζει τα παιχνίδια της προτίμησής του, να ζωγραφίζει και να εκφράζει τα συναισθήματα του.

β) Η απομόνωσή του στο δωμάτιο περιορίστηκε σημαντικά, καθώς υπαγορευόταν πλέον μόνο από την κατάσταση της υγείας του και όχι από την ανασφάλειά του να επικοινωνήσει στον χώρο του νοσοκομειακού σχολείου.

γ) Άρχισε να μαθαίνει γραφή κι ανάγνωση μέσα από αγαπημένες του δραστηριότητες.

δ) Σταδιακά εντάχθηκε στις δραστηριότητες του σχολείου χωρίς να είναι απαραίτητο να παρίστανται εκεί οι γονείς.

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρουσία των γονέων στα μαθήματα, η επικοινωνία τους με την εκπαιδευτικό και η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες φαίνεται να ενίσχυσε τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μακρίδου & Δημητριάδου, 2015). Η εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με τους γονείς, ώστε ο μαθητής-ασθενής να αποδεσμευτεί σταδιακά από την ανάγκη παρουσίας τους στα μαθήματα σε ρόλο «μεταφραστών». Με την εκμάθηση των πρώτων λέξεων στην Ελληνική, η εμπλοκή των γονέων περιορίστηκε αρχικά στις δραστηριότητες εντός δωματίου. Στη συνέχεια οι γονείς παραχωρούσαν τη θέση τους στην εκπαιδευτικό και ο χρόνος παρουσίας τους μειωνόταν όσο προχωρούσε η παρέμβαση. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι δραστηριότητες που ενέπλεκαν τους γονείς βάσει προγράμματος, όπως η παντομίμα και οι πρώτες «ανοιχτές» διδασκαλίες στον χώρο του σχολείου.

5. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διασφάλισε το ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον του

νοσοκομειακού σχολείου. Καινοτομικό στοιχείο της παρέμβασης –πέραν του ιδιαίτερου πολυπολιτισμικού μαθησιακού περιβάλλοντος– ήταν η εθελοντική προσφορά της εκπαιδευτικού να γνωρίσει προσωπικά τον μαθητή-ασθενή, να ανιχνεύσει τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τη μαθησιακή του ετοιμότητα και να υποστηρίξει τον γλωσσικό γραμματισμό του στην ελληνική γλώσσα μέσω αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας. Αποτέλεσμα ήταν η μετατροπή του ιδρυματικού πλαισίου σε περιβάλλον κοινωνικής αποδοχής, μάθησης, ηθικής ενδυνάμωσης και ψυχαγωγίας. Τα χαρακτηριστικά της υγείας του μικρού τουρκόφωνου μαθητή (σοβαρή ασθένεια, χημειοθεραπευτική αγωγή, χαμηλές βιολογικές αντοχές) σε συνδυασμό με την άγνοια της Ελληνικής και την αρνητική του διάθεση αποτέλεσαν μια πραγματική εκπαιδευτική πρόκληση για τον σχεδιασμό της παρέμβασης, σε έναν χώρο όπου κατά κανόνα δεν προβλέπεται η εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών στις ειδικές περιπτώσεις των μαθητών-ασθενών.

Τα βήματα που σημείωσε ο μαθητής στον γλωσσικό του γραμματισμό οφείλονται σε ένα πλέγμα λειτουργικών παραγόντων που υπαγορεύτηκαν από τη θεωρία της αυθεντικής μάθησης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας. Βασίστηκαν στην αξιοποίηση των αρχών διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στην ανάπτυξη λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στην πρόκληση ενδιαφέροντος με ψυχο-κινητικές δραστηριότητες και την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης του μαθητή, στην απελευθέρωση συναισθημάτων και έκφρασης, αλλά και σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με βιώματα επιτυχίας, συναισθηματικής εκτόνωσης και ασφάλειας.

Αναπτύσσοντας σχέσεις με άλλους μαθητές και ικανοποιώντας την ανάγκη του «ανήκειν» (Glasser, 1998), ο μικρός μαθητής φαίνεται να εντάχθηκε στην ομάδα και στο περιβάλλον του νοσοκομείου. Η μάθηση με νόημα τον ενδυνάμωσε συναισθηματικά, ώστε να μπορεί να

ανταποκριθεί στις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και να δείξει αντοχή στις χημειοθεραπείες που έπρεπε να υποστεί. Η επίδραση των φαρμάκων ήταν ισχυρή, γι' αυτό και η ψυχική ενδυνάμωση του μικρού μαθητή αναγκαία. Σε αυτό συνέβαλε η εθελόντρια εκπαιδευτικός, προκαλώντας του συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς, περιέργειας και έκπληξης για κάτι ευχάριστα καινούριο. Ιδιαίτερα πολύτιμος ήταν ο ρόλος του παιχνιδιού και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ζωγραφικής, χορού και παντομίμας, που έδωσαν την ευκαιρία για δημιουργικότητα, βοήθησαν στην οικοδόμηση σχέσεων αλληλεγγύης και πρόσφεραν δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών αλλά και όλων των παρευρισκομένων στον χώρο του νοσοκομειακού σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω ήταν η εξοικείωση του μαθητή-ασθενούς με την κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα στο νοσοκομειακό περιβάλλον, ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα επικοινωνίας του μέσω κοινού γλωσσικού κώδικα.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε αποτελεί ερευνητικό παράδειγμα μοναδικής περίπτωσης· μπορεί ωστόσο να αποτελέσει αφετηρία για ανάλογες έρευνες ευρύτερης κλίμακας, με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών σχολικής μάθησης που εφαρμόζονται στα νοσοκομειακά σχολεία για παιδιά-ασθενείς με νεοπλασματικές ασθένειες. Ανάλογες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν κάτω από «ερευνητικό φακό» σε ευρύτερο δείγμα μαθητών-ασθενών, στην προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ανάλογες συνθήκες νοσοκομειακού περιβάλλοντος, για παράδειγμα, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί και να αναλυθεί η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όχι μόνο σε μαθητές από τη μειονότητα της Θράκης αλλά πλέον και σε μαθητές-ασθενείς πρόσφυγες συριακής καταγωγής. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την αξία των βιωμάτων περίθαλψης και θεραπείας στο νοσοκομείο για την καθημερινότητα των ασθενών, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθούν τα αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης που επιτυγχάνεται στα νοσοκομειακά τμήματα σε άλλους τομείς της ζωής και της

δράσης των μαθητών-ασθενών από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα (πχ. σε θέματα προσωπικής υγιεινής, αυτοπροστασίας, διατροφής κ.λπ.). Επιπλέον, θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον η μελέτη του γλωσσικού γραμματισμού των μουσουλμάνων μαθητών-ασθενών κατά τη μετάβασή τους από τη νοσοκομειακή εκπαίδευση στην τυπική, και μάλιστα στο διάστημα που οι ίδιοι παρακολουθούν κατ' οίκον διδασκαλίες πριν την επανένταξή τους στο σχολείο. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη δημιουργίας ειδικών σχολικών εγχειριδίων για τους μαθητές-ασθενείς των παιδοογκολογικών τμημάτων που μιλούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2001). *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* 3η έκδοση. Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή.* Αθήνα: Πεδίο.

Βασιλάτου-Κοσμίδη Ε. (2013). Νοσοκομείο: Ένα διαφορετικό σχολείο για το παιδί με καρκίνο.Στο Β. Χαρίτος (Επιμ.), Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, *Πρακτικά πρώτης επιστημονικής ημερίδας για το παιδί που νοσηλεύεται.* Αθήνα: Σύλλογος διδασκόντων Νοσοκομειακού Σχολείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού», 25-26.

Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων». Στο Κ. Ντίνας & Ά. Χατζηπαναγιωτίδη (2007), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *«Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»,* Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή,

Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, 196-223.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης,* 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας.* Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Μακρίδου, Μ. & Δημητριάδου, Κ. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης σε νοσοκομειακό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο2η *Επιμορφωτική Ημερίδα με τίτλο: «Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο Σχολείο».* Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (υπό έκδοση).

Μαστροθανάσης, Κ., Γελαδάρη, Α. & Γρίβα, Ε. (2010). Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Στο Κ. Ντίνας & Ά. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *«Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»,* Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, 1-19.

Μαυρομμάτης, Γ. (2003). Παρατηρήσεις πάνω στη σχολική σταδιοδρομία των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών μαθητών. Στο Ε. Τρέσσου& Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 591-601.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 308-320.

Μήτσης, Ν. (2007). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης.* Αθήνα: Gutenberg.

Πατσάλης, Χ. &Νταρλαδήμα, Ι. (2013). Νοσοκομειακή εκπαίδευση και η ανάγκη για μια κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν. Στο Β. Χαρίτος (Επιμ.), *Πρακτικά πρώτης επιστημονικής ημερίδας για το παιδί που νοσηλεύεται.* Αθήνα: Σύλλογος διδασκόντων Νοσοκομειακού Σχολείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού», 25-26.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ. &Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.* Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/odigos_diaforopoiimenis_didaskalias/Odigos_Diaforopoiimenis_didaskalias.pdf

Χαραλαμπόπουλος, Α., &Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της ελληνικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Ε. Τρέσσου& Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 403-415.

Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. (Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Chamot, A. andO' Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. TESOLQuarterly, 21/ 3: 227-249.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Ι. Σολομών, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bowe, F. (2005). *MakingInclusionWork.* New Jersey: Person.

Cummins, J. (2000). *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire,* Clevedon: Multilingual Matters.

Essinger, H. (1991). Interculturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Στο H. Marburger (Hrsg). *Schule in der multikulturellen Geseellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a.M., 3-18.

Glasser, W. (1998). *Choice theory in the classroom.* New York: Harper Perennial.

Koutselini, M. (2007). Participatory Teacher Development at schools: processes and issues. *Action Research*, 5 (4), 443 - 462.

Lyons, J. (1992). *ΕισαγωγήστηΓλωσσολογία.* Αθήνα: Πατάκης.

Mims, C. (2003). Authentic learning. A practical introduction and guide for implementation. *Meridian: A middle school Computer Technologies Journal.*6 (1). Διαθέσιμοστονδικτυακότόπο: http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/authentic_learning.pdf)

Newmann, F. M. &Wehlage, G. G. (1993) Five Standards of Authentic Instruction.*Educational Leadership,* 50(7).

Peterson, M. (2002). *Principles of Authentic Multi-level Instruction*. Detroit, Michigan.

SIOP, (2009). *European Standards of Care for Children with Cancer. Europe and Yolanda Kwasniewska's foundation (communication without barriers): Education.* Διαθέσιμοστονδικτυακότόπο: https://www.siope.eu/european-research-and-standards/standards-of-care-in-paediatric-oncology/

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης& Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μεταφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Μαρία Μακρίδου** είναι απόφοιτος του ΠΤΔΕ του ΠΔΜ και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ίδιου Τμήματος. Έχει οργανώσει/συμμετάσχει σε προγράμματα της AIESEC για την ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών νέων, ηλικίας 18-30 ετών. Υπήρξε μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του τομέα Marketing και επικοινωνίας (2013) και πρόεδρος της AIESECΑΠΘ (2012-2013). Έχει εργαστεί ως εθελόντρια στα παιδοογκολογικά σχολεία της Θεσσαλονίκης για 2 έτη.

Η **Κατερίνα Δημητριάδου** είναι Αναπλ. Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του ΠΔΜ. Έχει υπηρετήσει ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει συνεργαστεί σε ερευνητικά έργα και έχει συγγράψει βιβλία, κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους, άρθρα σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά, καθώς και ανακοινώσεις σε πρακτικά συνεδρίων. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αναπτύσσονται στην περιοχή της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

18. Διδακτικές Προσεγγίσεις της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Η δυναμική της ελληνικής γλώσσας σε ξένους υποτρόφους του ΙΚΥ και ελεύθερους σπουδαστές.

Σμαράγδα Παπαδοπούλου,

Αν. Καθηγήτρια , Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

smpapado@cc.uoi.gr

Abstract

The Greek Language Teaching and Cultural Centre DI.K.E.P.P.E.E "Stavros Niarchos", in Ioannina University, is the subject of our suggestion on teaching approaches, the teaching tools, textbooks used and techniques which contribute to the Foreign Adult and Children's Greek Literacy. Teaching applications and experiential learning of Greek as a foreign language in the last two teaching years at the specific Educational Centre are discussed. We also present the learning conditions in such a particular border region of Epirus and the operations of the Centre under the auspices of the University to communicate the Greek language and civilization with an emphasis on the participation of students from the Balkans and the Black Sea countries. Also, we propose some ideas to future cooperation activities in respect of students' birthplaces and teaching the Greek language in the Balkans and the Black Sea area. We support an organized and coordinated research in order to overcome learning difficulties, present possibilities and empower the future of the Greek language in this Balkan context.

Key words: Greek language, teaching approaches, Language and Cultural Centre DI.K.E.P.P.E.E.

Περίληψη

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού «Σταύρος Νιάρχος» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποτελεί το αντικείμενο της πρότασής μας για τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα διδακτικά εργαλεία, τα εγχειρίδια και τις τεχνικές που συμβάλλουν στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας από ξένους ενήλικες και παιδιά. Στο συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Κέντρο εξετάζονται οι διδακτικές εφαρμογές και η βιωματική εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας τα τελευταία δύο εκπαιδευτικά έτη. Παρουσιάζουμε επίσης τις συνθήκες μάθησης σε μια τέτοια παραμεθόρια περιοχή της Ηπείρου και τις δραστηριότητες του Κέντρου, υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου, για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού κυρίως σε φοιτητές από τις χώρες της Βαλκανικής και του Παρευξείνιου χώρου. Επίσης, προτείνουμε ιδέες για ενδεχόμενες μελλοντικές δραστηριότητες συνεργασίες με τις χώρες των φοιτητών και για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Βαλκάνια και τον Παρευξείνιο χώρο. Υποστηρίζουμε μια οργανωμένη και συντονισμένη έρευνα προκειμένου να ξεπεραστούν οι μαθησιακές δυσκολίες, να παρουσιαστούν δυνατότητες ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας στο Βαλκανικό χώρο.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική γλώσσα, διδακτικές προσεγγίσεις, Κέντρο Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση της ελληνικής γλωσσικής προφοράς λέξεων, οι ελληνικοί ιδιωματισμοί, η γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και την παγκόσμια λογοτεχνία ως μετάφραση, διερμηνεία, διάλογος και επικοινωνία αποτελούν την αρχική ιδέα που εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία των Ελληνικών σε αλλοδαπούς φοιτητές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για δύο συνεχόμενα έτη, (Papadopoulou, 2015· Widdowson 1983). Η επιστημονική πρωτοβουλία μας στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποσκοπούσε αρχικά στην διδακτική διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για το Κέντρο ως προς το τι σημαίνει «ώρα μαθήματος» και πώς το μάθημα μπορεί να συμβαίνει αποτελεσματικότερα και πιο ευχάριστα εκτός του τυπικού ωραρίου μαθημάτων με την παραδοσιακή διδασκαλία χωρίς τη χρήση των διδακτικών εγχειριδίων για την εκμάθηση της Ελληνικής αλλά με πρωτογενές

διδακτικό υλικό που προκύπτει από την έρευνα και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών για την οργάνωση μίας διαφοροποιημένης έκφρασης της διδασκαλίας σε μορφή εκδήλωσης λόγου και τέχνης (Sercu,2006).

Το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων οργάνωσε την Δευτέρα 23 Μαρτίου 2015 βραδιά μουσικής κι αφήγησης παραμυθιών από όλο τον κόσμο με τίτλο "Παραμύθια και Μουσικές του κόσμου". Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στον Πολιτιστικό Πολυχώρο «Δημήτρης Χατζής» - Παλαιά Σφαγεία, σε συνεργασία με το Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ιωαννιτών και στέφθηκε με επιτυχία καθώς το ακροατήριο ήταν αρκετά μεγάλο ώστε να υπάρχουν και όρθιοι παρευρισκόμενοι. Η επιλογή των παραμυθιών έγινε από τους εμπλεκόμενους όπως και το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ως διδακτικό εναλλακτικό μοντέλο εκμάθησης της γλώσσας (Σεραφειμίδου, Χατζηπαναγιωτίδη & Χρίστου, 2003). Στην εκδήλωση συμμετείχαν οι αλλοδαποί σπουδαστές του 23ου Προγράμματος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και του Χειμερινού Προγράμματος του Κέντρου, επαγγελματίες αφηγητές και μουσικοί σε μια βραδιά ψυχαγωγίας για όλους.

Περιεχόμενα της εκδήλωσης:

Τίτλος	Χώρα	Αφήγηση
Οι μουσικοί της πόλης Bremen	Γερμανία	Nicolas Ruppelt
Ποιος ζει στο γάντι	Ουκρανία	Larysa Sorokova και Ksenia Khaznaferova
Η μάγισσα της οδού Mouffred	Γαλλία	Sophie Fardella
Ο μύθος του Βασιλίσκου	Πολωνία	Agnieszka Kleszcz και Karolina Roszczyk
Η ιστορία του τσάρου Σαλτάν	Ρωσία-Λευκορωσία	Tatiana Galakhova και Katerina Palaneichyk
Nowrooz και η Naneh sarma	Ιράν	Nasrin Mostofian
Η Σειρήνα Παρθενόπη και ο Μύθος της	Ιταλία	Νεφέλη Γκλέζου - Αποστόλου Βασιλική
Αφηγήσεις ελληνικών παραδόσεων		Γιάννα Κούλα

Επιστημονική Υπεύθυνη – Επιμέλεια Οργάνωσης Εκδήλωσης: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Επιστημονική Υπεύθυνη των Φοιτητών Ι.Κ.Υ. του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συντονισμός – Παρουσίαση Εκδήλωσης: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Ε.Ε.Π. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Υπεύθυνες Διδασκαλίας Ελληνικών που ενεπλάκησαν στη διαδικασία: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Άννα Δούβαλη, Μαργαρίτα Καψάλη.

Μουσική επιμέλεια-σύνθεση μουσικών αφηγήσεων: Αντώνιος Καρασταμάτης.

Θεατρική-αφηγηματική εμψύχωση: Γιάννα Κούλα, Σμαράγδα Παπαδοπούλου.

Υπεύθυνος Διοίκησης του Κέντρου: Καψάλης Γεώργιος, Πρύτανης.

2. Η παρέμβαση

Η εκπαίδευση ως πράξη ζωής εκφρασμένη μέσα από την τέχνη της λογοτεχνίας, τη λαογραφία, τη μουσική, το θέατρο, βρήκε όπως κάθε καινοτομία αρκετές δυσκολίες στην πρώτη μας εφαρμογή, ακόμη και από τους ίδιους τους διδάσκοντες, οι οποίοι δεν είχαν συνηθίσει να χρησιμοποιούν χρόνο εκτός από τις ασκήσεις γραμματικής και γλωσσομάθειας στο πλαίσιο της ωριαίας παραδοσιακής παράδοσης μαθήματος και διδασκαλίας και θεωρούσαν, ενδεχομένως, ότι αυτό είναι κάτι εκτός της ουσιαστικής εκμάθησης και των αποδεκτών εκπαιδευτικών τους στόχων ελληνομάθειας, (Ιωάννου, 2014).

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο και περιγραφή της εφαρμογής σε δομές εκμάθησης

Τρεις εκπαιδευτές αρχικά και στη συνέχεια και άλλοι στήριξαν την προετοιμασία των φοιτητών σε εθελοντική βάση και εκτός ωραρίου την πρώτη χρονιά ενώ τη δεύτερη κάποιες ώρες των πρωινών μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν για αυτό τον σκοπό με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία ως χρήσιμη για την γλωσσομάθεια των συμμετεχόντων και την

ακρόαση των δράσεων προετοιμασίας από τους υπόλοιπους φοιτητές της Ελληνικής γλώσσας οι οποίοι δεν θέλησαν να συμμετάσχουν ενεργά. Παράλληλα με αυτή την αλλαγή νοοτροπίας των διδασκόντων δημιουργήθηκαν πυλώνες οργάνωσης του λόγου σε αφηγηματική προφορική και γραπτή έκφραση που στηρίζει τις ακόλουθες δομές εκμάθησης.

Η αξιοποίηση του λάθους στη παρέμβαση για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος του λάθους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης στην πραγματοποίηση μίας βραδιάς όμορφων λέξεων από την παγκόσμια λογοτεχνία ή μία βραδιά παραμυθιού από διαφορετικές κουλτούρες των λαών παρατηρείται και περιγράφεται η πορεία της διδακτικής διαδικασίας που διέρχεται από τέσσερα στάδια. Τα στάδια αυτά συνδέονται μεταξύ τους σειριακά χωρίς σαφή διαχωρισμό χρονικό ή άλλο στη μαθησιακή διαδικασία, όπως άλλωστε κάθε φυσική διαδικασία εκπαίδευσης μεθοδολογικά (Jabeen, 2015· Burt&Kiparsky, 1974). Το πρώτο στάδιο αποτελείται από τη θέσπιση σκοπού και στόχων σε αρχικό σχεδιασμό και συμφωνία για την πορεία συναντήσεων και εφαρμογής γλωσσικής έκφρασης, το δεύτερο από την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής στρατηγικής με υφολογικά στοιχεία, το τρίτο από την ίδια τη μάθηση κατά την ανάγνωση και διατύπωση των κειμένων που θα παρουσιαστούν σε ακροατήριο, δηλαδή την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή ατά τη διαδικασία παραγωγής λόγου και το τέταρτο από την αξιολόγηση, με το πέρας της διαδικασίας και μετά την παρουσίαση των εκδηλώσεων σε ακροατήριο της τοπικής κοινωνίας εκτός του campus που λειτουργεί επικουρικά στη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο ρόλος του λάθους του μαθητή μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι πολυδιάστατος και καθίσταται συνειδητά ευχάριστος και δημιουργικός: α. αποτελεί κριτήριο του τρόπου σκέψης και μάθησης του ομιλητή-συγγραφέα των κειμένων που θα παρουσιάσει κάποιο συγκεκριμένο παραμύθι ή δρώμενο ή άλλη αφήγηση της επιλογής του, β. λειτουργεί

μεθοδολογικά στην εκμάθηση τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο στην όσμωση των προτασιακών τύπων ώστε να δοθεί η βελτιωμένη αισθητικά και γλωσσικά εναλλακτική διασκευή των κειμένων και γ. συμβάλλει στην προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στις ανάγκες του μαθητή, στις δυνατότητές του στο επίπεδο γλωσσομάθειας που τυγχάνει το λεξιλόγιό του, (Jaszczolt, 2010·Cobb, 2013).

Προκειμένου να διασφαλιστεί, ωστόσο, η τριπλή διάσταση του ρόλου του λάθους χρειάζεται να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις:

Το λάθος διακρίνεται στη συνείδηση του μαθητή με τη βοήθεια του διδάσκοντος, τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες του με βάση τις γλωσσικές δράσεις στην τάξη και εκτός τάξης κατά τη διάρκεια της ομιλίας και της γραφής, της ακρόασης και της κατανόησης, αφενός από την έννοια της δυσκολίας και αφετέρου από την παντελή άγνοια, (James, 1998· Gass&Selinker, 2008).

Οι συνακροατές και συνομιλητές συμμετέχουν στις «πρόβες» των κειμένων στο χώρο διεξαγωγής της εκδήλωσης και προηγουμένως στους χώρους οικείας χωροταξικής δομής στο Κέντρο Γλώσσας (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.), στην περίπτωσή μας, στην πανεπιστημιούπολη των Ιωαννίνων. Επίσης, η αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος τους και το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας χωρίς να γίνεται αντικείμενο σαρκασμού αλλά προοπτικής για τελειοποίηση της εκφραστικής δυναμικής στο εγχείρημα. Συνάγεται ότι το γνωστικό γλωσσικό λάθος αν αποποινικοποιηθεί και αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποβεί χρήσιμο ως μέθοδος βελτίωσης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Έτσι το έκριναν κατά την εμπειρία τους οι ίδιοι οι φοιτητές που συμμετείχαν στην βιωματική δράση.

Στο παράδειγμά μας δημιουργήσαμε ένα ευχάριστο περιβάλλον γλωσσικής έκφρασης-γλωσσικής παρέμβασης στην πόλη σε κατάλληλο χώρο με υποδομές φροντίζοντας να κληθούν εκπαιδευτικοί, μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και φιλότεχνοι με βραδιά αφήγησης παραμυθιών και βραδιά ωραίων λέξεων με ποίηση από τις χώρες προέλευσης των ομιλητών και συμμετεχόντων. Η προσαρμογή του χώρου με μουσικά ακούσματα και θεατρικά αντικείμενα, (κλωστή κόκκινη για παράδειγμα, από τη ρήση των ελληνικών παραμυθιών «κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη κ.λπ.), που συμβολικά επικουρούν την βιωματική μάθηση και τη δημιουργική έκφραση αποτέλεσαν διδακτικά υλικά και εκφραστικά μέσα στις στρατηγικές εκμάθησης που επιλέξαμε (Van De Silva, 2015).

Για το σκοπό αυτό κρίθηκε χρήσιμη η συμβολή ειδικών θεατρικής και μουσικής παιδείας που μαζί με την επιστημονική υπεύθυνη εμψύχωσαν τους φοιτητές να εκφραστούν μπροστά σε ακροατήριο με ελληνικά άπταιστα ή σαφώς βελτιωμένα σε σχέση με την αρχή του προγράμματος υλοποίησης δράσεων. Τα λάθη κατά την προσπάθεια εφαρμογής σε έκθεση σε ακροατήριο και με τη μορφή πρόβας για ένα πολιτιστικό γεγονός αποτέλεσαν μέτρο για φυσικούς λόγους ομιλίας και συνεργασίας στην γλώσσα εκμάθησης στην ομάδα έστω κι αν αυτή αποτελείται από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες μητρικής γλώσσας. Ο πλουραλισμός αυτός μάλιστα αποτέλεσε και το συστατικό της επιτυχίας των εκδηλώσεων με έκδηλες τις προτροπές του κοινού αλλά και των ΜΜΕ της πόλης που παρακολούθησε ώστε να επαναληφθούν τέτοια εγχειρήματα και σχόλια για το πώς το ακροατήριο της πόλης αγκάλιασε την εκδήλωση των αλλοδαπών φοιτητών.

Για το λόγο αυτό έγινε περαιτέρω προσπάθεια κατά την δεύτερη εκδήλωση σε σχέση με την πρώτη σε απόσταση χρονικά ενός έτους: α. Να επιδειχθούν τρόποι με τους οποίους τα λάθη αυτά να μπορούν να εντοπιστούν από τον εκπαιδευτή στη Γλώσσα εκμάθησης και β. με

στόχο τη σωστή προφορά της γλώσσας για επικοινωνιακούς λόγους, για την αισθητική και την κατανόηση των χρηστών και αποδεκτών του γλωσσικού μας περιβάλλοντος όπως αποφασίσαμε να το διαμορφώσουμε, γ. Να διευρυνθεί του λεξιλόγιο με φυσικό τρόπο (Γούτσος, 2006). Η προσπάθεια αυτή παρά την συστηματική εκμάθηση στο πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με παραδοσιακά εγχειρίδια εκμάθησης και μεθόδους αποστήθισης θεωρήθηκε αρχικά ως διαφορετική κατάσταση μάθησης της ελληνικής γλώσσας και σε εθελοντική βάση. Μόνο μετά από πολλούς μήνες εφαρμογής του προγράμματος με τα παραμύθια και την ποίηση οι εκπαιδευόμενοι και κάποιοι από τους ίδιους τους εκπαιδευτές αντιλήφθηκαν την βελτίωση στη γλώσσα εκμάθησης και κατά την ώρα του τυπικού μαθήματος στις τάξεις. Το γεγονός αυτό μας επέτρεψε να προταθούν μέθοδοι εισαγωγής νέων τρόπων παρέμβασης με θεατρική παιδεία με την εφαρμογή των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει στο εκάστοτε πρόβλημα άρθρωσης και μετάφρασης κειμένων, διατύπωσης προτάσεων στην Ελληνική και να συμβάλει αποφασιστικά στην αντιμετώπισή του προβλήματος λαθών στη χρήση της Ελληνικής, (Γαβριηλίδου,2003·Αντωνοπούλου, κ.α., 2006).

Ευρύτερα, θα λέγαμε ότι ήταν μέσα στις επιδιώξεις μας να έρθουν σε επικοινωνία οι φοιτητές του Κέντρου (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.) και συνεργάστηκαν με φοιτητές άλλων Τμημάτων του Πανεπιστημίου, με την πολιτιστική ζωή της πόλης και της χώρας εν γένει. Εξάλλου, το υλικό των παραμυθιών που συγκεντρώθηκε αποτελεί πρωτότυπη διαπολιτισμική ματιά στη γλωσσική επιστήμη για το περιεχόμενό του. Θεωρούμε σημαντική αυτή την πρώτη παρουσία του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού εκτός των πυλών του Πανεπιστημίου, καθώς δόθηκε η ευκαιρία να ακουστούν παραδόσεις άγνωστες στην ελληνική κοινωνία αλλά και να παρουσιαστεί η ελληνική μας παράδοση με ήχους και ακούσματα σε ξένους φοιτητές αλλά και σε λάτρεις της ελληνικής αφηγηματικής τέχνης και μουσικής. Παράλληλα, το γεγονός αποτέλεσε εφαλτήριο γνωριμίας της πόλης με τις

δραστηριότητες του Κέντρου καθώς πολύς κόσμος έσπευσε να ρωτήσει λεπτομέρειες για τη λειτουργία του και να δηλώσει ενδιαφέρον για μελλοντική συνεργασία με αυτό.

Παράλληλα, η Ελληνική αποκτούσε προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές οι οποίοι ενεπλάκησαν στις εκδηλώσεις και μάλιστα καλλιεργήθηκε κλίμα διαπολιτισμικής φιλίας και συνεργασίας σε περιπτώσεις ουδέτερου ή και εχθρικού κλίματος όπως προηγουμένως διαπιστώθηκε πριν την παρέμβαση, για παράδειγμα μεταξύ ουκρανών και Ρώσων φοιτητών, αν και μιλούσαν την ίδια γλώσσα και μπορούσαν να συνεργαστούν κατά τα άλλα σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον γιατί είχαν πολιτισμικά περισσότερα κοινά μεταξύ τους πλην όμως και έναν πόλεμο σε εξέλιξη μεταξύ των χωρών τους. Στην περίπτωσή μας, συνεπώς αναπτύχθηκε η διαγλώσσατης προετοιμασίας μιας εκδήλωσης μέσα από λογοτεχνικά κείμενα κοινού ενδιαφέροντος και εστιασμένης θεματικής, π.χ. «Αγάπη».

Στην δεύτερη εκδήλωση πειραματικής εκμάθησης Ελληνικών μέσα από τις γλωσσικές τέχνες με τίτλο « Βραδιά όμορφων λέξεων» υπό την ίδια επιστημονική ευθύνη και γλωσσική επιμέλεια των αφηγήσεων από την αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Σμαράγδα Παπαδοπούλου *το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ.)* του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων οργάνωσε την Τρίτη 24 Μαΐου 2016 βραδιά μουσικής, ποίησης και λογοτεχνίας από όλο τον κόσμο με αφορμή τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας για την Πολιτισμική Διαφορετικότητα, το Διάλογο και την Ανάπτυξη. Η εκδήλωση, με τίτλο «Βραδιά όμορφων λέξεων», πραγματοποιήθηκε στον Πολιτιστικό Πολυχώρο «Δημήτρης Χατζής» - Παλαιά Σφαγεία. Στην εκδήλωση συμμετείχαν οι αλλοδαποί σπουδαστές του Χειμερινού Προγράμματος του ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ., οι Κινέζοι φοιτητές του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου, που παρακολουθούν πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας στο Κέντρο βάσει τριετούς πρωτοκόλλου συνεργασίας, μεταπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) από την κατεύθυνση «Γλώσσα και Παιδική

Λογοτεχνία» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και η χορωδία του Π.Τ.Δ.Ε. υπό τη διεύθυνση της κ. Ειρήνης Νικολάου, Ε.Ε.Π. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σπουδαστές και φοιτητές απήγγειλαν με θεατρική παρουσίαση ποιήματα και διάβασαν αποσπάσματα αγαπημένων τους ποιητών και συγγραφέων που είχαν ως θέμα την αληθινή αγάπη. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν αποσπάσματα από τα παρακάτω έργα-διδακτικό υλικό από παραγωγή λόγου των εκπαιδευόμενων:

Τίτλος Έργου, Συγγραφέας/Ποιητής (Χώρα), Αφήγηση/Απαγγελία (Χώρα):

Ελεγεία, ΝτίμτσοΝτεμπελγιάνοβ (Βουλγαρία): NenkoVangelov (Βουλγαρία)

Κοιτώντας τη θάλασσα με ανθισμένα λουλούδια τριγύρω μου :HaiZi (Κίνα) ChenRuowei καιShaoXinyue (Κίνα)

Σαπφώ, 31-Σαπφώ (Ελλάδα) :Linda Maria Pessolano και Elena Lomazzo (Ιταλία)

Λιάνγκ Ζου Προφορική παράδοση, (Κίνα) :YuanZongqi και WangJinyao (Κίνα)

Η πρώτη αγάπη, WendelinVanDraanen (Η.Π.Α.) LuXinyi και LiJiaqi (Κίνα)

Μετάνοια, ΣίμαΤσιεν (Κίνα) SongXunhui (Κίνα)

Περηφάνια και προκατάληψη, JaneAustin (Μεγάλη Βρετανία): WangShanshan, LiuYuwen και ChenHaishirui.

Θυμάμαι τη μοναδική στιγμή, Αλεξάντρ ΣεργκέγεβιτσΠούσκιν (Ρωσία):IuliiaSerova (Ρωσία)

Μονόγραμμα Οδυσσέας Ελύτης (Ελλάδα): NenkoVangelov (Βουλγαρία)

*Τα Τείχη*Κωνσταντίνος Καβάφης (Ελλάδα) Φοιτητές του Π.Μ.Σ. Κατεύθυνση "Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία", Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων .

Θα είναι ενδιαφέρουσα προοπτική να μελετηθεί περαιτέρω η επιλογή κειμένων στη μελέτη της περίπτωσής μας και η τεκμηρίωση αυτής της επιλογής από τους εκπαιδευόμενους σε μία άλλη προσέγγιση αυτού του υλικού γλωσσικής πολιτιστικής παρέμβασης από την παγκόσμια λογοτεχνία. Στη δική μας προσέγγιση για τη διδακτική αξιοποίηση τέτοιων

παρεμβάσεων με εκδηλώσεις ποίησης και παραμυθιών στη γλώσσα εκμάθησης προκύπτει ότι μάθηση των Νέων Ελληνικών με βιωματικό χαρακτήρα και η πολιτιστική δράση στα Κέντρα Γλωσσών στα Βαλκάνια λειτουργούν αποτελεσματικά σε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των άλλων μέσων ομιλητών της καθημερινής γλώσσας εκμάθησης στον φυσικό χώρο εκμάθησης της χώρας υποδοχής, (Wilson, 2008).

Πολύ περισσότερο, η ενασχόληση με παραμύθια και λογοτεχνικά έργα αφορά και την εξοικείωση με μορφές καθημερινής γλώσσας που δεν μπορεί κανείς να συναντήσει στα τυπικά εγχειρίδια εκμάθησης Ελληνικών για Ξένους. Ειδικότερα, τα κύρια γνωρίσματα της διαγλώσσας που αναπτύσσουν οι αλλοδαποί μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όπως εντοπίστηκαν και εξετάστηκαν κατά έρευνες παλιότερα (Παπατσίμπας, 2002), αλλά και στην περίπτωσή μας ήταν τα εξής:

Υπεργενίκευση γραμματικών κανόνων της νέας ελληνικής και η τάση για απλοποιημένη σύνταξη, που φαίνονται από την προτίμηση προς τον παρατακτικό τρόπο σύνδεσης των προτάσεων, την αποφυγή της παθητικής σύνταξης με τη χρήση περιφράσεων, την τάση για αποφυγή της χρήσης των πλάγιων πτώσεων (ιδιαιτέρως της γενικής), την τάση για αποφυγή της χρήσης των αδύνατων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών και την *προτίμηση για χρήση συγκεκριμένων εκφραστικών μέσων που αποσκοπούν στην αποφυγή λάθους.*

Ο ρόλος των άρθρων και των αόριστων αντωνυμιών στην αναφορά στο πλαίσιο της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από άτομα γλωσσικών μειονοτήτων και διαγλωσσικού λόγου. (Portz 2004) Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα τα οποία προσφέρουν μια βάση για την οργάνωση καθολικών και ειδικών χαρακτηριστικών της διαγλώσσας και προτείνεται στη συνέχεια μια μέθοδος εμπειρικής μελέτης δεδομένων, την οποία μπορεί να

χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος-ερευνητής για να διαμορφώσει κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, για να μπορέσει να αξιοποιήσει τις *επικοινωνιακές διαδράσεις* των μαθητών του, (Savignon, 2000).

Η'μέθοδος' αυτή βασίζεται στο συστηματικό τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος-ερευνητής εκμαιεύει συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή ή μεταξύ μαθητή με μαθητή. Στόχος του δασκάλου στη συγκεκριμένη μελέτη της περίπτωσης είναι να εκμαιεύσει στοιχεία της αόριστης και οριστικής αναφοράς και ιδιαίτερα της αναφοράς με συσχετικές αντωνυμίες. Χρησιμοποιήθηκε όπου χρειαζόταν η μέθοδος της καταγραφής συνομιλιών με μαγνητόφωνο και της μετέπειτα διαγνωστικής ανάλυσης. Αυτή η τεχνική αποδείχθηκε χρήσιμη στην περίπτωσή μας καθώς οι ομάδες αφήγησης και θεατρικής δράσης έπρεπε σε ατομική βάση πριν συναντηθούν οι ομάδες παρουσίασης ή τα άτομα να ακούνε και να βλέπουν τη γλωσσική έκφραση και το αποτέλεσμα σε συνεργασία με τους εμψυχωτές και να λειτουργούν με τη γλώσσα του σώματος κατά την ομιλία ώστε να επιτύχουν την κατανόηση και την σύγκλιση στην προφορά με την κοινή νεοελληνική ομιλούμενη γλώσσα των ακροατών, (Wilson, 2008). Ήταν σαφής η ανάγκη για κατανόηση μεταξύ πομπού (αλλοδαπών μαθητών ελληνικής γλώσσας) και δέκτη (ακροατηρίου μέσου Έλληνα γνώστη Ελληνικών, αποτελούμενου από ηλικίες διαφορετικές της πόλης όλων των μορφωτικών επιπέδων, Bernstein, 2000).

Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μεταξύ μαθητών ο δάσκαλος δεν είναι πάντα παρών. Υπάρχουν χρήσιμες στρατηγικές προετοιμασίας στην ομάδα εκμάθησης κάποιες από τις οποίες μας βοήθησαν να εξοικειωθούμε στην ομάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εκπαιδευτική γλωσσική στρατηγική σύμφωνα με την οποία δίνεται σε κάθε ζεύγος μαθητών ένα ζεύγος εικόνων. Οι δύο μαθητές κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλον. Παίρνει ο καθένας μια από τις δύο εικόνες και την κρατά με τρόπο που δεν επιτρέπει στον άλλο

μαθητή να τη δει. Γνωρίζουν και οι δύο ότι οι εικόνες έχουν κάποια κοινά στοιχεία και ότι πρέπει να βρουν με τις κατάλληλες ερωτοαποκρίσεις ποια είναι τα κοινά στοιχεία και ποιες οι διαφορές των δύο εικόνων που θα περιγράψουν στη γλώσσα εκμάθησης στην συνέχεια. Ο δάσκαλος-ερευνητής ασχολείται στη συνέχεια με την καταγραμμένη σε μαγνητόφωνο συνομιλία, για να διαγνώσει ποια γλωσσικά και επικοινωνιακά φαινόμενα χρειάζεται να ενισχυθούν κατά τη διδακτική διαδικασία (Ιορδανίδου &Σφυροέρα, 2007·Kramsch,1995·Krashen &Terrell, 1995). Στην περίπτωσή μας, οι μαθητές ζητούσαν βοήθεια ο ένας από τον άλλον και από λεξικά και διαδικτυακή πληροφόρηση για διεύρυνση λεξιλογίου και για την εύρεση της κατάλληλης λέξης και φράσης για την ιδιαίτερη περίπτωση έκφρασης καλλιτεχνικού λόγου.

3. Ευρήματα

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μας παρέμβασης διαπιστώθηκαν από τους εμπλεκόμενους διδάσκοντες και εμψυχωτές της δράσης τα εξής γλωσσικά στοιχεία:

α. Οι φοιτητές που μαθαίνουν Ελληνικά ως αρχάριοι και μέσοι στο επίπεδο Γλωσσομάθειας χρησιμοποίησαν περισσότερες φωνητικά άστοχες ενδείξεις από τους εκπαιδευόμενους που βρίσκονται περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα με καλύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας , γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη μη εκμάθηση της δομής της δικής τους γλώσσας και στην ενασχόληση με τη γλώσσα εκμάθησης χρονικά, β. όσον αφορά τις συντακτικά άστοχες ενδείξεις, οι φοιτητές που πήραν μέρος στις εκδηλώσεις χρησιμοποίησαν περισσότερες συντακτικά αποδεκτές στρατηγικές από τους παθητικούς αποδέκτες των δράσεων σε αντίστοιχες ασκήσεις, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι οι δράσεις λειτούργησαν ενισχυτικά στη διδασκαλία με εθελοντική στήριξη, γ. όσον αφορά τις συντακτικές και

νοηματικά άστοχες ενδείξεις παρατηρήθηκε ότι κυριότερες αποδεκτές στρατηγικές των περισσότερων φοιτητών ήταν *ο δισταγμός, η επανάληψη και η αυτοδιόρθωση.*

Τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασής μας έδειξαν κατά κάποιο τρόπο ότι τα «λάθη» των εκπαιδευόμενων δεν είναι πάντοτε λάθη, αλλά θετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, επηρεασμένα από τη δική τους γλώσσα αλλά και την ελληνική, προκειμένου να διαβάσουν και να κατανοήσουν (Ρεβυθιάδου&Τζακώστα, 2007·Jabeen,2015).Οι ενήλικοι, στην περίπτωσή μας εκπαιδευόμενοι της Ελληνικής στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. είχαν περισσότερους δισταγμούς στην προσπάθεια να εκτεθούν στον προφορικό λόγο κατά την απομαγνητοφώνηση του λόγου τους από ότι οι άλλοι φοιτητές Τμημάτων που μιλούν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και έχουν εκτεθεί ξανά σε ανάλογες πολιτιστικές δράσεις σε ακροατήριο. Η στάση του ενήλικου αλλόγλωσσου φοιτητή απέναντι στο ενδεχόμενο λάθος τον αποτρέπει από το να πάρει το θάρρος να μιλήσει, όπως διαπιστώθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις αξιολόγησης της κάθε δράσης με τους φοιτητές του Κέντρου.

Σε γλωσσική έρευνα (Μαγγανά, 1998, 2002), για την κατάκτηση του πτωτικού χαρακτηρισμού της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας βλέπουμε χρήσιμα στοιχεία για τη γλωσσική διδασκαλία των πτώσεων σε συνάφεια με τα λάθη στις πτώσεις όπως τις χρησιμοποίησαν οι φοιτητές του εγχειρήματός μας. Τα στοιχεία αυτά τέθηκαν υπόψη των διδασκόντων στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από την αρχή της χρονιάς για προσωπική χρήση με διδακτικό υλικό. Οι υποθέσεις της έρευνας αφορούν τη χρήση της ονομαστικής και των διάφορων συνδυασμών των όρων της πρότασης από αυτούς που διδάσκονται την ελληνική. Ερευνάται αν κάποιες πτώσεις εμφανίζονται πιο συχνά από άλλες, αν οι τύποι σε ονομαστική υπερτερούν αριθμητικά και αν ο συνδυασμός Υ-Ρ-Α είναι ο συχνότερος στην παραγωγή των μαθητών. Στην προσπάθεια

να εξηγηθεί πού οφείλονται τα λάθη των μαθητών τα συμπεράσματα καταλήγουν στο ότι υπάρχουν τρία στάδια στην πορεία κατάκτησης του πτωτικού χαρακτηρισμού, με αρχική *υπεργενίκευση* των *τύπων σε ονομαστική*. Στη μεταβατική φάση οι τύποι σε ονομαστική εξακολουθούν να υπεργενικεύονται σε μικρότερο βαθμό και μόνο κατά την προφορική παραγωγή. Στην τρίτη φάση συχνότεροι είναι οι *τύποι σε αιτιατική*. Ο ισχυρισμός της χρήσης του συνδυασμού Υ-Ρ-Α δεν επαληθεύεται πλήρως και εξαρτάται από την μητρική γλώσσα και τις ιδιαιτερότητές της ανά ομιλητή ως προς τη χώρα προέλευσης και τον βαθμό έκθεσης στην ξένη (ελληνική) γλώσσα εκτός μαθημάτων συστηματικής μελέτης στην εκπαιδευτική δομή, (Δημάση, 2013).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή

Τέλος, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή των φοιτητών στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. Οι ενήλικοι μαθητές φαίνεται να επιλέγουν οι ίδιοι οικειοθελώς να έρθουν και να μάθουν την Ελληνική, όπως και το γεγονός ότι ήρθαν στην Ελλάδα και γράφτηκαν στο Κέντρο εκμάθησης για το σκοπό αυτό. Στα μικρότερα παιδιά που βρέθηκαν στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία οι συνθήκες εκμάθησης είναι δεοντολογικής και υποχρεωτικής φύσης πράγμα που κάνει ενδεχομένως πιο δύσκολη τη διαδικασία εκμάθησης παρά το γεγονός ότι λόγω ηλικίας ενδέχεται να έχουν καλύτερες επίδοσης απομνημόνευσης και εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή των ενήλικων στη γλώσσα εκμάθησης είναι: α. Η γνώση των λεξικών ιδιοτήτων, η οποία όταν είναι ανεπαρκής οδηγεί τους μαθητές σε εσφαλμένες υπεργενικεύσεις και λάθη παραγωγής και β. η αυτοματοποίηση της διαδικασίας λεξικής ανάκλησης από το νοητικό λεξικό. Όταν το πέρασμα από το στάδιο της λεξικής πρόσβασης σε αυτό της λεξικής ανάλυσης είναι αργό, έρχονται στην επιφάνεια οι *default*τύποι του νοητικού, όπως λέμε, λεξικού, (Jaszczolt, 2010). Κατά έναν τρόπο οι μαθητές μεταφράζουν εσωτερικά με τη σκέψη τους τον ενδιάθετο λόγο που θα προκύψει

ως ομιλούμενος στη συνέχεια, (Saussure, 1979).Το φωνολογικό επίπεδο της γραμματικής εξετάζει την ποιότητα των "ήχων" μιας γλώσσας και μάλιστα της ντοπιολαλιάς, τη διαφοροποιητική τους αξία και το βαθμό συνδυασμού τους. Στη συνέχεια χρήσιμο είναι να αναφέρουμε τους *διορθωτικούς μηχανισμούς* (repairstrategies) που χρησιμοποιήθηκαν στην πραγμάτωση των φωνημάτων της ελληνικής, όταν αυτά παράγονται τόσο ως απλά τεμάχια όσο και ως μέλη συμφωνικών συμπλεγμάτων όπως τα διαπιστώσαμε στη διετή μας παρέμβαση πολιτιστικών γλωσσικών δράσεων στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ, (Liebscher&Dailey-O'Cain, 2003).

Απαιτείται έμφαση σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα *αποκοπής συμφωνικών τεμαχίων στην εισαγωγή* ή στην *έξοδο συλλαβών* (deletionofonset / codasegments), *απλοποίησης συμπλεγμάτων* (clustersimplification), *επένθεσης/ανάπτυξης συμφώνων και φωνηέντων* (epenthesis/insertion), *συνίζησης φωνηέντων* (coalescence) και *συγχώνευσης συμφώνων* (fusion), *μετάθεσης και αντικατάστασης τεμαχίων* (metathesis, substitution) και *συμφωνικής και φωνηεντικής αρμονίας* (consonantandvowelharmony , Lightner, 1965).

Καθώς οι ενασχολήσεις με την έκφραση μιας αφηγημένης ιστορίας, ενός παραμυθιού από τη χώρα προέλευσης των φοιτητών προδιαθέτει να μην δίνει ο μαθητής έμφαση στην μορφή αλλά στο περιεχόμενο ενέχει ο κίνδυνος απομνημόνευσης προτάσεων τις οποίες ο μαθητής δεν κατανοεί εντελώς. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να εμπλέκεται στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου που θα διαβάσει ή θα ανακαλέσει προφορικά ως κείμενο που ο ίδιος συνέταξε γλωσσικά στην γλώσσα εκμάθησης αντλώντας στοιχεία από τη γλώσσα προέλευσης του κειμένου-μητρική. Με τον τρόπο αυτό συγκρίνει όλους τους γραμματολογικούς παράγοντες όπως αναφέρθηκαν στην γλώσσα παραγωγής λόγου και κάνει ρωτήσεις επί της ουσίας στον διδάσκοντα όταν βρίσκεται κοντά σε ιδιωματισμούς και εξαιρέσεις στη χρήση της Ελληνικής

γλώσσας ως γλώσσας εκμάθησης-αφήγησης (Lightbown&Pienemann, 1993·Αρχάκης &Τσάκωνα, 2011).

Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον παρουσιάζει σε ποια θέση μέσα στη λέξη, αρχή, μέση ή τέλος, οι μηχανισμοί αυτοί είναι περισσότερο ισχυροί, για να αποδοθεί έμφαση στο θέμα και το περιεχόμενο μιας εκφρασμένης ιδέας ή ποιητικής δομής στην εφαρμογή μας η οποία βιντεοσκοπήθηκε για να υπάρξει ανατροφοδότηση στην ακρόαση του αποτελέσματος σε δεύτερο χρόνο. Δεδομένου ότι τα άκρα των λέξεων και οι τονισμένες συλλαβές έχουν την τάση να εμφανίζονται ως ιδιαίτερα ισχυρά συστατικά λέξεων συνήθως δεν υπόκεινται στις παραπάνω φωνολογικές διαδικασίες.

Η μύηση των φοιτητών ελληνικής γλώσσας στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. ως παρέμβαση στην υφολογία της Ελληνικής Γλώσσας διατηρεί ισχυρούς δεσμούς με την καθημερινή χρήση της γλώσσας με παραδείγματα που συνήθως δεν βρίσκονται μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια εκμάθησης με φυσικό τρόπο (Αρχάκης, 2005).Επίσης, απαραιτήτως, στην οργάνωση της διδασκαλίας προσεγγίσουμε το αν, το *γιατί* και το *βαθμό* στον οποίο η μητρική γλώσσα παίζει κάποιο ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Άμεσα συνδεδεμένη είναι και η μελέτη της *διαγλώσσας* (interlanguage), δηλαδή της ενδιάμεσης γλώσσας του παραμυθιού και του ποιήματος στην περίπτωσή μας είτε πρωτότυπο είτε ως μετάφραση που διέπεται από στοιχεία τόσο της μητρικής όσο και της υπό εκμάθηση γλώσσας και διευκολύνει την εκμάθηση της γραμματικής της γλώσσας-στόχου στο ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ, (HamadAl-khreshe, 2015·Frith, 1977).

4. Ο ρόλος της ακρόασης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Ο ομότιμος καθηγητής γλωσσολογίας Ναπολέων Μήτσης (2004,1998) δηλώνει ως άκρως σημαντική στην επικοινωνιακή εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας την ακρόαση: Η ακρόαση, τονίζει, αποτελεί κατηγορία των λεγομένων δεξιοτήτων γλωσσικής πρόσληψης και μέσω αυτής ο ομιλητής εσωτερικεύει την πληροφορία-την ιδέα εκφρασμένη σε λέξεις, η οποία του είναι απαραίτητη τόσο για την κατανόηση όσο επίσης και για την παραγωγή λόγου, με άλλα λόγια για να ξέρει καλά Ελληνικά. Γενικά, η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη θεωρεί ότι η ακρόαση είναι πολύ ευρύτερη από τη δεξιότητα της ομιλίας, γεγονός που κατά την άποψη πολλών ερευνητών συνιστά ένα επιπλέον καθολικό χαρακτηριστικό της γλώσσας(Almandi 2016). Ως τομέας της γλωσσικής διδασκαλίας η ακρόαση, μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, γνώρισε μια συστηματική υποβάθμιση και μάλιστα όχι μόνο στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, η οποία έτσι κι αλλιώς έδινε βαρύτητα μόνο στο γραπτό λόγο, αλλά και σε νεότερες διδακτικές μεθόδους (Brown, 2002). Εμείς προσπαθήσαμε να της αποδώσουμε την αξία της ισότητας με την γραπτή έκφραση στο διετές πειραματικό εγχείρημά μας ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τα έτη 2015-2016 .

Πρόκειται όμως για μία ολοκληρωτική στροφή της γλωσσικής επιστήμης στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ακρόασης σημειώνεται περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν δύο νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, *η ολική φυσική αντίδραση* (totalphysicalresponse) με πρωτοστάτη της μεθόδου για αλλόγλωσσους στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας τον Asher (1969, 1996) στη δεκαετία του '70 και η *φυσική προσέγγιση* (naturalapproach) στα 1983 τόνισαν τη σπουδαιότητα και τον πρωταρχικό ρόλο της ακρόασης στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, επισημαίνοντας, καθεμιά από τη δική της σκοπιά, ότι οι μαθητές, για αρκετό χρονικό διάστημα, είναι καλύτερο μόνο να δέχονται γλωσσικά ερεθίσματα, να ακούνε την γλώσσα εκμάθησης , να εσωτερικεύουν ως ενδιάθετο λόγο δηλαδή τη γλώσσα, χωρίς να μιλούν οι ίδιοι (Lightbown& Pienemann,1993). Ειδικότερα, για την φυσική προσέγγιση, (NaturalApproach), η μέθοδός μας όπως

προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις του πολιτιστικού εγχειρήματος είχε αρκετά κοινά στοιχεία με αυτή την προσέγγιση εκμάθησης της ξένης γλώσσας στην οποία κυρίαρχο είναι το συναίσθημα που κυοφορεί το επιλεγμένο κείμενο γλωσσικής εκμάθησης, όπως αρχικά αναπτύχθηκε από τους πρωτοπόρους στην γλωσσική διδασκαλία μεθοδολογικά (Krashen& Terrell,1995 • Kramsch,1995).

Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές θα έχουν οικειοποιηθεί την απαραίτητη ποσότητα γλωσσικής ύλης, θα αισθανθούν την ανάγκη να μιλήσουν, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους φυσικούς ομιλητές. Βέβαια, κατά τη διάρκεια της εικοσαετίας που πέρασε, νέα δεδομένα ήρθαν να προστεθούν και η αντίληψη για την ακρόαση έχει μεταβληθεί, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση και διάδοση της επικοινωνιακής προσέγγισης και την βιωματικής δράσης με ενεργητικούς ομιλητές και συνακροατές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Savignon, 2000· Κατσιμαλήκ.α, 2007).

5. Συζήτηση-Προτάσεις

Σήμερα, λοιπόν, μια από τις βασικές επιδιώξεις τους μαθήματος της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας κατά τη γνώμη μας είναι να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς και αυτόνομους ακροατές και συνακροατές με συνδυαστικές μεθόδους (principledeclecticism). Δεν αρκεί πλέον να καταλαβαίνεις τι σου λένε αλλά να μπορείς να εκφράζεσαι σε κοινωνία μαζί τους. Η μεθοδολογική διάσταση της εκμάθησης που στηρίζει αυτή την προοπτική επιβεβαίωσε ενδεικτικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία στο θέμα του *εκλεκτικισμού,* (Kurita, 2012· Mellow, 2002). Προκύπτει, βεβαίως, στο εξής για τους διδάσκοντες μια σειρά ερωτημάτων για περαιτέρω διερεύνηση ύστερα από την διετή

παρέμβασή μας στο συγκεκριμένο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και για κάθε ερευνητή:

α. Ποια είναι η φύση της ακρόασης; β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της φυσιολογικής/αυθεντικής ακρόασης και τα όρια που θέτουμε σε αυτήν ως τέτοια και ποιοι είναι οι παράγοντες που την καθιστούν ενδιαφέρουσα; Ιδιαιτέρως, αν οι ερχόμενοι σε ένα Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας οποιουδήποτε πανεπιστημίου είναι συνειδητά ενδιαφερόμενοι για την Ελλάδα ως ολότητα και την επικοινωνία στην Ελληνική γλώσσα;

γ. Είναι πράγματι η ακρόαση στον τομέα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας μια πολύ δύσκολη διαδικασία γιατί τα Ελληνικά είναι μια γλώσσα με δύσκολη ορθογραφία και ευρύ λεξιλόγιο ως ιστορικά παλαιά; δ. Πώς θα μπορούσε η ακρόαση, ως διδακτική διαδικασία, να προσλάβει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής και να καταστεί ενδιαφέρουσα για τους μαθητές; Μάλιστα, αν διαπιστώσουμε πόσες ελληνικές λέξεις βρίσκονται στην Αγγλική, για παράδειγμα και πόσες από τις λέξεις των μητρικών γλωσσών των μαθητών είναι ομόρριζες ή συγγενικές ηχητικά με την Ελληνική;

ε. Υπάρχουν στρατηγικές ακρόασης; Ποιες είναι αυτές και πώς πρέπει να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές; (PourhoseinGilakjani&Sabouri, 2016· Αρχάκης, 2005).

στ. Υπάρχουν διδακτικές αρχές που θα μπορούσαν να καταστήσουν τη διδασκαλία αποτελεσματική και ταυτόχρονα οικονομική και ποιες είναι αυτές; (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Ανοιχτά ερωτήματα σε έναν κόσμο αυθεντικής επικοινωνίας αυτά και άλλα ερωτήματα δημιούργησαν τους πυλώνες για την εφαρμογή βιωματικών δράσεων σε αλληλεπίδραση με ομιλητές της Ελληνικής εκτός τάξης με θεατρικά και αφηγηματικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές τέτοιας μορφής πολιτιστικών και γλωσσικών παρεμβάσεων δημιουργούν σε συνεργασία με τους διδάσκοντες τη διδακτέα ύλη του μέλλοντος (Ahmadi, 2016· Κουτσελίνη, 2006). Η διδακτέα ύλη καλό είναι κατά τη γνώμη

μας να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών. Η ελληνομάθεια περνάει από τα επίπεδα κατανόησης και δεξιοτήτων ομιλίας και γραφής σε εσωτερική σκέψη, ενδιάθετο λόγο και επικοινωνία λαών και εθνοτήτων (Χατζησαββίδης& Γρίβα, 2014). Αξιοποιούνται βιώματα, γνώσεις των φοιτητών, εργασίες που αναλαμβάνουν πάνω σε θεματικές ενότητες, η ίδια η ταυτότητα γλωσσικής επίγνωσης των εκάστοτε εμπλεκόμενων στη διαδικασία ως παραγωγή νέου διδακτικού έργου. Οι φοιτητές εργάζονται με ενδιαφέρον ανά εξάμηνο σε κάθε θεματική και παράγουν δικό τους γραπτό λόγο με έμφαση στο περιεχόμενο και το νόημα σημασιολογικά,(Manca, 2012· Παπαδοπούλου & Ζάγκα, 2008).

Η ψυχαγωγία ως προφορική έκφραση στη γλώσσα εκμάθησης (Πολιτιστικές Δημιουργικές Εκδηλώσεις) γίνεται πλέον νοοτροπία, αλληλεπίδραση, γνώση Πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών, διαπολιτισμική επικοινωνία και φιλία (Brown, 2002· Ali, Zee&Sanders, 2003). Περιλαμβάνονται γνώσεις γλωσσικής αλληλεπίδρασης με ήθη κι έθιμα, αφηγήσεις λαών, τοπικές ιστορίες, δημιουργική γραφή των φοιτητών και με βάση τις αξίες του ελληνισμού όπως ανιχνεύονται ερευνητικά από τους ίδιους στη σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία και Ιστορία, στις Τέχνες, στα Μνημεία, στην Ελληνική Φύση (Παπαδοπούλου & Ζάγκα, 2008· Αρχάκης&Τσάκωνα, 2011· Bettelheim, 1978).

Με άλλα λόγια και για να συνοψίσουμε την διδακτική πρότασή μας, οι αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα και οι Έλληνες φοιτητές στα Βαλκάνια όπου διδάσκονται Γλώσσα ετοιμάζουν ένα κοινωνικό γεγονός, φτιάχνουν τη δική τους δράση, «το βίωμα» και καθορίζουν το μέλλον της Ελληνικής Γλώσσας με σεβασμό στις ιδιαίτερες πατρίδες τους δημιουργώντας από κοινού έναν γλωσσικό κώδικα διαπολιτισμού, ένα παλίμψηστο ταυτοτήτων που καθορίζει την Ελληνική Βαλκανική ταυτότητα της Ελληνικής Γλώσσας σε

οικουμενική θεώρηση, στη διαχρονία και τη συγχρονία της γλώσσας(Bourdieu, 1993· Zhou&Kim, 2006· Grivaetal., 2017).

Κατά τη γνώμη μας, η συνεργασία όλων των φορέων εκμάθησης της Ελληνικής μέσα από θεσμούς αποκτά σύμφωνα με την διδακτική πρόταση-παράδειγμα που περιγράψαμε για το ΚΕ.Δ.Ε.Γ.ΠΟ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων μία δυναμική εμβέλεια στα γεωγραφικά βαλκανικά όρια αλλά και στην στρατηγικής σημασίας επικοινωνιακή προσέγγιση της ελληνικής γέφυρας των γλωσσών σε οικουμενική εμβέλεια για την ανθρωπότητα στον σύγχρονο κόσμο της ισοπεδωτικής και κακώς εννοούμενης «παγκοσμιοποίησης» (Papadopoulou, 2015) .

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ali, A., VanderZee, K., &Sanders, G. (2003). Determinants of intercultural adjustment among expatriate spouse. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 563–580.

Ahmadi, S.M., (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal of research in English Education,* 1, (1), 6-10.

Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal,* 53 (1), 3–17.

Asher, J. (1996). *Learning Another Language Through Actions* (5th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Brown, H. (2002). English language teaching in the 'post-method' era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology*

in Language Teaching: An Anthology of Current Practice (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Bernstein, B. (2000). *Class, codes and control, volume V: Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* Oxford: Roman & Little field.

Bettelheim, Br. (1978). *The Uses of Enchantment, The meaning and the Importance of fairy tales,* London: Peregrine Books.

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production.* Cambridge: Polity.

Burt, M. & Kiparsky,C. (1974). Global and Local Mistakes. In S. Schumann & A. Stenson (Eds.), *New Frontiers in Second Language Learning.* Rowley, Mass: Newbury House.

Cobb, T. (2013). *The Compleat Lexical Tutor.* Προσβάσιμο στο: www.lextutor.ca.

DeSaussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας,* μετάφραση Φ.Δ. Αποστολόπουλου, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Frith, M. B. (1977*). A study of form and function at two stages of developing Interlanguages.* Bloomington: Indiana University Linguistics Club

Gass, S. M., &Selinker, L. (2008*). Second Language Acquisition: An introductory course.* New York and London: Routledge.

Griva, E., Stamou, A. &Bouras S (2016). Bilingual immigrant students" linguistic and cultural identity construction: Perspectives from minority and majority students in the Greek educational context. In C.E. Wilson (Ed.), Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages. N.Y: NovaPress.

Jabeen, A. (2015). The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language. *Education and Linguistics Research*,1 (2), 52-61.

James, C. (1998*). Errors in Language Learning and Use.* London: Longman.

Jaszczolt, K. M. (2010). Default Semantics. In B. Heine & H. Narrog (Eds), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp.193–221). Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1995). The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other? *Australian Review of Applied Linguistics,* 18(1), 1-16.

Krashen St.& Terrell, Tr. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Phoenix ELT.

Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia,* 5(1), 30-44.

Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2003). Conversation repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 87(iii), 375-390.

Lightbown, P.M. &Pienemann, M. (1993). Comments on Stephen D. Krashen's Teaching Issues: Formal grammar instruction. *TESOL Quarterly,* 26(3). 717-722.

Lightner, Th. M. (1965). On the Description of Vowel and Consonant Harmony, W*ORD*, 21 (2), 244-250.

Maggana, A. (2002). The acquisition of Modern Greek word order by adult L2 learners. In M. Makri- Tsilipakou (Ed.), 14th International Symposiun. *Selected Papers on Theoretical and Applied linguistics* (pp. 223- 35). Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.

Manca, E. (2012). *Context and Language.* Italy: ESE Salento University Publishing.

Mellow, D. (2002). Toward principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centring principle. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal,* 5, A-1.

Papadopoulou, Sm. (2015). Storytelling in teaching language arts as a representation of change in animation of science culture. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*: *Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia,* 197,63-77.

Portz, J. (2004). Summer school 2000 and 2001: The Boston public schools transition services program. In M. Boulay & G. D. Borman (Eds.), *Summer learning: Research, policies, and programs* (pp. 103–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

PourhoseinGilakjani, A., &Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *EnglishLanguageTeaching*, 9(6), 123-133.

Savignon, S. J. (2000). Communicative language teaching. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 125–129). London: Routledge.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the Acquisition f a new professional identity, *Intercultural Education,* 17 (1), 55-72.

Widdowson, H.G. (1983). Talking shop: H.G. Widdowson on literature and ELT.*ELT Journal,* 37(1), 30-35.

Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening.* Harlow: Longman.

Zhou, M., & Kim, S. S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: Education in the Chinese and Korean immigrant communities. *HarvardEducationReview*,76(1), 1–29.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν. Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργου,Μ., Μουμτζή, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2006). *Ανάλυση Λαθών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011), *Ταυτότητες αφήγησης και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα. Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Γαβριηλίδου, Ζ .(2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου - από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφιανού& Α. Γεωργακοπούλου. *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα.* Αθήνα: Πατάκης.

Δημάση, Μ. (2013).Η συμβολή των γλωσσικών δανείων στη διδασκαλία του λεξιλογίου της ρωσικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση λέξεων της ελληνικής μυθολογίας. "Использование заимствований в процессе обучения лексике русского языка как иностранного (на материале греческой мифологии)", 22 (4) *Вестник Московского Университете,* (ΑγγελιοφόροςτουΠανεπιστημίουτηςΜόσχας).

Ιορδανίδου, Α. & Σφυροέρα, Μ. (2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book 18/book 18.pdf.

Ιωάννου, Ν. (2014). Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». *Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ)* 2012-2014, http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/1_ ananeomeno_evropaiko_thematologio_nikoletta_ioannou.pdf

Κατσιμαλή Γ., Δ. Παπαδοπούλου, Ευ. Θωμαδάκη, Ευ. Βασιλάκη & Μ. Αντωνίου. (2007). *Κλειδιά της Ελληνικής Γραμματικής*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 41, 9-23.

Μαγγανά, Α. (1998). Η κατάκτηση του πτωτικού χαρακτηρισμού της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά 19ης Ετήσιας Συνάντησης*

του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 189-98.

Μήτσης Ν., (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης διδασκαλίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν.(2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2016). Διαπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας Στο Τσιτσανούδη, Ν. (Εκδ.) *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και Μ.Μ.Ε(* σσ. 23-58). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Μ. & Ζάγκα Ε. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Ανασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 237-250.

Παπατσίμπας, Γ.Ε. (2002). *Η Σύνταξη. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα.

Ρεβυθιάδου Α. &Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χρίστου, Χ. (2003). Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (Επιμ) *Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γρίβα, Ε. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα για την ελληνική ως ξένη Γλώσσα*.Balanced Literacy Program:Modern Greek Paideia". Ontario, Canada. Copyright: Greek Community of Ontario.

Σύντομο βιογραφικό

Η **Σμαράγδα Παπαδοπούλου** σπούδασε στην Ελλάδα και στην Αμερική και σήμερα διδάσκει ως αναπληρώτρια καθηγήτρια της ελληνικής γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το 1997 επιμελήθηκε ως αρχισυντάκτρια το παιδικό περιοδικό «Το Παγώνι», με ανάθεση έργου της Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης, Θεσσαλονίκη 1997. Έχει εργαστεί για πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

19. «Παίζω-μαθαίνω-δημιουργώ»: αξιοποιώντας το παιχνίδι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Ιωάννα Καϊάφα,

Εκπαιδευτικός M.Sc., Διδάκτορας ΠΔΜ

j.kaiafa@windowslive.com

Κλειώ Σέμογλου,

Ε.Ε.Π. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, ΠΔΜ

ksemoglou@uowm.gr

Abstract

In the context of the construction of teaching material for the teaching of Greek as second / foreign language to elementary students, the section titled "Play-Learn-Create" has been included in the pupils' textbooks. The aim of this paper is to present proposals for the use of the game as an educational tool for cultivating the creativity, interaction and creative expression of elementary school pupils in a linguistic and cultural "colorful" context. Through the game, young learners can communicate and contact with the foreign language in a pleasant, creative and relaxing environment. In particular, various activities are proposed, games from around the world are being used and additional educational material is provided for the development of multilingual and multicultural awakening of students in a collaborative and interactive learning environment. This paper presents creative activities, games that enhance verbal and non-verbal behavior, activities that enable students to actively participate and express themselves creatively. In other words, the main purpose of this section was to actively engage young learners in interactive activities of creative expression, aiming to learn how to co-exist, co-operate, co-decide and solve realistic problems and everyday situations. Finally, in this proposed game-based context, children are given opportunities to develop multilingual awareness, a positive attitude towards foreign language and a willingness to learn other languages, but also to cultivate multicultural awareness and tolerance in other cultures and broaden their horizons.

Key words: young learners, second / foreign language, game-based context, communication

Περίληψη

Στο πλαίσιο της κατασκευής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ) σε μαθητές Δημοτικού, εντάχθηκε στα διδακτικά εγχειρίδια των μαθητών η ενότητα με τίτλο «Παίζω-μαθαίνω-δημιουργώ». Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστούν προτάσεις για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της αλληλόδρασης και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά 'πολύχρωμο' πλαίσιο. Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε επαφή με την Γ2/ΞΓ μέσα σε ένα ευχάριστο, δημιουργικό και διασκεδαστικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες, αξιοποιούνται παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο και παρέχεται επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών μέσα σε ένα αλληλοδραστικό και συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια που ενισχύουν τη λεκτική και εξωλεκτική συμπεριφορά, δραστηριότητες μέσω των οποίων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εκφραστούν δημιουργικά. Με άλλα λόγια, ως βασικός σκοπός τίθεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, με στόχο να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδα, να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν, να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα και να αντιμετωπίζουν καθημερινές καταστάσεις. Τέλος, σε αυτό το προτεινόμενο παιγνιώδες και δημιουργικό περιβάλλον παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν πολυγλωσσική επίγνωση, θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα και διάθεση για εκμάθηση άλλων γλωσσών, αλλά και να καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμική επίγνωση και ανεκτικότητα σε άλλους πολιτισμούς και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές δημοτικού, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, παιχνίδι, επικοινωνία

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Modern Greek Paideia» αποτελεί μια προσπάθεια ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μαθητές της Ελληνικής Κοινότητας στο Τορόντο του Καναδά. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος κατασκευάστηκαν διδακτικά πακέτα τα οποία απαρτίζονται από Πρόγραμμα Σπουδών, διδακτικά εγχειρίδια για τους μαθητές, καθώς και βιβλία με οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να καλύψουν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσών, από Α1 μέχρι Γ2 (Chatzisavidisetal, 2015).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του προγράμματος, στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αξιοποιούνται στοιχεία τόσο του ελληνικού πολιτισμού όσο και της ελληνικής ιστορίας, ενώ επιπλέον επιδιώκεται η ικανοποίηση των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, ώστε η διαδικασία της μάθησης να πραγματώνεται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους.

1.1. Η δομή των βιβλίων

Τα διδακτικά εγχειρίδια των μαθητών απαρτίζονται από έξι επιμέρους ενότητες, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ενεργοποίηση και καλλιέργεια τόσο των προσληπτικών όσο και

των παραγωγικών δεξιοτήτων για την εκμάθηση της γλώσσας. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

- Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ (Read – Understand – Answer): Βασικός στόχος της ενότητας είναι η ενεργοποίηση στρατηγικών για την κατανόηση του γραπτού λόγου, η οποία είναι χωρίς αμφιβολία μια πολύπλοκη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται δύο πυλώνες, ο αναγνώστης και το κείμενο. Το κάθε κείμενο παρέχει μια δέσμη πληροφοριών τις οποίες πρέπει να κατανοήσει ο αναγνώστης μέσα από τη χρήση των δεξιοτήτων του και την ενεργοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του. Η κατανόηση του γραπτού λόγου δεν περιορίζεται, δηλαδή, σε μια απλή αποκωδικοποίηση γραμμάτων και λέξεων, αλλά αποτελεί μια διαδικασία αναζήτησης νοήματος που προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη (Browne, 2002). Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ένα κείμενο και ερωτήσεις κατανόησης κλειστού ή ανοιχτού τύπου.

- Κατανοώ τους κανόνες της γλώσσας (GrammarRules): Η διδασκαλία της γραμματικής πραγματοποιείται μέσα από αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Fotos&Nassaji, 2007), καθώς επιδιώκεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση.

- Ακούω – Καταλαβαίνω – Απαντώ (Listen – Understand – Answer): Η εξάσκηση της ακρόασης των μαθητών γίνεται μέσα από ακουστικά κείμενα που εκφωνούνται από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, ενώ τα θέματα των κειμένων, αφενός είναι σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών και αφετέρου συνδέονται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές.

- Μιλώ – Κατανοώ – Συνομιλώ (Speak – Understand – Communicate): Μέσα από την ανάπτυξη σεναρίων δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους στη γλώσσα – στόχο.

- Σκέφτομαι – Γράφω – Δημιουργώ (Think – Write – Create): Οι μαθητές καλούνται να παράγουν κείμενα που ανήκουν σε ποικιλία κειμενικών ειδών (άρθρα, επιστολές, ιστορίες, συνταγές, προσκλήσεις κοκ.). Έμφαση δίνεται όχι μόνο στο αποτέλεσμα, δηλαδή στο τελικό προϊόν, αλλά και στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

- Παίζω - Μαθαίνω – Δημιουργώ (Play – Learn – Create): Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας επιδιώκεται οι μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα στόχο μέσα από έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτής της ενότητας είναι οι εξής:

- Ενίσχυση της λεκτικής και της εξωλεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών
- Ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης
- Συνύπαρξη στην ομάδα, συνεργασία, εξοικείωση με στρατηγικές επίλυσης προβλήματος
- Ευαισθητοποίηση απέναντι στην ετερότητα
- Ανάπτυξη πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής επίγνωσης
- Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στις άλλες γλώσσες, αλλά και στη διαδικασία εκμάθησής τους.

2. Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Τα παιδιά δαπανούν πολλές ώρες στο παιχνίδι, γιατί αυτός είναι ο δικός τους τρόπος να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον με τελικό στόχο τη μάθηση. Έτσι, λοιπόν, ενώ το παιχνίδι μοιάζει να είναι μια απρόβλεπτη δραστηριότητα που δεν υπακούει σε κανόνες και δεν έχει κανέναν άλλο στόχο παρά μόνο τη διασκέδαση και τη χαλάρωση των παιδιών, συνιστά ένα αποτελεσματικό 'εργαλείο' μάθησης που ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα.

Οι μαθητές μπορεί να δείχνουν αδιαφορία για τις σχολικές εργασίες που τους ανατίθενται. Μέσα από τη χρήση των παιχνιδιών, όμως, φαίνεται ότι αυξάνεται το ενδιαφέρον τους, γίνονται πιο πρόθυμοι στο να συμμετέχουν, κατακτούν τη νέα γνώση ευκολότερα και την ανακαλούν γρηγορότερα. Οι Harvey και Bright (1985 στο Γρίβα &Σέμογλου, 2015) επισημαίνουν ότι ένα παιχνίδι στο πλαίσιο της τάξης α) είναι διασκεδαστικό και ενδιαφέρον, β) διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, γ) έχει συγκεκριμένους στόχους, δ) προκαλεί ευχαρίστηση και ικανοποίηση, ε) είναι ανταγωνιστικό και στ) έχει συγκεκριμένο τέλος/κλείσιμο.

Το παιχνίδι φαίνεται ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνώσεων σε ορισμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά, γι' αυτό και πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών. Ειδικότερα, στη μάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι μέσα από το παιχνίδι περισσότεροι μαθητές συμμετέχουν ενώ ακόμη και οι πιο εσωστρεφείς ή ντροπαλοί μαθητές βρίσκουν νέα ενδιαφέροντα (π.χ., Griva&Semoglou, 2012 • Tomlinson&Masuhara, 2009).

Τα παιχνίδια παρέχουν ένα διαδραστικό περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς κεντρίζουν την προσοχή των παιδιών και συμβάλλουν στη λεκτική, οπτική και κιναισθητική μάθηση. Επίσης, τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών που μαθαίνουν μία δεύτερη / ξένη γλώσσα (Schillingetal., 2006). Η Carlsson-Paige (2008) εκτιμά ότι τόσο οι ερευνητές που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, όσο και οι εκπαιδευτικοί της πράξης, αναγνωρίζουν ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος, όπου το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ισχυρό υπόβαθρο για μάθηση, προάγει συναισθηματική και νοητική ετοιμότητα για να αφομοιώσει τη νέα γνώση, καθώς και αναπτύσσει τις απαραίτητες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ο Riedel (2008 στο LuuTrongTuan • NguyenThiMinhDoan, 2010) αναφέρει πως οι μαθητές έχουν αλλάξει και απαιτούν ένα πιο αντισυμβατικό περιβάλλον μάθησης, ενώ τα παιχνίδια είναι αυτά που θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν, μεγαλύτερη επιθυμία για μάθηση και τελικά υψηλότερες επιδόσεις. Συμπερασματικά, το παιχνίδι αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, απαραίτητο σε κάθε διδασκαλία. Τα παιχνίδια όχι μόνο αποτελούν ένα επιπλέον κίνητρο για τους μαθητές, οι οποίοι αλληλοδρούν σε ένα χαλαρό, μη απειλητικό περιβάλλον, αλλά κυρίως χάρις σε αυτά, παρέχεται ένα ημι-αυθεντικό περιβάλλον εξάσκησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

3. Τα παιχνίδια της ενότητας «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ»

Τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην ενότητα «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ» ήταν είτε παραλλαγές γνωστών, κινητικών, παραδοσιακών παιχνιδιών, παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια παιχνίδια, επιδαπέδια παιχνίδια, γλωσσικά παιχνίδια (σταυρόλεξα, εικονόλεξα, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, αναγραμματισμοί), σχέδια εργασίας, παρουσιάσεις, εικαστικές δημιουργίες ή συνδυασμός των παραπάνω. Οι στόχοι της ενότητας αναφέρθηκαν παραπάνω και, επιπλέον, σε κάθε παιχνίδι επιδιώκονταν η συνεργασία των παιδιών σε ομάδες και η ανακύκλωση / εμπέδωση λεξιλογίου, εννοιών, φαινομένων γραμματικής ή συντακτικού της γλώσσας στόχου. Σε κάθε περίπτωση, λαμβάνονταν υπόψη το θέμα του συγκεκριμένου μαθήματος ή της ενότητας ή του γραμματικού φαινομένου που εξετάζονται στο συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται έξι παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν, όπως περιγράφονται στην προαναφερθείσα ενότητα «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ» (Play – Learn – Create). Στα παιχνίδια αυτά αναφέρεται η τάξη, η ενότητα που αυτό προτείνεται ή το γραμματικό φαινόμενο που προστέθηκε στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Επιπλέον, αναφέρονται οι ψυχοκινητικοί στόχοι κάθε παιχνιδιού, περιγράφεται και δίδονται οι οδηγίες για την κατασκευή του ή για τη διαδικασία, καθώς και άλλες παραλλαγές ή/και διαθεματικές προεκτάσεις για το καθένα.

3.1. Τα σύνορα (Γ' Τάξη: ενικός-πληθυντικός αριθμός)

«Τα σύνορα» είναι ένα παιχνίδι εμπέδωσης των δύο αριθμών της γραμματικής, του ενικού και του πληθυντικού. Παράλληλα, είναι ένα παιχνίδι που καλλιεργεί την ικανότητα αντίδρασης και την αλτικότητα. Είναι μια παραλλαγή του γνωστού κινητικού παιχνιδιού «Στεριά – Θάλασσα» με πολλές διαθεματικές προεκτάσεις (παρελθόν-παρόν-μέλλον, εμπέδωση χρόνων γραμματικής κτλ).

Οδηγίες για το παιχνίδι: Με κιμωλία ή με μία χαρτοταινία σχηματίζουμε μια γραμμή στη μέση της αίθουσας, του γυμναστηρίου ή της αυλής. Ζητάμε από τουςμαθητές να σταθούν πίσω από τη γραμμή και τους εξηγούμε ότι πρόκειται για μια γραμμή, η οποία καθορίζει 'τα σύνορα' μεταξύ των δύο αριθμών: ενικού-πληθυντικού. Κάθε φορά που θα ακούνε μια λέξη στον ενικό θα πρέπει να μείνουν στη 'χώρα του ενικού'. Αν η λέξη είναι στον πληθυντικό, με ένα άλμα θα πρέπει να βρεθούν στη 'χώρα του πληθυντικού'. Το παιχνίδι ξεκινάει δίνοντας αργά τις εντολές και σιγά-σιγά ο ρυθμός του παιχνιδιού επιταχύνεται. Είναι προτιμότερο, όταν κάποιος μαθητής κάνει λάθος και δε βρίσκεται στη σωστή πλευρά που θα έπρεπε να βρίσκεται, σύμφωνα με τη λέξη που ακούστηκε, να παίρνει μια ποινή, π.χ., έναν αρνητικό πόντο (μία 'ψείρα') και όχι να βγαίνει από το παιχνίδι. Στο τέλος, ανακηρύσσουμε νικητή τη μαθήτρια/τον μαθητή με τους λιγότερους αρνητικούς πόντους. Μπορούμε να ορίσουμε συγκεκριμένο χρόνο παιχνιδιού και στο τέλος του ο νικητής να αναλάβει τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού λέγοντας λέξεις στους μαθητές. Αυτός είναι ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρων ρόλος που μπορεί να εναλλάσσεται μεταξύ των μαθητών που αποτυγχάνουν σε μικρότερο βαθμό.

3.2. Οι 'επιθετικοί' ψαράδες(Γ' Τάξη: επίθετα)

Το παιχνίδι αυτό αποτελεί έναν διασκεδαστικό τρόπο για να εμπεδώσουν οι μαθητές τη χρήση των επιθέτων, τα γένη των επιθέτων, πώς αυτά κλίνονται και τα υποκοριστικά τους. Μπορούμε να παρουσιάσουμε τη δραστηριότητα αυτή σαν ένα 'παιχνίδι χαμένου θησαυρού', όπου συναγωνίζονται δύο ομάδες και να ορίσουμε ένα έπαθλο. Παράλληλα, είναι ένα παιχνίδι που καλλιεργεί ιδιαίτερα την ικανότητα προσανατολισμού.

Οδηγίες για το παιχνίδι: Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθε ομάδα ετοιμάζει 20 μικρές κάρτες διαφορετικού χρώματος για κάθε ομάδα. Έτσι, σχηματίζονται δύο ομάδες, π.χ., η κόκκινη και η μπλε. Βοηθάμε κάθε ομάδα να επιλέξει 10 διαφορετικά επίθετα (π.χ., καλός, ωραίος, λίγος, εύκολος, απλός, όμορφος, ζωντανός, ψηλός, μικρός). Η μία ομάδα θα γράψει στις κάρτες της τα επίθετα που επέλεξε μία φορά στον ενικό και μία στον πληθυντικό (π.χ., καλοί, ωραίοι, λίγοι, εύκολοι, απλοί, όμορφοι, ζωντανοί, ψηλοί, μικροί). Η άλλη ομάδα θα γράψει στις κάρτες της 10 διαφορετικά επίθετα και στις άλλες 10 κάρτες τα υποκοριστικά τους (π.χ., γλυκός – γλυκούλης, χοντρός – χοντρούλης, κοντός – κοντούλης, άσπρος – ασπρούλης).

Στη συνέχεια, με κλήρωση αποφασίζουμε ποια ομάδα θα παίξει πρώτη και τότε αυτή κρύβει τις κάρτες της σε εμφανή σημεία της τάξης. Οι μαθητές της άλλης ομάδας καλούνται να βρουν τις κάρτες και να σχηματίσουν τα σωστά ζεύγη. Κάθε φορά που σχηματίζεται ένα ζεύγος, ο μαθητής που το βρήκε θα πρέπει να πει τα τρία γένη του επιθέτου στον ενικό και στον πληθυντικό ή στο υποκοριστικό. Σκοπός είναι κάθε ομάδα να προσπαθήσει να εντοπίσει τις κάρτες της στον συντομότερο δυνατό χρόνο. Εναλλακτικά, μπορούν να παίξουν και οι δύο ομάδες ταυτόχρονα και νικήτρια να είναι αυτή που θα ολοκληρώσει πρώτη τα 10 ζευγάρια. Επίσης, μπορεί το παιχνίδι να προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα ετοιμάσει τις κάρτες σε δύο χρώματα, ένα για κάθε ομάδα, με τον ίδιο τρόπο, θα κρύψει τις κάρτες και με το δικό του σύνθημα οι μαθητές θα αρχίσουν το ψάξιμο.

3.3. Υποκλιθείτε αν πρέπει (Γ' Τάξη: επιρρήματα)

Μπορεί στόχος του παιχνιδιού αυτού να είναι οι υποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων, αλλά αυτές θα πρέπει να είναι ανάλογες με ό,τι ακούνε οι μαθητές. Απώτερος στόχος του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι να κατανοήσουν τη χρήση των επιρρημάτων και να εμπεδώσουν τη διάκριση των επιθέτων και των επιρρημάτων. Βασικός ψυχοκινητικός στόχος του παιχνιδιού είναι η ακουστική αντίληψη και η βελτίωση της ικανότητας αντίδρασης.

Οδηγίες για το παιχνίδι: Πριν αρχίσει το παιχνίδι, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: η μία ομάδα αντιπροσωπεύει τα 'επίθετα' και η άλλη τα 'επιρρήματα'. Οι μαθητές στέκονται σε παράταξη, αντικριστά και σε απόσταση περίπου 0.50 μ. Η/ο εκπαιδευτικός στέκεται στη μέση και κάθε φορά που λέει μια πρόταση που περιέχει ένα επίρρημα, π.χ., «στην εκδρομή περάσαμε υπέροχα» η ομάδα των 'επιρρημάτων' κάνει μια υπόκλιση, ενώ αν η πρόταση που λέει περιέχει ένα επίθετο, π.χ., «η εκδρομή ήταν υπέροχη» η ομάδα 'των 'επιθέτων' θα πρέπει να υποκλιθεί. Εξηγούμε στους μαθητές τον σκοπό του παιχνιδιού και κάνουμε πολλές δοκιμαστικές προσπάθειες. Στη συνέχεια, μπορούμε να μετράμε βαθμούς για κάθε σωστή υπόκλιση, ενώ καθώς ο ρυθμός του παιχνιδιού επιταχύνεται και να προσπαθήσουμε να μπερδέψουμε τους μαθητές με προτάσεις που δεν περιέχουν ούτε επίρρημα ούτε επίθετο και τότε δεν πρέπει να κινηθεί κανείς, π.χ., «τη Δευτέρα πήγαμε εκδρομή» ή «η εκδρομή θα γίνει την Κυριακή». Μπορούμε να παίξουμε ακόμη και με τα είδη των επιρρημάτων (τοπικά, χρονικά κτλ), αλλά και οτιδήποτε μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες.

3.4. Τρέχω να προλάβω (Δ' τάξη – Ενότητα Αγορά)

Το παιχνίδι αυτό είναι μια σκυταλοδρομία στον πίνακα, που προάγει τη συνεργασία, αλλά και την ταχύτητα. Επιδιώκεται από τα παιδιά και να θυμηθούν το λεξιλόγιο της ενότητας

που έχουν διδαχθεί, αλλά και να ελέγχουν την ορθογραφία των λέξεων. Είναι ένα παιχνίδι με πολλές διαθεματικές προεκτάσεις και πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Οδηγίες για το παιχνίδι: Πρώτα, θα πρέπει οι μαθητές να χωριστούν σε δύο ομάδες (Α και Β). Στη συνέχεια, θα χωρίσουμε τον πίνακα σε δύο πλευρές, μία για κάθε ομάδα. Σε κάθε πλευρά του πίνακα θα γράψουμε μια λίστα με παραδοσιακά προϊόντα (το λεξιλόγιο της ενότητας που διδάχθηκε). Η λίστα αυτή, όμως, θα έχει διάφορα ορθογραφικά λάθη. Ένα – ένα παιδί από κάθε ομάδα πρέπει να τρέξει και να προλάβει να διορθώσει από ένα λάθος. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σκυταλοδρομία στον πίνακα. Μόλις κάποιο από τα παιδιά διορθώνει ένα λάθος, επιστρέφει πίσω και δίνει την κιμωλία ή τον μαρκαδόρο στο επόμενο παιδί για να κάνει το ίδιο. Η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη και θα έχει τα λιγότερα λάθη, είναι η νικήτρια. Φυσικά, το παιχνίδι μπορεί να παιχθεί με πολλές παραλλαγές: με το νέο λεξιλόγιο του μαθήματος, με λεξιλόγιο όλης της ενότητας ως επανάληψη, με ειδικό λεξιλόγιο (π.χ., γιορτής των Χριστουγέννων, της εποχής του καλοκαιριού).

3.5. Λέξεις στο... καπάκι (Ε' τάξη – Ενότητα Περιβάλλον)

Ένα πολύ αγαπημένο επιτραπέζιο παιχνίδι θα προσπαθήσουμε να ανασκευάσουμε και στη συνέχεια να παίξουμε. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα απλό ανακυκλώσιμο υλικό που βρίσκεται πολύ εύκολα και παράλληλα μέσα από αυτό το παιχνίδι αυτό, οι μαθητές να ανακυκλώσουν λέξεις που ήδη γνωρίζουν, να θυμηθούν και να μάθουν νέες λέξεις, αλλά και να ελέγξουν τις γνώσεις τους στην ορθογραφία.

Οδηγίες για το παιχνίδι: Αρχικά, θα πρέπει να συγκεντρώσουμε πλαστικά καπάκια από μπουκάλια και πάνω στα καπάκια να γράψουμε γράμματα της αλφαβήτου. Μπορούμε να ορίσουμε πόσες φορές θα πρέπει να γράψουμε κάθε γράμμα και στη συνέχεια είμαστε

έτοιμοι να παίξουμε το πιο διάσημο παιχνίδι με λέξεις. Τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες, αλλά και ατομικά. Ανάλογα με το πόσες ομάδες θα σχηματίσουμε, θα χρησιμοποιήσουμε και τον ανάλογο αριθμό από καπάκια που θα τα βάλουμε όλα μαζί σε ένα κουτί, σε μία σακούλα κτλ. Ένας από κάθε ομάδα επιλέγει τυχαία έναν συγκεκριμένο αριθμό από καπάκια, π.χ., επτά (7) και μέσα σε ορισμένο χρονικό διάστημα, που θα ορίσουμε (π.χ., σε 1΄) θα πρέπει οι ομάδες να σχηματίσουν μια λέξη.

Στη συνέχεια, οι λέξεις παρουσιάζονται και η ομάδα που έχει βρει τη λέξη με τα περισσότερα γράμματα είναι η νικήτρια. Μπορούμε, επίσης, να γράψουμε και βαθμούς σε κάθε γράμμα σε κάθε καπάκι, έτσι ώστε η χρήση κάποιου 'δύσκολου' γράμματος να επιβραβεύεται. Ακόμη, μπορούμε να ορίσουμε λέξεις μιας συγκεκριμένης ενότητας και οι μαθητές θα πρέπει να δικαιολογήσουν, λεκτικά, την επιλογή της λέξης που βρήκαν. Και στο παιχνίδι αυτό οι επιλογές (π.χ., του λεξιλογίου), αλλά και οι εναλλακτικές είναι πάρα πολλές.

3.6. Πες... αλλά μην πεις (Στ' τάξη – Ενότητα Αθλήματα)

Το διάσημο αυτό παιχνίδι αναπτύσσει την ευχέρεια περιγραφής και του προφορικού λόγου, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο παιχνίδι. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η κατασκευή του παιχνιδιού είναι επίσης διασκεδαστική αλλά, συνάμα, και εκπαιδευτική. Είναι ένα παιχνίδι που προάγει πολύ την ομαδικότητα και τη συνεργασία, καθώς επίσης και τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών.

Οδηγίες για το παιχνίδι: Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι, προτείνουμε στους μαθητές να κατασκευάσουν μόνοι τους τις σχετικές κάρτες για την αντίπαλη ομάδα. Δίνουμε τις σχετικές λέξεις σε κάθε κάρτα και δίνουμε χρόνο ώστε να τις ετοιμάσουν. Μπορεί, βέβαια, οι κάρτες να είναι έτοιμες ή να τις κατασκευάσουμε εμείς. Εξηγούμε, ότι κάθε κάρτα θα πρέπει

να αναγράφει μια λέξη και από κάτω να γράψουμε 3-4 σχετικές λέξεις σχετικές με αυτήν (άθλημα στην προκείμενη περίπτωση). Μετά, ανακατεύουμε τις κάρτες και το παιχνίδι αρχίζει. Στόχος κάθε ομάδας είναι να περιγράψει στους συμπαίκτες της τη λέξη της κάρτας (δηλαδή το άθλημα) χωρίς να χρησιμοποιήσει τις υπόλοιπες λέξεις της κάρτας. Ορίζουμε κάθε φορά έναν «διαιτητή», που παρακολουθεί εάν αυτός που περιγράφει, πει κάποια από τις «απαγορευμένες» λέξεις της κάρτας. Ο χρόνος που έχει κάθε ομάδα στη διάθεσή της είναι συγκεκριμένος και μετά συνεχίζει η άλλη ομάδα. Προσοχή! Απαγορεύονται οι κινήσεις, τα παράγωγα των λέξεων και βέβαια... οι αγγλικές (και γενικότερα σε άλλες γλώσσες) λέξεις.

Για κάθε λέξη που περιγράφεται σωστά, η ομάδα που περιγράφει κερδίζει έναν πόντο. Μερικές ιδέες για τα αθλήματα που θα χρησιμοποιήσουμε στις κάρτες είναι: Ενόργανη Γυμναστική, Πόλο, Τένις, Καλλιτεχνικό πατινάζ, Χόκεϊ στον πάγο, Κωπηλασία, Σκοποβολή, Ποδόσφαιρο, Τζούντο, Τοξοβολία, Ξιφασκία, Πάλη, Κολύμβηση, Ιστιοπλοΐα κτλ. Φυσικά, οι κάρτες κα το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε ενότητα ή μάθημα και οι λέξεις να είναι ανάλογες σε κάθε περίπτωση.

4. Επιλογικός σχολιασμός

Συμπερασματικά, τα παιχνίδια παρέχουν ένα πλαίσιο για αλληλοδραστική επικοινωνία, η οποία στηρίζεται στο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (input) και εξαγόμενο (output) (Swain, 1993), συμβάλλουν στην ενεργοποίηση ποικίλων δεξιοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη τόσο των προσληπτικών όσο και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Lee, 1995), ενώ συνδέονται και με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (κιναισθητική, χωρική, μουσική, διαπροσωπική) (Gardner, 1999).

Τα παιχνίδια που αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, είναι μόνο ενδεικτικά και, φυσικά, είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών να τα εμπλουτίσουν ή να τα προσαρμόσουν ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο, ανάλογα με το μάθημα ή τη διδασκόμενη ενότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε κάθε περίπτωση να αλλάζουν, να προσθέτουν και να τροποποιούν το παιχνίδι και τους κανόνες του. Επιπλέον, οι μαθητές είναι αυτοί που θα δείξουν την προτίμησή τους και το ενδιαφέρον τους και -γιατί όχι; είναι και αυτοί που θα προσαρμόσουν το εκάστοτε παιχνίδι και τους κανόνες του.

Μέσα από τα παιχνίδια φαίνεται ότι συντελείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς παρακινούνται, προσελκύεται το ενδιαφέρον τους, διευκολύνεται η μάθηση και η σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή (Pang&Kamil, 2004). Τα παιχνίδια μειώνουν το άγχος και την ανασφάλεια των μικρών μαθητών, κυρίως εκείνων που είναι ντροπαλοί και εσωστρεφείς, συμβάλλουν στην αυτενέργεια των μαθητών, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος (Γρίβα &Σέμογλου, 2015). Τέλος, σε αυτό το προτεινόμενο παιγνιώδες και δημιουργικό περιβάλλον παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν πολυγλωσσική επίγνωση, θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα, διάθεση για εκμάθηση άλλων γλωσσών, αλλά και να καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμική επίγνωση και ανεκτικότητα σε άλλους πολιτισμούς και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

Βιβλιογραφία

Browne, A. (2002). *Developing Language and Literacy 3-8.* London: Paul Chapman.

Carlsson-Paige, N. (2008). Reclaiming play: Helping children learn and thrive in school. Exchange. *The Early Childhood Leaders' Magazine,* 180, 44-48.

Chatzisavidis S., Dinas K., Filippidou S., Flegas K., Griva E., Kaiafa I., Panteli P., Semoglou C., Vardakas N. (2015). Ταξίδιστηνελληνικήγλώσσα. ΤάξηΕ'. *Balanced Literacy Program: Modern Greek Paideia*. Τορόντο: ΕλληνικήΚοινότητα.

Fotos, S., & Nassaji, H. (Eds.). (2007). *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis.* Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Griva, E., &Semoglou, K. (2012). Estimating the Effectiveness and Feasibility of a Game-Based Project for Early Foreign Language Learning. *English Language Teaching,* 5(9), 33-44.

Lee, J. F. & Van patten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen.* Boston: McGraw-Hill.

Luu, Trong, Tuan, & Nguyen, Thi, Minh, Doan (2010). TeachingEnglish grammar through games. *Studies in Literature and Language,* 1(7), 61-75.

Pang, E. S. & Kamil, M. L. (2004). Second-language issues in early literacy and instruction. In O. N. Saracho and B. Spodek (Eds), *Language policy and early literacy education*. CT: Information Age of Greenwich.

Schilling, T., McOmber, K., Mabe, K., Beasley, G., Funkhouser, S., & Martinez, L. (2006). Promoting language development through movement teaching. *Elementary Physical Education*, 17(6), 39-42.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *TheCanadianModernLanguageReview,* 50*,* 158-164.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation&Gaming,* 40(5), 645-668.

Γρίβα, Ε. &Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι.* Θεσσαλονίκη: Δ.Κυριακίδη.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Ιωάννα Καϊάφα** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Δ.Μ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και διδάκτορας του ΠΔΜ. Εργάζεται ως δασκάλα Ειδικής Αγωγής. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη χρήση καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Η **Κλειώ Σέμογλου** εργάζεται ως Ε.Ε.Π. στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Π.Δ.Μ. Έχει διδάξει σε προπτυχιακό επίπεδο και μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην ψυχοκινητική ανάπτυξη, τις γραφοκινητικές δεξιότητες, το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Δημοσιεύει και παρουσιάζει εργασίες σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά και συνέδρια.

20. Πειθώ: Η δύναμη της ρητορικής γλώσσας ως εργαλείο μάθησης της Ελληνικής ως ξένης

Σμαράγδα Παπαδοπούλου

Αν. Καθηγήτρια , Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

smpapado@cc.uoi.gr

Παναγιώτης Γιώτης

Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

panos.giotis2013@gmail.com

Abstract

Persuasion: The power of language rhetoric as a teaching tool for learning Greek as a foreign language. In our study we examine the compelling reason and the ancient Greek tradition as method of argumentation as this was born and cultivated in the Rhetoric art at the 5th to 4th century BC. We implement the implications of its use in the teaching and learning of Greek as a second or foreign language in everyday life and at school. The most important orators including Demosthenes, Lysias, Aeschinus and Isocrates are our examples for creating teaching tools for our teaching suggestions. Aristotle as a philosopher, teacher and orator inspired scholars from around the world and he is also included in this suggestion. Especially, on the occasion of the year in honour of Aristotle in 2016, we refer to an example inspired from his work for our didactics in Greek language applications. Today, the Greek educational system includes argumentation and the Rhetorics as part of its curriculum in primary and secondary education. The aim and idea is to teach students how to think, to ponder, to justify and document their views, to argue and learn a foreign language with the help of teachers who are scientifically trained for this role. This article aims to highlight the value of persuasion and the power that is why not only the justification and documentation but a view and use arguments with which to convince his interlocutor in the teaching of Greek as a second or foreign language.

Key words: teaching Greek as a foreign language, convincing reason, argumentation, rhetoric, speech, writing

Περίληψη

Στη μελέτη μας εξετάζουμε τον πειστικό λόγο και την αρχαία ελληνική παράδοση ως μέθοδο των επιχειρημάτων όπως γεννήθηκε και καλλιεργήθηκε η ρητορική τέχνη τον 5ο - 4ο αιώνα π. Χ. στην αρχαία Αθήνα για τη αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, (Παπανικολάου, 1971· Μιχαλάς, 1996). Οι σημαντικότεροι ρήτορες μεταξύ άλλων ο Δημοσθένης, ο Λυσίας, ο Αισχύνης και ο Ισοκράτη αποτελούν παραδείγματα των διδακτικών μας προτάσεων . Ο Αριστοτέλης ως φιλόσοφος, δάσκαλος και ρήτορας που ενέπνευσε μελετητές από όλον τον κόσμο. Με αφορμή το έτος Αριστοτέλη το 2016 αποτελεί προτροπή των γλωσσικών εφαρμογών μας. Σήμερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επιχειρηματολογία αποτελεί διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι να διδάσκονται οι μαθητές πως να σκέφτονται, να συλλογίζονται, να αιτιολογούν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογούν με τη βοήθεια εκπαιδευτικών επιστημονικά εκπαιδευμένοι για αυτό το ρόλο. Το άρθρο αυτό αποσκοπεί να αναδείξει την αξία της πειθούς και τη δύναμη που έχει ο λόγος όχι μόνο στην αιτιολόγηση και στην τεκμηρίωση μίας άποψης αλλά και στη χρήση επιχειρημάτων με τα οποία θα πείσει το συνομιλητή του στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, πειστικός λόγος, επιχειρηματολογία, ρητορική, ομιλία, γραφή

1. Εισαγωγή

Η ρητορική είναι η ικανότητα ανεύρεσης για οποιοδήποτε θέμα του επιχειρήματος που μπορεί να είναι πιστευτό. Συνθέτει πειστικό λόγο. Η τέχνη του ρητορικού λόγου στηρίζεται καθ' ολοκληρία στην τέχνη του λόγου, που είναι τέχνη και επιστήμη. Το επιχείρημα είναι μέσο του πειστικού λόγου προκειμένου να αιτιολογηθεί μία άποψη(Παπανικολάου, 1971). Η

θεωρητική προσέγγιση του θέματος που θα μας απασχολήσει λαμβάνει υπόψη όλες τις υπερεθνικές και εθνικές αλλαγές που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το διδακτικό τους έργο, τα κοινωνικά μορφώματα που τους επηρεάζουν, τις ευρωπαϊκές τακτικές, τη συνειδητοποίηση και εγρήγορση σε σχέση με τις πολλαπλές ταυτότητες που θέτουν στους μαθητές δύσκολα προβλήματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας υπό το συντονισμό των εκπαιδευτικών (Μιχαλάς, 1996). Σε αυτή τη διαδικασία, παρατηρείται έντονη ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, εσωτερικές αλλαγές των φύλων που μετακινούνται ανά περιοχές, (π.χ. την προηγούμενη δεκαετία μπορούσαμε να μιλάμε περισσότερο για αλβανικές, ρώσικες μειονότητες, ενώ σήμερα δεχόμαστε την πρόκληση να ενσωματώσουμε στα ελληνικά σχολεία μαθητές από το Αφγανιστάν, τη Ρουμανία, το Σουδάν, την Αίγυπτο, Συρία κ.λπ. (Παπαδημητρίου, 2000). Ταυτόχρονα το ενδιαφέρον των μετακινούμενων πληθυσμών λόγω πολέμων στην ευρύτερη περιοχή επιτάσσει την ανάγκη για την συστηματική αλλά και ελκυστική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ως μίας LinguaFranca ή στα ελληνικά γλώσσα - γέφυρα για το πέρασμα στην ελληνική χώρα το οποίο για πολλούς σηματοδοτεί και το τέλος του ταξιδιού μετανάστευσης για ποικίλους λόγους, (πολιτικούς, πολιτισμικούς, τυχαίους κ.ά.).

Καθώς η έλλειψη συστηματικής κρατικής επιμόρφωσης στην Ελλάδα με κοινό άξονα διδακτικής μεθοδολογίας στα Κέντρα Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας πάνω στις νέες συνθήκες διδασκαλίας δημιουργεί δυσκολίες, οι μαζικές κουλτούρες ενσωματώνονται βίαια και με διαρκείς αλλαγές στο ελληνικό σχολείο επειδή το κοινωνικό γίγνεσθαι διαμορφώνεται ραγδαία την τελευταία δεκαετία. Συχνά , σχεδόν 20 χρόνια μετά τη δεύτερη χιλιετία μ.Χ. εντοπίζουμε στην επικαιρότητα των Μ.Μ.Ε. συμβάντα με αρνητικά περιστατικά μεταξύ αλλοδαπών μαθητών, θέματα αλλόθρησκων και αλλοεθνών ή μεταξύ ομοεθνών, (πηγή στοιχείων της European Commission: ECHO Factsheet – Greece – December, 2016, Νινοπούλου, 2014).

Οι στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών σε διάσταση απόψεων και συμπεριφορών θεμιτό είναι να προβληματίζουν τους ειδικούς ερευνητές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης, την εκπαίδευσης παλιννοστούντων και ομογενών στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Το σταυροδρόμι πολιτισμών που αποτελεί γεωγραφικά και πολιτισμικά αυτή η χώρα ωθεί τον ανήσυχο ερευνητή σε λύσεις για τη διαμόρφωση μίας αποτελεσματικής σωστή μεθοδολογίας της διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας και την ευέλικτη προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες ως πρότυπος οργανισμός ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και πολιτικής στην διάδοση των ασθενών γλωσσών σε οικουμενική βάση (Reynolds, 2011).

Υπόθεσή μας είναι ότι οι πολλαπλές ταυτότητες που επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη και την κριτική σκέψη κάθε μαθητή-εκπαιδευόμενου στην ελληνική γλώσσα σε ατομικό επίπεδο και στο βαθμό που το συλλογικό επηρεάζει το ατομικό είναι ο λόγος για τον οποίον οδηγούμαστε με την παρούσα μελέτη στην επιμόρφωση των επιμορφωτών για μια ανθρωπιστική παιδεία μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας (Hudges, 2014). Αυτή η σύνθεση ανάγκης για συνύπαρξη και συνεργασία προς εύρεση αποδοτικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών που προωθούν στα Βαλκάνια την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μας ώθησε να πειραματιστούμε στο διδακτικό μας υλικό με πρωτότυπες ιδέες από το γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον της ελληνικής παιδείας.

Προηγουμένως κρίναμε απαραίτητη τη διερεύνηση αντίστοιχων επιμορφώσεων στις οποίες καταλήγουν άλλοι λαοί με δεδομένα από παρόμοιες επιμορφώσεις σε συνέδρια, επιστημονικές συναντήσεις, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, εργαστήρια γλώσσας, θερινά σχολεία. Ως εκ τούτου, συναντάμε στις στρατηγικές αυτές εκμάθησης της ξένης γλώσσας έναν μετασχηματισμό υπαρχόντων τεχνικών επιμόρφωσης σε διεθνές επίπεδο πράγμα που μας επηρέασε να συνθέσουμε ένα νέο μοντέλο, μία επινόηση που βασίζεται σε όσες γνώσεις

πήραμε από παραδείγματα άλλων αντίστοιχων μοντέλων εκμάθησης, αντίστοιχων σχετικά περιστάσεων αφήνοντας σε μεγαλύτερο βαθμό να λειτουργήσει η νεωτερική δομή της διδακτικής μας μεθοδολογίας σε πλαίσιο αυτοσχεδιασμού, επινόησης ενός πρωτοποριακού μοντέλου επιμόρφωσης δεδομένου ότι, όπως κάθε τι νέο, ενέχει τους κινδύνους της αποτυχίας και της επιτυχίας του (Παπαδοπούλου, 2004· Εγγλέζου, 2015).

2. Από τη θεωρία στην πράξη

Το μοντέλο μας στηρίζεται στην ολόπλευρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μέσω της κριτικής σκέψης, του αυθόρμητου και οργανωμένου λόγου και διαλόγου στην ομάδα, την επίδειξη βιωμάτων με τη γλώσσα του σώματος, με κάθε μορφή γλωσσικής έκφρασης (Ψυχοπαίδης, 2000). Η τέχνη του λόγου άργησε να εκδηλωθεί συστηματικά με κανόνες που καθορίζουν τον προφορικό λόγο. Στην αρχαία Ελλάδα οι λόγοι των ρητόρων μας καταθέτουν ένα ακαταμάχητο τεκμήριο ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να αποτελέσει την ύψιστη έκφραση της ελευθερίας. Η αρχαία ελληνική λέξη "ρητορική" σημαίνει "τέχνη του λόγου" και κατέλαβε σημαντική θέση τόσο στην αρχαιότητα, όσο και στο σύγχρονο κόσμο (Αριστοτέλης, 1984).

Κατά την επικρατέστερη άποψη η ρητορική οριζόταν ως η δύναμη του "πείθειν". Η πειθώ επιτυγχάνεται διά του λόγου. Ο Αριστοτέλης αναφέρει η ρητορική τέχνη είναι ουδέτερη, είναι σε θέση να διαπραγματευτεί και τις δύο πλευρές ενός ζητήματος. Καθορίζει τι είναι πιο συμφέρον, δίκαιο ή έντιμο και χρησιμοποιεί μία σαφώς δική της μέθοδο που την αξιοποιούμε στο διδακτικό μας μοντέλο.

Η μέθοδος της επίδειξης (Demonstrationmethod), η οποία, εξάλλου, χρησιμοποιείται συχνά σε επιστημονικό περιβάλλον επιμορφώσεων του δυτικού κόσμου και σε εκπαιδευτικά μοντέλα που έχουν ομοιότητες με το ελληνικό επιλέχθηκε στην περίπτωσή μας. (McKee, Williamson, &Ruebush, 2007). Χαρακτηρίζεται από μία πρακτική έκθεσης μίας διαδικασίας στους συμμετέχοντες με ζωντανό τρόπο δημιουργίας μίας πραγματικότητας σαν αυτήν που επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε στη σχολική τάξη. Παράλληλα, με την έκφραση αυτή ο επιμορφωτής μπορεί να εξηγεί τι ακριβώς κάνει εντάσσοντας το συμμετέχοντα στη διαδικασία σε μία κατάσταση συνειδητοποίησης της διαδικασίας ως διδακτικής πρακτικής, (Newell, Bloome&Hirvela, 2015).

Στην διαδικασία αυτή δεν εξαιρείται η χρήση νοητικών χαρτών, προφορικών αξιολογήσεων της διαδικασίας ως μεταγνώση, (Kontos&Malagardi, 2011). Αυτά τα γνωρίσματα θεωρούνται και θετικά στην επιλογή μιας εφαρμογής πάνω σε αυτή τη μέθοδο. Με τη μέθοδο της επίδειξης στη χρήση επιχειρηματολογίας και με την πειστική γλώσσα δείχνει ο επιμορφωτής εμπράκτως πώς γίνεται με την ιδεολογική προσέγγιση μίας θεματικής ενότητας με ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες η γλωσσική εκπαίδευση στη γλώσσα εκμάθησης ως καλή πρακτική. Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες σε θέση μαθητή βιώνουν ως παιχνίδι ρόλων την διαδικασία και μπορούν στη συνέχεια να μεταφέρουν καλές πρακτικές σε τάξεις με νεαρούς φοιτητές και παιδιά σε σχολικές μονάδες εκπαίδευσης στη δεύτερη γλώσσα, (Henry, 2011).

3. Περιγραφή ενδεικτικής εφαρμογής

3.1. Προπαρασκευαστικό Στάδιο

Δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη. Συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων για την επιχειρηματολογία, Συγκεκριμενοποίηση των στόχων της ανάληψης ρόλων σε ένα αγώνα πειστικής γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για το πόσο χρόνο έχει ο ομιλητής στην πρώτη ομιλία, πώς γίνεται η δευτερολογία και οι δυνατότητα της άλλης πλευράς στην υποστήριξη μιας άποψης να διακόπτει τους ομιλητές για να κάνει αντίλογο ή ερώτημα (Dundar, 2013).

Οργάνωση του χώρου και διαρρύθμιση των επίπλων και σύνθεση των ομάδων

Στο παιχνίδι επιχειρηματολογικών ρόλων κατά βούληση διαμορφώνονται αρχικά οι ομάδες. και συμφωνούνται μεταξύ των ομάδων (15 Λεπτά της ώρας,)τα περιεχόμενα του γνωστικού αντικειμένου (αξιακό, επικαιρότητα, δίλημμα σε κατάσταση ενός από τους συμμετέχοντες ως προς μία στάση ζωής ή συμπεριφορά σε αναζήτηση. Για παράδειγμα, η βοήθεια ή η αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους πρόσφυγες της Συρίας σε σχολείο του Ωραιοκάστρου, στη Θεσσαλονίκη. Ο πόλεμος ως ανθρώπινη ιστορική παρουσία και επιλογή και τα πολιτικά συμφέροντα, ο αλτρουισμός σε ένα πρόβλημα σωτηρίας του άλλου, η ευθανασία και η θανατική ποινή, το υποχρεωτικό της εκπαίδευσης, το αν η εκπαίδευση μας κάνει καλύτερους ανθρώπους ή αρκεί το να έχει γεννηθεί κανείς για να είναι καλός (Καλός γα το κοινωνικό σύνολο νοείται αυτός που δεν κάνει κακό; Εκείνος που ενεργητικά έχει προβεί χωρίς συμφέρον σε βοήθεια συνανθρώπων ή των ζώων;) .

• Ετοιμασία των πηγών με βάση τις οποίες θα εργαστούν οι συμμετέχοντες, κατανομή ρόλων ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

• Ετοιμασία δραστηριότητας αξιολόγησης των γνωστικών και συνεργατικών στόχων.

Δράση αποφόρτισης της ομάδας και επιστροφής στην πραγματικότητα πέρα της επίδειξης του μοντέλου εφαρμογής συνηθίζεται σε ομάδες επιχειρηματολογίας όπως και συζήτηση για το πώς βίωσαν τη διαδικασία οι ρήτορες-ομιλητές. Στην φάση αυτή δηλώνουν αν

συνάντησαν δυσκολίες επικοινωνίας μέσα στην ομάδα και πώς θα μπορούσε να έχει βελτιωθεί ο αγώνας λόγων με συνεργασία μεταξύ των μελών. Η ελεύθερη αξιολόγηση της διαδικασίας αποτελεί άσκηση προφορικού λόγου με διάλογο και πολιτιστική βάση ανταλλαγής απόψεων. Σημαντικός κρίνεται ο σεβασμός στην αντίθετη άποψη ως αναζήτηση της αλήθειας, η εκμάθηση της τήρησης κανόνων σε μία συζήτηση ώστε να μη μιλούν ταυτόχρονα οι ομιλητές καταλήγοντας σε ασυνεννοησία. Η ικανότητα να παρατηρούμε τον άλλον και να ακούμε τα επιχειρήματά του βελτιώνεται μέσω της διαδικασίας αν εντάξουμε μία κριτική επιτροπή στον αγώνα διττού λόγου των ομάδων (Debate).

3.2. Οι κάρτες με τα επιχειρήματα (Διδακτική πρακτική γλωσσομάθειας)

Θεματική ενότητα σε παράδειγμα διδασκαλίας: Η Συμπεριφορά απέναντι σε Ξένους-Αλλοδαπούς.

Συμβολικά οι συμμετέχοντες καταγράφουν θετικές και αρνητικές φράσεις σε διατύπωση θέσεων-επιχειρημάτων που αφορούν το θέμα. Τις τοποθετούν ανάλογα με τη στάση απέναντι στο διαφορετικό-Ξένο σε δύο κάλπες. Η μία λέει ναι στους ξένους και η άλλη λέει όχι σημειώνοντας ότι δεν είναι απαραίτητο αυτά που θα γράψουμε να αποτελούν την δική μας θέση αλλά επιχειρήματα που συνήθως ακούγονται από διαφορετικές πλευρές. Η άσκηση αυτή στον γραπτό λόγο επιτρέπει στους μαθητές εκπαιδευόμενους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα να ρωτήσουν πώς λέγεται μια λέξη, για παράδειγμα, πώς διατυπώνουν σε σωστή σύνταξη μια πρόταση που θέλουν να εκφράσουν με σωστή ορθογραφία και πλούσιο λεξιλόγιο προκειμένου να πείθει τον πιθανό αποδέκτη της κάρτας. Η εκμάθηση μέσω αυτού του παιχνιδιού αφορά ταυτόχρονα και τον προφορικό λόγο που προκύπτει ως εκμάθηση με φυσικό τρόπο κατά τη συνεργασία στην ομάδα και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό / συντονιστή των αγώνων επιχειρηματολογίας, (σε ταύτιση με τον δάσκαλο της δεύτερης γλώσσας, (Νάκας, 1987).

Επέκταση προτεινόμενων δράσεων μετά το πέρας της φάσης με τις κάλπες

Ο επιμορφωτής μπορεί να συστήσει στους συμμετέχοντες κατάλληλες δραστηριότητες διδασκαλίας για τους μαθητές τους /φοιτητές κλπ και εκείνοι να προτείνουν ιδέες βελτίωσης της διαδικασίας με τις «Κάλπες» οι οποίες αποτελούν δική μας δημιουργική κατασκευή για διδακτική δραστηριότητα).

Οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια τω καρτών που τράβηξαν, επτά από κάθε ομάδα ή τρεις ανά άτομο και ανά κάλπη συνθέτουν πειστικούς μονολόγους για ανακοίνωση στο ακροατήριό τους. Οι ίδιοι αποφασίζουν ποιο από τα χαρτιά αυτά θα κρατήσουν ως άποψη που τους αντιπροσωπεύει.

Ακολουθεί συζήτηση για το πώς αυτό που επιλέξαμε και παρουσιάσαμε διαφοροποιείται ή είναι ίδιο με την αρχική μας κάρτα ή κάρτες επιχειρημάτων. Αναφέρουμε καθένας χωριστά αν θα διαλέγαμε το ίδιο σύμφωνα με την πεποίθησή μας ή ένα άλλο, αν δεν είχαν προηγηθεί όλες οι προηγούμενες φάσεις. Εδώ η διόρθωση του προφορικού και γραπτού λόγου, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελούν καθοριστική διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας ως επεξεργασία της πρώτης γραφή ή ανακοίνωσης σε μία δευτερολογία σε ατομικό επίπεδο.(YiSong, Deane, Graf&Rijn, 2013). Ο εκπαιδευόμενος, δηλαδή, πρώτα εκφράζεται μέσα από την ομάδα και στη συνέχεια ως άτομο με την ελευθερία λόγου.

Λοιπές Στρατηγικές Ρητορικής

Για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στην τάξη επισημαίνονται οι παρακάτω στρατηγικές:

-Εξοικείωση με τη φύση του ρητορικού επιχειρήματος, τα είδη των συλλογισμών και τις σοφιστείες (Fukuda, 2003·Krieger, 2005).

-Εφαρμογή ορθής, σύμφωνα με την ελληνική γραμματική, δόμησης του κειμένου, εξοικείωση με είδη προλόγων και επιλόγων, διαρθρωτικές λέξεις και φρασεολογία.

• Διττοί λόγοι (βλ. Krieger, 2005).

Καλλιέργεια ομαδικότητας.

Συνεργασία και σεβασμού της αντίθετης άποψης.

Αγωγή του ακροατή.

Δυνατότητα ορισμού και δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

Εξοικείωση με τη σφαιρική εύρεση.

Κατανόηση και αντίκρουση επιχειρηματολογίας και με τεχνικών παραγωγής ιδεών

για πχ. έξι σκεπτόμενα καπέλα του (DeBono,2004).

Εξάσκηση στην περιληπτική απόδοση ομιλίας (Martnet, 1976).

• Γνωριμία με τη μεθοδολογία έρευνας.

Αναζήτηση, συγκέντρωση, επιλογή και σύνθεση υλικού (Νάκας 1987·Martinet, 1976)

Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν και δεν παραθέτουμε ολόκληρα για συντομία, είναι τα εξής:

Λυσία, Λόγοι. Μετάφραση, σχόλια Μτφρ. Σ. Τζουμελέας. [1939] χ.χ. I–II. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος σε αντιπαραβολή-διασκευή, Λυσία, Λόγοι. 1993, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Στο επιλεγμένο κείμενο η διάκριση αναξιοπαθούντων και μη επιφυλάσσει ιδεολογική προτροπή του διδάσκοντος για χρήση σε τάξη εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να ακούσουν το αρχαίο κείμενο, να μελετήσουν την μετάφραση στην Νέα Ελληνική και τα νοήματα πριν επιδοθούν σε επιχειρηματολογία με τεχνικές αυθόρμητου λόγου ή προτρεπτικού. Ο δάσκαλος -εκπαιδευτής προσαρμόζει το κείμενο στο επίπεδο γλωσσομάθειας και κατανόησης των συμμετεχόντων αλλάζοντας τη μετάφραση.

Παράδειγμα: «Δεν είναι φυσικό να φέρονται αυθαδώς οι πτωχοί και οι των πάντων στερούμενοι, αλλά εκείνοι που έχουν πολύ περισσότερα από όσα τους χρειάζονται· ούτε οι αδύνατοι σωματικώς, αλλά εκείνοι που έχουν σωματική δύναμη, ούτε εκείνοι οι οποίοι έχουν πλέον γεράσει, αλλά εκείνοι οι οποίοι είναι ακόμη νέοι και σκέπτονται νεανικά. Διότι οι μεν πλούσιοι διά των χρημάτων των εξαγοράζουν τους κινδύνους, οι δε πτωχοί αναγκάζονται να φέρονται φρονίμως εξαιτίας της φτώχιας των· και οι μεν νέοι θεωρούνται άξιοι συγχωρήσεως υπό των πρεσβυτέρων, τους δε γέροντας περιπίπτοντας εις τα ίδια με τους νέους σφάλματα κατηγορούν και οι γέροντες και οι νέοι· και οι μεν ρωμαλέοι δύνανται να φέρονται αυθαδώς εις όσους θέλουν χωρίς να φοβούνται ότι θα πάθουν κακόν τι, οι δε ασθενείς κατά το σώμα δεν δύνανται να αποκρούσουν αυτούς που τους αδίκησαν, ούτε όταν υβρίζονται, ούτε δύνανται να υπερισχύσουν των αδικουμένων, όταν θελήσουν να φέρονται αυθαδώς. Ώστε μου φαίνεται ότι ο κατήγορος μίλησε για την αυθάδειά μου όχι σπουδαία, αλλά αστειευόμενος όχι διότι είχε την πρόθεση να σας πείσει ότι εγώ είμαι τέτοιος, αλλά διότι ήθελε να με διακωμωδήσει, να με κοροϊδέψει. Φαντάζεται, βλέπετε, ότι κάνει κάτι σπουδαίο».

3.3. Η εφαρμοσμένη ρητορική στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Παράδειγμα: Λυσίας, υπέρ του αδυνάτου, 24.1–27

Προοίμιον (§1–3): Τα κίνητρα του κατηγόρου – Διήγησις–ἀπόδειξις (§4–20): Προσπάθεια ανασκευής του ισχυρισμού του κατηγόρου περί σωματικής ικανότητας του "αδυνάτου" – Επίλογος (§21–27): Έκκληση στους δικαστές για δίκαιη ετυμηγορία

Ο ομιλητής, στην περίπτωσή μας ένας άνθρωπος με φυσική αναπηρία και κατά συνέπεια ένα σύμβολο ατόμου που ανήκει σε ευάλωτη κοινωνική ομάδα βρίσκεται στη Βουλή των Πεντακοσίων και προσπαθεί να διατηρήσει το δικαίωμα να λαμβάνει το ετήσιο χρηματικό επίδομα που χορηγούσε το δημόσιο ταμείο στους ανάπηρους και τους φτωχούς. Το

παράδειγμα μπορεί μεν να αντλείται από την αρχαία ελληνική γραμματεία αλλά παραπέμπει σε διαχρονικές καταστάσεις και επίκαιρες περιπτώσεις της σύγχρονη καθημερινής ζωής στην Ελλάδα, (Πολυχρονίδης, 2014).Πάνω στο θέμα της επιλογής των φοιτητών/εκπαιδευόμενων οι οποίοι καλούνται να ερευνήσουν μεταφρασμένες αρχαίες ελληνικές πηγές και σύγχρονα θέματα διαμορφώνονται «ρητορικά αγωνίσματα» ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας ενισχύοντας μεθοδολογικά την ενασχόληση με τη γλώσσα εκμάθησης, (Williams, 2009) .

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με την επισκόπηση βιβλιογραφίας και την μελέτη περιπτώσεων γλωσσομάθειας σε απάντηση των υποθέσεών μας κατά περίπτωση συμπεραίνουμε ότι η διδακτική μας πρόταση διατυπώνεται ως εναλλακτικό μοντέλο των υπαρχόντων στρατηγικών εκμάθησης της ξένης γλώσσας προκειμένου να υπάρξει πειραματική ομάδα μελέτης για μεγάλο χρονικό διάστημα και να μπορούμε να συγκρίνουμε αποτελέσματα. (Weinreich, 1972) Η παρούσα αναφορά στο συγκεκριμένο διδακτικό εγχείρημα πιστεύουμε ότι θα προτρέψει ερευνητές στον χώρο της ρητορικής και της διδακτικής μεθοδολογίας της γλώσσας σε πρακτικές που παρουσιάζουμε εδώ (Newell, Bloome&Hirvela, 2015· Shirkhani&Fahimb, 2011·YiSong, Deane, Graf, & Rijn,2013· Reynolds,2011).

Συνοψίζοντας προτείνουμε δραστηριότητες καλών πρακτικών με τα παραπάνω κείμενα ή σε άλλα θεματικά πεδία σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων στις έξι κατηγορίες που μπορούν να αποτελούν ενότητα διδακτικής μεθόδου της ξένης γλώσσας δια της επιχειρηματολογίας με την εξής σειρά εφαρμογής: εκφραστική ανάγνωση,

παιχνίδι ρόλων, αυθόρμητος λόγος, προτρεπτικός λόγος, διττοί λόγοι (Debate) και ρητορικά αγωνίσματα.

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, *Τέχνη Ρητορική* - Μτφρ. Η.Φ. Ηλιού (1984). *Η Ρητορική του Αριστοτέλη.* Αθήνα: Κέδρος.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management.* London: Little, Brown, & Company.

Dundar, S. (2013). Nine Drama Activities for Foreign Language Classrooms: Benefits and Challenges. In the Procedia- *Social and Behavioral Sciences*,70, 1424-1431.

Εγγλέζου, Φ. (2015). *Ηδιδασκαλίατηςεπιχειρηματολογίαςστηνπρωτοβάθμιαεκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Fukuda, S. (2003). *Attitudes toward argumentation in college EFL classes in Japan.* Proceedings of the First Asia TEFL International Conference. Pusan, Korea, 417-418.

Henry, L. (2011). *Readers theatre. Read Write Think* International Reading Association. Retrieved from readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/readers-theatre-172.htm.

Hughes, J. (2014). *Critical Thinking in the Language Classroom.* Sagepublications.

Μιχαλάς , Τ. (1996). *Η Τέχνη της πειθούς*. Εκδ. Αθήνα: Έλλην.

Πολυχρονίδης, Μ. (2014). *Εκπαίδευση στην τέχνη της ρητορικής σήμερα!.* Ημερομηνία ανάκτησης: 1-11-2014 www.e-paidaia.org/content/ekpaideysi-stin-tehni-tis-ritorikis-simera.

Newell, G., Bloome, D. &Hirvela, A. (2015). *Teaching and Learning Argumentative Writing in High School English Language ArtsClassrooms.* N.Y: Routledge.

Krieger, D. (2005). Teaching Debate to ESL Students: A Six-Class Unit. *The Internet TESL Journal,* 11(2).

Λυσία, *Λόγοι.*Μετάφραση, σχόλιαΜτφρ. Σ. Τζουμελέας. [1939] χ.χ. I–II. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Kontos, J., Armaos, J. &Malagardi, I. (2011). Metagnostic Deductive Question Answering with Explanation from Texts International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, UAHCI 2011: *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services.* Springer, 72-80.

McKee, E., Vickie M., Williamson, W. &Ruebush, L. (2007). Effects of Demonstration Laboratory on Student Learning.*Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 395-400.

Martinet, A. (1976). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*. Μτφρ. Α. Χαραλαμπόπουλου. Θεσσαλονίκη.

Νάκας, Θ. (1987). *Ρηματονοματικές, ρηματεπιρρηματικές περιφράσεις στη νέα Ελληνική.*Μελέτες, 8, 345-377.

Νινοπούλου, Β. (2014). *Ρητορική μίσους, υποκίνηση ρατσισμού στην ευρωπαϊκή δικαιοταξία: η περίπτωση των πολιτικών κομμάτων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή Εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Παπαδημητρίου, Ζ. (2000) Ο *ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικόμίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). Χρήσεις της μαιευτικής - διαλεκτικής μεθόδου ως πρόταση για τη διδασκαλία της γλώσσας: Ο σωκρατικός ορισμός και τα σωκρατικά επιχειρήματα στη στοιχειώδη εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής*, 72, 197 - 217. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπανικολάου, Ι. Κ. (1971). *Ρητορική Τέχνη*. Αθήνα: Εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Reynolds, M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical iteracy for systems thinking in practice. In P. Horvath, Christopher & M. Forte, James (Eds). *Critical Thinking,* (pp. 37–68). New York, USA: Nova Science blishers.

Shirkhani, S. &Fahimb, M. (2011). Enhancing Critical Thinking In Foreign Language Learners. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115.

Weinreich U. (1972). *Explorations in Semantic Theory*. Paris: Mouton.

Williams, K. (2009). *Getting Critical.*Palgrave, Macmillan.

Yi Song, Deane, P. Graf, E .&Rijn, P. (2013). Using Argumentation Learning Progressions to Support Teaching and Assessments of English Language Arts. *ETS R&D Connections, Listening, Learning* (retrieved in www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_22.pdf).

Σύντομα βιογραφικά

Η **Σμαράγδα Παπαδοπούλου** σπούδασε στην Ελλάδα και στην Αμερική και σήμερα διδάσκει ως αναπληρώτρια καθηγήτρια της ελληνικής γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το 1997 επιμελήθηκε ως αρχισυντάκτρια το παιδικό περιοδικό "Το Παγώνι", με ανάθεση έργου της Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης, Θεσσαλονίκη 1997. Έχει εργαστεί για πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Ο **Παναγιώτης Γιώτης** γεννήθηκε στα Ιωάννινα το 1980. Σπούδασε στο Τμήμα Νομικής της Σχολής ΝΟΕ του Α.Π.Θ. Το 2017 απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει συμμετάσχει σε συνέδρια της Ελλάδας και των Βαλκανίων. Δίδαξε το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Μπράιγ σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εργάζεται ως διοικητικός υπάλληλος στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

21. *Οδός Γραμματικής*: ένας βοηθητικός οδηγός για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής

Παναγιώτης Μακρόπουλος

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε.Κ.Π.Α.

pmakropoulos@gmail.com

Μάχη Μοντζολή

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε.Κ.Π.Α.

montzoli@yahoo.gr

Νίκος Ρουμπής

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε.Κ.Π.Α.

rouniko@gmail.com

Βιβιάνα Τζοβάρα

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε.Κ.Π.Α.

bibianajo@gmail.com

Abstract

Teaching grammar when learning Greek either as a first or second / foreign language is a parameter in the educational process, by nature, difficult and necessary at the same time. The language grammar is essential in

order to organize properly the speech and create simple phrases as well as complex pieces of speech. Especially for the teaching of Greek grammar any effort proves to be more demanding, as we are in front of a complex, especially in terms of structure, language with a wide range of phenomena. In this paper we focus on a proposal, presenting the most important grammatical issues in a simple and reader-friendly manner, using a simple and comprehensible language, with an approach as less complex as possible. More specifically, we will refer to the educational needs, covered by this textbook, taking into consideration the target audience. Finally, we will briefly describe and explain the structure of the book as a whole and in its separate chapters as well.

Keywords: grammar, learning-teaching, Greek as a second / foreign language

Περίληψη

Η διδασκαλία της γραμματικής κατά την εκμάθηση της ελληνικής είτε ως πρώτης είτε ως δεύτερης / ξένης γλώσσας αποτελεί μια παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία εκ φύσεως δύσκολη και αναγκαία ταυτόχρονα. Η γραμματική μιας γλώσσας είναι απαραίτητη προκειμένου να οργανώσουμε ορθά τον λόγο και να δημιουργήσουμε απλές φράσεις και σύνθετα κομμάτια λόγου. Ειδικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής η όποια προσπάθεια αποδεικνύεται απαιτητικότερη, καθότι έχουμε το παράδειγμα μιας σύνθετης, ιδιαίτερα ως προς την δομή, γλώσσας με ένα ευρύ φάσμα ποικίλων φαινομένων.

Στην παρούσα εισήγηση θα εστιάσουμε σε μια πρόταση παρουσίασης των σημαντικότερων γραμματικών θεμάτων με τρόπο απλό και φιλικό προς τον αναγνώστη, σε γλώσσα εύκολη και κατανοητή, με μια προσέγγιση όσο το δυνατόν λιγότερο σύνθετη. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στις διδακτικές ανάγκες που καλύπτει το συγκεκριμένο εγχειρίδιο σε σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Τέλος, επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή και επεξήγηση της δομής του βιβλίου συνολικά και επιμέρους του κάθε κεφαλαίου.

Λέξεις - κλειδιά: γραμματική, εκμάθηση-διδασκαλία, ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

1. Εισαγωγή

Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ένα από τα πιο σύνθετα και απαιτητικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο διδάσκων είναι αυτό της διδασκαλίας των μορφοσυντακτικών φαινομένων. Όταν μάλιστα υπάρξει ανάγκη για τη δημιουργία υλικού που θα διευκολύνει τη διαδικασία αυτή, εν προκειμένω υλικού που θα λειτουργεί ως οδηγός και σημείο αναφοράς κατά τη διδασκαλία και την εκμάθηση των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας-στόχου, το κύριο ερώτημα αφορά την ανάγκη και τον βασικό στόχο της δημιουργίας αυτού του υλικού. Έχοντας κατά νου αυτήν τη σκέψη ξεκινήσαμε τη συγγραφή της «Οδού Γραμματικής», ενός οδηγού δηλαδή, για την εκμάθηση των βασικών γραμματικών δομών της νέας ελληνικής γλώσσας.

2. Λόγοι συγγραφής της «Οδού Γραμματικής»

Η ιδέα για τη συγγραφή ενός τέτοιου οδηγού προέκυψε από την πολυετή εμπειρία των συγγραφέων ως εκπαιδευτικών σε αντίστοιχες τάξεις αλλόγλωσσων. Η ανάγκη αυτή αναδύθηκε όταν σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αναζητούσαν ένα τέτοιο εγχειρίδιο για να το χρησιμοποιήσουν ως βιβλίο αναφοράς, καθώς άλλωστε η διδασκαλία της γραμματικής μέσα από τα σύγχρονα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής έχει αποσπασματικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα, θέτοντας κάθε φορά μικρούς, άμεσους και συνήθως εύκολα επιτεύξιμους στόχους. Οι συγγραφείς θέλησαν να καλύψουν αυτό το κενό προσδοκώντας προγραμματικά τους εξής τρεις βασικούς σκοπούς:

- Να δημιουργηθεί ένας οδηγός γραμματικής απλός, συστηματοποιημένος, εύχρηστος και κατανοητός για αλλόγλωσσους και μη ειδικούς σε γλωσσολογικά θέματα. Στόχος δεν υπήρξε η κάλυψη του συνόλου των γραμματικών φαινομένων, αλλά η κατανοητή παρουσίαση των βασικότερων εξ αυτών, όσων δηλαδή καλείται να κατακτήσει ο μέσος αλλόγλωσσος εκπαιδευόμενος στα επίπεδα Α1 έως Β2.

- Να δημιουργηθεί μια πηγή και ένα βοήθημα για όσους διδάσκουν τη νέα ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και χρειάζονται υλικό νέο και προσαρμοσμένο στις ποικίλες ανάγκες που παρουσιάζει αυτός ο τομέας διδασκαλίας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Άλλωστε, η μεγάλη ανάπτυξη του κλάδου της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και η αυξημένη ζήτηση για διδάσκοντες που μπορούν να την παράσχουν έχει εντάξει μεγάλο αριθμό διδασκόντων στο σχετικό αντικείμενο, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν διαθέτουν την απαραίτητη εξειδίκευση. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποσκοπεί στο να υποβοηθήσει αυτό το κοινό και να υπογραμμίσει την ανάγκη διαφορετικής παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων σε σχέση με τη διδασκαλία σε φυσικούς ομιλητές, εντός του πλαισίου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Να δημιουργηθεί ένα «ευέλικτο» βοήθημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα και έξω από την τάξη και παράλληλα με τα διάφορα εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αυτός είναι και ο λόγος δόμησης του βιβλίου με βάση τα κεφάλαια της παραδοσιακής γραμματικής. Η «Οδός Γραμματικής» λειτουργώντας βοηθητικά αφήνει το εκάστοτε βασικό εγχειρίδιο να προτείνει τη σειρά διδασκαλίας των φαινομένων και τον τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού αντικειμένου. Αποσκοπεί, όμως, στο να είναι "παρούσα" όταν ο μαθητής ή ο διδάσκων θα θελήσει να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα όσων διδάχθηκαν. Ο κάθε δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει αυτήν τη δυνατότητα είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε παραπέμποντας τους μαθητές κατά την ατομική τους μελέτη. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν το εγχειρίδιο ανεξαρτήτως του δασκάλου ή και κατόπιν της ολοκλήρωσης του κύκλου των μαθημάτων.

3. Άντληση Ιδεών για τη συγγραφή της «Οδού Γραμματικής»

Για τη σύνταξη του συγκεκριμένου εγχειριδίου η συγγραφική ομάδα συμβουλεύτηκε και εμπνεύστηκε από πολλαπλές πηγές. Πέρα από τις πλήρεις κλασικές και σύγχρονες γραμματικές της νέας ελληνικής γλώσσας (Holtonetal., 1999, Κλαίρης &Μπαμπινιώτης 2005, Τζάρτζανος, 1989, Τριανταφυλλίδης, 1996) και πέρα από τα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, 1998α & 1998β, Κοντός Παναγιώτης, Μαρία Ιακώβου, Σπυριδούλα Μπέλλα, Αμαλία Μόζερ& Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου, 2002, Βαρλοκώστα Σπυριδούλα & Λήδα Τριανταφυλλίδου, 2003, Ιακώβου Μαρία & Σπυριδούλα Μπέλλα, 2004), οι συγγραφείς είχαν κατά νου και την παρουσίαση των εκάστοτε γραμματικών φαινομένων στα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα βασικά εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Κάτι τέτοιο κρίθηκε απαραίτητο, εφόσον, όπως προαναφέρθηκε, το συγκεκριμένο πόνημα σχεδιάστηκε ώστε να αποτελεί βιβλίο αναφοράς και κατά συνέπεια θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιηθεί παράλληλα και συμπληρωματικά με τα αντίστοιχα βασικά εγχειρίδια.

Πέραν τούτου, αρωγός στην προσέγγιση και στην τελική διαμόρφωση του υλικού στάθηκαν οι εύστοχες ερωτήσεις και παρατηρήσεις σπουδαστών τόσο στις τάξεις ενηλίκων του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και του προγράμματος «Οδυσσέας - Εκμάθηση της Ελληνικής σε μετανάστες» του Υπουργείου Παιδείας, όσο και των μαθητών από τις σχολικές τάξεις στα πλαίσια του προγράμματος «Διάπολις» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

4. Σε ποιους απευθύνεται η «Οδός Γραμματικής»

Η «Οδός Γραμματικής» απευθύνεται σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και θέλουν να εστιάσουν στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της μορφοσυντακτικής της δομής σε συνδυασμό με θέματα χρήσης και σημασίας. Άλλωστε, η γνώση των λέξεων συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο, από γλωσσική άποψη, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: μορφή, σημασία και χρήση (CoadyandHuckin, 1997; HatchandBrown, 1995). Και οι τρεις αυτές πτυχές έγινε προσπάθεια να καλυφθούν, όσο αυτό ήταν δυνατόν, σε κάθε κεφάλαιο.

Ειδικότερα, η «Οδός Γραμματικής» απευθύνεται πρωτίστως στους διδασκόμενους αλλά και στους διδάσκοντες τη νέα ελληνική στα επίπεδα Α1 - Β2. Για τον λόγο αυτό εστιάζει στα γραμματικά φαινόμενα που προβλέπονται για τα επίπεδα αυτά από τα Αναλυτικά Προγράμματα και από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (CEFR). Ένα πρόβλημα που αναδύθηκε είναι η διαφορετικού βάθους προσέγγιση ορισμένων γραμματικών κατηγοριών και φαινομένων ανάλογα με το επίπεδο. Στο μέτρο που κάτι τέτοιο ήταν εφικτό έγινε προσπάθεια να διαχωριστούν χωροταξικά οι εκάστοτε πληροφορίες ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας που αφορούν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο διδασκόμενος θα μπορούσε με την καθοδήγηση του διδάσκοντος να επιλέξει εκείνες τις πληροφορίες που κρίνονται απαραίτητες ανάλογα με το επίπεδό του.

Δευτερευόντως, η «Οδός Γραμματικής» απευθύνεται και στους φυσικούς ομιλητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη για μια απλή και συστηματοποιημένη παρουσίαση της μορφολογίας της νέας ελληνικής με τρόπο που να γίνεται «φιλική» και στον μη ειδικό χρήστη. Το συγκεκριμένο κοινό δεν αναμένεται να αντιμετωπίσει προβλήματα κατά τη χρήση, δεδομένου ότι το βιβλίο περιλαμβάνει τις βασικότερες πληροφορίες που μπορεί να χρειαστεί ένας φυσικός ομιλητής για κάθε φαινόμενο.

5. Κεφάλαια «Οδού Γραμματικής»

Η «Οδός Γραμματικής» δομείται στα εξής κεφάλαια:

- Το Άρθρο
- Το Ουσιαστικό
- Το Επίθετο
- Το Επίρρημα
- Οι Αντωνυμίες
- Το Ρήμα
- Η Μετοχή
- Οι Προθέσεις
- Οι Προτάσεις
- Σύντομος Οδηγός Ορθογραφίας
- Γλωσσάρι (στα αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά, ιταλικά, ρωσικά και αραβικά)

6. Σύντομη περιγραφή κεφαλαίων

Στόχος ήταν να παρουσιαστεί στο εγχειρίδιο μια σφαιρική εικόνα των κυριότερων γραμματικών φαινομένων, προκειμένου ο αναγνώστης -όποιος και αν είναι αυτός- να αποκτήσει μια συνολική θεώρηση. Για αυτόν τον λόγο, καθότι κατά το σχεδιασμό

προτάχθηκαν κυρίως οι αλλόγλωσσοι, το υλικό δεν είναι χωρισμένο και κατανεμημένο σύμφωνα με την ύλη των γλωσσικών επιπέδων Α1, Α2 και εξής αλλά με ενιαία μορφή.

Το βιβλίο αποτελείται από 10 κεφάλαια. Στην αρχή κάθε κεφαλαίου επιχειρείται ένας σύντομος ορισμός του γραμματικού φαινομένου που θα αναλυθεί, κάτι που κρίθηκε απαραίτητο μιας και κάποια από αυτά δεν υπάρχουν αντιστοίχως στις μητρικές γλώσσες των πιθανών αναγνωστών.

Η έναρξη γίνεται με το άρθρο (1): τα είδη, την κλίση του, τις χρήσεις και κάποιες δύσκολες περιπτώσεις στη χρήση του.

1.1 ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΑΡΘΡΟ

1.1.1 Κλίση του Οριστικού Άρθρου

Οριστικό Άρθρο			
Ενικός Αριθμός			
	Αρσενικό	**Θηλυκό**	**Ουδέτερο**
Ονομαστική	ο	η	το
Γενική	του	της	του
Αιτιατική	τον	την	το
Πληθυντικός Αριθμός			
Ονομαστική	οι	οι	τα
Γενική	των	των	των
Αιτιατική	τους	τις	τα

1.1.2 Βασικές Χρήσεις του Οριστικού Άρθρου

1.	**Κάτι συγκεκριμένο και γνωστό** Είδα **τον** καθηγητή μου. *(=έχω έναν καθηγητή και ξέρουμε για ποιον μιλάμε)* **Η** Μαρία πήγε σινεμά με **τον** Γιώργο. *(=ξέρουμε την Μαρία, ξέρουμε και τον Γιώργο)*
2.	**Κύριο όνομα για κάτι μοναδικό** **Το** Παρίσι είναι **στη** Γαλλία. **Η** Γη είναι πλανήτης.
3.	**Προσδιορισμός του χρόνου** (→55) Τον γνώρισα **τη** Δευτέρα. Μπήκα στο πανεπιστήμιο **το** 2001.

4.	**αυτός/εκείνος/όλος + άρθρο + ουσιαστικό** Αυτός **ο** άνδρας είναι ηθοποιός. Έφαγα όλο **το** φαγητό. (→77)
5.	**Σχετικός Υπερθετικός** (→46) Η Κρήτη είναι **το** πιο μεγάλο νησί της Ελλάδας.

Ακολουθεί το κεφάλαιο των ουσιαστικών (2) με τη σχετική κατηγοριοποίηση ως προς τα γένη, τους αριθμούς και ορισμένους βασικούς συντακτικούς κανόνες που αφορούν τη χρήση των πτώσεων, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο, ειδικά στο στάδιο της πρώτης επαφής με τη γλώσσα, όταν αρχίζει ο σχηματισμός προτάσεων. Έπεται ένας ομαδοποιημένος πίνακας κατηγοριών στον οποίο προστρέχουν οι αναγνώστες, όταν θέλουν να φέρουν στον νου τους ένα παράδειγμα που θα το χρησιμοποιήσουν ως πρότυπο. Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση, με την κλίση, την επισήμανση των καταλήξεων με υποπίνακες άλλων αντίστοιχων ουσιαστικών και οι συνοδευτικοί κανόνες τονισμού ανά κατηγορία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κλίση των ανώμαλων ουσιαστικών. Επισημαίνεται ότι σε όλη αυτήν την πορεία υπάρχουν παραδείγματα χρηστικά, ενταγμένα μέσα σε προτάσεις επικοινωνιακές, στην προσπάθεια να ενώσουμε τη θεωρία με την πράξη.

Ο4 -ος, -η

Ενικός Αριθμός		
Ονομαστική **Γενική** **Αιτιατική**	το μέγεθ**ος** του μεγέθ**ους** το μέγεθ**ος**	το λάθ**ος** του λάθ**ους** το λάθ**ος**
Πληθυντικός Αριθμός		
Ονομαστική **Γενική** **Αιτιατική**	τα μεγέθ**η** των μεγεθ**ών** τα μεγέθ**η**	τα λάθ**η** των λαθ**ών** τα λάθ**η**
Το ίδιο και τα:	πέλαγος έδαφος στέλεχος	τέλος, έτος, δάσος, άλσος, μέρος, όρος, βάθος, μήκος, ύψος, πλάτος, πάχος, βάρος, λίπος, άγχος, πάθος, μίσος, βέλος, βρέφος, γένος, θάρρος, είδος, κέρδος, κόστος, πλήθος, κράτος, έθνος, μέλος, στήθος, ύφος, χάος, χρέος, νέφος, κράνος, Άργος κ.ά.

- Η Γενική πληθυντικού στα περισσότερα Ο4 τονίζεται στην τελευταία συλλαβή (**-ών**). Πολλά από αυτά, όμως, δεν χρησιμοποιούνται στη Γενική πληθυντικού ή δεν έχουν καθόλου πληθυντικό.
  - το πλήθος → τα πλήθη (**όχι Γενική**)
  - το χάος → — (**όχι πληθυντικός**)
  - το πέλαγος → των πελάγων (**προσοχή στον τόνο**)
- Ο τόνος δεν αλλάζει θέση σε όσα έχουν δύο συλλαβές.
- Ο τόνος μπαίνει στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή στη Γενική ενικού και στην Ονομαστική/Αιτιατική πληθυντικού.

Έπονται τα επίθετα (3), με προσέγγιση παρόμοια με εκείνη των ουσιαστικών (ορισμός και χρήσεις) και ακολούθως η παρουσίαση και ταυτόχρονα η κλίση των εννέα κατηγοριών. Το κεφάλαιο συμπληρώνεται με τα παραθετικά και καταλήγει σε συγκεντρωτικούς πίνακες επιθέτων και παραθετικών. Σε ξεχωριστή υποενότητα παρουσιάζονται τα αριθμητικά.

Ε9 (πολύς – πολλή – πολύ)

Ενικός Αριθμός			
Ονομαστική	ο πολύς	η πολλή	το πολύ
Γενική	του πολύ	της πολλής	του πολύ
Αιτιατική	τον πολύ	την πολλή	το πολύ
Πληθυντικός Αριθμός			
Ονομαστική	οι πολλοί	οι πολλές	τα πολλά
Γενική	των πολλών	των πολλών	των πολλών
Αιτιατική	τους πολλούς	τις πολλές	τα πολλά

ΟΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ **43**

- Στον ενικό του αρσενικού και του ουδετέρου το επίθετο έχει ένα «**λ**» και **-ύς/-ύ**.
- Σε όλους τους άλλους τύπους (στο θηλυκό και σε όλο τον πληθυντικό) έχει δύο «**λ**» και **-ή/-ής** ή **-οί** ή άλλο φωνήεν (**-ές, -ά, -ών, -ούς**).
- Δεν υπάρχει άλλο επίθετο που να κλίνεται σαν το «πολύς».

Ακολουθεί το κεφάλαιο που αφορά τα επιρρήματα (4): εξηγείται η χρήση τους και στη συνέχεια η ομαδοποίηση τους: τροπικά, χρονικά, τοπικά, ποσοτικά αλλά και τρόποι παραγωγής επιρρημάτων από επίθετο. Τέλος, συναντάμε τα παραθετικά τους και κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις επιρρημάτων συγκεντρωμένες.

4.3 ΠΩΣ ΦΤΙΑΧΝΩ ΤΟ ΕΠΙΡΡΗΜΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΠΙΘΕΤΟ

Τα επιρρήματα που βγαίνουν από επίθετα έχουν σχεδόν πάντα τη μορφή της Ονομαστικής πληθυντικού του ουδετέρου του επιθέτου. Έχουν, δηλαδή, την κατάληξη **-α**. Εξαίρεση αποτελούν τα επιρρήματα που βγαίνουν από επίθετα Ε7 αλλά και μερικά ακόμα. Τα επιρρήματα αυτά τελειώνουν συνήθως σε **-ως**.

	Επίθετο	Επίρρημα		Επίθετο	Επίρρημα
Ε1	ακριβός -ή -ό	ακριβά	Ε6	βαρύς -ιά -ύ	βαριά
Ε2	ωραίος -α -ο	ωραία	Ε7	συνεπής -ής -ές	συνεπώς
Ε3	μαλακός -ιά -ό	μαλακά	Ε8	ενδιαφέρων -ουσα -ον	-
Ε4	θαλασσής -ιά -ί	-	Ε9	πολύς – πολλή – πολύ	πολύ
Ε5	τεμπέλης -α -ικο	τεμπέλικα			

Δεν φτιάχνονται όλα τα επιρρήματα από επίθετα, ούτε όλα τα επίθετα έχουν ένα αντίστοιχο επίρρημα. Κάποιες κατηγορίες επιθέτων, μάλιστα, δεν έχουν καθόλου επιρρήματα (Ε4, Ε8).

Επίθετο	Επίρρημα
καλός	καλά
πλαστικός	-
-	εδώ/εκεί

Στο επόμενο κεφάλαιο (5) παρουσιάζονται όλα τα είδη των αντωνυμιών, η κλίση τους, τα σημεία προσοχής κατά περίπτωση αλλά και χρηστικά παραδείγματα, στην πλειοψηφία τους από τον καθημερινό λόγο.

5.5 ΑΛΛΗΛΟΠΑΘΗΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΑ (Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ)

Προσέχω	Παραδείγματα
Χρησιμοποιώ την αλληλοπαθή αντωνυμία, όταν θέλω να δείξω ότι δύο πρόσωπα κάνουν το ένα προς το άλλο την ίδια πράξη.	*Ο Γιώργος αγαπάει τη Μαρία. Η Μαρία αγαπάει τον Γιώργο.* = *Ο Γιώργος και η Μαρία αγαπάνε* ***ο ένας τον άλλο****.*
Η αλληλοπαθής αντωνυμία έχει τρία γένη, αλλά μόνο ενικό αριθμό. Δεν έχει πτώσεις, γιατί πάντα η πρώτη λέξη είναι σε Ονομαστική και η δεύτερη σε Αιτιατική. Σε κάθε περίπτωση το γένος και των δύο λέξεων είναι ίδιο.	*Ο Γιώργος και η Μαρία φίλησαν* ***ο ένας τον άλλο****.* *Η Μαρία και η Κατερίνα φίλησαν* ***η μία την άλλη****.* *Τα παιδιά φίλησαν* ***το ένα το άλλο****.*
Συνήθως η αντωνυμία αυτή λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος. Αν το ρήμα παίρνει αντικείμενο με πρόθεση, τότε και η αντωνυμία μπορεί να πάρει πρόθεση πριν το δεύτερο άρθρο.	*Ο Γιώργος έδωσε* ***στη*** *Μαρία τα πράγματά της.* *Η Μαρία έδωσε* ***στον*** *Γιώργο τα πράγματά του.* = *Ο Γιώργος και η Μαρία έδωσαν* ***ο ένας στον άλλο*** *τα πράγματά τους.*
Όπως συμβαίνει και με την αυτοπαθή αντωνυμία, μπορώ να χρησιμοποιήσω την αλληλοπαθή αντωνυμία μόνο με την ενεργητική μορφή του ρήματος. Μπορώ να τη χρησιμοποιήσω και με ρήματα παθητικής φωνής, αλλά ενεργητικής διάθεσης (π.χ. σκέφτομαι). Σε λίγες περιπτώσεις μπορώ να εκφράσω την ίδια σημασία χωρίς την αλληλοπαθή αντωνυμία βάζοντας το ρήμα στην παθητική φωνή χωρίς να αλλάξει το υποκείμενο.	*Ο Γιώργος και η Μαρία αγαπάνε* ***ο ένας τον άλλο****.* *Ο Νίκος και η Όλγα σκέφτονται* ***ο ένας τον άλλον****.* *Ο Γιώργος και η Μαρία αγαπ****ιούνται****.*

Το πιο εκτενές κεφάλαιο (6) είναι αυτό που αφορά τα ρήματα. Διακρίνονται σε συζυγίες και πίνακες, με ενδεικτικά παραδείγματα ανά συζυγία, πράγμα χρήσιμο και για τον διδάσκοντα αλλά και για τον μαθητή καθώς αποτελεί οργανωτικό εργαλείο. Επεξηγούνται τα πρόσωπα

και οι αριθμοί, η χρονική βαθμίδα, ο σχηματισμός και η προέλευση των χρόνων, η φωνή, η διάθεση, η έγκλιση. Αρχικά παρουσιάζεται το σύνολο της ενεργητικής φωνής, δίνοντας έμφαση στον σχηματισμό, τις καταλήξεις, τις συνηθισμένες συνοδευτικές εκφράσεις, αλλά και στα ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων που πλαισιώνουν μια επικοινωνιακή κατάσταση. Οι εξαιρέσεις παρατίθενται σε πίνακες. Η ίδια προσέγγιση ακολουθείται και στην παθητική φωνή αλλά και σε κάθε έγκλιση.

Πώς θα τα θυμάμαι;

Ενεργητική Φωνή	Παθητική Φωνή
(Α) **-ω**	(Γ1) **-ομαι**
(Β1) **-άω/-ώ**	(Γ3) **-ιέμαι**
(Β2) **-ώ**	(Γ4) **-ούμαι**
	(Γ2) **-άμαι**

Παραδείγματα ρημάτων ανά ομάδα
Μερικά παραδείγματα ανά ομάδα φαίνονται παρακάτω.

Ρήματα	Παραδείγματα
Α (-ω)	*αγοράζω, αλλάζω, ανάβω, ανεβαίνω, ανοίγω, αποφασίζω, αρχίζω, βάζω, βγάζω, βγαίνω, βλέπω, βρίσκω, γράφω, γυρίζω, διαβάζω, δίνω, δουλεύω, ελπίζω, έχω, θέλω, κάνω, καπνίζω, καταλαβαίνω, κατεβαίνω, κλείνω, μαγειρεύω, μαθαίνω, μένω, μπαίνω, νομίζω, ξέρω, παίζω, παίρνω, περιμένω, πηγαίνω, πίνω, πλένω, πληρώνω, σπουδάζω, στέλνω, ταξιδεύω, τελειώνω, τρέχω, φέρνω, φεύγω, φτάνω, φτιάχνω, χάνω, χορεύω, ψάχνω κ.ά.*
Β1 (-άω/ώ)	*αγαπάω, απαντάω, βοηθάω, διψάω, ζητάω, κερνάω, κολυμπάω, μιλάω, ξεκινάω, ξεχνάω, ξυπνάω, πεινάω, περνάω, περπατάω, πονάω, πουλάω, προχωράω, προτιμάω, ρωτάω, σταματάω, συναντάω, τραγουδάω, φοράω, χαιρετάω, χαλάω, χωράω κ.ά.*
Β2 (-ώ)	*αργώ, δημιουργώ, διαφωνώ, ενοχλώ, ευχαριστώ, ζω, θεωρώ, καλώ, λειτουργώ, μπορώ, οδηγώ, προσκαλώ, προσπαθώ, συγχωρώ, συμφωνώ, τηλεφωνώ, χρησιμοποιώ κ.ά.*
ΑΒ (-ω)	*πάω, λέω, ακούω, τρώω, κλαίω, καίω, φταίω*
Γ1 (-ομαι)	*αισθάνομαι, βάφομαι, βρίσκομαι, γίνομαι, γυμνάζομαι, δέχομαι, ενδιαφέρομαι, επισκέπτομαι, εργάζομαι, έρχομαι, ετοιμάζομαι, εύχομαι, ζαλίζομαι, κάθομαι, κουράζομαι, λούζομαι, ντύνομαι, ντρέπομαι, ξεκουράζομαι, ξυρίζομαι, παντρεύομαι, πλένομαι, ονειρεύομαι, σέβομαι, σηκώνομαι, σκέφτομαι, τσακώνομαι, υπόσχομαι, φαίνομαι, φαντάζομαι, χαίρομαι, χάνομαι, χρειάζομαι, χτενίζομαι κ.ά.*
Γ2 (-άμαι)	*θυμάμαι, κοιμάμαι, λυπάμαι, φοβάμαι*
Γ3 (-ιέμαι)	*αναρωτιέμαι, βαριέμαι, γεννιέμαι, ευχαριστιέμαι, κοιτιέμαι, κουνιέμαι, κρατιέμαι, παραπονιέμαι, στενοχωριέμαι, συναντιέμαι, φιλιέμαι, χασμουριέμαι κ.ά.*
Γ4 (-ούμαι)	*αρνούμαι, ασχολούμαι, αφηγούμαι, διηγούμαι, δικαιολογούμαι, εξυπηρετούμαι, ικανοποιούμαι, κινούμαι, οδηγούμαι, περιποιούμαι, συγκρατούμαι, συνεννοούμαι, χρησιμοποιούμαι κ.ά.*

Στο κεφάλαιο της μετοχής (7) γίνεται η διάκριση της σε ενεργητική και παθητική και δίνονται πίνακες με ενδεικτικά παραδείγματα, ενώ αναφέρονται και πρωταρχικές χρήσεις τους.

7.1 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΕΤΟΧΗ: -οντας/-ώντας

Δεν κλίνεται και βγαίνει από τη ρίζα του Ενεστώτα.

Σχηματισμός Ενεργητικής Μετοχής

Ρήματα Α: ρίζα Ενεστώτα + -οντας
διαβάζ-ω → διαβάζ-οντας

Ρήματα Β1/Β2: ρίζα Ενεστώτα + -ώντας
ρωτ-άω/ώ → ρωτ-ώντας
οδηγ-ώ → οδηγ-ώντας

⚠ **-οντας:** όταν δεν υπάρχει τόνος.
-ώντας: όταν υπάρχει τόνος.
Αλλά: είμαι → όντας

Η Ενεργητική Μετοχή έχει χαρακτηριστικά επιρρήματος, δηλαδή δίνει πληροφορίες για τον χρόνο ή την αιτία ή την υπόθεση ή τον τρόπο. Γι' αυτό τον λόγο μπορεί να αναλύεται σε **δευτερεύουσα πρόταση** (ίδιας σημασίας (χρόνος, αιτία, υπόθεση) ή σε **φράση με πρόθεση** (τρόπος).

Χρόνος	***Γυρνώντας*** *σπίτι τον είδα.* ***Μπαίνοντας*** *μέσα σε κοίταξα.*	=	***Ενώ γυρνούσα*** *σπίτι, τον είδα.* ***Όταν μπήκα*** *μέσα, σε κοίταξα.*
Αιτία	***Μην έχοντας*** *χρήματα ζήτησε δάνειο.*	=	***Επειδή δεν είχε*** *χρήματα, ζήτησε δάνειο.*
Υπόθεση	***Κάνοντας*** *μαθήματα γαλλικών θα μιλάς καλύτερα σε λίγο καιρό.*	=	***Αν κάνεις*** *μαθήματα γαλλικών, θα μιλάς καλύτερα σε λίγο καιρό.*
Τρόπος	*Περάσαμε το βράδυ* ***διαβάζοντας****.*	=	*Πέρασαμε το βράδυ* ***με διάβασμα****.* *Πέρασαμε το βράδυ* ***με το να ακούμε*** *μουσική.*

Το προτελευταίο κεφάλαιο (8) του κυρίου μέρους του βιβλίου αφορά τις προθέσεις. Δίνονται οι βασικές χρήσεις τους, ο συνδυασμός με τις πτώσεις και άλλους τύπους και χρηστικά παραδείγματα.

Το τελευταίο κεφάλαιο εστιάζει στη σύνταξη των προτάσεων (9). Εδώ γίνεται η διάκριση ανάμεσα στις κύριες και τις δευτερεύουσες προτάσεις, υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας και ανάλυση κάθε κατηγορίας με σχηματική απεικόνιση των εξής πληροφοριών: σύνδεσμοι εισαγωγής, τι δηλώνουν ή τι συμπληρώνουν, την έγκλιση του ρήματος εκφοράς, την άρνηση, ρήματα εξάρτησης και ενδεικτικά παραδείγματα.

9.2.8 Αποτελεσματικές Προτάσεις

- Οι Αποτελεσματικές Προτάσεις δηλώνουν το αποτέλεσμα μιας πράξης.
- Το ρήμα είναι σε Οριστική ή Υποτακτική.
- Παίρνουν άρνηση «δεν» ή «μην».
- Συχνά στην πρόταση που υπάρχει πριν, βλέπω τις λέξεις *τέτοιος, τόσος, τόσο, έτσι.*
- Χωρίζονται με κόμμα από την πρόταση που προσδιορίζουν.

Μπορεί να δω πριν:	**Ξεκινούν με:**	**Παράδειγμα**
τέτοιος-α-ο τόσος-η-ο τόσο έτσι	ώστε, που, ώστε να, που να κ.ά.	*Είναι **τόσο** έξυπνη, **που** περνάει τις εξετάσεις χωρίς να διαβάσει.* *Μου τα εξήγησε **έτσι**, **ώστε** τα κατάλαβα αμέσως.* *Θέλω να γίνω **τόσο** πλούσιος, **που να** μπορώ να αγοράζω τα πάντα.* *Είναι **τόσο** σκληρός, **ώστε** τίποτα δεν τον συγκινεί.*

Ήταν **τόσο** ακριβό,	**ώστε/που** δεν το αγόρασα.
Αιτία	**Αποτέλεσμα**

Όταν αναφέρονται στο μέλλον, οι αποτελεσματικές προτάσεις έχουν συχνά παρόμοια σημασία με τις τελικές.	
Διαβάζω πολύ, **ώστε να** περάσω τις εξετάσεις.	**ώστε = για να**

Το εγχειρίδιο ολοκληρώνεται με έναν συνοπτικό και σύντομο οδηγό ορθογραφίας, δομημένο σε τρεις βασικές στήλες, με τις καταλήξεις, τους κανόνες (με παραδείγματα) και τις εξαιρέσεις.

10.4 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΕΤΟΧΗ

Τελειώνουν σε:	Κανόνας/παραδείγματα	Εξαιρέσεις
-οντας	ζωγραφίζοντας, βλέποντας	Όντας (< είμαι)
-ώντας	μιλώντας, αγαπώντας, μπορώντας	

10.5 ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΜΕΤΟΧΗ

Τελειώνουν σε:	Κανόνας/παραδείγματα	Εξαίρεσεις
-μενος, -μενη, -μενο	οι παθητικές μετοχές θέλουν πάντα «ε».	
Πιο συγκεκριμένα:		
-ισμένος, -ισμένη, -ισμένο	Οι μετοχές που δημιουργήθηκαν από ρήματα σε -ίζω θέλουν «ι». ζωγραφισμένος (< ζωγραφίζω), καθαρισμένος, κερδισμένος	αθροισμένος, δακρυσμένος, συγχυσμένος δανεισμένος (κρατάνε το /i/ που έχει το ρήμα π.χ. δανείζω→δανεισμένος)

Οι τελευταίες σελίδες του βιβλίου είναι αφιερωμένες σε ένα γλωσσάρι που εμπεριέχει την ορολογία που χρησιμοποιήθηκε εντός. Οι όροι που μεταφράστηκαν καλύπτουν μια ευρεία γκάμα μητρικών γλωσσών όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά, τα ισπανικά, τα ιταλικά, τα ρωσικά και τα αραβικά.

Γλωσσάρι: αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά,

Επίθετο	adjective	l'adjectif	Adjektiv, Eigenschaftswort

Γλωσσάρι: ισπανικά, ιταλικά, ρωσικά, αραβικά.

Επίθετο	el adjetivo (gram.)	l' aggettivo	прилагательное (грамм.)	صفة

Ένα ακόμα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του εγχειριδίου που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι μέσα σε αυτό μπορεί κανείς να εντοπίσει, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο, επισημάνσεις για την αποφυγή συνηθισμένων λαθών.

Παρακείμενος ή Αόριστος;
Και οι δύο χρόνοι μοιάζουν πολύ, γιατί αναφέρονται στο παρελθόν. Αλλά κάποιες φορές πρέπει να χρησιμοποιήσω μόνο Παρακείμενο και άλλες μόνο Αόριστο.

	Χρησιμοποιώ Παρακείμενο:	**Χρησιμοποιώ Αόριστο:**
1.	Όταν το αποτέλεσμα υπάρχει ακόμα και φαίνεται στο παρόν. ***Έχω φάει*** *πάρα πολύ και τώρα δεν κλείνει το παντελόνι μου.*	Όταν μια πράξη έγινε στο παρελθόν, αλλά το αποτέλεσμα δεν υπάρχει στο παρόν. ***Χτες έφαγα*** *πολύ μπακλαβά. Σήμερα είναι μια άλλη μέρα. Δεν αισθάνομαι άσχημα.* **Λάθος:** Χτες -έχω-φάει- πολύ μπακλαβά.
2.	Όταν δεν με ενδιαφέρει πότε έχει γίνει μια πράξη, αλλά με ενδιαφέρει το αποτέλεσμα της στον παρόν. ***Έχεις πάει*** *ποτέ στην Κρήτη;* (Θέλω να ξέρω αν έχεις αυτή την εμπειρία μέχρι τώρα.)	Όταν μιλάω για μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο παρελθόν. *Το 2010* ***πήγα*** *στην Κρήτη.* **Λάθος:** Το 2010 -έχω-πάει- στην Κρήτη.

106 ΟΔΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

3.		Όταν μιλάω για κάποιον ή κάτι που δεν υπάρχει πια στο παρόν. *Ο Μέγας Αλέξανδρος* ***παντρεύτηκε*** *τη Ρωξάνη.* **Λάθος:** Ο Μέγας Αλέξανδρος έχει παντρευτεί τη Ρωξάνη. (Ο Μέγας Αλέξανδρος και η Ρωξάνη δεν υπάρχουν πια).

Γενικά ο Αόριστος μπορεί να μπει στη θέση του Παρακειμένου (*Έχω φάει πολύ.* – *Έφαγα πολύ.*). Όμως στην περίπτωση (2) «Έχεις πάει ποτέ στην Κρήτη;» (μέχρι τώρα) **δεν** μπορώ να βάλω **Αόριστο**.

Βιβλιογραφία

Coady James & Thomas Huckin (1997). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΒαρλοκώσταΣπυριδούλα&ΛήδαΤριανταφυλλίδου (2003). *ΕπίπεδαΓλωσσομάθειαςστηνΕλληνικήωςΔεύτερηΓλώσσα.* Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.), Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέα Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους [Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό]*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998β). *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης: Θεωρία Ασκήσεις.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

HatchEvelyn&Cheryl Brown (1995). *Vocabulary, semantics, and language education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Holton David, Peter Mackridge&ΕιρήνηΦιλιππάκη- Warburton (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, [ελλ. μτφρ. Β. Σπυρόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης.

Ιακώβου Μαρία & Σπυριδούλα Μπέλλα (2004). *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: προχωρημένο επίπεδο.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κλαίρης Χρήστος και Γεώργιος Μπαμπινιώτης (σε συνεργασία με τους Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη Μπακάκου - Ορφανού, Σταύρο Σκοπετέα) (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής: δομολειτουργική - επικοινωνιακή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντός Παναγιώτης, Μαρία Ιακώβου, Σπυριδούλα Μπέλλα, Αμαλία Μόζερ& Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζάρτζανος Αχιλλέας (1989). *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής),* β΄ έκδ., [α΄ έκδ. 1946, 1953]. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τριανταφυλλίδης Μανόλης: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης. (1996). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, [ανατ. εκδ. 1941 με διορθώσεις]. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

Σύντομα βιογραφικά

Ο **Παναγιώτης Μακρόπουλος** είναι διδάσκων στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ και υποψήφιος διδάκτωρ του τομέα Γλωσσολογίας του ίδιου πανεπιστημίου. Βασικοί κλάδοι ενδιαφέροντός του είναι η Διδασκαλία και Κατάκτηση της Γ2, η Γνωσιακή Γλωσσολογία και η Κριτική Ανάλυση Λόγου.

Η **Μάχη Μοντζολή** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Φιλολογίας με ειδίκευση στη Γλωσσολογία και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Διδασκαλία της Νέας ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας του ΕΚΠΑ. Διδάσκει ελληνικά στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ίδιου Πανεπιστημίου. Έχει συμμετάσχει σε διεθνή συνέδρια με ανακοινώσεις και είναι συγγραφέας εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε ξένους.

Ο **Νίκος Ρουμπής** κατέχει μεταπτυχιακή εξειδίκευση στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» και είναι υποψήφιος διδάκτορας Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από το 2003 διδάσκει στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ. Συνεργάζεται με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διδασκαλία μαθημάτων Νέας Ελληνικής και έχει συγγράψει σχετικά εγχειρίδια και μεθόδους διδακτικής της γλώσσας. Έχει δημοσιεύσεις σε πρακτικά συνεδρίων, συλλογικούς τόμους και επιστημονικά περιοδικά.

Η **Βιβιάνα Τζοβάρα** είναι διδάσκουσα στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής από το 2011. Είναι υποψήφια διδάκτωρ Γλωσσολογίας και συγκεκριμένα Ψυχογλωσσολογίας στο ΕΚΠΑ. Τα επιστημονικά πεδία του ενδιαφέροντός της είναι η κατάκτηση της ΝΕ και η διδασκαλία της ως Γ2, η συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού αλλά και η κατασκευή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού.

22. Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Άννα Φτερνιάτη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Πατρών

afterniati@upatras.gr

Αικατερίνη Τροκάλλη

Φιλόλογος, ΜΑ Διδακτικής της Γλώσσας

ktrokali@gmail.com

Abstract

Cultural and linguistic diversity and the rapid evolution of technology have radically changed the landscape of contemporary communication, establishing a new reality for texts. Today, language functions in a multimodal scene, coexisting with other types of representation (Kress, 2000, 2003). No longer can an exclusive focus on language reveal what a text is or what language does in relation to the other component parts of the text. To understand a text means to understand both the linguistic and the visual or other utterance of discourse (Kress, 2000).

In order to address the actual communication needs of contemporary people, schools should implement systematically designed practices, featuring a variety of modes and media of communication for the elaboration of multimodal texts.

The present study aims to investigate the degree to which educational software for language teaching in compulsory education attempts to nurture the students' multimodal communication skills, through the elaboration of multimodal texts.

The study's results indicate that the new communication landscape has influenced to a certain extent the configuration of the educational software, but improvements and updates are required.

Keywords: multimodal texts, language teaching, compulsory education, educational software

Περίληψη

Ο σύγχρονος άνθρωπος καθημερινά έρχεται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν λόγο, ήχο, κινούμενες ή στατικές εικόνες και σύμβολα, και με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας (π.χ. εφημερίδες, εικονογραφημένα έντυπα, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κ.τ.λ.). Η πραγματικότητα αυτή επαναπροσδιορίζει την έννοια του εγγράμματου πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών και απαιτεί νέους τρόπους προσέγγισης του γραμματισμού και την ανάγκη για ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσέγγιση και κατανόησή της. Τα δεδομένα αυτά δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο, το οποίο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες του σημερινού ανθρώπου, καλείται να χρησιμοποιήσει συστηματικά σχεδιασμένες πρακτικές/στρατηγικές για την επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το γλωσσικό μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο η επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων κατανόησης-επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσονται στην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρείται ότι στο συγκεκριμένο λογισμικό περιλαμβάνεται μεγάλος αριθμός πολυτροπικών κειμένων και δραστηριοτήτων παραγωγής τους, ενώ η εξέταση και η χρήση ποικιλίας τρόπων και μέσων εμφανίζεται περιορισμένη. Το παραπάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το νέο επικοινωνιακό τοπίο επηρέασε ως ένα βαθμό τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λογισμικού, αλλά είναι απαραίτητο να γίνουν βελτιώσεις και ενημερώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπικότητα, Πολυτροπικά Κείμενα, Πολυγραμματισμοί, Γλωσσικό Μάθημα, Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Λογισμικό

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ραγδαία ανάπτυξη και διάδοση της πληροφορικής - επικοινωνιακής τεχνολογίας, άλλαξε ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας και δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα. Ο μέχρι πρόσφατα κυρίαρχος ρόλος της γλώσσας σε θέματα επικοινωνίας περιορίζεται προς όφελος άλλων σημειωτικών τρόπων, ενώ επηρεάζεται και η σημασία του κειμένου, το οποίο από μονοτροπικό και αποκλειστικά γλωσσικό γίνεται πολυτροπικό, δηλαδή συνδυάζει ποικίλους σημειωτικούς τρόπους: γλωσσικό, οπτικό (κινούμενη ή στατική εικόνα, ψηφιακή τυπογραφία κτλ), ηχητικό κ.ά. Οι τρόποι αυτοί λειτουργούν συμπληρωματικά για την παραγωγή νοήματος με τρόπο που κανείς δεν μπορεί να κατανοήσει συνολικά το κείμενο αν περιοριστεί στην ανάγνωση μόνο του γλωσσικού μέρους (Kress, 2000· Χοντολίδου, 1999).

2. Πολυτροπικά κείμενα

2.1. Πολυτροπικότητα

Ο όρος πολυτροπικότητα (multimodality) εμφανίζεται σε ένα κείμενο-μενιφέστο της ομάδας του Νέου Λονδίνου (NewLondonGroup, 1996). Σύμφωνα με αυτό, τα τελευταία χρόνια η αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία μέσω της μετανάστευσης και η ραγδαία εξέλιξη και φύση της νέας τεχνολογίας, που είχε ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό και πλουραλισμό των επικοινωνιακών μέσων, άλλαξαν ριζικά τον τρόπο επικοινωνίας και διαμόρφωσαν μια νέα πραγματικότητα, που απαιτεί νέους τρόπους προσέγγισης του γραμματισμού και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων απαραίτητων για την προσέγγιση και κατανόησή της. Στα πλαίσια αυτής της νέας πραγματικότητας, η παιδαγωγική του γραμματισμού έπρεπε να συμπληρωθεί, ώστε να δοθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των διαφορετικών κειμενικών μορφών μέσω των οποίων αυτό εκφράζεται (Χατζησαββίδης, 2007).

Έτσι, το Σεπτέμβριο του 1994 μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο συναντήθηκε στην πόλη NewLondon του NewHampshire της Αυστραλίας, για να τοποθετηθεί για το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού.

Η ομάδα αυτή ονομάστηκε NewLondonGroup και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της εισάγοντας την έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (NewLondonGroup, 1996). Με τον όρο αυτό περιγράφονται δυο καταστάσεις που σχετίζονται με την πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: η μια αφορά την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η άλλη αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών που έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολυμορφίας στα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων (modes) που αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο. Το νόημα παράγεται με μορφές που είναι όλο και περισσότερο «πολυτροπικές», καθώς οι γραπτοί - γλωσσικοί τρόποι παραγωγής νοήματος συνδυάζονται με οπτικούς, ακουστικούς και χωρικούς τρόπους (Cope&Kalantzis, 2000). Η πολυτροπικότητα θεωρείται ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου. Η γλώσσα, είτε ως προφορικός είτε ως γραπτός λόγος, χάνει την κεντρική θέση στην επικοινωνία, είναι ένας μόνο από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης και συνυπάρχει τώρα σε ένα πολυτροπικό τοπίο (Kress, 2000).

2.2. Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Διδασκαλία τους

Σήμερα πλέον είναι προφανές ότι τα κείμενα είναι κυρίως πολυτροπικά. Συνδυάζουν δηλαδή λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο και εκφράζονται όλο και περισσότερο με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας, π.χ. εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές

εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κ.τ.λ. (Kress, 2000). Επομένως, απαιτείται και ανάλογη εκπαίδευση των μαθητών. Σκοπός του σχολείου είναι να φέρει σε επαφή τους μαθητές και με άλλες πηγές νοήματος, εκτός της γλωσσικής, όπως οπτικές, ηχητικές κ.ά., να ανοίξει τους ορίζοντες τους στη συστηματική διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών, που θα είναι σε θέση να χειρίζονται την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (τηλεόραση, διαδίκτυο κ.ά.) (NewLondonGroup, 1996), και να τους βοηθήσει να δημιουργούν οι ίδιοι τέτοιου είδους κείμενα (Χοντολίδου, 1999).

Ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να είναι σε θέση να ερμηνεύει τέτοιου είδους κείμενα, δηλαδή να αναπτύξει την ικανότητα αντίληψης της μορφικής ποικιλίας που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν, στο πλαίσιο των πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Έτσι, μια συστηματική μελέτη και κατανόηση της λειτουργίας της πολυτροπικότητας των κειμένων θα ασκούσε τις ανάλογες επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Χοντολίδου, 1999).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Cope&Kalantzis, 2000) προτείνει συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές για την επίτευξη αυτών των στόχων. Είναι μια προσέγγιση στην οποία κυριαρχεί η έμφαση στην εξοικείωση των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολυπολιτισμικών πηγών. Είναι ανάγκη να προσεγγιστούν στο σχολείο πραγματικά δείγματα από τα παραπάνω είδη. Το υλικό διδασκαλίας πρέπει να αντλείται από την ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά., και να έχει σχέση με τις εμπειρίες των

μαθητών, δηλαδή με τα βιώματα από την καθημερινή ζωή και γενικότερα από τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο (Cope&Kalantzis, 2000). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη μια διαδικασία ανάλυσης τέτοιων κειμένων για να αναδειχτούν τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να προσεγγίζονται διαφορετικά είδη λόγου διαμέσου πολυτροπικών κειμένων, να κατανοείται η λειτουργία τους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον και οι μαθητές να παράγουν λόγο μέσα σε ανάλογο, αλλά διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Χατζησαββίδης&Γαζάνη, 2005).

3. Περιγραφή της Έρευνας

3.1. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το γλωσσικό μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο η επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων κατανόησης-επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσονται στην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε τι ποσοστό εμφανίζονται πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία;
2. Για τι είδους πολυτροπικά κείμενα πρόκειται;
3. Σε ποιο βαθμό γίνεται εξέταση των κειμένων από πολυτροπική άποψη (αναφορά στους τρόπους, στα μέσα των τρόπων, στους πόρους των τρόπων);
4. Ποιες εικονιστικές λειτουργίες προσεγγίζονται;

5. Σε τι ποσοστό εμφανίζονται δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων;

6. Για τι είδους πολυτροπικά κείμενα πρόκειται;

7. Παρέχεται η ανάλογη στήριξη/καθοδήγηση (όσον αφορά τα μέσα ή τους πόρους των τρόπων) για την παραγωγή τους;

3.3. Μεθοδολογία

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό που δημιουργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 για το γλωσσικό μάθημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην αναζήτηση των εκπαιδευτικών λογισμικών διαπιστώθηκε ότι δεν έχει σχεδιαστεί κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό που να συνοδεύει το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, ενώ εξαιρέθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό της Α΄ - Β΄ τάξης του Δημοτικού, καθώς οι ασκήσεις του έχουν απώτερο σκοπό την εμπέδωση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής και την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν όλα τα βασικά κείμενα προς επεξεργασία και οι δραστηριότητες κατανόησης-επεξεργασίας και παραγωγής αναλύθηκαν με βάση τις κατηγορίες/κριτήρια που περιγράφονται παρακάτω και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες μετρήσεις (στην παρούσα ερευνητική εργασία, τη βάση αποτέλεσαν οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενη σχετική έρευνα της Φτερνιάτη [2011], που αφορούσε έντυπο υλικό, τροποποιημένες, ώστε να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικό λογισμικό). Προκειμένου να γίνουν οι απαιτούμενες συγκρίσεις, τα ποσοστά των μετρήσεων υπολογίστηκαν σε ποσοστά επί τοις εκατό.

3.4. Κατηγορίες καταγραφής, ταξινόμησης και ανάλυσης για τα κείμενα προς κατανόηση-επεξεργασία και τις αντίστοιχες δραστηριότητες.

3.4.1. 1η κατηγορία:Πολυτροπικά κείμενα προς κατανόηση-επεξεργασία

Αρχικά, έγινε κατηγοριοποίηση όλων των κειμένων προς κατανόηση-επεξεργασία του διδακτικού υλικού, ανάλογα με το αν αυτά είναι πολυτροπικά ή όχι.

1η μέτρηση

-Πολυτροπικά κείμενα προς κατανόηση-επεξεργασία (Παράδειγμα 1)

-Μη Πολυτροπικά κείμενα - γραπτός λόγος προς κατανόηση-επεξεργασία (Παράδειγμα 2)

-Μη Πολυτροπικά κείμενα - εικόνες προς κατανόηση-επεξεργασία (Παράδειγμα 3)

Ως πολυτροπικά θεωρήθηκαν τα κείμενα στα οποία οι εικόνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των γλωσσικών κειμένων και κάποιες από αυτές αλληλεπιδρούν με αυτά π.χ. διαφημίσεις, αφίσες, χάρτες, δελτία ταυτότητας, άρθρα εφημερίδας κ.ά.

Επίσης, ως πολυτροπικά καταγράφηκαν και κείμενα τα οποία συνδυάζουν γραπτό λόγο και ήχο ή ήχο και εικόνα, καθώς και κάποια που δίνονται στους μαθητές για επεξεργασία π.χ. να ψάξουν σε χάρτες, κ.ά.

Από την καταμέτρηση εξαιρέθηκαν πολυτροπικές συνθέσεις με στόχο τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή περιπτώσεις που η πολυτροπικότητα ενεργοποιείται για βοήθεια στη διδασκαλία άλλων φαινομένων (παράδειγμα 4). Μια τέτοια καταμέτρηση θα είχε νόημα σε μια έρευνα που θα είχε ως στόχο να εξετάσει αν το διδακτικό υλικό ως κατασκευή είναι πολυτροπικό και όχι αν μέσω αυτού διδάσκεται η πολυτροπικότητα, πράγμα που αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας.

Παράδειγμα 1. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ'- Δ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Γνωρίζοντας τη χώρα μου»)

«Αυτή είναι η όμορφη Θεσσαλονίκη. Μου τηλεφώνησαν από το αρχαιολογικό μουσείο της πόλης ότι χρειάζονται τη βοήθειά μας. Λοιπόν, θα σας περιμένω εκεί. Δυστυχώς, όμως, δε γνωρίζω το δρόμο για το μουσείο. Έχω τόσα χρόνια να έρθω στην πόλη και τον ξέχασα. Μπορείτε, όμως, να ρωτήσετε κάποιον περαστικό για να σας βοηθήσει. Ακολουθήστε τις οδηγίες του και θα φτάσετε».

Παράδειγμα 2. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (4η Ενότητα:«Ιστορία της γραφής»)

«Να μια πινακίδα. Νομίζω ότι μας λέει ενδιαφέροντα πράγματα για τη ζωή των αρχαίων Κρητών. Βοήθησέ με να βάλουμε τις προτάσεις στη σειρά».

Παράδειγμα 3. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (3η Ενότητα:«Παιχνίδια του κόσμου»)

«Μπορείτε να καταλάβετε ποιο παιχνίδι παίζουν τα παιδιά στην εικόνα; Γράψτε και έναν τίτλο που να λέει και ποιο είναι το παιχνίδι».

Παράδειγμα 4. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε' - ΣΤ' Δημοτικού (4η Ενότητα:«Στο Λούνα Πάρκ»)

3.4.2. 2η κατηγορία: Χρήση τρόπων για τη σύνθεση των κειμένων

Εδώ η κατηγοριοποίηση έγινε ανάλογα με τους τρόπους (modes): οπτικό, ηχητικό, γλωσσικό, που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση των προς κατανόηση-επεξεργασία κειμένων.

2η μέτρηση

- Χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας για τη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου (Παράδειγμα 5)

- Χρήση και άλλου τρόπου εκτός των δυο παραπάνω (βλ. προηγ. Παράδειγμα 1)

Παράδειγμα 5. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε'- ΣΤ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Περιβάλλον και τοπίο»)

Επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις πολυτροπικών κειμένων επιλέγονται κείμενα που εμφανίζουν συνδυασμό μόνο γραπτού λόγου και εικόνας, θεωρήθηκε σκόπιμο, επειδή το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι άρρηκτα δεμένο με την τεχνολογία των πολυμέσων (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας&Πιντέλας, 2003), να διερευνηθεί η ύπαρξη δραστηριοτήτων επεξεργασίας άλλων συνδυασμών τρόπων, π.χ. συνδυασμού λέξεων και ήχου σε ανάλυση ηχογραφημένου κοινωνικού γεγονότος, ή συνδυασμό λέξεων, ήχου και κίνησης σε ανάλυση μαγνητοσκοπημένης σκηνής ή τηλεοπτικής εκπομπής κ.ά., που επιβάλλουν την ανάπτυξη πιο απαιτητικών δεξιοτήτων (Cope&Kalantzis, 2000).

3.4.3. 3η κατηγορία: Παρουσίαση/Διαχείριση του μέσου

Εδώ εξετάστηκε ο τρόπος που γίνεται η παρουσίαση/διαχείριση του μέσου, δηλαδή της οθόνης.

3η μέτρηση

- Αυθεντική παρουσίαση/διαχείριση του μέσου (Παράδειγμα 6)

- Απεικόνιση τεχνητής (κατασκευασμένης) παρουσίασης/διαχείρισης του μέσου

Ως διαφορετικοί τρόποι έκθεσης του μέσου καταμετρήθηκαν απεικονίσεις πολυτροπικών κειμένων στην αυθεντική μορφή τους, όπως εμφανίζονται διαμεσολαβημένα από την οθόνη, κειμένων δηλαδή που εμφανίζονται στον κοινωνικό χώρο των παιδιών, π.χ. κάρτες, διάφορα δελτία, προσκλήσεις κ.ά., και όχι κειμένων που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος.

Παράδειγμα 6. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ'Δημοτικού (2η Ενότητα:«Η εργασία»)

Παρουσιάζεται ένα απόσπασμα του κόμικ: «Εγώ ρατσιστής», που αποτελεί έντυπο της Ε.Ε. (Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων) και απευθύνεται στο αναγνωστικό κοινό όλων των χωρών μελών.

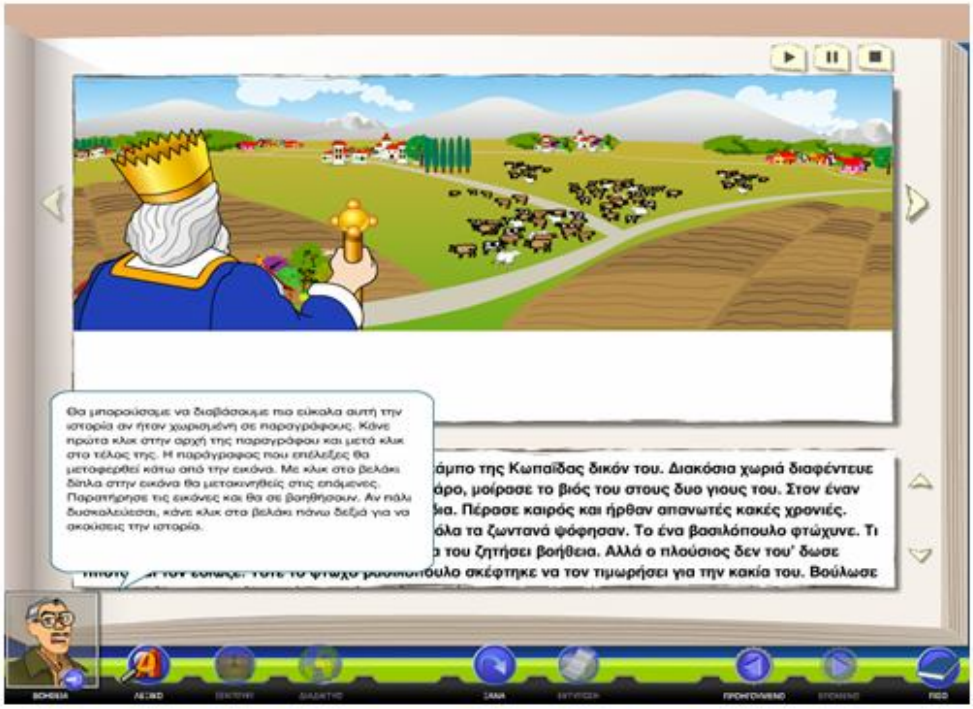
3.4.4. 4η κατηγορία: Αναφορά στους Τρόπους κατά την επεξεργασία

Εξετάστηκε αν στα πολυτροπικά κείμενα προς κατανόηση-επεξεργασία γίνεται αναφορά μόνο στο γραπτό λόγο ή γίνεται αναφορά και σε άλλους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, ήχο κ.ά.) που συνυπάρχουν με το γραπτό λόγο, και πώς γίνεται αυτή η αναφορά, καθώς κανείς δεν μπορεί να κατανοήσει συνολικά ένα πολυτροπικό κείμενο, αν περιοριστεί στην ανάγνωση και κατανόηση μόνο του γλωσσικού μέρους (Kress, 2000).

4η μέτρηση

- Επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων χωρίς αναφορά σε άλλους σημειωτικούς τρόπους εκτός από το γραπτό λόγο
- Επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων με αναφορά και σε άλλους σημειωτικούςτρόπους εκτός από το γραπτό λόγο (Παράδειγμα 7)

Παράδειγμα 7. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε' - ΣΤ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Περιβάλλον και τοπίο»)



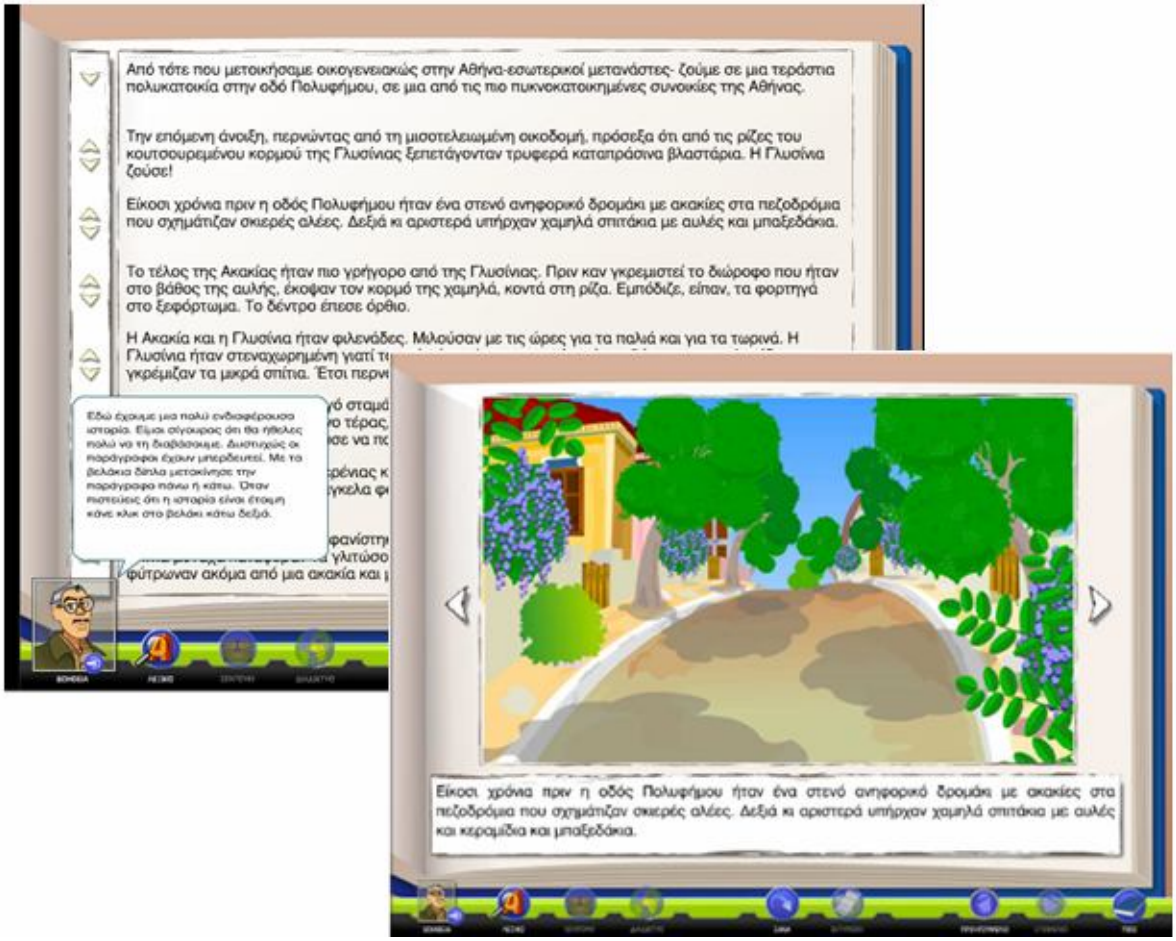
3.4.5. 5η κατηγορία: Εξέταση μέσων ή πόρων κατά την επεξεργασία

Κάθε τρόπος έχει διαφορετικές προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) και διαφορετικούς περιορισμούς ανάλογα με τους πόρους (resources) που διαθέτει και το μέσο που χρησιμοποιείται (Bezemer&Kress, 2008). Αν για το γραπτό κείμενο υπάρχουν γραμματικοί, συντακτικοί, λεξιλογικοί ή και γραφιστικοίπόροι (σχήμα και μέγεθος γραμμάτων), η εικόνα σημαίνει μέσω του χρώματος, του σχήματος, του μεγέθους, των συμβόλων και των χωρικών σχέσεων μεταξύ τους. Στην περίπτωση των κινούμενων σχεδίων, μέσω της χρονικής διαδοχής εικόνων, της κίνησης. Ο ήχος λειτουργεί με την ένταση, τον επιτονισμό κ.ά.

5η μέτρηση: Η μέτρηση, σε αυτή την περίπτωση, έγινε με κριτήριο αν υπάρχει στις δραστηριότητες επεξεργασίας αναφορά σε κάποιο από αυτά, χωρίς όμως να υπολογιστούν περιπτώσεις συμβατικής επεξεργασίας του γραπτού κειμένου, όπως γραμματική, συντακτική ή λεξιλογική επεξεργασία.

- Δεν εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροιτων τρόπων
- Εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροι των τρόπων (Παράδειγμα 8)

Παράδειγμα 8. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε'- ΣΤ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Περιβάλλον και τοπίο»)



3.4.6. 6η κατηγορία: Μετασχηματισμός τρόπου ή μέσου κατά την επεξεργασία

Εξετάστηκε κατά πόσο ζητείται μετασχηματισμός του τρόπου κατά την επεξεργασία (π.χ. επεξεργασία εικόνων μέσω μετατροπής τους σε ιστορία, επεξεργασία βίντεο μέσω της μετατροπής του σε γραπτό λόγο) ή η παρουσίαση του κειμένου μέσω κάποιου άλλου εναλλακτικού μέσου, που μπορεί να είναι εκτός από μια οθόνη και ο ίδιος ο ομιλητής ως σώμα και φωνή όταν συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ρόλων. Ο λόγος είναι ότι, καθώς η διαδικασία αυτή της μεταφοράς ενός σημειωτικού υλικού από τον ένα τρόπο στον άλλο, επιφέρει σοβαρές αλλαγές στη διαχείριση του μηνύματος, τα παιδιά ασκούνται σημαντικά στην επεξεργασία των πόρων και των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) των τρόπων (Bezemer, &Kress, 2008). Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών στην τάξη.

6η μέτρηση

- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων χωρίς μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου

- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων με μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου(Παράδειγμα 9)

Παράδειγμα 9. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε' - ΣΤ' Δημοτικού (3η Ενότητα:«Εκδήλωση στα Χανιά»)

3.4.7. 7η κατηγορία: Προσέγγιση λειτουργιών εικόνας κατά την επεξεργασία

Εξετάστηκε αν, κατά την επεξεργασία των κειμένων, προσεγγίζονται οι τρεις λειτουργίες της εικόνας, αναπαραστατική (ideational), διαπροσωπική (interpersonal) και κειμενική (textual), όπως περιγράφονται από τους Kress&VanLeeuwen (1996), με βάση τις αναλύσεις του M.A.K. Halliday (1978, 1994, βλ. και Halliday&Hasan, 1989).

Σύμφωνα με τους Kress και VanLeeuwen (1996), *η αναπαραστατική* λειτουργία αναφέρεται στις σχέσεις που δομούνται στις εικόνες ανάμεσα στα εικονιζόμενα πρόσωπα, τοπία και πράγματα.

Η *διαπροσωπική* αφορά τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ δημιουργού και θεατή ενός εικονιστικού κειμένου, οπότε γίνεται λόγος για διαδραστικά μηνύματα των εικόνων.

Η *κειμενική* λειτουργία αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα αναπαραστατικά και τα διεπιδραστικά στοιχεία συσχετίζονται μεταξύ τους, τον τρόπο που συγκροτούνται σε ένα ενιαίο νοηματοδοτούμενο σύνολο, συμβατό με τη συγκεκριμένη κοινωνική διαδικασία που επιτελείται.

7η μέτρηση

- Γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της αναπαραστατικής λειτουργίας της εικόνας (Παράδειγμα 10)
- Γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των δυο άλλων λειτουργιώντης εικόνας

Παράδειγμα 10. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Γνωρίζοντας τη χώρα μου»)

«Εδώ βλέπετε δυο τοιχογραφίες. Η μια είναι από την Κρήτη και η άλλη είναι από τη Σαντορίνη. Παρατηρήστε τις προσεκτικά. Πρέπει να γράψετε ένα μικρό κείμενο όπου θα περιγράφετε τις διαφορές και τις ομοιότητες που ανακαλύψατε στις δυο τοιχογραφίες».

3.5. Κατηγορίες καταγραφής, ταξινόμησης και ανάλυσης για τις δραστηριότητες παραγωγής κειμένων

3.5.1. 8η κατηγορία: Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων

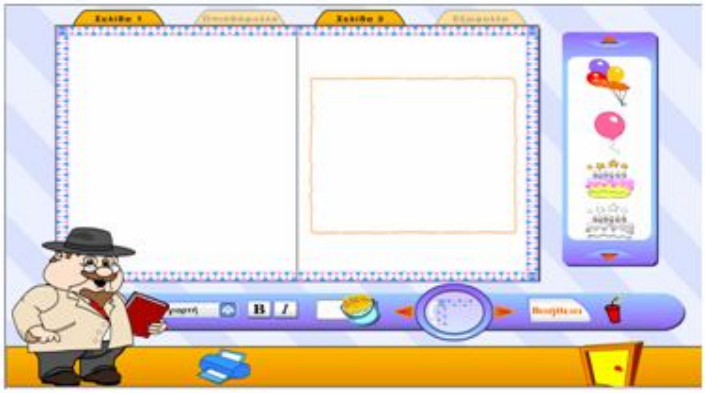
Εδώ έγινε κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων παραγωγής κειμένων, ανάλογα με το αν τα προς παραγωγή κείμενα από τους μαθητές ζητείται να είναι πολυτροπικά (δημιουργία εικονογραφημένων ιστοριών, αφισών, δραματοποιήσεις, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, οδηγίες για εικονογράφηση) ή όχι.

8η μέτρηση

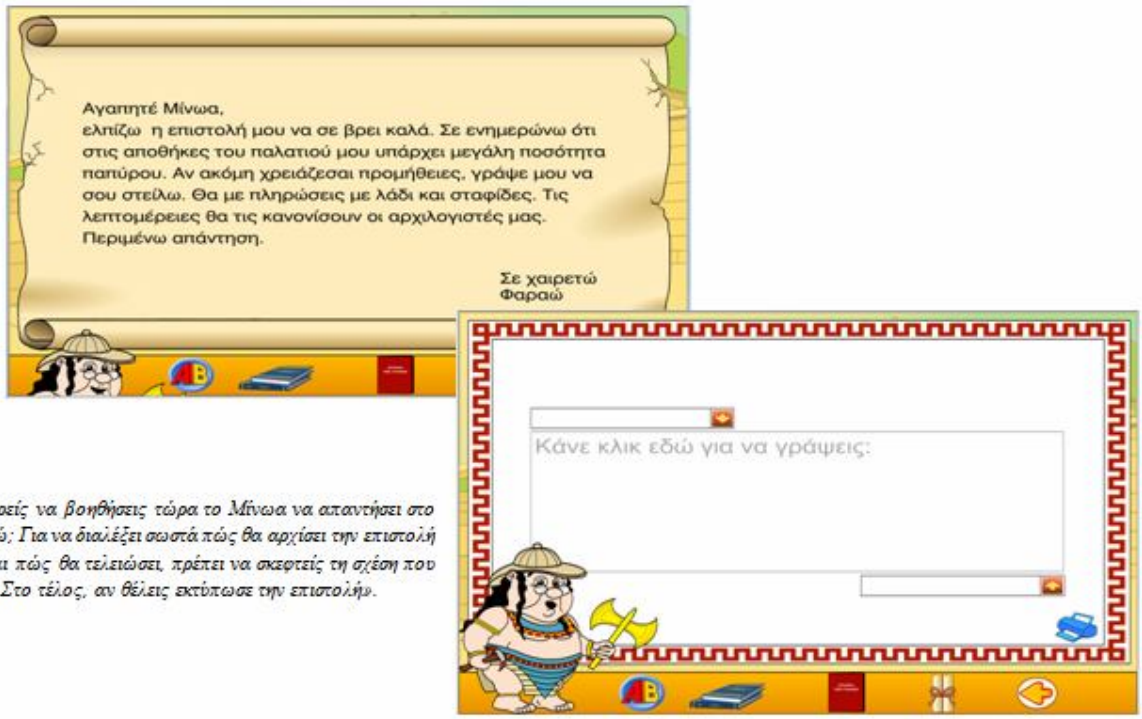
- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων (Παράδειγμα 1)
- Δραστηριότητες παραγωγής μη πολυτροπικών κειμένων (Παράδειγμα 2)
- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κατά τις οποίες έχει δοθεί ο ένας τρόπος (γραπτός λόγος ή εικόνα) και ζητείται ο δεύτερος (Παράδειγμα 3) (και αυτά προστίθενται στο τέλος στο σύνολο των πολυτροπικών).

Παράδειγμα 1. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (5η Ενότητα:«Το εργαστήρι μου»)

«Ετοιμάζετε το πάρτυ των γενεθλίων σας και θέλετε να καλέσετε τους φίλους σας ή μήπως θέλετε να τους καλέσετε στην εκδήλωση του σχολείου σας; Η πρόσκληση είναι πάντα απαραίτητη. Η πρόσκληση μας έχει δύο όψεις, τις εξωτερικές και τις εσωτερικές σελίδες. Στο εξώφυλλο γράφετε για ποιο λόγο τους προσκαλείτε και στην εσωτερική γράφετε ότι χρειάζεται να γνωρίζει αυτός που καλείτε. Στολίστε την ανάλογα και εκτυπώστε και τις δύο όψεις. Κολλήστε τις μεταξύ τους από την λευκή πλευρά και η πρόσκλησή σας είναι έτοιμη».



Παράδειγμα 2. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ'- Δ' Δημοτικού (4η Ενότητα:«Ιστορία της γραφής»)



«Μπορείς να βοηθήσεις τώρα το Μίνωα να απαντήσει στο Φαραώ; Για να διαλέξει σωστά πώς θα αρχίσει την επιστολή του και πώς θα τελειώσει, πρέπει να σκεφτείς τη σχέση που είχαν. Στο τέλος, αν θέλεις εκτύπωσε την επιστολή».

Παράδειγμα 3. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Γνωρίζοντας τη χώρα μου»)

«Στο Δέλτα του ποταμού Αξιού βρίσκουν καταφύγιο πολλά υδρόβια πτηνά. Οι άνθρωποι που βλέπετε είναι παρατηρητές πουλιών και προσπαθούν να καταγράψουν τα διάφορα είδη πουλιών που υπάρχουν εδώ. Μπορείτε να τους βοηθήσετε; Χρησιμοποιήστε τις σημειώσεις για να συμπληρώσετε την ταυτότητα κάθε πουλιού».

3.5.2. 9η κατηγορία: Χρήση τρόπων για τη σύνθεση των κειμένων κατά την παραγωγή

Έγινε κατηγοριοποίηση ανάλογα με τους τρόπους (modes) που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεση των κειμένων κατά την παραγωγή.

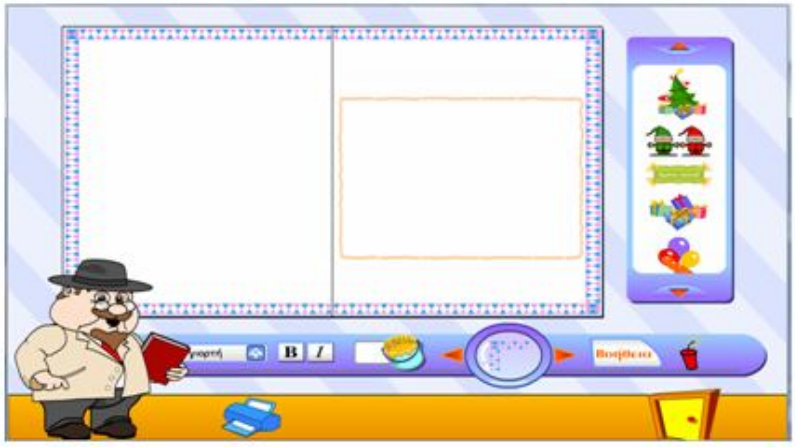
9η μέτρηση

- Χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας για τη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου (Παράδειγμα 4)

- Χρήση άλλου τρόπου εκτός των δυο παραπάνω

Παράδειγμα 4. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (5η Ενότητα:«Το εργαστήρι μου»)

«Κάρτες στέλνουμε σε αυτούς που αγαπούμε για να τους εκφράσουμε με λίγα λόγια τις ευχές μας. Ας φτιάξουμε, λοιπόν, μαζί μια κάρτα. Αποφασίστε σε ποιον θέλετε να τη στείλετε και για ποιο λόγο. Γράψτε τις ευχές σας πάνω στις γραμμές και στολίστε την ανάλογα. Επιλέξτε εικόνες, περιγράμματα, χρώμα και τον τρόπο που θα εμφανίζονται τα γράμματά σας. Στο τέλος, μπορείτε να την εκτυπώσετε».



3.5.3. 10η κατηγορία: Παρουσίαση/Διαχείριση του μέσου κατά την παραγωγή

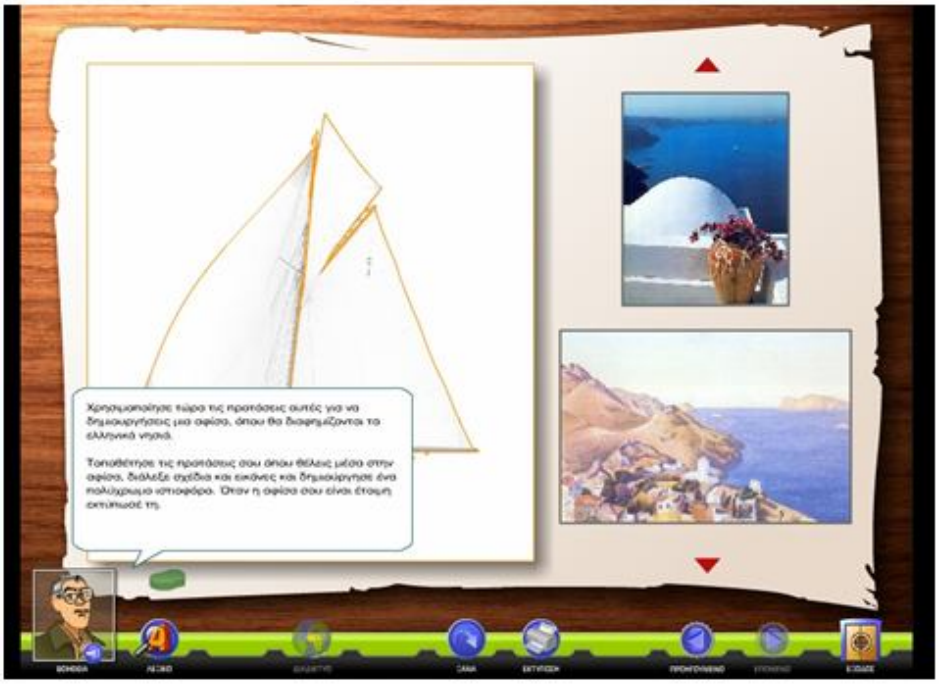
Εδώ εξετάστηκε αν η οθόνη (μέσο) χρησιμοποιείται για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που έχουν σχέση με τα βιώματα των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή και γενικότερα από τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που να καθορίζει τις συμβάσεις παραγωγής τους, ώστε να εξοικειωθούν με αυτά και να τα προσεγγίζουν κριτικά, π.χ. αν ζητείται να φτιάξουν αφίσα σε φυσικό μέγεθος με συγκεκριμένο σκοπό, να φτιάξουν πρόσκληση με τη μορφή που κυκλοφορεί στον κοινωνικό χώρο, να εκδώσουν εφημερίδα, να ηχογραφήσουν, να φτιάξουν ένα βίντεο, ή απλώς να γράψουν ένα κείμενο και να το εικονογραφήσουν κ.ά.

10η μέτρηση

-Χρήση αυθεντικής παρουσίασης/ διαχείρισης του μέσου (Παράδειγμα 5)

-Χρήση τεχνητής (κατασκευασμένης) παρουσίασης/ διαχείρισης του μέσου (Παράδειγμα 6)

Παράδειγμα 5. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε' - ΣΤ' Δημοτικού (2η Ενότητα:«Λέξεις και φαντασία»)



Παράδειγμα 6. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (5η Ενότητα:«Το εργαστήρι μου»)

«Εδώ μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια εικόνα επιλέγοντας σχέδια από τις λίστες δεξιά. Κάθε σχέδιο που προσθέτετε μπορείτε να το μικρύνετε ή να το μεγαλώσετε, να το φέρετε μπροστά ή πίσω από τα άλλα σχέδια ή να το διαγράψετε. Απλά επιλέξτε το σχέδιο και όταν εμφανισθεί ένα κόκκινο πλαίσιο γύρω του, πατήστε το αντίστοιχο κουμπί. Όταν η εικόνα σας είναι έτοιμη, περιγράψτε την με λίγα λόγια στο πλαίσιο στο κάτω μέρος της οθόνης και εκτυπώστε την».

3.5.4. 11η κατηγορία: Στήριξη/Καθοδήγηση κατά την παραγωγή

Εξετάστηκε αν δίνεται στήριξη/καθοδήγηση κατά την παραγωγή των κειμένων από εκφώνηση, προηγούμενη διδασκαλία ή και τα δυο, όσον αφορά τα μέσα ή τους πόρους των τρόπων.

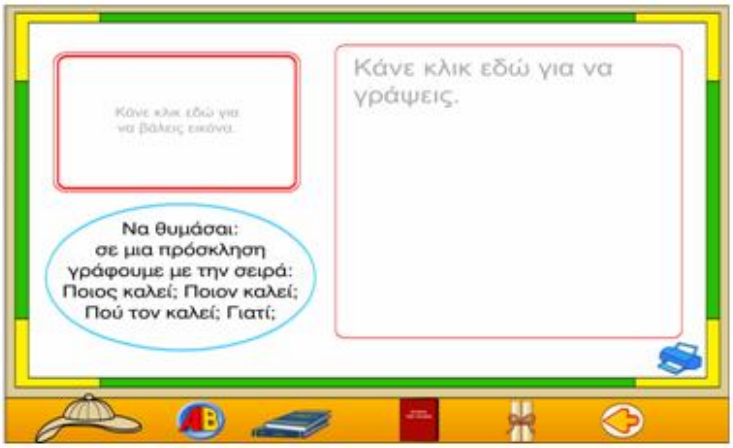
11η μέτρηση

- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων χωρίς στήριξη/καθοδήγηση

-Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων με στήριξη/καθοδήγηση (Παράδειγμα 7)

Παράδειγμα 7. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Γ' - Δ' Δημοτικού (4η Ενότητα:«Ιστορία της γραφής»)

«Αν καλούσες ένα φίλο σου στο πάρτι πώς θα έγραφες την πρόσκληση; Να θυμάσαι σε μια πρόσκληση γράφουμε με τη σειρά: Ποιος καλεί; Ποιον καλεί; Πού τον καλεί; Γιατί;»



3.5.5. 12η κατηγορία: Μετασχηματισμός τρόπου ή μέσου κατά την παραγωγή

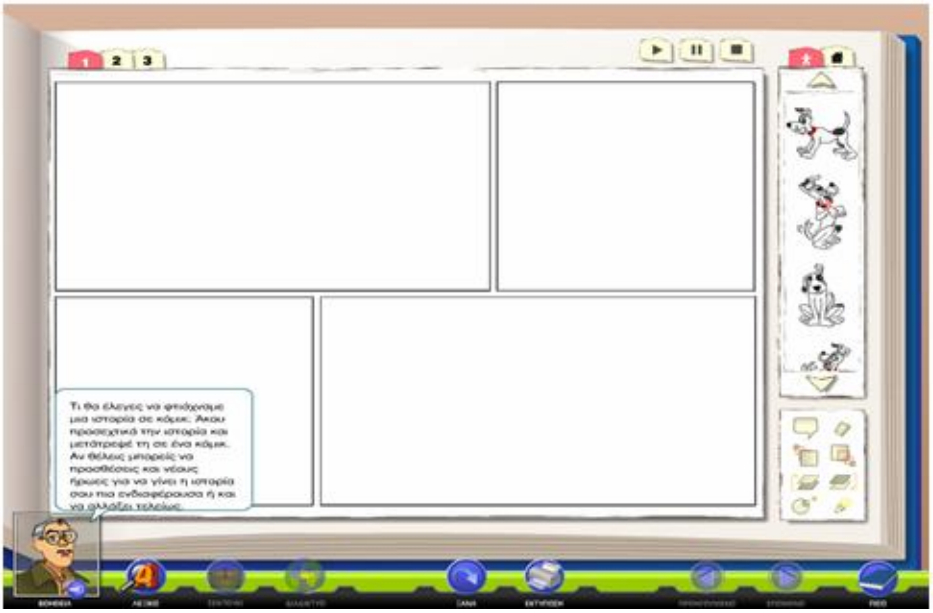
Εξετάστηκε κατά πόσο ζητείται μετασχηματισμός του τρόπου κατά την παραγωγή κειμένων (π.χ. με αφορμή γραπτό κείμενο, να γίνει παραγωγή εικονογραφημένης ιστορίας) ή η παρουσίαση του κειμένου μέσω κάποιου άλλου εναλλακτικού μέσου (εκτός από μια οθόνη και ο ίδιος ο ομιλητής ως σώμα και φωνή όταν συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ρόλων).

12η μέτρηση

- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων χωρίς μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου

- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων με μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου (Παράδειγμα 8)

Παράδειγμα 8. Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γλώσσα Ε' - ΣΤ' Δημοτικού (1η Ενότητα:«Περιβάλλον και τοπίο»)



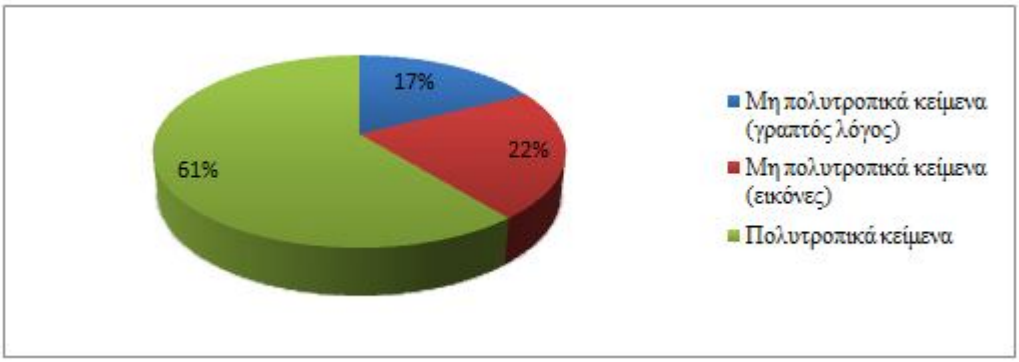
4. Αποτελέσματα

Η εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων σχετίζεται με τα αποτελέσματα των αντίστοιχων μετρήσεων:

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα «Σε τι ποσοστό εμφανίζονται πολυτροπικά κείμενα για επεξεργασία» εξετάζει η 1η μέτρηση.

	N	%
Μη πολυτροπικά κείμενα (γραπτός λόγος)	**4**	**17**
Μη πολυτροπικά κείμενα (εικόνες)	**5**	**22**
Πολυτροπικά κείμενα	**14**	**61**
Σ: Κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία	**23**	**100**

Πίνακας 1.Πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία



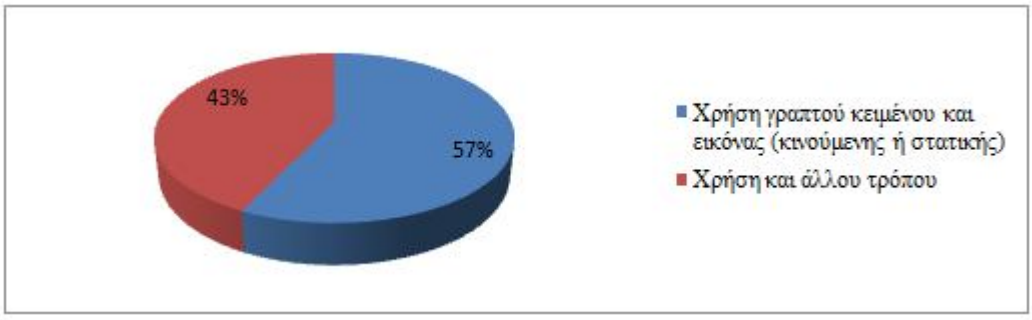
Γράφημα 1. Πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 - γράφημα 1, περιλαμβάνεται ένας μεγάλος αριθμός πολυτροπικών κειμένων (61%), ενώ από τα μονοτροπικά κείμενα 17% είναι σε γραπτό λόγο και 22% είναι εικόνες.

Η 2η και 3η μέτρηση απαντούν στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, «Για τι είδους πολυτροπικά κείμενα πρόκειται».

	N	%
Χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας (κινούμενης ή στατικής)	**8**	**57**
Χρήση και άλλου τρόπου	**6**	**43**
Σ: Πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία	**14**	**100**

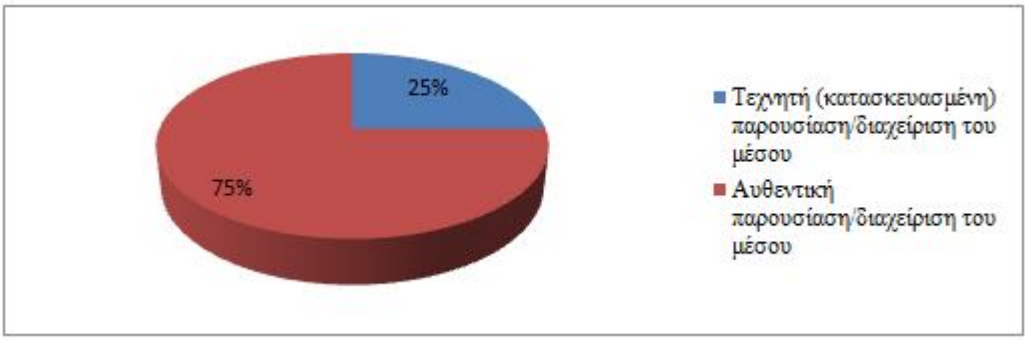
Πίνακας 2. Χρήση τρόπων για τη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου



Γράφημα 2. Χρήση τρόπων για τη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου

	N	%
Τεχνητή (κατασκευασμένη) παρουσίαση/διαχείριση του μέσου	**2**	**25**
Αυθεντική παρουσίαση/διαχείριση του μέσου	**6**	**75**
Σ: Πολυτροπικά κείμενα με γραπτό κείμενο και εικόνα	**8**	**100**

Πίνακας 3. Παρουσίαση/διαχείριση του μέσου



Γράφημα 3. Παρουσίαση/διαχείριση του μέσου

Συγκεκριμένα, από τον πίνακα 2 - γράφημα 2 φαίνεται ότι 57% των κειμένων συνδυάζουν κατά κύριο λόγο γραπτό λόγο και εικόνα, ωστόσο σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (43%) εμφανίζονται και κείμενα που χρησιμοποιούν και κάποιον άλλο σημειωτικό τρόπο εκτός από το γραπτό λόγο και την εικόνα, π.χ. ήχο (συχνότερα).

Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ελάχιστα από τα πολυτροπικά κείμενα (25%) είναι αυθεντικά (πίνακας 3 - γράφημα 3). Πρόκειται μάλιστα κυρίως για κόμικς και εικονογραφημένες ιστορίες, των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι η αποσπασματικότητα και όχι για κείμενα από την καθημερινότητα και τον κοινωνικό χώρο των παιδιών, όπως αφίσες, διαφημίσεις κ.ά.

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα, «Σε ποιο βαθμό γίνεται εξέταση των κειμένων από πολυτροπική άποψη», εξετάζουν η 4η, η 5η και η 6η μέτρηση.

	N	%
Επεξεργασία χωρίς αναφορά σε άλλους τρόπους εκτός από το γραπτό λόγο	-	-
Επεξεργασία με αναφορά και σε άλλους τρόπους εκτός από το γραπτό λόγο	**14**	**100**
Σ: Πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία	**14**	**100**

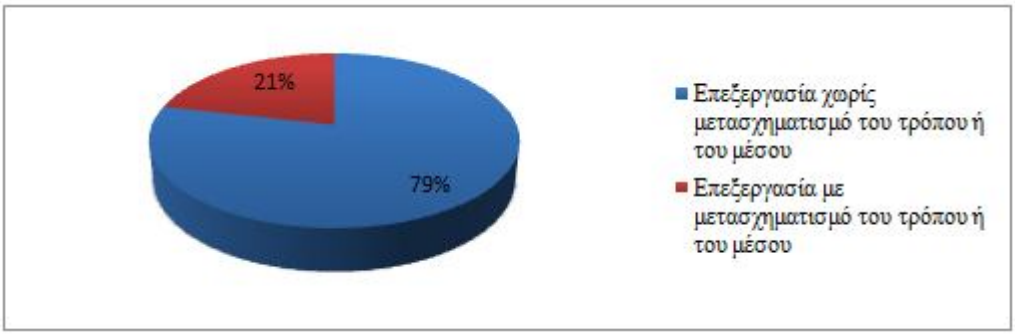
Πίνακας 4. Αναφορά στους τρόπους κατά την επεξεργασία

	N	%
Δεν εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροι των τρόπων	-	-
Εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροι των τρόπων	**14**	**100**
Σ: Πολυτροπικά κείμενα με αναφορά στους τρόπους	**14**	**100**

Πίνακας 5. Εξέταση μέσων ή πόρων κατά την επεξεργασία

	N	%
Επεξεργασία χωρίς μετασχηματισμό του τρόπου ή του μέσου	**11**	**79**
Επεξεργασία με μετασχηματισμό του τρόπου ή του μέσου	**3**	**21**
Σ: Πολυτροπικά κείμενα για κατανόηση-επεξεργασία	**14**	**100**

Πίνακας 6. Μετασχηματισμός τρόπου ή μέσου κατά την επεξεργασία



Γράφημα 4. Μετασχηματισμός τρόπου ή μέσου κατά την επεξεργασία

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από το γραπτό κείμενο γίνεται αναφορά και στην εικόνα ή στον ήχο ή και στους δύο αυτούς τρόπους (πίνακας 4).

Επίσης, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5, σε όλα τα πολυτροπικά κείμενα εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροι των τρόπων, ενώ διαπιστώνουμε (πίκακας 6 - γράφημα 4) ότι υψηλό ποσοστό συγκεντρώνουν οι δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένων που δεν προτείνουν μετασχηματισμό του τρόπου ή του μέσου (79%) και μόλις το 21% οι δραστηριότητες που προτείνουν μετασχηματισμό.

Στο 4^{ο} ερώτημα, «Ποιες εικονιστικές λειτουργίες προσεγγίζονται», απάντηση δίνουν τα αποτελέσματα της 7^{ης} μέτρησης.

	N	%
Προσέγγιση αναπαραστατικής λειτουργίας	**14**	**100**
Πιθανή προσπάθεια προσέγγισης των δυο άλλων λειτουργιών	-	-
Σ: Πολυτροπικά κείμενα με αναφορά στους τρόπους	**14**	**100**

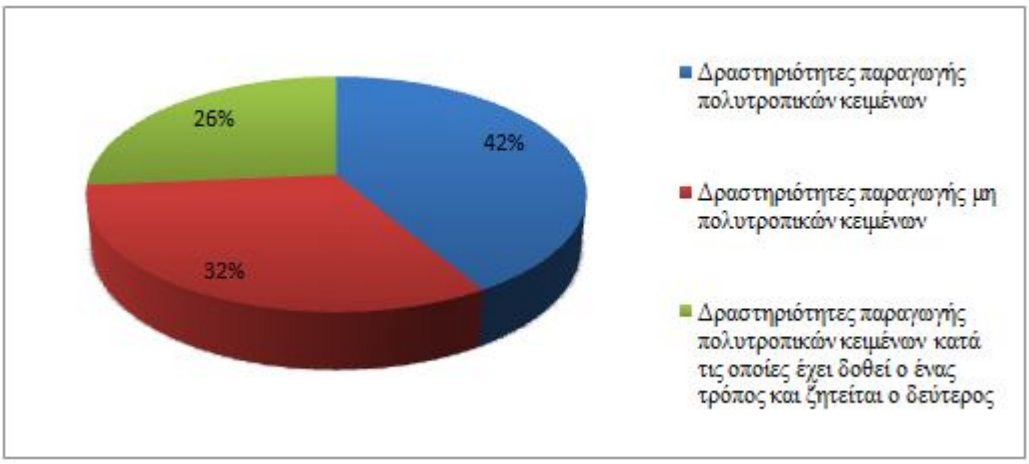
Πίνακας 7. Προσέγγιση λειτουργιών εικόνας κατά την επεξεργασία

Από τον πίνακα 7 γίνεται φανερό ότι αναφορά γίνεται μόνο στην αναπαραστατική λειτουργία της εικόνας, χωρίς όμως να εξετάζεται περισσότερο η συγκεκριμένη λειτουργία, εκτός από τις περιπτώσεις που για επεξεργασία δίνονται μόνο εικόνες. Ωστόσο, το αρνητικό είναι ότι δε γίνεται καμία προσπάθεια προσέγγισης των δυο άλλων λειτουργιών, της διαπροσωπικής και της κειμενικής.

Στο 5^{ο} ερευνητικό ερώτημα, «Σε τι ποσοστό εμφανίζονται δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων», δίνουν απάντηση τα αποτελέσματα της 9^{ης} μέτρησης.

	N	%
Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων	**22**	**42**
Δραστηριότητες παραγωγής μη πολυτροπικών κειμένων	**17**	**32**
Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κατά τις οποίες έχει δοθεί ο ένας τρόπος και ζητείται ο δεύτερος	**14**	**26**
Σ: Δραστηριότητες παραγωγής κειμένων	**53**	**100**

Πίνακας 8. Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων



Γράφημα 5. Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων

Παρατηρώντας τον πίνακα 8 και το γράφημα 5, διαπιστώνουμε ότι οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων συγκεντρώνουν το 42%, οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κατά τις οποίες έχει δοθεί ο ένας τρόπος (γραπτός λόγος ή εικόνα) και ζητείται ο δεύτερος το 26% και οι δραστηριότητες παραγωγής μη πολυτροπικών κειμένων το 32%. Επειδή οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κατά τις οποίες έχει δοθεί ο ένας τρόπος (γραπτός λόγος ή εικόνα) και ζητείται ο δεύτερος εντάσσονται στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, συνολικά το ποσοστό είναι 68%.

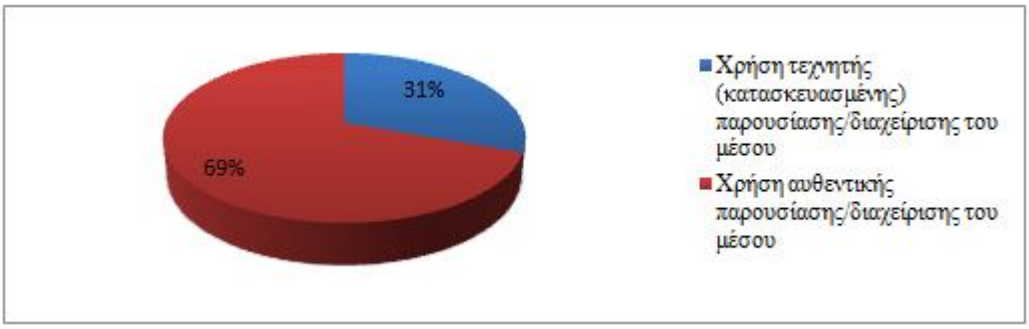
Το 6ο ερώτημα, «Για τι είδους πολυτροπικά κείμενα πρόκειται», εξετάζουν η 10η και η 11η μέτρηση.

	N	%
Δραστηριότητες με χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας (κινούμενης ή στατικής)	**36**	**100**
Δραστηριότητες με χρήση άλλου τρόπου	-	-
Σ: Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων	**36**	**100**

Πίνακας 9. Χρήση τρόπων για τη σύνθεση των κειμένων κατά την παραγωγή

	N	%
Χρήση τεχνητής (κατασκευασμένης) παρουσίασης/διαχείρισης του μέσου	**11**	**31**
Χρήση αυθεντικής παρουσίασης/διαχείρισης του μέσου	**25**	**69**
Σ: Πολυτροπικές παραγωγές με γραπτό κείμενο και εικόνα	**36**	**100**

Πίνακας 10. Παρουσίαση/διαχείριση του μέσου κατά την παραγωγή κειμένου



Γράφημα 6. Παρουσίαση/διαχείριση του μέσου κατά την παραγωγή κειμένου

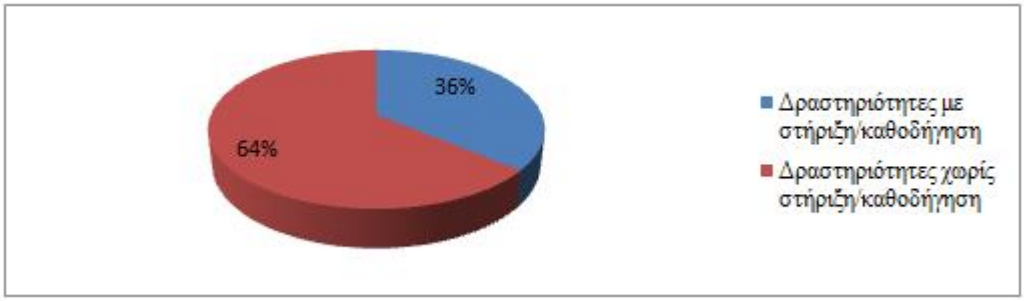
Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 9, όλες οι δραστηριότητες εμφανίζουν συνδυασμό μόνο γραπτού λόγου και εικόνας. Μάλιστα, τα περισσότερα από αυτά τα κείμενα (69%), όπως φαίνεται στον πίνακα 10 και στο γράφημα 6, έχουν σχέση με τα βιώματα των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο, ενώ το 31% συγκεντρώνει η χρήση τεχνητής (κατασκευασμένης) παρουσίασης/διαχείρισης του μέσου. Ωστόσο, κατά την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι σε αρκετές δραστηριότητες

τα κείμενα δε δημιουργούνται για επικοινωνιακές ανάγκες και οι μαθητές δε γνωρίζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως τον παραλήπτη και το σκοπό.

Στο ερώτημα αν παρέχεται η ανάλογη στήριξη/καθοδήγηση η απάντηση δίνεται μέσω της 12ης και 13ης μέτρησης.

	N	%
Δραστηριότητες με στήριξη/καθοδήγηση	**13**	**36**
Δραστηριότητες χωρίς στήριξη/καθοδήγηση	**23**	**64**
Σ: Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων	**36**	**100**

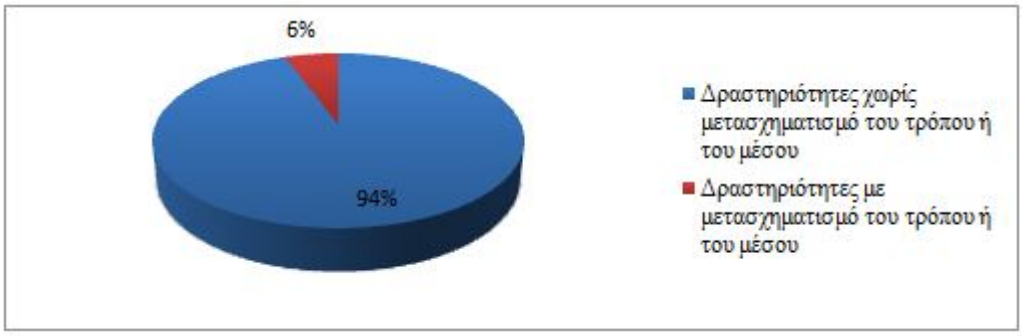
Πίνακας 11. Στήριξη/καθοδήγηση κατά την παραγωγή κειμένων



Γράφημα 7. Στήριξη/καθοδήγηση κατά την παραγωγή κειμένων

	N	%
Δραστηριότητες χωρίς μετασχηματισμό του τρόπου ή του μέσου	**34**	**94**
Δραστηριότητες με μετασχηματισμό του τρόπου ή του μέσου	**2**	**6**
Σ: Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων	**36**	**100**

Πίνακας 12. Μετασχηματισμός του τρόπου ή του μέσου κατά την παραγωγή κειμένων



Γράφημα 8. Μετασχηματισμός του τρόπου ή του μέσου κατά την παραγωγή κειμένων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 και στο γράφημα 7, στις περισσότερες δραστηριότητες (64%) δεν παρέχεται στήριξη/καθοδήγηση, ενώ στο σύνολο των δραστηριοτήτων (94%) δεν προτείνεται μετασχηματισμός του τρόπου ή του μέσου κατά την παραγωγή κειμένων (Πίνακας 12 - Γράφημα 8).

5. Συμπεράσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η πολυτροπικότητα χαρακτηρίζει τον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας. Οι διδακτικές πρακτικές, αν θέλουν να ανταποκρίνονται στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου ατόμου, οφείλουν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής επικοινωνίας, που θα τους επιτρέψουν να αποκωδικοποιούν το πλήθος των επικοινωνιακών μηνυμάτων που εκπέμπονται καθημερινά αναζητώντας δέκτες και ανάλογα να τα αξιολογούν και ενδεχομένως να τα αξιοποιούν.

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξετάσει σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά λογισμικά που έχουν σχεδιαστεί για το γλωσσικό μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, να διαπιστωθεί κατά

πόσο η επιλογή κειμένων, δραστηριοτήτων κατανόησης - επεξεργασίας και παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσονται στην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών.

Στην αναζήτηση των εκπαιδευτικών λογισμικών δεν διαπιστώθηκε να έχει σχεδιαστεί κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό που να συνοδεύει το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Έτσι, περιοριστήκαμε στα τρία εκπαιδευτικά λογισμικά που συνοδεύουν τα διδακτικά εγχειρίδια «Γλώσσα» του Δημοτικού, από τα οποία εξαιρέθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού, επειδή οι ασκήσεις του έχουν στόχο κυρίωςτην εμπέδωση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής.

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων οδήγησε σε μια σειρά διαπιστώσεων, που έχουν χαρακτήρα ενδείξεων και αποτελούν τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.
Εξετάζοντας συνολικά τα δύο εκπαιδευτικά λογισμικά που σχεδιάστηκαν για το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ και Δ΄ τάξης και της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, παρατηρείται ότι περιλαμβάνεται μεγάλος αριθμός πολυτροπικών κειμένων για κατανόηση - επεξεργασία και μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων παραγωγής πολυτροπικού λόγου.

Όσον αφορά στις δραστηριότητες κατανόησης - επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί συνδυάζουν κατά κύριο λόγο γραπτό κείμενο και εικόνα (κινούμενη ή στατική) και σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποιείται γραπτός λόγος - ήχος - εικόνα ή μόνο εικόνα - ήχος, τρόποι οι οποίοι θα επέβαλλαν την ανάγκη για ανάπτυξη νέων γνώσεων και απαιτητικών δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης αυτών των κειμένων.

Επίσης, τα περισσότερα κείμενα προς κατανόηση - επεξεργασία δεν είναι αυθεντικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται κυρίως για εικονογραφημένες ιστορίες που έχουν αποσπασθεί από το επικοινωνιακό τους πλαίσιο και όχι για κείμενα από την

καθημερινότητα των παιδιών και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο, όπως αφίσες, διαφημιστικά φυλλάδια, πινακίδες, χάρτες κ.ά., ώστε να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους κείμενα και να είναι σε θέση να τα προσεγγίζουν κριτικά και να τα κατανοούν.
Το θετικό βέβαια είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις γίνεται αναφορά και σε άλλους τρόπους πέρα από το γραπτό λόγο, κυρίως στην εικόνα και πιο σπάνια στον ήχο, και εξετάζονται τα μέσα ή οι πόροι των χρησιμοποιουμένων τρόπων.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων επεξεργασίας δε ζητείται μετασχηματισμός του μέσου ή του τρόπου, ενώ όσον αφορά στις εικονιστικές λειτουργίες γίνεται αναφορά μόνο στην αναπαραστατική, χωρίς όμως να εξετάζεται περισσότερο η συγκεκριμένη λειτουργία, ενώ δε γίνεται καμία προσέγγιση των δύο άλλων λειτουργιών, της διαπροσωπικής και της κειμενικής.

Σχετικά με τις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, τα ποσοστά είναι εξίσου υψηλά με τις δραστηριότητες κατανόησης – επεξεργασίας, αλλά για την παραγωγή τους απαιτείται συνδυασμός μόνο γραπτού λόγου και εικόνας.

Ωστόσο, θετικό είναι ότι ζητείται από τους μαθητές η παραγωγή διαφόρων ειδών πολυτροπικού λόγου με τη μορφή που τα συναντά κανείς στον κοινωνικό χώρο, όπως κάρτες, αφίσες, προσκλήσεις, δελτία ταυτότητας, άρθρα κ.ά., που σχετίζονται με εμπειρίες και βιώματα των παιδιών από την καθημερινότητά τους. Όμως, σε αρκετές δραστηριότητες οι μαθητές δε γνωρίζουν ποιο είναι το επικοινωνιακό τους πλαίσιο (κυρίως σκοπό και παραλήπτη), με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη σύνθεσή τους, γιατί ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται ένα κείμενο σχετίζεται με τις συμβάσεις που θέτει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας.

Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρέχεται στήριξη/καθοδήγηση από εκφώνηση ή προηγούμενη διδασκαλία ή και από τα δύο ως προς τη σύνθεση των κειμένων, ενώ στο σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων δε γίνεται μετασχηματισμός του μέσου ή του τρόπου κατά την παραγωγή τους.

Συμπερασματικά, στα εκπαιδευτικά λογισμικά, που έχουν δημιουργηθεί για το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ και Δ΄ τάξης και της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, η επιλογή κειμένων και δραστηριοτήτων παραγωγής πολυτροπικού λόγου εντάσσονται ως ένα βαθμόστην πολυτροπική λογική των πολυγραμματισμών. Το νέο επικοινωνιακό τοπίο επηρέασε τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λογισμικού, αλλά, κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού λογισμικού για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού, δεν αξιοποιήθηκαν αρκετά οι δυνατότητες που προσφέρει η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό λογισμικό το μέσο είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και κατ' επέκταση η οθόνη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα συνδυασμού σύγχρονων και ποικίλων σημειωτικών τρόπων της ψηφιακής τεχνολογίας, όπως κινούμενη και στατική εικόνα, ήχο και άλλους τρόπους, σε αντίθεση με την τυπωμένη σελίδα του βιβλίου.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η εφαρμογή πρακτικών των πολυγραμματισμών ως στόχος δεν περιλαμβάνεται ούτε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ούτε στις προδιαγραφές για το διδακτικό υλικό της Γλώσσας για το Δημοτικό, ούτε καν αναφέρεται ο συγκεκριμένος όρος ή άλλοι σχετικοί. Οι ενδείξεις λοιπόν που προκύπτουν από την παρούσα εργασία δεν στοχεύουν σε κριτική των λογισμικών, αλλά θα πρέπει να αξιοποιηθούν για μελλοντικές βελτιώσεις και επικαιροποίηση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών λογισμικών, που έχουν σχεδιαστεί για το γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού, Επίσης, θα πρέπει να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό παρόμοιων προϊόντων τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο, για το

οποίο δεν διαπιστώθηκε να έχει σχεδιαστεί κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό που να συνοδεύει το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Οι προτάσεις αυτές πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε τα εκπαιδευτικά λογισμικά να ανταποκρίνονται στην ανάγκη των μαθητών να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών και της σύγχρονης, πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση ενός τρόπου διδασκαλίας που να βασίζεται πάνω στις νέες προσεγγίσεις ανάπτυξης του γραμματισμού. Τελικό στόχο αποτελεί η εκπαίδευση των μαθητών, μέσω της καλύτερης δυνατής αξιοποίησης ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της πολυτροπικότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts. *Written Communication, 25* (2), 166-195.

Cope, B., &Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Futures.* London: Routledge.

Halliday, M. A. K. (Ed.). (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning.* London, N.Y., Melbourne, Auckand: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar.* London: EdwardArnold.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London: Routledge, 25-36.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* London & New York: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Comtemporary Communication.* London & New York: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design.* London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). Front pages: (The Critical) Analysis of Newsparer Layout. In A. Bell & P. Garret (Eds.), *Approaches to Media Discourse.* Oxford: Blackwell, 186-219.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of comtemporary communication.* London: Edward Arnold.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social future. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., &Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του.* Μεταίχμιο: Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2008α). *Εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-ROM) Γλώσσα Ά και Β΄ Δημοτικού: Οδηγός χρήσης και αξιοποίησης λογισμικού.* Ανάδοχος: TesseraMultimediaAE.

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2008β). Εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-ROM) Γλώσσα Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού: Οδηγός χρήσης και αξιοποίησης λογισμικού. Ανάδοχος: TesseraMultimediaAE.

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2008γ). Εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-ROM) Γλώσσα Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού: Οδηγός χρήσης και αξιοποίησης λογισμικού. Ανάδοχος: TesseraMultimediaAE.

Φτερνιάτη, Α. (2011).Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πούρκος& Κ. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και*

Πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηδη και τη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Νησίδες, 604-625.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της.Αφιερωματικός Τόμος*. Φλώρινα: Βιβλιολογείον, 186-196.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*. Ανακτήθηκε στις 23/4/2013, από http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pfd.

Χατζησαββίδης, Σ. &Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονιστικός λόγος: Από την Πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου – Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί.*Θεσσαλονίκη: CannotnotDesignPublications, 25-36.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, *1* (1), 115-118.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Άννα Φτερνιάτη** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διδακτικής της Γλώσσας στο ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών (έμφαση στην Παιδαγωγική του Γραμματισμού και στους Πολυγραμματισμούς). Διαθέτει μακρά εμπειρία και δημοσιεύσεις σε θέματα σχεδιασμού-ανάπτυξης-αξιολόγησης διδακτικών υλικών και προγραμμάτων, καθώς και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Συμμετείχε στις επιστημονικές ομάδες δεκαπέντε σχετικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Επίσης συμμετείχε στις επιτροπές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη σύνταξη του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της ΝΕ Γλώσσας στην Α/θμιαΕκπ/ση.

Η **Αικατερίνη Τροκάλλη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτική:

Διδασκαλία Γλώσσας και Γραμματισμού. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην Παιδαγωγική του Γραμματισμού και τη διδασκαλία της Γλώσσας, καθώς και στους Πολυγραμματισμούς.

23. Οι δυσκολίες των μουσουλμάνων μαθητώνστην παραγωγή προφορικούλόγου: η περίπτωση τηςχρήσηςτηςελληνικήςγλώσσας στις ασκήσειςδιαμεσολάβησης τωνεγχειρίδιων αγγλικήςγλώσσας για τοΓυμνάσιο

Θεολόγου Στέλλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06-ΠΕ13,

Διδάκτορας Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

stella_theologou@hotmail.com

Abstract

Muslim high school students have been noted to have particular difficulties in producing oral speech during the mediation textbook activities. This is closely related to both their low reek language level and to the fact that the activities were designed using the Greek language as mother tongue and not as a second language.

For the mediation activities students are required to read the Greek text, comprehend its meaning and provide the necessary information in English. They should take particular care in choosing the appropriate discourse for each particular communicative incidence. This is designated as an inter-language mediation, where the information communicated is always from the Greek to the English language. It is, therefore, imperative students have a comprehensive approach to the context of the communication so as to choose the appropriate style and expressions that will allow them to successfully complete the task. This presupposes the use of the Greek language as mother tongue and not as a second language, as is the case with muslim minority students.

A readily available and highly effective way of achieving success at the mediation activities is the use of multiple semiotic modes that will enable muslim students decode meaning in the Greek language and, particularly, the use of visual literacy.

Keywords: mediation, English language, muslim minority students, visual literacy

Περίληψη

Ένα σημαντικό μέρος από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της μουσουλμανικής Μειονότητας στην παραγωγή προφορικού λόγου, κατά τις ασκήσεις διαμεσολάβησης στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο, σχετίζεται με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Οι δυσκολίες αυτές απορρέουν αφενός από την περιορισμένη ελληνομάθειά τους και αφετέρου από το γεγονός ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας στις διαμεσολαβητικές δοκιμασίες γίνεται σε επίπεδο μητρικής, ενώ στους μουσουλμάνους μαθητές η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη.

Στις ασκήσεις διαμεσολάβησης, οι μαθητές οφείλουν να διαβάσουν το κείμενο στα ελληνικά και να κατανοήσουν το νόημα του ώστε να μεταφέρουν στην αγγλική γλώσσα τις ζητούμενες πληροφορίες, που θα ανταποκρίνονται στο ζήτημα που τους τέθηκε, με τρόπο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση που ορίζει η διαμεσολαβητική δοκιμασία. Όπως τονίζεται από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), πρόκειται για μια διαγλωσσική διαμεσολάβηση, όπου η μετάδοση της πληροφορίας γίνεται πάντα από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα. Είναι, επομένως, απαραίτητο ο μαθητής να αντιλαμβάνεται το επικοινωνιακό συμβάν στο οποίο καλείται να εμπλακεί ώστε να επιλέξει τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα στην αγγλική γλώσσα. Αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη των ανωτέρω η γνώση της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο μητρικής και όχι ως δεύτερης, όπως άλλωστε αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της αγγλικής γλώσσας.

Ένας πρόσφορος τρόπος για να υπερκεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι μαθητές στις ασκήσεις διαμεσολάβησης είναι η χρήση πολλαπλών σημειωτικών πηγών που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στην αποκωδικοποίηση του νοήματος των ελληνόγλωσσων κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η χρήση του οπτικού γραμματισμού στις ασκήσεις διαμεσολάβησης.

Λέξεις κλειδιά: Διαμεσολάβηση, αγγλική γλώσσα, μειονοτικοί μαθητές, οπτικός γραμματισμός

1. Η Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Μια Θρησκευτική Μειονότητα

Στην Ελλάδα η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα είναι θρησκευτική και περιλαμβάνει τους Έλληνες μουσουλμάνους πολίτες που κατοικούν στην περιοχή της Θράκης, το ιδιαίτερο νομικό καθεστώς της οποίας διαμορφώθηκε από μια σειρά διμερών συμβάσεων (Διακοφωτάκης, 2001, σ.65),ο προσδιορισμός της ως θρησκευτικής καθιερώθηκε αρχικά από τις διατάξεις της Συνθήκης της Λοζάνης[67].

Πρέπει, όμως, να αποσαφηνιστεί ότι η αναγνωρισμένη μειονότητα στη Θράκη περιλαμβάνει διαφορετικούς πληθυσμούς τόσο όσον αφορά την καταγωγή όσο και τον πολιτισμό (Άχλης, 2013, σσ. 17-19 Βακαλιός, 1997· Βασιλειάδου, 1994· Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1994· Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014, σσ. 14-15· Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος, 1994· Λεμοντζέλης, 2010, σσ. 86-87· Μαλαμίδης, 2008, σ. 19 Παναγιωτίδης, 1995, σ. 15· Συμεωνίδης, 2014, σ. 8· Τρέσσου-Μυλωνά, 1992) και κατ' επέκταση τη γλώσσα και κυρίως τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Σύμφωνα με την απογραφή του 1991 την αποτελούσαν 98.000 περίπου άτομα (ποσοστό 29% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής) ενώ το 2001 ανερχόταν στις 114.000. Τη Μειονότητα απαρτίζουν τρεις εθνοτικές ομάδες (απογραφή 2001), περίπου οι μισοί (47,5%) είναι τουρκικής καταγωγής, ένα μεγάλο ποσοστό (31,5%) είναι Πομάκοι και το μικρότερο ποσοστό (21%) είναι Αθίγγανοι ή Ρομά. Τα ποσοστά αυτά αναφέρονται σε πολλές πηγές (Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 36, 42· Τρουμπέτα, 2001, σ. 37) ενώ δεν έχει γίνει απογραφή του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης μετά το 2001. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί πως ο «ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού αποτελεί ένα από τα προβλήματα των ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα της Μειονότητας» (Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014, σ. 15), καθώς παρατηρείται σημαντική απόκλιση στα αριθμητικά στοιχεία που δημοσιεύονται

[67]Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στο: http: //imbrosunion.com/174-2/. Για τον χαρακτήρα της μειονότητας βλ. επίσης Παπαργυρίου, 2007.

αναφορικά με τον πληθυσμό της (Ασκούνη, 2006, σ. 44), όμως, σύμφωνα με την επίσημη θέση του Υπουργείου Εξωτερικών «κάθε μία από τις ομάδες αυτές διατηρεί τη δική της γλώσσα και τις παραδόσεις της και για τον λόγο αυτό οι συντάκτες της Συνθήκης της Λοζάνης προσδιόρισαν τη μειονότητα ως θρησκευτική»[68].

Παρατηρείται ότι:

Α) Οι Τουρκογενείς μουσουλμάνοι έχουν ως μητρική γλώσσα την τουρκική, οι Πομάκοι τα πομακικά (Σακονίδης, 2002, σ. 416· Άχλης, 2013, σ. 13), τα οποία είναι προφορική γλώσσα και θεωρούνται «σλαβική ποικιλία με λεξιλογικά κυρίως στοιχεία τόσο από την ελληνική όσο και από την τουρκική» (Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 36-37), ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες καταγραφής της από του ίδιους τους Πομάκους[69], και οι Ρομά τα ρομανί (Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 42-43· Χατζησαββίδης, 1996), επίσης προφορική γλώσσα.

Β) Η ελληνική πολιτεία στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα θεωρεί γλωσσικά ως ομοιογενές σύνολο όλες τις ομάδες, ενώ δημογραφικά και πολιτισμικά αναγνωρίζει την τριχοτόμηση (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2007, σσ. 13-15· Καραντζόλα και Μπαλτσιώτης, 2001, σ. 25· Μαλαμίδης, 2008, σσ. 18, 30· Άχλης, 2013, σ. 18, Σελλά-Μάζη, 2015, σσ.49-51· Συμεωνίδης, 2014, σσ. 99, 102), με αποτέλεσμα η Μειονοτική Εκπαίδευση να παρέχεται με μητρική γλώσσα αποκλειστικά και μόνο την τουρκική. Συνεπώς, η αντιμετώπιση του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού είναι πολιτισμικά και εκπαιδευτικά ενιαία και ταυτίζεται με τους τουρκογενείς μουσουλμάνους, γεγονός που συνεπάγεται πλήρη άγνοια των διαφορετικών ταυτοτήτων των υπολοίπων μουσουλμανικών ομάδων.

---

[68] Διαθέσιμο στον ιστότοπο του Υπουργείου Εξωτερικών (http: //www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm)

[69] Ενδεικτικό παράδειγμα της γραπτής μορφής της πομακικής γλώσσας αναφέρεται στον παρακάτω σύνδεσμο από την ιστοσελίδα που χρησιμοποιεί ο Πολιτιστικός Σύλλογος Πομάκων Ξάνθης (http://pomakohoria.blogspot.gr/2012/11/maychini-spomenye-tri-grebene.html), ενώ υπάρχει διαθέσιμο και ελληνοπομακικό λεξικό (http://zagalisa.gr/category/diafora/diafora/ellino-pomakiko-leksiko-line). Επιπλέον, την τελευταία δεκαετία έχουν σημειωθεί αξιόλογες προσπάθειες καταγραφής της πομακικής, με αποτέλεσμα σήμερα να υπάρχουν διαθέσιμα βιβλία γραμματικής (πρβλ. Θεοχαρίδης, 1996) αλλά και λεξικά (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 37).

Γ) Το καθεστώς διγλωσσίας που προκύπτει παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και εμφανίζεται πολύπλοκο και πολυδιάστατο.

Σημειώνεται ότι όσον αφορά τους προσδιορισμούς πρώτη/δεύτερη γλώσσα, αυτοί παραπέμπουν τόσο στη χρονική σειρά πρόσκτησης των γλωσσών, όσο και σε μια ποιοτική διαφορά στη χρήση τους. Κατά κανόνα, «δεύτερη» γλώσσα σημαίνει οποιαδήποτε γλώσσα μετά τη μητρική (Larsen-Freeman&Long, 1991, σ. 7). Συγκεκριμένα, δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή ή/και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής πρώτης γλώσσας. Η οικογένεια, το σχολείο καθώς και η γειτονιά και διάφοροι κοινωνικοί χώροι -όπως παιδικοί σταθμοί, παιδότοποι και άλλοι- είναι εξίσου σημαντικοί για την πρόσκτηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας, ανάλογα με τις επιλογές της οικογένειας. Υπάρχουν, δηλαδή, συγκεκριμένοι χώροι χρήσης των δύο αυτών γλωσσών, το αν η πρώτη ή δεύτερη γλώσσα συνεχίσει να υπάρχει, εξαρτάται από το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Δαμανάκης, 2000, σ. 24). Στην περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης παρατηρείται ότι για τον τουρκογενή πληθυσμό η μητρική γλώσσα είναι τα τουρκικά, για τα υπόλοιπα όμως μέλη της Μειονότητας τα τουρκικά είναι δεύτερη γλώσσα(Adamou,2010; Ανδρούσου, 2015, σ. 120· Άχλης, 2013, σσ. 18-19· Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 36, 43) και σε αυτούς η τουρκική γλώσσα «επιβλήθηκε εντελώς λανθασμένα ως επίσημη γλώσσα» (Συμεωνίδης, 2014, σ. 8).

Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρει η Σελλά-Μάζη (2015, σ. 38) ότι η «από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923, άρθρα 39, 40 και 41) δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένη γλώσσα εκπαίδευσης των μελών της μειονότητας, «οιαδήποτε» δε γλώσσα προστατεύεται, όχι μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας αλλά και ως γλώσσα εκπαίδευσης («εν τη ιδία αυτών γλώσση»)» (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 38), οι άλλες δύο γλώσσες, πομακική και ρομανί, δεν διδάχθηκαν ποτέ, διότι

η πομακική δεν έχει καταγραφεί σε επιστημονικό επίπεδο και η ρομανί χαρακτηρίζεται από μεγάλη διαλεκτική ποικιλία και δεν διαθέτει ενιαίο τρόπο γραφής (ό.π., σ. 42) αλλά και διότι «η τουρκική πλευρά φρόντισε με τις μορφωτικές συμφωνίες του 1951 και του 1968 να εισαγάγει την τουρκική γλώσσα και παιδεία στην ελληνική μειονοτική εκπαίδευση» (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 38· Αλεξανδρής και Παρέσογλου, 1994, σσ. 741-874· Sella-Mazi, 1992, σσ. 203-231; Stavros, 1995, σσ. 1-33).

2. Μειονοτική εκπαίδευση και ελληνική γλώσσα

Το νομοθετικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί και το οποίο ρυθμίζει τη Μειονοτική Εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης, αφορά ένα σύνολο σχολείων, κυρίως της Πρωτοβάθμιας και λιγότερο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν με ειδικό καθεστώς μόνο στην περιοχή της Θράκης και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μουσουλμανικής Μειονότητας (Ασκούνη, 2006, σ. 63). Ορίζεται όχι μόνο από τη Συνθήκη της Λοζάνης του 1923 (άρθρα 40-41), η οποία συνιστά βασικό κανονιστικό πλαίσιο, αλλά και από μια σειρά από Ελληνοτουρκικές Συμφωνίες (1951, 1968 1995, 2000), νόμους (Ν. 694/77 και Ν. 695/77) καθώς και Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α Ζ2/152/1996, Υ.Α Γ2/993/2000). Όλα αυτά τα διμερή κείμενα καθορίζουν τις βασικές παραμέτρους και το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση της Μειονότητας.

Στο επίσημο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας[70] για την Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση διαπιστώνεται μια διχοτόμηση του προγράμματος, σύμφωνα με το οποίο οι δύο γλώσσες διδάσκονται και ως ανεξάρτητα μαθήματα αλλά χρησιμοποιούνται και για τη

[70] Υ.Α/ 149251 της 28.11.1957 (ΦΕΚ Β΄ 162, 1958) *Περί αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων.*

διδασκαλία των υπολοίπων. Οι μουσουλμάνοι μαθητές των μειονοτικών σχολείων που δεν είναι τουρκογενείς διδάσκονται τα μισά γνωστικά αντικείμενα στην τουρκική γλώσσα χωρίς όμως αυτή να είναι η μητρική τους, γεγονός που δημιουργεί μια ιδιόρρυθμη γλωσσική πραγματικότητα στην εκπαίδευσή τους και συνεπάγεται πλήρη άγνοια των διαφορετικών ταυτοτήτων των υπολοίπων μουσουλμανικών ομάδων.

Οι πομακόφωνοι και οι ρομανόφωνοι μουσουλμάνοι της Θράκης βρίσκονται σε μία «ιδιάζουσα κοινωνιογλωσσική κατάσταση» (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 38). Το αποτέλεσμα αυτής είναι «η τριγλωσσία την οποία βιώνουν οι πομακόφωνοι, έχοντας ως μητρική, ενδοοικογενειακή και ενδοεθνοτική γλώσσα την πομακική, την τουρκική ως γλώσσα του σχολείου και των ενδομειονοτικών συναλλαγών και την ελληνική ως γλώσσα του σχολείου, της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και γλώσσα της διοίκησης, των αρχών και των εξωμειονοτικών επικοινωνιακών συναλλαγών» (ό.π.). Ομοίως, παρατηρείται τριγλωσσία -ρομανί-τουρκική-ελληνική- και στην περίπτωση των μουσουλμάνων Αθίγγανων (ό.π., σ. 43).Μαζί με αυτά τα μαθήματα όλοι αυτοί οι μουσουλμάνοι μαθητές των μειονοτικών σχολείων διδάσκονται και τις ξένες γλώσσες (αγγλικά ως υποχρεωτική και γερμανικά ή γαλλικά ως δεύτερη επιλογή) που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τα Δημοτικά.

Η ίδια εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται και σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Λειτουργούν τέσσερα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης και δύο Ιεροσπουδαστήρια, όπου συνεχίζει να παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα[71] (Υπηρεσία Ενημέρωσης του Υπουργείου Εσωτερικών, 1999), ενώ στα Ιεροσπουδαστήρια οι μαθητές διδάσκονται και Αραβικά.

---

[71]Υ.Α/90965/8-9-1953, Υ.Α. Γ2/5560/25-11-1999 (ΦΕΚ Β΄2162/1999), Υ.Α. 200425/Θ2/24-11-2016 (ΦΕΚ 4095/2016).

Αρκετά από τα παιδιά της Μειονότητας δεν έχουν καμία σχεδόν επαφή με την ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Αυτό είναι πιο έντονο σε μαθητές της ορεινής Θράκης και σε χωριά απομακρυσμένα, των οποίων ο πληθυσμός είναι μειονοτικός και αρκετά απομονωμένος από τα αστικά κέντρα, γεγονός που συνεπάγεται απουσία επαφής με την ελληνική γλώσσα σε καταστάσεις καθημερινής επικοινωνίας (Μώραλη και Λάππα, 2005, σ. 332, Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 49).

Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην οικεία γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο διάλειμμα με τους φίλους τους, όπου συζητούν χαλαρά θέματα της καθημερινότητάς τους, και στην κανονιστική γλώσσα που καλούνται να χρησιμοποιήσουν στο τυπικό περιβάλλον της τάξης, με την παρουσία του δασκάλου τους. Είναι γεγονός ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν μιλούν ελληνικά στο διάλειμμα μεταξύ τους, δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες με συνομηλίκους τους που να μιλούν μόνο ελληνικά, ούτε εκτίθενται στη γλώσσα σε αυθεντικά-εξωσχολικά περιβάλλοντα, καθώς δεν παρακολουθούν ελληνικά τηλεοπτικά προγράμματα και δεν διαβάζουν τον ελληνικό περιοδικό τύπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μειωμένα επίπεδα γλωσσικού εγγραμματισμού (Άχλης, 2013, σ. 20· Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014, σσ. 19, 21· Μαλαμίδης, 2008, σ. 87· Τρέσσου-Μητακίδου, 2007· Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 51· Συμεωνίδης, 2014, σ. 114).

Επιπλέον, υπάρχει η άποψη πως αυτή η χαμηλή γλωσσική ικανότητα κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης οφείλεται σε προβλήματα τεχνικής υποδομής (Μαλαμίδης, 2008, σσ. 69-79· Μαυρομάτης, 2005, σσ. 300-320· Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 51) αλλά και στην απροθυμία από την πλευρά των μουσουλμάνων μαθητών να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Έχει υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη βούληση, η οποία αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο στην εκμάθηση γλωσσών, σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο πλαίσιο της

οικογένειας, για την εκμάθηση της ελληνικής. Για αυτήν την έλλειψη βούλησης δίνονται ποικίλες εξηγήσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι και ο φόβος αλλοτρίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μαλαμίδης, 2008, σ. 80 Μαυρομάτης, 2005, σσ. 312-315· Σελλά-Μάζη, 2015, σσ. 49-51· Συμεωνίδης, 2014, σσ. 102-108).

Με την είσοδό τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχοντας διαφορετικές μητρικές γλώσσες έρχονται αντιμέτωποι με άλλες τρεις γλώσσες, την τουρκική, την ελληνική και την αγγλική, με τις δύο πρώτες να αποτελούν γλώσσες διδασκαλίας του σχολικού προγράμματος. Κάποια από αυτά τα παιδιά γνωρίζουν αρκετά καλά την τουρκική, ένας σημαντικός αριθμός, όμως, συναντά σοβαρές δυσκολίες κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετοχής τους σε αυτή, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά όχι μόνο την κατάκτηση της τουρκικής και της ελληνικής γλώσσας αλλά αναπόφευκτα και την εκμάθηση της αγγλικής, διότι η μητρική είναι η βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γαβριηλίδου, 2006, σ. 184) και κατ' επέκταση της ξένης.

3. Οι ασκήσεις διαμεσολάβησης στην αγγλική γλώσσα

Στο ΕΠΣ-ΞΓ και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της δεξιότητας της διαμεσολάβησης (mediation) κατά τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών γενικότερα και της αγγλικής ειδικότερα ως υποχρεωτικής ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών, ένα ολόκληρο κεφάλαιο (από τα οκτώ συνολικά) είναι αφιερωμένο στη διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση έχει συμπεριληφθεί, ήδη από το 2001, από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) ως μια από τις τέσσερις βασικές επικοινωνιακές

δραστηριότητες για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας και για την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο ΚΕΠΑ ότι στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης, ο χρήστης της γλώσσας λειτουργεί «ως ενδιάμεσος ανάμεσα σε συνομιλητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο απευθείας» (2001, σ. 102).

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ, ο χρήστης της ξένης γλώσσας οφείλει «να λειτουργήσει ως 'ενδιάμεσος' σε μια περίσταση επικοινωνίας και να εξηγήσει αυτά που άλλοι δεν καταλαβαίνουν γιατί δεν ξέρουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ή δεν την ξέρουν τόσο καλά όσο απαιτείται για την περίσταση» (2011, σ.19). Η διαμεσολάβηση στο ΕΠΣ-ΞΓ σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών «να διαβάζουν ένα ή περισσότερα κείμενα σε μια γλώσσα, να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες τους, να επιλέγουν τα πληροφοριακά στοιχεία που απαιτούνται για την επίτευξη του επικοινωνιακού τους στόχου και τελικά να μεταφέρουν στη γλώσσα-στόχο τα μηνύματα με τρόπο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση» (ό.π.).

Η διαμεσολάβηση αποτελεί διαφορετική και διακριτή λειτουργία από τη μετάφραση /διερμηνεία. Στη μετάφραση/διερμηνεία υπάρχει ανάγκη πιστής απόδοσης του κειμενικού ή/και επικοινωνιακού νοήματος, ενώ η διαμεσολάβηση αποτελεί κοινωνική πρακτική επικοινωνιακής παρέμβασης μεταξύ ομιλητών-χρηστών της ξένης γλώσσας, γενικότερα και της αγγλικής ειδικότερα, οι οποίοι δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις ή την ίδια επικοινωνιακή επάρκεια (Dendrinos, 2006, σσ. 17-19). Η διαμεσολάβηση είναι «από τα είδη χρήσεων της γλώσσας, όπου ο χρήστης συμμετέχει ενεργά στην επικοινωνιακή περίσταση» (Μπατσαλιά, 2011, σ. 101) και περιλαμβάνει την ικανότητα παρέμβασης σε μία συζήτηση, με σκοπό τη διευκόλυνση ενός συν/ομιλητή-συμμετέχοντα να αντιληφθεί το αντικείμενο της συζήτησης ή να βοηθήσει μια ομάδα να πάρει αποφάσεις (Τριανταφύλλου, 2006, σ. 131). Κατά τη

διαμεσολάβηση, μεταφέρονται διαγλωσσικά οι απαραίτητες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Φώσβινκελ, 2006, σ. 114). Επομένως, ο διαμεσολαβητής επιλέγει στοχευμένα να μεταφέρει ή να παραφράσει συγκεκριμένες πληροφορίες και νοήματα, που δεν έχουν γίνει κατανοητά (Dendrinos, 2006, σ.12).Η διαδικασία αυτή, όμως, «δεν είναι απλή αλλά ιδιαίτερα σύνθετη και υπεύθυνη, καθώς απαιτεί επιλογή των πληροφοριών που θα μεταβιβαστούν» (Μπατσαλιά, 2011, σ. 93). Ο χρήστης της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι ικανός «να μεταφέρει νοήματα, έννοιες και πληροφορίες από την μια γλώσσα στην άλλη» (ό.π.).

Υπάρχουν δύο είδη διαμεσολάβησης, η διαγλωσσική διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική διαμεσολάβηση (Δενδρινού και Καραβά, 2011, σ. 156). Κατά τη διαγλωσσική διαμεσολάβηση, ο στόχος είναι να λυθεί ένα πρόβλημα επικοινωνίας στο περιβάλλον, να γεφυρωθεί ένα χάσμα που δημιουργείται όταν κάποιος δεν καταλαβαίνει το περιεχόμενο της πληροφορίας και ο διαμεσολαβητής τυχαίνει να ξέρει τη γλώσσα ή τον επικοινωνιακό κώδικα που ο άλλος δεν γνωρίζει (ό.π.). Κατά τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, η παρέμβαση γίνεται όταν το κενό επικοινωνίας δημιουργείται λόγω της έλλειψης πολιτισμικών γνώσεων, ενώ πολύ συχνά, όταν λαμβάνει χώρα η γλωσσική διαμεσολάβηση, επιτελούνται παράλληλα και πράξεις διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης (ό.π.). Ο βασικός λόγος είναι ότι, κατά τη διαμεσολαβητική διαδικασία, οι χρήστες της ξένης γλώσσας, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές της αγγλικής γλώσσας, χρειάζεται να έχουν «επίγνωση του ατομικού επικοινωνιακού σκοπού, της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίστασης και των συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων των μετεχόντων» (Μπατσαλιά, 2011, σ. 95).Πρέπει να σημειωθεί ότι η επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού δεν είναι εφικτή χωρίς τη γνώση και αντίληψη του κοινωνικού συγκείμενου, από «τις συμβάσεις επιλογών σε λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό και υφολογικό επίπεδο που διέπουν τους κοινωνικούς ρόλους και τις

κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις» (Μπατσαλιά, 2011, σ. 92).

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών και στο ΕΠΣ-ΞΓ (2011, σσ.35-43) προβλέπεται, για τα επίπεδα μέτριας μέχρι πολύ καλής γνώσης (Β1-Γ1), οι μαθητές να μεταφέρουν από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα ολοκληρωμένα μηνύματα για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους (Δενδρινού και Καραβά 2011, σ. 159). Ενώ, σε πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας, οι μαθητές αναμένεται «να ενσωματώνουν όλες τις βασικές πληροφορίες που εκφέρονται στα ελληνικά σε ένα ολοκληρωμένο προφορικό ή γραπτό κείμενο» στην αγγλική γλώσσα, καθώς και«να είναι σε θέση να κάνουν σύνθεση ή/και αναδιοργάνωση των πληροφοριών του ελληνικού κειμένου», γεγονός που καθιστά τις ασκήσεις διαμεσολάβησης «αρκετά απαιτητικές όχι μόνο σε γλωσσικό αλλά και σε γνωστικό επίπεδο» (ό.π.).

Επιπλέον, οι μαθητές της αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να μεταδώσουν το μήνυμα, που τους ζητήθηκε στη δραστηριότητα διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό συμβάν στο οποίο εμπλέκονται. Οφείλουν, επομένως, να συνθέσουν το μήνυμά τους στη γλώσσα-στόχο «με τρόπο εντελώς διαφορετικό από αυτόν του ελληνόφωνου κειμένου, αφού τα ξενόγλωσσα κείμενα που πρέπει να παραγάγουν έχουν διαφορετικό επικοινωνιακό σκοπό από ό,τι τα ελληνόφωνα κείμενα» (ό.π.).

4. Οι ασκήσεις διαμεσολάβησης στα εγχειρίδια διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο αποτελούνται από τη σειρά ThinkTeen! του Υπουργείου Παιδείας για την Α΄ τάξη του γυμνασίου (διαφορετικό εγχειρίδιο για τους αρχάριους και τους προχωρημένους μαθητές), ThinkTeen! για τη Β΄ τάξη του γυμνασίου (διαφορετικό εγχειρίδιο για το επίπεδο των αρχαρίων μαθητών από αυτό για το επίπεδο των προχωρημένων μαθητών), και ThinkTeen! για τη Γ΄ τάξη του γυμνασίου (το ίδιο εγχειρίδιο για τους αρχάριους και για τους προχωρημένους μαθητές).

Στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης των εγχειριδίων αυτών οι μαθητές οφείλουν να μεταφέρουν τις ζητούμενες πληροφορίες και να εκφράσουν τα απαραίτητα μηνύματα από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα -δεν ελέγχεται η ικανότητα διαμεσολάβησης από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα παρά την αντίθετη πρόβλεψη του ΕΠΣ-ΞΓ (2011, σ. 19). Οι μαθητές υποχρεούνται να αναγνώσουν ένα ή περισσότερα κείμενα στην ελληνική γλώσσα, να τα κατανοήσουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν το επικοινωνιακό συμβάν και να επιλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν τη διαμεσολαβητική δραστηριότητα.[72]

---

[72] Παρόμοιες είναι οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης που προτείνονται στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) (πρβλ. Δενδρινού και Καραβά, 2011, σσ. 157-158).Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στις δεξιότητες των υποψηφίων που ελέγχονται κατά την προφορική διαμεσολαβητική δοκιμασία περιλαμβάνεται η περίληψη, η επεξήγηση, η ερμηνεία ή η ελεύθερη απόδοση ενός προφορικού κειμένου από την ελληνική προς την ξένη γλώσσα και αντίστροφα, «η αναμετάδοση πληροφοριών ενός κειμένου σε απλούστερο ή πιο κατάλληλο για την περίπτωση επικοινωνίας γλωσσικό κώδικα» (Μπατσαλιά, 2010, σ. 326). Επιπλέον, αξιολογείται η προφορική σύνοψη ή «η απόδοση του προφορικού κειμένου από τη μία γλώσσα στην άλλη με τρόπο που να συνάδει με τους κανόνες επικοινωνίας της άλλης»καθώς και «η ερμηνεία ή επεξήγηση λέξεων, φράσεων ή ενός ή περισσοτέρων σημείων ενός διαλόγου, μιας επαγγελματικής συζήτησης, μιας εμπορικής ή προσωπικής συναλλαγής» (ό.π.).

Δοκιμασίες διαμεσολάβησης υπάρχουν στα εγχειρίδια αγγλικής γλώσσας και για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, τόσο για το επίπεδο των αρχαρίων όσο και για το επίπεδο των προχωρημένων. Αναφορικά με το είδος τους, παρατηρείται ότι πρόκειται για δοκιμασίες διαγλωσσικής διαμεσολάβησης στον προφορικό -κάποιες και στον γραπτό-λόγο και προσομοιάζουν τις προτεινόμενες αντίστοιχες δραστηριότητες του Οδηγού του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών (πρβλ. Δενδρινού και Καραβά, 2011, σσ. 166-177).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ελάχιστες διαμεσολαβητικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν σύντομα κείμενα αποτελούμενα από απλές προτάσεις και λεξιλόγιο που εξυπηρετεί τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας (βλ. παράρτημα, εικόνα 1). Στην πλειονότητα των ασκήσεων παρατηρούνται αρκετά μακροσκελή κείμενα, με πιο σύνθετη συντακτική δομή, επίσημο ύφος και μακροπερίοδο λόγο, το οποίο αποτελεί απόσπασμα από τον λόγο του Προέδρου της Δημοκρατίας (βλ. παράρτημα, εικόνα 5).

Επιπλέον, το λεξιλόγιο, που χρησιμοποιείται σε κάποιες περιπτώσεις, αποτελείται από σύνθετες και ενίοτε δυσνόητες λέξεις, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά πολύπλοκο και να καθιστά την πρόσληψη του νοήματος μια επίπονη δοκιμασία για μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική (βλ. παράρτημα, εικόνες 3, 4 και 5). Ενδεικτικά, το λεξιλόγιο των διαμεσολαβητικών δοκιμασιών περιλαμβάνει ελληνόγλωσσα κείμενα με λέξεις όπως «ανεξίτηλα», «όλεθρος», «ψευδαίσθηση», «επαναπροσδιορισμός», «στράτευση», «αφύπνιση», «πολυπολιτισμικό», «αλληλοβοήθεια». Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι διαμεσολαβητικές δοκιμασίες στον γραπτό λόγο των εγχειριδίων αγγλικής γλώσσας για το γυμνάσιο, οι οποίες δεν αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στην παρούσα εργασία, διαθέτουν κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση και με πιο πολύπλοκο ή/και επιστημονικό λεξιλόγιο από τα κείμενα στις προφορικές διαμεσολαβήσεις.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το λεξιλόγιο, το οποίο απαιτείται να γνωρίζουν οι μαθητές για να κατανοήσουν τα κείμενα των διαμεσολαβητικών δοκιμασιών, παρουσιάζει σημαντικό βαθμό δυσκολίας. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι η ελλιπής γνώση «της σημασίας και της χρήσης των λέξεων οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης της έννοιας τους και επομένως των νοημάτων τους μέσα στο προτασιακό ή διαπροτασιακό περιβάλλον τους» (Βάμβουκας, 2001, σ. 152).

Επομένως, οι γλωσσικές απαιτήσεις γενικότερα και του λεξιλογίου ειδικότερα των ελληνόγλωσσων κειμένων είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο κάποια από τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στις διαμεσολαβητικές δραστηριότητες να είναι δυσνόητα, ως ένα βαθμό, ακόμα και για τους μαθητές που διαθέτουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική.

Παρατηρείται, ταυτόχρονα, ότι οι ασκήσεις διαμεσολάβησης των εγχειριδίων της αγγλικής γλώσσας δεν πλαισιώνονται επαρκώς από οπτικό υλικό. Η σύνταξή τους βασίστηκε σχεδόν αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό κώδικα και δεν αξιοποιείται κανενός είδους οπτικό στοιχείο. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν διαμεσολαβητικές δοκιμασίες που δεν συνοδεύονται από εικόνες (βλ. παράρτημα, εικόνες 1 και 5). Ακόμα, όμως, και στην περίπτωση που υπάρχει κάποια εικόνα ενσωματωμένη στη δραστηριότητα, ο ρόλος της είναι διακοσμητικός(βλ. παράρτημα, εικόνα 4). Οι εικόνες αυτές, ενώ σχετίζονται θεματικά με τη δραστηριότητα, δεν συνδράμουν στην αποκωδικοποίηση του νοήματος/μηνύματος του κειμένου που χρησιμοποιείται για την επίτευξη της προφορικής δοκιμασίας.

Παράλληλα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει προφορική διαμεσολαβητική δοκιμασία χωρίς γραπτό κείμενο, όλες οι διαμεσολαβήσεις περιλαμβάνουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για

την εκτέλεσή τους την ανάγνωση του συνοδευτικού κειμένου. Σε κανένα από τα εγχειρίδια αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο δεν υφίσταται άσκηση διαμεσολάβησης η οποία να αποτελείται από οπτικό υλικό, ούτε, για παράδειγμα, από ακουστικό ή οπτικοακουστικό υλικό. Επομένως, ο γραπτός γλωσσικός κώδικας αποτελεί την αποκλειστική πηγή νοηματοδότησης της διαμεσολαβητικής δραστηριότητας.

Συνεπώς, όσοι μαθητές έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή τρίτη γλώσσα και όχι ως μητρική, δεν διαθέτουν κανέναν άλλο σημειωτικό κώδικα -οπτικό, ακουστικό- εκτός του γλωσσικού για να αποκωδικοποιήσουν το νόημα των κειμένων της διαμεσολαβητικής δοκιμασίας. Για τον λόγο αυτό, δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν την επικοινωνιακή περίσταση και να επιλέξουν τις απαιτούμενες πληροφορίες που θα τους επιτρέψουν να διαμεσολαβήσουν διαγλωσσικά -και διαπολιτισμικά-στην αγγλική γλώσσα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, αν κάποιος επισκεφτεί μία τάξη ελληνικού σχολείου, θα συναντήσει ένα πολυσυλλεκτικό-πολυπολιτισμικό σύνολο μαθητών (Βλ. σχετ. Γκόβαρης, 2013· Δαμανάκης 1993· Δρεττάκης, 2003· Νικολάου, 2005· Παπαναούμ, 2008). Επομένως, σε πολλά ελληνικά σχολεία -διαπολιτισμικά ή μη- υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές μητρικές γλώσσες (για παράδειγμα αλβανική, ρωσική κ.ά.). Η παρούσα εργασία, αναφέρεται μόνο στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, κυρίως λόγω της παρεχόμενης σε αυτούς δίγλωσσης εκπαίδευσης. Δεν μπορεί να αποκλειστεί, όμως, ότι παρόμοιες δυσκολίες με αυτές που περιγράφονται μπορεί να αντιμετωπισθούν και από άλλους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική.

5. Οι ασκήσεις διαμεσολάβησης στην περίπτωση των μουσουλμάνων μαθητών

Είναι κοινή διαπίστωση (Άχλης, 2013· Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014· Κανακίδου, 1996˙· Μαλαμίδης, 2008· Μαυρομάτης, 2002· Σαραφίδου, 2005· Τρέσσου-Μητακίδου, 2007) ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τη Μειονοτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα (αποκλειστική γλώσσα διδασκαλίας και επικοινωνίας στα δημόσια σχολεία σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και γλώσσα αναφοράς στην ξενόγλωσση διδασκαλία) σε επαρκές επίπεδο.

Πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού φοιτά σε Μειονοτικά σχολεία σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η πλειονότητα συνεχίζει την εκπαίδευσή της στα Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής, ενταγμένη σε τάξεις μαζί με τον υπόλοιπο μη μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό. Τα παιδιά της Μειονότητας, τα οποία είχαν σε ποσοτικό τουλάχιστον επίπεδο σημαντικά μειωμένη έκθεση στην ελληνική γλώσσα, οφείλουν πλέον να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο όπως αυτό εφαρμόζεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Επομένως, η περιορισμένη ελληνομάθεια των μαθητών αυτών καθίσταται περισσότερο εμφανής σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μαυρομάτης 2005, σ. 309· Παναγιωτίδης, 1996, σ. 42). Στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται σε επίπεδο βασικής επικοινωνίας, διότι «μιλάνε από λίγα έως ελάχιστα ελληνικά» (Μαυρομάτης 2005, σ. 309· Ξανθοπούλου, 2007, σ. 95), ή διανύουν «μια 'σιωπηλή περίοδο' κατά την οποία δεν παράγουν λόγο και φαίνεται πως δεν επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό» (Μαλαμίδης, 2008, σ. 31). Η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας από αυτούς είναι σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, σε σημείο να υπάρχουν μαθητές που μπερδεύουν τα δύο αλφάβητα. Είναι, επομένως, γενική και κοινή διαπίστωση (Άχλης, 2013, σ. 20· Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014, σ. 24· Δημουλά, 1991, σ. 103· Κανακίδου, 1994, σσ. 100-102·

Καρακατσάνη και Καραφύλλη, 2002, σσ. 397-398· Μαλαμίδης, 2008, σ. 34· Ξανθοπούλου, 2007, σ. 95· Συμεωνίδης, 2014, σ. 53· Τρέσσουκαι Στάθη, 1997, σ. 151) πως οι μουσουλμάνοι μαθητές «ιδιαίτερα όταν φτάνουν στο Γυμνάσιο, αντιμετωπίζουν οξυμένα γλωσσικά προβλήματα» (Πασχαλίδης, 2005, σ. 5).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το ΑΠΣ της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο[73], και συγκεκριμένα στους ειδικούς σκοπούς επισημαίνεται ότι πρέπει να αναπτυχθούν οι «δεξιότητες παράλληλης χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας» (2003, σ. 355) και ως μητρική ορίζεται η ελληνική γλώσσα. Ο συγκεκριμένος ειδικός σκοπός επιμερίζεται σε ειδικότερους στόχους, όπως είναι ενδεικτικά: οι μαθητές «να μεταφέρουν στα ελληνικά το βασικό μήνυμα ενός προφορικού ή γραπτού αγγλικού κειμένου» ή «να συζητήσουν ή να παραγάγουν ένα σύντομο γραπτό κείμενο στη μία γλώσσα, ορμώμενοι από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο στην άλλη γλώσσα», «να διαβάσουν δύο παρόμοια κείμενα, το ένα στα ελληνικά και το άλλο στα αγγλικά και να μπορούν να εντοπίσουν παράλληλα ή αντικρουόμενα μηνύματα» (ό.π., σ. 377).

Αξίζει, ακόμα, να σημειωθεί πως η χρήση της ελληνικής γλώσσας κατέχει σημαντική θέση και στο ΕΠΣ-ΞΓ, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά (Δενδρινού και Καραβά, 2011, σ. 7), καθώς είναι η γλώσσα των δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης. Επιπλέον, γίνεται επανειλημμένη αναφορά στην ελληνική γλώσσα και στον Έλληνα χρήστη. Οι μαθητές οφείλουν «να ανταλλάσσουν πληροφορίες με τον συνομιλητή, που αντλούν από ελληνικά

[73]Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών-ΔΕΠΠΣ) καθώς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της αγγλικής γλώσσας (ΑΠΣ) για το Γυμνάσιο οριοθετούν αλλά και κατευθύνουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και θέτουν τις μεθοδολογικές αρχές τις οποίες υιοθετεί και το σχολικό εγχειρίδιο αγγλικής γλώσσας. Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν τόσο οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας όσο και οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου, διότι «σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η ανάδειξη των εννοιών συντελείται μέσω θεμάτων (topics), τα οποία αποκτούν το γενικό τους πλαίσιο μέσα από το ΔΕΠΠΣ, χαρτογραφούνται στο επιμέρους ΑΠΣ και παίρνουν πλέον τη μορφή συγκεκριμένης πρότασης σε επίπεδο διδακτικού υλικού» (ό.π., σ. 380).

κείμενα» (ΕΠΣ-ΞΓ, 2011, σ. 40), αλλά και «να συνάγουν τη γενική στάση/θέση/γνώμη του συγγραφέα σύνθετου γραπτού κειμένου στην Ελληνική», «να διατυπώνουν με διαφορετικά λόγια μήνυμα ή μηνύματα που είναι γραμμένα στα ελληνικά» (ό.π., σ. 42), «να απαντούν στα ελληνικά σε ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα νοήματα του ξενόγλωσσου κειμένου» (ό.π., σ.28).

Όμως, η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο μητρικής ως αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη των ασκήσεων διαμεσολάβησης του εγχειριδίου δυσχεραίνει σημαντικά, σε σημείο που να καθιστά αδύνατη, την ολοκλήρωση της από τα παιδιά της μουσουλμανικής Μειονότητας, τα οποία, όπως έχει προαναφερθεί, παρουσιάζουν βασικά ελλείμματα στη γνώση και στη χρήση της. Για τους μουσουλμάνους μαθητές, η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους, είναι δεύτερη γλώσσα -για αρκετά μέλη της Μειονότητας, όπως οι Ρομά και οι Πομάκοι, δεν είναι ούτε δεύτερη γλώσσα, καθώς για αυτούς δεύτερη γλώσσα είναι τα τουρκικά- ενώ οι γνωστικές απαιτήσεις στις διαμεσολαβητικές δοκιμασίες υπαγορεύουν γνώση της ελληνικής σε επίπεδο μητρικής.

Προκύπτει, επομένως, η εξής ιδιάζουσα κατάσταση για τους μειονοτικούς μαθητές: για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ασκήσεις διαμεσολάβησης του εγχειριδίου της αγγλικής γλώσσας για το γυμνάσιο οφείλουν να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα -η οποία είναι δεύτερη ή τρίτη γλώσσα για αυτούς- σε επίπεδο μητρικής, ενώ, όπως έχει προαναφερθεί, η πλειονότητα των συγκεκριμένων μαθητών διαθέτει εξαιρετικά περιορισμένη ελληνομάθεια ακόμα και σε επίπεδο πολύ βασικής επικοινωνίας. Οι μουσουλμάνοι μαθητές αδυνατούν να παράγουν προφορικό λόγο στην αγγλική γλώσσα -κατ' αρχήν και πριν εξεταστούν οποιοιδήποτε άλλοι παράγοντες- εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν το ελληνικό κείμενο.

Στην περίπτωσή τους, οι διαμεσολαβητικές δραστηριότητες είναι αδύνατον να αποτελέσουν μέρος της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και το επίπεδο γνώσης τους στην αγγλική γλώσσα, τουλάχιστον αναφορικά με την παραγωγή προφορικού λόγου στις διαμεσολαβητικές δοκιμασίες, δεν είναι εφικτό να αξιολογηθεί λόγω περιορισμένης ελληνομάθειας. Οι μαθητές αυτοί δεν καταλαβαίνουν, πιθανόν καθόλου, το ελληνικό κείμενο για το οποίο τους ζητείται να διαμεσολαβήσουν διαγλωσσικά.

Μπορεί, επιπλέον, να παρατηρηθεί το οξύμωρο, μειονοτικός μαθητής, με επαρκή γνώση και χρήση της αγγλικής γλώσσας στο ζητούμενο επίπεδο για τη διαμεσολαβητική δοκιμασία του εγχειριδίου, να μην καταφέρει να αρθρώσει την παραμικρή λέξη, διότι όχι μόνο δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί το επικοινωνιακό συμβάν, την κοινωνική περίσταση και τον επικοινωνιακό στόχο της διαμεσολάβησης αλλά ούτε να αποκωδικοποιήσει το περιεχόμενο του μηνύματος του ελληνόγλωσσου κειμένου. Δεν είναι, επομένως, δυνατό να ενταχθούν οι διαμεσολαβητικές δοκιμασίες στη γενικότερη αποτίμηση της γλωσσικής επάρκειας στην αγγλική γλώσσα -και ειδικότερα του προφορικού λόγου- των μουσουλμάνων μαθητών. Η περιορισμένη ελληνομάθεια των μαθητών της Μειονοτικής Εκπαίδευσης επηρεάζει αρνητικά τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις συνολικές απαιτήσεις της εκάστοτε διαμεσολαβητικής γλωσσικής δραστηριότητας.

6. Η Πρόταση: Χρήση του οπτικού γραμματισμού στις ασκήσεις διαμεσολάβησης

Για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης δυσκολίας προτείνεται η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού για ευέλικτη διδασκαλία, συνεπικουρούμενη από την εικόνα, που θα προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών, και για εναλλακτική

παρουσίαση των ασκήσεων διαμεσολάβησης και διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε αυτές.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εικόνες δεν αποτελούν απλώς συμπληρωματικούς φορείς επικοινωνίας, καθώς «το να δούμε προηγείται των λέξεων. Το παιδί βλέπει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει να μιλήσει» (Berger, 1972, σ. 7). Είναι πολύσημες και πρωταγωνιστούν στην κατασκευή και την επίγνωση του νοήματος (Barthes, 1977, σ. 39), το οποίο θα ήταν διαφορετικά ακατάληπτο. Επιπλέον, οι εικόνες συμβάλλουν στην ερμηνεία πολυσύνθετων και πολυδιάστατων δεδομένων για τα οποία η χρήση ενός μονοσημικού κώδικα είναι τουλάχιστον ανεπαρκής, επειδή «όλο το νόημα που μεταφέρεται οπτικά δεν μεταφέρεται επίσης και λεκτικά» (Kress&vanLeeuwen, 1996, σ. 51).

Το οπτικοποιημένο μήνυμα, που μεταφέρεται με τη μορφή κυρίως εικόνων αλλά και ποικίλων οπτικών μέσων (χρωμάτων, συμβόλων, σχημάτων, χειρονομιών, μορφασμών), είναι αυτοτελές και έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, εισάγοντας νέους τρόπους αντίληψης, αποτύπωσης και ερμηνείας της πραγματικότητας (Μπασαντής, 1988). Η «οπτική γλώσσα» κυριαρχεί σε σχέση με τον συμβατικό ρόλο του κειμένου ως βασική μορφή επικοινωνίας και αυτό δεν οφείλεται μόνο στις ενδογενείς της ιδιότητες αλλά προκύπτει από τις ανάγκες του εξελισσόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος και της σύγχρονης εποχής (Kress&vanLeeuwen, 1996, σσ. 4-5).

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη διδακτική αξία των εικόνων (Cummings, 1998; Piro, 2002; Watkinsetal., 2004; Werner, 2004), καθώς οι αναπαραστάσεις τους διατηρούνται καλύτερα στη μνήμη από ό,τι οι λέξεις και οξύνουν την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Ο ρόλος των εικόνων είναι πολυποίκιλος και καθοριστικός στη διδακτική πρακτική, καθώς -εκτός από το να είναι διακοσμητικά στοιχεία του γραπτού κειμένου-

επιτελούν σύνθετες λειτουργίες, όπως αφηγηματικές, ταξινομικές, συμβολικές, αναλυτικές, ταξινομικές, επεξηγηματικές, μνημονικές (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995, σ. 168· Κουλαϊδής κ.ά., 2002, σσ. 134-137· Ματσαγγούρας, 2006, σ. 85). Η κάθε μία από αυτές, αλλά και ο συνδυασμός τους, συνδράμουν ουσιαστικά στην εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η εικόνα λειτουργεί υποστηρικτικά και συμπληρωματικά στη διαχείριση του νοήματος, ιδιαίτερα όταν η λεκτική σημασία παραμένει δυσνόητη και απρόσιτη, η συνδρομή της εικόνας είναι άμεσα διαφωτιστική (Τασιόπουλος, 1997, σσ. 231-235). Οι εικόνες αλληλεπιδρούν με το κείμενο, ενίοτε το μετασχηματίζουν, συμβάλλοντας, έτσι, σε σημαντικό βαθμό στην κατανόησή του, στην αξιοποίηση των πληροφοριών του, στην προώθηση της κριτικής διερεύνησης και εμβάθυνσης της σκέψης. Άρα, μπορούν να πρωταγωνιστήσουν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ειδικά σε μαθητές με περιορισμένη κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα.

Έχει, άλλωστε, υποστηριχθεί πως η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου πολλές φορές διαδραματίζει τον ίδιο σημαντικό ρόλο με το κείμενο (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995, σ. 150). Η αξιοποίησή της, επομένως, στο πλαίσιο των ασκήσεων διαμεσολάβησηςμπορεί να συνδράμει στην κατανόηση των κειμένων τους στην ελληνική γλώσσα. Αν λάβουμε υπόψη ότι η εικόνα είναι αυθύπαρκτη σε σχέση με τον γλωσσικό κώδικα, μπορεί ακόμα και να τον αντικαταστήσει στην περίπτωση ανεπάρκειας της γλωσσικής κατανόησης από τους μουσουλμάνους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των εικόνων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας για τη διεκπεραίωση των ασκήσεων διαμεσολάβησης στους μουσουλμάνους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας ή/και αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικού χειρισμού της, αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση των δραστηριοτήτων αυτών και διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε αυτές.

Είναι σημαντικός ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης να ενσωματώνει τον οπτικό γραμματισμό ως εναλλακτικό τρόπο παρουσίασής τους, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η μέγιστη πρόσβαση των μουσουλμανοπαίδων στην πληροφορία που περιέχουν και να βελτιώνεται η πρόσβασή τους στο πληροφοριακό περιεχόμενό τους. Ο στόχος είναι να εμπλέξουμε τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των εικόνων και αφετέρου να τους προσφέρουμε τη δυνατότητα κατανόησης και επεξεργασίας του κειμενικού νοήματος. Να τους μετατρέψουμε από παθητικούς θεατές σε ενεργούς χρήστες της γλώσσας και τελικά σε ικανούς διαμεσολαβητές.

Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού αποτελεί μια στοχευμένη προσέγγιση των ασκήσεων διαμεσολάβησης στην αγγλική γλώσσα, η οποία θα εστιάζει στη συστηματική αξιοποίηση της εικόνας ως πρωταρχικό μέσο διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της εικόνας θα συνδράμει στην αποτελεσματική συγκρότηση του νοήματός τους και στην επίτευξη του εκάστοτε επικοινωνιακού στόχου. Εστιάζοντας στο οπτικό μήνυμα οι μαθητές ξεπερνούν το εμπόδιο της ανεπαρκούς κατάκτησης του γλωσσικού κώδικα. Όταν οι δραστηριότητες αυτές ενσωματώνουν την εικόνα επιτρέπουν σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό περιβάλλον να χρησιμοποιήσουν τα αποθέματα γνώσης και τα βιώματά τους ώστε να συμμετάσχουν πρόθυμα στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης.

Η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει για τους μαθητές ως στήριγμα, καθώς θα βοηθάει στη δόμηση του επιθυμητού επικοινωνιακού αποτελέσματος. Η χρήση της εικόνας στις ασκήσεις διαμεσολάβησης κάνει το ανοίκειο οικείο, ξεκλειδώνει την υπάρχουσα γνώση, υποστηρίζει την επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, βοηθάει στην κατανόηση της πληροφορίας και στην κατασκευή του νοήματος. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και την απρόσκοπτη συμμετοχή τους, τους εμπλέκει ενεργητικά ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες,

να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων ασκήσεων, να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να πρωταγωνιστήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας.

Με τον τρόπο αυτό, τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αξιοποιήσουν τις ερμηνευτικές τους ικανότητες ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ασκήσεων διαμεσολάβησης. Το πιο σημαντικό είναι ότι θα μπορούν να συμπληρώνουν με τον -συγκριτικά- πιο οικείο και πλούσιο οπτικό κώδικα ό,τι χάνουν σε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας λόγω του περιορισμένου λεκτικού τους κώδικα. Αυτό θα τους επιτρέψει να προβούν σε διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας και, συνεπώς, να διαδραματίσουν έναν ενεργητικό ρόλο στο μάθημα, να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση με τα επιτεύγματά τους. Θα αισθανθούν άνετα στο περιβάλλον της ξένης γλώσσας, θα τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους και θα βελτιωθεί η επίδοσή τους.

Άλλωστε οι εικόνες μέσα στο κείμενο θεωρούνται διαμεσολαβήσεις (Κάνιστρα, 1990, σσ. 26-27) ή διαμεσολαβημένες εμπειρίες (Γρόσδος, 2008, σ.29) και μπορούν να έχουν οι ίδιες ένα διαμεσολαβητικό ρόλο για την επίτευξη της δραστηριότητας από τους μουσουλμάνους μαθητές με περιορισμένη ελληνομάθεια, οι οποίοι αγωνίζονται να διαβάσουν και να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις. Επικουρούν την επικοινωνιακή διαμεσολαβητική συναλλαγή ανάμεσα σε μαθητές με περιορισμένη ελληνομάθεια και, επομένως, αποτελούν μια ευέλικτη, πρακτική και πολυτροπική προσέγγιση για την επίτευξη των δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης, καθώς θα λειτουργούν ως στήριγμα για τους εκπαιδευτικούς και ως οδηγός για τους μαθητές που πασχίζουν να κατανοήσουν και να χειριστούν το ελληνόγλωσσο κείμενο χωρίς να αγωνιούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Πηγές

Εγχειρίδια ThinkTeen! για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο γυμνάσιο:

Ά Τάξη: ThinkTeen! -1st Grade of Junior High School- Αρχάριοι και Προχωρημένοι, Student's books. Συγγραφική ομάδα: Καραγιάννη, Ε., Κούη, Β. Και Νικολάκη, Α.

Β΄Τάξη: 1) Think Teen! - 2nd Grade of Junior High School - Αρχάριοι, Student's book. Συγγραφέας: Mcgavigan, P. 2) Think Teen! – 2nd Grade of Junior High School – Προχωρημένοι, Student's book. Συγγραφική ομάδα: Γιαννακοπούλου, Α., Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε. και Σοφρονά, Θ.

Γ΄ Τάξη: Think Teen! – 3rd Grade of Junior High School – Αρχάριοι και Προχωρημένοι, Student's book. Συγγραφέας: Mcgavigan, P.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π.Ε & ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΦΕΚ 2871 Β/09-09-2016).

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ). Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Αγγλικής γλώσσας Δημοτικό - Γυμνάσιο (ΦΕΚ 304 Β/13-03-2003), 353-382.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adamou, E. (2010). «Bilingual speech and language ecology in Greek Thrace: Romani and Pomakin contact with Turkish» στο *LanguageSociety* 39(2). Διαθέσιμοστο: https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/410676/filename/Adamou-Ecology.pdf

Barthes, R.S. (1977). *Image music text.* NY: Noonday Press.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Britain Broadcasting Corp.

Cummings, J. (1998). *Children's book illustration and design*. Glen Cove: NY, PC International.

Dendrinos, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. Journal of Applied Linguistics, 22, 9-35.

Kress, G.& van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Larsen-Freeman, D. & Long. M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Piro, J. M. (2002). The picture of reading: Deriving meaning in literacy through image. *The readingteacher,* 56, 126-34.

Sella-Mazi, E. (1992). La minorité turcophone musulmane du nord-est de la Grèce et les dernières evolutions politiques dans les Balkans. *Plurilinguismes*, 4. Centre d'étudeset de Recherches en Planification Linguistique. 203-231.

Stavros, S. (1995). The legal status of Minorities in Greece today: The adequacy of their protection in the light of current human rights perceptions. *Journal of Modern Greek Studies*, 13(1). Baltimore: The John Hopkins University Press. 1-33.

Watkins, J. K. et al. (2004). The role of visual image: What are students really learning from pictorial representations? *Journal of Visual literacy,* 24(1), 24-40.

Werner, W. (2004). 'What does this picture say?' Reading about the intertextuality of visual images. *International Journal of Social Education,* 19(1), 64-82.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλεξανδρής, Α., &Παρέσογλου, Α. (1994). Μουσουλμανικές μειονότητες στα Βαλκάνια. Στο Θ. Βερέμης (επιμ.), *Βαλκάνια, Από τον διπολισμό στη νέα εποχή*. Αθήνα: Γνώση. 741-874.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/ retrieve/3234/940.pdf

Ανδρούσου, Α. (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 115-141.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής τάξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Άχλης, Ν. (2013). Τα λάθη στον ελληνικό γραπτό λόγο των μουσουλμάνων σπουδαστών/τριών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. *Mare Ponticum*, 3(3). Διαθέσιμοστο:

http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Achlis_3.pdf

Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ. (2001). Εμπλουτισμός λεξιλογίου. Στο Μιχάλης Βάμβουκας, Μιχάλης Δαμανάκης και Γεωργία Κατσιμαλή (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 151-153.

Βασιλειάδου, Μ. (1994). *Πρόγραμμα τσιγγάνων: Σύντομο ιστορικό*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1994). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2006). Το δικαίωμα χρήσης της μητρικής γλώσσας ως προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Λουμάκου και Λ. Μπεζέ, (επιμ.) *Το παιδί και τα δικαιώματά του.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 179 -188.

Γκόβαρης, Χ., κ.ά. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού.* ΠΜΣ στις επιστήμες της Αγωγής στο ΑΠΘ.

Δαμανάκης, Μ. (1993). Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες αγωγής*, 1-3/2000, 3-23.

Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2011). *Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών.* ΕΣΠΑ 2007-13 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.).

Δημάση, Μ., Παπασταμάτης Α., &Στόγιος, Ι. (2014). Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. *MarePonticum*, 4(4). Διαθέσιμο στο: http:// mareponticum.bscc. duth.gr/index_htm_files/Dimasi_4.pdf

Δημουλά, Γ. (1991). *Γραπτή επικοινωνία και γραπτή έκφραση μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών των τριών τάξεων του Δημοτικού σχολείου του Ν. Ροδόπης.* Κομοτηνή.

Διακοφωτάκης, Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το διεθνές δίκαιο.* Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Δρεττάκης, Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 45-54.

Θεοχαρίδης, Π. (1996). *Γραμματική της πομακικής γλώσσας. Παράρτημα: φράσεις και κείμενα.* Αίγειρος: Θεσσαλονίκη

Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης,* Αθήνα. 82-94.

Κανακίδου, Ε. (1996). Το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα και η παράλληλη διδασκαλία στα Μουσουλμανικά σχολεία της Δ. Θράκης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Δίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 89, Αθήνα. 47-54.

Κάνιστρα, Μ. (1990). Τα βιβλίο ως αισθητικό αντικείμενο και η λειτουργία της εικόνας. *Διαβάζω*, 248, 22-27.

Καρακατσάνη, Π., &Καραφύλλη, Α. (2002). Μουσουλμανική Α/βάθμια Εκπαίδευση: Εμπειρίες και προοπτικές.Στο Καψάλη Γ.και Καστάνη Α. (επιμ.) *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Β΄ τομ., Ιωάννινα. 397-398.

Καραντζόλα, Ε., &Μπαλτσιώτης, Λ. (2001). Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα. *Πρακτικά διημερίδων του ΚΕΜΟ*. Εκδόσεις ΚΕΜΟ. 25-26.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., &Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης*. Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη.

Κουλαϊδής, Β., Σκλαβενίτη, Σ., Χρηστίδου, Β., Δημόπουλος, Κ. (2002). *Τα κείμενα της Τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεμοντζέλης, Κ. (2010). *Συγκρότηση του «εθνικού» χώρου και θρησκευτικές ετερότητες στην πόλη της Κομοτηνής*. Πτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εφαρμοσμένη Γεωγραφία και Διαχείριση του Χώρου.

Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (νομοθετικό πλαίσιο, σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά και*

ωρολόγια προγράμματα). Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρομάτης, Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά: ζητήματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο Μητακίδου, Σ. (επιμ.) *Η Διδασκαλία της γλώσσας: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσ/νικη: Επίκεντρο.

Μπατσαλιά, Φ. (2010). Διαμεσολάβηση: ούτε Μετάφραση, ούτε Διερμηνεία. Στο Ι.Θ. Μάζης (επιστ. δ/ντης) *Γλωσσολογική Προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφρασης*, 2η έκδοση. Σειρά: Γλώσσα και Πολιτισμός.Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. 319-326.

Μπατσαλιά, Φ. (2011). Γλωσσομάθεια και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. Στο *Διασταυρώσεις. Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών, τη γλωσσολογία και τη μετάφραση αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά*. Αθήνα. 91-104.

Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωριό, αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάζω*, 194, 16-29.

Μώραλη, Σ., &Λάππα, Κ. (2005). Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ. Βιβλία για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Ά και Β΄ Δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμονοπαίδων. Στο Τρέσσου-Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 321-333.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον -Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική Μειονότητα και εθνική εκπαίδευση*. Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.

Παναγιωτίδης, Ν. (1996). *Το Μειονοτικό ευρωπαϊκό σύστημα της Ελλάδας*. Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.

Παπαναούμ, Ζ., επιστημ. Υπεύθυνη (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών. Τίτλος πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). ΑΠΘ.

Παπαργυρίου, Ο. (2007). *Ο θρησκευτικός χαρακτήρας της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και η εκπαίδευσή της στα πλαίσια του Ελληνικού κράτους*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο:

http://www.24grammata.com/wpcontent/uploads/2011/12/othriskeutikos xaraktiras24grammata.com.pdf

Πασχαλίδης, Γ. (2005). Εισαγωγή. Στο Λαμπρινός, Ν. *Διδάσκοντας γεωγραφία στο Γυμνάσιο: Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού.* Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, 2005 - 2007, ΔΡΑΣΗ 1.Α5.

Σακονίδης, Χ. (2002). Κοινωνικο-πολιτισμικές συγκρούσεις στην τάξη των Μαθηματικών: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Τρέσσου Ε. και Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 410-421.

Σαραφίδου, Τ. (2005). Κατάκτηση της διγραμματοσύνης στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων: Εμπόδια και διέξοδοι. Στο Τρέσσου Ε. και Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 20-69.

Συμεωνίδης, Β. (2014). *Νομοθετικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί. Κριτική θεώρηση.* Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

Τασιόπουλος, Β. (1997). Το ερμήνευμα του λήμματος και η παιδική γλώσσα. Ο κόσμος των παιδικών λεξικών. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 222-235.

Τρέσσου, Ε., &Μητακίδου, Σ. (2007). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Θεσ/νικη: Επίκεντρο.

Τρέσσου, Ε., & Στάθη, Π. (1997). Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας. *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, 145-157.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992). *Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές Μειονότητες: Η περίπτωση των ΡομΔενδροποτάμου*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Τριανταφύλλου, Α. (2006). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Ξένης Γλώσσας. Στο Ζουγανέλη, Κ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με θέμα: Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση.* 31/3 - 2/4/2006. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 129-135.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας Ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης.* ΚΕΜΟ, Αθήνα: Κριτική.

Φώσβινκελ, Α. (2006). Η διαμεσολάβηση στη διδακτική πρακτική. Στο Ζουγανέλη, Κ. (επιμ.),*Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με θέμα:Οι Ξένες Γλώσσες στη*

Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση. 31/3 - 2/4/2006. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 113-117.

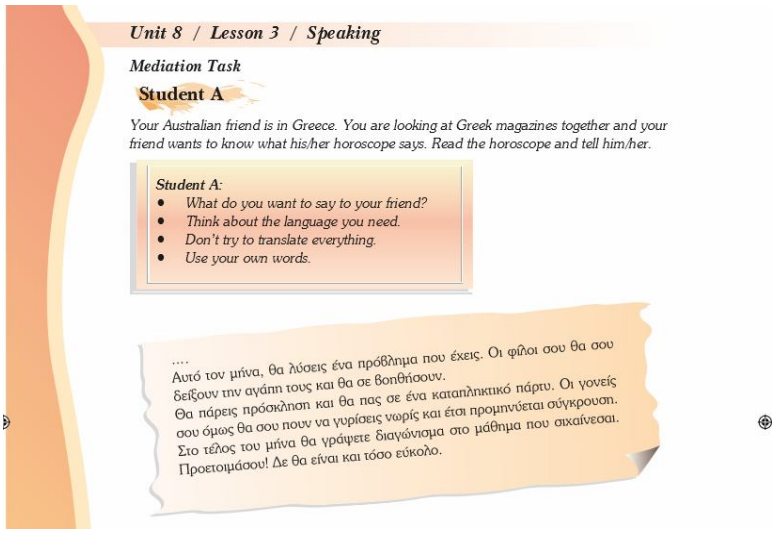
Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρόμ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση). *Μακεδνόν: Παιδαγωγικόνδελτίον*, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ., τ.2. Φλώρινα, 83-87.

Σύντομο βιογραφικό

Η **Στέλλαθεολόγου** είναι κάτοχος πτυχίου Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας (Α.Π.Θ.), πτυχίου Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών (Δ.Π.Θ.) και πτυχίου Νομικής Σχολής (Δ.Π.Θ.). .Διαθέτει μεταπτυχιακό στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (Reading, UK) και είναι διδάκτορας (ΓΦΠΠΧ, Δ.Π.Θ.). Υπηρετεί επί θητεία ως δ/ντρια Γυμνασίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 1: Άσκηση διαμεσολάβησης από το εγχειρίδιο της Ά Γυμνασίου Αρχαρίων



Unit 8 / Lesson 3 / Speaking

Mediation Task

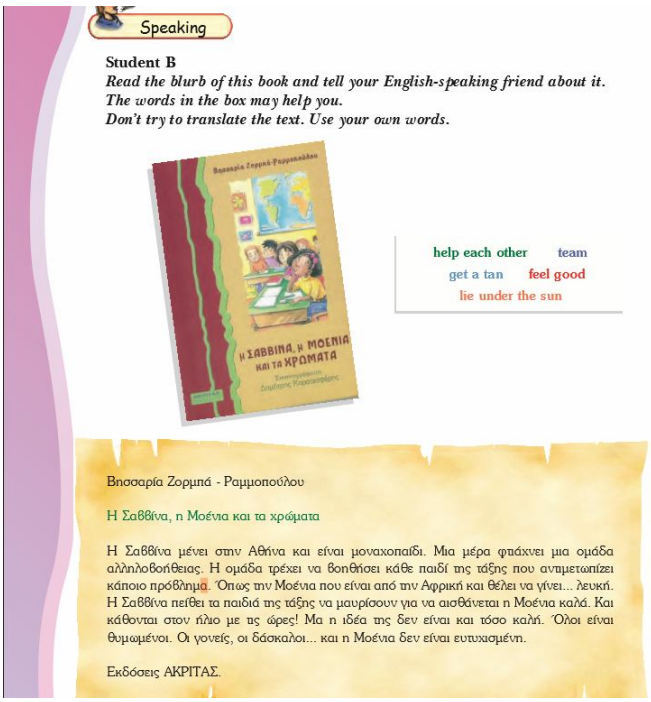
Student A

Your Australian friend is in Greece. You are looking at Greek magazines together and your friend wants to know what his/her horoscope says. Read the horoscope and tell him/her.

Student A:
- *What do you want to say to your friend?*
- *Think about the language you need.*
- *Don't try to translate everything.*
- *Use your own words.*

....
Αυτό τον μήνα, θα λύσεις ένα πρόβλημα που έχεις. Οι φίλοι σου θα σου δείξουν την αγάπη τους και θα σε βοηθήσουν.
Θα πάρεις πρόσκληση και θα πας σε ένα καταπληκτικό πάρτυ. Οι γονείς σου όμως θα σου πουν να γυρίσεις νωρίς και έτσι προμηνύεται σύγκρουση.
Στο τέλος του μήνα θα γράψετε διαγώνισμα στο μάθημα που σιχαίνεσαι.
Προετοιμάσου! Δε θα είναι και τόσο εύκολο.

Εικόνα 2: Άσκηση διαμεσολάβησης από το εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου Προχωρημένων



Speaking

Student B

Read the blurb of this book and tell your English-speaking friend about it.
The words in the box may help you.
Don't try to translate the text. Use your own words.

help each other team
get a tan feel good
lie under the sun

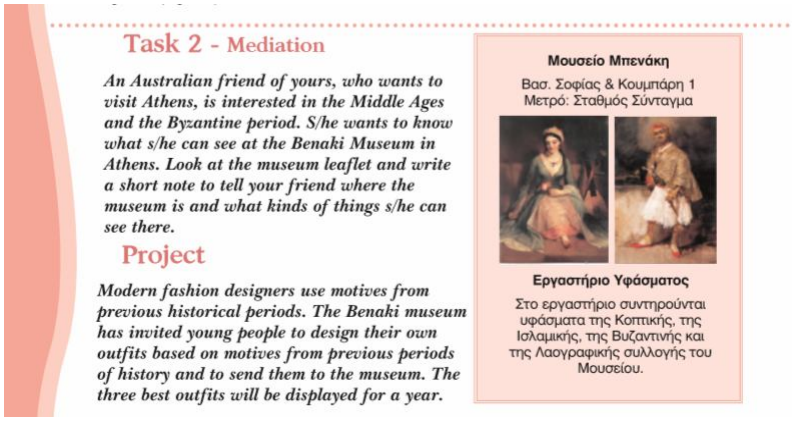
Βησσαρία Ζορμπά - Ραμμοπούλου

Η Σαββίνα, η Μοένια και τα χρώματα

Η Σαββίνα μένει στην Αθήνα και είναι μοναχοπαίδι. Μια μέρα φτάχνει μια ομάδα αλληλοβοήθειας. Η ομάδα τρέχει να βοηθήσει κάθε παιδί της τάξης που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Όπως την Μοένια που είναι από την Αφρική και θέλει να γίνει... λευκή. Η Σαββίνα πείθει τα παιδιά της τάξης να μαυρίσουν για να αισθάνεται η Μοένια καλά. Και κάθονται στον ήλιο με τις ώρες! Μα η ιδέα της δεν είναι και τόσο καλή. Όλοι είναι θυμωμένοι. Οι γονείς, οι δάσκαλοι... και η Μοένια δεν είναι ευτυχισμένη.

Εκδόσεις ΑΚΡΙΤΑΣ.

Εικόνα 3: Άσκηση διαμεσολάβησης από το εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου Αρχαρίων



Task 2 - Mediation

An Australian friend of yours, who wants to visit Athens, is interested in the Middle Ages and the Byzantine period. S/he wants to know what s/he can see at the Benaki Museum in Athens. Look at the museum leaflet and write a short note to tell your friend where the museum is and what kinds of things s/he can see there.

Project

Modern fashion designers use motives from previous historical periods. The Benaki museum has invited young people to design their own outfits based on motives from previous periods of history and to send them to the museum. The three best outfits will be displayed for a year.

Μουσείο Μπενάκη

Βασ. Σοφίας & Κουμπάρη 1
Μετρό: Σταθμός Σύνταγμα

Εργαστήριο Υφάσματος

Στο εργαστήριο συντηρούνται υφάσματα της Κοπτικής, της Ισλαμικής, της Βυζαντινής και της Λαογραφικής συλλογής του Μουσείου.

Εικόνα 4: Άσκηση διαμεσολάβησης από το εγχειρίδιο της Β΄Γυμνασίου Προχωρημένων

LESSON 21 • FRIENDS WITHOUT FRONTIERS

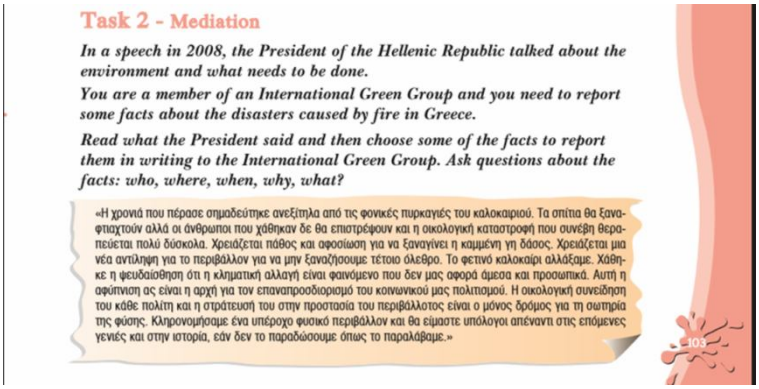
7 Project time: An eTwinning project!!!

7.1 Your Australian friend Jennifer, who is on holiday in Greece, wants to know more about the eTwinning programme you are involved in. Here is some information on it. Could you tell her about it?

Η δράση eTwinning δημιουργήθηκε για να δώσει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Προωθεί αντίστοιχα τη συνείδηση του ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού κοινωνικού μοντέλου. Μέσω του eTwinning, σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της Νορβηγίας, της Ισλανδίας, και πρόσφατα της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας, υποστηρίζονται στην «αδελφοποίηση» σχολείων μέσω του Internet.

7.2 Below are some comments from your classmates' portfolios about the benefits they gained from

Εικόνα 5: Άσκηση διαμεσολάβησης από το εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου



Task 2 - Mediation

In a speech in 2008, the President of the Hellenic Republic talked about the environment and what needs to be done.

You are a member of an International Green Group and you need to report some facts about the disasters caused by fire in Greece.

Read what the President said and then choose some of the facts to report them in writing to the International Green Group. Ask questions about the facts: who, where, when, why, what?

«Η χρονιά που πέρασε σημαδεύτηκε ανεξίτηλα από τις φονικές πυρκαγιές του καλοκαιριού. Τα σπίτια θα ξαναφτιαχτούν αλλά οι άνθρωποι που χάθηκαν δε θα επιστρέψουν και η οικολογική καταστροφή που συνέβη θεραπεύεται πολύ δύσκολα. Χρειάζεται πάθος και αφοσίωση για να ξαναγίνει η καμμένη γη δάσος. Χρειάζεται μια νέα αντίληψη για το περιβάλλον για να μην ξαναζήσουμε τέτοιο όλεθρο. Το φετινό καλοκαίρι αλλάξαμε. Χάθηκε η ψευδαίσθηση ότι η κλιματική αλλαγή είναι φαινόμενο που δεν μας αφορά άμεσα και προσωπικά. Αυτή η αφύπνιση ας είναι η αρχή για τον επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού μας πολιτισμού. Η οικολογική συνείδηση του κάθε πολίτη και η στράτευσή του στην προστασία του περιβάλλοτος είναι ο μόνος δρόμος για τη σωτηρία της φύσης. Κληρονομήσαμε ένα υπέροχο φυσικό περιβάλλον και θα είμαστε υπόλογοι απέναντι στις επόμενες γενιές και στην ιστορία, εάν δεν το παραδώσουμε όπως το παραλάβαμε.»

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διεπιστημονικές/Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία

της Νέας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

24. Αξιοποίηση της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης: Προτάσεις και προεκτάσεις

Ελένη Γρίβα

Αν/τρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

egriva@uowm.gr

Abstract

The purpose of the present paper is to highlight the inter/ multicultural dimension of CLIL, a "multi-focus approach", in which an additional language (eg.Greek as a foreign language) is used for the learning and teaching of both content and language as well as deepening intercultural awareness and communication through the positioning of self and 'otherness' and interacting with 'other' cultures.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an innovative educational practice, particularly popular over the last fifteen years in various European countries' education systems for teaching a foreign language. It is a dynamic and holistic process integrating four interrelated principles for effective classroom practice: 1) 'content', referring to subject matter, 2) 'communication', focusing on language learning and language use, 3) 'cognition', related to the development of learning and thinking processes and 4) 'culture', focusing on the development of intercultural understanding and global citizenship (Coyle, 2005).

In this paper, some suggestions are made about implementing CLIL for teaching Greek as a FL, and some pilot programs are presented with proven positive effects, which encourage specialists and educators to further explore the potential of CLIL.

Key words: CLIL, intercultural awareness, pilot programs, foreign language, Greek as a FL.

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδείξει τη δι/πολυπολιτιστική διάσταση της μεθόδου CLIL, η οποία μπορεί να αποτελέσει μία «πολλαπλά-εστιασμένη προσέγγιση», στοχεύοντας ταυτόχρονα την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (πχ. της ελληνικής ως ξένης γλώσσας), ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και της

(δια)πολιτισμική αφύπνισης και επικοινωνίας, καλλιεργώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο επαφής και αλληλόδρασης με τον 'άλλο' ή τους 'άλλους' πολιτισμούς.

Η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) είναι μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική, ιδιαίτερα δημοφιλή τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με ολιστικό προσανατολισμό, με τέσσερις βασικές συνιστώσες: α) το 'περιεχόμενο', που αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο, β) την 'επικοινωνία', με έμφαση στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας, γ) τη 'γνωστική διαδικασία', που σχετίζεται με την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης και σκέψης, και δ) τον 'πολιτισμό', που εστιάζεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και της παγκόσμιας πολιτειότητας (Coyle, 2005).

Σε αυτήν την εργασία, γίνονται προτάσεις για την εφαρμογή της CLIL για την ελληνική ως ΞΓ, και παρουσιάζονται πιλοτικές εφαρμογές με εμφανή τα θετικά αποτελέσματα, τα οποία ενθαρρύνουν ειδικούς και εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν περαιτέρω τη δυναμική της προσέγγισης.

Λέξεις Κλειδιά: CLIL, διαπολιτισμική επίγνωση, πιλοτικές εφαρμογές, ξένη γλώσσα, ελληνική ως ΞΓ.

1. Εισαγωγή

Σε αυτό το άρθρο γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης βασικών χαρακτηριστικών της προσέγγισης «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας», γνωστή με το ακρωνύμιο CLIL (ContentandLanguageIntegratedLearning), το οποίο θα χρησιμοποιούμε για να αναφερθούμε στη συγκεκριμένη προσέγγιση σε όλο το κείμενο. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εκδηλώσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προώθηση της πολυγλωσσίας, και πραγματοποιεί πολλές δράσεις για την υποστήριξη και τη διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο (CouncilofEurope, 2003). Μέσα σε αυτή την ευρύτερη προσπάθεια καθιέρωσης της πολυγλωσσίας και στην προσπάθεια να ανακαλυφθούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας των γλωσσών που να βελτιώσουν την τρέχουσα ευρωπαϊκή πολυγλωσσική κατάσταση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προώθησε την CLIL ως ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό «εργαλείο» για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής

ικανότητας και της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών (βλ. Järvinen, 2007).

Ανάμεσα στα άλλα χαρακτηριστικά της CLIL αναδεικνύεται η δι/πολυπολιτιστική διάστασή της, καθώς μπορεί να αποτελέσει μία «πολλαπλά-εστιασμένη προσέγγιση», στοχεύοντας ταυτόχρονα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (ΞΓ), ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στην ενδυνάμωση της (δια)πολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας (βλ. Coyle, 2007· Eurydice, 2012·Marsh, κ.α. 2010·Wolff, 2005).Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενοι οι Gimeno κ.ά. (2013) τονίζουν ότι η υιοθέτηση της προσέγγισης μπορεί να είναι επωφελής, καθώς παγιώνει τη διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση, βελτιώνει τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και αναπτύσσει το ενδιαφέρον και τις θετικές στάσεις των μαθητών για τις 'άλλες' γλώσσες και τους 'άλλους' πολιτισμούς. Ο Coyle (2005, στο Ντίνας & Γρίβα, 2017) περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της CLIL δίνει έμφαση σε τέσσερις βασικές συνιστώσες: α) το *περιεχόμενο*, που αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο. β) την *επικοινωνία*, με έμφαση στη χρήση της γλώσσας, προσφέροντας αυθεντικές ευκαιρίες για αλληλόδραση και επικοινωνία. γ) τη *γνωστική διαδικασία*, που σχετίζεται με την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης και ανώτερες διαδικασίες σκέψεις. δ) τον *πολιτισμό*, με ιδιαίτερη εστίαση στην ενίσχυση της επίγνωσης του 'άλλου' και του 'εαυτού' και στην ανάπτυξη της δια/πολυπολιτισμικής κατανόησης (Coyle κ.ά., 2010).

Η προσέγγιση CLIL, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «καταλύτης στη σύγχρονη διδασκαλία της ΞΓ» (Marsh&Frigols, 2007), αποτελεί μια προσέγγιση με ολιστικό προσανατολισμό η οποία, προσφέροντας ένα φυσικό πλαίσιο για σκόπιμη χρήση της γλώσσας, εστιάζει περισσότερο στην επικοινωνία του μηνύματος και λιγότερο στη δομική μορφή (Dalton-Puffer, 2007). Τόσο η διδασκαλία της ΞΓ, όσο και η εκμάθηση του περιεχομένου θεωρούνται αναπόσπαστες, αλληλένδετες διαδικασίες μέσα σε ένα φυσικό συνεχές (Marsh, 2002). Αυτή

ηαλληλόδραση του περιεχομένου και της γλώσσας στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι γλώσσες δεν αποκτώνται πρώτα και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται, αλλά αποκτώνται μέσα από τη χρήση τους (βλ. Eurydice, 2006). Με άλλα λόγια, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως το μέσο για το γνωστικό αντικείμενο και το γνωστικό αντικείμενο ως η πηγή για την εκμάθηση της γλώσσας.

2. Η διαπολιτισμική διάσταση στην τάξη της CLIL

Η δι/πολυπολιτιστική διάσταση, η οποία αποτελεί σημαντική συνιστώσα της CLIL, παρέχει τη δυνατότητα για μια πιο ολοκληρωμένη και πλουραλιστική άποψη του/των 'άλλου'/ 'άλλων' πολιτισμών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση μέσα από αυθεντικά πλαίσια όπου οι μαθητές μπορούν να 'διερευνήσουν' και να αξιολογήσουν διαφορετικές οπτικές. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Coyle κ.ά.(2010, 2009) υποστηρίζουν ότι η CLIL προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στους μαθητές για τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και τους επιτρέπει να αντιληφθούν την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας στόχου μέσα από τη μελέτη του περιεχομένου (Sudhoff, 2010). Άλλωστε, και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CouncilofEurope, 2001) υπογραμμίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη γλωσσική εκμάθηση προκειμένου να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και να προωθηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια στοχαστική στάση προς τη/τις γλώσσα/ες και τον/τους πολιτισμό/ούς, να κατανοήσουν τον δικό τους και τους άλλους πολιτισμούς, ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια με την κατανόηση των συνηθειών της καθημερινότητας (Barer-Stein, 1988). Με άλλα λόγια, παρωθούνται να 'ερευνούν' τον

πολιτισμό και την επικοινωνία ως δύο αλληλοσχετιζόμενες, δυναμικές, συνεχώς μεταβαλλόμενες διαδικασίες, με τον πολιτισμό να γίνεται αντιληπτός ως ένα σύμφυρμα των εμπειριών που μεταφέρει το κάθε άτομο σε ένα επικοινωνιακό γεγονός (Humphrey, 1993, στο Griva&Semoglou, 2017).

Κάποιες φωνές υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτή η ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης σε μικρούς μαθητές, γιατί δεν είναι συναισθηματικά ώριμοι για να διαχειριστούν τέτοια θέματα. Οι Garrett κ.ά.(2001) διαβεβαιώνουν πως είναι καλό να ενσωματώνονται θέματα που αναπτύσσουν την πολιτισμική επίγνωση σε κάθε ηλικία, ακόμη και σε πολύ μικρούς μαθητές, καθώς έτσι τους προετοιμάζουμε για τον 'παγκόσμιο πολιτισμό' και τους παρέχουμε τη δυνατότητα να εμβαθύνουν και όχι απλά να αποκτήσουν μια επιφανειακή γνώση για τον/τους πολιτισμό/ούς στόχο. Δηλαδή, κρίνεται απαραίτητο να δίνονται ευκαιρίες ακόμη και στους πολύ μικρούς μαθητές να εξοικειωθούν με την ετερότητα, να ευαισθητοποιούν στο δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι» (βλ. Griva&Chostelidou, 2017) και να αναπτύξουν 'διαπολιτισμική πολιτειότητα' (interculturalcitizenship) (βλ. Porto, 2015).

Επίσης, σε μια τάξη CLIL με διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να προωθηθούν διαγλωσσικές προσεγγίσεις (translanguaging), μεγιστοποιώντας το μαθησιακό αποτέλεσμα. Άλλωστε, στα σημερινά πολυγλωσσικά πλαίσια, η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει πολλαπλές διαπολιτισμικές εμπειρίες και να δια-μεσολαβεί γλωσσικά φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή του και επικοινωνία σε τέτοια 'πολύχρωμα' περιβάλλοντα (Zafiri&Zouganeli, 2017). Έτσι, ένας ισορροπημένος συνδυασμός χρήσης των δύο γλωσσών κατά την εφαρμογή της CLIL, που δημιουργεί ένα πλαίσιο «διαγλωσσικότητας» (translanguaging), υποστηρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία και προωθεί τη δια/πολυπολιτισμική ικανότητα, καθώς και διαγλωσσικές δεξιότητες. Σε μια τάξη CLIL, η χρήση της πρώτης γλώσσας και της 'άλλης' γλώσσας είναι επιτρεπτή, και σε

ορισμένες περιπτώσεις συνιστάται, απομακρύνοντας έτσι την παραδοσιακή αρχή «μια γλώσσα ανά τάξη». Αυτό μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να γεφυρώσουν τα κενά στις γνώσεις τους και να ξεπεράσουν ζητήματα που σχετίζονται με το ειδικό λεξιλόγιο και την ευρύτερη ορολογία του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου.

3. Η εφαρμογή της CLIL στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες

Η CLIL ως μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση, που υποστηρίζει διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων (Calviño, 2012), έχει εφαρμοστεί σε διάφορα μοντέλα τα οποία κυμαίνονται από την πλήρη εμβάπτιση (Καναδάς) στη μερική εμβάπτιση (περιοχές της Ισπανίας), και από τα γλωσσικά ντους (20-30 λεπτών στη γλώσσα-στόχο- περιοχές της Γερμανίας) σε πιο ευέλικτες διαθεματικές εφαρμογές (βλ.Coyle, 2007). Η εφαρμογή της λοιπόν μπορεί να ποικίλει ευρέως, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης των αντίστοιχων εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. Griva&Kasvikis, 2015).

Η Ευρωπαϊκή επιτροπή υποστηρίζει πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και την κατάρτιση ενήλικων (Eurydice, 2006). Υιοθετώντας αυτή την άποψη, οι Coyle, κ.ά. (2009) επισημαίνουν πως η CLIL αποτελεί ένα «φιλικό εργαλείο» για τη διδασκαλία γλωσσών που μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Brewster (2009), εάν η εφαρμογή της CLIL ξεκινήσει από την πρωτοσχολική ηλικία τα μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματά της θα είναι ακόμα περισσότερα. Παρόλα αυτά, τα δεδομένα που προέκυψαν από την EuropeanSurveyonLanguageCompetences (2012) κατέδειξαν ότι η CLIL

εφαρμόζεται περισσότερο σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο, την Εσθονία και τη Μάλτα και λιγότερο συχνά σε σχολεία στην Κροατία και τη Γαλλία.

Στην Αγγλία, φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον για την εφαρμογή προγραμμάτων CLIL στη γαλλική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη Φινλανδία, από το 1991, οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ξένη γλώσσα (κυρίως τα αγγλικά) για να διδάξουν οποιαδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Στη Σουηδία υπάρχουν δύο διαφορετικές μορφές CLIL: η πρώτη εισάγει μια ξένη γλώσσα σταδιακά, αρχίζοντας με ένα μάθημα και στη συνέχεια, επεκτείνοντάς την και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ η δεύτερη προσέγγιση αρχίζει αμέσως με μια πλήρη εμβάπτιση στην ξένη γλώσσα. Στην Ιταλία, τα τελευταία χρόνια, η CLIL έχει αξιοποιηθεί για την προώθηση των τοπικών μειονοτικών γλωσσών, ιδιαίτερα στις περιοχές: Valled'Aosta, TrentinoAltoAdige,FriuliVeneziaGiulia, που έχουν, για ιστορικούς λόγους, διατηρήσει ισχυρούς γλωσσικούς δεσμούς με τη γερμανική, γαλλική και σλοβενική γλώσσα, αντίστοιχα. Όμως, παρόλο που η CLIL μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε γλώσσα, τα αγγλικά είναι η πιο δημοφιλής γλώσσα-στόχος στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, δεδομένου του ρόλου της ως ευρωπαϊκής και διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας (Juan-Garau, 2008, στο Papadopoulos&Griva, 2014).

3.1 Η εφαρμογή της CLIL στην Ελλάδα

Η Ελλάδα παραμένει μία από τις χώρες που δεν έχουν υιοθετήσει επίσημα κάποια εφαρμογή της CLIL (Eurydice, 2012). Περιορισμένος αριθμός σχολείων φαίνεται να έχουν ξεκινήσει συστηματικά κάποια εκδοχή της CLIL (Dendrinos, κ.ά, 2013). Συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η εφαρμογή της αντιμετωπίζεται πιο ευνοϊκά και περισσότερο συστηματικά, όπως για παράδειγμα στο 3ο Πειραματικό Σχολείο Ευόσμου στη Θεσσαλονίκη,

το οποίο έχει ενσωματώσει την CLIL στο αναλυτικό πρόγραμμα από την τρίτη μέχρι την έκτη τάξη (βλ. Mattheoudakis, 2017· Mattheoudakis&Alexiou, 2017).

Επίσης, αρκετές πιλοτικές εφαρμογές διεξήχθησαν από ερευνητικές ομάδες του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την *ελληνική* και την *αγγλική* ως ΞΓ.

Έχουν εφαρμοστεί προγράμματα CLIL με γλώσσα στόχο την *ελληνική* ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές ηλικίας (6-11 χρόνων), όπως στο πρόγραμμα των Papadopoulos και Griva(2014) που στοχεύει στη διαπολιτισμική επίγνωση, στο πρόγραμμα των Ioannidou, κ.ά. (2017), όπου συνδυάζεται ο ψηφιακός γραμματισμός, η (δια)πολιτισμική επίγνωση και η γνώση στοιχείων γεωγραφίας, στο πρόγραμμα των Γρίβα, κ.ά. (2014), όπου το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως ένα μέσο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και επίγνωσης της πολιτειότητας, στο πρόγραμμα των Maggou, κ.ά. (2012), η ελληνική ως ΞΓ συνδυάζεται με στοιχεία γεωγραφίας και πολιτισμού της Ελλάδας, αλλά και στο πρόγραμμα των Τζούτζα, κ.ά. (2015), όπου χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως μέσο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και στο πρόγραμμα των Τσαούση, κ.ά. (2015), το παραμύθι χρησιμοποιείται ως μέσο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Έχουν πραγματοποιηθεί επίσης εφαρμογές της μεθόδου CLIL με γλώσσα στόχο την *αγγλική* ως ΞΓ σε μαθητές ηλικίας (8-12 χρόνων), όπως στο πρόγραμμα των Grivaκαι Chostelidou(2017), το οποίο στοχεύει στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της επίγνωσης του «εαυτού μου και του άλλου», στο πρόγραμμα των Anagnostou, κ.ά. (2015), όπου συνδυάζεται η γλωσσική εκμάθηση και η γνώση στοιχείων της σύγχρονης τέχνης στην Ευρώπη, στο πρόγραμμα των Korosidou και Griva (2016), το παραμύθι χρησιμοποιείται ως ένα μέσο επίγνωσης της πολιτειότητας και της διαφορετικότητας, στα

πρόγραμματα των Dourda, κ.ά (2014) και Markou και Griva (2017) συνδυάζεται ο ψηφιακός γραμματισμός με στοιχεία παγκόσμιας γεωγραφίας, αλλά και των Korosidou και Griva (2013; 2014), όπου η ΞΓ συνδυάζεται με στοιχεία γεωγραφίας και στοιχείων της Βυζαντινής Τέχνης και πολιτισμού αντίστοιχα, αλλά και στο πρόγραμμα των Ιωσηφίδη, κ.ά. (2015), όπου χρησιμοποιούνται αποσπάσματα από ταινίες ως μέσο για την εκμάθηση της ΞΓ και συγκεκριμένων ενοτήτων ιστορίας, και το πρόγραμμα των Griva, κ.ά. (2015), όπου χρησιμοποιείται το παραμύθι ως μέσο για την ανάπτυξη της ΞΓ και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης.

Επίσης, υπάρχει κάποια κινητικότητα εφαρμογής της CLIL, με γλώσσα στόχο την αγγλική, από μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε πειραματικά ή άλλα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφέρουμε κάποιες ενδεικτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως το πρόγραμμα των Zafeiriades και Kosma(2017), όπου η ΞΓ συνδυάζεται με στοιχεία τοπικής γεωγραφίας και πολιτισμού, και το πρόγραμμα των Emmanouilidou και Laskaridou(2017), όπου το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνδυάστηκε με την εκμάθηση της ΞΓ σε μαθητές πολύ μικρής ηλικίας.

Αξίζει να επισημανθούν και κάποιες άλλες πιλοτικές εφαρμογές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τα προγράμματα των Chionisκ.ά (2017) και Domvros , που στοχεύουν στην εκμάθηση της ΞΓ και στοιχείων συγκεκριμένων ιστορικών εποχών της Ελλάδας, τα προγράμματα των Marin (2017),Vourdanou (2017) όπου η λογοτεχνία χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της CLIL ως ένα μέσο διαπολιτισμικής επίγνωσης, το πιλοτικό πρόγραμμα της Andria (2017) που στοχεύει στην καλλιέργεια της πολιτειότητας, αλλά και στα προγράμματα των Kofou και Philippides (2017), όπου η ΞΓ συνδυάζεται με το μάθημα της Φυσικής και των Kalogerakouκ.ά (2017) που στοχεύουν στην εκμάθηση της ΞΓ και του μαθήματοςτης Βιολογίας και της Οικιακής Οικονομίας.

3.2 Τα αποτελέσματα των εφαρμογών της CLIL

Σε διεθνές και εθνικό ερευνητικό επίπεδο έχουν καταγραφεί διάφορα πλεονεκτήματα της μεθόδου (βλ.Brewster, 2009), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τα παρακάτω:

Παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκτεθούν σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου διαφαίνονται οφέλη σε σχέση με τις δεξιότητες προφορικού λόγου/επικοινωνίας (Dalton-Puffer&Smit, 2007· Korosidou&Griva, 2016), +την αναγνωστική κατανόηση (Serra, 2007), αλλά και την ανάπτυξη του γενικού και ειδικού λεξιλογίου (Lasagabaster, 2008). Συγκεκριμένα, καταδείχθηκε η πρόσκτηση και χρήση μεγαλύτερου εύρους λεξιλογίου και λεξιλογικών σχημάτων (Dalton-Puffer, 2011), αλλά και η κατάκτηση μεγαλύτερης ποικιλίας μορφοσυντακτικών στοιχείων και δομών. Επίσης, σε έρευνα των Jexenflicker και Dalton-Puffer (2010) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του προγράμματος κατέδειξαν υψηλότερη επίδοση όχι μόνο στο λεξιλόγιο και τη γραμματική αλλά και στην ορθογραφία και την πραγματολογική επίγνωση.

Καλλιεργείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα από την παροχή ισχυρών κινήτρων μάθησης, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και αυτοέκφρασή τους τόσο για τη γλώσσα στόχο όσο και για το περιεχόμενο και βελτιώνεται η αυθόρμητη και δημιουργική έκφραση(Coyle, 2007). Ακόμη, πετυχαίνεται η κατάκτηση του περιεχομένου στον ίδιο ή και μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μαθητές των παραδοσιακών τάξεων(Dulton-Puffer, 2007).

Αναπτύσσεται η πολυ/πολιτιστική ευαισθητοποίηση (Korosidou&Griva, 2013, 2014· Pavlou&Ioannou, 2008), καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να "καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση" (Gimeno, κ.ά., 2013·Griva&Kasvikis, 2015). Στην ίδια

κατεύθυνση, οι Coyle, κ.ά. (2010) καταλήγουν πως η CLIL συμβάλλει στην κατάρριψη των στερεοτύπων, παρέχει τη δυνατότητα αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας στόχου, και καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επίγνωση.

4. Ζητήματα που ανακύπτουν από την εφαρμογή της CLIL

4.1 Ο εκπαιδευτικός στην τάξη της CLIL

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της CLIL είναι πολυδιάστατος , καθώς σύμφωνα με τους Marsh κ.ά. (2011) θα πρέπει να : α) κατανοήσουν σε βάθος τα δομικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης CLIL και το πως αυτά συνδέονται με καλές πρακτικές, β) γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστούν τεχνικές για να αναπτύξουν τις δεξιότητες των μαθητών, γ) γνωρίζουν το πώς θα διεκπεραιώσουν την αξιολόγηση και δ) αντιληφθούν το πώς να κάνουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο τη μάθηση «διαδραστική, συνεργατική και διερευνητική».

Ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι "ποιος εφαρμόζει" την CLIL, εκπαιδευτικοί γλωσσών, εκπαιδευτικοί γνωστικών αντικειμένων ή εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων σε σύμπραξη, καθώς όπως υποστηρίζουν οι Mehisto κ.ά. (2008), ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπορούν να συνδυάσουν διπλή ειδίκευση είναι περιορισμένος. Ένα ακόμη ζήτημα είναι ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να μιλάει μια ΞΓ και να γνωρίζει αρκετά καλά το γνωστικό περιεχόμενο που πρόκειται να διδάξει, αλλά να μην είναι καταρτισμένος να διδάξει σε ένα πρόγραμμα CLIL. Έτσι, ο Marsh (2002) προτείνει ότι « ...οι εκπαιδευτικοί της γλώσσας πρέπει να δουλέψουν μαζί με εκείνους που διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε να δημιουργήσουν αποτελεσματικές συνθήκες εφαρμογής της CLIL».

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας στόχου και είναι συνήθως εκπαιδευτικοί ειδικότητας για τη δευτεροβάθμια και ο εκπαιδευτικός της τάξης για την πρωτοβάθμια (Eurydice, 2006). Αντιθέτως, στην Ελλάδα η διδασκαλία της CLIL έχει ανατεθεί είτε σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών ή στηρίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και εκπαιδευτικών ειδικότητας, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mattheoudakis&Alexiou, 2017).

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί είναι η επιμόρφωση, η οποία προς το παρόν περιορίζεται σε προγράμματα που διεξάγονται σε συγκεκριμένα σχολεία, και δεν έχει μια ολοκληρωμένη και συντονισμένη βάση. Σεέρευνα τωνIskos, κ.ά (2017), οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ως βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της μεθόδου την έλλειψη κατάρτισης, τη χρονοβόρα διαδικασία σχεδιασμού του υλικού και τόνισαν την ανάγκη συνεργασίες με τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Σε έρευνα των Griva κ.ά. (2014), σε Ελλάδα και Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την πρόκληση της ενσωμάτωσης της CLIL στην τάξη τους, επισημαίνοντας μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ωστόσο, φάνηκαν αβέβαιοι ή ακόμα και αμήχανοι για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εφαρμόσουν την CLIL. Για τον σκοπό αυτό, τόσο οι Έλληνες όσο και οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ιδιαίτερα την ανάγκη τους για κατάρτιση σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης όπου εφαρμόζεται η CLIL.

Γεννάται λοιπόν το ερώτημα: Μήπως οι εκπαιδευτικοί απέχουν από την εφαρμογή της CLIL, επειδή βλέπουν τους εαυτούς τους ως εμπειρογνώμονες της ξένης γλώσσας και όχι του γνωστικού αντικειμένου, και αισθάνονται ανασφαλείς για να εφαρμόσουν κάτι στο οποίο δεν έχουν καταρτιστεί ;

4.2 Η διαχείριση της αξιολόγησης στην τάξη της CLIL

Ένα άλλο θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα είναι το «πως θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία αξιολόγησης της γλώσσας και του περιεχόμενου». Η αξιολόγηση την προόδου και των επιτευγμάτων των μαθητών εμφανίζεται ως ένα «ακανθώδες» ζήτημα, εξαιτίας της διττής στοχοθεσίας της CLIL που απαιτεί την εξέταση των στόχων δύο ή και περισσοτέρων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και στάσεων τόσο για τη γλώσσα και το περιεχόμενο. Προτείνεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αξιολογήσουν ταυτόχρονα την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και την κατανόηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου. Για αυτό τον λόγο, το τελευταίο διάστημα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε εναλλακτικές -διαμορφωτικού τύπου- διαδικασίες αξιολόγησης, όπου μπορεί να αναπτυχθεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που συνδέει το περιεχόμενο (συμπεριλαμβανομένων και διεργασιών υψηλού επιπέδου σκέψης) και τη γλωσσική εξέλιξη μέσα από μια πιο ολιστική, συνεχή και δημιουργική οπτική.

5. Διαπιστώσεις- Επιλογικός σχολιασμός

Η CLIL εξακολουθεί να αυξάνει τη δημοτικότητά της ως μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση εστιασμένη ταυτόχρονα στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, αλλά και τη δια/πολυπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, με απώτερη επιδίωξη την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ΞΓ και το/τα γνωστικό/ά αντικείμενο/α. Όπως προαναφέραμε, η CLIL έχει αναδειχθεί ως «καταλύτης για την αλλαγή στη γλωσσική εκπαίδευση» (Marsh&Frigols, 2007, σ. 33), καθώς είναι σαφές στοχεύει στην υπέρβαση των περιορισμών που δημιουργούνται από το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, όπου κάθε μάθημα διδάσκεται ξεχωριστά. Έχει γίνει εμφανές ότι συμβάλλει σημαντικά: α) στη

βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας (Gimeno, Ó Dónaill, &Zygmantaite, 2013), β) την προώθηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης, γ)την ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης (Korosidou&Griva, 2014, Papadopoulos&Griva, 2014) και δ) την ενίσχυση της κατανόησης και της ικανότητας κριτικής σκέψης (Tsai&Shang, 2010).

Οι πιλοτικές μελέτες ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με τη μεθοδολογία, το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες, αλλά όμως παρουσιάζουν αρκετές κοινές πτυχές της εφαρμογής της CLIL με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (βλDalton-Puffer&Smit, 2013). Τα πορίσματα ενθαρρύνουν ερευνητές και εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν περαιτέρω τη δυναμική των διαθεματικών προγραμμάτων, να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές, να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση του τετράπτυχου: πολιτισμός -γλώσσα – διαθεματικότητα-δημιουργικότητα, και να παρέχουν ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, όπου οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν σε ρεαλιστικά διαπολιτισμικά πλαίσια.

Η υιοθέτηση της μεθόδου CLILθα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολλά υποσχόμενο βήμα προς την αναγνώριση της γλωσσικής πολυμορφίας και τη διεύρυνση των στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιότητων επικοινωνίας και παρέχει ευκαιρίες στον μαθητή για να μελετήσει το περιεχόμενο μέσα από διαφορετικές οπτικές. Η CLIL θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική εκπαιδευτική επιλογή, εφόσον η εκπαιδευτική κοινότητα υποστηρίζεται κατάλληλα από εκπαιδευτικούς και πολιτικούς θεσμούς, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Lasagabaster και LópezBeloqui (2015, σ. 55), «μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό μέσο προσέλκυσης των μαθητών στην εκμάθηση γλωσσών», δημιουργώντας ένα παρωθητικό περιβάλλον για να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στη γλώσσα και τον πολιτισμό –στόχο.

Αυτά τα δυνατά σημεία της CLIL μπορούν να την καταστήσουν μια κοινή εκπαιδευτική προσέγγιση πολλών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, και ένα βασικό εργαλείο προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού.

Βιβλιογραφία

Anagnostou, V., Griva, E. &Kasvikis, K. (2015) 'From Michelangelo to Picasso': implementing the CLIL approach in a foreign language project. In A. Murphy (Ed), *New developments in foreign language learning* (pp.141-160). NY: Nova Science Publ.

Andria, A. (in press 2017). "Citizenship in education throughout the centuries": promoting cultural awareness through a CLIL project. In Griva, E. & Zorbas, V. (Eds). *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. NY: Nona Science Publ.

Barer-Stein, T. (1988). Experiencing the Unfamiliar: Culture Adaptation and Culnjre Shock As Aspects of a Process of Learning. *Canadian Ethics Studies,* 20(2), 71-91.

Brewster, J. (2009). *Thinking skills for CLIL*. Retrieved from: http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197.article.

Calviño, M.A.M. (2012). Content and language integrated learning. *Tlatemoani-Revista Academica de Investigacion*,19.

Chionis, M., Dertili, D., Kynigou, I. &Xanthakou, E. (2017). Implementing CLIL in Greek secondary school setting: a suggestion for good teaching practices, In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,* 8(2), 63-76.

Council of Europe. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.* Strasbourg: Language Policy Division.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages.* Cambridge University Press.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 10(5), 543-562.

Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines.* U.K: The Languages Company.

Coyle D., Hood, P. & Marsh, D. (2010*). CLIL Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). 'Content-and-language-integrated learning: A research agenda'. *Language Teaching*, 46(4), 545-559.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics,* 3, 182–204.

Dalton –Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms.* Amsterdam: John Benjamins.

Dendrinos, B., Zouganeli, K. &Karavas, E. (2013). Foreign Language Learning in Greek Schools. *European Survey on Language Competencies*http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL132/Session%2003%3A%20FL%20teaching//learning%20in%20Greece/ESLC_EN.pdf.

Domvos, P. (2017). CLIL 'Arena'—Episode 6: Reflection on CLIL implementation in an EFL secondaryschool classroom. In E. Griva & A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,* 8(2),166-168.

Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E. &Papadopoulou, P. (2014). Content and Language Integrated Learning through an online Game in Primary School: A case study. *Journal of e-Learning,* 12(3), 243-258.

Emmanouilidou, K. &Laskaridou, Ch. (2017). Physical education through CLIL: teaching movement vocabulary to young learners. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL, 8(2),*51-62.

Eurydice. (2006.) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe.* Brussels: European Commission.

Eurydice (2005). *CLIL at school in Europe.* Brussels: European Commission.

Eurydice (2012). *Key data on education in Europe.* Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Garrett, M. T., Borders, L. D., Crutchfield, L. B., Torres-Rivera, E., Brotherton, D., & Curtis, R. (2001). Multicultural supervision: A paradigm of cultural responsiveness for supervisors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 147-158.

Gimeno, A., Ó Dónaill, C. &Zygmantaite, R. (2013). Clilstore Guidebook for teachers. *Tools for CLIL Teachers.* Available at: www.languages.dk/ archive/ tools/book/Clilstore_EN.pdf.

Griva, E. &Semoglou, K. (2017). "Planguaging" for developing multi/intercultural awareness and communication: a play-oriented approach in a language classroom. In E. Griva& V. Zorbas (Eds), *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. NY: Nona Science Publ.

Griva, E. &Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,* 8(2), 9-24.

Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015). “Our Neighbouring Countries”: Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching: theories and appluications*, (pp.174-184). Cambridge Scholars.

Griva, E. &Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić& D. ErkinovichGaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue* (pp. 125-140). Cambridge Scholars Publishing.

Griva, E., Chostelidou, D. &Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: challenges and experiences of EFL teachers. *International Journal for Innovation, Education and Research,* 2(8), 31-53.

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. &Παντελή, Π. (2014). 'Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ': η εφαρμογή του μοντέλου 6Ε σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. *Στα Πρακτικά του Πανκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας,* Λευκωσία.

Ioanidou, M., Griva, E. &Palegeorgiou, G. (2017). "Interact and 'discover' the Greek Culture": Using tablets and interactive video as tools for learning a second/foreign language. In E. Griva& V. Zorbas (Eds), *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. NY: Nona Science Publ.

Iskos, E., Ralls, K. &Gegkiou, S. (2017). The Many Shades of CLIL: A case study of CLIL application by English teachers of Very Young Learners at a Greek Private School. InE. Griva&A. Deligianni (Eds). *RPLT Special Issue on CLIL,* 8(1), 125-136.

Ιωσηφίδης, Β., Γρίβα, Ε. &Κασβίκης, Κ. (2015). Η Ελλάδα στο δεύτεροπαγκόσμιοπόλεμομέσααπό τον κινηματογράφο: Ένα ιστορικόπρότζεκτ στην αγγλικήγλώσσα. Στο (Χ. Λεμονίδης, Ε. Γριβα, Κ. Κασβίκης& Κ. ΣέμογλουΕκδ.), *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*, Πρακτικά του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Järvinen, H. (2007). Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In D. Marsh & D. Wolff (Eds), *Diverse Contexts – Converging Goals*. CLIL in Europe.

Jexenflicker, S., & Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In C. Dalton-Puffer, T.

Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 169–190). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Kalogerakou, K., Baka, M. &Lountzi, M. (2017). A CLIL model: teaching science at secondary education, In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(2),136-142.

Kofou, I. &Philippides, K. (2017). Can teaching of forces enforce language learning? In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,8(2),*120-135.

Korosidou, E. &Griva, E. (2016). "It's the same world through different eyes": a CLIL project for young EFL learners. *CALJ (Col. Applied Linguistics Journal), 18(*1), 116-132.

Korosidou, E. &Griva, E. (2014). CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. *Studies in English Language Teaching*, 2(2), 216-232.

Korosidou, E. &Griva, E. (2013). "My country in Europe": a Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 229-244.

Lasagabaster, D. & López Beloqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL VersusEFL) and Methodology (Book-Based *Versus* ProjectWork) on Motivation. *PortaLinguarum,* 23,41-57.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning courses. *The Open Applied Linguistic Journal,* 1,30-41.

Maggou A., Griva E., &Iliadou S. (2012). Developing materials for teaching Greek as a foreign language to young learners. *International Conference "Education across borders"*, October, 5-7. Florina.

Markou, Ch. &Griva, E. (in press 2017). "Travel and explore new cultures": A CLIL project for developing multicultural awareness. In E. Griva& V. Zorbas (Eds), *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. NY: Nona Science Publ.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight*. Potential Public Services contract DG EAC: European Commission.

Marsh, D, &Frigols, MJ. (2007). CLIL as a catalyst for change in language education, in Babylonia. *Journal of Language Teaching and Learning*, 33-37.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. &Frigols, M.J. (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Marin, M. (2017). An integrated approach to teaching poetry in a Greek EFL classroom. A case study: comparing Cafavy and Shakespeare, In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(2),89-102.

Mattheoudakis, M. (2017). CLIL—from theory to practice: challenges and perspectives. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(1),15-21

Mattheoudakis, M. &Alexiou, Th. (2017). Sketching the Profile of CLIL instructor in Greece, In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(1),110-124.

Mehisto, P., Marsh, D. &Frigols M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.*Oxford: Macmillan.

Ντίνας Κ., & Γρίβα, Ε. (2017) Δια/πολυ)πολιτισμικήαφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερηςγλώσσας: διδακτικέςπρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Εκδ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ,* Εκδόσεις Gutenberg.

Papadopoulos, I &Griva, E. (2014). '"Learning the Traces of Greek Culture": A CLIL project for Raising Cultural Awareness and Developing L2 Skills'. *The International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 76-92.

Pavlou, P. &Ioannou-Georgiou, S. (2008). 'The educational approach CLIL and the application prospects of the Primary and Pre-Primary Education in Cyprus'. *10th Conference of Pedagogical Association of Cyprus*, University of Cyprus, June 2008.

Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal. *ELT Journal,* 64(1), 45-53.

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education,* 10 (5), 582-602.

Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30-37.

Τζούτζα, Β., Γρίβα, Ε., Κασβίκης, Κ. &ΣέμογλουΚ. (2015). Το παιχνίδι παλιά και σήμερα ως μέσο για τη γλωσσική κατάκτηση: Διανεμητικό πρότζεκτ για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Χ. Λεμονίδης, Ε. Γριβα, Κ. Κασβίκης& Κ. Σέμογλου (Εκδ.), *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*, Πρακτικά του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τσαούση, Κ., Γρίβα, Ε., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (2015). Παραμύθια από δυο πολιτισμούς: Δημιουργική αξιοποίηση τους σε μαθητές της Ε τάξης του δημοτικού. Στο Χ. Λεμονίδης, Ε. Γριβα, Κ. Κασβίκης& Κ. Σέμογλου (Εκδ.), *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*, Πρακτικά του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Tsai, Y. & Shang, H. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*, 6(3),77-85.

Vourdanou, K. (2017). Integrating the CLIL approach: literature and wikis in the Greek EFL classroom as a means of promoting intercultural awareness. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(2),103-119.

Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In D. Marsh (Ed.), *Project D3 - CLIL Matrix. The CLIL quality matrix* (pp. 10-25). Central Workshop Report.

Zafeiriades, N &Kosma, G. (2017). The case for geography through CLIL: exploring the linguistic and intercultural potential in Thrace. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(2), 24-35

Zafiri, M. &Zouganeli, K. (2017) Toward an understanding ofContent and Language Integrated Learning Assessment (CLILA) in Primary School Classes: A Case Study. In E. Griva& A. Deligianni (Eds). *RPLTSpecial Issue on CLIL,*8(1), 88-109.

Σύντομοβιογραφικό

Η **Ελένη Γρίβα** είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ερευνά και διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στις περιοχές: διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης, αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων.Έχει συγγράψει 4 βιβλία και έχει δημοσιεύσει πάνω από 180 εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους.

25. Διδασκαλία Βάσει Περιεχομένου: Αξιοποίηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε διαπολιτισμικό-διαθεματικό πλαίσιο

Δρ Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου

Πειραματικό Σχολείο Α.Π.Θ. - Επιστημονική συνεργάτης Κ.Ε.Γ.

Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Λευκωσίας & Α.Π.Θ.

k.iliopoulou@yahoo.gr

Δρ Αλεξάνδρα Αναστασιάδου

Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας&Β/θμιαςΕκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας

Σ.Ε.Π. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

dhm3kat@yahoo.gr

Abstract

The present paper aims to explore the efficacy of Content-based Instruction in teaching Greek as a second languagethrough Local History and Citizenship Education in the third grade of an Intercultural school. The subjects of the study are foreign students whose linguistic level in Greek is B2. More specifically, the present intervention seeks to investigate the development of the students' receptive and productive skills. Moreover, the improvement of the learners' communicative ability was put under the lens.

Key words: Teaching Greek as a second language, Content-based learning, *Cross*-Curricular Approach

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου κατά την εφαρμογή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με όχημα τα γνωστικά αντικείμενα της Τοπικής Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου σε αλλόγλωσσους μαθητές Διαπολιτισμικού σχολείου επιπέδου ελληνομάθειας Β2. Ειδικότερα, η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση διερευνά την ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων

των μαθητών καθώς και τη βελτίωση τόσο της επικοινωνιακής ικανότητάς τους μέσω της διδασκαλίας των προαναφερθέντων γνωστικών αντικειμένων όσο και της καλλιέργειας της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητάς τους υπό το πρίσμα του ιστοριογραφικού λόγου.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Διδασκαλία Βάσει περιεχομένου, Διαθεματικότητα.

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε συνθήκες σχολικής τάξης δεν αποβλέπουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις κοινωνικές επαφές τους, αλλά αποσκοπούν και στη δυνατότητα ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτές καθορίζονται από τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Με δεδομένη την προαναφερθείσα παραδοχή η διεθνής έρευνα εστιάζειστον σχεδιασμό συνδυαστικών μοντέλων διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων των εκάστοτε ΑΠΣ.

Πιο αναλυτικά, η διδασκαλία της Γ2 θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική, όχι μόνο όταν διδάσκεται μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές εκτίθενται σε κατανοητά και ενδιαφέροντα προς αυτούς γλωσσικά ερεθίσματα (Genesee,1994), αλλά και όταν στοχεύει στην ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητάς τους (CALP).Τούτο, επειδή οι αλλόγλωσσοι μαθητές επιβάλλεται να αναπτύξουν σύνθετες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στη γλώσσα - στόχο, ώστε να τη χρησιμοποιούν ως «εργαλείο μάθησης» (Χατζηδάκη, 2000). Εκκινούμενη από το εν λόγω πλαίσιο η διδασκαλία της Γ2 οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών οι οποίοι χρειάζονται εκτός από τη γνώση της γλώσσας και μηχανισμούς πρόσβασης στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων.

Βέβαια, ο κίνδυνος που ελλοχεύει σε ανάλογες προσεγγίσεις είναι ορατός: η έρευνα έχει καταδείξει ότι η προσαρμογή του περιεχομένου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους των διδασκόντων, επειδή πολύ εύκολα κανείς ολισθαίνει από την προσαρμογή στην απλούστευση και, ενώ η προσαρμογή δρα επικουρικά, η απλούστευση επιβραδύνει τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των μαθητών (Ζάγκα, χ.χ.). Προς επίρρωση αυτών, στο πλαίσιο της θεωρίας του Cummins (2003) κεντρική σημασία έχουν οι υψηλές γνωσιακές απαιτήσεις συνεπικουρούμενες από την πλαισιακή υποστήριξη που πρέπει να χαρακτηρίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, η πλαισιωμένη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων εφαρμόζεται ευκολότερα σε τάξεις με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό και σε μαθητές που είναι αρχάριοι ή μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας. Όμως, σε μικτές τάξεις και εφόσον οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις Βασικές Διαπροσωπικές Γλωσσικές Ικανότητές τους (BICS), αυτό που περισσότερο έχουν ανάγκη είναι τρόποι πρόσβασης στον ακαδημαϊκό λόγο των σχολικών εγχειριδίων –στοιχείο που έδρασε καθοριστικά για την επιλογή της παρέμβασή μας–.

Τηρουμένων των ανωτέρω επισημάνσεων στην παρούσα έρευνα αξιοποιούνται οι αρχές της Διδασκαλίας Βάσει Περιεχομένου (ΔΒΠ) και της Διαθεματικής Προσέγγισης (ΔΠ) κατά την εφαρμογή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω των γνωστικών αντικειμένων της Τοπικής Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΚΠΑ) της Ϛ΄ Γυμνασίου σε αλλόγλωσσους μαθητές Διαπολιτισμικού σχολείου επιπέδου ελληνομάθειας Β1-Β2.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Διδασκαλία Βάσει Περιεχομένου

Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο στηρίζεται στη ΔΒΠ (*content - basedinstruction*), οι μαθητές δεν επικεντρώνονται στην εξάσκηση κάποιου συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου, αλλά στόχος είναι η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας ή η επίλυση ενός προβλήματος και η επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού στόχου (Ματθαιουδάκη, χ.χ.).

Ειδικότερα, ηΔΒΠπαραπέμπει σε«έναν υπερκείμενο όρο που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Γ2» (Ζάγκα, χ.χ. , σσ. 6) μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, ενώυποστηρίζει τη συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και γνωστικού αντικειμένου «με ταυτόχρονη, αν και όχι απαραίτητα ίση, εστίαση και στα δύο» (Stoller, 2008, σσ. 59). Παράλληλα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις σε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν ταυτόχρονα γνώσεις και δεξιότητες όχι μόνο στη Γ2, αλλά και στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Mantero, 2002).

Σύμφωνα με τους Genesee και Lindholm-Leary (2013) υπάρχει ποικιλία τυπολογίας κατά την εφαρμογή της ΔΒΠ η οποία εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα, τη φιλοσοφία των ΑΠΣ και την έμφαση που δίνεται στη γλώσσα ή στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Ανεξάρτητα πάντως από την τυπολογία που υιοθετείται οι βασικές αρχές σχεδιασμού ενός μαθήματος με βάση το περιεχόμενο είναι οι ακόλουθες:(α) η ηλικιακή σύνθεση της τάξης, (β) το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών στη γλώσσα – στόχο, (γ) το εγχειρίδιο ή το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, (δ) οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν, (ε) η αξιολόγηση του μαθήματος, όπως αυτή ορίζεται από τα ΑΠΣ (Spanos, 1993). Στο ίδιο πλαίσιο, ο διδάσκων οφείλει νασυνυπολογίσει τη φύση του διδακτέου γνωστικού αντικειμένου, αν δηλαδή συνιστά γνωστικό αντικείμενο που επιτρέπει τη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας ή αν εμπεριέχει κυρίως αφηρημένες έννοιες.

2.2. Διαθεματικότητα και διδασκαλία της Γ2

Η συμπύκνωση του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου καθιστά σκόπιμοεκείνοτον σχεδιασμό του μαθήματος και εκείνη την ανάθεση εργασιών σε διδασκομένους μια Γ2, ώστε να κυριαρχούν δραστηριότητες οι οποίες διατρέχονται από γνωσιακές απαιτήσεις και από πλαισιακή στήριξη, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Τέτοιου τύπου δραστηριότητα είναι μεταξύ άλλων και η διαθεματική διδασκαλία (Cummins, 2003, σσ. 171-191).

Ο όρος «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφει μία σειρά εκπαιδευτικών προσεγγίσεων πουστοχεύουν στην «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Πραγματοποιείται δε είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος –όπως συμβαίνει με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ– ή ενσωματώνεται σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπλέον, τα μοντέλα οργάνωσής της είναιεκκινούμενα από το απλό ή συνδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων) και τη μέθοδο «project» (Ψυχάρης &Γιαβρής, 2003), ενώη αποτελεσματικότητά τους επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (βλ. σχετικά Iliopoulou&Anastasiadou, 2014).

2.3 Διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας

Η διάκριση τοπικής και γενικής ιστορίας δεν αφορά τις ιστορικές σπουδές, αποκτά όμως εννοιολογική υπόσταση στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας (Ρεπούση, 2000). Προσφέρεται για έρευνα, αξιοποιείται ως ένας τρόπος ανάπτυξης νοητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, καθώς σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές σπουδές και

αντιμετωπίζει την τοπική ιστορία ως ένα διαθεματικό εργαλείο στην προσέγγιση του τοπικού περιβάλλοντος.

Η οπτική αυτή έχει διαμορφώσει μια νέα προσέγγιση στη διδακτική της ιστορίαςεπικεντρωμένη στο υποκείμενο της μάθησης και προσανατολίζεται σε ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο μαθητής εισάγεται στη μέθοδο του ιστορικού, ώστε να προσεγγίσει μέσα από βιωματικές μεθόδους το παρελθόν και να κινητοποιήσει τις δικές του ερμηνευτικές διαδικασίες (Κόκκινος, 2003). Η αξιοποίηση των πηγών και του ιστορικού τοπίου αποτελούν προϋποθέσεις για μια τέτοια προσέγγιση. Το πεδίο δε της τοπικής ιστορίας παρέχει περισσότερες δυνατότητες για άμεση επαφή με τις πηγές και τα σημάδια του παρελθόντος, καθώς συνδέεται άμεσα με τον ιστορικό χώρο. Στον βαθμό, τέλος, που παρέχει τη δυνατότητα επαφής με το τοπικό περιβάλλον δρα επικουρικά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.

3. Έρευνα

3.1 Σκοπός και στόχοι

Με δεδομένο ότι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ενός εγχειρήματος είναι η επιλογή θεματικής ικανής (α)να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και κατ' επέκταση να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα σε όλα τα επίπεδα, και (β) να προσφέρεται για συνδέσεις με το σήμερα (Barton&Levstik, 2007), επιλέχτηκε να εφαρμοστούν οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του αντικείμενου της τοπικής ιστορίας σε μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, το εν λόγω αντικείμενο αποτελεί ένα πεδίο που μπορεί εύκολα να συνδεθεί με τα βιώματα των μαθητών. Παράλληλα, προσφέρεται ιδανικά και για ανάπτυξη δεσμών με τον τόπο στον

οποίο ζει το υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας (Ασωνίτης& Παπάς, 2006) με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η ένταξή του στην τοπική και κατ' επέκταση στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία.

Τέλος, έχοντας ως στόχο όχι μόνο τις βασικές γλωσσικές διαπροσωπικές ικανότητες αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των μαθητών μας γνωρίζαμε ότι το μάθημα της ιστορίας παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι τελευταίοι το ακαδημαϊκό ύφος για το ιστορικό αντικείμενο και την ίδια στιγμή να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της σκέψης, καθώς τα ζητήματα που εστιάζουν στο χωρόχρονο ενισχύουν κατώτερες διανοητικές ικανότητες, ενώ τα ερωτήματα που αφορούν το πώς και γιατί ενεργοποιούν υψηλότερες διανοητικές ικανότητες.

3.2 Συμμετέχοντες

Συνολικά οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν 18, σχετικά ομοιογενούς επιπέδου ελληνομάθειας (B1^{+}-B2) εκ των οποίων 11 αγόρια και 7 κορίτσια ποικίλης εθνικότητας.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθούν (α) οι προσδοκίες[74] και (β) οι εκτιμήσεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα και τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής ενός προγράμματος διδασκαλίας Ελληνικής ως Γ2 μέσα από τις μεθόδους της

[74]Ο Rotter ορίζει την προσδοκία ως «την πιθανότητα που υπολογίζει το άτομο μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη ενίσχυση» (Γεωργογιάννης, 2010).

ΔΒΠκαι της ΔΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Γ' Γυμνασίου και στα μαθήματα της Τοπικής Ιστορίας και της ΚΚΠΑ.

Μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση διάρκειας 12 διδακτικών ωρών επιδιώχθηκε, παράλληλα με τηστοχοθεσία των ΑΠΣ, η διερεύνηση της ανάπτυξης γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε ένα παιγνιώδες, ευχάριστο περιβάλλον που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα[75]:

α) Η μέθοδος της ΔΒΠ συνδυαζόμενη με τη ΔΠ συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων όσων διδάσκονται την ελληνική ως Γ2;

β) Η μέθοδος της ΔΒΠ συνδυαζόμενη με τη ΔΠ συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχετικών με τα διδασκόμενα αντικείμενα γνωστικών και μεταναγνωστικών δεξιοτήτων όσων διδάσκονται την ελληνική ως Γ2;

γ) Σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες των μαθητών για την ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων κατά την εφαρμογή της μεθόδου της ΔΒΠ ανταποκρίνεται στις εκτιμήσεις τους μετά την εφαρμογή της;

3.4 Εργαλεία έρευνας

Σε πρακτικό επίπεδο επιδιώχθηκε ισορροπία α) δομημένων/κλειστών και μη-δομημένων/ανοιχτών διδακτικών προσεγγίσεων με τις πρώτες να αφορούν «δομικές» ασκήσεις ιστορίας και τις δεύτερεςνα εστιάζουν στον διάλογο και στα πολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας-στόχου και β) ατομικών και ομαδικών εργασιών. Ειδικότερα, αναφορικά με τη δεξιότητα της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε όλα τα

[75]Για ερωτήματα που εστίαζαν στη διαπολιστισμική ενσυναίσθηση βλ. Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, υπό δημοσίευση.

μαθήματα εκτός από το πρώτο και το τελευταίο δινόταν εργασία γραπτού λόγου για το σπίτι, ώστε να εμπεδωθεί το γνωστικό υλικό και το λεξιλόγιο, να ασκηθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες και να προωθηθεί ο προβληματισμός στα ζητήματα που είχαν συζητηθεί. Επιπλέον, σε μια προσπάθεια να καλλιεργηθεί ο προσχεδιασμένος προφορικός λόγος κατά τη διάρκεια του μαθήματος δινόταν εργασίες προφορικού λόγου με διαπολιτισμική κατεύθυνση, που αφορούσαν τη διερεύνηση φαινομένων πολυπολιτισμικότητας στις χώρες προέλευσης των μαθητών (βλ. Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, υπό δημοσίευση).

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη γλωσσάριου σε όλα τα μαθήματα αποσκοπούσε στην εξοικείωση με το λεξιλόγιο και στην εκμάθησή του.Τέλος, σε όλες τις θεματικές ενότητες υπήρξαν ασκήσεις εμπέδωσης της ιστορικής γνώσης και της αντίληψης της χρονολογικής αλληλουχίας τουλάχιστον για κομβικά σημεία της ιστορίας της πόλης.

Για τη συλλογή δε των δεδομένων που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο αξιοποιήθηκαν: α) pre- και post-testανίχνευσης των ιστορικών γνώσεων των μαθητών σχετικά με το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, καιβ) ερωτηματολόγια ειδικά κατασκευασμένα για την καταγραφή των προσδοκιών των μαθητών ανά γλωσσική δεξιότητα πριν την παρέμβαση και των εκτιμηθέντων από τους ίδιους δυνατοτήτων τους μετά την παρέμβαση· αυτά δε αφορούσαν τόσο σε ζητήματα γενικής φύσεως προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων όσο και σχετικών με τα μαθήματα της Ιστορίας και της ΚΚΠΑ.

3.5 Ερευνητικά δεδομένα

Ως προς τη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου (Πίνακας 1) ποσοστό πάνω από 70% εκδήλωσε μεγάλη προσδοκία να καταλαβαίνει τα βασικά νοήματα ενός εκφωνήματος,

να αντιλαμβάνεται ομιλητές που μιλάνε γρήγορα, έχουν διαφορετική προφορά και/ή κάνουν έντονη συζήτηση, ενώ ένα πιο προσγειωμένο58% εξέφρασε την προσδοκία να αντιλαμβάνεται πλήρως το εκφερόμενο εκφώνημα. Αντίθετα, σχεδόν ομόφωνα (88%) οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την προσδοκία τους να κατανοούν το λεξιλόγιο των γνωστικών αντικειμένων της εν λόγω παρέμβασης. Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι προθέσεις τους για αξιοποίηση στρατηγικών κατανόησης («Να ακούω και να καταλαβαίνω τα δύσκολα σημεία μιας ομιλίας/συζήτησης προσέχοντας τον τόνο της φωνής όσων μιλούν καθώς και τις κινήσεις των χεριών, την έκφραση του προσώπου του(ς)...) υπήρξαν αρκετά περιορισμένες, καθώς μόνο ένα 32% και 34% αντίστοιχα δήλωσε «Πολύ» έναντι ενός πολύ πιο μεγάλου αναποφάσιστου ποσοστού (54% και 58% αντίστοιχα).

Οι απαντήσεις αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης των προσδοκιών τους κατέδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Να ακούω και να καταλαβαίνω τα βασικά σημεία από όσα λέει ο καθηγητής και οι συμμαθητές μου» (55%) – και κοντά, μάλιστα, στις προσδοκίες τους (76%)–, ενώ τα μικρότερα στην αξιοποίηση των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων (28%, 25% αντίστοιχα) σε απόλυτη συμφωνία άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, προς τις προσδοκίες τους. Επίσης, αρκετά υψηλό ποσοστό μαθητών (52%) δήλωσε ότι βελτιώθηκε στην κατανόηση των ιστορικών πληροφοριών κατά την παρακολούθηση του μαθήματος, ποσοστό αρκετά υψηλό ακόμη κι ανυστερεί αρκετά έναντι των αντίστοιχων προσδοκιών (88%). Αλλά και στις υπόλοιπες εξεταζόμενες θεματικές παρατηρήθηκε βελτίωση κυμαινόμενη μεταξύ του 46% και 39%. Γενικά, η βελτίωση ήταν της τάξης του 42.125%· ποσοστό σχετικά ικανοποιητικό, αν και αρκετά πιο μικρό σε σχέση με τις προσδοκίες των μαθητών ($\bar{x}$= 63.75%).Τέλος, ο σχετικά μεγάλος αριθμός των μαθητών που δεν ήταν βέβαιοι για το αν τελικά βελτιώθηκαν ή όχι ($\bar{x}$=38%) μπορεί ενδεχομένως να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι, καθώς δεν υπάρχουν

σαφή κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές νιώθουν αβέβαιοι ως προς την πιθανή βελτίωσή τους.

ΑΚΟΥΩ	Σε ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα γίνεις καλύτερος/-η μέσα από αυτό το μάθημα;			Σε ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι έγινες καλύτερος/-η τώρα που τελείωσε το μάθημα;		
Απαντήσεις / Ερωτήσεις	Πολύ %	Ούτε πολύ ούτε λίγο %	Λίγο %	Πολύ %	Ούτε πολύ ούτε λίγο %	Λίγο %
(α) Να ακούω και να καταλαβαίνω τα <u>βασικά σημεία</u> από όσα λένε ο καθηγητής και οι συμμαθητές μου	76%	11%	13%	55%	40%	5%
(β) Να ακούω και να καταλαβαίνω <u>όλα όσα λένε</u>ο καθηγητής και οι συμμαθητές μου	58%	27%	15%	46%	40%	14%
(γ) Να ακούω και να καταλαβαίνω τον καθηγητή και τους συμμαθητές μου όταν μιλάνε <u>γρήγορα</u>	73%	19%	8%	45%	38%	17%
(δ) Να ακούω και να καταλαβαίνω τον καθηγητή και τους συμμαθητές μου όταν μιλάνε <u>έντονα</u>	75%	17%	8%	47%	35%	18%
(ε) Να ακούω και να καταλαβαίνω συμμαθητές	74%	19%	7%	39%	38%	23%

μου με διαφορετική προφορά						
(στ) Να ακούω και να καταλαβαίνω τις ιστορικές πληροφορίες του μαθήματος	88%	0%	12%	52%	28%	20%
(ζ) Να ακούω και να καταλαβαίνω τα δύσκολα σημεία του μαθήματος προσέχοντας τον τόνο της φωνής όσων μιλούν	32%	54%	14%	28%	45%	27%
(η) Να ακούω και να καταλαβαίνω τα δύσκολα σημεία του μαθήματος προσέχοντας τις κινήσεις των χεριών και τις εκφράσειςτου προσώπου όσων μιλούν	34%	58%	8%	25%	40%	35%
Md	74.5%	19%	10%	42.5%	39%	19%
$\bar{x}$	63.75%	25.625%	10.625%	42.125%	38%	19.875%

Πίνακας 1. Ποσοστά προσδοκιών και εκτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση προφορικού λόγου.

Με σημείο αναφοράς την κατανόηση γραπτού λόγου (Πίνακας 2),όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητώνδήλωσε ότι προσδοκά να βελτιωθεί στο να βρίσκει γρήγορα τα βασικά νοήματα ενός κειμένου (76%), να κατανοεί όσα διαβάζει άμεσα χωρίς πολλαπλές αναγνώσεις (65%),να καταλαβαίνει κάθε λέξη του κειμένου που διαβάζει, αν και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (54%), ενώ η κατανόηση του λεξιλογίου των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας και ΚΚΠΑ παρουσίασε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά (70%). Αντίθετα, σε επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας επισημάνθηκε

συγκρατημένη προσδοκία για γρήγορη δίχως επαναλήψεις, με κατάλληλο ύφος και σωστή προφορά ανάγνωση (33%, 34% και 33% αντίστοιχα). Ανεξάρτητα πάντως από τις επιμέρους διαφορές των τιμών, ο μέσος όρων των προσδοκιών υπήρξε αρκετά υψηλός (51.375%), αν και συγκριτικά μικρότερος σε σχέση με αυτόν της κατανόησης του προφορικού λόγου (63.75%).

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης μεγαλύτερη βελτίωση δήλωσαν ότι επιτεύχθηκε στη γενική κατανόηση ενός κειμένου (55%) καθώς και στο σχετικό με τα αντικείμενα της Ιστορίας και της ΚΚΠΑ λεξιλόγιο (50%), ενδεχομένως λόγω και της μεγαλύτερης προσπάθειας που πιθανόν κατέβαλαν οι μαθητές υποκινούμενοι από την εκπεφρασμένη προσδοκία τους. Σε αρκετά πάντως καλά ποσοστά βελτίωσης κινήθηκαν και όλες οι άλλες εξεταζόμενες θεματικές με τις ακραίες τιμές να τοποθετούνται μετά των 45% και 33%. Η μικρότερη πρόοδος σημειώθηκε στη δυνατότητα πλήρους κατανόησης ενός κειμένου, καθώς το 39% δήλωσε ελάχιστη βελτίωση, στοιχείο βέβαια αναμενόμενο δεδομένου του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών. Ωστόσο, το 41.25% του συνόλου των ερωτηθέντων που θεωρεί ότι σημείωσε βελτίωση, μολονότι σχετικά υψηλό, ιδωμένο συγκριτικά με το επίσης υψηλό 33.50% που δήλωσε ότι βελτιώθηκε «λίγο»,καταδεικνύει αφενός ότι η ύπαρξη σχετικά παγιωμένων κριτηρίων αξιολόγησης γραπτού λόγου επέτρεψε στους μαθητές να έχουν πιο ξεκάθαρες απόψεις σε σχέση με τις αντίστοιχες για τον προφορικό λόγο και αφετέρου ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική δεξιότητα που δεν δύναται να παρουσιάσει ολική βελτίωση μέσα από μια διδακτική παρέμβαση.

ΔΙΑΒΑΖΩ	Σε ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα γίνεις καλύτερος/-η μέσα από αυτό το μάθημα;			Σε ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι έγινες καλύτερος/-η τώρα που τελείωσε το μάθημα;		
Απαντήσεις	Πολύ %	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο %	Πολύ %	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο %

Ερωτήσεις		%			%	
α) Να καταλαβαίνω σε γενικές γραμμέςό,τι διαβάζω	76%	11%	13%	55%	40%	5%
β) Να καταλαβαίνω κάθε λέξη του κειμένου που διαβάζω	54%	31%	15%	33%	28%	39%
γ) Να κατανοώ όσα διαβάζω χωρίς να χρειάζεται να τα διαβάσω ξανά και ξανά	65%	26%	9%	45%	30%	25%
δ) Να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω με τη βοήθεια των τίτλων, των εικόνων και των έντονων γραμμάτων.	46%	36%	28%	35%	40%	25%
ε) Να διαβάζω σχετικά γρήγορα και να μη σταματώ σε άγνωστες λέξεις	33%	18%	49%	33%	39%	28%
στ) Να διαβάζω με το σωστό ύφος	34%	23%	43%	40%	29%	31%
ζ)) Να διαβάζω με σωστή προφορά	33%	38%	29%	39%	41%	20%
η) Να καταλαβαίνω όλες τις λέξεις της Ιστορίας και της ΚΚΠΑ	70%	17%	13%	50%	35%	15%
Md	50%	24.5%	14%	39%	47%	26.5%
$\bar{x}$	51.375%	24.750%	24.875%	41.25%	35.25%	33.50%

Πίνακας 2. Ποσοστά προσδοκιών και εκτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση γραπτού λόγου

Σχετικά με τη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου (Πίνακας 3) σε υψηλά ποσοστά εξέφρασαν κατά φθίνουσα σειρά μεγάληπροσδοκία να μιλάνε σωστά ελληνικά σε επίπεδο γραμματικής και σύνταξης (82%), να μην «κομπιάζουν»(80%), να μη χρειάζεται να σκεφτούν πώς θα πουν κάτι(78%), να διαθέτουν πλούσιο και μη επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο (77%), να βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάνε ελληνικά (72%) και να συμμετέχουν σε μια συζήτηση με ένα απαιτητικό γλωσσικά θέμα (60%), ενώ ήταν σχεδόν μηδενικό το ποσοστό όσων τους ενδιέφεραν ελάχιστα αυτές οι δεξιότητες (με την απόκλιση να κυμαίνεται από το 0% ως το 13%),γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητά της στη συνείδηση τουλάχιστον των συμμετεχόντων έναντι των υπολοίπων δεξιοτήτων.

Την ίδια στιγμή το ότι τα υποκείμενα της έρευνας ήταν μαθητές επιπέδου B1^{+} - B2 επηρέασε μάλλον την προσδοκία τους για κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας δεδομένης της κατάκτησης της επικοινωνιακής σε σχετικά υψηλό βαθμό. Έκπληξη προκάλεσε, επίσης, το ότι πέρα από την ορθότητα και την ευχέρεια σημαντικά ενδιέφερε τους μαθητές και το ζητούμενο σε κάθε περίσταση ύφος (83%). Με τον αριθμητικό, τέλος, μέσο να αγγίζει το 76% -υψηλότερη τιμή για όλες τις δεξιότητες- συνειδητοποιούμε ότι οι προσδοκίες τους υπήρξαν αρκετά υψηλές.

Όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση οι μαθητές ανέφεραν βελτίωση σε όλους τους ερευνηθέντες άξονες, καθώς ο μέσος όρος έφτασε το 53.125% και η μέση τιμή το 51.5%. Ειδικότερα, οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ του 47% για το πλούσιο λεξιλόγιο και τη δυνατότητα εκφοράς λόγου και του 63%για την άνετη ροή λόγου. Στο ίδιο πλαίσιο ικανοποιητικές υπήρξαν οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την ελάχιστη βελτίωση στους προαναφερόμενους άξονες, καθώς η απόκλιση των καταγεγραμμένων απαντήσεων κυμάνθηκε μεταξύ του 14% για την γραμματική και συντακτική ορθότητα των απαντήσεών

τους και του 25% για το πλούσιο και μη επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο, ενώ ο μέσος όρος ήταν 19.375%.Βέβαια, ανάλογος ήταν ο μέσος όρος για την ελάχιστη βελτίωση και για την κατανόηση προφορικού λόγου ($\bar{x}$=19.875%, ωστόσο υπήρξε μεγάλη διαφορά μεταξύ αυτών που τάχθηκαν υπέρ του «πολύ» (53.125%. και 42.125% αντίστοιχα).

ΜΙΛΩ	**Σε ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα γίνεις καλύτερος/-η μέσα από αυτό το μάθημα;**			**Σε ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι έγινες καλύτερος/-η τώρα που τελείωσε το μάθημα;**		
Απαντήσεις / Ερωτήσεις	**Πολύ %**	**Ούτε πολύ ούτε λίγο %**	**Λίγο %**	**Πολύ %**	**Ούτε πολύ ούτε λίγο %**	**Λίγο %**
α. Να βρίσκω τις κατάλληλες λέξεις για να πω αυτό που θέλω	72%	28%	0%	51%	29%	20%
β. Να μιλάω χωρίς να χρειάζεται να σκεφτώ πώς θα πω κάτι	78%	20%	2%	49%	28%	23%
γ. Να μπορώ να συμμετάσχω σε μια συζήτηση με δύσκολο λεξιλόγιο	60%	27%	13%	52%	30%	18%
δ. Να μιλάω σωστά ελληνικά (γραμματική και σύνταξη)	82%	18%	0%	58%	28%	14%
ε) Να μιλώ χωρίς να σταματώ όλη την ώρα (κομπιάζω)	80%	18%	2%	63%	21%	16%
στ)Να μιλώ με το κατάλληλο ύφος	83%	12%	5%	54%	24%	22%

ζ)Να έχω πλούσιο λεξιλόγιο και να μην επαναλαμβάνω τις ίδιες λέξεις	77%	17%	6%	47%	28%	25%
η) Να απαντώ με άνεση στις ερωτήσεις ιστορίας	75%	20%	5%	51%	32%	17%
Md	77.5%	19%	5%	51.5%	28%	19%
$\bar{x}$	75.875%	20%	4.125%	53.125%	27.5 %	19.375%

Πίνακας 3. Ποσοστά προσδοκιών και εκτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με την παραγωγή προφορικού λόγου

Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου το 58.25% εξέφρασε έντονηπροσδοκία να παρουσιάσει βελτίωση στα εξής σημεία: να γράφουν ένα κείμενο επαρκούς έκτασης (64%) να βρίσκουν ιδέες/επιχειρήματα (56%) και να τις βάζουν σε σειρά (54%), να βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις (58%) και να τις γράφουν με σωστή σύνταξη (60%), γραμματική (53%) και ορθογραφία (50%).Επιπλέον, επισημάνθηκε ως σημαντικότερη ανάγκη η απόκτηση ιστορικών γνώσεων (71%). Ελάχιστοι δε ήταν όσοι δήλωσαν ότι επιθυμούν ελάχιστα να βελτιωθούν στους εξεταζόμενους άξονες ($\bar{x}$=18.5%) με την απόκλιση να κυμαίνεται από 0% έως 6%.

Μετά την παρέμβαση οι μαθητές δήλωσαν πως πιστεύουν ότι βελτιώθηκαν σε όλα τα εξεταζόμενα σημεία ($\bar{x}$=41.5%),μολονότι η απόκλιση των απαντήσεών τους κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 51% και 28%. Από αυτές οι μεγαλύτερες τιμές σημειώθηκαν στα εξής: 51% για την καταλληλότητα του λεξιλογίου, 49% για τον πλούτο της επιχειρηματολογίας και από 45% για τη συνεκτικότητα και τη συνοχή του κειμένου, ενώ οι μικρότερες τιμές στα συντακτικά, ορθογραφικά και γραμματικά λάθη (33%, 30% και 28% αντίστοιχα). Πολύ υψηλά, ωστόσο, ήταν και τα ποσοστά όσων δήλωσαν ελάχιστη βελτίωση με τις τιμές στις προαναφερθείσες τρεις περιπτώσεις να κυμαίνονται από 52% έως 47%. Ιδιαίτερα ικανοποιητικό ήταν, τέλος, το 51% των μαθητών που σημείωσαν ότι απέκτησαν ιστορικές

γνώσεις καιανέπτυξαν, συνακόλουθα, τη δυνατότητα να τις αξιοποιούν στις απαντήσεις τους (η διαπίστωση αυτή αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα αν σημειώσουμε ότι μόλις το 21% δήλωσε ότι βελτιώθηκε «λίγο»). Ωστόσο, σε γενικές γραμμές το ποσοστό του 33.625% ($\bar{x}$) των μαθητών που δήλωσαν ότι βελτιώθηκαν λίγο είναι σχετικά υψηλό, αν μάλιστα συνυπολογίσουμε και το αντίστοιχο ποσοστό των αναποφάσιστων ($\bar{x}$=24.875%) οι οποίοι δυνητικά ανήκουν και στην προαναφερθείσα κατηγορία των μαθητών.

ΓΡΑΦΩ	**Σε ποιο από τα παρακάτω πιστεύεις ότι θα γίνεις καλύτερος/-η μέσα από αυτό το μάθημα;**			**Σε ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι έχεις γίνει καλύτερος/-η τώρα που τελείωσε το μάθημα;**		
Απαντήσεις / Ερωτήσεις	**Πολύ %**	**Ούτε πολύ ούτε λίγο %**	**Λίγο %**	**Πολύ %**	**Ούτε πολύ ούτε λίγο %**	**Λίγο %**
α. Να γράφω χωρίς να κάνω λάθη στην <u>ορθογραφία</u>	50%	22%	28%	30%	18%	52%
β. Να γράφω χωρίς να κάνω λάθη στη <u>σύνταξη</u>	60%	21%	19%	33%	18%	49%
γ. Να γράφω χωρίς να κάνω λάθη στη <u>γραμματική</u>	53%	20%	27%	28%	25%	47%
δ. Να έχω πολλές <u>ιδέες (επιχειρήματα)</u>	56%	22%	22%	49%	31%	20%
ε. Να βρίσκω τις <u>κατάλληλες λέξεις</u> για να εκφράσω τις ιδέες μου	58%	29%	13%	51%	23%	26%
στ. Να γράφω τις ιδέες μου στη <u>σωστή σειρά</u>	54%	30%	16%	45%	28%	27%
ζ. Να γράφω την απάντηση σε <u>ολόκληρο κείμενο</u>	64%	24%	12%	45%	28%	27%

η. Να έχω τις ιστορικές γνώσεις για να γράψω την απάντηση	71%	18%	11%	51%	28%	21%
Md	57%	22%	17.5%	45%	26.5%	26.5%
$\bar{x}$	58.25%	23.25%	18.5%	41.5%	24.875%	33.625%

Πίνακας 4. Ποσοστά προσδοκιών και εκτιμήσεων των μαθητών αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου

Όλες οι ανωτέρω εκτιμήσεις των μαθητών επιβεβαιώθηκαν από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του προελέγχου και του μετελέγχου. Ειδικότερα τα στοιχεία έδειξαν ότι προκύπτει σαφής βελτίωση σε γνωστικό επίπεδο στο αντικείμενο της ιστορίας της τάξης του 52% με την απόκλιση να κυμαίνεται από 10% έως 80%. Αυτή η διαπίστωση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς από τον προέλεγχο προέκυψε ότι οι μαθητές είχαν ελάχιστες γνώσεις για την πόλη τους (34% απάντησαν σωστά), ενώ κατά τον μετέλεγχο το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ανήλθε στο 62%. Επιπλέον, για τη διάγνωση της γλωσσικής επίγνωσης σε επίπεδο λεξιλογίου δόθηκαν αρχικά δέκα εξειδικευμένοι όροι που αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και της ΚΚΠΑ ενταγμένοι σε κείμενο και ζητήθηκε η ερμηνεία τους. Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να επαναλάβουν το τεστ, ώστε να διαπιστωθεί η πρόοδος που επιτεύχθηκε. Πράγματι και στο επίπεδο του λεξιλογίου επιτεύχθηκε βελτίωση της τάξης του 38% με την απόκλιση να κυμαίνεται από 10% έως 60%, στοιχείο ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, μολονότι η βελτίωση ήταν μικρότερη από την αντίστοιχη στο γνωστικό αντικείμενο, καθώς το συγκεκριμένο λεξιλόγιο δεν χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινότητα.

4. Συμπεράσματα

Αναφορικά με το γλωσσικό μέρος της διδακτικής παρέμβασης που παρουσιάστηκε, οι επιμέρους στόχοι επιτεύχθησαν. Ειδικότερα, η μεθόδος της ΔΒΠ συνδυαζόμενη με τη ΔΠ

οδήγησε στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στον εμπλουτισμό της γνώσης του γλωσσικού συστήματος, στην εκμάθηση και επέκταση του ειδικού λεξιλογίου του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με την εξοικείωση και χρήση του αντίστοιχου ύφους και των αναγκαίων γλωσσικών δομών.

Επιπλέον, από τις παραγωγικές δεξιότητες κυρίως αναπτύχθηκε πρωτίστως, όπως έχει διαφανεί, αυτή του προφορικού λόγου. Σε μια απόπειρα ερμηνείας αυτής της προτεραιότητας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τούτο αποδίδεται σε μια σειρά ποικίλων δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου με βιωματικό χαρακτήρα και συζητήσεων που ανέκυπταν σε όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. κατά την παρουσίαση του οπτικού υλικού, κατά τη συζήτηση του γραπτού ιστορικού αφηγήματος, κατά την ακρόαση-θέαση του οπτικοακουστικού υλικού κ.ά.).Λιγότερο αναπτύχθηκε η δεξιότητα γραπτού λόγου, αναμενόμενο, άλλωστε, εξαιτίας της γενικότερης δυσκολίας του γραπτού λόγου στη Γ2 (Ηλιοπούλου, 2012) αλλά και της μικρότερης συμμετοχής που παρατηρήθηκε στις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Μόνο στα μισά μαθήματα οι μαθητές– υποκείμενα της έρευνας έφεραν γραπτές εργασίες που τους είχαν ανατεθεί για το σπίτι και μάλιστα όχι όλοι. Εικάζεται ότι πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη χρόνου, στην όχι πιεστική ανάγκη κάποιων από αυτούς να μάθουν να γράφουν και επίσης στο ότι είχαν γραπτές εργασίες και για τομάθημα της Γλώσσας.

Συγκρίνοντας επίσης τα ποσοστά μέτρησης του ενδιαφέροντος που επέδειξαν οι συμμετέχοντες για τις γλωσσικές δεξιότητες είναι εμφανής η προτεραιότητα των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων για τον προφορικό λόγο. Αυτή δύναται να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να τροφοδοτηθεί από την παρέμβαση του συνομιλητή και να ενισχυθεί από εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία, ενώ στην περίπτωση του γραπτού λόγου υπάρχει μία εγγενής

δυσκολία παραγωγής και καταγραφής ιδεών χωρίς μάλιστα την ανατροφοδότηση του συνομιλητή (Kress, 1994).

Ωστόσο, περιοριστικά της αποτελεσματικότητας της ΔΒΠ λειτουργεί η διαπίστωση ότι «Η προσδοκία μπορεί να επηρεάσει την έκβαση γεγονότων μέσω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Χουντουμάδη& Πατεράκη, 1997, σ. 157). Η αρχή αυτή αποκτά ιδιαίτερα βαρύτητα, καθώς τα υψηλά επίπεδα των εκτιμήσεων των μαθητών – υποκειμένων της έρευνας βρίσκονται και στις τριανταδύο (32) εξεταζόμενες παραμέτρους (4×8) σε στενή συνάρτηση με τον υψηλό βαθμό προσδοκίας τους. Με άλλα λόγια, καθώς η προσδοκία λειτουργείως ένα εργαλείο που μας ωθεί σε δράση προκειμένου να πετύχουμε στόχους και σκοπούς, ενδέχεται τα πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας της δράσης να συνδέονται και με την προσπάθεια που κατέβαλαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι το μέγεθος του δείγματος της έρευνας δενσυνεπικουρεί στην εξαγωγή γενικεύσεων στον ευρύτερο πληθυσμό.Ωστόσο, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν μελλοντικά να αποτελέσουνέναυσμα για τη διενέργεια ευρύτερων ερευνών. Σε κάθε περίπτωση η αξιοποίηση των ΔΒΠ και ΔΠ δημιούργησε σε γενικές γραμμές ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την προσδοκία και πέτυχαν όπως οι ίδιοι έκριναν να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ακαδημαϊκού λόγου, να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις για την πόλη τους ανπτύσσοντας προβληματισμούς και στάσεις σχετικά με ζητήματα πολιτικής ιστορίας. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα του μετα-τεστ (post-test) είχαν σημαντικές διαφορές συγκρινόμενα με αυτά του προγνωστικού τεστ (pre-test), σε σχέση με την απόκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και τις γνώσεις στην ιστορία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασωνίτης, Σ, & Παππάς, Θ. (2004). *Τοπική ιστορία, Γ Γυμνασίου Βιβλίο εκπαιδευτικού.* Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Barton, K.&Levstik, L.(2007).*Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό.*Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2010).*Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, *Επιστημονική σειρά : Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -Τόμος 15ος, Πάτρα, 80.

Cummins, J. (2003) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg [2 η έκδοση βελτιωμένη].

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), (2001). Τόμος Ά & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ηλιοπούλου, Κ. (2012). Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου σε τεστ διαθεματικών γλωσσικών δεξιοτήτων: μια διαρκής πρόκληση στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο A. Psaltou-Joycey, M. Matthaioudakis&E. Agathopoulou (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education* (σσ.152-171). *Selected papers 15th International Conference of Applied Linguistics* (23-25 Νοέμβριος 2012). Θεσσαλονίκη.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002). 'Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης' *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,7, 19-36. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Ιστορικό ερώτημα και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας. *Φιλόλογος* 102, 590-606.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα, Ατραπός, 393-403.

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997), *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων,* Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη.

Ψυχάρης, Σ., &Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο.* (σσ. 40 -54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Agathopoulou E. (2012). *Cross-Curricular Approaches to Language Education.*Selected papers 15th International Conference of Applied Linguistics. Θεσσαλονίκη, 152-171.

Genesee, F. (1994). *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CambridgeUniversityPress.

Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 3–33.

Iliopoulou, K. &Anastasiadou, A. (2014*).* Redefining schooling: Implementing crosscurricularity to create critical thinkers with viable learning strategies. *Majess Journal, 2(1), 14-27.*

Kress, G. (1994). *Learning to Write.* London: Routledge.

Mantero, M. (2002). Bridging the gap: Discourse in text-based foreign language classrooms. *ForeignLanguageAnnals*, 35, 437–456.

Spanos, G. (1993). ESL math and science for high school students: Two case studies. *Paper presented at the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues.* Retrieved on 10/1/2017 from http://www.ncela.gwu.edu/ pubs/symposia/third/spanos.htm.

Stoller, F. L. (2008). Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education (pp. 59-70). New York: Springer.

Ηλεκτρονικές πηγές

Cambridge English, Teaching History though English- a CLIL approach, University of Cambridge, ESOL Examinations. Ανακτημένο στις 10/1/2017 από τον δικτυακό τόπο http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01 2014/teaching_history_through_clil.pdf.

Ζάγκα, Ε. (χχ). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας*. Ανακτημένο στις 10/1/2017 από τον δικτυακό τόπο http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/ 1136/mod_resource/content/4/montela.didaskalias.pdf.

Ματθαιουδάκη, Μ. (χχ). *Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων*. Ανακτημένο στις 10/1/2017 από τον δικτυακό τόπο http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/ mod_resource/content/ 3/sxediasmos.mathimatos.pdf.

Ιστοσελίδες

http://www.pi-schools.gr/software/gymnasio/topiki_istoria_c/

Σύντομα βιογραφικά

Η **Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.). Εργάζεται ως φιλόλογος στο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ., είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διδάσκει στα μεταπτυχιακά προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Αγγλικού τμήματος Α.Π.Θ.. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και CLIL.

Η **Αλεξάνδρα Αναστασιάδου** είναι κάτοχος πτυχίου Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας και Παιδαγωγικού Τμήματος (Α.Π.Θ.), Μεταπτυχιακού στη διδ/λία της Αγγλικής (Ε.Α.Π.) και στη Γνωστική Ανάπτυξη (Π.Δ.Μ.) Διδακτορικού στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορικού του Π.Δ.Μ. Εργάζεται ως σχ. Σύμβουλος και είναι Σ.Ε.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Αγγλικής του Ε.Α.Π. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη διδ/λία παραγωγής γραπτού λόγου, διδ/λία μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας, Σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Κριτικό γραμματισμό, Τυπική και εναλλακτική αξιολόγηση, CLIL.

26. Γλώσσα και Τεχνολογία: Μια γέφυρα επικοινωνίας στην πράξη της διδασκαλίας

Αραβανή Ευαγγελία

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

aravani.evangelia@ac.eap.gr

Φωτίου Αικατερίνη

Φιλόλογος Μέσης Εκπαίδευσης

katerinafotiou@gmail.com

Abstract

The rapid developments of the last three major decades are creating many new facts that require us to carefully reconsider the relationship between ICT and language teaching. An important new issue is the wide use of ICT in every aspect of everyday life as a means of writing, reading, communication and entertainment. as a means of literacy in the frame of a "New Communicative Order of Action" ("New Communicative Order")(Street, 2000).It is obvious that this new reality could only be reflected in new theories of language teaching. Terms such ascommunicative approach, multiliteracies and multimodality belong to this new theoretical quest, are widely used and reflect the new orientations of language teaching in the light of the wide use of ICT as a means of literacy. Within this theoretical framework was designed the research with a central axis of methodology, the exploitation of ICT in the teaching of the *Questionnaires – Direct and Indirect Speech*-and its results in the didactic act.The survey was carried out at a school in Athens, in the C' of High School, in the school year 2015-2016. The research tools were: classroom observation, worksheets given to students and semi-structured interviews with them. The results of the research have shown that the use of ICT can enhance the pupils' social skills, help them to treat knowledgeconstructively as active learning recipientsand language in a communicative way, demonstrating that thinking is developing as a product of building and rebuilding knowledge in framework of cooperative activities.

Key words: multiliteracies, ICT utilization, technological literacy, teaching methodology

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις των τελευταίων τριών κυρίως δεκαετιών δημιουργούν πολλά νέα δεδομένα που μας αναγκάζουν να ξαναδούμε προσεχτικά τη σχέση μεταξύ ΤΠΕ και γλωσσικής διδασκαλίας. Ένα σημαντικό νέο δεδομένο είναι η ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας ως μέσων για γράψιμο, διάβασμα, επικοινωνία και ψυχαγωγία, ως μέσων δηλαδή πρακτικής γραμματισμού (literacypracticetools), γεγονός που οδηγεί στην ανάδυση μιας «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων» ('NewCommunicativeOrder') (Street 2000). Είναι προφανές ότι η νέα αυτή πραγματικότητα δεν θα μπορούσε παρά να αποτυπωθεί σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία των γλωσσών. Όροι όπως επικοινωνικακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα ανήκουν στη νέα αυτή θεωρητική αναζήτηση, χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία των γλωσσών υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού. Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάστηκε η έρευνα με κεντρικό άξονα μεθοδολογίας την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των *Ερωτηματικών προτάσεων- Ευθύς και Πλάγιος λόγος-* και τα αποτελέσματα αυτής στη διδακτική πράξη. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολείο της Αθήνας, στην Γ΄ Γυμνασίου το σχολικό έτος 2015-2016. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση με κλείδα παρατήρησης προσαρμοσμένης στους στόχους της έρευνας, τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με αυτούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν εποικοδομιστικά τη γνώση ως ενεργητικοί δέκτες της μάθησης, και επικοινωνιακά τη γλώσσα, αποδεικνύοντας ότι η σκέψη αναπτύσσεται και είναι, συνεπώς, προϊόν οικοδόμησης και αναδόμησης των γνώσεων στο πλαίσιο συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις- κλειδιά: πολυγραμματισμοί, αξιοποίηση ΤΠΕ, τεχνολογικός γραμματισμός, διδακτική μεθοδολογία

1.Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση Γλωσσικής Διδασκαλίας

Η επικοινωνιακή προσέγγιση επηρέασε με τρόπο καταλυτικό τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς επιδίωξε να αντικαταστήσει τη στείρα μελέτη των γραμματικοσυντακτικών δομών με τη λειτουργική σπουδή και επεξεργασία τους και να αναδείξει τη σημασία του περικειμένου, εντός και εκτός τάξης, ως προς τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου (Richards&Rodgers, 2001 • Nunan, 1987).Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι μόνο σημαντικό να μαθαίνουμε τις γλωσσικές μορφές αλλά και να κατανοούμε τις πιθανές επικοινωνιακές λειτουργίες και τις κοινωνικές τους έννοιες. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να συσχετίζουν τις γλωσσικές μορφές με τις κατάλληλες γλωσσικές γνώσεις, προκειμένου να ερμηνεύσουν την ειδική λειτουργική σημασία που έχει η γλώσσα (Littlewood, 1981 • Richards, 2006).Ως εκ τούτου, μια από τις βασικές της αρχές είναι ότι «για να επικοινωνεί ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει ορθές γραμματικά προτάσεις - η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (ανάλογα δηλαδή με το ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί)» (Ιορδανίδου &Σφυρόερα, 2007, σσ.19-20). Τονίζεται ως κύρια η χρήση της γλώσσας για διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε κάποιο κοινωνικό περιβάλλον, καλλιεργώντας συστηματικά την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίσταση επικοινωνίας καινα στηρίζεται στο κείμενο (Τοκατλίδου, 2003). Σύμφωνα, άλλωστε και με τους Johnson και Johnson (1998) η καταλληλότητα και η εστίαση στο μήνυμα είναι δύο από τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η χρήση της γλώσσας πρέπει να είναι κατάλληλη για την επικοινωνιακή περίσταση, τους στόχους των ομιλητών και τον στόχο της επικοινωνίας, αφού η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένες γραμματικές δομές, αλλά ως κώδικας επικοινωνίας και φορέας μηνυμάτων (σημασίας).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού υλικού, είναι απαραίτητα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα κοινωνικά αυθεντικά κείμενα, όπως προφορικοί διάλογοι και συζητήσεις, συνεντεύξεις, επιστολές, δελτία ειδήσεων, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, λογοτεχνικά κείμενα, διαφημίσεις, συμβόλαια, αγγελίες, οδηγίες χρήσης, καθώς ο μαθητής πρέπει να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στον κοινωνικό χώρο (ShaziShah, 2014, σσ. 69). Η γλώσσα δεν «διδάσκεται» με την παραδοσιακή έννοια του όρου αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα. «Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά, παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις» (Halliday 1970, σσ. 181). «Οπωσδήποτε το κείμενο, από τη στιγμή που γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας, χάνει ένα μέρος από την αυθεντικότητα της λειτουργίας του. Δεν είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε τον λόγο τη στιγμή που παράγεται στον κοινωνικό χώρο, ούτε μπορούμε να αναπαραγάγουμε ακριβώς την περίσταση επικοινωνίας, μπορούμεόμως να συνδέσουμε κάθε κείμενο με την περίσταση μέσα στην οποία λειτουργεί (ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί) και να ευαισθητοποιήσουμε τον μαθητή ώστε να κατανοήσει τις επιλογές που έχει κάνει ο πομπός του μηνύματος στη συγκεκριμένη περίσταση» (Ιορδανίδου &Σφυρόερα, 2007, σσ. 21).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της επικοινωνιακής προσέγγισης ο μαθητής γίνεται πομπός και δέκτης γλωσσικών μηνυμάτων, παραγωγός και αποδέκτης προφορικού και γραπτού λόγου, πράγμα που προωθεί τη μαθησιακή δραστηριότητα και συμβάλλει στην επικοινωνική του ικανότητα (Denkci-Akkas&Coker, 2016, σσ. 74). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενεργό συμμετοχή σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, πράγμα που ενισχύει τις γνωστικές του στρατηγικές (Brown, 2000) και ενδυναμώνει τη συνεργατική δράση (Basta, 2011, σσ. 140). Τα είδη δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται συμπεριλαμβάνουν μίμηση περίστασης επικοινωνίας, παιχνίδια ρόλων, γλωσσικά παιχνίδια (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, σκραμπλ,

αινίγματα). Πρόκειται για δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που εμφανίζονται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας και στις οποίες η γλώσσα δεν αποτελεί μόνον ένα αυθεντικό εργαλείο, αλλά επιπλέον συνιστά και μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως συνομιλίες, αφηγήσεις, διάλογοι, παιχνίδια ρόλων, συνεντεύξεις, αρθρογραφία, ομιλίες (Richards&Rodgers, 2001, σσ. 172 • Μπέλλα 2007, σσ. 225 • Μήτσης, 2004).

1.2. Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Οι σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις έχουν διαμορφώσει και αναμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία των ατόμων, καθώς η ανάγνωση και η γραφή διεξάγονται σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και εντάσσονται στη νέα κειμενικότητα που βασίζεται στα πολυτροπικά-πολυμεσικά κείμενα (Δημάση &Αραβανή, σσ. 55-56). Υφίσταται, λοιπόν, μία γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο μέσω της οποίας παράγονται πολυτροπικά νοήματα που διασυνδέονται με προφορικούς, οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, απτικούς και χωροαντιληπτικούς κώδικες (Δημάση, 2010). Παράλληλα υπάρχουν και διαφορετικά πρότυπα νοηματοδότησης σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά με σημείο αναφοράς τον πολιτισμό, το φύλο, την εμπειρία της ζωής, το θέμα, τον κοινωνικό χώρο, προσδίδοντας στη σύγχρονη επικοινωνία και έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Miller&McVee, 2012). «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Cope&Kalantzis, 2000, σσ. 686). Αυτό σημαίνει ότι «η μάθηση αποτελεί μία δυναμική και πολύμορφη διαδικασία, μία πράξη συνάντησης των

μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως οι ηχητικές ή οι οπτικές πηγές, οι εικόνες, η μουσική και οι χειρονομίες» (Hobbs, 2006, σσ. 15).Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο αναπτύχθηκε η έννοια των πολυγραμματισμών βάσει της οποίας η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να στηρίζεται σε κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, καθώς «δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν» (Bruce, 2007, σσ. 8). Απαιτείται τα κείμενα αυτά να νοηματοδούνται από τους ίδιους, έτσι ώστε η μάθηση να στοχεύει στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, καθώς και στην ανάδειξη του γλωσσικού φαινομένου ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων και όχι ως ένα στατικό προϊόν γραμματικοσυντακτικών κανόνων (Boche,2014, σσ. 116-117 • Beers, Probst&Rief, 2007). Δίνει έμφαση στην γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, κατανοώντας την πολυμορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2003), έτσι ώστε να γίνουν και οι ίδιοι αποτελεσματικοί κατασκευαστές νοημάτων, προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον (Olthouse, 2013). Παράλληλα, η δεύτερη πτυχή της χρήσης της γλώσσας σήμερα προκύπτει από τα χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών δεν προάγονται μόνο αναπαραστάσεις του αλφαβήτου, αλλά και πολυτροπικές αναπαραστάσεις με έμφαση αυτές που χαρακτηρίζουν τα νέα ψηφιακά μέσα (Borsheim, Merritt&Reed, 2008).Οι ιδιαιτερότητες των ΤΠΕ διευκολύνουν τη μίξη σημειωτικών συστημάτων (semioticmodes), καθιστώντας παράλληλα εφικτή την ευρεία διάδοση των πολυτροπικών κειμένων (multimodaltexts) (Κουτσογιάννης, Παυλίδου &Χαλισιάνη, 2011, σσ. 12). Σημαντική ιδιαιτερότητα μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός της υπερκειμενικότητας (hypertextuality) που χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο τα διαδικτυακά κείμενα. Τέλος, αξιοσημείωτες είναι και οι νέες γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στα ψηφιακά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Crystal 2001).

2. Σενάριο Διδασκαλίας

Με σημείο αναφοράς αυτές τις νέες θεωρητικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό σενάριο, το οποίο αποτελεί μια «εναλλακτική» πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στη Γ' Γυμνασίου σε 24 μαθητές (10 αγόρια και 14 κορίτσια) σε ένα δημόσιο Γυμνάσιο της Αθήνας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016.Οι μαθητές, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης, δεν είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Υπήρχε γλωσσική ετερογένεια, καθώς στην τάξη φοιτούσαν αρκετοί αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήθηκε γνωστική διαφοροποίηση στην κατάκτηση και χρήση των γλωσσικών δομών και λειτουργιών, καθώς υπήρχαν διαφορετικά γνωστικά επίπεδα μαθητών.

Προϋποθέσεις υλοποίησης:

- Διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής
- Διαθέσιμος βιντεοπροβολέας
- Εξοικείωση εκπαιδευτικού- μαθητών με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου και τη δημιουργία παρουσιάσεων
- Εξοικείωση εκπαιδευτικού- μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας

Τεχνολογικά Εργαλεία

- Φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας και παράλληλων κειμένων
- Microsoft Word
- PowerPoint
- Διαδίκτυο: Πλοήγηση και διερεύνηση των ιστοσελίδων

2.1. Σκοπός του διδακτικού σεναρίου

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις ΤΠΕ ως παιδαγωγικά μέσα και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και να ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή: στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην επικοινωνιακή τους ικανότητα να προσαρμόζουν τον λόγο στις περιστάσεις επικοινωνίας, στις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να παράγουν αποτελεσματικό λόγο, μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση.

2.2. Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

- Να διακρίνουν οι μαθητές τις ευθείες από τις πλάγιες ερωτήσεις και να εξοικειωθούν με τα είδη τους.
- Να συνειδητοποιήσουν τις πραγματολογικές χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων.
- Να αντιληφθούν ότι οι πλάγιες ερωτήσεις ανήκουν στο ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο του πλάγιου λόγου, όπως αυτός χρησιμοποιείται σε αφηγήσεις, αναφορές, λογοτεχνικά κείμενα, καθημερινό λόγο.
- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα αποτελεί το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, το οποίο παρουσιάζει δύο όψεις αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες, το σύστημα και τη χρήση.
- Να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, τον σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίσταση επικοινωνίας.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικές με τις ΤΠΕ: επεξεργαστή κειμένου, αναζήτηση στο διαδίκτυο, οπτική προβολή, δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα.
- Να ασκηθούν στη συνεργατική μάθηση μέσα από τη συγκρότησή τους σε ομάδες εργασίας.

Τόσο ο σκοπός, όσο και οι ειδικοί στόχοι του σεναρίου συνάδουν με την ευρύτερη σκοποθεσία και στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος, όπως καταγράφεται στο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (2003). Συγκεκριμένα για την εκμάθηση των πλάγιων προτάσεων χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι (2003, σσ. 58-59):«Να διακρίνει τις ευθείες από τις πλάγιες ερωτήσεις και να εξοικειωθεί με τα είδη τους. Να συνειδητοποιήσει τις πραγματολογικές χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων. Ανιχνεύει σε κείμενα λογοτεχνικά, δοκιμιακά, θεατρικά, επιστημονικά και σε άλλα συναφή τις ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις και τις κατατάσσει σε είδη. Κάνει σύγκριση με αντίστοιχα φαινόμενα στις Ξένες Γλώσσες (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες κ.ά.). Μετατρέπει ευθείες ερωτήσεις σε πλάγιες και το αντίστροφο κάνοντας τις απαιτούμενες αλλαγές. Αναγνωρίζει τις διαφορετικές χρήσεις των ερωτήσεων σε λειτουργικό περιβάλλον (π.χ. ερώτηση ως έκφραση παράκλησης, επιθυμίας, προσταγής κ.λπ.). Να αντιληφθεί ότι οι πλάγιες ερωτήσεις ανήκουν στο ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο του πλάγιου λόγου, όπως αυτός χρησιμοποιείται σε αφηγήσεις, αναφορές κ.λπ.. Εντοπίζει μορφές πλαγίου λόγου σε επιλεγμένα κείμενα. Μετατρέπει επιλεγμένα κείμενα από ευθύ σε πλάγιο λόγο, και το αντίστροφο, κάνοντας τις απαιτούμενες αλλαγές στη μορφή των προτάσεων (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή κ.ά.)».

2.3. Μεθοδολογία &Παρουσίαση Φάσεων Διδασκαλίας

Μεθοδολογικά η διδακτική προσέγγιση στηρίχθηκε στις αρχές του εποικοδομισμού (Παπασταματίου, 2011 • Σολομωνίδου, 2006) όπου οι μαθητές ερευνούν και διερευνούν, οικοδομώντας τη γνώση μόνοι τους με τη συνεργασία και ελαφρά καθοδήγηση του διδάσκοντα. «Διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας» (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003, σσ. 62). Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Conley, 2016),

καθώς οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες 4 ατόμων με ένα φύλλο εργασίας ανά 2 ομάδες και προέκυψαν 6 ομάδες εργασίας. Σε κάθε ομάδα συμπεριλαμβανόταν τουλάχιστον ένας ή μία που ήταν καλύτερα εξοικειωμένος/η με τη χρήση ΤΠΕ. Η σύνθεση των ομάδων εναλλασσόταν κατά τη διάρκεια της εργασίας. Τα μέλη κάθε ομάδας έκαναν ερωτήσεις, προέβησαν σε εξηγήσεις και αιτιολογήσεις, οργάνωσαν και συνέδεσαν τις νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι δυνατότητες για την κοινωνική ενίσχυση και την υποστήριξη που οι μαθητές χρειάζονται για να προαγάγουν την μάθησή τους (Αραβανή, 2008 • Woolfolk, 2007). Κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε καθήκοντα Χειριστή Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, Αναγνώστη- Συντονιστή της Διαδικασίας, Γραμματέα της Ομάδας, Παρουσιαστή των αποτελεσμάτων. Οι όροι λειτουργίας των ομάδων καθορίστηκαν από το πρωτόκολλο επικοινωνίας, μέσω του οποίου ενδυναμώνεται η συνεργασία. Κάθε ομάδα έπρεπε να εργαστεί με σημείο αναφοράς φύλλα εργασίας που ήδη είχαν προετοιμαστεί από την εκπαιδευτικό. Η εργασία των ομάδων υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής.

2.3.1. Ά Φάση (1 ώρα στην αίθουσα διδασκαλίας)

Η φάση αυτή ήταν εισαγωγική και πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς συγκεκριμένη οργάνωση της τάξης. Κατά τη διάρκεια της Ά φάσης η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης και παρουσίασε συνοπτικά το χρονοδιάγραμμα, το χώρο και τη μέθοδο υλοποίησής της.

Στο σημείο αυτό υπογράμμισε στους μαθητές τον καθοριστικό τους ρόλο στην πραγματοποίηση της πρότασης αυτής, καθώς και το ότι, κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες, κάθε μέλος είχε την ευθύνη να συνεισφέρει στη διεκπεραίωση της εργασίας που έχει

ανατεθεί στην ομάδα, να ακούει προσεκτικά τις απόψεις των υπολοίπων μελών και να διατυπώνει τα επιχειρήματά του.

Επίσης, στη φάση αυτή συντονίστηκε ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και έγιναν γνωστοί οι ρόλοι που θα αναλάμβαναν εναλλακτικά όλοι οι μαθητές στο εργαστήριο Πληροφορικής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν συντονιστικός και υποστηρικτικός σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης.

2.3.2.Β΄ Φάση (1η και 2η ώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής)

Στη φάση αυτή οι μαθητές εισήλθαν στο εργαστήριο και πήραν τη θέση τους μπροστά στους σταθμούς εργασίας. Χωρίστηκαν στις ομάδες και τους ζητήθηκε να καταγράψουν στον επεξεργαστή κειμένου ερωτήσεις από τη σχολική ζωή: Ενδεικτικά:

- Τι θα διαβάσουμε για αύριο;
- Υπάρχει καλύτερος μαθητής από μένα;
- Θέλεις να σε βοηθήσω στο διαγώνισμα;
- Πού βρήκες τόσο θάρρος να μιλήσεις έτσι στον διευθυντή;
- Θα πάμε εκδρομή ή όχι;
- Ποιος σε βοήθησε στο διαγώνισμα;
- Πώς επικοινωνείς με τους συμμαθητές σου που μιλούν διαφορετική γλώσσα ;
- Άραγε ποιος θα φέρει πληροφορίες από το διαδίκτυο;
- Ποιος φωνάζει την ώρα της προσευχής;
- Καταλάβατε παιδιά;
- Πότε θα χτυπήσει επιτέλους το κουδούνι;
- Θα σταματήσετε επιτέλους τη φασαρία;

και να εργαστούν με βάση τα ακόλουθα φύλλα εργασίας που δόθηκαν σε ψηφιακή μορφή ως εξής:

Ομάδα Α και Β

Φύλλο εργασίας 1

Να απαντήσετε στις ερωτήσεις υπό μορφή σχολίου (Word, Εισαγωγή, Σχόλιο) με ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ ή με μια σύντομη απάντηση.

Υποσημείωση: Θα δημιουργήσετε έναν ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio), τον οποίο θα συμπληρώνετε, κατά τη διάρκεια της μελέτης σας, με το υλικό, τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις της προσπάθειάς σας, για να τον χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας στην τελική συζήτηση.

Ομάδα Γ και Δ

*Φύλλο εργασίας*2

Να σημειώσετε σαν σχόλιο σε κάθε ερώτηση (Word, Εισαγωγή, Σχόλιο) το λόγο και την αιτία για την οποία ο ομιλητής κάθε φορά διατυπώνει μια ερώτηση.

Υποσημείωση: Θα δημιουργήσετε έναν ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio), τον οποίο θα συμπληρώνετε, κατά τη διάρκεια της μελέτης σας, με το υλικό, τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις της προσπάθειάς σας, για να τον χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας στην τελική συζήτηση.

Ομάδα Ε και Στ

Φύλλο εργασίας 3

Να «μεταφέρετε» τις ερωτήσεις που έχουν διατυπωθεί, μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων: Κάποιος υποδύεται τον μαθητή ή τον συμμαθητή, κάποιος τον δάσκαλο και συνομιλεί σε ένα τρίτο πρόσωπο είτε στον γονιό, είτε σε κάποιο φίλο.

Υποσημείωση: Θα δημιουργήσετε έναν ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio), τον οποίο θα συμπληρώνετε, κατά τη διάρκεια της μελέτης σας, με το υλικό, τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις της προσπάθειάς σας, για να τον χρησιμοποιήσετε στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομάδας σας στην τελική συζήτηση.

2.3.3. Γ Φάση

Α' Δραστηριότητα

Στη φάση αυτή οι μαθητές είχαν αποθηκεύσει στον ατομικό τους ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio) για την Γλώσσα τα φύλλα εργασίας με τις απαντήσεις τους. Οι εκπρόσωποι των ομάδων τις παρουσίασαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάστηκαν σε ένα κοινό φύλλο εργασίας με στόχο τη συνολική επεξεργασία των ευθείων και πλάγιων ερωτήσεων.

Φύλλο εργασίας για όλες τις ομάδες

Να δημιουργήσετε έναν πίνακα στον επεξεργαστή κειμένου και να συμπληρώσετε, α)τον τρόπο εισαγωγής των πλάγιων ερωτήσεων ολικής άγνοιας (αν, μήπως) και β) μερικής άγνοιας (ερωτηματικά επιρρήματα και ερωτηματικές αντωνυμίες) σε αντιστοιχία με τις ευθείες ερωτήσεις που έχετε καταγράψει.

Β΄ Δραστηριότητα

Ζητήθηκε από τους μαθητές να χωριστούν σε δύο μεγαλύτερες ομάδες των 12 ατόμων η καθεμία και να εργαστούν ως εξής:

Α' εκτεταμένη ομάδα:

- Να «ανατρέξετε» σε ένα κείμενο που ήδη γνωρίζετε και είναι ιδιαίτερα αγαπητό σ' εσάς. Στα αρχεία του ψηφιακού σχολείου, να αναζητήσετε το απόσπασμα από τον *Μικρό Πρίγκιπα* του Α. Ντ. Σ. Εξυπερύ που διδαχθήκατε στη Β΄ Γυμνασίου. Με τη λειτουργία της *υπερσύνδεσης,* να υπογραμμίσετε τις ερωτήσεις που απευθύνει ο μικρός πρίγκιπας στα λουλούδια και στην αλεπού και να προσπαθήσετε να

ξαναγράψετε ένα απόσπασμα του κειμένου μετατρέποντας τον ευθύ σε πλάγιο λόγο, δημιουργώντας ένα λογοτεχνικό κείμενο.

- Να πλαισιώσετε εικαστικά την σκηνή που επιλέξατε να μετατρέψετε σε κείμενο με τη μορφή πλαγίου λόγου με εικόνες από το παραμύθι που θα βρείτε στο διαδίκτυο και να την παρουσιάσετε ως πολυτροπικό κείμενο σε μορφή Powerpoint, παραθέτοντας παράλληλα εικονιστικό και κειμενικό υλικό.

Β' εκτεταμένη ομάδα:

- Να πάρετε συνέντευξη από τον διευθυντή του σχολείου. Να χωριστείτε οι μεν σε «ρεπόρτερ- δημοσιογράφοι» και να διατυπώσετε σε ευθύ λόγο ερωτήσεις σχετικές με τη σχολική ζωή και τα προβλήματά της και οι δε σε συντάκτες- αρθρογράφοι, καταγράφοντας τις απόψεις- απαντήσεις του διευθυντή σε πλάγιο λόγο.
- Να συνεργαστείτε και να τη δημοσιεύσετε σε μορφή άρθρου ακολουθώντας το τυπικό επικοινωνιακό πλαίσιο, σε μορφή Word στο περιβάλλον ενός wiki (κοινότητα μάθησης) ή στην ηλεκτρονική έκδοση της σχολικής εφημερίδας.

3. Αξιολόγηση- Συζήτηση

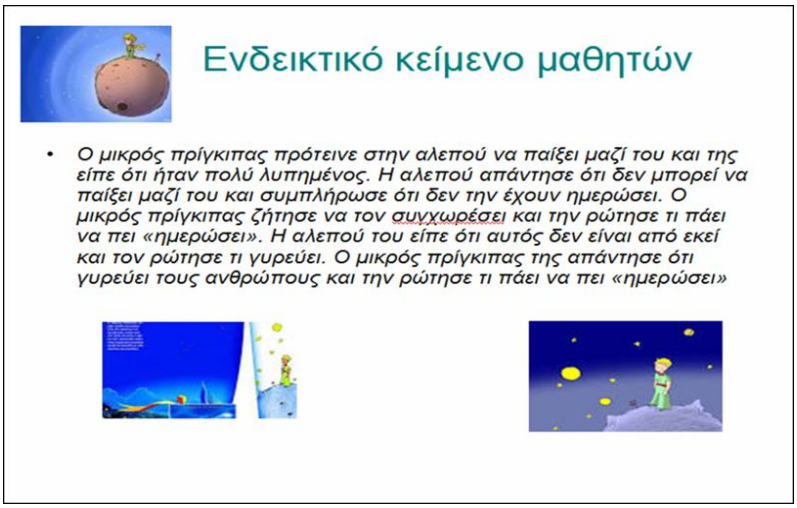
Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών στηρίχθηκε στα ακόλουθα κριτήρια: την ανταπόκριση των μαθητών στους προκαθορισμένους στόχους, τη συνεργασία και επικοινωνία των μελών κάθε ομάδας, τον τρόπο αξιοποίησης των τεχνολογικών εργαλείων και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αυτά καταγράφτηκαν σε κλείδα παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας και στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αξιολογούνταν σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας με στόχο την ανατροφοδότηση, ανανέωση, εμπλουτισμό και

βελτίωση της απόδοσης και επίδοσής τους. Ο ατομικός φάκελος δραστηριοτήτων του κάθε μαθητή αποτέλεσε στοιχείο της εξελικτικής του πορείας από τη μεριά της εκπαιδευτικού.

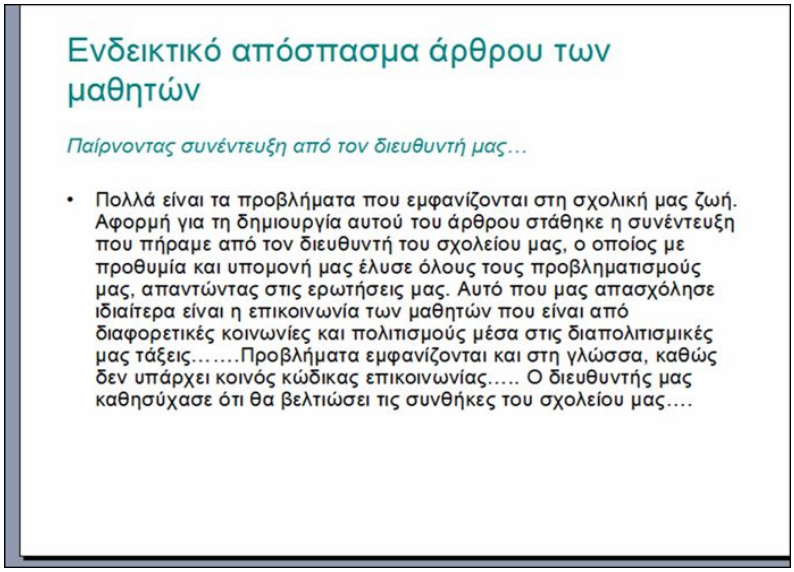
Στο πλαίσιο, λοιπόν, του διδακτικού σεναρίου εκτιμούμε ότι οι νέες Τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν ως γνωστικά εργαλεία και σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης, καθώς οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και ενεπλάκησαν ενεργά στις διαδικασίες αναζήτησης και επιλογής του υλικού που χρησιμοποίησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Aravani, 2012).Σε επίπεδο γνωστικών στόχων φάνηκε ότι οι μαθητές κατέληξαν αβίαστα και με γνώμονα την καθημερινή τους ζωή σε συμπεράσματα σχετικά: με το είδος των ευθείων και πλάγιων ερωτήσεων, με τις πραγματολογικές τους χρήσεις, διαπιστώνοντας ότι διατυπώνουμε ερωτήσεις για να: 1) πληροφορηθούμε κάτι που δεν γνωρίζουμε2) για να εκφράσουμε: α. επιθυμία, β. παράκληση, γ. προτροπή, δ. διαταγή, κ.λ.π. Κατά τη μεταφορά από ευθύ σε πλάγιο οι μαθητές υπό μορφή σχολίου κλήθηκαν και κατέγραψαν με επιτυχία τις αλλαγές που σημειώνονται στον λόγο (σε αριθμό, πρόσωπο, χρόνο ρήματος, κ.λ.π).

Ενδεικτικές απαντήσεις: *(1) Ο Κώστας είπε στην μητέρα του ότι τον βοήθησε η Μαρία στο διαγώνισμα, (2) Ο Δημήτρης ρώτησε τον δάσκαλό του αν υπάρχει καλύτερος μαθητής από αυτόν, (3) Η δασκάλα ρώτησε την Αλεξία αν θέλει να την βοηθήσει στο διαγώνισμα, (4) Ο πατέρας μου διερωτήθηκε που βρήκα το θάρρος να μιλήσω έτσι στον διευθυντή.*Διαπίστωσαν ότι οι νέες πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις που προέκυψαν εξαρτώνται από ρήματα που εκφράζουν απορία, θαυμασμό, ερώτηση, εξέταση, και ότι, όπως και οι ευθείες ερωτήσεις, διακρίνονται σε μερικής και ολικής άγνοιας αναλογικά με το περιεχόμενό τους. Έδειξαν, επίσης, μεγάλο ενθουσιασμό στην ιδέα της ομαδικής εργασίας. Ανέλαβαν πρωτοβουλίες, κινητοποιήθηκαν, δούλεψαν με πνεύμα ομαδικότητας και συνεργατικότητας (Baste, 2011, σσ.140-141).Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών στις δύο ομαδικές δραστηριότητες:

Α' ομαδική δραστηριότητα



<u>Β΄ομαδική δραστηριότητα</u>



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από παιδαγωγικής πλευράς παρουσίασαν οι μαθητές που υστερούσαν σε ικανότητες γλωσσικής έκφρασης, οι οποίοι αποδείχθηκαν όμως πολύ ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου και πήραν τον ρόλο των εκπροσώπων της ομάδας στην ολομέλεια με μεγάλη βελτίωση της γενικότερης επίδοσής τους στο μάθημα της Γλώσσας.

Αντί επιλόγου

Η γλώσσα, χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι δεν είναι ένα απλό αντικείμενο μάθησης, γίνεται εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας. Γι' αυτό και η διδασκαλία της είναι μια δύσκολη, αλλά ταυτόχρονα και συναρπαστική διαδικασία, η οποία πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από προκλητικές, ελκυστικές, εξατομικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες που να προσαρμόζονται στα φυσικά ενδιαφέροντά τους και να ενισχύουν τις συνεργατικές- επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Οι Νέες Τεχνολογίες συντείνουν σε αυτόν τον προσανατολισμό, προσφέροντας τα εφόδια προς την κατεύθυνση της γνώσης, της αυτενέργειας, της επιστημονικής αναζήτησης, του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού. Η γόνιμη ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία είναι πλέον γεγονός ότι μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους και να δώσει σημαντικές δυνατότητες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς σε ένα νέο εντελώς μαθησιακό περιβάλλον.

Ας αφήσουμε, όμως, κλείνοντας και τους μαθητές, να εκφραστούν, παραθέτοντας ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις τους:*«Μου φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον το σημερινό μάθημα, γιατί ασχοληθήκαμε κι εμείς με αυτό και δεν ακούγαμε μόνο βαρετά την καθηγήτρια να λέει...λέει...»(Μαθητής 1). «Μου άρεσε πολύ το παιχνίδι ρόλων και ότι σκεφτόμαστε ιδέες από την καθημερινή μας ζωή και ιδιαίτερα τη ζωή στο σχολείο» (Μαθητής 2). «Πάντα ήθελα να πάρω συνέντευξη από τον διευθυντή του σχολείου. Τελικά δεν ήταν και τόσο δύσκολο. Ήταν, όμως, πολύ δημιουργικό και πρωτότυπο» (Μαθήτρια 3). «Αυτό που θα ήθελα είναι να γίνεται συνέχεια έτσι το μάθημα της Γλώσσας, βαρεθήκαμε τις ασκήσεις και τα φυλλάδια συνέχεια...»(Μαθητής 4).*«Γιατί τελικά η εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει απλά το ξεχείλισμα του μαθητή με γνώσεις από τον καθηγητή. Η απόκτηση γνώσης είναι μια διαδραστική διαδικασία, όχι μια συσσώρευση απαντήσεων για το TrivialPursuit» (Whipple,1987, σσ. 34).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Aravani, E. (2012). Planning an Interactive Course of Literature: The example of the A' Grade of Lyceum. *Education and Society: Research and innovation in new technologies*, 295-306.

Basta, J. (2011). The role of communicative approach and cooperative learning in higher education. *Linguistics and Literature, 9*(2), 125 – 143.

Beers, K., Probst, R. E., &Rief, L. (Eds.). (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], *10*(1), 114-135.

Borsheim, C., Merritt, K. & Reed, D. (2008). Beyond technology for technology's sake: Advancing multiliteracies in the twenty-first century. Clearing House: *A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas, 82* (2), 87-90.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching.* New York: Longman.

Bruce, B. C. (2007). Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances. In D. E. Alvermann (Ed.), *Adolescents and literacies in a digital world* (pp. 1-18). N. Y.:Peter Lang.

Conley, M. (2016). Collaborating across Educational Divides: Why It Is Important for Literacy and What It Takes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59* (5), 497-502.

Cope, B. &Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* New York: Routledge.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press.

Denkci-Akkas, F., & Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade efl classes. *Eurasian Journal of Educational Research, 65,* 71-90.

Halliday, M. A. K., (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics.*Harmondsworth: Penguin.

Hobbs, R. (2006). Mutliple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer& D. Reinking (Eds.) *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N. Y.: LawrenceErlbaum.

Jetton, T. L., & Dole, J. A. (Eds.). (2004). *Adolescent literacy research and practice*. N. Y.: Guilford Press.

Johnson, K. & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics.* Oxford: Blackwell Publishers.

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

Miller, S., &McVee, M. (2012). *Multimodal composing in classrooms: learning and teaching for the digital world.* N.Y.: Routledge, Taylor & Francis Group.

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal, 41*(2), 136-145. http://dx.doi.org/10.1093/elt/41.2.136.

Olthouse, J. (2013). Multiliteracies Theory and Gifted Education: Creating "Smart Spaces" in the Language Arts Classroom. *Gifted Child Today, 36* (4), 246-253.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today.* The USA: Cambridge University Press.

Shazi Shah, J. (2014). Implementation of Communicative Approach.*English Language Teaching*, *7*(8), 68-74.

Whipple, W. (1987). *Collaborative Learning: Recognizing It When We See It.* AAHE Bulletin.

WoolfolkA., (2007). *ΕκπαιδευτικήΨυχολογία* (επιμ. Μακρή- Μπότσαρη Ε).Αθήνα: Έλλην.

Ελληνόγλωσση

Αραβανή, Ε. (2008). Ο ρόλος της Συνεργατικής Μάθησης στον «Ασημένιο Δρόμο» του Γ. Μπόντη: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. *Επιστήμες Αγωγής, 4,* 171-184.

Δημάση, Μ. &Αραβανή, Ε. (2013). Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, (MAJESS), 2,* 55-63, http://hrmars.com/index.php/pages/detail/MAJESS.

Δημάση, Μ. (2010). Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ΄τάξης. *Κίνητρο, 10*, 69-85.

Ιορδανίδου, Α. &Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η Επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.* Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Πανεπιστήμιο Αθηνών: ΥΠΕΠΘ.

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. &Χαλισιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπασταματίου, Ν. (2010). *Σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη.* Ανακτήθηκε Ιούνιος 2, 2017 από: http://www.slideshare.net/npapastam/ss-3098038.

Σολομωνίδου Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

ΤοκατλίδουΒ. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνίακαιγλωσσικήεκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα της διδασκαλίας*. Αφιερωματικός τόμος, (σ.189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογείον.

ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ/ Α.Π.Σ, της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.* ΦΕΚ 303Β/13-03-2003,47-64.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Ευαγγελία Αραβανή** έχει σπουδές (master&Phd) στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική. Από το 2007 διδάσκει σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Κρήτης, Μακεδονίας και Πελοποννήσου. Σήμερα διδάσκει στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το επιστημονικό, ερευνητικό και συγγραφικό της έργο επικεντρώνεται στη διδακτική μεθοδολογία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας με δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Η **Φωτίου Αικατερίνη** είναι φιλόλογος στη μέση εκπαίδευση. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας. Εποπτεύει με το θεσμό του "μέντορα" δειγματικές διδασκαλίες φοιτητών στη διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και ασκεί επιμορφωτικό έργο σε εκπαιδευτικούς για τις ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες στο Λύκειο.

27. «Αξιοποίηση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην Ελληνική ως Γ2/ΞΓ»

Μαγδαλινή Ιωαννίδου,

Εκπ/κός Msc Ειδ. Δίγλωσση Εκπ/ση

magdaioannidou89@gmail.com

Ελένη Γρίβα,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

egrivaefl@gmail.com

Γεώργιος Παλαιγεωργίου,

Επίκουρος Καθηγητής Π.Δ.Μ.

gpalegeo@gmail.com

Abstract

This study aimed at creating a digital learning environment with a focus on enhancing language skills in a second language and developing (inter)cultural awareness. Modern approaches to teaching a second language were in synergy with technologies in order to create the digital programme entitled "a *digital tour to Greece*" by using the platform for courses named *Learnworlds*. For the purpose of the study, we designed ten thematic units, related to the cultural characteristics of ten areas in Greece, giving to 16 immigrant children, aged between eleven and twelve years old, the opportunity to participate in a digital tour. During their 'tour', the children, in pairs, were contacting with the cultural elements of each geographical area through authentic multimodal texts, interactive videos, songs, dimensional representations, etc.

They were involved in solving quizzes, crosswords, multiple structured activities, and they participated in communicative activities in a natural and playful interactive environment, where they had opportunities to enhance their receptive and productive skills in the target language and develop their awareness in the target

culture. The evaluation of this project was performed by using both formative and summative instruments, such as the researcher's diary, the think aloud process, and the satisfaction questionnaire at the end of the project. The results revealed children's great interest in the project and their ability to interact and communicate effectively. In sum, they became familiar with the use of software, they enhanced their language skills and developed their cultural awareness, in an authentic and digital learning environment.

Key words: digital environment, interactive platform, second language, multicultural awareness, bilingual children.

Περίληψη

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης με κύριο στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά και η καλλιέργεια της (δια)πολιτισμικής επίγνωσης. Το ηλεκτρονικό περιβάλλον *«Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα»* δημιουργήθηκε με τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας *Learnworlds.* Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 16 παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ, ηλικίας 11-12 χρονών. Για τους σκοπούς του προγράμματος, σχεδιάστηκε ένα syllabus με 10 θεματικές ενότητες, οι οποίες προβάλλουν πολιτισμικά στοιχεία 10 περιοχών της Ελλάδας, και προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε ένα ψηφιακό ταξίδι, αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη γλώσσα στόχο. Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια, έρχονταν σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε τόπου μέσα από αυθεντικά κείμενα, φωτογραφίες, διαδραστικά βίντεο, τραγούδια, τρισδιάστατες αναπαραστάσεις κα. Κατά τη διάρκεια των περιηγήσεων έλυναν κουΐζ, σταυρόλεξα, καλούνταν να επιλύσουν πολλαπλές δομημένες δραστηριότητες και λάμβαναν μέρος σε δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου μέσα σε ένα φυσικό και παιγνιώδες πλαίσιο επικοινωνίας. Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με ένα συνδυασμό μεθόδων και εργαλείων, όπως: το ερωτηματολόγιο των παιδιών, το ημερολόγιο ερευνήτριας και την τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε πως τα παιδιά κατέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και υψηλό βαθμό αλληλόδρασης και επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, εξοικειωθήκαν γρήγορα με τη χρήση του λογισμικού και κατάφεραν να ενδυναμώσουν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες στη Γ2 και να καλλιέργησαν την πολιτισμική τους επίγνωση, μέσα σε ένα αυθεντικό και ψηφιακό περιβάλλον μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακό περιβάλλον, διαδραστική πλατφόρμα, δεύτερη γλώσσα, πολυπολιτισμική επίγνωση, μικροί μαθητές.

1. Εισαγωγή

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, το οποίο στηρίζεται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης με κύριο μέσο το αλληλεπιδραστικό βίντεο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού και με τη χρήση της αλληλοδραστικής πλατφόρμας Learnwords. Απώτερος σκοπός της δημιουργίας αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ενίσχυσητων δεξιοτήτων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και η ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής συνείδησης.

Η προσαρμογή των σύγχρονων κοινωνιών σε νέα δεδομένα τα οποία είναι απόρροια του πολυποίκιλου και της πολυπολιτισμικότητας έχει ως αποτέλεσμα τη σχηματοποίηση διαφορετικών συνθηκών στην εκπαίδευση και προτάσσει την αναγκαιότητα καλλιέργειας κατάλληλου περιβάλλοντος για την προσαρμογή στις νέες μαθησιακές απαιτήσεις (βλ. Γρίβα & Στάμου, 2014). Σε ένα πολύμορφο και πολυποίκιλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας οφείλει να βασίζεται σε σύγχρονες και καινοτόμες προσεγγίσεις, όπου χρησιμοποιούνται ποικίλα διδακτικά μέσα και τεχνικές και προωθείται η αυθεντική χρήση της γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012· Κοιλιάρη, 2005· Μπέλλα, 2007). Οι μαθητές μέσα από ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο που προωθεί την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών, την αλληλόδραση, και επικοινωνία θα επιτύχουν την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας, τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή, την ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, την αύξηση των κινήτρων τους, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους ως ικανοί χρήστες της νέας γλώσσας.

Επίσης, στο επίκεντρο της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας είναι η προετοιμασία των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα να αλληλεπιδρούν κατάλληλα και

αποτελεσματικά με εκείνους από τον 'άλλο πολιτισμό', τον πολιτισμό της πλειονότητας. Συνεπώς, η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει την επικοινωνία και τη διαπολιτισμική επίγνωση, με την έννοια της επίγνωσης του πολιτισμού στόχου από την πλευρά του μαθητή με μεταναστευτικό προφίλ, αλλά και της κατανόησης του πώς ο συγκεκριμένος πολιτισμός σχετίζεται ή διαφοροποιείται από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, εκτός από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, και στις συνθήκες εκείνες οι οποίες καθιστούν ένα περιβάλλον κατάλληλο για μάθηση. Μια δημοφιλής προσέγγιση για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσης είναι η CALL (Computer AssistedLanguageLearning), ένας όρος που χρησιμοποιούν οι ειδικοί για να περιγράψουν τη χρήση των υπολογιστών στη γλωσσική εκπαίδευση (Chapelle, 2001· Hardisty&Windeatt, 1989).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο να εξιχνιάσουν το ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Littlemore, 2002·Sarfraz, etal., 2015· Stokes, 2000· Warschauer, 2004), οι οποίες έχουν καταδείξει μια σειρά από πλεονεκτήματα της χρήσης της τεχνολογίας στην πρόσκτηση/εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Beatty, 2003· Felix, 2003· Davies, 2004· Dina&Siornei, 2013). Ανάμεσα σε αυτά, συγκαταλέγονται: η βιωματική μάθηση, η παροχή κίνητρων, η ενίσχυση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων, το αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, η αλληλεπίδραση, η εξατομικευμένη μάθηση, και η ανεξαρτησία από την μονομέρεια συγκεκριμένων πηγών.

Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων που προσφέρουν, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εφαρμογές, καθώς και οι ανεξάντλητες, αυθεντικές, πηγές του διαδικτύου, συντελούν στη

δημιουργία ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, όπου οι Νέες Τεχνολογίες δεν αποτελούν πια ένα βοηθητικό μέσο, αλλά είναι ο κορμός πάνω στον οποίο στηρίζεται και εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Βακαλούδη, 2003). Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση της πληροφορίας (Ταϊλαχίδης, 2013, Τσικολάτας, 2011), αλλά συμβάλλει στη δημιουργία σύγχρονων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές οδηγούνται σε σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής δεν αποτελεί απλώς το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

Διάφορες έρευνες καταδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη των Νέων Τεχνολογιών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Joshi, κ.ά., 2010· Οικονόμου, 2003· Ράπτης & Ράπτη, 2013· Underwood, 1994). Απώτερος στόχος μέσα από τις σύγχρονες αυτές διαδικασίες είναι να προωθηθεί η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση και γενικότερα η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα είναι ότι η τεχνολογία μπορεί να 'απελευθερώσει' τον μαθητή, να τον κάνει πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για τη συνεχή καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Davis, κ.ά., 1997), δηλαδή η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από 'παθητική' σε 'ενεργητική' (Κελεσίδης, 1998). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως είναι μεγάλη η συμβολή του πολυμεσικού περιβάλλοντος τόσο στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση των μαθητών στις εργασίες που εκτελούν, όσο και στην διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση, καθώς και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Underwood, 2000).

Πρόσφατες έρευνες στράφηκαν στη δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος μετάδοσης της πληροφορίας και μάθησης, αυτού του αλληλεπιδραστικού βίντεο, το οποίο δίνει τη

δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η θετική επίδραση του αλληλεπιδραστικού βίντεο στη μάθηση βασίζεται στη θεωρία του κουνστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οικοδομούν από μόνοι τους τη γνώση, έχοντας τον πλήρη έλεγχο της μάθησης μέσα από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες (βλ. Dimouká., 2009, Weston&Barker, 2001). Άλλωστε, έχει καταδειχθεί πως οι μαθητές όταν εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και ελέγχουν το ρυθμό της μάθησης, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς (Burghes&Kennet, 2006· Chen, 2012· Zhangká., 2006). Η παροχή ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές θα πειραματίζονται, θα διερευνούν και θα εξάγουν συμπεράσματα είναι οι βασικές αρχές ενός κονστρουκτιβιστικού περιβάλλοντος μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν, να οργανώσουν καλύτερα τις νέες πληροφορίες που τους παρουσιάζονται και να τις συνδέσουν με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Zhang κ.ά., 2006).

2. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα»

2.1 Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν δημιουργία ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών μικρής ηλικίας με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική ως Γ2, αλλά και την ανάπτυξη της επίγνωσης τους στον πολιτισμό στόχο μέσα από tablet και αλληλεπιδραστικά βίντεο.

Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

Γλωσσικοί στόχοι:

- Καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας στην Γ2, μέσα από την ανάγνωση και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και βίντεο που προβάλλονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.
- Καλλιέργεια των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτών και πολυτροπικών κειμένων.
- Καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης προφορικού λόγου, μέσα από την ακρόαση και επεξεργασία διαφόρων αποσπασμάτων (πχ. τραγούδια, συνταγές, περιγραφές διάφορων περιοχών της Ελλάδας).
- Ενίσχυση της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Στόχοι πολιτισμικής επίγνωσης:

- Επαφή με πολιτισμικά στοιχεία διαφόρων περιοχών της χώρας υποδοχής.
- Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά μεταξύ διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας.

Στόχοι τεχνολογικού και ψηφιακού γραμματισμού:

- Εξοικείωση με τις δυνατότητες και τα εργαλεία χρήσης του νέου λογισμικού προγράμματος.
- Ενίσχυση της συνεργασίας και αλληλόδρασης μέσα από τη χρήση των tablet.
- Πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πηγών και πληροφοριών που είναι διαθέσιμα μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας.

2.2 Υλοποίηση και διάρκεια του προγράμματος

Το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τον Οκτώβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2015 (1η και 2η φάση) και εφαρμόστηκε από τον Ιανουάριο μέχρι τα τέλη Μαΐου 2016 (3η

και 4η φάση) σε 16 δίγλωσσα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ, με χώρα καταγωγής την Αλβανία, ηλικίας 11-12 χρονών (7 αγόρια και 9 κορίτσια) που κατοικούσαν στην πόλη της Φλώρινας από τέσσερα έως 5 χρόνια.

Τρία βασικά χαρακτηριστικά διακρίνουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα: α) η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού για την Ελληνική ως Γ2 με στόχο την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μέσα στην τάξη, β) η εταιρική εργασία με τη χρήση των tablet για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και γ) η χρήση διαδραστικού βίντεο ως κύριου μέσου για το διαμερισμό του περιεχομένου (contentdelivery). Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκαν δυο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ: η 'Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας' και η 'Γλωσσική διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών'. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε, στο πλαίσιο του ολοημέρου σχολείου, μέσα από 4 φάσεις:

1η φάση:

-Επιτόπια έρευνα και ανάλυση της πρότερης γνώσης και των αναγκών των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ.

2η φάση:

-Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού.

-Πιλοτική εφαρμογή της πρώτης θεματικής ενότητας. Η ενότητα εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα δείγμα μαθητών με σκοπό την ανατροφοδότηση και την τροποποίηση ορισμένων παραμέτρων και διαδικασιών, στον σχεδιασμό των υπόλοιπων ενοτήτων.

3η φάση:

-Εφαρμογή του προγράμματος.

-Διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος.

4η φάση:

-Τελική αξιολόγηση του προγράμματος και εξαγωγή συμπερασμάτων.

2.3 Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού

Για τους σκοπούς του προγράμματος, σχεδιάστηκε ένα syllabus με 10 θεματικές ενότητες, οι οποίες προβάλλουν πολιτισμικά στοιχεία διάφορων περιοχών της Ελλάδας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να λάβουν μέρος σε ένα ψηφιακό ταξίδι στη χώρα υποδοχής, γνωρίζοντας τα στοιχεία του πολιτισμού της και καλλιεργώντας τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στη γλώσσα-στόχο.

Η ιστορία ξεκινάει όταν οι δυο πρωταγωνιστές του προγράμματος, δυο παιδιά από την Αλβανία, η Fabiola και ο Mario αποφασίζουν να έρθουν με την οικογένεια τους στην Ελλάδα για διακοπές. Εδώ συναντούν τον Φίλιππο και την Άρτεμις, παιδιά ομογενών από τον Καναδά που ταξιδεύουν κάθε καλοκαίρι στην Ελλάδα. Αυτοί αποφασίζουν να τους ξεναγήσουν σε διάφορες περιοχές και να τους γνωρίσουν το πολιτισμό της. Το πρόγραμμα «*Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα*» που δημιουργήσαμε περιλαμβάνει αυτή τη ψηφιακή περιήγηση των ηρώων της ιστορίας μέσα από την παρουσίαση πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων 10 περιοχών της Ελλάδας, όπως στη Φλώρινα και τη Δ. Μακεδονία, στην Αθήνα, στην Κρήτη, στη Θεσσαλονίκη, στα Ιωάννινα και την Ήπειρο, στην Ξάνθη και τη Θράκη, στην Σπάρτη και την Πελοπόννησο, στη Ρόδο και τα Δωδεκάνησα, στην Κέρκυρα και το Ιόνιο και τέλος, ένα ψηφιακό ταξίδι στην άλλη μου χώρα.

Κατά τη διάρκεια αυτής της 'περιήγησης -ξενάγησης', οι μαθητές σε ζευγάρια με τη χρήση των tablet, ταξιδεύουν μαζί τους και περιηγούνται σε διάφορα αξιοθέατα και μνημεία, έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα κάθε τόπου, μαθαίνουν για χαρακτηριστικά έθιμα και

παραδόσεις, παρακολουθούν διαδραστικά βίντεο, γνωρίζουν την ιστορία του κάθε τόπου, λύνουν σταυρόλεξα και quiz, έρχονται σε επαφή με τοπικές συνταγές και τραγούδια κα. Καθώς περιηγούνται στα διάφορα μέρη της Ελλάδας, οι πρωταγωνιστές έρχονται αντιμέτωποι με απρόοπτα προβλήματα και δυσκολίες και ζητούν τη βοήθεια των μαθητών (συμπλήρωση τουριστικού οδηγού κάθε ενότητας). Επιπλέον, οι πρωταγωνιστές στο τέλος της κάθε ενότητας-ταξιδιού προτρέπουν τους μαθητές να φτιάξουν διάφορες κατασκευές, να δημιουργήσουν αφίσες, να αναλάβουν ρόλους ξεναγού, και γενικότερα να συνεργαστούν και να συμμετέχουν σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο από την μία πλευρά προάγει την αλληλόδραση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και από την άλλη πλευρά ενισχύει τις δεξιότητες στη γλώσσα στόχο, και στη συγκεκριμένη περίπτωση την ελληνική.

2.3.1 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν για την κατασκευή του λογισμικού προγράμματος ήταν, κατά βάση, γλωσσικές και στηρίζονταν σε δύο κύριους άξονες, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών. Κάθε ενότητα του προγράμματος περιλαμβάνει δραστηριότητες που εξασκούν και ενδυναμώνουν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, και σχετίζονται με την προβολή των πολιτισμικών στοιχείων του κάθε τόπου. Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λάβαμε υπόψη ορισμένα κριτήρια, όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο και τις γλωσσικές δυνατότητες και αδυναμίες που καταγράφηκαν.

Οι δραστηριότητες που εντάχθηκαν στο υλικό ταξινομήθηκαν, με βάση τη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους (βλ. και Γρίβα &Σέμογλου, 2015), σε: α) επικοινωνιακές δραστηριότητες,

όπου τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα-στόχο για να ανταλλάξουν πληροφορίες και να επιλύσουν ένα πρόβλημα, β) δημιουργικές δραστηριότητες, όπως να κατασκευάσουν αφίσες, να δημιουργήσουν ένα χάρτη ή ακόμα και μια διαφήμιση, να ακολουθήσουν τα βήματα μιας συνταγής, γ) γλωσσικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές μέσα από παιχνίδια (πχ. εντοπισμός ομοιοτήτων-διαφορών, σταυρόλεξο, κρυπτόλεξο, αντιστοίχηση εικόνων-λεζάντας) έρχονται σε επαφή με το νέο λεξιλόγιο και τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

2.3.2 Η πλατφόρμα "Learnworlds"

Η πλατφόρμα «*Learnworlds*» (http://www.learnworlds.com) είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δώσει περιεχόμενο στο μαθησιακό υλικό μέσα από διαδικασίες, που προωθούν τη συνεργατική, και αυθεντική μάθηση, σε ένα παιγνιώδες και αλληλοδραστικό περιβάλλον. Το εικονικό περιβάλλον της συγκεκριμένης πλατφόρμας προτρέπει την κατασκευή ενός 'μονοπατιού', το οποίο οι μαθητές θα μπορούν να ακολουθήσουν, διαδοχικά ή αποσπασματικά, αλλά αυτόνομα και ανεξάρτητα. Αρχικά γίνεται η επιλογή της δημιουργίας μιας καινούργιας ενότητας δίνοντας έναν τίτλο, στην οποία θα προστεθούν επιμέρους υποενότητες. Η πλατφόρμα αυτή κρίθηκε κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που είχαμε θέσει, λόγω της ποικιλίας εργαλείων και πολυμέσων που διαθέτει, της εύκολης διαχείρισης και επεξεργασίας του περιβάλλοντος της, αλλά κυρίως γιατί προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι μαθητές έχουν τον κυρίαρχο λόγο. Ο μαθητής είναι σε θέση να συζητήσει θέματα, προτάσεις, ιδέες και να μοιραστεί τις εμπειρίες του μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής. Ένα άλλο καινοτόμο στοιχείο σε αυτήν την διαδικτυακή πλατφόρμα είναι η δυνατότητα δημιουργίας αλληλεπιδραστικών βίντεο, που συνδυάζεται με μια ποικιλία μαθησιακών εργαλείων, όπως εικόνες, τίτλοι, λεζάντες, σύνδεσμοι. Τέλος, τα

tablets μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών (e.g., Kinash, Brand&Mathew, 2012), να προωθήσουν την εξατομικευμένη αλλά και την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Fadel&Lemke, 2009·McClanahanetal., 2012), και να ενθαρρύνουν την επικοινωνία και αλληλόδραση μεταξύ των μαθητών (Falloon, 2015).

3. Εφαρμογή και αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος

3.1 Διαδικασία εφαρμογής

Κάθε θεματική ενότητα είχε διάρκεια τριών ωρών και εφαρμόζονταν μέσα από τρία στάδια:

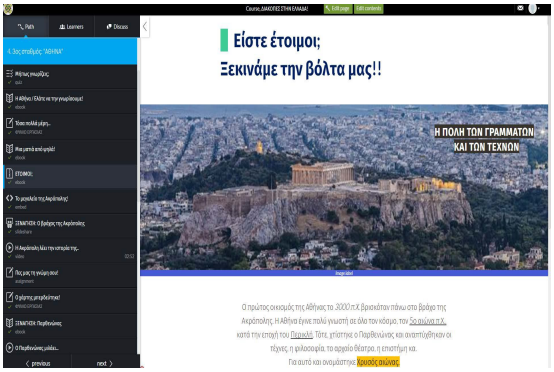
3.1.1 Το Προστάδιο

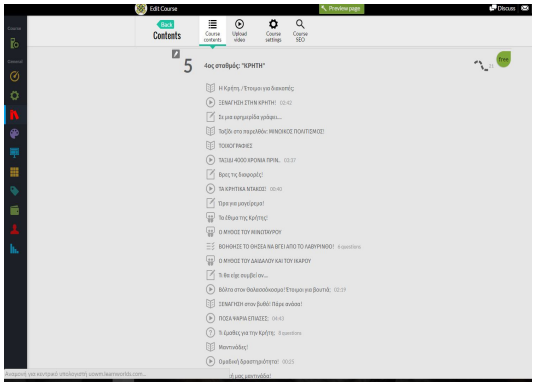
Σε αυτό το στάδιο, οι πρωταγωνιστές της ιστορίας (Φίλιππος & Άρτεμις) εισήγαγαν τους μαθητές κάθε φορά σε μια διαφορετική περιοχή της Ελλάδας. Σκοπός αυτού του σταδίου είναι τα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ να:

Εικόνα 1. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια παρουσίασης της ενότητας

- Έρθουν σε επαφή με τα έθιμα και τις παραδόσεις των περιοχών αυτών.

- Αναπτύξουν δια/πολιτισμική επίγνωση μέσα από τη σύγκριση των πολιτισμικών στοιχείων των συγκεκριμένων περιοχών της χώρας υποδοχής με αντίστοιχα χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής τους,
- Εξοικειωθούν με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος κάθε ενότητας.





Εικόνες 2& 3. Εισαγωγή στην ενότητα και παρουσίαση βημάτων

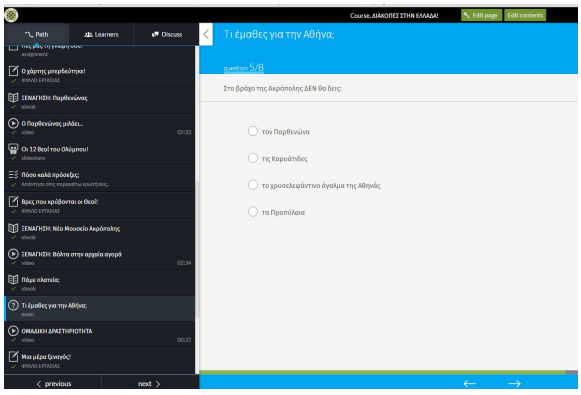
Η παρουσίαση της κάθε πόλης, σε κάθε παρέμβαση, πραγματοποιούνταν μέσω tablet και της πλατφόρμας *Learnworlds*, στην οποία οι μαθητές είχαν δημιουργήσει έναν προσωπικό λογαριασμό ανά ομάδα. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια και χρησιμοποιώντας τα tablet έρχονταν σε μια πρώτη επαφή με την αντίστοιχη περιοχή και εξοικειώνονταν με το σχετικό λεξιλόγιο.

3.1.2.Το Κύριο στάδιο

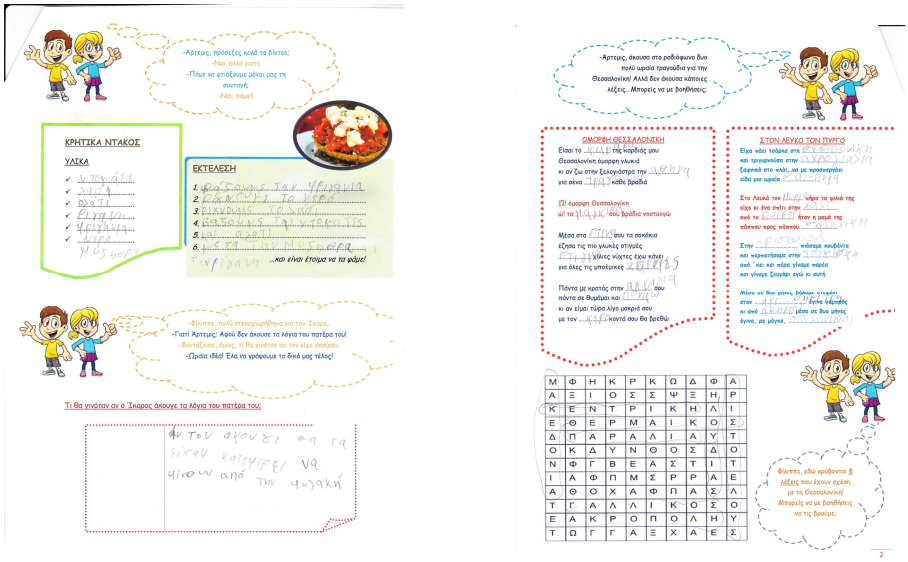
Με την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας με την παρουσίαση της πόλης και ορισμένων στοιχείων της, ακολουθούσε το κύριο στάδιο της παρέμβασης, όπου τα παιδιά, σε ζευγάρια με τη χρήση των tablet, 'ταξιδεύουν' με τον Phillipos και την Artemis σε διάφορα αξιοθέατα της συγκεκριμένης περιοχής, έρχονται σε επαφή με την τοπική κουλτούρα, μαθαίνουν για χαρακτηριστικά έθιμα και παραδόσεις, γνωρίζουν την ιστορία του κάθε τόπου και έρχονται σε επαφή με τοπικές συνταγές, τραγούδια κα. Στις μεταξύ τους

συνομιλίες μπορούσαν να κάνουν εναλλαγή γλωσσών σε ένα φυσικό περιβάλλον διαγλωσσικής επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια των περιηγήσεων οι μαθητές καλούνται να:

- παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν ενεργά στη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών βίντεο
- επιλύσουν πολλαπλές γνωστικές δραστηριότητες (πχ. κουίζ, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα) και να λάβουν μέρος σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες μέσα από ένα φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο.
- ολοκληρώσουν όλα τα επιμέρους στάδια της ψηφιακής περιήγησης, δημιουργώντας παράλληλα την ενότητα του τουριστικού οδηγού που αντιστοιχεί στην περιοχή.



Εικόνα 4. Δραστηριότητα αλληλεπιδραστικού κουίζ



Εικόνες 5 & 6. Ενδεικτικές δραστηριότητες των ενοτήτων

3.1.3.Το Μεταστάδιο

Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα βίντεο από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, οι οποίοι τους εισήγαγαν στην ομαδική δραστηριότητα που θα έπρεπε να 'επιλύσουν'. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνεργάζονταν, επιχειρηματολογούσαν, ανέπτυσσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, για ένα κοινό αποτέλεσμα, την επίλυση του προβλήματος. Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν περιελάμβαναν κυρίως επικοινωνιακά παιχνίδια όπως παιχνίδια ρόλων και παντομίμα, αλλά και κατασκευές, όπως δημιουργία αφισών, δημιουργία γλωσσικών κειμένων κα.

Ο κύριος στόχος αυτού του σταδίου ήταν η ανακύκλωση της νέας γνώσης σε ένα χαλαρό και ευχάριστο πλαίσιο, μέσα από παιγνιώδεις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Παράλληλοι στόχοι μέσα από τη εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ήταν να:

- Ενεργοποιήσουν την φαντασία και τη δημιουργική τους έκφραση.
- Συνεργαστούν, να αλληλοδράσουν και να επικοινωνήσουν για ένα κοινό αποτέλεσμα.
- Εξασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες σε ένα χαλαρό και φυσικό πλαίσιο

επικοινωνίας.

Εικόνες 7&8. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των σταδίων

3.2 Αξιολόγηση του προγράμματος

Για την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «*Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό»,* χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ερευνητικών εργαλείων για την αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, ώστε να διασφαλιστεί η εξαγωγή στο μέτρο του δυνατού έγκυρων αποτελεσμάτων. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

Ο έλεγχος της προϋπάρχουσας γνώσης και των αναγκών των παιδιών, πριν την έναρξη του προγράμματος.

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Το συγκεκριμένο ημερολόγιο, το οποίο αποτέλεσε εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, συμπλήρωνε η ερευνήτρια μετά από κάθε παρέμβαση και αξιοποιούσε τις παρατηρήσεις της και τα συμπεράσματα για τον ανασχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης. Το εργαλείο αυτό λειτούργησε ανατροφοδοτικά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς η ερευνήτρια αναστοχάζονταν για τη συμμετοχή των παιδιών, τις στάσεις τους, αλλά και τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης: Η τεχνική αυτή αποτέλεσε άλλο ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης. Καθώς τα παιδιά δούλευαν εταιρικά, η ερευνήτρια απασχολούσε μία ομάδα και διατύπωνε ερωτήσεις σχετικά με το πώς δούλευαν, που

δυσκολεύονταν, ποιες στρατηγικές υιοθετούσαν για να ανταπεξέλθουν στην επικοινωνία ή για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να εξωτερικεύσουν οτιδήποτε σκέφτονται, κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων.

Μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε σχέση με την κατανόηση του υλικού και την ηλεκτρονική πλατφόρμα, αλλά και ορισμένα ζητήματα που προέκυψαν από τη διαχείριση της επικοινωνίας και τη συνεργασία των μαθητών καθώς επεξεργαζόταν το υλικό και προσπαθούσαν να επιλύσουν τη δραστηριότητα.

Η δομημένη κλίμακα PANAS (Watsonetal., 1988), δίνονταν στα παιδιά στο τέλος κάθε ενότητας για να καταγραφούν τα συναισθήματα που είχαν γεννηθεί από την εκάστοτε εφαρμογή.

Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των παιδιών: Το ερωτηματολόγιο, δομημένο σε δύο μέρη, αποτέλεσε ένα εργαλείο συνολικής αποτίμησης του προγράμματος όπου καταγράφηκαν οι εντυπώσεις και στάσεις των παιδιών στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής) σχετικές με τις απόψεις, τις δυσκολίες και τις εντυπώσεις από το σύνολο της εφαρμογής του προγράμματος. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, σύντομης απάντησης, σχετικές με την αποτύπωση των σημείων ενδιαφέροντος και των πιθανών δυσκολιών που συνάντησαν, αλλά και τις προτιμήσεις και προτάσεις τους για μελλοντικές προεκτάσεις του προγράμματος.

4. Διαπιστώσεις- Επιλογικός σχολιασμός

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης με κύριο στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά και την καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης. Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης διαφάνηκε πως τα δίγλωσσα παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ μέσα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενίσχυσαν τις τέσσερις δεξιότητες στην Ελληνική γλώσσα και ανέπτυξαν δια/πολιτισμική συνείδηση σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να διαβάσουν, να συνομιλήσουν, να παρακολουθήσουν μαζί τα βίντεο, να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να συναποφασίσουν για την κατάλληλη επιλογή.

Το καινοτόμο στοιχείο του προγράμματος ήταν η διαδραστική πλατφόρμα που παρείχε την ευκαιρία στα παιδιά να δουλέψουν σε ένα παρωθητικό, πολυμεσικόπεριβάλλον, να κατανοήσουν πολυτροπικά κείμενα, να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα, να πειραματιστούν με τη γλώσσα στόχο μέσα από τις διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες, να δημιουργήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Ένα άλλο ενθαρρυντικό σημείο της εφαρμογής ήταν το συνεργατικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές δούλευαν σε ζευγάρια χρησιμοποιώντας τα tablet και ολοκλήρωναν τις δραστηριότητες με τον δικό τους προσωπικό ρυθμό μάθησης.

Τα ιδιαίτερα ικανοποιητικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα των εφαρμογών, τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, παρόλο τους περιορισμούς του προγράμματος, δίνουν τη δυνατότητα να προτείνουμε την εφαρμογή του συγκεκριμένου ψηφιακού προγράμματος σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και με μεγαλύτερη διάρκεια για να έχουμε πιο έγκυρα δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Βακαλούδη, Δ. Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας μετιςΝέεςΤεχνολογίες – θεωρία και πράξη*.Αθήνα: Πατάκης.

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman.

Burghes, D.,& Kennett. D. (2006). Interactive video for mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 19(5), 705-710.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition.* New York: Cambridge.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Chen, Y. T. (2012). A study on interactive video-based learning system for learning courseware. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology,* 4(20), 4132-4137.

Γρίβα, Ε.,&Σέμογλου, Κ. (2015). *ΞένηΓλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικέςδραστηριότητες δημιουργικήςέκφρασης στην πρωτοσχολικήΕκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε.,&Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τηδιγλωσσία στοσχολικό περιβάλλον: Οπτικέςεκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*.Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Davies, G. (2004). *ICT and modern foreign languages: learning opportunities and training needs.* Available at: http://www.camsoftpartners.co.uk/needs.htm.

Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C., &Vaughan, G. (1997). Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In B. Somekh&N. Davis (Eds.), *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.

Dimou, A., Tsoumakas, G., Mezaris, V., Kompatsiaris, I., &Vlahavas, L. (2009). An empirical study of multi-label learning methods for video annotation. In *Content-Based Multimedia Indexing*, Seventh International Workshop on IEEE, 19-24.

Dina, A.T., &Ciornei, S.H. (2013). The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 76*, 248 – 252.

Fadel, C., & Lemke, C. (2009). *Technology in schools: what the research says.* Retrieved from http://www.metiri.com/PDFs/2009_technology__in_schools_what_research__sa ys.pdf

Falloon, G. (2015). The Science for Life Partnerships: Does size really matter, and can ICT help? Waikato Journal of Education /TeHautakaMātauranga o Waikato: *Special 20th Anniversary Collection, 20*(3), 207-220.

Felix, U. (2003). Teaching languages online: deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology, 19*(1), 118-138.

Hardisty, D.,&Windeatt, S. (1989). *CALL*. Oxford: Oxford University Press.

Joshi, A., Pan, A., Murakami, M., & Narayanan, S. (2010). Role of Computers in Educating Young Children: U.S. and Japanese Teachers' Perspectives, *Computers in the Schools*, 27(1), 5-19.

Κελεσίδης,Ε.(1998). *Τοεικονικόσχολείο*. Διαθέσιμο στο http://www.auth.gr/virtualschool

/1.1/ TheoryResearch/CongressKelesidis.html.

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και ΓλωσσικήΕκπαίδευση: μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη:Βάνιας.

Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(4), 639-655.

Littlemore, J. (2002). Setting up a course in ICT for Language Teachers: some essential considerations. *CALL-EJ Online, 4* (1).

McClanahan, B., K. Williams, E. Kennedy, & S. Tate (2012). A Breakthrough for Josh: How Use of an iPad Facilitated Reading Improvement. *TechTrends*56(3), 20-28.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερηγλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Ντίνας Κ., &Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στηδιδασκαλία τηςελληνικήςωςδεύτερηςγλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Εκδ.), *ΕλληνικήΓλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ* (σσ. 23-58). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Οικονόμου, Β., Μαρούκα, Ε., Μανωλοπούλου, Μ., Τζαφέρου, Π., &Κωτσάνης Γ. (2005). Πρόταση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για μαθήματα ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *3ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύρος.

Ράπτης, Α.,&Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*, Αθήνα: Τελέθριον.

Sarfraz, S., Mansoor, Z., & Tariq R. (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199,* 730 – 736.

Stokes, A. (2000). Making a Success of CALL. English teaching professional, 20-21.

Ταϊλαχίδης, Σ. (2013). Εφαρμογές των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 227-240.

Τσικολάτος, Α. (2011). *Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*. Διαθέσιμο στο http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/2-1229.pdf .

Underwood, J. (2000). A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading,* 23(2), 136-148.

Underwood, J. (1984). *Linguistics, Computers, and Language Teacher: a Communicative Approach.* Rowley, MA, Newbury House.

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos& C. Brown (eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15-25.

Watson, D., Clark, L.A., &Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.

Weston, T. J., & Barker, L. (2001). Designing, Implementing, and Evaluating Web-based Learning Modules for University Students. *Educational Technology, 41*(4), 15-22.

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., &Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information&management, 43*(1), 15-27.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Μάγδα Ιωαννίδου** είναι απόφοιτη των τμημάτων Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επίσης, διαθέτει μεταπτυχιακό στην Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Εργάζεται ως αναπληρώτρια δασκάλα και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν θέματα διγλωσσίας, διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και γλωσσικής διδασκαλίας μέσω νέων τεχνολογιών.

Η **Ελένη Γρίβα** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ερευνά και διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα στις περιοχές: διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης, αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων.Έχει συγγράψει 4 βιβλία και έχει δημοσιεύσει πάνω από 180 εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους.

Ο **Γιώργος Παλαιγεωργίου** είναι Επίκουρος Καθηγητής στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Τα

ενδιαφέροντά του περιλαμβάνουν την επικοινωνία ανθρώπου υπολογιστή, τις διάχυτες διεπαφές, τη συμμετοχική σχεδίαση, το web 2.0 και την ηθική των υπολογιστών.

28. Η συμβολή των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας Γυμνασίου στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου

Ιωάννα Βορβή

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης

ioaborb@gmail.com

Ευγενία Δανιηλίδου

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ.Ε. Πέλλας

daniieugenia@gmail.com

Abstract

In the present paper, the literature textbooks of junior high school are put under the lens with a view to determining the extent to which their content highlights the unique nature of the Greek language as well as its continuity and diversity. This is achieved by means of studying various texts of different historical eras which emphasise the local dialects. The article also explores whether the activities enable the students to familiarize themselves with the Greek language as a means of cultural heritage. Moreover, the present writers investigate the potential of capitalizing on texts written by foreigners or Greeks along with the visual materials in order to identify whether these texts can comprise a teaching framework which prioritises the intercultural component. The main aim is to evaluate if the books under consideration can contribute to establish the Greek language as a language of cultural heritage and foster intercultural awareness and rapport.

Key words: literature textbooks, language, cultural heritage, diversity, intercultural dialogue

Περίληψη

Στην εργασία διερευνώνται τα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας Γυμνασίου, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιεχόμενό τους αναδεικνύει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ελληνικού λόγου, τη συνέχεια και πολυμορφία του, μέσα από τη μελέτη κειμένων διαφορετικών ιστορικών περιόδων που αποτυπώνουν τα ιδιώματα και τις γεωγραφικές διαλέκτους. Διερευνάται, επίσης, αν οι δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς. Επιπλέον, εκτιμάται η δυνατότητα αξιοποίησης των κειμένων ξένων και ελλήνων δημιουργών και του εικονιστικού υλικού, προκειμένου να αποτελέσουν πλαίσιο διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική. Τελικό ζητούμενο είναι η αποτίμηση της συμβολής των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης και διαπολιτισμικού διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, Λογοτεχνία, Ν.Ε. Γλώσσα, πολιτισμική κληρονομιά, διαπολιτισμικός διάλογος

1. Εισαγωγή

Ο όρος πολιτισμική κληρονομιά προσδιορίζει την υλική και την άυλη κληρονομιά. Η προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς, υλικής και άυλης, αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτικής πολλών χωρών, γιατί συνδέεται με τη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας (O'Keefe&Prott, 1984· Kassimatis, 1995). Η επαφή με την πολιτισμική κληρονομιά συντελεί στη γνώση της γλωσσικής, ιστορικής, πολιτιστικής, καλλιτεχνικής, θεατρικής και λαογραφικής παράδοσης. Η άυλη πολιτισμική κληρονομιά «μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, αναδημιουργείται συνεχώς από τις κοινότητες και τις ομάδες σε συνάρτηση με το περιβάλλον τους, την αλληλεπίδραση τους με τη φύση και την ιστορία τους, και τους παρέχει μία αίσθηση ταυτότητας και συνέχειας, συμβάλλοντας έτσι στην προώθηση του σεβασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας και της ανθρώπινης δημιουργικότητας» (Νόμος 3521, 2006, άρ. 2, παρ. 1). Η γλώσσα, προφορική και γραπτή, αποτελεί φορέα και

αναπόσπαστο στοιχείο τόσο της υλικής όσο και της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς αποτελεί συνεκτικό δεσμό μεταξύ των μελών μιας κοινότητας. Σημαντικός είναι ο ρόλος της για τη διαγενεακή μεταβίβαση γραπτών μνημείων και έργων πολιτισμικής κληρονομιάς, λογοτεχνικών, ιστορικών, θρησκευτικών και άλλων, όπως και κοινωνικών πρακτικών, εθίμων, παραδοσιακών τεχνών, τραγουδιών και όλων των λαϊκών αφηγηματικών μορφών, που έχουν διατηρηθεί στην πορεία του χρόνου (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά). Η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό προϊόν και βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με το κοινωνικό γίγνεσθαι και, ως εκ τούτου, μεταβάλλεται, μετασχηματίζεται και αναπροσαρμόζεται (Χατζησαββίδης, χ.χ.).

Ο μαθητικός πληθυσμός στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολιτισμική πολυμορφία αναφορικά με τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, την κουλτούρα, τις αξίες κ.τ.λ., η οποία καθιστά αναγκαία την αποδοχή άλλων πολιτισμών και την καλλιέργεια αμοιβαίας εκτίμησης, μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις σε πνεύμα πολιτιστικής συνύπαρξης, συνεργασίας και σεβασμού στη διαφορετικότητα (Βρατσάλης&Σκούρτου, 2000·Γκόβαρης, 2001·Μαλιγκούδη, 2008).

Η εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα ανάδειξης και προστασίας της πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς και ανάπτυξης της πολιτισμικής, αλλά και της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται μόνο στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στάσεων και αξιών, καθώς και στην ευαισθητοποίηση σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας, με στόχο τη γόνιμη διάδραση που οδηγεί σε αποδυνάμωση διακρίσεων και ρατσιστικών στάσεων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό (Σπανός &Χαϊδογιάννου, 2013). Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η συμβολή των μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Μεταξύ των σκοπών της διδασκαλίας της Ν.Ε. Γλώσσας είναι «να εκτιμήσουν οι μαθητές τη σημασία της γλώσσας ως βασικού

φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Επίσης, να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Όσον αφορά τη Λογοτεχνία,στους σκοπούς του μαθήματος επισημαίνεται «η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ιδιαίτερα το μάθημα της Λογοτεχνίας συνδυάζει την καλλιέργεια της γλώσσας με τη μελέτη έργων της εθνικής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά εθνικές, οικουμενικές και διαπολιτισμικές αξίες, καθιστώντας τους ικανούς να διαμορφώνουν υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Πρωταρχική αξία του μαθήματος είναι η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται. Η Λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος που δίνει τη δυνατότητα για διάλογο ανάμεσα στους πολιτισμούς, μέσα από τον οποίο αναγνωρίζεται η ετερότητα (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα, 2011). Στο μάθημα της Λογοτεχνίας η επαφή των μαθητών με ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τα κείμενα και το εικονιστικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων συντελεί στον επαναπροσδιορισμό και εμπλουτισμό αξιών, αρχών και συμπεριφορών, στην κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και στη διαμόρφωση υπεύθυνων προσωπικών στάσεων και πεποιθήσεων (Αποστολίδου κ.ά., 2000).

Στην εργασία διερευνώνται τα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας Γυμνασίου (ΥΠΑΙΘ. Ι.Ε.Π., 2015), προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιεχόμενό τους αναδεικνύει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της ελληνικής γλώσσας, τη συνέχεια και την πολυμορφία της, μέσα από τη μελέτη κειμένων διαφορετικών ιστορικών περιόδων και κειμένων που αποτυπώνουν τα ιδιώματα και τις γεωγραφικές διαλέκτους. Επίσης, εξετάζεται ο βαθμός

στον οποίο οι δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές της ελληνικής γλώσσας και να αναγνωρίζουν στοιχεία της ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς. Επιπλέον, εκτιμάται η δυνατότητα αξιοποίησης των κειμένων ξένων και ελλήνων δημιουργών και του εικονιστικού υλικού, προκειμένου να αποτελέσουν πλαίσιο διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική και να γνωρίσουν οι μαθητές άλλες πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες, νοοτροπίες. Βασικός σκοπός είναι η αποτίμηση της συμβολής των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς με ιστορική συνέχεια, καθώς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών και διαπολιτισμικού διαλόγου.

2.Ηανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας Γυμνασίου

2.1. Κείμενα

Στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και της Β΄ τάξης Γυμνασίου, τα οποία έχουν θεματική οργάνωση και όχι ιστορική, διαπιστώνεται ότι η εξέλιξη της γλώσσας και οι ιδιαιτερότητές της παρακολουθούνται μέσα από κείμενα παλαιών και νέων δημιουργών, όπως αυτά κατατάσσονται στις ενότητες, χωρίς χρονική σειρά. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας όπως αυτός αποτυπώνεται σε κείμενα, από τα παραμύθια, τα δημοτικά τραγούδια, το Σολωμό και τον Κάλβο, μέχρι τον Ροΐδη και τον Παπαδιαμάντη, από τον Καβάφη, τον Καζαντζάκη, τον Ελύτη και τον Ρίτσο και μέχρι σύγχρονους συγγραφείς όπως η Σαρρή, η Ζέη, ο Κουμανταρέας, ο Βαλτινός. Ενδεικτικά, στην ενότητα «*Λαογραφικά*» των δύο πρώτων τάξεων συγκεντρώνονται κείμενα τα οποία επιχειρούν να καταγράψουν τις ποικίλες όψεις του λαϊκού πολιτισμού, τόσο μέσα από απανθίσματα

αυθεντικού και γνήσιου λαϊκού λόγου όσο και μέσα από έργα γνωστών συγγραφέων που αποτυπώνουν τη λαϊκή νοοτροπία και συμπεριφορά. Τα κείμενα αυτά βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι τα δημοτικά τραγούδια, παραμύθια, παροιμίες κ.ά. αποτελούσαν στοιχεία μιας παλαιότερης εποχής και διασώζουν τον πολιτισμό και αποτυπώνουν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας (ΥΠΑΙΘ. Ι.Ε.Π., 2015).

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου όπου το περιεχόμενο έχει ιστορική διάταξη, η πορεία της γλώσσας και η γλωσσική κληρονομιά διαγράφονται σε όλα τα κείμενα, σαφώς και περισσότερο ανάγλυφα από τις δύο πρώτες τάξεις.

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά και ανά τάξη τα κείμενα που συντελούν στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς.

Α΄ τάξη. Κείμενα. Εκφράσεις με γλωσσικά ιδιώματα συναντούμε στα κείμενα: «Το πιο γλυκό ψωμί-λαϊκό παραμύθι»:18[76]. «Η πείνα του Καραγκιόζη»:22 (1925). «΄Υπνε μου κι έπαρέ μου το»:27 - Δημοτικό τραγούδι με τη γεωγραφική διάλεκτο της Καρπάθου. « Τα τσερκένια»:32- στοιχεία γεωγραφικής διαλέκτου της Σμύρνης στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Πολίτη (1963). «Η εορτή του πατρός μου»:38 - η καθαρεύουσα μέσα από τη γραφή του Ροΐδη (1895). «Στην Παναγία τη Σαλονικιά»:54 - η καθαρεύουσα μέσα από την ιδιαίτερη γλώσσα του Παπαδιαμάντη. «Δέησις»:56 - η γλώσσα του Καβάφη (1898). «΄Ενας αϊτός περήφανος»:72 - Δημοτικό κλέφτικο τραγούδι. «Ηλιοβασίλεμα»:90 -γλωσσικό ιδίωμα του Κρυστάλλη (1893). «Η νέα παιδαγωγική»:92 - η κρητική διάλεκτος στον Καζαντζάκη (1961). «Πουλάκι»:130 - γλωσσικό ιδίωμα του Βηλαρά. «Κόρη που λάμπει»:163 - δημοτικό τραγούδι της αγάπης. «Ο φτωχός και τα γρόσια»:186 -παραμύθι ναξιώτικο (1874). Η νεότερη και

[76] Αναφέρεται στη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της αντίστοιχης τάξης.

σύγχρονη μορφή της γλώσσας αποτυπώνεται στα έργα των νεότερων και σύγχρονων συγγραφέων και ποιητών.

Β΄ τάξη. «Στην εκκλησία»: 60 - η ιδιοτυπία της γλώσσας του Καβάφη (1912). «Κάποια Χριστούγεννα»:64 - γνωρίσματα της γλώσσας του Ξενόπουλου (1925). «Ο Διγενής»:74 - ακριτικό δημοτικό τραγούδι. «Του Βασίλη»:75 - κλέφτικο δημοτικό τραγούδι. «Εις Σάμον»:77 - ωδή του Κάλβου (1826). «Η καταστροφή των Ψαρών»:79 - επίγραμμα του Σολωμού (1825). «Ερημωμένα χωριά»:81 - το γλωσσικό στυλ του Ρίτσου (1942). «Από δόξα και θάνατο»:83 - η εξέλιξη της γλώσσας μέσα από το μυθιστόρημα της Αξιώτη (1946). «Έξι χιλιάδες νέοι»:87 - η κοινή νεοελληνική του Χειμωνά (1974). «Το συρματόπλεγμα του αίσχους»:89 - η κοινή νεοελληνική στο διήγημα του Μηλιώνη (1997). «Θέλω να πα στην ξενιτιά»:126 και «Ξενιτεμένο μου πουλί»:127 - η γλώσσα στα δημοτικά τραγούδια της ξενιτιάς. Η ελληνική γλώσσα με τη νεότερη και σύγχρονη μορφή της αναδεικνύεται σε όλα τα κείμενα των νεότερων και σύγχρονων δημιουργών.

Στη Β΄ τάξη, αρκετά από τα κείμενα που αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας περιλαμβάνονται στις ενότητες *«Εθνική ζωή»* και *«Η βιοπάλη. Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου».* Συγκεκριμένα, τα κείμενα που ανθολογούνται στην ενότητα *«Εθνική ζωή»* παρουσιάζουν, με άξονα την ιστορική συνέχεια του ελληνισμού, διάφορες εκφράσεις της νεοελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης και, παράλληλα, την ελληνική γλώσσα όπως αποτυπώθηκε σε διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα σε διάφορες χρονικές περιόδους. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στην ενότητα *«Η βιοπάλη. Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου»* συμβάλλουν στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς προέρχονται από την προφορική λαϊκή παράδοση, από την παλαιά και νεότερη παραγωγή ελλήνων και ξένων συγγραφέων και από τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία.

Γ΄ τάξη. Στην τάξη αυτή δεν καταγράφονται ενδεικτικά κείμενα, καθώς όλα τα κείμενα συμβάλλουν στην ανάδειξη της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς, εφόσον κατατάσσονται χρονικά και αποτυπώνουν τις διάφορες μορφές της γλώσσας και την εξέλιξή της. Αφετηρία αποτελούν τα δημοτικά τραγούδια, ακολουθούν τα κείμενα από την κρητική λογοτεχνία, το νεοελληνικό διαφωτισμό, τα απομνημονεύματα, στη συνέχεια τα κείμενα της λογοτεχνίας στα Επτάνησα, κείμενα των Φαναριωτών και των Ρομαντικών των Αθηνών, της νέας Αθηναϊκής Σχολής, φτάνοντας στα κείμενα της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας από το 1922 ως το 1945 μέχρι και τη μεταπολεμική και σύγχρονη λογοτεχνία. Αναλυτικότερα, τα δημοτικά τραγούδια, δημιούργημα της λαϊκής τέχνης και φαντασίας, παρουσιάζουν ενιαίο ύφος ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν, έχουν σταθερά, επαναλαμβανόμενα μοτίβα, λιτότητα των εκφραστικών μέσων και τρόπων, οικονομία και πύκνωση του ποιητικού λόγου. Βασικά γνωρίσματα των έργων της κρητικής λογοτεχνίας είναι η επίμονη καλλιέργεια της γλώσσας του λαού. Η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων του νεοελληνικού διαφωτισμού παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία, καθώς κυμαίνεται ανάμεσα στη δημοτική ή ομιλούμενη γλώσσα της εποχής και στην καθαρεύουσα ή και την αρχαΐζουσα. Με τη γλωσσική διαμάχη που ξεσπά αυτή την εποχή ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές απόψεις τέθηκαν οι βάσεις του γλωσσικού ζητήματος, που είχε ως αποτέλεσμα η λογοτεχνική παραγωγή του 19ου αιώνα να μοιραστεί σε δύο γλωσσικές τάσεις, τους υπερασπιστές της δημοτικής και τους υπέρμαχους της καθαρεύουσας. Οι περισσότεροι Επτανήσιοι ποιητές έγραψαν το έργο τους στη δημοτική, ακολουθώντας το γλωσσικό παράδειγμα του Σολωμού (η πιο σημαντική εξαίρεση ποιητή που έγραψε σε λόγια γλώσσα είναι του Κάλβου). Με τη σολωμική εκδοχή της ποιητικής γλώσσας, αναπτύχθηκε μια ομοιόμορφη δημοτική, αποκαθαρμένη από τα τοπικιστικά στοιχεία, η οποία δεν αποκλίνει από το λεξιλόγιο και τη μορφολογία της λαϊκής γλώσσας, αλλά και δεν αρνείται τον πλουτισμό της με επιλεγμένα στοιχεία της λόγιας γλώσσας. Το πρώτορεύμα της νεότερης

λογοτεχνίας έδωσε προτεραιότητα στη λογοτεχνική αξιοποίηση του μύθου και της ιστορίας και αναδεικνύοντας πολλά στοιχεία τόσο της τοπικής όσο και της οικουμενικής πολιτισμικής παράδοσης. Οι περισσότεροι μεταπολεμικοί ποιητές συνέχισαν τη νεωτερική ποίηση που καθιέρωσαν οι προηγούμενοι ποιητές, συγχρόνως όμως διαφοροποιήθηκαν αισθητά από αυτούς στη θεματική, την ιδεολογία και τη γλώσσα, δέχτηκαν γόνιμες επιδράσεις από το μοντέρνο ευρωπαϊκό μυθιστόρημα και υιοθέτησαν νεωτερικές αφηγηματικές τεχνικές.

2.2. Δραστηριότητες

Αναλυτικά, ανά τάξη, καταγράφονται δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που συμβάλλουν στην επαφή των μαθητών με την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς.

Ά τάξη.2:56[77] Παρατηρήσεις για τη γλώσσα του ποιήματος του Καβάφη, εντοπισμός λέξεων που αποκλίνουν από την κοινή νεοελληνική και διατύπωση συμπερασμάτων για την ιδιοτυπία της γλώσσας των καβαφικών ποιημάτων. 3:73 Παρατηρήσεις για τη γλώσσα του δημοτικού τραγουδιού-εντοπισμός μερών του λόγου που λείπουν και μερών που κυριαρχούν.

Β΄ τάξη. Δ1:36 Αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο καταγραφής και συγκέντρωσης του λαογραφικού γλωσσικού υλικού. Δ2:36 Καταγραφή δημοτικών τραγουδιών της περιοχής των μαθητών, αν ζουν σε χωριό ή επαρχιακή κωμόπολη, που τα τραγουδούν ντόπιοι λαϊκοί

[77] Συντομογραφίες δραστηριοτήτων: 2:56 = Δραστηριότητα με αριθμό 2, σελίδα 56. Δ:80 = Διαθεματική δραστηριότητα, σελίδα 80. Δ1:36= 1η Διαθεματική δραστηριότητα, σελίδα 36 κ.ο.κ.

τραγουδιστές και σύγκριση με άλλες παραλλαγές τους. 3:61 Εντοπισμός γλωσσικών ιδιοτυπιών του ποιήματος και αιτιολογία τους. 5:67 Εντοπισμός των διακριτικών γνωρισμάτων της γλώσσας του Ξενόπουλου. Δ:80 (υποερώτημα ε) Παρουσίαση, σε σχολική εκδήλωση, εργασιών για τη γλώσσα των ποιητών, Σολωμού και Κάλβου. Για τις παροιμιώδεις και μεταφορικές εκφράσεις της ελληνικής χρήσιμη είναι η εργασία 3:238, που ζητάει από τους μαθητές, με αφορμή το ποίημα του Καββαδία «Οι γάτες των φορτηγών», να βρουν εκφράσεις που συνδέουν τη γάτα με τη γυναίκα (π.χ. «κουνάει σα γάτα την ουρά της» ή χρησιμοποιούν τη λέξη «γάτα» για να αποδώσουν μια έννοια (π.χ. «αυτός είναι γάτα») και να εξηγήσουν τη σημασία τους.

Ґ τάξη. 1:11 Εντοπισμός τυπικών μοτίβων του δημοτικού τραγουδιού. 2:26 Αναζήτηση κοινών γλωσσικών στοιχείων ανάμεσα στον «Κρητικό Πόλεμο» του Μπουνιαλή και σε προηγούμενα κείμενα της Κρητικής Λογοτεχνίας. Δ2:119 Διερεύνηση δειγμάτων του ενδιαφέροντος του Παλαμά για την καλλιέργεια και τον πλουτισμό της δημοτικής γλώσσας. 4:139 Αναγνώριση των σημείων στίξης του ποιήματος και της λειτουργίας της χρήση τους. 1:148 Εντοπισμός παρομοιώσεων και μεταφορών και σχολιασμός τους. 3:194 Διερεύνηση του σκοπού της εκτεταμένης χρήσης ναυτικού λεξιλογίου. 2:215 Εξέταση των λόγων παρεμβολής στο κείμενο ξενικών ή εξελληνισμένων εκφράσεων. Δ1:215 Χρήση ξενικών εκφράσεων στον καθημερινό λόγο, συγκέντρωση τέτοιων εκφράσεων και αιτιολογία της χρήσης τους. 2:223 Διπλή σημασία των λέξεων στην ελληνική γλώσσα (διπλή σημασία της λέξης «παραμύθι»). 2:226 Εντοπισμός παρηχήσεων και εξέταση της λειτουργίας τους. 4:238 Εντοπισμός εκφράσεων της καθαρεύουσας και εξήγηση της λειτουργίας τους.

3. Λογοτεχνικά κείμενα ως πλαίσιο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου

3.1. Κείμενα ξένων δημιουργών

Η πολιτισμική εμπειρία των μαθητών μπορεί σε ένα βαθμό να αξιοποιηθεί με τα κείμενα ξένων συγγραφέων. Τα κείμενα ξένων δημιουργών που μπορούν να αποτελέσουν πλαίσιο διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική και να γνωρίσουν οι μαθητές άλλες πολιτισμικές παραδόσεις είναι, ανά τάξη, τα παρακάτω.

Ά τάξη. Τα κείμενα ξένων συγγραφέων είναι 8 (σ.σ. 12, 43, 61, 123, 174, 190, 203, 245), εκ των οποίων το ένα, «Ο πιστός φίλος» του Ουάιλντ (σ. 174), προσφέρεται ως πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου, γιατί αναφέρεται στο θέμα της φιλίας, με μορφή παραμυθιού.

Β΄ τάξη. Ανθολογούνται 15 μεταφρασμένα κείμενα ξένων συγγραφέων (σ.σ.19, 42, 48, 56, 68, 106, 110, 139, 160, 184, 190, 201, 223, 239, 247). Η συμβολική ομολογία στην ανθρωπότητα, με τίτλο «Η Ιστορία του δαχτυλιδιού» (σ. 68), του Λέσινγκ, την οποία διηγείται ένας ιουδαίος σε ένα μωαμεθανό, μεταφέρει την ιδέα της ισότητας μεταξύ των τριών μεγάλων θρησκειών, της χριστιανικής, της ισλαμικής και της εβραϊκής, καθώς και το μήνυμα ότι η αγάπη και η καλοσύνη δε συνδέονται με ένα συγκεκριμένο θρήσκευμα, αλλά με όλες τις θρησκείες. Επιπλέον, όλο το ποιητικό δραματικό αυτό έργο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν μια αλληγορική ιστορία της ξένης γραμματείας.

Γ΄ τάξη. Ανθολογούνται μόνο 5 κείμενα ξένων συγγραφέων (σ.σ. 41, 78, 106, 155, 195) και από αυτά κυρίως το ένα, «Ο παχύς και ο αδύνατος» του Τσέχωφ (σ. 106), εξυπηρετεί το στόχο της διαπολιτισμικής οπτικής, με το ίδιο το κείμενο που παρουσιάζει «τις ανθρώπινες σχέσεις και την αλλοτρίωσή τους στο περιβάλλον των γραφειοκρατών της τσαρικής Ρωσίας» (σ.σ. 106-108). Από το ποίημα του Λαφόργκ (σ.σ. 155-156), μόνο ο τελευταίος στίχος

της σελίδας 155 και ο δεύτερος στίχος της σελίδας 156 θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

3.2. Κείμενα ελλήνων συγγραφέων

Η καθημερινή μεθοδική διδακτική πρακτική και οι συγκροτημένες επιλογές του διδάσκοντα δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ευκαιριών που προσφέρουν τα σχολικά βιβλία για την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας δίνει τη δυνατότητα διαπολιτισμικής προσέγγισης και μέσα από κείμενα Ελλήνων συγγραφέων, όπως καταγράφονται στη συνέχεια, αναλυτικά για κάθε τάξη.

Ά τάξη. Μέσα από τα κείμενα της ενότητας *«Οικογενειακές σχέσεις»* προβάλλονται η διαχρονικότητα και η οικουμενικότητα της οικογένειας ως θεσμού και οι εξελίξεις της με το πέρασμα των χρόνων και δίνεται η ευκαιρία για κατάθεση βιωμάτων και εμπειριών από όλους τους μαθητές. Το κείμενο της Σαρρή «Νινέτ»:45 προσφέρεται για διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς η ηρωίδα ζώντας σε ατμόσφαιρα κοσμοπολιτισμού, βιώνει κρίση ταυτότητας ως προς την καταγωγή και τις ρίζες της. Στην ενότητα *«Παλαιότερες μορφές ζωής»*, το κείμενο του Καζαντζάκη «Η Νέα Παιδαγωγική»:92, με θέμα την πρώτη μέρα στο σχολείο, μπορεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες να αποτελέσει ερέθισμα για κατάθεση σχετικών εμπειριών όλων των παιδιών. Επίσης, στο κείμενο του Θέμελη «Η αφήγηση του αρχιμάστορα»:95, αποτυπώνεται η ειρηνική διαβίωση των κατοίκων στην πολυεθνική κοινωνία της Μυτιλήνης του 19ου αι.. Η ενότητα *«Ταξιδιωτικά κείμενα»* περιλαμβάνει λογοτεχνικά έργα, όπως τα κείμενα του Ουράνη «Ανδαλουσία»:117 και της Γκρίτση-Μιλλιέξ «Οδοιπορικό στην Ινδία»:118, που συμβάλλουν στη γνωριμία των μαθητών με άλλους τόπους και τρόπους ζωής και στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα

ειρηνικής συνύπαρξης των λαών και καλλιέργειας οικουμενικού πνεύματος «που θα οδηγήσει στην αποδοχή του διαφορετικού» (Πυλαρινός κ.ά., 2015). Τα κείμενα που ανθολογούνται στην ενότητα *«Η αποδημία / Ο καημός της ξενιτιάς / Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα / Τα Μικρασιατικά / Οι πρόσφυγες»* αποτυπώνουν διάφορες μορφές αποδημίας, καθώς και τα συναισθήματα των ξενιτεμένων, τις δυσκολίες επιβίωσης των μεταναστών και των προσφύγων και προσφέρονται για διαπολιτισμικό προσανατολισμό της διδασκαλίας. Ενδεικτικά αναφέρονται το κείμενο της Σωτηρίου «Ταξίδι χωρίς επιστροφή»:136, στο οποίο περιγράφονται η συμπεριφορά και τα συναισθήματα των Μικρασιατών της Σμύρνης λίγο πριν τον ξεριζωμό τους από την εστία τους, το κείμενο του Βαλτινού «Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται»:140, στο οποίο παρουσιάζονται οι συνθήκες που οδηγούσαν στην ξενιτιά, στις αρχές του 20ού αι. στην Ελλάδα, το κείμενο της Κλιάφα «Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς»:144, στο οποίο, μέσα από τα γεγονότα και τις σκέψεις δύο εφήβων κοριτσιών, παρουσιάζονται προβλήματα ένταξης αλλοδαπών στην τοπική κοινωνία και θίγονται θέματα ξενοφοβίας και προκατάληψης απέναντι στη διαφορετικότητα. Από τα κείμενα της ενότητας *«Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας / Οι φιλικοί δεσμοί / Η αγάπη»,* το διήγημα «Ο Κωσταντής»:165 της Ψαραύτη αναδεικνύει τις αξίες της αλληλεγγύης και της αγάπης μεταξύ των ανθρώπων, ενώ στο ποίημα του Εφταλιώτη «Αγάπης λόγια»:170 περιγράφεται η ψυχολογική κατάσταση του ξενιτεμένου που βρίσκεται μακριά από αγαπημένα του πρόσωπα. Το κείμενο «Όπως τα βλέπει κανείς»:209 της Σαραντίτη, από την ενότητα *«Προβλήματα της σύγχρονης ζωής»*, παρουσιάζει θέματα ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν οι οικονομικοί πρόσφυγες.

Β΄ τάξη. Στην ενότητα *«Ταξιδιωτικά κείμενα»*, στο κείμενο «Μια Κυριακή στην Κνωσό»:113 του Καζαντζάκη, μέσα από τη συνομιλία του αφηγητή με τον αβά Μινιέ, προβάλλεται ο ίδιος Θεός για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από θρησκείες και εποχές. Το κείμενο «Τόκιο»:121 του Κάσδαγλη αναφέρεται στην Ιαπωνία, που ασκεί γοητεία στον έλληνα και

ευρωπαίο ταξιδιώτη λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής της παράδοσης, όπως και οι άλλες χώρες της Άπω Ανατολής. Τα κείμενα της ενότητας *«Η αποδημία / Ο καημός της ξενιτιάς / Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα / Τα Μικρασιατικά / Οι πρόσφυγες»* που αναφέρονται, σε ξενιτεμένους (σ.σ. 126-127), σε μετανάστες (σ. 129), σε μικρασιάτες πρόσφυγες (σ. 132), σε πολιτικούς πρόσφυγες (σ. 139), στους πρόσφυγες της τουρκικής εισβολής (σ. 141), στους Έλληνες της μαζικής μετανάστευσης της δεκαετίας του 1960 (σ. 144), σε μικρή Ελληνίδα, η οποία ως παιδί πήγε να ζήσει με τους γονείς της στη Γερμανία και ως έφηβη, μετά από επτά χρόνια, ξαναέρχεται στην Ελλάδα για να ζήσει προσωρινά με τη γιαγιά της (σ. 148) αποτελούν πλαίσιο συζήτησης με διαπολιτισμική οπτική, κυρίως λόγω της προβολής της ψυχολογίας του ξενιτεμένου. Στην ίδια γραμμή, στην ενότητα *«Η βιοπάλη / Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου»*, κινείται και το ποίημα «Για ένα παιδί που κοιμάται»:199 της Χριστοδούλου, που αναφέρεται στους οικονομικούς μετανάστες της τελευταίας δεκαετίας του εικοστού αιώνα, οι οποίοι, μετά την κατάρρευση των καθεστώτων των ανατολικών χωρών, μετακινήθηκαν σε ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα. Το συγκεκριμένο κείμενο βοηθάει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς τα παιδιά και τους μετανάστες. Σχετικό είναι και το κείμενο «Με το λεωφορείο»:214 του Καλούτσα, στην ενότητα *«Προβλήματα της σύγχρονης ζωής»,* το οποίο εκφράζει προβληματισμό για τους πρόσφυγες και τη συνύπαρξη και θέση των κοινωνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα. Τα περισσότερα κείμενα της ενότητας *«Αθλητισμός»,* όπως αναφέρεται στην εισαγωγή της συγκεκριμένης ενότητας (σ. 155) «αναδεικνύουν τη μεγάλη κοινωνική απήχηση του ποδοσφαίρου. Πρόκειται για το άθλημα που ενώνει τους λαούς ολόκληρης της γης γύρω από τη «στρογγυλή θεά» και εκφράζει το όνειρο εκατομμυρίων ανθρώπων για επιτυχία και κοινωνική καταξίωση». Με το σκεπτικό αυτό, μπορούν να αποτελέσουν πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου, κατά τον οποίο θα αναδειχθεί ο αθλητισμός ως ένα ακόμη στοιχείο που ενώνει τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία κ.τ.λ., θα αναδειχθεί η σημασία της συλλογικής προσπάθειας ομάδων

που απαρτίζονται από άτομα διαφόρων εθνικοτήτων και θα προβληθούν οι επιτυχίες αθλητών που προέρχονται από χώρες για τις οποίες υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Τα κείμενα της ενότητας *«Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας. Οι φιλικοί δεσμοί. Η αγάπη»* περιστρέφονται γύρω από δύο σημαντικούς συνεκτικούς δεσμούς της κοινωνικής ζωής, την αγάπη και τη φιλία. Όπως και τα κείμενα της ενότητας *«Αθλητισμός»,* μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συζητήσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα και ανάπτυξης ανθρωπιστικών αξιών.

Ґ Τάξη. Πολύ λίγα κείμενα ελλήνων δημιουργών θα μπορούσαν να αποτελέσουν εναύσματα ενός διαλόγου με διαπολιτισμική οπτική. Συγκεκριμένα, «Ο Παπατρέχας»:36 του Κοραή συμβάλλει στην άμβλυνση της ξενοφοβίας και των ακραίων απόψεων για τους ξένους. Το κείμενο του Βιζυηνού «Στο χαρέμι»:92 συμβάλλει στη γνωριμία μιας διαφορετικής κουλτούρας, όπως αποτυπώνεται στον κλειστό κύκλο του χαρεμιού. Το ποίημα «Τρία χαϊκού»:172 του Σεφέρη φέρνει τους μαθητές σε επαφή με μια ξένη ποιητική τεχνική. Το ποίημα «KuroSiwo»:193 του Καββαδία, μέσα από τις εμπειρίες που αποκόμισε ο ποιητής ταξιδεύοντας σε άλλα μέρη, παρέχει ευκαιρίες έκφρασης βιωμάτων των μαθητών που κατάγονται από άλλες χώρες. Με το κείμενο «Ένας Ρώσος συνταγματάρχης στη Λάρισα»:204 του Καραγάτση οι μαθητές κατανοούν τις δυσκολία ενός ξένου εξόριστου, να προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα.

4. Εικονιστικό υλικό και διαπολιτισμική οπτική

4.1. Εικόνες ξένων καλλιτεχνών

Ά τάξη. Μπιλίμπιν «Το πουλί της φωτιάς» - λεπτομέρεια εικονογράφησης ρωσικού λαϊκού παραμυθιού:15. Πικάσο «Η οικογένεια του ακροβάτη»:35. Μπιλίμπιν «Το φτερό του σταυραϊτού»:43 - εικονογράφηση ρωσικού λαϊκού παραμυθιού του Ράκχαμ. «Εικονογράφηση από το βιβλίο Ύμνος των Χριστουγέννων του Ντίκενς»:62. «Τσάρλι Τσάπλιν, Σαρλό»:103 - φωτογραφία. «Τσάρλι Τσάπλιν, Ο Σαρλό στρατιώτης»:107 - φωτογραφία. Βαν Γκογκ «Βάρκες στο Aux Saintes-Maries»:112. Αρχιτεκτονικό σύνολο από το ανάκτορο της Αλάμπρας:114 - φωτογραφία. «Ο οχυρωματικός περίβολος, οι πύργοι και τα ανάκτορα της Αλάμπρας»:117 - φωτογραφία. «Ο θεός Βισνού, ο ύψιστος θεός του ινδικού πανθέου, προσωποποίηση του ήλιου»:119. «Ινδός πωλητής τροφίμων»:121 - φωτογραφία. «Η Κωνσταντινούπολη: το Πέραν και ο Γαλατάς»:133 επιστολικό δελτάριο,. «Η Κωνσταντινούπολη: Ο Κεράτιος κόλπος»:135 - πιστολικό δελτάριο. «Το κτίριο της εταιρείας Φορντ στο Ντιτρόιτ των ΗΠΑ»:141 - επιστολικό δελτάριο. Ματίς «Ο χορός»:148. Ρενουάρ «Χορεύοντας στην πόλη»:170. Ντεγκά «Πρόβα μπαλέτου»:181, Σερά «Ο εργάτης που σπάζει πέτρες»:185. Μουρίλο «Χωριατόπαιδο στο μπαλκόνι»:188.

Β΄ τάξη. Ο αριθμός των εικόνων ξένων καλλιτεχνών είναι περιορισμένος. Από όλο το εικονιστικό υλικό μόνο 3 είναι τα έργα ξένων καλλιτεχνών: «Γκράφιτι από το τείχος του Βερολίνου»:90, «Η πυρηνική έκρηξη στη Χιροσίμα»:226 - φωτογραφία. Έρνστ «Το τελευταίο δάσος»:242 - εικαστικό.

Γ΄ τάξη. Στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης, οι εικόνες ξένων καλλιτεχνών είναι 3, όπως και στη Β΄ τάξη: Τσέκολι «Η Ακρόπολη:38. Πίτζε «Η Κέρκυρα με το φρούριο»:129. Ερνστ «Το συμπόσιο των θεών»:196.

Η συμβολή των εικόνων ξένων καλλιτεχνών που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, αναφορικά με τη διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική,

ποικίλλει. Ορισμένες εικόνες περιορίζονται στο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις των μαθητών για την Τέχνη άλλων χωρών, φέρνοντάς τους απλώς σε επαφή με έργα ξένων καλλιτεχνών (ενδεικτικά: Ά τάξη: Πικάσο, Η οικογένεια του ακροβάτη:35. Βαν Γκογκ, Βάρκες στο AuxSaintes-Maries:112, αρχιτεκτονικό σύνολο από το ανάκτορο της Αλάμπρας:114. Β΄ τάξη:Το τελευταίο δάσος:242). Άλλες εικόνες προσφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη διαλόγου, καθώς αποτυπώνουν πολιτισμικά στοιχεία διαφόρων λαών και παρέχουν έτσι τη ευκαιρία συζήτησης για πολιτισμικά ανάλογα, μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (ενδεικτικά: Ά τάξη: Ο θεός Βισνού:119, Ινδός πωλητής τροφίμων:121. Β΄ τάξη: Γκράφιτι από το τείχος του Βερολίνου:90). Στην Γ΄ τάξη οι εικόνες ξένων καλλιτεχνών δεν προσφέρονται για διαπολιτισμικές αναφορές.

4.2. Εικόνες ελλήνων καλλιτεχνών

Ά τάξη. Σαββίδης «Γύρω-γύρω όλοι»:11 - παιδικό παιχνίδι. Ιακωβίδης «Μητρική στοργή»:36. Κρεζίας «Γέννηση του Χριστού»:53. «Ειδυλλιακή εικόνα έλληνα ταχυδρόμου σε ταχυδρομικό δελτάριο»:130. «Σκηνή της καταστροφής της Σμύρνης σε λαϊκή εικόνα της εποχής»:136. «Τα γραμματόσημα των πρώτων Ολυμπιακών αγώνων του 1896»:154. Πανταζής «Γυναίκα που πλέκει»:211.

Β΄ τάξη.Οι περισσότερες εικόνες ελλήνων καλλιτεχνών, που δείχνουν την ψυχολογία του μετανάστη και των ανθρώπων που αφήνει πίσω του και βοηθούν τις διαπολιτισμικές αναφορές, περιλαμβάνονται στην ενότητα «*Η αποδημία ... Οι πρόσφυγες*»: «Άγαλμα με το έμβλημα της Παγκόσμιας Ταχυδρομικής Ένωσης»:111. «Παραδοσιακή λευκαδίτικη γωνιά»:119. Ψυχοπαίδης «Ο πατέρας λείπει στη Γερμανία»:125. Σικελιώτης «Γυναίκα στο παράθυρο»:127. Κανιάρης «Εγκατάσταση»:130. «Από την ταινία 1922 του Κούνδουρου»:134 - στιγμιότυπο. Μαυρομάτης «Το τρένο»:139. Ψυχοπαίδης «Το γράμμα που δεν έφτασε»:145.

Ελευθεριάδη «Κοπέλες που κοιτάζουν μέσα από παράθυρο»:151. «Το πλοίο Πατρίς»:153 - αφίσα.

Γ΄ τάξη.Κοκκινίδης «Αντίθεση»:108. «Η Αλεξάνδρεια στις αρχές του αιώνα» - φωτογραφία:122. Χατζηκυριάκος-Γκίκας «Λαϊκά παιχνίδια»:223. Ψυχοπαίδης «Το ταξίδι»:233, Τσόκλης «Είμαστε όλοι υπεύθυνοι»:238.

Από τις παραπάνω εικόνες, εκείνες που βοηθούν συζητήσεις με διαπολιτισμικό περιεχόμενο είναι περιορισμένες.

5. Συμπεράσματα

Τα σχολικά εγχειρίδια Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα οποία αποτυπώνουν το λογοτεχνικό λόγο, αναδεικνύουν εξ αντικειμένου, λόγω του περιεχομένου τους, την ελληνική και, συνακόλουθα, την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαπιστώνεται ότι η γλώσσα, ως φορέας και αναπόσπαστο στοιχείο της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς και η συνέχειά της αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τα κείμενα του εγχειριδίου της Γ΄ τάξης, λόγω της ιστορικής διάταξης του περιεχομένου του. Ωστόσο, στα εγχειρίδια και των άλλων τάξεων, ανθολογούνται κείμενα διαφόρων περιόδων που αποτυπώνουν τα ιδιώματα και τις γεωγραφικές διαλέκτους, τα οποία αναδεικνύουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ελληνικού λόγου και την πολυμορφία του. Σε αυτό συμβάλλουν οι δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα των κειμένων, οι οποίες παρατηρείται ότι είναι λιγότερες στην Α΄ Γυμνασίου.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική διάσταση των κειμένων, λίγα είναι τα κείμενα των ξένων συγγραφέων που εμπεριέχονται στα βιβλία της Ά και της Γ΄ τάξης. Μεγαλύτερος, αλλά και πάλι όχι ικανός, είναι ο αριθμός των μεταφρασμένων κειμένων στη Β΄ τάξη, που συντελούν στη διαπίστωση κοινών στάσεων και πανανθρώπινων αξιών που σχετίζονται με ζητήματα της κοινωνικής ζωής.

Πολλά κείμενα ελλήνων συγγραφέων στην Ά και στη Β΄ τάξη, αλλά ελάχιστα στη Γ΄ τάξη, μπορούν να αποτελέσουν, με κατάλληλες παρεμβάσεις, πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου που συνεισφέρει στη γνωριμία και αποδοχή άλλων τρόπων ζωής, διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, βιωμάτων, αξιών και νοοτροπιών, καθώς και στην αλληλοκατανόηση και στον αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών.

Όσον αφορά το εικονιστικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων, διαπιστώνεται ότι οι εικόνες ξένων καλλιτεχνών είναι περιορισμένες και οι περισσότερες περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Ά τάξης. Ορισμένες εικόνες ελλήνων καλλιτεχνών και φωτογραφίες, που συνοδεύουν τα κείμενα, προσφέρονται για διαπολιτισμικές αναφορές και μπορούν να αξιοποιηθούν ως πλαίσιο διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική.

Σημαντικό είναι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας να αξιοποιείται από τους διδάσκοντες με συγκροτημένες επιλογές και στοχευμένες ενέργειες, προκειμένου να δίνεται η ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να ανακαλύψουν στοιχεία της δικής τους ταυτότητας και να οδηγούνται όλοι οι μαθητές στη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης και της ισοτιμίας των πολιτισμών. Στην κατεύθυνση αυτή χρήσιμη θα ήταν η ενίσχυση των συγκεκριμένων βιβλίων με ανθολόγηση κειμένων που αναδεικνύουν κοινά στοιχεία των λαών, τις σχέσεις ανάμεσά τους, θέματα ίσων δικαιωμάτων, τα οποία αφορούν τόσο άλλους λαούς όσο και τον ελληνικό.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. &Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο....* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιάhttp://ayla.culture.gr/?page_id=4

Βρατσάλης, Κ. &Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξειςπολιτισμικής ετερότητας - Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο [Ανακτημένο στις 22/01/2017 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf]

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήσησχολικών βιβλίων του Γυμνασίου* (σσ.57-60). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. (2011). *Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νόμος 3521. Κύρωση της Σύμβασης για την προστασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ΦΕΚ 275/22-12-2006, τεύχος Α): [Ανακτημένο στις 22/01/2017 από τον δικτυακό τόπο IntangibleCulturalHeritagehttp://www.unesco.org/culture/ich/en/convention]

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2015). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου.* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ι.Ε.Π. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Σπανός, Β. &Χαϊδογιάννου, Χ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα εκπαιδευτικά*, 107-108, 239-252.

(ΥΠΑΙΘ) Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / (Ι.Ε.Π.) Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* Ά , Β΄, Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλία μαθητή. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».

Χατζησαββίδης, Σ. Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση: [Ανακτημένο στις 22/01/2017 από τον δικτυακό τόπο http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/glossa_koinonia.pdf]

Kassimatis,G. (1995). *Archaeological Heritage. Current trends in its legal protection.* Athens: Sakkoulas Bros.

O'Keefe, P. J. &Prott, L. V. (1984). *Law and the cultural heritage*, Vol. 1: discovery and excavation. Abingdon: ProfessionalBooksLtd.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Ιωάννα Βορβή** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας του ιδίου Πανεπιστημίου. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και το ερευνητικό, συγγραφικό έργο της αφορούν θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η **Ευγενία Δανιηλίδου** είναι σχολική σύμβουλος φιλολόγων, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. και διδάκτορας της Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται στη διδακτική φιλολογικών μαθημάτων, στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

29. Η διαθεματική προσέγγιση και η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1/Γ2/ΞΓ στους μαθητές και φοιτητές του Ιασίου

Ευανθία Παπαευθυμίου

Καθηγήτρια Νέας Ελληνικής Γλώσσας

evanthiapapae@gmail.com

Αγγελική Μουζακίτη

Ε.Δ.Ι.Π.-Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

angymouz@yahoo.gr

Abstract

In the present paper we analyze the cross curricular approach and the implementation of the cross curricular project in the teaching of Modern Greek as a second/foreign language to the pupils and students of Iasi (Romania). More specifically, we present the programme which was implemented during the year 2015-2016 by the two educational institutions, the Hellenic Community of Iasi, which was in charge of the general planning, and the Lectorat of Modern Greek Studies of the Alexandru Ioan Cuza University of Iasi in Romania which contributed to the organisation and the implementation of the cross-curricular project.The students of the Hellenic Community of Iasi, in the context of the courses and seminars on the characteristics of the scientific discourse and its application in various communication contexts, designed and organized the First Student Conference of Greek Language and Civilisation in Iasi. In this conference participated also the students of the Lectorat of Modern Greek Studies with presentations and contributions on different topics according to their interests and studies.

We, therefore, present the aims, the objectives and the stages of the project and also its evaluation by the professors and the students. We also examine the extent to which the collaborative teaching and the holistic approach to knowledge contributed to the development of the students' comprehension and production skills in Greek Language. The analysis is accompanied by observations and remarks on the students' profile,

such as the age, education, language skills, cultural background and their attitude towards the Greek Language at the beginning and at the end of the project.

Keywords: cross curricular approach, project, scientific discourse, communication contexts, collaborative teaching, holistic approach

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναλύεται η διαθεματική προσέγγιση και η εφαρμογή της μεθόδου project στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ1/Γ2/ΞΓ στους μαθητές και φοιτητές του Ιασίου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο υλοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 από τους δύο φορείς διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Ιάσιο, της Ελληνικής Κοινότητας, η οποία ανέλαβε και το γενικό σχεδιασμό, και του Λεκτοράτου Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου AL.I.Cuza, το οποίο συμμετείχε ενεργά κατά την εφαρμογή του. Οι μαθητές της Ελληνικής Κοινότητας του Ιασίου, στο πλαίσιο των μαθημάτων και των σεμιναρίων που παρακολούθησαν στο επίπεδο Γ2 της ελληνομάθειας για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του επιστημονικού λόγου και την εφαρμογή του σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια, σχεδίασαν και οργάνωσαν το Πρώτο Μαθητικό και Φοιτητικό Συνέδριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Ιάσιο. Στο συνέδριο πήραν ενεργά μέρος και οι φοιτητές του Λεκτοράτου με παρουσιάσεις και παρεμβάσεις που έκαναν, σχετικά με θέματα από διάφορα γνωστικά πεδία, τα οποία ήταν στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων τους και των σπουδών τους.

Επομένως, παρουσιάζονται η στοχοθεσία, τα βήματα εκτέλεσης του project και η αξιολόγησή του από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες. Μεταξύ άλλων, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης συνέβαλαν στην περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου στη νέα ελληνική γλώσσα. Η παρουσίαση συμπληρώνεται με παρατηρήσεις γύρω από το ηλικιακό, εκπαιδευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ των διδασκομένων και τον βαθμό στον οποίο αυτό επηρέασε τη στάση τους απέναντι στη νέα ελληνική γλώσσα πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, μέθοδος project, επιστημονικός λόγος, επικοινωνιακό πλαίσιο, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ολιστική προσέγγιση

1. Εισαγωγή - Το προφίλ των διδασκομένων

Το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας ξεκίνησε αρχικά ως ένα απλό, συμβατικό μάθημα ελληνικής γλώσσας στην Ελληνική Κοινότητα Ιασίου που απευθυνόταν σε μαθητές λυκείου και φοιτητές προχωρημένου επιπέδου Γ2. Ως μητρική γλώσσα είχαν όλοι τα ρουμανικά, ενώ όσον αφορά τα γνωστικά πεδία ενασχόλησης των σπουδαστών, αυτά διέφεραν σημαντικά. Η ομάδα της Ελληνικής Κοινότητας (στο εξής Ά ομάδα) απαρτιζόταν από έξι άτομα με κλίση προς τις θετικές επιστήμες, τις γλωσσικές-θεωρητικές επιστήμες και τις επιστήμες υγείας, αλλά και μαθητές χωρίς ακόμα σαφή προσανατολισμό. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ήταν περίπου επτά μήνες (Οκτώβριος 2015-Μάιος 2016) και διεξάγονταν σε εβδομαδιαία δίωρα. Στους στόχους της ομάδας καταγράφονται η συμμετοχή σε διάφορες φάσεις της Ολυμπιάδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας (μαθητικός διαγωνισμός ελληνικής γλώσσας, ο οποίος διεξάγεται κάθε χρόνο στη Ρουμανία), η συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας ή σε ορισμένες περιπτώσεις η ενασχόληση με την ελληνική γλώσσας ως χόμπι.

Κατά την πορεία του προγράμματος και ύστερα από διαδικασία, η οποία θα περιγραφεί εκτενώς παρακάτω, προέκυψε η συνεργασία με το Λεκτοράτο Νεοελληνικών Σπουδών, οπότε προστέθηκε μια δεύτερη ομάδα (στο εξής Β΄ ομάδα) σπουδαστών με διαφορετικά χαρακτηριστικά από την προηγούμενη. Η ομάδα Β΄ απαρτιζόταν από τρεις ενήλικες, ηλικίας 23-38 ετών, με σπουδές και επαγγελματική σταδιοδρομία στους τομείς της ιατρικής, της θεολογίας και των ξένων γλωσσών, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στο Λεκτοράτο. Αν και το επίπεδο ελληνομάθειάς τους ήταν χαμηλότερο (Β1-Β2) σε σχέση με αυτό των μαθητών της Ελληνικής Κοινότητας, οι αυξημένες επικοινωνιακές τους δεξιότητες και η διάθεσή τους να συνδέσουν άμεσα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με τα δικά τους βιώματα, τα γνωστικά αντικείμενα που

σπούδαζαν και τα επαγγέλματα που ασκούσαν, τους βοήθησαν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του project και κατ'επέκταση να βελτιώσουν σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

2. Αφόρμηση

Στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς ξεκίνησαν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας με την ομάδα Α με την εφαρμογή κυρίως μετωπικών και δασκαλοκεντρικών μορφών διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001), καθώς θεωρήθηκε ότι οι γνώσεις που έπρεπε να αφομοιωθούν ήταν πάρα πολλές, ο χρόνος περιορισμένος και τα μέσα διδασκαλίας επίσης περιορισμένα. Ακολουθήθηκε αρχικά η θεματολογία που προτείνεται από τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Γαβριηλίδου, 2012· Αρβανιτάκης-Αρβανιτάκη, 2002· Γεωργιάδου, 2012· Γκαρέλη-Καπούλα-Νεστοράτου-Πρίτση-Ρουμπής&Συκαρά, 2015), ωστόσο αυτό μόνο μέχρι ενός σημείου κάλυπτε τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Μετά την δεύτερη εβδομάδα μαθημάτων παρατηρήθηκε αδιαφορία και μη συμμετοχή των σπουδαστών στο μάθημα, παράλειψη των εργασιών που είχαν για το σπίτι και απογοήτευση, καθώς οι σπουδαστές είχαν την εντύπωση ότι είναι πολύ δύσκολο το επίπεδο για να το φέρουν εις πέρας. Η διδάσκουσα δουλεύοντας για τρίτη συνεχή χρονιά με την συγκεκριμένη ομάδα δεν θεωρούσε το επίπεδο δύσκολο, απλά συνειδητοποίησε ότι έπρεπε να βρεθεί άλλος τρόπος μετάδοσης και αφομοίωσης των νέων πληροφοριών.

Έτσι προέκυψε μια ανοιχτή συζήτηση με κεντρικό άξονα τις προσδοκίες των ίδιων των σπουδαστών από το μάθημα και την διδάσκουσα. Το πρώτο συμπέρασμα ήταν ότι θα έπρεπε η θεματολογία να είναι κοντά στα γενικά και ειδικά τους ενδιαφέροντα. Ύστερα, οι σπουδαστές εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα. Τέλος,

ήθελαν η γνώση να έχει και πρακτική εφαρμογή χωρίς να είναι οι επερχόμενες εξετάσεις αυτοσκοπός, γιατί, όπως προαναφέρθηκε, οι εξετάσεις δεν αποτελούσαν κοινό στόχο για όλα τα μέλη της ομάδας. Όλες αυτές οι παρατηρήσεις οδήγησαν στην ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος να περιοριστεί το εύρος των θεματικών και να ενταχθεί στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών ταυτοτήτων (Norton, 2013) των σπουδαστών, ενώ ταυτόχρονα κρίθηκε απαραίτητο οι γλωσσικές δεξιότητες να έχουν και άμεση πρακτική εφαρμογή, ώστε να αφομοιώνονται πιο ομαλά και αν είναι δυνατόν βιωματικά. Η ιδέα της ενασχόλησης με τον ειδικό και γενικό επιστημονικό λόγο βρήκε απήχηση, καθώς θεωρήθηκε χρήσιμο εφόδιο για την μελλοντική πορεία των σπουδαστών. Σχετικά με το πρακτικό μέρος, προέκυψαν δύο σκέλη: το πρώτο αφορούσε τις εργασίες που δίνονταν για επεξεργασία στο σπίτι και το δεύτερο που αντιμετωπίστηκε κυρίως ως πρόκληση, ήταν η οργάνωση ενός συνεδρίου ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, όπου θα αξιοποιούνταν όλες οι γλωσσικές δεξιότητες που θα αποκόμιζαν τα παιδιά από τα μαθήματα. Η νέα τροπή στην πορεία της διδασκαλίας αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον όλων, οπότε καθορίστηκε στο επόμενο μάθημα να γίνει συζήτηση για την κατάρτιση του σχεδίου εργασίας (project) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1996, σσ. 49-55· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002).

3. Α Στάδιο-Σχεδιασμός

3.1. Η κατάρτιση του σχεδίου εργασίας

Τα νέα δεδομένα επέφεραν αλλαγές τόσο στους ρόλους των συμμετεχόντων όσο και στο γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος. Έτσι, η διδάσκουσα αποκτά πιο δημιουργικό ρόλο, είναι αυτή που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές, ασκεί τον έλεγχο προόδου του προγράμματος και διευκολύνει σε πιθανή παρεμβολή εμποδίων και δυσκολιών. Οι σπουδαστές αποτελούν το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, επιλέγουν τη θεματολογία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, προτείνουν και δέχονται ή απορρίπτουν. Επίσης, η διδασκαλία από αυστηρά μετωπική μεταβάλλεται σε ομαδοσυνεργατική, κατά κύριο λόγο, με πολύ περιορισμένη εφαρμογή της μετωπικής. Ακόμα, το αυστηρά γλωσσικό μάθημα γίνεται διαθεματικό (Ματσαγγούρας, 2006) και προσεγγίζει τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών-τριών, καθώς γίνεται σύνδεση με τα ευρύτερα ενδιαφέροντα και προβλήματα της κοινωνίας, της επιστήμης, του πολιτισμού και της τεχνολογίας. Η γλώσσα αποτελεί πλέον δυναμικό εργαλείο το οποίο βοηθά τους σπουδαστές να εκφράσουν στα ελληνικά ό,τι αφορά την επιστήμη τους και το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους. Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, το σχέδιο εργασίας (project) καταρτίστηκε ως εξής:

3.2. Στοχοθεσία

Αρχικά, προσδιορίσαμε το σκοπό του σχεδίου μας. Αυτός ήταν η εμβάθυνση στην ελληνική γλώσσα και η οικειοποίηση του επιστημονικού λόγου και του ειδικού λεξιλογίου κάθε επιστήμης, ακολουθώντας όμως τις ακαδημαϊκές ανάγκες των σπουδαστών.

3.3. Χρόνος υλοποίησης-Φάσεις

Αποφασίστηκε από κοινού το πρόγραμμα να διατρέξει όλη την ακαδημαϊκή χρονιά, ώστε η προετοιμασία για το συνέδριο να γίνει σε πραγματικό χρόνο και να οργανωθεί εξ ολοκλήρου από τους σπουδαστές, επειδή από τη μια δεν υπήρχαν οι αναγκαίοι πόροι να

πολλαπλασιαστούν οι ώρες διδασκαλίας ή να ανατεθούν σε τρίτους κάποιες αρμοδιότητες και από την άλλη απαιτούνταν και διάθεση εξωσχολικού χρόνου αρκετά συχνά. Προσδιορίστηκαν, έτσι, τέσσερις επιμέρους χρονικές περίοδοι/φάσεις: κατά την πρώτη περίοδο θα έπρεπε οι σπουδαστές να εξοικειωθούν με τον επιστημονικό λόγο και να οριστούν οι ομάδες εργασίας για το συνέδριο. Η δεύτερη περίοδος ήταν αφιερωμένη αποκλειστικά στην προετοιμασία του συνεδρίου από τους ίδιους τους σπουδαστές, ενώ η διεξαγωγή του συνεδρίου συνιστούσε την τρίτη φάση του project. Η τέταρτη και τελική φάση του project αφορούσε στην αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας και του συνεδρίου από τους διδάσκοντες αλλά και τους σπουδαστές. Αξίζει, βεβαίως, να επισημανθεί πως, επειδή το project συνιστά μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης, η ανατροφοδότηση ήταν συνεχής και δεν αφορούσε μόνο στην τελική φάση της αξιολόγησης.

4. Β΄ Στάδιο-Εκτέλεση του σχεδίου εργασίας

4.1. Εξοικείωση των μαθητών με τον επιστημονικό λόγο και ορισμός ομάδων εργασίας για το συνέδριο

Κατά την πρώτη περίοδο συνεχίστηκαν τα μαθήματα, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον γενικό και ειδικό επιστημονικό λόγο, να αφομοιώσουν την ορολογία, να μάθουν να εκφράζονται σε πιο επίσημο και ουδέτερο ύφος, τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Η διαφορά με πριν ήταν ότι η θεματολογία αποφασίζονταν από κοινού με τους μαθητές και σε κάθε μάθημα μεγάλο μέρος καταλάμβανε και η συζήτηση των εργασιών που είχαν για το σπίτι. Κατά την περίοδο αυτή αξιοποιήθηκαν και συζητήθηκαν θέματα που εντάσσονται στους τομείς των ανθρωπιστικών, θετικών και οικονομικών επιστημών (υγεία, τέχνες, θέατρο, λογοτεχνία, ιστορία περιβάλλον, οικονομία, βιολογία κ.ά.). Επίσης, συζητήθηκε η

διαδικασία οργάνωσης ενός επιστημονικού συνεδρίου, ώστε κατά την δεύτερη περίοδο να είναι έτοιμοι οι σπουδαστές και για την πρακτική εφαρμογή.

Η δεύτερη περίοδος ήταν αφιερωμένη αποκλειστικά στην προετοιμασία του συνεδρίου. Ορίστηκαν οι ομάδες εργασίας και ο καταμερισμός καθηκόντων. Έτσι, η ομάδα Α χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, οι οποίες αποτελούνταν, η μια από αυτούς που ήθελαν να έχουν και ανακοίνωση στο συνέδριο και η άλλη, από αυτούς που ήθελαν να συμμετέχουν μόνο στην πρακτική υποστήριξη. Προσέξαμε, ώστε οι υποομάδες εργασίας να αποτελούνται από άτομα με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και διαφορετικές δεξιότητες, ώστε να υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση και να ωφεληθούν και οι πιο αδύναμοι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2004, σσ. 183-209). Επιλέξαμε να μην δώσουμε υποχρεωτική προφορική παρουσίαση και να αξιοποιήσουμε κάποιους σπουδαστές ανάλογα με άλλες δεξιότητές τους. Τα καθήκοντα που ανέλαβαν ήταν, γραμματειακή υποστήριξη, δημιουργία και διαχείριση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γραφιστικές εργασίες για την δημιουργία λογότυπου, αφίσας, προγράμματος, προσκλήσεων και βεβαιώσεων συμμετοχής στο συνέδριο, μεταφράσεις και διερμηνεία για το μη ελληνόφωνο κοινό, προετοιμασία αίθουσας και πρακτικά ζητήματα κατά την ημέρα διεξαγωγής. Επρόκειτο για μία ιδιαίτερα κρίσιμη και γόνιμη φάση, καθώς ασκήθηκαν οι μαθητές σημαντικά στην παραγωγή γραπτών επιστημονικών κειμένων στην ελληνική γλώσσα (π.χ. σύνταξη πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος, συγκρότηση επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής, σύνταξη προγράμματος του συνεδρίου κτλ.), επιστρατεύοντας παράλληλα οργανωτικές και συνεργατικές δεξιότητες. Εξαιρετικά σημαντικός ήταν σε αυτή τη φάση ο συντονιστικός και καθοδηγητικός ρόλος της διδάσκουσας, καθώς έπρεπε συνεχώς να ενθαρρύνει τα μέλη των ομάδων να εκτελούν τα καθήκοντά τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους, κάνοντας χρήση της γλώσσας-στόχου.

4.2. Συνεργασία φορέων-Επιστημονικοί Συνεργάτες

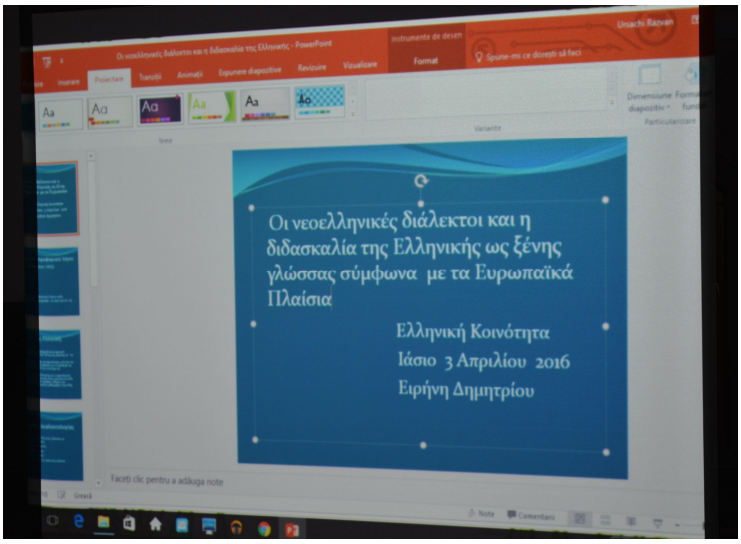
Κατά την προετοιμασία του συνεδρίου στην δεύτερη περίοδο του προγράμματος, προέκυψε η ιδέα της συνεργασίας της Ελληνικής Κοινότητας του Ιασίου με το Λεκτοράτο Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου AlexandruIoanCuza, καθώς θεωρήθηκε ενδιαφέρον εκ μέρους των σπουδαστών το συνέδριο να είναι τελικά ανοιχτό στο κοινό. Έτσι, προσκλήθηκαν οι φοιτητές να παραβρεθούν είτε ως εισηγητές είτε ως κοινό στο συνέδριο. Προστέθηκε, λοιπόν, η ομάδα Β΄, η οποία αποτελούνταν, όπως προαναφέρθηκε, από τους φοιτητές του Λεκτοράτου. Στην προκειμένη περίπτωση, επιδιώχθηκε και επιτεύχθηκε η διάδραση μεταξύ των δύο ομάδων στη γλώσσα-στόχο, καθώς τα μέλη της ομάδας Β ήταν αυτά που έπρεπε -με την καθοδήγηση αυτή τη φορά της διδάσκουσας του Λεκτοράτου- να ανταποκριθούν στην πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, να διατυπώσουν ερωτήσεις και απορίες και να στείλουν τις προτάσεις και τις περιλήψεις των εισηγήσεών τους στην ομάδα Α. Από τη μια πλευρά, λοιπόν, με τη συμμετοχή των φοιτητών δόθηκε η ευκαιρία για τη διεύρυνση των επιστημονικών ενδιαφερόντων και θεμάτων του συνεδρίου. Από την άλλη, οι ίδιοι οι διδάσκοντες είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες των σπουδαστών και να αποκομίσουν σημαντικές εμπειρίες.Εκτός όμως από το διδακτικό προσωπικό και τους φοιτητές του Λεκτοράτου, αποδέχτηκαν την πρόσκληση άλλοι δύο νέοι επιστήμονες-καθηγητές, ένας Υποψήφιος Διδάκτωρ Ιστορίας, ο οποίος, ως μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου, προσέφερε τις γνώσεις του στα ιστορικά θέματα και μία Γλωσσολόγος από την Κύπρο με ειδικότητα την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η οποία ήταν η προσκεκλημένη ομιλήτρια και συνέβαλε αποτελεσματικά στο να έχει το συνέδριο επιστημονικό κύρος και μια πιο ολοκληρωμένη μορφή.

4.3. Χώρος -Άλλα μέσα

Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην έδρα της Ελληνικής Κοινότητας Ιασίου. Στην αρχή της χρονιάς περιοριστήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, στην μετωπική διδασκαλία, επειδή δεν υπήρχαν υποστηρικτικά μέσα. Ωστόσο, στην πορεία εξοπλίστηκε η αίθουσα διδασκαλίας με προβολέα, τηλεόραση τελευταίας τεχνολογίας, ίντερνετ και ηλεκτρονικό υπολογιστή, οπότε μπορέσαμε να εντάξουμε διαδραστικές μεθόδους διαδασκαλίας και να αξιοποιήσουμε όλα τα οπτικοακουστικά μέσα, πράγμα που διευκόλυνε πολύ και το νέο σχεδιασμό του μαθήματος, καθώς επίσης έδωσε και την δυνατότητα να διεξαχθεί το συνέδριο με τις καλύτερες δυνατές συνθήκες.

4.4. Η διεξαγωγή του μαθητικού/φοιτητικού συνεδρίου ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού

Το συνέδριο έλαβε χώρα στις 3 Απριλίου 2016, είχε διάρκεια περίπου τεσσάρων ωρών και διεξήχθη αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα. Ξεκίνησε με τους σύντομους χαιρετισμούς της Προέδρου της Ελληνικής Κοινότητας του Ιασίου, της Προέδρου και των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής και στη συνέχεια πήρε τη σκυτάλη η προσκεκλημένη ομιλήτρια του συνεδρίου με μία εισήγηση αναφορικά με τις νεοελληνικές διαλέκτους και τον τρόπο αξιοποίησής τους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Οι χαιρετισμοί και η εναρκτήρια ομιλία όχι μόνο προσέδωσαν επιστημονικό κύρος, αλλά συνέβαλαν σημαντικά στο να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και σπουδαστές και να μπουν στο κλίμα του επιστημονικού προφορικού λόγου, λίγο πριν την παρουσίαση των δικών τους εισηγήσεων.



Εικ.1: Η εισήγηση της προσκεκλημένης ομιλήτριας του Συνεδρίου

Το πρόγραμμα των εργασιών του συνεδρίου είχε διαμορφωθεί με τέτοιον τρόπο από τις δύο ομάδες των μαθητών-φοιτητών και τις διδάσκουσες, ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος τόσο για την παρουσίαση των εισηγήσεων όσο και για την απαραίτητη συζήτηση-προβληματισμό μετά από κάθε παρουσίαση, το διάλειμμα και το κλείσιμο-απολογισμό του συνεδρίου. Υπήρχε ποικιλία στη θεματολογία με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των εισηγητών και εισηγητριών, τα βιώματα και τις εμπειρίες και φυσικά με βάση τις ιδιαίτερες γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσές τους. Έτσι, για παράδειγμα, μία μαθήτρια της Ελληνικής Κοινότητας Ιασίου ρουμανικής καταγωγής, η οποία είχε ως βασικό στόχο να τελειοποιήσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητές της στην ελληνική γλώσσα και να σπουδάσει Ελληνική Φιλολογία, επέλεξε να κάνει μία εισήγηση με θέμα τη ζωή και το έργο του Οδυσσέα Ελύτη· μία μαθήτρια με καταγωγή από την Ελλάδα και τη Ρουμανία επέλεξε να παρουσιάσει ένα θέμα που θα αναδείκνυε τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής γλώσσας· επίσης ένας μαθητής με κλίση στις οικονομικές επιστήμες αποφάσισε να ασχοληθεί με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Από την ομάδα Β΄ ένας φοιτητής του Λεκτοράτου, γαλλικής καταγωγής, με ιδιαίτερα θεολογικά και ιστορικά ενδιαφέροντα, έκανε μία εισήγηση πάνω σε μία σημαντική προσωπικότητα της εποχής του Βυζαντίου· επίσης μία φοιτήτρια αξιοποίησε την επαγγελματική της ιδιότητα

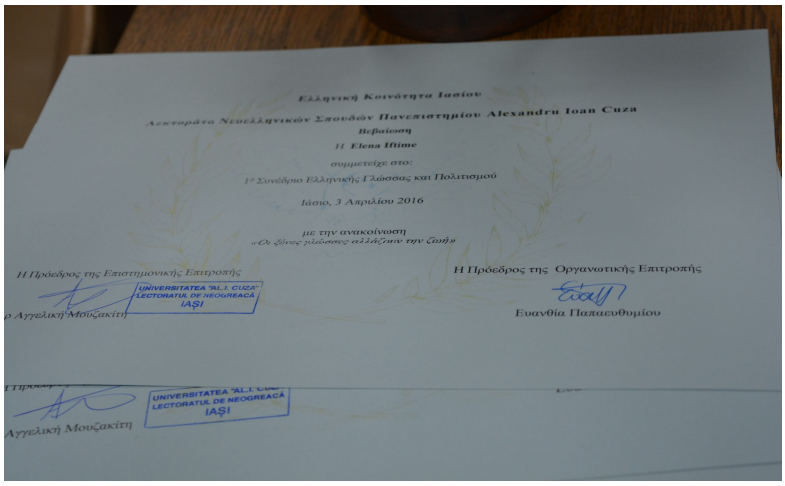
και εμπειρία ως καθηγήτρια ξένων γλωσσών, προκειμένου να κάνει μία εισήγηση σχετικά με τη συμβολή των ξένων γλωσσών στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου· μεγάλο ενδιαφέρον είχε και η εισήγηση μίας φοιτήτριας με πολυπολιτισμικές οικογενειακές καταβολές -από τη Ρουμανία και το Μαρόκο- και με μεγάλη ευαισθησία στα θρησκευτικά θέματα, η οποία παρουσίασε μέσα από τη δική της βιωματική εμπειρία πτυχές του θρησκευτικού τουρισμού και των προσκυνηματικών περιηγήσεων των Ρουμάνων στην Ελλάδα.

Τόσο οι συμμετέχοντες αλλά και οι απλοί ακροατές του συνεδρίου είχαν, επομένως, την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και με εξειδικευμένους ιστορικούς, γλωσσολογικούς, λογοτεχνικούς, θρησκευτικούς και οικονομικούς όρους στην ελληνική γλώσσα. Οι ερωτήσεις και οι παρατηρήσεις που γίνονταν από το κοινό μετά από κάθε παρουσίαση λειτουργούσαν ως μία έμμεση ανατροφοδότηση, καθώς οι εισηγητές μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση με το κοινό έμπαιναν στη διαδικασία να απαντήσουν, να δώσουν τις απαραίτητες διευκρινίσεις και να κάνουν τυχόν διορθώσεις και βελτιώσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη φάση η όποια ανατροφοδότηση αφορούσε κυρίως το περιεχόμενο των ανακοινώσεων και δεν έγινε προσπάθεια διόρθωσης των γραμματικών και συντακτικών λαθών -που αναπόφευκτα γίνονται κατά την παραγωγή προφορικού λόγου σε μία ξένη γλώσσα και μάλιστα μπροστά σε κόσμο-, για να μην αγχωθούν και «μπλοκάρουν» οι εκπαιδευόμενοι. Κατά το κλείσιμο των εργασιών και τον απολογισμό του Συνεδρίου πήραν το λόγο όχι μόνο οι διδάσκουσες, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και οι ομιλητές αλλά και οι ακροατές, οι οποίοι κατέθεσαν τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από το όλο εγχείρημα. Το Συνέδριο επισφραγίστηκε με ένα ευχάριστο μουσικό αφιέρωμα που ετοιμάστηκε από μαθητές και φοιτητές, οι οποίοι, αν και δεν συμμετείχαν ως ομιλητές, αποφάσισαν να συμμετάσχουν στο συνέδριο με τον δικό τους

τρόπο, συνδυάζοντας τις γενικές μουσικές τους γνώσεις με την αγάπη τους για την ελληνική μουσική και την ελληνική γλώσσα.

Εικ.2: Εισήγηση μαθήτριας-ομιλήτριας του Συνεδρίου

. Εικ. 3: Το κοινό του Συνεδρίου



Ελληνική Κοινότητα Ιασίου

Λεκτοράτο Νεοελληνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Alexandru Ioan Cuza

Βεβαίωση

Η Elena Iftime

συμμετείχε στο:

1ο Συνέδριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού

Ιάσιο, 3 Απριλίου 2016

με την ανακοίνωση

«Οι ξένες γλώσσες αλλάζουν την ζωή»

Η Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

UNIVERSITATEA "AL.I. CUZA" LECTORATUL DE NEOGREACĂ IAŞI

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ευανθία Παπαευθυμίου

Αγγελική Μουζακίτη

UNIVERSITATEA "AL.I. CUZA" LECTORATUL DE NEOGREACĂ IAŞI

Αγγελική Μουζακίτη

Εικ.4: Βεβαιώσεις συμμετοχής

5. Γ΄ Στάδιο-Αξιολόγηση

Μετά το πέρας του συνεδρίου έγιναν και πάλι κάποιες συναντήσεις με τις δύο ομάδες, οι οποίες ήταν αφιερωμένες στην αξιολόγηση του project και του συνεδρίου, την έκδοση των πρακτικών και φυσικά την προετοιμασία της πλειοψηφίας των μαθητών και των σπουδαστών για τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Φροντίσαμε, ώστε σε αυτό το κρίσιμο στάδιο η αξιολόγηση να προσλάβει έναν δυναμικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα. Σε πρώτη φάση η αξιολόγηση έγινε με τη μορφή συζήτησης, κατά την οποία ο κάθε μαθητής και φοιτητής πήρε τον λόγο και κατέθεσε τις εμπειρίες του, τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης του project (Αργυροπούλου, 2007, σσ. 27-28). Ο κάθε συμμετέχων κινήθηκε πάνω στους άξονες της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, καθώς αξιολόγησε τον εαυτό του, τα μέλη και το έργο της ομάδας του, αλλά και τα μέλη και το έργο της άλλης ομάδας. Για παράδειγμα η ομάδα Β΄ (ομάδα των φοιτητών του Λεκτοράτου) αξιολόγησε τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε η ομάδα Α΄ (ομάδα μαθητών της Ελληνικής Κοινότητας του Ιασίου) στις απαιτήσεις της προετοιμασίας και της διεξαγωγής του συνεδρίου. Και αντίστροφα η ομάδα Α΄ αξιολόγησε τις παρουσιάσεις της ομάδας των φοιτητών του Λεκτοράτου. Οι διδασκόμενοι μέσα από την αυτοαξιολόγηση, την ενδοομαδική και τη διαομαδική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, σσ. 198-206) απέκτησαν μεγαλύτερη γλωσσική αυτονομία και ανέπτυξαν σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες,

καθώς συνειδητοποίησαν και αξιολόγησαν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Οι διδάσκουσες από την πλευρά τους αξιολόγησαν το project και τους μαθητές/φοιτητές που συμμετείχαν με βάση γενικά και ειδικά κριτήρια: Συγκεκριμένα, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο το τελικό προϊόν, δηλαδή το επιστημονικό συνέδριο, ανταποκρινόταν στους αρχικούς στόχους, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τον σχεδιασμό και την εκτέλεση του σχεδίου εργασίας και φυσικά ο τρόπος εργασίας των ομάδων. Όσον αφορά τα ειδικά γλωσσικά κριτήρια εξετάστηκε το αν αξιοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι αυθεντικό ελληνόγλωσσο υλικό κατά τη συλλογή πληροφοριών και στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, αν χρησιμοποιήθηκε επαρκώς η Γ2 κατά την εκτέλεση του project και την προετοιμασία του συνεδρίου, σε ποιο βαθμό βελτίωσαν οι εκπαιδευόμενοι τις δεξιότητές τους στην παραγωγή επιστημονικού προφορικού και γραπτού λόγου και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση της παρουσίασης των εργασιών τους μπροστά σε κοινό. Τέλος, έγιναν από τις διδάσκουσες οι απαραίτητες επισημάνσεις σχετικά με λάθη και αβλεψίες που έγιναν κατά τη διάρκεια του συνεδρίου και δόθηκαν οι τελικές οδηγίες, ώστε οι προφορικές παρουσιάσεις να πάρουν μία ολοκληρωμένη γραπτή μορφή για τα πρακτικά.

Σε δεύτερη φάση η αξιολόγηση έγινε με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αποτίμησης του project και του συνεδρίου από τους μαθητές/φοιτητές. Το ερωτηματολόγιο περιείχε κάποιες γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, την ιδιότητα(μαθητής, φοιτητής κ.τ.λ.), την καταγωγή, τις σπουδές και το επίπεδο ελληνομάθειας, αλλά και πιο εξειδικευμένες που αφορούσαν στην πορεία του σχεδίου εργασίας είτε με τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με διαβαθμίσεις (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ) είτε με τη μορφή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν οι ακόλουθες: «*Σε ποιο βαθμό βελτίωσε η συμμετοχή σας σε αυτό το project τις γνώσεις σας στην ελληνική γλώσσα;Η εργασία σε ομάδες βελτίωσε τις γνώσεις σας στην ελληνική γλώσσα; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο στη χώρα σας εφαρμόζονται τέτοια project με συμμετοχές σε ομάδες; Ποια ήταν η στάση σας απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό πριν το project και το Συνέδριο και ποια μετά; Τι άλλαξε και γιατί;*» Οι διδάσκουσες σκόπευαν με το ερωτηματολόγιο αυτό να αντλήσουν κάποιες επιπρόσθετες πληροφορίες που θα συνέδεαν το ιδιαίτερο επαγγελματικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό προφίλ των διδασκομένων με τη στάση τους απέναντι στον τρόπο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και

απέναντι σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Ένας άλλος στόχος ήταν να καλλιεργήσουν περαιτέρω οι διδασκόμενοι τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς καλούνταν να διατυπώσουν γραπτώς αυτή τη φορά-κάνοντας πάντα χρήση της Γ2-τις εντυπώσεις και τις αξιολογικές κρίσεις τους.

Σταχυολογήσαμε μερικές ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο:

«Καθώς ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχα σε ένα τέτοιο project ανακάλυψα πως είναι δύσκολο να παρουσιάσεις ένα θέμα ,και να μιλήσεις αδιάλειπτα στα ελληνικά...Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της εργασίας σε ομάδες ήταν το γεγονός ότι, όταν εγώ έκανα λάθη, μπορούσαν να με διορθώσουν οι υπόλοιποι....Αυτό το project μου εδωσε την ευκαιρία να ψάξω πληροφορίες για την ελληνική ιστορία και για τον ελληνικό πολιτισμό και στη συνέχεια να τα παρουσιάσω σε κοινό . Ετσι λοιπόν μπορώ να πω ότι ξεπέρασα τα όριά μου στην ελληνική γλώσσα...»

Razvan, μαθητής ετών 17

«Η εργασία σε ομάδες με βοήθησε να είμαι πιο ανοιχτή, έχοντας ένα διαφορετικό κοινό εκτός από εκείνο που ήδη γνώριζα... Στο τέλος του συνεδρίου ήμουν ικανή να κάνω μια πιο ολοκληρωμένη σύγκριση μεταξύ του ελληνικού και του ρουμανικού πολιτισμού.»

Elena, μαθήτρια ετών 17

«Πάντοτε μου άρεσαν η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός και νομίζω ότι έχω να ανακαλύψω πολλά ακόμη. Μετά το συνέδριο και μετά την προφορική παρουσίαση νιώθω πιο ελεύθερη και μπορώ να εκφραστώ πιο εύκολα στα ελληνικά»

Leila, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φαρμακευτικής Σχολής

Από τις παραπάνω απαντήσεις διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν ως ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της

διαθεματικότητας στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην ελληνική γλώσσα. Οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις του project τους κινητοποίησαν, ενίσχυσαν την αυτενέργειά τους, τους έκαναν να ξεπεράσουν τις αναστολές και τους φόβους τους και τους έδωσαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο κατακτούν τη νέα γνώση. Για αρκετούς από αυτούς μάλιστα το project ως μορφή εναλλακτικής μάθησης και αξιολόγησης ήταν μία πρωτόγνωρη εμπειρία, καθώς τα βιώματά τους από το σχολείο ή το πανεπιστήμιο στη χώρα τους ήταν συνδεδεμένα με δασκαλοκεντρικές και μετωπικές μορφές διδασκαλίας.

6. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που βγαίνουν τόσο από τη γενική πορεία του σχεδίου εργασίας όσο και από τη διεξαγωγή του συνεδρίου σχετίζονται προφανώς με τη μετατροπή του κλειστού, μετωπικού μαθήματος σε μία ανοικτή και διαδραστική διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές και οι φοιτητές εμβάθυναν σε στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού και κυρίως εξοικειώθηκαν με τον επιστημονικό λόγο, ερχόμενοι μάλιστα σε επαφή μέσω της διαθεματικότητας με διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Τα οφέλη ήταν πολλαπλά κυρίως για τους σπουδαστές που ήταν σε χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας, καθώς έκαναν ένα σημαντικό βήμα από τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες προς την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας, τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους, ενώ η συνεργασία μεταξύ των σπουδαστών και η διεύρυνση των ομάδων εργασίας τους κινητοποίησε ακόμη περισσότερο.

Ειδικότερα μπορούμε να πούμε πως οι διαφορές των δύο ομάδων, των μαθητών (ομάδα Α΄) και των φοιτητών(ομάδα Β΄), εξισορροπήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι φοιτητές που συμμετείχαν στο μαθητικό συνέδριο, παρά το χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας (Β1-Β2) που είχαν σε σχέση με τους

μαθητές της Ελληνικής Κοινότητας του Ιασίου (Β2-Γ2), μπόρεσαν να καλύψουν αυτή τη διαφορά, εξαιτίας της μεγαλύτερης ηλικίας, της ωριμότητας και της ακαδημαϊκής εμπειρίας που ήδη διέθεταν. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές βρέθηκαν αντιμέτωποι με την πρόκληση της παραγωγής επιστημονικού λόγου μπροστά σε κοινό. Βεβαίως καλλιεργήθηκαν όλες οι γλωσσικές δεξιότητες, αλλά κοινή παραδοχή όλων-διδασκομένων και διδασκόντων-είναι ότι βελτιώθηκαν σημαντικά οι παραγωγικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές και οι φοιτητές έπρεπε όχι μόνο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύνθεσης και παρουσίασης της εργασίας τους αλλά και να διαχειριστούν τη συζήτηση και τον διάλογο που θα ακολουθούσαν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (1994/2002). *Επικοινωνήστε ελληνικά 3* (με CD και Βιβλίο Ασκήσεων 3). Αθήνα: Δέλτος.

Γαβριηλίδου, Γ. (2012). *Τα καλώς κείμενα για προχωρημένους* (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Γεωργιάδου, Ι. (2012). *Καλειδοσκόπιο* (Γ1: τόμος α & Γ2: τόμος α) (με CD). Αθήνα: Ακακία, Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού.

Γκαρέλη, Ε. Καπούλα, Ε., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ευ., Ρουμπής, Ν. &Συκαρά, Γ. (2015). *Ταξίδι στην Ελλάδα 3*. Αθήνα: ΕκδόσειςΓρηγόρη.

Ηλιοπούλου, Κ.-Ρουσουλιώτη, Θ. (2016). *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Κεφάλαιο 4. Εναλλακτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματσαγγούρας, Η. (2001): *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαικής συνεργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρικήαναπλαισίωση και σχέδιο εργασίας*. Αθήνα: ΕκδόσειςΓρηγόρη.

Norton, Bonnie. (2013) (2nd edition). *Identity and Language Learning: Extending theConversation.* Bristol: MultilingualMatters.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1996). Η Μέθοδος Project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 49-55.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σύντομα βιογραφικά

Η **Ευανθία Παπαευθυμίου** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Από το 2012 έως το 2017 δίδαξε την ελληνική γλώσσα ως ξένη στην Ένωση Ελλήνων Ρουμανίας και ειδικότερα στην Ελληνική Κοινότητα Ιασίου και από το 2017 στο Βουκουρέστι. Από το 2014 έχει αναλάβει τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και της ελληνικής ως μαθήματος επιλογής στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ρουμανίας. Από το 2017 διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Βουκουρεστίου.

Η **Αγγελική Μουζακίτη** είναι Διδάκτωρ Βαλκανικής Ιστορίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εδώ και 12 χρόνια εργάζεται ως φιλόλογος στη Μέση Εκπαίδευση. Από τις αρχές του 2013 μέχρι το 2017 ήταν αποσπασμένη στο Λεκτοράτο Νεοελληνικών Σπουδών του Παν/μίουAl.I.Cuza του Ιασίου. Από το 2017 είναι μέλος ΕΔΙΠ στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

30. Γνωρίζω την Ελλάδα και τις "γύρω" χώρες με τη μέθοδο DigitalStoryTelling: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ελληνική ως ξένη γλώσσα

Χρυσάνθη Μάρκου

Εκπαιδευτικός, Κάτοχος M.Sc. στις Επιστήμες της Αγωγής

xrusamarkou@gmail.com

Kristijan Veljanov

Γλωσσολόγος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Δ.Μ.

sfagis@gmail.com

Abstract

The aim of this interactive project is to develop the four language skills in Greek language as a foreign language, in a game-based context through cooperative activities. This pilot implementation lasted 9 weeks and took part 10-12 years- old students. Through this project the students had the opportunity to travel around Greece and other neighboring countries, contacting with different cultures, while they developing their language skills in the target language, their multicultural awareness, and their technology literacy through engagement with Web 2.0. Digital Storytelling tool. Two friends were to accompany them to this travel, who wants students help to overcome troubles and challenges through travelling. Students also played an interactive board game, in two groups, and gained points, and in the end of the pilot project highlighted the winner group. For the evaluation of this pilot implementation, both formative and summative forms were conducted, as a pre-test and post-test to evaluate their prior knowledge and the effectiveness of the pilot implementation, and also researcher's journal and students' satisfaction questionnaire.

Key-words: new technologies, digital storytelling, greek as a foreign language, task-based approach, computer language learning

Περίληψη

Στόχος αυτού του διαδραστικού πρότζεκτ είναι η ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στην Ελληνική ως ΞΓ, με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών και Web 2.0 εργαλείων Ψηφιακής Αφήγησης, μέσα σε ένα παιχνιδοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο. Η πιλοτική εφαρμογή διήρκησε 9 εβδομάδες και συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Μέσα από το project αυτό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ταξιδέψουν στις γειτονικές χώρες της Ελλάδας με τους «φανταστικούς» φίλους τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη γλώσσα στόχο, και να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς αναπτύσσοντας έτσι τη διαπολιτισμική τους επίγνωση. Παράλληλα, ανέπτυξαν και τις τέσσερις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα από τα Web 2.0. εργαλεία Ψηφιακής Αφήγησης, αλλά και τον τεχνολογικό τους γραμματισμό μέσα από την ενασχόλησή τους με τα μέσα αυτά. Η σύνδεση όλων αυτών υλοποιούνταν με ένα παιγνιώδη τρόπο, καθώς οι μαθητές καλούνταν κάθε φορά να παίξουν ένα διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι, που θα τους οδηγούσε σε ένα διαφορετικό μέρος κάθε φορά, σε έναν φανταστικό, παρελθοντικό ή μελλοντικό χρόνο. Για να συνεχιστεί το ταξίδι αλλά και το επιτραπέζιο παιχνίδι, καλούνταν οι μαθητές κάθε φορά να βοηθήσουν τους φίλους τους, χρησιμοποιώντας ένα Web 2.0. DigitalStorytelling εργαλείο. Οι μαθητές συγκεντρώνουν πόντους σε κάθε στάδιο του παιχνιδιού και στο τέλος αναδεικνύεται η νικήτρια ομάδα. Για την αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τυπικές μορφές αξιολόγησης, όπως ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος, αλλά και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως η καταγραφή ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό, η παρατήρηση και ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: νέες τεχνολογίες, ψηφιακή αφήγηση, ελληνική γλώσσα ως ξένη, δραστηριοκεντρική μέθοδος, εκμάθηση γλώσσας μέσω υπολογιστή

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία, με την εισροή της τεχνολογίας και των επιτευγμάτων της, υπόκειται σε ραγδαίες εξελίξεις και υφίσταται πολλές αλλαγές στον τρόπο που επικοινωνούμε, συλλογιζόμαστε και συμπεριφερόμαστε, αλλά και σε όλους τους τομείς που σχετίζονται και

επηρεάζουν την ζωή μας, όπως την εκπαίδευση, την επιστήμη κ.λπ. Άμεσο επακόλουθο των αλλαγών στο περιβάλλον που ζούμε είναι να τροποποιούμε τον τρόπο με τον οποίον μαθαίνουμε, αλλά και τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε (Barkow, Cosmides&Tooby, 1992). Κατά κύριο λόγο, υπάρχουν δυο παράγοντες που εξηγούν το φαινόμενο αυτό: οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο, ή αλλιώς παγκοσμιοποίηση, και η αυξημένη παρουσία των νέων τεχνολογιών που κατακλύζει την καθημερινότητα μας (Haas, 1996· Hawisher&Selfe, 2000· Murray, 2000· NewLondonGroup, 1996· Warschauer&Kern, 2000).

Αναμφίβολα, η τεχνολογία θα συνεχίσει να εισχωρεί πολύπλευρα στην κοινωνία μας, συμπεριλαμβάνοντας και τον τομέα της εκπαίδευσης (Crystal, 2006). Έτσι οι νέες γενιές μαθητών καλούνται να εφοδιαστούν με νέα είδη γραμματισμών, τους λεγόμενους γραμματισμούς του 21ου αιώνα. Οι γραμματισμοί του 21ου αι. απαιτούν από τους μαθητές όχι μόνο να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, αλλά και να διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία, να λαμβάνουν και να στέλνουν μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να χρησιμοποιούν λογισμικά για να γράφουν και να αναπτύσσουν διαλόγους και ψηφιακά προϊόντα πέρα από τα σύνορα της χώρας τους (Brown, Bryan&Brown, 2005).

1.1. Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling)

Η ψηφιακή αφήγηση είναι η παραδοσιακή μέθοδος της αφήγησης, πλαισιωμένη με διάφορα τεχνολογικά εργαλεία. Ως μέθοδος, μας δίνει την δυνατότητα να μετατρέψουμε τους μαθητές μας σε δημιουργικούς αφηγητές, και μέσα από την παραδοσιακή μέθοδο επιλογής ενός θέματος, οι μαθητές ερευνούν πάνω στο θέμα αυτό, γράφουν και δημιουργούν μια ενδιαφέρουσα ιστορία (Robin, 2008). Περιλαμβάνει διάφορα είδη πολυμέσων, όπως

γραφικά, ηχογραφήσεις, βίντεο και μουσική(Robin, 2008). Πολλοί ερευνητές (Brown, Bryan& Brown, 2005· Jakes, 2006· Partnership for 21st CenturySkills, 2004) υποστηρίζουν ότι μέσα από αυτή την δημιουργική διαδικασία οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες που τις αποκαλούν: «Γραμματισμό του 21αι., (21st CenteryLiteracy)», «Ψηφιακό Γραμματισμό (DigitalAgeLiteracies)» ή «δεξιότητες του 21ου αιώνα, (21st CenturySkills)». Οι δεξιότητες αυτές, όπως αναφέρουν οι παραπάνω, είναι ένας συνδυασμός:

-του ψηφιακού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας να μπορεί κανείς να επικοινωνεί και να συζητάει κάποιο θέμα σε μια ευρύ κοινότητα, να συγκεντρώνει πληροφορίες και να ψάχνει βοήθεια,

-του παγκόσμιου γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας να διαβάζει, να επεμβαίνει, να απαντάει πάνω σε διάφορα θέματα με παγκόσμια οπτική,

-του τεχνολογικού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και άλλες τεχνολογίες για να βελτιώσει την μάθηση, την παραγωγικότητα και την επίδοση του,

-του οπτικού γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας να κατανοεί, να παράγει και να επικοινωνεί με εικόνες

-του πληροφοριακού γραμματισμού, της ικανότητας δηλαδή να βρίσκει, να αξιολογεί και να συνθέτει πληροφορίες.

Η ενσωμάτωση της αφήγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα για την εκμάθηση μιας γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (Wilson, 1997· Tsou, Wang&Tzeng, 2006·Yang &Wu, 2012). OIsbell (2002) αναφέρει πως πολλές ιστορίες περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες φράσεις, λέξεις και περιγραφικό κείμενο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επαναλαμβάνουν, να τραγουδούν ή να ξαναλένε την ιστορία. Ακόμη, οι μαθητές μέσα από την ψηφιακή αφήγηση αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες όσον αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου, σύμφωνα με τους Tsou,

Wang και Tzeng (2006), Verdugo και Belmonte (2007), όπως αναφέρουν οι Yang και Wu (2012).

1.2. ΕκμάθησηΓλώσσαςΜέσωΥπολογιστή (ComputerAssistedLanguageLearning)

Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, και είναι αποτέλεσμα των θετικών επιρροών διάφορων τεχνολογικών επιτευγμάτων στην εκπαίδευση. Ένας γενικός και ευρύς ορισμός της μεθόδου Εκμάθησης Γλώσσας Μέσω Υπολογιστή είναι ότι «αποτελεί κάθε διαδικασία με την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και τα πολυμέσα, και ως αποτέλεσμα βελτιώνει τις γλωσσικές του δεξιότητες» (Beatty, 2010). Η ενσωμάτωση των πολυμέσων στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, καθώς δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες των μαθητών, και ενισχύοντας την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων.

1.3. Οι Web 2.0. εφαρμογές στην Εκπαίδευση

Οι Web 2.0. εφαρμογές είναι δημιούργημα των τεχνολογικών εξελίξεων σχετικά με το διαδίκτυο. Αποτελούν σύγχρονα εργαλεία τα οποία μας εισάγουν στον κόσμο της πληροφόρησης, της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, τα οποία σύμφωνα με τον TimO'Reilly (2007) διαμορφώνουν την επόμενη γενιά του διαδικτύου, η οποία χαρακτηρίζεται από συμμετοχή και τη δεκτικότητα του χρήστη. Στον τομέα της εκπαίδευσης δημιουργούν ένα πιο μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο, όπου ο μαθητής θα έχει πρόσβαση στη γνώση θα κινητοποιείται να αναπτύξει μαθησιακές στρατηγικές χρήσιμες για την καθημερινή ζωή, και πέρα από τις τυπικές μορφές μάθησης

(Owen, etall, 2006). Ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση και φέρνουν θεμελιώδεις αλλαγές στη χρήση της γλώσσας (Yus, 2010), αλλά και στη διδασκαλία της, δίνοντας τη δυνατότητα να σχεδιαστούν δραστηριότητες που μπορούν να στοχεύουν και σε γραμματικά φαινόμενα (Pica, 2008).

2. Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Γνωρίζω την Ελλάδα και τις γύρω χώρες με την μέθοδο DigitalStorytelling

2.1. Γλωσσική Διδασκαλία και πολιτισμική επίγνωση

Η εκμάθηση μιας γλώσσας στόχου συνδέεται άρρηκτα και με τον πολιτισμό της γλώσσας αυτής, δηλαδή με τον πολιτισμό στόχο. Με την ενσωμάτωση του πολιτισμού στόχου στη διδασκαλία της γλώσσας στόχου, οι μαθητές αναπτύσσουν την πολιτισμική τους επίγνωση όχι μόνο για τον πολιτισμό στόχο, αλλά και για τον δικό τους πολιτισμό, αναπτύσσοντας και την ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων (Cameron, 1998). Έτσι κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές έρχονται σε επαφή και μαθαίνουν για διάφορα πολιτισμικά μνημεία της Ελλάδας και των γύρω περιοχών, αναπτύσσοντας έτσι την διαπολιτισμική τους επίγνωση.

2.2. Σκοπός και στόχοι

Για την κινητοποίηση των μαθητών σχεδιάστηκε ένα ταξίδι στην Ελλάδα και στις "γύρω" χώρες , όπου οι μαθητές ταξιδεύουν μέσα από ένα διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι, σε ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό περιβάλλον, το οποίο έχει δημιουργηθεί με τη βοήθεια του Scratch. Οι μαθητές, για να συνεχίσουν το διαδραστικό παιχνίδι, καλούνται να

ολοκληρώσουν διάφορες δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση διάφορων Web 2.0. εφαρμογών. Όλες αυτές οι δράσεις στοχεύουν:

1. την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων στα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, σε ένα παιγνιώδες ψηφιακό περιβάλλον

2. την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στη χρήση της τεχνολογίας και διάφορων πολυμέσων, όσον αφορά την αναζήτηση πληροφοριών αλλά και των δικών τους πολυμεσικών προϊόντων

3. την ανάπτυξη της διαπολιτισμική τους επίγνωσης μέσα από την επαφή με τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου αλλά και τον πολιτισμό των άλλων χωρών, μέσα από την ενασχόληση με διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας και των γύρω χωρών.

2.3. Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα διήρκησε 11 εβδομάδες, και εφαρμόστηκε στη FUROM, στο Κέντρο Ελληνικής γλώσσας και Πολιτισμού «Πελαγωνία», στην Μπίτολα (Μοναστήρι). Συμμετείχαν συνολικά 12 μαθητές, ηλικίας 10-12 ετών. Για την εφαρμογή του project επιλέχθηκε ένα τμήμα με επίπεδο Α2 στα Ελληνικά, με περιορισμένο λεξιλόγιο και εμφανώς περιορισμένες δυνατότητες στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Στο κομμάτι των γεωγραφικών και πολιτισμικών γνώσεων οι μαθητές εμφάνισαν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τη γεωγραφία της Ελλάδας και των άλλων χωρών, αλλά και για τα διάφορα πολιτισμικά μνημεία τους. Σχετικά με τις δεξιότητές τους στον υπολογιστή, παρατηρήθηκαν δυσκολίες όσον αφορά την πληκτρολόγηση των ελληνικών γραμμάτων και τον τονισμό, κάτι που είναι απόλυτα φυσιολογικό καθώς η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν περιλαμβάνει τονικό σύστημα.

Τέλος, οι μαθητές είχαν συνεργατικές δεξιότητες και ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία, συνεργαζόντουσαν χωρίς δυσκολίες και εμφάνιζαν συναγωνιστική και όχι ανταγωνιστική διάθεση.

2.4. Σχεδιασμός της πιλοτικής εφαρμογής

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα βασίστηκε σε μια ιστορία όπου υπήρχαν δύο ήρωες- φίλοι, ο Οδυσσέας και η Αθηνά οι οποίοι ταξίδευαν μαζί με τους μαθητές στην Ελλάδα και στις γύρω χώρες. Επισκεπτόντουσαν διάφορα πολιτισμικά μνημεία και κάθε φορά είχαν να αντιμετωπίσουν ένα "πρόβλημα", και να το επιλύσουν για να μπορέσουν να συνεχίσουν το ταξίδι τους. Οι δύο φίλοι από την Ελλάδα είχαν και μαγικές ικανότητες. Η Αθηνά μπορούσε να βρει μια λύση σε κάποια προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν, και παρείχε βοήθεια όπου χρειάζονταν. Ο Οδυσσέας είχε τη μαγική μηχανή του χρόνου, και μπορούσε να ταξιδέψει τα παιδιά στο παρελθόν, στο μέλλον, ή και σε έναν φανταστικό κόσμο. Οι μαθητές ανακάλυπταν κάθε φορά που είναι οι δύο φανταστικοί φίλοι τους παίζοντας με το διαδραστικό παιχνίδι και συλλέγοντας λέξεις- κλειδιά, τα οποία αποτελούσαν στοιχεία για να τους "εντοπίσουν".

2.4.1. Θεματικές Ενότητες

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείτε από 5 θεματικές ενότητες και 9 υποενότητες. Οι θεματικές ενότητες είναι:

Σε κάθε χώρα έχουμε και κάποιες "στάσεις" των ηρώων. Για να συνεχιστεί το ταξίδι, οι μαθητές επιλύουν κάποιο μυστήριο με μια Web 2.0. DigitalStorytelling εφαρμογή.

Στη θεματική ενότητα όπου οι μαθητές επισκέπτονται την Ελλάδα, οι φανταστικοί φίλοι του παιχνιδιού επισκέπτονται τις εξής πόλεις:

- Αθήνα

Οι φανταστικοί φίλοι αντιμετωπίζουν μια νέα περιπέτεια, καθώς έχουν χαθεί στην πόλη της Αθήνας. Ζητούν από τους μαθητές να περιγράψουν την περιπέτειά τους και να γράψουν οδηγίες που μπορεί να ακολουθήσει κανείς σε περίπτωση που χαθεί, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Storybird (www.storybird.com)

- Ακρόπολη

Οι φανταστικοί ήρωες μαζί με τους μαθητές έχουν βρεθεί στην Ακρόπολη και θαυμάζουν τον Παρθενώνα. Φτάνουν εκεί με τη βοήθεια του GoogleEarth και βλέπουν τον Παρθενώνα από κοντά. Μετά από μια σύντομη ξενάγηση συναντούν ένα συνομήλικό τους, και συζητάνε για την επίσκεψη αυτή. Οι μαθητές αποτυπώνουν τη συζήτηση σε ένα κόμικς με τη βοήθεια του Pixton (www.pixton.com).

- Επίδαυρο

Οι ήρωες της ιστορίας μας έπειτα βρίσκονται στην Επίδαυρο. Οι μαθητές με τη βοήθεια του Googleearth ταξιδεύουν εκεί, στην Πελοπόννησο, όπου καλούνται να συμμετέχουν σε έναν διαγωνισμό κωμωδίας. Αφού έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά της τραγωδίας και της κωμωδίας, γράφουν τους δικούς τους διαλόγους με την εφαρμογή Pixton (www.pixton.com).

- Αρχαία Ολυμπία

Ο Οδυσσέας με τη μαγική κλεψύδρα του χρόνου ταξιδεύει τους μαθητές στο παρελθόν, στην Αρχαία Ολυμπία, πάλι στην Πελοπόννησο, όπου διεξαγόντουσαν οι Ολυμπιακοί Αγώνες. Με την βοήθεια του GoogleEarth πάλι οι μαθητές ταξιδεύουν εκεί. Αναλαμβάνουν ρόλους δημοσιογράφου και αθλητή, μαθαίνουν τα Αρχαία Αγωνίσματα των Ολυμπιακών Αγώνων και καλούνται να πάρουν συνέντευξη από αθλητές από διάφορα αθλήματα. Στο τέλος, δημιουργούν ένα βίντεο με συνεντεύξεις από κάθε άθλημα με τη βοήθεια της εφαρμογής VoiceThread (www.voicethread.com) .

- Κνωσό

Οι μαθητές ταξιδεύουν στην ξακουστή Κρήτη, έρχονται σε επαφή με την τοπική διάλεκτο της Κρήτης μέσα από διάφορα βίντεο, και επισκέπτονται το Μινωικό Ανάκτορο στην Κνωσό. Εκεί τους περιμένει μια όχι τόσο ευχάριστη έκπληξη, και για να ξεμπλέξουν από τις περιπέτειες θα πρέπει να σκαρφιστούν ένα αίνιγμα για να ξεγελάσουν τον Μινώταυρο, που είναι ακόμη εκεί, με τη βοήθεια της εφαρμογής inklewriter (http://www.inklestudios.com/inklewriter/).

-Στη θεματική ενότητα όπου οι μαθητές ταξιδεύουν στην Ιταλία, επισκέπτονται την πρωτεύουσα της χώρας και το ξακουστό Κολοσσαίο.

Οι μαθητές με τη βοήθεια του GoogleEarth ταξιδεύουν στη Ρώμη, όπου περπατάνε μέσα στους δρόμους και φτάνουν στο Κολοσσαίο, και μεταφέρονται σε ένα φανταστικό χρόνο όπου παίρνουν μέρος σε έναν σχολικό μουσικό διαγωνισμό, και καλούνται να

δημιουργήσουν την αφίσα του διαγωνισμού με την εφαρμογή Befunky (https://www.befunky.com).

-Στη θεματική ενότητα όπου οι μαθητές ταξιδεύουν στη Σερβία, επισκέπτονται το Βελιγράδι, και πιο συγκεκριμένα το Κάστρο του Βελιγραδίου.

Εκεί τους περιμένει μια έκπληξη, ένας φανταστικός φίλος φάντασμα ο οποίος ζωντανεύει και τους λέει την ιστορία του. Οι μαθητές με τη βοήθεια του Blabberize(http://blabberize.com/) διηγούνται ξανά την ιστορία του.

-Στη θεματική ενότητα όπου οι μαθητές ταξιδεύουν στην Βουλγαρία, επισκέπτονται το Μπελογκράντικ, και πιο συγκεκριμένα τους Κόκκινους Βράχους.

Οι μαθητές με τη βοήθεια του GoogleEarth βλέπουν τους βράχους, ενώ με την βοήθεια του Οδυσσέα και της μαγικής του ιδιότητας μεταφέρονται σε ένα πλασματικό χρόνο όπου οι πέτρες ζωντανεύουν και μιλάνε. Οι μαθητές με τη χρήση της εφαρμογής WindowsMovieMaker, δημιουργούν το δικό τους βίντεο με όσα έζησαν.

-Στη θεματική ενότητα της Τουρκίας οι μαθητές βρίσκονται στην τελευταία στάση του παιχνιδιού και του ταξιδιού, στην Istanbul, έξω από την Αγία Σοφιά. Οι μαθητές αυτή την φορά ταξιδεύουν στο μέλλον, γίνονται ενήλικες, και καλούνται να δημιουργήσουν έναν ταξιδιωτικό οδηγό για την Αγιά Σοφία, με ιστορικές πληροφορίες και εντυπώσεις με την βοήθεια της εφαρμογής Animoto (https://animoto.com/).

2.4.2. Βασικό Επιτραπέζιο παιχνίδι

Για την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος, δημιουργήθηκε ένα διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι (βλέπε εικόνα 1) με τη βοήθεια του Scratch, το οποίο είναι ένα διαδικτυακό, πολυμεσικό περιβάλλον προγραμματισμού που εστιάζει στην ανάπτυξη του τεχνολογικού γραμματισμού και των δεξιοτήτων σχετικά με τον υπολογιστή, και ταυτόχρονα την δημιουργική σκέψη, εφευρετικότητα και συνεργατικότητα των χρηστών. Ο ρόλος των παιχνιδιών στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και γενικότερα στη μάθηση έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες (Bizzocchi&Paras, 2005· Pivec&Kearney, 2007·Novak, 2012· Γρίβα και Σέμογλου, 2013). Το συγκεκριμένο παιχνίδι στόχευε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και παράλληλα να ενισχύσει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Εικόνα 6: Διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι

2.4.3. Ενδεικτικές και επιμέρους δραστηριότητες

Οι θεματικές ενότητες του Εκπαιδευτικού Προγράμματος πλαισιώθηκαν από διάφορες επιμέρους δραστηριότητες με σκοπό την επιπλέον ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων στα

Ελληνικά και την ανακύκλωση του λεξιλογίου.Το λεξιλόγιο δίνεται με εικόνες, συνώνυμες λέξεις ή περιφράσεις. Τέτοιες δραστηριότητες είναι:

- Τα παιχνίδια ρόλων, όπου οι μαθητές μετά από το πέρας των κύριων δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα την επίσκεψη στην Επίδαυρο, αφού έχουν γράψει τους διαλόγους μοιράζουν ρόλους και ζωντανεύουν την ιστορία. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα έχουμε την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, τη δημιουργικότητα των παιδιών, αλλά και τη χρήση διάφορων εξελικτικών και εξωγλωσσικών στοιχείων.
- Ασκήσεις brainstorming, όπου μέσα από αυτές τις ασκήσεις οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, αναπτύσσουν τη σκέψη τους και γίνεται ένας καταιγισμός ιδεών.
-Ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου, όπου δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με διάφορες ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου, όπως για παράδειγμα τους στίχους από το τραγούδι «Παιδιά του Πειραιά», με κάποια κενά και οι μαθητές καλούνται να τα συμπληρώσουν καθώς ακούν το τραγούδι αναπτύσσοντας έτσι τις γλωσσικές τους δεξιότητες σχετικά με την κατανόηση προφορικού λόγου.
-Ασκήσεις που συνδέονται με την καθημερινότητα, όπως μια συνταγή, ή η συγγραφή οδηγιών για την μετακίνηση στην πόλη σε περίπτωση που χαθούμε, με σκοπό την κινητοποίηση κι το ενδιαφέρον των μαθητών.

2.5. Διαδικασία

Σχετικά με τη διαδικασία την οποία ακολούθησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκε η δραστηριοκεντρική μέθοδος, με σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών και την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους. Σύμφωνα με τον Crookes (1986), η δραστηριότητα είναι μια άσκηση με συγκεκριμένο σκοπό, και αποτελεί μέρος του μαθήματος ή μιας έρευνας ενώ οι γλωσσικοί στόχοι αναδεικνύονται σύμφωνα με τους Bachman και Palmer (1996) όπου «δραστηριότητα είναι μια άσκηση που περιλαμβάνει τη χρήση της

γλώσσας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σε συγκεκριμένη κατάσταση». Ο Willis (1996) παρουσίασε και ένα μοντέλο για τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες για έναν σωστό σχεδιασμό, στον οποίο βασίστηκε και η πιλοτική εφαρμογή. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει 3 στάδια υλοποίησης:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας

Γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα με σκοπό την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, ώστε να γίνει η δραστηριότητα πιο ενδιαφέρουσα και να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών. Εντοπίζονται χρήσιμες λέξεις και φράσεις και δίνονται οι οδηγίες διεκπεραίωσης της δραστηριότητας.

2. Ο κύκλος της δραστηριότητας

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει 3 υποστάδια

-τη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές διεκπεραιώνουν τη δραστηριότητα εταιρικά ή ομαδικά, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού

-το σχεδιασμό, όπου οι μαθητές προετοιμάζονται για να παρουσιάσουν στην τάξη το τελικό προϊόν, πώς εργάστηκαν και τι αποφάσισαν.

-την αναφορά, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη την αναφορά τους σχετικά με τα αποτελέσματα της δραστηριότητας.

3. Η εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία και δομές

Το στάδιο αυτό επίσης χωρίζεται σε δύο υποστάδια:

-ανάλυση, όπου οι μαθητές εξετάζουν συγκεκριμένες δομές και χαρακτηριστικά της γλώσσας, που συνάντησαν κατά την ενασχόληση τους με τις γλωσσικές ασκήσεις

-πρακτική εξάσκηση, όπου οι μαθητές εξασκούνται στις συγκεκριμένες φράσεις και στο λεξιλόγιο που συνάντησαν.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το:

-Προστάδιο

Οι μαθητές έπαιζαν με το διαδραστικό επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο είχε δημιουργηθεί με τη βοήθεια του Scratch. Οι μαθητές έριχναν τα ζάρια, φτάνανε σε κάθε στάση αν έφερναν τον επιθυμητό αριθμό και θα έπρεπε να πιαστούν χέρι χέρι, και να έρθουν σε επαφή με το νερό, με μπανάνα με τους συμμαθητές τους. Όταν έκλεινε το κύκλωμα, ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα έδιναν πληροφορίες στους μαθητές, τις οποίες και καλούνταν να αποκωδικοποιήσουν με σκοπό να βρουν πού βρίσκονται οι ήρωες της ιστορίας Οδυσσέας και Αθηνά. Οι μαθητές πρέπει να ολοκληρώσουν κάποια δραστηριότητα που απαιτείται για να «ξεκλειδώσουν» το επόμενο στάδιο και να μπορούν να συνεχίσουν το ταξίδι τους οι ήρωες στο επιτραπέζιο παιχνίδι την επόμενη φορά.

-Κυρίως στάδιο

Κατά το κυρίως στάδιο οι ήρωες της ιστορίας έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα και προκλήσεις, μπλέκουν σε διάφορες περιπέτειες και ζητούν τη βοήθεια των μαθητών. Χάνονται στην Αθήνα, αναλαμβάνουν τον ρόλο του σκηνοθέτη στην Επίδαυρο, ταξιδεύουν πίσω στον χρόνο με τη βοήθεια του Οδυσσέα και της μαγικής του ιδιότητας και γίνονται δημοσιογράφοι στην Αρχαία Ολυμπία. Άλλες φορές κινδυνεύουν, όπως στην Κρήτη, όπου έρχονται αντιμέτωποι με τον Μινώταυρο, τον φύλακα του Μινωικού Ανακτόρου. Φυσικά δεν λείπουν και τα ταξίδια σε έναν φανταστικό και παραμυθένιο χρόνο, όπου συμβαίνουν διάφορα παράξενα πράγματα. Οι Κόκκινοι Βράχοι ζωντανεύουν στη Βουλγαρία, και φαντάσματα ξεπετάγονται στο κάστρο του Βελιγραδίου στη Σερβία. Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, οι ήρωες του παιχνιδιού ζητούν τη βοήθεια των μαθητών και οι μαθητές δημιουργούν ένα ψηφιακό/ πολυμεσικό προϊόν με τη βοήθεια διάφορων Web 2.0. DigitalStorytelling εργαλείων, για να τους βοηθήσουν.

Μεταστάδιο

Κατά το Μεταστάδιο, οι μαθητές διεκπεραιώνουν επιμέρους δραστηριότητες με σκοπό να ανακαλέσουν λεξιλόγιο, γνώσεις αλλά και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες δομές και μορφές της γλώσσας. Το λεξιλόγιο δίνεται με τη βοήθεια εικόνων για τη διευκόλυνση των μαθητών, όπου παρατηρήθηκε ότι και πολλοί μαθητές σημειώνουν και στη γλώσσα τους τις λέξεις.

3. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τυπικές και μη τυπικές μορφές αξιολόγησης, όπως:

-Ένα εργαλείο για προέλεγχο και μετέλεγχο

Για τον έλεγχο και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε ένα παιγνιώδες τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων με το SPSS, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των σωστών απαντήσεων. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σωστών απαντήσεων πριν και μετά ($Z= 4,54$, $p=0<0,001$). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων στο pretest είναι 4,44 με τυπική απόκλιση 2,79, ενώ ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων στο posttest είναι 10,44 με τυπική απόκλιση 0,8.

-Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Καθημερινά, γινόταν καταγραφή όσον έγιναν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, σχετικά με τη διαδικασία (επιτυχή, λιγότερα επιτυχή, δυσκολίες και προβλήματα), σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (διάθεση για συνεργασία, επικοινωνία), σχετικά με τον εκπαιδευτικό (παρεμβάσεις, αλλαγές στο πλάνο των παρεμβάσεων), αλλά και σχετικά με τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τις καταγραφές στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, παρατηρήθηκε ότι κατά το προστάδιο «οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το διαδραστικό παιχνίδι», «έδειχναν ενδιαφέρον και ήθελαν να ασχοληθούν με τις web 2.0. εφαρμογές» στο κυρίως στάδιο, και παρατηρήθηκε μια προτίμηση τόσο σε εφαρμογές όσο και σε δραστηριότητες σε φύλλα εργασίας «στην σύντομη παραγωγή γραπτού λόγου» (κομικς, διάλογος, ασκήσεις με κενά).

- Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης

Με την ολοκλήρωση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης με 12 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως βρήκαν ενδιαφέρον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ότι τους άρεσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα και που μάθαιναν πληροφορίες για άλλες χώρες. Το 91% των μαθητών δήλωσε πως τους βοήθησε να μιλούν και να καταβαίνουν περισσότερο ελληνικά, ενώ όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ξανασυμμετέχουν σε παρόμοιο πρόγραμμα.

4. Συζήτηση

Η τεχνολογία αποτελεί από μόνη της κίνητρο για συμμετοχή. Αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τη γλώσσα στόχο (Blake, 2008), κάτι που επιβεβαιώθηκε και με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού

προγράμματος. Το διαδίκτυο και οι εφαρμογές του προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν διάφορα πράγματα που έχουν θετική επίδραση στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, αλλά και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, όπως αναφέρουν διάφορες έρευνες των Bush και Crotty (1991), Anderson (2007), Gomez (2016). Το παιγνιώδες πλαίσιο ενισχύει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία, και τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, κάτι που αποδεικνύουν επίσης διάφορες έρευνες (Bizzocchi&Paras, 2005· Pivec&Kearney, 2007· Novak, 2012· Γρίβα και Σέμογλου, 2013). Ωστόσο, το μικρό δείγμα και ο μικρός αριθμός παρεμβάσεων δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Συνεχώς δημιουργούνται νέα εργαλεία, επομένως υπάρχει ανάγκη για τη συνεχή διερεύνηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς τους έτσι ώστε να επιτευχτεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

5. Βιβλιογραφία

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Anderson, P. (2007). *WhatisWeb 2.0?: ideas, technologiesandimplicationsforeducation*, 1, (1), 1-64. Bristol: JISC.

Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Barkow, J. H., Cosmides, L., &Tooby, J. (Eds.). (1995). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press.

Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning.* London: Pearson Education.

Bizzocchi, J., Paras, B. (2005). Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play*. Surrey, UK.

Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning.* Washington: Georgetown University Press.

Brown, J., Bryan, J. & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, *1*(3), 2.

Bush, M. D. & Crotty, J. (1991). Interactive videodisc in language teaching. *Modern technology in foreign language education: applications and projects*, 75-96.

Cameron, K. (1998). CALL, Culture and the Language Curriculum: An Important Issue? In: Calvi L., Geerts W. (eds) CALL, *Culture and the Language Curriculum*. London: Springer.

Crookes, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review* (No. 4). Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.

Crystal, D. (2006). Language and the Internet.2e éd. *Cambridge: Cambridge UP*.

Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hawisher, G. E., &Selfe, C. (Eds.). (2000). *Global literacies and the World-Wide Web*. London: Routledge.

Gómez, S. (2016). How Working Collaboratively with Technology Can Foster a Creative Learning Environment. In Pareja-Lora, Calle Martinez, Pilla Rodriguez-Arancon (Ed.) *New Perspectives on teaching and working with language in the digital era* (σ. 39-50).

Murray, D. E. (2000). Changing Technologies, Changing Literacy Communities?. *LanguageLearning&Technology*, *4*(2), 43-58. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://llt.msu.edu/vol4num2/murray

Novak, J. (2012). *Game development essentials: an introduction*. Delmar: Cengage Learning.

Owen M., Grant L, Sayers S. & Facer K., (2006). Social Software and learning. National Foundation for Educational Research.Ανακτήθηκεαπό: https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL57 , στις 19 Ιανουαρίου 2017.

Partnership for 21st Century Skills. (2004). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide for 21st century skills.* Ανακτήθηκ εαπό http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework.pdf στις 10 Οκτωβρίου 2016.

Pica, T. (2008).37 Task-Based Teaching and Learning. In P. Skehan (Ed.) *The handbook of educational linguistics*, 525- 538. New York: Oxford University Press.

Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for learning and learning fromgames. *Organizacija*, *40*(6).

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling: *Technology and teacher education annual*, *1*, 709-716.

Tsou, W., Wang, W., &Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, *47*(1), 17-28.

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer& R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice (σελ. 1-19).* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. London: Longman

Wilson, J. A. (1997). A Program To Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom: *Educational Resources Information Centre*, 1-46.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, *59*(2), 339-352.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0.Nuevosusosdellenguajeen Internet*. Barcelona: Ariel.

Σύντομαβιογραφικά

Μάρκου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κάτοχος M.Sc. στις Επιστήμες της Αγωγής

Παιδαγωγός στο Κέντρο Ημερήσιας Φροντίδας του Εθελοντικού Οργανισμού «Κέλετρον Αγάπη για το Παιδί»

Kristijan Veljanov

Γλωσσολόγος

Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

31. Το βλέμμα του άλλου. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επίγνωση και διαπολιτισμική αγωγή.

Παρασκευή Σαχινίδου

Φιλόλογος, Διδάκτορας Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

p.sachinidou@gmail.com

Abstract

The presence of argumentation in the teaching of Greek as a second / foreign language at the highest of language certification levels highlights assumptions about the difficulties of its construction but also its high academic and communicative esteem and function which make argumentation a basic teaching subject. However, newer views of argumentation as a daily act and practice even at very young ages (van Eemeren& Grootendorst, 2004; Kuhn &Udell, 2007) and the research findings on the need and possibility of the presence of argumentation at all language learning levels (Andrews, 2009, Perret-Clermont, Arcidiacono, Bresux, Greco, Miserez-Caperost, 2015) direct us within this work, to the exploration of the possibilities and practices that such a placement into the curricula of Greek as a second /foreign language raises. It is argued that the aim of language communication teaching is a critical linguistic consciousness which is obviously highlighted by the evaluative dimension of argumentation. It turns out that due to their inherent polyphony, argumentative texts constitute an appropriate setting / field of awareness for subjects' different perspectives, attitudes and stances, their immersion in the socio-cultural reality and the evaluative paths they design. In addition, it is documented that argumentative texts relate clearly to a network of intercultural exchanges with other texts, subjects and cultures, making argumentation the communication area of inter-subjective and intercultural dialogue and thus the textual tool of teaching a language to non-natural speakers for whom communication with the linguistic "other" is the direction, the start and the completion of language learning.

Key words: Greek as a second / foreign language, argumentation, critical awareness, interculturalism

Περίληψη

Η παρουσία της επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στα υψηλότερα γλωσσικά επίπεδα πιστοποίησης αναδεικνύει παραδοχές για τις δυσκολίες συγκρότησής της αλλά και την υψηλή ακαδημαϊκή και επικοινωνιακή της εκτίμηση και λειτουργία οι οποίες την καθιστούν βασικό διδακτικό ζητούμενο. Ωστόσο, η νεότερη θεώρηση της επιχειρηματολογίας ως καθημερινής πράξης και πρακτικής ακόμα και σε μικρές ηλικίες (vanEemeren&Grootendorst, 2004 • Kuhn&Udell, 2007) και τα ερευνητικά πορίσματα για την ανάγκη και δυνατότητα παρουσίας της επιχειρηματολογίας σε όλα επίπεδα γλωσσομάθειας (Andrews, 2009 • Perret-Clermont, Arcidiacono, Breux, Greco&Miserez-Caperos, 2015) μας οδηγούν στα πλαίσια αυτής της εργασίας, στη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των πρακτικών που μια τέτοια τοποθέτηση στα προγράμματα σπουδών της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας εγείρει. Υποστηρίζεται ότι επιδίωξη της διδασκαλίας της γλωσσικής επικοινωνίας είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση την οποία εμφανώς αναδεικνύει η αξιολογική διάσταση της επιχειρηματολογίας. Αποδεικνύεται ότι εξαιτίας της εγγενούς πολυφωνικότητάς τους τα επιχειρηματολογικά κείμενα συνιστούν πρόσφορο σκηνικό/ πεδίο της επίγνωσης των διαφορετικών οπτικών, τοποθετήσεων και στάσεων των υποκειμένων, της εμβάπτισης τους στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και των αξιολογικών διαδρομών που σχεδιάζουν. Επιπλέον, τεκμηριώνεται ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα ανάγονται εμφανώς σε ένα δίκτυο διακειμενικών συναλλαγών με άλλα κείμενα, υποκείμενα και πολιτισμούς καθιστώντας την επιχειρηματολογία την επικοινωνιακή περιοχή του διυποκειμενικού και διαπολιτισμικού διαλόγου και επομένως το κειμενικό εργαλείο της διδασκαλίας μιας γλώσσας σε μη φυσικούς ομιλητές για τους οποίους η επικοινωνία με τον γλωσσικά «άλλο» είναι η κατεύθυνση, η εκκίνηση και η ολοκλήρωση της γλωσσικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική δεύτερη/ξένη γλώσσα, επιχειρηματολογία, κριτική επίγνωση, διαπολιτισμικότητα

1. Εισαγωγή

Η άποψη ότι η μελέτη και διδασκαλία μιας άλλης, εκτός της μητρικής, γλώσσας ενεργοποιεί την κοινωνική είσοδο των υποκειμένων σε μια άλλη μορφή ζωής, στις διαδρομές άλλων υποκειμένων, σε άλλες πραγματικότητες πέρα από τη φυσική μας πραγματικότητα (Habermas, 1992 σ. 63; Reagan&Osborne, 2002) κατηύθυνε τον

προβληματισμό αυτής της εργασίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η παραπάνω ερμηνεία για τη μελέτη και διδασκαλία μιας άλλης γλώσσας, εκτός της μητρικής, πέρα από την γενικότερη κοινωνικοπολιτισμική τοποθέτηση της γλωσσικής επικοινωνίας και την αναγνώριση της σημασίας της γλωσσικής ποικιλότητας, θέτει σημαντικά ζητήματα διδακτικής και μελέτης για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα ως επικοινωνιακό αλλά και πολιτισμικό εργαλείο.

Σε αυτό το πλαίσιο απόκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας αποκτά νέες, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες διαστάσεις, συνδεδεμένες με τις νεότερες πραγματοδιαλεκτικές θεωρητικές προσεγγίσεις της και τη στροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος στις καθημερινές δραστηριότητες και πρακτικές ως σημαίνουσες συγκειμενικές τοποθετήσεις της επιχειρηματολογίας.

Παρά τις διαπιστωμένες δυσκολίες στη διδασκαλία και μάθησή της και την τοποθέτησή της στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με τα ΑΠ για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008), η τοποθέτηση της επιχειρηματολογίας στα ΑΠ σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να ενεργοποιήσει σε ποικίλους βαθμούς και επίπεδα την κριτική γλωσσική και διαπολιτισμική επίγνωση του ατόμου.

1.1. Διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και επιχειρηματολογία

Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας κατευθύνεται στην επιχειρηματολογία στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας όπου εκτός από την επικοινωνιακή διαπροσωπική

ικανότητα είναι ζητούμενη και η ακαδημαϊκή επικοινωνιακή ικανότητα με την οποία και είναι στενά συνυφασμένη. Γι' αυτό και συχνά, οι σχετικές μελέτες αφορούν μαθητές των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές πανεπιστημίου (Uysal, 2012).

Επιπλέον, η επιχειρηματολογία συνδέεται με την επικοινωνιακή και γλωσσική αυτονομία του χρήστη μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας η οποία σχετίζεται με ικανότητες και δεξιότητες επίγνωσης που αναγνωρίζεται ότι αναπτύσσονται σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας όπου και εισάγεται η επιχειρηματολογία (Cammarata, 2016).

Ωστόσο, η προοδευτική εστίαση της μελέτης της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή πράξη και πρακτική, σε δραστηριότητες διεπίδρασης της καθημερινής ζωής, η σύνδεσή της όχι μόνο με την τυπική λογική αλλά και με την άτυπη λογική καθημερινών κοινωνικών περιστάσεων καθώς και οι ερευνητικές διαπιστώσεις για εμφάνιση επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων ακόμα και σε μικρές ηλικίες (vanEemeren&Grootendorst, 2004 · Kuhn&Udell, 2007 · Hirvela, 2013; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou, & Kim, 2001), εκκινούν συζητήσεις για τις δυνατότητες και τους τρόπους ένταξής της σε πρωιμότερα επίπεδα γλωσσομάθειας στα πλαίσια των ΑΠ για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

Πέρα επομένως από την ακαδημαϊκή επικοινωνιακή ικανότητα, η επιχειρηματολογία σχετίζεται και με τη διαπροσωπική επικοινωνιακή ικανότητα και ως εκ τούτου διαχέεται σε χώρους καθημερινής επικοινωνίας με αντίστοιχες εκροές στη γλωσσική διδασκαλία.

Βασικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας μιας ευρωπαϊκής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι αναφορά της στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών, το μαθητικό δυναμικό

που συμμετέχει, η ηλικία του, οι ανάγκες, επιθυμίες, προτιμήσεις που επενδύει στη γλώσσα στόχο, τα ελληνικά εν προκειμένω, ο βαθμός της *κινητοποίησής (motivation)* του σε σχέση με τη γλωσσική μάθηση, οι προηγούμενες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες του (Cook, 2008 σσ. 135-154 · Ιακώβου, 2011 · Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Οι κατευθύνσεις της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στη θεματολογία και σε δραστηριότητες συγκεκριμένων κοινωνικών πεδίων, επικοινωνιακά προσανατολισμένων και κειμενικά τοποθετημένων σε ποικίλα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους αναδεικνύουν περαιτέρω τις δυνατότητες για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας ως μέρους της καθημερινής πράξης και πρακτικής (Cook, 2008 σσ. 135-154 · Ιακώβου, 2011 · Yasuda, 2011).

Η κειμενική οργάνωση της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης παράλληλα με την κατά περιεχόμενο τοποθέτησή της, παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα (Cammarata, 2016). Επικοινωνιακές, οργανωτικές και διαδικαστικές δομές όπως αυτές των κειμενικών ειδών και των κειμενικών τύπων συνιστούν πλαίσια αναστοχαστικής διαπραγμάτευσης για τα υποκείμενα της μάθησης, δασκάλους και μαθητές, για τις διαδικασίες, τους τρόπους, τις επιλογές, τους στόχους που αυτές οι επικοινωνιακές και κοινωνικές πράξεις κατασκευάζουν και από τους οποίους κατασκευάζονται. Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών και τύπων συνοψίζει και οργανώνει μαθησιακά το πλέγμα της επικοινωνίας μιας γλώσσας και όχι μόνο τις γλωσσικές χρήσεις των μονάδων της, το οποίο στην περίπτωση της δεύτερης/ξένης γλώσσας παρουσιάζει μία πρόσθετη δυσκολία για τον μαθητή εφόσον δεν είναι το επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται στη φυσική διεπίδρασή του (Hyland, 2007). Η απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι την ίδια στιγμή και απόκτηση της κουλτούρας της, της επικοινωνιακής πραγματικότητάς της και των τρόπων που αυτές κατασκευάζονται γλωσσικά. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της

επιχειρηματολογίας, ως μέρος καθημερινών πρακτικών, εισέρχεται στις περιοχές τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων.

1.2. Επιχειρηματολογία και διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, δυνατότητες

Η τοποθέτηση της επιχειρηματολογίας στα ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας προσφέρει σημαντικές δυνατότητες : τη διαλογική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων υποκειμένων, τη συνειδητότητα της γλωσσικής χρήσης, της γλωσσικής ποικιλίας, την κοινωνικοπολιτισμική της εμβάπτιση, τη γλωσσική και επικοινωνιακή επίγνωση των μαθητών.

Κινούμενη στην καθημερινή πρακτική της επικοινωνίας η επιχειρηματολογία διαχέεται σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων και επικοινωνιακών συγκειμένων, απαραίτητων ακόμη και για τις βασικές, καθημερινές, επικοινωνιακές συναλλαγές των υποκειμένων (vanEemeren & Houtlosser, 2009).

Η ερμηνεία της επιχειρηματολογίας ως μιας «λεκτικής, κοινωνικής, λογικής δραστηριότητας που στοχεύει να πείσει έναν λογικό κριτή για την αποδοχή ή την απόρριψη μιας αμφιλεγόμενης θέσης με την προβολή ενός δικτύου προτάσεων που στηρίζουν ή απορρίπτουν τη θέση που εκφράζεται» (vanEemeren&Grootendorst, 2004 σ. 1) και ως μιας ερευνητικής και ανακαλυπτικής αλλά και απελευθερωτικής επικοινωνιακής πράξης (Blair, 2004) υπογραμμίζει έξι βασικά σημεία για τη διδασκαλία της και στα πλαίσια της δεύτερης/ξένης γλώσσας:

α) τις καθημερινές πρακτικές στις οποίες εισέρχεται και διαχέεται,

β) τη λογική της διάσταση,

γ) την κριτική της διάσταση,

δ) το συντονισμό ενός δικτύου προτάσεων ως δομικού σχηματισμού υποστηριγμάτων για την ολοκλήρωσή της,

ε) τη διαλογική και

στ) διυποκειμενική της διάσταση.

Η διδασκαλία της επομένως διατρέχει όλα τα θεματικά πεδία της γλωσσικής επικοινωνίας, ακόμη και τα πιο καθημερινά, και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και άρα δυνητικά και όλα τα γλωσσικά επίπεδα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Οι διαλεκτικές διεπιδράσεις των υποκειμένων πλαισιώνουν και ενεργοποιούν την επιχειρηματολογία (Adriessen, 2006 · vanEemerenetal, 1996 · Walton, 1989). Για να επιχειρηματολογήσει κανείς, χρειάζεται να λειτουργήσει κοινωνικά, σε σχέση και αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ακόμη και η φαινομενική μονολογική διάσταση της επιχειρηματολογικής γραφής χαρακτηρίζεται εσωτερικά διαλογική (vanEemeren, 2010). Κατ' αυτή την άποψη, κάθε εμφανώς ή μη διαλογική κίνηση που αφορά την υποστήριξη θέσεων είναι και μια επιχειρηματολογική κίνηση κατά την οποία οι διαλεγόμενοι παρουσιάζουν απόψεις, θέσεις, κρίσεις, θέτουν σχετικά ερωτήματα.

Πολλές δραστηριότητες στη γλωσσική μάθηση έχουν διαλογικές προβολές και δομές έκφρασης απόψεων, όπως η ίδια η διδασκαλία (Gilardoni, 2009), τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, ο διάλογος προσώπων, και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται ως επιχειρηματολογικές πρακτικές όταν παρουσιάζουν τις θέσεις, τα ερωτήματα ή τα ζητούμενα των υποκειμένων για ένα ζήτημα.

Οι διαλογικές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες της γλώσσας να αντιληφθούν τη σημασία του αποδέκτη του λόγου στη συγκρότηση, στήριξη και απόρριψη θέσεων αναδεικνύοντας την παρουσία της επιχειρηματολογίας στην καθημερινή ζωή και τη διυποκειμενική της διάσταση. Η συνειδητότητα της γλωσσικής επικοινωνίας ενισχύεται από το διαλογικό πλέγμα μέσα στο οποίο αρθρώνεται η επιχειρηματολογία και την αυθεντική επικοινωνιακή διάσταση στην οποία αυτό το πλέγμα εκρέει. Ο/Η χρήστης της δεύτερης/ξένης γλώσσας και εν προκειμένω της ελληνικής, τοποθετείται προοδευτικά όλο και περισσότερο συνειδητά στο κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό πλέγμα της επιχειρηματολογίας το οποίο και ανασυστά στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τις θέσεις που διατυπώνει.

Η εγγενής αυτή αυθεντική, αναπαραστατική και διαλογική επικοινωνιακή συνθήκη για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας ενεργοποιεί και δύο άλλους, σημαντικούς για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας άξονες, την κοινωνικοπολιτισμική και διαπολιτισμική εμβάπτιση του χρήστη της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Fantini, 2009).

Η κοινωνικοπολιτισμική εμβάπτιση της γλωσσικής επικοινωνίας στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι όχι μόνο περισσότερο ορατή αλλά και περισσότερο διαπραγματεύσιμη γλωσσικά και κοινωνιογνωστικά στα πλαίσια της επιχειρηματολογίας. Το πεδίο, τα διαλεγόμενα υποκείμενα, οι σχέσεις τους, το κανάλι επικοινωνίας, οι λειτουργικές ποικιλίες, το θέμα, οι θέσεις που εισάγονται, τα υποστηρίγματά τους, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, οι κοινωνικοπολιτισμικές τους διαστάσεις, το αξιακό σύστημα των χρηστών, αποτελούν κάποια από τα αναγκαία περιεχόμενα της μάθησης και διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας (σχήμα 1).

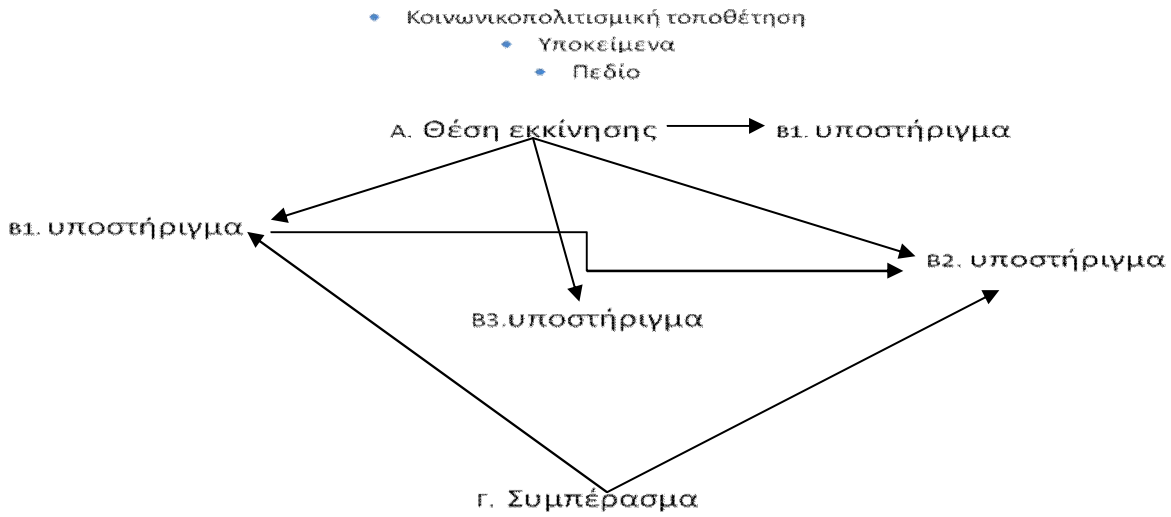
Επιπλέον, η γλωσσική ποικιλία γίνεται περισσότερο ορατή στις αναφορές στην καθημερινή επικοινωνιακή διεπίδραση και σχετίζεται με τις αναγκαίες κοινωνικές και διυποκειμενικές τοποθετήσεις της επιχειρηματολογίας.

Οι δυνατότητες κοινωνικοπολιτισμικής εμβάπτισης της γλωσσικής διδασκαλίας ενισχύονται με την τοποθέτηση των επιχειρηματολογικών χρήσεων σε πεδία καθημερινής διεπίδρασης αλλά και την αναγκαία περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των πολιτισμικών και αξιακών φορτίων αυτών των χρήσεων ιδιαίτερα σε μη φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας για τους οποίους οι παραπάνω ερμηνείες δεν είναι αυτονόητες επικοινωνιακές πραγματικότητες.

Η κατεύθυνση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη διαπολιτισμική επικοινωνία και επίγνωση ενεργοποιείται και ενισχύεται στα πλαίσια της επιχειρηματολογίας. Η επικοινωνία με τον πολιτισμικά και γλωσσικά άλλο ενεργοποιείται περαιτέρω στα πλαίσια της επιχειρηματολογικής προσέγγισης της οπτικής, των θέσεων, τοποθετήσεων των άλλων υποκειμένων, προσέγγιση που συνιστά το μέτρο της επιχειρηματολογικής ολοκλήρωσης και ωρίμανσης (Brem&Rips, 2000 · Byram,1997 · Saez, 2002 σσ. 111-115 · Tsangari&Banerjee, 2016 · Walton, 1989).

Οι λογικές, τυπικές ή άτυπες και οι κριτικές διεργασίες που συνυφαίνονται στην επιχειρηματολογία υπογραμμίζουν την αξιολογική της διάσταση καθιστώντας την τον κατεξοχήν κειμενικό τύπο για την κριτική γλωσσική επίγνωση, αναγκαία προϋπόθεση αλλά και επιδίωξη της γλωσσικής διδασκαλίας ιδιαίτερα στη δεύτερη/ξένη γλώσσα όπου οι χρήσεις των γλωσσικών δομών δεν είναι εξαρχής φυσικοποιημένες από τη φυσική επικοινωνιακή διεπίδραση/γλωσσική χρήση αλλά αποτέλεσμα μιας άλλης επικοινωνιακής χρήσης, της διδασκαλίας τους (Chun, 2015 · Cook, 2008). Σε αυτές τις διαστάσεις

συγκεντρώνεται και το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών που εντοπίζουν οι ερευνητές για τη δόμηση της επιχειρηματολογίας και κυρίως στις αφηρημένες γνωστικές δομές στις οποίες προοδευτικά εισέρχονται τα υποκείμενα (Kuhn, 2005) τοποθετώντας τη διδασκαλία της στα προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας και γνωστικής αντίληψης. Οι αξιολογικές όμως διαστάσεις του επιχειρηματολογικού λόγου μπορεί να εντοπιστούν και σε απλές αξιολογικές διατυπώσεις θέσεων χωρίς περαιτέρω κινήσεις στήριξής τους (Ferretti, Lewis&Andrews-Weckerly, 2009). Επιπλέον, η πρώτη γλώσσα προσφέρει συχνά γλωσσικές και κοινωνιογνωστικές σκαλωσιές για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, που μπορούν να ενεργοποιήσουν γρηγορότερα επιχειρηματολογικές δομές και στρατηγικές στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Cummins&Early, 2011).



Σχήμα 1. Στρατηγικές κινήσεις (strategicmaneuvering) και δομές (structure) επιχειρηματολογίας

Οι αναλύσεις των στρατηγικών και δομών της επιχειρηματολογίας (σχήμα 1) μας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα σχετικά με τη διδακτική της αξιοποίηση στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας :

α) το πλήθος, η ποικιλία και το είδος των στρατηγικών και δομών της επιχειρηματολογίας είναι κριτήρια της ανάπτυξής της (Ferrettietal., 2009)

β) οι στρατηγικές και οι δομές της αναπτύσσονται σταδιακά σε συνάρτηση με την ηλικία, τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και την εκπαίδευσή του

β) σε πολλές περιπτώσεις η ανάπτυξη τους δεν ολοκληρώνεται

γ) ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο και την καθημερινή κοινωνική διεπίδραση οι στρατηγικές και δομές της επιχειρηματολογίας δεν εξελίσσονται πλήρως και στη μητρική αλλά και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, παρουσιάζουν κενά, ελλείψεις, χάσματα, αποτέλεσμα της ίδιας της φυσικής κοινωνικής και επικοινωνιακής διεπίδρασης και του προφορικού καναλιού επικοινωνίας (Groarke, 2016 · vanEemeren&Groodendorst, 1984 · vanEemeren&Groodendorst, 1992 σ. 54).

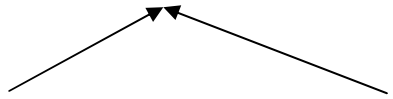
Δεν αναμένεται επομένως η πλήρης δομική και στρατηγική ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας προκειμένου για την εισαγωγή της σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Αντίθετα, η σταδιακή και προσανατολισμένη ηλικιακά, και γνωστικά εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να διευκολύνει και να ενισχύσει την ανάπτυξή της σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας (παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1. Επιχειρηματολογική δομή

Στον ελεύθερο χρόνο μου πηγαίνω στο γήπεδο και τρέχω. Αγαπώ τον αθλητισμό γιατί με κρατάει υγιή κι αδειάζει το κεφάλι μου.

Στον ελεύθερο χρόνο μου πηγαίνω στο γήπεδο και τρέχω

αγαπώ τον αθλητισμό



γιατί με κρατάει υγιή κι αδειάζει το κεφάλι μου

Η συνειδητότητα της γλωσσικής χρήσης συμπορεύεται με την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής δομής. Οι αναπτυγμένες επιχειρηματολογικές δομές απαιτούν το συνειδητό συντονισμό στρατηγικών, οπτικών και λογικών σχημάτων οι οποίες εγγράφονται γλωσσικά σε συστήματα εξελικτικής νοητικής/γνωστικής αφαίρεσης και λεκτικής πυκνότητας. Η επιχειρηματολογία κατασκευάζει ένα κειμενικό πλαίσιο ενεργοποίησης της γλωσσικής και επικοινωνιακής επίγνωσης των μαθητών εφόσον αυξάνει τις πιθανότητες κινητοποίησης των υποκειμένων (Kuhn&Udell, 2003). Συγκροτεί κειμενικά γεγονότα έκφρασης απόψεων, θέσεων, ιδεών σε θέματα που κινητοποιούν τη διάθεση των υποκειμένων να τοποθετηθούν, να διανύσουν τα βήματα και να σχεδιάσουν τις στρατηγικές για να φτάσουν τον επικοινωνιακό τους στόχο και επομένως δυνητικά αναπτύσσει το επιχειρηματολογικό δυναμικό τους (Felton&Kuhn, 2001 · Kuhn&Udell, 2007 σ. 95; Sachinidou, 2015 · vanEemerenetal., 1996 σ. 296).

1.2.1. Επιχειρηματολογία και διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, πρακτικές

Η τοποθέτηση της επιχειρηματολογίας στα ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υποστηρίζει και αναλύει την ίδια τη διδασκαλία ως χώρο, χρόνο και λόγους επικοινωνιακών διεπιδράσεων υποκειμένων τα οποία προσπαθούν να παρουσιάσουν και να στηρίξουν τις θέσεις τους, τις αντιλήψεις και ερμηνείες τους (Gilardoni, 2009). Ενεργοποιεί επομένως και ταυτόχρονα υποστηρίζει με γλωσσικές

δραστηριότητες την επικοινωνιακή και διαλογική κατεύθυνση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας κατασκευάζοντας ένα πλούσιο σε γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά ερεθίσματα περιβάλλον στηρίζοντας, στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, τον διαπολιτισμικό διάλογο. Το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε υποκειμένου δεν παρουσιάζεται απλώς. Εξελικτικά, στα πλαίσια της επιχειρηματολογίας, εκτίθεται προς διαπραγμάτευση και επανατοποθετείται σε νέα γνωστικά σχήματα και νέες γλωσσικές αποτυπώσεις αποδεικνύοντας τη δυναμική του.

Το βλέμμα του άλλου, η οπτική του άλλου είναι η απαραίτητη συνθήκη ολοκλήρωσης της επιχειρηματολογίας και η κατεύθυνση της ανάπτυξής της. Η επικοινωνία με τον γλωσσικά άλλο είναι η εκκίνηση, η κατεύθυνση και η ολοκλήρωση για την απόκτηση και εκμάθηση μιας γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Η επιχειρηματολογία επομένως είναι το κατεξοχήν κειμενικό πλαίσιο ενεργοποίησης της επικοινωνίας με τον γλωσσικά και πολιτισμικά άλλο του οποίου η οπτική και ερμηνεία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και ολοκλήρωσή της.

Κάθε δραστηριότητα επιχειρηματολογίας προβάλλεται στον ορίζοντα των αποδεκτών της των οποίων τη λογική προσπαθεί να προσεγγίσει και πιθανόν να αλλάξει δοκιμάζοντας και διερευνώντας τις επικοινωνιακές επιλογές που είναι διαθέσιμες για τα συμμετέχοντα υποκείμενα ιδιαίτερα όταν αυτός ο ορίζοντας των αποδεκτών είναι κοινωνικοπολιτισμικά άλλος, διαφορετικός. Η αναπτυγμένη κοινωνική ενσυναίσθηση που προϋποθέτει η επιχειρηματολογική δραστηριότητα σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι τόσο γλωσσική όσο και διαπροσωπική και κοινωνικοπολιτισμική, συνθήκες γλωσσικής, κριτικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης απαραίτητες για την επιτυχή απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας το βλέμμα το άλλου, η οπτική του άλλου κατευθύνει και ενεργοποιεί περαιτέρω τα βήματα για

την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ικανότητας σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, αναγκαίο και σημαντικό και για την περαιτέρω γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη των υποκειμένων.

Πρόσφορες πρακτικές για την ανάπτυξή της επιχειρηματολογίας στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας η οποία εξελίσσεται από απλές δομές εκφράσεων κρίσεων, απόψεων, συχνά με κατηγορική αποτύπωση (*τα πράγματα, πρόσωπα είναι, κάνουν ..κ.τ.λ.*) και αναφορά στην υλική πραγματικότητα[78], σε περιπλοκότερες δομές σχεδιασμένων υποστηρικτικών συνδέσεων της θέσης εκκίνησης τις οποίες διασχίζουν συσχετιστικές διαδικασίες και αφηρημένες οντότητες που σταδιακά απομακρύνονται από την υλική πραγματικότητα (παράδειγμα 2) (Ferrettietal, 2009 · Macagno, 2015 · Macagno&Walton, 2015 · Sachinidou, 2015) είναι:

- τα παιχνίδια ρόλων,
- ο διάλογος μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό,
- η έκθεση σε διαφορετικές και ποικίλες οπτικές στον γραπτό και προφορικό λόγο, εσωτερικά του πολιτισμού της γλώσσας στόχου και μεταξύ της γλώσσας στόχου και της μητρικής γλώσσας των μαθητών,
- η οπτικοακουστική αναπαράσταση επιχειρηματολογικών περιστάσεων,
- η εναλλαγή ρόλων,
- η γλωσσική διαμεσολάβηση,
- η ρητή διδασκαλία στρατηγικών και δομικών βημάτων της επιχειρηματολογίας,
- ο εννοιολογικός σχεδιασμός,
- η αφαιρετική, οπτική αναπαράσταση επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικών διαδικασιών.

Παράδειγμα 2. Λογική και γραμματικοσυντακτική δομή επιχειρημάτων

[78] Οι αναφορές στην υλική πραγματικότητα είναι αξιολογικά αδιαφανείς και συγχέονται με κατηγορικές δηλώσεις και ευθείες αντιστοιχίες στην πραγματικότητα π.χ. είχα πολύ δουλειά, θα τρώτε σοκολάτα και θα λειτουργεί καλύτερα η καρδιά σας κ.τ.λ.

- Το πάτωμα είναι πολύ βρόμικο και δεν μου αρέσει. (καθαρίζω) σ. 162 (Α1π)
- Το κουλούρι είναι πιο υγιεινό από το μπισκότο, γιατί δεν έχει πολλή ζάχαρη σ. 150 (Α1π)
- Είχα πολλή δουλειά και έκανα υπερωρίες σ. 201 (Α2 λεξιλόγιο)
- Η Μαρίνα είναι πολύ καλό κορίτσι. Είναι ήσυχη και περνάω πολύ ωραία μαζί της. (σ. 200 Α2 κατανόηση γραπτού λόγου)
- Ο Νίκος πρέπει να..... (Α1)
- Στον ελεύθερο χρόνο μου πηγαίνω στο γήπεδο και τρέχω. Αγαπώ τον αθλητισμό γιατί με κρατάει υγιή κι αδειάζει το κεφάλι μου (σ. 130 Β1).
- Θα τρώτε σοκολάτα και θα λειτουργεί καλύτερα η καρδιά σας, αυτό υποστηρίζουν οι επιστήμονες που ανακάλυψαν μια νέα δράση της σοκολάτας στον ανθρώπινο οργανισμό (σ. 290 Β1).
- Οι μεγάλες εταιρείες ζητούν συνήθως διαδικτυακές αιτήσεις εργασίες. Έτσι μπορούν να αποθηκεύουν σε αρχεία τα στοιχεία που παίρνουν (σ. 323 Β2).[79]

Εξαιτίας της εγγενούς πολυφωνικότητάς τους, τα επιχειρηματολογικά κείμενα ανάγονται εμφανώς σε ένα δίκτυο διακειμενικών συναλλαγών με άλλα κείμενα υποκείμενα και πολιτισμούς (Rocci, 2009) καθιστώντας την επιχειρηματολογία την επικοινωνιακή περιοχή του διυποκειμενικού και διαπολιτισμικού διαλόγου. Εντοπίζοντας τους διαλόγους με τις θέσεις άλλων υποκειμένων και πολιτισμών, ιδιαίτερα των υποκειμένων και των πολιτισμών της μητρικής και της γλώσσας στόχου των μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, ενεργοποιείται η *διαγλωσσική μετάβαση (interlanguage)* από

[79] Τα παραδείγματα είναι από τα βιβλία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας *ΚΛΙΚ στα ελληνικά* για τα επίπεδα Α1, Α2, Β1, Β2.

τη μητρική στην ελληνική και συγκροτείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τη γλωσσική μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Cook, 2008, σσ. 28-29)

Επιπλέον, η μητρική γλώσσα των μαθητών αξιολογείται επικοινωνιακά ως μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, γεγονός με θετικές επιδράσεις στην *κινητοποίηση (motivation)* στη μάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Cook, 2008 σσ. 138-143). Η συγκειμενική διεύρυνση σε μια διαπολιτισμική και διυποκειμενική επικοινωνία ενισχύει όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την επιχειρηματολογική επίγνωση του υποκειμένου. Το βλέμμα του/της γλωσσικά και πολιτισμικά άλλου/άλλης είναι η απαραίτητη συνθήκη τόσο για την ανάπτυξη της δεύτερης/ξένης γλώσσας και πολιτισμικής επίγνωσης όσο και την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας.

2. Συμπεράσματα

Η εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να σχεδιαστεί εξελικτικά ακολουθώντας τις θεματικές ενότητες, τις περιστάσεις επικοινωνίας, τις γλωσσικές δεξιότητες, τις γραμματικοσυντακτικές δομές και το λεξιλόγιο που ζητούνται σε κάθε επίπεδο. Η εξελικτική και ρητή εισαγωγή της επιχειρηματολογίας στα ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υποστηρίζεται και από την αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση και το πλαίσιο όπου εμφανίζονται επιχειρηματολογικές πρακτικές (Kuhn, 1991 · Reznitskaya, etal., 2009).

Προοδευτικά, η επιχειρηματολογία κινείται από καθημερινά θέματα του εμπράγματου κόσμου (προτιμήσεις στο φαγητό, κρίσεις για αντικείμενα, πρόσωπα, δράσεις, κινήσεις, αναζήτηση εργασίας κτλ) όπου το κανάλι του προφορικού λόγου κυριαρχεί, σε περισσότερο αφηρημένα με αντίστοιχες γλωσσικές πραγματώσεις όπου οι υλικές διαδικασίες υποχωρούν και κυριαρχούν οι συσχετιστικές διαδικασίες οι οποίες αποδίδουν χαρακτηρισμούς σε οντότητες του κόσμου και της αντίληψης του υποκειμένου (απόψεις για τη διατροφή, για την εργασία, για τις ανθρώπινες σχέσεις, για πολιτισμικές αξίες κ.τ.λ.).

Στα πλαίσια της επιχειρηματολογίας τα συστήματα αξιολόγησης και οι γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες και εκφορές τους γίνονται προοδευτικά περισσότερο διαφανείς αλλά και διαπραγματεύσιμες γλωσσικά και κοινωνιογνωστικά σε σχέση και αναφορά με τα συστήματα αξιολόγησης άλλων υποκειμένων (appraisalsystems) (Hofer&Pintrich, 2002 · Kuhn, 2005 · Kuhn, Hemberger, & Khait, 2014 · Liu, 2013 · Sachinidou, 2015). Ενισχύεται έτσι όχι μόνο η κρίση του χρήστη μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας ως το τελικό προϊόν κοινωνικογνωστικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών διεργασιών αλλά και οι ίδιες οι διαδικασίες που οδηγούν στην κρίση αυτή. Ο χρήστης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εν προκειμένω δεν εκφέρει μόνο θέσεις κινητοποιώντας το γλωσσικό, επικοινωνιακό και κοινωνικογνωστικό ρεπερτόριο του αλλά εισέρχεται και σε διαδικασίες συνειδητοποίησης αυτών των θέσεων αντιλαμβανόμενος/νη το συγκειμενικό πλέγμα που οδήγησε σε αυτές στην προσπάθεια του/της να κατασκευάσει και να αναστοχαστεί τα υποστηρίγματά τους.

Επιπλέον οι επιχειρηματολογικές δομές και οι στρατηγικές πυκνώνουν ποσοτικά και ποιοτικά κατά το πέρασμα από το ένα επίπεδο γλωσσομάθειας στο άλλο. Η ποσοτική και ποιοτική πύκνωση των επιχειρηματολογικών στρατηγικών και δομών σηματοδοτούν την ανάπτυξή τους η οποία συμπορεύεται και με τη γλωσσική ανάπτυξη του/της χρήστη της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Knapp&Watkins, 2005, σ. 192). Προοδευτικά, ο/η

χρήστης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης εισέρχεται σε περιπλοκότερες και πυκνότερες γλωσσικές και επιχειρηματολογικές δομές και στρατηγικές.

Η συνειδητή εκκίνηση επιχειρηματολογικών πράξεων ως αντίλογος σε μία προϋπάρχουσα λογική προτείνεται να τοποθετηθεί στα επόμενα, μετά τα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας (Β1, Β2 κ.τ.λ.) για να κινητοποιήσει περαιτέρω το κοινωνικογνωστικό, γλωσσικό και επικοινωνιακό δυναμικό του/της χρήστη που έχει αρχίσει να σχηματίζεται.

Η επιχειρηματολογική επίγνωση και δεξιότητα (argumentationknowledge/competence) δεν αφορά μόνο τα προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθεια της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Είναι απαραίτητο να ακολουθεί σταδιακά και εξελικτικά βαθμούς, επίπεδα και να αναπτύσσει στρατηγικές που διατρέχουν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας αλλά και την ιδιαίτερη γλωσσική και κοινωνιογνωστική ανάπτυξη του/της χρήστη της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Adriessen, J. (2006). Arguing to learn. In K. Sawyer (Ed.), *Handbook of the Learning Sciences* (pp. 443-459). Cambridge: Cambridge University Press.

Andrews, R. (2009). *The importance of argument in education.* London: Institute of Education Publications, University of London.

Blair, J. A. (2004). Argument and its uses. *Informal Logic, 24* (2), 137-151.

Brems, S., & Rips, L. (2000). Evidence and explanation in informal argument. *Cognitive Science, 24*, 573-604.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Cammarata, L. (2016). *Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills* . New York: Routledge .

Chun, C. W. (2015). *Power and meaning making in an EAP classroom: Engaging with the everyday.* Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cook, V. J. (2008). *Second Language learning and language testing* (4 ed.). London: Hodder education.

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools.* Stoke-on-trent, U.K.: trentham Books.

Eemeren van, F., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: a pragma-dialectical perspective.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eemeren van, F., & Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for Discussions towards solving Conflicts of Opinion.* Berlin/Dordrecht: De Gruyter.

Eemeren, F. H. van. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma dialectical Theory of Argumentation.* Amsterdam: John Benjamins.

Eemeren, F. H. van, & Houtlosser, P. (2009). Strategic maneuvering. In F. H. Eemeren van (Ed.), *Examining Argumentation in Context: Fifteen studies on strategic maneuvering* (pp. 1-24). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans A.F. et al. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments* (1st ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlabaum Associates, Publishers.

Eemeren, F.H. van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic theory of αrgumentation : The pragma-dialectical approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Eemeren, F.H. van, & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: a pragma-dialectical perspective.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes, 32* (2&3), 135–153.

Ferretti, R., Lewis, W., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology, 101* (3), 577-589.

Gilardoni, S. (2009). Argumentation in classroom interaction. Teaching and Learning Italian as a second language. In G. Gobber, S. Cantarini, S. Cigada, M. C. Gatti, & S. Gilardoni (Ed.), *Proceedings of the IADA workshop, Word Meaning in Argumentation Diallogue, 15-17 May 2008. Special Issue.2*, pp. 723-737. Milan: Facolta di Scienze Linguistiche et Letterature Straniere, Universita Catholica del Sacro Cuore.

Groarke, L. (2016). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition).* (E. N. Zalta, Editor) Retrieved 10 2016, from http://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/logic-informal

Habermas, J. (1992). *Habermas and the Public Sphere.*(C. Calhoun, Ed.) Cambridge, MA: MIT press.

Hirvela, A. (2013). Preparing English Language Learners for Argumentative Writing. In L. C. Oliveira, & T. Silva (Eds.), *L2 Writing in Secondary Classrooms: Student Experiences, Academic Issues and Teaching Education* (pp. 67-86). New York, Oxon: Routledge.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. P. (Eds.). (2002). *Personal Epistemology. The psycology of beleifs about knowledge and Knowing.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy, and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 16* (3), 148-164.

Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and assessing of writing.* Sydney: University of New South Wales Press.

Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, D., & Udel, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Educational Pchycologist, 74* (5), 1245-1260.

Kuhn, D., & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking and Reasoning, 13* (2), 90 – 104.

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2014). *Argue with me.* New York: Wessex.

Liu, X. (2013). Evaluation in Chinise University EFL students. English argumentative writing: an appraisal study. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10* (1), pp. 40-53.

Macagno, F. (2015). A means-end classificationof argumentation schemes. In F. van Eemeren, & B. Garssen (Eds.), *Reflections on Theoritical Issues in Argumentation Theory, Argumentation Llibrary 28* (pp. 183-201). Switzerland: Springer.

Macagno, F., & Walton, D. (2015). Classifying the Patterns of Natural Arguments. *Philosophy and Rhetoric, 48* (1), 26-53.

Perret-Clermont, A. N., Arcidiacono, F., Breux, S., Greco, S., & Miserez-Caperos, C. (2015). Knowledge-oriented argumentation in children. In F. H. van Eemeren, & B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (pp. 135-150). Amsterdam, Amsterdam: John Benjamins.

Reagan, T. G., & Osborn, T. A. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S.-Y. (2001). Influence of Oral Discussion on Written Argument. *Discourse processes, 32* (2-3), 155-175.

Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R., et al. (2009). Collaborating reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education, 39* (1), 29-48.

Rocci, A. (2009). Maneuvering with voices. The polyphonic framing of arguments in an institutional advertisement. In F. H. Eemeren van (Ed.), *Examinig Argumentation in Context: Fifteen studies on strategic maneuvering* (pp. 257-284). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Sachinidou, P. (2015). Argumentative strategies in adoloscents' school writing: One apsect of the evaluation of student's written argumenative competence. In F. H. van Eemeren, & B. Garseen (Eds.), *Scruitinizing Argumentation in Practice* (pp. 151-174). Amsterdam: John Benjamins.

Saez, T. (2002). Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *CAUCE* (25), 103-112.

Tsangari, D., & Banrjee, T. (Eds.). (2016). *Hanbook of Second Language Assesment.* De Gruyter Mouton.

Uysal, H. H. (2012). Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues. *VIAL* (9), 133-159.

Walton, D. N. (1989). *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yasouda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journalofsecondlanguagewriting, 20* (2), 111-133.

Ιακώβου, Μ. (2011). *Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.* Ανάκτηση 4 22, 2017, από http://elearning.greek-language.gr

Καρακύργιου, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2013). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξέενης γλώσσας Επίπεδα Α1 & Α2, Βασικός χρήστης.* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσαας.

Καρακύργιου, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2014). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξέενης γλώσσας Επίπεδα Β1, Ανεξάρτητος χρήστης.* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσαας.

Καρακύργιου, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2016). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξέενης γλώσσας Επίπεδα Β2, Ανεξάρτητος χρήστης.* Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσαας.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας. Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση.* Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Σύντομο βιογραφικό

Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας, Διαπολιτισμικό Λύκειο Εύοσμου Θεσσαλονίκης, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Συντονίστρια βαθμολόγησης νεοελληνικής γλώσσας, πανελλαδικές εξετάσεις. Βοηθός καθηγητή, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης, Πανεπιστήμιο Cambridge, Μ. Βρετανία. Πτυχίο Ελληνική Φιλολογία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΜΑ, Ελληνική Φιλολογία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης, & Πανεπιστήμιο Cambridge, Μ. Βρετανία, PHD Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Πολιτισμού παρευξείνιων χωρών.

32. Κριτικοί γραμματισμοί στην κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα της μαζικής κουλτούρας: Ερευνητικά δεδομένα και κριτικές προεκτάσεις[80]

Αναστασία Γ. Στάμου

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ

astamou@uowm.gr

Abstract

Out-of-school literacies tend to significantly diverge from formal school literacy and to draw on media and new technologies, such as comics, magazines, television and computers (that is, what we usually call *popular culture*). Besides, students' knowledge about the world and their stance on various aspects of social/ sociolinguistic reality are mainly shaped by the ways the world is represented in popular culture discourse. In light of this, contemporary approaches to language education, such as New Literacy Studies, have increasingly focused on the educational use of popular culture discourse. Addressing today's educational needs, in the *Thales-ESPA* project (2011-2015: "Linguistic variation and language ideologies in popular culture texts: Design, development and assessment of learning material for critical language awareness"), we explored the possibility to introduce popular culture texts (e.g. TV programs, advertisements, social media) in language course, with the aim to raise students' critical awareness of sociolinguistic variation phenomena, which tend to be represented in ways which reproduce established ideas about language and the world. In this paper, some empirical data from the Research Group of the University of Western Macedonia will be presented and discussed.

Key-words: language teaching, critical language awareness, sociolinguistic variation, standard dialect, out-of-school literacies

---

[80] Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

Περίληψη

Οι γραμματισμοί με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές/τριες 'εκτός' σχολείου τείνουν να διαφέρουν σημαντικά από τον τυπικό σχολικό γραμματισμό και να αντλούνται κυρίως από τα ΜΜΕ και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα κόμικς και τα περιοδικά, η τηλεόραση και οι υπολογιστές (δηλ. αυτά που μπορούμε να αποκαλέσουμε *μαζική* ή *λαϊκή κουλτούρα*: popularculture). Από την άλλη πλευρά, η γνώση των μαθητών/τριών για τον κόσμο και οι στάσεις τους προς διάφορες πτυχές της κοινωνι(ογλωσσ)ικής πραγματικότητας διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις αναπαραστάσεις που εγγράφονται για αυτές στον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Με βάση τα παραπάνω, νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία, όπως οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του λόγου της μαζικής κουλτούρας. Ανταποκρινόμενοι/ες στις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πρόγραμμα *Θαλής-ΕΣΠΑ* (2011-2015: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης»), εξετάσαμε τη δυνατότητα εισαγωγής των κειμένων μαζικής κουλτούρας (π.χ. τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) στο γλωσσικό μάθημα, με σκοπό την προώθηση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών σε φαινόμενα κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας, τα οποία τείνουν να αναπαρίστανται με τρόπους που αναπαράγουν καθιερωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Στο παρόν άρθρο, θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν κάποια εμπειρικά δεδομένα από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, πρότυπη ποικιλία, κοινωνιόλεκτος, κριτική γλωσσική επίγνωση, εξωσχολικοί γραμματισμοί

1. Εισαγωγή

Οι γραμματισμοί με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές/τριες 'εκτός' σχολείου– αυτοί δηλαδή που συχνά αποκαλούνται *εξωσχολικοί*– τείνουν να διαφέρουν σημαντικά από τον τυπικό σχολικό γραμματισμό. Ειδικότερα, αποτελούνται από ένα πλέγμα ετερογενών

κειμένων που συνήθως συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους εκτός από τη γλώσσα (π.χ. εικόνα, ήχος), ενώ αντλούνται κυρίως από τα ΜΜΕ και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα κόμικς και τα περιοδικά, η τηλεόραση και οι υπολογιστές, δηλαδή αυτά που μπορούμε να ορίσουμε ως *μαζική* ή *λαϊκή κουλτούρα* (popularculture: για ορισμούς σχετικά με τον τρόπο διάχυσης και το ιδεολογικό περιεχόμενο των μαζικών πολιτισμικών πρακτικών, βλ. Fiske, 2010· Storey, 2006). Επομένως, με τον όρο *εξωσχολικοί γραμματισμοί*, δενεννοούμε απλώς τους γραμματισμούς που συμβαίνουν εκτός (χώρος) και πριν ή μετά (χρόνο) τις σχολικές πρακτικές, αλλά κυρίως τους γραμματισμούς που δεν συγκλίνουν με τους σχολικού τύπου γραμματισμούς καθώς δεν καλλιεργούνται στο παραδοσιακό σχολείο (Hull&Schultz, 2001). Από την άλλη πλευρά, η γνώση των μαθητών/τριών για τον κόσμο και οι στάσεις τους προς διάφορες πτυχές της κοινωνι(ογλωσσ)ικής πραγματικότητας σχηματίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αναπαραστάσεις που οικοδομούνται για αυτές στα ποικίλα κείμενα της μαζικής κουλτούρας, με δεδομένη την *κειμενικάδιαμεσολαβημένη πραγματικότητα* (textuallymediatedreality: Smith, 1990) ως κατεξοχήν γνώρισμα των σύγχρονων μετανεωτερικών κοινωνιών, δηλαδή τη διαμόρφωση των κοινωνικών πρακτικών και ταυτοτήτων μέσω των κειμένων της μαζικής κουλτούρας.

Με βάση τις παραπάνω θεωρήσεις, νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό, όπως οι *Σπουδές Νέου Γραμματισμού* (π.χ. Gee, 2004· Street, 1993), έχουν εστιάσει στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του λόγου της μαζικής κουλτούρας. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού, που διατρέχει τα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης του Νέου Σχολείου (2011), στηρίζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό στους κειμενικούς πόρους που φέρνουν οι μαθητές/τριες από το σπίτι. Ακόμη, στα πρόσφατα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας της Ελλάδας (αλλά και της Κύπρου), γίνεται αναφορά στην ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών/τριών με όλο το εύρος της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας

(π.χ. (μη) πρότυπες γεωγραφικές και κοινωνικές διάλεκτοι, προφορικές και γραπτές υφολογικές ποικιλίες) (Ντίνας, 2013). Κατάλληλα κείμενα για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού σε φαινόμενα γλωσσικής ποικιλομορφίας είναι αυτά που προέρχονται από τη μαζική κουλτούρα, καθώς προβάλλουν εκτενώς τέτοια φαινόμενα (Stamou, 2014).

Ανταποκρινόμενοι/ες στις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πρόγραμμα *Θαλής-ΕΣΠΑ* (2011-2015: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης», Επιστ. υπεύθυνη έργου: Α.Γ. Στάμου)[81], εξετάσαμε τη δυνατότητα εισαγωγής των κειμένων μαζικής κουλτούρας (π.χ. τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) στο γλωσσικό μάθημα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο), με σκοπό την προώθηση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών σε φαινόμενα κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας μέσω της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ως ιδεολογικά φορτισμένη, η μαζική κουλτούρα τείνει να αναπαριστά την κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα από μια συγκεκριμένη οπτική και να αναπαράγει απόψεις οι οποίες συνήθως δεν υποστηρίζουν τη γλωσσική ετερογένεια και διαφορετικότητα (Stamou, 2014). Επομένως, και με δεδομένη την αυξημένη έκθεσή τους στη μαζική κουλτούρα, τίθεται επιτακτική η ανάγκη συγκρότησης κριτικά εγγράμματων μαθητών/τριών.

Στο παρόν άρθρο, θα παρουσιαστούν συνοπτικά ορισμένα εμπειρικά δεδομένα από την Ερευνητική Ομάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας[82], τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού παιδιών προσχολικής (νηπιαγωγείο) και πρωτοσχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ δημοτικού) αναφορικά με

[81] Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. και την ιστοσελίδα του προγράμματος: http://thalisuowm.weebly.com
[82] Η ομάδα αποτελούνταν από τους/τις: Αναστασία Στάμου (Επιστ. υπεύθυνη), Κώστα Ντίνα, Ελένη Γρίβα, Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, Κατερίνα Μαρωνίτη, Θεοδώρα Σαλτίδου και Δέσποινα Χατζάκου.

φαινόμενα κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας όπως αναπαρίστανται στον λόγο της μαζικής κουλτούρας.[83] Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού έγινε με βάση τα συνήθη βήματα που ακολουθούνται για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων: ανάλυση αναγκών, καθορισμός απαιτήσεων, σχεδιασμός, ανάπτυξη και εφαρμογή. Στο πλαίσιο αυτό, θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από τα τρία πρώτα στάδια ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ειδικότερα, θα σκιαγραφηθεί:

- η θέση που έχει η μαζική κουλτούρα εκτός σχολείου για τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τους γονείς τους και τα ίδια (στάδιο ανάλυσης αναγκών)
- οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο (στάδιο καθορισμού απαιτήσεων)
- οι τρόποι αναπαράστασης της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα/ ταινίες κινουμένων σχεδίων (στάδιο σχεδιασμού)
- η πρόσληψη των αναπαραστάσεων της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα από τα παιδιά (στάδιο σχεδιασμού)

2. Ερευνητικά δεδομένα

2.1. Η θέση που έχει η μαζική κουλτούρα εκτός σχολείου για τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας[84]

---

[83] Οι εκπαιδευτικές προτάσεις του προγράμματος παρουσιάζονται λεπτομερώς στο Στάμου Α.Γ., Πολίτης Π., & Αρχάκης Α. (2016) (Επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα.* Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

[84] Για εκτενή παρουσίαση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας, βλ. Stamou κ.ά. (2014).

Με σκοπό να διερευνηθεί η θέση που κατέχει η μαζική κουλτούρα στην καθημερινή ζωή των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας έξω από το σχολείο/ στο σπίτι, υιοθετήθηκε η μέθοδος της *αυτο-/ ετερο-αναφοράς* (self-/ other-reporting) των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών στη μαζική κουλτούρα, με τη χρήση συνεντεύξεων (στα παιδιά) και ερωτηματολογίων (στους γονείς τους). Αναμφίβολα, αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση ενέχει περιορισμούς, καθώς βασίζεται στο τι δηλώνουν οι εμπλεκόμενοι/ες πως κάνουν με τη μαζική κουλτούρα παρά στο τι όντως κάνουν. Γι' αυτό και προτείνεται, αντ' αυτής, να πραγματοποιείται άμεση παρατήρηση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών στη μαζική κουλτούρα (Buckingham, 2004). Ωστόσο, καθώς θέλαμε να έχουμε ποσοτική εικόνα ενός μεγάλου αριθμού παιδιών, η ποιοτική προσέγγιση της παρατήρησης ήταν αδύνατο να υιοθετηθεί. Αναγνωρίζοντας, ωστόσο, τους περιορισμούς της μεθοδολογικής μας επιλογής, εστιάσαμε στις οπτικές τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους, αντιμετωπίζοντας τις δυο συμμετέχουσες ομάδες ως πηγές, όχι μόνο συμπληρωματικών αλλά και αντικρουόμενων αναφορών (π.χ. υπερ- και υπο-αναφορά κατά τη σύγκριση των δύο ομάδων), για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στη μαζική κουλτούρα.

Ειδικότερα, το δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 455 παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, εκ των οποίων 235 (52%) ήταν αγόρια και 220 (48%) ήταν κορίτσια. 51% των παιδιών είχαν πατέρα που έκανε χαμηλής αυτονομίας επάγγελμα (π.χ. υπάλληλος, τεχνίτης), ενώ το 49% των παιδιών είχαν πατέρα που απασχολούνταν σε υψηλής αυτονομίας επάγγελμα (π.χ. εκπαιδευτικός, ιδιοκτήτης επιχείρησης, μηχανικός, δικηγόρος) (για αυτή τη διάκριση, βλ. Morgeson κ.ά., 2005). Όσον αφορά τη μητέρα, 64% των παιδιών έκανε χαμηλής αυτονομίας επάγγελμα και 36% έκανε υψηλής αυτονομίας.

Όσον αφορά το δείγμα των γονέων, συμμετείχαν 373 γονείς παιδιών που συνεντευξιάστηκαν, εκ των οποίων 302 ήταν μητέρες και μόλις 71 πατέρες. Καθώς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς συμπλήρωση στο σπίτι των παιδιών με την επιλογή να συμπληρωθούν είτε από τον έναν είτε από τον άλλο γονέα, το εύρημα αυτό φαίνεται να αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες έμφυλες πρακτικές γονικής εμπλοκής στο σχολείο (Reay, 1998). 57% των γονέων έκανε επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας και 43% απασχολούνταν σε επάγγελμα υψηλής αυτονομίας. Επίσης, 2% των γονέων ήταν απόφοιτοι/ες δημοτικού, 59% ήταν αποφοίτοι/ες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 39% απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους γονείς, τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκτίθενται σε ένα περιβάλλον στο σπίτι που είναι πλούσιο σε έντυπα (κυρίως βιβλία (96%) και λιγότερο εφημερίδες/ περιοδικά/ κόμικς (64%)), τηλεοπτικά (τηλεόραση (99%), DVD (93%)) και ψηφιακά μέσα (υπολογιστή (85%), σύνδεση στο διαδίκτυο (82%)). Επιπλέον, σύμφωνα με τον έλεγχο X^2, η παρουσία οικιακής σύνδεσης στο διαδίκτυο συσχετίζεται θετικά με την παρουσία εφημερίδων/ κόμικς/ περιοδικών (X^2 =7.190,df=1, p=0.007, Phi=0.139). Αυτό σημαίνει πως η πρόσβαση των παιδιών στα ψηφιακά μέσα δεν λειτουργεί 'ανταγωνιστικά' αλλά περισσότερο 'ενισχυτικά' για την παρουσία έντυπου υλικού στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, παιδιά που δηλώνουν πως έχουν τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο προέρχονται κυρίως από οικογένειες που ασκούν επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας (10%) από ό,τι επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας (3%) (X^2=7.955, df=1 p=0.05, Phi=-0.188). Αντίθετα, περισσότερα παιδιά με πατέρα (91%) (X^2=5.192, df=1 p=0.02, Phi=0.111) ή μητέρα (93%) (X^2=7.067, df=1 p=0.04, Phi=0.129) που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας δηλώνουν πως έχουν υπολογιστή από ό,τι παιδιά που έχουν πατέρα (84%) ή μητέρα (84%) με επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας. Αντίστοιχα, η έλλειψη έντυπου υλικού στο σπίτι συσχετίζεται θετικά με γονείς που είναι

απόφοιτοι/ες δημοτικού (Estimate=2.543, Std. Error=0.739, Z=3.438, p=0.001) ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Estimate=0.817, Std. Error=0.238, Z=3.441, p=0.0001). Ακόμη, οι γονείς επαγγελμάτων χαμηλής αυτονομίας (55%) απάντησαν ότι τα παιδιά τους παίζουν περισσότερο έξω από το σπίτι (X^2=10.818, df=3, p=0.01, Phi=0.198) σε σχέση με τους γονείς επαγγελμάτων υψηλής αυτονομίας (52%). Από την άλλη, περισσότεροι/ες γονείς απόφοιτοι/ες δημοτικού δήλωσαν πως το παιδί τους δεν παίζει στο παιδικό δωμάτιο (Estimate=1.999, Std. Error=0.768, Z=-2.603, p=0.009), αλλά στο σαλόνι/ άλλο δωμάτιο (Estimate=-1.948, Std. Error=0.910, Z=-2.141, p=0.03).

Σε σχέση με τις τηλεοπτικές τους προτιμήσεις, όλα τα παιδιά (100%) ανέφεραν πως παρακολουθούν κινούμενα σχέδια, το 76% των παιδιών παρακολουθεί ταινίες, το 62% παρακολουθεί σήριαλ και το 70% βλέπει διαφημίσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των παιδιών, περισσότερο παρακολουθούν διαφημίσεις τα παιδιά με μητέρες που κάνουν επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας (75%) (X^2=4.977, df=1 p=0.03, Phi=-0.108) παρά υψηλής αυτονομίας (65%). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς δήλωσαν ότι το 94% των παιδιών τους παρακολουθεί κινούμενα σχέδια. Σε σχέση με τις απαντήσεις των παιδιών, οι γονείς υπο-αναφέρουν τα σήριαλ και τις ταινίες (21%) και υπερ-αναφέρουν τα ντοκιμαντέρ (42%), τα οποία απουσιάζουν τελείως από τις απαντήσεις των παιδιών. Μέσα από αυτές τις απαντήσεις, προκύπτει πως τα παιδιά δεν παρακολουθούν μόνο όσα θεωρούνται 'παιδικά' τηλεοπτικά προγράμματα (κινούμενα σχέδια) αλλά και ενήλικα (π.χ. ταινίες, σήριαλ), η οποία φαίνεται να αποτελεί μια μορφή 'αφανούς' τηλεθέασης.

Τέλος, αναφορικά με τη σύνδεση των παιδιών με τη μαζική κουλτούρα, προκύπτει πως τα αγόρια (83%) έχουν πιο συχνά αγαπημένο ήρωα από τα κορίτσια (57%) (X^2=36.490, df=1 p=0.00), καθώς και παιχνίδια (22%: αγόρια και 13% κορίτσια) (X^2=5.965, df=1, p=0.02, Phi=-0.114) ή ρούχα (15%: αγόρια και 6% κορίτσια) (X^2=8.231, df=1, p=0.04, Phi=-0.134) από τον

αγαπημένο τους ήρωα σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμη, περισσότεροι γονείς επαγγελμάτων χαμηλής αυτονομίας (67%) δήλωσαν πως έχουν στο σπίτι τους διακοσμητικά με τους ήρωες μαζικής κουλτούρας των παιδιών τους (X^2=11.332, df=1, p=0.01, Phi=-0.183) σε σχέση με γονείς επαγγελμάτων υψηλής αυτονομίας (49%).

Από τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει πως οι πιο 'προνομιούχες' κοινωνικο-εκπαιδευτικά οικογένειες έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με σχολικού τύπου γραμματισμούς, καθώς είναι περισσότερο προσανατολισμένες στα έντυπα και ψηφιακά μέσα. Αντίθετα, οι οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο φαίνεται να έχουν στενότερη σύνδεση με τη μαζική κουλτούρα/ μη σχολικού τύπου γραμματισμούς, καθώς έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν βάλει τηλεοπτική συσκευή στο παιδικό δωμάτιο, να βλέπουν διαφημίσεις ή/και να διαθέτουν στο σπίτι τους διακοσμητικά με τους ήρωες μαζικής κουλτούρας των παιδιών τους. Αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν οφείλονται μόνο σε οικονομικούς παράγοντες (π.χ. αν οι μη προνομιούχες οικογένειες δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να διαθέσουν έναν χώρο του σπιτιού για 'παιδικό δωμάτιο' ή αν προσανατολίζονται σε οικονομικότερους τρόπους ψυχαγωγίας των παιδιών όπως το υπαίθριο παιχνίδι) αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που σχετίζονται με τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς πόρους των γονέων καθώς και τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για την ανατροφή των παιδιών (Buckingham, 2004) (π.χ. αν οι μη προνομιούχες οικογένειες δεν θεωρούν σημαντική τη χωρική αυτονομία των παιδιών τους ή αν δεν θεωρούν το υπαίθριο παιχνίδι επισφαλές για τα παιδιά στη σημερινή εποχή). Σε κάθε περίπτωση, τα ερευνητικά μας πορίσματα αναδεικνύουν πως η μαζική κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει/ αποτελεί μέσο σύζευξης του 'εντός' και 'εκτός' σχολείου, κυρίως για τους/τις μαθητές/τριες από μη προνομιούχες οικογένειες.

2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο[85]

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στο σχολείο διερευνήθηκαν με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 76 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (30 δάσκαλοι/ες και 46 νηπιαγωγοί). Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες (90,78%) με μόνιμη θέση στην εκπαίδευση (93,42%). Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (72,36%) δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, ή δεν είχαν παρακολουθήσει Διδασκαλείο ή κάποιο άλλο επιμορφωτικό σεμινάριο. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, η πλειοψηφία του δείγματος είχε 10-20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (39,47%) και 20-35 χρόνια (36,84%). Μόνο το 10,52% είχε 5-10 χρόνια υπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις των γονέων εξετάστηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων (για πληροφορίες σχετικά με το δείγμα, βλ. 2.1. παραπάνω).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το 42,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως κάνει περιορισμένη συζήτηση στην τάξη γύρω από τηλεοπτικά προγράμματα και διαφημίσεις που αρέσουν στα παιδιά και το 26,31% κάνει εκτενή συζήτηση στην τάξη γύρω από αυτά. Αξίζει, όμως, να αναφερθεί ότι όσοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συζητούν με τα παιδιά για την τηλεόραση στο σχολείο, παραδέχτηκαν πως το κάνουν μετά από πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών ή όταν το επιβάλλει το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης, η πλειοψηφία όσων δήλωσαν πως συζητούν γύρω από τα τηλεοπτικά προγράμματα που αρέσουν στα παιδιά το κάνουν με σκοπό να τους υποδείξουν ότι αυτά που παρακολουθούν δεν είναι άξια λόγου: *«...Προσπαθώ να αποφεύγω να συζητάω με τα παιδιά για αυτά που παρακολουθούν.*

---

[85] Για εκτενή παρουσίαση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας, βλ. Μαρωνίτη & Στάμου (2014α) και Stamou κ.ά. (2014).

Συνήθως προτείνουμε τι να αποφεύγουμε και τι είναι το καλό, αυτά δηλαδή τα τερατώδη, εγώ αποτρέπω να τα βλέπουν γιατί περνάει και στη συμπεριφορά τους», «..έτσι κι αλλιώς δεν μπορώ να το αποφύγω. Ό,τι και να κάνουμε όλο για τις ταινίες που βλέπουν θα λένε, και θα με ρωτούν αν τις παρακολούθησα κι εγώ. Ε, και τι να κάνω, συζητάω για λίγο αυτά που θέλουν για να ξανασυγκεντρωθούν και να συνεχίσουμε το μάθημα».

Ακόμη, οι δάσκαλοι/ες ρωτήθηκαν εάν είναι ικανοποιημένοι/ες με την αναφορά των σχολικών εγχειριδίων στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Το 43,33% απάντησαν ότι η αναφορά του σχολείου/σχολικών εγχειριδίων είναι επαρκής και ότι δεν χρειάζεται να αυξηθούν τέτοιου είδους αναφορές: «*...Η αναφορά του σχολείου για τέτοια θέματα είναι εκτενής. Κατά την άποψη μου, δεν θα έπρεπε να υπάρχουν αυτές οι αναφορές στα εγχειρίδια. Δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά και δεν προφέρουν τίποτα τα καινούργια εγχειρίδια. Έχουν γίνει τα νέα βιβλία μια τεράστια εφημερίδα που δεν προσφέρει τίποτα*».Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τη σύνδεση του σχολείου με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, προκύπτει πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν χρειάζεται να επιτευχθεί μια τέτοια σύνδεση, καθώς το σχολείο έχει σκοπό την καλλιέργεια νέων ενδιαφερόντων, πως πρέπει να παρέχει κάτι διαφορετικό και 'ποιοτικότερο' από αυτά που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση ή από αυτά που διαβάζουν στο σπίτι: «*...τα βιβλία που έχουν τα παιδιά στο σπίτι δεν συγκλίνουν με τις αναφορές του σχολείου [...] Δεν είναι απαραίτητη η αύξηση τέτοιων αναφορών στα εγχειρίδια. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει κάτι άλλο, να μην αναπαράγει τα ευτελή ενδιαφέροντα των παιδιών*». Από την άλλη πλευρά, αρκετοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος αντιλαμβάνονται τη σύγκλιση σχολείου-σπιτιού ως διαδικασία που πρέπει να γίνει από το ίδιο το σπίτι, το οποίο πρέπει να προσπαθήσει να ευθυγραμμιστεί με τη λογική του σχολείου: «*τα βιβλία του σχολείου δεν συγκλίνουν με αυτά που έχουν τα παιδιά στο σπίτι. Εγώ αποφεύγω να συνδέσω αυτά που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση με τα βιβλία μας εδώ (νηπιαγωγείο). Οι γονείς είναι*

αυτοί που θα πρέπει να κάνουν κάτι διαφορετικό και να προσεγγίσουν το ανώτερο που προσφέρει το σχολείο».

Από τα παραπάνω ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται έντονα για κείμενα μαζικής κουλτούρας στο οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως είναι η τηλεόραση. Ωστόσο, βλέπουν το σχολείο ως μια κοινωνική πρακτική με προκαθορισμένο αυστηρό ρόλο για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων γραμματισμού και όχι ως χώρο για την αξιοποίηση της εξωσχολικής εμπειρίας των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων, η πλειοψηφία τους (54%) πιστεύει πως όλα τα μέσα (π.χ. τηλεόραση, βιβλία, υπολογιστής) μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους και όλοι/ες σχεδόν ανεξαιρέτως (97%) υποστηρίζουν πως όλα τα μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Παρ' όλα αυτά, μια αρκετά μεγάλη μερίδα γονέων (44%) φαίνεται να πιστεύει ότι μόνο τα βιβλία προωθούν τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους, ενώ το 33% του δείγματος συμφωνεί με τη δήλωση πως η τηλεόραση και οι υπολογιστές έχουν αρνητικές επιδράσεις στην εκπαίδευση των παιδιών. Από την άλλη, 89% των γονέων εκφράζουν την ανησυχία τους για το 'ακατάλληλο' περιεχόμενο πολλών τηλεοπτικών προγραμμάτων, ενώ το 95% συμφωνεί πως το σχολείο μπορεί να προστατέψει τα παιδιά από τους 'κινδύνους' της τηλεθέασης. Αξίζει να σημειωθεί πως με τη δήλωση «ητηλεόραση και ο υπολογιστής επηρεάζουν αρνητικά τη μόρφωση του παιδιού μου» συμφωνούν περισσότερο οι γονείς επαγγελμάτων χαμηλής αυτονομίας (15%) (X^2=10.352, df=4, p=0.04, Phi=0.176) από ό,τι γονείς επαγγελμάτων υψηλής αυτονομίας (8%). Αντίστοιχα, περισσότεροι γονείς επαγγελμάτων χαμηλής αυτονομίας (25%) (X^2=12.161, df=4, p=0.02, Phi=0.183) υποστηρίζουν τη δήλωση

«μόνο τα βιβλία βοηθούν το παιδί μου να μάθει να διαβάζει και να γράφει» σε σχέση με τους γονείς επαγγελμάτων υψηλής αυτονομίας (15%).

Συμπερασματικά, οι γονείς φαίνεται να επηρεάζονται από τους 'ηθικούς πανικούς' που συχνά συνδέονται με τη χρήση των μέσων από τα παιδιά όσον αφορά την υποτιθέμενη αρνητική επίδραση των μέσων στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Kenway&Bullen, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, οι περισσότεροι/ες γονείς υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στη βάση μιας εκπαίδευσης στα μέσα σύμφωνα με το *μοντέλο του εμβολιασμού* (inoculationmodel: Buckingham, 2004). Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό βλέπει την εκπαίδευση στα μέσα ως 'ασπίδα' προστασίας των παιδιών απέναντι στα 'επιβλαβή' μηνύματα που λαμβάνουν από αυτά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως πιο αρνητικά διακείμενοι/ες προς τον εκπαιδευτικό ρόλο της τηλεόρασης και των ψηφιακών μέσων (και αντίστοιχα πιο θετικοί/ές προς τα έντυπα μέσα) είναι οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-εκπαιδευτικού προφίλ, αν και από ό,τι διαφάνηκε (βλ. 2.1. παραπάνω), είναι αυτοί/ές που εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι με μη σχολικού τύπου γραμματισμούς. Αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών τους μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικο-εκπαιδευτικού υπόβαθρου είναι και πιο επιρρεπείς στους 'ηθικούς πανικούς' για τα μέσα, αλλά πιθανόν και λιγότερο εξοικειωμένοι/ες με σύγχρονες προσεγγίσεις στον σχολικό γραμματισμό.

2.3. Τρόποι αναπαράστασης της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα/ ταινίες κινουμένων σχεδίων[86]

[86] Για εκτενή παρουσίαση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας, βλ. Maroniti κ.ά. (2013) και Μαρωνίτη & Στάμου (2014β).

Οι ταινίες κινουμένων σχεδίων που συμπεριλήφθηκαν για ανάλυση στην παρούσα εργασία (και στη συνέχεια αποτέλεσαν τον κορμό του εκπαιδευτικού υλικού που κατασκευάστηκε, βλ. Μαρωνίτη κ.ά., 2016) επιλέχτηκαν βάσει του μεγάλου ενδιαφέροντος που φαίνεται δείχνουν για αυτές τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (βλ. 2.1. παραπάνω). Ωστόσο, υπάρχει σαφής έμφυλη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών (αλλά και των δημιουργών των ταινιών αυτών) αναφορικά με τις προτιμήσεις τους σε ταινίες (Stamou κ.ά., 2014). Για τους σκοπούς, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, εξετάστηκαν οι μεταγλωττισμένες εκδοχές στα ελληνικά μίας 'αγορίστικης' (*Αυτοκίνητα 2*), μιας 'κοριτσίστικης' ταινίας (*WinxClub: Το μυστικό του Χαμένου Βασιλείου*), καθώς και μιας τηλεταινίας που δεν είναι ξεκάθαρα 'αγορίστικη' ή 'κοριτσίστικη' (*Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη*).

Μέσα από την κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση των ταινιών, διαπιστώθηκαν συστηματικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων τύπων χαρακτήρων και επιλογής γλωσσικών κωδίκων. Συγκεκριμένα, στο έργο *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη* παρατηρήθηκε ότι το νεανικό γλωσσικό ύφος συνδέθηκε με την οικοδόμηση χαρακτήρων που διακρίνονται από χιούμορ, καλοπέραση, αλλά και χαλαρότητα, όπως συνηθίζεται να απεικονίζεται στερεοτυπικά αυτή η κοινωνιόλεκτος και σε άλλα κείμενα μαζικής κουλτούρας, όπως οι διαφημίσεις (Stamou, 2013· Stamou κ.ά., 2012). Από την άλλη, στις ταινίες *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη* και *Αυτοκίνητα 2,* η διαλεκτική προφορά όπως ο βόρειος φωνηεντισμός χρησιμοποιήθηκε για την οικοδόμηση αφελών, άξεστων ή κακών χαρακτήρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση τηςστερεότυπης αντίληψης που έχει το κοινό για τη γεωγραφική ποικιλότητα και αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για την αναπαραγωγή της ηγεμονικής γλωσσικής ιδεολογίας της πρότυπης ποικιλίας στη μαζική κουλτούρα (Στάμου & Ντίνας, 2012).

Όσον αφορά τον 'θηλυκό' και 'αρσενικό' τρόπο ομιλίας στις ταινίες *Αυτοκίνητα 2* και *WinxClub*, διαπιστώθηκε πως οι αναπαριστώμενοι γυναικείοι χαρακτήρες συνδέονται με δυναμισμό (κατασκοπία, επικίνδυνες αποστολές), καταρρίπτοντας (εκ πρώτης όψης) τα παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα. Ωστόσο, κατ' ουσία τα διαιωνίζουν. Έτσι, στην 'αγορίστικη' ταινία *Αυτοκίνητα 2*, επιβεβαιώνεται η κυριαρχία του άνδρα και η αποδοχή αυτής της κυριαρχίας από τη γυναίκα, με την παθητική αναπαραγωγή από την πλευρά της του 'αρσενικού' τρόπου ομιλίας, με σκοπό να ανταπεξέλθει, ανεπιτυχώς, σε ένα ανδροκεντρικό πεδίο δράσης όπως είναι η κατασκοπία. Στην 'κοριτσίστικη' ταινία *WinxClub*, από την άλλη, οι γυναικείοι χαρακτήρες επιτελούν μια παραδοσιακή έμφυλη ταυτότητα, καθώς κατασκευάζονται ως αντικείμενο θαυμασμού από τους άνδρες με τη χρήση μιας 'θηλυκής' ομιλίας, γεγονός που μειώνει τη δυναμικότητά τους. Από την άλλη πλευρά, εν ώρα δράσης, αξιοποιούν και πάλι 'θηλυκές' επικοινωνιακές στρατηγικές για τη συγκρότηση μιας συνεργατικής και αλληλέγγυας ομάδας.

Συμπερασματικά, προκύπτει πως το κοινωνιογλωσσικό ύφος (κοινωνικές διάλεκτοι, διαλεκτικές προφορές) που χρησιμοποιείται στα κινούμενα σχέδια αποτελεί ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών για τις γλωσσικές προκαταλήψεις και τις κοινωνικές διακρίσεις που υφίστανται κοινωνικές ομάδες με 'άλλες' γλωσσικές ποικιλίες καθώς και για την αναπαραγωγή των έμφυλων παραδοσιακών προτύπων. Αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης ενός κριτικού βλέμματος σε αυτά τα κείμενα από τα παιδιά.

2.4. Η πρόσληψη των αναπαραστάσεων της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα από τα παιδιά[87]

[87] Για εκτενή παρουσίαση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας, βλ. Stamou κ.ά. (2015).

Οι απόψεις των παιδιών για την κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα του λόγου της μαζικής κουλτούρας εξετάστηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στη διάρκεια των οποίων προβλήθηκαν στα παιδιά επιλεγμένα βίντεο από δημοφιλείς ταινίες κινουμένων σχεδίων και τηλεοπτικές σειρές και ζητήθηκαν οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων. Το δείγμα αποτελούνταν από 82 παιδιά (43 αγόρια και 39 κορίτσια) που φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία (41 παιδιά) και στην Ά τάξη του δημοτικού (41 παιδιά). Όλα τα παιδιά προέρχονταν από την ίδια γεωγραφική περιοχή, μια μικρή πόλη της Βόρειας Ελλάδας. Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστούν συνοπτικά ευρήματα που αφορούν τον τρόπο ομιλίας των κεντρικών χαρακτήρων από τις ταινίες κινουμένων σχεδίων *Αυτοκίνητα 2* και *WinxClub: Το μυστικό του Χαμένου Βασιλείου* (για τον τρόπο ομιλίας των συγκεκριμένων ταινιών, βλ. 2.3. παραπάνω).

Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε πως στο βίντεο από την ταινία *Αυτοκίνητα 2* όλα τα παιδιά απάντησαν πως τους άρεσε ο τρόπος ομιλίας του χαρακτήρα Μακ-Κουίν (πρότυπη γλώσσα) και τα περισσότερα (75 παιδιά) ότι προτιμούν τον τρόπο ομιλίας του Μακ-Κουίν από τη διαλεκτική προφορά (βόρειο φωνηεντισμό) του χαρακτήρα Μπάρμπα. Η θετική αξιολόγηση του πρότυπου ύφους ομιλίας του Μακ-Κουίν βασίζεται σε κριτήρια αισθητικής (π.χ. *«λέει πιο όμορφες λέξεις», «μιλάει πιο ωραία», «μιλάει καλύτερα», «μιλάει πιο όμορφα», «μιλάει εξαιρετικά», «λέει καλές κουβέντες», «λέει πιο καλές λέξεις από τον Μπάρμπα», «έχει καλύτερη φωνή και ο Μπάρμπας μιλάει για βλακείες», «μιλάει πιο καθαρά»*), εγκυρότητας (π.χ. *«μιλάει πιο σοβαρά», «μιλάει πιο καλά», «εάν μιλούσε σαν τον Μπάρμπα δεν θα τον καταλάβαινα»*) και κανονικότητας (π.χ. *«μιλάει ελληνικά», «μιλάει κανονικά»*). Αντίστοιχα, η αρνητική αξιολόγηση του διαλεκτικού τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα γίνεται επίσης στη βάση αισθητικών κριτηρίων (π.χ. *«δεν είναι πολύ ωραίες οι λέξεις που λέει», δεν μ' αρέσει που λέει 'ουρίστε'», «δεν είναι αυτές καλές λέξεις», «λέει κακές κουβέντες», «δεν μιλάει*

καλά») αλλά και κριτηρίων ετερότητας (π.χ. *«μιλάει διαφορετικά», «μιλάει περίεργα», «μιλάει παράξενα», «σα να μιλάει άλλη γλώσσα»*) και μη γλώσσας (π.χ. *«σα να μη ξέρει να μιλάει»*).

Όσον αφορά την ταινία *WinxClub*, τα αγόρια κλήθηκαν να σχολιάσουν τον τρόπο ομιλίας των ανδρικών χαρακτήρων (των αγοριών των νεράιδων Winx) και τα κορίτσια το ύφος ομιλίας των γυναικείων χαρακτήρων (των νεράιδων Winx). Τα συμμετέχοντα αγόρια ήταν διχασμένα σχετικά με τον 'θηλυκό' (ήπιο, γλυκό και εκλεπτυσμένο) τρόπο ομιλίας των ανδρικών χαρακτήρων. Αν και η πλειοψηφία τους (28 αγόρια) είχε θετικά συναισθήματα προς αυτόν τον τρόπο ομιλίας και βρήκε τους χαρακτήρες φιλικούς (29 αγόρια), οι απαντήσεις τους ήταν μοιρασμένες σχετικά με το αν ήθελαν ή όχι να μιλήσουν σαν και αυτούς τους χαρακτήρες. Σε κάθε περίπτωση, τα περισσότερα αγόρια απάντησαν πως δεν μιλούσαν σαν τα αγόρια των νεράιδων Winx. Τα θετικά τους σχόλια εστίασαν στην αισθητική (π.χ. *«έχουν ωραίες φωνές», «λένε ωραίες λέξεις»*) και στην ευγένεια (π.χ. *«μιλάνε ευγενικά», «μιλάνε πιο γλυκά», «λένε καλές και ευγενικές λέξεις»*). Από την άλλη, τα αρνητικά τους σχόλια επικεντρώθηκαν στην ετερότητα (π.χ. *«μιλάνε παράξενα», «μιλάνε περίεργα»*) αλλά και στην αποδιδόμενη μη αρσενικότητα/ θηλυκότητα του τρόπου ομιλίας τους (π.χ. *«δεν έχουν αγορίστικη φωνή», «μιλάνε κοριτσίστικα»*).

Αντίθετα με τις λιγότερο ξεκάθαρες απόψεις των αγοριών για τους ανδρικούς χαρακτήρες της ταινίας *WinxClub*, τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολύ θετική άποψη για τον αντίστοιχο 'θηλυκό' τρόπο ομιλίας των νεράιδων Winx. Έτσι, η πλειοψηφία τους (37 κορίτσια) είχε θετικά συναισθήματα προς το ομιλιακό ύφος των γυναικείων χαρακτήρων και βρήκε τις νεράιδες φιλικές (35 κορίτσια). Επίσης, τα περισσότερα κορίτσια (30) θα ήθελαν να μιλούν σαν τις νεράιδες, αν και μόνο 16 κορίτσια δήλωσαν πως όντως μιλούν όπως εκείνες. Τα θετικά συναισθήματα των κοριτσιών βασίστηκαν με κριτήρια αισθητικής (π.χ. *«έχουν ωραίες φωνές», «μιλάνε όμορφα», «χρησιμοποιούν ωραίες λέξεις»,*

«*έχουν ωραία φωνή*»), ευγένειας (π.χ. «*χρησιμοποιούν πολύ καλές και ευγενικές λέξεις*», «*μιλάνε καλά και ευγενικά*») αλλά και θηλυκότητας («*μιλάνε κοριτσίστικα*»).

Από τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει πως οι απόψεις των παιδιών για τις αναπαριστώμενες κοινωνιογλωσσικές ποικιλίες ευθυγραμμίζονται με την *προτιμώμενη/ ηγεμονική ανάγνωση* των παραγωγών των κειμένων (preferred/ hegemonicreading: Hall, 1980). Έτσι, οι θετικές τους αξιολογήσεις για τον τρόπο ομιλίας του χαρακτήρα Μακ-Κουίν και οι αρνητικές τους αξιολογήσεις για τη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα αναπαρήγαγαν την κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία της πρότυπης ποικιλίας, ενώ η αποδοχή των κοριτσιών του 'υπερ-θηλυκού' τρόπου ομιλίας των νεράιδων Winx φαίνεται πως ικανοποιεί τις (στερεότυπες) προσδοκίες τους για το πώς (πρέπει να) μιλάει 'μια γυναίκα'. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες 'ρωγμές' στην κυρίαρχη ανάγνωση της μαζικής κουλτούρας από την πλευρά των αγοριών σχετικά με τον τρόπο ομιλίας των ανδρικών χαρακτήρων της ταινίας *WinxClub*. Συγκεκριμένα, αρκετά αγόρια εξέφρασαν αμφιβολίες για το αν ο τρόπος ομιλίας των ανδρικών χαρακτήρων είναι 'ανδρικός'. Αυτή η αναγνωστική τοποθέτηση από την πλευρά των αγοριών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ταινία είναι 'κοριτσίστικη', και επομένως, μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις κοινωνιογλωσσικές προσδοκίες των αγοριών αλλά να ανταποκρίνεται σε αυτές των κοριτσιών που παρακολουθούν την ταινία αναφορικά με το πως (πρέπει να) μιλούν τα αγόρια. Σε κάθε περίπτωση, καθώς τα παιδιά φαίνεται πως κάνουν ηγεμονικές αναγνώσεις των κειμένων της μαζικής κουλτούρας σύμφωνα με τις προθέσεις των κειμενικών παραγωγών, είναι απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να διαπραγματευτούν κριτικά τους (κυρίαρχους) τρόπους αναπαράστασης της κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας στη μαζική κουλτούρα.

3. Επιλογικοί προβληματισμοί

Αναμφίβολα, ο κριτικός γραμματισμός μέσω της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της μαζικής κουλτούρας αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, η σχολική αναπλαισίωση του λόγου της μαζικής κουλτούρας και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού ενέχει προβλήματα καθώς προσβλέπει σε ένα τελείως διαφορετικό σχολείο από αυτό που γνωρίζουμε (βλ. Κουτσογιάννη, 2014· Στάμου, κ.ά., 2016). Συγκεκριμένα, προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με διαφορετικές απόψεις (βλ. 2.2. παραπάνω), με δυνατότητες κριτικής πρόσληψης της πραγματικότητας, ικανούς/ές και διατεθειμένους/ες να υποστηρίζουν τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αλλά και να αποδέχονται τις ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες των μαθητών/τριών τους. Αντίστοιχα, απαιτεί γονείς με διαφορετικές αντιλήψεις (βλ. 2.2. παραπάνω), που να είναι ανοιχτοί/ές και υποστηρικτικοί/ές τέτοιων καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Το σημαντικότερο, όμως, είναι πως ο κριτικός γραμματισμός καλλιεργεί μια άλλου τύπου παιδαγωγική κουλτούρα για τη (γλωσσική) διδασκαλία που δεν είναι εναρμονισμένη με το μακρο-επίπεδο της σχολικής οργάνωσης (π.χ. 'διδακτέα ύλη', 'εξετάσεις', 'βαθμολόγηση').

Γι' αυτό, κρίσιμη για τη δυνατότητα υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ποια εκδοχή κριτικού γραμματισμού επιλέγεται να εφαρμοστεί κάθε φορά. Παρά το γεγονός ότι ο κριτικός γραμματισμός συχνά συζητείται ως μια ομοιογενής προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα πρόκειται για μια «παιδαγωγική φιλοσοφία» (Τεντολούρης&Χατζησαββίδης, 2014, σ. 420) ή ένα «εκπαιδευτικό ιδεώδες» (Κοντοβούρκη& Ιωαννίδου, 2013, σ. 86), κάτω από το οποίο στεγάζονται διαφορετικές επιστημολογικές παραδόσεις, εκπαιδευτικές τάσεις και αρχές, που

εκκινούν από ορισμένες κοινές θεωρητικές παραδοχές. Επομένως, «αντί να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό είναι προτιμότερο να μιλάμε για κριτικούς γραμματισμούς» (Κουτσογιάννης, 2014, σ. 5).

Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσολογική παράδοση του κριτικού γραμματισμού, όπως είναι η προσέγγιση της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (criticallanguageawareness: Fairclough, 1992), φαίνεται να είναι πιο συμβατή με τη σημερινή (παραδοσιακή) ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να αποκαλύψει τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή του κοινωνικού νοήματος και τη δόμηση των σχέσεων εξουσίας, εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση και αποδόμηση των γλωσσικών μηχανισμών που υιοθετούνται σε συγκεκριμένα κείμενα στα οποία εκτίθενται οι μαθητές/τριες. Αυτή η παράδοση κριτικού γραμματισμού θα μπορούσε (τουλάχιστον για αρχή) να εφαρμοστεί σε σημεία διασταύρωσης του τυπικού σχολικού λόγου με τον μη τυπικό εξωσχολικό λόγο των μαθητών/τριών, όπως είναι η ευέλικτη ζώνη στο δημοτικό αλλά και οι σχολικές δραστηριότητες εκτός αυστηρού σχολικού ωραρίου (π.χ. τα πρότζεκτ, οι εξωσχολικές επισκέψεις κ.ά.).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1, 82-107.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ.Δ. Ντίνας, Α.Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο*

κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη». [Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html]

Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. (2014α). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των κειμένων της μαζικής κουλτούρας στη γλωσσική διδασκαλία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 271-284.

Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. (2014β). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. ΣτοG. Kotzoglou, E. Nikolou, E. Karatzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoulis, Ch. Papadopoulou, & E. Vlachou (Επιμ.), *Selected papers of the 11th International Conference of Greek linguistics.* Rhodes: UniversityoftheAegean, 1027-1039.

Μαρωνίτη, Κ. (σε συνεργασία με τους Α.Γ. Στάμου, Ε. Γρίβα, Κ. Ντίνα) (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α.Γ. Στάμου, Α. Αρχάκης, & Π. Πολίτης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 57-94). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ντίνας, Κ.Δ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.). *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.

Στάμου, Α.Γ., & Ντίνας, Κ.Δ. (2012). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου, & Ι. Βαμβακίδου (Επιμ.), *Σύνορα, περιφέρειες, διασπορές* (σσ. 289-305). Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Στάμου, Α.Γ., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο

Α.Γ. Στάμου, Α. Αρχάκης, & Π. Πολίτης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Στάμου Α.Γ., Πολίτης Π., &Αρχάκης Α. (2016) (Επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα.* Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τεντολούρης, Φ., &Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτικήαναστοχαστικότητα. *ΜελέτεςγιαηνΕλληνικήΓλώσσα*, 34, 411-421.

Ξενόγλωσση

Buckingham, D. (2004). *The media literacy of children and young people. A review of the research literature of behalf of Ofcom*. London: Ofcom. [Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf]

Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. London & New York: Longman.

Fiske, J. (2010). *Understanding popular culture* (2nd edition). London: Routledge.

Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling.* London: Routledge.

Hall, S. [1973] (1980). Encoding and decoding in the television discourse. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies* (pp. 128-138). London: Hutchinson.

Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.

Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming children: Education-entertainment-advertising.* Buckingham: Open University Press.

Maroniti, K., Stamou, A.G., Dinas, K.D., &Griva, E. (2013). The sociolinguistic style of cartoons: The case of TV movie *Merry Madagascar*. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 25-33.

Morgeson, F.P., Delaney-Klinger, K.A., & Hemingway, M.A. (2005). The importance of job autonomy, cognitive ability, and job-related skill for predicting role breadth and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 399-406.

Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.

Smith, D. (1990). *The conceptual practices of power*. Toronto: University of Toronto Press.

Stamou, A.G. (2013). Adopting a critical discourse analytical approach to the mediation of sociolinguistic reality in mass culture: The case of youth language in advertising. *Critical Studies in Media Communication*, 30(4), 327-346.

Stamou, A.G. (2014). A literature review on the mediation of sociolinguistic style in television and cinematic fiction: Sustaining the ideology of authenticity. *Language & Literature*, 23(2): 118-140.

Stamou, A.G., Agrafioti, A., & Dinas, K.D. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies*, 15(7): 909-928.

Stamou, A.G., Maroniti, K., &Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness*, 24(3): 216-232.

Stamou, A.G., Maroniti, K., &Schizas, D. (2014). Greek young children's engagement with media in the home: Parents' and children's perspectives. *Studies in Media and Communication*, 2(2), 93-106.

Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Essex: Pearson.

Street, B.V. (1993). The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.

Σύντομο βιογραφικό

Η **Αναστασία Γ. Στάμου** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κοινωνιογλωσσολογίας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.. Στα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η κοινωνιογλωσσολογική μελέτη της μαζικής κουλτούρας, καθώς και η κριτική ανάλυση λόγου και οι εφαρμογές της στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Στοιχεία επικοινωνίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 53100, Φλώρινα.

33. Κριτικός Γραμματισμός και Παραμύθι στην Ά τάξη Δημοτικού: Μία διδακτική πρόταση γλωσσικού μαθήματος, θεμελιωμένη στη φιλοσοφία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής

Ευανθία Καραγιαννάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

evakaragia@sch.gr

Abstract

This paper presents an original language teaching proposal, as it was implemented to a class of first graders, in a primary school of western Thessaloniki. The proposal's innovation lies in the fact that it is in line with the principles of critical literacy, using the research tools of critical discourse analysis, which are borrowed from M.A.K. Halliday's systemic functional grammar. Specifically, the project's innovation lies in the attempt to approach every text, in the classroom, in a systematic way, in order to discover how the chosen words serve specific meanings and convey ideological messages.The choice of the children's beloved genre, namely fairytales, under which undergoes the teaching scenario, constitutes a significant advantage for the successful implementation of this intervention. Moreover, our orientation towards the cultivation of critical language awareness, as most compatible with the Greek educational reality, contributed to the smooth transition from the traditional teaching to the pedagogy of critical literacy. One of the most interesting results of our project was the fact that our students were transformed into amateur critical language researchers.

Keywords: critical literacy, fairytales, critical discourse analysis, systemic functional grammar, critical language awareness

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία πρωτότυπη πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας, απευθυνόμενη σε μαθητές/τριες της Ά τάξης δημοτικού, η οποία εφαρμόστηκε σε σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, αξιοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου, τα οποία δανείζεται από τη συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday.Συγκεκριμένα, η καινοτομία του προγράμματος έγκειται στην προσπάθεια να προσεγγιστεί κάθε κείμενο μέσα στην τάξη με συστηματικό τρόπο, ώστε να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταφέρουν.Σημαντικό πλεονέκτημα για την επιτυχία της εφαρμογής της συγκεκριμένης παρέμβασης συνιστά η επιλογή του αγαπημένου κειμενικού είδους των παιδιών, του παραμυθιού, με βάση το οποίο εκτυλίχθηκε το σενάριο διδασκαλίας. Επιπλέον, ο προσανατολισμός μας προς την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ως πιο συμβατής με την παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, συντέλεσε στην ομαλή μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις του εν λόγω προγράμματος ήταν η διαμόρφωση των μαθητών/τριών μας σε μικρούς κειμενικούς ερευνητές.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, παραμύθια, κριτική ανάλυση λόγου, συστημική λειτουργική γραμματική, κριτική γλωσσική επίγνωση

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό τοπίο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας διαμορφώνεται, συχνά, μέσα από έντονες αντιφάσεις, οι οποίες υπονομεύουν τον δημιουργικό και κριτικό προσανατολισμό που είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζει κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δε την πρωτοβάθμια, ως αρχική και βασική. Έτσι, οι μαθητές/τριες της πρωτοσχολικής ηλικίας βιώνουν, συχνά, μία μονότονη σχολική ρουτίνα, προσκολλημένη στο παραδοσιακό μοντέλο, αντί για μία δημιουργική πορεία ενασχόλησης με αυθεντικές δράσεις μύησης στην εγγράμματη κουλτούρα.

Σε αυτό το πλαίσιο, αποσκοπώντας στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών/τριών της Ά τάξης δημοτικού, εντάσσουμε τη διδακτική μας πρόταση, η οποία συνάδει με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (ΚΓ), αξιοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου (ΚΑΛ), τα οποία δανείζεται από τη συστημική λειτουργική γραμματική (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday. Αφήνοντας κατά μέρος το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο απηχεί την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, φέροντας, ωστόσο, και πολλά παραδοσιακά στοιχεία, και θέτοντας ως αντικείμενο κειμενικών διεπιδράσεων τα αγαπημένα παραμύθια της τάξης, πετυχαίνουμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι συζητήσεις εμβάθυνσης και οι συνδέσεις των λεξικογραμματικών στοιχείων με τα υπόρρητα νοήματα, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα φύλλα εργασίας (ΦΕ), μετασχηματίζουν τους μαθητές της Ά τάξης σε μικρούς κειμενικούς ερευνητές, καλλιεργώντας την κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (ΚΓΕ) και καθιστώντας τη γλωσσική διδασκαλία μία ουσιαστική διαδικασία.

Στη συνέχεια, πριν από την παρουσίαση της μεθοδολογίας, κρίνουμε σημαντικό να αναφερθούμε στο θεσμικό και θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Μετά τη μεθοδολογία, ακολουθεί η παρουσίαση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

2. Θεσμικό Πλαίσιο

Οι θεωρητικές και διδακτικές αρχές που υιοθετούνται από το σημερινό ελληνικό δημοτικό σχολείο αντανακλώνται, κυρίως, στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αυτό καταγράφεται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003. Παραταύτα, από το 2011, έχει δημοσιευτεί σε ηλεκτρονική μορφή ένα νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ), το οποίο βασίζεται στην παιδαγωγική του ΚΓ. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ΠΣ δεν

επισημοποιήθηκε ποτέ και, όπως επιβεβαιώνουν οι Ξανθόπουλος και Ντίνας (2014), λειτουργεί συμπληρωματικά με το επίσημο.

Υπό αυτές τις συνθήκες, παρέχεται στον/στην εκπαιδευτικό μία σχετική ευελιξία, ώστε να πειραματίζεται με πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, διευρύνοντας τους διδακτικούς και μαθησιακούς ορίζοντες της τάξης του/της. Ασφαλώς, μία τέτοιου είδους προοπτική καθιστά οποιαδήποτε καινοτόμο προσέγγιση προσωπικό εγχείρημα του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού, χωρίς ουσιαστική στήριξη από την πλευρά της πολιτείας (π.χ. σχετική επιμόρφωση και ανατροφοδότηση). Με αυτά τα δεδομένα, αναπτύσσονται μεμονωμένες εθελοντικές δράσεις. Συνεπώς, όπως είναι αναμενόμενο, η πλειονότητα των δασκάλων εφησυχάζει στους κόλπους του επίσημου ΠΣ και του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία απηχούν μεν την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, φέρουν δε ακόμη και πολλά παραδοσιακά στοιχεία, παρουσιάζοντας, ενίοτε, και εκφάνσεις δομιστικής θεώρησης της γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, καταγράφονται καρποφόρες προσπάθειες, σε ερευνητικό επίπεδο, συνήθως στα πλαίσια επιστημονικών διατριβών, υπό την επίβλεψη ακαδημαϊκών, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητοι πειραματισμοί υπό τη νέα, για τα ελληνικά δεδομένα, αντίληψη του ΚΓ. Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται η διδακτική μας πρόταση (για μία συνολική ματιά βλ. Καραγιαννάκη, 2016), η οποία πραγματοποιεί ένα άλμα από τη σχολική ρουτίνα προς μία πρωτότυπη εφαρμογή ενός προγράμματος ΚΓ.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο

3.1. Από την ΚΑΛ στον ΚΓ: Μία μετάβαση με συνδετικό κρίκο τη ΣΛΓ

Ο ΚΓ συνιστά σύγχρονη πρόταση στον χώρο της εκπαίδευσης, προάγοντας τη μάθηση από μία μονόδρομη διαδικασία μεταφοράς τής άνωθεν επιβαλλόμενης ουδέτερης γνώσης προς μία σύνθετη διαδικασία διαπραγμάτευσης της ιδεολογικά φορτισμένης γνώσης. Ως θεωρητική έννοια και ως διδακτική πρακτική, εγκολπώνεται διάφορες προσεγγίσεις, με μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ τους. Έτσι, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2015, σ. 5), «αντί να κάνουμε λόγο για ΚΓ, είναι προτιμότερο να μιλάμε για κριτικούς γραμματισμούς».

Στην παρούσα έρευνα, η προσέγγιση του ΚΓ εδράζεται στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της ΚΑΛ, διαγράφοντας μία πορεία προς την καλλιέργεια της ΚΓΕ. Η εν λόγω προσέγγιση εκπορεύεται από τον γλωσσολογικό λόγο του ΚΓ, ο οποίος «έχει τη βάση του κυρίως στη ΣΛΓ του Halliday και αναπτύχθηκε με την ΚΓΕ του Fairclough» (Τεντολούρης&Χατζησαββίδης, 2014, σ. 414).

Ειδικότερα, η ΚΑΛ συνδυάζει τη γλωσσική με την κοινωνική ανάλυση, θέτοντας ως απώτερο στόχο την ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ τους. Μέσα από αυτή τη συνδυαστική μελέτη, ανιχνεύει και εντοπίζει τις συνάψεις εκείνες, οι οποίες αποκαλύπτουν τα υπόρρητα νοήματα που διοχετεύονται μέσα από κατάλληλες γλωσσικές επιλογές, απηχώντας συγκεκριμένες ιδεολογίες. Με την παραπάνω διαδικασία, η ΚΑΛ αποπειράται να αποφυσικοποιήσει δεδομένες καταστάσεις, αφυπνίζοντας τον πολίτη. Με άλλα λόγια, η ΚΑΛ «αναλύει τη γλωσσική επικοινωνία με στόχο να ανακαλύψει τις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται σε αυτήν, δηλαδή εξετάζει πώς ο λόγος (ως διαλεκτική γλώσσας-κοινωνίας) συμβάλλει στη διαιώνιση και στην αλλαγή της κοινωνίας» (Στάμου, 2007, σ. 106). Κύριο ερευνητικό εργαλείο για μία τέτοιου είδους ανάλυση προσφέρει η ΣΛΓ του Μ.Α.Κ. Halliday (1994) (Stamou, 2001), καθώς η

γλωσσολογική αυτή θεωρία είναι απολύτως συμβατή με τις θεωρητικές αρχές της ΚΑΛ (Στάμου, 2008).

Συγκεκριμένα, η ΣΛΓ εξετάζει τη γλώσσα υπό ένα κοινωνικό πρίσμα, υπερβαίνοντας παλαιότερες θεωρίες, που την αντιμετώπιζαν ως ένα αυτόνομο σημειωτικό σύστημα. Η νέα αυτή θεώρηση της γλώσσας αναδεικνύει την αλληλεπίδρασή της με την κοινωνία. Κατά συνέπεια, το μοντέλο αυτό θεωρείται «το πιο αντιπροσωπευτικό για τη σύνδεση των γραμματικοσυντακτικών δομών με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα» (Χατζησαββίδης, 2014, σ. 13). Κομβική έννοια στην εν λόγω γραμματική προσέγγιση είναι αυτή της επιλογής. Μέσα από συγκεκριμένες επιλογές κατασκευάζονται τα νοήματα (Λύκου, 2000· Stamou, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η γλώσσα θεωρείται πολυλειτουργική, καθώς επιτελεί ταυτόχρονα μία ιδεοποιητική, μία διαπροσωπική και μία κειμενική λειτουργία, συγκροτώντας, κατ' αντιστοιχία, τις αναπαραστάσεις, τα ύφη και τα κειμενικά είδη (Στάμου, 2008).

Συνειδητοποιώντας τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα, καλλιεργούμε την ΚΓΕ. Μέσω αυτής, αποκτούμε τη δυνατότητα να εντοπίζουμε τις στρατηγικές εκείνες που χρησιμοποιούνται, για να πραγματωθούν συγκεκριμένα νοήματα. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας κλονίζονται και αμφισβητούνται (Στάμου, 2011). Συνεπώς, εάν ελκύσουμε την προσοχή των μαθητών/τριών μας στις λεξικογραμματικές επιλογές κάθε κειμένου, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα άδηλα νοήματα και τα ιδεολογικά φορτία που αυτές φέρουν, τότε επιτυγχάνουμε την ανάπτυξη της ΚΓΕ. Τοιουτοτρόπως, εισάγουμε την ΚΑΛ μέσα στην τάξη (βλ. Fairclough, 1992), αξιοποιώντας τη ΣΛΓ και τα ερευνητικά της εργαλεία. Αυτή η προσέγγιση του ΚΓ είναι «πιο συμβατή με τη σημερινή σχολική

πραγματικότητα» (Στάμου κ.ά., 2016, σ. 37), διότι στηρίζεται στην «πρακτική των ερωταποκρίσεων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Κουτσογιάννη (2014).

3.2. Πρακτικές ΚΓ και Παραμύθι στην Ά τάξη

Αν και υπάρχει ένα φάσμα προτεινόμενων πρακτικών ΚΓ, εντούτοις η μετατροπή της θεωρίας στην πράξη ενέχει δυσκολίες. Γι' αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των παιδιών (Green, 2001). Συνεπώς, η ένταξη των αγαπημένων παραμυθιών των μαθητών/τριών της Ά τάξης στο γλωσσικό μάθημα συνεπάγεται την κατοχύρωση της προσοχής τους και της ενεργής εμπλοκής τους. Άλλωστε, έτσι, επιτυγχάνεται η επιθυμητή γεφύρωση μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών εμπειριών.

Αναμφισβήτητα, η αξία του παραμυθιού δεν εναπόκειται μόνο στην επίτευξη της παραπάνω σύζευξης. Κυρίως, συνιστά κειμενικό είδος εξαιρετικής παιδαγωγικής ωφελιμότητας. «Όπως υποστηρίζει ο διεθνώς αναγνωρισμένος Ελβετός μελετητής MaxLüthi, το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996, σ. 57, όπως παρατίθεται στον Μαλαφάντη, 2014).

Συγκεκριμένα, το παραμύθι επιδρά σημαντικά στον ψυχισμό του μικρού ατόμου, επιφέροντας έντονη δραστηριοποίηση των νοητικών του διεργασιών. Επομένως, μέσω κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, παρέχει γόνιμο έδαφος για τη γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαίτερα δε για την καλλιέργεια του ΚΓ, καθώς ανήκει στα κειμενικά είδη εξουσίας, υπό την έννοια ότι φέρει ιδεολογικού φορτίου στοιχεία. Ως εκ

τούτου, κρίνεται κατάλληλο, για να εφαρμοστεί η ΚΑΛ, η οποία διερευνά ακριβώς ζητήματα γλώσσας και ηγεμονίας (Σωτηρίου, Ντίνας, Στάμου & Γρίβα, 2014).

Συνοπτικά, οι δοκιμασμένες πρακτικές ΚΓ, που ενσωματώνονται και στη δική μας πρόταση, παρουσιάζονται στο σχήμα 1. Από το εν λόγω σχήμα, είναι εμφανές ότι ο προφορικός λόγος υπερισχύει και συνιστά σημείο εκκίνησης, προωθώντας τη συνοικοδόμηση των νοημάτων της μαθησιακής κοινότητας, μέσα από κειμενικέςδιεπιδράσεις, με βάση τα αντιπαρατιθέμενα κείμενα. Ο προθάλαμος αυτός διανοίγει μία δημιουργική πορεία προς τις γραπτές εργασίες των μαθητών/τριών.
Σε αυτό το πλαίσιο δραστηριοτήτων, η συνεργασία και η ομαδικότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι, «καθώς προσδίδει κοινωνικές διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία» (Cheah, 2001, σ. 76). Υπογραμμίζουμε, ωστόσο, ότι η προσέγγισή μας επεκτείνεται και σε άλλες πρακτικές, συμπληρώνοντας το πεδίο δράσεων περί ΚΓ για πρωτοσχολική ηλικία, όπως φαίνεται στη συνέχεια.

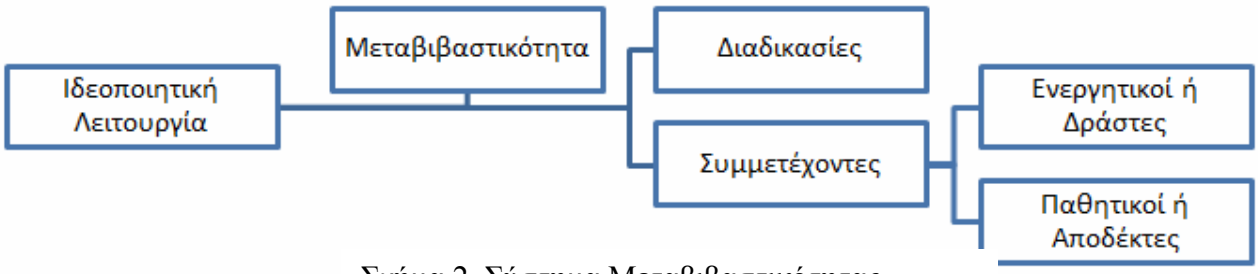
4. Μεθοδολογία: Η πορεία προς την εφαρμογή της διδακτικής πρότασής μας

Το *πρώτο στάδιο* της έρευνάς μας ήταν ο εντοπισμός των αγαπημένων παραμυθιών της συγκεκριμένης τάξης (βλ. Παράρτημα 1), μέσω ερωτηματολογίων προς τους γονείς και σύντομων συνεντεύξεων με τα παιδιά. Ως δημοφιλέστερο παραμύθι αναδείχθηκε η Κοκκινοσκουφίτσα, αποτελώντας τη βάση του σεναρίου διδασκαλίας, μαζί με τα αντίστοιχα παραμύθια-εκδοχές (βλ. Παράρτημα 2).

Το *δεύτερο στάδιο* αντιστοιχεί με την κειμενική ανάλυση των παραμυθιών και των εκδοχών τους, υπό το πρίσμα της ΚΑΛ. Η διαδικασία αυτή πριμοδότησε την ερευνήτρια-δασκάλα με πιο στοχαστική ματιά, ως προς τη σύνδεση των υπόρρητων νοημάτων με τα λεξικογραμματικά στοιχεία των κειμένων και την κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζουν.

Αυτήν, ακριβώς, την οπτική η ερευνήτρια και δασκάλα της τάξης μετέφερε στο σενάριο διδασκαλίας και μετέπειτα στη διδακτική εφαρμογή του, στοχεύοντας στην ΚΓΕ των μαθητών/τριών. Σε αυτό το σημείο, σημαντική ήταν η συνδρομή των κατάλληλα σχεδιασμένων ΦΕ (βλ. παράδειγμα στο Παράρτημα 3).

Ασφαλώς, η μετάβαση από την ΚΑΛ στον ΚΓ στην Ά τάξη προϋποθέτει την κατάλληλη προσαρμογή στο επίπεδο των παιδιών. Γι' αυτόν τον λόγο, μετασχηματίσαμε τους τεχνικούς όρους της ΣΛΓ (βλ. σχήμα 2 και 3) σε απλούς όρους, κατάλληλους για πρωτοσχολική ηλικία (βλ. πίνακα 1).



Σχήμα 2. Σύστημα Μεταβιβαστικότητας

Από το σχήμα 2, είναι εμφανές ότι το ενδιαφέρον της ανάλυσης εστιάζεται στην ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας, εφόσον στόχος είναι η ανίχνευση των ιδεολογικών φορτίων των κειμένων. Η προσέγγιση αυτή γίνεται μέσα από το σύστημα μεταβιβαστικότητας, το οποίο εγκύπτει στις σχέσεις αιτιότητας που καθορίζουν τον κόσμο, προσηλώνοντας την προσοχή στο τι κάνει ο ένας στον άλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη μελέτη των διαδικασιών και των συμμετεχόντων. Οι διαδικασίες αφορούν τις δράσεις που καταγράφονται σε ένα κείμενο, ενώ με τον όρο συμμετέχοντες νοούνται οι οντότητες που συνδέονται με τις διαδικασίες.

Οι διαδικασίες κατηγοριοποιούνται σε ομάδες και υποομάδες (βλ. σχήμα 3), περιγράφοντας κάθε είδος ανθρώπινης συμπεριφοράς, καλύπτοντας, έτσι, κάθε πτυχή της δράσης των συμμετεχόντων.

Σχήμα 3. Διάκριση Διαδικασιών

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν δράσεις μεταξύ τους, οι οποίες αποδίδονται στο κείμενο μέσω των συντακτικών μηχανισμών που υιοθετούνται από τον συγγραφέα/ομιλητή. Η σύνταξη αποτελεί ένα ιδιαίτερο κανάλι διοχέτευσης υπόρρητων ιδεολογικών μηνυμάτων, που χρήζει διερεύνησης, γι' αυτό και τη συμπεριλάβαμε στην προσέγγισή μας. Μέσα από συγκεκριμένες συντακτικές επιλογές, ο/η παραγωγός κειμένου δύναται να προβάλλει (π.χ. ενεργητική σύνταξη),

να μετριάσει (π.χ. παθητική σύνταξη) ή να εξαλείψει τον δράστη (π.χ. απρόσωπη σύνταξη). Έτσι, δημιουργείται μία «κλίμακα αιτιότητας» (Στάμου, 2011).

Πέρα από την ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας, εστιάσαμε και στη διαπροσωπική λειτουργία, μέσω της «αξιολόγησης». Πρόκειται για τις γλωσσικές επιλογές του παραγωγού κειμένου, οι οποίες εκφράζουν τη στάση του απέναντι σε αυτό που γράφει ή λέει (π.χ. επίθετα, επιρρήματα κ.λπ.).

Όπως προαναφέρθηκε, όλοι οι παραπάνω τεχνικοί όροι της ΣΛΓ προσαρμόστηκαν στο επίπεδο των μαθητών/τριών μας, όπως παρουσιάζει ο πίνακας 1.

Τεχνικοί Όροι		Εναλλακτικοί Όροι
Διαδικασίες	→	Ρήματα ή Πράξεις
Είδη Διαδικασιών: Υλικές, Νοητικές, Συσχετιστικές, Λεκτικές, Συμπεριφορικές, Υπαρκτικές	→	Είδη Πράξεων: Εσωτερικές, Εξωτερικές, Λεκτικές
Συμμετέχοντες	→	Πρωταγωνιστές ή Ήρωες
Ενεργητικοί ή Δράστες	→	Κάνουν κάτι ή Δυνατοί Ήρωες
Παθητικοί ή Αποδέκτες	→	Παθαίνουν κάτι ή Αδύναμοι Ήρωες
Κλίμακα Αιτιότητας	→	Βαθμός Ευθύνης
Αξιολόγηση	→	Σχόλια Συγγραφέα

Οι παραπάνω εναλλακτικοί όροι, που καταγράφονται στον πίνακα 1 υιοθετήθηκαν τόσο στις συζητήσεις εμβάθυνσης, κατά την ανάγνωση των παραμυθιών, όσο και στα ειδικά σχεδιασμένα ΦΕ (βλ. Παράρτημα 3).

Κατά τη διάρκεια της ΚΑΛ των παραμυθιών, το ενδιαφέρον μας είλκυσε η θεματική των σχέσεων, τις οποίες προσεγγίσαμε με βάση το κοινωνιοπολιτισμικό μοντέλο του Fairclough.

Ασφαλώς, η παραπάνω οπτική μεταβιβάστηκε και στο τρίτο στάδιο της έρευνας, στη διδακτική παρέμβαση, η οποία εξελίχθηκε σε δύο φάσεις: (1) διδασκαλία εξοικείωσης (ΔΕ) και (2) κύρια διδασκαλία (ΚΔ). Η πρώτη, ως πιλοτική φάση, πραγματοποιήθηκε, για να εξοικειώσει, μεν, τα παιδιά με τη νέα προσέγγιση, αλλά και για να δώσει την ευκαιρία να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες, προκειμένου να ξεπεραστούν. Ως εκ τούτου, η ΚΔ αποτελεί την τυπική μας διδακτική πρόταση, η οποία εξετάζει, αφενός, αν είναι διδακτικά εφικτό να αξιοποιηθεί η ΣΛΓ και η ΚΑΛ σε ένα πρόγραμμα ΚΓ στην Ά τάξη και, αφετέρου, αν τα κλασικά παραμύθια με τις εκδοχές τους προσφέρουν γόνιμο έδαφος για μία αποτελεσματική διδασκαλία ΚΓ.

Με το πέρας της ΚΔ, στο τέταρτο στάδιο της έρευνας, αναλύθηκαν υπό κριτική σκοπιά, τα 5 δίωρα της ΚΔ, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στο Παράρτημα 4. Το σχήμα 4 αποδίδει μία σφαιρική εικόνα της συνολικής ερευνητικής πορείας.

Σχήμα 4. Η πορεία της έρευνας

5. Αποτελεσματα

5.1. ΚΑΛ παραμυθιών της ΚΔ

5.1.1. Κοκκινοσκουφίτσα1 (παλαιότερη-αυθεντική εκδοχή)

Συνοπτικά, από την ΚΑΛ του εν λόγω παραμυθιού (πιο αναλυτικά βλ. Καραγιαννάκη, 2016, σσ. 155-179), αναδεικνύονται ορισμένες θεάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, σχετικά με τα παρακάτω θέματα:

- Έμφυλα στερεότυπα
- Μητρικό μοντέλο
- Οικογένεια
- Παιδική συμπεριφορά

- Ευεργέτης και ευεργετούμενος
- Πίστη στον Θεό

Μέσα από την περιπέτεια της πάλης του καλού και του κακού, αναφύονται, με έμμεσο τρόπο, τα παραπάνω ζητήματα, προβάλλοντας την εικόνα του δυνατού άντρα, της καλοσυνάτης μητέρας, της πυρηνικής οικογένειας, της επιπόλαιης παιδικότητας, της ευγνωμοσύνης του ευεργετούμενου προς τον ευεργέτη και της πίστης στον Θεό, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το παράδειγμα της γηραιότερηςηρωίδας. Όλα τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν ένα παλαιότερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπου εντάσσεται το συγκεκριμένο παραμύθι.

5.1.2. Κοκκινοσκουφίτσα2 (σύγχρονη εκδοχή)

Η Κοκκινοσκουφίτσα2 κατασκευάζει μία διαφορετική οπτική της κοινωνικής πραγματικότητας, σε σχέση με την παλαιότερη εκδοχή της (πιο αναλυτικά βλ. Καραγιαννάκη, 2016, σσ. 180-202). Κύριο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου παραμυθιού είναι η έντονη τάση του δημιουργού για αποφυγή καταγραφής ιδεολογικά φορτισμένων στοιχείων. Μέσα από αυτήν την τάση, ωστόσο, καθίσταται έκδηλη η ιδεολογική του στάση, σχετικά με τα εξής:

- Οικογένεια
- Ευρύτερες σχέσεις
- Ζώα και φυτά
- Απομυθοποίηση ηρωικής διάσωσης
- Εικόνα λύκου

Στην παρούσα εκδοχή, προβάλλεται η μονογονεϊκή οικογένεια με επιφανειακές σχέσεις μεταξύ των μελών της, οι διασκεδαστικές συνάξεις και η ευχάριστη επαφή με τα φυτά και τα ζώα του δάσους. Από την άλλη πλευρά, αποσιωπάται ο ρόλος του πατέρα, υποβαθμίζεται η ηρωική πράξη του κυνηγού, αποκρύπτεται η δολιότητα του λύκου και παραλείπεται η αναφορά στον Θεό.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπου εντάσσεται το εν λόγω παραμύθι, γίνεται αντιληπτό ότι φέρει στοιχεία του, αναφορικά με τα προβλήματα των ανθρώπινων σχέσεων και κατ' επέκταση του θεσμού της οικογένειας, με την απομάκρυνση από τον Θεό και με τη στροφή προς τα ζώα, που λειτουργεί, ενίοτε, ως υποκατάστατο της ανθρώπινης επαφής. Επιπλέον, αντικατοπτρίζει την τάση των ημερών μας για απομυθοποίηση προσώπων και πράξεων και για συγκάλυψη ατόμων με ανέντιμη συμπεριφορά.

Ωστόσο, τα παραπάνω στοιχεία συνιστούν ορισμένη πλευρά της κοινωνίας μας και όχι σφαιρική εικόνα της. Συμπερασματικά, η Κοκκινοσκουφίτσα2 επιλέγει τα αρνητικά στοιχεία της εποχής μας, προσπερνώντας τα θετικά, μεταβιβάζοντας, έτσι, στον μικρό αναγνώστη μία αλλοιωμένη εικόνα των σχέσεων και των θεσμών.

5.1.3. Ο καλόκαρδος λύκος (εναλλακτική εκδοχή λύκου)

Το παραμύθι του καλόκαρδου λύκου, προτείνει συγκεκριμένες οπτικές (πιο αναλυτικά βλ. Καραγιαννάκη, 2016, σσ. 203-234), σχετικά με τα ακόλουθα, κυρίως, σημεία:

- Οικογένεια
- Ευρύτερες σχέσεις
- Ανεξαρτητοποίηση

- Δύναμη
- Συναισθήματα

Το συγκεκριμένο παραμύθι, αν και σύγχρονο, προβάλλει την πολύτεκνη οικογένεια, στη διευρυμένη μορφή της (συγκατοίκηση με παππού και γιαγιά), αντανακλώντας παλαιότερα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Είναι πολύ σημαντικό ότι τα μέλη της χαρακτηρίζονται από ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, μεταβιβάζοντας στον μικρό αναγνώστη μία θετική εικόνα αυτού του οικογενειακού μοντέλου. Εντούτοις, ο ήρωας, αν και βαθιά δεμένος με την οικογένειά του, πραγματοποιεί μία πορεία ανεξαρτητοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη τις παραδόσεις, χωρίς, ωστόσο, να προσκολλάται σε αυτές.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πάλη ανάμεσα στο καλό και το κακό εδράζεται, κυρίως, στον εσωτερικό κόσμο του ήρωα, καθώς ο ίδιος παλεύει με τα πάθη του. Ο έλεγχος της δύναμής του καθίσταται εφικτός μέσα από τα έντονα θετικά συναισθήματά του, τα οποία εμπνέονται από τα λόγια των υποψήφιων θυμάτων του (κλασικών ηρώων). Επομένως, στο εν λόγω παραμύθι, υπερτερεί η δύναμη του λόγου και των συναισθημάτων, παρά η σωματική δύναμη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αποδομείται η εικόνα του κακού λύκου, καθώς και η στατικότητα των αδύναμων κλασικών ηρώων. Μέσα από τους διαλόγους τους και τον αναστοχασμό του κεντρικού ήρωα, ο συγγραφέας κατασκευάζει μία εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία, αφενός, προβάλλει τη δύναμη του λόγου ως μέσο διαπραγμάτευσης ζητημάτων με τους άλλους και, αφετέρου, προτείνει τον εσωτερικό διάλογο και τη συναισθηματική καλλιέργεια ως πρακτικές διαχείρισης των υποθέσεων της ζωής. Έτσι, καταρρίπτει την ταύτιση της δύναμης με την κακία, αντιπροτείνοντας έναν δυνατό και, συνάμα, ευαίσθητο ήρωα. Πρόκειται για μία

εμβάθυνση που επιχειρεί ο συγγραφέας, κόντρα στις δυσκολίες των ανθρώπινων σχέσεων που έχουν ενσκήψει στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπου εντάσσεται το συγκεκριμένο παραμύθι.

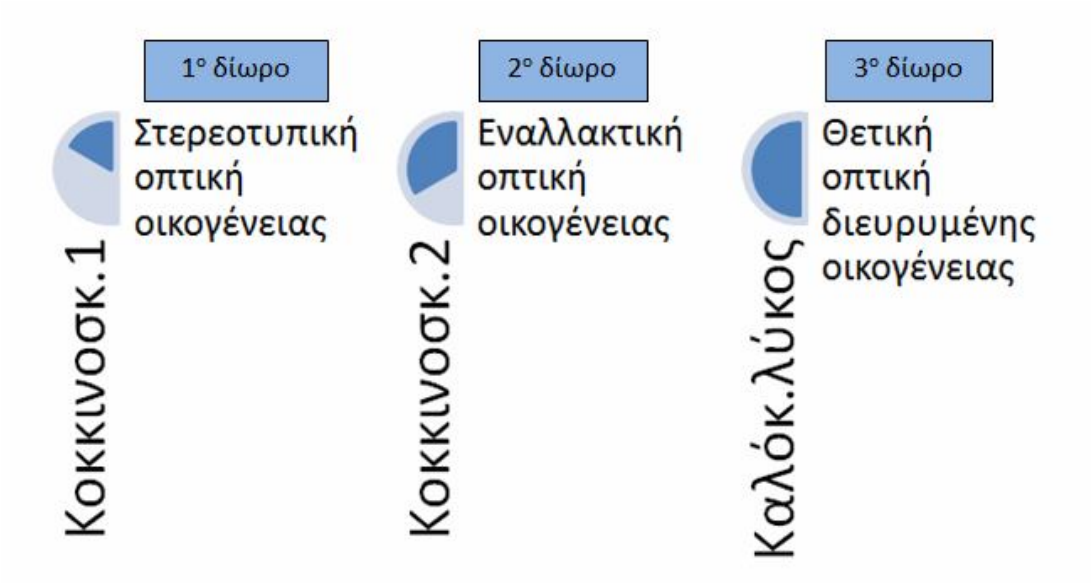
5.2. Διδακτική παρέμβαση

5.2.1. Εμβάθυνση στα νοήματα με προφορικές διεπιδράσεις

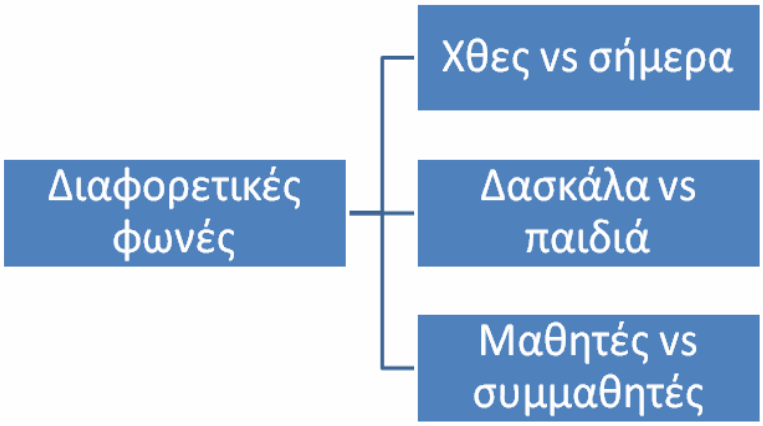
Εάν η ένταξη των αγαπημένων παραμυθιών της τάξης στο μάθημα της Γλώσσας εξασφάλισε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τότε το στοιχείο της διακειμενικότητας το απογείωσε, όπως επιβεβαιώνεται από τον κριτικό παρατηρητή:

«Θετική ανταπόκριση. Συμμετέχουν. Βρίσκουν διαφορές. Προσέχουν, ακούνε, σηκώνουν το χέρι τους. Εντοπίζουν διαφορές στοχευμένα. Ανταποκρίνονται αμέσως όλοι. Αμείωτο το ενδιαφέρον από την αρχή ως το τέλος για το σύνολο των μαθητών. Προεκτάσεις στη σημερινή ζωή. Σύνδεση με το σήμερα-προσωπικές εμπειρίες.»

Το στοιχείο της διακειμενικότητας συντέλεσε, επίσης στη διαμόρφωση μίας πιο σφαιρικής άποψης για το εκάστοτε θέμα συζήτησης, όπως φαίνεται στο σχήμα 5, αναφορικά με την περίπτωση της οικογένειας.



Επιπροσθέτως, μέσα από τη διακειμενικότητα εξασφαλίστηκε και η πολυφωνικότητα του προγράμματος (βλ. σχήμα 6).



Περαιτέρω, είναι σημαντική η επέκταση της συζήτησης σε προσωπικές εμπειρίες και κοινωνικά ζητήματα, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας:

Παράδειγμα (1)

Παύλος[88]*:* Εδώ είναι όλη η οικογένεια, μαζί με τον μπαμπά, ενώ στο άλλο δεν ήταν.

[88] Τα ονόματα των μαθητών/τριών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.

Δασκάλα: Γιατί δεν ανέφερε καθόλου τον μπαμπά, στο προηγούμενο παραμύθι;

Ευγενία: Μπορεί ο μπαμπάς να είναι στη δουλειά.

Ειρήνη: Μπορεί να έχει πεθάνει.

Παύλος: Μπορεί να είναι στο ποδόσφαιρο.

Αγγελική: Ή να έχουν χωρίσει.

Δασκάλα: Ε, ναι, μπορεί να έχουν χωρίσει. Και στη σημερινή εποχή πιο πολλοί χωρίζουν, ενώ παλιότερα δεν χώριζαν εύκολα. Πρέπει να προσπαθείς για τη σχέση σου, να μη διαλύεις την οικογένειά σου. Έτσι κι εσείς με τους φίλους σας. Μπορεί να μαλώσετε, αλλά δεν διαλύετε κατευθείαν τη φιλία σας. Μονοιάζετε μετά, έτσι; Τα ξαναβρίσκετε.

Σωκράτης: Εμείς με τον Θωμά έτσι κάναμε. Μαλώσαμε στο νηπιαγωγείο και τα ξαναβρήκαμε.

Ευγενία: Κι εγώ με τη φίλη μου συνέχεια έτσι κάνουμε, μαλώνουμε, μονοιάζουμε.

Δασκάλα: Έτσι, μπράβο! Να τα συζητάτε και να βρίσκετε άκρη.

Παύλος: Ο θείος μου εμένα χώρισε με τη γυναίκα του κι αυτή πήρε το παιδί τους και πήγε στην Αγγλία. Και ο θείος μου όλο κλαίει.

Δασκάλα: Να, είδες; Είναι πολύ δύσκολα αυτά τα πράγματα. Γι' αυτό προσπαθούμε όσο μπορούμε να τα αποφύγουμε.

Αιμιλία: Εμένα ο θείος μου χώρισε, γιατί όλο μαλώνανε και δεν μπορούσανε να τα βρούνε.

Δασκάλα: Ναι... Καμιά φορά, αν δεν μπορείς να τα βρεις καθόλου με τον άλλον, όσο κι αν προσπαθείς, αναγκάζεσαι να φύγεις από αυτήν τη σχέση, γιατί υποφέρεις...

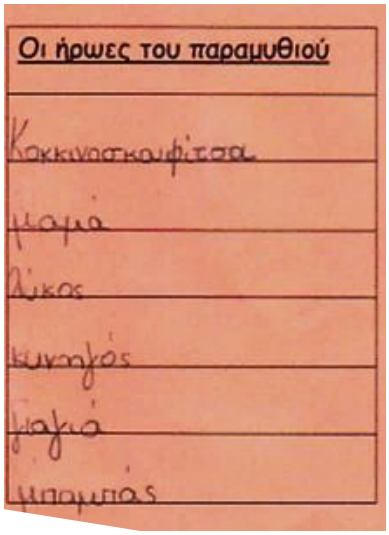
Οι διδασκαλίες εμπλουτίστηκαν με δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, δίνοντας στο μάθημα έναν έντονο παλμό χαράς. Τελικό στάδιο, μετά την ενασχόληση με τα παραμύθια, ήταν οι ομαδικές εργασίες πολυτροπικών κειμένων, οι οποίες

αξιολογήθηκαν με τις συνεδρίες γραπτού λόγου. Και σ' αυτή τη φάση, η συμμετοχή ήταν μεγάλη, ενώ οι δημιουργίες των παιδιών αυθεντικές και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες (βλ. παράδειγμα στο Παράρτημα 5).

5.2.2. Συστηματική εμβάθυνση στα νοήματα μέσω της λειτουργικής γραμματικής

- **Ήρωες (Συμμετέχοντες)**

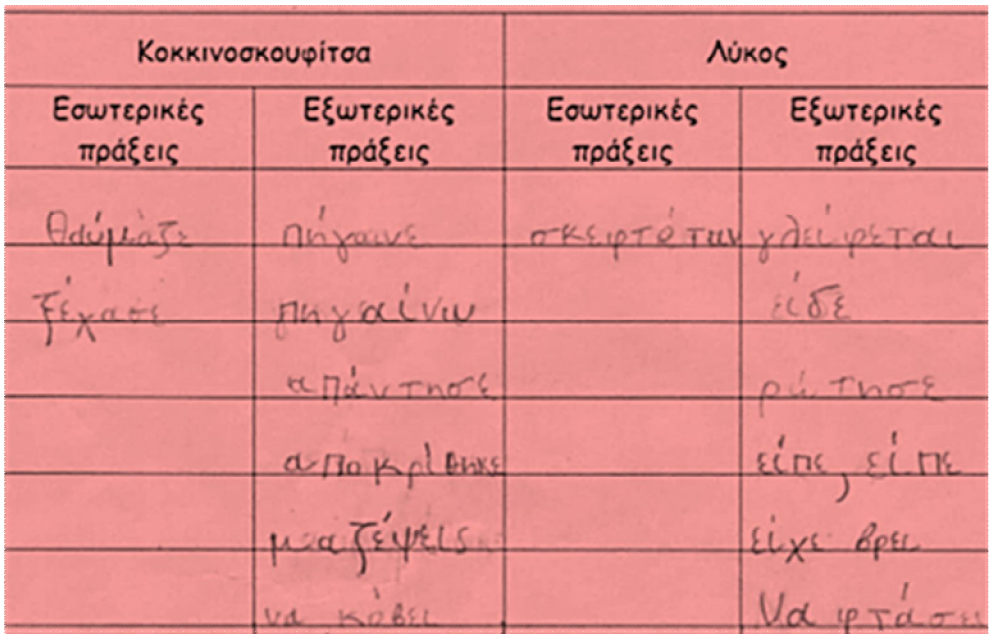
Ο εντοπισμός των ηρώων και η καταγραφή τους σε λίστα ήταν εύκολη υπόθεση για τα παιδιά, όπως φαίνεται στο διπλανό απόσπασμα του ΦΕ1. Η αναζήτηση του πιο δυνατού ήρωα μέσα από γλωσσικές αποδείξεις, τις πράξεις τους, οδηγούσε στο επόμενο βήμα.



Απόσπασμα 1

- **Πράξεις (Διαδικασίες)**

Η καταγραφή των πράξεων, εστιάζοντας σε συγκεκριμένη σκηνή, συνιστούσε τη βάση για συζητήσεις εμβάθυνσης, κάνοντας συγκρίσεις, όπως φαίνεται από το απόσπασμα 2 (ΦΕ2) και τη σχετική συζήτηση που ακολουθεί.



Κοκκινοσκουφίτσα		Λύκος	
Εσωτερικές πράξεις	Εξωτερικές πράξεις	Εσωτερικές πράξεις	Εξωτερικές πράξεις
θαύμαζε	πήγαινε	σκεφτόταν	γλείφεται
ξέχασε	πηγαίνει		είδε
	απάντησε		ρώτησε
	απαντήθηκε		είπε, είπε
	μαζεύεις		είχε βρει
	να κόβει		Να φτάσει

Παράδειγμα (2)

Δασκάλα: Οι εξωτερικές πράξεις μπορεί να είναι ίδιες στον αριθμό, αλλά τι έκανε ο ένας και τι ο άλλος;

(Διαβάζονται οι στήλες)

Δασκάλα: Άρα η Κοκκινοσκουφίτσα κάνει πράξεις...

→**Ευγενία**: Αδύναμες...

→**Δασκάλα**: [...] Για τις εσωτερικές, τι παρατηρούμε, ποιος έχει πιο πολλές;

Γιάννης: Η Κοκκινοσκουφίτσα.

(Ο **Ηλίας** τις διαβάζει)

Δασκάλα: Δε μου λέτε, αφού η Κοκκινοσκουφίτσα κάνει πιο πολλές πράξεις στο μυαλό της είναι και πιο έξυπνη;

Όλοι: Όχι!

Δασκάλα: Αφού κάνει πιο πολλές! Δεν δουλεύει το μυαλό της πιο πολύ;

→**Γιάννης**: Όχι, αφού δεν άκουσε τις συμβουλές της μαμάς της!

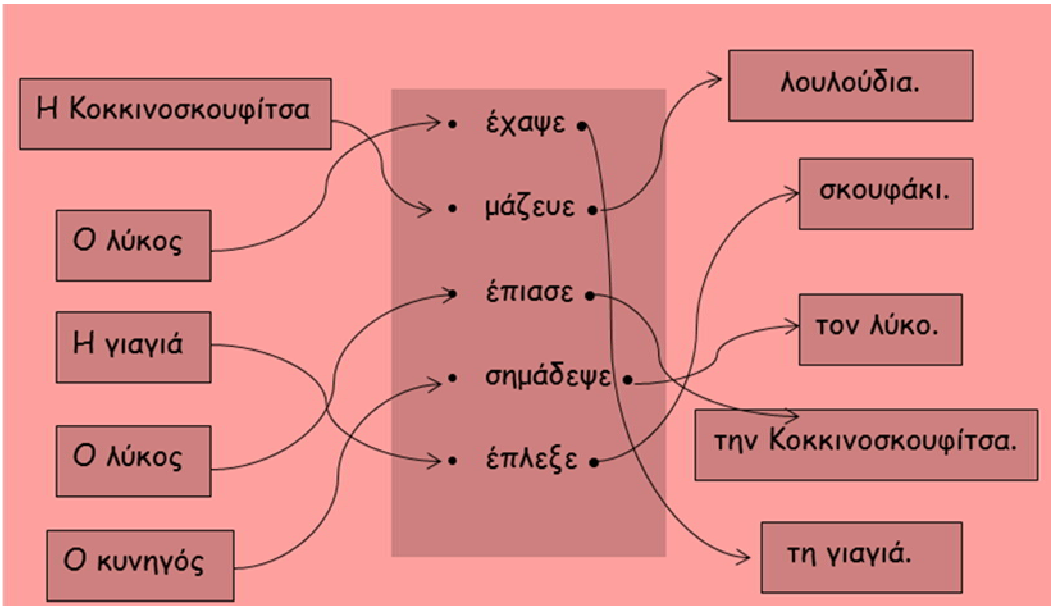
→**Δασκάλα**: Μπράβο, Γιάννη! Θαύμαζε τα λουλούδια, άρα παρασύρθηκε και παράκουσε τη μαμά της, όπως είπε ο Γιάννης. Πίστεψε... σε τι πίστεψε; (...) Στον λύκο. Σε έναν ήρωα που την ξεγελούσε. Και ξέχασε... τι ξέχασε;

→**Σωκράτης**: Τις συμβουλές της μαμάς της.

Δασκάλα: Έτσι. Όλες οι ενέργειές της, οι πράξεις της, πηγαίνουν σε λάθος δρόμο.

- **Βαθμός ευθύνης (Κλίμακα αιτιότητας)**

Σε αυτό το πεδίο, αρκεστήκαμε να ασχοληθούμε με το ποιος κάνει τι σε ποιον, μέσα από μία ευχάριστη άσκηση για τα μικρά παιδιά (βλ. απόσπασμα 3 (ΦΕ2), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι αδύναμοι ήρωες επενεργούν σε αντικείμενα, ενώ οι δυνατοί και σε πρόσωπα.



- **Σχόλια συγγραφέα (Αξιολόγηση)**

Εστιάζοντας, πάντα, σε συγκεκριμένες σκηνές, εμβαθύναμε στα σχόλια του συγγραφέα, όπως φαίνεται από το παράδειγμα (3). Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, διαπιστώσαμε ότι τα υποκοριστικά χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς.

Παράδειγμα (3)

Δασκάλα: Γιατί τη λέει μικρούλα;

→**Ιάκωβος**: Για να φανεί ότι είναι καλός.

[...]

Δασκάλα: Γιατί τη λέει γιαγιάκα;

→**Σοφία**: Γιατί την αγαπάει.

Δασκάλα: Ενώ την Κοκκινοσκουφίτσα ο λύκος την είπε μικρούλα όχι γιατί την αγαπάει, αλλά για να...

→**Όλοι**: Για να την ξεγελάσει.

→**Δασκάλα**: Έτσι, μπράβο! Άρα, χαϊδευτικό το μικρούλα, χαϊδευτικό και το γιαγιάκα, αλλά τη γιαγιάκα την αγαπάει, ενώ τη μικρούλα την κοροϊδεύει. Άρα, πρέπει να προσέχεις με ποιον έχεις να κάνεις.

6. Αξιολόγηση-Συζήτηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση απέφερε καρποφόρα αποτελέσματα, σε πολλά επίπεδα, όπως επιβεβαιώνεται και από τον κριτικό παρατηρητή:

«Αυτό που είδα είναι κάτι τελείως διαφορετικό σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η διδασκαλία δεν είναι τυποποιημένη.[...]. Τα κείμενα βγαίνουν μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προκύπτουν μέσα από τη σχολική πράξη, μέσα από τη συζήτηση και έχουν σχέση με τα ίδια τα παιδιά. Το μάθημα γίνεται μαθητοκεντρικό, με όλη του την έννοια, και όχι τεχνητά, όπως συνηθίζεται. Δεν είναι στατικό, είναι πολύ έντονο. Υπάρχει πολυτροπικότητα [...]. Και αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι ο λόγος συνδέεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή κι ο καθένας πρόσθετε κάτι, ανάλογα με αυτά τα οποία κουβαλούσε από το σπίτι του. Το περιεχόμενο δεν είναι προκαθορισμένο, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή, εξελίσσεται, αναδεικνύεται μέσα από το ίδιο το κείμενο.»

Είναι πολύ σημαντικό ότι οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί ξανά παρόμοιο πρόγραμμα στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ δήλωσαν, στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις, ότι αποκόμισαν πολλά οφέλη (βλ. σχετικά γραφήματα στο Παράρτημα 6). Εντυπωσιακή είναι, επίσης, η υπεροχή των ΦΕ, γεγονός που αναδεικνύει την απόλαυση της κειμενικής διερεύνησης, από την πλευρά τους.

Κύρια εποικοδομητικά στοιχεία της εν λόγω πρότασης είναι η ένταξη των παραμυθιών στο μάθημα της Γλώσσας, η μελέτη τους υπό το πρίσμα της ΚΑΛ και η υιοθέτηση των ερευνητικών εργαλείων της ΣΛΓ, σε συνδυασμό με παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιβεβαιώθηκε, επομένως, ότι η ΚΑΛ και η ΣΛΓ μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά σε ένα πρόγραμμα ΚΓ στην Ά τάξη, ενώ τα κλασικά παραμύθια και οι σύγχρονες εκδοχές τους προσφέρουν γόνιμο έδαφος για ένα τέτοιο εγχείρημα. Επιπλέον, η ΚΑΛ των παραμυθιών απέδειξε ότι τα κλασικά παραμύθια, παρά τα στερεότυπα που φέρουν, αποκαλύπτουν αλήθειες της ζωής, ενώ, αντίθετα, τα σύγχρονα, συνήθως, οικοδομούν μία αλλοιωμένη θέαση της πραγματικότητας.

Παραταύτα, η υλοποίηση της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης ενέχει δυσκολίες αναφορικά, κυρίως, με το θέμα του χρόνου, εφόσον οι συζητήσεις εμβάθυνσης και η διευρυμένη συμμετοχή των μαθητών/τριών επεκτείνουν τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, με την παρούσα προσέγγιση καλύπτονται περισσότερα γραμματικά φαινόμενα από αυτά που προβλέπονται[89]. Αναντίρρητα, απαιτείται βάθος χρόνου, μέσα από συστηματική εφαρμογή του ΚΓ, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με την προτεινόμενη κριτική στάση απέναντι στα κείμενα. Έτσι, θα προικιστούν με μία πιο αναστοχαστική ματιά, ώστε να εξαγάγουν με σχετική ευχέρεια συμπεράσματα, τα οποία έδειχναν δυσκολία να προσεγγίσουν.

Άξιο προβληματισμού, ωστόσο, είναι αν βασικός παράγοντας εξασφάλισης του παιδικού ενθουσιασμού συνιστά η εναλλαγή της παραδοσιακής σχολικής ρουτίνας με μία πιο ελκυστική διδασκαλία ΚΓ, σε αντίθεση με τη συστηματική εφαρμογή της. Σε κάθε περίπτωση, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών μπορούν να διευρύνουν τη

[89] Για παράδειγμα, τα υποκοριστικά, που αναφέρονται στο παράδειγμα (3), προέκυψαν μέσα από τη σχετική κειμενική διερεύνηση.

διδακτική μας πρόταση, δοκιμάζοντάς την με άλλα κειμενικά είδη, σε άλλες τάξεις και με άλλα αναλυτικά εργαλεία της ΚΑΛ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καραγιαννάκη, Ε. (2016). Από την κριτική ανάλυση λόγου στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού: μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Ά τάξης δημοτικού. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/235.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη».* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Λύκου, Χ. (2000).Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. HALLIDAY. *Γλωσσικός Υπολογιστής,* 2, 57-71.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2014). Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού. *Κείμενα (Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας),* 18, 1-26.

Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2014). Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο». Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά*

Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Στάμου, Α. Γ. (2007). Η κριτική ανάλυση λόγου και η σχέση της με την κυρίαρχη κοινωνιογλωσσολογία. Στο Φ. Γκικόπουλος, Ε. Κασάπη & Φ. Κισκήρα-Καζαντζή (Επιμ.), *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ (Τόμος ΙΙ), Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.* Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, 105-112.

Στάμου, Α. Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας.* ΠινακάτεςΠηλίου: Κοντύλι, 179-193.

Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: *Σαΐτα.*

Στάμου, Α.Γ. (2008). Η πολυφωνικότητα του οικοτουριστικού λόγου: Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου της ταξιδιωτικής δημοσιογραφίας στο περιοδικό Γεωτρόπιο. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας: Το ελληνικό παράδειγμα.* Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 138-158.

Σωτηρίου, Ε., Ντίνας, Κ. Δ., Στάμου, Α. & Γρίβα, Ε. (2014). Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την κριτική ανάλυση λόγου. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη».* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Τεντολούρης, Φ. &Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: Προς μία γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα,* 34, 411-421.

Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός.Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη».* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

Cheah, Y. M. (2001). From Prescription to Participation: Moving From Functional to Critical Literacy in Singapore. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms* (pp.69-81). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness.* London and New York: Longman.

Green, P. (2001). Critical Literacy Revisited. In H. Fehring& P. Green (Eds.), *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-14). Canada: International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.

Stamou, A. G. (2001). The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A critical discourse analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse&Society,* 12 (5), 653-680.

Σύντομο βιογραφικό

Η **Ευανθία Καραγιαννάκη** είναι δασκάλα στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, στην οποία μυήθηκε κατά τη μετεκπαίδευσή της στο Διδασκαλείο του Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός», και στην κριτική ανάλυση λόγου, στην οποία καταρτίστηκε σε Π.Μ.Σ. στο Π.Δ.Μ. (Εθν. Αντιστάσεως 81Α, Εύοσμος, Τ.Κ. 56224, Θεσσαλονίκη).

Παράρτημα 1

Τα δημοφιλέστερα παραμύθια των μαθητών/τριών της Α΄ τάξης

Η άποψη των γονέων	Η άποψη των μαθητών/τριών
1. Ο λύκος και τα τρία μικρά γουρουνάκια	1. Η Κοκκινοσκουφίτσα
2. Η Σταχτοπούτα	2. Ο λύκος και τα τρία μικρά γουρουνάκια
3. Η ωραία κοιμωμένη	3. Ο λύκος και τα επτά μικρά κατσικάκια
4. Ο λύκος και τα επτά μικρά κατσικάκια	4. Η Σταχτοπούτα

Παράρτημα 2

Η λίστα των παραμυθιών της ΚΔ, εμπλουτισμένη με σύγχρονες εκδοχές και παραλλαγές

1. *Η Κοκκινοσκουφίτσα*, σειρά «Ανδρομέδα», εκδόσεις Ρέκος, Θεσσαλονίκη. (παλαιότερη-αυθεντική εκδοχή)
2. *Κοκκινοσκουφίτσα,* σειρά «Φανταστικά Παραμύθια», εκδόσεις Παπαδόπουλος, Αθήνα. (σύγχρονη εκδοχή)
3. *Ο καλόκαρδος λύκος*,GeoffroydePennart, μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος, εκδόσεις «Παπαδόπουλος», 1998, Αθήνα.

Παράρτημα 3 (Παράδειγμα ΦΕ)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Όνομα: ……

1. Συμπληρώνω τον πίνακα με τα ρήματα που φανερώνουν τις πράξεις των ηρώων.

Κοκκινοσκουφίτσα		**Λύκος**	
Εσωτερικές πράξεις	**Εξωτερικές πράξεις**	**Εσωτερικές πράξεις**	**Εξωτερικές πράξεις**
θαύμαζε	*πήγαινε*	*σκεφτόταν*	*γλείφεται*
ξέχασε	*πηγαίνω*		*είδε*
	απάντησε		*ρώτησε*
	αποκρίθηκε		*είπε, είπε*
	να μαζέψεις		*είχε βρει*
	να κόβει		*να φτάσει*

Τι κάνουν οι ήρωες, δηλαδή ποιες είναι οι πράξεις τους;

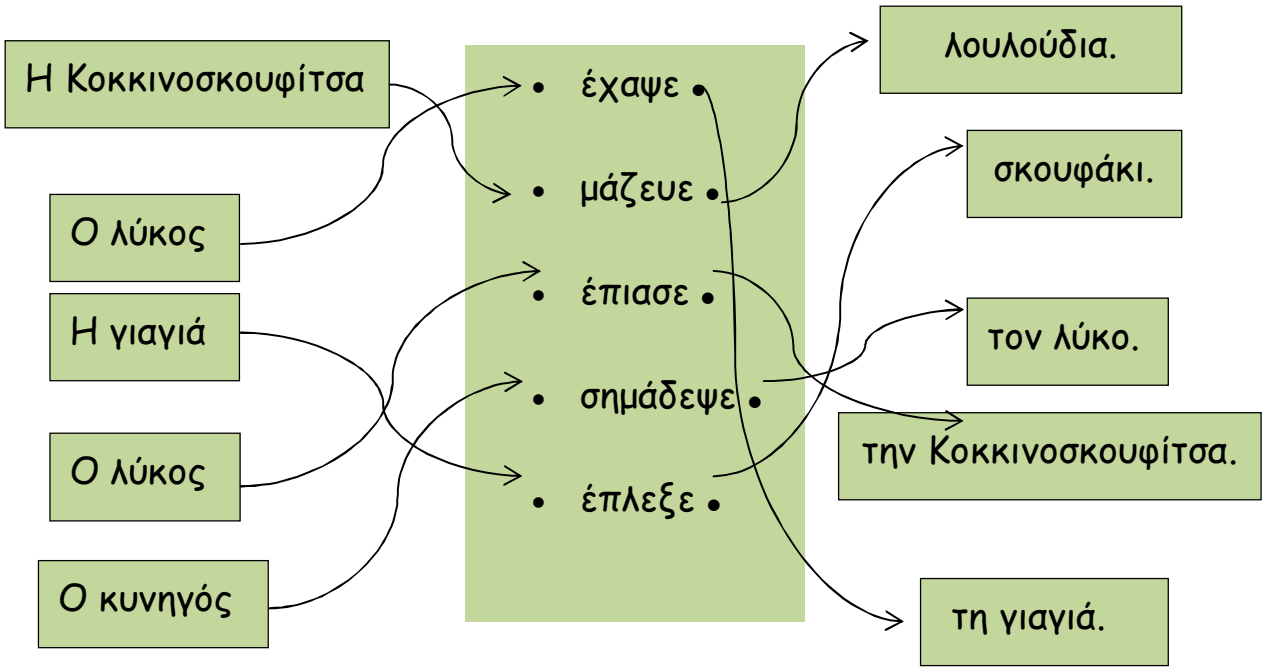
-Οι πράξεις που φαίνονται είναι **εξωτερικές**.

-Οι πράξεις που γίνονται μέσα τους και δεν

2. Συμπληρώνω τον πίνακα με τις λέξεις που φανερώνουν πώς παρουσιάζονται οι πράξεις και τα πρόσωπα.

Τι κάνουν; / Ποιοι;	**Πώς το κάνουν / Πώς παρουσιάζονται;**
Ρώτησε	*δήθεν φιλικά*
Κοκκινοσκουφίτσα	*μικρούλα*
Γιαγιά	*γιαγιάκα*
Κοκκινοσκουφίτσα	*πολύ καλό κοριτσάκι*
Λύκος	*πονηρός*
Είπε	*πονηρά*

3. Ποιος έκανε κάτι σε ποιον; Ενώνω αυτά που ταιριάζουν.



Παράρτημα 4

Η δομή της Κύρια Διδασκαλίας

1ο δίωρο

• Εισαγωγή θέματος - Παρουσίαση καλεσμένου - παρατηρητή
• **Ανάγνωση παραμυθιού (Κοκκινοσκουφίτσα- αυθεντική εκδοχή)** - Συζήτηση
• Κειμενική διερεύνηση
  ○ Ήρωες (ΦΕ1)
  ○ Διάκριση σε δυνατούς και αδύναμους ήρωες (ΦΕ1)
  ○ Εστίαση στη σκηνή της συνάντησης στο δάσος
  ▪ Πράξεις (Εσωτερικές-Εξωτερικές) (ΦΕ2)
  ▪ Σχόλια συγγραφέα (ΦΕ2)
  ▪ Βαθμός ευθύνης (ΦΕ2)
• Παιχνίδι ρόλων

2ο δίωρο

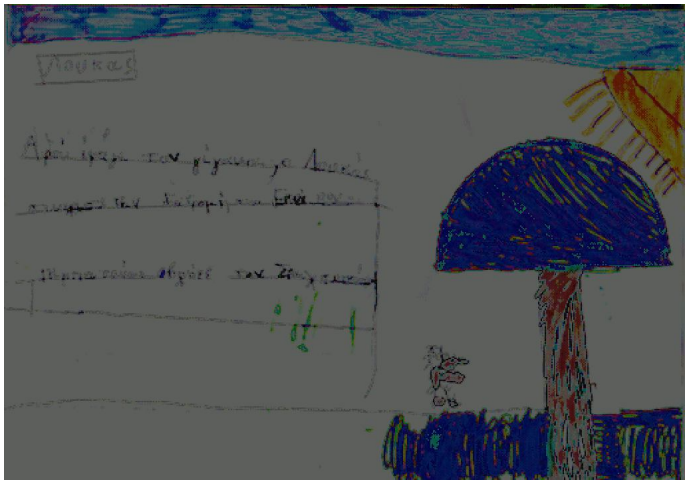
• Ορθογραφία
• Εισαγωγή νέου παραμυθιού - Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση
• **Ανάγνωση σύγχρονης εκδοχής του παραμυθιού της Κοκκινοσκουφίτσας** - Παράλληλη σύγκριση με την αυθεντική εκδοχή της (εμβάθυνση - εμπειρίες - μηνύματα)
• Κειμενική διερεύνηση:
  ○ Ήρωες (ΦΕ3)
  ○ Εστίαση στη σκηνή μετά τη διάσωση: Σύγκριση 1η με 2η εκδοχή
  ▪ Πράξεις ηρώων στην 1η και 2η εκδοχή (ΦΕ3)
  ▪ Σύγκριση-Συζήτηση-Συμπεράσματα
  ▪ Σκέψεις ηρώων μετά τη διάσωση (ομαδική εργασία) (ΦΕ3)
• Παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια

3ο δίωρο
• Ορθογραφία • Εισαγωγή νέου παραμυθιού (σύγχρονη, εναλλακτική εκδοχή) - Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση - Αντιδράσεις • **Ανάγνωση καλόκαρδου λύκου** - Συζήτηση • Κειμενική διερεύνηση   ○ Ήρωες (ΦΕ4)

○ Σχέσεις (ΦΕ4) • Δραματοποίηση (Η βόλτα του Λουκά στο δάσος)
4ο δίωρο
• Ορθογραφία • Λεκτικές πράξεις και σχόλια συγγραφέα στη σκηνή του αποχωρισμού (ΦΕ4) • **Συγγραφή παραμυθιών από τις ομάδες των παιδιών**: Συνεχίζοντας την ιστορία του Λουκά
5ο δίωρο
• **Συνεδρίες γραπτού λόγου: Παρουσίαση εργασιών ανά ομάδες** - κριτική συζήτηση στην ολομέλεια - διορθώσεις και βελτιώσεις

Παράρτημα 5

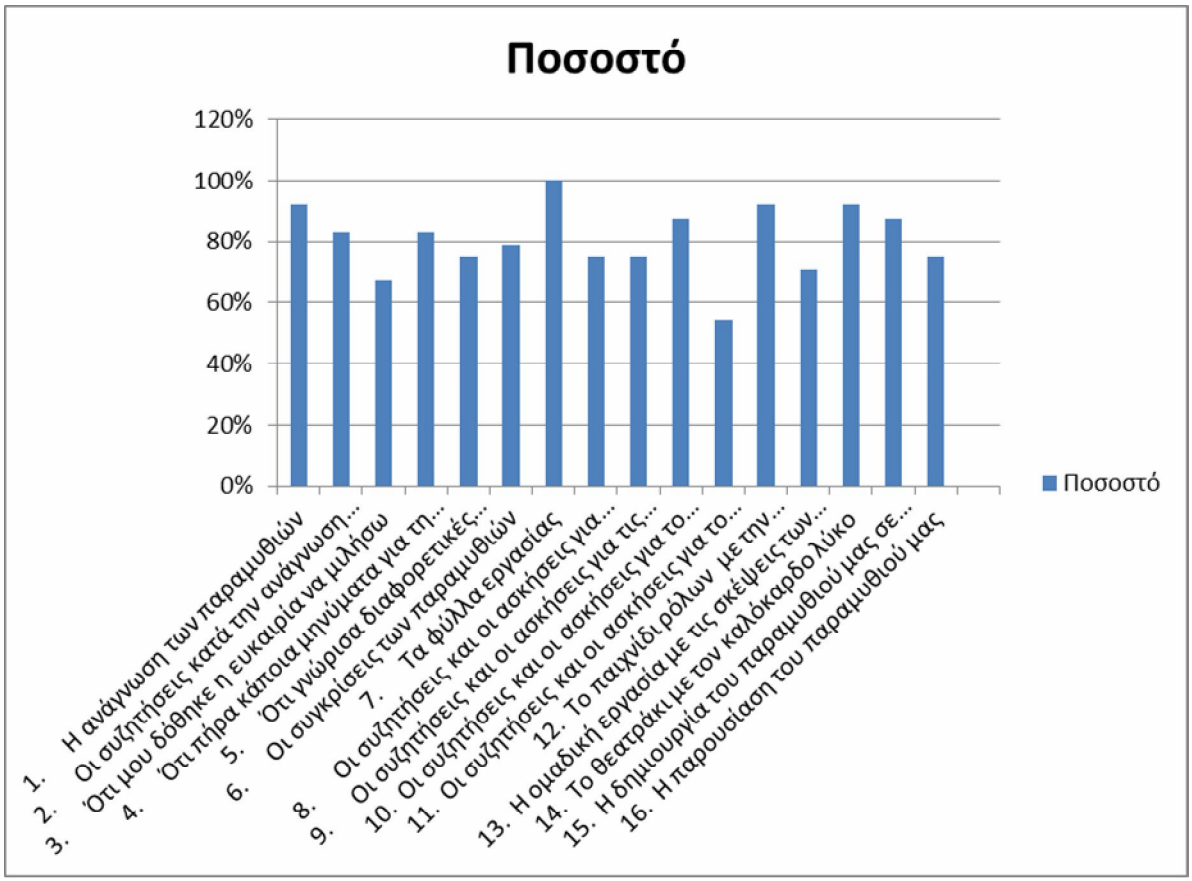
Ενδεικτική ομαδική εργασία

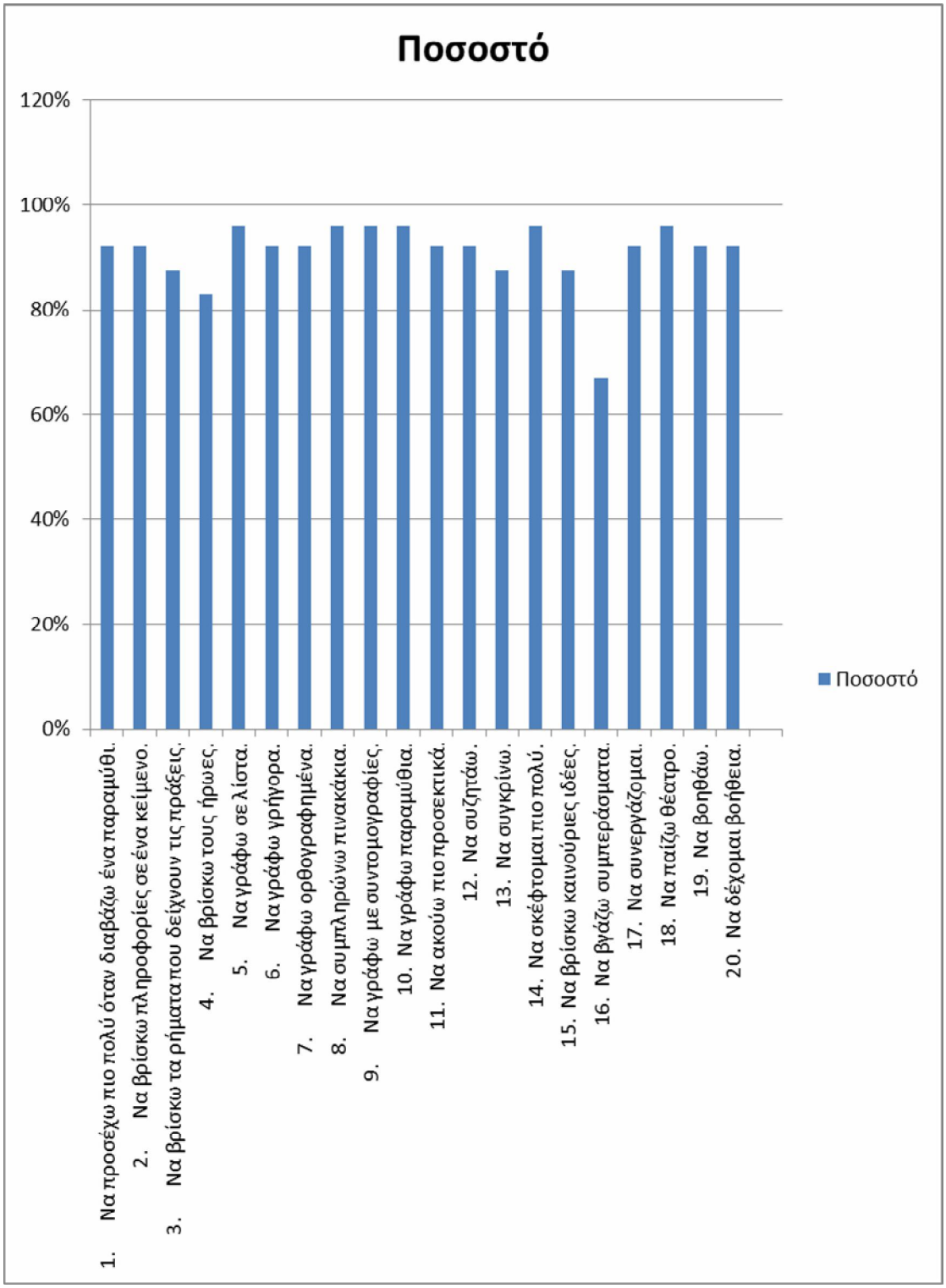


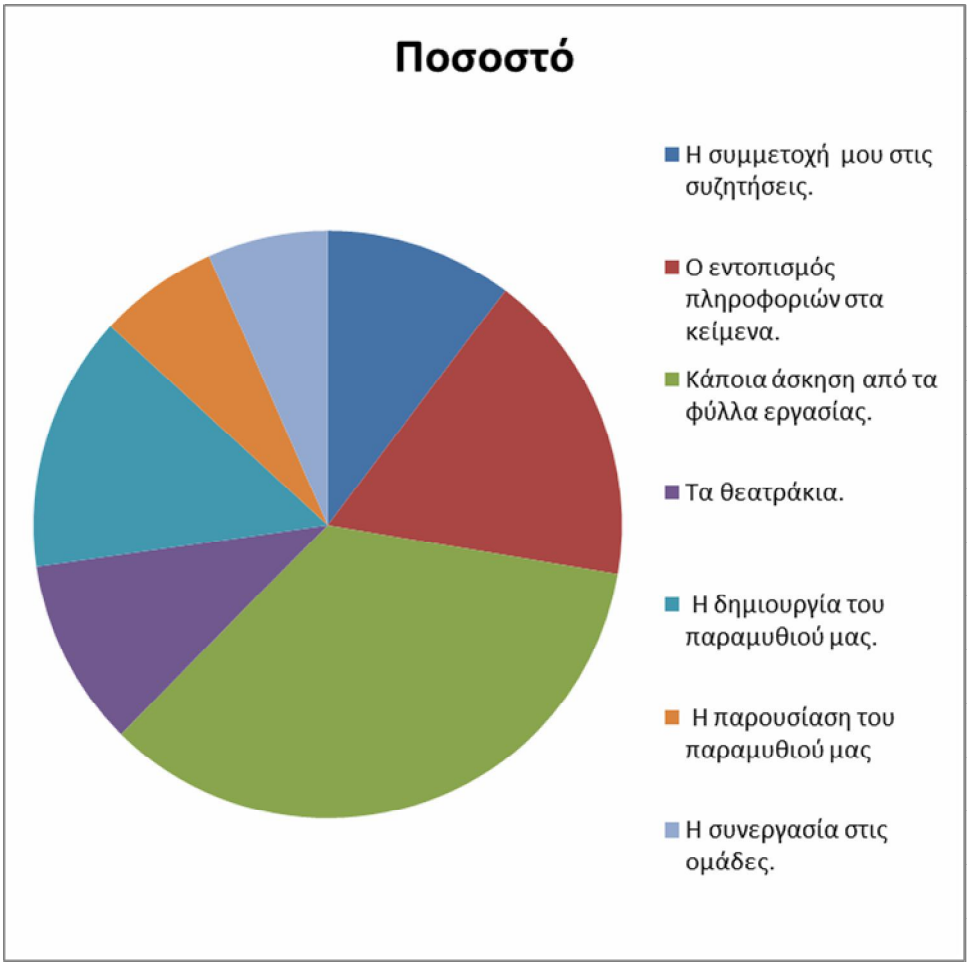
Αφού έφαγε τον γίγαντα, ο Λουκάς συνέχισε τη διαδρομή του. Εκεί που περπατούσε, βρήκε τη Σταχτοπούτα.

Παράρτημα 6

Αξιολόγηση project - Ερωτηματολόγιο




Ποσοστό
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
1. Να προσέχω πιο πολύ όταν διαβάζω ένα παραμύθι.
2. Να βρίσκω πληροφορίες σε ένα κείμενο.
3. Να βρίσκω τα ρήματα που δείχνουν τις πράξεις.
4. Να βρίσκω τους ήρωες.
5. Να γράφω σε λίστα.
6. Να γράφω γρήγορα.
7. Να γράφω ορθογραφημένα.
8. Να συμπληρώνω πινακάκια.
9. Να γράφω με συντομογραφίες.
10. Να γράφω παραμύθια.
11. Να ακούω πιο προσεκτικά.
12. Να συζητάω.
13. Να συγκρίνω.
14. Να σκέφτομαι πιο πολύ.
15. Να βρίσκω καινούριες ιδέες.
16. Να βγάζω συμπεράσματα.
17. Να συνεργάζομαι.
18. Να παίζω θέατρο.
19. Να βοηθάω.
20. Να δέχομαι βοήθεια.
Ποσοστό


Ποσοστό
Η συμμετοχή μου στις συζητήσεις.
Ο εντοπισμός πληροφοριών στα κείμενα.
Κάποια άσκηση από τα φύλλα εργασίας.
Τα θεατράκια.
Η δημιουργία του παραμυθιού μας.
Η παρουσίαση του παραμυθιού μας
Η συνεργασία στις ομάδες.

34. Γεωγραφικές διάλεκτοιστιςτηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγησηενόςεκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη τηςκριτικήςγλωσσικής επίγνωσηςσε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Γιώργος Αθανασιάδης

Δάσκαλος, 4/θ Δημοτικού Σχολείου Παναγίτσας, Έδεσσας

georathana@gmail.com

Abstract

TV commercials including depictions of geographical dialects constitute a fertile ground for the study of phenomena of linguistic diversity, as they often represent the geographic varieties and reinforce particular linguistic ideologies. This study presents a project of critical literacy which was designed and implemented to primary school students of Grade 5 and 6, aiming to the cultivation of their critical language awareness towards the representational phenomena of geographic varieties in TV commercials. The approach adopted for the design of the educational material and the implementation of the project of critical literacy was the task – based learning approach. After the evaluation of the results it became evident the reinforcement of the sociolinguistic awareness of students. On the other hand, all students remained aligned with the stereotype that wants every speaker of a geographical variety to be a resident of the countryside. The elimination of the social and linguistic stereotypes is not, as it seems, an easy task, even more in our case due to the limited time line in which the present study was implemented. Therefore, the design of similar critical literacy projects, is deemed necessary, aiming to the debilitation of solid and fixed perceptions in relation to the sociolinguistic reality.

Key words: geographical dialects, task – based learning, social - geographical stereotypes

Περίληψη

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις με απεικονίσεις γεωγραφικών διαλέκτων αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη φαινομένων γλωσσικής ποικιλότητας, καθώς συχνά αναπαριστούν τις γεωγραφικές ποικιλίες και ταυτόχρονα αναπαράγουν και ενισχύουν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Ε΄ και ΣΤ΄), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα αναπαράστασης των γεωγραφικών ποικιλιών στις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού ήταν η δραστηριοκεντρική (task-basedlearning). Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων φάνηκε να ενισχύεται η κοινωνιογλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών. Από την άλλη, το σύνολο των παιδιών παρέμειναν ευθυγραμμισμένα με το στερεότυπο που θέλει τον/την ομιλητή/τρια μιας γεωγραφικής ποικιλίας να είναι κάτοικος της επαρχίας. Η αποδυνάμωση των κοινωνικών και γλωσσικών στερεοτύπων δεν είναι, όπως φαίνεται, ένα εύκολο εγχείρημα, πόσο μάλλον στα στενά χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία υλοποιήθηκε το παρόν πρόγραμμα. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός παρόμοιων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού, αποσκοπώντας στην αποδυνάμωση παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: γεωγραφικές διάλεκτοι, δραστηριοκεντρική προσέγγιση, κοινωνικά – γλωσσικά στερεότυπα

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα της ελληνικής τηλεοπτικής διαφήμισης διήνυσε μια πορεία παρόμοια με εκείνη του Μέσου προβολής της, της τηλεόρασης, ενημερωτικής και ψυχαγωγικής. Παρέλαβε από την έντυπη και τη ραδιοφωνική διαφήμιση την κληρονομιά της κοινωνικής διγλωσσίας τη δεκαετία του ’70, την επόμενη δεκαετία υιοθέτησε μια προφορική κοινή των αστικών κέντρων με ελάχιστους τύπους και μόνο τη δεκαετία του ’90 άρχισε να εκμεταλλεύεται στοιχεία – φωνολογικά και λεξιλογικά κυρίως – γεωγραφικών διαλέκτων και κοινωνιολέκτων. Αυτή η στροφή της γλώσσας της διαφήμισης και των άλλων Μέσων ή ειδών, όπως των σίριαλ (Στάμου & Ντίνας, 2011 στο Πολίτης &Κουρδής, 2013, σσ.1377), σε

μη πρότυπες ποικιλίες δεν αποτελεί βεβαίως ελληνική ιδιαιτερότητα (Kelly – Holmes 2005, σσ. 118-122 • Androutsopoulos, 2010, σσ. 744-745 στο Πολίτης &Κουρδής, 2013, σσ.1377). Χαρακτηρίζει όλες τις δυτικού τύπου κοινωνίες και χρειάζεται να εξηγηθεί.

Οι νέες μορφές γραμματισμού που κυριαρχούν στις σύγχρονες πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό του όρου «εγγράμματο άτομο». Τα άτομα καλούνται πλέον να είναι εξοικειωμένα με νέες κειμενικές πρακτικές, δηλαδή να γνωρίζουν τους νέους τρόπους κατανόησης, παραγωγής και διαπραγμάτευσης των κειμένων. Με άλλα λόγια, ο κύριος στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσω της συσχέτισης και της κριτικής ανάλυσης υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και σύγχρονων επικοινωνιακών καταστάσεων.

Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας υπάγεται και το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κεντρική επιδίωξη της παιδαγωγικής αυτής αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (criticallanguageawareness, Fairclough. 1992 • Janks, 1999 στο Τσάμη κ.ά., 2017) των εκπαιδευόμενων, δηλαδή, η εκπαίδευση των ατόμων ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συντηρούνται από τους θεσμικούς μηχανισμούς (Clark&Ivanic, 1999, σσ. 64 στο Τσάμη κ.ά., 2017).

Σε ένα μάθημα κριτικού γραμματισμού ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αναθεωρεί τις καθιερωμένες αντιλήψεις και τους αυτοματισμούς για το τι είναι γλώσσα και πώς τη διδάσκουμε (Κουτσογιάννης, 2006, σσ. 236-239 στο Τσάμη κ.ά., 2017). Στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι οι μαθητές/τριες να μην ενστερνίζονται ως «δεδομένο» τον κυρίαρχο λόγο του σχολικού γραμματισμού και να μην αποδέχονται άκριτα την πρότυπη γλωσσική

ποικιλία που προωθεί (Baynham, 2002, σσ. 12-13 στο Τσάμη κ.ά., 2017). Βασικός στόχος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι ο εντοπισμός σημείων διεπαφής του ενδοσχολικού και του εξωσχολικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών. Με δεδομένο λοιπόν, τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η μαζική κουλτούρα (massculture) στην κοινωνική καθημερινότητα των παιδιών, κείμενα προερχόμενα από αυτήν (όπως τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις, ταινίες, τραγούδια, διαδικτυακά κείμενα) έχουν αξιοποιηθεί διδακτικά και έχουν εισαχθεί διεθνώς σε πολλά σχολικά εγχειρίδια (Alvermann, Moon&Hagood, 1999 • Stevens, 2001 • Morrell, 2002 στο Τσάμη κ.ά., 2017). Τα κείμενα αυτά συχνά (ανα)κατασκευάζουν και αναπλαισιώνουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική, αναπαράγοντας και ενισχύοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλώσσα (βλ. Στάμου, 2012 • Androutsopoulos, 2010 στο Τσάμη κ.ά., 2017).

Υπό το πρίσμα της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως αυτή προωθείται από τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό, η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ιδεολογιών που συνοδεύουν την αναπαράσταση των γεωγραφικών ποικιλιών στις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Αυτός είναι και ο στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, η οποία δομείται σε τρεις ενότητες.

2. Προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες

Παρά την ετερογένεια που χαρακτηρίζει ένα έθνος, η τηλεόραση έχει την τάση να χειρίζεται αυτή την ποικιλότητα με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η ομοιογένεια και η εθνική

ταυτότητα (π.χ. ποιες κοινωνικές ομάδες ανήκουν σε «Εμάς» και ποιες στους «Άλλους»). Ισχυροί θεσμοί, λοιπόν, όπως τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη του κυρίαρχου στερεότυπου: η προώθηση της γλωσσικής ομοιογένειας και η περιθωριοποίηση της/των γλωσσικών ποικιλιών. Σύμφωνα με τους Ντίνα και Στάμου (2013, σσ. 301), «στην ελληνική τηλεόραση οι γεωγραφικές ποικιλίες παραμένουν κοινωνιόλεκτοι χαμηλού κύρους, οι οποίες συνδέονται κυρίως με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και χαμηλής μόρφωσης που κάνουν αγροτικές ή χαμηλού κύρους δουλείες, ενώ αποτελούν και πηγή γέλιου.

2.1 Κοινωνική αντιμετώπιση των γλωσσικών ποικιλιών

Η ετερότητα, αναμφισβήτητη πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις διατρέχει και συγχρονικά αλλά και στη διαχρονική τους διάσταση, αντανακλάται σε κάθε πτυχή της συλλογικής έκφρασης, με θαυμαστό μάλιστα τρόπο στη γλώσσα, η οποία φέρνει μαζί της ένα μεγάλο φορτίο ιστορικών και άλλων πληροφοριών (Κασκαμανίδης& Ντίνας, 2004, σσ. 7).

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται μια νέα υπερεθνική πραγματικότητα με κύρια χαρακτηριστικά της την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ελεύθερη αγορά και την ηγεμονία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για τη σχάση αγοράς και κοινωνίας. Σε αυτό το κλίμα παράγεται ένα νέο «ήθος επικοινωνίας» και η πολυμορφία αντιπροσωπεύει μια πρόκληση (Χριστίδης, 1999 στο Κασκαμανίδης& Ντίνας 2004, σσ. 8). Τελευταία μάλιστα, παράλληλα με τις δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος, αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες», «ασθενείς», «κυριαρχούμενες», «μειονοτικές», «αυτόχθονες» γλώσσες, «γλώσσες κληρονομιάς», κ.λπ.

2.2 Οι στάσεις των ομιλητών προς τις γεωγραφικές διαλέκτους στην Ελλάδα

Η έρευνα της Stamouκ.ά (2015) σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας εξέτασε τις απόψεις των μικρών Ελληνόπουλων για την κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα στα δημοφιλή κινούμενα σχέδια και στις τηλεοπτικές σειρές. Η έρευνα του Παπαζαχαρίουκ.ά (υπό δημοσίευση) για τις αντιλήψεις των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεων), κατέδειξε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ήδη επηρεαστεί από τα ισχυρά στερεότυπα και τις ιδεολογίες που αναπαράγονται από τα ελληνικά Μ.Μ.Ε, τα οποία στοχεύουν στην προαγωγή της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας και στο στιγματισμό των διαλεκτικών ποικιλιών.

2.3 Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση

Μελετώντας τα προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, όπως αυτά παρουσιάζονται στα Π.Δ του 1934, του 1977 και του 1982, παρατηρούμε την παντελή έλλειψη αναφοράς στις γλωσσικές ποικιλίες της χώρας μας. Τα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας για το Δημοτικό, του 1999 και του 2001 (βλ. αντίστοιχα Υπ.Ε.Π.Θ – Π.Ι. 2000 &Υπ.Ε.Π.Θ – Π.Ι 2001) αναφέρονται στις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διδασκαλίας και, χωρίς πάντα να γίνεται ρητή αναφορά στις νεοελληνικές διαλέκτους και σε τρόπους διδακτικής αξιοποίησής τους, αφήνουν πολλά περιθώρια για κάτι τέτοιο.

Το Δ.Ε.Π.ΠΣ και το Α.Π.Σ του 2011, που εφαρμόζεται προς το παρόν πιλοτικά, προχωρεί ένα βήμα παραπέρα σε ό,τι έχει να κάνει με την προσέγγιση των γλωσσικών ποικιλιών στο Δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος «το Πρόγραμμα αξιοποιεί τον ετερογενή χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας με τις γεωγραφικές, κοινωνικές και υφολογικές παραλλαγές της» (Δ.Ε.Π.ΠΣ – Α.Π.Σ 2011:14).

2.4 Γραμματισμός – πολυγραμματισμοί – κριτικά εγγράμματος χρήστης της γλώσσας

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα το κίνημα του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, με τη συμβολή των οποίων διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο αρχών που ονομάζεται παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, μια αντίληψη η οποία επαναφέρει έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας (Kalantzis&Kope, 1999 στο Κασκαμανίδης& Ντίνας, 2004, σσ. 9). Σύμφωνα με αυτήν στη διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα που έχουν στενή σχέση με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών, να τους ενδιαφέρουν και να έχουν νόημα για αυτούς. Ακολουθώντας το πνεύμα των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ (2011) για το Δημοτικό Σχολείο και στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, δίνεται η δυνατότητα, στα πλαίσια της διδασκαλίας, να επεξεργαστούμε δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας τηλεοπτικών κειμένων, ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών/τριών.

3. Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού, στο συνδιδασκόμενο τμήμα Ε΄& ΣΤ΄ τάξεων, είναι η δραστηριοκεντρική (task-basedlearning) (Willis, 1996 στο Μαρωνίτηκ.ά 2017). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώθηκε και υλοποιήθηκει σε τρία βασικά στάδια:

α) Προστάδιο/ Στάδιο Προετοιμασίας: Ο στόχος αυτού του σταδίου ήταν η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η προετοιμασία τους για το θέμα της κύριας δραστηριότητας μέσα από ένα πολυτροπικό πλαίσιο, όπου περιέχονται οι

κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Dornyei, 2001 • στο Μαρωνίτη κ.ά. υπό δημοσίευση: 4). Η συζήτηση στο στάδιο αυτό κινήθηκε σε τρεις άξονες: στον πρώτο διερευνήθηκε το τι πιστεύουν οι μαθητές για τις διαλέκτους, αν γνωρίζουν κάτι για αυτές και αν έχουν ακούσει συνανθρώπους τους να μιλούν «διαφορετικά» και ειδικά νέους.

Στο δεύτερο άξονα προβλήθηκαν τρεις διαφημίσεις στις οποίες οι γλωσσικές ποικιλίες προβάλλονται με διαφορετική προσέγγιση• με κωμικό ή «σοβαρό» τρόπο, με άμεση σύνδεση του διαφημιζόμενου είδους με τη γλωσσική ποικιλία ή όχι.

Ο τρίτος άξονας στράφηκε στη νέα ελληνική γλώσσα και τους λόγους που η συγκεκριμένη ποικιλία είναι επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, καθώς και οι παράγοντες που της προσδίδουν κύρος.

β) Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας: Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη δραστηριότητα, να συνεργαστούν, να διεπιδράσουν, να αναζητήσουν λύσεις και να δημιουργήσουν. Καθεμιά από τις τρεις ομάδες (των Θεσσαλών, των Ποντίων και των Κρητικών) παρουσίασε με τη χρήση Η/Υ και βιντεοπροβολέα στην ολομέλεια της τάξης τη διαφήμιση που επέλεξαν τα μέλη της. Στόχος της δραστηριότητας που ακολούθησε ήταν να αναλύσουν οι μαθητές/τριες τη γλωσσική ποικιλία της διαφήμισής τους στη βάσει του γλωσσικού, του κοινωνιογλωσσικού, του σημειωτικού και του ιδεολογικού άξονα (βλ. Stamou, 2011). Στόχος της δεύτερης δραστηριότητας του σταδίου αυτού ήταν να έρθουν οι μαθητές/τριες σε άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές των τριών γλωσσικών ποικιλιών που μελετούσαν, την κρητική διάλεκτο, την ποντιακή και το θεσσαλικό ιδίωμα. Με την ολοκλήρωση του έργου τους, κάποιες ομάδες επιλέγονται να παρουσιάσουν τις 'δημιουργίες' τους στην ολομέλεια. Κατά

τη διάρκεια των παρουσιάσεων, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανάδραση και καθοδήγηση όταν χρειαστεί.

γ) *Μεταστάδιο*: Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία σε δραστηριότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ανακυκλώνουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση και την αναπλαισιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Στόχος του σταδίου αυτού ήταν ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός διαφημιστικού κειμένου (βίντεο). Κλήθηκαν να γράψουν το σενάριο της διαφήμισης σε δύο εκδόσεις: η μία με χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας και η άλλη με τη χρήση της επιλεγόμενης γεωγραφικής διαλέκτου ή του ιδιώματος.

3.1 Εργαλεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος

Τα εργαλεία του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές, η κατευθυνόμενη συνέντευξη, το ημερολόγιο του ερευνητή και η παρουσία φυσικών ομιλητών διαλέκτων και ιδιώματος στην τάξη.

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ο προέλεγχος και μετέλεγχος, το Portfolio με τις εργασίες των μαθητών/τριών, το ημερολόγιο του ερευνητή και οι συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα.

4. Συμπεράσματα

Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση της όλης προσπάθειας, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου διακρίνουν με ευκολία τους διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλούν οι χαρακτήρες των τηλεοπτικών διαφημίσεων, καθώς και τον χιουμοριστικό τρόπο με τον οποίο αναπαριστάνονται οι γλωσσικοί αυτοί πόροι. Έγινε φανερό επίσης, ότι υπάρχει η δυνατότητα σε μεγάλο βαθμό να αντιστοιχίζουν τους προβαλλόμενους τρόπους ομιλίας με ακούσματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με την υλοποίηση του προγράμματος αντιλήφθηκαν τα παιδιά ότι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις με χρήση γεωγραφικών ποικιλιών, οι κοινωνιογλωσσικές διαφορές συνυπάρχουν συνήθως με σημειωτικές (π.χ. ονόματα πρωταγωνιστών, ντύσιμο), αλλά και με ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων (π.χ ο παρουσιαστής του διαφημιζόμενου προϊόντος μιλά κατά κανόνα την πρότυπη γλωσσική ποικιλία).

Μέσα από τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των παιδιών είναι ευθυγραμμισμένο με το στερεότυπο που θέλει τον/την ομιλητή/τρια μιας γεωγραφικής ποικιλίας να μένει στην επαρχία. Αποδεικνύεται έτσι ότι η αποδυνάμωση των κοινωνικών και γλωσσικών στερεοτύπων δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Ένα σύντομο πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού, όπως αυτό που εφαρμόστηκε στην παρούσα περίπτωση, δεν μπορεί να έχει εντυπωσιακά ανατρεπτικά αποτελέσματα. Αν αναμένονται τέτοια αποτελέσματα από εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων, μάλλον θα οδηγήσουν σε απογοήτευση τον/την εκπαιδευτικό που θα το επιχειρήσει.

Από την άλλη, είναι πολύ ενθαρρυντικό το ότι τα παιδιά εργάστηκαν στα πλαίσια των ομάδων με μεγάλο ενδιαφέρον και με ενεργή συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες. Απέφυγαν τη στερεοτυπική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας με το να τη διαχειριστούν με σοβαρότητα και προσοχή. Ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι

αυξήθηκε, έστω και σε μικρό ποσοστό, ο αριθμός των παιδιών που αντιλαμβάνονται την ισοτιμία μεταξύ της πρότυπης ποικιλίας και των γεωγραφικών ποικιλιών. Αλλαγή στάσης παρατηρήθηκε στον επαγγελματικό και ηλικιακό προσδιορισμό των διαλεκτόφωνων: αποσυνδέθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, η σχέση τους με αγροτικές δουλειές και την εικόνα ατόμων μεγάλης ηλικίας.

Συνοψίζοντας, τα κοινωνικά και γλωσσικά στερεότυπα είναι δύσκολο να ανατραπούν εντελώς, καθώς έχουν παγιωθεί από μικρή ηλικία (Μαρωνίτη κ.ά. υπό δημοσίευση: 27). Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα του προγράμματος όμως, πιθανόν να αποτελέσουν έναυσμα για εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν παρόμοια προγράμματα κριτικού γραμματισμού. Η κυριότερη ωφέλεια για όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα τους μη διαλεκτόφωνους, είναι η επαναξιολόγηση των προκαταλήψεων για τις διαλέκτους ως ποικιλίες χαμηλής ποιότητας, η βαθύτερη γνώση της γλωσσικής μεταβολής και της ιστορίας της γλώσσας, και η δυνατότητα συστηματικής μελέτης της «γραμματικής» των διαλέκτων, έστω και διαθλασμένων μέσα από τα διαφημιστικά σενάρια (Πολίτης &Κουρδής, 2013, σσ. 1388).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των μαθητών που φοιτούν στην Ε΄ και την ΣΤ΄ Δημοτικού στον ελληνικό χώρο και δεν μπορούν να γενικευτούν. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους θέματα, καθώς εντείνεται καθημερινά η ανάγκη νέων προσεγγίσεων ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των παιδιών (Τσάμη κ.ά. 2017, σσ. 17).

Βιβλιογραφία

Archakis, A., Lambropoulou, S., Tsakona, V., &Tsami, V. (2014). Linguistic varieties in style: Humorous representations in Greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media*, 3, 46-55.

Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V., &Tsami, V. (2015). Scrutinizing humorous mass culture texts in class: A critical language teaching proposal. *The Israel Journal of Humor Research,* 4 (1), 28-52

King, R., & Wicks, J. (2009). Aren't we proud of our language? *Journal of English Linguistics*, 37 (3), 262-283

Peters, F. & Hammonds, C. (1984). Accent in British Television Commercials. *Learning Media and Technology,* 10 (10), 185-189

Stamou, A.G., Maroniti, K., & Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroe's speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness,* 24 (3), 216-255.

Van Gijsel, S., Speelman, D., & Geeraerts, D. (2008). Style shifting in commercials. *Discourse, Context&Media*, 40, 205-226.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Διαμαντίδης, Κ. (2003). Το *ροδάφ'νον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασκαμανίδης, Γ., & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική «ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. *Η περίπτωση της Ποντιακής, Γλώσσας*, 58, 7-25

Κηρυκόπουλος, Μ. (2014). *Λεξικό της Ποντιακής*. Θεσσαλονίκη.

Κουρδής, Ε. (2003). Αξιολογικές αντιδράσεις Θεσσαλών πληροφορητών στο τοπικό τους ιδίωμα. *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σ.1-13), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουρδής, Ε. (2012), Ενδογλωσσική μετάφραση κατ' επιλογήν; Η περίπτωση του υποτιτλισμού διαλεκτικών συστημάτων της ελληνικής γλώσσας σε τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σ.870-880), Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., & Ντίνας, Κ. (2017). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.

Ντίνας, Κ., &Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (υπό δημοσίευση). Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. *Στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Μορφολογικής Θεωρίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πολίτης, Π. &Κουρδής, Ε. (2013). Η χρήση γεωγραφικών διαλέκτων σε τηλεοπτικές διαφημίσεις: μια πρόταση για τη διδακτική τους αξιοποίηση. *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (σ.1377-1389). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Προεδρικό Διάταγμα (1934). *Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής Γλώσσης* (σ.1358-1361), Αθήνα.

Προεδρικό Διάταγμα (1977). *Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου* (σ.3191-3197). Αθήνα.

Προεδρικό Διάταγμα (1982). *Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού* (σ.917-944). Αθήνα.

Στάμου, Α.Γ, & Ντίνας, Κ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντουλίδου& Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Τοπχάρας, Κ. (1998). *Η γραμματική της Ποντιακής*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2017). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.Τσαμπίκα, Κ. (2016), Το ημερολόγιο κατά την ερευνητική διαδικασία, Ανακτήθηκε από http://kday-v.thess.sch.gr/wp-content/uploads/32.doc

Τσιτσιπής, Λ. (2001). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα.* Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b2/b_2_thema.htm

Υπ.Ε.Π.Θ – Π.Ι (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό* (σ.14-46). Αθήνα.

Υπ.Ε.Π.Θ – Π.Ι (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας & της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο 2011* (σ.8-17 &43-114). Αθήνα.

Σύντομο βιογραφικό

Ο **Γιώργος Αθανασιάδης** αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας το 1987, ενώ το 2006 ολοκλήρωσε την παρακολούθηση του προγράμματος εξομοίωσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο του Α.Π.Θ στο χρονικό διάστημα 2010 - 2012. Απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην κατεύθυνση της «Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας» του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είμαι κάτοχος πιστοποίησης Β΄ Επιπέδου στη διδασκαλία των Τ.Π.Ε. Η προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 24 έτη, 22 εκ των οποίων ως μαχόμενος δάσκαλος.

Η ιδέα για τις **Εκδόσεις Σαΐτα** ξεπήδησε τον Ιούλιο του 2012 με πρωταρχικό σκοπό τη δημιουργία ενός χώρου όπου τα έργα συγγραφέων θα συνομιλούν άμεσα, δωρεάν και ελεύθερα με το αναγνωστικό κοινό.

Μακριά από το κέρδος, την εκμετάλλευση και την εμπορευματοποίηση της πνευματικής ιδιοκτησίας, οι **Εκδόσεις Σαΐτα** επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις Εκδότη-Συγγραφέα-Αναγνώστη, καλλιεργώντας τον πραγματικό διάλογο, την αλληλεπίδραση και την ουσιαστική επικοινωνία του έργου με τον αναγνώστη δίχως προϋποθέσεις και περιορισμούς.

Ο ισχυρός άνεμος της **αγάπης** για το βιβλίο,
το γλυκό αεράκι της **δημιουργικότητας**,
ο ζέφυρος της **καινοτομίας**,
ο σιρόκος της **φαντασίας**,
ο λεβάντες της **επιμονής**,
ο γραίγος του **οράματος**,
καθοδηγούν τη σαΐτα των Εκδόσεών μας.

Σας καλούμε λοιπόν να αφήσετε τα βιβλία να πετάξουν ελεύθερα!

Ο συλλογικός τόμος «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις» περιέχει 35 επιλεγμένες εργασίες που καταγράφουν εκπαιδευτικές και γλωσσικές Πολιτικές στον Παρευξείνιο χώρο και στη Βαλκανική, καθώς και οι προοπτικές που ανοίγονται για την Ελληνική στους συγκεκριμένους γεωγραφικούς χώρους.

Εκδόσεις Σαΐτα

ISBN: 978-960-629-016-9