

**ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ
ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗΣ/ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ**

Αποτελέσματα και προβληματισμοί
ερευνητικών προγραμμάτων

**Πρακτικά διημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999
στο Πανεπιστήμιο Κρήτης**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 5
----------	-----------

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

1. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία - Ιακώβου Μαρία: "Προγράμματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών"	13
2. Δαμανάκης Μιχάλης: "Παιδεία Ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα"	17
3. Τάμης Αναστάσιος: "Κριτήρια, επίπεδα γλωσσομάθειας και θεματικές ενότητες που διαμορφώνουν το διδακτικό υλικό"	32
4. Λουκά - Crann Μαργαρίτα: "Επίπεδα Ελληνομάθειας και οι εξετάσεις του GCSE: Η εμπειρία της Βρετανίας"	51
5. Μακρή-Τσιλιπάκου Μαριάνθη- Χατζηπαναγιωτίδη Άννα: "Ανάπτυξη των επιπέδων γλωσσομάθειας σε συνδυασμό με την ελληνομάθεια των Ελλήνων στη Ρωσία, Ουκρανία και Γεωργία"	68
6. Κατσιμαλή Γεωργία και συνεργάτες: "Ταχύρρυθμη διδασκαλία των ελληνικών: Επίπεδα, σκοποθεσία, διδακτική προσέγγιση"	80
7. Φιλιπάκη-Warburton Ειρήνη: "Γραμματική και Αναλυτικά Προγράμματα"	92
8. Χουρδάκης Αντώνης: "Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού: Προθέσεις και εφαρμογές"	102

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗΣ/ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

1. Βαρλοκώστα Σπυριδούλα-Μάρκου Μαρία - Τριανταφυλλίδου Λήδα: "Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας"	127
2. Ντάλτας Περικλής: "Κατάρτιση κριτηρίου ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων: Εργασία σε εξέλιξη"	144
3. Φραγκουδάκη Άννα - Ιορδανίδου Άννα, Μοσχονάς Σπύρος: "Η διδασκαλία της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης"	176
4. Τσαγγαλίδης Αναστάσιος - Ευσταθιάδης Στάθης: "Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Επίπεδα γλωσσομάθειας"	180
5. Μελάς Διονύσιος: "Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παλιννοστώντες και αλλοδαπούς. Ο ρόλος του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας"	188
6. Μιχόπουλος Αριστοτέλης: "Διαγνωστικά τεστ και επίπεδα γλωσσομάθειας: Η περίπτωση των ΗΠΑ"	197
7. Μακράκης Βασίλειος: " Η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου στην ανάπτυξη και διάχυση γλωσσικών τεστ"	208

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έλαβαν και λαμβάνουν χώρα γεγονότα και διαδικασίες που έχουν άμεσες επιπτώσεις και στην ελληνική κοινωνία.

Το σημαντικότερο και πλέον πρόσφατο γεγονός, το οποίο δεν έχει ακόμα απομοιωθεί από την ελληνική κοινωνία, είναι η ραγδαία μεταβολή της από μια σε μεγάλο βαθμό εθνοτικά και γλωσσικά ομοιογενή κοινωνία σε πολυεθνοτική και πολυγλωσσική.

Η εθνοπολιτισμική αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού, αρχικά στην πρωτοβάθμια και στη συνέχεια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έθεσε στους διδάσκοντες την Ελληνική ως μητρική γλώσσα νέα και γι' αυτούς πρωτόγνωρα διδακτικά - μεθοδολογικά προβλήματα.

Το απλό, αλλά συγχρόνως πρακτικό και θεωρητικό ερώτημα: *τι εκπαιδευτικοπολιτικά μέτρα λαμβάνουμε για αλλοεθνείς, αλλόφωνους μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και που θέλουν ή οφείλουν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία*, αποτέλεσε την απαρχή μιας πολιτικής και επιστημονικής συζήτησης, της οποίας η έκβαση δεν είναι ακόμα ορατή.

Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης ένα από τα επιμέρους ερωτήματα εστιάζεται στη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόφωνους μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία στην Ελλάδα.

Μια δεύτερη σημαντική εξέλιξη είναι η ανακάλυψη του ελληνισμού της διασποράς, ιδιαίτερα στις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού, και η συνειδητοποίηση ότι η Ελληνική δεν αποτελεί πλέον τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας στις ελληνικές παροικίες και οικογένειες της διασποράς, και από την άλλη ότι οι διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις και το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της χρήζουν άμεσης, ριζικής αναμόρφωσης.

Μια τρίτη σημαντική εξέλιξη εστιάζεται στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η πλήρης οικονομική και νομοματική ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και οι συνακόλουθες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας της Ελληνικής, σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική Ευρώπη.

Κάτω απ' αυτές τις νέες συνθήκες κάποιοι απαισιόδοξοι, επικαλούμενοι τον πολιτισμικό ανταγωνισμό, προβλέπουν τη συρρίκνωση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, την οποία και υιοθετούμε, οι νεότερες εξελίξεις σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες, και ιδιαίτερα το διαδίκτυο, δημιουργούν θετικές προϋποθέσεις για τη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της Ελληνικής τόσο σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και σε άλλες χώρες, και προπάντων σ' εκείνες όπου υπάρχουν ελληνικές παροικίες.

- Να υπενθυμίσουμε ότι την τελευταία δεκαετία βρίσκεται σε εξέλιξη μια διαδικασία αναβίωσης της Ελληνικής στις παρεξείνιες χώρες, όπου ιστορικές ελληνικές παροικίες απειλούντο με αφανισμό.

- Κάτι παρόμοιο συμβαίνει στη Λατινική Αμερική, και ιδιαίτερα στην Αργεντινή.

- Να υπενθυμίσουμε, επίσης, ότι η Ελληνική έχει ξανά την ευκαιρία να εξελιχθεί σε "lingua franka" των Βαλκανίων και ότι το ένα εκατομμύριο μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα μπορούν να λειτουργήσουν ως φυσικοί πολιτισμικοί κρίκοι μεταξύ της Ελλάδας και των χωρών προέλευσής τους.

- Μην ξεχνάμε, τέλος, ότι ποτέ άλλοτε η Ελληνική δεν είχε τόσες εστίες σε τόσα πολλά σημεία της γης και ότι ποτέ άλλοτε δεν ήταν ο ελλαδικός ελληνισμός τόσο καλά και στενά δικτυωμένος με τον ελληνισμό της διασποράς.

Οι αντικειμενικές συνθήκες, επομένως, για την καλλιέργεια και την προώθηση της Ελληνικής στο εξωτερικό και σε αλλόφωνους στο εσωτερικό, φαίνεται να είναι αρκετά ευνοϊκές. Εκείνο που χρειαζόμαστε είναι, από τη μια ένας σχεδιασμός με σαφείς στόχους και προοπτική, και από την άλλη τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξη των στόχων.

Ο σχεδιασμός είναι περισσότερο ευθύνη των οργάνων της πολιτείας και λιγότερο των ερευνητικών ιδρυμάτων, ενώ η επεξεργασία των μέσων είναι κυρίως υπόθεση των ειδικών επιστημόνων.

Σ' ό,τι αφορά το σχεδιασμό φαίνεται να υπάρχουν δυσκολίες, αν και τα μέτρα που λαμβάνονται τα τελευταία χρόνια, όπως για παράδειγμα η ίδρυση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας το 1994 και η χρηματοδότηση προγραμμάτων για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας, αφήνουν να διαφανεί ότι οι σχετικές προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων κινούνται στο πνεύμα των καιρών.

Από την άλλη πλευρά διαπιστώνουμε μια έντονη κινητικότητα σε ελληνικά Πανεπιστήμια, καθώς και σε εξωπανεπιστημιακά ιδρύματα σ' ό,τι αφορά την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, καθώς και την κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.

Η διημερίδα, που οργανώθηκε στα πλαίσια του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" και υλοποιήθηκε στις 2 και 3 Ιουλίου 1999 στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, εντάσσεται στα πλαίσια αυτών των προσπαθειών και είχε ως πρωταρχικό στόχο να δώσει βήμα στους ειδικούς επιστήμονες να εκθέσουν το έργο και τις απόψεις τους σχετικά με:

α) τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας και την πιθανή δόμησή τους σε επίπεδα και

β) τα κριτήρια για την διαπίστωση ή και την πιστοποίηση της ελληνομάθειας.

Στη διημερίδα έλαβαν μέρος, εκτός από τους συνεργάτες του έργου "Παιδεία Ομογενών", συνεργάτες των τριών Προγραμμάτων "Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης" που χρηματοδοτήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα προγράμματα: α) Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών β) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και γ) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.

Επίσης έλαβαν μέρος ειδικοί επιστήμονες από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, οι οποίοι ασχολούνται ερευνητικά με την παραπάνω διπλή θεματική, και, τέλος, εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι σχετικές εισηγήσεις αντικατοπτρίζουν τη δυναμική εξέλιξη των διαφόρων ερευνητικών προγραμμάτων τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και έχουν ταξινομηθεί στον παρόντα τόμο σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται οι εισηγήσεις που αφορούν στα Προγράμματα Σπουδών και τα επίπεδα ελληνομάθειας, ενώ στο δεύτερο εκείνες που αφορούν στα κριτήρια διαπίστωσης ή και πιστοποίησης της ελληνομάθειας.

Βέβαια, μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου μέρους υπάρχουν αρκετές αλληλοεπικαλύψεις και θεματικές διασυνδέσεις. Μ' αυτή την έννοια ο αναγνώστης μπορεί ή θα χρειαστεί να δει τη μια ή την άλλη εισήγηση του πρώτου μέρους σε συνάρτηση ή σύγκριση με κάποιες από τις εισηγήσεις του δεύτερου μέρους, και αντιστρόφως.

Ο όρος *ελληνομάθεια* δεν εξαντλείται στη γλωσσομάθεια, δηλαδή στη γνώση της δομής της γλώσσας και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά συμπεριλαμβάνει και τα κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα που είναι απαραίτητα για την επικοινωνιακή επάρκεια, αλλά και για τη διαμόρφωση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην περίπτωση ατόμων ελληνικής καταγωγής.

Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο συμπεριλάβαμε στον παρόντα τόμο και την εισήγηση του Αντώνη Χουρδάκη, η οποία αφορά στη *Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα της διασποράς*".

Ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο, λοιπόν, του πρώτου μέρους είναι τα κοινωνικοπολιτισμικά και ιστοριογεωγραφικά στοιχεία που συνοδεύουν τη γλωσσική μάθηση, ή μέσω των οποίων επιχειρείται η γλωσσική μάθηση.

Ως προς τις λοιπές εισηγήσεις του πρώτου μέρους έχουμε να υπογραμμίσουμε τα ακόλουθα: Η σύντομη εισήγηση της *Σοφίας Παπαευθυμίου - Αύτρα* και της συνεργάτιδάς της, *Μαρίας Ιακώβου*, αναφέρεται στις δραστηριότητες του Πανεπιστημίου Αθηνών στη *"Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας"*. Οι πρόσφατες δραστηριότητες της Παπαευθυμίου - Αύτρα και των συνεργατών της εστιάζονται κυρίως στην αναμόρφωση των *"Αναλυτικών Προγραμμάτων Εκμάθησης της Ν.Ε ως Ξένης Γλώσσας στο πρότυπο των αντίστοιχων προγραμμάτων που έχουν εγκριθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης"*. Η παρούσα εισήγηση, ωστόσο, είναι απλώς ενημερωτική. Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να βρει περισσότερες και αρκετά χρήσιμες σκέψεις και προτάσεις στο *"Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε ενήλικους: Επίπεδο 1 (Εισαγωγικό) και Επίπεδο 2 (Βασικό)"*, το οποίο εκδόθηκε το 1998 από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, στα πλαίσια του *"Διατμηματικού προγράμματος Διδασκαλίας της ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας"* στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στην εισήγηση του *Μιχάλη Δαμιανάκη* επιχειρείται η κατά το δυνατό αναλυτική παρουσίαση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού του έργου *"Παιδεία Ομογενών"* σε μαθησιακά επίπεδα, στα πλαίσια των οποίων παράγεται τόσο γλωσσικό όσο και ιστοριοπολιτισμικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Οι εισηγήσεις των συνεργατών του έργου *"Παιδεία Ομογενών"*, *Αναστασίου*

Τάμη για την Αυστραλία, και της Μαργαρίτας Λουκά-Crann, για τη Βρετανία, θα εμπλουτίσουν τη γνώση μας με εμπειρίες από το εξωτερικό, όπου η Ελληνική διδάσκεται και η ελληνομάθεια δεν πιστοποιείται απλώς, αλλά και παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία των ομιλητών της.

Η *Μαριάνθη Τσιπλάκου* και η *Άννα Χατζηπαναγιωτίδη* μας οδηγούν, με τις εισηγήσεις τους, στις παρεξείνιες χώρες, για τις οποίες το έργο "Παιδεία Ομογενών" κατασκευάζει ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των χωρών.

Η κατασκευή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για τον ελληνικής και μη καταγωγής μαθητικό πληθυσμό αυτών των χωρών κρίθηκε σκόπιμη, λόγω του ότι σ' αυτές τις χώρες βρισκόμαστε σε μια διαδικασία *αναβίωσης* της Ελληνικής, ενώ στις λοιπές παροικίες της ελληνικής διασποράς οι προσπάθειες μας κινούνται συνήθως στη λογική της *γλωσσικής αναστροφής*, της *γλωσσικής διατήρησης*, αλλά και της *γλωσσικής καλλιέργειας και εμπλουτισμού*.

Η *Γεωργία Κατσιμαλή* και οι συνεργάτιδες της, που αποτελούν μια από τις Ομάδες Εργασίας του έργου "Παιδεία Ομογενών", παρουσιάζουν με πειστικό τρόπο ένα πακέτο διδακτικού υλικού που αποτελείται από τρία βιβλία και απευθύνεται σε νεολαίους ηλικίας δώδεκα ετών και άνω, οι οποίοι είναι "ψευδοαρχάριοι".

Με την ευκαιρία να υπογραμμίσω ότι κατασκευάζουμε επίσης υλικό για μαθητές της ίδιας ηλικίας οι οποίοι όμως είναι εντελώς αρχάριοι και μαθαίνουν την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα.

Η εισήγηση της *Ειρήνης Φιλιππάκη* ίσως ξενίσει τον αναγνώστη και του δημιουργήσει την εντύπωση ότι επανερχόμαστε στη διδασκαλία της γραμματικής και μάλιστα από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού. Δεν πρόκειται, όμως, για διδασκαλία της γραμματικής με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά για έγκαιρη εξοικείωση του μαθητή της διασποράς με βασικές δομές και χαρακτηριστικά της Ελληνικής, τα οποία στα πλαίσια τη μητρικής γλώσσας κατακτώνται με φυσικό τρόπο. Αντίθετα, σε δίγλωσσα περιβάλλοντα όπου η χρήση της Ελληνικής περιορίζεται σε ελάχιστους κοινωνικούς χώρους (επικράτειες) και που σε καμία περίπτωση αυτή δεν αποτελεί τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας, οι βασικές δομές και οι βασικές διαφορές της από την γλώσσα της εκάστοτε χώρας διαμονής πρέπει να διδαχθούν και να εμπεδωθούν όσο πιο νωρίς γίνεται.

Η θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη πρόταση της Ε. Φιλιππάκη αναδεικνύει μια θεμελιώδη διαφορά μεταξύ της διδασκαλίας της Ελληνικής σε ελληνόπουλα στην Ελλάδα και σε ελληνικής καταγωγής συνομηλίκους τους στο εξωτερικό.

Η διαφορά αυτή επεκτείνεται σε μεγάλο βαθμό και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές στην Ελλάδα.

Οι αλλόφωνοι μαθητές πηγαίνουν στο ελλαδικό σχολείο διαθέτοντας ήδη "Βασικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες" ή τουλάχιστον τις αποκτούν σύντομα, και μάλιστα εκτός σχολείου. Γι' αυτό ορθά υπογραμμίζουν η *Σπυριδούλα Βαροκώστα*, η *Μαρία Μάρκου* και η *Αίδα Τριανταφυλλίδου* στην εισήγησή τους στο δεύτερο

μέρος του τόμου, ότι το ζητούμενο στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, στην Ελλάδα, δεν είναι τόσο η διδασκαλία της Ελληνικής ως "μέσο επικοινωνίας", αλλά ως "εργαλείο μάθησης".

Σε αντίθεση με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς στην Ελλάδα, πάρα πολλοί ομογενείς μαθητές στο εξωτερικό πηγαίνουν στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης χωρίς να διαθέτουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Ο πρώτος και θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας της Ελληνικής στο εξωτερικό είναι, επομένως, να οδηγήσει τους μαθητές στη σταδιακή κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σχολείο, τη στιγμή που οι συνομήλικοί τους στην Ελλάδα τις κατακτούν με φυσικό τρόπο, κυρίως εκτός σχολείου.

Οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε αλλόφωνους στην Ελλάδα, σε σύγκριση με τη διδασκαλία της στο εξωτερικό, αναδεικνύονται σ' ένα βαθμό και από την εισήγησή του *Περικλή Ντάλα*, η οποία αφορά στην ελληνομάθεια των Τσιγγανοπαίδων.

Βέβαια, η εισήγηση του Ντάλα εστιάζει κυρίως στην κατάρτιση κριτηρίου για τη διαπίστωση της ελληνομάθειας μια ομάδας Ελλήνων πολιτών, που λόγω της πολιτισμικής της ετερότητας εξωθείται από την κυρίαρχη ομάδα στο περιθώριο.

Σε Έλληνες πολίτες, αλλά εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς και με ένα ειδικό μειονοτικό status, αναφέρεται η εισήγηση των *Άννα Φραγκουδάκη*, *Άννα Ιορδανίδου* και *Σπύρου Μοσχονά*.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, στην περίπτωση των Μουσουλμανοπαίδων, είναι η διαπίστωση ότι λόγω της κοινωνικοπολιτισμικής και γεωγραφικής απομόνωσής τους, πολλά απ' αυτά τα παιδιά έρχονται στο Δημοτικό χωρίς να έχουν αναπτύξει "βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες" στην Ελληνική, πράγμα που δεν συμβαίνει-τουλάχιστον σ' αυτή την έκταση- με τους αλλοδαπούς και τους Τσιγγανόπαιδες.

Η εισήγηση του διευθυντή του Γ' Τμήματος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, *Στάθη Ευσταθιάδη*, και του συνεργάτη του, *Αναστάσιου Τσαγγαλίδη*, αναφέρεται στις δραστηριότητες του Τμήματος, το οποίο είναι επίσημα εξουσιοδοτημένο από την πολιτεία (ΥΠΕΠΘ) για την επεξεργασία κριτηρίων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, καθώς και για τη διεξαγωγή των σχετικών εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό.

Ως εκπρόσωπος ενός κρατικού φορέα εισηγήθηκε, επίσης, ο *Διονύσης Μελάς*, η εισήγηση του οποίου αναφέρεται στις πρωτοβουλίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα καθώς και στο "ρόλο του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας" απ' αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς.

Με τα διαγνωστικά κριτήρια ασχολείται, επίσης, ο *Άρης Μιχόπουλος*, από την εισήγηση του οποίου πληροφορούμαστε ότι και σ' αυτό τον τομέα φορείς και μεμονωμένοι επιστήμονες της ελληνικής διασποράς προηγήθηκαν του μητροπολιτικού κέντρου, της Ελλάδας.

Τέλος, ο *Βασίλης Μακρόνης* μας ξεναγεί στο διαδίκτυο για να μας δείξει με παραστατικό τρόπο ποιες ευκαιρίες αυτό ανοίγει και για την Ελληνική, και σ' αυτό

το πνεύμα να κάνει τη δική του πρόταση.

Ελπίζουμε ότι η έκδοση των πρακτικών της διημερίδας θα συμβάλει στη συζήτηση που μόλις έχει αρχίσει στην Ελλάδα και που αφορά στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης γλώσσας, καθώς και στα κριτήρια διαπίστωσης και πιστοποίησης της ελληνομάθειας των ομογενών ή των αλλοδαπών ομιλητών της.

Κλείνοντας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους εισηγητές οι οποίοι δεν κατέθεσαν απλώς τα προσωρινά αποτελέσματα των προγραμμάτων τους, καθώς και την επιστημονική τους γνώση και εμπειρία στη διημερίδα, αλλά συνομίλησαν μαζί μας για δύο ημέρες, και με τις κριτικές και εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους μας βοήθησαν να ξανασκεφτούμε το δικό μας θεωρητικό και οργανωτικό πλαίσιο για την κατάρτιση ενός Προγράμματος Σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών".*

Γιατί σε τελική ανάλυση, ένας μη δεδηλωμένος, αλλά για μας αρκετά σημαντικός στόχος της διημερίδας ήταν να θέσουμε τις δικές μας απόψεις και προτάσεις υπό την κρίση των ομοτέχνων μας.

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2001

Μιχάλης Δαμανάκης

* Το έργο "Παιδεία Ομογενών" χρηματοδοτείται από το ΥΠΕΠΘ και την Ευρωπαϊκή Ένωση και υλοποιείται από το επιστημονικό δυναμικό του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και από ομάδες Εργασίας στο εξωτερικό.

Το έργο στοχεύει στη διατήρηση, στην καλλιέργεια και στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και σε αλλόφωνους μαθητές που επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Στόχοι του επίσης είναι η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία, Ιακώβου Μαρία
Πανεπιστήμιο Αθηνών**

Η παρουσία μας στα πλαίσια της Συνάντησης για την Παιδεία Ομογενών έχει ως στόχο να κάνει γνωστή τη δραστηριότητα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στον χώρο της Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Μια δραστηριότητα που ανάγεται ήδη στη δεκαετία του '50, στο πλαίσιο του Διδασκαλείου των Ξένων Γλωσσών και συνεχίζεται με διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον έως σήμερα, με μια σειρά προγραμμάτων που καλύπτουν ποικίλους τομείς.

Η ίδρυση και λειτουργία του Διατμηματικού Προγράμματος της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας το 1991, με την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας, και του αντίστοιχου Μεταπτυχιακού Διατμηματικού Προγράμματος το 1993, που οδηγούν στην απόκτηση Διπλώματος Ειδίκευσης στη διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας, αποτελούν πρωτοπόρες προσπάθειες για την κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών επιστημόνων που θα ασχολούνται με τον κρίσιμο τομέα της διάδοσης και διδασκαλίας της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας. Στο πλαίσιο του Διατμηματικού αυτού Προγράμματος λειτουργούν από το 1994 και το ανεξάρτητο πλέον Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και τα διάφορα προγράμματα εκμάθησης της Νέας Ελληνικής από αλλοδαπούς. Πρόκειται ειδικότερα για

1) το πρόγραμμα ΘΥΕΣΠΑ (Θερινές Υποτροφίες Ελληνικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών) που παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικής και πολιτιστικών εκδηλώσεων κατά τους καλοκαιρινούς μήνες σε ελληνιστές από όλον τον κόσμο, από το 1988

2) το οκτάμηνο Πρόγραμμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού που χρηματοδοτείται από το Ι.Κ.Υ και διανύει ήδη τον 8ο χρόνο λειτουργίας του απευθυνόμενο σε (προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς) φοιτητές και επιστήμονες ελληνικής ή μη καταγωγής που προέρχονται κυρίως από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης

3) το Πρόγραμμα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής σε ομογενείς φοιτητές από την Αυστραλία, σε συνεργασία με τις έδρες Ελληνικών Σπουδών των εκεί Πανεπιστημίων, που τους παρέχει τη δυνατότητα γνωριμίας με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στη διάρκεια της εδώ παραμονής τους και βρίσκεται ήδη στον 2ο χρόνο λειτουργίας μετά την ενθουσιώδη υποδοχή που έτυχε η πρώτη πειραματική εφαρμογή του

4) τα τμήματα γλωσσικής προετοιμασίας για τους φοιτητές από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίοι στα πλαίσια των ανταλλαγών του προγράμματος ERASMUS έρχονται να παρακολουθήσουν μαθήματα στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα του εσωτερικού.

Κάθε χρόνο, επομένως, περισσότεροι από 1.500 αλλοδαποί και ομογενείς επιστήμονες, φοιτητές και υποψήφιοι φοιτητές Ελληνικών ΑΕΙ παρακολουθούν τα μαθήματα Ελληνικής του Διδασκαλείου και των λοιπών προγραμμάτων, αποδεικνύοντας έμπρακτα το σταθερό αλλά και διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας. Από τα προγράμματα που έχουμε στη διάθεσή μας είναι ο μεγαλύτερος αριθμός σπουδαστών σε προγράμματα εκμάθησης της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας. Ένα μεγάλο μέρος τους συμμετέχει και στις Εξετάσεις Πιστοποίησης του επιπέδου γνώσης τους της ΝΕ με τη χορήγηση της "Βεβαίωσης Ελληνομάθειας" απαραίτητης για όσους αλλοδαπούς επιθυμούν την εγγραφή τους στα τμήματα των Ελληνικών ΑΕΙ, οι οποίες διεξάγονται από το Πανεπιστήμιό μας σε δύο εξεταστικές περιόδους (Ιουνίου και Σεπτεμβρίου).

Στο πλαίσιο αυτό της εξεταστικής του δραστηριότητας το Πανεπιστήμιο Αθηνών αποτελεί μέλος της ALTE (Association of Language Testers in Europe), συμμετέχοντας ενεργά στην προσπάθεια προσδιορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας, κοινών για όλες τις γλώσσες της Ευρώπης με την ανάλογη αξιολόγηση και πιστοποίηση της γλωσσικής επάρκειας των ξενόγλωσσων χρηστών τους.

Για τον λόγο αυτό βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη μια σημαντική προσπάθεια τροποποίησης και προσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Εκμάθησης της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας στο πρότυπο των αντίστοιχων προγραμμάτων που έχουν εγκριθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης, σύμφωνα προς την ιεράρχηση που ακολουθεί:

<i>Κλασικά Επίπεδα</i>	<i>Αναλυτικά Προγράμματα</i>	<i>Χαρακτηρισμός Ομιλητή</i>	<i>Αναλυτικά Προγράμματα Συμβουλίου Ευρώπης</i>
Γ (Προχωρημένοι)	Γ2 Αριστο Γ1 Προχωρημένο	Ικανός Ομιλητής	
B (Μέσοι)	B2 Μέσο B1 Βασικό	Ανεξάρτητος Ομιλητής	Vantage Threshold
A (Αρχάριοι)	A2 Εισαγωγικό A1 Στοιχειώδες	Αρχικός Ομιλητής	Waystage Breakthrough

Στο θεωρητικό αυτό πρότυπο στηρίζεται και η έκδοση του Πανεπιστημίου Αθηνών "Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους" για τα δύο επίπεδα **Εισαγωγικό** και **Βασικό** (επίπεδα 1 και 2) που πραγματοποιήθηκε με την οικονομική επιχορήγηση του κοινοτικού προγράμματος LINGUA-ACTION VB και την επιστημονική συνεργασία με το Ινστιτούτο Goethe του Μονάχου και το Αυτόνομο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης. Η έκδοση αυτή νομίζουμε ότι έρχεται να καλύψει το κενό από την έλλειψη Αναλυτικών Προγραμμάτων στη διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση τόσο για τη σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος και

των άλλων επιπέδων, όσο και για την παραγωγή μαθησιακού υλικού και εγχειριδίων που θα ικανοποιούν τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων επιπέδων.

Για τον λόγο αυτό, στην ίδια κατεύθυνση αποβλέπει και ο καθορισμός του **Στοιχειώδους** Επιπέδου που θα αποτελέσει την επόμενη έκδοση του Πανεπιστημίου της Αθήνας στον χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η περιγραφή του επιπέδου αυτού που πραγματοποιήθηκε με την επιστημονική συνεργασία ακαδημαϊκών φορέων που αντιπροσώπευαν τη Φιλανδική, την Ιρλανδική, τη Νορβηγική, την Ελληνική και τη Σουηδική (οι FINGS, από τα αρχικά των συμμετεχόντων) ήταν μέρος μιας ευρύτερης πρότασης που στοχεύει στην ενίσχυση και προώθηση των Λιγότερο Ομιλούμενων και Διδασκόμενων Γλωσσών με τη δημιουργία της κατάλληλης υποδομής στην παραγωγή και και την αξιολόγηση του διδακτικού τους υλικού. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται κατ'ουσία για μια περαιτέρω επέκταση, προς τα κάτω, της θεωρητικής βάσης που ισχύει για τα δύο επόμενα επίπεδα, όπως περιγράφηκε στα πλαίσια του παραπάνω Αναλυτικού Προγράμματος. Με την έννοια αυτή, οι 200 ώρες μειώνονται περαιτέρω σε μια χρονική διάρκεια 80-100 ωρών, ενώ διατηρούνται οι βασικοί θεματικοί κύκλοι του Εισαγωγικού και του Βασικού Επιπέδου. Αυτό άλλωστε συνιστά και την πρωτοτυπία του όλου εγχειρήματος, αφού παρά τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα του ομιλητή δεν του αφαιρείται η δυνατότητα να εμπλακεί σε επικοινωνιακές καταστάσεις που θεωρητικά απαιτούν ισχυρότερο γλωσσικό οπλισμό και μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής ικανότητας.

Σκοπός των εκδόσεων αυτών είναι η δημιουργία της κατάλληλης υποδομής στη διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας με την παραγωγή υλικού αναφοράς, το οποίο θα είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια από τους συγγραφείς διδακτικού υλικού όσο και από τους συντάκτες γλωσσικών τεστ στον τομέα της πιστοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και το τελικό προϊόν της επιστημονικής συνεργασίας του Πανεπιστημίου της Αθήνας με την ALTE με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (πρόγραμμα SOCRATES-LINGUA-D) για την απόδοση και μεταφορά στα δεδομένα της ΝΕ των παρακάτω έργων αναφοράς:

1. Περιγραφές Γλωσσικής Επίδοσης στη Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα (Κοινωνία και Τουρισμός, Εργασία και Σπουδές)

2. Διαγνωστικοί Πίνακες για την Ανάπτυξη και την Περιγραφή Δραστηριοτήτων και Εξετάσεων

3. Οδηγός Συγγραφής Γλωσσικών Τεστ

4. Γλωσσάριο Όρων για την Αξιολόγηση

Τέλος, το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχει δραστηριοποιηθεί και στον τομέα της παραγωγής διδακτικού υλικού με τη δεύτερη (μετά τα Αναλυτικά Προγράμματα) έκδοσή του των "*Θεμάτων Νεοελληνικής Σύνταξης*" που περιλαμβάνουν τόσο τη συστηματική σημασιολογική περιγραφή τριών γλωσσικών φαινομένων, ιδιαίτερα προβληματικών κατά τη διδασκαλία της ΝΕ, (α) του άρθρου, (β) των ρηματικών κατηγοριών (αμετάβαρα και αμετάβαρα-μεταβατικά ρήματα) και (γ) των συμπληρωματικών προτάσεων (με δείκτες εισαγωγής ότι/πως, που, να), όσο και τη διδακτική τους αξιοποίηση μέσα από ένα φάσμα ποικίλων τύπων ασκήσεων.

Η συμβολή του συγκεκριμένου βιβλίου έγκειται στον συγκεκριισμό της θεωρίας με την πράξη, στον βαθμό μάλιστα που οι τύποι των ασκήσεων ακολουθούν τον διαχωρισμό των επιπέδων που προαναφέρθηκε και παρέχουν τη δυνατότητα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο σπουδαστής.

Κλείνοντας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Πανεπιστήμιο της Κρήτης και προσωπικά τον κύριο Δαμιανάκη για την πρόσκλησή του, χάρις στην οποία έγινε δυνατό να παρουσιάσουμε την επιστημονική δραστηριότητα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στον χώρο της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Τέλος, θα θέλαμε να επιστημόνουμε την ανάγκη μιας εντονότερης και πυκνότερης διαπανεπιστημιακής συνεργασίας για την ταχύτερη προώθηση των κοινών προσπαθειών.

ΚΥΡΙΕΣ ΠΗΓΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

1. Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching and Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg.
2. Πανεπιστήμιο Αθηνών (1998), *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε ενηλίκους: Επίπεδο 1 (Εισαγωγικό) και Επίπεδο 2 (Βασικό)*, Αθήνα.
3. Πανεπιστήμιο Αθηνών (1998), *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης, Θεωρία-Ασκήσεις*, Αθήνα.
4. Van Ek I. & J. Trim (1990), *Waystage '90*, Council of Europe, Strasbourg.
5. Van Ek I. & J. Trim (1990), *Threshold '90*, Council of Europe, Strasbourg.

ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΑ

Δαμανάκης Μιχάλης
Πανεπιστήμιο Κρήτης, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

1. Η αναγκαιότητα καθιέρωσης επιπέδων στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στο εξωτερικό

1.1 Οι ανομοιογενείς γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών

Ήδη στα μέσα της δεκαετίας του '80 όταν για πρώτη φορά το υπουργείο Παιδείας ανέθεσε σ' ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο¹ την παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα ελληνόπουλα της Γερμανίας, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της Ελληνικής κατά τάξη και ηλικία ήταν σχεδόν αδύνατη, και αυτό όχι μόνο λόγω οργανωτικών δυσκολιών, αλλά κυρίως λόγω της γλωσσικής ανομοιογένειας των μαθητών.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί - τουλάχιστον στο χώρο της Γερμανίας - προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα μέσω μιας "εξωτερικής" διαφοροποίησης των μαθητών παίρνοντας ως κριτήριο διαφοροποίησης την ηλικία τους, και από την άλλη μέσω μιας "εσωτερικής" διαφοροποίησης με βάση τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις (ελληνομάθεια). Αυτές οι διαφοροποιήσεις, όμως, εξαντλούνταν στην οργανωτική διευθέτηση του ζητήματος και δεν έδιδαν ουσιαστική λύση σ' αυτό, λόγω της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Από το 1985 μέχρι σήμερα έχει παρέλθει μια δεκαπενταετία και στην πρωτοβάθμια ελληνογλώσση εκπαίδευση - ακόμα και της Γερμανίας, όπου η ελληνική μετανάστευση είναι η πλέον πρόσφατη σε σύγκριση μ' άλλες χώρες - φοιτούν τα μέλη της τρίτης γενιάς των ελλήνων αποδήμων.

Όλες οι μελέτες που συντάχθηκαν στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών", αλλά και προγενέστερες μελέτες όπως: Γκότος 1988, Δαμανάκης 1988 και 1997, Κοιλιάρη 1986, Hatzidaki 1994, Tamis 1990, Maniakas 1981 κ.λπ. τεκμηριώνουν τη γλωσσική μετακίνηση και τις διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών ελληνικής καταγωγής που φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνογλώσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Εμείς ορμώμενοι από την παραδοχή ότι οι ελληνικής καταγωγής μαθητές είναι σε κάποια μορφή δίγλωσσοι, και άρα γνωρίζουν σε κάποιο βαθμό την ελληνική, τους κατατάσσουμε σ' ένα από τους ακόλουθους τύπους διγλωσσίας (βλ. διάγραμμα 1 καθώς και Δαμανάκης 1999, 34 κ.ε).

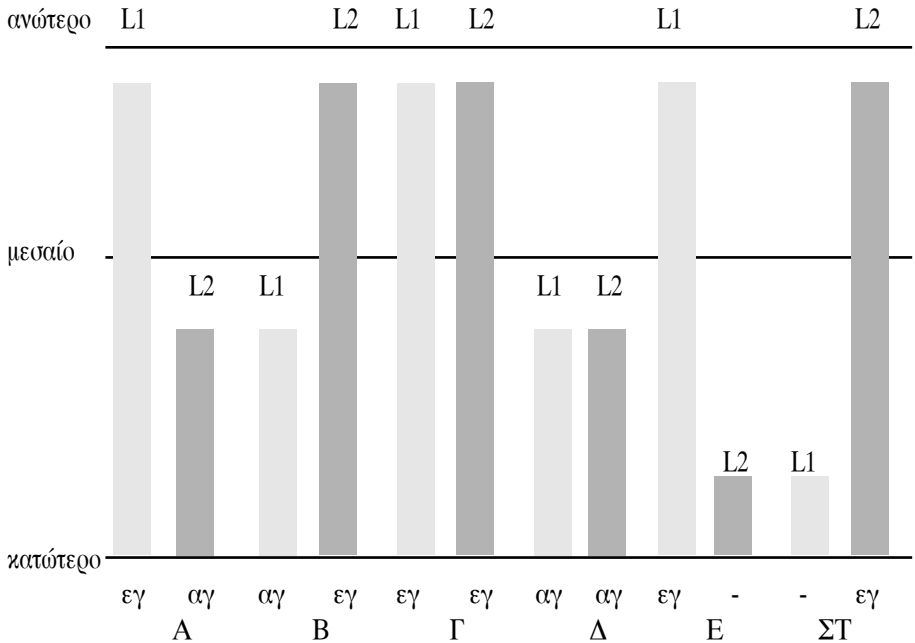
Για λόγους οικονομίας χρόνου δεν θα αναλύσουμε αυτούς τους τύπους διγλωσσίας και τους συνακόλουθους βαθμούς ελληνομάθειας, αλλά θα στραφούμε στο ζήτημα του υπάρχοντος και του απαιτούμενου διδακτικού υλικού.

Ας σημειωθεί μόνο ότι τα κίνητρα και οι προσδοκίες των δεκτών εκτός από τις προϋποθέσεις ποικίλουν και από περίπτωση σε περίπτωση. Στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία, για παράδειγμα, η εκμάθηση της Ελληνικής συνοδεύεται

από συχνές επαφές και με εμπειρίες από την Ελλάδα. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι η Ελληνική αντιμετωπίζεται ως ένα συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας, το οποίο όμως δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη επικοινωνιακή επάρκεια. Στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης η "αναβίωση" της Ελληνικής συνδέεται με συναισθηματικούς, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και με ωφελιμιστικούς λόγους (δημιουργία πρόσβασης στην "πλούσια" Ελλάδα).

Διάγραμμα 1: Τύποι διγλωσσίας

Γλωσσικό
επίπεδο



L1 = First language, πρώτη γλώσσα (ελληνική)
L1

L2 = Second language, δεύτερη γλώσσα (ξένη)
L2

ε.γ. = επαρκείς γνώσεις

α.γ. = ανεπαρκείς γνώσεις

A' = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της
L1

B' = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της
L2

Γ' = Αμφιδύναμη διγλωσσία

Δ' = Ημιγλωσσία

Ε' = Δυνητική διγλωσσία

ΣΤ' = Ψευδοδιγλωσσία ή δυνητική διγλωσσία

1.2 Η αναντιστοιχία μεταξύ γλωσσικών προϋποθέσεων των μαθητών και γλωσσικού υλικού

Σε παλαιότερη μελέτη μου (Δαμανάκης 1997, 69) είχα διαπιστώσει ότι τα πακέτα διδακτικού υλικού που ήταν σε χρήση στις δεκαετίες του '70 και '80 στις Η.Π.Α, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία, και είχαν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής

σε άτομα ελληνικής καταγωγής, απευθυνόταν κατά κύριο λόγο σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι από τη μια δεν είχε ληφθεί πρόνοια για την προσχολική αγωγή, και άρα τα παιδιά πήγαιναν απροετοίμαστα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και από την άλλη δεν τους παρέχονταν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη συνέχιση εκμάθησης της Ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού διαπιστώσαμε μέσα από τις σχετικές αξιολογήσεις, ότι από τα πακέτα διδακτικού υλικού που έχουν κατασκευαστεί ειδικά για τα Ελληνόπουλα στο εξωτερικό, εκείνα που σ' ένα βαθμό ανταποκρίνονται στις ανάγκες των (από)δεκτών τους είναι: το διδακτικό υλικό που κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και απευθύνεται κυρίως στα Ελληνόπουλα της Γερμανίας και το υλικό που κατασκευάστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α.

Τα συγκεκριμένα πακέτα επιδιώκουν να απαντήσουν στο φαινόμενο της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού καθένα με το δικό του τρόπο. Το υλικό για τη Γερμανία, με αφετηρία ένα γλωσσικά και εν μέρει ηλικιακά ανομοιογενές τμήμα, προσφέρει διαφοροποιημένα κείμενα και ασκήσεις έτσι ώστε το υλικό να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια εσωτερική διαφοροποίηση στο ανομοιογενές Τμήμα.

Το διδακτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προβλέπει για τις δύο πρώτες "τάξεις" διαφοροποιημένο υλικό για τους ελληνόφωνους και αλλόφωνους μαθητές, οι οποίοι όμως στη συνέχεια συνδιδάσκονται με βάση ένα κοινό υλικό που προχωρεί εξελικτικά από τάξη σε τάξη. Η, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συγγραφέων, οργάνωση του υλικού σε τρία επίπεδα - "αρχαρίων", "μεσαίων" και "προχωρημένων" - δεν εκφράζεται μέσα από το ίδιο το υλικό.

Τα λοιπά πακέτα διδακτικού υλικού που έχουν την αξίωση να καλύψουν τουλάχιστον μια εκπαιδευτική βαθμίδα (π.χ. το υλικό του κολεγίου Όμηρος στην Αυστραλία ή του Παπαλοΐζου στις Η.Π.Α) παρουσιάζουν σοβαρότερες αδυναμίες τόσο ως προς τα περιεχόμενα και τους κοινωνικοπολιτισμικούς στόχους όσο και ως προς τις κατανομές και την κλιμάκωση των διαφόρων γλωσσικών φαινομένων και των βασικών δομών της Ελληνικής.

1.3 Η πολυπλοκότητα των θεσμικών πλαισίων

Στην γλωσσική και εν μέρει πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στην ακαταλληλότητα του μεγαλύτερου μέρους του υπάρχοντος υλικού προσίθεται η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία των υπαρχόντων και συγχρόνως τακτικά μεταβαλλόμενων θεσμικών πλαισίων.

Στα πλαίσια των μελετών μας κατά την πρώτη φάση (Μάιος '97 - Μάρτιος '98) του έργου "Παιδεία Ομογενών" προσπαθήσαμε να κωδικοποιήσουμε τις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους φορείς τους. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας είναι συνοψισμένο στον πίνακα που ακολουθεί.

Στην πραγματικότητα οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που απεικονίζονται στην πρώτη στήλη του πίνακα αποτελούν δέσμες μορφών εκπαίδευσης.

Η τρίτη μορφή ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2.3), για παράδειγμα, αποτελείται από:

α) Τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της χώρας υποδοχής (αυτό είναι η εξαίρεση)

β) Τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής, αλλά που λειτουργούν απογευματινές ώρες (συνήθης μορφή)

γ) Τμήματα που λειτουργούν απογευματινές ώρες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, συνήθως με ευθύνη παροικιακών φορέων (η πλέον συνήθης μορφή)

δ) Τμήματα που λειτουργούν απόγευμα και υποστηρίζονται τόσο από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της χώρας υποδοχής όσο και από παροικιακούς φορείς (π.χ. περίπτωση Οντάριο στον Καναδά)

ε) Τμήματα Σαββατιανά

Πίνακας 1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες	Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
	Φυσικά πρόσωπα A	Νομικά πρόσωπα (π.χ Σύλλογοι, Κοινότητες) B	Εκκλησία Γ	Κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης Δ	Χώρας διαμονής Ε
1. Προσχολική Αγωγή					
1.1 Αμιγή Νηπιαγωγεία		+	+	+	
2.2 Μικτά Νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
2.1 Αμιγή Ελληνικά (ιδιωτικά) Σχολεία		+		+	
2.2 Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές		+	+	+	+
2.3 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά/ Σαββατιανά)	+	+	+	+	+
2.4 Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
2.5 Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές					+

Ας σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των αποδεκτών του διδακτικού υλικού, που κατασκευάζουμε, φοιτά σ' αυτή τη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Πίσω από τη θεσμική πολυμορφία κρύβονται φυσικά διαφορετικές θεωρητικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που ποικίλουν από χώρα σε χώρα, από πολιτεία σε πολιτεία (ή από κρατίδιο σε κρατίδιο) και από εκπαιδευτική σε εκπαιδευτική περιφέρεια, αν όχι από σχολείο σε σχολείο, σε χώρες όπου έχουν παραχωρηθεί πολλές αρμοδιότητες στα σχολικά συμβούλια και στους διευθυντές των σχολείων.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, για παράδειγμα, τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας ονομάζονται Τμήματα Μητρικής Γλώσσας - επειδή υποτίθεται ότι οι διακινούμενοι εργαζόμενοι εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα παιδιά τους έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν τη μητρική τους γλώσσα -στον Καναδά αποκαλούνται Heritage Programs, στην Αυστραλία Community Schools ή Τμήματα που λειτουργούν κάτω από την ομπρέλα των προγραμμάτων LOTE (=Language other than English).

2. Επίπεδα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού

Κάτω, λοιπόν, απ' αυτές τις πολλαπλές ατομικές (δέκτες), θεσμικές (εκπαιδευτικοπολιτικοί φορείς) και διδακτικές (εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική πράξη) συνθήκες και χωρίς προηγούμενη εμπειρία και γνώση καλούμαστε, εμείς οι υλοποιητές του έργου "Παιδεία Ομογενών", να καταθέσουμε μια πρόταση παραγωγής υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής, καθώς και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, που να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα και ζητούμενα. Δηλαδή, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός γλωσσικά, και σε μεγάλο βαθμό και κοινωνικοπολιτισμικά, ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος διδάσκεται κάτω από κάθε φορά διαφοροποιημένες συνθήκες την Ελληνική και που κατά κανόνα δεν φοιτά με συνέπεια στα λειτουργούντα Απογευματινά ή Σαββατιανά Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής.

Εκτός, βέβαια, από τα βασικά θεωρητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν και τα οποία, λόγω χρόνου δεν θα αναπτύξω εδώ, έπρεπε να απαντήσουμε και σε ερωτήματα οργανωτικής φύσεως, όπως τα ακόλουθα δύο:

α) Είναι σκόπιμη η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για κάθε χώρα υποδοχής χωριστά ή η παραγωγή ενός κοινού για όλους υλικού· ή, τέλος, είναι σκόπιμος ο συνδυασμός των δύο δυνατοτήτων;

β) Είναι σκόπιμη η οργάνωση του υλικού σε μαθησιακά επίπεδα, και αν ναι ποια οφείλει να είναι η δόμηση και η εσωτερική λογική κάθε επιπέδου, καθώς και η σχέση και η συνοχή μεταξύ των επιπέδων;

α) Ως προς το πρώτο ερώτημα

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έχει ένα οικονομικο-τεχνικό και ένα θεωρητικο φιλοσοφικό σκέλος.

Από οικονομικής και τεχνικής πλευράς η παραγωγή διδακτικού υλικού για κάθε χώρα υποδοχής χωριστά είναι πολύ δύσκολη έως αδύνατη, δεδομένου ότι Έλληνες ζουν σε περισσότερες από 100 χώρες ανά τον κόσμο· και οργανωμένες μορφές

ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν σε περισσότερες από 40 χώρες (βλ. ΥΠΕΞ 1987).

Η οικονομική επιβάρυνση δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή, αλλά επεκτείνεται και στην αναπαραγωγή και προώθηση του υλικού και άρα μεγεθύνεται. Οι δε τεχνικές δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στο οργανωτικό σκέλος, αλλά έχουν κι ένα ουσιαστικό, με την έννοια ότι είναι ελάχιστες εκείνες οι χώρες στις οποίες μπορούν να συσταθούν ομάδες παραγωγής διδακτικού υλικού, των οποίων τα μέλη να διαθέτουν την απαιτούμενη παιδαγωγική-διδακτική και γλωσσολογική θεωρητική κατάρτιση, καθώς και την ανάλογη εκπαιδευτική εμπειρία.

Σημαντικότερο, ωστόσο, είναι το θεωρητικό-φιλοσοφικό σκέλος του ερωτήματος, η απάντηση του οποίου αποτελεί ουσιαστικά το πλαίσιο οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

Αν δεχτούμε ότι σκοπός της παιδείας ομογενών είναι ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μέσα από τη δυναμική διαδικασία της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης, ο οποίος οδηγεί στη διεύρυνση της κοινής βάσης των διαφόρων ελληνικών ταυτοτήτων χωρίς να τις ομοιογενοποιεί και να τις ακυρώνει, τότε οδηγούμαστε στις ακόλουθες λογικές συνέπειες.

Ένα διδακτικό υλικό που θα ήταν οργανωμένο κατά χώρα και θα πρότασε την καλλιέργεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εκάστοτε παροικίας θα προωθούσε μόνο την ετερότητα και θα απομάκρυνε σταδιακά από την κοινή πολιτισμική βάση, δηλαδή τα κοινά στοιχεία της ταυτότητας των απανταχού Ελλήνων.

Αντίθετα, ένα διδακτικό υλικό για όλους που θα πρότασε και ενδεχομένως θα επιχειρούσε να επιβάλει την ελλαδική πολιτισμική νόρμα θα οδηγείτο σε αδιέξοδο.

Το διδακτικό υλικό που έχει τις περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθεί στην παραπάνω στοχοθεσία είναι ένα υλικό που καλλιεργεί τόσο την ταυτότητα (κοινά χαρακτηριστικά και στοιχεία) όσο και την ετερότητα (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στοιχεία) και που, κατά συνέπεια, θα αντλεί τα περιεχόμενά του από κοινωνικούς χώρους της παροικίας, της χώρας διαμονής και της Ελλάδας.

β) Ως προς το δεύτερο ερώτημα

Παράλληλα προς την απόφασή μας να οργανώσουμε το υλικό σε Υλικό Ταυτότητας και Υλικό Ετερότητας αποφασίσαμε να το οργανώσουμε και σε μαθησιακά επίπεδα στηρίζοντας εμπειρικά αυτή την απόφασή μας στην διαπιστωμένη ετερογένεια σε σχέση με:

α) τις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές - ιδιαίτερα γλωσσικές-προϋποθέσεις των μαθητών και β) τις θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες λειτουργίες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, τις οποίες αναπτύξαμε σύντομα παραπάνω.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας το διαπιστωμένο εκπαιδευτικό κενό σε παιδαγωγικό υλικό στην προσχολική αγωγή και βασιζόμενοι σε βασικές παιδαγωγικές - διδακτικές αρχές, ως προς την παιδαγωγική αντιμετώπιση της προσχολικής εκπαίδευσης, οριοθετήσαμε το πρώτο μαθησιακό επίπεδο, το οποίο καλύπτει τις ηλικίες από 6 έως 8 ετών, ή αλλιώς τις τάξεις: προδημοτική, πρώτη και

δευτέρα.

Στη συνέχεια με κριτήρια θεσμικά (π.χ. βετής διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες διαμονής, εννεαετής διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και ανθρωπολογικά - εξελικτικά οριοθετήσαμε τη χρονική διάρκεια των υπολοίπων επιπέδων έτσι όπως αυτά φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Η επωνυμία του κάθε επιπέδου εκφράζει την έμφαση που δίδεται κάθε φορά στο διδακτικό υλικό και στη διδασκαλία, αλλά και το γενικό στόχο του.

Πίνακας 2: Επίπεδα παραγωγής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και Ιστοριοπολιτισμικών Στοιχείων

ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ	ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΙΣΤΟΡΙΚΟΠΟΛΙΤΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
6	Προδημοτική	ΠΡΩΤΟ:	Προαναγνωστικό-Αναγνωστικό	Το άτομο και η οικογένειά του (οικο-ιστορία)
7	1η			
8	2α			
9	3η	ΔΕΥΤΕΡΟ:	Εμπέδωση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	Το άτομο, η οικογένεια και ο άμεσος περιγύρος του (τοπο-ιστορία)
10	4η			
11	5η	ΤΡΙΤΟ:	Καλλιέργεια της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	Χώρα προέλευσης και παροικίες (κοινωνιο-και εθνο -ιστορία)
12	6η			
13	7η	ΤΕΤΑΡΤΟ:	Αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου	Ελληνική και παροικιακή ιστορία (εθνο και κοσμο -ιστορία)
14	8η			
15	9η			
16	10η	ΠΕΜΠΤΟ:	Ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και γραμματεία	Ενασχόληση με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας και της ελληνικής διασποράς
17	11η			
18	12η			

Ως προς τη γλώσσα:

Στο **πρώτο επίπεδο** προέχουν η άσκηση στον προφορικό λόγο και η μύηση των μαθητών στους μηχανισμούς της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Στο τέλος του πρώτου επιπέδου θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί ο αλφαριθμητισμός.

Στο **δεύτερο επίπεδο** επιδιώκεται η εμπέδωση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής, καθώς και των δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Στο **τρίτο επίπεδο** προέχει η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων στον προφορικό και προπάντων στο γραπτό λόγο, ώστε ο μαθητής με την αποφοίτησή του από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή μετά από έξι (6) έτη διδασκαλίας της Ελληνικής, να έχει κατακτήσει τη γλώσσα σε τέτοιο επίπεδο που να μπορεί να επικοινωνεί σε ικανοποιητικό βαθμό προφορικά και γραπτά.

Στο **τέταρτο επίπεδο** ο μαθητής πρέπει να φτάσει σ' ένα τέτοιο επίπεδο γλωσσικής ετοιμότητας, ώστε να παράγει αυτόνομα και σε γραπτή μορφή περιγραφικά, αφηγηματικά πληροφοριακά κείμενα, εκθέσεις, μικροπαραματείες κλ.π.

Ενασχόληση με τη γλώσσα στο **πέμπτο επίπεδο**, σημαίνει ότι ο μαθητής έχει πλέον κατακτήσει τη γλώσσα και είναι σε θέση να την εμπλουτίσει και να την καλλιεργήσει περαιτέρω μέσα από την ενασχόλησή του με την ελληνική γραμματεία.

Ως προς τα Ιστοριοπολιτισμικά Στοιχεία:

Στα **δύο πρώτα επίπεδα** τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιεχόμενα αντλούνται κυρίως από τα ατομικά βιώματα και τις εμπειρίες του παιδιού (**ατομικό επίπεδο**), καθώς και από την οικογένειά του και τον άμεσο περίγυρό του: σχολείο, γειτονιά, ομάδες ομιλήρων, κύκλος συγγενών και εν μέρει παροικία (**μικροεπίπεδο**). Ωστόσο, τα περιεχόμενα προεκτείνονται ευκαιριακά στη χώρα προέλευσης (Ελλάδα) και στην ελληνική μυθολογία ή και ιστορία.

Τα περιεχόμενα των δύο πρώτων επιπέδων, του ιστοριοπολιτισμικού, αλλά και του γλωσσικού υλικού στοχεύουν να βοηθήσουν το παιδί να επεξεργαστεί τα διπολιτισμικά - διγλωσσικά βιώματά του, τις παρασπάσεις και τις εμπειρίες του και να δημιουργήσει μια σταθερή βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί αργότερα η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής του καταγωγής και ταυτότητας.

Η *πολιτισμική συνειδητοποίηση* επιδιώκεται κυρίως **στο τρίτο και τέταρτο επίπεδο**, όπου τα περιεχόμενα αντλούνται από την παροικία (την ιστορία, το πολιτισμό της και την καθημερινή της ζωή), καθώς και από την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό.

Στο **πέμπτο επίπεδο**, ο μαθητής έχοντας συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό την ιστοριοπολιτισμική καταγωγή του μπορεί πλέον - παρόμοια με τη γλώσσα- να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά θέματα τόσο της παροικίας του και της χώρας που ζει, όσο και της χώρας καταγωγής του- ή καλύτερα καταγωγής των προγόνων του- και να αποκτήσει ιστορική-πολιτισμική συνείδηση.

Πριν προχωρήσουμε στον περαιτέρω σχολιασμό των επιπέδων κρίνουμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι ο όρος "τάξη" χρησιμοποιείται συμβατικά και για λόγους καλύτερης επικοινωνίας και δεν αποτελεί, οπωσδήποτε, σημείο αναφοράς και προσανατολισμού του υλικού ή κριτήριο ένταξης του μαθητή στο εκάστοτε επίπεδο.

Κριτήριο ένταξης του μαθητή σ' ένα επίπεδο είναι: η ηλικία του, και κατά συνέπεια η γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και λοιπή εξέλιξή του, καθώς και ο βαθμός της ελληνομάθειάς του.

Απαραίτητη κρίνουμε επίσης την ακόλουθη διευκρίνιση. Τα πέντε μαθησιακά επίπεδα του πίνακα 2 αναφέρονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (όχι Ξένης) Γλώσσας και μάλιστα σε άμεση σχέση με τη διδασκαλία των Ιστοριοπολιτισμικών Στοιχείων.

Τα ίδια επίπεδα εμφανίζονται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο καταρτίζουμε, και του οποίου η κατάρτιση προηγείτο σε κάθε επίπεδο της παραγωγής του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού που φέρει τους τίτλους "Πράγματα και Γράμματα" και "Εμείς και οι Άλλοι" ή της παραγωγής του

διδασκτικού υλικού, που απευθύνεται σε "ειδικές" ομάδες μαθητών, όπως για παράδειγμα το ταχύρρυθμο υλικό με τίτλο "Ελληνικά με την παρέα μου".

2.1 Ολιστική προσέγγιση των μαθησιακών επιπέδων

Να υπογραμμίσουμε από την αρχή ότι ο τρόπος προσέγγισης της παραγωγής υλικού και της διδασκαλίας της γλώσσας και των ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων είναι ολιστικός. Ολιστική προσέγγιση, στην περίπτωση μας, σημαίνει τα εξής:

α) Ως προς το άτομο:

Το άτομο (ο μαθητής) αντιμετωπίζεται ως ολότητα, ως ενιαίο σύνολο, το οποίο, όμως, είναι, ή οφείλει να είναι, προϊόν συνάντησης και αλληλεπίδρασης τουλάχιστον δύο πολιτισμών. Η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία (στις διάφορες εκφάνσεις τους) σε συνδυασμό με τη συνολική (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική κ.λπ) εξέλιξη του παιδιού αποτελούν έναν από τους βασικούς πυλώνες του υλικού.

β) Ως προς την κοινότητα/ κοινωνία:

Οι εθνοπολιτισμικές κοινότητες, δηλαδή οι ελληνικές παροικίες, αντιμετωπίζονται σε άμεση σχέση με την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Δηλαδή ως μέρος, ή καλύτερα συνθετικό στοιχείο, των κατά κανόνα πολυπολιτισμικών κοινωνιών των χωρών υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, όμως, θεωρούνται και σε συνδυασμό με την Ελλάδα και τον ελλαδικό πολιτισμό, καθώς και με την "συναισθηματική, ιδεολογική κοινότητα" των απανταχού Ελλήνων της διασποράς.

Αυτή η ολιστική διδακτική προσέγγιση ανάγεται στη γενικότερη παιδαγωγική - κοινωνιολογική προσέγγισή μας, με βάση την οποία επιδιώξαμε να προσεγγίσουμε συνολικά (ολιστικά) τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς (βλ. Δαμανάκης 1999, 19 κ.ε).

γ) Ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών:

Η διδασκαλία της γλώσσας συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, και αντιστρόφως. Δηλαδή, η γλώσσα συνδέεται άμεσα με ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία που αναφέρονται στην παροικία, στην Ελλάδα, αλλά σ' ένα βαθμό και στη χώρα διαμονής, και που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου.

Η διδασκαλία των ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων επιχειρείται τόσο μέσα από το γλωσσικό υλικό όσο και από το ειδικά γι' αυτό το σκοπό παραγόμενο ιστορικοπολιτισμικό υλικό, με τον τίτλο "Εμείς και οι Άλλοι".

Επίσης, το ελληνόγλωσσο Πρόγραμμα Σπουδών, ιδιαίτερα των Ημερήσιων (Δίγλωσσων) Σχολείων πρέπει να αντιμετωπίζεται σε άμεση συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εκάστοτε χώρας διαμονής.

2.2 Η συνοχή μεταξύ των επιπέδων και η εσωτερική λογική τους

Η ολιστική προσέγγιση του μαθητή, της κοινότητάς του και του Προγράμματος Σπουδών του μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση ότι τα μαθησιακά επίπεδα αποτελούν ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο και ότι κάθε επόμενο διαδέχεται νομοτελειακά το προηγούμενο του.

Αυτό ισχύει, βέβαια, στο βαθμό που ένας μαθητής θα ενταχθεί σε ηλικία 5 ετών στο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών, θα φοιτά συστηματικά και ανελλιπώς και θα αποφοιτήσει σε ηλικία 15 ή 18 ετών απ' αυτό, έχοντας διανύσει τα τέσσερα ή και τα πέντε επίπεδα.

Σ' αυτή την περίπτωση, όμως, γεννάται το ερώτημα, γιατί προσφεύγουμε σε επίπεδα και δεν ακολουθούμε την κλασική και δοκιμασμένη μορφή κατανομής - κλιμάκωσης του υλικού κατά σχολικά έτη, και μετάβασης του μαθητή από τάξη σε τάξη.

Παρόλο που η γραμμική πορεία ενός μαθητή από την προδημοτική στην 9η τάξη (υποχρεωτική εκπαίδευση) δεν αποκλείεται, τέτοιου είδους σχολικές βιογραφίες δεν αποτελούν τον κανόνα. Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ο μαθητικός πληθυσμός, οι θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές πρακτικές χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία.

Αν παρομοιάζαμε το μοντέλο μας με μια αμαξοστοιχία με πέντε βαγόνια που συμβολίζουν τα επίπεδα, με αφετηρία την προδημοτική τάξη και τέρμα την 12η, με ενδιάμεσους σταθμούς τη μετάβαση από επίπεδο σε επίπεδο και, τέλος, αν παρομοιάζαμε τους μαθητές με επιβάτες, τότε θα μπορούσαμε να φανταστούμε, αλλά και να διαπιστώσουμε στην πράξη, αρκετά διαφορετικές καταστάσεις:

- Υπάρχουν επιβάτες που επιβιβάζονται στην αφετηρία και αποβιβάζονται στο τέρμα

- Υπάρχουν επιβάτες που αποβιβάζονται σε ενδιάμεσους σταθμούς, για να εγκαταλείψουν οριστικά το τρένο ή για να ξαναεπιβιβαστούν μίνες ή και έτη αργότερα

- Υπάρχουν επιβάτες που επιβιβάζονται για πρώτη φορά από έναν ενδιάμεσο σταθμό

- Υπάρχουν επιβάτες με εισιτήριο 1ης θέσης (δηλαδή μαθητές με πολύ καλές γλωσσικές προϋποθέσεις) και άλλοι με εισιτήριο 3ης θέσης κ.ο.κ.

Αν πάρουμε ως παράδειγμα τους επιβάτες που επιβιβάζονται στους ενδιάμεσους σταθμούς, τους ονομάσουμε πλαγιοεισερχόμενους επιβάτες και στη θέση τους φανταστούμε μαθητές, τότε γεννάται το εξής αυτονόητο αλλά δυσκολαπάντητο ερώτημα.

Πώς θα αντιμετωπίσει ο δάσκαλος τους πλαγιοεισερχόμενους μαθητές;

Αν για παράδειγμα έλθει ένας μαθητής ηλικίας 9 ετών (μαθητής της τρίτης τάξης στο σχολείο της χώρας υποδοχής) για πρώτη φορά στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, σε ποιο επίπεδο, και με βάση ποια κριτήρια θα τον κατατάξει ο δάσκαλος, και ποιο διδακτικό υλικό θα του δώσει για μάθηση;

Το παραπάνω ερώτημα παραπέμπει στην εσωτερική λογική και οργάνωση των μαθησιακών επιπέδων και του παραγόμενου διδακτικού υλικού.

2.2.1 Εσωτερική λογική και οργάνωση του υλικού κατά επίπεδο

Το διδακτικό υλικό αποτελείται από το Υλικό Κορμού ή Υλικό Ταυτότητας, το οποίο για μεν τη γλώσσα φέρει τον τίτλο ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ για δε τα Ιστορικοπολιτισμικά Στοιχεία τον τίτλο ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ. Το υλικό αυτό

έχει μια εσωτερική συνοχή και συνέχεια και εξελίσσεται κλιμακωτά από επίπεδο σε επίπεδο.

Το υλικό κατασκευάζεται από Ομάδες Εργασίας στην Ελλάδα σε συνεργασία με Ομάδες Εργασίας στο εξωτερικό, απευθύνεται σ' όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής σ' όλες τις χώρες υποδοχής, και προϋποθέτει ένα μίνιμουμ ελληνογενών πολιτισμικών στοιχείων σ' αυτούς. Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα το μίνιμουμ των γλωσσικών στοιχείων μπορεί να είναι ακούσματα και γλωσσικά ψήγματα. Το Υλικό Ταυτότητας στοχεύει στη μετάδοση κοινών γλωσσικών, αλλά και ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν συνθετικά στοιχεία της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να πούμε ότι το Υλικό Κορμού αναφέρεται στην ταυτότητα, σ' αυτό που συνδέει τους Έλληνες εντός και εκτός Ελλάδας.

Το Υλικό Ταυτότητας συνοδεύεται από ένα διδακτικό υλικό που κατασκευάζεται στις χώρες υποδοχής με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών σε κάθε χώρα. Αυτό είναι το Υλικό της Ετερότητας, δηλαδή, το υλικό που αναφέρεται στις διαφορετικές εκφάνσεις της ελληνικότητας στη διασπορά.

Το γλωσσικό Υλικό Κορμού, με την επωνυμία "*Πράγματα και Γράμματα*", παραδέχεται σιωπηρά ότι οι μαθητές εισέρχονται στο πρώτο επίπεδο και μετά από μια περισσότερο ή λιγότερο επιτυχή πορεία εξέρχονται από το τέταρτο ή το πέμπτο. Αυτό, όμως, δεν είναι ο κανόνας. Αντίθετα, στην πράξη ο αριθμός των πλαγιοεπιβατών και εκείνων που διακόπτουν το ταξίδι, για να συνεχίσουν αργότερα, φαίνεται να είναι μεγαλύτερος.

Επομένως, το Υλικό Κορμού πρέπει να εμπλουτιστεί, ανά επίπεδο, με ειδικά διδακτικά πακέτα υλικού που θα ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες αυτών των ειδικών κατηγοριών μαθητών. Ένα τέτοιο πακέτο γλωσσικού υλικού, το οποίο ανήκει επίσης στο Υλικό Κορμού, απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας δώδεκα ετών και άνω με ελάχιστες δεξιότητες στην Ελληνική (ψευδοαρχαίοι) σ' όλες τις χώρες και αντιστοιχεί στα επίπεδα τρία και τέσσερα, και που με τη σειρά του δε είναι δομημένο σε επίπεδα, είναι, για παράδειγμα, το υλικό με τον τίτλο "*Ελληνικά με την παρέα μου*" (βλ. Κατσιμαλή στον παρόντα τόμο).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό για κάθε μαθησιακό επίπεδο δεν περιορίζεται σ' ένα ή δύο βιβλία, αλλά αποτελείται από περισσότερα επιμέρους συνθετικά στοιχεία (moduls, Bausteine), τα οποία ή είναι κοινά για όλους τους αποδέκτες ή διαφοροποιούνται κατά χώρα υποδοχής ή κατά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Και για να χρησιμοποιήσουμε ξανά τον αλληγορικό κώδικα, το κάθε βαγόνι της αμαξοστοιχίας μας δεν αποτελείται από έναν ενιαίο, κοινό χώρο για όλους τους επιβάτες, αλλά από επιμέρους χώρους που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγκών των επιβατών· για παράδειγμα, από χώρους για καπνιστές, χώρους για διαφορετικού βάρους και όγκου αποσκευές, θέσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ.

Η ορθή και αποδοτική χρήση του εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι αυτονόητες, με δεδομένη την υψηλή ετερογένεια των μαθητών και την μη συνεπή φοίτησή τους στα

Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, καθώς και την πολυπλοκότητα των θεσμικών και οργανωτικών πλαισίων λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στα χέρια του *διαγνωστικά εργαλεία* που θα του επιτρέπουν να διαπιστώνει το επίπεδο ελληνομάθειας, καθώς και την μαθησιακή πρόοδο των μαθητών του, ώστε να μπορεί να αποφασίζει πότε θα δώσει σε ποια ομάδα μαθητών, ποιο μαθησιακό υλικό, καθώς και πότε ένας μαθητής είναι ώριμος να μεταπηδήσει από το ένα μαθησιακό επίπεδο στο άλλο. Γι' αυτό το λόγο σχεδιάζουμε ήδη την ανάπτυξη *διαγνωστικών κριτηρίων* με τη βοήθεια των οποίων ο εκπαιδευτικός θα αξιολογεί και θα διαπιστώνει το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών του- ιδιαίτερα όταν αυτοί πηγαίνουν για πρώτη φορά σ' ένα τμήμα ή σχολείο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης- θα τους κατατάσσει στο σωστό επίπεδο και θα τους εγχειριρίζει το κατάλληλο υλικό.

Κλείνοντας το κεφάλαιο να υπογραμμίσουμε κάτι που πρέπει να έχει ήδη διαφανεί από τις μέχρι τώρα αναλύσεις. Η λογική της γραμμικής εξέλιξης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας δεν αποκλείεται και σε υψηλό βαθμό εκφράζεται μέσα από τη σειρά "Πράγματα και Γράμματα". Στη διδακτική πράξη αυτή η γραμμική εξέλιξη απαντάται κυρίως στα Ημερήσια Σχολεία.

Όμως, το Πρόγραμμα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό του έργου "Παιδεία Ομογενών" θέλουν να θέσουν την ελληνόγλωσση διδασκαλία στο εξωτερικό σε νέα βάση.

Ο εκπαιδευτικός με κριτήρια *α) την ηλικία των μαθητών του, και άρα το στάδιο εξέλιξής τους, β) την ελληνομάθειά τους, η οποία θα διαγνωσθεί με κατάλληλα διαγνωστικά κριτήρια, και γ) λοιπούς ατομικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που κατά την εκτίμησή του πρέπει να συνεκτιμηθούν*, θα κατατάσσει τους μαθητές σε μαθησιακά επίπεδα και θα τους δίδει στο χέρι το κατάλληλο διδακτικό - μαθησιακό υλικό.

2.2.2 Η σχέση μεταξύ του Υλικού Ταυτότητας και του Υλικού Ετερότητας

Η σχέση μεταξύ του Υλικού Ταυτότητας (ή Υλικού Κορμού) και του Υλικού Ετερότητας - την οποία επιδιώξαμε να εκφράσουμε σχηματικά στον πίνακα 3- είναι συμπληρωματική. Ο όρος της *συμπληρωματικότητας*, ωστόσο, δεν είναι μονοσήμαντος με την έννοια ότι το υλικό της ετερότητας συμπληρώνει το υλικό της ταυτότητας, αλλά μπορεί να σημαίνει και το αντίθετο. Δηλαδή πρόκειται για μια αμοιβαία και όχι για μια μονόδρομη συμπλήρωση.

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του *γλωσσικού υλικού συμπληρωματικότητα* σημαίνει:

- α) εμπέδωση βασικών δομών της Ελληνικής,*
- β) πρόληψη ή και διορθωτική αγωγή σε παρεμβολές (πρόληψη και θεραπεία λαθών),*
- γ) ανάπτυξη μιας συνειδητής διγλωσσίας και*
- δ) εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία από την παροικία και την χώρα διαμονής*

Η επίτευξη αυτής της τετραπλής στοχοθεσίας επιδιώκεται τόσο μέσω του Υλικού

Κορμού όσο και μέσω του Υλικού Ετερότητας, που στην περίπτωση αυτή λειτουργεί κυρίως ως συμπληρωματικό υλικό στο Υλικό Κορμού.

Η επικυριαρχία του γλωσσικού Υλικού Κορμού και ο συνακόλουθος συμπληρωματικός χαρακτήρας του γλωσσικού Υλικού Ετερότητας- ανάγονται στην παραδοχή ότι ο γλωσσικός κώδικας που αναπτύσσεται στις παροικίες της διασποράς αποτελεί ποικιλία της ελληνικής και ότι η έγκυρη γλωσσική νόρμα είναι η Ελληνική όπως ομιλείται, γράφεται και εξελίσσεται στην Ελλάδα.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, οι ομογενείς μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη (δι)γλωσσική τους κατάσταση και τις πιθανές αποκλίσεις του ελληνικού γλωσσικού τους κώδικα από τη νόρμα.

Αυτή η *γλωσσική συνειδητοποίηση* αποτελεί προϋπόθεση για τη διάκριση των δύο γλωσσικών κωδίκων του μαθητή και την υπέρβαση των γλωσσικών αποκλίσεων που ανάγονται στην παρεμβολή της γλώσσας της χώρα υποδοχής στην Ελληνική.

	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ				
	1	2	3	4	5
Γλωσσικό Υλικό Ετερότητας	Γλωσσικό Υλικό Ετερότητας (διαφοροποιημένο κατά χώρα)				
Διδακτικό Υλικό ταυτότητας	Γλωσσικό Υλικό Ταυτότητας ή Κορμού (κοινό για όλους) Ιστορικοπολιτισμικό Υλικό Ταυτότητας ή Κορμού (κοινό για όλους)				
Ιστορικο- πολιτισμικό υλικό ετερότητας	Ιστορικοπολιτισμικό Υλικό Ετερότητας (διαφοροποιημένο κατά χώρα)				

Πίνακας 3: Η σχέση μεταξύ του υλικού ταυτότητας και ετερότητας

Από την άλλη πλευρά, το γλωσσικό Υλικό της Ετερότητας έρχεται να εμπλουτίσει το *Υλικό Κορμού* με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία από την ζωή των ελληνικών παροικιών, καθώς και από τη χώρα υποδοχής (στόχος δ). Σ' αυτή την περίπτωση, δηλαδή, δεν λειτουργεί συμπληρωματικά και δεν έπεται του Υλικού Κορμού, αλλά λειτουργεί σε μια βάση ισοτιμίας όπου τα περιεχόμενα του Υλικού Ταυτότητας και Ετερότητας αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεμπλουτίζονται.

Στην περίπτωση των *Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων* που είτε εμπεριέχονται στο γλωσσικό υλικό είτε στο ιστορικοπολιτισμικό υλικό, *συμπληρωματικότητα* σημαίνει:

- α) *συνειδητοποίηση της ατομικής και οικογενειακής διπολιτισμικής βιογραφίας,*
- β) *συνειδητοποίηση της θέσης του ατόμου στον κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο, (παροικία και κοινωνία υποδοχής),*
- γ) *συνειδητοποίηση των ιστορικοπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της παροικίας και*

της σχέσης της με την Ελλάδα και

δ) *συνειδητοποίηση της θέσης και του ρόλου των Ελλήνων της διασποράς σε σχέση με την Ελλάδα, αλλά και το παγκόσμιο γίνεσθαι.*

Σε αντίθεση προς τον γλωσσικό κώδικα των ομογενών, ο οποίος αποτελεί μεν ποικιλία της Ελληνικής, αλλά δεν μπορεί να ισχύσει ως νόρμα, τα κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα της διδασκαλίας μπορούν να αντλούνται ισότιμα από την οικογενειακή και παροικιακή ζωή, από τη χώρα διαμονής και από τη χώρα προέλευσης, καθώς και από οικουμενικά θέματα.

Η υλοποίηση των παραπάνω δύο πρώτων στόχων μπορεί μάλιστα να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό χωρίς να αντληθούν ιστορικοπολιτισμικά, γεωγραφικά και κοινωνικά στοιχεία από την Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση των ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων δεν τίθεται θέμα προτεραιότητας ή επικυριαρχίας του Υλικού Κορμού.

Επειδή, ωστόσο, εμείς αντιμετωπίζουμε ολιστικά τη διδασκαλία των ομογενών μαθητών στο εξωτερικό δεν διαχωρίζουμε αυστηρά μεταξύ γλωσσικών και ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων καθώς και μεταξύ *Υλικού Ταυτότητας και Ετερότητας*, αλλά τα θεωρούμε ως εξίσου απαραίτητα στοιχεία για μια επιτυχή ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και για τη διαμόρφωση μιας ταυτότητας που θα συμφωνεί με τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των ομογενών.

Η αλληλουσιμπληρωματική σχέση μεταξύ *Υλικού Ταυτότητας και Ετερότητας* σε επίπεδο περιεχομένων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της τετραπλής στοχοθεσίας που διατυπώθηκε παραπάνω.

Γ' αυτό ακριβώς το λόγο το γλωσσικό διδακτικό υλικό του δευτέρου επιπέδου, για παράδειγμα, αποτελείται από τα εξής βιβλία:

1. Κυρίως βιβλίο
2. Τετράδιο Δραστηριοτήτων (οι δραστηριότητες συναρτώνται άμεσα με το κυρίως βιβλίο)
3. Συνοδευτικό Τεύχος (με περιεχόμενα από τις χώρες διαμονής και με σχετικές δραστηριότητες)
4. Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.

Σημειώσεις

1. Πρόκειται για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, και συγκεκριμένα για το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., στο οποίο ανατέθηκε το ακαδημαϊκό έτος 1985/86 το "Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Α. Γερμανίας" με επιστημονικούς υπεύθυνους τους Μ. Δαμανάκη και Γ. Δήμου (και στη α' φάση και τον Α. Γκότοβο)

Βιβλιογραφία

Hatzidaki Aspasia (1994): Ethnic Language Use Among Second Generation Greek Immigrants in Brussels, Diss. Vrije University Brussel.

Maniakas Theodoros (1983): Some sociolinguistic features of modern Greek as spoken in Montreal, Hellenic Studies, Vol (2): 21-34.

Tamis A.M (1990): Language Change, Language Maintenance and ethnic identity: The case of Greek in Australia, in: Journal of Multicultural and Multilingual Development Vol. 11, No 6/1990 (pp. 481-500).

Γκότοβος Αθανάσιος (1988): Η Εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας στους Μετανάστες της Δεύτερης Γενιάς, στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Νο. 1 Ιωάννινα 1988 (σ. 273-480).

Δαμανάκης Μιχάλης (1988): Διερεύνηση των Συνθηκών Διεξαγωγής του Μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. Γερμανίας, στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Νο. 1 Ιωάννινα 1988 (σ. 11-272).

Δαμανάκης Μιχάλης (1997): Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο: Σκούρτου Ελένη (επιμ.): Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Νήσος, Αθήνα 1997 (σ. 63-82).

Δαμανάκης Μιχάλης (επιμέλεια) (1999): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

Κοιλιάρη Αγγελική (1986): Η Γλωσσική Ικανότητα στη Γερμανική και Ελληνική Γλώσσα των Παιδιών των Μεταναστών. (Διδακτ. διατρ.), Θεσσαλονίκη.

Υπουργείο Εξωτερικών (ΥΠΕΞ): Διεύθυνση Αποδήμων Ελλήνων (1987): Ο Ελληνισμός του Εξωτερικού, Αθήνα.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ, ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Τάμης Αναστάσιος
La Trobe University, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή εξετάζονται τα διαμορφούμενα επίπεδα Ελληνόμαθειας στην Αυστραλία, που μπορούν να λειτουργήσουν κάτω από τις ιδιαίτερες γλωσσικές συνθήκες με βάση τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς που ασκεί το πολυπολιτισμικό καθεστώς της. Τα επίπεδα αυτά στηρίζονται σε συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια διδασκαλίας και εκμάθησης της Ελληνικής. Μοντέλο σύγκρισης αποτελούν οι προσδοκώμενοι αντικειμενικοί στόχοι, που διαμορφώνουν τα γλωσσικά επίπεδα.

Οι στόχοι αυτοί διακρίνονται, ανάλογα από την έμφαση που παρέχεται σε κάθε επίπεδο, στην πρακτική εκφραστική (επικοινωνιακή) επάρκεια, ή στην ευχερέστερη γνώση χειρισμού του τυπολογικού, δηλαδή στη γλωσσική επάρκεια και χρήση δύσκολων συνταγμάτων και ψυχολinguιστικών καταστάσεων. Στη διαμόρφωση των επιπέδων της γλωσσομάθειας περιλαμβάνονται όχι μόνον τα θέματα, τα ζητήματα και η εμβέλεια γνώσεων που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής, αλλά και το ύφος και το είδος της γλώσσας που θα πρέπει να εκμάθει, για παράδειγμα, καθημερινή πρακτική συνομιλία ή επίσημο και ανεπίσημο λόγο, δημόσιες ομιλίες και κριτική ανάλυση.

Οι αντικειμενικοί στόχοι της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας μπορούν να ερμηνευθούν με την έννοια της απόκτησης δεξιοτήτων, για παράδειγμα, ανάγνωσης και γραφής, αλλά και με την έννοια διαμόρφωσης ικανότητας επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, ήτοι με την απόκτηση γνώσεων για να εκφράζει το άτομο σε μια δεύτερη γλώσσα συγκεκριμένες λειτουργίες του λόγου.

1.1 Τα επίπεδα της Ελληνομάθειας

Με τον όρο **επίπεδα γλωσσομάθειας** εννοούμε την ποιότητα, το βαθμό και την έκταση απόδοσης, που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, εφόσον η διαδικασία της διδασκαλίας ήταν επιτυχής. Η αποκτηθείσα ποιότητα της δεύτερης γλώσσας αξιολογείται κυρίως με βάση την **ακρίβεια** και την **αποτελεσματικότητα**, αν και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και άλλα στοιχεία της ποιότητας της γλώσσας, για παράδειγμα η φυσικότητα, η ποσότητα (διάρκεια) και η σχετικότητα του λόγου. Η

ακρίβεια της γλωσσικής επάρκειας αξιολογείται στους χώρους του μορφολογικού και του γραπτού λόγου, ενώ η αποτελεσματικότητα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή. Πρέπει επίσης να υποστηριχθεί ότι δεν είναι δυνατόν να καθορισθούν με σαφήνεια στεγανά περιθώρια διαμόρφωσης επιπέδων γλωσσομάθειας, διότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ακριβής προσδιορισμός των αποκτηθεισών γλωσσικών δεξιοτήτων, διότι μοντέλο αναφοράς και σύγκρισης είναι πάντα η επίδοση των μαθητών που θεωρούνται πετυχημένοι.

Η ανάλυση που επιχειρείται καλύπτει τους χώρους εκείνους που έχουν σχέση με τα κριτήρια, που διαμορφώνουν τα επίπεδα της γλωσσομάθειας και το θεωρητικό και το εμπειρικό πλαίσιο αξιολόγησης: (α) της **επικοινωνιακής ή εκφραστικής επάρκειας** (communicative competence), (β) της **γλωσσικής επάρκειας** (language competence), (γ) της **δημιουργικής στρατηγικής επάρκειας** (generative strategic competence) και (δ) της **κοινωνιογλωσσικής επάρκειας** των μαθητών των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Με τον όρο γλωσσική επάρκεια εννοούμε την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί μία γλώσσα κανονικά και σωστά σε μια ποικιλία καταστάσεων. Συμπεριλαμβάνουμε επίσης και την τυπολογική επάρκεια, ενώ στο τρίτο και τέταρτο επίπεδο εντάσσουμε την πραγματιστική (διαπολιτιστική) επάρκεια, καθώς επίσης και την ικανότητα του αποδέκτη-μαθητή να αντιλαμβάνεται τον υπαινισσόμενο λόγο, το ύφος και την περιστασιακότητα και την καταστασιακότητα του λόγου.

Το θεωρητικό μέρος και η ευρύτερη εμπειρική κατάθεση των στοιχείων και κριτηρίων που διαμορφώνουν τα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας (language thresholds), αναλύονται και σχολιάζονται διεξοδικά. Για τα δεδομένα της Αυστραλίας ισχύουν τα εξής χαρακτηριστικά:

(1) Η Ελληνική γλώσσα μαθαίνεται από αποδέκτες-μαθητές της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Λειτουργεί, επομένως, ακόμη ως δυναμικό φαινόμενο και η αντοχή της θα εξαρτηθεί κυρίως από εξωγλωσσικούς παράγοντες, δηλαδή τον περιορισμένο αριθμό διεθνικών γάμων, τη δημιουργία θετικών προϋποθέσεων γλωσσικής σύγκλισης από τους φορείς και θεσμικά όργανα των ελληνικών παροικιών, θετική κυβερνητική πολιτική, την ύπαρξη συμπαγούς βάσης χρηστών της Ελληνικής και το βαθμό της αποδεκτικότητας και της λειτουργικότητας που απολαμβάνει.

(2) Ο πραγματιστικός γλωσσικός στόχος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι το επίπεδο της **Εκφραστικής Επάρκειας** (communicative competence) για τα παιδιά που έχουν ως γλωσσική τους αφετηρία την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα (Γ3) και το επίπεδο της **Γλωσσικής Επάρκειας** (Language Competence) για τα παιδιά που έχουν προικισθεί με ακούσματα, γλωσσικά και πολιτιστικά, από το σπίτι και έχουν ως αφετηρία γλωσσικής εκκίνησης την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Γ2). Τα τελευταία δύο επίπεδα ελληνομάθειας, αυτό της **Δημιουργικής Στρατηγικής Επάρκειας** (Generative Strategic Competence) και αυτό της **Κοινωνιογλωσσικής Επάρκειας** (Sociolinguistic Competence) λειτουργούν υπό ιδιαίτερες προϋποθέσεις, που θα επιτρέψουν τη διαστολή των λειτουργιών της

γλώσσας και των μηχανισμών της.

Την ώρα που ομιλούν δεν χρησιμοποιούν μόνον τις πρακτικές γλωσσικές γνώσεις που απέκτησαν, αλλά και την προσωπική και πολιτιστική τους υποδομή, τη νοοτροπία για τη συγκεκριμένη γλωσσική δραστηριότητα που αναπτύσσουν με τον συνομιλητή τους, καθώς επίσης τα ενδιαφέροντά τους, τις συμπάθειες και αντιπάθειες, την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

1.2 Τα κριτήρια που διαμορφώνουν τα επίπεδα της ελληνομάθειας (γλωσσομάθειας)

Τα θέματα της γλωσσικής επάρκειας, γλωσσικής επίδοσης και επιπέδου γλωσσομάθειας αποτελούν ζητήματα με πολύμορφη υποδομή, όσον αφορά στην κατάρτιση, αξιολόγηση και σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος. Αναγκαία είναι η διαμόρφωση των επιδιωκόμενων στόχων (objectives) ενός συγκεκριμένου ελληνόγλωσσου προγράμματος, οι οποίοι μπορεί να έχουν σχέση με το αναζητούμενο ιδεώδες στη γλώσσα ή στο διδακτικό υλικό.

Η ερμηνεία της γλωσσικής κατάρτισης ενός ατόμου στηρίζεται στον τρόπο γλωσσικής συμπεριφοράς και επίδοσης, καθώς και στο βαθμό ικανότητας του συγκεκριμένου προσώπου. Ο Lyle Bachman (1990) διέγνωσε μεγάλο αριθμό περιορισμών στη διαμόρφωση των επιπέδων αλλά και στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και διευκρίνισε ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση αλλά και διαδικασίες διαβάθμισης των ικανοτήτων του μαθητή.

Μέχρι πρότινος, τα επίπεδα γλωσσομάθειας και οι επιδιωκόμενοι στόχοι επικεντρώνονταν στην ακουστικο-γλωσσική (audiolingual) μέθοδο με έμφαση στη γραμματική, στο λεξιλόγιο και σε συγκεκριμένες ασκήσεις εκφραστικών μοντέλων-συνταγμάτων. Συγκεκριμένα, καταχωρούσαν οι παιδαγωγοί λέξεις και λεκτικά συντάγματα σε αμφιλεγόμενα στεγανά πλαίσια, ή κατέθεταν χρόνους και συντακτικά συντάγματα, που θα έπρεπε το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα να υπερκαλύψει και να διαπραγματευθεί διεξοδικά πριν περάσει στο επόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας. Η ρυθμιστική, σχεδόν μονιστική αυτή προσέγγιση, που στηριζόταν στις θεωρίες της δομικής προσέγγισης (structural theories) καθώς στις ιδέες των λεγόμενων θεωριών της συμπεριφοράς (behaviourist theories) κατά την άποψή μου, θα πρέπει να θεωρηθεί πλέον παρωχημένη.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι και τα επίπεδα γλωσσομάθειας, χωρίς να αποκλίνουν πλήρως από τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να στηρίζονται στην εν γένει συμπεριφορά και ψυχολογική προδιάθεση του αποδέκτη-μαθητή. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι θα πρέπει να έχουν σχέση με τις πραγματιστικές και κοινωνιογλωσσικές θεωρίες της γλώσσας με έμφαση στην επικοινωνιακή και λειτουργική χρήση της γλώσσας χρησιμοποιώντας μία ευρύτερη ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών μέσων κοινωνικής επαφής. Η διαμόρφωση καταστάσεων από λέξεις και στερεότυπα μορφοσυντακτικά συντάγματα είναι λιγότερο σημαντική ίσως από το πόσο πραγματικά χρήσιμα είναι αυτά για την

πρακτική ζωή και τις κοινωνικο-οικονομικές εμπειρίες του αποδέκτη μαθητή, ιδιαίτερα αυτού που βιώνει ένα διγλωσσικό/πολυγλωσσικό καθεστώς.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι γλωσσικής επάρκειας μιλούν περισσότερο για την ανθρώπινη συμπεριφορά και λιγότερο για τη γραμματική. Μιλούν για τη γλώσσα ως δεξιότητα, ως ικανότητα παρά ως αυτοσκοπό. Υπάρχουν πολλοί που γνωρίζουν πολλά για μια γλώσσα, τη γραμματική της, τους κανόνες της προφοράς της, το λεξιλόγιό της αλλά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν.

Για τα δεδομένα πάντα των μαθητών, που διαβιούν στη διασπορά και οι οποίοι φοιτούν σε ελληνόγλωσσα προγράμματα, είναι ανάγκη να ειπωθεί ότι το στοιχειώδες επίπεδο γλωσσομάθειας θα πρέπει να διαλαμβάνει στοιχεία μάθησης για όσους σχετίζονται με το ελληνόγλωσσο περιβάλλον (κυρίως επίπεδο L2), ή να πληροί τις επικοινωνιακές ανάγκες του σπουδαστή της Ελληνικής καθώς και τις βασικές απαιτήσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επομένως τόσο οι στόχοι της Ελληνομάθειας όσο και το διαμορφούμενο διδακτικό υλικό, θα πρέπει να έχουν ως στόχο τους τη γλωσσική επάρκεια του συγκεκριμένου μαθητή, τις ιδιαίτερες πρακτικές και λειτουργικές γλωσσικές του ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτιστικής του υποδομής.

Δύο είναι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν οι περισσότεροι κοινωνιογλωσσολόγοι για να επισημάνουν τη γλωσσική επάρκεια ενός ατόμου: (α) η προσέγγιση της χρήσης της γλώσσας μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης "λειτουργικής επικράτειας" (Lowe, 1982), ως χαρακτηριστικού της επίδοσης επαρκούς γλωσσικής χρήσης εκ μέρους του ατόμου και (β) η προσέγγιση της "κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης", κατά την οποία η γλωσσική επάρκεια αξιολογείται από τις γενικότερες γλωσσικές ικανότητες του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνιογλωσσικό χώρο (Bachman and Palmer, 1982).

Επομένως, κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων ελληνομάθειας θα πρέπει να θέσουμε τα εξής ερωτήματα. Ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι; ποιες είναι οι κοινωνικές συνισταμένες στις οποίες αποβλέπουμε; τί επιδιώκουμε να έχουν επιτύχει οι μαθητές μας με τη γλώσσα που τους μαθαίνουμε; Σε ποιο βαθμό θα δημιουργήσουμε κίνητρα (πρακτική ωφέλεια), στα οποία θα στηριχθούν τα κείμενα και η θεματική τους;

Απαιτείται, λοιπόν, σαφής προσδιορισμός των επιδιωκόμενων στόχων, διότι πολλοί φορείς ελληνόγλωσσων προγραμμάτων αρνούνται να αποδεχτούν την αλλαγή και τη λογική της νέας καταστασιακότητας. Οι επιδιωκόμενοι γλωσσικοί και πολιτιστικοί σκοποί κατάρτισης υλικού διδασκαλίας και ανάλογης διαμόρφωσης των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στη διασπορά θα μπορούσαν να ήσαν οι εξής:

- ικανότητα επικοινωνιακής χρήσης της Ελληνικής με ιδιαίτερη έμφαση στα πρώτα δύο επίπεδα της γλωσσομάθειας,
- κατανόηση και εκτίμηση του πολιτιστικού περιεχομένου και περιβάλλοντος όπου χρησιμοποιείται η Ελληνική,
- ικανότητα διάχυσης του ελληνικού πολιτισμού με τη μελέτη άλλων πολιτισμών (συγκριτικά, αντιθετικά),

- κατανόηση της Ελληνικής ως γλωσσικού συστήματος,
- ικανότητα συσχετισμού της Ελληνικής με την κυρίαρχη Αγγλική και άλλες γλώσσες εθνοτικών ομάδων,
- απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή,
- ικανότητα αναπτύξης γλωσσικών λειτουργιών της Ελληνικής στην εργασία, μελέτη και ψυχαγωγία,
- καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, από το πρώτο επίπεδο, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση από το δεύτερο επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας.

Οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να κινηθούν μέσα στα πλαίσια του ρεαλιστικού και του δυνατού. Στόχος είναι να διαμορφωθούν εφικτοί στόχοι (achievable objectives) μέσα σε ένα μη φιλικό για τη γλώσσα περιβάλλον, ήτοι αυτό του πολυπολιτισμού, για τα δεδομένα της Αυστραλίας. Επομένως είναι εξ ορισμού αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθεί η γλωσσική εμπέδωση με κοινοτυπικές μεθόδους, οι οποίες στην πραγματικότητα, διαφοροποιούνται ανάλογα με την επίσημη κυβερνητική πολιτική της χώρας υποδοχής και εγκατάστασης μεταναστών και εποίκων, την ενεργοποίηση των παροικιακών μηχανισμών γλωσσικής σύγκλισης και συγκράτησης, και τον έλεγχο των κοινωνικο-οικονομικών παραμέτρων των παροικιών (κυρίως δείκτης διεθνικών γάμων, βαθμός πρόσβασης στα φόρα λήψεως αποφάσεων, κατάσταση μετανάστευσης-δυναμική, στατική)

Η βασική αρχή του πολυπολιτισμού θεωρητικά ενισχύει τη διδασκαλία των γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (η Αυστραλία είναι η μόνη χώρα στον κόσμο με ειδική Εθνική Πολιτική για τις γλώσσες). *Το συμπέρασμα που εξάγεται από ορισμένους επιστήμονες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι ότι η γλώσσα αποτελεί το κλειδί στην κοινωνική συμπεριφορά των πολιτιστικά ετερογενών εθνοτικών ομάδων της συγκεκριμένης χώρας.* Η άποψη αυτή, την οποία έχουν διατυπώσει πολλοί κοινωνιογλωσσολόγοι, δεν με βρίσκει σύμφωνο. Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η λειτουργική χρήση των γλωσσών των εθνοτικών ομάδων σε ένα πολυπολιτιστικό καθεστώς δεν στηρίζεται σε παρόμοιες εκτιμήσεις. Το συμπέρασμά τους, που ήδη διατύπωσα παραπάνω, στηρίζεται στο παράδοξο και άλογο της εκτίμησης περί ισοβαρούς συλλειτουργίας των γλωσσών των εθνοτικών ομάδων και περί της κοινωνικής στατικής στεγανοποίησης των χρήστων των γλωσσών αυτών. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι οι θεωρητικοί γλωσσολόγοι δεν διαφοροποιούν σαφώς ότι το καθεστώς της **διγλωσσίας** (bilingualism) σε ένα πολυπολιτιστικό καθεστώς δεν αναγνωρίζει τα προνομιούχα χαρακτηριστικά της **διπλογλωσσίας** (diglossia), όπου είναι σαφέστατοι οι χώροι (επικράτειες) λειτουργίας της γλώσσας της εθνοτικής μειονότητας.

Το πολυπολιτιστικό καθεστώς της Αυστραλίας ουσιαστικά θέτει την Ελληνική σε κίνδυνο και μακροπρόθεσμα ναρκοθετεί τη λειτουργία της. Το φαινόμενο της δυναμικής ή στατικής ζωτικότητας της Ελληνικής πέρα και πάνω από τους διαβρωτικούς κανόνες του πολυπολιτισμού θα εξαρτηθεί ουσιαστικά από την ικανότητα των διδακτικών βιβλίων να διεγείρουν την προσωπική προδιάθεση των

σπουδαστών υπέρ της Ελληνικής. Ας παρακολουθήσουμε όμως τη θεωρητική προσέγγιση στο επιχείρημα αυτό, πριν ακουμπήσουμε στους στόχους που θα πρέπει να έχει η ελληνομάθεια μέσα από την προεργασία των βιβλίων.

Τα κυριότερα επιχειρήματα που σχετίζονται με την αρνητική επίδραση του πολυπολιτισμού σε ένα διγλωσσικό καθεστώς, είναι τα ακόλουθα.

(α) Αποτελεί καθολική εμπειρία ότι μια γλώσσα μειονότητας, για να επιβιώσει θα πρέπει να είναι μέρος ενός διπλογλωσσικού καθεστώτος (diglossic situation), δηλαδή μιας στατικής γλωσσικής κατάστασης, κατά την οποία, ο χρήστης της γλώσσας να ζει κοινωνικά αυστηρά απομονωμένος, στεγανοποιημένος στον ιδιαίτερο πολιτιστικό του περίγυρο και η γλώσσα του να κυριαρχεί σε συγκεκριμένες γλωσσικές επικράτειες, όπου να ομιλείται αποκλειστικά ως κύρια ή τουλάχιστον ισοβαρής γλώσσα της συγκεκριμένης μειονότητας.

(β) Η όλη διεργασία και υποδομή του πολυπολιτισμού στηρίζεται ακριβώς διαμετρικά σε αντίθετες από τις παραπάνω θέσεις. Συγκεκριμένα ο πολυπολιτισμός στηρίζεται στη δυναμική της συνοίκησης και της κοινωνικής συμβίωσης, στο γκρέμισμα των στεγανών και των κοινωνικών συνόρων, στο σπάσιμο των γλωσσικών και κοινωνικών γκέτο, στην ισοπέδωση του κοινωνικού διαχωρισμού και διαφοροποίησης.

(γ) Ο βαθμός και η έκταση κυριαρχίας των δεδομένων του πολυπολιτισμού που θίξαμε παραπάνω, θα διαμορφώσει τις πιθανότητες επιβίωσης της Ελληνικής. Είναι βέβαιο ότι τυχόν επιτυχία τους αναλογικά μειώνει την πιθανότητα της Ελληνικής να λειτουργήσει ακόμη και ως δεύτερη γλώσσα.

Οι παραπάνω περιορισμοί που ασκούνται σε βάρος της επιβίωσης της Ελληνικής, ως μητρικής γλώσσας, ουσιαστικά και τελεσίδικα μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συγγραφή διδακτικού υλικού που στοχεύει στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, για όσους Έλληνες της τρίτης γενιάς διατηρούν γλωσσικά και πολιτιστικά ακούσιμα της Ελληνικής, αλλά και ως ξένης γλώσσας για όσους έχουν απολέσει το εθνοτικό-γλωσσικό τους σημείο (ethnolinguistic sign), αλλά διατηρούν ακμαία προδιάθεση για την εκμάθησή της. Άλλωστε αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, με λιγοστές εξαιρέσεις, ότι είναι σχεδόν ακατόρθωτη η διατήρηση μιας γλώσσας εθνοτικής ομάδας πέρα από το φράγμα της τρίτης γενιάς. Βεβαίως, αυτοί που διατηρούν ευχερέστερα, πληρέστερα, αρτιότερα και αποδοτικότερα την Ελληνική μετά την τρίτη γενιά, είναι συνήθως αυτοί που δεν ενδιαφέρονται άμεσα για την κοινωνική τους ανέλιξη, αυτοί που συνεχίζουν να ζουν κοινωνικά σε στατικά στεγανά και απομονωμένοι από τον κύριο κοινωνικό κορμό. Θεωρητικά, η κοινωνική διαφοροποίηση από την κυρίαρχη ομάδα και η εφαρμογή και εμπέδωση καθεστώτος διπλογλωσσίας είναι βέβαια οι μόνοι τρόποι για τη διατήρηση της Ελληνικής. Στην πράξη όμως είναι δυνατή η γλωσσική σύγκλιση υπέρ της Ελληνικής και μετά την τρίτη γενιά, εφόσον λειτουργούν θεσμικά όργανα που ενθαρρύνουν την εκμάθησή της και εφόσον υπάρχει η θετική ψυχολογική

προδιάθεση του αποδέκτη σπουδαστή της.

1.3 Το ζητούμενο των προγραμμάτων διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της μελέτης των επιδιωκόμενων στόχων του διδακτικού υλικού θα χρειασθεί να εντοπίσουμε (α) τους γενικότερους στόχους-παραμέτρους, οι οποίοι διαμορφώνουν το ευρύτερο, κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της γλωσσομάθειας και (β) τους ειδικότερους στόχους - παραμέτρους, που αναφέρονται στην επιδιωκόμενη γλωσσική επάρκεια (language proficiency) και γλωσσική επίδοση (language achievement).

Δίκαια επικρατεί η άποψη ότι οι γενικότεροι στόχοι - παράμετροι, οι οποίες διαμορφώνουν το ευρύτερο, κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της γλωσσομάθειας, έχουν σχέση με την αυθεντική, γνήσια εμπειρία ενός πολιτιστικού γεγονότος, μιας πολιτιστικής πραγματικότητας. Η έμφαση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο, αν δεν συνοδεύονται από επίκαιρες πολιτιστικές αναφορές, συγκεκριμένες και αυθεντικές για τα ενδιαφέροντα του μαθητή, δεν θα έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αυθεντικά κείμενα που σχετίζονται με το τραγούδι, τον τύπο, την τηλεόραση, την κουζίνα, την επικαιρότητα, και το πολιτιστικό περιβάλλον θα ενισχύσουν όλες τις μορφές της γλωσσομάθειας.

Η οργάνωση των προγραμμάτων διδασκαλίας πρέπει να σχετίζεται με τα δύο πρώτα επίπεδα επάρκειας που ήδη αναλύσαμε, θα πρέπει να πληροί τις στοιχειώδεις λειτουργικές μαθησιακές ανάγκες εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, για παράδειγμα: (α) τη γενική θεματική (επαγγέλματα, διακοπές, εορτές), (β) τις εμπειρικές καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής (υπεραγορά, ταχυδρομείο, σχολείο, μουσείο), (γ) επιδιωκόμενους στόχους (προετοιμασία επιστολής, διαφήμισης, αναφοράς, έκθεσης), (δ) εκφραστικές λειτουργίες (πρόσκληση, χαιρετισμοί, αναζήτηση πληροφοριών), (ε) καλλιέργεια γραμματικών και γλωσσικών συνταγμάτων (τοπικά, χρονικά, ρήματα και χρόνοι, ακόλουθο γενών, αριθμών, χρόνων, φωνών κλπ). Οι Genesse και Upshur (1996:28-42), κατέθεσαν πλήρη και αναλυτικό οδηγό χρήσης υλικού για τους δασκάλους δεύτερης και ξένης γλώσσας και παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγική προκειμένου να ελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών δεύτερης γλώσσας και να βελτιώσουν τη γλωσσική επάρκειά τους.

Η καταλληλότητα διδακτικού υλικού είναι συνέπεια απαραίτητων κειμενικών λειτουργιών, οι οποίες θα πρέπει να καθορίζουν το υλικό από κοινωνιογλωσσική και ψυχολογιστική άποψη, ώστε το υλικό να επικοινωνεί με τους αποδέκτες μαθητές του. Η εξέλιξη της παραγωγής υλικού θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένη διαδικασία, ήτοι (α) το σχεδιασμό των κειμένων (planning), έχοντας υπόψη ότι όσο συνθετότερο το κείμενο, τόσο δυσχερέστερος ο σχεδιασμός του, (β) τη νοηματική σύνθεση του κειμένου (ideation), δηλαδή τη σύνθεση των πληροφοριών, που συγκροτούν την κειμενική λειτουργία, (γ) τη μεταγλωσσικότητα, τη γλωσσική έκφραση του κειμένου, δηλαδή τη διατύπωση της νοηματικής σύνθεσης του κειμένου. Τα κείμενα που απαρτίζουν το διδακτικό υλικό, για να

ισχύσουν ως επικοινωνιακά γεγονότα, θα πρέπει να διαθέτουν κειμενικότητα (textuality), η οποία να στηρίζεται σε συγκεκριμένες κειμενικές λειτουργίες.

Θα πρέπει επίσης να εντοπισθούν διαδικασίες αξιολόγησης των επιπέδων απόδοσης μέσα από τη **συνοχή**, τη μορφική δηλαδή αλληλουχία και συνέπεια, που αφορά στη γλωσσική μορφή των κειμένων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επιλογές και κλίσεις από τη συμβατική γραμματική και μορφοσυντακτικό, καθώς και τα κοινοτυπικά λάθη των μαθητών.

Τη **συνεκτικότητα**, τη νοηματική δηλαδή αλληλουχία και συνέπεια, που διατηρεί σταθερή την επικοινωνία του κειμένου με τον αποδέκτη μαθητή και αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα συστατικά του κειμενικού κόσμου συσχετίζονται με τον αποδέκτη μαθητή. Κοντολογής, οι κειμενικές ενότητες απλά θα πρέπει να λειτουργούν μέσα σ' ένα προδιαγραφμένο αρχιτεκτονικό πλαίσιο και να έχουν ως βάση τους την αλληλοσυμπλήρωση, την αλληλοεξάρτηση και τη διασαύρωση και όχι να λειτουργούν ανεξάρτητα και παρατακτικά, διότι έτσι δεν επιτυγχάνεται η επανάληψη και η εσωτερική επικοινωνία των θεμάτων, δεν υπάρχει ρυθμός και συνέχεια.

Μιά άλλη λειτουργία της κειμενολογίας που πρέπει να διασφαλισθεί είναι η **προθετικότητα** των κειμένων και του εν γένει υλικού. Η προθετικότητα (intentionality) αφορά στους συγγραφείς και έχει σχέση με το σύνολο των προθέσεών τους, όπως ανανωρίζονται στο κείμενο, με στόχο τους δηλαδή να καταστήσουν τα κείμενά τους προσιτά στους αποδέκτες-μαθητές με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων και εικόνων από το περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Η πρόθεση του συγγραφέα είναι η οργάνωση και μετάδοση του μηνύματος, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, όσο και σε επίπεδο σημαινομένων. Το κείμενο επομένως είναι σύντομο, πρωτότυπο, διατυπώνει το απροσδόκητο, με παιγνιώδη διάθεση, που συνδυάζει το χιούμορ προδιαθέτει ευμενώς τον αποδέκτη μαθητή. Μέσα από τα κείμενα πρέπει να αναδύεται ενεργητική διάθεση και να υπάρχει συστηματική ανάπτυξη των θεμάτων.

Η **αποδεκτικότητα** (acceptability) αφορά στον αποδέκτη μαθητή και στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το κείμενο και να αναγνωρίσει τον κειμενικό κόσμο, δηλαδή το θέμα, το μήνυμα και τη σημασιολογία. Η αποδεκτικότητα στηρίζεται στις προσδοκίες του μαθητή και βασίζεται στις προηγούμενες τρεις κειμενικές λειτουργίες. Σημειώνεται ότι αποφασιστικά κριτήρια της αποδεκτικότητας είναι το μαθησιακό του επίπεδο, ο βαθμός της ελληνομάθειας και η γλωσσική εμπειρία (τα ακούσματα) του μαθητή. Αποφεύγονται δυσχερή μορφοσυντακτικά συντάγματα, σύνθετοι φωνηματικοί σχηματισμοί, καλλιεργούνται προσφιλή μηνύματα, κλειστή ανάπτυξη του περιεχομένου και λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί, που ασκούν το περιορισμένο της γλωσσικής επάρκειας του μαθητή και το συρρικνωμένο των γλωσσικών επικρατειών, όπου λειτουργεί η Ελληνική.

Η **πληροφορητικότητα** (informativity) μία άλλη λειτουργία του κειμένου, το σύνολο δηλαδή των πληροφοριών που περιέχει το κείμενο (νόημα, θέματα και ιδέες). Εδώ απαιτείται ο συνδυασμός του γνωστού και προφανούς με το πρωτότυπο

και απροσδόκητο, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον του αποδέκτη-μαθητή προς τα κείμενα. Τα κείμενα, χρειάζεται να εμπεριέχουν σημασιολογικές επισημάνσεις, εννοιολογικά στερεότυπα, λεξιλογικές επιλογές στηριγμένα σε πληροφορίες του βιωματικού κόσμου του αποδέκτη μαθητή.

Η **καταστασιακότητα** (situationality) του κειμένου, τα πραγματιστικά στοιχεία (pragmatics), που συνιστούν τη σχέση του κειμένου με το εξωγλωσσικό, δηλαδή το καταστασιακό περιβάλλον, το διαπολιτιστικό. Η κατάσταση, ο συσχετισμός χώρου, τρόπου, χρόνου, πολιτισμού, τα γεγονότα που προκαθορίζουν και διαμορφώνουν την κειμενικότητα.

Τέλος, η **διακειμενικότητα** (cross-textuality), δηλαδή οι σχέσεις των υπό συγγραφή κειμένων μεταξύ τους. Με τη συνάρτηση των κειμένων γίνεται η πρόσληψη των κειμένων από τον μαθητή-αποδέκτη περισσότερο δημιουργική στη διεργασία των συσχετισμών, συγκρίσεων, συμπληρώσεων. Για παράδειγμα, τα κείμενα να είναι σύνθετα για να ερεθίζουν το ενδιαφέρον και να βοηθούν στην κατανόησή τους.

Οι έρευνες που προηγήθηκαν έδειξαν ότι η Ελληνική δεν ανέπτυξε επαρκείς μηχανισμούς, που να επιτρέπουν το συναγωνισμό της με άλλες εμπορικές (lingua franca) γλώσσες, νεοεμπορικές (Trade Languages), αλλά και δημοφιλείς γλώσσες των εθνοτικών ομάδων της Αυστραλίας.

2.0 Οι γλωσσικοί στόχοι και τα γλωσσικά επίπεδα της Ελληνικής

Η περιγραφή της μέτρησης της γλωσσικής επάρκειας ενός ατόμου απαιτεί έναν συγκεκριμένο αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που καλλιεργεί το άτομο αυτό (κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) με τις λεγόμενες “περιοχές γνώσης” (components of knowledge), δηλαδή τη γραμματική, το λεξιλόγιο, τη φωνολογία, την προσωδία. Επίσης η περιγραφή της μέτρησης της γλωσσικής επάρκειας πρέπει να λάβει υπόψη και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των δεξιοτήτων αυτών και των περιοχών γνώσης. Πρέπει δηλαδή να γίνει σαφές αν, για παράδειγμα, θεωρούμε την αποκτηθείσα δεξιότητα συνέπεια της αποκτηθείσας γνώσης, ή κατά πόσο είναι αληθές ότι μπορούν να διαφοροποιηθούν δεξιότητα και γνώση μεταξύ τους. Στην παρούσα μελέτη ακολουθούμε την άποψη ότι είναι εφικτή η διαφοροποίηση μεταξύ των δεξιοτήτων και των γνώσεων, επειδή ακριβώς λειτουργούν με κοινωνιογλωσσικά και κοινωνιοπολιτιστικά δεδομένα (Hymes, 1982). Με την άποψη αυτή υποστηρίζουμε τη σπουδαιότητα που έχει το περιεχόμενο πέρα από τα στεγανά μιας πρότασης, διότι το περιεχόμενο εμπεριέχει και τον λόγο (discourse) και τις προτάσεις, και την κοινωνιογλωσσική κατάσταση που κυβερνά τον λόγο.

Η επικοινωνία δεν είναι μια στατική κατάσταση, μια απλή διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών, αισθημάτων και ιδεών, αλλά ένα φαινόμενο δυναμικής κοινωνικής και ψυχολογικής αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνιακή επάρκεια (communicative competence) δεν είναι απλά η συνισταμένη των δεξιοτήτων και των διάφορων περιοχών γλωσσικών γνώσεων, αλλά εμπεριέχει, μαζί με τη γνώση των

γραμματικών κανόνων και τη γνώση για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα για να πετύχει συγκεκριμένους γλωσσικούς στόχους και την αναγνώριση της γλώσσας ως φαινομένου δυναμικής (μη στατικής) διαδικασίας. Με άλλα λόγια δεν αρκεί η γνώση, απαιτείται η διανοητική ικανότητα να εμποδώνει το άτομο την επάρκειά του, να διαθέτει τη στρατηγική επάρκεια για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του λόγου/διαλόγου (discourse), έχοντας πάντα υπόψη τις ψυχογλωσσικές παραμέτρους.

Στο κυβερνητικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, παρά τους σοβαρούς περιορισμούς που ασκεί το πολυπολιτιστικό περιβάλλον εναντίον της διατήρησης και ανάπτυξης των γλωσσών των εθνοτικών μειονοτήτων της χώρας, όπως ήδη αναπτύξαμε, λειτουργεί ρωμαλαίο πρόγραμμα διδασκαλίας των γλωσσών αυτών, φαινόμενο μοναδικό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες, που δέχθηκαν Έλληνες εποίκους. Τα Πολιτειακά Υπουργεία Παιδείας, παρά τις εγγενείς ιδιαιτερότητές τους, και από το 1994 και το Κοινοπολιτειακό Υπουργείο Παιδείας, έχουν διαμορφώσει μία γλωσσική Magna Carta, η οποία αναφέρεται στα επίπεδα/φάσεις σχολικής παιδείας (Bands of schooling) και στα επίπεδα απόκτησης και ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων (Strands of language learning). Όσον αφορά στα επίπεδα σχολικής παιδείας οι Αυστραλοί παιδαγωγοί αποφάσισαν τη διαρρύθμιση τεσσάρων φάσεων σχολικής παιδείας (= A, B, C, και D), κατά την οποία, η φάση A καλύπτει τα πρώτα τέσσερα χρόνια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, η B τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, η C το Γυμνάσιο και η D το Λύκειο.

Οι παιδαγωγοί της χώρας, ειδικοί σε θέματα γλωσσομάθειας, διαμόρφωσαν τρία επίπεδα απόκτησης και ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων (Strands of language learning: Strand 1: Oral Interaction, Strant 2: Reading and responding, and Strand 3: Writing). Με το πρώτο γλωσσικό επίπεδο (Strand 1: Oral Interaction), οι παιδαγωγοί επιδιώκουν να καλύψουν μόνον την προφορική επάρκεια των μαθητών, ώστε να μπορούν 'να αρχίσουν ένα διάλογο και ενεργά να ανταποκριθούν', περιορίζοντας την έμφαση στην ομιλία και κατανόηση. Με το δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας (Strand 2: Reading and responding) οι παιδαγωγοί στρέφουν την προσοχή τους στις αναγνωστικές δεξιότητες και στο γραπτό λόγο, διευρύνοντας παράλληλα τον προφορικό λόγο. Στο τρίτο επίπεδο της γλωσσομάθειας (Strand 3: Writing) δίδεται αποκλειστική έμφαση στο γραπτό λόγο, είτε σε απάντηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, με λιγότερο επιταχυνόμενο ρυθμό.

Το Κοινοπολιτειακό Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με παιδαγωγούς και κοινωνιολογιστές των Πολιτειακών Υπουργείων Παιδείας το 1994 διαμόρφωσαν ένα ενιαίο πρόγραμμα υλικού διδασκαλίας για όλες τις γλώσσες εκτός της Αγγλικής και καθόρισαν οκτώ βαθμίδες γλωσσικής ανέλιξης, με γνώμονα το αναμενόμενο γλωσσικό ιδεώδες. Στις πρώτες τρεις βαθμίδες δίνεται κυρίως έμφαση στην προφορική επαφή με στοιχειώδη ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Από την τέταρτη βαθμίδα διαμορφώνεται ισορροπία στην έμφαση των δεξιοτήτων, χωρίς ωστόσο να καλλιεργείται σε βάθος δημιουργικής στρατηγικής ή μέσα σε κοινωνιολογικά πρότυπα ο γραπτός και

προφορικός λόγος. Με τη συμπλήρωση του γλωσσικού ιδεώδους, ήτοι της όγδοης βαθμίδας, ο υποψήφιος ουσιαστικά κατορθώνει να διατυπώνει γραπτώς τις απαιτήσεις μιας επικοινωνιακής ανάγκης του, χωρίς να υπεισέρχεται σε αναλυτικά γλωσσικά συντάγματα που απαιτούν πληρέστερη και επαρκέστερη γνώση της γλώσσας. Πρέπει συμπερασματικά να τονισθεί ότι η διαμόρφωση των βαθμίδων γλωσσομάθειας από την Αυστραλιανή Κυβέρνηση στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο επικοινωνιακό ιδεώδες και όχι στη ισοβαρή καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων σε επίπεδα πέρα από την εμπειρική γνώση της καθημερινότητας.

Τα Πολιτειακά Υπουργεία Παιδείας της Αυστραλίας έχουν διαμορφώσει δικά τους επίπεδα γλωσσομάθειας που κυμαίνονται από έξι έως οκτώ, ανάλογα με το ζητούμενο γλωσσικό ιδεώδες σε κάθε επίπεδο.

2.1. Τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας

Στην παρούσα μελέτη έχουν εντοπισθεί τουλάχιστον τέσσερα επίπεδα γλωσσικής επίδοσης (Language Achievement), ανάλογα με τις βασικές γνώσεις που πρέπει να αναπτύξουν και τις ικανότητες που απαιτείται να επιδείξουν. Τα επίπεδα (Stages of language competence) που εντοπίστηκαν (S1, S2, S3 και S4) αναλύονται και σχολιάζονται διεξοδικά όλα εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία τα οποία πρέπει να είναι εμφανή και να καλλιεργηθούν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή φωνολογία, λεξικό, μορφοσυντακτικό, προσωδία και επιτονισμός. Για τα δεδομένα της χρήσης της Ελληνικής από χρήστες, οι οποίοι ζουν σε ένα κυρίαρχο αλλόγλωσσο περιβάλλον, όπου η Ελληνική λειτουργεί ως οικόλεκτος, ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα, είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στους χώρους (α) της Φωνολογίας (Φωνητικής και Φωνημικής), του επιτονισμού (intonation) και της προσωδίας εξαιτίας της διαφοροποίησης των φωνολογικών φωνημάτων, όσον αφορά στο χρόνο και τη σταθερότητα της εκφοράς μεταξύ της Ελληνικής και της Αγγλικής, (β) του φαινομένου της μεταφοράς, τόσο της μορφής όσο και της έννοιας μιας λέξης και (γ) των σημαντικών μεταφορών, δηλαδή της μεταφοράς μόνο της έννοιας, όχι και της μορφής, μιας λέξης.

Εξετάζουμε επίσης το αν είναι επαρκής η διαμόρφωση τεσσάρων επιπέδων (threshold-levels), αν είναι, δηλαδή, επαρκείς οι τέσσερις στόχοι τους οποίους θα πρέπει να κατορθώσουν να κατακτήσουν οι μαθητές, ήτοι:

(α) Να κατανοούν στοιχεία της Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, να διαμορφώνουν απλά, λιτά εκφραστικά συντάγματα και να είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ομιλίας.

(β) Να καλλιεργούν συστηματικότερα τις ικανότητες γραπτού και προφορικού λόγου και να εκφράζουν ιδέες μέσα από απλά κείμενα της Ελληνικής, διαμορφώνοντας εκφραστική επάρκεια (communicative competence) σε θέματα προσωπικής εμπειρίας, άμεσου περιβάλλοντος (κοινωνικού και πολιτιστικού) και πρακτικής ωφέλειας.

(γ) Να ανταλλάσσουν κριτικά και αναλυτικά πληροφορίες, απόψεις και εμπειρίες με άλλους χρήστες της ελληνικής. Στο επίπεδο αυτό ο λόγος γίνεται διάλογος, αναπτύσσεται ο λόγος πέρα από την εκφραστική επάρκεια, σε

γλωσσική επάρκεια (language competence) και αρχίζει να εμπεδώνεται η στρατηγική επάρκεια (strategic competence), με κοινωνιογλωσσική και ψυχολογιστική λειτουργία.

(δ) Να αναλύουν, να σχολιάζουν, να διέρχονται διεξοδικά και να απαντούν κριτικά σε κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας και γραμματολογίας. Στο επίπεδο αυτό έχουμε ώριμη κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνιογλωσσική δυναμική και γνώση της γλώσσας.

Για να κατακτήσουν τους παραπάνω στόχους χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες τόσο σε επίπεδο προφορικότητας (oracy skills), δηλαδή κατανόησης, σκέψης και ομιλίας, όσο και αλφαριθμητισμού/γραμματισμού (literacy skills), δηλαδή ανάγνωσης και γραφής.

2.2.1 Το πρώτο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας

Ως επιδιωκόμενα αποτελέσματα επίδοσης και απόδοσης (language outcomes) και γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών, στο **πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας** θα μπορούσαν να ιεραρχηθούν τουλάχιστον **τρεις επί μέρους βαθμίδες** γλωσσικής ανέλιξης. Ο μαθητής που ενδιαφέρει στα Ελληνόγλωσσα προγράμματα θα πρέπει με το πέρας της πρώτης βαθμίδας να είναι σε θέση **να κατανοεί στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και να διαμορφώνει απλά, λιτά εκφραστικά συντάγματα, και να είναι σε θέση να αναπτύξει τη γλωσσική δεξιότητα της ομιλίας.**

Η αξιολόγηση της ικανοποιητικής και επαρκούς επίτευξης γλωσσικής επίδοσης (language achievement) του μαθητή γίνεται από τον διδάσκοντα, με βάση τις γνώσεις που απέκτησε και τις γλωσσικές ικανότητες που καλλιέργησε. Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης και είναι προτιμότερο να ολοκληρώνεται στην τάξη. Για το λόγο αυτό είναι σπουδαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σύνταξη του διδακτικού υλικού και η διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται, μέσα από τα κείμενα και τις ασκήσεις, ο βαθμός της ικανότητας του μαθητή στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Ο δάσκαλος αξιολογεί την επίδοση του μαθητή και στις τρεις βαθμίδες του πρώτου επιπέδου.

2.2.2. Το δεύτερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας

Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να επιδείξουν γλωσσική επάρκεια, ώστε **να καλλιεργούν συστηματικότερα τις ικανότητες γραπτού και προφορικού λόγου και να εκφράζουν ιδέες μέσα από απλά κείμενα της Ελληνικής, διαμορφώνοντας εκφραστική επάρκεια (communicative competence) σε θέματα προσωπικής εμπειρίας, άμεσου περιβάλλοντος (κοινωνικού και πολιτιστικού) και πρακτικής ωφέλειας.**

Η αξιολόγηση της ικανοποιητικής και επαρκούς επίτευξης γλωσσικής επίδοσης (language achievement) του μαθητή γίνεται από τον διδάσκοντα, με βάση τις γνώσεις που απέκτησε και τις γλωσσικές ικανότητες που καλλιέργησε. Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος

διδασκαλίας και μάθησης και είναι προτιμότερο να ολοκληρώνεται στην τάξη. Για το λόγο αυτό είναι σπουδαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σύνταξη του διδακτικού υλικού και η διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται, μέσα από τα κείμενα και τις ασκήσεις, ο βαθμός της ικανότητας του μαθητή στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Ο δάσκαλος αξιολογεί την επίδοση του μαθητή και στις τρεις βαθμίδες του δευτέρου επιπέδου.

2.2.3. Το τρίτο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας

Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να επιδείξουν γλωσσική επάρκεια, **ώστε να ανταλλάσσουν κριτικά και αναλυτικά πληροφορίες, απόψεις και εμπειρίες με άλλους χρήστες της Ελληνικής. Στο επίπεδο αυτό ο λόγος γίνεται διάλογος, αναπτύσσεται ο λόγος πέρα από την εκφραστική επάρκεια, σε γλωσσική επάρκεια (language competence) και αρχίζει να εμπεδώνεται η στρατηγική επάρκεια (strategic competence), με κοινωνιογλωσσική και ψυχολογιστική λειτουργία.** Ως επιδιωκόμενα αποτελέσματα επίδοσης και απόδοσης (language outcomes) και γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας θα μπορούσαν να ιεραρχηθούν τουλάχιστον τρεις επί μέρους βαθμίδες γλωσσικής ανέλιξης. Το διδακτικό υλικό των δύο τελευταίων επιπέδων θα μπορούσε να στηρίζεται από την άποψη της κειμενολογίας επιπλέον σε δύο βασικούς θεματικούς άξονες: (α) γλώσσα και πολιτισμός (β) κείμενα που έχουν σχέση με τον κοινωνικο-επαγγελματικό χώρο. Μέσα στα πλαίσια της δέσμης “**γλώσσα και πολιτισμός**” έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις και την κατανόσή τους σε θέματα ιστορικά, απόψεις της σύγχρονης κοινωνίας, της φιλολογικής, πολιτιστικής και καλλιτεχνικής παρουσίας των Ελλήνων. Το διδακτικό υλικό μπορεί να συμπεριλαμβάνει φιλμ, σύντομες ιστορίες, τραγούδια, ηλεκτρονικά κείμενα, άρθρα εφημερίδων, ντοκιμαντέρ, μουσική, προφορικές ιστορίες.

Η αξιολόγηση της ικανοποιητικής και επαρκούς επίτευξης γλωσσικής επίδοσης (language achievement) του μαθητή γίνεται από τον διδάσκοντα, με βάση τις γνώσεις που απέκτησε και τις γλωσσικές ικανότητες που καλλιέργησε. Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης και είναι προτιμότερο να ολοκληρώνεται στην τάξη. Για το λόγο αυτό είναι σπουδαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σύνταξη του διδακτικού υλικού και η διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται, μέσα από τα κείμενα και τις ασκήσεις, ο βαθμός της ικανότητας του μαθητή στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

2.2.4. Το τέταρτο επίπεδο γλωσσικής επίδοσης

Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να επιδείξουν γλωσσική επάρκεια, **ώστε να αναλύουν, να σχολιάζουν, να διέρχονται διεξοδικά και να απαντούν κριτικά σε κείμενα της Ελληνικής λογοτεχνίας και γραμματολογίας. Στο επίπεδο αυτό έχουμε ώριμη κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνιογλωσσική δυναμική και γνώση της γλώσσας.**

Η αξιολόγηση της ικανοποιητικής και επαρκούς επίτευξης γλωσσικής επίδοσης (language achievement) του μαθητή γίνεται από τον διδάσκοντα, με βάση τις

γνώσεις που απέκτησε και τις γλωσσικές ικανότητες που καλλιέργησε. Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης και είναι προτιμότερο να ολοκληρώνεται στην τάξη. Για το λόγο αυτό είναι σπουδαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σύνταξη του διδακτικού υλικού και η διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται, μέσα από τα κείμενα και τις ασκήσεις, ο βαθμός της ικανότητας του μαθητή στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Ο δάσκαλος αξιολογεί την επίδοση του μαθητή και στις τρεις βαθμίδες του τετάρτου επιπέδου.

Από τη διαμόρφωση και ανάλυση των παραπάνω επιπέδων γλωσσομάθειας γίνεται σαφές ότι το κυριότερο ζητούμενο, το ουσιαστικό ιδεώδες, στα πρώτο επίπεδο (S1) είναι η επίτευξη εκφραστικής επάρκειας (communicative competence), η ικανότητα δηλαδή του μαθητή να πάρει μέρος σε μία προφορική και διαπροσωπική επικοινωνία με άλλους χρήστες της Ελληνικής, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητός. Με την εφαρμογή του δευτέρου επιπέδου (S2) επιτυγχάνεται προοδευτικά η γλωσσική επάρκεια (language competence), διευρύνοντας τα θέματα και καλλιεργώντας εντονότερα τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Με το τρίτο και τέταρτο επίπεδο (S3, S4) το γλωσσικό ιδεώδες διευρύνεται για να συμπεριλάβει τη δημιουργική γλωσσική επάρκεια, την κοινωνιογλωσσική και τη στρατηγική επάρκεια, όπου λειτουργεί η κριτική διείσδυση και ανάλυση στον προφορικό και γραπτό λόγο. Οι εκφραστικές ικανότητες επικοινωνίας σε χώρους πρακτικής ωφέλειας, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους Canale and Swain (1980), αν και ανταποκρίνονται στα δεδομένα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, δεν ισχύουν για τα δεδομένα της Ελληνομάθειας στην Αυστραλία, όπου είναι μεταφτυτευμένο ένα σημαντικό και συμπαγές τμήμα του Ελληνισμού.

Οι Bachman and Palmer (1996) διατύπωσαν την άποψη ότι χρήση της γλώσσας είναι η δημιουργία ή ερμηνεία εννοιών μέσα στο λόγο από ένα άτομο, ή η δυναμική και διαλεκτική μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Βέβαια ο λόγος (discourse) δεν αντλεί τις έννοιές του μόνον από την εκφορά των λέξεων, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο η εκφορά των λέξεων και το περιεχόμενο συσχετίζονται με την ιδιάζουσα χρήση της γλώσσας στην κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, η έκφραση "πόσο χρόνο διέθεσες για να λύσεις ένα τέτοιο πρόβλημα" μπορεί να ερμηνευθεί ως ερώτηση, παρατήρηση, παράπονο, ανάλογα με το πώς χρησιμοποιήθηκε, την περίπτωση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των συνομιλητών.

Ο προγραμματισμός της θεματικής και τυπολογικής (γραμματικής) εξέλιξης των εννοιών του διδακτικού υλικού, με βάση τα παραπάνω επίπεδα Ελληνομάθειας (S1, S2, S3, και S4) θα πρέπει να στηριχθεί σε στόχους προτεραιότητας και έμφασης. Η θεματική των εννοιών θα πρέπει να καλλιεργεί στοιχειώδη και απαραίτητα δεδομένα της καθημερινής εμπειρίας, του συναισθηματικού κόσμου, της ατομικότητας, του άμεσου περιβάλλοντος και του πολιτιστικού κόσμου του μαθητή για να είναι αποδεκτά και χρήσιμα. Τα τελευταία χρόνια, οι παιδαγωγοί, αν και ενθαρρύνουν την καλλιέργεια και των τεσσάρων δεξιοτήτων της γλώσσας, τείνουν συνεχώς να απομακρύνονται περισσότερο από τη γραφή και να τονίζουν

την αναγκαιότητα επάρκειας στην ομιλία.

3.0 Τα θεματικά πεδία που χαρακτηρίζουν τα γλωσσικά επίπεδα

Η διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης θα πρέπει να στηριχθεί σε θεματικά πεδία που περιγράφονται ξεχωριστά για κάθε επίπεδο. Στην ενότητα που προηγήθηκε ήδη έχουν καταγραφεί οι γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και οι γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν κατά επίπεδο καθώς και το είδος της αξιολόγησης που θα πρέπει να εφαρμοσθεί.

Στην ενότητα αυτή θα περιγράψουμε τα τέσσερα επίπεδα της ελληνομάθειας από την άποψη των γλωσσικών λειτουργιών που θα πρέπει να καλύψουν, τα θέματα που θα πρέπει οι μαθητές να διέλθουν για να καλλιεργήσουν την καθεμιά από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες και θα σχολιάσουμε το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Το κάθε ένα από τα τέσσερα επίπεδα γλωσσομάθειας περιγράφει διαφορετικές επικοινωνιακές και γενικότερα γλωσσικές καταστάσεις, δίνει το πλαίσιο των γλωσσικών λειτουργιών μέσα στα δεδομένα που διαμορφώνει το πολυγλωσσικό καθεστώς της Αυστραλίας και εκφράζει τους περιορισμούς της εφαρμογής του.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η Ελληνική, σε αντίθεση με άλλες εμπορικές ή νεοεμπορικές γλώσσες, διαθέτει στην Αυστραλία ισχυρότατη βάση χρηστών (περί τους 300.000) και κατά συνέπεια υπάρχει το εμπειρικό πεδίο για την καλλιέργειά της από τους σπουδαστές της. Η διαρκής επαφή του μαθητή με τη γλώσσα προσφέρει εναργή μαθησιακή υποδομή, τόσο για τη παραγωγική (ομιλία, γραφή), όσο και για την αποδεκτική (ακρόαση) χρήση της Ελληνικής. Επομένως η γλώσσα έχει πραγματικές, ουσιαστικές επικοινωνιακές λειτουργίες (πληροφοριακή, φατική και εμπειρική χρήση) και δεν περιορίζεται στην εμπέδωσή της αποκλειστικά μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα, διδάσκεται η Γαλλική στην Ελλάδα. Για τα κοινωνιογλωσσικά δεδομένα της Αυστραλίας, όπου η Ελληνική λειτουργεί λιγότερο ως μητρική και περισσότερο ως δεύτερη γλώσσα, τα επίπεδα γλωσσομάθειας θα πρέπει να διευρυνθούν για να υπερκαλύψουν τις γλωσσικές ανάγκες περισσότερο προχωρημένων και ικανών σπουδαστών.

Η άποψη που κυριάρχησε στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα ήταν ότι η γλωσσική ικανότητα, και κατ' επέκταση η γλωσσική επάρκεια, εξαρτάται από την ποιοτική καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων (κατανόησης, ανάγνωσης, ομιλίας και γραφής). Οι ερευνητές παραδοσιακά υποστήριζαν ότι οι τέσσερις αυτές δεξιότητες διακρίνονται σε **οπτικοακουστικές** και **συμπεριφορές** (παραγωγικές και προσληπτικές). Οι δεξιότητες της κατανόησης και της ομιλίας ανήκουν στο χώρο τον ακουστικό και ταυτόχρονα είναι αντίστοιχα παραγωγικές και προσληπτικές, ενώ η ανάγνωση και η γραφή ανήκουν στον οπτικό χώρο και είναι προσληπτικές και παραγωγικές αντίστοιχα. Η διάκριση αυτή μόνο σε δεξιότητες ωστόσο δεν είναι επαρκής, διότι δεν καλύπτει τις κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους της γλώσσας, δηλαδή την κατάσταση της λειτουργίας τους και τους παράγοντες που διαμορφώνουν τους σκοπούς της χρήσης των δεξιοτήτων αυτών. Επομένως, το ζητούμενο μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, θα πρέπει να είναι ο συνδυασμός της γλωσσικής ικανότητας με τους σκοπούς της

χρήσης των δεξιοτήτων. Ο συγκεκριασμός αυτός "**ικανότητα-σκοπός**" θα πρέπει να είναι και το ζητούμενο της προετοιμασίας του διδακτικού υλικού.

Πριν περάσουμε στην ανάλυση των γλωσσικών λειτουργιών, που θα προδιορισθούν παρακάτω, είναι αναγκαίο να ορίσουμε τους πέντε δομημένους χώρους γλωσσικής δεξιότητας στους οποίους επικεντρώνεται η διδασκαλία της εκμάθησης της Ελληνικής: (1) **Γλωσσικοί** (λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικό, φωνολογικό και γραφολογικό), (2) **Κειμενολογικοί** (συνεκτικότητα, συνοχή, ρητορική οργάνωση, καταστασιακότητα, προθετικότητα), (3) **Λειτουργικοί** (προδιάθεση, επεξεργασία, περιγραφή, φαντασία), (4) **Κοινωνιογλωσσικοί** (σκοπός και περίσταση διαλόγου, επίπεδο ύφους, διαπολιτιστικές αναφορές) και (5) **Στρατηγικοί** (επιδιωκόμενοι στόχοι χρήσης γλώσσας, σχεδιασμός και αξιολόγηση λόγου). Η παραπάνω ανάλυση υπαγορεύει ότι η διαμόρφωση της γλωσσικής δεξιότητας προϋποθέτει γλωσσική γνώση, γνώση της γραμματικής και της κειμενολογίας, γνώση της κοινωνιογλωσσολογίας και της λειτουργικότητας, ώστε να μπορούν οι επαρκείς χρήστες της γλώσσας να συσχετίζουν λέξεις, φραστικές εκφορές, συντάγματα, και κείμενα με τους σκοπούς της επικοινωνίας και τις προδιαγραφές της χρήσης της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Οι γλωσσικές λειτουργίες, μέσα από διάφορα θεματικά πεδία, θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν συστηματικά στις εξής τέσσερις κατηγορίες μάθησης - διδασκαλίας, όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε:

(α) Την εκφραστική λειτουργία (Communicative Competence)

- Το άτομο και οι εμπειρίες του
- κοινωνικές επαφές πρακτικής ωφέλειας
- επαγγέλματα, κοινωνία
- το περιβάλλον (φυσικό και πολιτιστικό)

(β) Τη γλωσσική επάρκεια (Linguistic Competence)

- Κρίσεις, ιδέες, απόψεις
- Εκφραση συναισθηματικού κόσμου
- Ανταλλαγή πληροφοριών
- Ανταλλαγή εμπειριών σε ένα κόσμο που αλλάζει

(γ) Τη δημιουργική στρατηγική επάρκεια (Generative Strategic Competence)

- Τεχνικές λόγου / διαλόγου
- Μεταγνωσιακή επικοινωνία και πράξεις λόγου / διαλόγου
- Κοινωνική και ψυχολογική αλληλεπίδραση.

(δ) Την κοινωνιογλωσσική επάρκεια (Sociolinguistic Competence)

- Αναλυτική και κριτική θεώρηση θεμάτων
- Βιώματα λόγου και περιβάλλοντος
- Διαφοροποίηση επικοινωνίας κατά περίσταση
- Πολιτιστική διαφοροποίηση

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της προφορικής έκφρασης και ο χρόνος που θα πρέπει να αναλωθεί παράλληλα στα ελληνόγλωσσα προγράμματα για την καλλιέργεια της γραφής, είναι ένα θέμα που πρέπει να αντιμετωπισθεί ρεαλιστικά. Για παράδειγμα, θα απασχολήσει η συστηματική καλλιέργεια της γραφής τα ελληνόγλωσσα προγράμματα από τα πρώτα επίπεδα (S1, S2), ή θα αρχίσει από το τρίτο επίπεδο (S3) όπως προτείνουν ορισμένοι ψυχολinguιστολόγοι. Η *θεωρία* (monitor theory) του Krashen (1982), που υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί συνείδηση του εκφραστικά σωστού από τον ίδιο τον μαθητή, να διορθώσει ή να αποφύγει πιθανά εκφραστικά λάθη την ώρα που ομιλεί, αν δεν του δοθούν συστηματικά οι προσλαμβάνουσες σχετικά με τη γραμματική, ισχύει και για τους μαθητές των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων της Αυστραλίας. Η εισαγωγή του μαθητή στη γραμματική, έστω και ως ελάχιστος σημασίας μέρους του προγράμματος των επιπέδων (S1, S2), αποτελεί αναγκαία διδακτική στρατηγική. Η δεξιοτητα της γραφής, ιδιαίτερα στο πρώτο επίπεδο θα πρέπει να θεωρηθεί ότι έχει δευτερεύουσα σημασία, και θα πρέπει να αποτελεί το διαδικαστικό αποτέλεσμα της εξοικείωσης του μαθητή με την προφορική δεξιοτητα. Κατά συνέπεια η εισαγωγή ασκήσεων με στόχο τη γραφή θα πρέπει να είναι περιορισμένου αριθμού και να στηρίζονται στην προφορική εργασία του μαθητή. Για παράδειγμα, η έμφαση στη μορφολογία και στη γραμματική συνέπεια (ανακόλουθο γενών και ορθογραφία) δεν είναι αναγκαίο να αποτελέσουν μέρος της συστηματικής διδασκαλίας. Η έμφαση όμως στο συντακτικό, ως αναπόσπαστου μέρους της εκφραστικής επάρκειας βέβαια, είναι ανάγκη να δοθεί.

Κατά συνέπεια, ο συγκερασμός της *εκφραστικής επάρκειας* (communicative competence) με τη *γλωσσική επάρκεια* (linguistic competence) θα πρέπει να αποτελέσουν το γλωσσικό ιδανικό του διδακτικού υλικού για τα δεδομένα της Αυστραλίας. Η επιδιωκόμενη γλωσσική μορφή των δύο αυτών επιπέδων είναι η καθομιλουμένη, όπως αυτή χρησιμοποιείται προφορικά στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας και γραπτά σε έντυπα, εφημερίδες, διαφημίσεις, ανακοινώσεις, εκφράσεις καθημερινής χρήσης που διαμορφώνουν την επικοινωνία σε συγκεκριμένες κοινωνικές (γλωσσικές) λειτουργίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών (μαθητές δίγλωσσων προγραμμάτων γλωσσικής ανάδυσης) θα μπορούσαν να ισχύσουν, για τα δεδομένα της Αυστραλίας, ακόμη περισσότερο προχωρημένα γλωσσικά προγράμματα, που στοχεύουν στην *κοινωνιογλωσσική* (sociolinguistic competence) και τη *δημιουργική στρατηγική επάρκεια* (generative strategic competence), όπου δηλαδή οι μαθητές θα μπορούσαν να αναπτύξουν δεξιότητες για επαγγελματικό προσανατολισμό.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο επίπεδο το γλωσσικό ιδεώδες είναι η επικοινωνιακή κατάρτιση του μαθητή-αποδέκτη σε θέματα που έχουν σχέση με την κοινωνική και πολιτιστική του επαφή, την ανταλλαγή πληροφοριών και την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας για να εκφράζει απλές απόψεις και συναισθήματα. Στο στάδιο αυτό καλύπτονται οι λειτουργίες που αναφέρονται στην καθημερινότητα, την προσωπική εμπειρία, τους χαιρετισμούς, τη μετακίνηση, την αναζήτηση, το ταξίδι, τις απλές κοινωνικές επικοινωνίες (ευχές, γιορτές, έθιμα, τηλέφωνο), τη διατροφή, την

αγορά, τα επαγγέλματα και τις βασικές πολιτιστικές εκδηλώσεις. Δε λειτουργούν ακόμη διεξοδικά τα παραθετικά των επιθέτων, οι παρελθοντικοί χρόνοι, τα ανώμαλα ή ελλειπτικά μορφήματα.

Με το δεύτερο επίπεδο, το ιδεώδες της γλωσσικής επάρκειας αναβαθμίζεται σε γλωσσικές λειτουργίες που θα επιτρέψουν την επικοινωνία και την κοινωνική επαφή σε χώρους που σχετίζονται με τις κρατικές και δημόσιες υπηρεσίες, την πληροφοριακή και επιχειρηματολογική αλληλογραφία, την ψυχαγωγία (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο), απόψεις και κρίσεις, περιγραφή κατάστασης συναισθημάτων.

Με το τρίτο επίπεδο το γλωσσικό ιδεώδες επιδιώκεται μέσα από ένα ευρύτερο φάσμα επικοινωνιακών καταστάσεων, το οποίο περιλαμβάνει πολυσύνθετες εκφράσεις, παραγωγή περιγραφικού και αφηγηματικού γραπτού λόγου, με σαφήνεια και ακρίβεια, ικανότητα για παρατεταμένη ομιλία και αναφορά, διεξοδική συζήτηση ή σχολιασμό πληροφοριών καθώς και τη δημιουργία λόγου.

Με το τελευταίο επίπεδο, το κοινωνιογλωσσικό, ο αποδέκτης-μαθητής θα πρέπει να εμβαθύνει στο ύφος της γλώσσας, να μπορεί να ελέγχει τις γλωσσικές λειτουργίες, να εκφράζεται στον προφορικό και στο γραπτό λόγο με απόλυτη ακρίβεια, να υπεισέρχεται σε συζητήσεις άγνωστου θέματος, να αναγνωρίζει τον υφολογικό τόνο του συνομιλητή του και να είναι σε θέση να προσδιορίζει τους τύπους των κειμένων.

Όλες οι παραπάνω λειτουργίες της γλώσσας και στα τέσσερα επίπεδα, χαρακτηρίζουν επικοινωνιακούς στόχους, πράξεις και τεχνικές λόγου, κοινωνικούς χώρους και ψυχολογικές προδιαθέσεις.

Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη έγινε απόπειρα (α) να δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο της διαμόρφωσης επιπέδων γλωσσομάθειας, (β) να αποτιμηθεί η κατάσταση της Ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία με βάση τους περιορισμούς που ασκεί το πολυπολιτισμικό καθεστώς της Αυστραλίας και η συρρίκνωση των γλωσσικών και κοινωνικών λειτουργιών και (γ) να διατυπωθούν τα τέσσερα επίπεδα μέτρησης και αξιολόγησης της ποιότητας και του βαθμού και της έκτασης της γνώσης της Ελληνικής γλώσσας, όσον αφορά την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bachman (1990):** *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- Bachman, L.F et. al. (1993):** *An Investigation into the Comparability of two Tests of English as a Foreign Language*, University of Cambridge.
- Bachman and Palmer (1996):** *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, London.
- Canale and Swain (1980):** "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1,1:47.
- Genesee Fred and John A. Upshur (1996):** *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*, Cambridge University Press.
- Hymes (1982):** *Towards Linguistic Competence*, Philadelphia, Pa: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Krashen S.D. (1982):** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon, London.
- Languages Other Than English (1994):** *A Statement on Languages Other Than English for Australian Schools*, Curriculum Corporation
- Languages Other Than English (1994):** *Languages other than English- a curriculum profile for Australian schools*, Curriculum Corporation
- Mitchell, Rosamond (1988):** *Communicative Language Teaching in Practice*, CILT, London.
- Tamis, A. et. al.(1993):** *Unlocking Australia's Language Potential*, Volume 8, Modern Greek, NLLIA and DEET.
- Τάμης, Αναστάσιος (1998):** *Η Κατάσταση της Ελληνικής στην Αυστραλία*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Winch, Christopher (1990):** *Language, Ability and Educational Achievement*, New York

ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ GCSE: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΒΡΕΤΑΝΙΑΣ

Λονκά - Crann Μαργαρίτα
Παροικιακά Σχολεία Λονδίνου, έργο "Παιδεία Ομογενών"

Στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Βρετανίας δεν υπάρχει καθιερωμένη αξιολόγηση και πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Το μεγάλο αυτό κενό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου προκαλεί σοβαρά προβλήματα.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το κενό καλύπτεται στην πράξη από τις εξετάσεις GCSE του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος και αργότερα ίσως και στις εξετάσεις του A-level. Στην παρουσίαση αυτή θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις εξετάσεις GCSE, στις οποίες λαμβάνει μέρος η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της ελληνικής γλώσσας.

Οι μαθητές πηγαίνουν στις εξετάσεις αυτές μέσω των δύο διαύλων της ελληνόγλωσσης σχολικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, δηλαδή μέσω του σαββατιανού ή απογευματινού Ελληνικού Παροικιακού Σχολείου, ή μέσω του καθημερινού πρωινού αγγλικού σχολείου, εφόσον σε αυτό προσφέρονται τα Ελληνικά ως μια από τις ξένες γλώσσες του αναλυτικού προγράμματος.

Στο μεν Ελληνικό Παροικιακό Σχολείο προετοιμάζονται για δύο χρόνια, ύστερα από εξαάχρονη ή επτάχρονη φοίτηση στο Δημοτικό. Στο αγγλικό Γυμνάσιο, αντίθετα, διδάσκονται ταχύρρυθμα τη γλώσσα σε ένα βασικό επίπεδο για τρία χρόνια (years 7, 8, & 9), και στη συνέχεια προετοιμάζονται για δύο χρόνια για τις εξετάσεις GCSE, τις οποίες δίνουν στο τέλος του year 11.

Είναι γνωστό ότι για μεν τους μαθητές του Παροικιακού Σχολείου η Ελληνική είναι κατά κανόνα **δεύτερη** γλώσσα, για δε τους αγγλόφωνους μαθητές του αγγλικού σχολείου τα Ελληνικά είναι ξένη γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, στο αγγλικό σχολείο ο συνολικός χρόνος που διατίθεται στους αγγλόφωνους για να μάθουν τα Ελληνικά σε επίπεδο GCSE είναι σημαντικά λιγότερος από το χρόνο που διατίθεται στους ελληνόφωνους στο Παροικιακό Σχολείο. Το αποκορύφωμα του παραλόγου είναι ότι και οι δύο ομάδες μαθητών παρακάθονται στις ίδιες ακριβώς εξετάσεις, οι οποίες είναι σχεδιασμένες για την αξιολόγηση ξένης και όχι δεύτερης γλώσσας.

Ύστερα από αυτή τη σύντομη σκιαγράφηση μιας ιδιαίτερης πραγματικότητας, ας περάσουμε στην προσεκτικότερη μελέτη των εξετάσεων GCSE, καθώς και της δράσης της Ομάδας Βρετανίας σε σχέση με αυτές.

Τα αρχικά GCSE σημαίνουν "Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης". Μιλάμε λοιπόν για ένα πιστοποιητικό γνώσης ενός γνωστικού αντικειμένου, π.χ. της Ελληνικής Γλώσσας, ή των Αγγλικών, των Μαθηματικών, κτλ.,

το οποίο η μαθητές πρέπει να αποκτήσουν στο τέλος της αγγλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ηλικία των 16 ετών. Τους επιτρέπεται πάντως να εξεταστούν και νωρίτερα.

Οι εξετάσεις Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE) θεσπίστηκαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988, που εισήγαγε το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum). Σύμφωνα με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΑΠ), στις ηλικίες 11 έως 16 ετών διδάσκονται μία ή δύο ξένες. Οι μαθητές με ιδιαίτερες γλωσσικές ικανότητες μπορούν να διαλέξουν και τρίτη ξένη γλώσσα (βλ. παράρτημα 1).

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες, όπως ορίζεται από το ΕΑΠ, αποτελείται από δύο μέρη τα οποία πρέπει να διδάσκονται παράλληλα (βλ. παραρτήματα Γ1,2 και 3).

Το πρώτο μέρος (βλ. παράρτημα 2) αναφέρεται στην **εκμάθηση και χρήση** της ξένης γλώσσας και καλύπτει τις δεξιότητες και την κατανόηση που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω αυτής.

Το τμήμα αυτό συμπεριλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες:

1. Επικοινωνία στην ξένη γλώσσα:

Π.χ. οι υποψήφιοι αναμένεται να συζητούν, να ακούν και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς τύπους ομιλίας, να διαβάζουν χειρόγραφα και τυπωμένα κείμενα διαφορετικών τύπων και διαφορετικής έκτασης, κτλ.

2. Γλωσσικές δεξιότητες:

Π.χ. οι υποψήφιοι αναμένεται να ακούν με προσοχή, να ακολουθούν οδηγίες, να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες και επεξηγήσεις, να εκφράζουν συναισθήματα και σκοπούς, κτλ.

3. Δεξιότητες σχετικές με την εκμάθηση και γνώση της ξένης γλώσσας:

Π.χ.: μαθησιακές διαδικασίες και τεχνικές εκμάθησης ξένης γλώσσας, ανάπτυξη εξισορροπητικών στρατηγικών, ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας.

4. Πολιτισμική γνώση και κοινωνικές πρακτικές:

Π.χ. οι υποψήφιοι αναμένεται να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να τη συγκρίνουν με τις κουλτούρες των ομιλητών της ξένης γλώσσας, να αναγνωρίζουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως εκφράζονται στη γλώσσα, κτλ.

Στο δεύτερο μέρος (βλ. παράρτημα 3) η προδιαγραφή του ΕΑΠ περιλαμβάνει τα **πεδία εμπειριών**, δηλαδή τις ευρείες θεματικές περιοχές, οι οποίες είναι:

- A. Καθημερινές δραστηριότητες
- B. Προσωπική και κοινωνική ζωή
- Γ. Ο κόσμος γύρω μας
- Δ. Ο κόσμος της εργασίας
- E. Ο διεθνής χώρος

Το καθένα από αυτά τα γενικά πεδία εμπειρίας περιλαμβάνει συγκεκριμένα θέματα και υποθέματα, όπως φαίνεται στο παράρτημα 3.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μια σημαντική παρατήρηση για το θεματολόγιο του GCSE. Αν το συγκρίνει κανείς με τα θέματα που καλύπτονται στα αναλυτικά προγράμματα που έχουν προταθεί ή χρησιμοποιούνται σε άλλες χώρες για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, θα διαπιστώσει ότι το θεματολόγιο του GCSE έχει άμεσες αναφορές στην κοινωνική πραγματικότητα της Βρετανίας. Το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα είναι ότι συμπεριλαμβάνει περιοχές σχετικά δύσκολες για τα παιδιά, όπως η επαγγελματική εμπειρία και οι μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές, ακριβώς γιατί το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει από νωρίς τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών.

Οι εξετάσεις GCSE για τα Νέα Ελληνικά διοργανώνονται από ένα μόνο εξεταστικό οργανισμό σε όλη τη Βρετανία, το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, ενώ για άλλες γλώσσες υπάρχει δυνατότητα επιλογής εξεταστικού οργανισμού από το σχολείο.

Από το 1998 το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου εισήγαγε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα εξετάσεων (syllabus). Εκ πρώτης όψεως, φαίνεται ότι η εξεταστέα ύλη δεν άλλαξε ουσιαστικά. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ματιά στο καινούργιο syllabus αποκαλύπτει μια σειρά από σημαντικές αλλαγές:

1. Έχει δοθεί περισσότερη έμφαση στη χρήση της Ελληνικής: Ενώ μέχρι το 1997 οι υποψήφιοι μπορούσαν να χρησιμοποιούν είτε την Ελληνική είτε την Αγγλική στα εξεταστικά δοκίμια που εξετάζουν την Ακρόαση-Κατανόηση και την Ανάγνωση-Κατανόηση, τώρα πλέον υποχρεώνονται να απαντούν κυρίως στα Ελληνικά, σε ποσοστό 80%, και ελάχιστα στα Αγγλικά (ποσοστό 20%). Πάντως, και στα δύο δοκίμια δε λαμβάνονται υπ' όψη κατά τη βαθμολόγηση τα γραμματικά και ορθογραφικά λάθη στις απαντήσεις στα Ελληνικά.

2. Η αυξημένη αυτή δυσκολία αντισταθμίζεται, όμως, από ένα γενικότερο **υποβιβασμό** της Ελληνικής στα πλαίσια του GCSE. Ενώ παλιότερα οι εξετάσεις αποτελούνταν από 8 εξεταστικά δοκίμια, ένα βασικού και ένα ανωτέρου επιπέδου για κάθε δεξιότητα, σήμερα για λόγους οικονομίας τα εξεταστικά δοκίμια έχουν περιοριστεί σε 4, ένα για κάθε δεξιότητα. Η αλλαγή αυτή αφορούσε μόνο στις "μικρές" γλώσσες, ενώ οι "μεγάλες" γλώσσες δεν επηρεάστηκαν. Το παλαιότερο σύστημα της διάκρισης δύο επιπέδων βοηθούσε στην καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών, ανάλογα με το πραγματικό επίπεδο των γνώσεών τους. Αντίθετα με το νέο σύστημα παρατηρείται ακόμα και μέτριοι μαθητές να πετυχαίνουν πολύ καλά αποτελέσματα.

3. Επιτρέπεται η χρήση ελληνο-αγγλικού και αγγλο-ελληνικού λεξικού στα περισσότερα μέρη της εξέτασης.

Γενικός στόχος της αξιολόγησης της Ελληνικής στο GCSE είναι η χρήση της μέσα

σε πραγματικές και αυθεντικές καταστάσεις. Δηλαδή δίνεται έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν στην πρακτική επικοινωνία, την αυθεντικότητα, τη σχετικότητα και τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας έξω από τα πλαίσια της τάξης.

Γενικότερα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εξετάσεις του GCSE διακρίνονται από συστηματικότητα και συνέπεια στη δόμηση τους, γεγονός που ταιριάζει στη γενικότερη αγγλική εκπαιδευτική κουλτούρα (βλ. παράρτημα 4).

Στα πλαίσια αυτής της συστηματικότητας, υπάρχουν σαφείς και εξειδικευμένοι στόχοι αξιολόγησης, καθώς και αναλυτικές οδηγίες για τη βαθμολόγηση.

Οι υποψήφιοι αξιολογούνται ως προς τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, σε τέσσερα διακριτά, όπως είπαμε, εξεταστικά δοκίμια (βλ. παράρτημα 4).

1. Ακρόαση - Κατανόηση: αξιολογείται η ικανότητα του υποψηφίου να κατανοεί μαγνητοφωνημένη ομιλία φυσικών ομιλητών μέσα στα πλαίσια μιας ποικιλίας γλωσσικών κωδίκων, η οποία καλύπτει ένα φάσμα περιστάσεων που είναι σχετικές με τις εμπειρίες των υποψηφίων. Χρησιμοποιείται ποικιλία ασκήσεων.

2. Προφορική έκφραση: αξιολογείται η ικανότητα του υποψηφίου να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα αποτελεσματικά για την πρόσκτηση και παροχή πληροφοριών, τη συμμετοχή σε συνομιλία και την έκφραση γνώμης στη συγκεκριμένη γλώσσα, μέσα από ένα φάσμα εμπειριών με τις οποίες ο υποψήφιος είναι εξοικειωμένος. Ο εξεταζόμενος πρέπει να λάβει μέρος σε δύο Υποδύσεις Ρόλου (Role-play) και σε δύο συζητήσεις επί ορισμένων θεμάτων. Στα χαρτιά που σας έχουν μοιραστεί μπορείτε να βρείτε λεπτομέρειες σχετικά με τη βαθμολόγηση.

3. Ανάγνωση - Κατανόηση: αξιολογείται η ικανότητα του υποψηφίου να διαβάζει ποικίλο αυθεντικό γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα. Υπάρχει ποικιλία εξεταστικών τύπων και οι ερωτήσεις απαιτούν συνδυασμό μη λεκτικών απαντήσεων, απαντήσεων στα Ελληνικά και απαντήσεων στην Αγγλική γλώσσα. Οι απαντήσεις στα Αγγλικά είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και βαθμολογούνται αυστηρά.

4. Παραγωγή γραπτού λόγου: αξιολογείται η ικανότητα του υποψηφίου να παράγει γραπτό λόγο στην ξένη γλώσσα ως ανταπόκριση σε μία σειρά γλωσσικών ερεθισμάτων. Υπάρχει μια ποικιλία τεσσάρων δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν από μονολεκτικές απαντήσεις έως συγγραφή κειμένου συνεχούς λόγου 150 λέξεων (βλ.παράρτημα 4).

Είναι σημαντικό, πάντως, να τονίσουμε ότι οι εξετάσεις του GCSE δεν εξετάζουν μόνο το επίπεδο γνώσης των δομών της γλώσσας και την ευχέρεια στη χρήση της. Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν και τις τεχνικές της εξέτασης. Για παράδειγμα, υπάρχουν τύποι ζητημάτων σ' αυτή οι οποίοι απαιτούν από τους υποψηφίους ταχύτητα στην ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη, απομνημόνευση συμβόλων, ταχύτητα στη γραφή, αλλά και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τη νοημοσύνη. Ακόμα, ζητείται από τους μαθητές η διατύπωση προσωπικής κρίσης και η έκφραση συναισθημάτων, στόχοι οι οποίοι προϋποθέτουν ένα βαθμό γνωστικής

ανάπτυξης ο οποίος συχνά δεν έχει κατακτηθεί από τα παιδιά στην ηλικία αυτή.

Όσον αφορά στη βαθμολόγηση, πάντως, θα πρέπει γενικότερα να γίνει αντιληπτό ότι το GCSE δεν είναι τίποτε περισσότερο ή λιγότερο από ένα πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι εξετάσεις γι' αυτό είναι τέτοιες, ώστε οι περισσότεροι μαθητές να μπορούν να τις περάσουν, αλλά μόνο οι λίγοι ικανότεροι να διακριθούν με "άριστα". Αυτό γίνεται ξεκάθαρο, αν προσέξουμε λίγο τι ζητείται, για παράδειγμα, από το μαθητή για να πάρει B, A, ή A*. Σταχυολογώ ορισμένα σημεία:

Πρέπει:

- να αναγνωρίζει στάσεις, συμπεριφορές και συναισθήματα και να εξάγει συμπεράσματα
- να έχει γνώμη και λογικά επιχειρήματα
- να εκφράζεται με αυτοπεποίθηση, να αναλαμβάνει πρωτοβουλία και να έχει καλή προφορά και καλό τόνο ομιλίας στην προφορική εξέταση
- να παρουσιάζει ευρύ λεξιλόγιο, να χρησιμοποιεί ιδιοματισμούς και να χρησιμοποιεί σύνθετη γλώσσα με ακρίβεια
- να κάνει καθοδηγούμενες περιλήψεις και να εξηγεί το νόημα αποσπασμάτων γραπτού λόγου., κτλ.

Γενικότερα, υπό τις παρούσες συνθήκες, το GCSE αναδεικνύεται σε σημαντικότερο και πολυτιμότερο θεσμό, ο οποίος μας σώζει προσωρινά από μια μεγάλη ανεπάρκεια της ελληνικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Η διαπίστωση αυτή έγκυεται και από τις παρακάτω παρατηρήσεις:

Πρώτον, σύμφωνα με την έρευνα η οποία διεξήχθη στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών" σε μεγάλο δείγμα τμημάτων ελληνικής γλώσσας στη Βρετανία κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 1997-98, οι εξετάσεις GCSE & A Level αναδεικνύονται ως το πρώτο σπουδαιότερο κίνητρο που οδηγεί τους μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει άλλη επίσημη αξιολόγηση και πιστοποίηση ελληνομάθειας καθ' όλη τη διάρκεια της παροικιακής εκπαίδευσης.

Δεύτερον, οι εξετάσεις αυτές έχουν κύρος γιατί εντάσσονται στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και διοργανώνονται και διεξάγονται από έναν μεγάλο και έγκυρο οργανισμό όπως το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου.

Τρίτον, η ύπαρξη εξετάσεων για τα Ελληνικά σε επίπεδο GCSE παρέχει το κίνητρο και σε μη-ελληνόπουλα να μάθουν Ελληνικά, καθώς και τη δυνατότητα να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό επάρκειας, όπως ακριβώς γίνεται και με τις άλλες Μοντέρνες Ευρωπαϊκές Γλώσσες.

Από την άλλη πλευρά, όμως, σημαντικό είναι επίσης να επαναλάβουμε ότι η ελληνική γλώσσα στο GCSE εξετάζεται ως ξένη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην καλύπτει απόλυτα τις ανάγκες της παροικιακής εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη.

Μια ακόμα σημαντική παρατήρηση έχει να κάνει με την ηλικία των υποψηφίων. Παρόλο που οι εξετάσεις GCSE κανονικά προορίζονται για μαθητές ηλικίας 16 ετών, η πλειοψηφία των μαθητών που δίνουν GCSE Νέα Ελληνικά κυμαίνεται 13

και 15 ετών. Αυτό επιδιώκεται και ενθαρρύνεται για δύο λόγους:

- Όταν οι μαθητές αποφοιτούν από το δημοτικό σχολείο στην ηλικία των 12 ετών, η διετής προετοιμασία για το GCSE είναι ο μόνος εναλλακτικός κύκλος μαθημάτων, ο οποίος σε γενικές γραμμές αντιστοιχεί στο ελληνικό γυμνάσιο.

- Εάν οι μαθητές συνεχίσουν τις σπουδές τους σε επίπεδο A-Level, επιδιώκεται να ολοκληρώνουν την τριετή προετοιμασία πριν από εκείνη για τα μαθήματα του Αγγλικού Σχολείου.

Πριν κλείσουμε, αξίζει να πούμε δυο λόγια και για το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην προετοιμασία για το GCSE. Δεν υπάρχουν βιβλία γραμμένα ειδικά για το σκοπό αυτό. Συγχρόνως, η απουσία κάποιου αναλυτικού προγράμματος (curriculum) για τη διδασκαλία του μαθήματος οδηγεί στην υποκατάσταση του curriculum από το πρόγραμμα εξετάσεων (syllabus) του Πανεπιστημίου. Με άλλα λόγια, ο διδάσκων είναι ελεύθερος να κινηθεί όπως θέλει για να βρει την κατάλληλη ύλη για τη διδασκαλία του μαθήματος, αρκεί να μην παρεκκλίνει από το syllabus. Την ύλη αυτή:

- ή θα την κατασκευάσει μόνος του,
- ή θα χρησιμοποιήσει υλικό ήδη κατασκευασμένο από συναδέλφους του, καθώς και θέματα από τις εξετάσεις GCSE παρελθόντων ετών (past papers),
- ή θα προσφύγει σε διάφορα βοηθήματα που κυκλοφορούν στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε ξενόγλωσσους, κυρίως ενηλίκους.

Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνονται και με βάση στοιχεία που προέκυψαν από σχετικό ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από διδάσκοντες σε τάξεις GCSE. Στα ευρήματα καταδεικνύεται με τρόπο ανάγλυφο η ανομοιογένεια και η αβεβαιότητα που επικρατεί ως προς την επιλογή και χρήση του διδακτικού υλικού.

Η έλλειψη, συνεπώς, κατάλληλου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε τμήματα GCSE των παροικιακών σχολείων της Μ. Βρετανίας είναι καταφανής και η ανάγκη για την πλήρωση αυτού του κενού είναι άμεση. Ανάλογη έλλειψη παρατηρείται και στα αγγλικά δευτεροβάθμια σχολεία όπου η Ελληνική διδάσκεται σαν μια από τις ξένες γλώσσες του Αναλυτικού Προγράμματος, τόσο σε παιδιά ελληνικής καταγωγής, όσο και σε ξένους.

Η Ομάδα Βρετανίας της Παιδείας Ομογενών μεταξύ των άλλων εργάζεται και για το σχεδιασμό και την καταγραφή κατάλληλου διδακτικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις αυτές. Στη διαδικασία αυτή ακολουθούμε δύο παράλληλες κατευθύνσεις, κατασκευάζοντας δύο διαφορετικά πακέτα διδακτικού υλικού: ένα για χρήση στο Παροικιακό Σχολείο, όπου διδάσκουμε δεύτερη γλώσσα, και ένα για χρήση στο Αγγλικό Γυμνάσιο, όπου διδάσκουμε ξένη γλώσσα. Το υλικό της Ξένης Γλώσσας έχει έντονα επικοινωνιακό χαρακτήρα και αποτελείται από 4 τόμους. Το υλικό για τη Δεύτερη Γλώσσα ακολουθεί γρηγορότερους ρυθμούς και ολοκληρώνεται σε 3 τόμους. Πολύ συνοπτικά να πω ότι μετά από προβληματισμό έχουμε διαμορφώσει συγκεκριμένες απόψεις για τη διδασκαλία των γλωσσικών λειτουργιών, του λεξιλογίου και της γραμματικής, και τις απόψεις αυτές βάζουμε σε πράξη στην παρούσα φάση.

Θα ήθελα να κλείσω την παρουσίαση αυτή με δυο μόνο λόγια. Το GCSE είναι ένας πολύτιμος θεσμός που καλύπτει προσωρινά έστω, και όχι απόλυτα, το τεράστιο κενό της αξιολόγησης και πιστοποίησης της ελληνομάθειας των ελληνοφώνων παιδιών της Βρετανίας. Μπορούμε να διδαχθούμε πολλά από τη φιλοσοφία του και το σχεδιασμό του, ώστε να καλύψουμε σύντομα εμείς οι ίδιοι τις δικές μας ανάγκες, χωρίς να εξαρτόμαστε από έναν ξένο θεσμό, του οποίου τη διαιώνιση, άλλωστε, δε μας την υπόσχεται κανείς.

Παράρτημα 1

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες

Μέρος Α - Εκμάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας

1. επικοινωνία στην ξένη γλώσσα
2. γλωσσικές δεξιότητες
3. δεξιότητες σχετικές με την εκμάθηση ξένης γλώσσας
4. πολιτισμική γνώση

Μέρος Β - Πεδία εμπειριών

Α. Καθημερινές δραστηριότητες

1. Η ζωή στο σπίτι
2. Φαγητά και ποτά
3. Σώμα και υγεία
4. Σχολείο

Β. Προσωπική και κοινωνική ζωή

1. Ο εαυτός μου, η οικογένειά μου και οι φίλοι μου
2. Ελεύθερος χρόνος και κοινωνικές δραστηριότητες

Γ. Ο κόσμος γύρω μας

1. Η πόλη και η περιοχή μου
2. Το περιβάλλον και η κοινωνία

Δ. Ο κόσμος της εργασίας

1. Ανώτερη εκπαίδευση και εργασία
2. Γλώσσα και επικοινωνία στο χώρο της εργασίας

Ε. Ο διεθνής χώρος

1. Ταξίδια στο εσωτερικό και εξωτερικό
2. Παγκόσμια γεγονότα και θέματα

Παράρτημα 2

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες Μέρος Α - Εκμάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας

1. Επικοινωνία στην ξένη γλώσσα

Οι υποψήφιοι αναμένεται να:

- συζητούν τις δικές τους ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους και να τις συγκρίνουν με άλλους.
- να ακούν και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς τύπους ομιλίας.
- να διαβάζουν χειρόγραφα και τυπωμένα κείμενα διαφορετικών τύπων και διαφορετικής έκτασης.
- να παράγουν μία ποικιλία τύπων γραπτού λόγου.
- να χρησιμοποιούν ένα φάσμα μέσων επικοινωνίας π.χ. το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το φαξ και την επιστολή.

2. Γλωσσικές δεξιότητες

Οι υποψήφιοι αναμένεται να:

- ακούν με προσοχή και να μπορούν να συλλαμβάνουν την κεντρική ιδέα και τις λεπτομέρειες του θέματος που διδάσκεται.
- να ακολουθούν οδηγίες όσον αφορά στις κατευθύνσεις.
- να ρωτούν για την έννοια λέξεων, να ζητούν διευκρίνηση ή επανάληψη.
- να κάνουν και να απαντούν ερωτήσεις και να δίνουν οδηγίες.
- να ρωτούν και να δίνουν πληροφορίες και επεξηγήσεις.
- να ανοίγουν και να αναπτύσσουν συζητήσεις.
- να εκφράζουν συναισθήματα και σκοπούς.
- να εκφράζουν συμφωνία, διαφωνία και γνώμη.
- να εκθέτουν δυνατότητα, ικανότητα, βεβαιότητα και αναγκαιότητα.
- να περιγράφουν και να συζητούν παρόντα, παρελθόντα και μελλοντικά γεγονότα.
- να μπορούν να διαβάζουν κείμενα με ταχύτητα.
- να κάνουν περίληψη και να αναφέρουν τα κύρια σημεία προφορικών και γραπτών κειμένων.
- να προσαρμόζουν τη γλώσσα ώστε να ταιριάζει με το περιεχόμενο, το ακροατήριο και το σκοπό.

3. Δεξιότητες σχετικές με την εκμάθηση και γνώση της ξένης γλώσσας

Οι υποψήφιοι αναμένεται να:

- αναπτύσσουν αυτονομία στην εκμάθηση και χρήση της γλώσσας.
- να χρησιμοποιούν λεξικά και άλλο βοηθητικό υλικό.
- να χρησιμοποιούν τα συμφραζόμενα και άλλες πληροφορίες για να ερμηνεύσουν κάποιες έννοιες.
- να κατανοούν και να εφαρμόζουν κανόνες και εξαιρέσεις στους γλωσσικούς τύπους και δομές.

- να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να πειραματίζονται με τη γλώσσα.
- να κατανοούν και να χρησιμοποιούν επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα.
- να αναπτύσσουν στρατηγικές ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν κάτι απρόβλεπτο.

4. Πολιτισμική γνώση και κοινωνικές πρακτικές

Οι υποψήφιοι αναμένεται να:

- δουλεύουν με αυθεντικό υλικό, συμπεριλαμβανομένων εφημερίδων, περιοδικών, βιβλίων, ταινιών, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης από τις χώρες ή κοινωνίες όπου χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα.
- να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα και να τη συγκρίνουν με τις κουλτούρες των χωρών και των κοινοτήτων όπου ομιλείται η ξένη γλώσσα.
- να αναγνωρίζουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως εκφράζονται στη γλώσσα και να μαθαίνουν τη χρήση κοινωνικών τύπων π. χ τρόποι χαιρετισμού, χαιρετισμός και άδεια για αποχώρηση, απολογία, έκφραση ευγνωμοσύνης, λύπης και εκτίμησης, αποδοχή ή απόρριψη πρόσκλησης.

Παράρτημα 3

Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες

Μέρος Β - Τα πεδία εμπειριών και οι υποδιαίρεσεις τους:

Το θεματολόγιο του GCSE

A. Καθημερινές δραστηριότητες

1. Η ζωή στο σπίτι

- Τύποι κατοικιών, δωματίων, επίπλων και κήπων
- Καθημερινή ρουτίνα και γεύματα
- Δουλειές του σπιτιού και υπευθυνότητες
- Φιλοξενώντας κάποιον επισκέπτη από το εξωτερικό
- Κατοικίδια ζώα

2. Φαγητά και ποτά

- Χώροι φαγητού και ποτού
- Ποτά, πρόχειρα και κανονικά γεύματα
- Κατάλογοι φαγητών και τιμές
- Συνταγές
- Παραδοσιακά φαγητά

3. Σώμα και υγεία

- Αδιαθεσίες, αρρώστιες και ατυχήματα
- Μέρη του σώματος
- Επείγοντα περιστατικά
- Σωματική άσκηση και διαίτα
- Το φαρμακείο και τα φάρμακα
- Κοινωνικά θέματα: ναρκωτικά, αλκοολισμός, κάπνισμα

4. Σχολείο

- Τύποι σχολείων, κτηρίων και σχολικού εξοπλισμού
- Σχολική ζωή και ρουτίνα
- Λέσχες και εξωσχολικές δραστηριότητες
- Γλώσσα και επικοινωνία στην τάξη

B. Προσωπική και κοινωνική ζωή

1. Ο εαυτός μου, η οικογένειά μου και οι φίλοι μου

- Πληροφορίες για τους ανθρώπους, για τον εαυτό μου, την οικογένειά μου και τους φίλους μου
- Συγγενικές σχέσεις
- Γενέθλια
- Οικογενειακοί εορτασμοί
- Κοινωνικές εκδηλώσεις
- Κάνοντας καινούριους φίλους

- Γείτονες

2. Ελεύθερος χρόνος και κοινωνικές δραστηριότητες

- Χρήση ελεύθερου χρόνου και διακοπών
- Οργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων
- Χόμπι και ενδιαφέροντα συμπεριλαμβανομένων και των σπορ
- Η μόδα και οι τάσεις της
- Λέσχες
- Τύποι ψυχαγωγίας στο σπίτι και έξω από το σπίτι
- Πηγαίνοντας για ψώνια
- Χαρτζιλίκι

Γ. Ο κόσμος γύρω μας

1. Η πόλη και η περιοχή μου

- Οδηγίες κατεύθυνσης
- Γειτονιά ή περιοχή: μέγεθος, πληθυσμός, γεωγραφική θέση
- Αξιοθέατα και χώροι ενδιαφέροντος και ψυχαγωγίας της πόλης και των περιχώρων
- Η ζωή στην πόλη, την εξοχή, δίπλα στη θάλασσα

2. Το περιβάλλον και η κοινωνία

- Ο καιρός, οι εποχές και το κλίμα
- Περιβαλλοντικά θέματα
- Θεομηνίες
- Σημαντικά γεωγραφικά χαρακτηριστικά
- Το έγκλημα και οι νόμοι

Δ. Ο κόσμος της εργασίας

1. Περαιτέρω εκπαίδευση και εργασία

- Μελλοντικά σχέδια
- Ανώτερη εκπαίδευση και εξάσκηση
- Εργασιακή εμπειρία
- Επαγγελματικός προσανατολισμός
- Αγγελίες για εργασία και συμπλήρωση αιτήσεων
- Μερική απασχόληση και απασχόληση κατά τη διάρκεια των διακοπών
- Επαγγέλματα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό
- Ανεργία

2. Γλώσσα και επικοινωνία στο χώρο της εργασίας

- Καθημερινή ρουτίνα στο χώρο εργασίας
- Πληροφορική
- Σημειώματα και επιστολές
- Προσωπικές επαφές στο χώρο εργασίας

Ε. Ο διεθνής χώρος

1. Ταξίδια στο εσωτερικό και εξωτερικό

- Ετοιμασίες για ταξίδια και διακοπές
- Διαμονή
- Συγκοινωνία
- Τουριστικές πληροφορίες
- Υπηρεσίες στο εξωτερικό: αγορά ενθυμίων, εξυπηρέτηση σε καφετέριες και εστιατόρια
- Καθημερινή ζωή, έθιμα και παραδόσεις της χώρας όπου χρησιμοποιείται η υπό μελέτη γλώσσα

2. Παγκόσμια γεγονότα και θέματα

- Διεθνής αθλητισμός
- Διάσημες προσωπικότητες
- Σημαντικά γεγονότα και θέματα
- Μέσα ενημέρωσης

Παράρτημα 4

Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ GCSE

Paper 1 - Ακρόαση - Κατανόηση

- ποικιλία αυθεντικού μαγνητοφωνημένου υλικού
- ποικιλία ασκήσεων για μη-λεκτικές και λεκτικές απαντήσεις (80% στα Ελληνικά, 20% στα Αγγλικά)

συμπλήρωση πίνακα, σωστό/ λάθος, αντιστοίχιση, πολλαπλή επιλογή, συμπλήρωση εντύπου, ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας νοήματος...

Paper 2 - Προφορική έκφραση

- δύο υποδύσεις ρόλου (role-plays)
- συζήτηση πάνω σε δύο θέματα

Paper 3 - Ανάγνωση - Κατανόηση

- ποικιλία αυθεντικού γραπτού λόγου
- ποικιλία ασκήσεων για μη-λεκτικές και λεκτικές απαντήσεις (80% στα Ελληνικά, 20% στα Αγγλικά)

συμπλήρωση πίνακα, σωστό/ λάθος, αντιστοίχιση, συμπλήρωση εντύπου, λήψη σημειώσεων, ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας νοήματος...

Paper 4 - Γραπτή έκφραση

- 1η δραστηριότητα: μονολεκτικές απαντήσεις/ λίστα/ερωτηματολόγιο
- 2η δραστηριότητα: μήνυμα / κάρτα 30 λέξεων
- 3η δραστηριότητα: συνεχής γραπτός λόγος 70 λέξεων (επιστολή ή άρθρο)
- 4η δραστηριότητα: συνεχής γραπτός λόγος 150 λέξεων (επιστολή ή άρθρο)

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΩΝ ΔΟΚΙΜΙΩΝ (PAPERS)**

Paper Στόχοι	Ποσοστό Βαθμολογίας	Μεθοδολογία Αξιολόγησης	Διάρκεια Εξέτασης
1 Ακρόαση- Κατανόηση	25%	1 paper	45 λεπτά
2 Προφορική έκφραση	25%	1 paper	13-16 λεπτά
3 Ανάγνωση-Κατανόηση	25%	1 paper	55 λεπτά
4 Γραπτή Έκφραση	25%	1 paper	1 ώρα 15 λεπτά

ΔΟΜΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ 2 (ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ)

Δραστηριότητα			Μονάδες
Υπόδυση ρόλου Α	2 λεπτά	Απλή συναλλαγή	10 μονάδες
Υπόδυση ρόλου Β	3 λεπτά	Απρόβλεπτα στοιχεία	10 μονάδες
1ο Θέμα συζήτησης	5-6 λεπτά	Ο υποψήφιος επιλέγει το 1ο θέμα	10 μονάδες
2ο Θέμα συζήτησης	4-5 λεπτά	Ο εξεταστής επιλέγει το 2ο θέμα	10 μονάδες

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

I. Προφορική έκφραση (Paper 2)

Υπόδυση ρόλου Β	Επικοινωνία
ΜΟΝΑΔΕΣ	
1	Μεταφέρει ένα μόνο κομμάτι σχετικής πληροφορίας Πολύ διατακτικός
2	Μεταφέρει κάποιες βασικές πληροφορίες Δεν κατανοεί κάποιες οδηγίες Μάλλον διατακτικός
3	Επιχειρεί ολόκληρη την υπόδυση Εκφράζει τις περισσότερες βασικές πληροφορίες Δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε απρόβλεπτα στοιχεία (στοιχεία που δεν καθορίζονται στην καρτέλα) Κάπως διατακτικός στις απαντήσεις
4	Δίδει όλες τις προβλεπόμενες πληροφορίες Αναπτύσσει το θέμα όταν προτρέπεται Ανταποκρίνεται στα απρόβλεπτα στοιχεία με μερική επιτυχία Λιγότερο διατακτικός στις απαντήσεις του
5	Δίδει όλες τις προβλεπόμενες πληροφορίες Αναπτύσσει το θέμα με δική του πρωτοβουλία όπου χρειάζεται Ανταποκρίνεται στις απρόβλεπτες ερωτήσεις χωρίς καμία δυσκολία Άνεση στο χειρισμό της γλώσσας

Υπόδυση ρόλου Β	Ποιότητα γλώσσας
ΜΟΝΑΔΕΣ 1	Η προφορά και τα λάθη επηρεάζουν σοβαρά την επικοινωνία Καταφεύγει συχνά στην Αγγλική Δυσκολεύεται με οτιδήποτε άλλο εκτός από απλό λεξιλόγιο και απλές προτάσεις
2	Συχνά φραστικά λάθη Χαμηλό γλωσσικό επίπεδο για τους προκαθορισμένους στόχους Η προφορά πολλές φορές επηρεάζει την επικοινωνία
3	Κάποια σημαντικά φραστικά λάθη Η γλώσσα βρίσκεται σε κάποιο ικανοποιητικό επίπεδο για το στόχο Κάποτε η προφορά επηρεάζει την επικοινωνία
4	Η γλώσσα είναι ως επί το πλείστον επαρκής αλλά δεν είναι πάντοτε η κατάλληλη για τους προκαθορισμένους στόχους Η προφορά είναι εύκολα αντιληπτή
5	Μεμονωμένα και ασήμαντα λάθη Η γλώσσα είναι κατάλληλη για τους προκαθορισμένους στόχους Άνετη προφορά και καλός τόνος ομιλίας

II. Γραπτή έκφραση (Paper 4)

Επικοινωνία

Μονάδες

- 1-2** Πολύ περιορισμένη γλώσσα. Χρήση αγγλισμών ή και της ίδιας της Αγγλικής, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η επικοινωνία σε μεγάλο βαθμό. Σημαντικό ποσοστό ασυνάρτητης και άσχετης γλώσσας (καταφεύγει σε καταλόγους και απομνημονευθέντες ιδιωτισμούς). Απουσία χρήσης των χρόνων ή όταν παρουσιάζεται είναι αναξιόπιστη. Εκτός από μεμονωμένες λέξεις Δε θα ήταν κατανοητός από άτομο με μητρική την εξεταζόμενη γλώσσα.
- 3-5** Λεξιλόγιο και μητρική δομή με δυσκολία επαρκής. Πιθανόν μερικοί αγγλισμοί ιδιαίτερα χαμηλής κατηγορίας. Κάποια χρήση των χρόνων όπου είναι απαραίτητη αλλά δεν υπάρχει ένδειξη περιγραφής, γνώμης ή λογικής επιχειρηματολογίας κατάλληλης για το στόχο. Γενικά μόλις που γίνεται κατανοητός με κάποια στοιχεία ανακρίβειας. Η γλώσσα δε διαβάζεται εύκολα.
- 6-8** Γράψιμο με συνοχή παρόλο που παρατηρούνται κάποια κενά. Η χρήση των χρόνων όπου χρειάζεται είναι αρκετά καθαρή. Προσπαθεί να συνδέσει τα εκφραζόμενα σε ενιαίο σύνολο. Το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές δομές γενικά επαρκείς για τη δραστηριότητα. Υπάρχει ένδειξη περιγραφής, γνώμης και λογικής επιχειρηματολογίας κατάλληλης για τη δραστηριότητα. Ύφος μάλλον πεζό ή υπερβολικά φιλόδοξο.
- 9-10** Λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές άνετα επαρκείς για τη δραστηριότητα. Στην αφήγηση η ακολουθία των χρόνων είναι καθαρή. Γνώμη, περιγραφή και λογικό επιχείρημα, όπου χρειάζονται, παρουσιάζονται με συνοχή. Διαβάζεται ευχάριστα.

Ποιότητα γλώσσας

Μονάδες

- 1-2** Δείχνει πολύ μικρή γνώση των δομών της γλώσσας. Πολύ φτωχή χρήση των γενών και της ορθογραφίας ενώ απουσιάζει εντελώς η γνώση της σύνταξης. Ο σχηματισμός και η χρήση των χρόνων δεν είναι κατανοητή. Κάπου-κάπου παρουσιάζονται σχεδόν σωστές λέξεις ή μικρές φράσεις που συνήθως όμως είναι ιδιωτισμοί ή στερεότυπες εκφράσεις που έχει απομνημονεύσει.
- 3-5** Οι προτάσεις είναι απλές και συνήθως μικρές αλλά συντακτικά είναι μάλλον σωστές. Κάποια ένδειξη σωστού σχηματισμού και χρήσης των χρόνων παρόλο που γίνονται και μερικά λάθη. Ικανοποιητικά σωστή

- χρήση συνηθισμένου ιδιώματος της γλώσσας, πιθανόν κάποια προσπάθεια να αυξήσει την ποιότητα της γλώσσας με επίθετα και επιρρηματικές φράσεις, παρόλο που αυτές οι προσπάθειες δεν είναι πάντα εξολοκλήρου επιτυχείς. Περίπου το 50% της γλώσσας δεν παρουσιάζει σημαντικά λάθη.
- 6-8** Κάποια προσπάθεια ποικιλίας του λόγου με χρήση πιο πολύπλοκων δομών π.χ. αντωνυμίες, δευτερεύουσες προτάσεις, επιρρηματικές ή άλλες φράσεις και μια ποικιλία ρηματικών τύπων και χρόνων, παρόλο που οι πιο πολύπλοκες δομές μάλλον δε θα είναι εντελώς σωστές. Ένδειξη ποικιλίας λεξιλογίου και οι δομές είναι κατάλληλες για αφήγηση, περιγραφή, γνώμη και επιχειρηματολογία όπως απαιτεί η δραστηριότητα. Βασικά σωστή χρήση των προθέσεων. Ψηλός βαθμός ακρίβειας ή εύρος ποικιλίας λεξιλογίου, ιδιωματοισμών και σύνταξης αναπληρώνουν το πιθανόν χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ακρίβειας.
- 9-10** Μόνο μικρά λάθη παρατηρούνται. Υπάρχει ποικιλία λεξιλογίου, ιδιωματοισμών και δομών τα οποία χρησιμοποιούνται σωστά για αφηγήσεις περιγραφές κλπ. Καθώς επίσης και για την αποφυγή επαναλήψεων. Άνετη χρήση των αντωνυμιών, αργήσεων και άλλων στοιχείων όπου και όταν το απαιτεί η δραστηριότητα. Διαβάζεται πολύ ευχάριστα παρόλο που δεν είναι απαραίτητα 100% αλάνθαστη γλώσσα.

Στη δραστηριότητα 4 (εκτεταμένο γράψιμο - 20 μονάδες) εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να εκφράσει ιδέες, γεγονότα και αντιδράσεις σε σχέση με κάποια διήγηση, περιγραφή ή αναφορά. Εξετάζεται επίσης η ικανότητά του να αναπτύξει ιδέες, σαν επακόλουθο κάποιας αφήγησης, και η ικανότητα του να γράψει με ανάλογο στυλ, με ενδιαφέρον και ποικιλία. Θα πρέπει να γράφει με ακρίβεια, να επιδεικνύει γνώσεις γραμματικής δομή, χρησιμοποιώντας ποικιλία λεξιλογίου, δομών και χρονικών αναφορών.

Οι βαθμοί απονέμονται σύμφωνα με τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν στον πιο πάνω πίνακα. Οι μισοί βαθμοί δίδονται για επαρκή, αποτελεσματική και σαφή επικοινωνία. Οι άλλοι μισοί βαθμοί δίδονται για ακρίβεια, ποικιλία, ενδιαφέρον και κομψότητα της γλωσσικής έκφρασης.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΤΗ ΡΩΣΙΑ, ΟΥΚΡΑΝΙΑ ΚΑΙ ΓΕΩΡΓΙΑ

**Μακρή-Τσιλιπάκου Μαριάνθη, Χατζηπαναγιωτίδη Άννα
Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"**

1. Επίπεδα γλωσσομάθειας

Τα επίπεδα της γλωσσομάθειας των Παρευξείνιων χωρών ορίζονται σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης που καταρτίστηκε στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών και που αφορούσε στην καταγραφή της υλικοτεχνικής υποδομής και στη διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας της κατά χώρα ελληνογλωσσης εκπαίδευσης.

Σε αντιστοιχία με την εκεί εννεαετή βασική εκπαίδευση, θεωρούμε ότι τα γλωσσικά επίπεδα θα πρέπει να διαμορφωθούν ως εξής:

Επίπεδο I:	1η - 2η Τάξη
Επίπεδο II:	3η - 4η Τάξη
Επίπεδο III:	5η - 6η Τάξη
Επίπεδο IV:	7η - 8η Τάξη
Επίπεδο V:	9η (-10η) Τάξη

Ο διαχωρισμός αυτός ο οποίος υπακούει στα θεωρητικά δεδομένα ορισμού πέντε, συνήθως, επιπέδων, λαμβάνει επίσης υπόψη το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών στις οποίες αναφερόμαστε, όπου τα δίωρα ή το πολύ τριώρα εβδομαδιαία μαθήματα ελληνικών διδάσκονται σε τμήματα που συγκροτούνται ανά δύο τάξεις. Ωστόσο, το διδακτικό υλικό που προτείνουμε κατά επίπεδο, δίνει τη δυνατότητα και εσωτερικού διαχωρισμού κατά τάξη.

Στον προσδιορισμό των επιπέδων έχουν επίσης συμμετοχή και τα γενικά και ειδικά κριτήρια που συζητούμε παρακάτω, και τα οποία είναι δυνατόν, και πρέπει, να συγκροτούν το αντίστοιχο διδακτικό υλικό.

2. Γενικά κριτήρια

Στην κατάστρωση των γενικών κριτηρίων συνυπολογίζονται οι ακόλουθες παραμέτροι:

1. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας όπου διδάσκεται η γλώσσα, το πρόγραμμα και ο αριθμός ωρών διδασκαλίας.
2. Οι ιδιαιτερότητες του σχολείου όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη.

Ως γνωστόν, υπάρχουν τρεις κατηγορίες σχολείων: Τα κρατικά Τύπου Α (η ελληνική γλώσσα συμμετέχει στην τελική βαθμολογία), τα κρατικά Τύπου Β (δε συμμετέχει), και τα Σχολεία Κοινότητας ή σαββατιανά (συνήθως λειτουργούν το Σαββατοκύριακο)

3. Το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητριών/τών, το οποίο συναρτάται

με τη βιολογική ηλικία τους.

4. Η ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση.
5. Το άμεσο φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας στην οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα.
6. Το αντίστοιχο, ελληνικό, φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον.
7. Οι επικοινωνιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και η κοινωνική κατάσταση των μαθητών.

Σε σχέση με τις παραμέτρους 5, 6 και 7, επισημαίνουμε την ανάγκη της αποφυγής ενδεχόμενου πολιτισμικού σοκ ή συγκρούσεων εξαιτίας του διαφορετικού πολιτικο-οικονομικού πλαισίου. Αυτό δε σημαίνει συγκάλυψη ή αλλοίωση της νεοελληνικής πραγματικότητας και καταφυγή στο ένδοξο παρελθόν ως μη-απειλητικής, εναλλακτικής λύσης. Απλώς, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να επιλέξουμε σύγχρονες καταστάσεις οι οποίες είναι συχνές, καθημερινές, συνηθισμένες, αποφεύγοντας τα άκρα της ευμάρειας ή/και της αμερικανοποίησής μας, τα οποία άλλωστε αφορούν και στους λιγότερους Νεοέλληνες.

3. Ειδικά κριτήρια

Ο προσδιορισμός των ειδικών κριτηρίων υπακούει στις ακόλουθες παραδοχές:

1. *Επιλογή των επικοινωνιακών καταστάσεων με γνώμονα την αυθεντικότητα και ποικιλία του γλωσσικού υλικού.*

Βέβαια, η αυθεντικότητα είναι μια πολύ διαφορούμενη και συζητήσιμη έννοια. Κάθε επικοινωνιακή κατάσταση που εντάσσεται στο διδακτικό υλικό είναι στην ουσία "κατασκευασμένη" αφού στην καλύτερη περίπτωση αναπαριστά πιστά, πάντως αναπαριστά, την πραγματικότητα. Αυτό στο οποίο μπορούμε να ελπίζουμε είναι ακριβώς μια όσο το δυνατό πιστότερη αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αλλά ακόμη και έτσι υπάρχουν προβλήματα διότι μπορεί να χρειάζεται να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις ούτως ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα. Για παράδειγμα, είναι δεδομένο ότι στον προφορικό λόγο κυριαρχεί μια ελαχιστοποίηση των μέσων. Οι ομιλήτριες/τές συνήθως δεν χρειάζονται πολλές λέξεις, *not so many words* (Garfinkel), για να διεκπεραιώσουν την επικοινωνία. Αυτό πρέπει κανείς να το σεβαστεί, και μάλιστα απαρέγκλιτα ως προς την τυπική οργάνωση του λόγου, αλλά μέχρι ενός σημείου ως προς τα υπόλοιπα σημεία, γιατί αλλιώς ίσως αναγκαστεί να διδάσκει λίγα και επαναλαμβανόμενα στοιχεία.

Μια πιθανή αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, στα βιβλία που θα γραφούν, θα μπορούσε να είναι η παράθεση, δύο-τριών κλιμακούμενων εκδοχών, λιγότερο ή περισσότερο ολιγόλεκτων, της συγκεκριμένης κατάστασης κάθε φορά. Ακόμη μια χρήσιμη άσκηση θα ήταν η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, πράγμα που θα σήμαινε την ενεργοποίηση των παραλειπόμενων στοιχείων, καθώς και το αντίστροφο, οπότε θα είχαμε μια μετάβαση σε λιτότερη έκφραση.

2. *Έμφαση στον προφορικό λόγο, στη βάση της τρέχουσας ιεράρχησης των τεσσάρων επικοινωνιακών δεξιοτήτων (κατανόηση/παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση/παραγωγή γραπτού λόγου).*

Είναι προφανές ότι η προτεραιότητα του προφορικού λόγου είναι απόρροια της παρούσας φάσης της γλωσσολογίας. Δεν πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε ότι στις χώρες αυτές υπάρχει ισχυρή φιλολογική παράδοση, όπως και στην Ελλάδα άλλωστε, γεγονός που σημαίνει ότι, είναι πολύ πιθανό να υπάρχει διάχυτη μια αίσθηση απαξίας για τον προφορικό λόγο η οποία ίσως να φτάνει και μέχρι την απόρριψή του από ένα ποσοστό δασκάλων. Είχαμε προσωπική πείρα αυτού του προβλήματος όταν προσπαθούσαμε, αρχικά μάταια, να πείσουμε νεαρές δασκάλες στη Γεωργία ότι δεν είναι απαραίτητη η γνώση της ετυμολογίας ή της αρχαίας ρίζας μιας λέξης για την επιτυχή εκμάθηση της νεοελληνικής. Έτσι λοιπόν, εδώ θα πρέπει να γίνει σχετική επιμορφωτική δουλειά, ώστε να αποφύγουμε ανεπιθύμητες παρενέργειες, όπως, για παράδειγμα, συνειδητό ή ασύνειδο σαμποτάρισμα του διδακτικού υλικού από το ίδιο το διδακτικό προσωπικό.

3. Το γλωσσικό σύστημα (γραμματική-συντακτικό) δε διδάσκεται ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητριών/τών.

Οι επικοινωνιακές καταστάσεις αναπόφευκτα επισύρουν κάποια γραμματικά/συντακτικά φαινόμενα τα οποία θα πρέπει να διδάσκονται όπως προκύπτουν, χωρίς και πάλι αυτό να σημαίνει ότι δεν χωράει κάποια διορθωτική, συμπληρωματική παρέμβαση εκ μέρους των δασκάλων.

4. Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (κανόνες) κατακτώνται από τα ίδια τα άτομα που μαθαίνουν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η ρητή διατύπωσή τους.

Θεωρούμε, ωστόσο, απαραίτητη τη συστηματοποίησή τους, με διδασκαλική μεσολάβηση, τουλάχιστον στα τελευταία στάδια της εκμάθησης.

5. Ο αριθμός, ο βαθμός δυσκολίας και το είδος των γλωσσικών φαινομένων σε μια ενότητα καθορίζονται από την περίσταση επικοινωνίας μέσα από την οποία γίνεται η διδασκαλία τους και σίγουρα όχι με βάση την παραδοσιακή σειρά παρουσίας των γραμματικών φαινομένων.

Δεν χρειάζεται, νομίζουμε, να επιχειρηματολογήσουμε κατά της χρεοκοπημένης αντίληψης της γραμματικής ως οργανωτικής αρχής του διδακτικού υλικού και της διδασκαλίας γενικότερα. Σε σχέση με τις περιστάσεις επικοινωνίας, τώρα, έχουμε την αντίληψη ότι, χονδρικά, οι ίδιες περίπου καταστάσεις μπορούν να εμφανίζονται στα διαφορετικά επίπεδα, με σχετική κλιμάκωση δυσκολίας/συχνότητας των περιλαμβόμενων γλωσσικών φαινομένων.

6. Εφόσον η μάθηση ορίζεται ως μία μόνιμη μεταβολή της δυναμικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία οφείλεται στην εμπειρία, ο παραγόμενος λόγος πρέπει να διαθέτει βιωματικό και επικοινωνιακό φορτίο.

Λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις πιθανές αναντιστοιχίες ανάμεσα στην νεοελληνική και την παρευξείνια πραγματικότητα, και ψάχνοντας για κάποιους συνδυαστικούς κρίκους, να συμπληρώσουμε.

7. Το μαθησιακό υλικό προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση των μαθητριών/τών ως ισότιμων μελών της τάξης - ομάδας.

Στην ουσία, εδώ μιλάμε για επιθυμητές και όχι για πραγματικές καταστάσεις. Η

ισοτιμία, στην πράξη, μόνον ως τάση της/του διδάσκουσας/οντα συμμετέχει στην πραγματικότητα της τάξης. Και βέβαια είναι πολύ συζητήσιμο αν σε χώρες με τέτοια ιστορία σχολικών σχέσεων, όπου απ' όσο γνωρίζουμε ο δάσκαλος είναι άτομο που φέρει TM ή τουλάχιστον έφερε, μέχρι πρόσφατα TM εξουσία πάνω στον μαθητή, (αν, δε, είναι γυναίκα μπορεί να λειτουργεί και σαν "μαμά"), αν είναι εύκολο ή επιθυμητό, για τους επιδιωκόμενους στόχους, να καταργήσουμε το σχήμα αυτό. Βέβαια, ίσως να είναι ευκολότερο απ' ότι φαίνεται, αν σκεφτούμε ότι η νεολαία έχει συνήθως έντονες τάσεις αμφισβήτησης των εξουσιαστικών δομών, γεγονός που θα μπορούσε κάνει το μάθημα των Νεοελληνικών διαφορετικό και ίσως και την επιδιωκόμενη ενασχόληση, αφού θα μπορούσε να δώσει διέξοδο και έκφραση στην εικονοκλαστική διάθεση των νέων.

8. Το μαθησιακό υλικό πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στις/στους μαθήτριες/τές να εντοπίζουν και να διορθώνουν τα λάθη τους, να αξιολογούν στο σύνολο τη μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμά της, και να κατακτούν στρατηγικές επανόρθωσης της επικοινωνίας.

Αναφερόμαστε βέβαια σε πρακτικές διόρθωσης γραπτών συνήθως κειμένων από τα ίδια τα άτομα ή τις/τους συμμαθήτριες/τές τους. Πρακτική άκρως επαινετέα ως σύλληψη αλλά συζητήσιμη ως πράξη. Μπορούν όντως οι μαθήτριες/τές να εντοπίσουν τα λάθη τους; Οι καλύτερες/οι σίγουρα, αλλά τι γίνεται με τις/τους λιγότερο επιμελείς/νοήμονες;

Παρόμοιες επιφυλάξεις ισχύουν και για την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας η οποία θα μπορούσε να γίνεται με ερωτηματολόγιο το οποίο όμως δεν είναι πάντα επιστημονικά στέρεο. Πάντως, οι δασκάλες/οι θα πρέπει να φροντίζουν να δημιουργούνται συχνά και άτυπες ευκαιρίες έκφρασης της άποψης των διδασκομένων.

Τέλος, ελπίζουμε ότι οι μαθήτριες/τές θα αποκτούν την ικανότητα να επαναπροσδιορίζουν τη στάση τους έτσι ώστε να αποκαθιστούν την επικοινωνία όπου δει (σε περίπτωση παρανοήσεων, για παράδειγμα).

4. Τα επίπεδα I-V

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εξειδικεύσουμε τους στόχους και το περιεχόμενο των πέντε επιπέδων που ορίσαμε στην αρχή.

ΕΠΙΠΕΔΟ I

Ο γενικός στόχος, στο επίπεδο αυτό, είναι να αποκτήσουν οι μαθήτριες/τές την ικανότητα να κατανοούν στα ελληνικά βασικές καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις, χρησιμοποιώντας βασικές γλωσσικές δεξιότητες, κυρίως στον προφορικό λόγο.

ΕΠΙΠΕΔΟ II

Δίδεται έμφαση σε τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες οι οποίες συγκροτούν και τους ειδικούς στόχους και οι οποίες είναι:

α) Κατανόηση προφορικού λόγου (συνομιλία φυσικών ομιλητών πάνω σε βασικά θέματα καθημερινής ζωής)

β) Παραγωγή προφορικού λόγου (συμμετοχή σε απλές καθημερινές συνομιλίες

πάνω σε θέματα καθημερινότητας)

γ) Κατανόηση γραπτού λόγου (επιγραφές, διαφημίσεις με εικόνα και λόγο, προγράμματα)

δ) Παραγωγή γραπτού λόγου (μικρά γραπτά κείμενα για πληροφόρηση πάνω σε θέματα καθημερινής ζωής)

ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΙΙ

Δίδεται και πάλι έμφαση στις τέσσερις επικοινωνιακές δεξιότητες με ελαφρές τροποποιήσεις ως προς το περιεχόμενο των ειδικών στόχων:

α) Κατανόηση προφορικού λόγου (συζητήσεις γενικού περιεχομένου)

β) Παραγωγή προφορικού λόγου (έκφραση προσωπικών απόψεων περί διάφορων θεμάτων)

γ) Κατανόηση γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικά έντυπα, οδηγίες χρήσης)

δ) Παραγωγή γραπτού λόγου (περιγραφικά κείμενα και έκθεση συναισθημάτων)

ΕΠΙΠΕΔΟ ΙV

Οι μαθήτριες/τές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν προφορικά και γραπτά κείμενα (όχι πολύ σύνθετα)· να συμμετέχουν σε συζητήσεις γενικού και ειδικού ενδιαφέροντος· να μπορούν να αντεπεξέρχονται γλωσσικά (και πολιτισμικά) σε περιστάσεις και καταστάσεις που δεν τους είναι γνωστές από πριν.

ΕΠΙΠΕΔΟ V

Οι μαθήτριες/τές πρέπει να έχουν φτάσει στο σημείο να κατανοούν τον, αρκετά σύνθετο, γραπτό και προφορικό λόγο όπως εμφανίζεται στην καθημερινή διεπίδραση, στα μαζικά μέσα ενημέρωσης και στη λογοτεχνική συγγραφή, καθώς και να έχουν αποκτήσει την ικανότητα παραγωγής, ίσης δυσκολίας, προφορικού και γραπτού λόγου, καθοδηγούμενου ή μη πρέπει ακόμη να έχουν καταφέρει να προσεγγίσουν την έννοια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, τη δομή της καθώς και τη νεοελληνική συμπεριφορά στις ποικίλες εκφάνσεις της, μέσα από τα κοινωνικά δρώμενα. Τέλος, πρέπει να μπορούν να εκφράζουν την άποψή τους, να την τεκμηριώνουν και όταν διαφωνούν να διατυπώνουν νέες προτάσεις στη βάση της προσωπικής τους εμπειρίας.

5. Επικοινωνιακές περιστάσεις

Οι επικοινωνιακές περιστάσεις, στο πλαίσιο των οποίων προτείνουμε τη συγγραφή διδακτικού υλικού και τη διδασκαλία της ελληνικής στην παρευξείνια ζώνη, επιλέχθηκαν στη βάση της συχνότητας εύρεσης και της χρησιμότητάς τους στην κοινωνική ζωή· τα ενδιαφέροντα των μαθητριών/τών όπως καταγράφηκαν κατά την προηγούμενη έρευνα· και τον γενικό στόχο, τους λόγους δηλαδή που τις/τους ωθούν στην εκμάθηση της ελληνικής.

Επαναλαμβάνονται και στα τρία επίπεδα, με διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό συχνότητας ή/και δυσκολίας, τη συνθετότητα και το επίπεδο χρήσης των

φαινομένων που περιέχουν κάθε φορά.

Ένας γενικός δυνητικός κατάλογος επικοινωνιακών περιστάσεων είναι αυτός που ακολουθεί.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ

1. Κοινωνικότητα
2. Σπίτι- Σχολείο - Περιβάλλον
3. Καθημερινή Ζωή
4. Ελεύθερος Χρόνος- Διασκέδαση
5. Διαπροσωπικές σχέσεις
6. Ταξίδια- Διακοπές
7. Κλιματολογικές συνθήκες- Χρόνος- Εποχές
8. Αγορά- Μαγαζιά
9. Τρόφιμα- Ποτά
10. Υγεία- Αθληση

Στη συνέχεια θα αντιστοιχίσουμε επιλεκτικά, και μόνο για το Επίπεδο III, τις περιστάσεις επικοινωνίας που μόλις είδαμε με τα ανάλογα εξειδικευμένα θέματα ή ειδικές έννοιες.

- Αρχίζουμε με την **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ**:

Επίπεδο III

Συστάσεις -γνωριμίες	με φωνάζουν... να σας γνωρίσω τον... την...
Βιογραφικό σημείωμα	γεννήθηκα... σπουδές... γλώσσες...
ενδιαφέροντα	μου αρέσει να... ενδιαφέρομαι για...
Ευχές	μακάρι να... αχ και να ... θα ήθελα να ... να σας ζησει, καλή όρεξη!

Αν τώρα θέλαμε να συγκρίνουμε με το πρώτο επίπεδο, εκεί θα είχαμε τα απλούστερα:

Επίπεδο I

ΘΕΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Ο εαυτός μου (όνομα, καταγωγή, ηλικία)	με λένε... είμαι από...
Η οικογένειά μου	είμαι 8 χρονών έχω έναν πατέρα και μία μητέρα...
Χαιρετισμοί- αποχαιρετισμοί	γεια σου, καλημέρα...

Ενώ στο 5ο επίπεδο τα πιο σύνθετα θέματα και παραδείγματα:

Επίπεδο V

<p><u>Η τρίτη ηλικία</u> οι συνθήκες ζωή σ' ένα οίκο ευγηρίας είναι.... Κάνω αναλύσεις αίματος κάθε μήνα. Τα εγγόνια μου τα βλέπω μόνο Χριστούγεννα και Πάσχα</p>
<p><u>Από τον ημερήσιο τύπο και την τηλεόραση</u> ΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΜΟΥ, ΑΓΓΕΛΙΑ ΘΑΝΑΤΟΥ, ΣΕΞ τη ΤΡΙΤΗ, ΟΙ ΔΥΟ ΞΕΝΟΙ</p>
<p><u>Από τη λογοτεχνία</u> ΚΙ ΕΠΕΙΤΑ ΗΡΘΑΝ ΟΙ ΜΕΛΙΣΣΕΣ / Ο ΒΑΣΙΛΗΣ Ο ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ</p>
<p><u>Εκφράσεις -παροιμίες</u> Συν γυναίξι και τέκνοις, τα εν οίκω μη εν δήμω</p>

- Στη δεύτερη περίπτωση ΣΠΙΤΙ - ΣΧΟΛΕΙΟ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ έχουμε:

Επίπεδο III

Ανταλλαγή πληροφοριών	δώσε μου τη διεύθυνσή σου... ποια είναι η διεύθυνση της... πού είναι (βρίσκεται)...
Η ζωή στην πόλη - στο χωριό	προτιμώ την πόλη (το χωριό) γιατί... μου αρέσει πιο πολύ...
Συνθήκες διαβίωσης	η ζωή μας είναι ωραία... ζουν πολύ φτωχικά... το σπίτι είναι μικρό...
Επίκαιρα θέματα (οικολογία κ.λ.π.)	η ζωή κοντά στη φύση είναι... φωτιές στα δάση... βρομές(σκουπίδια) στη θάλασσα

- Στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ θέματα όπως:

Επίπεδο III

Ελεύθερος χρόνος	γυμνάζομαι... παίζω σκάκι(ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.λ.π.)
Μαζικά μέσα ενημέρωσης	τα νέα σήμερα λένε ... άκουσες τις ειδήσεις;
Καθημερινές ενασχολήσεις Εργασία - ανεργία - Σύνταξη	σηκώνομαι, ετοιμάζομαι, ... η δουλειά της πολήτριας είναι... ψάχνει για δουλειά... ο παππούς του πήρε σύνταξη (είναι συνταξιούχος)...

Ενώ αν ρίχναμε μια συγκριτική ματιά στο 2ο επίπεδο αυτή τη φορά θα βλέπαμε:

Επίπεδο II

Προγράμματα (σχολικά/ατομικά)

Πόσες φορές την εβδομάδα έχετε Αριθμητική; Πηγαίνω στο Γυμναστήριο δύο φορές την εβδομάδα

Συγγενικοί δεσμοί

Ο αδελφός της μαμάς μου είναι θείος μου. Τον έχω πρώτο ξάδελφο

Επαγγέλματα

Θέλει να γίνει ηλεκτρονικός . Η Μαρία θέλει να σπουδάσει Μοριακή Βιολογία

- Περνώντας στο επόμενο:

ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ - ΔΙΑΣΚΕΛΑΣΗ

Επίπεδο III

Τηλεόραση, ραδιόφωνο, τύπος	το πρόγραμμα τηλεόρασης, ραδιοφώνου... γελοιογραφίες από περιοδικά...
Μορφές διασκέδασης	σινεμά... τι παίζει σήμερα... πρόκληση σε πάρτι...
Επίκαιρα θέματα	ο Νταλάρας στην πόλη μας...

Ενώ τα αντίστοιχα στο 4ο θα ήταν:

Επίπεδο IV

Τέχνες - κατασκευές

Πώς φτιάχνουμε τις φιγούρες του καρναγκιόζη.

Εκδηλώσεις

Συναυλία των Πυξ Λαξ

Εκφράσεις - παρουσίες

Μάθε τέχνη κι άστηνε κι αν πεινάσεις πιάστηνε.

- Στον τομέα των ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Επίπεδο III

Κοινωνικοί φορείς	σύλλογοι (Ναυτικός Όμιλος, κλπ)
Κοινωνικότητα- Συλλογικότητα	μαζεύουμε παιχνίδια για τα παιδιά της Σερβίας...

Εκφράσεις- παρουσίες	βάστα με να σε βαστώ ν' ανεβούμε το βουνό
----------------------	---

- Τα ΤΑΞΙΔΙΑ - ΔΙΑΚΟΠΕΣ εξειδικεύονται ως ακολούθως:

Επίπεδο III

Διαφημιστικά - προσπέκτους - αφίσες ναυτιλιακές γραμμές "Γλάρος"	αθλητικά παπούτσια "περπατέξ"...
Ξενοδοχειακές εγκαταστάσεις, κάμπινγκ, κατασκηνώσεις παιδική κατασκήνωση	παραδοσιακός ξενώνας Νυμφαίου
Αξιοθέατα Έθιμα	μια βόλτα στην αρχαία αγορά... κόβουμε βασιλόπιτα...

- Για τις ΚΛΙΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ-ΧΡΟΝΟΣ-ΕΠΟΧΕΣ προβλέπουμε τα:
Επίπεδο III

Η καταστροφή του περιβάλλοντος Οικολογική συνείδηση	το φαινόμενο του 'θερμοκηπίου' κρατούμε καθαρή την πόλη μας...
--	---

Οργανώσεις - Δραστηριότητες	η Γκριν Πις... ανακύκλωση
-----------------------------	---------------------------

- Στην επόμενη επικοινωνιακή περίσταση domain ΑΓΟΡΑ - ΜΑΓΑΖΙΑ

Επίπεδο III

Οδηγίες χρήσης (συσκευές, μηχανήματα κ.λ.π.)	πώς ηχογραφέω ένα τραγούδι... προγραμματίζω το βίντεο
Προϊόντα (πλεονεκτήματα , μειονεκτήματα)	μπαταρίες ΔΙΑΡΚΕΞ, διαρκούν περισσότερο
Συναλλαγές	πόσο κοστίζει; πόσες δόσεις ...

- Περνάμε στα ΤΡΟΦΙΜΑ - ΠΟΤΑ

Επίπεδο III

Καλλιέργεια - παραγωγή προϊόντων	η μαστίχα καλλιεργείται ... η Νάουσα παράγει κόκκινο κρασί...
Ελληνικά προϊόντα	η ελιά και το λάδι...
Εισαγωγές - εξαγωγές	το ελληνικό γιαούρτι και η φέτα... αυτοκίνητα Φιάτ από την Ιταλία...

Ενώ εδώ στο 1ο θα μπορούσαμε να έχουμε:

Επίπεδο I

Τι τρώω - Τι πίνω	το πρωί πίνω γάλα...και τρώω ψωμί και βούτυρο...
Τι μου αρέσει	μου αρέσει η σοκολάτα...
Εστιατόριο - Ζαχαροπλαστείο - Φαστφουντάδικο - Σουβλατζίδικο	κατάλογος φαγητών...

- Και τελειώνουμε με την ΥΓΕΙΑ - ΑΘΛΗΣΗ

Επίπεδο III

Νοσοκομειακή - φαρμακευτική περίθαλψη	εισαγωγή στο νοσοκομείο... το ιατρείο του ΙΚΑ
Ιστορικό ασθένειας	μου/με πονούσε ο λαιμός... έχω αϋπνίες εδώ κι ένα μήνα...
Εναλλακτικές θεραπείες	ομοιοπαθητική... βελονισμός
Αγώνες - αθλητισμός	διεθνές μίτινγκ στίβου...

Κι αν ριξουμε και μια γρήγορη ματιά και στο 5ο:

Επίπεδο V

Από τον ημερήσιο τύπο και την τηλεόραση
Από τη λογοτεχνία
Εκφράσεις -παροιμίες
Η Καλλιπάτειρα στους Ολυμπιακούς αγώνες. Ολυμπιακός ύμνος (Παλαμάς)
Η προετοιμασία των Ελλήνων αθλητών για το 2000
Ιδού η Ρόδος ιδού και το πήδημα. Νους υγιής εν σώματι υγιεί

6. Γλωσσικές λειτουργίες

Οι ευρύτερες επικοινωνιακές περιστάσεις και τα ειδικότερα συνοδευτικά θέματα που μόλις παραθέσαμε διεκπεραιώνονται από συγκεκριμένες *γλωσσικές λειτουργίες* ή *λεκτικές πράξεις* οι οποίες αποκτούν το εκάστοτε νόημα τους ακριβώς μέσα στην συγκεκριμένη περίπτωση την οποία συγχρόνως συγκροτούν. Θα προσπαθήσουμε, τώρα, να απαριθμήσουμε μια σειρά από τέτοιες λεκτικές πράξεις οι οποίες νομίζουμε ότι ενδημούν στις περιστάσεις που περιγράψαμε αμέσως πριν κατά επίπεδο. Τις συνοδεύουμε με ενδεικτικά παραδείγματα σχετικών χρήσεων.

Θα επικεντρώσουμε και πάλι μόνο στο 3ο επίπεδο.

Στο 3ο επίπεδο πέρα από όσα έχουν ήδη διδαχθεί στα δύο προηγούμενα θα μπορούσαμε να έχουμε και τα ακόλουθα

Επίπεδο III

<u>ΔΗΛΩΣΗ:</u>	
Τόπο	Απόσταση, κατεύθυνση
η Αθήνα απέχει... πηγαίνω	προς τα πάνω...
Χρόνο	Προτερόχρονο
	Αναφορά στο μέλλον / παρόν / παρελθόν
	Καθυστέρηση
	Εξακολοθητικότητα/ διάρκεια
	Προσωρινότητα
	πριν φάω... θα... σήμερα στις μέρες μας... όταν ήμουν... άρχισε να φύγει το πλοίο... θα έρχομαι συχνά... θα εργαστεί ένα μήνα...
Ποσότητα	Βαθμό
	πρέπει να κοιμάσαι πιο πολύ... τρώω πιο λίγο για να αδυνατίσω...
Ποιότητα	
	άριστες σχέσεις... εξαιρετική ταινία

Νοητικές έννοιες	
σκέφτομαι να...τι παράλογος συλλογισμός...	
Έννοιες συσχετισμού	Δράση- αποτέλεσμα δράσης Σχέσεις ενεργειών και συμβάντων
έβρεξε και έχει υγρασία μου/με πονάει το χέρι γιατί το χτύπησα	
Σχέσεις αντίθεσης	Ομοιότητα-ανομοιότητα
είναι ίδιος με τον πατέρα του δεν μοιάζουν καθόλου	
Λογικές σχέσεις	αίτια - αποτέλεσμα σκοπός
πέρασε τις εξετάσεις επειδή διάβασε πολύ μαζεύω χρήματα για να αγοράσω ένα σι-ντι	
Δειξη Οριστική-αόριστη	συστάσεις
μια/κάποια γυναίκα... όποιος θέλει... αυτό το παιδί... εκείνη η καρέκλα... να σου συστήσω την/τον ...	

Συγκριτικά στο 4ο θα είχαμε:

<i>Επίπεδο IV</i>	
<i>Όλα τα προηγούμενα και:</i>	
ΕΚΦΡΑΣΩ	
<u>Απόψεις - σκέψεις - κρίσεις</u>	
κατά τη γνώμη μου... σύμφωνα με τους ειδικούς... θεωρώ ότι...	
<u>Συναισθήματα - απορίες - αδυναμία</u>	
νιώθω οίκτο γι αυτόν... απορώ για τη στάση σου... μου είναι αδύνατον να την καταλάβω	
<u>Πρόθεση - απόφαση</u>	
σκοπεύω να αγοράσω αυτοκίνητο... έχω αποφασίσει να χωρίσω...	
<u>Έπληξη - αγανάκτηση</u>	
δεν το πιστεύω ότι της έκλεισε κατάμουτρα την πόρτα	
<u>Εμπιστοσύνη - έλλειψη εμπιστοσύνης</u>	
δεν μπορώ να σε εμπιστευθώ πια	
<u>Έπαινο - κοροϊδία - συγχαρητήρια - συλλυπητήρια</u>	
μπράβο! σιγά τα αυγά! πολύ λυπήθηκα για...	
ΖΗΤΩ - ΔΙΝΩ	
<u>Συμβουλές - άδεια - βοήθεια - υπόσχεση - όρκο - παραδείγματα - διευκρινίσεις</u>	
ΠΑΙΡΝΩ - ΔΙΝΩ	
<u>Το λόγο - τη σειρά</u>	
να ρωτήσω κάτι; μια στιγμή! σας ακούμε	
ΨΑΧΝΩ - ΒΓΑΖΩ	
<u>Συμπεράσματα</u>	
ώστε γι αυτό έφυγε ο Γιάννης... άρα δεν πρέπει να πάμε	
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ	
βάλε τα δυνατά σου	
ΠΡΟΕΙΔΟΠΟΙΩ	
πρόσεξε μη σε γελάσουν	
ΑΠΟΛΟΓΟΥΜΑΙ	
συγγνώμη για τη φασαρία	

7. Γραμματική (Μορφολογία -Σύνταξη)

Θα ολοκληρώσουμε με έναν κατάλογο από γραμματικά στοιχεία τα οποία μοιάζουν αναπόφευκτα για τις γλωσσικές λειτουργίες που περιγράψαμε, αν και δεν έχουμε ψευδαισθήσεις απόλυτης αντιστοίχισης μορφής και λειτουργίας. Τα στοιχεία αυτά βέβαια δεν είναι πάντα δυνατόν να απομονωθούν, κατά τις επιθυμίες της/του παιδαγωγού, αφού ως γνωστόν ο φυσικός λόγος δύσκολα μπαίνει σε προκατασκευασμένα καλούπια. Επομένως, ο κατάλογος που ακολουθεί είναι δυνατόν να παραβιάζεται στα αντίστοιχα αποσπάσματα αυθεντικού λόγου, με τη διαφορά ότι ο/η δασκάλα/ος θα πρέπει να εστιάζει την προσοχή της/του κυρίως στα επιθυμητά και διδακτέα στοιχεία, αγνοώντας εκείνα που τυχόν παρεισφύουν.

Και πάλι θα περιοριστούμε μόνο το 3ο επίπεδο καλύπτοντας έτσι όλες τις όψεις του. Έτσι εδώ πέρα από τα φαινόμενα που έχουν καλυφθεί στα προηγούμενα επίπεδα διδάσκουμε:

ΕΠΙΠΕΔΟ III

ουσιαστικά	(αρσ.-ές,-έδες, -έας -είς)
επίθετα	(ής -α -ικο, -ής -ής- ές)
αντωνυμία:	αναφορικές (οποίος,-α,-ο)
αριθμητικά	(απόλυτα 1000 - 1000000, τακτικά 20ός - 50ός)
ρήμα	(-ω, ώ, -ομαι, -ιέμαι, -ούμαι,-άμαι)-
προθέσεις	(προς, παρά, αντί)

πτώσεις:	ονομαστική, αιτιατική, κλητική, γενική (ενικός, πληθυντικός)
βαθμοί επιθέτων	: θετικός, συγκριτικός, υπερθετικός, με το "πιο"και -τερος
αντωνυμία :	ονομαστική, αιτιατική, γενική
αριθμητικά:	ονομαστική, αιτιατική και γενική
ρήμα :	α', β', γ' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού ενεστώτα, αορίστου, μέλλοντα, παρακειμένου, υπερσυντέλικου υποτακτική, προστακτική, δυνητική, ευχετική υποθετικές προτάσεις(α' και β' είδους)
προθέσεις :	εμπρόθετοι προσδιορισμοί
επίρρημα:	(βαρύν-βαριά, ζηλιάρης- ζηλιάρικα) θετικός, συγκριτικός, υπερθετικός βαθμός

Και βέβαια ακολουθεί κλιμάκωση στα επόμενα δύο επίπεδα

7. Επίλογος

Και έτσι ολοκληρώσαμε την παρουσίαση των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Κλείνοντας να υπενθυμίσουμε κάτι που όλες και όλοι ξέρουμε: ότι, δηλαδή, για να πετύχει οποιαδήποτε συνταγή, τη στιγμή μάλιστα που δεν υπάρχει αλάθητη συνταγή, χρειάζεται να μεσολαβήσει η μαγείρισσα ή ο μάγειρας. Σ' αυτήν ακριβώς τη δημιουργική μεσολάβηση εκ μέρους των δασκάλων ελπίζουμε, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ο διδακτικός σχεδιασμός και το υλικό που προτείνουμε.

ΤΑΧΥΡΡΥΘΜΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ: ΕΠΙΠΕΔΑ, ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

**Κατσιμαλή Γ., Αμπάτη Α., Αντωνίου Μ., Γαλαζούλα Μ., Θωμαδάκη Ευ.,
Μαγγανά Α., Μιχαλακοπούλου Π., Παπαδοπούλου Δ., Πουλοπούλου Μ.**

Πανεπιστήμιο Κρήτης, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

Στα πλαίσια του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" εκπονούμε ως ομάδα μια σειρά εργασιδίων ταχύρρυθμης διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η οποία απευθύνεται σε εφήβους. Έως τώρα έχουν εκδοθεί το πρώτο βιβλίο της σειράς "Ελληνικά με την Παρέα μου. 1" με το συνοδευτικό του τεύχος για τον εκπαιδευτικό, ενώ προετοιμάζονται τα άλλα δύο. Για το σχεδιασμό του πρώτου βιβλίου της σειράς λάβαμε υπόψη μας τα ακόλουθα **κριτήρια**:

- α) το γλωσσικό υπόβαθρο των αποδεκτών ως προς την Ελληνική,
- β) τις επικοινωνιακές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών,
- γ) τη φύση και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας, και
- δ) τις συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής στο εξωτερικό.

Και πρώτα απ' όλα, όσον αφορά το γλωσσικό υπόβαθρο των αποδεκτών, σημειώνουμε ότι το υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές τους οποίους χαρακτηρίζει μερική έως ελάχιστη έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα της Ελληνικής (ψευδοαρχαίοι). Έτσι είναι σε θέση μεν να αναγνωρίζουν αν κάτι είναι ελληνικά ή όχι, να κατανοούν ενδεχομένως λέξεις ή φράσεις, αλλά δεν είναι σε θέση να παράγουν ολοκληρωμένο λόγο, ώστε να καλύπτουν βασικές επικοινωνιακές ανάγκες. Αιτία για την αδυναμία αυτή είναι η αποσπασματική γνώση της ελληνικής, και είναι αυτή ακριβώς που διαφοροποιεί το κοινό μας από τους πραγματικούς αρχαίους, οι οποίοι δεν έχουν γλωσσική εμπειρία στα ελληνικά. Για να διακρίνουμε έναν ψευδοαρχαίο από έναν πραγματικό αρχαίο, το πρώτο βιβλίο της σειράς περιλαμβάνει ένα κατατακτήριο - διαγνωστικό τεστ για το συγκεκριμένο βιβλίο (βλ. Παράρτημα I και Συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό, σελ. 10-16).

Περνώντας τώρα στο δεύτερο κριτήριο που αφορά τις ανάγκες των μαθητών αυτών, οι τελευταίες ριζονται πρώτον με βάση την ηλικία τους και δεύτερον με βάση τους κοινωνικούς χώρους χρήσης της Ελληνικής στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1999: 22), αλλά και στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα: τα παιδιά αυτά χρειάζονται τα Ελληνικά, πρωταρχικά για να επικοινωνήσουν γραπτά και προφορικά με τους συγγενείς τους στην Ελλάδα και στην κοινότητα σε καθημερινό απλό λόγο και να ανταποκριθούν σε βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί θα χρειαστεί να μιλήσει με τους συγγενείς του στο τηλέφωνο, ενώ τυπικά δε θα χρειαστεί να συμπληρώσει μια αίτηση πρόσληψης. Κατά συνέπεια ξεκινάμε δίνοντας προτεραιότητα σε περιβάλλοντα, όπως αυτό της οικογένειας και των φιλικών συναναστροφών, πράγμα που στο πρώτο βιβλίο μάς κατευθύνει στο να δώσουμε έμφαση στη διαλογική μορφή και στο οικείο ανεπίσημο ύφος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβλέπουμε άλλες μορφές έκφρασης-επικοινωνίας (γραπτός λόγος, επίσημος λόγος).

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μάς οδήγησαν στην επιλογή των επικοινωνιακών πράξεων που, επειδή είναι συχνές, είναι και βασικές και τις οποίες εντάξαμε σε

οικείες για τους εφήβους περιστάσεις. Το ερώτημα του πώς θα εκφραστούν αυτές γλωσσικά, συνδέεται με το τρίτο κριτήριο, αυτό της βασικής δομής και των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής, (ενδεικτικά: το διαφορετικό αλφάβητο, η πλούσια και σύνθετη μορφολογία, η μη προβλέψιμη σειρά των όρων) τα οποία και θέτουν συγκεκριμένους περιορισμούς στην πραγμάτευση των επικοινωνιακών πράξεων που επιλέξαμε. Έτσι κάναμε τις ακόλουθες επιλογές:

1. Παρουσιάζεται πρώτα η αιτιατική και η ονομαστική και ακολουθεί η γενική, ενώ η κλητική παρουσιάζεται περιθωριακά. Και αυτό διότι οι δύο πρώτες πτώσεις επιτελούν βασικές συντακτικές λειτουργίες (υποκείμενο, κατηγορούμενο, άμεσο αντικείμενο, προσδιορισμός του χρόνου, συμπλήρωμα προθέσεων). Η γενική, σ' αυτό το επίπεδο, χρησιμοποιείται για την απόδοση της έννοιας της κτήσης, ενώ η κλητική δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στη δομή της πρότασης.

2. Για λόγους συχνότητας στο λόγο συμπεριλαμβάνεται στα βασικά ελληνικά ο ενεστώτας μόνον από τη μέση φωνή των ρημάτων σε -ομαι και -άμαι. Έτσι οι μαθητές θα ξεκαθαρίσουν από την αρχή ότι τα ρήματα στα Ελληνικά είναι είτε ενεργητικής είτε μέσης μορφολογίας.

3. Διδάσκονται οι ρηματικοί τύποι με στιγμιαίο ποιόν ενεργείας (θα / να διαβάσω), ενώ αποσιωπώνται οι αντίστοιχοι ρηματικοί τύποι που δηλώνουν διάρκεια (θα /να διαβάζω). Ο λόγος είναι ότι θεωρείται απαραίτητο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κάθε ρήμα στα ελληνικά απαντάει σε δύο μορφές, δηλαδή με δύο θέματα: διαβάξ- /διαβάσ-.

4. Συσχετίζονται οι γραμματικοί χρόνοι με τις αντίστοιχες επιρρηματικές εκφράσεις χρόνου στις πρωτοτυπικές τους χρήσεις.

5. Όταν η διάταξη των όρων στα νέα ελληνικά δεν είναι σταθερή, παρουσιάζονται εναλλακτικά δομικά σχήματα (A-P-Y). Αντίθετα, τονίζεται η διάταξη των όρων όταν είναι υποχρεωτική (π.χ. βοηθάω τον Δημήτρη / τον βοηθάω / βοήθησέ τον). Επισημαίνεται ο ρόλος του επιτονισμού στις περιπτώσεις που παίζει καθοριστικό ρόλο για την ερμηνεία του εκφωνήματος (ερώτηση / έμφαση).

Περνώντας στο τέταρτο κριτήριο, αυτό των συνθηκών διδασκαλίας στο εξωτερικό, και δεδομένου ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία της Ελληνικής είναι περιορισμένος (στην καλύτερη περίπτωση 45 λεπτά την ημέρα, στη χειρότερη 2-3 ώρες την εβδομάδα), το υλικό είναι σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να διδαχθεί με ταχύρρυθμο τρόπο.

Το βιβλίο συνοδεύεται από ένα τεύχος που περιέχει τις απαραίτητες οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, αλλά και κάποιες επιπλέον ιδέες και δραστηριότητες που σχετίζονται με τα φαινόμενα κάθε ενότητας, όπως παιχνίδια ρόλων, κατασκευές, ασκήσεις προφορικής επικοινωνίας κ.ά. Με την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων που προτείνονται και επεκτείνουν το βασικό λεξιλόγιο, παρέχεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να ανταποκριθεί στα πολλαπλά επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών του και να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του κατά περίπτωση.

Ο συνδυασμός των παραπάνω κριτηρίων μας οδήγησε στο να δομήσουμε το υλικό μας με βάση δύο άξονες: τον άξονα του *επικοινωνιακά αναγκαίου* και τον άξονα του *γραμματικά βασικού*. Έτσι για παράδειγμα, αναφορικά με την παρουσίαση της

επικοινωνιακής πράξης της αίτησης ("ζητάω κάτι") κάναμε μια σειρά από επιλογές:

α) Ως επικοινωνιακή πράξη αυτή καθεαυτή, την επιλέξαμε σε σχέση με κάποιες άλλες γιατί θεωρείται βασική. Αυτό το δείχνουν τόσο τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας όσο και η κοινή μας κοινωνική εμπειρία.

β) Στη συνέχεια επιλέξαμε να την παρουσιάσουμε σε κάποιες συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι συναρμολόγούνται με το προφίλ των μαθητών μας. Έτσι αποκλείσαμε μια περίπτωση σαν αυτή της εμπορικής συναλλαγής, προβάλλοντας άλλες που θεωρούμε ότι αφορούν περισσότερο τους εφήβους. Τέτοιες για παράδειγμα είναι η συναλλαγή σε ένα κατάστημα (ενότητα 4) ή η απλή παράκληση στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας (ενότητα 14).

γ) Όσον αφορά τώρα τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία εκφράζεται η πράξη αυτή, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε πρώτα γλωσσικές πραγματώσεις της πράξης αυτής που είναι πιο απλές (μου δίνετε μια σοκολάτα;) και στη συνέχεια να παρουσιάσουμε πιο σύνθετες μορφές για την ίδια πράξη (μπορείς να κλείσεις τον υπολογιστή;), σε συνάρτηση με τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται σε κάθε ενότητα.

Ας περάσουμε τώρα στο δεύτερο βιβλίο της σειράς, "Ελληνικά με την παρέα μου. 2", το οποίο διαφοροποιείται από το πρώτο αναφορικά πάλι με τα κριτήρια που θέσαμε στην αρχή της παρουσίασης και το οποίο θα υλοποιηθεί με την ακόλουθη φιλοσοφία:

Πρώτα, το γλωσσικό υπόβαθρο του κοινού μας αλλάζει: το δεύτερο βιβλίο απευθύνεται όχι μόνον σε εκείνους που έχουν μάθει ελληνικά με το πρώτο βιβλίο, αλλά και σε όσους με οποιονδήποτε τρόπο έχουν τη βασική γνώση των ελληνικών όπως παρουσιάζεται στο πρώτο βιβλίο. Η κατάκτηση αυτού που ονομάζουμε βασικά ελληνικά θα μπορεί να ελεγχθεί από ένα ειδικό κατατακτήριο τεστ που θα συνοδεύει το δεύτερο βιβλίο.

Αυτό που, όμως, διαφοροποιεί ουσιαστικά το δεύτερο από το πρώτο βιβλίο, είναι οι διαφορετικοί άξονες στους οποίους δομείται το δεύτερο και αφορούν έμμεσα στα κριτήρια β' και γ'. Συγκεκριμένα, το δεύτερο βιβλίο δομείται με άξονες τη *γραμματική επάρκεια* και την *επικοινωνιακή καταλληλότητα*. Αυτό σημαίνει ότι στο δεύτερο βιβλίο καλύπτονται γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που επιτρέπουν στο μαθητή να βελτιώσει την ικανότητα του να ανταποκρίνεται σε πιο απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η πράξη της αίτησης που αναφέραμε και προηγουμένως έχει και γραπτές πραγματώσεις. Τις τελευταίες τις παρουσιάζουμε τώρα επειδή τις θεωρούμε λιγότερο αναγκαίες από τις αντίστοιχες στον προφορικό λόγο, παρόλο που και αυτές μπορεί να είναι μέρος της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών μας. Για παράδειγμα, ένας έφηβος μπορεί να χρειαστεί να συμπληρώσει μια αίτηση για συνδρομή σε περιοδικό ή να κάνει μια πιο αναλυτική αίτηση για να γραφτεί σε έναν αθλητικό σύλλογο ή να εκφράσει τη γνώμη του για την ύλη ενός περιοδικού. Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται πολλές φορές να αιτιολογήσει εκπεφρασμένα την αίτησή του, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να κατέχει τις βασικές δομές υπόταξης.

Επιπλέον, θεωρούμε ότι σ' αυτό το στάδιο ο μαθητής μας είναι γνωστικά πιο έτοιμος να αντιμετωπίσει, προληπτικά τουλάχιστον, τόσο μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα όσο και μια ποικιλία αποσπασμάτων αυθεντικού λόγου. Γι' αυτό το

δεύτερο βιβλίο εισάγει σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι το πρώτο γραπτό λόγο.

Ας περάσουμε τώρα στο τρίτο μέρος της σειράς. Πρώτ' απ' όλα το τρίτο μέρος, "Ελληνικά από κοντά. 20 γλωσσικά μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη", έχει διαφορετική λογική από τα προηγούμενα, και ως προς τους άξονες δόμησης και ως προς την παρουσίαση του υλικού. Στόχος μας πλέον δεν είναι ούτε η **βασικότητα**, ούτε η **επάρκεια**, αλλά η **ακρίβεια στη γραπτή και προφορική επικοινωνία**. Με άλλα λόγια το βιβλίο επανέρχεται διεξοδικά σε σημεία που η έρευνα λαθών (Κατσιμαλή, 1999) έδειξε ότι παρουσιάζονται προβλήματα στους μαθητές. Κατά συνέπεια, το τρίτο μέρος της σειράς, δεν έχει αρχή, μέση και τέλος, αλλά έχει σπονδυλωτή δομή, εφόσον εστιάζει σε μεμονωμένα φαινόμενα, και καλύπτει όλα τα επίπεδα της ελληνικής:

α. φωνητικό (π.χ. ηχηροποιήσεις και αναντιστοιχία προφοράς - γραφής)

β. μορφολογικό (π.χ. ρήματα με εσωτερική αύξηση, μετακίνηση του τόνου στα ουσιαστικά)

γ. συντακτικό (π.χ. κλιτικά)

δ. σημασιολογικό -πραγματολογικό (π.χ. άρνηση, στρατηγικές διαλόγου).

Ας συνοψίσουμε τη λογική της σειράς με έναν πίνακα:

Α' ΒΙΒΛΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ 1

- Επικοινωνιακά αναγκαίο
- Γραμματικά βασικό
- Χρήση διαλογικών κειμένων

Β' ΒΙΒΛΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ 2

- Επικοινωνιακά κατάλληλο
- Γραμματικά επαρκές
- Διεύρυνση στους τύπους κειμένων

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ

20 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΥΣΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΑΧΙΝΗ

- Ακρίβεια
- Σπονδυλωτή δομή (μεμονωμένα φαινόμενα)
- Διορθωτική αγωγή (με βάση τα λάθη)

Ας δούμε πώς χειριζόμαστε ένα γλωσσικό φαινόμενο, για παράδειγμα το ρηματικό χρόνο, στα τρία βιβλία της σειράς:

1ο βιβλίο: παρουσιάζονται οι βασικοί χρόνοι για το παρόν, παρελθόν και μέλλον. Θυμίζουμε ότι θεωρούμε τον αόριστο και το στιγμιαίο μέλλοντα βασικότερους από τους αντίστοιχους συνεχείς (ΒΑΣΙΚΟΤΗΤΑ).

2ο βιβλίο: παρουσιάζονται οι εξακολουθητικοί και οι συντελικοί χρόνοι. Έτσι καλύπτεται το σύνολο του ρηματικού συστήματος της Ελληνικής (ΕΠΑΡΚΕΙΑ).

3ο μέρος: παρουσιάζονται τα προβλήματα που προκαλεί στην κατάκτηση της Ελληνικής, η διάκριση στιγμιαίου/συνεχούς ποιού ενεργείας σε όλες τις εκδοχές της (οριστική, υποτακτική, προστακτική, παράταξη/υπόταξη). Θεωρούμε ως προαπαιτούμενο οπωσδήποτε τη γνώση της μορφολογίας του ρήματος και επικεντρώνουμε στη σημασιακή διαφοροποίηση που παράγει η χρήση του ποιού ενεργείας (ΑΚΡΙΒΕΙΑ).

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης Μιχ. (επιμ.), 1999:** Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 1998:** *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους* (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 1998:** *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης. Θεωρία - Ασκήσεις*, Θεοφανοπούλου - Κοντού Δ. κ.ά. (επιμ.), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ellis R., 1994:** *The Study of Second Language Acquisition*, O.U.P.
- Hammerly H., 1991:** *Fluency and Accuracy: toward Balance in language teaching and learning*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Κατσιμαλή Γ., 1999:** Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξ/Δ/Μ γλώσσας, στα Πρακτικά συνεδρίου *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Δαμανάκης Μ. & Μιχελακάκη Θ. (επιμ.), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Κατσιμαλή Γ., 2000:** Ενδογλωσσικά λάθη, στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμπτζή (επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας*, ΚΕΓ, Θεσ/νίκη.
- Κατσιμαλή Γ. & Φ. Καβονκόπουλος (επιμ.), 1996:** *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1997:** *Πιστοποίηση επάρκειας της Ελληνομάθειας*, Θεσσαλονίκη.
- Larsen-Freeman D. & M. Long, 1991:** *An Introduction to Second Language Acquisition*, Longman.
- Savignon S., 1997:** *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. McGraw-Hill, N.Y.
- Sharwood Smith M., 1994:** *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, Longman.
- Stern H.H. 1983:** *Fundamental Concepts of Language Teaching*, O.U.P.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Διαγνωστικό τεστ για ψευδοαρχάριους (για τον εκπαιδευτικό)

Το τεστ αυτό στοχεύει στο να βοηθήσει το δάσκαλο να αποφασίσει αν ένας μαθητής είναι ψευδοαρχάριος ή όχι. Το τεστ δεν λειτουργεί ως εργαλείο γενικής αξιολόγησης και εσωτερικής κατάταξης των μαθητών, αλλά αποσκοπεί στο να απομονώσει τους πραγματικούς ψευδοαρχάριους είτε από τους αρχάριους είτε από τους προχωρημένους σε σχέση πάντα με τη διδασκόμενη ύλη.

Το τεστ αυτό συνίσταται σε πέντε (5) δοκιμασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, με βάση πρωτίτως το κριτήριο της κατανόησης και δευτερευόντως της παραγωγής προφορικού λόγου. Δίνουμε περισσότερο βάρος στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή λόγου, γιατί το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό περιμένουμε να έχει εκτεθεί σε κάποια μορφή Ελληνικά. Αυτό του εξασφαλίζει μεν μια πρώτη εξοικείωση με την Ελληνική, χωρίς όμως να σημαίνει ότι είναι σε θέση και να παραγάγει λόγο ή ο λόγος που παράγει να είναι επαρκής και αποτελεσματικός. Αυτή ακριβώς η αποσπασματική και αυστηματική γνώση είναι που διαφοροποιεί ένα ψευδοαρχάριο από τον πραγματικό αρχάριο. Κριτήριο για το χαρακτηρισμό αποτελεί η κατανόηση και λιγότερο η παραγωγή προφορικού λόγου και όχι η γνώση ή η παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό γιατί, με βάση το προφίλ του ψευδοαρχάριου, περιμένουμε να εκτίθεται κατεξοχήν σε δεδομένα προφορικού λόγου, μέσα από την επαφή του με οικεία πρόσωπα και όχι σε ένα θεσμικό περιβάλλον που καλλιεργεί και τη γραφή, όπως μια τάξη διδασκαλίας.

Ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε πέντε στάδια κλιμακούμενης δυσκολίας, αναλυτικά τα εξής:

1) Έλεγχος της γνώσης του μαθητή σε λεξιλογικό επίπεδο: Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει τα εικονίδια με ρήματα ή ουσιαστικά. Με αυτό τον τρόπο ελέγχουμε αν ο μαθητής γνωρίζει κάποια συγχρόρηστα ουσιαστικά ή ρήματα της Ελληνικής.

2) Έλεγχος της γνώσης του μαθητή σε φραστικό επίπεδο: Ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει τα εικονίδια με φράσεις. Με αυτό τον τρόπο ελέγχουμε εάν ο μαθητής έχει αναπτύξει μια στοιχειώδη επικοινωνιακή ικανότητα σε σχέση με τα Ελληνικά.

3) Έλεγχος κατανόησης απλού συνεχούς κειμένου: Ο μαθητής καλείται να απαντήσει με ναι ή όχι σε ερωτήσεις που δείχνουν αν είναι εξοικειωμένος με πιο σύνθετες δομές σε σχέση με την απλή φράση του 2.

4) Έλεγχος κατανόησης απλού συνεχούς κειμένου και παραγωγής απλών δομών.

5) Έλεγχος παραγωγής σύνθετου λόγου: Ο μαθητής καλείται να αφηγηθεί μια ιστορία στηριζόμενος στις εικόνες που του δίνονται.

Κριτήριο για το χαρακτηρισμό του μαθητή ως ψευδοαρχάριου αποτελεί η ανταπόκρισή του στις δοκιμασίες 2, 3 και 4 ή ακόμα και η παραγωγή στοιχειωδών Ελληνικών στην 5. Αν ο μαθητής είναι σε θέση να παραγάγει συνεχή λόγο στην 5, τότε δεν είναι ψευδοαρχάριος, ενώ αντίστοιχα αν μπορεί να ανταποκριθεί μόνο στις απαιτήσεις της 1 τότε πάλι αποκλείεται από την τάξη των ψευδοαρχαρίων. Το τεστ που ακολουθεί είναι ενδεικτικό και μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα με την προσωπική κρίση του διδάσκοντα, ο οποίος σε κάθε περίπτωση έχει καλύτερη γνώση των μαθητών του και των πραγματικών αναγκών/δυνατοτήτων τους.

Όλες οι οδηγίες του δασκάλου προς το μαθητή δίνονται στη γλώσσα που μιλάει

ο μαθητής. Επίσης οι εικόνες του τεστ δίνονται στο μαθητή ανά άσκηση (1:1). Επειδή όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται πρωτίτως με την προφορική κατανόηση, καλό θα ήταν ο δάσκαλος να διαβάσει δύο φορές τις λέξεις, τις φράσεις ή το κείμενο.

1) Αντιστοίχιση λέξης - εικόνας (Δείχνω ποια εικόνα παρουσιάζει τι). Ο δάσκαλος διαβάζει στο μαθητή τις λέξεις και αυτός του δείχνει την αντίστοιχη εικόνα. Η σειρά με την οποία δίνονται οι λέξεις είναι ενδεικτική. Ο δάσκαλος μπορεί να αλλάξει τη σειρά των λέξεων.

A. σπίτι	B. διαβάζω
ψομί	αγαπάω
αεροπλάνο	μιλάω
γιατρός	τρέχω
καρέκλα	τρώνω

2) Αντιστοίχιση εικόνας φράσης. Ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά τις φράσεις 1, 2 και 3 και ο μαθητής υποδεικνύει την εικόνα από τα ζεύγη που του δίνονται.

A. Η Ελένη τρώει παγωτό

B. Χρόνια πολλά!

Γ. Την Ελένη, παρακαλώ!

3) Κατανόηση απλού κειμένου. Ο δάσκαλος διαβάζει στο μαθητή το παρακάτω κείμενο:

Το Σάββατο ο Φίλιππος έχει τα γενέθλιά του. Παίρνει τηλέφωνο την Ελένη και την καλεί στο πάρτι. Η Ελένη είναι άρρωστη και δεν πηγαίνει στο πάρτι.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος διαβάζει στο μαθητή τις ακόλουθες φράσεις (στα Ελληνικά), στις οποίες ο μαθητής πρέπει να απαντήσει στη γλώσσα που μιλάει αν είναι σωστές ή λάθος.

A. Η Ελένη έχει γενέθλια

B. Ο Φίλιππος παίρνει τηλέφωνο την Ελένη

Γ. Η Ελένη δεν είναι άρρωστη

Δ. Η Ελένη πηγαίνει στο πάρτι

4) Κατανόηση και παραγωγή. Ο δάσκαλος διαβάζει στο μαθητή το παρακάτω κείμενο:

Η Κάρμεν είναι από το Μεξικό. Έχει έναν αδελφό και μια αδελφή. Το χειμώνα πηγαίνει σχολείο. Το καλοκαίρι κάνει διακοπές στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος κάνει στο μαθητή (στα Ελληνικά) τις ακόλουθες ερωτήσεις:

A. Από πού είναι η Κάρμεν;

B. Πόσα αδέρφια έχει;

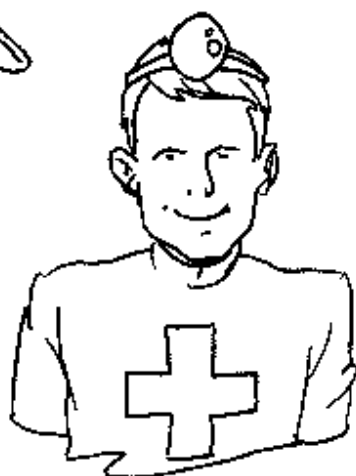
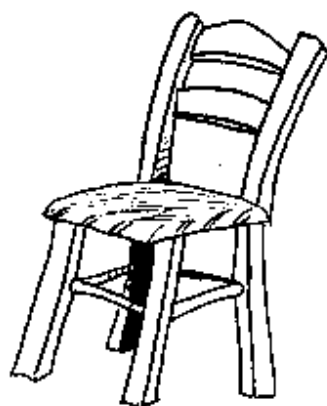
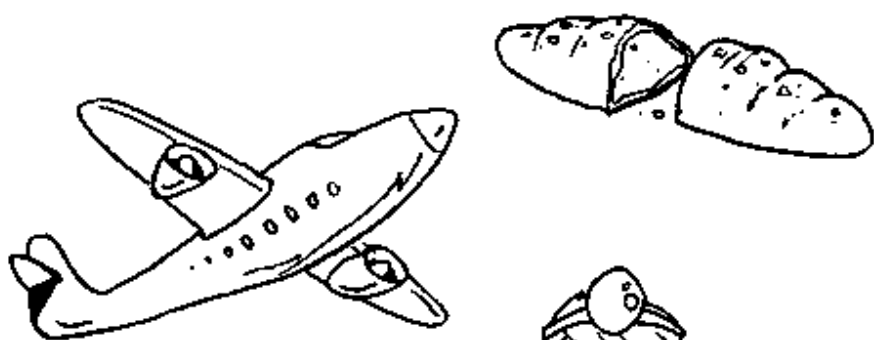
Γ. Πότε πηγαίνει σχολείο;

Δ. Τι κάνει το καλοκαίρι;

5) Παραγωγή λόγου. Ο δάσκαλος δίνει στο μαθητή τις εικόνες 1-5 και του ζητά να φτιάξει μια ιστορία με αυτές.

1.

A



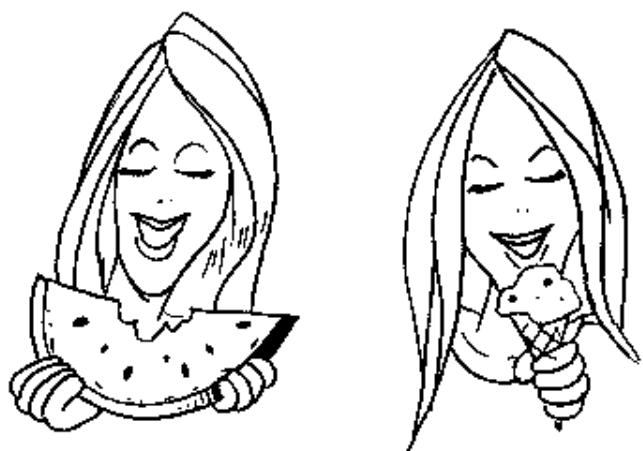
1.

6



2.

A



B

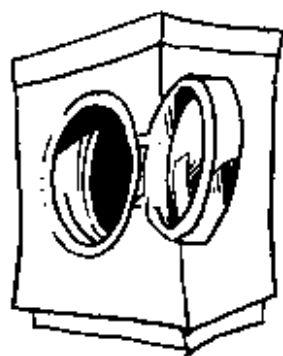
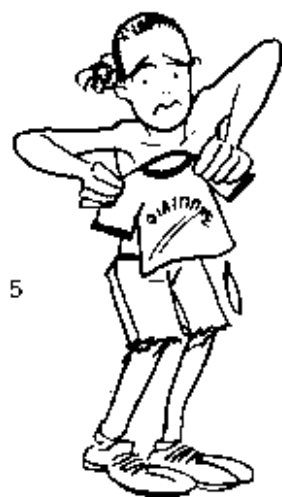
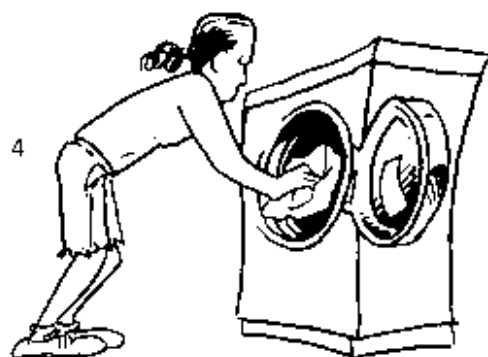


2.

r



5.



ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Φιλιππάκη-Warburton Ειρήνη
University of Reading, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

Στην εισήγηση αυτή θα εξετάσω το ρόλο και τη θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ο όρος γραμματική χρησιμοποιείται εδώ με τη γενική του έννοια. Αναφέρεται δηλαδή στα στοιχεία της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας και στις σχέσεις που αυτά τα στοιχεία αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Το ζητούμενο είναι πόση και ποια γραμματική πρέπει να διδάσκεται ο μαθητής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο κάθε επίπεδο. Με αυτό συνδέονται δυο πιο βασικά ερωτήματα: α) Πότε πρέπει να αρχίσουμε να διδάσκουμε τη γραμματική; και β) Με ποια διάταξη θα δώσουμε τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα τόσο μέσα στο κάθε επίπεδο χωριστά όσο και από επίπεδο σε επίπεδο. Τα επίπεδα που προβλέπει το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* είναι τα παρακάτω.

1ο επίπεδο προδημοτική, 1η και 2η τάξη	ηλικία 6-7-8
2ο επίπεδο 3η και 4η τάξη	ηλικία 9-10
3ο επίπεδο 5η και 6η τάξη	ηλικία 11-12
4ο επίπεδο 7η, 8η και 9η (GCSE)	ηλικία 13-14-15
5ο επίπεδο 10η, 11η, 12η (A Levels)	ηλικία 16-17-18

Παίρνουμε εδώ ως προϋπόθεση ότι ο μαθητής που τελειώνει το 4ο επίπεδο οφείλει να έχει κατακτήσει όλη τη βασική γραμματική αφού μετά το επίπεδο αυτό του ζητείται να είναι ικανός να παράγει ελεύθερα αυθόρμητο και πρωτότυπο προφορικό και γραπτό λόγο. Για να μπορεί να κάνει μια τέτοια προφορική χρήση της ελληνικής γλώσσας ο μαθητής πρέπει να έχει κάνει κτήμα του τους μηχανισμούς που κατευθύνουν το σχηματισμό της ποικιλίας των βασικών μονάδων της επικοινωνίας, δηλαδή των προτάσεων και των συστατικών τους, των φράσεων.

Η γραμματική την οποία θεωρούμε βασική αλλά και πλήρη και την οποία πιστεύουμε ότι οφείλει να έχει κατακτήσει ο μαθητής μας στο τέταρτο επίπεδο παρουσιάζεται στο Αναλυτικό του GCSE που έχουμε ετοιμάσει.

Έχοντας τώρα αποφασίσει ποια είναι η γραμματική του τελευταίου επιπέδου, θα δούμε στη συνέχεια τι πρέπει να υπάρχει στα προηγούμενα επίπεδα. Το πιο σοβαρό θέμα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε είναι το πότε πρέπει να αρχίσουμε την παρουσίαση της γραμματικής και στη συνέχεια αν και κατά πόσο πρέπει να ορίσουμε τη σειρά με την οποία θα δώσουμε τα γραμματικά φαινόμενα.

Αρχικά λοιπόν θα μας απασχολήσει το πρώτο (και δεύτερο) επίπεδο επειδή εδώ κάνουμε την πρώτη επαφή με το μαθητή μας.

Οι απόψεις που θα κατατεθούν εδώ βασίζονται στην εμπειρία μας από η διδασκαλία της Ελληνικής στα Ελληνόπαιδα της Βρετανίας, τα οποία είναι κυρίως παιδιά ομογενών από την Κύπρο, σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δομής της Ελληνικής και με τα πορίσματα της γλωσσολογικής θεωρίας από τη μια μεριά και της έρευνας για την κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας από την άλλη.

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι κάτι το πολύ σύνθετο και γι' αυτό θεωρώ απαραίτητο στη διδασκαλία της να ληφθούν υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική πράξη όπως οι εξής:

- 1) Η ανάγκη να χρησιμοποιηθούν μέσα και στρατηγικές που θα κινήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το υλικό μέσα από το οποίο θα δοθεί η γραμματική πρέπει να είναι ενδιαφέρον και ευχάριστο ("επικοινωνιακό", με αυτή όμως την έννοια του όρου).
- 2) Η ανάγκη να γίνουν σεβαστοί οι διαπολιτισμικοί στόχοι του προγράμματος ώστε η συνύπαρξη και η συγκαλλιέργεια των δύο γλωσσών και των δύο πολιτισμών να αποτελεί ευπρόσδεκτο εμπλουτισμό και όχι πηγή διχασμού.

Τα παραπάνω είναι αυτονόητα και δε νομίζω ότι χρειάζεται να τα δικαιολογήσουμε εδώ περαιτέρω. Εξάλλου αφορούν τη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνο τη γραμματική.

Ας δούμε τώρα ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν πιο συγκεκριμένα τη διδασκαλία της γραμματικής. Αυτοί σύμφωνα με τις επικρατούσες θεωρίες είναι οι εξής:

1) Τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας του ευρύτερου περιβάλλοντος του μαθητή, της πρώτης του δηλαδή γλώσσας, σε σύγκριση με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας. Είναι γνωστό ότι οι δομικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης. Γεννάται λοιπόν το ερώτημα πώς μπορούμε εμείς, αφού εντοπίσουμε τις διαφορές αυτές, να διευκολύνουμε τη διαδικασία της κατάκτησης της Ελληνικής.

2) Το επίπεδο και το είδος της γνώσης της Ελληνικής που έχουν αποκομίσει τα παιδιά των ομογενών από το σπίτι τους. Εφόσον είναι γνωστό ότι οι προηγούμενες γλωσσικές γνώσεις επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, περιμένουμε να δούμε και εδώ επιπτώσεις είτε θετικές είτε αρνητικές.

3) Οι σχέσεις των γραμματικών φαινομένων της Ελληνικής μεταξύ τους. Το θέμα αυτό είναι πολύ σοβαρό γιατί από τη σχέση των φαινομένων μεταξύ τους θα εξαρτηθεί αν και κατά πόσο πρέπει να διδαχτούν με μια συγκεκριμένη αλληλουχία.

Θα ξεκινήσω από το τελευταίο αυτό σημείο και θα προσπαθήσω να το κάνω σαφέστερο. Έτσι, αν μπορούσε να αποδειχτεί στις γλώσσες γενικότερα ότι το κάθε γλωσσικό φαινόμενο λειτουργεί τελείως ανεξάρτητα από όλα τα άλλα, τότε αυτά τα γλωσσικά φαινόμενα θα μπορούσαμε να τα παρουσιάσουμε με οποιαδήποτε σειρά, αφού η κατάκτηση ενός φαινομένου δε θα μπορούσε να επηρεάσει την κατάκτηση κάποιου άλλου φαινομένου. Αν από την άλλη πλευρά προέκυπτε ότι η γραμματική μιας οποιαδήποτε γλώσσας δομείται σε μια πυραμίδα, όπου κάθε στοιχείο προϋποθέτει μια βάση πάνω στην οποία στηρίζεται, και αυτό με τη σειρά του παρέχει τη βάση για ένα επόμενο φαινόμενο, τότε είμαστε υποχρεωμένοι να εξακριβώσουμε την αυστηρή αυτή αλληλουχία και να την εφαρμόσουμε στην

παρουσίαση της δομής της γλώσσας που διδάσκουμε.

Μια τρίτη πιο ρεαλιστική ίσως εκδοχή είναι ότι υπάρχουν κάποια γραμματικά φαινόμενα που είναι πιο θεμελιακά και επομένως πρέπει να διδαχθούν αυτά πρώτα έτσι ώστε να χτιστούν πάνω τους κάποια άλλα στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και άλλα φαινόμενα που είναι μεν ανεξάρτητα από τα προηγούμενα αλλά που γύρω τους στρέφονται άλλα πάλι στοιχεία. Μια τέτοια εικόνα θα σήμαινε ότι στη γραμματική υπάρχουν και θεμελιακά για όλο το σύστημα στοιχεία αλλά και ημιαυτόνομα (π.χ. το σύστημα των πτώσεων και το σύστημα των χρόνων).

Οι φυσικές γλώσσες φαίνεται ότι δομούνται με αυτό τον τρόπο. Έχουν δηλ. κάποια βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά που αποφασίζουν για τον τυπολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και διάφορα άλλα ημιαυτόνομα υποσυστήματα, τα στοιχεία των οποίων βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης.

Ξεκινώντας τώρα από το γεγονός ότι κάθε γλώσσα έχει κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά που της δίνουν την ιδιαιτερότητα της, ας δούμε τι μας λέει η γλωσσολογική θεωρία για τη διαδικασία της κατάκτησης μιας γλώσσας.

Η θεωρητική γλωσσολογία, όπως είναι γνωστό, ενδιαφέρεται περισσότερο για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και υποθέτει ότι αυτή κατακτάται με ένα τρόπο φυσικό και άμεσο. Προτείνεται λοιπόν ότι τα παιδιά έχουν μια γενετικά δοσμένη γλωσσική δομή που περιέχει τα καθολικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες. Αυτά δε χρειάζονται να διδαχθούν αλλά απλά να ενεργοποιηθούν και να ωριμάσουν. Η ενεργοποίηση γίνεται από τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντος του παιδιού.

Το γλωσσικό περιβάλλον παρέχει και κάτι άλλο πολύ σημαντικό. Αφού οι γλώσσες ανά τον κόσμο δεν είναι όλες οι ίδιες, πρέπει να συμπεράνουμε ότι πέρα από τα καθολικά χαρακτηριστικά (π.χ. οι γλώσσες έχουν ονόματα και ρήματα) υπάρχουν και αρκετές ιδιαιτερότητες στη κάθε γλώσσα.

Από τη σύγκριση που έχει γίνει ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες προκύπτει ότι η εντυπωσιακή σε μια πρώτη ματιά ποικιλία τους δεν είναι ούτε απεριόριστη ούτε και αυθαίρετη, αλλά έχει κι αυτή τη νομοτέλεια της. Έχει αποδειχθεί το εξής σημαντικό. Μια απλή δομική διαφορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες μπορεί να έχει ως συνέπεια ένα σύνολο άλλων δομικών διαφορών που όλες προέρχονται από την πρώτη πιο βασική. Π.χ. μια τέτοια περίπτωση που έχει μελετηθεί πολύ είναι η λεγόμενη παράμετρος pro-drop. Η Αγγλική δεν είναι pro-drop γλώσσα, ενώ η Ελληνική είναι. Αυτό σημαίνει ότι στην Αγγλική το ρήμα δε δείχνει μορφολογικά τις κατηγορίες προσώπου και αριθμού σε συμφωνία με το υποκείμενο του, ενώ στην Ελληνική η συμφωνία αυτή είναι ολοκάθαρη.

Οι συνέπειες της επιλογής αυτής είναι οι εξής: α) Στην Αγγλική δεν μπορούμε να παραλείψουμε το υποκείμενο. Η παρουσία μιας ΟΦ-υποκειμένου ή μιας αντωνυμίας υποκειμένου είναι υποχρεωτική (π.χ. John likes Mary, He likes Mary, *likes Mary). β) Οι αντωνυμίες υποκειμένου στην Αγγλική συνήθως δεν έχουν εμφατικό τόνο. γ) Η ΟΦ ή αντωνυμία υποκειμένου πάντα προηγούνται του ρήματος και η σειρά αυτή είναι υποχρεωτική.

Στην Ελληνική, που είναι γλώσσα pro-drop, η κατάληξη του ρήματος έχει πλούσια

διαφοροποίηση προσώπου και αριθμού και για το λόγο αυτό είναι ισοδύναμη με μια προσωπική αντωνυμία. Αυτό συνεπάγεται τα εξής άλλα: α) Μια ΟΦ-υποκειμένου δεν είναι απαραίτητη για να έχουμε μια πλήρη πρόταση, το υποκείμενο δηλ. είτε ως ΟΦ ή ως αντωνυμία μπορεί να είναι κενό (π.χ. Συμπαθώ τη Μαρία). β) Το υποκείμενο ως ΟΦ ή ως αντωνυμία, όταν είναι παρόν, μπορεί να βρίσκεται όχι μόνο πριν από το ρήμα αλλά και μετά από αυτό (π.χ. Συμπαθεί ο Γιάννης τη Μαρία) ή και ακόμα και μετά από την ΟΦ-αντικείμενου (π.χ. Συμπαθεί τη Μαρία ο Γιάννης). γ) Η αντωνυμία όταν παρουσιάζεται στην ελληνική πρόταση είναι πάντα τονιομένη (π.χ. **Εσύ** φταίς! Μου τα 'λεγε η Μαρία αλλά **εγώ** δεν την πίστευα). Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική αντωνυμία έχει άλλη λειτουργία από ότι στην Αγγλική (μαρκάρει έμφαση ή αντιδιαστολή).

Ας δούμε τώρα τι συνέπειες έχουν οι παραπάνω παρατηρήσεις. Όταν η Ελληνική κατακτάται από το παιδί ως γλώσσα μητρική, το σημαντικό αυτό χαρακτηριστικό της γλώσσας μας (η πλούσια συμφωνία προσώπου και αριθμού στη ρηματική κατάληξη) είναι από τα πρώτα στοιχεία που κατακτούνται και πάνω σε αυτό χτίζονται τα διάφορα αλλά χαρακτηριστικά που βασιζονται σε αυτό. Έχουν γίνει και ψυχολογολογικές μελέτες που έδειξαν ότι όταν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί σωστά τις προσωπικές καταλήξεις τότε αρχίζει να παραλείπει το υποκείμενο ή να το τοποθετεί σε θέσεις άλλες από αυτή προ του ρήματος.

Η κατάκτηση της συμφωνίας στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας γίνεται με τρόπο φυσικό και άμεσο. Το παιδί μέσα από την επαφή του με τα γλωσσικά δεδομένα αντιλαμβάνεται το είδος της γλώσσας που έχει μπροστά του, που στην περίπτωση της Ελληνικής πρόκειται για μια γλώσσα μορφολογικά σύνθετη. Μια γλώσσα στην οποία η γραμματική βρίσκεται κωδικοποιημένη μέσα στις καταλήξεις ρημάτων και ονομάτων. Αυτό θα κατευθύνει την προσοχή του παιδιού προς τη λέξη και το σχήμα της λέξης και πιο συγκεκριμένα προς την κατάληξή της.

Εκτός από τη ρηματική κατάληξη με την πλούσια συμφωνία προσώπου και αριθμού που οδηγεί στον ιδιαίτερο τρόπο χειρισμού του υποκειμένου, η Ελληνική έχει ένα ακόμη θεμελιώδες μορφολογικό χαρακτηριστικό, την πτώση. Η πτωτική κατάληξη (ονομαστική, αιτιατική, γενική) μαρκάρει την ΟΦ ως υποκείμενο ή ως αντικείμενο, πράγμα που οδηγεί στην ελευθερία τοποθέτησής τους μέσα στην πρόταση. Αντίθετα στην Αγγλική η έλλειψη μορφολογικής διαφοράς στις καταλήξεις των ΟΦ οδηγεί στην αυστηρά καθορισμένη θέση τους μέσα στην πρόταση.

Οι διαφορές αυτές είναι θεμελιακές και ευθύνονται για το ότι στην Ελληνική η πρόταση, η βασικότερη μονάδα επικοινωνίας, χτίζεται πάνω στη μορφολογία των λέξεων που κουβαλούν στις καταλήξεις τους τη συντακτική τους λειτουργία. Οι διασυνδέσεις ανάμεσα στα στοιχεία της δομής της Ελληνικής εξασφαλίζεται από το φαινόμενο της συμφωνίας (άρθρο + όνομα, επίθετο + όνομα, ΟΦ-υποκείμενο + ρήμα). Αντίθετα στην Αγγλική η πρόταση χτίζεται με βάση τη θέση που παίρνουν οι μορφολογικά αδιαφοροποίητες λέξεις μέσα στη συντακτική δομή. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι στην Ελληνική η βασική σύνταξη της πρότασης είναι μέσα στη λέξη.

Το μικρό παιδί λοιπόν όταν κατακτά την Ελληνική ως μητρική του γλώσσα, πρέπει να συλλαμβάνει από πολύ νωρίς το τυπολογικό αυτό χαρακτηριστικό, γιατί

τα λάθη που κάνει σε καταλήξεις προσώπου και πτώσεων είναι λίγα. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τα στοιχεία αυτά της κλίσης κατακτούνται σχετικά νωρίς.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αφορούν την Ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Είναι όμως φυσικό να υποθέσουμε ότι, και στην περίπτωση της κατάκτησής της ως δεύτερης γλώσσας, το παιδί πρέπει να κατακτήσει πρώτα τα θεμελιακά αυτά χαρακτηριστικά της Ελληνικής και ότι αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα όσο πιο μικρό είναι το παιδί. Σημειώνουμε ότι το παιδί των 5-6 χρονών που έρχεται πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο έχει ήδη περάσει την κρίσιμη ηλικία. Έχει λοιπόν χαθεί ήδη πολύτιμος χρόνος για να κατακτηθούν με τρόπο φυσικό αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά. Άρα δε δικαιολογείται να περιμένουμε μέχρι την τρίτη ή τετάρτη τάξη για να εισαγάγουμε τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά στη διδασκαλία. Θεωρώ ότι έστω και στην ηλικία των 6 χρονών πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να κατευθύνει την προσοχή του προς τις καταλήξεις των ρημάτων και των ονομάτων και να το κάνουμε να συλλάβει ότι το σύστημα της Ελληνικής στηρίζεται όχι τόσο στη διάταξη των λέξεων μέσα στη δομή, αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό στην κατάληξη της λέξης.

Προτείνω λοιπόν ότι οι κατηγορίες γένους, αριθμού και πτώσης στα ονόματα, και προσώπου και αριθμού στα ρήματα, καθώς και το φαινόμενο της συμφωνίας ανάμεσα στα ονοματικά στοιχεία μεταξύ τους μέσα στην ΟΦ, αλλά και μεταξύ ΟΦ υποκειμένου και ρήματος πρέπει να δοθούν εσκεμμένα και συστηματικά στο παιδί από το πρώτο κιόλας επίπεδο. Αν τώρα δεχθούμε αυτό που προτείνεται παραπάνω, ότι δηλαδή το γένος, ο αριθμός και η πτώση είναι σημαντικά χαρακτηριστικά του ονόματος, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι μαζί με το όνομα πρέπει οπωσδήποτε να διδάξουμε και το άρθρο γιατί σε πολλές περιπτώσεις το άρθρο εκφράζει τα χαρακτηριστικά αυτά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι το όνομα.

Το θεωρητικό αυτό συμπέρασμα μπορεί να υποστηριχθεί και με εμπειρικές μαρτυρίες από την ελληνική γλώσσα των παιδιών των ομογενών της Βρετανίας.

Προτού όμως φτάσουμε στο σημείο αυτό, ας εξετάσουμε γενικότερα ποια στοιχεία της ελληνικής γλώσσας έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά αυτά πριν έρθουν στο παροικιακό σχολείο και αν οι γνώσεις αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία.

Το παιδί φέρνει σίγουρα κάποια θετικά στοιχεία από το σπίτι του όπως είναι κάποια εξοικείωση με την προφορά της Ελληνικής (φθόγγοι, τόνοι και επιτονισμός). Λέγεται ότι το παιδί, πριν γεννηθεί ακόμη, μαθαίνει να αναγνωρίζει τους ήχους της γλώσσας που μιλιέται γύρω του. Περιμένουμε λοιπόν τα παιδιά των ελλήνων ομογενών, ανάλογα πάντα με το πόσο μιλιέται η ελληνική γλώσσα στο περιβάλλον τους, ότι θα μάθουν πιο γρήγορα να συλλαμβάνουν και να προφέρουν σωστά τα Ελληνικά. Αν τώρα ισχύει και το άλλο, ότι δηλ. η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού στηρίζει και την εκμάθηση της ανάγνωσης, τότε τα παιδιά αυτά έχουν και κάποια πλεονεκτήματα και στην ανάγνωση. Πλεονεκτήματα θα βρούμε επίσης και στους άλλους τομείς όπως στο λεξιλόγιο, σε κάποιες χρήσιμες φράσεις, αλλά και στα στοιχεία της γραμματικής που αναφέραμε πιο πάνω, πράγμα που θεωρητικά τουλάχιστο πρέπει να υποβοηθά την κατάκτηση των στοιχείων αυτών σε αντιπαράθεση με την κατάκτησή τους ως στοιχείων ξένης γλώσσας.

Δυστυχώς, παρά τα όποια πλεονεκτήματα υποθέσουμε ότι έχουν τα παιδιά των

ομογενών, η πραγματικότητα δείχνει ότι υπάρχουν κι εδώ πολλά προβλήματα. Ένα πρόβλημα που παρατηρείται με τα παιδιά των Κυπρίων ομογενών προέρχεται από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά έχουν εκτεθεί περισσότερο στην Κυπριακή διάλεκτο με αρκετά μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία που δεν αντιπροσωπεύουν τη νόρμα της Ελληνικής που προσπαθούμε να διδάξουμε (π.χ. φωνολογικά: αδέρφκα, σέρκα, μορφολογικά: ήπιεν, έδωσεν, κοίταξεν, ήρθεν, συντακτικά: είπεν της, λαλείν της, ήπιεν το, δίδια της)

Η πραγματικότητα αυτή μας δείχνει ότι το ελληνικό παροικιακό σχολείο καλείται να επέμβει και διορθωτικά ώστε οι κυπριακές καταλήξεις να αντικατασταθούν με τις καταλήξεις της Κοινής Ελληνικής.

Τα προβλήματα των παιδιών της Βρετανίας δεν περιορίζονται μόνο στις επιδράσεις της κυπριακής διαλέκτου. Τα πιο χτυπητά, τα πιο συνηθισμένα και επαναλαμβανόμενα λάθη, τα οποία απαντώνται επίμονα από την πρώτη ως και την ανώτατη τάξη, είναι τα λάθη στις θεμελιακές κατηγορίες γένους, προσώπου, αριθμού και πτώσης καθώς επίσης και στη συμφωνία άρθρου - επιθέτου - ουσιαστικού και στη συμφωνία υποκειμένου - ρήματος.

Πρέπει ακόμα να τονιστεί ότι τα λάθη αυτά, εκτός από τη συχνότητα και την επιμονή τους, έχουν και μια άλλη σημαντική διάσταση, ότι είναι λάθη που εμποδίζουν την επικοινωνία (π.χ. Ερώτηση: Ποιος βλέπει ποιον; Απάντηση: Ο Νίκος βλέπει ο Πέτρος. Βλέπει το Νίκο τον Πέτρος. Βλέπω ο Πέτρος.), μπορούν δηλ. να θεωρηθούν "επικοινωνιακά" λάθη.

Προφανώς και στην περίπτωση των παιδιών της ομογένειας της Βρετανίας το παιδί έχει εκτεθεί κυρίως στην Αγγλική που δε διαθέτει τα χαρακτηριστικά αυτά, και κάτω από την επίδραση της Αγγλικής το παιδί δε θεωρεί σπουδαίες τις λεπτομέρειες των καταλήξεων που έχει η Ελληνική. Έτσι οι κατηγορίες αυτές ατροφούν. Υποθέτω ότι και οι γονείς μάλλον δε διορθώνουν τη γλώσσα του παιδιού στα σημεία αυτά είτε επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν ελάχιστα την Ελληνική είτε επειδή μέσα στο αγγλικό περιβάλλον οι μορφολογικές λεπτομέρειες δε φαίνονται σπουδαίες. Ούτως ή άλλως όλη η οικογένεια στις περισσότερες περιπτώσεις μάλλον επικοινωνεί στην Αγγλική. Επομένως, οι κατηγορίες αυτές δε θα κατακτηθούν στο σπίτι. Αν μετά στο σχολείο δεν διδαχθούν από το δάσκαλο, τα λάθη θα απολιθωθούν και θα είναι πολύ δύσκολο να κατακτηθούν αργότερα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το παιδί που έρχεται στο ελληνικό σχολείο φέρνει κάποια θετικά πράγματα. Αυτά είναι πολιτιστικά αλλά και γλωσσικά, κάποιες θετικές βάσεις για τη σύλληψη και παραγωγή της προφοράς και του λεξιλογίου και πάντα βέβαια ανάλογα με τον πλούτο του περιβάλλοντός του. Από την άλλη διαπιστώνεται τουλάχιστο στη δική μας εμπειρία ότι το παιδί φέρνει λανθασμένη μορφολογία και σύνταξη σε βασικούς τομείς, όπως είναι οι κατηγορίες πτώσης, αριθμού, προσώπου και το φαινόμενο της συμφωνίας, λάθη τα οποία μάλιστα φαίνεται δύσκολο να εξαλειφθούν με την τρέχουσα διδασκαλία.

Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι από το πρώτο κιόλας επίπεδο το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει τη σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αγγλική που είναι η κυρίαρχη (πρώτη γλώσσα) και την Ελληνική.

Υποθέτουμε ότι κάποιος θα εκφράσουν αντιρρήσεις στην πρότασή μας να διδάσκονται τα θεμελιακά αυτά γραμματικά φαινόμενα σε παιδιά 6-7 χρονών, προβάλλοντας ως επιχείρημα το ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν το γνωστικό επίπεδο να συλλάβουν αφηρημένες έννοιες γραμματικής και ότι πρέπει να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα ως λεξιλόγιο και μέσα από ευχάριστους επικοινωνιακούς διαλόγους, τραγουδάκια κλπ. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η γραμματική πρέπει να παρουσιάζεται σε πιο προχωρημένο επίπεδο, όπως το δεύτερο ή το τρίτο.

Η απάντησή μας είναι η εξής:

- α) Στις δύο πρώτες τάξεις το παιδί καλείται ήδη να εξοικειωθεί με αναλυτικές ικανότητες όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Οι αναλυτικές διαδικασίες που συμμετέχουν στην ανάγνωση και στη γραφή δεν είναι πιο απλές από την κατάκτηση των θεμελιακών κατηγοριών που αναφέραμε πιο πάνω. Εν τούτοις παρά τη δυσκολία τους θεωρούμε ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής είναι απαραίτητη στο παιδί.
- β) Η πιο επικοινωνιακά σημαντική περιοχή ορθογραφίας αφορά τις καταλήξεις ονομάτων, άρθρων και ρημάτων. Και είναι εδώ που πρέπει να δίνει ο δάσκαλος τη μεγαλύτερη προσοχή (π.χ. τα βάζω, το βάζο, το βάζει, το φιλεί, το φιλί, τον φίλο, των φίλων κλπ.). Αν, όπως προτείνουμε εδώ, παράλληλα με τη διδασκαλία της ορθογραφίας που δίνει έμφαση στις καταλήξεις διδάσκουμε και τη γραμματική που υποβασιάζει αυτή την ορθογραφία, τότε η κατάκτηση της γραμματικής θα βοηθούσε την ορθογραφία και το αντίθετο, προς όφελος και των δύο.
- γ) Η πιθανή αντίρρηση ότι η γραμματική είναι κάτι το αφηρημένο και ότι το γνωστικό επίπεδο του παιδιού δεν μπορεί να το συλλάβει, δικαιολογείται μόνο αν προτείναμε να διδάξουμε ορολογία και αυστηρούς κανόνες για αποστήθιση. Εμείς δεν προτείνουμε αυτό αλλά κάτι διαφορετικό. Είναι γνωστό ότι στο παιδί αρέσει το παιχνίδι με puzzles. Του αρέσει να ανιχνεύει και να συναρμολογεί, να ανακαλύπτει σχήματα και κανονικότητες. Μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτές τις τάσεις του παιδιού και να του δώσουμε έτσι τη γραμματική με ένα τέτοιο τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη.
- δ) Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε το παιδί από το πρώτο κιόλας επίπεδο στο μορφολογικά σύνθετο χαρακτήρα της Ελληνικής και στα θεμελιακά χαρακτηριστικά που αναφέραμε πιο πάνω είναι το γεγονός ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στο μάθημα της Ελληνικής στα παιδιά της ομογένειας είναι πολύ λίγος. Αν λοιπόν περιμένουμε να φτάσει το παιδί στο τρίτο επίπεδο για να του δώσουμε γραμματική, το παιδί δε θα έχει το χρόνο να απομοιώσει και τα θεμελιακά αυτά στοιχεία και όλα τα άλλα που θα του δοθούν στο επίπεδο αυτό.
- ε) Τα γραμματικά φαινόμενα που αναφέραμε πιο πάνω και που τα θεωρήσαμε απαραίτητα για το πρώτο επίπεδο πρέπει να δίδονται όχι μόνο σκόρπια στη μια ενότητα π.χ. το έχω και στην άλλη το έχεις και σε μια άλλη αργότερα το έχουμε κλπ., αλλά με δύο ή τρία τουλάχιστο πρόσωπα μαζί (π.χ. εγώ έχω, εσύ έχεις, αυτός έχει...) σε μια ενότητα και τα υπόλοιπα στην αμέσως επόμενη,

γιατί μόνο έτσι θα βοηθηθεί το παιδί να δει ότι υπάρχει ποικιλία στις καταλήξεις και να συνειδητοποιήσει ότι η κάθε κατάληξη έχει δική της κατανομή και χρήση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ένα παιχνίδι.

Ποιος έχει το βιβλίο;

Εγώ έχω το βιβλίο

Εσύ τι έχεις;

Τι έχει ο Νίκος; κλπ

Σε εκείνους που νομίζουν ότι μπορούμε να διδάξουμε τα παιδιά πρώτα κάποιο λεξιλόγιο και κάποιες επικοινωνιακές φράσεις και προτάσεις χωρίς γραμματική, απαντούμε ότι αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στο λεξιλόγιο και στη γραμματική που είναι πλήρως αιτιολογημένος για την Αγγλική, δεν ισχύει στα Ελληνικά. Η λέξη για να χρησιμοποιηθεί μέσα σε μια πρόταση πρέπει πρώτα να περάσει μέσα από τη μορφολογία για να ντυθεί τη γραμματική της. Αν το παιδί δεν αφυπνιστεί νωρίς (όσο πιο νωρίς τόσο πιο καλά) και αν δεν μάθει ότι οφείλει να προσέχει τις καταλήξεις των ονομάτων και των ρημάτων γιατί εκεί παίζεται όλο το παιχνίδι της επικοινωνίας, τα λάθη στα βασικά στοιχεία θα διαιωνίζονται και θα προκαλούν άλλα λάθη.

Προτείνω λοιπόν ότι από το πρώτο επίπεδο πρέπει να βρούμε τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη για να στρέψουμε την προσοχή του παιδιού προς το θεμελιώδες αυτό χαρακτηριστικό της γλώσσας μας. Το πώς θα διδαχθούν τα φαινόμενα αυτά αυτό το αφήνω ανοιχτό. Σίγουρα για τη σωστή μεθοδολογία χρειάζεται φαντασία και ταλέντο. Αλλά αν συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη, θα βρούμε και τα μέσα τα οποία πρέπει να κινούν το ενδιαφέρον του παιδιού και να είναι ευχάριστα (Για παρόμοια επιχειρήματα βλ. και Doughty & Williams (eds.) 1998).

Όσον αφορά τώρα μια άλλη αντίρρηση που έχει ακουστεί ότι στη γραμματική δεν ακολουθούμε την παραδοσιακή γραμματική αλλά τη σειρά που μια επικοινωνιακή διάταξη μας καθορίζει σημειώνω τα εξής.

Όπως είπαμε πιο πάνω στη γλώσσα υπάρχουν θεμελιακά φαινόμενα και αυτά πρέπει να δοθούν πρώτα πριν από τα άλλα. Τώρα αν το πρώτο μάθημα που περιγράφει τον εαυτό μου περιέχει περισσότερες εμφανίσεις του ρήματος *είμαι* και όχι του *έχω*, δεδομένου ότι και τα δύο αυτά ρήματα ανήκουν στο πρώτο επίπεδο και ότι και τα δύο διδάσκουν πρόσωπο και αριθμό, δε χάθηκε ο κόσμος αν μπει το *είμαι* πριν από το *έχω*. Από την άλλη μεριά δε φαντάζομαι ότι θα θέλαμε να διδάξουμε πρώτα την παθητική ως γραμματικό φαινόμενο (π.χ. λέγομαι Ελένη, λέγεσαι κλπ.) πριν να έχουμε διδάξει την ενεργητική. Εδώ θα φροντίσουμε να προσαρμόσουμε την επικοινωνιακή πλευρά της ενότητας έτσι ώστε να ικανοποιήσει τη γραμματική. Προσαρμόζω την επικοινωνιακή πλευρά της ενότητας δε σημαίνει κάνω το λόγο αφύσικο, σημαίνει ότι πρέπει να φροντίσω να επιτύχω κάποια ισορροπία ανάμεσα στα δύο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Doughty, C. & Williams, J. (eds.) 1998: *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρώτο επίπεδο

Υποχρεωτικά

Γραμματικές Κατηγορίες: γένος, αριθμός, πτώση (ονομαστική, αιτιατική) πρόσωπο, αριθμός

Άρθρο: οριστικό και αόριστο. Το άρθρο είναι μεν επικοινωνιακά απαραίτητο αλλά και βοηθά την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά γένους αριθμού πτώσης και συμφωνίας.

Αριθμητικά (1-10). Τα αριθμητικά εξυπηρετούν τόσο τις επικοινωνιακές ανάγκες και συνήθειες του παιδιού όσο και την κατηγορία του αριθμού (ενικός - πληθυντικός, ένα - πολλά).

Όνομα: κύριο, κοινό (-ος, -ας, -ης, θηλ. -η, -α, ουδ. -ο)

Κάποια βασικά επίθετα (π.χ. μεγάλος, μικρός, κόκκινος κλπ). Τα επίθετα αυτά είναι χρήσιμα τόσο για τις επικοινωνιακές συνήθειες του παιδιού όσο και για τις γραμματικές κατηγορίες που αναφέραμε πιο πάνω και τη συμφωνία.

Τα ρήματα έχω και είμαι (ενεστώτας)

Κάποια ρήματα 1ης και 2ης συζυγίας στον ενεστώτα ενεργητικής

Προσωπική αντωνυμία υποκειμένου σε επικοινωνιακές εκφράσεις (π.χ. με λένε, σε λένε...)

Κάποιες προστακτικές (για επικοινωνιακές ανάγκες περισσότερο)

Κάποια πολύ χρήσιμα επιρρήματα τόπου (π.χ. εδώ, εκεί)

Προθέσεις (π.χ. σε, από, για)

Ερωτηματικές αντωνυμίες (ποιος, ποια, ποιο, ποιον, πόσα, πόσοι, κλπ.). Αυτές είναι και επικοινωνιακά απαραίτητες αλλά και χρήσιμες για τη διδασκαλία του αριθμού και της συμφωνίας.

Προαιρετικά

Γενική πτώση

Μεσοπαθητικά ρήματα στον ενεστώτα (π.χ. κοιμάμαι, έρχομαι, ντύνομαι, κάθομαι).

Δεύτερο επίπεδο

Όλα τα προηγούμενα. Επανάληψη - εμπέδωση

Τα προαιρετικά του πρώτου επιπέδου γίνονται τώρα υποχρεωτικά.

Προστίθενται:

Γενική της ασθενούς αντωνυμίας (κλιτικό)

Έμμεσο αντικείμενο, κτητική (π.χ. μου είπε, της έδωσε ένα μήλο το μπαλόνι του Νίκου)

Άλλα μορφολογικά είδη ουσιαστικών (αρσ. -άς, -ής, -ούς, ουδ. -ι).

Επίθετα σε -ης, -ια, -ι.

Επίθετα πριν από όνομα, επίθετα ως κατηγορούμενα.

Ρήματα 1ης συζυγίας στο μέλλοντα

Μέλλον μη συνοπτικός (θα γράφω)

Μέλλον συνοπτικός (θα γράψω)

Υποτακτική μη συνοπτική (μου αρέσει να τρέχω κάθε μέρα)

Υποτακτική συνοπτική (θέλω να τρέξω από δω μέχρι το σπίτι μου)

Παρατατικός (παρελθών μη συνοπτικός)

Αόριστος (παρελθών συνοπτικός)

Προστακτική ενεργητικής φωνής συνοπτική και μη συνοπτική.

Κι άλλες προθέσεις

Επιρρήματα

Παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων

Τρίτο επίπεδο

Επαναλαμβάνει όλα τα προηγούμενα με έμφαση στις πρώτες θεμελιακές κατηγορίες

Προστίθενται:

Οι άλλοι χρόνοι των βοηθητικών ρημάτων

Χρόνοι ρημάτων πρώτης συζυγίας: παρακείμενος, υπερσυντέλικος, μέλλον τετελεσμένος, δυννητική

Προστακτική παθητικής

Γερούνδιο, μετοχή

Κι άλλα επιρρήματα χρόνου και τρόπου

Ερώτηση και άρνηση

Συμπληρωματικές προτάσεις με *ότι* και *να*

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ: ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

**Χουρδάκης Αντώνιος
Πανεπιστήμιο Κρήτης, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"**

Εισαγωγικό σχόλιο:

Η διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού είναι ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε στην σημερινή του πρακτική και ταυτόχρονα στην θεωρητική του διάσταση, αφενός για να το κατανοήσουμε και αφετέρου για να το δοκιμάσουμε έξω από τα παραδοσιακά πλαίσια.

Επίσης, δεν πρέπει να διαλανθάνουν της προσοχής μας τρεις σταθερές: α. το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών του εξωτερικού διαφοροποιείται από εκείνη των εντός Ελλάδας, επειδή εκείνα ζουν μέσα σε συνθήκες διπολιτισμικές και διγλωσσικές¹, β. ότι σ' ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να προβάλλουν τους πολιτισμούς, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και εξετάζοντας ταυτόχρονα τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλά και πολιτικές προσδοκίες των εθνικών ομάδων², και γ. ότι αν και ποικίλλουν οι ανθρωπολογικοί και κοινωνιολογικοί ορισμοί, στη διαπολιτισμική επικοινωνία έχουν ιδιαίτερη σημασία έξι διαδικαστικά χαρακτηριστικά του πολιτισμού: μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, οι βάσεις του είναι αλληλένδετες και είναι εθνοδηλωτικός³.

Βέβαια όταν εξετάζει κανείς ένα σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας και πολιτισμού και τα συν αυτό διδακτικά υλικά αναγνωρίζει ότι αυτά δεν αποτελούν τα μοναδικά κανάλια απόκτησης από τους μαθητές ιστορικών γνώσεων και γενικότερης αντίληψης για το παρελθόν ή τον τρόπο της σπουδής του. Συνάμα και άλλες μεταβλητές, εξίσου ή και περισσότερο καθοριστικές, συντείνουν στην δεξίωση ανάλογων γνώσεων και κυρίως στην δημιουργία ορισμένης αντίληψης για το παρελθόν και για την διαχείριση της μνήμης που είναι συνδεδεμένη με την συμπεριφορά και την νοοτροπία, όπως π.χ.: το οικογενειακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός, οι ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις, οι επέτειοι, οι σχολικές

εκδρομές, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα διαγγέλματα, οι πολιτικοί λόγοι, τα πολιτικά μνημόσυνα, ο ευρύτερος κοινωνικοπολιτισμικός χώρος διαβίωσης, κλπ.

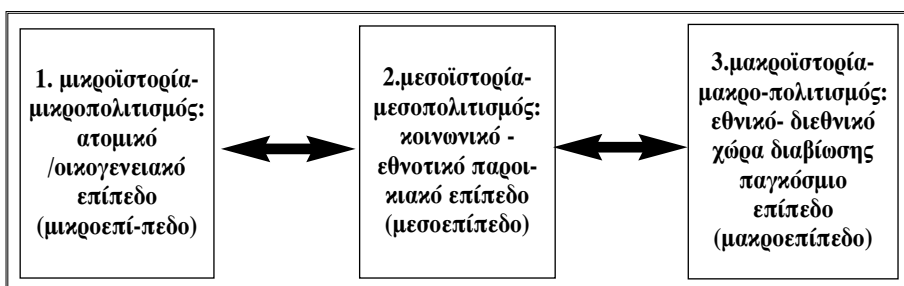
Είναι προφανές ότι στην συζήτηση και συναναζήτηση αυτή δεν έχουν άποψη μόνον οι ιστορικοί, αλλά και οι εκπρόσωποι άλλων επιστημών και, κυρίως, οι παιδαγωγοί και όσοι συμμετέχουν στην σχολική πραγματικότητα.

1. Η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού:

Πρόθεση της μελέτης μας αυτής είναι η ανάπτυξη μιας "τοπικής"⁴ της ιστορικής και πολιτισμικής παιδείας των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Η σπουδή ενός τέτοιου ζητήματος παίζει καθοριστικό ρόλο για τον προβληματισμό και προσδιορισμό της παιδαγωγικής των ιστορικών και πολιτισμικών μας παρεμβάσεων. Άλλωστε, το να αποκτήσουν τα Ελληνόπουλα ιστορική μνήμη και συνείδηση σημαίνει ότι πρέπει να μάθουν να ζουν με πλήρη επίγνωση του τι είναι, να νιώθουν τη διαφορά από το παρελθόν και να τη βιώνουν θετικά και όχι παθητικά ή τραυματικά στο διπολιτισμικό και διαπολιτισμικό περιβάλλον που ζουν.

Στην παρούσα μελέτη η "τοπική της ιστορίας και του πολιτισμού" ως πεδίων έρευνας και διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί μέσα από τρία επίπεδα, τα οποία μπορούν σε γενικές γραμμές να αντιστοιχιστούν και με τα επίπεδα παραγωγής του γλωσσικού υλικού⁵: 1) τη μικροϊστορία που συνδέεται με την ατομική και οικογενειακή διάσταση (μικροεπίπεδο), 2) τη μεσοϊστορία, η οποία παραπέμπει στην κοινωνική - εθνοτική - παροικιακή διάσταση (μεσοεπίπεδο), και 3) τη μακροϊστορία, που έχει σχέση με την εθνική, τη διεθνική-κυρίως χώρα διαβίωσης- και παγκόσμια διάσταση (μακροεπίπεδο). Τα επίπεδα αυτά, όπου οι όροι μικρο-, μεσο- και μακρο-επίπεδο εκλαμβάνονται με την μπροντελιανή σημασία της χρονικής διάρκειας, αλλά και με τη σημασία του γεωγραφικού χώρου των ιστορικών και πολιτισμικών αναγωγών, δεν νοούνται ξέχωρα και απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά διεισδύουν το ένα στο άλλο, αλληλεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται (πρβλ. Πίνακα I):

Πίνακας I



Στην ανάπτυξη αυτής της τοπικής που θα πρέπει να προσδιορίσουμε το πλαίσιο της είναι προφανείς ορισμένες γενικές αρχές:

-Η ιστορία και ο πολιτισμός ερευνώνται, γράφονται, εξιστορούνται ή διδάσκονται από το παρόν (εδώ έχουν τη θέση τους οι εμπειρίες της προσωπικής ζωής, οι γνώσεις και τα οπτικά κρίσιμα της εποχής, τα καθεστώτα αλήθειας και επιθυμιών ατομικών και συλλογικών, οι προοπτικές που διανοίγονται για το παρόν, κτλ.).
-Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται από ανθρώπους που ζουν μέσα στην ιστορία (έχουν κοινωνική προέλευση, τόπο και χρονολογία γέννησης, εθνική καταγωγή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ορισμένη κοσμοαντίληψη και ιδεολογία).
-Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται έχοντας μπροστά τους τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα.
-Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται όχι σε αναπαραστασιακό κενό, αλλά με βάση τις αναπαραστάσεις των αποδεκτών του μηνύματος (που έχουν να κάνουν και με μεταβλητές όπως, μόρφωση, φύλο, ηλικία, χώρο διαβίωσης, κτλ.).
-Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται με τις δυνατότητες που προσφέρει ένας πολιτισμικός χώρος (εδώ έχει σημασία να συλλαμβάνεται το καινούργιο που περνάει από μπροστά μας και η πρωτοτυπία που του δίνουμε).

Οι αρχές αυτές μας οδηγούν, ωστόσο, και στις ακόλουθες επισημάνσεις:

-Την αναγνώριση της ιστορίας και του πολιτισμού των αποδήμων και
- την συνεξέτασή τους με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.

2. Επίπεδα:

α. Μικροϊστορία- μικροπολιτισμός: Στο επίπεδο αυτό επιλέγεται το ατομικό και οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή για να μνησθεί φυσιολογικά και ομαλά στα θέματα του ελληνικού πολιτισμού και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης.

Η προσωπική αντίληψη για την ιστορία υπακούει σε μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, στο να δημιουργήσει κανείς μια εικόνα για τον κόσμο και να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν, με τις ανησυχίες του και τις προσδοκίες του (παλινδρόμηση). Το θεμελιακό υλικό της ιστορίας που είναι ο χρόνος, γίνεται ο χρόνος της ατομικής εμπειρίας και συνδέεται με την έννοια του βιωμένου χρόνου, των υποκειμενικών χρόνων. Η προσωπική αιτιολόγηση τοποθετεί και ερμηνεύει τα γεγονότα και τη δράση αρχικά στον πρώτο από τους τρεις επάλληλους και ομόκεντρους χρονικούς κύκλους: στον σύντομο, μικρό, γοργό ή εκρηκτικό άμεσο χρόνο (οι άλλοι δύο είναι ο μέσος και μακρός χρόνος), μέσα στον οποίο εκτυλίσσονται τα περιστατικά ή η δράση, τα συγκεκριμένα, ειδικά και ατομικά γεγονότα της καθημερινής ζωής, αυτά που κινούν πρώτα το ενδιαφέρον και απασχολούν την επικαιρότητα.

Η σπουδή παρελθόντος- παρόντος, εάν διεκπεραιώνεται μέσα από την δυναμική της ατομικής εμπειρίας, θεωρείται ουσιαστική για την απόκτηση της συνειδητοποίησης του χρόνου. Ο ιστορικός χρόνος ως βιωμένος χρόνος αποτελεί υποκειμενική εμπειρία εναλλασσόμενων συμβάντων και δράσεων, ένας νοητός μεν αλλά συνειδητός δεσμός παρελθόντος- παρόντος (αλλά και μέλλοντος) στο βιοματικό παρόν του κάθε ανθρώπου. Για το παιδί, σύμφωνα με τον Piaget,

"κατανόηση του χρόνου σημαίνει αποδέσμευση από το παρόν: δεν σημαίνει μονάχα να προδικάζει το μέλλον σε συνάρτηση προς τις κανονικότητες που έχουν καθιερωθεί ασύνειδα στο παρελθόν, αλλά και να εκτυλίσει μια σειρά καταστάσεων, καμιά από τις οποίες δεν μοιάζει με τις άλλες, και των οποίων η σύνδεση δεν θα μπορούσε να θεμελιωθεί παρά βαθμηδόν, χωρίς προσκόλληση ή διακοπή"⁶. Είναι αλήθεια ότι η πραγματικότητα της αντίληψης για το χρόνο και της κατάταξής του σε ένα πριν και ένα μετά προτού περάσει στο συλλογικό επίπεδο κατανοείται στο ατομικό επίπεδο, στη σχέση παρελθόντος- παρόντος (μέλλοντος).

Έτσι η ιστορική και πολιτισμική έρευνα είναι αποτέλεσμα και μέρος των προσωπικών και οικογενειακών δράσεων (ατομικό -οικογενειακό επίπεδο/ μικροϊστορία). Άλλωστε η σπουδή του ιστορικού γεγονότος, όπως έχει τονιστεί⁷, είναι η σπουδή συγκεκριμένων ανθρώπινων συμπεριφορών. Κατά συνέπεια αν ο μαθητής κατανοήσει το στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην ιστορία θα είναι αμεσότερη και ορατότερη η πορεία ανθρωπογνωσίας και κοινωνιογνωσίας προς την οποία κατευθύνεται. Αν μέσα στα γεγονότα ο μαθητής κατορθώσει να διαβάσει τον εαυτό του και την κοινωνία του, θα ανακαλύψει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τους κανόνες της κοινωνικής διάδρασης και τους νόμους της ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης.

Ας μην μας διαφεύγει άλλωστε ότι το ατομικό παρελθόν ως συγκροτημένη σύνθεση παρουσιάζει δυνατές αναλογίες με το συλλογικό παρελθόν. Σύμφωνα με τον Fraisse, "μέσα από το σύμπλεγμα αυτών των δομών, ο χρονικός μας ορίζοντας κατορθώνει να αναπτυχθεί πολύ πέρα από τις διαστάσεις της προσωπικής μας ζωής. Αντιμετωπίζουμε τα γεγονότα που μας προσκομίζει η ιστορία της κοινωνικής μας ομάδας όπως είχαμε αντιμετωπίσει την προσωπική μας ιστορία. Άλλωστε, η μια με την άλλη συγχέονται: η ιστορία της παιδικής μας ηλικίας, για παράδειγμα, είναι αυτή των πρώτων μας αναμνήσεων αλλά και αυτή των αναμνήσεων των γονέων μας; και με βάση ακριβώς το συνδυασμό τους αναπτύσσεται αυτό το κομμάτι των χρονικών μας προοπτικών"⁸.

β. Μεσοϊστορία- μεσοπολιτισμός: η ιστορία και ο πολιτισμός είναι ένα από τα θέματα εκείνα που συμβάλλουν ενεργά στην καλλιέργεια της ταυτότητας των δίγλωσσων Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού. Μια τοπική λοιπόν για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κρίσης των παιδιών αυτών δεν μπορεί να αγνοήσει το "διπτό" ή καλύτερα "τριπλό" (παροικία-χώρα διαβίωσης- χώρα προέλευσης) στοιχείο της "βιογραφίας" τους και να μιλήσει με μονο-πολιτισμικές και μονο-ιστορικές παραμέτρους και προσεγγίσεις. Άλλωστε σύμφωνα με τον Κύκλο των Annales οι πολιτισμοί προϋποθέτουν ένα γεωγραφικό χώρο που δεν αντιστοιχεί προς το χώρο της εθνικής ιστορίας.

Οι Έλληνες της διασποράς, ως εθνοπολιτισμική ομάδα αφενός παρουσιάζουν τα στοιχεία που συγκροτούν την δέσμη της αναγνωρίσιμης ιδιαιτερότητάς τους - οι εν δυνάμει βέβαια συνδυασμοί και κάθε αναδιάταξη των στοιχείων της δέσμης μπορεί να αναδειξεί νέα υποκείμενα - και αφετέρου συνυπάρχουν εντός άλλων εθνών. Γι' αυτό η ιστορία και ο πολιτισμός ως μνήμες, ακούσματα και βιωμένες άμεσα ή έμμεσα εμπειρίες, τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς την διδασκαλία, θα

πρέπει να είναι αμφίδρομα και κυρίως δι-ιστορικά πεδία, αφού ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται δεν είναι μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός. Με βάση το κριτήριο αυτό, της δι-ιστορικότητας, η ιστορία θα πρέπει να στοιχειώνεται από τις διπολιτισμικές παραστάσεις των παιδιών και να ενισχύει την δι-ιστορική και διπολιτισμική συνείδηση και κρίση τους για να είναι βιώσιμη.

Συνεπώς με δεδομένο το κριτήριο αυτό, η τοπική της ιστορίας και του πολιτισμού δεν πρέπει να αναφέρονται μόνο στην ελλαδική εκδοχή τους, στα ιστορικά και πολιτισμικά μορφώματα της "μητροπολιτικής" ή "κεντρικής" μονάχα Ελλάδας, αλλά παράλληλα να υπάρχουν σε αυτά ή να διασυνδέονται με αυτά αναφορές ή ενότητες που να ανάγουν ή να παραπέμπουν στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο/ "πεδίο", στο οποίο διαβιώνουν οι μαθητές προς τους οποίους απευθύνεται. Το πεδίο αυτό εκ των πραγμάτων είναι πολυεθνοτικό και πολυπολιτισμικό, αφού συγκροτείται από ποικιλία εθνοτικών ομάδων.

Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αφενός μεν το πώς είναι οργανωμένη η ζωή των μελών της ελληνικής παροικίας (κοινωνικό-παροικιακό επίπεδο/ μεσοϊστορία) και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό, και αφετέρου να αναπτύξουν την κρίση τους απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία στην οποία καλούνται να ζήσουν.

Μέσα από μια τέτοια τοπική της ιστορίας και του πολιτισμού θα βοηθηθούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν την εμπειρία της κοινότητάς τους και ταυτόχρονα να γνωρίσουν την εικόνα της αλλοτινής και σύγχρονης Ελλάδας. Θα ανακαλύψουν δίπλα στο εξαιρετικό (τον Παρθενώνα) και το καθημερινό, τον κόσμο του απλού ανθρώπου. Η αιτιολόγηση και ερμηνεία σ' αυτό το μέσο επίπεδο ευκολότερα τοποθετεί τα γεγονότα και τη δράση στον δεύτερο από τους τρεις επάλληλους και ομόκεντρους χρονικούς κύκλους, τον μέσο χρόνο. Στο επίπεδο αυτό αναδεικνύονται δύο πτυχές του ιστορικού χρόνου: ο βιωμένος (υποκειμενικός χρόνος, που είναι και σημειακός) και ο αφηγηματικός (διηγηματικός χρόνος). Στο χρονικό αυτό πλαίσιο γεγονός και δράση λειτουργούν ως επιμέρους στοιχεία ενός γενικού ιστορικού και πολιτισμικού περιγείμενου και αποσυνδέονται τα αίτια και οι κινητήριες δυνάμεις ή συνιστώσες από πρόσωπα ή συγκυριακά γεγονότα ή μορφώματα, για να αποδοθούν σε ευρύτερα χρονικά και γεωγραφικά σημειώματα, σε τακτικές διευρυμένης αποδοχής και δράσης (δηλαδή παροικιακά, κρατικά, χώρα διαβίωσης, κτλ.). Ωστόσο τα στοιχεία αυτά δεν φαίνεται να είναι εντελώς ξεκαθαρισμένα.

Αν ο μαθητής του εξωτερικού κατανοήσει τα παραπάνω μελετώντας την ιστορική και πολιτιστική ζωή που έχει συντελεστεί τόσο στην παροικία όσο και στην Ελλάδα μέσα από τα ενεργοποιημένα και συγκοινωνούντα πεδία, του "εδώ και εκεί", διευκολύνεται να κατανοήσει και όσα συντελούνται γύρω του, αυτά που αφορούν τον κοινωνικό χρόνο και χώρο δράσης του, την παροικία και τη χώρα διαβίωσής του (οικονομική ζωή της παροικίας, πολιτική δράση, εκπαιδευτικά δρώμενα) και τον προκαλούν να συμπράξει και να δράσει.

γ. *Μακροϊστορία- μακροπολιτισμός*: Μέσα από το μέσο αλλά κυρίως το

μακροεπίπεδο προσεγγίζουμε το μακρότατο χρόνο και οδηγούμεθα στο παρελθόν, εθνικό, διεθνικό (χώρα διαβίωσης) και παγκόσμιο. Αναζητούμε ιστορικές δομήσεις και προσπαθούμε να εξηγήσουμε το παρόν υπό το φως του μακρού ιστορικού παρελθόντος. Μέσα από τη μακροϊστορία θα ερμηνεύσουν τώρα το φαινόμενο της μετανάστευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και θα αναλύσουν καλύτερα το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η πορεία από το παρόν, που είναι χαρακτηριστικό του πολύ μικρού παιδιού, στρέφεται προς το απώτερο και απώτατο παρελθόν, από την πρωτογένεια (primaute), σύμφωνα με την χαρακτηρισολογία των Heymans και Le Senne, στην δευτερογένεια (secondite)⁹. Ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης είναι κυρίως ο προοπτικός και η δράση εμβαπτίζεται σε εκτεταμένα χρονικά βάθη.

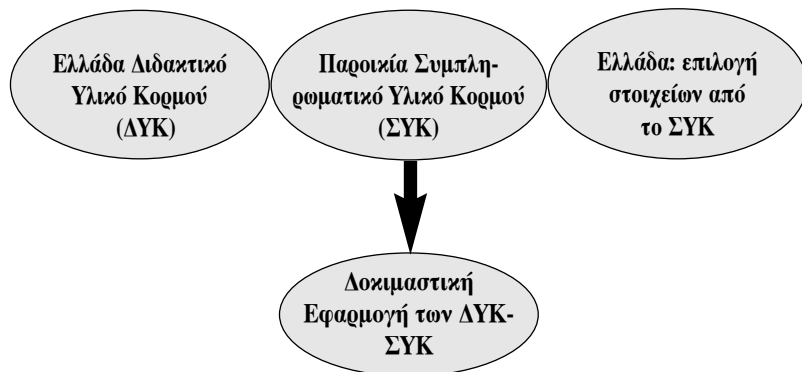
Στο επίπεδο αυτό αναζητούνται νέες αναλυτικές κατηγορίες και αποφεύγεται και στο επίπεδο αυτό η μονοδιάστατη (unidimensional) θεώρηση και προσέγγιση και αναζητείται η πολυπρισματική και πολυδιάστατη/ πολυεπίπεδη (multidimensional) σπουδή μέσα από το πλαίσιο των διαπολιτισμικών αλληλοδράσεων (cross-cultural interaction). Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα.

Στο μακροϊστορικό επίπεδο αντιμετωπίζουμε περισσότερο το χρόνο της μακράς διάρκειας ως θεώρηση της ιστορικής και πολιτιστικής δράσης μέσα από το πρίσμα των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της δραστηριότητας αυτής. Οι βραχείες παρεκβάσεις ή η στιγμιαία φωτογραφική ή κινηματογραφική προβολή του ιστορικού γίνεσθαι, που συναντάται στο μικροεπίπεδο, εδώ αντικαθίσταται από μια σύλληψη χρονικής προοπτικής¹⁰.

Στο μακροεπίπεδο οι μαθητές μέσω της σπουδής θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού εξοικειώνονται περισσότερο προς τον ιστορικό τρόπο σκέψης για την κατανόηση των σχέσεων που διατρέχουν τα ιστορικά γεγονότα, με τον τρόπο εργασίας και τις τεχνικές που υιοθετεί η ιστορία (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορικού υλικού, διατύπωση υποθέσεων, συναγωγή βασικών αρχών, κλπ.), με την ανάπτυξη ενός πνεύματος αντικειμενικότητας και τη διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων, με την προβολή βασικών κοινωνικών αξιών που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις συνθήκες ζωής και τις διαμορφωθείσες ανάγκες, με την διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας ως επιστήμης και με τη μελέτη βασικών ιστορικών προτάσεων.

3. Εφαρμογές: παραγωγή ιστορικού και πολιτισμικού διδακτικού υλικού

Έτσι για την ανάπτυξη μιας "τοπικής της ιστορίας και του πολιτισμού" προχωρήσαμε στην παραγωγή ιστορικού και πολιτισμικού υλικού (Διδακτικό Υλικό Κορμού - ΔΥΚ) από την Ελλάδα με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς και παράλληλα με Συμπληρωματικό Υλικό για τον Κορμό (ΣΥΚ) -με βάση το κριτήριο της ενδοελληνικής ετερότητας, της δι-ιστορικότητας και δι-πολιτισμικότητας- από την ίδια την παροικία, η οποία επίσης προβάλλεται και στο υλικό που η ίδια κατασκευάζει, με τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις αξίες της, μαζί με τη χώρα υποδοχής (καλύπτοντας ουσιαστικά το άλλο "κομμάτι" της ιστορικής συνείδησης του μαθητή). Τα δύο υλικά (ΔΥΚ και ΣΥΚ) λειτουργούν συμπληρωματικά και συνυφαίνονται με το γλωσσικό υλικό του αντίστοιχου επιπέδου¹¹:



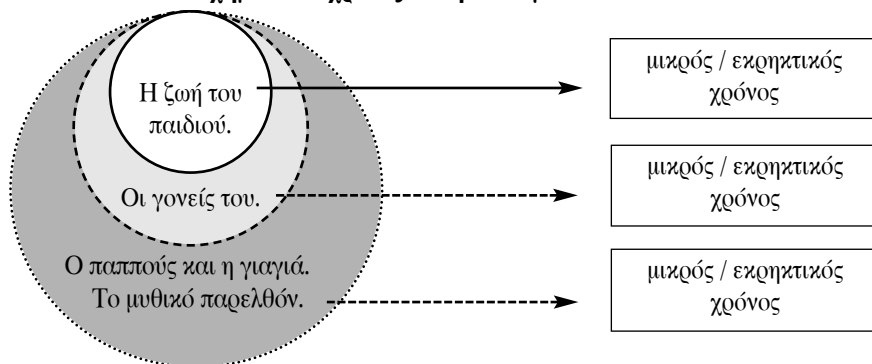
Το πρώτο βιβλίο του διδακτικού υλικού που τιτλοφορείται "Εμείς και οι άλλοι" απευθύνεται σε παιδιά προδημοτικής και κυρίως πρωτοδημοτικής ηλικίας (1η και 2α τάξη) και αποτελεί το 1ο επίπεδο στη διδασκαλία των στοιχείων κυρίως του πολιτισμού (οικογενειακού /εξωοικογενειακού) με ελάχιστες αναφορές στην ιστορία και τη μυθολογία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρώτο βιβλίο, *grosso modo*, αντιστοιχεί στο μικροεπίπεδο της τοπικής που αναλύσαμε. Έχει επιλεγεί κυρίως η οικογενειακή εμπειρία του παιδιού για να μπορέσει να αναχθεί στο παρελθόν και να μνηθεί σταδιακά και μέσα από μια φυσιολογική πορεία στην γνώση του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και των άλλων πολιτισμών (ελληνογνωσία-ετερογνωσία). Κύριος στόχος ήταν να αξιοποιήσουν τα παιδιά την οικογενειακή εμπειρία τους, τον βίοκοσμό τους για να κατανοήσουν πρώτα στο προσωπικό -οικογενειακό επίπεδο την έννοια του χρόνου, έννοια η ο οποία είναι από τα κύρια συστατικά της ιστορίας και του πολιτισμού, και την κατάταμσή του σε ένα πριν, τώρα και μετά, με βάση τα βιώματά τους και τις παραστάσεις τους. Βιωμένος λοιπόν ο χρόνος, μικρός και εκρηκτικός όταν αναφερόμαστε στην ονοματοθεσία και την τελετή της βάφτισης (κοντινό παρελθόν), ή το παιχνίδι και το φαγητό, την εργασία και τα επαγγέλματα (ωστόσο το επάγγελμα των παππούδων και των γιαγιάδων παραπέμπει σε ένα πριν, ενώ η επιλογή ενός επαγγέλματος από τα παιδιά όταν μεγαλώσουν σε ένα μετά ή ύστερα, σε ένα εγγύς μέλλον, σε ένα προσωπικό χρόνο για το πώς φαντάζονται το μέλλον τους). Τα μικρά παιδιά ζώντας βέβαια στο παρόν παλινδρομούν μέσα από τα εναλλασσόμενα συμβάντα και τις δράσεις της καθημερινής τους ζωής σε ένα "πριν από" και ένα "τώρα", με σκοπό την κατανόηση του χρόνου και την σταδιακή απελευθέρωσή τους από το παρόν.

Εάν η μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού είναι σπουδή συγκεκριμένων ανθρώπινων συμπεριφορών και αξιών, τότε θέματα όπως: η συνεργασία και αλληλοβοήθεια μέσα στην οικογένεια, οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους, η συμπεριφορά μυθικών προσώπων, αλλά και ηρώων του παραμυθιού, ή των ζώων προς άλλα ζώα, και γενικά το παιχνίδι, που επελέγησαν στο υλικό, βοηθούν να κατανοήσει ο μαθητής το στοιχείο αυτό και να οδηγηθεί προς μια ανθρωπογνωσία και κοινωνιογνωσία μέσα από πραγματικότητες υποθετικές ή πραγματικές. Επιπλέον, ο προσωπικός χρόνος και η εμπειρία

διασυνδέονται με χώρους και χρόνους άλλοτε μυθικούς και άλλοτε ιστορικούς. Ο Ηρακλής, η Άρτεμις, η θεά Εστία, ο μύθος με τον "Πελαργό και τον λύκο", το αρχαίο σχολείο, η ενδυμασία στα αρχαία χρόνια και σε άλλους πολιτισμούς, τα παλιά εργαλεία, οι εθνικές παρελάσεις παραπέμπουν σε ένα μυθικό και ιστορικό παρελθόν (σε ένα μυθικό και ιστορικό πρόγονο- προπάππο), και συνάμα συντείνουν στο να οργανώσει το παιδί πέρα από τις διαστάσεις της προσωπικής του ζωής τους χωροχρονικούς του ορίζοντες μέσα από ενεργοποιημένους και συγκοινωνούντες χώρους του πριν και τώρα, του εδώ και εκεί (ελληνο- και ετερογλωσσικά).

Τα ίδια τα μέλη της οικογένειας αισθητοποιούν στο παιδί την έννοια του χρόνου. Το ίδιο το παιδί εγκιβωτίζει, συνεικονίζει τον εαυτό του στον άμεσο/ μικρό χρόνο, τους γονείς του στον μέσο χρόνο, ενώ τον παππού και την γιαγιά σε ένα μακρό και πολλές φορές ασύνηγο χρόνο (που μπορεί να ταυτίζεται με ένα μακρινό και μυθικό παρελθόν). Το παιδί ζει στην ιστορία και η ιστορία μέσα στο παιδί¹². Το παρόν του παρελθόντος του συγκροτεί τη μνήμη του και το παρόν του μέλλοντός του τις προσδοκίες του (πρβλ. σχ. 1):

Σχήμα 1: Ο χρόνος στο βίοκοσμο του παιδιού



Η χρήση γνωστών παραμυθιών πέρα από τους παιδαγωγικούς και ψυχαγωγικούς στόχους εντάχθηκε στην προοπτική της παιδικής επιδίωξης να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις, επιχειρώντας σταδιακά να ανακαλύψει το παιδί τον πραγματικό κόσμο. Προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή των νοητικών και ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων που βοηθούν στην μύηση του παιδιού στον κόσμο της ιστορίας και του πολιτισμού με αφετηρία την έρευνα του άμεσου, την όξυνση των δυνατοτήτων πρόσληψης και αντίληψης και με στόχο το ιστορικό ερευνητικό "άναμμα του ενδιαφέροντος", επελέγη η κατοικία, ως τόπος μόνιμης εγκατάστασης του ανθρώπου και αντικείμενο καθημερινής παρατήρησης, η αναζήτηση των λόγων της μετανάστευσης της οικογένειάς του στο εξωτερικό, η ιστορία της γνωριμίας των γονέων του, το ταξίδι στην Ελλάδα και στον κόσμο. Το να συμπληρώσει ή να ανακαλύψει ο μαθητής ιστορίες μισοτελειωμένες ή κρυμμένες όπως της "Γιάννας και του Γιόχαν", του "Πελαργού και του Λύκου", της "Ιστορίας σε σκίτσα", της "Καλιακούδας και του παγωνιού", του "Μυρμηγκιού και

του τζιτζικα", "του Δαίδαλου και του Ίκαρου", πέρα από γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους, επελέγησαν και για ένα ακόμα επιπρόσθετο λόγο για να αρχίσουν να ασκούνται τα παιδιά με βάση ορισμένα δεδομένα σε (ερευνητικές) υποθέσεις που δεν απέχουν και πολύ από την παρατηρούμενη (παρελθούσα ή παρούσα/ βιωμένη) πραγματικότητα.

Όπως ήδη έχει τονιστεί η κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού επηρεάζονται από τη γνώση και τη λειτουργία της γλώσσας. Τα παιδιά βέβαια των πρώτων τάξεων του δημοτικού δεν μπορούν να σκεφτούν μόνο με λέξεις, γι' αυτό και το πρώτο βιβλίο είναι περισσότερο εικονογραφημένο. Κυρίαρχος γλωσσικός χρόνος όπως είναι φυσικό είναι ο ενεστώτας, το παρόν δηλαδή της σφαίρας του λόγου του παιδιού με χρονικές ωστόσο προβολές προς τα πίσω και προς τα εμπρός που τοποθετούν ένα γεγονός ή μια δράση τότε στο παρελθόν και τότε στο μέλλον, σε χρονικά σημεία που προηγούνται ή έπονται των στιγμών της εκφώνησης, κυρίως με τη χρήση του αορίστου και του μέλλοντος ή άλλων χρονικών προσδιορισμών. Ο ενεστώτας του λόγου λειτουργεί ως διακριτό σημείο αναφοράς σε αυτό που δεν είναι πλέον παρόν και σε αυτό που θα γίνει. Με τον τρόπο αυτό σκηνοθετείται και διατυπώνεται το πολιτισμικό και ιστορικό θεματολόγιο/ αλφαβητάριο του πρώτου επιπέδου, το οποίο συναρθρώνεται άμεσα με την γραμματική κατηγορία του χρόνου, όχι μόνο σε επίπεδο ρήματος αλλά και επίπεδο λεξιλογίου, ύφους και φράσης (πρβλ. Πίνακα II, με ενδεικτικά παραδείγματα).

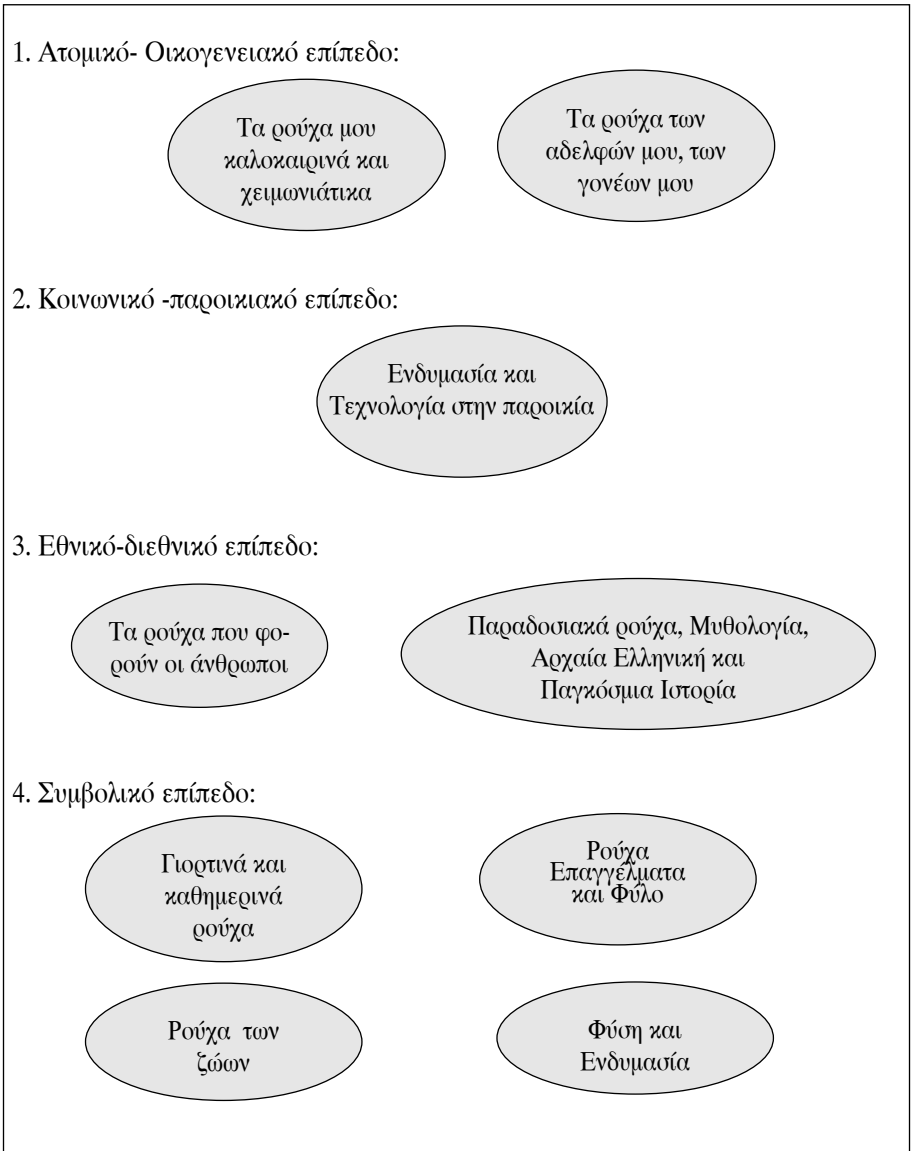
Πίνακας II

Χρόνοι	Παρελθόν	Παρόν	Μέλλον	Πολιτισμικό και ιστορικό <u>αλφαβητάριο</u>
Ενότητες				
1η ενότητα Ρήματα	<ul style="list-style-type: none"> ● Πήρα (το όνομα) ● Βαπτίστηκα ● Γεννήθηκα (του Αγίου Γεωργίου) ● Ονόμασαν (με) ● Ζούσα (αν) ● Ήμουν (αν) ● Γεννιόμουνα (την ώρα που) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Έχω ● Βλέπω ● Λέω ● Παίζω ● Παίρνω (το όνομα) ● Βαπτίζομαι ● Τρέχω 	<ul style="list-style-type: none"> ● Να παίζεις ● Να (θα) δώσω (όνομα) ● Θα πάω ● Θα διαλέξω 	Κοινωνική και ιστορική σημασία του ονόματος. Πρακτικές ονοματοθεσίες χθες-σήμερα-αύριο > από την ελληνική οικογένεια (γονείς, παππούδες, γιαγιάδες, αδέρφια, ξαδέρφια) > από την ελληνική μυθολογία (Ηρακλής) > από ελληνικά ή ξένα παραμύθια (Σταχτοπούτα, Τσοσδούλα, Χιονάτη) > από την ορθόδοξη παράδοση > από άλλους πολιτισμούς και θρησκείες (καθολική βάφτιση, Ινδιάνοι)
Χρονικοί προσδιορισμοί	<ul style="list-style-type: none"> ● του Αγίου Γεωργίου ● την ώρα που 			

<p>4η ενότητα Ρήματα παιδιών. Ελλάδα Χρονικοί προοδιορισμοί</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Έπαιζαν ● Έμαθε (μου) ● Παιχνίδια του παππού και της γιαγιάς ● Παιχνίδια στην αρχαία Ελλάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ● Κάνω ● Μου αρέσει ● Παίζω ● Παίζουμε ● Πετάει-πετάει ● Τρέχουμε ● Μιλάμε ● Χορεύουμε 	<ul style="list-style-type: none"> ● Να (το) παί- ξουμε 	<p>> Το παιχνίδι ως κοινωνική αξία και ανάγκη μέσα από τις εμπειρίες των</p> <p>> Το παιχνίδι ως πολιτιστικό μόρφωμα.</p> <p>> Παιχνίδια στην παροιμία, στην και στον κόσμο.</p> <p>> Ιστορική-προσέγγιση του παιχνιδιού: σήμερα, στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία (αλλοτινά παιχνίδια των παππούδων και των γιαγιάδων), και στην αρχαία Ελλάδα.</p>
<p>9η ενότητα Ρήματα</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Έκαναν ● Έφυγαν ● Έγιναν ● Χρησιμοποίησαν ● Αγαπούσαν 	<ul style="list-style-type: none"> ● Κάνουν ● Χρειάζονται ● Φτιάχνω ● Πουλιάω ● Βάφω ● Παίζω (πίαο) ● Βγάζω (φωτογραφίες) ● Εργάζονται ● Αγοράζουμε ● Πληρώνουμε 	<ul style="list-style-type: none"> ● Θα κάνει (τον ψαρά) ● Ας παίξουμε ● Θα πουλάτε ● Θα καθαρίζει ● Θα φτιάξουμε ● Θα κάνουμε ● Θα ταΐζουμε ● Θα σε ταξιδέψει ● Τι θα γίνω ● Θα ανεβαίνω ● Θα χιτζω ● Θα γεμίζω ● Θα εξετάζω ● Θα παίζω ● Θα σώζω 	<p>> Η αξία της εργασίας μέσα από προσωπικά και οικογενειακά βιώματα.</p> <p>> Κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις της εργασίας.</p> <p>> Η εργασία χθες και σήμερα. Αρχαία και σύγχρονα επαγγέλματα.</p> <p>> Γεωγραφία της εργασίας (επαγγέλματα σε διάφορες χώρες και πολιτισμούς).</p> <p>> Εργασία και μετανάστευση Επαγγελματική ζωή της παροιμίας. Εγγύτερα σημασιολογικά ερμηνεύματα / πεδία της έννοιας (συνεργασία - αλληλοβοήθεια-πρόοδος).</p>
<p>Χρονικοί προοδιο- ρισμοί</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Δουλειά του παππού και της γιαγιάς ● Τότε ● Παλιά ● Ο ψαράς από την Σαντορίνη ● Αρχαίοι Έλληνες ● Αγάλματα ● Κυκλαδίτικα 	<ul style="list-style-type: none"> ● Σήμερα ● Όταν (αρρωσταίνεις) ● Αμέσως ● Τώρα 	<ul style="list-style-type: none"> ● Όταν μεγαλώσω 	<p>> Εργασία και μετανάστευση Επαγγελματική ζωή της παροιμίας. Εγγύτερα σημασιολογικά ερμηνεύματα / πεδία της έννοιας (συνεργασία - αλληλοβοήθεια-πρόοδος).</p>

Το υλικό ιστορίας και πολιτισμού του πρώτου επιπέδου έχει δομηθεί, με τη σειρά του, κατά επίπεδα. Ενδεικτικό τελείως παράδειγμα της ανάπτυξης των ενοτήτων μέσα στο παραπάνω πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελέσει το θέμα "Ενδυμασία" που διαπραγματευθήκαμε κυρίως για τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού:

Ενδυμασία:



Ωστόσο πέρα από το πλαίσιο αυτό της ανάπτυξης των ενοτήτων κατά επίπεδα, ο δάσκαλος της Ιστορίας και οι μαθητές του είναι εκείνοι που θέτουν τους στόχους, διερευνούν τα επίπεδα θεώρησης της ιστορίας και του πολιτισμού, κινούν τις

μαθησιακές διαδικασίες και χειρίζονται τα θέματα από τα εγχειρίδια. Για τη σπουδή και τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν: πηγές, βίντεο, ταινίες, κασέτες, διαφάνειες, ολκίτες, εφημερίδες, και άλλος έντυπος τύπος, χάρτες.... Ακόμα και η λογοτεχνία, αρκεί να μη θεωρηθεί η ιστορία ως λογοτεχνία και η λογοτεχνία ως ιστορία. Η δραματοποίηση ορισμένων ιστορικών θεμάτων μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και βιωματική προσέγγιση της ιστορίας. Οι μαθητές μπορούν να στηριχθούν στα εγχειρίδια και να φτιάξουν το δικό του ο καθένας "ντοσιέ". "Φήμες", "περίεργα", "προσωπικά" στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως αφητηρία για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ξεκινήσουν τη συζήτηση και την έρευνα. Παράλληλα, η ιστορική ύλη χρησιμοποιεί εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και παρέχεται μεθοδολογική και διδακτική ευελιξία στο δάσκαλο για να λειτουργήσει δημιουργικά χωρίς να παραμένει άκριτος καταναλωτής της οργανωμένης διδασκαλίας. Το παιχνίδι ρόλων, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις, συλλογές, γραπτές ψυχοκινητικές δραστηριότητες προτείνονται μέσα από μια τέτοιου είδους διδασκαλία.

Το δεύτερο βιβλίο του διδακτικού υλικού που επίσης τιτλοφορείται "Εμείς και οι άλλοι" απευθύνεται σε παιδιά του δεύτερου μαθησιακού κύκλου, δηλαδή του τρίτου και τέταρτου τμήματος (3η και 4η τάξη) και αποτελεί το 2ο επίπεδο στη διδασκαλία των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, κυρίως με περισσότερες αναφορές στην ιστορία και τη μυθολογία σε σύγκριση με το πρώτο, χωρίς ωστόσο να απομακρυνόμαστε πολύ από το πλαίσιο και τη φιλοσοφία του πρώτου τεύχους (επαλληλία- σπειροειδής ανέλιξη). Το δεύτερο βιβλίο, σε γενικές επίσης γραμμές, θα λέγαμε ότι μπορεί να αντιστοιχιστεί προς το μεσοεπίπεδο της τοπικής που αναλύσαμε. Επειδή έχουμε μεγαλύτερες τάξεις δοκιμάζονται και νέα θέματα, όπως ο "Χρόνος", "Μικροί και μεγάλοι", "Από τον Ερμή στο 'Ιντερνετ", "Δικαιώματα, ισότητα και ελευθερία", "Πόλεμος και ειρήνη", παράλληλα με θέματα που ήδη έχουν επεξεργαστεί σε απλούστερη όμως μορφή στο προηγούμενο τεύχος. Έτσι οι μαθητές σταδιακά αποκτούν μεγαλύτερη επαφή με το πολιτισμικό και ιστορικό υλικό μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, την ενιαιοποιούν με την εφαρμογή, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν τη διαλεκτική σχέση των γεγονότων, να αναλύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και να μάθουν να τοποθετούνται στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο διαβίωσής τους.

Κάθε ενότητα προσπαθεί να δημιουργήσει καταστάσεις μάθησης, όπου, σύμφωνα και με την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, το παιδί μπορεί να αφομοιώσει την καινούργια εμπειρία μόνο αν τη μεταβάλλει έτσι ώστε να ταιριάζει στην δική του αντίληψη για τον κόσμο. Με αυτό το κριτήριο για παράδειγμα επελέγησαν στην ενότητα για τον "Χρόνο", καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, η εβδομάδα και οι ημέρες, το προσωπικό του ημερολόγιο, ή στην ενότητα για τα "Δικαιώματα, την ισότητα και την ελευθερία" παραδείγματα από την καθημερινή και σχολική κυρίως ζωή των παιδιών, κλπ. Στόχος όμως αποτελεί η τροποποίηση των ήδη υπαρχόντων σχημάτων και η εξισορρόπηση τους¹³.

Στο επίπεδο αυτό και μέσα από το υλικό ο μαθητής μελετώντας πολιτισμικές και κοινωνικές δημιουργικές εκδηλώσεις θα καταλάβει ότι η ιστορία για τον άνθρωπο

δεν είναι μόνο παρελθόν αλλά και παρόν. Σ' αυτή τη φάση η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού μπορεί να προσφέρει πανανθρώπινες δραστηριότητες, όπως π.χ. είναι το θέμα του χρόνου, η παρέα, η ειρήνη, κ.ά., αλλά δεν παραλείπει την αναφορά στην εθνική συμβολή στο πολιτιστικό οικοδόμημα και την καλλιέργεια του εθνικού κεφαλαίου των παιδιών.

Η θεματική προσφορά του ιστορικού και πολιτισμικού μορφωτικού αγαθού και στο δεύτερο τεύχος, που ως ένα βαθμό μας αναγάγει στα επιστημονικά πορίσματα της σχολής των Annales¹⁴, συναρτάται με δύο βασικές ιδέες, μια ιστορικο-πολιτισμική, σύμφωνα με την οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, δραστηριοποιείται και δημιουργεί ο άνθρωπος, και μια ψυχοπαιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία το παιδί κατανοεί καλύτερα, ανθρώπινους χαρακτήρες, έργα, θεσμούς και καταστάσεις που είναι οικείες σ' αυτό, άλλοτε σε πλαίσιο διαχρονικό και άλλοτε όχι, όπως π.χ.: η οικογένεια του παιδιού και οι οικογένειες στα παλιά χρόνια (η οικογένεια στην ιστορία και την μυθολογία), οι σχέσεις των μικρών με τους μεγάλους σε διάφορες ιστορικές πραγματικότητες και πολιτισμούς, ή τέλος οι παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας (περιστέρι, αγγελιοφόρος, γράμμα και από την μυθολογία ο Ερμής) και οι σύγχρονες μορφές (τηλέφωνο, Ίντερνετ, κλπ.). Έτσι αυτή η προσφορά και προσέγγιση του ιστορικο-πολιτισμικού κεφαλαίου αποβλέπει στην γόνιμη συνάντηση της ανθρωπολογίας, εθνολογίας και κοινωνιολογίας στις τάξεις του Δημοτικού, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές του εξωτερικού να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνική συγκρότηση στις διάφορες ιστορικές φάσεις της και μάλιστα να ενδιαφερθούν για το παρελθόν, παίρνοντας τις περισσότερες φορές αφορμή από το παρόν.

Κοινό σημείο και στο δεύτερο τεύχος του "Εμείς και οι άλλοι" είναι η έννοια του χρόνου, ο οποίος μαζί με τον τόπο ορίζει τις συντεταγμένες του. Η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας σύλληψης του ιστορικού χρόνου οδήγησε στην πραγμάτευση και μιας ξεχωριστής ενότητας στο υλικό: από την αίσθηση του χρόνου μέσα από διάφορα προσωπικά γεγονότα και εμπειρίες οδηγούνται σε μια διαπολιτισμική και ιστορική σύλληψη του. Από το φυσικό χρόνο, που είναι συνεχής και άπειρος οδηγούμεθα στον χρόνο των γεγονότων, ο οποίος στην κοινωνικοποιημένη μορφή του, είναι ο χρόνος του ημερολογίου.

Η νοητική επεξεργασία των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού καθώς επίσης και η χρήση των γλωσσικών συμβόλων που θα τα εκφράσουν απασχόλησαν την συγγραφή και του δεύτερου τεύχους. Η μάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού ως διανοητική δραστηριότητα εδράζεται απαραίτητα στην γλώσσα και η κατανόησή τους συναρτάται από την γνώση και την λειτουργία της. Ένα σύστημα εννοιών, ταξινομήσεων και σχέσεων από τους χώρους της ιστορίας και του πολιτισμού μεταβιβάζεται μέσω της γλώσσας στον μαθητή. Όταν παραβλέπεται ο βαθμός γλωσσικής συγκρότησης των μαθητών δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα. Για το λόγο αυτό το υλικό σε καμία περίπτωση δεν εξαντλήθηκε στον γραπτό γλωσσικό κώδικα, αλλά εμπλουτίστηκε και με ανάλογο φωτογραφικό υλικό. Οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν καταβλήθηκε προσπάθεια να εναρμονιστούν με το διανοητικό πεδίο των μαθητών και να συνδυαστούν με το εκφραστικό δυναμικό τους:

● χρόνος, ημερομηνία, γεγονός/
● οικογένεια, μέλη, γενεαλογικό δέντρο/
● ήρωας, αγωνίζομαι, αγώνισμα, αγώνας/
● δικαιώματα, ισότητα, ελευθερία, δημοκρατία, δικαιοσύνη, κανόνες, σεβασμός, συμφωνία, διαφωνία/
● πόλεμος, ειρήνη, λαοί, άνθρωποι, δημιουργία, καταστροφή/
● επικοινωνία, μέσα, εξέλιξη/
● εκκλησία, θρησκευτικά σύμβολα, γιορτές/
● ταξίδι, ήθη, έθιμα, πολιτισμός, ιστορία.

Στις έννοιες αυτές που προέρχονται από τον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και θρησκευτικό χώρο δίδονται κάποιες εννοιολογικές αποχρώσεις, χωρίς όμως πολλαπλούς σημασιολογικούς προσανατολισμούς, καθόσον τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν είναι πάντοτε σε θέση να τις κατανοήσουν σε βάθος και πλάτος. Ήδη από την δεκαετία του 50 έχει καταδειχθεί ότι παιδιά 9 ετών (και άνω) αντιλαμβάνονται τη σημασία λέξεων -εννοιών χρησιμοποιώντας τις ωστόσο σε μεγάλη ποικιλία απαντήσεων, στοιχείο που προβληματίζει τους ερευνητές για το τι μπορεί να συμβεί στο παιδικό μυαλό αν έρθει σε επαφή με σύνθετες ή δυσεύρετες έννοιες¹⁵.

Η διάκριση παρελθόντος-παρόντος (μέλλοντος) στο δεύτερο επίσης τεύχος επιδιώχθηκε και μέσα από τη χρήση των ρημάτων και των χρονικών προοδιορισμών. Τα κείμενα που υπάρχουν σε αυτό (σύντομες ιστορικές φράσεις, όπως ο χρόνος στη Χιροσίμα σταμάτησε στις 08:15 στις 06-08-1945, οι μύθοι του Ηρακλή και του Θησέα, οι πληροφορίες για τα αρχαία και σύγχρονα παιχνίδια, η μικρή ιστορία των Ολυμπιακών αγώνων, η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, οι αναφορές στην Ιστορία του Ηρόδοτου για τον πόλεμο και την Ειρήνη, οι ιστορικές και γεωγραφικές αναφορές στην Ελλάδα) προσπαθούν, εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μεταδίδουν και αναπτύσσουν, να μυήσουν τα παιδιά στην έννοια του χρόνου όχι μόνο μέσα από την εικόνα αλλά και μέσα από την χρήση της γλώσσας.

Πρωτεύων χρόνος όπως είναι φυσικό είναι ο ενεστώτας, το παρόν δηλαδή του λόγου του παιδιού με χρονικές ωστόσο τοποθετήσεις των συμβάντων ή των δράσεων στο παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον. Ο μαθητής του εξωτερικού μυείται στο να εγχρονίζει τα συμβάντα σε ένα ευρύτερο χρονικό πλαίσιο και σε γενικότερα φαινόμενα, που ουσιαστικά ποικιλούν ανάλογα με τη χώρα στην οποία διαβιώνει. Με τον τρόπο αυτό διατυπώνεται το πολιτισμικό και ιστορικό θεματολόγιο του δεύτερου επιπέδου, το οποίο συναρθρώνεται άμεσα με την γραμματική κατηγορία του χρόνου και την ιστορική ερμηνεία:

Ευθύγραμμη τελεολογική πορεία:

- Τι έκανες χθες. Χρησιμοποίησε τις λέξεις πρώτα, μετά, στη συνέχεια, και στο τέλος.
- Βάλε τις μέρες της εβδομάδας στη σειρά.
- Αρίθμησε σε χρονική σειρά τα γεγονότα.

Η ζωή βέβαια του ανθρώπου, του μαθητή στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι αφηγήσιμη κατά την επίπεδη και συνεχόμενη χρονική ροή, αλλά είναι επιπλέον εξηγήσιμη και κατανοήσιμη μέσα από τον ασυνεχή και ανόμοιο χρόνο των περιοδικών κύκλων- τα φυσικά φαινόμενα παρουσιάζουν μια κυκλικότητα και περιοδικότητα:

- Βρες και γράψε τους μήνες που κάνει κρύο, έχει χιόνι, κάνεις μπάνιο στη θάλασσα, κλείνουν τα σχολεία.
- Ζούμε μέσα στο χρόνο. Οι αθλητές προσπαθούν να νικήσουν το χρόνο.

Και στο επίπεδο αυτό το υλικό της ιστορίας και του πολιτισμού έχει δομηθεί κατά επίπεδα σε κάθε ενότητα. Ενδεικτικό τελείως παράδειγμα της ανάπτυξης των ενότητων μέσα στο παραπάνω πλαίσιο αποτελεί η ενότητα που αναφέρεται στην Ελλάδα, την οποία και προσαρμόσαμε στα επίπεδα που ήδη έχουμε αναπτύξει στο πρώτο τεύχος:

Ελλάδα:**1. Ατομικό- Οικογενειακό επίπεδο:**

Εγώ και η Ελλάδα
Οι εμπειρίες μου

Η οικογένειά μου και
οι συγγενείς μου.
Οι σχέσεις μου

2. Κοινωνικό -παροικιακό επίπεδο:

Η Ελλάδα και η παροικία

3. Εθνικό-διεθνικό επίπεδο:

Η καθημερινή ζωή στην
Ελλάδα σήμερα

Μυθολογία -ιστορία -
πολιτισμός

Γεωγραφία.
Πόλεις και χωριά

Ελλάδα- Ευρώπη -κόσμος

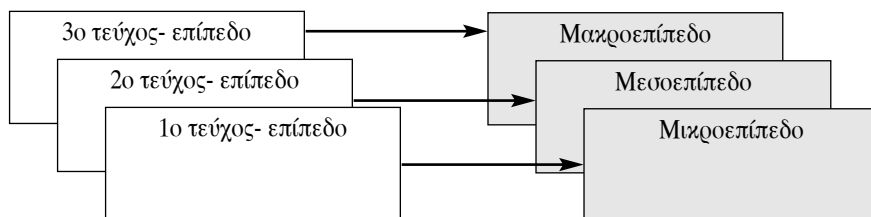
4. Συμβολικό επίπεδο:

Θρησκευτικές και
εθνικές γιορτές

Φύση και Ελλάδα
(φυτά- ζώα-άνθρωπος)

Τέχνη- μουσική -χορός-
θέατρο

Το τρίτο βιβλίο του διδακτικού υλικού που επίσης τιτλοφορείται "Εμείς και οι άλλοι" αλλά με τον υπότιτλο "Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα με την πυξίδα του χρόνου" απευθύνεται σε παιδιά του τρίτου μαθησιακού κύκλου, δηλαδή των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου και αποτελεί το 3ο επίπεδο στη διδασκαλία των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, με περισσότερες αναφορές στην ιστορία και τη μυθολογία σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα. Το τρίτο βιβλίο, κεφαλαιωδώς επίσης, θα λέγαμε ότι μπορεί να αντιστοιχιστεί προς το μακροεπίπεδο της τοπικής που αναλύσαμε. Έτσι και τα τρία βιβλία σχηματικά μπορεί να παρουσιαστούν ως ακολούθως:



Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας ο μαθητής στο δημοτικό σχολείο μνεία σταδιακά στο χώρο του ιστορικού και πολιτιστικού μορφωτικού αγαθού, σε ένα χώρο που αποτελεί τα προπύλαια της ιστορικής παιδείας και της συγκρότησης του *homo historicus*. Το τρίτο λοιπόν βιβλίο επιδιώκει να εισάγει το μαθητή των 11 με 12 ετών και άνω μεθοδικά και σταδιακά, με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες -σύμφωνα με τις οποίες αποδεικνύεται ότι από την ηλικία κυρίως αυτή κατανοεί το ιστορικό γεγονός στην αιτιακή του αλληλουχία¹⁶ - στον ιστορικό και πολιτισμικό προβληματισμό μέσα πλέον από την παρουσίαση ολόκληρων σειρών από ιστορικοπολιτισμικές και κοινωνικές ανθρώπινες δημιουργίες. Στη φάση αυτή της τοπικής της ιστορίας και του πολιτισμού οι μέθοδοι εργασίας και η ιστορική και παιδαγωγική εμπειρία είναι πολύ σημαντικές. Το βιβλίο προσπαθεί να βοηθήσει το ελληνόπουλο να γνωρίσει τον τρόπο ζωής, τα δημιουργήματα και τις νοοτροπίες των Ελλήνων στην πορεία του χρόνου, να τα κατανοήσει στις αμοιβαίες σχέσεις τους και να διακρίνει το τι από όλα έχει επιβιώσει στον εαυτό του και στον γύρω κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο. Ο κορμός της διδασκείας ύλης είναι η εθνική ιστορία (ΔΥΚ) [λειτουργεί παράλληλα με το ΣΥΚ], η οποία όμως αναδεικνύεται και εκδιπλώνεται τμηματικά μέσα από την διδασκαλία μιας διευρυμένης τοπικής ιστορίας, της ιστορίας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδος. Δεν αρκεί η διδασκαλία της γενικής εθνικής ιστορίας χωρίς παράλληλα τη διδασκαλία των τοπικών ιδιομορφιών για να κάνουμε τα παιδιά να αγαπήσουν την γενέθλια γη¹⁷. Έτσι μέσα από το υλικό γίνεται προσπάθεια να συνταχθεί ένα είδος ιστορικού και πολιτιστικού κατά περιοχές άτλαντα της Ελλάδας με στόχο την σύνθεση των επιμέρους σε ενιαίο όλο μέσα από κομβικά (κοινά) ιστορικά και πολιτισμικά συμβάντα, πρόσωπα, ή δράσεις.

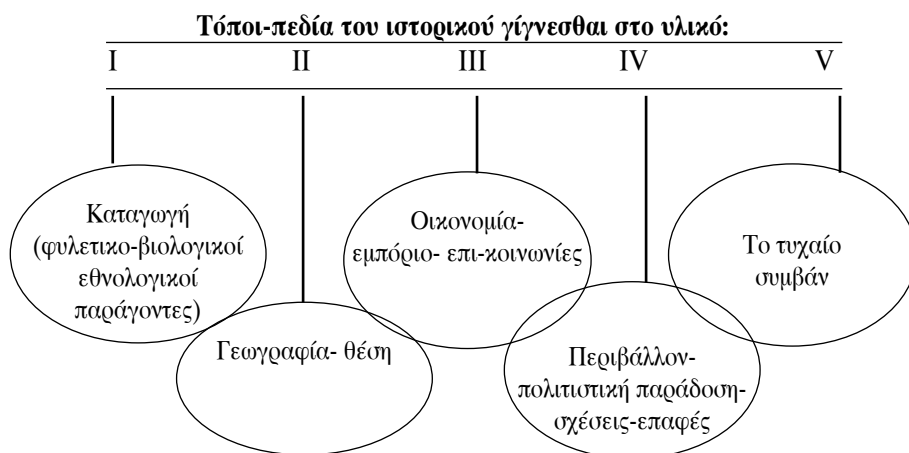
Ενδεικτικά κομβικά (κοινά) ιστορικά και πολιτισμικά σημεία-αναφορές στις ενότητες:

Περίοδοι Ενότητες	Στην αρχαιότητα	Στα βυζαντινά χρόνια	Στα νεότερα χρόνια
Μακεδονία	<ul style="list-style-type: none"> ● Δωριείς ● Μυκηναίοι ● Ηρακλής ● Εγνατία κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Παλαιοχριστιαν Βασιλικές ● Απ. Παύλος ● Γότθοι ● Σταυροφόροι ● Δεσποτάτο ● Παλαιολόγοι κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Μετανάστευση ● Αιτωλός ● Εμποροπανήγυρες ● 1821 ● Μακρυγιάννης ● Βενιζέλος ● Β'ΠΠ ● Λαϊκός πολιτισμός κλπ.
Ήπειρος	<ul style="list-style-type: none"> ● Δωριείς ● Μυκηναίοι ● Εγνατία κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Παλαιοχριστιαν. Βασιλικές ● Απ. Παύλος ● Γότθοι ● Μιχαήλ Άγγελος ● Δεσποτάτο ● Σταυροφόροι κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Μετανάστευση ● Αιτωλός ● Εμποροπανήγυρες ● 1821 ● Βενιζέλος ● Β'ΠΠ ● Λαϊκός πολιτισμός κλπ.
Πελοπόννησος	<ul style="list-style-type: none"> ● Δωριείς ● Μυκηναίοι ● Ηρακλής κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Παλαιοχριστιαν. Βασιλικές ● Απ. Παύλος ● Μιχαήλ Άγγελος ● Δεσποτάτο ● Παλαιολόγοι κλπ. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Εμποροπανήγυρες ● 1821 ● Μακρυγιάννης ● Β'ΠΠ ● Λαϊκός πολιτισμός κλπ.

Η διευρυμένη τοπική ιστορία με τα συγκεκριμένα παραδείγματα (Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρος, Ιόνια νησιά, Θεσσαλία, Στερεά, Πελοπόννησος, Κρήτη, Νησιά Αιγαίου, Κύπρος) κάθε περιοχής προκαλεί "το άναμμα του ενδιαφέροντος" των μαθητών, εξάπτει την περιέργειά τους επειδή είναι ένα κομμάτι της ζωής τους (λόγω καταγωγής) ή μπορεί να γίνει με την επίσκεψή τους. Ξεκινάμε πολύ φυσικά από το τοπικό και το εθνικό για να φτάσουμε αργότερα σε μεγαλύτερες ενότητες, την Ευρώπη και τον κόσμο. Η αναγωγή τους από το μέρος, τοπικό, στο όλο, γενικό, μεθοδολογικά οργανώνει καλύτερα την ύλη χωρίς να την συρρικνώνει σε σημείο ατροφίας ή να την διογκώνει σε σημείο δυσπλασίας¹⁸ (αυτό συνέβαινε εκ των πραγμάτων στην γενική εθνική ιστορία, επειδή έπρεπε να επεξεργαστεί κυρίως περιοχές με έντονη ιστορική παρουσία: Αθήνα- Σπάρτη, Πελοπόννησος, κλπ., ενώ δεν παρουσιάζονταν σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα άλλες περιοχές-ακολουθώντας έτσι μια επιλεκτική διαδικασία στην προβολή ορισμένων μόνο πλευρών της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού). Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε η προσέγγιση του ελληνικού χώρου να γίνει από τη θέση που θα διασφάλιζε περισσότερες προσωπικές εμπειρίες (πραγματικές ή δυνατές να αποκτηθούν) και βιώματα των μαθητών, όπως

είναι εκείνη του ταξιδιώτη, ώστε να αυξάνεται το ενδιαφέρον.

Το ταξίδι που προτείνεται σε όλες τις ενότητες με τους σταθμούς ξεκούρασης ή ψυχαγωγίας ως μεθοδολογική αρχή της διδασκαλίας ενισχύεται από ψυχοπαιδαγωγική άποψη. Παρότι το παιδί εγκαταλείπει σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και επιθυμεί να ανακαλύψει τον γύρω του πραγματικό κόσμο, δεν απελευθερώνεται παντελώς από την τάση να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις του. Γι' αυτό ψάχνει για "κρυμμένους θησαυρούς" και οργανώνει ταξίδια σε χώρες πραγματικές ή φανταστικές, μακρινές ή κοντινές, στοιχεία που δείχνουν την αγάπη του για το μυστήριο, την περιπέτεια και την εξερεύνηση¹⁹. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές ήταν η ιστοριογεωγραφική με στόχο την ανάδειξη πεδίων του ιστορικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, όπως καταγωγή, γεωγραφική θέση, επικοινωνία, πολιτιστική παράδοση (σχέσεις και επαφές) και τυχαίοτητα (πρβλ. επί παραδείγματι: την καταγωγή των αρχαίων Μακεδόνων, τη γεωγραφική θέση της Μακεδονίας, τους σταθμούς ξεκούρασης, τις εμπορικές και πολιτισμικές επαφές και την επικοινωνία των Ελλήνων της Μακεδονίας με την Νότια Ελλάδα και την Ιωνία, τον αιφνίδιο θάνατο του Μεγάλου Αλεξάνδρου):



Όλοι αυτοί οι τόποι και τα πεδία της ιστορικής δράσης μέσα σε όλες τις ενότητες του υλικού δεν είναι αυτόνομοι και στεγανοί. Συγκοινωνούν, επικοινωνούν και διεισδύει ο ένας στον άλλο. Αλλά για μεθοδολογικούς λόγους επιμερίστηκαν εδώ. Όλες λοιπόν οι ενότητες τοποθετούνται εν χώρω και χρόνω, προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν την Ελλάδα ως γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική έννοια, και να τοποθετούν την γεωγραφία στο ιστορικό και πολιτιστικό της περιεχόμενο: *"το μάθημα της γεωγραφίας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα στην ιστορική του διάσταση... (ενν. τα γεωγραφικά στοιχεία) αποκτούν τη δική τους σημασία όταν συνδεθούν με τη ζωή και των ανθρώπων της εποχής, με την παραγωγή τους αλλά και με τους ετήσιους κύκλους της ζωής τους, με τις συνθήκες, τα ήθη και τις δοξασίες της."*²¹ (πρβλ. π.χ. στην ενότητα Μακεδονία: "Ο τόπος σήμερα" με τον πολιτικό και γεωφυσικό χάρτη, τους ιστορικούς χάρτες της ενότητας και τον χάρτη με τα μνημεία στο τέλος, tableau vivant, κλπ.)

Το υλικό που παρουσιάζεται στο τρίτο τεύχος σε πολλά σημεία του υιοθετεί έναν θα λέγαμε εύκαμπτο πραγματολογικό τύπο στον ιστορικό λόγο. Το αφηγηματικό στοιχείο που φαίνεται να είναι πιο αποδεκτό από τις μικρές ηλικίες²² ενημερώνει για το πώς οργανώνεται το παρελθόν, πώς ταξινομούνται τα ιστορικά και πολιτισμικά πεπραγμένα. Στόχος είναι η ανάπτυξη μιας 'συνομιλίας' μεταξύ του υλικού και των χρηστών του. Έτσι η αφηγηματική σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές²³, και κυρίως την εικόνα, έχει και πληροφοριακό και παιδαγωγικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν παραμένει εκεί αφού στόχος είναι η ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών μέσα από τον (αυτο)στοχασμό. Γι' αυτό το ίδιο το υλικό θέτει προβλήματα και καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν δυνατότητες προσέγγισης (όπως π.χ. πώς κρίνει ο μαθητής τις πράξεις ενός Μακεδόνα μετανάστη του 17ου μ.Χ. αιώνα και τι θα έκανε ο ίδιος αν βρισκόταν σε κάποια σημαντική θέση για τη χώρα του, από την Ενότητα "Μακεδονία"). Ακόμα και η άτυπη καθημερινή έρευνα εντάχθηκε στις ασκήσεις του υλικού, προσπαθώντας με αυτήν να οξύνει τα αισθητήριά τους.

Ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης είναι ο προοπτικός, χωρίς να ατονούν ο αναδρομικός και ο σημειακός, και η δράση παρουσιάζεται οπισθοχωρητικά, εκεί όπου είναι εφικτό, ξεδιπλώνοντας την ιστορία από το παρόν προς το παρελθόν, συνδέοντας το σήμερα με το χθες στη διδασκαλία του κάθε τόπου και εκείνη με τη διδασκαλία της ιστορίας του έθνους και του κόσμου ("η είδηση της ημέρας" στην ενότητα Μακεδονία που αναφέρεται σε έκθεση ζωγραφικής με θέμα τον Αλέξανδρο δίνει μια τέτοια οπισθοχωρητική πορεία):

Είδη ιστορικού χρόνου στο τρίτο τεύχος του υλικού

Σμειακός²⁴

Αναδρομικός

Προοπτικός

Προβλ. ένα παράδειγμα από την ενότητα Μακεδονία:
> "Στις 26 Οκτωβρίου 1912 η πρωτεύουσα της Μακεδονίας απελευθερώ- νεται...Στις 17 Μαΐου 1913 έληξε ο Α΄ Βαλκανικός πόλεμος... Το 1922-1923 έγινε υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας".

Προβλ. παραδείγματα από την ενότητα Μακεδονία:
> "Κοντά στην αρχαία Πέλλα, όπου γεννήθηκε το 336 π.Χ. ο Μ. Αλέξανδρος, ήρθαν πριν από πολλά χρόνια και αρχαίοι Κρητικοί",
> "Οι μεγάλες δυνάμεις μετά την Κρητική επανά-σταση και την ήττα του ελληνικού στρατού το 1897, επηρέασαν την εξέ-λιξη του Μακεδονικού αγώνα...το 1903 ιδρύθηκε στην Αθήνα..."

Προβλ. παραδείγματα από την ενότητα Μακεδονία:
> "Το 6000 π.Χ. χιτίζεται ένα από τα αρχαιότερα χωριά της Ευρώπης έξω από τη Βέροια, στη σημερινή Νέα Νικομήδεια...Αυτή η σπηλιόγειτα ξεκίνησε από την Ανατολή το 8.000 π.Χ. και έφτασε από την Κνωσό της Κρήτης στη Μακεδονία",
> "Με την άλωση της Θεσσαλονίκης σταμάτησε κάθε αντίσταση στη Μακεδονία. Θα περάσουν σχεδόν 500 χρόνια για να ξανακερδίσει η Μακεδονία την ελευθερία της",
> "Στις 29 Μαΐου 1453 πέφτει η Κωνσταντινούπολη και τελειώνει η ιστορία της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ο νέος όμως ελληνισμός θα επιζήσει και θα ξαναπάρει την τύχη στα χέρια του με την Επανάσταση του 1821".

Η χρονογένεση, η γλωσσική δηλαδή έκφραση του χρόνου στο τρίτο επίπεδο του υλικού και η χρησιμοποίηση ιστορικών και πολιτισμικών όρων έγινε με βάση το διανοητικό και γνωστικό δυναμικό των παιδιών της ηλικίας αυτής. Τα ρήματα και οι χρονικοί προσδιορισμοί μαζί με το φωτογραφικό υλικό, που πλαισιώνει την ιστορική παρουσίαση, έγινε προσπάθεια να μνήσουν τους μαθητές σε ορισμένες βασικές ιστορικές και γεωγραφικές έννοιες. Ωστόσο στις έννοιες αυτές όπως είναι φυσικό δεν μπορούν να δοθούν πολλαπλές σημασιολογικές αποχρώσεις²⁵ (πρβλ. Πίνακα IV, με ενδεικτικά παραδείγματα από την ενότητα "Μακεδονία").

Πίνακας IV

Ρήματα	Χρονικοί προσδιορισμοί	Έννοιες ιστορικές	Έννοιες γεωγραφικές
Ανακάλυψε	Αιώνας	Άγαλμα	Ανατολική
Αναπτύσσουν	Από παλιά	Αγγεία	Απόσταση
Αναπτύχθηκαν	Από τα πολύ παλιά	Αγώνας	Βόρεια
Ανταλλάσσουν	χρόνια	Αζούρας	Δυτική
Απελευθερώνει	Από τότε που...	Ανάγλυφα	Εμπόριο
Αρχίζει	Από...μέχρι	Ανακάλυψη	Κεντρική
Βρέθηκε	Αργότερα	Ανασκαφές	Λίμνη
Βυζαντινά	Αρχαία χρόνια	Αποικία	Νησί
Γεννήθηκε	Αποκάλυψη	Νομοί	
Δεχόταν	Δεν είχε ακόμα...	Αρχηγός	Νότια
Δίδαξαν	Λίγο αργότερα	Αυτοκράτορας	Οικονομία
Έγινε	μ. Χ.	Αψίδα	Όροι
Έγραψε	Μετά (από)	Βασίλειο	Πόλεις
Έζησε	Μεταβυζαντινή	Βασιλιάς	Προϊόντα
Είναι	(Στην) περίοδο (ς)	Βασιλική	Πρωτεύουσα
Εμφανίζονται	Μόλις...	Δεσποτάτο	Σπήλαιο
Ένωσε	Νεότερα	Έθιμο	Συγκοινωνίες
Έπρωγαν	Όταν...	Ειρήνη	Σύνορα
Έφτιαξαν	π. Χ.	Ειρηνικές σχέσεις	Ταξίδι
Έφτιαχνε	Παλιά	Εκστρατεία	Φυσικό περιβάλλον
Έχει καταωτραφεί	Πολύ πριν	Εμπόριο	Χάρτης γεωφυσικός
Έχει φτιάξει	Πριν (από)	Εξέγερση	πολιτικός
Ήρθε	Προϊστορικά χρόνια	Εξερεύνηση	Χερσόνησος
Ήταν	Στα χρόνια...	Επαφή	Χιλιόμετρο
Θα είναι	Τότε	Επιδρομές	Χωριά
Θα επιζήσει		Επιχειρήσεις	
Θα εύρισκαν		Εργαλεία	
Θα πάρει		Ερείπια	
Θα συναντήσεις		Εταιρείες	
Θα ταξιδέψεις		Ηγεμόνας	
Ίδρυσε		Ήρωας	
Κυβέρνησε		Ίχνη	
Κυριεύτηκε		Κοινωνικές τάξεις	

Μαρτύρησε Μελετούν Ονόμασαν Οργανώθηκαν Παραδίδεται Πηγαίνουν Πήγαν να ζήσουν Πήρε το όνομά του Πολιόρκησαν Συνέχισε να είναι Ταξιδεύουν		Κούρος Κρατήρας Κράτος Κυνήγι Κώδικας Λαοί Λάρνακα Λόγιοι Μαινάδες Μαρτυρία Μετανάστευση Μνημεία Μουσείο Νόμισμα Νόμοι Ξένος Οικισμός Οικοδόμημα Οικονομία Παλάτι Πέλεκυς Πνευματική άνθιση Πόλεις Πολιτισμός Πυξίδα Πυραμίδα Ρυμοτομία Σάρισσα Τάφος Τείχη Τέχνη Τεχνολογική αλυσίδα Τοιχογραφία Φέουδα Χειρόγραφο Χειροπέλεκυς Χτίσμα Ψηφιδωτά	
--	--	---	--

Σημειώσεις

1. Μιχάλης Δαμανάκης, "Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού", στο Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση -μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, επιμέλ. Μιχ. Δαμανάκη, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 1999, σελ. 19.
2. Οι σταθερές αυτές αποτελούν κοινό τόπο της διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.
3. Μιχ. Δαμανάκη, Θ. Μιχελακάκη, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά

φαινόμενο", στην Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 28, 1998, σελ. 12.

20. Γ. Γιακουμή, όπ. παρ.

21. Πρβλ. Γ. Μαργαρίτη, "Διδασκαλία της ιστορίας-διδασκαλία της γεωγραφίας: τύχες κοινές;" στο: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1988, σελ. 105

22. Πρβλ. Ε. Ρήγου, "Κριτική θεώρηση των διδακτικών τρόπων του μαθήματος της ιστορίας", στο Σεμινάριο 9, όπ. παρ., σελ. 152.

23. Πρβλ. supra , σελ. 14.

24. Στον σημειακό χρόνο τα γεγονότα παρουσιάζονται το ένα δίπλα στο άλλο, κατά χρονολογική σειρά. Το χρονικό εύρος της αφήγησης του γεγονότος συμπίπτει με τα χρονικά του όρια, χωρίς να συνδέεται (εσωτερικά) με προηγούμενα ή επόμενα συμβάντα. Στον αναδρομικό χρόνο το συμβάν παρουσιάζεται με τα προηγούμενα του, με τις βαθιές διαστάσεις του στο παρελθόν, με το δικό του "πριν". Αντίθετα στον προοπτικό χρόνο τα γεγονότα παρουσιάζονται με τις συνέπειες που είχαν, με όσα γεγονότα δηλαδή τα ακολούθησαν. Τα συμβάντα παρατίθενται με το μέλλον του παρόντος τους. Η αφήγηση η οποία στον προοπτικό χρόνο έχει χρονικό εύρος, στον οπισθοπροοπτικό αποκτά μεγάλες χρονικές ενότητες, κινούμενη ευχερώς στο παρελθόν και το μέλλον του γεγονότος.

25. Ο μαθητής των δώδεκα ετών με βάση τη βιβλιογραφία μπορεί να εκφραστεί με ορισμένες ιστορικές έννοιες όπως π.χ. αρχηγός, βασιλιάς, εκστρατεία, ήρωας, κράτος, ανακάλυψη, έθιμο, μετανάστευση, κλπ. και να τις κατανοεί. Ωστόσο, τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν μπορούν να αποδώσουν όλο το βάθος των εννοιών αυτών. Επί παραδείγματι την έννοια βασιλιάς την συνδέουν με πομπές και τελετές. Στην επόμενη ηλικία, των δεκατριών ετών, θεμελιώνεται σ' αυτά η σχέση βασιλιάς- δύναμη, πρβλ. Χ. Μπαμπούνη, όπ. παρ., σελ 75.