

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ



Επιμέλεια: *Βάμβουκας Μιχάλης*
Δαμανάκης Μιχάλης
Κατσιμαλή Γεωργία

© Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
74 100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνα: 08310 - 77635, 77605
Fax: 08310 - 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.uoc.gr/diaspora
www.ediamme.edc.uoc.gr



Το έργο χρηματοδοτείται από εθνικούς
πόρους και την Ευρωπαϊκή Ένωση
στα πλαίσια του Β' και Γ' ΚΠΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
& ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημ. Υπεύθυνος Έργου: Μιχάλης Δαμανάκης

- Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση,
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων
- Φορέας παρακολούθησης: Ε.Υ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ
- Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και
Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
- Επιμέλεια τόμου: Μιχάλης Βάμβουκας,
Μιχάλης Δαμανάκης,
Γεωργία Κατσιμαλή
- Δακτυλογράφηση: Μαρίνα Μουνδριανάκη
- Σελιδοποίηση: Κωνσταντίνα Μεταξά
- Εξώφυλλο: Μαρία Δαμανάκη

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., ΡΕΘΥΜΝΟ 2001

ΠΕΡ ΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.	σελ. 7
1. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Μιχάλης Δαμανάκης	σελ. 15
2. Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα. Μιχάλης Δαμανάκης	σελ. 49
3. Καταστάσεις επικοινωνίας και περιεχόμενα. Μιχάλης Δαμανάκης	σελ. 61
4. Ομάδες - στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Μιχάλης Δαμανάκης	σελ. 69
5. Διγλωσσία και διδασκαλία. Γεωργία Κατσιμαλή	σελ. 89
6. Επικοινωνία: 6.1 Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος. Μιχάλης Βάμβουκας	σελ. 99
6.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση. Γεωργία Κατσιμαλή	σελ. 109
7. Κείμενα: 7.1 Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι. Μιχάλης Βάμβουκας	σελ. 115
7.2 Το κείμενο ως αντικείμενο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Νικόλαος Παπαδογιαννάκης / Ελπινίκη Νικολουδάκη - Σουρή	σελ. 123
8. Η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας. Ειρήνη Φιλιππάκη	σελ. 131
9. Λεξιλόγιο: 9.1 Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό. Γεωργία Κατσιμαλή	σελ. 143
9.2 Εμπλουτισμός Λεξιλογίου. Μιχάλης Βάμβουκας	σελ. 151
10. Θεωρητικές διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Αντώνιος Χουρδάκης	σελ. 155
11. Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Βασίλειος Μακράκης	σελ. 211
12. Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Μιχάλης Βάμβουκας	σελ. 225
Δημοσιεύσεις των Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.	σελ. 234

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία και πρακτική η κατάρτιση ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) προηγείται της παραγωγής του διδακτικού υλικού. Κατά κανόνα, μια εντολοδόχος ομάδα «ειδικών» επιστημόνων ακολουθώντας την πολιτική βούληση της εντολοδότριας «εξουσίας» και βασιζόμενη στην εκάστοτε «έγκυρη» επιστημονική γνώση συντάσσει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, στη λογική ενός αρχιτεκτονικού σχεδίου, βάσει του οποίου, στη συνέχεια, μία ή και περισσότερες ομάδες συγγραφέων παράγουν (συγγράφουν) το διδακτικό υλικό (διδακτικά εγχειρίδια).

Η παραπάνω λογική και πρακτική βασίζονται σε μια σειρά από σιωπηρές παραδοχές από τις οποίες θα σχολιάσουμε εκείνες που θεωρούμε ότι είναι σημαντικές για την περίπτωση μας.

Η πρώτη παραδοχή συνίσταται στην πίστη των επιστημόνων ότι μπορούν να συζεύξουν τον πολιτικό και τον επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο κατά τρόπο αρμονικό, έγκυρο και χρήσιμο για τους (απο)δέκτες του Αναλυτικού Προγράμματος και του διδακτικού υλικού, αλλά φυσικά και για την εντολοδότρια εξουσία. Πόσο προβληματική είναι αυτή η παραδοχή είναι πλέον γνωστό στις Επιστήμες της Αγωγής. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στο κλασικό και μεταφρασμένο και στην ελληνική γλώσσα έργο του M. Apple (1986)¹, καθώς και στην εργασία του X. Νούτσου (1979)² που αφορά στην ελληνική πραγματικότητα.

Μια δεύτερη παραδοχή των ειδικών επιστημόνων εστιάζεται στην πεποίθησή τους ότι διαθέτουν τη γνώση και τα κριτήρια που τους καθιστούν ικανούς να προδιαγράψουν τους στόχους και τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του σχετικού διδακτικού υλικού, που θα ισχύσουν για τις επόμενες γενιές των εκπαιδευομένων.

Αυτή η παραδοχή έχει μια επιστημονική βάση με την έννοια ότι η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία του παρελθόντος επιτρέπουν σ' ένα βαθμό μελλοντικούς σχεδιασμούς. Και σ' αυτή την περίπτωση, ωστόσο, το κυρίαρχο στοιχείο είναι ο εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός και στοχοθεσία, και δευτερευόντως η επιστημονική γνώση. Μ' αυτή την έννοια, αυτή η παραδοχή παρουσιάζει παρόμοια προβλήματα και αδυναμίες με την πρώτη.

Μια τρίτη παραδοχή συνίσταται στην πίστη ότι οι συγγραφείς κατανοούν το πνεύμα και την πρόθεση των συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων και άρα τα υλοποιούν χωρίς αλλοιώσεις σε εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική πράξη.

Τα προβλήματα που συνοδεύουν αυτή την «ερμηνευτική» παραδοχή είναι γνωστά και καταγεγραμμένα σ' όλα τα εγχειρίδια μεθοδολογίας της επιστημονικής έρευνας, κάτω

¹ M. Apple (1986): *Ιδεολογία και Αναλυτικά Πρόγραμμα*. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

² X. Νούτσος (1979): *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*. Θεμέλιο, Αθήνα.

από τους όρους «ανάλυση περιεχομένου», παλιότερα, και «ανάλυση λόγου» προσφάτως.

Θα μπορούσε κανείς να απარიθμήσει κι άλλες ιδεολογικές παραδοχές και πλήθος προβλημάτων που συνδέονται με τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) και την παραγωγή διδακτικού υλικού και τα οποία έχουν αναλυθεί επαρκώς στην ελληνόγλωσση και προπάντων στη διεθνή βιβλιογραφία³.

Παράλληλη προσέγγιση

Στόχος του εισαγωγικού μας κειμένου, ωστόσο, δεν είναι η ανάλυση της προβληματικής των Αναλυτικών Προγραμμάτων γενικά, αλλά η εισαγωγή σε μια άλλη λογική που δεν ακολουθεί τη σειρά: Σύνταξη Α.Π. – Παραγωγή Υλικού.

Στο πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών⁴ η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η παραγωγή του σχετικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού προχώρησαν με βάση ένα σχεδιασμό αμοιβαίας ανατροφοδότησης.

Οι λόγοι για τους οποίους προτιμήσαμε την «παράλληλη» και όχι τη «διαδοχική» προσέγγιση σύνταξης Α.Π. και παραγωγής υλικού είναι οι ακόλουθοι:

Πρώτο, το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών λειτουργεί ως πιλοτικό πρόγραμμα και, επομένως, έχει την ευχέρεια του πειραματισμού και της αναζήτησης νέων προσεγγίσεων. Τα πλαίσια και οι αρχές του Α.Π. προκύπτουν αβίαστα μέσα από μια διαδικασία εφαρμογής στην πράξη, μέσα από ομάδες-στόχους.

Δεύτερο, σε αντίθεση με τη συνήθη πρακτική, ο εντολοδότης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, έδωσε μια κοινή εντολή – μέσω ενός Τεχνικού Δελτίου Έργου για σύνταξη Α.Π. και την παραγωγή υλικού, χωρίς όρους και περιορισμούς.

Τρίτο, δεδομένου ότι για πρώτη φορά επιχειρείται η σύνταξη ενός πλαισίου Α.Π. για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό συνολικά, επιχειρήσαμε την «παράλληλη» προσέγγιση ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα που συνήθως διαπιστώνεται ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των ομάδων-στόχων, στα Α.Π. και τα διδακτικά εγχειρίδια που τα υλοποιούν.

Τέταρτο, οι επιστημονικοί συνεργάτες του προγράμματος Παιδεία Ομογενών δεν λειτούργησαν απλώς ως συντάκτες του Α.Π., αλλά εν μέρει και ως παραγωγό του διδακτι-

³ Ενδεικτικά παραπέμπουμε σε σχετική εργασία του Γ. Φλουρή και στη βιβλιογραφία που μνημονεύεται σ' αυτήν. Γ. Φλουρής (1997⁵): *Αναλυτικά Προγράμματα. Για μια νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Γρηγόρης, Αθήνα

⁴ Ο όρος «ομογενής» χρησιμοποιείται με την εθνοπολιτισμική του σημασία. Υπ' αυτή την έννοια το σύνολο των απανταχού Ελλήνων νοείται ως μία «πολιτισμική, ιδεολογική και συναισθηματική» και όχι ως μία «φυλετική» κοινότητα (βλ. κεφ. 1 και ιδιαίτερα το σημείο 1.2).

κού υλικού και σε κάθε περίπτωση ως επιστημονικοί σύμβουλοι των ομάδων παραγωγής του διδακτικού υλικού.

Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία διασφαλίστηκε η αλληλοτροφοδότηση μεταξύ των συντακτών του Α.Π. και των ομάδων παραγωγής του διδακτικού υλικού.

Ιστορική αναδρομή

Όπως έχουμε δείξει και σε παλαιότερη μελέτη μας⁵, ελάχιστα προγράμματα έχουν καταθέσει μέχρι σήμερα μια πρόταση σχετικά με τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Στην πρώτη φάση του έργου Παιδεία Ομογενών, Ιούνιος 1997-Μάρτιος 1998, ομάδες ειδικών ανέλυσαν και αξιολόγησαν -με βάση έναν πίνακα κριτηρίων⁶- το υπάρχον γλωσσικό και ιστορικοπολιτισμικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, καθώς και το θεωρητικό σκεπτικό της κάθε σειράς.

Σ' ό,τι αφορά, λοιπόν, τα Α.Π. για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων, τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων και αξιολογήσεων δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνα της μελέτης μας του 1997, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω.

Από θεωρητικής πλευράς δύο προγράμματα παραγωγής γλωσσικού υλικού παρουσιάζουν ενδιαφέρον: α) Το «Πρόγραμμα Νεοελληνικών Victoria Australia» (ΠΝVA)⁷ και β) Το Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Ελληνική Γλώσσα» (ΠΠΙ)⁸.

Το Πρόγραμμα Νεοελληνικών της Βικτόριας Αυστραλίας έχει ένα στέρεο θεωρητικό σκεπτικό, το οποίο στηρίζεται, όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι συντάκτες του Α.Π., στις απόψεις του J.A. van Ek⁹.

⁵ Μ. Δαμανάκης (1997): Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο: Ε. Σκούρτου (1997) (επιμ.): Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Νήσος, Αθήνα (σ. 63-82).

⁶ Βλ. σχετικά μ' αυτά τα κριτήρια, Μ. Δαμανάκης (1999) (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, (σ. 291-302).

⁷ Education Department of Victoria Materials Production Curriculum Branch (1984): Πρόγραμμα Νεοελληνικών, Greek Curriculum, Melbourne.

⁸ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. (1988 κ.ε.): Ελληνική Γλώσσα, Ιωάννινα. (Το σύνολο του υλικού έχει εκδοθεί από τον ΟΕΔΒ και διατίθεται για τα Ελληνόπουλα στην Ευρώπη και κυρίως στη Γερμανία).

⁹ J.A. van Ek (1976): Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London, Longman.

Η βασική αδυναμία του συγκεκριμένου πλαισίου Α.Π. εστιάζεται στο ότι δεν έχει οριοθετήσει παιδαγωγικά τις ομάδες-στόχους στις οποίες απευθύνεται, και κατά συνέπεια δεν έχει αποσαφηνίσει τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα για τις ομάδες αυτές. Η ομάδα-στόχος οριοθετείται με μοναδικό κριτήριο τη φοίτηση των μαθητών στα αυστραλιανά κρατικά σχολεία (θεσμικό κριτήριο). Εκτός αυτού του κριτηρίου δεν λαμβάνονται υπόψη άλλα κριτήρια όπως: το εθνοπολιτισμικό, οι κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών κ.τ.λ. (σχετικά με τα κριτήρια οριοθέτησης των ομάδων-στόχων βλ. κεφ. 4 στον παρόντα τόμο).

Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πακέτο εκπαιδευτικού υλικού ακυρώθηκε πολύ γρήγορα από την εκπαιδευτική πράξη οφείλεται μάλλον στον αφαιρετικό – θεωρητικό χαρακτήρα του, από τη μία, και από την άλλη στις υψηλές απαιτήσεις του από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο πακέτο αποτελεί στην πραγματικότητα ένα θεωρητικό πλαίσιο- που βασίζεται όπως ήδη τονίστηκε στις θεωρητικές απόψεις του van Ek- στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός και να δημιουργήσει το δικό του διδακτικό υλικό. Ανεξάρτητα, όμως, από τις αδυναμίες του, το συγκεκριμένο πρόγραμμα μας έδωσε θεωρητικά εναύσματα.

Το πακέτο διδακτικού υλικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων απευθύνεται στους μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ενταγμένα και μη) στη Γερμανία. Η ομάδα-στόχος δεν είναι μόνο από θεσμικής αλλά και από κοινωνικοπολιτισμικής και γλωσσικής πλευράς επαρκώς οριοθετημένη, δεδομένου ότι της παραγωγής του διδακτικού υλικού προηγήθηκε μια εκτενής έρευνα που αφορούσε στις συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, στις κοινωνικοπολιτισμικές, μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, καθώς και στη διερεύνηση των Α.Π για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»¹⁰.

Σημαντικό για την περίπτωση μας είναι το γεγονός ότι οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μιχάλης Δαμανάκης και Γεώργιος Δήμου, και οι συνεργάτες τους προχώρησαν πέρα από τα ερευνητικά αποτελέσματα και κατέθεσαν μια σειρά από θεωρητικές σκέψεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής και για τη διδασκαλία «Στοιχείων Πολιτισμού» αντίστοιχα¹¹.

¹⁰ Σχετικά με τ' αποτελέσματα αυτών των ερευνών βλέπε τις σχετικές αναλύσεις των Δαμανάκη, Γκότοβου, Δήμου, στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 1, Ιωάννινα 1988.

¹¹ Αυτές οι θεωρητικές σκέψεις εμπεριέχονται στις «Οδηγίες για το Δάσκαλο» που συνοδεύουν το διδακτικό υλικό, το οποίο έχει εκδοθεί από τον ΟΕΔΒ.

Οι σκέψεις αυτές δεν συγκροτούν βέβαια, σε καμία περίπτωση ένα πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά -δεδομένου μάλιστα ότι αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα-στόχο σε μια συγκεκριμένη χώρα - δίνουν όμως αρκετά θεωρητικά ερεθίσματα στον αναγνώστη.

Νέες αναζητήσεις

Κοινό χαρακτηριστικό των σειρών διδακτικού υλικού, που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν ή και χρησιμοποιούνται ακόμα, είναι ότι απευθύνονται στο μαθητικό πληθυσμό μιας χώρας είτε διαφοροποιώντας τον σε ομάδες είτε θεωρώντας τον ως μία κοινή ομάδα. Το κυρίαρχο κριτήριο διαφοροποίησης αυτών των πακέτων διδακτικού υλικού είναι, επομένως, το γεωγραφικό.

Το *γεωγραφικό κριτήριο* φαίνεται να αποτελεί μέχρι σήμερα το κυρίαρχο κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο εκπαιδευτικοπολιτικοί παράγοντες, αλλά και επιστήμονες, διαφοροποιούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε την Επιστημονική Επιτροπή του προγράμματος Παιδεία Ομογενών στα πρώτα κιάλια βήματα του προγράμματος και συζητήθηκε ιδιαίτερα στη δεύτερη «Επιτελική Συνάντηση Εργασίας», τον Ιούλιο του 1998. Οι σχετικές σκέψεις και αποφάσεις αναλύονται κυρίως στο κεφάλαιο 4 του παρόντος τόμου, το οποίο κεφάλαιο αναφέρεται στις ομάδες - στόχους και στη συνολική οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού.

Συνοψίζοντας και σχηματοποιώντας τις αναλύσεις αυτού του κεφαλαίου θα λέγαμε, ότι οι τέσσερις ομάδες -στόχοι που αναφέρονται σ' αυτό, εμφανίζονται λίγο-πολύ σ' όλες τις χώρες διαμονής. Ποιες ομάδες-στόχοι είναι οι κυρίαρχες αριθμητικά ή οι βαρύνουσες εκπαιδευτικοπολιτικά σε κάθε χώρα εξαρτάται από την ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης και των ελληνικών παροικιών στην κάθε χώρα διαμονής, καθώς και από τις γενικότερες ιστορικές συγκυρίες. Επομένως, αυτές μπορεί να είναι κοινές στις διάφορες χώρες ή να διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις παραπάνω παραμέτρους.

Ας σημειωθεί επίσης ότι το γεωγραφικό κριτήριο δεν είναι επιστημονικό κριτήριο και ότι η γεωγραφική διάσταση αποκτά νόημα, όταν την θεωρήσουμε όχι στην τοπο-λογική της αλλά στην ανθρωπογεωγραφική της διάσταση. Όμως, σ' αυτή την περίπτωση η γεωγραφική διάσταση συναρτάται με την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική και αποκτά διαφορετικό νόημα από εκείνο που παραδέχονται σιωπηρά οι υποστηρικτές της θέσης ότι η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό πρέπει να διαφοροποιείται κατά χώρα.

Η στρατηγική μας απόφαση να οργανώσουμε τη συνολική παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ομάδες - στόχους, οι οποίες οριοθετούνται, με τη σειρά τους, με βάση μια σειρά κριτηρίων (εθνοτικό, θεσμικό, γεωγραφικό, κοινωνικοπολιτισμικό, παιδαγωγικό) είχε σοβαρές συνέπειες για τις περαιτέρω θεωρητικές μας αναζητήσεις και για

την παραγωγή του υλικού.

Μια από τις πρώτες συνέπειες είναι η αναγκαιότητα παραγωγής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την κάθε ομάδα – στόχο, πράγμα που συνεπάγεται, με τη σειρά του, την κατάρτιση ενός Προγράμματος Σπουδών στα πλαίσια του οποίου θα παραχθεί το αντίστοιχο υλικό για την εκάστοτε ομάδα – στόχο.

Η κατάρτιση τουλάχιστον τεσσάρων Προγραμμάτων Σπουδών - δηλαδή όσες είναι οι ομάδες -στόχοι (βλ. κεφ. 4)- και αντίστοιχων σειρών εκπαιδευτικού υλικού, γεννά το εύλογο ερώτημα: μήπως οδηγούμαστε σ' ένα άλλο είδος πολυδιάσπασης, όχι πλέον γεωγραφικής αλλά εκπαιδευτικό - οργανωτικής;

Μ' άλλα λόγια, ποιο είναι το γενικότερο θεωρητικό σκεπτικό, και πιο συγκεκριμένα το γενικότερο Πρόγραμμα – Πλαίσιο, που διασφαλίζει τη λογική συνοχή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, της προσδίδει ένα ιδιαίτερο νόημα και μια προοπτική, και τέλος, τη διασύνδεση με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα;

Η απάντηση στο παραπάνω θεμελιώδες ερώτημα δεν είναι εύκολη ούτε και μονοσήμαντη και μπορεί να απαντηθεί μόνο στη βάση της σχετικής κοινωνιολογικής, ψυχολογικής, γλωσσολογικής, παιδαγωγικής και διδακτικής επιστημονικής γνώσης. Ο παρόν τόμος, λοιπόν, αποτελεί μια θεωρητική αναζήτηση με βάση την υπάρχουσα επιστημονική γνώση και με ζητούμενο ένα γενικό πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, στο οποίο θα μπορούν να ενταχθούν εξειδικευμένα Προγράμματα Σπουδών για συγκεκριμένες ομάδες – στόχους.

Με τον όρο «προλεγόμενα» στον τίτλο του τόμου, θέλουμε να υπογραμμίσουμε τον προκαταρκτικό χαρακτήρα των θεωρητικών μας σκέψεων και αναζητήσεων. Τα περιεχόμενά του δεν αποτελούν ακόμα Αναλυτικό Πρόγραμμα και πολύ περισσότερο Προγράμματα Σπουδών. Το πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος και τα ειδικά Προγράμματα Σπουδών ετοιμάζονται παράλληλα με το εκπαιδευτικό υλικό και θα δοθούν στη δημοσιότητα αμέσως μετά την πειραματική εφαρμογή και ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού υλικού.

Όπως αναφέρθηκε ήδη και όπως προκύπτει από το κεφάλαιο 4 του παρόντος τόμου, το εκπαιδευτικό υλικό διαφοροποιείται ανά ομάδα-στόχο και είναι δομημένο σε επίπεδα. Κατά τη φάση της πειραματικής εφαρμογής του υλικού, λοιπόν, διαπιστώνεται εμπειρικά αν τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα και τα κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα, των οποίων η πραγμάτευση (διδασκαλία-μάθηση) έχει προγραμματισθεί για ένα συγκεκριμένο επίπεδο, μπορούν πράγματι να αφομοιωθούν και να εμπεδωθούν από τους μαθητές ή αν κάποια από αυτά πρέπει να μεταφερθούν σε επόμενο ή προηγούμενο επίπεδο. Το ίδιο ισχύει και για την έκταση και το βαθμό δυσκολίας των κειμένων.

Με βάση, λοιπόν, και την εμπειρία και γνώση που θα προκύψουν και από την πειραματική εφαρμογή και τη σχετική αξιολόγηση του υλικού θα ολοκληρωθούν τα Προγράμματα

Σπουδών για κάθε ομάδα-στόχο και θα αποτελέσουν συνθετικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Η κατανόηση των περιεχομένων του παρόντος τόμου, όμως, αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος του Αναλυτικού Προγράμματος – Πλαισίου που ακολουθεί.

Από την άλλη πλευρά ελπίζουμε ότι ο παρών τόμος θα αποτελέσει μια συμβολή στον θεωρητικό διάλογο που ξεκίνησε πρόσφατα στην Ελλάδα και αφορά στην εκπαίδευση ομάδων με «πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες» και γενικότερα σε θέματα: διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.

Οι συγγραφείς του παρόντος τόμου είναι μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του έργου Παιδεία Ομογενών. Βέβαια η Επιστημονική Επιτροπή δεν εξαντλείται στους συγγραφείς των κειμένων που ακολουθούν, αλλά αποτελείται και από άλλα μέλη των οποίων οι συμβολές εμπεριέχονται σ' άλλες δημοσιεύσεις του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.¹² Τα λοιπά μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής έχουν όμως έμμεσα συμβάλει και στην ολοκλήρωση του παρόντος τόμου, με την έννοια ότι τα θέματα που εμπεριέχονται σ' αυτόν έχουν κατά καιρούς συζητηθεί στις ετήσιες Συναντήσεις Εργασίας, καθώς και σε επιστημονικές ημερίδες, διημερίδες και συνέδρια.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, θερμές ευχαριστίες στους/στις συναδέλφους/ισσες και συνεργάτες/τιδες: Γ. Φλουρή, Δ. Καραγιώργο (Πανεπιστήμιο Κρήτης), Ι. Σπυριδάκη, Α. Μιχόπουλο (Η.Π.Α.), Στ. Κωνσταντινίδη, Π. Τσίμπο (Καναδά), Α. Τάμη, Α. Σοφοκλέους (Αυστραλία), Μ. Παπακυριακού, Ν. Γιωτίτσα (Γερμανία), Μ. Λουκά – Crann (Αγγλία), Μ. Τσιλιπάκου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Θερμές ευχαριστίες, επίσης, στις συνεργάτιδες Θεοδοσία Μιγελακάκη και Μαρίνα Μουνδριανάκη, οι οποίες αθόρυβα και δημιουργικά συνέβαλαν στην ολοκλήρωση και του παρόντος τόμου.

Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2001

Μιχάλης Δαμανάκης
Επιστημονικός υπεύθυνος
του έργου Παιδεία Ομογενών

¹² Βλέπε τον πίνακα των δημοσιεύσεων του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., στο τέλος του παρόντος τόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς*

Εισαγωγή

1.1 Επίπεδα και χώροι κοινωνικοποίησης

1.1.1 Ατομικό επίπεδο: Ανθρωπολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών

1.1.2 Μικροεπίπεδο: Οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομιλήκων, γειτονιά

1.1.3 Μεσοεπίπεδο: Κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην παροικία και στην κοινωνία της χώρας διαμονής

1.1.4 Μακροεπίπεδο: Διεθνείς κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις

1.1.5 Ταυτότητα και ετερότητα

1.2 Εθνοπολιτισμική ταυτότητα (ή ελληνικότητα) στην ελληνική διασπορά:

Μεταξύ της ελλαδικής πολιτισμικής νόρμας και του «πολιτισμικού ελάχιστου»

1.2.1 Εκφάνσεις της ελληνικότητας στη διασπορά

1.2.2 Ελλαδοκεντρικός και ελληνοκεντρικός προσανατολισμός της ελληνικότητας στη διασπορά

1.2.2.1 Ελλαδοκεντρικός προσανατολισμός

1.2.2.2 Ελληνοκεντρικός προσανατολισμός

1.2.3 Η συμβολή των μηχανισμών εξιδανίκευσης και μυθοποίησης στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

1.2.3.1 Το «πολιτισμικό ελάχιστο» ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοαντίληψης και της συλλογικής έκφρασης

1.2.4 Εκφάνσεις της ελληνικότητας και η μεταξύ τους σχέση.

Ή από τον ελλαδοκεντρισμό στην «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα»

1.2.5 Κριτική επανεξέταση των βασικών όρων: πολιτισμικό ελάχιστο, αυτοπροσδιορισμός-αναγνώριση, ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα

1.2.6 Συμπεράσματα και παιδαγωγικές εφαρμογές

1.2.6.1 Τα όρια και οι προοπτικές της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που στηρίζεται στο «πολιτισμικό ελάχιστο»

1.2.6.2 Από το «πολιτισμικό ελάχιστο» στον «πολιτισμικό εμπλουτισμό»

1.2.6.3 Παιδαγωγική εφαρμογή των θεωρητικών σκέψεων

Βιβλιογραφία

* Τμήματα του παρόντος κειμένου είχαν ήδη δημοσιευθεί σε παλαιότερες μελέτες του συγγραφέα. Για λόγους πληρότητας, ωστόσο, συμπεριλήφθηκαν και στον παρόντα τόμο.

Εισαγωγή

Στις κοινωνικές επιστήμες, και ειδικότερα στις θεωρίες κοινωνικοποίησης, η έννοια «κοινωνικοποίηση» οριοθετείται ως η διαδικασία της εξέλιξης της ταυτότητας του ατόμου στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής του με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του.

Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, ή για να μιλήσουμε με πιο σύγχρονους όρους, η διαμόρφωση της ταυτότητας του εγώ, δεν προσδιορίζεται από τις γενετικές καταβολές του ατόμου, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντός του.

Αυτό συνεπάγεται, με τη σειρά του, ότι αλλαγή των περιβαλλοντικών κοινωνικοποιητικών παραγόντων οδηγεί, ή τουλάχιστον μπορεί να οδηγήσει, στην αλλαγή της διαδικασίας και του αποτελέσματος της κοινωνικοποίησης.

Μ' αυτή την έννοια, η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού διαφοροποιείται από εκείνη των ελληνοπαίδων εσωτερικού, κυρίως από το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των πρώτων λαμβάνει χώρα, κατά κανόνα, κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες.

Αν, λοιπόν, κάποιος θέλει να αναλύσει και να κατανοήσει την κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, πρέπει να αναλύσει τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους σε επίπεδο *οικογένειας, παροιζίας, σχολείου και κοινωνίας* στη χώρα διαμονής.

Επειδή, όμως, από την άλλη πλευρά η χώρα προέλευσης, η Ελλάδα, παρεμβαίνει συστηματικά στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, επηρεάζει και αυτή, με τη σειρά της, άμεσα ή έμμεσα την κοινωνικοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι, επίσης, αναγκαία μια ανάλυση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών παρεμβάσεων της Ελλάδας, καθώς και της σχέσης της με τη/τις χώρα/ες διαμονής.

Οι πολυεπίπεδες και πολυσύνθετες αναλύσεις τις οποίες υπονοούμε με τις παραπάνω αναφορές μας γίνονται ακόμα πιο σύνθετες και δύσκολες λόγω των *εμμετάβλητων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών παραγόντων* που υπεισέρχονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών και που επηρεάζουν, επίσης, την οργάνωση, λειτουργία και εξέλιξη των ελληνικών παροικιών στο εξωτερικό.

Σε παλαιότερες μελέτες μας (βλ. Damanakis 1994 και Δαμανάκης 1995) προσπαθήσαμε να δομήσουμε και να συστηματικοποιήσουμε τα επίπεδα, τις διαστάσεις, τους φορείς και τους παράγοντες κοινωνικοποίησης ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ώστε να καταστεί ευκολότερη η ανάλυσή τους.

Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών είναι συνοψισμένα στον πίνακα Α.

Ο πίνακας Β, στο κεφάλαιο 2, κινείται στην ίδια δομική-αναλυτική λογική, αλλά επικεντρώνεται στις γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου (βλ. επίσης Damanakis 1994, 44 και Δαμανάκης 1995, 456).

Με τη βοήθεια του πίνακα Α θα προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να ενταχθούν και να αναλυθούν η αγωγή και η εκπαί-

δευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού.

Να υπογραμμίσουμε, όμως, ότι τα όρια μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης είναι ρευστά και ότι μια διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σ' ένα ή περισσότερα επίπεδα. Οι σχέσεις, για παράδειγμα, μεταξύ της Ελλάδας και των διαφόρων χωρών υποδοχής μπορούν να αναλυθούν τόσο στο μακροεπίπεδο, όσο και στο μεσοεπίπεδο.

Πίνακας Α: Επίπεδα και διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Διαστάσεις	Επίπεδα	Συστατικά στοιχεία	Πολιτισμικά χαρακτηριστικά:
Οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαστάσεις που αφορούν στα επίπεδα	4. Μακροεπίπεδο	Διεθνείς (παγκόσμιες) εξελίξεις και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών και κυβερνήσεων	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία
	3. Μεσοεπίπεδο	3.1 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην πολυπολιτισμική κοινωνία	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία
		3.2 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην κάθε πολιτισμική ομάδα (εθνότητα, παροικία)	Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία
	2. Μικροεπίπεδο	Διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες, όπως: οικογένεια, ομάδες ομιλήκων, σχολική τάξη, κύκλος συγγενών, γειτονιά	Πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία καθώς και διπολιτισμικότητα, διγλωσσία
	1. Ατομικό επίπεδο	Διπολιτισμικές παραστάσεις, βιώματα και εμπειρίες. Πολιτισμικά ερμηνευτικά σχήματα. Γνωστικές και συναισθηματικές δομές, γνωστικές δεξιότητες κ.τ.λ..	Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία

Επίσης οι εξελίξεις στις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό μπορούν να αναλυθούν στο μεσοεπίπεδο αλλά και σ' ένα βαθμό και στο μικροεπίπεδο, γι' αυτό και στα σχήματα (πίνακες) τα επίπεδα εισχωρούν το ένα στο άλλο.

1.1. Επίπεδα και χώροι κοινωνικοποίησης

1.1.1 Ατομικό επίπεδο: Ανθρωπολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών

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

Το κύριο πολιτισμικό χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν τις παραπάνω κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις είναι η *διπολιτισμικότητα* και η *διγλωσσία*. Μια επιτυχής διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση οδηγεί στη διαμόρφωση μιας διπολιτισμικής ταυτότητας.

Η διπολιτισμική ταυτότητα, ως προϊόν της πολιτισμικής σύνθεσης που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και ως συνείδηση αυτής της πολιτισμικής σύνθεσης, εκφράζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ασχολείται ενεργά και κριτικά με τους δύο πολιτισμούς, να διαχειρίζεται τη διπολιτισμική-διγλωσσική βιοτική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω (έναντι του σημαντικού άλλου) τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του.

Το θέμα της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας θα το πραγματευθούμε παρακάτω, στο κεφάλαιο 1.2., ενώ στο θέμα των διαφόρων «τύπων» μαθητών και των σχετικών ομάδων-στόχων θα αναφερθούμε στο κεφάλαιο 4.

1.1.2 Μικροεπίπεδο: Οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομιλήκων, γειτονιά.

Η πρόσκτηση των παραπάνω ατομικών χαρακτηριστικών γίνεται στα πλαίσια της *πρωτογενούς* και *δευτερογενούς κοινωνικοποίησης* του ατόμου, η οποία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένους θεσμούς και κοινωνικούς χώρους, όπως: οικογένεια, σχολείο, ομάδα ομιλήκων, γειτονιά κ.τ.λ.. Σ' αυτό, δηλαδή, που αποκαλούμε *μικροεπίπεδο* και που χαρακτηρίζεται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία (οικογένεια), αλλά και από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (σχολείο, γειτονιά).

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου λαμβάνει κατά κύριο λόγο χώρα στα πλαίσια των θεσμών που έχουμε εντάξει στο *μικροεπίπεδο*, γι' αυτό και είναι αναγκαία μια βαθιά ανάλυση και γνώση της δομής και λειτουργίας, καθώς και του κοινωνικοποιητικού τους ρόλου.

Με κριτήρια, για παράδειγμα, *α)* τον τόπο γέννησης των γονέων και το χρόνο διαμονής τους στη χώρα προέλευσης (Ελλάδα) ή στη χώρα διαμονής και *β)* την εθνοτική προέλευσή τους, μπορούμε να διακρίνουμε τους ακόλουθους *τύπους οικογένειας*.

Πίνακας 1.1: Τυπολογία οικογενειών

Χώρο-χρονικό κριτήριο	Εθνοτικό κριτήριο	
	ομοεθνοτική οικογένεια Α'	διεθνική (μικτή) οικογένεια Β'
1. Οικογένεια 1 ^{ης} γενιάς	+	+
2. Οικογένεια 2 ^{ης} γενιάς	+	+
3. Οικογένεια 3 ^{ης} γενιάς	+	+

Καθένας από τους έξι τύπους οικογένειας έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αντίστοιχα την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Αν υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι στην οικογένεια του τύπου Β3 ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής και η μητέρα ιταλικής και ότι ζουν στη Μελβούρνη, τότε γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών θα κινείται -ή τουλάχιστον μπορεί να κινείται- ανάμεσα σε τρεις γλώσσες και πολιτισμούς.¹

Στη διαφοροποιημένη **τυπολογία οικογενειών** έρχεται να προστεθεί μια ακόμα πιο πολυσύνθετη **σχολική τυπολογία**.

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 1.2, που ακολουθεί.

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

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

- α) Τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της χώρας διαμονής (αυτό είναι η εξαίρεση)
- β) Τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρόγραμμα της χώρας διαμονής, αλλά που λειτουργούν απογευματινές ώρες (συνήθης μορφή)
- γ) Τμήματα που λειτουργούν απογευματινές ώρες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας διαμονής, συνήθως με ευθύνη παροικιακών φορέων (η πλέον συνήθης μορφή)
- δ) Τμήματα που λειτουργούν απόγευμα και υποστηρίζονται τόσο από εκπαιδευτικές αρχές και θεσμούς της χώρας διαμονής όσο και από παροικιακούς φορείς (π.χ. περίπτωση Οντάριο στον Καναδά)
- ε) Τμήματα Σαββατιανά

¹ Σχετικά με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας και τη συμπεριφορά των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών, βλ. τη μελέτη του Δαμανάκη (1997α).

Πίνακας 1.2: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες		Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
		Φυσικά πρόσωπα Α	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι, Κοινότητες) Β	Εκκλησία Γ	Κρατικές υπηρεσίες της:	
					Χώρας προέλευσης Δ	Χώρας διαμονής Ε
1.	Προσχολική Αγωγή					
1.1	Αμυγή Νηπιαγωγεία		+	+	+	
2.2	Μικτά Νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2.	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
2.1	Αμυγή 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 διαμονής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
2.5	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας διαμονής με αλλόφωνους μόνο μαθητές					+
3.	Ευρωπαϊκά Σχολεία				+	+

Ας σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των αποδεκτών του διδακτικού υλικού, που παράγεται στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, φοιτά σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (μορφή 2.3). Πίσω από τη θεσμική πολυμορφία κρύβονται φυσικά διαφορετικές θεωρητικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, από πολιτεία σε πολιτεία (ή από κρατίδιο σε κρατίδιο) και από εκπαιδευτική σε εκπαιδευτική περιφέρεια· ίσως και 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 θεωρητικά τουλάχιστον, 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 Ethnic ή Community Schools ή Τμήματα που λειτουργούν κάτω από την ομπρέλα των προγραμμάτων LOTE (=Language other than English).

1.1.3 Μεσοεπίπεδο: Κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην παροιμία και στην κοινωνία της χώρας διαμονής

Το άτομο και οι φορείς κοινωνικοποίησης του (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλίκων κ.τ.λ.) κινούνται και δρουν κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία κάθε φορά, η οποία στην περίπτωση μας είναι πολυεθνική, πολυπολιτισμική· συγκροτείται, δηλαδή, από διάφορες εθνοτικές ομάδες (*μεσοεπίπεδο*).

Η εκπαίδευση, και γενικότερα η κοινωνικοποίηση, της εκάστοτε νέας γενιάς προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές, κοινωνικές πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες στην κοινωνία υποδοχής και στην εκάστοτε εθνοτική παροιμία. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία, για παράδειγμα, εξαντλείτο πριν τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στα παροικιακά σχολεία (ethnic schools). Αντίθετα, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '70 και κυρίως μετά την υιοθέτηση των LOTE-Programs η ελληνική γλώσσα πέρασε στα ωρολόγια προγράμματα των κρατικών σχολείων ως μία από τις γλώσσες που είναι διαφορετικές από τα αγγλικά (Language other than English=LOTE).

Στη Σοβιετική Ένωση του Στάλιν η ελληνική γλώσσα ευρίσκετο υπό διωγμό, την περίοδο, όμως, της «Περεστρόικα» του Γκορμπατσόφ επανήλθε στα σχολεία και σήμερα δημιουργούνται συνεχώς νέα Τμήματα Διδασκαλίας Ελληνικής για άτομα ελληνικής και μη καταγωγής και η Ελληνική βρίσκεται σε μια διαδικασία «αναβίωσης».

Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται σε μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστευση) ή σε θέματα διπολιτισμικής-διγλωσσικής και διπολιτισμικής εκπαίδευσης διαχωρίζει, κατά κανόνα, την οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά «*κυρίαρχη ομάδα*» από τις *εθνοτικές ή πολιτισμικές «μειονότητες»*.

Επίσης, σε αντίθεση με τις αποικιοκρατικές συνθήκες, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δυτικού τουλάχιστον τύπου, προϋποτίθεται ότι η «κυρίαρχη» ομάδα υπερερεί και πληθυσμιακά των λοιπών (μειονοτικών) ομάδων. Αυτή η προϋπόθεση, ή σιωπηρή παραδοχή, ισχύει στις περισσότερες περιπτώσεις. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα ο Καναδάς, το Βέλγιο ή η Ελβετία, όπου ζουν Έλληνες, και στις οποίες παρουσιάζονται κάποια προβλήματα ανάλυσης, λόγω της εθνοτικής-πολιτισμικής σύνθεσης του αυτόχθονος πληθυσμού.

Το Βέλγιο, για παράδειγμα, ήταν πριν ακόμα δεχθεί τους σύγχρονους μετανάστες, και μεταξύ αυτών και τους Έλληνες, ένα πολυεθνικό κράτος. Σήμερα και με βάση την αναθεώρηση του συντάγματος του 1993 το Βέλγιο αποτελείται από τρεις κοινότητες, οριοθετημένες ανάλογα με τη γλώσσα που ομιλούν: γαλλική, ολλανδική, γερμανική. Σε αντίθεση, δηλαδή, με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία και η Γαλλία, όπου κυριαρχεί η αντίληψη της εθνικής (πολιτισμικής, γλωσσικής) ομοιογένειας, στο Βέλγιο η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν συνταγματικά κατοχυρωμένο θεσμό, πράγμα που μπορεί -τουλάχιστον θεωρητικά- να έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών.

Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση του Καναδά, όπου οι κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές εξελίξεις στο Québec, και ιδιαίτερα εκείνες που αφορούν στη χρήση της Γαλλικής και στη σχέση της με την Αγγλική, επηρεάζουν σ' ένα βαθμό και την εξέλιξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Σ' ό,τι αφορά την/τις παροικία/ες και τις εξελίξεις σ' αυτές, εκείνα τα στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα την οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα.

Πρώτο, ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση και ειδικά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της εκάστοτε νέας γενιάς φαίνεται να παίζει **η οργάνωση και το μέγεθος της παροικίας**. Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στην Αυστραλία, η ελληνική γλώσσα υποχωρεί όσο προχωρούμε από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου υπάρχουν μεγάλες και καλά οργανωμένες παροικίες, στα μικρότερα αστικά κέντρα και στις αραιοκατοικημένες περιοχές της υπαίθρου.

Με κριτήρια την κατανομή των μελών της παροικίας καθώς και το μέγεθος και την οργάνωσή της μπορεί να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ των **«μαζικών και καλά οργανωμένων παροικιών στη διασπορά»** και της **«διασποράς στη διασπορά»**, και να εξετασθεί σ' αυτή τη βάση η οργάνωση και η λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Δεύτερο, η **κοινωνική κινητικότητα** των Ελλήνων (κοινωνική ανέλιξη) οδηγεί σε μια **γεωγραφική κινητικότητα** (μετακίνηση από τις αρχικές γεωγραφικά συμπαγείς παροικίες στο εσωτερικό των πόλεων σε κοινωνικο-οικονομικά αναβαθμισμένες συνοικίες στα προάστια των πόλεων) που με τη σειρά της δυσκολεύει συχνά την οργάνωση και λειτουργία Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής, λόγω των μεγάλων γεωγραφικών αποστάσεων και του, κάθε φορά, μικρού αριθμού των μαθητών ελληνικής καταγωγής.

Σ' αυτά τα στοιχεία θα πρέπει βέβαια να προστεθεί, ως **τρίτο** στοιχείο, και η σταδιακή (από γενιά σε γενιά) και σ' ένα βαθμό φυσιολογική και αναμενόμενη **απομάκρυνση από την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό**. Αυτή η υπονοούμενη «**αποξένωση**» συναρτάται άμεσα με ένα **τέταρτο** στοιχείο, την **ιστορία και το status** των ελληνικών παροικιών στην εκάστοτε χώρα διαμονής. Υπάρχουν, για παράδειγμα, σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές πολιτικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ελληνικών παροικιών στην Ουκρανία, στη Γερμανία και στις Η.Π.Α. (σχετικά μ' αυτό το θέμα βλ. Χασιώτης 1993).

Συμπερασματικά μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι είναι αναγκαία η θεώρηση της αγωγής και εκπαίδευσης των ομογενών μαθητών σε άμεση συνάρτηση με τις ενδοπαροικιακές εξελίξεις, τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις στη χώρα διαμονής, καθώς και σε συνάρτηση με τη σχέση της παροικίας με τις λοιπές εθνοτικές ομάδες και προπάντων με την κοινωνικο-οικονομικά πολιτικά και πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα.

1.1.4 Μακροεπίπεδο: Διεθνείς κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις

Οι διεθνείς εξελίξεις, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων συγκοινωνίας και επικοινωνίας και, τέλος, οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν οικονομικοπολιτικά, αλλά και πολιτισμικά δεδομένα που δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα των μεμονωμένων χωρών.

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, για παράδειγμα, θέτει τις οικονομίες αλλά και την εκπαίδευση των χωρών μελών σε μια νέα τροχιά.

Οι εξελίξεις των τελευταίων ετών στην Άπω Ανατολή και στην Ωκεανία οδήγησαν στη μαζική είσοδο Ασιατών στη δεύτερη, με αποτέλεσμα οι ασιατικές γλώσσες να απειλούν ξαφνικά να περιθωριοποιηθούν στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακές παροικιακές γλώσσες, όπως η Ελληνική.

Από την άλλη πλευρά, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και συγκοινωνίας προσφέρουν νέες ευκαιρίες και δυνατότητες στην οργάνωση των σχέσεων και στην αλληλεπίδραση των ελλαδικών Ελλήνων και των Ελλήνων της διασποράς.

Πιο συγκεκριμένα: Με βάση τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις, εμπειρίες και αναλύσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι μέχρι τώρα οι ελλαδίτες Έλληνες και οι Έλληνες της διασποράς αποτελούσαν και αποτελούν κυρίως μια **«συναισθηματική και ιδεολογική κοινότητα»**. Αυτό που λειτουργούσε και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των Ελλήνων, εντός και εκτός Ελλάδος, είναι, κατά κανόνα, η πίστη (η ιδεολογία) σε μια κοινή «βιογενετική» ή / και πολιτισμική καταγωγή. Όπως δε θα δούμε παρακάτω, (βλ. κεφ. 1.2) πολλές φορές οικοδομείται πάνω σ' αυτή την ιδεολογία η «εθνική ταυτότητα» των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Αυτή η «*συναισθηματική πολιτισμική κοινότητα*» είναι εύθραυστη, γιατί στερείται στέρεης αντικειμενικής βάσης, δηλαδή συγχρονικών, αντικειμενικών στοιχείων, όπως: οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί δεσμοί, βιωματικές εμπειρίες, πραγματικοί και όχι φαντασιακοί συναισθηματικοί δεσμοί. Από την άλλη πλευρά, όμως, λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, των μέσων συγκοινωνίας και επικοινωνίας, διαμορφώνονται νέες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία μιας κοινής υλικής βάσης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδος και της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η οικοδόμηση μιας «κοινής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας».

Οι Έλληνες της διασποράς αποτελούν ήδη καλά οργανωμένα δίκτυα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά κ.τ.λ.). Η μεταξύ τους και η με την Ελλάδα διαδικτύωση αποτελεί ένα από τα ζητούμενα του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, αλλά και γενικότερα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και της πολιτικής για τους Έλληνες της διασποράς. Η απάντηση σ' αυτό το ζητούμενο, λοιπόν, μπορεί να εγκαινιάσει μια νέα περίοδο καλλιέργειας και ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

1.1.5 Ταυτότητα και ετερότητα

Στα τέσσερα επίπεδα του πίνακα Α περιγράψαμε και οριοθετήσαμε ορισμένες τυπολογίες και κατηγορίες ανάλυσης με την βοήθεια των οποίων μπορούν να περιγραφούν και να αναλυθούν οι διαδικασίες αγωγής και εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων της διασποράς.

Με βάση αυτές τις κατηγορίες μπορούμε να περιγράψουμε διάφορους τύπους βιογραφιών στην ίδια χώρα ή σε διαφορετικές χώρες διαμονής.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α) θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να συναντήσουμε πολλούς «τύπους» μαθητών μεταξύ των οποίων και τους ακόλουθους δύο (βλ. επίσης κεφ. 4).

Ένας μαθητής ζει σε μια μικρή πόλη των δυτικών πολιτειών των Η.Π.Α, στην οποία διαμένουν πάρα πολύ λίγοι Έλληνες (διασπορά της διασποράς) και δεν λειτουργεί οργανωμένη παροικία (Κοινότητα, Εκκλησία, Σύλλογοι κ.λπ.). Ο πατέρας του είναι Ελληνοαμερικανός δεύτερης γενιάς και η μητέρα του Αμερικανίδα (αγγλοσαξωνικής καταγωγής).

Ο πατέρας ομιλεί ελάχιστα Ελληνικά και ο παππούς με τη γιαγιά που ομιλούν Ελληνικά ζουν αρκετά μακριά από την οικογένεια του μαθητή.

Στη γειτονιά δεν μένουν άλλοι Έλληνες, άρα ο μαθητής έχει ελάχιστες έως μηδενικές ευκαιρίες να μάθει Ελληνικά με φυσικό τρόπο.

Ο πατέρας παρόλο που έχει σε μεγάλο βαθμό αποξενωθεί από την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, έχει συνείδηση της εθνοπολιτισμικής του καταγωγής και θα ήθελε ο γιος του να μάθει έστω και λίγα Ελληνικά και να έχει με τη σειρά του συνείδηση της καταγωγής του (σ' αυτή την κατεύθυνση πιέζουν και ο παππούς με τη γιαγιά). Γι' αυτό τον μεταφέρει κάθε Σάββατο με το αυτοκίνητό του στη γειτονική πόλη όπου λειτουργεί ένα οργανωμένο Σαββατιανό Τμήμα Ελληνικής.

Ο μαθητής, που ωστόσο φοιτά στη δευτέρα τάξη του αμερικάνικου σχολείου της γειτονιάς του, έρχεται για πρώτη φορά το μήνα Οκτώβριο στο Σαββατιανό Τμήμα Ελληνικής, μονόγλωσσος. Ξέρει όμως μερικές φράσεις στα Ελληνικά, έχει ελληνικά ακούσματα και κάποιες πολιτισμικές εμπειρίες και παραστάσεις, που προέρχονται κυρίως από παροικιακές πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Στον αντίποδα αυτής της περίπτωσης μπορούμε να φανταστούμε έναν μαθητή ίδιας ηλικίας που μένει στην Αστόρια της Νέας Υόρκης, οι γονείς του είναι και οι δύο Έλληνες γέννημα θρέμμα στην Ελλάδα, φοιτά σ' ένα Ημερήσιο Ελληνικό Σχολείο, συναναστρέφεται τακτικά με συνομηλίκους του ελληνικής καταγωγής κ.τ.λ.

Είναι προφανές ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις αυτών των δύο μαθητών διαφοροποιούνται πάρα πολύ μεταξύ τους.

Ακόμα μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις συναντούμε φυσικά, αν μετακινηθούμε σε άλλη χώρα διαμονής, όπως για παράδειγμα σ' ένα από τα λεγόμενα «ελληνικά χωριά» της Μαριουπόλης στην Ουκρανία, όπου – όπως θα δούμε παρακάτω στο κεφάλαιο 1.2.2.2-ζουν εδώ και περισσότερο από 200 χρόνια άτομα ελληνικής καταγωγής, που όμως είναι ταταρόφωνα και για μεγάλα χρονικά διαστήματα έζησαν πλήρως αποκομμένα από την Ελλάδα και ό,τι ήταν ελληνικό ή και χριστιανικό.

Αν πάλι μετακινηθούμε στη Γερμανία, θα συναντήσουμε μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, φοίτησαν για μερικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα και τώρα ως νεομετανάστες φοιτούν σ' ένα Αμιγές Ελληνικό Γυμνάσιο (βλ. πίνακα 1.2, 2.1) σε μια από τις μεγαλουπόλεις της Γερμανίας (π.χ στο Düsseldorf) όπου λειτουργεί μια καλά οργανωμένη και ελλαδοπροσανατολισμένη παροικία (βλ. κεφ. 1.2.2.1).

Οι παραπάνω περιγραφές μάς επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι καθένas από τους μαθητές που περιγράψαμε έχει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και διαφοροποιείται σημαντικά από τους άλλους. Και αυτό είναι φυσικό και αναμενόμενο, επειδή- όπως τονίσαμε ήδη στην πρώτη και δεύτερη παράγραφο της εισαγωγής- η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι a priori δεδομένη, αλλά διαμορφώνεται και κατακτάται στα πλαίσια της ενεργούς αλληλεπίδρασης του με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του. Ο όρος, επομένως, κάτω από τον οποίο θα μπορούσαν να ενταχθούν όλες οι παραπάνω περιπτώσεις δεν είναι αυτός της πολιτισμικής *ταυτότητας*, αλλά εκείνος της *ετερότητας*.

Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι αυτό που χαρακτηρίζει σήμερα τους ομογενείς μεταξύ τους δεν είναι η *ομοιογένεια*, αλλά η *ετερογένεια*. Οι ομογενείς δεν είναι ομοιογενείς.

Τι σημαίνει, όμως, αυτή η διαπίστωση; Σημαίνει ότι οι πολλαπλές ταυτότητες των ομογενών αλληλοαποκλείονται ή μήπως έχουν κοινά, συνδεδειγμένα στοιχεία;

Μ' άλλα λόγια, υπάρχουν, και αν ναι, ποια είναι τα στοιχεία τα οποία ενώνουν τους απανταχού Έλληνες και που λειτουργούν ως κοινά, συνδεδειγμένα στοιχεία των πολλαπλών ταυτοτήτων τους;

Αυτό το θεμελιώδες ερώτημα θα μας απασχολήσει στα επόμενα κεφάλαια.

1.2 Εθνοπολιτισμική ταυτότητα (ή ελληνικότητα) στην ελληνική διασπορά: Μεταξύ της ελλαδικής πολιτισμικής νόρμας και του «πολιτισμικού ελαχίστου»

1.2.1 Εκφάνσεις της ελληνικότητας στη διασπορά

Πριν προχωρήσουμε στην απάντηση του ερωτήματος, ας υπογραμμιστεί ότι αυτό που αποκαλούμε «ελληνικότητα της διασποράς» κινείται μεταξύ δύο πόλων.

Στη μια περίπτωση εμφανίζεται ως μια συνειδητή ελληνικότητα η οποία δεν έχει απλώς την ελλαδική έκφραση της ελληνικότητας (ελλαδική νόρμα) ως πρότυπο, αλλά είναι και πολύ κοντά σ' αυτήν.

Στην άλλη περίπτωση εμφανίζεται απλώς ως ιδεολόγημα, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, ως πίστη σε μια ελληνική καταγωγή, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη- έθιμα.

Μεταξύ αυτών των δύο πόλων μπορεί κανείς να φανταστεί διάφορες εκφάνσεις της ελληνικότητας, πράγμα, βέβαια, που παραπέμπει περισσότερο σε μια **πολιτισμική ετερότητα** παρά σε μια **πολιτισμική ταυτότητα**, όπως ήδη υπογραμμίστηκε παραπάνω.

Για να γίνει κατανοητό πως λειτουργούν οι παραπάνω δύο πόλοι θα αναφέρουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα, που σηματοδοτούν τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των δύο ακραίων εκφάνσεων της ελληνικότητας στη διασπορά.

1.2.2 Ελλαδοκεντρικός και ελληνοκεντρικός προσανατολισμός της ελληνικότητας της διασποράς

1.2.2.1 Ελλαδοκεντρικός προσανατολισμός

Το πρώτο παράδειγμα προέρχεται από τη Γερμανία και συγκεκριμένα από δύο συγκεντρώσεις Ελλήνων γονέων στις πόλεις Düsseldorf και Bielefeld της Γερμανίας με θέμα τη λειτουργία και το μέλλον των Ελληνικών Σχολείων στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας.²

Το κλίμα και στις δύο συγκεντρώσεις ήταν συναισθηματικά φορτισμένο και εντονότατα ελλαδοκεντρικό. Αντιπαρερχόμαστε τις συναισθηματικά φορτισμένες τοποθετήσεις και μένουμε στην τοποθέτηση ενός γονέα, στην οποία συμπυκνώνεται ο ελλαδοκεντρικός προσανατολισμός της συγκεκριμένης ομάδας γονέων.

Ο συγκεκριμένος γονέας, λοιπόν, προσπάθησε να τεκμηριώσει την αναγκαιότητα μιας ελλαδοκεντρικής ελληνογλώσσας εκπαίδευσης στη Γερμανία και κατέληξε λέγοντας:

² Στις συγκεντρώσεις έλαβαν μέρος οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε αμιγή ελληνικά σχολεία καθώς και ορισμένοι παροικιακοί «ηγέτες», δηλαδή μια συγκεκριμένη ομάδα γονέων.

«*Η Ελλάδα πρέπει να κρατήσει τη Γερμανία* (εννοούσε τους Έλληνες της Γερμανίας) *ως προάσιό της*» (τοποθέτηση Έλληνα γονέα στις 28-3-99 στο Bielefeld). Ο ίδιος γονιός είχε πει προηγουμένως, σε μια φάση συναισθηματικής έξαρσης, «*θέλω να μείνω Έλληνας, να γυρίσω στην Ελλάδα και να φιλήσω το χώμα που 'ναι θαμμένος ο πατέρας μου*».

Αντιλήψεις και προσανατολισμοί, όπως αυτές των παραπάνω γονέων απαντώνται κατά κανόνα στην πρώτη γενιά μεταναστών και προπάντων στο χώρο της Ευρώπης, όπου οι Έλληνες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πολίτες της Ελλάδας που ζουν σε μια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αναλύοντας, τώρα, κανείς την ελλαδοκεντρική πολιτισμική ταυτότητα αυτής της κατηγορίας ατόμων μπορεί εύκολα να διαπιστώσει ότι αυτή διαφοροποιείται από εκείνη των Ελλήνων της Ελλάδας. Τεκμήρια γι' αυτή τη διαφοροποίηση βρίσκει κανείς τόσο στις γλωσσικές τους αποκλίσεις, οι οποίες ανάγονται σε παρεμβολές της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όσο και σε πολιτισμικές συμπεριφορές που παραπέμπουν σε αφομοιωμένα πολιτισμικά στοιχεία προερχόμενα από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα από την ίδια συγκέντρωση γονέων και κηδεμόνων. Μετά τη λήξη της δημόσιας συζήτησης οι πρωτοστάτες μεταξύ των γονέων συζητώντας με τους εξ' Ελλάδος ομιλητές και θέλοντας να υπογραμμίσουν την αναγκαιότητα διατήρησης των Ελληνικών Σχολείων επαναλάμβαναν συνεχώς τη φράση: «*Η Ελλάδα πρέπει να διατηρήσει τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία*». Ένας απ' αυτούς θέλοντας να υπογραμμίσει ακόμα περισσότερο αυτή την αναγκαιότητα είπε: «*Η Ελλάδα muss. Η Ελλάδα muss...*» (εννοούσε, να διατηρήσει τα Ελληνικά Σχολεία).

Η χρήση του γερμανικού ρήματος «müssen» παραπέμπει σε άλλες σημασιολογικές δομές και σε μια άλλη πολιτισμική αντίληψη. Το «muss» εκφράζει μια άλλη τάξη πραγμάτων, μια άλλη ιεράρχηση και μια άλλη αναγκαιότητα απ' ό,τι το ελληνικό απρόσωπο, μη κλινόμενο, πολυσήμαντο ρήμα «πρέπει».

Αυτό το διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο του γερμανικού ρήματος το είχαν αφομοιώσει οι παράγοντες των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, και ας ήθελαν να βλέπουν τις ελληνικές παροικίες της Γερμανίας ως «προάστια» των Αθηνών.

1.2.2.2 Ελληνοκεντρικός προσανατολισμός

Το δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από την Ουκρανία και συγκεκριμένα την περιοχή της Μαριούπολης, όπου ζουν, περισσότερο από 200 χρόνια, άτομα ελληνικής καταγωγής.

Συγκεκριμένα, στις 26 Μαΐου 1996 μια επίσημη ελληνική αποστολή επισκέφτηκε ένα από τα λεγόμενα «ελληνικά χωριά» της Μαριούπολης, στο οποίο από τους περίπου 2.000 κατοίκους, το 20% είναι ρωσικής και το 70% ελληνικής καταγωγής. Οι ελληνικής καταγωγής κάτοικοι είναι απόγονοι ταταρόφωνων πληθυσμών που μετακινήθηκαν μετά το 1768 (βλ. Φωτιάδης 1990, 1997) από την Κριμαία στην Ουκρανία,

και συγκεκριμένα στην περιοχή της σημερινής Μαριούπολης.

Οι κάτοικοι του συγκεκριμένου χωριού επεφύλαξαν στα μέλη της αποστολής θερμότατη υποδοχή. Ο πρόεδρος του χωριού στη ρωσόφωνη προσφώνησή του ήταν τόσο συγκινημένος που την διέκοψε δύο φορές ξεσπώντας σε λυγμούς, αποκαλούσε δε τα μέλη της αποστολής συνεχώς αδέρφια.

Εδώ γεννάται το ακόλουθο ερώτημα: *Πώς μετά από 200 χρόνια, και χωρίς ελληνική γλώσσα, κατά διαστήματα και χωρίς θρησκεία, ένας πληθυσμός νιώθει ως ελληνικός πληθυσμός; Γιατί οι άνθρωποι αυτοί θέλουν να είναι Έλληνες και θεωρούν τους ελλαδίτες Έλληνες ως αδέρφια τους;*».

Από μια πρώτη ανάγνωση του παραδείγματος προκύπτει ότι το στοιχείο που κυριαρχεί στα μέλη της ομάδας είναι ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Ελλήνων, ο οποίος καταρχάς νομιμοποιείται μέσα από την πίστη τους σε μια κοινή βιογενετική και πολιτισμική ελληνική καταγωγή.

Η προσπάθεια αντικειμενικής, επιστημονικής ανάλυσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αυτής της ομάδας θα συναντούσε σοβαρές δυσκολίες, λόγω της έλλειψης συγχρονικών στοιχείων της ταυτότητας³. Θα περιοριστούμε, λοιπόν, στην προσπάθεια ανάλυσης της λογικής και της ιδεολογίας που λειτουργούν ως βάση για τον αυτοπροσδιορισμό της ομάδας και για την ενδεχόμενη κατασκευή μιας ταυτότητας. Ιδιαίτερα οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης έζησαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα πλήρως αποκομμένοι από την σύγχρονη Ελλάδα. Για γενιές ολόκληρες η ελληνικότητα ετροφοδοτείτο κυρίως μέσα από τη βυζαντινή παράδοση και την αρχαιοελληνική γραμματεία⁴, και ελάχιστα έως καθόλου από τη σύγχρονη Ελλάδα. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες η σχέση τους και η εικόνα για την Ελλάδα αναπτύχθηκαν, όπως υποστηρίζει και ο Βακαλιός (1997, 145), σ' ένα αφαιρετικό επίπεδο.

Η εικόνα για την Ελλάδα είναι, κατά κανόνα, προϊόν μιας αφαιρετικής εξιδανίκευσης και αναγωγής στο απώτερο παρελθόν, απέχει πολύ από την σύγχρονη πραγματικότητα και εγγίζει τα όρια του μύθου.

³ Η επιστημονική ανάλυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας της συγκεκριμένης ομάδας είναι δύσκολη, επειδή δεν διαθέτουμε σχετικές εθνολογικές – ανθρωπολογικές μελέτες. Από την άλλη πλευρά όμως πρέπει να υπογραμμιστεί ότι είναι γνωστές και σε μεγάλο βαθμό ιστορικά τεκμηριωμένες οι γεωγραφικές μετακινήσεις και η καταγωγή αυτής της ομάδας. Επομένως, ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Ελλήνων δεν είναι αυθαίρετος, αλλά έχει ιστορική βάση. Σ' αυτό το θέμα θα επανέλθουμε στο κεφάλαιο 1.2.5.

⁴ Μια ένδειξη για τη σχέση και τον προσανατολισμό των κατοίκων του συγκεκριμένου χωριού προς την αρχαιότητα αποτελεί το ακόλουθο γεγονός. Κατά την επίσκεψή μας στο σχολείο είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε ένα άλμπουμ με φωτογραφίες από την τελετή λήξης του προηγούμενου σχολικού έτους. Σε αρκετές φωτογραφίες ήταν νέοι πάνω σε άρματα που θύμιζαν το άρμα του Αχιλλέα, του ήρωα του Τρωϊκού πολέμου. Σ' άλλες πάλι φωτογραφίες ήταν νέοι και νέες με αρχαιοελληνικές αμφιέσεις.

Ενδιαφέρουσα και σημαντική για το θέμα μας είναι η διαπίστωση ότι μηχανισμούς *εξιδανίκευσης* και *μυθοποίησης* συναντούμε και σε άλλες παροικίες της ελληνικής διασποράς, και ότι μέσα απ' αυτούς τους μηχανισμούς επιχειρείται η διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην εκάστοτε νέα γενιά.

Γι' αυτό το λόγο θα επιμείνουμε, στη συνέχεια, στην ανάλυση και ερμηνεία αυτού του φαινομένου και στην ανάδειξη του ρόλου που αυτό μπορεί να παίζει στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην ελληνική διασπορά.

1.2.3 Η συμβολή των μηχανισμών εξιδανίκευσης και μυθοποίησης στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

Εξετάζοντας συγκριτικά τις δύο περιπτώσεις (από Γερμανία και Ουκρανία), οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές για τις ομάδες από τις οποίες προέρχονται, και εμπλουτίζοντάς τις με περαιτέρω πληροφορίες και εμπειρικά στοιχεία που έχουμε συλλέξει, στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», είτε μέσω παρατηρήσεως, είτε μέσω συνεντεύξεων είτε, τέλος, μέσω ερωτηματολογίων, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα.

Καταρχάς, η περίπτωση από τη Γερμανία, και γενικά οι Έλληνες της Γερμανίας, οι οποίοι μετανάστευσαν στη δεκαετία του 1960 από την Ελλάδα στη Γερμανία, φαίνεται να μην έχουν κανένα κοινό χαρακτηριστικό με τους ομογενείς των χωριών της Μαριούπολης, οι οποίοι μετακινήθηκαν στο δεύτερο ήμισυ του 18ου αιώνα από την Κριμαία στην Ουκρανία, ενώ ήταν ήδη ταταρόφωνοι.

Η πρώτη γενιά των Ελλήνων της Γερμανίας έχει ως σημείο αναφοράς και προσανατολισμού τη σύγχρονη Ελλάδα ως οικονομική, πολιτική, κοινωνικο-πολιτισμική και προπάντων γεωγραφική οντότητα.

Αυτό, βέβαια, δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για τη δεύτερη γενιά, και ιδιαίτερα για εκείνα τα μέλη της που φοιτούν σε γερμανικά σχολεία, απομακρύνονται σταδιακά από την κουλτούρα της οικογένειάς τους και διαθέτουν μια εικόνα για την Ελλάδα, η οποία είναι περισσότερο προϊόν αφαιρετικών κατασκευών και λιγότερο βιωματικών εμπειριών. Γι' αυτό και σε περίπτωση παλιννόστησης η εικόνα για την Ελλάδα, που είναι *προϊόν εξιδανίκευσεων και αφαιρετικών κατασκευών*, δεν συνάδει με την πραγματικότητα και καταρρέει. Σ' αυτό το ζήτημα θα επανέλθουμε στο κεφάλαιο 1.2.6.

Ωστόσο, αν εκκαλείτο κανείς να καταλήξει σ' ένα γενικό συμπέρασμα για την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της Γερμανίας, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι αυτή συνοδεύεται από συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία. Μ' αυτή την έννοια η γλωσσική και η πολιτισμική τους συμπεριφορά αποκλίνει μεν από την ελληνική νόρμα, αλλά δεν είναι ξένη προς αυτή.

Αντίθετα, οι ταταρόφωνοι ομογενείς της Ουκρανίας δεν είχαν, τουλάχιστον μέχρι την εποχή του Μιχαήλ Γκορμπατσόφ, καμία σχέση με την Ελλάδα. Όπως, λοιπόν, υπογραμμίσαμε και παραπάνω, οι πληθυσμοί αυτοί, και γενικά οι ομογενείς της πρώην

Σοβιετικής Ένωσης, δεν είχαν την Ελλάδα ως σημείο πολιτισμικού προσανατολισμού, αλλά ένα απώτερο ελληνογενές παρελθόν, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις, όπως σ' αυτή των ταπαρόφωνων, διατηρήθηκε μέσω μιας *προφορικής παράδοσης*.

Γι' αυτό το λόγο η ελληνικότητα αυτών των πληθυσμών συχνά δεν συνοδεύεται από συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη-έθιμα, αλλά εκφράζεται ως ιδεολόγημα, ως συναίσθημα, ως πίστη σε μια ελληνική καταγωγή, καμιά φορά και ως μύθος. Αυτή, λοιπόν, την έκφραση της ελληνικότητας την συμπεκνώνουμε στον όρο «*πολιτισμικό ελάχιστο*».

Όπως δε αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο 1.2.1, *το πολιτισμικό ελάχιστο εμφανίζεται ως ιδεολόγημα, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, ως πίστη σε μια ελληνική καταγωγή, καμιά φορά και ως μύθος, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη - έθιμα, αλλά στην καλύτερη περίπτωση από κάποια ελληνογενή πολιτισμικά και γλωσσικά ψήγματα.*

Συνοψίζοντας τη συγκριτική ανάλυση των δύο περιπτώσεων, από τη Γερμανία και την Ουκρανία, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι παρά τις σημαντικές μεταξύ τους διαφορές έχουν ένα κοινό σημείο. Και οι δυο πληθυσμοί αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες.

Όμως, στην περίπτωση της Γερμανίας ο αυτοπροσδιορισμός συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα, και μάλιστα ελλαδοκεντρικά, στοιχεία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο αυτοπροσδιορισμός βασίζεται σ' αυτό που αποκαλούμε *πολιτισμικό ελάχιστο*.

Βέβαια, εδώ γεννάται το εύλογο ερώτημα, ποια είναι η σημασία του πολιτισμικού ελάχιστου, και αν αυτό αρκεί για να προσδώσουμε στον φορέα του τον χαρακτηρισμό «ομογενή», καθώς και αν αυτό αρκεί για τη νομιμοποίηση μιας πολιτιστικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης της Ελλάδας στην ελληνική διασπορά.

1.2.3.1 Το «πολιτισμικό ελάχιστο» ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοαντίληψης και της συλλογικής έκφρασης

Η σημασία του πολιτισμικού ελάχιστου είναι για τον φορέα του πολύ σημαντική, επειδή αυτό αποτελεί στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και αυτοαντίληψης, και κατά συνέπεια συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και της ομάδας. Μ' άλλα λόγια, το πολιτισμικό ελάχιστο αποκτά ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, όταν συνδεθεί με τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και της ομάδας και τη συνακόλουθη διαμόρφωση (κατασκευή) της ταυτότητας.

Ως προς τον αυτοπροσδιορισμό της ομάδας και τη συλλογική της έκφραση να υπογραμμίσουμε ότι οι ομογενείς της Ουκρανίας, για παράδειγμα, είναι οργανωμένοι σε Κοινότητες και εκφράζονται συλλογικά προς τα έξω κυρίως μέσω του «Συνδέσμου Ελληνικών Κοινοτήτων Ουκρανίας», ο οποίος, για παράδειγμα, έλαβε μέρος το θέρος του 1998 στο Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου- που οργανώθηκε στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών»- με μια θεατρική ομάδα, αποτελούμενη τόσο από

μαθητές ελληνικής καταγωγής όσο και από μαθητές ουκρανικής και ρωσικής καταγωγής, που μαθαίνουν Ελληνικά⁵.

Όπως υποστηρίξαμε παραπάνω, αλλά και σε παλαιότερες μελέτες μας (Δαμανάκης 1997, 35 κ.ε και 1999, 41 κ.ε) μύθοι και ιδεολογίες που στερούνται συγχρονικών στοιχείων μπορεί να μην αντέχουν και να καταρρέουν, όταν έρθουν αντιμέτωπα με την πραγματικότητα. Από την άλλη μεριά, όμως, όταν αυτά γίνουν στοιχεία της πολιτισμικής ζωής μιας ομάδας και λειτουργούν ως παράγοντες κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, τότε δημιουργούν με τη σειρά τους μια πραγματικότητα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται, λοιπόν, ότι από τη στιγμή που το πολιτισμικό ελάχιστο χρησιμοποιείται ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου ή της ομάδας και καθίσταται συνθετικό στοιχείο της αυτοαντίληψης, της αυτοεικόνας, του αυτοσυναισθήματος και της έτσι κι αλλιώς σύνθετης ταυτότητας των ομογενών, αποκτά ιδιαίτερο νόημα για το ίδιο το άτομο, και μπορεί να αναλυθεί και να τεκμηριωθεί, από τις κοινωνικές επιστήμες, ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος.

Το πολιτισμικό ελάχιστο μπορεί να αναδειχθεί, όμως, και σε *ανάλυσης εργαλείο* και να χρησιμοποιηθεί ως *κατηγορία οριοθέτησης* και διαχωρισμού του ομογενούς από τον αλλογενή, ο οποίος ενδεχομένως είναι γνώστης της Ελληνικής και κοινωνός του ελληνικού πολιτισμού, αλλά που δεν αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας.

Εμείς αποδεχόμαστε το πολιτισμικό ελάχιστο ως την *ελάχιστη κοινή πολιτισμική βάση* των ομογενών και ως συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και το χρησιμοποιούμε ως το τελευταίο, κρίσιμο κριτήριο διαφοροποίησης των διδασκομένων (δεκτών) την Ελληνική στο εξωτερικό, αλλά και ως κριτήριο οριοθέτησης των στόχων της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας (βλ. σχετικά κεφάλαια 1.2.6.2 και 2).

1.2.4 Εκφάνσεις της ελληνικότητας και η μεταξύ τους σχέση. Ή από τον ελλαδοκεντρισμό στην «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα»

Συνοψίζοντας και σχηματοποιώντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε τουλάχιστον σε τρεις εκφάνσεις της ελληνικότητας.

α) *Στην ελληνικότητα, όπως αυτή εκφράζεται στην Ελλάδα από τις εκάστοτε ισχυρές ομάδες.*

β) *Σε μια εξωελλαδική και εντούτοις έντονα ελλαδοκεντρική ελληνικότητα.*

γ) *Στην ελληνικότητα, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το πολιτισμικό ελάχιστο.*

⁵ Το έργο «Ο Τζιτζίκας και ο Μέρμηγκας» που παρουσιάστηκε από την θεατρική ομάδα της Ουκρανίας, αποτελεί τεκμήριο για τον υπάρχοντα ή καλλιεργούμενο διπολιτισμικό χαρακτήρα της ταυτότητας των ομογενών. Το περιεχόμενο του Αισώπειου μύθου μολιάστηκε με ένα θαυμάσιο τρόπο με την αίσθηση του ρυθμού, την καλλιεργημένη κίνηση και την υψηλού επιπέδου θεατρική παιδεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση, όπως χαρακτηριστικά παρατήρησε ο καλλιτεχνικά υπεύθυνος του Φεστιβάλ, Τ. Μουδατσάκις.

Εύκολα μπορεί κανείς να φανταστεί και ενδιάμεσες εκφάνσεις, δεδομένου ότι ο πολιτισμός και η ταυτότητα δεν είναι στατικά, αλλά δυναμικά μεγέθη. Είναι, λοιπόν, προφανές ότι αυτή η πολλαπλότητα παραπέμπει περισσότερο σε μια **πολιτισμική ετερότητα** και λιγότερο σε μια **πολιτισμική ταυτότητα**.

Οι πολιτικές, πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και λοιπές προεκτάσεις και συνέπειες αυτής της κατάστασης γίνονται ορατές, όταν τεθεί το ερώτημα της σχέσης μεταξύ των διαφόρων εκφάνσεων της ελληνικότητας, μεταξύ των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων.

Αν δεν θέλει κανείς να δεχτεί και να προωθήσει την ελλαδική πολιτισμική νόρμα ως τη μόνη έγκυρη -δηλαδή αν δεν θέλει να λειτουργήσει μόνο ως πομπός, αλλά και ως δέκτης- τότε οδηγείται αναπόφευκτα σε μια διαδικασία συνάντησης και αλληλεπίδρασης των διαφόρων εκφάνσεων της ελληνικότητας.

Για την οριοθέτηση αυτής της διαδικασίας κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία ενός νέου όρου, ο οποίος λειτουργεί ως αντίβαρο προς τον ελλαδοκεντρισμό και σηματοδοτεί μια νέα προσέγγιση της σχέσης μεταξύ Ελλήνων της Ελλάδας και Ελλήνων της διασποράς, του όρου **«ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα»** ή αλλιώς **«ενδοελληνική πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση»**.

Συγκεκριμένα, με τον όρο ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα εννοούμε τη δυναμική διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπλουτισμού των πολλαπλών εκφάνσεων της ελληνικότητας, ή αλλιώς των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων.

Μια συγκεκριμενοποίηση της διαδικασίας της ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας αποτελούν, για παράδειγμα, οι διαδικασίες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ), οι οποίες επαναλαμβάνονται κάθε δύο χρόνια στη Θεσσαλονίκη και στις οποίες λαμβάνουν μέρος εκπρόσωποι των ελληνικών παροικιών (συγκεκριμένα των διαφόρων φορέων που δρουν σε κάθε παροικία) απ' όλο τον κόσμο. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτοί οι εκπρόσωποι δεν ομιλούν -ή δεν ομιλούν επαρκώς- την Ελληνική και χρησιμοποιούν συχνά ως κώδικα επικοινωνίας την Αγγλική. Οι δε διοργανωτές φροντίζουν να διευκολύνουν την επικοινωνία χρησιμοποιώντας μεταφραστές στις ολομέλειες του ΣΑΕ.

Βέβαια, το ζήτημα της επικοινωνίας (όχι απλώς συνομιλίας) μεταξύ των συνέδρων είναι ένα σύνθετο ζήτημα που δεν έχει αναλυθεί μέχρι σήμερα και που δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης, γι' αυτό και δεν θα επεκταθούμε σ' αυτό.

Εκείνο, ωστόσο, που κρίνουμε σκόπιμο να υπογραμμίσουμε είναι ότι, αν πάρουμε ως κριτήριο προσδιορισμού της σχέσης μεταξύ ελλαδικών και ομογενών, στα πλαίσια των διαδικασιών του ΣΑΕ, το χρόνο και τον αριθμό των ομιλητών από τις δύο πλευρές, τότε θα πρέπει να διαπιστώσουμε μια τάση κηδεμόνευσης των δεύτερων από τους πρώτους.

Αυτή η παρατήρηση μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι αυτό που αποκαλέσαμε **ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα**, δηλαδή η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων μερών και εκφάνσεων του ελληνισμού, δεν συντελείται στη βάση της ισοτιμίας και των συμμετρικών σχέσεων, αλλά μάλλον χαρακτηρίζεται ακόμα από μια ασυμμετρία, υπέρ των ελλαδικών κέντρων εξουσίας.

Ένα δεύτερο παράδειγμα συγκεκριμενοποίησης της διαδικασίας της ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας αποτελεί το Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου, που υλοποιείται κάθε Ιούλιο (στο Πανεπιστήμιο Κρήτης) στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», και στο οποίο διαγωνίζονται μαθητικές θεατρικές ομάδες από διάφορες παροικίες της διασποράς, καθώς και από την Ελλάδα.

Στα πλαίσια αυτών των θεατρικών παραστάσεων, οι οποίες αντλούν τα θέματά τους από την αρχαιοελληνική γραμματεία, ή τη νεοελληνική γραμματεία ή, τέλος, από τη λογοτεχνία της διασποράς, αλλά και από τη ζωή των παροικιών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν, μέσω της τέχνης, τη διπλή τους πολιτισμική υπόσταση, να συζεύξουν τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία με στοιχεία από τις χώρες που ζουν και να εκφράσουν έναν άλλο τύπο ελληνικότητας.

Συγχρόνως, οι μαθητές μέλη των θεατρικών ομάδων έχουν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του Φεστιβάλ και της παραμονής τους στην Ελλάδα (2-3 εβδομάδες) να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να γνωρίσουν πως ζουν και εκφράζονται οι ελληνικής καταγωγής νέοι από το Μπουένος Άιρες, από την Μελβούρνη, από τη Νέα Υόρκη, από τις Βρυξέλλες, από τη Μαριούπολη κ.λπ.

Τέτοιου είδους εμπειρίες δεν διευρύνουν απλώς τον ορίζοντα των μαθητών και δεν οδηγούν μόνο στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του ελληνισμού, αλλά μας δίνουν και την ευκαιρία να αντιληφθούμε την πολλαπλότητα των εκφάνσεων της ελληνικότητας και τη σημασία της αλληλεπίδρασης των φορέων των διαφορετικών ελληνικών ταυτοτήτων.

1.2.5 Κριτική επανεξέταση των βασικών όρων: πολιτισμικό ελάχιστο, αυτοπροσδιορισμός-αναγνώριση, ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα

Η περίπτωση των ταταρόφωνων Ελλήνων της Μαριούπολης, την οποία αναλύσαμε παραπάνω, αλλά και άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, όπως εκείνη των τουρκόφωνων Ελλήνων των χωριών της Τσάλκας στη Γεωργία (βλ. Κεσσίδης 1996, Φωτιάδης 1999), οδηγούν στο ερώτημα κατά πόσο τέτοιοι πληθυσμοί διαθέτουν ελληνική ταυτότητα και αν μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των ομογενών Ελλήνων.

Είναι προφανές ότι η υιοθέτηση μιας μαξιμαλιστικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η ελληνικότητα αναγνωρίζεται μόνο εφόσον συνυπάρχουν όλα τα *συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεομοί, ήθη-έθιμα*, θα οδηγούσε στον αποκλεισμό ομάδων όπως εκείνων των χωριών της Τσάλκας και της Μαριούπολης, και άρα θα μείωνε δραστικά τον αριθμό των ομογενών. Προφανείς είναι, επίσης, οι πολιτικές συνέπειες μιας τέτοιας μαξιμαλιστικής αντίληψης, γι' αυτό και δεν θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σ' αυτές.

Με την διατύπωση της υπόθεσης του *πολιτισμικού ελάχιστου* εμείς ουσιαστικά υιοθετήσαμε μια μινιμαλιστική αντίληψη και προσδιορίσαμε το ελάχιστο των προϋποθέσεων για την αναγνώριση της ελληνικότητας.

Ο κριτικός αναγνώστης θα μπορούσε να μας κατηγορήσει ότι η μείωση των προϋποθέσεων για την απόδοση της ελληνικότητας έχει πολιτικά κίνητρα και στοχεύει στην αύξηση του αριθμού των ομογενών. Μια τέτοια επίκριση είναι, ωστόσο, επιφανειακή, γιατί το **πολιτισμικό ελάχιστο** έχει έναν υποκειμενικό, ψυχολογικό χαρακτήρα και δεν αποτελεί αντικειμενική δημογραφική μονάδα μέτρησης. Αλλά κι αν ακόμα εκχρησιμοποιείτο ως μονάδα μέτρησης, θα ήταν πρακτικά άχρηστη, επειδή θα έπρεπε οι χρήστες της να αναζητήσουν κάθε άτομο ξεχωριστά και να διαπιστώσουν αν είναι φορέας του πολιτισμικού ελάχιστου και αν αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας.

Μια δεύτερη επίκριση θα μπορούσε να συνίσταται στο ότι σύμφωνα με τη συλλογιστική του πολιτισμικού ελάχιστου είναι δυνατή η αναγνώριση ελληνικής ταυτότητας στον καθένα που επικαλείται κάποια ελληνογενή πολιτισμικά στοιχεία και αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας.

Η απάντησή μας σε μια τέτοια επίκριση είναι επίσης αρνητική. Το πολιτισμικό ελάχιστο στην ακραία του έκφραση λειτουργεί ως μύθος, ως ιδεολόγημα. Μύθοι και ιδεολογήματα μπορεί να είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φορέα τους, δεν διασφαλίζουν, όμως, πάντα την αναγνώριση της ταυτότητας από τρίτους.

Για να αναγνωριστεί το πολιτισμικό ελάχιστο από τον άλλο, πρέπει αυτό να πληροί τον όρο της **ιστορικότητας**. Δηλαδή, πρέπει να υπάρχουν αντικειμενικά ιστορικά στοιχεία που να τεκμηριώνουν και να νομιμοποιούν το πολιτισμικό ελάχιστο, και να καταδεικνύουν ότι οι διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού του ατόμου ή της ομάδας στη βάση του πολιτισμικού ελάχιστου δεν είναι αυθαίρετες.

Στην περίπτωση των ταταρόφωνων Ελλήνων της Μαριούπολης, για παράδειγμα, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Ελλήνων δεν είναι αυθαίρετος, αλλά είναι απομεινάρι μιας μακρόχρονης ιστορικής πορείας, κατά την οποία χάθηκαν πολλά συνθετικά στοιχεία της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά όχι το συναίσθημα, η πίστη στην καταγωγή, η προφορική παράδοση περί καταγωγής και εν μέρει οι συλλογικές μνήμες (σχετικά με την ιστορική πορεία αυτής της ομάδας βλ. Φωτιάδης 1990).

Την **ιστορικότητα** την θεωρούμε αναγκαίο όρο τόσο για τη νομιμοποίηση της διαδικασίας του αυτοπροσδιορισμού, με βάση το πολιτισμικό ελάχιστο, όσο και για την αναγνώριση αυτής της διαδικασίας από τρίτους.

Μ' άλλα λόγια, το πολιτισμικό ελάχιστο είναι προπάντων ένα ψυχολογικό μέγεθος που μπορεί να αποτελέσει συνθετικό στοιχείο του αυτοσυναίσθηματος, της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης του ατόμου. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το άτομο ως βάση για αυτοπροσδιορισμό. Όμως, από τη στιγμή που αυτή η διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού εγείρει το αίτημα για αναγνώριση από τον άλλο, πρέπει να υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να στοιχειοθετούν τη νομιμότητα της διαδικασίας του αυτοπροσδιορισμού.

Σε αντίθεση, δηλαδή, με την άποψη που διατυπώνει ο Danforth, (1999, 212), σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να επιλέγει, να υιοθετεί και να αποβάλλει

ταυτότητες⁶, και ότι δεν είναι τα «αντικειμενικά» πολιτισμικά στοιχεία που προσδιορίζουν την ταυτότητα, αλλά αντίθετα «η συμμετοχή σ' έναν συγκεκριμένο πολιτισμό είναι μάλλον αποτέλεσμα της υιοθέτησης μιας ορισμένης ταυτότητας». Το πολιτισμικό ελάχιστο είναι ένα ιστορικό προϊόν- συγκεκριμένα απομεινάρι μιας ιστορικής εξέλιξης- και ως τέτοιο διατηρεί κοινωνικοποιητική δύναμη και επηρεάζει τη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου.

Ακριβώς δε επειδή πληροί τον όρο της ιστορικότητας μπορεί να λειτουργήσει νομιμοποιητικά για τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, αλλά και ως τεκμήριο για την αναγνώριση της νομιμότητας των διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού από τον άλλο.

Βέβαια, το ζήτημα της αναγνώρισης είναι πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο και η νομιμότητα των διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού δεν συνεπάγεται την αναγνώρισή τους. Στα πλαίσια, για παράδειγμα, της κοινωνικοπολιτικής και πολιτισμικής σχέσης μιας πλειονοτικής και μιας μειονοτικής ομάδας, τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας μπορεί να παραδέχονται την ιστορική πορεία της μειονοτικής ομάδας, αλλά από κει και πέρα:

- α) να της αναγνωρίζουν το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού σε ατομικό επίπεδο και σε συλλογικό επίπεδο ή
- β) να αναγνωρίζουν το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού σε ατομικό, αλλά όχι σε συλλογικό επίπεδο ή
- γ) να μην αποδέχονται τον αυτοπροσδιορισμό ούτε σε ατομικό ούτε σε συλλογικό επίπεδο, και μέσα από διαδικασίες ετεροπροσδιορισμού να επιδιώκουν την αφομοίωση της μειονότητας.

Σ' όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η σχέση των δύο ομάδων είναι δυναμική και οι συνθήκες που δημιουργούνται μέσα απ' αυτή τη σχέση – η οποία μπορεί από ιστορική περίοδο σε περίοδο να διαφοροποιείται – αποτελούν συγχρόνως συνθήκες κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου.

Απ' όλα τα ζητήματα που θα μπορούσαν να συζητηθούν στο παραπάνω πλαίσιο, εμείς θα επιμείνουμε σ' εκείνο του *ετεροπροσδιορισμού* για να υπογραμμίσουμε ότι μια μειονοτική ομάδα που ζει στην επικράτεια μιας πλειονοτικής ομάδας, αλλά συγχρόνως εξαρτάται ή προσανατολίζεται ή απλώς διατηρεί σχέσεις με ένα μητροπολιτικό κέντρο, με το οποίο μοιράζεται κοινά πολιτισμικά στοιχεία, διατρέχει τον κίνδυνο ετεροπροσδιορισμού και από τις δύο πλευρές.

Και μ' αυτή τη σχέση φτάνουμε σ' ένα επόμενο πιθανό πρόβλημα των θεωρητικών μας σκέψεων. Ο κριτικός αναγνώστης θα μπορούσε να ολοκληρώσει τον επικριτικό συλλογισμό του αναφορικά με την υπόθεση του πολιτισμικού ελάχιστου, υποστηρί-

⁶ Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα μια συζήτηση γύρω από το ερώτημα: σε ποια ηλικία και στη βάση ποιας ταυτότητας μπορεί ένα άτομο να επιλέξει και να υιοθετήσει μια νέα ταυτότητα και ποια είναι η σχέση μεταξύ νέας και παλαιάς ταυτότητας.

ζοντας ότι η δυναμική διαδικασία της *ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας* υποκρύπτει μια τάση «*πανελληνισμού*», και άρα όχι μόνο δεν νομιμοποιείται η χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα, αλλά πρόκειται για ένα συγκεκαλυμμένο επεκτατισμό.

Μια πρώτη απάντηση σε μια τέτοια επίκριση είναι ότι η προώθηση ενός πανελληνισμού δεν είναι δυνατή τουλάχιστον από πλευράς των Ελλήνων της διασποράς, επειδή οι πολιτισμοί των παροικιών είναι *προϊόντα συνάντησης* τουλάχιστον δύο πολιτισμών. Είναι, δηλαδή, από τη γέννησή τους *διαπολιτισμικό προϊόν* και διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους. Ο *αυτοπροσδιορισμός* των ομογενών, για τον οποίο έγινε λόγος παραπάνω, και η διαμόρφωση της ταυτότητάς τους δεν συντελούνται σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό κενό, αλλά πάντα σε σχέση με:

- α) *τους αλλογενείς του περιγυρού τους,*
- β) *τους ομογενείς της παροικίας τους και*
- γ) *το μητροπολιτικό κέντρο.*

Γιατί, όπως υπογραμμίζει και ο Taylor (1997, 79 κ.ε) ο προσδιορισμός της ταυτότητας συντελείται στα πλαίσια μιας *διαλογικής σχέσης* με τον άλλο. Απαραίτητο δε στοιχείο για την αυτοπραγμάτωσή μας, αλλά και για την αναγνώριση της ταυτότητάς μας, είναι αυτή η *διαλογική σχέση*.

Επομένως, η *ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα*, δηλαδή η πολιτισμική αλληλεπίδραση των απανταχού Ελλήνων, στη βάση της ισοτιμίας, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοαποδοχής, δεν προσφέρεται για πανελληνιστικές κινήσεις.

Βέβαια, ο επικριτικός αναγνώστης θα μπορούσε να ισχυριστεί, ότι μια κίνηση πανελληνισμού θα μπορούσε να εκπορευέται από το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα. Μια τέτοια κίνηση είναι πράγματι θεωρητικά νοητή και θα ισοδυναμούσε με μια προσπάθεια της Ελλάδας να επιβάλλει στους Έλληνες της διασποράς την ελλαδική πολιτισμική νόρμα και, άρα, να τους ετεροπροσδιορίσει. Μια τέτοια προσπάθεια της Ελλάδας θα ήταν στην πράξη καταδικασμένη σε αποτυχία, όχι μόνο επειδή δεν θα την δέχονταν οι Έλληνες της διασποράς, αλλά και επειδή η Ελλάδα δεν διαθέτει ούτε τα πολιτικά ούτε τα οικονομικά μέσα για να την επιβάλλει.

Το σημαντικότερο, όμως, είναι, ότι την ίδια την Ελλάδα δεν την συμφέρει να επιβάλλει την ελλαδική πολιτισμική και πολιτική νόρμα στους Έλληνες της διασποράς και να τους ετεροπροσδιορίσει, επειδή θα διέτρεχε τον κίνδυνο να επηρεάσει αρνητικά τις ευκαιρίες ένταξής τους στο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό σύστημα των κοινωνιών που ζουν και της πρόσβασής τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων σ' αυτές τις κοινωνίες.

Η Ελλάδα σήμερα δεν προσδοκά οφέλη από τους Έλληνες που είναι γκετοποιημένοι και πιστά προσανατολισμένοι στην ελλαδική πολιτισμική και πολιτική νόρμα, αλλά από τους Έλληνες που είναι επιτυχώς ενταγμένοι στις δομές των κοινωνιών υποδοχής, και συγχρόνως έχουν συνείδηση της καταγωγής τους ή διαθέτουν στοιχεία ελληνικότητας έστω και στη μορφή του πολιτισμικού ελάχιστου.

Συμφέρον, επομένως, και της Ελλάδας είναι, η σχέση της με τους Έλληνες της διασποράς να κινείται στη *λογική της ισοτιμίας, της αλληλοαποδοχής, της ελευθερίας*

πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και του αλληλοεμπλουτισμού. Δηλαδή στη λογική αυτού που αποκαλέσαμε ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα.

Αυτή η δυναμική διαδικασία μπορεί να ανοίξει νέες προοπτικές πολιτισμικής εξέλιξης και αυτοπροσδιορισμού όχι μόνο των Ελλήνων της διασποράς, αλλά προπάντων των ελλαδιτών Ελλήνων, οι οποίοι κατά καιρούς αυτοεγκλωβίζονται σε λογικές ομφαλοσκοπησης και ναρκισσιισμού. Στα πλαίσια μιας τέτοιας δυναμικής διαδικασίας η ελληνικότητα δεν προσδιορίζεται μέσα από αναγωγές και αναφορές στο παρελθόν (συντηρητική προσέγγιση), αλλά μέσα από την ενδοελληνική πολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό, και με προσανατολισμό στο μέλλον (προοδευτική προσέγγιση).

1.2.6 Συμπεράσματα και παιδαγωγικές εφαρμογές

Στο κεφάλαιο 1.1.5 τέθηκε το θεμελιώδες ερώτημα κατά πόσο οι πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας, ή αλλιώς οι πολλαπλές ελληνικές ταυτότητες, είναι συμβατές μεταξύ τους και σε ποιο βαθμό. Στα κεφάλαια που ακολούθησαν σχιagramμήσαμε τις διαδικασίες διαμόρφωσης των πολλαπλών ταυτοτήτων των Ελλήνων της διασποράς και δείξαμε ότι το ελάχιστο κοινό στοιχείο των πολλαπλών εκφάνσεων της ελληνικότητας είναι το **πολιτισμικό ελάχιστο**.

Δείξαμε επίσης ότι στην ακραία περίπτωση τα περιεχόμενα του πολιτισμικού ελάχιστου εξαντλούνται στο συναίσθημα, στην πίστη σε μύθους, σε ιδεολογήματα, σε εξιδανικεύσεις. Εντούτοις αυτό χρησιμεύει ως βάση για τη διαμόρφωση μιας σύνθετης εθνοπολιτισμικής ταυτότητας η οποία, με τη σειρά της, εγείρει το αξίωμα της αναγνώρισής της και ως ελληνικής ταυτότητας, πράγμα που συζητήσαμε ήδη στο κεφάλαιο 1.2.5.

Στη συνέχεια θα μας απασχολήσουν δύο βασικά ερωτήματα:

- α) Ποια είναι τα όρια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που βασιίζεται στο πολιτισμικό ελάχιστο και
- β) Ποια είναι η παιδαγωγική - διδακτική σημασία του πολιτισμικού ελάχιστου.

1.2.6.1 Τα όρια και οι προοπτικές της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που στηρίζεται στο «πολιτισμικό ελάχιστο»

Οι μύθοι, τα ιδεολογήματα και οι εξιδανικεύσεις αναδεικνύονται ως τέτοια όταν αντιπαραβληθούν με μια πραγματικότητα. Η εξιδανικευμένη εικόνα που έχουν, για παράδειγμα, οι ομογενείς για την Ελλάδα, μπορεί να εξελιχθεί σε πρόβλημα όταν αυτή έλθει αντιμέτωπη με την πραγματική Ελλάδα.

Και αυτό μπορεί να συμβεί τόσο στην περίπτωση της «παλιννόστησης» του ομογενούς στην Ελλάδα όσο και στην περίπτωση μιας οποιασδήποτε επαφής του ατόμου με την ελλαδική πραγματικότητα.

Για να γίνει κατανοητό αυτό το ζήτημα θα αναφέρουμε δύο αυθεντικά εμπειρικά

παραδείγματα -από τις μέχρι τώρα μελέτες μας- από τα οποία το πρώτο συνδέεται με την «παλιννόστηση» και το δεύτερο με μια ευκαιριακή επίσκεψη ενός ομογενούς νεολαίου στην Ελλάδα.

Το πρώτο παράδειγμα προέρχεται από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες ενός ομογενούς φιλόλογου από την Αλβανία, ο οποίος μεταξύ των άλλων μας είπε τα ακόλουθα:

«[...] το τρίτο που θα ήθελα να επισημάνω είναι αυτό το πρόβλημα της ψυχολογικής περιθωριοποίησης ή τέλος πάντων του ψυχολογικού αντίκτυπου, που έχουν όλες αυτές οι καταστάσεις στα παιδιά αυτά.

Πρέπει να πω το εξής, έρχονται από την Αλβανία, ή και από άλλες χώρες φαντάζομαι, στην Ελλάδα έχοντας στο νου τους μια εξιδανικευμένη εικόνα της Ελλάδας. Δηλαδή, να είσατε σίγουροι ότι τη φαντάζονται την Ελλάδα πάρα πολύ διαφορετική από αυτή που βρίσκουν εδώ. Έχουν ένα μύθο ο οποίος δυστυχώς, καταρρέει ακόμη και στα σύνορα. Ακόμη και τη στιγμή που παραδίδει ο γονιός το διαβατήριο για να περάσει.

Έτυχα, προ ημερών στον Προμαχώνα(...) Αν πάτε εκεί, μιλάω εξ' ιδίας πείρας, αν πάτε, λοιπόν, να περάσετε τα σύνορα και αν είσατε Βορειοηπειρώτες, θα τραυματιστείτε, τουλάχιστον εγώ το νιώθω αυτό, δηλαδή το βιώνω όσες φορές περνάω τα σύνορα, θα μένει αυτό τουλάχιστο για 3-4 εβδομάδες.

Ψυχικά θα νιώθετε το κενό, θα νιώθετε κάπως μετέωρος και θα ρωτάτε «Τι είμαι εγώ επιτέλους;» Σκεφτείτε, αυτή η ερώτηση γίνεται από μένα, αλλά σκεφτείτε με ποια μορφή γίνεται από αυτά τα παιδιά, που βλέπουν αυτά τα παιδιά, σας μεταφέρω ένα άλλο πρόσφατο περιστατικό, βλέπουν τον Έλληνα αστυνομικό να απευθύνεται σε μορφωμένο άτομο, το οποίο κάνει μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και να του λει: «Τι μιλάς εσύ ρε ζώο!». Τι είναι αυτά; Από 'κει σε σπρώχνουν και τελικά λες: «Τι είμαι εγώ; Έχω πατρίδα; Ποια είναι η πατρίδα μου;» (βλ. Δαμανάκης 1997, 35 κ.ε).

Το δεύτερο αυθεντικό παράδειγμα προέρχεται από έναν ομογενή εκπαιδευτικό από την Αυστραλία, ο οποίος έλαβε μέρος στο επιμορφωτικό σεμινάριο του Δεκεμβρίου του 1997, το οποίο υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών.

«[...] Καταρχήν είχα μια εικόνα, για την Ελλάδα εξιδανικευμένη από μικρό παιδί και σε ηλικία 22 ετών θέλησα να την επισκεφθώ για πρώτη φορά. Και όταν ήρθα αντιμέτωπος με τα πρόσωπα και τα γεγονότα εδώ πέρα, με τη νοοτροπία, με την αλλαζονεία, με τα στερεότυπα που είχαν για τους Έλληνες του εξωτερικού· ε, τότε πράγματι πληγώθηκα και αντέδρασα κάπως απότομα, και δεν ήθελα να μιλήσω την ελληνική γλώσσα για δύο εβδομάδες, όταν επέστρεψα πίσω στην Αυστραλία» (βλ. Δαμανάκης 1999, 43).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εξιδανικευμένη και σε αφαιρετικό επίπεδο αποκτηθείσα εικόνα για την Ελλάδα, ο νόστος, ο μύθος για τη «μητέρα πατρίδα», οι ουτοπικές προσδοκίες έρχονται, σε περίπτωση παλιννόστησης ή άμεσης επαφής με το ελλαδικό περιβάλλον, αντιμέτωπα με μια διαφορετική

και καμιά φορά σκληρή πραγματικότητα, κάτω από την οποία καταρρέουν. Έτσι, ο μύθος γίνεται πραγματικότητα, και ως προς τις αρνητικές του συνέπειες⁷.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι από τη στιγμή που ο μύθος και η ιδεολογία έχουν ενσωματωθεί στο πολιτιστικό γίνεσθαι της παροικίας και αποτελούν συστατικά στοιχεία του ιδιότυπου πολιτισμού της, επιτελούν μια κοινωνικοποιητική, ή ακριβέστερα πολιτισμοποιητική, λειτουργία από γενιά σε γενιά. Και έτσι μάλλον ερμηνεύεται πώς οι ταταρόφωνοι Έλληνες της Μαριούπολης κατόρθωσαν να διατηρήσουν επί αιώνες τη δική τους ελληνική συνείδηση.

Θα πρέπει, επίσης, να δεχτούμε ότι μέσα από αυτή την ιδεολογία καλλιεργούνται μια θετική στάση και μια συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα, στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό.

Τέλος, θα πρέπει να δεχτούμε ότι ιδεολογίες σαν κι αυτές που περιγράψαμε λειτούργησαν μέχρι σήμερα ως συνδετικός κρίκος μεταξύ ενός μεγάλου μέρους των Ελλήνων της διασποράς μεταξύ τους και με τους ελλαδίτες Έλληνες, και συνέβαλαν στη λειτουργία τους ως μιας «ιδεολογικής κοινότητας».

Με βάση, λοιπόν, τις μέχρι τώρα αναλύσεις θα μπορούσαμε, να υποστηρίξουμε ότι η εθνοτική ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς, παρόλο που είναι προϊόν εξιδανικεύσεων και ιδεολογημάτων, δηλαδή μια κατασκευή, και παρόλο που απειλείται με κατάρρευση στην πρώτη δοκιμασία της, φαίνεται να επιτέλεσε μια ιστορική αποστολή για τους Έλληνες εντός και εκτός Ελλάδας.

Αν, όμως, έτσι έχουν τα πράγματα, τότε υπάρχει λόγος να αμφισβητείται αυτή και να επικρίνεται; Η απάντηση είναι καταφατική. Ναι, γιατί αυτή είναι προϊόν αφαιρετικών εξιδανικεύσεων, στερείται συγχρονικών, αντικειμενικών στοιχείων και καταρρέει στην πρώτη δοκιμασία.

Εκτιμούμε δε ότι οι νέες παγκόσμιες εξελίξεις και ιδιαίτερα η πρόοδος των νέων τεχνολογιών που φέρνουν σε συχνότερη και πιο άμεση επαφή τους Έλληνες της διασποράς με την ελλαδική πραγματικότητα θα θέτουν σε ακόμα μεγαλύτερες δοκιμασίες το εθνοτικό σκέλος της ταυτότητάς τους.

Οι ίδιες εξελίξεις, ωστόσο, ανοίγουν συγχρόνως νέες προοπτικές για τους Έλληνες στο σύνολό τους. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, οι νέες συνθήκες στο «παγκόσμιο χωριό» διαμορφώνουν νέες

⁷ Όπως έχουμε δείξει σ' άλλη μελέτη μας (Damanakis, στο: Rigas 1999) η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας «εθνικής ταυτότητας» στις νέες γενιές των αποδήμων είναι προβληματική, με την έννοια ότι μια «εθνική ταυτότητα» που στηρίζεται σε διαχρονικά στοιχεία που κινούνται στη σφαίρα των νοητικών και συναισθηματικών κατασκευών – δηλαδή, μια «εθνική ταυτότητα» που οικοδομείται σε εξιδανικεύσεις, σε αφαιρετικές κατασκευές, σε μύθους και ιδεολογήματα- αντιφάσκει με την «πολιτισμική ταυτότητα» των αποδήμων, η οποία διαμορφώνεται στα πλαίσια της ενεργούς αλληλεπίδρασής τους με τον άμεσο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περίγυρο και συγκροτείται από συγχρονικά στοιχεία.

προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας υλικής βάσης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδας και της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια νέα ρεαλιστική εθνοπολιτισμική ταυτότητα και μια νέα σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ελλαδιτών Ελλήνων και Ελλήνων της διασποράς.

Εταιρίες κοινών συμφερόντων στον τομέα της οικονομίας, αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδίκτυο, δορυφορική τηλεόραση κ.τλ) στον τομέα της επικοινωνίας είναι παραδείγματα που αφήνουν να διαφανούν οι προοπτικές που διανοίγονται στην οικοδόμηση μιας νέας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται όχι μόνο σε μια ιδεολογική, αλλά και σε μια υλική βάση και στην εγκαινίαση νέων μορφών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των Ελλήνων ανά τον κόσμο.

Αν συμφωνήσουμε με τον Habermas (1997), ότι λόγω των παγκόσμιων εξελίξεων συρρικνώνονται σταδιακά οι λειτουργίες και οι εξουσίες του έθνους -κράτους και ότι καθίσταται αναγκαία η συγκρότηση υπερεθνικών σχηματισμών -όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση- τότε δεν τίθεται πλέον το ερώτημα, τι μπορεί να κάνει το ελληνικό κράτος για τους Έλληνες και τον ελληνισμό, αλλά τι μπορούν να κάνουν οι Έλληνες μέσα και έξω από την Ελλάδα κάτω από τις νέες διαμορφούμενες παγκόσμιες συνθήκες και συσχετισμούς δυνάμεων.

Κατά την εκτίμησή μας, με το τέλος του 20ου αιώνα τελείωσε και η εθνοκεντρική και ελλαδοκεντρική προσέγγιση των θεμάτων των ομογενών Ελλήνων. Επίσης, τελειώνει και η ιδιότυπη εθνική ιδεολογία που καλλιεργήθηκε στις παροικίες του εξωτερικού ως παράγοντας ιδεολογικής συνοχής και που ως ένα βαθμό λειτούργησε και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ομογενών και του εθνικού κέντρου.

Οι Έλληνες έχουν σήμερα την ευκαιρία, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες και την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου, να επιδώσουν τη δημιουργία νέων μορφών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και να λειτουργήσουν σε παγκόσμια κλίμακα όχι μόνο ως ιδεολογική αλλά και ως οικονομική και πολιτική κοινότητα, ευέλικτη και ικανή να συμβιώνει ειρηνικά με τις λοιπές κοινότητες στο νέο αιώνα.

Ένας τέτοιος μεγαλόπνοος στόχος σίγουρα δεν είναι εύκολος στην υλοποίησή του. Θ' ανοίξει, όμως, νέες προοπτικές στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί σίγουρα να συμβάλει και η οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, και συγκεκριμένα μέσα από τη **μετάβαση από το πολιτισμικό ελάχιστο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό**.

1.2.6.2 Από το «πολιτισμικό ελάχιστο» στον «πολιτισμικό εμπλουτισμό»

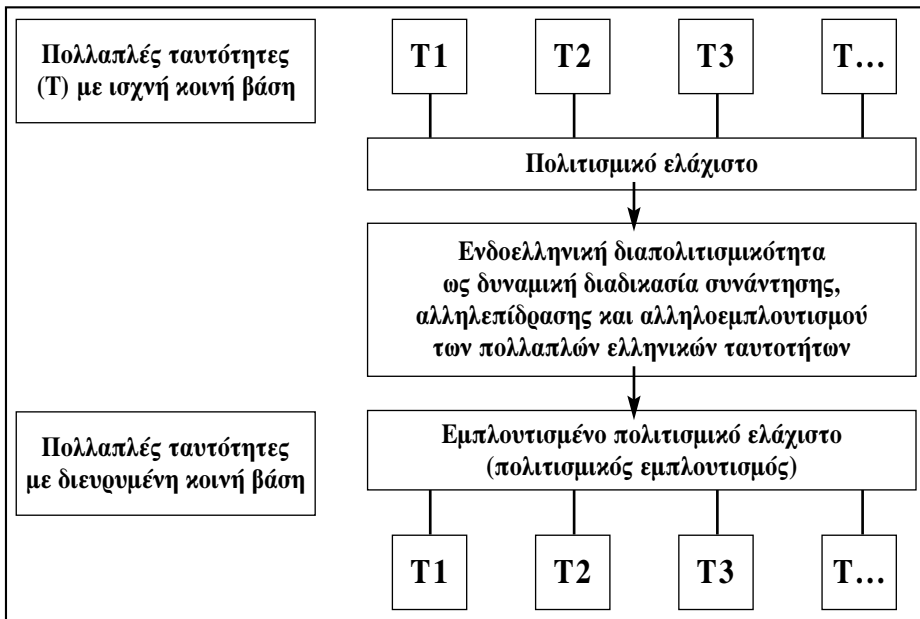
Όπως υπογραμμίστηκε κατ' επανάληψη, δεν υπάρχει μία αλλά πολλαπλές ταυτότητες, ή αλλιώς πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας, οι οποίες ως ελάχιστο κοινό συνδετικό στοιχείο έχουν αυτό που αποκαλέσαμε **πολιτισμικό ελάχιστο**, το οποίο όμως στερείται ή είναι φτωχό σε συγχρονικά στοιχεία (γλώσσα, ήθη-έθιμα, θεομοί).

Αν, επομένως, θέλουμε να διευρύνουμε την κοινή βάση των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων, θα πρέπει να εμπλουτίσουμε το πολιτισμικό ελάχιστο με συγχρονικά στοιχεία, και ιδιαίτερα με γλώσσα.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου προσφέρεται ως πλαίσιο η διαδικασία της *ενδο-ελληνικής διαπολιτισμικότητας*, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτική διαδικασία, και μάλιστα στη λογική του *πολιτισμικού εμπλουτισμού*.

Την παιδαγωγική εφαρμογή της παραπάνω σκέψης θα την εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Σ' αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε γενικότερα τη διαδικασία της ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας ως *διαδικασίας μετάβασης από το πολιτισμικό ελάχιστο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό*. Σ' αυτή την προσπάθεια θα μας βοηθήσει το σχήμα 1.1, το οποίο δημιουργήσαμε αποκλειστικά για εποπτικούς και μεθοδολογικούς λόγους.

Σχήμα 1.1: Μετάβαση από το πολιτισμικό ελάχιστο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό



Μέχρι τώρα εξετάσαμε το πολιτισμικό ελάχιστο σε σχέση με τους ομογενείς και διαπιστώσαμε ότι το περιεχόμενό του είναι κυρίως, συναισθηματικό, ιδεολογικό, και λιγότερο γνωστικό. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία μορφή «ελλείμματος» των ομογενών σε σύγκριση με τους ελλαδίτες Έλληνες, πράγμα που, με τη σειρά του, θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το διαπιστωμένο «έλλειμμα» πρέπει να αντισταθμιστεί μέσα από μια διαδικασία εμπλουτισμού του με ελλαδικά πολιτισμικά στοιχεία.

Μια τέτοια αντισταθμιστική προσπάθεια θα ισοδυναμούσε, όμως, με επιβολή της ελλαδικής πολιτισμικής νόρμας στους ομογενείς. Όπως, όμως, δείξαμε στο κεφάλαιο

1.2.5 η επιβολή της ελλαδικής νόρμας στους ομογενείς δεν είναι ούτε επιθυμητή, αλλά ούτε και δυνατή, και άρα οδηγούμαστε σ' ένα αδιέξοδο.

Ότι, όμως, οδηγούμαστε σε αδιέξοδο οφείλεται στη λανθασμένη παραδοχή ότι το **πολιτισμικό ελάχιστο** ισοδυναμεί με **πολιτισμικό έλλειμμα** των ομογενών.

Οι ομογενείς δεν στερούνται πολιτισμού, αλλά έχουν αναπτύξει έναν «διαφορετικό» πολιτισμό, ο οποίος πέρα από τα ελληνογενή πολιτισμικά στοιχεία, εμπεριέχει και στοιχεία, ή ακριβέστερα εμπεριέχει κυρίως στοιχεία, από τον πολιτισμό ή τους πολιτισμούς της χώρας διαμονής.

Από την άλλη πλευρά στο «γνωστικό έλλειμμα» των ομογενών σχετικά με τη σύγχρονη Ελλάδα, τους ελλαδίτες Έλληνες και τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αντιστοιχεί ένα «γνωστικό έλλειμμα» των ελλαδικών Ελλήνων σχετικά με τους ομογενείς. Επομένως, ζήτημα λήψης αντισταθμιστικών μέτρων θα μπορούσε να τεθεί και για τους ελλαδίτες Έλληνες.

Μια αντιστάθμιση, όμως, και προς τις δύο κατευθύνσεις ισοδυναμεί με αλληλοεμπλουτισμό. Πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός σημαίνει ότι όπως εμπλουτίζονται οι ομογενείς μαθητές με ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά στοιχεία που αντλούνται από την Ελλάδα, έτσι θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν και οι ελλαδίτες με ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία που θα αντλούνταν από τις ελληνικές παροικίες της διασποράς.

Είναι προφανές ότι η μετάφραση του αμφίδρομου εμπλουτισμού σε πράξη θα οδηγούσε σε σημαντικές αναθεωρήσεις της διδακτέας ύλης, τουλάχιστον των Κοινωνικών Σπουδών, στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως, είναι επίσης προφανές ότι μια τέτοια προσέγγιση δεν περιορίζει αυτό που συμβατικά αποκαλούμε ελληνισμό και ελληνικότητα στα ελλαδικά σύνορα, αλλά τα τοποθετεί εκεί που αυτά πράγματι εμφανίζονται, και τα εξετάζει έτσι όπως αυτά είναι.

Επίσης, μια τέτοια πολυεστιακή προσέγγιση δεν οδηγεί σε ομογενοποιήσεις, αλλά αφήνει ελεύθερο πεδίο για τη διαμόρφωση και διατήρηση πολλαπλών ταυτοτήτων, των οποίων, ωστόσο, η κοινή βάση διατηρείται ή και διευρύνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και τον αλληλοεμπλουτισμό τους.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, η **ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα** είναι μια δυναμική διαδικασία, είναι μια συνεχής διαλογική σχέση μεταξύ των Ελλήνων της διασποράς μεταξύ τους και με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα.

Με βάση τις παραπάνω αναλύσεις μπορούμε να καταλήξουμε στο θεμελιώδη σκοπό της παιδείας των ομογενών.

Σκοπός της παιδείας των ομογενών είναι ο πολιτισμικός και γλωσσικός εμπλουτισμός μέσα από τη δυναμική διαδικασία της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης.

1.2.6.3 Παιδαγωγική εφαρμογή των θεωρητικών σκέψεων

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω το πολιτισμικό ελάχιστο συνοδεύεται με μια θετική στάση και μια συναισθηματική σχέση του ομογενούς μαθητή με τη χώρα κατα-

γωγής των προγόνων του. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν βάση και αφετηρία και να αξιοποιηθούν δημιουργικά στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας και των Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων στην ελληνική διασπορά.

Το πολιτισμικό ελάχιστο διαφοροποιεί τον ομογενή, ομοεθνή μαθητή από τον αλλοεθνή, που μαθαίνει Ελληνικά, με την έννοια ότι ο πρώτος αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας και είναι δεκτικός στην εσωτερίκευση στοιχείων που μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας με ελληνογενή στοιχεία, πράγμα που δεν ισχύει για τον αλλοεθνή. Η παιδαγωγική σημασία του *πολιτισμικού ελάχιστου* είναι, λοιπόν, σημαντική, μιας και αυτό μπορεί να αποτελέσει την πρώτη βάση και αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από την άλλη πλευρά πρέπει, όμως, να υπογραμμιστεί ότι αυτό δεν μπορεί να αποτελέσει στόχο, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή – όπως δείξαμε παραπάνω- μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα που εξαντλείται στο πολιτισμικό ελάχιστο στερείται ουσιαστικών περιεχομένων και συγχρονικών, αντικειμενικών στοιχείων, και άρα είναι εύθραυστη.

Το ζητούμενο, επομένως, είναι να δεχτούμε το πολιτισμικό ελάχιστο ως βάση και αφετηρία και να θέσουμε ως στόχο τον εμπλουτισμό του με συγχρονικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία.

Τα στοιχεία αυτά -δηλαδή τα περιεχόμενα της διδασκαλίας- μπορούν να αντληθούν σ' ένα βαθμό από τις ελληνικές παροικίες της διασποράς και φυσικά από το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα (βλ. σχετικά κεφ. 3.3).

Η παιδαγωγική σημασία και οι πιθανές διδακτικές εφαρμογές των θεωρητικών μας προσεγγίσεων θα μας απασχολήσουν και στα επόμενα κεφάλαια. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις δυνατότητες παιδαγωγικής – διδακτικής εφαρμογής τους μέσα από δύο παραδείγματα.

Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και το δεύτερο στη διδασκαλία Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων.

α) Ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, το *πολιτισμικό ελάχιστο* διαφοροποιεί τον ομοεθνή από τον αλλοεθνή που ομιλεί ή επιθυμεί να μάθει Ελληνικά. Ο δεύτερος μπορεί να έχει μια θετική στάση και κάποια κίνητρα για την εκμάθηση της Ελληνικής, δεν φέρει όμως το συναισθηματικό φορτίο, την αυτοαντίληψη και την προθυμία του ομογενούς να διαμορφώσει ή να ενισχύσει, μέσα από την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, το ελληνογενές μέρος της ταυτότητάς του. Πρόκειται, δηλαδή, για δυο διαφορετικούς αποδέκτες με διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, αλλά και προσδοκίες. Η στοχοθεσία, επομένως, της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με τον αποδέκτη.

Γι' αυτό το λόγο εμείς προσφέρουμε στον ομογενή την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Δηλαδή, ως ένα αντικείμενο που με αφετηρία τις προϋποθέσεις του μαθητή, δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει συγχρόνως να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει το πολιτισμικό του κεφάλαιο,

και μέσα από μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού να διαμορφώσει μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα της οποίας ένα σκέλος θα συναρτάται με την ελληνική πολιτισμική παράδοση και με κάποιες τουλάχιστον εκφάνσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.

Αντίθετα, στον αλλοεθνή προσφέρουμε την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Δηλαδή ως ένα αντικείμενο που δεν εγείρει την αξίωση να συμβάλει στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, αλλά στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (βλ. συνέχεια στο κεφ. 2.2).

Από τις παραπάνω σκέψεις προκύπτει, λοιπόν, ότι η υπόθεση του *πολιτισμικού ελάχιστου* μπορεί να βρει εφαρμογή στην οριοθέτηση της στοχοθεσίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.

β) Ως προς τη διδασκαλία Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων

Με αφετηρία τις θεωρητικές σκέψεις που συμπυκνώνονται στην υπόθεση της *ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας*, αλλά και του *πολιτισμικού ελάχιστου*, προχωρήσαμε στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, κατά το σχολικό έτος 1999/2000 στην ακόλουθη προσπάθεια. Συγκεντρώσαμε υλικό (φωτογραφίες, επιστολές, πιστοποιητικά γάμου και βαφτίσεων, καταστατικά, τίτλους σπουδών, προσωπικές ιστορίες κ.λπ.) για την κατασκευή δυο Λευκωμάτων, κατά χώρα, τα οποία θα καλύπτουν τους ακόλουθους δέκα τομείς της παροικιακής ζωής και ιστορίας: 1. *μετοίκηση των Ελλήνων σε κάθε χώρα*, 2. *οικογενειακή ζωή-κατοικία*, 3. *εκκλησία*, 4. *εκπαίδευση*, 5. *κοινοότητες*, 6. *αγορά-εργασία*, 7. *παροικιακές οργανώσεις*, 8. *ενημέρωση-επικοινωνία*, 9. *γράμματα και τέχνες*, 10. *πολιτική ζωή*.

Επιδίωξη των κατά χώρα Λευκωμάτων είναι να διδάξουν, σε μια πρώτη στοιχειώδη μορφή, την ιστορία του ελληνισμού στην κάθε χώρα και να βοηθήσουν τους μαθητές (των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και του γυμνασίου) να γνωρίσουν την ιστορία της παροικίας τους, τη θέση και το ρόλο της στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, καθώς και τη σχέση της παροικίας τους με άλλες παροικίες και με την Ελλάδα.

Εκτιμούμε ότι τα περιεχόμενα αυτά θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση της πολιτισμικής τους καταγωγής, να μορφώσουν ιστορική συνείδηση που θα συνάδει με τη ιστορική πορεία των Ελλήνων στη συγκεκριμένη χώρα διαμονής, να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και αυτογνωσία, στοιχεία απαραίτητα για τη διαμόρφωση ταυτότητας.

Το σύνολο των κατά χώρα Λευκωμάτων αποτελεί τη βάση για την επιλογή στοιχείων και την σύνθεση δύο κοινών Λευκωμάτων. Δηλαδή, δυο Λευκωμάτων που θα εμπεριέχουν στοιχεία σχετικά με τους προαναφερθέντες δέκα τομείς και που αυτά θα αντλούνται από πολλές και διάφορες παροικίες της ελληνικής διασποράς. Στόχος των κοινών Λευκωμάτων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η παροικία τους αποτελεί μέρος ενός ψηφιδωτού που αποκαλείται «Ελληνες της Διασποράς» και να προβληματιστούν σχετικά με τους δυναμικούς ρόλους του «Ελληνισμού της Διασποράς», καθώς και σχετικά με τη σχέση του με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα.

Είναι προφανές ότι τα κατά χώρα Λευκώματα στοχεύουν στην ενίσχυση της εκάστοτε ταυτότητας, δηλαδή της *ετερότητας*, και έχουν τη θεωρητική τους αφετηρία στην υπόθεση του *πολιτισμικού ελάχιστου* ως στοιχείου της ταυτότητας, ενώ τα κοινά Λευκώματα έχουν ως θεωρητική αφετηρία την υπόθεση της *ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας* και στοχεύουν στην ενίσχυση ή στη δημιουργία κοινών στοιχείων *ταυτότητας*.

Τα παραπάνω Λευκώματα, και ιδιαίτερα τα δύο κοινά, θα μπορούσαν, και θα πρέπει, να εισαχθούν και στα ελλαδικά σχολεία, ως μια προσπάθεια υλοποίησης του στόχου του πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού, στα πλαίσια της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης.

Βιβλιογραφία

- Bloom, W.** (1990): *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cummins, Jim** (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Gutenberg, Αθήνα (επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, μετάφραση: Σ. Αργύρη).
- Damanakis, Michael** (1998): *The Formation of the Ethnic and Cultural Identity of the Greek Children Abroad*, in: Rigas.
- Damanakis, Michael** (1994): *Greek Teaching Materials Abroad*, in: *European Journal of Intercultural Studies*, Vol 5 2/94 (pp 35-46).
- Danforth, Loring** (1999): *Η Μακεδονική Διαμάχη. Ο εθνικισμός σε έναν υπερεθνικό κόσμο*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Habermas, Jürgen** (1997): *Die Einbeziehung des Anderen*, Suhrkamp, Frankfurt (2η έκδοση).
- Rigas, Anastasia-Valentine** (1999): *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*, Ellinika Grammata, Athens.
- Taylor, Charles** (1997): *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Πόλις, Αθήνα (μετάφραση: Φ. Παιονίδης).
- Βακαλιός Αθανάσιος** (1997): *Πολιτισμικές καταβολές και προσλαμβάνουσες παραστάσεις και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, στο: Δαμανάκης Μιχάλης 1997 (σ. 142-170).
- Βερέμης Θάνος (κ.α)** (1997): *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1995): *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, στο: Μαρσαργούρας Η.Γ.: *Η εξέλιξη της Διδακτικής*. Gutenberg, Αθήνα (σ. 449-467).
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1997) (επιμ.): *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1997α): *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1999): *Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά*, στο: Δαμανάκης Μ./Μιχελακάκη Θ. (σ. 36-47).
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1999α): *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και το Εξωτερικό, στα πρακτικά της διμεριδίας: Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσα*, 2-3 Απριλίου, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

- Δαμανάκης Μιχάλης / Μιχελακάκη Θεοδοσία** (επιμ.) (1998): *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου – Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουλίου 1998*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δραγώνα Θάλεια** (1997): *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης*, στο: Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια 1997 (σ. 72 -105).
- Κεσοίδης Θεοχάρης** (1996): *Η Ιστορική Πορεία των Ελληνοποντίων. Το εθνικό ζήτημα και το μέλλον των μικρών εθνών στην πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωτούλα Ζωή** (επιμ.) (1995): *Πολιτιστική Ταυτότητα και Στρατηγική του Ελληνισμού*. Γνώση, ΙΝ.ΕΡ.ΠΟ.ΣΤ, Αθήνα.
- Τσαούσης Δημήτριος Γ.** (επιμελ.) (1983): *Ελληνισμός- Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*. Βιβλιοπωλείο Εστίας, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια** (επιμ.) (1997): *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κωνσταντίνος** (1990): *Ο Ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, δικαίωμα στη μνήμη*. Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κωνσταντίνος** (1997): *Ο Ελληνισμός και η ελληνική παιδεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση*, στο: *Δαμανάκης Μιχάλης 1997* (σ. 127-141).
- Φωτιάδης Κωνσταντίνος** (1999): *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Χασιώτης Ι.Κ.** (1993): *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

2.1 Αποσαφήνιση των εννοιών

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πίνακας 2.1: Κριτήρια διαφοροποίησης και οριοθέτησης της ΕΔΓ και ΕΞΓ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«δεύτερη» θέση, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Με βάση, λοιπόν,

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

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

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

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

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

Η Ελληνική προσφέρεται στους ομογενείς:

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

2.3 Γλωσσική νόρμα, διάλεκτος, εθνόλεκτος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία:

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Καταστάσεις επικοινωνίας και περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Καταστάσεις επικοινωνίας και περιεχόμενα

3.1 Οι κοινωνικοί χώροι χρήσης της Ελληνικής στη διασπορά

Αν δεχτούμε ότι η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμικών στοιχείων και ότι θα πρέπει να προσφέρεται ως τέτοια στους ομογενείς, και από την άλλη ότι τα περιεχόμενα της διδασκαλίας θα πρέπει να αντλούνται από τα επίπεδα και τους χώρους κοινωνικοποίησης -που περιγράψαμε στο κεφάλαιο 1.1, βλ. πίνακα Α- τότε είναι αναγκαία μια συστηματική καταγραφή ιδιαίτερα εκείνων των κοινωνικών χώρων, στους οποίους χρησιμοποιείται ή και καλλιεργείται η Ελληνική στο εξωτερικό.

Από τις μελέτες που καταρτίσαμε στην πρώτη φάση του έργου «Παιδεία Ομογενών» (Μάιος '97 - Μάρτιος '98) προκύπτει ότι οι κοινωνικοί χώροι (επικράτειες) όπου χρησιμοποιείται ακόμα συστηματικά έως ευκαιριακά/ σποραδικά η Ελληνική είναι οι ακόλουθοι:

1. Σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης
2. Οικογένεια
3. Παροικιακές οργανώσεις (Κοινότητες, Σύλλογοι, Σωματεία κ.τ.λ.)
4. Ορθόδοξη εκκλησία
5. Ελληνόφωνα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (εφημερίδες, περιοδικά, ραδιοφωνία, TV)
6. Ιδρύματα (Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα, Ερευνητικά Κέντρα κ.τ.λ.) μελέτης και προώθησης της ελληνικής γλώσσας
7. Εργασιακοί χώροι, όπως: Τράπεζες, εστιατόρια, μικροεπιχειρήσεις (Βλ. Παπαδογιαννάκης 1999, 96 κ.ε).

Όλοι οι παραπάνω χώροι λειτουργούν ως νησίδες σ' ένα αλλόγλωσσο και πολλές φορές ασφυκτικό περιβάλλον. Η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής διεισδύει σ' όλους τους παραπάνω χώρους και αναγκάζει την Ελληνική σε υποχώρηση (βλ. σχετικά Γκότοβος 1988, Δαμανάκης 1988 και 1997, Hatzidaki 1994, Maniakas 1983, Tamis 1990).

Αυτή η διείσδυση είναι και η κύρια αιτία που φορείς και χώροι κοινωνικοποίησης, όπως οι ομάδες ομηλικών και κοινωνικοί χώροι, όπως η γειτονιά ή η παιδική χαρά, δεν λειτουργούν πλέον ως χώροι χρήσης της Ελληνικής.

Στο γεγονός ότι σ' όλους τους παραπάνω χώρους η επικοινωνία είναι κατά κανόνα διγλωσσική, προστίθεται το γεγονός ότι ορισμένοι από τους παραπάνω χώρους, όπως για παράδειγμα τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ή ορισμένα ΜΜΕ ή οι παροικιακές οργανώσεις, δεν είναι προσπελάσιμοι στα παιδιά και τους νέους σχολικής ηλικίας, ή δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για παιδιά και νέους.

Έτσι, οι γλωσσικές επικράτειες (με την έννοια της επικράτησης και χρήσης της Ελληνικής) περιορίζονται για τα παιδιά στο σχολείο και στην οικογένεια (με την έννοια του οικογενειακού-συγγενικού δικτύου) στην οποία, όμως, πολλές φορές ομιλείται κάποια κοινωνιόλεκτος της Ελληνικής.

Όπως μάλιστα προκύπτει από σχετικές έρευνες (Δαμανάκης 1988 και 1997) η διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι εντονότερη στην οικογένεια απ' ό,τι στο σχολείο. Άρα, ο μόνος κοινωνικός χώρος όπου η Ελληνική χρησιμοποιείται και μαθαίνεται συστηματικά παραμένει το σχολείο, το οποίο όμως λειτουργεί σε ένα αλλόφωνο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Η συρρίκνωση των γλωσσικών επικρατειών έχει ως συνέπεια την περιορισμένη παραγωγή λόγου στη διασπορά, σε σύγκριση με την Ελλάδα. Και από την άλλη, ο παραγόμενος λόγος αποκλίνει συχνά από την ελλαδική γλωσσική νόρμα. Η «εισαγωγή», επομένως, γλωσσικών προτύπων από την Ελλάδα στη διασπορά είναι αναπόφευκτη.

3.2 Επικοινωνιακές καταστάσεις και γλωσσοδιδακτικοί στόχοι

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι οι αυθεντικές (φυσικές) επικοινωνιακές καταστάσεις, κατά τις οποίες το ελληνόπουλο της διασποράς έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει την Ελληνική είναι πολύ περιορισμένες και δεν συνοδεύονται από την υποχρεωτικότητα χρήσης της Ελληνικής, δεδομένου ότι αυτές εστιάζονται κατά κύριο λόγο στην παροικία όπου η βοηθητική χρήση της γλώσσας της χώρας διαμονής είναι δυνατή (δίγλωσση επικοινωνία, μικτός γλωσσικός κώδικας).

Το γεγονός αυτό ωθεί πολλούς εκπαιδευτικούς, αλλά και επιστήμονες στο εξωτερικό να αρκούνται στη διατήρηση της Ελληνικής και να μην θεωρούν ως ρεαλιστικό στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της στις ελληνικές παροικίες.

Αυτή η *αμυντική στοχοθεσία* μεταφραζόμενη σε εκπαιδευτική πράξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στη διασφάλιση «βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων» στους μαθητές του, οι οποίοι, κατά κανόνα, έρχονται χωρίς αυτές στο σχολείο.

Μια τέτοια στοχοθεσία δεν είναι βέβαια λανθασμένη. Όμως αν περιοριστούμε σ' αυτή υπάρχει ο κίνδυνος, να προσαρμόζονται οι γλωσσοδιδακτικοί στόχοι στις εκάστοτε γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών και αναπόφευκτα να ακολουθήσουν την πορεία της γλωσσικής απώλειας, αντί να την ανακόψουν ή έστω να την επιβραδύνουν. Αυτός ο κίνδυνος δεν είναι υποθετικός αλλά πραγματικός και τεκμηριώνεται από εμπειρικά δεδομένα. Όπως δείχνει ο Τάμης (1998) στη μελέτη που συνέταξε στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, η σταδιακή υποχώρηση της Ελληνικής στα Ημερήσια Δίγλωσσα Σχολεία της Αυστραλίας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη σταδιακή προσαρμογή των στόχων και των απαιτήσεων του ελληνόγλωσσου Αναλυτικού Προγράμματος στις γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών, αντί να οδηγήσουν τους μαθητές -μέσα από κατάλληλες μεθόδους και μέσα- σε μια αμφιδύναμη διγλωσσία.

Βασίζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Baker 1996, Cummins 1999) περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να αντιτάξουμε στο στόχο της διασφάλισης «*βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων*» (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) το στόχο της καλλιέργειας της «*γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας*» (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP).

Αυτό σημαίνει για την εκπαιδευτική πράξη, ότι δεν μειώνουμε και δεν προσαρμόζουμε τους στόχους μας στις γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά διατηρούμε το στόχο της «*γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας*», και προσπαθούμε, μέσω κατάλληλων μεθόδων, διδακτικού υλικού και προσωπικού, να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να τον κατακτήσουν.

Ιδιαίτερα σημαντικό για τη δίγλωσση μάθηση είναι να δημιουργείται στην τάξη και κατά την ώρα της διδασκαλίας ένα τέτοιο *μαθησιακό περιβάλλον* που να υποστηρίζει την επικοινωνία και τη *γλωσσική μάθηση*, και να οδηγεί σταδιακά στην επίτευξη μιας διπλής στοχοθεσίας:

- α) *Η Ελληνική ως μέσο επικοινωνίας (δηλαδή, ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων) και*
- β) *Η Ελληνική ως εργαλείο μάθησης και σκέψης (δηλαδή, κατάκτηση της γνωστικής ακαδημαϊκής επάρκειας).*

(Σχετικά με την υποστηριζόμενη ή μη υποστηριζόμενη από το περιβάλλον επικοινωνία βλ. Baker 1996, σ. 151 κ.ε ή την ελληνική μετάφραση).

Επειδή η παραπάνω προβληματική είναι πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη, και άρα δεν μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θα περιοριστούμε στις ακόλουθες επισημάνσεις:

- α) Οι παραπάνω δύο στόχοι (ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας) δεν είναι διαμετρικά αντίθετοι αλλά ο πρώτος εμπεριέχεται στο δεύτερο.
- β) Είναι σίγουρο ότι στην εκπαιδευτική πράξη κάποιοι μαθητές θα κατακτήσουν μόνο τον πρώτο στόχο, ένας μικρός αριθμός θα κατακτήσει το δεύτερο και κάποιοι άλλοι μαθητές θα επιτύχουν ενδιάμεσους στόχους.
- γ) Δεν αποκλείεται, βέβαια, η πλειοψηφία των μαθητών να αρκεστεί στην απόκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι θα πρέπει εμείς να περιορίσουμε τη στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και του γλωσσικού υλικού σ' αυτό το βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

Αν, λοιπόν, έτσι έχουν τα πράγματα, και αν θέλουμε όχι μόνο να διατηρήσουμε, αλλά και να καλλιεργήσουμε την Ελληνική στη διασπορά, τότε πρέπει να δημιουργούμε (σκηνοθετούμε) όπου είναι δυνατό φυσικές (δηλαδή παρμένες από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών) επικοινωνιακές καταστάσεις και

περιστάσεις, και όπου αυτό δεν είναι δυνατό να δημιουργούμε (σκηνοθετούμε) «εικονικές» περιστάσεις χρήσης της Ελληνικής, με απώτερο στόχο, να κατακτήσουν οι μαθητές την Ελληνική και ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο μάθησης και σκέψης.

3.3 Ενδεικτικοί κύκλοι, τομείς και χώροι άντλησης των περιεχομένων

Οι επικοινωνιακές καταστάσεις και περιστάσεις μπορούν να αναφέρονται στους κοινωνικούς χώρους και να αντλούν τα περιεχόμενά τους από τους θεματικούς κύκλους και τομείς που αναγράφονται στον πίνακα 3.1. Δηλαδή από:

- την εθνοπολιτισμική κοινότητα (παροικία),
- τη χώρα προέλευσης (Ελλάδα),
- την εκάστοτε χώρα διαμονής και, τέλος, από
- ικονομικά θέματα.

Σ' ό,τι αφορά τον πίνακα 3.1 υπογραμμίζουμε ότι αυτός προέκυψε μετά από μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και από τη μελέτη του ήδη -πριν το έργο Παιδεία Ομογενών- υπάρχοντος υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής στο εξωτερικό.

Ο συγκεκριμένος πίνακας χρησίμευσε ως εργαλείο καταγραφής και κατηγοριοποίησης των θεμάτων του ήδη υπάρχοντος υλικού, καθώς επίσης ως πλαίσιο για την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού, στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, για τη διδασκαλία της ΕΔΓ.

Η κατάταξη των γεωγραφικών και κοινωνικοπολιτισμικών χώρων σε τρεις κατηγορίες: χώρα προέλευσης, χώρα διαμονής και παροικία, παραπέμπει στη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία που, συνήθως, χαρακτηρίζουν τους Έλληνες της διασποράς. Από την άλλη πλευρά, η άντληση και πραγμάτευση θεμάτων και από τους τρεις γεωγραφικούς, ιστορικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς χώρους διευκολύνουν μια διπολιτισμική διδακτική προσέγγιση.

Παίρνοντας, για παράδειγμα, ως θέμα διδασκαλίας - μάθησης την ΑΓΟΡΑ, μπορούν δάσκαλος και μαθητές να πραγματευθούν επιμέρους θέματα, όπως:

- *Victoria - Market στη Μελβούρνη*
- *Αγορές άλλων εθνότητων (π.χ. China- Town)*
- *Ένα ελληνικό κατάστημα στη γειτονιά μου*
- *Η λαϊκή αγορά στην Ελλάδα*
- *Η αγορά στην αρχαία Ελλάδα*

Η πραγμάτευση αυτών των επιμέρους θεμάτων δεν παρέχει μόνο την ευκαιρία χρήσης και καλλιέργειας διαφόρων μορφών προφορικού και γραπτού λόγου σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας (π.χ α) διάλογος σ' ένα ελληνικό κατάστημα β) περιγραφή ενός κινέζικου εστιατορίου ή μιας κινέζικης συνταγής γ) αφηγηματικό κείμενο σχετικό με την αρχαία αγορά κ.λπ.), αλλά ανοίγει στους μαθητές το δρόμο

για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (π.χ. διαφορετικές διατροφικές συνήθειες, η ελληνική αγορά παλιά και σήμερα κ.τ.λ.).

ΧΩΡΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ			ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	
Ευρύτερη κοινωνία	Ελληνική παροικία	Άλλες παροικίες	Αρχαία Ελλάδα	Σύγχρονη Ελλάδα
Victoria – Market στη Μελβούρνη	Ελληνικά καταστήματα στη Μελβούρνη	China - Town στη Μελβούρνη	Η αγορά στην αρχαία Ελλάδα	Λαϊκή αγορά στην Ελλάδα
Η ψαραγορά της Μελβούρνης	Ένα ελληνικό κατάστημα στη γειτονιά μου			
	Εστιατόρια με αρχαιοελληνικά ονόματα			

Από το παραπάνω παράδειγμα προκύπτει, επίσης, ότι μια επικοινωνιακή κατάσταση μπορεί να διατρέχει τον πίνακα 3.1 τόσο κάθετα (θεματικοί κύκλοι και τομείς) όσο και οριζόντια (χώροι άντλησης θεμάτων). Εκτός τούτου μια επικοινωνιακή κατάσταση μπορεί να είναι -και συνήθως είναι- διαθεματική, όπως για παράδειγμα, αγορά / διατροφή.

Κλείνοντας να υπογραμμίσουμε ότι η επιλογή των περιεχομένων συναρτάται άμεσα με τη στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας και προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο απ' αυτή.

Να υπενθυμίσουμε, για παράδειγμα, ότι η πρόθεσή μας να καλλιεργήσουμε και την εκάστοτε ταυτότητα, δηλαδή την ετερότητα, μας οδήγησε στην δημιουργία Λευκωμάτων κατά χώρα, τα οποία αντλούν τα περιεχόμενά τους, σχεδόν αποκλειστικά, από τους διάφορους κοινωνικοπολιτισμικούς τομείς και την ιστορία της παροικίας.

Αντίθετα, η προσπάθεια διεύθυνσης της κοινής πολιτισμικής βάσης των απανταχού Ελλήνων μέσα από τη δυναμική διαδικασία της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης (ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα) μας οδήγησε στην απόφαση να κατασκευάσουμε και κοινά (για όλους) Λευκώματα που θα αντλούν τα περιεχόμενά τους απ' όλες τις παροικίες (σχετικά με την ανάλυση αυτού του παραδείγματος βλ. κεφ. 1.2.6.3).

Πίνακας 3.1: Θεματικοί κύκλοι, θεματικοί τομείς και χώροι άντλησης θεμάτων

Θεματικοί κύκλοι Α - Ζ Θεματικοί τομείς 1 - 25	Χώροι άντλησης θεμάτων			
	Χώρα προέλευσης Α	Χώρα διαμονής Β	Παροιμία Γ	Ουδέτεροι χώροι Δ
Α. Καθημερινή Ζωή				
1. Ζωή στο σπίτι				
2. Διατροφή				
3. Υγεία και καλή φυσική κατάσταση				
4. Σχολείο				
Β. Προσωπική και κοινωνική ζωή				
5. Οικογένεια				
6. Οι συγγενείς μου				
7. Εγώ και οι φίλοι μου				
8. Κοινωνικές σχέσεις- δραστηριότητες				
9. Ελεύθερος χρόνος				
Γ. Ο περίγυρός μου				
10. Γειτονιά-Χωριό-Πόλη				
11. Παροιμία				
12. Κυρίαρχη ομάδα				
13. Άλλες εθνότητες				
14. Φυσικό περιβάλλον				
Δ. Ο κόσμος της εργασίας -οικονομία				
15. Εργασία				
16. Αγορά -οικονομία				
Ε. Ιστορία και πολιτισμός				
17. Ιστορικά γεγονότα				
18. Πολιτισμός				
19. Λαϊκός πολιτισμός (κουλτούρα, ήθη - έθιμα)				
ΣΤ. Θρησκεία-εκκλησία				
20. Θρησκευτικά μυστήρια				
21. Εκκλησιασμός-θρησκευτικές γιορτές				
22. Άλλες θρησκείες				
Ζ. Υφήλιος				
23. Οικουμενικά θέματα και γεγονότα				
24. Άλλα κράτη και έθνη				
25. Ταξίδια-διακοπές				

Βιβλιογραφία:

- Baker, Colin** (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters, London*. (Ελληνική μετάφραση: Baker Colin: Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, επιμέλεια -εισαγωγή -γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης, μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Gutenberg, Αθήνα (2001).
- Cummins, Jim** (1999): *Ταντότητες υπό Διαπραγματέυση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα.*
- Hatzidaki, Aspasia** (1994): *Ethnic Language Use Among Second Generation Greek Immigrants in Brussels, Diss. Vrije University Brussels.*
- Maniakas, Theodoros** (1983): *Some sociolinguistic features of modern Greek as spoken in Montreal, Hellenic Studies, Vol (2): 21-34.*
- Tamis, Anastasios** (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 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** (επιμέλεια) (1997): *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Gutenberg, Αθήνα.*
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1997α): *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).*
- Παπαδογιαννάκης Ν. Ε.** (1999): *Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) χρήσης της ελληνικής γλώσσας, στο: Δαμανάκης (επιμέλεια) (1999): Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 96-104).*
- Τάμης Αναστάσιος** (1998): *Ερευνητική (αδημοσίευτη) έκθεση στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών».*
- Ψαροπούλου Αναστασία** (1998): *Αξιολόγηση και ταξινόμηση των θεμάτων του διδακτικού υλικού: (Έκθεση στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών) Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Ομάδες - στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Ομάδες – στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού

4.1 Τα δεδομένα

4.2 Κριτήρια οριοθέτησης των ομάδων - στόχων

4.2.1 Το θεσμικό κριτήριο

4.2.2 Το γεωγραφικό κριτήριο

4.2.3 Το κοινωνικοπολιτισμικό κριτήριο

4.2.4 Το παιδαγωγικό κριτήριο, ως καταλυτικό κριτήριο για την οριοθέτηση των ομάδων-στόχων

4.2.5 Ομάδες-στόχοι και πακέτα διδακτικού υλικού

4.3 Η δόμηση του υλικού σε επίπεδα

4.3.1 Ολιστική προσέγγιση των μαθησιακών επιπέδων

4.3.2 Η συνοχή μεταξύ των επιπέδων και η εσωτερική λογική τους

4.3.3 Εσωτερική λογική και οργάνωση του υλικού κατά επίπεδο

4.4 Η σχέση μεταξύ του Υλικού Ταυτότητας και του Υλικού Ετερότητας

4.1 Τα δεδομένα

Όπως προκύπτει από τις αναλύσεις των προηγούμενων κεφαλαίων και ιδιαίτερα του κεφαλαίου 1, εκείνο που χαρακτηρίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό είναι η ετερογένεια.

Οι μαθητές - δέκτες ενός ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, από οικογένεια σε οικογένεια ως προς τις εμπειρίες τους, τα βιώματα και τις παραστάσεις τους, τα ελληνογενή πολιτισμικά στοιχεία και προπάντων ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην Ελληνική.

Αποφασιστικής σημασίας για την κατάρτιση ενός Αναλυτικού Προγράμματος και σχετικού εκπαιδευτικού υλικού είναι επίσης η πολυπλοκότητα των θεσμικών πλαισίων και ειδικά των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τις οποίες σκιαγραφήσαμε στο κεφάλαιο 1.1.2 (μικροεπίπεδο, σύμφωνα με τον πίνακα Α του κεφ. 1), καθώς και το status της ελληνικής γλώσσας, και προπάντων το status και η εξέλιξη των ελληνικών παροικιών στις διάφορες χώρες υποδοχής (μεσοεπίπεδο, βλ. κεφ. 1.1.3).

Στα παραπάνω δεδομένα πρέπει να προστεθεί ως ξεχωριστό δεδομένο το υπάρχον - πριν το έργο Παιδεία Ομογενών - διδακτικό υλικό.

Σε παλαιότερη μελέτη μας (Δαμανάκης 1997, 69), αλλά και στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών διαπιστώσαμε ότι τα πακέτα διδακτικού υλικού που ήταν σε χρήση στις δεκαετίες του '70, του '80 και του '90 στις Η.Π.Α, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία, και είχαν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής σε άτομα ελληνικής καταγωγής, απευθύνονταν 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 πηγαίνουν απροετοίμαστα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και από την άλλη δεν τους παρέχεται κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη συνέχιση της εκμάθησης της Ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς την καταλληλότητα του διδακτικού υλικού διαπιστώσαμε ότι από τα πακέτα διδακτικού υλικού που είχαν κατασκευαστεί ειδικά για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό εκείνα που σ' ένα βαθμό ανταποκρίνονται στις ανάγκες των (απο)δεκτών τους ήταν: το διδακτικό υλικό που κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και απευθύνεται κυρίως στα Ελληνόπουλα της Γερμανίας και το υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α., με τίτλο «Μαθαίνω Ελληνικά».

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 αφητηρία 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 οργάνωση του υλικού, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συγγραφέων, 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.

Οι διαφοροποιημένες *γεωγραφικές και κοινωνικοπολιτισμικές* συνθήκες, η *εθνοτική σύνθεση* των οικογενειών και η *εθνοτική προέλευση* των μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική στο εξωτερικό, τα πολλαπλά *θεσμικά πλαίσια* και οι πολλαπλές *μορφές ελληνόγλωσσας* εκπαίδευσης στο εξωτερικό, οι *ανομοιογενείς γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις* των μαθητών θέτουν τον ερευνητή και προπάντων τους διδακτολόγους και τους παραγωγούς εκπαιδευτικού υλικού μπροστά σε κρίσιμα ζητήματα.

Στην περίπτωση μας ένα από τα βασικά ζητήματα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε ήταν τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα οριοθετούσαμε τους δέκτες (ομάδες-στόχους) του διδακτικού υλικού, καθώς και το είδος του διδακτικού υλικού που θα δημιουργούσαμε για κάθε ομάδα - στόχο.

4.2 Κριτήρια οριοθέτησης των ομάδων - στόχων

Ήδη στα πλαίσια του σχεδιασμού του έργου «Παιδεία Ομογενών», και στη συνέχεια στα πλαίσια της προκήρυξης και του Τεχνικού Δελτίου Έργου επιχειρήθηκε, από το Υπουργείο Παιδείας, μια πρώτη οριοθέτηση των ομάδων – στόχων, με βάση δύο κριτήρια:

α) *το εθνοτικό και*

β) *το θεσμικό (στο οποίο ενπάρχει και το ηλικιακό – εξελικτικό).*

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και το Τεχνικό Δελτίο Έργου, το προς παραγωγή διδακτικό υλικό οφείλει να απευθύνεται σε μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής – δηλαδή σε ομοεθνείς, ή αλλιώς ομογενείς, και σε αλλοεθνείς (εθνοτικό κριτήριο)- της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (θεσμικό κριτήριο).

Αυτή η πρώτη *εθνοτική και θεσμική οριοθέτηση* των ομάδων – στόχων είναι φυσικά τόσο γενική που δεν αρκεί ως βάση για το σχεδιασμό και την παραγωγή του κάθε φορά κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Γι' αυτό διερευνήσαμε διεξοδικότερα τη θεσμική διάσταση και διαπιστώσαμε ότι στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, αλλά σ' ένα βαθμό και της προσχολικής, ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό υπάρχουν και λειτουργούν διάφορες μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης.

4.2.1 Το θεσμικό κριτήριο

Οι μορφές αυτές εμφανίζονται ομαδοποιημένες στον πίνακα 1.2 του κεφαλαίου 1, σε συνάρτηση και με τους φορείς τους.

Υπενθυμίζουμε ότι οι κύριες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τρεις.

- α) Τα «Αμιγή Ελληνικά Σχολεία» φορέας των οποίων είναι, κατά κανόνα, το ελληνικό κράτος και τα οποία συνήθως εφαρμόζουν το ελλαδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- β) Τα Ημερήσια (δίγλωσσα) Σχολεία, τα οποία λειτουργούν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας διαμονής. Αυτά τα σχολεία, κατά κανόνα, ιδρύονται από παροικιακούς φορείς.
- γ) Τα «Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής», τα οποία σχεδόν στο σύνολό τους λειτουργούν απογευματινές ώρες ή τα Σάββατα, και οργανώνονται και υποστηρίζονται από την παροικία.

Σπανιότερη είναι η διδασκαλία της Ελληνικής στις «κανονικές» τάξεις της χώρας διαμονής, όπου η Ελληνική προσφέρεται σε κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή.

Στις δύο πρώτες μορφές οι μαθητές κάθε τάξης είναι ηλικιακά ομοιογενείς αλλά όχι οπωσδήποτε και γλωσσικά. Ιδιαίτερα στα Ημερήσια (δίγλωσσα) Σχολεία παρατηρείται σημαντική γλωσσική ετερογένεια μεταξύ των μαθητών μιας τάξης.

Στην περίπτωση των Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής, όπου φοιτά η συντηρηπτική πλειοψηφία των ομογενών μαθητών, οι μαθητές ενός Τμήματος δεν είναι μόνο ανομοιογενείς σ' ό,τι αφορά την κατοχή της Ελληνικής και τα ελληνογενή κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, αλλά και ηλικιακά. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο, ιδιαίτερα σε μικρές πόλεις, όπου λειτουργεί μόνο ένα Τμήμα Διδασκαλίας της Ελληνικής, σ' αυτό το Τμήμα να φοιτούν συγχρόνως μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επειδή τα αμιγή ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούν το ελλαδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, δεν συμπεριλάβαμε τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτά στο πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών.

Οι μαθητές των λοιπών μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσαν θεωρητικά να αποτελούν ομάδες – στόχους του εκπαιδευτικού μας υλικού.

Όμως, όπως θα φανεί και από τις αναλύσεις που ακολουθούν, το θεσμικό κριτήριο είναι μεν σημαντικό για το σχεδιασμό και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, αλλά δεν αρκεί από μόνο του για τη θεωρητική, παιδαγωγική τεκμηρίωση της παραγωγής του υλικού.

4.2.2 Το γεωγραφικό κριτήριο

Ένα τρίτο κριτήριο -εκτός από το εθνοτικό και το θεσμικό -οριοθέτησης των ομάδων- στόχων θα μπορούσε να είναι το γεωγραφικό. Κατά καιρούς μάλιστα διατυπώνεται από εκπαιδευτικοπολιτικούς παράγοντες, αλλά και επιστήμονες, η άποψη ότι

θα έπρεπε να παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό κατά χώρα ή τουλάχιστον κατά μεγάλα γεωγραφικά διαμερίσματα (π.χ. ΗΠΑ και Καναδάς).

Η γεωγραφική διάσταση μας απασχόλησε στην πρώτη κιόλας φάση του προγράμματος όπου θέσαμε στον εαυτό μας το ακόλουθο ερώτημα:

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;

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 κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργεί σε περίπου 40 χώρες.

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 – όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1.2.6.2- 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 – όπως ήδη δείξαμε στο κεφάλαιο 1.2.5 - 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 όλους τους κοινωνικούς χώρους της παροικίας, της χώρας διαμονής και της Ελλάδας (βλ. πίνακα 3.1 στο κεφ. 3.3).

Για τους παραπάνω λόγους αποφασίσαμε, λοιπόν, να οργανώσουμε το εκπαιδευτικό υλικό έτσι, ώστε ένα μέρος του να είναι κοινό για όλους - το υλικό αυτό το αποκαλούμε *Υλικό Κορμού* ή *Υλικό Ταυτότητας* - και ένα άλλο μέρος του υλικού να είναι διαφοροποιημένο κατά χώρα- το υλικό αυτό ονομάζεται *Υλικό Ετερότητας*.

Στη λογική της δημιουργίας ή ενίσχυσης κοινών στοιχείων ταυτότητας με τον παράλληλο σεβασμό και τη διατήρηση της ετερότητας κινούνται τα Λευκώματα, στα οποία αναφερθήκαμε ήδη στο κεφάλαιο 1.2.6.3, και στα οποία επανερχόμαστε στο κεφάλαιο 4.2.2.2, στο οποίο κεφάλαιο συζητείται διεξοδικότερα η σχέση μεταξύ του *Υλικού Ταυτότητας* και του *Υλικού Ετερότητας*.

Είναι προφανές ότι η συγκεκριμένη οργάνωση του υλικού βασίζεται από τη μια στη γενική σκοποθεσία της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, και από την άλλη στη γεωγραφική διάσταση (κριτήριο).

Δεν χρησιμοποιούμε όμως τη γεωγραφική διάσταση στην τοπο-λογική έννοια του όρου, αλλά στην ανθρωπογεωγραφική. Δηλαδή, η γεωγραφική διάσταση συναρτάται με την κοινωνικοπολιτισμική.

4.2.3 Το κοινωνικοπολιτισμικό κριτήριο

Κι ερχόμαστε έτσι σ' ένα *τέταρτο κριτήριο* που μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο οριοθέτησης των ομάδων-στόχων, το *κοινωνικοπολιτισμικό κριτήριο*.

Είναι προφανές ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρνουν οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο προσδιορίζονται και διαμορφώνονται ανάλογα με την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση και τις εκάστοτε συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης τους.

Εξετάζοντας συγκριτικά τις ελληνικές παροικίες στις διάφορες χώρες, και ιδιαίτερα τους ελληνικής καταγωγής μαθητές σ' αυτές, διαπιστώνουμε πολλά κοινά κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία σχετικοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη γεωγραφική διάσταση.

Οι παροικίες που δημιουργήθηκαν, για παράδειγμα, μέσα από τη μεταπολεμική μετανάστευση στο δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα παρουσιάζουν πάρα πολλά κοινά οικονομικά, κοινωνικοπολιτισμικά και πολιτικά στοιχεία, ανεξάρτητα από τη χώρα διαμονής και διαφοροποιούνται, για παράδειγμα, από τις ελληνικές παροικίες στις παρευξείνιες χώρες ή στην Αλβανία, όπου οι Έλληνες έχουν ένα συγκεκριμένο και διεθνώς αναγνωρισμένο μειονοτικό status.

Οι διαστάσεις που εξετάσαμε μέχρι τώρα, *εθνοτική, θεσμική, γεωγραφική, κοινωνικοπολιτισμική*, αποτελούν το πλαίσιο, το περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Επειδή, όμως, η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την ενεργό αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του και την εσωτερίκευση στοιχείων (αξιών, στάσεων, συμπεριφορών) αυτού του περιβάλλοντος, τις παραπάνω διαστάσεις δεν τις συναντούμε μόνο ως μια αντικειμενική, έξω από το άτομο, πραγματικότητα, αλλά και ως υποκειμενική πραγματικότητα βιωμένη και εσωτερικευμένη από το άτομο στα πλαίσια της οντογένεσής του.

Το άτομο εσωτερικεύει κόσμο και μ' αυτή την έννοια οι αντικειμενικές συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου ενυπάρχουν στο άτομο και εκφράζονται απ' αυτό ως εθνοπολιτισμική συνείδηση, κοινωνική συνείδηση, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις, προσδοκίες, προσανατολισμοί.

4.2.4 Το παιδαγωγικό κριτήριο, ως καταλυτικό κριτήριο για την οριοθέτηση των ομάδων-στόχων

Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατή μια παιδαγωγική προσέγγιση και οριοθέτηση των ομάδων - στόχων. Παιδαγωγική προσέγγιση και οριοθέτηση στη συγκεκριμένη περίπτωση σημαίνει, ότι αφετηρία είναι το άτομο με το συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξής του, με τις κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές και μαθησιακές προϋποθέσεις του, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του, και στόχος είναι ο εμπλουτισμός του με ελληνογενή πολιτισμικά στοιχεία και γλωσσικές δεξιότητες.

Διαφοροποιώντας το παιδαγωγικό κριτήριο, σε δύο σκέλη, στο εθνοπολιτισμικό και στο γλωσσικό, και συνδυάζοντάς το με το θεσμικό κριτήριο καθώς και με το ηλικιακό (εξελικτικό) καταλήξαμε στην οριοθέτηση των ακόλουθων ομάδων-στόχων, για τις οποίες και παράγουμε υλικό:

Ομάδες-στόχοι:

1. **Ομογενείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω και περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική.**
2. **Ομογενείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς ή με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική (ψευδοαρχαίοι).**
3. **Ομογενείς μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή καθόλου ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις.**
4. **Αλλοεθνείς-αλλόφωνοι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική.**

Επειδή το εθνοπολιτισμικό και γλωσσικό κριτήριο είναι τα σημαντικότερα κριτήρια οριοθέτησης των ομάδων - στόχων, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε την παιδαγωγική και διδακτική χρησιμότητά τους μέσα από ένα παράδειγμα.

Έστω ότι έχουμε δύο μαθητές που συνδιδάσκονται την Ελληνική σ' ένα Τμήμα ενταγμένο στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, ο πρώτος είναι ελληνικής καταγωγής και ο δεύτερος αγγλοσαξωνικής.

Ο δεύτερος έρχεται με μηδενικές πολιτισμικές και γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά επιθυμεί να μάθει την Ελληνική, επειδή αυτή προσφέρεται στο σχολείο του, ή επειδή έχει φίλους ελληνικής καταγωγής που τον παρακίνησαν σ' αυτήν την κατεύθυνση, ή επειδή έχει κάποια επαγγελματικά κίνητρα κ.λπ.

Ο πρώτος, ως μέλος της τρίτης γενιάς, έχει μεν συνείδηση ότι η οικογένειά του ανήκει και στην ελληνική παροικία της πόλης όπου ζει, γνωρίζει ότι κάποιοι ωστόσο μακρinoί, συγγενείς του ζουν στην Ελλάδα, απ' όπου ήλθαν και οι παππούδες του. Γνωρίζει επίσης ότι οι Έλληνες ορθόδοξοι γιορτάζουν, για παράδειγμα, το Πάσχα διαφορετικά από τους καθολικούς, τους προτεστάντες, τους αγγλικανούς χριστιανούς κ.λπ. Έχει, μ' άλλα λόγια, συνείδηση της εθνοπολιτισμικής προέλευσής του, αλλά οι γνώσεις και δεξιότητές του στην Ελληνική περιορίζονται στο να αναγνωρίζει την Ελληνική ως φωνητικό σύστημα και στους πλέον συνήθεις χαιρετισμούς.

Το γεγονός ότι και οι δύο μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς την ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς, αλλά και επιστήμονες στο συμπέρασμα, ότι σε τέτοιες περιπτώσεις η Ελληνική είναι και πρέπει να διδαχθεί ως Ξένη Γλώσσα.

Εκείνο που παραβλέπουν όσοι υποστηρίζουν μια τέτοια θέση είναι ότι οι δύο μαθητές διαφοροποιούνται τουλάχιστον ως προς την πρόσληψη της Ελληνικής.

Για τον ελληνικής καταγωγής μαθητή η Ελληνική δεν προσλαμβάνεται και αφομοιώνεται μόνο ως επικοινωνιακό μέσο, αλλά και ως πολιτισμικό χαρακτηριστικό στοιχείο της παροικίας του και ως συνθετικό στοιχείο της δικής του εθνοπολιτισμικής προέλευσης και ταυτότητας.

Γι' αυτό το λόγο -όπως ήδη υπογραμμίστηκε στο υποκεφάλαιο 1.2.6.3 και στο κεφάλαιο 2- εμείς προσφέρουμε στον ομογενή την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Δηλαδή, ως ένα αντικείμενο που με αφετηρία τις προϋποθέσεις του μαθητή, δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει συγχρόνως να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει το πολιτισμικό του κεφάλαιο, και μέσα από μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού να διαμορφώσει μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα της οποίας ένα σκέλος θα συναρτάται με την ελληνική πολιτισμική παράδοση και με τουλάχιστον κάποιες εκφάνσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.

Αντίθετα, στον αλλογενή προσφέρουμε την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Δηλαδή ως ένα αντικείμενο που δεν εγείρει την αξίωση να συμβάλει στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, αλλά στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Αυτή η διαφορετική στοχοθεσία, η οποία ανάγεται στη διαφορετικότητα των δύο ομάδων-δεκτών έχει συνέπειες πρωτίστως στα περιεχόμενα της διδασκαλίας μάθησης και δευτερευόντως ή καθόλου στις μεθόδους διδασκαλίας.

4.2.5 Ομάδες-στόχοι και πακέτα διδακτικού υλικού

Μετά από αυτές τις βασικές αποσαφηνίσεις, ας στραφούμε στα πακέτα εκπαιδευτικού υλικού που παράγονται για τις διάφορες ομάδες-στόχους.

Πίνακας 4.1: Ομάδες – στόχοι και πακέτα διδακτικού υλικού

Ομάδα - στόχος	Πακέτα γλωσσικού διδακτικού υλικού			4 Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού
	1 Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΕΔΓ)	2 Η ΕΔΓ σε ταχύρρυθμα τμήματα	3 Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα (ΕΞΓ)	
1 ^η ομάδα - στόχος	+			+
2 ^η ομάδα - στόχος	(+)	+		+
3 ^η ομάδα - στόχος		(+)	+	+
4 ^η ομάδα - στόχος			+	(+)

Ο πίνακας 4.1 δίνει μια οπτική εικόνα της αντιστοίχισης μεταξύ ομάδων – στόχων και πακέτων διδακτικού υλικού. Ο σταυρός εντός παρενθέσεως σημαίνει ότι το συγκεκριμένο πακέτο μπορεί να χρησιμοποιηθεί υπό προϋποθέσεις και γι' αυτή την ομάδα-στόχο.

Συγκεκριμένα στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» βρίσκονται σε εξέλιξη τρία πακέτα γλωσσικού υλικού και ένα ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων:

1^ο πακέτο: Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε πέντε επίπεδα. (αντιστοιχεί στην 1η ομάδα-στόχο, σειρά: Πράγματα και Γράμματα).

2^ο πακέτο: Διδασκαλία της Ελληνικής σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αντιστοιχεί στη 2η ομάδα –στόχο και εν μέρει και στην 3η, σειρά: Ελληνικά με την παρέα μου).

3^ο πακέτο: Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε πέντε επίπεδα. (αντιστοιχεί στην 3η και 4η ομάδα-στόχο, σειρά: Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα).

4^ο πακέτο: Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας Πολιτισμού, σε πέντε επίπεδα (αντιστοιχεί στις ομάδες 1η, 2η, 3η και εν μέρει και στην 4η, σειρά: Εμείς και οι Άλλοι).

Το πακέτο διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (1^ο πακέτο) και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού (4^ο πακέτο) αποτελούνται από το *Υλικό Κορμού ή Ταυτότητας* και από το *Υλικό Ετερότητας*.

Οι ανάλυσεις που ακολουθούν αφορούν αποκλειστικά σ' αυτά τα δύο πακέτα υλικού.

4.3 Η δόμηση του υλικού σε επίπεδα

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 στη διαπιστωμένη ετερογένεια σε σχέση με:

- τις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές – ιδιαίτερα γλωσσικές- προϋποθέσεις των μαθητών
- τις θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες λειτουργίες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

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 δεύτερα.

Στη συνέχεια με *κριτήρια θεσμικά* (π.χ. βετής διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες υποδοχής, διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και παιδαγωγικά οριοθετήσαμε τη χρονική διάρκεια των υπολοίπων επιπέδων έτσι όπως αυτά φαίνονται στον πίνακα 4.2 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.

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 κ.τ.λ.

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 Ιστορικοπολιτισμικά 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 ομιλήτων, κύκλος συγγενών και εν μέρει παροιμία (*μικροεπίπεδο*) (βλ. πίνακα Α στο κεφ. 1). Ωστόσο, τα περιεχόμενα προεκτείνονται ευκαιριακά στη χώρα προέλευσης (Ελλάδα) και στην ελληνική μυθολογία ή και ιστορία.

Τα περιεχόμενα των δύο πρώτων επιπέδων, του ιστορικοπολιτισμικού, αλλά και του γλωσσικού υλικού στοχεύουν να βοηθήσουν το παιδί να επεξεργαστεί τα διπολιτισμικά - διγλωσσικά βιώματά του, τις παραστάσεις 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 παροιμία (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 ιστορικοπολιτισμική καταγωγή του μπορεί πλέον -παρόμοια με τη γλώσσα- να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά θέματα τόσο της παροιμίας 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.

Πίνακας 4.2: Επίπεδα παραγωγής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων

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

Επίσης, να υπενθυμίσουμε ότι τα πέντε μαθησιακά επίπεδα του πίνακα 4.2 αναφέρονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (όχι Ξένης) Γλώσσας, και μάλιστα σε άμεση σχέση με τη διδασκαλία των Ιστορικοπολιτισμικών Στοιχείων.

4.3.1 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 διαμονής. Δηλαδή ως μέρος, ή καλύτερα συνθετικό στοιχείο, των κατά κανόνα πολυπολιτισμικών κοινωνιών των χωρών διαμονής. 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.

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 στο κεφάλαιο 1 (βλ. πίνακα Α).

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 (δύγλωσσων) Σχολείων πρέπει να αντιμετωπίζεται σε άμεση συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εκάστοτε χώρας διαμονής.

4.3.2 Η συνοχή μεταξύ των επιπέδων και η εσωτερική λογική τους

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

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 9^η 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 μήνες 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* ή *νεοεισερχόμενους επιβάτες* και στη θέση τους φανταστούμε μαθητές, τότε γεννάται το εξής αυτονόητο αλλά δυσκολοαπάντητο ερώτημα.

Πώς θα αντιμετωπίσει ο δάσκαλος τους νεοεισερχόμενους μαθητές;

Αν για παράδειγμα έλθει ένας μαθητής ηλικίας 9 ετών (μαθητής της τρίτης τάξης στο σχολείο της χώρας διαμονής) 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 εγχειρίσει για μάθηση;

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

4.3.3 Εσωτερική λογική και οργάνωση του υλικού κατά επίπεδο

Τα πακέτα διδακτικού υλικού 1 και 4 αποτελούνται, όπως ήδη αναφέρθηκε, 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 δημιουργείται στην Ελλάδα σε συνεργασία με Ομάδες Εργασίας στο εξωτερικό, απευθύνεται σ' όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής σ' όλες τις χώρες υποδοχής, και προϋποθέτει ένα ελάχιστο ελληνογενών πολιτισμικών στοιχείων σ' αυτούς. Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα το ελάχιστο 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* συμπληρώνεται από ένα διδακτικό υλικό που δημιουργείται στις χώρες διαμονής 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.

Το γλωσσικό *Υλικό Κορμού*, με την επωνυμία *«Πράγματα και Γράμματα»*, παραδέχεται σωπηρά 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 -όπως ήδη υπογραμμίστηκε- 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 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, «ψευδοαρχάριοι» κατά την Κατσιμαλή, σ' όλες τις χώρες και που αντιστοιχεί στα ηλικιακά επίπεδα τρία και τέσσερα, είναι, για παράδειγμα, το υλικό με τον τίτλο *«Ελληνικά με την παρέα μου»*. (Η ΕΔΓ σε ταχύρρυθμα τμήματα για την 2η ομάδα - στόχο).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό για κάθε ηλικιακό και 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 διαμονής ή κατά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Και για να χρησιμοποιήσουμε ξανά τον αλληγορικό κώδικα, το κάθε βαγόνι (επίπεδο) της αμαξοστοιχίας μας δεν αποτελείται από έναν ενιαίο, κοινό χώρο για όλους τους επιβάτες, αλλά από επιμέρους χώρους που στοχεύουν στην εξυπηρέτη-

ση των ιδιαίτερων αναγκών των επιβατών.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.3, στο τέταρτο ηλικιακό επίπεδο προσφέρονται για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: η σειρά «Πράγματα και Γράμματα», τέταρτο επίπεδο, και η σειρά «Ελληνικά με την παρέα μου» που αποτελείται από δύο βιβλία. Για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού προσφέρονται: η σειρά «Εμείς και οι Άλλοι», τέταρτο επίπεδο, και τα κατά χώρα «Λευκώματα».

Πίνακας 4.3: Ομάδες - στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα (Βλ. επίσης πίνακα 4.1)

ΤΥΠΟΣ ΥΛΙΚΟΥ	ΕΠΙΠΕΔΑ				
	1	2	3	4	5
1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ (1^η ομάδα - στόχος)	Σειρά: Πράγματα και Γράμματα (+ Υλικό Ετερότητας)				
2 Η ΕΔΓ ΣΕ ΤΑΧΥΡΡΥΘΜΑ ΤΜΗΜΑΤΑ (2^η ομάδα - στόχος)	Σειρά:			Ελληνικά με την παρέα μου	
3 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ (3^η, 4^η ομάδα-στόχος)	Σειρά: Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα				
4 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ (1^η, 2^η, 3^η ομάδα-στόχος)	Σειρά:		Εμείς και οι Άλλοι Λευκώματα		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ - ΥΛΙΚΟ ΣΕ ΨΗΦΙΑΚΗ ΜΟΡΦΗ (για όλες τις ομάδες-στόχους)	Ακουστικό υλικό			Ο Διαγώρας στην Ολυμπία	

Η ορθή και αποδοτική χρήση του εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι αυτονόητες, με δεδομένη την υψηλή ετερογένεια των μαθητών και τη 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 τη 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.

Κλείνοντας, 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.

4.4 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 4.4- είναι συμπληρωματική.

Ο όρος της *συμπληρωματικότητας*, ωστόσο, δεν είναι μονοσήμαντος με την έννοια ότι το *Υλικό της Ετερότητας* συμπληρώνει το *Υλικό της Ταυτότητας*, αλλά σημαίνει και το αντίθετο.

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

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

Η επίτευξη αυτής της τετραπλής στοχοθεσίας επιδιώκεται και μέσω του *Υλικού Ετερότητας*, που στην περίπτωση του γλωσσικού υλικού λειτουργεί κυρίως ως συμπληρωματικό υλικό στο *Υλικό Κορμού*.

Η επικυριαρχία του γλωσσικού *Υλικού Κορμού* ανάγεται 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 (βλ. κεφ. 2.3).

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 διαμονής στην Ελληνική.

Πίνακας 4.4: Η σχέση μεταξύ του υλικού ταυτότητας και ετερότητας

	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, Λευκώματα)				

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 διαμονής (στόχος γ). 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 περίγυρό του, (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 ποικλία 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 (βλ. κεφ. 3, πίνακα 3.1).

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 (βλ. κεφ. 4.3.1) 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 αλληλοσυμπληρωματική σχέση μεταξύ *Υλικού Ταυτότητας και Ετερότητας* φαίνεται ιδιαίτερα στο παράδειγμα των Λευκωμάτων, στο οποίο αναφερθήκαμε ήδη στα κεφάλαια (1.2.6.3 και 3.3). Καθένα Λεύκωμα μόνο του μπορεί να λειτουργήσει ως *Υλικό Ετερότητας*. Αντίθετα, όλα μαζί, ή μια ανθολόγηση περιεχομένων απ' όλα, μπορούν να λειτουργήσουν ως *Υλικό Κορμού* που απευθύνεται σε όλους και στοχεύει στη διεύρυνση της κοινής πολιτισμικής βάσης των απανταχού Ελλήνων, συμπεριλαμβανομένων και των Ελλαδιτών.

Βιβλιογραφία

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).

ΥΠΕΠΘ / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997): *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη.

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

Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1999): *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

Διγλωσσία και διδασκαλία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Διγλωσσία και διδασκαλία

Για τη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό θα πρέπει να λάβουμε υπόψη:

- I) *τι είδους διγλωσσία υπάρχει, δηλαδή ποια είναι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εισέρχονται στην εκπαίδευση (preschoolers)*
- II) *τι τους προσφέρει η διγλωσσία από πλευράς γλωσσικής και γνωσιακής*
- III) *ποιες αρχές πρέπει να ακολουθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα/ διδακτικό υλικό για να αποδώσει καλύτερα*
- IV) *γλωσσικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ομογενών*

Θα ξεκινήσουμε με ενδεικτικούς θεωρητικούς προβληματισμούς σε σχέση με τη διγλωσσία και τα χαρακτηριστικά της:

I) Παρατηρούμε ότι μέρα με τη μέρα μειώνονται οι περιπτώσεις παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism), ενώ η συνακόλουθη διγλωσσία (sequential bilingualism) φτάνει και δυστυχώς τις περισσότερες φορές παγιποιείται (fossilises) σε επίπεδο που καλύπτει γλωσσικά καθημερινές μόνο επικοινωνιακές ανάγκες με πρόσληψη/ κατανόηση ευρύτερη από την παραγωγή γλώσσας. Οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτή την κατάσταση αφορούν είτε τη μείωση δεδομένων για φυσική κατάρκτηση της γλώσσας (βλ. έλλειψη νεο-μεταναστευτικών ρευμάτων, μικτοί γάμοι, χαμηλό status της ελληνικής σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας), είτε την υπάρχουσα εκπαίδευση.

Τρεις παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά τη νηπιακή διγλωσσία:

- α) *η/οι γλώσσα/ες που μιλάνε οι γονείς με τα παιδιά τους*
- β) *η/οι μητρική/ες γλώσσα/ες των γονιών και*
- γ) *αν και κατά πόσον ταυτίζονται η/οι γλώσσα/ες των γονιών με την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας.*

Παράμετροι που επίσης επηρεάζουν τη νηπιακή διγλωσσία σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία των γονιών - παιδιών είναι:

- α) *αν για κάποια χρονική περίοδο σταματήσει η έκθεση του παιδιού σε γλωσσικά δεδομένα και από τις δύο γλώσσες,*
- β) *αν οι γονείς ενδεχομένως σταματήσουν να μιλάνε στα παιδιά τους στην ελληνική γλώσσα εφόσον δεν έχουν γρήγορα αποτελέσματα,*
- γ) *παρόλο που οι γονείς ισχυρίζονται ότι μιλάνε στα παιδιά τους μια συγκεκριμένη γλώσσα, στην πραγματικότητα χρησιμοποιούν εκφωνήματα και από την άλλη γλώσσα,*
- δ) *η ποσότητα και το είδος των γλωσσικών δεδομένων ανά γλώσσα και ανά γονέα ποικίλλει: οι πατέρες αναφέρονται ως πιο απόλυτοι στη χρήση μιας γλώσσας*

ε) οι διαφορετικές στρατηγικές που οι γονείς αναπτύσσουν για να χειριστούν τα μικτά εκφωνήματα των παιδιών τους (διόρθωση, επανάληψη της «σωστής» φράσης σε μια γλώσσα, μετάφραση με επέκταση της δομής ή μη, υιοθέτηση μικτού κώδικα, εναλλαγή κώδικα για να δώσουν έμφαση ή να προσελκύσουν την προσοχή).

Μολονότι οι έρευνητες δεν καταλήγουν σε ασφαλή συμπεράσματα διότι πολλές παράμετροι συμβάλλουν στην κατάκτηση των δύο γλωσσών (μητρικής-δεύτερης), είναι εμφανές ότι η πραγματική διγλωσσία απαιτεί συνεχή χρήση και των δύο γλωσσών σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας¹. Η αδιάκοπη και παράλληλη χρήση των δύο γλωσσικών κωδίκων είναι απαραίτητη, εφόσον υπάρχουν τομείς της γλώσσας οι οποίοι δύσκολα διδάσκονται (π.χ. όταν διδάσκεται ως ξένη γλώσσα) ενώ κατακτώνται εύκολα (π.χ. όταν διδάσκεται ως μητρική ή δεύτερη γλώσσα). Ο πρώτος τομέας είναι αυτός της φωνολογίας. Παρατηρείται ότι ο τόπος και ο τρόπος άρθρωσης των φωνηέντων κυρίως, των αλλοφώνων ή/ και των φωνολογικών διαδικασιών² πρέπει να διδαχθεί διεξοδικά σε ξένους (practical phonetics), ενώ κατακτάται αβίαστα από τα παιδιά όταν αυτά εκτίθενται επαρκώς σε γλωσσικά δεδομένα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Είναι φυσικό, όταν πρόκειται για δεύτερη γλώσσα, ότι θα κατακτήσουν και διαλεκτικά φωνολογικά χαρακτηριστικά εάν οι γονείς μιλάνε διάλεκτο.

Το ίδιο καταδεικνύει και η παρατήρηση ότι παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, διακρίνουν με περισσότερη επιτυχία τους ρηματικούς τύπους σε σύγκριση με ενήλικες που έμαθαν ελληνικά σε φυσικό περιβάλλον. Ατυχείς γλωσσικές πραγματώσεις όπως *άσε με να δίνω μια στιγμή το φάρμακο, έχει κλείνει την πόρτα*, δεν παρατηρούνται σε παιδιά που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Τέτοιου είδους παρατηρήσεις οδηγούν στο ερώτημα κατά πόσον στο μυαλό του δίγλωσσου νηπίου υπάρχουν ένα ή δύο λεξικά, ένα ή δύο γλωσσικά συστήματα. Υπάρχουν δύο βασικά αντίθετες υποθέσεις: η υπόθεση του ενιαίου /αδιαφοροποίητου αρχικού συστήματος αντιτίθεται στην άποψη ότι υπάρχουν εξ αρχής δύο γραμματικά συστήματα.

Για το ενιαίο/αδιαφοροποίητο αρχικό μοντέλο βρεφικής / νηπιακής διγλωσσίας έχει προταθεί μια υπόθεση που διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης. Η διγλωσσία αρχίζει με λέξεις και από τις δύο γλώσσες (stage I), ακολουθεί ένα στάδιο στο οποίο τα παιδιά εφαρμόζουν τους ίδιους κανόνες και για τις δύο γλώσσες (stage II). Ενδειξεις γι' αυτό το στάδιο παρέχει η έλλειψη μεταφραστικών ισοδύναμων (early equivalent pairs). Στο τελευταίο στάδιο (stage III) παρατηρείται η διαφοροποίηση και ο χωρισμός των δύο

¹ Για τύπους διγλωσσίας στους ομογενείς του εξωτερικού βλ. Δαμανάκης, 1996: 454, για διγλωσσικές κοινότητες στην Ελλάδα βλ. Σελλά-Μάζη, 1999.

² Τα φωνήματα της ελληνικής /χ/, /κ/, /γ/ προφέρονται διαφορετικά σε περιβάλλον πριν από τα /i/, /e/, διακρίνεται δηλαδή η προφορά τους από την προφορά τους σε περιβάλλον πριν από τα /a/, /o/, /u/ (αλλόφωνα). Φωνολογικές διαδικασίες: ημιφωνοποίηση (π.χ. *redja*), ηχηροποίηση (π.χ. *tondixο*, *zvinο*).

γλωσσών σε επίπεδο λεξικού και δομής.

Το θέμα παραμένει ανοικτό καθόσον όλες οι εμπειρικές έρευνες έχουν δεχτεί κριτική ως προς τη συλλογή δεδομένων, την ακρίβεια της μεταγραφής και την ερμηνεία των δεδομένων τα οποία επανεκτιμώνται από μεταγενέστερους ερευνητές³.

Αφού λοιπόν δεν γνωρίζουμε επακριβώς τι συμβαίνει στο μυαλό του δίγλωσσου παιδιού, πότε θα θεωρήσουμε ότι ένα παιδί που διαμένει στο εξωτερικό είναι δίγλωσσο σε σχέση με τα ελληνικά;

Αναμφίβολα το οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον ενισχύει τα κίνητρα και τη θετική στάση έναντι της γλώσσας με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα «πολιτισμικό ελάττωμα» (βλ. Δαμανάκης, 2000: 23) που ίσως διευκολύνει την κατάκτηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Από πλευράς καθαρά γλωσσικής, έχουν προταθεί από την Bialystok (1991) τέσσερα κριτήρια για να οριστεί η διγλωσσία (και τα οποία ίσως πρέπει να διερευνηθούν εμπειρικά για τα ελληνικά με νεαρούς μαθητές του εξωτερικού):

1) Αν μπορούν τα παιδιά να κρίνουν τη γραμματικότητα ή την αποδεκτότητα προτάσεων του τύπου

π.χ. do you like to roam / * do you like to Rome

2) Αν μπορούν να ξεχωρίσουν ποια στοιχεία του εκφωνήματός τους ανήκουν στα ελληνικά και ποια όχι

π.χ. I want to go spitimu

3) Αν μπορούν να χωρίσουν λέξεις σε συλλαβές

4) Αν έχουν τη δυνατότητα να επανορθώσουν τον προφορικό τους λόγο, να αυτοδιορθώσουν δηλαδή τις φράσεις τους

Ανεξάρτητα από το πώς ορίζεται και οριοθετείται η διγλωσσία, παρατηρείται ότι παιδιά με παρόμοιο κοινωνικό περιβάλλον (ή ακόμα το ίδιο οικογενειακό περιβάλλον) έχουν διαφορετική επίδοση στη διγλωσσία. Ανάμεσα σε παιδιά της ίδιας οικογένειας, το παιδί που μιλάει καλύτερα στα ελληνικά, λέμε ότι «έχει έφεση στις γλώσσες». Είναι προικισμένο με μια εγγενή ικανότητα (aptitude, Mc Laughlin, 1990) να προσαρμόζεται σε διγλωσσικές καταστάσεις, να αναλύει και να συγκρίνει τις γλώσσες με τις οποίες έρχεται σε επαφή. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι πολύγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα γραμματική από τους μονόγλωσσους, διότι η δεξιότητα να αναγνωρίζουν κανονικότητες έχει αυτοματοποιηθεί και έτσι η προσοχή τους επικεντρώνεται στα αποφασιστικής σημασίας σημεία.⁴

³ Βλ. παράρτημα για ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες στη διγλωσσία. Αντίστοιχες θα πρέπει να γίνουν για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

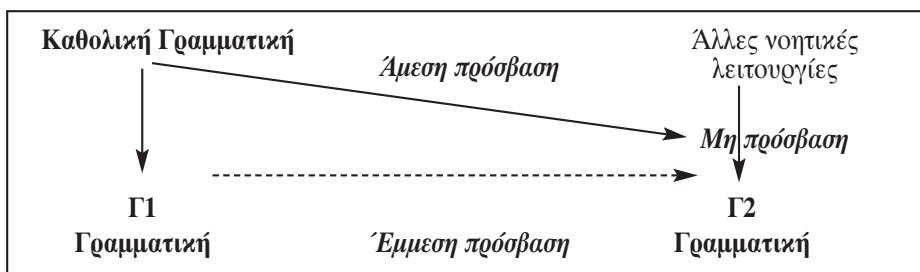
⁴ Ο Krashen (1985) απορρίπτει έμμεσα το aptitude, αφού με τη διάκριση «εκμάθηση» και «κατάκτηση» αποδίδει τις ατομικές διαφορές στον εσωτερικό μηχανισμό του μαθητή (Monitor) που ελέγχει τη συνειδητή μάθηση.

Οι νεότερες έρευνες διερευνούν τη διγλωσσία υπό το πρίσμα της Καθολικής Γραμματικής (βλ. Chomsky 1981 και εξής). Πιο συγκεκριμένα, αν δεχτούμε ότι οι φυσικές γλώσσες διέπονται από καθολικές αρχές (π.χ. head-first, head-last) που ενυπάρχουν εγγενώς στον ανθρώπινο νου και διαφοροποιούνται ανά γλώσσα σε επιμέρους π.χ. συντακτικές ιδιότητες, τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι:

- 1) έχει ο δίγλωσσος ομιλητής (νεαρός ή ενήλικας) πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική;
- 2) αν οι δύο γλώσσες που ενέχονται στη διγλωσσία διαφέρουν εμφανώς (π.χ. ως προς την προαιρετικότητα του λεξικού υποκειμένου, πρβλ. John/he loves Mary vs. αγαπάει τη Μαρία), πώς καθορίζει το παιδί τις αντίστοιχες παραμέτρους, ώστε να φτάσει στη «σωστή» ανά γλώσσα γραμματική;⁵

Οι πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα σκιαγραφούνται από τον Cook (1993:10) στον

Πίνακας 5.1



Αν ισχύει η υπόθεση της άμεσης πρόσβασης, τα παιδιά μαθαίνουν τη Γ2 όπως ακριβώς και τη Γ1, αν ισχύει η έμμεση πρόσβαση (Γ1 → Γ2), τα παιδιά ανάγονται στην Καθολική Γραμματική μέσω της Γ1, ενώ στην περίπτωση της μη-πρόσβασης τα παιδιά μαθαίνουν τη Γ2 ανεξάρτητα από την Καθολική Γραμματική, αξιοποιώντας άλλες νοητικές λειτουργίες (μνήμη, συναγωγή συμπερασμάτων κ.ά.).

Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν γίνει κυρίως για τα Αγγλικά και δεν είναι τελειωτικά. Ίσως όμως θα ήταν καλό, η διδασκαλία της Γ2 να μπορούσε να οργανωθεί γύρω από τις παραμέτρους και τα δομικά σχήματα που συσχετίζονται με αυτές (βλ. για τα Ελληνικά, Catsimali 1998).

II) Όσον αφορά το II, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό μπορεί να εξυπηρετεί ποικίλους στόχους. Έτσι οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί τα παιδιά του εξωτερικού πρέπει να

⁵ Ας σημειωθεί ότι η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται με βάση ελλιπή (σε ποιότητα και ποσότητα) γλωσσικά δεδομένα (poverty of stimulus).

μάθουν ελληνικά. Συνήθως οι απαντήσεις είναι ότι τα χρειάζονται γιατί:

- α) «μπορεί να γίνεις έμπορος, λογιστής, διπλωμάτης τελωνειακός, δημοσιογράφος, ασφαλιστής» («ancillary skills»)
- β) «μπορεί να πας Πανεπιστήμιο» (academic purposes)
- γ) «είσαι έλληνας / ελληνίδα» (ethnic and personal identity).

Το να δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα σ' ένα παιδί να εκφραστεί σε μια δεύτερη γλώσσα («to escape from the monoglot's prison») συνδέεται και με τις γνωσιακές λειτουργίες. Η διγλωσσία σχετίζεται με θετικό τρόπο με το σχηματισμό αφηρημένων εννοιών, την ταξινόμηση, τη δημιουργικότητα, τη λογική αντιμετώπιση καταστάσεων αναλογικά. Το παιδί δεν επεξεργάζεται μεμονωμένες λέξεις αλλά καταστάσεις επικοινωνίας. Κινήσεις, έκφραση, επιτονισμός και παύσεις το βοηθούν να καταλάβει και να ερμηνεύσει τις καταστάσεις. Έτσι αποκτά τη δυνατότητα να χειρίζεται γλωσσικά και εξωγλωσσικά σύμβολα και να κατανοεί ότι η δομή δεν εξαρτάται από συγκεκριμένες γλωσσικές πραγματώσεις. Αποκτά δηλαδή συνειδητότητα (awareness) της φύσης και των λειτουργιών της γλώσσας.

Επιπλέον δεξιότητες που αφορούν χρόνο - χώρο και οπτικά ερεθίσματα, δοκιμάζονται, συμπληρώνονται και δομούνται νοητικά, μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Αν για παράδειγμα, το παιδί έχει ελλιπώς κατανοήσει έννοιες του ημερολογιακού χρόνου (π.χ. *χτες, πέρυσι, μεθαύριο*), των σχημάτων, των χρωμάτων, των μεγεθών ή της σειράς, του δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία να αναταξινομήσει τις συγκεκριμένες έννοιες.

Από πλευράς γλωσσικής, το παιδί καλείται και προκαλείται να κατανοήσει γλωσσικά ερεθίσματα από δύο γλώσσες. Έτσι ασκούνται οι ακουστικές του δεξιότητες στη διαφοροποίηση των φθόγγων, στη σύνδεση (νέων) φθόγγων με οπτικά σύμβολα, στη διερεύνηση δομών που διαφοροποιούνται (π.χ. ερώτηση, άρνηση, ευγένεια σε ελληνικά και αγγλικά) και στη διερεύνηση σημασιών που δεν ταυτίζονται (π.χ. *love vs. έρωτας, αγάπη*). Αυτή η προσοχή να εντοπιστούν οι κανονικότητες στη γλώσσα και τα ειδικότερα γλωσσικά δομικά σχήματα επηρεάζει την ευρύτερη νόηση.

III) Αν δεχτούμε τα θετικά που απορρέουν από τη διγλωσσία αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας πρέπει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί. Από πλευράς συνθηκών παρατηρείται μια μικτή κατάσταση όπου από τη μια πλευρά έχουμε φυσική κατάκτηση μέσα στην οικογένεια (natural acquisition) και ανεπίσημη διδασκαλία (informal), και από την άλλη συστηματική διδασκαλία σε σχολικές τάξεις φορέων ή σχολείων (formal teaching). Η συστηματική διδασκαλία ενισχύει και επιταχύνει την κατάκτηση/εκμάθηση της γλώσσας.

Η τυχόν μη ικανοποιητική απόδοση των μαθητών ανά επίπεδο, αναμφίβολα, μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως: αποσπασματική διδασκαλία, αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά που δεν ακολουθούν τις αρχές της κατάκτησης της γλώσσας, τα ιδιαίτερα δομικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής, έλλειψη εξατομικευμένης επανατροφοδότησης (feedback) κ.τ.λ.

Έχει επισημανθεί ότι η διδασκαλία τότε μόνον προάγει την κατάκτηση, όταν το φαινόμενο που διδάσκεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι συμβατό με τη φυσική κατάκτησή του (Pienemann, 1984: Teachability Hypothesis).⁶ Με άλλα λόγια η μάθηση περιορίζεται και κατευθύνεται από το τι είναι έτοιμος ο μαθητής να μάθει. Αυτό σημαίνει ότι η διάταξη των γλωσσικών φαινομένων (διάταξη της ύλης) σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να ακολουθεί τη φυσική σειρά με την οποία αυτά κατακτώνται.

Επιπλέον το γλωσσικό υλικό (δομή και λεξιλόγιο) θα πρέπει να είναι κατανοητό (comprehensible). Καλό είναι το υλικό να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι απλά να το επαναλάβουν ως έχει (surface form), αλλά να το επεξεργαστούν ως σημασία και δομή και να ανακαλύψουν την εσωτερική του λογική. Αν το καταφέρουν αυτό θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά μιας γλωσσικής δομής και σε ανάλογα γλωσσικά δεδομένα, να προβαίνουν σε γενικεύσεις (material generalisable) και τελικά, να παράγουν λόγο.

IV) Θεωρούμε ότι ο όρος Δεύτερη (σε αντιπαράθεση με τους: δεύτερη, Ξένη) χαρακτηρίζει χρήστες της Ελληνικής που έχουν ως βάση προφορικά ακούσματα της γλώσσας. Τα ακούσματα αυτά είναι συχνόχρηστες φράσεις από το χώρο κυρίως της οικογένειας που ίσως περιέχουν διαλεκτικά στοιχεία (κυπριακά, κρητικά, βορείων ιδιωμάτων). Αυτά αποτελούν το ερέθισμα για να δημιουργηθεί στο μυαλό των δίγλωσσων ένα σύστημα της Ελληνικής βασισμένο καταρχήν και κυρίως στα ακουστικά ινδάλματα των γλωσσικών σημείων χωρίς την απαραίτητη σύνδεση με τα αντίστοιχα οπτικά ινδάλματα (γραφή, ορθογραφία). Το σημαίνουν δηλαδή του γλωσσικού σημείου λειτουργεί ελλιπώς κατά την οργάνωση του συστήματος της Ελληνικής. Επιπλέον το σημαίνουν συγγέεται με το αντίστοιχό του της κυρίαρχης γλώσσας είτε σε επίπεδο μορφής είτε σε επίπεδο χρήσεων.

Ειδικότερα, πιστεύουμε ότι οι δίγλωσσοι οργανώνουν το σύστημα της Ελληνικής με βάση φωνολογικές ενότητες, φράσεις δηλαδή, και όχι μεμονωμένες λέξεις. Γι' αυτό δυσκολεύονται να απομονώσουν και να χειριστούν συγκεκριμένες λέξεις και πολύ περισσότερο καταληκτικά μορφήματα (ονομάτων, ρημάτων) και άρθρα. Έτσι εξηγούνται τα μορφολογικά προβλήματα, αλλά και η δυσκολία τους να διαχωρίσουν τα όρια των λέξεων. Η ατυχής οριοθέτηση λέξεων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην παραγωγή γραπτών κειμένων των μαθητών (**πρωταπόλα, *δεν έχει κανείς στα προσόντα, *έχει γρασία*).

Επειδή ακριβώς το σύστημα της Ελληνικής σε δίγλωσσους ομογενείς θεμελιώνεται σε οικείες, συχνόχρηστες, προφορικές αναπαραστάσεις, κάθε φορά που ο χρήστης συναντά νέο λεξιλογικό στοιχείο, το συνδέει με την αντίστοιχη φωνολογικά

⁶ Pienemann (1984): «Instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting».

οικεία αναπαράσταση. Η μερική δηλαδή ομοηχία λέξεων και φράσεων κατευθύνει τη σημασιодότηση και την παραγωγή του χρήστη, όταν αυτός αντιμετωπίζει για πρώτη φορά την άγνωστη λέξη ή δομή. Όταν ακούσει μια λέξη στην οποία περιέχεται η ακολουθία [polit-] ανάγεται συνειρμικά στο *πολιτικός* παρά στο *πωλητής*. Βλέπει στο κείμενο *παράταση του αγώνα*, αλλά τείνει να διαβάσει *παράσταση*, επειδή κατέχει τη συγκεκριμένη λέξη από το λεξιλόγιο του σχολείου και της παροικίας. Και στη φράση *θα απογειωθεί*, όπου το ρήμα χρηστικά και μορφικά ανήκει στον καλλιερημένο / διευρυμένο κώδικα της Ελληνικής, θα κάνει συσχετισμό με τη λέξη *υπόγειο*. Συγγέει το *δράμα* με το *τραύμα* και συνδέει το *απλούστατος* με το *πλούσιος*.

Τέτοιες αναλογικές διαδικασίες δεν περιορίζονται μόνο στο λεξιλόγιο, αλλά η τάση για υπεργενίκευση επεκτείνεται και σε άλλα επίπεδα της γλώσσας. Οι ομογενείς δίγλωσσοι προτιμούν π.χ. συστηματικά ανοιχτές συλλαβές στα ρήματα (**ακολουθάνε* αντί *ακολουθούν*), χρησιμοποιούν ρηματική αύξηση ακόμη και όπου δεν χρειάζεται (**ενοικιάσαμε*, με το καράβι που *ελεγότανε*), ασυναίρετους τύπους των ρημάτων β' συζυγίας (**οδηγάει*, **καλάει*, **τηλεφωνάει*) και μερικές φορές ουδετεροποιούν το γ' ενικό και το γ' πληθυντικό του παρατατικού (αντί *ερχόταν / έρχονταν*, αντί *γραφόταν/γράφονταν*). Ο τονισμός στην παραλήγουσα παρατηρείται και σε ουσιαστικά σε -ος (*δασκάλιοι, προέδροι*). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αξιολογούνται αρνητικά. Αντίθετα, ίσως αποτελούν ένδειξη για τάσεις της γλώσσας σε επίπεδο προφορικού λόγου, που δεν κατευθύνεται ούτε περιορίζεται από την καθημερινή συστηματική εκπαίδευση, την τακτική επαφή με το γραπτό λόγο και τη μη συνειδητή σύγκριση με τις πραγματώσεις των φυσικών ομιλητών.

Συμπερασματικά, ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να πετύχει τους επιθυμητούς στόχους (ανά γλωσσικό και ηλικιακό επίπεδο) θα πρέπει να δομηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές που παρουσιάσαμε παραπάνω.

Στο παράρτημα που ακολουθεί συγκεντρώνονται οι εμπειρικές έρευνες με θέμα τη διγλωσσία και παρουσιάζεται σκοπτικά το περιεχόμενό τους.

Παράρτημα - Εμπειρικές Έρευνες στη Διγλωσσία

1962 (Lambert, 1977): Lambert & Pearl: Λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη δίγλωσσων του Montréal: οι δίγλωσσοι έχουν πιο πολύπλοκη δομή και μεγαλύτερη πλαστικότητα/ευελιξία στη σκέψη.

1976: Barrik & Swain: Επίπεδο διγλωσσικών ικανοτήτων: οι καλύτεροι χρήστες της Γαλλικής σε σχέση με λιγότερο καλούς χρήστες (ξέγυη) είχαν υψηλότερη επίδοση σε δύο από τα τρία μέρη του Otis – Lennon IQ test.

1977: Ben Zeev: Μη λεκτικοί στόχοι σε συσχετισμό με την αντίληψη: οι δίγλωσσοι είχαν υψηλότερη επίδοση.

1979: Myers & Goldstein: Οι μονόγλωσσοι απέδωσαν καλύτερα στο λεκτικό τεστ (Peabody picture vocabulary) από τους δίγλωσσους. Δεν υπήρξε διαφορά

- ανάμεσα στις δύο ομάδες στο μη λεκτικό τεστ (Raven's coloured progressive Matrices)
- 1970: Bald: Embedded Figures test: «Ευαισθησία» σε διάφορες έννοιες: οι δίγλωσσοι καλύτερη επίδοση, άρα μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη.
- 1970: Torrance: Τεστ για δημιουργική σκέψη, τεστ για ευφράδεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, περιπλοκότητα: οι μονόγλωσσοι διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν πρωτοτυπία, περιπλοκότητα.
- 1974: Landry: Τα Torrance τεστ σε παιδιά δημοτικού που μάθαιναν ξένη γλώσσα ή δε μάθαιναν: τα πρώτα ήσαν καλύτερα στην αφαιρετική σκέψη.
- 1980: Koh: μη λεκτικό τεστ (δημιουργία, συμπλήρωση εικόνας), λεκτικό τεστ (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία, περιπλοκότητα).
- 1980: Kessler - Quinu: Συντακτική περιπλοκότητα (σύνθετες συντακτικές δομές): καλύτεροι οι μονόγλωσσοι.
- 1971: Feldman & Shen: Ασφάλεια στην ταύτιση ονομάτων - αντικειμένων: καλύτερα τα δίγλωσσα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Bialyskok, E** (ed.) (1991): *Language Processing in Bilingual Children*, C.U.P., Cambridge.
- Catsimali, G** (1998): «From Linguistic Theory to Syllabus Design and Classroom Practice» στο *W. Gewehr, G. Catsimali, P. Faber, M. Jiménez Raya, A. Peck (eds) Aspects of Modern Language Teaching in Europe, 135-147*, Routledge, London.
- Chomsky, N** (1981): *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*, Foris, Dordrecht.
- Cook, V** (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*, The Macmillan Press, London.
- Δαμανάκης Μ** (1996): «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας», στο: *Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.): Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, σελ. 449-467, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ** (2000): «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό», στο: *Αντωνοπούλου, Ν., Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.): Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης /Δεύτερης Γλώσσας. Αρχές - προβλήματα- προοπτικές*, σελ. 13-28, Κ.Ε.Γ., Θεσσαλονίκη.
- de Hower, A** (1995): «Bilingual Language Acquisition» στο *Fletcher, P. & Br. Mac Whinney (eds) The Handbook of Child Language*, σελ. 219-250, Blackwell, Oxford.

- Krashen, S** (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
- Mc Laughlin, B** (1990): «*The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude*» στο Harley, B., P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds) *The Development of Second Language Proficiency*, C.U.P., Cambridge.
- Newport, M** (1989): «*Critical period effects in Second Language Learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*» *Cognitive Psychology* 21: 60-99
- Pienemann, M** (1984): «*Psychological constraints on the teachability of languages*» *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 186-214.
- Σελλά-Μάζη Ε** (1999): *Η κοινωνιολογική πλευρά της διγλωσσίας. Θεωρία και πράξη. Η ελληνική πραγματικότητα*, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

6.2 ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

**6.1 Επικοινωνία: Προφορικός
και γραπτός λόγος**

6.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Επικοινωνία

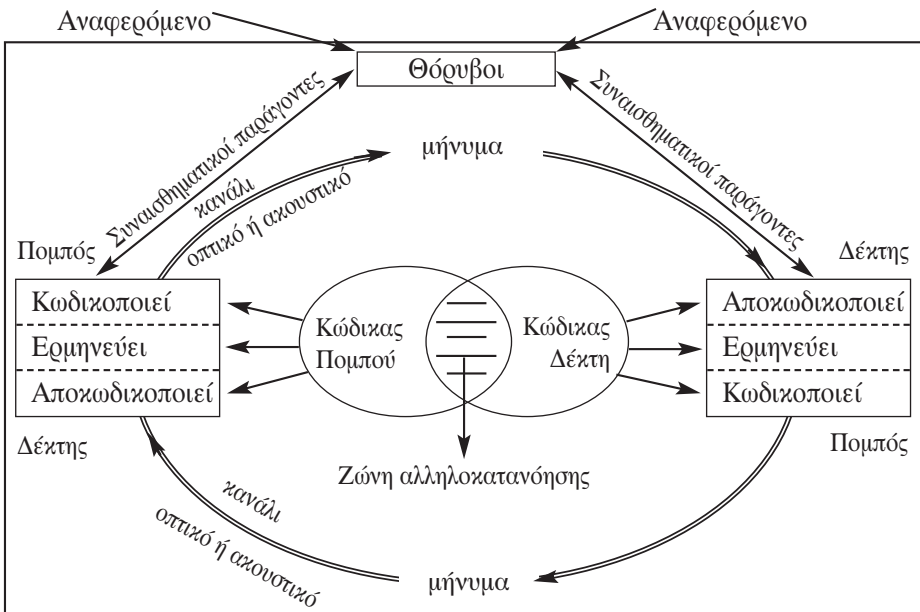
6.1 Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος

6.1.1 Η πράξη της γλωσσικής επικοινωνίας και τα στοιχεία της

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας και μέσο έκφρασης και σκέψης. **Επικοινωνία** γενικώς σημαίνει «*ανταλλαγή νοημάτων*» μέσω ενός κοινού συστήματος εικόνων, σημάτων, σινιάλων, συμβόλων, ενδείξεων και σημείων. Και μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα ότι μαθαίνω να επικοινωνώ στη γλώσσα αυτή, δηλαδή να παράγω νοήματα (*ομιλώ-γράφω*) ή/και να δέχομαι νοήματα (*ακούω-διαβάζω*) προσαρμόζοντας την ομιλία μου ή το γραπτό μου στον επιδιωκόμενο στόχο, στο συνομιλητή ή αναγνώστη μου και στο συγκεκριμένο. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνω να ακούω με κατανόηση, να ομιλώ και να γίνομαι κατανοητός, να διαβάζω με κατανόηση και να γράφω και να γίνομαι κατανοητός.

Γενικά με την επικοινωνία ο άνθρωπος επιδιώκει διάφορους σκοπούς που μπορούν να οριστούν ως οι ιδιαίτερες λειτουργίες που εκπληρώνει η γλώσσα (προφορική ή γραπτή) την οποία χρησιμοποιεί σε κάθε κατάσταση επικοινωνίας. (Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να πληροφορήσει, να απειλήσει, να παρακινήσει σε δράση, να συγχαρεί, να ευχηθεί, να εντυπωσιάσει, να προκαλέσει γέλιο, να υποστηρίξει μια γνώμη του κ.τ.λ.).

Σχήμα 6.1: Στοιχεία της γλωσσικής επικοινωνιακής κατάστασης



Το σύνολο των στοιχείων που συγκροτούν μια κατάσταση επικοινωνίας (προφορική ή γραπτή) φαίνεται στο παραπάνω σχήμα.

Η πράξη της επικοινωνίας θεωρείται ως μια πράξη εγκατάστασης σχέσεων μεταξύ δύο προσώπων, του πομπού και του δέκτη, όπου ο μεν εκπέμπει ο δε δέχεται ένα μήνυμα (προφορικό ή γραπτό) διαμέσου του *ακουστικού καναλιού* (ακουστικής διόδου στον προφορικό λόγο) ή του *οπτικού καναλιού* (οπτικής διόδου στον γραπτό λόγο) και συνεννοούνται συνδιαλεγόμενοι, συν-ζητούντες και γενικά έχουν δραστικές γλωσσικές ανταλλαγές.

Όπως φαίνεται και από το σχήμα, για να υπάρξει επικοινωνία πρέπει ο δέκτης να γίνεται πομπός και ο πομπός να γίνεται δέκτης. Τα βέλη που παριστάνουν το κανάλι της επικοινωνίας (προφορικής ή γραπτής) δηλώνουν αυτήν ακριβώς την επαφή μεταξύ πομπού (ομιλητή-συγγραφέα ή παραγωγού του μηνύματος) και δέκτη (ακροατή - αναγνώστη ή αποδέκτη του μηνύματος).

Για να συντελέσει το κανάλι στην επαφή πομπού και δέκτη, δηλαδή στην *ανταλλαγή νοημάτων (συν-εννόηση)* πρέπει τα προς μετάδοση στοιχεία (σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, επιθυμίες...) να μετασχηματιστούν (κωδικοποιηθούν) από τον πομπό και στη συνέχεια να προσ-ληφθούν από το δέκτη και να μετασχηματιστούν (αποκωδικοποιηθούν) αντίστροφα.

Ο μετασχηματισμός τους γίνεται με τη χρήση *ηχητικών σημείων* (φωνημάτων) στον προφορικό λόγο και *οπτικών σημείων* (γραφημάτων) στον γραπτό λόγο, τα οποία πομπός και δέκτης αντλούν από τη *μνήμη* τους και τα οποία πρέπει κατά ένα τουλάχιστον μέρος να είναι *κοινά* σε πομπό και δέκτη, για να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο, διαφορετικά ανταλλαγή μηνυμάτων δεν γίνεται, συν-εννόηση δεν επιτυγχάνεται και γενικώς επικοινωνία δεν εγκαθίσταται. Το σύνολο των σημείων ονομάζεται *κώδικας επικοινωνίας* και το μέρος των *κοινών σημείων* του κώδικα επικοινωνίας ονομάζεται *ζώνη αλληλοκατανόησης*. Βασική επομένως προϋπόθεση για την εγκατάσταση επικοινωνίας, *συν-εννόησης* μεταξύ πομπού και δέκτη είναι η κατοχή της κλειδας των συμβόλων ή των σημείων του κώδικα επικοινωνίας και ειδικότερα των *σημείων του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας*, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό είναι και επαρκής συνθήκη, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Γενικά οι γλώσσες, τις οποίες χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ως κώδικες επικοινωνίας, παρουσιάζουν *ποικιλία* και πολυπλοκότητα, ώστε, και στην περίπτωση που *πομπός* και *δέκτης* «ομιλούν» την ίδια «γλώσσα», οι κώδικές τους ποτέ δεν συμπίπτουν απόλυτα, με συνέπεια τις παρανοήσεις και παρεξηγήσεις. Γι' αυτό και ουσιαστικής επιδίωξη της αγωγής του ανθρώπου θεωρείται η *αύξηση αυτής της ζώνης αλληλοκατανόησης* με τους ομοίους του.

Οι γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ πομπού και δέκτη εκτυλίσσονται σ' ένα πλαίσιο (*κατάσταση επικοινωνίας*), στο οποίο διάφοροι παράγοντες (κοινωνικοί, ψυχολογικοί κ.ά.) μπορεί να επιδρούν και να εμποδίζουν την καλή λειτουργία της επικοινωνίας.

Αυτοί είναι οι *θόρυβοι* μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται συχνά και η συναισθηματικότητα πομπού και δέκτη.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι οι γλωσσικές ανταλλαγές αναφέρονται σ' ένα θέμα, γεγονός, περιστατικό, επεισόδιο κ.τ.λ., το οποίο γενικώς ονομάζεται «*αναφερόμενο*».

6.1.2 Γραπτός και προφορικός λόγος στο πλαίσιο της επικοινωνίας

Τρεις κυρίως παράγοντες της κατάστασης επικοινωνίας προσδιορίζουν τις γλωσσικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτοί είναι:

- Οι σχέσεις που συνδέουν τους συνομιλητές
- Τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας και
- Οι προθέσεις, σκοποί και στόχοι του συγγραφέα

6.1.2.1 Η ανάγνωση και η γραφή (γραπτός λόγος) είναι δραστηριότητες μιας ιδιαίτερης κατάστασης επικοινωνίας. Είναι επικοινωνία με κάποιον που δεν είναι παρών. Πομπός και δέκτης είναι χωρισμένοι στο χώρο και στο χρόνο. Είναι μια έμμεση, μεταγενέστερη, ετεροχρονισμένη επικοινωνία.

Ο χωρισμός πομπού και δέκτη έχει δύο επακόλουθα:

α) ο δέκτης είναι αναγκασμένος να καταφεύγει στα γλωσσολογικά και μόνο μέσα, αφού λείπουν οι κινήσεις, η μιμική, ο χρωματισμός της φωνής κ.τ.λ, για να επικοινωνεί με τον πομπό.

Αντίθετα οι καταστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής μεταξύ δύο ή περισσότερων συνομιλητών είναι *άμεση επικοινωνία* με παρόντες τους συνομιλητές, οι οποίοι μπορούν όχι μόνο να ακούνε τον εκφωνούμενο λόγο, αλλά και να βλέπουν τις κινήσεις και την όλη μιμική του ομιλητή.

Αυτή η διαφορά μεταξύ προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας συνεπάγεται ότι η πράξη της γραφής απαιτεί μια αποστασιοποίηση του συγγραφέα σε σχέση με αυτό που θέλει να γράψει. Με άλλα λόγια η πράξη του γραψίματος δεν είναι αυθόρμητη. Πριν γράψει κανείς κάτι πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει αυτό που θέλει να γράψει. Αντίθετα, η προφορική γλωσσική επικοινωνία είναι αυθόρμητη, η πράξη εκφοράς του λόγου συνιστά και τη συνειδητοποίησή του.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι εξαιτίας αυτής της διαφοράς, παρουσία-απουσία συνομιλητών, *η ανάδραση* (αντίδραση του δέκτη στα μηνύματα του πομπού και αντίστροφα) στη γραπτή γλωσσική επικοινωνία αναβάλλεται για μεταγενέστερο χρόνο και καμιά φορά είναι αδύνατη.

β) Στο πλαίσιο της γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας, η ανάγνωση εμφανίζεται ως κατοχή της θέσης του δέκτη. Έτσι εμφανίζονται δύο ειδών καταστάσεις: α) Εκείνες όπου ο αναγνώστης δέχεται ένα μήνυμα του οποίου τον πομπό (συγγραφέα) γνωρίζει και μπορεί να προσεγγίσει, οπότε η πράξη της ανάγνωσης διευκολύνεται από τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή που επιτρέπουν οι γνώσεις του αναγνώστη για τον πομπό (συγγραφέα). Επιπλέον η ανάδραση είναι δυνατή όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση της απάντησης σε μια επιστολή που έχει λάβει ο αναγνώ-

στης. β) Εκείνες όπου ο αναγνώστης δέχεται ένα μήνυμα από πομπό - συγγραφέα άγνωστο, μη αναγνωρίσιμο και μη προσεγγίσιμο. Αυτές είναι οι πραγματικές καταστάσεις ανάγνωσης, ατομικές και κοινωνικές, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων ποιητικού περιεχομένου, εφημερίδων μυθιστορημάτων, διαφημιστικών εντύπων κ.τ.λ.

Όπως όμως σημειώσαμε προηγουμένως η επικοινωνία είναι δυνατή εφόσον υπάρχει ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη. Όταν ο πομπός είναι ανύπαρκτος για το δέκτη, πρέπει ο τελευταίος να είναι ταυτόχρονα πομπός και δέκτης, πράγμα που απαιτεί μια δεξιότητα, η οποία δεν είναι έμφυτη αλλά επίκτητη. Όταν μάλιστα η δεξιότητα αυτή δεν έχει επαρκώς αποκτηθεί, τότε δύο φαινόμενα μπορεί να συμβούν: α) Ο δέκτης να αρνείται την ανάγνωση των μηνυμάτων γιατί αυτά είναι αδιαπέραστα και δεν «ομιλούν». β) Το μήνυμα να ταυτίζεται με τον πομπό και να εμποδίζει (αφού το γράφει ο.....είναι σωστό) τον αναγνώστη να αποστασιοποιείται και να παίρνει μια κριτική στάση απέναντι στο μήνυμα. Ο δέκτης- αναγνώστης βιάζεται τότε από τα μηνύματα τα οποία δέχεται, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τα προπαγανδιστικά κείμενα και γενικά αυτά που αποσκοπούν στην «πλύση εγκεφάλου» του αναγνώστη.

6.1.3 Η διαφορά σχέσεων πομπού δέκτη και οι συνέπειές της

Η διαφορά σχέσεων (παρουσία – απουσία) πομπού και δέκτη στη γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει σημαντικά τη διατύπωση των περιεχομένων της μιας και της άλλης μορφής της (προφορικής-γραπτής).

Η διαφορά σχέσεων πομπού - δέκτη συνεπάγεται διαφορές στο χρησιμοποιούμενο **λεξιλόγιο**, στη **γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων** και στην **οργάνωση του λόγου** προς διατύπωση του μηνύματος της προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας.

6.1.3.1 Διαφορές στο λεξιλόγιο

Για να κατανοήσει κανείς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στις δύο καταστάσεις επικοινωνίας (άμεση-προφορική, έμμεση-γραπτή) πρέπει να έχει υπόψη ότι η επικοινωνία ορίζεται από τις διδόμενες απαντήσεις στις εξής τέσσερις ερωτήσεις: **Ποιος ομιλεί και σε ποιον; Για ποιο θέμα (περί τίνος); Πού; και Πότε;**

Στην άμεση- προφορική επικοινωνία (ομιλία – ακρόαση) οι τέσσερις ερωτήσεις έχουν προφανείς απαντήσεις για τους συμμετέχοντες και δεν χρειάζονται διευκρινήσεις. Στην έμμεση γραπτή (γραφική-ανάγνωση) όμως επικοινωνία τίποτα δεν είναι προφανές, ούτε αυτός που ομιλεί, ούτε για τι ομιλεί, ούτε πού γίνεται, ούτε ποια χρονική στιγμή (λαμβάνει χώρα).

Μια φράση για παράδειγμα, του τύπου «**Εγώ έφτασα χτες εδώ**» δεν θέτει κανένα πρόβλημα κατανόησης στην προφορική γλωσσική επικοινωνία γιατί το εγώ (ή το πρώτο πρόσωπο του ρήματος) είναι απέναντι στο «εμού-μου-εμένα» προσδιορίζουν την ταυτότητα του ομιλητή και αν ο δέκτης δεν ξέρει έχει τη δυνατότητα να ερωτήσει σχετικώς και να πληροφορηθεί.

Η ίδια όμως φράση σ' ένα **γραπτό μήνυμα** είναι εντελώς ακατανόητη, αν δεν συνοδεύεται από άλλα πληροφοριακά στοιχεία (π.χ. μια υπογραφή για να ξέρω ποιος λέει «εγώ», μια ημερομηνία για να προσδιορίσω το «**χτες**» κι ένα τόπο για να προσδιορίσω το «**εδώ**».

Βλέπουμε λοιπόν ότι λέξεις κοινές, πολύχρηστες, οικείες και σαφείς όπως «**εγώ**», «**εδώ**», «**χτες**» χάνουν τη σημασιολογική τους αξία στο πλαίσιο μιας έμμεσης κατάστασης επικοινωνίας. Αυτή την κατηγορία λέξεων οι γλωσσολόγοι ονομάζουν «**συμπλέκτες**» (*embroyeurs*), επειδή για να πάρουν νόημα πρέπει να «συμπλακούν» στην καθαυτή κατάσταση. Τέτοιες λέξεις έχουμε για καθεμία από τις τέσσερις ερωτήσεις που προσδιορίζουν την κατάσταση επικοινωνίας όπως:

- **Ποιος ομιλεί και σε ποιον;** Εγώ, εσύ, αυτός, αυτή, αυτό, εμείς, εσείς, αυτοί, αυτές, αυτά.
- **Για ποιο θέμα (περί τίνος);** για τούτο, γι' αυτό, για κείνο, για τούτα, για κείνα, γι' αυτά.
- **Πού;** εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, εδώ πάνω, δίπλα.
- **Πότε;** τώρα, σήμερα, χτες, αύριο, προχθές, μεθαύριο.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι λέξεις αυτές, που χρησιμοποιούνται πλατιά στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μεταφράζονται στην έμμεση-γραπτή επικοινωνία, δηλαδή στα γραπτά μηνύματα - κείμενα, ώστε να προσδιορίζεται το αναφερόμενο και να παίρνουν νόημα. Γι' αυτό, άλλωστε η διήγηση, κατά κανόνα, είναι στο τρίτο πρόσωπο με υποκείμενα εξηγημένα (το όνομα του ήρωα, τους τίτλους του κ.τ.λ), με τόπους και ημερομηνίες ακριβείς και με όλα τα αναγκαία πληροφοριακά στοιχεία για την κατανόηση των γεγονότων, περιστατικών, συμβάντων και επεισοδίων. Στο γραπτό λόγο τα ονόματα (όπως *εγώ, εδώ, τώρα, σήμερα* κ.τ.λ), που δεν μπορούν να κατανοηθούν παρά σε σχέση με την κατάσταση, μπορούν να προκαλούν σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση του μηνύματος-κειμένου. Αν, για παράδειγμα, λάβω μια επιστολή, όπου διαβάζω: «**Εδώ κάνει πολύ άσχημο καιρό. Δεν περνώ ευχάριστα. Σκοπεύω μεθαύριο να πάρω το τρένο και να επιστρέψω**», δεν μπορώ να καταλάβω το περιεχόμενό της, παρά αν έχω τα μέσα να ταυτίσω το «εγώ». Γι' αυτό χρειάζεται ή να μπορώ να αναγνωρίσω το γραφικό χαρακτήρα του/της αποστολέα ή θα πρέπει η επιστολή να φέρει υπογραφή. Επίσης η λέξη «μεθαύριο» δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά σε σχέση με την ημερομηνία γραφής της επιστολής, αν είναι σημειωμένη.

Επομένως στην έμμεση-γραπτή γλωσσική επικοινωνία υπάρχουν αναμφίβολα **δυσκολίες ανάγνωσης**, γλωσσικής φύσης, που δυσχεραίνουν την ανταλλαγή νοημάτων μεταξύ αναγνώστη-δέκτη και συγγραφέα - μηνύματος και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και κατά την παραγωγή ή την επιλογή του υλικού ανάγνωσης.

6.1.3.2 Διαφορές στη γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων

Σ' ένα γραπτό μήνυμα - κείμενο ο αναγνώστης οφείλει μόνος του, από τις ενδείξεις και μόνο του κειμένου, να οικοδομήσει το νόημα για να επικοινωνήσει με το συγγραφέα-πομπό. Έχει επομένως ανάγκη ακριβών πληροφοριών και λεπτών

εννοιολογικών αποχρώσεων, μέσα από το λεξιλόγιο και τη γραμματοσυντακτική δομή των φράσεων, για να μπορέσει να κατανοήσει τις επικοινωνιακές προθέσεις του πομπού-συγγραφέα. Γι' αυτό η λογική διάρθρωση του μηνύματος-κειμένου, που υποδηλώνει όσο γίνεται λεπτομερώς τις σχέσεις οι οποίες συνδέουν τις διάφορες προτάσεις του κειμένου, είναι βασική απαίτηση.

Ένα γραπτό μήνυμα - κείμενο περιέχει πάντα πιο πολύπλοκες και σχοινοτενείς φράσεις από μια καθημερινή συζήτηση- συνομιλία. Και γι' αυτό τα παιδιά δυσκολεύονται στα κείμενα αυτά χωρίς σχετική βοήθεια. Η γραμματοσυντακτική ανάλυση των φράσεων πρέπει να στοχεύει πριν απ' όλα στην κατανόηση του νοήματος του οποίου είναι φορείς.

Η λειτουργία επίσης των ρημάτων είναι πολύ διαφορετική στον προφορικό και γραπτό λόγο. Στον καθημερινό προφορικό λόγο η κλίση τους είναι περιορισμένη και οι ρηματικές μορφές τις οποίες τα παιδιά συναντούν στα κείμενα και τις διαβάζουν είναι για την πλειονότητα των παιδιών εντελώς άγνωστες. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα παραπάνω προβλήματα και δυσκολίες για την κατανόηση του περιεχομένου των μηνυμάτων-κειμένων, διαφορετικά η επικοινωνία με τον πομπό-συγγραφέα δυσχεραίνεται.

6.1.3.3 Διαφορές στην οργάνωση του λόγου

Σε μια έμμεση κατάσταση επικοινωνίας το μήνυμα είναι παγιωμένο σε απτή μορφή, πιο συχνά γραπτή αλλά και ηχητική (ηχογραφημένα μηνύματα), πράγμα που επιτρέπει στο δέκτη - αναγνώστη να επιστρέφει στο κείμενο, να το ξαναδιαβάξει όσες φορές το επιθυμεί ή το κρίνει αναγκαίο. Για να αποφυγεί όμως τις παρερμηνείες και παρανοήσεις πρέπει σηματοδότες του κειμένου να οδηγούν τον αναγνώστη στο επιθυμητό από τον πομπό-συγγραφέα νόημα κι όχι μόνο στο επίπεδο των φράσεων αλλά και του κειμένου συνολικά και κυρίως στους δεσμούς που συνδέουν μεταξύ τους τις φράσεις και παραγράφους που συγκροτούν το κείμενο. Και πράγματι δεν είναι λίγοι οι μαθητές που καταλαβαίνουν μεμονωμένα τις λέξεις ενός κειμένου ακόμα και τις φράσεις τις οποίες περιέχει, αλλά δεν καταλαβαίνουν το νόημα του κειμένου.

Γενικά η οργάνωση του γραπτού λόγου δεν είναι γραμμική αλλά λογικού τύπου και σε μεγάλο βαθμό ιεραρχημένη. Αυτή η ιεράρχηση βρίσκεται όχι μόνο στο επίπεδο του κειμένου αλλά και των φράσεων, που συχνά είναι μικρές γιατί έχουν μια ισχυρή λογική διάρθρωση για να διευκολύνει την οικοδόμηση του νοήματος. Είναι διαπιστωμένο, άλλωστε, ότι ένα κείμενο συνταγμένο με σύντομες προτάσεις είναι πιο δύσκολο στην κατανόηση γιατί οι αναγνώστες πρέπει να ανακαλύψουν τους δεσμούς μεταξύ των προτάσεων και των λέξεων (τηλεγραφικός λόγος).

Οι δεξιότητες της ομιλίας δεν μεταφέρονται κατευθείαν στο γραπτό λόγο. Δεν γράφουμε, όπως ομιλούμε. Το παιδί οφείλει να μάθει να διαβάζει στο ιδιότυπο πλαίσιο του γραπτού λόγου και να εξοικειωθεί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην κατανόηση ενός κειμένου πιο συχνά οφείλονται στην οργάνωση του κειμένου παρά σε προβλήματα λεξιλογίου.

6.1.4 Τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας

Κάθε μήνυμα-κείμενο, όποιο κι αν είναι, κατ' ανάγκη εντάσσεται και αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση, η οποία έχει ένα παρελθόν και προσδιορίζει την τωρινή μορφή του. Έτσι, για παράδειγμα, ένα παραμύθι, ένας κατάλογος εδεσμάτων εστιατορίου, ένα διήγημα, μια αθλητική ή πολιτική εφημερίδα, ένα ποίημα, ένα θεατρικό απόσπασμα κ.τ.λ. αναγνωρίζονται με την πρώτη κιόλας ματιά, χάρη στην παρουσία ενός ιδιαίτερου λεξιλογίου και κυρίως στις ειδικές συντακτικές δομές του, που όπως είπαμε, συνιστούν τις κυριότερες αιτίες των δυσκολιών κατανόησης από τον αρχάριο αναγνώστη και τον άπειρο στους διαφόρους τύπους κειμένων. Γι' αυτό στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης του γραπτού λόγου επιβάλλεται οι μαθητές να εξοικειώνονται από νωρίς με τους ειδικούς κοινωνικούς «κώδικες» και τα κείμενα των διαφορετικών τύπων τα οποία καθορίζουν.

Μαθαίνω καλά το γραπτό λόγο σημαίνει ότι γίνομαι ικανός να διαβάξω με κατανόηση και να γράφω χωρίς δυσκολία κάθε τύπο κοινωνικού μηνύματος με τα οποία σήμερα πλημμυρίζεται η καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος είναι αναγκαίο η μάθηση της ανάγνωσης από τις πρώτες-πρώτες κιόλας φάσεις της να λαμβάνει υπόψη αυτές τις γλωσσικές ποικιλίες που συνδέονται με τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας.

Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να προσεγγίζουν και να διαβάζουν πραγματικά μηνύματα ενταγμένα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Άλλωστε, δεν υπάρχει κείμενο ανεξάρτητο από το κοινωνικό του πλαίσιο. Αν τα παιδιά ασκούνται για τη μάθηση της ανάγνωσης αποκλειστικά πάνω σε κείμενα που έχουν συνταχθεί για το σκοπό αυτό, η κοινωνική λειτουργία του κειμένου δεν επιτυγχάνεται παρά με τεχνητό τρόπο και φυσικά μη πειστικό για τα παιδιά. Μόνο μέσα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας τα παιδιά μπορούν να εξοικειώνονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και προοδευτικά να τις κατακτούν.

6.1.5 Ανακεφαλαιώνοντας οφείλουμε να σημειώσουμε ότι προσπαθήσαμε να δείξουμε τη σημασία του *γλωσσικού υπόβαθρου* και του *κοινωνικού πλαισίου* των γραπτών μηνυμάτων-κειμένων στην οικοδόμηση των νοημάτων που μεταφέρουν κατά την ανάγνωσή τους στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνιακής πράξης. Ωστόσο, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι και το *υλικό υπόβαθρο* του μηνύματος (τυπογραφική αναγνωσιμότητα) καθώς και άλλοι παράγοντες (εικονογράφηση, στίξη, στίγμα, διαγράμματα, ρυθμός, μελωδία, μουσική επένδυση) συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμηση αυτή. Για να γίνει κατανοητό αρκεί να σκεφτούμε το ποίημα του Ελύτη «Ένα το χελιδόνι κι η άνοιξη ακριβή, για να γυρίσει ο ήλιος θέλει δουλειά πολλή» χωρίς τη σχετική μουσική του επένδυση. Κι ακόμη η φράση «Να διατηρείται σε μέρος δροσερό» δεν γίνεται κατανοητή παρά σε συνάρτηση με το υλικό της υπόστρωμα (φιάλη κρασιού ή φιαλίδιο φαρμακευτικού παρασκευάσματος).

Συμπερασματικά, το νόημα ενός μηνύματος ανακαλύπτεται καλύτερα στο (κοινωνικό, γλωσσικό και υλικό) πλαίσιο του.

Βιβλιογραφία:

Adam, J-M (1989): *Le Texte Descriptif*, éd. Nathan, Paris.

Adam, J-M (1994): *Le Texte Narratif*, éd. Nathan, Paris.

Adam, J-M (1992): *Le Textes: Type et Prototypes*, éd. Nathan, Paris.

Βάμβουκας Μ (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων* εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.

Βάμβουκας Μ (1989): *Τεχνικές Αξιολόγησης της Αναγνωστικής Κατανόησης και η Εγκυρότητά τους* στο περ. *Γλώσσα*, 20, 39-51 και 21, 12-24.

Charmeux, E (1987): *Apprendre à Lire*, éd. Milan, Toulouse.

Giasson, J (1995): *La Lectur: de la Théorie à la Pratique*, éd. G. Morin, Montréal.

Χαραλαμπίκη Χρ (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση* εκδ. Γενναδείου Σχολής, Αθήνα.

6.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Αν δεχθούμε τη θέση ότι η γλώσσα είναι επικοινωνία και ότι η διδασκαλία της Ελληνικής πρέπει να συνδυάσει επικοινωνία και δομή, καλό είναι να εμβαθύνουμε και να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες που συνδέονται με τα παραπάνω.

Το κείμενο που ακολουθεί ασχολείται με την επικοινωνιακή προσέγγιση (βλ. επίσης Κατσιμαλή (1999) και δομείται ως εξής:

A. Ορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας

1. Syllabus
2. Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης

B. Υλοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία

1. Θέματα
2. Τεχνικές

A. Επικοινωνιακή ικανότητα

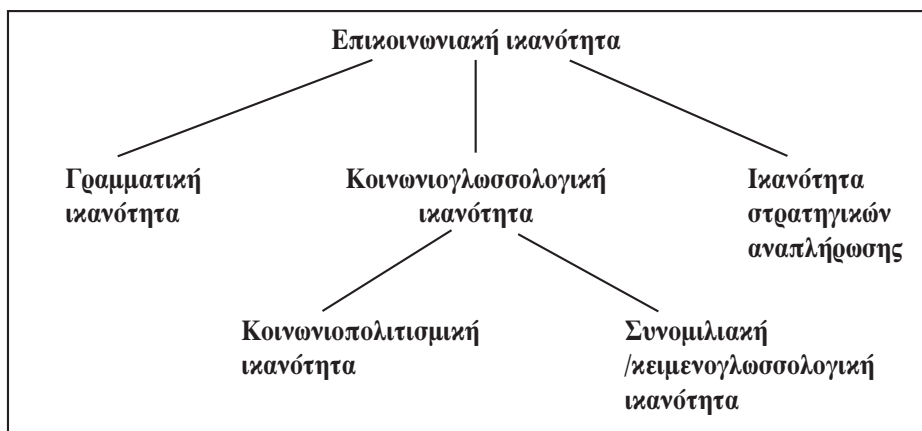
Ο Hymes (1979, 5-26) παρατηρεί την ανεπάρκεια των εννοιών «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική πλήρωση / πραγμάτωση» του Chomsky. Οι όροι αυτοί, που αποτελούν τον πυρήνα της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής αναφέρονται και προϋποθέτουν έναν «ιδανικό ομιλητή σε μια ομοιογενή γλωσσικά κοινότητα» και δε λαμβάνουν υπόψη τους κάθε φορά ισχύοντες κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες και τους «κανόνες χρήσης» της γλώσσας στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η βασική πρόταση του Hymes συνίσταται στον επαναπροσδιορισμό των εννοιών της γλωσσικής ικανότητας και πραγμάτωσης με την εισαγωγή μιας διευρυμένης έννοιας της γλωσσικής ικανότητας.

Δέχεται την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, της οποίας ένας μόνο τομέας είναι ο γραμματικός. Προτείνει τέσσερις τομείς της επικοινωνιακής αυτής ικανότητας που καλύπτουν αντίστοιχα:

- α) γραμματικές προτάσεις και συγχρόνως αποδεκτές (formally possible)
- β) προτάσεις που είναι πραγματώσιμες (feasible)
- γ) επικοινωνιακά κατάλληλες και αποτελεσματικές προτάσεις ανάλογα με τα συμφραζόμενα (appropriate in relation to a context)
- δ) προτάσεις που έχουν καταγραφεί και χρησιμοποιηθεί στον προφορικό ή γραπτό λόγο (actually performed).

Βασικό, όμως, σημείο αυτής της πρότασης του Hymes είναι ότι αντιμετωπίζει τις προτάσεις αυτές διαβαθμιστικά («to what degree»): Μια πρόταση της κατηγορίας γ, για παράδειγμα, δεν είναι ξεκάθαρα επικοινωνιακά κατάλληλη ή μη, αλλά είναι περισσότερο ή λιγότερο επικοινωνιακά κατάλληλη σε σχέση με άλλες δυνατές προτάσεις της κατηγορίας.

Μια περισσότερο επεξεργασμένη εκδοχή της επικοινωνιακής ικανότητας προτάθηκε από τους Canale και Swain (1980, 1983), η οποία εξεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



A1. Syllabus

Στα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.) επανέρχονται συχνά οι όροι *notional/functional, situations, settings*. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ασάφεια στην απόδοσή τους και την υιοθέτησή τους από επιμέρους αναλυτικά προγράμματα, θεωρούμε ότι η αρχική ταξινόμηση κατά Van Ek (1976: 39) είναι δυνατόν να αποτελεί μια ισχυρή και αναμφισβήτητη βάση. Οι νοητικές κατηγορίες κατά Van Ek είναι:

- α)** ύπαρξη
- β)** χώρος
- γ)** χρόνος
- δ)** ποσότητα
- ε)** ποιότητα (περιγραφική, αξιολογική)
- στ)** έκφραση (γνώμης, συναισθημάτων)
- ζ)** συσχετισμός (στο χώρο, χρόνο, γεγονότων, αντίθεση, κτήση)
- η)** δείξη

Η ταξινόμηση αυτή απηχεί την πρόταση του Van Ek (1975) και τη διάθρωση του *notional / functional syllabus* (Wilkins, 1973 - 1976). Οι «νοητικές κατηγορίες» πρέπει να διακρίνονται από τις «λειτουργίες» της γλώσσας (*functions*), που αναφέρονται στη λειτουργία της γλώσσας στην επικοινωνία. Ως επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας ταξινομούνται κατά Van Ek τα:

- α)** ζητώ και δίνω αντικειμενικές πληροφορίες
- β)** κατανοώ και εκφράζω προθέσεις
- γ)** κατανοώ και εκφράζω συναισθηματική διάθεση
- δ)** κατανοώ και εκφράζω ηθική στάση
- ε)** πραγματοποιώ
- στ)** κοινωνικοποιούμαι

Οι παραπάνω επικοινωνιακές λειτουργίες υποκατηγοριοποιούνται σε γλωσσικές πράξεις (άμεσες, έμμεσες) όπως:

- α) τη διατύπωση πρόσκλησης
- β) την παράκληση
- γ) το να ζητάμε συγνώμη κ.τ.λ.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε δύο προβλήματα: τη χρήση αφενός διαφορετικής ορολογίας για να δηλωθεί η έννοια του «functional» και αφετέρου τη σύγχυση πολλές φορές μεταξύ «νοητικών» και «λειτουργικών» κατηγοριών.

Οι επικοινωνιακές λειτουργίες σαν αυτές που εντοπίσαμε παραπάνω πραγματώνονται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση (situation). Το πώς, δηλαδή, θα διατυπώσουμε μια παράκληση, εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τη σχέση που αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας αναφορικά με το συνομιλητή μας. Αλλιώς θα ζητήσουμε κάτι από ένα οικείο μας πρόσωπο αλλιώς από ένα μη οικείο πρόσωπο. Με άλλα λόγια, μια γλωσσική πράξη κρίνεται ως περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλη ανάλογα με την περίπτωση. Όλοι αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έκφραση μιας γλωσσικής πράξης με ένα συγκεκριμένο τρόπο κι όχι με έναν άλλο συγκροτούν την επικοινωνιακή κατάσταση.

Περαιτέρω, μια επικοινωνιακή κατάσταση λαμβάνει χώρα σε πραγματικές ή τεχνητές συνθήκες, δηλαδή στην εκάστοτε περίπτωση (setting). Μέσα στην τάξη, για παράδειγμα, μπορούμε να επιτελέσουμε τη γλωσσική πράξη της εντολής με ένα εκφώνημα όπως το «*βγες έξω*» υπό δύο συνθήκες:

- α) Πραγματικές: να ζητήσουμε όντως από το μαθητή να βγει έξω γιατί κάνει θόρυβο, να εννοούμε δηλαδή την εντολή αυτή.
- β) Τεχνητές: να ζητάμε από το μαθητή να βγει έξω χωρίς να το εννοούμε, να επιτελούμε δηλαδή τη συγκεκριμένη γλωσσική πράξη για να εξασκήσουμε το μαθητή σε αυτή την πρακτική ή να ελέγξουμε τη δυνατότητα κατανόησης της εντολής. Ο δάσκαλος δηλαδή σε αυτή την περίπτωση επινοεί ένα τεχνητό πλαίσιο υπό το οποίο επιτελεί τη συγκεκριμένη γλωσσική πράξη. Ο δάσκαλος δηλαδή κατασκευάζει ένα πλαίσιο που «προσομοιάζει» στην πραγματικότητα (simulation), μέσω της υπόδυσης ρόλων και της δραματοποίησης (role playing / drama techniques).

A2. Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις μας οδηγούν στα βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου, που είναι:

- α) Η υιοθέτηση της καταλληλότητας του εκφωνήματος ως άξονα της διδακτικής προσέγγισης. Στο παράδειγμά μας, δε μας ενδιαφέρει τόσο ή μόνο η εκφορά της εντολής με προστακτική όσο η γνώση και των άλλων «πλάγιων / έμμεσων» τρόπων εκφοράς της εντολής, και κυρίως η επιτυχής χρήση από το μαθητή της άμεσης ή της έμμεσης εντολής ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση.
- β) Η έμφαση στο μήνυμα και όχι στον κώδικα. Μας ενδιαφέρει περισσότερο ο

μαθητής να πετύχει αυτό που θέλει μέσω μιας γλωσσικής πράξης και λιγότερο το αν θα το εκφράσει σωστά από γραμματική άποψη (use / usage, Widdowson, 1978: 362, «Usage refers to the function of a linguistic item as an element of a linguistic system, while use refers to how it functions as communication, speech act»).

γ) Η ενθάρρυνση του μαθητή να διακινδυνεύσει, να προσπαθήσει δηλαδή, έστω και με λάθη, από γραμματική άποψη, να εκφράσει αυτό που θέλει. Δηλαδή, μας ενδιαφέρει ο μαθητής να επιτελέσει τελικά την εντολή, ανεξάρτητα από τα γλωσσικά λάθη.

δ) Η ψυχολογική εμπλοκή του μαθητή στην επικοινωνιακή κατάσταση. Ο μαθητής υποδύεται είτε το ρόλο του εντολέα είτε το ρόλο του αποδέκτη της εντολής, πράγμα που τον ενεργοποιεί και του δίνει ερεθίσματα για την κατάλληλη κάθε φορά (γλωσσική) συμπεριφορά.

στ) Με βάση τα παραπάνω, η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στο συνδυασμό των δεξιοτήτων (combinatorial practice of skills), διότι εμπλέκει δημιουργικά το μαθητή στην παραγωγή λόγου.

B. Υλοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης

B1. Θέματα

Τα αναλυτικά προγράμματα υλοποιούνται μέσα από διδακτικά εγχειρίδια και μεθόδους τα οποία διαρθρώνονται γύρω από θεματικούς κύκλους, οι οποίοι περιλαμβάνουν ενότητες που αφορούν τα ακόλουθα θέματα:

- α) ταυτότητα
- β) καθημερινή ζωή
- γ) σχολείο /σπουδές
- δ) οικογένεια
- ε) ενδιαφέροντα
- στ) επάγγελμα
- ζ) στάσεις ζωής

B2. Τεχνικές στη διδασκαλία

Παρά τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος ή του διδακτικού εγχειριδίου, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, αξιοποιεί τα ερεθίσματα και το υλικό από ποικίλες πηγές και πάντα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Η διδακτική του πρακτική οφείλει να στηρίζεται στην αλληλόδραση των μαθητών την οποία ενισχύει και περιορίζει το ρόλο του στο να προωθεί τη δυναμική της τάξης του. Συνεπείς με την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι οι δραστηριότητες (ελεύθερες, ημικατευθυνόμενες) που προμοδοτούν την υπόδυση ρόλων, τον ανεπίσημο τρόπο (συν)ομιλίας, την επίλυση προβλημάτων, τις ομαδικές εργασίες, το συσχετισμό διαφόρων μορφών επικοινωνίας και λόγου (π.χ. ακούω ένα τραγούδι → ζωγραφίζω).

Βιβλιογραφία:

- Austin, J. L** (1962): *How to Do Things with Words*. Clarendon Press, Oxford.
- Brumfit, C. J & K. Johnson** (eds) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Canale, M & M Swain**, (1980): «*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*». *Applied Linguistics*, 1.1: 1-47.
- Cook, V** (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*.
- Hymes, D** (1970): «*On communicative competence*» στο Gumperz, J.J. & D. Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston, N.Y.
- Johnson, K and H. Johnson** (eds) (1998): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell, Oxford.
- Κατσιμαλή Γ** (1999): «*Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*», στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.): *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Σελ. 221-238, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- McDonough, J & Chr. Shaw** (1993): *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Blackwell, Oxford.
- Mc Laughlin, B** (1990): «*The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude*» στο Harley, B., P. Allen, J. Cummins, M. Swain.
- Savignon, S** (1997): *Communicative Competence. Theory and classroom practice. Texts and contexts in Second Language Learning*. The McGraw - Hill Co., N.Y.
- Σεάτος Μ** (1987): «*Η λειτουργική διαμόρφωση του λόγου και η διδασκαλία της*». *Φιλολόγος* 47: 16 – 21.
- Stern, H. H** (edited by Allen, P. and B. Harley) (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- van Ek, J.A** (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. The Council of Europe.
- van Ek, J.A & Trim, J.L.M** (1991): *Threshold Level '90*. The Council of Europe.
- van Ek, J.A & Fitzpatrick, T** (1991): *Waystage '90*. The Council of Europe.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

7.2 ΝΙΚΟΛΑΟΣ Ε. ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ
ΕΛΠΙΝΙΚΗ ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ - ΣΟΥΡΗ

ΚΕΙΜΕΝΑ

7.1 Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι

**7.2 Το κείμενο ως αντικείμενο
στη διδασκαλία της Ελληνικής
ως Δεύτερης Γλώσσας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι

7.1.1 Εισαγωγή

Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση των διαφόρων τύπων κειμένων επιβάλλεται να υπογραμμίσουμε ότι ο ρόλος των κειμένων στη μάθηση του γραπτού λόγου και γενικά της γλώσσας είναι θεμελιώδης. Τα κείμενα διδασκαλίας πρέπει να είναι καλοδομημένα, καλοσυνταγμένα, ενδιαφέροντα στους μαθητές και προσιτά από άποψη μορφής και περιεχομένου τους.

Η επιλογή των διδακτικών κειμένων είναι μια απόφαση δύσκολη αλλά και σημαντική για τη γλωσσική μάθηση. «Αποτελεί, όπως σημειώνει ο Χ. Χαραλαμπίδης (1994 σ. 40), την αχίλλειο πτέρνα των σχολικών βιβλίων». Παλιά, μόνο αφηγηματικά κείμενα (παραμύθια, ιστορίες) συγκροτούσαν τα «βιβλία Ανάγνωσης» ή «Αναγνωστικά». Σήμερα έχει γίνει συνειδητή η μεγάλη σημασία που έχει το να διαβάσουν οι μαθητές ποικίλων τύπων κείμενα και γι' αυτό τα σύγχρονα «Αναγνωστικά» περιέχουν, σε μια ισόρροπη αναλογία, κείμενα διαφόρων κατηγοριών και τύπων. Περιέχουν συνδυασμό λογοτεχνικών και χρηστικών κειμένων.

Σε μια επικοινωνιακή πράξη ο παράγοντας μήνυμα- κείμενο μπορεί να θεωρείται και να εξετάζεται κάτω από τρεις οπτικές: *την πρόθεση του συγγραφέα του, τη δομή του και το περιεχόμενό του.*

Η πρόθεση του συγγραφέα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις δύο άλλες οπτικές θεώρησης του κειμένου. Η δομή αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας έχει οργανώσει τις ιδέες του στο κείμενο, ενώ το περιεχόμενο παραπέμπει στις γνώσεις και το λεξιλόγιο που ο συγγραφέας έχει αποφασίσει να μεταδώσει στους δέκτες-αναγνώστες του.

7.1.2 Κατηγορίες και τύποι κειμένων

Με κριτήρια, την πρόθεση του συγγραφέα και τη δομή τους τα κείμενα μπορούν να ταξινομηθούν σε διαφορετικές κατηγορίες και σε ποικίλους τύπους.

7.1.2.1 Πρόθεση του συγγραφέα

Εδώ και πολλά χρόνια έρευνες γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσικές, ψυχολογολογικές κ.ά. έχουν δείξει ότι η γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά σε προφορικό και γραπτό λόγο, σε σημείο μάλιστα που μερικοί κάνουν λόγο για «*διαφορετικές γλώσσες*». Βέβαια η γλώσσα είναι μια, αλλά διαφοροποιείται τόσο η ποικιλία των προφορικών όσο και των γραπτών μηνυμάτων - κειμένων, ώστε μπορεί κανείς να ισχυρίζεται ότι αποτελούν διαφορετικές γλώσσες.

Και δεν είναι μόνο η αντίθεση προφορικού -γραπτού μηνύματος, αλλά και η μορφή ή τύπος των μηνυμάτων -κειμένων που παράγονται κάτω από διαφορετικές συνθήκες που κάνει χαρακτηριστική τη διαφοροποίηση τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών μηνυμάτων- κειμένων. Έτσι, για παράδειγμα, μια προφορική ανακοίνωση, μια οικογενειακή συνομιλία, μια τηλεφωνική συνομιλία κ.τ.λ. είναι τύποι προφορικών μηνυμάτων που ελάχιστα μοιάζουν. Επίσης, η γραπτή εκφώνηση ενός προβλήματος, η απαγγελία ενός ποιήματος, η συνταγή παρασκευής ενός εδέσματος κ.τ.λ. έχουν ελάχιστα κοινά σημεία στη *διατύπωση, το λεξιλόγιο και τη σύνταξή τους*.

Οι διαφορές αυτές, που είναι το αποτέλεσμα των συνθηκών και χαρακτηριστικών της επικοινωνιακής κατάστασης (άμεσης- έμμεσης) από τη μια μεριά και των προθέσεων του συντάκτη- συγγραφέα του κειμένου από την άλλη, ασκούν επίδραση στις γλωσσικές μορφές των κειμένων και συνεπώς περιορισμούς και πιέσεις στον αναγνώστη τους (E. Charmeux, 1987 pp. 71-72).

Πιο ειδικά, με κριτήριο τις δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης, την *ωφελμιστική* και την *αισθητική*, τα κείμενα μπορούν να διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αυτά που έχουν ένα λειτουργικό σκοπό, όπως να πληροφορήσουν τον αναγνώστη ή να τον βοηθήσουν στην ασφαλή και επιτυχή εκτέλεση ενός έργου ή στην επίτευξη ενός στόχου του και σ' εκείνα που γράφτηκαν για την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη, για να ευχαριστήσουν, να τέρψουν, να ψυχαγωγήσουν τον αναγνώστη, όπως τα κείμενα φαντασίας, τα μυθιστορήματα, τα ποιήματα κ.τ.λ. (Μ. Βάμβουκα, 1989). Με άλλα λόγια έχουμε κείμενα *λογοτεχνικά* και κείμενα *χρηστικά*.

Τα λογοτεχνικά προσθέτουν κάτι στην ποιότητα ζωής, δηλαδή αφυπνίζουν συναισθήματα, υποκινούν τη σκέψη και ευνοούν τη συνειδητοποίηση (Giasson 1995). Στα λογοτεχνικά υπάγονται:

- α) Τα άλμπουμ-λευκώματα,
 - β) οι μύθοι, τα παραμύθια, οι θρύλοι και οι φανταστικές διηγήσεις,
 - γ) τα μυθιστορήματα (ιστορικά, αστυνομικά, επιστημονικής φαντασίας κ.τ.λ),
 - δ) *τα ενημερωτικά* (σύντομα κείμενα για μικρούς, λεξικά σε απλές έννοιες),
 - ε) *τα κόμικς*,
 - στ) *ο παιδικός τύπος* (εφημερίδες και περιοδικά ποικίλης ύλης που απευθύνονται σε παιδιά),
 - ζ) *κείμενα ποιητικά* (παιχνιδίσματα, λαχνίσματα, νανουρίσματα, ποιήματα με ή χωρίς ομοιοκαταληξία),
 - η) *κείμενα χιουμοριστικά* (με ανέκδοτα, αστεία, ευτράπελες ιστορίες, λογοπαίγνια)
- Γενικά μπορούμε να συνοψίσουμε και να ταυτίσουμε τρεις προθέσεις στους συγγραφείς:

- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στα συναισθήματα και τις συγκινήσεις του αναγνώστη, οπότε γράφει κείμενα αφηγηματικά (ποιήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια).
- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στις γνώσεις του αναγνώστη,

οπότε γράφει κείμενα **πληροφοριακά** (μονογραφίες, άρθρα, εγκυκλοπαιδικά, απολογιστικά, αναφορές κ.τ.λ).

- Ο συγγραφέας μπορεί να θέλει να δράσει πάνω στη συμπεριφορά του αναγνώστη. Τότε γράφει κείμενα για να τον κατευθύνει κάπου υπαγορευοντάς του την πορεία την οποία οφείλει να ακολουθήσει (κείμενα για τρόπους χρήσης οργάνων, μηχανημάτων, εργαλείων, συνταγές κουζίνας, εκφωνήσεις προβλημάτων ή συνταγών κ.τ.λ). Μπορεί επίσης να γράφει κείμενα για να πείσει τον αναγνώστη να κάνει κάτι (συμβουλές προνοητικότητας για συνετή οδήγηση, για προστασία του περιβάλλοντος, για καθαριότητα της πόλης, κείμενα για κολύμβηση, κείμενα αντικαπνιστικής, αντιρατσιστικής, αντιναρκωτικής εκστρατείας κ.τ.λ).

Γενικά πρόθεση του συγγραφέα μπορεί να είναι να **πληροφορήσει, να πείσει, να διασκεδάσει-ψυχαγωγήσει-τέρψει, να παρακινήσει και παρωθήσει** τον αναγνώστη.

7.1.2.2 Η δομή του κειμένου

Για να κατανοηθούν οι ιδέες του και να επιτύχει το σκοπό του, ο συγγραφέας οργανώνει το κείμενό του με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχнется η συμβολή των δευτερευουσών ιδεών στη στήριξη της κύριας ή των κύριων (κεντρικών) ιδεών του. Η δομή αντιστοιχεί στον ιδιαίτερο τρόπο οργάνωσης των ιδεών του κειμένου. Με κριτήριο δε το σχήμα ή το μοντέλο οργάνωσης κάθε κειμένου, αυτό ταξινομείται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες: **αφηγηματικό, πληροφοριακό και κατευθυντήριο**. Οι τρεις αυτές κατηγορίες κειμένων έχουν διαφορετικό σχήμα ή μοντέλο οργάνωσης ή δομής των ιδεών τους.

Πιο συγκεκριμένα:

7.1.2.2.1 Τα αφηγηματικά κείμενα

Τα αφηγηματικά κείμενα στρέφονται γύρω από την ιδέα ότι ένα πρόσωπο, ο ήρωας, αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο θέλει να επιλύσει ή ένα στόχο τον οποίο επιθυμεί να κατακτήσει (Adam J.-M. 1989 σ. 161, Adam J.-M. 1994, Giasson J. 1995).

Το σχήμα του αφηγηματικού κειμένου περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

α. Αρχική κατάσταση, η οποία περιγράφει τα πρόσωπα, το χρόνο, τον τόπο καθώς και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται τα πρόσωπα στην αρχή της ιστορίας. Ορισμένες φορές ο τόπος και ο χρόνος εκφράζονται αόριστα με την έκφραση: «Ζούσε μια φορά σε μια μακρινή χώρα» ή «Μια φορά κι έναν καιρό».

β. Το εναρκτήριο επεισόδιο με το οποίο αρχίζει η ιστορία. Μερικές ιστορίες περιλαμβάνουν περισσότερα του ενός επεισόδια που οδηγούν στην επίλυση της περιπλοκής. Το εναρκτήριο επεισόδιο συχνά εισάγεται με την έκφραση: «Μια μέρα».

γ. Η αντίδραση του ήρωα περιλαμβάνει αυτό που σκέφτεται ή λει ως αντίδραση στο εναρκτήριο επεισόδιο και αυτό που αποφασίζει να κάνει αναφορικά με το κεντρικό πρόβλημα της αφήγησης.

δ. Η απόπειρα εξεύρεσης μιας λύσης η οποία συνίσταται στην προσπάθεια του ήρωα να λύσει το πρόβλημα.

ε. Η επίλυση αποκαλύπτει τα καρποφόρα ή άκαρπα αποτελέσματα της απόπειρας του προσώπου, δηλαδή τη λύση ή μη του προβλήματος.

στ. Το τέλος δείχνει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της δράσης του προσώπου. Συνήθως εκφράζεται με τη φράση: «Κι έζησαν καλά ως το τέλος της ζωής τους» ή «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

Τα παραπάνω μέρη είναι συχνά εμφανή και παρόντα στα αφηγηματικά κείμενα αλλά καμιά φορά μερικά απουσιάζουν ή μόλις που μνημονεύονται, όπως ο χρόνος και τόπος που είναι ασαφείς και αόριστοι ή το δίδαγμα που δεν είναι πάντοτε σαφές και καταληπτό.

Τα αφηγηματικά κείμενα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στα «Εγχειρίδια Ανάγνωσης». Είναι πιο εύκολα στην κατανόηση, την ανάλυση και την παραγωγή τους απ' ό,τι άλλοι τύποι κειμένων. Ακόμη, η αφήγηση, λόγω της μεγάλης ποικιλίας της και των φαινομένων ταύτισης που υποκινεί, είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη του γούστου της ανάγνωσης. Είναι δε φορέας γνώσεων και ευνοεί το πολιτισμικό άνοιγμα του αναγνώστη και την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος. Ο αναγνώστης εσωτερικεύει την χρονικότητα με την οικείωση των ρηματικών τύπων που εκφράζουν παρελθόν, παρόν και μέλλον (Adam J-M, 1994).

Ειδικά το παραμύθι απευθύνεται στο ασυνείδητο, «αγκυροβολεί» τον αναγνώστη σ' έναν πολιτισμό ή τον μυεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

7.1.2.2 Τα πληροφοριακά κείμενα

Σύμφωνα με τις βασικές λογικές σχέσεις που εμπεριέχουν, διακρίνονται στους εξής τύπους (Adam J-M 1994, Giasson J 1995):

α. Περιγραφή. Αυτός ο τύπος κειμένου δίνει πληροφορίες για ένα θέμα εξειδικεύοντας ορισμένα χαρακτηριστικά του. Συνήθως, πρώτα παρουσιάζεται η κύρια πρόταση και ακολουθείται από άλλες οι οποίες δηλώνουν λεπτομέρειες που αφορούν ιδιότητες και χαρακτηριστικά (μνημόνια, τοπογραφίες, χρονογραφίες, βιογραφίες, χαρακτηρολογίες ανήκουν στις περιγραφές).

β. Η απαρίθμηση. Το κείμενο είναι ένας κατάλογος στοιχείων με κοινό σημείο (τηλεφωνικός κατάλογος, πίνακας θεαμάτων-θεάτρων ή κινηματογράφων μιας πόλης κ.τ.λ.).

γ. Η αλληλουχία. Χαρακτηρίζεται από μια εκτύλιξη χρονολογική ή λογική γεγονότων ή φαινομένων ή ως μια σειρά φάσεων ενός κύκλου ζωής διαφόρων οργανισμών.

δ. Η σύγκριση. Το κείμενο αυτό συγκρίνει αντικείμενα πρόσωπα, γεγονότα, επεισόδια μεταξύ τους λαμβάνοντας υπόψη ομοιότητες και διαφορές τους.

ε. Η αιτία και το αποτέλεσμα. Το κείμενο παρουσιάζει ένα επεισόδιο, ένα φαινόμενο, ένα γεγονός που είναι η αιτία ενός άλλου. Τότε είναι δυνατό να ταυτιστεί

η αιτιώδης σχέση μεταξύ των ιδεών. Μια ιδέα είναι το προγενέστερο ή η αιτία και μια άλλη είναι το αποτέλεσμα ή η συνέπειά της.

στ. Το πρόβλημα και η λύση ή η ερώτηση και η απάντησή της. Το κείμενο αυτό μοιάζει με το προηγούμενο με την έννοια ότι το πρόβλημα είναι προγενέστερο και η λύση του μεταγενέστερη.

7.1.2.3 Τα κατευθυντήρια κείμενα

Τα κατευθυντήρια κείμενα μεταφέρουν στον αναγνώστη μια σειρά κατευθύνσεων τις οποίες οφείλει να ακολουθήσει για να εκτελέσει ένα έργο (μια συνταγή παρασκευής edέσματος, οδηγίες συναρμολόγησης ενός εργαλείου, μηχανήματος, παιχνιδιού, ένα δρομολόγιο που οφείλει να ακολουθήσει κ.τ.λ.).

Στα κείμενα αυτά διακρίνονται τα εξής χαρακτηριστικά:

- Μια χαρακτηριστική χρονική αλληλουχία.
- Φράσεις με ελλειπτικές δομές.
- Μια υποδηλούμενη πορεία.
- Ιδιαίτερες συντομογραφίες.
- Ένα προσδοκώμενο αποτέλεσμα το οποίο όμως είναι αβέβαιο.

7.1.3 Ο αναγνώστης και τα κείμενα

Ο αναγνώστης προεικάζει το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου με τη βοήθεια διαφόρων ενδειξιών του. Οι κυριότερες ενδείξεις είναι:

- Ο τίτλος και οι υπότιτλοι του κειμένου.
- Το εισαγωγικό σημείωμα (εισαγωγή – περίληψη).
- Οι εικονογραφήσεις.
- Οι γραφικές παραστάσεις.
- Οι πίνακες.
- Οι λέξεις με μαύρα ή πλάγια γράμματα.

Όμως συμβαίνει η σύλληψη του περιεχομένου του κειμένου να δυσχεραίνεται από ποικίλους παράγοντες, μερικοί από τους οποίους συνδέονται με το ίδιο κείμενο και άλλοι με τον αναγνώστη που το προσεγγίζει.

Ένα κείμενο μπορεί να είναι πολύπλοκο και δύσκολο για ένα αναγνώστη αλλά όχι κατ' ανάγκη για έναν άλλο.

Ο βαθμός οικειότητας του αναγνώστη με το περιεχόμενο και οι προγενέστερες σχετικές με το θέμα γνώσεις του είναι παράγοντες που προσδιορίζουν το βαθμό δυσκολίας-ευκολίας του για ένα δεδομένο αναγνώστη.

Μερικά ωστόσο, χαρακτηριστικά που μπορεί να καθιστούν δύσκολο ένα κείμενο είναι: (Μ. Βάμβουκα 1984)

- Το μήκος του κειμένου σε συνάρτηση με το γνωστικό επίπεδο του αναγνώστη.
- Το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο (λέξεις πολύχρηστες-σπανιόχρηστες, οικείες - μη οικείες).

- Το μήκος των φράσεων - προτάσεών του (συνιστώνται οι φράσεις με 10-15 λέξεις για τους αρχάριους αναγνώστες και 20-25 για τελειόφοιτους δημοτικού σχολείου).
- Η δομή της φράσης - πρότασης (μια γραπτή φράση των δεκαπέντε λέξεων μπορεί να είναι ευκολονόητη αλλά, αν αρχίζει μ' ένα υποκειμένο που ακολουθείται από δέκα επίθετα και τελειώνει μ' ένα ρήμα, είναι δυσκολονόητη).
- Η πυκνότητα των πληροφοριών (αριθμός πληροφοριακών λέξεων -στοιχείων ανά πρόταση).
- Η συνεκτικότητα και ενότητα του κειμένου.
- Ο βαθμός επεξήγησης των σχέσεων μεταξύ κινήτρων και δράσεων -πράξεων, μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων.
- Ο βαθμός επεξεργασίας του θέματος (επιφανειακά – βαθιά).
- Η δομή του κειμένου (τρόπος οργάνωσης και ομαδοποίησης των ιδεών του κειμένου).

Κάθε κατηγορία και τύπος κειμένου έχει διαφορετική δομή και σκοπιμότητα και απαιτεί διαφορετική προσέγγιση, ανάγνωση και ανάλυση. Η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιάτητας απαιτεί μια καλή εξοικείωση των μαθητών με τα διαφορετικά γλωσσικά στηρίγματά της, δηλαδή με διαφορετικούς τύπους γραπτών μηνυμάτων-κειμένων (μυθιστορήματα, αφηγήματα, θεατρικά έργα, πολιτικές ή αθλητικές εφημερίδες, καταλόγους εδεσμάτων, οδηγούς χρήσης εργαλείων, οργάνων και παιχνιδιών, ποιήματα, παραμύθια κ.τ.λ) τα οποία λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους και απαιτούν μίαν προσέγγιση προσαρμοσμένη στη λειτουργία τους. Έτσι, για παράδειγμα, η σημασία της *αφηγούμενης ιστορίας* παίρνει μορφή προς το τέλος του κειμένου, ενώ η σημασία του *πληροφοριακού κειμένου* οικοδομείται προοδευτικά με την ανάγνωσή του. Οι δείκτες επίσης του περιεχομένου και της οργάνωσης του κειμένου εξαρτώνται, επίσης, από τον τύπο του. Στα αφηγηματικά κείμενα οι κύριοι δείκτες είναι ο *τίτλος* και οι *εικονογραφίες*, ενώ στα πληροφοριακά οι συγγραφείς κάνουν συχνά χρήση των *υποτίτλων* και των *γραφικών παραστάσεων*.

Τα σύγχρονα εγχειρίδια ανάγνωσης περιέχουν κείμενα διαφόρων τύπων και προοδευτικά οι μαθητές εξοικειώνονται μ' αυτά. Μάλιστα όσο προχωρεί η σχολική χρονιά και το σχολικό επίπεδο οι μαθητές διαβάζουν, γνωρίζουν διαφορετικά κείμενα, εξοικειώνονται μ' αυτά, εγκαθιστούν δεσμούς, συνδέσμους και συσχετίσεις μεταξύ πολλών κειμένων και προωθείται η διακειμενικότητα. Και είναι σημαντικό να γίνεται αυτό γιατί οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με τις ποικίλες μορφές και δομές των γραπτών κειμένων, με καινούργιο και διαφορετικό λεξιλόγιο που αντιστοιχούν σε ποικίλα και διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια παραγωγής τους.

Έτσι, για παράδειγμα, είναι δυνατό να τίθεται υπόψη των μαθητών διαφορετικών τύπων κείμενα που να αναφέρονται στο ίδιο θέμα, να είναι παραλλαγές της ίδιας ιστορίας, να αναφέρονται στον ίδιο ήρωα (π.χ. Ο Διγενής Ακρίτας), να έχουν το ίδιο θέμα σε πεζή και έμμετρη μορφή κ.τ.λ.

Αντί επιλόγου:

Η σειρά του διδακτικού υλικού «Πράγματα και Γράμματα» περιέχει ποικίλων τύπων και κατηγοριών κείμενα τα οποία ως ένα βαθμό, πιστεύουμε, προωθούν την επικοινωνιακή μάθηση της γλώσσας και τη διακειμενική προσέγγισή τους.

Βιβλιογραφία

Adam, J-M (1989): *Le texte descriptif*, éd. Nathan, Paris.

Adam, J-M (1994): *Le texte narratif*, éd. Nathan, Paris.

Adam, J-M (1992): *Le textes: types et prototypes*, éd. Nathan, Paris.

Βάμβουκας Μ (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.

Βάμβουκας Μ (1989): *Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρό-τητά τους*, στο περ. Γλώσσα, 20, 39-51 και 1989, 21, 12-24.

Charmeux, E (1987): *Apprendre à lire*, éd. Milan, Toulouse.

Giasson, J (1995): *La lecture: de la théorie à la pratique*, éd. G. Morin, Montréal.

Χαραλαμπίκη Χρ (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδ. Γενναδείου Σχολής, Αθήνα.

7.2 Το κείμενο ως αντικείμενο στην διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως κεφάλαιο του Προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*» συνδέεται στενά με περιβάλλοντα όπου ο ελληνικός πολιτισμός συναντάται με άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες. Η χώρα στην οποία ζουν, ανατρέφονται και μορφώνονται οι ομογενείς μαθητές και μαθήτριες διαμορφώνει την πολιτισμική ταυτότητα, επηρεάζει το μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο και προσφέρει έναν ακαταμέτρητο πλούτο καθημερινών εμπειριών, μέσω της εικόνας, της γλώσσας, των γνώσεων και των συνηθειών. Παράλληλα, όμως, η καταγωγή τους, η ζωή μέσα στην οικογένεια, η συμμετοχή στα παροικιακά δρώμενα, τους δίδουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον ελληνικό τρόπο ζωής και να διαμορφώσουν μια ανάλογη στάση απέναντι σε ό,τι είναι ελληνικό. Η πραγματικότητα αυτή οριοθετεί την εμβέλεια της ελληνικής γλώσσας και όσες παραστάσεις συνοδεύουν τις δυναμικές της κοινωνικοποίησής τους. Γιατί είναι φυσικό, ο Έλληνας του Εξωτερικού να εντάσσεται στον κοινωνικοπολιτισμικό οργανισμό της χώρας διαμονής, φροντίζοντας διαρκώς την τελειοποίηση της κυρίαρχης γλώσσας και εγκαταλείποντας βαθμιαία κάποια αποθέματα της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Το πρόγραμμα έχει στόχο να εμπλουτίσει τα υπάρχοντα πολιτισμικά στοιχεία και να τα συνδέσει με πολιτισμικά στοιχεία από την σύγχρονη Ελλάδα. Εξάλλου, μέσα σ' ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, που διευρύνεται σήμερα σε συνθήκες επικοινωνίας, πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας τόσο ο Έλληνας της Διασποράς, όσο και ο Έλληνας του ελλαδικού χώρου έχουν ανάγκη της αμοιβαίας «εικονικής» συνεννόησης.

Η διδασκαλία της *γλώσσας προέλευσης* εντάσσεται στην αρχή της ισοτιμίας και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου που μεταφέρει το κάθε άτομο διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής. Η γλώσσα προέλευσης, η Ελληνική εν προκειμένω, ως δεύτερη διδασκόμενη γλώσσα, διακρίνεται από την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής, η οποία δεσπόζει μέσα στη σχολική ζωή, στο Αναλυτικό καθώς και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, απορροφώντας τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας.

Η παραγωγή του γλωσσικού διδακτικού υλικού για την Ελληνική ως *δεύτερη γλώσσα* θεωρεί δεδομένη την ύπαρξη ενός *γλωσσικού* και *πολιτισμικού ελαχίστου*¹ που προέρχεται από το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Πάνω σ' αυτό το ελάχιστο επιχειρείται η οικοδόμηση του υλικού αλλά και η διαμόρφωση του

¹ Ως *πολιτισμικό ελάχιστο* δεχόμαστε την *ελάχιστη κοινή πολιτισμική βάση* των ομογενών, που αποτελεί και στοιχείο *εθνοπολιτισμικής ταυτότητας*. Στην περίπτωση αυτή ο ομογενής δύναται να έχει συνείδηση *ελληνογενών πολιτισμικών στοιχείων* και γνώση *γλωσσικών ψηφιδάτων*. Η υπόθεση αυτή διαφοροποιεί τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης γλώσσας. Σχετικό με το πολιτισμικό ελάχιστο βλ. σ.27 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

τρόπου προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας με την αξιοποίηση προϋπαρχόντων στοιχείων. Ως τέτοια νοούνται τα διάφορα επίπεδα και οι χώροι κοινωνικοποίησης του απόμου· στο μικροεπίπεδο ο τύπος της οικογένειας και του σχολείου, στο μεσοεπίπεδο οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, στο δε μακροεπίπεδο οι διεθνείς καταστάσεις και ιστορικές εξελίξεις.² Για μίαν αποτελεσματική διδασκαλία έχει προγραμματιστεί και δημιουργείται ανάλογο κατά περίπτωση διδακτικό υλικό, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνον βιβλία αλλά και σύγχρονα μέσα υποστήριξης.³

Το παραγόμενο υλικό του κορμού διαβαθμίζεται σε επίπεδα, τα οποία ξεκινούν από το προαναγνωστικό-αναγνωστικό στάδιο και προχωρούν στην εμπέδωση, παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι στόχοι που τίθενται στο β' επίπεδο είναι η εκμάθηση-κατάκτηση της γλώσσας, σε τέτοιο βαθμό, ώστε τα παιδιά να αποκτούν την ικανότητα ακρόασης, ανάγνωσης κατανόησης, συζήτησης και παραγωγής γραπτού λόγου.⁴ Έτσι, χρησιμοποιούνται κείμενα:⁵

α) επικοινωνιακού τύπου,

β) πεζά μη λογοτεχνικά (περιγραφικά, πληροφοριακά, διαφήμιση, και κείμενα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο κ.τ.λ.)

² Μ. Δαμανάκης, σ.18 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

³ Για παράδειγμα, υπάρχουν κείμενα μαγνητοφωνημένα που βοηθούν το παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με τη φυσική ομιλία της γλώσσας μας. Για την υποστήριξη της διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών βλ. το άρθρο του Βασίλη Μακράκη στον ίδιο τόμο, «Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας».

⁴ Θεωρούμε δεδομένο ότι τα παιδιά ηλικίας 9 έως 11 χρόνων έχουν αποκτήσει στοιχειώδεις «εγγράμματες» γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και «επικοινωνούν αποτελεσματικά» στα ελληνικά. Περαιτέρω επιδιώκουμε τη διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα με δομές γραμματικών κατηγοριών, η λειτουργία των οποίων κατατάσσεται μέσα σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα. Για τα δεδομένα και τους στόχους που διακρίνουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης γλώσσας βλ. Γεωργία Κατσιμαλή, «Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, δεύτερης και μητρικής γλώσσας», Μ. Δαμανάκης - Θ. Μιχελακάκη, (επιμέλεια): *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου* (Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998 Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Ρέθυμνο 1999, σσ. 286-287.

⁵ Στα κείμενα διακρίνονται δυο μεγάλες γενικές κατηγορίες, ανάλογα με την πρόθεση του συγγραφέα και την αποστολή που ορίζεται να επιτελέσει το κείμενο· εκείνη των χρηστικών και η άλλη των λογοτεχνικών κειμένων. Βλ. σχετ. Μ. Βάμβουκας, σ.115 κ.ε. στον παρόντα τόμο. Οι διακρίσεις δεν οριοθετούνται, όμως, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες σαφέστατα, καθ' όσον σ' ένα χρηστικό π. χ. κείμενο υπάρχει μια ποικιλία (μορφική, σημασιολογική κ.τ.λ.) η οποία είναι διακριτή, π.χ. στα διαλογικά μέρη της αφήγησης, στην λογοτεχνικότητα της διαφήμισης, στο ετερόχρονο της παρουσίασης μιας είδησης κ.τ.λ.). Επίσης στο λογοτεχνικό κείμενο υπάρχουν στοιχεία τα οποία είναι κοινά με εκείνα του χρηστικού, έτσι ώστε η αποστολή του να μην είναι μόνο της αισθητικής απόλαυσης.

γ) *λογοτεχνικά (πεζά, ποιητικά, θεατρικά)*

- **Τα επικοινωνιακού τύπου κείμενα**, τα οποία αναφέρονται σε πραγματικές ή τεχνητές συνθήκες, με την αμεσότητα του προφορικού λόγου⁶, κρίνονται ως τα πλέον κατάλληλα για τους μαθητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, επειδή σ' αυτά ενυπάρχει μια ορισμένου βαθμού οικειώση με τον προφορικό λόγο. Καταβάλλεται προσπάθεια, ούτως ώστε το περιεχόμενο των κειμένων να ανταποκρίνεται σε βιωματικές καταστάσεις των μαθητών.⁷
- **Τα πεζά μη λογοτεχνικά κείμενα** προσφέρονται για μιαν επαφή με τον κόσμο της πραγματικότητας, μέσω του γραπτού λόγου, και καθίστανται με τον τρόπο αυτό γέφυρα διαλόγου και πρόσβασης προς το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.
- Τέλος, **τα λογοτεχνικά κείμενα** υπό μορφή πεζού, ποιητικού ή θεατρικού, προσφέρονται κατ' εξοχήν για την ουσιαστική κατάκτηση της γλώσσας και την αρτιότητα του παραγομένου λόγου.

Κατά την *παραγωγή* και *επιλογή* κειμένων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές της Ομογένειας η συχνότητα του λογοτεχνικού κειμένου είναι περιορισμένη σε σύγκριση προς τα βιβλία της Ελλάδας. Έτσι, στο **β' επίπεδο** η αναλογία μη λογοτεχνικού - λογοτεχνικού κειμένου κλίνει περισσότερο προς το πρώτο είδος, ενώ από το δεύτερο επιλέγεται μικρός αριθμός πεζών και ποιημάτων τα τελευταία, μάλιστα, προτιμούνται για τον ρυθμό, την ομοιοκαταληξία και το μέλος (για όσα τυχαίνει να είναι μελοποιημένα), χωρίς μεγαλύτερες αξιώσεις προσέγγισης σ' αυτό το επίπεδο.

Στο **γ' επίπεδο** επιζητείται η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η προφορική και γραπτή επικοινωνία και έκφραση, όπως ορίζονται από το ανάλογο επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται με τη βοήθεια του προσφερομένου υλικού μέσω καταλλήλων κειμένων *προϊούσης δυσχερείας*, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία ενός θέματος και του αντίστοιχου γραμματικού φαινομένου. Σε επόμενο επίπεδο (δ' και ε') επιδιώκεται, μέσω της μελέτης, κειμένων λογοτεχνικών και μη, η καλλιέργεια των μαθητών, ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να προσεγγίζουν απαιτητικότερα κείμενα (θεωρητικά, επιστημονικά, λογοτεχνικά), αλλά και να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό, στο ίδιο ή παραπλήσιο επίπεδο.

⁶ Βλ. Γ. Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», σ.89 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

⁷ Τα κείμενα αυτά αντικατοπτρίζουν όψεις της καθημερινής ζωής, της ιστορίας και του πολιτισμού του οικείου και του άλλου. Με τη λογική αυτή το κάθε παιδί γνωρίζει ακόμη και μέσω της διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου διαφορές νοοτροπίας. Όταν βρισκόμαστε, π.χ., στην αγορά της Αυστραλίας ψωνίζουμε «με το κομμάτι», ενώ, όταν πάμε σε λαϊκή της Ελλάδας, δεν θα πούμε «πόσο κάνει ένα καρτό;»!

7.2.1 Κριτήρια επιλογής των κειμένων

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος και τη στοχοθεσία των επιπέδων, γίνεται κατανοητό ότι το κείμενο καθίσταται χώρος όπου καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα⁸ του ατόμου. Για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι απαραίτητο, με την προοδευτική πορεία στις ενότητες, να επιχειρείται και μία βαθμηδόν επαύξηση της παρουσίας κειμένων που θα προέρχονται από την ζωή και το πολιτισμικό περιβάλλον της Ομογένειας και θα το εκφράζουν. Αυτά τα κείμενα θα ευρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση περιεχομένου προς τα κείμενα που προέρχονται από την Ελλάδα και αναφέρονται σ' αυτήν.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής των κειμένων λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της κειμενικότητας, από τις οποίες διέπονται τα κείμενα, και καταβάλλεται φροντίδα, ώστε στα επικοινωνιακά - μη λογοτεχνικά μέσω:

- της *συνοχής* (οργάνωση του κειμένου σε νόημα)
- της *συνεκτικότητας* (αλληλουχία των νοημάτων)
- της *προθετικότητας* (στάση του συγγραφέα απέναντι σ' αυτά που διατυπώνει)
- της *αποδεκτότητας* (βαθμός κατανόησης εκ μέρους του αναγνώστη)
- της *πληροφορικότητας* (πρωτότυπες και σημαίνουσες πληροφορίες)
- της *καταστασιακότητας* (δημιουργία προβληματισμού)
- και της *διακειμενικότητας* («διάλογος» με τα άλλα κείμενα, με τις άλλες αναγνωστικές εμπειρίες):
να προβάλλονται:
- το άτομο,
- η κοινότητα (στενότερη και ευρύτερη),
- το περιβάλλον,
- η σύγχρονη ζωή,
- τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία,
- η πολυπολιτισμικότητα και
- η διαπολιτισμικότητα,
- το επάγγελμα,
- οι ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και εργασίας ως και
- η αποφυγή κάθε είδους φυλετικών διακρίσεων.

⁸ Η επικοινωνιακή ικανότητα εκλαμβάνεται ως συνδυασμός της γραμματικής και της κοινωνιογλωσσολογικής ικανότητας, ως και της ικανότητας ανάπτυξης στρατηγικών. Η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κοινωνιοπολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας της συνομιλίας. Σχετ. βλ. στον παρόντα τόμο το άρθρο της Γεωργίας Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», σ. 89 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

Το περιεχόμενο αυτών των θεμάτων δίδει το έναυσμα μιας ενεργού συμμετοχής του παιδιού κατά την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διδασκαλία κειμένων από την Μυθολογία, την Ιστορία, τη ζωή της κοινότητας και το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού δημιουργεί προσβάσεις για τη βίωση των εννοιών του *τόπου*, του *χρόνου* και της *δράσης* των ανθρώπων.⁹ Η προσέγγιση του κειμένου μπορεί να γίνεται με δραστηριότητες, όπως είναι η αλληλογραφία, η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου, τα παιχνίδια γλώσσας (κρυπτόλεξο, κατασκευές, συνέχεια ιστορίας, κρυμμένοι θησαυροί κ.τ.λ.).¹⁰

Στο υπό εξέλιξη υλικό του γ' *επιπέδου* το λογοτεχνικό κείμενο καταλαμβάνει ένα μεγαλύτερο ποσοστό δίπλα στο μη λογοτεχνικό, σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις αποτελεί το *πυρηνικό κείμενο*, από το οποίο θα προβληθεί το εκάστοτε διδασκόμενο γραμματικό φαινόμενο. Με το *λογοτεχνικό κείμενο* δίδεται η δυνατότητα στον μαθητή να γνωρίσει την άλλη εκείνη διάσταση του γλωσσικού κώδικα – πέραν της καθημερινής χρηστικής –, να έλθει σε οικείωση με μιαν άλλη γραμματική, την ποιητική γραμματική, θα λέγαμε, την γραμματική του πολιτισμού. Η *επικοινωνιακή ικανότητα* εμβαθύνει, εν προκειμένω, σε ζητήματα αισθητικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων της ανθρωπότητας, που διαλέγονται με τον αναγνώστη, τον τέρπον και τον συγκινούν. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν τη δημιουργική συνομιλία, την αποδοχή ή την αντίδραση, το εκλεπτυσμένο γούστο, την ηθική στάση και τον εμπλουτισμό της *συγχρονικής ταυτότητας*. Στο ποιητικό κείμενο το εκφώνημα, λ.χ. – είτε πρόκειται για λέξη, είτε για *προτασιακό σύνολο* – έχει κύριο γνώρισμά του την πολυσημία και την οργάνωση με υποδειγματική συνοχή, που βοηθά τον αναγνώστη να συγκρατήσει την *ακουστική εικόνα* του νοήματος, να απομνημονεύσει λέξεις, να συγκρατήσει παραστάσεις και να αναγνωρίσει πολιτισμικές αξίες στη γλώσσα. Από την άλλη μεριά, στο αφηγηματικό κείμενο η πολυφωνία, η πλοκή, τα δράματα και το αξιακό σύστημα προκαλούν την κριτική αποδοχή ή αντίδραση του

⁹ Ο αναγνώστης με τις συνθήκες του πολιτισμικού ελαχίστου στην κατάσταση επικοινωνίας του στην Ελληνική περνά από τη φάση του *παιγνιδιού* στη φάση της *ταύτισης* με τους ήρωες ενός αφηγηματικού κειμένου. Είτε το θέλουμε είτε όχι, η επιτυχής πρόσληψη του κειμένου εξαρτάται από την *απλότητά* του. Δεν είναι λίγες οι φορές, κατά τις οποίες η εικονογράφηση του διευκολύνει την κατανόηση και διαλέγεται με το κείμενο. Στη γλώσσα του σχολείου, που είναι και η κυρίαρχη γλώσσα «εγγραμματοσύνης», υπάρχει πλούσια παράδοση στις εικονογραφημένες και χιουμοριστικές ιστορίες που γοητεύουν τα παιδιά. Η υποδοχή, επομένως, κειμένων αυτού του είδους αποτελεί ελκυστικό μέσο ανάγνωσης της Ελληνικής ως Γ2. Για τις ψυχολογικές θεωρίες που συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδιού και τον ρόλο της λογοτεχνίας βλ. Μένη Κανατσούλη, «Νεότερες απόψεις στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας», περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1995, σσ. 27-28.

¹⁰ Βλ. σχετ. Α. Χουρδάκης, σ. 155 κ.ε. στον παρόντα τόμο.

αναγνώστη στις προβλέψιμες ή μη καταστάσεις του κειμένου, ως και τον συνδυασμό με άλλα κείμενα της ίδιας γλώσσας ή άλλων γλωσσών. Με τον τρόπο αυτό η *αναγνωστική εμπειρία* γίνεται και *πολιτισμική εμπειρία*, που συντελεί στην αναγνώριση, κατανόηση και αποδοχή των άλλων πολιτισμών, στον βαθμό που τα στοιχεία τους διατέμνονται, αποτελούν δηλ. **κοινούς τόπους**, άρα σημεία συνάντησής των.

Η διδασκαλία του ελληνικού λογοτεχνικού κειμένου, με τις συγκεκριμένες επιδιώξεις για τη διαμόρφωση μιας *ενδοελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας* και της *λεκτικής εκφοράς* της, αναμένεται να εκπληρώσει ποικίλες προσδοκίες των **διαμεσολαβητών**, όπως είναι:

- α) *ο καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας (ποικιλία λεξιλογίου, σημασιολογίας, πρωτότυπα και απροσδόκητα λεκτικά σύνολα – η ανοίκεια εμπειρία – κ.τ.λ.),*
- β) *η ποιότητα λόγου που είναι και μια ποιότητα παιδείας (σχήματα λόγου, λογοτεχνικά παραδείγματα και αξίες),*
- γ) *τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής και διαμονής και τα διαπολιτισμικά τους παράγωγα,*
- δ) *οι διαχρονικοί προβληματισμοί και, τέλος,*
- ε) *η παραδειγματική λειτουργία με τη συμβολή της διακειμενικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου.*

Στο επίπεδο αυτό κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου κυριαρχούν η συναισθηματική επικοινωνία, η *απόλαυση*, η παρακολούθηση της πλοκής και ο ενθουσιασμός της περιπέτειας. Η δραματοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ένας καταλύτης ίσων ευκαιριών. Οι μαθητές έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να επιχειρήσουν, ανάλογα με τον βαθμό πρόσληψης του κειμένου, μετασχηματισμούς της αφήγησης σε αντίστοιχη δράση, να αναλάβουν ρόλους, να «υποδυθούν τον άλλο» και να εξασκηθούν στη φυσική εκφώνηση της Ελληνικής.¹¹ Η κριτική απόσταση από τα *δρώμενα* δεν επιδιώκεται συστηματικά, κάτι το οποίο μπορεί να διαπραγματευθεί το επόμενο επίπεδο. Εδώ είναι δυνατόν να δοθεί βάρος στη συνειδητοποίηση της αλληλουχίας των γεγονότων με έμφαση στην τοπικότητα και χρονικότητα (επισήμανση δεικτών, σημασίας χρόνων, σύνδεση προτάσεων κ.τ.λ.).

¹¹ Ένα καλό παράδειγμα αυτής της ενθάρρυνσης των μαθητών είναι ο καθιερωμένος πλέον θεσμός του Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου που διοργανώνει στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών.

Η αξία που αποδίδεται στη δραματοποίηση φαίνεται στη μελέτη του Τ. Μουδατσάκι, *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994, σσ. 201-204. Βλ. και Christ. Jaffke, *Fremdsprachunterricht auf der Primarstufe*, 2. rev. Auflage, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996, σσ. 330- 338.

Για την ευχερέστερη και αποτελεσματικότερη πρόσληψη των κειμένων, ακολουθείται κατά την ενταξή τους στις ενότητες των βιβλίων σχετική επέμβαση (διασκευή)¹², ανάλογη προς τον βαθμό δυσκολίας τους, με την ενδεδειγμένη στην περίπτωση ευαισθησία, ώστε να μη θίγεται το ύφος του συγγραφέα και ταυτοχρόνως να καθίσταται βατό. Αυτό δημιουργεί τις ανάλογες γέφυρες πρόσβασης στον γλωσσικό κώδικα διατηρώντας παράλληλα και τα στοιχεία της λογοτεχνικότητας.

Σε ένα μελλοντικό *δ' επίπεδο* η μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου θα αποσκοπεί σε μια μεταγλωσσική προσέγγιση του γλωσσικού κώδικα, στην ανάδειξη της λογοτεχνικότητας του κειμένου και στη διερεύνηση της διαλογικότητας με τον εντοπισμό της παρουσίας του «*άλλου*» και του «*διαφορετικού*»¹³.

Προκειμένου να επιτύχουμε την επιθυμητή πρόσληψη του κειμένου, η οποία θα είναι και πρόσληψη του γλωσσικού κώδικα καθαυτού, είναι απαραίτητο να τίθενται ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου, όπου αναμένεται προφορική απάντηση. Κατ' αυτήν ο μαθητής οδηγείται στην επανάληψη λέξεων ή δομών και σε δεύτερη φάση στην παραγωγή αυτόνομου λόγου. Στο επόμενο βήμα, στο *Τετράδιο Δραστηριοτήτων* ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης μέσω ερωτήσεων στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει γραπτώς, να παραγάγει, δηλ., λόγο που θα ανταποκριθεί στην ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κειμένου.

¹² Η λογοτεχνική γραφή είναι αποτέλεσμα ενός πολύπλοκου συστήματος επιλογών, μέσα στο οποίο τα *σημαινόμενα* της γλώσσας απαιτούν ειδικό γνώση. Στη διδασκαλία ενός διηγήματος ή αποσπάσμάτος του οι *διαλεκτικές* λέξεις ή οι *ιδιωματικές* φράσεις αντικαθίστανται με απλούστερες, ενώ στο ποιητικό κείμενο η δυσνόητη λέξη ή φράση παραμένει και ερμηνεύεται στην ίδια σελίδα με σημείωση. Η τακτική αυτή μας δίδει την ευκαιρία να προτείνουμε την *ανάγνωση* της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της *Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* μέσα από διασκευές έργων ελλήνων συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας ή λογοτεχνίας των ενηλίκων με διαχρονικό αναγνωστικό ενδιαφέρον. Μια σχετική πρόταση κατατίθεται στο βιβλίο *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ* του β' επιπέδου (Δ' τάξη) με τη διασκευή τεσσάρων ευαγγελικών περικοπών με θέμα τα Θεία Πάθη. Για την κίνηση και την προβληματική των διασκευών βλ. Αλεξάνδρα Ζερβού, «Παιδική Λογοτεχνία και Λογοτεχνία Ενηλίκων: Αμοιβαιότητα κι αλληλεξαρτήσεις», περιοδ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 1995, σσ. 22-23.

¹³ Ήδη στις γενικότερες αναζητήσεις του προγράμματος υπάρχει η προοπτική της διαδικασίας αλληλεπίδρασης με βάση στην οποία το διδακτικό υλικό του κορμού συναντάται στο βιβλίο *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ* με το διδακτικό υλικό που προέρχεται από την ομογένεια. Βλ. σχετ. Μ. Δαμανάκης (επιμέλεια), *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση-μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο 1999, σελ. 277.

Βιβλιογραφία:

- Adam, Jean-Michel** (1999): *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*, εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ, Μιχελακάκη Θ, Λυδάκη Μ** (1997): (επιμέλεια), *Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας*, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 1997 Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ** (1999): (επιμέλεια), *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις: Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Παν/μίου Κρήτης*, Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ, Μιχελακάκη Θ** (1998): (επιμέλεια), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά πανελληνίου-πανομογενειακού συνεδρίου*, Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου.
- Δαμανάκης Μ** (1997): (επιμέλεια), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ζερβού Αλεξάνδρα** (1995): «Παιδική Λογοτεχνία και Λογοτεχνία Ενηλίκων: Αμοιβαιότητα κι αλληλεξαρτήσεις», *περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος.
- Jaffke Christoph** (1996): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, 2. Revidierte Auflage*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Κανατσούλη Μένη** (1995): «Νεότερες απόψεις στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας», *περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 11, Σεπτέμβριος-Νοέμβριος.
- Μουδατσάκις Τ** (1994): *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Τοκατλίδου Β** (1986): *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Χαραλαμπίκης Χρ** (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδόσεις Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΕΙΡΗΝΗ ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ - WARBURTON

**Η συμβολή της γραμματικής
στη διδασκαλία της Ελληνικής
ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8. Η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας (Δ/Ξ)

Η σχέση ανάμεσα στη γραμματική επιστήμη και τη διδασκαλία μιας Δεύτερης/Ξένης (Δ/Ξ) γλώσσας είναι πάρα πολύ στενή. Ας μην ξεχνάμε ότι η γραμματική δημιουργήθηκε από τους Αλεξανδρινούς για πρακτικούς λόγους που αφορούσαν ανάγκες Δ/Ξ γλώσσας. Η γλώσσα που μιλούσαν οι Αλεξανδρινοί, η Ελληνιστική Κοινή, είχε απομακρυνθεί πολύ από τη γλώσσα των φιλοσοφικών και λογοτεχνικών κειμένων της κλασικής ελληνικής γραμματείας πράγμα που έκανε την ανάγνωση και κατανόησή της πολύ δύσκολη. Οι πρώτοι γραμματικοί, ο Δ. ο Θράκας και ο Α. ο Δύσκολος μελετώντας τα κλασικά κείμενα κατέγραψαν τις γραμματικές κατηγορίες (στη φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη) και τους κανόνες που εφαρμόζονται στους συνδυασμούς τους διαμορφώνοντας έτσι τις πρώτες γραμματικές της Ελληνικής. Σκοπός τους ήταν με τις γραμματικές αυτές να διδάξουν τη δομή της κλασικής γλώσσας ώστε να μπορέσουν οι σύγχρονοί τους να κατανοήσουν τα αρχαία κείμενα αποκρυπτογραφώντας τα με κλειδί τη γραμματική, αλλά και να μάθουν να γράφουν σωστά τη γλώσσα αυτή η οποία εθεωρείτο όχι μόνο ανώτερη αλλά και η μόνη σωστή.

Εκτός όμως από τη γραμματική ως κλειδί για την προσέγγιση της Δ/Ξ γλώσσας των κλασικών κειμένων και ως εγχειρίδιο που διδάσκει τη σωστή (τη γραπτή και αρχαιότερη) γλώσσα, υπήρχαν και τα συγγράμματα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη που παρουσίαζαν τη γλώσσα ως αξιόλογο αντικείμενο φιλοσοφικής μελέτης. Η γλώσσα κατά τους φιλοσόφους αυτούς ως έκφραση της σκέψης και ως η παρακαταθήκη της γνώσης μπορεί να μας οδηγήσει στην κατανόηση του ανθρώπινου νου. Η ανάλυση λοιπόν της γλώσσας, της οποίας προϊόν είναι η γραμματική, παρείχε και αυτό το γενικότερο και πιο φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Με τον τρόπο αυτό η γραμματική όχι μόνο της Ελληνικής αλλά και της Λατινικής απέκτησε τον πιο κεντρικό ίσως ρόλο στην παιδεία γενικά και αυτό ίσχυε για πάρα πολλούς αιώνες (περίπου 2.000 χρόνια). Όλο αυτό το χρονικό διάστημα η έννοια γραμματική και διδασκαλία της γλώσσας θεωρούνταν ένα και το αυτό.

Η πρώτη αλλαγή στην αντίληψη αυτή για τη γραμματική έγινε κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα όταν η προσοχή των γλωσσολόγων στρέφεται προς τις ζωντανές γλώσσες. Η επιθυμία να περιγραφθούν οι ζωντανές γλώσσες της Ευρώπης και στη συνέχεια να διδαχθούν οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι α) γραμματική, κατηγορίες, κανόνες και συστηματικότητα έχει και ο προφορικός λόγος και β) η ανάγκη να μάθει κανείς μια ζωντανή γλώσσα ισοδυναμεί με την ανάγκη να μάθει όχι μόνο να τη γράφει αλλά και να τη μιλάει και να συνδιαλέγεται με αυτή με τους ιθαγενείς της ομιλητές. Η προσοχή της Νεότερης Γλωσσολογίας έτσι στρέφεται

στην ομιλία με αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί το ενδιαφέρον για τη φιλοσοφική-ρυθμιστική-παραδοσιακή γραμματική χωρίς αυτό να σημαίνει εγκατάλειψη της γραμματικής, η οποία εξακολουθεί να υπάρχει αλλά με σημαντικές διαφορές.

Κατά τη νέα αντίληψη η γραμματική αφορά πλέον τη ζωντανή γλώσσα, είναι περιγραφική και όχι ρυθμιστική και δίνει έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας ξεχωριστά χωρίς να προσπαθεί να την περάσει μέσα από το φίλτρο της Αρχαίας Ελληνικής ή της Λατινικής με το σκεπτικό ότι οι κλασικές αυτές γλώσσες αντανakλούν την καθολική γραμματική.

Με την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για άμεση επικοινωνία που να περιλαμβάνει και τον προφορικό λόγο δημιουργείται εκτός από την περιγραφική γλωσσολογία (με ιδρυτή της τον Ferdinand de Saussure) ακόμη ένας νεότερος κλάδος, εκείνος της διδακτικής της γλώσσας που προσπαθεί να απαντήσει το ερώτημα πώς θα διδάξουμε πιο αποτελεσματικά μια γλώσσα με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να μπορεί όχι μόνο να διαβάξει λογοτεχνικά κείμενα και να γράφει εκθέσεις αλλά και να χειρίζεται τον προφορικό λόγο. Ο προβληματισμός αυτός έδωσε αφορμή να αναπτυχθούν πολλές θεωρίες που αφορούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας μιας Δ/Ξ γλώσσας και την επίδραση που μπορεί να έχουν σε αυτήν κοινωνικοί, ψυχολογικοί και άλλοι παράγοντες. Μέσα σε ένα κλίμα αντίδρασης προς τις υπερβολές της παραδοσιακής γραμματικής για ένα μεγάλο διάστημα επικράτησαν μέθοδοι όπως π.χ. η άμεση προσέγγιση, η φυσική προσέγγιση κ.α. που δίνουν μεγάλη έμφαση στον προφορικό λόγο. Ο χώρος δε μας επιτρέπει να ασχοληθούμε εδώ με το ευρύ αυτό θέμα. Εμείς θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε μια μόνο παράμετρο, εκείνη που αφορά τη θέση της γραμματικής στη διδασκαλία μιας Δ/Ξ αλλά ζωντανής γλώσσας.

Το θέμα αν πρέπει η γραμματική να αποτελεί μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας ή όχι έχει προκαλέσει μεγάλες διενέξεις τα τελευταία 150 χρόνια αλλά έχει γίνει ακόμη πιο οξύ από την δεκαετία του '70 μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα εξαιτίας της επίδρασης της γλωσσολογικής θεωρίας του Chomsky και των νεότερων ψυχολογολογικών θεωριών που έχουν εμπνευστεί από την θεωρία αυτή.

Η γλωσσολογική θεωρία του Chomsky χρησιμοποιεί τον όρο γραμματική με δύο έννοιες, α) τη λανθάνουσα γνώση της γλώσσας που έχει ένας φυσικός ομιλητής (competence) σε όλα τα επίπεδα, το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό, η οποία του επιτρέπει να επικοινωνεί με άλλους ομιλητές και β) μια αντικειμενική, τυπική περιγραφή της γνώσης αυτής. Ο όρος γραμματική δηλαδή αναφέρεται και στην εσωτερικευμένη γνώση του ιθαγενούς ομιλητή αλλά και στην εξωτερικευμένη περιγραφή του γλωσσολόγου. Η θεωρία αυτή ακόμη δίνει μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι η γνώση της γλώσσας κατακτάται (μάλλον παρά μαθαίνεται) από το παιδί σε πολύ μικρή ηλικία με ένα τρόπο φυσικό, ανεξάρτητα από περιβαλλοντικούς παράγοντες και το βαθμό ευφυΐας του και χωρίς διδασκαλία. Αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι το παιδί γεννιέται με μια έμφυτη γλωσσική δομή η οποία ενεργοποιείται και συγκεκριμενοποιείται από την επαφή του παιδιού με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντός του στην κατάλληλη ηλικία. Προτείνεται δηλαδή ότι το παιδί για

να κατακτήσει τη γλώσσα του χρειάζεται μόνο επαφή με γλωσσικά δεδομένα σε μια περιορισμένη γλωσσική ατμόσφαιρα. Οι γραμματικές κατηγορίες και οι κανόνες, το γλωσσικό δηλαδή σύστημα, η γραμματική, θεωρείται ότι κατακτάται έτσι απλά και έμμεσα χωρίς την παρέμβαση διδασκαλίας.

Η θεωρία αυτή που αφορά την μητρική γλώσσα και τα πολύ μικρά παιδιά επηρέασε πολλούς μελετητές της διδακτικής της Δ/Ξ γλώσσας (όπως τον πολύ γνωστό Krashen (1985)) στο σημείο που έφτασε να προτείνει ότι και η εκμάθηση της Δ/Ξ γλώσσας ακολουθεί την ίδια διαδικασία. Η θέση αυτή τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να απορριφθεί η διδασκαλία της γραμματικής η οποία κατά τη γνώμη του δε συμβάλλει καθόλου στη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας αλλά αντίθετα κουράζει το μαθητή και τον αποπροσανατολίζει. Ο Krashen επιμένει μάλιστα ότι η γνώση των γραμματικών σχημάτων και κανόνων (knowledge about) δεν μετατρέπεται απαραίτητα σε ικανότητα χρήσης τους (knowledge how to). Η αντίληψη αυτή βρήκε μεγάλη απήχηση στους δασκάλους οι οποίοι πάντα θεωρούσαν το μάθημα της γραμματικής δύσκολο, με αποτέλεσμα να εκδιωχθεί η γραμματική από τη διδακτική πράξη. Η θέση του Krashen δίδεται περιληπτικά παρακάτω (Bygate, Tonkyn & Williams 1994: 4):

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

Το σύστημα αυτό της διδασκαλίας χωρίς γραμματική έγινε γενικά αποδεκτό τόσο στη διδασκαλία της μητρικής όσο και στη διδασκαλία της Δ/Ξ, αλλά ενώ εξακολουθεί να έχει οπαδούς, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του ύστερα από 20 χρόνια έχουν δείξει ότι η γλωσσική κατάρτιση των παιδιών που ακολούθησαν τη μέθοδο αυτή υστερεί, πράγμα που οδήγησε στην ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη γραμματική και σε διάφορες προσπάθειες επαναφοράς της στην τάξη.

Η υπόθεση του Krashen ότι και ο μαθητής της Δ/Ξ γλώσσας χρειάζεται μόνο πλούσια γλωσσική εμπειρία και όχι διδασκαλία του συστήματος και ότι με μια έντονα επικοινωνιακή προσέγγιση και μόνο θα φτάσει μόνος του στο λανθάνον σύστημα ήταν πολύ απλουστευτική και υπερβολικά αισιόδοξη. Η μεγαλύτερη της αδυναμία οφειλόταν στο γεγονός ότι αγνόησε σημαντικές διαφορές στις συνθήκες και στον τρόπο που κατακτάται η πρώτη γλώσσα σε σύγκριση με τη Δ/Ξ. Οι βασικότερες διαφορές είναι οι εξής: Η πρώτη γλώσσα κατακτάται σε πολύ μικρή ηλικία ενώ οι μαθητές μιας Δ/Ξ έχουν ήδη περάσει το κρίσιμο στάδιο ηλικίας. Η μητρική γλώσσα είναι η πρώτη ενώ η Δ/Ξ έρχεται να προστεθεί σε μια ήδη υπάρχουσα γλωσσική γνώση, και το σπουδαιότερο ίσως, το παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα έχει απεριόριστο χρόνο στη διάθεσή του και ο χρόνος αυτός είναι γεμάτος με γλωσσικές εμπειρίες, ενώ για τη Δ/Ξ η επαφή με τη γλώσσα περιορίζεται σε κάποιες ώρες τη βδομάδα (Ellis 1990: 166-8) Αν λοιπόν λάβουμε υπ' όψη μας τις πολύ πιο αντίξοες συνθήκες της διδασκαλίας της Δ/Ξ γλώσσας θα δούμε ότι η άποψη που θέλει να αφήσουμε το μαθητή τελειώς αβόητο, δίνοντάς του μόνο γλωσσικά δεδομένα χωρίς καμιά παρουσίαση στοιχείων της

δομής και χωρίς καμιά γραμματική εξήγηση είναι μάλλον σκληρή και όπως αποδείχτηκε αντιπαραγωγική (Bygate, Tonkyn & Williams 1994, Doughty και Williams 1998, Ellis 1990, 1997, Odlin 1994, Rutherford & Sharwood Smith 1988).

Η συνειδητοποίηση των σημαντικών διαφορών ανάμεσα στη μητρική και τη Δ/Ξ γλώσσα και η σχετική αποτυχία της μεθοδολογίας που δεν περιέχει γραμματική οδηγισαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής και την επαναφορά της στη διδασκαλία, μέσα στον αγγλόφωνο κόσμο τουλάχιστον. Αυτό δίδεται επιγραφικά με το σλόγκαν «η γραμματική επανήλθε» (grammar is back) που αποδίδεται στον D. Crystal, όπως αναφέρεται από τον Alan Tonkyn στην εισαγωγή του βιβλίου *Grammar and the Language Teacher*. Πρέπει μάλιστα να τονίσουμε ότι η γραμματική δεν επανήλθε μόνο στη Δ/Ξ γλώσσα αλλά και στη διδασκαλία της Αγγλικής ως μητρικής γλώσσας. Σημειώνουμε ότι η γραμματική σήμερα αποτελεί ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος της Βρετανίας και διδάσκεται ακόμη και στο δημοτικό.

Παρά την επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία από τον αγγλόφωνο κόσμο και τη μεγάλη παραγωγή έρευνας που δείχνει ότι η εκμάθηση μιας Δ/Ξ γλώσσας επιταχύνεται και βελτιώνεται αν εκτός από την επικοινωνιακή της παρουσίαση δοθούν στο μαθητή και στοιχεία γραμματικής, οι δάσκαλοι της Ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας εξακολουθούν να δείχνουν δισταγμό και κάποια καχυποψία απέναντι στη γραμματική και εξακολουθούν να υποστηρίζουν τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι την αποφεύγουν. Το επιχείρημα είναι ότι αυτό που επιδιώκουμε είναι να κάνουμε το παιδί ικανό να μιλάει και να επικοινωνεί προφορικά με άλλους ομιλητές στο πλαίσιο επικοινωνιακών καταστάσεων που εμπίπτουν μέσα στα ενδιαφέροντα του μαθητή ανάλογα με την ηλικία του. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι υποστηρικτές της θέσης αυτής προτείνουν την παρουσίαση της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακούς διάλογους φυσικούς και κατάλληλους για την κάθε περίπτωση ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Μέσα από επικοινωνιακά γλωσσικά δεδομένα και με την υποστήριξη δραστηριοτήτων και ασκήσεων θεωρείται ότι ο μαθητής θα φτάσει στο σημείο να μπορεί να χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσια και πιο σύνθετη γλώσσα πάντα κατάλληλη σε κάποια επικοινωνιακή περίπτωση.

Στις επόμενες παραγράφους θα υποστηρίξω ότι μια προσέγγιση όπως αυτή που περιγράψαμε πιο πάνω από την οποία απουσιάζει η γραμματική είναι ελλιπής και μη αποτελεσματική και ότι η αναγνώριση της γραμματικής ως απαραίτητου στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία είναι αναπόφευκτη.

Κατ' αρχήν θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσική θεωρία ο όρος γραμματική συμπεριλαμβάνει τη φωνολογική, μορφολογική (κλίση και τυπικό), συντακτική και σημασιολογική και πραγματολογική δομή. Είναι σημαντικό όμως να τονίσουμε ότι δεν εννοούμε ένα κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο γραμματικής το οποίο θα δώσουμε στο μαθητή και θα του ζητήσουμε να αποστηθίσει κλίσεις, κανόνες και εξαιρέσεις. Δεν προτείνουμε δηλαδή την επιστροφή στο παραδοσιακό σύστημα το οποίο ήταν όντως βαρετό και δύσκολο. Εξάλλου όλοι σήμερα συμ-

φωνούμε ότι ο μαθητής μιας Δ/Ξ γλώσσας πρέπει να μάθει να μιλάει τη γλώσσα αυτή και εδώ θα συμφωνήσουμε με τον Krashen ότι η αποστήθιση κανόνων δεν μετατρέπεται απαραίτητα σε γλωσσική ικανότητα.

Τί εννοούμε λοιπόν όταν ζητούμε να μπει η γραμματική στη γλωσσική διδασκαλία; Για να απαντήσουμε πρέπει να επιστρέψουμε πρώτα στις βασικές αρχές του γλωσσικού μαθήματος και να αναρωτηθούμε για μια ακόμη φορά τι επιδιώκουμε όταν διδάσκουμε μια γλώσσα. Το ερώτημα αυτό είναι σημαντικό επειδή η μεθοδολογία είναι πάντα συνάρτηση των επιδιώξεών μας. Είδαμε ότι κατά την περίοδο των Αλεξανδρινών χρόνων η διδασκαλία της γραμματικής ήταν απόλυτα απαραίτητη επειδή η αναγνώριση της σωστής δομής είχε συνέπειες στην κατανόηση του κειμένου. Η γραμματική λοιπόν έπρεπε να διδαχθεί γιατί αυτή αποτελούσε το κλειδί της κατανόησης των κλασικών συγγραφέων. Ας δούμε λοιπόν σήμερα τι επιδιώκουμε από τη διδασκαλία μιας Δ/Ξ γλώσσας.

Η απώτερη φιλοδοξία μας είναι να φτάσει ο μαθητής σε επίπεδο γνώσης ισοδύναμο με εκείνο του φυσικού ομιλητή. Πρέπει δε να τονίσουμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό της γλωσσικής ικανότητας του φυσικού ομιλητή είναι ότι μπορεί να κατανοεί και να παράγει ένα απεριόριστο αριθμό σωστά δομημένων προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές είναι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, νεόπλαστες. Ο ομιλητής δηλαδή συνθέτει τις εκφράσεις του εκ νέου κάθε φορά. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει η γλωσσική γνώση να συνίσταται από τα κατάλληλα στοιχεία της γλώσσας και το σύνολο των αρχών και των κανόνων που ρυθμίζουν το συνδυασμό τους σε φράσεις και προτάσεις κ.λπ.

Οι κανόνες που καθορίζουν τη δημιουργία των σύνθετων δομών δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζονται κατευθείαν πάνω στις λέξεις τις ίδιες (δεν υπάρχουν δηλαδή κανόνες που λένε ότι η λέξη «το» συνδυάζεται με τη λέξη «παιδί» καθώς και με τη λέξη «βιβλίο» και με τη λέξη «σχολείο» κ.λπ.) γιατί το σύνολο αυτών των κανόνων θα ήταν απεριόριστο και κατά συνέπεια δεν θα ήταν δυνατόν να κατακτηθεί. Τόσο το μικρό παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα όσο και ο μαθητής της Δ/Ξ γνωρίζουν ενστικτωδώς ότι η δομική σχέση ανάμεσα στο «το» και «παιδί» είναι η ίδια με εκείνη ανάμεσα στο «το» και «βιβλίο», «το» και «σχολείο» και ανάμεσα στα «ο» και «δάσκαλος» κ.λπ.

Από τα παραπάνω πρέπει να συμπεράνουμε ότι οι κανόνες και οι αρχές που καθοδηγούν τη δημιουργία προτάσεων αναφέρονται σε σύνολα λέξεων που ανήκουν σε τάξεις, αποτελούν δηλαδή, γραμματικές κατηγορίες, την κατηγορία π.χ. του άρθρου, την κατηγορία του ονόματος, επιθέτου κλπ. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι μια δομική κανονικότητα της Ελληνικής είναι ότι το όνομα μπορεί να συνοδεύεται από το οριστικό άρθρο, και ότι τα άρθρα όπως και τα ονόματα ανήκουν σε ένα από τα τρία γένη, αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο, και σε ένα από τους δύο αριθμούς, ενικό και πληθυντικό, και ακόμη ότι το άρθρο οφείλει να συμφωνεί με το όνομα με το οποίο συνδυάζεται σε γένος και αριθμό.

Το σχήμα [άρθρο - όνομα] και η συμφωνία σε αριθμό και γένος ανάμεσά τους έχει γίνει κτήμα των παιδιών των οποίων η Ελληνική είναι γλώσσα μητρική σε πολύ μικρή

ηλικία. Από τη ηλικία των 5-6 δεν κάνουν λάθη σ' αυτή τη δομή όπως δεν κάνουν λάθη και στη συμφωνία προσώπου και αριθμού ανάμεσα στο υποκειμένο και το ρήμα. Παρατηρείται δηλαδή ότι ενώ προχωρώντας προς την ηλικία των 5-6 ετών το λεξιλόγιο αυξάνεται με μεγάλη ταχύτητα, τα γραμματικά λάθη της συμφωνίας αντί να αυξηθούν, όπως θα περιμέναμε αν δεν λειτουργούσε η γλώσσα με κατηγορίες αλλά μόνο με λέξεις, ελαττώνονται. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής έχουν εσωτερικεύσει τις κατηγορίες και έχουν εξαγάγει τους κανόνες.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις έχουν σκοπό να τονίσουν ότι η γλώσσα λειτουργεί με κατηγορίες και με κανόνες και ότι κατάκτηση μιας γλώσσας σημαίνει κατάκτηση των κατηγοριών και των κανόνων αυτών. Οι κατηγορίες και οι κανόνες, στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, κατακτώνται από το παιδί ενστικτωδώς, σε μικρή ηλικία και με ταχύ ρυθμό.

Η πρόκληση για μας είναι πώς θα μεταδοθεί η γνώση αυτή και στο μαθητή της δεύτερης γλώσσας. Και το δίλημμα είναι το εξής: α) Πρέπει να αντιμετωπίσουμε το μαθητή μας όπως το παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και να του δώσουμε μόνο επικοινωνιακά πλούσιο γλωσσικό υλικό χωρίς γραμματική και κανόνες αφήνοντας τον να εξαγάγει με έμμεσο τρόπο το σύστημα της Δ/Ξ γλώσσας; ή β) Μαζί με το επικοινωνιακό γλωσσικό υλικό να παρουσιάσουμε και τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, τις κατηγορίες της και τους κανόνες που ρυθμίζουν τη δομή της;

Η απάντηση που δίδεται σήμερα από τους περισσότερους ερευνητές του κλάδου αυτού είναι ότι η γραμματική, τα χαρακτηριστικά δηλαδή της δομής, πρέπει να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας για τους εξής λόγους:

A. Ο μαθητής κατέχει ήδη μια γλώσσα η οποία έχει αρκετές δομικές διαφορές από την Δ/Ξ, στη δική μας περίπτωση την Ελληνική. Τα δομικά χαρακτηριστικά της πρώτης γλώσσας συχνά μεταφέρονται και στη Δ/Ξ και προκαλούν λάθη. Ο δάσκαλος που είναι ενήμερος σε θέματα γραμματικής θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να ευαισθητοποιηθεί στα χαρακτηριστικά της ελληνικής δομής, να δει το λάθος και να προσπαθήσει στο μέλλον να το αποφύγει.

B. Τα γραμματικά φαινόμενα μιας γλώσσας δεν είναι ολότελα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά κάποια από αυτά είναι αρκετά θεμελιακά ώστε να πρέπει να κατακτηθούν πριν από κάποια άλλα. Αν το γλωσσικό υλικό που παρουσιάζεται στο μαθητή ανταποκρίνεται μόνο σε επικοινωνιακές σκοπιμότητες η διάταξη των γραμματικών φαινομένων θα είναι αυθαίρετη πράγμα που θα κάνει δύσκολη την κατάκτηση της γραμματικής. Ένα τέτοιο θεμελιακό χαρακτηριστικό της Ελληνικής είναι ότι διαθέτει πλούσια συμφωνία προσώπου και αριθμού στις ρηματικές καταλήξεις οι οποίες δείχνουν μορφολογικά διαφοροποιημένα τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου, πρόσωπο και αριθμός. Συνέπεια αυτού του χαρακτηριστικού είναι η κατά κανόνα απουσία του λεξικού υποκειμένου από την πρόταση ως περιπτού, εκτός και αν αποτελεί το θέμα της πρότασης, η σπάνια χρήση αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου, εκτός κι αν συνοδεύονται με εμφανικό τονισμό και αποτελούν εστίαση, και η δυνατότητα του λεξικού υποκειμένου να βρίσκεται σε διάφορες θέσεις μέσα στη πρότα-

ση. Ένα άλλο θεμελιακό δομικό χαρακτηριστικό της Ελληνικής είναι ότι η μορφολογία των ονομάτων και των άρθρων που τα συνοδεύουν έχει πτώση. Η πτωτική κατάληξη (ονομαστική, αιτιατική) μαρκάρει την Ονοματική Φράση ως υποκείμενο ή ως αντικείμενο πράγμα που οδηγεί στην ελευθερία τοποθέτησής τους μέσα στην πρόταση, σε αντίθεση π.χ. με την Αγγλική, της οποίας το σύστημα δεν περιέχει πτώση, και γι' αυτό η θέση των Ονοματικών Φράσεων είναι αυστηρά καθορισμένη.

Τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά της Ελληνικής είναι, όπως είπαμε θεμελιακά και ευθύνονται για το ότι στην Ελληνική η πρόταση, η βασικότερη μονάδα της γλώσσας χτίζεται πάνω στη μορφολογία των λέξεων οι οποίες κουβαλούν στις καταλήξεις τους τη συντακτική τους λειτουργία. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι στην Ελληνική η βασική σύνταξη της πρότασης εμφανίζεται πάνω στη λέξη.

Είναι σημαντικό ότι το παιδί που κατακτά την Ελληνική ως μητρική γλώσσα κατακτά τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά πολύ νωρίς πράγμα που επιβεβαιώνει το πόσο βασικά είναι. Από την άλλη μεριά τα πιο συχνά και πιο επίμονα λάθη των μαθητών της Ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας είναι πάλι αυτά. Πρέπει να σημειώσουμε ότι λάθη σε συμφωνία και σε πτώση παρατηρούνται ακόμη και σε πολύ προχωρημένους μαθητές. Το φαινόμενο αυτό της διατήρησης σημαντικών λαθών που αναφέρεται με τον όρο «απολίθωση» (fossilization) θεωρείται ότι οφείλεται στο ότι τα λάθη αυτά δε διορθώθηκαν εγκαίρως, ενώ αν η διδασκαλία περιείχε από πολύ νωρίς κατάλληλα γλωσσικά παραδείγματα, ίσως με κάποιες εξηγήσεις και με την προσθήκη και πάλι ασκήσεων και δραστηριοτήτων που να φωτίζουν τις ιδιότητες αυτές της Ελληνικής θα βοηθούσαμε το παιδί να τις συλλάβει και με εξάσκηση να τις κάνει κτήμα του.

Σύμφωνα με όσα είπαμε πιο πάνω, το θεωρούμε απαραίτητο και επείγον να καταλάβει ο μαθητής από πολύ νωρίς ότι για να επιταχύνει και να βελτιώσει τη κατάκτηση της Ελληνικής πρέπει να κατευθύνει την προσοχή του στις καταλήξεις των λέξεων, κάτι που δεν είναι απαραίτητο για άλλες γλώσσες. Στην Ελληνική δηλαδή δεν ισχύει το «ας μάθει κάποιες λέξεις και σιγά σιγά θα μάθει και τη γραμματική». Η κάθε λέξη για να χρησιμοποιηθεί πρέπει πρώτα να ντυθεί τη γραμματική της. Αυτό θα το καταλάβει ο μαθητής μόνο αν του δοθούν αρκετά παραδείγματα και κατάλληλα ερεθίσματα που να ρίχνουν φως στα θέματα αυτά της γραμματικής.

Γ. Μια άλλη πλευρά της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που καθιστά τη γραμματική απαραίτητη είναι ο γραπτός λόγος. Τα παιδιά, που συνήθως αρχίζουν τα ελληνικά τους μαθήματα στην ηλικία των 5 ή 6 χρονών, ακόμη και αν περάσουν πρώτα από κάποιο στάδιο αποκλειστικά προφορικού λόγου, πολύ σύντομα θα περάσουν στην ανάγνωση και τη γραφή. Εξ άλλου οι διάφορες εξετάσεις που γίνονται αργότερα για να αξιολογηθεί το επίπεδο γνώσης του μαθητή δείχνουν καθαρά ότι απαιτείται από αυτόν να μπορεί να γράφει με σωστά δομημένο λόγο και χωρίς ανορθογραφίες. Η ορθογραφία όμως της Ελληνικής είναι αρκετά δύσκολη ιδιαίτερα στη απόδοση των φωνηέντων επειδή τα γραφήματα που αποδίδουν τους φωνηεντικούς φθόγγους δεν αντιστοιχούν ένα προς ένα με τους φθόγγους αυτούς. Π.χ ο φθόγγος /i/ αντιστοιχεί σε πέντε διαφορετικά γραφήματα [i, υ, η, οι, ει], το /e/ και το /o/ σε δύο

το καθένα. Αν δεν υπήρχαν κάποιοι κανόνες που να ρυθμίζουν το θέμα αυτό η εκμάθηση της ορθογραφίας θα ήταν πολύ πιο δύσκολη από ότι είναι τώρα.

Οι ορθογραφικοί κανόνες που υπάρχουν εφαρμόζονται κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων και βασίζονται στη γραμματική. Π.χ. στη φράση «το χέρι» ο φθόγγος /i/ γράφεται με «ι» επειδή είναι ενικός ουδετέρου ενώ στο «το ξέρι» ο ίδιος φθόγγος /i/ γράφεται με «ει» επειδή είναι το τρίτο ενικό πρόσωπο ρήματος ενεργητικής φωνής. Μπορεί κάποιος να παρατηρήσει ότι οι φθόγγοι που βρίσκονται μέσα στα μορφήματα τις ρίζας των λέξεων δεν προβλέπονται από τη γραμματική και επομένως αυτά πρέπει να μαθευτούν με απομνημόνευση της ορθογραφίας της κάθε λέξης χωριστά. Γιατί λοιπόν να μην χρησιμοποιηθεί ο ίδιος τρόπος της απομνημόνευσης και για τις καταλήξεις. Η απάντηση είναι απλή. Το γεγονός ότι ένα μέρος του προβλήματος της ορθογραφίας δεν υπόκειται σε κανόνες δεν σημαίνει ότι και εκεί που υπάρχουν κανόνες εμείς πρέπει να τους αγνοήσουμε. Οι κανόνες που υπάρχουν μειώνουν το πρόβλημα της απομνημόνευσης και δίνουν στην ορθογραφία μια λογική βάση. Παράλληλα η συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι υπάρχει μια τέτοια σχέση ανάμεσα στη γραμματική και την ορθογραφία βοηθάει την κατανόηση της γραμματικής και τη σωστή της χρήση. Αφού λοιπόν θέλουμε ο μαθητής μας να γίνει και ικανός χειριστής και του γραπτού λόγου οφείλουμε να τον διδάξουμε γραμματική.

Σε διάφορες συζητήσεις για τα υπέρ και τα κατά της επικοινωνιακής μεθόδου καθώς και για τη σκοπιμότητα ή όχι της συμμετοχής της γραμματικής στη διδασκαλία δίνεται συχνά η εντύπωση ότι πρέπει να διαλέξουμε ή τη μια ή την άλλη ακραία θέση. Η μια αυστηρή επικοινωνιακή μέθοδο χωρίς γραμματική ή την παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται μόνο σε γραμματική και μετάφραση κειμένων.

Η δική μας πρόταση απορρίπτει και τη μια και την άλλη από τις μεθόδους αυτές και αντιπροτείνει ότι η γραμματική πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και συγχρόνως ότι η διδασκαλία της γλώσσας οφείλει να έχει ως βάση της τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Τα δυο αυτά στοιχεία τα βλέπουμε ως συμπληρωματικά και εξίσου απαραίτητα. Πιστεύουμε άλλωστε ότι μια πιο έντονη παρουσία της γραμματικής στη διδασκαλία δεν αποτελεί ιδεολόγημα αφού μπορούμε εύκολα να δείξουμε ότι όταν αγνοείται η γραμματική τότε και η επικοινωνιακότητα ή ίδια κινδυνεύει. Αυτό το βλέπουμε καθαρά από λάθη που κάνουν τα παιδιά στις πτώσεις και στη συμφωνία. Π.χ. όταν λένε ή όταν γράφουν «έφερε ο Γιάννης η αδερφή του» δεν ξέρουμε ποιος έφερε ποιον, ή «Αγαπάς τη μαμά μου» όταν αυτό που θέλουν να πουν είναι «αγαπώ τη μαμά μου» και πολλά άλλα παρόμοια λάθη από τα οποία είναι γεμάτες οι εκθέσεις των μαθητών ακόμη και όταν αυτοί είναι προχωρημένοι.

Σημειώνουμε ότι ίσως είναι δυνατόν με δομικά λανθασμένο κάπως λόγο να επιτευχθεί κάποια επικοινωνία σε μια συναλλαγή πρόσωπο με πρόσωπο γιατί οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής κ.λπ. καθώς και στοιχεία του περιβάλλοντος συμπληρώνουν τα κενά. Αλλά στο γραπτό λόγο όπου αυτά απουσιάζουν και όπου συνήθως δεν έχουμε διάλογο αλλά ή μια περιγραφή, ή ανάπτυξη επιχειρημάτων κ.λπ., η γλώσσα πρέπει

και πιο πλούσια να είναι αλλά και δομικά πιο σωστή, διαφορετικά θα έχει πιο σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην επικοινωνία την ίδια.

Παρουσιάσαμε πιο πάνω μια σειρά επιχειρημάτων που στηρίζουν τη θέση ότι η διδασκαλία μιας ζωντανής Δ/Ξ γλώσσας δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αποστήθιση κανόνων γραμματικής. Αφού επιδιώκουμε να μάθει ο μαθητής μας να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο και με τρόπο φυσικό ανάλογα με τις περιστάσεις, οφείλουμε να διαμορφώσουμε το γλωσσικό υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διάφορες επικοινωνιακές ανάγκες. Από τη άλλη πλευρά δώσαμε επιχειρήματα για να υποστηρίξουμε ότι η γραμματική πρέπει να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας. Τα επιχειρήματα αυτά είναι δυο ειδών. Πρώτα είδαμε ότι μια ακραία επικοινωνιακή προσέγγιση που είχε εφαρμοστεί στον αγγλόφωνο κόσμο (αλλά και αλλού) τα τελευταία είκοσι-τριάντα χρόνια και η οποία απέρριπτε τη συμμετοχή της γραμματικής αποδείχθηκε και θεωρητικά ασθενής και μη αποτελεσματική με συνέπεια την επαναφορά της διδασκαλίας της γραμματικής στο μάθημα της Δ/Ξ γλώσσας. Στη συνέχεια αναπτύξαμε επιχειρήματα μέσα από τη φύση της ελληνικής γλώσσας, επιχειρήματα δηλαδή που προέρχονται από τα χαρακτηριστικά της δομής της, που δείχνουν ότι η συμμετοχή της γραμματικής στη διδακτική πράξη είναι απαραίτητη.

Το πρόβλημα σήμερα, όπως το βλέπουμε εμείς, είναι όχι αν τα γλωσσικά μαθήματα θα περιέχουν και γραμματική αλλά με ποιο τρόπο πρέπει να παρουσιάζεται η γραμματική στους μαθητές ώστε να μην επιστρέψουμε στην άγνη και βαρετή απομνημόνευση κανόνων. Η πρόκληση είναι να δοθεί η γραμματική με ένα τρόπο ελαφρύ και εύληπτο και τέτοιο που να εξασφαλίζει τη μετάβαση από τη δομή και τον κανόνα στην πράξη της ομιλίας και της γραφής. Ένα άλλο πρόβλημα είναι το ποια γραμματική θα δώσουμε στο κάθε επίπεδο. Η δική μας πρόταση στο δεύτερο αυτό θέμα είναι ότι τα θεμελιακά δομικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής πρέπει να δοθούν όσο γίνεται πιο νωρίς ώστε να τεθούν οι σωστές βάσεις και να αποφευχθούν όσο είναι δυνατόν τα σοβαρά λάθη που οδηγούν σε απολίθωση.

Παίρνοντας ως βάση το πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» προτείνουμε ενδεικτικά για το πρώτο επίπεδο τα εξής γραμματικά φαινόμενα:

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 (αρσ. -ος, -ας, -ης, θηλ. -η, -α, ουδ. -ο).

Κάποια βασικά επίθετα (π.χ. μεγάλος, μικρός, κόκκινος κ.λπ.): 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).

Βιβλιογραφία:

- Bygate, M, Tonkyn, A & Williams, E** (1994) (eds): *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall.
- Doughty, C & Williams, J** (1998) (eds): *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ellis, R** (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R** (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Krashen, S.D** (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Odlin, T** (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- Rutherford, W & Sharwood Smith, M** (1988) (eds): *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1 ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

9.2 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

**9.1 Λεξιλόγιο σε μαθητές
Ελληνικών στο εξωτερικό**

9.2 Εμπλουτισμός Λεξιλογίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1 Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό

9.1.1 Εισαγωγή

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε σχέση με το λεξιλόγιο ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει ή δημιουργεί γλωσσικό υλικό είναι:

- 1) Η επιλογή συγκεκριμένης θεματικής ενότητας (με το αντίστοιχο λεξιλόγιο) η οποία θα κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς το ποιο γραμματικό φαινόμενο είναι πρόσφορο να διδαχθεί (π.χ. επαγγέλματα-ανισοσύλλαβα ουσιαστικά).
- 2) Πώς θα αντιμετωπίσει το επονομαζόμενο «παράδοξο» των αρχαρίων, το γεγονός δηλαδή ότι για να μάθει λέξεις ο μαθητής πρέπει να διαβάσει (να αναγνώσει), αλλά για να διαβάσει με επιτυχία πρέπει να κατέχει ήδη ένα σημαντικό αριθμό λέξεων.
- 3) Η χρήση αυθεντικού υλικού, το οποίο ωστόσο, κατά κανόνα, περιέχει δύσκολες ως προς τη σημασία, τη μορφή ή την προφορά λέξεις οι οποίες ίσως αποπροσανατολίζουν το μαθητή από το στόχο της δραστηριότητας.

Συνήθως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πραγματευθεί σε κάθε ενότητα λεξιλόγιο και δομή (γραμματική - συντακτικό) και συνδυάζει (λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένα) και τους δύο τομείς. Σε συγκεκριμένες όμως διδακτικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τις ενδεχόμενες χρήσεις της γλώσσας (π.χ. προφορική μόνο επικοινωνία, βιβλιογραφία αρχαιολογίας), επιλέγει και δηλώνει ότι πραγματεύεται τον έναν κυρίως τομέα.

Ειδικά για τα παιδιά που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι έρχονται στο σχολείο με μια παθητική γνώση προφορικού λεξιλογίου που περιλαμβάνει ονόματα συγκεκριμένων αντικειμένων ή φράσεις που καλύπτουν καθημερινές ανάγκες (π.χ. *γάλα, έξω, γεια σου. Τι κάνεις;* κ.τ.λ.). Πρόκειται για τυχαίο/περιπτωσιακό (incidental) λεξιλόγιο, όχι πάντα προβλέψιμο, γιατί ο μαθητής συγκρατεί στη μνήμη του και λέξεις, όρους, φράσεις που δεν απαντούν σε καθημερινό λόγο (π.χ. *σκάφανδρο*) αλλά ερεθίζουν το μυαλό του ή ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του.

9.1.2 Τρία ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου

Εφόσον λοιπόν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να δώσει έμφαση στο λεξιλόγιο, προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) διδάσκεται / ή χρειάζεται να διδαχτεί συστηματικά το λεξιλόγιο; (vocabulary learning - vocabulary teaching)
- 2) ποιο λεξιλόγιο; (selection)
- 3) με ποιους τρόπους; (techniques)

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, άλλοι απαντάνε αρνητικά και άλλοι θετικά. Ξεκινώντας από τη θέση ότι δεν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας του λεξιλογίου και καταλήγοντας στην παραδοχή της αναγκαιότητας της διδασκαλίας του, ο Ellis (1995) θεωρεί ότι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά, σχηματίζουν ένα συνεχές:

A) εξ ολοκλήρου μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης (strong implicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι αρκεί ο μαθητής να εκτεθεί αρκετά σε γλωσσικά δεδομένα διαβάζοντας (Krashen 1989) και θα αποκτήσει λεξιλόγιο μη-συνειδητά,

B) μερικώς μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak implicit learning hypothesis) που έχει την άποψη ότι κάποια επισήμανση και προσοχή χρειάζεται στο ότι «τώρα μαθαίνω μία νέα λέξη»,

Γ) μερικώς συνειδητή υπόθεση μάθησης (a weak explicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι οι μαθητές κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, χρησιμοποιούν στρατηγικές να συνάγουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα,

Δ) εξ ολοκλήρου συνειδητή υπόθεση μάθησης (a strong explicit learning hypothesis) σύμφωνα με την οποία όσο πιο ενδεδειγμένη είναι η νοητική διεργασία του λεξιλογίου, τόσο πιο σταθερή και μακροχρόνια θα είναι η μάθησή του.

Αν σχηματοποιήσουμε τις παραπάνω θεωρητικές προτάσεις περί λεξιλογίου, καταλήγουμε στον πίνακα:

Πίνακας 9.1.1 Υποθέσεις μάθησης του λεξιλογίου

Υποθέσεις μάθησης του λεξιλογίου	
Δ) Εξ ολοκλήρου συνειδητή	
Γ) Μερικώς συνειδητή	
Β) Μερικώς μη-συνειδητή	
A) Εξ ολοκλήρου μη-συνειδητή μάθηση	
Ηλικία	-6.....12+

Η πρότασή μας συνίσταται στο ότι για τη δεύτερη γλώσσα, η κατάκτηση του λεξιλογίου ακολουθεί το συνεχές που προτείνεται από τον Ellis. Στον οριζόντιο άξονα, αναπαρίστανται η ηλικιακή ανάπτυξη του ατόμου και στον κάθετο παρουσιάζονται οι υποθέσεις για την κατάκτηση / εκμάθηση του λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, η μη-συνειδητή μάθηση (εξ ολοκλήρου, μερικώς) συμπληρώνεται από τη συνειδητή (εξ ολοκλήρου, μερικώς), η οποία ενδιαφέρει ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού. Η διδασκαλία ελληνικών σε μαθητές εξωτερικού θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να βαίνει αυξανόμενη κατά τη φορά του βέλους. Πιο συγκεκριμένα, οι νεαροί ηλικιακά μαθητές που βρίσκονται σε (ψευδο)αρχαίριο

επίπεδο θα θεμελιώσουν τη γνώση της Ελληνικής με λίγο, χρηστικό λεξιλόγιο (1.000 περίπου λέξεις ανά έτος) και συστηματική παρουσίαση της μορφολογίας.

Οι μαθητές μέσου επιπέδου θα εκτεθούν ισόρροπα σε λεξιλόγιο και δομή, ενώ οι προχωρημένοι μαθητές θα ασκηθούν κατεξοχήν στο λεξιλόγιο.

Αυτό σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό του διδακτικού υλικού / αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το λεξιλόγιο που ήδη τα παιδιά έχουν κατακτήσει μη συνειδητά, με φυσική έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα (Α, Β). Αυτή η δεδομένη γνώση πρέπει να αξιοποιηθεί, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού στο επόμενο στάδιο (Γ) και να εμπλουτιστεί με συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου (εξ ολοκλήρου συνειδητή, Δ). Ακολουθούν ενδεικτικά δείγματα για τη γνώση που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής (μη συνειδητά) όταν έρχεται στο σχολείο για συστηματική γλωσσική διδασκαλία:

A) [horjo, nelada, spitimu, panijiri, gala, xristos anesti, sayapo].

B) Το παιδί ζητάει να μάθει τη σημασία των λέξεων (π.χ. What does it mean? What does it say, here?).

Κατά την τρέχουσα διδακτική πρακτική παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός ασχολείται με μια λέξη, όταν/εάν οι μαθητές εκφράσουν τη δυσκολία / δυσφορία τους (unplanned vocabulary teaching).

Αλλά τότε μια λέξη είναι «δύσκολη»; Δύο παράμετροι υπεισέρχονται εδώ:

- 1) οικειότητα (familiar) όταν δηλαδή μια λέξη τους είναι άγνωστη, δεν συναντάται συχνά (frequency), είναι διαλεκτική, έχει αφηρημένη ή πολύ ειδική έννοια για το επίπεδο των μαθητών.
- 2) ευκολία στη μάθηση (learnability). Όταν μια λέξη είναι δύσκολη στην προφορά (π.χ. πολυσύλλαβη, με ακολουθία φωνηέντων (ποιητής) ή συμφωνικά συμπλέγματα) στην ορθογραφία ή στη σύνταξη μαθαίνεται δύσκολα.

Στη βιβλιογραφία (Carter, 1998) υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επιβληθούν το πέρασμα και τη διατήρηση των λέξεων της δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη μνήμη:

- 1) εάν και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι νέες λέξεις με προϋπάρχουσες,
- 2) πόσο εύκολα η φωνολογική αναπαράσταση της νέας λέξης δημιουργείται στη βραχύβια μνήμη (working memory),
- 3) αν υπάρχουν ήδη παρεμφερείς φωνολογικές αναπαραστάσεις στη μνήμη για να στηρίξουν τη μάθηση.

Και αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους δημιουργούς διδακτικού υλικού φροντίζοντας το λεξιλόγιο κάθε νέου διδακτικού εγχειριδίου να επεκτείνει εκείνο του προηγούμενου.

Πέρα όμως από την εσωτερική συνέχεια και συνοχή στο λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων, θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορές ανάμεσα στις φυσικές γλώσσες ως προς την οριοθέτηση της σημασίας των λεξιλογικών στοιχείων. Ακόμη και συγγενείς γλώσσες, γενετικά ή γεωγραφικά, κατηγοριοποιούν διαφορετικά

ένα σημασιολογικό πεδίο. Ενώ από διδακτικής πλευράς θα βόλευε να υπάρχει αντιστοιχία ως προς τις σημασίες συγκεκριμένων -τουλάχιστον- οντοτήτων που χρησιμοποιούμε στον καθημερινό μας λόγο, παρατηρούνται αναντιστοιχίες ως προς τον αριθμό των λημμάτων και την έκταση των σημασιών. Για παράδειγμα, για τη λέξη *πόδι*, τα Γαλλικά έχουν δύο λέξεις (*pied* και *jambe*) και τα Ρώσικα μία (*noga*). Και φυσικά οι διαφορές γίνονται εντονότερες όσο οι πολιτισμικές διαφορές αυξάνουν. Έτσι στα Ελληνικά οι λέξεις *καφενείο*, *καφετέρια*, *μπαράκι*, *κυλικείο*, *καντίνα*, *τουριστικό περίπτερο* έχουν διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης που δεν ισχύουν για το αγγλικό *coffee-shop*.

Κατά συνέπεια, η παρουσίαση πλήθους μεμονωμένων λέξεων είναι παροδηγητική. Η συσσώρευση, για παράδειγμα, συνώνυμων χωρίς τα κειμενικά τους περιβάλλοντα δυσκολεύει το μαθητή. Για παράδειγμα, τότε και πώς θα διαφοροποιήσει ο μαθητής στα αγγλικά το *wicked* από το *evil*, το *box* από το *tin*, το *shut* από το *close*, το *begin* από το *start*.

Η Aitchison (1994: 95) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση μιας λέξης είναι μια επίπονη διαδικασία με δύο πλευρές: την αναγνώριση και την κατανόηση.

Η αναγνώρισή της γίνεται με τη δημιουργία μια λίστας πιθανών λέξεων και τη βαθμιαία διαγραφή των μη-πραγματώσιμων με βάση τις προσδοκίες και τις γλωσσικές ενδείξεις.

Η κατανόηση της λέξης γίνεται αν ξέρουμε την πρωτοτυπική σημασία και την ιεραρχήσουμε σε σχέση με τα συναφή λήμματα. Αλλά το πώς καθορίζεται η πρωτοτυπική σημασία δεν είναι εύκολο να καθοριστεί. Από τα πειράματα που έχουν γίνει επισημαίνεται ότι ποικίλοι παράγοντες εμπλέκονται. Αυτοί αφορούν είτε τις διεργασίες του νου ως προς το νοητικό λεξικό, είτε τις πολλαπλές σημασίες ενός λήμματος είτε την εγγενή ασάφεια του λήμματος (π.χ. *είναι η νυχτερίδα πουλί ή ζώο*).

Το δεύτερο ερώτημα ως προς το λεξιλογικό περιεχόμενο ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι ποιες λέξεις και ποιες σημασίες (κυριολεκτική ή μεταφορική) πρέπει να διδαχτούν;

Η συνήθης απάντηση είναι απλές, χρηστικές, βασικές λέξεις. Η έννοια, όμως της βασικότητας του λεξιλογίου εγείρει περαιτέρω ερωτήματα: υπάρχει ένα και μοναδικό βασικό/πυρηνικό (core) λεξιλόγιο ενσωματωμένο στο σύστημα της μιας γλώσσας; Ό,τι μπορεί να είναι βασικό για ένα θέμα (π.χ. *οικολογία*) δεν είναι βασικό για άλλο θέμα (π.χ. *σχολική ζωή*). Μήπως πρέπει να μιλάμε για διαφορετικά πυρηνικά λεξιλόγια;

Το κριτήριο της συχνότητας εμφάνισης των λεξικών στοιχείων και κατά συνέπεια ο ορισμός του βασικού λεξιλογίου ως κατάλογος λέξεων που εμφανίζονται στατιστικά συχνότερα στο λόγο (προφορικό - γραπτό) αποδυναμώνεται από την κριτική, καθώς αμφισβητούνται η αντικειμενικότητα του όποιου corpus και οι τεχνικές ληματογράφησης. Καταγράφονται, για παράδειγμα, οι διαφορετικές σημασίες της ίδιας λέξης ως ξεχωριστά λήμματα; Οι διαφορετικοί κλιτικοί και παραγωγικοί τύποι της ίδιας συχνόχρηστης λέξης (*σπίτι*, *σπίτια*, *σπιτάκι*, *σπιτικός*, *σπιτίσιος*, *σπιτόγατος*) μετράνε ως ξεχωριστά λήμματα;

Ο Carter (1998: 36-44) συστηματοποιεί 10 κριτήρια για το βαθμό βασικότητας / πυρηνικότητας μιας λέξης, μελετώντας σημασιο-συντακτικές σχέσεις και την ουδέτερη χρήση σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα κριτήρια είναι τα εξής:

1) υποκαταστασιμότητα (σημασιολογική / συντακτική): από μία σειρά συνωνύμων (φεύγω, αποχωρώ, αναχωρώ, αποσύρομαι) κάποια λέξη είναι πιο βασική από τις άλλες, τις οποίες μπορεί να υποκαταστήσει σε διαφορετικά σημασιολογικά / συντακτικά περιβάλλοντα. Ως προς τη σημασία, το *αποσύρομαι* προϋποθέτει λογικά το *φεύγω*, αλλά το *φεύγω* δεν προκύπτει λογικά από το *αποσύρομαι*. Επιπλέον, οι πυρηνικές λέξεις διαθέτουν όλα τα σημασιολογικά ή / και συντακτικά χαρακτηριστικά των μη πυρηνικών λέξεων αλλά δεν ισχύει το αντίστροφο:

φεύγω από το σπίτι - * *αποχωρώ από το σπίτι*
φεύγω από / για... - *αναχωρώ για / * από...*

2) Αντωνυμικότητα: Όσο λιγότερο πυρηνική είναι μια λέξη τόσο πιο δύσκολα βρίσκει κανείς το αντώνυμο / αντίθετό της:

φεύγω - *έρχομαι*, *αναχωρώ* - *καταφθάνω*, *αποσύρομαι* - ?

3) Συνδυαστικότητα (collocability): Όσο πιο εύκολα συνδυάζεται μια λέξη με άλλες τόσο πιο πυρηνική είναι:

λαμπρός / λαμπερός
λαμπρός μαθητής - * *λαμπερός μαθητής*
λαμπρή ιδέα - * *λαμπερή ιδέα*
λαμπρό μέλλον - * *λαμπερό μέλλον*

4) (Επ)εκτασιμότητα (extension): Οι πυρηνικές λέξεις σχηματίζουν ευκολότερα σύνθετα, σύνθετες ρηματικές φράσεις, ιδιωματισμούς κ.τ.λ.:

κάνω: *παρακάνω*, *ξεκάνω*, *κάνω πάρτι*, *μ' έκανε να κοιμηθώ*, *τα 'κανα θάλασσα*

5) Υπερωνυμικότητα (superordinateness): Η πυρηνική λέξη (υπερώνυμο) έχει την πιο γενική σημασία από τις ειδικότερες (υπώνυμες) που ανήκουν στην ίδια κατηγορία:

ΛΟΥΛΟΥΔΙ: *μαργαρίτα*, *τουλίπα*, *γιασεμί*

6) Πολιτισμική ουδετερότητα (cultural free): Δεν ανήκουν στο πυρηνικό λεξιλόγιο μιας γλώσσας, λέξεις που προϋποθέτουν την εμπειρία της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής μόνο στη χώρα που μιλιέται η γλώσσα:

καφενείο, *Λαμπρή*, *θερινός κινηματογράφος*

7) Χρηστικότητα λέξεων σε περίληψη (summary): Οι πυρηνικές λέξεις προτιμούνται από τους φυσικούς ομιλητές όταν κάνουν περίληψη ευρύτερου κειμένου.

8) Μεσότητα στη διαβάθμιση της σημασίας (associationism): Οι πιο πυρηνικές λέξεις είναι πιο ουδέτερες και βρίσκονται στο μέσο των διαβαθμιστικών κλιμάκων της λεξικής σημασιολογίας: επισημότητα (formality), αξιολόγηση (evaluation) και ισχύς (potency)

<i>την κάνω</i>	<i>φεύγω</i>	<i>αποσύρομαι</i>
ανεπίσημο	*	επίσημο
1	_____	10

<i>γεμάτη</i>	<i>αφρότη</i>	<i>παχιά/χοντροή</i>
θετικό	*	αρνητικό
1	_____	10

<i>λατρεύω</i>	<i>αγαπάω</i>	<i>συμπαθώ</i>
ισχυρό	*	ασθενές
1	_____	10

9) Ουδετερότητα ως προς είδος του κειμένου (neutral field of discourse): οι πυρηνικές λέξεις δε μας επιτρέπουν να καθορίσουμε από ποιο είδος κειμένου έχουν παρθεί: *αίμα - αιμοσφαίρια*

10) Ουδετερότητα ως προς το ύφος του κειμένου (neutral tenor of discourse): Το κριτήριο αυτό σχετίζεται άμεσα με το 8, καθόσον οι πυρηνικές λέξεις δεν εκφράζουν κάποιου είδους στιλιστικές επιλογές.

Τα παραπάνω κριτήρια συνεξετάζουν πολλές πλευρές για την ένταξη ή μη μιας λέξης στο βασικό λεξιλόγιο, αλλά και διαβαθμίζουν τη βασικότητα μιας λέξης. Θα ήταν καλό να τα λαμβάνουν υπόψη τους τόσο οι δημιουργοί διδακτικού υλικού όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Ως προς το τρίτο ερώτημα, σύμφωνα με το Seal (1991, όπως αναφέρεται στο Murcia (ed): 300-307), ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίσει τα 3Cs (convey, check, consolidate meaning). Οι τρεις διαδικασίες θα μπορούσαν να αποδοθούν αντίστοιχα στα ελληνικά ως 3E (Ερμηνεύω, Ελέγχω, Επεκτείνω). Πρέπει δηλαδή:

- 1) να ερμηνεύει τη σημασία στους μαθητές με οπτικά (εξεικόνιση στον πίνακα), κινητικά (μίμηση) μέσα, με ορισμό, με μετάφραση, με παραδείγματα σε συμφραζόμενα, με ανέκδοτα κ.τ.λ.
- 2) να ελέγχει την κατανόηση της λέξης με ερωτήσεις, συμπλήρωση, κενών, αντιστοίχιση ζευγών, ταξινόμηση λέξεων, συμπλήρωση σχημάτων κ.τ.λ.
- 3) να επεκτείνει τη γνώση με παραγωγή λόγου (αφήγηση, διάλογο, δραματοποίηση), με επίλυση προβλημάτων, επιχειρηματολόγηση σε θέματα αξιών κ.τ.λ.

9.1.3 Διδακτική Πρόταση

Με βάση τα παραπάνω γλωσσικά δεδομένα, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το διδακτικό υλικό πρέπει να δομούνται σε σχέση με το λεξιλόγιο ως εξής: το υλικό να δίνει ερεθίσματα ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση:

- A) Να συμπεράνει τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, για την ερμηνεία της λέξης *διψασμένος*, το υλικό θα μπορούσε να περιέχει τη λέξη σε κειμενικό περιβάλλον όπως: *ο Γιάννης περπατούσε για ώρες στον ήλιο.*

Ήθελε νερό. Ήταν πολύ διψασμένος.

Ένα τέτοιο συγκείμενο στηρίζεται και αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή (θέλω νερό) για να συνάγει τη σημασία του *διψασμένος*.

- B)** Να ομαδοποιεί λέξεις με βάση ένα κοινό σημασιολογικό χαρακτηριστικό Π.χ. *Ελλάδα, Ισπανία, Αυστραλία κ.τ.λ. Μπαμπάς, παππούς, ξαδέρφη κ.τ.λ.*
- Γ)** Να παραφράζει. Για παράδειγμα, πώς αλλιώς λέμε το *κάνω μπάνιο*;

Στη φάση της εξολοκλήρου συνειδητής μάθησης του λεξιλογίου η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

- A)** Συνώνυμα με διαφορετικά συντακτικά συμπληρώματα (*γράφω γράμμα στο Γιάννη, αλληλογραφώ με το Γιάννη*)
- B)** Ομόηχα με διαφορετικές σημασίες
ακούω μουσική, ακούω τους γονείς μου [=υπακούω στους γονείς μου] - **ακού τους νόμους, υπακούω στους νόμους*
πιστεύω το Γιάννη, πιστεύω στο Γιάννη, [=εμπιστεύομαι]
- Γ)** Περιβάλλοντα χρήσης σε μερικώς συνώνυμα
κλαδί ελιάς, κλάδος επιστήμης, κλαριά δέντρου, φούστα κλαρωτή νοσοκόμος, νοσηλεύτης
- Δ)** Μεταφορική/ιδιωματική χρήση
σπάω το τζάμι, μου την έσπασε

Βιβλιογραφία:

- Aitchison, J** (1987): *Words in the Mind*, Blackwell, Oxford
- Aitchison, J** (1994): «*Understanding Words*» στο Brown, G., K. Malmkjaer, and A. Pollitt & J. Williams, *Understanding Language*, O.U.P., Oxford
- Coady, J & Huckin Th (eds)** (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition* C.U.P., London
- Carter, R** (1998): *Vocabulary*, Routledge, London
- Ellis, N** (1995): «*Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and Pedagogical implications*», *The Language Teacher*, 19.2: 12-16
- Krashen, St** (1989): «*We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*», *Modern Language Journal* 73: 440-464
- Seal, B** (1991): «*Vocabulary Learning and Teaching*» στο Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, σελ. 296-313, Heinle & Heinle Publ, Boston

9.2 Εμπλουτισμός λεξιλογίου

Οι κύριες συνιστώσες του νοήματος ενός μηνύματος - κειμένου είναι το *λεξιλογικό νόημα, η σύνταξη* και οι *κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του*.

Η καθαυτή σημασία των λέξεων συμβάλλει αναντίρροπα στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η ίδια η εκλογή μιας μονάδας από τις: πύργος, διαμερίσμα, σπίτι, καλύβα, αγροικία, τρώγλη, αχυρώνας, τενεκεδούπολη κ.τ.λ. συμβάλλει στην νοηματική επεξεργασία του νοήματος. Οι λέξεις, ως σημασιακές μονάδες, θα διευκόλυναν απόλυτα την προσέγγιση του νοήματος, αν ήταν αυτόνομες ενότητες και συνδυάζονταν με αυτόνομο τρόπο. Αν, δηλαδή, μπορούσαμε να προσδιορίσουμε το νόημα μιας φράσης, ενός εκφώνηματος από το άθροισμα των σημασιών των λέξεων που τη συγκροτούν, τότε, ξέροντας τη σημασία κάθε λέξης, θα ήταν εύκολο να ταυτίσουμε το νόημα συνδυασμού λέξεων. Η γλώσσα δεν είναι όμως τόσο απλή. Ένα ποτήρι νερό δεν είναι το ίδιο πράγμα με ένα ποτήρι νερού.

Είναι φανερό ότι το νόημα μιας φράσης δε δίνεται από το γραμμικό άθροισμα της σημασίας των λέξεων που τη συνθέτουν. Στη φράση υπάρχει αλληλοδράση των λέξεών της.

Το νόημά της εξαρτάται από τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων που τη συγκροτούν. Οι λέξεις μπορεί να έχουν πολλές και διαφορετικές σημασίες, που εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα, από τις άλλες λέξεις και το συντακτικό τους ρόλο στη φράση. Δεν μπορούμε να αποδίδουμε νόημα σε λέξεις μιας φράσης, αν δεν παίρνουμε υπόψη τη *συντακτική δομή* της φράσης. Η σύνταξη μας επιτρέπει να ανασυστήνουμε γραμμικά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα εμπειρικά στοιχεία, ώστε ο δέκτης του μηνύματος να είναι σε θέση να ανασυνθέτει αυτές τις σχέσεις. Το γλωσσικό συγκείμενο της λέξης βοηθά στη σωστή ερμηνεία της. Δεν ερμηνεύουμε μια λέξη, μια φράση ή έκφραση παρά χάρη στο περιβάλλον, όπου είναι ενταγμένη, δηλαδή με τις λέξεις που προηγούνται ή και έπονται. Ο γλωσσικός περίγυρος μας δείχνει αν, για παράδειγμα, *ελαφρός* σημαίνει αυτόν που έχει μικρό βάρος (ελαφρός σάκος, ελαφρά βαλίτσα) ή που είναι *ήπιος* (ελαφρός πυρετός, ελαφρά ποινή) ή αυτόν που είναι επιπόλαιος, ανόητος, απερίσκεπτος.

Η καλή γνώση της σημασίας των λέξεων και των σχέσεών τους δεν αρκούν για την κατανόηση ενός μηνύματος. Το λεξικό και η *κυριολεκτική σημασία των λέξεων* δεν είναι επαρκείς συνθήκες για να μεταδοθεί και να προσληφθεί το νόημα του μηνύματος. Αναγκαία προϋπόθεση είναι και η *γνώση των κοινωνικών συνθηκών μέσα από τις οποίες παράγεται το μήνυμα*, οι ενδείξεις των «εξωγλωσσικών περιστάσεων» της επικοινωνίας. Πράγματι, στη διαδικασία γλωσσικής επικοινωνίας οποιαδήποτε δήλωση έχει δύο νοήματα. Ένα κυριολεκτικό, που το δίνει το λεξικό και, επομένως, για την κατανόησή του αρκεί η *γνώση της σημασίας των λέξεων* και ένα λανθάνον, που μας το δίνει η *γνώση των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής της δήλωσης*, δίχως την οποία η τεχνική αυτή γνώση είναι ανεπαρκής (Geiger D.-F., 1991).

Από την προηγούμενη συνοπτική ανάλυση γίνεται φανερό ότι για να είναι αποτελεσματική η γλωσσική επικοινωνία πρέπει ο πομπός και ο αποδέκτης του μηνύ-

ματος να «κατέχουν τέλεια και να αξιοποιούν δημιουργικά τις λέξεις και τους μηχανισμούς που τις συνδέουν». Πομπός και δέκτης του μηνύματος πρέπει να έχουν όσο γίνεται πιο βαθιά και πιο πλατιά γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας. Αδυναμία τους στη γνώση της σημασίας και της χρήσης των λέξεων οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης της έννοιάς τους και επομένως των νοημάτων τους μέσα στο προτασιακό ή διαπροτασιακό περιβάλλον τους και στις σχέσεις τους με τις εξωγλωσσικές πληροφορίες του κειμένου.

Η δεξιότητα του μαθητή να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων αποτελεί το θεμέλιο της προόδου του στην ανάγνωση. Και η ανάγνωση βοηθά όμως τον αναγνώστη στο να μαθαίνει τη σημασία των λέξεων από τα συμφραζόμενα. Όσο πιο πλούσιο και ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη, τόσο πιο εύκολα κατανοεί το κείμενο και τόσο πιο εύκολα κατακτά τη σημασία καινούργιων και άγνωστων λέξεων. Επιπρόσθετα, το πλούσιο λεξιλόγιο επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης και αυξάνει το βαθμό κατανόησης αυτού που διαβάζεται, αφού οι συνώνυμες και συγγενικές λέξεις επιτρέπουν λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις.

Η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών είναι όχι μόνο η βάση της γλωσσικής κατανόησης- μάθησης, αλλά και το κλειδί της συν-εννόησης που οδηγεί στην κατάκτηση κάθε γνωστικού πεδίου. Ίσως, μάλιστα πολλοί μαθητές αποτυγχάνουν ή αποστρέφονται ορισμένα μαθήματα, γιατί δεν ξέρουν τη σημασία των όρων που χρησιμοποιούνται στο γνωστικό πεδίο, το οποίο διαπραγματεύονται, γιατί δεν συλλαμβάνουν τις έννοιες των όρων, δεν εννοούν και δεν κατανοούν τις αντίστοιχες πραγματολογικές σχέσεις. Αυτή η σπουδαιότητα της γνώσης των σημασιών των λέξεων στην επιτυχή διεκπεραίωση κάθε επικοινωνιακής πράξης, κάθε μαθησιακής προσπάθειας, επιβάλλει να γίνεται στο σχολείο συστηματική προσπάθεια εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών και εμβάνθυσης του.

Η πρωταρχική σημασία που έχει η ανάπτυξη και κατοχή ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου για να γίνεται το άτομο αποτελεσματικός παραγωγός και αποδέκτης του προφορικού και γραπτού λόγου, να επικοινωνεί απρόσκοπτα γλωσσικώς, επιβάλλει να δίνεται από τα πρώτα στάδια της συστηματικής εκμάθησης της γλώσσας ιδιαίτερη προσοχή στη συστηματική διδασκαλία του σημασιολογικού (συνώνυμα-αντίθετα) και του ετυμολογικού (οικογένειες ομόρριζων, παραγωγή, σύνθεση) πεδίου της γλώσσας.

Ουσιώδης σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να εφοδιάζει τους μαθητές μ' ένα βασικό λεξιλόγιο για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να το εμπλουτίζουν ολοένα και περισσότερο με καινούργιους γενικούς και ειδικούς όρους. Ο εμπλουτισμός και η τελειοποίηση του λεξιλογίου συνεπάγεται όμως μια ολοένα πιο σαφή και πιο ακριβή γνώση της σημασίας των γνωστών λέξεων και τη μάθηση της σημασίας καινούργιων λέξεων. Κατοχή δε της σημασίας μιας λέξης από το άτομο σημαίνει όχι μόνο ότι την κατανοεί, αλλά ότι είναι ικανό να τη χρησιμοποιεί συνειδητά στον προφορικό και τον γραπτό του λόγο (Βάμβουκας, 1994).

Η διδασκαλία και μάθηση του λεξιλογίου πρέπει να εστιάζεται και συνδυάζεται

με τις τέσσερις όψεις της γλωσσικής επικοινωνίας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) και να τις συνθέτει αναμεταξύ τους για να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθησή του. Γι' αυτό πρέπει κάθε καινούργια λέξη να αρθρώνεται, να προφέρεται, να διαβάζεται και να γράφεται. Επίσης, η μάθηση της λέξης δε πρέπει να αποχωρίζεται από το σημασιολογικό πλαίσιο από το οποίο έλκει την ουσία της. Δεν μαθαίνει κανείς το λεξιλόγιο με τη βοήθεια και μόνο του λεξικού. Η καινούργια λέξη πρέπει να εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο που υποβάλλει το νόημα. Στις μικρές τάξεις η λέξη μαθαίνεται με την παρουσία του πράγματος, της ενέργειας ή της ιδιότητας που προσδιορίζεται. Η λέξη πρέπει να υποβάλλεται από το γενικό νόημα του βιωμένου θεάματος. Γι' αυτό το μάθημα του λεξιλογίου πρέπει να απευθύνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή και να ικανοποιεί προσωπικές του ανάγκες. Οι καινούργιες λέξεις φορτίζονται με νόημα, όταν εντάσσονται στο πλαίσιο μιας βιωμένης συναισθηματικής κατάστασης. Η συναισθηματική πλαισίωση των λέξεων τις συνάπτει στον περίγυρό τους, στις φράσεις που τους δίνουν τη σημασία τους. Το νόημα των λέξεων εισάγεται έτσι και καθορίζεται από το νόημα της φράσης ή του κειμένου. Βέβαια, είναι αντονόητο ότι το κείμενο δεν πρέπει να περιέχει υπερβολικά μεγάλο αριθμό άγνωστων λέξεων, που θα κάνουν δύσκολη τη συνολική σύλληψη του νοήματος. Όλα τα παιδιά δεν είναι ικανά να ανακαλύπτουν σωστά τη σημασία των καινούργιων λέξεων από τα συμφραζόμενα. Γι' αυτό έρχεται ο εκπαιδευτικός πάντα αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει τη σημασία της καινούργιας λέξης με νύξεις που κάνει για την ετυμολογία της.

Γενικά, ο μαθητής εμπλουτίζει και εμβαθύνει το λεξιλόγιό του χάρη στην αλληλεπίδραση τριών κυρίως παραγόντων.

- α.** Μια ποσότητα του καινούργιου λεξιλογίου των μαθητών προέρχεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία καθημερινά ακούει ή και βλέπει, καθώς και από τις γλωσσικές ανταλλαγές που έχει με ενηλικούς και συνομηλικούς του. Ο παράγοντας αυτός είναι αποφασιστικής σημασίας κυρίως πριν την φοίτηση του παιδιού σε εκπαιδευτικό ίδρυμα.
- β.** Από τη στιγμή που έχει μάθει να διαβάξει και μετά, *διαβάξει για να μαθαίνει*. Έτσι, μέσα από τις αναγνώσεις κειμένων ποικίλων τύπων εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του. Η κατανόηση των κειμένων βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και, αντίστροφα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου επηρεάζει και βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης. Ο ρόλος επομένως της ανάγνωσης στην προοδευτική και έμμεση μάθηση και διεύρυνση του λεξιλογίου είναι πρωταρχικός.
- γ.** Η συστηματική διδασκαλία του εννοιολογικού περιεχομένου ειδικών όρων, καθώς και στρατηγικών που επιτρέπουν στους μαθητές να ανακαλύπτουν τη σημασία άγνωστων λέξεων (μορφολογική ανάλυση των λέξεων, χρησιμοποίηση του συγκείμενου-συμφραζόμενων κ.τ.λ).

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας Μ** (1992): *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Geiger, D-F** (μετ. Φ. Α. Καβακοπούλου κ.ά.) (1991): *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής Γλωσσολογίας*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.
- Rondal, J-A** (1978): *Language et éducation*, éd. Mardaga, Bruxelles.
- Κούλας Α** (1973): *Βασικόν λεξιλόγιον της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Σαφαρίκας Α** (1961): *Έρευνα επί του βασικού λεξιλογίου των ελλήνων μαθητών*, εκδ. Νίκη, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

**Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις
στην Ιστορία και στον Πολιτισμό:
Προλεγόμενα στη σύνταξη
ενός Αναλυτικού Προγράμματος
για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

10. Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού

10.1 Εισαγωγή

10.2 Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού

10.2.1 Στοχοθεσιακά προτάγματα

10.2.2 Πλαίσια και άξονες

10.3 Η κατάρτιση της ιστορικής ύλης και οι σχετικές έρευνες από τη σκοπιά της ψυχολογίας

10.4 Διδακτική και μεθοδολογικός σχεδιασμός

10.4.1 Γλώσσα και επίπεδα διδασκαλίας

10.4.1.1 Γλώσσα και ιστορία

10.4.1.2 Επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

10.4.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός για τα επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

10.5 Ειδικότερες διδακτικές αρχές

10.1 Εισαγωγή

Η μελέτη της ιστορίας και πολιτισμού στο σχολείο είναι ένα θέμα που μόλις τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει αρχίσει να ξεφεύγει από τα παραδοσιακά πλαίσια της διδακτικής μεθοδολογίας. Τα νέα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία μιλούν: για την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας -από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πράξης- της μεταβίβασης της ιστορικής γνώσης σε μαθητές που έχουν διαφορετική ηλικία και ανάγκες, για την εμπλοκή των ίδιων των ιστορικών/ερευνητών στα θέματα αυτά και για τη σημασία της διασύνδεσης της διδασκαλίας με τις επιστημονικές αρχές και μεθόδους έρευνας¹. Στην δική μας όμως περίπτωση θα πρέπει να προστεθεί και ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο: τα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα που ζουν τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Η πολυ-πολιτισμική εκπαίδευση ή καλύτερα η διαπολιτισμική και πολυεθνοτική εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φυλετικών και εθνοτικών ομάδων και διερευνούν κατά πόσο το σχολείο και οι ποικίλοι εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να αναμορφωθούν έτσι ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες να έχουν μια ίση εκπαιδευτική εμπειρία². Από τη μια λοιπόν η ανανέωση και ο εμπλουτισμός της ιστοριογραφίας και των λεγόμενων πολιτισμικών σπουδών (cultural studies)³ και από την άλλη οι μελέτες γύρω από την διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού⁴ οδηγούν αναπόφευκτα στην τροποποίηση αλλά και υπέρβαση του παραδοσιακού πλαισίου στον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης της ιστορίας και του πολιτισμού γενικότερα⁵. Τα στοιχεία αυτά στην αλληλοδιαπλοκή και δυναμική τους συσχέτιση (πρβλ. Σχήμα 10.1) αποσκοπούν στην συγκρότηση και ενεργοποίηση

¹ Ε. Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος/Τετράδια 6, Αθήνα 1998, σσ. 9-11.

² J. A. Banks, *Multiethnic Education. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1994, σελ. 3, 81-82.

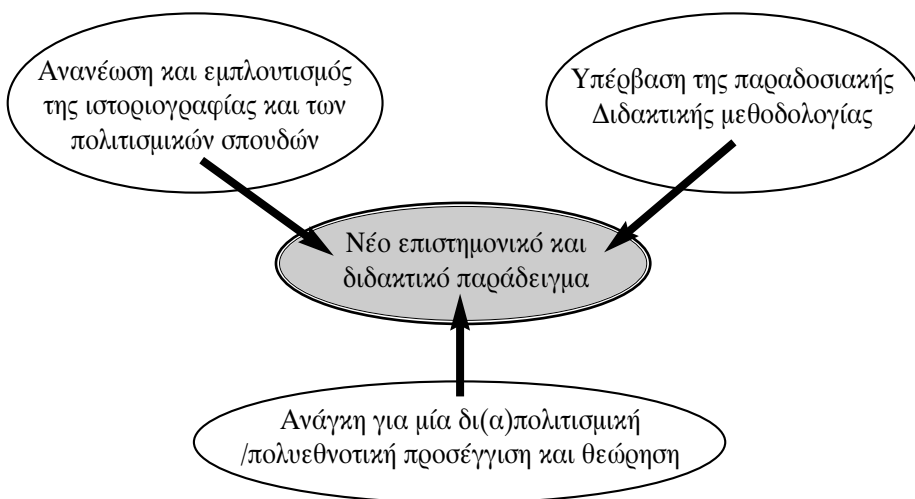
³ Πρβλ. ενδεικτικά Raymond Williams, *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Βεν. Αποστολίδου, Γνώση, Αθήνα 1994, Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Βασίλης Οικονομίδης, Αθήνα, Γνώση, 1991, Β. Φύλια, *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού*, τ. Α', *Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000.

⁴ Μιχ. Δαμανάκης, 'Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού', στην συνολική μελέτη *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση -μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, επιμέλ. Μιχ. Δαμανάκη, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 1999.

⁵ Π. Δ. Ξωχέλλη, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1987, σσ. 14-15.

ενδεχομένως ενός νέου επιστημονικού και διδακτικού παραδείγματος (τεχνικών - πεποιθήσεων - αξιών)⁶:

Σχήμα 10.1



Το νέο αυτό διδακτικό παράδειγμα θα πρέπει να το εντάξουμε μέσα σε ένα δι(α)πολιτισμικό/πολυεθνοτικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του την κοινωνικοποίηση των ελληνόπουλων του εξωτερικού, η οποία διαφοροποιείται από εκείνη των εντός Ελλάδας, επειδή εκείνα ζουν σταθερά μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικές, διγλωσσικές και πολυεθνοτικές/πολυπολιτισμικές⁷. Αυτό συνεπάγεται ότι σε ένα τέτοιο μοντέλο το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα καλούνται να προβάλλουν τους διάφορους πολιτισμούς, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές

⁶ Στο βιβλίο του Kuhn, με τον όρο παράδειγμα υπονοείται «το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων». Το «παράδειγμα» περιλαμβάνει «νόμους, θεωρίες, εφαρμογές και πειραματικές διατάξεις ταυτόχρονα» (T.S: Kuhn, *Η Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, 1981, σελ. 74) και αποτελείται από ένα «πυκνό δίκτυο δεσμεύσεων - εννοιολογικών, θεωρητικών, πειραματικών και μεθοδολογικών», (σελ. 109 και 108).

⁷ Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπ. παρ., σελ. 19.

αλλά και πολιτικές προσδοκίες των εθνικών ομάδων⁸, οι οποίες ως εθνοπολιτισμικά σύνολα αν και αναγνωρίζουν κατά ορισμένο τρόπο την καινοτομία και την αλλαγή, θεωρούν ταυτόχρονα το παρελθόν ως υπόδειγμα για το παρόν τους⁹. Αυτό όμως σημαίνει ότι στη διαπολιτισμική επικοινωνία φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορίας και του πολιτισμού ως διδακτικών αντικειμένων, όπως ότι: μαθαίνονται, μεταδίδονται, είναι δυναμικά και επιλεκτικά πεδία, οι βάσεις τους είναι αλληλένδετες και εκ των πραγμάτων είναι εθνοδηλωτικά μεγέθη¹⁰, μέσα όμως σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικότητας και παγκοσμιοτητας.

Με αφετηρία τη θέση ότι οι εντός Ελλάδας Έλληνες όσο και οι Έλληνες της διασποράς συνιστούν μιαν εθνοπολιτισμική «συναισθηματικο-ιδεολογική» κοινότητα, λόγω της πίστεως ότι έχουν κοινή ιστορική -βιογενετική- και πολιτισμική καταγωγή και αναγωγή¹¹, θα πρέπει να τονίσουμε δύο σημεία που φαίνεται να αφορούν άμεσα την ιστορία και τον πολιτισμό ως κοινωνικά πεδία: τη γενεαλογία και την έννοια του χρόνου¹². Όσον αφορά το τελευταίο, ο χρόνος φαίνεται να σημασιοδοτείται και να προσδιορίζεται κοινωνικά και εθνοπολιτισμικά, με βάση τις ανάγκες, πεποιθήσεις, αξίες και ιδιαιτερότητες του κοινωνικού συνόλου ή της ομάδας που τον διαμορφώνει και τον εσωτερικεύει (μάλιστα για τον Norbert Elias ο ιστορικός χρόνος κατέχει μια βασική κοινωνική λειτουργία: τη συγκρότηση της (εθνικής) συλλογικής ταυτότητας¹³), ενώ όσον αφορά τη γενεαλογία τα άτομα αυτά επειδή συνθέτουν μια κοινότητα (πραγματική ή φαντασιακή/ ιδεολογική) νιώθουν την ανάγκη να έχουν προγόνους, οι οποίοι αποτελούν σχεδόν πάντοτε αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους και αντικείμενο μίμησης και υιοθέτησης ήθους και τρόπου ζωής. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας εθνοτικής εκπαίδευσης (ethnic education) καλείται να αποτελέσει γόνιμο μέσο ενεργοποίησης του ελληνογενούς κεφαλαίου της συλλογικής μνήμης των παιδιών και «τόπος» καλλιέργειας της ιστορικής και πολιτιστικής τους συνείδησης, η οποία *suis generis* συντίθεται από δύο τουλάχιστον πεδία εμπειρικών

⁸ Πρβλ. Π. Γεωργογιάννη, «Μοντέλα, εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για βαλκανικές χώρες», στο *Εκπαίδευση και διαβαλκανική επικοινωνία, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 1997, σελ.132.

⁹ Ζακ Λε Γκοφ, *Ιστορία και μνήμη*, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα, 1998, σελ. 35.

¹⁰ Ι.Σπινθουράκη, Ι. Κατσής, Π. Μουστάρας, «Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία», στο *Εκπαίδευση και διαβαλκανική επικοινωνία*, όπ. παρ., σελ. 168, όπου η βιβλιογραφία μιλάει για εθνοκεντρισμό.

¹¹ Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπ. παρ., σελ. 27, 53.

¹² Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 36.

¹³ Γ. Κόγκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 42.

και συμβολικών (ανα)παράστασεων, εκείνο του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής και εκείνο της ελληνικής παροικίας και του ελληνικού πολιτισμού¹⁴.

Η νέα ωστόσο παιδαγωγική προσέγγιση θα πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον της και σε δύο άλλες μεταβλητές: στην ιδιαίτερη επαγγελματική συνείδηση του έλληνα δασκάλου της διασποράς και στα εγχειρίδια της ιστορίας. Ο δάσκαλος σήμερα θεωρείται ότι είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην διαμόρφωση της πολιτιστικής του ταυτότητας (αποτελεί πολιτισμικό διαμεσολαβητή /cultural mediator και παράγοντα αλλαγής/ change agent), και παράλληλα εκείνος που εκπροσωπεί τον επιστημονικό λόγο της ιστορίας μέσα στην τάξη. Όσον αφορά δε τα βιβλία της ιστορίας και του πολιτισμού ως προσμετρήσιμων μεταβλητών φαίνεται να ανασημασιοδοτείται ο ρόλος που καλούνται ενδεχομένως να διαδραματίσουν¹⁵. Βεβαίως, το ζήτημα φαίνεται να είναι πολύπλοκότερο και πολυσχιδέστερο από το περιεχόμενο ενός εγχειριδίου ιστορίας και πολιτισμού, και περικλείει μια δυναμική ευρύτερη από το ίδιο το μάθημα. Όταν εξετάζει κανείς ένα σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας, αναγνωρίζει ότι αυτό δεν αποτελεί το μοναδικό κανάλι απόκτησης από τους μαθητές ιστορικών γνώσεων και γενικότερης αντίληψης για το εθνικό παρελθόν ή τον τρόπο της σπουδής του,

¹⁴ Ακραία θέση θεωρούμε ότι αποτελεί η άποψη του Bullivant: ότι «είναι εντελώς απλοϊκό να ισχυρίζεται κανείς όπως πολλοί ρομαντικοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ότι το να διδαχτεί ένα παιδί διαφορετικής εθνικής καταγωγής την πολιτιστική του κληρονομιά θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη εθνική αυτοεκτίμηση και επομένως σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και τελικά σε καλύτερη απασχόληση». Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι το να ενθαρρύνονται τα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, τη γλώσσα και την ιστορία τους έχει μικρή σχέση με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των ευκαιριών στη ζωή γι'αυτά. Θεωρεί δε ότι οι ευκαιρίες επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία. Του διαλανθάνει όμως το γεγονός ότι σύμφωνα με τον ορισμό του πλουραλισμού, οι εθνικοί πολιτισμοί και οι ιστορίες αποτελούν είδη από τα είδη των 'πραγμάτων' που συνυπάρχουν σε μια δεδομένη κοινωνία. Επομένως, το να αγνοήσει κανείς στην εκπαίδευση των παιδιών των εθνοτικών ομάδων τη διδασκαλία του εθνικού μέρους του πολιτισμού της ομάδας σημαίνει ότι δεν θα αναπτύξει σε αυτά μια βασική άποψη για τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το ανθρωπογενές τμήμα του περιβάλλοντός τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό από την ομάδα και τα ίδια, Πρβλ. Β. Bullivant, «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό», στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί, Προοπτικές*, επιμ. Α. Ζιώνου-Σιδέρη, Π. Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σελ. 80 κ.εξ., Η. C. Triandis, «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση», όπ. παρ., σελ. 131.

¹⁵ Henri Moniot, *Didactique de l' Histoire*, Nathan, Paris 1993, σσ. 141-152, όπου παρουσιάζει το προφίλ και τους ρόλους του καθηγητή της ιστορίας, και Γ. Κόκκινος, όπ.παρ., σελ. 316, όπου αναφέρεται στις παρατηρήσεις του Henri Moniot.

αλλά ότι συνάμα και άλλες μεταβλητές συντείνουν στην δεξίωση ανάλογων γνώσεων και, κυρίως, στην δημιουργία ορισμένης αντίληψης για το παρελθόν και στη διαχείριση της εθνικής μνήμης που είναι συνδεδεμένη με την συμπεριφορά και την νοοτροπία των δίγλωσσων μαθητών (όπως π.χ.: το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινότητα, η παροικία, η Εκκλησία, οι ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις, οι σχολικές εκδρομές, οι επέτειοι, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα διαγγέλματα, οι πολιτικοί λόγοι, τα πολιτικά μνημόσυνα, κλπ., καθώς και η ίδια η χώρα υποδοχής, ως ιδιαίτερος εθνικός πολιτισμός).

10.2 Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού

10.2.1 Στοχοθεσιακά προτάγματα

Η σπουδή λοιπόν της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των διπολιτισμικών και πολυ-πολιτισμικών/πολυ-εθνοτικών κοινωνιών και να αποβλέπει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας δι-ιστορικής και δι-πολιτισμικής τουλάχιστον συνείδησης και πολιτικής κρίσης (μέσα από τη συγκριτική και «εκ παραλλήλου» γνωριμία δύο ή περισσότερων πολιτισμών)¹⁶. Αν σήμερα η ιστορία σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει μια παιδευτική αξία αυτή ενδεχομένως συνίσταται και στην παροχή και δημιουργία διανοητικών εργαλείων ικανών να εξηγήσουν τη θέση των πολιτών μέσα σε διαπολιτισμικές και πολυ-πολιτισμικές/πολυεθνοτικές κοινωνίες, των πολιτών ως αποτέλεσμα πολλαπλών καθορισμών και στη δημιουργία πλαισίων καλύτερης ένταξής τους σ'αυτές. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η καλλιέργεια τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής πολιτισμικής ταυτότητας αξιώνει μια κριτική ιστορική σκέψη και γνώση που θα διευκολύνει την κριτική επεξεργασία των στοιχείων του παρελθόντος και του παρόντος, τόσο του δικού μας όσο και των άλλων. Μια τέτοια πρόσληψη της ιστορίας και του πολιτισμού προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφοράς και το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού, προωθώντας τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ διαφορετικών, αλλά ισότιμων μεταξύ τους, ταυτοτήτων.

Μέσω της ιστορίας ο έλληνας μαθητής του εξωτερικού θα πρέπει να μάθει να: εννοεί, αναδιατυπώνει, στοχάζεται, κρίνει, ερευνά, ερμηνεύει, διαλέγεται επιστημονικά. Γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν βασικές ιστορικές έννοιες ή γεγονότα στο

¹⁶ Αυτό σημαίνει ότι η υπέρβαση των όποιων εθνικών αναστολών προς την παγκοσμιότητα και την διαπολιτισμικότητα μπορεί να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί μέσα από το πεδίο μιας δι(α)πολιτισμικής θεώρησης της ιστορίας και του πολιτισμού. Η πολυ-πολιτισμικότητα και ο ελληνικός πολιτισμός είναι ενωτικά πεδία.

χωρόχρονο μαζί με ποικίλες άλλες παραστάσεις ελέγχονται, συμπληρώνονται και δομούνται εκ νέου μέσα από τη γνώση και τη σπουδή της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού στη μητρική (δεύτερη) γλώσσα¹⁷. 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 και δι-πολιτισμικά πεδία, αφού ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται δεν είναι μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός.

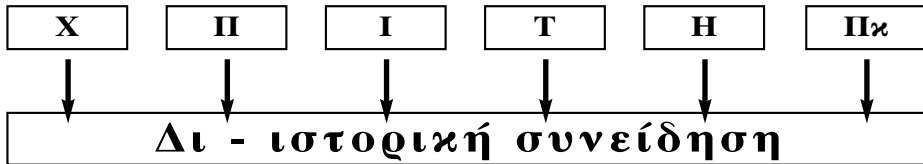
Βεβαίως, το να αναπτύξουν τα ελληνόπουλα ιστορική σκέψη και να καλλιεργήσουν τη δι-ιστορική τους συνείδηση σημαίνει ότι πρέπει να μάθουν να ζουν με πλήρη επίγνωση του τι είναι, να νιώθουν τη διαφορά από το παρελθόν και να τη βιώνουν θετικά και όχι παθητικά ή τραυματικά στο δι(α)πολιτισμικό και πολυεθνοτικό περιβάλλον τους. Ανάπτυξη όμως της ιστορικής σκέψης σημαίνει δυνατότητα κατανόησης των ιστορικών φαινομένων στη στενή διαπλοκή τους με τις συνθήκες και τις αιτίες που τα προκάλεσαν (η ιστορική σκέψη συνδέεται με βασικές ιστορικές πραγματικότητες -το «πραγματικό» παρελθόν, τα κατάλοιπα, τον ιστορικό, το παρόν και το «ιστορικό» (ανασυγκροτημένο) παρελθόν-, και σε ορισμένες ιστορικές διαδικασίες - τη χρήση και την ερμηνεία πηγών και μαρτυριών), μέσα από την εκ παραλλήλου γνώση της εθνικής ιστορίας και της ιστορίας της χώρας υποδοχής ή άλλων εθνοτικών ομάδων. Αντίθετα δι-ιστορική συνείδηση σημαίνει κατανόηση της ατομικής και συλλογικής δράσης των ανθρώπων στο χώρο και στο χρόνο μέσα από δύο τουλάχιστον ιστορικά και πολιτισμικά πεδία και συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι αφενός μεν το δικό τους παρόν αποτελεί διαπολιτισμικό προϊόν της δράσης των ανθρώπων του χθες και αφετέρου ότι το δικό τους αυτό διαπολιτισμικό παρόν θα αποτελέσει γενεσιουργό παράγοντα ενός πολυεθνοτικού μέλλοντος, όπου οι εθνοτικές σπουδές (ethnic studies) θα συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμησή του.¹⁸

¹⁷ Παρατήρηση που ουσιαστικά προέρχεται από την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πρβλ. Γ. Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», στον παρόντα τόμο.

¹⁸ Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σελ. 20.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Moniot "σκέπτομαι ιστορικά" σημαίνει να εξατομικεύω (individualiser) και να γενικεύω (généraliser) κατά περίπτωση σύμφωνα με τα ιστορικά τεκμήρια που έχω: μαθαίνω να διακρίνω και μπορώ να διακρίνω κατηγοριοποιώντας τα πράγματα με βάση τις πραγματικές τους ιδιότητες. Είναι το γνωστό παιχνίδι των εννοιών, όπ. παρ., σελ. 66.

Έτσι, η συγκρότηση της διπλής ιστορικής συνείδησης των Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού ως ιδιαίτερη ανθρωπολογική κατηγορία θα μπορούσε να περιλαμβάνει ορισμένες διαστάσεις, όπως: τη συνείδηση του χρόνου (Χ), τη συνείδηση της πραγματικότητας (Π), τη συνείδηση της ιστορικότητας (Ι), τη συνείδηση της διπολιτισμικής ταυτότητας (Τ), την ηθική (Η) και την πολιτικο-κοινωνική συνείδηση (Πκ)¹⁹.



Ειδικότερα: *α)* Η συνείδηση του χρόνου έχει να κάνει με την οικοδόμηση στο μαθητή της ικανότητας να εντάσσει γεγονότα και εξελίξεις στο χρονικό πλαίσιο παρελθόντος- παρόντος-μέλλοντος στα διπλά ιστορικά και πολιτισμικά πεδία, να αντιλαμβάνεται τη διάρκειά τους, να θέτει τον εαυτό του στην προοπτική του «άλλου, άλλοτε και αλλού» για να κατανοήσει την ιστορική και πολιτισμική διαφορά και να αφηγηθεί το χρόνο (αφηγηματοποίηση του χρόνου). Οι δεξιότητες και τα οπτικά ερεθίσματα στο πλαίσιο αυτό ελέγχονται διπλά και συμπληρώνονται ή αναταξινομούνται. *β)* Η συνειδητοποίηση του πραγματικού με το να μάθει να αντιλαμβάνεται το τι πραγματικά συνέβη («πραγματικό παρελθόν») και το τι ήταν αποτέλεσμα της φαντασίας και της σκέψης των ανθρώπων, απομυθοποίηση ιστορικών θρύλων και μύθων. Με τον τρόπο αυτό το ελληνόπουλο του εξωτερικού θα αποκτήσει μια ιστορική διάσταση που θα το βοηθήσει να βλέπει τις ιστορικές πραγματικότητες και εξελίξεις σε βάθος και ταυτόχρονα μέσα από την ευρύτητα που θα του προσφέρει η διττή θεώρηση της ιστορίας και του πολιτισμού. Η αντιδιαστολή πραγματικού και φανταστικού δεν διενεργείται μόνο στην παρακολούθηση της ιστορίας και του πολιτισμού μιας χώρας, αλλά στη θεώρηση της ιστορικής πορείας δύο τουλάχιστον λαών. *γ)* Η συνείδηση της ιστορικότητας που είναι το αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων συνδέεται αφενός με την έννοια της ιστορικής σκέψης (η αντίληψη της ιστορικότητας του παρελθόντος απολήγει στην αντίληψη της ιστορικότητας παρόντος και μέλλοντος) και αφετέρου με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως άτομα που ζουν στη χώρα υποδοχής και ταυτόχρονα λειτουργούν στο πλαίσιο μιας εθνοτικής κοινωνικής ομάδας με (μακρά) ιστορική πορεία και με μια χώρα προέλευσης (αυτό αποτελεί δε σημαντική παράμετρο για την συνειδητοποίηση της ιστορικής ταυτότητας του ατόμου). *δ)* Η συνείδηση της ταυτότητας συνδέεται με την ένταξη

¹⁹ Μ. Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.22-34.

του ατόμου και των ομάδων σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γίνεσθαι και πεδίο αναφοράς (άτομο- παροιμία- «μητρόπολη») και συγκροτείται διαμέσου μιας συνδυαστικής -διαλεκτικής διαδικασίας. Ξεκινώντας από την απλή συνειδητοποίηση του «εμείς» σε σχέση με το «εσείς» διαμορφώνει σταδιακά ταυτότητες ρόλων, διακρίνοντας το ρόλο του «εμείς» (ομογενείς ή ελλαδίτες Έλληνες) από το ρόλο των «άλλων» εθνοτικών ομάδων ή λαών (αλλογενείς). Μια αποσαφηνισμένη εικόνα του «εγώ» μπορεί να αποδεσμεύσει το άτομο από ομαδικά σχήματα και να το βοηθήσει σε τελική ανάλυση να δράσει ως ιστορικά υπεύθυνη προσωπικότητα. ε) Η ηθική συνείδηση δεν συνδέεται με εθνικιστικές αντιλήψεις, φρονηματισμούς και άγονους διδακτισμούς, αλλά με τη συνειδητοποίηση ότι το ιστορικό γίνεσθαι συγκροτείται μέσα από μια σύνθετη διαδικασία που βρίσκεται μακριά από διπολικές πολιτικές ηθικές κατηγορίες του τύπου: εμείς οι καλοί- εσείς οι κακοί, σωστό - λάθος, νικητής - ηττημένος, κ.λπ. Αντίθετα, βοηθάει το άτομο να αίρεται πάνω από τα παγιωμένα ηθικο-αξιολογικά σχήματα και να μπορεί μόνο του να επιλέγει και να καθορίζει αρχές και αξίες. Έτσι, η εθνική ιστορία και ο πολιτισμός μέσα από την κατηγορία αυτή μπορούν να συμβάλλουν ενεργά και στην ατομική και στη συλλογική αυτογνωσία και να εδραιώσουν παράλληλα τον κριτικό τους ρόλο. Σύμφωνα με την Οδηγία (1283 άρθρ. 1) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει τη δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρηθεί ένα παρελθόν που του επιβάλλεται. Η ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφουρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας...»²⁰. Οι μηχανισμοί άντλησης παραδειγματικών προτύπων από το παρελθόν δεν θα λειτουργούν ως φανταστική υπεραναπλήρωση βίωσης του παρόντος (η ψυχολογική αντιστάθμιση να αναζητείται δηλαδή μέσα από την ιστορική ύλη) ή ως κομπορροισμός για την εξυπηρέτηση της όποιας κατάστασης. στ) Η πολιτικο- κοινωνική τέλος συνείδηση συσχετίζεται με την συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι η μνήμη τους (η οποία συγκροτείται από ένα ελληνογενές τμήμα και από ένα ετερογενές, ενδεχομένως εκείνο της χώρας υποδοχής), την οποία τροφοδοτεί η ιστορία και ο πολιτισμός τους, προσπαθεί να διασώσει το παρελθόν για να «εξυπηρετήσει» το παρόν και το μέλλον τους. Με την έννοια αυτή η ιστορία και ο πολιτισμός θα οδηγήσει στη σταδιακή τους απελευθέρωση, μέσω της απελευθέρωσης του παρελθόντος και όχι της υποδούλωσής τους ή της δέσμευσής τους²¹. Περισσότερο από ποτέ η εκμάθηση και κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού έχει ως αποστολή της να προετοιμάσει τα παιδιά να γίνουν πρωταγωνιστές σε κοινωνικές κινητικές και ανοιχτές, να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέπουν ένα επαρκή κοινωνικό και πολιτικό προσανατολισμό και θα τα διευκολύνουν στη λήψη

²⁰ Παρατίθεται από τον Γ.Κόκκινου, «Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων*, 20 (1998).

²¹ Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 145.

αποφάσεων, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους²². Το επιχείρημα που αναδεικνύει και νομιμοποιεί σήμερα την ιστορία είναι η κατανόηση τόσο της ταυτότητας όσο και της ετερότητας.

Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ζούμε σε έναν κόσμο από έθνη, που ως πολιτικές οντότητες είναι ιστορικά υποκείμενα και παράγουν ιστορία, ωστόσο η εθνικιστική ιδεολογία δεν πρέπει να μας οδηγεί σε αρνητικές τροπές ή συμπεριφορές υποτίμησης προς τα άλλα έθνη, αλλά να καλλιεργήσει το αίσθημα της ασφάλειας και της αξιοπρέπειας, που κρίνεται από την θετική του πλευρά ως αναγκαίο για την ολοκλήρωση της ομάδας. Άλλωστε πολύτιμη μορφή αφιέρωσης στην ομάδα (πίστη στην κοινότητα και ανάληψη δράσης για την βελτίωσή της) είναι και ο αγώνας εναντίον των εθνικιστικών προκαταλήψεων και η δράση για την απάλειψή τους (αμφίσημη ψυχολογία του εθνικισμού)²³. 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 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.

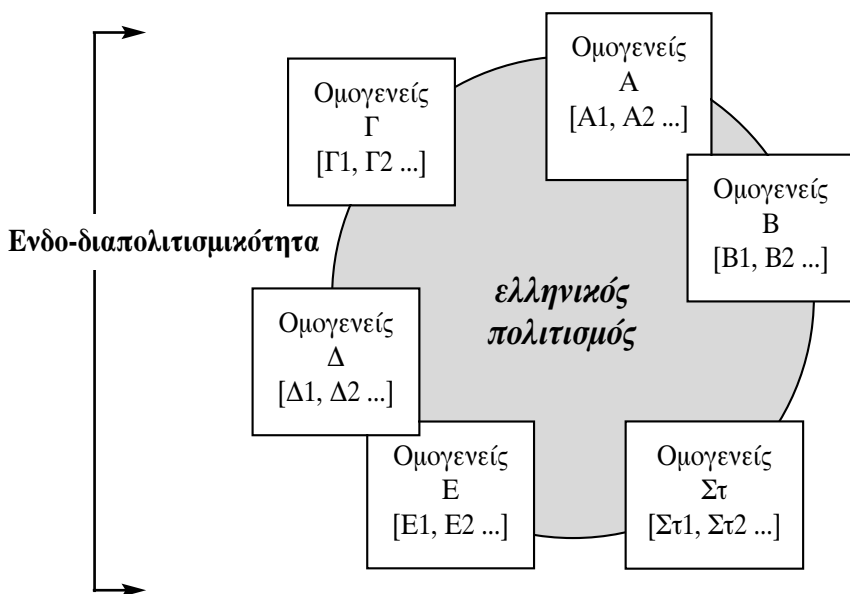
Έτσι, το πρόταγμα του ελληνισμού μέσα από αυτή τη διαπλοκή και το συγχρωτισμό θα πρέπει να διαφοροποιείται τόσο από την σύγχρονη «πραγματιστική» άποψη, που περιορίζει το ενδιαφέρον της μόνο στους νεότερους χρόνους, όσο και από τη «διαχρονική», που αναζητά μονάχα στοιχεία συνέχειας και διάρκειας. Μέλημα της πρώτης είναι η ελλαδικότητα, της δεύτερης η ελληνικότητα. Και οι δύο βέβαια ενδιαφέρονται να κατοχυρώσουν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ελληνικής ταυτότητας που στοιχειώνονται κυρίως από την μητροπολιτική Ελλάδα, αγνοώντας όμως σε μεγάλο βαθμό τον ελληνισμό της διασποράς που βρίσκεται σε άμεση και δυναμική επαφή με τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής του, αλλά και άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Επιπλέον, ο ελληνικός (παροικιακός και όχι μόνο) πολιτισμός *in principio* είναι διαπολιτισμικός και λειτουργεί μέσα σε πολυεθνικά πλαίσια. Το γεγονός λοιπόν αυτό θα πρέπει να κάνει σαφές ότι ο ελληνισμός, ως εθνοϊστορία και εθνοπολιτισμός, θα πρέπει να εκλαμβάνεται με όλες τις πολλαπλές εκδοχές και τις μορφές του (ενδο-διαπολιτισμικότητα) ως πολιτιστικό διαλεκτικό μόρφωμα και ιστορική κατηγορία την οποία μοιράζονται οι ομογενείς στις χώρες

²² Πρβλ. Ν. Αχλή, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο», *Νέα Παιδεία*, 34 (1985) σσ. 147-56, Φ. Κ. Βώρου, «Για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 35(1985) σσ. 143-46, Φ. Κ. Βώρου, «Η Ιστορία που δεν διδάσκεται», *Νέα Παιδεία*, 20(1982) σσ. 123-24, Φ. Κ. Βώρου, «Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία», *Νέα Παιδεία*, 34(1985) σσ. 139-46, Φ. Κ. Βώρου, «Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων», *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45 (1997) σσ. 36-43, Λιχ Φερί, «Τι διδάσκει το σχολείο;», *Εφημ. Κοριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 16 Ιουνίου 1996, 52-53.

²³ Πρβλ. Γ. Γιαννόπουλος, «Ζούμε σ' ένα κόσμο από έθνη», στο ΠΕΦ: *Σεμινάριο 17*, σελ. 15.

υποδοχής, δίνοντας όμως η κάθε ομογενειακή ομάδα και τη δική της εκδοχή και ερμηνεία²⁴. Τοιουτοτρόπως η οικουμενικότητα του ελληνισμού θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τα όλα τα ενδοελληνικά πεδία και στρώματα και να κινείται από μια όσο το δυνατόν πληρέστερη ελληνογνωσία προς μια διευρυμένη ετερογνωσία. Η ενδο-διαπολιτισμικότητα είναι διαλεκτική, πολύφωνη και ετερόγλωσση με πολλαπλά στοιχεία. Στο παρακάτω σχήμα (πρβλ. Σχήμα 10.2) παριστάνεται με κύκλο ο ελληνικός πολιτισμός ως πεδίο αναφοράς των απανταχού Ελλήνων και με τετράγωνα οι πολλαπλές μορφές και εκδοχές του από τις εθνοπολιτισμικές κοινωνικές ομάδες των Ελλήνων που υπάρχουν σε διάφορες χώρες και έχουν διαμορφώσει ιδιαίτερους εθνοτικούς θεσμούς, αξίες και πολιτισμικά στοιχεία που τα μοιράζονται κυρίως τα μέλη των ομάδων αυτών:

Σχήμα 10.2



10.2.2 Πλαίσια και άξονες

Πρόθεση της μελέτης μας αυτής δεν είναι η εξαντλητική πληρότητα του θέματος, όσο η ανάπτυξη μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης γύρω από τη διδασκαλία της ιστορικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, με

²⁴ Πρβλ. Μιχ. Δαμανάκη, *όπ. παρ.*, όπου ξεκαθαρίζει την έννοια αυτή και μιλά για «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα».

βάση δύο πεδία προβληματισμού: το πλαίσιο της διδασκαλίας και τους άξονες που το διατέμνουν (σκοποί, αντιλήψεις, φύση του μαθήματος, προγράμματα, περιεχόμενα, εγχειρίδια, μεθοδολογία, κλπ.).

Η μέχρι σήμερα διεθνής εμπειρία²⁵ έχει συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση γενικών πλαισίων και αξόνων που δεν μπορούν να μην ληφθούν υπόψη σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού. Οι αρχές αυτές κατηγοριοποιούνται με βάση τα κύρια πεδία προβληματισμού μας αλλά και τις διαστάσεις της δι-ιστορικής συνείδησης που αναπτύξαμε, και έχουν να κάνουν με μία σημαντική πλευρά του πολιτισμικού και κοινωνικού συστήματος που είναι το σχολείο:

α) Αναφορά στο περιεχόμενο:

i. Αν και δεν υπάρχει συμφωνία στην επιλογή των περιεχομένων της ιστορίας και του πολιτισμού, εντούτοις η ύπαρξη ορισμένων κριτηρίων, όσον αφορά την παιδαγωγική τους προσέγγιση, θα διευκόλυνε πάρα πολύ τη διαδικασία αυτή, καθόσον αυτό που επιλέγεται «σημαντικοποιείται» ακόμα περισσότερο από τους ίδιους τους μαθητές²⁶.

ii. Θα πρέπει να υπάρξουν διακριτά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται «πρακτικό» παρελθόν (και έχει να κάνει με την καλλιέργεια της ταυτότητας των μαθητών και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων) και στο «ιστορικό» (που παραπέμπει στην έρευνα, την τεκμηρίωση και στην ορθολογική προσέγγιση του παρελθόντος, χωρίς τις διηθήσεις του «πρακτικού» με ανοικτά κριτήρια και μεθόδους)²⁷. Μια τέτοια επισήμανση βοηθάει την προβληματική μας για το ποια γνώση επιλέγουμε να κοινοποιήσουμε στα παιδιά και επί τη βάσει ποιων κριτηρίων την ορίζουμε. «Η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς», γράφει ο Marc Ferro, «ή και για εμάς τους ίδιους συνδέεται με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά. Η ιστορία αυτή μας σημαδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας»²⁸.

iii. Η πολιτικο-διπλωματική και στρατιωτική θεματογραφία μπορεί να αποτελεί πεδίο αναφοράς, δεν θα πρέπει ωστόσο να δεσπόζει στο αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας. Η εστίαση στα πολιτικοστρατιωτικά εθνικά γεγονότα μειώνεται, ενώ ενισχύεται η θεματική προσέγγιση και μάλιστα σε συνδυασμό με το κριτήριο της διεπι-

²⁵ J. Slater, *The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?*, University of London, Institute of Education, London 1989, σσ.7-14, Ιδίου, *Teaching History in a New Europe*, Cassel-Council of Europe, London, 1995, σσ. 32, 89-90, 117-122, 128-130, J. Banks, *Multicultural education*, όπ.παρ., σσ. 8-16.

²⁶ Δ. Μαυροσκούφης, *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Εκδ. Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, 1999, σελ. 22.

²⁷ Έ. Αβδελά, όπ. παρ., σελ. 80.

²⁸ Marc Ferro, *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαυρέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, σελ. 9.

στημονικότητας. Η ιστορία παράλληλα θα πρέπει να επιδιώκει την ανατομία της κοινωνικής ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, γεωγραφικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις, την αναφορά σε όλες τις πτυχές της ιστορικής δράσης, τη σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, την εξέταση των κοινωνικών θεσμών²⁹.

iv. Για τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίδεται στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα των ανθρώπων, πράγμα που θεωρείται πολύ σημαντικό στα πλαίσια της αγωγής για την ειρήνη και στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συναδέλφωσης των λαών, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των εγγειριδίων γενικά, δίδει προτεραιότητα στην παρουσίαση πολέμων και σκηνών βίας. Μέσα στην ιστορία εξαιρούνται σε κάθε περίπτωση η ιδέα της ελευθερίας, της εργασίας, της οικογένειας, της δημιουργίας και της τέχνης, της υγείας, της παράδοσης και η πορεία του ανθρώπου προς την κατάκτηση του πολιτισμού. Επίσης η προσφορά ανθρώπων και ομάδων που συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Σημαντική έκταση δίδεται στην περιγραφή της ζωής, των συνθηθειών και των ασχολιών των ανθρώπων, από την προϊστορία μέχρι σήμερα και γίνεται -πράγμα πολύ σημαντικό- η σύνδεσή τους με γεγονότα του παρόντος³⁰. Η ιστορία δίδει μεγάλη έμφαση τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική ιστορία και δεν αγνοεί την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών ή του συναισθήματος³¹.

v. Η σύγχρονη ιστορική κριτική πρόβαλε την αναγνώριση ιστορικών κυρίως πραγματικοτήτων που ήταν άγνωστες ή τουλάχιστον αδιάφορες για μεγάλο χρονικό διάστημα στους ερευνητές. Κοντά στην πολιτική και οικονομική μακρο-ιστορία αναδύθηκαν και άλλες «μικρότερες ιστορίες» (μικρο-ιστορίες), οι οποίες εκφράστηκαν με διάφορες μορφές, όπως: η ιστορία των αντιλήψεων, ή ιδεολογιών³², η ιστορία των νοοτροπιών³³, η ιστορία των πνευματικών δημιουργιών, που συνδέεται κυρίως με

²⁹ Φ. Κ. Βώρου, «Η Ιστορία που δεν διδάσκεται», όπ. π., Γ.Κόκκινος, όπ.παρ., σσ. 234-241.

³⁰ Πρβλ. τα *Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων της Ιστορίας και Γεωγραφίας, του Γυμνασίου*, ΦΕΚ Α', 158/9.1985, 91/5.1987, 8/1.1988, 7/1.1989, 226/10.1989 και 113/7.1994 και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια, Ιστορία Γ' Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα 1996, σσ.171-174, P. Weil, *L' art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix*, Unesco, Paris, 1990.

³¹ A. Marwick, *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσουμπός, 1985, σσ. 27- 31, 50-61.

³² Οι ιδεολογίες συνδέονται με το σύνολο των αναπαραστάσεων, των πρακτικών και συμπεριφορών, των γνώμων, αντιλήψεων και αξιών που κυριαρχούν στον άνθρωπο ή στις κοινωνικές ομάδες εξαιτίας πολλαπλών σχέσεων (εργασιακών, ταξικών, κ.τ.λ...) και κατευθύνουν τη δράση τους. Επιπλέον διατρέχουν την ηθικο-θηρησκευτική, κοινωνικο-οικονομική και πολιτικο-πολιτισμική σφαίρα δράσης. Πρβλ. Γ. Γιαννόπουλου, «Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας», στο *ΠΕΦ, Σεμινάριο 9: Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, 1988, σελ. 47.

την εικόνα, η διανοητική ιστορία³⁴, η ιστορία του φαντασιακού, που έχει να κάνει πρωτίστως με τη λογοτεχνική και την καλλιτεχνική παραγωγή ως ιστορικών τεκμηρίων, η ιστορία των συμπεριφορών, η ιστορία του συμβολικού, της καθημερινής ζωής, κ.λπ.³⁵ Οι ιστορικοί και πολιτισμολόγοι μιλούν για ουσιαστική μεταβολή της προβληματικής και της μεθοδολογίας της ιστορίας και του πολιτισμού, τόσο στην έρευνα όσο και στην κοινοποίησή της.

vi. Η παραδοσιακή αντίληψη στην σύνταξη αναλυτικών προγραμμαμάτων ιστορίας υιοθετεί την ευθύγραμμη «προχωρητική» χρονολογική διάταξη (από το μακρινό στο κοντινό παρελθόν), την απλή περιγραφή και «ακίνητη» εξήγηση των γεγονότων. Προκρίνει επίσης τους επάλληλα ομόκεντρους κύκλους και περιορίζει την διάσταση του βάθους (δυναμική θεώρηση της ιστορίας και του πολιτισμού). Με τον τρόπο αυτό όμως δημιουργείται η αντίληψη ότι η ιστορία είναι μια απλή εξωτερική συγκόλληση γεγονότων. Αντίθετα η ιστορία και ο πολιτισμός θα πρέπει να κατανοηθούν με βάση το κριτήριο της εξέλιξης και της δυναμικής αλληλοσυσχέτισης των γεγονότων σύμφωνα με τις αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής³⁶.

vii. Η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι φαινόμενο σύμφυτο με την ιστορία σε βαθμό που ακόμα και το επιστημολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί στην ανάλυση των ιστορικών διαδικασιών υπόκειται στην ίδια διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης. Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής είναι θέματα που παραμένουν επιστημολογικά και μεθοδολογικά ανοιχτά στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού και είναι δύσκολα στην προσέγγισή τους³⁷. Παρόλα αυτά η ιστορία θα πρέπει να προσεγγίζει τις έννοιες αυτές ξεκινώντας από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (τα περιβάλλοντα αυτά να αποτελέσουν τον «καμβά» πάνω στον οποίο θα οικοδομηθεί η ιστορική μάθηση).

³³ Οι νοοτροπίες έχουν να κάνουν με αποδεκτούς και κοινούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς ορισμένων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνιών. Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τις ιδέες των επωνύμων εξετάζει η ιστορία των ιδεών, ενώ των ανωνύμων η ιστορία των νοοτροπιών, πρβλ. Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Το έργο της ιστορίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα, τ.1, 1981, σσ. 316-338, François Dosse, *Η ιστορία σε ψύχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, μτφρ. Αγγ. Βλαχοπούλου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1993, σσ. 217-230, Γ. Γιαννόπουλου, όπ.παρ.

³⁴ *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των R. Chartier, D. La Capra, H. White*, μτφρ.Ε. Γάζη, Γ. Κόκκινος, Ε. Κοντογιώργη, ΕΜΝΕ-Μνήμων, Αθήνα 1996.

³⁵ Πρβλ. Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ.σσ. 18-19.

³⁶ Γ. Μαυρογιώργος, *Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας*, Διδ. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1981, σελ. 292, Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 17, Μ. Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη 1993, σσ. 141-145.

³⁷ Πρβλ. Α. Marwick, όπ. παρ., σσ. 27-31, Σ. Δημητρίου-Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, *Ανθρωπολογία και Ιστορία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996, σελ. 13.

viii. Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφεται και διδάσκεται με βάση τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα. Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις των αποδεκτών του μηνύματος (που έχουν να κάνουν και με μεταβλητές όπως, μόρφωση, φύλο, ηλικία, χώρο διαβίωσης, κ.λπ.³⁸), και κυρίως η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται με τις δυνατότητες που προσφέρει ένας πολιτισμικός χώρος (εδώ έχει σημασία το πού γράφεται η ιστορία και πώς συλλαμβάνεται το καινούργιο που περνάει από μπροστά μας και η πρωτοτυπία που του δίνουμε)³⁹.

β) Διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης- μεθοδολογία προσέγγισής της:

i. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από το δάσκαλο και το μαθητή ότι η ιστορική γνώση είναι αποτέλεσμα μια τριπλής διαμεσολάβησης που έχει να κάνει πρωτίστως με την κειμενικότητα της ιστορίας⁴⁰: **α.** τις πηγές, όπου οι λέξεις και τα πράγματα μέσω της γλώσσας δεν μας μιλούν μόνο για τα *res gestae*, για τα όσα δηλαδή έγιναν ή ενδεχομένως προσδοκούσαν οι άνθρωποι να γίνουν, αλλά παράλληλα και για τις ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες των συντακτών τους (πρωτογενής ιστορικότητα - *intentio auctoris*), **β.** τις αλληπάληλες ερμηνείες από τους ιστορικούς (δευτερογενής ιστορικότητα - *intentio lectoris*) και **γ.** τις πολλαπλές χρήσεις αυτών των πηγών από το παρόν για λόγους σκοπιμότητας (εθνικής, ιδεολογικής, επιστημονικής ή και προσωπικής- τριτογενής ιστορικότητα)⁴¹.

ii. Σήμερα η νέα εναλλακτική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να διαχωριστεί από την παραδοσιακή διδακτική του μαθήματος που θεωρούσε την ιστορία ως αφήγηση (*narrative*) και να την δει ως ιστορία-πρόβλημα (*histoire- problème*). Η ιστορία-πρόβλημα είναι ολιστική, εξηγητική, αναζητά ενδείξεις και δεν είναι μονοσήμαντη⁴².

³⁸ Σ. Δημητρίου- Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, *όπ. παρ.*, σελ. 16.

³⁹ *Πρβλ.* Γ. Γιαννόπουλο, *όπ. παρ.*, σελ. 42, 62.

⁴⁰ Η συνειδητοποίηση της κειμενικότητας στην ιστορία σημαίνει ότι οι πηγές, που συγκροτούν την πρώτη ύλη της, είναι στην πλειονότητά τους κείμενα τα οποία μεσολαβούν (σκοπίμα ή όχι) ανάμεσα στο ιστορικό πράττειν και στην καταγραφή του. Έτσι, το ιστορικό γίνεσθαι συγκροτείται ως σύνθετη γλωσσική διαδικασία: το παρελθόν, αφηρητικά, θεάται και αναγιγνώσκεται μέσα από «προγλωσσικές δομές» που επιδρούν στην πρόσληψή του (σύγχρονο-υστερόχρονο, νικητής- ηττημένος, δρων πρόσωπο- παρατηρητής, κ.ά.π.), οι ίδιες οι πηγές καταγράφοντας το παρελθόν μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιούν δεν συνιστούν «ουδέτερες» γλωσσικές κατασκευές, αλλά λεκτικά και εννοιολογικά ενεργήματα με ιδεολογικο-πολιτικό φορτίο, οι πολλαπλές και διαδοχικές ερμηνείες των πρωτογενών κειμένων από τους ιστορικούς αλλά και τους δασκάλους της ιστορίας συνυφαίνουν ένα πολυσχιδές γλωσσικό πλαίσιο και μεταφέρουν στο σήμερα την ήδη διαμεσολαβημένη και διαθλασμένη παρουσία του χθες μέσω των κειμένων των πηγών, *πρβλ.* Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ. 38-41.

⁴¹ Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ.37-41.

⁴² *Πρβλ.* Η. Moniot, *όπ. παρ.*, σσ. 71-73

iii. Στο πλαίσιο μιας κοινωνιολογίας της ιστορικής γνώσης και της διδασκαλίας της, θα πρέπει να δίδεται έμφαση σε τρεις τύπους παιδείας: **α.** Μια παιδεία ανάπτυξης της λογικής, των μεθόδων, του τρόπου σκέψης (δυνατότητα έρευνας, συλλογισμού), **β.** Μια παιδεία γενική (γνώσεις σε πολλά γνωστικά αντικείμενα), **γ.** Μια παιδεία καθαρά ιστορική (χωρίς ιδεολογική και μονομερή ιστορική άγνοια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας)⁴³. Τα εγχειρίδια που ωφελούν στις περιπτώσεις αυτές είναι αυτά που αναφέρονται και στις τεχνικές της ιστορίας, τα κατά ιστορικές περιόδους και κλάδους εγχειρίδια, όπου χωρίς υπέρμετρη γεγονοτολογία δίνεται με συνθετικό τρόπο η κεκτημένη γνώση ως προς το αντικείμενο, τις πηγές, τη βιβλιογραφία, τους προβληματισμούς και τις νέες προοπτικές⁴⁴. Παρά τις διαφωνίες υπάρχουν ιστορικοί και παιδαγωγοί που συμφωνούν ότι οι μαθητές θα πρέπει να αρχίσουν να κατανοούν τη μεθοδολογία του ιστορικού και ότι η μαρτυρία και όχι τόσο η γνώμη των άλλων έχει ιδιαίτερη σημασία⁴⁵. Οπωσδήποτε όμως το υλικό ιστορίας και πολιτισμού και οι μεθοδολογίες επεξεργασίας του που θα συμπεριληφθούν στα διδακτικά εγχειρίδια δεν θα πρέπει να δίνουν την εντύπωση μιας απλουστευτικής εικόνας για τον γύρω κόσμο (image of asimplistic world).

iv. Η νέα διδακτική προσέγγιση ακολουθεί / εφαρμόζει διάφορες ιστορικές και κοινωνιολογικές μεθόδους: κυρίως την εναισθήση (empathy), ή ενσυναίσθηση ή εμπαθητική κατανόηση (εμβίωση), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του δρώντος προσώπου της ιστορίας και με τη βοήθεια της φαντασίας και του συναισθήματός του να ερμηνεύει τη συμπεριφορά ή τα έργα των ανθρώπων του παρελθόντος⁴⁶, την ιστορική μέθοδο (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορικού υλικού, διατύπωση υποθέσεων, συναγωγή βασικών αρχών, κλπ.)⁴⁷, τη συγκριτική μέθοδο (η οποία αποτελεί και μια έμμεση πειραματική μέθοδο) όπου ο μαθητής μαθαίνει να παρατηρεί το ίδιο φαινόμενο κάτω από ποικίλες και διαφορετικές συνθήκες, προβαίνοντας σε συγχρονικές, διαχρονικές και δια-

⁴³ Γ.Β. Λεονταρίτης, «Η μόνιμη -και ίσως αξεπέραστη- κρίση των ιστορικών σπουδών στην Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, 35-37(1988), σελ. 122.

⁴⁴ Σπ. Ασδραχάς, *Ζητήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 120 κ.εξ.

⁴⁵ Γ. Λεονταίνης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, 1996, σελ. 123.

⁴⁶ D. Shemilt, «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom», *Learning History*, 1986, σελ. 39 κ.εξ., Chr. Portal, «Empathy as an objective for History teaching», Chr. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, The Palmer Press, London, 1987, σσ.89-90, Γ. Ν. Λεονταίνης, «Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας», *ΠΕΦ: Σεμινάριο 21: Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σσ. 123-148, Ε. Καλογηράτου, «Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας», *ΠΕΦ: Σεμινάριο 21*, όπ. παρ., σσ.149-155.

⁴⁷ Πρβλ. Ch. Samaran (διεύθ.), *Ιστορία και μέθοδοι της*, τόμος Α', *Γενικά Προβλήματα*, μτφρ. Ελ. Στεφανάκη, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1989, σελ. 205 κ.εξ.

πολιτισμικές συγκρίσεις, τις μεθόδους των επιστημών που γειτνιάζουν με την ιστορία (αρχαιολογία, φιλολογία, ιστορική γλωσσολογία, ιστορία της τέχνης, παλαιογραφία, νομισματική, κ.λπ., τη γεωγραφία, την ανθρωπολογία, εθνογραφία, την οικονομική επιστήμη, τη δημογραφία, κ.λπ.), την τυπολογία, όπου ο μαθητής εξοικειώνεται στην χρήση τύπων/κατηγοριών και στην ταξινομική λογική, την ανάλυση περιεχομένου των πηγών (ο μαθητής αναλύει ένα μήνυμα με βάση τα διάφορα θέματα που εμπεριέχει) και ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικο- πολιτιστικών γεγονότων και του ιστορικού γίνεσθαι, τη βιογραφική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία διερευνάται με βάση τα κείμενα ή τον προφορικό λόγο η ζωή ενός ανθρώπου (εδώ η αυτοβιογραφία και η συνέντευξη δίδουν πλούσιο υλικό), την κοινωνική έρευνα, κλπ.⁴⁸ Επίσης, οι ερωτήσεις κρίσεως θα πρέπει να βοηθάνε τους μαθητές στη διατύπωση προτάσεων κρίσεως (έκφραση μιας κατάφασης ή άρνησης μιας λογικής ή αιτιακής σχέσης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερους όρους, με ανάπλαση, ανασύνθεση, ανάλυση, επισήμανση πολλαπλών σχέσεων, σύγκριση, εξήγηση, ερμηνεία, σχολιασμό, ανίχνευση, συνολική ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ομοειδίων, αξιολόγηση)⁴⁹.

v. Η ιστορικοποίηση των αντικειμένων της επιστήμης θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της ελλειμματικότητας των προτάσεών τους, η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των ιστορικών σχολών στην έρευνα και στην διδασκαλία, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες για τη συνολική ερμηνευτική του ιστορικού φαινομένου. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά μπορεί να επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες (δυνητική πολλαπλότητα των ερμηνειών), αλλά καμιά ωστόσο δεν μπορεί να επικυρώνεται εκ των προτέρων⁵⁰.

vi. Η ιστορική επιστήμη αλλά και η σχολική ιστορία χρειάζονται σύνθετες, διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες βέβαια δεν θα αίρουν την ιδιαιτερότητα του μερικού. Η ολιστική ερμηνεία θα επιτευχθεί από τη στιγμή που ιστορικοί και δάσκαλοι υιοθετήσουν διευρημένα και πολυφωνικά θεωρητικά και μεθοδολογικά πλαίσια⁵¹.

vii. Το κριτήριο των γενικεύσεων στην ιστορία που αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα, θα πρέπει να είναι περιορισμένο στην παρουσίαση του ιστορικού υλικού. Γενικά, το θέμα των γενικεύσεων προκαλεί έντονες συζητήσεις. Η γενίκευση βέβαια αποτελεί βασικό και εκ των ων ουκ άνευ όρων της επιστημονικής αναζήτησης, όμως παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα στις επιστήμες του υπεροργανικού χώρου, λόγω της μειωμένης ομοειδίας (ομοιοτήτων)

⁴⁸ Ι. Λαμπίρη- Δημάκη, *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και Ιδιαιτερότητες*, Αθήνα Παπαζήσης 1989, σσ.104-156, Έ. Αβδελά, όπ. παρ., σελ. 97 κ.εξ.

⁴⁹ Φ. Κ.Βώρος, «Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία», όπ.π, Γ. Λεοντοίνης, όπ. παρ., ιδιαίτερα το κεφάλαιο, «Θεωρητική σύλληψη και τεχνική της ερώτησης στο μάθημα της ιστορίας-είδη ερωτήσεων», σελ. 129 κ.εξ.

⁵⁰ Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 23, Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σσ. 62-63.

⁵¹ Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σελ 62.

στο πεδίο της εμπειρικής πραγματικότητας, γι' αυτό θα πρέπει κανείς να στέκεται κριτικά απέναντί τους - ιδιαίτερα στην ιστορία⁵².

viii. Το παρελθόν αποτελεί και πρέπει να αναγνωσθεί ως διαφορετικό από το παρόν. Η ανίχνευση κάποιων αναλογιών πρέπει να γίνεται με πολύ μεγάλη προσοχή και να στοχεύει κυρίως στον εντοπισμό και στην εμπέδωση των διαφορών⁵³. Επειδή στην ιστορία κρίνουμε την πραγματική ανθρώπινη δράση και την ανθρώπινη ευθύνη, η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Έτσι ο τρόπος εμπέδωσης και εξέτασης της ιστορίας και του πολιτισμού καλό είναι να διασφαλίζει την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και να συσχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες⁵⁴.

ix. Για την παιδαγωγική της ιστορίας και του πολιτισμού η κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ιστορικής παιδείας.

x. Οι διδακτικές μεθοδολογικές (ή φιλοσοφικές μας) επιλογές λειτουργούν ως ένα είδος «γραμματικής» που μας δίνει μια πρόσβαση στο ιστορικό τεκμήριο και όχι ως ένα εννοιολογικό κατασκεύασμα μέσα από το οποίο θα πρέπει να μεταφραστούν τα πράγματα και οι μηχανισμοί της ιστορίας. Με την υιοθέτηση ανοιχτών διδακτικών και ερευνητικών σχημάτων, αναγόμεστε στην απόρριψη κάθε χρησιμοθηρικής χρήσης της ιστορίας καθώς και στην απόρριψη κάθε αποκλειστικότητας στις όποιες επιλογές μας⁵⁵.

xi. Στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής προσέγγισης είναι επίσης προφανείς ορισμένες ειδικές 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 πρίσματα της εποχής, τα καθεστώτα αλήθειας και επιθυμιών ατομικών και συλλογικών, οι προοπτικές που διανοίγονται για το παρόν, κ.τ.λ.)⁵⁶, η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται από

⁵² Ε. Πρεβελάκης, «Το πρόβλημα των γενικεύσεων στην ιστορία», *Μνήμων*, 8 (1980-82) 204-225, Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σελ. 62, Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, όπ.παρ., σσ.51-54, όπου αναφέρεται σε ορισμένες αντιθέσεις για το ρόλο των γενικεύσεων στην ιστορία και διερωτάται στο ερευνητικό πλαίσιο των δύο επιστημών κατά πόσο η κοινωνιολογία είναι η επιστήμη του γενικού και η ιστορία η επιστήμη του μοναδικού.

⁵³ Α. Λιάκος, όπ.π., Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 24.

⁵⁴ Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σσ. 23-24.

⁵⁵ Σπ. Ασδραχάς, όπ. π.,

⁵⁶ Σε μια «παιδαγωγική προσέγγιση» της ιστορίας και του πολιτισμού δεν αντιμετωπίζεται απροϋπόθετα η προηγηθείσα ιστορία και ο πολιτισμός, αλλά λαμβάνεται υπόψη ότι προσλαμβάνονται με αφετηρία σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές (εμπειρίες, γνώσεις και τήρηση κανόνων) με βάση τις οποίες ρυθμίζεται η ιστορικά σύγχρονη συμπεριφορά και ταξινομείται η ιστορική και πολιτιστική γνώση. Η επιλογή των ερωτημάτων που θέτουμε στο ιστορικό γίγνεσθαι εδράζεται σε ιστορικά και πολιτισμικά διαφέροντα που ανήκουν στο παρόν, στο δικό μας «τώρα», το οποίο συλλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της εξέλιξης του ιστορικού αντικειμένου, πρβλ. Κοσμά Ψυχοπαίδη, *Ιστορία και μέθοδος*, Αθήνα, Εκδόσεις Σμίλη, 1994, σελ. 61 και 300.

ανθρώπους που ζουν μέσα στην «ιστορία» (έχουν κοινωνική προέλευση, τόπο και χρονολογία γέννησης, εθνική καταγωγή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ορισμένη κοσμοαντίληψη και ιδεολογία)⁵⁷.

xii. Στη σπουδή της ιστορίας ένα μοντέλο ή παράδειγμα πρέπει να επιτρέπει την προσέγγιση αφενός μεν της συμβαντολογικής επιφάνειας και αφετέρου να διευκολύνει και στην αναδίφηση των βαθύτερων στρωμάτων της ιστορικής διαδικασίας. Βέβαια ένα ερμηνευτικό μοντέλο λειτουργεί σαν χάρτης που αγκαλιάζει το «χάος» της πραγματικότητας και απομονώνει τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν υποκαθιστά την πραγματικότητα. Αν και διεκδικεί την τελειότητα η αφαίρεση που επιχειρεί δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό κόσμο⁵⁸.

γ) Μη μονοδιάστατες διδακτικές θεωρήσεις:

i. Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο μια παγκόσμια ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο εθνοκεντρισμός και κατά συνέπεια ο ευρωκεντρισμός, σαν πλαίσια αναφοράς, φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να δίνουν μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας μέσα στον σύγχρονο κόσμο, καθώς αποκλείουν την πολυδιάστατη θεώρηση (multidimensional perspective) και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (cross-cultural interaction). Εκείνο που ουσιαστικά σήμερα αναζητείται στην ιστορία είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής μέσα από την αποδόμηση των εννοιών που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν και η κριτική προσέγγισή του⁵⁹.

⁵⁷ Πρβλ. Γιέρτζι Τοπόλσκι, *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαργαρού, Γ. Μαργαγκός, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983 σελ. 33 κ.εξ. Βέβαια προσπαθούμε να ξεεταξουμε την ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη συνθετικά: α. υποκειμενικά (ανάλυση της παραγωγής της ιστορικής διαδικασίας με βάση τις ανθρώπινες πράξεις ή κινήτρα) και β. αντικειμενικά (ανάλυση των συνολικών αποτελεσμάτων των πράξεων αυτών). Πρβλ. επίσης σελ. 170 (viii).

⁵⁸ Γ. Τοπόλσκι, όπ.παρ. Πρβλ. και σημ. (6) σελ. 158.

⁵⁹ Π. Κονδύλης, «Το Έθνος στην πλανητική εποχή», *Εφημ. Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Απριλίου 1996, Ρ. L. Alston, «World Education and World History: an Introduction and Interpretation», *World Education Encyclopedia*, ed. by G. Th. Kurian, Vol. I, 1988, Facts on File Publications, New York, Oxford, England, σσ.3-14, H.Bentley, «Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History», *American Historical Review*, June, 1996, pp. 749-768, Fr. Buell, «World studies for a multicultural era», in: *The Social Studies*, 84/2 (1993) 62, S. H. Engle, «Global history», in: L. C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of education*, v. 4, pp.438-442, W. A. Green, «Periodisation in European and world history», in: *Journal of World History*, 3 (1992) 13-53, W. A. Green, «Periodising world history», in: *History and Theory*, 34 (1995) 99-111, A. Hourdakis, «Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks», in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2 (1996) 157-182, A Hourdakis, «'MADE IN...' or teaching history in a global age», στα Πρακτικά της WAER, *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*, (ed. A-V Rigas), Ellinika Grammata, Αθήνα, 1998, σσ. 491-518, P.Manning, «The problem of interaction in world history», *American Historical Review*,

ii. Έχει ιδιαίτερη σημασία η αναγνώριση της ιστορίας και του πολιτισμού των αποδήμων και η συνεξέτασή τους με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής⁶⁰.

iii. Σήμερα οι έννοιες του χώρου και του χρόνου περνούν ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρύτατων ερμηνευτικών οριζόντων, αλλά και εποχή αποϊδεολογικοποιημένης ιστορικής σκέψης και πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα. Η επιστημονική γνώση θα πρέπει να τοποθετείται στην ιστορική της διάσταση. Το μέγιστο ζητούμενο είναι: η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που επηρεάζουν τη διάδοση και αποδοχή των ιστορικών γνώσεων, ο συνδυασμός εργαστηρίου και διδασκαλίας⁶¹, οι στενές σχέσεις με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες.

iv. Μέσα στην ιστορία είναι ανάγκη να αποφεύγονται οι σεξιστικές και ρατσιστικές εκφράσεις, η χρήση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών στερεοτύπων των λαών.

v. Στο πλαίσιο ενός νέου εναλλακτικού-ολιστικού παραδείγματος δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε τον Έλληνα μαθητή του εξωτερικού με την παλιά εμπειριστική αντίληψη ως *tabula rasa*, αλλά αντίθετα ως φορέα αφανών ή ενεργών διαπολιτισμικών (ανα)παραστάσεων, βιωμάτων, εμπειριών, αξιολογικών κρίσεων, και σε τελική ανάλυση ταυτοτήτων τις οποίες καλούμεθα να λάβουμε υπόψη για να δομήσουμε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού στους πληθυσμούς αυτούς.

1996, σσ. 771-782, B. Mazlish, R. Bultjens (eds.), *Conceptualising Global History*, Boulder, Colo., Westview Press, 1993, National Center for History in the Schools (NCHS), *U. S. National Standards for United States History for Grades K-4, Chapter 1: Developing Standards in History for Students in Grades K-4*, Social Sciences Division, UCLA, Los Angeles, 1995, J. Slater, *Teaching history in the New Europe*, Cassel Council of Europe series, 1995, V. F. Weaver, *Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival*, in: *The Social Studies* 79/3 (1988) σσ. 108, Frank J. Yurco, «How to Teach Ancient History: A Multicultural Model», in: *American Educator*, 18/1 (1994) σσ. 32, 36-37.

⁶⁰ Πρβλ. Μιχ. Δαμανάκης, *όπ. παρ.*, σελ. 52.

⁶¹ Για την παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού κρίνεται πολύ θετικό η διδακτική μεθοδολογία που αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό του μαθήματος να ενισχύεται και από τις τεχνικές ή τις μεθοδολογίες του ερευνητή της ιστορίας, πρβλ. Γ. Λεοντοίνη, *Διδακτική της Ιστορίας*, *όπ. παρ.*, σελ. 160. Στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται ιδιαίτερα η «περιορισμένη επίδραση της επιστημολογίας στη θεματική της εκπαίδευσης [η οποία] αντανάλλει...την ύπαρξη ενός σημαντικού ερμηνευτικού κενού στο ίδιο το πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως αποκομμένης από το πεδίο διαμόρφωσης και παραγωγής γνώσης», Γεο. Κουζέλης, *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Κριτική, Αθήνα, 1991, σσ. 15-16.

10.3. Η κατάρτιση της ιστορικής ύλης και οι σχετικές έρευνες από τη σκοπιά της ψυχολογίας

Η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού θα πρέπει να ακολουθεί και τα σχετικά πορίσματα της ψυχολογίας, αποφεύγοντας ωστόσο στο όνομα της προσαρμογής του ιστορικού και πολιτισμικού υλικού στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, την παραποίηση και αλλοίωση της ιστορικής γνώσης, σε τέτοιο βαθμό, ώστε η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού να καταντά απλή μετάδοση σκόρπιων και ασύνδετων πληροφοριών χωρίς προεκτάσεις ή διασυνδέσεις. Παρόλα αυτά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν έχουμε ερευνητικές εργασίες γύρω από το πώς οι έλληνες μαθητές του εξωτερικού μαθαίνουν την ιστορία και τον πολιτισμό, σε ποια ηλικία αρχίζουν να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες και εάν η δίγλωσση αγωγή τους επηρεάζει την εκμάθηση των αντικειμένων αυτών. Μια γενική ωστόσο παρατήρηση φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία: η ιστορία και ο πολιτισμός φαίνεται να κατέχουν μια σημαντική θέση στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών αυτών και στην κοινωνικοποίησή τους. Η εκπαίδευσή τους για την ιστορία και τον πολιτισμό φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κυρίως όμως από τον παράγοντα της γλώσσας, στοιχείο που θα εξετάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, κάποιες γενικές παρατηρήσεις που αφορούν γενικότερα την κατάρτιση της ιστορικής ύλης από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας θα ήταν χρήσιμες να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της διασποράς για να μπορεί να έχει μία σφαιρικότερη γνώση μαζί με την εμπειρία της τάξης του γύρω από αυτά τα θέματα.

Με την εμφάνιση της συγκεκριμένης σκέψης στην αρχή της σχολικής ηλικίας, το παιδί χρησιμοποιεί τις λογικές και νοητικές πράξεις, οι οποίες είναι αναστρέψιμες, εσωτερικευμένες στη σκέψη δράσεις και οργανωμένες σε ολικές δομές⁶². Κατανοεί τις τάξεις και τα επιμέρους στοιχεία και μπορεί να κάνει σειροθέτηση με βάση διάφορες σχέσεις. Ωστόσο, το παιδί δυσκολεύεται να διαφοροποιήσει ανάμεσα στα νοητικά του παράγωγα και στα εμπειρικά δεδομένα, δηλαδή ανάμεσα σ' αυτό που σκέπτεται και σε αυτό που αντιλαμβάνεται, κατασκευάζοντας έτσι «υποθετικές πραγματικότητες», κατά Elkind, όπου όμως στις πραγματικότητες αυτές η συμπεριφορά του παιδιού είναι παιγνιώδης και ψυχαγωγική, στοιχείο που δείχνει ότι το παιδί έχει ως ένα βαθμό επίγνωση ότι αυτό που σκέπτεται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα⁶³. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την αποδοχή ότι ο γραπτός ή προφορικός λόγος για την ιστορία και τον πολιτισμό για να συνάδει με την «πραγματικότητα» των παιδιών της σχολικής ηλικίας πρέπει να παρουσιάζεται με ευχάριστο και παιδαγωγικό τρόπο.

⁶² Ε. Γαλανάκη, «Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: ένα λησμονημένο αναπτυξιακό φαινόμενο», στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 28, 1998, σελ. 10.

⁶³ Ε. Γαλανάκη, *όπ. παρ.*, σελ. 11.

Παρότι το παιδί αρχίζει να εγκαταλείπει σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και να παρακινείται στο να ανακαλύψει τον γύρω του πραγματικό κόσμο, ωστόσο δεν απελευθερώνεται τελείως από την τάση να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις του. Γι' αυτό ψάχνει για «κρυμμένους θησαυρούς», οργανώνει ταξίδια σε «άγνωστες» χώρες, χτίζει κάστρα και προβαίνει σε πλήθος άλλων δραστηριοτήτων που δείχνουν την αγάπη του για το μυστήριο, την περιπέτεια και τη μαγεία⁶⁴. Στην ηλικία των 10 ετών περίπου ο μαθητής, όταν του μιλήσουμε για μια σύγκρουση αντιπάλων στην ιστορία, μπορεί να επανέλθει νοητικά στο γεγονός αυτό, ιδιαίτερα στις προσδοκίες και στα συναισθήματα των αντιπάλων. Παράλληλα είναι σε θέση να επανέλθει σε μια σχέση ιδεών όσον αφορά ένα δημιούργημα. (αντιστρεψιμότητα της νόησης). Γι' αυτό η μύηση του παιδιού στην ιστορική σκέψη απαιτεί την υιοθέτηση μιας αμοιβαίας εναλλαγής, ώστε να ωθείται το παιδί να αλλάζει και την ταυτόση του. Θα πρέπει λοιπόν να επιδιώκουμε να μεταθέτουμε το μαθητή σιγά-σιγά και στη θέση του άλλου μέσα από την ιστορική πραγματικότητα (ιστορική ενσυναίσθηση)⁶⁵.

Τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής έρευνας συμβάλλουν ουσιαστικά στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης και συνάμα ενισχύουν την προσπάθεια να προσεγγιστεί η ιδιαιτερότητα της ιστορικής σκέψης σε παιδιά σχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (μέχρι και 11 ετών). Βέβαια νεότερες έρευνες, οι οποίες αντιβαίνουν σε ό,τι η γνωστική ψυχολογία θεωρούσε ως γνώση, απέδειξαν ότι η κατανόηση στην ιστορία και στον πολιτισμό συνδέεται άμεσα όχι τόσο με την ανάπτυξη του παιδιού όσο με τις αναπαραστάσεις που μεταφέρει στο σχολείο⁶⁶.

Τα παιδιά βέβαια του δημοτικού συναντούν αρκετές δυσκολίες κατά την ιστορική μάθηση. Ωστόσο αυτό θα πρέπει να μας απομακρύνει από παλαιότερες αντιλήψεις που θεωρούν ότι η παιδική ηλικία συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τον κόσμο του παραμυθιού. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές δεν πρέπει να παραιτηθούμε από την προσπάθεια να δημιουργήσουμε έστω και στοιχειώδη επιστημονική νοοτροπία στο παιδί απλά και μόνο επειδή δεν είναι ίσως σε θέση να συλλάβει δύσκολους και πολύπλοκους επιστημονικούς συλλογισμούς. Αντίθετα, μπορεί οι συλλογισμοί αυτοί να έρθουν πιο κοντά, σύμφωνα με τη γνώση των ειδικών, στη δεκτικότητα των μικρότερων ηλικιών. Γι' αυτό και η ιστορία δεν επιτρέπεται στις μέρες μας να τελειώνει με αφελείς αναφορές ή να περιορίζεται στην απλοϊκή περιγραφή των πράξεων⁶⁷.

⁶⁴ Ε. Γαλανάκη, όπ. παρ., σελ. 12.

⁶⁵ Πρβλ. Δ. Ζάαρης, «Η ψυχολογική θεμελίωση του μαθήματος της Ιστορίας», στο *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ., 10, 1980, σσ. 328-329, Χ. Μπαμπούνης, «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», στο ΠΕΦ: *Σεμινάριο 9*, Αθήνα, 1988, σελ. 69

⁶⁶ Ε. Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, όπ. παρ., σελ. 11, 110 κ. εξ.

⁶⁷ Λ.Α. Ραντίτσε, *Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, εκδόσεις Οδυσσέας, 1978, σελ. 99, R.N Hallanm, «Piaget and thinking in History», στο: M. Ballard, *The New Movements in the study and teaching of History*, London, 1970, σελ. 170.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Thompson⁶⁸ ο μαθητής στη στοιχειώδη εκπαίδευση χρειάζεται να αποκτήσει ένα επαρκές γνωστικό αποθεματικό, μία ικανότητα μελέτης και μια έφεση μάθησης. Αυτά η ιστορία μπορεί να του τα δώσει.

Όλες οι έρευνες ως προς τον τρόπο που αναπτύσσεται η νοημοσύνη στην ιστορία επηρεάστηκαν από τον Piaget, σύμφωνα με τον οποίο τα στάδια συλλογισμών στην ιστορία παρουσιάζουν βραδύτερους ρυθμούς εμφάνισης και εδραίωσης. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρουσιάζεται η τάση να θεωρηθεί ότι οι νοητικές αποστάσεις από το ένα στάδιο στο άλλο έχουν μικρότερη διάρκεια⁶⁹. Ο Piaget πίστευε ότι η μάθηση της ιστορίας δεν συμβαδίζει με την παιδική ηλικία, γιατί αυτή προϋποθέτει ωριμότητα σκέψης, προχωρημένη φαντασία, κρίση και συναισθηματική πληρότητα, στοιχεία που δεν διαθέτει, κατά την άποψή του, το παιδί. Σύγχρονες όμως προτάσεις στην διδακτική της ιστορίας αντικρούουν την άποψη αυτή⁷⁰. Ωστόσο ο ίδιος ο Piaget στα 1932 υποστήριξε ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ιστορικότητας και του χωρο-χρονικού πλαισίου.

Όσο η παιδαγωγική της ιστορίας και του πολιτισμού ενδιαφέρεται για τις ηλικιακές και νοητικές εξελίξεις του παιδιού διαπιστώνεται όλο και περισσότερο ότι το όριο για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και πολιτισμικής συνείδησης μπορεί να μετατεθεί πιο μπροστά. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι μαθητές ηλικίας 7 χρονών ήταν σε θέση να παράγουν ορθολογικούς συλλογισμούς βλέποντας αντικείμενα του παρελθόντος. Επιπλέον, ορισμένες έρευνες συμπεραίνουν ότι η ιστορική σκέψη των παιδιών του δημοτικού συγκροτείται πολύ πιο εύκολα εάν σ' αυτά εξηγούμε και δεν περιγράφουμε απλά τα ιστορικά φαινόμενα, καθώς και αν τους δίδονται κίνητρα και προοπτικές. Στα 1985 ο Flavell απέδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να συλλογιστούν και να βγουν από το δικό τους χωρόχρονο, θέτοντας τον εαυτό τους στην προοπτική του «άλλου, άλλοτε και αλλού» για να κατανοήσουν την πολιτισμική διαφορά. Άλλη πάλι έρευνα έδειξε ότι μαθητές ηλικίας 9-10 χρονών μπορούν να διακρίνουν ένα αυθεντικό αντικείμενο του παρελθόντος από την απομίμησή του, να αναφερθούν στην ιστορία με όρους αιτιότητας αλλά και πιθανότητας, και τέλος να αρθρώσουν ιστορικά επιχειρήματα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τα παιδιά κυρίως από την ηλικία των 9-10 ετών και μετά ενδιαφέρονται πάρα πολύ «για τη ζωή των προσωπικοτήτων και τους ήρωες της σκέψης, της εργασίας και της περιπετειώδους δράσης... είναι η ηλικία των ειδικών διαφερόντων... η

⁶⁸ D. Thompson, «Some Psychological Aspects of History Teaching», in: *Handbook for History Teachers*, London, 1972, σελ. 34, Σ.Σ. Μαρκιανός, «Ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», *Π.Ε.Φ.: Σεμινάριο 3* Αθήνα, 1984, σελ. 16, Χ. Μπαμπούνης, όπ. παρ., σελ. 70.

⁶⁹ D. Sylvester, «Progress in History», in: *Teaching History*, τεύχος 26, 1980, σελ. 30, Χ. Μπαμπούνης, όπ.π., σελ. 72.

⁷⁰ πρβλ. J.S.Bruner (The Process of Education, 1960), D. Gunning (The Teaching of History, 1978), M. Booth («Ages and Concepts: A critique of the Piagetian Approach to History», 1987). A. Brusa (Guida al Manuale di Storia, 1988), H. Moniot (Didactique de l' Histoire, 1993).

ηλικία της αλληλεγγύης και της κατανόησης προς τους άλλους ανθρώπους που προηγούνται απ'αυτά ή ανήκουν στην ίδια εποχή⁷¹. Στα 11 με 12 χρόνια του ο μαθητής μπορεί με σχετική επιτυχία να χρησιμοποιήσει ιστορικούς όρους⁷².

Εκείνες όμως οι έρευνες που έθεσαν στο περιθώριο πλέον παλαιότερες θέσεις που ήθελαν την διδασκαλία της «πραγματικής ιστορίας» στο Λύκειο ή μετά τα 18⁷³, και αμφισβήτησαν τον βιολογισμό και τον ψυχολογισμό στην ιστορία, ήταν οι έρευνες των Marbeau (1988), Knight (1989) και κυρίως του Booth (1987). Ο μαθητής του δημοτικού μνείται στην ιστορική γνώση με την ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών, μπορεί να κάνει αξιόπιστες υποθέσεις εργασίας, εφόσον του το επιτρέψει το μαθησιακό του περιβάλλον και τέλος με βάση τους ρυθμούς της διανοητικής του ανάπτυξης να: κατανοήσει και να χειριστεί ιστορικούς όρους, να μεταφερθεί στη θέση των ιστορικών προσώπων και να προβεί σε ερμηνείες, να συγκεντρώσει και να χρησιμοποιήσει ιστορικά τεκμήρια, να κατανοήσει σημαντικές ιδέες⁷⁴. Έτσι η διεθνής εμπειρία και έρευνα κατέδειξε ότι η είσοδος των παιδιών στην ιστορική σκέψη και ερμηνεία μπορεί να γίνει από τη μικρή ηλικία, με την προϋπόθεση ότι η διδακτική μεθοδολογία θα προσπαθεί να συσχετίσει τις επιστημονικές αναζητήσεις του αντικειμένου με τις μαθησιακές και γνωστικές διαδικασίες των παιδιών⁷⁵.

Σύμφωνα μάλιστα και με τα πορίσματα πρόσφατης έρευνας που έγινε στην Ελλάδα για τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης παιδιών 12 - 15 ετών, τα παιδιά της ηλικίας αυτής φάνηκαν να είναι έτοιμα για την μύση τους στη μεθοδολογία και την προβληματική της Ιστορίας⁷⁶. Τέλος, σε έρευνα που έγινε το 1999 σε ελληνοκυπρίους μαθητές της Στ' Δημοτικού για να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτοί είναι σε θέση

⁷¹ Γ.Β.Παπακωστούλα-Γιανναρά, «Η διδακτική της Ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη», *Π.Ε.Φ.: Σεμινάριο 3* Αθήνα, 1984, σελ. 39.

⁷² Χ. Μπαμπούνης, *όπ.π.*, σελ. 75.

⁷³ D. I. Thomas, *Children's understanding of archaeological material*, University of Birmingham, 1966, G. Elton, *The Practice of history*, London, 1967, σελ. 182, Σ. Σ. Μαρκιανός, «Το πρόβλημα της επιλογής και κατανομής της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση», στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 1, 1985, σελ. 86. Σε μαθητές της 4ης τάξης του δεκάχρονου σχολείου γενικής μόρφωσης στη Ρωσία απεδείχθη ότι η αφομοίωση ιστορικού σύνθετου υλικού μπορεί να αρχίσει πολύ νωρίτερα, στο Δημοτικό σχολείο, *πρβλ.* Χ. Μπαμπούνης, *όπ. παρ.*, σσ. 77-79.

⁷⁴ Η. Moniot, *όπ. παρ.*, κεφάλαια, 6 και 7 σσ. 79-124, Γ.Κόκκινος, *όπ.παρ.*, 302-307, Μ. Booth, *όπ. παρ.*, στο Chr. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, The Falmer Press, London, 1987, σσ. 22-38, Η.Bourdillon (ed.), *Teaching History*, The Open University, London, 1994, σσ. 101-121.

⁷⁵ *Πρβλ.* στο συλλογικό τόμο C.Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Imago, Thame -Oxon, 1987, τα άρθρα των R.Ashby- P.Lee και D.Shemilt. Επίσης M.Carretero – J.F.Voss (ed.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.

⁷⁶ Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία*, *όπ.π.*, ιδιαίτερα το 3^ο και το 4^ο κεφάλαιο, σελ.119 κ.εξ.

να κατακτήσουν ιστορικές αφηγηματικές έννοιες απεδείχθη ότι ναι μεν οι μαθητές αυτοί μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αντιλαμβάνονται πλήρως το νόημα των ιστορικών εννοιών, ωστόσο η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και ο δάσκαλος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Απεδείχθη επίσης ότι η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης τους και της εμπειρίας τους⁷⁷.

Όπως σε κάθε είδους μάθηση, έτσι και στην ιστορία το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ο γεωγραφικός χώρος, το φύλο και η ηλικία των μαθητών, παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κρίσης γενικότερα.

10.4 Διδακτική και μεθοδολογικός σχεδιασμός

10.4.1. Γλώσσα και επίπεδα διδασκαλίας

10.4.1.1. Γλώσσα και ιστορία

Τα ελληνόπουλα του εξωτερικού που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον στις μέρες μας, φαίνεται να τη διδάσκονται περισσότερο ως δεύτερη (ΕΓ2) [ή ξένη γλώσσα] (ΕΞΓ) και λιγότερο ως μητρική (ΕΜΓ), στοιχείο που δείχνει ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι η γλώσσα εκείνη που παίζει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινή επικοινωνία και συναλλαγή των παιδιών αυτών, στην σχολική τους ζωή και στην εν γένει κοινωνικοποίησή τους. Έτσι η Ελληνική ως μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη γλώσσα της χώρας διαμονής⁷⁸.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να δομήσουμε την ανάπτυξη της παιδαγωγικής μας προσέγγισης με βάση δύο πολύ σημαντικές γλωσσικές παρατηρήσεις: *α)* η ελληνική γλώσσα συνδέει και ταυτίζει τον Έλληνα της διασποράς με τον πολιτισμό της γενέτειράς του, της χώρας καταγωγής των παππούδων και των γιαγιάδων ή (ελάχιστα πλέον) των γονέων του, αφού οι Έλληνες μαθητές στις περισσότερες χώρες είναι παιδιά τρίτης ή τέταρτης γενιάς, και *β)* η προσέγγιση του παρελθόντος διευκολύνεται και υλοποιείται μέσω των γλωσσικών μορφών και των λέξεων με τις οποίες το περιγράφουμε και το εξηγούμε στα παιδιά. Η Donaldson, εξετάζοντας τη δυνατότητα παραγωγής λόγου από τα παιδιά, ως μία από τις βασικές συνθήκες του μαθήματος της ιστορίας, διαπίστωσε ότι η δυνατότητά τους να επιλύουν προβλήματα και να σκέπτονται λογικά εξαρτάται άμεσα από τη γλωσσική τους επάρκεια. Η διαπίστωση αυτή αντιτίθεται στη θέση του Piaget που αποσυνδέει τη νόηση από τη γλωσσική ικανότητα. Έτσι στο έργο της, *Children's Minds*, η γλωσσική επάρκεια συναρτάται άμεσα με την ιστορική σκέψη

⁷⁷ Πρβλ. Τρύφ. Σκούρου, «Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης δημοτικού (11-12)», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29 (1999) σσ.147-167.

⁷⁸ Πρβλ. Γ.Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», στον παρόντα τόμο.

και κατανόηση των παιδιών. Σε ανάλογη θέση οδηγήθηκε και άλλος ερευνητής το 1986, που διαπίστωσε ότι τα παιδιά παράγουν συλλογισμούς ανάλογα με τις θεωρήσεις των άλλων και πάντοτε στο πλαίσιο των γλωσσικών τους διαντιδράσεων⁷⁹.

Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό υλικό ιστορίας και πολιτισμού που κατασκευάζεται από την Ελλάδα δεν θα πρέπει να λειτουργεί ερήμην της γλωσσικής και πολιτισμικής αυτής πραγματικότητας, αλλά να κινείται στο πλαίσιο της αποδοχής αυτής της πραγματικότητας και να λαμβάνει υπόψη του τη γλωσσική κατάσταση των παιδιών αυτών στην Ελληνική. Ένας λοιπόν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στον οποίο πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας είναι η γλώσσα. Το γεγονός ότι πολλά ελληνόπουλα του εξωτερικού μαθαίνουν την ιστορία τους στην ελληνική (που αποτελεί γι' αυτά δεύτερη ή (και) μητρική γλώσσα), μας οδηγεί στο να επανεξετάσουμε το ρόλο της γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η διαντίδραση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα διδασκαλίας με μια άλλη (άλλες) γλώσσα (γλώσσες) που μιλά το ελληνόπουλο, θέμα το οποίο ωστόσο δεν έχει πλήρως διευκρινισθεί.

Όπως ήδη έχει τονιστεί η κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού επηρεάζεται από τη γνώση και τη λειτουργία της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί μια σοβαρή δυσκολία για την προσέγγισή της από τα παιδιά. Χρησιμοποιείται για την ιστορική περιγραφή και αφήγηση, ενώ περιέχει πολλές αφηρημένες έννοιες. Ακόμα και αυτές που θεωρούνται απλές έννοιες (πόλεμος, επανάσταση, ελευθερία, δημοκρατία, φορολογία, κράτος, αποικία, έθνος, αυτοθυσία κ.λπ.), στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο απλές. Επιπλέον η γλώσσα που είναι διατυπωμένες οι ιστορικές προτάσεις μπορεί να συνεπάγεται ένα επίπεδο σκέψης που δεν έχουν φθάσει ακόμα οι μαθητές⁸⁰.

Το πρόβλημα της γλώσσας φαίνεται επίσης να είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον τρόπο που τα παιδιά διαμορφώνουν τις έννοιες. Τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να σκεφτούν μόνο με λέξεις, γι' αυτό χρειάζονται και την εικόνα. Η χρήση οπτικών μαρτυριών φαίνεται να βοηθά τα παιδιά της μικρής ηλικίας στο να μνηθούν στην ιστορία και στον πολιτισμό, καθώς τα γραπτά κείμενα τα δυσκολεύουν περισσότερο εξαιτίας της θεωρητικής (και αφηρημένης) γλωσσικής έκφρασής τους. Η χρήση όμως (σύντομων) κειμένων τα μνει στην έννοια του χρόνου μέσα από την ανάλυση της γλώσσας (ως γεγονός και βίωμα). Κυρίαρχος γλωσσικός χρόνος όπως είναι φυσικό θα πρέπει να είναι ο ενεστώτας, το παρόν δηλαδή της σφαίρας του λόγου του παιδιού με χρονικές ωστόσο προβολές (όσο προχωρεί η ηλικία οι προβολές αυτές αυξάνονται) 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

⁷⁹ Πρβλ. Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ. 301-302.

⁸⁰ J. B. Coltham, *όπ. παρ.*, και Γ. Λεοντοίνης, *όπ. παρ.*, σελ. 122.

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 θα πρέπει να σκηνοθετείται και να διατυπώνεται το πολιτισμικό και ιστορικό θεματολόγιο, το οποίο συναρθρώνεται άμεσα με την γραμματική κατηγορία του χρόνου, όχι μόνο σε επίπεδο ρήματος αλλά και επίπεδο λεξιλογίου, ύφους και φράσης.

Η γλώσσα στην ιστορία συνδέεται και με μια άλλη διάσταση: την προοπτική διαμόρφωσης εννοιολογικού πλαισίου, μιας «ρητορικής» ή γλωσσικής έκφρασης, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών. Η ανάλυση της ιστορίας και του πολιτισμού μέσω της γλώσσας μπορεί να συμβάλει στη μελέτη των εννοιών και του λεξιλογίου με τα οποία μαθητές και δάσκαλοι εκφράζουν / αρθρώνουν τις σκέψεις τους και τις αναπαραστάσεις τους στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού. Έτσι η ιστορία ως λόγος αποτιμάται και με βάση τη «ρητορική» της συγκρότηση.

Η σπουδή επίσης της ιστορίας και του πολιτισμού υπό το φως της γλωσσολογίας κομίζει και μια διαφορετική μαρτυρία⁸¹. Η διάκριση παρελθόντος -παρόντος- μέλλοντος διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στις γλώσσες και φαίνεται να εξελίσσεται δια μέσου των εποχών και να συναρτάται με τη συνειδητοποίηση της εθνικής ταυτότητας. Η ιστορία της Ελλάδας αρχίζει ουσιαστικά με την ιστορία της ελληνικής γλώσσας⁸². Οι γλωσσολόγοι εμμένουν στην κατασκευή του χρόνου στο επίπεδο της

⁸¹ Η λεγόμενη γλωσσολογική στροφή που παρατηρείται σήμερα στην Ιστορία, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η γνώση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η «γλωσσολογική στροφή» στην ιστορία, η οποία αποτέλεσε μετανεωτερικό προϊόν του συγχρωτισμού της ιστορίας με τη σημειολογία, τη γλωσσολογία, τη θεωρία της λογοτεχνίας, αλλά και τις πολιτισμικές σπουδές, μεταξύ άλλων εστίασε το ενδιαφέρον ιστορικών και διδακτολόγων στην άποψη ότι γλώσσα και περιβάλλον, λόγος και εμπειρία, διανόηση και πραγματικότητα διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες για να δώσουν νόημα στον κόσμο τους, στον εαυτό τους, αλλά και στους άλλους αυτό το πράττουν επιστρατεύοντας τους γλωσσικούς και σημασιολογικούς τους κώδικες. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχουν περιθώρια πολλαπλών ερμηνευτικών προτάσεων τόσο των κειμένων των πηγών και των κειμένων των ιστορικών, όσο και στη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών, πρβλ. Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σσ. 258-259, Α. Λιάκος, Έ. Γαζή, Μ. Βαράλας, Ι. Πεντάζου, et al., «Αφηγηματικές στρατηγικές στην ιστορική γραφή. Οι προτάσεις των Hayden White, Paul Ricoeur, Jerzy Topoliski και τα περιοδικά Past and Present, Annales, Μνήμων και Ιστορικά», *Μνήμων*, 15 (1993), σσ. 215-221, Αγγελική Κουφού, «Μεταμοντερνισμός και ιστορία», *Άλω*, 2, (1995), σσ.95-107, Κ.Φουντανόπουλος, «Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία», *Μνήμων*, 17 (1995), Γκεόργκ Ίγκερς, όπ. παρ., κεφ. 10, «Η γλωσσική στροφή: το τέλος της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου;», σελ. 156 κ.εξ.

⁸² Η διάκριση σε επίπεδο γλώσσας παρελθόντος- παρόντος -μέλλοντος, αν και φαίνεται φυσική, δεν αποτελεί πανανθρώπινο και οικουμενικό χαρακτηριστικό, όπως είχε επισημάνει ο F. de Saussure, στο έργο του *Μαθήματα Γλωσσολογίας* [μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979], Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 29.

γλωσσικής έκφρασης, με βάση τα ρήματα, το λεξιλόγιο, τη φράση και το ύφος. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μορφή χρονογένεσης (chronogenese).

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές η διάκριση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος είναι εύπλαστη και εκφέρεται με ποικίλους τρόπους. Αποτελεί γενική τάση της γλώσσας να μεταχειρίζεται παροντικό χρόνο για το μέλλον («έρχομαι» με την σημασία του «θα έρθω»), όπως και για το παρελθόν, ιδιαίτερα στις αφηγήσεις (ιστορικός ενεστώτας, αλλά και ιστορικός μέλλοντας -«το 333 ο Μ. Κωνσταντίνος μαζί με τον Λικίνιο υπογράφουν ή θα υπογράψουν το διάταγμα περί ανεξιθρησκείας»), όπως επίσης ένας παρελθοντικός χρόνος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει το παρόν (ο γνωμικός αόριστος). Η έμφαση που δίδεται στην χρήση των χρόνων κατά την αφήγηση αποτελεί επίσης ενδιαφέρον πεδίο μελέτης. Η διαφορά στη χρήση μεταξύ ενός αορίστου («υπήρξε») και ενός παρατατικού («υπήρχε») είναι δηλωτική της λειτουργίας του παρελθόντος μέσα στο ιστορικό κείμενο ως φορέα πολλαπλών μηνυμάτων και αξιών (ηθικο-θρησκευτικών, πολιτικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών). Παρατήρηση στην οποία εύκολα κανείς μπορεί να προβεί διακρίνοντας το μυθικό παρελθόν του παραμυθιού («μια φορά και έναν καιρό»)⁸³ από το ιερό παρελθόν του Ευαγγελίου («τω καιρώ εκείνω»). Δηλωτικός ωστόσο είναι και ο τρόπος αντίληψης και έκφρασης της τριπλής διάκρισης παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος από την σκοπιά της κοινωνιογλωσσολογίας. Ο χρόνος π.χ. του αγρότη διαφέρει από το χρόνο του αστού, του βασιλιά ή του φιλόσοφου⁸⁴.

Η χρονογένεση, η γλωσσική δηλαδή έκφραση του χρόνου σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας και η χρησιμοποίηση ιστορικών και πολιτισμικών όρων θα πρέπει λοιπόν να γίνεται με βάση το διανοητικό και γνωστικό δυναμικό των παιδιών της κάθε ηλικίας. Μια τέτοια διδασκαλία σαφώς θα ενισχύσει στα παιδιά την πολιτισμική τους ταυτότητα⁸⁵, και συνάμα θα προβάλει τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας, του τμήματος δηλαδή εκείνου που μετέχει, ίσως σε μικρότερο αλλά όχι λιγότερο σε βαρύτητα βαθμό, στην κοινωνικοποίησή τους, αφού εκ των πραγμάτων συγκροτεί μέρος της ταυτότητάς τους, η οποία περνά μέσα από την ελληνική οικογένεια και την ελληνική κοινότητα.

⁸³ Για το κατά πόσο και σε σύγχρονα εγχειρίδια ιστορίας ακολουθείται αυτός ο παραμυθικός χρόνος στην αφήγηση, πρβλ Μ. Ντεκάστρο, «Το παραμύθι της Ιστορίας. Ανάλυση του εγχειριδίου της Δ' Δημοτικού «Αρχαία Ελλάδα»», στο *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988, σσ. 107-111.

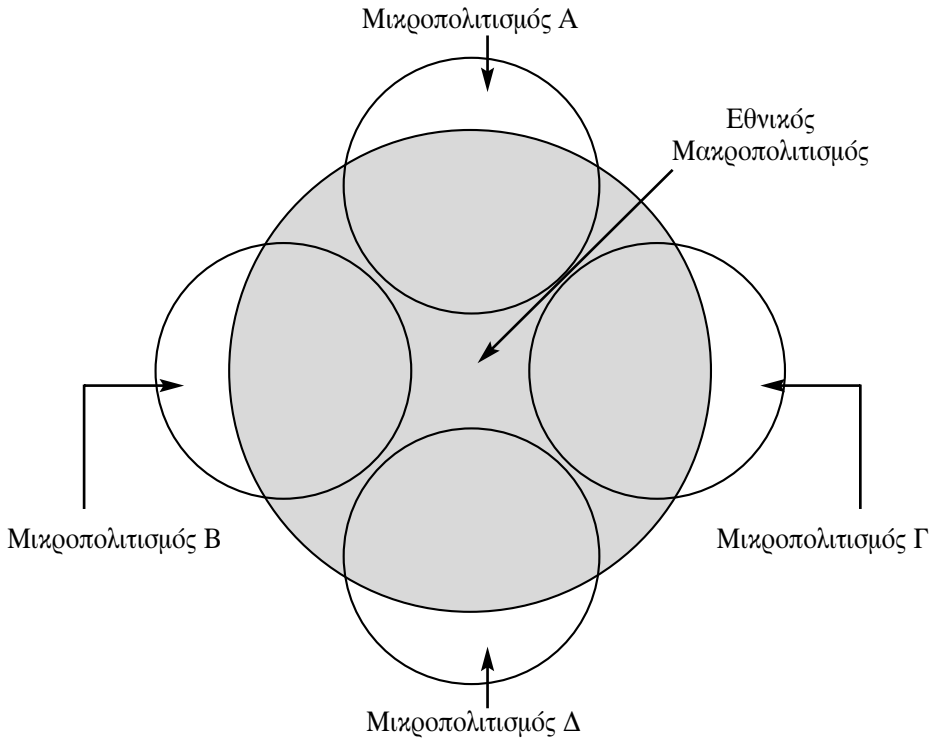
⁸⁴ Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ. σσ. 29-32. Ο παλιός αγρότης εργαζόταν με βάση την κυκλική πορεία του ήλιου: γι' αυτόν δεν υπήρχε ωράριο, αλλά ξημέρωμα, πρωί, μεσημέρι απόγευμα, δειλινό. Αλλαγή θεωρούσε την καιρική ή φυσική μεταβολή.

⁸⁵ Σύγχρονες θεωρίες στο θέμα της ταυτότητας, δείχνουν ότι τα άτομα έχουν πολλαπλές και καμιά φορά αντιτιθέμενες ταυτότητες, βλέπουν δηλαδή σαν να ανήκουν σε διαφορετικές και ίσως ανταγωνιστικές ομάδες, πρβλ. Έ Αβδελά, όπ.παρ., σσ. 40-41

10.4.1.2. Επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού:

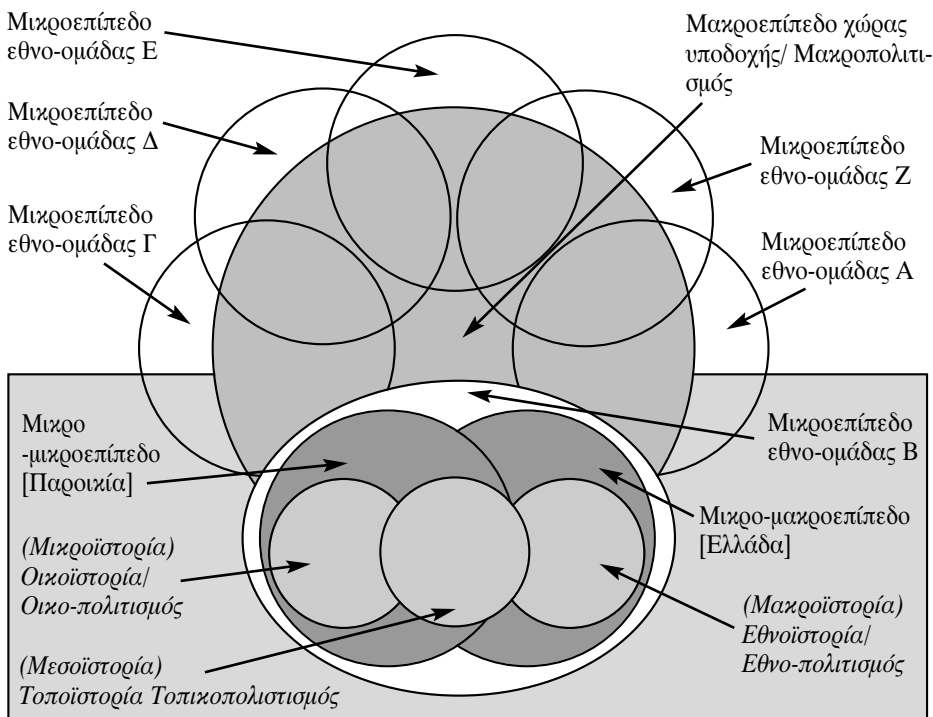
Στην παρούσα μελέτη η ανάπτυξη μιας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού ως πεδίων έρευνας και διδασκαλίας προτού προχωρήσει στη δόμηση της διδακτικής της πρότασης θα πρέπει να λάβει υπόψη της τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που ασχολείται με τη διαπολιτισμική ή πολυεθνική εκπαίδευση. Ένα στοιχείο που φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών που ζουν σ' ένα εθνικό και ταυτόχρονα διεθνοποιημένο περιβάλλον, είναι η έμφαση στα εθνοτικά τους χαρακτηριστικά. Εάν το σχολείο βοηθήσει τους μαθητές των ομάδων αυτών να αναπτύξουν την εθνοτική τους συνείδηση, αυτό θα είναι πολύ θετικό για την ανάπτυξη της εθνικής και παγκόσμιας συνειδητοποίησής τους. Μια θετική και ξεκάθαρη εθνοτική ταύτιση παίζει σημαίνοντα ρόλο για τους δίγλωσσους μαθητές, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Αυτό θα τους βοηθήσει στη συνέχεια να αναπτύξουν δεξιότητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο κράτος που ζουν και στην ευρύτερη πολιτική κουλτούρα της χώρας διαβίωσης. Διαπιστώνεται επομένως η ανάγκη για μια εξισορροπημένη παρουσία των ταυτίσεων των παιδιών με τρία στοιχεία, το εθνοτικό, το διεθνικό που έχει να κάνει με τη χώρα διαβίωσης και το παγκόσμιο. Οι χώρες στις οποίες ζουν τα ελληνόπουλα με βάση την πολυ-πολιτισμική ή πολυεθνική εκπαίδευση αποτελούν ευρύτερους εθνικούς πολιτισμούς με πολιτισμικές όμως ποικιλίες και διαφορές που έχουν να κάνουν με τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των διαφόρων εθνοομάδων. Έτσι οι πολιτισμικές διαφορετικότητες μέσα σ' αυτούς τους ευρύτερους εθνικούς πολιτισμούς που συνιστούν μικρότερες κουλτούρες θα μπορούσαν να αποκληθούν μικροπολιτισμοί, ενώ οι εθνικοί πολιτισμοί των χωρών αυτών μακροπολιτισμοί (πρβλ. Σχήμα 10.3). Για παράδειγμα, ο μακροπολιτισμός μιας χώρας μπορεί να παρασταθεί με ένα μεγαλύτερο κύκλο ενώ οι εθνοτικές και πολιτιστικές ομάδες που ζουν εκεί και μοιράζονται τον μακροπολιτισμό με μικρότερους κύκλους (μικροπολιτισμοί):

Σχήμα 10.3



Ο μακροπολιτισμός της χώρας υποδοχής λειτουργεί ως πλαίσιο βάσης, ενώ ο μικροπολιτισμός της εθνοομάδας ως άμεσο πεδίο αναφοράς και ζωής των μελών της. Ωστόσο μια αναλυτικότερη προσέγγιση του μικροεπίπεδου της εθνοομάδας ενδεχομένως να δείξει ότι και αυτό συντίθεται από ένα μικροεπίπεδο που αντιστοιχεί στην πραγματικότητα και τις εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο ζώντας μέσα σ' αυτήν και από ένα μακροεπίπεδο που έχει να κάνει με το συμβολικό και αναπαραστασιακό πλαίσιο του μικροεπίπεδου της εθνοομάδας του γεωγραφικού και κοινωνικού της χώρου και αυτό συνδέεται άμεσα με την Ελλάδα ως χώρα προέλευσης, ή χώρα αναφοράς. Το άτομο πάλι με τη σειρά του ζει και κινείται σε ένα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που συνθέτει το μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο της δικής του ζωής και πραγματικότητας και σε ένα μακροεπίπεδο που έχει να κάνει με την αφομοίωση των συμβολικών πλαισίων της εθνοομάδας. Οι αναλύσεις αυτές θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν στο παρακάτω σχήμα (πρβλ. Σχήμα 10.4):

Σχήμα 10.4



Έτσι στην πρότασή μας η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού στηρίζεται σε τρία επίπεδα /μεγέθη και τρεις ιστορικές διαστάσεις⁸⁶: 1) το μικροϊστορικό - μικροπολιτισμικό που συνδέεται με την ατομική

⁸⁶ Για τη δόμηση των επιπέδων στην ιστορία και τον πολιτισμό προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε αφενός μεν το μοντέλο που προτάθηκε από τον Μιχ. Δαμανάκη, Επιστημονικό Υπεύθυνο και Συντονιστή του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», στη μελέτη του «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπου αναφέρεται στα επίπεδα και διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (διγλωσσία- διπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία- πολυπολιτισμικότητα), και αφετέρου τις τρεις χρονικές διάρκειες στην ιστορία (μικρά- μέση- μακρά) της εξηγητικής θεωρίας του Fernand Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969, το κεφάλαιο: «La longue duree» (ελλην. μτφρ. Οντέτ Βαζών και Ρόδη Σταμούλη, *Μελέτες για την Ιστορία*, ΕΜΝΕ, Μνήμων, 1987, σελ. 19 κ.εξ.) αλλά με διαφοροποιημένη ως ένα βαθμό λειτουργία, μαζί με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που μιλά για national macrocultures και ethnic microcultures στο πλαίσιο μιας multiethnic education (πρβλ. J. Banks, *όπ. παρ.*, σελ. 84 κ.εξ.). Η λειτουργία των επιπέδων αυτών επιτυγχάνεται μέσω ενός παραγωγικού μοντέλου γνώσης στη βάση του οποίου οι ιστορικές έννοιες, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν το θεωρητικό πυρήνα της ιστορικής επιστήμης, κατακτώνται με εμπειρικό τρόπο για να εφαρμοστούν στη συνέχεια στην ιστορική περιγραφή και αφήγηση.

και οικογενειακή (βιοδυναμική) διάσταση (οικοϊστορικό μέγεθος - οικοϊστορία /οικοπολιτισμός), 2) το μεσοϊστορικό - μεσοπολιτισμικό, το οποίο παραπέμπει στην κοινοτική - εθνοτική - παροικιακή (βιοεθνοτική, τοπική) διάσταση (τοποϊστορικό μέγεθος - τοποϊστορία/ τοπικοπολιτισμός), και 3) το μακροϊστορικό - μακροπολιτισμικό, που έχει σχέση με την εθνική (εθνοφυσιογνωμική) διάσταση (εθνοϊστορικό - εθνοϊστορία/ εθνοπολιτισμός). Η διαστρωμάτωση αυτή του ιστορικού και πολιτισμικού πεδίου τοποθετεί τον άνθρωπο σε τρεις ρυθμούς ροής του χρόνου και της γεωγραφίας του ιστορικού και πολιτισμικού του χώρου: τον ατομικό, κοινωνικό, γεωγραφικό και συμβολικό χρόνο και χώρο. Τα ιστορικά αυτά μεγέθη/επίπεδα δεν εκλαμβάνονται μόνο με την μπροντελιανή σημασία της χρονικής διάρκειας, αλλά με τη σημασία κυρίως του γεωγραφικού και βιωμένου χώρου και χρόνου των ιστορικών και πολιτισμικών (ανα)παραστάσεων και αναφορών, δεν νοούνται ξέχωρα και απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά διεισδύουν το ένα στο άλλο, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται (πρβλ. Πίνακα 10.1)⁸⁷.

Πίνακας 10.1: Επίπεδα και διαστάσεις της Ιστορίας και του Πολιτισμού

<i>ΠΛΑΙΣΙΑ</i> Πραγματικό Εμπειρικό	<i>ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ</i>	<i>ΕΠΙΠΕΔΑ</i>	<i>ΙΣΤΟΡΙΕΣ</i>
Εθνοφυσιογνωμική [αναφορά σε εθνικά πεδία - σύμβολα και αναπαραστάσεις]		Μακροεπίπεδο	Μακροϊστορία - Μακροπολιτισμός (Εθνοϊστορία- Εθνοπολιτισμός- Μυθολογία)
Βιοεθνοτική-τοπική [οικογένεια-τοπική κοινωνία-παροικία -κοινότητα-αναφορά σε εθνικά πεδία]		Μεσοεπίπεδο	Μεσοϊστορία - Μεσοπολιτισμός (Τοποϊστορία- Τοπικο-πολιτισμός)
Βιοδυναμική [άτομο -οικογένεια-βιόκοσμος του παιδιού-κοινωνικός περίγυρος]		Μικροεπίπεδο	Μικροϊστορία - Μικροπολιτισμός (Οικοϊστορία- Οικο-πολιτισμός)

Συμβολικό - Αναπαραστασιακό

⁸⁷ Αν γίνει αποδεκτή η θέση του C. Ginzburg, ότι η μικροϊστορία και η ιστορία γενικότερα είναι η επιστήμη του βιωμένου, τότε η μύηση σ' αυτήν θα πρέπει από την σφαίρα αυτή να ξεκινά και να προχωρεί, πρβλ. Fr. Dosse, όπ. παρ., σελ. 188.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας και πολιτισμού για την οργάνωση κάθε επιπέδου θα μπορούσε να υιοθετήσει τέσσερις βασικές αρχές που καθορίζουν τα θέματά του: τη βιο-αρχή, τη χρονο-αρχή, τη δομο-αρχή και τη μεθοδο-αρχή.

A. Μικροϊστορικό - μικροπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:

A.i Βιο-αρχή

Η ιστορική έρευνα που προσανατολίζεται στο υποκείμενο της γνώσης διερευνά τις διπολιτισμικές (ανα)παράστασεις και τα βιώματα, τον ατομικό χρόνο και τις εμπειρίες, ατομικές και οικογενειακές, ως ιστορικά ερμηνεύσιμα σχήματα και πολιτιστικές δομές για την ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή στάσεων. Η ιστορία και ο πολιτισμός στο μικροεπίπεδο (μικροϊστορικό μέγεθος) ξεκινά «από τα κάτω» για να μελετήσει και να αναδείξει τις βιοματικές όψεις (βιο-αρχή) της καθημερινής ζωής και όχι μόνο τις υλικές συνθήκες του βίου, όπως υπέδειξε ο Braudel⁸⁸. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν την οικογενειακή εμπειρία τους και να οδηγηθούν μέσα από ενότιες που προσεγγίζουν τη φυσιογνωμία του οικογενειακού χώρου (οικοϊστορία/ οικο-πολιτισμός) στο ιστορικό παρελθόν. Κύριος στόχος είναι να αξιοποιήσουν τον βίοκοσμό τους για να κατανοήσουν πρώτα στο προσωπικό -οικογενειακό επίπεδο τις βασικές έννοιες και στη συνέχεια να μυηθούν στην ιστορική χρήση των εννοιών αυτών με βάση τα βιώματά τους και τις παραστάσεις τους.

Με το τρόπο αυτό, η ιστορική έρευνα διευρύνεται και γίνεται μέρος των προσωπικών και οικογενειακών δράσεων που συνιστούν τους βασικούς κοινωνικούς και πολιτικούς μας προσανατολισμούς. Άλλωστε η σπουδή του ιστορικού γεγονότος, όπως έχει τονιστεί⁸⁹, είναι η σπουδή συγκεκριμένων ανθρώπινων συμπεριφορών. Κατά συνέπεια αν ο μαθητής κατανοήσει πρώτα στο βίοκοσμό του 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 (βιοδυναμική διάσταση της ιστορίας), θα ανακαλύψει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τους κανόνες της κοινωνικής διάδρασης και τους νόμους της ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης, χειραφετημένος από το παρόν. Έτσι, η βιοματικότητα ως εναλλακτική μορφή παρατήρησης και γνώσης θα τον καθοδηγήσει σε σταδιακές αντιστοιχίσεις, βελτιώσεις ή και τροποποιήσεις της προ-επιστημονικής βιοματικής εμπειρίας και γνώσης από την αντίστοιχη επιστημονική.

⁸⁸ Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σελ. 269.

⁸⁸ Πρβλ. Φ. Κ. Βώρου, *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της ιστορίας*, Εκδόσεις Δ. Παπαδήμα, Αθήνα, 1989, σελ. 74.

⁸⁹ Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σελ. 271.

Σύμφωνα με τους μικροϊστορικούς τα άτομα λειτουργούν ως καθρέπτες (πολυεστιάκη δυναμική ανάλυση) όχι μόνο για να παρατηρήσει κανείς το ιδιαίτερο και το ατομικό αλλά ταυτόχρονα το γενικό και συλλογικό. Με τον τρόπο αυτό, η μικροϊστορία και ο μικροπολιτισμός αναπτύσσουν μια επαγωγική ιστορική λογική που σπουδάζει το στοιχειακό κοινωνικό νόημα πριν περάσουν στην καταγραφή και ερμηνεία κοινωνικο-πολιτικών σχηματισμών σε μια δεδομένη χρονική περίοδο⁹⁰.

Με βάση τη βιο-αρχή η επιλογή των θεμάτων γίνεται στην προοπτική της παιδικής επιδίωξης να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις, επιχειρώντας σταδιακά το ίδιο το παιδί να ανακαλύψει τον πραγματικό κόσμο και προς την κατεύθυνση των νοητικών και ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων που βοηθούν στην μίησή του 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 ενδιαφέροντός» του. Επίσης, ο μαθητής αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι ξεκινώντας από ορισμένα δεδομένα μπορούμε να αναχθούμε σε (ερευνητικές) υποθέσεις που δεν απέχουν και πολύ από την παρατηρούμενη (χθεσινή ή τωρινή/ βιωμένη) πραγματικότητα. Έτσι η ιστορία και ο πολιτισμός προσεγγίζεται δυναμικά και αλληλοσυσχετικά σύμφωνα με την αρχή της ψυχοπαιδαγωγικής για πολύπλευρη και σε βάθος ανάλυση του υλικού.

Βεβαίως η συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, η οποία προϋποθέτει τη δυνατότητα της χειραφέτησης από το παρόν, βρίσκεται πριν και πέρα από την ατομική μνήμη. Ωστόσο, το παιδί, παρά τις εξωτερικές παρεμβάσεις, διαμορφώνει και διαχειρίζεται σε μεγάλο βαθμό προσωπικά την μνήμη του, ανεξάρτητα ή παράλληλα με την ιστορική κοινωνική μνήμη η οποία αντλεί τα δικά της τεκμήρια από την παράδοση και την εκπαίδευση.

Ως συγκροτημένη σύνθεση όμως το ατομικό παρελθόν 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»⁹¹.

A.ii Χρονο-αρχή

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

⁹⁰ Πρβλ. P. Fraisse, *Psychologie du temps*, P.U.F., Paris, 1967, σελ. 170.

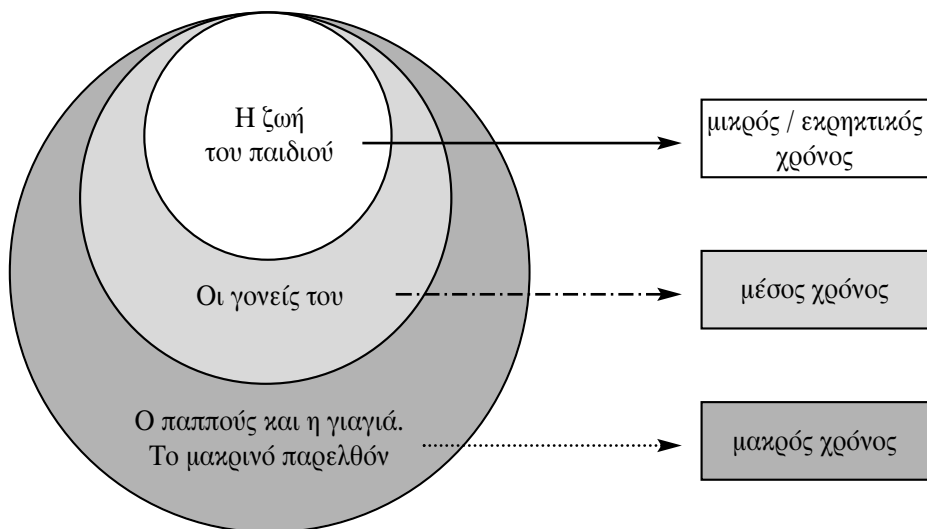
⁹¹ Γ. Λεοντσίνης, *όπ. παρ.*, σελ. 118.

με το παρελθόν, με τις ανησυχίες του και τις προσδοκίες του. Έτσι, το θεμελιακό υλικό της ιστορίας που είναι ο χρόνος, γίνεται ο χρόνος της ατομικής εμπειρίας και συνδέεται με την έννοια του βιωμένου χρόνου, ή των υποκειμενικών χρόνων (χρονο-αρχή).

Η προσωπική αιτιολόγηση τοποθετεί και ερμηνεύει τα γεγονότα και τη δράση αρχικά στον πρώτο από τους τρεις χρονικούς κύκλους: στον σύντομο, μικρό, γοργό ή εκρηκτικό 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, θυμίζοντας «χρονικά» ή «απομνημονεύματα». Μια από τις πρώτες ενέργειες ιστορικού και δασκάλου της ιστορίας είναι ακριβώς να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ιστορία, μέσα από επίπεδα αναφοράς τα οποία ελέγχουν και γίνονται κατανοητά από τα παιδιά των οποίων οι εμπειρίες είναι συγκεκριμένες και περιορισμένες⁹².

Τα ίδια τα μέλη της οικογένειας ενδεχομένως αισθητοποιούν στο παιδί την έννοια του χρόνου. Το παιδί εγκυβοτιρίζει, συνεικονίζει τον εαυτό του στον άμεσο/ μικρό χρόνο, τους γονείς του στον μέσο χρόνο, ενώ τον παππού και τη γιαγιά σε ένα μακρό και πολλές φορές ασύνηγο χρόνο (που μπορεί να ταυτίζεται με ένα μακρινό ή και μυθικό παρελθόν). Το παιδί ζει στην ιστορία και η ιστορία μέσα στο παιδί. Το παρελθόν του παρόντος του συγκροτεί τη μνήμη του και το μέλλον του παρόντος του τις προσδοκίες του (πρβλ. Σχήμα 10.5):

Σχήμα 10.5



⁹² Πρβλ. Γ. Γιακουμή, *Η ιστορία ως έρευνα και κριτική - εισαγωγικά μαθήματα στις ιστορικές σπουδές*, Αθήνα Εκδόσεις Πατάκη, 1984, σελ. 261.

Γενικά ο παράγων χρόνος είναι έννοια πολύπλοκη διότι τον χρησιμοποιούμε τόσο στην προσωπική μας ζωή όσο και για να αφηγηθούμε συμβάντα που βρίσκονται εκτός των ορίων του χρόνου που γνωρίζουμε. Αλλά ως νοητική σύλληψη τον μεταχειριζόμαστε ως οργανωτικό εργαλείο στην «αταξία» του παρελθόντος.

Η διάκριση παρελθόντος-παρόντος, η οποία εκ των πραγμάτων δεν συνιστά φυσικό μέγεθος αλλά μια κατασκευή, εάν διεκπεραιώνεται μέσα από τη βιοδυναμική 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 εμπειρικό παρόν του κάθε ανθρώπου⁹³.

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»⁹⁴.

Θα ήταν ωστόσο επισφαλές εάν παροχετεύσουμε τα δεδομένα της ατομικής ψυχολογίας στο χώρο της συλλογικής συνείδησης ή εάν συγκρίνουμε την απόκτηση από το παιδί της ικανότητας να εξελέγχει το χρόνο, την εξέλιξη των αντιλήψεων για τον χρόνο διαμέσου της ιστορίας και του πολιτισμού. Η επίκληση όμως των πεδίων αυτών θα μας βοηθήσει να αποσαφηνίσουμε τη διαδικασία πρόσληψης στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού σε προσωπικό επίπεδο και να επανεξετάσουμε την δυναμική της σχέσης παρελθόντος-παρόντος σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Βέβαια οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους διαθέτουν και τους δικούς τους τρόπους σκέψης και αντίληψης. Έχει δε αποδειχθεί ότι «η ανάπτυξη της ικανότητας να αντιλαμβάνονται σε αρκετά προχωρημένο σημείο περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες είναι ζητήματα διδακτικής πρακτικής και όχι μιας αυστηρά περιχαρακωμένης νοοτροπίας στην επιλογή του ιστορικού υλικού κατά ηλικιακό επίπεδο»⁹⁵.

⁹³ Πρβλ. J. Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F. Paris, 1946, σελ. 274.

⁹⁴ Γ. Λεοντσίνης, όπ. παρ., σελ. 160 και M. Booth, «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching», in: C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, The Falmer Press, London- New York and Philadelphia, 1987, σσ. 22-38.

⁹⁵ Πρβλ. επίσης Α. Χουρδάκη, «Η σπουδή της ιστορίας και η οικουμενική παιδεία με αφορμή τα εγχειρίδια της Ομογένειας», στο *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, όπ. παρ., σσ. 404-417 και Α. Χουρδάκη, Δ. Καραγιώργου, «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του πολιτισμού και της ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων» στο *Παιδεία Ομογενών*, όπ. παρ., σσ. 159-190.

A.iii Δομο-αρχή

Προσπαθώντας να μεθοδεύσουμε ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να συνδυάσουμε τη χρήση ενός παραγωγικού και ενός επικοινωνιακού μοντέλου ιστορικής γνώσης⁹⁶.

Η επιλογή του ατομικού και οικογενειακού πλαισίου του μαθητή αναδεικνύεται σαν πρωταρχικός χώρος για να μνηθεί φυσιολογικά μέσα από το παραγωγικό μοντέλο γνώσης στα θέματα του ελληνικού πολιτισμού και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Με το παραγωγικό μοντέλο εννοούμε την εμπειρική κατάκτηση ιστορικών εννοιών μέσα από τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών (από την προσχολική μέχρι και την 4η τάξη του δημοτικού), ώστε το παιδί να αποκτήσει το θεωρητικό εξοπλισμό πριν τον εφαρμόσει στη συνέχεια ως εργαλείο στην καθαυτό ιστορική ανάλυση και περιγραφή και με το επικοινωνιακό την προσέγγιση του παρελθόντος εκμεταλλευόμενοι από τη μια τη σύγχρονη εμπειρία και τη μύηση σε βασικές ιστορικές έννοιες, και αφετέρου την ταυτόχρονη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού.

Παράλληλα, στο μικροεπίπεδο η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει επίσης να δομηθεί κατά επιμέρους τομείς, όπως:

1. Ατομικός- Οικογενειακός τομέας (να κυριαρχεί),
2. Κοινωνικός -παροικιακός τομέας (μικρές αναφορές),
3. Εθνικός-διεθνικός τομέας (ενδεικτικές αναφορές),
4. Συμβολικός τομέας.

A.iv Μεθοδο-αρχή

Η μέθοδος οργάνωσης που προκρίνεται στη διδασκαλία του ιστορικού και πολιτισμικού υλικού είναι η γνωστή οπισθοχωρητική προσέγγιση (regressive approach). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παιδαγωγική αρχή ότι η μάθηση ξεκινά από τα γνωστά και προχωρεί στα λιγότερο γνωστά και άγνωστα⁹⁷.

Αν δεν ξεκινήσουμε από το παρόν και το κοντινό οικογενειακό και άμεσα κοινωνικό περιβάλλον το παρελθόν πολλές φορές φαίνεται μακρινό και σκοτεινό για τα παιδιά και οι πράξεις των ανθρώπων της ιστορίας ακατανόητες γι' αυτά, επειδή δεν μπορούν να συναισθανθούν και να συνειδητοποιήσουν ούτε το «πώς», ούτε το «γιατί» έγιναν οι πράξεις αυτές⁹⁸. Η μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού έχει να

⁹⁶ Δ. Μαυροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, 1997, σελ. 41.

⁹⁷ Γ. Λεοντσίης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – «παιδαγωγική προσέγγιση» ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, 1996, σελ. 116.

⁹⁸ J. B. Coltham, *The Development of Thinking and the Learning of History, The Historical Association*, no 34, London, 1934, σσ. 30-32. Ο συνολικός προβληματισμός της J. B. Coltham παρουσιάζεται από τον Γ. Λεοντσίη, *οπ. παρ.*, σελ. 121, σημ. (8).

κάνει με πράξεις των ενηλίκων που δύσκολα κατανοούν τα παιδιά. Τα ίδια ωστόσο διαθέτουν αρκετή περιέργεια για το τι πράττουν οι μεγάλοι στο περιβάλλον τους, αλλά τους είναι δύσκολο να καταλάβουν πολλές από τις εμπειρίες που μαθαίνουν μέσω της ιστορίας, γιατί δεν τις έχουν ζήσει και επιπλέον σπάνια συναντούν παρόμοιες στο κόσμο των δικών τους μεγάλων⁹⁹. Γι' αυτό για να γεφυρωθεί αυτό το «χάσμα γενεών» στο μάθημα της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει πρωτίστως τα παιδιά να εθιστούν στο να αρχίσουν να παρατηρούν κριτικά τους μεγάλους του δικού τους παρόντος, στο βαθμό και στο βάθος που μπορούν.

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργεί η ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη (ψυχονοητικές προϋποθέσεις διδασκαλίας, μη κατανόηση της συνθετότητας των ιστορικών φαινομένων) προκρίνουμε στις μικρότερες ηλικίες το συνδυασμό της χρονολογικής διάταξης («προχωρητικής» και «οπισθοχωρητικής») με την παραδειγματική-θεματική ιστορία και στις αμέσως μεγαλύτερες το συνδυασμό της παραδειγματικής με την διευρυμένη τοπική εθνική ιστορία και τη συνεξέταση της με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια (εθνοϊστορικό- κοσμοϊστορικό μέγεθος).

Η παραδειγματική μέθοδος οργάνωσης της ύλης επιλέγει ένα θέμα που είναι αντιπροσωπευτικό και βασικό για άλλα ομοειδή στο οποίο διαφαίνεται το καθολικό και ουσιώδες και επ' αυτού επιχειρείται βαθύτερη ανάλυση¹⁰⁰. Η παραδειγματική προσέγγιση, η οποία δεν διατάσσει την ύλη σε μια συστηματική - γραμμική παρουσίαση, αλλά την ενδιαφέρει κυρίως η ιστορική άσκηση του μαθητή¹⁰¹, ενεργοποιείται για θέματα, όπως η μετανάστευση, ο πόλεμος και η ειρήνη, οι επαναστάσεις κ.α.π. (concept syllabus), η θεματική ιστορία (topic approach), ώστε να μελετηθούν διάφορες μορφές μιας κοινωνίας ή μιας εποχής από πολλαπλές οπτικές, επί παραδείγματι η μητριαρχία, η δουλεία, η τυραννία, ο χρυσός αιώνας, ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός (patch /probe approach), η σπουδή της ιστορίας χωρών με ιστορική σχέση και ενότητα, όπως ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, η Μεσόγειος (era/area approach), κλπ. Παράλληλα η παραδειγματική μέθοδος συνδυάζοντας τη χρονική εξέλιξη προσφέρει θέματα όπως: η οικογένεια, η κατοικία, η ενδυ-

⁹⁹ Σήμερα τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο προκρίνεται ο συνδυασμός χρονολογικής και θεματικής διάταξης και μάλιστα σε σχέση με τις βαθμίδες εκπαίδευσης, πρβλ. Δ. Ξωχέλλης, όπ. παρ., σελ. 18.

¹⁰⁰ Βεβαίως εξακολουθεί να αποτελεί ένα πρόβλημα ο προσδιορισμός των παραμέτρων με βάση τις οποίες οριοθετείται το τι είναι τελικά «παραδειγματικό, αντιπροσωπευτικό, καθολικό και ουσιώδες», ωστόσο η προσέγγιση αυτή κρίνεται ως έγκυρη εναλλακτική πρόταση και αντιστάθμισμα στην άκριτη συσσώρευση γνώσεων που διακρίνει το σημερινό σχολείο.

¹⁰¹ Π. Δ. Ξωχέλλης, όπ. παρ., σελ. 18, Γ. Βρεττός, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας. Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος με ένα παράδειγμα για μια διδακτική ενότητα της Γ' Γυμνασίου*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ. 31-33.

μασία, η εκπαίδευση, οι αθλητικοί αγώνες, τα μέσα μεταφοράς κ.α.π. στη χρονική τους εξέλιξη (line development)¹⁰².

B. Μεσοϊστορικό - μεσοπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:

B.i Βιο-αρχή

Αν δεχτούμε ότι η ιστορία και ο πολιτισμός είναι από τα θέματα εκείνα που συμβάλλουν ενεργά στην καλλιέργεια μιας επικοινωνιακής ταυτότητας των δίγλωσσων - αρκετές φορές και τρίγλωσσων- ελλήνων μαθητών του εξωτερικού, τότε είναι προφανές ότι η παιδαγωγική προσέγγιση για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κρίσης των παιδιών αυτών δεν μπορεί να αγνοήσει το «διπλό» ή καλύτερα «τριπλό» (παροικία -χώρα διαβίωσης- χώρα προέλευσης) στοιχείο της «βιογραφίας» τους (βιο-αρχή) 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 πάντοτε προς το χώρο της εθνικής ιστορίας. Στην θεωρία του Braudel το επίπεδο αυτό, που ονομάζεται και συγκυρία, αναφέρεται σε ομαδοποιημένα γεγονότα αλλά με το ίδιο σημείο αναφοράς¹⁰³.

Και στο μεσοεπίπεδο θα πρέπει να δημιουργήσει κανείς καταστάσεις μάθησης, όπου, σύμφωνα και με την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, το παιδί μπορεί να απομωιάσει την καινούργια εμπειρία μόνο αν τη μεταβάλλει έτσι ώστε να ταιριάζει στην δική του αντίληψη για τον κόσμο. Με αυτό το κριτήριο για παράδειγμα θα πρέπει να επιλέγονται ενότητες από τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, ή το προσωπικό του ημερολόγιο, και παραδείγματα από την σχολική κυρίως ζωή των παιδιών. Στόχος όμως θα πρέπει να αποτελεί η τροποποίηση των ήδη υπάρχοντων σχημάτων και η εξισορρόπηση τους¹⁰⁴.

B.ii Χρονο-αρχή

Στο επίπεδο αυτό αναδεικνύονται παράλληλα και δύο άλλες πτυχές του ιστορικού χρόνου: ο βιωμένος (υποκειμενικός χρόνος, που είναι και σημειακός), τον οποίο ο μαθητής συλλαμβάνει πρώτα στο μικροεπίπεδο, και κυρίως ο αφηγηματικός (διηγηματικός χρόνος). Ο χρόνος αυτός στο επίπεδο της μεσοϊστορίας περιλαμβάνει: τον σημειακό χρόνο, που συνδέεται και με τον βιωμένο χρόνο (και στον οποίο δεν γίνονται διασυνδέσεις, ή χρονικές προεκτάσεις) και τον αναδρομικό χρόνο

¹⁰² Δ. Μανροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία*, όπ. παρ., σελ. 42, W. H. Burston et al. (eds), *Handbook for History Teachers*, Methuen, London, 1972, σσ. 66-69, Γ. Μανρογιώργος, όπ. παρ., σελ. 291, I. Steele, *Developments in History Teaching*, Open Books, London, 1976, σσ. 45-48.

¹⁰³ Πρβλ. και Fr. Dosse, όπ. παρ., το υποκεφάλαιο «Η πολλαπλότητα των χρόνων», σσ. 117-131, ιδιαίτερα σελ. 123.

¹⁰⁴ *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, Αθήνα, Εκδ. Υποδομή, 1979.

(όπου δίδονται διαστάσεις στο παρελθόν και γίνεται η αναζήτηση των αιτιών με στοιχεία μέσης χρονικής διάρκειας).

Η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας σύλληψης του ιστορικού χρόνου (χρονο-αρχή) σύμφωνα με τους ψυχολόγους συνδέεται άμεσα με την κατανόηση της ίδιας της ιστορίας και του πολιτισμού. Είναι μάλιστα ένα θέμα που εξακολουθεί να προβληματίζει και να ερευνάται πολύ σήμερα, ιδιαίτερα το πώς μπορεί να συνειδητοποιηθεί η έννοια της ποσότητας και της ποιότητας, του μικρού, μέσου και μακρού χρόνου. Πάντως η εξέλιξη της παιδικής νοημοσύνης και των απαραίτητων για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και του πολιτισμού διαστάσεων του χρόνου σύμφωνα με τους ψυχολόγους, γίνεται όταν ολοκληρώνεται η πρώτη δεκαετία. Στην προσχολική και πρωτοδημοτική ηλικία, όπου έχουμε την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης ο χρόνος γίνεται αντιληπτός σε συνδυασμό με το άμεσο χθες, με τη βίωση του διατρεχόμενου χρόνου και της προσέγγισης του επερχόμενου. Στην επόμενη ηλικία, 8-10 ετών το παιδί μαθαίνει να βλέπει την ηλικία των αντικειμένων. Στο τέλος του δημοτικού σχολείου ο μαθητής αρχίζει να αντιλαμβάνεται το συμβατικό χαρακτήρα των ιστορικών διαστημάτων: δεκαετία, αιώνας, π.Χ., μ.Χ. και να αφηγείται εικόνες του παρελθόντος¹⁰⁵.

B.iii Δομο-αρχή

Το δεύτερο επίπεδο, λειτουργώντας και αυτό μέσα στο πλαίσιο του παραγωγικού μοντέλου για τη διδασκαλία των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, κάνει περισσότερες αναφορές στην ιστορία και τη μυθολογία σε σύγκριση με το πρώτο, χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται πολύ από το πλαίσιο και τη δομή του πρώτου επιπέδου (υιοθετώντας ουσιαστικά την αρχή της επαλληλίας και της σπειροειδούς ανέλιξης). Στο επίπεδο αυτό επειδή έχουμε μεγαλύτερες τάξεις θα πρέπει να δοκιμάζονται και νέα θέματα παράλληλα με θέματα που ήδη έχουν επεξεργαστεί σε απλούστερη όμως μορφή στο προηγούμενο επίπεδο.

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 ανάλυσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και να μάθουν να τοποθετούνται στον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο διαβίωσής τους.

Και στο επίπεδο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να δομηθεί κατά τομείς: τον ατομικό-οικογενειακό, τον κοινωνικό-παροικιακό (όπου γίνονται οι περισσότερες αναφορές), τον εθνικό-διεθνικό, και τέλος τον συμβολικό τομέα.

¹⁰⁵ Η. Roth, «Ιστορική αντίληψις του παιδιού», λήμμα στην: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος Γ', Αθήναι 1968, σελ. 284 και Χ. Μπαμπούνη, όπ. παρ., σελ. 74 κ.εξ.

B.iv Μεθοδο-αρχή

Οι Έλληνες της διασποράς, οι οποίοι ως εθνοπολιτισμική ομάδα παρουσιάζουν τα στοιχεία που συγκροτούν τη δέσμη της αναγνωρίσιμης ιδιαιτερότητάς τους -οι εν δυνάμει βέβαια συνδυασμοί και κάθε αναδιάταξη των στοιχείων της δέσμης μπορεί να αναδείξει νέα υποκείμενα- συνυπάρχουν εντός άλλων εθνοτήτων. Γι' αυτό η ιστορία και ο πολιτισμός τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς την διδασκαλία, θα πρέπει να είναι αμφίδρομα και κυρίως δι-ιστορικά και δι-πολιτισμικά πεδία. Με βάση το κριτήριο αυτό, της δι-ιστορικότητας και δι-πολιτισμικότητας, η ιστορία θα πρέπει να στοιχειώνεται από τις διπολιτισμικές (ανα)παραστάσεις των παιδιών και να ενισχύει τη δι-ιστορική συνείδηση και κρίση τους για να είναι βιώσιμη. Σύμφωνα με την αρχή αυτή θα πρέπει να γίνονται συγκριτικές προσεγγίσεις ή το υλικό να παρακινεί τους μαθητές στο να αναζητήσουν στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού της χώρας υποδοχής συγκριτικά με την Ελλάδα, ώστε να προάγει μέσα από τις σελίδες του την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων της χώρας υποδοχής και άλλων πολιτισμών που συνυπάρχουν σε αυτήν. Έτσι οι μαθητές μπορεί να αποκτούν θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της μικροκοινωνίας (τοποϊστορία/ τοπικο-πολιτισμό) που ζουν και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν το όμοιο και να αποδέχονται το διαφορετικό σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Άλλωστε το πρόβλημα των δια-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (cross-cultural interactions) στην ιστορία αποτελεί ιδιαίτερα σήμερα ελκυστικό χώρο μελέτης της ιστορίας¹⁰⁶, αλλά και μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού. Προσπάθεια επίσης πρέπει να καταβάλλεται μέσα από την ύλη της ιστορίας να ανοιχτεί σε οικουμενικά και περιβαλλοντολογικά θέματα και ζητήματα.

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, αλλά δεν παραλείπει την αναφορά της εθνικής συμβολής στο πολιτιστικό οικοδόμημα και την καλλιέργεια του εθνικού κεφαλαίου των παιδιών.

Η θεματική προσφορά του ιστορικού και πολιτισμικού μορφωτικού αγαθού και εδώ, που ως ένα βαθμό μας αναγάγει στα επιστημονικά πορίσματα της σχολής των *Annales*¹⁰⁷, συναρτάται με δύο βασικές ιδέες, μια ιστορικο-πολιτισμική, σύμφωνα με την οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, δραστη-

¹⁰⁶ Πρβλ. J. Bentley, «Cross-cultural interaction and periodization in world history», in: *American Historical Review*, 1996, σσ.749-768, P. Manning, «The problem of interaction in world history», in: *American Historical Review*, 1996, σσ. 771-782.

¹⁰⁷ Από την σχολή των *Annales*, οι Lucian Febvre και Marc Bloch στις μελέτες τους δεν αντιμετώπισαν το θέμα της μεταφοράς στην παιδαγωγική πράξη των θεωριών της Νέας Ιστορίας.

ριοποιείται 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 τη 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 της (τηλέφωνο, Ίντερνετ, κλπ.). Έτσι αυτή η προσφορά και προσέγγιση του ιστορικο-πολιτισμικού κεφαλαίου αποβλέπει στη γόνιμη συνάντηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στις τάξεις του Δημοτικού, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές 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.

Στο μεσαίο επίπεδο η ιστοριογραφία και η πολιτισμογραφία θα πρέπει να εκφράζουν την ανατομία της κοινωνικής (πολυεθνοτικής-πολυπολιτισμικής) ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις της ελληνικής πολιτισμικής ομάδας, την ιστορική δράση της και τις αλληλεπιδράσεις της, αφού η ομάδα αυτή φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων¹⁰⁸.

Η παραδοσιακή θετικιστική ιστοριογραφία τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων, με την αφήγηση κυρίως των πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων και με την αίσθηση ότι αυτή ήταν και η επιστημονική πλευρά της ιστορίας (η «πυρηνική» ή «κλειστή» ιστορία), παραμέριζε μια άλλη ελκυστικότερη και περισσότερο «περιχαρακωμένη» ιστορία, την «ανοιχτή» ιστορία. Η ιστορία αυτή που βρισκόταν έξω από τον ιστορικό πυρήνα της παλιάς ιστορίας σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση των στοιχείων της ιστορίας και του πολιτισμού προσπαθεί να φέρει επί σκηνής την αίσθηση του καθημερινού, του ιδιωτικού, του βιωμένου, των ενθυμίων, της παράδοσης, τόσο σε μικροϊστορικό (μικροπολιτισμικό) όσο και σε μεσοϊστορικό (μεσοπολιτισμικό) επίπεδο. Αυτή η «ανοιχτή» και λιγότερο «σκληρή» ιστορία φαίνεται να προσφέρει την αίσθηση του διαφορετικού, την ετερότητα, τον τόνο και το χρώμα ενός άλλου καιρού και κόσμου¹⁰⁹. Στρέφεται στην οικογένεια, στην κοινότητα, στην παιδική ηλικία, στο φύλο, στην αγωγή, στην καθημερινότητα, στη συλλογική

¹⁰⁸ Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση...», όπ. παρ., σελ. 26.

¹⁰⁹ Κατά την έκφραση του Σαίξπηρ «there is a world elsewhere», W. Shakespeare, *Coriolanus*, Act III, sc. Iii, 1.133. Η «πυρηνική» ή «κλειστή» ιστορία δεν ενδιαφερόταν για την συνείδηση των ανθρώπων της εποχής που μελετούσε. Απουσίαζε από αυτή το βιωμένο. Δεν μετέδιδε την προσωπική, οικογενειακή αίσθηση και παράδοση. Ο Watts επίσης κάνει διάκριση ανάμεσα σε μια ακαδημαϊκού επιπέδου διδασκαλία ιστορικής ύλης (hard professional history) την οποία απορρίπτει από παιδαγωγική άποψη, αφού δεν συνδέεται με τις εμπειρίες και τις δυνατότητες

ευαισθησία. Μελετά τη ζωή στο χωριό, τη γειτονιά, τη συνοικία, τις παρέες, τη διατροφή, την κατοικία, την ενδυμασία, το σχολείο, τον λαϊκό πολιτισμό.

Μέσα από μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση 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. Δεν είναι τυχαίο που ο Braudel δέχεται τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ιστορία το γούστο, οι ιδέες, και οι συμπεριφορές. Γι' αυτό και έδειξε ενδιαφέρον για την κατοικία, την ενδυμασία και τη διατροφή, ως στοιχείων τόσο της υλικής επιβίωσης όσο και του υλικού πολιτισμού, όπως αυτός εκδηλώνεται στην αρχιτεκτονική, στην διακόσμηση, στη μόδα και στη μαγειρική¹¹⁰. Η αιτιολόγηση και ερμηνεία σ' αυτό το μέσο επίπεδο ευκολότερα τοποθετεί τα γεγονότα και τη δράση στο δεύτερο από τους τρεις χρονικούς κύκλους, το μέσο χρόνο. Στο χρονικό αυτό πλαίσιο γεγονός και δράση λειτουργούν ως επιμέρους στοιχεία ενός γενικού ιστορικού και πολιτισμικού περιεχόμενου 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 σημαινόμενα, σε τακτικές διευρυμένης αποδοχής και δράσης (δηλαδή παροικιακά, κρατικά, χώρα διαβίωσης, κλπ.).

Γ. Μακροϊστορικό- μακροπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:

Γ.ι Βιο-αρχή

Παρότι ξεκινήσαμε από τη σφαίρα του ίδιου, στο επίπεδο αυτό βρισκόμαστε στη σφαίρα της ετερότητας του άλλου. Η πορεία από το παρόν, που είναι χαρακτηριστικό του πολύ μικρού παιδιού, στρέφεται προς το απώτερο και απώτατο παρελθόν, από μια πρωτογένεια (primaute), σύμφωνα με την χαρακτηρισολογία των Heymans και Le Senne, σε μια δευτερογένεια (secondite)¹¹¹. Αν και το παιδί εγκαταλείπει

των μαθητών, και μια διδασκαλία απλουστευτική και εκλαϊκευτική της ιστορίας και του πολιτισμού (soft popular history) την οποία θεωρεί καταστροφική, συνδέοντας το όλο θέμα με την επιλογή και τη χρήση ιστορικών πηγών στη διδασκαλία, πρβλ. D. G. Watts, *The learning of History*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972, σσ. 9-11., Δ. Μαυροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία*, όπ. παρ., σσ. 43-44, Γ. Γιαννόπουλο, «Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας», όπ. παρ., σελ. 60. Ωστόσο και οι δύο ιστορίες, «μλειστή» και «ανοιχτή», «hard» ή «soft» συνιστούν δύο τρόπους στη νέα προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού που ο ένας συμπληρώνει τον άλλο.

¹¹⁰ Γκεόργκ Ίγκερς, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, Νεφέλη, Αθήνα 1999, σσ. 83-84.

¹¹¹ Οι όροι αυτοί, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κυρίως στην ψυχολογία, αποδίδουν τον αντίκτυπο που έχουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά οι παραστάσεις που εγγράφονται στη συνείδηση. Στην πρώτη περίπτωση η επενέργεια των παραστάσεων είναι άμεση και περιορίζεται στο παρόν, πρβλ. P. Fraisse, όπ. παρ., σελ. 199, Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 28.

σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και επιθυμεί να ανακαλύψει το 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 εξερεύνηση¹¹². Στο επίπεδο αυτό τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν από την έρευνα του ντετέκτιβ στην ιστορική έρευνα με τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων, ερωτημάτων και συμπερασμάτων.

Με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες -σύμφωνα με τις οποίες αποδεικνύεται ότι από την ηλικία κυρίως αυτή κατανοεί το ιστορικό γεγονός στην αιτιακή του αλληλουχία- στον ιστορικό και πολιτισμικό προβληματισμό μέσα πλέον από την παρουσίαση ολόκληρων σειρών από ιστορικοπολιτισμικές ανθρώπινες δημιουργίες. Στη φάση αυτή της παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού οι μέθοδοι εργασίας και η ιστορική και παιδαγωγική εμπειρία είναι πολύ σημαντικές. Στο επίπεδο αυτό το ελληνόπουλο γνωρίζει τον τρόπο ζωής, τα δημιουργήματα και τις νοοτροπίες των Ελλήνων στην πορεία του χρόνου, κατανοεί τις αμοιβαίες σχέσεις τους και διακρίνει το τι από όλα έχει επιβιώσει στον εαυτό του και στον γύρω κοινωνικοπολιτισμικό του χώρο. Στο μακροεπίπεδο προσπαθεί να εστιάσει την ιστορική σκέψη του και να επεξεργαστεί ιστορικά τα υλικά κατάλοιπα που του δίδονται.

Γ.ii Χρονο-αρχή

Ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης είναι ο (οπισθο-) προοπτικός και η δράση εμβαπτίζεται σε εκτεταμένα χρονικά βάθη (χρονο-αρχή). Η ιστορία μέσα από την περιγραφή και αφήγηση, προχωρά στην ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στα οποία αναφέρεται. Η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού αποφεύγει στο επίπεδο αυτό περιγραφές που περιορίζονται σε μια καθαρά χρονολογική ευθύγραμμη παρουσίαση, και αναζητά τη λειτουργική σύνδεση των γεγονότων, το τυχαίο και αναγκαίο, τα αίτια εκείνα που κινούν την ιστορική δράση και κατά βάθος ερμηνεύουν την ιστορία¹¹³.

Στο μακροϊστορικό- μακροπολιτισμικό επίπεδο αντιμετωπίζουμε περισσότερο το χρόνο της μακράς διάρκειας ως θεώρηση της ιστορικής και πολιτιστικής δράσης μέσα από το πρίσμα των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της δραστηριότητας αυτής¹¹⁴. Στην παρουσίαση τόσο των ιστορικών, όσο και των πολιτισμικών στοιχείων, η μακροϊστορία δίδει έμφαση τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική διάσταση και δεν αγνοεί την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών ή του

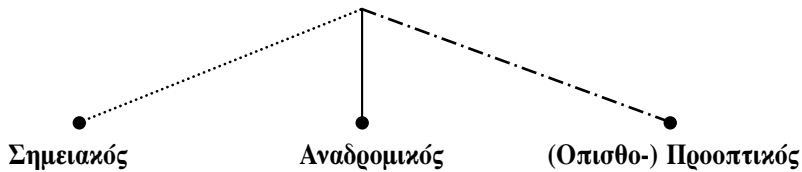
¹¹² Ε. Γαλανάκη, όπ. παρ., σελ. 12.

¹¹³ Α. Marwick, όπ. παρ., σελ. 178.

¹¹⁴ F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, v. 2, Paris, 1966, σελ. 519, F. Braudel, *Μελέτες για την Ιστορία*, όπ. παρ., σελ. 19 κ.εξ.

συναισθήματος (ανοιχτή ιστορία). Οι βραχείες παρεκβάσεις ή η στιγμιαία φωτογραφική ή κινηματογραφική προβολή του ιστορικού γίνεσθαι, που συναντάται στο μακροεπίπεδο, εδώ αντικαθίσταται από μια σύλληψη χρονικής προοπτικής:

Είδη ιστορικού χρόνου στο τρίτο επίπεδο της ιστορίας και του πολιτισμού



Η σύγχρονη ιστοριογραφία δεν αγνοεί τον ευθύγραμμο χρόνο, αλλά ενδιαφέρεται συνάμα και για άλλους χρόνους, άλλες χρονικές διαστάσεις. Ο χρόνος του ανθρώπου και της ιστορίας του δεν είναι μόνο επίπεδος, συνεχής και ομοιόμορφος, αλλά καμπυλωτός, αμφιδρομικός, ασυνεχής και ανομοιόμορφος (στην ζωή των ανθρώπων και στη δράση τους υπάρχουν περίοδοι, αποτυχιών, επιτυχιών, δυσχερειών, ανέσεων, περιοδικών κύκλων ανόδου-καθόδου που μοιάζουν με ένα δρόμο που πότε ανηφορίζει και πότε κατηφορίζει. Ο μαθητής στο επίπεδο αυτό μπορεί ακόμα περισσότερο να αρχίσει να ξεκαθαρίζει την πολλαπλότητα των χρόνων: *α*) το μυθικό χρόνο, το χρόνο του μυθικού ήρωα, που φτάνει μέχρι τον πρώτο πραγματικό πρόγονο, *β*) τον ιστορικό χρόνο, το χρόνο που ξεκινά από τα πρώτα πραγματικά κατάλοιπα πολιτισμού, *γ*) τον βιωμένο χρόνο, που υποδιαιρείται στον παλιό και νεότερο (ένα παιδί βιώνει περιορισμένα ένα «χθεσινό» παρελθόν και ένα «κοντινό» μέλλον, ένας έφηβος εννοεί ως παρελθόν ό,τι θυμάται, ενώ ένας ώριμος σηματοδοτεί πολλαπλά την έννοια του παρελθόντος), και *δ*) τον προβολικό χρόνο, το χρόνο όπου φανταζόμαστε το μέλλον. Στο μακροεπίπεδο του χρόνου το περιεχόμενο της ιστορίας και του πολιτισμού συνδέεται με το χωρόχρονο από τον οποίο προέρχεται το κατάλοιπο ή η μαρτυρία, το χωρόχρονο όπου κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε, το χωρόχρονο στον οποίο δε χρησιμοποιήθηκε, το χωρόχρονο που ανακαλύφθηκε και μελετήθηκε, το σημερινό χώρο και χρόνο. «Ο χώρος και ο χρόνος», όπως αναφέρουν οι H.Werner και B.Kaplan, «συνιστούν τη θεμελιώδη δομή για την εδραίωση του δικού μας ανθρώπινου κόσμου της πράξης και της σκέψης... Χωρίς κάποιο είδος «αναπαράστασης» του χώρου και του χρόνου... δεν θα μπορούσε να υπάρξει γνώση του κόσμου των αντικειμένων, συνείδηση του εαυτού μας και των άλλων»¹¹⁵.

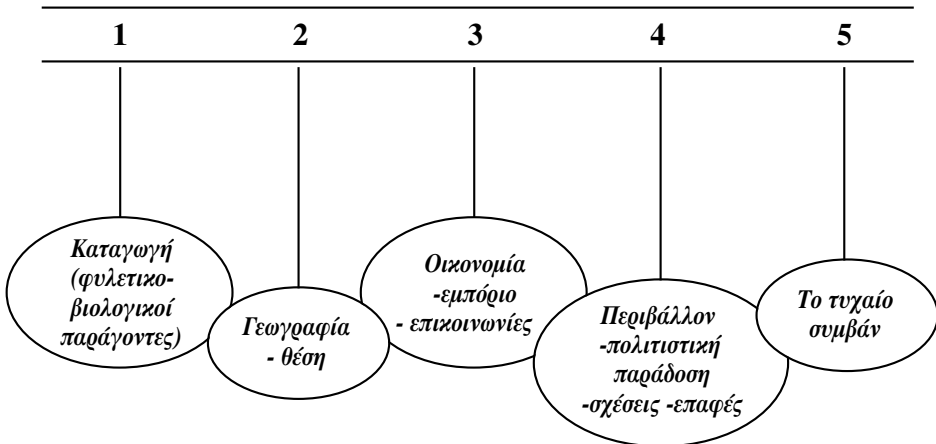
¹¹⁵ Παρατίθεται από την Ειρήνη Νάκου, ό.π., σελ. 88.

Γ.iii Δομο-αρχή

Η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων επηρεάζεται κυρίως από δύο χώρες και γι' αυτό υιοθετείται η ερευνητική και διδακτική προέκταση σύγχρονων γεγονότων στο μακρότατο παρελθόν των χωρών αυτών και η διασύνδεση μακρότατων ιστορικών δομήσεων με σημερινά διεθνή και παγκόσμια προβλήματα. Μέσα από το μέσο αλλά κυρίως το μακροεπίπεδο προσεγγίζουμε το παρελθόν, εθνικό, διεθνικό (χώρα διαβίωσης) και παγκόσμιο. Αναζητούμε ιστορικές σχέσεις (συνέχειας ή ασυνέχειας) και προσπαθούμε να εξηγήσουμε το παρόν υπό το φως του μακρού ιστορικού παρελθόντος, υιοθετώντας κυρίως ένα επικοινωνιακό μοντέλο γνώσης.

Η διδακτική μέσα από την αρχή αυτή (δομο-αρχή) καθιστά αναγκαία την ιστοριογεωγραφική δόμηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη πεδίων του ιστορικού και πολιτισμικού γίνεσθαι (Σχήμα 10.6), όπως καταγωγή, γεωγραφική θέση, επικοινωνία, πολιτιστική παράδοση (σχέσεις και επαφές) και τυχαιότητα (πρβλ. επί παραδείγματι: την καταγωγή των αρχαίων Μακεδόνων, τη γεωγραφική θέση της Μακεδονίας, 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):

Σχήμα 10.6



Όλοι αυτοί οι τόποι και τα πεδία της ιστορικής δράσης δεν είναι αυτόνομοι και στεγανοί. Συγκοινωνούν, επικοινωνούν και διεισδύει ο ένας στον άλλο. Αλλά για μεθοδολογικούς λόγους επιμερίζονται εδώ. Στο μακροεπίπεδο η ιστορία και ο πολιτισμός τοποθετούνται εν χώρω και χρόνω, προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν την Ελλάδα ως γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική έννοια, και να τοποθετούν τη γεωγραφία στο ιστορικό και πολιτιστικό της περιζείμενο: «το μάθημα της γεωγραφίας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα στην ιστορική του διάσταση... (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»¹¹⁶.

Η διδακτική μας προσέγγιση δεν θα πρέπει να αγνοήσει το χώρο και τη γεωγραφία μέσα στην οποία η ιστορία και ο πολιτισμός δομούνται ως δράσεις ή μορφώματα. Θα πρέπει λοιπόν να γίνεται συνεξέταση της ιστορίας, του πολιτισμού και της γεωγραφίας και να παρουσιάζονται από κοινού στην παραγωγή του διδακτικού υλικού. Η ιστορικογεωγραφική, ή γεωγραφικο-ιστορική προσέγγιση κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Το μάθημα της γεωγραφίας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα στην ιστορική του διάσταση, ή αντιστρόφως η ιστορία δεν μπορεί να ευδοκιμήσει παρά μόνο μέσα στη γεωγραφική της πλαισίωση. Ένα καλό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί το κλασικό πλέον έργο του Fernand Braudel, «Η Μεσόγειος, χώρος και ιστορία». Η μη σύζευξη των δύο αυτών προσεγγίσεων στο διδακτικό υλικό θα μας οδηγήσει πέρα από τα όποια μεθοδολογικά αποπήματα και σε μια ανούσια ίσως παράθεση ψυχρών γεωγραφικών δεδομένων ή ιστορικών και πολιτισμικών αναφορών σε γεωγραφικό κενό¹¹⁷. Στο επίπεδο αυτό εγκαταλείπεται η «ψευδο-ιστορία», όπως θα έλεγε και ο Collingwood και υιοθετείται η ιστορική ερμηνεία. Κινούμεθα δηλαδή από την απλή χρονολογική διάταξη στη διατύπωση ερμηνειών.

Παράλληλα 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.

Γ.ΙV Μεθοδο-αρχή

Μέσα από τη μακροϊστορία-μακροπολιτισμό (εθνοϊστορικό μέγεθος) οι μαθητές θα ερμηνεύσουν τώρα το φαινόμενο της μετανάστευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και θα αναλύσουν καλύτερα π. χ. το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό σε σχέση με τον ελληνορωμαϊκό.

Στο επίπεδο αυτό αναζητούνται νέες αναλυτικές κατηγορίες και η ιστορία και ο πολιτισμός στρέφονται γύρω από το τοπικό, το εθνικό, διεθνικό και το παγκόσμιο, ακολουθώντας/ εφαρμόζοντας διάφορες μεθόδους, όπως: την ιστορικο-συγκριτική, ερμηνευτική μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης (μεθοδο-αρχή)¹¹⁸.

¹¹⁶ Πρβλ. Γ. Μαργαρίτη, «Διδασκαλία της ιστορίας-διδασκαλία της γεωγραφίας: τύχες κοινές» στο: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, οπ.παρ., σελ. 105

¹¹⁷ Πρβλ. Γ. Μαργαρίτη, όπ. παρ., σσ. 98-106.

¹¹⁸ Πρβλ. Ch. Samaran (διεύθ.), *Ιστορία και μέθοδοι της*, τόμος Α', όπ. παρ., σελ. 205 κ.εξ.

Ο κορμός της διδακτέας ύλης είναι η εθνική ιστορία, η οποία όμως θα πρέπει να αναδεικνύεται και να εκδιπλώνεται τμηματικά μέσα από την διδασκαλία μιας διευρυμένης τοπικής ιστορίας, της ιστορίας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδος¹¹⁹. Δεν επαρκεί η διδασκαλία της γενικής εθνικής ιστορίας χωρίς να προηγηθεί η διδασκαλία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων για να κάνουμε τα παιδιά να αγαπήσουν τη γενέθλια γη¹²⁰. Έτσι θα πρέπει 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 ή δράσεις.

Η διευρυμένη τοπική ιστορία με συγκεκριμένα παραδείγματα (Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρος, Ιόνια νησιά, Θεσσαλία, Στερεά, Πελοπόννησος, Κρήτη, Νησιά Αιγαίου, Κύπρος) 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 (συστηματικότερα στο 4ο επίπεδο για τα μεγαλύτερα παιδιά) σε μεγαλύτερες ιστορικές και πολιτισμικές ενότητες, την Ευρώπη και τον κόσμο (ευρωϊστορία-κοσμοϊστορία). Η αναγωγή τους από το μέρος, τοπικό, στο όλο, γενικό, μεθολογικά οργανώνει καλύτερα την ύλη χωρίς να τη συρρικνώνει σε σημείο ατροφίας ή να την διογκώνει σε σημείο δυσπλασίας¹²¹ (αυτό συμβαίνει εκ των πραγμάτων σε μια γενική εθνική ιστορία, επειδή πρέπει να επεξεργαστεί κυρίως περιοχές με έντονη ιστορική παρουσία: π.χ. Αθήνα- Σπάρτη, Πελοπόννησος, ενώ δεν παρουσιάζονται σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα άλλες περιοχές-ακολουθώντας έτσι μια επιλεκτική διαδικασία στην προβολή ορισμένων μόνο πλευρών της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού. Στο επίπεδο αυτό η προσέγγιση του ελληνικού χώρου πρέπει να γίνει από τη θέση που θα διασφαλίζει περισσότερες προσωπικές εμπειρίες (πραγματικές ή εν δυνάμει αποκτήσιμες) και βιώματα των μαθητών, όπως είναι εκείνη του ταξιδιώτη, ώστε να αυξάνεται το ενδιαφέρον. Το ταξίδι μαζί με σταθμούς ξεκούρασης ή ψυχαγωγίας προτείνεται ως βασική μεθοδολογική και ψυχοπαιδαγωγική αρχή της διδασκαλίας (ως αποτελεσματικό μέσο μετάβασης από την μη ή ανιστορική στην ιστορική σκέψη και γνώση).

¹¹⁹ Με τον όρο «τοπική ιστορία» εννοείται η ιστορία ενός ευρύτερου χώρου στον οποίο εμπλέκονται κοινές, ιστορικά καθοριστικές και αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές (διοίκηση, κοινή πολιτικο-οικονομική δομή, θρησκευτικοί δεσμοί, γεωγραφικά όρια, που μπορεί όμως να μεταβάλλονται στο χρόνο. Ο «τόπος» συνεπώς δεν προσδιορίζεται μονοδιάστατα αλλά αποτελεί, σύμφωνα με τον Munchenbach, «τοπο-ιστορικό μέγεθος». Η έννοια λοιπόν αυτή μπορεί να προσδιορίζει τόσο την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας, όσο και την ιστορία μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιφέρειας, πρβλ. και Μ. Βαϊνά, όπ. παρ., σελ. 35-40.

¹²⁰ Πρβλ. Χ. Ντούλα, «Σχολικά βιβλία ιστορίας και (παιδαγωγική προσέγγιση) ιστορία: Η Περίπτωση της Θεσσαλίας», στο *ΠΕΦ: Σεμινάριο 9*, όπ. παρ., σελ. 89.

¹²¹ Πρβλ. Σ. Μαρκιανού, «Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης», στο *ΠΕΦ: Σεμινάριο 9*, σελ. 118.

Η διδακτική προσέγγιση στο μακροεπίπεδο σε πολλά σημεία της θα πρέπει να υιοθετεί έναν θα λέγαμε εύκαμπτο πραγματολογικό τύπο στον ιστορικό λόγο. Το αφηγηματικό στοιχείο που φαίνεται να είναι πιο αποδεκτό από τις μικρές ηλικίες¹²² και εδώ μπορεί να 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 τεχνικές, και κυρίως την εικόνα, θα πρέπει να έχει πληροφοριακό και παιδαγωγικό - ψυχαγωγικό χαρακτήρα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν θα πρέπει να παραμένει εκεί αφού στόχος είναι η ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών μέσα από τον (αυτο)στοχασμό. Γι' αυτό το ίδιο το υλικό καλό είναι να θέτει προβλήματα και να καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν δυνατότητες προσέγγισης. Ακόμα και η άτυπη καθημερινή έρευνα θα πρέπει να ενταχθεί περισσότερο στο υλικό του επιπέδου αυτού, προσπαθώντας με αυτήν να οξύνει τα αισθητήριά τους και την ιστορική τους παρατηρητικότητα.

Στο επίπεδο αυτό ο δάσκαλος της ιστορίας και ο μαθητής δεν θα πρέπει να απασχολείται με το να συλλάβει την συνολικότητα της ιστορικής και πολιτιστικής παραγωγικότητας. Μπορεί να αναζητά και να σπουδάζει το σύνολο της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από αντικείμενα, σύμφωνα με τον Πιερ Νορά. Έτσι, στο μακροεπίπεδο, το όλο περνάει ως όλο ενός αντικειμένου ή ενός τμήματος χωρίς να τίθεται πάντοτε και κατ'ανάγκη το ζήτημα της σύνδεσης σε ένα αυστηρά ορθολογικό σύνολο. Εδώ, η ιστορία, σύμφωνα με τον Μισέλ Φουκώ, μπορεί να μην ακολουθεί την επεξεργασία μεγάλων συνθέσεων, αλλά των ιδιαίτερων αντικειμένων που βγαίνουν από την απομόνωση και αποτελούν στρώματα της ιστορίας και του πολιτισμού. Η χρονική ενότητα εδώ δεν εμφανίζεται παρά ως μια τεχνητή μεθοδολογική αρχή. Η ιστορία θα πρέπει να δέχεται την εξέλιξη και την πρόοδο με δικούς της όρους και όχι με όρους δανεισμένους από τη βιολογία και την ηθική, και να μιλάει ίσως για ανάλυση πολλαπλών μετασχηματισμών¹²³.

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, 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.

¹²² Πρβλ. Ε. Ρήγου, «Κριτική θεώρηση των διδακτικών τρόπων του μαθήματος της ιστορίας», στο *Σεμινάριο 9*, σελ. 152.

¹²³ Πρβλ. Fr. Dosse, όπ.π., σσ. 197-199.

10.4.2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός για τα επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

Μια ενδεικτική (instrumentarium) αρχιτεκτονική του προγράμματος της ιστορίας και του πολιτισμού όπου η ιστορική γνώση δεν θα πρέπει να θεωρείται πλέον ως ανεξάρτητη και επέκεινα από τον ίδιο το μαθητή, αλλά αντίθετα θα συμβάλλει στην αυτοκατανόησή του, θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

1. ως **στόχους** της: την γνωστική ανάπτυξη και ιστορική κατανόηση, την πολυ-πολιτισμική κατανόηση, την οικουμενική και οικολογική συνείδηση, την κοινωνική υπευθυνότητα, το δικαίωμα του πολίτη, την δικαιοσύνη, την ελευθερία, τον αλτρουισμό (εγκαινιάζεται με άλλα λόγια ο συσχετισμός της ιστορίας και του πολιτισμού με τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη),
2. ως **διαδικασίες** της: την ιστορικότητα¹²⁴, την ενσυναίσθηση, την ανάλυση, τη σύνθεση, τη συστηματική σκέψη, την έρευνα των προβλημάτων, τις πολλαπλές οπτικές, την αντικειμενικότητα, την αποδοχή της αβεβαιότητας, τη συνθετικότητα, την επιλογή, την αναγωγή στην (και) σύνδεση με την τρέχουσα επικαιρότητα (μέσα από τη διδασκαλία να μάθει ο μαθητής να μην μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων αλλά να ενεργεί μετά από περίσκεψη), ενώ
3. ως **θέματά** της: τις αντιλήψεις, τα πρότυπα, τις προκαταλήψεις, τις μεροληψίες, τις ιδέες, τους συσχετισμούς, την αναφορά στις πηγές, τους πολιτισμούς, τις μεταναστεύσεις, την αλληλεξάρτηση, τη βία, την ειρήνη, την ευημερία, τα συστήματα (κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά), ιστορικά παραδείγματα (έργο της παιδαγωγικής-ολιστικής προσέγγισης η καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης και παράλληλα η ανάπτυξη της πολιτικο-κοινωνικής συνείδησης μέσα από τη σπουδή ανάλογων ιστορικών παραδειγμάτων).

Ένα πιθανό διαγραμματικό και θεματικό πλαίσιο ερωτήσεων στη σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού θα μπορούσε να είναι και το ακόλουθο:

Τι σημαίνει σκέπτομαι; α. Πώς μαθαίνω; **β.** Πώς μπορώ να βρω σημεία επαφής ανάμεσα στη διδασκαλία, το περιεχόμενο και τον ίδιο μου τον εαυτό; **γ.** Πώς μπορώ να κάνω πιο αποτελεσματική την αναφορά μου στις πηγές; **δ.** Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο αναφέρομαι, σκέπτομαι, συμπεραίνω;

Τι είναι Ιστορία; α. Τι θα πρέπει να συμπεριλάβει; **β.** Ποια γνώση επιλέγω και με ποια κριτήρια την προσδιορίζω; **γ.** Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη

¹²⁴ Η αναγωγή του ανθρώπου στο παρελθόν, σύμφωνα με τον H. Noack, αποτελεί βασική ανθρωπολογική κατηγορία: «το να γνωρίζει κανείς την ιστορικότητα της ίδιας της ύπαρξής του, αλλά και την ιστορικότητα του λαού του, καθώς και των άλλων λαών, αποτελεί πλέον βασικό όρο της ανθρώπινης ζωής», πρβλ. Μ. Βαϊνά, όπ. παρ., σελ. 22.

μεροληψία και την αντικειμενικότητα; **δ.** Ο/η δάσκαλος/α της ιστορίας πρέπει να μοιράζεται τις δικές του προκαταλήψεις με τους μαθητές του/της; **ε.** Πώς οι συγγραφείς του/των βιβλίου/ων Ιστορίας και εγώ συγκεντρώνουμε τις ιστορικές πληροφορίες; **στ.** Πώς τις ερμηνεύουμε;

Τι σημαίνει πολιτισμός; **α.** Πώς μια χώρα (δια)μορφώνει πολιτισμό; **β.** Τι σκέψεις κάνουν για τη χώρα αυτή οι άνθρωποι (δικοί της και ξένοι); **γ.** Πώς ενσταλλάζονται οι πολιτιστικές αξίες; **δ.** Πώς μεταβάλλονται οι αξίες;

Τι είναι ένα πολιτικό σύστημα; **α.** Πώς κατανέμεται επίσημα η εξουσία; **β.** Πώς εξασκείται η εξουσία ανεπίσημα; **γ.** Πώς θα έπρεπε ένα πολιτικό σύστημα να συνδέει τις σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις, το έθνος, την εθνικότητα, το φύλο;

Πώς μεταβάλλονται οι άνθρωποι και οι κοινωνίες; **α.** Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην προκατάληψη και στο παράδειγμα; **β.** Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παραδείγματος; **γ.** Πώς μπορούν οι άνθρωποι να αλλάξουν τον εαυτό τους και τους άλλους; **δ.** Πότε είναι δυνατόν να εξασκήσει κανείς εξουσία;

Τι είναι προκατάληψη; **α.** Ποιές είναι οι πηγές της; **β.** Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σ' ένα στερεότυπο και σε μία γενίκευση; **γ.** Κατά πόσο πραγματοποιήθηκε η απαίτηση για δικαιοσύνη; **δ.** Κατά πόσο οι περιφερειακές, κρατικές και ομοσπονδιακές σχέσεις προκάλεσαν αλλαγές; **ε.** Ποια είναι η έκταση και τα όρια μιας αβίατης μεταβολής;

Τι είναι εθνική ασφάλεια; **α.** Η βία είναι έμφυτη ή μαθαίνεται; **β.** Πώς άλλαξαν με τον καιρό οι σύγχρονες εμπόλεμες κατάστασεις; **γ.** Κατά πόσο η έννοια της μεταβολής έχει εισαχθεί στην εξωτερική πολιτική; **δ.** Στην πυρηνική εποχή που ζούμε ποια είναι η σημασία των όρων αυτοκρατορία και ιδεολογία; **ε.** Ποια πρότυπα ειρήνης φαίνονται να είναι περισσότερο αποτελεσματικά;

Τι σημαίνει ευημερία; **α.** Πώς έχει οριστεί από τους οικονομολόγους και τους άλλους θεωρητικούς; **β.** Ποια θα πρέπει να είναι η θέση των φυσικών πηγών σ' ένα οικονομικό σύστημα; **γ.** Ποιος θα ήταν ο πλανητικός ορισμός της έννοιας αυτής; **δ.** Πώς θα έπρεπε να οριστεί η κοινωνική δικαιοσύνη στην οικουμενική εποχή που ζούμε;

Μέσα σ' αυτό το προτεινόμενο διδακτικό instrumentarium που προδιαγράψαμε η ιστορική γνώση ως αξιολογη γνώση μέσα σε ένα μετανεωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα αναζητεί να:

1. Καλλιεργήσει αξίες και στάσεις που θα υπερβαίνουν τις εθνικές, αλλά δεν θα τις μηδενίζουν,
2. Να αναπτύξει ένα κριτικό πνεύμα, με στρατηγικές εποικοδομήσιμης της νέας γνώσης,
3. Να προσφέρει βασικές δεξιότητες κοινωνικής συμμετοχής,

4. Να αναπτύξει μια διαλεκτική σχέση προσώπου και κόσμου¹²⁵.

10.5 Ειδικότερες διδακτικές αρχές

Παράλληλα, όπως ήδη έχει τονιστεί, η παρουσίαση θα πρέπει να ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων. Η ολιστική προσέγγιση συσχετίζεται:

- A. Με τα στοιχεία εκείνα όπου ο άνθρωπος ζώντας μέσα στο περιβάλλον του έμφυχο και άψυχο δραστηριοποιείται σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτιστικό και βρίσκεται σε μια εσωτερική και εξωτερική αρμονία με τη φύση και τον κόσμο (συμβολικό επίπεδο). Ο άνθρωπος και οι δραστηριότητές του τοποθετούνται μη αποσπασματικά μέσα στο χώρο και το χρόνο. Αυτό φαίνεται κυρίως μέσα από το ιστορικό υλικό όταν επικρατεί μια αρμονική κατάσταση ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και τον άνθρωπο και όταν προβάλλεται θα λέγαμε μια εσωτερική (προσωπική) και εξωτερική (κοινωνική) οικολογία στην απόδοση των θεμάτων¹²⁶. Και
- B. Με την καλλιέργεια ενός πολυνοηματικού και πολυεπίπεδου τρόπου προσέγγισης. Σήμερα, η ολιστική, πολυεπίπεδη και πολυνοηματική προσέγγιση στην παρουσίαση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων απουσιάζει. Η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να γίνεται από διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις και προοπτικές, από το χώρο της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας, της αρχαιολογίας, της οικονομίας, της γεωγραφίας, της κοινωνιολογίας, κ.λπ.¹²⁷ Εδώ ακριβώς ανοίγεται ένα σημαντικό μεθοδολογικό και ερμηνευτικό κεφάλαιο στην ιστορία: δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί μόνο η τεχνολογία της οικονομίας ως ο κύριος παράγων της ιστορικής δράσης-όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό μοντέλο, αλλά θα μπορούσε να διαδραματίσει εξίσου σημαντικό ρόλο και η πολιτισμική τεχνολογία Έτσι μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου μιας ιστορικής δομής/ παραδείγματος είναι εκείνη που θα πρέπει να προτάσσεται στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ιστορίας και να τοποθετείται σε ένα ευρύτερο διεθνικό πεδίο αναφοράς¹²⁸.

¹²⁵ Πρβλ. Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μεταμοντέρνα εποχή», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28 (1998), σσ. 25-26.

¹²⁶ P. Weil, *L'art de vivre en paix* όπ. παρ.

¹²⁷ Ch. Samaran, όπ.παρ.

¹²⁸ Ν. Μουζέλης, *Μεταμορξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1992, Β. Σκουλάτος, «Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης», *Νέα Παιδεία*, 82 (1997) σσ. 62-68.

Κρίνεται απαραίτητη η προσωπική συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού και ιδιαίτερα η μύηση στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας όπου η προσωπική άσκηση είναι σημαντική. Άλλωστε η ερευνητική διαδικασία δεν μπορεί να εγκλωβίζεται μόνο σε μια τυπωμένη εργασία. Αποτελεί μια καθημερινή και συνεχή διανοητική άσκηση όρασης και νου. Ζούμε μέσα στο παρελθόν. Η «δίαιτά» μας είναι εκ των πραγμάτων ιστορική. Αυτό σημαίνει ότι δεν ζούμε το παρελθόν μόνον όταν διδασκόμαστε ιστορία ή όταν επισκεπτόμαστε έναν αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο. Η ζωή μας εκτυλίσσεται μέσα σ' ένα ιστορικό παρόν αρκεί να μάθουμε να στρέφουμε την προσοχή μας και την προσοχή των μαθητών μας σε πράγματα καθημερινά που μπορούν να αποτελούν ιστορικά και πολιτιστικά εναύσματα όπως μνημεία, παλιά αρχιτεκτονικά κτίσματα, στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού ή ποικίλα έργα τέχνης που συναντάμε μόλις βγούμε από το σπίτι μας. Ακόμα και ο δρόμος που περπατάμε έχει και αυτός την ιστορία του και τον πολιτισμό του και μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ιστορικής έρευνας για τους μαθητές μας, ή ακόμα και το ίδιο το σχολείο τους¹²⁹.

Μέσω της σπουδής της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να παρέχονται περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές και δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής τους στο μάθημα. Έτσι θα πρέπει να αποφεύγεται ο παραδοσιακός αφηγηματικός τρόπος παρουσίασης των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού, αλλά παράλληλα και ο ανεξέλεγκτος διαλογικός. Επιδιώκεται λοιπόν έλεγχος της μάθησης και ανατροφοδοτική διδασκαλία¹³⁰. Έτσι θα πρέπει να δίδεται στο δάσκαλο η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους στην προσέγγιση και εμπέδωση των θεμάτων της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού και να στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργήσει δημιουργικά χωρίς να παραμένει άκριτος καταναλωτής της οργανωμένης διδασκαλίας. Το παιχνίδι ρόλων, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις, συλλογές, γραπτές ψυχοκινητικές δραστηριότητες πρέπει να υιοθετηθούν μέσα από μια τέτοιου είδους διδασκαλία. Ακόμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η λογοτεχνία, αρκεί να μη θεωρηθεί η ιστορία ως λογοτεχνία και η λογοτεχνία ως ιστορία. Έτσι, το ιστορικό και πολιτισμικό υλικό και η διδασκαλία του θα πρέπει να συνοδεύεται από τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, πηγές, βίντεο, ταινίες, διαφάνειες, σλάιτς, εφημερίδες, και άλλο έντυπο υλικό, χάρτες, κλπ. Η σωστή εικονογράφηση και χαρτογράφηση των σχολικών εγχειριδίων κρίνεται αναγκαία. Οι εικόνες και οι φωτογραφίες δεν πρέπει να πλεονάζουν αλλά να δένουν λειτουργικά με το γραπτό ή προφορικό λόγο και να λειτουργούν συμπληρωματικά/ επικουρικά ως προς

¹²⁹ Πρβλ. Α. Πολίτη, «Άτυπη, καθημερινή έρευνα», στο: *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση εκπαίδευση*, όπ.π., σσ. 118-121, καθώς και τη συζήτηση που ακολουθεί μετά, σσ. 122-130.

¹³⁰ Ν. Αχλίας, όπ.π.

αυτό¹³¹. 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» τόσο από τη συμβαντολογική όσο και από τη μη συμβαντολογική ιστορία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως αφετηρία για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ξεκινήσουν τη συζήτηση και την έρευνα. Βέβαια σε τελική ανάλυση 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. Η μορφή της διδασκαλίας μπορεί να ποικίλει: από μια δυναμική ή συνθετική αφήγηση να κινείται προς ένα (διευθυνόμενο) διάλογο και την αυτενέργεια και να απολήγει στην ιστορική ανάλυση με την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών και τη χρήση πηγών (επιδεικτική μορφή).

Η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει επίσης να είναι προσαρμοσμένη στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να λαμβάνει υπόψη της το επίπεδο των γνώσεων τους. Ορολογίες, έννοιες και περιεχόμενα να αντιστοιχούν και να ανταποκρίνονται στην ψυχο-διανοητική και γλωσσική ωρίμανση/ ανάπτυξη τους.

Τα κείμενα επίσης πρέπει να περιέχουν επιστημονικά τεκμηριωμένα και σύγχρονη γνώση¹³². Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και του υλικού θα πρέπει να είναι οργανωμένα και διαρθρωμένα με συνοχή και συνέχεια. Παράλληλα, τα βιβλία και η διδασκαλία θα λέγαμε ότι πρέπει να παρουσιάζουν μια σοβαρή (και όχι αφελή) ιστορική γραφή. Να παραθέτουν διάφορες απόψεις ως προς ένα συγκεκριμένο θέμα και να μην είναι απόλυτα στη διατύπωση των θέσεών τους. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η διδασκαλία που σέβεται τα δεδομένα της έρευνας, βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν μέσα από την ιστορία και τον πολιτισμό ότι ο τρόπος του σκέπτεσθαι βασίζεται στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων από το παρελθόν και στην πολλαπλή ερμηνεία τους.

Η συλλογή του κατάλληλου ιστορικοπολιτιστικού υλικού, η ταξινόμηση του, η ερμηνεία του, η αξιολόγηση των γεγονότων και η σύνθεση τους αποτελούν το επιστέγασμα μιας διαδικασίας που ενεργοποιεί την αναζήτηση νέων εμπειριών και αυτή καθεαυτή αποτελεί το πρώτο στάδιο μιας νέας πορείας μάθησης. Στη πραγματικότητα του σημερινού σχολείου θα πρέπει να επιδιώκεται ένας συνδυασμός θεωρίας και πράξης (learning by doing), ως αποτέλεσμα της επαφής μας με τα πράγματα και της

¹³¹ Ν. Φ.Κ. Βώρος, *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα, 1993, σελ. 30 κ.εξ., Βασιλική Σιούρλα, «Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής», στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 28, 1998, σσ. 195 κ.εξ.

¹³² Ν. Άχλης, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο», όπ. παρ.

μάθησης με βάση την εμπειρία που αναδύεται από την καθημερινή ζωή.

Ο παιδαγωγικός και διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να στοχεύει στη διαθεματική προσέγγιση και στη μύηση των μαθητών στην ιστορική μεθοδολογία διευρύνοντας τη μαθησιακή εμπειρία και γνώση. Επίσης θα πρέπει να εντάξει στη διδασκαλία στοιχεία από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του μαθητή που να τον παρακινούν να καταπιαστεί πιο συστηματικά με θέματα ιστορίας και πολιτισμού, μέσα από την προσέγγιση και άλλων γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων που είναι ενταγμένα σ' ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως Γλώσσα, Φυσική, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Αγωγή Πολίτη, Θρησκευτικά κλπ. Θα πρέπει τέλος να μπορεί ο εκπαιδευτικός της ιστορίας και του πολιτισμού να δημιουργήσει την κατάλληλη υποδομή που θα του επιτρέψει να κάνει το σχολείο τόπο χαράς και δημιουργικής εργασίας χωρίς σπατάλη χρόνου και χρήματος.

Η ενασχόληση με θέματα που αφορούν την (τοπική, διευρυμένη ή μη) ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά θα πρέπει να ενθαρρύνει την εκπαίδευση να μην εστιάζεται σε μια μονοδιάστατη -και αν- ιστορική θεώρηση που καλλιεργεί την ιδεολογία του αποκλεισμού και της ξενοφοβίας. Ο Ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Ελλάδας και η γεωγραφική της θέση μεταξύ Ανατολής και Δύσης υπαγορεύει το διαπολιτισμικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης της. Με τη μελέτη των ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων ο μαθητής θα κατανοήσει ότι η διαφορετικότητα σε ένα δημοκρατικό σύστημα εμπλουτίζει μια κοινωνία και καλλιεργεί συναισθήματα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Ταυτόχρονα εμπεδώνει κοινές αξίες του Ευρωπαϊκού πολιτισμού όπως: το σεβασμό σε θεμελιώδεις ελευθερίες, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, το σεβασμό στη δημοκρατική νομιμότητα, την απόρριψη της βίας, την ανθρώπινη αλληλεγγύη, τη διατήρηση του οικοσυστήματος, την ατομική και συλλογική ευθύνη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

12. Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων

12.1 Εισαγωγή

Βασική επιδίωξη του διδακτικού υλικού που παράγεται στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. είναι η *διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής* από παιδιά που φοιτούν σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στην αλλοδαπή και μέσω της γλώσσας να έλθουν σ' επαφή με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και την ορθόδοξη παράδοση. Να τις εκτιμήσουν και να τις αγαπήσουν, συνειδητοποιώντας συνάμα τη διπολιτισμική τους ταυτότητα και την ισοτιμία των δυο πολιτισμών στους οποίους μετέχουν.

Ειδικότερα, το διδακτικό υλικό πρώτου επιπέδου, στοχεύει στην εξοικείωση νηπίων και παιδιών με τον ελληνικό προφορικό λόγο, στη μύησή τους στους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής και τον εμπλουτισμό του ελληνικού λεξιλογίου τους, ώστε να ακούν και να διαβάζουν με κατανόηση απλές φράσεις και σύντομα κείμενα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον περίγυρό τους.

Όμως μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα επικοινωνώ στη γλώσσα αυτή, δηλαδή παράγω νόημα (ομιλώ-γράφω), ή δέχομαι νόημα (ακούω-διαβάζω), προσαρμόζοντας την ομιλία μου ή το γραπτό μου στον *επιδιωκόμενο στόχο, στο συνομιλητή ή αναγνώστη μου και στο συγκεκριμένο*.

Με άλλα λόγια με το διδακτικό υλικό επιδιώκεται η ανάπτυξη και καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή ο μαθητής/τρια

- α) να ακούει και να κατανοεί β) να ομιλεί και να γίνεται κατανοητός/ή
γ) να διαβάζει και να κατανοεί και δ) να γράφει και γίνεται κατανοητός/ή.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι σωστή γλωσσική επικοινωνία και έκφραση σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, βουλήσεων, σκέψεων και επιθυμιών με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο, ώστε ο ομιλητής ή ο συγγραφέας να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή ή τον αναγνώστη του.

Παράλληλα και συγχρόνως με την προοδευτική διδασκαλία και μάθηση των τεσσάρων μορφών της γλωσσικής επικοινωνιακής δεξιότητας, οι μαθητές εισάγονται και ασκούνται στη σωστή (κανονική) χρήση του γλωσσικού τύπου, στην κατάκτηση του ελληνικού γλωσσικού συστήματος, δίνονται δηλαδή περιορισμένες γνώσεις (γραμματικές, συντακτικές, φωνολογικές, σημασιολογικές) για το ελληνικό γλωσσικό σύστημα με κύριο όμως σκοπό και βασική επιδίωξη την απόκτηση *γλωσσικών δεξιοτήτων*, δηλαδή την πρακτική χρήση της γλώσσας.

Κοινός όμως παρονομαστής των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι η *κατανόηση* (αυτού που λέγω, ακούω, διαβάζω, γράφω) που αποτελεί και τη βάση κάθε μάθησης. Τι

σημαίνουν όμως οι όροι *κατανού* και *κατανόηση*; Η διασαφήνισή τους επιβάλλεται, γιατί θα μας επιτρέψει στη συνέχεια να προσδιορίσουμε μεθόδους, τεχνικές και τρόπους αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

12.2 Η έννοια της κατανόησης

Κατανού κάτι σημαίνει ότι το *συλλαμβάνω* με το νου, δηλαδή ότι το λαμβάνω μαζί με τα μέρη του. Κατανού κάτι, σημαίνει ότι το εντάσσω σ' ένα σύνολο στο οποίο ανήκει, γιατί τα μέρη εξαρτώνται από την ολότητα, η οποία τους δίνει ένα νόημα, μια σημασία. Η κατανόηση συνίσταται στην ανεύρεση μιας αλυσίδας λογικών ή χρονικών ή αιτιωδών κ.τ.λ. σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων που απαρτίζουν το σύνολο. Αυτός που κατανοεί ανευρίσκει τις σχέσεις αυτές και έχει τη δυνατότητα να προσδιορίζει τα μέρη ξεκινώντας από το όλο και αντίστροφα (O. Reboul, 1983).

Η κατανόηση, λοιπόν, προκύπτει από τη σημασιολογική σχέση που εγκαθιστά το άτομο μεταξύ αντικειμένων, γεγονότων, ενεργειών, ενός συνόλου αιτιών και συνεπειών κ.τ.λ.. Η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους και της γλωσσικής μάθησης. Όταν ο μαθητής έχει επαρκώς ανεπτυγμένες τις γλωσσικές του δεξιότητες, κατανοεί πιο πλατιά και πιο βαθιά. Η δεξιότητα κατανόησης δεν υπόκειται στην αρχή του «όλου ή τίποτε». Υπάρχουν, αντίθετα, διάφοροι βαθμοί κατανόησης. Η διδασκαλία έχει σκοπό να οδηγήσει το μαθητή από μια επιφανειακή, διαισθητική και ολική σε μια βαθιά, αναλυτική και συνθετική κατανόηση. Είναι ζήτημα επιπέδων μάθησης. Να σημειωθεί ακόμη ότι, για να προκύψει κατανόηση χρειάζεται, το έργο που είναι για κατανόηση να έχει νόημα και αξία στα μάτια του μαθητή.

12.3 Η γλωσσική κατανόηση

Η κατανόηση του περιεχομένου συγκεκριμένου ή αφηρημένου πράγματος, ενέργειας ή κατάστασης, γίνεται με άμεσο τρόπο, εφόσον η πραγματικότητα βρίσκεται στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου που κατανοεί, ή με έμμεσο τρόπο εφόσον το άτομο έχει προστά του μια μορφή αναπαράστασης της πραγματικότητας (συμβολική, εικονιστική, κινητική). Έτσι γίνεται λόγος για κατανόηση του περιεχομένου ενός συμβολικού, εικονιστικού, κινητικού μηνύματος. Γενικά η κατανόηση αφορά κάθε μορφή επικοινωνίας, είναι δε «*ανταλλαγή νοημάτων μεταξύ ατόμων μέσω ενός κοινού συστήματος συμβόλων*».

Στη γλωσσική μορφή επικοινωνίας, προφορική ή γραπτή, η κατανόηση του μηνύματος επιτυγχάνεται με τη σύλληψη των εννοιών και των σχέσεων των αντικειμένων, γεγονότων, ενεργειών κ.τ.λ. φορείς των οποίων είναι οι ακουστικές ή οπτικές παραστάσεις, τα ηχητικά ή οπτικά σημεία και σύμβολα. Η σύλληψη αυτή επιτυγχάνεται με την αναζήτηση και εύρεση των σχέσεων χωροχρονικών, ποσοτικών, ποιοτικών, λογικών, αιτιωδών κ.τ.λ. - μεταξύ των αντικειμένων, φαινομένων, καταστάσεων και ιδεών που παριστάνουν τα σημεία και σύμβολα. Όταν γίνεται η σύλληψη του περιε-

χομένου του μηνύματος της επικοινωνίας, ο πομπός (ομιλητής ή συγγραφέας) και ο δέκτης (ακροατής ή αναγνώστης) επικοινωνούν. *Ο δέκτης μπορεί τότε, σιωπηρά ή μεγαλόφωνα, να αλλάξει τη μορφή του μηνύματος μετασηματιζοντάς τη σε παράλληλη ή ισοδύναμη γλωσσική, συμβολική, εικονιστική, κινητική μορφή επικοινωνίας.* Βέβαια, προϋπόθεση για τη σύλληψη του μηνύματος, δηλαδή της κατανόησης, είναι η κατοχή της κλειδας των σημείων ή συμβόλων του κώδικα της επικοινωνίας. Ο μαθητής οφείλει να γνωρίζει τα σημεία του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, τη σημασία των λέξεων και τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας για να μπορεί να συλλαμβάνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων σημασιολογικών δομών των προτάσεων και γενικά του κειμένου.

Η γλωσσική κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αλληλόδρασης δυο τάξεων μεταβλητών: οι μεν είναι σχετικές με το κείμενο και οι δε με τα άτομα. Το ίδιο κείμενο κατανοείται ποικιλότροπα από διαφορετικά άτομα, πράγμα που μαρτυρεί ότι η κατανόηση δεν είναι μια απλή προβολή των σημασιολογικών δομών του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη. Ο βαθμός κατανόησης ενός ατόμου ποικίλλει σύμφωνα και με τον τύπο του κειμένου, το σκοπό και το στόχο της επικοινωνιακής δραστηριότητας του ατόμου.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως στην κατανόηση του κειμένου σημαντικό ρόλο παίζει ο αναγνώστης, ο οποίος αποδίδει, άμεσα ή έμμεσα, νόημα στο κείμενο, συσχετίζοντας τις καινούριες πληροφορίες που παίρνει απ' αυτό με τις γνώσεις που ήδη κατέχει. Σε τελευταία, άλλωστε, ανάλυση η κατανόηση είναι η συσχέτιση και σύνδεση της καινούριας πληροφορίας με κάτι που είναι ήδη γνωστό. Και ο μαθητής κατανοεί και μαθαίνει συσχετίζοντας αυτό που μόλις πληροφορείται με αυτό που ήδη ξέρει. Αυτή η διαδικασία συσχέτισης τροποποιεί ή προσδιορίζει με περισσότερη ακρίβεια την προγενέστερη γνώση και κάνει πιο λεπτομερείς και ακριβείς τις γνώσεις μας. Έτσι, μαθαίνοντας να ομιλεί και να διαβάζει το άτομο μαθαίνει να κατανοεί. Με άλλα λόγια, η γλώσσα, προφορική και γραπτή, είναι που κάνει τον άνθρωπο ικανό να μεταφράζει, να ερμηνεύει, να γενικεύει, να κατανοεί και να μαθαίνει.

Η κατανόηση αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης και επομένως και της γλωσσικής. Ακρόαση και ανάγνωση χωρίς κατανόηση είναι χωρίς αξία. Αλλά και η ανάγνωση με τη σειρά της επιτρέπει στον αναγνώστη να βελτιώνει την ικανότητά του στο να κατανοεί. Διαβάζοντας το άτομο αποδίδει νόημα στο κείμενο, χωρίς να γνωρίζει τη σημασία κάθε λέξης ή των διαφόρων σημασιών που μπορούν να έχουν οι λέξεις που απαρτίζουν το κείμενο. Το γενικό νόημα του κειμένου συλλαμβάνεται, ενώ η σημασία μιας ή περισσότερων λέξεών του μπορεί να παραμένει άγνωστη. Ένα μεγάλο μέρος του λεξιλογίου των ενηλίκων, που ξέρουν να διαβάζουν, προέρχεται από τις αναγνώσεις τους (F. Smith, 1986, pp. 156 κ.ε.). Αν ο αναγνώστης διαβάζοντας καταλαβαίνει όλες τις λέξεις, αυτό δεν οφείλεται στο ότι δέχθηκε σχετική διδασκαλία ή ενημέρωση ή στο ότι έχει ήδη προσωπικώς αναζητήσει τη σημασία τους μέσα στο λεξικό, αλλά στο ότι το ίδιο το κείμενο διδάσκει στον αναγνώστη τη σημασία σημαντικού μέρους των λέξεων που το απαρτίζουν. Η ανάγνωση μαθαίνει στον αναγνώ-

στη τη σημασία καινούριων λέξεων δίνοντας νόημα σ' αυτές από τα συμφραζόμενα. Ο αναγνώστης κατανοεί και μαθαίνει τη σημασία των λέξεων που δεν γνωρίζει εντάσσοντας αυτές στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο και συσχετίζοντάς τις με αυτές που ήδη κατέχει. Βέβαια, όσο πιο πλούσιο και ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη τόσο πιο εύκολα κατανοεί το κείμενο και τόσο πιο εύκολα προσκτάται τη σημασία καινούριων και άγνωστων λέξεων.

Από την προηγούμενη συνοπτική ανάλυση φαίνεται ότι η ανάγνωση και η ακρόαση τροφοδοτούν με γνωστικά στοιχεία το πνεύμα, συμβάλλουν στη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου. Η διάρκεια μάλιστα του γραπτού παρέχει στον αναγνώστη την ευχέρεια να διαβάσει και να ξαναδιαβάσει το κείμενο όσες φορές το επιθυμεί ή το κρίνει αναγκαίο. Επιτρέπει, ακόμη, στο άτομο να διαλογίζεται πάνω στις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αναφέρεται το περιεχόμενο του αναγνώσματος. Κατορθώνει, έτσι, να γνωρίζει και να κατανοεί τον κόσμο, να έρχεται σ' επαφή με τη σκέψη των άλλων και να αναπτύσσει και να ακονίζει τη δική του. Άλλωστε, το άτομο οφείλει να γνωρίζει να χρησιμοποιεί την ανάγνωση για να ανταποκρίνεται σε ορισμένες κοινωνικές απαιτήσεις. Είναι απαραίτητο καθένας στη ζωή να διαβάσει και να καταλαβαίνει τα κείμενα, να ερμηνεύει σωστά εντολές, οδηγίες, διαφημίσεις, συμφωνητικά και συμβόλαια και γενικά τα γραπτά κείμενα. Η καλή κατανόηση των κειμένων και γενικά των γλωσσικών μηνυμάτων είναι ένας παράγοντας επιτυχίας σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Γι' αυτό και η κατανόηση των κειμένων και γενικά του προφορικού και γραπτού λόγου είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. *Είναι, επομένως, ανάγκη ο δάσκαλος να εμμένει στην κατανόηση αυτών που διαβάζουν οι μαθητές, να τους ασκεί στο να κατανοούν σωστά και να μπορεί να αξιολογεί την ικανότητά τους να κατανοούν γενικά και ξεχωριστά ό,τι διαβάζουν και ακούνε. Οφείλει να προβαίνει σε μια ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών του και να τους κατατάσσει σε ομάδες του ίδιου επιπέδου και του ίδιου είδους και τύπου γλωσσικών δυσκολιών, να συμπληρώνει τις ελλείψεις τους και να συντελεί στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους.*

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αξιολογεί περιοδικά και αντικειμενικά γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών του, να κατανοεί τις γλωσσικές τους συμπεριφορές και να επιλέγει τις κατάλληλες θεραπευτικές τακτικές του.

Στην προοπτική αυτή αξίζει η παραγωγή-κατασκευή κριτηρίων, τεστ αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, που αποτελούν πυξίδες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προσανατολίζει ανάλογα τις παιδαγωγικές ενέργειες και δράσεις του για να φθάνει ασφαλώς στον προορισμό- στόχο του.

12.4 Αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων

Η μεγάλη σημασία και σπουδαιότητα της γλωσσικής κατανόησης επιβάλλει την αναζήτηση τεχνικών και τρόπων αξιολόγησης της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν ό,τι διαβάζουν και ό,τι ακούνε.

Η αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης του περιεχομένου ενός μηνύματος παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες.

Συνήθως η αναγνωστική και ακουστική (ακροαματική) κατανόηση επαληθεύεται μόνο με την παραγωγή ή την επίδοση στην οποία καταλήγει το άτομο το οποίο διαβάζει ή ακούει ένα κείμενο. Αυτή η παραγωγή ή η επίδοση επιτυγχάνεται με την υποχρέωση του αναγνώστη ή του ακροατή να εκτελέσει ένα ορισμένο έργο. Η κατανόηση δηλαδή από μόνη της δεν οδηγεί σε καμιά παραγωγή· παραμένει πράξη σιωπηρή, εσωτερική. Για να γίνει αντιληπτή, παρατηρήσιμη και μετρήσιμη η πράξη της κατανόησης, πρέπει η εσωτερική και σιωπηρή παραγωγή στην οποία καταλήγει το άτομο που διαβάζει ή ακούσει ένα κείμενο, να γίνει εξωτερική. Πρέπει να ζητηθεί από τον αναγνώστη ή τον ακροατή να εκτελέσει ένα έργο. Να του ζητηθεί, π.χ., *να αναθυμηθεί κάτι που διάβασε, να ανακαλέσει* αυτό που μόλις διάβασε, να *απαντήσει* σε μια σειρά ερωτήσεων, να *συνοψίσει* ή να *αναπτύξει* αυτό που διάβασε. Το επίτευδο της γλωσσικής κατανόησης αξιολογείται από τον αριθμό των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης ή ο ακροατής για να συνοψίσει ή να αναπτύξει κάτι που διάβασε ή άκουσε, ή από τον αριθμό των πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου ανάγνωσης που χρησιμοποίησε για να απαντήσει σωστά σε ένα ερωτηματολόγιο. Για να φανεί δηλαδή ο βαθμός κατανόησής του, πρέπει να κληθεί ο αναγνώστης ή ο ακροατής να εκτελέσει ένα ορισμένο έργο, πρέπει να κληθεί να εκφραστεί πάνω στο περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε ή άκουσε. Γενικά, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να εκφράσει όσα νοήματα δημιουργεί μια ανάγνωση ή ακρόαση, χωρίς εξωτερικά γνωρίσματα, αλλά σιωπηρά.

Ο βαθμός γλωσσικής κατανόησης προσδιορίζεται από τον αριθμό των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης ή ο ακροατής για να συνοψίσει ή αναπτύξει αυτό που διάβασε ή άκουσε ή από τον αριθμό των πληροφοριακών στοιχείων του μηνύματος που χρησιμοποίησε για να απαντήσει σ' ένα ερωτηματολόγιο. Με άλλα λόγια, η ποσότητα του έργου που παράγει ο αναγνώστης αποτελεί δείκτη του βαθμού κατανόησής του.

Σήμερα ένα πλήθος τεχνικών που στηρίζονται κυρίως σε γραπτές ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου (συμπλήρωσης, σύζευξης, διαζευκτικής απάντησης και πολλαπλής εκλογής), χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου των γλωσσικών μηνυμάτων. Μερικές απ' αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί ως ασκήσεις στο διδακτικό υλικό που έχει ήδη παραχθεί στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

12.5 Τεχνικές ελέγχου της ικανότητας κατανόησης γλωσσικού υλικού

- *Να δείξει ο μαθητής ότι είναι ικανός να προσδιορίζει το ιχνογράφημα που αντιστοιχεί σε μια από τις 3-5 λέξεις που του προτείνονται ή αντίστροφα να εντοπίζει τη λέξη που αντιστοιχεί σε 2-5 ιχνογραφήματα που του παρουσιάζονται.*
- *Ο μαθητής καλείται να σχεδιάσει παράπλευρα από μια σειρά λέξεων που του δίνονται τα αντικείμενα που οι λέξεις αυτές σημαίνουν.*

- Να εκτελέσει ο μαθητής ένα έργο σύμφωνα με το περιεχόμενο μιας πρότασης. Το έργο αυτό μπορεί να είναι το ιχνογράφημα ή η συμπλήρωση ημιτελούς σχεδίου ενός αντικειμένου.
- Η συμπλήρωση λέξεων, προτάσεων, παραγράφων οι οποίες παρουσιάζουν ελλείψεις στη γραφή τους, έτσι ώστε να διαφαίνεται το νόημά τους.
- Ο διαχωρισμός μιας πρότασης ή παραγράφου στις λέξεις που τη συγκροτούν.
- Συγκρότηση προτάσεων από τις λέξεις τους, οι οποίες παρουσιάζονται σε ακανόνιστη διάταξη.
- Συμπλήρωση ελλιπούς (ών) πρότασης (ων), με λέξεις οι οποίες υποβάλλονται.
- Συμπλήρωση ελλιπούς πρότασης που υποβάλλει το νοηματικό της περιεχόμενο.
- Σύνθεση προτάσεων από τα διαχωρισμένα μέρη τους.
- Συγκρότηση προτάσεων των οποίων οι λέξεις έχουν αναμειχθεί.
- Η επιβεβαίωση ή αναίρεση μιας δήλωσης εφόσον περιέχεται ή όχι μέσα στην παράγραφο ή στο κείμενο που διαβάστηκε.
- Ο προσδιορισμός της πρότασης που συνοψίζει μια παράγραφο ή κάθε παράγραφο του κειμένου που διαβάστηκε.
- Διατύπωση ορισμών ή σύμπτυξη του νοήματος σε μια λέξη.
- Διάταξη προτάσεων σε λογική ή χρονολογική σειρά σύμφωνα με τη δομή του κειμένου το οποίο διαβάστηκε.
- Καθορισμός τίτλου σε μια παράγραφο ή σ' ένα κείμενο που διαβάστηκε.
- Αναζήτηση της ακριβούς σημασίας μιας λέξης ή φράσης που έχει αποσπαστεί από το κείμενο.
- Αναζήτηση της ακριβούς σημασίας που έχει μια ορισμένη λέξη σε μια δεδομένη φράση του κειμένου.
- Αναζήτηση λεπτομερειών που δε δίνονται από το κείμενο, αλλά απαιτούν προσφυγή σε άλλες πηγές πληροφοριών.
- Σύλληψη του περιεχομένου από τον τίτλο του αναγνώσματος.
- Η ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων, προτάσεων, κειμένων.
- Διατύπωση ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε δοσμένες απαντήσεις.
- Μετάφραση σε προφορικό λόγο μιας ιστορίας εκφρασμένης με εικόνες ή ιχνογραφήματα.
- Περιγραφή εικόνων ή ιχνογραφημάτων που απεικονίζουν μια πράξη.
- Εκτέλεση εντολών που δίνονται προφορικά.
- Τοποθέτηση ή γραφή λεζάντας κάτω από εικόνα, φωτογραφία σχέδιο.
- Συνδυασμός εικόνων (σχημάτων, σκίτσων) αντικειμένων με λέξεις ή φράσεις τις οποίες ακούει.
- Ονομασία απεικονισμένων αντικειμένων, πράξεων, ενεργειών, καταστάσεων που βλέπει.

12.6 Αντι επιλόγου

Οι τεχνικές αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης γλωσσικών μηνυμάτων που παρουσιάσαμε, είναι φανερό ότι μπορούν να εφαρμοστούν προφορικά και γραπτά. Πρέπει να σημειωθεί πως όλες δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σ' όλες τις τάξεις και σ' όλους τους μαθητές. Άλλες απ' αυτές προσφέρονται ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια εκμάθησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Άλλες πάλι είναι κατάλληλες, όταν οι δεξιότητες αυτές έχουν επαρκώς αποκτηθεί. Και αυτό, γιατί ο βαθμός κατανόησης εξελίσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η επιλογή του τρόπου και της τεχνικής αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης εξαρτάται από δύο ακόμα παράγοντες. Αυτοί είναι το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή και ο σκοπός που επιδιώκεται με την αποτίμηση της ικανότητας γλωσσικής κατανόησης. Ο προφορικός τρόπος ελέγχου ενδείκνυται ιδιαίτερα σε μαθητές χαμηλού και μέσου γνωστικού επιπέδου. Και αυτό γιατί η κατανόηση με την ακρόαση είναι ταχύτερη και ευκολότερη παρά με την ανάγνωση του μηνύματος. Ο γραπτός τρόπος ελέγχου πρέπει να προτιμάται, όταν η αξιολόγηση αποβλέπει στην αντικειμενική κατάταξη των μαθητών. Έτσι αποκαλύπτονται οι μαθητές εκείνοι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και χρειάζονται ξεχωριστή βοήθεια και άσκηση.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας Μ** (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βάμβουκας Μ** (1994): *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βάμβουκας Μ** (1989): *Τεχνικές Αξιολόγησης της Αναγνωστικής Κατανόησης και η Εγκυρότητά τους*, στο περ. *Γλώσσα*, 20, 39-51 και 1989, 21, 12-25.
- Βάμβουκας Μ** (1999): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, 5η έκδοση, Αθήνα.
- Bloom, B** (1969): *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques*, tome I, ed. Education Nouvelle, Montréal.
- Downing, J et Fijalkow, J** (1984): *Lire et Raisonner*, ed. Privat, Toulouse.
- Κασσωτάκη, Μ** (1984): *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Rieben, L** (1989): *L'Analyse Cognitive des Difficultés d'Apprentissage de la Lecture*, in *Psychologie Française*, 34, 263-270.
- Reboul, O** (1983): *Qu'est-ce qu'Apprendre?*, P.U.F., Paris.
- Smith, F** (1986): *Devenir Lecteur*, ed. A. Colin, Paris.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- № 1: **Δαμανάκης Μιγάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- № 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- № 3: **Μιγελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- № 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.

ΛΟΙΠΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- **Δαμανάκης Μιχάλης:** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιγελακάκη Θ., Λυδάκη Μ.** (επιμ.): Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου - 2 Ιουλίου 1997, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιγελακάκη Θ.** (επιμ.): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Σχέδιο Ίδρυσης Σχολείων στη Γερμανία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.