

ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου

νήσος

Αθήνα 1997

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού

Μιχάλης Δαμανάκης

Η εμπειρία που έχει συσσωρευτεί και αφορά θέματα οργάνωσης και ιστορικής εξέλιξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι πλούσια και έχει καταγραφεί και αναλυθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο σ' ό,τι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Η επιστημονική γνώση που διαθέτουμε γύρω απ' αυτό το θέμα είναι πολύ περιορισμένη.

Εδώ προσεγγίζουμε το πιο πάνω θέμα αναλύοντας και συγκρίνοντας επτά πακέτα διδακτικού υλικού που βρίσκονται σήμερα σε χρήση στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη.

Εισαγωγή

Η νεοελληνική μετανάστευση έχει μια ιστορία περίπου 150 ετών. Τον περασμένο αιώνα στόχος των Ελλήνων μεταναστών ήταν κυρίως οι ανατολικοευρωπαϊκές χώρες και η Αίγυπτος.

Στον αιώνα που διανύουμε οι χώρες υποδοχής των Ελλήνων μεταναστών ήταν και είναι προπάντων οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, καθώς και ευρωπαϊκές χώρες, με πρώτη τη Γερμανία.

Σήμερα ζουν στην Ελλάδα 10.000.000 Έλληνες και στο εξωτερικό 4.000.000 - 5.000.000 σε περισσότερες από 100 χώρες.¹ Σύμφωνα με τα στοιχεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, λειτουργούν οργανωμένα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε 40 χώρες τουλάχιστον.

Η εμπειρία που έχει συσσωρευτεί και αφορά θέματα οργάνωσης και ιστορικής εξέλιξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι πλούσια και έχει καταγραφεί και αναλυθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο σ' ό,τι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτι-

ομού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Η επιστημονική γνώση που διαθέτουμε γύρω απ' αυτό το θέμα είναι πολύ περιορισμένη.

Εδώ προσεγγίζουμε το πιο πάνω θέμα αναλύοντας και συγκρίνοντας επτά πακέτα διδακτικού υλικού που βρίσκονται σήμερα σε χρήση στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη.

Κατ' αρχάς γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των επτά προγραμμάτων-πακέτων διδακτικού υλικού,² καθώς και μια πρώτη σύγκριση των βασικών χαρακτηριστικών τους.³

Στη συνέχεια αναλύονται σύντομα οι συνθήκες λειτουργίας των διδακτικών υλικών, οι κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, καθώς και ο πολιτισμικός προσανατολισμός των μορφωτικών περιεχομένων κάθε διδακτικού πακέτου.

Τέλος γίνεται μια προσέγγιση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας.

1. Σύντομη παρουσίαση των προγραμμάτων

1.1 Πρόγραμμα Νεοελληνικών Victoria Australia (ΠΝΒΑ)

Το ΠΝΒΑ αναπτύχθηκε από κοινή ομάδα εργασίας των Υπουργείων Παιδείας της Βικτώρια και της Νότιας Αυστραλίας (Education Department of Victoria, Education Department of South Australia) και χρηματοδοτήθηκε από τα δύο υπουργεία, καθώς και από το Joint Programme for Multicultural Education and Projects of National Significance of the Schools Commission.

Εκδόθηκε το 1984 και τα επόμενα έτη στη Μελβούρνη, από το Education Department of Victoria (Materials Production, Curriculum Branch), και απευθύνεται σε ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής μαθητές, από την προδημοτική τάξη μέχρι και την 8η τάξη, οι οποίοι είναι ενταγμένοι σε αυστραλιανά κρατικά σχολεία.

Αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Ελληνική ως «μητρική» και ως «δεύτερη» γλώσσα.⁴ Στόχος του υλικού είναι η επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών στην Ελληνική.

Το διδακτικό πακέτο αποτελείται από το βιβλίο για το δάσκαλο, εννέα ενότητες (βιβλία), φυλλάδια με ιστοριούλες, συμπληρωματικό βοηθητικό υλικό (φύλλα εργασίας), κασέτα και βιβλίο μουσικής.

1.2 Πρόγραμμα Ολλανδίας (ZEG-project)

Το υλικό αναπτύχθηκε από ομάδα εργασίας στα πλαίσια του προγράμματος ZEG-project και χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Ολλανδίας.

Το υλικό άρχισε να εκδίδεται⁵ το 1987 (από το ABC-Amsterdam) και απευθύνεται σε μαθητές τριών ηλικιακών βαθμίδων:

- α) ηλικία 4-7 ετών,
- β) 8-10 ετών και
- γ) 11-12 ετών.

Αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Έλληνική ως μητρική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός. Στόχος του υλικού είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις γύρω από «κοινωνικά, πολιτιστικά, ιστορικά, οικονομικά, γεωγραφικά και εθνικά» θέματα, καθώς και επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα.⁶

Το διδακτικό υλικό αποτελείται:

- α) από το υλικό για την πρώτη ανάγνωση και γραφή,
- β) εννέα φυλλάδια με μια περιπέτεια του Οδυσσέα στο καθένα,
- γ) διαφάνειες σχετικά με τις περιπέτειες του Οδυσσέα, αφίσες, φυλλάδια για χειροτεχνικές και ζωγραφικές δραστηριότητες και μια κασέτα με τραγούδια.

1.3 Πρόγραμμα του NAD Center Massachussets USA (NADCM)

Το διδακτικό υλικό αναπτύχθηκε από ομάδα εργασίας του Northeast Centre for Curriculum Development, New York. Χρηματοδοτήθηκε από το National Assesment and Dissemination Centre for Bilingual Education, ESEA Title VII και υποστηρίχτηκε από το Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Το υλικό εκδόθηκε στη Μασαχουσέτη το 1979 από το NADC και απευθύνεται σε μαθητές του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης. Αντικείμενο διδασκαλίας του υλικού είναι η Ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη γλώσσα, καθώς και ο ελληνικός πολιτισμός.

Γενικός στόχος του υλικού είναι «να συμβάλει στη διγλωσσική και διπολιτισμική μόρφωση όλων των Ελληνοαμερικανοπαίδων και όλων εκείνων που ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό».⁷

Το διδακτικό πακέτο αποτελείται από δέκα βιβλία για το μαθητή και τα αντίστοιχα για το δάσκαλο (Νηπιαγωγείο), δύο φυλλάδια για την πρώτη ανάγνωση και γραφή (Α' τάξη) και συμπληρωματικό διδακτικό υλικό (φυλλάδια με ιστορίες και παροιμίες, φυλλάδια για εικονογράφηση και δραστηριότητες κ.λπ.).

1.4 Πρόγραμμα Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Αμερικής (ΠΟΑΑ)

Η ανάπτυξη και έκδοση του διδακτικού υλικού χρηματοδοτήθηκε από την Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Βορείου και Νοτίου Αμερικής και υλοποιήθηκε από συνεργάτες της τη χρονική περίοδο 1974-1977.

Δέκτες του υλικού είναι μαθητές των τάξεων 1-3/4 που έχουν ως «μητρική γλώσσα την Αγγλική» ή «μιλούν ελάχιστα ελληνικά».

Αντικείμενο διδασκαλίας, επομένως, είναι η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας ή ως «δεύτερης γλώσσας», όπως αναφέρεται στις οδηγίες για το δάσκαλο.

Στόχος του υλικού είναι η «συστηματική εκμάθηση της νεοελληνικής από μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η Αγγλική».⁸

Το υλικό αποτελείται:

α) από ένα βιβλίο για άσκηση στον προφορικό λόγο (**μαθαίνω να μιλώ ελληνικά**),

β) τρία βιβλία για την πρώτη ανάγνωση και γραφή (**γράφω και διαβάζω**) και

γ) τρία βιβλία για την παραπέρα διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (**μιλώ, γράφω και διαβάζω**), καθώς και τα αντίστοιχα βιβλία για το δάσκαλο.

Το παραπάνω βασικό υλικό συνοδεύεται από συμπληρωματικό υλικό, που αναφέρεται στη γραμματική της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην ελληνική ιστορία και πολιτισμό.

1.5 Πρόγραμμα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας (ΠΠΙΕ)

Το πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), το οποίο δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, αναπτύσσεται από ομάδα εργασίας του Π.Ι. και χρηματοδοτείται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ και απευθύνεται σε ελληνόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές ελληνικής καταγωγής και ηλικίας 6-14 ετών (τάξεις 1-6/7).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συγγραφέων, αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Ελληνική ως «δεύτερη γλώσσα», στόχος δε του υλικού είναι η «ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα», καθώς και «η γνώση βασικών στοιχείων της ελληνορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού».

Το υλικό είναι οργανωμένο σε τρία επίπεδα (επίπεδο αρχαρίων, μεσαίων και προχωρημένων) και περιλαμβάνει συνολικά οκτώ βιβλία.

1.6 Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΠΙ)9

Το ΠΠΙ αναπτύχθηκε από ομάδες εργασίας που εργάστηκαν στην Ελλάδα και στη Γερμανία τη χρονική περίοδο 1986-1993 με επιστημονικό υπεύθυνο τον γράφοντα. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Το ολοκληρωμένο διδακτικό υλικό εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ (πρώτη έκδοση 1988).

Το υλικό απευθύνεται σε Έλληνες μαθητές ηλικίας 6-13 ετών, οι οποίοι είναι ενταγμένοι σε γερμανικές κανονικές τάξεις και παράλληλα (πρωί ή απόγευμα) διδάσκονται και την ελληνική γλώσσα. Το διδακτικό υλικό προϋποθέτει ότι οι μαθητές κατέχουν την ελληνική γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να

μπορούν —έστω και με δυσκολίες— να συνεννοούνται με το δάσκαλό τους (δηλαδή το υλικό δεν είναι κατασκευασμένο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας).

Αντικείμενο διδασκαλίας είναι η Ελληνική ως «πρώτη» και ως «δεύτερη» γλώσσα, ο δε στόχος του υλικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν α) μια ταυτότητα ανάλογη προς τις διπολιτισμικές - διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους και β) επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα.

Το διδακτικό υλικό αποτελείται από ένα ή δύο κυρίως βιβλία για κάθε τμήμα [τάξη (τάξεις 1-6)] και τα αντίστοιχα τετράδια εργασιών, ειδικά αναγνωστικά κείμενα (ανθολόγια), συμπληρωματικό οπτικό υλικό (διαφάνειες) και, τέλος, τα αντίστοιχα βιβλία για το δάσκαλο.

1.7 Πρόγραμμα του Florida State University USA (ΠΠΦ)

Το ΠΠΦ αναπτύχθηκε από ομάδες εργασίας με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή του Κρατικού Πανεπιστημίου της Φλόριδας Βύρωνα Μασιάλα και χρηματοδοτήθηκε από το U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, καθώς και από το Bilingual Education Act, Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965.

Το υλικό εκδόθηκε από το Evaluation, Dissemination and Assessment Center, ESEA Title VII Massachusetts 1981 και το Evaluation, Dissemination and Assessment Center Dallas 1983 κ.ε.

Δέκτες του υλικού είναι ελληνόγλωσσοι μαθητές των τάξεων 1-8 στις ΗΠΑ. Αντικείμενο διδασκαλίας είναι οι κοινωνικές σπουδές όπως αυτές εντάσσονται στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, με παράλληλη διδασκαλία στοιχείων από την ελληνική παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό. Οι ακριβείς στόχοι του υλικού δεν αποσαφηνίζονται από τους συγγραφείς.

Το διδακτικό πακέτο αποτελείται από τέσσερα βιβλία για τις τάξεις 1-4, τα οποία αναφέρονται κυρίως στην οικογένεια, τη γειτονιά και την ελληνική κληρονομιά και αναπτύχθηκαν από τους συγγραφείς ειδικά για τους ελληνόγλωσσους μαθητές. Τα βιβλία για τις επόμενες τάξεις αποτελούν μεταφράσεις βιβλίων κοινωνικών σπουδών που χρησιμοποιούνται στα αμερικάνικα σχολεία.

2. Πρώτη συγκριτική προσέγγιση των προγραμμάτων

Ο πίνακας 1 μας παρέχει μια πρώτη συγκριτική εικόνα των προγραμμάτων που παρουσιάσαμε παραπάνω. Απ' αυτόν προκύπτει ότι από τα επτά προγράμματα μόνο τα δύο υλοποιήθηκαν ή υλοποιούνται αποκλειστικά —ή κατά το μεγαλύτερο μέρος τους— στην Ελλάδα.

Ακόμη λιγότερα είναι τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ελλάδα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν σημαίνουν ότι η ελληνική πολιτεία δεν διαθέτει διδακτικό υλικό στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Το υλικό όμως που διαθέτει είναι εκείνο που χρησιμοποιείται και στην Ελλάδα, το οποίο δεν είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.

Σ' ό,τι αφορά τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για την προσχολική αγωγή και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει παραχθεί μέχρι σήμερα πολύ περιορισμένο διδακτικό υλικό. Αυτό αποτελεί ένα πρόβλημα, με την έννοια ότι οι μαθητές (δέκτες) από τη μια έρχονται γλωσσικά απροετοίμαστοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, από την άλλη, δεν έχουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για να συνεχίσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας υπάρχει μια σύγχυση στα περισσότερα προγράμματα. Οι συγγραφείς είτε αρκούνται στον γενικό όρο «διδασκαλία της Ελληνικής», είτε χρησιμοποιούν τους όρους «Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα» και «Ελληνική ως ξένη γλώσσα», χωρίς να τους οριοθετούν. Πολλές φορές μάλιστα χρησιμοποιούνται αυτοί οι δύο όροι σαν συνώνυμα. Ο πίνακας 1 παρέχει μια πρώτη εικόνα των μορφών διδασκαλίας της Ελληνικής, σύμφωνα με την αντίληψη των παραγωγών των διδακτικών υλικών. Σ' αυτό το σύνθετο θεωρητικό πρόβλημα θα επανέλθουμε παρακάτω.¹⁰

Από τα επτά πακέτα διδακτικού υλικού τα τρία έχουν τα χαρακτηριστικά ενός ανοιχτού curriculum και τα τέσσερα ενός κλειστού.

Αν εξαιρέσουμε το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Φλόριδας, που δεν έχει αντικείμενο διδασκαλίας την ελληνική γλώσσα καθαυτή, τα υπόλοιπα προγράμματα ασχολούνται λίγο ή πολύ με το ζήτημα του αλφαριθμητισμού στην ελληνική γλώσσα. Κατά την εκτίμησή μας, όμως, δεν δίνουν ικανοποιητικές λύσεις σ' αυτό το σημαντικό πρόβλημα, το οποίο, λόγω έλλειψης χώρου, δεν θα αναλύσουμε.

Κλείνοντας το σχολιασμό του πίνακα 1, υπογραμμίζουμε ότι, σύμφωνα με την πληροφόρηση που έχουμε, δεν υπήρξαν και δεν υπάρχουν σημαντικές επαφές και συνεργασίες μεταξύ των παραγωγών των διαφόρων διδακτικών υλικών.

Στην περίπτωση του προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπήρξε μια στενή συνεργασία μεταξύ των ομάδων εργασίας του προγράμματος και των ομάδων εργασίας του Landesinstitut für Schule und Weiterbildung στο Söst Nordrhein-Westfalen, καθώς κι εκείνων του Hessisches Kultusministerium. Για ένα σύντομο χρονικό διάστημα υπήρξε συνεργασία και με το ZEG-project.

Μια σύντομη (επί ένα έτος) συνεργασία υπήρξε επίσης μεταξύ του ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Αμερικής.¹¹

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	NVA	ΖΕΓ	NADCM	ΠΟΑΑ	ΠΠΠΕ	ΠΠΠ	ΠΠΠΓ	ΣΥΝΟΛΟ
1. ΤΟΠΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ								
• Ελλάδα					+	+		2
• Εξωτερικό	+	+	+	+		(+)	+	5
2. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ								
• Ελλάδα					+			1
• Χώρα Υποδοχής	+	+	+				+	4
• Ελλ. Φορέας στη Χ.Υ.				+				1
• Τρίτος						ΕΟΚ		1
3. ΔΕΚΤΕΣ								
• Μηπιαγωγείο	+	+	+					3
• Πρωτοβ. Εκπ. (ταξ. 1-6)	+	+	+	+	+	+	+	7
• Δευτεροβ. Εκπ.	+						+	2
4. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ								
• Ελληνική ως ΜΓ	+	+	+			+		4
• Ελληνική ως ΔΓ	+	+(;)	+	+	+(;)	+		6
• Ελληνική ως ΞΓ				+				1
• Ελληνικός Πολιτισμός		+	+			+	+	4
5. ΑΝΟΙΧΤΟ Ή ΚΛΕΙΣΤΟ CURRICULUM								
• Ανοιχτό	+	+	+					3
• Κλειστό				+	+	+	+	4
6. ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ								
• Ναι	+(;)	+	+	+	+	+		6
• Όχι							+	1

XY=Χώρα Υποδοχής, ΜΓ=Μητρική Γλώσσα, ΔΓ=Δεύτερη Γλώσσα, ΞΓ=Ξένη Γλώσσα

3. Συνθήκες λειτουργίας του διδακτικού υλικού

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την παραγωγή διδακτικού υλικού είναι οι θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λειτουργήσει το υλικό.

Από την ανάλυση, όμως, προκύπτει ότι σε κανένα από τα έξι¹² πακέτα διδακτικού υλικού δεν αποσαφηνίζονται οι συνθήκες αυτές. Οι όχρετικές αναφορές —αν υπάρχουν κάποιες— είναι κατά κανόνα αόριστες, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μην μπορεί να αντιληφθεί αν το διδακτικό υλικό προορίζεται:

- για Τμήματα Μητρικής Γλώσσας,
- για Τάξεις Υποδοχής,
- για Δίγλωσσες Τάξεις ή
- για Δίγλωσσα Σχολεία.

Επίσης υπάρχει δυσκολία στην εκτίμηση του διδακτικού χρόνου που καλύπτεται από το υλικό, αφού σε μερικές περιπτώσεις δεν αποσαφηνίζεται ούτε αυτό το σημείο.

Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες αναφορές των παραγωγών:

Στο **πρόγραμμα της Ολλανδίας** (ZEG-project), για παράδειγμα, οι σχετικές με τις θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες πληροφορίες περιορίζονται στο ότι το «Μάθημα της γλώσσας και του πολιτισμού...», το παρακολουθούν μαθητές από διάφορα ολλανδικά σχολεία..., μια φορά τη βδομάδα και μόνο πέντε ώρες».¹³

Στο **πρόγραμμα της Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Αμερικής** αναφέρεται ότι η σειρά ««Γράφω και διαβάζω» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν βασικό ή βοηθητικό διδακτικό υλικό μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού προγράμματος του σχολείου ανάλογα με τον τύπο του —ημερήσιο ή απογευματινό—, τη συχνότητα των εβδομαδιαίων μαθημάτων, το βαθμό προόδου των μαθητών και ανάλογα με άλλους παράγοντες».¹⁴

Οι ενότητες της σειράς «Μιλώ, γράφω και διαβάζω» μπορούν επίσης να χωριστούν «σε περισσότερα μαθήματα, ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου».¹⁵

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συγγραφέας θεωρεί το υλικό «κατάλληλο» για κάθε τύπο σχολείου, παρόλο που αυτό προορίζεται για μαθητές που έχουν ως «μητρική γλώσσα την Αγγλική» ή «μιλούν ελάχιστα ελληνικά».¹⁶

Στο **πρόγραμμα του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου** η μόνη αναφορά που γίνεται στις συνθήκες λειτουργίας των τάξεων και τμημάτων όπου θα χρησιμοποιηθεί το διδακτικό υλικό είναι η ακόλουθη: «Η νέα σειρά βιβλίων “Μαθαίνω ελληνικά ...” απευθύνεται σε παιδιά ελληνικής καταγωγής, ηλικίας 6–14 ετών, που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία της Αμερικής, ημερήσια, απογευματινά, καθώς και εκείνα που λειτουργούν κάθε Σάββατο».¹⁷

Και σ' αυτή την περίπτωση, λοιπόν, οι συγγραφείς νομίζουν ότι το διδα-

κτικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει κάτω από οποιοσδήποτε οργανωτικές συνθήκες.

Στο διδακτικό υλικό του Πανεπιστημίου της Φλόριδας, τέλος, δεν αναφέρεται καθόλου για ποιες μορφές εκπαίδευσης έχει κατασκευαστεί το υλικό αυτό.

4. Οι κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών και το διδακτικό υλικό

Σημαντικότερος παράγοντας από εκείνον των οργανωτικών προϋποθέσεων είναι οι κοινωνικοπολιτισμικές και κυρίως οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών για τους οποίους προορίζεται το διδακτικό υλικό.

Στο πρόγραμμα που εξετάσαμε οι δέκτες ή δεν οριοθετούνται καθόλου ή οριοθετούνται ανεπαρκώς.

Στο **πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Φλόριδας**, για παράδειγμα, γίνεται λόγος γενικά για «Greek - speaking Students».¹⁸

Οι παραγωγοί του διδακτικού υλικού που κατασκευάζεται στο Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φιλοδοξούν να χρησιμοποιήσουν το υλικό τους, ύστερα από «κατάλληλες προσαρμογές», «και για παιδιά ελληνικής καταγωγής που ζουν σε άλλες χώρες (εκτός της Αμερικής), αλλά και για κάθε παιδί στο οποίο θέλουμε να διδάξουμε την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα».¹⁹

Παρόμοιες φιλοδοξίες έχουν επίσης οι παραγωγοί του **Αναλυτικού Προγράμματος Δίγλωσσης Εκπαίδευσης** (NADCM), οι οποίοι γράφουν ότι «το διδακτικό υλικό του Αναλυτικού Προγράμματος φιλοδοξεί να συμβάλει στη διγλωσσική και διπολιτισμική μόρφωση όλων των Ελληνοαμερικανοπαίδων και όλων εκείνων που ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό».²⁰

Ανεπαρκώς οριοθετημένοι είναι και οι δέκτες του διδακτικού υλικού της Αρχιεπισκοπής, επειδή από τη μια γίνεται λόγος για μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την Αγγλική και από την άλλη για μαθητές που φοιτούν σε διάφορους τύπους ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.²¹

Στο **πρόγραμμα της Ολλανδίας** (ZEG) γίνεται λόγος γενικά για Έλληνες μαθητές και εκείνο της **Βικτώρια Αυστραλίας** (ΠΝΒΑ), τέλος, απευθύνεται σε μαθητές τόσο ελληνικής όσο και μη ελληνικής καταγωγής.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο «μέσος» μαθητής που είχαν ή έχουν στη φαντασία τους οι παραγωγοί των διδακτικών υλικών δεν είναι ο μονόγλωσσος μαθητής με μητρική γλώσσα την Ελληνική ή έστω με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική, αλλά ένας μαθητής που κοινωνικοποιείται κάτω από διπολιτισμικές - διγλωσσικές συνθήκες.

Όμως σε ποιο τύπο διγλωσσίας εντάσσονται οι δέκτες του κάθε διδακτικού υλικού, δεν προκύπτει από τις αναφορές των συγγραφέων. Μ' αυτή την έννοια οι δέκτες του υλικού είναι αρνητικά οριοθετημένοι. Δηλαδή από τις θε-

ωρητικές αναλύσεις των παραγωγών προκύπτει περισσότερο τι δεν είναι οι δέκτες του υλικού και λιγότερο τι είναι.

5. Πολιτισμικός προσανατολισμός των μορφωτικών περιεχομένων

Η ανεπαρκής κοινωνικοπολιτισμική και κυρίως η γλωσσική οριοθέτηση των δεκτών του διδακτικού υλικού συνοδεύεται, κατά κανόνα, από έναν ασαφή καθορισμό των κατευθυντήριων στόχων του υλικού. Αυτό το θεωρητικό έλλειμμα που παρουσιάζεται, σε άλλα προγράμματα λιγότερο και σε άλλα περισσότερο, εκφράζεται και μέσα από το περιεχόμενο των διδακτικών υλικών. Η στενότητα του χρόνου δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε λεπτομερείς αναλύσεις του περιεχομένου τους. Γι' αυτό θα περιοριστούμε σε μια σκιαγράφιση του πολιτισμικού προσανατολισμού των διδακτικών υλικών, στηριζόμενοι μάλιστα περισσότερο στις θεωρητικές αναφορές των παραγωγών και λιγότερο στο υλικό καθαυτό.

Κοινό χαρακτηριστικό των διδακτικών υλικών είναι ότι δεν παραμελούν εντελώς τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, όμως, κανένα διδακτικό υλικό δεν στηρίζεται σ' ένα σαφώς διατυπωμένο διπολιτισμικό - διαπολιτισμικό θεωρητικό σκεπτικό. Μ' αυτή την έννοια οι αναφορές των συγγραφέων στη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των μαθητών έχουν πολλές φορές βερσιπαλιστικό χαρακτήρα.

Συγκρίνοντας κάθε πρόγραμμα με τα άλλα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το **Πρόγραμμα Νεοελληνικών της Βικτώρια Αυστραλίας (ΠΝΒΑ)** είναι το πλέον διπολιτισμικά - διαπολιτισμικά προσανατολισμένο. Η κατανόηση του ελλαδικού πολιτισμού, του πολιτισμού των Ελλήνων της Αυστραλίας, καθώς και του πολιτισμού «άλλων εθνών» είναι ένας από τους κύριους στόχους του υλικού. Υπογραμμίζουμε, όμως, ότι αυτό το πρόγραμμα έχει περισσότερο το χαρακτήρα ενός αναλυτικού προγράμματος. Η παραγωγή διδακτικού υλικού σύμφωνα μ' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει ένα ζητούμενο.

Ως αντίποδας προς το παραπάνω πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί το **Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας**. Η εμμονή των παραγωγών στην «ελληνορθόδοξη παράδοση» και στη «συμβολή» του ελληνικού πολιτισμού «στη διαμόρφωση του δυτικού πολιτισμού και την ειδικότερη επίδρασή του στο αμερικάνικο έθνος»²² οδηγεί σε ελλαδοκεντρικά και εθνοκεντρικά διδακτικά περιεχόμενα, τα οποία εκτιμούμε ότι είναι ξένα προς τα βιώματα των μαθητών ελληνικής καταγωγής που φοιτούν σε αμερικάνικα σχολεία.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο βιβλίο «Μαθαίνω ελληνικά», 3, Μέρος Β' αυτού του προγράμματος, (δοκιμαστική εφαρμογή), από τα 17 κεφάλαια, τα 10 περιέχουν κείμενα που αναφέρονται άμεσα στη σύγχρονη Ελλάδα.²³ Εκτός

τούτου, υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται έμμεσα στη σύγχρονη Ελλάδα, καθώς και στην ελληνική ιστορία και μυθολογία.

Η εντύπωση που αποκομίζει ο αναγνώστης από τα κείμενα που αναφέρονται άμεσα στην Ελλάδα είναι ότι οι παραγωγοί του υλικού —που κατά κανόνα είναι και συγγραφείς των κειμένων— επιδιώκουν να προκαλέσουν στους μαθητές αισθήματα νοσταλγίας για την Ελλάδα. Εκτιμούμε ότι μια τέτοια επιδίωξη δεν προωθεί τη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση των Ελληνόπουλων του εξωτερικού. Εκτός τούτου, είναι αμφίβολο αν μπορεί κανείς να προκαλέσει μέσω τέτοιων κειμένων αισθήματα νοσταλγίας για την Ελλάδα σε άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Η εκτίμησή μας είναι ότι τέτοιου είδους περιεχόμενα είναι τόσο ξένα προς τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που μάλλον τα απωθούν από τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας παρά τα προσελκύουν σ' αυτά.

Παρόμοιο πολιτισμικό προσανατολισμό με εκείνον του προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει το διδακτικό υλικό που κατασκευάζεται στο **Ίμστερταμ της Ολλανδίας**. Οι συγγραφείς προτιθενται βέβαια, μέσα από τις περιπέτειες του Οδυσσέα, να οδηγήσουν τους μαθητές σε θέματα και καταστάσεις που σχετίζονται με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Όσο όμως το διδακτικό υλικό περιορίζεται στις περιπέτειες του Οδυσσέα, η μετάβαση σε θέματα που σχετίζονται με τη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση των παιδιών επαφίεται στην καλή θέληση και στις δυνατότητες του κάθε δάσκοντα.

Ο πολιτισμικός προσανατολισμός του **προγράμματος της Αρχιεπισκοπής** είναι αντιφατικός. Μέρος του υλικού είναι ξένο προς τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών²⁴ και ένα άλλο μέρος²⁵ αναφέρεται άμεσα στην κοινωνικοπολιτισμική (διπολιτισμική - πολυπολιτισμική) κατάσταση των μαθητών.

Το **πρόγραμμα NADCM**, συγκρινόμενο με τα δύο προηγούμενα προγράμματα, μπορεί να χαρακτηριστεί ως διπολιτισμικά προσανατολισμένο, δεν είναι όμως απαλλαγμένο πλήρως από αναχρονιστικά – εθνοκεντρικά κείμενα.

Το **πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Φλόριδας**, συγκρινόμενο με τα υπόλοιπα, αποκλίνει σημαντικά απ' αυτά, για δύο κυρίως λόγους:

α) το αντικείμενο διδασκαλίας του δεν είναι η ελληνική γλώσσα, αλλά ούτε και ο ελληνικός πολιτισμός αποκλειστικά,

β) το μεγαλύτερο μέρος του υλικού είναι μεταφράσεις αμερικάνικων σχολικών εγχειριδίων.

Αναλύοντας όμως το πρώτο πακέτο του υλικού για τις τάξεις 1–4, το οποίο είναι ειδικά κατασκευασμένο για τους ελληνόγλωσσους μαθητές, μπορούμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα:

Οι τρεις πρώτοι τόμοι έχουν ένα πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Στο τεύχος «Η οικογένεια», για παράδειγμα, γίνεται λόγος για την ελληνική, κινέζικη, μεξικάνικη και εβραϊκή οικογένεια. Στο τεύχος «Η γειτονιά» εμφανίζονται γείτονες από διάφορες εθνότητες να συμβιώνουν ειρηνικά. Επίσης στο

τεύχος «Διάφορες κοινότητες» παρουσιάζονται παραδοσιακές κοινότητες, όπως για παράδειγμα των Εσκιμών στη Γροιλανδία, των Ναβάχων στις νοτιοδυτικές ΗΠΑ και η παραδοσιακή ελλαδική κοινότητα.

Από την άλλη πλευρά πρέπει, όμως, να διαπιστώσουμε ότι στο διδακτικό υλικό υπάρχει ένας προσανατολισμός προς την παράδοση.

Στην ελληνική οικογένεια κυριαρχούν στη γιορτή του Πάσχα τα τσουρέκια, η μαγειρίτσα και το αρνί στη σούβλα.²⁶

Τα φαγητά που φτιάχνει η γιαγιά στην κινέζικη οικογένεια είναι κινέζικα.²⁷

Μέσα από τη διήγηση της Ελληνίδας γιαγιάς οδηγούνται τα παιδιά στην ελλαδική κοινότητα των αρχών του αιώνα μας κι όχι στη σύγχρονη κοινότητα.

Ο προσανατολισμός προς το παρελθόν είναι ιδιαίτερα έντονος στο τεύχος «Ελληνική κληρονομιά». Τα δέκα θέματα που εμπεριέχονται σ' αυτό το τεύχος εξετάζονται, κατά κανόνα, στην ιστορική τους εξέλιξη. Αυτό οδηγεί από τη μια σε μια εθνοκεντρική παρουσίαση των περιεχομένων και από την άλλη σε περιεχόμενα που δεν είναι κατάλληλα για μαθητές ηλικίας 6-10 ετών, τάξεις Α'-Δ'.

Αρκεί μόνο ν' αναφέρουμε ότι οι συγγραφείς παραθέτουν στα βιβλία για τους μαθητές αυτούσια κείμενα από την Οδύσσεια, από άλλα κλασικά κείμενα, από το Ευαγγέλιο κ.λπ., για να δείξουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας. Επίσης οι συγγραφείς τονίζουν ιδιαίτερα ότι οι αρχαίοι Έλληνες έδωσαν πολλές ιδέες που έγιναν η βάση του σημερινού πολιτισμού.

Αξιολογώντας συνολικά το πρώτο πακέτο του προγράμματος του Πανεπιστημίου της Φλόριδας μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι δύο:

Οι παραγωγοί του υλικού αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία που υπάρχουν στο επίπεδο της κοινωνίας, καθώς και τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία που χαρακτηρίζουν πολλά Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Από την άλλη, όμως, επιμένουν στη μετάδοση παραδοσιακών και ελλαδοκεντρικών μορφωτικών περιεχομένων, τα οποία δεν προωθούν μια διπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή.²⁸ Προφανώς η μη δεδηλωμένη θεωρία στην οποία στηρίζεται το διδακτικό υλικό, είναι εκείνη της παράλληλης ύπαρξης αλλά όχι και συνύπαρξης των εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων.²⁹

Η παραπάνω αντίφαση χαρακτηρίζει, κατά την εκτίμησή μας, τα σκεπτικά και τις ενέργειες όλων εκείνων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού (εξαιρούνται φυσικά εκείνοι που συνειδητά προωθούν μια εθνοκεντρική εκπαίδευση).

Καθένας έχει υπόψη του επιτυχείς περιπτώσεις διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης, όπου τα άτομα κατόρθωσαν να συνθέσουν στοιχεία των δύο πολιτισμών σ' ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσουν μια διπολιτισμική ταυτότητα. Κανείς όμως δεν γνωρίζει επακριβώς ποιες επιμέρους διεργασίες συντελούνται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και δεν έχει καταθέσει μια δοκιμασμένη και έγκυρη πρόταση διπολιτισμικής - διγλωσσικής εκπαίδευσης για τα

Ελληνόπουλα του εξωτερικού.

Κανείς μέχρι σήμερα δεν έχει προσδιορίσει τη θέση και το ρόλο του ελληνικού πολιτισμού στα πλαίσια μιας διπολιτισμικής - διγλωσσικής εκπαίδευσης για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Αυτό είναι ένα δύσκολο πρόβλημα, το οποίο, εφόσον δεν θα το λύσουμε, θα συνεχίσουμε να προσφέρουμε στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού παρόμοια μορφωτικά περιεχόμενα με εκείνα που προσφέρουμε στους Ελλαδίτες μαθητές.

6. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας

Το θεωρητικό έλλειμμα που διαπιστώσαμε παραπάνω εκφράζεται και μέσα από την ορολογία που αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Καταρχήν πρέπει να διαπιστώσουμε ότι ο όρος «Ελληνική ως μητρική γλώσσα» χρησιμοποιείται πολύ σπάνια. Στην καλύτερη περίπτωση εμφανίζεται ο γενικός όρος «διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας».

Η απουσία του όρου «Ελληνική ως μητρική γλώσσα» οφείλεται προφανώς στη συνεχή μείωση του αριθμού των παιδιών ελληνικής καταγωγής στα οποία κυρίαρχη γλώσσα είναι η Ελληνική.

Οι όροι που χρησιμοποιούνται στη σχετική βιβλιογραφία είναι: «Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα» και «Ελληνική ως ξένη γλώσσα». Όμως οι όροι αυτοί όχι μόνο δεν οριοθετούνται εννοιολογικά, αλλά πολλές φορές χρησιμοποιούνται σαν να ήταν συνώνυμα.

Στο πρόγραμμα της **Βικτώρια Αυστραλίας** (ΠΝΒΑ), για παράδειγμα, χρησιμοποιείται ο όρος Ελληνική ως «δεύτερη γλώσσα», ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για διδασκαλία της Ελληνικής ως «ξένης γλώσσας», αφού προσφέρεται σε παιδιά μη ελληνικής καταγωγής, τα οποία, τουλάχιστον μέχρι τη σχολική τους ένταξη, δεν έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ο όρος «Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί, εφόσον γίνεται αναφορά στους μαθητές ελληνικής καταγωγής. Οι παραγωγοί του υλικού χρησιμοποιούν όμως τον ίδιο όρο (Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) και για τις δύο ομάδες μαθητών (ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής) και προσφέρουν και στις δύο ομάδες το ίδιο υλικό.

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του **προγράμματος της Αρχιεπισκοπής** (ΠΟΑΑ). Σύμφωνα με τις δηλώσεις της συγγραφέως, αντικείμενο διδασκαλίας του υλικού είναι η Ελληνική ως «δεύτερη γλώσσα» και δέκτες του υλικού είναι μαθητές των τάξεων 1-3/4 που έχουν ως «μητρική γλώσσα την Αγγλική» ή «μιλούν ελάχιστα ελληνικά».

Ιδιαίτερα έντονη είναι η σύγχυση στο διδακτικό υλικό του **Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας**, το οποίο (υλικό) στοχεύει στη διδασκαλία της Ελληνικής ως «δεύτερης γλώσσας» σε διάφορες ομάδες μαθητών, σε διάφορες χώρες,

καθώς και «σε κάθε παιδί στο οποίο θέλουμε να διδάξουμε την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα».

Η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που προαναφέραμε προϋποθέτει την ύπαρξη μιας θεωρίας, την οποία όμως, τουλάχιστον προς το παρόν, δεν διαθέτουμε.

Στη συνέχεια θα διατυπώσουμε μερικές σκέψεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερεθίσματα για την αναζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου.

Καταρχήν θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η διδασκαλία της Ελληνικής στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ανεξάρτητα από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Το παράδοξο στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών είναι ότι πολλές φορές τους προσφέρονται τόσο η γλώσσα της χώρας προέλευσης όσο και η γλώσσα της χώρας υποδοχής ως «δεύτερη γλώσσα». Και γεννάται φυσικά το ερώτημα: αυτά τα παιδιά δεν έχουν πρώτη γλώσσα;

Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα παίρνοντας ως παράδειγμα τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα περίπου 50.000 Ελληνόπουλα σχολικής ηλικίας στη Γερμανία.

Από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι κάθε γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί από πολλές οπτικές γωνίες και να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΟΠΤΙΚΕΣ ΓΩΝΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΕΙ
ΚΑΙ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙ ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΠΡΩΤΗ Ή ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

Διάσταση ή οπτική γωνία	Γλώσσα	
	Ελληνική ως πρώτη δεύτερη	Γερμανική ως πρώτη δεύτερη
1. Ατομική διάσταση 1.1. γνωστική διάσταση 1.2. θυμική διάσταση	π.χ. βαθμός κατοχής της γλώσσας π.χ. στάση απέναντι στις δύο γλώσσες	
2. Οικογενειακή διάσταση, παροικιακή διάσταση	κυρίαρχη γλώσσα στην οικογενειακή επικοινωνία και στην παροικία	
3. Κοινωνική διάσταση 3.1. κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση 3.2. κοινωνικοοικονομική διάσταση	π.χ. status και κύρος της κάθε γλώσσας στην κοινωνία της χώρας υποδοχής π.χ. χρήση και χρησιμότητα της κάθε γλώσσας για κοινωνική ανέλιξη στην κοινωνία υποδοχής	
4. Διεθνής διάσταση	διεθνές κύρος και status των δύο γλωσσών	

Αν συγκρίνουμε τη Γερμανική και την Ελληνική σε σχέση με το διεθνές κύρος και το status τους, η Ελληνική καταλαμβάνει σίγουρα τη δεύτερη θέση.³⁰ Το ίδιο ισχύει και σε σχέση με το κοινωνικό κύρος και status στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Ο ρόλος που παίζει η ελληνική γλώσσα στη γερμανική κοινωνία είναι από ασήμαντος έως περιθωριακός.³¹

Το κατά πόσο η ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχη γλώσσα στην οικογενειακή επικοινωνία, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως: από την εθνοτική καταγωγή των συζύγων, από το αν η οικογένεια ανήκει στην πρώτη, δεύτερη ή τρίτη γενιά, από το αν η οικογένεια είναι ενσωματωμένη στην εθνική παροικία ή είναι αποκομμένη απ' αυτήν κ.λπ. Υποθέτουμε ότι η χρήση της Ελληνικής στην ενδοεθνοτική επικοινωνία εξαρτάται από το βαθμό οργάνωσης της εθνοτικής μειονότητας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα³² καθώς και η καθημερινή εμπειρία μάς δείχνουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ελληνικής οικογένειας στο εξωτερικό είναι σε μεγάλο βαθμό διγλωσσική. Εκείνο δηλαδή που χαρακτηρίζει την ελληνική οικογένεια είναι η διγλωσσία.³³

Το ίδιο —και σε μεγαλύτερο βαθμό— ισχύει και για το μεμονωμένο άτομο. Σε ατομικό επίπεδο μπορεί μια γλώσσα να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη γλώσσα ανάλογα με το βαθμό κατοχής της από το άτομο (αντικειμενική αξιολόγηση), ή ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη στάση του απέναντι στη γλώσσα (υποκειμενική αξιολόγηση).³⁴

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στην πορεία εξέλιξης του ατόμου καθεμιά από τις δύο γλώσσες μπορεί να μετεξελιχθεί από δεύτερη σε πρώτη 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 τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται πόσο δύσκολο είναι να αξιολογηθούν δύο γλώσσες και να ιεραρχηθούν ως πρώτη και δεύτερη, όταν αυτές αποτελούν συνθετικά στοιχεία μιας ζωντανής και δυναμικής διαδικασίας διγλωσσικής κοινωνικοποίησης.

Επίσης έγινε σαφές ότι μια γλώσσα μπορεί να είναι από μια άποψη πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη και ότι μπορεί να διατηρήσει, αλλά και να αλλάξει, το status της ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξέλιξης του ατόμου, η μετεξέλιξη της γλώσσας από δεύτερη σε πρώτη και αντίστροφα είναι πολύ πιθανή.

Συνοψίζοντας μπορούμε να διατυπώσουμε την ακόλουθη θέση:

Σε μια δυναμική διπολιτισμική - διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης καθεμιά από τις δύο γλώσσες μπορεί α) από μια άποψη να είναι πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη και β) να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα, ιδιαίτερα σε σχέση με την οικογενειακή και την ατομική διάσταση.

Λέγοντας «δυναμική διαδικασία κοινωνικοποίησης» εννοούμε ότι και οι

δύο γλώσσες είναι ζωντανές, αποτελούν συνθετικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου και επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξή του. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να γίνεται λόγος για διδασκαλία της «Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», όταν αυτή δεν είναι γλώσσα κοινωνικοποίησης του παιδιού και εκτός σχολείου. Σ' αυτή την περίπτωση η Ελληνική είναι ξένη γλώσσα.

Αντίθετα, σε μια δυναμική διαδικασία διγλωσσικής κοινωνικοποίησης καθεμιά από τις δύο γλώσσες μπορεί να καταλάβει τη θέση της πρώτης ή δεύτερης γλώσσας και να τη διατηρήσει ή να την παραχωρήσει —στην πορεία εξέλιξης του ατόμου— στην άλλη γλώσσα.

Το παραπάνω σκεπτικό συνεπάγεται μια μεθοδολογική αντιμετώπιση της δίγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών, στη βάση της ισότιμης αντιμετώπισης των δύο γλωσσών τους και γενικά του διπολιτισμικού - διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου τους.

6.1 Διδακτικές συνέπειες

Αφετηρία του προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΠΙ) είναι η δυναμική διπολιτισμική - διγλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου και το θεωρητικό πλαίσιο που κινείται είναι εκείνο της διπολιτισμικής - διγλωσσικής και της διαπολιτισμικής αγωγής.³⁵

Η θεμελιώδης διδακτική αρχή του διδακτικού υλικού είναι: Αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.³⁶

Από την ανάλυση της παραπάνω γενικής διδακτικής αρχής προέκυψαν οι ακόλουθες επιμέρους διδακτικές - μεθοδολογικές αρχές:

- Καταρχήν η αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών προϋποθέτει την ενεργοποίησή του, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει την επιλογή μορφωτικών περιεχομένων που ν' ανταποκρίνονται στα βιώματα, στις παραστάσεις και στις εμπειρίες των μαθητών.

- Τα βιώματα, οι παραστάσεις και οι εμπειρίες των παιδιών έχουν κατά κανόνα έναν διπολιτισμικό χαρακτήρα, λόγω του ότι τα παιδιά δέχονται πολιτιστικά και γλωσσικά ερεθίσματα τόσο από την οικογένειά τους και την εθνοτική τους ομάδα, όσο και από την κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής. Επειδή όμως οι κοινωνίες υποδοχής —στις οποίες ζουν και οι διάφορες μειονοτικές ομάδες— είναι συνήθως πολυπολιτισμικές, είναι αναγκαία η θεματοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και στο πλαίσιο του λεγομένου «Μαθήματος μητρικής γλώσσας». Δηλαδή η «διαπολιτισμοποίηση»³⁷ των μαθημάτων αφορά και το «Μάθημα μητρικής γλώσσας».

- Η αποδοχή του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών συνεπάγεται την αποδοχή του «μεικτού» γλωσσικού κώδικα που συνήθως χρησιμοποιείται από τους μαθητές.

- Ο μεικτός γλωσσικός κώδικας οφείλει να αποτελέσει τη βάση για την πα-

ραπέρα γλωσσική εξέλιξη του παιδιού σε μια συνειδητή και αμφιδύναμη (αθροιστική) διγλωσσία.

- Επίσης πρέπει να αξιοποιείται η μία γλώσσα για χάρη της εκμάθησης της άλλης και να οδηγούνται τα παιδιά σε μια θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες.

- Από την άλλη πλευρά πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε, στο πλαίσιο της διγλωσσης εκπαίδευσης, να προλαμβάνονται ή και να θεραπεύονται πιθανά λάθη παρεμβολής.

- Τέλος, για να διευκολυνθούν τα παιδιά στη διαδικασία απόκτησης μιας διπολιτισμικής ταυτότητας, είναι σκόπιμο στις μικρές σχολικές τάξεις (μικρές ηλικίες)— μέσα από σχετικές συγκρίσεις —να αναδεικνύονται τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Διδακτικό Υλικό:

1. **Πρόγραμμα Νεοελληνικών
Greek Curriculum**

Materials Production, Curriculum Branch, Education Department of Victoria, Melbourne 1984.

2. **Πρόγραμμα Ολλανδίας
ZEG-project, Grieks**

Abc Amsterdam 1987 (Baarsjesweg 224, 1058 Amsterdam).

3. **Αναλυτικό Πρόγραμμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου-
Πρώτης τάξης**

Greek bilingual Curriculum Kindergarten - First Grade

NADC, Cambridge, Massachusetts 1979.

(National Dissemination Center, 417 Rock Street, Fall River, MA02720).

4. **Πρόγραμμα Αρχιεπισκοπής Αμερικής**

Μαθαίνω να μιλώ ελληνικά,

Γράφω και διαβάζω,

Μιλώ γράφω και διαβάζω

Orthodoxe Archdiocese of America, New York 1974.

5. **Μαθαίνω Ελληνικά**

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, Αθήνα 1989 κ.ε.

6. **Ελληνική Γλώσσα**

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Ιωάννινα
1988 κ.ε.**

7. Greek Bilingual Social Studies Series

Evaluation, Dissemination and Assessment Center. Massachusetts 1981, Dallas 1983.

(National Dissemination Center, 417 Rock Street, Fall River, MA02720)

Σημειώσεις

¹ Τα κυριότερα κέντρα των απόδημων Ελλήνων είναι:

Οι ΗΠΑ (περίπου 2.000.000 Έλληνες), η Αυστραλία (400.000-500.000), ο Καναδάς (300.000-350.000), η Γερμανία (350.000) και η Μεγάλη Βρετανία (200.000, κυρίως Κύπριοι).

² Βλ. κεφ. 1

³ Βλ. πίνακα 1.

⁴ Στην πραγματικότητα πρόκειται για την Ελληνική ως «ξένη γλώσσα» και όχι ως δεύτερη γλώσσα, αφού προσφέρεται σε παιδιά μη ελληνικής καταγωγής, που μέχρι τη σχολική τους ένταξη δεν έχουν, κατά κανόνα, καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα.

⁵ Την περίοδο που γράφτηκε η παρούσα εργασία, η παραγωγή του υλικού δεν είχε ακόμη ολοκληρωθεί.

⁶ Βλ. διδακτικός οδηγός, σ. 4.

⁷ Ενότητα 1, σ. iv.

⁸ Βλ. «Μιλώ, γράφω και διαβάζω», οδηγός δασκάλου, σ. 5.

⁹ Ο αγγλόφωνος αναγνώστης μπορεί να βρει πληροφορίες για το ΠΠΙ στο σχετικό άρθρο της V. Tocatlidou, «Designing Materials for Mother Tongue Teaching», στο E. Reid και H. Reich, *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*, Clevedon 1992, σ. 179. Για την περιγραφή του προγράμματος βλ. ό.π. σ. 45-49.

¹⁰ Βλ. κεφ. 6.

¹¹ Βλ. προγράμματα 1.4 και 1.5.

¹² Στις αναλύσεις που ακολουθούν δεν αναλύεται το δικό μας πρόγραμμα. Υπογραμμίζουμε ότι οι αναλύσεις των άλλων διδακτικών υλικών και η κριτική που ασκείται σ' αυτά γίνονται με βάση τη φιλοσοφία του δικού μας υλικού.

¹³ Βλ. ZEG, διδακτικός οδηγός, Π 7 αναγνώριση.

¹⁴ Βλ. οδηγός δασκάλου, σ. 4.

¹⁵ Βλ. οδηγός δασκάλου, σ. 5.

¹⁶ Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το St. John's Greek Orthodox College (Melbourne Australia), απ' όπου προμηθευτήκαμε το υλικό, είναι ένα δίγλωσσο σχολείο με μαθητές ελληνικής καταγωγής.

¹⁷ Βλ. εισαγωγή, σ. 1.

¹⁸ Βλ. βιβλία για το δάσκαλο, εισαγωγή.

¹⁹ Βλ. εισαγωγή, σ. 1

²⁰ Βλ. ενότητα 1., σ. iv.

²¹ Βλ. την εισαγωγή στους οδηγούς δασκάλου.

²² Υπάρχει αμερικάνικο έθνος; Αν ναι, ποιοι το συνθέτουν;

²³ Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς τίτλους αυτών των κειμένων: «Γράμμα από τη Χίο», «Ο Γιάννης από την Κάρπαθο», «Το γράμμα του Στιβ», «Η Άνοιξη» (στην Ελλάδα), «Τα χελιδόνια πάνε διακοπές» (στην Ελλάδα), «Ευλογημένη η ώρα» (ταξίδι στην Ελλάδα).

²⁴ Βλ. σειρά «Γράφω και διαβάζω».

²⁵ Βλ. σειρά «Μιλώ, γράφω και διαβάζω».

²⁶ Βλ. «Η οικογένεια», βιβλίο μαθητή, σ. 100.

²⁷ Ό.π., σ. 105.

²⁸ Όποιος υποστηρίζει ότι οι Έλληνες «έδωσαν στον κόσμο πολλές ιδέες που έγιναν η βάση του σημερινού πολιτισμού», σίγουρα δεν αφήνει περιθώρια στα παιδιά να δουν τον ελληνικό πολιτισμό συγκριτικά και σε μια βάση ισοτιμίας με τους λοιπούς πολιτισμούς.

²⁹ Βλ. σχετικά μ' αυτό το θέμα J. Smolicz, «Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethnically plural societies», στο M. Borrelli και G. Hoff Gerd (Hrsg): *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Pädagogische Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler 1987.

Smolicz 1987, σ. 166.

³⁰ Βλ. πίνακα 2, 4.

³¹ Βλ. πίνακα 2, 3.

³² Βλ. Α. Γκότοβος, «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. Υπαρκτές μορφές προφορικού και γραπτού λόγου ως προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 1, Ιωάννινα 1988, σ. 273-480.

A. Tamis, «The changing structure of Modern Greek: The formation of an Ethnolect», *Glossologia* 5-6, 1986-87, σ. 123-138.

³³ Βλ. πίνακα 2, 2.

³⁴ Βλ. πίνακα 2, 1.

³⁵ Βλ. E. Apeltauer (Hrsg), *Gesteürter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konzepte für den Unterricht*, Hüber, München, 1987.

W. Fthenakis, (u.a.), *Bilingual - bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Hüber, München, 1985.

M. Hohmann Manfred και H.H. Reich (Hrsg), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*, Münster/New York 1989.

³⁶ Για λόγους χώρου θα περιοριστούμε σε μια επιγραμματική αναφορά των διδακτικών-μεθοδολογικών αρχών στις οποίες στηρίχτηκε η παραγωγή του διδακτικού υλικού. Η αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος θα μπορούσε να γίνει στα πλαίσια ενός άλλου άρθρου.

³⁷ Σχετικά μ' αυτό τον όρο βλ. M. Hohmann, «Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten Grenzen» στο Ruhloff (Hrsg) *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Ausländerpädagogik»*, Frankfurt 1982, σ. 175.

Βιβλιογραφία

Apeltauer Ernst (Hrsg), *Gesteürter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konzepte für den Unterricht*, Hüber, München 1987.

Γκότοβος Αθανάσιος, «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. Υπαρκτές μορφές προφορικού και γραπτού λόγου ως προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 1, Ιωάννινα 1988, σ. 273-480.

Δαμανάκης Μιχάλης, «Διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. Γερμανίας. Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών και η στάση τους απέναντι στο μάθημα μητρικής γλώσσας», στην *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 1, Ιωάννινα 1988, σ. 11-272.

Δαμανάκης Μιχάλης, «Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικής

- κού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1991.
- Fthenakis Wassilios (u.a.), *Bilingual - bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Hüber, München, 1985.
- Hohmann Manfred, «Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten Grenzen» στο Ruhloff (Hrsg) *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Ausländerpädagogik»*, Frankfurt 1982, σ. 158-176.
- Hohmann Manfred και Reich Hans H. (Hrsg), «Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung», Münster/New York 1989, [Waxmann Wissenschaft]
- Reid Euan και Reich Hans, «Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC», Clevedon 1992. [Multilingual Matters Ltd.]
- Reich Hans H., «Europäische Modelversuche mit Migrantenkindern - Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation», *Deutsch lernen*, 1/9, σ. 3-24.
- Smolicz Jerzy, «Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethnically plural societies», στο Borrelli Michele, Hoff Gerd (Hrsg), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler 1987. [Pädagogische Verlag Burgbücherei Schneider]
- Tamis Anastasios, «The changing structure of Modern Greek: The formation of an Ethnolect», *Glossologia* 5-6, 1986-87, σ. 123-138.
- Tocatlidou Vasso, «Designing Materials for Mother Tongue Teaching», στο Reid Euan και Reich Hans, *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*, Clevedon 1992, σ. 179-212. [Multilingual Matters Ltd.].