

**ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ  
ΣΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ  
ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ  
ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ  
ΓΙΑ ΤΑ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1991**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΠΑΙΔΩΝ ΤΗΣ Ο.Δ. ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ  
ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ  
ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

**«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΠΑΙΔΩΝ ΤΗΣ Ο.Δ. ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ  
ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»\***

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Εισαγωγή

1. Η γέννηση και η εξέλιξη του πειραματικού προγράμματος
2. Τα δεδομένα
  - 2.1. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως βάση για την οργάνωση του διδακτικού υλικού
    - 2.1.1 Οργάνωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας
    - 2.1.2 Σύνθεση των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας
    - 2.1.3 Γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών – τύποι διγλωσσίας
    - 2.1.4 Μαθησιακές Ομάδες
    - 2.1.5 Το διδακτικό υλικό και οι δάσκαλοι
  - 2.2. Η οικογένεια και η μειονότητα ως φορείς και παράγοντες εκπαίδευσης
3. Το ζητούμενο: Παραγωγή διδακτικού υλικού για τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας
  - 3.1 Ανοιχτό ή κλειστό curriculum;
  - 3.2 Η οργάνωση του γλωσσικού διδακτικού υλικού
  - 3.3 Η επικοινωνιακή μέθοδος και η εφαρμογή της στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού
  - 3.4 Βασικές αρχές και στόχοι του γλωσσικού διδακτικού υλικού
    - 3.4.1. Τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής
      - 3.4.1.1 Αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών
      - 3.4.1.2 Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης
      - 3.4.1.3 Η αρχή των ίσων ευκαιριών
    - 3.4.2. Θεμελιώδης διδακτική αρχή του υλικού: Αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών
      - 3.4.2.1 Χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας
      - 3.4.2.2 Αντιπαραθετική σύγκριση των γλωσσών και των πολιτισμών
      - 3.4.2.3 Διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας
  - 3.4.3 Η άσκηση του προφορικού λόγου ως ιδιαίτερος στόχος του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας
  - 3.4.4 Η πρώτη ανάγνωση και γραφή ως ιδιαίτερο πρόβλημα
- 3.5. Διδακτικό υλικό και διδακτικό προσωπικό

\* Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

## Εισαγωγή

Το κείμενο που ακολουθεί έχει ως στόχο την εισαγωγή των εκπαιδευτικών, καθώς και κάθε ενδιαφερομένου αναγνώστη, στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Ελληνόπουλα της Ο.Δ. της Γερμανίας.

Οι διδακτικές - μεθοδολογικές σκέψεις που ακολουθούν αφορούν κυρίως στις τέσσερις πρώτες τάξεις (Τμήματα)<sup>1</sup> του Δημοτικού (Grundschule) και παρουσιάζονται μέσα από τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του «Προγράμματος παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας».

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία χρησίμευσαν ως βάση για την παραγωγή του διδακτικού υλικού. Στο τρίτο κεφάλαιο, τέλος, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο του γλωσσικού διδακτικού υλικού, καθώς και η οργάνωση του υλικού των τεσσάρων πρώτων τάξεων (Τμημάτων).

Σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο, θέλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η θεωρητική σύλληψη στη βασική της μορφή προϋπήρχε. Η διαδικασία της παραγωγής, δοκιμαστικής εφαρμογής και αξιολόγησης του γλωσσικού διδακτικού υλικού μας επέτρεψε, όμως, να δοκιμάσουμε τις θεωρητικές μας απόψεις, να τις ανασκευάσουμε και να τις διαμορφώσουμε όπως εμφανίζονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Θα θεωρούνταν ίσως υπερβολή αν υποστηρίζαμε ότι οι σκέψεις που ακολουθούν συνιστούν μια διδακτική θεωρία. Νομίζουμε αντίθετα ότι η επιστημονική γνώση που έχει καταγραφεί στο παρόν κείμενο μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την ανάπτυξη μιας διδακτικής θεωρίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού.

### 1. Η γέννηση και η εξέλιξη του πειραματικού προγράμματος

Το πρόγραμμα «Παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας» ξεκίνησε το έτος 1985 ύστερα από πρωτοβουλία της τότε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τη σχετική χρηματοδότηση από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Το έτος 1985 χρησίμευσε ως περίοδος των προκαταρκτικών εργασιών (συνομιλίες με τη γερμανική πλευρά, ανάθεση των εργασιών του προγράμματος σε ερευνητικές ομάδες κ.λπ.)- Κατά την περίοδο αυτή, τη συνολική ευθύνη για το πρόγραμμα την είχαν οι αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.

Στα τέλη του 1985 το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε το συνολικό πρόγραμμα σε μια Ερευνητική Ομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αποτελούμενη από τους Αθανάσιο Γκότοβο, Μιχάλη Δαμανάκη και Γεώργιο Δήμου.

Με ευθύνη της Ερευνητικής Ομάδας πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους 1986 μια σειρά από έρευνες στην Ο.Δ. της Γερμανίας (Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και Δ. Βερολίνο), οι οποίες αποσκοπούσαν:

α) στη διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, των κοινωνικοπολιτισμικών και μαθησιακών προϋποθέσεων των μαθητών, καθώς και της στάσης

---

<sup>1</sup> Στους τίτλους των βιβλίων χρησιμοποιούμε τον όρο Τμήμα αντί για τάξη, επειδή στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας φοιτούν -κατά κανόνα- μαθητές διαφόρων σχολικών τάξεων και ηλικιών.

Η χρήση του όρου τάξη δημιουργεί πολλές φορές ψυχολογικά προβλήματα στους μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε κατώτερη «τάξη» απ' ό,τι στο γερμανικό σχολείο. Για τους παραπάνω λόγους στην επικοινωνία με τους μαθητές αποφεύγουμε τον όρο «τάξη» και χρησιμοποιούμε τον όρο Τμήμα.

τους απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας,  
β) στη διερεύνηση της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας (μορφές προφορικού και γραπτού λόγου) στη δεύτερη γενιά των Ελλήνων «μεταναστών»,  
γ) στη σύγκριση των ελληνικών και γερμανικών αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος».

Τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών δημοσιεύτηκαν στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., έτος 1988.

Παράλληλα με την ανάλυση και αξιολόγηση του ερευνητικού υλικού τα μέλη της Ερευνητικής Ομάδας πραγματοποίησαν μια σειρά από διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, που ήταν σε θέση, λόγω της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και των εκπαιδευτικών τους εμπειριών, να αναλάβουν την κατασκευή του διδακτικού υλικού.

Μετά απ' αυτές τις διερευνητικές συζητήσεις συγκροτήθηκαν, την άνοιξη του 1987, δύο Ομάδες Εργασίας (ΟΕ) για το μάθημα «Ελληνική Γλώσσα» και μια Ομάδα για το μάθημα «Στοιχεία Πολιτισμού»<sup>2</sup>.

Τη συνολική επιστημονική ευθύνη για το «γλωσσικό διδακτικό υλικό» ανέλαβε ο Μ. Δαμανάκης και την ευθύνη για το υλικό «Στοιχεία Πολιτισμού» ανέλαβε ο κ. Γ. Δήμου. Ο κ. Α. Γκότοβος αποχώρησε από το πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση των ερευνών.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση ορισμένων σημαντικών ερευνητικών αποτελεσμάτων, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι επιδιώξαμε από την αρχή μια άμεση επαφή και συνεργασία με τη χώρα υποδοχής. Γι' αυτό το λόγο συγκροτήσαμε μια Ομάδα Εργασίας (ΟΕ) στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας και δρομολογήσαμε μια στενή συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Soest στο ίδιο κρατίδιο, καθώς και με το Υπουργείο Παιδείας του κρατιδίου της Έσσης.

Η δρομολόγηση αυτής της συνεργασίας, από πλευράς μας, ήταν απόρροια της πεποίθησης μας, ότι για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών των «μεταναστών», είναι αναγκαία μια συνεργασία μεταξύ των χωρών προέλευσης και των χωρών υποδοχής.

## 2. Τα δεδομένα

### 2.1. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως βάση για την οργάνωση του διδακτικού υλικού

Για την παραγωγή του κατάλληλου διδακτικού υλικού δεν αρκούν μόνο θεωρητικές, διδακτικές - μεθοδολογικές γνώσεις, αλλά είναι αναγκαίες και γνώσεις σχετικά με τις συγκεκριμένες συνθήκες, κάτω από τις οποίες θα λειτουργήσει το υλικό, καθώς και με τις πολιτισμικές, γλωσσικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και ανάγκες των δεκτών του.

Σ' αυτό το σημείο, δε θα αναφερθούμε αναλυτικά στα αποτελέσματα των ερευνών, αλλά θα περιοριστούμε σε μια σύντομη παράθεση εκείνων των δεδομένων που επηρέασαν αποφασιστικά την οργάνωση του διδακτικού υλικού.

#### 2.1.1. Οργάνωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας<sup>3</sup>

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ελληνικής Πρεσβείας στη Βόννη, κατά το σχολικό έτος 1985/86 (έτος διεξαγωγής των ερευνών), λειτουργούσαν στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία τα εξής Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ).

##### ΤΜ Γ Α/βάθμιας Εκπαίδευσης (τάξεις 1 -6)

Πρωινά	170	ή	42%
Απογευματινά	233	ή	58%
Σύνολο	403	ή	100%

<sup>2</sup> Σχετικά με τα μέλη των Ο.Ε. βλέπε διδακτικό υλικό για κάθε Τμήμα.

<sup>3</sup> Με τον όρο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας εννοούμε το «συμπληρωματικό» μάθημα που προσφέρεται στους Έλληνες -και γενικά στους ξένους- μαθητές που φοιτούν σε κανονικές τάξεις της χώρας υποδοχής και το οποίο περιορίζεται στη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Απ' αυτά τα Τμήματα το ένα τρίτο είχε 2-4 ώρες Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Ελληνική Γλώσσα και Στοιχεία Πολιτισμού) τη βδομάδα, το δεύτερο είχε 5 ώρες και το τρίτο είχε 6-8 ώρες.

**ΤΜ Γ Β/βάθμιας Εκπαίδευσης (τάξεις 7-9)**

Πρωινά	18	ή	17%
Απογευματινά	58	ή	55%
Πρωί και απόγευμα	30	ή	28%
Σύνολο	106	ή	100%

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας γίνεται κυρίως απογευματινές ώρες, ύστερα δηλαδή από ένα -κατά κανόνα- κουραστικό πρωινό πρόγραμμα και σε ώρες που οι μαθητές είτε θα επιθυμούσαν να τις έχουν ελεύθερες είτε θα πρέπει να προετοιμαστούν για το σχολικό πρόγραμμα της επόμενης ημέρας.

Από τα στοιχεία προκύπτει επίσης ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος ποικίλλει από περιοχή σε περιοχή και από Τμήμα σε Τμήμα.

Πέρα απ' αυτό, η οργάνωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας ποικίλλει από κρατίδιο σε κρατίδιο. Στα ομόσπονδα κρατίδια, στα οποία το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας δεν υπόκειται στη γερμανική εποπτεία (βλ. πίνακα 1), αλλά σ' εκείνη των διπλωματικών αντιπροσωπιών των χωρών προέλευσης, το μάθημα είναι περιθωριακό, δηλαδή έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής - και, κατά συνέπεια, αρκετά προβληματικό.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα σ' αυτές τις περιπτώσεις έγκειται στο γεγονός ότι είναι θεσμικά αδύνατος ένας συντονισμός του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας με το «κανονικό» μάθημα στις τάξεις της χώρας υποδοχής.

Στα κρατίδια, στα οποία το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας είναι ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα τους (βλ. πίνακα 1), το θεσμικό καθεστώς είναι καλύτερο, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η ποιότητα του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας είναι ικανοποιητική.

Σημαντικό για την παραγωγή του διδακτικού υλικού είναι το γεγονός ότι τα κρατίδια που έχουν υπό την εποπτεία τους το ΜΜΓ (Bayern, Hesen, Niedersachsen-Nordhein, Westfalen, Rheinland-Pfalz) δεν προδιαγράφουν μόνο τις συνθήκες διεξαγωγής του, αλλά και το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί γι' αυτό. Μια σημαντική απόκλιση του διδακτικού υλικού από τις προδιαγραφές των κρατιδίων αυτών μπορεί, επομένως, να έχει ως συνέπεια τη συνολική απόρριψη του απ' αυτά.

**Πίνακας 1: Ρυθμίσεις του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας στα διάφορα κρατίδια**

Κρατίδιο	αριθ. ωρών εβδομάδα	ΜΜΓ υπόκειται στη γερμανική εποπτεία	ΜΜΓ είναι υποχρεωτικό	αναγνώριση της ΜΜΓ αντί ξένης γλώσσας	κατώτερος αριθμός μαθ. ανά ΤΜΓ
Baden-Würt 14.12.82 <sup>1</sup>	5-8	όχι	όχι	δυνατή	12 <sup>2</sup>
Bayern 19.7.79	5	ναι	όχι	δυνατή	12
Berlin 13.12.77	5-8	όχι	όχι	δυνατή	–
Bremen 19.1.78	5	όχι	όχι	όχι	–
Hamburg 1.2.76	4-6	όχι	όχι	δυνατή	–
Hessen 20.3.78	3-5	ναι	ναι	δυνατή	12
Niedersachsen 20.11.81	5	ναι	όχι	δυνατή	8
Nordrhein- Westfalen 23.3.82	έως 5	ναι	όχι	δυνατή	15
Rheinland- Pfalz 1.5.78	5	ναι	όχι	δυνατή	8
Saarland 10.10.77	5	όχι	όχι	δυνατή	15 <sup>3</sup>
Schleswig- Holstein 3.7.73	5	όχι	όχι	όχι	–

1. Ημερομηνία της εκάστοτε εγκυκλίου
  2. Από 12 μαθητές ανά ΤΜΓ οικον. επιχορήγηση εκ μέρους του κρατιδίου
  3. Από 15 μαθητές ανά ΤΜΓ οικον. επιχορήγηση εκ μέρους του κρατιδίου
- ΜΜΓ = Μαθήματα Μητρικής Γλώσσας,  
ΜΓ = Μητρική Γλώσσα,  
ΤΜΓ = Τμήματα Μητρικής Γλώσσας
- Πηγή: Δαμανάκης: Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1987.

### 2.1.2. Σύνθεση των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας

Η οργανωτική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας συνοδεύεται από μία ανομοιογένεια αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους. Σε περιοχές όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, τα Τμήματα λειτουργούν με τη μορφή μονοθέσιων ή διθέσιων σχολείων. Και στα αστικοβιομηχανικά κέντρα όμως, όπου ο αριθμός των μαθητών είναι αρκετός για τη λειτουργία των Τμημάτων κατά τάξη, παρατηρείται μια μεγάλη ανομοιογένεια αναφορικά με την ηλικία των μαθητών, τις μαθησιακές και προπάντων τις γλωσσικές τους προϋποθέσεις, καθώς και τον τύπο σχολείου που φοιτούν<sup>4</sup>.

Αναφορικά με τη «μεταναστευτική βιογραφία» παρατηρείται μια ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Τα 80% του δείγματος μας (N - 356)<sup>5</sup> είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ο.Δ. της Γερμανίας.

Αντίθετα σ' ό,τι αφορά τη «σχολική βιογραφία» υπάρχουν μεγάλες διαφορές: 56% των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας προέρχονταν από ένα Κύριο Σχολείο, 14% από ένα Πρακτικό Σχολείο και 30% από ένα Γυμνάσιο.

Οι διαφορετικές «σχολικές βιογραφίες» ισοδυναμούν με διαφορετικές **μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις** των μαθητών αυτών.

### 2.1.3. Γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών - τύποι διγλωσσίας

Ιδιαίτερα ανομοιογενείς είναι οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, οι οποίοι είναι και οι δέκτες του διδακτικού υλικού.

Παίρνοντας ως κριτήριο τη χρήση των δύο γλωσσών (ελληνικής και γερμανικής) σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους διγλωσσίας, τους οποίους και συναντούμε στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

**Α' τύπος διγλωσσίας:** Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ1 (ελληνικής γλώσσας)

**Β' τύπος διγλωσσίας:** Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ2 (γερμανικής γλώσσας)

**Γ' τύπος διγλωσσίας:** Διπλή ημιγλωσσία, δηλαδή χαμηλός βαθμός κατοχής και των δύο γλωσσών

**Δ' τύπος διγλωσσίας:** Αμφιδύναμη διγλωσσία, δηλαδή υψηλός βαθμός κατοχής και των δύο γλωσσών

**Ε' τύπος διγλωσσίας:** Ψευδοδιγλωσσία, δηλαδή κατοχή της γερμανικής και ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις στην ελληνική.

#### (βλέπε διάγραμμα 1)

Όλοι οι τύποι διγλωσσίας εμφανίζονται στους μαθητές που παρακολουθούν γερμανικές κανονικές τάξεις και παράλληλα το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας. Οι αναλύσεις του εμπειρικού υλικού μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι ο Γ' τύπος διγλωσσίας εμφανίζεται κυρίως στους μαθητές του Κυρίου Σχολείου, ενώ ο Δ' τύπος στους μαθητές του Γυμνασίου. Η γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας τεκμηριώνεται και από τις δηλώσεις των Ελλήνων δασκάλων.

Από το διάγραμμα 2 προκύπτει ότι στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας συναντούμε τουλάχιστον τρεις διαφορετικές μαθησιακές ομάδες.

**Α' Μαθησιακή Ομάδα:** Μαθητές που κατέχουν σε υψηλό βαθμό την ελληνική γλώσσα (τύποι διγλωσσίας Α' και Δ').

**Β' Μαθησιακή Ομάδα:** Μαθητές που κατέχουν σε μέτριο ή χαμηλό βαθμό την ελληνική

<sup>4</sup> Στη Β/θάβμια γερμανική εκπαίδευση λειτουργούν τρεις τύποι σχολείων: α) Κύριο Σχολείο (Hauptschule), που είναι σχολείο για όλους, β) Πρακτικό Σχολείο (Realschule) κυρίως για τους μαθητές με μεσαίες και καλές επιδόσεις και γ) Γυμνάσιο για τους μαθητές με καλές και πολύ καλές επιδόσεις.

<sup>5</sup> Εκτός από τους 356 μαθητές που φοιτούσαν σε ΤΜΓ (Α κατηγορία μαθητών) ρωτήσαμε και 26 που φοιτούσαν σε γερμανικό σχολείο αλλά δεν παρακολουθούσαν το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Β κατηγορία μαθητών), καθώς και μια ομάδα 360 μαθητών (Γ κατηγορία, ομάδα ελέγχου) που φοιτούσαν σε ελληνικά ιδιωτικά σχολεία.

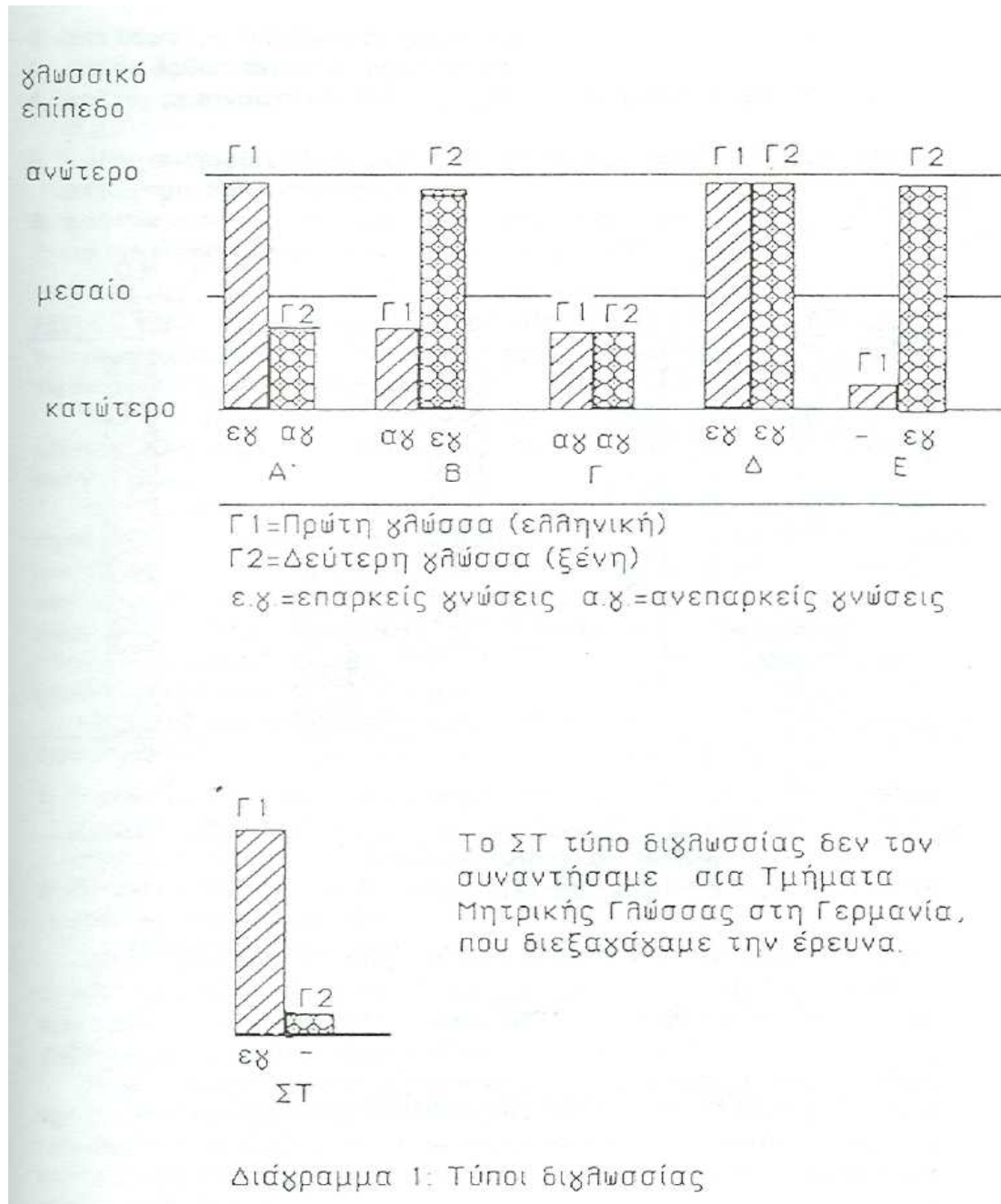


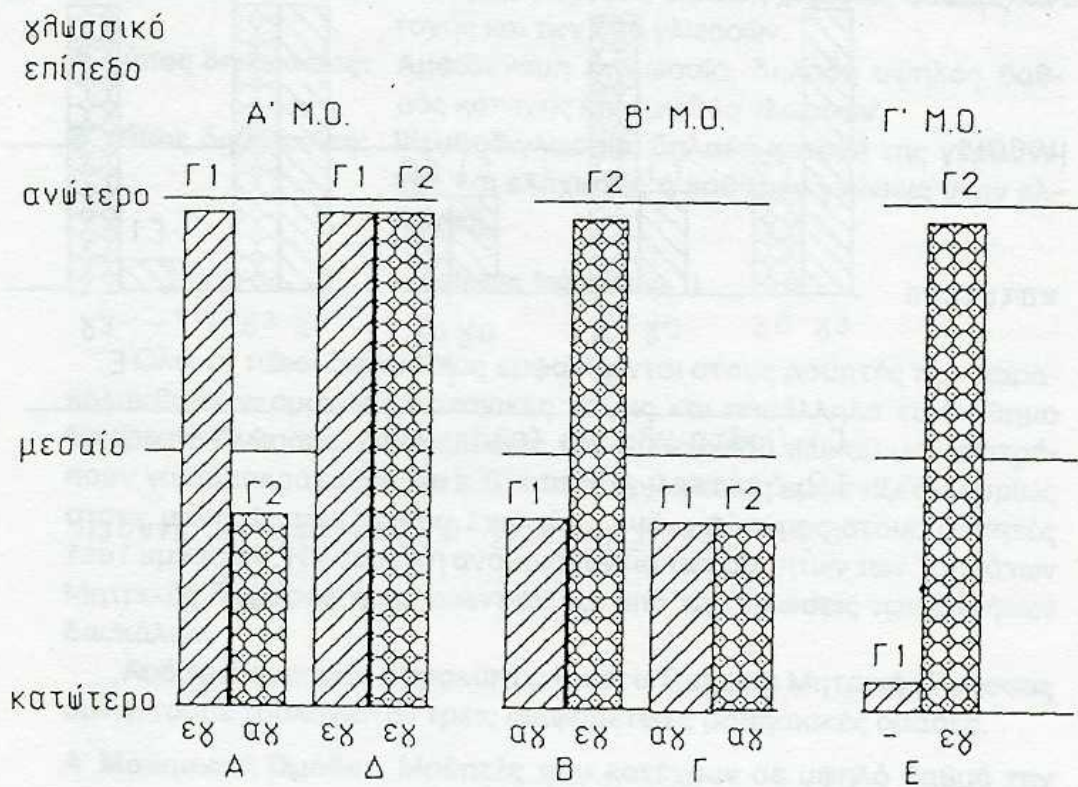
γλώσσα (τύποι διγλωσσίας Β' και Γ').

**Γ' Μαθησιακή Ομάδα:** Μαθητές των οποίων οι γνώσεις στην ελληνική είναι πάρα πολύ περιορισμένες (τύπος διγλωσσίας Ε').

(βλέπε διάγραμμα 2)

Πριν αναφερθούμε στις τρεις παραπάνω μαθησιακές ομάδες αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι η επιλογή του γλωσσικού κώδικα (χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο - μικτός κώδικας) επηρεάζεται:





Γ1=Πρώτη γλώσσα (ελληνική)

Γ2=Δεύτερη γλώσσα (ξένη)

ε.χ.= επαρκείς γνώσεις α.χ.= ανεπαρκείς γνώσεις

Μ.Ο. = Μαθησιακή Ομάδα

Διάγραμμα 2: Μαθησιακές Ομάδες

1. από τις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες {γερμανόγλωσσο ή ελληνόγλωσσο περιβάλλον}
2. από τον/τους εκάστοτε συνομιλητή/τές
3. από το βαθμό κατοχής της γλώσσας
4. από τη μεταναστευτική βιογραφία και το χρόνο παραμονής στην Ο.Δ.Γ.
5. από τη συναισθηματική σχέση του ατόμου με τις δύο γλώσσες και τη στάση του απέναντι σ' αυτές
6. από τον τύπο του γερμανικού σχολείου, όπου φοιτά ο μαθητής
7. από την επιθυμία παλιννόστησης του μαθητή.

Όσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες για άσκηση κοινωνικού ελέγχου, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες για επιλογή εκείνου του γλωσσικού κώδικα που αποκλείει τον κοινωνικό έλεγχο ή περιορίζει τις πιθανότητες για άσκηση ελέγχου.

Το Ελληνόπουλο του δείγματος μας επικοινωνεί με τ' αδέρφια του και τους Έλληνες φίλους του και στις δύο γλώσσες, περισσότερο όμως στη γερμανική.

Με τους γονείς του επικοινωνεί επίσης και στις δύο γλώσσες. Αυτό ισχύει και για την επικοινωνία με τους συγγενείς του. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο, όταν επικοινωνεί με κάποιο συμπατριώτη του, που τον συναντά στο δρόμο. Σ' αυτή την περίπτωση -κατά κανόνα- επιλέγει την ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας. Προφανώς, επειδή δε γνωρίζει κατά πόσο ο συνομιλητής του θα αποδεχτεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως κώδικα επικοινωνίας.

Οι διαπιστώσεις μας αυτές συμφωνούν με τις παρακάτω γενικές διαπιστώσεις:

Η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην εθνική μειονότητα, σε μεγαλύτερο στην οικογένεια και σε ακόμα μεγαλύτερο στις Ομάδες ομηλικών (peer groups).

Η «ενδοοικογενειακή διγλωσσία» είναι πιο προχωρημένη από την «ενδοεθνική διγλωσσία».

Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι η οικογένεια από την οποία προσδοκούμε τη διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, «επιτρέπει» -συνειδητά ή ασυνειδητά- όλο και περισσότερο τη διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους κόλπους της.

Αυτό το γεγονός καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη για μια σωστή οργάνωση και λειτουργία του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, το οποίο προφανώς αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό για τη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό.

#### 2.1.4. Μαθησιακές ομάδες

Οι στόχοι, το περιεχόμενο, η εσωτερική δομή και η μεθοδολογία του διδακτικού υλικού επηρεάζονται βέβαια από τις οργανωτικές συνθήκες λειτουργίας του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας. Πολύ περισσότερο, όμως, εξαρτώνται από τις προϋποθέσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η διαπίστωση για την ύπαρξη τουλάχιστον τριών διαφορετικών μαθησιακών ομάδων, στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, έχει άμεσες και σοβαρές επιπτώσεις στην οργάνωση και παραγωγή του διδακτικού υλικού, επειδή κάθε ομάδα φέρνει διαφορετικές πολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και χρειάζεται μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση στη διδασκαλία.

Τα μέλη της Α' μαθησιακής ομάδας (βλ. διάγραμμα 2) είναι μεταξύ τους ομοιογενή σ' ό,τι αφορά το βαθμό « κατοχής» της ελληνικής γλώσσας (Π), διαφοροποιούνται όμως σ' ό,τι αφορά τη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Αν ξεκινήσουμε από τη θέση ότι η αμφιδύναμη διγλωσσία αποτελεί προνόμιο και ότι το διπολιτισμικό-διγλωσσικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία (π.χ. βοηθητική χρήση της μιας γλώσσας για την εκμάθηση της άλλης), τότε οι μαθητές του Δ' τύπου διγλωσσίας βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση απ' αυτούς του Α' τύπου<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Με το θέμα της αξιοποίησης του διπολιτισμικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 3.4

Η δεύτερη μαθησιακή ομάδα (Β' Μ.Ο.) είναι επίσης ομοιογενής σ' ό,τι αφορά την πρώτη γλώσσα (ελληνική) και ετερογενής σ' ό,τι αφορά τη δεύτερη γλώσσα.

Η βοηθητική χρήση της Γ2 π.χ. θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά την πρώτη υποομάδα (Β' τύπος διγλωσσίας) στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Π). Αυτή η υποομάδα αποτελεί, βέβαια, για το δάσκαλο ένα «πρόβλημα», οι προοπτικές εξέλιξης της όμως δεν είναι προβληματικές.

Αντίθετα, οι προοπτικές της δεύτερης υποομάδας (τύπος διγλωσσίας Γ'), είναι πολύ προβληματικές, αφού αυτή η υποομάδα απειλείται από ένα διπλό αναλαβητισμό. Μια πρόωξη αυτής της υποομάδας είναι δυνατή μόνο μέσα από ειδικά αντισταθμιστικά μέτρα, που κάτω από τις συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας είναι πολύ δύσκολα, αν όχι αδύνατα.

Η τρίτη μαθησιακή ομάδα (Γ' Μ.Ο.) φαίνεται ως η πλέον προβληματική, επειδή τα μέλη της προσεγγίζουν τα όρια της μονογλωσσίας, με κυρίαρχη γλώσσα τη Γ2, συνδιδάσκονται όμως με τα μέλη της πρώτης μαθησιακής ομάδας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Στην περίπτωση των μαθητών της τρίτης μαθησιακής ομάδας θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ελληνική είναι πια για αυτούς ξένη γλώσσα και, κατά συνέπεια, πρέπει να τη διδάχουν και με ανάλογο τρόπο. Η άποψη μας είναι ότι και γι' αυτούς ακόμα τους μαθητές η ελληνική δεν είναι ξένη γλώσσα στην παραδοσιακή έννοια του όρου. Οι γλωσσικές γνώσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε στιγμή η ομάδα αυτή είναι βέβαια πολύ περιορισμένες, όμως οι γλωσσικές γνώσεις που βρίσκονται σε μια παθητική κατάσταση, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τέλος η συνείδηση για την εθνική -πολιτισμική τους καταγωγή, που με βεβαιότητα απέκτησαν σε κάποιο βαθμό από την οικογένεια τους, δε μας επιτρέπουν να κατατάξουμε αυτούς τους μαθητές στην κατηγορία των μονοπολιτισμικών και μονόγλωσσων ατόμων.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές από την οικογένεια τους και το μορφωτικό κεφάλαιο που απέκτησαν στο σχολείο της χώρας υποδοχής, αποτελούν μια σταθερή βάση για μια επιτυχή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Μια εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως και η χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού, θα μπορούσαν να οδηγήσουν αυτούς τους μαθητές, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στο επίπεδο των μαθητών του Β' τύπου διγλωσσίας. Το ζητούμενο, δηλαδή, στην περίπτωση αυτών των μαθητών είναι καταρχήν η ενεργοποίηση του «παθητικού» ελληνόγλωσσου «κεφαλαίου» τους.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει όμως να τονίσουμε ότι η αύξηση αυτής της μαθησιακής ομάδας, η οποία στο χώρο της Γερμανίας είναι καινούρια και ποσοτικά ασήμαντη<sup>7</sup>, μπορεί να οδηγήσει μελλοντικά σε μια ριζική αναθεώρηση του διδακτικού υλικού για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας.

### **2.1.5. Το διδακτικό υλικό και οι δάσκαλοι**

Ένα σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα είναι οι μαρτυρίες των μαθητών και των δασκάλων αναφορικά με το διδακτικό υλικό που διατίθεται από την ελληνική πολιτεία και που χρησιμοποιείται στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών η ύλη των βιβλίων που χρησιμοποιούσαν ήταν μεγάλη και δύσκολη. Αυτό είναι φυσικό, αφού τα βιβλία αυτά γράφτηκαν όχι γι' αυτούς αλλά για τους συνομήλικους τους στην Ελλάδα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων που ρωτήσαμε (N=36), υποστήριξε, επίσης, ότι το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούταν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας ήταν ακατάλληλο.

<sup>7</sup> Από τους δασκάλους που ρωτήσαμε, δήλωσαν τα 44,5% ότι είχαν μαθητές με τους οποίους είχαν δυσκολίες συνεννόησης στην ελληνική. Βασίζόμενοι στις παραπάνω δηλώσεις των δασκάλων μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ποσοστό των μαθητών της Γ' μαθησιακής ομάδας ανέρχεται περίπου στα 3% του δείγματος μας. Αν λάβουμε, όμως, υπόψη μας ότι τα Ελληνόπουλα, που δε φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, δε μιλούν ελληνικά, τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι το ποσοστό των Ελληνόπουλων που ανήκουν στον Ε' τύπο διγλωσσίας (βλ. διάγραμμα 1) είναι σημαντικά υψηλότερο από 3%.

Σε αντίθεση με την Ευρώπη, στον απόδημο ελληνισμό των ΗΠΑ, του Καναδά και της Αυστραλίας η Γ' μαθησιακή ομάδα (τύπος διγλωσσίας Ε') είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο.

Η ακαταλληλότητα του, σύμφωνα πάντα με τις μαρτυρίες των δασκάλων, οφειλόταν κυρίως:

- στο θεματολόγιο του, που ήταν ξένο προς το περιβάλλον, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών
- στην πληθώρα της ύλης
- στο υψηλό γλωσσικό επίπεδο που προϋπέθετε
- στην εικονογράφηση του, που δεν ήταν λειτουργική και δεν υποβοηθούσε το παιδί στην κατανόηση του κειμένου.

Η ακαταλληλότητα του οφειλόταν, μ' άλλα λόγια, στο ότι δε λάβαινε υπόψη του **τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης** του παιδιού.

Η ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού δεν αποτελούσε πρόβλημα μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις, δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για το δύσκολο έργο τους. Φυσικό, επομένως, ήταν να προσδοκούν με τη σειρά τους ένα διδακτικό υλικό που θα τους βοηθούσε να ανταποκριθούν στην αποστολή τους.

Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι και που επηρεάζει αρνητικά το έργο τους είναι η απασχόληση τους σε πολλά Τμήματα Μητρικής Γλώσσας και σχολεία. Οι 36 δάσκαλοι του δείγματος μας δήλωσαν ότι δίδασκαν σε 195 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Αυτό σημαίνει στην πράξη ότι ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων είναι συνέχεια στο δρόμο από σχολείο σε σχολείο.

## **2.2. Η οικογένεια και η μειονότητα ως φορείς και παράγοντες εκπαίδευσης**

Τα ερευνητικά δεδομένα που παραθέσαμε σε συντομία παραπάνω αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για τη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού παίζουν, όμως, επίσης αποφασιστικό ρόλο η ελληνική οικογένεια και η μειονότητα.

Μπορούμε, μάλιστα, να υποστηρίξουμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής δραστηριοποιούνται μόνο τότε, όταν η μεταναστευτική οικογένεια και η οργανωμένη μειονότητα απαιτήσουν, απ' αυτά, τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού τους.

Η οργάνωση και η λειτουργία της μεταναστευτικής οικογένειας και της μειονότητας εξαρτώνται, εκτός των άλλων, από την ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης στις διάφορες χώρες, καθώς και από το νομικό καθεστώς των μεταναστών στις χώρες αυτές. Οι ελληνικές μειονότητες των Η ΠΑ, της Αυστραλίας και του Καναδά μπορούν, π.χ. να είναι επίσημοι φορείς εκπαίδευσης. Αντίθετα στην Ο.Δ. της Γερμανίας κάτι τέτοιο ήταν -και είναι- νομικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, και πολιτικά ανεπίτρεπτο.

Από την άλλη πλευρά, όμως, οι ελληνικές οικογένειες της Γερμανίας διατηρούν ισχυρότερους δεσμούς με την Ελλάδα απ' ό,τι π.χ. οι ελληνικές οικογένειες της Αυστραλίας, που μετανάστευσαν την ίδια χρονική περίοδο. Αυτό οφείλεται κυρίως στις γεωγραφικές αποστάσεις.

Για ευνόητους λόγους δε θα ασχοληθούμε εδώ με την οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και των ελληνικών μειονοτήτων ανά τον κόσμο, αλλά θα αναφερθούμε, ενδεικτικά μόνο, στην ελληνική οικογένεια της Γερμανίας.

Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής μετανάστευσης στις ευρωπαϊκές χώρες έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση διαφόρων τύπων οικογένειας. Παίρνοντας ως κριτήριο κατηγοριοποίησης τη μεταναστευτική βιογραφία και την εθνικότητα των συζύγων, μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες (τύπους) οικογενειών στην Ο.Δ. της Γερμανίας<sup>8</sup>.

**α) Οικογένειες της πρώτης γενιάς**, δηλαδή οικογένειες που υπήρχαν πριν από τη μετανάστευση ή δημιουργήθηκαν από νεαρούς μετανάστες της πρώτης γενιάς στη χώρα υποδοχής.

<sup>8</sup> Σχετικά με την τυπολογία αυτή βλέπε: Μ. Δαμανάκης: Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1987, σ. 52 κ,ε

**β) Οικογένειες της δεύτερης γενιάς.** Αυτές είναι οι οικογένειες που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά των μεταναστών στις χώρες υποδοχής.

**γ) Οικογένειες από μικτούς γάμους.**

Στον τρίτο τύπο οικογένειας ως κώδικας επικοινωνίας χρησιμεύει κυρίως η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στις άλλες δύο περιπτώσεις τα μέλη της οικογένειας επικοινωνούν μεταξύ τους, κατά κανόνα, και στις δύο γλώσσες. Αυτό ισχύει σ' ένα βαθμό και για τις οικογένειες εκείνες που προσανατολίζονται έντονα σε μια παλιννόστηση και που έχουν επιλέξει ως τύπο εκπαίδευσης για τα παιδιά τους τα καθαρά Ελληνικά Ιδιωτικά Σχολεία που λειτουργούν στην Ο.Δ. της Γερμανίας.

Οι έρευνες μας έδειξαν ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική μεταναστευτική οικογένεια. Η ενδοοικογενειακή διγλωσσία είναι μάλιστα περισσότερο προχωρημένη απ' ό,τι η ενδοεθνική (βλ. σημείο 2.1.3).

Ο Γκότοβος<sup>9</sup> αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας που διεξάγουμε υποστηρίζει μάλιστα ότι η γλωσσική εξέλιξη των μεταναστών ξεκινά από μια μονογλωσσία με κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική, για να καταλήξει σε μια «μονογλωσσία με την κυριαρχία, τελικά, της γερμανικής».

Κατά πόσο η γλωσσική εξέλιξη των μεταναστών συντελείται πράγματι έτσι ευθύγραμμα και νομοτελειακά, δεν το γνωρίζουμε. Τα εμπειρικά στοιχεία που διαθέτουμε αφήνουν βέβαια να διαφανούν κάποιες τάσεις γλωσσικής εξέλιξης, δεν τεκμηριώνουν, όμως, την παραπάνω ευθύγραμμη εξέλιξη από την ελληνόφωνη στη γερμανόφωνη μονογλωσσία και μάλιστα στα χρονικά πλαίσια της πρώτης και δεύτερης γενιάς.

Μια ταχύρυθμη και ευθύγραμμη αφομοίωση εμφανίζεται συνήθως σε μεμονωμένα άτομα και οικογένειες όχι όμως στη μειονότητα στο σύνολο της, επειδή αυτή -κατά κανόνα- οργανώνεται και επιδιώκει να δημιουργήσει κοινωνικούς χώρους στους οποίους μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν η πολιτιστική της παράδοση και η γλώσσα. Οι μέχρι τώρα εμπειρίες και έρευνες δείχνουν μάλιστα ότι η διατήρηση και η καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού μιας μειονότητας εξαρτώνται, κατά ένα μεγάλο μέρος, από το βαθμό οργάνωσης της. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οργάνωση της ελληνικής μειονότητας στην Ο.Δ. Γερμανίας είναι τα εξής:

- α) Εξάρτηση από το ελληνικό κράτος.
- β) Έντονος προσανατολισμός στη χώρα προέλευσης.
- γ) Πολυδιάσπαση.

Σε αντίθεση με τους Έλληνες της Αυστραλίας, του Καναδά και των ΗΠΑ, οι Έλληνες της Ο.Δ. της Γερμανίας δεν κατόρθωσαν ακόμα να χειραφετηθούν από το «μητροπολιτικό» κέντρο και να πάρουν την τύχη τους στα χέρια τους. Θεωρούν τους εαυτούς τους αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και απαιτούν από το ελληνικό κράτος να φροντίσει γι' αυτούς και προπάντων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, σαν να ζούσαν στην Ελλάδα.

Το στοιχείο αυτό -σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό στη χώρα προέλευσης, που συνοδεύεται από ένα αίσθημα προσωρινότητας στη χώρα υποδοχής- λειτουργεί ανασταλτικά στην οργάνωση της οικονομικής κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής της μειονότητας και στη δημιουργία οικονομικών, κοινωνικοπολιτιστικών και πολιτικών ερεισμάτων στη χώρα υποδοχής.

Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια πολυδιάσπαση της μειονότητας σε λαϊκές κοινότητες, εκκλησιαστικές κοινότητες, εθnikοτοπικούς συλλόγους, πολιτιστικούς συλλόγους, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, συλλόγους εκπαιδευτικών, φοιτητικούς συλλόγους, αθλητικούς συλλόγους, κομματικές οργανώσεις κ.λπ.

Οι παραπάνω οργανώσεις ικανοποιούν βέβαια σ' ένα βαθμό τις κοινωνικές ανάγκες των μελών τους. Από την άλλη πλευρά, όμως, λειτουργούν ανασταλτικά όσον αφορά τις δυνατότητες της μειονότητας να δράσει ως οργανωμένο σύνολο και να προωθήσει συλλογικά

<sup>9</sup> Βλέπε: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, έτος 1988, σ. 311 κ.ε

και δυναμικά τα γενικότερα συμφέροντα της.

Οι Ελληνικές Λαϊκές Κοινότητες επιδιώκουν βέβαια να συσπειρώσουν στις τάξεις τους όλους τους Έλληνες και να λειτουργήσουν ως φορείς και εκφραστές του Ελληνισμού της Γερμανίας. Η επίτευξη αυτού του υψηλού στόχου άρχισε, όμως, τα τελευταία χρόνια να γίνεται αρκετά προβληματική, λόγω της κλιμακούμενης «σύγκρουσης» μεταξύ των «Λαϊκών Κοινοτήτων» και της «Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας», που με τη σειρά της (η Εκκλησία) διεκδικεί το ρόλο του φορέα και του εκφραστή του Ελληνισμού της Γερμανίας.

Η ελληνική μειονότητα της Γερμανίας είναι μια ζωντανή, ανήσυχη και αγωνιστική μειονότητα, η οποία, όμως, λόγω των ιστορικών συγκυριών, της εξάρτησης της από τη χώρα υποδοχής, της αμφιταλάντευσής της για παραμονή στη χώρα υποδοχής και παλιννόστηση στη χώρα προέλευσης, των εσωτερικών συγκρούσεων και του νομικού καθεστώτος που έχει στη χώρα υποδοχής, δεν μπόρεσε ακόμα να εκφραστεί συλλογικά και να δημιουργήσει στη χώρα υποδοχής εκείνα τα οικονομικά, κοινωνικοπολιτισμικά και πολιτικά ερείσματα που θα διασφαλίσουν την καλλιέργεια και την προώθηση της πολιτιστικής της παράδοσης.

Αυτό έχει ως συνέπεια, το σχολείο να λειτουργεί ως θεσμός για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, χωρίς τον επιθυμητό κοινωνικό και πολιτιστικό περίγυρο.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ βελτιώθηκε το καθεστώς παραμονής των Ελλήνων εργαζομένων στις χώρες μέλη της κοινότητας. Το κοινοτικό δίκαιο δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την αυτοοργάνωση των «μειονοτήτων» και για την καλλιέργεια και προώθηση των γλωσσών και των πολιτισμών τους.

Αυτό μας επιτρέπει να αναμένουμε ότι οι Έλληνες της Γερμανίας θα μπορέσουν να δημιουργήσουν τον πολιτιστικό περίγυρο που είναι απαραίτητος για τη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

### **3. Το ζητούμενο: Παραγωγή διδακτικού υλικού για τους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας**

#### **3.1. Ανοιχτό ή κλειστό curriculum;**

Η κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων και η κατασκευή αντίστοιχου διδακτικού υλικού προϋποθέτουν τη λήψη εκείνων των αποφάσεων, που θα χαράξουν το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν τα προγράμματα και το υλικό. Οι αποφάσεις αυτές μπορούν να έχουν πολιτικό ή και παιδαγωγικό-διδακτικό χαρακτήρα.

Μια από τις βασικές παιδαγωγικές-διδακτικές αποφάσεις που προηγήθηκαν της κατασκευής του διδακτικού υλικού, για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. της Γερμανίας, αφορούσε στην ανοιχτή ή κλειστή μορφή του. Όφειλε, δηλαδή, το υλικό να είναι ένα ολοκληρωμένο κλειστό «πακέτο» που θα στόχευε στη συστηματική μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων -σχετικών με την ελληνική γλώσσα- στους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας ή όφειλε να είναι ανοιχτό, έτσι ώστε να μπορεί να διαφοροποιείται, να αναμορφώνεται, να συμπληρώνεται και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας.

Η αρχική μας σκέψη ήταν ότι οι «κοινωνικοπολιτισμικές και οργανωτικές» προϋποθέσεις του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας (εξέλιξη της μετανάστευσης στη χώρα υποδοχής, ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, συνθήκες διεξαγωγής του ΜΜΓ κ.λπ., βλ. κεφ. 2) απαιτούσαν ένα ανοιχτό διδακτικό υλικό. Εμβαθύνοντας όμως σ' αυτό το θέμα, διαπιστώσαμε ότι οι συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, οι οποίες απαιτούσαν ένα ανοιχτό διδακτικό υλικό, αποτελούσαν συγχρόνως και το σοβαρότερο εμπόδιο για τη λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του υλικού αυτού. Το γεγονός ότι:

-το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας γίνεται-κατά κανόνα-απογευματινές ώρες και σε αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες ανήκουν σε κάποιους άλλους μαθητές,

- τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας του σχολείου, στο οποίο φιλοξενούνται οι μαθητές και οι δάσκαλοι των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας, δεν είναι πάντα στη διάθεση των φιλοξενουμένων,

- οι δάσκαλοι μετακινούνται συνεχώς από σχολείο σε σχολείο,
- οι μαθητές δεν παρακολουθούν τακτικά και ανελλιπώς το ΜΜΓ κ.λπ.

δεν αφήνει πολλά περιθώρια λειτουργίας ενός ανοιχτού διδακτικού υλικού, που προϋποθέτει τις αντίθετες οργανωτικές συνθήκες<sup>10</sup>.

Ένα ανοιχτό διδακτικό υλικό προϋποθέτει, πέρα από τις κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες, και έναν κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό, πράγμα που δε συμβαίνει με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Επειδή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας, δεν ήταν δυνατή η άμεση και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πολύ δε περισσότερο η αλλαγή των συνθηκών διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, έπρεπε να κατασκευάσουμε ένα διδακτικό υλικό που να μπορεί να λειτουργεί και να πετύχει την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα παιδιά των απόδημων Ελλήνων με τους δεδομένους εκπαιδευτικούς και κάτω από τις δεδομένες συνθήκες.

Η αποφασιστική παράμετρος για την κατασκευή του διδακτικού υλικού, καθώς και για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, δεν είναι ή τουλάχιστον δεν επιτρέπεται να είναι, οι οργανωτικές συνθήκες και ο δάσκαλος, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές.

Σε αντίθεση με τα κλειστά curricula (teacher-proof-Curricula) τα ανοιχτά curricula, αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μία «ανοιχτή διαδικασία μάθησης», στην οποία οι μαθητές με τις συγκεκριμένες «κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις» τους παίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο. Σ' ένα «ανοιχτό μάθημα» οι γνώσεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών δεν αποτελούν απλώς σημείο αφόρμησης και σύνδεσης του προϋπάρχοντος με το καινούριο, αλλά γίνονται αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές να μπορούν να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους<sup>11</sup>.

Αποφασιστικής σημασίας, στην περίπτωση των Ελληνόπουλων του εξωτερικού, είναι το γεγονός ότι οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα τους, που έχουν σχέση με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (δηλαδή το ελληνόγλωσσο μορφωτικό κεφάλαιο τους) είναι πολύ περιορισμένα. Οι ίδιοι μαθητές είναι, όμως, συγχρόνως και φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου που έχει σχέση με τον πολιτισμό της χώρας που ζουν. Το ζητούμενο λοιπόν δεν είναι η ενεργοποίηση και ανάπτυξη μόνο του ελληνογενούς μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, αλλά η ενεργοποίηση και αξιοποίηση και του μορφωτικού κεφαλαίου που έχει σχέση με τη χώρα υποδοχής, με στόχο την καλλιέργεια του αντίστοιχου ελληνογενούς. Η αναζήτηση τεχνικών και μεθόδων για την αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών των «μεταναστών», συνεπάγεται την ανάπτυξη μιας νέας διδακτικής που δεν ταυτίζεται ούτε με τη διδακτική της μητρικής γλώσσας, αλλά ούτε και με τη διδακτική των ξένων γλωσσών. Αυτή η διδακτική, την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «**διαπολιτισμική διδακτική**», μπορεί βέβαια να αντλήσει στοιχεία από τη διδακτική της μητρικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών, καθώς και από τις θεωρίες για τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα, δεν εξαντλείται όμως σ' αυτά. Τα ειδικά προβλήματα εκπαίδευσης των μεταναστών παιδιών απαιτούν και ειδικές διδακτικές λύσεις.

Η μεταφορά και εφαρμογή διδακτικών μοντέλων, τα οποία έχουν αναπτυχθεί για την εκπαίδευση μονοπολιτισμικών - μονογλωσσικών ατόμων, στην εκπαίδευση των διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσομένων παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε επιπλοκές και αδιέξοδα. Ένα ανοιχτό διδακτικό υλικό μπορεί π.χ. να είναι ιδανικό για το μάθημα στις κανονικές γερμανικές τάξεις. Αντίθετα για το μάθημα στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας είναι μάλλον δυσλειτουργικό, λόγω των διαφορετικών συνθηκών διεξαγωγής του και των διαφορετικών στόχων του.

Το διδακτικό υλικό για κάθε Τμήμα δεν είναι βέβαια ανοιχτό στην παραδοσιακή έννοια του όρου -και εξηγήσαμε γιατί δεν μπορεί να είναι ανοιχτό-αλλά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κλειστό διδακτικό υλικό. Η πολλαπλότητα του προσφέρει στο δάσκαλο και στους

<sup>10</sup> Σχετικά με τις οργανωτικές συνθήκες λειτουργίας ενός ανοιχτού Curriculum βλ.: Bönscht/Schittko, K.: Offener, Unterricht, Hannover 1979

<sup>11</sup> Βλέπε σχετικά Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Klett-Verlag Stuttgart 1986 φτ. 3, σ. 563 κ.ε.



μαθητές εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης και αξιοποίησης του.

Στα ανοιχτά curricula δίνεται συνήθως ένα γενικό πλαίσιο και ένα βασικό υλικό. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές επιλέγουν μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το θέμα ή τα θέματα που θέλουν να πραγματευθούν, συγκεντρώνουν το κατάλληλο υλικό από τον οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο και στη συνέχεια προχωρούν στη διαπραγμάτευση του θέματος τους.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων εξωτερικού, η συγκέντρωση του επιθυμητού υλικού είναι αρκετά δύσκολη, επειδή ο περίγυρος παράγει και διαθέτει σε περιορισμένο βαθμό ελληνόγλωσσο υλικό. Το κενό αυτό πρέπει, επομένως, να καλυφθεί από το ίδιο το διδακτικό υλικό με την παροχή γλωσσικών προτύπων, πληροφοριών και παραστάσεων από τον ελληνικό πολιτισμό, εικόνες από τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα κ.λπ.

Έχοντας, λοιπόν, ως γνώμονα τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών, καθώς και τις οργανωτικές προϋποθέσεις του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, από τη μια πλευρά, και τον κατευθυντήριο στόχο<sup>12</sup> του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, από την άλλη, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε ανάλογα το διδακτικό υλικό και να αναπτύξουμε ορισμένες βασικές διδακτικές σκέψεις γύρω από τη διπολιτισμική-διγλωσσική εκπαίδευση των Ελληνόπουλων στην Ο.Δ. της Γερμανίας.

### 3.2. Οργάνωση του γλωσσικού διδακτικού υλικού

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία σκιαγραφήσαμε παραπάνω, καθώς και το γεγονός ότι το σχολικό έτος αποτελείται περίπου από 35 εργάσιμες εβδομάδες, προχωρήσαμε στη διαμόρφωση ενός μοντέλου οργάνωσης του διδακτικού υλικού που θα επέτρεπε:

- α) την αποδοτική χρησιμοποίηση του υλικού, ανάλογα με τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες και
- β) την εσωτερική διαφοροποίηση στην τάξη ή στο Τμήμα, ώστε να ικανοποιούνται οι μαθησιακές ανάγκες των διαφόρων μαθησιακών ομάδων.

Η οργάνωση του γλωσσικού διδακτικού υλικού, για τη διδασκαλία της «Ελληνικής Γλώσσας» στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, φαίνεται από το σχήμα 1.

#### **Πυρήνας:**

Ο διδακτικός πυρήνας (Α) καλύπτει περίπου 70 διδακτικές ώρες (35 εβδομάδες επί 2 διδακτικές ώρες) και αποτελείται από εικονογραφημένες επικοινωνιακές περιστάσεις, απλούς διάλογους, απλά ή και σύνθετα αναγνωστικά κείμενα, ποιήματα, τραγούδια, αινίγματα, συνταγές, επιγραφές, σημειώματα, πινακίδες και άλλες μορφές του γραπτού λόγου. Βασικός στόχος του διδακτικού πυρήνα είναι να προωθήσει τον προφορικό λόγο των μαθητών, Επίσης αποβλέπει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και έμμεσα του γραπτού λόγου.

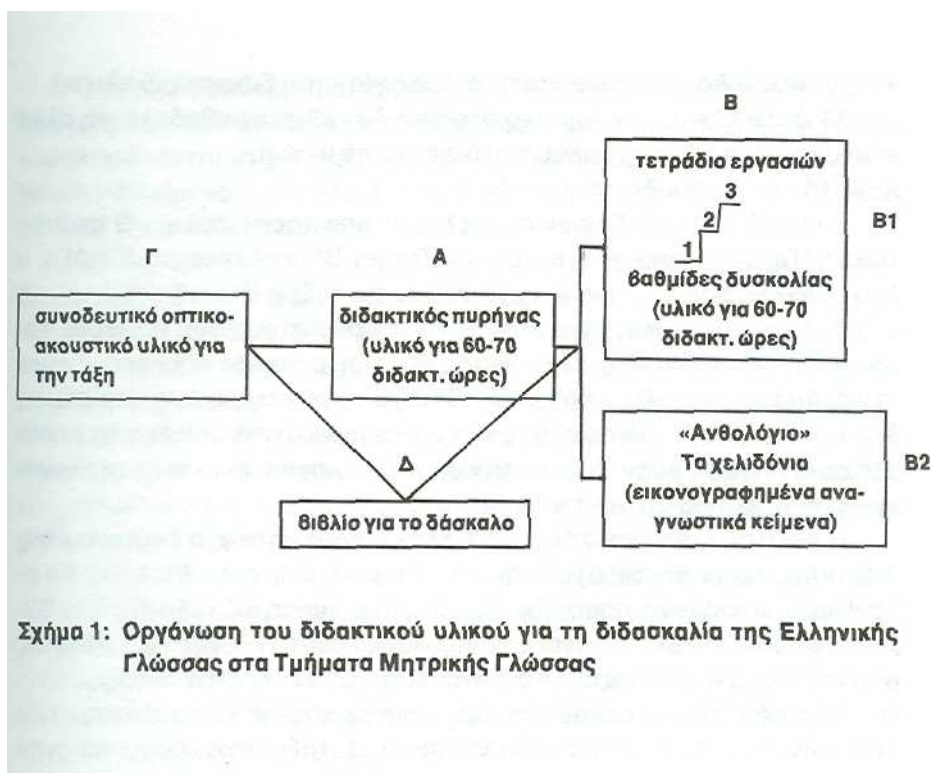
#### **Τετράδια Εργασιών:**

Τα Τετράδια Εργασιών ή Ασκήσεων (Β1) βρίσκονται σε άμεση σχέση με το υλικό του διδακτικού πυρήνα και στοχεύουν κυρίως στην άσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο. Τα Τετράδια Εργασιών και ο διδακτικός πυρήνας καλύπτουν από κοινού το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο (35 εβδομάδες x 4 διδακτικές ώρες).

Η διαβάθμιση των ασκήσεων (τρεις βαθμοί δυσκολίας) έχει ως στόχο τη διασφάλιση μιας εσωτερικής διαφοροποίησης στα ανομοιογενή Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Πέρα απ' αυτό επιδιώκει να αντιμετωπιστεί και η ανομοιογένεια των Τμημάτων σ' ό,τι αφορά τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες.

Μαθητές που διδάσκονται μόνο δύο ώρες τη βδομάδα ελληνικά δεν πρέπει να περιοριστούν σ' ένα μικρό μέρος του διδακτικού υλικού, αλλά μπορούν να πραγματευθούν περισσότερες διδακτικές ενότητες, περιοριζόμενοι, όμως, μόνο στα απλά κείμενα του πυρήνα και προπάντων στις ασκήσεις με το χαμηλό και το μεσαίο βαθμό δυσκολίας.

<sup>12</sup> Ο κατευθυντήριος στόχος του ΜΜΓ είναι η προώθηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Σχήμα 1: Οργάνωση του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

### Το συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό

Το συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό (Γ), που προορίζεται για την τάξη και όχι για κάθε μαθητή, αποτελείται από εικόνες, διαφάνειες, πλακάτ, κασέτες και λειτουργεί συμπληρωματικά προς το γλωσσικό διδακτικό υλικό και το υλικό «Στοιχεία Πολιτισμού».

### Βιβλίο για το δάσκαλο

Στα βιβλία για το δάσκαλο (Δ) εμπεριέχονται το παρόν κείμενο το οποίο εισάγει το δάσκαλο στη φιλοσοφία του υλικού, οδηγίες σχετικές με τους στόχους του διδακτικού υλικού, τις εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης του και τις δυνατότητες συμπλήρωσης και εμπλουτισμού του. Επειδή οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης διαφοροποιούνται από τάξη (Τμήμα) σε τάξη, ο δάσκαλος καλείται να τροποποιήσει το διδακτικό υλικό και να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τις δυνατότητες των δικών του μαθητών.

Μ' αυτή την έννοια, οι οδηγίες που εμπεριέχονται στο βιβλίο για το δάσκαλο είναι ενδεικτικές και δεν επιτρέπεται να λειτουργούν ως «τυφλοσύρτης».

Εκείνο που εμείς θεωρούμε σημαντικό και σ' ένα βαθμό δεσμευτικό για τους διδάσκοντες είναι η «φιλοσοφία» του διδακτικού υλικού.

Μ' άλλα λόγια, το κυρίαρχο στοιχείο δεν είναι η μεθοδολογία, αλλά οι στόχοι και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.

### Ανθολόγιο: Τα χελιδόνια

Η σειρά «Τα χελιδόνια» αποτελείται από τρεις τόμους. Ο πρώτος τόμος (Τα χελιδόνια, μέρος πρώτο, Τμήμα Β)<sup>13</sup> καλύπτει τη Β' τάξη, ο δεύτερος τις τάξεις Γ' και Δ' και ο τρίτος τις τάξεις Ε' και Στ'.

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε μόνο στους δύο πρώτους τόμους, ξεκινώντας από εκείνον για τη Β' τάξη, ο οποίος αποκλίνει σημαντικά από τα παραδοσιακά ανθολόγια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν πρόκειται για ανθολόγιο, αλλά για αναγνωστικά κείμενα τα οποία

<sup>13</sup> Στους τίτλους των βιβλίων χρησιμοποιούμε τον όρο Τμήμα αντί για τάξη, επειδή στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας φοιτούν -κατά κανόνα- μαθητές διαφόρων σχολικών τάξεων και ηλικιών.

Η χρήση του όρου τάξη δημιουργεί πολλές φορές ψυχολογικά προβλήματα στους μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε κατώτερη «τάξη» απ' ό,τι στο γερμανικό σχολείο. Για τους παραπάνω λόγους, στην επικοινωνία με τους μαθητές, αποφεύγουμε τον όρο «τάξη» και χρησιμοποιούμε τον όρο Τμήμα.

στοχεύουν, κατά κύριο λόγο, στην ολοκλήρωση και βελτίωση της «αναγνωστικής ετοιμότητας» των μαθητών.

Η πρώτη ανάγνωση και γραφή ολοκληρώνονται στο δεύτερο έτος φοίτησης των μαθητών στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Β' τάξη). Τα αναγνωστικά κείμενα προορίζονται, λοιπόν, για τη Β' τάξη (Τμήμα Β'), χωρίς φυσικά να αποκλείεται η χρήση τους και στην Α' τάξη για μαθητές που ολοκληρώνουν την πρώτη ανάγνωση και γραφή στην Α' τάξη.

Πέρα απ' την ολοκλήρωση της «αναγνωστικής ετοιμότητας» των μαθητών, τα αναγνωστικά κείμενα για τη Β' τάξη στοχεύουν και στην προώθηση του προφορικού λόγου των μαθητών, στην επαφή των μαθητών με τις διάφορες μορφές του ελληνόγλωσσου γραπτού λόγου (πεζά κείμενα, ποιήματα, γλωσσοδέτες, αινίγματα κ.λπ.), σε μια πρώτη επαφή των μαθητών με την ελληνόγλωσση «παιδική λογοτεχνία», καθώς και την ελληνική πολιτιστική παράδοση. Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων επιδιώκεται με τη βοήθεια αναγνωστικών κειμένων που είναι «μικρά σε έκταση», «ενδιαφέροντα σε περιεχόμενο», «γραμμένα σε απλή γλώσσα» και, τέλος, δημιουργούν στους μαθητές «ευχαρίστηση» και την «αίσθηση της επιτυχίας».

Οι παραπάνω στόχοι δεν είναι αυθαίρετοι, αλλά απορρέουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και από τους γενικότερους στόχους και τη φιλοσοφία του συνολικού διδακτικού υλικού.

Όπως ήδη αναφέραμε, σύμφωνα με τη συνολική φιλοσοφία και τον προγραμματισμό του διδακτικού υλικού, η πρώτη ανάγνωση και γραφή ολοκληρώνονται στη Β' τάξη (Τμήμα). Λογικό, επομένως, είναι τα αναγνωστικά κείμενα για τη Β' τάξη (Τμήμα) να λειτουργούν συμπληρωματικά για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Από την άλλη πλευρά, η προώθηση του προφορικού λόγου των μαθητών παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο ιδιαίτερα στο διδακτικό υλικό για τις δύο πρώτες τάξεις (Τμήματα). Γι' αυτό και συμπεριλάβαμε κείμενα που προσφέρονται για δραματοποίηση και άσκηση του προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα εκείνα του Καραγκιόζη.

Η παραπάνω στοχοθεσία παρουσιάζει, λοιπόν, μια ιδιαιτερότητα και αποκλίνει από το Ανθολόγιο του ΟΕΔΒ, το οποίο, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον πρόλογο του, θέλει να φέρει τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν, σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία.

Το ανθολόγιο για τις τάξεις Γ' και Δ' στοχεύει στη βελτίωση της αναγνωστικής ετοιμότητας των μαθητών, επίσης να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για παιδιά, καθώς και με διάφορες μορφές του «ελληνόγλωσσου γραπτού λόγου» και, τέλος, να δώσει στους μαθητές μερικά στοιχεία από τον ελληνικό πολιτισμό (από τους κλασικούς χρόνους μέχρι σήμερα).

Η επιλογή των κειμένων, με τα οποία περνούν στους μαθητές τα ήθη και τα έθιμα, οι παραδόσεις, η μυθολογία, οι θρύλοι, η ιστορία κ.λπ. της ελληνικής φυλής έγινε από το χώρο της ελληνικής λογοτεχνίας.

### **3.3. Η επικοινωνιακή μέθοδος και η εφαρμογή της στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού**

Μια από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου, σ' ό,τι αφορά την παραγωγή διδακτικού υλικού, είναι η θέση ότι το διδακτικό υλικό δεν επιτρέπεται να αποκλίνει από την πραγματικότητα. Ιδιαίτερα το γλωσσικό διδακτικό υλικό πρέπει να αποτυπώνει τον κοινωνικο-γλωσσικό περίγυρο. Η εικονογράφηση οφείλει να αντανακλά την πραγματικότητα και η γλώσσα του να μην είναι εκείνη του/των συγγραφέα/ων, αλλά η γλώσσα που παράγει ο κοινωνικός περίγυρος<sup>14</sup>.

Η εφαρμογή αυτής της αρχής, στην περίπτωση των Ελληνόπουλων του εξωτερικού, δημιουργεί κάποιες δυσκολίες, επειδή ο κοινωνικός περίγυρος είτε παράγει σε περιορισμένο βαθμό ελληνική γλώσσα είτε χρησιμοποιεί και παράγει ένα «μικτό» γλωσσικό κώδικα είτε, τέλος, η γλώσσα που παράγεται στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης λογοτεχνίας, η οποία ωστόσο υπάρχει στον απόδημο ελληνισμό, δεν προσφέρεται πάντα για τη διδασκαλία σε μαθητές μικρής

<sup>14</sup> Βλέπε σχετικά: Β. Τοκατλίδου: Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1986, σ. 33 κ.ε.

ηλικίας (μαθητές δημοτικού).

Οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους ομιλείται η ελληνική είναι η οικογένεια, οι διάφορες μειονοτικές οργανώσεις και το «ελληνόγλωσσο σχολείο» (δίγλωσσες τάξεις, Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, δίγλωσσα σχολεία), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σ' αυτούς τους χώρους η ελληνική γλώσσα αποτελεί το μοναδικό κώδικα επικοινωνίας.

Το γλωσσικό μάθημα μπορεί βέβαια να αντλήσει τα περιεχόμενα του από αυτούς τους κοινωνικούς χώρους, αλλά δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σ' αυτούς.

Ο περιορισμός του γλωσσικού μαθήματος σε επικοινωνιακές περιστάσεις από τους κοινωνικούς χώρους όπου ομιλείται και «παράγεται» ελληνική γλώσσα, θα σήμαινε περιορισμό στη «γλώσσα της καθημερινότητας».

Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, και κατ' επέκταση και το διδακτικό υλικό, έχει ως αφετηρία τη «γλώσσα της καθημερινότητας», η οποία είναι οικεία στο παιδί, στόχος όμως του μαθήματος είναι η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι απόδημοι:

α) να αποκτούν επικοινωνιακή επάρκεια και στην ελληνική, καθώς και πρόσβαση σε κάθε μορφή ελληνόγλωσσων πληροφοριών και

β) να μπορούν με «εργαλείο» την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό να αναλύουν και να επεξεργάζονται τα βιώματα τους, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους, που έχουν σχέση με τη χώρα υποδοχής.

Δε στοχεύουμε, δηλαδή, σε μια διδασκαλία κι ένα διδακτικό υλικό που αναπαράγουν απλά ένα γλωσσικό κώδικα ο οποίος χρησιμοποιείται σε περιορισμένους κοινωνικούς χώρους, αλλά σε μια διδασκαλία κι ένα διδακτικό υλικό που συμβάλλουν στην καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού σε συνάρτηση με τις οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και (πολυ)πολιτισμικές συνθήκες στη χώρα υποδοχής, οι οποίες βέβαια επηρεάζουν άμεσα το μεμονωμένο άτομο, καθώς και την κοινωνική και πολιτιστική ζωή της οργανωμένης μειονότητας.

Αυτό μας οδηγεί σε κοινωνικούς και πολιτιστικούς χώρους, στους οποίους ισχύουν άλλα γλωσσικά και πολιτιστικά πρότυπα, ξένα προς τα ελληνικά. Τα πρότυπα αυτά είναι γνωστά στα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σ' αυτούς τους χώρους. Τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού διαθέτουν, όπως αναφέραμε και σ' άλλο σημείο, ένα πολιτισμικό κεφάλαιο σχετικό με τη χώρα υποδοχής.

Το ζητούμενο είναι πώς θα αξιοποιήσουμε αυτό το κεφάλαιο για να προωθήσουμε την ελληνική γλώσσα στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Αυτό το ζητούμενο, σε συνάρτηση με τις συνθήκες διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, μας οδηγεί στην αναζήτηση μεθόδων και τεχνικών που, σ' ένα βαθμό, αποκλίνουν από την επικοινωνιακή μέθοδο.

Ένας μαθητής που γνωρίζει κάποια περιεχόμενα (π.χ. τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας) και τη σχετική μ' αυτά ξενόγλωσση ορολογία δε χρειάζεται να ανακαλύψει και να μάθει άλλη μια φορά αυτά τα περιεχόμενα. Χρειάζεται, όμως, να μάθει την ελληνόγλωσση ορολογία<sup>15</sup>.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι γνώσεις πολλών μαθητών στην ελληνική είναι πολύ περιορισμένες, είναι αναγκαία η διδασκαλία βασικών όρων. Δεν μπορεί π.χ. να γίνει συζήτηση για τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας ή για κάποιο ατύχημα, αν οι μαθητές δε μάθουν προηγουμένως ότι Verkehrspolizei σημαίνει τροχαία, Verkehrspolizist τροχονόμος, Krankenwagen ασθενοφόρο, Zebrastreifen διάβαση πεζών, Radfahrer ποδηλάτης, Strafe πρόστιμο κ.λπ.

Από το παραπάνω παράδειγμα γίνεται κατανοητό ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού αγγίζει τα όρια της διδακτικής των ξένων γλωσσών. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει τη χρήση της επικοινωνιακής μεθόδου, γιατί η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Το πρόβλημα της χρήσης της επικοινωνιακής μεθόδου συνίσταται, όπως ήδη τονίσαμε

<sup>15</sup> Προϋποθέτουμε βέβαια ότι τα εκάστοτε περιεχόμενα είναι κοινά στα δύο πολιτισμικά συστήματα (ελληνικό σύστημα και σύστημα της χώρας υποδοχής).

παραπάνω, στο γεγονός ότι ο κοινωνικοπολιτισμικός περίγυρος δεν παράγει ή παράγει, σε περιορισμένο βαθμό, ελληνική γλώσσα. Ο ελληνόγλωσσος λόγος είναι, επομένως, σε μεγάλο βαθμό «εισαγόμενος». Μέσω του διδακτικού υλικού και των δασκάλων «εισάγονται» από την Ελλάδα γλωσσικά πρότυπα, τα οποία μεταδίδονται στους μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και αντιδιαστέλλονται προς τα **γλωσσικά πρότυπα** της χώρας υποδοχής. Μέσα από την αντιδιαστολή των γλωσσικών και πολιτισμικών προτύπων αποκτούν οι μαθητές συνείδηση της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κατάστασης τους και επιτυγχάνεται μια διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα.

Εννοείται βέβαια ότι αυτή η πολιτισμική-γλωσσική αντιδιαστολή δεν επιτρέπεται να εξαντλείται σε καθημερινές καταστάσεις, αλλά πρέπει να επεκτείνεται, κατά το δυνατό, στο συνολικό μορφωτικό κεφάλαιο που αποκομίζουν οι μαθητές από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και να συντελείται με συστηματικό τρόπο.

Σχετικά με την πολιτισμική-γλωσσική αντιδιαστολή θεωρούμε αναγκαία την εξής υπογράμμιση. Η αντιπαραθετική σύγκριση των δυο γλωσσών και ιδιαίτερα των πολιτισμών δεν πρέπει να έχει ως κύριο στόχο την ανάδειξη των διαφορών τους, όσο την υπογράμμιση των κοινών στοιχείων τους. Το παιδί δεν επιτρέπεται να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δύο διαμετρικά αντίθετους κόσμους, αλλά σε δύο κόσμους που έχουν αρκετά κοινά στοιχεία και μπορεί να τους συζεύξει (βλ. κεφ. 3.4.2.2.).

Συνοψίζοντας υπογραμμίζουμε ότι το διδακτικό υλικό για τα Ελληνόπουλα στην Ο.Δ. Γερμανίας είναι σε μεγάλο βαθμό επικοινωνιακά προσανατολισμένο. Από την άλλη πλευρά, όμως, «εισάγει» γλωσσικά πρότυπα από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής και τα μεταδίδει συστηματικά και συνειδητά στους μαθητές. Μέσα από αυτή την «εισαγωγή» και συστηματική μετάδοση γλωσσικών προτύπων, προσπαθεί να τροφοδοτήσει και να εμπλουτίσει την ελληνική γλώσσα των αποδήμων, η οποία -κατά κανόνα- επηρεάζεται από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και αποκλίνει από το γλωσσικό κώδικα της μητρόπολης (Ελλάδας).

### **3.4. Βασικές αρχές και στόχοι του γλωσσικού διδακτικού υλικού**

**Κατευθυντήριος στόχος του διδακτικού υλικού είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό, έτσι ώστε οι νέες γενιές να αποκτήσουν μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης τους, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα.**

Η «διπολιτισμική ταυτότητα» συνεπάγεται, πέρα από την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να λαμβάνει ενεργά μέρος στην κοινωνικοπολιτισμική της ζωή και την ικανότητα του να επικοινωνεί με τους Έλληνες στην ελληνική γλώσσα και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή της ελληνικής μειονότητας στη χώρα υποδοχής και να ενδιαφέρεται για την κοινωνικοπολιτισμική ζωή της Ελλάδας. Μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι και η εξασφάλιση της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική τους καταγωγή.

Ο παραπάνω στόχος εντάσσεται στους γενικότερους στόχους που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία. Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό υλικό, παρόλο που αναφέρεται στην ελληνική διάσταση της διπολιτισμικής -αν όχι πολυπολιτισμικής- κοινωνικοποίησης των παιδιών, δεν επιτρέπεται να είναι εθνοκεντρικό και να συμβάλλει σε μια πιθανή περιχαράκωση της μειονότητας, αλλά οφείλει να αποδέχεται τις αρχές (αξιώματα) της διαπολιτισμικής αγωγής και να προσανατολίζεται σ' αυτές.

Για καλύτερη κατανόηση της «φιλοσοφίας» του διδακτικού υλικού θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις τρεις βασικές αρχές (αξιώματα) της διαπολιτισμικής αγωγής.

#### **3.4.1. Τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής**

##### **3.4.1.1. Αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών**

Η πρώτη αρχή είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Η υιοθέτηση αυτής της αρχής, από τη διαπολιτισμική αγωγή, συνεπάγεται σοβαρές δυσκολίες, επειδή ο πολιτιστικός ανταγωνισμός, οι

συγκρούσεις και η ιεραρχία των πολιτισμών είναι στοιχεία έντονα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των μητροπολιτικών χωρών.

Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει βέβαια την ύπαρξη αυτού του πολιτιστικού ανταγωνισμού, υπογραμμίζει όμως ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Ό,τι είναι ο γερμανικός πολιτισμός για τους Γερμανούς, είναι ο ελληνικός για τους Έλληνες.

Σε περίπτωση που δεν αντιμετωπίσουμε τους δύο πολιτισμούς στη βάση της ισοτιμίας και δεν τους προωθήσουμε ανάλογα, θέτουμε το άτομο μπροστά στο δίλημμα να αποφασίσει ποιους κανόνες, ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει και ποιους θα απορρίψει. Θα υιοθετήσει π.χ. το Ελληνόπουλο τους κανόνες φιλοξενίας της χώρας που ζει ή θα μείνει πιστό στην ελληνική παράδοση;

Μια μερίδα ερευνητών (λειτουργιστές) απαντά σ' αυτό το ερώτημα, παίρνοντας ως κριτήριο τη λειτουργικότητα του πολιτισμού των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. «Διατηρητέα» είναι εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που είναι λειτουργικά στη διαδικασία ένταξης του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Μια τέτοια συλλογιστική εγκυμονεί τον κίνδυνο της αφομοίωσης και προωθείται κυρίως από κύκλους που υπηρετούν άμεσα ή έμμεσα την πολιτική της αφομοίωσης.

Πέρα απ' αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η αναγόρευση ενός πολιτισμικού στοιχείου ως λειτουργικού ή μη λειτουργικού, δηλαδή ως χρήσιμου ή μη, είναι αποτέλεσμα κάποιας αξιολόγησης και ιεράρχησης. Η αξιολόγηση και η ιεράρχηση των πολιτισμών είναι, όμως, έξω απ' τη λογική της διαπολιτισμικής θεωρίας.

Σύμφωνα με τη συλλογιστική της, μια τέτοια διαδικασία δεν έχει νόημα, επειδή για να κρίνει, να αξιολογήσει και να ιεραρχήσει κανείς ένα Α πολιτισμικό σύστημα, θα χρησιμοποιήσει κριτήρια από ένα Β σύστημα, που με τη σειρά του θα μπορούσε να κριθεί και να αξιολογηθεί με βάση τα κριτήρια του Α συστήματος. Οδηγούμαστε, δηλαδή, σ' ένα λογικό αδιέξοδο, από το οποίο βγαίνουμε, εφόσον αποδεχτούμε την αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών.

Στην αντίθετη περίπτωση, για να λύσουμε το πρόβλημα και να βγούμε από το αδιέξοδο, πρέπει να επιβάλλουμε τον έναν πολιτισμό (το μητροπολιτικό) στον άλλο (στον περιφερειακό).

### **3.4.1.2. Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης**

Η δεύτερη αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η λεγόμενη «υπόθεση» της ελλείμματος και της διαφοράς.

Ένα από τα βασικά αποτελέσματα των κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ερευνών των περασμένων δύο δεκαετιών είναι ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο.

Σύμφωνα με μια άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση του ελλείμματος», το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι σε σύγκριση μ' αυτό των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, ελλειμματικό. Ο «περιορισμένος» γλωσσικός κώδικας των κατώτερων στρωμάτων, για παράδειγμα, είναι ελλειμματικός σε σύγκριση με τον «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα, που είναι ο κώδικας των μεσαίων στρωμάτων και του σχολείου.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρνουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μειονοτήτων, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων ή των παιδιών της μειονότητας. Μ' άλλα λόγια, το πολιτισμικό κεφάλαιο των μετάναστόπουλων δεν είναι κατώτερο απ' αυτό των «ντόπιων» παιδιών, αλλά διαφορετικό.

Οι οπαδοί της υπόθεσης της διαφοράς υποστηρίζουν ότι τα «διαφορετικά» κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν οι διάφορες ομάδες μαθητών, μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος και δεν είναι αναγκαίο να εξομοιωθούν μεταξύ τους. Δηλαδή, τα παιδιά των

μεταναστών ή γενικά των μειονοτήτων δεν πρέπει να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους και να συμμορφωθούν με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής.

Η διαπολιτισμική αγωγή υιοθετεί την υπόθεση της διαφοράς και επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και στην κοινωνία των χωρών υποδοχής.

Μεταξύ των δύο αξιωμάτων-«ισοτιμία των πολιτισμών» και «ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων των παιδιών»- υπάρχει μια άμεση σχέση. Για να αποδεχτούμε τα μορφωτικά κεφάλαια, που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής κοινωνικής ή και πολιτισμικής προέλευσης, ως ισότιμα μεταξύ τους, πρέπει πρώτα να αποδεχτούμε την ισοτιμία των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται τα παιδιά. Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων κινείται σ' ένα μικροεπίπεδο και προϋποθέτει την αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, που κινείται σ' ένα μακροεπίπεδο.

Με άλλα λόγια, για να αποδεχτούμε τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του «μεταναστόπουλου», που έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, πρέπει να αποδεχτούμε ότι οι «μετανάστες» διαθέτουν έναν πολιτισμό, ο οποίος είναι γι' αυτούς τόσο σημαντικός, όσο είναι και ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής για τα μέλη της.

Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο είναι μια θεμελιώδης παιδαγωγική-διδασκτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, πράγμα που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης.

#### **3.4.1.3. Η αρχή των ίσων ευκαιριών**

Η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών.

Η αναγνώριση και προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των μεταναστών. Η πολιτική της αφομοίωσης και η αναγόρευση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών ως δυσλειτουργικού, μειώνουν τις ευκαιρίες και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικοπολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας.

Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του και την προσωπικότητα του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο.

Στα παραπάνω αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής στηρίζεται η θεμελιώδης διδασκτική αρχή του διδασκτικού υλικού, την οποία θα αναλύσουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

#### **3.4.2. Θεμελιώδης διδασκτική αρχή του υλικού: Αποδοχή και αξιοποίηση του σιπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών**

Η αποδοχή και η αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αποτελεί τη θεμελιώδη διδασκτική αρχή του υλικού. Αυτή η αρχή είναι επέκταση και συγκεκριμενοποίηση των αξιωμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής.

Για να γίνει κατανοητό πώς λειτουργεί στην εκπαιδευτική πράξη αυτή η αρχή, θα αναφέρουμε μερικά παραδείγματα από το γλωσσικό διδασκτικό υλικό για τις τάξεις Α' έως Δ'.

##### **α) Αποδοχή του «μικτού» γλωσσικού κώδικα του μαθητή**

Στο γλωσσικό διδασκτικό υλικό για το Τμήμα Β', στην ενότητα «Στο ζωολογικό κήπο» (Τετράδιο Εργασιών) περιέχεται η εξής αυθεντική πρόταση:

«Am Montag πήγαμε στο Zoo. Εκεί είδαμε δύο μικρούς Affen που μας έκαναν πολύ Spass» (βλ. σχετική εικόνα).

Αυτός ο «μικτός» γλωσσικός κώδικας είναι ο κώδικας των Ελληνόπουλων του εξωτερικού. Αυτόν τον κώδικα όχι μόνο δεν τον απορρίπτουμε, αλλά τον συμπεριλαμβάνουμε στο «επίσημο» διδασκτικό υλικό των μαθητών και τον νομιμοποιούμε. Μ' αυτό τον τρόπο δίνουμε τη δυνατότητα στο χρήστη του διδασκτικού υλικού να ταυτίσει τον εαυτό του μ' αυτό και μέσα από αυτή την ταύτιση να αποκτήσει αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση.

Το γλωσσικό υλικό δε σταματά βέβαια στην αποδοχή και νομιμοποίηση του «μικτού» γλωσσικού κώδικα των μαθητών, αλλά προχωρεί στην παρουσίαση εναλλακτικών λεκτικών λύσεων. Ο μαθητής οφείλει να αντιληφθεί ότι ο «μικτός» γλωσσικός κώδικας είναι λειτουργικός μόνο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ότι η χρήση του έξω από αυτές δε διασφαλίζει την επικοινωνία. Ο μαθητής θα πρέπει, μ' άλλα λόγια, να συνειδητοποιήσει ότι οι δύο γλωσσικοί κώδικες,

9. Κλείσε σε κύκλο τις λέξεις που έχουν το γκ, μπ, ντ:

- Το λιοντάρι και ο ελέφαντας ζουν στη ζούγκλα.
- Ο γάιδαρος γκαρίζει και το βόδι μουγκανίζει.
- Ο πίθηκος έφαγε μια μπανάνα κι έκανε τούμπες.
- Η καμήλα έχει καμπούρα και άσχημα δόντια.

10. Να αντιγράψεις τις λέξεις που βρήκες:

ντ	γκ	μπ
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Ο Μάνος μπερδεύτηκε κι έγραψε κάτω απ' τη ζωγραφιά του και γερμανικές λέξεις:



*Am Montag πήγαμε  
στο Ζοο. Εκεί είδαμε  
δύο μικρούς Affen που μας  
έκαναν πολύ Σραβ.*

11. Να ξαναγράψεις όλο το κείμενο στα ελληνικά, και αν μπορείς γράψε και λίγα δικά σου λόγια.

.....

.....

.....



που εμφανίζονται στην πρόταση που παραθέσαμε, αποτελούν ανεξάρτητα, αυτόνομα γλωσσικά συστήματα.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο μαθητής καλείται να διατυπώσει προφορικά και στη συνέχεια να γράψει την πρόταση, χρησιμοποιώντας μόνο τον ελληνόγλωσσο κώδικα. Ο δάσκαλος μπορεί βέβαια να ζητήσει από τους μαθητές να διατυπώσουν την πρόταση μόνο στα γερμανικά ή να αντικαταστήσουν κάποιες λέξεις της μιας γλώσσας με τις αντίστοιχες λέξεις της άλλης ή να σχηματίσουν παρόμοιες προτάσεις κάνοντας χρήση και των δύο γλωσσικών κωδίκων.

Τέτοια μεθοδολογικά παιχνίδια δεν οδηγούν απλώς σε μια αντιπαραθετική σύγκριση των δύο γλωσσών, αλλά σε μια συνειδητή διγλωσσία και προπάντων σε μια θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες.

### **β) Διαχωρισμός των λειτουργιών των δύο γλωσσών - συνειδητή διγλωσσία**

Όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οι δύο γλώσσες (ελληνική και γερμανική) αποτελούν αυτόνομα και μεταξύ τους ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται ανάλογα με το συνομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση. Η εξάρτηση της χρήσης του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα από το συνομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση οδηγεί σε περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η χρήση του ενός μόνο γλωσσικού κώδικα (π.χ. συνομιλία ενός Έλληνα μαθητή με Γερμανούς φίλους του, οι οποίοι δε μιλούν ελληνικά ή με Έλληνες οι οποίοι δε μιλούν γερμανικά), καθώς επίσης σε περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η διαδοχική χρήση και των δύο κωδίκων (π.χ. περιπτώσεις διερμηνείας).

Υπάρχουν βέβαια και επικοινωνιακές περιστάσεις όπου ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ως κώδικα επικοινωνίας τη μια ή την άλλη γλώσσα ή και τις δύο εναλλάξ. Αυτή η δυνατότητα υπάρχει, όταν οι συνομιλητές είναι όλοι δίγλωσσοι.

Η παραπάνω προβληματική -και όχι μόνο αυτή- εμφανίζεται στο διδακτικό υλικό για το Τμήμα Β' στην ενότητα «Ελληνικό μάθημα», κεφάλαιο «Τέσσερις φίλοι», όπου την ώρα του διαλείμματος ο Σταύρος, η Έλενα και η Φατμέ συνεννοούνται για να επισκεφτούν το συμμαθητή και φίλο τους Κάρλο στο νοσοκομείο (βλ. τη σχετική σελίδα).

Στη συνειδητοποίηση της διγλωσσίας, καθώς και της σχέσης μεταξύ των δύο γλωσσών, συμβάλλει επίσης το παράδειγμα: «Die Maus und der Elefant», το οποίο εμφανίζεται στο διδακτικό υλικό για το Τμήμα Δ' στην ενότητα: «Πολλοί λαοί, πολλές γλώσσες» (Τετράδιο Ασκήσεων). Σ' αυτό ο μαθητής καλείται να μεταφράσει ένα γερμανόγλωσσο ανέκδοτο στην ελληνική.

## Τέσσερις φίλοι



Η Έλενα, ο Σταύρος, ο Κάρλος και η Φατμέ πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο. Εκεί γνωρίστηκαν κι έγιναν φίλοι. Συχνά παίζουν μαζί. Σήμερα ο Κάρλος λείπει απ' την παρέα. Ο Σταύρος ξέρει το λόγο.

Σταύρος: Έλενα, ο Κάρλος μπήκε χθες στο νοσοκομείο. Εγώ θα πάω αύριο να τον επισκεφτώ. Θέλεις να έρθεις κι εσύ;

Έλενα: Αύριο δεν μπορώ, γιατί έχουμε Ελληνικά. Μεθαύριο όμως. Θα έρθει και η Φατμέ.

Σταύρος:

Φατμέ:

Έλενα:

Σταύρος: Τότε πότε θα επισκεφτούμε τον Κάρλο;

### γ) Πρόληψη και θεραπεία λαθών που ανάγονται στην παρεμβολή της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην ελληνική

Αρκετά από τα λάθη που κάνουν άτομα τα οποία μαθαίνουν παράλληλα δύο γλώσσες οφείλονται στην επίδραση της μιας γλώσσας πάνω στην άλλη (λάθη παρεμβολής Interferenzfehler). Στο διδακτικό υλικό, αξιοποιώντας τη γνώση γραμματικών φαινομένων της «ξένης» γλώσσας, προσπαθούμε να διδάξουμε τα αντίστοιχα φαινόμενα της ελληνικής ή να προλάβουμε/θεραπεύσουμε κάποια λάθη παρεμβολής. Στο γλωσσικό υλικό για το Τμήμα Β', στην ενότητα «Λαϊκή αγορά» (Τετράδιο Εργασιών) προσπαθούμε, μέσα από κάποια παραδείγματα, να δείξουμε στα παιδιά ότι ο γνωστός γραμματικός κανόνας, σύμφωνα με τον οποίο τα ουσιαστικά στη γερμανική γλώσσα (στη συγκεκριμένη περίπτωση τα φρούτα) γράφονται με κεφαλαίο, δεν ισχύει για την ελληνική<sup>16</sup>.

### δ) Αξιοποίηση της μιας γλώσσας για χάρη της άλλης

Σ' άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε το λεξιλόγιο της γλώσσας της χώρας υποδοχής, το οποίο κατά κανόνα είναι γνωστό στους μαθητές, για να τους διδάξουμε το αντίστοιχο ελληνόγλωσσο λεξιλόγιο (βλ. π.χ. τη διδακτική ενότητα: «Στο ταχυδρομείο», Τμήμα Γ, «Τετράδιο Εργασιών»). Τα παραπάνω παραδείγματα αποτελούν προσπάθειες αξιοποίησης του «ξενόγλωσσου μορφωτικού κεφαλαίου» για χάρη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Από αυτά τα παραδείγματα προκύπτει ότι η καθιέρωση της διδακτικής αρχής της «αξιοποίησης του

<sup>16</sup> Η γραφή των ουσιαστικών με κεφαλαίο στα ελληνικά είναι ένα από τα συνηθισμένα λάθη παρεμβολής, που κάνουν τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία.

διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών», μας οδηγεί σε νέες διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας. Γενικά, θα τολμούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η καθιέρωση αυτής της διδακτικής αρχής ανοίγει νέες διδακτικές προοπτικές.

Τις συνέπειες αυτής της διδακτικής αρχής, για τη διδακτική πράξη, θα προσπαθήσουμε να τις δείξουμε στην επόμενη υποενότητα, παίρνοντας ως παράδειγμα τη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

#### **3.4.2.1. Χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας**

Στα πλαίσια των ερευνών που προηγήθηκαν της παραγωγής του διδακτικού υλικού, διερευνήσαμε, μεταξύ των άλλων, αν και σε ποιο βαθμό γινόταν χρήση της γερμανικής γλώσσας από τους δασκάλους και τους μαθητές στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Τα σχετικά αποτελέσματα είναι τα εξής: Σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων, η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιούσε την ώρα του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας γερμανικές λέξεις ή φράσεις. Μόνο 11 % των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι οι μαθητές τους δε χρησιμοποιούσαν τη γερμανική την ώρα του μαθήματος. Από τους ίδιους τους δασκάλους, 36,1% χρησιμοποιούσαν «συχνά» τη γερμανική, 44,4% «σπάνια» και 19,4% «ποτέ».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν οι αιτίες για τις οποίες οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ή όχι τη γερμανική κατά τη διδασκαλία. Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά επιχειρήματα των εκπαιδευτικών για τη χρήση ή μη χρήση της γερμανικής κατά τη διδασκαλία.

##### **Α' Εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούν ποτέ τη γερμανική**

1. «Δε γνωρίζω καλά τα γερμανικά».
2. «Δεν ξέρω καλά γερμανικά. Αλλά κι αν ήξερα θα προτιμούσα να εξηγώ με ανάλογα παραδείγματα στα ελληνικά».
3. «Χρησιμοποιώ μόνο την ελληνική (συνώνυμα, αντίθετα, περιφράσεις κ.λπ.) όπως γίνεται και με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας».

##### **Β' Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν σπάνια τη γερμανική**

1. «Για να καταλάβουν οι μαθητές (σ. του συγγρ·) πιο γρήγορα και καλύτερα».
2. «Σε περίπτωση που είναι αδύνατη η κατανόηση εννοιών και λέξεων, μέσω της ελληνικής γλώσσας, προσφεύγω στη γερμανική που την κατανοούν σε καλύτερο βαθμό».
3. «Επειδή η εξήγηση ορισμένων λέξεων δε γίνεται κατανοητή από τους μαθητές, επιβάλλεται να γίνει εξήγηση στη γερμανική γλώσσα».
4. «Αφού γίνει συζήτηση για κάποια άγνωστη λέξη, δίνεται και η γερμανική και διαπιστώνω με τον τρόπο αυτό αν έγινε κατανοητή η λέξη ή η πρόταση».
5. «Γιατί και εγώ δε γνωρίζω τη γερμανική. Προτιμώ την εξήγηση από άλλο συμμαθητή».
6. «Οι μαθητές ζητούν να μάθουν την αντίστοιχη λέξη στα γερμανικά».

##### **Γ' Εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν συχνά τη γερμανική**

1. «Αναγκάζομαι να εξηγώ, σύντομα βέβαια, γιατί το καταλαβαίνουν γρηγορότερα από άλλη μέθοδο».
2. «Χρησιμοποιώ κυρίως τη γερμανική γλώσσα για την εξήγηση λέξεων αγνώστων και όχι για την εξήγηση άλλων φαινομένων».
3. «Υπάρχουν λέξεις στα κείμενα που δεν ακούει το παιδί στο σπίτι και φυσικά ούτε τις συνώνυμες απ' αυτές, οπότε υποχρεωτικά, αφού εξαντλήσω τις συνώνυμες, καταφεύγω στις γερμανικές».
4. «Όταν πρόκειται για λέξεις με αφηρημένη έννοια, τις καταλαβαίνουν καλύτερα στα γερμανικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τεχνικούς όρους ή με λέξεις που έχουν σχέση με τα σύγχρονα προβλήματα, τη σύγχρονη ορολογία ή που έχουν σχέση με υπηρεσίες».
5. «Η γερμανική γλώσσα είναι για τα περισσότερα παιδιά γλώσσα σκέψης».
6. «Μητρική γλώσσα για τους Έλληνες μαθητές, που γεννήθηκαν και ανατράφηκαν στη Γερμανία, είναι η γερμανική και όχι η ελληνική, όπως κακώς νομίζεται. Είναι ευνόητο ότι χρησιμοποιεί κανείς και καταλαβαίνει καλύτερα τη μητρική του γλώσσα παρά μια ξένη».
7. «Θέλω οι μαθητές μου, φεύγοντας από το σχολείο, να μην έχουν απορίες που τις περισσότερες φορές θα προέλθουν, επειδή δεν κατάλαβαν κάποια λέξη στα ελληνικά, ενώ στα

γερμανικά την ξέρουν».

8. «Για καλύτερη κατανόηση ορισμένων λέξεων της γλώσσας μας ή για παραλληλισμό και κατανόηση μερικών γραμματικών φαινομένων που διέπονται από τους ίδιους κανόνες και στις δύο γλώσσες».

9. «Για 1. οικονομία χρόνου, 2. καλύτερη και σιγουρότερη κατανόηση, 3. να μη θεωρείται «αμαρτία» η επαφή με την ξένη κουλτούρα (γλώσσα κ.λπ.), 4. να συνηθίζουν τις μεταφράσεις, 5. να αξιοποιώ κεκτημένες γνώσεις από το γερμανικό σχολείο».

Βασιζόμενοι στις παραπάνω δηλώσεις μπορούμε να κατατάξουμε τους εκπαιδευτικούς σε τρεις κατηγορίες σχετικά με τη χρήση ή μη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, κατά τη διδασκαλία στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

**1. Κατηγορία:** Εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούν τη γερμανική, επειδή δεν την κατέχουν (περίπτωση Α1).

**2. Κατηγορία:** Εκπαιδευτικοί που τη χρησιμοποιούν περιστασιακά και για λειτουργικούς λόγους (περιπτώσεις Β1, Β2, Β3 και Γ1, Γ2, Γ3, Γ4). Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που κάνουν χρήση της γερμανικής.

**3. Κατηγορία:** Εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούν ή χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής για θεωρητικούς (μεθοδολογικούς) λόγους {περιπτώσεις Α2, Α3 για όσους δεν τη χρησιμοποιούν και περιπτώσεις Γ5, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9 για όσους τη χρησιμοποιούν}.

Οι εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν τη χρήση της γλώσσας της χώρας προέλευσης φαίνεται να είναι επηρεασμένοι από τη «μονόγλωσση μέθοδο» διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, ενώ εκείνοι που υποστηρίζουν τη χρήση της στηρίζονται στη «δίγλωσση μέθοδο». Θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των δύο απόψεων είναι ότι με τη δεύτερη επιδιώκεται η αξιοποίηση, στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, των «κεκτημένων γνώσεων» των μαθητών «από το γερμανικό σχολείο», ενώ με την πρώτη αυτές αγνοούνται.

Η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να είναι «λειτουργική» ή και «αντιπαραθετική-συγκριτική». Η λειτουργική χρήση στοχεύει στη γρήγορη (οικονομία χρόνου) και αποτελεσματική αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών, κυρίως στο επίπεδο του λεξιλογίου. Η χρήση είναι περιστασιακή, μη συστηματική -καμιά φορά και αναπόφευκτη (περίπτωση Β2, Β3, Β6)- και συμβάλλει στην «ομαλή» λειτουργία και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας.

Η αντιπαραθετική-συγκριτική χρήση στοχεύει στη συστηματική αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, το οποίο σχετίζεται με τη γερμανική γλώσσα και τον πολιτισμό, καθώς και σε μια συνειδητή διγλωσσία μέσα από τη συνειδητή και προγραμματισμένη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής (βλέπε περιπτώσεις Γ8 και Γ9)<sup>17</sup>.

Στα πλαίσια μιας αντιπαραθετικής συγκριτικής χρήσης της «ξένης» γλώσσας δεν αναλύονται μόνο βασικές ομοιότητες (βλέπε περίπτωση Γ8), αλλά και βασικές διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών. Εννοείται βέβαια ότι η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δε γίνεται - και δεν επιτρέπεται να γίνεται-για χάρη της ανάλυσης και συνειδητοποίησης των ομοιοτήτων και των διαφορών των δύο γλωσσών αλλά για χάρη της εκμάθησης της ελληνικής.

Η χρήση, δηλαδή, της «ξένης» γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά χρησιμεύει ως μέσο για την εκμάθηση της ελληνικής. Εκτός τούτου θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η αντιπαραθετική σύγκριση των δύο γλωσσών δεν πρέπει να συντελεστεί την ώρα του μαθήματος από τους μαθητές, αλλά πολύ περισσότερο από το δάσκαλο, στα πλαίσια της προπαρασκευής της διδασκαλίας του.

Μπορούμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι ένας δάσκαλος, ο οποίος έχει συνειδητοποιήσει τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο γλωσσών, έχει εντοπίσει τις επιδράσεις της «ξένης» γλώσσας στην ελληνική

<sup>17</sup> Μία παραλλαγή της συνειδητής και προγραμματισμένης χρήσης της γερμανικής αποτελεί η χρήση της ως μέσο ελέγχου του βαθμού κατανόησης εννοιών στην ελληνική (περίπτωση Β4).

και μπορεί να προβλέψει τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών του, οι οποίες ανάγονται στην επίδραση της «ξένης» γλώσσας πάνω στην ελληνική, μπορεί να μεθοδεύσει έτσι τη διδασκαλία του, ώστε να αποφευχθούν αυτές οι δυσκολίες και μάλιστα χωρίς να κάνει ευρεία χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διδασκαλία του.

Κατά την άποψη μας η αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών μπορεί να συντελεστεί περισσότερο από τον εκπαιδευτικό που έχει καταρτισθεί σύμφωνα με τις αρχές που παραθέσαμε παραπάνω και λιγότερο από το ίδιο το διδακτικό υλικό.

Η αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου αποτελεί βέβαια τη θεμελιώδη διδακτική αρχή για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα πρέπει να δομήσουμε το διδακτικό υλικό με αποκλειστικό κριτήριο την αντιπαραθετική σύγκριση και παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε ένα μεθοδολογικό μονόδρομο, στο όνομα του οποίου θα θυσιάζονταν η ζωντάνια, η αυθεντικότητα και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας.

### **3.4.2.2. Αντιπαραθετική σύγκριση των γλωσσών και των πολιτισμών**

Όπως τονίσαμε παραπάνω, η αντιπαραθετική σύγκριση των δύο γλωσσών (Kontrastiver Sprachvergleich) πρέπει να γίνεται περισσότερο στα πλαίσια της προπαρασκευής της διδασκαλίας και λιγότερο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.

Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε αναγκαίο να επιστήσουμε την προσοχή των διδασκόντων στο θέμα της «αντιπαραθετικής» σύγκρισης των πολιτισμών. Η παραδοχή α) ότι οι πολιτισμοί των μειονοτήτων είναι ισότιμοι μεταξύ τους, καθώς και με εκείνον της χώρας υποδοχής και β) ότι οι δύο γλώσσες και οι δύο πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τη διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού, έχουν ως συνέπεια μια συγκεκριμένη μορφή σύγκρισης του πολιτισμού της κάθε πολιτισμικής μειονότητας με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η σύγκριση αυτή πρέπει να γίνεται στη βάση της ισοτιμίας.

Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής-μέλος κάποιας μειονότητας δεν επιτρέπεται να έχει την αίσθηση, ότι ο πολιτισμός της μειονότητας του είναι κατώτερος από εκείνον της χώρας υποδοχής.

Στο παραπάνω σκεπτικό θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει το εξής επιχείρημα: Η παιδαγωγική παραδοχή σχετικά με την ισοτιμία των πολιτισμών και την ισότιμη σημασία (σπουδαιότητα) τους για το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο αντιφάσκει με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχούν η πολιτισμική ιεραρχία, οι κοινωνικές προκαταλήψεις και τα πολιτισμικά στερεότυπα. Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα πρέπει να παρουσιάζεται και να αναλύεται στο σχολείο όπως είναι και δεν επιτρέπεται να ωραιοποιείται.

Το παραπάνω επιχείρημα είναι ορθό. Σε σχέση, όμως, μ' αυτό θεωρούμε αναγκαίες τις εξής παρατηρήσεις. Κάθε διδασκαλία, η οποία έχει ως αντικείμενο ανάλυσης πολιτισμικές συγκρούσεις και δεν τις αναλύει στη βάση της ισοτιμίας των πολιτισμών, διατρέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει τα σε ενεργό ή λανθάνουσα κατάσταση υπάρχοντα πολιτισμικά στερεότυπα.

Η δεύτερη παρατήρηση έχει σχέση με το στάδιο γνωστικής εξέλιξης των μαθητών. Η ανάλυση πολιτισμικών συγκρούσεων προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο ανάπτυξης της αφαιρετικής σκέψης, το οποίο, όμως, δε διαθέτουν οι μαθητές των κατώτερων τάξεων (τάξεις Α'-Δ') του Δημοτικού.

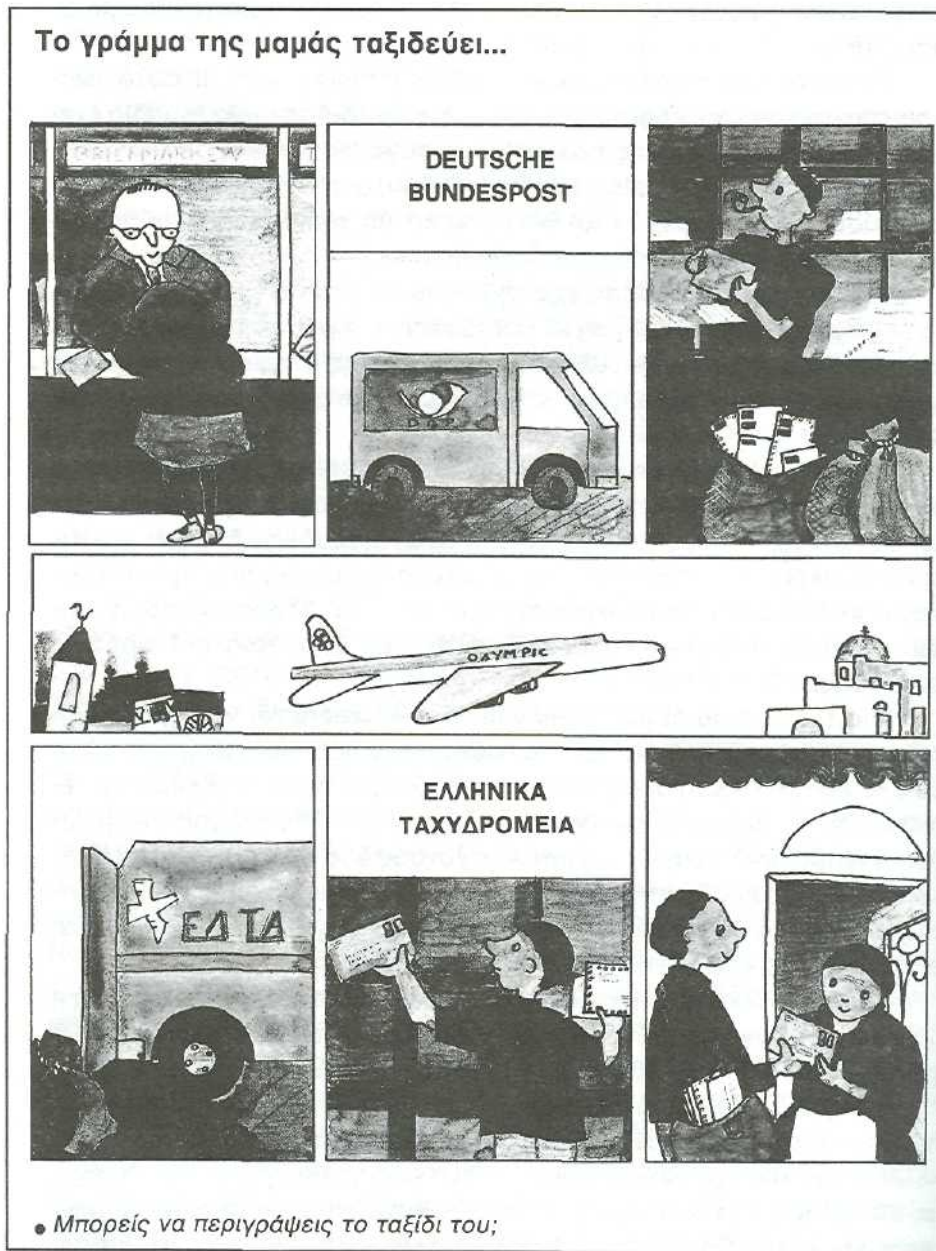
Για τους παραπάνω λόγους θεωρούμε σκόπιμο, οι πολιτισμικές προσεγγίσεις να γίνονται στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού όχι μέσω της ανάλυσης αρνητικών, αλλά θετικών παραδειγμάτων. Η πολιτισμική σύγκριση δεν πρέπει να έχει ως στόχο την υπογράμμιση των πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων, αλλά την ανάδειξη των πολιτισμικών ομοιοτήτων (κοινών σημείων) και των δυνατοτήτων πολιτισμικής σύνθεσης.

Ιδιαίτερα το παιδί μικρής ηλικίας δεν επιτρέπεται να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δύο διαμετρικά αντίθετα πολιτισμικά συστήματα, αλλά σε δύο συστήματα τα οποία μπορεί να συζεύξει και να συνθέσει στον εσωτερικό του κόσμο σ' ένα ενιαίο σύνολο. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσει το παιδί μια θετική στάση απέναντι στους δύο πολιτισμούς και αποκτά μια σταθερή

βάση για την ανάπτυξη μιας διπολιτισμικής ταυτότητας. Σ' αυτή τη βάση μπορούν να στηριχθούν αργότερα και αναλύσεις οι οποίες αναφέρονται σε πολιτισμικές συγκρούσεις.

Για να γίνει κατανοητό πώς λειτουργεί στην εκπαιδευτική πράξη η πολιτισμική σύγκριση, θα αναφέρουμε μερικά παραδείγματα από το γλωσσικό διδακτικό υλικό για τα Τμήματα Α' έως Δ'.

Στο γλωσσικό υλικό για το Τμήμα Β', στην ενότητα «Λαμπρή», υπάρχουν μια σειρά εικόνες οι οποίες αναφέρονται σε «γερμανικά» και «ελληνικά» «πασχαλιάτικα έθιμα». Μέσα από τη συζήτηση που θα έχει ως αφορμή τις εικόνες, οι μαθητές θα κατανοήσουν τα κοινά σημεία (εορτασμός του Πάσχα και από τις δύο πλευρές), καθώς επίσης και τις διαφορές (π.χ. οι ορθόδοξοι γιορτάζουν αργότερα το Πάσχα).



Στο υλικό για το Τμήμα Γ' και συγκεκριμένα στην ενότητα «Στο ταχυδρομείο» γίνεται μέσα από εικόνες και κείμενα αναφορά στο γερμανικό και στο ελληνικό ταχυδρομείο. Όπως προκύπτει από τη σχετική εικονογραφημένη σελίδα, η αναφορά στα δύο ταχυδρομεία δεν έχει ως στόχο τη σύγκριση της οργάνωσης και της λειτουργίας τους, αλλά να δείξει ότι οι δύο αυτοί οργανισμοί συνεργάζονται και είναι στη διάθεση των πολιτών και των δύο χωρών (βλ. σχετική εικόνα).

Στην ενότητα «Η δεύτερη πατρίδα μου» του διδακτικού υλικού για το Τμήμα Δ' γίνεται λόγος για μια παρέα παιδιών από τα οποία ένα προέρχεται από μικτό γάμο. Η μητέρα είναι Ελληνίδα και ο πατέρας Γερμανός από το Bad-Kreuznach της Ρηνανίας-Παλατινάτου. Στη σχετική σελίδα υπάρχουν μια φωτογραφία από το Μόλυβο Λέσβου (τόπο προέλευσης της οικογένειας ενός από τα παιδιά) και μια φωτογραφία από το Bad-Kreuznach (βλ. σχετική σελίδα).

Οι δύο φωτογραφίες δε χρησιμοποιούνται τόσο για να δείξουν τα δύο διαφορετικά τοπία - βέβαια δεν αποκλείεται η συζήτηση και γι' αυτό το θέμα- όσο για να δείξουν ότι αυτοί οι δύο διαφορετικοί τόποι προέλευσης έρχονται πιο κοντά και συνδέονται, κατά κάποιο τρόπο, μέσω της κοινωνικοπολιτισμικής κατάστασης που δημιουργήθηκε με τη μετανάστευση και στην οποία κατάσταση ζουν οι «ήρωες» της σχετικής διδακτικής ενότητας.

Οι οικογένειες που προκύπτουν από τους μικτούς γάμους λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο κοινωνιών (ελληνικής και γερμανικής) και πολιτισμών.

Η ζωή, λοιπόν, ενώνει. Το σχολείο γιατί να ξεχωρίσει;

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η πολιτισμική σύγκριση, ιδιαίτερα στις κατώτερες σχολικές τάξεις, δε στοχεύει τόσο στην αντιπαράθεση και την υπογράμμιση των διαφορών όσο στη σύνθεση και την ανάδειξη των ομοιοτήτων.

Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει μια ενιαία αντίληψη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία ζει, καθώς επίσης μια ενιαία κοσμοθεωρία και προσωπικότητα.

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς και για την προώθηση της **ευρωπαϊκής ιδέας** και της **πολιτισμικής πολλαπλότητας** που είναι συνυφασμένη μ' αυτή την ιδέα.

### **3.4.2.3. Διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας**

Ο όρος διαπολιτισμικότητα, στον οποίο αναφερθήκαμε ήδη στο κεφάλαιο 3.4.1., δεν είναι ταυτόσημος με τον όρο **πολυπολιτισμικότητα**.

— Κι εσύ, Ξανθούλη μου, από πού είσαι; ρώτησε ο παππούς τον Χανς.

— Εγώ γεννήθηκα στη Γερμανία. Ο πατέρας μου είναι από το Bad-Kreuznach της Ρηνανίας-Παλατινάτου.

— Και πώς μιλάς τόσο καλά ελληνικά;

— Η μαμά μου είναι Ελληνίδα, κι αυτή μου τα έμαθε. Το απόγευμα πηγαίνω και στο ελληνικό μάθημα και μιλάω με τους φίλους μου ελληνικά.

— Τελικά, παππού, όλοι μας εδώ στη Γερμανία γεννηθήκαμε, είτε ο Γιάννης.

— Τώρα μου τα μπερδέψατε, είπε ο παππούς!

Για να σας πω τώρα κι εγώ για το δικό μου τόπο.

— Γεννήθηκα και μεγάλωσα στο Μόλυβο, την αρχαία Μήθυμνα, ένα μικρό παραθαλάσσιο χωριό της Λέσβου.

Η Λέσβος είναι ένα πολύ όμορφο νησί στο ανατολικό Αιγαίο και βρίσκεται κοντά στην Τουρκία. Είναι πατρίδα της μεγάλης ποιήτριας Σαπφώς, που έζησε γύρω στα 600 π.Χ.

— Έχει ωραία θάλασσα στο Μόλυβο; ρώτησε η Μαρία.

— Όταν μας επισκεφτείτε κάποιο καλοκαίρι στην Ελλάδα, θα τη δείτε και θα τη χαρείτε.



Μόλυβος Λέσβου



Bad-Kreuznach

Το πατρικό μου σπίτι είναι κοντά στη θάλασσα. Θυμάμαι τα μεσημέρια, που ξάπλωνα να κοιμηθώ. Μπροστά από το παράθυρό μου έβλεπα τη θάλασσα πότε ήρεμη, πότε αγριεμένη, να νανουρίζει μικρές και μεγάλες ψαρόβαρκες.

Στην αυλή μας είχαμε πολλά όμορφα λουλούδια και μια κληματαριά, από όπου τρώγαμε τα νόστιμα μοσχάτα σταφύλια της.

Εκείνη τη στιγμή μπήκε η μητέρα του Γιάννη και του είπε:

«Φτάνει, τον τόπο που μου λές τον γνώρισα τον είδα.

Τη μακρινή πατρίδα σου έχω κι εγώ πατρίδα».



Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (Interculturalism) για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, την πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σε πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών (αναλυτική διάσταση του όρου) και από την άλλη για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση). Άλλοι πάλι ερευνητές διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και δηλώνοντας με το δεύτερο «το τι θα ‘πρεπε να είναι»<sup>18</sup>.

Και από τις δύο χρήσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ’ αυτή.

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο, στον οποίο ζουν τα Ελληνόπουλα της Γερμανίας, εκφράζεται στο διδακτικό υλικό μέσα από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, εικόνες, παραστάσεις και άλλα στοιχεία τα οποία έχουν αντληθεί από τη ζωή των παιδιών.

Η άντληση των περιεχομένων από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών παραπέμπει άμεσα στην πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σ’ αυτό.

Στο διδακτικό υλικό εμφανίζονται πολλές επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται άτομα (μαθητές) που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στις παρακάτω ενότητες του διδακτικού υλικού.

Τμήμα Α’, τεύχος Α’, ενότητα «Έλα».

Τμήμα Β’, «Ελληνικό μάθημα», κεφάλαιο «Οι τέσσερις φίλοι»

Τμήμα Β’, «Λαμπρή»

Τμήμα Δ’, «Πολλοί λαοί, πολλές γλώσσες», (βλ. επίσης κεφ. 3.4.2.2.).

Στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις δε γίνεται απλώς αναφορά στην πολυπολιτισμική κατάσταση, αλλά δίνονται ερεθίσματα στα παιδιά να σκεφτούν για τους διάφορους πολιτισμούς και γλώσσες, όπως για παράδειγμα στο κεφάλαιο «Οι τέσσερις φίλοι».

Στη διδακτική ενότητα «Λαμπρή» ρωτά ένας μαθητής τον Mehmet τι θα κάνει το Πάσχα. Ο Mehmet, που κάνει φούσκες με την τσίχλα του, αρχίζει να σκέφτεται αλλά δεν απαντά. Η απάντηση πρέπει να δοθεί από τους μαθητές του Τμήματος. Οι μαθητές, στην προσπάθεια τους να απαντήσουν αντί για τον Mehmet, θα προσκρούσουν στη διαφορετική θρησκεία του Mehmet και, επομένως, στο διαφορετικό τρόπο διαμόρφωσης της οικογενειακής ζωής και του ελεύθερου χρόνου του στις γιορτές του Πάσχα (βλ. τη σελίδα που ακολουθεί).

Μέσα από παρόμοιες συζητήσεις και προβληματισμούς οι μαθητές συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και εθίζονται στην πολιτισμική και κοινωνική αποδοχή.

### **3.4.3. Η άσκηση του προφορικού λόγου ως ιδιαίτερος στόχος του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας**

Η άσκηση του προφορικού λόγου των μαθητών αποτελεί έναν από τους στόχους κάθε διδακτικού υλικού. Στην περίπτωση, όμως, των παιδιών των απόδημων ο στόχος αυτός αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή ο περίγυρος είναι ξενόγλωσσος. Τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα και οι δυνατότητες χρήσης της περιορίζονται στην οικογένεια και στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας. Αντίθετα τα ερεθίσματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι πάμπολλα, ποικίλα και συνεχή.

Αυτές οι συνθήκες γλωσσικής κοινωνικοποίησης οδηγούν στην αποσπασματική χρήση της ελληνικής και στη σταδιακή περιθωριοποίηση της. Η συνεχής και συστηματική άσκηση του προφορικού λόγου έχει άμεσες μεθοδολογικές συνέπειες για τη δομή του διδακτικού υλικού. Στις τάξεις Α’, Β’, Γ’ και Δ’ (Τμήμα Α’, Β’, Γ’ και Δ’) το βασικό διδακτικό υλικό χωρίζεται σε δύο μέρη: στον «Πυρήνα» και στο «Τετράδιο Εργασιών» (βλ. σχήμα 1).

<sup>18</sup> Βλέπε σχετικά Hohmann M.: Interkulturelle Erziehung-Versuch elner Bestandsaufnahme, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4/1983, καθώς και τη βιβλιογραφία που μνημονεύει ο Hohmann.

Ο Πυρήνας στοχεύει κυρίως στην άσκηση του προφορικού λόγου, καθώς και στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Αντίθετα το Τετράδιο Εργασιών στοχεύει κυρίως στην άσκηση του γραπτού λόγου. Στην άσκηση του προφορικού λόγου συμβάλλουν επίσης το «Ανθολόγιο» και το «οπτικοακουστικό υλικό» (βλ. σχ. 1).

Μεθολογικά επιχειρείται η άσκηση του προφορικού λόγου μέσα από το συνδυασμό της εικόνας και του κειμένου. Η εικονογράφηση των διδακτικών ενοτήτων αναφέρεται κάθε φορά σε μία ή και περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Μια κενή φούσκα ομιλίας ή σκέψης λειτουργεί ως ερέθισμα για προφορική έκφραση των μαθητών. Ένας ημιτελής διάλογος καλεί τους αναγνώστες για τη συνέχισή του. Μια εικονογραφημένη ιστοριούλα βοηθά τους μαθητές να μάθουν να διηγούνται κ.λπ. Το «Τετράδιο Εργασιών» λειτουργεί συμπληρωματικά για εμπέδωση και πραγματεύεται συστηματικά διάφορα γλωσσικά (γραμματικά, συντακτικά) φαινόμενα.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η συστηματική άσκηση των μαθητών - κυρίως στις τρεις πρώτες τάξεις (Τμήματα)- στον προφορικό λόγο είναι αναγκαία και οφείλει να στοχεύει στην ενεργοποίηση του «παθητικού» ελληνόγλωσσου κεφαλαίου των μαθητών και στην παροχή βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων κυρίως στους μαθητές που έρχονται στο σχολείο με ελάχιστες γνώσεις στην ελληνική (βλ. διάγραμμα 1, τύπος διγλωσσίας E).

Κάθε μαθητής πρέπει να αποκτήσει, όσο το δυνατό πιο νωρίς, την αίσθηση ότι μπορεί να επικοινωνεί στην ελληνική και ότι διαθέτει ευχέρεια λόγου. Σε περίπτωση που ο παραπάνω στόχος δεν επιτευχθεί στην πρώιμη σχολική ηλικία, δημιουργούνται στο άτομο «επικοινωνιακές αναστολές» οι οποίες δεν ξεπερνιούνται εύκολα στα επόμενα σχολικά έτη.

#### **3.4.4. Η πρώτη ανάγνωση και γραφή**

Η πρώτη ανάγνωση και γραφή (αλφαβητισμός) αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία η οποία απαιτεί μια ειδική διδακτική-μεθοδολογική αντιμετώπιση. Η διαδικασία αυτή γίνεται ακόμα πιο σύνθετη, όταν ο αλφαβητισμός γίνεται σε δύο γλώσσες. Για λόγους οικονομίας χώρου δε θα αναφερθούμε αναλυτικά στο θέμα του αλφαβητισμού σε δύο γλώσσες, αλλά θα περιοριστούμε να απαντήσουμε σε ορισμένα βασικά ερωτήματα<sup>19</sup>.

Ο αλφαβητισμός σε δύο γλώσσες μπορεί να γίνει παράλληλα ή διαδοχικά. Στην περίπτωση του διαδοχικού αλφαβητισμού μπορεί να προηγηθεί ο αλφαβητισμός στην πρώτη γλώσσα (μητρική) και να ακολουθήσει εκείνος στη δεύτερη γλώσσα ή αντιστρόφως. Έχουμε, δηλαδή, τους εξής τρεις τύπους αλφαβητισμού στις δύο γλώσσες:

**1. Παράλληλος αλφαβητισμός και στις δύο γλώσσες.**

**2. Διαδοχικός αλφαβητισμός:**

**2.1 με προτεραιότητα στην πρώτη (μητρική) γλώσσα**

**2.2 με προτεραιότητα στη δεύτερη (ξένη) γλώσσα.**

Οι ειδικοί επιστήμονες έχουν διατυπώσει μέχρι σήμερα αρκετά επιχειρήματα υπέρ και κατά των παραπάνω τριών τύπων αλφαβητισμού. Βέβαια στη διδακτική πράξη συναντούμε και τους τρεις τύπους.

Στην περίπτωση μας, οι δέχτες του διδακτικού υλικού (Έλληνες μαθητές), είναι ενσωματωμένοι στις κανονικές γερμανικές τάξεις και επομένως αρχίζουν υποχρεωτικά με την πρώτη ανάγνωση και γραφή στη γερμανική (δεύτερη) γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, η σχολική νομοθεσία ορισμένων ομόσπονδων κρατιδίων -όπως για παράδειγμα της Έσσης και της Κάτω Σαξονίας- ορίζει ότι ο αλφαβητισμός στη μητρική γλώσσα αρχίζει στη δεύτερη τάξη.

Οι ανομοιογενείς και πολλές φορές μεταξύ τους αντιφατικές ρυθμίσεις των διαφόρων κρατιδίων δεν μπορούν, λοιπόν, να χρησιμεύσουν ως βάση για μια ενιαία αντιμετώπιση του αλφαβητισμού των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στη γλώσσα τους. Το γεγονός αυτό δημιουργεί οργανωτικά και διδακτικά προβλήματα στους Έλληνες δασκάλους και μαθητές,

<sup>19</sup> Για θέματα διγλωσσίας γενικά βλέπε: Apeltauer E. (κ.α.): Gesteuerter Zwerispracherwerb, Hueber, München 1987.

καθώς και στις ελληνικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Δεν αποτέλεσε, όμως, εμπόδιο στη λήψη των δικών μας αποφάσεων, επειδή τα δικά μας κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων δεν ήταν διοικητικά- οργανωτικά, αλλά πριν απ' όλα παιδαγωγικά.

Παρόλο που η έρευνα σχετικά με τον αλφαριθμητισμό των ξένων μαθητών και ιδιαίτερα των Ελλήνων είναι περιορισμένη, υπάρχει σήμερα μια κοινή αντίληψη ότι η προσπάθεια να καλυφθεί ένα ολόκληρο σχολικό έτος (πρώτη τάξη) με δραστηριότητες που δεν οδηγούν άμεσα στην ανάγνωση και γραφή οδηγεί σε ανυπέβλητες δυσκολίες για το δάσκαλο, καθώς και στο σταδιακό μαρasmus στα κίνητρα μάθησης για τους μαθητές, οι οποίοι πηγαίνουν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν στην ελληνική.

Γνωρίζοντας αυτό το γεγονός και λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας παράλληλος αλφαριθμητισμός είναι δυνατός και δε δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στους μαθητές, ξεκινήσαμε την κατασκευή του διδακτικού υλικού για την Α' τάξη στη βάση του παράλληλου αλφαριθμητισμού.

Η απόφαση μας αυτή απορρέει και από το θεωρητικό μας πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο αντιμετωπίζουμε τις γλώσσες και τους πολιτισμούς, καθώς και το διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών στη βάση της ισοτιμίας και επιδιώκουμε μια συνειδητή διγλωσσία, μια θετική στάση των μαθητών απέναντι και στις δύο γλώσσες και πολιτισμούς και τέλος μια διπολιτισμική ταυτότητα.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το διδακτικό υλικό δεν αρχίζει συστηματικά με την πρώτη ανάγνωση και γραφή από την πρώτη ημέρα της σχολικής χρονιάς αλλά με μια καθυστέρηση 2-3 μηνών.

Η καθυστέρηση αυτή επιβάλλεται διότι -όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο- είναι αναγκαία η άσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο. Ο μαθητής πρέπει να κατανοεί αυτό που διαβάζει και γράφει. Η άσκηση στον προφορικό λόγο προηγείται, λοιπόν, της ανάγνωσης και γραφής, για να διασφαλίσει την κατανόηση.

Από την άλλη πλευρά η μεταβατική περίοδος των 2-3 μηνών αφήνει περιθώρια, ιδιαίτερα στους «αδύνατους» μαθητές, να ξεπεράσουν ενδεχόμενες αρχικές δυσκολίες στις γερμανικές τάξεις και να προσαρμοσθούν σ' αυτές. Η δοκιμαστική εφαρμογή του διδακτικού υλικού έδειξε ότι στη μεταβατική περίοδο των 2-3 μηνών τα κίνητρα μάθησης των μαθητών δε μειώνονται, δεδομένου ότι το υλικό οδηγεί έμμεσα σε μια πρώτη ανάγνωση και γραφή από την αρχή του σχολικού έτους.

Επίσης, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι η μεταβατική περίοδος δεν είναι σε καμία περίπτωση «χαμένος» χρόνος, επειδή οι μηχανισμοί της πρώτης ανάγνωσης και γραφής που μαθαίνει το παιδί στο γερμανικό σχολείο, μεταφέρονται (transfer) στη διαδικασία αλφαριθμητισμού στην ελληνική και τη διευκολύνουν σημαντικά.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η μεταφορά (transfer) από τη γερμανική στην ελληνική μπορεί να οδηγήσει σε λάθη παρεμβολής (Interferenzfehler) και να δυσχεράνει τον αλφαριθμητισμό στην ελληνική.

Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τα βιβλία που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γερμανικό σχολείο και τις μεθόδους που ακολουθούν οι Γερμανοί δάσκαλοι και να εργάζεται στην τάξη (Τμήμα) του «συγκριτικά - αντιπαραθετικά», ώστε να προλαβαίνει ή να θεραπεύει εγκαίρως ενδεχόμενα λάθη παρεμβολής.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε το εξής: Οι δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Grundschule) αντιμετωπίζονται ως μια παιδαγωγική - διδακτική ενότητα. Επομένως, η διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής δεν πρέπει να ολοκληρωθεί στην πρώτη τάξη. Η επανάληψη των γραμμάτων, του συλλαβισμού, κάποιων συμπλεγμάτων κ.λπ. στις πρώτες διδακτικές ενότητες του υλικού για τη δεύτερα τάξη (Τμήμα) συμβολίζει τη συνέχιση της διαδικασίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και στη δεύτερα τάξη (Τμήμα).

Επίσης, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι για την πρώτη τάξη (Τμήμα) δεν προβλέπονται επιπρόσθετα αναγνωστικά κείμενα, αλλά ανάγεται στον προγραμματισμό μας, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής δεν πρέπει να ολοκληρωθεί στην πρώτη τάξη (Τμήμα).

### **3.5. Διδακτικό υλικό και διδακτικό προσωπικό**

Στις Παιδαγωγικές Επιστήμες είναι κοινός τόπος ότι στη διαδικασία της διδασκαλίας το σημαντικότερο ρόλο τον παίζει ο δάσκαλος. Ο κατάλληλα εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος δάσκαλος μπορεί να αναπληρώσει το κενό που αφήνει η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, καθώς επίσης να εμπλουτίσει, να διαφοροποιήσει και να προσαρμόσει το υπάρχον υλικό στις ανάγκες των μαθητών του.

Το διδακτικό υλικό, το οποίο κατασκευάστηκε με την επιστημονική ευθύνη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διαφοροποιείται σημαντικά από το υλικό που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα στη Γερμανία. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα εργαστούν στο μέλλον με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Εκτός τούτου η εισαγωγή του νέου διδακτικού υλικού στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία για την ποιοτική βελτίωση του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας.

Η παρούσα εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του διδακτικού υλικού, σε συνδυασμό με τις «Οδηγίες για το δάσκαλο», αποτελεί βέβαια μια σημαντική βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς που θα χρησιμοποιήσουν το νέο διδακτικό υλικό, δεν μπορεί όμως σε καμιά περίπτωση να υποκαταστήσει την απαιτούμενη επιμόρφωση τους.

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ  
(επιστημονικός υπεύθυνος)