

ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*

Σπόρος Α. Μοσχονάς

Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Abstract: The aim of the research project “Grammar and Instruction” (“Program for the education of Muslim Children 2002-2004”) was to enhance the learning of the Modern Greek language by Muslim minority students enrolled in majority high schools in Western Thrace. In addition to language exercises designed for the after-hours program of the majority schools, there were also compiled: an annotated bibliography of Greek as a second/foreign language, a comparative evaluation of the textbooks of Modern Greek available for second language instruction, and several research studies on the acquisition of Greek as a second language.

1. Η Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία»

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζω απολογισμό της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» (Μέτρο 1.1 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ). Ειδικότερος στόχος της Δράσης αυτής ήταν να υποβοηθήσει την εκμάθηση της ελληνικής από τους μουσουλμάνους μειονοτικούς μαθητές μέσης εκπαίδευσης· ο γενικότερος στόχος της είναι να συνεισφέρει στη συγκρότηση των νεότοκων πεδίων της *Μάθησης και της Διδακτικής της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*¹, προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές ολοκληρωμένα έργα υποδομής (βλ. Α., Β., Γ., Δ., παρακάτω) και εφαρμογής (Ε., Στ.).

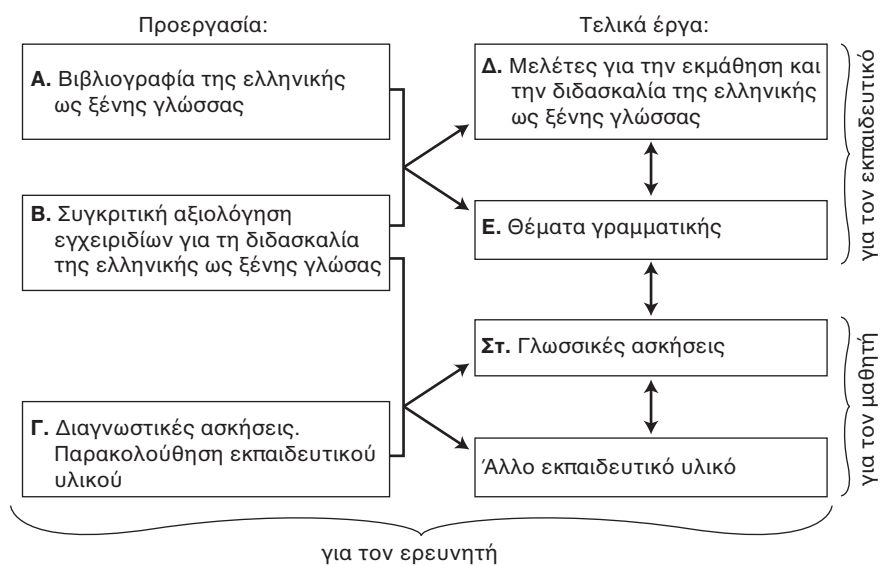
Τα σημαντικότερα έργα της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» είναι τα ακόλουθα:

- A. Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- B. Συγκριτική αξιολόγηση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- Γ. Διαγνωστικές ασκήσεις – Παρακολούθηση εκπαιδευτικού υλικού – Επιμορφώσεις καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης
- Δ. Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- Ε. Θέματα Γραμματικής – Γραμματικός σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος
- Στ. Γλωσσικές ασκήσεις

Από αυτά, στους μαθητές απευθύνεται μόνο το τελικό έργο Στ. Τα έργα Δ. και Ε. απευθύνονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Τα έργα Α., Β. και Γ. αποτελούν απαραίτητη προεργασία για τα υπόλοιπα.

Οι σχέσεις των έργων αυτών υποδεικνύονται στο Διάγραμμα 1 και περιγράφονται συνοπτικά στο Παράρτημα Α', όπου αναφέρονται και τα ονόματα όλων των συντελεστών της Δράσης.

Στη συνέχεια θ' αναφερθώ σε κάθε έργο χωριστά, σημειώνοντας τους δεσμούς του με τα υπόλοιπα, αλλά και την πιθανή συμβολή καθενός στα υπό διαμόρφωση πεδία της Μάθησης και της Διδακτικής της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Τα έργα της Δράσης υπακούουν σε απλές παιδαγωγικές αρχές,



Διάγραμμα 1. Έργα της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία».

των οποίων όμως οι διδακτικές συνέπειες δεν αναγνωρίζονται ευρύτερα. Θα χρειαστεί λοιπόν να καταδείξω ορισμένες από τις συνέπειες των παιδαγωγικών αυτών αρχών. Θα τελειώσω με λίγες σκέψεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού στο περιβάλλον για το οποίο σχεδιάστηκε (τα πλειονοτικά Γυμνάσια στα οποία μαθητεύει η μουσουλμανική μειονότητα)².

2. Βιβλιογραφία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Κάθε επιστημονικό πεδίο ορίζεται από τη βιβλιογραφία του. Είναι λοιπόν αυτονόητη η χρησιμότητα των βιβλιογραφικών οδηγών. Η *Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*³ είναι ο μόνος διαθέσιμος βιβλιογραφικός οδηγός του νεοσύστατου αυτού κλάδου.

Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει 535 δελτία που αναφέρονται σε έργα τα οποία εκδόθηκαν από το 1985 μέχρι και το 2004. Περιορίζεται ανστηρά σε δημοσιεύματα μάθησης/διδακτικής/διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης (δεν περιλαμβάνονται, λ.χ., καταχωρίσεις για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε Έλληνες, μελέτες για την κοινωνιογλωσσολογία της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, για ζητήματα γλωσσικής επαφής κλπ.). Στα βιβλιογραφικά δελτία καταγράφονται τα πλήρη εκδοτικά, τεχνικά και ειδικά χαρακτηριστικά των δημοσιευμάτων και παρέχεται περίληψη του περιεχομένου τους σύμφωνα με τα πρότυπα που ακολουθούν διεθνώς οι σχολιασμένες βιβλιογραφίες (annotated bibliographies), όπως τα Cambridge Scientific Abstracts κ.ά. Τα δελτία συνδέονται με λέξεις-κλειδιά, άλλες προκαθορισμένες και άλλες ad hoc (ανάλογα με το δημοσίευμα), το άθροισμα των οποίων λειτουργεί ως ευρετήριο της βιβλιογραφίας. Δείγμα ενός βιβλιογραφικού δελτίου, στη μορφή που εμφανίζεται στην ιστοσελίδα της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» (www.media.uoa.gr/language/gafl), παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.

Για τη συγκρότηση της βιβλιογραφίας αποδελτιώθηκαν σαράντα δύο (42) ελληνόγλωσσα και εβδομήντα τρία (73) ξενόγλωσσα περιοδικά. Επιλέχθηκαν και παρουσιάζονται περιληπτικά 48 άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικά ή ημι-επιστημονικά περιοδικά και 136 σε συλλογικές εκδόσεις: 186 ανακοινώσεις σε πρακτικά συνεδρίων· 28 μονογραφίες και διδακτορικά – συνολικά 398 λήμματα. Οι υπόλοιπες 137 καταχωρίσεις αφορούν διδακτικά εγχειρίδια, σειρές ή συνοδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής σε ξενόγλωσσους. (Δεν συμπεριλήφθηκαν καταχωρίσεις για εκπαιδευτικό υλικό τυπωμένο αποκλειστικά σε CD/DVD, αν και υπάρχουν βέβαια καταχωρίσεις για δημοσιεύματα στα οποία παρουσιάζεται τέτοιο υλικό.)

Η περιήγηση στη βιβλιογραφική βάση επιτρέπει ορισμένες χρήσιμες πρώτες γενικεύσεις:

The image shows a screenshot of a web browser window displaying a book review page. The browser's address bar shows the URL: <http://www.media.uoa.gr/language/paf/details.php?bid=91&cc=CC%EF%93%F7%EF%ED%DC%F2+%D0%F1%...>

The page title is "ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ". Below the title, there are navigation links: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | ΘΕΜΑΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | ΛΟΓΙΣΜΟΣ | ΜΕΛΕΤΕΣ | ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ | ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ | ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ.

The main heading is "ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ [Πληροφορίες] [Συντελεστές] [Πρώτη Σελίδα]".

The text of the review begins with: "Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας".

The author information is: Συγγραφέας: Μοσχονάς, Σ. | Κατηγορία: Δημόσια σε συλλογικό τόμο | Τίτλος συλλογικού έργου: Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλίππου-Warburton | Επιμελητές συλλογικού έργου: Θεοφανοπούλου-Κονιά, Δ., Λακαράτου, Χ., Σηφιανού, Μ., Γεωργιαννίδης, Μ., Σπυρτσάουλος, Β. | Εκδότης: Πατάκη | Σειρά: Τόπος έκδοσης: Αθήνα | Χρόνος έκδοσης: 2003 | Αριθμός ISBN: 960160877X | Σελίδες: 87-107 | Γλώσσα κειμένου: Ελληνική | Προβλεπόμενο κοινό: Όλες οι κατηγορίες

The review text continues: "Περιγράφει: Συγκρίνεται η ελληνική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία/επιμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τη διεθνή βιβλιογραφία (κυρίως όμοια με τη βιβλιογραφία για τα αγγλικά). Σύμφωνα με το συγγραφέα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι διδακτοκεντρική και παρουσιάζει υστερήση 3-4 δεκαετιών σε σχέση με τη σταθρό της διεθνούς βιβλιογραφίας προς περισσότερο μαθησοκεντρικές προσεγγίσεις. Η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται επίσης από διαδεδομένη σύγχυση μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής και της διδασκαλίας της ως ξένης, η σύγχυση αυτή συμβαδίζει με τη μαζική μεταφορά διδακτικών υποδειγμάτων από το πρώτο στο δεύτερο πεδίο. Επίσης, η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι ιδεολογικά και αξιολογικά ουδέτερη, η όλη κίνηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης συμβαδίζει με μια αφοριστική γλωσσική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «ξένη γλώσσα» κρίνεται προτιμότερος από τον όρο «δεύτερη γλώσσα», επειδή ο τελευταίος έχει ιδεολογικά προσηλωμένες προεκλήψεις: εμπεριλαμβάνει τη κληρονομική προσηλωμένη για τη διδασκαλία/επιμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τη διεθνή βιβλιογραφία (κυρίως όμοια με τη βιβλιογραφία για τα αγγλικά). Σύμφωνα με το συγγραφέα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι διδακτοκεντρική και παρουσιάζει υστερήση 3-4 δεκαετιών σε σχέση με τη σταθρό της διεθνούς βιβλιογραφίας προς περισσότερο μαθησοκεντρικές προσεγγίσεις. Η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται επίσης από διαδεδομένη σύγχυση μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής και της διδασκαλίας της ως ξένης, η σύγχυση αυτή συμβαδίζει με τη μαζική μεταφορά διδακτικών υποδειγμάτων από το πρώτο στο δεύτερο πεδίο. Επίσης, η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι ιδεολογικά και αξιολογικά ουδέτερη, η όλη κίνηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης συμβαδίζει με μια αφοριστική γλωσσική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «ξένη γλώσσα» κρίνεται προτιμότερος από τον όρο «δεύτερη γλώσσα», επειδή ο τελευταίος έχει ιδεολογικά προσηλωμένες προεκλήψεις. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο ρόλος της γραμματικής στη διαδικασία διδασκαλίας/επιμάθησης της ελληνικής ως ξένης και ασκείται κριτική στις αυστηρά δομιστικές καθώς και στις αυστηρά επικοινωνιακές προσεγγίσεις. Θεωρείται ότι και οι δύο υπακούουν σε κανονιστικές αρχές και επισημαίνεται ότι οι τελευταίες επικρατούν στο κατεχόμενη ρυθμιστικό πεδίο του καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας.

Ειδικά χαρακτηριστικά:
Τεχνικά χαρακτηριστικά:
Βιβλιογραφικές αναφορές: 36 βιβλιογραφικές αναφορές στα ελληνικά, 34 βιβλιογραφικές αναφορές στα αγγλικά
Λέξεις - κλειδιά: αφορισμός | δεύτερη γλώσσα | διδακτοκεντρική προσέγγιση | διδασκαλία της γραμματικής | διδασκαλία της γραμματικής | δομιστική προσέγγιση | επικοινωνιακή προσέγγιση | επίπεδα γλωσσομάθειας | μαθησοκεντρική προσέγγιση | ξένη γλώσσα |

Ερευνητής: Ορέδη Ερωνας
Ημερομηνία κατάθεσης: 07-04-2004

ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ

Πληροφορίες | Βιβλιογραφία | Θέματα Γραμματικής | Λογισμός | Μελέτες | Σύνθεση | Συνδέσμοι | Συντελεστές | Αρχή

© 2002 - 2004 - Webmaster: spiro9@media.uoa.gr - Ηλεκτρονικός

Πρόγραμμα Εκπόνησης Μεταπτυχιακών 2002-2004

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Εικόνα 1. Δείγμα βιβλιογραφικού δελτίου

1. Τουλάχιστον μέχρι τον Ιούνιο του 2004, οπότε ολοκληρώθηκε η βιβλιογραφία, ήταν ελάχιστα τα δημοσιεύματα σε ξενόγλωσσα περιοδικά⁴. Με άλλα λόγια, η ελληνική ως ξένη δεν έχει καταφέρει ακόμα να συντονιστεί με το ευρύτερο πεδίο της SLA (Second Language Acquisition).
2. Αξιίζει αναμφίβολα να τονιστεί ότι η ποσότητα του εκπαιδευτικού υλικού που καταγράφεται στη βιβλιογραφία είναι εντυπωσιακή (137 καταχωρίσεις σε σύνολο 535 – το 1/4 του συνολικού αριθμού καταχωρίσεων)⁵. Αρκετές από τις καταχωρίσεις αυτές αφορούν πολύτομες σειρές, με πλούσιο συνοδευτικό υλικό (CD/DVD, video κλπ.). Σειρές έργων παράγουν ορισμένα από τα κέντρα μελέτης ή διδασκαλίας της ελληνικής (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Σχολείο του Α.Π.Θ. και Διδασκαλείο του ΕΚΠΑ) και αρκετά από τα μεγάλα ερευνητικά προγράμματα (Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών, Παιδεία Ομογενών, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων). Η βιβλιογραφία της ελληνικής ως ξένης παραμένει λοιπόν σταθερά προσανατολισμένη προς την παραγωγή εκπαιδευτικών «προϊόντων», από τη μια, και προς τη διαδικασία προώθησης αυτών των προϊόντων, δηλ. τη διδασκαλία, από την άλλη⁶.
3. Εξαιρώντας τα διδακτικά εγχειρίδια, οι υπόλοιπες 398 καταχωρίσεις υπάγονται, στην πλειονότητά τους, στις ακόλουθες τέσσερις υποκατηγορίες:
 - 3.1. Μεγάλη ομάδα δημοσιευμάτων καταπιάνεται με παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού. Αρκετά από τα δημοσιεύματα αυτά έχουν αναγνωρίσιμο διαφημιστικό χαρακτήρα. Μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για «διπλοεγγραφές» στη βιβλιογραφία, για τις οποίες βέβαια φροντίζουν οι ίδιοι οι παραγωγοί εκπαιδευτικού υλικού: μία καταχώριση για το υλικό (ένα διδακτικό εγχειρίδιο, συνήθως) και μία καταχώριση για την παρουσίασή του σε κάποιο περιοδικό ή σε συλλογικό τόμο⁷.
 - 3.2. Παρόμοιας πληροφοριακής αξίας είναι η ομάδα άρθρων που ανήκει στις συγγενείς κατηγορίες «Η διδασκαλία της ελληνικής σε [περιοχή/Ίδρυμα]» (π.χ., Μανδάλου 2000) ή «Η διδασκαλία της ελληνικής σε [πληθυσμιακή ομάδα]» (π.χ., Ντελόπουλος 1994) ή «Η διδασκαλία της ελληνικής σύμφωνα με [μία μέθοδο εκμάθησης]» (π.χ., Μαυρίδης & Μπόλλα-Μαυρίδου 2003).
 - 3.3. Υπάρχουν βέβαια και λίγα άρθρα γενικής διδακτικής. Καθώς δεν εστιάζουν στον τρόπο διδασκαλίας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού (3.2) ή γλωσσικού φαινομένου, τα άρθρα αυτά έχουν συνή-

θως προγραμματικό χαρακτήρα και εξαντλούνται σε γενικόλογες διακηρύξεις αρχών (προπαγανδίζουν, λ.χ., την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της επικοινωνιακής προσέγγισης, της αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων ή νέων ειδών γραπτού λόγου κλπ.). Δεν υπάρχουν βιβλία διδακτικής ειδικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, ενώ τα διαθέσιμα εγχειρίδια διδακτικής της ελληνικής (Μήτσης 1998, Τοκατλίδου 1986, 2003, Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997) δεν περιλαμβάνουν ενότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής σε ξενόγλωσσους.

- 3.4. Μια αρκετά μεγάλη ομάδα καταχωρίσεων αφορά τον καθορισμό «επιπέδων» και την πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Στο πεδίο της ελληνικής ως ξένης έχουν πλέον διαμορφωθεί συγκεντρωτικά πρότυπα, σε μερικούς ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους (σύγκρινε τα πρότυπα του ΚΕΓ με τα πρότυπα του ΕΚΠΑ: ΚΕΓ, 1997, 2001α, 2001β, ΕΚΠΑ 1998, 2002, 2004). Η πιστοποίηση είναι ίσως ο μοναδικός κλάδος της ελληνικής ως ξένης στον οποίο υφίσταται θεσμική παρέμβαση – μάλλον για προφανείς λόγους.
4. Στη βιβλιογραφία είναι ελάχιστες οι αναφορές στις ιδιαιτερότητες της *μαθησιακής* διαδικασίας ή στις *δυσκολίες* όσων μαθαίνουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Με μεγάλη δυσκολία θα συγκέντρωνε κανείς περισσότερα από 20-25 άρθρα που να αναλύουν τα στάδια εκμάθησης τα οποία διανύουν οι μη ελληνόφωνοι μαθητές της ελληνικής ή που να καταπιάνονται με τις δυσχέρειες που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθησή της⁸. Δεν υπάρχουν επίσης μελέτες που να συγκρίνουν τις πορείες προς την κατάκτηση της ελληνικής που ακολουθούν διαφορετικές ομάδες ομιλητών. Ο μικρός αριθμός αυτού του τύπου αναφορών επιτρέπει τη γενίκευση ότι στην ελληνική βιβλιογραφία κυριαρχεί η *διδασκικοκεντρική*, όχι η *μαθησιοκεντρική*, προσέγγιση. Η διδασκικοκεντρική προσέγγιση αξιολογείται ως ιδιαίτερα κρίσιμο χαρακτηριστικό του υπό συγκρότηση πεδίου (Μοσχονάς 2003).

Εύλογο είναι το ερώτημα: σε ποια γνωστικά δεδομένα, σε ποιες μαθησιοκεντρικές έρευνες και μελέτες βασίζονται τα διαθέσιμα διδακτικά εγχειρίδια; Η απάντηση είναι εξοργιστικά απλή: δεν βασίζονται σε έρευνες. Αλλά η μελέτη του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού ενδέχεται τη διαπίστωση αυτή να την εξωραΐσει κάπως. Δεν αποκλείεται άλλωστε να συμπυκνώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια η πολύτιμη διδακτική εμπειρία ενός ολόκληρου κλάδου.

3. Συγκριτική αξιολόγηση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Όταν σχεδιάστηκε η Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία», είχαν ήδη εκδοθεί ορισμένες αξιολογήσεις των διαθέσιμων διδακτικών εγχειριδίων προερχόμενες από επιστημονικούς συνεργάτες του ΚΕΓ (ΚΕΓ 1996, 2000γ). Με την ολοκλήρωση της δικής μας συγκριτικής αξιολόγησης (Αύγουστος 2003) δημοσιεύτηκε, επίσης από το ΚΕΓ, ένα «κλειδί» για τη συγκριτική *αξιοποίηση* ορισμένων εγχειριδίων του Α.Π.Θ. (Κίτσα 2003)⁹. Μία ακόμη αξιολόγηση έμοιαζε περιττή.

Ωστόσο, καμία από τις διαθέσιμες αξιολογήσεις δεν αντιμετωπίζει με τρόπο ικανοποιητικό το ζήτημα της γραμματικής οργάνωσης των κρινόμενων εγχειριδίων. Οι διαθέσιμες αξιολογήσεις τείνουν επίσης να αναπαράγουν την άποψη των ίδιων των παραγωγών διδακτικών βιβλίων – εκδήλωση ίσως μιας συμψηφιστικής νοοτροπίας που τείνει να επικρατήσει στο υπό συγκρότηση πεδίο. Και, το κυριότερο, οι διαθέσιμες αξιολογήσεις δεν είναι συγκριτικές, παρά με τρόπο έμμεσο και υπαινικτικό.

Στη συγκριτική αξιολόγηση που έγινε στο πλαίσιο της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» επιχειρείται αποτίμηση συνολικά είκοσι δύο (22) ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων εγχειριδίων ή σειρών, μεταξύ των πιο διαδεδομένων, που προσφέρονται για διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους. Ως δείκτες για τη σύγκριση των εγχειριδίων χρησιμοποιήθηκαν τα εκάστοτε γραμματικά φαινόμενα γύρω από τα οποία οργανώνεται η διδασκαλία. Παρ' όλο που ορισμένα εγχειρίδια αποφεύγουν την άμεση διδασκαλία της γραμματικής, ακολουθούν πάντως μια *γραμματική οργάνωση* η οποία αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε διδακτική ενότητα εστιάζει σε ζητήματα γλωσσικής μορφής. Αυτή τη συχνά λανθάνουσα γραμματική οργάνωση επιχειρήσαμε να καταγράψουμε στους συγκριτικούς πίνακες. Θεωρούσαμε ότι ο αμερόληπτος εκπαιδευτικός θα μπορούσε ενδεχομένως ν' αξιοποιήσει τους πίνακες αυτούς ως αναλυτικά ευρετήρια για την οργάνωση του μαθήματός του με τρόπο που ν' ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών/ριών του (cut 'n paste approach).

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων δεν έγινε με βάση κάποια ανεξάρτητα, «θεσμικά» πρότυπα (όπως αυτά του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς, του Πανεπιστημίου Αθηνών ή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, με τα οποία επιχειρείται εσχάτως η ρύθμιση των επιπέδων γλωσσομάθειας). Τα πρότυπα αυτά, τα οποία βεβαίως τα λάβαμε υπόψη και τα χρησιμοποιήσαμε στις πινακοποιήσεις, δεν είναι ευρύτερα καθιερωμένα, είναι νεότερα των περισσότερων εγχειριδίων και, εν μέρει, είναι ανταγωνιστικά. Άλλωστε, μας

ενδιέφερε περισσότερο να διαπιστώσουμε αν από τη σύγκριση των διδακτικών εγχειριδίων προκύπτει ένας «μέσος όρος», μία λίγο-πολύ ενιαία αντίληψη, πρακτική ή νοοτροπία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η καθιέρωση θεσμικών προτύπων θα έπρεπε τότε ν' αναμετρηθεί με αυτόν το διαμορφωμένο «μέσο όρο» – και όχι το αντίστροφο.

Στην τελική έκθεση (αναδημοσιευμένη ως Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης 2005) αποφεύγονται οι ευθείες κρίσεις¹⁰. Θεωρήθηκαν περιττές, αφού οι κρίσεις συνάγονται ευθέως απ' τις συγκρίσεις. Η σύγκριση των διδακτικών εγχειριδίων αποκάλυψε ορισμένες διαμορφωμένες τάσεις στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης. Είναι θεμιτές οι ακόλουθες γενικεύσεις, τις οποίες καταγράφω εδώ με δική μου ευθύνη:

1. Τα εγχειρίδια μοιάζουν πολύ μεταξύ τους. Γραμμένο το καθένα από την αρχή, με διαφορετικά κείμενα, αλλά με παρόμοια διάταξη και παρόμοια διαβάθμιση· με παρόμοια θεωρία, ασκήσεις, δραστηριότητες. Προφανώς, οι συντάκτες των εγχειριδίων είναι ενήμεροι για το έργο των συναδέλφων τους· προφανώς, κάποια εγχειρίδια προηγήθηκαν και κάποια ακολούθησαν· προφανώς, κάποια είναι πιο επιτυχημένα από άλλα· προφανώς, κάποια κάνουν προσαρμογές και κάποια επιφέρουν βελτιώσεις. Το ζήτημα εδώ δεν είναι πώς ασκείται η λογιосύνη στο νεότοκο αυτό πεδίο της ελληνικής ως ξένης¹¹. Η αντιγραφή, το «ξεπατίκωμα», γίνεται εύκολα, γιατί υπακούει σε κάποια *εξωτερικά πρότυπα*, που αυτοματικά αναγνωρίζουν όλοι όσοι συμμετέχουν στο πεδίο (και παραγωγοί και καταναλωτές εγχειριδίων). Μπορούμε λοιπόν να μιλήσουμε για τα πρότυπα ανεξάρτητα από τους παραγωγούς και τους καταναλωτές τους.
2. Τα περισσότερα εγχειρίδια ακολουθούν τα *πρότυπα της παραδοσιακής γραμματικής*. Ειδικότερα, οργανώνουν τη διδασκαλία γύρω από τα «μέρη του λόγου» και δίνουν έμφαση στη μορφολογία, στο «τυπικό» της γλώσσας. Έτσι, επιλέγουν ως βασική γραμματική μονάδα τη λέξη, παραγνωρίζοντας τους κανόνες σύνθεσης προτάσεων και κειμένων, παρόλο που τα εκφραστικά πρότυπα των περισσότερων εγχειριδίων είναι κειμενικά (κάθε ενότητα ανοίγει με την ανάγνωση ενός κειμένου). Οι συντάκτες εγχειριδίων παρουσιάζουν μόνο τα στοιχειώδη συντακτικά φαινόμενα που είναι απαραίτητο να εννοήσει ένας αλλόγλωσσος (λ.χ., κανόνες συμφωνίας) και συνήθως αγνοούν τους πραγματολογικούς περιορισμούς στη χρήση της γλώσσας. Έμφαση δίνουν στο γραπτό λόγο, σε βάρος του προφορικού. Είναι συνήθως ελλιπείς και συγκεχυμένες οι πληροφορίες για την προφορά της ελληνικής –πάντοτε σε ξεχωριστά κεφάλαια αναφοράς– και λιγοστές οι βοήθειες για την ενίσχυση της ικανότητας διατήρησης διαλόγου.

3. Η διδακτική της ελληνικής ως ξένης φαίνεται να επηρεάζεται από τις καθιερωμένες συνήθειες διδακτικής της *μητρικής* γλώσσας. Ιδιαίτερα στο περιβάλλον της δημόσιας εκπαίδευσης, οι μητροδίδακτοι ομιλητές δεν ασκούνται στα ίδια τα γραμματικά φαινόμενα τόσο όσο στο *μεταγλωσσικό* σχολιασμό τους. Οι «φυσικοί ομιλητές» δεν καλούνται να μάθουν τη γλώσσα, την οποία έχουν ήδη κατακτήσει· καλούνται να μάθουν για τη γλώσσα (Βελούδης 1996: 104 κ.έ.¹²) — δηλαδή κυρίως πώς να χρησιμοποιούν τη γραμματική ορολογία. Η διδακτική αυτή νοοτροπία μεταφέρεται μερικώς και στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης. Η διδασκαλία είναι σε ανησυχητικό βαθμό *μεταγλωσσική*. Προφανώς αυτός είναι και ο λόγος που τα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια απευθύνονται σε ενήλικους, σ' εκείνη δηλαδή την ηλικιακή ομάδα η οποία είναι σε θέση να κατανοεί μεταγλωσσικές (γραμματικές) περιγραφές. Ελάχιστα είναι τα εγχειρίδια που απευθύνονται σε εφήβους στο στάδιο των (ημι-)αρχαρίων, που ήταν και η ομάδα στόχευσης για το ΠΕΜ την περίοδο 2002-2004¹³.
4. Παρά το ότι πολλά εγχειρίδια αυτοδιαφημίζονται ως «επικοινωνιακά», στην πλειονότητά τους δεν ακολουθούν μια ευδιάκριτη «επικοινωνιακή» προσέγγιση, εκτός ίσως με την τετριμμένη έννοια ότι προτείνουν, με τη δομή και τον τρόπο έκθεσης των πληροφοριών που παρέχουν, μια επικοινωνιακή προσέγγιση *μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή*: τα περισσότερα είναι εγχειρίδια *τάξης*. Στις ασκήσεις και στον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων κυριαρχεί η *δομική* προσέγγιση. Τα περισσότερα εγχειρίδια είναι *γραμματικοκεντρικά*: η ύλη οργανώνεται γύρω από το τυπικό, κατά τον παραδοσιακό τρόπο σχολιασμένο, με την πρόταση ν' αποτελεί το ευρύτερο περιβάλλον για την αντικατάσταση λεξικών παραδειγματικών τύπων¹⁴.
5. Πάντως, στα περισσότερα εγχειρίδια που εξετάστηκαν, τα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται *διαβαθμισμένα* — υποθέτουμε με διαισθητικά κριτήρια. Γενικά, η παρουσίαση του (εννοιολογικά ή δομικά) σύνθετου ακολουθεί την παρουσίαση του (εννοιολογικά ή δομικά) απλούστερου· π.χ., η διδασκαλία των συντελικών χρόνων τη διδασκαλία του αορίστου. Προηγείται η παρουσίαση φαινομένων με μεγαλύτερη *γραμματική γενικότητα* και μεγαλύτερη *επικοινωνιακή χρησιμότητα*. Όταν το επικοινωνιακό κριτήριο έρχεται σε σύγκρουση με το γραμματικό, προτάσσεται συνήθως το επικοινωνιακό κριτήριο· λ.χ., συγχρόχρηστοι ανώμαλοι τύποι του αορίστου — *ήπια*, *είδα* κλπ. — μπορεί να προηγούνται κατά τη διδασκαλία του ομαλού αορίστου — *περπάτησα*, *μίλησα* κλπ. —,

λόγω, ίσως, της επικοινωνιακής χρησιμότητάς τους. Στις σελίδες λοιπόν όλων αυτών των εγχειριδίων αποτυπώνεται μια πολύτιμη διδακτική εμπειρία, που θα ήταν παράλογο να την παραβλέψουν όσοι ασχολούνται με την τυποποίηση των προτύπων διδασκαλίας και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας¹⁵.

Είναι βέβαια αμφίβολο αν τα διαθέσιμα διδακτικά εγχειρίδια διαβαθμίζουν τη γλωσσική ύλη με τρόπο που ν' αντανάκλα τα πραγματικά στάδια στην εκμάθηση της ελληνικής, τη «διαγλώσσα» που διέρχονται οι «μη φυσικοί» ομιλητές – αν υποθεθεί ότι αυτή είναι ενιαία για κάποιες ομάδες ομιλητών. Εκτός εξαιρέσεων (εντός των οποίων μπορούν, δυστυχώς, ν' αναγνωριστούν περαιτέρω εξαιρέσεις), τα διδακτικά εγχειρίδια δεν λαμβάνουν υπόψη τους ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλώσσας ή μιας γλωσσικής οικογένειας, ούτε είναι γραμμένα βάσει κάποιας πειραματικής μεθόδου. Είναι generic εγχειρίδια.

Υπάρχει όμως μία «φυσιολογική σειρά» στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; Η υπόθεση ότι η μάθηση ακολουθεί ορισμένα στάδια, μ_1, \dots, μ_n , ανεξάρτητα από τα στάδια της διδασκαλίας, $\delta_1, \dots, \delta_n$, φαίνεται να επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες, κυρίως βέβαια για τα αγγλικά, σε σχέση με τα οποία πρωτοδιατυπώθηκε (Krashen 1987: 12-15· Krashen & Terrell 1983: 28-30). Υπάρχουν επίσης ερευνητικά τεκμήρια που επιβεβαιώνουν μία αρκετά ισχυρότερη υπόθεση, “the input hypothesis” (Krashen 1987: 20-30), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ακολουθεί τα στάδια της διδασκαλίας μόνο στο μέτρο που η διδασκαλία ακολουθεί τα στάδια της μάθησης. Η δεύτερη αυτή υπόθεση θα είχε προφανείς επιπτώσεις στην αξιολόγηση των εγχειριδίων – αλλά και των ορισμών επιπέδων γλωσσομάθειας–, τα οποία θα έπρεπε πλέον να κριθούν με μέτρο την απόστασή τους από αυτή τη «φυσιολογική σειρά».

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην αμέσως επόμενη ενότητα αποτελεί προσπάθεια να διαγνωστεί μια κάποια «φυσιολογική σειρά» για έναν συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικού υλικού, τις «Γλωσσικές Ασκήσεις», οι οποίες παρουσιάζονται στη μεθεπόμενη ενότητα.

4. Διαγνωστικές ασκήσεις

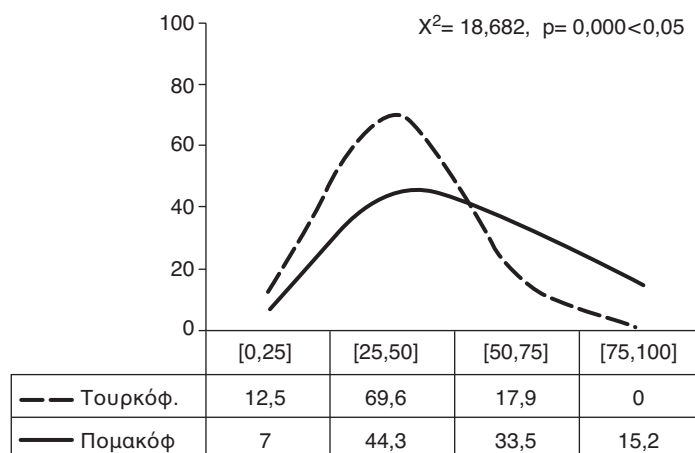
Στόχος της διαγνωστικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια της Θράκης ήταν να διακριβωθεί το επίπεδο των αλλόγλωσσων (τουρκόφωνων – πομακόφωνων) μαθητών σε σχέση με ορισμένα γραμματικά φαινόμενα που ήδη διδάσκονταν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου από βιβλία του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Όπως έγινε και με τη σύγκριση των διδακτικών εγχειριδίων, θεωρήσαμε ότι το «επί-

πεδο» των μαθητών θα μπορούσε να διαγνωστεί με βάση ορισμένους γραμματικούς δείκτες.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 214 μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2002-2003. Εξ αυτών, 145 μαθητές ήταν της Α' Γυμνασίου, 46 μαθητές της Β' και 23 της Γ'. 126 ήταν αγόρια και 88 κορίτσια: 52 μαθητές προέρχονταν από αστική / ημιαστική περιοχή και 162 από αγροτική. 56 ήταν τουρκόφωνοι (μητρική γλώσσα: τουρκικά) και 158 πομακόφωνοι (μητρική γλώσσα: πομακικά). Ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν 38 ελληνόφωνοι μαθητές Α' Γυμνασίου σε δύο Γυμνάσια του Περιστερίου Αττικής. Η διανομή των ασκήσεων στους εκπαιδευτικούς που θα αναλάμβαναν την ενισχυτική διδασκαλία έγινε την 10/10/2002, στη διάρκεια τετράωρης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η εφαρμογή στα σχολεία της Θράκης διάρκεσε από 1/12/2002 έως 28/2/2003 (περίπου 4 διδακτικές ώρες την εβδομάδα). Στην ομάδα ελέγχου δόθηκαν επιλεγμένες ασκήσεις (αφαιρέθηκαν οι ασκήσεις φωνητικής και οι περισσότερες από τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου), οι οποίες απαντήθηκαν κατά τη διάρκεια 4 διδακτικών ωρών συνολικά. Σε όλες τις περιπτώσεις, η «λύση» των ασκήσεων έγινε στην τάξη χωρίς την παρουσία ερευνητών. Για την επίλυση των ασκήσεων δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι εντελώς στοιχειώδεις εξηγήσεις (διευκρίνιση εκφωνήσεων, εκφώνηση λέξεων για τις ασκήσεις φωνητικής). Από το σύνολο των 71 ασκήσεων, 49 ήταν δομικές (επιλογής / αντιστοίχισης / συμπλήρωσης), 11 φωνητικές (= ασκήσεις φωνηματικής κατανόησης) και 11 κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου. Για τον ορισμό των γλωσσικών μεταβλητών συνυπολογίστηκαν όλες οι εμφανίσεις ενός γραμματικού φαινομένου, όχι μόνο στις ασκήσεις οι οποίες εστίαζαν στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Εκτός από τις αυστηρά γλωσσικές μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε και η σύνθετη μεταβλητή «Τονισμός – στίξη», ως χαρακτηρισμός για τη συνολικότερη εμφάνιση των απαντήσεων στις ασκήσεις γραπτής παραγωγής. Η αξιολόγηση έγινε ανά διαστήματα επίδοσης: [0% - 25%] έως (75% - 100%).

Από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας (με συνδυασμένες εφαρμογές του τεστ X^2) προέκυψαν, συνοπτικά, τα ακόλουθα πορίσματα¹⁶:

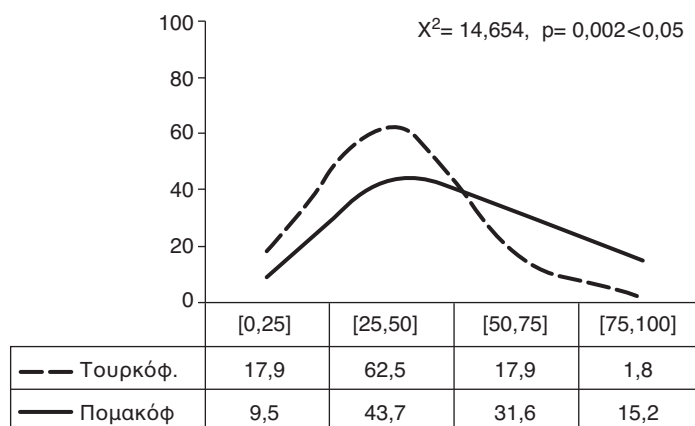
1. Η επίδοση, στο σύνολο των ασκήσεων, συσχετίζεται κυρίως με τη μητρική γλώσσα (βλ. παρακάτω). Δευτερευόντως συσχετίζεται με το φύλο (με καλύτερες τις επιδόσεις των κοριτσιών, $X^2 = 8,694$, $p = 0,034 < 0,05$) και οριακά με την τάξη (Α', Β', Γ' Γυμνασίου, με καλύτερες τις επιδόσεις των μεγαλύτερων μαθητών, $X^2 = 12,240$, $p = 0,057 > 0,05$) και με



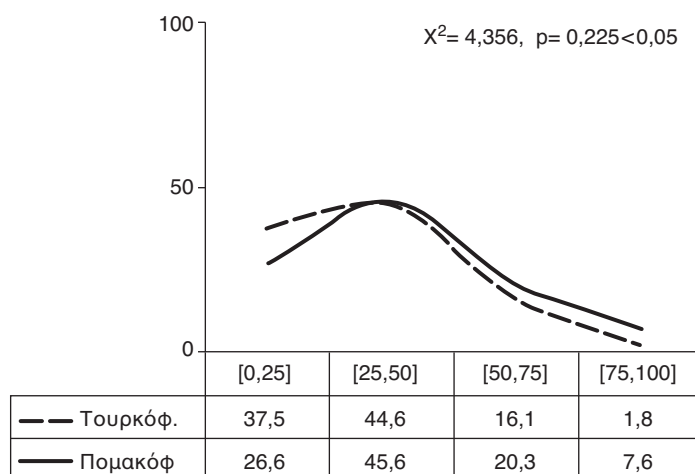
Διάγραμμα 2. Επιδόσεις στο σύνολο των διαγνωστικών ασκήσεων

την περιοχή διαμονής (αστική / ημιαστική - αγροτική, με καλύτερες τις επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από ημι/αστική περιοχή, $\chi^2 = 2,667, p = 0,446 > 0,05$). Η επίδοση συσχετίζεται επίσης με τον τύπο της άσκησης (δομικές, παραγωγής γραπτού λόγου, φωνητικές ασκήσεις)· βλ. παρακάτω.

2. Στο σύνολο των ασκήσεων, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (80,4% των τουρκόφωνων και 82,1% των πομακόφωνων) είχε επίδοση «κάτω από τη βάση», δηλ. κάτω από το 50%. Η επίδοση για το 62,5% των τουρκόφωνων και το 43,7% των πομακόφωνων ανήκει στο διάστημα (25-50)%· βλ. Διάγραμμα 2. Αντίθετα, οι επιδόσεις των ελληνόφωνων (ομάδας ελέγχου), σε όλους τους τύπους ασκήσεων, σημειώνονται κυρίως στο διάστημα (75% - 100%) με ποσοστά που σε ορισμένες ασκήσεις αγγίζουν το 100%.
3. Η μέγιστη επίδοση των πομακόφωνων στο διάστημα επίδοσης (75% - 100%) είναι υψηλότερη στις δομικές ασκήσεις (15,2%) απ' ό,τι στις ασκήσεις γραπτής παραγωγής (7,6%), ενώ οι τουρκόφωνοι παρουσιάζουν την ίδια επίδοση (1,8%) ανεξάρτητα από τον τύπο της άσκησης. Και για τις δύο ομάδες μαθητών πιο δύσκολες αποδεικνύονται, όπως αναμενόταν, οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου· πβ. Διάγραμμα 3 και Διάγραμμα 4.
4. Στις φωνητικές ασκήσεις, ωστόσο, οι πομακόφωνοι εμφανίζουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τους τουρκόφωνους συμμαθητές τους· υπερέχουν με ποσοστό 51,9%, έναντι 17,9%· βλ. Διάγραμμα 5.

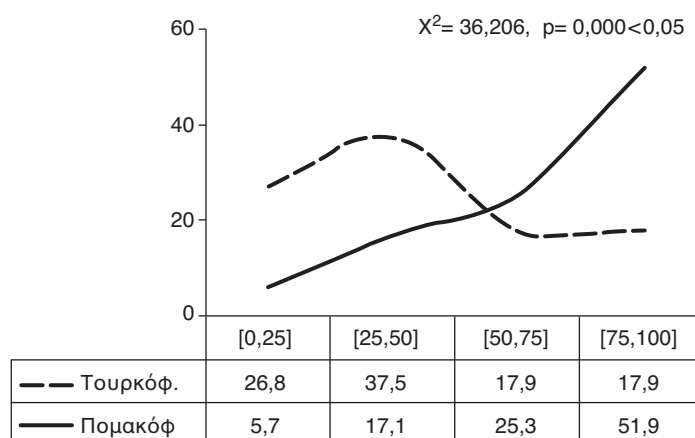


Διάγραμμα 3. Επιδόσεις στις δομικές διαγνωστικές ασκήσεις



Διάγραμμα 4. Επιδόσεις στις διαγνωστικές ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου

- Από τη σύγκριση των Διαγραμμάτων 2 – 5 είναι επίσης φανερό ότι η πολυπληθέστερη ομάδα των πομακόφωνων μαθητών χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ομοιογένεια, έχει δηλ. μικρότερη απόκλιση στις επιδόσεις, που είναι καλύτερες από των τουρκόφωνων συμμαθητών τους σε όλους τους τύπους ασκήσεων. Στην ομάδα των τουρκόφωνων μαθητών είναι μεγαλύτερο το χάσμα μεταξύ «καλών» μαθητών (επιδόσεις στο διάστημα (50% - 100%)) και «κακών» (επιδόσεις στο διάστημα [0% - 50%]).



Διάγραμμα 5. Επιδόσεις στις φωνητικές ασκήσεις

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα πορίσματα αυτά δεν είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (δηλ. του συνόλου των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν σε πλειονοτικά σχολεία), για τον απλούστατο λόγο ότι το δείγμα της έρευνας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό· πρόκειται για δείγμα διαθεσιμότητας, συγκροτημένο από μαθητές που οι γονείς και οι καθηγητές τους έκριναν ότι είχαν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας – μαθητές που έφεραν ήδη το στίγμα της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Αν λοιπόν αποκλείσουμε την πιθανότητα ακαταλληλότητας του τεστ (η μεγάλη επιτυχία των ελληνόφωνων μαθητών επιβεβαιώνει ότι το τεστ είναι διαγνωστικό υλικό κατάλληλο αποκλειστικά για αλλόγλωσσους, όπως ακριβώς επιβάλλεται), ορισμένα «παράδοξα» πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν ν' αποδοθούν στη μειωμένη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Ειδικότερα, οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ τουρκόφωνων και πομακόφωνων θα μπορούσαν να οφείλονται, συνδυαστικά, στους παρακάτω παράγοντες : α) στη σύσταση του δείγματος (είναι περίπου τριπλάσιοι οι πομακόφωνοι από τους τουρκόφωνους)· β) στο ότι τα τεστ έλαβαν υπόψη τις δυσκολίες κυρίως των τουρκόφωνων που μαθαίνουν ελληνικά, όπως αυτές τεκμηριώνονται στη βιβλιογραφία (Σελλά-Μάζη 1994) – η πομακική παραμένει ελάχιστα μελετημένη γλώσσα· γ) στο επίπεδο και τη μέθοδο της προγενέστερης διδασκαλίας (οι επιδόσεις όλων των μαθητών είναι χαμηλές, αν λάβουμε υπόψη ότι τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάστηκαν θεωρούνται βασικά και περιλαμβάνονται στα γλωσσικά εγχειρίδια των τελευταίων τάξεων του δημοτικού)· δ) σε πολιτισμικούς παράγοντες (και κυρίως στη στάση των μαθητών/ριών απέναντι στη γλώσσα-στόχο)¹⁷.

Όμως, είναι προτιμότερο, νομίζω, να διαβάσουμε τα στατιστικά αποτελέσματα από κοντά, και τις διαφορές στις επιδόσεις των δύο ομάδων να τις αποδώσουμε στην επίδραση του μόνου κρίσιμου παράγοντα που διαγνωσθηκε, της μητρικής γλώσσας. Τυπολογικά, η πομακική βρίσκεται πλησιέστερα στη γλώσσα-στόχο, την ελληνική, απ' ό,τι η τουρκική. Αυτή η έννοια της «τυπολογικής απόστασης» θ' αρκούσε για να εξηγήσει τη διαφορά των επιδόσεων στις δομικές ασκήσεις. Όμως, μόνο στο επίπεδο της φωνολογίας μπορεί η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων να γίνει αντιληπτή ως χαρακτηριστική διαφορά. Οι φωνολογικές είναι *χαρακτηριστικές* μεταβλητές στην εκμάθηση ξένης γλώσσας από ενήλικους (μάλιστα, σε συνθήκες κατευθυνόμενης μάθησης). «Οι περισσότεροι ενήλικες ποτέ δεν κατακτούν μια ξένη γλώσσα, ιδιαίτερα τη φωνολογία της – εξ ου και η πανταχού παρούσα ξενική προφορά» (B. Schwartz, όπως παρατίθεται από τον Han 2004: 1). Η δυσκολία προφοράς (αλλά και κατανόησης της προφοράς) μιας ξένης γλώσσας είναι οικεία εμπειρία για όλους τους ενήλικους που προσπάθησαν να μιλήσουν (ή ν' ακούσουν) μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Οι επιδόσεις των πομακόφωνων είναι καλύτερες, γιατί δεν δυσχεραίνονται από το φράγμα «φωνολογικής συνειδητότητας» που σχηματίζουν για τους τουρκόφωνους οι φωνολογικές μεταβλητές. Έτσι, ιδιαίτερα στις ασκήσεις φωνηματικής αναγνώρισης, οι επιδόσεις τους πλησιάζουν την κατανομή των ελληνόφωνων μαθητών (πλειονότητα σωστών απαντήσεων στο διάστημα (50% - 100%))¹⁸.

Άλλωστε, οι εξελικτικές μελέτες, είτε συγχρονικές, όπως η παρούσα, είτε διαχρονικές, δεν αποτυπώνουν τόσο τη μητρική γλώσσα όσο τη γλώσσα-στόχο· σε σχέση με αυτή και μόνο ορίζεται η έννοια της «απόστασης». Την έννοια αυτή της απόστασης μπορούμε να την αποτυπώσουμε παραστατικά και για τις δύο γλώσσες, τουρκικά και πομακικά, με τρόπο που να μην επιδέχεται εξωγλωσσικές ερμηνείες. Η επεξεργασία των διαγνωστικών ασκήσεων έδειξε μια σαφή διαβάθμιση ορισμένων γραμματικών φαινομένων της ελληνικής ως προς το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Η κατάταξη που ακολουθεί βασίζεται στα ποσοστά της επίδοσης στο διάστημα [0% - 50%]. Η αρίθμηση αποτελεί μία πρώτη μέτρηση του βαθμού δυσκολίας: έτσι η υπ' αριθμ. χ ομάδα γραμματικών φαινομένων παρουσιάζει βαθμό δυσκολίας χ. Η αρίθμηση είναι φθίνουσα: τα «δυσκολότερα» γραμματικά φαινόμενα εμφανίζονται πρώτα στον Πίνακα 1.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, τα κοινά ως προς τη δυσκολία γραμματικά φαινόμενα και για τις δύο ομάδες είναι: α) η συμφωνία υποκειμένου - ρήματος σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής και β) η χρήση των προθέσεων. Εκτός από αυτά όμως, αρκετά φαινόμενα κατέχουν παραπλήσια θέση στον Πίνακα:

Πίνακας 1. Διαβάθμιση δυσκολίας ανά γραμματικό φαινόμενο και γλώσσα

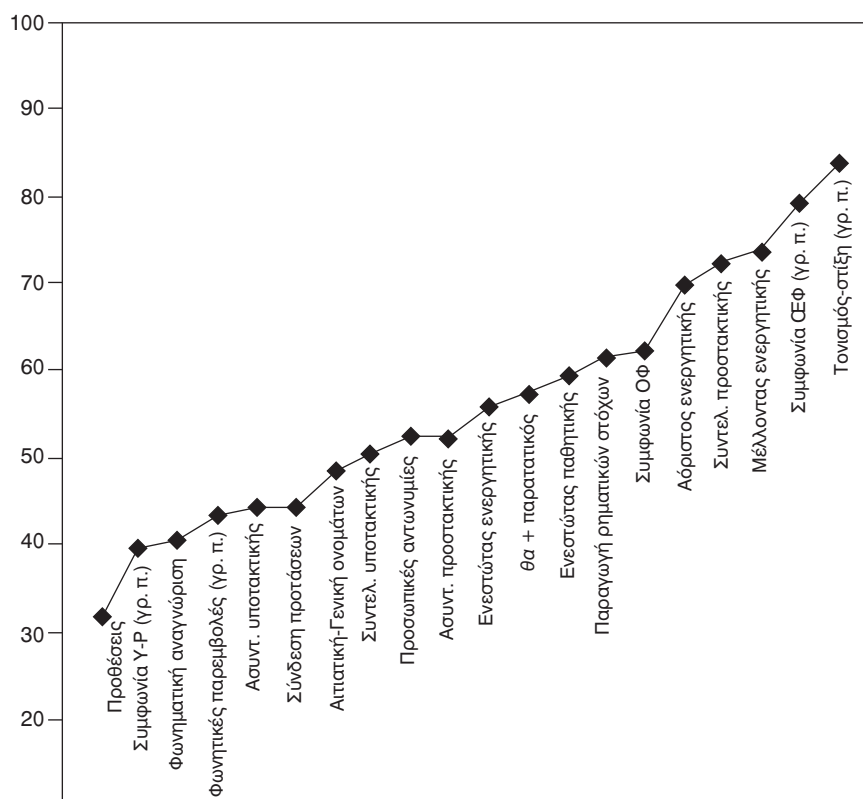
	Τουρκόφωνοι		Πομακόφωνοι	
20.	συμφωνία εντός ονοματικής φράσης σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	87,5	τονισμός - στίξη σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	83,6
19.	τονισμός - στίξη σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	85,7	συμφωνία εντός ονοματικής φράσης σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	76,6
18.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο Μέλλοντα ενεργητικής φωνής	84,0	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Αόριστο ενεργητικής φωνής	73,4
17.	χρήση προσωπικών αντωνυμιών	80,4	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο συντελεσμένο τύπο Προστακτικής	70,9
16.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στη Δυνητική έγκλιση	80,3	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο Μέλλοντα ενεργητικής φωνής	70,2
15.	παραγωγή ρηματικών τύπων σύμφωνα με το στόχο της άσκησης	78,6	συμφωνία προσδιορισμών με ονόματα	60,1
14.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο συντελεσμένο τύπο Προστακτικής	76,8	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Ενεστώτα παθητικής φωνής	57,0
13.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Ενεστώτα ενεργητικής φωνής	75,0	παραγωγή ρηματικών τύπων σύμφωνα με το στόχο της άσκησης	55,7
12.	φωνηματική αναγνώριση	73,2	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Ενεστώτα ενεργητικής φωνής	49,4
11.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον ασυντέλεστο τύπο της Προστακτικής	71,5	μορφολογία/χρήση ρημάτων στη Δυνητική έγκλιση	49,3
10.	συμφωνία προσδιορισμών με ονόματα	67,8	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο συντελεσμένο τύπο Υποτακτικής	46,8
9.	μορφολογία / χρήση ρημάτων στον Ενεστώτα παθητικής φωνής	66,1	μορφολογία / χρήση ρημάτων στον ασυντέλεστο τύπο της Προστακτικής	46,2
8.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον ασυντέλεστο τύπο Υποτακτικής	64,2	μορφολογία/λειτουργία ουσιαστικών (γενική - αιτιατική)	43,7
7.	σύνδεση προτάσεων	62,5	χρήση προσωπικών αντωνυμιών	43,1
6.	μορφολογία/λειτουργία ουσιαστικών (γενική - αιτιατική)	62,5	φωνητικές παρεμβολές σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	41,2
5.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στο συντελεσμένο τύπο Υποτακτικής	60,7	σύνδεση προτάσεων	38,0
4.	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Αόριστο ενεργητικής φωνής	60,7	μορφολογία/χρήση ρημάτων στον ασυντέλεστο τύπο Υποτακτικής	37,3
3.	συμφωνία Y - P σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	57,2	συμφωνία Y - P σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	33,5
2.	φωνητικές παρεμβολές σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής	50,0	φωνηματική αναγνώριση	29,1
1.	χρήση προθέσεων	44,7	χρήση προθέσεων	27,2

Πηγή: Αμπάτη (2004: Γ' Μέρος, 45), με διορθώσεις. Στις στήλες 3 και 5 δίνεται το ποσοστιαίο (%) άθροισμα των επιδόσεων στα διαστήματα [0% - 25%] και (25% - 50%).

συγκεκριμένα, α) η συμφωνία στην ονοματική φράση σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής (βαθμός δυσκολίας 20 για τους τουρκόφωνους και 19 για τους πομακόφωνους), β) η μορφολογία/χρήση ρημάτων στο Μέλλοντα της ενεργητικής φωνής (18 και 16 αντιστοίχως), γ) η παραγωγή ρηματικών τύπων σύμφωνα με το στόχο της άσκησης (15 και 13 αντιστοίχως), δ) η μορφολογία/χρήση ρημάτων στον Ενεστώτα ενεργητικής φωνής (13 και 12 αντιστοίχως), ε) η μορφολογία/χρήση ρημάτων στον ασυντέλεστο τύπο της Προστακτικής (11 και 9 αντιστοίχως) και στ) η μορφολογία/λειτουργία ουσιαστικών σε γενική – αιτιατική πτώση (6 και 8 αντιστοίχως). Συνοπτικά, τα δυσκολότερα γραμματικά φαινόμενα και για τις δύο ομάδες είναι: η συμφωνία προσδιορισμών με ονόματα, η μορφολογία ρημάτων στο Μέλλοντα και στον Αόριστο, η μορφολογία των συντελεσμένων τύπων της Προστακτικής. Η τήρηση του τονισμού και της στίξης σε ασκήσεις γραπτής παραγωγής (βαθμός δυσκολίας 19 για τους τουρκόφωνους και 20 για τους πομακόφωνους) δεν αποτελεί βέβαια «γραμματικό δείκτη», αλλά μάλλον ένδειξη της αποτυχίας αυτών των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. και Διάγραμμα 4).

Τα φωνολογικά φαινόμενα, αντίθετα, κατατάσσονται στον Πίνακα 1 σε θέσεις που απέχουν πολύ μεταξύ τους. Η φωνηματική αναγνώριση έχει βαθμό δυσκολίας 12 για τους τουρκόφωνους και μόλις 2 για τους πομακόφωνους. (Ωστόσο, οι πομακόφωνοι κάνουν περισσότερα λάθη φωνητικής παρεμβολής.) Παρόμοια απομάκρυνση παρατηρούμε σε λίγα μόνο από τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα: η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών παρουσιάζει βαθμό δυσκολίας 17 για τους τουρκόφωνους και 7 για τους πομακόφωνους· η μορφολογία και η χρήση ρημάτων στη δυνητική έγκλιση (θα + Παρατατικός) έχει δυσκολία 16 και 11 αντιστοίχως – στις περισσότερες περιπτώσεις, η ψαλίδα είναι μικρή.

Εδώ δεν πρόκειται να επεκταθούμε σε επιμέρους εξηγήσεις της ευκολίας / δυσκολίας των γραμματικών φαινομένων. (Για εξηγήσεις ανά άσκηση και ομάδα μαθητών, βλ. Αμπάτη [Κανελλοπούλου] 2004: Παράρτημα 1.) Μας αρκεί ότι οι περιπτώσεις ομοιότητας είναι περισσότερες από τις περιπτώσεις διαφοράς. Πρόθεσή μας είναι ν' αποτυπώσουμε τη «φυσιολογική σειρά» στην εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους, ως δείκτη για την οποία χρησιμοποιήσαμε ήδη τον βαθμό δυσκολίας. Η διαβάθμιση των γραμματικών φαινομένων που προκύπτει από τη σύγκριση των στηλών του Πίνακα 1, αποτυπώνεται με ακρίβεια στο Διάγραμμα 6, όπου τα γραμματικά φαινόμενα εμφανίζονται πλέον διαβαθμισμένα με βάση το άθροισμα των ποσοστών επίδοσης των δύο ομάδων (τουρκόφωνων και πομακόφωνων) στο διάστημα [0% - 50%]. Η διαβάθμιση είναι αύξουσα.



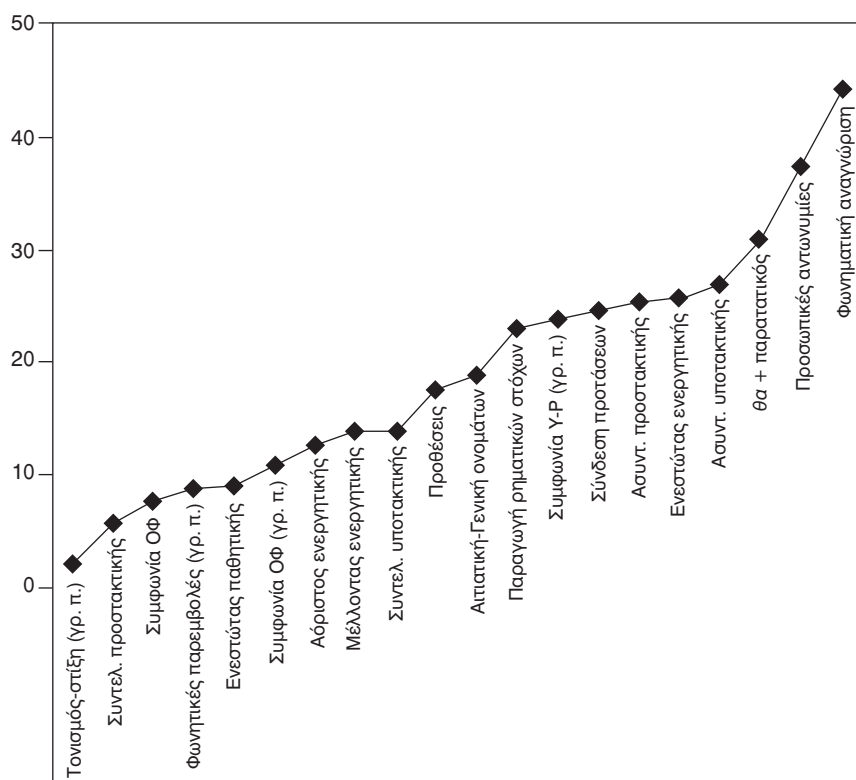
Διάγραμμα 6. Γραμματικά φαινόμενα ανά βαθμό δυσκολίας (συγκεντρωτικά αποτελέσματα)

Αποκρύπτοντας με τον τρόπο αυτό τις λίγες διαφορές που τυχόν προκύπτουν από επίδραση της μητρικής γλώσσας, μπορούμε πλέον να θεωρούμε εύλογη την υπόθεση για ύπαρξη μιας «φυσιολογικής σειράς» κατά την εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων της ελληνικής από ξενόγλωσσους (σε σχέση πάντα με τον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτικού υλικού). Στο Διάγραμμα 6 παρατηρούμε αρκετές κανονικότητες. Η συμφωνία των προσδιοριστικών εντός της ΟΦ είναι πολύ δυσκολότερη από τη συμφωνία Υ-Ρ: η πρώτη είναι μορφολογικά και εννοιολογικά πιο σύνθετη περίπτωση. Οι συντελεσμένοι/συντοπικοί ρηματικοί τύποι είναι δυσκολότεροι από τους αντίστοιχους ασυντέλεστους/διαρκείς: οι πρώτοι είναι περισσότερο μαρκαρισμένοι από τους δεύτερους (φυσικό είναι λοιπόν και οι ασυντέλεστοι τύποι της Υποτακτικής και της Προστακτικής να προηγούνται των συντελεσμένων). Η σειρά «Ενεστώτας (→ Παρατατικός) → Αόριστος → Μέλλοντας» είναι πιο οικεία, όπως γνωρίζουμε και από την κατάκτηση της ελληνικής ως μητρικής

γλώσσας: οι μεταγενέστεροι τύποι είναι πιο μαρκαρισμένοι από τους προγενέστερους. Η μορφολογία της παθητικής φωνής είναι απαιτητικότερη, και οι χρήσεις της πιο «μαρκαρισμένες» από αυτές της ενεργητικής: είναι λοιπόν φυσιολογικό να μαθαίνεται (και να διδάσκεται) αφού ολοκληρωθεί κάπως η εκμάθηση της ενεργητικής φωνής. Παρόμοιες εξηγήσεις έχουν δοθεί για παρόμοιες εξελικτικές πορείες (development orders) στην εκμάθηση και άλλων γλωσσών (βλ. ενδεικτικά Larsen-Freeman & Long 1991: κεφ. 4, Ellis 1994: κεφ. 3). Υπάρχουν πια πολλές μελέτες για πολλές γλώσσες, οι οποίες, αθροιστικά, ενισχύουν την αληθοφάνεια και των δικών μας πορισμάτων.

Θα ήταν πάντως λάθος, στην προσπάθειά μας να καθορίσουμε μία κοινή εξελικτική πορεία προς την εκμάθηση της ελληνικής, να παραβλέψουμε τη διαπιστωμένη ποικιλότητα (variability) που χαρακτηρίζει την ελληνική «διαγλώσσα» (βλ. ενδεικτικά Larsen-Freeman & Long ό.π., Ellis 1994: κεφ. 4). Το πλεονέκτημα της αναπαραστατικής μεθόδου που εισηγούμαι εδώ είναι ότι επιτρέπει προβλέψεις για τα γραμματικά φαινόμενα που ενδέχεται να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη ποικιλότητα χρησιμοποιώντας τις ίδιες μετρήσεις που αποτυπώνουν και μία κοινή εξελικτική πορεία. Στο Διάγραμμα 7 καταγράφονται οι διαφορές στο βαθμό δυσκολίας ανά γραμματικό φαινόμενο. Ο υπολογισμός βασίζεται όχι στο άθροισμα, όπως στο Διάγραμμα 6, αλλά στη διαφορά των επιδόσεων που αθροιστικά σημειώνουν τουρκόφωνοι και πομακόφωνοι στο διάστημα [0% - 50%]. Έτσι, στον άξονα X σημειώνεται η απόλυτη τιμή της διαφοράς στην επίδοση των δύο ομάδων στο διάστημα [0% - 50%] – ανά γραμματικό φαινόμενο. Όσο πιο κοντά τοποθετείται ένα γραμματικό φαινόμενο στην τιμή 0 τόσο μικρότερη είναι η απόκλιση στις επιδόσεις των δύο ομάδων· π.χ., οι ασκήσεις φωνηματικής αναγνώρισης είναι κατά 40% πιο δύσκολες για μία από τις δύο ομάδες (για τους τουρκόφωνους σε σχέση με τους πομακόφωνους συμμαθητές τους).

Και στη νέα αυτή ιεράρχηση, όπως και στο Διάγραμμα 6, αποκρύπτονται οι διαφορές σε σχέση με τη μητρική γλώσσα. Διαφορές, βέβαια, υπάρχουν (βλ. Πίνακα 1). Όπως είδαμε ήδη, η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών είναι πολύ πιο δύσκολη για τους τουρκόφωνους· το ίδιο ισχύει και για τη χρήση της πιθανολογικής/δυνητικής έγκλισης, για τη φωνηματική αναγνώριση κ.ά. Αντιθέτως, ο σχηματισμός αοριστικών τύπων είναι πιο δύσκολος για τους πομακόφωνους· κ.ο.κ. Όμως, στο Διάγραμμα 7 δεν καταγράφονται οι διαφορές ανά γλώσσα, αλλά η απόκλιση από την κοινή διαγλώσσα. Οι προβλέψεις στις οποίες μπορεί να οδηγηθεί κανείς με βάση αυτή τη διαβάθμιση, δεν είναι ισχυρές, γιατί τα δεδομένα δεν είναι ούτε αρκετά ούτε αντιπροσωπευτικά. Θα ήταν ευχής έργο να είχαμε περισσότερα στοιχεία



Διάγραμμα 7. Διαφορές στο βαθμό δυσκολίας μεταξύ τουρκόφωνων και πομακόφωνων μαθητών

από πολλούς και διαφορετικούς μαθητές της ελληνικής, δηλ. από πληθυσμούς που διαφέρουν ως προς τη μητρική γλώσσα, τη γλωσσική τους προέλευση, τα ρεπερτόρια που αξιοποιούν, το εκπαιδευτικό υλικό που διδάσκονται κ.ο.κ. Θα μπορούσαμε τότε να υπολογίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα γραμματικά φαινόμενα στα οποία η μάθηση της ελληνικής παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ποικιλότητα. Αυτά δεν θα ήσαν άλλα από τα φαινόμενα στα οποία παρουσιάζουν τις μέγιστες αποκλίσεις όσοι προσπαθούν να μάθουν ελληνικά. Στο Διάγραμμα 7 επιχειρείται μια πρώτη στάθμιση αυτών των διαφορών, με δεδομένα από δύο μόλις ομάδες μαθητών.

5. Γλωσσικές ασκήσεις

Οι διαγνωστικές ασκήσεις διαμορφώθηκαν σύμφωνα με προδιαγραφές που ήδη είχαν τεθεί για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιούνταν στο διευρυμένο ωράριο πλειονοτικών Γυμνασίων με ικανό αριθμό

μουσουλμάνων μαθητών. Μέσω των διαγνωστικών ασκήσεων δεν ελέγχεται, συνεπώς, τόσο το επίπεδο γλωσσομάθειας όσο οι επιδόσεις στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Με βάση τα ποσοστά αποτυχίας, εκτιμήσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, τοποθετείται, στις γλωσσικές ασκήσεις, στο επίπεδο των ημι-αρχαρίων, παρόλο που οι επιδόσεις των ίδιων μαθητών σ' ένα γενικό τεστ γλωσσομάθειας ενδέχεται να ήταν υψηλότερες¹⁹.

Χρειαζόταν λοιπόν εκπαιδευτικό υλικό του οποίου αφετηρία θα ήταν το εισαγωγικό αυτό επίπεδο. Η οργάνωση του υλικού θα ήταν γραμματική, αλλά με την έννοια της *γραμματικής μιας διαγλώσσας*. Το υλικό δεν μπορούσε να είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές· έπρεπε να είναι *αρθρωτό* και ν' ανταποκρίνεται στην ποικιλότητα που χαρακτηρίζει τις διαγλώσσες των μαθητών. Έπρεπε ακόμη να είναι *μεταβατικό*, να εξασφαλίζει δηλ. το πέρασμα σ' ένα προχωρημένο στάδιο γνώσης της ελληνικής, και μάλιστα στις απαιτητικές συνθήκες του πλειονοτικού Γυμνασίου.

Όμως, η ανάγκη να παραχθεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό υπαγορεύτηκε κυρίως από την ακόλουθη συνθήκη: την παρουσία μειονοτικών μαθητών σ' ένα πλειονοτικό περιβάλλον. Κατ' ουσίαν, η μέση εκπαίδευση αποτελεί πλειονοτικό περιβάλλον για τους μουσουλμάνους μαθητές, *ακόμη και σε σχολεία με αμιγώς μουσουλμανικό πληθυσμό*, ακόμη και στα δύο μειονοτικά Γυμνάσια. Σε όλα αυτά τα σχολεία, το πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό, η διδακτική μεθοδολογία είναι διαμορφωμένα με βάση τους πλειονοτικούς μαθητές, και σ' αυτούς αποκλειστικώς είναι καταρτισμένοι να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν εκεί. Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται *ως εάν* όλοι οι μαθητές ήταν «φυσικοί» ομιλητές της ελληνικής (Χριστίδης 1999: 173). Η λογική του cut 'n paste δεν θα μπορούσε ν' αποδώσει σ' ένα τέτοιο περιβάλλον. Κανένα από τα διδακτικά εγχειρίδια που αξιοποιήσαμε δεν είναι σχεδιασμένο για ν' αντιμετωπίσει παρόμοια συνθήκη. Ήταν απαραίτητο να εκπονηθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα επιχειρούσε να διορθώσει, στο μέτρο του δυνατού, αυτή τη δυσμενή για μειονοτικούς μαθητές συνθήκη, επιμορφώνοντας ταυτοχρόνως τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Από κοινού με την Άννα Ιορδανίδου και με την καθοδήγηση της Άννας Φραγκουδάκη, αποφασίσαμε τον ακόλουθο σχεδιασμό: θα προσπαθούσαμε να εντάξουμε *εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό* στις σχολικές τάξεις, υλικό που, χωρίς σημαντικά να παρεκκλίνει από το ιεροποιημένο Α.Π. των δημόσιων σχολείων, θα ήταν πάντως προσιτό στους μουσουλμανόπαιδες και συμβατό με τις αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας· και *ενισχυτικό υλικό για γλωσσική διδασκαλία* στο διευρυμένο ωράριο, όπου αυτό λει-

τουργούσε με φροντίδα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμάνοπαίδων», δηλ. σε όλα τα Γυμνάσια της Θράκης με ικανό αριθμό μουσουλμάνων μαθητών. Έτσι, παρήχθησαν δύο φάκελοι «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού (Ιορδανίδου επιμ., 2004) και δύο φάκελοι «ενισχυτικού» εκπαιδευτικού υλικού (Μοσχονάς επιμ., 2004α). Παρακάτω περιγράφεται συνοπτικά το υλικό για την ενισχυτική διδασκαλία για το εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του κανονικού προγράμματος μαθημάτων, βλ. Ιορδανίδου (2006).

Πρόκειται συνολικά για 716 έγχρωμες, εικονογραφημένες, μονοσέλιδες ασκήσεις. Οι ασκήσεις αφορούν όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (φωνητική-φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Καλύπτονται επίσης ζητήματα ορθογραφίας, στίξης και συλλαβισμού. Οι Ασκήσεις είναι διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας. Χωρίζονται σε δύο επίπεδα (Α' = «ημιαρχαρίων» και Β' = «μέσων»).

Οι Γλωσσικές Ασκήσεις κατανέμονται σε έξι ενότητες:

- A. Η πρώτη ενότητα καλύπτει πλευρές της ελληνικής φωνολογίας που εμφανίζουν δυσκολίες για τους αλλόγλωσσους μαθητές (π.χ., αλλοφωνικές παραλλαγές του ίδιου φωνήματος *κερί – κανό*).
- B. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζονται φαινόμενα που αφορούν την Ονοματική Φράση: - γραμματικά χαρακτηριστικά του ουσιαστικού: γένος – πτώση – αριθμός, - μορφολογία ανισοσύλλαβων ουσιαστικών μετακινούμενου τόνου, αρχαιόκλιτων και ιδιόκλιτων ουσιαστικών, - μορφολογία και σημασία επιθέτων / συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού κατά γένος, αριθμό και πτώση, - συγκριτικός βαθμός επιθέτων, - συντακτικές λειτουργίες της γενικής και αιτιατικής, - αντωνυμικά στοιχεία.
- Γ. Στην τρίτη ενότητα εξετάζονται φαινόμενα σχετικά με τη Ρηματική Φράση. Παρουσιάζονται βασικές γραμματικές κατηγορίες του ρήματος: - χρόνος, - έγκλιση, - τρόπος ενέργειας, - φωνή, - συμπληρώματα (ονοματικά, εμπρόθετα).
- Δ. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται οι βασικές λειτουργίες της παράταξης και της υπόταξης: - η χρήση των *και/αλλά* σε συνεχή λόγο, - η διακριτή χρήση των *πότε/όταν*, - τα συμπληρώματα ρημάτων που εισάγονται με τα *ότι/να*, - οι τελικές προτάσεις (για να), - οι υποθετικοί λόγοι.
- Ε. Στη πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται ασκήσεις που αφορούν το λεξιλόγιο.
- ΣΤ. Στην έκτη ενότητα εξετάζονται πλευρές της ορθογραφίας, της στίξης και του συλλαβισμού. Οι ασκήσεις ορθογραφίας βασίζονται σε αναλύσεις των λαθών που συχνά κάνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται πλήρης κατάλογος των θεμάτων που καλύπτουν οι Γλωσσικές Ασκήσεις.

Πίνακας 2. Κατάλογος Γλωσσικών Ασκήσεων

Φωνητική – Φωνολογία (35)	19. ο φθόγγος /g/: -γγ- / -γκ-	14. πόσος – τι
1. θ – τ	20. λέξεις με -ρ- /-ρρ-	15. κανένας
2. δ – ντ	21. ομόηχες λέξεις	16. περίπου
3. /s/ - /z/	22. όλος – άλλος – πολύς	17. τίποτα
4. αλλόφωνα των /k/, /g/, /x/, /γ/	23. παραγωγικές καταλήξεις: -ίζω > -ισμα	18. κάπου – κάποτε
5. αλλόφωνα των /π/, /β/	24. λέξεις με κοινή ρίζα το ρ. λείπω	Μορφολογία – λειτουργία πτώσεων (27)
6. συμφωνικά συμπλέγματα-τα	Μορφολογία ουσιαστικών (58)	1. γενική της ιδιότητας
7. φωνητική πραγμάτωση του /i/	1. γένος	2. αιτιατική που δηλώνει επιμερισμό
8. τελικό -ν	2. πτώση	3. γενική πτώση / αριθμός
9. πάθη φωνηέντων	3. αριθμός	4. όλες οι πτώσεις
10. τονισμός	4. μορφολογία ανισοσύλλαβων – αρχαϊκλιτων – ιδιόκλιτων	5. μορφολογία στη γενική
11. έγκλιση τόνου	Μορφολογία επιθέτων (101)	6. γενική του χρόνου
12. προφορά φθόγγων	1. συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού	7. γενική της ιδιότητας
Ορθογραφία – τονισμός – στίξη (44)	2. μορφολογία – σημασία επιθέτων	8. μου αρέσει
1. μεταγραφή από το λατινικό στο ελληνικό αλφάβητο	επίθετα σε:	9. γενική του περιεχομένου
2. δύο σύμφωνα για έναν φθόγγο	-ης -α -ικο -ύς -ιά -ύ	10. αιτιατική που δηλώνει τιμή / ποσό
3. χρήση κεφαλαίων – πεζών	-ής -ιά -ί -ης -ης -ες	Μορφολογία – λειτουργία ρημάτων (165)
4. κατάτμηση λέξεων σε κείμενο	-ων -ουσα -ον	1. θέση του ρήματος
5. στίξη	3. σύνταξη ουσ. – επιθ:	2. συμφωνία Y – P
6. συγκρότηση λέξεων με συλλαβές	αριθμός / πτώση	3. διάκριση συζυγίων (ενεργητική φωνή)
7. χωρισμός λέξεων	4. σύγκριση	4. συνηρημένα
8. διαλυτικά	5. περιγραφές με επίθετα	5. μορφολογία Ενσ ενεργητικής
9. διάκριση ρήματος – ουσιαστικού με βάση την κατάληξη (-ω/-ο)	Αντωνυμικά (53)	6. χρήση Ενσ ενεργητικής
10. άρθρα: η – οι	1. όλος -η-ο	7. Αόριστος + απλός Μέλλοντας
11. άρθρα: τον – των	2. καθένας	8. Αόριστος ενεργητικής
12. ουδέτερα: σε -ι / -υ	3. άλλος	9. Ενσ – Πρτ
13. ορθογραφία του πολύς	4. μόνος	10. Αόρ – Πρτ
14. ποιο – πιο / ποια – πια	5. ίδιος	11. Αόρ – Ενσ
15. ρηματική κατάληξη: -ε/-αι	6. πολύς	12. Απλός Μέλλοντας
16. ρηματική κατάληξη: -ισα/-ησα	7. προσωπικές αντων. α. αδύνατοι τύποι β. δυνατοί τύποι	13. Παρακείμενος ενεργητικής
17. -εύομαι / -έφτομαι	8. όσος	14. Παρακείμενος παθητικής
18. -λ/-λλ (ανέβαλα – ανέβαλλα)	9. όποιος	15. Υπερσυντέλικος ενεργητ. / παθητ.
	10. ό,τι – που	16. Συντελεσμένος Μέλλ. ενεργητ. / παθητ.
	11. αυτός – εκείνος	17. συνδυασμός συντελικών - Αόρ
	12. ο εαυτός μου	18. θέλω – πρέπει
	13. κτητικές αντων.	

19. *θα – να*
 20. *θέλω – μπορώ – πρέπει*
 21. *μπορεί – μπορώ – πρέπει*
 22. απορηματική Υποτακτική
 23. Υποτακτική (συμβουλές – ευχές)
 24. Προστακτική ενεργητ. – παθητ.
 25. μορφολογία Πρτ
 26. Αόριστος - Πρτ
 27. παρελθ. + χρονικά επιρρήματα
 28. σύνθετα με *βάλλω – βάλω*
 29. Πρτ - Ενς
 30. Απλός Μέλλ. – Συνεχής Μέλλ.
 31. συντεσμένη όψη
 32. ασυντέλεστη
 33. συντελεσμένη – ασυντέλ. όψη
 34. όψη υποχρεωτική βάσει συμπληρωμάτων
 35. *όταν – αφού*
 36. Ενς παθητικής
 37. αλληλοπαθή
 38. ενεργητ. – παθητ. (μεταβ – αμετάβ)
 39. παθητική σύνταξη
 40. αποθετικά
 41. διπλής ενεργητικότητας
 42. παθητικός Αόριστος
 43. περιληπτικά ουσ. + ρήμα σε ενικό
 44. παθητικός Μέλλοντας
 45. παθητ. Υποτακτική (συντέλ.)
 46. παθητ. Παρατατικός
 47. παθητ. Πρτ - παθητ. Αόρ
 48. παθητ. Ενς (παροιμίες – τραγούδια)
 49. καταληκτ. μορφήμ. παθητικής
 50. μετοχές ενεργητικής
 51. μετοχές παθητικής
 52. δομή με μεταβατικά (Υ – Ρ – Α)
 53. δομή με ρήματα και άμεσο – έμμεσο αντικείμενο
 54. κατηγορούμενο
 55. κατηγορ. του αντικειμένου
 56. συμπληρώματα ρημάτων
 57. ερωτήσεις με το *είμαι*
 58. σύνταξη με προθέσεις: *με, σε, για, από*
 59. εμπρόθετα συμπληρώματα ΡΦ
- Σύνδεσμοι – δευτερεύουσες προτάσεις (83)**
1. *και*
 2. *και – αλλά*
 3. *όμως / αλλά / μα*
 4. *ούτε ... ούτε*
 5. *είτε ... είτε / ή...ή*
 6. αναφορικές προτάσεις
 7. *ό,τι – ό,τι*
 8. *πού – που*
 9. υποθετικές
 10. πλάγιος λόγος
 11. *που* (αιτιολογικό)
 12. ειδικές
 13. ενδοιαστικές
 14. χρονικές
 15. τελικές
 16. συμπερασματικές
 17. αιτιολογικές
 18. *σαν – όπως*
 19. εναντιωματικές
 20. *όπως – ό,τι και να – και*
 21. *όπου – όπως – όποτε*
 22. όλες οι δευτερεύουσες
 23. σύνδεσμοι, συνδυαστικά
- Φρασεολογισμοί - παράγωγα (113)**
1. φράσεις με το *κάνω*
 2. *βάζω – βγάζω*
 3. *μπαίνω – βγαίνω*
 4. *ανοίγω – κλείνω*
 5. *δίνω – παίρνω*
 6. *κόβω*
 7. φρασεολογισμοί, επαναληπτ.
 8. διπλασιασμοί: *όσο όσο*
 9. στερ. εκφράσεις με αντωνυμίες (π.χ. *τα χάνω*)
 10. φράσεις με επίθετα
 11. πρόθημα συν-
 12. προ- / εισ- / υπο- / υπερ-
 13. πρόθημα ξε-
 14. πρόθημα ημι-
 15. σύνθετα με πρωτο-
 16. σύνθετα ρήματα με προθέσεις
 17. σύνθετα ουσιαστικά με προθέσεις
 18. σύνθετα επίθετα και ουσιαστικά
 19. πρόθημα ξανα-
 20. εθνικά
 21. παραγωγή επιθέτων
 22. παραγωγή ουσιαστικών
 23. επιθήματα -τος/ -ατος
 24. παραγωγή με επιθήματα ύλης
 25. παραγωγή με το επίθημα -είο
 26. υποκοριστικά
 27. μεγεθυντικά
 28. παραγωγή ρημάτων σε -άρω
 29. ηχοποιητικά παράγωγα
 30. παραγωγή με το επίθημα -της
 31. παραγωγή με τα επιθ. -της / -τρια
 32. ρηματικά ουσιαστικά
 33. παραγωγή με το επίθημα -ιά
 34. παραγωγή με τα επιθήματα: -τήριο -τήρι -τήρας
 35. παραγωγή με τα επίθ. -ότητα / -ύτητα
 36. παραγωγή με το επίθημα -ώδης
 37. παραγωγή με το επίθημα -ούχος
 38. παραγωγή ρημ. από ουσ./επιθ.
 39. παραγωγή ουσ. από ρήματα
 40. επίθετα – επιρρήματα
 41. διάκριση επιρρημάτων σε -α / -ως

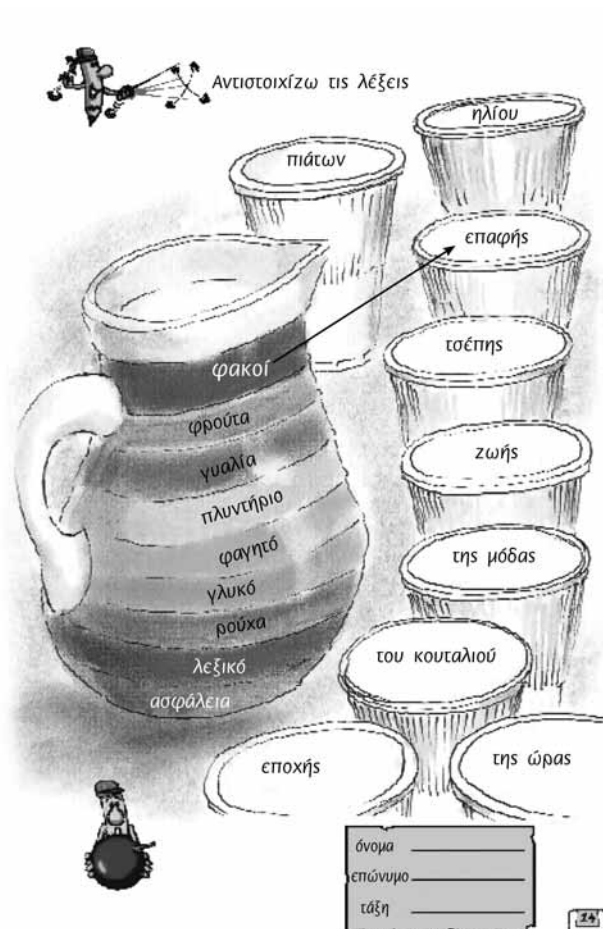
42. αρχικόμεξα	Ασκήσεις παραγωγής γραπτού – προφορικού λόγου (51)	7. εκφράζω συμφωνία – διαφωνία
43. δείξη τοπική		8. αρχαιοπρεπείς – λόγιες εκφράσεις
44. δείξη χρονική		9. σημασία λόγιων λέξεων
45. ώρα		1. παραγωγή ιστοριών
46. αριθμητικά		2. σειρά των όρων
47. ορολογία μαθηματικών		3. εκφράζω άποψη
48. ορολογία βιολογίας		4. σύνθεση άρθρου
49. λέξεις δάνειες από την τουρκική		5. φράση και ύφος
		6. διάλογοι

Σε παρενθέσεις αναφέρεται ο αριθμός των ασκήσεων για κάθε κατηγορία. Ορισμένες ασκήσεις (14) εντάσσονται σε δύο κατηγορίες, οπότε το άθροισμα που προκύπτει (730) είναι μεγαλύτερο από τον πραγματικό αριθμό των ασκήσεων. (Τον Πίνακα συντάξε η Α. Αμπατή.)

Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι οι Γλωσσικές Ασκήσεις καλύπτουν τα βασικά, όχι όλα τα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής, από το επίπεδο που κατέγραψαν οι διαγνωστικές ασκήσεις μέχρι και το επίπεδο του μέσου. Αναπληρώνουν μερικώς για τις αδυναμίες των μουσουλμάνων μαθητών στο σχολικό γραπτό λόγο και στη χρήση ειδικής ορολογίας, κυρίως των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Οι ελλείψεις αυτές οφείλονται στη γλωσσική και γνωστική διμορφία που χαρακτηρίζει το δίγλωσσο πρόγραμμα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη. Επιθυμητή κρίνεται η χρήση των Ασκήσεων μέχρι το τέλος της Β' Γυμνασίου. Ίδανική θα ήταν η μετακύλιση αυτού του εκπαιδευτικού υλικού στις τελευταίες τάξεις του μειονοτικού Δημοτικού σχολείου.

Οι Γλωσσικές Ασκήσεις συγκροτούν ένα αρθρωτό υλικό. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τις ανακατέψει σαν τα χαρτιά μιας τράπουλας, να επιλέξει τους συνδυασμούς που του είναι απαραίτητοι και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών του, είτε ως συνόλου (τάξεις εισαγωγικού ή μέσου επιπέδου) είτε ως ατόμων. Εναλλακτικά, μπορεί να επιλέξει τις ασκήσεις εκείνες που είναι περισσότερο συμβατές με το Α.Π. – αν και αυτή δεν είναι η συνιστώμενη εφαρμογή. Η λειτουργικότητα του υλικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα του/της διδάσκοντος/ουσας να διαγνώσει σωστά την εξελικτική πορεία που ακολουθούν οι μαθητές/ριες του/της. Ο τρόπος που η/ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία πρέπει ν' αντανάκλα τον τρόπο που οργανώνεται η μάθηση, σύμφωνα και με την αρχή του S. D. Krashen (the input hypothesis).

Για την αποδοτικότερη χρήση των Γλωσσικών Ασκήσεων δεν κρίνεται απαραίτητος ο χωρισμός των τάξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας: για τα ίδια ή παρόμοια γραμματικά φαινόμενα παρέχονται ασκήσεις απλές και ασκήσεις απαιτητικότερες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιούνται παράλληλα σε μια τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι ασκήσεις αυτές είναι ακατά-



Εικόνα 2. Άσκηση 14.

λητες για «φυσικούς ομιλητές» (όπως είδαμε, η ομάδα ελέγχου είχε ποσοστά επιτυχίας στις διαγνωστικές ασκήσεις πολύ κοντά στο 100%). Κατά συνέπεια, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα με μικτές τάξεις, αποτελούμενες από φυσικούς ομιλητές και ξενόγλωσσους. Ο καλύτερος τρόπος χρήσης των Γλωσσικών Ασκήσεων είναι σε συνδυασμό με εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό, που να αντικαθιστά τα επίσημα σχολικά βιβλία και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μικτές τάξεις.

Οι Γλωσσικές Ασκήσεις χωρίζονται σε ασκήσεις συμπλήρωσης, μετασχηματισμού, διττής ή πολλαπλής επιλογής, κατευθυνόμενης ή ελεύθερης παραγωγής λόγου (γραπτού και προφορικού). Αρκετές ασκήσεις προτείνουν συλλογικές επικοινωνιακές δραστηριότητες. Στις Εικόνες 2 και 3 παρουσιάζονται δύο



Εικόνα 3. Άσκηση 34.

δομικές ασκήσεις (αντιστοίχισης και συμπλήρωσης, αντιστοίχως) από τις πολλές που προτείνονται για τη διδασκαλία της γενικής πτώσης των ουσιαστικών.

Δεν είναι αδιάφορος ο τρόπος διδασκαλίας των Γλωσσικών Ασκήσεων. Οι ασκήσεις αυτές δεν αποσκοπούν στη διάγνωση, ασχέτως εάν ασκήσεις σαν αυτές χρησιμοποιήθηκαν για διαγνωστικούς σκοπούς. Χρησιμοποιούνται για την εμπέδωση γραμματικών φαινομένων και εκφραστικών τρόπων που διδάσκονται με αφορμή τις ίδιες ή με αφορμή εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό. Η διδασκαλία των Γλωσσικών Ασκήσεων πρέπει να γίνεται κατά στάδια, επιλεκτικά, και οπωσδήποτε όχι με την αναγκαστική σειρά της σεληδαρίθμησης.

Για τη διδασκαλία κάθε ομάδας γραμματικών φαινομένων προτείνονται τα ακόλουθα στάδια: α) αφόρμιση, β) προκαταρκτική παρουσίαση, γ) αξιοποίηση των ασκήσεων, δ) σύνοψη, ε) επανάληψη (βλ. και Μοσχονάς επιμ., 2004β: 104-112). Για παράδειγμα, η διδασκαλία της γενικής μπορεί να ξεκινήσει μ' ένα απλό επικοινωνιακό παιχνίδι μέσα στην τάξη («Ποιανού είναι αυτό το αντικείμενο;»). Η υπόδειξη της χρήσης προηγείται της διδασκαλίας της μορφής. Μετά τη δημιουργία ενός θέματος επικοινωνίας, ο/η διδάσκων/ουσα εστιάζουν την προσοχή των μαθητών/ριών σε ζητήματα μορφής, επισημαίνοντας με παραδείγματα στον πίνακα τα βασικά μορφολογικά/συντακτικά υποδείγματα. Χρησιμοποιώντας τα υποδείγματα αυτά, ο/η εκπαιδευτικός κάνει μια πρώτη παρουσίαση της μορφολογίας, με λεξιλόγιο οικείο στους/τις μαθητές/ριες και με ελάχιστη χρήση μεταγλώσσας (δηλ. γραμματικής ορολογίας). Σε κάθε υπόδειγμα τονίζει τις ελάχιστες μορφοφωνολογικές κανονικότητες: στο σχηματισμό της γενικής, τις αντιθέσεις ονομ. -ος -ο -ι και γεν. -ου, ονομ. -ας -ης και γεν. -α -η, ονομ. -α -η και γεν. -ας -ης (δηλ. τις αντιθέσεις -ο/-ι – ου και παρουσία – απουσία -ς), για τη διδασκαλία των οποίων δεν προσφέρεται η παραδοσιακή γραμματική μεταγλώσσα. Τα ανάλογα ισχύουν και για τη διδασκαλία των γραμματικών λειτουργιών. Τα γραμματικά υποδείγματα που παρουσιάζονται στις ίδιες τις Γλωσσικές Ασκήσεις είναι ελάχιστα, και προτείνονται ως υποδείξεις για τη λύση των ασκήσεων – όχι για διδασκαλία της Γραμματικής. Η διδασκαλία πρέπει να είναι διαβαθμισμένη: ξεκινά με τα ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου, προχωρά στα ουσιαστικά μετακινούμενου τόνου και καταλήγει με τη γενική των επιθέτων· ακολούθως διαβαθμίζονται και οι λειτουργίες της γενικής: κτήση – ιδιότητα – χρονολόγηση – προσδιορισμός (για κάθε ομάδα ουσιαστικών και λειτουργιών προσφέρονται διαφορετικές ασκήσεις). Δεν πρέπει πάντως να αφιερώνεται μία ομάδα μαθημάτων σε όλες τις όψεις ενός γραμματικού φαινομένου· τα φαινόμενα πρέπει να εναλλάσσονται κατά τη διδασκαλία. Τα μαθήματα ολοκληρώνονται σταδιακά με περίληψη του σχηματισμού και των λειτουργιών της γενικής (ή κ.ά. γραμματικών φαινομένων) και με επικοινωνιακές δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές της αφόρμισης. Τέλος, οι επαναληπτικές ασκήσεις είναι απαραίτητες για το συνδυασμό των λειτουργιών, την εμπέδωση της μορφολογίας, τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κλιτικού συστήματος στο οποίο εντάσσεται η γενική. Σε όλα τα στάδια, η διόρθωση ασκείται με τρόπο ήπιο. Δεν πρέπει ν' αποθαρρύνονται οι υπεργενικεύσεις («υπερδιορθώσεις»), διότι αποτελούν προσπάθειες συστηματοποίησης. Η αξιολόγηση πρέπει ν' αποτιμά την πραγματική πρόοδο των μαθητών/ριών σε σχέση με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, εφόσον διδάσκεται *διαβαθ-*

μισμένο, και όχι σε σχέση με τα σχολικά standards, τα οποία έχουν διαμορφωθεί αποκλειστικά για μητροδίδακτους ομιλητές της ελληνικής. Γλωσσικά πρότυπα εξοντωτικά για τους αλλόγλωσσους μαθητές είναι απλώς ακατάλληλα για το ελληνικό δημόσιο σχολείο.

6. Θέματα Γραμματικής

Τα Θέματα Γραμματικής απευθύνονται αποκλειστικά στους/τις εκπαιδευτικούς. Δεν είναι γραμμένα για να διαβαστούν από μαθητές/ριες. Στην αρχική πρόταση για τη Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία», προβλεπόταν η συγγραφή ενός φιλικού εγχειριδίου Γραμματικής για τους μειονοτικούς μαθητές των πλειονοτικών Γυμνασίων (εφόσον η Δράση συνεχιζόταν και μετά το 2004). Θεωρήσαμε όμως ότι ένα τέτοιο εγχειρίδιο θα ενίσχυε τη μεταγλωσσική, γραμματικοκεντρική ροπή που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας στο ισχυρό πλειονοτικό περιβάλλον του δημόσιου σχολείου. Θα ήταν παράδοξο να επιδιώκουμε την αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων²⁰, αλλά διατηρώντας το βασικό χαρακτηριστικό τους, που δεν είναι άλλο από την υπερβολική έμφαση στη μεταγλωσσική, γραμματικοκεντρική διδασκαλία. Η ανακολουθία αυτή χαρακτηρίζει συλλήβδην το πεδίο της διδακτικής της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, στο οποίο, όπως είδαμε, μεταφέρονται απροσάρμοστα τα πρότυπα διδακτικής της ελληνικής ως μητρικής. Συνήθως, ως γνωστός στόχος της σχολικής διδασκαλίας μιας μητρικής γλώσσας ορίζεται η απόκτηση συνηθειών γραμματικής αναγνώρισης μέσω της κατάκτησης μιας μεταγλώσσας. Θεωρείται ότι ο φυσικός ομιλητής ήδη γνωρίζει το γλωσσικό σύστημα και τη χρήση του²¹ και δεν απομένει παρά να μάθει για τη γλώσσα που ήδη γνωρίζει. Αντίθετα, ο γνωστός στόχος της γραμματικής διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας δεν μπορεί να είναι άλλος από την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και της χρήσης του (βλ. ενδεικτικά Salins 2001: 29). Η χρήση μεταγλώσσας δικαιολογείται μόνο εφόσον συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και επέκταση της γλωσσικής χρήσης. Επιπλέον, αν τελικός στόχος της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι να φτάσει ο μαθητευόμενος στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών, τότε η γραμματική γνώση πρέπει επίσης να περιέλθει σταδιακά στην κατάσταση συνειδητότητας που χαρακτηρίζει τους φυσικούς ομιλητές, πρέπει δηλαδή να γίνει αυτοματική και ασυνείδητη. Η γραμματική μαθαίνεται για να ξεχαστεί: δεν είναι παρά ένα μέσον για την επικοινωνία. Σαν τη σκάλα του Βιτγκενστάιν, την εγκαταλείπουμε όταν ανέβουμε εκεί που θέλαμε. Όμως, η χρήση της μεταγλώσσας αποσκοπεί στη δημιουργία μεταγλωσσικής συνείδησης. Συνεπώς, ο μεταγλωσσικός σχολιασμός δεν επιτρέπει στη γραμματική να «ξεχαστεί».

Όσο κι αν ακούγεται παράδοξο, η υπερβολική χρήση μεταγλώσσας μπορεί να δυσχεράνει την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους τα Θέματα Γραμματικής απευθύνονται αποκλειστικά στους/τις εκπαιδευτικούς, και σκοπός τους δεν είναι τόσο να παρουσιάσουν τη «Γραμματική» της ελληνικής όσο τις γραμματικές εκείνες κανονικότητες που τα παραδοσιακά εγχειρίδια παραλείπουν. Τα Θέματα Γραμματικής επισημαίνουν τις δυσκολίες που συναντούν οι ξενόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής. Προτείνουν τρόπους διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Κοντολογίς, τα Θέματα Γραμματικής αποσκοπούν στην ανάπτυξη μεταγλωσσικής συνείδησης μεταξύ των *εκπαιδευτικών*, που θα τους επιτρέψει να παρακολουθούν με ακρίβεια τις διαφορετικές πορείες των μαθητών/ριών τους προς την κατάκτηση συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων.

Συνολικά συντάχθηκαν 124 Θέματα Γραμματικής, κατανεμημένα σε τρεις ενότητες: Φωνολογία, Μορφολογία και Σύνταξη. Ο πλήρης κατάλογος των Θεμάτων Γραμματικής παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 του Παραρτήματος Β'.

Κάθε Θέμα Γραμματικής εξηγεί, με παραδείγματα, ένα βασικό γραμματικό φαινόμενο της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζεται διαβαθμισμένο σύμφωνα με τις γνώσεις που προαπαιτούνται για τη διδασκαλία του, αλλά και σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΓ και του ΕΚΠΑ. Στα Θέματα εξηγούνται οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές (τα πιθανά λάθη που κάνουν κατά την εκμάθηση) και προτείνονται τρόποι παρουσίασης και διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων. Δίνονται επίσης παραπομπές στις Γλωσσικές Ασκήσεις. Τέλος, σε κάθε Θέμα Γραμματικής παρέχονται συνδέσεις σε συναφή Θέματα. Δείγμα ενός Θέματος Γραμματικής («Το γένος στα νέα ελληνικά») παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος Β'.

Τα Θέματα Γραμματικής είναι προσβάσιμα από το Ίντερνετ (www.media.uoa.gr/language/grammar): βλ. Παράρτημα Β', Εικόνα 4(Α). Παρέχεται επίσης ένα πρόγραμμα συσχέτισης των συναφών Θεμάτων Γραμματικής: βλ. Παράρτημα Β', Εικόνα 4(Β).

7. Μελέτες για την ελληνική ως ξένη γλώσσα

Στο πλαίσιο της Δράσης «Γραμματική και Διδασκαλία» προβλεπόταν η συγγραφή, από ανεξάρτητους συνεργάτες/ριες, τριάντα (30) «εισηγητικών εκθέσεων για τη διδασκαλία και την κατάκτηση της γραμματικής στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής σε μειονοτικούς-μουσουλμάνους μαθητές που φοιτούν

σε πλειονοτικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης» (έτσι περιγραφόταν επισήμως το συγκεκριμένο έργο). Οι εισηγητικές αυτές εκθέσεις (εφεξής: μελέτες) έπρεπε να καλύπτουν ένα ολόκληρο πεδίο ή ένα γραμματικό (υπο)σύστημα (λ.χ., όχι το «θα», αλλά ολόκληρο το σύστημα των «χρόνων»: όχι την παθητική, αλλά τη φωνή· κ.ο.κ.). Από τους/τις συνεργάτες/ιδες ζητήθηκε να παραθέσουν και να εξηγήσουν αντιπαραβολικά / τυπολογικά δεδομένα (όχι αποκλειστικά από τις γλώσσες «ενδιαφέροντος»: τουρκικά-βουλγαρικά / πομακικά): να μεταφέρουν, να προσαρμόσουν και να εκλαϊκεύσουν υποδείγματα και μεθόδους από το χώρο της θεωρητικής γλωσσολογίας στο πεδίο διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης: να δώσουν έμφαση στη γραμματική, υπό την ευρεία έννοια του συστήματος που καλείται να κατακτήσει ο αλλόγλωσσος ομιλητής της ελληνικής (ως κατεξοχήν πεδίο έρευνας ορίστηκε όχι η ελληνική αλλά η «δια-γλώσσα» όσων μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη): οι μελέτες έπρεπε να είναι μαθησιοκεντρικές και όχι διδακτικοκεντρικές: τέλος, κάθε έκθεση έπρεπε να περιλαμβάνει (να «εισηγείται») τρόπους διδασκαλίας των φαινομένων με τα οποία καταπιάνεται. Η παρουσίαση έπρεπε να είναι εκλαϊκευμένη, ώστε οι μελέτες να είναι προσιτές στους/τις εκπαιδευτικούς, αναπληρώνοντας ενδεχομένως για τις ελλείψεις τους σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως ξένης.

Συντάχθηκαν τελικά είκοσι τρεις (23) μελέτες. Τα ονόματα των «εισηγητών» και οι τίτλοι των μελετών αναφέρονται στο Παράρτημα Α'. Στη δημιουργία ενός πρώτου καταλόγου θεμάτων, καθώς και στην κατάρτιση προδιαγραφών για τους/τις συγγραφείς, πολύτιμη ήταν η βοήθεια της Ει. Φιλίππακη-Warburton: η ίδια μεσολάβησε επίσης για την ανάθεση των μελετών αυτών στα κατάλληλα πρόσωπα.

Θεωρώ ότι δεν έχω δικαίωμα να κρίνω εδώ τις μελέτες αυτές. Μπορεί να μην ανταποκρίθηκαν όλοι/ες οι συνεργάτες/ριες στις προδιαγραφές που τους είχαν τεθεί, ούτε στον ίδιο βαθμό. Σημασία έχει πάντως ότι όλοι/ες συνεισέφεραν στη συγκρότηση, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, μιας πολύτιμης βιβλιογραφίας γύρω από την ελληνική ως ξένη, ευθυγραμμισμένης κάπως, επιτέλους, με τις αυστηρότερες μεθόδους και τις πλουσιότερες αναζητήσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας.

8. Επίλογος

Η Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία» του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» θέλησε ν' ανταποκριθεί σε δύο βασικές παιδαγωγικές αρχές:

1. Η οργάνωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας πρέπει ν' ακολουθεί τη γραμματική οργάνωση της μάθησης.

2. Η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα στους μειονοτικούς (μουσουλμάνους) μαθητές που φοιτούν σε πλειονοτικά Γυμνάσια.

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, η σειρά που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία, αλλά και η όλη οργάνωση του μαθήματος της Γλώσσας, πρέπει ν' ανταποκρίνεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι καλούνται να μάθουν ελληνικά σ' ένα περιβάλλον όπου η γλωσσική διδασκαλία απευθύνεται, κατ' αρχήν, όχι στους ίδιους αλλά σε μητροδίδακτους ομιλητές της ελληνικής. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, η πλειονοτική εκπαίδευση είναι περιβάλλον ακατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές, αφού στην πλειονοτική εκπαίδευση το μάθημα της γλώσσας είναι οργανωμένο σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας.

Ο συνδυασμός των δύο αυτών αρχών μοιάζει, κατά συνέπεια, αδύνατος στο περιβάλλον της πλειονοτικής εκπαίδευσης. Οι απαιτήσεις του πλειονοτικού σχολείου προς τους μειονοτικούς μαθητές είναι υπερβολικές, ακριβώς επειδή διαμορφώθηκαν αρχικά και κυρίως για μητροδίδακτους ομιλητές. Ούτε το περιβάλλον της ενισχυτικής διδασκαλίας (διευρυμένο ωράριο) είναι επαρκές. Η ενισχυτική διδασκαλία οργανώνεται στο περιθώριο του πλειονοτικού σχολείου, δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και απευθύνεται κυρίως στους πιο αδύναμους μαθητές.

Η επέκταση της μειονοτικής εκπαίδευσης σε *εννιάχρονη υποχρεωτική μειονοτική εκπαίδευση*, με τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για τους μειονοτικούς μαθητές Γυμνασίου ή, ακόμη, και με τη δημιουργία ειδικών μειονοτικών Γυμνασίων, θα μπορούσε ενδεχομένως ν' αντιμετωπίσει μεσοπρόθεσμα τα προβλήματα των μαθητών/ριών αυτών και να μειώσει τη διαρροή τους από το Γυμνάσιο (για στοιχεία σχετικά με τη μαθητική διαρροή, βλ. Ασκούνη 2006: κεφ. 7). Ορισμένοι θεωρούν ότι η δημιουργία ειδικών σχολείων ή προγραμμάτων θα συμβάλει στην «γκετοποίηση» της μειονότητας, η οποία, κατά την άποψή τους, μπορεί ν' αποφευχθεί μόνο με τη φοίτηση των μουσουλμάνων μαθητών/ριών στα δημόσια πλειονοτικά σχολεία. Με την άποψη αυτή συντάσσεται η ελληνική Πολιτεία, θεωρώντας ίσως ότι η πλειονοτική εκπαίδευση προσφέρεται περισσότερο για την *αφομοίωση* των μειονοτικών μαθητών. Διαιωνίζονται έτσι οι συνθήκες *ακαταλληλότητας* του δημόσιου πλειονοτικού σχολείου, δηλ. οι συνθήκες όπου μειονοτικοί («αλλόγλωσσοι») μαθητές διδάσκονται την ελληνική σε πλειονοτικά σχολεία σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα το διαμορφωμένο αποκλειστικά για μητροδίδακτους ομιλητές, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είναι επιμορφωμένοι ούτε έχουν εμπειρία στη διδακτική

της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και οι οποίοι, κατά πάσα πιθανότητα, αγνοούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών/ριών τους, για τη διδασκαλία της οποίας καμία μέριμνα δεν παρέχεται στα σχολεία όπου φοιτούν οι μαθητές/ριες αυτοί/ές. Προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί αυτή η σύνθετη συνθήκη ακατάλληλότητας είναι απαραίτητη η θεσμοποίηση *μορφών μειονοτικής εκπαίδευσης εντός του πλειονοτικού σχολείου*. Η ενισχυτική διδασκαλία, προς το παρόν, είναι ο μόνος τρόπος εκπαίδευσης που διαθέτει το δημόσιο πλειονοτικό σχολείο για ειδική διδασκαλία στους μειονοτικούς μαθητές. Και δεν είναι ιδιαίτερα λειτουργική.

Μέχρι τη θεσμοποίηση ισχυρότερων μορφών μειονοτικής εκπαίδευσης, είτε εντός είτε εκτός του πλειονοτικού σχολείου, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται ειδικά για τους μειονοτικούς μαθητές, όσο νεωτερικό και αν είναι αυτό, δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένη. Κανένα εκπαιδευτικό υλικό δεν λειτουργεί αποτελεσματικά έξω από το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού ποικίλλει βέβαια ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και το περιβάλλον εντός του οποίου διδάσκεται. Ό,τι είναι κατάλληλο για τους πλειονοτικούς μαθητές δεν είναι απαραίτητως ακατάλληλο για τους μειονοτικούς – και αντιστρόφως. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» δημιουργήθηκε εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για όλα τα μαθήματα του Γυμνασίου. Δεν είμαι αρμόδιος να μιλήσω για τα υπόλοιπα μαθήματα. Έχω όμως την εντύπωση ότι εκπαιδευτικό υλικό όπως αυτό για τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, ακριβώς επειδή είναι καλύτερο για τους πλειονοτικούς μαθητές (δίνει έμφαση στην πρακτική άσκηση), είναι καλύτερο και για τους μειονοτικούς. Εκπαιδευτικό υλικό όπως αυτό για το μάθημα της Ιστορίας, ακριβώς επειδή είναι καλύτερο για τους μειονοτικούς μαθητές (είναι απαλλαγμένο από τη μεροληψία των ιστορικών της πλειονότητας), μπορεί ν' αποδειχθεί καλύτερο και για τους πλειονοτικούς. Υπάρχει όμως και εκπαιδευτικό υλικό όπως αυτό για τη διδασκαλία της γλώσσας που παρουσιάσαμε εδώ, το οποίο, ακριβώς επειδή είναι καλύτερο, θέλω να πιστεύω, για τους μειονοτικούς μαθητές, είναι εντελώς ακατάλληλο για τους πλειονοτικούς. Το σχολικό σύστημα στην Ελλάδα μπορεί να συμπεριλάβει, με τριγμούς έστω, τις δύο πρώτες περιπτώσεις, επ' ωφελεία τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών μαθητών. Χρειάζεται, ωστόσο, ριζική αναμόρφωση για να συμπεριλάβει –και να αξιοποιήσει δημιουργικά– αυτήν την τελευταία περίπτωση.

Σημειώσεις

- * Επεξεργασία ανακοίνωσης με αρχικό τίτλο «Γραμματική οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας» που διαβάστηκε στο συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση μειονοτήτων: Θεωρητικές προκλήσεις και παιδαγωγικές παρεμβάσεις» (Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα, 8-9 Ιουνίου 2004). Μέρος της εργασίας αυτής με τίτλο «Αλήθειες, ψέματα και δικαιολογίες στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας» παρουσιάστηκε και στην επιμορφωτική διημερίδα με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία, 10-11 Ιουνίου 2005). Ευχαριστίες οφείλω στην Άννα Ιορδανίδου και στην Αναστασία Αμπάτη για διορθώσεις και σχόλια.
1. «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας» ονομάζεται συνήθως ο ξεχωριστός κλάδος της ελληνικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας που συγκροτείται μόλις την τελευταία εικοσαετία με προφανή στόχο την οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής σε ξενόγλωσσους. Η ονομασία του κλάδου είναι προβληματική, για τέσσερις λόγους: α) Η διάξευξη «δεύτερη ή ξένη γλώσσα» μαρτυρεί κάποια αμηχανία σχετικά με τους στόχους του κλάδου. Οι όροι «δεύτερη» και «ξένη γλώσσα» δεν χρησιμοποιούνται με αξιολογικά ουδέτερο τρόπο απ' όλους τους ερευνητές. Θεωρείται, λ.χ., ότι η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως «δεύτερη γλώσσα» σε ομογενείς και επαναπατρισθέντες (δηλ. σε άτομα που ήδη γνωρίζουν κάπως την ελληνική ως μητρική γλώσσα ή είναι «φορείς του ελληνικού πολιτισμού») και ως «ξένη γλώσσα» στους υπόλοιπους (Δαμανάκης 2000: 15, Γιαγκουνίδης 2002). Αλλά ο χωρισμός αυτός των ακροατηρίων σε «δικούς» και «ξένους» υπακούει σε ιδεολογικά μάλλον παρά μεθοδολογικά κριτήρια και καλό είναι ν' αποφεύγεται (Μοσχονάς 2003: 92-95)· και, πάντως, η αξιολόγηση μιας διαδικασίας δεν μπορεί να εισάγεται στον ορισμό της. Έχω προτείνει ως πρωταρχικό τον όρο «ξένη γλώσσα», ο οποίος επιτρέπει το συνδυασμό «δεύτερη ξένη γλώσσα», και αυτόν αποκλειστικά θα χρησιμοποιώ στη συνέχεια. β) Αν με τον όρο «διδασκαλία» εννοούσαμε μια αντικειμενική μέθοδο παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας, ο όρος θα ήταν επαρκής για τον ορισμό ενός υποτομέα της «Διδασκαλίας της Ελληνικής ως [Δεύτερης ή] Ξένης Γλώσσας». Όμως, ο ερευνητής παρατηρεί τη διδασκαλία έτσι ώστε να καταλάβει τη διδακτική της και συχνά προτείνει τη συμμόρφωση της διδασκαλίας σε μια (διαφορετική) διδακτική. Παρά τα φαινόμενα λοιπόν, ο όρος Διδακτική είναι πρωταρχικότερος του όρου Διδασκαλία. Και με τους δύο όρους πρέπει πάντως να νοείται ο υποτομέας εκείνος που ασχολείται με τη λελογισμένη ρύθμιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. γ) Η ρύθμιση αυτή πρέπει ν' ανταποκρίνεται στις συνθήκες της μάθησης. Με την έννοια αυτή, ο όρος Μάθηση είναι πρωταρχικότερος των όρων Διδακτική και Διδασκαλία. Ο όρος «διδασκαλία» άλλωστε μαρτυρεί την υπερβολικά διδακτικο-κεντρική προσέγγιση της ελληνικής βιβλιογραφίας που αδυνατεί ν' ακολουθήσει τη μαθησιο-κεντρική στροφή στο πεδίο της Second Language Learning (ή Second Language Acquisition), στροφή που συντελέστηκε πριν από μία πενήνταετία περίπου (βλ. ενδεικτικά Larsen-Freeman & Long 1991: 5, Newmeyer & Weinberger

1988). Αποτελεί λοιπόν ένδειξη και για τη χρονική υστέρηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σε σχέση με τη διεθνή. δ) Η μάθηση μιας γλώσσας μπορεί να είναι καθοδηγούμενη (instructed learning) ή μη. Αλλά, είτε ενισχύεται από τη διδασκαλία είτε όχι, σκόπιμο είναι η «μάθηση» (learning) να διακρίνεται από την «κατάκτηση» (acquisition) της (μητρικής) γλώσσας από το παιδί· η δεύτερη συντελείται σε πρώιμη ηλικία, ακολουθεί διαφορετικά γνωστικά πρότυπα και δεν προϋποθέτει γνώση άλλης γλώσσας. Συνεπώς, καταλληλότερος για να δηλώσει το νεοσύστατο πεδίο και τις κατευθύνσεις που θα έπρεπε ν' ακολουθήσει θα ήταν ο όρος «Μάθηση» [ή «Εκμάθηση»] της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας» (σε αντίθεση με τον όρο «Κατάκτηση»), ενώ η προφανέστερη εφαρμογή αυτού του πεδίου θα ήταν στη «Διδακτική της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας» (βλ. και Μοσχονάς 2003: 87-89).

2. Το παρόν κείμενο προσφέρεται προς κρίση. Ο αναγνώστης θα πρέπει λοιπόν μόνος του να εκτιμήσει εάν η Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία» ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχε θέσει. Οι στόχοι της Δράσης περιγράφονται στο Παράρτημα: εκτίμηση της σκοπιμότητάς της γίνεται στο Μοσχονάς (2003), άρθρο που αποτελεί επεξεργασία της εισηγητικής έκθεσης που υποβλήθηκε στο ΥΠΕΠΘ το 2001 και εγκρίθηκε το ίδιο έτος.
3. Ο τίτλος του έργου αποτελεί αναγκαία παραχώρηση στον τρόπο που συνήθως ο κλάδος αυτός αυτοπροσδιορίζεται· βλ. παραπάνω, σημ. 1.
4. Εκτιμώ ότι είναι πολύ περισσότερα τα ξενόγλωσσα δημοσιεύματα Ελλήνων επιστημόνων για τη διδασκαλία της αγγλικής, της γαλλικής κ.ά. ευρωπαϊκών γλωσσών σε ελληνόφωνους ή και σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες – δεν έχω πάντως ακριβή στοιχεία γι' αυτή τη σύγκριση.
5. Η καταγραφή είναι ελλιπής, όπως αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι στη βιβλιογραφική βάση έχουν σταλεί από το 2004 καμιά δεκαριά αιτήσεις για ενημέρωση, όλες για εκπαιδευτικό υλικό που δεν καταγράφεται στη βιβλιογραφία.
6. Η Αντωνοπούλου (2006: Μέρος Β') διακρίνει ομάδες διδακτικών εγχειριδίων ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνονται και καταγράφει 39 καταχωρίσεις για γενικά εγχειρίδια, 11 για αγγλόφωνους, 4 για γαλλόφωνους, 8 + 7 (Παιδεία Ομογενών) για γερμανόφωνους, 1 (+) για ρωσόφωνους, 13 για μουσουλμαπόπαιδες, 9 για μαθητές στην Αυστραλία, 7 για παιδιά και μαθητές νεαρής ηλικίας – ορισμένες από τις καταχωρίσεις αφορούν ολόκληρες σειρές. Εξαιρώντας τα γενικά εγχειρίδια, οι ομάδες που παρουσιάζουν ειδικότερο ενδιαφέρον είναι συνεπώς: οι ενήλικες, οι ομογενείς και παλινοστούντες, οι μειονοτικοί – με αυτή τη σειρά σπουδαιότητας.
7. Σ' αυτή την κατηγορία, προφανώς, ανήκει και το παρόν δημοσίευμα.
8. Επιχειρώ εδώ μία πλουσιότερη απογραφή, παρόλο που η προσεκτική ανάγνωση ορισμένων από τα άρθρα αυτά θα μας ανάγκαζε να τα διαγράψουμε από τη λίστα: Αθανασίου (2001), Αϊδίνης (2001), Αντωνίου (1997), Αποστόλου-Πανάρα & Γεωργούντζου (2000), Βαλετόπουλος (2001), Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου (2001), Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2000), Γαβριηλίδου & Καρβελά (2001), Γεωργογιάννης (1999α, 1999β, 1999γ), Ζάχος (2001), Ιορδανίδου & Κονδύλη (2001), Καβούρη (2001), Κάντζου & Ζώτος (1999), Κατσιμαλή (2000), Κουλουμπαρίτση (2001), Μάρκου & Τριανταφυλλίδου (2001), Laufer (2000), Μαγγανά (1999· 2002),

- Μανουηλίδου (2001), Μπότσας & Παντελιάδου (2001), Παμουκτσόγλου (2001), Παπατσιμπας (2000), Πορτζ (2002), Σιταρένιου (2001), Σφυρόερα, Φτερονιάτη & Γαβριηλίδου (2002), Triantafillidou & Varlokosta (2001), Χατζηδάκη (1993). Ας σημειωθεί ότι τα περισσότερα από τα άρθρα αυτά είναι δημοσιευμένα σε λίγες συλλογικές εκδόσεις. Ενδέχεται, βεβαίως, το τοπίο να αλλάζει μετά το 2004. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθησιοκεντρικές προσεγγίσεις είναι πολύ πιο «αργές»: για την ολοκλήρωσή τους συνήθως χρειάζεται πολυμελής ερευνητική ομάδα, γρήγη μεθοδολογική κατάρτιση, λεπτομερής σχεδιασμός, εργασία με αντιπροσωπευτικά δείγματα πληθυσμού και πολύτιμος χρόνος για την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων – όροι ασύμφοροι για τους ερευνητές των ελληνικών Πανεπιστημίων.
9. Είναι προφανής, αλλά πάντως όχι δεδηλωμένη, η προτίμηση του ΚΕΓ προς τα βιβλία του Σχολείου του Α.Π.Θ.
 10. Εκτός ίσως στις λίγες ενότητες τις γραμμένες από σπουδαστές της γλωσσοδιδασκτικής (βλ. Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης 2005: 11), η ωραία αμερικανική των οποίων επιβίωσε της επιμέλειας.
 11. Ίσως σε κανέναν άλλο κλάδο εκτός της γλωσσοδιδασκτικής δεν είναι τόσο διαδεδομένη η πρακτική της λογοκλοπής. Υπό συνθήκες μάλιστα, η πρακτική αυτή έχει προφανή πλεονεκτήματα: δημιουργούνται έτσι κατάλληλες προσαρμογές για ειδικές τάξεις ή ακροατήρια, μεταφέρεται «τεχνογνωσία» από το εξωτερικό, προκύπτουν πρότυπα αξιολόγησης, επιμερίζονται τα οικονομικά κέρδη από τη διάθεση των βιβλίων.
 12. Το διδακτικό πρότυπο που δίνει προτεραιότητα στο «μαθαίνω για τη γλώσσα» αντί του «μαθαίνω τη γλώσσα» μεταπολιτευτικά εκπροσωπήθηκε από όλες σχεδόν τις σχολές διδασκαλίας της ελληνικής («νέο-καθαρευουσιάνων» - «νέο-δημοτικιστών», «περιγραφικών» - «ρυθμιστικών», «ιστορικών» - «συγχρονικών», «δομιστών» - «επικοινωνιακών»).
 13. Τα λίγα διαθέσιμα γι' αυτήν περίπου την ηλικία (π.χ., Γεωργαντζή 1997-2002) έπρεπε ν' αποκλειστούν από το σχολικό περιβάλλον της Θράκης, ως πολιτισμικώς άσχετα ή/και μεροληπτικά.
 14. Η ελληνική ως ξένη κληρονόμησε τη διαμάχη δομικής - επικοινωνιακής προσέγγισης μάλλον από το πεδίο διδασκτικής της ελληνικής ως μητρικής (βλ. Μοσχονάς 2003: 98-101). Συχνό είναι το φαινόμενο οι αμιγώς δομικές προσεγγίσεις να βαπτίζονται επικοινωνιακές. Είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι η λειτουργική προσέγγιση δεν βασίζεται σε γραμματικούς δείκτες οργάνωσης (βλ. ενδεικτικά Χαραλαμπούπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 245-285, σχετικά με «δραστηριότητες δομής»).
 15. Τα εγχειρίδια των Αρβανιτάκη & Αρβανιτάκη (2000 / 2002), δοκιμασμένα σε διαφορετικές τάξεις ενηλίκων, είναι ίσως το πιο επιτυχημένο παράδειγμα διαβαθμισμένης προσέγγισης. Από τη γραμματικά οργανωμένη διαβάθμιση της διδασκαλίας αποκλίνουν σημαντικά ορισμένα νεότερα εγχειρίδια που επιχειρούν τυφλά να αναπαράγουν τον γενικό ορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΓ, όπως τα εγχειρίδια των Δεμίρη-Προδρομίδου & Καμαριανού-Βασιλείου (2002 / 2004): εδώ η «ύλη» παρουσιάζεται «ολιστικά», θα λέγαμε, «σπασμένη» σε «λειτουργίες» με ασαφείς επικοινωνιακές προτεραιότητες, χωρίς αίσθηση της πραγματικότητας που οι αλλό-

γλωσσοί βιώνουν στην Ελλάδα (αλλά πάντως εντός του πλαισίου ενός ορισμένου «γλωσσικού επιπέδου», κάθε άλλο παρά ενιαίου από γραμματική και επικοινωνιακή άποψη). Είναι σαν κάθε ενότητα να αποσπά προτάσεις από έναν καταστατικό ορισμό, αδιαφορώντας για οποιαδήποτε συνοχή και διαδοχή στην «ύλη». Τα βιβλία αυτά χρησιμοποιούνται σε τάξεις προετοιμασίας για τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας, διά νόμου πλέον εκδιδόμενα αποκλειστικώς από το ΚΕΓ.

16. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. την τελική ερευνητική έκθεση (Αμπάτη, 2004).
17. Κατά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε διάφορα συνέδρια και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, δεν έλειψαν και οι ρατσιστικές αξιολογήσεις, οι οποίες, βέβαια, γίνονται πάντα σε βάρος των τουρκόφωνων. Θα έπρεπε να είναι σαφές ότι αυτές δεν αποτελούν εξήγηση, αλλά ότι οι ίδιες χρήζουν εξήγησης. Επίσης, η μεγάλη αποτυχία των μαθητών, τουρκόφωνων και πομακόφωνων, στις διαγνωστικές ασκήσεις θεωρήθηκε έμμεση παραδοχή της συνολικής αποτυχίας του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Είναι προφανές ότι η εκτίμηση αυτή συγχέει ένα pre-test, που δίνεται για τη διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, με τα post-test, που δίνονται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Οι διαγνωστικές ασκήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως pre-test για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, του οποίου η αξιολόγηση εκκρεμεί. Ας σημειωθεί επίσης ότι κανείς από τους μαθητές του δείγματος δεν είχε διδαχθεί την πλήρη σειρά διδακτικών βιβλίων του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»: στους περισσότερους είχαν δοθεί δείγματα μόνο αυτών των βιβλίων, στις τελευταίες δύο ή τρεις τάξεις ορισμένων μειονοτικών δημοτικών σχολείων, όπου χρησιμοποιούνταν «πιλοτικά» από το 1999. Κατά συνέπεια, η επίδοση στις διαγνωστικές ασκήσεις δεν μπορεί να θεωρηθεί επίδοση στα εκπαιδευτικά αυτά βιβλία.
18. Βλ. όμως Αμπάτη (2004: Γ' Μέρος, 32): «Η υψηλότερη επίδοση των πομακόφωνων έναντι των τουρκόφωνων δεν μπορεί να ερμηνευτεί βάσει του φωνολογικού συστήματος της μητρικής γλώσσας των συμμετεχόντων, καθώς οι αναμενόμενες δυσκολίες στο φωνητικό - φωνολογικό επίπεδο αφορούσαν και τις δύο ομάδες. Τα φωνήματα που επιλέχθηκαν στις δομικές ασκήσεις απουσιάζουν και από την τουρκική και από την πομακική, ενώ παράλληλα σε αυτές περιλαμβάνονται και δυσπρόφερα συμφωνικά συμπλέγματα [...] για το σύνολο των αλλόγλωσσων μαθητών».
19. Ίσως και όχι· πβ. Τζεβελέκου κ.ά. (2004: 63, 73), οι οποίοι διαπιστώνουν καθήλωση των μουσουλμανοπαίδων που φοιτούν σε μειονοτικά Δημοτικά σχολεία της Θράκης στο επίπεδο Α2 (το «Εισαγωγικό Επίπεδο» στην κλίμακα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς) γύρω στην Δ' - Ε' Δημοτικού.
20. Σύμφωνα με τις Αμπάτη, Μιχαλακοπούλου & Πουλοπούλου (2002: 5) «τα βιβλία της σειράς Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο στοχεύουν όχι στην εκμάθηση, αλλά στη συνειδητοποίηση και συστηματοποίηση των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει οι φυσικοί ομιλητές» και χαρακτηρίζονται από «εκτεταμένη χρήση μεταγλώσσας».
21. Προϋπόθεση που αμφισβητείται πάντως ακόμη και στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας· βλ. παραπάνω, σημ. 12· πβ. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησσαβίδης 1997.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου Λ., 2001.** Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Α', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 203-221.
- Αϊδίνης Α., 2001.** Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Α', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 222-236.
- Αμπάτη Α., 2004** [με παράρτημα της **Ει. Κανελλοπούλου**]. *Διαγνωστικές Ασκήσεις Γραμματικής – Τελική έκθεση*. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». www.media.uoa.gr/language/exercises/research.php.
- Αμπάτη Α., Ν. Μιχαλακοπούλου, Μ. Πουλοπούλου, 2002.** Προκαταρκτικός σχεδιασμός των Τετραδίων Ασκήσεων με βάση τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Αντωνίου Π., 1997.** Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή και εκμάθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ* (Θεσσαλονίκη, 10-12 Απριλίου 1997), επιμ. Σ. Ευσταθιάδης & Α. Τσαγγαλίδης. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 266-272.
- Αντωνοπούλου Ν., επιμ., 2006.** *Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστόλου-Πανάρα Α., & Α. Γεωργούντζου, 2000.** Διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά φαινόμενα κατά την παραγωγή προφορικού λόγου στη νέα ελληνική από φυσικούς ομιλητές της αγγλικής. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 62-69.
- Αρβανιτάκης Κ. & Φ. Αρβανιτάκη, 2000 / 2002.** *Επικοινωνήστε ελληνικά*, τ. 1-3. Αθήνα: Δέλτος.
- Ασκούνη Ν., 2006.** *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βαλετόπουλος Φ., 2001.** Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 59-69.
- Βαρλοκώστα Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου, 2000.** Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 71-80.

- Βαρλοκώστα Σ., Μ. Μάρκου & Α. Τριανταφυλλίδου, 2001.** Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*, επιμ. Μ. Δαμανάκης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 127-143.
- Βελούδης Γ., 1996.** Γλωσσολογία και γλωσσολογήματα. Στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης, 103-108.
- Γαβριηλίδου Ζ. & Κ. Καρβελά, 2001.** Φωνητική διόρθωση μη ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 496-506.
- Γεωργαντζή Ευ., 1997-2000.** *Αστερίας*. Αθήνα: Εταιρεία Νεοελληνικών-Ευρωπαϊκών Μελετών και Εκδόσεων.
- Γεωργογιάννης Π., 1999α.** Η παρέμβαση του γλωσσικού ιδιώματος στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε φοιτητές πανεπιστημιακών τμημάτων ελληνικής γλώσσας από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης. Αθήνα: Gutenberg, 113-124.
- Γεωργογιάννης Π., 1999β.** Στάδια παρέμβασης γλωσσικών ιδιωμάτων στην εκμάθηση συναφούς με τα ιδιώματα γλώσσας. Στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης. Αθήνα: Gutenberg, 125-130.
- Γεωργογιάννης Π., 1999γ.** Τα γλωσσικά ιδιώματα και ο ρόλος τους στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές Λυκείου από τη Ρωσία, την Αλβανία και την Κάτω Ιταλία που γνωρίζουν ελληνικά ιδιώματα και αρχίζουν την εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης. Αθήνα: Gutenberg, 99-109.
- Γιαγκουνίδης Π., 2002.** Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σαν ξένη ή σαν δεύτερη γλώσσα για τους αλλόφωνους/παλιννοστούτες μαθητές: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Θεσσαλονίκη: Παράτηρητής, 512-517.
- Δαμανάκης Μ., 2000.** Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αοχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, & Μ. Μουμτζή, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 13-28.
- Δεμίρη-Προδρομίδου Ε. & Ρ. Καμαριανού-Βασιλείου, 2002 / 2004.** *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούτες, πρόσφυγες*, τ. 1: *Α' Επίπεδο*, τ. 2: *Β' Επίπεδο*, τ. 3: *Γ' Επίπεδο*. Αθήνα: Μεταίχμο.

- ΕΚΠΑ, 1998.** *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους. Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό.* Αθήνα: ΕΚΠΑ – Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- ΕΚΠΑ, 2002.** *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενήλικους. Επίπεδο Επάρκειας.* Αθήνα: ΕΚΠΑ – Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- ΕΚΠΑ, 2004.** *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους. Προχωρημένο επίπεδο.* Αθήνα: ΕΚΠΑ – Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- Ellis R., 1994.** *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Ζάχος Γ., 2001.** Προσδιορισμός των φωνολογικών προτύπων της ελληνικής γλώσσας και στρατηγικές παρέμβασης για την κάλυψη του φωνολογικού ελλείμματος. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Α', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 463-472.
- Han Z-H., 2004.** *Fossilization in Adult Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Ιορδανίδου Ά, 2006.** Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά επιμορφωτικής διημερίδας, επιμ. Π. Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2006, 53-65.
- Ιορδανίδου Ά. & Μ. Κονδύλη, 2001.** Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών στο δημοτικό σχολείο. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 297-307.
- Ιορδανίδου Ά., επιμ, 2004.** *Δημιουργία βοηθητικών βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο*, φάκελοι Α', Β'. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Καβούρη Π., 2001.** Όταν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές μας κατανοούν την ελληνική γλώσσα και κάνουν λάθη: Μια εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 308-314.
- Κάντζου Β. & Ε. Ζώτος, 1999.** Τα λάθη στην κατάκτηση της μορφολογίας του επιθέτου της νέας ελληνικής από μη φυσικούς ομιλητές. *Γλώσσα* 47: 32-56.
- Κατσιμαλή Γ., 2000.** Λάθη στη μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3 / Γ2 / Γ1). Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας:*

- Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμπτζή. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 67-174.
- ΚΕΓ, 1996.** *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά ημερίδας (9 Δεκεμβρίου 1995)*, τ. Ι & ΙΙ. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- ΚΕΓ, 1997.** *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- ΚΕΓ, 2001α [Ευσταθιάδης Σ. κ.ά.].** *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Αθήνα: ΚΕΓ.
- ΚΕΓ, 2001β [Ευσταθιάδης Σ., επιμ..].** *Ενδιάμεσο επίπεδο για τα νέα ελληνικά*. Αθήνα: ΚΕΓ.
- ΚΕΓ, 2001γ [Ψάλτου-Joycey, επιμ.].** *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κίτσα Β., 2003.** *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Διδακτική αξιοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουλουμπαζίτη Α., 2001.** Η νοηματική προσέλαση του γραπτού λόγου με την προσέγγιση της αμοιβαίας διδασκαλίας. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Α', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 371-383.
- Krashen S. D., 1987.** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 2^η έκδ. London: Prentice-Hall.
- Krashen S. D. & T. D. Terell, 1983.** *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman D. & M. H. Long, 1991.** *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Laufer B., 2000.** Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia linguistica* 54.2: 186-196.
- Μαγγανά Α., 1999.** Η κατάκτηση του πτωτικού χαρακτηρισμού της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της 19ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης)*, 189-198.
- Μαγγανά Α., 2002.** The acquisition of Modern Greek Word order by adult L2 learners. Στο *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και του Τομέα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 223-235.
- Μανδάλου Κ., 2000.** Η διδασκαλία-εκμάθηση της ελληνικής στα κέντρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο Παρίσι: Προβλήματα-προοπτικές. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δευτέρης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμπτζή, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 207-210.

- Μανουηλίδου Χ., 2001.** Η εναλλαγή των τύπων -ω/-μαι στα εργασιακά ρήματα της νέας ελληνικής: Μια παιδαγωγική εφαρμογή. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 110-122.
- Μαυρίδης Α. & Β. Μπόλλα-Μαυρίδου, 2003.** Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τις μεθόδους της εκπαίδευσης από απόσταση. Στο *Α' Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, επιμ. Α. Τσοτσορού, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 397-405.
- Μήτσης Ν., 1998.** *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς Σ. Α., 2003.** Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*, επιμ. Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά., Αθήνα: Πατάκης, 87-107.
- Μοσχονάς Σ. Α., επιμ., 2004α.** *Γλωσσικές ασκήσεις*, φάκελοι Α' & Β'. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Μοσχονάς Σ. Α., επιμ., 2004β.** *Οδηγίες για τις Γλωσσικές Ασκήσεις*. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Μπότσας Γ. & Σ. Παντελιάδου, 2001.** Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Α', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 128-141.
- Newmeyer F. J. & S. H. Weinberger, 1988.** The ontogenesis of the field of second language learning research. Στο *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, επιμ. S. Flynn & W. O'Neil, Dordrecht: Reidel, 34-36 (αναδημοσιευμένο στο F. J. Newmeyer, *Generative Linguistics: A Historical Perspective*, London: Routledge, 1996, σσ. 145-154).
- Ντελόπουλος Γ., 1994.** Η διδασκαλία της ελληνικής σε αλβανόφωνους. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία*, επιμ. Θ. Παπακωνσταντίνου & Λ. Δελλασούλας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 51-57.
- Παμουκτσόγλου Α., 2001.** Η 'διήγηση' ως διδακτικό μοντέλο. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 341-349.
- Παπατοίμπας Γ. Ε., 2000.** Διαγλωσσικές ποικιλίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 279-286.

- Πορτζ Ρ., 2002.** Αοριστία και οριστικότητα της αναφοράς στα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: Μια μέθοδος για τη διαγνωστική ανάλυση του προφορικού λόγου. Στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 181-189.
- Ρεπούσης Γ., 2000.** *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Salins G.-D. de, 2001.** Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue Française* 131: 23-37.
- Σελλά-Μάξη Ε., 1994.** *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σιταρένιου Α., 2001.** Η απο-δόμηση και η ανα-δόμηση της διαγλώσσας και η λειτουργικότητά της στη διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές του δημοτικού σχολείου: Συλλογή από εμπειρικά δεδομένα. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τ. Β', επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη. Αθήνα: Ατραπός, 360-371.
- Σπυρόπουλος Β. & Α. Τσαγγαλίδης, 2005.** *Η γραμματική στη διδασκαλία: Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σφυρόερα Μ., Α. Φτερνιάτη, & Ζ. Γαβριηλίδου, 2002.** Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' δημοτικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 434-445.
- Τζεβελέκου Μ. κ.ά., 2004.** *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Τοκατλίδου Β., 1986.** *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου Β., 2003.** *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Triantafyllidou L. & S. Varlokosta, 2001.** Immigrant children in mainstream classrooms in Greece: Assessing their language proficiency. *Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συμποσίου του Τομέα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, Α.Π.Θ.*, επιμ. Κ. Nikolaidis & Μ. Matheoudakis. Θεσσαλονίκη, 242-251.
- Χαραλαμπίδης Α. & Σ. Χατζησαββίδης, 1997.** *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηδάκη Α., 1993.** Greek and French in contact: The case of second-generation Greek immigrants in Brussels. Στο *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας)*, επιμ. Σ. Ευσταθιάδης, Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου & Ι. Χαρατσάκη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 242-251.
- Χριστίδης Α.-Φ., 1999.** Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις, 166-177.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004»

επιστημονική υπεύθυνη: Α. Φραγκουδάκη

Δράση «Γραμματική και διδασκαλία»

επιστημονικός υπεύθυνος – επιμέλεια έργων: Σ. Α. Μοσχονάς

επιστημονική σύμβουλος: Ει. Φιλίππακη-Warburton

<http://www.media.uoa.gr/language>

Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων

	Έργο / Δραστηριότητα	Περιγραφή
A.	<p>Βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p><u>Συντονισμός-επιμέλεια:</u> Νιόβη Αντωνοπούλου</p> <p><u>Συντακτική ομάδα:</u> Μαρία Τσιλιμίγκα, Μαρία Καρακύργιου, Βικτωρία Παναγιωτίδου.</p> <p><u>Σχεδιασμός βιβλιογραφικών δελτίων:</u> Αναστάσιος Τσαγγαλίδης & Βασίλης Σπυρόπουλος.</p> <p><u>Σχεδιασμός βάσης δεδομένων:</u> Αντρέας Γιαννακουλόπουλος.</p>	<p>Σκοπός του έργου αυτού είναι η εξαντλητική καταγραφή και ο κατατοπιστικός σχολιασμός της διαθέσιμης βιβλιογραφίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται όλα τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, το συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία, άρθρα, διδακτορικές διατριβές, ειδικές έρευνες και ανακοινώσεις σε συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Κάθε βιβλιογραφικό δελτίο παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τον εντοπισμό και την αξιοποίηση των έργων που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Η βιβλιογραφία σχεδιάστηκε ως βοήθημα για όσους ασχολούνται, είτε ως διδάσκοντες είτε ως ερευνητές, με την ελληνική ως ξένη γλώσσα.</p> <p>Η βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι προσβάσιμη από το Ίντερνετ μέσω ειδικά σχεδιασμένης βάσης δεδομένων που επιτρέπει την αναζήτηση πληροφοριών κατά συγγραφέα, θέμα, λέξη-κλειδί κλπ.</p>
B.	<p>Συγκριτική αξιολόγηση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας</p> <p><u>Συντακτική ομάδα:</u> Αναστάσιος Τσαγγαλίδης, Βασίλειος Σπυρόπουλος (με τη συνεργασία των Γιάννη Φραγκιαδάκη, Ειρήνης Κανελλοπούλου, Λιμιάνας Κοκκινίδου και Δημήτρη Μαυρέα)</p>	<p>Στην ερευνητική αυτή έκθεση παρουσιάζονται και αξιολογούνται συγκριτικά τα σημαντικότερα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αναλυτικοί πίνακες παρουσιάζουν τη γραμματική τους οργάνωση και την κατανομή των γραμματικών φαινομένων ανά ενότητα. Οι συγκριτικοί πίνακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως αναλυτικά ευρετήρια που επιτρέπουν σε όσους διδάσκουν την ελληνική ως ξένη να επιλέγουν ενότητες και εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζοντας κατάλληλα τη διδασκαλία τους. Η συγκριτική αξιολόγηση απετέλεσε επίσης απαραίτητη προεργασία για τη σύνταξη του εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται στους μουσουλμάνους μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης.</p>

<p>Γ. Διαγνωστικές ασκήσεις - Παρακολούθηση εκπαιδευτικού υλικού – Επιμορφώσεις</p> <p><u>A. Ομάδα διαγνωστικών ασκήσεων:</u> Αναστασία Αμπάτη, Μαρία Πουλοπούλου, Ειρήνη Κανελλοπούλου</p> <p><u>Στατιστική επεξεργασία:</u> Αντώνης Αρμενάκης</p> <p><u>Καταχώριση στοιχείων:</u> Ειρήνη Κανελλοπούλου.</p> <p><u>B. Ομάδα για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού υλικού / επισκέψεις σε σχολεία:</u> Γιάννης Φραγκιαδάκης, Ειρήνη Κανελλοπούλου, Λιμιάνα Κοκκινίδου, Βασιλική Παπαγεωργάκη</p> <p><u>Γ. Επιμορφωτές:</u> Σ. Α. Μοσχονάς Αναστασία Αμπάτη Μαρία Πουλοπούλου</p>	<p>A. Διαγνωστικές ασκήσεις. Οι διαγνωστικές ασκήσεις βασίστηκαν σε συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις για τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμανόπαιδες στη Μέση Εκπαίδευση. Οι ασκήσεις αυτές συμπληρώθηκαν από μουσουλμάνους/ες μαθητές/ριες που συμμετείχαν στο διευρυμένο ωράριο κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003, με τη φροντίδα των καθηγητών και των καθηγητριών τους. Διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των τουρκόφωνων και πομακόφωνων μαθητών που φοιτούσαν στο διευρυμένο ωράριο είχε επιτυχία μικρότερη του 50% (επίδοση που τους τοποθετούσε στο επίπεδο των ημι-αρχαρίων). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επέτρεψε την ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Οι Γλωσσικές Ασκήσεις (Στ.) βασίστηκαν στην ανάλυση των διαγνωστικών ασκήσεων, στη συγκριτική αξιολόγηση διαθέσιμων διδακτικών εγχειριδίων (B.), καθώς και στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών.</p> <p>B. Παρακολούθηση εκπαιδευτικού υλικού. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2003-2004 ομάδα ειδικευμένων γλωσσολόγων-ερευνητών επισκεπτόταν τακτικά όλα τα σχολεία που συμμετέχουν στο διευρυμένο ωράριο και κατέγραφε τις παρατηρήσεις των καθηγητών/ριών και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός αυτών των επισκέψεων ήταν η επιτόπια, ει δυνατόν, λύση των προβλημάτων, η βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις υποδείξεις των καθηγητών/ριών και η αμφίδρομη ενημέρωση καθηγητών και υπευθύνων του ΠΕΜ 2002-2004. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων δίνονταν επίσης πρόσθετα διαγνωστικά τεστ για να διαπιστωθούν οι ελλείψεις και οι δυσκολίες των μαθητών/ριών.</p> <p>Γ. Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2002-2003 και 2003-2004 έγιναν συνολικά έξι (6) επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο διευρυμένο ωράριο. Στις επιμορφώσεις παρουσιάστηκε το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας (Γλωσσικές Ασκήσεις) καθώς και ζητήματα διδακτικής σε περιβάλλον δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι επιμορφώσεις συνδυάστηκαν με τακτικές επισκέψεις στα σχολεία.</p>
<p>Δ. Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας</p> <p><u>Συντάκτες:</u> Αναστασία Αμπάτη, Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Αργύρης Αρχάκης, Γιάννης Βελούδης,</p>	<p>Σκοπός των Μελετών αυτών είναι η παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς με τρόπο απλό, καταληπτό και σύμφωνο με τις προδιαγραφές της γλωσσικής επιστήμης και τα πορίσματα συγκριτολογικών ερευνών γύρω από τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων σε αλλόγλωσσους. Στόχος είναι οι Μελέτες ν' αναπληρώσουν, κατά το δυνατόν, για την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως ξένης.</p> <p>Ετοιμάστηκαν οι ακόλουθες Μελέτες:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Αμπάτη Αναστασία, Μιχαλακοπούλου Πηνελόπη και Πουλοπούλου Μαρία, <i>Διδασκαλία των ασκήσεων γραμματικής</i>

<p>Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Μιχάλης Γεωργιαφέντης, Γιάννα Γιαννουλοπούλου, Διονύσης Γούτσος, Gaberell Drachman, Αγγελική Ευθυμίου, Άννα Ιορδανίδου, Χρυσούλα Λασκαράτου, Πηνελόπη Μιχαλακοπούλου, Μαρία Πουλοπούλου, Αγγελική Ράλλη, Ανθή Ρεβυθιάδου, Άννα Ρούσσου, Ελένη Σελλά-Μάζη, Μαίρη Σηφιανού, Βασίλης Σπυρόπουλος, Μαρίνα Τζακώστα, Μαρία Τζεβελέκου, Αναστάσιος Τσαγγαλίδης, Ειρήνη Τσαμαδού, Ιάνθη Μαρία Τσιμπλή, Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, Δέσποινα Χειλά-Μαροκοπούλου, Αγγελική Ψάλτου-Joycey</p>	<p>και γραμματική οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Άννα, <i>Το γένος της νέας ελληνικής και η διδασκαλία του</i> 3. Αρχάκης Αργύρης, <i>Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων</i> 4. Βελούδης Γιάννης, <i>Η άρνηση</i> 5. Γεωργακοπούλου Αλεξάνδρα, <i>Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη</i> 6. Λασκαράτου Χρυσούλα και Γεωργιαφέντης Μιχάλης, <i>Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην ελληνική και στην τουρκική</i> 7. Γιαννουλοπούλου Γιαννούλα, <i>Ζητήματα κλιτικής μορφολογίας</i> 8. Γούτσος Διονύσης, <i>Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο</i> 9. Drachman Gaberell, <i>Παραγωγική μορφολογία</i> 10. Ευθυμίου Αγγελική και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Άννα, <i>Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας</i> 11. Ιορδανίδου Άννα, <i>Η μορφολογική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας</i> 12. Ράλλη Αγγελική, <i>Η σύνθεση στη νέα ελληνική</i> 13. Ρούσσου Άννα, <i>Συμπληρωματικοί δείκτες</i> 14. Ρεβυθιάδου Ανθή, <i>Εκμάθηση υπερτεμαχιακής φωνολογίας από αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής: Τονισμός, φραστική φωνολογία και επιτονισμός</i> 15. Σελλά-Μάζη Ελένη, <i>Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση</i> 16. Σηφιανού Μαίρη, <i>Ανάλυση λόγου και διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας</i> 17. Τζακώστα Μαρίνα, <i>Εκμάθηση και διδασκαλία της συλλαβικής δομής και των φωνοτακτικών περιορισμών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Μια αντιπαραβολική μελέτη</i> 18. Τζεβελέκου Μαρία, <i>Η ανάπτυξη των αφηγηματικών χρονικών δομών στον παιδικό λόγο: Μελέτη αφηγήσεων παιδιών που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα</i> 19. Τσαγγαλίδης Αναστάσιος, <i>Υποθετικοί λόγοι στη νέα ελληνική</i> 20. Τσαμαδού Ειρήνη και Χειλά-Μαροκοπούλου Δέσποινα, <i>Τα προσδιοριστικά του ονόματος της νέας ελληνικής: Περιγραφική-συγκριτική και διδακτική προσέγγιση</i> 21. Τσιμπλή Ιάνθη Μαρία, <i>Η φωνή στην ελληνική: Περιγραφή του συστήματος και μελέτη της ανάπτυξής του στην ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη/ξένη γλώσσα</i> 22. Φιλιππάκη-Warburton Ειρήνη και Σπυρόπουλος Βασίλης, <i>Το εγκλιτικό σύστημα της ελληνικής: Συγκριτική θεώρηση με την τουρκική και διδακτικές προτάσεις</i> 23. Ψάλτου-Joycey Αγγελική, <i>Οι συντελικοί χρόνοι της νέας ελληνικής</i>
--	---

<p>Ε. Θέματα Γραμματικής - Γραμματικός Σχεδιασμός του Μαθήματος της Γλώσσας</p> <p><u>Συντάκτες:</u> Αναστάσιος Τσαγγαλίδης, Γιάννης Γαλανόπουλος, Μαρία Πουλοπούλου, Βασίλειος Σπυρόπουλος.</p> <p><u>Σχεδιασμός βάσης δεδομένων:</u> Αντρέας Γιαννακουλόπουλος</p>	<p>Σκοπός των <u>Θεμάτων Γραμματικής</u> είναι η παροχή στον/την εκπαιδευτικό πληροφοριών για τη γραμματική της ελληνικής και για τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζουν όσοι προσπαθούν να μάθουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Με παραπομπές στη βιβλιογραφία, θεωρητική και εφαρμοσμένη, και υποδείξεις για τον τρόπο και τη σειρά διδασκαλίας, τα Θέματα Γραμματικής βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.</p>
<p>Στ. Γλωσσικές ασκήσεις</p> <p><u>Συντακτική ομάδα:</u> Αναστασία Αμπάτη, Μαρία Πουλοπούλου, Πηνελόπη Μιχαλακοπούλου, Θεοδώρα Πανοπούλου, Αναστασία Δημητρίου</p> <p><u>Εικονογράφηση:</u> Λευτέρης Βλαχάκης, Χρήστος Παπανίκος</p> <p><u>Τυπογραφική επιμέλεια:</u> Καίτη Αυγουστάκη</p>	<p>Οι Γλωσσικές ασκήσεις απευθύνονται σε μουσουλμάνους/ες μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόκειται για αρθρωτό υλικό, κατάλληλο για διδασκαλία ιδιαίτερα στο πλαίσιο του διευρυσμένου ωραρίου. Παρέχονται δομικές και επικοινωνιακές ασκήσεις και δραστηριότητες τόσο για την παραγωγή όσο και για την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις χωρίζονται σε δύο επίπεδα, Α: Ημι-αρχαρίων και Β: Μέσων. Τα επίπεδα αυτά καθορίστηκαν με βάση ειδικά σχεδιασμένες διαγνωστικές ασκήσεις (Γ.). Οι Γλωσσικές Ασκήσεις χρησιμοποιούνται ήδη από τη σχολική χρονιά 2002-2003. Μετά την ολοκλήρωση των διαγνωστικών ασκήσεων, διατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς περίπου 150 ασκήσεις για διδασκαλία τη χρονιά 2002-2003 και περίπου 300 ασκήσεις τη χρονιά 2003-2004. Με βάση τα αποτελέσματα των διαγνωστικών ασκήσεων και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, διαμορφώθηκε τελικά ένα σύνολο 716 ασκήσεων, με το οποίο καλύπτονται βασικά γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό συμπληρώθηκε με 83 επιπλέον ασκήσεις το 2007. Το σύνολο των Γλωσσικών Ασκήσεων διατίθεται στους εκπαιδευτικούς από το σχολικό έτος 2006-2007.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

Πίνακας 3. Κατάλογος Θεμάτων Γραμματικής

A. Φωνητική-Φωνολογία

1. Αφομοίωση των ρινικών συμφώνων στα όρια λέξεων
2. Παρουσία-αφομοίωση-ορθογραφία των ρινικών συμφώνων μέσα στη λέξη
3. Αφομοίωση ως προς την ηχηρότητα
4. Δυνατοί συνδυασμοί συμφώνων στην αρχή λέξης
5. Δυνατοί συνδυασμοί συμφώνων στο μέσο λέξης
6. Έγκλιση τόνου
7. Νόμος της τρισυλλαβίας
8. Τονικό σχήμα αρσενικών και θηλυκών σε -ος
9. Τα σύμφωνα της ελληνικής
10. Το φωνηεντικό σύστημα της ελληνικής
11. Αντιστοιχία φθόγγων-γραμμάτων
12. Φωνητική απόδοση δίψηφων συμφώνων
13. Ουρανικές παραλλαγές υπερωικών συμφώνων
14. Ουρανικές πραγματώσεις υπερωικών συμφώνων ως αποτέλεσμα συνίζησης
15. Ουρανικές πραγματώσεις λοιπών συμφώνων ως αποτέλεσμα συνίζησης
16. Συμφωνικές πραγματώσεις του άτονου ι
17. Απαλοιφή του τελικού ν
18. Απαλοιφή φωνήεντος
19. Τονισμός επιθέτων: στηλοειδής τονισμός και λόγιες εξαιρέσεις
20. Τονισμός ρημάτων: συνέπειες του νόμου της τρισυλλαβίας στην κλίση του ενεστώτα και του αορίστου της μέσης φωνής
21. Τονισμός ρημάτων: η αύξηση κατά το σχηματισμό του «παρατατικού» και του «αορίστου»
22. Τονισμός ουσιαστικών και καταβιβασμός του τόνου
23. Ανομοίωση: ακολουθία δύο άηχων τριβόμενων → τριβόμενο + σιγμαίο
24. Ανομοίωση στο σχηματισμό «αοριστικού» θέματος: τριβόμενο + /s/ → κλειστό + [s]
25. Ανομοίωση: ακολουθία δύο άηχων κλειστών → τριβόμενο + κλειστό

B. Μορφολογία

1. Παραγωγική επιθηματοποίηση: μεγεθυντικά

2. Ρηματικές καταλήξεις

3. Επίθετα σε -ος-η-ο, -ος-α-ο, -ος-ια-ο
4. Επίθετα σε -ος-ο και -ης-ες
5. Μονολεκτικά παραθετικά επιθέτων: -τερος/-τατος και -έστερος/-έστατος
6. Περιφραστικά παραθετικά επιθέτων
7. Επιρρήματα από επίθετα με κατάληξη -α
8. Επιρρήματα από επίθετα με κατάληξη -ως
9. Επιρρήματα από επίθετα με κατάληξη -α/-ως
10. Σχηματισμός του συνοπτικού ενεργητικού θέματος
11. Σχηματισμός του συνοπτικού παθητικού θέματος
12. Σχηματισμός παθητικής μετοχής
13. Η αύξηση των ρημάτων: συλλαβική – φωνηεντική – εσωτερική
14. Θηλυκά ουσιαστικά σε -η/-εις
15. Ανισοσύλλαβα ουσιαστικά
16. Ουσιαστικά με αλλαγή γένους στον πληθυντικό (ετερόκλιτα)
17. Ουσιαστικά κοινού γένους
18. Ουσιαστικά αρσενικά σε -ας, -ης και θηλυκά σε -α, -η
19. Το γένος
20. Ουσιαστικά σε -ος/-οι: αρσενικά, θηλυκά, κοινού γένους
21. Καταλήξεις ουσιαστικών σε -ος/-οι: αρσενικά, θηλυκά, κοινού γένους
22. Επίθετα σε -ύς/-ιά/-ύ και -ής/-ιά/-ί
23. Επίθετα σε -ύς/-εία/-ύ
24. Υποκοριστικά ουσιαστικών: βασικές καταλήξεις
25. Υποκοριστικά ουσιαστικών: λιγότερο συχνές καταλήξεις
26. Υποκοριστικά ουσιαστικών: λόγιες καταλήξεις
27. Υποκοριστικά επιθέτων
28. Σπανιότερες συντελικές δομές με τα είμαι / έχω
29. Ρήματα σύνθετα με συν- και εν-

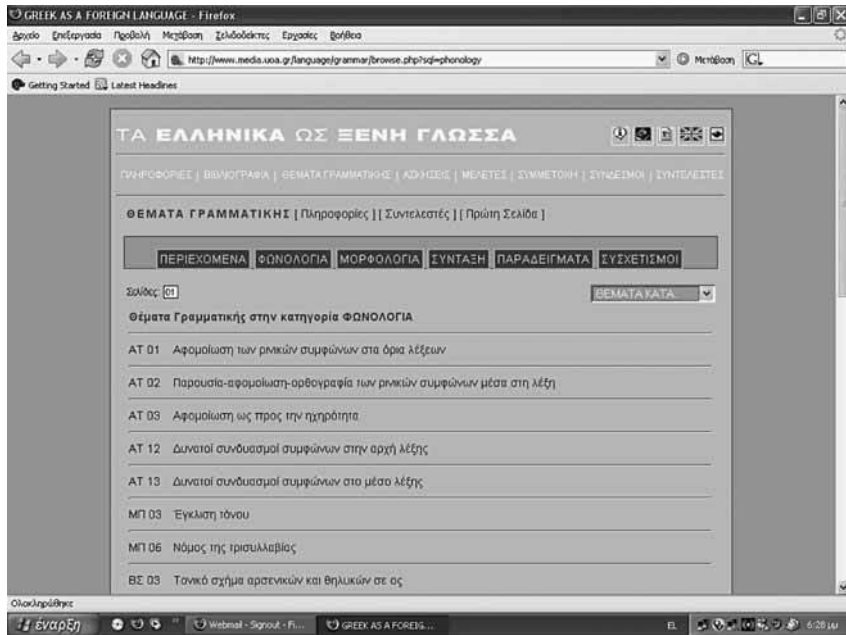
Γ. Σύνταξη

1. Οι προθέσεις (κατάλογος και γενικές παρατηρήσεις)
2. Η πρόθεση από

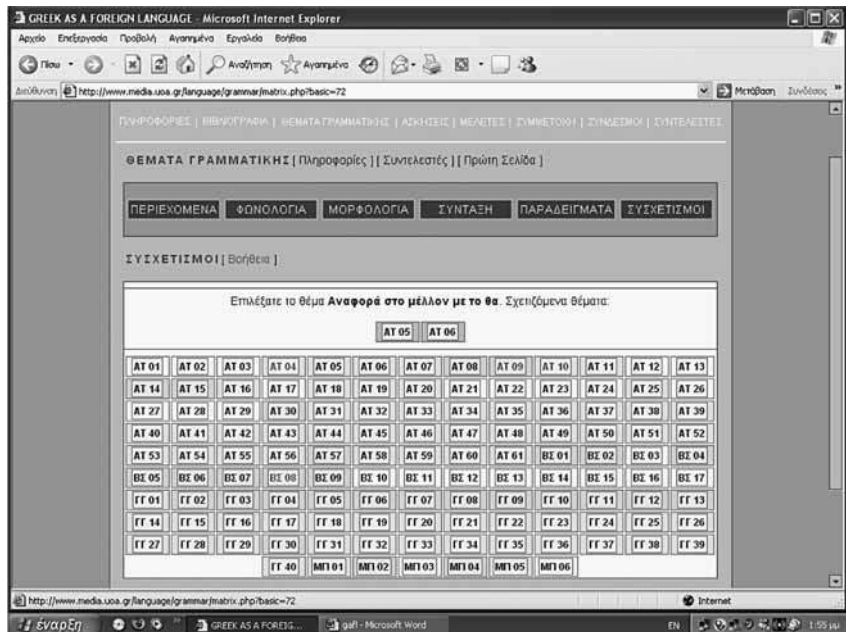
3. Η πρόθεση *για*
4. Η πρόθεση *με*
5. Η πρόθεση *σε*
6. *ως – σαν*
7. Επίθετα ως ουσιαστικά
8. Αμετάβατα ρήματα
9. Μεταβατικά ρήματα
10. Εναλλαγή μεταβατικής-αμετάβατης σύνταξης
11. Εναλλαγή ενεργητικής-παθητικής φωνής
12. Συμφωνία ρήματος με το υποκείμενο
13. Συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο
14. *ας +* ρηματικός τύπος
15. Ρήματα που συντάσσονται με μη συνοπτική υποτακτική μόνο
16. Το οριστικό άρθρο
17. Αναφορά στο μέλλον με *θα*
19. Πιθανολογικές χρήσεις του *θα*
20. Άλλα μέσα έκφρασης μελλοντικής αναφοράς (χωρίς τη χρήση του *θα*)
21. Απρόσωπα ρήματα: ειδικές περιπτώσεις
22. Επιστημική και δεοντική αναγκαιότητα με τη χρήση του *πρέπει*
23. Επιστημική και δεοντική δυνατότητα με τη χρήση του *μπορεί/μπορώ*
24. Συνδυασμοί του *να* σε κύριες προτάσεις
25. Ονοματοποιημένες προτάσεις με *να*
26. Επιρρηματικές προτάσεις με *να* (τελικές, αποτελεσματικές, υποθετικές, παρρηγορητικές)
27. Το δεικτικό *να*
28. Δείκτες άρνησης: *όχι, δεν, μην*
29. Οι «αρνητικές» αόριστες αντωνυμίες *κανένας, καμία, κανένα* και τα επιρρηματα *καθόλου, ποτέ, πουθενά*
30. Η σύνταξη της προστακτικής
31. Ερωτήσεις ολικής άγνοιας
32. Ερωτήσεις μερικής άγνοιας
33. Παθητική φωνή: αυτοπαθητική και αλληλοπαθητική σημασία
34. Μέση δομή
35. Έκφραση αλληλοπάθειας
36. Έκφραση αυτοπάθειας
37. Συνδυασμός δύο ασθενών τύπων της προσωπικής αντωνυμίας ως προσδιορισμών του ίδιου ρήματος
38. Κλιτικός διπλασιασμός
39. Ελλείπον υποκείμενο
40. Ελλείπον υποκείμενο με γενική ή αόριστη αναφορά
41. Η πρόθεση *κατά*
42. Η σύνταξη του «εξαρτημένου» ρηματικού τύπου
43. Περιφραστικοί ρηματικοί τύποι με το *έχω*: σχηματισμός
44. Οι χρήσεις του ενεστώτα
45. Η σειρά των όρων και η λειτουργική προοπτική της πρότασης
46. Θεματοποίηση
47. Εστίαση
48. Οι χρήσεις του «παρατατικού»
49. Η σύνταξη του «γερονδίου» (ή «ενεργητικής μετοχής»)
50. Συμπληρωματικές προτάσεις που εισάγονται με το συμπληρωματικό δείκτη *ότι/πως*
51. Συμπληρωματικές προτάσεις με *να*-πρόταση
52. Πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις
53. Συμπληρωματικές προτάσεις με το *μήπως/μη(ν)*
54. Συμπληρωματικές προτάσεις με το *που* (γεγονοτικές)
55. Ουσιαστικοποιημένες προτάσεις
56. Περιοριστικές αναφορικές προτάσεις
57. Μη περιοριστικές αναφορικές προτάσεις
58. Ελεύθερες αναφορικές προτάσεις
59. Όψη του ρήματος
60. Η σειρά των στοιχείων του ρηματικού συνόλου
61. Συντακτικά μέσα έκφρασης ευχής
62. Η διάκριση οριστικής-υποτακτικής
63. Εκτόπιση με κλιτικό
64. Ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες
65. Ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες σε θέση άμεσου αντικειμένου
66. Συμφωνία στοιχείων μέσα στην ονοματική φράση
67. Αιτιατική του χρόνου
68. Οι χρήσεις του «αορίστου»
69. Διακρίσεις στο παρελθόν: «παρατατικός» και «αόριστος»
70. Αποθετικά ρήματα

(Τον Πίνακα συνέταξε ο Α. Τσαγγαλίδης.)

(A)



(B)



Εικόνα 4. Θέματα Γραμματικής

Πίνακας 4. Ένα Θέμα Γραμματικής: «Το γένος στα νέα ελληνικά»

1. ΘΕΜΑ (ΜΠ4)

Το γένος στα νέα ελληνικά

2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

ο πίνακας, η κιμωλία, το μολύβι

3. ΕΠΙΠΕΔΟ – ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

Όλα τα επίπεδα, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο ανήκει κάθε ουσιαστικό. Το γένος αποτελεί ένα από τα πιο προβληματικά σημεία για τους αλλόφωνους, ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα. Ιδιαίτερα προβληματικό θεωρείται για τους τουρκόφωνους μαθητές, γιατί η κατηγορία του γένους απουσιάζει από τη μητρική τους γλώσσα.

4. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ

Το φαινόμενο προϋποθέτει τη γνώση του οριστικού άρθρου και την επίγνωση ότι αποτελεί συμβατικό δείκτη για την αναγνώριση του γένους στα ουσιαστικά.

5. ΠΙΘΑΝΑ ΛΑΘΗ

Λάθη στο γένος παρατηρούμε σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και στους πιο προχωρημένους. Τα λάθη αυτά προκύπτουν κυρίως για τους εξής λόγους:

α) Η (εσφαλμένη) ταύτιση φυσικού και γραμματικού γένους. Έτσι, το αρσενικό και το θηλυκό αποδίδονται σε έμφυχα αρσενικά ή θηλυκά, ενώ το ουδέτερο χρησιμοποιείται για άψυχες οντότητες. Σε αυτό θα μπορούσαμε ίσως να αποδώσουμε τη γενικευμένη χρήση του ουδέτερου σε βάρος του αρσενικού και του θηλυκού, που παρατηρείται αρκετά στους αλλόφωνους:

β) Η υπεργενίκευση με βάση τη μορφολογία. Είναι συνηθισμένα στους αλλόφωνους (αλλά και σε αρκετούς ελληνόφωνους) λάθη όπως τα ακόλουθα: *ο μέθοδος, *ο κράτος. Ο λόγος είναι αρκετά προφανής: οι μαθητές από τις πρώτες μέρες της διδασκαλίας μαθαίνουν ότι μπορούμε να αναγνωρίζουμε το γένος των ουσιαστικών από τις καταλήξεις. Έτσι, γνωρίζοντας ότι πολλά αρσενικά λήγουν σε -ος, αναγνωρίζουν ως αρσενικά το θηλυκό μέθοδος και το ουδέτερο κράτος.

6. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η κατηγορία του γένους είναι εγγενής στα ουσιαστικά. Μέσω της συμφωνίας το ουσιαστικό-κεφαλή προσδιορίζει και το γένος των άλλων συστατικών μιας Ονοματικής Φράσης, λ.χ.: *αυτός ο ωραίος και έξυπνος μαύρος σκύλος με τις άσπρες βούλες*

Με βάση το γένος, τα ουσιαστικά μπορεί να είναι αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα, ενώ η ταυτότητα του κάθε ουσιαστικού ως προς το γένος προσδιορίζεται συμβατικά από το οριστικό άρθρο.

Σχετικά με το γένος στα νέα ελληνικά θα πρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

α) Το γένος είναι γλωσσική / γραμματική κατηγορία και μόνο. Κατά συνέπεια δεν θα πρέπει να ταυτίζουμε το (γραμματικό) γένος μιας λέξης με το (φυσικό) γένος των οντοτήτων στις οποίες αναφέρεται: *ο πίνακας, η κιμωλία, το μολύβι*. οι οντότητες ΠΙΝΑΚΑΣ, ΚΙΜΩΛΙΑ, ΜΟΛΥΒΙ είναι όλες τους άψυχες, ωστόσο οι λέξεις *πίνακας, κιμωλία και μολύβι* είναι αντίστοιχα αρσενική, θηλυκή και ουδέτερη, χωρίς να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος για αυτό.

β) Κατά συνέπεια, το γένος στα νέα ελληνικά είναι αυθαίρετο, δηλαδή μη αιτιολογήσιμο. Αυτή η αυθαίρεσία είναι γενική, με εξαίρεση κάποια πεδία όπου το γραμματικό γένος ταυτίζεται με το φυσικό γένος. Αυτό συμβαίνει με τα ονόματα όλων των έμφυχων οντοτήτων: *ο Πέτρος, η Καίτη, ο σκύλος μου ο Ιβάν, η γάτα μου η Κλεοπάτρα*. Συμβαίνει επίσης σε ορισμένα πεδία (γεωγραφικοί κυρίως όροι) μέσω του μηχανισμού της μετωνυμίας: *η [νήσος]*

Πάρος, Νάξος, Ύδρα, Κύπρος, ο [ποταμός] Αλφειός, Ευρώτας, Τάμεσης, Δούναβης, η [χώρα] Ιταλία, Ισπανία, Βολιβία, Κίνα κτλ., με αρκετούς όμως περιορισμούς και εξαιρέσεις: η Μαρία, αλλά το Μαράκι, η Ιταλία, η Ισπανία, αλλά ο Λίβανος, το Μεξικό.

7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Αρκετά εγχειρίδια για να διδάξουν το γένος στους αρχάριους μαθητές δίνουν έναν απλό κανόνα αναγνώρισης των γενών από τη μορφολογία της λέξης. Έτσι «τα ουσιαστικά που λήγουν σε -ς είναι αρσενικά, τα ουσιαστικά που λήγουν σε -α ή σε -η είναι θηλυκά και τα ουσιαστικά που λήγουν σε -ι, -ο ή -μα είναι ουδέτερα». Ο τρόπος αυτός παρουσίασης του γένους, που αντιμετωπίζει τη διδασκαλία του γένους γραμματικά, εφόσον επικαλείται ένα μορφολογικό κανόνα, είναι ακατάλληλος και εσφαλμένος για πολλούς λόγους. Μεταξύ αυτών:

α) Οδηγεί σε εσφαλμένες υπεργενικεύσεις (βλ. Πιθανά Λάθη).

β) Προϋποθέτει τις λέξεις ως λήμματα σε ένα λεξικό. Αν ένα παιδί δει την αιτιατική ενός αρσενικού (*πίνακα*) (όχι την ένσιγμη ονομαστική του) είναι πολύ πιθανό να συμπεράνει, με βάση τον κανόνα, ότι είναι θηλυκό.

γ) προϋποθέτει το γραπτό λόγο, όχι τον προφορικό, και αφορά κυρίως τη διαδικασία της αντίληψης, όχι της παραγωγής. Το «ορθογραφικό» κριτήριο (-η θηλυκά, -ι ουδέτερα) αντιστοιχεί, στο προφορικό λόγο, σε έναν και μόνο φθόγγο, κατά συνέπεια παύει να ισχύει ως κριτήριο αναγνώρισης του γένους.

Το γένος πρέπει να διδάσκεται όχι γραμματικά αλλά λεξιλογικά. Δεν πρέπει δηλαδή να διδάσκουμε το γένος με κανόνες, αλλά από την αρχή να επισημαίνουμε στους μαθητές ότι κάθε φορά που μαθαίνουν ένα ουσιαστικό πρέπει να μαθαίνουν και το γένος του. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να βοηθήσει ο διδάσκων με τους ακόλουθους τρόπους:

α) Να αποφεύγει τη συνάρτηση του γραμματικού γένους με το φυσικό. Θα ήταν καλό δηλαδή όταν διδάξει το γένος να μην αναφερθεί σε κύρια ονόματα, όπου, όπως είδαμε, ταυτίζεται το αρσενικό γένος με το φυσικό. Μπορεί να ξεκινήσει από απλά αντικείμενα της τάξης με διαφορετικά γένη, ώστε στην πρώτη επαφή του με το γένος ο μαθητής να μη συνδέσει το γραμματικό με το φυσικό γένος. Για τον ίδιο λόγο θα πρέπει να αποφεύγει να χρησιμοποιεί για τη δήλωση του γένους βιολογικά σύμβολα, όπως συμβαίνει σε αρκετά βιβλία.

β) Να ενθαρρύνει τους μαθητές στη λεξιλογική εκμάθηση του γένους. Ο διδάσκων θα πρέπει να γράφει κάθε λέξη στον πίνακα μαζί με το οριστικό της άρθρο, στη φυσική τους σειρά (όχι αντίστροφα, όπως τα βρίσκουμε σε λεξικά).

γ) Παρ' όλα αυτά, μπορεί και στο πρώτο επίπεδο να κάνει κάποιες γενικεύσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές, αναφέροντας κυρίως εκείνα τα πεδία (γεωγραφικοί όροι κ.λπ.) όπου υπερτερεί κάποιο από τα τρία γένη.

8. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΦΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Διάφορα φαινόμενα συμφωνίας (ΓΓ 26, ΑΤ58), γένη ουσιαστικών και επιθέτων (ΓΓ2, ΓΓ3, ΒΣ1, ΒΣ2, ΒΣ4, ΒΣ5)

9. ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΣΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Γλωσσικές Ασκήσεις: 36-46, 86-92, 94-95, 97-107, 109-125, 695-696.

(Το Θέμα Γραμματικής συνέταξε η Μ. Πουλοπούλου)