

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ.

Ευάνθη Παπανικόλα

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Παν/μιο

Κύπρου / Κύπρος

papanicola.evanthi@ucy.ac.cy

Σταυρούλα Τσιπλάκου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Παν/μιο Κύπρου /

Κύπρος

stav@ucy.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει και να διερευνήσει τους συσχετισμούς ανάμεσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού και στην (κοινωνιο)γλωσσική ποικιλότητα. Αν και η βασική λογική της παιδαγωγικής του κριτικού εγγραμματισμού συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας αλλά και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων ειδών και της γλωσσικής ποικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη αμηχανία όσον αφορά τη θέση κοινωνικών ή γεωγραφικών ποικιλιών που είναι, με διάφορους τρόπους, κοινωνικά στιγματισμένες, και όσον αφορά το ρόλο που μπορούν να παίξουν στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού.

Στην εργασία αυτή εξετάζουμε μια συγκεκριμένη συνθήκη γλωσσικής ποικιλίας με μακροχρόνια ιστορική διάσταση, την *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) στην ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο εγγραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, *κυρίαρχης* ή *πρότυπης* (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή

παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί *γλωσσικού ελλείμματος* (language deficit) των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της. Στόχος της εργασίας είναι να αποδομήσει τις θέσεις αυτές και να δείξει ότι η γλωσσική ποικιλότητα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλία θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις και συστηματικές μέθοδοι αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας.

1. Κοινωνική διγλωσσία στην Κύπρο

1.1 Η γλωσσική διάσταση

Ο όρος *diglossia* (Ferguson 1959) στα ελληνικά αποδίδεται ως *κοινωνική διγλωσσία*, *διμορφία* ή και *διδιαλεκτισμός* (Κακριδή 1986) για να αντιδιασταλεί με τον όρο *bilingualism* (διγλωσσία). ο όρος *διγλωσσία* (bilingualism) αναφέρεται στη φυσική κατάκτηση δύο γλωσσών ως μητρικών, συνήθως σε *ατομικό* επίπεδο (π.χ. από παιδιά που οι γονείς τους έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες ή από παιδιά μεταναστών), χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά συστηματική διαφοροποίηση της μιας και της άλλης ως προς τις γλωσσικές λειτουργίες που επιτελούν και χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ιεραρχική διάκριση της μιας σε σχέση με την άλλη ως προς το κοινωνικό τους γόητρο. Αντίθετα, ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) περιγράφει, σύμφωνα με το Ferguson,

a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified, (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is *learned largely by formal education* and is used for most written and formal spoken purposes but is *not used by any sector of the community for ordinary conversation*.

(Ferguson 1959: 336)

μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση όπου, εκτός από τις βασικές διαλέκτους της γλώσσας (που μπορεί να περιλαμβάνουν και μια κυρίαρχη

ποικιλία ή διάφορες τοπικές κυρίαρχες ποικιλίες), υπάρχει και μια αρκετά διαφορετική, αυστηρά κωδικοποιημένη (συχνά πιο περίπλοκη γραμματικά) υπερκείμενη ποικιλία, η οποία διαθέτει μεγάλη σε έκταση και σεβαστή γραμματεία, που προέρχεται είτε από παλαιότερη χρονική περίοδο είτε από μια άλλη γλωσσική κοινότητα, και η οποία *μαθαίνεται κυρίως μέσα από την επίσημη εκπαίδευση* και χρησιμοποιείται στις περισσότερες εκφάνσεις του γραπτού λόγου και της επίσημης επικοινωνίας *αλλά δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα του πληθυσμού στην καθημερινή επικοινωνία.*

Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η *υπερκείμενη* (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (το τελευταίο είναι το κριτήριο της *λειτουργικής διαφοροποίησης* (functional differentiation) των δύο ποικιλιών). Η κοινωνική διγλωσσία είναι μια εξαιρετικά συνήθης γλωσσική κατάσταση. Στην Ευρώπη, κοινωνική διγλωσσία με υπερκείμενη ποικιλία την καθαρεύουσα υπήρχε στην Ελλάδα, και στην γερμανόφωνη Ελβετία υπάρχει ακόμα κοινωνική διγλωσσία με φυσική ποικιλία τα ελβετικά γερμανικά (*Schwyzerdütsch*) και υπερκείμενη ποικιλία τα «υψηλά» γερμανικά της Γερμανίας (*Hochdeutsch*) (βλ. Watts υπό έκδοση).

Είναι προφανές ότι η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι επίσης κοινωνικά διγλωσσική, εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι τα (πρότυπα) ελληνικά της Ελλάδας, η Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η κυπριακή διάλεκτος και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της. Οι Terkourafi (2005) και Tsiplakou κ. ά. (2006) υποστηρίζουν ότι στην ελληνόφωνη Κύπρο τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται αυτό που ονομάζουν *κυπριακή κοινή* ή *μητροπολιτική, αστική κυπριακή*, μια κυρίαρχη ποικιλία με βάση το τοπικό ιδίωμα της Μεσαορίας αλλά με παγκύπρια στοιχεία και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο τοπικό χαρακτήρα. Η (κοινή) κυπριακή βρίσκεται ακόμα σε κοινωνικά διγλωσσική σχέση με την Κοινή Νέα Ελληνική, καθώς:

(α') οι ομιλήτριες και οι ομιλητές της κυπριακής αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο συστήματα στο φωνητικό/φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο (βλ. Tsiplakou 2006α):

(β') υπάρχει σαφής λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών: η κυπριακή είναι η ποικιλία του ιδιωτικού *πεδίου* (domain· βλ. Fishman 1980) ενώ η Κοινή Νέα

Ελληνική είναι η ποικιλία του δημόσιου πεδίου και του επίσημου γραπτού λόγου, και φυσικά η ποικιλία του σχολείου·

(γ') υπάρχει αξιολογική διάκριση των δύο ποικιλιών: η Κοινή Νέα Ελληνική (τα *καλαμαρίστικα*) είναι γενικά η ποικιλία του γοήτρου ενώ τα κυπριακά χαρακτηρίζονται συλλήβδην ως *χωρκάτικα*, ως *μη ευγενικά*, ως *βαρετά* (βαριά) κτλ.

1.2. Η εκπαιδευτική διάσταση

Όπως είναι αναμενόμενο, στην ελληνόφωνη Κύπρο η ποικιλία που συνδέεται με την καλλιέργεια του εγγραμματισμού είναι η Κοινή Νέα Ελληνική. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Ελλάδα και τα αναλυτικά προγράμματα είναι κοινά με το ελλαδικό. Τα *Κυπριακά Ανθολόγια*, που διδάσκονται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνουν κυπριακή λογοτεχνία γραμμένη κυρίως στην Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ στα *Ανθολόγια* του Γυμνασίου και του Λυκείου υπάρχει και κυπριακή λογοτεχνία (δημοτική ποίηση, ποίηση του Μιχαηλίδη και του Λιπέρτη) στην κυπριακή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο αντικατοπτρίζουν αλλά και αποκλίνουν ελαφρά από τις γενικές αρχές της επίσημης τοποθέτησης, που δίνει προτεραιότητα στην Κοινή Νέα Ελληνική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Ραβλου & Ραπαρανλιου (2004), οι εκπαιδευτικοί αφενός θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να διορθώνουν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο στην τάξη, κυρίως στο γραπτό λόγο, ενώ επιτρέπουν τη χρήση της διαλέκτου σε συγκεκριμένες εκφάνσεις του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη, κυρίως για σκοπούς αστεϊσμού ή όταν συζητούνται θέματα της καθημερινής ζωής, και όταν ο στόχος είναι να επεξηγήσουν δύσκολες έννοιες· ωστόσο προτιμούν να χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική όταν πρόκειται να αποκαταστήσουν την τάξη ή να κάνουν παρατηρήσεις. Οι δάσκαλοι γενικά πιστεύουν ότι στην τάξη χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ «εξομολογούνται» ότι στο διάλειμμα χρησιμοποιούν τη φυσική τους ποικιλία, την κυπριακή, και η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων αναγνωρίζει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποθαρρύνονται όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο, και αυτό για «ψυχολογικούς» λόγους που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γενικά θεωρούν ότι η κυπριακή δεν υστερεί σε πλούτο και εκφραστικότητα από την Κοινή Νέα Ελληνική και ότι η χρήση της κυπριακής συμβάλλει

αποφασιστικά στην κατασκευή μιας τοπικής κυπριακής ταυτότητας που δεν βρίσκεται σε ανταγωνιστική αλλά σε συμπληρωματική σχέση με την ελληνική εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων διαφωνεί με την άποψη ότι η κυπριακή μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, ή να γίνει όργανο ή μέσο διδασκαλίας. Επίσης διαφωνούν με την άποψη ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέγει ο ίδιος τη γλώσσα της διδασκαλίας (βλ. και Τσιπλάκου 2007).

2. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός

2.1. Η γλωσσική ποικιλία στο πλαίσιο της «επικοινωνιακής» προσέγγισης

Η μετατόπιση της έμφασης από την διερεύνηση της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence) στη διερεύνηση της *επικοινωνιακής ικανότητας* (communicative competence· βλ. Hymes 1972, Fishman 1980) τις τελευταίες δεκαετίες έχει εμπλουτίσει την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας, καθώς έχει φέρει στην επιφάνεια τη σημασία παραμέτρων όπως το *επίπεδο ύφους* (register), το *καταστασιακό περιβάλλον* (context of situation), το *πεδίο* (field), ο *τόνος* (tenor) και ο *τρόπος* (mode· βλ. Halliday & Hasan 1991) και, κυρίως, η αλληλεπίδραση των παραπάνω σε συγκεκριμένες και εντοπισμένες πράξεις επικοινωνίας (βλ. και Τσιπλάκου κ. ά. 2006).

Στο πλαίσιο κλάδων όπως η διδακτική της γλώσσας, η γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζεται συνήθως από δύο σκοπίες:

(α) ως έκφανση της εγγενούς *πολυφωνίας* της σχολικής τάξης· η έννοια της *πολυφωνίας* (polyphony) ή και της *ετερογλωσσίας* (heteroglossia) (Bakhtin 1986) χρησιμοποιείται πολύ συχνά, και πολλές φορές καταχρηστικά, ως γενικευτικός όρος που περιγράφει «φωνές», «ιδιώματα» αλλά και συνομιλιακές-διαλογικές-λεκτικές πράξεις που κωδικοποιούν και αντικατοπτρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας ή αλληλεγγύης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας *κοινότητας πρακτικών* (community of practice· Bourdieu 1977) όπως η σχολική τάξη·

(β) σε σχέση με την διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και των λειτουργιών των *ειδών* (genres) του προφορικού και του γραπτού λόγου και σε σχέση με την προαγωγή του κριτικού εγγραμματισμού (Cope & Kalantzis 2000, Gee 1990, 2000, New London Group 1996, Scollon & Scollon 1995, Street 1995, Tsiplakou 2006β).

2.2. Η γλωσσική ποικιλία και η επιστημολογία του εγγραμματισμού

Η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας έχει πλέον αρχίσει να αποκτά κεντρική θέση στις θεωρητικές συζητήσεις με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του εγγραμματισμού και της διδακτικής του. Οι πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις θέτουν ως βασικό στόχο της διδακτικής του εγγραμματισμού την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός αποπλαισιωμένου (decontextualized), αφηρημένου και επομένως «γνωστικά απαιτητικού» συστήματος αναπαράστασης και ταξινόμησης πληροφοριών που επιτρέπει την πρόσβαση στη θεωρητική γνώση, η οποία με τη σειρά της θεωρείται ο απώτερος και τελικός στόχος, τόσο ως προς τη γνωστική ανάπτυξη όσο και ως προς την κοινωνική ενδυνάμωση του «εγγράμματου» ατόμου. Η επιστημολογική βάση αυτής της προσέγγισης είναι ότι η προφορικότητα και ο εγγραμματισμός είναι δύο γνωστικά και πολιτισμικά διακριτά συστήματα-πρακτικές, ότι ο εγγραμματισμός μετασχηματίζει την αντίληψη και τη γνωστική αναπαράσταση του επιστητού από ολιστική σε αναλυτική, από προ-θεωρητική ή α-θεωρητική σε θεωρητική, κτλ. (πρβλ. Ong 1982). Αυτή η επιστημολογική βάση εξακολουθεί να χαρακτηρίζει πολλά σχολικά και εθνικά αναλυτικά προγράμματα, που αντιμετωπίζουν το ακαδημαϊκό εγγραμματισμό ως μια σύνθετη και αποπλαισιωμένη δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί με συγκεκριμένους θεσμικά καθιερωμένους και τυποποιημένους τρόπους, κυρίως με την εξάσκηση στη συγγραφή «εκθέσεων» και δοκιμίων). Οι κοινωνικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις έχουν, όπως ήταν αναμενόμενο, προβάλει σοβαρές θεωρητικές αντιρρήσεις ως προς την αποπλαισιωμένη αυτή προσέγγιση του εγγραμματισμού, που ουσιαστικά εκφράζει μια συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση, και έχουν αντιπροτείνει την αντιμετώπιση του εγγραμματισμού ως ενός ακόμα κοινωνικοπολιτισμικού λόγου (discourse). Σύμφωνα με τον ορισμό του Gee, οι λόγοι είναι «κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένοι τρόποι σκέψης, αίσθησης, αξιολόγησης και χρήσης της γλώσσας» σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Gee 1990: 150).

Σε αντίθεση με την κατασκευή του αυτόνομου εγγραμματισμού, οι κριτικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην εγγενή ποικιλία των γλωσσικών πρακτικών και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η ποικιλία σχετίζεται με κοινωνικές και ιδεολογικές κατηγορίες. Η έννοια του κριτικού εγγραμματισμού (critical literacy) συχνά ταυτίζεται με την έννοια του επικοινωνιακού εγγραμματισμού (communicative literacy) ή του εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών (genre literacy), και, πιο πρόσφατα, με τους πολυγγραμματισμούς (multiliteracies)· ακόμα,

λιγότερο «αθώα», ο κριτικός εγγραμματισμός είναι γνωστός και ως *ιδεολογικός εγγραμματισμός* (ideological literacy), καθώς η κριτική αναγνώστρια και συγγραφέας: (α) γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία και η ιδεολογία κατασκευάζεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές (Fairclough 1992, Cope & Kalantzis 2000, New London Group 1996)· (β) είναι σε θέση να κρίνει και να αμφισβητεί αυτές τις πρακτικές· (γ) είναι σε θέση να εκφέρει ιδέες και θέσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες κοινωνιογλωσσικές, κειμενικές και ρητορικές συμβάσεις. Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), ο κριτικός εγγραμματισμός επομένως *προϋποθέτει* την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και *επιπέδων ύφους* (registers), της *εναλλαγής κωδίκων* (code-switching), των *διαγλωσσών* (interlanguages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses). Αυτού του τύπου η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις *μεταγνωστικές* (meta-cognitive) και *μεταγλωσσικές* (meta-linguistic) δεξιότητες (βλ. και Tsiplakou 2006β).

3. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός: εφαρμογές

3.1. Έρευνα και εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα

Σε αρκετές χώρες υπάρχει αρκετά μακροχρόνια παράδοση προσπαθειών σύνδεσης της θεωρίας της γλωσσικής ποικιλίας και των ερευνητικών πορισμάτων της κοινωνικής διαλεκτολογίας με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τη γλωσσική διδασκαλία. Ο γενικός στόχος είναι με την αντιπαραβολική ανάλυση των διαλέκτων και των κυρίαρχων ποικιλιών να μπορούν οι δασκάλες και οι δάσκαλοι να ξεχωρίζουν τα πραγματικά γλωσσικά λάθη από τις περιπτώσεις *μεταφοράς* (transfer) δομών και λεξιλογίου από τη μια ποικιλία στην άλλη και να μάθουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τις βασικές συστηματικές διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και την κυρίαρχη ποικιλία.

Η συστηματική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στην εκπαίδευση έχει ως τώρα πάρει τρεις διαστάσεις: (α) χρήση των διαλέκτων με σκοπό την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και του εγγραμματισμού, (β) έρευνες πάνω στη χρήση διαλέκτων/ποικιλιών από τις μαθήτριες και τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου και (γ) απόπειρες τοποθέτησης των μαθητριών και των μαθητών στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας, με σκοπό την καλλιέργεια των σχετικών

γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία.

Κλασικό παράδειγμα χρήσης των διαλέκτων για την κατάκτηση του πρώιμου αλφαριθμητισμού και εγγραμματοτισμού αποτελεί η Νορβηγία, της οποίας τα ποσοστά αλφαριθμητισμού είναι από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Ακόμα, ο Siegel (1999) συζητά μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα όπου κρεολές γλώσσες χρησιμοποιούνται τόσο ως μέσο διδασκαλίας όσο και ως γλώσσα-στόχος, ειδικά στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού-εγγραμματοτισμού. Η περίπτωση των κρεολών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς οι κυρίαρχες στάσεις απέναντί τους είναι γενικά αρνητικές· οι κρεολές συχνά χαρακτηρίζονται από τους ίδιους τους ομιλητές τους ως ατελείς και ασυστηματικές ποικιλίες, χωρίς δομή και «γραμματική». Ωστόσο τα αποτελέσματα της χρήσης κρεολών στη διδασκαλία αποδείχθηκαν θετικά, όχι μόνο για τη μετέπειτα κατάκτηση της αγγλικής αλλά και για τις επιδόσεις των μαθητριών και των μαθητών σε άλλα μαθήματα (Siegel 1999: 516). Για παράδειγμα, στη Νέα Γουινέα παιδιά σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που διδάχτηκαν βασικό αλφαριθμητισμό και κάποια άλλα μαθήματα στη μητρική τους κρεολή (Tok Pisin) είχαν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις στα αγγλικά αλλά και στα μαθηματικά μέχρι και την Ε΄ Δημοτικού σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί καθόλου στη μητρική τους γλώσσα (Siegel 1997), ενώ ένα επιπλέον θετικό αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να διαχωρίζουν την κρεολή από τα αγγλικά και να αποφεύγουν τις αναμειξίες και τα *λάθη μεταφοράς* (transfer errors) από τη μια ποικιλία στην άλλη.

Ως προς το (β), υπάρχουν πλέον πολυάριθμες κοινωνιογλωσσικές και εθνογραφικές έρευνες πάνω στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών από τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου. Οι έρευνες αυτού του είδους είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση όχι μόνο γιατί παρέχουν ακριβή στοιχεία για το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών αλλά και γιατί δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χειρίζονται τη γλωσσική ποικιλία στα πλαίσια συγκεκριμένων επικοινωνιακών καταστάσεων ως στοιχείο του γενικότερου γλωσσικού τους κεφαλαίου και εξοπλισμού. Έτσι, η Cheshire (1982) εξέτασε τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων της αγγλικής από παιδιά 11-14 ετών σε σχολικές τάξεις και σε σχολικά προαύλια του Reading στη Αγγλία. Η έρευνά της έδειξε ότι ορισμένοι διαλεκτικοί τύποι εμφανίζονταν με μεγαλύτερη συχνότητα στις συνομιλίες μεταξύ συμμαθητών στο προαύλιο, ενώ άλλοι εμφανίζονταν με την ίδια συχνότητα και στο διάλειμμα και στο μάθημα. Αυτού του τύπου η έρευνα είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τους

εκπαιδευτικούς, γιατί αποκαλύπτει στοιχεία των γλωσσικών πρακτικών των μαθητών στα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν για σκοπούς βελτίωσης και ενίσχυσης της μεταγλωσσικής ενημερότητας (βλ. και Τσιπλάκου 2007).

Η τρίτη διάσταση αφορά απόπειρες τοποθέτησης των μαθητών στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας, με σκοπό την καλλιέργεια των σχετικών γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Έτσι, το ερευνητικό πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) δημιούργησε ένα εθνικό δίκτυο δασκάλων και μαθητών από μη προνομιούχα σχολεία, που συμμετείχε σε συνεργατικά προγράμματα με στόχο την ενσωμάτωση των μεθόδων της κοινωνιογλωσσολογίας στη διδακτική διαδικασία. Οι μαθήτριες και οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν ώστε να μπορούν να διερευνούν και να αξιολογούν (α) τη γλωσσική ποικιλία στις γλωσσικές τους κοινότητες και (β) τις στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία τόσο των ίδιων όσο και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκαν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια και σχέδια μαθήματος. Οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια αυτού του είδους ερευνητικών δεξιοτήτων παρέχει τον απαραίτητο θεωρητικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό για την κατάκτηση των κυρίαρχων ποικιλιών που συνδέονται με τις πιο απαιτητικές μορφές του εγγραμματισμού (Cheshire & Edwards 1998: 210). επιπλέον, αποτελεί μια πολύτιμη μαθησιακή και εκπαιδευτική εμπειρία που ενδυναμώνει τις μαθήτριες και τους μαθητές ως προς την κριτική αποτίμηση και το χειρισμό της γλώσσας και των ποικιλιών της στη μετέπειτα ζωή τους.

3.2. Προτάσεις για πιθανή αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου στο πλαίσιο αντιπαραβολικής διδασκαλίας με την Κοινή Νέα Ελληνική

Σύμφωνα με το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), μέσα από το γλωσσικό μάθημα επιδιώκεται

- (α') η δημιουργία ικανών χρηστών του λόγου·
- (β') η προτεραιότητα στον ομιλούμενο, προφορικό λόγο·
- (γ') η εκμάθηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, που πρέπει να γίνεται με πρακτικό τρόπο, μέσα από τη χρήση της γλώσσας·

(δ') η χρήση γλωσσικών μορφών κατάλληλων για την εκάστοτε αυθεντική περίσταση επικοινωνίας·

(ε') η αναγνώριση και η εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας·

(στ') η εφαρμογή γραμματικών κανόνων·

(ζ') ο εμπλουτισμός του θεματικού λεξιλογίου μέσα από τη χρήση του.

Με βάση τους παραπάνω γλωσσικούς στόχους προτείνουμε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

3.2.1.1 Δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση της ανάγκης για εναλλαγή γλωσσικού κώδικα με βάση τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του αποδέκτη

Ο στόχος της δημιουργίας ικανών χρηστών της γλώσσας δε μπορεί να υλοποιηθεί αν δε γίνει κατανοητό από τις δυνάμει ικανές ομιλήτριες και ομιλητές το γεγονός πως η ανομοιογένεια από την οποία χαρακτηρίζεται η γλώσσα είναι αποτέλεσμα κοινωνικής ανάγκης καθημερινής προσαρμογής του λόγου ώστε να ανταποκρίνεται στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Για τις ελληνοκύπριες ομιλήτριες και ομιλητές η ανάγκη για εναλλαγή γλωσσικού κώδικα από τη διάλεκτο στην Κοινή Νέα Ελληνική αποτελεί μια σύνθετη καθημερινή πραγματικότητα, που στο εκπαιδευτικό σύστημα μεταφράζεται συνήθως με το τυπικό «διαφορετικά μιλάμε, διαφορετικά γράφουμε». Μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που προτείνεται με στόχο την υλοποίηση του παραπάνω στόχου είναι η ακόλουθη: δίνονται στα παιδιά δύο διαλογικής μορφής κείμενα όπου και στα δύο συμμετέχει ένας διδασκαλικός ομιλητής, ένας φυσικός ομιλητής της Κοινής Νέας Ελληνικής στο πρώτο και ένας φυσικός ομιλητής της διαλέκτου στο δεύτερο. Στην τάξη συζητείται ο γλωσσικός κώδικας που αξιοποιείται κάθε φορά από το διδασκαλικό ομιλητή και η ανάγκη για την εναλλαγή κώδικα από τον ομιλητή. Ακολουθεί συσχέτιση της ανάγκης του διδασκαλικού ομιλητή να εναλλάσσει τη γλωσσική ποικιλία που αξιοποιεί με την ανάγκη που χαρακτηρίζει επίσης το φυσικό ομιλητή της διαλέκτου να προβαίνει σε αντίστοιχες γλωσσικές εναλλαγές (βλ. Παράρτημα 1).

3.2.2. Δραστηριότητες κατανόησης της ανάγκης υλοποίησης υφολογικών διαφοροποιήσεων

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας για φυσικούς ομιλητές της Κοινής Νέας Ελληνικής, αυτό που επιδιώκεται είναι, όπως προαναφέρθηκε, η

εξοικείωση των παιδιών με διάφορα κειμενικά είδη και των υφολογικών διαφοροποιήσεων που τα διακρίνουν συναρτήσει και του πλαισίου επικοινωνίας μέσα στο οποίο παράγονται. Για ένα διαλεκτόφωνο ομιλητή το να αντιληφθεί την ανομοιογένεια από την οποία χαρακτηρίζεται η Κοινή Νέα Ελληνική και να είναι σε θέση να προβαίνει στις υφολογικές αυτές διαφοροποιήσεις είναι εξαιρετικά δύσκολο, δεδομένου και του γεγονότος πως, όπως έχουν καταδείξει διεθνείς έρευνες, αυτό που δεν διαθέτει ο ένα μη φυσικός ομιλητής μιας γλωσσικής ποικιλίας είναι η σύνθετη αυτή πτυχή της επικοινωνιακής ικανότητας.

Μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες επιδιώκεται τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη τα οποία μοιράζονται την ίδια θεματική, αλλά διαφοροποιούνται υφολογικά εξαιτίας της προθετικότητας που τα χαρακτηρίζει αλλά και του γενικότερου πλαισίου επικοινωνίας μέσα στο οποίο έχουν παραχθεί. Στα κείμενα αυτά γίνεται χρήση της διαλέκτου, η οποία όμως παρουσιάζει υφολογικές διαφοροποιήσεις. Δίνεται έτσι στα παιδιά η ευκαιρία να αντιληφθούν την αναγκαιότητα υφολογικών διακρίσεων και το συσχετισμό τους με το επικοινωνιακό πλαίσιο που τις επιβάλλει. Αφού αντιληφθούν την έννοια και αναγκαιότητα της υφολογικής διαφοροποίησης στο γλωσσικό τους κώδικα, είναι πλέον σε θέση να έλθουν σε επαφή με κείμενα γραμμένα στην Κοινή Νέα Ελληνική, να διακρίνουν τις υφολογικές τους διαφορές και, σε κατοπινό στάδιο, να προβούν αρχικά σε αντιστοιχίσεις σημασιολογικά ισοδύναμων εκφράσεων που ανήκουν στην ίδια γλωσσική ποικιλία και στη συνέχεια σε αντιστοιχίσεις υφολογικών επιπέδων διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών (βλ. Παράρτημα 2).

3.2.3. Δραστηριότητες εντοπισμού στοιχείων προφορικότητας

Μία από τις πιο μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι η μετάβαση των μαθητών του από την προφορικότητα στον εγγραμματοισμό. Συχνά οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για λεξιλογικές, σημασιολογικές επαναλήψεις, συντακτικές αμφισημίες, γενικευτικούς όρους και διαλεκτικά στοιχεία στα γραπτά κείμενα των μαθητών τους. Παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εντοπίσουν στα δικά τους κείμενα τα συγκεκριμένα στοιχεία και να προβούν σε αυτοδιόρθωση η μετάβαση αυτή γίνεται ομαλότερη, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές καλλιεργούνται μεταγλωσσικά και κατ'έπекταση μεταγνωστικά, αφού με αυτόν τον τρόπο τους παρέχεται η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές διαλέκτου και Κοινής σε κάθε γλωσσικό επίπεδο.(βλ. Παράρτημα 3).

3.2.4. Δραστηριότητες εντοπισμού της ταυτότητας του ομιλητή

Με τον ίδιο τρόπο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες «ανακάλυψης» του διαλεκτόφωνου ομιλητή, τα παιδιά καλλιεργούν ακόμα περισσότερο τη γλωσσική τους ενημερότητα, συνειδητοποιώντας ακόμη περισσότερο τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ποικιλίες. Στη συνέχεια, όταν τα ίδια παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν σε συνθήκες παραγωγής γραπτού λόγου, που απαιτεί τη χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής, είναι περισσότερο έτοιμα από κάθε άλλη φορά να αποφύγουν τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων, εφόσον και η επικοινωνιακή περίσταση το επιβάλλει (βλ. Παράρτημα 4).

3.2.5. Ορθογραφικές και λεξιλογικές δραστηριότητες

Όπως προαναφέρθηκε, η ορθογραφία, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003), έχει αλλάξει μορφή και από μία μηχανιστική δραστηριότητα μετατρέπεται σε ένα πεδίο το οποίο παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να προβούν στη γενικευμένη κι επομένως μεταγνωστική χρήση γραμματικών κανόνων. Το θεματικό λεξιλόγιο βρίσκεται σε άμεσο συσχετισμό με τις ορθογραφικές δραστηριότητες, μέσα από δραστηριότητες όπως οι οικογένειες λέξεων κτλ. Η επαφή των παιδιών με το φωνητικό αλφάβητο (sms, ηλεκτρονικά μηνύματα) δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο για μετατροπές σε ιστορική ορθογραφία κι επομένως μια εμπρόθετη ορθογραφική δραστηριότητα. Ακόμη δραστηριότητες που αφορούν σε διαδικασίες λεξιλογικής αντιστοίχισης/ταύτισης εξυπηρετούν ακριβώς τους προαναφερθέντες λεξιλογικούς στόχους(βλ. Παράρτημα 5).

3.2.6. Δραματοποιήσεις στην κυπριακή διάλεκτο και στην Κοινή Νέα Ελληνική

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι να παρέχει στα παιδιά αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια μέσα στα οποία θα κληθούν να παράγουν λόγο γραπτής ή προφορικής μορφής. Επομένως, συνθήκες επικοινωνίας όπου διαλεκτόφωνα παιδιά καλούνται να παράγουν διαλογικής μορφής ανεπίσημο λόγο στην Κοινή Νέα Ελληνική δε μπορούν βέβαια να χαρακτηριστούν ως αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις αλλά ως ψευδοπεριστάσεις. Αν στα ίδια παιδιά δοθεί η ευκαιρία να παράγουν διαλογικής μορφής λόγο αξιοποιώντας τη διάλεκτο και στη συνέχεια να προβούν σε μεταφορά του δικού τους λόγου στην Κοινή Νέα Ελληνική κάτω από καθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο θα

τους προσφέρει ρόλο φυσικού ομιλητή της Κοινής Νέας Ελληνικής, τότε δίνεται η ευκαιρία αντιπαραβολικής προσέγγισης των δύο ποικιλιών από τα ίδια τα παιδιά. (βλ. Παράρτημα 6).

4. Συμπεράσματα

Οι παραπάνω δραστηριότητες αποτελούν απόπειρα εφαρμογής της θέσης των υποστηρικτών τόσο της δίγλωσσης όσο και της διδασκαλικής εκπαίδευσης ότι η συνύπαρξη δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών ή, στην περίπτωσή μας, ποικιλιών, όχι μόνο δε δυσχεραίνει αλλά διευκολύνει την επιτυχημένη εκμάθηση και της μιας και της άλλης, υπό τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Η βασική υπόθεση είναι ότι οι δύο ποικιλίες δε βρίσκονται σε ανταγωνιστική αλλά σε δυναμική συμπληρωματική σχέση, και ότι η δεύτερη ποικιλία οικοδομείται πάνω στην πρώτη, ή, καλύτερα, και οι δύο ποικιλίες οικοδομούνται πάνω στον κοινό πυρήνα που μοιράζονται. Η έννοια της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins 2003) αναφέρεται σε γλωσσικές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες ή ποικιλίες και που μπορούν να μεταφερθούν από τη μια στην άλλη. Για παράδειγμα, μια τέτοια γενικότερη δεξιότητα μπορεί να είναι η ικανότητα εντοπισμού και κατανόησης βασικών εννοιών με βάση το κειμενικό ή επικοινωνιακό συγκείμενο. Ακόμα και η μεταγλωσσική επίγνωση της γραμματικής της μητρικής ποικιλίας μπορεί να βοηθήσει στην συνειδητή εκμάθηση της δεύτερης. Οι παραπάνω θέσεις έχουν άμεση σχέση με τον εποικοδομισμό, την ιδέα δηλαδή ότι η γλωσσική γνώση οικοδομείται πάνω σε προηγούμενη γλωσσική (ή μεταγλωσσική) γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των παιδιών δεν είναι εμπόδιο αλλά πηγή και κεφάλαιο προς αξιοποίηση, είτε πρόκειται για μιαν άλλη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική τους διάλεκτο, μια διάσταση την οποία συχνά ξεχνάμε στις εναγώνιες συζητήσεις μας για το «πρόβλημα» της διγλωσσίας και του διδασκαλισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου. Μετάφρ. Σ. Αργύρη. Β' Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Κακριδή, Μ. (1986) Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: Κοινωνιογλωσσολογία. *Διαβάζω* 144, 38-40.

Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ματσαγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Τσιπλάκου, Σ., Ξ. Χατζηιωάννου & Κ. Κωνσταντίνου (2006). Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.

Αγγλική

Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bourdieu P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Cheshire, J. (1982) *Variation in an English Dialect: a Sociolinguistic Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cheshire, J. & Edwards, V. (1998) Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers. Egan-Roberson, A. & Bloome, D. (επιμ.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 191-214.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 3-37.

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fishman, J. (1980) Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1, 3-15.

Ferguson, Ch. (1959) Diglossia. *Word* 15, 325-340.

Gee, J. P. (2000) New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.), 43-68.

- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. Gumperz, J. J. & Hymes, D. (επιμ.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66, 60-92.
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen: London and New York.
- Pavlou P. & Papapavlou, A. (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.
- Siegel, J. (1999) Creoles and minority dialects in education: an overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 508-31.
- Siegel, J. (1997) Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance? *Applied Linguistics* 18, 86-100.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995) *Intercultural Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Street, B. V. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Terkourafi, M. (2005) Understanding the present through the past. Processes of koineisation in Cyprus. *Diachronica* 22, 309-372.
- Tsiplakou, S. (2006α) Cyprus: language situation. Brown, K. (επιμ.) *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd edition. Oxford: Elsevier.
- Tsiplakou, S. (2006β) The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy. *International Journal of the Humanities* 2: 2345-2352.
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou P. & Katsoyannou M. (2006) Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Hinskens, F. (επιμ.) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 265-276.
- Watts, R. (υπό έκδοση) Mother-tongue education in Swiss German primary schools. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Α. Ο Πέτρος μιλάει στο τηλέφωνο με το φίλο του τον Ηλία για την εκδρομή που πρόκειται να πάνε με το σχολείο.

-Παρακαλώ;

-Ναι, τον Ηλία θα ήθελα.

-Ο ίδιος.

-Έλα, Ηλία ο Πέτρος είμαι.

-Γεια σου, Πέτρο! Τι κάνεις; Καλά είσαι;

-Ναι, μωρέ, μια χαρά. Εδώ, προετοιμάζομαι για την αυριανή μας εκδρομή.

Εσύ είσαι έτοιμος;

-Όχι, ακόμη. Σκέφτομαι τι ρούχα να φορέσω και τι μουσική να πάρω μαζί μου.

-Α, εγώ είμαι πανέτοιμος. Αλλά όλο το απόγευμα σκεφτόμουν κάτι.

-Τι;

-Μου καρφώθηκε η ιδέα πως θα βρέχει αύριο και θ' ακυρωθεί η εκδρομή.

-Τι μαύρες σκέψεις είναι αυτές!!! Ούτε που να σου περνάει από το μυαλό. Αποκλείεται. Εξάλλου, το δελτίο καιρού δεν είπε τίποτα τέτοιο.

-Αλήθεια; Δεν το άκουσα. Ησύχασα τώρα. Λοιπόν, τα λέμε αύριο, στην εκδρομή τότε.

-Έγινε, φίλε μου. Καληνύχτα.

-Καληνύχτα!

Β. Ο Πέτρος μιλάει και πάλι στο τηλέφωνο με το φίλο του τον Αντρέα για την εκδρομή που πρόκειται να πάνε με το σχολείο.

-Παρακαλώ;

-Ναι, τον Αντρέα θα ήθελα.

-Ο ίδιος.

-Έλα, Αντρέα, ο Πέτρος είμαι.

-Γεια σου, Πέτρο! Τι κάμνεις; Καλά είσαι;

-Ναι, ρε συ. Μια χαρά. Δαμαί, ετοιμάζουμε για την εκδρομήν αύριο.

Εσύ είσαι έτοιμος;

- Οι ακόμα. Σκέφτουμε τι ρούχα να φορήσω τζιαι τι μουσικήν να πάρω μαζί μου.
- Α, εγώ είμαι πανέτοιμος.Αλλά ούλλον το απόγεμμαν εσκέφτουμουν κάτι.
- Τι εσκέφτεσουν;
- Εμπήκεν μου η ιδέα ότι εν να βρέσσει αύριο τζιαι εν να ακυρωθεί η εκδρομή!
- Ούτε να το σκέφτεσαι!!!Αποκλείεται! Εξάλλου, το δελτίο καιρού εν είπεν τίποτε έτσι.
- Αλήθεια; Εν το άκουσα. Ησύχασα τωρά.Λοιπόν, λέμεν τα αύριο στην εκδρομήν, καλό.
- Εγινε ρε φίλε. Καληνύχτα.
- Καληνύχτα.
-

Ας μάθουμε κάποια πραγματάκια για τους ήρωες των κειμένων μας:

Πέτρος:10 χρονών, μιλάει κυπριακά και ΚΝΕ, είναι από την Κύπρο

Ηλίας:11 χρονών, μιλάει ΜΟΝΟ ΚΝΕ, είναι από την Ελλάδα

Αντρέας:12 χρονών, μιλάει κυπριακά και ΚΝΕ, είναι από την Κύπρο

Προσπάθησε να χρησιμοποιήσεις τις πιο πάνω πληροφορίες για να συμπληρώσεις τον πιο κάτω πίνακα με ένα \surd στη σωστή στήλη:

	κυπριακά	ΚΝΕ
Πέτρος		
Ηλίας		
Αντρέας		

1. Αφού διαβάσεις τα πιο πάνω κείμενα και τις πληροφορίες για τους ήρωες των δύο κειμένων προσπάθησε, σε συνεργασία με το διπλανό σου, να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Ο Πέτρος στο κείμενο Α μιλάει στον: α) Αντρέα, β) Ηλία, που ξέρει
α) ΚΝΕ, β) κυπριακά, γ) και τα δύο

Ο Πέτρος στο κείμενο Α μιλάει: α) ΚΝΕ, β) κυπριακά γιατί

.....
.....

Ο Πέτρος στο κείμενο Β μιλάει στον: α) Αντρέα, β) Ηλία, που ξέρει α) ΚΝΕ, β) κυπριακά, γ) και τα δύο

Ο Πέτρος στο κείμενο Β μιλάει: α) ΚΝΕ, β) κυπριακά γιατί

.....
.....

Συμπέρασμα: Αλλάζουμε τον τρόπο που μιλάμε, όταν αλλάζει.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Η επίσκεψη στο καινούριο εμπορικό κέντρο

A.

-Έλα, Γιώργο. Τι κάμνεις;

-Καλά είμαι, ρε συ. Μόνον που βαρκούμαι.

-Έσεις όρεξη για κανένα γυρό στο καινούριον εμπορικό;

-Καλό, γιατί όι;

.....

- Ρε σύ, εν τεράστιο, μα μιλούμεν ΤΕΡΑΣΤΙΟ τζιαι πολλά ωραίον τζιαι άνετον.

-Ναι, ρε φίλε, τι να πω; Έμεινα!!!

-Έλ 'α σου πω, εν-ι-μπαίνουμε που δαμαί;

-Γιατί όι;

-Α, καλά, φίλε, έσiei πολλύ χάζι! Εζαλίστηκα, όμως!

-Προχωρούμεν, εν εν;

-Εννοείται! Καλά, τούτο δαμαί τι ένι;

-Εν έχω ιδέα. Να σου πω κάτι, Επεινάσα. Εν τρώμεν κανένα χάμπουργκε;

-Και μένα γουργουρίζει το στομάσιν μου. Άτε, πάμεν να φάμε.

.....

-Τέλος, έσκασα!

-Τι κάμνουμεν τώρα;

-Σινεμά;

-Μα είσαι μες στον νου μου;

-Ε, καλό!

.....

-**Αμπέζαπολ** η ταινία, α;

-Ναι, **εν είσιε λάθος!**

-Άτε, λέμεν τα αύριο!

1) Τι υπάρχει στο καινούριο εμπορικό κέντρο Λευκωσίας;

α) _____

β) _____

2) Το πιο πάνω κείμενο είναι γραμμένο: α) σε επίσημα κυπριακά, β) σε καθημερινά κυπριακά.

3) Κάποιο παιδάκι από την Ελλάδα που δεν ξέρει κυπριακά χρειάζεται βοήθεια για να καταλάβει κάποιες κυπριακές εκφράσεις. Για βοήθησέ τον να το κάνει, κάνοντας τις σωστές αντιστοιχίες:

έσιει πολύ χάζι
εν είσιε λάθος
αμπέζαπολ η ταινία

άπαιχτη η ταινία
είναι πολύ διασκεδαστικό
ήταν τέλεια

Άνοιξε το καινούριο εμπορικό κέντρο Λευκωσίας

B.

-Ναι, γεια σας, είμαστε από το ραδιοσταθμό «Super» και βασικά εν να εθέλαμεν να μας πείτε τη γνώμη σας για το καινούριον εμπορικών κέντρο της Λευκωσίας.

-Α, μα είναι πολύ ωραίον, μέγαλον και πολύ άνετον. Στην είσοδον έχει αίθουσαν για επιτραπέζιαν αντισφαίριση, ενώ λλίον πιο κάτω έχει πολλά κκαφέ. Α, στο δεύτερον όροφον εν ο κινηματογράφος με τέσσερις αίθουσες .

-Ευχαριστούμε για το χρόνο σας.

1) Αφού διαβάσετε το πιο πάνω κείμενο, κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

Το πιο πάνω κείμενο είναι: α) προφορικό β) γραπτό.

2) Στο πιο πάνω κείμενο χρησιμοποιούνται: α) επίσημα κυπριακά β) καθημερινά κυπριακά.

3) Σε συνεργασία με το διπλανό σας, βρείτε και υπογραμμίστε λέξεις /φράσεις από το κείμενο, από όπου να φαίνεται πως το κείμενο είναι επίσημο. Στη συνέχεια, καταγράψτε τις πιο κάτω:

Η επίσκεψη στο καινούριο εμπορικό κέντρο

Γ.

-Ελα, Γιώργο. Τι κάνεις;

-Καλά είμαι, ρε συ. Αλλά βαριέμαι λίγο.

-Είσαι για μια βολτίτσα στο καινούριο εμπορικό;

-Αμέ, γιατί όχι;

.....
-Πω πω, ρε συ, είναι τεράστιο, μα μιλάμε τεράστιο και πολύ ωραίο και πολύ άνετα είναι.

-Ναι, φίλε, τι να πω, έχω πάθει την πλάκα μου!!!

-Να σου πω, δε μπαίνουμε από δω ;

-Και δε μπαίνουμε;

-Α, καλά, φίλε, έχει πολλή πλάκα! Ζαλίστηκα, όμως!

-Προχωράμε, έτσι;

-Εννοείται! Καλά, αυτό εδώ τι είναι;

-Δεν έχω ιδέα. Να σου πω, πείνασα. Δε χτυπάμε κάνα χάμπουργκερ;

-Και μένα μ' έχει κόψει λόρδα. Άντε, πάμε να φάμε.

.....
-Τέλος, έσκασα!

-Τι κάνουμε τώρα;

-Σινεμαδάκι;

-Στο μυαλό μου είσαι;

-Μα φυσικά!

.....
-Ωραία ταινία, έτσι;

-Ναι, και η πρώτη!

-Άντε, τα λέμε αύριο!

1) Τι υπάρχει στο καινούριο εμπορικό κέντρο Λευκωσίας;

α) _____

β) _____

2) Αφού διαβάσετε το πιο πάνω κείμενο, σε συνεργασία με το διπλανό σας να βρείτε και να υπογραμμίσετε τις λέξεις /φράσεις του κειμένου που δείχνουν πως τα πρόσωπα του διαλόγου χρησιμοποιούν «πρόχειρη», «καθημερινή» γλώσσα.

3) Αντιστοιχίστε:

έχω πάθει την πλάκα μου

δε χτυπάμε κάνα χάμπουργκερ

μ' έχει κόψει η λόρδα

έσκασα

και η πρώτη

πολλή πλάκα

δεν τρώμε κανένα χάμπουργκερ

έχω εντυπωσιαστεί

πολλή διασκέδαση

πείνασα πάρα πολύ

χόρτασα

η καλύτερη

Άνοιξε το καινούριο εμπορικό κέντρο Λευκωσίας

Δ.

«Αγαπητοί τηλεθεατές, βρισκόμαστε μπροστά από το καινούριο εμπορικό κέντρο της Λευκωσίας . Οφείλουμε να σας πούμε πως είναι πολύ μεγάλο και πολύ άνετο. Στην είσοδό του υπάρχει αίθουσα επιτραπέζια αντισφαίρισης, ενώ λίγο πιο κάτω συναντάτε πληθώρα καφεστιατορίων και εκθεσιακών χώρων. Τέλος, στο δεύτερο όροφο βρίσκεται ο υπερσύγχρονος κινηματογράφος με τέσσερις αίθουσες προβολών. Αυτά από το ολοκαίνουριο και πραγματικά εντυπωσιακό εμπορικό κέντρο Λευκωσίας. Γιώργος Παπαδόπουλος, για το «Extra Channel».

1) Αφού διαβάσετε το πιο πάνω κείμενο, κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

Το πιο πάνω κείμενο είναι α) προφορικό β) γραπτό.

2) Το πιο πάνω κείμενο είναι: α) επίσημο β) καθημερινό/ανεπίσημο.

3) Σε συνεργασία με το διπλανό σας, βρείτε και υπογραμμίστε λέξεις /φράσεις από το κείμενο, από όπου να φαίνεται πως το κείμενο είναι επίσημο. Στη συνέχεια καταγράψτε τις πιο κάτω:

4) Ποιες είναι οι επιπλέον πληροφορίες που παίρνουμε από το 2^ο κείμενο για το καινούριο εμπορικό κέντρο Λευκωσίας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

A) Το πιο κάτω κείμενο είναι ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο της Ελένης. Η Ελένη γυρίζοντας χθες βράδυ σπίτι της αργά κάθισε κι έγραψε στα πολύ γρήγορα πως πέρασε τη μέρα της. Επειδή ήτανε πολύ βιαστική κάποια πράγματα τα έγραψε όπως θα τα 'λεγε αν μίλαγε με τη φίλη της στο τηλέφωνο. Μπορείς, σε συνεργασία με την υπόλοιπη ομάδα σου, να βρεις ποια είναι αυτά τα σημεία και να τα υπογραμμίσεις;

15/12/07

Αγαπητό μου ημερολόγιο,

Σήμερα ήταν μια πολλά ωραία μέρα γιατί έμεινα σπίτι όλη μέρα και παρακολούθησα την αγαπημένη μου εκπομπή .Δείχνει την στο MEGA. Είναι που τις πιο καλές εκπομπές. Δείχνει την η τηλεόραση η ώρα 4:00.

Το απόγευμα επαίξαμεν με το Νικόλα επιτραπέζιο. Ήταν δύσκολο. Πρέπει να είσαι μορφωμένος και να έχεις πολλές γνώσεις για να νικήσεις σ' αυτό το παιχνίδι.

Τη νύχτα ήλθε στο σπίτι η μεγάλη μου αδελφή. Η αδελφή μου έχει ένα κοριτσάκι κι είναι πολύ έξυπνη.

Στοιχεία προφορικότητας:

α) Διαλεκτικά στοιχεία:

- **Φωνολογικό επίπεδο:** Διπλά σύμφωνα: *πολλά ωραία= πολύ ωραία*
- **Μορφολογικό επίπεδο:** Χρονική αύξηση και κατάληξη:
επαίξαμεν= παίζαμε
- **Συντακτικό επίπεδο:** Θέση αδύνατου τύπου προσωπικής αντωνυμίας:
δείχνει την= τη δείχνει.

β) Συντακτική συνοχή: *Δείχνει την* στο MEGA / *Δείχνει την* η τηλεόραση.

γ) Σημασιολογική συνοχή: *μορφωμένος= έχει πολλές γνώσεις*

δ) Συντακτική αμοισημία: *και είναι πολύ έξυπνη*: έξυπνη= η αδελφή /το μωρό της αδελφής

Τώρα βοήθησε την Ελένη να ξαναγράψει το κείμενο όπως θα το 'γραφε αν δεν ήταν βιαστική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

A) Στο πιο κάτω κείμενο μιλάνε δύο παιδιά, ο Κώστας και η Μαρίνα. Ένα από τα δύο παιδιά είναι από την Κύπρο και το άλλο από την Ελλάδα. Προσπάθησε να βρεις ποιο από τα δύο παιδιά είναι από την Κύπρο και ποιο από την Ελλάδα. Υπογράμμισε λέξεις ή φράσεις που σε βοηθούν να το κάνεις αυτό:

-Γεια σου Μαρίνα! Τι κάνεις; Πώς είσαι;

-Καλά είμαι, ευχαριστώ, εσύ πώς τα πας;

-Καλά μωρέ...να σου πω την αλήθεια, προσπαθώ να συνηθίσω το καινούριο μου σχολείο και την καινούρια μου γειτονιά.

-Ναι, εν λογικό...εν ούλλα καινούρια για σένα. Μεν ανησυχείς. Σιγά-σιγά εν να συνηθίσεις.

-Είναι που όλοι μου οι φίλοι βρίσκονται στην παλιά μου γειτονιά και στο παλιό μου σχολείο.

-Καταλαβαίνω σε. Πέρσι που είχα αλλάξει σχολείο είχα το ίδιο πρόβλημα.

Αλλά φέτος έκαμα άλλους φίλους. Έτσι εν να γίνει και με σένα. Εν να δεις.

-Ελπίζω, Μαρίνα. Πάντως, ήδη έχω μια καινούρια φίλη. ΕΣΕΝΑ!

-Α, μπράβο!

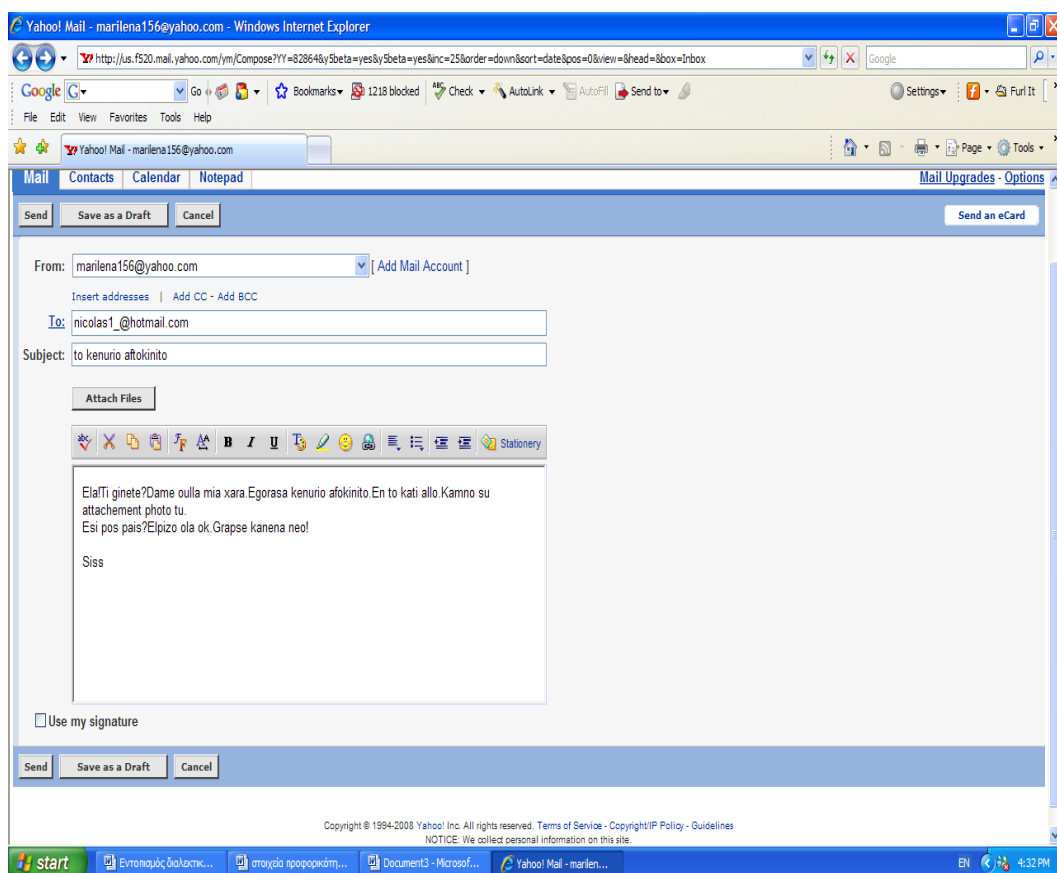
-Λοιπόν, τα λέμε αύριο στο σχολείο. Γεια σου.

-Γεια σου, Κώστα.

B) Κατάγραψε σε συνεργασία με το διπλανό σου τα «κυπριακά» στοιχεία του κειμένου και στη συνέχεια προσπάθησε να τα μεταφέρεις στην ΚΝΕ:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

A) Το πιο κάτω κείμενο είναι ένα ηλεκτρονικό μήνυμα που στέλνει η Μαριλένα, που ζει στην Κύπρο, στον αδελφό της Νίκο, ο οποίος είναι φοιτητής στην Αγγλία. Το μήνυμα δεν είναι γραμμένο με ελληνικά γράμματα. Αφού το διαβάσεις, χρησιμοποίησε γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου για να το ξαναγράψεις.



B) Αν τώρα το ίδιο μήνυμα το έστειλε η Μαρίνα από την Ελλάδα στον αδελφό της τον Πέτρο, τι αλλαγές θα έπρεπε να γίνουν στο κείμενο; Ξαναγράψε το μήνυμα κάνοντας τις αλλαγές που χρειάζονται:

Γ) Στο πιο κάτω τετραγωνισμένο χαρτί γράψε σε συνεργασία με την υπόλοιπη ομάδα κάποιες από τις λέξεις που βλέπεις γραμμένες στον πίνακα στην κυπριακή

διάλεκτο. Στη συνέχεια άκουσε τις λέξεις τις οποίες θα διαβάσει η δασκάλα/ο δάσκαλός σου και οι οποίες βρίσκονται στην Κοινή Νέα Ελληνική. Αν κάποια από τις λέξεις που θα γράψεις σημαίνει το ίδιο με κάποια από τις λέξεις που θα ακούσεις από τη δασκάλα/το δάσκαλό σου δικαιούσαι, να τη διαγράψεις. Η ομάδα που θα «κλείσει» πρώτη σειρά (οριζόντια/κάθετα/διαγώνια) θα είναι και η νικήτρια. (Μπορεί να γίνει και η αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή η δασκάλα/ ο δάσκαλος να διαβάζει τις λέξεις στα κυπριακά, αφού πρώτα τα παιδιά έχουν επιλέξει αντίστοιχες λέξεις στην Κοινή Νέα Ελληνική).

Δ) Κάθε παιδί κρατάει μια καρτελίτσα με μια λέξη. Η λέξη του κάθε παιδιού ανήκει είτε στην κυπριακή διάλεκτο είτε στην Κοινή Νέα Ελληνική. Κάθε παιδί αναγνωρίζει σε ποια ποικιλία ανήκει η λέξη του. Οι λέξεις βρίσκονται ανά ζεύγη, δηλαδή για κάθε λέξη στην ΚΝΕ υπάρχει η αντίστοιχη στη διάλεκτο, γι' αυτό και στη συνέχεια κάθε παιδί βρίσκει το ζευγάρι του.

Ε) Φτιάξε ένα κρυπτόλεξο σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σου. Στο κρυπτόλεξο σου θα υπάρχουν τόσο λέξεις από τα κυπριακά όσο και λέξεις από την ΚΝΕ. Η αντίπαλη ομάδα θα πρέπει όχι απλά να εντοπίσει τις λέξεις που έχει βάλει αλλά και να βρει και το συνώνυμό τους, στα κυπριακά, αν η λέξη είναι στην ΚΝΕ, ή στην ΚΝΕ, αν η λέξη είναι στα κυπριακά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

A) Ο Αντρέας και η Αλεξία είναι δυο παιδιά από την Ελλάδα. Ο Αντρέας μέχρι πρόσφατα έμενε με την οικογένειά του στη Νέα Σμύρνη. Πρόσφατα μετακόμισε στην Αγία Παρασκευή και νιώθει πολύ μόνος. Εκεί γνωρίζει την Αλεξία και έχει μαζί της μια συζήτηση για το πρόβλημα που τον απασχολεί. Σε συνεργασία με το διπλανό/-ή σου κατάγραψε τη συζήτησή τους. Στη συνέχεια, συμφώνησε με το διπλανό/-ή σου το ρόλο που θα έχει ο καθένας και παρουσίασε το διάλογο μπροστά στην τάξη σου.

B) Ο Αντρέας και η Αλεξία είναι δυο παιδιά από την Κύπρο. Ο Αντρέας μέχρι πρόσφατα έμενε με την οικογένειά του στη Λευκωσία. Πρόσφατα μετακόμισε στη Λεμεσό και νιώθει πολύ μόνος. Εκεί γνωρίζει την Αλεξία και έχει μαζί της μια συζήτηση για το πρόβλημα που τον απασχολεί. Σε συνεργασία με το διπλανό/-ή σου κατάγραψε τη συζήτησή τους. Στη συνέχεια, συμφώνησε με το διπλανό/-ή σου το ρόλο που θα έχει ο καθένας και παρουσίασε το διάλογο μπροστά στην τάξη σου.