

**Πώς πάμε στο «και» περνώντας από το δρόμο του «τζιαι;»
ή αλλιώς
Διδαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Α' Δημοτικού**

*Παπανικόλα Ευάνθη
Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Περίληψη

Στο γλωσσικά δίμορφο περιβάλλον της Κύπρου, η παρουσία και η διδακτική αξιοποίηση της μητρικής ποικιλίας των Ελληνοκύπριων μαθητών, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα και απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική υλοποίηση των στόχων του κριτικού εγγραμματισμού. Στόχος της εργασίας αυτής, είναι να επιχειρήσει μια θεωρητική διασύνδεση των όρων του κριτικού εγγραμματισμού και της μεταγλωσσικής ενημερότητας με τη διδαλεκτική εκπαίδευση. Τέλος, θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα αξιοποίησης της αντιπαραβολικής διδασκαλίας Κυπριακής διαλέκτου και Κοινής Νέας Ελληνικής, όπως αυτά πραγματοποιήθηκαν με μαθήτριες και μαθητές της Α' δημοτικού, τόσο στα πλαίσια του αναδυόμενου εγγραμματισμού, όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο του κριτικού εγγραμματισμού.

Εισαγωγή

Μια γλωσσικά δίμορφη κοινότητα είναι μια μορφή κοινότητας όπου η γλωσσική ποικιλότητα είναι πιο διακριτή από τις μονόγλωσσες κοινότητες. Ο Ferguson (1959) ορίζει τη γλωσσική διμορφία (diglossia) ως «μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, στην οποία μαζί με τις κυρίαρχες διαλέκτους μιας γλώσσας (οι οποίες ενδέχεται να χαρακτηρίζονται από μια νόρμα ή τοπικές νόρμες), υπάρχει μια αρκετά διακριτή, κωδικοποιημένη, (συνήθως πολυπλοκότερη από γραμματική άποψη) υπερκείμενη ποικιλία, που είναι αποτέλεσμα εκμάθησης, συχνά από το σχολείο, και χρησιμοποιείται κυρίως στο γραπτό λόγο και σε επίσημες προφορικές επικοινωνιακές περιστάσεις». (Ferguson 1959:336). Η υποκείμενη ή «Χαμηλή» ποικιλία-σε αντίθεση με την υπερκείμενη ή «Υψηλή» ποικιλία- χρησιμοποιείται στην καθημερινή ανεπίσημη επικοινωνία και είναι αποτέλεσμα φυσικής κατάκτησης. Με τον όρο *φυσική* κατάκτηση μιας γλώσσας αναφέρομαι στη φυσική ανάπτυξη ενός γλωσσικού κώδικα στα χρονικά πλαίσια της κρίσιμης περιόδου για τη γλωσσική κατάκτηση. Αυτή η μορφή κατάκτησης δεν προκύπτει από διδασκαλία, αλλά από μια διαδικασία γλωσσικής ωρίμασης με τη βοήθεια της έκθεσης σε γλωσσικά δεδομένα στα οποία η πρόσβαση εξασφαλίζεται από την άμεση επικοινωνία.

Η επιδίωξη των στόχων του αναθεωρημένου αναλυτικού προγράμματος της γλώσσας (2010) είναι βασισμένη στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν αποτελεί ένα αποπλαισιωμένο σύστημα φωνολογικών και μορφοσυντακτικών δομών. Αντίθετα, η γλώσσα αντιμετωπίζεται σαν ένα ζωντανό, κι επομένως μεταβλητό σύστημα που έχει τη δυνατότητα αναπαράστασης, αλλά και αναθεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, η κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας, αλλά και η κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων μορφών του γλωσσικού συστήματος προβάλλει σαν αναγκαιότητα. Η υλοποίηση του πιο πάνω στόχου δεν είναι εφικτή, χωρίς την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας, της

ενσυνείδητης ,δηλαδή, γνώσης και χρήσης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών διαφόρων ειδών και μορφών λόγου. Σε συνθήκες γλωσσικής διμορφίας, ο στόχος του κριτικά εγγράμματου μαθητή δεν μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστικά, χωρίς την ουσιαστική αξιοποίηση της μητρικής ποικιλίας των μαθητών, στα πλαίσια αντιπαραβολικής διδασκαλίας με την ποικιλία-στόχο.

Κοινωνική διγλωσσία

Κύπρος και Κοινωνική διγλωσσία: Η γλωσσική πραγματικότητα

Η ελληνόφωνη Κύπρος αποτελεί μια γλωσσικά δίμορφη κοινότητα όπου η Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ) είναι η Υψηλή ποικιλία, ενώ η ελληνοκυπριακή διάλεκτος (ΚΔ) είναι η Χαμηλή ποικιλία. Η ΚΝΕ χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και στα ΜΜΕ, ενώ η ΚΔ χρησιμοποιείται στην καθημερινή ανεπίσημη επικοινωνία. Ο Newton (1972), περιγράφει τη διάλεκτο ως το σύνολο των διαφόρων τοπικών ιδιωμάτων, τα οποία διακρίνονται μεταξύ τους σε φωνητικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο, καθώς και στο επίπεδο των λεξικών ισογλωσσών.

Η έρευνα του Newton (1972) είναι αρκετά σημαντική από την άποψη πως προσφέρει πλούσια δεδομένα, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τη συγχρονική κατάσταση της ΚΔ. Συγκεκριμένα, τα τοπικά ιδιώματα δεν είναι πλέον διακριτά και το ιδίωμα της Μεσαορίας και της πρωτεύουσας, της Λευκωσίας, αποτελεί τη βάση της Κοινής. Η ΚΔ χαρακτηρίζεται από ομοιογενοποίηση και συνακόλουθη ισοπέδωση των τοπικών ποικιλιών (Tsiplakou et al 2006). Συν τοις άλλοις, μπορούμε να παρατηρήσουμε την απώλεια δύσχηστων λεξικών παραλλαγών καθώς και δομικών αλλαγών μέσα στην ίδια την Κοινή. Αυτό το οποίο είναι σημαντικό αφορά στο γεγονός της διαφοροποίησης του διαλεκτικού συνεχούς από ένα σύνολο επιμέρους επικαλυπτόμενων βασιλεκτών/ «ιδιωμάτων» και της μητροπολιτικής ποικιλίας ως ακρόλεκτου (Newton 1972) σε ένα υφολογικό συνεχές, όπου η χρήση διαλεκτικών μορφών είναι ενδεικτική των διαφορετικών επιπέδων ύφους, τα οποία συσχετίζονται με συγκεκριμένες παραμέτρους της εκάστοτε επικοινωνιακής περιστασης. Με αυτό τον τρόπο η συγχρονική μορφή της ΚΔ προσφέρει στοιχεία αναδόμησης του μοντέλου της γλωσσικής διμορφίας, όπως αυτό προτείνεται από το Ferguson (1959).

Κύπρος και Κοινωνική διγλωσσία: Η εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην ελληνόφωνη Κύπρο η ποικιλία που μέχρι πρόσφατα πρωταγωνιστούσε στη γλωσσική εκπαιδευτική πραγματικότητα ήταν η Κοινή Νέα Ελληνική. Τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος εισάγονται από την Ελλάδα τόσο για την πρωτοβάθμια, όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κυπριακή διάλεκτος παρουσιάζεται σε γραπτή μορφή στα *Κυπριακά Ανθολόγια*, τα οποία περιλαμβάνουν κυπριακή λογοτεχνία και για την οποία παραχωρούνται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα. Σε προφορικό επίπεδο η χρήση της διαλέκτου από τις μαθήτριες/ές, γίνεται ανεκτή από τους δασκάλους για συναισθηματικούς και μόνο λόγους.

Σύμφωνα με το καινούριο πρόγραμμα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα (2010), βασική επιδίωξη είναι η συστηματική καλλιέργεια της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας ως προς τη λειτουργία της γλώσσας, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να μπορούν να παράγουν ποικίλα κείμενα, με σκοπό τη μετάδοση ποικίλων νοημάτων,

ιδεολογιών και ταυτοτήτων. Το πρόγραμμα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα (2010) τονίζει πως, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες δεν είναι μόνο η απλή επαφή με ορισμένα κείμενα ούτε η εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία τα διάφορα κείμενα ταξινομούνται σε κειμενικά είδη/τύπους, νοούμενα ως σταθερές κατηγορίες, αλλά να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αξιοποιούν γλωσσικές και ευρύτερες κειμενικές επιλογές για να αναπαραστήσουν την εξωτερική κοινωνική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, το κέντρο βάρους βρίσκεται στην ερμηνεία των γραμματικών στοιχείων ως ένα μόνο μέρος από το σύνολο των σημειωτικών πόρων που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ενός κειμένου στα πλαίσια πραγμάτωσης μιας κοινωνικής πράξης (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 2010). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της δομής της Νέας Ελληνικής γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση της κειμενικής και υφολογικής λειτουργίας των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών φαινομένων.

Με βάση τα πιο πάνω, το Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2010), θεωρεί αυτονόητη την ουσιαστική πλέον, αξιοποίηση της Κυπριακής διαλέκτου στη γλωσσική διδασκαλία. Η συγκεκριμένη θέση τεκμηριώνεται ως εξής: Από τη στιγμή, που σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού η καινούρια γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη, η προϋπάρχουσα γνώση της διαλέκτου οφείλει να γίνει όργανο οικοδόμησης της γνώσης της Κοινής Νέας Ελληνικής.

Επιπλέον, αν διδακτικό στόχο αποτελεί ή κοινωνιογλωσσική/υφολογική διαφοροποίηση ανάλογα με το κειμενικό είδος και την περίσταση μέσα στην οποία γεννάται, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους η γλωσσική διαφοροποίηση κωδικοποιεί κοινωνικές σχέσεις και πολιτισμικές πρακτικές, αυτό δεν μπορεί να γίνει χωρίς να ληφθεί υπόψη η γλωσσική πραγματικότητα των μαθητριών και των μαθητών. Προτείνεται έτσι, η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επεξεργασίας και παραγωγής τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου στην κυπριακή διάλεκτο σε *συστηματική αντιπαραβολή* με την Κοινή Νέα Ελληνική, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ομοιότητες και διαφορές των δύο ποικιλιών με σκοπό, την περαιτέρω καλλιέργεια της μεταγλωσσικής τους ενημερότητας. Με αυτό τον τρόπο, η χρήση της διαλέκτου δε στηρίζεται σε κριτήρια που σχετίζονται με την αισθητική ή τη συναισθηματική της αξία, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν (Pavlou & Paparavliou, 2004), αλλά για λόγους καθαρά επιστημονικούς, που έχουν να κάνουν με τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Ιδιαίτερη αναφορά, σχετικά με την αξιοποίηση της Κυπριακής Διαλέκτου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος γίνεται στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Συγκεκριμένα, σημειώνεται πως οι δεξιότητες που καλλιεργούνται και αξιολογούνται στα πλαίσια του αναδυόμενου γραμματισμού όπως η φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες, η μορφολογική και η συντακτική ενημερότητα και ο τρόπος που αντικατοπτρίζονται και κωδικοποιούνται στη γραφή δεν καλλιεργούνται αποκομμένες ή μία από την άλλη και ούτε αποκομμένες από την κριτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών. Συνεπαγωγικά, θεωρείται αυτονόητη η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας (διάλεκτος) στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, γιατί είναι παιδαγωγικά πιο αποτελεσματική όσον αφορά την καλλιέργεια της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας των μαθητριών/ών.

Η γλωσσική ποικιλία στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Εκπαιδευτικές εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα:

Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στην εκπαίδευση έχει μέχρι τώρα πάρει τις ακόλουθες μορφές: α) χρήση των διαλέκτων με σκοπό να κατακτηθεί ο αλφαριθμητισμός και εγγραμματισμός, β) έρευνες αναφορικά με τη χρήση των διαλέκτων/ποικιλιών από το μαθητικό πληθυσμό στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και γ) ερευνητική δράση των μαθητριών/ών με στόχο την καλλιέργεια γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία.

Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση, η οποία έχει να κάνει με την αξιοποίηση της διαλέκτου για την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και του εγγραμματισμού, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Νορβηγία, η οποία έχει να επιδείξει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά αλφαριθμητισμού στην Ευρώπη. Επιπλέον, η περίπτωση των κρεολών στην οποία αναφέρεται ο Siegel (1999), και οι οποίες αξιοποιούνται στα πρώιμα στάδια του αλφαριθμητισμού-εγγραμματισμού, όπως για παράδειγμα στη Νέα Γουινέα, όπου τα παιδιά διδάχτηκαν στη μητρική τους κρεολή, καταδεικνύει πως η αξιοποίηση της μητρικής ποικιλίας στα πλαίσια του βασικού αλφαριθμητισμού οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα στη μετέπειτα κατάκτηση της αγγλικής αλλά και για τις επιδόσεις των μαθητριών/ών σε άλλα μαθήματα (Siegel 1999: 516). Επιπλέον, σύμφωνα με το Siegel (1997), τα παιδιά στη Νέα Γουινέα, ήταν σε θέση να διακρίνουν την κρεολή από τα αγγλικά και να μην προβαίνουν σε λάθη μεταφοράς (transfer errors) από τη μια ποικιλία στην άλλη.

Σε σχέση με τη δεύτερη περίπτωση, έχουν γίνει αρκετές έρευνες σε σχέση με τη χρήση γλωσσικών ποικιλιών στα πλαίσια του σχολείου (Cheshire, 1983; Τσιπλάκου, 2007). Οι έρευνες αυτές είναι πολύ σημαντικές γιατί καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθήτριες/ές χειρίζονται τη γλωσσική τους ποικιλία στα πλαίσια συγκεκριμένων επικοινωνιακών περιστάσεων.

Τέλος, αναφορικά με την τρίτη περίπτωση που σχετίζεται με προσπάθειες που γίνονται ώστε οι μαθήτριες/ές να πάρουν το ρόλο του ερευνητή με αντικείμενο έρευνας τη γλωσσική τους ποικιλία, έχουν σημειωθεί οι ακόλουθες προσπάθειες: Στο ερευνητικό πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) οι μαθήτριες και μαθητές εκπαιδεύτηκαν ώστε να μπορούν να ερευνούν τη γλωσσική τους ποικιλία στις γλωσσικές τους κοινότητες αλλά και τις στάσεις τόσο τις δικές τους όσο και των κοινοτήτων, που ανήκουν, απέναντι στη γλωσσική τους ποικιλία. Σύμφωνα με τις Cheshire & Edwards (1998: 210) τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες είναι πολύ σημαντικές ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να καταστούν ικανοί να κατακτούν κυρίαρχες ποικιλίες, οι οποίες σχετίζονται με πιο απαιτητικές μορφές του εγγραμματισμού αλλά και να αποτιμούν κριτικά τη γενικότερη χρήση της γλώσσας στη μετέπειτα ζωή τους.

Εκπαιδευτικές εφαρμογές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Στο τελευταίο μέρος που ακολουθεί, πρόκειται να γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία δομής και χρήσης της γλώσσας, τα οποία αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας

του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη δημοτικού και τα οποία χρήζουν αντιπαραβολικής διδασκαλίας ανάμεσα σε Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο.

Τα γραφήματα Ττ, Ππ, Κκ

Αξιοποιώντας τα υφιστάμενα σχολικά εγχειρίδια της πρώτης δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, καλούνται να διδάξουν τη γραφοφωνηματική αντιστοίχιση των [t], [p], [k] με τα γραφήματα Ττ, Ππ, Κκ, στα ακόλουθα μαθήματα: «Τίτινα, η κότα» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες ,τεύχος α', βιβλίο μαθητή, σσ.24-25), «Πεπόνι, πεπόνι» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες ,τεύχος α', Βιβλίο μαθητή, σσ.26-27), «Ο κύριος με το καπέλο» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες ,τεύχος α', Βιβλίο μαθητή, σσ.32-33).

Τα συγκεκριμένα φωνήματα στην Κυπριακή Διάλεκτο χαρακτηρίζονται από «διπλή» φωνητική πραγμάτωση (κυπριακά δασέα) όπως στις λέξεις «καπέλο»-[kar:élo], «πίτα»-[pit:a], «λακούβα» [lak:uva]. Η «διπλή» φωνητική πραγμάτωση των προαναφερθέντων φωνημάτων σε σύγκριση με την «απλή» φωνητική πραγμάτωση που χαρακτηρίζει την Κοινή Νέα Ελληνική, ενδέχεται να προκαλέσει μια σχετική αμηχανία και αβεβαιότητα στις μαθήτριες και μαθητές της πρώτης δημοτικού, ως προς το κατά πόσον κατά τη γραφοφωνηματική αντιστοίχιση των [t:], [p:], [k:] πρόκειται να χρησιμοποιήσουν το ίδια γραφήματα που αξιοποιούν στη γραφοφωνηματική αντιστοίχιση των [t], [p], [k] ή κάποια άλλα.

Μια προτεινόμενη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται αρχικά, σε προαναγνωστικό επίπεδο περιγράφεται στη συνέχεια: Δίνεται στα παιδιά ένα χρηστικό πολυτροπικό κείμενο όπως για παράδειγμα μια διαφήμιση. Τα παιδιά, αξιοποιώντας τα πολυτροπικά στοιχεία του κειμένου αναγνωρίζουν το κειμενικό είδος που έχουν στη διάθεσή τους. Κατά την τεκμηρίωση της απάντησής τους αναμένεται να χρησιμοποιήσουν λέξεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις του ίδιου φωνήματος και κατ' επέκταση του υπό επεξεργασία γράμματος. Αφορμούμενοι από το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζουν τα παιδιά για την ύπαρξη των δύο διαφορετικών πραγματώσεων και με τη βοήθεια εποπτικού υλικού οι μαθήτριες και μαθητές διακρίνουν προαναγνωστικά τις δύο διαφορετικές πραγματώσεις του υπό επεξεργασία γραφήματος.

Στη συνέχεια, οι μαθήτριες και μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το γράφημα της ημέρας σε διάφορα χρηστικά έντυπα. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε ο εντοπισμός του γραφήματος να γίνει σε γλωσσικά τεμάχια στα οποία να παρατηρούνται οι δύο διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις του υπό επεξεργασία γραφήματος όπως για παράδειγμα στις ακόλουθες περιπτώσεις: «καπέλο» [kar:élo]- «πέτρα» [rétra], «πίτα» [pit:a] - «κότα» [kóta] και «λακούβα» [lak:uva]- «κούκλα» [kukla]. Θα ακολουθήσει προβληματισμός και συζήτηση για το γεγονός πως διαφορετικοί φθόγγοι αντιστοιχούν στο ίδιο γράφημα. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η καλλιέργεια της δεξιάτητας για ακριβή γραφοφωνηματική αντιστοίχιση και η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητριών και μαθητών.

Καταληκτικά, οι μαθήτριες και μαθητές ακροώνται χρηστικά κείμενα όπως για παράδειγμα ραδιοφωνικές διαφημίσεις στις δύο ποικιλίες, διάλεκτο και Κοινή Νέα Ελληνική και προβληματίζονται για τους λόγους για τους οποίους γίνεται αξιοποίηση διαφορετικών φωνητικών πραγματώσεων στην κάθε περίπτωση. Στόχος, είναι να αντιληφθούν πως η διαφοροποίηση του πεδίου επιφέρει αλλαγή του τόνου και του τρόπου. (Halliday, 1991).

Το διαζευκτικό «ή»

Συνεχίζοντας, στο μάθημα «Ένα γράμμα για την Ιωάννα» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Α' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:32), οι μαθήτριες και μαθητές καλούνται να διακρίνουν μορφικά και λειτουργικά το άρθρο «η» από το διαζευκτικό «ή». Η λειτουργική διάκριση του διαζευκτικού «ή» μπορεί να επιτευχθεί εύκολα, αν τα παιδιά αντιληφθούν πως η χρήση του «ή» στην Κοινή Νέα Ελληνική ισοδυναμεί με τη χρήση του «οξά /όξα» στη διάλεκτο. Επομένως, η δυνατότητα αντικατάστασης του /i/ από το « οξά / όξα» συνεπάγεται και τη χρήση του διαζευκτικού «ή» έναντι του άρθρου «η» στο επίπεδο της Κοινής Νέας Ελληνικής.

Ενεργητική φωνή των ρημάτων σε –ω

Η κλιτική μορφολογία των ρημάτων της ενεργητικής φωνής αποτελεί, μεταξύ άλλων, αντικείμενο διδασκαλίας για τις εκπαιδευτικούς της πρώτης τάξης δημοτικού στο μάθημα «Βόλτα στο βουνό» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Α Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:50-51), Το συγκεκριμένο φαινόμενο για τους φυσικούς ομιλητές της Κοινής Νέας Ελληνικής προσεγγίζεται κυρίως από ορθογραφική και συντακτική σκοπιά. Οι φυσικοί ομιλητές θα εξοικειωθούν με την ορθογραφία των γραμματικών μορφημάτων των ρημάτων της ενεργητικής φωνής σε –ω, ενώ ταυτόχρονα η διαισθητική τους γνώση, που αφορά στη σχέση συμφωνίας ανάμεσα σε συντακτικό υποκείμενο και ρήμα, γίνεται συνειδητή.

Αναφορικά τώρα με τους φυσικούς ομιλητές της Κυπριακής Διαλέκτου προκύπτει ένα θέμα που σχετίζεται με τη διαφορετική μορφολογία, η οποία χαρακτηρίζει το πρώτο και τρίτο πρόσωπο πληθυντικού των ρημάτων σε –ω. Συγκεκριμένα, οι γραμματικές καταλήξεις στο πρώτο και τρίτο πληθυντικό είναι –ούμε / -ούμεν και –ουν / -ούσιν σε Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο αντίστοιχα. Η αντιπαραβολή των δύο κλιτικών παραδειγμάτων σε Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο μπορεί να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ποιο γραμματικό μόρφημα αντιστοιχεί σε κάθε ποικιλία, ώστε να αποφεύγονται τα λάθη μεταφοράς, όταν επιβάλλεται η χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Το γεγονός πως το γραμματικό μόρφημα –ουν δε βρίσκεται εκτός του διαλεκτικού συνεχούς των φυσικών ομιλητών της Κυπριακής Διαλέκτου, αλλά τείνει να τοποθετείται πιο ακρολεκτικά στο συνεχές, δίνει τη δυνατότητα συζήτησης αναφορικά με την υφολογική διαφοροποίηση που ενδέχεται να προκαλέσει η χρήση του ενός μορφήματος έναντι του άλλου σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Ρήματα σε -έω

Προχωρώντας, στο μάθημα «Το κοτσύφι» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:52-53), τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα ρήματα ενεργητικής

φωνής σε –εύω με βασικό ορθογραφικό στόχο να διευκρινιστεί στους μαθητές η γραφοφωνηματική αντιστοιχία του φωνήματος /v/ που στην προκειμένη περίπτωση προϋποθέτει τη χρήση του δίγραφου «ευ» και όχι την αξιοποίηση του γραφήματος «Ββ».

Η αντιπαραβολή των δύο κλιτικών παραδειγμάτων σε Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο δίνει την ευκαιρία της διάκρισης των δύο διαφορετικών μορφημάτων και των λειτουργικών αξιών που χαρακτηρίζουν τις δύο ποικιλίες, αφού στην Κοινή Νέα Ελληνική παρατηρείται η χρήση του –εύω, ενώ στην Κυπριακή Διάλεκτο παρατηρείται η χρήση του –εύκω με επένθεση του κ.

Ταυτόχρονα, τα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπο που να συνεισφέρουν στη συνειδητοποίηση του φωνητικού περιβάλλοντος πραγμάτωσης του /V/ ως [f] ή ως [v]. Συγκεκριμένα, οι μαθήτριες και οι μαθητές, αξιοποιώντας τη φωνολογική τους ενημερότητα, αναφέρουν τις δύο διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις του /V/ στο δίψηφο «ευ», ως «εφ» και ως «εβ». Ακολουθώντας, παροτρύνονται να αναφέρουν, βάσει της δόνησης ή όχι των φωνητικών χορδών, την ποιότητα του φωνολογικού στοιχείου που ακολουθεί ως προς την ηχηρότητα. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τα παιδιά εξετάζουν την ηχηρότητα του στοιχείου που προηγείται. Κατά πόσον, δηλαδή, πραγματώνεται ως ηχηρό ή ως άηχο, ενώ με παρότρυνση της εκπαιδευτικού το συσχετίζουν με την ηχηρότητα του στοιχείου που ακολουθεί. Με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιούν, όχι απλά τις διαφορετικές πραγματώσεις του δίγραφου «ευ», αλλά και το λόγο για τον οποίο αυτές οι διαφορές προκύπτουν.

Υποκοριστικά

Στο μάθημα «Το ημερολόγιο της Μαρίνας» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:54), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν το μορφολογικό σχηματισμό των υποκοριστικών στα τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Η Κυπριακή Διάλεκτος σχηματίζει τα υποκοριστικά με τα γραμματικά μορφήματα –ούι(v) για αρσενικά και ουδέτερα και –ούα για τα θηλυκά. Στην Κοινή Νέα Ελληνική έχουμε –άκι για τα αρσενικά και τα ουδέτερα (βλ. σπίτι-σπιτάκι, δρόμος-δρομάκι) και –ίτσα ή –ούλα για τα θηλυκά (βλ. αλεπού-αλεπουδίτσα, κόρη-κορούλα). Επίσης, παρατηρείται και η ταυτόχρονη χρήση των –ίτσα και –ούλα, καθώς και των –ούλα και –άκι (βλ. καρδουλίτσα, καρδουλάκι), η οποία δηλώνει αυξημένο βαθμό οικειότητας και χρησιμοποιείται κυρίως από νεαρά άτομα.

Στα πλαίσια ενός προγράμματος κριτικού εγγραμματισμού, επιβάλλεται η καλλιέργεια μεταγλωσσικής ενημερότητας, όχι απλά σε επίπεδο μορφής, αλλά και σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας. Κατά συνέπεια, πρωταρχικός στόχος σε ένα γλωσσικό μάθημα όπου, μεταξύ άλλων, εντάσσεται και η διδασκαλία των υποκοριστικών, είναι η συνειδητοποίηση της λειτουργικής τους αξίας. Αφετηρία, λοιπόν, στο συγκεκριμένο μάθημα θα μπορούσε να αποτελέσει η ακρόαση ενός ανεπίσημου διαλογικού κειμένου στην Κυπριακή Διάλεκτο στο οποίο να παρατηρείται χρήση ουσιαστικών σε διαλεκτική υποκοριστική μορφή στα τρία γένη. Η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας στοχευμένες ερωτήσεις νοηματικής επεξεργασίας απομονώνει γλωσσικά τεμάχια που να αφορούν στο υπό επεξεργασία γραμματικό φαινόμενο. Ακολουθεί παρατήρηση της μορφής των υποκοριστικών στην Κυπριακή Διάλεκτο, ενώ στη συνέχεια επιχειρείται προσδιορισμός της λειτουργικής αξίας του καθενός, η οποία ενδέχεται να ταυτίζεται με τη

σημασιολογική και να δηλώνει κάτι μικρό σε μέγεθος ή η χρήση τους να στοχεύει σε υφολογικής διαφοροποίησης και να αποτελεί έκφραση οικειότητας, τρυφερότητας ή ειρωνείας.

Η ακρόαση του διαλογικού κειμένου στην Κυπριακή Διάλεκτο θα ακολουθηθεί από ακρόαση του ίδιου, θεματολογικά, κειμένου το οποίο στη δεύτερη περίπτωση θα βρίσκεται σε Κοινή Νέα ελληνική. Η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας για άλλη μια φορά ερωτήσεις νοηματικής επεξεργασίας, οδηγεί τα παιδιά στο να αντιληφθούν τη θεματολογική ομοιότητα των δύο κειμένων. Ταυτόχρονα εξασφαλίζει τα γλωσσικά τεμάχια που βρίσκονται σε υποκοριστική μορφή στην Κοινή Νέα Ελληνική. Οι μαθήτριες και οι μαθητές εισέρχονται σε μια διαδικασία αντιπαραβολής των υποκοριστικών στις δύο ποικιλίες, τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης. Στόχος είναι, να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως, ενώ η μορφή των υποκοριστικών διαφέρει ανάμεσα σε Κοινή Νέα ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο, εντούτοις οι ενδεχόμενες λειτουργικές αξίες παραμένουν κοινές.

Μορφολογικός σχηματισμός παρελθοντικής χρονικής βαθμίδας

Στα μαθήματα «Στη βιβλιοθήκη» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:58-59), και στο «Να σας διαβάσω» («Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Βιβλίο μαθητή, τεύχος β', 2008:60-61), τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το μορφολογικό σχηματισμό της παρελθοντικής χρονικής βαθμίδας. Η εκκίνηση του μαθήματος θα μπορούσε να γίνει με ακρόαση, από μέρους των παιδιών, ενός κειμένου σε διαλεκτική μορφή το οποίο θεματικά να κινείται γύρω από τον ίδιο άξονα με το κείμενο του βιβλίου τους, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στις μαθήτριες και στους μαθητές να τοποθετηθούν χρονικά.

Προχωρώντας, οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του κοινού θεματικού άξονα που χαρακτηρίζει τα δύο κείμενα, αλλά και στον εντοπισμό των διαφορών του *πεδίου* και *τόνου* μέσα από τους σημειωτικούς πόρους που αξιοποιούνται στον *τρόπο* κάθε κειμένου. Ακολουθεί αντιπαραβολή των κλιτικών παραδειγμάτων η οποία στοχεύει στην παρατήρηση, από μέρους των παιδιών, του γεγονότος πως στην περίπτωση των διαλεκτικών κλιτικών παραδειγμάτων έχουμε σταθερή παρουσία της χρονικής αύξησης, σε αντίθεση με την «ασυνεπή» παρουσία της χρονικής αύξησης στην περίπτωση των κλιτικών παραδειγμάτων που βρίσκονται σε Κοινή Νέα Ελληνική. Μετά από προβληματισμό και διερευνητικές ερωτήσεις, οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η παρουσία της χρονικής αύξησης στην Κοινή Νέα Ελληνική προϋποθέτει την παρουσία τονιζόμενης συλλαβής.

Τέλος, αναφορικά με το ποιόν ενεργείας και τη διάκρισή του σε συνοπτικό και εξακολουθητικό, η διάλεκτος είναι εξοπλισμένη μορφολογικά με συγκεκριμένο ρήμα, το οποίο διευκολύνει στο μέγιστο βαθμό το διδακτικό έργο. Πρόκειται για το ρήμα «κάνω», το οποίο στη συνοπτική παρελθοντική του μορφή πραγματώνεται μορφολογικά ως «έκαμα» και στην εξακολουθητική του μορφή ως «έκαμνα». Η αξιοποίηση των μορφολογικών πραγματώσεων του ρήματος «κάνω» στην παρελθοντική βαθμίδα βοηθά οι μαθήτριες και μαθητές να αντιληφθούν το διαφορετικό ποιόν ενεργείας που χαρακτηρίζει τους παρελθοντικούς ρηματικούς τύπους τόσο στη διάλεκτο, όσο και στην Κοινή Νέα Ελληνική.

Αντί επιλόγου

Αντί για επίλογο στην εργασία αυτή, παρατίθενται τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εξάχρονων μαθητριών και μαθητών που υπήρξαν οι πρωταγωνιστές της πιλοτικής εφαρμογής ενός προγράμματος διδασκαλίας εκπαίδευσης σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Καθώς διαβάζετε τα πιο κάτω αποσπάσματα θα ήθελα να έχετε στο μυαλό σας τον προβληματισμό, κατά πόσον τελικά η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των παιδιών αποτελεί κεφάλαιο προς αξιοποίηση στην περίπτωση γλωσσικά δίμορφων κοινοτήτων και κατά πόσον αυτό το κεφάλαιο έχει θέση στα πλαίσια εφαρμογής ενός προγράμματος κριτικού εγγραμματισμού.

Σχόλια παιδιών στα πλαίσια αντιπαραβολής των τύπων μαγειρεύω-μαειρεύω:
«Κυρία, το καλαμαρίστικο έσσει «γ», ενώ το κυπριακό έσσει «κ». Να σου πω γιατί; Εν επειδή έχουμε εννιά θέσεις για εννιά γράμματα κάθε φοράν. Ε στα κυπριακά που φεύκει το «γ», μινίσκει μια θέση κενή τζιαι γι' αυτόν έρχεται το «κ» τζιαι πκιάνει την».
«Εν καλά που λέει η Νεφέλη! Κυρία, να πω τζιαι εγώ κάτι. Τα κυπριακά εν όπως τα καλαμαρίστικα. Αφού τζιαι τα θκιο έχουν εννιά θέσεις αλλά εμείς βάλλουμεν «κ», τζιαι τα καλαμαρίστικα «γ». Σιγά!»

Σχόλια παιδιών στα πλαίσια αναγνώρισης του γραφήματος «Ττ», όταν αυτό τους ζητήθηκε να γίνει από επισκέπτη στην τάξη:

«Τούτον έχει θκιο φωνούλες. Πκοιαν θέλεις ; Της Κύπρου οζά της Ελλάδας; Της Κύπρου φτίνει.Της Ελλάδας ένι φτίνει».
«Ναι, αλλά γράφουμέν τα το ίδιο...τένις, τυρίν».

Σχόλια παιδιών στα πλαίσια αντιπαραβολής του παρατατικού στις δύο ποικιλίες:

«Τα κυπριακά έχουν πάντα «ε». Τα καλαμαρίστικα όι.Χα! Τα δικά μας εν καλλότερα»!

Αναφορές

Στα Ελληνικά

Καραντζόλα, Ε. κ.ά (2005) *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες – Βιβλίο Μαθητή*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Access Γραφικές Τέχνες.

Καραντζόλα, Ε. κ.ά (2005) *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες – Τετράδιο Εργασιών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Access Γραφικές Τέχνες.

Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου (2008) Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε.Φτιάκα κ.α. (επιμ.) *Πρακτικά του 9^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*: 623-644.

Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας, (2010) Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Λευκωσία.

www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/1.neaellinikiglossa.pdf

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

Στα Αγγλικά

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

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

Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University press.

Pavlou P. & Papapavlou, A. (2004), Issues of dialect use in education from the Cypriot Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-248.

Siegel, J. (1999) Creoles and minority dialects in education: an overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 508-531.

Siegel, J (1997) Using a pidgin language in formal education: help or hindrance? *Applied Linguistics* 18, 86-100.

Tsiplakou, S., Papapavlou, A. Pavlou P. & Katsogiannou M. (2006) Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Hinskens, F. (επιμ) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 265-276.