

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Γιώργος Ανδρουλάκης, Βαρβάρα Ανθοπούλου, Γεωργία Παντίδου
*ΠΜΣ «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού»,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Abstract

The didactic use and value of folk fairytales in language teaching in primary (Dimotiko) and lower secondary (Gymnasio) language education has been the common axe for the design and the implementation of two experimental projects presented in this paper. In a primary school in Larissa, the local version of the traditional tale of “Tom Thumb” formed the base to introduce several activities, such as dramatization and creative writing, by a multimodal approach so as to cultivate narrative speech; in a lower secondary school in Fthiotida, where students are third- generation refugees from Eastern Romylia, the teaching exploitation of a traditional, idiomatic fairytale contributed in making an ethnographic research on the survival, the teaching value and the students’ attitudes towards their idiom.

Teaching interventions were based on the communicative approach of language teaching and the critical literacy and language education with the use of authentic language material, coming from the students’ sociocultural environment. The evaluation of the two projects indicated not only the dynamics of oral tradition and especially fairytales in language teaching, but also the learners’ (and probably final speakers’) urgent need to support dialects and idioms threatened by extinction giving them a chance to be part of local language-education curricula.

1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο αποτέλεσε τον κοινό άξονα σχεδιασμού και υλοποίησης δύο πειραματικών διδασκαλιών, που επιχειρήθηκαν και καταγράφηκαν ερευνητικά στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (με υπεύθυνο του μαθήματος της γλώσσας τον Γιώργο Ανδρουλάκη). Παρουσιάζονται εδώ συνοπτικά το θεωρητικό υπόβαθρο, η μέθοδος, η διαδικασία και τα αποτελέσματα των δύο παρεμβάσεων.

Στο Δημοτικό (μέρος 2 του παρόντος άρθρου, με διδάσκουσα και ερευνήτρια τη Βαρβάρα Ανθοπούλου), ο σκοπός ήταν η επιτυχής ανταπόκριση των παιδιών στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος μέσα από θεσσαλική παραλλαγή του λαϊκού παραμυθιού «Κοντορεβιθούλης». Στο Γυμνάσιο (μέρος 3 του παρόντος άρθρου, με διδάσκουσα και ερευνήτρια τη Γεωργία Παντίδου), η διδακτική αξιοποίηση παραμυθιού στο ιδίωμα της Ανατολικής Ρωμυλίας στόχευε στη διερεύνηση και τον μετασχηματισμό των στάσεων των μαθητών¹, προσφύγων 3^{ης} γενιάς από τη συγκεκριμένη περιοχή, και των αξιολογικών κρίσεων τους ως προς τη χρήση του ιδιώματος και την ένταξή του στη γλωσσική διδασκαλία.

2. Η διδακτική αξιοποίηση του «Κοντορεβιθούλη» στη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό

2.1. Έναυσμα της διδασκαλίας και της έρευνας

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης στο γλωσσικό μάθημα με τη χρήση πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία παραλλαγής του παραδοσιακού παραμυθιού «Ο Κοντορεβιθούλης» σε σύγχρονη απόδοση². Πρόκειται για ένα λαϊκό παραμύθι της Θεσσαλίας, το οποίο δεν υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού. Η επιλογή του συγκεκριμένου παραμυθιού έγινε επειδή είναι οικείο στα παιδιά στην αρχική του μορφή, η συγκεκριμένη, όμως, παραλλαγή του αναμενόταν να δημιουργήσει ευκαιρίες για συγκρίσεις και συνθέσεις μέσα στο ίδιο το παραμύθι.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επικεντρώθηκε η έρευνα ήταν τα εξής:

1. Οι μαθητές είναι σε θέση να συνεργαστούν προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας (εφεξής: ΦΕ);
2. Μπορούν να αναπτύξουν ατομικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας και σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και να προσεγγίσουν το παραμύθι με τους προτεινόμενους τρόπους;
3. Το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διαπολιτισμικές προεκτάσεις στο σημερινό κοινωνικό πλαίσιο με αφορμή λέξεις που εμπεριέχουν ρατσιστικό φορτίο;

¹. Συμβατικά, για λόγους οικονομίας κειμένου (αλλά καταχρηστικά από άποψη γλωσσικής ισότητας των φύλων), χρησιμοποιούμε μόνο το αρσενικό των ουσιαστικών.

². Περιέχεται στο: Ανθοπούλου-Καρυώτη 2004.

4. Με τη διαδικασία της καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης του ΦΕ καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες;

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική δοκιμή εντάσσεται στο πλαίσιο της *κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης*. Βασίζεται δηλαδή εν μέρει σε ένα μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως *επικοινωνιακή προσέγγιση* ή *επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*³. Ορισμένες από τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο της *επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας* είναι, ως γνωστόν: η προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού με έμφαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, η ένταξη του γλωσσικού φαινομένου σε σχήματα επικοινωνίας, ο τονισμός της επικοινωνιακής λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα, καθώς και η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλίας του γλωσσικού φαινομένου⁴. Με βάση τα παραπάνω, το γλωσσικό μάθημα στηρίζεται σε κείμενα αυθεντικά και σχεδιάζεται έτσι ώστε να παίρνει τον χαρακτήρα μιας πραγματικής και φυσικής επικοινωνίας. Μονάδα γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται τώρα το κείμενο, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα και ύλη.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση βασίζεται κυρίως στο αξίωμα της μάθησης μέσω της συμμετοχικής εμπλοκής των μαθητών σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες⁵. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους μαθητές *επαρκείς χρήστες* της γλώσσας, δηλαδή ικανούς να προσαρμόζουν το μήνυμά τους στο εκάστοτε καταστασιακό περιβάλλον και γι' αυτό η κατάκτηση της γλώσσας βασίζεται στη γλωσσική πράξη, δηλαδή στην παραγωγή αυθεντικού λόγου⁶. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισάγει τους μαθητές σε μια ποικιλία ειδών λόγου, άρα κοινωνικών δράσεων, ώστε οι μαθητές να ενδυναμωθούν όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά⁷. Όσο για την κειμενοκεντρική προσέγγιση, έχει συνδεθεί συστηματικά και με τον κριτικό γραμματισμό, αλλά και με την παιδική λογοτεχνία⁸.

³ Μήτσης 1996, 153.

⁴ Μήτσης 1996, 153-154.

⁵ Αρχάκης 2009.

⁶ Μήτσης, ό.π.

⁷ Χατζησαββίδης 2002α, 2002β.

⁸ Κωστούλη 2000.

Όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003), μια μεγάλη αλλαγή συντελείται στο γλωσσικό μάθημα, εφόσον οι μαθητές δεν γράφουν απλώς για να εκφραστούν, αλλά *τοποθετούνται* σε ειδική περίπτωση επικοινωνίας (φυσική ή υποθετική), ώστε να επιδιώκουν να φέρουν αποτέλεσμα με το λόγο τους, ανάλογα με το σκοπό που οι ίδιοι θέτουν ή που χρειάζεται κάθε φορά. Δηλαδή, εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Η διαδικασία αυτή κάθε φορά ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του γραπτού και την κατανόησή της από τους μαθητές και δεν σταματά στην επιλογή από τον δάσκαλο μιας έτοιμης εκφώνησης, σύμφωνα με τη μέχρι τώρα πρακτική.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης η οποία εντάχθηκε, μέσω του μαθήματος της Γλώσσας, στην Ευέλικτη Ζώνη. Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε: α) στις αρχές της ομαδοκεντρικής μάθησης, της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, με άξονα την αφηγηματική απόλαυση που προσφέρει το παραμύθι και την παραγωγή αφηγηματικού προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές, β) στη συγγραφή φυλλαδίου εργασίας για τους μαθητές, γ) στην οργάνωση της αίθουσας (διευθέτηση του χώρου), σε ολιγομελείς ομάδες των 4 ατόμων, μικτών ως προς το φύλο και τις επιδόσεις, δ) στο ρόλο της εκπαιδευτικού στην τάξη.

2.3.1. Το δείγμα

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε 24 μαθητές (10 αγόρια, 14 κορίτσια), της Δ' τάξης σε 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο της Λάρισας, στις 13/5/2009 και είχε 4ωρη διάρκεια. Δημιουργήθηκαν έξι (6) μικτές ως προς το φύλο και την επίδοση ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από 4 μέλη η κάθε ομάδα.

2.3.2. Εργαλεία αξιολόγησης

Αξιολογήθηκε η ακαδημαϊκή μάθηση σε σχέση με: την επιτονισμένη ανάγνωση παραμυθιού και τη δραματοποίησή του, τη μεταλλαγή του παραμυθιού που παρουσιάστηκε και τη δημιουργία παραμυθιών της τάξης, τη σύνθεση, ανάγνωση, δραματοποίηση, εικονογράφηση του παραμυθιού, την κατανόηση γλωσσικών και ιδίως μορφολογικών φαινομένων και την παραγωγή προφορικού και γραπτού αφηγηματικού

λόγου. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας έγινε με τη συγκέντρωση των ΦΕ και τη συμπλήρωση Φύλλου Παρατήρησης από την εκπαιδευτικό. Παράγοντες που υπολογίστηκαν στην αξιολόγηση ήταν η κοινωνική ανάγνωση/ακρόαση παραμυθιού, η ανεύρεση του «μηνύματος», η προσπάθεια να γίνει κατανοητή η λειτουργία του παραμυθιού διαχρονικά, η εργασία μαθητών σε ομάδες, η καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση της εργασίας από τα ίδια τα παιδιά και η ανάπτυξη ατομικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της ομάδας.

2.3.3. Μορφή διδασκαλίας

Η διδασκαλία ήταν ομαδοκεντρική, βασισμένη σε διδακτικές εφαρμογές που αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία⁹. Οι μαθητές ενισχύονται από τον εκπαιδευτικό στην ανάληψη των ρόλων και στην αποδοχή των συνεργατών. Σχετικές έρευνες¹⁰ έδειξαν ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε: υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα, μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, καθώς και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη ψυχική υγεία.

2.3.4. Οργανωτικές και διδακτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού

Οι Galton & Williamson¹¹ αναφέρουν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των παιδιών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για έναν κοινό σκοπό. Τα σημεία των ερευνών που εστιάζουν στην αυτοεκτίμηση και την κοινωνική υποστήριξη αφορούν όλους τους μαθητές, κυρίως όμως αφορούν εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα κοινωνικής συναναστροφής και αποδοχής από το κοινωνικό-μαθητικό σύνολο. Η εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης, αμοιβαίων ανταλλαγών και εκτενών συζητήσεων, σε αντίθεση με οδηγίες που περιορίζουν και τυποποιούν την αλληλεπίδραση, προωθούν την κατανόηση εννοιών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης¹².

2.3.5. Κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της διδασκαλίας

⁹ Συγκεκριμένα: Johnson & Johnson 1992, Slavin 1989, Galton & Williamson 1992.

¹⁰ Πβ. Johnson & Johnson 1992, 174-199.

¹¹ Galton & Williamson 1992, 14.

¹² Cohen 1994: 64, 135.

Η διδασκαλία αφορά προέκταση του γλωσσικού μαθήματος με συνδέσεις και αναφορές στην τοπική κοινωνία, το λαϊκό πολιτισμό και την παράδοση, τη σύνδεση της γλώσσας των παραμυθιών με τη σύγχρονη ομιλούμενη και την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού αφηγηματικού λόγου.

Εξάλλου, η έννοια του πολιτισμού καταλαμβάνει κεντρική θέση στον τομέα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών συνολικά. Ο πολιτισμός είναι ταυτόχρονα δράση και κατάσταση της ύπαρξης, καθώς επίσης και ό,τι που υπάρχει μεταξύ των δύο, είναι επίσης μια εκπαιδευτική διαδικασία¹³. Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τον Tylor¹⁴, είναι το σύνθετο σύνολο που αγκαλιάζει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το νόμο και άλλες ικανότητες ή συνήθειες που αποκτώνται από το άτομο στο ρόλο του ως μέλος της κοινωνίας. Με αφορμή τις λέξεις *Αράπης* και *Βεληγκέκας* που υπάρχουν στο παραμύθι δίνεται μια διαπολιτισμική προέκταση (βλ. 2.3.6).

2.3.6. Διαδικασία: Περιγραφή των δραστηριοτήτων του Φύλλου Εργασίας.

1^ο διδακτικό δίωρο

1^ο Στάδιο: Αφήγηση του παραμυθιού *Ο Κοντορεβιθούλης* από την ερευνήτρια

Στόχοι: Η γνωριμία με το είδος του λαϊκού παραμυθιού και η κατάδειξη της προφορικότητάς του.

Δραστηριότητες: Η επιτονισμένη ανάγνωση του παραμυθιού, η ακρόασή του και η ανεύρεση του «μηνύματος».

2^ο Στάδιο: Στην κάθε ομάδα δίνεται ένας φάκελος μέσα στον οποίο υπάρχει το κείμενο του παραμυθιού, χωρισμένο σε 6 ενότητες.

Στόχοι: Η εργασία των μαθητών σε ομάδες και η ανάπτυξη ατομικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της ομάδας.

Δραστηριότητες: Ανάλυση – σύνθεση των εννοιολογικών ενοτήτων του παραμυθιού.

3^ο Στάδιο: Η κάθε ομάδα διαβάζει την ενότητα που επεξεργάστηκε. Δίνει έναν τίτλο στην ενότητα. Οι τίτλοι γράφονται στον πίνακα.

4^ο Στάδιο: Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και της αναγραφής των τίτλων, γίνεται η ταξινόμηση των ενοτήτων από την ολομέλεια της τάξης (αρχή, μέση και τέλος του παραμυθιού). Οι τίτλοι γράφονται πλέον με λογική σειρά στον πίνακα.

Στόχοι: Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου και η παραγωγή τίτλων.

¹³ Gautheron-Boutchatsky, Kok-Escalé, Androulakis & Rieder 2004, 157.

¹⁴ Tylor 1871, αναφέρεται από τους Gautheron-Boutchatsky et al., ό.π.

Δραστηριότητες: Η ανάδειξη της αναγνωστικής ικανότητας, της γραπτής έκφρασης και της ικανότητας σύνδεσης νοήματος

5^ο Στάδιο: Αναζήτηση άγνωστων λέξεων και ερμηνεία τους.

Με αφορμή τις λέξεις *Αράπης* και *Βεληγκέκας* που υπάρχουν στο παραμύθι, δίνονται διαπολιτισμικές προεκτάσεις και αναζητείται η μεταφορική σημασία τους στη σημερινή ομιλούμενη γλώσσα και στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στον *Βεληγκέκα* / ήρωα του Καραγκιόζη.

Στόχο: Η ανάδειξη των διαπολιτισμικών προεκτάσεων και η ένταξη στοιχείων του παραμυθιού στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο

6^ο Στάδιο: Εντοπισμός σύνθετων λέξεων, υποκοριστικών και μεγεθυντικών των ουσιαστικών και επιθέτων του παραμυθιού, παιχνίδια με τις λέξεις.

7^ο Στάδιο: Εντοπισμός κυριολεξίας – μεταφοράς. Δημιουργία προτάσεων με την κυριολεκτική αλλά και τη μεταφορική σημασία της κάθε φράσης.

Στόχοι: Η ανάδειξη λέξεων και μορφών έκφρασης της τοπικής διαλέκτου, η αναγνώριση κυριολεκτικού – μεταφορικού λόγου, ο εντοπισμός σύνθετων λέξεων, μεγεθυντικών και υποκοριστικών και η σύγκριση δομικών στοιχείων παραμυθιών

Δραστηριότητες: Η δημιουργία *παραμυθόγλωσσας* με τις άγνωστες και «παράξενες» λέξεις, αλλά και τα υπόλοιπα μορφολογικά στοιχεία του παραμυθιού.

2^ο διδακτικό δίωρο

8^ο Στάδιο: Δημιουργία παραλλαγής του παραμυθιού. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δημιουργήσει (προφορικά ή γραπτά) το δικό της παραμύθι, έχοντας ως έμπνευση τις περιπέτειες του Κοντορεβιθούλη. Τα παραμύθια παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης και επιλέγονται τα καλύτερα σημεία του κάθε παραμυθιού.

Στόχοι: Η σύνδεση του λαϊκού παραμυθιού με άλλα είδη του προφορικού λόγου, η παραγωγή αφηγηματικού λόγου, η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας/έκφρασης, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση των εργασιών από τα παιδιά (μεταγνωστικές δεξιότητες).

Δραστηριότητες: Δημιουργία των *παραμυθιών της τάξης*.

9^ο Στάδιο: Η κάθε ομάδα ζωγραφίζει το δικό της παραμύθι, χρησιμοποιώντας την τεχνική του κόμικς (εικόνα και υπότιτλοι).

Στόχοι: Η ανάπτυξη φαντασίας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η εικαστική «ανάγνωση» του παραμυθιού, η «μετάφραση» των νοητικών εικόνων του σε εικαστικές, η επανεγγραφή κειμένου από διαφορετική οπτική γωνία και η αναγνώριση των δομικών στοιχείων του παραμυθιού: σύνδεση εικόνας - κειμένου (γνωστικές δεξιότητες).

Δραστηριότητες: Η συγγραφή νέου παραμυθιού της τάξης ή μεταλλαγή του παραμυθιού που παρουσιάστηκε και η δημιουργία γωνιάς του παραμυθιού με τις δημιουργίες των παιδιών.

10^ο Στάδιο: Δραματοποίηση του *Κοντορεβιθούλη*.

Στόχοι: Η ανάδειξη, μέσω της δραματοποίησης, της κοινωνικοποιητικής αξίας των παραμυθιών, η αξιοποίηση απροσδόκητων στοιχείων του παραμυθιού, η ανάπτυξη ατομικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της ομάδας, η δυνατότητα έκφρασης μέσω των ρόλων και η πολυτροπική προσέγγιση του παραμυθιού.

Δραστηριότητες: Παρουσίαση του παραμυθιού *Ο Κοντορεβιθούλης* σε ελεύθερη απόδοση από τους μαθητές.

2.4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Από την αξιολόγηση των ΦΕ και του Φύλλου Παρατήρησης προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν, συνεργάστηκαν και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες, ανέπτυξαν ατομικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, απόλαυσαν την αφήγηση του παραμυθιού και προσέγγισαν το παραμύθι με τους προτεινόμενους τρόπους. Οι παραπάνω δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας/έκφρασης, καθώς και της κριτικής σκέψης των παιδιών. Παράλληλα, με τη διαδικασία της καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης των εργασιών, καλλιεργήθηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Από τη συζήτηση που έγινε με τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας φάνηκε ότι δέχτηκαν με ευχαρίστηση τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ΦΕ, ικανοποιήθηκαν από τη συνεργασία στο πλαίσιο των ομάδων, ενώ διασκέδασαν ιδιαίτερα με τη δραματοποίηση και τη δημιουργία του «δικού τους παραμυθιού». Θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι και επαληθεύθηκε η υπόθεση της έρευνας, ενώ υπήρξαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδασκαλίας και τη χρήση του ΦΕ, γεγονός που λειτουργεί

ενθαρρυντικά προς την επέκταση της προσπάθειας ένταξης των παραδοσιακών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο οδηγεί τους μαθητές σε δημιουργικές προεκτάσεις.

3. Η διδακτική αξιοποίηση παραδοσιακού παραμυθιού της Ανατολικής Ρωμυλίας

3.1. Έναυσμα της διδασκαλίας και της έρευνας

Με σκοπό να ερευνηθεί η επιβίωση και η συχνότητα χρήσης του ιδιώματος της ανατολικής Ρωμυλίας στο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον του Νέου Μοναστηρίου Φθιώτιδας και, κυρίως, να διαπιστωθούν οι στάσεις του μαθητικού πληθυσμού με ρίζες από την ανατολική Ρωμυλία και οι αξιολογικές κρίσεις τους ως προς τη χρήση του ιδιώματος και τη διδακτική αξιοποίησή του, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια πειραματική έρευνα εθνογραφικού – κοινωνιογλωσσικού τύπου και μια διδασκαλία βασισμένη σε πρωτότυπο γλωσσικό υλικό από την προφορική παράδοση των προσφύγων.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψαν τα εξής *ερευνητικά ερωτήματα*:

- 1) Υπάρχει και το ιδίωμα της ανατολικής Ρωμυλίας στον γενικό κανόνα, ο οποίος επιβάλλει την *αφομοίωση* των διαλέκτων/ιδιωμάτων από τη νόρμα;
- 2) Οδηγείται το ιδίωμα και σε ποιο βαθμό σε *συρρίκνωση* – *υποχώρηση* και τελικά σε *γλωσσικό θάνατο*;
- 3) Πώς αξιολογούν το ιδίωμα και ποιες στάσεις υιοθετούν έναντι αυτού οι σημερινοί μαθητές;
- 4) Θεωρούν ότι *στιγματίζονται γλωσσικά* ή περιθωριοποιούνται όταν χρησιμοποιούν το ιδίωμα;

Η *υπόθεση εργασίας* ήταν πως, αν υφίστανται αρνητικές έναντι του ιδιώματος αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών, μια διδασκαλία που αξιοποιεί γνήσιο ιδιοματικό υλικό δύναται να επιφέρει σε κάποιο βαθμό αλλαγή των απόψεων και των στάσεων των παιδιών, αναδεικνύοντας την αξία της ύπαρξης και τη σημασία της διατήρησης του ιδιώματός τους για τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

3.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαλεκτική και ιδιωματική διαφοροποίηση, παρούσα στον ελλαδικό χώρο από την αρχαιότητα, τείνει σταδιακά να εκλείψει λόγω της επικράτησης της νόρμας (Κοινή Νέα Ελληνική), σε σημείο που οι νεοελληνικές διάλεκτοι και τα ιδιώματα να αποτελούν στοιχείο πολιτισμικής παράδοσης μάλλον παρά ζωντανή γλώσσα, καθώς συνεχώς αλλοιώνονται σε όλα τα επίπεδα¹⁵.

Οι διάλεκτοι/ιδιώματα αποτελούν έκφραση, προβολή και δείκτη συλλογικής ταυτότητας, έναν ξεχωριστό τρόπο αντίληψης και περιγραφής της πραγματικότητας¹⁶ και είναι φορείς και εκφραστές της ετερότητας των πολιτισμικών ομάδων που τις χρησιμοποιούν. Η συρρίκνωση και τελικά η εξαφάνιση των διαλέκτων έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια όχι μόνο των εκφραστικών μέσων, αλλά και της ίδιας της διαφορετικότητας του συγκεκριμένου πολιτισμού¹⁷.

Η νόρμα καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική: υπάρχει ένα «πρότυπο» ή «υπόδειγμα» γλώσσας, το οποίο πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές ορισμένες χρήσεις της γλώσσας τους, κυρίως η σχολική και γενικότερα η επίσημη γραπτή¹⁸. Η ανταγωνιστική σχέση μεταξύ νόρμας και γλωσσικών ποικιλιών δημιουργεί, ωστόσο, στους διαλεκτόφωνους χρήστες γλωσσική ανασφάλεια ή και σύγκρουση¹⁹.

Οι επιπτώσεις σε κοινωνικό, ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο επιτρέπουν να μιλήσει κανείς και για γλωσσικό ρατσισμό με κοινωνικές προεκτάσεις, εφόσον οι στάσεις των ομιλητών αντιστοιχούν σε στάσεις, όχι απέναντι στην ίδια τη γλώσσα, αλλά απέναντι στους ομιλητές των διαφόρων ποικιλιών και τις εθνικές ή κοινωνικές ομάδες όπου ανήκουν. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η κατάδειξη του υποκειμενικού χαρακτήρα των στάσεων και της απόστασής τους από τα πραγματικά επιστημονικά δεδομένα για το γλωσσικό φαινόμενο και τις ιδιότητές του, διότι ο ρόλος τους στη διαμόρφωση και την ιστορική πορεία των γλωσσών είναι καθοριστικός²⁰.

Στη Βαρκελώνη τον Ιούνιο του 1996 υπεγράφη από Διεθνείς Οργανισμούς, μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και επιστήμονες η *Παγκόσμια Διακήρυξη των Γλωσσικών Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Linguistic Rights)*.

¹⁵ Κωστούλα - Μακράκη 2001, 76.

¹⁶ Μήτσης 1996, 92, Κωστούλα - Μακράκη 2001, 101-102.

¹⁷ Κασκαμανίδης & Ντίνας 2004.

¹⁸ Πβ. Μήτσης 1996, 56 και 92-95, Κακριδή 2000, Ντίνας, 2000.

¹⁹ Μήτσης 1996, 92.

²⁰ Κακριδή-Φερράρι 2006.

Το τρίπτυχο γλωσσική υποχώρηση – συρρίκνωση – θάνατος μιας γλώσσας θεωρείται απότοκο του πλέγματος οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής επιβολής και μπορεί να αποφευχθεί μόνο με τη δημιουργία σε παγκόσμιο επίπεδο ενός πολιτικού πλαισίου για τη γλωσσική διαφορετικότητα, που θα βασίζεται στον σεβασμό, στην αρμονική συνύπαρξη και την αμοιβαία ωφέλεια.

Ως προς τη γλωσσική διαφοροποίηση εντός του ιδίου έθνους ή κράτους, η Διακήρυξη αναγνωρίζει τα γλωσσικά δικαιώματα ως ατομικά και συλλογικά ταυτόχρονα, όπως επίσης και ότι *όλες οι γλωσσικές κοινότητες δικαιούνται να έχουν στη διάθεσή τους τους αναγκαίους πόρους ώστε να εξασφαλίζουν τη χρήση, τη μετάδοση και τη συνέχεια της γλώσσας τους και αυτό συνεπάγεται και τη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας και πολιτισμικής κληρονομιάς*²¹.

Η γλώσσα σήμερα εξετάζεται συστηματικά ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία²² και πρέπει να μελετάται στο φυσικό της πλαίσιο: της ζωντανής επικοινωνίας εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις *αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας*, θα πρέπει να υπάρχει *γλωσσική ποικιλία*, τόσο στα υλικά διδασκαλίας, όσο και στη χρήση της γλώσσας στην τάξη γενικότερα. Οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται σε *αυθεντικό γλωσσικό υλικό*, τόσο γραπτό όσο και προφορικό²³, με χρηστικό χαρακτήρα και προερχόμενο από ποικίλες πηγές που να καλύπτουν πλήθος επικοινωνιακών αναγκών της καθημερινής ζωής²⁴.

Σύμφωνα με την *Παιδαγωγική του Γραμματισμού (Literacy Education)*, στη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα που να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να έχει νόημα για τα παιδιά η διδασκαλία τους²⁵. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην *πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία* και επιπλέον *ο χειρισμός διαλέκτων, υφολογικών και σημειολογικών διαφορών, η αλλαγή κωδίκων κλπ. προκρίνονται μεταξύ των σπουδαιότερων δεξιοτήτων των μαθητών*²⁶.

²¹ Προσπέλαση στο: <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm> (21/06/2009).

²² Βλ. για την ποικιλία στη Νέα Ελληνική: Κακριδή-Φερράρι & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996.

²³ Βασιλείου 2007.

²⁴ Μήτσης 1996, 110.

²⁵ Χατζησαββίδης 2003.

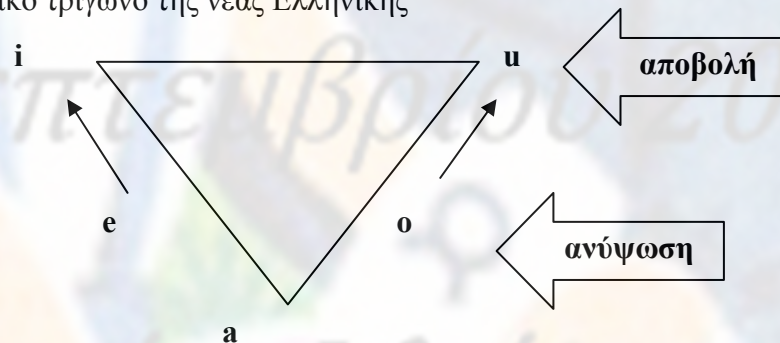
²⁶ Κασκαμανίδης & Ντίνας 2004.

Στο πλαίσιο μιας *κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης* οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών φτάνουν στην τάξη με τη συλλογή υλικού από την κοινωνική καθημερινότητά τους, το οποίο γίνεται αντικείμενο μελέτης σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτισμικές του διαστάσεις και σε συγκριτική προοπτική με άλλα διαθέσιμα υλικά. Οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για την περαιτέρω στοχευμένη γλωσσική - και όχι μόνο - εκπαίδευσή τους²⁷.

3.2.1. Παρουσίαση του ιδιώματος της Ανατολικής Ρωμυλίας

Το ιδίωμα της ανατολικής Ρωμυλίας προέκυψε ως αποτέλεσμα περιορισμένης επαφής με τα ελληνικά αστικά κέντρα, αλλά και τα γειτονικά χωριά, λόγω της έλλειψης συγκοινωνιακών μέσων. Στο ιδίωμα αυτό διατηρούνται αρχαϊκοί τύποι, λέξεις και ρίζες. Υπάγεται στο Βόρειο ελληνικό γλωσσικό ιδίωμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από κωφώσεις ή ανυψώσεις φωνηέντων (ατόνων μέσων) και σιγήσεις ή αποβολές φωνηέντων: το ο γίνεται ου, το ε γίνεται ι και το ι και το ου σιγώνται²⁸.

Σχήμα 1. Το φωνηεντικό τρίγωνο της νέας Ελληνικής



Μια άλλη πολύ σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι ο φθόγγος λ μετατρέπεται σε ο όταν ακολουθείται από α, π.χ. γάλα ... γάοα, λαγός ... οαγός, λάδι ... οάδι.

Η φωνολογική διαφοροποίηση έχει συνέπειες και στη μορφολογία του ιδιώματος, π.χ. το α' ενικό των ενεργητικών ρημάτων δεν λήγει σε -ω αλλά σε -ου (πιάνου αντί πιάνω) ή η ονομαστική και η αιτιατική του ουδετέρου λήγουν σε σύμφωνο, αφού το τελικό ι αποβάλλεται (του κουρίτς αντί το κορίτσι, ή συνηθέστερα του κουρτσούδ'). Το άρθρο των αρσενικών ονομάτων δεν διαφέρει από το άρθρο των θηλυκών π.χ. η Ιώργης, η Λένκω. Τα επίθετα λήγουν σε -ούδης, -ίδης και -άδης.

²⁷ Αρχάκης 2009.

²⁸ Πβ. Τερζίδης 1979.

Από συντακτική άποψη έχουμε εκφορά του έμμεσου αντικειμένου με αιτιατική αντί γενικής, π.χ. *δεν σε πρέπει αντί σου πρέπει*. Το λεξιλόγιο είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικό από της κοινής Νεοελληνικής και δεν γίνεται εύκολα κατανοητή η ρίζα των λέξεων π.χ. ο φίλος λέγεται *αϊγόρος*, ο ασχημος *ασχάναβος*, ο χοντρός *γκντούλι*, ο βάτραχος *ζιάμπα*, τα ρούχα *ζντράνια* κ.λ.π. Επίσης στο λεξιλόγιο της ανατολικής Ρωμυλίας συναντούμε και τουρκικές λέξεις, όπως *τσελεμπής*, *μπαχτσές*, *ινάτι*, *αντέτι*, *χαϊρι*, *τσεσμές*, *ντέρτι*, *τζουμπές*, *ντεμέκ* κ.α. Ελάχιστες, όμως, είναι οι βουλγαρικές λέξεις π.χ. *μπράτιμος*, *σιντιάνκα* και *σούρβα*. Οι σχέσεις τους με τους Βουλγάρους ήταν ειρηνικές, απέφευγαν, ωστόσο, τις επιμιξίες και τις φιλίες. Προτιμούσαν να συναναστρέφονται με Έλληνες και να μιλούν ελληνικά, ακόμη κι αν γνώριζαν την τουρκική και τη βουλγαρική γλώσσα.

3.3. Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

3.3.1. Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο αναφέρονται μεταξύ άλλων ειδικών στόχων, τους οποίους επιδιώκει η γλωσσική διδασκαλία, και οι εξής:

- *οι μαθητές να επισημάνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας,*
- *να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα.*

Ειδικότερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές:

- *να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών,*
- *να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο ώστε να*

κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων²⁹.

Οι στόχοι της δίωρης πειραματικής διδασκαλίας, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη βοήθεια των 17 παιδιών του Γυμνασίου Νέου Μοναστηρίου, κατηγοριοποιούνται σε:

- **μαθησιακούς:** στο επίπεδο της Γραμματικής οι δραστηριότητες απαιτούν συγκριτική παρατήρηση μεταξύ τύπων της Κοινής και του ιδιώματος – οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να εξηγούν τα πάθη των φωνηέντων στο βόρειο γλωσσικό ιδίωμα, να εντοπίζουν τις μορφολογικές διαφορές των κλιτικών συστημάτων του ονόματος και του ρήματος μεταξύ της Κοινής και του ιδιώματος και να αντιλαμβάνονται τη συντακτική και λεξιλογική διαφοροποίηση.

Η σύγκριση δεν στοχεύει στην ανάδειξη του «καλύτερου» τύπου (διότι κάτι τέτοιο θα αποτελούσε ρυθμιστική παρέμβαση), αλλά αντιθέτως στην κατανόηση της αιτίας της διαφοροποίησης και του δικαιώματος της διαφορετικότητας και στον τομέα της γλώσσας.

- **αξιακούς:** η *γλωσσική επίγνωση*, δηλαδή η χρήση της γλώσσας με ευαισθησία και συνειδητότητα, χωρίς προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Ως προς τη στάση τους απέναντι στο ιδίωμά τους: να αποδίδουν αξία σ' αυτό και να απαλλάσσονται από συμπλέγματα κατωτερότητας, στιγματισμού και εσωτερικών συγκρούσεων.

Ως προς τη νοηματική επεξεργασία του κειμένου: κριτική αντιμετώπιση και εμβάθυνση στη νοοτροπία, τις αντιλήψεις που διαφαίνονται μέσα από το κείμενο και σύγκριση με το σήμερα.

- **παιδαγωγικούς:** αξιοποιώντας στη γλωσσική διδασκαλία αυθεντικό γλωσσικό υλικό παρμένο από την προφορική λαϊκή παράδοση του συγκεκριμένου πληθυσμού και εφαρμόζοντας ενεργητική, ανακαλυπτική μέθοδο στον εντοπισμό των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, π.χ. προκαλώντας τα παιδιά να εξάγουν από τα συμφραζόμενα τις σημασίες των αγνώστων λέξεων, αλλά και να ανιχνεύουν νοήματα, κοινωνικές σχέσεις και στάσεις σε συνάρτηση με το σήμερα, προσφέρονται μαθησιακά κίνητρα και καλλιεργείται γνήσιο ενδιαφέρον.

²⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004.

3.3.2. Έρευνα και Αποτελέσματα

Για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, κατ' αντιστοιχία προς τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ημιδομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από τα 17 παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα πριν και μετά τη διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων κατέληξε στα εξής αποτελέσματα:

- Η χρήση του ιδιώματος είναι σχετικά συχνή, το ιδίωμα θεωρείται πως είναι ζωντανό και παρόν στο χωριό και ότι αξίζει να διατηρηθεί, αλλά αυτοί που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διατήρησή του είναι οι ηλικιωμένοι.
- Η γνώση του ιδιώματος άλλους μαθητές τους βοηθά και άλλους τους εμποδίζει στην κατάκτηση και την καλή χρήση της Κ.ΝΕ. Η εναλλαγή κωδίκων αναλόγως του επικοινωνιακού περιβάλλοντος είναι η λύση για να αποφεύγουν τον στιγματισμό, ο οποίος πάντως είναι σπάνιο φαινόμενο λόγω της συντριπτικής πλειονότητας των προσφύγων στην τοπική κοινωνία.
- Οι μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση στη διδασκαλία ιδιωματικών κειμένων και διάκεινται σχετικά ευμενώς απέναντι στην παραγωγή ιδιωματικού εκπαιδευτικού υλικού.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ατόμου ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός συμβάλλει στη διαμόρφωση και στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας. Το σχολείο συντελεί αποφασιστικά στο σχηματισμό, αλλά και στο μετασχηματισμό, των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γλώσσα μέσω του *επισήμου ή του λανθάνοντος προγράμματος ή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων*³⁰. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας, είτε στη γλώσσα είτε στον πολιτισμό, και το δικαίωμα στην έκφρασή της οφείλει να υλοποιείται μέσα από τους σκοπούς και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών όλων των μαθημάτων.

Ως προς το Δημοτικό σχολείο: το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διδασκαλίας θα μπορούσε να αποτελέσει άξονα για

³⁰ Κωστούλα-Μακράκη 2001, 131.

επιπλέον προεκτάσεις με γενικότερες αναφορές στο είδος του λαϊκού παραμυθιού, προτάσεις για αναζήτηση βιβλίων με παραμύθια, γνωριμία με ομότιτλα παραμύθια άλλων γλωσσών και με σύγχρονους δημιουργούς του είδους. Με τις απαραίτητες προσεγγίσεις, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαθεματικά σχέδια εργασίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης για το Δημοτικό σχολείο και να αποτελέσει υλικό για δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη, συντελώντας έτσι στη συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες εργασίας.

Επιπλέον, θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, η οποία εξοικειώνει τα παιδιά με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και παρέχει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης και πρόσβασης στις ποικίλες μορφές απόδοσης των πολλών παραλλαγών του παραμυθιού.

Ως προς το Γυμνάσιο: οι μαθητές είναι ανοιχτοί σε διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και στα βιώματά τους. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Χατζησαββίδη, πρόκειται για την τοποθετημένη πρακτική στη γλωσσική διδασκαλία, η οποία *αφορά την προσπάθεια επαφής των μαθητών με βιώματα από την καθημερινή τους ζωή και τον κοινωνικό τους χώρο*. Επίσης, τους μαθητές ενδιαφέρει, όπως αποδεικνύεται στην πράξη, η *κριτική πλαισίωση, η ερμηνεία δηλαδή και η κριτική θεώρηση των εκπαιδευομένων σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται σε επαφή*³¹.

Προτείνεται, συνεπώς, η ενασχόληση των μαθητών με τη συλλογή και δημοσίευση υλικού της τοπικής προφορικής παράδοσης και η αντικατάσταση της διδασκαλίας κάποιων δημοτικών τραγουδιών, παραμυθιών ή αφηγήσεων από άλλα μέρη της Ελλάδας με δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού της κάθε περιοχής. Η επεξεργασία και η τοπική εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προτύπου γλωσσικής διδασκαλίας, όπου οι γλωσσικές ποικιλίες θα αποτελούν μέρος της διδασκόμενης ύλης, θα περιγράφονται σε σχέση με τη νόρμα και θα καθίσταται σαφές στα παιδιά πως καμία ποικιλία δεν είναι ανώτερη ή κατώτερη, θα συντελέσει στην καλύτερη γλωσσική επίγνωση των παιδιών και στο σεβασμό της διαφορετικότητας χωρίς προκαταλήψεις και στιγματισμούς ατόμων ή κοινοτήτων.

Η συγκεκριμένη ερευνητική και διδακτική πρόταση συμπίπτει με την πρόταση των Κασκαμανίδη και Ντίνα σχετικά με την *παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των*

³¹ Χατζησαββίδης 2003.

νεοελληνικών διαλέκτων³². Αν αυτή η ενασχόληση των παιδιών τύχει ερευνητικής προσοχής επί μακρό χρονικό διάστημα, θα αποκομισθούν πλούσια συμπεράσματα ως προς το ρόλο της εκπαίδευσης στην καθυστέρηση ή και αποτροπή του γλωσσικού θανάτου των διαλέκτων / ιδιωμάτων της νεοελληνικής γλώσσας και στο μετασχηματισμό των στάσεων και αντιλήψεων έναντι των διαφορετικών ιδιωμάτων / διαλέκτων / γλωσσών / πολιτισμών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Cohen, E. 1994. "Restructuring the Classroom: conditions for productive small groups". *Review of Educational Research*, 64, 135.
- Galton, M. & Williamson, J. 1992. *Group Work in Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gautheron-Boutchatsky, Ch., Kok Escalle, M.-Ch., Androulakis, G. & Rieder, K. 2004. Representations of the concept of otherness in advertising and cultural mediation, Chapter 6, in: G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H. Penz, (eds), *Cultural mediation in language learning and teaching*, (pp. 155-179). Graz: European Center for Modern Languages – Council of Europe Publishing.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Positive Interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz, & N. Miller, (eds), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University.
- Slavin, R. E. (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.

Ελληνόγλωσση

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003. ΦΕΚ 303 τευχ. Β' /13-3-03.
- Ανθοπούλου-Καρνώτη, Β. 2004. *Παραμύθια του Χτες για Παιδιά του Σήμερα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αρχάκης, Α. 2009. *Προσεγγίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό μέσα από το Πρίσμα της Αφήγησης*. Εισήγηση στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδασκαλία και Μάθηση της Γλώσσας – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού», Μάιος 2009.
- Βασιλείου, Α. 2007. Η γλώσσα και ο ρόλος της στο σχολείο. *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου: "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα"* (σελ. 136-145). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

³² Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004.

- Κακριδής-Φερράρι, Μ. 2000. «Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2 (1-2).
- Κακριδής-Φερράρι, Μ., 2006. «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα», στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θέματα Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Προσπέλαση στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html (12/07/2009).
- Κακριδής-Φερράρι, Μ. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 1996. Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: *Η Νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας* (σελ. 17-51). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. 2004. «Γλωσσική 'ανακύκλωση'; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής». *Γλώσσα* (58), 7-25.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. 2001. *Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τ. 2000. «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική / κριτική εγγραμματοσύνη: η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας», *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1. Προσπέλαση στο <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/Keimena.html> (15/07/2009).
- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ. 2000. «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δύο διαφορετικές θεωρήσεις». *Μακεδόν* (7), 83-106.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα των Σπουδών*. Προσπέλαση στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (18/06/2009).
- Τερζίδης, Μ. 1979. Οι Μοναστηριώτες. Στο Α. Γαλλής, *Χρονικά της επαρχίας Δομοκού* (σελ. 151-174). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2002α. *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την Καλλιέργεια της Επικοινωνιακής Ικανότητας και του Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Χατζησαββίδης, Σ. 2002β. «Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο». *Γλώσσα*, 54, 6. 54-62.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)». *Φιλολόγος*, 113, 405-414.