

**Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα παροικιακά σχολεία  
της Νότιας Αυστραλίας. (Τάξεις 8<sup>η</sup> -10<sup>η</sup>).**

**Teaching Modern Greek in South Australia's Ethnic Schools.  
(Years 8-10).**

By

**Antonios Litinas B.Ed. (Hons)**

*Thesis  
Submitted to Flinders University  
for the degree of*

**Master of Arts**

**College of Humanities, Arts & Social Sciences,**

**Modern Greek**

April 2020

---

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Summary	5
Declaration	8
Πρόλογος	9
Κεφάλαιο 1	
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 2	
2. Θεωρητική προσέγγιση στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας	15
2.1. Οι όροι γλώσσα, πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα, επεξήγηση-διασάφηση	15
2.1.1. Η γλώσσα γενικά	15
2.1.2. Η πρώτη γλώσσα	16
2.1.3. Η δεύτερη γλώσσα	17
2.1.4. Η ξένη γλώσσα	19
2.1.5. Πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα, σύγκριση	20
2.2. Διγλωσσία και δίγλωσσος	21
2.2.1. Τι είναι τελικά <i>διγλωσσία</i> , διασαφηνίζουμε τον όρο	21
2.2.2. Διασαφηνίζοντας τον όρο <i>δίγλωσσο παιδί</i>	24
2.2.3. Η διγλωσσία και οι μορφές της	24
2.3. Η πρώτη ή μητρική γλώσσα και η κατάκτησή της	31
2.3.1. Η Συμπεριφοριστική θεωρία (Behaviorism Theory)	33
2.3.2. Η γνωστική θεωρία (Cognitive Theory)	34
2.3.3. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social Interaction Theory)	37
2.3.4. Η βιολογική ή γενετική θεωρία (Biological or Nativist Theory)	38

2.3.5. Οι βασικές θεωρίες απόκτησης της γλώσσας, Συνοψιση	39
2.4. Δεύτερη/ξένη γλώσσα, η εκμάθηση	42
2.4.1. Εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, σχετικοί προβληματισμοί	44
2.4.2. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ερευνητικά δεδομένα, θεωρίες και υποθέσεις	46
2.4.4. Οι στρατηγικές κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας	53
2.5. Η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, παράγοντες που την επηρεάζουν	55
2.5.1. Οι ατομικοί παράγοντες	57
2.5.2. Οι γλωσσικοί παράγοντες	61
2.5.3. Οι κοινωνικοί παράγοντες	63
2.6. Οι γλώσσες που μας ενδιαφέρουν και η δομή τους.	65
2.6.1. Οικογένειες γλωσσών	66
Κεφάλαιο 3	
3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία.	70
3.1. Μία σύντομη ιστορική επισκόπηση.	70
3.2. Οι γονείς, η οικογένεια γενικότερα και η εκμάθηση της ελληνικής.	75
3.3. Τα απογευματινά σαββατιανά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας σε αριθμούς.	77
3.4. Η παρουσία του επίσημου ελληνικού κράτους στη Νότια Αυστραλία, σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.	82
3.4.1. Οι σύμβουλοι και από το 1996 συντονιστές εκπαίδευσης.	83
3.4.2. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του γραφείου.	85

3.4.3. Το εκπαιδευτικό υλικό από την Ελλάδα.	89
3.4.4. Η συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις.	90
Κεφάλαιο 4	
4. Οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα σχόλια	
4.1. Εισαγωγή	93
4.1.1. Κεντρική υπόθεση και επιμέρους υποθέσεις	94
4.2. Η «ελληνική» παρουσία.	95
4.2.1. Οι συντονίστριες.	96
4.2.2. Οι αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί.	97
4.3 Οι συνεντεύξεις των διευθυντών των παροικιακών σχολείων.	100
4.3.1. Ερωτηματολόγιο συνέντευξης διευθυντών.	101
4.3.2. Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών.	102
4.4. Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες.	
Θεωρητική προσέγγιση, μια σύντομη ανάλυση και επεξήγηση των ερωτήσεων.	117
4.4.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών, οι απαντήσεις.	126
4.5. Σύντομος σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας.	138
Κεφάλαιο 5	
5. Συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	156

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	41
Πίνακας 2	66
Πίνακας 3	78
Πίνακας 4	79
Πίνακας 5	80-81
Πίνακας 6	85-86
Πίνακας 7	90

## **SUMMARY**

*Teaching Modern Greek in South Australia's Ethnic Schools. (Years 8-10).*

*Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα παροικιακά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας. (Τάξεις 8η -10η)*

This thesis aims to investigate, present and discuss the teaching and learning of Modern Greek as a first/mother, second or foreign language in South Australia's Ethnic Schools. More precisely, the theoretical framework of the teaching and learning of a language, including Modern Greek, at secondary level is overviewed and surveyed, and educational methods used in Ethnic Schools are reported and discussed widely, in order to evaluate effective and successful learning outcomes. The thesis is based on primary and secondary resources, and qualitative and quantitative research methods. The theoretical framework of the acquisition of a language, including Modern Greek, as a first/mother, second or foreign language is established mainly through secondary resources and is presented in the literature review. The historical background as well as the teaching and learning of Modern Greek in South Australia's Ethnic Schools, and the discussion and evaluation of the educational methods used are based on primary and secondary resources, such as surveys and interviews approved by the Ethics Committee (Flinders University). The thesis is divided into five parts. In the first part, the "Introduction", an overview of the thesis' research themes is outlined and presented. In the second part, the "Literature Review", current educational theories of the teaching and learning of a language and the successful linguistic acquisition will be explored and analysed in depth. The similarities and differences between the teaching and learning and the acquisition of a language as first, second and/or

foreign will also be presented and discussed at length. Broader educational issues, arising from the teaching and learning of a second/foreign language will be specifically examined. Furthermore, definitions such as bilingualism and bilingual person/student will be explored and discussed.

In the third part, "Brief History of the Greek Ethnic Schools in South Australia and the Education Office in Adelaide", the historical background of the Greek Ethnic schools in South Australia will be overviewed, and the relevant formal statistics such as number of schools and number of enrolled students will be reported. Furthermore, the support the Ethnic School have received from the Greek State, through seconded teachers and teaching materials will be reported. Finally, a short historical account of the Education Office of the Greek Consulate in Adelaide will be presented in order to demonstrate the valuable assistance these schools have received from Greece.

In the fourth part, "Interviews and Surveys", the data from the interviews and the surveys will be presented, analysed and critically discussed. More precisely, the informal interviews of the Consuls for Education and the seconded teachers of the Consulate General of Greece in Adelaide, as well as the formal interviews of the principals of the three Ethnic Schools chosen, and the surveys distributed to the High School students of those schools will be reported and analysed. Finally, some conclusions will be drawn by comparing and contrasting the findings of the data with the educational framework of the teaching and learning a language as a first/mother, second or foreign. The measure of success of the Ethnic Schools in the teaching and learning of the Modern Greek language will be determined and evaluated.

In the final part, "Findings and Suggestions", conclusions and suggestions for the future of the Greek Ethnic Schools in South Australia will be presented.

The Greek Ethnic Schools in South Australia have been a "successful" carrier for teaching and learning of the Modern Greek language. They have demonstrated an

admirable and noticeable resilience during the years, especially if compared with Ethnic Schools of other community languages. The adoption of the new teaching and learning methods as well as the modernisation of the teaching environment will define their future existence and possible growth.



## **DECLARATION**

I certify that this thesis does not incorporate without acknowledgement any material previously submitted for a degree or diploma; and that to the best of my knowledge and belief it does not contain any material previously published or written by another person except where due reference is made in the text.

*Antonios Litinas*

Adelaide, 26 March 2019

## Πρόλογος

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να μελετήσει την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της ελληνικής παροικίας στην Νότια Αυστραλία, πιο συγκεκριμένα στις γυμνασιακές τάξεις 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>. Αντικείμενο της έρευνας ήταν τρία παροικιακά σχολεία της Αδελαΐδας. Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές τους και οι μαθητές και οι μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>.

Στην εργασία μας επιχειρούμε να περιγράψουμε αναλυτικά και τις θεωρίες για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, να διασαφηνίσουμε και να συγκρίνουμε τους σχετικούς όρους «πρώτη», «δεύτερη», «ξένη» γλώσσα. Θα παρουσιάσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας και θα συνοψίσουμε τις βασικές θεωρίες για την απόκτηση της γλώσσας, καθώς και για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτησή της. Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια σύντομη ιστορία των παροικιακών σχολείων της Νότιας Αυστραλίας, βασισμένη σε δημοσιεύσεις και στις διετείς αναφορές του Ethnic Schools Board/Association of South Australia. Θεωρώντας πως ο ρόλος του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα είναι βασικός, θα κάνουμε μια σύντομη αναδρομή στην πορεία του μέχρι το 2010, οπότε έπαψε να λειτουργεί, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τα αρχεία του Γραφείου. Θεωρούμε πως αυτή η πορεία και τελικά η διακοπή είναι σημαντική διότι έχει επηρεάσει την διδασκαλία και με το εκπαιδευτικό υλικό που πια σχεδόν δεν έρχεται από την Ελλάδα, αλλά και με την τοποθέτηση ελάχιστων αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε την έρευνά μας και θα σχολιάσουμε τα ευρήματα. Τέλος θα εκθέσουμε τα συμπεράσματά μας και θα κάνουμε τις προτάσεις μας για το μέλλον της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα παροικιακά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους αυτούς που χωρίς την συμπαράσταση και την βοήθειά τους δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρώσουμε αυτή την εργασία. Πρώτα τους διευθυντές/τριες των σχολείων που δέχθηκαν να τους πάρουμε συνέντευξη. Τους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεων 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> των τριών παρειακικών σχολείων που συμπλήρωσαν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Τις ελληνικές προξενικές αρχές στην Αδελαΐδα, οι οποίες μας έδωσαν χωρίς περιορισμούς πρόσβαση στο αρχείο του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης. Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στην συνεπιτηρήτρια της εργασίας Δρ. Μαρία Παλακτσόγλου, του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Flinders, διότι χωρίς την ηθική υποστήριξή της και τις καίριες υποδείξεις και συμβουλές της δεν θα είχαμε την δυνατότητα να ολοκληρώσουμε την εργασία. Φυσικά, στο τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον εισηγητή της εργασίας καθηγητή Μιχάλη Τσιανίκα, για την υπομονή που έδειξε, για την ακούραστη και καθοριστική του καθοδήγηση όλα αυτά τα χρόνια.

## Κεφάλαιο 1

### Εισαγωγή

Έχει παρατηρηθεί, και προκαλεί ανησυχία σε όσους εμπλέκονται με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία, πως κατά την τα τελευταία δεκαετία έχουμε αξιοσημείωτη πτώση του του αριθμού των μαθητών/τριών που ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία, είτε μιλούμε για τα κρατικά, είτε για τα σχολεία της παροικίας (απογευματινά – σαββατιανά). Βέβαια από την άλλη μεριά έχουμε την συγγραφή και έκδοση καταλληλότερων διδακτικών εγχειριδίων για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σχετική έρευνα και δημοσιεύσεις άρθρων σχετικών με το θέμα σε επιστημονικά περιοδικά τόσο στην Αυστραλία όσο και στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες, πραγματοποίηση σχετικών συνεδρίων, τόσο στην Αυστραλία όσο και στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το πολύ πετυχημένο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια στο Πανεπιστήμιο Flinders στην Αδελαΐδα της Νότιας Αυστραλίας και το οποίο συμπλήρωσε ήδη δύο δεκαετίες ύπαρξης, όλα αυτά μαζί, σε συνδυασμό, μαρτυρούν και αποδεικνύουν πως η τάση αυτή μπορεί να είναι παροδική, αν μάλιστα υπάρξει και σωστή αντιμετώπιση και προσέγγιση των νέων μεταναστών από την Ελλάδα, μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης. Κυρίως απαιτούνται προσεκτικοί και σωστοί χειρισμοί και το κλίμα μπορεί να αναστραφεί.

Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να δράσουμε ώστε να αποτρέψουμε αυτό το φαινόμενο που ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν παρατηρήθηκε η τάση της απομάκρυνσης των μαθητών/τριών, στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση. Η παρατήρησή μας αυτή έχει να κάνει με τους αριθμούς των εγγραφών, οι οποίες παρουσίασαν και συνεχίζουν να παρουσιάζουν, πτωτική πορεία. Πρέπει να κατανοήσουμε πως έχουμε φτάσει

στην τρίτη και τέταρτη γενιά Ελληνο-αυστραλών μαθητών γεγονός που δημιουργεί νέες συνθήκες. Δεν νοείται να προσεγγίζουμε την εκμάθηση της νέας ελληνικής ως μητρικής/πρώτης (mother/first language), ούτε ως δεύτερης γλώσσας, η ελληνική γλώσσα στην Αυστραλία πρέπει να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα. Παράλληλα, η αύξηση του αριθμού των μεικτών γάμων και των ενηλίκων που δείχνουν ενδιαφέρον να μάθουν έστω και τα βασικά για να μπορούν να συνεννοηθούν στο μεικτό γλωσσικό τους περιβάλλον ενισχύει αυτή την άποψη.

Σήμερα, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία, δεχόμαστε πως υπάρχουν περισσότερα και καταλληλότερα διδακτικά εγχειρίδια, από αυτά που υπήρχαν την περασμένη δεκαετία, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα. Κατά την συγγραφή των βιβλίων αυτών έχουν ληφθεί υπόψη οι σχετικές θεωρίες για την διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Γεγονός είναι πως υπήρξε κάποια καθυστέρηση. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε πως η προσπάθεια αυτή πρέπει να συνεχιστεί ώστε μέσα από περισσότερη έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν, να βελτιωθεί η διδακτική στην πράξη. Να σημειώσουμε εδώ πως κατά την γνώμη μας η όλη προσπάθεια για την έκδοση βιβλίων κατάλληλων για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και η έρευνες που πραγματοποιούνται, οφείλονται στην εισροή χιλιάδων μεταναστών στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία. Έτσι εκ των πραγμάτων δημιουργήθηκε η ανάγκη για την συγγραφή και έκδοση κατάλληλων βιβλίων και για την διενέργεια σχετικής έρευνας.

Η εργασία μας χωρίζεται σε πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος είναι η «Εισαγωγή».

Το δεύτερο μέρος έχει τίτλο «Θεωρητική προσέγγιση στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας» στο μέρος αυτό επιχειρούμε να αναλύσουμε γενικότερα το θέμα της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, θα διαχωρίσουμε και αναλύσουμε εννοιολογικά τους όρους *γλώσσα*, *πρώτη*, *δεύτερη* και *ξένη* γλώσσα στη συνέχεια, μέσα από την θεωρία θα παρουσιάσουμε και θα προσεγγίσουμε τους όρους *διγλωσσία* και *δίγλωσσο παιδί*, Πιο κάτω θα παρουσιάσουμε τις θεωρίες κατάκτησης της πρώτης/μητρικής γλώσσας. Πιστεύουμε πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν γλώσσα να γνωρίζουν με ακρίβεια πώς γίνεται η κατάκτησή της. Πρέπει απαραίτητα να γνωρίζουν, να έχουν κατανοήσει και να εκμεταλλεύονται στην διδακτική πράξη τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας θα συνεχιστεί με την απόπειρά μας να παρουσιάσουμε τους παράγοντες που επιδρούν στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το κεφάλαιο αυτό θα ολοκληρωθεί με μια σύντομη παρουσίαση των γλωσσικών οικογενειών, με έμφαση στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. και θα εξετάσουμε την σχέση της ελληνικής γλώσσας με την αγγλική γλώσσα. Τις ομοιότητες και τις διαφορές της με αυτή, από την στιγμή που το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας στρέφεται στην διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (πιο πολύ ξένης), από μαθητές και μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων που φοιτούν σε απογευματινά-σαββατιανά σχολεία της Αδελαΐδας, στη Νότια Αυστραλία.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται μια πολύ σύντομη ιστορική αναδρομή των σχολείων της Ελληνικής παροικίας στην Νότια Αυστραλία. Συγκεκριμένα στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι αριθμοί των σχολικών μονάδων και των εγγεγραμμένων σε αυτά, όπως αυτοί προκύπτουν από τα ίδια τα σχολεία, από τα στοιχεία του αρχείου του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Νότια Αυστραλία και από το Ethnic Schools

Board of South Australia. Οι αριθμοί, όπως εμφανίζονται, υποδεικνύουν πως τα σχολεία αυτά έχουν επιτύχει. Παρουσιάζουν αξιοσημείωτη και αξιοθαύμαστη ανθεκτικότητα στον χρόνο, ειδικά σε σύγκριση με τα σχολεία άλλων εθνικών κοινοτήτων. Στο ίδιο μέρος αυτής της εργασίας θα κάνουμε μια ιστορική ανασκόπηση στον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στη Νότια Αυστραλία και του έργου τους, καθώς επίσης και την υποστήριξη της Ελληνικής Πολιτείας σε διδακτικό υλικό για την ελληνομάθεια στην Νότια Αυστραλία. Τέλος, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τα αρχεία του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης του Ελληνικού Προξενείου στην Αδελαΐδα, θα κάνουμε μια μικρή ιστορική ανασκόπηση του σημαντικού θεσμού του Συντονιστή και του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Αδελαΐδα.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Στόχος μας ήταν να βρούμε ποια είναι η πραγματική κατάσταση στα σχολεία και πώς αυτή αντανακλάται στην εκμάθηση της γλώσσας. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρία απογευματινά σαββατιανά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας, αυτά με τον μεγαλύτερο αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών και μαθητριών.

Αφού επεξεργαστήκαμε τα στοιχεία που συλλέξαμε από την έρευνά μας τα παρουσιάζουμε σε αυτό το μέρος και στο κλείσιμο τη εργασίας μας παρουσιάζουμε τι διαπιστώσαμε και τι προτείνουμε για το μέλλον, σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Νότια Αυστραλία και πιο συγκεκριμένα στα σχολεία της ελληνικής παροικίας..

## Κεφάλαιο 2

### 2. Θεωρητική προσέγγιση στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

#### 2.1. Οι όροι γλώσσα, πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα, επεξήγηση-διασάφηση

##### 2.1.1. Η γλώσσα γενικά

Η γλώσσα είναι χωρίς αμφιβολία αναντικατάστατο εργαλείο που χρησιμοποιούμε καθημερινά στην ζωή μας. Ο καθένας μας όταν νιώθει την ανάγκη να επικοινωνήσει, να εκφράσει τις ανησυχίες του, τις απόψεις του, να μοιραστεί αυτά που αισθάνεται χρησιμοποιεί την γλώσσα. Με την γλώσσα επίσης επικοινωνούμε με τους ανθρώπους του προσωπικού και του εργασιακού μας περιβάλλοντος, περιγράφουμε και μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας, εκφράζουμε τις επιθυμίες μας, ακόμη ακόμη διεκδικούμε τα δικαιώματά μας, διατυπώνουμε τους προβληματισμούς μας, προβάλλουμε τα αιτήματά μας και τελικά αποκτούμε καλύτερη αντίληψη του περιβάλλοντός μας και του κόσμου γενικότερα.<sup>1</sup>

Αν ανατρέξουμε στο λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, η καταχώρηση στο λήμμα γλώσσα είναι ο ακόλουθος: «σύστημα επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, που χρησιμοποιεί τους φθόγγους για την μετάδοση σκέψεων, γνώσεων, πληροφοριών, επιθυμιών και συναισθημάτων, ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης ενός ατόμου, μιας κοινωνικής ομάδας, μιας επιστήμης»<sup>2</sup>.

Αν σκεφτούμε όσα προαναφέραμε εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν νοείται ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς κάποια μορφή γλώσσας. Εξάλλου, από όσα γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κοινωνία ή κοινωνική ομάδα η οποία δεν χρησιμοποιεί κάποια γλώσσα, έναν κώδικα για να επικοινωνούν τα μέλη. Καταλήγοντας, μάλιστα θα μπορούσαμε να πούμε πως για κάποιον που είναι πολύ καλός γνώστης της γλώσσας,

---

<sup>1</sup> Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, έκδ. γ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ. 15

<sup>2</sup> *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σ. 316



που την έχει κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο, ανοίγονται δρόμοι εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που του δίνει αυτή του η γνώση.

### **2.1.2. Η πρώτη γλώσσα**

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί θα δούμε τι σημαίνει και τι είναι η πρώτη γλώσσα, κάνοντας μια απόπειρα να αναλύσουμε την έννοια. Από την στιγμή που θα γεννηθούμε, και εφόσον δεν συντρέχουν προβλήματα, είτε οργανικά, είτε βιολογικά, είτε κοινωνικά, όλοι μας μαθαίνουμε να μιλούμε την γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον μας. Η γλώσσα αυτή είναι η *πρώτη* ή *αλλιώς μητρική* μας γλώσσα. Μπορούμε λοιπόν να ορίσουμε ως *πρώτη* ή *μητρική* γλώσσα εκείνη που ο καθένας μας κατακτά κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του. Ερχόμενος σε επαφή με το άμεσο περιβάλλον του, όπου και μεγαλώνει. Θα μπορούσαμε να πούμε πως στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι δύο αυτοί όροι *πρώτη γλώσσα* και *μητρική γλώσσα* έχουν την ίδια έννοια, εφόσον το κάθε παιδί αναπτύσσει στην παιδική του ηλικία την γλώσσα που είναι και γλώσσα της μητέρας του. Δεν λείπουν όμως και κάποιες εξαιρέσεις, αυτές είναι πολύ ιδιαίτερες και ελάχιστες περιπτώσεις<sup>3</sup> Αν θα θέλαμε να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, και πάντοτε σύμφωνα με τις επιστημονικές μελέτες, θα μπορούσαμε να πούμε:

1. Δεν είναι απαραίτητο η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί να είναι και η γλώσσα που μιλάει η μητέρα του. Θα μπορούσε να είναι η γλώσσα κάποιου άλλου, με την προϋπόθεση πως αυτός ο άλλος κινείται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού και έχει συνεχή επαφή με αυτό.
2. Υπάρχει περίπτωση κάποια άτομα, κυρίως παιδιά και έφηβοι, σε κάποια στιγμή της ζωής τους να αρχίσουν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και ακρίβεια μια γλώσσα άλλη από αυτή που χρησιμοποιούσαν όταν ήταν παιδιά , δηλαδή άλλη

---

<sup>3</sup> Β. Τριάρχη-Hermann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.53,54

γλώσσα από την μητρική τους.<sup>4</sup> Αυτό το φαινόμενο ήταν γνώριμο και αρκετά συχνό στην Αυστραλία με τα παιδιά των Ελλήνων, αλλά υποθέτουμε και άλλων εθνικοτήτων, μεταναστών, στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και κατά την δεκαετία του 1960, οπότε είχαμε και το μεγαλύτερο κύμα μεταναστών από την Ελλάδα προς την Αυστραλία. Τότε παρατηρήθηκε το φαινόμενο. Παιδιά που μέχρι την σχολική τους ηλικία η μόνη γλώσσα που γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν για να επικοινωνήσουν με το οικογενειακό τους περιβάλλον ήταν η ελληνική γλώσσα, άρα μπορούμε να την θεωρήσουμε ως πρώτη τους γλώσσα, με την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, «ξεχνούσαν» την ελληνική γλώσσα και πρώτη τους γινόταν η αγγλική. Τεχνικά, βέβαια, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως η αγγλική ήταν δεύτερη γλώσσα.

Επειδή όμως από την κατασκευή του ο άνθρωπος διαθέτει το φυσικό γνώρισμα να έχει την δυνατότητα να μιλά πάνω από μια γλώσσες, μπορεί να συνδυαστεί η ανάπτυξή του με την κατάκτηση ή εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, δεύτερης ή ξένης.<sup>5</sup>

### **2.1.3. Η δεύτερη γλώσσα**

Όταν μαθαίνουμε κάποια γλώσσα, αφού έχουμε μάθει την πρώτη γλώσσα, τότε η γλώσσα αυτή θεωρείται και καλείται δεύτερη γλώσσα. Την μαθαίνουμε δηλαδή σε δεύτερο χρόνο. Η γλώσσα, λοιπόν, που μαθαίνει κάποιος είτε την ίδια χρονική περίοδο κατά την οποία μαθαίνει την μητρική του γλώσσα, χωρίς να έχει ξεκινήσει να μαθαίνει τις γλώσσες αυτές την ίδια χρονική στιγμή, είτε αφού έχει πιο ολοκληρωμένη γνώση/κατάκτηση ή ακόμη και ημι-ολοκληρωμένη κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας. Πρέπει να αναφέρουμε όμως στο σημείο αυτό πως ο Μ. Δαμανάκης τις

---

<sup>4</sup> Ε. Σκούρτου (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, από: Α.Ν. Παπαπαύλου (1997), *Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, Αθήνα, Νήσος, σσ.35,36

<sup>5</sup> Ε. Apeltauer, (1997), *Grundlagen des Erst und Fremdsprachenwerbs*, Berlin,Langenscheidt, σ. 68

τοποθετεί σε ακολουθία χρονική<sup>6</sup> Υπάρχουν λοιπόν αρκετές διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και την δεύτερη γλώσσα, μερικές από αυτές είναι οι παρακάτω:

- 1) Ο πιο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο κάποιος προχωρά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι στο φυσικό της περιβάλλον και μέσω της επαφής του με τους φυσικούς ομιλητές της. Δεν αποκλείεται βέβαια να παρακολουθήσει ταυτόχρονα και μαθήματα. Για παράδειγμα, είναι γνωστές οι σχολές που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα στους νέους μετανάστες στην Αυστραλία.
- 2) Κάποιος προχωρά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επειδή την χρειάζεται στην προσωπική του ζωή για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του , στην εργασία του, στο σχολείο του, αν και η γλώσσα αυτή άλλη από την γλώσσα που χρησιμοποιείται στο άμεσο, για παράδειγμα στην οικογένειά του, περιβάλλον.

Μια άλλη περίπτωση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι οι ιδιαίτερες οικογενειακές συνθήκες. Όταν για παράδειγμα έχουμε γονείς διαφορετικών εθνικοτήτων. Οι μεικτοί γάμοι είναι αρκετά συνηθισμένο πια φαινόμενο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως αυτή της Αυστραλίας. Στην περίπτωση αυτή ίσως θα μπορούσαμε να πούμε πως το άτομο έχει δύο πρώτες γλώσσες. Άλλος λόγος που μπορεί να οδηγήσει στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η μετανάστευση. Δεν έχει σημασία για ποιο λόγο κάποιος αναγκαστικά προχωρά στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, μπορεί οι λόγοι αυτοί να είναι οικογενειακοί ή λόγοι κοινωνικών συνθηκών, τότε η εκμάθηση μπορούμε να πούμε πως είναι αναγκαία και συμβαίνει για να ικανοποιήσει το άτομο αυτό τις άμεσες και καθημερινές του ανάγκες για επικοινωνία.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Ε. Σκούρτου, (1997) *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, Αθήνα, Νήσος, σ.54

<sup>7</sup> Β. Τριάρχη –Hermann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 55

Εμείς, βέβαια, ενδιαφερόμαστε μόνο για την πρώτη περίπτωση, των οικογενειακών λόγων, από την στιγμή που στην Αυστραλία κάποιος προχωρά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κυρίως λόγω της καταγωγής των γονιών του ή ενός εξ αυτών.

Προχωρούμε σε μια άλλη διαπίστωση με την οποία θα ασχοληθούμε στο παρακάτω υποκεφάλαιο. Όταν η δεύτερη γλώσσα για κάποιον εξυπηρετεί ανάγκες του παρόντος και χρησιμοποιείται για την καθημερινή του επικοινωνία και το άτομο αυτό ζει σε μια κοινωνία που κυρίαρχη γλώσσα είναι η δεύτερη για αυτόν γλώσσα, τότε σίγουρα παρουσιάζει διαφορές από την ξένη γλώσσα.

#### **2.1.4. Η ξένη γλώσσα**

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, στο υποκεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να δώσουμε τον ορισμό της ξένης γλώσσας και να εντοπίσουμε πού και αν τελικά διαφέρει από την δεύτερη γλώσσα.

Στις μέρες μας είναι πολύ διαδεδομένο ένα άτομο να προχωρά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ο καθένας για τους δικούς του λόγους. Είναι όμως σωστό να αποκαλούμε την ξένη γλώσσα δεύτερη; Το λέμε αυτό, πρώτον, διότι συνήθως προχωρούμε στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συνήθως με την εγγραφή μας σε κάποιο σχολείο γλωσσών, χωρίς να είναι απαραίτητο να ερχόμαστε σε επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της, κάτι που δεν ισχύει όταν μαθαίνουμε μια δεύτερη γλώσσα. Δεύτερον, εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι προσωπική επιλογή και κάποιες φορές του ατόμου. Μπορεί να το κάνει διότι πιστεύει πως κάποια στιγμή στο μέλλον και όχι απαραίτητα την παρούσα στιγμή<sup>8</sup> θα του χρησιμεύσει στο να επικοινωνήσει με ομιλητές αυτής της γλώσσας ή μπορεί να το κάνει για μορφωτικούς λόγους.<sup>9</sup> Την ξένη γλώσσα την μαθαίνουμε πιστεύοντας και ελπίζοντας πως αυτή θα μας χρησιμεύσει

---

<sup>8</sup> Β. Τριάρχη –Hermann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 55,56

<sup>9</sup> Β. Τριάρχη –Hermann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 55,56

κάποια στιγμή στο μέλλον ώστε να επικοινωνήσουμε με τους φυσικούς της ομιλητές στο φυσικό της περιβάλλον, ενώ αντίθετα η πρώτη με την δεύτερη γλώσσα ποιοτικά έχουν μια άλλου είδους σχέση μεταξύ τους, βρίσκονται σε διαπραγμάτευση συνεχώς.<sup>10</sup> Μπορούμε να πούμε πως οι όροι ξένη γλώσσα και δεύτερη γλώσσα αποκτούν την ίδια σημασία και ταυτίζονται μόνο στις περιπτώσεις που ένα άτομο που έχει προχωρήσει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μετακινηθεί και αποφασίσει να διαμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα σε κάποια χώρα που η γλώσσα αυτή μιλιέται φυσικά. Τότε και όσο προχωρά ο χρόνος και από την στιγμή που το άτομο αυτό την χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση ώστε να επικοινωνεί, η ξένη γλώσσα αρχίζει να αποκτά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας.<sup>11</sup>

#### **2.1.5. Πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα, σύγκριση**

Μετά από όσα αναφέραμε στα παραπάνω υποκεφάλαια θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως οι διαφορές των τριών όρων τους οποίους χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στην γλώσσα είναι πολλές και σημαντικές. Τις πιο πολλές φορές η πρώτη γλώσσα ταυτίζεται με την μητρική. Δεύτερη είναι η γλώσσα που μαθαίνουμε χρονολογικά, αμέσως μετά την μητρική/πρώτη, στο φυσικό της περιβάλλον, αλλά παράλληλα είναι μια γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις επικοινωνιακές μας ανάγκες, στην καθημερινότητά μας. Τέλος, η ξένη γλώσσα είναι εκείνη που μαθαίνουμε είτε γιατί το αποφασίσαμε και το επιθυμούμε, είτε μερικές φορές την μαθαίνουμε σχεδόν αναγκαστικά λόγω του ότι το επιθυμούν άτομα του άμεσου περιβάλλοντός μας. Θα θέλαμε να εξηγήσουμε κάπως την τελευταία περίπτωση που αναφέραμε, γιατί ίσως ο όρος «αναγκαστικά» μπορεί και να ακούγεται κάπως βαρύς και υπερβολικός. Εννοούμε αυτό που συμβαίνει, και το γνωρίζουμε καλά, στην

---

<sup>10</sup> Ε. Σκούρτου, (1997), *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, από το Ε. Σκούρτου, (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ. 55

<sup>11</sup> Ε. Σκούρτου, (1997), *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, από το Ε. Σκούρτου, (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ. 56

Αυστραλία, όπου κάποιοι γονείς έχουν σφοδρή επιθυμία λόγω καταγωγής και για συναισθηματικούς κυρίως λόγους, να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα.

Στόχος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι να μας δώσει την δυνατότητα στο μέλλον να μπορούμε να εξυπηρετήσουμε μια ανάγκη επικοινωνίας με ομιλητές αυτής της γλώσσας

Η εργασία μας κατά βάση ασχολείται με μαθητές και μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας, έχουν φτάσει σε κάποιο καλό επίπεδο γνώσης και πιθανόν, έστω και σπάνια, χρησιμοποιούν την ελληνική για να επικοινωνήσουν. Θεωρούμε πως για το δείγμα μας η ελληνική είναι ξένη γλώσσα από την στιγμή που την μαθαίνει έξω από το φυσικό της περιβάλλον, δεν έχει σκοπό να εγκατασταθεί μόνιμα στην Ελλάδα, και η ελληνική δεν εξυπηρετεί τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες του δείγματός μας. Την μαθαίνει μόνο για να έρθει σε επαφή κάποια στιγμή με τον τόπο καταγωγής των γονιών του και στις μέρες μας στις πιο πολλές περιπτώσεις των παππούδων του.

Μετά από τα παραπάνω και αφού καταλήξαμε να διακρίνουμε τις διαφορές μεταξύ των εννοιών *πρώτη, δεύτερη, ξένη* γλώσσα και από την στιγμή που το δείγμα της εργασίας μας αποτελείται από παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, που στην περίπτωση μας θεωρούμε μητρική/πρώτη αλλά και την ελληνική, δεύτερη/ξένη γλώσσα, πιστεύουμε πως επιβάλλεται στην συνέχεια να ασχοληθούμε με τον όρο διγλωσσία. Σκοπός να καταλήξουμε στο τι θεωρείται διγλωσσία και ποιο άτομο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δίγλωσσο.

## **2.2. Διγλωσσία και δίγλωσσος**

### **2.2.1. Τι είναι τελικά διγλωσσία, διασαφηνίζουμε τον όρο**

Αν κάνουμε μια σύντομη δημοσκόπηση με ερώτηση «Θεωρείτε τον εαυτό σας δίγλωσσο;» και ρωτήσουμε διάφορους ανθρώπους, εκτός από την απάντηση «ναι» ή

«όχι», θεωρούμε ότι οι πιο πολλοί θα μας ζητήσουν να τους διευκρινίσουμε τι ακριβώς εννοούμε. Θα λέγαμε λοιπόν πως ενώ αρχικά το να ορίσουμε τον όρο διγλωσσία φαντάζει ως κάτι απλό, στην ουσία του δεν είναι. Για να γίνει αυτό που αναφέρουμε πιο κατανοητό αναφέρουμε μερικές περιπτώσεις. Μπορεί λοιπόν κάποιος να μιλούσε μια γλώσσα, αλλά να μην μπορούσε να διαβάσει ή να γράψει σε αυτή. Επίσης κάποιος άλλος, μπορεί να έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες της ακουστικής κατανόησης και της κατανόησης γραπτού λόγου, αλλά να μην έχουν κατακτήσει την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος άλλοι μπορεί να κατανοούν τον προφορικό λόγο, αλλά να μην έχουν την δυνατότητα να παράγουν προφορικό λόγο<sup>12</sup> Όλα τα παραπάνω μας δημιουργούν μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με το ποιος μπορεί να θεωρηθεί τελικά δίγλωσσος και φυσικά ποιος όχι

Μετά από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, νομίζουμε πως γίνεται φανερό ότι το να προσδιορίσουμε το τι είναι διγλωσσία και το ποιος μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος, δεν θα είναι μια εύκολη υπόθεση. Αυτό γιατί η διγλωσσία δεν είναι ένα φαινόμενο μονοδιάστατο, αντιθέτως έχει πολλές διαστάσεις και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι περισσότεροι ορισμοί για την διγλωσσία αναφέρονται σε ένα εύρος τέλειας μέχρι μηδαμικής γνώσης και ικανοτήτων στην δεύτερη γλώσσα, σε μια γλώσσα δηλαδή άλλη από την μητρική<sup>13</sup>

Λανθασμένα οι πιο πολλοί θεωρούν και ορίζουν πως διγλωσσία είναι η κατάσταση στην οποία κάποιος μπορεί να χειριστεί με τέλειο τρόπο δύο γλώσσες, άλλοι πάλι θεωρούν πως κάποιος μπορεί να χαρακτηριστεί δίγλωσσος μόνο και μόνο εφόσον έχει κατακτήσει, έστω και σε περιορισμένο βαθμό κάποιες από τις δεξιότητες της γλώσσας. Ουμίζουμε πως οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες είναι η ομιλία, η ακουστική

---

<sup>12</sup> C.Baker (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.5

<sup>13</sup> Α. Ν. Παπαπαύλου, *Ψυχολογολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: Ε. Σκούρτου (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ.36

κατανόηση, η ανάγνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου (γραφή). Κατά την άποψή μας και οι δύο αυτοί ορισμοί κάπου χωλαίνουν διότι στην βάση τους τείνουν να αγνοούν τις έξω-γλωσσικές διαστάσεις μιας γλώσσας.

Θέλοντας να ξεκινήσουμε από κάποιο σημείο, θα υιοθετήσουμε για την διγλωσσία τον ορισμό της Ε. Σκούρτου, για την οποία διγλωσσία είναι χρήση δύο γλωσσών εναλλακτικά από τον ίδιο άνθρωπο και παρουσιάζεται σε περιπτώσεις στις οποίες έχουμε επαφή δύο ομάδων ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Είναι λοιπόν, θα μπορούσε κανείς να πει αποτέλεσμα της ανάγκης για επικοινωνία.

Να διευκρινίσουμε εδώ, διότι θεωρούμε πως θα είναι χρήσιμο, πως στην βιβλιογραφία διεθνώς παρουσιάζονται δύο όροι *diglossia* και *bilingualism* οι όροι αυτοί δεν έχουν την ίδια σημασία και θα πρέπει να τους διακρίνουμε. Για την αποφυγή τυχόν παρανοήσεων αναφέρουμε πως ο όρος *diglossia* αναφέρεται σε δύο διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας, για παράδειγμα η γερμανική γλώσσα που μιλιέται στην Γερμανία και η γερμανική γλώσσα που μιλιέται σε καντόνια της γειτονικής Ελβετίας ή ακόμη πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ή ελληνική γλώσσα που μιλιέται επίσημα και αυτή που μιλιέται στην Κρήτη. Για πρώτη φορά τον παραπάνω όρο χρησιμοποίησε ο C. Fergyson<sup>14</sup> στα τέλη της δεκαετίας του 1950 (1959). Από την άλλη μεριά ο όρος *bilingualism* περιγράφει την χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών από τον ίδιο άνθρωπο. Κάνουμε την διευκρίνιση διότι θα μπορούσε να προκληθεί σύγχυση λόγω του ότι στην ελληνική γλώσσα και οι δύο παραπάνω όροι αποδίδονται με την λέξη διγλωσσία.

Τον όρο *bilingualism*, συνεχίζοντας, θα τον συναντήσουμε στην ψυχολογολογία και προσδιορίζει τον άνθρωπο που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες. Από την άλλη τον όρο *diglossia* θα τον βρούμε σε εγχειρίδια της κοινωνιογλωσσολογίας και αναφέρεται σε αυτό που γράψαμε ακριβώς παραπάνω, σε μια κοινότητα ανθρώπων στην οποία χρησιμοποιούνται δυο μορφές της ίδιας όμως γλώσσας. Πρέπει να αναφερθεί πως ο

---

<sup>14</sup> C.A. Fergyson, (1959), *Diglossia*, *Word*, vol 15, σ.σ 325-40



όρος διγλωσσία στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται και με μεταφορική έννοια, θέλοντας να υποδηλώσει την έλλειψη ειλικρίνειας και την υποκριτική στάση. (σ.371, Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, ΑΠΘ, ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη)

### **2.2.2. Διασαφηνίζοντας τον όρο *δίγλωσσο παιδί***

Αν δεχθούμε τον ορισμό ότι διγλωσσία είναι η χρήση από κάποιον δύο γλωσσών εναλλακτικά με σκοπό να εξυπηρετηθούν ανάγκες επικοινωνίας στο καθημερινό του περιβάλλον, τότε θα βγάλουμε το συμπέρασμα πως διγλωσσία χαρακτηρίζει ένα άτομο που έχει την ικανότητα να χειρίζεται δύο διαφορετικές γλώσσες, κατά βούληση ή από ανάγκη.<sup>15</sup>

Στην συνέχεια της εργασίας μας θα διαχωρίσουμε, με βάση την επιστημονική έρευνα, τις μορφές διγλωσσίας. Πιστεύουμε πως είναι απαραίτητο τον διαχωρισμό αυτόν να τον έχουν υπόψη τους όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν γλώσσα, μητρική, πιο πολύ δε δεύτερη ή ξένη, ώστε να έχουν την δυνατότητα να βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Η βοήθεια αυτή έγκειται σε αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας ή σε καθημερινές εφαρμογές έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να μπορέσουν να κατακτήσουν την δεύτερη ή ξένη γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά και να ενισχυθεί και η συναισθηματική τους ανάπτυξη.

### **2.2.3. Η διγλωσσία και οι μορφές της**

Όπως προαναφέρθηκε με το που θα έρθει στην ζωή ένας άνθρωπος και κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων ιδιαίτερα μαθαίνει μια γλώσσα. Την γλώσσα αυτή την ονομάσαμε μητρική. Είναι δε, η μητρική γλώσσα, βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου, διότι από αυτήν επηρεάζονται τόσο η

---

<sup>15</sup> Ε. Σκούρτου, (1997), *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ.52

γνωστική όσο και η συναισθηματική ανάπτυξη. Δεν πρέπει να αφήσουμε έξω το γεγονός πως η μητρική γλώσσα έχει άμεση επίδραση και στην κοινωνικοποίηση του κάθε ανθρώπου.<sup>16</sup>

Δεν είναι όμως και λίγες οι περιπτώσεις που ένα άτομο κατά την παιδική του ηλικία μαθαίνει ταυτόχρονα δυο γλώσσες. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προηγείται χρονικά η μητρική γλώσσα, αλλά μπορεί και όχι. Σε άλλες περιπτώσεις κάποιος μαθαίνει και κατακτά την πρώτη γλώσσα στην πρώτη παιδική ηλικία και να μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα αργότερα, όταν πια είναι έφηβος ή ακόμα ακόμα και ενήλικος. Βλέπουμε λοιπόν πως υπάρχουν πολλές και διαφορετικές δυνατότητες για να καταστεί κανείς δίγλωσσος και άρα υπάρχουν ποικίλες μορφές διγλωσσίας. Έτσι η επιστήμη οδηγήθηκε στο να συστηματοποιήσει τις μορφές διγλωσσίας και για να το κάνει αυτό χρησιμοποίησε κάποια κριτήρια<sup>17</sup>, τα παρακάτω:

- 1) Ό,τι έχει να κάνει με το περιβάλλον. Κάτω από ποιες συνθήκες έγινε το άτομο δίγλωσσο. Εδώ εντάσσονται για παράδειγμα η ηλικία και το κοινωνικό περιβάλλον
- 2) Με ποιον τρόπο έχει επιδράσει η διγλωσσία στο άτομο. Έχει επίδραση στην κοινωνική του ανάπτυξη και ένταξη, στην συναισθηματική του ανάπτυξη
- 3) Σε ποιο βαθμό κατέχει τα συστήματα των δυο γλωσσών, πώς συνδέει τα σύμβολα και τις σημασιολογικές έννοιες.<sup>18</sup>

### Η διγλωσσία ανάλογα με την ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Στα παρακάτω υποκεφάλαια θα περιγράψουμε, με βάση τον διαχωρισμό που αναφέραμε παραπάνω ποιες μορφές διγλωσσίας υπάρχουν.

Κάνοντας αρχή με το πρώτο κριτήριο, σε ποια ηλικία δηλαδή προχώρησε το άτομο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μπορούμε να έχουμε τις παρακάτω μορφές διγλωσσίας.

<sup>16</sup> C.Baker, (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.57

<sup>17</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.57

<sup>18</sup> Τριάρχη- Herrmann Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.57-58

➤ *Ταυτόχρονη και διαδοχική.*

Όταν αναφερόμαστε στην ταυτόχρονη διγλωσσία εννοούμε αυτή κατά την οποία το παιδί με το που θα έρθει στον κόσμο ή έστω πολύ νωρίς ηλικιακά, σε πρώιμο στάδιο, έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες και τις μαθαίνει ταυτόχρονα, κατακτά έτσι εξ αρχής τον προφορικό λόγο. Τέτοιες περιπτώσεις είναι παιδιά μεικτών γάμων. Για τα παιδιά αυτά δεν είναι σωστό να πούμε πως έχουν κάποια πρώτη γλώσσα και κάποια δεύτερη. Για αυτά πιο ταιριαστό θα ήταν να πούμε πως έχουν δυο πρώτες γλώσσες ή αδόκιμα δυο μητρικές γλώσσες.<sup>19</sup>

Έχει απασχολήσει τους επιστήμονες το φαινόμενο της ταυτόχρονης διγλωσσίας ως προς το αν αυτή διαφέρει και πού από την πιο συνηθισμένη περίπτωση της μιας γλώσσας, ως προς την ανάπτυξη του παιδιού. Είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά μαθαίνουν τις δυο γλώσσες σαν να είναι μια και πως στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας έχουμε τους ίδιους κανόνες και τις ίδιες φάσεις ανάπτυξης όπως στην μια γλώσσα<sup>20</sup> Αναφέραμε την λέξη ενθαρρυντικό, διότι είναι γνωστό το φαινόμενο του να μην επιτρέπεται στα παιδιά να χρησιμοποιούν την δεύτερη γλώσσα για να μην προκληθούν προβλήματα στην ανάπτυξη της πρώτης και κυρίαρχης.

Στην συνέχεια θα αναλύσουμε την διαδοχική διγλωσσία. Αυτή αφορά μια γλώσσα που μαθαίνει το παιδί μετά το 3<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του. Το 3<sup>ο</sup> έτος θεωρείται, σύμφωνα με τους επιστήμονες, το έτος κατά το οποίο το παιδί έχει πια αναπτύξει αρκετά ικανοποιητικά τις γλωσσικές του ικανότητες στη πρώτη του ή μητρική του γλώσσα. Για τον λόγο αυτό αν αρχίσει την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας σε αυτή την ηλικία δεν μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε ταυτόχρονη διγλωσσία, αλλά διαδοχική. Τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι οικογένειες οι οποίες μετακινούνται, για διάφορους

<sup>19</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 59

<sup>20</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 94

λόγους από μια χώρα σε μια άλλη όπου μιλιέται μια γλώσσα διαφορετική από την γλώσσα την οποία έμαθε το παιδί ως μητρική.<sup>21</sup>

➤ Πρώιμη και μεταγενέστερη

Οι δύο αυτές μορφές διγλωσσίας έχουν να κάνουν με την ηλικία που συντελείται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται πριν την εφηβεία τότε έχουμε πρώιμη διγλωσσία. Αν μαθαίνεται κατά την εφηβεία ή και σε μεγαλύτερη ηλικία, τότε έχουμε μεταγενέστερη διγλωσσία.<sup>22</sup> Υπάρχουν βέβαια στην βιβλιογραφία και οι όροι εφηβική διγλωσσία και διγλωσσία ενηλίκων<sup>23</sup>

Η διγλωσσία και ο τρόπος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Ανάλογα με το πώς γίνεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε *πολιτισμική* και σε *φυσική*. Στην συνέχεια αναφερόμαστε στις διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές μορφές διγλωσσίας.

Πολιτισμική είναι η διγλωσσία κατά την οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσα από μαθήματα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο. Φυσική καλείται η διγλωσσία κατά την οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται μέσω των συναναστροφών, στο φυσικό περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας, χωρίς να παρακολουθεί το άτομο που την μαθαίνει μαθήματα σε σχολείο ή σχολή. Η διαφοροποίηση των δύο αυτών μορφών είναι σαφής και έχει να κάνει με το ποιους στόχους και ποιες ανάγκες εξυπηρετούνται από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στην φυσική διγλωσσία οδηγούμαστε από την ανάγκη επικοινωνίας με άτομα του περιβάλλοντός μας τα οποία δεν μιλούν την πρώτη μας γλώσσα. Η μορφή αυτή

---

<sup>21</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολinguιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 59

<sup>22</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολinguιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.60

<sup>23</sup> Α. Ν. Παπαπαύλου, , *Ψυχολinguιστικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: Σκούρτου Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ.38

διγλωσσίας είναι πιο χαλαρή και συγχωρεί λάθη διότι στόχος της είναι να εξυπηρετηθούν οι καθημερινές ανάγκες. Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με την πολιτιστική διγλωσσία η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο αλάνθαστο.<sup>24</sup>

### Η διγλωσσία με γλωσσολογικά κριτήρια

Ανάλογα με το πόσο καλά έχει γίνει η εκμάθηση των δύο γλωσσών και σε τι επίπεδο έχουμε φτάσει οι μορφές διγλωσσίας είναι ισορροπημένη και αμφίδρομη. Στην πρώτη περίπτωση, της ισορροπημένης διγλωσσίας και οι δύο γλώσσες κατέχονται σε τέτοιο επίπεδο που μπορούμε να πούμε πως το άτομο αυτό έχει τις ικανότητες κατόχου μιας γλώσσας και στις δυο γλώσσες.

Στην αμφίδρομη διγλωσσία κάποιος μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες τόσο καλά ώστε δεν χρειάζεται να καταφύγει σε εναλλαγή γλωσσών για να βοηθηθεί.<sup>25</sup>

Από την άλλη μεριά όμως είναι συχνό το φαινόμενο να έχει αναπτυχθεί η μια γλώσσα περισσότερο από την άλλη. Σε αυτή την μορφή διγλωσσίας υπάρχει μια κυρίαρχη γλώσσα. Συνήθως η γλώσσα αυτή είναι η πρώτη ή μητρική η οποία, όπως είναι φυσικό, έχει αναπτυχθεί περισσότερο<sup>26</sup> Πέρα όμως από του τι είδους ισορροπία έχουμε, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την μορφή διγλωσσίας που έχει κάποιος δίγλωσσος ομιλητής. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι το περιβάλλον ή η ηλικία κατά την οποία έγινε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Στην συζήτηση για τις μορφές διγλωσσίας ο θεωρητικός γλωσσολόγος U. Weinreich, πρότεινε το 1963 τρεις μορφές διγλωσσίας. Την συντονισμένη διγλωσσία (coordinated bilingualism), την συνθετική διγλωσσία (compound bilingualism) και την εξαρτημένη διγλωσσία (subordinate bilingualism) Στην πρώτη μορφή διγλωσσίας τα σύμβολα και οι έννοιες απομνημονεύονται χωριστά για την κάθε γλώσσα. Στην δεύτερη μορφή τα

<sup>24</sup> Β. Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.60

<sup>25</sup> Β. Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg σ.65

<sup>26</sup> Α. Ν. Παπαπαύλου, *Ψυχολογολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, Ε Σκούρτου. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ.39

σύμβολα και οι λέξεις απομνημονεύονται μεν χωριστά, χωρίς την σημασία τους. Η κάθε σημασιολογική έννοια συνδέεται με δυο διαφορετικά σύμβολα, ένα από κάθε γλώσσα. Στην τελευταία μορφή διγλωσσίας, την εξαρτημένη, όπως το λέει και η λέξη οι δομές της δεύτερης γλώσσας είναι εξαρτημένες (υποταγμένες) από τις δομές της πρώτης.<sup>27</sup> Τέλος από την δεκαετία του 1950 οι ψυχολόγοι μιλούσαν για συνθετική και συντονισμένη διγλωσσία. Οι πρώτοι που έγραψαν για αυτό ήταν οι S. Ervin και C.E. Osgood<sup>28</sup>. Βασιζόμενοι στις αρχές της ψυχολογίας και συγκεκριμένα στην θεωρία του συμπεριφορισμού Σύμφωνα με αυτούς στην συνθετική διγλωσσία οι γλώσσες συνδυάζονται σε ένα σύστημα. Έχουμε δηλαδή τα γλωσσολογικά στοιχεία της μιας γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας συνδεδεμένα σε μια σημασιολογική έννοια. Στην συντονισμένη διγλωσσία έχουμε την δημιουργία δύο ανεξάρτητων συστημάτων, ένα για την κάθε γλώσσα. Τα συστήματα αυτά δραστηριοποιούνται ανάλογα με το ποια από τις δυο γλώσσες είναι σε χρήση την συγκεκριμένη στιγμή<sup>29</sup>

#### Η διγλωσσία με κριτήρια ψυχολογικά, κοινωνιολογικά και γλωσσικά

Η διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει με διάφορους τρόπους την γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού. Σε γενικές γραμμές οι W. Lambert και E. Peal θεωρούν πως είναι πλεονέκτημα και προτέρημα για ένα παιδί να έχει εμπειρίες από δύο γλώσσες/πολιτισμούς, κάτι που δεν μπορεί να έχει κάποιος μονόγλωσσος. Θεωρούν πως πνευματικά οι εμπειρίες του δίγλωσσου από δύο γλωσσικά συστήματα του προσδίδουν πνευματική ευελιξία και ένα πιο διαφοροποιημένο σύνολο ψυχικών ικανοτήτων. Με λίγα λόγια ο δίγλωσσος είναι διανοητικά ανώτερος. Όλα αυτά όμως

---

<sup>27</sup>B.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 61-64

<sup>28</sup>S. Ervin and C. E. Osgood, (1954), *Second Language Learning and Bilingualism, Psycholinguistics*, ed. C.E. Osgood and T. A. Sebeok, εκδ. Bloomington, σσ 139-146.

<sup>29</sup>A. N. Παπαπαύλου, *Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, Ε. Σκούρτου (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, σ.39

όταν η διγλωσσία είναι προσθετική.<sup>30</sup> Γίνεται αναφορά όμως και στην αφαιρετική διγλωσσία. Αυτή παρατηρείται όταν οι επιρροές από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον επιβραδύνουν την ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού σε σχέση με το μονόγλωσσο. Τέτοιο φαινόμενο μπορεί να εμφανιστεί όταν η χρήση της πρώτης γλώσσας δεν επιτρέπεται για διάφορους λόγους, κυρίως κοινωνικούς, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις πολιτικούς.<sup>31</sup> Υπάρχει μάλιστα και η ακραία, και μάλλον σπάνια, περίπτωση το παιδί να μην έχει την δυνατότητα να αναπτυχθεί γλωσσικά σε καμία από τις δύο γλώσσες. Επιβραδύνεται τελικά, για λόγους που οφείλονται στο περιβάλλον, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Να σημειώσουμε εδώ πως τέτοιου είδους φαινόμενα μπορεί να παρατηρηθούν σε παιδιά μεταναστών που μετακινούνται σε νέο περιβάλλον στο οποίο υποβαθμίζεται ο πολιτισμός και κατ' επέκταση και η γλώσσα τους.

#### Μερικές ακόμη μορφές διγλωσσίας

Στην βιβλιογραφία υπάρχει περίπτωση να συναντήσουμε τους όρους *ατομική/συλλογική*, και *κοινωνική* διγλωσσία. Η ατομική/συλλογική διγλωσσία, ως όρος, αναφέρεται στις περιπτώσεις που έχουμε δίγλωσσα άτομα μεμονωμένα ή ακόμη και ομάδες ανθρώπων που είναι δίγλωσσοι, αλλά ζουν σε ένα περιβάλλον που στην βάση του είναι μονόγλωσσο. Ο όρος κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στην περίπτωση που σε μια κοινότητα ανθρώπων μιλιούνται δύο ή και περισσότερες γλώσσες. Να κάνουμε εδώ ξεκάθαρο πως αν σε μια κοινότητα υπάρχουν μεμονωμένα άτομα, έστω και πολλά σε αριθμό, που μιλούν πάνω από μια γλώσσες δεν μπορούμε να μιλάμε για κοινωνική διγλωσσία. Αυτό μπορούμε να το κάνουμε μόνο αν η ομιλία δύο η περισσότερων γλωσσών είναι καθιερωμένη και σε βάθος χρόνου σε μια κοινωνία ή

---

<sup>30</sup> Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.66

<sup>31</sup> Β. Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.67

έστω σε ορισμένα τμήματά της, είναι θα λέγαμε «εγγενές χαρακτηριστικό αυτής της κοινωνίας»<sup>32</sup>

### **2.3. Η πρώτη ή μητρική γλώσσα και η κατάκτησή της**

Θεωρούμε πως για να έχουμε την ικανότητα να κατανοήσουμε ποιοι μηχανισμοί ενεργοποιούνται όταν ένα παιδί μαθαίνει μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, πρέπει να έχουμε πρώτα κατανοήσει πώς κατακτά την πρώτη ή μητρική του γλώσσα. Για τον λόγο αυτό σε τούτο το κεφάλαιο θα αναφερθούμε και θα παρουσιάσουμε τις θεωρίες που αφορούν το πώς κατακτάται η πρώτη/μητρική γλώσσα, παρακάτω θα αναφερθούμε στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου η κατάκτηση και χρήση ενός κώδικα επικοινωνίας, με την μορφή μιας γλώσσας. Κώδικες επικοινωνίας διαθέτουν και άλλα μέλη του ζωικού βασιλείου, αλλά τόσο πολύπλοκο όπως την ανθρώπινη γλώσσα κανένα. Αυτό είναι ίσως που κάνει τον άνθρωπο να ξεχωρίζει. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η γλώσσα είναι η έκφραση ιδεών με τη βοήθεια ήχων που συνδυάζονται και δημιουργούν λέξεις. Στην συνέχεια οι λέξεις συνδυάζονται σε προτάσεις, και ο συνδυασμός αυτός οδηγεί σε αυτό των ιδεών, στις σκέψεις. Ο Κ.Δ. Πόρποδας ορίζει την γλώσσα ως «ειδικό, πολυσήμαντο, μοναδικό και πολύπλοκο συμβολικό σύστημα, το οποίο δεν εξυπηρετεί μόνο βιολογικούς σκοπούς του ανθρώπινου είδους, αλλά αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο το οποίο έχει συμβάλει στην διανοητική δημιουργία του ανθρώπου»<sup>\*33</sup> Από την παιδική μας ηλικία μαθαίνουμε μια γλώσσα, μαθαίνουμε να μιλούμε. Η εκμάθηση της γλώσσας το πώς δηλαδή ο άνθρωπος κατακτά αυτόν τον κώδικα επικοινωνίας έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τις επιστήμες. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το πώς συμβαίνει αυτό είναι πολλές. Οι

---

<sup>32</sup> Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 32-33

<sup>33</sup> Κ.Δ. Πόρποδας, (1999) *Γνωστική ψυχολογία, Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας-Λύση προβλημάτων*, Αθήνα, σ. 12



επιστήμονες προσπάθησαν, ανάλογα με το ποια επιστήμη υπηρετούσαν να δώσουν κάποια ερμηνεία. Ο καθένας από την δική του οπτική γωνία. Το αποτέλεσμα είναι καμία από τις ποικίλες αυτές θεωρίες να μην έχει γίνει καθολικά αποδεκτή.

Από την στιγμή που οι επιστήμονες άρχισαν να μελετούν συστηματικά την κατάκτηση της γλώσσας κατά την παιδική ηλικία, προσπαθώντας έτσι να ανακαλύψουν με ποιο τρόπο και ακολουθώντας ποια διαδικασία αυτό συμβαίνει, υποστήριξαν πως έχουμε δυο εμπλεκόμενους παράγοντες, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι άλλοι από τον ίδιο τον άνθρωπο και το περιβάλλον του. Όταν μελετούμε την κατάκτηση της γλώσσας πρέπει να τους συμπεριλάβουμε και τους δύο. Αυτό που προσπάθησαν να μελετήσουν οι επιστήμονες ήταν ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ένα παιδί την πρώτη του γλώσσα., Επίσης σε ποιο βαθμό συμμετέχουν οι δύο παράγοντες που αναφέραμε πιο πάνω κατά την διάρκεια της κατάκτησης της πρώτης/μητρικής γλώσσας<sup>34</sup>.

Στην συνέχεια θα αναφερθούμε στις πιο γνωστές θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

- 1) Η θεωρία του συμπεριφορισμού (Behaviorism Theory)
- 2) Η γνωστική θεωρία (Cognitive Theory)
- 3) Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social Interaction Theory) και
- 4) Η βιολογική ή αλλιώς γενετική θεωρία (Biological or Nativist Theory)<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup>N. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.21-22

<sup>35</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ.27

### 2.3.1. Η Συμπεριφοριστική θεωρία (Behaviorism Theory)

Οι πιο σημαντικοί εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι οι ψυχολόγοι Ivan Pavlov<sup>36</sup> και Burrhus Frederic Skinner (γνωστότερος ως B.F. Skinner)<sup>37</sup>, Ρώσος και Αμερικανός αντίστοιχα. Σύμφωνα με πειράματα τα οποία έκαναν σε ζώα, περίπου μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950, προσπαθώντας να μελετήσουν την διαδικασία της μάθησης, αυτή είναι αποτέλεσμα ενός σχήματος που ονόμασαν «ερέθισμα-αντίδραση». Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως αν έχουμε την αντίδραση που επιθυμούμε, μετά από ένα ερέθισμα θα πρέπει να ακολουθήσει επιβράβευση. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να έχουμε επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που θα ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου<sup>38</sup>

Παρατηρώντας λοιπόν την συμπεριφορά των ζώων οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας εξηγούν και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά την γλώσσα. Τα παιδιά γεννιούνται χωρίς να φέρνουν μαζί τους κανένα δεδομένο, είναι δηλαδή *tabula rasa* (άγραφος πίνακας). Η μάθηση της γλώσσας πραγματοποιείται και είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που το παιδί δέχεται από το περιβάλλον του και των αντιδράσεών του. Για τον συμπεριφορισμό πολύ σημαντικές είναι η ενίσχυση και η μίμηση.<sup>39</sup> Ως ενίσχυση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς θεωρείται κάποια αμοιβή η οποία δίνεται για να επιβεβαιωθεί ότι η συμπεριφορά αυτή ήταν η σωστή και με τον τρόπο αυτό επιβραβεύεται το άτομο που την πραγματοποίησε. Μίμηση έχουμε όταν ένα παιδί μετά από παρατήρηση επαναλαμβάνει την συμπεριφορά των μεγαλύτερων του και την κάνει δική του. Εν ολίγοις το παιδί απλά ξαναλέει ό,τι ακούει στο περιβάλλον του.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup>Α.Λ. Pervin, - Ρ.Ο. John, (1999), *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα, Δάρδανος, σ.399-402

<sup>37</sup>ό.π.,σ.415-416

<sup>38</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ.28

<sup>39</sup>Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.22-23

<sup>40</sup>Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 23

Όπως είναι φυσικό η συμπεριφοριστική θεωρία έχει δεχθεί έντονες κριτικές και επικρίσεις. Είναι γεγονός πως θεωρεί την κατάκτηση της γλώσσας μια πράξη απλώς μιμητική. Αν το δεχθούμε, δεν είναι δυνατόν να δώσουμε ερμηνεία στην φύση της γλώσσας που συμπεριλαμβάνει εσωτερικές και αφηρημένες διεργασίες, αλλά ακόμη περισσότερο και διαδικασίες όπως η συστηματοποίηση και η γενίκευση.<sup>41</sup>

Συνοψίζοντας, η θεωρία του συμπεριφορισμού υποστηρίζει πως η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι τίποτε παραπάνω από την αντίδραση/απάντηση του παιδιού στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Βασικό ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας είναι η επιβράβευση που του δίνει το περιβάλλον του για να συνεχίσει, η παρατήρηση και κυρίως η μίμηση, μέχρι ο νέος άνθρωπος να διαμορφώσει λόγο που θα είναι απόλυτα συμμορφωμένος στον λόγο αυτών που μιμείται, δηλαδή των ενηλίκων

### **2.3.2. Η γνωστική θεωρία (Cognitive Theory)**

Η θεωρία αυτή έρχεται σε αντίθεση με την θεωρία του συμπεριφορισμού. Υποστηρίζει πως η απόκτηση της γλώσσας συμβαίνει με την αντίστοιχη ανάπτυξη των άλλων γνωστικών λειτουργιών, που είναι απαραίτητες για όλες τις μαθήσεις, μια από τις οποίες είναι και η γλώσσα. Θεωρεί πως η απόκτησή της γλώσσας δεν έχει καμία σχέση με εξωτερικά ερεθίσματα και θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις, κάτι που είδαμε πως υποστηρίζει η θεωρία του συμπεριφορισμού.

Οι πιο γνωστοί εκπρόσωποι της γνωστικής θεωρίας είναι οι J. Piaget, J. Bruner και L.S. Vygotsky. Σύμφωνα με τις απόψεις των παραπάνω το παιδί για να μιλήσει για τον κόσμο πρέπει πρώτα να τον αντιληφθεί, η ομιλία ακολουθεί. Πρέπει πρώτα να κατανοήσει τι συμβαίνει γύρω του και στην συνέχεια να προσπαθήσει να κάνει γλωσσική διατύπωση των φαινομένων.

---

<sup>41</sup>N. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 25

Από τους εκπροσώπους της γνωστικής θεωρίας δεν έχουμε κάτι που να περιγράφει τον τρόπο που ένα παιδί αποκτά την γλώσσα, αλλά περιγράφουν, παρακολουθούν και ελέγχουν την γνωστική του ανάπτυξη ως όλο.\*<sup>42</sup>

Θεωρούν πως η συνολική νοητική ανάπτυξη του παιδιού έρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Για την διαδικασία αυτή υποστηρίζουν πως δεν είναι μονόδρομος, αντιθέτως περνά από πολλά και διαφορετικά στάδια. Ειδικότερα για την γλώσσα θεωρούν πως το παιδί την αποκτά σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή και έτσι έχουμε την δημιουργία από αυτό ενός δικού του γλωσσικού συστήματος. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει επιβεβαίωση του προαναφερόμενου συστήματος, τότε αυτό αναθεωρείται και τελειοποιείται ώστε στο τέλος να φτάσει το παιδί στο επιθυμητό αποτέλεσμα, στην δημιουργία κώδικα όπως αυτόν που έχουν σε χρήση οι ενήλικοι.<sup>43</sup>

Στην βάση της γνωστικής θεωρίας βρίσκεται η παραδοχή η όλη εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού ακολουθεί παράλληλη πορεία με την απόκτηση της γλώσσας. Οι οπαδοί της θεωρίας αυτής θεωρούν πως η απόκτηση της γλώσσας δεν είναι κάτι που συμβαίνει ανεξάρτητα, αλλά είναι μέρος της όλης διαδικασίας της κατάκτησης της γνώσης.

Σύμφωνα με τον J. Piaget υπάρχουν στάδια στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Τα στάδια αυτά έχουν να κάνουν με την ηλικία του και θα λέγαμε πως σε γενικές γραμμές, με μερικές αποκλίσεις φυσικά, έχουν γίνει αποδεκτά και από τους υπόλοιπους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής.

Ο J. Piaget διατείνεται πως για να φτάσει το παιδί στην ολοκληρωμένη μάθηση και κατά συνέπεια να αποκτήσει την γλώσσα περνά μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες, ανάλογα με την ηλικία όπως προαναφέραμε.

---

<sup>42</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ. 41

<sup>43</sup>Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 25

Τα στάδια της ανάπτυξης της μάθησης και της γλώσσας, σύμφωνα με τον J. Piaget είναι τα παρακάτω:<sup>44</sup>

- 1) *Το στάδιο της αισθησιοκινητικής νόησης* . Αυτό το στάδιο ξεκινά από την γέννηση και φθάνει μέχρι την ηλικία των δύο (2) χρονών. Το βρέφος αρχίζει να ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του, έχουμε συντονισμό των αισθητηριακών αντιλήψεων με κινητικές συμπεριφορές αν και απλές. Προς το τέλος του σταδίου το παιδί κατανοεί ότι αποτελεί μέρος κάτι μεγαλύτερου, του κόσμου ο οποίος είναι ανεξάρτητος από το ίδιο, ακόμη όμως έχει δυσκολία να υιοθετήσει τις απόψεις άλλων. Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε την πρώτη ομιλία και την πρώτη σκέψη εγωκεντρική. Ο J. Piaget, μάλιστα, αποκαλεί την ομιλία αυτή «συλλογικό μονόλογο».<sup>45</sup>
- 2) *Το στάδιο της προ-λογικής νόησης*. Από την ηλικία των δύο (2) χρόνων μέχρι τα έξι (6) χρόνια. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά με χειρονομίες, λέξεις και χρησιμοποιώντας σύμβολα αναπαριστούν την πραγματικότητα. Δεν είναι απαραίτητη η παρουσία των αντικειμένων για να τα αντιληφθούν. Δυσκολεύονται όμως πολλές φορές να ξεχωρίσουν την άποψη των άλλων από την δική τους.
- 3) *Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής νόησης*. Από τα έξι (6) μέχρι τα δώδεκα (12) χρόνια. Το παιδί μπορεί να συνδυάζει, να ξεχωρίζει και να μετασχηματίζει. Είναι επίσης ικανό μέσα από ένα σύστημα λογικής να εκτελέσει νοητικές ενέργειες.
- 4) *Το στάδιο της τυπικής νόησης*. Από δώδεκα (12) μέχρι δεκαεννέα (19) χρονών. Στην εφηβική πια ηλικία το άτομο αποκτά συστηματική σκέψη, και επεξεργάζεται όλες τις λογικές σχέσεις ενός προβλήματος. Αντιλαμβάνεται τις αφηρημένες έννοιες και ενδιαφέρεται για αυτές, επίσης δείχνει ενδιαφέρον για την διεργασία της σκέψης και αποκτά κριτική ικανότητα.

---

<sup>44</sup>M. Cole- A. S. Cole (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμ. Β', Αθήνα, Δάρδανος, σ.132

<sup>45</sup>M. Cole - A. S. Cole (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμ. Β', Αθήνα, Δάρδανος, σ.106

Οι αντιρρήσεις ως που έχουν διατυπωθεί για την γνωστική θεωρία έχουν να κάνουν με τον ακριβή χρονικό προσδιορισμό των σταδίων ανάπτυξης. Όσοι επικρίνουν αυτή την θεωρία αναφέρουν πως δεν είναι δυνατόν τα στάδια να προσδιοριστούν με τέτοια ακρίβεια. Επίσης η θεωρία αυτή δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον, τον εκπαιδευτικό, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η μάθηση, τον σχολικό ή ακόμη και τον κοινωνικό περίγυρο. Πέρα από όλα αυτά όμως, πιστεύουμε πως είναι μια πολύ καλή θεωρία που θα πρέπει να γνωρίζει και να αξιοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός, ώστε η νέα γνώση να έχει την βάση της σε προηγούμενη που έχει ήδη κατακτηθεί και αφομοιωθεί.<sup>46</sup>

### **2.3.3. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social Interaction Theory)**

Οι επιστήμονες, κυρίως κατά την διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980, ενδιαφέρθηκαν το πώς ένα παιδί κατακτά την γλώσσα. Απομακρυνόμενοι από τις μέχρι θεωρίες που ως τότε ήταν γνωστές επικέντρωσαν την προσοχή τους στον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού με έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και στους ενήλικες. Έτσι προέκυψε η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.<sup>47</sup>

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει για να κατανοήσουμε το πώς ένα παιδί κατακτά την γλώσσα πρέπει να παρατηρήσουμε τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και πώς αλληλοεπιδρούν, περιβάλλον και παιδί καθώς και ό,τι προκύπτει από αυτή την επικοινωνία. Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι πιο πολλές από τις λέξεις που μαθαίνει το παιδί είναι εκφράσεις που μας δείχνουν ακριβώς αυτή την αλληλεπίδραση. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαιτέρως η μητέρα. Αυτό διότι ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν με τα βρέφη δείχνει πως περιμένουν από αυτά να απαντήσουν.

---

<sup>46</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ. 42

<sup>47</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ. 43

Όπως είναι φυσικό τα βρέφη δεν απαντούν, μαθαίνουν όμως με τον τρόπο αυτό τους επικοινωνιακούς κανόνες. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι, αν θέλουμε να μελετήσουμε το πώς συμπεριφέρεται γλωσσικά ένα παιδί και να αναλύσουμε την συμπεριφορά του, θα ήταν σωστό κάθε φορά να συνυπολογίζουμε και τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Δηλαδή, ποιες είναι οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μιλάει το παιδί, ποιος μιλάει, ποιο σκοπό εξυπηρετεί, σε ποιον μιλάει, πότε, γιατί. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχουμε αυτές τις πληροφορίες, μιας και οι περιστάσεις είναι αυτές που επηρεάζουν και εν τέλει διαμορφώνουν την γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού. Οι κοινωνιογλωσσικοί κανόνες διαμορφώνονται ανάλογα με την περίσταση και προσδιορίζονται από την οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα των συνομηλίκων και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Ο γλωσσικός πλούτος του περιβάλλοντος και η εκμάθηση της γλώσσας από το παιδί είναι ποσά ευθέως ανάλογα.<sup>48</sup>

Οι επικρίσεις που δέχθηκε αυτή η θεωρία είναι πως αγνοεί εντελώς παράγοντες όπως οι γενετικοί ή οι κληρονομικοί, ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι οι μόνοι στους οποίους δίνει έμφαση.

#### **2.3.4. Η βιολογική ή γενετική θεωρία (Biological or Nativist Theory)**

Η γενετική θεωρία θα λέγαμε πως είναι το αντίπαλο δέος της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Οι γενετιστές υποστηρίζουν πως η εκμάθηση της γλώσσας έχει βάση σε έμφυτες ανθρώπινες ικανότητες. Βασικότερος εκπρόσωπος της σχολής των γενετιστών είναι ο Αμερικανός γλωσσολόγος N. Chomsky. Σύμφωνα με αυτόν το παιδί από την στιγμή που θα γεννηθεί είναι εφοδιασμένο με έναν μηχανισμό τον οποίο ονομάζει «μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης». Ο μηχανισμός αυτός είναι γνωστός στην γλωσσολογία ως LAD (Language Acquisition Device). Για τον λόγο αυτό η

---

<sup>48</sup>Λ. Αθανασίου, (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σσ. 43-45*

ικανότητα του να κατακτήσει το παιδί μια γλώσσα είναι προκαθορισμένη. Ο μηχανισμός δίνει την δυνατότητα στο παιδί να επεξεργαστεί τα γλωσσικά ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον του και στην συνέχεια προσπαθεί να ανακαλύψει τους κανόνες αυτούς που διέπουν την γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό έχουμε την δημιουργία μιας μετασχηματιζόμενης γραμματικής της γλώσσας την οποία κάνει προσπάθεια να κατακτήσει.\*<sup>49</sup>

Έτσι, υποστηρίζει ο N. Chomsky, και αφού δεχθούμε πως ο μηχανισμός αυτός είναι υπαρκτός, μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε πώς ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει με δημιουργικότητα την γλώσσα αν και δεν έχει εκτεθεί σε αυτήν προηγουμένως αλλά και την ταχύτητα με την οποία το παιδί κατακτά μια γλώσσα.

Η θεωρία των γενετιστών, αν και ελκυστική, δέχθηκε πολλές επικρίσεις διότι πρώτον υπερεκτιμά τις έμφυτες ικανότητες του ανθρώπου και το πώς αυτές συμβάλλουν στην κατάκτηση της γλώσσας και δεύτερον διότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν μπορεί να σημαίνει μόνο απόκτηση κανόνων γραμματικής και συντακτικού.

### **2.3.5. Οι βασικές θεωρίες απόκτησης της γλώσσας, συνόψιση**

Συνοψίζοντας τις θεωρίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω και που αφορούν την απόκτηση γλώσσας, καταλήγουμε διαπιστώνοντας ότι:

1. Η θεωρία του συμπεριφορισμού υποστηρίζει ότι το σχήμα ερέθισμα-αντίδραση και η μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, εφόσον αυτή ενισχύεται με την κατάλληλη επιβράβευση κάθε φορά που επαναλαμβάνεται είναι αυτό που οδηγεί στην απόκτηση της γλώσσας.

---

<sup>49</sup>N. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 24



2. Η γνωστική θεωρία υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του παιδιού γλωσσικά συμβαίνει μέσα από την νοητική του ανάπτυξη γενικότερα.
3. Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει πως η γλώσσα εξελίσσεται και αναπτύσσεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον με τους γονείς, και ιδιαίτερα την μητέρα, να παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο και τελικά κατακτάται από την αλληλεπίδραση παιδιού κοινωνικού περιβάλλοντος.
4. Η γενετική θεωρία υποστηρίζει πως το παιδί διαθέτει έμφυτες ικανότητες για να μάθει την γλώσσα και δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές, αν και θα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν αμφισβητεί και τον σπουδαίο ρόλο που παίζει το περιβάλλον στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Θεωρούμε πως καμία από τις θεωρίες που μόλις προαναφέραμε δεν εξηγεί πλήρως αυτό που ονομάζουμε κατάκτηση της γλώσσας. Αυτό έχει ως συνέπεια να πιστεύουμε πως ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για να κατανοήσουμε και να για να ερμηνεύσουμε με ποιους τρόπους ένα παιδί κατακτά μια γλώσσα θα ήταν να συνδυάσουμε τις θεωρίες. Επιπροσθέτως, επιστήμονες από τους κλάδους της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας, των παιδαγωγικών, της κοινωνιολογίας αλλά και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συμφωνία ως προς το ότι η πρώτη κατάκτηση της γλώσσας είναι ιδιαίτερως σημαντική διότι η γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού εκεί έχει τα θεμέλιά της.

Στην συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικό πίνακα με την προοδευτική πορεία ανάπτυξης της γλώσσας ηλικιακά.\*<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup>M. Cole - A. S. Cole (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τόμ. Β΄*, Αθήνα, Δάρδανος, σ.111

Πίνακας 1. Η πορεία ανάπτυξης της γλώσσας

<b>Ηλικία (σε προσέγγιση)</b>	<b>Αναμενόμενη συμπεριφορά</b>
γέννηση	Το βρέφος αντιλαμβάνεται φωνήματα, διακρίνει τους γλωσσικούς από τους μη γλωσσικούς ήχους, επικοινωνία κλάμα
ηλικία 3 μηνών	Παρουσιάζονται λαρυγγικοί ήχοι
ηλικία 6 μηνών	Χάνεται η ικανότητα να διακρίνει ανάμεσα σε φωνήματα που δεν ανήκουν στην μητρική γλώσσα, βάβισμα
ηλικία 9 μηνών	Πρώτες λέξεις
ηλικία 12 μηνών	Χρησιμοποιεί λέξεις για να προσελκύσει την προσοχή των ενηλίκων
ηλικία 18 μηνών	Παρουσιάζονται ανάπτυξη του λεξιλογίου απότομα, και ο τηλεγραφικός λόγος (προτάσεις δυο λέξεων)
ηλικία 24 μηνών	Απαντά σε έμμεσα αιτήματα
ηλικία 30 μηνών	Δημιουργεί αιτήματα, αλλά έμμεσα, τροποποιεί την ομιλία του αφού λάβει υπόψη ποιος είναι ο ακροατής και έχουμε πρώτη επίγνωση μορφοσυντακτικών κατηγοριών
νηπιακή ηλικία	Αυξάνεται ραγδαία η μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα
μέση παιδική ηλικία	Το παιδί κατανοεί την παθητική φωνή και κατακτά την δεξιότητα του γραπτού λόγου
εφηβική ηλικία	Αποκτά πλέον εξειδικευμένες λειτουργίες της γλώσσας

Αφού κάναμε τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι οποίες οφείλουμε να διευκρινίσουμε είναι γενικές, όσον αφορά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, συμπεραίνουμε πως το να έχουν γνώση των σχετικών θεωριών όσοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την διδασκαλία της είναι ιδιαίτερος σημαντικό. Αυτό θα τους βοηθήσει να ξεπερνούν τις δυσκολίες που πιθανόν θα συναντήσουν. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, επίσης θα βρουν χρήσιμο το να τις γνωρίζουν, από την στιγμή που οι μηχανισμοί κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας, εκτός από τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν, οι οποίες είναι αρκετές, παρουσιάζουν και ομοιότητες με τους μηχανισμούς απόκτησης της πρώτης γλώσσας.

#### **2.4. Δεύτερη/ξένη γλώσσα, η εκμάθηση**

Οι μηχανισμοί οι οποίοι ενεργοποιούνται όταν μπορούμε στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας παρουσιάζονται στο σημείο αυτό της εργασίας μας. Θα θέλαμε να κάνουμε μια, σημαντική κατά την γνώμη μας, διευκρίνιση. Στην εργασία αυτή πιο πάνω έχουμε παρουσιάσει τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τις έχουμε αναλύσει, όμως θα ασχοληθούμε με την διαδοχική διγλωσσία, αυτή δηλαδή που αφορά άτομα που έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Θεωρούμε πως αυτό είναι λογικό από την στιγμή που το δείγμα μας περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, άρα σε εφηβική ηλικία που επομένως έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο κατάκτησης και γνώσης της πρώτης τους γλώσσας, της αγγλικής στην περίπτωση μας.

Αναφέραμε πιο πάνω πως σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού είναι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Θεωρούμε πως είναι ένα γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, επιπλέον θεωρούμε πως η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας συμβάλλει σε σημαίνοντα βαθμό στην νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική του ανάπτυξη. Όταν λοιπόν ένα άτομο προσπαθεί να

μάθει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, είτε επειδή το επιθυμεί, είτε αναγκαστικά, δεν είναι σωστό να μην γίνει συσχετισμός με την πρώτη του γλώσσα. Έχουμε την γνώμη πως η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αν και παρουσιάζει διαφορές από την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, παρουσιάζει και κάποιες αναλογίες. Με πολλή προσοχή επιλέξαμε τις λέξεις που χρησιμοποιήσαμε στις παραπάνω προτάσεις. Τούτο γιατί ενώ για την πρώτη/μητρική γλώσσα μπορούμε να πούμε πως την κατακτούμε, για την δεύτερη/ξένη γλώσσα μπορούμε να πούμε πως την μαθαίνουμε. Το άτομο, δηλαδή, μπαίνει στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας αφού έχει κατακτήσει την πρώτη/μητρική και τους μηχανισμούς της.<sup>51</sup>

Τα άτομα όταν επιχειρούν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, δύσκολα έχουν την ικανότητα να φθάσουν σε επίπεδο γνώσης της γλώσσας αυτής παρόμοιο με το επίπεδο γνώσης της πρώτης τους γλώσσας. Οι λόγοι μπορεί να είναι πολλοί και να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Κάποιοι από αυτούς, και τους αναφέρουμε ενδεικτικά μπορεί να είναι, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρούν να μάθουν την δεύτερη/ξένη γλώσσα, ο τρόπος, ο χρόνος. Όλα αυτά επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης και τον επίπεδο γνώσης που θα πετύχει το κάθε άτομο.

Η Β. Τριάρχη-Herman επιχειρεί να διαφοροποιήσει τις μορφές ανάπτυξης της γλώσσας. Θεωρεί πως αναλόγως με τον αριθμό των γλωσσών που μαθαίνονται, έχουμε μονόγλωσση, δίγλωσση, τρίγλωσση, τετράγλωσση ... πολύγλωσση κατάκτηση γλωσσών. Σε ποια χρονική στιγμή μαθαίνονται, έχουμε πρώτη γλωσσική κατάκτηση (πρώτη γλώσσα), δεύτερη γλωσσική κατάκτηση (εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, εφόσον έχει αναπτυχθεί έστω και μερικά η πρώτη). Πόσο συχνά μαθαίνεται η ίδια γλώσσα, πρώτη εκμάθηση (μια φορά), δεύτερη εκμάθηση, νέα προσπάθεια για την

---

<sup>51</sup>N. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 26

εκμάθηση μιας γλώσσας που έχουμε μάθει και στην συνέχεια ξεχάσει. Πώς πραγματοποιείται, δια της επαφής με φυσικούς ομιλητές, στο φυσικό της περιβάλλον, η εκμάθηση της γλώσσας, ή μεθοδική εκμάθηση, στο σχολείο μέσω μαθημάτων. Αν υπάρχουν παθολογικές συνθήκες που ενδέχεται να επιφέρουν διαταραχές, μπορεί να έχουμε κανονική γλωσσική ανάπτυξη, χωρίς προβλήματα ή παθολογική γλωσσική ανάπτυξη, εκμάθηση της γλώσσας σε συνθήκες παθολογικών προβλημάτων και διαταραχών<sup>52</sup>

Στην εργασία μας ασχολούμαστε με διαδοχική εκμάθηση της γλώσσας, κατά την οποία τα άτομα, που στην περίπτωση μας, όπως προαναφέραμε, είναι ανήλικα, μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου και μαθαίνουν μια γλώσσα ως ξένη, αφού έχουν αναπτύξει την πρώτη τους γλώσσα μέσα από το σχολείο, την οικογένεια και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

#### **2.4.1. Εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, σχετικοί προβληματισμοί**

Στην συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε σε προβληματισμούς σχετικούς με την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως αυτοί εμφανίζονται στην βιβλιογραφία καθώς και κάποια ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας και πιο συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο που αφορά την διγλωσσία, αναφέραμε πως η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε ταυτόχρονη και σε διαδοχική. Ανάλογα με την ηλικία και το πότε συντελείται. Ταυτόχρονη έχουμε όταν το παιδί είναι μικρό ηλικιακά και μαθαίνει και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα και διαδοχική όταν η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας πραγματοποιείται μετά την κατάκτηση της πρώτης/μητρικής .είτε μερικά είτε

---

<sup>52</sup>B. Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.88

ολοκληρωμένα. Οι επιστήμονες θεωρούν πως οι βασικές δομές της πρώτης/μητρικής γλώσσας ολοκληρώνονται στο τρίτο (3<sup>ο</sup>) έτος της ηλικίας.

Όταν έχουμε περίπτωση διαδοχικής διγλωσσίας, όπως πιστεύουμε πως είναι και η δική μας περίπτωση, ένας ακόμη διαχωρισμός είναι δυνατόν να γίνει και θα θέλαμε να επισημάνουμε πως, δεν έχει καμία σημασία η ηλικία αυτού που μαθαίνει, αν είναι δηλαδή παιδί ή ενήλικος, για να μάθει κανείς μια δεύτερη/ξένη γλώσσα ή και Τρίτη, δεν έχει σημασία ποια, οι τρόποι που θα το κάνει αυτό είναι δύο, οι παρακάτω:

- *Φυσική εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας*: Φυσική εκμάθηση έχουμε όταν το άτομο ζει σε περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή μιλιέται και είναι κυρίαρχη, άρα αυτός που την μαθαίνει έρχεται καθημερινά σε επαφή με αυτή, και κατά κάποιον τρόπο αναγκάζεται να την χρησιμοποιήσει σε καθημερινή βάση για να καλύψει έτσι τις ανάγκες επικοινωνίας.
- *Κατευθυνόμενη εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Κατευθυνόμενη εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας έχουμε όταν η εκμάθησή της γίνεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχολικές ή φροντιστηριακές αίθουσες και εφόσον υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία.<sup>53</sup>

Να σημειώσουμε εδώ πως με βάση τον διαχωρισμό που κάναμε παραπάνω, και με τους ορισμούς που δώσαμε σχετικά με το ποια μπορεί να θεωρείται δεύτερη και ποια ξένη γλώσσα, η κατευθυνόμενη εκμάθηση έχει περισσότερη σχέση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Υπάρχουν κάποια ερωτήματα τα οποία εδώ και δεκαετίες απασχολούν τους γλωσσολόγους και τους ειδικούς επιστήμονες που ασχολούνται με θέματα γλώσσας, αλλά και κοινωνιολόγους και ψυχολόγους. Τα ερωτήματα αυτά που αφορούν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθησή της. Είναι πιθανόν ο τρόπος διδασκαλίας να

---

<sup>53</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 134

επηρεάσει την εκμάθηση και κατά συνέπεια την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα με την οποία μαθαίνουν οι διδασκόμενοι; Ποιοι είναι οι ενδεδειγμένοι τρόποι για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας; Οι ατομικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες έχουν ρόλο και, αν ναι, ποιον κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας; Επηρεάζεται η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας από την μητρική/πρώτη γλώσσα των ατόμων; Και, αν αυτό συμβαίνει, σε τι βαθμό;

#### **2.4.2. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ερευνητικά δεδομένα, θεωρίες και υποθέσεις**

Είναι διαβεβαιωμένο και διαπιστωμένο, μέσα από μελέτες, ότι στην περίπτωση που έχουμε διαδοχική διγλωσσία η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα καθώς αναπτύσσονται εκτός από τις διαφορές παρουσιάζουν και κάποιες ομοιότητες. Τις ομοιότητες αυτές καλό θα ήταν να τις λαμβάνουμε υπόψη όταν διδάσκουμε μια ξένη γλώσσα, αλλά και όταν στηρίζουμε μια δεύτερη γλώσσα<sup>54</sup>

Η έρευνα άρχισε να ασχολείται συστηματικά με την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας σχετικά πρόσφατα, προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Πάρα πολλές έρευνες ξεκίνησαν τότε. Χώρες όπως η Σουηδία, η Γερμανία, ο Καναδάς, και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (στο εξής ΗΠΑ) .Στις έρευνες αυτές το ενδιαφέρον εστιάστηκε περισσότερο στον ρόλο που μπορεί να παίζει η πρώτη/μητρική γλώσσα και πως μπορεί αυτή να επιδράσει στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας.. Τέτοιου είδους ερωτήματα προσπάθησαν να απαντήσουν. Επίσης εξέτασαν για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πρέπει κάποιος να διαθέτει έμφυτες κληρονομικές ικανότητες και αν είναι δυνατή η χρησιμοποίηση ειδικών στρατηγικών για την κατάκτησή της. Τέλος αν και με ποιους τρόπους και κατά πόσο αυτοί είναι σημαντικοί, παρεμβαίνει η μητρική/πρώτη γλώσσα και αν τελικά αυτό επηρεάζει με

---

<sup>54</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 134

κάποιο τρόπο την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τα συμπεράσματα από τις πρώτες αυτές έρευνες ήταν πως η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα βιογενετικών παραγόντων. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση και οι μελέτες του N. Chomsky, αποτελούν την βάση των σύγχρονων ψυχολογικών ερευνών<sup>55</sup> Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν πως αυτό που καθορίζει την διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας είναι οι γενετικοί παράγοντες. Και πως η πορεία που ακολουθείται είναι σταθερή.

Πιο πρόσφατα όμως φαίνεται πως η έρευνα έχει κάνει στροφή προς την θεωρία του συμπεριφορισμού και πιο συγκεκριμένα τον B.F. Skinner. Θυμίζουμε πως αυτός υποστηρίζει πως για να επιτύχουμε εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πρέπει να αλληλοεπιδράσουν εξωτερικοί παράγοντες<sup>56</sup>

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Αμερικανίδες H.C. Dulay και M.K.Burt, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, κατέληξε στο συμπέρασμα πως δεν έχει σημασία η μητρική/πρώτη γλώσσα, η ηλικία, και το σε ποια κοινωνική τάξη ανήκουν τα παιδιά. Το δείγμα τους που συμπεριλάμβανε παιδιά με μητρική γλώσσα την ισπανική, την κινέζικη, την ιαπωνική και την νορβηγική, έκαναν τα ίδια λάθη και κατακτούσαν με την ίδια σειρά ακολουθίες και μορφήματα της δεύτερης/ξένης γλώσσας και, αυτό έχει ενδιαφέρον, διότι είναι διαφορετική αυτή η σειρά από την σειρά που κατακτούσαν τα μορφήματα και τις ακολουθίες στην πρώτη/μητρική τους γλώσσα.<sup>57</sup>

Έρευνες επίσης πραγματοποιήθηκαν και στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα στην Γερμανία πραγματοποιήθηκε έρευνα σε παιδιά μεταναστών εργατών από την Ισπανία και την Ιταλία. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα πως το χρονικό διάστημα παραμονής τους στην Γερμανία, η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό τους επίπεδο ήταν

---

<sup>55</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 137

<sup>56</sup> ό.π., σ. 138

<sup>57</sup> H. C. Dulay and M.K. Burt, (1974), *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition, Language Learning vol. 24, No 1*, State University of New York at Albany, σσ.37-39, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 29/7/2017



παράγοντες που επηρέασαν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.<sup>58</sup> Άλλη μια έρευνα που έγινε στην Μεγάλη Βρετανία και που αφορούσε ομιλητές της κορεατικής γλώσσας, κατέληξε σε εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα από των H.C. Dulay και M.K. Burt, που αναφερθήκαμε πιο πάνω. Σε αυτή την έρευνα βρέθηκε πως η δομή της γραμματικής της κορεατικής γλώσσας επηρέασε σημαντικά, ίσως όχι δραματικά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.<sup>59</sup>

Για να επιστρέψουμε τώρα στα δικά μας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η ελληνική καταγωγή, αν όχι όλων, σίγουρα των περισσότερων γονιών των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας θεωρούμε πως επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής (ως ξένης) γλώσσας. Και η έστω αποσπασματική επαφή τους με αυτή, είτε ακούγοντας κάποιους από το οικογενειακό τους περιβάλλον να μιλούν (συνήθως παππούς/γιαγιά), είτε μέσα από το διαδίκτυο, ακούγοντας κάποια ελληνικά τραγούδια, είτε παρακολουθώντας τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές, σίγουρα επηρεάζεται η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας.<sup>60</sup>

Είπαμε και πιο πάνω, πως έγιναν διάφορες έρευνες που αφορούσαν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Από τις έρευνες αυτές προέκυψαν συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι πως πρέπει να προσεγγίσουμε την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας συνδυαστικά. Με τον τρόπο αυτό είναι πιθανόν να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον ρόλο που παίζουν παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με το άτομο, αλλά είναι εξωτερικοί.. Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατόν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο θα είναι επιτυχείς στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας οι ενήλικες. Να αναφέρουμε εδώ πως αυτοί δεν επηρεάζουν την κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας από τα παιδιά.

---

<sup>58</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 137-144

<sup>59</sup> Jin Jongso, *Acquisition of L2 English DP by Korean children*, [www.reading.ac.uk/app\\_ling/wp7/Jin.pdf](http://www.reading.ac.uk/app_ling/wp7/Jin.pdf), ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, 25/7/2017

<sup>60</sup> Π. Γεωργογιάννης, (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 99-108

Αφού ερευνήσαμε την βιβλιογραφία, οδηγηθήκαμε στις πιο κάτω θεωρίες και υποθέσεις που περιγράφουν και επεξηγούν τους εξωτερικούς παράγοντες από τους οποίους είναι δυνατόν να επηρεαστεί η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Οι υποθέσεις και οι θεωρίες είναι:

- Η υπόθεση της παρεμβολής (interference)
- Η υπόθεση των γλωσσικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον
- Η υπόθεση της γενίκευσης
- Η υπόθεση της ταύτισης

Αναλυτικά:

Η υπόθεση της παρεμβολής (interference)

Αν θελήσουμε να αποδώσουμε στην ελληνική γλώσσα τον όρο interference, τα λεξικά μας δίνουν τις λέξεις, επέμβαση, παρέμβαση ή παρεμβολή. Για την εκπαιδευτική ψυχολογία σημαίνει «την ενίσχυση ή αποδυνάμωση της μάθησης ή της συγκράτησης όσων έχουμε ήδη μάθει, μέσα από μαθησιακές διαδικασίες που προηγήθηκαν»<sup>61</sup> Άρα όταν μαθαίνουμε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα ο ρόλος της παρεμβολής μπορεί να είναι θετικός, κατά συνέπεια έχουμε θετική παρεμβολή, αλλά κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να είναι και αρνητικός και στην περίπτωση αυτή μιλούμε για αρνητική παρεμβολή. Αυτοί που υποστηρίζουν την θεωρία της παρεμβολής, η οποία ήταν η κυρίαρχη θεωρία στην δεκαετία του 1960, θεωρούν πως η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και εν τέλει η κατάκτησή της δεν ακολουθεί παρόμοια διαδικασία με αυτή που έχουμε στην εκμάθηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας. Θεωρούν πως αυτός που μαθαίνει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, εφόσον έχει κατακτήσει την πρώτη/μητρική χρησιμοποιεί στοιχεία, κανόνες και δομές της με σκοπό να μάθει και να κατακτήσει στην συνέχεια την νέα γλώσσα. Αυτό, σύμφωνα

---

<sup>61</sup> Π. Γεωργογιάννης, (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 113

με την υπόθεση αυτή, σημαίνει ότι είναι η πρώτη γλώσσα που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές στην διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αν υποθέσουμε πως αυτό είναι σωστό, τότε θα συμπεράνουμε πως αν έχουμε την τύχη τα στοιχεία, οι κανόνες και οι δομές της δύο γλωσσών είναι σε συμφωνία, τότε θα μάθουμε την δεύτερη/ξένη γλώσσα ευκολότερα και άρα έχουμε θετική παρεμβολή, ενώ αν είμαστε άτυχοι και τα στοιχεία, οι κανόνες και δομές των δύο γλωσσών είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους θα δυσκολευτούμε πολύ τόσο να μάθουμε όσο και να χρησιμοποιήσουμε την δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή έχουμε αρνητική παρεμβολή<sup>62</sup>

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στον όρο *μεταφορά* . Ο μηχανισμός της μεταφοράς μπορεί να ενεργοποιηθεί όσο μαθαίνουμε την δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ο ορισμός της μεταφοράς δίνεται από τον Ν. Μήτση ως εξής: «Μεταφορά είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να επιλύσει ένα νέο πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσει μια νέα κατάσταση»<sup>63</sup>όπως είναι εύκολα αντιληπτό ο μηχανισμός της μεταφοράς δεν αφορά μόνο την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, έχει εφαρμογή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί λοιπόν κάποιος ενώ μαθαίνει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα να ψάχνει για στήριξη σε ό,τι γνωρίζει και στις δομές της πρώτης του γλώσσας ώστε να μάθει την νέα. Είναι πιθανόν αυτή του η προσπάθεια να έχει επιτυχία, συμβαίνει αυτό πολλές φορές. Μπορεί όμως να μην γίνει και τόσο επιτυχής σύνδεση ανάμεσα στις δυο γλώσσες. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούμε τον όρο παρεμβολή, ή αλλιώς θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε με την έκφραση αρνητική μεταφορά.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 146

<sup>63</sup> Ν. Μήτση, (2003) *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 28

<sup>64</sup> Ν. Μήτση, (2003) *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 29

Για να συνοψίσουμε, θα μπορούσαμε να πούμε πως η παρουσία στοιχείων, κανόνων και δομών της πρώτης/μητρικής γλώσσας υποβοηθούν, τις περισσότερες φορές στην εκμάθηση της νέας γλώσσας. Υπάρχει όμως και η περίπτωση κάποιες φορές όταν οι δύο γλώσσες έχουν μεγάλες διαφορές στις δομές τους και στους κανόνες τους, να δημιουργηθούν προβλήματα. Όταν λοιπόν ένα άτομο μαθαίνει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα μπορεί να βρει την πληροφορία αυτή χρήσιμη, διότι έτσι μπορεί να έχει την δυνατότητα μέσα από την σύγκριση των δύο γλωσσών να μάθει σε βάθος την δεύτερη/ξένη γλώσσα και έτσι να αποκτήσει την ικανότητα να την μεταχειρίζεται ορθά και άνετα.

#### Η υπόθεση των γλωσσικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον

Στην ψυχολογία της εκπαίδευσης υποστηρίζεται πως η εκμάθηση μιας γλώσσας από ένα άτομο συμβαίνει κατά κύριο λόγο μέσα από τα γλωσσικά ερεθίσματα που του παρέχει το περιβάλλον του.<sup>65</sup> Θεωρούμε πως αυτή η υπόθεση είναι σωστή. Για να μάθουμε σε ικανοποιητικό επίπεδο μια γλώσσα η επικοινωνία μας με φυσικούς ομιλητές της, στο φυσικό της περιβάλλον κατά προτίμηση είναι σίγουρα μεγάλο πλεονέκτημα. Η επικοινωνία έχει ουσιαστική συμβολή στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Μπορούμε μέσα από αυτήν να κατακτήσουμε τις δομές της και έτσι η εκμάθησή της να στεφθεί με επιτυχία.

Από έρευνες που έχουν γίνει έχει επιβεβαιωθεί η θεωρία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Θα πρέπει όμως να αναφέρουμε πως από μόνα τους τα ερεθίσματα αυτά ίσως και να μην αρκούν για την εκμάθηση της γλώσσας.. Μπορεί να δημιουργούν τις σωστές προϋποθέσεις, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Πρέπει να δίνονται οι ευκαιρίες σε αυτόν που μαθαίνει μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα να χρησιμοποιήσει αυτά τα ερεθίσματα που πήρε από το περιβάλλον, ενεργοποιώντας την προ υπάρχουσα γνώση. Έτσι με την παραγωγή γλώσσας, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αυτοί που

---

<sup>65</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.158

μαθαίνουν και με την αρμόζουσα ανατροφοδότηση θα έχουν την δυνατότητα να προσαρμόσουν τις αντιλήψεις των ερεθισμάτων που δέχτηκαν.<sup>66</sup>

### Η υπόθεση της γενίκευσης

Η υπόθεση αυτή δεν έχει να κάνει μόνο με την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ισχύει γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν γενικεύουμε αυτό που συμβαίνει είναι πως από τα επιμέρους στοιχεία κάνουμε αναγωγή στο σύνολο. Με άλλα λόγια αυτό που κάνουμε είναι να παρατηρήσουμε κάτι που συμβαίνει, να οδηγηθούμε αβίαστα και φυσικά στον κανόνα. Η γενίκευση όμως κρύβει κινδύνους γιατί υπάρχει περίπτωση λόγω υπερβολικής εμπιστοσύνης στις παρατηρήσεις μας να φτάσουμε στην υπεργενίκευση. Αν συμβεί αυτό θα βγάλουμε λανθασμένα συμπεράσματα. Η υπεργενίκευση εμφανίζεται όταν εκτιμήσουμε λάθος τα στοιχεία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και δεν έχει σχέση με την πρώτη/μητρική γλώσσα. Όσο λοιπόν εξοικειωνόμαστε με τις δομές και το σύστημα της γλώσσας που μαθαίνουμε, τόσο ελαχιστοποιούνται και οι πιθανότητες να κάνει υπεργενικεύσεις<sup>67</sup>.

### Η υπόθεση της ταύτισης

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως η πρώτη/μητρική γλώσσα δεν έχει καμία επίδραση στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την θεωρία/υπόθεση της παρεμβολής που αναλύσαμε παραπάνω. Με την υπόθεση αυτή υποστηρίζεται πως η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας ακολουθεί τους κανονισμούς που ακολουθηθήκαν κατά την εκμάθηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας και συμβαίνει εντελώς ανεξάρτητα από αυτή. Δεν έχει δηλαδή καμία σημασία αν έχει το άτομο κατακτήσει την πρώτη/μητρική του γλώσσα. Είναι φυσικό η ακραία αυτή υπόθεση να μην έχει πια πολλούς υποστηρικτές μέσα στην επιστημονική κοινότητα των παιδαγωγών και των γλωσσολόγων, καθώς είναι γενικά αποδεκτό πως η

---

<sup>66</sup> J. Harmer, (1991), *The practice of English Language Teaching, new edition*, London and New York, Longman, σ. 40

<sup>67</sup> Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 30

ανάπτυξη και κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας και η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας ταυτίζονται σημαντικά στον τρόπο που αναπτύσσονται. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει διαπιστωθεί ενήλικες που μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα και έχουν κατακτήσει την πρώτη/μητρική κάνουν λάθη παρόμοια με των μικρών παιδιών όταν αυτά μαθαίνουν την πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Από τις έρευνες των H.C. Dulay και M.K.Burt, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, έχει διαπιστωθεί πως παιδιά με εντελώς διαφορετική καταγωγή και άρα διαφορετική πρώτη/μητρική γλώσσα, κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, κατακτούσαν τις μορφοσυντακτικές δομές της δεύτερης με την ίδια ακριβώς σειρά όπως και της πρώτης.<sup>68</sup>

Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε στο σημείο αυτό πως οι κανόνες και οι μηχανισμοί που διέπουν την κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας, οι ίδιοι ακριβώς κανόνες και μηχανισμοί διέπουν την διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας.. με αυτό εννοούμε πως μπορούμε κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας να αξιοποιήσουμε τους μηχανισμούς που χρησιμοποιήσαμε ή που αποκτήσαμε όταν κατακτούσαμε την πρώτη/μητρική γλώσσα.

#### **2.4.4. Οι στρατηγικές κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Όταν κάποιος προχωρά στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, σύμφωνα με την R. Oxford, χρησιμοποιεί συγκεκριμένες ενέργειες, συμπεριφορές, τεχνικές και βήματα, τις περισσότερες φορές ενσυνείδητα, προσπαθώντας να αντιληφθεί, να εσωτερικεύσει και τελικά να χρησιμοποιήσει, φτάνοντας έτσι στον τελικό του προορισμό, την δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η έρευνα υποστηρίζει πως χρήση τους είναι αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται δέσμη καλά ενορχηστρωμένων στρατηγικών. Το

---

<sup>68</sup> B. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 148,149

άτομο που εφαρμόζει στρατηγικές εκμάθησης επιλέγει κάθε φορά τις κατάλληλες για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα και μάλιστα είναι σε θέση να εξηγήσει ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησε και γιατί.

Συγκεκριμένες στρατηγικές συνδέονται με συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες. Για παράδειγμα για την παραγωγή γραπτού λόγου μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ο σχεδιασμός, ο αυτοέλεγχος, η επαγωγή και η υποκατάσταση. Για την παραγωγή προφορικού λόγου, η παράφραση, ο περιφραστικός λόγος και ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση. Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν η επεξεργασία, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η επιλεκτική προσοχή, και ο αυτοέλεγχος. Τέλος η κατανόηση γραπτού λόγου, μπορεί να ωφεληθεί από την μεγαλόφωνη ανάγνωση, την επαγωγική σκέψη, και την συνόψιση.

Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το ποια δέσμη στρατηγικών θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει κάποιος είναι:

*Το κίνητρο*, κάποιος με ισχυρό κίνητρο τείνει να χρησιμοποιεί περισσότερες στρατηγικές, ειδικά αν η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας συνδέεται με την επαγγελματική του πορεία.

*Το φύλο*, Οι γυναίκες φαίνεται να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές πιο πολύ, αν και σε κάποιες από αυτές φαίνεται να τις ξεπερνούν οι άντρες.

*Το πολιτιστικό υπόβαθρο*, Κάποιοι πολιτισμοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη προτεραιότητα σε κάποιες στρατηγικές. Για παράδειγμα άτομα ασιατικής καταγωγής χρησιμοποιούν περισσότερο την απομνημόνευση.

*Το είδος της εργασίας*, Η φύση της εργασίας, με την έννοια της δραστηριότητας, παίζει ρόλο στην επιλογή των στρατηγικών.

*Στάσεις και πεποιθήσεις*, οι παράγοντες αυτοί προφανώς επιδρούν στην επιλογή στρατηγικών. Αν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις είναι αρνητικές, τότε έχουμε κακή επιλογή στρατηγικών και όχι καλά συντονισμένων στρατηγικών.

*Ο τρόπος εκμάθησης, Ο τρόπος εκμάθησης (μαθησιακό στυλ) και γενικά το πώς προσεγγίζει κάποιος την εκμάθηση της γλώσσας, καθορίζει την επιλογή των στρατηγικών. Για παράδειγμα κάποιος που χρησιμοποιεί τον αναλυτικό τρόπο εκμάθησης προτιμά στρατηγικές όπως η γνώση κανόνων, η γλωσσολογική ανάλυση των λέξεων κ.ά.*

*Η ηλικία και το στάδιο εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, Άτομα διαφορετικής ηλικίας και σε διαφορετικό στάδιο εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές*

*Η ανοχή στην ασάφεια, Άτομα με μεγαλύτερη ανοχή στην ασάφεια χρησιμοποιούν σημαντικά διαφορετικές στρατηγικές από αυτά με λιγότερη ανοχή.<sup>69</sup>*

## **2.5. Η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, παράγοντες που την επηρεάζουν**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα κάνουμε αναφορά σε προηγούμενες επιστημονικές μας αναφερθήκαμε στους μηχανισμούς οι οποίοι όταν μαθαίνει ένα άτομο μια δεύτερη/ξένη γλώσσα μπαίνουν σε λειτουργία, επίσης αναφερθήκαμε και στις θεωρίες που υποστηρίζουν την ενεργοποίηση αυτών των μηχανισμών. Τονίσαμε όμως πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που είναι πιθανόν να παίξουν σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο η εκμάθηση της γλώσσας θα είναι καλή και γρήγορη.

Είναι αποδεκτό γενικά πως ο κάθε άνθρωπος που μαθαίνει μια δεύτερη/ξένη γλώσσα το κάνει διαφορετικά από κάποιον άλλο συνάνθρωπό του. Οι διαφορές αυτές έχουν να κάνουν με το πώς μαθαίνει, το τι ρυθμούς ακολουθεί κατά την διαδικασία της εκμάθησης και τελικά ποιο είναι το αποτέλεσμα. Το να μάθει ένα άτομο μια δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι σε τελική ανάλυση μια διαδικασία μάθησης, όπως όλες οι άλλες και το τελικό αποτέλεσμα είναι δυνατόν να επηρεαστεί από πολλούς

---

<sup>69</sup> R. Oxford, (1994), *Language Learning Strategies: An update*, University of Alabama.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED376707> ,ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8-8-18



παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι ή το πόσο διαφέρουμε σε ατομικό επίπεδο ή το πώς επιδρά κατά την διαδικασία της εκμάθησης το περιβάλλον. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι. Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτούς τους παράγοντες μπορεί να κατευθύνουν την όλη μαθησιακή διαδικασία για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και όχι μόνο.

Αυτοί είναι:

- Οι ατομικοί παράγοντες
- Οι γλωσσικοί παράγοντες και
- Οι κοινωνικοί παράγοντες<sup>70</sup>

Για τον Ν. Μήτση οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι κάπως διαφορετικοί και είναι:

- Οι ψυχολογικοί παράγοντες και
- Οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες<sup>71</sup>

Θα λέγαμε πάντως πως όποιον και από τους δυο παραπάνω διαχωρισμούς θεωρήσουμε σωστότερο και επιλέξουμε θα διαπιστώσουμε πως τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξουμε δεν διαφέρουν και πολύ μεταξύ τους.

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τον ρόλο των παραγόντων που προαναφέραμε, και να διαπιστώσουμε σε τι βαθμό και πώς αυτοί επηρεάζουν.

---

<sup>70</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 181,182

<sup>71</sup> Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.57-59

### 2.5.1. Οι ατομικοί παράγοντες

Ο κάθε άνθρωπος έχει την δική του, διαφορετική από τον άλλο προσωπικότητά του και ο καθένας μας επίσης διαθέτει διαφορετικές ικανότητες οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σε ατομικό επίπεδο λοιπόν διαφοροποιούμαστε ως εξής:

1. Γλωσσογνωστικές ικανότητες, δηλ. πώς κωδικοποιούμε τις νοητικές παραστάσεις, πώς κωδικοποιούμε τις αναπτυγμένες δομές της γλώσσας.
2. Βιολογικές παράμετροι, ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας
3. Στοιχεία από την προσωπικότητά μας, με τι τρόπο μαθαίνουμε, είμαστε εσωστρεφείς ή εξωστρεφείς, είμαστε ψυχολογικά ισορροπημένοι, έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας κ.ά
4. Συναισθηματικοί παράγοντες,<sup>72</sup>

Πιο αναλυτικά οι παραπάνω παράγοντες

#### Γλωσσογνωστικές ικανότητες

Ο κάθε άνθρωπος, για να θυμηθούμε και την θεωρία των γενετιστών, από την στιγμή που έρχεται στον κόσμο φέρνει μαζί του την ικανότητα να κατακτήσει μια γλώσσα. Η ικανότητα αυτή του δίνει την δυνατότητα να επεξεργάζεται γλωσσικές δομές και με τον τρόπο αυτό να φτάνει στην κατάκτηση της γλώσσας που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον του, κατακτά την πρώτη/μητρική γλώσσα. Το πώς δραστηριοποιείται και το κατά πόσο αναπτύσσεται η ικανότητά του εξαρτάται κυρίως από το πόσο ποιοτικά και πόσο καλά δομημένα είναι τα γλωσσικά ερεθίσματα του άμεσου, αλλά και του έμμεσου περιβάλλοντός του.<sup>73</sup>

#### Βιολογικές παράμετροι

---

<sup>72</sup> H. Wode, (1988), *Einführung in die psycholinguistic, Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning, Hueber, σ.292

<sup>73</sup>Β. Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολinguιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.186-187

Χωρίς να έχουμε καμία διάθεση διακρίσεων ανάμεσα στα δυο φύλα, θα πρέπει να δεχθούμε πως, τουλάχιστον κατά την παιδική ηλικία (Δημοτικό Σχολείο), υπάρχουν διαφορές στο πώς συμπεριφέρονται τα κορίτσια και πως τα αγόρια όταν μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Να τονίσουμε πως η διαφορά βρίσκεται στην συμπεριφορά και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Τα κορίτσια είναι πιο επικοινωνιακά, πιο κοινωνικά και πρόθυμα στο να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα που μαθαίνουν και προσπαθούν, όταν τους δοθεί η ευκαιρία, να συνομιλήσουν με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Έστω χρησιμοποιώντας εξωγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, κινήσεις, στάση του σώματος). Στον αντίποδα, τα αγόρια είναι διστακτικά και δεν εμπλέκονται εύκολα σε συναναστροφές όπου θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν την δεύτερη/ξένη γλώσσα. Προτιμούν τις παρέες με άλλα παιδιά της ηλικίας τους που μιλούν την δική τους γλώσσα.<sup>74</sup>

Περνούμε στον βιολογικό παράγοντα της ηλικίας. Είναι κοινή πεποίθηση πως όσο πιο νέος ξεκινήσει ένας άνθρωπος να μάθει μια γλώσσα, τόσο πιο καλά θα είναι τα αποτελέσματα και πιο πετυχημένα. Λέγεται πως καλό θα ήταν να ξεκινήσει κάποιος την εκμάθηση πριν από την εφηβική ηλικία. Η άποψη αυτή έχει βιολογικό υπόβαθρο. Γνωρίζουμε πως ένα παιδί φθάνοντας στην ηλικία των τριών, τεσσάρων ετών έχει κατακτήσει χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και χωρίς να το καθοδηγεί και να το βοηθά κάποιος συστηματικά, την μητρική του γλώσσα. Ταυτόχρονα αναπτύσσεται και ωριμάζει γνωστικά. Μετά το τέταρτο έτος της ηλικίας και αφού η κυριαρχία της πρώτης/μητρικής γλώσσας έχει εδραιωθεί, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για να ξεκινήσει η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Αυτό γιατί το παιδί σε αυτή την ηλικία έχει την ικανότητα απόκτησης γλωσσικών πληροφοριών άλλα και ανάπτυξης συνδέσεων ανάμεσα στις δομές των δυο γλωσσών, κάτι που μπορεί να αποδειχθεί

---

<sup>74</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.59

δύσκολο σε μεγαλύτερες ηλικίες, αν δηλαδή προσπαθήσουμε να ενσωματώσουμε δομές της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αυτές που ήδη υπάρχουν.<sup>75</sup>

Δεν σημαίνει αυτό πως μετά την πάροδο της εφηβικής ηλικίας χάνουμε την ικανότητα να μάθουμε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αυτό που χάνουμε είναι η δυνατότητα να φτάσουμε από την άποψη της προφοράς στα επίπεδα ενός φυσικού ομιλητή. Θα υστερούμε δηλαδή φωνολογικά. Άλλη μια παράμετρος που έχει σχέση με την ηλικία είναι και το πόσο ανοιχτό είναι στον πολιτισμό που αντιπροσωπεύει η δεύτερη/ξένη γλώσσα, ποιες είναι οι απόψεις του για αυτόν και το πόσο δεκτικό, από κοινωνιολογική άποψη, είναι το άτομο που μαθαίνει την δεύτερη/ξένη γλώσσα σε μετεφηβική ηλικία.<sup>76</sup>

Η τελευταία παρατήρηση μας επιτρέπει να επισημάνουμε πως όταν εξετάζουμε τον παράγοντα ηλικία δεν θα πρέπει να τον εξετάζουμε ανεξάρτητα. Θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και άλλους παράγοντες συνδυαστικά. Αυτοί μπορεί να είναι γλωσσολογικοί, κοινωνιολογικοί, σε τι επίπεδο έχει κατακτήσει το άτομο αυτό την πρώτη, μητρική του γλώσσα, αν μαθαίνει την δεύτερη/ξένη γλώσσα στο φυσικό της περιβάλλον ερχόμενο έτσι σε επαφή με φυσικούς ομιλητές και για τι χρονικό διάστημα, κ.ά.<sup>77</sup>

### Στοιχεία προσωπικότητας

Έχουμε ήδη αναφέρει, και θεωρούμε πως είναι αποδεκτό πως ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Ξεχωρίζει για την προσωπικότητά του, τον χαρακτήρα του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες που κουβαλά και για όλους αυτούς τους λόγους η διαδικασία της μάθησης είναι θέμα προσωπικό. Πάντως όσο πιο ισορροπημένος είναι κάποιος ψυχολογικά τόσο πιο πετυχημένη είναι η διαδικασία εκμάθησης γιατί έτσι δύναται.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> E. Apeltauer, (1997), *Grundlagen des Erst und Fremdsprachenwerbs*, Berlin, Langenscheidt, σ. 68,69

<sup>76</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.201

<sup>77</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.201,202

<sup>78</sup> H. Wode, (1988) *Einführung in die Psycholinguistic- Theorien, Medien, Ergebnisse*, Ismaning: Hueber, σ. 293

- να αποδεχθεί καινούρια, άλλου πολιτισμού στοιχεία χωρίς να φοβάται πως θα απωλέσει την ταυτότητά του
- να μην είναι τραυματική η εμπειρία του από την πρώτη του επαφή με την δεύτερη/ξένη γλώσσα, και τον πολιτισμό που εκπροσωπεί, γιατί το αποτέλεσμα θα είναι να μην μπορεί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον, να νιώσει αβεβαιότητα, φοβηθεί, να αποξενωθεί και τελικά ίσως και να νιώσει πανικό.<sup>79</sup>

Ολοκληρώνοντας για τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου που μαθαίνει μια δεύτερη ξένη γλώσσα θα θέλαμε να πούμε πως αυτό θα πρέπει να είναι εξωστρεφές, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να είναι αποφασιστικό, να στοχάζεται, να είναι ανεκτικό στα στοιχεία της νέας γλώσσας, γλωσσικά και πολιτισμικά. Οτιδήποτε αντίθετο έχει ανασταλτικό χαρακτήρα και θα φέρει εμπόδια στην εκμάθηση της γλώσσας.<sup>80</sup>

### Συναισθηματικοί παράγοντες

Όταν αναφερόμαστε στους συναισθηματικούς παράγοντες αυτός που θεωρούμε ως τον πιο σημαντικό είναι τα κίνητρα. Υπάρχουν βέβαια κι άλλοι, όπως το ποια είναι η άποψη του ατόμου που μαθαίνει την δεύτερη/ξένη γλώσσα για την ίδια τη γλώσσα που μαθαίνει άλλα και για τον πολιτισμό που εκπροσωπεί. Η άποψη αυτή έχει αντίκρισμα στο πως αισθάνεται, τι συναισθήματα δηλαδή του δημιουργούνται κατά την διαδικασία της εκμάθησης, θετικά ή αρνητικά. Σημασία επίσης έχει και το τι συναισθήματα τρέφει για τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Του είναι ευχάριστοι ή δυσάρεστοι; Ας επανέλθουμε όμως στα κίνητρα τα οποία και θεωρούμε σημαντικά. Αυτά αφορούν κυρίως, το τι είναι αυτό που ώθησε το άτομο να ξεκινήσει την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, για ποιον λόγο την μαθαίνει, τι σκοπούς θέλει να

<sup>79</sup> Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ.76

<sup>80</sup> Ν. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ.59-64

εξυπηρετήσει. Αν τα κίνητρα είναι ισχυρά τότε αυτό θα οδηγήσει σε γρήγορους ρυθμούς εκμάθησης και το αποτέλεσμα θα είναι η πετυχημένη εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Αν το κίνητρο είναι η επικοινωνία του ατόμου είτε στον χώρο εργασίας, κοινωνικά, είτε λόγω σπουδών, τότε θα καταβάλει μεγαλύτερες προσπάθειες και θα ενδιαφερθεί περισσότερο. Αν το κίνητρο είναι μόνο να μάθει την γλώσσα γιατί ενδιαφέρεται για τον πολιτισμό μιας χώρας που αυτή μιλιέται ή απλά για να μπορεί να ανταλλάξει μερικές κουβέντες με φυσικούς ομιλητές ή γιατί θα επισκεφθεί την χώρα ως τουρίστας και θέλει να μπορεί να επικοινωνεί για βασικά ζητήματα, τότε το κίνητρο δεν είναι και ιδιαίτερα ισχυρό. Παρόμοια, μπορεί κάποιος να ξεκινήσει την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας γιατί έτσι θεωρεί πως θα αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος από το κοινωνικό του περιβάλλον και στην περίπτωση αυτή δεν θα μιλούσαμε για ισχυρό κίνητρο.<sup>81</sup>

### **2.5.2. Οι γλωσσικοί παράγοντες**

Μετά από έρευνες η ψυχολογία κατάληξε στο συμπέρασμα πως από την στιγμή που το παιδί, στην προσπάθειά του να κατακτήσει την πρώτη/μητρική γλώσσα αναπτύσσει τις γλωσσικές του ικανότητες ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία και περνώντας από τα στάδια εξέλιξης της γλώσσας που αναφέραμε πιο πάνω, και αυτό είναι κάτι που ισχύει για όλες τις γλώσσες χωρίς εξαίρεση, τότε και η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να ακολουθεί την ίδια εξελίσσεται ακολουθώντας τους ίδιους κανόνες<sup>82</sup>.

Έχοντας ήδη αναφερθεί στο πόσο η αξιοποίηση της κεκτημένης γνώσης είναι σημαντική για την απόκτηση νέας, θεωρούμε πως υπάρχουν κεκτημένες γνώσεις από την κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας, οι οποίες αν αξιοποιηθούν

---

<sup>81</sup>Β.Τριάρχη- Herrmann (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ.193-194

<sup>82</sup> E. Apeltauer, (1997), *Grundlagen des Erst und Fremdsprachenwerbs*, Berlin, Langenscheidt, σσ.7,8

προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης. Για το αν θα μπορέσουμε όμως να τις αξιοποιήσουμε παίζουν σημαντικό ρόλο κάποιες παράμετροι.

Αυτές είναι:

- 1) Πόσο συγγενεύουν οι δυο γλώσσες και αν μοιάζουν. (Στις γλωσσικές οικογένειες θα αναφερθούμε παρακάτω)
- 2) Πόσο καλά έχουμε κατακτήσει την πρώτη/μητρική γλώσσα και
- 3) Τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, ποιοτικά και ποσοτικά

Στην συνέχεια θα αναφερθούμε σε αυτές τις παραμέτρους λίγο πιο αναλυτικά.

#### Πόσο συγγενεύουν οι δυο γλώσσες και αν μοιάζουν

Είναι γνωστό πως κάποιες γλώσσες που είναι συγγενικές και ανήκουν στην ίδια οικογένεια και έχουν ομοιότητες και γλώσσες που δεν μοιάζουν καθόλου μεταξύ τους. Για παράδειγμα τα κορεάτικα μοιάζουν με τα γιαπωνέζικα, αλλά δεν μοιάζουν καθόλου με τα ρωσικά, από την άλλη μεριά τα ρωσικά μοιάζουν με τα ουκρανικά, αλλά δεν μοιάζουν καθόλου με τα αραβικά. Αν λοιπόν οι δομές της πρώτης/μητρικής γλώσσας είναι συγγενικές με τις δομές της γλώσσας που μαθαίνουμε, τότε είναι φυσικό και επόμενο αυτές να αξιοποιηθούν και να μας βοηθήσουν να μάθουμε την νέα γλώσσα πιο γρήγορα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ακρίβεια.<sup>83</sup>

#### Πόσο καλά έχουμε κατακτήσει την πρώτη/μητρική γλώσσα

Να κάνουμε εδώ μια διευκρίνιση. Η παράμετρος αυτή έχει αξία αν αναφερόμαστε σε άτομο το οποίο ξεκινά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία, αφού έχει κατακτήσει πλήρως την πρώτη/μητρική γλώσσα. Αν ισχύει αυτό λοιπόν οι έρευνες έχουν δείξει πως όσο πιο καλός και ικανός γνώστης της μητρικής

---

<sup>83</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 184

του γλώσσας είναι κάποιος, δηλαδή των δομών της και των λειτουργιών της, τόσο πιο εύκολα θα κατανοήσει τις δομές και τις λειτουργίες της δεύτερης/ξένης γλώσσας και θα την μάθει με επιτυχία. (διαδοχική διγλωσσία)<sup>84</sup>

### Τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, ποιοτικά και ποσοτικά

Έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο υποκεφάλαιο πως ένα παιδί γεννιέται με την γενετική προδιάθεση να κατακτήσει μια γλώσσα. Αυτό το καταφέρει παρατηρώντας το περιβάλλον του και αλληλοεπιδρώντας με αυτό. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και όταν το παιδί ξεκινά να την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε δεύτερο χρόνο. Χρειάζεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, έτσι ώστε χρησιμοποιώντας την διάθεση που έχει για έρευνα να καταφέρει να ανακαλύψει και να κατακτήσει την νέα γλώσσα. Τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του, άμεσου και έμμεσου είναι αυτά που θα το ενεργοποιήσουν.<sup>85</sup>

Οι έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως το πόσο ποιοτικά είναι τα ερεθίσματα, αλλά και η συχνότητά τους, αν είναι δηλαδή πολλά ή λίγα έχει επίδραση στην εκμάθηση της γλώσσας, είτε μιλάμε για πρώτη/μητρική, είτε για δεύτερη/ξένη και καθορίζει την ποιότητα, την ποσότητα και τις δομές των γλωσσικών εκφράσεων που παράγει το παιδί.<sup>86</sup>

### **2.5.3. Οι κοινωνικοί παράγοντες**

Σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο για τα ερευνητικά δεδομένα, αναφερθήκαμε σε έρευνες που διεξάχθηκαν στην Γερμανία σε δείγματα οικογενειών Ισπανών και Ιταλών εργατών, μεταναστών. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα

<sup>84</sup> Π. Γεωργογιάννης, (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 135

<sup>85</sup> Δ. Σιταρένιου, (2000), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου, τόμος II, σσ. 307-319, Πάτρα

<sup>86</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 184



αναφερθούμε σε έρευνα του Πανεπιστημίου της Χαϊδελβέργης,(Γερμανία), και σκοπό είχε να διαπιστώσει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των παρακάτω παραγόντων:

- Η επαφή με φυσικούς ομιλητές της γερμανικής στην εργασία και στον ελεύθερο χρόνο
- Σε τι ηλικία βρισκόταν ο μετανάστης όταν πήγε στην Γερμανία
- Το επίπεδο μόρφωσης
- Η κοινωνική απόσταση<sup>87</sup>

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ενδιαφέρον. Ως προς την επαφή με τους φυσικούς ομιλητές, βρέθηκε πως ο χρόνος που περνούσαν με αυτούς ήταν πιο αποδοτικός από την ίδια ώρα σε μια σχολική αίθουσα. Αυτό έχει βέβαια λογική εξήγηση μιας και τότε οι συζητήσεις που κάνουμε, αν υπάρχει και φιλική σχέση, είναι χαλαρή, δεν υπάρχει περιορισμός χρόνου και έχουμε ευχάριστη διάθεση.<sup>88</sup> Όσον αφορά την ηλικία, η μόνη διαφορά ανάμεσα σε μικρές ή μεγαλύτερες ηλικίες ήταν η φωνολογική. Οι μεγαλύτερης ηλικίας είχαν πάντοτε προφορά. Καμία άλλη γλωσσική ικανότητα δεν επηρεάστηκε. Το επίπεδο μόρφωσης των μεταναστών και της οικογένειάς τους έπαιξε ρόλο όχι τόσο στην φυσική διαδικασία της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά στο κατά πόσο επιθυμούσε να το κάνει αυτό, στον βαθμό ετοιμότητάς του. Στις οικογένειες με μορφωμένους γονείς, της μεσαίας τάξης και πάνω, τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν πιο εύκολα μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ίσως η διεργασία αυτή να γίνεται υποσυνείδητα, αλλά το αποτέλεσμα είναι η θετική επίδραση.<sup>89</sup>

Η κοινωνική απόσταση ή εγγύτητα δεν ήταν ένας από τους κοινωνικούς παράγοντες με τους οποίους ασχολήθηκε η παραπάνω έρευνα. Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο ο J.H. Schumann το 1976. Αφορά κοινωνικές ομάδες και αυτούς που προχωρούν στην

---

<sup>87</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.201,202

<sup>88</sup> ό.π. σ. 205

<sup>89</sup> Β. Τριάρχη –Herrmann, (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.204

εκμάθηση δεύτερης γλώσσας όχι ξένης. Η έρευνα υποστηρίζει πως η κοινωνική απόσταση ή η εγγύτητα είναι παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή ή όχι εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Δυσκολίες στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται αν η κοινωνική ομάδα που μαθαίνει είναι κυρίαρχη ή υποδεέστερη της κοινωνικής ομάδας των φυσικών ομιλητών, αν οι δυο κοινωνικές ομάδες είναι κλειστές και δεν αποσκοπούν στην αφομοίωση αλλά στην διατήρηση της διαφορετικότητας, αν η κοινωνική ομάδα που μαθαίνει σκοπεύει να μείνει για μικρό χρονικό διάστημα στην χώρα που μιλιέται η γλώσσα που μαθαίνει, αν οι δυο πολιτισμοί που αντιπροσωπεύουν αυτούς που μαθαίνουν και τους φυσικούς ομιλητές είναι πολύ διαφορετικοί και ασύμφωνοι. Ενώ αν οι δυο κοινωνικές ομάδες είναι ανοιχτές, κανένας από τους δυο πολιτισμούς δεν είναι κυρίαρχος, και στόχος και των δυο κοινωνικών ομάδων είναι η αφομοίωση, τότε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διευκολύνεται και έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα.<sup>90</sup>

## **2.6. Οι γλώσσες που μας ενδιαφέρουν και η δομή τους.**

Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε δυο γλώσσες, την ελληνική και την αγγλική. Αυτές τις δυο γλώσσες θα εξετάσουμε και θα συγκρίνουμε. Άλλωστε, δεν είναι στόχος μας να περιγράψουμε αναλυτικά τις οικογένειες των γλωσσών και το τι ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν αυτές. Θα ερευνήσουμε μόνο τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε περιβάλλον όπου πρώτη και κυρίαρχη γλώσσα είναι η αγγλική.

Από την βιβλιογραφία αποκομίζουμε πως στην περίπτωση που δυο γλώσσες είναι συγγενικές, όσο πιο πολύ τόσο καλύτερα, οι δομές της γλώσσας που έχει ήδη κατακτηθεί δύνανται να αξιοποιηθούν κατά την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης

---

<sup>90</sup> J.H Shumann, (1976) *Social distance as a factor in second language acquisition, Language Learning, A Journal of Research in Language Studies, vol. 26, Issue 1*

γλώσσας. Αναφέρεται μάλιστα πως η δεύτερη/ξένη γλώσσα μαθαίνεται σωστά, ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά.<sup>91</sup> Έχοντας αυτό υπόψη πιστεύουμε πως είναι σκόπιμο να παρουσιαστεί, πολύ συνοπτικά, η δομή της αγγλικής γλώσσας, σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, η οποία στην περίπτωση μας μαθαίνεται ως ξένη. Απλά για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει συγγένεια ή αν δεν υπάρχει μεταξύ της πρώτης, γλώσσας, της αγγλικής και της ξένης γλώσσας, της ελληνικής.

### 2.6.1. Οικογένειες γλωσσών

Οι γλώσσες που μιλιούνται στον κόσμο σήμερα στον κόσμο, με πάνω από 1000 ομιλητές, υπολογίζονται σε περίπου 2000. Η ιστορικοσυγκριτική μέθοδος ανάλυσης της γλωσσολογίας, μας επιτρέπει να κατατάξουμε τις πολυάριθμες αυτές γλώσσες σε ομάδες γλωσσών που συγγενεύουν μεταξύ τους.

Οι ομάδες συγγενικών γλωσσών ονομάζονται οικογένειες<sup>92</sup> και είναι οι παρακάτω:

Πίνακας 2 Γλωσσικές οικογένειες

1.	Ινδοευρωπαϊκή
2.	Ουραλο-αλτικές γλώσσες (φινλανδική, ουγγρική, τουρκική, μογγολική, πρωτοβουλγαρική)
3.	Σημιτο-χαμιτικές γλώσσες (αυτές που μιλιούνται στην Αραβική χερσόνησο, στην Βόρεια Αφρική, στη Μάλτα, στη Μαδαγασκάρη κ.ά.
4.	Ιαπωνο-κορεατική
5.	Σινο-θιβετιανή που συμπεριλαμβάνει την κινέζικη, την θιβετιανή, την βιρμανική και την ταϊλανδική

<sup>91</sup> Τριάρχη- Herrmann B. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολinguιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σ.184

<sup>92</sup> Γ. Μπαμπινιώτης, (1998), *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, γ' έκδ., Αθήνα, σσ. 42-44

6.	Δραβιδικές γλώσσες, που μιλιούνται στην Νότια Ινδία και την Σρι Λάνκα
7.	Μαλαισιο-πολυνησιακές γλώσσες που μιλιούνται στην Μαλαισία και την Πολυνησία
8.	Γλώσσες των Ινδιάνων της αμερικανικής ηπείρου
9.	Νεγροαφρικανικές γλώσσες

Από τις παραπάνω οικογένειες γλωσσών ενδιαφερόμαστε και εστιάζουμε στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Τούτο διότι η υπό εξέταση γλώσσες στην εργασία μας, η ελληνική και η αγγλική, ανήκουν σε αυτή την οικογένεια.

#### Η αγγλική γλώσσα και η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών

Τυπολογικά η ινδοευρωπαϊκή οικογένεια ανήκει σε αυτές που διαθέτουν κλιτικό σύστημα. Οι γλώσσες αυτές καλούνται σύνθετες. Χαρακτηριστικό τους είναι πως η ρίζα μιας λέξης μπορεί να πλαισιωθεί από διάφορα καταλήξεις, επαυξήσεις και διάφορα προσφύματα για να δηλωθούν γραμματικές σχέσεις. Πάνω από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι χρησιμοποιούν γλώσσες που ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια, είναι πολύ διαδεδομένες και εξαπλωμένες σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη. Κάποιες από αυτές έχουν μακρόχρονη παράδοση και ιστορία, άλλες σημαντική πολιτιστική αξία και μερικές χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες του εμπορίου.\*<sup>93</sup>

Οι ινδοευρωπαϊκές γλώσσες διακρίνονται σε επιμέρους υπο-ομάδες. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

<sup>93</sup> Γ. Μπαμπινιώτης, (1998), *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, γ' έκδ., Αθήνα, σ. 45

- 1) Η γερμανική ομάδα
- 2) Η ομάδα των λατινογενών γλωσσών (ιταλικά, ισπανικά, γαλλικά, πορτογαλικά, ρουμανικά, καταλανικά)
- 3) Η ομάδα των βαλτοσλαβικών γλωσσών
- 4) Η ελληνική γλώσσα και άλλες\* τις οποίες θεωρούμε πως δεν είναι αναγκαίο να αναφέρουμε στην παρούσα εργασία.

Συνεχίζοντας και σε συντομία θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας που μας ενδιαφέρει, στην έρευνά μας, της αγγλικής.

Επιγραμματικά μπορούμε να πούμε ότι η αγγλική γλώσσα είναι μια δυτική γερμανική γλώσσα. Οι δυτικές γερμανικές γλώσσες είναι υπο-ομάδα της γερμανικής ομάδας της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας.

Η αγγλική μιλιέται και είναι η επίσημη γλώσσα, ενδεικτικά αναφέρουμε, στην Μεγάλη Βρετανία, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία και στην Ιρλανδία. Μιλιέται επίσης σε αρκετές πρώην αποικίες του Ηνωμένου Βασιλείου, όπως η Ινδία και αλλού. Για την γλωσσολογία συγγενεύει με την ελληνική, από την στιγμή που και οι δύο ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στην αγγλική γλώσσα, συναντούμε πολλές δάνειες λέξεις από την λατινική λόγω της σχέσης της με την γαλλική γλώσσα, αν και ανήκει στην γερμανική υπο-ομάδα γλωσσών (δυτικές γερμανικές γλώσσες). Από την άλλη, αν και όπως προαναφέραμε η ελληνική και η αγγλική είναι γλώσσες συγγενικές, παρουσιάζουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές. Οι πιο χαρακτηριστικές διαφορές τους είναι:

Στην αγγλική δεν έχουμε διαφοροποίηση άρθρου και γένους και συνεπώς δεν έχουμε διαφοροποιήσεις στις καταλήξεις των ουσιαστικών και των επιθέτων

Αν και στην αγγλική συναντούμε κλιτικό σύστημα, ο ενικός και ο πληθυντικός των ονομάτων σχηματίζεται από έναν τύπο και αυτό ανεξάρτητα από το γένος

Το πρόσωπο στα ρήματα φαίνεται από την προσωπική αντωνυμία που το συνοδεύει. Κάτι που δεν συμβαίνει με την ελληνική η οποία δηλώνει το πρόσωπο με την κατάληξη του ρήματος.

Στην αγγλική γλώσσα, επίσης, στα ρήματα οι χρόνοι σχηματίζονται με βοηθητικά ρήματα ή με την προσθήκη κατάληξης, δεν υπάρχει η αύξηση που υπάρχει στην ελληνική.

Αυτές οι διαφορές είναι μερικές μόνο από τις διαφορές, υπάρχουν περισσότερες, θεωρούμε πως είναι αρκετές για να μας δείξουν πως ένας αγγλόφωνος στην προσπάθεια του να κατακτήσει την ελληνική γλώσσα θα αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές γίνονται πιο έντονες αν προσθέσουμε και τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι δυο γλώσσες φωνολογικά. Από την άλλη μεριά, θεωρητικά πάντοτε, κάποιος κάτοχος της ελληνικής θα μάθει την αγγλική πιο εύκολα, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια, της απλούστερης δομής της. Η πραγματικότητα όμως είναι εντελώς διαφορετική<sup>94</sup>

Από όσα προηγήθηκαν συμπεραίνουμε ότι η αγγλική γλώσσα, αν και συγγενική με την ελληνική εμφανίζει πάρα πολλές και σημαντικές δομικο-συντακτικές και φωνολογικές διαφορές με την ελληνική.. Αυτό είναι κάτι που πιθανότατα μπορεί να επηρεάσει την εκμάθηση της ελληνικής από άτομα που έχουν ως πρώτη/μητρική τους γλώσσα την αγγλική.

---

<sup>94</sup> Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, 8-1-2019,  
<https://www.oxford-royale.co.uk/articles/learning-english-hard.html>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία.**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε μια σύντομη μα περιεκτική αναδρομή στην ιστορία των σχολείων της ελληνικής παροικίας στην Νότια Αυστραλία. Πότε και γιατί δημιουργήθηκαν, πώς παρουσιάζεται η πορεία τους μέσα στον χρόνο σε αριθμούς. Επίσης θα παρουσιάσουμε σε συντομία την ιστορία ενός, βασικού κατά την γνώμη μας, παράγοντα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία, του Εκπαιδευτικού Γραφείου του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα.

#### **3.1 Μια σύντομη ιστορική επισκόπηση**

Σύμφωνα με την απογραφή του 2016 στην Αυστραλία το 1,8% του πληθυσμού απάντησε πως έχει ελληνική καταγωγή, αυτό σε πραγματικούς αριθμούς μεταφράζεται σε 421.000 ανθρώπους, από αυτούς οι 93.743 έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ποσοστό 0,4% του πληθυσμού της χώρας.

Από τον παραπάνω αριθμό οι 237.588 δήλωσαν μιλούν την γλώσσα στο σπίτι. Ο αριθμός αυτός βέβαια είναι μικρότερος κατά 15.000 από την προηγούμενη απογραφή του 2011 στην οποία είχαν δηλώσει πως μιλούν την γλώσσα στο σπίτι 252.217 άνθρωποι. Να σημειώσουμε εδώ, συμπληρωματικά, πως στην απογραφή του 2006, 252.227 είχαν δηλώσει πως μιλούν ελληνικά στο σπίτι.

Τα ποσοστά είναι εντυπωσιακά. Η ελληνική γλώσσα βρίσκεται σταθερά μέσα στην πρώτη δεκάδα, στην έκτη θέση πιο συγκεκριμένα με 237.586 ομιλητές, των πιο ομιλούμενων γλωσσών στην Αυστραλία, εκτός της αγγλικής. Ψηλότερα σε πραγματικούς αριθμούς έχουμε την κινεζική γλώσσα (Μανδαρινικά 596.713,

Καντονέζικα 280.947), την αραβική (321.723), την βιετναμέζικη (277.405) και την ιταλική (271.597). (βλ. πίν. 1 παράρτημα)<sup>95</sup>

Ενδιαφέρον έχει να παραθέσουμε πως αν επικεντρωθούμε στα στατιστικά στοιχεία της Νότιας Αυστραλίας, η ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το *Australian Bureau of Statistics, 2016 census*, είναι η τρίτη ομιλούμενη γλώσσα, εκτός της αγγλικής και ακολουθεί την ιταλική και τα μανδαρινικά. (βλ. πίν. 2 παράρτημα)<sup>96</sup>

Παρόλα αυτά είναι πολύ ενθαρρυντικό για την ελληνική κοινότητα της Αυστραλίας το γεγονός πως απολαμβάνει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά κατοίκων που μιλούν την γλώσσα των γονέων/προγόνων τους, σε σύγκριση με παιδιά άλλων κοινοτήτων τα οποία έχουν γεννηθεί στην Αυστραλία και που τα αγγλικά δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα.

Μπορούμε να υποθέσουμε πως από την στιγμή που οι Έλληνες έφτασαν στην Αυστραλία, με μεγάλους κόπους προσπάθησαν να οργανωθούν σε κοινότητες και να σιγουρέψουν πως οι ελληνικής καταγωγής μετανάστες θα μπορούσαν να ασκήσουν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα και να διατηρήσουν την εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας, της ελληνικής. Σε πρόσφατη μελέτη που διενεργήθηκε στην περιοχή Riverland της Νότιας Αυστραλίας, καταγράφηκε η παρακάτω παρατήρηση: «Έγινε σαφές ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βάδισε χέρι με χέρι με την παρουσία ορθόδοξων ιερέων και με την ίδρυση ορθόδοξων εκκλησιών και ελληνικών κοινοτήτων ... ελληνικής καταγωγής μαθητές/τριες από τα κρατικά σχολεία και τα κοινοτικά σχολεία έκαναν παρέλαση κρατώντας την ελληνική σημαία και γινόταν ευπρόσδεκτοι από την τοπική κοινωνία και τους επισήμους με μεγάλη επισημότητα».<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, 20-1-2019 <http://www.sbs.com.au/news/census-explorer>

<sup>96</sup> ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, 15/12/2018

[http://quickstats.censusdata.abs.gov.au/census\\_services/getproduct/census/2016/quickstat/4GADE?opendocument](http://quickstats.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2016/quickstat/4GADE?opendocument)

<sup>97</sup> Μ. Τσιανίκας (2011) *Η ελληνομάθεια στο Ρίβερλαντ. Greek Research in Australia, Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders 2009*, σ. 690



Για δεκαετίες, ίσως ακόμη και τώρα, η ελληνική διδασκόταν κάτω από δύσκολες συνθήκες, δεδομένου του ότι η Αυστραλία δεν έδειχνε και μεγάλη προθυμία στην προώθηση άλλων γλωσσών, ιδιαίτερα μέχρι την δεκαετία του 1970. Από το 1973 και μετά η κατάσταση άλλαξε ριζικά και σταδιακά μέχρι σήμερα έχουμε δει, επισήμως τουλάχιστον, να θεωρείται σημαντικό προσόν η γνώση άλλης/δεύτερης γλώσσας. Το 1953 θεωρείται χρονιά σταθμός διότι μετανάστες έφθασαν στην Αυστραλία κατά χιλιάδες και ανάμεσά τους ένας αρκετά μεγάλος αριθμός Ελλήνων.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι Έλληνες μετανάστες οργανώθηκαν δημιουργώντας κοινότητες, οργανώσεις, συνδέσμους, ομοσπονδίες κοινοτήτων, εκκλησίες και άλλες κοινωνικές ομάδες. Η μεγαλύτερη μέριμνά τους, όλων αυτών, ήταν να οργανώσουν σχολεία για την διδασκαλία της γλώσσας. Στην αρχή δημιούργησαν τα πρώτα κοινοτικά σχολεία, συνέχεια των οποίων είναι τα απογευματινά/σαββατιανά σχολεία, στην συνέχεια ακολούθησαν τα κολέγια (ιδιωτικά σχολεία) και τα κρατικά σχολεία με πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/μητρικής ή/και ξένης γλώσσας.<sup>98</sup>

Οι τρεις τύποι/κατηγορίες σχολείων στα οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα στην Αυστραλία είναι:

#### 1. Τα κρατικά σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια)

Στα κρατικά σχολεία η ελληνική γλώσσα διδάσκεται επίσημα, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα.

---

<sup>98</sup> M. Tsianikas- Nina Maadad (2013), *Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives, Crossing Boundaries: Greek Textual and Cultural Landscapes, Special Issue of Modern Greek Studies Association of Australia and New Zealand*, Adelaide 2013, σ. 376

## 2. Τα ανεξάρτητα/ιδιωτικά σχολεία (Κολέγια)

Τα σχολεία αυτά έχουν «ελληνικό χαρακτήρα», τα περισσότερα τελούν υπό την αιγίδα της Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας και θα μπορούσαν να μπουν στην κατηγορία των ιδιωτικών σχολείων (οι γονείς/κηδεμόνες πληρώνουν δίδακτρα). Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτά τα σχολεία είναι συνήθως υποχρεωτική, τουλάχιστον μέχρι την 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> τάξη. Η σημασία της ύπαρξης αυτών των σχολείων είναι αυτονόητη.

και

## 3. Τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία

Στα σχολεία αυτά η ελληνική διδάσκεται συνήθως ένα απόγευμα κάθε εβδομάδα, μετά το κανονικό σχολείο, για δύο (2) ώρες στα περισσότερα με ελάχιστες εξαιρέσεις όπου τα μαθήματα διαρκούν τρεις (3) ώρες. Τα σαββατιανά σχολεία λειτουργούν το πρωί του Σαββάτου, εδώ στην πλειοψηφία τους έχουμε μαθήματα για τρεις (3) ώρες. Τα σχολεία αυτής της κατηγορίας ανήκουν σε κάποια ενορία, κοινότητα ή σε κάποιο ιδιωτικό ή μη ιδιωτικό οργανισμό. Οι γονείς πληρώνουν κάποια, συμβολικά τις περισσότερες φορές, δίδακτρα και υποστηρίζονται οικονομικά από τις Πολιτειακές κυβερνήσεις.<sup>99</sup>

Τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία έπαιξαν και εξακολουθούν να παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της ελληνικής. Εικάζουμε πως θα επιβιώσουν πολύ περισσότερο από τα κρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητά τους στην διδασκαλία της γλώσσας είναι συζητήσιμη βέβαια, αλλά για τον λόγο αυτό η έρευνά μας είχε ως στόχο αυτή την κατηγορία σχολείων. Αντιμετώπισαν και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων.

---

<sup>99</sup> M. Tsianikas- Nina Maadad (2013), *Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives, Crossing Boundaries: Greek Textual and Cultural Landscapes*, Special Issue of Modern Greek Studies Association of Australia and New Zealand, Adelaide 2013, σ. 377

Προβλήματα που ξεκινούν από τις αίθουσες διδασκαλίας, τον εξοπλισμό τους, το διδακτικό υλικό, το διδακτικό προσωπικό και φτάνουν στον τρόπο λειτουργίας τους και στην παιδαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας. Από προσωπική παρατήρηση και εμπειρία θα θέλαμε να σημειώσουμε πως τα περισσότερα από τα σχολεία φαίνεται να έχουν μείνει σε περασμένες εποχές. Έτσι έχουμε το φαινόμενο μαθητές και μαθήτριες που στο πρωινό τους σχολείο βρίσκονται σε ένα περιβάλλον σύμφωνο με την εποχή, χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας, το απόγευμα ή το Σάββατο το πρωί «ταξιδεύουν» στον χρόνο και επιστρέφουν σε τάξεις όπου το μάθημα γίνεται όπως ακριβώς γινόταν είκοσι χρόνια πριν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα να μην είναι ελκυστικό και στο τέλος να καταντά βαρετό και ανούσιο.

Θα πρέπει πάντως να αναγνωρίσουμε πως οι Ελληνο-αυστραλοί αγωνίστηκαν ώστε να αναγνωριστεί η ελληνική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα στην Αυστραλία. Τελικά, το 1991, η ελληνική συμπεριλήφθηκε στις δεκατέσσερις (14) γλώσσες προτεραιότητας. Η δεκαετία του 90 ήταν μια περίοδος στην οποία οι γλώσσες κέρδιζαν έδαφος. Όμως, όπως συμβαίνει συχνά στην Αυστραλία, σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα, το 2010, ήρθε η στιγμή να παρθούν αποφάσεις. Στην περίπτωση μας έπρεπε να αποφασιστεί το ποια διδακτικά αντικείμενα θα συμπεριλαμβάνονταν στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας. Δύσκολες αποφάσεις έπρεπε να παρθούν και δεν υπήρχε καμία εγγύηση ως το ποιες γλώσσες θα επιλέγονταν να συμπεριληφθούν στο Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority).<sup>100</sup>

Τελικά θα πρέπει να αναφέρουμε πως μετά από την κινητοποίηση της ελληνικής παροικίας και τις πιέσεις που ασκήθηκαν, η ελληνική γλώσσα συμπεριλήφθηκε

---

<sup>100</sup> M. Tsianikas- Nina Maadad (2013), *Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives, Crossing Boundaries: Greek Textual and Cultural Landscapes*, Special Issue of Modern Greek Studies Association of Australia and New Zealand, Adelaide 2013, σ. 382

στο Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) στις έντεκα (11) γλώσσες που θα διδάσκονται στα κρατικά σχολεία της Αυστραλίας<sup>101</sup>

### **3.2. Οι γονείς, η οικογένεια γενικότερα και η εκμάθηση της ελληνικής.**

Ο ρόλος της οικογένειας ως προς την εκμάθηση και διατήρηση της ελληνικής γλώσσας έχει παρουσιαστεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Bottmley, 1988, Smolicz, 1988, Holeva, 2004, Papademetre & Routoulas, 2001, Garivaldis, 2011, Damanakis, 2001, Tamis, 2001).

Η βιβλιογραφία στο μεγαλύτερο μέρος της εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο που έχει παίξει η οικογένεια στην ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας με ιδιαίτερη έμφαση στην διατήρηση της (ελληνικής) γλώσσας. Στα πρώτα χρόνια η διατήρηση της γλώσσας, ιδιαίτερα για την πρώτη γενιά, ήταν κάτι το αυτονόητο διότι η ελληνική ήταν η μόνη γλώσσα που μιλιόταν στο σπίτι. Στις περιπτώσεις μάλιστα που στο ίδιο σπίτι διέμεναν και οι παππούδες είχαμε ενίσχυση του φαινομένου. Ακόμη περισσότερο, η ευρεία οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον επίσης ευνοούσαν την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας και έτσι όλα τα παιδιά που γεννήθηκαν από τους μετανάστες χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα με σχετική ευκολία, τουλάχιστον στον προφορικό λόγο. Είχαμε, δηλαδή, άνετη κατανόηση του προφορικού λόγου, αλλά δυσκολίες στην παραγωγή προφορικού λόγου και ακόμη περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.<sup>102</sup>

Η «ελληνική οικογένεια» στην Αυστραλία είναι οργανωμένη γύρω από τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα, την μαγειρική, την θρησκεία και σίγουρα την γλώσσα. Στο μεγαλύτερο μέρος της η ελληνο-αυστραλιανή κοινωνία είναι

<sup>101</sup> <http://www.acara.edu.au/curriculum/learning-areas-subjects/languages-main> ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 15-3-2017

<sup>102</sup> M. Tsianikas- Nina Maadad (2013), *Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives, Crossing Boundaries: Greek Textual and Cultural Landscapes*, Special Issue of Modern Greek Studies Association of Australia and New Zealand, Adelaide 2013, σ. 380

δομημένη γύρω από την οικογένεια. Με το πέρασμα του χρόνου όμως φαίνεται πως αυτό έχει αρχίσει να υποχωρεί και να δίνει την θέση του σε άλλου είδους σχέσεις, όπως για παράδειγμα *de facto*. Φαίνεται πως πιθανόν η θρησκεία να είναι ένας κρίκος που αντιστάθηκε στην έντονη συζήτηση του ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την διατήρηση της ελληνικότητας στην Αυστραλία. Με την δεύτερη και τρίτη γενιά των γεννημένων στην Αυστραλία ήρθαν κάποιες πολύ σημαντικές και χαρακτηριστικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές είχαν περισσότερο να κάνουν με την πρόθεση ή έστω την μη αντίρρηση των ελληνικής καταγωγής Αυστραλών να κάνουν μεικτό γάμο, κάτι που για τους πρώτους μετανάστες και για την πρώτη γενιά των γεννημένων στην Αυστραλία ήταν σπάνιο.

Όπως αναφέρει σε συνέντευξή του ο Βρασίδης Καραλής, η δημογραφία της ελληνικής οικογένειας, άλλαξε όπως η δημογραφία της Αυστραλίας. Είμαστε πρώτοι σε μεικτούς γάμους που οδηγούν σε πολύ ενδιαφέροντα μορφώματα και αναμορφώματα. Αυτό δείχνει πόσο εύκολα οικειοποιούμαστε ξένους πολιτισμούς στο εξωτερικό και άλλους τρόπους ζωής. Η δεύτερη γενιά δεν έχει κανένα πρόβλημα να σχετιστεί με ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί από αυτούς. Η ελληνική παροικία τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει φτάσει σε εντελώς νέα στάδια αυτοπροσδιορισμού. Έχει αναπτύξει έναν διαπολιτισμικό προσδιορισμό που είναι η αγάπη στην Ελλάδα, αλλά αφοσίωση στην Αυστραλία. Ταυτόχρονα είναι πολυπολιτισμική, με σχέσεις με άλλες κοινότητες, ανοιχτή χωρίς φοβίες.<sup>103</sup>

Αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής στην σύνθεση και τον προσανατολισμό της ελληνο–αυστραλιανής οικογένειας ήταν και η παρουσία παιδιών από μεικτούς

---

<sup>103</sup> Βρασ. Καραλής, (2015) *Ο μικροαστισμός είναι η μόνη ιδεολογία που έχει παραγάγει η Ελλάδα*, συνέντευξη στο ηλεκτρονικό περιοδικό LIFO, <https://www.lifo.gr/team/gnomes/54799> ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 31-1-2015

γάμους στα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία, έστω και σε μικρά σχετικά ποσοστά στην Νότια Αυστραλία. Το ποσοστό αυτών των παιδιών στην Νότια Αυστραλία δεν ξεπερνά, στις καλύτερες περιπτώσεις, το 8-10%.

Περισσότερα στοιχεία από την έρευνά μας, σχετικά με την χρήση της γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, στενό και ευρύτερο, θα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο όπου θα προσπαθήσουμε να τα εξηγήσουμε και να τα αναλύσουμε, καθώς και να δούμε τι ακριβώς σημαίνουν και πώς μεταφράζονται και μεταφέρονται στην πραγματικότητα.

### **3.3. Τα απογευματινά σαββατιανά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας σε αριθμούς.**

Για να γίνουν πιο εύκολα κατανοητά τα αποτελέσματα της έρευνας που ακολουθούν, καθώς και οι απαντήσεις στην συνέντευξη των διευθυντών των τριών απογευματινών σαββατιανών σχολείων θεωρούμε σκόπιμο να γίνει στο σημείο αυτό μια σύντομη αναφορά διαχρονικά σε αριθμούς στην κατάσταση, όπως αυτή διαμορφώνεται σε αριθμούς, της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στη Νότια Αυστραλία.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύονται στις διεείς εκθέσεις/αναφορές του Ethnic Schools Association of South Australia Inc. και που αφορούν όλα τα σχολεία των διαφόρων εθνικών ομάδων στη Νότια Αυστραλία, η κατάσταση σε αριθμούς για τα σχολεία της ελληνικής παροικίας εμφανίζεται κατά την τελευταία δεκαετία χρόνια διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 3. Εγγεγραμμένο μαθητές/τριες ανά έτος

Έτος	Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στα απογευματινά/σαββατιανά σχολεία ελληνικής γλώσσας της Νότιας Αυστραλίας
2004	1630
2005	1474
2006	1490
2007	1491
2008	1411
2009	1511
2010	1389
2011	1128
2012	1077
2013	1070
2014	1063
2015	1065
2016	1053

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία της ελληνικής παροικίας στη Νότια Αυστραλία αργά αλλά σταθερά παρουσιάζουν μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών. Από το 2004 μέχρι το 2016, οπότε και η τελευταία δημοσιευμένη επίσημη έκθεση του Ethnic Schools Association of South Australia Inc. Παρατηρούμε πως παρουσιάζεται μια πτώση της τάξης του 35,4% περίπου, σε πραγματικούς αριθμούς στα σχολεία παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας 577 μαθητές και μαθήτριες λιγότεροι/ες.<sup>104</sup> Όσο και αν αυτός είναι ένας σχετικά μεγάλος αριθμός μείωσης αν λάβουμε υπόψη τι έχει συμβεί με την ιταλική γλώσσα, η οποία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την ελληνική, ως προς το πότε έφθασαν οι πρώτοι μετανάστες, πού εγκαταστάθηκαν, πώς οργανώθηκαν και άλλα, θα δούμε πως αυτό που έχουν καταφέρει οι ελληνικές κοινότητες και κατ' επέκταση τα απογευματινά σαββατιανά σχολεία ελληνικής γλώσσας είναι άξιο θαυμασμού, αφού τα

<sup>104</sup> Annual report, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2015-2016, Adelaide 2017, σσ. 7-10

απογευματινά σχολεία ιταλικής γλώσσας έχουν πάψει να υπάρχουν από το 2011. (αναλυτικά βλ. παράρτημα πίνακες 3 και 4)

Ενδεικτικά παραθέτουμε πίνακα με τον αριθμό εγγεγραμμένων στα σχολεία ιταλικής γλώσσας από το 2004 μέχρι το 2011. Από το 2011 και μετά δεν υπάρχει σχολείο της ιταλικής γλώσσας το οποίο να λειτουργεί μέσω της ιταλικής παροικίας.

Τα στοιχεία έχουν δημοσιευθεί στην ετήσια αναφορά του Ethnic Schools Board του 2010/2011. Σημειώνουμε πως στις επόμενες αναφορές του ESA δεν υπάρχει αναφορά σε σχολεία ιταλικής γλώσσας.<sup>105</sup>

*Πίνακας 4. Οι εγγραφές ανά έτος σε απογευματινά/σαββατιανά ιταλικής γλώσσας*

<b>Έτος</b>	<b>Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στα απογευματινά/σαββατιανά σχολεία ιταλικής γλώσσας της Νότιας Αυστραλίας</b>
2004	251
2005	271
2006	205
2007	285
2008	243
2009	191
2010	185
2011	-

Το ζήτημα της μείωσης του αριθμού των εγγεγραμμένων, όπως καθαρά προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, δεν είναι πρόβλημα των ελληνικών, κάθε άλλο. Είναι ένα πρόβλημα γενικότερο το οποίο διατρέχει οριζόντια όλες τις γλώσσες στην Αυστραλία, ακόμη και αυτές που κανείς δεν θα το περίμενε διότι πρόκειται για γλώσσες νέο-μεταναστών. Για παράδειγμα αναφέρουμε τα Μανδαρινικά και τα Πάστο (γλώσσα των Αφγανών). Η μόνη γλώσσα που παρουσιάζει, σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του Ethnic Schools Association of

<sup>105</sup> *Annual report*, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2010-2011, Adelaide 2012, σ. 15



South Australia, αύξηση είναι η Αραβική.<sup>106</sup> Μπορούμε να πούμε με ασφάλεια πως το πρόβλημα είναι γενικότερο και έχει να κάνει με την διδασκαλία των γλωσσών στην Αυστραλία.

Αν θέλουμε να συνοψίσουμε κάπως επιγραμματικά τα προβλήματα θα λέγαμε πως αυτά είναι:

- 1) Η έλλειψη συγκροτημένης και σταθερής κεντρικής πολιτικής.
- 2) Η μη προώθηση της εκμάθησης γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.
- 3) Η έλλειψη συγκεκριμένου σχεδίου δράσης με εκπαιδευτικούς στόχους στα σχολεία και ιδιαίτερα στα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία.

Τα προβλήματα αυτά, βέβαια δεν πρέπει να μας απογοητεύσουν, αλλά και σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται να εφησυχάσουμε και να θεωρήσουμε πως η κάποια ευημερία των αριθμών είναι αρκετή. Αν μελετήσουμε πιο προσεκτικά τον πίνακα από την τελευταία ετήσια αναφορά του ESA of South Australia Inc., θα παρατηρήσουμε εύκολα μια πολύ ανησυχητική πτώση των εγγεγραμμένων στις γυμνασιακές τάξεις και σε κάποια από τα σχολεία την παντελή απουσία τους.<sup>107</sup>

*Πίνακας 5. Εγγραφές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε απογευματινά/σαββατιανά ελληνικής γλώσσας*

	<b>Προσχολική Αγωγή</b>	<b>Δημοτική Εκπαίδευση</b>	<b>Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</b>	<b>Τάξεις ενηλίκων</b>	<b>Σύνολο</b>
Orthodox Community of Berri SA Inc. School	-	21	-	-	21
Greek Orthodox Church and Community St Anthony & Northern Suburbs Inc. School	1	100	1	-	102

<sup>106</sup> *Annual report*, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2011-2012, Adelaide 2013, σ. 16

<sup>107</sup> *Annual report*, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2015-2016, Adelaide 2017, σσ. 7-10

	Προσχολική Αγωγή	Δημοτική Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Τάξεις ενηλίκων	Σύνολο
Greek Orthodox Community and Parish of St George Thebarton School	-	66	9	-	75
Greek Orthodox Community of Norwood & Eastern Suburbs Inc. Schools	-	127	10	-	137
Greek Orthodox Community of SA Inc. Schools	-	346	14	30	390
Greek Schools of Parents and Guardians of the Greek Orthodox Community of Port Adelaide and Environs	13	107	18	-	138
Holy Monastery of St Nectarios Greek School	-	31	6	-	37
Immanuel Greek School	1	29	2	-	32
Parish of Sts Raphael, Nicholas and Irene Greek School	-	39	-	-	39
Renmark Greek Orthodox Afternoon School	-	22	-	-	22
St Dimitrios Greek Orthodox Parish School of Salisbury	-	52	8	-	60
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>15</b>	<b>940</b>	<b>68</b>	<b>30</b>	<b>1053</b>

Συνολικά, λοιπόν, το 2016, οπότε έχουμε και τα τελευταία επίσημα στοιχεία, στην Νότια Αυστραλία υπάρχουν έντεκα (11) οργανισμοί, αρχές, στην πλειοψηφία τους

ενορίες, οι οποίες λειτουργούν δεκαέξι (16) σχολικές μονάδες απογευματινών και σαββατιανών σχολείων με συνολικό αριθμό 1053 εγγεγραμμένων μαθητών και μαθητριών.

Από αυτούς 15 προσχολικής αγωγής, 940 δημοτικής εκπαίδευσης και 68 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν επίσης και 30 εγγεγραμμένοι/ες σε τάξεις ενηλίκων.

### **3.4. Η παρουσία του επίσημου ελληνικού κράτους στη Νότια Αυστραλία σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θεωρούμε πως θα ήταν απαραίτητο να ασχοληθούμε με την παρουσία του ελληνικού κράτους στα σχολεία της Νότιας Αυστραλίας, στα απογευματινά/σαββατιανά, αλλά και στα κρατικά.<sup>108</sup> Η παρουσία αυτή υλοποιήθηκε με δύο τρόπους:

- 1) Την απόσπαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την τοποθέτησή τους στα σχολεία και
- 2) Με την αποστολή δωρεάν (μέχρι το 2010) εκπαιδευτικού υλικού.

Θεωρούμε πως είναι ένα αρκετά σημαντικό μέρος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Νότια Αυστραλία, μέρος της ιστορίας της, που έχει επηρεάσει την πορεία και τα αποτελέσματα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Αυτό το επιχειρούμε μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα αρχεία και πρακτικά του Γραφείου Συντονιστή (πρώην Συμβούλου) Εκπαίδευσης του Γενικού προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις ελληνικές προξενικές αρχές στην Αδελαΐδα, για μια φορά ακόμη, για την πρόσβαση που μας έδωσαν στο αρχείο του Γραφείου Συντονιστή

---

<sup>108</sup> Από όσο γνωρίζουμε είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται μια ,έστω και σύντομη, ιστορική ανασκόπηση της παρουσίας και της λειτουργίας του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα

Εκπαίδευσης, πριν αυτό καταστραφεί ή μέρος του σταλεί στο Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Μελβούρνη. Από όσο γνωρίζουμε δεν υπάρχει κάπου αλλού καταγραμμένη ή και δημοσιευμένη η ιστορική διαδρομή του Γραφείου της Αδελαΐδας.

Θα θέλαμε επίσης να σημειώσουμε πως οι συνεντεύξεις συνομιλίες που είχαμε με τις συντονίστριες και τους συναδέλφους ήταν ελεύθερες, στα πλαίσια της φιλικής σχέσης μας και όχι καθοδηγούμενες.

Ξεκινώντας, λοιπόν, να αναφέρουμε ότι ο τίτλος του γραφείου άλλαξε από Συμβούλου σε Συντονιστή το 1997 μετά από 19 χρόνια, εφόσον το 1978 που πρωτολειτούργησε με τον τίτλο Γραφείο Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν για θέματα σχετικά με την παρουσία τους και τη δουλειά τους στην Νότια Αυστραλία δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Είναι ικανός όμως να δώσει κάποια συμπεράσματα.

Το ΓΣΕ σταμάτησε να λειτουργεί το 2010.

#### **3.4.1. Οι σύμβουλοι/συντονιστές εκπαίδευσης.<sup>109</sup>**

Η ιστορία, αν μπορεί κανείς να την ονομάσει έτσι, του Γραφείου Συμβούλου και από το 1996 Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης Νότιας Βόρειας και Δυτικής Αυστραλίας, ξεκινάει σύμφωνα με το με αρ. Φ.050/16/ΑΣ126/2-6-1978, έγγραφο του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα, όταν στις 8-6-1978 αναλαμβάνει υπηρεσία ο πρώτος Σύμβουλος Εκπαίδευσης (κ. Χρήστος Κοτρώνης, ΠΕ 02) ο οποίος και παραμένει στην Αδελαΐδα μέχρι τον Ιούνιο του 1982. Για την χρονική αυτή περίοδο δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες καθώς το αρχείο του Γραφείου οργανώνεται και ανοίγει Βιβλίο Πράξεων στις 28 Μαρτίου

---

<sup>109</sup> Από το 1978 μέχρι και το 1996 ο/η προϊστάμενος/η του Γραφείου Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου κατείχε θέση Συμβούλου, από το 1996 και εντεύθεν δημιουργήθηκε θέση Συντονιστή/τριας.

1983 όταν αναλαμβάνει υπηρεσία, σύμφωνα με την Πράξη 1<sup>η</sup> /1983 ο δεύτερος Σύμβουλος Εκπαίδευσης στην Αδελαΐδα (κ. Καταβενός). του οποίου η θητεία λήγει στις 18 Αυγούστου 1986. Στη συνέχεια και μέχρι το 1991 στο γραφείο Συμβούλου Εκπαίδευσης δεν έχουμε Σύμβουλο αλλά Αναπληρωτή-Αναπληρώτρια Συμβούλου Εκπαίδευσης.

Επόμενη Σύμβουλος αναλαμβάνει σύμφωνα με την Πράξη 4<sup>η</sup>/25-2-1991 (κ Ε. Δημοπούλου) της οποίας με την Πράξη 10<sup>η</sup> /1-6-1993 λήγει η θητεία της. Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο αυτή, μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι είναι η περίοδος κατά την οποία έχουμε το άνοιγμα του Γραφείου προς το Κρατικό σύστημα με την τοποθέτηση Ελλήνων εκπαιδευτικών στα κρατικά σχολεία ως Support Teachers, καθώς και με την προσπάθεια να τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί όπου υπάρχουν ομογενείς εκτός δηλαδή της μητροπολιτικής περιοχής της Αδελαΐδας. (Riverland, Coober Pedy και Whyalla) Με την αποχώρηση της κ. Δημοπούλου και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα το Γραφείο λειτουργεί με Αναπληρωτή Συμβούλου Εκπαίδευσης τον κ. Ιωάννη Καψάσκη. Στο διάστημα αυτό υπάρχουν και περίοδοι όπου στο Γραφείο δεν υπάρχει ούτε αναπληρωτής από το 1997 μέχρι το 2012 έχουμε απλά κάποιον εκπαιδευτικό για γραμματειακή υποστήριξη. Από το 2012 και μετά υπάλληλος του Υπουργείου Εξωτερικών να εποπτεύει, όπως προβλέπεται από τη νομοθεσία. (χωρίς αυτό σε καμία περίπτωση να σημαίνει ότι υπολειτουργεί)

Επόμενος Συντονιστής πλέον Εκπαίδευσης αναλαμβάνει με την Πράξη 2<sup>η</sup>/13-10-1998 ο κ. Ιωαν. Στάικος ο οποίος παραμένει στην Αδελαΐδα για 4 χρόνια οπότε σύμφωνα με την Πράξη 5<sup>η</sup>/20/9/2002 λήγει η θητεία του στην Αδελαΐδα.

Με την Πράξη 6<sup>η</sup>/23-9-2002 αναλαμβάνει Συντονίστρια Εκπαίδευσης στην Αδελαΐδα η κ Μαρ. Αθανασιάδου η οποία αναχωρεί από την Αδελαΐδα, σύμφωνα με την Πράξη 9<sup>η</sup> /23-8-2004 για την Ελλάδα.

Η επόμενη Συντονίστρια Εκπαίδευσης κ. Ευαγ. Κουτσού αναλαμβάνει υπηρεσία σύμφωνα με την Πράξη 13<sup>η</sup>/15-9-2005 και αποχωρεί σύμφωνα με την Πράξη 10<sup>η</sup>/31-10-2008. Κατά τη διάρκεια της θητείας της κ. Κουτσού είχαμε και την υπογραφή του Memorandum of Understanding (Συμφώνου Συνεργασίας) ανάμεσα στις κυβερνήσεις της Νότιας Αυστραλίας και της Ελλάδας. Στην συνέχεια και με την Πράξη 11<sup>η</sup>/26-11-2008 αναλαμβάνει υπηρεσία ως Συντονιστής Εκπαίδευσης κ. Γεώργιος Παπαγιάννης, ο οποίος έμελλε να είναι και ο τελευταίος.

Συνολικά λοιπόν έχουμε στο Γραφείο επτά (7) Συμβούλους – Συντονιστές/τριες (4 άντρες και 3 γυναίκες με μέσο όρο παραμονής τους στην Αδελαΐδα τα 3 χρόνια) και ένα μακρόβιο αναπληρωτή Συμβούλου Εκπαίδευσης από το 1993 μέχρι το 1997.

### **3.4.2. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του γραφείου.**

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε σε πίνακα την δύναμη του Γραφείου σε αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ανά έτος. Στην συνέχεια θα αναφέρουμε κάποια ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά στοιχεία κινητικότητας και τις τοποθετήσεις τους σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές.

Πίνακας αποσπασμένων από την Ελλάδα εκπαιδευτικών ανά έτος:

*Πίνακας 6. Αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών ανά έτος*

Έτος	Αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών, Νότια Αυστραλία
1984	επτά (7)
1985	οκτώ (8)
1986	τέσσερις (4)
1987	πέντε (5)
1988	πέντε (5)
1989	εννέα (9)
1990	έντεκα (11)
1991	εννέα (9)
1992	έντεκα (11)
1993	δεκαεννέα (19)
1994	δεκαεπτά (17)

1995	δεκαοκτώ (18)
1996	δεκαοκτώ (18)
1997	δεκαπέντε (15)
<b>Έτος</b>	<b>Αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών, Νότια Αυστραλία</b>
1998	δώδεκα (12)
1999	δέκα (10)
2000	δεκατρείς (13)
2001	δεκατρείς (13)
2002	δεκαέξι (16)
2003	έντεκα (11)
2004	δεκατρείς (13)
2005	έντεκα (11)
2006	δέκα (10)
2007	δέκα (10)
2008	δώδεκα (12)
2009	έντεκα (11)
2010	πέντε (5)
2011	πέντε (5)
2012	τέσσερις (4)
2013 μέχρι και 2019	τρεις (3)

(βλ. παράρτημα, γράφημα 1, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ανά έτος και φύλο)

Ακολουθεί σταχυολόγηση των πιο σημαντικών τοποθετήσεων και προσπαθειών επέκτασης των δραστηριοτήτων του Γραφείου Εκπαίδευσης Αδελαΐδας.

Τη χρονιά του 1987 είχαμε την πρώτη τοποθέτηση Έλληνα εκπαιδευτικού (Ελληνίδας για να είμαστε πιο ακριβείς στην περιοχή του Riverland Πράξη 10<sup>η</sup> 31-10-1986- Ευπραξία Ρηγάκου Φωκέα, η οποία παρέμεινε εκεί και για στο σχολ. Έτος 1988, Πράξη 6<sup>η</sup>/26-2-1988 )

Μέχρι και το 1991 οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνταν και απασχολούνταν μόνο σε παροικιακά σχολεία. Είτε συγγράφοντας διδακτικό υλικό (παραγωγή διδακτικού υλικού, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι τοποθετήσεις τους), είτε κάνοντας υποδειγματικές διδασκαλίες.

Το 1992 και σύμφωνα με την Πράξη 6<sup>η</sup>/28/1/1992 τοποθετήθηκε για πρώτη φορά εκπαιδευτικός στο Darwin της Βόρειας Επικράτειας. Επίσης από τη χρονιά αυτή και ενώ μέχρι τώρα οι τοποθετήσεις των αποσπασμένων από την Ελλάδα

εκπαιδευτικών είχαν να κάνουν κυρίως με τα σχολεία της Παροικίας (απογευματινά-σαββατιανά) είχαμε την τοποθέτηση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα σε Κρατικά Σχολεία ως Support Teachers, μετά από συμφωνία με το τοπικό Υπουργείο Παιδείας. Επίσης τοποθετήθηκε εκπαιδευτικός για διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας εξ αποστάσεως (Distance Education) από το Open Access College.

Το αυστραλιανό σχολικό έτος 1993 φαίνεται να έχει μεγάλο ενδιαφέρον, και είναι όπως προκύπτει από το αρχείο του τότε Γραφείου Συμβούλου Εκπαίδευσης. Είχαμε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι στο τέλος του έτους φθάνουν τον αριθμό των δεκαεννέα (19). Σημειώνουμε πως είναι πιο υψηλός αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα που παρατηρήσαμε. Οι εκπαιδευτικοί έφθαναν στην Αδελαΐδα καθ' όλη τη διάρκεια του έτους με τον τελευταίο να αναλαμβάνει υπηρεσία στα τέλη Σεπτεμβρίου 1993.

Τοποθετήθηκε εκπαιδευτικός στο Open Access College σε μόνιμη βάση, στον οποίο ανατέθηκε το έργο συγγραφής διδακτικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από απόσταση.

Το 1993 με την Πράξη 7<sup>η</sup>/ 3-2-1993 τοποθετήθηκε εκ νέου εκπαιδευτικός στα σχολεία της περιοχής του Riverland, η φιλόλογος κ. Ταλιγκάρου Αγγελική ως Support Teacher στα κρατικά σχολεία της περιοχής. Από τότε η περιοχή του Riverland θα φιλοξενήσει δώδεκα (12) αποσπασμένους από την Ελλάδα εκπαιδευτικούς και φαίνεται να είναι στις προτεραιότητες των εκάστοτε Συντονιστών αναγνωρίζοντας έτσι τη μεγάλη σημασία της πολύ δραστήριας Ελληνικής κοινότητας στην περιοχή. Το 1993 είχαμε και την αδελφοποίηση σχολείου του Renmark (Renmark North Primary School με Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης)



Επίσης είχαμε και την προσπάθεια έναρξης ενός «πειραματικού» δίγλωσσου προγράμματος στο Coober Pedy Area School. Το πρόγραμμα αυτό το οποίο υπηρέτησαν αρκετοί εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα, οκτώ (8) τον αριθμό. Τελικά σταμάτησε να λειτουργεί μερικά χρόνια αργότερα, το 1999, διότι αφενός οι συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στο μέσον της Αυστραλίας αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σκληρές και αφετέρου ο πληθυσμός των Ελληνο-αυστραλών στο Coober Pedy μειώθηκε αρκετά και ανάλογα και το ενδιαφέρον για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εκεί.

Το 1994 τοποθετήθηκαν εκπαιδευτικοί και στη Whyalla σε μια προσπάθεια του Γραφείου να καλύψει τις ανάγκες των ομογενών όπου αυτές υπήρχαν. Έτσι είχαμε εκπαιδευτικούς στο Riverland, στο Coober Pedy και στη Whyalla. Και η διαμονή στη Whyalla αποδείχθηκε πολύ δύσκολη για τους αποσπασμένους με αποτέλεσμα μετά από δύο χρονιές και 3 εκπαιδευτικούς να ατονήσει.

Με τη λήξη του αυστραλιανού σχ. Έτους 1998 αποχώρησαν για την Ελλάδα αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι είχαν αποσπαστεί στην Αυστραλία το 1993 και συμπλήρωσαν πενταετία.

Το 1999 έχουμε μια προσπάθεια λειτουργίας αναβίωσης του προγράμματος του Coober Pedy από απόσταση με Tele Conference η οποία δυστυχώς δεν ευδοκίμησε.

Από το 2010 και μετά, με την αρχή της οικονομικής κρίσης της Ελλάδας οι αριθμοί των αποσπασμένων σταδιακά μειώνονται δραματικά, εφόσον αποχωρούν οι εκπαιδευτικοί των οποίων λήγει η θητεία και δεν αντικαθίστανται από άλλους.

Από το 2013 μέχρι τις ημέρες μας ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην Νότια Αυστραλία είναι σταθερά **τρεις (3)**. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η απόφαση του Γραφείου συντονιστή Εκπαίδευσης Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας, λόγω του μικρού αριθμού αποσπασμένων, να μην τοποθετούνται

πλέον εκπαιδευτικοί του σε απογευματινά και σαββατιανά σχολεία, ενδέχεται να συνδέεται με την ολοένα και μεγαλύτερη μείωση του αριθμού μαθητών σε αυτά και ιδιαίτερα στις γυμνασιακές τάξεις.

### **3.4.3. Το εκπαιδευτικό υλικό από την Ελλάδα.**

Κάθε χρόνο και για τις ανάγκες των σχολείων της παροικίας αλλά και των κρατικών σχολείων με πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας, το Γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης κάνει παραγγελία βιβλίων από τον ΟΕΔΒ. Οι παραγγελίες των σχολείων συγκεντρώνονται τον Ιούνιο του προηγούμενου έτους, και αφού υποστούν επεξεργασία υποβάλλεται ηλεκτρονικά πλέον από το 2004, η παραγγελία.

Από τα αρχεία του Γραφείου βρήκαμε τις αποστολές βιβλίων της τελευταίας δεκαετίας (έγγραφα με παραγγελίες προηγούμενων ετών δε διατηρούνται σύμφωνα με τη νομοθεσία) αναφέρω ότι οι αριθμοί αφορούν μόνο τα σχολεία της Νότιας Αυστραλίας και ότι αυτά είναι τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (στο εξής ΟΕΔΒ). Υπάρχουν και αποστολές υλικού κατευθείαν από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών (στο εξής ΕΔΙΑΜΜΕ) που αφορούν δοκιμαστική εφαρμογή βιβλίων καθώς και CD rom με εκπαιδευτικό υλικό.

Πίνακας με τον αριθμό διδακτικών εγχειριδίων που στάλθηκαν από την Ελλάδα για τα σχολεία της Νότιας Αυστραλίας ανά έτος:

*Πίνακας 7. Αποστολή εκπαιδευτικού υλικού ανά έτος*

Έτος	Αριθμός βιβλίων
2000	10372
2001	7839
2002	6055
2003	15160
2004	8530
2005	12920
2006	7858
2007	12570
2008	6774
2009	12804

Συνολικά έχουν σταλεί από την Ελλάδα μέσα σε μία δεκαετία, από το 2000 μέχρι και το 2009, **100.432** βιβλία τα οποία μοιράστηκαν στα σχολεία της παροικίας και στα κρατικά σχολεία με πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας όπως προαναφέραμε. Εδώ θα ήταν σωστό να αναφέρουμε πως αυτό είναι κάτι πολύ σπουδαίο μιας και από την έρευνά μας προκύπτει ότι δεν υπάρχει άλλο κράτος που να έχει στείλει τόσο μεγάλο όγκο βιβλίων για τους ομογενείς του, τουλάχιστον στην Νότια Αυστραλία. Θα έπρεπε να ειπωθεί επίσης πως υπάρχουν και τα σχετικά «παράπονα» των σχολείων και των εκπαιδευτικών για την καθυστερημένη αποστολή του υλικού η οποία συνήθως ολοκληρώνεται με το τέλος του 2<sup>ου</sup> τριμήνου του διδακτικού έτους γύρω στα μέσα με τέλη Ιουνίου. Αυτό σημαίνει πως τα σχολεία πρέπει να σχεδιάζουν δύο χρόνια πριν.

#### **3.4.4. Η συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις.**

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως σύμφωνα με το Ν.2413/17-6-1996 ο οποίος αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, Σκοπός της είναι η ανάδειξη της

πολιτιστικής ταυτότητας και η προβολή του ελληνικού πολιτισμού. Στα «καθήκοντα» λοιπόν των αποσπασμένων από την Ελλάδα εκπαιδευτικών είναι και ο πολιτισμός.

Από την αρχή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, στον ελεύθερο χρόνο τους και εκτός του διδακτικού τους ωραρίου, θα πρέπει να τονιστεί, κινήθηκαν και προς αυτή την κατεύθυνση. Οι τρόποι που ακολουθήθηκαν ήταν:

**Ομιλίες σε συλλόγους.** Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ήταν, σιωπηρά και όχι στην Πράξη τοποθέτησής τους, κάθε χρόνο να αναλαμβάνουν να κάνουν μια ομιλία ο καθένας σε κάποιο φορέα της παροικίας. Επίσης όποιος φορέας ζητούσε βοήθεια στην οργάνωση εκδήλωσης πάντοτε έβρισκε πρόθυμο το Γραφείο.<sup>110</sup>

**Ραδιοφωνικές εκπομπές** στους ραδιοφωνικούς σταθμούς της παροικίας, όπως το Ράδιο- Δορυφόρος και το Ράδιο 1, καθώς και στον πολυπολιτισμικό Ραδιοφωνικό σταθμό ΕΒΙ, κρατικό σταθμό λαογραφικού και ιστορικού χαρακτήρα. Οι εκπομπές αυτές ήταν κυρίως λαογραφικού ή/και ιστορικού χαρακτήρα και λόγω του γνωστού προβλήματος της ονομασίας της γειτονικής με την Ελλάδα χώρας, μεγάλο ποσοστό αυτών ήταν αφιερωμένο στη Μακεδονία.

**Συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις** είτε ως ηθοποιοί, κάποιοι που είχαν ταλέντο, είτε βοηθώντας την οργάνωση θεατρικών παραστάσεων.

Εκπαιδευτικοί επίσης συμμετείχαν στο ξεκίνημα του Πολιτιστικού Μήνα κυρίως στην ομάδα που ήταν υπεύθυνη για την κύρια εκδήλωση του κάθε έτους.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών από την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει κάπως ατονήσει, ίσως γιατί πια δεν είναι αναγκαία η συμμετοχή τους μιας και οι θεσμοί της παροικίας έχουν ωριμάσει και δεν είναι πια απαραίτητη μια τέτοια συμμετοχή. Ίσως και γιατί την τελευταία δεκαπενταετία ο μέσος όρος (στο εξής Μ.Ο.) της ηλικίας των εκπαιδευτικών έχει ανέβει από τα 28 στα 45.

---

<sup>110</sup> Για παράδειγμα ανάγνωση ποιημάτων, λογοτεχνικών κειμένων κ.ά.

Άλλη μια παρέμβαση στα πολιτιστικά-εκπαιδευτικά είναι η οργάνωση κάθε χρόνο στα πλαίσια των ΔΗΜΗΤΡΙΩΝ του μαθητικού διαγωνισμού. Το Γραφείο ορίζει το θέμα και στη συνέχεια φροντίζει για την έκθεση των έργων στη διάρκεια των ΔΗΜΗΤΡΙΩΝ και για τη βράβευση των καλύτερων από αυτά. Είναι δε πλέον η μόνη παρέμβαση του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης στα πολιτιστικά δρώμενα της ομογένειας στην Νότια Αυστραλία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα σχόλια**

#### **4.1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ώστε να διαπιστωθεί ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι είναι δυνατόν να επηρεάσουν την διδασκαλία και κατ' επέκταση την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως ξένης, στα σχολεία της ελληνικής παροικίας στην Νότια Αυστραλία. Πιο συγκεκριμένα θα αναφέρουμε τι εργαλεία χρησιμοποιήσαμε και με ποιο τρόπο συλλέξαμε τα αποτελέσματα και στην συνέχεια πώς τα επεξεργαστήκαμε και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Όπως έχουμε προαναφέρει, η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, στη Νότια Αυστραλία, αν και αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις, θα μπορούσε να παρουσιάσει ανάπτυξη και η καθοδική της πορεία μπορεί να αντιστραφεί, τουλάχιστον θεωρητικά. Τουλάχιστον μπορούμε να πούμε πως δεν έχουμε και έντονα πτωτικές τάσεις, τουλάχιστον στους αριθμούς των εγγεγραμμένων στα σχολεία της παροικίας.

Αφού μελετήσαμε την σχετική βιβλιογραφία και μετά την πραγματοποίηση της έρευνας, καταλήξαμε σε ορισμένες διαπιστώσεις που αφορούν την διδασκαλία και κατά συνέπεια την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της παροικίας μας και από ποιους παράγοντες αυτή επηρεάζεται. Στόχος της έρευνάς μας ήταν να κατανοήσουμε και στην συνέχεια να καταδείξουμε οι συνθήκες διδασκαλίας και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παροικιακά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας μπορούν να αλλάξουν, να βελτιωθούν ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.

Θα πρέπει ακόμη να αναφέρουμε ότι πραγματοποιήσαμε αυτή την έρευνα αποκλειστικά σε τρία σχολεία ελληνικών κοινοτήτων. Θα θέλαμε κάποια στιγμή

στο μέλλον να έχουμε την ευκαιρία και να μας δοθεί η δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε παρόμοια έρευνα με μαθήτριες και μαθητές άλλων σχολείων, κυρίως κρατικών που έχουν πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας.

Για τις ανάγκες τη έρευνας αρχικά πήραμε συνεντεύξεις από δύο συντονίστριες, συνεντεύξεις από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς του Ελληνικού Προξενείου.

Στην συνέχεια απευθυνθήκαμε σε τρία (3) σχολεία της Ελληνικής παροικίας, αυτά με τον μεγαλύτερο αριθμό εγγεγραμμένων. Εκεί πήραμε συνέντευξη από τους/τις διευθυντές/τριες και μοιράσαμε ερωτηματολόγιο το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν ανώνυμα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας στα παροικιακά σχολεία, κάναμε αίτηση στο Social and Behavioural Research Ethics Committee του Πανεπιστημίου Flinders. Η επιτροπή ενέκρινε την πραγματοποίηση της έρευνας στις 19/12/1012 με αριθμό 5898.

#### **4.1.1. Κεντρική υπόθεση και επιμέρους υποθέσεις**

Η κεντρική υπόθεση της έρευνάς μας είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες των παροικιακών σχολείων της Νότιας Αυστραλίας με πρώτη γλώσσα την αγγλική όσο διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα ακολουθούν παράλληλη πορεία με όσους διδάσκονται μια οποιαδήποτε ξένη γλώσσα, οπουδήποτε, αλλά ταυτόχρονα δέχονται επηρεασμούς από το ιδιαίτερο περιβάλλον στο οποίο ζουν, από τις συνθήκες διδασκαλίας, αλλά και ατομικούς παράγοντες.

Για να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας, θελήσαμε να χωρίσουμε την κεντρική υπόθεσή μας σε επιμέρους αυτές είναι:

- Η επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν να αρχίσουν να την διδάσκονται συστηματικά επηρεάζει το αποτέλεσμα.
- Το διάστημα εκμάθησης και οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης

γλώσσας επηρεάζουν την εκμάθησή της ως ξένης γλώσσας.

- Η χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, στενότερο και ευρύτερο μπορεί να επηρεάσει την εκμάθησή της
- Η χρήση της ελληνικής γλώσσας για κοινωνικούς λόγους, όπως φίλοι και άτομα ελληνικής καταγωγής, μπορεί να επηρεάσει την εκμάθησή της.
- Οι συνθήκες διδασκαλίας, αίθουσες, χρήση εποπτικού υλικού, διδακτικά εγχειρίδια, μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθησή της.

#### **4.2. Η «ελληνική» παρουσία.**

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις συνεντεύξεις που πήραμε από τις Συντονίστριες και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνά μας επικοινωνήσαμε με δύο πρώην Συντονίστριες του Γραφείου της Αδελαΐδας. Στην επιλογή μας αυτή οδηγηθήκαμε διότι με όσα μέχρι τώρα έχουμε συλλέξει συμπεράναμε πως οι περίοδοι της κ. Ε. Δημοπούλου και της κ. Ε. Κουτσού ήταν οι πιο παραγωγικές και ενδιαφέρουσες, όσο αφορά την εφαρμογή νέων προγραμμάτων και την υπογραφή του Συμφώνου Συνεργασίας (Memorandum of Understanding) ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Νότια Αυστραλία, το 2009. Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο που υπηρετούσε η πρώτη, όπως προαναφέρθηκε, το Γραφείο έρχεται σε συμφωνία με το τοπικό Υπουργείο Παιδείας και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί μπαίνουν για πρώτη φορά στα κρατικά σχολεία ως βοηθοί εκπαιδευτικοί. Κατά την διάρκεια της θητείας της δεύτερης υπογράφεται το πρώτο , και δυστυχώς τελευταίο μέχρι τώρα, Συμφώνου Συνεργασίας (Memorandum of Understanding) μεταξύ της Ελληνικής Κυβέρνησης και της Κυβέρνησης της Νότιας Αυστραλίας. Η μη υπογραφή νέου Συμφώνου Συνεργασίας οφείλεται σε ολιγωρία της ελληνικής πλευράς. Σε καμία περίπτωση δε θέλουμε να υποτιμήσουμε το έργο των υπολοίπων συντονιστών/τριών. Θέλουμε να τονίσουμε πως οι συνεντεύξεις που



ακολουθούν, τόσο με τις συντονίστριες όσο και με τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, έχουν περισσότερο τον χαρακτήρα φιλικών συζητήσεων.

#### **4.2.1. Οι συντονίστριες.**

Στην τηλεφωνική μας επικοινωνία-συνέντευξη με την κ. Δημοπούλου, η οποία έχει πλέον συνταξιοδοτηθεί, κυρίως προσπαθήσαμε να μάθουμε τι ήταν εκείνο που την οδηγούσε στις επιλογές της και τι θυμόταν από τη συνεργασία της τόσο με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν τότε με απόσπαση στην Αδελαΐδα, όσο και με τους παράγοντες της ελληνικής παροικίας αλλά και του τοπικού Υπουργείου Παιδείας. Θυμίζουμε ότι επί κ. Δημοπούλου μπαίνουν για πρώτη φορά αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στα κρατικά σχολεία, μέχρι τότε τους βρísκαμε στα σχολεία της παροικίας, για παραγωγή υλικού, υποδειγματικές διδασκαλίες και συντονισμό. Για πρώτη φορά διδάχθηκαν τα ελληνικά από απόσταση σε μαθήτρια του Naracoorte Primary School, τηλεφωνικά τότε, μέσω του School of the air (Open Access College), και για τρία χρόνια από το 1994 μέχρι το 1996.

Η κ. Δημοπούλου μας είπε ότι κυρίως θεωρεί πως έκανε το καθήκον της τόσο προς το Ελληνικό κράτος όσο και προς την Ομογένεια και πάντοτε θυμάται με νοσταλγία την περίοδο της θητείας της στην Αδελαΐδα και την καταπληκτική συνεργασία με τους ντόπιους παράγοντες και το πόσο πολύ την βοήθησαν και την οδήγησαν στο έργο της. Επίσης μας είπε πως θεωρεί τον εαυτό της τυχερό διότι είχε μια ομάδα που «πετούσε», αναφέρω ακριβώς τη λέξη που χρησιμοποίησε, διότι υπηρέτησε στην Αδελαΐδα τις χρονιές που ο πολυπολιτισμός γνώριζε δόξα, αρχές της δεκαετίας του 1990, και κυρίως διότι όταν ήρθε ως Σύμβουλος ήξερε πολύ καλά και τον τόπο και τους ανθρώπους

μιας και για την κ. Δημοπούλου ήταν η δεύτερη φορά στην Αδελαΐδα αφού μερικά χρόνια πριν είχε αποσπαστεί εδώ ως εκπαιδευτικός ανταλλαγών.

Η κ. Κουτσού, πιθανόν όχι από σύμπτωση, ήταν επίσης παλιά γνώριμη στην Αδελαΐδα, είχε και αυτή υπηρετήσει με απόσπαση ως εκπαιδευτικός ανταλλαγών. Και αυτή μας ανέφερε τη λέξη νοσταλγία. Θυμάται την συνεργασία της με τους ντόπιους παράγοντες καθώς και τη συνεργασία της με το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Flinders μέσα από την οποία κινήθηκε κυρίως στα ανοίγματα που έκανε στα κρατικά σχολεία του Darwin το οποίο φαινόταν να είναι το νέο «πεδίο μάχης και δόξης» του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης της Αδελαΐδας, για την διετία 2006-2007. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως κατά την διάρκεια της θητείας της υπογράφηκε το μοναδικό Memorandum of Understanding (Μνημόνιο Συνεργασίας) που έχει ως τώρα υπογραφεί, ανάμεσα στις Κυβερνήσεις της Ελλάδας και της Νότιας Αυστραλίας.

#### **4.2.2. Οι αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί.**

Ήρθαμε σε επαφή, τηλεφωνικά, και πήραμε συνέντευξη από 12 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρέτησαν με απόσπαση στην Νότια Αυστραλία, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Οι ερωτήσεις που τους υποβάλαμε ήταν:

1. Γιατί αποφασίσατε να έρθετε/πάτε στην Αυστραλία.
2. Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά την διάρκεια της παραμονής σας στην χώρα.
3. Πώς θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με τους Ελληνο-αυστραλούς συναδέλφους σας.

Τις απαντήσεις τους ομαδοποιημένες παραθέτουμε στην συνέχεια.

1. Στην πρώτη ερώτηση, γιατί ήρθατε στην Αυστραλία είχαμε το εντυπωσιακότατο αποτέλεσμα 100%, και οι δώδεκα, «Για οικονομικούς λόγους». Στην αρχή αυτή η απάντηση μας δυσκόλεψε, σκεπτόμενοι όμως λίγο πιο ψύχραιμα θεωρήσαμε πως ήταν μια καλή και ειλικρινής απάντηση γεγονός που μας επιβεβαίωσε πως οι απαντήσεις στη συνέχεια θα ήταν ειλικρινείς και αληθινές. (δε θα προσπαθούσε κανείς να πουλήσει ιδεατά και ιδεολογία).

Όταν συνεχίσαμε με την ερώτηση, «Ναι, καλά για οικονομικούς λόγους, αλλά γιατί Αυστραλία;»

Επτά (7) απάντησαν ότι δεν είχαν άλλη επιλογή, για κάποιους ήταν η πέμπτη και τελευταία επιλογή τους (γλωσσομάθεια, αγγλικά)

Δύο (2) γιατί είχαν συγγενείς (οικογένεια)

Ένας (1) γιατί η Αυστραλία φάνταζε σαν εξωτικός προορισμός.

Ένας (1) γιατί προηγούμενος αποσπασμένος τον έπεισε ότι είναι «καλά» στην Αδελαΐδα και

Μια (1) γιατί το Υπουργείο την κάλεσε στο μέσον της χρονιάς και την ξάφνιασε.

2. Στην ερώτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι απαντήσεις που πήραμε ήταν. Πρώτη θέση έχει η προσαρμογή στον τρόπο ζωής, ακολουθεί η προσαρμογή σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον τελείως ξένο με αυτό που γνώριζαν από την Ελλάδα, με τα προβλήματα των απογευματινών σχολείων αλλά και στα κρατικά σχολεία λόγω του διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος για το οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έρχονται εντελώς απροετοίμαστοι. Χαρακτηριστικά ένας συνάδελφος μου είπε πως το σεμινάριο που παρακολούθησαν οι προς απόσπαση εκπαιδευτικοί, στην Ελλάδα, δεν πρόσφερε τίποτε, αν δεν τους αποπροσανατόλισε κιόλας. Οι 9 στους 12 μου είπαν πως

θεώρησαν τον πρώτο χρόνο της απόσπασης χρόνο προσαρμογής και άρα κατά κάποιο τρόπο χαμένο.

Κάποιοι (3) ανέφεραν πως εκείνο που τους στοίχισε πολύ ήταν η απόσταση και λόγω αυτής το απαγορευτικό κόστος μετάβασής τους στην Ελλάδα, ιδίως στις περιπτώσεις που είχαν μαζί τους όλη την οικογένειά τους, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Αυστραλία.

Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι υπάρχει μια διαφορά στους φιλολόγους αγγλικής γλώσσας (2 στο σύνολο) οι οποίοι φάνηκαν πιο προετοιμασμένοι στη διδασκαλία ξένης γλώσσας και από τα σχολεία στην Ελλάδα έχουν την εμπειρίες παρόμοιες με αυτές που αντιμετώπισαν εδώ.

Μερικές άλλες δυσκολίες στις οποίες αναφέρθηκε μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα οι οκτώ (8) από τους δώδεκα (12) ήταν η αίσθησή τους πως το εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο έπρεπε να διδάξουν δεν ήταν κατάλληλο για την περίπτωση. Οι νοικιασμένες αίθουσες στις οποίες δεν είχαν δικαίωμα να χρησιμοποιήσουν τίποτε και η παντελής έλλειψη συνεννόησης ανάμεσα στα σχολεία με αποτέλεσμα κάθε ένα από αυτά να διδάσκει όπως θεωρούσε καλύτερα, χωρίς στοχοθεσία.

3. Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Πώς θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με τους Ελληνο-αυστραλούς συναδέλφους σας στα κρατικά και στα απογευματινά σχολεία;» απάντησαν ως εξής:

ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	9
ΚΑΛΗ	2
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	1
ΚΑΚΗ	0

### **4.3 Οι συνεντεύξεις των διευθυντών των παροικιακών σχολείων.**

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζουμε τις συνεντεύξεις των τριών διευθυντών των παροικιακών σχολείων που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνάς μας.

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με τρεις διευθυντές/διευθύντριες απογευματινών και σαββατιανών σχολείων της ελληνικής παροικίας στην Αδελαΐδα της Νότιας Αυστραλίας. Θέλουμε να σημειώσουμε πως επιλέξαμε να πάρουμε συνεντεύξεις από διευθυντές/τριες, και όχι δασκάλους/ες, μετά από πολλή σκέψη. Καταλήξαμε στην απόφαση να πάρουμε συνέντευξη από τους διευθυντές διότι θεωρήσαμε πως η πολύχρονη εμπειρία τους και παρουσία τους στα σχολεία εξυπηρετούσε πιο πολύ τις ανάγκες της έρευνας. Επίσης θέλαμε να έχουμε μια σφαιρική άποψη για το τι συμβαίνει σε όλο το σχολείο και πρόσβαση στα αρχεία των σχολείων.

Στα ίδια σχολεία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές και τις μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>, τις αντίστοιχες Β', Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου.

Αρχικά σκοπός μας ήταν να δοθούν τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές και τις μαθήτριες και στις υπόλοιπες τάξεις, 11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup>, δηλαδή τις αντίστοιχες Β' και Γ' Λυκείου, αλλά διαπιστώσαμε ότι είτε δεν υπήρχαν αυτές οι τάξεις, σε δύο από τα τρία σχολεία, είτε ότι στο τρίτο σχολείο υπήρχαν μόνο 3 (τρεις) που παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας με σκοπό να δώσουν εξετάσεις και να χρησιμοποιήσουν τον βαθμό τους για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Να σημειώσουμε εδώ, κάτι που θεωρήσαμε ενδιαφέρον. Σε δυο από τα τρία σχολεία, στα Σχολείο Α και Σχολείο Γ, οι συνεντεύξεις των διευθυντών/διευθυντριών έγιναν στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να αποφευχθεί

η εναλλαγή ανάμεσα στις δυο γλώσσες, ελληνικά-αγγλικά, πράγμα που από μόνο του κάτι σημαίνει, αλλά δεν θα αναλυθεί την παρούσα στιγμή. Στο τρίτο σχολείο, Σχολείο Β, ο διευθυντής αισθανόταν πιο άνετα να γίνει η συνέντευξη στα αγγλικά, πράγμα το οποίο, φυσικά, σεβαστήκαμε. Για το λόγο αυτό παραθέτουμε τις απαντήσεις του πρώτα στα αγγλικά και στη συνέχεια δική μας μετάφραση.

#### **4.3.1. Ερωτηματολόγιο συνέντευξης διευθυντών.**

1. Πόσα χρόνια λειτουργεί το σχολείο σας, πότε λειτούργησε για πρώτη φορά;
2. Πόσοι μαθητές και μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών στο σχολείο σας φέτος;
3. Θα μπορούσατε να πείτε ότι αυτός ο αριθμός είναι ο Μέσος Όρος αριθμού εγγεγραμμένων μαθητών/τριών για την τελευταία δεκαετία;
4. Πόσοι και πόσες από αυτούς/ές είναι στις τάξεις 8<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>; (Β', Γ' Γυμνασίου & Α' Λυκείου)
5. Στο σχολείο σας καθορίζετε την τάξη του μαθητή ή της μαθήτριας ανάλογα με την ηλικία ή με το επίπεδο γνώσης ελληνικών;
6. Πόσες ώρες την εβδομάδα διαρκούν τα μαθήματα;
7. Είναι κάθε τάξη ανεξάρτητη; Κάθε επίπεδο έχει δική του αίθουσα;
8. Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποιεί το σχολείο σας για τη διδασκαλία των ελληνικών;
9. Σύμφωνα με ό,τι γνωρίζετε σε ποια γλώσσα επικοινωνούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τους δασκάλους και τις δασκάλες τους, μέσα και έξω από την τάξη;
10. Γενικά τι γλώσσα χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου σας για να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες αλλά και

με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του σχολείου γενικά; (την ώρα του διαλείμματος για παράδειγμα)

11. Έχετε μαθητές ή και μαθήτριες που έχουν γεννηθεί στη Ελλάδα; Αν ναι, αυτοί ή αυτές σε τι γλώσσα επικοινωνούν;

12. Όταν διδάσκουμε μια γλώσσα, σύμφωνα με την θεωρία, μπορούμε να την προσεγγίσουμε ως πρώτη/μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα.

Έχετε υπόψη σας την θεωρητική αυτή προσέγγιση;

13. Το σχολείο σας πώς προσεγγίζει τη διδασκαλία των ελληνικών;

#### **4.3.2. Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριών.**

##### **Ερώτηση 1<sup>η</sup>**

**Πόσα χρόνια λειτουργεί το σχολείο σας, πότε πρωτολειτούργησε;**

##### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α**

Το σαββατιανό σχολείο μας (όνομα σχολείου) ξεκίνησε το 1960. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και την δημιουργία ιδιόκτητων εγκαταστάσεων (αναφέρεται όνομα ανεξάρτητου σχολείου) οι τάξεις συστεγάζονται.

##### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β**

Since 1959, which is also the establishment year of the community.

(μτφρ.) Από το 1959, η οποία είναι επίσης η χρονιά που δημιουργήθηκε η κοινότητα.

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Αξίζει να σημειωθεί ότι το αυτό το σχολείο ξεκίνησε το 1930, είναι το πρώτο σχολείο που ιδρύθηκε από τους Έλληνες της διασποράς εδώ στη Νότια Αυστραλία και σιγά σιγά έχει δημιουργήσει διάφορες σχολικές μονάδες που λειτουργούμε.

### **Ερώτηση 2<sup>η</sup>**

**Πόσοι μαθητές και μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών στο σχολείο σας φέτος;**

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Φέτος στο σχολείο μας, που λειτουργεί κάθε Σάββατο, έχουμε 83 μαθητές και μαθήτριες.

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

In total our school this year has 110 students.

(μτφρ.) Συνολικά το σχολείο μας φέτος έχει 110 μαθητές και μαθήτριες.

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Το σύνολο των μαθητών αυτή τη στιγμή είναι γύρω στους 430. Οι οποίοι είναι χωρισμένοι σε δέκα (10) σχολικές μονάδες στην μητροπολιτική περιοχή της Αδελαΐδας και οι περισσότεροι είναι στο δημοτικό. Μιλάμε, δηλαδή, για περίπου 400 στο δημοτικό, γύρω στους 15 στο Γυμνάσιο και 15 σε ένα τμήμα ενηλίκων, αν και στην αρχή του χρόνου ξεκινάμε με πιο πολλούς ενήλικες, γύρω στους 30 αλλά στο τέλος καταλήγουμε στους 15. Αλλά θα πρέπει να σου πω πως το



πρόγραμμα εδώ είναι ετήσιο, για τους ενήλικες μιλάω, δηλαδή ξεκινάνε τον Φλεβάρη και τελειώνουν τον επόμενο Δεκέμβρη. Δεν είναι όπως κάποια τρίμηνα προγράμματα που προσφέρονται από το WEA. Adult learning. Οπότε από νηπιαγωγείο μέχρι τμήμα ενηλίκων προσφέρουμε.

### Ερώτηση 3<sup>η</sup>

**Θα μπορούσατε να πείτε ότι αυτός ο αριθμός είναι ο Μέσος Όρος αριθμού εγγεγραμμένων μαθητών/τριών για την τελευταία δεκαετία;**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Οι αριθμοί των μαθητών τα τελευταία χρόνια λιγοστεύουν σταθερά:

Συγκεκριμένα οι εγγραφές που μπορώ να σας δώσω για τα τελευταία χρόνια είναι:

Το 2010- 136 εγγραφές , το 2011-114 εγγραφές, το 2012 – 94 εγγραφές, και το 2013-83 εγγραφές.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

Mm, I think the average would be about 80 in the last decade. Even if we had a drop in the last 3 years. From 110 to about 80

(μτφρ.) Μμ, Νομίζω ότι ο μέσος όρος θα ήταν γύρω στους 80 κατά την τελευταία δεκαετία. Αν και είχαμε μια πτώση τα τελευταία 3 χρόνια από 110 σε περίπου 80.

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Ναι, λοιπόν, επειδή τυχαίνει να είμαι εδώ (σ.σ. στη θέση του διευθυντή) σχεδόν δέκα χρόνια, κλείνω δέκα το Φλεβάρη, έχουμε κρατήσει τα νούμερά μας περίπου σταθερά. Κυμαίνονται βέβαια δέκα –είκοσι πάνω κάτω, ανεβαίνουν κατεβαίνουν, αλλά είμαστε περίπου εκεί. Τα έχουμε καταφέρει. Το ενθαρρυντικό είναι ότι βλέπεις πολλές νεαρές οικογένειες με μικρά παιδιά, νήπια, κάθε χρόνο να γράφονται. Οπότε από τις τετρακόσιες εγγραφές θα έλεγα ότι οι μισές αφορούν νήπια και πρώτη Δημοτικού άντε και την δεύτερη τάξη.

Στο σημείο αυτό, και επειδή το νούμερο των πρώτων τάξεων ήταν πραγματικά εντυπωσιακό, παρεμβάλαμε μια ερώτηση εκτός ερωτηματολογίου. Ρωτήσαμε αν υπάρχουν ελπίδες αυτά τα παιδιά να συνεχίσουν και να φτάσουν στις γυμνασιακές τάξεις. Η απάντηση που πήραμε ήταν ότι πολλά οφείλονται στην οικογένεια, αν η οικογένεια ενθαρρύνει και παροτρύνει σίγουρα έχουμε μέλλον. Εδώ μας θύμισε ότι είναι ένα από τα δύο σχολεία της παροικίας που προσφέρουν μαθήματα ελληνικών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο

### Ερώτηση 4<sup>η</sup>

**Πόσοι και πόσες από αυτούς/ές είναι στις τάξεις 8<sup>η</sup> , 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>; (Β΄, Γ΄ Γυμνασίου & Α΄ Λυκείου)**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Η πλειοψηφία των μαθητών είναι στο δημοτικό με μειωμένες εγγραφές για τις τάξεις 8-10. Τα 2 τελευταία χρόνια οι τάξεις 11-12 έχουν ενσωματωθεί σε άλλο σχολείο αφού οι αριθμοί έχουν μειωθεί (2-3 μαθητές συνολικά).

Έτσι για το προηγούμενο έτος είχαμε στην 8<sup>η</sup> τάξη 8 μαθητές/τριες, στην 9<sup>η</sup> τάξη 5 και στην 10<sup>η</sup> τάξη 4. Φέτος έχουμε 7, 3 και 5 μαθητές και μαθήτριες αντίστοιχα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

In our High School classes, we have this year 10 students.

(μτφρ.) Στις γυμνασιακές τάξεις του σχολείου μας έχουμε φέτος 10 μαθητές/τριες.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Όσον αφορά τις τάξεις αυτές μπορώ να πω ότι συνολικά έχουμε το πολύ 15 μαθητές και μαθήτριες. Πολύ λίγοι συνεχίζουν στις γυμνασιακές τάξεις. Οι περισσότεροι προτιμούν να πάρουν άλλα μαθήματα. Ένας λόγος είναι ότι επειδή τα μαθήματα του γυμνασίου προσφέρονται Σάββατο, οι μαθητές και οι μαθήτριες που ασχολούνται με τον αθλητισμό δεν μπορούν να έλθουν στην τάξη αυτή, δεν μπορούμε να προσφέρουμε κι εμείς μαθήματα άλλες μέρες γιατί είναι μικρά τα νούμερα. Είχαμε δοκιμάσει να το κάνουμε Δευτέρα αλλά δεν αυξήθηκαν τα νούμερα. Το κάναμε και Παρασκευή, πάλι είχαμε έναν μικρό αριθμό 10 παιδιών που μέχρι το τέλος του χρόνου είχαν μείνει 5. Μάλλον γιατί

αρχίζουν και ασχολούνται με άλλα πράγματα. Αν ο μαθητής ή η μαθήτρια και η οικογένεια δεν ενδιαφέρονται, δεν συνεχίζουν ...

Στο σημείο αυτό μας είπε κάτι πολύ ενδιαφέρον. «Βασικά έχω παρατηρήσει ότι οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους πιο πολύ για συναισθηματικούς λόγους, δηλαδή γι' αυτούς το να μάθει το παιδί την ελληνική γλώσσα και να έρθει σε επαφή με την ελληνική κουλτούρα είναι καθαρά λόγω του παππού και της γιαγιάς. Όταν είναι μικρά τα παιδιά αυτό είναι πιο έντονο. Σιγά σιγά, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, βλέπουν τα πράγματα πιο ρεαλιστικά, σκέφτονται αν θα τους χρησιμεύσει η ελληνική ως εφόδιο για τις σπουδές τους ή για την επαγγελματική τους καριέρα, βλέπουν ότι δεν είναι και τόσο σημαντικό εφόδιο δυστυχώς, δεν το θεωρούν αξιόλογο κι έτσι δεν επιμένουνε.»

### **Ερώτηση 5<sup>η</sup>**

**Στο σχολείο σας καθορίζετε την τάξη του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας ανάλογα με την ηλικία ή με το επίπεδο γνώσης ελληνικών;**

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο μας εντάσσονται σε τάξη με κριτήριο την ηλικία τους και την τάξη που παρακολουθούν στο κανονικό τους σχολείο.

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β**

Age is the only criteria we use to place the children in a class.

(μτφρ.) Η ηλικία είναι το μόνο κριτήριο που χρησιμοποιούμε για να τοποθετήσουμε τα παιδιά σε κάποια τάξη.

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Και τα δύο. Εντάξει, ανάλογα με το πόσες εγγραφές έχουμε χωρίζουμε και τα γκρουπ. Για παράδειγμα σε ένα από τα σχολεία μας έχουμε 120 παιδιά εγγεγραμμένα. Έχουμε εκεί 6 εκπαιδευτικούς και άρα έξι τμήματα. Ένα νηπιαγωγείο, ένα πρώτη, Αν κάποιο παιδί που στο κανονικό του σχολείο είναι στην Τρίτη τάξη αποφασίσει ότι θέλει να μάθει ελληνικά τότε αυτό δεν θα πάει φυσικά στην Τρίτη τάξη κατευθείαν, θα πάει, αν όχι στο νηπιαγωγείο, στην Πρώτη τάξη. Μπορεί λοιπόν κάποιο παιδί αν είναι αρχάριο, έστω και δέκα(10) χρονών να πάει στην Πρώτη τάξη. Έχει σε σχολείο μας παιδιά δεκατεσσάρων (14) χρονών μόλις να αρχίζουν να μαθαίνουν ελληνικά και ήταν μέσα στην Πρώτη τάξη. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι ο δάσκαλος τους έκανε ένα ειδικό πρόγραμμα γιατί και πιο γρήγορα μαθαίνουν από τα μικρά και άλλα είναι τα ενδιαφέροντά τους και διαφέρει η μεθοδολογία ανάλογα με την ηλικία. Επίσης σε κάποια στιγμή τους προσφέραμε την επιλογή, αν και έφηβοι να πάνε στο τμήμα των ενηλίκων.

## Ερώτηση 6<sup>η</sup>

**Πόσες ώρες την εβδομάδα διαρκούν τα μαθήματα;**

## ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Τα μαθήματα στο σχολείο μας γίνονται κάθε Σάββατο από τις 9.00 το πρωί μέχρι τις 12.00 μ.μ.. Άρα θα έλεγα 3(τρεις) ώρες την εβδομάδα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

We have three (3) hour classes per week.

(μτφρ.) Έχουμε τρία μαθήματα κάθε εβδομάδα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Κανονικά κάνουνε δύο (2) ώρες την εβδομάδα, εκτός από τα σαββατιανά που είναι τρεις (3) ώρες το μάθημα και βέβαια και το γυμνάσιο.

#### Ερώτηση 7<sup>η</sup>

**Είναι κάθε τάξη ανεξάρτητη; Δηλαδή κάθε επίπεδο έχει δική του αίθουσα;**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Όχι, Η 8<sup>η</sup> τάξη κάνει συνδιδασκαλία με την 7<sup>η</sup> και οι τάξεις 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> κάνουν επίσης συνδιδασκαλία. Έχουμε δύο αναλυτικά προγράμματα τα οποία εναλλάσσουμε κάθε χρόνο. Δηλαδή, αφού έχουμε συνδιδασκαλία 7<sup>ης</sup> -8<sup>ης</sup>, τη μια χρονιά κάνουν το πρόγραμμα Ένα και την επόμενη το πρόγραμμα Δύο. Το ίδιο συμβαίνει και στην τάξη που κάνουν συνδιδασκαλία οι τάξεις 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup>.

Επίσης ο δάσκαλος ή η δασκάλα που διδάσκουν αυτές τις τάξεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν και δικό τους υλικό, αν το κρίνουν απαραίτητο.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

No, they are all together. I mean the high school classes are all together.

(μτφρ.) Όχι, είναι όλοι μαζί. Εννοώ οι τάξεις του Γυμνασίου είναι όλες μαζί.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Νομίζω πως το απάντησα αυτό σε προηγούμενη ερώτηση.

### **Ερώτηση 8<sup>η</sup>**

**Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποιεί το σχολείο σας για τη διδασκαλία των ελληνικών;**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Χρησιμοποιούμε κυρίως διδακτικό υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ, το οποίο τροποποιούμε κιάλας αρκετά για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μας. Δεν το βρίσκουμε και πολύ κατάλληλο για να λέμε την αλήθεια.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

We use books from Papaloizos publications only. We find them very useful, and because they are written for the Greeks in the USA, very close to our situation.

( σ.σ. <http://www.greek123.com/learn-greek/search?term=papaloizos&x=0&y=0>)

(μτφρ.) Χρησιμοποιούμε βιβλία των εκδόσεων Παπαλοΐζου μόνο. Τα βρίσκουμε πολύ χρήσιμα, και επειδή έχουν γραφτεί για τους Έλληνες των ΗΠΑ, πολύ κοντά στη δική μας κατάσταση.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Πολλά και διάφορα. Χρησιμοποιούμε τα βιβλία του Οργανισμού, αυτά που είχαν εκδοθεί για την Αμερική, ορισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τα βιβλία του

ΕΔΙΑΜΜΕ, η σειρά Μαργαρίτα έχει εφαρμοστεί αλλά δεν είναι πολύ ικανοποιητική, συνήθως όσοι την ξεκινούν την εγκαταλείπουν μετά το πρώτο τρίμηνο. Υπάρχουν και εξαιρέσεις βέβαια που επιμένουν. Δυστυχώς δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθημάτων εδώ και στις ανάγκες των μαθητών εδώ στην χώρα μας (σ.σ. στην Αυστραλία) με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται πολλές φωτοτυπίες από βοηθήματα που έχουμε αγοράσει από την Ελλάδα. Επίσης τα βιβλία του Παπαλοΐζου τα οποία είχαμε ως τώρα ως δείγματα. Λόγω του ότι όμως η αποστολή βιβλίων από την Ελλάδα, λόγω της οικονομικής κρίσης, έχει σταματήσει, το σκεφτόμαστε, ιδίως για τις μικρές τάξεις, νήπια, πρώτη και Δευτέρα δημοτικού, να παραγγείλουμε βιβλία της σειράς Παπαλοΐζου, Είναι πάρα πολύ χρήσιμα.

Τελικά δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη σειρά που χρησιμοποιούμε.

Χρησιμοποιούμε και δικά μας βιβλία. Βιβλία που έχουμε γράψει εδώ. Τα πάντα βέβαια εξαρτώνται από τον κάθε δάσκαλο και κατά πόσο ενδιαφέρεται.

Τελικά έχουμε κάποιο πρόγραμμα με στόχους για κάθε τάξη. Το πιο εγχειρίδιο θα χρησιμοποιήσει ο κάθε δάσκαλος ή αν θα χρησιμοποιήσει υλικό που ο ίδιος έχει ετοιμάσει είναι δική του επιλογή.

### **Ερώτηση 9<sup>η</sup>**

**Σύμφωνα με ό,τι γνωρίζετε σε ποια γλώσσα επικοινωνούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τους δασκάλους και τις δασκάλες τους, μέσα και έξω από την τάξη;**



#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Ε, δεν χρειάζεται και ερώτημα. Η γλώσσα που γίνεται η επικοινωνία είναι τα αγγλικά και μέσα και έξω από την τάξη, ακόμη πιο πολύ. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί το επιδιώξουν μπορεί να γίνει κάποια επικοινωνία στα ελληνικά. Αλλά για να καταλάβετε οι οδηγίες για να κάνουν κάποια άσκηση, για παράδειγμα, την ώρα του μαθήματος και ενώ στο βιβλίο είναι γραμμένες στα ελληνικά, πρέπει ο δάσκαλος ή η δασκάλα να τις μεταφράσει, προφορικά, στα αγγλικά.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

In the classroom the language which is used by the teachers and the students to communicate is English. Outside the classroom, during the break, the language is, predominately, English as well.

(μτφρ.) Μέσα στην τάξη η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τις δασκάλες και από τους μαθητές και τις μαθήτριες για να επικοινωνήσουν είναι τα αγγλικά. Έξω από την τάξη, την ώρα του διαλείμματος, η γλώσσα είναι, κατά κύριο λόγο, τα αγγλικά επίσης χωρίς αμφιβολία.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Με τους δασκάλους, αν και οι δάσκαλοι είναι οι περισσότεροι δίγλωσσοι, εκεί που χρησιμοποιούν ελληνικά έχουμε παράπονα από τους γονείς, ότι τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν και έτσι αποθαρρύνονται και δεν θέλουν να έρχονται στα μαθήματα. Εκεί που μιλούν μόνο αγγλικά οι δάσκαλοι έχουμε τα αντίθετα παράπονα από γονείς που θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους ελληνικά. Οπότε κάνεις μια προσπάθεια να τα λες και στις δυο γλώσσες για να είναι όλοι ευχαριστημένοι.

Είναι ένα από τα βασικά προσόντα που θέλουμε να έχει ένας δάσκαλος για να τον προσλάβουμε. Δεν κοιτάμε τόσο τα τυπικά προσόντα, όπως πτυχίο, όσο το να χειρίζεται άνετα και τις δυο γλώσσες, να είναι λειτουργικά δίγλωσσος. Έχουν προκύψει πολλά προβλήματα με δασκάλους που μιλούν πολύ καλά ελληνικά, που έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα, και όχι καλά αγγλικά. Τα παιδιά βρίσκουν δικαιολογία ότι δεν τους καταλαβαίνουν και θέλουν να φύγουν από τα μαθήματα.

### **Ερώτηση 10<sup>η</sup>**

**Γενικά τι γλώσσα χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου σας για να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες (μέσα στην τάξη) και με τους/τις υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου γενικά; (την ώρα του διαλείμματος για παράδειγμα)**

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α**

Στη διάρκεια του διαλείμματος, στους διαδρόμους και στην αυλή, η μόνη γλώσσα που ακούγεται είναι τα αγγλικά. Αυτή είναι η γλώσσα που επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και με τους δασκάλους και τις δασκάλες. Μπορεί σε κάποια στιγμή να ακουστεί και καμιά λέξη στα ελληνικά. Αυτό όμως γίνεται περισσότερο για αστείο και όχι για τις ανάγκες της επικοινωνίας μεταξύ τους.

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β**

English, unless instructed to do so otherwise by the teachers.

(μτφρ.) Αγγλικά, εκτός αν τους δοθούν διαφορετικές οδηγίες από τους διδάσκοντες.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Μεταξύ τους αγγλικά, με την οικογένεια επί το πλείστον αγγλικά, με τον παππού και τη γιαγιά μπορεί ελληνικά, λίγα δηλαδή, ακούς τον παππού και τη γιαγιά να μιλούν ελληνικά και τα παιδιά να απαντούν αγγλικά.

Τελικά αυθόρμητα τα παιδιά για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους χρησιμοποιούν αγγλικά, αυτή είναι η πρώτη τους γλώσσα.

#### Ερώτηση 11<sup>η</sup>

**Έχετε μαθητές ή και μαθήτριες που έχουν γεννηθεί στη Ελλάδα; Αν ναι, αυτοί και αυτές σε τι γλώσσα επικοινωνούν;**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Όχι, δεν έχουμε παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

No, all of our students were born here in Australia. I could say that their parents were born in Australia too. So we have now the grandchildren of the Greek migrants as students.

(μτφρ.) Όχι, όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριές μας έχουν γεννηθεί εδώ στην Αυστραλία. Θα μπορούσα να πω ότι οι γονείς τους έχουν γεννηθεί στην Αυστραλία επίσης. Έτσι τώρα έχουμε τα εγγόνια των Ελλήνων μεταναστών μαθητές/τριες.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Λόγω της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα έχουμε και κάποια τέτοια παιδιά. Παιδιά δηλαδή Ελλήνων που επιστρέψαν στην Ελλάδα στο παρελθόν κάναν εκεί παιδιά και τώρα επιστρέψαν στην Αυστραλία. Όχι πολλά αλλά υπάρχουν, περίπου δέκα (10) από τα τετρακόσια (400). Όσα είναι μικρά βέβαια, νήπια ή πρώτη, και πηγαίνουν για πρώτη φορά σχολείο εδώ ξεχνούν γρήγορα την γλώσσα (σ.σ. τα ελληνικά) και δεν διαφέρουν από τα υπόλοιπα. Είναι περίεργο πόσο γρήγορα μπορούν να ξεχάσουν λόγω της έλλειψης επαφής.

#### Ερώτηση 12<sup>η</sup>

**Όταν διδάσκουμε μια γλώσσα, σύμφωνα με την θεωρία, μπορούμε να την προσεγγίσουμε ως πρώτη/μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα. Έχετε υπόψη σας την θεωρητική αυτή προσέγγιση;**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Ναι, έχω υπόψη μου την θεωρία, αν και το επάγγελμά μου δεν είναι εκπαιδευτικός. Εργάζομαι σε σχολείο μόνο τα Σάββατα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

Yes.

(μτφρ.) Ναι.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Ναι, γνωρίζω τη θεωρία. Πρώτη ή μητρική δεν είναι σίγουρα γιατί καμιά μητέρα στο σπίτι δεν μιλάει στα παιδιά της στα ελληνικά και η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουν στο σπίτι και από το περιβάλλον τους είναι η αγγλική. Στην Ελλάδα δεν βρισκόμαστε, για να πούμε πως θα την χρησιμοποιήσουν σε ένα περιβάλλον με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, οπότε δεν είναι δεύτερη γλώσσα, άρα τη θεωρούμε ξένη.

#### Ερώτηση 13<sup>η</sup>

**Το σχολείο σας πώς προσεγγίζει τη διδασκαλία των ελληνικών;**

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α

Δεν θα έλεγα πως έχουμε κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση ως προς την διδασκαλία. Τα βιβλία που χρησιμοποιούμε την προσεγγίζουν το πολύ ως δεύτερη γλώσσα, σίγουρα όχι σαν ξένη. Αυτό μπορούμε να το πούμε γιατί οι οδηγίες για τις ασκήσεις είναι πάντοτε στα ελληνικά. Αυτό δημιουργεί ένα πρόβλημα γιατί τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν και οι δάσκαλοι αναγκάζονται να μεταφράζουν προφορικά τις οδηγίες, μέσα στην τάξη και όπως και όσο μπορούν. Μην ξεχνάτε ότι και οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες είναι γεννημένοι και μεγαλωμένοι εδώ. (σ.σ. στην Αυστραλία)

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

Predominantly as a second language, although we are heading towards treating it as a foreign language.

(μτφρ.) Κατά κύριο λόγο ως δεύτερη γλώσσα, αν και προσανατολιζόμαστε προς την αντιμετώπισή της ως ξένη γλώσσα.

#### ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

Στα σχολεία μας την αντιμετωπίζουμε και την προσεγγίζουμε ως ξένη γλώσσα. Έχουμε προβλήματα με το διδακτικό υλικό γιατί δεν υπάρχει κάτι για αυτές τις ηλικίες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

#### **4.4. Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Θεωρητική προσέγγιση, μια σύντομη ανάλυση και επεξήγηση των ερωτήσεων.**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θεωρούμε πως είναι αναγκαίο να εξηγήσουμε γιατί τέθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες και τι θέλαμε να διαπιστώσουμε. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε για συμπλήρωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίζονται σε δυο κύρια μέρη.

Στο πρώτο μέρος, το οποίο αποτελείται από 7 ερωτήσεις, τίθενται ερωτήσεις με τις οποίες θέλουμε να διαπιστώσουμε σε ποια γενιά «μεταναστών» βρισκόμαστε πλέον. Θέλουμε να διαπιστώσουμε εάν και πόσοι και πόσες από τους μαθητές και τις μαθήτριες έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, αν έχουν γονείς ή παππούδες και γιαγιάδες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Αν με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα είχαμε και στην Νότια Αυστραλία άφιξη ή καλύτερα επιστροφή μεταναστών, τέτοια που να έχει επηρεάσει δημογραφικά τις τάξεις των απογευματινών/σαββατιανών σχολείων.

Ο λόγος που θέλαμε να διαπιστώσουμε για αυτές τις παραμέτρους είναι ότι θα πρέπει να γνωρίζουμε σε ποιους απευθυνόμαστε, ποια είναι η επαφή τους με την γλώσσα στην καθημερινότητά τους, αν έχουν προηγούμενη γνώση, έστω και σε προφορικό επίπεδο, την οποία φέρνουν μαζί τους στο σχολείο.

Επίσης θέλαμε να διαπιστώσουμε αν έχουν επαφή με την χώρα (Ελλάδα) είτε έχοντας επισκεφθεί, είτε κρατώντας επαφή με τους συγγενείς τους εκεί.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν υποκατηγορίες. Τέθηκαν ερωτήσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με την γλώσσα και ιδιαίτερα με τις τέσσερις βασικές ικανότητες. Την ανάγνωση, την γραφή, την ομιλία και την ακουστική κατανόηση της γλώσσας.

Ξεκινώντας από το τέλος, κάπως ανορθόδοξα την ανάλυση των ερωτήσεων που τέθηκαν. Στο τέλος του δεύτερου μέρους, οι ερωτήσεις δεκαεννέα (19) έως και είκοσι τέσσερα (24) είναι ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την εναλλαγή γλωσσών (switching between languages). Η εναλλαγή γλωσσών κατά την διάρκεια μιας συζήτησης ή και μέσα στην ίδια πρόταση, με την παρεμβολή έστω και μιας λέξης, είναι γνωστό φαινόμενο για τους δίγλωσσους ή και τους πολύγλωσσους. Λίγα λόγια για το φαινόμενο της εναλλαγής γλωσσών για να δικαιολογήσουμε την ύπαρξη αυτών των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Στις δίγλωσσες κοινότητες δεν είναι ασυνήθιστο οι ομιλητές να εναλλάσσονται ανάμεσα στις γλώσσες. Αυτή είναι μια εναλλαγή κώδικα επικοινωνίας. Μπορεί να συμβεί στη διάρκεια μιας συζήτησης ή ακόμη μέσα σε μια πρόταση.<sup>111</sup> Για παράδειγμα ένας δίγλωσσος Ελληνο-αυστραλός μπορεί να εκφραστεί ως εξής «Έλα ρε mate, how are you?» ή «Δεν κάνω nothing I'm telling you» Στα συγκεκριμένα παραδείγματα, και μπορούμε να σκεφτούμε, να θυμηθούμε και

---

<sup>111</sup> E. Moreno – k. Federmeir & M. Kutas, (2002) Switching Palabras (words): *An Electrophysical Study of Code Switching, Brain and Language vol. 80*, 2002, σ. 188

σίγουρα έχουμε ακούσει και πολλά άλλα, οι λέξεις «έλα ρε» και «δεν κάνω» και αντικαθιστούν πιθανότατα τις λέξεις «hello, hi» και «I am not doing» αντίστοιχα. Δεν έχει να κάνει καθόλου με το ότι ο ομιλητής ή η ομιλήτρια δεν γνωρίζουν πώς να πουν αυτό που θέλουν να πουν στην πρώτη γλώσσα επικοινωνίας, αλλά περισσότερο με το ότι γνωρίζει πως έχει απέναντί του/της έναν/μία άλλον/άλλη δίγλωσσο/η και μοιράζονται έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας εκτός του επίσημου, που στην περίπτωση μας είναι η αγγλική γλώσσα. Οι ερωτήσεις αυτές τέθηκαν γιατί παρουσιάζει ενδιαφέρον, σύμφωνα με την έρευνα, η αντίληψη των δίγλωσσων σχετικά με το πώς αισθάνονται όταν εναλλάσσουν γλώσσες.

Ο Nils Enkvist, Φινλανδός γλωσσολόγος αναφέρει πως τον έχουν ρωτήσει αν αλλάζει χαρακτήρα όταν εναλλάσσει την μια γλώσσα με την άλλη, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει πως ισχύει στην περίπτωση του. Πιο συγκεκριμένα, σε κάπως ελεύθερη μετάφραση, αναφέρει. «Είμαι Φινλανδός, είμαι τίμιος, ευθύς, αγαπάω το σπίτι, πατάω στέρεα στη γη, κάποιες φορές ψάχνω βαθύτερα σε ευγενέστερα γλωσσικά στρατιωτικά υποστρώματα της γλώσσας. Στα σουηδικά, είμαι σχολαστικός και δυστυχώς ακούγομαι ακριβώς σαν τον διοικητικό ακαδημαϊκό που ήμουν. Και στα αγγλικά, μια γλώσσα που έμαθα στο σχολείο, είμαι κολλημένος σε μια γλώσσα που στους σημερινούς Βρετανούς ακούγεται σαν ένα λείψανο της υψηλής κοινωνίας από τις μέρες του Εδουάρδου 8<sup>ου</sup> .»<sup>112</sup> Η παρατήρηση του Enkvist φαίνεται σε γενικές γραμμές να αντικατοπτρίζει την αντίληψη της πλειοψηφίας των δίγλωσσων, οι οποίοι σε άλλη έρευνα από τον Francois Grosjean (2011), στην ερώτηση αν αισθάνονται κάπως διαφορετικά,

---

<sup>112</sup> N. Enkvist, (2001), *Reminiscences of a multilingual life: A personal case history*. In *Reflections on multiliterate lives*, ed. D. Belcher and U Connor, 51-9. Clevedon: Multilingual Matters, σσ. 54-55



όταν χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη γλώσσα, έδωσαν τις παρακάτω ενδιαφέρουσες απαντήσεις:

Δίγλωσσος 1: Όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε Αγγλο-αμερικανούς, νιώθω άβολα και πως δεν έχω την ικανότητα να διαλέξω τις λέξεις που πρέπει αρκετά γρήγορα... Όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε λατίνους/ισπανόφωνους, δεν ντρέπομαι καθόλου, γίνομαι πνευματώδης, φιλικός και ... πολύ ανοιχτός.

Δίγλωσσος 2: Στα αγγλικά, η γλώσσα μου είναι πολύ ευγενική και σε χαλαρούς τόνους, πάντοτε λέω «παρακαλώ» και «με συγχωρείτε». Όταν μιλώ ελληνικά, αρχίζω να μιλώ πιο γρήγορα, κάπως αγχωμένα και με αγένεια...

Δίγλωσσος 3: Θεωρώ πως όταν μιλώ ρωσικά αισθάνομαι πιο ευγενικός, «μαλακός». Στα αγγλικά αισθάνομαι πιο «σκληρός» και μεθοδικός.

Ο Grosjean εκφράζει την έκπληξή του για το γεγονός του ότι πολλοί δίγλωσσοι αναφέρουν πως είναι διαφορετικοί άνθρωποι σε καθεμία από τις γλώσσες που ομιλούν κάτι που αποδεικνύεται από την σχετικά περιορισμένη έρευνα που έχει γίνει στον τομέα αυτό.<sup>113</sup>

Με τις έξι ερωτήσεις που θέσαμε στο τέλος του ερωτηματολογίου σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε πως εμβαθύνουμε στο θέμα ή προσφέρουμε καινούρια γνώση για το θέμα της εναλλαγής γλωσσών στους δίγλωσσους. Είναι αναγνώριση μιας λειτουργίας και κυρίως θέλαμε να εστιάσουμε στην τελευταία ερώτηση η οποία αφορά το πώς αισθάνονται οι δίγλωσσοι όταν γνωρίζουν πως έχουν απέναντί τους κάποιον με τον οποίο μοιράζονται έναν ακόμη κώδικα επικοινωνίας τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε οποιαδήποτε στιγμή της προφορικής τους επικοινωνίας.

---

<sup>113</sup> Grosjean, (2011), "Life as a bilingual" posts. [https://www.francoisgrosjean.ch/blog\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/blog_en.html)  
Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 18 Ιουνίου 2018

Πιο αναλυτικά για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, δηλαδή για τις ερωτήσεις ένα (1) έως και δεκαοχτώ (18).

Οι ερωτήσεις ένα (1) έως και οκτώ (8) αφορούν τον προφορικό λόγο. Θέλαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες την ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα επικοινωνίας, στην καθημερινότητά τους η οποία περιλαμβάνει το σπίτι και το σχολείο, τα πρόσωπα της οικογένειάς τους, τους συγγενείς και τους φίλους τους.

Οι ερωτήσεις εννέα (9) και δέκα (10) αφορούν τον γραπτό λόγο πιο συγκεκριμένα την παραγωγή γραπτού λόγου. Εδώ θέλαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο γράφουν ελληνικά, παράγουν δηλαδή γραπτό λόγο, όχι μόνο όταν αυτό είναι αναγκαίο, για κάποια εργασία ή άσκηση του σχολείου, αλλά και στην καθημερινότητά τους για λόγους επικοινωνίας.

Οι ερωτήσεις έντεκα (11) και δώδεκα (12) αφορούν επίσης τον γραπτό, συγκεκριμένα την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Οι ερωτήσεις δεκατρία (13) έως και δεκαοχτώ (18) αφορούν τον προφορικό λόγο, πιο συγκεκριμένα την κατανόηση του προφορικού λόγου. Εστίασαμε κυρίως στην μουσική και στην τηλεόραση για πολλούς λόγους. Κυρίως γιατί τα τραγούδια είναι μέρος της ζωής μας για όσο μπορούμε να θυμηθούμε. Οι άνθρωποι τραγουδούν ή ακούνε τραγούδια σε θρησκευτικές τελετές, στα μπαρ, στο μπάνιο, στο αυτοκίνητο, από το ραδιόφωνο, από το κινητό τους τηλέφωνο, από τον υπολογιστή, από το τάμπλετ. Όπου μπορεί να βρίσκονται, στο σπίτι, στον δρόμο, στη δουλειά, στο σχολείο. Τα τραγούδια είναι ενσωματωμένα στην καθημερινή μας γλωσσική εμπειρία και για τον λόγο αυτό είναι μαθήματα γλώσσας με πολύ μεγάλη αξία. Ειδικότερα στις μέρες μας με συνεχώς αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου, η πρόσβαση των μαθητών και μαθητριών, τόσο μέσα στην τάξη όσο και γενικά στην ζωή τους, σε μουσική, στίχους και

τηλεοπτικές εκπομπές είναι εύκολη όσο ποτέ άλλοτε. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν να κάνουν με το γεγονός πως υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία και έρευνα που αφορά την χρήση και την αξία των τραγουδιών σε τάξεις ESL/EFL (English as a Second/Foreign Language).

Οι λόγοι για τους οποίους τα τραγούδια συμπεριλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό μιας γλώσσας μπορούν να είναι συναισθηματικοί, γνωστικοί και γλωσσολογικοί. Υπάρχουν δύο μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες εμπλέκονται στην ακουστική κατανόηση μιας γλώσσας και οι δύο μπορούν να αξιοποιηθούν με την χρήση των τραγουδιών. Το τι είδους δραστηριότητες επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε κάθε φορά καθορίζουν ποια από αυτές τις μεθόδους ενεργοποιείται, σύμφωνα με το B. Cullen. Για να γίνει πιο κατανοητό το προηγούμενο εν συντομία θα αναφερθούμε στους δυο τρόπους διδασκαλίας. Ο πρώτος τρόπος κινείται από κάτω προς τα πάνω. Εδώ ο ακροατής/μαθητής χτίζει πάνω στους ήχους και σχηματίζει λέξεις, στην συνέχεια προτάσεις και εντέλει νοήματα. Στον δεύτερο τρόπο χρήσης των τραγουδιών έχουμε την αντίστροφη πορεία. Ο ακροατής/μαθητής κινείται από πάνω προς τα κάτω. Χρησιμοποιεί ήδη αποκτημένη γνώση για να κατανοήσει την έννοια του μηνύματος που υπάρχει στους στίχους ενός τραγουδιού.<sup>114</sup>

Όπως προαναφέραμε υπάρχουν επιστημονικά εξακριβωμένοι και τεκμηριωμένοι λόγοι για τους οποίους η μουσική, τα τραγούδια και οι στίχοι πιο συγκεκριμένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Αυτό αιτιολογεί και την ύπαρξη έξι (6) ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες που αφορούν τραγούδια και μουσική.

Οι θεωρητικοί λόγοι είναι συναισθηματικοί, γνωστικοί και γλωσσολογικοί.

---

<sup>114</sup> Cullen, (1999), *Song Dictation*. *The Internet TESL Journal*

<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html> Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-9-2018

- Οι συναισθηματικοί λόγοι. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης θετικής ενέργειας και στάσης των μαθητών/μαθητριών απέναντι σε κάθε διδακτικό αντικείμενο όσον αφορά την ύπαρξη επιτυχών αποτελεσμάτων στην μάθηση. Αυτή η στάση των μαθητών/μαθητριών εξηγεί σε πολλές περιπτώσεις και γιατί κάποιοι μαθαίνουν και κάποιοι όχι ή και το πόσο γρήγορα ή απελπιστικά αργά έχουμε αποτελέσματα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Krashen το συναισθηματικό φίλτρο πρέπει να είναι αδύναμο. Αν το πετύχουμε αυτό τότε δημιουργούμε θετικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον. Ο ρόλος λοιπόν των τραγουδιών μέσω του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργηθεί θετική ατμόσφαιρα και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι ανοιχτοί στην πρόσληψη νέων γνώσεων.<sup>115</sup>

Με το συναισθηματικό φίλτρο αδύναμο οι Saricoban και Metin έχουν διαπιστώσει ότι τα τραγούδια έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν και τις τέσσερις δεξιότητες μιας γλώσσας, την ανάγνωση, την γραφή, την ακουστική κατανόηση και τον προφορικό λόγο.

Η πεποίθηση πως τα τραγούδια προσφέρουν, μαζί με την δεδομένη διασκέδαση μέσα και έξω από το περιβάλλον της τάξης, ανάπτυξη των δεξιοτήτων στην «γλώσσα στόχο» αναφέρεται εκτεταμένα από πολλούς ερευνητές.<sup>116</sup>

- Οι γνωστικοί λόγοι. Τα τραγούδια παρουσιάζουν και δημιουργούν ευκαιρίες για την ανάπτυξη αυτοματισμών. Αυτός είναι ο κύριος γνωστικός λόγος για την χρησιμοποίηση τραγουδιών στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Οι Gatbondon και Segalowitz ορίζουν ως αυτοματισμούς ως «ένα στοιχείο γλωσσικής ευχέρειας

---

<sup>115</sup> S. D. Krashen, (1982), *Principles and Practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press, σσ. 30-32

<sup>116</sup> A. Saricoban & E. Metin, (2000) *Songs, Verse and Games for teaching Grammar*. *The Internet TESL Journal*, <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25-8-2018

το οποίο περιλαμβάνει παράγοντες, να γνωρίζουμε τι να πούμε και να παράγουμε γλώσσα με ταχείς ρυθμούς χωρίς διαλείμματα». Η χρήση τραγουδιών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη τέτοιων αυτοματισμών κατά την διάρκεια εκμάθησης μιας γλώσσας. Παραδοσιακά πιστεύαμε πως τέτοιου είδους αυτοματισμοί θα προκύπταν μέσα από επαναλαμβανόμενες ασκήσεις σε ένα μη επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, από την στιγμή που είχαμε στροφή προς τον επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας η μεθοδολογία απαιτεί οι αυτοματισμοί να προκύπτουν με διαφορετικούς τρόπους. Οι Gatbondon και Segalowitz δηλώνουν πως θα πρέπει να βάζουμε τους μαθητές σε ένα περιβάλλον κατάλληλο στην χρήση των εκφράσεων που έχουμε θέσει ως στόχους σε ένα περιβάλλον αυθεντικής επικοινωνίας. Τα τραγούδια είναι εκ φύσεως επαναλαμβανόμενα και σταθερότητα στο λεξιλόγιο και στις εκφράσεις.<sup>117</sup>

Για χάρη παραδείγματος αναφέρω το τραγούδι του Ν. Πορτοκάλογλου «Να με προσέχεις» με το οποίο μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να εξασκηθούν στον σχηματισμό προστακτικής με το «να», πρώτα ακούγοντας το τραγούδι και στην συνέχεια σχηματίζοντας προστακτικές με τα ρήματα που τους ενδιαφέρουν.

- Οι γλωσσολογικοί λόγοι. Εκτός από τους αυτοματισμούς υπάρχουν και οι γλωσσολογικοί λόγοι. Μερικά τραγούδια είναι εξαιρετικά παραδείγματα της καθομιλουμένης αλλά και ιδιωματισμών. Αν μάλιστα για την ελληνική γλώσσα προσθέσει κανείς και την μελοποίηση αξιολογότατων ποιημάτων, τότε μπορεί να με ασφάλεια να φτάσει στο συμπέρασμα πως τα τραγούδια είναι πολυτιμότερα διδακτικά εργαλεία. Αν οι μαθητές/μαθήτριες καθοδηγηθούν σωστά και εκτεθούν στην μουσική και αρχίσουν να αναζητούν και εκτός τάξης

---

<sup>117</sup> E.Gatbonton & N. Segalowitz. (1988), *Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework*. TESOL Quarterly, 22, σσ. 473-492

τραγούδια, έχουμε πετύχει τον στόχο μας, ο οποίος δεν είναι άλλος από τους επαναλαμβανόμενους αυτοματισμούς της καθομιλουμένης.

Συγκεντρωτικά, υπάρχουν τρεις θεωρητικοί λόγοι, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι και αποδεικνύουν την αξία και την χρησιμότητα των τραγουδιών, μέσα και έξω από την τάξη, ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Στις μέρες μας με την ύπαρξη του διαδικτύου η πρόσβαση σε μουσική, στίχους και άλλες δραστηριότητες έχει διευκολυνθεί πολύ και είναι πολύ πιο εύκολο για τους διδάσκοντες να αξιοποιήσουν κατάλληλα όλο αυτό το υλικό.

Η τελευταία ερώτηση αφορά τα ελληνικά δορυφορικά τηλεοπτικά κανάλια στα οποία μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια, το διαδίκτυο το οποίο δίνει πλέον εύκολη πρόσβαση σε βίντεο τηλεοπτικών σειρών ή σύντομα βίντεο, ντοκιμαντέρ κ.ά. Η ερώτηση αυτή τέθηκε με το σκεπτικό πως τα τηλεοπτικά προγράμματα και τα σύντομα βίντεο, εκτός του ότι προσφέρονται για στιγμές χαλάρωσης και με τον τρόπο αυτό αβίαστης επαφής των μαθητών και των μαθητριών με ζωντανή σύγχρονη γλώσσα, δεν απαιτούν και την συνεχή παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στην τάξη είναι πολλές και ποικίλες. Από την ακουστική κατανόηση μέχρι την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, με βάση όσα παρακολούθησαν. Κυρίως χωρίς την ύπαρξη πίεσης και αυστηρού σχεδιασμού. Μέσα από τα τηλεοπτικά προγράμματα μπορούν να προσεγγίσουν την γλώσσα ευχάριστα και χαλαρά. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σύντομες σε διάρκεια ταινίες, συνεντεύξεις, διαφημίσεις, οι οποίες λόγω του ότι είναι σύντομης διάρκειας δεν κουράζουν, καθώς και μουσικά video. Πολλές δεξιότητες καλλιεργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθώντας τηλεοπτικές παραγωγές. Ενδεικτικά εξασκούν την αντίληψή τους, στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε σύντομο χρόνο,

την μνήμη, την φαντασία και την ικανότητα να μένουν συγκεντρωμένοι και να παρακολουθούν με προσοχή.

#### **4.4.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών, οι απαντήσεις.**

Όπως προαναφέραμε, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε και δόθηκε για συμπλήρωση σε σαράντα δύο (42) μαθητές και μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων των τριών απογευματινών σαββατιανών σχολείων που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς μας. Μοιράστηκε κατά την ώρα των μαθημάτων και ζητήθηκε από τα παιδιά να τα συμπληρώσουν πριν από την λήξη και να τα τοποθετήσουν στον φάκελο που τους είχαμε δώσει και στην συνέχεια να αφήσουν τους φακέλους σε ένα κουτί κατά την έξοδό τους από την τάξη, μετά την λήξη του μαθήματος, ώστε να είναι όλες οι απαντήσεις ομοιογενείς ως προς την εμφάνιση, να εξασφαλιστεί με αυτόν τον τρόπο η αυθόρμητη απάντηση στις ερωτήσεις, αλλά και η πραγματική ανωνυμία στην έρευνα. Όπως ακριβώς προβλεπόταν στην με αριθμό 5898 τελική έγκριση του Social and Behavioural Research Ethics Committee του Πανεπιστημίου Flinders. Περιληπτικά, όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δυο (2) κυρίως μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από επτά ερωτήσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με τον τόπο γέννησης των μαθητών και μαθητριών καθώς και της άμεσης οικογένειάς τους. Τα ερωτήματα αυτά τέθηκαν και για να διαπιστώσουμε αν η πρόσφατη οικονομική κρίση στην Ελλάδα «ωφέλησε» πληθυσμιακά και την Νότια Αυστραλία, την Αδελαΐδα πιο συγκεκριμένα. Τα ερωτήματα του πρώτου μέρους, επίσης, αφορούν την σχέση τους με την Ελλάδα, αν την έχουν επισκεφθεί, πόσες φορές, για πόσο χρονικό διάστημα και αν διατηρούν επαφή με συγγενείς στη Ελλάδα.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις ένα έως και δεκαοχτώ είναι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο και οι τελευταίες πέντε



ερωτήσεις αφορούν την εναλλαγή ανάμεσα στις δυο γλώσσες αγγλικά/ελληνικά στην καθημερινότητα κυρίως των μαθητών και μαθητριών στο σχολικό, στο οικογενειακό, αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

## PART 1

### ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>

1) I was born in Greece.

Γεννήθηκα στην Ελλάδα.

YES	NO
2	40

2) My parents/guardians were born in Greece.

Οι γονείς μου γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

YES	NO	DOESN'T APPLY
ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΓ/ΔΑ
10	30	2

3) My grandparents were born in Greece.

Οι παππούδες μου γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

YES	NO	DOESN'T APPLY
ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΓ/ΔΑ

35	5	2
----	---	---

4) I have visited Greece.

Έχω επισκεφθεί την Ελλάδα.

YES	NO
ΝΑΙ	ΟΧΙ
25	17

5) If YES, how many times?

Αν ναι, πόσες φορές;

Από τους είκοσι πέντε (25) που απάντησαν πως έχουν επισκεφθεί την Ελλάδα, οι είκοσι (20) έχουν πάει μόνο μια φορά, ενώ οι υπόλοιποι πέντε (5) κυμαίνονται από δυο (2) φορές οι τρεις (3) από αυτούς, ένας (1) έχει επισκεφθεί την Ελλάδα τέσσερις (4) φορές και ένας (1) έξι (6) φορές.

6) If YES, I have stayed there for:

Αν ναι, έχω μείνει εκεί για:

Less than 1 month Λιγότερο από 1 μήνα	1 month 1 μήνα	More than 1 month Περισσότερο από 1 μήνα
--	-------------------	---

Από τους είκοσι πέντε (25) οι οποίοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν έχουν επισκεφθεί την Ελλάδα, όλοι απάντησαν πως όταν την επισκέφθηκαν, έμειναν για πάνω από έναν (1) μήνα.

7) I keep in contact with relatives in Greece.

Κρατώ επαφή με τους συγγενείς μου στην Ελλάδα.

YES	NO	DOESN'T APPLY
ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΓ/ΔΑ
17	23	2

## PART 2

### ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>

#### SPEAKING

#### ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΟΜΙΛΙΑ)

1) I speak Greek with my parents/guardians.

Μιλώ ελληνικά με τους γονείς μου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	12	10	15	3	0

2) I speak Greek with my grandparents.

Μιλώ ελληνικά με τους παππούδες και τις γιαγιάδες μου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
5	16	15	4	2	0

3) I speak Greek with my brothers and sisters.

Μιλώ ελληνικά με τα αδέρφια μου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	8	10	19	3	0

4) I speak Greek with my relatives (cousins, uncles/aunties).

Μιλώ ελληνικά με τους συγγενείς μου (ξαδέλφια, θείους/θείες).

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	5	13	19	1	2

5) I speak Greek with my friends at school.

Μιλώ ελληνικά με τους/τις φίλους/φίλες μου στο σχολείο.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
1	10	25	5	1	0

6) I speak Greek with my friends.

Μιλώ ελληνικά με τους/τις φίλους/φίλες μου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	5	16	15	4	0

7) I speak Greek with my teachers.

Μιλώ ελληνικά με τους δασκάλους και τις δασκάλες μου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	12	25	3	0	0

8) I speak Greek to the school staff.

Μιλώ ελληνικά με το προσωπικό του σχολείου.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
1	10	27	3	1	0

## WRITING

### ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΓΡΑΦΗ)

9) I write in Greek at school.

Γράφω ελληνικά στο σχολείο.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	11	28	1	0	0

10) I write in Greek (notes, e-mails, text messages, chat) at home.

Γράφω ελληνικά (σημειώσεις, e-mails, γραπτά μηνύματα, chat) στο σπίτι.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
1	5	10	25	1	0

## READING

### ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΑΝΑΓΝΩΣΗ/ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ)

11) I read in Greek at school.

Διαβάζω ελληνικά στο σχολείο.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	25	13	2	0	0

12) I read in Greek at home.

Διαβάζω ελληνικά στο σπίτι.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	5	15	13	2	0

## LISTENING

### ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΑΚΟΥΣΜΑΤΑ/ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ)

13) I listen to Greek at school.

Ακούω ελληνικά στο σχολείο.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
30	5	5	2	0	0

14) I listen to Greek at home.

Ακούω ελληνικά στο σπίτι.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	20	15	4	1	0

15) I listen to Greek music.

Ακούω ελληνική μουσική.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
10	10	12	7	3	

16) When I listen to Greek music, I understand the lyrics.

Όταν ακούω ελληνική μουσική καταλαβαίνω τους στίχους.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
1	7	28	6	0	0

17) Write up to five (5) Greek words that you understand when you listen to Greek music.

Γράψτε μέχρι πέντε (5) ελληνικές λέξεις που καταλαβαίνετε όταν ακούτε ελληνική μουσική.

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις δεν έκρυσαν κάποια έκπληξη. Παραθέτουμε πίνακα με τις λέξεις που αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα ανά κατηγορία:

<b>ρήματα</b>	είμαι (και είναι), έχω, λέω, αγαπάω και θέλω
<b>ουσιαστικά</b>	καρδιά, ζωή, αγάπη, όνειρο, μάτι (για την ακρίβεια μάτια) και νύχτα



<b>επίθετα</b>	μόνος/μόνη/μόνο, καλός/καλή/καλό, τρελός/τρελή/τρελό, γλυκός/γλυκιά/γλυκό και παλιός/παλιά/παλιό
<b>αντωνυμίες</b>	Εγώ, εσύ, ποιος/ποια, άλλος/άλλη, κάποιος/κάποια

Εμφανίστηκαν, όχι με μεγάλη συχνότητα και κάποια κύρια ονόματα.

Αυτά ήταν τα:

Κυριακή, Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Μαρία.

Δικαιολογημένα, γιατί η Κυριακή, ως ημέρα, έχει κυρίαρχη θέση στην ελληνική μουσική, η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη είναι δημοφιλείς λέξεις/πόλεις και το όνομα Μαρία συναντιέται πολλές φορές σε ελληνικά, και όχι μόνο, τραγούδια.

18) I watch satellite Greek TV channels and/or I watch short Greek video clips on the internet at school and/or at home.

Βλέπω στην τηλεόραση ελληνικά δορυφορικά κανάλια ή/και παρακολουθώ ελληνικά βίντεο στο ίντερνετ στο σχολείο ή/και στο σπίτι.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	2	5	14	19	0

## SWITCHING BETWEEN LANGUAGES

### ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΓΛΩΣΣΩΝ

19) When I speak to my parents/guardians, I switch between Greek and English.

Όταν μιλώ με τους γονείς μου εναλλάσσω ανάμεσα στα ελληνικά και στα αγγλικά.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
18	10	5	5	2	2

20) When I speak to my siblings, I switch between Greek and English.

Όταν μιλώ με τα αδέρφια μου εναλλάσσω ανάμεσα στα ελληνικά και στα αγγλικά.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
15	8	10	5	4	0

21) When I speak to my friends/peers, I switch between Greek and English.

Όταν μιλώ με τους/τις φίλους/ες μου εναλλάσσω ανάμεσα στα ελληνικά και στα αγγλικά.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
12	5	18	5	2	0

22) When I speak to my teachers, I switch between Greek and English.

Όταν μιλώ με τους δασκάλους και τις δασκάλες μου εναλλάσσω ανάμεσα στα ελληνικά και στα αγγλικά.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
2	5	15	18	2	0

23) If and when I switch to Greek the most common words I use are:

Αν και όταν αλλάζω στα ελληνικά οι λέξεις που χρησιμοποιώ πιο συχνά είναι:

Οι λέξεις που αναφέρθηκαν είναι: καλημέρα, τι κάνεις, πως είσαι, φίλε, καλά, ναι, όχι, έλα, νερό, κύριος, κυρία (πιθανολογούμε πως οι λέξεις αυτές αναφέρονται στους δασκάλους και στις δασκάλες τους), παππούς, γιαγιά

24) I feel more comfortable speaking with people who can switch between Greek and English.

Αισθάνομαι πιο άνετα μιλώντας με ανθρώπους που μπορούν να εναλλάσσουν ελληνικά και αγγλικά.

ALWAYS	FREQUENTLY	SOMETIMES	RARELY	NEVER	DOESN'T APPLY
ΠΑΝΤΟΤΕ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	Δ/Γ, Δ/Α
20	10	8	2	1	1

#### 4.5. Σύντομος σχολιασμός των ευρημάτων της έρευνας.

Ξεκινούμε τον σχολιασμό μας από τις δύο συντονίστριες εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα. Από όσα μας είπαν και συνδυάζοντάς τα με την εμπειρία μας από την παρουσία μας στο γραφείο εκπαίδευσης του Προξενείου μπορούμε να πούμε πως το επίσημο ελληνικό κράτος στήριξε τα παροικιακά σχολεία από την αρχή της παρουσίας του, το μακρινό 1978, στην Νότια Αυστραλία. Τα στήριξε με δύο τρόπους: με την τοποθέτηση αποσπασμένων εκπαιδευτικών και με την παροχή εκπαιδευτικού υλικού. Σίγουρα η τοποθέτηση έμπειρων Ελλήνων εκπαιδευτικών βοήθησε στην διδασκαλία της γλώσσας. Θα πρέπει να τονίσουμε πως η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών γινόταν με μεγάλη προσοχή, ώστε να στηριχτούν όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία και χωρίς διακρίσεις κανενός είδους. Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, αν και χορηγήθηκε δωρεάν και απλόχερα μέχρι την έναρξη της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, μπορούν να υπάρξουν κάποιες ενστάσεις ως προς την καταλληλότητά του, εφόσον δεν είχε συγγραφεί για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα.

Γενικά θα λέγαμε πως υπήρξε κινητικότητα και ζήλος για δουλειά και προσφορά σε όλη την χρονική διάρκεια της λειτουργίας του Γραφείου Εκπαίδευσης στην Αδελαΐδα,

θυμίζουμε πως το Γραφείο έπαψε να λειτουργεί το 2010, και από τους/τις συντονιστές/τριες αλλά και από τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο συντονίστριες στις συνομιλίες μας ανέφεραν την λέξη «καθήκον».

Περνώντας στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς πιστεύουμε πως δεν μπορούμε να μην σχολιάσουμε το γεγονός πως οι λόγοι που βρέθηκαν στην Νότια Αυστραλία ήταν καθαρά οικονομικοί και πως για την πληθώρα των αποσπασμένων η Αυστραλία ήταν η τελευταία επιλογή τους. Αυτό δεν σημαίνει πως η παρουσία φυσικών ομιλητών, επαγγελματιών εκπαιδευτικών δεν είχε θετικό αντίκτυπο στην διδασκαλία της ελληνικής στα παροικιακά σχολεία. Όσο και αν οι αποσπασμένοι, όπως μας δήλωσαν, ερχόταν απροετοίμαστοι και πολλές φορές οι συνθήκες στις αίθουσες που καλούνταν να διδάξουν τους προκαλούσαν απογοήτευση, μετά από κάποιο χρόνο προσαρμογής προσέφεραν αρκετά. Θέλουμε να τονίσουμε πως πολλά περισσότερα θα μπορούσαν να γραφτούν για την παρουσία και την προσφορά των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά αυτό θα μπορούσε να είναι θέμα μιας άλλης έρευνας. Εκείνο που θα μπορούσαμε σίγουρα να πούμε είναι πως η απόφαση, από το 2010 και μετά, να μην υποστηρίζονται με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς τα σχολεία της παροικίας δεν μας βρίσκει σύμφωνους και είναι κάτι που ίσως θα έπρεπε να επανεξετάσει η επίσημη ελληνική πλευρά.

Περνούμε στα όσα μας είπαν στις συνεντεύξεις τους οι διευθυντές/τριες των παροικιακών σχολείων.

Θα θέλαμε να ξεκινήσουμε τον σχολιασμό με μια παρατήρηση, διαπίστωση. Και οι τρεις διευθυντές/τριες ήταν πολύ φιλικοί/ές και αποκομίσαμε την αίσθηση πως είναι περήφανοι για το έργο που προσφέρουν σχεδόν εθελοντικά και θα πρέπει να τονιστεί αυτό και για τα σχολεία τους και το διδακτικό προσωπικό. Όλοι και όλες όσοι ασχολούνται με τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων προσφέρουν έργο σχεδόν εθελοντικά. Από όσα

γνωρίζουμε η αμοιβή τους είναι αμοιβή λίγο πιο πάνω από ανειδίκευτου εργάτη, με ό,τι αυτό σημαίνει.

Στην πρώτη (1<sup>η</sup>) μας ερώτηση, που αφορά τον χρόνο ίδρυσης των σχολείων οι απαντήσεις των δυο πρώτων είναι στις δεκαετίες του πενήντα (1959) και του εξήντα (1960) που συμπίπτει με την εποχή της μεγαλύτερου μεταναστευτικού ρεύματος από την Ελλάδα στην Αυστραλία, ενώ το άλλο σχολείο άρχισε να λειτουργεί στην δεκαετία του τριάντα (1930) με τους πρώτους μετανάστες. Όλες οι απαντήσεις μας καταδεικνύουν πως η ίδρυση σχολείων για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό ήταν από τις πρωταρχικές έννοιες των μεταναστών.

Στις δυο επόμενες ερωτήσεις (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>) θέλαμε να ενημερωθούμε για τον αριθμό των εγγραφών στο τρέχον σχολικό έτος και να διαπιστώσουμε αν αυτός ο αριθμός εγγραφών είναι σταθερός την τελευταία δεκαετία, κάτι που μας επιβεβαίωσαν και οι τρεις διευθυντές/τριες είναι κάτι που, κατά την άποψή μας, έχει ενδιαφέρον. Το στοιχείο που προέκυψε από την απάντηση του τρίτου διευθυντή είναι πως τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα μέχρι να πάνε στο γυμνάσιο και στην συνέχεια οι εγγραφές πέφτουν κατακόρυφα. Αυτό, κατά την άποψή μας, είναι κάτι που χρειάζεται να προσεχθεί.

Με την τέταρτη (4<sup>η</sup>) ερώτηση επιβεβαιώθηκε αυτό που αναφέρθηκε στις προηγούμενες. Ο πολύ χαμηλός αριθμός εγγραφών στις γυμνασιακές τάξεις. Οι λόγοι είναι, σύμφωνα με τα λεγόμενα του τρίτου ερωτώμενου, που εμπάθυνη, πιστεύουμε, την σκέψη του, η σταδιακή μείωση του ενδιαφέροντος από τις οικογένειες και τους μαθητές και τις μαθήτριες, ο τρόπος ζωής, οι ανάγκες του σχολείου που αυξάνονται όσο προχωρούμε τάξεις. Φαίνεται πως ότι και να προσπαθούν ή να δοκιμάζουν τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία δεν μπορεί να βρεθεί λύση. Κατά την γνώμη μας το σημείο που συνοψίζει το όλο πρόβλημα είναι το παρακάτω: «Σιγά σιγά, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, βλέπουν

τα πράγματα πιο ρεαλιστικά, σκέφτονται αν θα τους χρησιμεύσει η ελληνική ως εφόδιο για τις σπουδές τους ή για την επαγγελματική τους καριέρα, βλέπουν ότι δεν είναι και τόσο σημαντικό εφόδιο δυστυχώς, δεν το θεωρούν αξιόλογο κι έτσι δεν επιμένουνε.»

Στην πέμπτη (5<sup>η</sup>) ερώτηση η απάντηση που πήραμε από τους δυο πρώτους διευθυντές/τριες μας προβλημάτισε και θεωρούμε πως θα έπρεπε να το προσέξουν αυτό και τα σχολεία. Δεν πιστεύουμε πως ο χωρισμός τάξεων στην διδασκαλία μιας ξένης ουσιαστικά γλώσσας, όπως είναι η ελληνική στην Αυστραλία θα πρέπει να γίνεται με μόνο κριτήριο την ηλικία, αλλά θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη και το επίπεδο γλωσσομάθειας. Μόνο στο τρίτο σχολείο μας δήλωσαν πως λαμβάνουν και αυτό υπόψη όταν δημιουργούν τις τάξεις, αλλά και εκεί αν υπάρχουν οι αριθμοί και αν βοηθούν οι συνθήκες.

Με την έκτη (6<sup>η</sup>) ερώτησή μας θέλαμε να επιβεβαιώσουμε τις διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα οι οποίες κυμαίνονται από δύο (2) έως (3). Οι ώρες αυτές είναι ανεπαρκείς. Σίγουρα χρειάζονται περισσότερες ώρες κάθε εβδομάδα για την εκμάθηση μιας γλώσσας, τουλάχιστον διπλάσιες, οι οποίες θα συνοδεύονται με την ανάλογη μελέτη στο σπίτι.

Στην έβδομη (7<sup>η</sup>) ερώτηση, ή καλύτερα η απάντηση στην ερώτηση αυτή εύλογα δημιουργεί ανησυχία. Το ότι μαθητές και μαθήτριες, στην περίπτωση του πρώτου σχολείου ανά δυο τάξεις, 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup> κάνουν συνδιδασκαλία, στο δε δεύτερο σχολείο όλες οι γυμνασιακές τάξεις μοιράζονται μια αίθουσα διδασκαλίας και άρα διδάσκονται το ίδιο υλικό σίγουρα δημιουργεί προβλήματα και δεν είναι δυνατόν να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντιλαμβανόμαστε πως αυτό είναι λογική απόρροια των ιδιαίτερα χαμηλών εγγραφών σε αυτές τις τάξεις, αλλά θεωρούμε, πως τουλάχιστον για τις γυμνασιακές τάξεις θα έπρεπε να υπάρχει συνεργασία των σχολείων και ας αναλάμβανε κάθε σχολείο μια

τάξη. Γνωρίζουμε πως αυτή είναι μια πρόταση δύσκολη στην εφαρμογή της, έχει όμως λογική και παιδαγωγική αξία.

Με την όγδοη (8<sup>η</sup>) ερώτηση θελήσαμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα του διδακτικού υλικού. Αν και για πολλά χρόνια το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας προμήθευε με βιβλία δωρεάν τα σχολεία της ελληνικής παροικίας, (αυτό πια έχει σταματήσει από το 2011 και μετά με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα) λίγα σχολεία χρησιμοποιούν τα βιβλία αυτά. Ο λόγος, όπως αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών των δυο σχολείων είναι πως δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εδώ σχολείων. Θα θέλαμε εδώ να συμπληρώσουμε πως είναι απόλυτα κατανοητή η στάση των σχολείων στο θέμα αυτό. Τα βιβλία από την Ελλάδα δεν έχουν συγγραφεί για την διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη γλώσσα, έχουν συγγραφεί λαμβάνοντας ως δεδομένο πως οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ήδη κατακτήσει τον προφορικό λόγο, κάτι που δεν συμβαίνει. Έτσι διαπιστώσαμε μια σχετική αγωνία από την πλευρά των διευθυντών για το διδακτικό υλικό και το γεγονός ότι καταφεύγουν στο εμπόριο ή συγγράφουν οι εκπαιδευτικοί δικό τους υλικό για να καλύψουν τις ανάγκες. Σε καμία περίπτωση δεν είμαστε αντίθετοι με τα πολλαπλά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, αλλά αυτό θα πρέπει να είναι συνειδητή επιλογή και όχι λύση ανάγκης.

Οι ερωτήσεις εννέα (9<sup>η</sup>) και δέκα (10<sup>η</sup>) είχαν ως στόχο να διαπιστώσουμε και από τις απαντήσεις των διευθυντών αυτό που ήδη γνωρίζαμε. Ποια είναι η πρώτη ή μητρική γλώσσα των μαθητών και των μαθητριών η οποία επηρεάζει και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Από τις απαντήσεις που λάβαμε και με βάση την θεωρία που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως πρώτη γλώσσα είναι η αγγλική εφόσον αυτή χρησιμοποιείται για



ανταλλαγή πληροφοριών, για οδηγίες, για την επικοινωνία όλων των εμπλεκομένων μερών μέσα και έξω από την τάξη. Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει η απάντηση του τρίτου διευθυντή στο σημείο που αναφέρει το πώς επικοινωνούν οι παππούδες και οι γιαγιάδες με τα εγγόνια τους. Τους μιλούν στα ελληνικά και αυτά απαντούν στα αγγλικά, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως υπάρχει κάποια, έστω και χαμηλή κατανόηση προφορικού λόγου.

Με την ενδέκατη (11<sup>η</sup>) ερώτηση θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν η οικονομική κρίση στην Ελλάδα επηρέασε το μείγμα, αν έφερε την πολυπόθητη «ένεση» φυσικών ομιλητών στην Νότια Αυστραλία κι στα σχολεία της Αδελαΐδας πιο συγκεκριμένα. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις και των τριών διευθυντών κάτι τέτοιο δεν συνέβη ή τουλάχιστον δεν έχουμε εμφανείς αλλαγές στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τέτοιες που να μπορεί να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις δωδέκατη (12<sup>η</sup>) και δέκατη τρίτη (13<sup>η</sup>) θελήσαμε να διαπιστώσουμε πως προσεγγίζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά η διδασκαλία της ελληνικής στα σχολεία που επισκεφθήκαμε. Θα θέλαμε να γνωρίζουμε πρώτον κατά πόσον είναι γνωστή η θεωρία και δεύτερον αν λαμβάνεται υπόψη και αν εφαρμόζεται. Οι απαντήσεις που πήραμε από τους δυο πρώτους διευθυντές δεν θα λέγαμε πως μας ικανοποίησαν απόλυτα, αν και φαίνεται πως λίγο πολύ όλοι το γνωρίζουν. Ο διευθυντής του τρίτου σχολείου φαίνεται να γνωρίζει πολύ καλά την θεωρία, γεγονός που ελπίζουμε να ωφελεί την όλη διδασκαλία και τον τρόπο που αυτή γίνεται στα σχολεία του.

Όσα αποκομίσαμε από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Θέλουμε εδώ να τονίσουμε πως το δείγμα μας είναι αυτοί και αυτές που,

κατά κάποιον τρόπο, ξεπέρασαν το εμπόδιο της εγκατάλειψης του σχολείου της ελληνικής γλώσσας μετά την έβδομη τάξη (Year 7). Αυτό από μόνο του κάτι σημαίνει. Οι απαντήσεις που πήραμε από τους/τις 42 συμμετέχοντες/ουσες δεν έκρυβαν κάποιες εκπλήξεις. Ουσιαστικά επιβεβαίωσαν αυτά που ήδη υποψιαζόμασταν. Κατά κάποιο τρόπο ήταν οι αναμενόμενες.

Από τις απαντήσεις στις πρώτες πέντε (5) ερωτήσεις βγάλαμε το συμπέρασμα και διαπιστώσαμε πως η συντριπτική πλειοψηφία, το 95% των μαθητών και μαθητριών έχουν γεννηθεί στην Αυστραλία. Μόνο ένα 5%, οι 2 από τους 42 έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. (Θα ήταν ενδιαφέρον να γνωρίζουμε σε τι ηλικία ήρθαν στην Αυστραλία). Συνεχίζοντας στις επόμενες δυο ερωτήσεις διαπιστώνουμε πως δέκα από αυτούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ενώ η πλειοψηφία τους 35 από τους 42, δηλαδή ένα ποσοστό 83,3% έχει παππούδες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Θεωρούμε πως οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές μας επιτρέπουν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως έχουμε να κάνουμε με ένα δείγμα το οποίο έχει ως πρώτη γλώσσα την αγγλική όχι την ελληνική και πως βρισκόμαστε, κατά πλειοψηφία στην δεύτερη γενιά μεταναστών.

Ενδιαφέρον έχουν οι επόμενες τρεις ερωτήσεις, αυτό διότι πάνω από τους μισούς, οι 25 από τους 42, ένα ποσοστό 60% έχει επισκεφθεί την Ελλάδα έστω μια φορά, κάποιιοι και περισσότερες. Εκείνο που μας έκανε εντύπωση είναι πως όλοι έχουν μείνει πάνω από ένα μήνα, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως η επαφή τους με φυσικούς ομιλητές ήταν ικανοποιητικής χρονικής διάρκειας.

Οι απαντήσεις του δεύτερου μέρους δεν έκρυβαν εκπλήξεις. Η ελληνική είναι και πρέπει να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, δεν χρησιμοποιείται για επικοινωνία σε καθημερινή βάση ούτε στο στενό, ούτε στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον πολύ δε περισσότερο στην καθημερινότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματός μας έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και πάλι

δηλώνουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία πως δεν τις χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Στις απαντήσεις τους για την ακουστική κατανόηση, από το άκουσμα τραγουδιών, η πλειοψηφία, 28 από τους 42 δήλωσε πως μόνο μερικές φορές καταλαβαίνει τους στίχους, ενώ υπάρχουν και 6 οι οποίοι δήλωσαν πως σπάνια καταλαβαίνει. Συνεχίζοντας βλέπουμε πως δεν προκύπτει από τις απαντήσεις που λάβαμε πως οι νέες τεχνολογίες, δορυφορική τηλεόραση, ίντερνετ, εφαρμογές, έχουν διαδραματίσει τον ρόλο που θα μπορούσαν. Είναι χαρακτηριστικό πως οι 33 από τους 42 χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά σπάνια και ποτέ.

Τελειώνοντας τον σχολιασμό μας με το φαινόμενο της εναλλαγής γλωσσών, θα λέγαμε πως, βασιζόμενοι σε όσα εξετάσαμε παραπάνω θεωρητικά και πρακτικά, δεν προκύπτει πως έχουμε να κάνουμε με φαινόμενο διγλωσσίας. Πρόκειται περισσότερο για ζήτημα αυτοπροσδιορισμού και ταυτότητας με τα οποία δεν ασχοληθήκαμε σε αυτή την έρευνα. Αυτό προκύπτει από την ευκαιριακή εναλλαγή των γλωσσών και από το σχετικά φτωχό λεξιλόγιο που μας δήλωσαν πως χρησιμοποιούν σε αυτή την περίπτωση. Δεν μπορούμε όμως να αφήσουμε ασχολίαστο πως ευθαρσώς δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο άνετα όταν έχουν απέναντί τους κάποιον με τον οποίο γνωρίζουν πως μπορούν να εναλλάξουν γλώσσα στην διάρκεια μιας συνομιλίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5. Συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον

Μετά από την ανάλυση και ανάπτυξη των θεωριών για την απόκτηση μιας γλώσσας, την προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων τόσο των διευθυντών/διευθυντριών των τριών (3) απογευματινών/σαββατιανών σχολείων όσο και των μαθητών/τριών, αλλά και την σύντομη ιστορική αναδρομή της πορείας των σχολείων αυτών, θεωρούμε πως μπορούμε με ασφάλεια να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Το πρώτο και κύριο συμπέρασμα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών, είναι πως στην Νότια Αυστραλία η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να προσεγγίζεται ξεκάθαρα ως διδασκαλία ξένης γλώσσας. Σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί μητρική γλώσσα πλέον, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις οι οποίες δεν είναι σημαντικές σε αριθμό ώστε να επηρεάσουν την συνολική εικόνα. Βρισκόμαστε πλέον, κατά πλειοψηφία, στην δεύτερη γενιά Αυστραλών ελληνικής καταγωγής, (δηλαδή παιδιά των παιδιών των πρώτων μεταναστών), οι οποίοι ως πρώτη ή μητρική γλώσσα έχουν την αγγλική, η οποία είναι και η κυρίαρχη γλώσσα στην αυστραλιανή κοινωνία. Στην καλύτερη των περιπτώσεων θα μπορούσαμε να πούμε πως για κάποιους/κάποιες και λόγω της ενεργούς συμμετοχής των παππούδων και των γιαγιάδων στην ανατροφή των παιδιών στις οικογένειες με ελληνική καταγωγή, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την ελληνική γλώσσα ως “heritage language”. Εδώ θα θέλαμε να δώσουμε έναν σύντομο ορισμό της “heritage language”. Heritage language θεωρείται μια γλώσσα την οποία μαθαίνει κάποιος ως παιδί στο σπίτι, αλλά ποτέ δεν αναπτύσσεται πλήρως, διότι οι ομιλητές της μεγαλώνουν με κάποια άλλη κυρίαρχη γλώσσα στην οποία γίνονται πιο ικανοί, σύμφωνα με τις Polinsky

& Kagan <sup>118</sup>. Ο όρος επίσης αναφέρεται και στην γλώσσα της οικογένειας κάποιου, την οποία ο ίδιος δεν μιλά ή δεν καταλαβαίνει καθόλου, αλλά ταυτίζεται πολιτιστικά με αυτήν. Και πάλι όμως αυτό δεν επηρεάζει καθόλου την προσέγγισή μας ως προς τις μεθόδους που θα πρέπει να ακολουθήσουμε στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα συγκεκριμένου τύπου σχολεία.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι πως, αν σταθούμε απλά στους αριθμούς, θα πρέπει να δεχθούμε πως τα απογευματινά σαββατιανά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας έχουν μια πολύ πετυχημένη πορεία. Από την στιγμή που άρχισαν να λειτουργούν μέχρι τις μέρες μας, αριθμητικά τα έχουν καταφέρει άριστα. Οι αριθμοί των μαθητών και μαθητριών είναι σχετικά σταθεροί. Υπάρχει πτώση των αριθμών, αλλά μικρότερη από την αναμενόμενη. Τα περισσότερα από τα σχολεία λειτουργούν εδώ και πολλά χρόνια, αν δε συγκρίνουμε την ελληνική γλώσσα με άλλες συγκρίσιμες, λόγω μεγεθών και χρόνου άφιξης της πληθώρας των μεταναστών, όπως τα ιταλικά, τότε θα πρέπει να δεχθούμε πως τα σχολεία αυτά έχουν να παρουσιάσουν μια αξιοζήλευτη αντοχή στον χρόνο και τις συνθήκες. Για τον λόγο αυτό πιστεύουμε πως έχουν και μέλλον. Το πώς θα πρέπει κατά την άποψή μας, να διαμορφωθεί αυτό το μέλλον, ώστε να μην έχουμε μόνο ευημερία αριθμών αλλά και αποτελεσμάτων, θα το αναπτύξουμε παρακάτω στις προτάσεις μας.

Το τρίτο συμπέρασμα είναι από τα σχολεία αυτά λείπουν οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συνεργασία μεταξύ τους. Θα λέγαμε μάλιστα πως από τις συζητήσεις μας/συνεντεύξεις με τους/τις διευθυντές/τριες αποκομίσαμε την εντύπωση πως εκείνο που κυριαρχεί είναι ο ανταγωνισμός για το ποιος θα

---

<sup>118</sup> M. Polinsky and O. Kagan, 2007. *Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom*. Language and Linguistics Compass 1(5): 368-395.

έχει τον μεγαλύτερο αριθμό εγγεγραμμένων, κάτι που κατά την άποψή μας δεν έχει να κάνει και δεν προσφέρει τίποτε στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Το τέταρτο συμπέρασμα έχει να κάνει με την δραματική πτώση των αριθμών των μαθητών και μαθητριών που παρακολουθούν μαθήματα στις γυμνασιακές τάξεις. Οι εξηγήσεις για το φαινόμενο αυτό είναι πολλές. Από την πιο απλή του ότι δεν μπορούν οι γονείς να «επιβάλλουν» στα παιδιά τους την παραμονή τους στα σχολεία, μιας και έχουν πια μπει στην εφηβική ηλικία, μέχρι του ότι υπάρχουν άλλες προτεραιότητες. Ανάμεσα στις οποίες είναι η επικέντρωση στα μαθήματα του ημερήσιου/κανονικού τους σχολείου οι απαιτήσεις του οποίου αυξάνονται όσο πλησιάζουμε στις χρονιές που θα κρίνουν την εισαγωγή των παιδιών στο πανεπιστήμιο ή και η συμμετοχή τους σε σπορ τα οποία λογικά λαμβάνουν χώρα τα απογεύματα ή Σάββατο πρωί (είναι γνωστό πως η αυστραλιανή κοινωνία έχει έντονο προσανατολισμό στα σπορ). Ο λόγος αυτός αναφέρεται ως απάντηση από τον/την τρίτο/η διευθυντή/τρια στην ερώτησή μας που αφορά τον αριθμό των μαθητών και μαθητριών των γυμνασιακών τάξεων. Το πέμπτο συμπέρασμά μας αφορά τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας. Οι ώρες διδασκαλίας μιας γλώσσας, για να μπορούμε να πούμε πως την έχουμε κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο είναι μέγεθος μετρήσιμο. Για την ελληνική γλώσσα, η οποία παρουσιάζει και μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τους αγγλόφωνους, τρίτη κατηγορία δυσκολίας, είναι κατά προσέγγιση 1100 ώρες σε αίθουσα και άλλες τόσες μελέτης. Σύμφωνα με το *US Department of State, Foreign Service Institute, School of Language Studies*<sup>119</sup>. Αν θυμηθούμε τις συνεντεύξεις των διευθυντών/τριών και την μικρή ιστορική αναδρομή παραπάνω, οι ώρες διδασκαλίας ανέρχονται σε τρεις (3) εβδομαδιαίως. Αν

---

<sup>119</sup> US Department of State, *FSI's Experience with Language Learning*, <https://www.state.gov/119/m/fsi/sls/c78549.htm>, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15-1-2019

υπολογίσουμε, στην καλύτερη περίπτωση, σαράντα (40) εβδομάδες ανά έτος έχουμε  $3 \times 40 = 120$  ώρες ετησίως οι οποίες κρίνονται ανεπαρκείς.

Το επόμενο συμπέρασμα, έκτο κατά σειρά, είναι σύνθετο. Έχει να κάνει με τις αίθουσες που χρησιμοποιούνται, με το διδακτικό υλικό και με τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων και τον εξοπλισμό τους. Μπορούμε να χωρίσουμε τα σχολεία σε δυο κατηγορίες. Αυτά που στεγάζονται σε αίθουσες της ενορίας, συνήθως πίσω από τον ναό και αυτά που στεγάζονται σε αίθουσες δημόσιων σχολείων οι οποίες παραχωρούνται στις κοινότητες με ενοίκιο. Και οι δυο περιπτώσεις παρουσιάζουν προβλήματα. Η πρώτη διότι οι αίθουσες που χρησιμοποιούνται δεν είναι κατάλληλες για διδασκαλία, δεν έχουν σχεδιαστεί γι' αυτό, ούτε εξοπλισμένες με σύγχρονο υλικό και η δεύτερη διότι ενώ η διδασκαλία γίνεται σε σχολικές αίθουσες υπάρχει ρητή απαγόρευση στην χρήση του εξοπλισμού. Οι διδάσκοντες και οι μαθητές δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τίποτε από ό,τι βρίσκεται στην αίθουσα. Δεν είναι μάλιστα λίγες οι περιπτώσεις που δημιουργούνται αντιπαράθεσεις με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού σχολείου ακόμη και για έναν μαρκαδόρο που μετακινήθηκε. Ούτε λόγος βέβαια για χρήση υπολογιστών, εκτυπωτών, έξυπνων πινάκων, του δικτύου του σχολείου κλπ. Άρα όλα τα πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία ξένης γλώσσας, που προκύπτουν από την χρήση λογισμικών και του διαδικτύου ουσιαστικά δεν υφίστανται, δεν αξιοποιούνται και η διδασκαλία γίνεται όπως γινόταν τον προηγούμενο (20<sup>ο</sup> αι.) αιώνα. Κάτι άλλο που παρατηρήσαμε ήταν το διδακτικό υλικό. Εκεί εντοπίσαμε κάποια προβλήματα. Πρώτον, δυστυχώς, στην Ελλάδα αργά κατανόησαν πως η ελληνική γλώσσα στην Αυστραλία, και όχι μόνο, είναι πλέον ξένη γλώσσα και με τέτοιου προσανατολισμού διδακτικά εγχειρίδια θα έπρεπε να διδάσκεται, οπότε τα βιβλία που έφταναν στα σχολεία δεν ήταν και ό,τι πιο ενδεδειγμένο,

εφόσον θεωρούσαν ως δεδομένο πως οι μαθητές και μαθήτριες είχαν κατακτήσει τον προφορικό λόγο πριν να μπουν στην σχολική τάξη. Στην συνέχεια, με την οικονομική κρίση της Ελλάδας, σταμάτησε το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας να διαθέτει δωρεάν ακόμη και αυτά τα βιβλία. Για να είμαστε πιο ακριβοδίκαιοι τα βιβλία συνεχίζουν να διατίθενται δωρεάν, αλλά οι παραλήπτες πρέπει να επωμίζονται πλέον τα έξοδα αποστολής. Τα οποία δεν είναι ευκαταφρόνητα και για κάποια μικρά σχολεία ίσως να είναι δυσβάσταχτα. Τα απογευματινά σαββατιανά σχολεία στην Νότια Αυστραλία έχουν παρελθόν, γεγονός αναμφισβήτητο, αν θυμηθούμε τις συνεντεύξεις των διευθυντών/τριών που παρατίθενται προηγούμενα, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την ιστορία τους και την μέχρι τώρα προσφορά τους. Επιπλέον αποτελούν σημαντικό παράγοντα του παρόντος και παρόλα τα προβλήματα και κάποιες φορές τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν, αποτελούν, κατά την γνώμη μας, το μέλλον της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Με κάποιες διορθωτικές κινήσεις, πιο ανοιχτόμυαλη και διαφορετική προσέγγιση, σύμφωνη με τις σύγχρονες θεωρίες για την διδασκαλία ξένων γλωσσών, βέλτιστη αξιοποίηση των ευκαιριών που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, μπορούν και οφείλουν να συνεχίσουν να προσφέρουν. Εκείνο που θα βελτίωνε την όλη κατάσταση σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι η στοχοθεσία και η προσήλωση των σχολείων σε αυτούς τους στόχους. Αυτό που παρατηρήσαμε και από την παρουσία μας στα σχολεία και από τις συνεντεύξεις είναι η έλλειψη στόχων ή με άλλα λόγια σε τι επίπεδο γλωσσομάθειας θα έπρεπε να έχουν φτάσει οι μαθητές και οι μαθήτριες της κάθε τάξης. Με αποτέλεσμα να υπάρχει μια συνεχής επανάληψη από τάξη σε τάξη. Αυτό θα μπορούσε να λείψει αν τα σχολεία αποφάσιζαν να συνδέσουν τα μαθήματα με τις εξετάσεις για το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αυτό είναι μια πρότασή μας. Μια δεύτερη πρότασή μας



είναι να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και όχι ανταγωνισμός ως προς το ποιος θα έχει τις πιο πολλές εγγραφές. Συνεργασία η οποία να έχει να κάνει με την διδακτέα ύλη, την ανταλλαγή ιδεών και την αλληλοβοήθεια.

Εξάλλου, θεωρητικά, όλοι τον ίδιο σκοπό εξυπηρετούμε που δεν είναι άλλος από την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Μια άλλη πρότασή μας είναι η βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα οι αίθουσες διδασκαλίας και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός τους. Μπορεί σε κάποια χρονική στιγμή η ενοικίαση των αιθουσών από τα κρατικά σχολεία και η χρήση αιθουσών των ενοριών να εξυπηρετούσε την κατάσταση. Πλέον με την είσοδο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και την κατά κόρον χρήση των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία, από την στιγμή που στην πρώτη περίπτωση, της ενοικίασης, έχουμε απαγόρευση οποιασδήποτε χρήσης εξοπλισμού και εποπτικών μέσων και στην δεύτερη περίπτωση, της χρήσης αιθουσών που δεν έχουν σχεδιαστεί για διδασκαλία, την έλλειψή τους, είναι φανερό πως υπάρχει πρόβλημα. Το μάθημα γίνεται βαρετό, καθόλου ελκυστικό με αρνητικά αποτελέσματα στο αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτές οι διαπιστώσεις μας οδηγούν σε μια άλλη πρότασή μας την οποία θεωρούμε σημαντική. Θεωρούμε πως είναι επιτακτική ανάγκη να σταματήσει να υπάρχει κατακερματισμός των σχολείων. Δεν εξυπηρετεί καμία ανάγκη η ύπαρξη διάσπαρτων σχολείων με μικρό αριθμό μαθητών με αποτέλεσμα την δημιουργία μικτών τάξεων με αποτέλεσμα την συνύπαρξη πολλών επιπέδων γλωσσομάθειας.

Όλα αυτές οι προτάσεις είναι υλοποιήσιμες και, όπως προαναφέρθηκε, αφορούν προβλήματα που διορθώνονται σχετικά εύκολα και που με την διόρθωσή τους θα καταστήσουν τα απογευματινά/σαββατιανά σχολεία αυτό που πραγματικά είναι: το μέλλον της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην Νότια Αυστραλία.

Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά όμως πιστεύουμε πως πρέπει να πείσουμε με κάποιον τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι «Μαθαίνοντας ελληνικά, μαθαίνουμε το νόημα της ζωής μας. Όχι της ζωής γενικά, αλλά το νόημα της ζωής μας. Τα Ελληνικά, η ελληνική καταγωγή, η ελληνική ρίζα, αν δεν τα καταλαβαίνουμε αυτά, αισθανόμαστε ότι είμαστε «ξωμερίτες», ότι δεν ανήκουμε σε έναν τόπο και, τέλος, δεν ανήκουμε στον εαυτό μας, από εκεί που προερχόμαστε, γιατί το όνομά σου δηλώνει και από πού προέρχεσαι».<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Βρασίδης Καραλής, *Εφημερίδα Νέος Κόσμος*, 15-3-2018,

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Λ. Αθανασίου. (2001) *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, γ έκδ, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές εκδόσεις

G. Bottomley, (1998) “*Multiculturalism in practice: a study of Greek Australian families in Sydney*”. In *Greeks in Australia*, ed. G. Karardis and A.M. Tamis. Melbourne: River Seine Press.

Π. Γεωργογιάννης (1999) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg,

Π. Γεωργογιάννης, (2006), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας* (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις), Πάτρα

Cullen, (1999) *Song Dictation. The Internet TESL Journal*

<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 25 Σεπτεμβρίου 2018

Μ. Δαμανάκης, (1993), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg

Μ. Δαμανάκης, (2001) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Α. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, (2000) *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17<sup>ος</sup> – 20<sup>ος</sup> αι.)*. Ιδιωτική έκδοση

N. E. Ekvist, (2001) *Reminiscences of a multilingual life: A personal case history*. In *Reflections on multiliterate lives*, ed. D. Belcher and U Connor, 51-9. Clevedon: Multilingual Matters

E. Gatbonton and N. Segalowitz. (1988) *Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework*. TESOL Quarterly, 22, 473-492

S. Krashen, (1983) *Principles and Practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press

F. Grosjean, (2011) “*Life as a bilingual*” posts.

[https://www.francoisgrosjean.ch/blog\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/blog_en.html) Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 18 Ιουνίου 2018

A. Holeva (2004) “*Current trends of the linguistic and cultural values of the Greek Australian community in South Australia*”, *International Education Journal* 4, 4.

Βρ. Καραλής, (2015) *Ηλεκτρονικό περιοδικό LIFO, Ο μικροαστισμός είναι η μόνη ιδεολογία που έχει παραγάγει η Ελλάδα*, Αθήνα, 23-1-2015

<https://www.lifo.gr/team/gnomes/54799>

Βρ. Καραλής, (2018), Εφημερίδα Νέος Κόσμος, *Μαθαίνουμε Ελληνικά στο Πανεπιστήμιο για να μην γίνουμε ... ξωμερίτες*, Μελβούρνη, 15-3-2018, <https://neoskopos.com/el/185315/mathainoume-ellinika-sto-panepistimio-gia-na-min-ginoume-ksomerites/>

S. Krashen, (1983) *Principles and Practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press

N. Μήτσης, (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg

Γ. Μπαμπινιώτης, (1998), *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*, γ' εκδ., Αθήνα

R. Oxford, (1994), *Language Learning Strategies: An update*, University of Alabama. <https://eric.ed.gov/?id=ED376707>, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8-8-18

L. Papademetre and S. Routoulas, (2001) "*Social, political, educational, linguistic and cultural incentives for languages education in Australia*", *Journal of Multicultural Development* 22, 2.

Κ.Δ. Πόρποδας, (1999), *Γνωστική ψυχολογία – Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας- Λύση προβλημάτων*, τόμος 2 Αθήνα

Δ. Σπερένιου, (2000) *Παρεμβολές στον προφορικό και γραπτό λόγο του δίγλωσσου μαθητή της ελληνικής γλώσσας: διεπιστημονική θεώρηση*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Τόμος, II, σ 307-319, Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου» *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πάτρα 25-27 Ιουνίου 1999, Πάτρα

J.H Shumann, (1976) *Social distance as a factor in second language acquisition*, *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, vol. 26, Issue 1

Ε. Σκούρτου (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος

J.J. Smolicz, (1988) "*Tradition, Core Values and Cultural Change among Greek Australians*". In *Greeks in Australia*, ed. G. Karardis and A.M. Tamis. Melbourne: River Seine Press.

A.M. Τάμης, (2001) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η Σημερινή Κατάσταση της Ελληνικής*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

B. Τριάρχη- Hermann, (2000), *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία-μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg

M. Tsianikas and Maadad, (2013) *Modern Greek in Australia: a study of the current situation and future perspectives*. Journal of Modern Greek Studies – Special Issue, 362-406

M. Tsianikas, G. Couvalis, M. Palaktsoglou: 280–290. Adelaide: The Flinders University of South Australia.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Οι δέκα πιο ομιλούμενες γλώσσες στην Αυστραλία  
Το 77,70% των κατοίκων της Αυστραλίας μιλά στο σπίτι μόνο αγγλικά

Language	Percentage	Number of people
English	77,7%	17.020416
Mandarin	2,7%	596.713
Arabic	1,5%	321.723
Cantonese	1,3%	280.947
Vietnamese	1,3%	277.405
Italian	1,2%	271.598
Greek	1,1%	237.586
Hindi	0,7%	159.653
Spanish	0,6%	140.818
Punjabi	0,6%	132.490

Πηγή: <http://www.sbs.com.au/news/census-explorer>

### ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Οι πιο ομιλούμενες γλώσσες στην μητροπολιτική περιοχή της Αδελαΐδας και της Νότιας Αυστραλίας

Language, top responses (other than English)	Greater Adelaide	%	South Australia	%
Italian	27.595	2,1	29.106	1,7
Mandarin	27.591	2,1	28.780	1,7
Greek	21.464	1,7	22.993	1,4
Vietnamese	18.563	1,4	19.017	1,1
Cantonese	9.459	0,7	9.666	0,6
English only spoken at home	977.128	75,4	1.311.533	78,2
<b>Households where a non-English language is spoken</b>	<b>108.367</b>	<b>21,0</b>	<b>117.512</b>	<b>17,4</b>

Πηγή:  
[http://quickstats.censusdata.abs.gov.au/census\\_services/getproduct/census/2016/quickstat/4GADE?opendocument](http://quickstats.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2016/quickstat/4GADE?opendocument)

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Αναλυτικός πίνακας εγγραφών ανά γλώσσα στα απογευματινά/σαββατιανά σχολεία της Νότιας Αυστραλίας.

No.	Languages	School authorities	No. of Schools	Enrolments						
				Playgroup	Pre-School	Primary	Secondary	Adults	Total	
1.	ARABIC	8	10	4	40	766	177	-	987	
2.	ARABIC/COPTIC	1	1	13	29	83	59	-	184	
3.	BARI	1	1	3	3	40	8	-	54	
4.	BENGALI	4	4	2	7	118	19	-	146	
5.	BOSNIAN	1	1	-	-	32	9	-	41	
6.	BULGARIAN	1	1	-	-	11	-	-	11	
7.	BURMESE	1	1	1	5	14	10	-	30	
8.	CROATIAN	2	2	1	-	58	-	-	59	
9.	DARI	1	1	-	4	16	2	-	22	
10.	DINKA	2	2	-	5	75	20	-	100	
11.	FARSI	1	2	-	-	221	24	-	245	
12.	FILIPINO	1	1	3	5	9	2	7	26	
13.	FRENCH	1	1	6	14	60	43	203	326	
14.	GERMAN	1	3	-	18	113	32	35	198	
15.	GREEK	11	16	-	15	940	68	30	1053	
16.	HEBREW	1	1	-	1	20	-	-	21	
17.	HINDI	1	1	-	1	16	-	-	17	
18.	HUNGARIAN	1	2	-	-	2	11	3	16	
19.	JAPANESE	1	1	-	26	105	13	-	144	
20.	KIRUNDI	2	4	-	9	98	127	-	234	
21.	KOREAN	1	1	5	18	62	5	5	95	
22.	LATVIAN	1	1	10	3	24	1	4	42	
23.	LITHUANIAN	1	1	-	-	10	-	-	10	
24.	MANDARIN	6	6	1	70	788	162	24	1045	
25.	NEPALI	2	2	4	23	115	1	-	143	
26.	PASHTO	1	1	-	1	15	6	-	22	
27.	PERSIAN	1	1	-	2	31	3	-	36	
28.	POLISH	3	3	2	5	47	6	-	60	
29.	PORTUGUESE	2	2	4	2	12	2	15	25	
30.	PUNJABI	4	4	7	59	94	17	1	178	
31.	ROMANIAN	1	1	-36	2	10	-	-	12	
32.	RUSSIAN	6	6	-	67	418	134	8	663	
33.	SANSKRIT			<i>Sanskrit taught as part of the Hindi course</i>						
34.	SERBIAN	2	2	-	1	93	4	-	105	
35.	SINHALESE	1	1	-	-	167	21	7	188	
36.	SOMALI	1	1	-	2	32	20	-	54	
37.	SPANISH	2	2	-	7	30	-	-	37	
38.	SWAHILI	2	3	-	2	13	-	-	16	
39.	TAMIL	1	1	-	6	94	25	1	125	
40.	TATAR	1	1	-	-	10	-	-	10	
41.	TURKISH	1	1	-	-	13	1	-	14	
42.	TELUGU	1	1	-	-	44	1	-	45	
43.	UIGHUR	1	1	-	19	50	16	-	85	
44.	UKRAINIAN	1	1	6	4	46	10	3	69	
45.	VIETNAMESE	6	7	-	-	1144	296	-	1536	
	<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>107</b>	<b>108</b>	<b>570</b>	<b>6169</b>	<b>1355</b>	<b>346</b>	<b>8538</b>	

Πηγή: Annual Report, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2015-2016

## ΠΙΝΑΚΑΣ 4

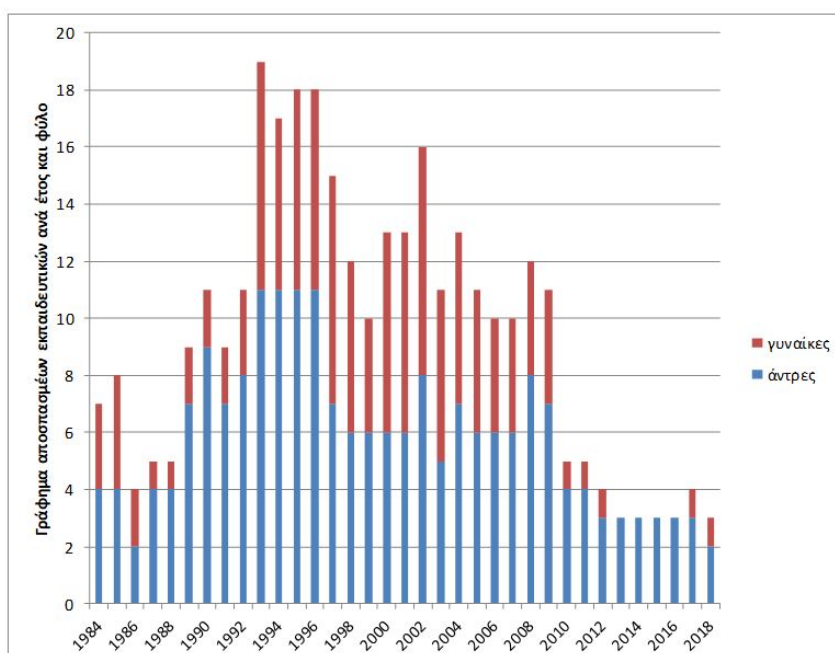
Αναλυτικός πίνακας εγγραφών ανά σχολείο και ανά βαθμίδα στα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία ελληνικής γλώσσας στην Νότια Αυστραλία

	GREEK	Preschool	Primary	High School	Adults	TOTAL
1.	Greek Orthodox Community of Berri SA Inc. School		21			21
2.	Greek Orthodox Church and Community St. Anthony and Northern Suburbs Inc. Schools	1	100	1		102
3.	Greek Orthodox Community and Parish of Saint George <u>Thebarton School</u>		66	9		75
4.	Greek Orthodox Community of Norwood and Eastern Suburbs Inc. Schools		127	10		137
5.	Greek Orthodox Community of SA		346	14	30	390
6.	Greek Schools of Parents and Guardians of the Greek Orthodox Community of Port Adelaide and Environs	13	107	18		138
7.	Holy Monastery of St Nectarios <u>Greek School</u>		31	6		37
8.	Immanuel Greek School	1	29	2		32
9.	Parish of <u>Sts Raphael, Nicholas and Irene Greek School</u>		39			39
10.	<u>Renmark Greek Orthodox Afternoon School</u>		22			22
11.	St Dimitrios Greek Orthodox Parish School of Salisbury		52	8		60

Πηγή: Annual Report, The Ethnic Schools Association of South Australia Inc., 2015-2016

## ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στην Νότια Αυστραλία, ανά έτος και φύλο



Πηγή: Αρχείο Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Αδελαΐδα.