

Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής.

Βασίλης Συμεωνίδης
Φιλολόγος
smnds@sch.gr

Περίληψη

Θέμα της εργασίας είναι μία περίπτωση αξιοποίησης της ποντιακής διαλέκτου στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά αναφερόμαστε στη θεωρητική στήριξη που μπορεί να έχει η αξιοποίηση των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία· επίσης, στην παιδαγωγική σημασία που έχει η αποδοχή στοιχείων από τη γλωσσική ποικιλία που μιλούν οι μαθητές. Στη συνέχεια εξετάζονται τα σχολικά βιβλία διδασκαλίας της Νεοελληνικής και διαπιστώνεται η περιορισμένη αναφορά στις διαλέκτους και η απουσία ένταξής τους στη διδασκαλία. Στο τρίτο μέρος του κειμένου περιγράφεται το παράδειγμα στο οποίο αξιοποιήθηκε η ποντιακή διάλεκτος ως γλώσσα μετάφρασης αρχαίου κειμένου· επίσης αναφέρεται στη μαθητική οπτική για τη δραστηριότητα και τα συνακόλουθα οφέλη της. Τέλος, συμπεραίνεται ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για να αρθούν τα εμπόδια αξιοποίησης των γεωγραφικών ποικιλιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

ποντιακή διάλεκτος, γλωσσική διδασκαλία

Abstract

The subject of this paper is a case of exploitation of the Pontian dialect to teach the Ancient Greek language in secondary education. Initially, we refer to the theoretical support of the use of dialects in language teaching as well as to the pedagogical importance of the acceptance of data from a linguistic variety spoken by students. Secondly, we examine the Modern Greek language textbooks, where the limited reference to the dialects and the lack of their integration in teaching is determined. The third part describes the example, in which the Pontian dialect was used as the translation language of an ancient text. Additionally, it refers to the student perspective on this activity and its resulting benefits. Finally, it is concluded that a substantial effort is needed to overcome the obstacles in the use of geographical varieties in secondary education.

Keywords

Pontian dialect, language teaching

Θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός της εργασίας είναι να συσχετίσει μια περίπτωση αξιοποίησης της ποντιακής διαλέκτου στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, αφενός με θεωρητικές προσεγγίσεις και αφετέρου με την πραγματικότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας της δευτεροβάθμιας. Θα ξεκινήσουμε με το βασικό θεωρητικό ερώτημα για ποιο λόγο να αξιοποιήσουμε τις διαλέκτους στη γλωσσική

διδασκαλία. Στην απάντησή μας έχουμε ως βάση τη διαπίστωση ότι αφετηρία των διαλέκτων είναι η κοινή (Τζιτζιλής, 2000, 15). Συνεπώς οι διάλεκτοι αντιμετωπίζονται όχι ως διαφορετική γλώσσα, αλλά ως μέρος ενός διασυστήματος που χαρακτηρίζεται από παρόμοιες δομές (Drettas, 2000, 35). Σε πολλές περιπτώσεις τα διαλεκτικά στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιούνται και να γίνονται δεκτά στην Κοινή Νεοελληνική χωρίς να εμποδίζουν την επικοινωνία (Σετάτος, 2010, 220-222). Έτσι, η ένταξή τους στη διδασκαλία μπορεί να είναι ευκολότερη και το όφελος διττό: από τη μια, να βοηθήσουν στην απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων από τους μαθητές (Drettas, 2000, 38) και από την άλλη να συντελέσουν στην παραγωγή ποικιλιών ύφους, εφόσον παρέχουν ποικιλία λειτουργικών σχημάτων (Drettas, 2000, 41).

Ακολουθώντας ως δούμε τα πράγματα σε σχέση με το συναφές ερώτημα τι εμποδίζει -και εμποδίζει- την αξιοποίηση των διαλέκτων από το ελληνικό σχολείο και ειδικότερα από τη γλωσσική διδασκαλία. Η ευρύτερα, ποιες στάσεις απέναντι στη γλώσσα κυριαρχούν (Χριστίδης, 2002, 24).

Το σχολείο προσφέρει έντονα ρυθμιστική διδασκαλία, τόσο πιο πολύ, όσο αυτή η πραγματικότητα αποκρύπτεται (Drettas, 2000, 37 & Πεσμαζόγλου, 2008, 515). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική γραμματική γίνεται μήτρα των διορθωτικών πρακτικών (Μοσχονάς, 2005, 158)· παράλληλα, το σχολείο υποβιβάζει συστηματικά τις ομιλούμενες παραλλαγές της κοινής και τις απορρίπτει σαν λάθος (Φραγκουδάκη, 1999, 116). Για τους μαθητές αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να απορρίψουν όλο το δυναμικό της γλώσσας που μιλούν και διαφοροποιείται από την κοινή (Φραγκουδάκη, 1999, 127).

Τα πράγματα γίνονται πιο καθαρά αν τα δούμε από απόσταση, δηλαδή αν σκεφτούμε ότι γενικά οι διάλεκτοι υποχωρούν και συρρικνώνονται εξαιτίας της επίδρασης που ασκεί η κυριαρχία της κοινής (Μαλικούτη, 2000, 23-28). Αν αυτό σχετίζεται με την απαίτηση του γλωσσικού εθνικισμού για καλλιέργεια κουλτούρας μίας γλώσσας και τη συνακόλουθη υποβάθμιση όλων των διαλέκτων της, τότε σαφώς έχει ευρύτερη διάσταση που θέτει και ερωτήματα πολιτικού χαρακτήρα (Πεσμαζόγλου, 2008, 500-502). Σε κάθε περίπτωση, η ποντιακή, διαμορφωμένη από τους ομιλητές της στην Ελλάδα ως ποντιακή κοινή, δείχνει μεγάλες αντοχές στην πίεση που ασκεί η κοινή νεοελληνική (Χριστίδης, 2002, 32, Drettas, 1999, 15-24).

Τα πράγματα αποκτούν εμφανώς πρακτικότερο ενδιαφέρον, επειδή τα ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας και ο σχολικός γλωσσικός κώδικας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την σχολική επίδοση των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1999, 117-124). Επιπλέον, στο ελληνικό σχολείο ο έντονα υποβαθμισμένος προφορικός λόγος συχνά αναπαράγει τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων και βοηθημάτων με προκατασκευασμένο και τυποποιημένο τρόπο (Μαρωνίτης, 2005, 228-230)· ταυτόχρονα είναι αυξημένος ο ρόλος του λόγιου στοιχείου και της διαχρονίας (Drettas, 2000, 38-41, Μοσχονάς, 2005, 155, 162-165). Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στην Ελλάδα ασχοληθήκαμε υπερβολικά με τα λόγια στοιχεία και τη θέση τους στην κοινή και ελάχιστα με τις διαλέκτους. Δηλαδή, η επίδραση της καθαρεύουσας και η διγλωσσία όχι μόνο υποβάθμισαν την νεοελληνική (Μαρωνίτης, 2005, 232), αλλά έθεσαν σε δεύτερη μοίρα την αξιοποίηση των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία και στον εμπλουτισμό της κοινής. Από την άλλη δεν είναι δυνατόν, στα πλαίσια της κοινής δημόσιας εκπαίδευσης, να διδαχτεί κάθε παραλλαγή της μητρικής

γλώσσας, όμως θα πρέπει να επιδιώκεται η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών και όχι η εξαφάνισή τους (Φραγκουδάκη, 1999, 131).

Συνοψίζουμε: Αν και η σημασία που έχει η γλώσσα του σχολείου στην επίδοση των μαθητών είναι αποδεδειγμένη εδώ και δεκαετίες, αν και οι διάλεκτοι γίνονται όλο και περισσότερο αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και καταδεικνύεται η χρησιμότητα της αξιοποίησής τους, η επίσημη γλωσσική πολιτική και η στάση απέναντι στις διαλέκτους δεν επηρεάστηκαν σε βαθμό ώστε να έχουμε αλλαγές στην πρακτική της γλωσσικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα ελέγξουμε την αλήθεια της κρίσης στην επόμενη ενότητα εξετάζοντας τα σχολικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας ως προς το ζήτημα των διαλέκτων.

Η πραγματικότητα των σχολικών βιβλίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι γραμματικές

Από το 1976 οριοθετήθηκε η γλωσσική νόρμα ανάμεσα στους ιδιοματισμούς και τις ακρότητες (ΦΕΚ 1976)· πρόκειται για τη λύση που πρότεινε ο Τριανταφυλλίδης με τη Γραμματική του (Τριανταφυλλίδης, 1996, ιη'). Στην πορεία των πραγμάτων φάνηκε ότι τηρήθηκε περισσότερο η διαχωριστική γραμμή που αποκλείει κυρίως τους ιδιοματισμούς. Αυτό είναι το ένα στοιχείο της εκπαιδευτικής γλωσσικής πραγματικότητας.

Το άλλο είναι η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα σε δύο φαινομενικά ευκολοδιάκριτα πεδία, το «μιλώ τη γλώσσα μου» και το «μιλώ για τη γλώσσα μου»· δηλαδή, το σχολείο πρακτικά θεωρεί τους μαθητές άγλωσσους και εντείνει την κανονάρχηση της γλώσσας με τη γραμματική διδασκαλία (Βελούδης, 2010, 235). Είναι χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης ότι στην εισαγωγή στη σχολική αναπροσαρμογή της μικρής γραμματικής Τριανταφυλλίδη συστήνεται στο μαθητή να αποφεύγει τους ιδιοματισμούς για να μάθει να «σκέπτεται» σωστά (Καρανικόλας κ.ά., 2004, 7-8). Επίσης, στο τέλος του εγχειριδίου γίνεται αναφορά στις αρχαίες διαλέκτους, αλλά όχι σε νέες. Έτσι καλλιεργείται το σχήμα: αρχαίες διάλεκτοι, αττική, κοινή, βυζαντινή, ομοιογενής νέα ελληνική (Καρανικόλας κ.ά., 2004, 246-248). Αυτά βέβαια θα πρέπει να γίνουν αντιληπτά μέσα στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής κατά την οποία η εκπαίδευση έβγαινε από τη διγλωσσία (diglossia).

Η σημερινή σχολική γραμματική που μοιράζεται στα γυμνασιόπαιδα από τη χρονιά 2011-12 προκάλεσε πολλές συζητήσεις. Από τον τρόπο που την υπερασπίζεται ο συγγραφέας της βλέπουμε ότι τίθεται το ζήτημα της γλωσσικής ποικιλίας και σε σχέση με τα γεωγραφικά κριτήρια, αν και πρακτικά δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν διαλεκτικοί τύποι σε μια σχολική γραμματική (Καβουκόπουλος κ.ά., 2011, 18-20). Έτσι το ζήτημα της ποικιλίας τίθεται κυρίως σε σχέση με το λόγιο στοιχείο (Καβουκόπουλος κ.ά., 2010, 102-112). Το στοιχείο της πολυτυπίας που χαρακτηρίζει τη νέα γραμματική θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την επικοινωνιακή λειτουργία και προτείνεται η υιοθέτηση της γλωσσικής ποικιλίας από το σχολείο (Καβουκόπουλος κ.ά., 2011, 22-39). Όμως φαίνεται ότι η ποικιλία αφορά κυρίως τους τύπους της διαχρονίας.

Στο εγχειρίδιο διαπιστώνεται ότι οι ιδιοματισμοί παρουσιάζονται στον προφορικό λόγο, όπου παρατηρείται και περιορισμένη χρήση λέξεων που προέρχονται από διαλέκτους. Σε λίγες περιπτώσεις, στο κεφάλαιο της μορφολογίας, καταγράφονται τύποι με την

παρατήρηση ότι προέρχονται από τα νότια ιδιώματα όπως: λύσομε, θεωρούμαστε, γράφομε (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011, 16, 82, 91-92, 98).

Από τα προηγούμενα επιβεβαιώνεται η κριτική ότι η νέα γραμματική αποτελεί προσπάθεια συμβιβασμού του Τριανταφυλλίδη και της νέας γλωσσολογίας. Όμως η παράθεση ποικίλων τύπων χωρίς πρόταση μπορεί να οδηγεί στην άτακτη επιλογή τύπων χωρίς υφολογικά ή άλλα κριτήρια (Τσαγγαλίδης, 2011, 174).

Τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας Γυμνασίου

Τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας άλλαξαν το 2006, περιλαμβάνουν μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων (από τον Τύπο, μαθητικά, επιστολές, κλπ) και φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από έμφαση στην επικοινωνία. Από μian άλλη οπτική θα μπορούσε να πει κάποιος ότι δεν ακολουθούν την γραμματική Τριανταφυλλίδη ώστε να έχουμε μια ενιαία πρόταση για την επίσημη νόρμα (Θεοδωρίδου, 2009, 56). Επίσης, αν και υπάρχουν θεματικές ενότητες όπου θα μπορούσε να γίνει αναφορά στις διαλέκτους, αυτό δεν συμβαίνει στα βιβλία των δύο πρώτων τάξεων (Αγγελάκος κ.ά., 2006α, 149-161, Γαβριηλίδου κ.ά. 2006α, 9-26) και καλλιεργείται η αντίληψη ότι υπάρχει κοινή γλωσσική ομοιομορφία. Μάλιστα, το βιβλίο της Β' είναι ιδιαίτερα κανονιστικό, όπως φαίνεται από το εισαγωγικό σημείωμα, οι μαθητές μόνο αφού κατακτήσουν τους κανόνες των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μπορούν να παράγουν δικά τους προφορικά και γραπτά κείμενα.

Διαφορετικό είναι το προλογικό σημείωμα του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου. Αποσαφηνίζει ότι σκοπός είναι να μελετηθεί η «ζωντανή μας γλώσσα, όπως μιλιέται και γράφεται καθημερινά για να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς» και έτσι να οδηγηθούν οι μαθητές στην αποτελεσματικότερη χρήση της (Κατσαρού κ.ά., 2006α, 7). Τα γλωσσικά ζητήματα γίνονται κύριο θέμα συζήτησης στη «Γλώσσα – γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου», όπου και εξηγείται η δημιουργία των διαλέκτων εξαιτίας του γεωγραφικού διαχωρισμού. Όμως, κατά παράδοξο τρόπο, η διαθεματική εργασία ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας και όχι γεωγραφικές διαφοροποιήσεις (Κατσαρού κ.ά., 2006α, 29-44)

Εξετάζοντας και τα τετράδια εργασιών καταλήγουμε στην ίδια διαπίστωση, ότι τα βιβλία της Γ' τάξης είναι πιο κοντά στις επιστημονικές κατακτήσεις της γλωσσολογίας σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στα βιβλία της Α' και Β' (Αγγελάκος κ.ά., 2006β, 73-79, Γαβριηλίδου κ.ά., 2006β, 7-16, Κατσαρού κ.ά., 2006β, 18, 25).

Στα βιβλία του καθηγητή τονίζεται η αναγκαία σύνδεση σχολείου και κόσμου και η δημιουργία αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου που θα οδηγεί στη συνειδητοποίηση των γλωσσικών μηχανισμών και στην κριτική ανάγνωση των κειμένων (Αγγελάκος κ.ά., 2006γ, 7, Γαβριηλίδου κ.ά., 2006γ, 7, Κατσαρού κ.ά., 2006γ, 7-11). Έτσι η προσαρμογή στην κοινή νόρμα δεν είναι το ζητούμενο (Κατσαρού κ.ά., 2006γ, 9). Όμως, ο ρόλος που μπορεί να έχουν οι γεωγραφικές ποικιλίες μένει έξω από την προσέγγιση των οδηγιών και έτσι ο καθηγητής παραμένει αμήχανος απέναντι στα ιδιοματικά ή διαλεκτικά στοιχεία που θα ακουστούν μέσα στην αίθουσα.

Αν σκεφτούμε ότι οι συγγραφείς των βιβλίων δεσμεύονταν να ακολουθήσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 2003, 3778-3794), τότε μάλλον έχουμε μία εξήγηση για όσα παρατηρήσαμε παραπάνω ως προς τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις: δηλαδή, η κριτική ίσως αδικεί τους συγγραφείς, εφόσον εστιάζει στα βιβλία χωρίς να κρίνει πρώτα τα

Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία δεν κάνουν λόγο για διάλεκτο ή ιδίωμα στους αναλυτικούς στόχους, τις θεματικές και τις δραστηριότητες που ορίζουν. Τα βιβλία σε αρκετές περιπτώσεις ξεφεύγουν από την αυστηρή συμμόρφωση με τα ΑΠΣ (Θεοδωρίδου, 2009, 57-58, 117). Όμως, όπως είδαμε, δεν εισάγεται, ούτε ενθαρρύνεται η αξιοποίηση ιδιωματικών και διαλεκτικών στοιχείων στη γλωσσική διδασκαλία.

Τα βιβλία Έκθεσης – Έκφρασης του Λυκείου

Στο πρώτο τεύχος της Έκθεσης – Έκφρασης του λυκείου υπάρχει εκτενής αναφορά στις διαλέκτους και παραδείγματα φράσεων και κειμένων. Στη θετική στάση συντελεί και σαφές σχετικό παράθεμα από τον Τριανταφυλλίδη (Τσολάκης κ.ά., 2010α, 22-29). Στο δεύτερο τεύχος τα βιογραφικά στοιχεία για τον Παπαδιαμάντη γίνονται αφορμή να παρατεθούν κείμενα με στοιχεία από το γλωσσικό ιδίωμα της Σκιάθου (Τσολάκης κ.ά., 2010β, 77-81, 86). Έτσι, καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες πλουτίζουν τη νεοελληνική, κάτι που ίσως συντελεί ώστε στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου να είναι ευνοϊκότερες οι συνθήκες για να δοκιμαστεί η αξιοποίηση των διαλέκτων. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα βιβλία της «Έκθεσης-Έκφρασης» για το Λύκειο ετοιμάστηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '80 και ακολουθούν το πνεύμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976.

Συνεπώς, μετά από την εξέταση των σχολικών βιβλίων, οδηγούμαστε στην εξής γενική κρίση: παρά τις εξελίξεις σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο, δεν έχουμε αντίστοιχη επίδραση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην εκπαιδευτική πρακτική. Αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε το πρακτικό ερώτημα για τον τρόπο που θα μπορούσε να αξιοποιηθούν διαλεκτικά στοιχεία στη γλωσσική διδασκαλία μοιάζει προκλητικά δύσκολο. Το παράδειγμά μας είναι μία απάντηση που δεν αφορά τη γλωσσική διδασκαλία της νεοελληνικής, αλλά της αρχαίας γλώσσας και ως ευκαιρία παρουσιάζεται η διαδικασία της μετάφρασης.

Παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής διαλέκτου

Περιγραφή της δράσης

Θα δούμε τη συγκεκριμένη δράση με τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης και με χρήση ανοιχτών ερωτηματολογίων (Cohen et al., 2008, 309-325, 430-438). Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2009-10 με το Α5 τμήμα του 3ου Λυκείου Δράμας. Η ιδέα να μεταφραστεί ένα απόσπασμα αρχαίου κειμένου στα ποντιακά δεν ήταν αποτέλεσμα σχεδιασμού, αν και υπάρχουν σχετικές προσεγγίσεις και προτάσεις (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004, 10-19). Ανέκυψε, ως εθελοντική εργασία, μέσα στη σχολική αίθουσα δύο βδομάδες πριν από τις διακοπές του Πάσχα. Αυτό ίσως βοήθησε, εφόσον ήταν κάτι που παρουσιάστηκε φυσικά, και όχι προσχεδιασμένα, ως τρόπος που θα ωθούσε στην κριτική ανάγνωση του αρχαίου κειμένου. Οι στόχοι της προσπάθειας ήταν να αξιοποιηθούν κατακτημένες γνώσεις για τα αρχαία ελληνικά, να έχουμε μια διαφορετική προσέγγιση του διδακτικού αντικείμενου και να αναδειχτεί η αξία των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Ταυτόχρονα θα μπορούσε να αποδεσμεύσει τη γλώσσα της μετάφρασης από την υποταγή της στους τρόπους της αρχαίας (Μαρωνίτης, 2001, 291-294).

Βασική παράμετρος που λήφθηκε υπόψη ήταν ότι αρκετοί μαθητές ζούσαν σε περιβάλλον που τους είχε εξοικειώσει με την ποντιακή διάλεκτο. Αυτό θα μπορούσε να κινήσει μια δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών γνώσεων σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του σχολείου (Δημόπουλος, 2007, 223-238). Η ανταπόκριση μίας μαθήτριας μάς έδωσε τη μετάφραση ενός εκτενούς αποσπάσματος από την πρώτη νοηματική ενότητα που διδάσκονται οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς. Πρόκειται για το σημείο από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα που παρουσιάζουν την τελευταία σύγκρουση ανάμεσα στους Σπαρτιάτες και τους Αθηναίους (B.1.16-32).

Παραθέτουμε ένα δείγμα από τη μετάφραση, όπως την έγραψε η μαθήτρια. Ανάμεσα στα άλλα, έχει ενδιαφέρον και η προσπάθεια να αποδοθούν φθόγγοι της ποντιακής που δεν υπάρχουν στην κοινή νεοελληνική, κάτι που δείχνει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων:

Οι Αθηναίοι ας στην Σάμο έρχονταν στην πατρίδα τη βασιλέα Ξέρξη, στην Περσία, να εφτάνε τρανόν κακόν και στην Χίον και στην Έφεσσον εκόντευαν και επήναν ετοιμασίαν για να πολεμούν με τα πλοία απές στην θάλασσα και τι στρατηγούς τίνας είχαν ξαν εξέγκανατς τον Μένανδρον, τον Τυδέα και τον Κηφισόδοτον. Ο Λύσανδρος ας στην Ρόδον σιμά στην Ιωνίαν δ(ε)αβαίν, οπίς ας σα πλοία που επέγναν στον Ελλήσποντον και σ' εκείνα τα πολιτείας που επήκαν ανταρσίαν. Οι Αθηναίοι πα φέβνε ας στην Χίον απές σο πέλαγος στον Πόντον γιατί η Ασία εν εχθρός ατούν. Ο Λύσανδρος ασ' στην Άβυσον εχπάστεν με τα καράβ(ε)α για την Λάμψακον που εν ας στην μερέαν των Αθηναίων και οι Αβυδινοί και οι άλλοι επέγναν και ο Θώρακας ας στην Σπάρτην έντονε ο αρχηγός ατούν. Εσέβαν απές στην πόλιν, επέραν ατέν.

Επιπλέον, τέθηκε ο στόχος να δημιουργήσουμε βίντεο, κάτι που ενέπλεξε με δημιουργικό τρόπο και άλλους μαθητές και τους έφερε σε πιο κοντινή επαφή με το αρχαίο κείμενο και την ποντιακή μετάφραση. Βέβαια, όλη η προσπάθεια επηρεάστηκε και από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών, κάτι που δεν μπορεί να ελεγχτεί στα πλαίσια αυτού του κειμένου. Περιοριζόμαστε μόνο στην παρατήρηση ότι και οι Τεχνολογίες έγιναν αντιληπτές ως μέρος του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών (Επιμορφωτικό Υλικό 2010, 30-31), άποψη που είναι ανάλογη με την γενικότερη παιδαγωγική στάση που υιοθετήσαμε θεωρητικά.

Στην προσπάθεια, εκτός από τη μαθήτρια που έκανε τη μετάφραση, συμμετείχαν ενεργά και άλλοι εφτά μαθητές (από το σύνολο των είκοσι πέντε). Οι δύο είχαν ποντιακή καταγωγή και από τους δύο γονείς, ενώ ένας καθόλου! Απ' ό,τι φάνηκε το κίνητρο συμμετοχής δεν ήταν αυστηρά η εξοικείωση με τη διάλεκτο ή η αίσθηση της καταγωγής. Ήταν χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής που πρόβαλλε συνεχώς την ποντιακή του καταγωγή αρνήθηκε να βοηθήσει, έστω διαβάζοντας ένα μικρό απόσπασμα της μετάφρασης.

Οι εκτιμήσεις των μαθητών

Σε σχετικό ερωτηματολόγιο που απάντησαν όσοι μαθητές συμμετείχαν, οι περισσότεροι επεσήμαναν το θετικό χαρακτήρα της ομαδικής και συνεργατικής δουλειάς. Θα σταθούμε σε δυο φράσεις. Ο μαθητής που δεν είχε άμεση επαφή με την ποντιακή διάλεκτο έγραψε: «Σκέφτηκα πως μπορούν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ ελληνικών, αρχαίων και ποντιακών». Η μαθήτρια που έκανε τη μετάφραση αφού επεσήμανε ότι εξαιτίας της καταγωγής της συγκινήθηκε ιδιαίτερα σημειώνει: «Στην προσπάθειά μου να μεταφράσω το αρχαίο κείμενο γνώρισα πολλά και για την ποντιακή διάλεκτο. Συνειδητοποίησα ότι η γλώσσα κάθε

πολιτισμού (...) επηρεάζει και επηρεάζεται, βλέπουμε λέξεις να παρουσιάζονται ίδιες σε αρχαία, ποντιακή και νεοελληνική». Οι κρίσεις αυτές δείχνουν το άμεσο όφελος ως προς την απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων από τους μαθητές. Το ίδιο επιβεβαιώθηκε τρία χρόνια μετά (2012), όταν ζητήθηκε από τη μαθήτριά που έκανε τη μετάφραση να απαντήσει ανοιχτά σε τέσσερα ερωτήματα σχετικά με όσα αποδεχτήκαμε θεωρητικά. Επίσης, διαφάνηκε σε ορισμένα σημεία των απαντήσεων ότι υπήρξε και όφελος στην ικανότητα παραγωγής ποικιλίας ύφους. Ας δούμε πιο συγκεκριμένα.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τη δομή της γλώσσας. Σύμφωνα με την απάντησή της, η μαθήτριά αναγνώρισε κοινά σημεία στη δομή και στο ρόλο των άκλιτων λέξεων («*συχνές άκλιτες λέξεις που συναντούμε τόσο στην αρχαία (γαρ) όσο και την ποντιακή (πα), οι οποίες στρώνουν τον λόγο και του δίνουν χρώμα*»). Η προσπάθεια της μετάφρασης βασίστηκε στις ομοιότητες («*την περισσότερη προσοχή μου τράβηξαν οι ομοιότητες. Εκεί που πίστευα ότι θα δυσκολευτώ στην μετάφραση, εκεί ήταν που το αρχαίο κείμενο και οι λέξεις του με οδηγούσαν να στρώσω με ευκολία το ποντιακό*».)

Στην απάντηση του δεύτερου ερωτήματος διαπίστωσε ότι η εργασία την ώθησε περισσότερο στη μελέτη στοιχείων της γλώσσας. Ανάμεσα στα άλλα γράφει: «*Για να καταφέρω την μετάφραση προσέγγισα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το συντακτικό και την ροή των λέξεων στην αρχαία πρώτα. (...) συνειδητοποίησα ότι πίσω από την γλώσσα που μιλάμε κρύβεται μια ολόκληρη ιστορία*».

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε τη στάση απέναντι στα ποντιακά και κατά πόσο επηρεάστηκε εξαιτίας της αξιοποίησής της σε μια σχολική εργασία. Φαίνεται καθαρά ότι επαναπροσδιορίστηκε θετικότερα η σχέση με τη διάλεκτο, που από συναισθηματική απέκτησε και γνωστικές διαστάσεις. Γράφει: «*Η πρώτη σκέψη που έκανα ήταν να προσέχω τη γιαγιά μου και τη θεία μου όταν μιλούσαν ποντιακά... (...) Δεν είχα συνειδητοποιήσει μέχρι τότε την αξία της ποντιακής γλώσσας και τον πλούτο που διέθετε! Συνήθιζα να την αγαπώ γιατί με άγγιζε λόγω παράδοσης και καταγωγής, αλλά με αυτό τον τρόπο πλέον την θαύμαζα κιόλας και ένιωθα χαρά που έστω μπορούσα να την καταλαβαίνω*».

Τέλος, κρίνει ότι εκείνη η προσέγγιση βοήθησε και στα επόμενα χρόνια την ενασχόληση με τα αρχαία στο σχολείο. Συγκεκριμένα: «*...έμαθα να αντιμετωπίζω το αρχαίο κείμενο σαν κάτι γνώσιμο και οικείο! (...) μου ήταν πιο εύκολο να κατανοήσω τον αρχαίο λόγο και να σχηματίσω μια μετάφραση αρκετά κοντά στο ύφος της νέας ελληνικής, πιο εύκολο από το αν κολλούσα σε τύπους και λέξεις*».

Από τις απαντήσεις ακόμα διαφαίνεται ότι αναβαθμίστηκε η σημασία του προφορικού λόγου και ότι η μετάφραση σε διάλεκτο λειτούργησε απελευθερωτικά ξεπερνώντας την υποταγή της μεταφραστικής γλώσσας στους τρόπους της αρχαίας.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματά μας σχετίζονται με άλλα που προέκυψαν από εργασίες για την αξιοποίηση των γεωγραφικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία. Σε μια συστηματική παρέμβαση και έρευνα ο Κ. Ντίνας και η Ε. Ζαρογιάννη αποτιμούν θετικά τη διδακτική αξιοποίηση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής (Ντίνας & Ζαρογιάννη, 2009, 101-122). Σε άλλη περίπτωση μένει ανοιχτό το ερώτημα κατά πόσο η αξιοποίηση ιδιωμάτων βοηθά την κατάκτηση της επίσημης νόρμας (Ανδρουλάκης κ.ά., 2010, 16-18). Στη δική μας περίπτωση επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν για την

αξιοποίηση των κατακτημένων γνώσεων, την διαφορετική προσέγγιση της αρχαίας γλώσσας και την ανάδειξη της αξίας της διαλέκτου. Βέβαια, δεν πρόκειται για συστηματική έρευνα, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Κυρίως, οι ενδείξεις από την παρούσα μελέτη περίπτωσης επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές αφηρησίες, αν και προφανώς δεν είναι επαρκείς ώστε να θεωρηθούν εμπειρική απόδειξη για τα οφέλη που έχει η αξιοποίηση διαλεκτικών στοιχείων στη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα πράγματα είναι πιο σύνθετα, εφόσον αφορούν τη διδασκαλία της Αρχαίας. Θα πρέπει να δεχτούμε ότι και η αρχαία αττική διάλεκτος εντάσσεται στο ίδιο διασύστημα που χαρακτηρίζεται από παρόμοιες δομές όπως η κοινή νεοελληνική και οι διάλεκτοί της. Συνεχίζουμε έχοντας κατά νου τις προηγούμενες επιφυλάξεις.

Αν επαναλάβουμε το σχήμα της εργασίας, το κύριο συμπέρασμα θα προκύψει αβίαστα. Από την οπτική της επιστημονικής θεωρίας το ζήτημα είναι λυμένο, η ένταξη των διαλέκτων στη διδασκαλία μπορεί να έχει πολλά οφέλη. Από την οπτική της επίσημης αντίληψης όπως αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, τα πράγματα επίσης είναι καθαρά, οι διάλεκτοι δεν έχουν τη θέση που θα μπορούσε ούτε ως θέμα συζήτησης. Τέλος, από την οπτική της διδακτικής πράξης που βλέπει τις γεωγραφικές ποικιλίες ως πλούτο της γλώσσας, ως στοιχείο της μαθητικής ταυτότητας, και θέλει να τις αξιοποιήσει στη διδασκαλία προκύπτει το αίτημα να συνδεθεί η νέα θεωρητική γνώση με την εμπειρική πραγματικότητα και πρακτική.

Τα προβλήματα που θα πρέπει να ξεπεραστούν, εκτός από τα γενικότερα που απορρέουν από τα ανορθολογικά χαρακτηριστικά και το ρόλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετίζονται με την έλλειψη δοκιμασμένου υλικού και πρακτικών οδηγιών που θα ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε θετική στάση και, ακόμη, με παράγοντες που δεν έχουν επιστημονικό, αλλά ιδεολογικό χαρακτήρα. Αν εναπόκειται στο δάσκαλο της σχολικής αίθουσας να τολμήσει και να δοκιμάσει, εναπόκειται και στην επιστημονική κοινότητα να κάνει τις ενέργειες, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να πλησιάσει η επιστημονική γνώση στη διδακτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

Ανδρουλάκης, Γ., Β. Ανθοπούλου, Γ. Παντίδου (2010). Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ντίνας, Κ., Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Α. Στάμου (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Διαθέσιμο στο:

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakisPadidu.pdf>

Βελούδης, Γ., (2010). Η Βαβέλ της γλωσσικής διδασκαλίας. *Φιλολόγος*, τχ. 140: 232-236.

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές*

- Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης, Αθήνα, ΟΕΠΕΚ: 223-238.
- Drettas, G. (1999). Το ελληνο-ποντιακό διαλεκτικό σύνολο. Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.) *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής*, Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 15-24.
- Drettas, G. (2000). Η ποντιακή διάλεκτος και η χρησιμότητά της στην παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής. Στο Α.Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου, Γ. Γιανουλοπούλου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 35-42.
- Ζαγούρας, Χ., Β. Δαγδιλέλης, Β. Κόμης, Δ. Κουτσογιάννης, Χ. Κυνηγός & Δ. Ψύλλος (2010). *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 1: γενικό μέρος*. Πάτρα.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2009). *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο στο:
<http://invenio.lib.auth.gr/record/113692/files/GRI-2009-3255.pdf?version=1>
- Καβουκόπουλος, Φ., Μ. Παραδιά, Ν. Μήτσης & Σ. Χατζησαββίδης (2010). Οι Γραμματικές της Νέας Ελληνικής και η νέα σχολική Γραμματική Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 134: 92-124.
- Καβουκόπουλος, Φ., Μ. Παραδιά, Σ. Χατζησαββίδης & Ν. Μήτσης (2011). Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της νέας ελληνικής. *Νέα Παιδεία*, 137: 15-42.
- Κασκαμανίδης, Γ., & Κ. Ντίνας (2004). Γλωσσική «Ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα*, τχ. 58: 7-25.
- Μαλικούτη-Drachman, Α. (2000). Συρρίκνωση διαλεκτικών συστημάτων. Στο Α.Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου, Γ. Γιανουλοπούλου (επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα και οι Διάλεκτοί της*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 23-28.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2001). Ενδογλωσσική ανισοτιμία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 291-294
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2005). Χρήσεις της γλώσσας: η γλώσσα της εκπαίδευσης. Στο *Επιστημονικό Συμπόσιο: Χρήσεις της Γλώσσας*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας: 225-234.
- Μοσχονάς, Σ. (2005). Διορθωτικές πρακτικές. Στο *Επιστημονικό Συμπόσιο: Χρήσεις της Γλώσσας*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας: 151-174.
- Ντίνας, Κ. & Ευ. Ζαρκογιάννη (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (2008). Εθνική και γλωσσική κυριαρχία: Θεωρίες του εθνικισμού και γλώσσα. Στο Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.) *Θέρμη και φως*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 499-526.
- Σετάτος, Μ. (2010). Κοινή γλώσσα και κοινή νεοελληνική (ΚΝΕ). *Φιλολόγος*, τχ. 140: 220-231.

- Τζίτζιλής, Χ. (2000). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου, Γ. Γιανουλοπούλου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοι της*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: 15-22.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. (1996) [1941]. *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαγγαλίδης Α. (2011). Η νέα γραμματική του Γυμνασίου. *Φιλολόγος*, τχ. 144: 174-175.
- ΦΕΚ (1976). Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, νόμος 309, ΦΕΚ 100, τχ πρώτον, 30/4/1976: 643.
- ΦΕΚ (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου, 21072α/Γ2, ΦΕΚ 303, τχ δεύτερο, 13/3/2003: 3778-3794.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1999). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2002). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις

Σχολικά βιβλία

- Αγγελάκος Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αγγελάκος Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αγγελάκος Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου Μ., Π. Εμμανουηλίδης & Έ. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου Μ., Π. Εμμανουηλίδης & Έ. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβριηλίδου Μ., Π. Εμμανουηλίδης & Έ. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καρανικόλας, Α. κ.ά., (2004). *Νεοελληνική Γραμματική. Αναπροσαρμογή της μικρής νεοελληνικής γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού Ε., Α. Μαγγανά, Αι. Σκιά & Β. Τσέλιου (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού Ε., Α. Μαγγανά, Αι. Σκιά & Β. Τσέλιου (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού Ε., Α. Μαγγανά, Αι. Σκιά, Β. Τσέλιου (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λόππα & Δ. Τάνης (2010α). *Έκθεση – έκφραση για το λύκειο, αναθεωρημένη έκδοση, τχ Α'*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λόππα & Δ. Τάνης (2010β). *Έκθεση – έκφραση για το λύκειο, αναθεωρημένη έκδοση, τχ Β'*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου (2011). *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.