

## Πρόταση για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών

### Abstract

The topic of this project is the use of multilingualism through an activity which was tested while teaching ancient Greek in secondary education. Firstly, we present the theoretical framework relating the need of a new ethic of communication and the exploitation of the students' cultural identity. Subsequently, we describe this activity which concerns the translation of an ancient text in foreign languages and geographic varieties of Modern Greek and was performed by a 2nd grade theoretical direction class. Finally, it is concluded that due to an effective communication, initiated by the school and continued in students' familiar environment, the students expressed aspects of their cultural identity within the framework of literacy and developed critical language awareness.

### Θεωρητικό πλαίσιο

Θέμα της εργασίας είναι η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας μέσα από μια δραστηριότητα που δοκιμάστηκε κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θεωρητική οπτική από την οποία προσεγγίζουμε την περίπτωση έχει ευρύτερο ζητούμενο να δημιουργηθεί ένα νέο ήθος επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη, κάτι που θα εκφράζεται και γλωσσικά (Χριστίδης 1999, 91). Τα ερωτήματα που καθορίζουν την παρουσίαση της δραστηριότητας σχετίζονται με τον τρόπο αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και κυρίως με τα οφέλη που μπορεί να αποφέρει. Πιο συγκεκριμένα, κατά πόσο μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων από τους μαθητές, κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι σε γλώσσες και πολιτισμούς, κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει την προσπάθεια των μαθητών να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα την αρχαία ελληνική.

Σε συνάφεια με τα προηγούμενα, σκοπός της προσπάθειας είναι να κινηθεί στην κατεύθυνση άρσης των ανισοτήτων τόσο ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και ανάμεσα στα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που εκφράζονται (Μπουτουλούση 1999, 769). Έτσι η ουσιαστική επικοινωνία σε επίπεδο ιδεών και εκπαιδευτικής πρακτικής προϋποθέτει, αφενός, το ξεπέραςμα του εθνικού λόγου για τη γλώσσα, δηλαδή το ξεπέραςμα της αντίληψης που υποβαθμίζει την επικοινωνία, και, αφετέρου, της εργαλειακής λογικής που χαρακτηρίζει τον υπερεθνικό λόγο (Χριστίδης 1999,

## B. ΣΥΜΕΩΝΙΔΗΣ

91–93). Αυτή η θέση επιβάλλει να συναισθανόμαστε ότι η στάση απέναντι στη γλώσσα και στην πολυγλωσσία είναι ταυτόχρονα και στάση που αφορά την κοινωνία (Χριστίδης 1999, 95).

Στην Ελλάδα, ήδη από τη δεκαετία του 1990, εκφράστηκε βάσιμα η κριτική για την αποτυχία του πολυπολιτισμικού μοντέλου, που προτάθηκε σαν λύση στα εκπαιδευτικά ζητήματα που έθετε η έλευση αλλοδαπών και παλινοστούτων. Οι συναφείς πρακτικές σε ζητήματα εκπαίδευσης και γλώσσας είχαν μάλλον ανεπαρκή αποτελέσματα (Μπουτουλούση 1999, 767). Διαπιστώθηκε ότι απαιτούνταν διεπιστημονική έρευνα και συνεργασία των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς· ωστόσο, η δυσπιστία των τελευταίων ίσως οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι έμεναν έξω από τους σχεδιασμούς των παρεμβάσεων. Έτσι δεν επιτυγχανόταν η συνεργασία έρευνας και δράσης, δηλαδή η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως υποκείμενα μάθησης (Μπουτουλούση 1999, 769–70).

Η δραστηριότητα που θα μας απασχολήσει μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της θεωρίας των πολυγραμματισμών, όπως αυτή συνίσταται σε δύο άξονες: ο πρώτος τονίζει την αυξανόμενη σημασία που έχει η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, ο ρόλος της ηγεμονικής γλώσσας – που στη δική μας περίπτωση είναι η κοινή νεοελληνική – και η διαπίστωση ότι η εκμάθηση μιας τυποποιημένης εθνικής γλώσσας δεν είναι πλέον αρκετή για τις σύγχρονες ανάγκες· ο δεύτερος σχετίζεται με τις Νέες Τεχνολογίες και τον πολυτροπικό τρόπο παραγωγής του νοήματος (Kalantzis & Cope 1999, 681). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στον πρώτο. Ακόμα πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε πως η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία της σχολικής αίθουσας μπορεί να οδηγήσει στην αποκόμιση μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων από όλους τους μαθητές (Kalantzis & Cope 1999, 685–87; Cope & Kalantzis 2000, 3–8).

Οι ταυτότητες των μαθητών δεν γίνονται αντιληπτές στατικά, αλλά κοινωνικά τοποθετημένες και ενεργητικά, ως διαμορφούμενες από την δράση των υποκειμένων που αλληλεπιδρούν με το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο και συνδιαμορφώνουν (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 37–53; Κουτσογιάννης 2011, 50–55). Αν μέχρι τώρα η θεσμοθετημένη εκπαίδευση είχε χαρακτήρα πειθάρχησης που στόχευε στην εξάλειψη των διαφορών και στην καλλιέργεια μιας ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας, σήμερα όλο και περισσότερο είμαστε αναγκασμένοι μέσα στη σχολική αίθουσα να επαναπροσδιορίζουμε τη σχέση μας με την τοπική και παγκόσμια ετερότητα. Και αυτό, επειδή δεν μπορούμε να έχουμε διαδικασίες μάθησης χωρίς να συμμετέχουν ενεργά οι υποκειμενικότητες των μαθητών, που συχνά διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό (Kalantzis & Cope 1999, 687).

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί την οπτική της ανάλυσης λόγου που προτείνει ο Gee (2011, 117–26; Κουτσογιάννης 2011, 50–58) και τεχνικές που υιοθετεί η κοινωνιογλωσσολογία όπως τη συμμετοχική παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 182–93)

## Περιγραφή της δραστηριότητας

Η περίπτωση αφορά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε τμήμα με 22 μαθητές (20 μαθήτριες και 2 μαθητές) θεωρητικής κατεύθυνσης της Β΄ Λυκείου στο 3ο Γενικό Λύκειο Δράμας κατά τη σχολική χρονιά 2012–2013. Το μάθημα διδάσκεται τέσσερις ώρες την εβδομάδα μοιρασμένες σε δύο για την προσέγγιση ρητορικών κειμένων και δύο για γλωσσική διδασκαλία. Ήδη μέχρι τον Δεκέμβριο είχε επιβεβαιωθεί, όπως και κάθε χρόνο, ότι η σχολική μετάφραση συνίσταται σε διάβασμα και ενίοτε αποστήθιση μεταφράσεων από βοηθήματα ή – στην καλύτερη περίπτωση – από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Το κείμενο που διδάσκεται είναι ο λόγος του Λυσία “Υπέρ Μαντιθέου” και βρισκόμαστε στις παραγράφους 18–19. Πρόκειται για το σημείο όπου διατυπώνεται το επιχείρημα ότι πρέπει να κρίνουμε τους άλλους από τις πράξεις τους και όχι από την εξωτερική εμφάνιση. Το τελευταίο ζητούμενο της διδασκαλίας “συνολική μετάφραση σε ωραίο, κατά το δυνατόν, νεοελληνικό λόγο” (ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, 126). Ωστόσο αυτή η αφηρημένη γενική οδηγία υποκρύπτει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα για τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που έχει η σχολική μετάφραση.

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποτελεί βάση της εκπαίδευσης, αλλά παραμένει χωρίς ουσιαστικό γνωστικό περιεχόμενο (Πόλλκας 2001, 234–38). Ανάμεσα στα ποικίλα προβλήματα παρουσιάζεται η συστηματική υποτίμηση της νεοελληνικής σε σχέση με την αρχαία, υποτίμηση που συχνά φτάνει στην υποταγή της πρώτης στους τρόπους της δεύτερης· πρόκειται για αποτέλεσμα αυτού που έχει χαρακτηριστεί γλωσσική ανισοτιμία (Μαρωνίτης 1999, 875–78). Ένα παράδειγμα κάνει σαφές τον βαθμό αυτής της παθογένειας: “έθαύμαζε τούς ρήτορας πράττειν δὲ μηδαμῶς”, η φράση μεταφράστηκε από άριστη μαθήτρια “θαύμαζε τους ρήτορες που έπρατταν τίποτα”. Αυτό το σημείο ήταν η αφορμή: η διαφορά στη δομή της αρνητικής πρότασης, που έχει η νεοελληνική από την αρχαία, καταργείται εξαιτίας της αντίληψης για τη σχολική μετάφραση. Τι θα γινόταν αν το ζητούμενο μετατοπιζόταν και η γλώσσα-στόχος δεν ήταν η κοινή νεοελληνική αλλά κάποια διάλεκτος, ιδίωμα, ή μια άλλη εθνική γλώσσα; Η πρόκληση ήταν μεγάλη, εφόσον δεν υπάρχει ανάλογη διδακτική πρόταση ή δοκιμή· υπάρχουν προτάσεις που τονίζουν τη σημασία της νεοελληνικής αλλά δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυγλωσσία, τη γλωσσομάθεια και το γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών (Βαρμάζης 2003, 57–60, 74–78). Πολλές εργασίες επισημαίνουν την αποτυχία του μαθήματος στη δευτεροβάθμια ζητώντας αλλαγές αλλά χωρίς συγκεκριμένες προτάσεις (Πρεφαντής 2011, 56–58). Επίσης, η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τεκμηριώνεται από έρευνες, αλλά πάλι οι παράγοντες που μας ενδιαφέρουν δεν λαμβάνονται υπόψη (Μπέλλα 2008, 25–40). Η επίγνωση των παραπάνω επισημάνσεων δημιουργεί την αίσθηση ότι προχωράμε σε αδοκίμαστες πρακτικές γραμματισμού στα πλαίσια του σχολείου.

Βεβαίως η ιδέα δεν ανέκυψε αιφνίδια, αλλά ήταν απόρροια του παιδαγωγι-

## Β. ΣΥΜΕΩΝΙΑΔΗΣ

κού κλίματος που διαμόρφωναν οι συνεχείς συζητήσεις για το αρχαίο κείμενο και τη χρησιμότητα της επανειλημμένης προσεκτικής ανάγνωσής του, η συνεχής απόρριψη της γραμματοσυντακτικής μεθόδου, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι ταυτίζει τη γνώση της γλώσσας με τη γνώση για τη γλώσσα (Βελούδης 2010, 123–36).<sup>1</sup> Επίσης, για να απενοχοποιηθεί ο μαθητικός λόγος χρησιμοποιούνταν η διατύπωση “πέιτε το κείμενο με δικά σας λόγια” και όχι “μεταφράστε”. Η δραστηριότητα προτάθηκε στους μαθητές δύο εβδομάδες πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων και έγινε δεκτή με θετική διάθεση ίσως και εξαιτίας του παιγνιώδους χαρακτήρα της. Την επόμενη μέρα είχαμε τρεις μεταφράσεις: μία στα ποντιακά, μία στο θρακιώτικο ιδίωμα και μία στην αλβανική γλώσσα. Η άμεση ανταπόκριση κινητοποίησε και άλλους μαθητές και ως τελικό αποτέλεσμα μέσα σε έξι διδακτικές ώρες είχαμε 15 διαφορετικές μεταφράσεις από 14 μαθητές.<sup>1</sup> Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ωρών διδασκαλίας στη δραστηριότητα αφιερώθηκε ο μισός διδακτικός χρόνος και όλος κατά τις δύο τελευταίες.<sup>2</sup> Οι μαθητές διάβαζαν τις μεταφράσεις τους και ακολουθούσε συζήτηση για τον τρόπο που δούλεψαν και για τις δυσκολίες που συνάντησαν. Την 5η ώρα τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο και ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να ηχογραφήσουμε τις μεταφράσεις τους με σκοπό να παραχθεί ψηφιακό υλικό, που θα το επεξεργαστούμε και θα το κοινοποιήσουμε, εφόσον το επιθυμούν. Έτσι η 6η ώρα αφιερώθηκε στις ηχογραφήσεις και τους ζητήθηκε κατά τη διάρκεια των διακοπών να οπτικοποιήσουν με σκίτσα την έμπνευση που θα προέρχεται από φράσεις του αρχαίου κειμένου. Ωστόσο, αυτή η παράμετρος δεν τέθηκε από την αρχή και δεν επηρέασε τη δραστηριότητα της μετάφρασης. Όπως ήδη σημειώσαμε, στην παρούσα εργασία δεν θα μας απασχολήσει ο πολυτροπικός χαρακτήρας και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών. Θα εστιάσουμε στην πολιτισμική-γλωσσική πολυμορφία.

### Αναστοχασμός

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη θέρμη δουλεύοντας στο σπίτι τους και δείχνοντας θετική διάθεση και προθυμία στην τάξη. Αποκαλύφθηκε μια πραγματικότητα σχετικά με τις ταυτότητές τους, που ήταν αφανής όλο το προηγούμενο διάστημα. Επειδή η γλωσσική εκπαίδευση εμμένει στην παροχή μιας ιδεατής γλωσσικής επάρκειας που μάλιστα πρακτικά συνδέεται με την αρχαία ελληνική, επειδή είναι οργανωμένη μονογλωσσικά και συνδέεται με πρακτικές γλωσσικού και πολιτισμικού προστατευτισμού, επειδή διαχέεται αίσθηση απειλής της γλώσσας, η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και η ποικιλία των

<sup>1</sup> Πρόκειται για δύο κείμενα σε ποντιακά και ένα σε θρακιώτικα, δύο στη ρωσική, ένα στην αλβανική και ένα στη σερβική, δύο στην αγγλική, ένα στη γαλλική, ένα στη γερμανική, ένα στην ισπανική και ένα στην ιταλική και μία απόπειρα στην τουρκική· τέλος είχαμε και μία μετάφραση στην τουρκική από φίλη μαθήτριάς που φοιτά σε άλλο σχολείο

<sup>2</sup> Ταυτόχρονα έπρεπε, σε έναν βαθμό, να ακολουθηθούν τα Προγράμματα Σπουδών τα οποία δεν προβλέπουν τέτοιες δραστηριότητες.

επικοινωνιακών πρακτικών που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία δεν εκφράζονται μέσα στις σχολικές αίθουσες (Δενδρινού 2001, 27). Στα πλαίσια της δραστηριότητας οι μαθητές εκφράσανε αυτόν τον πλούτο στη γλωσσική διάστασή του, τόσο με τις μεταφράσεις και τις αναγνώσεις όσο και με την προσεκτική ακρόαση και επιβράβευση της προσπάθειας των συμμαθητών τους. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα ζήτησαν να ξανακούσουν κάποιες μεταφράσεις, για παράδειγμα στην αλβανική, ίσως και επειδή η γλώσσα δεν τους ήταν οικεία μέσα στον σχολικό χώρο και παραξενεύονταν επειδή απέδιδε τα νοήματα του αρχαιοελληνικού κειμένου.<sup>3</sup>

Αυτό που συνέβη κατά το διάστημα της δραστηριότητας ήταν αναπροσδιορισμός του ρόλου που είχε ο δάσκαλος στην κατεύθυνση της συνειδητοποιημένης πολιτιστικά διδασκαλίας. Οι γλώσσες που ακούγονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία και ακούστηκαν μέσα στην αίθουσα. Ωστόσο, αυτό αναγκαστικά θα μείνει αποσπασματική προσπάθεια, εφόσον δεν αλλάζει η πολιτική και ιδεολογική θεώρηση και πρακτική του σχολείου (Τσοκαλίδου 2008, 404–11). Επίσης, φάνηκε ότι – μέχρι εκείνη τη στιγμή – ο δάσκαλος και το σχολείο – ακόμα και αν γραφειοκρατικά ήταν ενημερωμένο για κάποιες περιπτώσεις – αγνοούσαν την κοινωνιογλωσσική προέλευση πολλών μαθητών και δεν τις είχαν υπόψη για να εξηγήσουν την επίδοση και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 156–59). Τέσσερις από τους 13 μαθητές που έδωσαν δικές τους μεταφράσεις δεν είναι καλοί μαθητές με το κριτήριο της σχολικής νόρμας, αλλά επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο. Ξεχωριστή περίπτωση είναι η μαθήτρια που προσπάθησε να μεταφράσει το κείμενο στην ισπανική: εκτός ότι είναι εντελώς αφανής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έχει μητρική γλώσσα την αλβανική και προσπαθεί μόνη της να μάθει ισπανικά<sup>4</sup>.

Οι πέντε μαθητές που διάλεξαν ως μεταφραστική γλώσσα κάποια από τις ‘ισχυρές’ δεν έχουν κάποια ιδιαιτερότητα στο γλωσσικό περιβάλλον τους. Εδώ ίσως φαίνεται η σημασία της γλωσσομάθειας αλλά και των πρακτικών που υιοθετεί η Ευρωπαϊκή Ένωση ενισχύοντας κυρίως την αγγλική, την γαλλική και την γερμανική (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 135–36· Τοκατλίδου 1999, 341–50). Τέσσερις μαθήτριες επέλεξαν τη μητρική γλώσσα τους (σερβική, ρωσική, αλβανική), ακόμα και αν δεν την ήξεραν καλά. Δύο μαθητές διάλεξαν να μεταφράσουν στα ποντιακά, εφόσον αυτά ακούγονται στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον τους και μια μαθήτρια μετέφρασε στο θρακιώτικο ιδίωμα, αξιοποιώντας τα ακούσματα και τη βοήθεια από τη μητέρα της. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι αμέσως μετά η μητέρα της ήρθε στο σχολείο δείχνοντας ενδιαφέρον για την προσπάθειά μας.

<sup>3</sup> Να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε έλεγχος της μετάφρασης, κάτι που δεν τέθηκε καν ως ζητούμενο, γιατί θα αποπροσανατόλιζε τη δραστηριότητα. Ομοίως, δεν ελέγχθηκαν ούτε οι υπόλοιπες μεταφράσεις.

<sup>4</sup> Μάλιστα καθώς είχε μείνει τελευταία για να μαγνητοφωνήσει το κείμενό της στενοχωρήθηκε κοιτώντας το ρολόι, επειδή σύντομα θα χτυπούσε το κουδούνι του διαλείμματος. Εννοείται ότι αφιερώθηκε χρόνος από την επόμενη διδακτική ώρα του μαθήματος.

## B. ΣΥΜΕΩΝΙΑΔΗΣ

Επιπλέον σημεία που αξίζει να σημειωθούν είναι ότι οι δύο μαθήτριες που μετάφρασαν στη ρωσική συζητούσαν και διαφωνούσαν για τη ρωσική και την προσφορά της ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή όπου μιλιέται: η συζήτησή τους γινόταν στην ελληνική.

Το ανοιχτό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές τούς καλούσε να απαντήσουν σε τέσσερα ζητούμενα και να εξηγήσουν πιο αναλυτικά τον τρόπο που δούλεψαν. Από όσους δεν έκαναν κάποια μετάφραση ζητήθηκε να εξηγήσουν την αιτία της αποχής τους και να γράψουν πώς είδαν την προσπάθεια των συμμαθητών τους. Την επόμενη μέρα επιστράφηκαν 13 ερωτηματολόγια, τα τρία ήταν από μαθητές που απλώς παρακολούθησαν. Στη μία περίπτωση η μαθήτρια ομολογεί ότι προσπάθησε να μεταφράσει στην τουρκική, αλλά δεν τα κατάφερε· επισημαίνει και το εξής ενδιαφέρον: “το αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς είναι πολύ καλό, διότι σε οδηγεί να δουλέψεις το κείμενο, να το μεταφράσεις και έτσι να το κατανοήσεις και να έχεις τη δυνατότητα να το εξηγήσεις και σε ένα δεύτερο πρόσωπο”. Της ζητήθηκε, εφόσον ήθελε, και κατέθεσε την προσπάθειά της. Η δεύτερη ομολογεί ότι δεν ξέρει κάποια ξένη γλώσσα και η τρίτη ότι της ήταν δύσκολο.<sup>5</sup>

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους για τον τρόπο που δούλεψαν, οι μαθητές διάβαζαν πολλές φορές και προσεκτικά το αρχαίο κείμενο και το μεταφράζανε στη νεοελληνική για να περάσουν στη συνέχεια στη μετάφραση σε άλλη γλώσσα. Όσοι ζητούσαν τη βοήθεια οικείων και φίλων τους είχαν υπόψη ότι θα πρέπει η μετάφρασή τους να γίνει αντιληπτή από ένα άτομο που δεν σχετίζεται με το μάθημα και συνεπώς δεν έχει κάποια άλλη αφετηρία κατανόησης εκτός από το κείμενο που του δίνεται. Έτσι μια μαθήτρια μετέφραζε μαζί με τη μητέρα της στη ρωσική και της εξηγούσε τα σημεία της ελληνικής μετάφρασης που είχε κάνει η ίδια και δεν γινόταν αντιληπτά, η μαθήτρια που μετάφρασε στην αλβανική ζήτησε από τη μητέρα της να ελέγξει το κείμενο και αναγκάστηκε να τις εξηγήσει τα σημεία που η νεοελληνική μετάφραση δεν απέδιδε ολοκληρωμένο νόημα και ένας μαθητής που είχε τη βοήθεια του παππού του συνειδητοποίησε ότι έκανε δύο και τρεις μεταφράσεις στη νεοελληνική για να προχωρήσουν μετά στην ποντιακή απόδοση του κειμένου. Να σημειωθεί ότι πολλοί μαθητές αξιοποίησαν και τις Νέες Τεχνολογίες για να επικοινωνήσουν με πρόσωπα που θα τους βοηθούσαν. Μια μαθήτρια συνομιλούσε επί ώρα στο skype και μία άλλη έστειλε αρχείο κειμένου μέσω facebook καθώς συζητούσε στο τηλέφωνο για τη μετάφραση.

Όσοι μετάφρασαν σε κάποια ‘ισχυρή’ γλώσσα δούλεψαν μόνοι τους, αλλά και αυτοί φρόντισαν να μεταφράσουν το αρχαίο κείμενο πρώτα στη νεοελληνική. Και στις δυο περιπτώσεις ανατράπηκε πρακτικά το ιδεολόγημα που εξαρ-

<sup>5</sup> Όπως φάνηκε μετά τις γιορτές, επέστρεψε στην Αλβανία, κάτι που δεν είχε γίνει αντιληπτό στο σχολείο και δεν γνώριζαν από πριν ούτε οι συμμαθητές της. Επίσης, ενδιαφέρον είχε η περίπτωση μαθητή με αλβανική καταγωγή και υπηκοότητα που δεν ήξερε καθόλου αλβανικά, επειδή ήρθε πολύ μικρός στην Ελλάδα και μεγάλωσε ορφανός σε περιβάλλον που δεν μιλούσαν αλβανικά.

## ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ

τά τη νεοελληνική από την αρχαία, αποδείχτηκε η επάρκεια και η αυτονομία της νεοελληνικής που για να λειτουργήσει επικοινωνιακά απαγκιστρώθηκε από τη φορμαλιστική υποταγή της στην αρχαία (Χριστίδης 2001, 165–67): πολύ περισσότερο η νεοελληνική λειτούργησε ηγεμονικά και ως γλώσσα επικοινωνίας για να αποδοθεί το αρχαίο κείμενο σε μια τρίτη γλώσσα. Επίσης έχει σημασία ότι στις περισσότερες περιπτώσεις όταν οι μαθητές αναφέρονται στα “ελληνικά” εννοούν τη νεοελληνική και χρησιμοποιούν τον προσδιορισμό “αρχαία” για να διαφοροποιήσουν τις γλώσσες.

Στα πιο συγκεκριμένα ερωτήματα ζητούνται από τους μαθητές, με συγκεκριμένες οδηγίες ώστε να βοηθηθούν, να σκεφτούν τη δραστηριότητα και να απαντήσουν. Το πρώτο ζητούμενο ήταν σχετικά με μεταγλωσσικές ικανότητες. Οι μαθητές επεσήμαναν διαφορές που σχετίζονται με το απαρέμφατο, τα άρθρα, τη σειρά των λέξεων, τους συνδέσμους και τις δευτερεύουσες προτάσεις, τις άκλιτες λέξεις, τη γραφή και την προφορά, τη δυσκολία του μακροπεριόδου λόγου, στον αναλυτικό ή συνθετικό χαρακτήρα της γλώσσας, κτλ. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε τον τρόπο μελέτης και εκμάθησης των γλωσσών. Εκεί επισημαίνουν την αναγκαιότητα σχολαστικής ενασχόλησης με το κείμενο, τη χρήση λεξικών και την προσοχή στη σημασία της λέξης μέσα στον λόγο, την ανάγκη νοηματικής προσέγγισης και κατανόησης του κειμένου, την αυτονομία και την ιδιαιτερότητα κάθε γλώσσας παρά τα κοινά στοιχεία που μπορεί να βρεθούν.

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε τη στάση απέναντι στις γλώσσες και τον τρόπο που αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Διατυπώνουν την άποψη ότι οι γλώσσες είναι ισότιμες· καθεμιά έχει τους δικούς της τρόπους, αλλά η σύγκρισή τους δεν σημαίνει και ιεράρχησή τους. Επίσης, η δραστηριότητα τους βοήθησε να διαχωρίσουν τη νεοελληνική από την αρχαία. Μάλιστα μια μαθήτρια σημειώνει: “η σύγχυση μεταξύ αρχαίου και νέου κειμένου είχε πάψει να υπάρχει”. Συνειδητοποίησαν την ανάγκη να διαβάζουν προσεκτικά και πολλές φορές το αρχαίο κείμενο. Επίσης, ο μεταφραστικός λόγος που παρήγαγαν ήταν πιο ελεύθερος και φυσικός κάτι που τους έκανε να νιώσουν ευχάριστα και αυτό τους επηρέασε θετικά. Μια μαθήτρια αφού κρίνει ότι μία φορά δεν αρκεί, ‘ανυποψίαστα’ γράφει: “απλώς άλλαξε η στάση μου απέναντι στα αρχαία”. Άλλη: “Η ελεύθερη μετάφραση σε μια άλλη γλώσσα, έκανε το κείμενο πιο ευχάριστο και κατανοητό και με βοήθησε να αποτυπώσω τις φράσεις του κειμένου σε εικόνες μέσα στο μυαλό μου”.

Το τελευταίο ερώτημα εστίαζε στο χρησιμοθηρικό πνεύμα και ήταν αν κέρδισαν κάτι με την προσπάθεια που έκαναν. Ορισμένοι, οι ‘καλοί’ μαθητές, σημειώνουν ότι αρχικά πίστευαν ότι δεν μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα η δραστηριότητα που τους προτάθηκε και την αντιμετώπισαν με δυσπιστία, επειδή δεν είχαν ακούσει κάτι ανάλογο και ότι πιθανόν θα ήταν χάσιμο χρόνου. Σε αυτούς παρουσιάστηκαν οι πιο ισχυρές αντιστάσεις για τη σκοπιμότητα της δραστηριότητας. Με την προσπάθειά τους μεταπείστηκαν και ανακάλυψαν ότι μπορούσε να τους βοηθήσει στην προσπάθειά τους να μάθουν αρχαία ελληνικά.

## Β. ΣΥΜΕΩΝΙΑΔΗΣ

Όσα μαρτυρούν οι μαθητές συνιστούν χαρακτηριστικά της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Οι συμμετέχοντες στην μαθησιακή επικοινωνία απελευθερώθηκαν από τα διδακτικά στερεότυπα. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις πήραν τον ρόλο του δάσκαλου προτάσσοντας τη βεβαιότητα μιας κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας που αποκρύπτεται εξαιτίας των πρακτικών γραμματισμού που υιοθετεί το σχολείο. Εξήγησαν και δίδαξαν τον τρόπο που μετέφρασαν το κείμενο σε τρίτη γλώσσα προχωρώντας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Αυτό έγινε με πιο άμεσο τρόπο από τους μαθητές που αξιοποίησαν ως γλώσσα-στόχο τη μητρική γλώσσα ή διάλεκτο· αλλά και όσοι βασίστηκαν στη γνώση ξένων γλωσσών φαίνεται ότι αποκόμισαν παρόμοια οφέλη. Ως γλωσσική δραστηριότητα τους έστρεψε στην κατεύθυνση να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ευαισθησία και συνειδητότητα και να κρίνουν πρακτικά προκαταλήψεις και ιδεολογήματα για τη γλώσσα και τον ρόλο της στο σχολείο και στην κοινωνία (Μπουτουλούση 2001, 223–29· Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 191–95).

### Συμπεράσματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν ως υπόθεση εργασίας στην αρχή του κειμένου απαντιούνται θετικά. Στα πλαίσια ενός νέου ήθους επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων, η στάση τους απέναντι σε γλώσσες αναγνωρίζει την ισοτιμία τους και την ικανότητά τους να εκφράσουν κάθε νόημα και βοηθούνται στη προσπάθεια που κάνουν στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Ακόμα θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ήταν αναγκαίο να προχωρούμε προσεκτικά με ιδιαίτερη έμφαση στον αναστοχασμό της δραστηριότητας, επειδή από τη μια δεν υπάρχει ανάλογη προσπάθεια ώστε να έχουμε σίγουρα διδακτικά βήματα και από την άλλη ερχόμαστε σε ρήξη με τη διδακτική παράδοση που ταυτίζει τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας πρωτίστως με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Οι ποικίλες προτάσεις για έναν νέο σχολικό γραμματισμό δεν αγγίζουν το μάθημα και τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής. Έτσι εξηγείται και η αρχική δυσπιστία ‘καλών’ μαθητών· ας μην ξεχνάμε ότι βρισκόμαστε στη θεωρητική κατεύθυνση της Β΄ Λυκείου. Εξίσου αναγκαίο είναι να τεκμηριωθεί καλύτερα η πρόταση συστηματικής αξιοποίησης της πολυγλωσσίας ως διδακτικού τρόπου που επιφέρει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και τον δάσκαλο.

Η πρόταση τίθεται για να ελεγχθεί περαιτέρω θεωρητικά και ερευνητικά. Έχουμε ωστόσο βάσιμες εμπειρικές ενδείξεις ότι οι μαθητές ανακάλυψαν ενεργά και βιωματικά πολλά από τα διδάγματα της γλωσσολογίας. Ακόμα και σε τάξεις που κυριαρχεί ο χρησιμοθηρικός ωφελιμισμός της επιτυχίας στον πανελλαδικό διαγωνισμό για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια μπορούμε να εισάγουμε μια τέτοια δραστηριότητα και να φέρνουμε την αρχαία ελληνική αντιμέτωπη



## ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ

όχι μόνο με τη νεοελληνική, αλλά και με άλλες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες. Είναι ένας τρόπος να αναπροσδιορίσουν οι μαθητές τη σχέση τους με τη γλώσσα γενικά και με την αρχαία ελληνική ειδικότερα.

### Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη. 2011. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. 2003. *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βελούδης Γ. 2010. “Μιλώ τη γλώσσα μου’ / ‘Μιλώ για τη γλώσσα μου’”, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30: Μνήμη Μ. Τριανταφυλλίδη*, 123–36.
- Cope, B. & M. Kalantzis (επιμ.). 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Δενδρινού, Β. 2001. “Πολυγλωσσία και ετερογλωσσία στην Ευρώπη: Πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης”, στο Μ. Αραποπούλου, Θ. Γλαράκη & Μ. Χρίτη (επιμ.), *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 25–34.
- Ge, J. P. 2011. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge, 117–26.
- Kalantzis, M. & B. Cope. 1999. “Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680–95.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 50–58.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. 1999. “Ενδογλωσσική ανισοτιμία”, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680–95.
- Μπέλλα, Ζ. 2008. “Τα αρχαία ελληνικά κόποις κτώνται; Συμπεράσματα μιας εμπειρικής έρευνας”, στο Β. Τσάφος (επιμ.), *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 25–40.
- Μπουτουλούση, Ε. 1999. “Ο λόγος των ‘ισχυρών’ και των ‘ασθενών’ γλωσσών στο σχολείο”, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 767–75.
- . 2001. “Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση”, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 223–29.
- Πόλλας, Α. 2001. “Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο”, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 234–38.
- Πρεφαντής, Γ. 2011. “Διαχρονική θεώρηση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στην ελληνική εκπαίδευση: από τον αρχαιολατρικό ζήλο στην κριτική προσέγγιση”, στο Γ. Χαριτίδου & Ζ. Κατσιαμπούρα (επιμ.), *ΠΕΦ, Η ανθρωπιστική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 50–60.

## Β. ΣΥΜΕΩΝΙΔΗΣ

- Τοκατλίδου, Β. 1999. “Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική, θεωρία και πράξη”, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ίσχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 341–50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. 2008. “Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα”, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 28: Γλώσσα και Κοινωνία*, 402–12.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 1999. *Ρητορικά κείμενα, βιβλίο καθηγητή, Β΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 875–78.
- Χριστίδης, Α.-Φ. 1999. “Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία”, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ίσχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 91–95.
- . 2001. “Η αρχαία και η νεότερη ελληνική γλώσσα: η αυτονομία της δημοτικής”, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 165–67.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγλωσσία, αρχαία ελληνική, διδασκαλία.