

Γιάννης Κασκαμανίδης

Δάσκαλος, μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΤΔΕ Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Κώστας Ντίνας

Επίκ. καθηγητής του Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»; Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΝΤΙΑΚΗΣ

«[οι διάλεκτοι] ... είναι κι αυτές μια από τις πολυτιμότερες πηγές για τον πλουτισμό της γραφομένης..., ... εμείς ίσως να μη φτάσαμε ακόμη στην εποχή που να συλλογιστούμε προσεχτικότερα το ζήτημα αυτό, και ίσως να είναι και σωστότερο για την ώρα να φροντίσουμε τα κοινά γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν τη βάση της γραφομένης μας.» (Τριανταφυλλίδης 1965: 159)

Εισαγωγικά

Από την πολυμορφία στην ομογενοποίηση και αντίστροφα

Η ετερότητα, αναμφισβήτητη πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις διατρέχει και συγχρονικά αλλά και στη διαχρονική τους διάσταση, αντανακλάται σε κάθε πτυχή της συλλογικής κοινωνικής έκφρασης, με θαυμαστό μάλιστα τρόπο στη γλώσσα, η οποία φέρνει μαζί της ένα μεγάλο φορτίο ιστορικών και άλλων πληροφοριών (Ντίνας (υπό δημοσίευση)).

Αυτή η γλωσσική –και όχι μόνο– πολυμορφία κάτω από την επίδραση των φιλελεύθερων ιδεών της Γαλλικής και της Βιομηχανικής Επανάστασης δέχθηκε σημαντικό πλήγμα καθώς προωθήθηκε το αίτημα της ομοιογένειας με τη δημιουργία ενός πολιτισμικού πλαισίου το οποίο θα εξασφάλιζε στα εθνικά κράτη την κοινωνική κινητικότητα και τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν οι standard, οι τυποποιημένες εθνικές γλώσσες

σες, που αντικατέστησαν τα παλαιότερα πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά μωσαϊκά του ευρωπαϊκού χώρου. Το ομογενοποιητικό αυτό γλωσσικό εγχείρημα συνδέεται στρατηγικά και με τις ανάγκες και προτεραιότητες του ιστορικού καπιταλισμού και της επιλογής του για ομοιογενές εργατικό δυναμικό στην υπηρεσία της μεγάλης βιομηχανικής παραγωγής.

Ενδεικτικό για τις αντιλήψεις που αφορούσαν τις διαλέκτους και τις περιφερειακές γλώσσες την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης είναι το παρακάτω απόσπασμα: «Η άγνοια του εθνικού ιδιώματος είναι η κύρια αιτία που κρατά τόσα άτομα μακριά από την αλήθεια [...]. Για να ξεριζώσουμε όλες τις προκαταλήψεις, [...] να συσσωματώσουμε όλους τους πολίτες σε έναν εθνικό όγκο, [...] είναι αναγκαία η ταυτότητα της γλώσσας [...]. Η ενότητα του ιδιώματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Επανάστασης» (Hagège 1999: 202).

Στο εσωτερικό του έθνους-κράτους προωθήθηκε η εργαλειακή διάσταση της γλώσσας: δημιουργία μιας εθνικής, κοινής, standard γλώσσας στη βάση της «ισχυρής» –ιστορικά κυρίως– διαλέκτου (πβ. την πελοποννησιακή για την ελληνική περίπτωση) και παράλληλα στιγματισμός της ενδογλωσσικής ποικιλομορφίας με περιθωριοποίηση των «ασθενών» διαλέκτων που δεν παρείχαν πλέον εγγυήσεις κοινωνικού γοήτρου και ανόδου – κατά μείζονα λόγο της ενδοεθνικής αλλογλωσσίας (Χριστίδης 2001). Με αυτά τα δεδομένα η εκπαίδευση αρνείται να δεχτεί τη γλωσσική ικανότητα των διαλεκτόφωνων μαθητών και να τη συσχετίσει με την ύπαρξη πρόσθετων πλεονεκτημάτων και ποικιλιών της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι διάλεκτοι να θεωρηθούν ακατάλληλες για την εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα (Adger¹).

Αν όμως η περίπτωση των γλωσσών προσεγγιστεί από τη σκοπιά της θεωρίας της εξέλιξης όλων των ζωντανών οργανισμών –και η γλώσσα είναι τέτοιος– δεν μπορεί παρά να διαπιστώσουμε ότι πολύ συχνά η μοίρα τους σχετίζεται με τη χειραγώγηση της πολιτικής στη βάση της ισχύος των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Άρα η συρρίκνωση και ο θάνατος των διαλέκτων ή των «ασθενών» γλωσσών δεν είναι ένα φυσικό, τυχαίο γεγονός (Baker 2001: 97), αφού μια γλώσσα δεν έχει δική της αυτόνομη ζωή ούτε υπάρχει ανεξάρτητα από εκείνους που τη χρησιμοποιούν (Haberland 1999: 17).

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται μια νέα υπερεθνική πραγματικότητα με κύρια χαρακτηριστικά της την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ελεύθερη αγορά και την ηγεμονία της νεο-

1. Οι παραπομπές που περιέχουν μόνο το όνομα του συγγραφέα αναφέρονται σε ιστοσελίδες του διαδικτύου (βλ. βιβλιογραφία).

φιλελεύθερης αντίληψης για τη σχέση αγοράς και κοινωνίας. Σ' αυτό το κλίμα παράγεται ένα νέο «ήθος επικοινωνίας» και η πολυμορφία αντιπροσωπεύει μια πρόκληση (Χριστίδης 1999). Διατηρείται και ενθαρρύνεται η πολυμορφία και υποστηρίζονται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των προβλημάτων, διαφορετικές ευαισθησίες στην αντιμετώπιση του μέλλοντος· όλο και περισσότερο καλλιεργείται το ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την εξέλιξη της ποικιλομορφίας –συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής– και τονίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Τελευταία μάλιστα, παράλληλα με τις δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος, αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες», «ασθενείς», «κυριαρχούμενες», «μειονοτικές», «αυτόχθονες» γλώσσες, «γλώσσες κληρονομιάς», κ.λπ.

Μια συγκεκριμένη μάλιστα εκδοχή πολυγλωσσίας αποτελεί κι ένα βασικό συστατικό της νέας, ευρύτατης ομογενοποίησης που επιχειρείται μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της ελεύθερης αγοράς. Η πολύγλωσση διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη υπαγορεύεται από οικονομικές αναγκαιότητες ανάλογες με εκείνες που οδήγησαν στη δημιουργία του γλωσσικά και πολιτιστικά ομογενοποιημένου πολίτη των εθνικών κρατών. Και βέβαια συνοδεύεται και από ανάλογες μυθοποιήσεις, όπως αυτή της πολυγλωσσίας ως κυρίαρχου, ή και μοναδικού, όρου για τη δημιουργία της νέας ευρωπαϊκής υπερεθνικής ταυτότητας, μύθος που αντιτίθεται σ' αυτόν της μονογλωσσίας ως υποτιθέμενης μοναδικής αξίας για τον ορισμό και την προστασία της εθνικής ταυτότητας (Χριστίδης).

Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα αναπτύχθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα το κίνημα του γραμματισμού (literacy) και των πολυγραμματισμών (multiliteracies), με τη συμβολή των οποίων διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο αρχών που ονομάζεται παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education), μια αντίληψη η οποία επαναφέρει έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας (Kalantzis & Cope: 1999). Σύμφωνα μ' αυτήν στη διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα που να έχουν στενή σχέση με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών, να τους ενδιαφέρουν και να έχουν νόημα γι' αυτούς (πβ. Χατζησαββίδης 2003). Ειδικότερα το κίνημα των πολυγραμματισμών, το οποίο προχωρεί ένα βήμα παραπέρα τη συζήτηση η οποία άνοιξε με το κίνημα του γραμματισμού, επιχειρεί να αναδείξει την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την ανάδυση πολλαπλών και αποκλινού-

σών ενδογλωσσικών παραλλαγών, όχι μόνο των διαφορετικών εθνικών παραλλαγών υπερεθνικών γλωσσών, αλλά ολοένα και περισσότερο αποκλινόντων «λειτουργικών» τρόπων ομιλίας και γραφής (που σχετίζονται με τον τεχνικό, επαγγελματικό χώρο, τα χόμπι κλπ.), όπως οι υποπολιτισμικά και εθνικά προσδιορισμένες προφορές, τα επίπεδα ύφους και οι διάλεκτοι, καθώς και οι δια-γλώσσες. Η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκόσμια οικονομική εντοποίηση καθώς και οι τεχνολογίες των επικοινωνιών καθιστούν τα παραπάνω όλο και πιο κρίσιμα γλωσσολογικά ζητήματα. Παραδόξως, η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών και των αγορών εργασίας καθιστά την πολυμορφία ένα τοπικό ζήτημα που γίνεται όλο και πιο κρίσιμο, μαζί με την πολυγλωσσία και την εσωτερική πολυμορφία στο πλαίσιο μιας γλώσσας. Η τοπική πολυμορφία και η παγκόσμια διασύνδεση δεν σημαίνουν μόνον ότι δεν μπορεί πλέον να υπάρξει γλωσσικό πρότυπο: σημαίνουν, επίσης, ότι η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου. Τα κράτη που ως τώρα απαιτούσαν ένα γλωσσικό και πολιτισμικό πρότυπο πρέπει να μεσολαβούν στις διαφορές εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους για πρόσβαση στον πλούτο, την εξουσία και τα σύμβολα, άσχετα από τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του καθενός. Η αντίληψη αυτή αντιστρατεύεται την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, η οποία παραγνώριζε εντελώς το θέμα της γλωσσικής ποικιλίας: οι γλωσσικές εμπειρίες που έφερναν οι μαθητές στη διδασκαλία της γλώσσας ήταν γι' αυτήν αδιάφορες, αφού στόχος του σχολείου ήταν η ένταξή τους στην τυποποιημένη γραπτή μορφή του λόγου (Kalantzis & Cope: 1999).

Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας

Οι νέες απόψεις για την παιδαγωγική του γραμματισμού και τους πολυγραμματισμούς άρχισαν τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας όλο και πιο συχνά και συστηματικά να ενσωματώνονται στα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας, ειδικότερα σε αυτά του 1999 και του 2001 (βλ. αντίστοιχα Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2000 & Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2001). Τα προγράμματα αυτά αναφέρονται στις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διδασκαλίας και, χωρίς πάντα να γίνεται ρητή αναφορά στις νεοελληνικές διαλέκτους και σε τρόπους διδακτικής αξιοποίησής τους, αφήνουν πολλά περιθώρια για κάτι τέτοιο. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2001, π.χ. ως μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ορίζεται «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2001: 7) και,

παράλληλα, δηλώνεται ότι στόχος του προγράμματος είναι και «η αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 21)· απ' την άλλη το παιδί πρέπει: «Να συνειδητοποιήσει τη διαφοροποίηση της ελληνικής σε γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα». Η διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί, επίσης, έναν ακόμη σκοπό, αφού ο μαθητής πρέπει «να εξοικειωθεί μ' αυτήν» και «να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα». Ο στόχος επίσης για την «εξοικείωση με τον ιδιωματικό λόγο» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 26), αναγνωρίζει την ύπαρξή του και νομιμοποιεί την εισαγωγή του ως αντικειμένου γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.

Πολλές είναι οι αναφορές στην αξία και τη χρηστική παιδαγωγική αξιοποίηση των διαφοροποιημένου και διαλεκτικού λόγου στα επιμέρους προγράμματα των τάξεων του δημοτικού σχολείου καθώς και του πολιτισμικού ρόλου της γλώσσας. Απομονώνουμε μερικά:

- ο μαθητής πρέπει: «να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη ζωντανή γλώσσα»,
- «να κατανοήσει τη φύση και τη θέση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 26).
- Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το παιδί πρέπει να: «Έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό», μέσα από τα λαϊκά παραμύθια, τις παραδόσεις, τις παροιμίες, τα αινίγματα, τα λαχνίσματα, τα τραγουδάκια για βρέφη-νήπια, κλπ. (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 41). Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως θα εισάγουμε διαλεκτικά γλωσσικά μνημεία στις τάξεις αυτές. Η νεοελληνική τους απόδοση και η, σε μικρότερο βαθμό, χρήση αυτούσιων διαλεκτικών κειμένων, μπορεί να εισάγει τους μαθητές σε μια «γραμματική των πολιτισμών».
- Για το γραπτό λόγο των τάξεων Γ' ως ΣΤ αναφέρεται πως ο μαθητής πρέπει να: «εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και να επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας». Προτείνονται μάλιστα και συγκεκριμένες δραστηριότητες: ανάγνωση μικρών κειμένων (παροιμιών, ανεκδότων, τραγουδιών κ.λπ.) γραμμένων σε διάφορες διαλέκτους και ιδιώματα, εντοπισμός διαφορών στην προφορά, στη μορφή των λέξεων, στη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση, καθώς και στο λεξιλόγιο (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 34-35).
- Στους στόχους για τη λογοτεχνία των τάξεων Γ' ως ΣΤ ορίζεται πως πρέ-

πει ο μαθητής να: «προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση». Προτείνεται δε η εξής δραστηριότητα: «σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία, μέσα από την οποία ένας συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 42).

Διαλεκτολογικά

Γενικά

Με την εξέλιξη του πολιτισμού, όπως εύστοχα επισήμανε στις αρχές του 20ού αιώνα ο γλωσσολόγος Meillet (1929) γλώσσες με μικρό αριθμό ομιλητών και περιορισμένη επιρροή είναι μοιραίο να εξαφανιστούν. Ο R. Browning (Browning 1991: 78-179) απ' την άλλη, βαθύς γνώστης και μελετητής της ελληνικής γλώσσας, κλείνει το κεφάλαιο για τις νεοελληνικές διαλέκτους με τη φράση: «Οι ελληνικές διάλεκτοι, όπως και οι αγγλικές, είναι καταδικασμένες να εξαφανιστούν με το τέλος του 20ού αιώνα». Πράγματι είναι σήμερα πασίδηλο ότι τα νεοελληνικά γεωγραφικά ιδιώματα σταδιακά εξαφανίζονται και οι σημαντικότεροι λόγοι γι' αυτό θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- η γρήγορη αστικοποίηση, μετά το 1950, πληθυσμών που για αιώνες έζησαν απομονωμένοι και διέσωσαν το ιδιαίτερο γλωσσικό τους ιδίωμα ως ένα ανापόσπαστο στοιχείο της δικής τους μικρής κοινωνίας
- η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δευτεροβάθμιο σχολείο, όπου χρησιμοποιείται η κοινή γλώσσα κάθε κράτους
- το χαμηλό κοινωνικό κύρος των γεωγραφικών ιδιωμάτων, τέλος
- η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη η οποία διευκόλυνε την κινητικότητα του πληθυσμού και την επικοινωνία των ανθρώπων μειώνοντας ή και εκμηδενίζοντας τις φυσικές αποστάσεις και η συνακόλουθη διάδοση των ΜΜΕ (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση), όπου επίσης χρησιμοποιείται η γλωσσική νόρμα.

Από γλωσσολογική πάντως άποψη οι διάλεκτοι (γεωγραφικές ή κοινωνικές) δε διαφέρουν σε τίποτα από την οποιαδήποτε νόρμα – standard γλώσσα, η οποία δεν πλεονεκτεί έναντι αυτών παρά μόνο ως προς το κύρος και την κοινωνική της υπεροχή. Οι ειδικοί επιστήμονες μόνο θετικά έχουν εκφραστεί για τις διαλέκτους (πβ. Τριανταφυλλίδης 1938: 76, 79-80): «Τα ακαλλιέργητα μάλιστα ιδιώμα-

τα παραμένουν καθαρότερα και ζωντανά. Έπειτα, η κοινή γραπτή γλώσσα έχει τον κίνδυνο να χάσει τη φρεσκάδα της και τη ζωντάνια των εικόνων της και να κοκαλιάσει, όσο δεν πλουτίζεται και δεν ξανακινώνει από καιρό σε καιρό με καινούρια λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή των λαϊκών ιδιωμάτων». Ο λεξιλογικός και εκφραστικός πλούτος των διαλέκτων και ιδιωμάτων μιας γλώσσας είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους, το οποίο προσθέτει ρεαλισμό, παραστατικότητα, ζωντάνια στο λόγο, και το στοιχείο εκείνο που ώθησε πολλούς νεοέλληνες λογοτέχνες (πβ. Καζαντζάκης, Παπαδιαμάντης, Παλαμάς, Σολωμός, Καβάφης, κ.ά.) να χρησιμοποιήσουν διαλεκτικά και ιδιωματικά στοιχεία στο λόγο τους και να τα εντάξουν δημιουργικά μέσα στα έργα τους.

Οι διάλεκτοι είναι φορείς και εκφραστές της ετερότητας των πολιτισμικών ομάδων που τις χρησιμοποιούν. Η συρρίκνωση και τελικά η εξαφάνιση των διαλέκτων έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια όχι μόνο των εκφραστικών μέσων, αλλά και αυτής καθαυτήν της διαφορετικότητας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον πλούτο ενός πολιτισμού σε όλους τους τομείς. Στα διαλεκτικά κείμενα, όπου αυτά υπήρξαν ως γραπτή έκφραση των προφορικών συνήθως ιδιωμάτων ή διαλέκτων, αποτυπώνονται τόσο οι παραδόσεις όσο και οι σύγχρονες αντιλήψεις, στάσεις και γνώμες των διαλεκτόφωνων, με αποτέλεσμα τα κείμενα αυτά να είναι οι αντιπροσωπευτικότεροι εκπρόσωποι των διαλέκτων μέσω των οποίων μπορούμε να γνωρίσουμε τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής ενός κόσμου που ζει τον «θάνατο» του κυριότερου μέσου έκφρασής του. Η ιδιωματική λογοτεχνία βρίσκει κάποτε τη θέση της και στα σχολικά αναγνώσματα του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου και του λυκείου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα με τις γλωσσικές, λαογραφικές και λογοτεχνικές εκδηλώσεις των ομόγλωσσών τους (πβ. Τριανταφυλλίδης 1938: 605).

Η ποντιακή διάλεκτος

Η ποντιακή, μια από τις τέσσερις διαλέκτους της νέας ελληνικής (Ανδριώτης 1995: 101-104), δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί από τον κανόνα και διανύει κι αυτή ίσως το τελευταίο στάδιο της ζωής της, αν και συγκρινόμενη με τις άλλες έχει μεγαλύτερο αριθμό ενεργών ακόμη ομιλητών. Στην ποντιακή, κώδικα προφορικής επικοινωνίας κυρίως, από τα τέλη του 19ου αι. αρχίζει η καταγραφή διαλεκτικών κειμένων για τις ανάγκες της λόγιας γραμματείας (ιστορία, γεωγραφία, λαογραφία), πρακτική που γίνεται εντονότερη στην Ελλάδα μετά το 1928, έτος ίδρυσης της Επιτροπής Ποντιακών Μελετών και την έκδοση του *Αρχείου Πόντου*, αλλά και μετέπειτα με την έκδοση των *Ποντιακών Φύλλων*,

των Ποντιακών Χρονικών, της Ποντιακής Εστίας. Παράλληλα, εκδίδονται πολλά λογοτεχνικά κείμενα (πεζογραφήματα, ποιήματα) και θεατρικά έργα στην ποντιακή (Bouteneff 2002). Από το 1925 έως το 1936 στη Σοβιετική Ένωση η ποντιακή αποκτά καθεστώς «εθνικής» γλώσσας και αναγνωρίζεται επίσημα ως γλώσσα της ελληνικής μειονότητας. Το αλφάβητο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως βάση το ελληνικό, αλλά η ορθογραφία ήταν φωνητικο-φωνολογικού τύπου.

Οι Πόντιοι μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα κατά τα πρώτα δύσκολα χρόνια της προσαρμογής τους στο νέο περιβάλλον συνάντησαν δυσχέρειες στην επικοινωνία τους με τους άλλους Έλληνες, καθώς μιλούσαν μια γλώσσα άγνωστη και ακατανόητη εν πολλοίς από τους ντόπιους, γεγονός που ανάγκασε τους νεότερους κυρίως να αρχίσουν να επικοινωνούν ως επί το πλείστον στην νεοελληνική κοινή γλώσσα με φυσική και μοιραία συνέπεια από τη δεκαετία του 1930 και μετά η ποντιακή διάλεκτος να ακολουθεί έναν όλο και πιο περιθωριακό δρόμο.

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ένα έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των Ποντίων για τη διάλεκτό τους, το οποίο εκφράζεται με πολιτισμική αναδίπλωση και έμφαση στη χρήση της διαλέκτου, αφού ξεπεράστηκαν πια τα συμπλέγματα κατωτερότητας που διακατείχαν τους ποντιόφωνους τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους στον ελλαδικό χώρο. Έτσι έχουμε ποιητικές συλλογές και διηγήματα που γράφονται στη διάλεκτο, παραστάσεις με θεατρικά έργα, χρήση της διαλέκτου στις συναντήσεις των νέων στα πλαίσια πολιτιστικών εκδηλώσεων, ακόμα και προσπάθεια συστηματικής διδασκαλίας της διαλέκτου (πβ. Κεσίδου-Αντωνιάδου 2002). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις εκφράστηκε το αίτημα για εισαγωγή της ποντιακής διαλέκτου στα σχολεία ή –το λιγότερο– χρήση ποντιακών ποιημάτων, παροιμιών κ.λπ. με τα ανάλογα επεξηγηματικά σχόλια κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Συλλογικό 1999: 49). Υποστηρίζεται εξάλλου ότι η ποντιακή διάλεκτος δεν έχει εμπλακεί ποτέ σε κανενός είδους εθνικές διεκδικήσεις, όπως άλλες γλώσσες του ελλαδικού χώρου, πράγμα που τη νομιμοποιεί στη συνείδηση των ομιλητών της και αφαιρεί κάθε επιχείρημα ενάντια της (Παύλου 2001: 50-53).

Η πρότασή μας

Οι στόχοι της

Λαμβάνοντας υπόψη μας όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω για τις αλλαγές που

έχουν συμβεί σε παγκόσμιο επίπεδο, πιστεύουμε ότι τα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας δεν πρέπει να στοχεύουν πλέον απλώς και μόνο σε γλωσσικούς στόχους, αλλά είναι ανάγκη, ενσωματώνοντας τη μελέτη και διδακτική αξιοποίηση και γλωσσικών τοπικών διαφοροποιήσεων (π.χ. των διαλέκτων ή ιδιωμάτων), να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων των μαθητών και να ανταποκρίνονται στις σημερινές αλλά κυρίως στις υπό διαμόρφωση συνθήκες. Η υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων γλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να πράξει αφενός τη διαμόρφωση στάσεων ουσιαστικού σεβασμού απέναντι στη γλωσσική-πολιτισμική διαφορετικότητα και αφετέρου την ανάπτυξη ενός νέου ήθους επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών (Δενδρινού 2001).

Πέρα όμως από τη γλωσσική επικοινωνία, ο διαλεκτολογικός πλούτος μπορεί να άρει παρεξηγήσεις που έχουν να κάνουν με την καταγωγή του διαλεκτόφωνου και του ξενόγλωσσου ανθρώπου. Γνωρίζοντας μια διάλεκτο ή μια ξένη γλώσσα ερχόμαστε σε επαφή με τον πολιτισμό του άλλου, συνεπώς κατανοούμε καλύτερα και τον ίδιο. Μια τέτοια διδασκαλία, που στοχεύει στη διαμόρφωση ανεκτικότερης στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, μπορεί μακροπρόθεσμα να οδηγήσει στο σεβασμό του διαφορετικού και στη δημιουργία ενός αρμονικού περιβάλλοντος, όπου η έκφραση της διαφοράς θα είναι κανόνας και όχι εξαίρεση. Έτσι, μπορεί να διευρυνθεί το οπτικό πεδίο των μαθητών και των εκπαιδευτικών από μια μονόγλωσση και μονοπολιτισμική σε μια πολύγλωσση και διαπολιτισμική προοπτική με παράλληλο περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων τα οποία συνδέονται με την ετερότητα.

Από τη στιγμή που η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρούμε ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, στη βάση της οποίας θα υπάρχει γνώση για τις γλώσσες και τις γλωσσικές ποικιλίες των κρατών της. Οι μαθητές που θα έχουν βασικές κοινωνιο-γλωσσικές και εθνογλωσσικές γνώσεις θα μπορούν ευκολότερα, όχι μόνον να αποδεχτούν, αλλά και να σεβαστούν τη γλωσσική, άρα και την πολιτισμική διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό για τους μαθητές που προέρχονται από διαλεκτόφωνα ή και ξενόγλωσσα περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική η αναγκώριση ή/και η χρήση των διαλέκτων/γλωσσών τους στο σχολείο, με θετικές συνέπειες: μεγαλύτερη ευκολία στην είσοδο και η αποδοχή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυξημένη εκτίμηση των άλλων μαθητών για την ταυτότητα των διαλεκτόφωνων συμμαθητών τους, βελτίωση της αυτοεκτίμησης και θετική στάση απέναντι στο σχολείο με μεγαλύτερα περιθώρια επιτυχίας των παι-

διών που προέρχονται από τέτοια γλωσσικά περιβάλλοντα.

Μεθοδολογικές διευκρινίσεις

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται διδακτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές είναι δυνατόν να προσεγγίσουν την ποντιακή διάλεκτο, την οποία χρησιμοποιούμε απλώς ως παράδειγμα το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα σε κάθε περίπτωση γλωσσικής διαφοροποίησης από την νόρμα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αναφέρονται κυρίως στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να επινοηθούν δραστηριότητες και για τα άλλα μαθήματα αλλά και για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε το σύνολο των δραστηριοτήτων να μην παραπέμψει σε μεθόδους που θεωρούνται ξεπερασμένες (π.χ. γραμματικοσυντακτική, μεταφραστική, κλπ.). Βασικός οδηγός για τη σύνταξη των δραστηριοτήτων είναι οι στόχοι που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και, για την πρακτική εφαρμογή τους, υιοθετήθηκαν οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται τόσο για τη γλωσσική διδασκαλία όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Όπου κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και δραστηριότητες που ανήκουν σε παλαιότερες μεθόδους, αυτό έγινε σε περιορισμένη έκταση και στο βαθμό που εξυπηρετεί βασικούς στόχους της μελέτης των διαλέκτων.

Πολλές από τις δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη τις διδακτικές αρχές της αυτενεργού συμμετοχής και της εποπτικότητας. Η εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικειμένου στη διδασκαλία δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη και τον προβληματισμό των μαθητών γι' αυτό. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση εκείνων των θεωρητικών γνώσεων που κρίνονται ως προσφορότερες, προκειμένου η μελέτη των διαλέκτων να αποτελέσει για τους μαθητές ένα συναρπαστικό πεδίο έρευνας και γνώσης.

Είναι αυτονόητο ότι η διδακτική αξιοποίηση μιας διαλέκτου προϋποθέτει την ύπαρξη προγραμματισμού, ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εργασίας (project). Η μετάβαση από το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης στο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης περιλαμβάνει τον μακροπρόθεσμο (σε ετήσια βάση) και τον μεσοπρόθεσμο διδακτικό σχεδιασμό (σε μηνιαία ή τριμηνιαία βάση), για τους οποίους αντλούμε πληροφορίες από το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο διδακτικό έτος χωρίς να παραγκωνίζουμε και πληροφορίες σχετικές με τους μαθητές (ανθρωπογενετικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές, κοινωνικοπολιτισμικές, σχολικές προϋποθέσεις). Ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός περιλαμβάνει τις διαδικασίες που αφορούν στο διδακτικό σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, στη διεξαγωγή και αξιολόγηση του διδακτικού και μαθησιακού

αποτελέσματος. Η διδακτική ενότητα δεν αντιστοιχεί υποχρεωτικά σε μία διδακτική ώρα, αλλά ο συνολικός χρόνος διεκπεραίωσής της εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων τους οποίους κάθε φορά εκτιμά ο εκπαιδευτικός.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολογούμε το βαθμό επίτευξης των στόχων και τους ελέγχουμε με ασκήσεις όπως και στη διδασκαλία της νεοελληνικής κοινής: σταυρόλεξα, αναζήτηση λέξης, συμπλήρωση κειμένου, «κύκλωσε τη σωστή προφορά της λέξης», «δώσε τον ορισμό της λέξης (π.χ. διάλεκτος)», κλπ. Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών στόχων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις είτε ανοικτού είτε κλειστού τύπου: σχολιασμός στερεότυπων εκφράσεων, έκφραση γνώμης σε συγκεκριμένο ερώτημα, σωστό-λάθος, συμπλήρωση προτάσεων, κλπ.

Ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν να αναζητηθούν δικτυακοί τόποι και ιστοσελίδες που περιέχουν χρήσιμο υλικό, στο οποίο θα ανατρέχουν οι μαθητές κάθε φορά που προβλέπεται από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες ή θα μπορούσε να τους βοηθήσει. Πριν την είσοδο των μαθητών στο εργαστήριο, προηγείται συζήτηση στην τάξη και καθορίζονται σε αδρές γραμμές οι τομείς που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη μελέτη του θέματος και καταρτίζεται ένα γενικό σχεδιασμά δράσης βάσει του οποίου θα εργαστούν οι μαθητές.

Οι εμπειρίες των μαθητών

Η διδακτική αξιοποίηση των «πύρων λόγου» κατά την ορολογία των πολυγραμματισμών ή αλλιώς των γλωσσικών τους εμπειριών, που παρά τη συρρίκνωση των διαλέκτων και ιδιωμάτων αρκετοί μαθητές κουβαλούν μαζί τους, είναι πολύ χρήσιμη και για ψυχολογικούς λόγους, όπως προαναφέραμε, που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του παιδιού (Baker 2001: 324-325.), αλλά και από την άποψη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (πβ. Χατζησαββίδης 2003).

Οι εμπειρίες των παιδιών μπορούν να ανακοινώνονται στην τάξη με σκοπό να καθοριστούν οι θεματικοί άξονες της αρχικής ενασχόλησης, οι οποίοι στη συνέχεια θα διευρύνονται και θα προσαρμόζονται ή και θα αλλάζουν, όταν κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο. Ανακοινώνοντας τις εμπειρίες τους οι μαθητές συνειδητοποιούν τις γνώσεις που έχουν γύρω από τα γλωσσικά ζητήματα, οι οποίες με τις παραδοσιακές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται σε αχρησία. Για παράδειγμα, εμπειρίες που εμπίπτουν στα γνωστικά αντικείμενα της κοινωνιογλωσσολογίας: α) μιλιούνται διαφορετικές γλωσσικές ποιικιλίες στην πόλη, στο χωριό, στο σπίτι, στο σχολείο, στην τηλεόραση, κ.α., β) ορισμένες λέξεις ή και φράσεις χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και όχι

σε άλλα, γ) οι πολιτικοί μιλούν πιο «επίσημα» απ' ό,τι οι απλοί πολίτες, δ) ο ίδιος άνθρωπος μιλά με διαφορετικούς τρόπους στα παιδιά του, στους φίλους του, στους συνεργάτες του, σε μια τηλεφωνική συνομιλία, ε) πολλοί άνθρωποι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες τις οποίες εναλλάσσουν ανάλογα με το συνομιλητή τους, στ) μερικές γλωσσικές ποικιλίες έχουν κοινά στοιχεία με τη νεοελληνική κοινή, ενώ άλλες είναι εντελώς ξένες, ζ) οι έφηβοι χρησιμοποιούν ιδιωτισμούς, όπως «μου τη βάρεσε», «τα πήρα στο κρανίο», οι οποίοι αν και δεν ανήκουν στο λεξιλόγιο των ενηλίκων, μερικές φορές χρησιμοποιούνται και από αυτούς, η) ανάλογα με την κατάσταση η ομιλία φανερώνει ευγένεια, οικειότητα, εχθρότητα, θυμό.

Εισαγωγή στη βασική ορολογία

Όταν διαπιστώνεται εμπειρικά ένα γλωσσικό φαινόμενο, δημιουργείται η κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση να δοθούν στοιχεία βασικής επιστημονικής ορολογίας (π.χ. διαλεκτολογίας) προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για τα γλωσσικά δεδομένα και, κατ' επέκταση, να διαμορφώσουν μια στάση που να βασίζεται στη γνώση και στην κριτική σκέψη (Hazen). Απώτερος στόχος είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να κατατάξουν μια γλωσσική ποικιλία, να περιγράφουν φαινόμενα που αφορούν τη γλώσσα, να περιγράφουν και να κρίνουν ενέργειες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Επειδή δεν υπάρχει ένα ευρετήριο όρων προσαρμοσμένο για παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, μπορούμε να τροποποιήσουμε επιστημονικά κείμενα, για να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών μας. Δεν επιδιώκεται σε καμία περίπτωση η εμπλοκή των μαθητών σε έναν πολύπλοκο θεωρητικό λόγο, επομένως τα κείμενα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν στο βαθμό που τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές και είναι χρήσιμα για τους σκοπούς που έχουν τεθεί.

Γύρω από την έρευνα της ποντιακής διαλέκτου

Για την ποντιακή διάλεκτο έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα δεκάδες βιβλία από απλούς γνώστες -και λάτρες- της διαλέκτου αλλά και από γλωσσολόγους: λεξικό, γραμματικές, συντακτικό, μελέτες, γλωσσάρια, κλπ. Η επαφή των μαθητών με τα βασικά εγχειρίδια που διαθέτει η διάλεκτος «νομιμοποιεί» κατά κάποιον τρόπο την ύπαρξη της διαλέκτου στο σχολικό πρόγραμμα, αποκαθιστά την εικόνα της και ενδυναμώνονται τα κίνητρα των μαθητών να αποκτήσουν τη βούληση να τη μελετήσουν.

Παρουσιάζουμε με τη χρήση προβολέα τα εξώφυλλα των σχετικών βιβλίων

και αναφερόμαστε σε γενικές γραμμές στο περιεχόμενό τους, στους συντάκτες τους και στα βασικά βιβλιογραφικά δεδομένα (συγγραφέας, τίτλος, τόπος και χρόνος έκδοσης, εκδότης, κλπ.). Δίνουμε τα βιβλία στους μαθητές να τα ξεφυλλίσουν και να ανακοινώσουν τις πρώτες εντυπώσεις που αποκόμισαν. Σε ένα επόμενο στάδιο επισημαίνονται οι τομείς που έχουν περισσότερο ερευνηθεί (λεξιλόγιο, γραμματικοσυντακτικό σύστημα, ετυμολογία) και αξιοποιείται κάθε παρατήρηση των μαθητών. Το σύνολο της βιβλιογραφίας αυτής παραμένει στη βιβλιοθήκη του σχολείου και κατά τη διάρκεια της μελέτης της διαλέκτου ανατρέχουμε σ' αυτήν για επιβεβαίωση στοιχείων, αναζήτηση νέων, κλπ.

Συλλογή υλικού - επεξεργασία

Για την εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με το υπό μελέτη θέμα, κρίνεται σκόπιμη η συλλογή του απαραίτητου υλικού πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η μελέτη της διαλέκτου. Τέτοιου είδους δραστηριότητες συμβάλλουν στη διατήρηση των γλωσσικών παραδόσεων μιας περιοχής και βοηθούν στο να μη θεωρούνται οι διαφορές ως εμπόδια αλλά συναρπαστικά πεδία για επιστημονική μελέτη (Christian).

Η οργάνωση της συλλογής του υλικού αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και καθορίζονται οι θεματικοί άξονες και τα αντικείμενα έρευνας. Καταρτίζεται για τη συλλογή του απαραίτητου υλικού ένα ερωτηματολόγιο ευέλικτο ώστε οι μαθητές να μπορούν να το προσαρμόζουν ανάλογα με την περίπτωση και να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας για τροποποίησή του από τους ίδιους. Το προς συγκέντρωση υλικό δε θα αφορά αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα, από τη στιγμή που η εξέταση του γλωσσικού φαινομένου θα γίνει μέσα στα πολιτιστικά του συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, φωτογραφίες που απεικονίζουν αγροτικές εργασίες, φυσικά τοπία, δομημένο περιβάλλον, πρόσωπα, κλπ., βιντεοταινίες που περιέχουν μια βάπτιση, ένα γάμο, άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις, έγγραφα και ιδιωτικά χειρόγραφα, μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια και των υπόλοιπων μαθημάτων.

Υιοθετώντας την ομαδοκεντρική διδασκαλία σχηματίζουμε ομάδες για τη συγκέντρωση του υλικού. Δύο ομάδες αναλαμβάνουν να επισκεφτούν, σε ιδιωτικό ή και σε δημόσιο χώρο, κατοίκους της περιοχής που μιλούν την ποντιακή και με βάση το ερωτηματολόγιο παίρνουν συνεντεύξεις τις οποίες μαγνητοφωνούν ή και βιντεοσκοπούν. Μια ομάδα μπορεί να συγκεντρώσει έντυπο υλικό από ιδιώτες, βιβλιοθήκες και κρατικά αρχεία που υπάρχουν στην περιοχή. Τη συγκέντρωση ανάλογου υλικού από εφημερίδες, τηλεόραση, διαδίκτυο, αναλαμβάνει άλλη ομάδα με την πρού-

πόθεση ότι είναι επαρκώς καταρτισμένη στις νέες τεχνολογίες. Στο τέλος του σταδίου αυτού προκύπτει άφθονο υλικό: προφορικό, έντυπο, οπτικό και ψηφιακό.

Το υλικό που συγκεντρώνουν οι ίδιοι οι μαθητές επισημοποιεί την ύπαρξη της γραπτής μορφής της διαλέκτου μέσα από ένα πλήθος εντύπων: πεζογραφήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, γραμματική και συντακτικό, λεξικά, επιστημονικά περιοδικά, εφημερίδες και περιοδικά και τους βοηθάει στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός πληθυσμού με συγκεκριμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά αποτυπώνονται στο υλικό που έχει συγκεντρωθεί.

Το υλικό αυτό ταξινομείται και κατηγοριοποιείται για να επιλεγεί το πιο κατάλληλο για τη (γλωσσική) διδασκαλία. Ανταλλάσσεται επίσης μεταξύ των ομάδων, ώστε κάθε ομάδα να έχει στο τέλος εκείνο που της είναι απαραίτητο για να ασχοληθεί με τους τομείς που έχει επιλέξει. Η μελέτη της διαλέκτου μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ενασχόληση και με άλλες πλευρές της ζωής των Ποντίων, όπως η ιστορία, ο πολιτισμός τους, οι οικονομικές τους δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές τις πλευρές μπορούν να παρουσιαστούν από τις αντίστοιχες ομάδες ενώπιον όλων των μαθητών με τη χρήση και νέων τεχνολογιών.

Παράλληλη μελέτη

Παράλληλα με τη μελέτη της ποντιακής, στο βαθμό που εξυπηρετούνται οι βασικοί στόχοι της προσπάθειας, μπορεί να μελετηθούν και άλλες τοπικές γλωσσικές ποικιλίες, αφού στον ίδιο τόπο συχνά συμβιώνουν ομιλητές διαφορετικών γλωσσικών ιδιωμάτων ή και γλωσσών. Από τη συνεξέταση του παράλληλου υλικού μπορούν να αναδειχθούν οι τρόποι συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και οι στάσεις των ομιλητών της μιας ποικιλίας έναντι της άλλης. Η συζήτηση αυτή μπορεί να δώσει αφορμή για άρση των προκαταλήψεων και αναθεώρηση των στερεοτύπων, τα οποία υιοθετούνται συνήθως αβασάνιστα από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες για άλλες που διαφέρουν ως προς το γλωσσικό τους όργανο. Αν μάλιστα οι μαθητές μας σε προηγούμενα στάδια διαπραγματεύσης τέτοιου είδους θεμάτων έχουν αρκούντως προβληματισθεί, θα μπορέσουν πιο εύκολα να εντοπίσουν στις συμπεριφορές των άλλων τέτοιες στάσεις. Χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή του υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα ερωτηματολόγιο που θα διερευνά κοινωνιογλωσσικού τύπου θέματα: τι πιστεύουν για τη γλώσσα που μιλούν οι άλλοι, τι χαρακτηρισμούς της αποδίδουν, πώς εναλλάσσονται οι δύο γλωσσικές ποικιλίες μέσα στον ίδιο χώρο (σπίτι, καφενείο, κλπ.), ποια ποικιλία υπερισχύει σε δη-

μόσιους χώρους, κλπ.

Θεωρούμε ότι τέτοιες δραστηριότητες σε περιοχές όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλωσσικές ποικιλίες και τις γνωρίζουν οι μαθητές σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό θα ισχυροποιήσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Κατ' επέκταση η γνωριμία με τη γλωσσική, και συνακόλουθα πολιτιστική, ποικιλομορφία θα βοηθήσει το σύνολο των μαθητών στο να κατανοήσουν αυτήν την ποικιλομορφία, τους λόγους για τους οποίους υπάρχει και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί. Ακόμη, μαθητές ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια θέματα μπορούν να συμβάλουν στη διάσωση του γλωσσικού πλούτου της περιοχής τους και να ανακαλύψουν ένα συναρπαστικό πεδίο ενασχόλησης και, αργότερα, επιστημονικής μελέτης.

Γεωγραφική διαφοροποίηση και γλωσσογεωγραφία

Η ενασχόληση με την ποντιακή διάλεκτο, όπως προβλέπεται από το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλομορφία της χώρας μας και την ύπαρξη και άλλων νεοελληνικών διαλέκτων. Από το άφθονο έντυπο διαλεκτικό υλικό μπορεί να επιλεγούν μικρές χαρακτηριστικές φράσεις και να δοθούν στους μαθητές για μια πρώτη ελεύθερη προσέγγιση. Δεν προτείνει κατ' ανάγκη η κατανόησή τους αλλά ο εντοπισμός των περιοχών απ' τις οποίες μπορεί να προέρχονται (ποντιακά - Πόντος, κατωιταλικά - Νότια Ιταλία, καππαδοκικά - Καππαδοκία, τσακωνικά - Τσακωνιά, κυπριακά - Κύπρος, κρητικά - Κρήτη, κλπ.) με τη βοήθεια ενός χάρτη, πάνω στον οποίο οι μαθητές μπορούν να σημειώσουν τις περιοχές προέλευσης. Αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μια διερεύνηση των παραγόντων (γεωγραφικοί, ιστορικοί, πολιτισμικοί) που συνέβαλαν στη γεωγραφική διαφοροποίηση της ελληνικής γλώσσας.

Πολλές φορές τα παιδιά λόγω της μεγάλης πια κινητικότητας που παρατηρείται στο εσωτερικό της χώρας (πβ. τουρισμός) παρατηρούν τις γλωσσικές διαφορές που υπάρχουν από τόπο σε τόπο, κυρίως στο λεξιλόγιο. Ασυνείδητα ίσως διαπιστώνουν ότι τα γλωσσικά φαινόμενα (αυτά που η διαλεκτολογία ονομάζει ισόγλωσσα) έχουν μια γεωγραφική κατανομή που παρουσιάζει μια νομοτέλεια, π.χ. διαφορές βορείων - νοτίων ιδιωμάτων ή διαφορετικές ονομασίες που έχουν κάποια αντικείμενα καθημερινής χρήσης από τόπο σε τόπο (Hazen). Αν αυτή η εμπειρία ενταχθεί με λίγο συστηματικότερο τρόπο στα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας, διευκολύνεται η συνειδητοποίηση της γλωσσικής διαφοροποίησης και καταρρίπτεται ο μύθος της μίας ενιαίας γλώσσας, ιδιαίτερα όταν οι δραστηριότητες επεκταθούν και στην κοινωνική διαφοροποίηση της γλώσσας.

Ανάλογα με τις κατά τόπους συνθήκες αλλά και με τη δεκτικότητα των μαθητών μπορούν να ενημερωθούν και για την ύπαρξη κάποιων διαλεκτικών θυ-

λάκων της ελληνικής γλώσσας σε χώρες μακριά από την Ελλάδα, π.χ. μαριουπολίτικα, γκρεκάνικα, ποντιακά της σημερινής Τουρκίας, κλπ., πληροφόρηση που μπορεί να εμπλουτιστεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με τη χρήση του διαδικτύου.

Τέλος, όσο αφορά την ποντιακή, η οποία σήμερα έχει διαδοθεί σε όλο τον ελλαδικό χώρο και έχει χάσει τη γεωγραφική της ενότητα, είναι δυνατόν να γίνουν κάποιες γλωσσογεωγραφικές δραστηριότητες, όπως ο εντοπισμός σε ένα χάρτη των χωριών της περιοχής του σχολείου όπου μιλιέται η ποντιακή διάλεκτος.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και τοπική ιστορία

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την τοπική ιστορία είναι δυνατόν να ενταχθούν και δράσεις σχετικές με τις τοπικές διαλέκτους, την κοινωνική ζωή, τις εργασίες των κατοίκων κλπ. Η ποντιακή διάλεκτος μπορεί να προσφέρει σχετικό γλωσσικό υλικό, αφού σε τοπικό επίπεδο και σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις υπάρχουν ακόμη οι μηχανισμοί που επιτρέπουν στη διάλεκτο να είναι παρούσα. Λόγου χάρη, αν το θέμα είναι το φυσικό περιβάλλον της γύρω από το σχολείο περιοχής, ένα ειδικό γλωσσάριο της ποντιακής για την τοπική χλωρίδα και τους γεωγραφικούς όρους ή τα τοπωνύμια θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αφού αποδεικνύει το βαθμό επάρκειας της διαλέκτου στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η διοργάνωση μιας δραστηριότητας απ' την άλλη με θέμα τις γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες των Ποντίων κατοίκων ενός χωριού θα έφερνε τους μαθητές σε επαφή με άφθονο διαλεκτικό υλικό, αλλά και με πολιτισμικά στοιχεία. Π.χ. τουκάν', η αρχαία δοκάνη, κ.λπ. (Τσίριμπας 1995). Άλλωστε πολιτισμικά στοιχεία δεν είναι μόνον αυτά που έχουν «ανώτερη» θέση σε μια πολιτισμική ιεραρχία, αλλά και οι απλές εκφάνσεις της ζωής. Μια τέτοια προσέγγιση δε διαχωρίζει τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους, αλλά απλώς διαφορετικούς (Σαπιρίδου). Ειδικότερα η επισήμανση των αρχαϊκών στοιχείων της ποντιακής τόσο σε φωνητικό όσο και λεξιλογικό ή συντακτικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για μια πρώτη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα με αναφορά στους ενδιάμεσους σταθμούς της, ένας από τους οποίους είναι σφαλώς η ποντιακή διάλεκτος.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας είναι μια από τις καινοτομίες που εισάγονται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση και έρχεται να αντικαταστήσει την αμφισβητούμενης αποτελεσματικότητας διδασκαλία της γενικής ιστορίας, καθώς και τις παραδοσιακές μεθόδους προσέγγισής της (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2001: 240, 247, 256. Λεοντίνης & Ρεπούση 2001). Η

ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία έχει και μια βιωματική διάσταση, από την άποψη ότι αφορά τον ιδιαίτερο τρόπο καταγωγής και κατοικίας των μαθητών, αλλά, κυρίως, το ανθρωπογενές περιβάλλον, την τοπική κοινωνία μέλη της οποίας είναι και οι ίδιοι. Το διαλεκτικό, γραπτό και το προφορικό, υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή για την ιστορική έρευνα των μαθητών, εξυπηρετώντας τόσο τους στόχους του ιστορικού όσο και του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Ακόμη, το γλωσσικό αυτό υλικό μπορεί να χρησιμεύσει προκειμένου οι μαθητές να πραγματοποιήσουν ένα σχέδιο εργασίας με θέμα τη διαχρονική διάσταση της ποντιακής διαλέκτου.

Μουσική

Στο μάθημα της Μουσικής θα μπορούσε να ενταχθεί δημιουργικά και η ποντιακή μουσική παράδοση, αφενός για τον εμπλουτισμό των μουσικών γνώσεων των μαθητών (ρυθμοί, μελωδίες, κλπ.), αφετέρου για να πληροφορηθούν για τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία της μουσικής παράδοσης του ελλαδικού και του ποντιακού χώρου. Το *Γεφύρι της Άρτας*, για παράδειγμα, έχει το ποντιακό ανάλογό του: *Τη Τρίχας το γεφύρ'*, τα ποντιακά δίστιχα μπορούν να παραλληλιστούν με τα αντίστοιχα κρητικά, έμμετρα ποντιακά δημιουργήματα, όπως τα κάλαντα, τα ταχταρίσματα, μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στα πλαίσια ενός μαθήματος μουσικής όσο και περιστασιακά (π.χ. γιορτή για τα Χριστούγεννα).

Ένας άλλος τρόπος εξοικείωσης της τάξης με τη γλωσσική ποικιλία μέσα από τη μουσική μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία τους με ποντιακά μουσικά όργανα, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μία συζήτηση για τα είδη των οργάνων που χρησιμοποιούνται και πώς παίζονται, τα είδη των τραγουδιών που ακούγονται (τραγούδια του γάμου, λυπητερά κ.ά.) και τις κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες παίζεται αυτή η μουσική. Μερικά τραγούδια μάλιστα μπορούν να διδαχτούν και στην τάξη και να τραγουδηθούν από όλα τα παιδιά στην αυθεντική γλωσσική τους μορφή· τέτοια τραγούδια θα μπορούσαν να είναι τα κάλαντα, τα οποία είναι στενά συνυφασμένα με τη μουσική και γλωσσική παράδοση του κάθε τόπου. Θα μπορούσαν τέλος να γνωρίσουν και παραδοσιακούς ποντιακούς χορούς και μάλιστα να μάθουν να χορεύουν και μερικούς από αυτούς (Τζαννέ).

Θεατρική παιδεία

Το ποντιακό διαλεκτικό θέατρο είναι ένας από τους σημαντικότερους τρό-

πους με τους οποίους οι Πόντιοι εκφράζονται (Λαμφίδης 1978: 169-182). Είναι ταυτόχρονα και ένας τρόπος μεταβίβασης ιστορικών γνώσεων και πολιτισμικών στοιχείων. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων ενός σχολείου όπου η θεατρική αγωγή κατέχει σημαντικό ρόλο, το ποντιακό διαλεκτικό θέατρο μπορεί να έχει κι αυτό τη δική του θέση. Μετά την επιλογή ενός μικρού διαλεκτικού θεατρικού κειμένου, οι μαθητές, αφού βέβαια έχουν εξοικειωθεί με τη διάλεκτο και έχουν αναπτύξει στοιχειωδώς μεταφραστικές ικανότητες, μπορούν να το μεταφέρουν στη νεοελληνική κοινή και στη συνέχεια να το ανεβάσουν στη σκηνή στο ποντιακό του πρωτότυπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adger C., *Dialect Education: Not Only for Oakland*. <http://www.cal.org/ericcll/News/9703Dialect.html>
- Baker C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Bouteneff P.-F. 2002. *Exiles on Stage: Greek Pontian Theater. 1922-1972*, Αθήνα: Ε.Π.Μ.
- Browning R. 1991. *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Christian D. *Vernacular Dialects in U.S. Schools*. <http://www.cal.org/ericcLL/digest/christ01.html>
- Haberland H. 1999. «Μικρές και απειλούμενες γλώσσες». «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ. Α΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 11-19
- Hagège C. 1999. *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις
- Hazen K. *Teaching about dialects*. <http://www.cal.org>
- Kalantzis M. & Cope B. 1999. «Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ. Β΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 680-695
- Meillet, A. 1929. *Les langues du Monde*. Bulletin de la Société de linguistique XXIX.
- Ανδριώτης Ν. 1995. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Δενδρινού Β. 2001. «Πολυγλωσσία και Ετερογλωσσία στην Ευρώπη: πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης». *Γλώσσα Γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. σσ. 25-34
- Κεσίδου-Αντωνιάδου Β. 2002. *Μαθήματα ποντιακής διαλέκτου. Κείμενα – Λεξιλόγιο – Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Λαμφίδης Ο. 1978. *Γύρω στο ποντιακό θέατρο. Υπόσταση και ιστορία του (1922-1972)*.

- Αρχαίον Πόντου* - παράρτημα 10. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών
- Λεοντσίνας Γ. & Ρεπούση Μ. 2001. *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: Ο.Ε.Α.Β.
- Ντίνας Κ. 2000. «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δυο διαφορετικές θεωρήσεις». *Μακεδόν* τ. 7. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Ντίνας, Κ. (υπό δημοσίευση). Η γλωσσική - κοινωνική ετερότητα και η ονοματολογία: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση των κοζανίτικων επωνύμων.
- Παύλου Σ. 2001. «Η κυπριακή ιδιαιτερότητα και οι ιδεολογικές χρήσεις της». *Άρδην* τ. 31. σσ. 50-53.
- Σαπιρίδου Α. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της γλώσσας. <http://www.komvos.edu.gr>.
- Συλλογικό 1999. *Εισαγωγή της ιστορίας του ποντιακού ελληνισμού στα διδακτικά βιβλία*. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Ποντίων Εκπαιδευτικών
- Τζαννέ Α. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην προσχολική εκπαίδευση. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_1/3_1.htm
- Τριανταφυλλίδης Μ. 1938. *Νεοελληνική Γραμματική. Ιστορική Εισαγωγή*. Αθήνα
- Τσίριμπας Μ. 1995. «Η ανάγκη διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας λογοτεχνίας και λαογραφίας του ποντιακού ελληνισμού στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Πρακτικά σεμιναρίου *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο (Προϋποθέσεις - Προβλήματα - Προτάσεις)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ σσ. 257-267
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2000. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2001. *Αιθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.
- Χατζησαββίδης 2003: «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας». Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Βιβλιολογείον
- Χριστίδης Α.-Φ. (2001). «Γλωσσική ομοιογένεια - Γλωσσική ποικιλομορφία». *Γλώσσα Γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χριστίδης Α.-Φ. 1999. «Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία». «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. τ. Α΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 91-95.