

A4 Ομάδες-στόχοι, Προγράμματα Σπουδών και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού

4.1 Κύρια χαρακτηριστικά των ομάδων-στόχων και η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας

Οι ομάδες-στόχοι που οριοθετήθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων στο προηγούμενο κεφάλαιο, 3.2.2 παρουσιάζουν διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να περιγραφούν με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες.

1. Κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις
 - 1.1. Οικογενειακή βιογραφία
 - 1.1.1 γενιά της οικογένειας,
 - 1.1.2 εθνοτική σύνθεση της οικογένειας,
 - 1.1.3 ένταξη της οικογένειας στην παροικία και την κοινωνία διαμονής,
 - 1.1.4 μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων,
 - 1.1.5 μελλοντικοί προσανατολισμοί της οικογένειας,
 - 1.1.6 ενδοοικογενειακή επικοινωνία.
 - 1.2. Ατομική βιογραφία
 - 1.2.1 σχολική βιογραφία μαθητή,
 - 1.2.2 στάσεις, προσδοκίες, κίνητρα,
 - 1.2.3 κοινωνικοπολιτισμικές δεξιότητες και γνώσεις.
2. Γλωσσικές προϋποθέσεις
 - 2.1. ακρόαση / κατανόηση προφορικού λόγου,
 - 2.2. ομιλία / παραγωγή προφορικού λόγου,
 - 2.3. ανάγνωση / κατανόηση γραπτού λόγου,
 - 2.4. γραφή / παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα κύρια κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των ομάδων-στόχων μπορεί να σκιαγραφηθούν ως ακολούθως:

Υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των ομάδων-στόχων τα οποία σχετίζονται κυρίως με την ιστορική εξέλιξη της νεοελληνικής μετανάστευσης.

Αν εξαιρεθεί ο χώρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου υπάρχει μια ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων, στις λοιπές διασπορές και παροικίες σπανίζουν οι οικογένειες της πρώτης γενιάς.

Επίσης, αν εξαιρεθεί ο χώρος της Ευρώπης, στις λοιπές διασπορές και παροικίες δεν κυριαρχούν πλέον λογικές παλιννόστησης, αλλά μόνιμης διαμονής και άρα ένταξης στην κοινωνία διαμονής, με συνήθως παράλληλη οργάνωση και λειτουργία της παροικίας προς κάλυψη ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών και ψυχολογικών αναγκών.

Οι διεθνοτικοί (μικτοί) γάμοι είναι πλέον σύνηθες φαινόμενο σ' όλες τις παροικίες. Από την

**Κύρια
χαρακτηριστικά
των ομάδων -
στόχων**

**Κοινά
χαρακτηριστικά
των ομάδων-
στόχων**

άλλη πλευρά, όλες οι οικογένειες που στέλνουν τα παιδιά τους σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διατηρούν κάποια σχέση με την παροικία και με την Ελλάδα.

Οι οικογένειες που έχουν απομακρυνθεί από την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και δεν στέλνουν τα παιδιά τους σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δεν είναι εύκολα προσπελάσιμες και δεν είναι επαρκώς γνωστά τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Το αναμενόμενο εθνοπολιτισμικό χαρακτηριστικό στο μεγαλύτερο μέρος αυτών των οικογενειών είναι αυτό που οριοθετήσαμε ως *πολιτισμικό ελάχιστο*, το περιεχόμενο του οποίου, ωστόσο, μάλλον διαφοροποιείται από Διασπορά σε Διασπορά.

Παρά τα κοινά χαρακτηριστικά των ομάδων-στόχων υπάρχουν πολλές και σημαντικές διαφορές που θα μπορούσαν να περιγραφούν με βάση τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.

Πρώτη και δεύτερη ομάδα-στόχος

Οι μαθητές της *πρώτης ομάδας* εξαρτώνται και ταυτίζονται με την οικογένεια τους λόγω της ηλικίας τους και του σταδίου ανάπτυξής τους. Οι οικογένειες αυτών των μαθητών, ακόμα και αν είναι εθνοτικά μικτές και ανήκουν στην τρίτη γενιά, διατηρούν σχέσεις με την οργανωμένη παροικία, έχουν συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης και συνήθως διατηρούν επαφές με την Ελλάδα.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις αυτών των μαθητών συνοδεύονται κατά κανόνα από αρκετά συγχρονικά και διαπιστώσιμα στοιχεία. Ως προς την ελληνομάθεια υπάρχουν έστω και λίγοι μαθητές των οποίων τα γλωσσικά χαρακτηριστικά προσεγγίζουν εκείνα ενός φυσικού ομιλητή αντίστοιχης ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης, αλλά υπάρχουν και μαθητές με πολύ περιορισμένες επικοινωνιακές δυνατότητες.

Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας κατά κανόνα υπάρχει ένας τέτοιος βαθμός επάρκειας που, όταν η επικοινωνιακή κατάσταση υποστηρίζεται από το περιβάλλον, καθίσταται δυνατή μια ελληνόγλωσση επικοινωνία.

Δεν είναι όμως αναμενόμενο ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές δομές της Ελληνικής, όπως για παράδειγμα: συμφωνία άρθρου - γένους, χρήση ή μη χρήση του άρθρου, συμφωνία προσώπου αριθμού υποκειμένου και ρήματος, επιθέτου-ουσιαστικού, χρήση ή μη χρήση του υποκειμένου κ.λπ., τομείς που κατακτούν με φυσικό τρόπο οι συνομήλικοι τους στην Ελλάδα. Δεν πρόκειται, επομένως, για φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, πράγμα που έχει επιπτώσεις στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της.

Το λεξιλόγιό τους είναι συνήθως περιορισμένο και εξαντλείται σε θέματα που σχετίζονται με το οικείο οικογενειακό και παροικιακό περιβάλλον και με κάλυψη αναγκών της καθημερινότητας.

Ωστόσο, το γεγονός ότι η Ελληνική χρησιμοποιείται για κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών στο οικείο περιβάλλον του μαθητή και συνδέεται με κοινωνικούς ρόλους, επιτρέπει την αντιμετώπισή της ως δεύτερης και όχι ως ξένης γλώσσας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται διδακτικά και μεθοδολογικά.

Η *δεύτερη ομάδα-στόχος* διαφοροποιείται από την πρώτη ηλικιακά- αναπτυξιακά και λιγότερο κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά. Βέβαια, ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής διαφοροποιείται από την πρώτη ομάδα όχι μόνο επειδή μπορεί να έχει πίσω της έναν αλφαριθμητικό στην Ελληνική, αλλά και επειδή λόγω του σταδίου ανάπτυξης και της σχολικής βιογραφίας της φέρει πολλές γνώσεις και δεξιότητες από την κύρια εκπαίδευση της χώρας διαμονής, οι οποίες είναι αξιοποιήσιμες και για την εκμάθηση της Ελληνικής. Ιδιαί-

Διαφορές μεταξύ των ομάδων-στόχων

Κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις

Γλωσσικές δεξιότητες και γλωσσικές δομές

Λεξιλόγιο

Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα

τερα σ' αυτή την ομάδα μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής / διαμονής – η οποία κατά κανόνα γίνεται πρώτη γλώσσα για το μαθητή – για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, της Ελληνικής.

Η δεύτερη ομάδα-στόχος αποτελείται κατά κανόνα από μαθητές της πρώτης ομάδας, οι οποίοι ξεκινούν να μαθαίνουν σε κάποιο απογευματινό ή Σαββατιανό Τμήμα την Ελληνική, στη συνέχεια όμως για διάφορους λόγους δε φοιτούν με συνέπεια ή διακόπτουν τη φοίτηση και επανέρχονται σε ηλικία δώδεκα ετών και άνω, επειδή ανακαλύπτουν ότι μπορούν να κατοχυρώσουν την Ελληνική ως μάθημα επιλογής για την εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακές σχολές. Η ομάδα αυτή απαντάται, τουλάχιστον σ' αυτή τη χρονική συγκυρία, σε πολλές χώρες και είναι σχετικά πολυπληθής, γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαία η παραγωγή ειδικού γλωσσικού υλικού γι' αυτή.

Η Ελληνική ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο σκέψης και μάθησης

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας στόχου διαθέτουν κατά κανόνα μια έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια όχι όμως και μια γλωσσική. Δηλαδή η Ελληνική μπορεί να χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας, δεν λειτουργεί όμως και ως εργαλείο σκέψης και μάθησης⁴⁶.

Βασικός στόχος μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σ' αυτή την ομάδα – στόχο είναι, επομένως, η βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας και η κατάκτηση της γλωσσικής.

Στη δεύτερη ομάδα - στόχο δεν υπάρχει γλωσσική επάρκεια στην ελληνική, η δε επικοινωνιακή είναι πολύ περιορισμένη. Γι' αυτό, εξάλλου, το γλωσσικό υλικό που απευθύνεται σ' αυτή την ομάδα-στόχο ξεκινά με το «επικοινωνιακά αναγκαίο και γραμματικά βασικό» υλικό (*Ελληνικά με την παρέα μου 1*), περνά από το «επικοινωνιακά κατάλληλο και γραμματικά επαρκές» υλικό (*Ελληνικά με την παρέα μου 2*), για να καταλήξει στο «γλωσσικά ακριβές» (*Ελληνικά από κοντά*)⁴⁷.

Επικοινωνιακές ανάγκες, κοινωνικοί ρόλοι και η Ελληνική

Όπως στην περίπτωση της πρώτης ομάδας, έτσι και στην περίπτωση της δεύτερης η εκμάθηση και η χρήση της Ελληνικής συνδέονται με εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, με θεσμούς (π.χ. κατοχύρωση της Ελληνικής ως γνωστικό αντικείμενο για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο) και κοινωνικούς ρόλους, και επομένως η Ελληνική λειτουργεί ως δεύτερη γλώσσα, δίπλα στην επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής.

Τρίτη και τέταρτη ομάδα-στόχος

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δύο ομάδες-στόχους, στην *τρίτη ομάδα-στόχο* δεν υπάρχουν ούτε γλωσσικές δομές της Ελληνικής ούτε η ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια.

Η ενδοοικογενειακή επικοινωνία στις περιπτώσεις αυτών των παιδιών είναι μονόγλωσση (στη γλώσσα της χώρας διαμονής) και επομένως η Ελληνική δεν συνδέεται με κοινωνικούς ρόλους

⁴⁶ Οι όροι «μέσο επικοινωνίας» και «εργαλείο σκέψης / μάθησης» χρησιμοποιούνται κατ' αναλογία προς τους όρους «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» και «γνωστική / ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια» του Cummins. Βλ. σχετικά: Cummins J. (1984a), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon., Cummins J. (1984b), *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. In C. Rivera (ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Multilingual Matters, Clevedon. Βλ. επίσης, Baker, Colin (1996²), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* Multilingual Matters, Clevedon, σελ. 151 κ.ε., και την ελληνική έκδοση: Baker Colin (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 245κ.ε.

⁴⁷ Σχετικά με τη φιλοσοφία και μεθοδολογία αυτού του υλικού βλέπε: Κατσιμάλη Γ. και συνεργάτες: «*Ταχύρρυθμη διδασκαλία των Ελληνικών: Επίπεδα, σκοποθεσία, διδακτική προσέγγιση*» στο: Δαμανάκη Μ. (επιμ.) (2001): *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/ Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (σ.80-91), καθώς και στον παρόντα τόμο Μέρος Δεύτερο, κεφ. Β1.2.

ούτε καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες.

Το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές επιχειρούν να μάθουν Ελληνικά φοιτώντας σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης οφείλεται σε διάφορους λόγους, που συναρτώνται είτε με την οικογενειακή βιογραφία, είτε με εξελίξεις στην παροικία και στην ευρύτερη κοινωνία διαμονής.

Παρατηρείται, για παράδειγμα, το εξής φαινόμενο: γονείς ελληνικής καταγωγής, δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι έχουν ενταχθεί επιτυχώς στην κοινωνία διαμονής και έχουν κατανοήσει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας, να επιδιώκουν μια διγλώσση ή και τρίγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται και ένα είδος «αναβίωσης» της Ελληνικής κυρίως στις παραευξείνιες χώρες, λόγω των μεταψυχροπολεμικών εξελίξεων.

Ανεξάρτητα από τα κίνητρα και τις προθέσεις για την εκμάθηση της Ελληνικής, εκείνο που διαφοροποιεί τους μαθητές της τρίτης ομάδας-στόχου από την τέταρτη είναι τουλάχιστον η πρόσληψη της Ελληνικής.

Για τον ομογενή (ομοεθνή) μαθητή η Ελληνική αποτελεί συνθετικό στοιχείο της ταυτότητάς του και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παροικίας του, ενώ για τον αλλοεθνή αυτό δεν ισχύει.

Ο ομογενής μαθητής που διαθέτει έστω και ασυνείδητα τη συμβολική ελληνικότητα έχει μια άλλη συναισθηματική σχέση με την ελληνική γλώσσα και διαθέτει διαφορετικές στάσεις και μαθησιακά κίνητρα από τον αλλοεθνή. Ενδεικτικές για το σε πρώτη ματιά μη αναγνωρίσιμο «ελληνογενές πολιτισμικό κεφάλαιο» αυτής της ομάδας μαθητών είναι οι ακόλουθες φράσεις μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁴⁸:

We went to church and κοινώνησα.

I went to my γιαγιά house.

Η λέξη «κοινώνησα» συμβολίζει ένα άλλο θρησκευτικό κόσμο, δεν σημαίνει ότι το παιδί πήρε communion. Παραπέμπει σε άλλα πραγματολογικά στοιχεία, σε μια άλλη εκκλησιαστική κοινότητα με διαφορετικούς θρησκευτικούς κώδικες, αλλά και διαφορετικό γλωσσικό κώδικα. Τον τελευταίο δεν τον γνωρίζει ο μαθητής· χρησιμοποιεί όμως, ενδεχομένως μη συνειδητά, μια λέξη που παραπέμπει σ' αυτόν.

Από την άλλη, η «γιαγιά», δεν είναι η Oma ή η grandmother. Η «γιαγιά» συνδέεται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς ρόλους που δεν εντάσσονται κατ' ανάγκη στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της κυρίαρχης ομάδας στη χώρα διαμονής.

Δηλαδή, οι μαθητές της τρίτης ομάδας δεν διαθέτουν καμιά γλωσσική δεξιότητα στην Ελληνική και αδυνατούν να επικοινωνήσουν σ' αυτή. Εντούτοις, η Ελληνική έχει γι' αυτούς, έστω κι αν δεν τους είναι συνειδητό στην παιδική ηλικία, ένα *συμβολικό νόημα*. Αυτό το συμβολικό νόημα συνήθως το κατανοούν οι μη ελληνόφωνοι αλλά ελληνικής καταγωγής μαθητές την περίοδο της εφηβείας τους και χρησιμοποιούν συμβολικά, αλλά συνειδητά πλέον, κάποιες ελληνικές λέξεις για να σηματοδοτήσουν την ελληνικότητά τους (π.χ ...έλα ρε! ...μάγκας! ...παλικάρι!).

⁴⁸ Τις παραπάνω φράσεις, καθώς και άλλες που σχετίζονται με τον μικτό κώδικα ή με την εναλλαγή κώδικα των μαθητών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά κατέθεσαν γραπτώς οι ομογενείς δάσκαλοι που έλαβαν μέρος στο επιμορφωτικό σεμινάριο του Ιουλίου 2003 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Βλ. επίσης Hatzidaki, A. (1994): *Ethnic Language Use Among Second - Generation Greek Immigrants in Brussels*, thesis Vrije Univesiteit Brussel.

Κίνητρα μάθησης της Ελληνικής

Το σε πρώτη ματιά μη αναγνωρίσιμο «ελληνογενές πολιτισμικό κεφάλαιο»

Συμβολικό νόημα της Ελληνικής

Ταυτότητα και εναλλαγή κώδικα

Εύκολα μπορεί κανείς να υποθέσει, ότι σ' αυτή την περίπτωση η εναλλαγή του κώδικα δεν σχετίζεται τόσο με τη γλωσσική ή μη γλωσσική επάρκεια του μαθητή στην Ελληνική, αλλά με την ανάγκη ή επιθυμία του να εκφράσει και να σηματοδοτήσει το ελληνογενές σκέλος της ταυτότητάς του, μέσα από την εναλλαγή του κώδικα.

Ομοεθνείς, αλλοεθνείς και διδασκαλία της Ελληνικής

Η διδασκαλία της Ελληνικής στην τρίτη και τέταρτη ομάδα-στόχο μπορεί, επομένως, να μη διαφοροποιείται μεθοδολογικά, διαφοροποιείται όμως εκ των πραγμάτων ως προς την απώτερη στοχοθεσία της και ως προς την πρόσληψή της από τον μαθητή και κατά συνέπεια και ως προς τα περιεχόμενά της.

Αυτή η διαφοροποίηση καθίσταται σαφέστερη, όταν διασυνδεθεί με την παροικιακή ζωή. Σε αντίθεση με τον αλλοεθνή μαθητή, ο ομοεθνής μπορεί, για παράδειγμα, να συμμετάσχει σε δραστηριότητες της παροικίας, να ενταχθεί σταδιακά σ' αυτή και να εξελιχθεί σε δραστήριο μέλος της.

Η Ελληνική ως Δεύτερη και ως Ξένη Γλώσσα

Αν δεχθεί κανείς ως κριτήρια για την οριοθέτηση μιας γλώσσας ως *δεύτερης* ή ως *ξένης*

α) τη σύνδεσή της με θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους

β) τις λειτουργίες της κυρίως σε σχέση με την κάλυψη επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών του ατόμου και της ομάδας⁴⁹ και

γ) τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις (υπόβαθρο), καθώς και τη στάση των μαθητών έναντι της Ελληνικής,

τότε μπορεί να καταλήξει στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

i. Στην περίπτωση της *τέταρτης ομάδας-στόχου* είναι σαφές ότι τα μέλη της δεν διαθέτουν ούτε ελληνογενείς κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, ούτε γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης δεν υπάρχει καταρχήν καμία διασύνδεση μεταξύ αυτών και κάποιων πιθανών θεσμικών και κοινωνικών ρόλων, από τη μια, και πιθανών επικοινωνιακών, κοινωνικών λειτουργιών της Ελληνικής από την άλλη. Στην περίπτωση των αλλοεθνών-αλλόγλωσσων δεν πληρούνται τα παραπάνω κριτήρια και, επομένως, η Ελληνική είναι γι' αυτούς *ξένη γλώσσα*.

ii. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της *τρίτης ομάδας-στόχου* ως προς τα κριτήρια α) και β). Υπάρχει, ωστόσο, μια διαφοροποίηση ως προς το τρίτο κριτήριο (κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις). Αυτή η ομάδα μαθητών δεν φέρει μεν εμφανή, διαπιστώσιμα, ελληνογενή κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, φέρει όμως αυτό που αποκαλέσαμε *πολιτισμικό ελάχιστο* και *συμβολική εθνοτικότητα* και με αυτή την έννοια η Ελληνική έχει γι' αυτούς έστω *συμβολικό νόημα*, γι' αυτό την προσλαμβάνουν διαφορετικά από τα μέλη της *τέταρτης ομάδας*.

iii. Σε αντίθεση με την *τέταρτη και τρίτη ομάδα*, στην περίπτωση της *πρώτης και της δεύτερης* πληρούνται λίγο έως πολύ και οι τρεις παραπάνω προϋποθέσεις, γι' αυτό η Ελληνική είναι γι' αυτούς *δεύτερη γλώσσα*.

Βέβαια τόσο οι *θεσμικοί και κοινωνικοί ρόλοι* όσο και οι *λειτουργίες* της Ελληνικής συνδέονται με την παροικία και εξαρτώνται από αυτή. Η Ελληνική λειτουργεί και, άρα, διδάσκεται κιόλας

Συμβολικό νόημα της Ελληνικής

⁴⁹ Σχετικά με τη σύνδεση της δεύτερης γλώσσας με θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους και τις σχετικές λειτουργίες της βλ. Ellis Rod (1996⁴), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, σελ. 11κ.ε.

ως *δεύτερη γλώσσα* στο βαθμό που υπάρχει και λειτουργεί μια *ελληνόγλωσση παροικία*, η οποία λόγω του οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού κύρους της διεκδικεί στην κοινωνία υποδοχής κοινωνικοπολιτισμικούς χώρους στους οποίους να μπορεί να καλλιεργεί τις δικές της πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να καλύπτει δικές της ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες. Σ' αυτή την ιστορική συγκυρία υπάρχουν ακόμη τέτοιες παροικίες και, άρα, υπάρχει και η ανάγκη διδασκαλίας της *Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*.

Από τις παραπάνω αναλύσεις και ιδιαίτερα από το παράδειγμα της τρίτης ομάδας-στόχου προκύπτει ότι τα όρια μεταξύ της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας είναι αρκετά ρευστά. Η ρευστότητα αυτή δημιουργεί δυσκολίες στην κατάρτιση διαφοροποιημένων Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας. Έτσι, στο εκπαιδευτικό υλικό παρατηρείται το φαινόμενο, αυτό να λειτουργεί σε επίπεδο μεθοδολογίας στη λογική της ξένης γλώσσας και σε επίπεδο στοχοθεσίας και περιεχομένου στη λογική της δεύτερης, δηλαδή να είναι τα περιεχόμενά του κυρίως ελληνογενή.

Η μεθοδολογική προσπάθεια σύζευξης αλλά και διαφοροποίησης μεταξύ Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας φαίνεται μάλλον ευκρινέστερα στην περίπτωση του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε Ταχύρρυθμα Τμήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλέπε Μέρος Δεύτερο, κεφ. Β.1.2).

Συγκεκριάζοντας και με βάση το κριτήριο *εθνο- και κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις (υπόβαθρο)* οι φοιτούντες στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορούν να χωρισθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σ' αυτούς που είναι φορείς ελληνογενών κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων και σ' εκείνους που δεν είναι.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η πρώτη και η δεύτερη ομάδες-στόχοι, ενώ στη δεύτερη ανήκει η τέταρτη ομάδα-στόχος. Η τρίτη ομάδα-στόχος κινείται στις παρυφές της πρώτης κατηγορίας με την έννοια ότι δεν διαθέτει συγχρονικά, διαπιστώσιμα πολιτισμικά στοιχεία. Διαθέτει όμως κατά κανόνα αυτό που οριοθετήθηκε ως «*συμβολική ελληνικότητα*» ή αλλιώς ένα σε πρώτη ματιά μη αναγνωρίσιμο, αλλά παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο *ελληνογενές πολιτισμικό κεφάλαιο*.

Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κανείς να προϋποθέσει και στις τρεις ομάδες - στόχους μια «*εν δυνάμει διπολιτισμικότητα*», ενώ στις δύο πρώτες και κάποια μορφή διγλωσσίας, πράγμα που δεν ισχύει για την τέταρτη ομάδα - στόχο.

Με δεδομένο την «*εν δυνάμει διπολιτισμικότητα*» και με αφετηρία τον «*παιδαγωγικό κοινό τόπο*», ότι το σχολείο οφείλει να αποδέχεται το μαθητή όπως έρχεται από την οικογένεια του και τον κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο, να αξιοποιεί κατάλληλα τις προϋποθέσεις που αυτός φέρει και να του δίδει την ευκαιρία να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του, μπορεί να υιοθετηθεί η ακόλουθη διδακτική μεθοδολογική αρχή για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των τριών πρώτων ομάδων-στόχων: *αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών*.

4.2 Οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού

Με βάση τις ομάδες-στόχους, όπως αυτές οριοθετήθηκαν στα κεφάλαια 3.2 και 4.1, καταρτίστηκαν τρία Προγράμματα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο *Γλώσσα* και ένα Πρόγραμμα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο *Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού*. Επίσης δημιουργήθηκαν τέσσερις σειρές εκπαιδευτικού υλικού.

Οργάνωση της παροικίας και λειτουργίες της Ελληνικής

Μεθοδολογία και περιεχόμενα του εκπαιδευτικού υλικού

Εν δυνάμει διπολιτισμικότητα

Διδακτική-μεθοδολογική αρχή

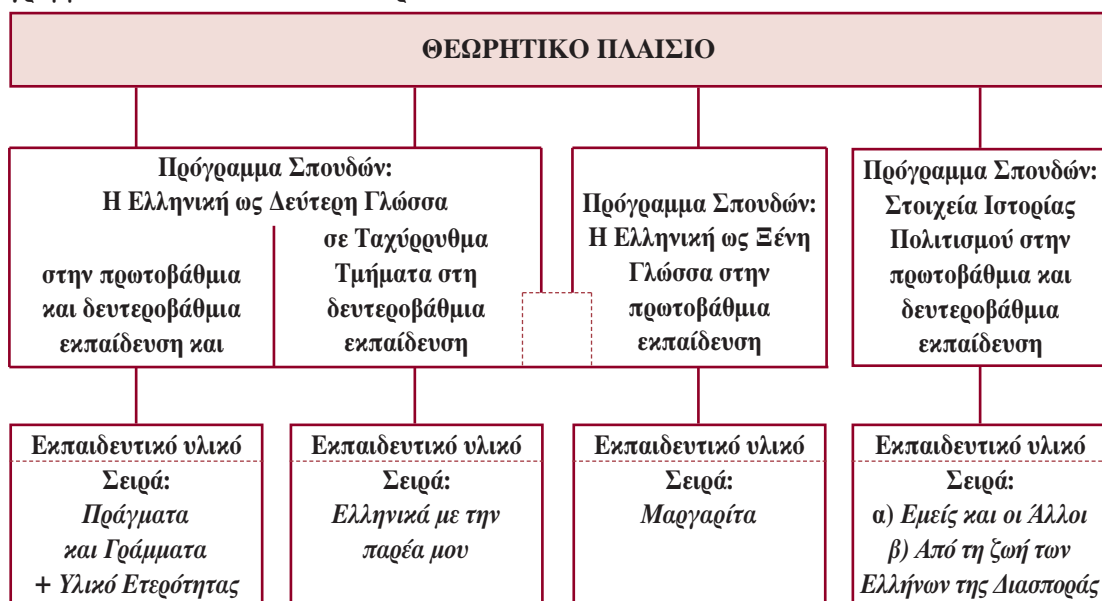
Πίνακας 4.2.1: Ομάδες-στόχοι, Προγράμματα Σπουδών και σειρές εκπαιδευτικού υλικού

Ομάδα-στόχος	Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα		Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
1 ^η ομάδα-στόχος	+			+
2 ^η ομάδα-στόχος	(+)	+		+
3 ^η ομάδα-στόχος		+	+	+
4 ^η ομάδα-στόχος			+	(+)

Ο πίνακας 4.2.1 δίνει μια οπτική εικόνα της αντιστοίχισης μεταξύ ομάδων-στόχων, Προγραμμάτων Σπουδών και σειρών εκπαιδευτικού υλικού. Ο σταυρός εντός παρενθέσεως σημαίνει ότι η συγκεκριμένη σειρά υλικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί υπό προϋποθέσεις και γι' αυτή την ομάδα-στόχο.

Ο πίνακας 4.2.2 παρέχει μια οπτική εικόνα της σύνδεσης του γενικότερου Θεωρητικού Πλαισίου για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (Μέρος Πρώτο στον παρόντα τόμο), των Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού (Μέρος Δεύτερο).

Πίνακας 4.2.2: Σχηματική παρουσίαση της σύνδεσης του Θεωρητικού Πλαισίου, των Προγραμμάτων Σπουδών και των σειρών εκπαιδευτικού υλικού



4.2.1 Υλικό Ταυτότητας και Ετερότητας

Πίνακας 4.2.3: Η σχέση μεταξύ του Υλικού Ταυτότητας και Ετερότητας

	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ				
	1	2	3	4	5
Γλωσσικό Υλικό Ετερότητας	Γλωσσικό Υλικό Ετερότητας (διαφοροποιημένο ανά χώρα)				
Διδακτικό Υλικό Ταυτότητας	Γλωσσικό Υλικό Ταυτότητας ή Κορμού (κοινό για όλους) Ιστορικοπολιτισμικό Υλικό Ταυτότητας ή Κορμού (κοινό για όλους)				
Ιστορικο - πολιτισμικό Υλικό Ετερότητας	Ιστορικοπολιτισμικό Υλικό Ετερότητας (διαφοροποιημένο ανά χώρα)				

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.2.3, η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού Υλικού σε Υλικό Κορμού ή Ταυτότητας και σε Υλικό Ετερότητας ισχύει τόσο για τη Γλώσσα όσο και για τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού.

Οι διάφορες σειρές εκπαιδευτικού υλικού, και ιδιαίτερα οι σειρές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού αποτελούνται από το *Υλικό Κορμού* ή *Ταυτότητας* και από το *Υλικό Ετερότητας*, δηλαδή υλικό διαφοροποιημένο ανά χώρα.

Το *Υλικό Κορμού* ή *Ταυτότητας* είναι κοινό για όλους τους μαθητές και στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινής πολιτισμικής βάσης που θα καθιστά δυνατή την επικοινωνία των διαφόρων ελληνικών διασπορών μεταξύ τους και με την Ελλάδα.

Το *Υλικό Ετερότητας*, αντίθετα, λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες κάθε Διασποράς και κάθε χώρας διαμονής και στοχεύει στην κάλυψη των ειδικών αναγκών των μαθητών σε κάθε χώρα διαμονής.

Το ανά χώρα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό (Υλικό Ετερότητας) διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

α) *Υλικό Ετερότητας που συνδέεται άμεσα και συνοδεύει το Υλικό Κορμού.*

Πρόκειται για ένα δεύτερο Τετράδιο Δραστηριοτήτων, που συνοδεύει το γλωσσικό υλικό του Β' και Γ' επιπέδου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (σειρά Πράγματα και Γράμματα).

Τα συγκεκριμένα Τετράδια Δραστηριοτήτων αντλούν τα περιεχόμενά τους από τις αγγλόφωνες χώρες Αμερική, Καναδά, Αυστραλία, Βρετανία και τη Ν. Αφρική και συμπληρώνουν το υλικό κορμού με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία απ' αυτές τις χώρες.

Επίσης στοχεύουν στην πραγμάτευση και εμπέδωση γλωσσικών φαινομένων που δημιουργούν δυσκολίες στους μαθητές, καθώς και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

**Υλικό
Ταυτότητας και
Ετερότητας**

**Τρεις κατηγορίες
υλικού
ετερότητας**

β) *Υλικό Ετερότητας που λειτουργεί σε συνάρτηση με το Υλικό Κορμού, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ανεξάρτητα απ' αυτό.*

Πρόκειται για τα βιβλία της σειράς «*Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς*» τα οποία καλύπτουν τους ακόλουθους τομείς της παροικιακής ιστορίας σε κάθε χώρα: *Εγκατάσταση των Ελλήνων σε κάθε χώρα, οικογενειακή ζωή-κατοικία, εκκλησία, εκπαίδευση, κοινότητες, αγορά-εργασία, παροικιακές οργανώσεις, ενημέρωση-επικοινωνία, γράμματα και τέχνες, πολιτική ζωή.*

Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και το «*Ανθολόγιο της Διασποράς*», στο οποίο ανθολογούνται λογοτέχνες της ελληνικής Διασποράς από Αμερική, Καναδά, Αυστραλία, Ν. Αφρική, Γερμανία, Σουηδία, Βρετανία και τις παρευξείνιες χώρες και του οποίου η δόμηση αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*.

γ) *Εξειδικευμένο γλωσσικό υλικό για κάλυψη ειδικών αναγκών σε διάφορες χώρες.*

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα βιβλία «*Νέα Ελληνικά για το GCSE*», τα οποία ακολουθούν το Πρόγραμμα Σπουδών (syllabus) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου για τις εξετάσεις του G.C.S.E⁵⁰, (General Certificate of Secondary Education).

Στην ίδια κατηγορία υλικού ανήκουν και τα βιβλία «*Ελληνικά, γιατί όχι;*», στα οποία χρησιμοποιείται η Αγγλική ως γλώσσα στήριξης, και που στοχεύουν στην κάλυψη των γλωσσικών αναγκών μαθητών μικτών Τμημάτων στο αυστραλιανό κρατικό σύστημα εκπαίδευσης, με βάση το syllabus LOTE (Language other than English).

Στην κατηγορία του εξειδικευμένου ανά χώρα αυτόνομου υλικού ανήκουν επίσης τα βιβλία της σειράς «*Μια φορά κι έναν καιρό 1-3*» (για τις παρευξείνιες χώρες) καθώς και το «*Ελληνο-ισπανικό – Ισπανο-ελληνικό Λεξικό*».

4.2.2. Εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή

Το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή χωρίζεται στις ακόλουθες κατηγορίες.

α) *Συνοδευτικό ψηφιακό υλικό*

Πρόκειται για CD ήχου και για διαδραστικό λογισμικό που συνοδεύουν το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό κάθε κατηγορίας και επιπέδου και λειτουργούν σε άμεση συνάρτηση μ' αυτό (π.χ. *Μιλώ και γράφω Ελληνικά*, δεύτερο επίπεδο της σειράς *Πράγματα και Γράμματα και Περιπέτειες στη Μυθοχώρα*, τρίτο επίπεδο της σειράς *Εμείς και οι Άλλοι*).

β) *Ανεξάρτητο ψηφιακό υλικό*

Σε αντίθεση προς το προηγούμενο ψηφιακό υλικό που συνοδεύει το έντυπο και συλλειτουργεί μ' αυτό, υπάρχει υλικό σε ψηφιακή μορφή που διασυνδέεται μεν με το λοιπό εκπαιδευτικό υλικό, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από αυτό. Τέτοιο είναι για παράδειγμα το λογισμικό *Ο Διαγώρας στην Ολυμπία* και το τηλεοπτικό υλικό ΜΟΡΜΩ.

Το πρώτο είναι ένα διαδραστικό λογισμικό που εστιάζει σε ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία με βάση τον Ολυμπισμό και τους Ολυμπιακούς Αγώνες, ενώ το δεύτερο αποτελείται από μια σειρά 15λεπτων τηλεοπτικών εκπομπών, που μπορούν να τρέξουν, σε μορφή DVD, και μέσω ηλε-

⁵⁰ Σχετικά με το πρόγραμμα και τις εξετάσεις του GCSE, βλ. Λουκά-Crann M: *Επίπεδα Ελληνομάθειας και οι εξετάσεις του GCSE: Η εμπειρία της Βρετανίας*, στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (2001): *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης / Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 51-67).

κτρονικού υπολογιστή και απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών.

Σκοπός της σειράς ΜΟΡΜΩ είναι να φέρει τη νέα γενιά των παιδιών ελληνικής καταγωγής, αλλά και αλλοεθνή παιδιά σε μια πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (πρώτα γλωσσικά και μουσικά ακούσματα, πρώτη επαφή με το ελληνικό αλφάβητο, πρώτη επαφή με την ελληνική παράδοση, με τη μυθολογία, τη μουσική κ.λπ.) και να καλλιεργήσει τις ακόλουθες τρεις δεξιότητες:

- α) κατανόηση του προφορικού λόγου (ακρόαση),
- β) παραγωγή προφορικού λόγου (ομιλία),
- γ) κατανόηση γραπτού λόγου (αναγνώριση γραμμμάτων, λέξεων, φράσεων).

4.2.3 Δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα

Το εκπαιδευτικό υλικό, και ιδιαίτερα εκείνο του Κορμού, δομήθηκε σε επίπεδα με βάση παιδαγωγικά και θεσμικά κριτήρια.

Κάθε επίπεδο έχει μια βασική σκοποθεσία και καλύπτει, κατά κανόνα, δύο σχολικά έτη. Ο όρος «σχολική τάξη» χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς λόγους και όχι επειδή παίζει κάποιο ρόλο, δεδομένου ότι σχολικές τάξεις υπάρχουν μόνο στα Ημερήσια Σχολεία.

Στον πίνακα 4.2.4 παρουσιάζονται, ενδεικτικά, τα επίπεδα και η σκοποθεσία ανά επίπεδο για τα γνωστικά αντικείμενα *Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* (σειρά *Πράγματα και Γράμματα*) και *Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού* (σειρά *Εμείς και οι Άλλοι*), τα οποία και συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, δεδομένου ότι η διδασκαλία της *Ελληνικής* και των *Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού* αντιμετωπίζονται όχι μόνο για οργανωτικούς λόγους και για οικονομία χρόνου, αλλά κυρίως για παιδαγωγικούς-διδασκτικούς λόγους, *ολιστικά*. Δηλαδή, το αντικείμενο της γλώσσας συνδέεται άμεσα με ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία που αναφέρονται στην Ελλάδα και στην παροικία, και άρα μέσω της *γλώσσας* διδάσκονται και ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία. Και αντίστροφα, μέσω του αντικειμένου *Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού* διδάσκεται *γλώσσα*, και μάλιστα εξοικειώνονται οι μαθητές μ' ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο δεύτερο μέρος του παρόντος τόμου, κεφ. Β3).

Η ολιστική προσέγγιση δεν αφορά, όμως, μόνο στα *Προγράμματα Σπουδών*, αλλά και στην κοινότητα και στο άτομο. Οι ελληνικές παροικίες αντιμετωπίζονται σε άμεση σχέση με την κοινωνία της χώρας διαμονής, δηλαδή ως μέρος, ή καλύτερα ως συνθετικό στοιχείο, των κατά κανόνα πολυπολιτισμικών κοινωνιών των χωρών διαμονής. Από την άλλη πλευρά, όμως, θεωρούνται και σε συνδυασμό με την Ελλάδα, τον ελλαδικό πολιτισμό, καθώς και με τη «συναισθηματική, ιδεολογική κοινότητα» των απανταχού Ελλήνων. Αυτή η ολιστική διδακτική προσέγγιση ανάγεται σε μια γενικότερη παιδαγωγική – κοινωνιολογική λογική, με βάση την οποία επιδιώχθηκε μια ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της Διασποράς, στο κεφάλαιο 1 (βλ. πίνακα Α).

Από την άλλη πλευρά, το άτομο (ο μαθητής) αντιμετωπίζεται ως ολότητα, ως μια αδιαίρετη οντότητα η οποία συντίθεται τόσο από ελληνογενή κοινωνικοπολιτισμικά, γνωστικά και λοιπά στοιχεία όσο και από αντίστοιχα στοιχεία της κοινωνίας διαμονής⁵¹.

⁵¹ Σχετικά με την ολιστική προσέγγιση βλ. Genesee Fred (1997⁵), *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge University Press.

Τηλεοπτικό υλικό

Ολιστική προσέγγιση των Προγραμμάτων Σπουδών

Ολιστική προσέγγιση της παροικίας

Ολιστική προσέγγιση του ατόμου

Πίνακας 4.2.4: Επίπεδα παραγωγής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΞΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ	ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΙΣΤΟΡΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
6	Προδημοτική	ΠΡΩΤΟ:	Προαναγνωστικό - Αναγνωστικό	Το άτομο και η οικογένειά του (οικο-ιστορία)
7	1 ^η			
8	2 ^α			
9	3 ^η	ΔΕΥΤΕΡΟ:	Εμπέδωση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	Το άτομο, η οικογένεια και ο άμεσος περίγυρός του (τοπο-ιστορία)
10	4 ^η			
11	5 ^η	ΤΡΙΤΟ:	Καλλιέργεια της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	Χώρα προέλευσης και παροικίες (κοινωνιο-και εθνο-ιστορία)
12	6 ^η			
13	7 ^η	ΤΕΤΑΡΤΟ:	Αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου	Ελληνική και παροικιακή ιστορία (εθνο- και κοσμο-ιστορία)
14	8 ^η			
15	9 ^η			
16	10 ^η	ΠΕΜΠΤΟ:	Ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και γραμματεία	Ενασχόληση με την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας και της ελληνικής διασποράς
17	11 ^η			
18	12 ^η			

Καταλήγοντας υπογραμμίζεται, λοιπόν, ότι καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε

**Εκπαιδευτική
πολυμορφία και
ποικιλία
εκπαιδευτικού
υλικού**

- στη θεσμική πολυμορφία,
- στην εθνοπολιτισμική ποικιλότητα,
- στη γλωσσική ετερογένεια και
- στις πολλαπλές μεταναστευτικές, οικογενειακές και ατομικές βιογραφίες

να δοθεί μια πολλαπλή απάντηση, μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού, από το οποίο θα επιλέγει ο εκπαιδευτικός αυτό που είναι κάθε φορά καταλληλότερο για τις ανάγκες των μαθητών του και το οποίο μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα κάτω από τις συγκεκριμένες θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες της διδασκαλίας του.

Για τη διάγνωση της ελληνομάθειας και των αναγκών των μαθητών, από πλευράς δασκάλου, είναι αναγκαίες δύο προϋποθέσεις: α) μια συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και β) κριτήρια διαπίστωσης της ελληνομάθειας.

Προς εκπλήρωση της δεύτερης προϋπόθεσης καταρτίστηκαν/ καταρτίζονται διαπιστωτικά κριτήρια, τα οποία εμπεριέχονται στα παραρτήματα του παρόντος τόμου για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά.

4.3 Σχολικός χρόνος και εκπαιδευτικό υλικό

Η πολυμορφία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά και οι δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής εκφράζονται και μέσα από τον εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο στις

διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Στα *Απογευματινά και Σαββατιανά Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής* ο εβδομαδιαίος χρόνος κυμαίνεται μεταξύ 2 και 4 διδακτικών ωρών. Μόνο σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις ο διδακτικός χρόνος ξεπερνά τις 4 ώρες και φτάνει συνήθως μέχρι τις 6.

Σ' αυτά τα χρονικά πλαίσια πρέπει να διδαχθούν τόσο η Γλώσσα όσο και τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού, και σ' ορισμένες περιπτώσεις και τα Θρησκευτικά.

Στα *Ημερήσια (Δίγλωσσα) Σχολεία* ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος, κατά κανόνα, δεν ξεπερνά τις 6 ώρες.

Με δεδομένα, λοιπόν:

α) τους παραπάνω διδακτικούς χρόνους και

β) ότι το σχολικό έτος διαρκεί 35 - 37 βδομάδες

λήφθηκε πρόνοια ώστε το *Γλωσσικό Διδακτικό Υλικό Κορμού* για κάθε έτος να καλύπτει 35 εβδομάδες επί 4 ώρες τη βδομάδα.

Το δε *Υλικό Κορμού* για τη διδασκαλία *Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού* καλύπτει τουλάχιστον 35 βδομάδες επί 2 ώρες τη βδομάδα.

Αν στο *Γλωσσικό και Ιστοριοπολιτισμικό Υλικό Κορμού* προστεθεί το υλικό σε ψηφιακή μορφή και το *Υλικό Ετερότητας*, τότε το μεν γλωσσικό υλικό υπερκαλύπτει τις 6 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, το δε ιστοριοπολιτισμικό τις 4.

Η ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού επιχειρεί, λοιπόν, να δώσει μια απάντηση και στα ζητήματα που προκύπτουν από την ετερογένεια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ως προς τον σχολικό χρόνο.

4.4 Ανοιχτά vs κλειστά, ανθρωποκεντρικά vs αντικειμενοκεντρικά Προγράμματα Σπουδών

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 4.2.3, στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* καταβλήθηκε προσπάθεια να δοθεί μια κατά το δυνατό *λειτουργική και αποδοτική παιδαγωγική – διδακτική απάντηση* στη *θεσμική πολυμορφία*, στην *εθνοπολιτισμική ποικιλότητα* στη *γλωσσική ετερογένεια* και στις *πολλαπλές μεταναστευτικές, οικογενειακές και ατομικές βιογραφίες*.

Η δεδομένη πολυμορφία στην ελληνική Διασπορά δεν αφήνει περιθώρια για τη σύνταξη ενός και μόνο Προγράμματος Σπουδών με σαφώς διατυπωμένους και ιεραρχημένους στόχους, με σαφώς διατεταγμένα μαθησιακά περιεχόμενα, με προκαθορισμένα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και με συγκεκριμένα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά.

Τα *Προγράμματα Σπουδών* και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό συντάχτηκαν με κύριο γνώμονα τις *προϋποθέσεις* (υπόβαθρο) και τις *ανάγκες των μαθητών* και όχι τα *γνωστικά* (σχολικά) *αντικείμενα*. Αυτό είχε ως φυσική συνέπεια στην ποικιλία των ομάδων - στόχων να αντιστοιχηθεί μια ποικιλία Προγραμμάτων Σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού.

Εντούτοις υπήρξαν και αποκλίσεις απ' αυτόν τον κανόνα – όπως για παράδειγμα, στην περίπτωση του διδακτικού υλικού «Ελληνικά για το G.C.S.E» - οι οποίες επιβλήθηκαν εκ των πραγμάτων. Το εν λόγω υλικό δημιουργήθηκε με βάση τις αντικειμενικές απαιτήσεις των εξετάσεων για απόκτηση του *General Certificate of Secondary Education*, πράγμα που σημαίνει ότι, μια αλλαγή ή κατάργηση των εξετάσεων θα 'χει επιπτώσεις στη χρήση του. Αυτό, το αποκλίνον από

Σχολικός χρόνος

τον κανόνα, διδακτικό υλικό έχει βέβαια τη δική του πιλοτική αξία και μπορεί να προσφέρει χρήσιμες και μελλοντικά αξιοποιήσιμες εμπειρίες.

Από την άλλη συνέβαλε στην ανάσχεση της μείωσης του αριθμού των μαθητών που δηλώνονται γι' αυτές τις εξετάσεις.

**Τράπεζα
εκπαιδευτικού
υλικού**

Οι πολλαπλές σειρές εκπαιδευτικού υλικού λειτουργούν περισσότερο στη λογική μιας «*Τράπεζας Εκπαιδευτικού Υλικού*» από την οποία επιλέγει ο δάσκαλος εκείνο το υλικό που ανταποκρίνεται περισσότερο στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες των μαθητών του.

**Μετατόπιση
ομάδων – στόχων
και εκπαιδευτικό
υλικό**

Έτσι μια ενδεχόμενη μετατόπιση του κέντρου βάρους του μαθητικού πληθυσμού προς την τρίτη ομάδα – στόχο μπορεί να αντιμετωπιστεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από την ποικιλότητα του εκπαιδευτικού υλικού.

Η υιοθέτηση, λοιπόν, μιας ανθρωποκεντρικής προσέγγισης καθιστά δυνατή μια παιδαγωγική – διδακτική προσέγγιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά, απαλλαγμένη σ' ένα βαθμό από τους καταναγκασμούς του αντικειμένου, των εξετάσεων και των επιδόσεων.

**Συμβολικό και
γνωστικό
επίπεδο
προσφοράς της
Ελληνικής**

Όπως υπογραμμίστηκε ήδη στο κεφάλαιο 2.1, η Ελληνική προσφέρεται στους ομογενείς τόσο σε *συμβολικό επίπεδο* (δηλαδή ως πολιτισμικό αγαθό και ως εμπλουτιστικό και συνθετικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας) όσο και σε *γνωστικό επίπεδο* (δηλαδή, ως γλωσσικό σύστημα και άρα και ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης).

Μια ομάδα οικογενειών και μαθητών αρκούνται στο *συμβολικό επίπεδο* και δεν στοχεύουν στην κατάκτηση *γλωσσικής επάρκειας* στην Ελληνική. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά οφείλει να έχει χώρο και γι' αυτούς.