



■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**  
**Organizing Committee**

Z o e G a v r i i l i d o u  
A n g e l i k i E f t h y m i o u  
E v a n g e l i a T h o m a d a k i  
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**  
**Secretarial Support**

Ioannis Anagnostopoulos  
Maria Georganta  
Polyxeni Intze  
Nikos Mathioudakis  
Lidija Mitits  
Eleni Papadopoulou  
Anna Sarafianou  
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης  
Ελένη Παπαδοπούλου  
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ  
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας  
International Conference of Greek Linguistics

[www.icgl.gr](http://www.icgl.gr)

# ΔΙΑΔΙΑΛΕΚΤΙΣΜΟΣ, Γ2 ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Συμεών Τσολακίδης

Πανεπιστήμιο  
Πατρών

[tsolakidissimeon@gmail.com](mailto:tsolakidissimeon@gmail.com)

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Πανεπιστήμιο Frederick,  
Κύπρος

[pre.cha@frederick.ac.cy](mailto:pre.cha@frederick.ac.cy)

## ABSTRACT

*This paper is a contribution to the study of the influence of bidialectism and bilingualism to the teaching of Modern Greek in Greek-Cypriot Primary Education, in relation to the acquisition of Modern Greek as L2. We present the results of a case study in the 4th and 5th grade of a primary school in the suburban area of Limassol: we analyse the "errors" made by foreign pupils in their written texts and we relate them with the insufficient teaching of Modern Greek as L2, as well as some elements of the general sociolinguistic situation in the school context.*

**Λέξεις κλειδιά:** bidialectism, teaching of Modern Greek as L2, Cypriot dialect

## 1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελεί μια συμβολή στη μελέτη τη διδασκαλίας της νέας ελληνικής σε μη γηγενείς μαθητές στην ελληνοκυπριακή (Ε/Κ) Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς και στην ανάδειξη κάποιων αδυναμιών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την υποδοχή και την ορθή αντιμετώπιση των μη γηγενών μαθητών. Τα δεδομένα μας προέρχονται από γραπτά μαθητών της Δ' και Ε' Δημοτικού ενός ημιαστικού σχολείου στην περιοχή της Λεμεσού. Θα παρουσιάσουμε την κοινωνιογλωσσολογικοδιδακτική κατάσταση που επικρατεί γενικά στο συγκεκριμένο σχολείο και ειδικότερα στις τάξεις όπου φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές, θα προβούμε σε μια ανάλυση των λαθών τους σε σχέση με διάφορα επίπεδα ανάλυσης και θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο γεγονός ότι καταβάλλονται ανεπαρκείς προσπάθειες διδασκαλίας της κοινής νεοελληνικής (ΚΝΕ) ως Γ2 παράλληλα με τη διδασκαλία της ως Γ1, ενώ επιπρόσθετα δε λαμβάνεται επαρκής μέριμνα όσον αφορά την ένταξή τους στην τάξη στην οποία ανήκουν, έτσι ώστε η τελευταία να είναι σ'αλήθεια μια κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη 2006) που θα βοηθούσε λειτουργικά στην εκμάθηση της νέας ελληνικής και όπου, σύμφωνα με έναν από τους βασικούς σκοπούς της γλωσσικής καλλιέργειας έτσι όπως ορίζονται από το νέο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* της Κυπριακής Δημοκρατίας, "όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου και μορφών αναπηρίας έχουν ισότιμη πρόσβαση σε μαθησιακές δραστηριότητες και οι συνεισφορές τους γίνονται αποδεκτές" (σ. 7).

## 2. Περιγραφή μαθητών

Σύμφωνα με τον Ραπαρανίου (1999), πριν τη δημιουργία του ανεξάρτητου κυπριακού κράτους (1960) ο μαθητικός πληθυσμός ήταν ομοιογενής και μονόγλωσσος, τουλάχιστον στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Από την άλλη, κάθε κοινότητα ενθάρρυνε την εκμάθηση ξένων γλωσσών (κυρίως της αγγλικής) αλλά όχι και την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του "άλλου" (νέα ελληνική ή τουρκική). Βέβαια, η συνύπαρξη των δύο κοινοτήτων, ακόμα και μέχρι το 1974 "παρήγαγε" δίγλωσσους όχι λίγους επαρκείς ελληνοτουρκόφωνους ή τουρκοελληνόφωνους ομιλητές.

Η κατάσταση άλλαξε από το 1974 και μετά, όταν: 1) ως αποτέλεσμα της εισβολής η Ε/Κ και η Τ/Κ κοινότητα ζουν σχεδόν εντελώς χωριστά, 2) πολλοί Κύπριοι επέστρεψαν από τους τόπους μετανάστευσης ή γέννησής τους στο εξωτερικό (Μ. Βρετανία, Η.Π.Α., Αυστραλία), και 3) εκατοντάδες ή χιλιάδες μη ελληνόφωνοι (κυρίως Ρώσοι, Ρουμάνοι, Φιλιππινέζοι, Σριλανκέζοι και Άραβες) ήρθαν ως οικονομικοί ή πολιτικοί μετανάστες στην Κύπρο. Έτσι, σύμφωνα με την Κοιλιάρη

(2011), στην Κύπρο η ιστορική συγκυρία διαμόρφωσε συγκεκριμένες γεωπολιτικές συνθήκες και ιδεολογικές επιλογές που με τη σειρά τους δημιουργούν μία περιρρέουσα ατμόσφαιρα στην οποία η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πολλά από τα παιδιά των οικογενειών του (2) και (3) φοιτούν στα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, όπου η γλώσσα διδασκαλίας είναι η κυπριακή διάλεκτος (ΚΔ) ή η ΚΝΕ και η γλώσσα στόχος ήταν μέχρι το 2010 αποκλειστικά η ΚΝΕ. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχονται ενισχυτικά μαθήματα ΚΝΕ στα παιδιά αυτά.

Γενικά, σε τέτοιες περιπτώσεις προκύπτουν ερωτήματα όπως:

α) Πώς και πόσο εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον και πόσο γίνονται αποδεκτά από τους "άλλους" συμμαθητές τους;

β) Πόσο επιτυχημένα είναι τα παιδιά αυτά ως προς την κατάκτηση της νέας ελληνικής

(ένα υποερώτημα που τίθεται εδώ είναι:

τι εννοούμε με το *νέα ελληνική*: μόνο την ΚΝΕ, την ΚΝΕ και την ΚΔ, την τυχόν διαγλώσσα που μπορεί να έχει προκύψει από τη συνύπαρξή τους<sup>1</sup>);

Επιπλέον, σύμφωνα με την Κοιλιάρη (2011), τίθενται και ερωτήματα όπως:

1. Ποια είναι η Γ1 και η Γ2 των μαθητών; Η ΚΝΕ ή η ΚΔ ή η γλώσσα της εθνοτικής ομάδας;

2. Η ΚΝΕ είναι για κάποιους μαθητές Γ3 ή ΞΓ;

Το υλικό που θα εξετάσουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση προέρχεται από δεκατέσσερις μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού ενός σχολείου στην ημιαστική περιοχή της Λεμεσού, οι οποίοι είναι γεννημένοι στο εξωτερικό και είτε ο ένας από τους δύο γονείς τους είναι κυπριακής καταγωγής είτε και οι δύο αλλοδαποί. Ουσιαστικά, αυτή τη στιγμή βιώνουν μια κατάσταση τριγλωσσίας με την ΚΔ και τη μητρική γλώσσα της μητέρας τους να είναι τα δύο συστατικά αυτής της κατάστασης και τώρα έχουν εγκατασταθεί σε μια ημιαστική περιοχή που μέχρι πρόσφατα (πριν 10 χρόνια) θεωρούταν χωριό, και όπου τα ελληνικά που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως η ΚΔ αλλά στο σχολείο η γλώσσα-στόχος είναι η ΚΝΕ.

Η κατάσταση στο σχολείο έχει ως εξής: στην κανονική τάξη η δασκάλα τους φέρεται ισότιμα με τα άλλα παιδιά αλλά δεν υπάρχει καμιά εξατομίκευση (σε σχέση, π.χ. με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πιο αδύνατοι). Διδάσκονται επιπλέον μια ώρα ελληνικά κάθε Πέμπτη όλοι μαζί σε μια τάξη από μια άλλη δασκάλα με μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Αυτή τους φέρνει δικές της ασκήσεις. Η προσέγγιση είναι δασκαλοκεντρική και η εστίαση στον γραπτό λόγο: η διδάσκουσα περνά πάνω από κάθε παιδί και ελέγχει πώς λύνει τις ασκήσεις.

Δε φαίνεται να δίνεται συστηματικά προσοχή σε βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και της παροχής ίσων ευκαιριών<sup>2</sup>, και γενικά επικρατεί μια κατάσταση όπου (δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα) οι μαθητές δε δείχνουν εξοικειωμένοι με την έννοια της ετερότητας (γλωσσικής και εν γένει κοινωνικοπολιτισμικής). Είναι χαρακτηριστικό ότι γηγενείς και αλλογενείς κάθονται ξεχωριστά και στην τάξη και στα διαλείμματα, αν πρόκειται να παίξουν μπάλα ή κάτι άλλο, παίζουν αλλοδαποί εναντίον γηγενών κλπ., σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε οι γηγενείς να ειρωνεύονται τα ελληνικά των αλλογενών .

### 3. Σε τι μας βοηθά η ανάλυση των λαθών;

Ξέρουμε ότι το ερευνητικό πεδίο της κατάκτησης μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης έχει στόχο, μεταξύ άλλων, να ερμηνεύσει τη μη ρητή γνώση των μαθητών (implicit knowledge) για την υπό εκμάθηση γλώσσα: τη μη συνειδητή, αυτοματοποιημένη γνώση που εκδηλώνεται στην αυθόρμητη παραγωγή λόγου<sup>3</sup>. Εφόσον, όμως, η μη ρητή γνώση της γλώσσας δεν είναι εύκολο να διερευνηθεί άμεσα, θα πρέπει να συναγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών μέσω της παραγωγής του γραπτού και προφορικού τους λόγου, καταγράφοντας και αναλύοντας δείγματα της (δια)γλώσσας των μαθητών<sup>4</sup>. Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2005: 139), η συνειδητοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μη γηγενείς μαθητές είναι απολύτως απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, επειδή έχει αποδειχτεί ότι οι προκαταλήψεις τους απέναντι στις πολιτιστικές και γλωσσικές καταβολές παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο και οδηγούν στη λεγόμενη "αυτο-εκπληρούμενη προφητεία" (self-fulfilling prophecy<sup>5</sup>). Στην περίπτωσή μας ισχύει το εξής: τα παιδιά

<sup>1</sup> Βλ., ενδεικτικά, Τσιπλάκου (2009).

<sup>2</sup> Δαμανάκης (2002: 103-104)

<sup>3</sup> Ellis & Barkhuizen (2005)

<sup>4</sup> Selinker (1972)

<sup>5</sup> Hudson (1980: 209)

από τα οποία προέρχεται το υλικό μας έχουν διαμορφώσει μια διαγλώσσα που βασίζεται στην ΚΔ και στη μητρική τους, που είναι διαφορετική από την ΚΝΕ. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές στους οποίους αναφερόμαστε, έρχονται στο σχολείο χρησιμοποιώντας ένα γλωσσικό σύστημα που από την κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς θεωρείται κατώτερο της σχολικής νόρμας. Επιπλέον, σύμφωνα με τις δασκάλους τους, πρόκειται για παιδιά που οι μελλοντικές τους προσδοκίες (επαγγελματικές κλπ.) δε συνδέονται με την καλή εκμάθηση της ΚΝΕ, οπότε και τα ίδια και το περιβάλλον τους δε δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συγκεκριμένη εκμάθηση. Όλα τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες που είναι γνωστό ότι ωθούν τους εκπαιδευτικούς (όχι πάντα συνειδητά) σε αρνητικές εντυπώσεις και κρίσεις, επομένως χαμηλές προσδοκίες για τις γλωσσικές ικανότητες αυτών των παιδιών. Ταυτόχρονα, το σύστημα των ενισχυτικών μαθημάτων είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην ιδιαίτερα αποτελεσματικό. Η συνέπεια για τα ίδια τα παιδιά είναι η διαμόρφωση αρνητικής εικόνας όσον αφορά τη δυνατότητά τους να βελτιωθούν ως προς τη νόρμα, κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε μειωμένη ή μηδενική προσπάθεια και σε χαμηλές επιδόσεις.

#### 4. Το γλωσσικό λάθος

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001), ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα. Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των γλωσσικών λαθών. Μια από αυτές είναι αυτή των Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001), που αξιοποιώντας και την αναλυτικότερη κατηγοριοποίηση του Σετάτος (1991), προτείνουν τη διάκριση σε 1) λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, 2) λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, και 3) λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας και υποκατηγορίες όπως

**Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα:** α) εκείνα που αφορούν το φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο, π.χ. η προφορά της λέξης *διάρρηξη* ως [ˈðjariksɪ] αντί του κανονικού [ðiˈariksɪ] κατ'αναλογία προς πολλές άλλες λέξεις που αρχίζουν με [ðja] (π.χ. *διαβάζω* [ðjaˈvazo]). Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και παραφθορές στην προφορά μη προσαρμοσμένων δανείων, όπως *σουπερμάρκερ* "σουπερμάρκετ", καθώς και λάθη τονισμού όπως *πανεπιστήμιου*<sup>6</sup>, β) εκείνα που αφορούν το μορφολογικό επίπεδο, π.χ. εκφορές όπως *πιο ανώτερος* ή *πιο καλύτερος*, όπου συνυπάρχουν πλεοναστικά δύο μορφήματα (*πιο* και *-τερος*) για τη δήλωση του συγκριτικού βαθμού, λάθη στην κλίση λόγων στοιχείων της ΚΝΕ [π.χ. η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής *διέγραψε* (αντί του *διάγραψε*) κατ'αναλογία προς το γ' εν. του αορίστου *διέγραψε*<sup>7</sup>, της *συγγραφέας* (κατ'αναλογία προς τη γεν. εν. των θηλ. σε -ς), *του/της διεθνή* (αντί του *διεθνούς*) κατ'αναλογία τύπων γενικής όπως *του μαθητή*<sup>8</sup>], χρήση μορφολογικών στοιχείων άλλης γλώσσας [π.χ. *πέναλις* "πέναλι (πληθ.)", λανθασμένη παραγωγή, π.χ. *εγκαινίζω* αντί του *εγκαινιάζω*, γ) εκείνα που αφορούν το συντακτικό επίπεδο, π.χ. *μετά Χριστού* (αντί του *μετά Χριστόν*) κατ'αναλογία προς την εκφορά *προ Χριστού*, *προ δύο μήνες* αντί του (*προ δύο μηνών*) κατ'αναλογία του συντακτικού σχήματος της ΚΝΕ που ορίζει ότι όλες οι προθέσεις συντάσσονται με αιτιατική, συμφωνία όρων, π.χ. *των εκκρεμομένων διαβουλεύσεων* "των διαβουλεύσεων που εκκρεμούν"<sup>9</sup>.

**Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας:** Εδώ μπορούν να ενταχθούν λάθη που εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο (και σπανιότερα στον γραπτό, π.χ. σε μια επιστολή), για την κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη. Λάθη στις περιπτώσεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύψους (π.χ. λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο), η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (π.χ. η χρήση ενικού αντί του πληθυντικού ευγενείας, όταν απευθυνόμαστε σε ανώτερο στο περιβάλλον εργασίας μας), που μπορεί να οδηγήσει και σε αναποτελεσματικό λόγο ιδιαίτερα στην περίπτωση του γραπτού λόγου η χρήση λαϊκών τύπων (όπως *αερόπλανο* κλπ.) ή διαλεκτικότερων τύπων, π.χ. *που πήραν έναν ελέφαντα όπου* (ΚΝΕ που) *με κνηγούσε*<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Βλ. και Θεοφανοπούλου-Κοντού (2001: 54) και Ξυδόπουλος (2004: 252).

<sup>7</sup> Βλ. και Ξυδόπουλος (2004: 523), που αποδίδει, μεταξύ άλλων, το συγκεκριμένο φαινόμενο στην υπερχρήση λόγων θεμάτων που φέρουν πάγια τη χρονική αύξηση και τα οποία οι ομιλητές δεν έχουν την ικανότητα να διακρίνουν.

<sup>8</sup> Βλ. και Ξυδόπουλος (2004: 524).

<sup>9</sup> Θεοφανοπούλου-Κοντού (2001: 55)

<sup>10</sup> Βλ. και Σετάτος (1991: 28).

**Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας:** Πρόκειται κατά κύριο λόγο για τα ορθογραφικά λάθη, στα οποία έχει επικεντρωθεί ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά<sup>11</sup>. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, το γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ασκηθεί<sup>12</sup>. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα ορθογραφικά λάθη σε δύο βασικές κατηγορίες<sup>13</sup>: α) λανθασμένη χρήση γράμματος: σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία και οφείλονται είτε σε ατελή εκμάθηση ή συνειδητοποίηση των κανόνων που τη διέπουν είτε στην έλλειψη της απαραίτητης προσοχής κατά τη σύνταξη ενός κειμένου, π.χ. *λύνετε* αντί *λύνεται*, *αμφισβητείστε* αντί *αμφισβητήστε*, *γίνο* αντί *γίνω*<sup>14</sup>, β) ελλιπής ή λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης: οφείλονται συνήθως στο ότι αυτός που γράφει δεν "περνάει" από την αμεσότητα του προφορικού στην εμμεσότητα και αποστασιοποίηση του γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, δεν προβαίνει στην αναγκαία αφαίρεση εκείνων των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου η οποία θα του επιτρέψει να μεταβεί στον γραπτό<sup>15</sup>, π.χ. *Σας προσκαλο στα γενεθλια μου το Σαββατο 15 Νοεμβρηου θα τα κανο στο λούνα παρκ στην Λεμεσο Σας περιμένω!*, όπου είναι χαρακτηριστικό ότι ο τόνος χρησιμοποιείται προκειμένου να τονιστεί πού θα γίνει το συγκεκριμένο πάρτι γενεθλίων και, ενώ δεν υπάρχουν τελείες, η τελευταία πρόταση, ίσως αντιγραμμένη από κάποια άλλη πρόσκληση, είναι ολόσωστη (διαθέτει ακόμα και θαυμαστικό στο τέλος). Σε περιπτώσεις όπως αυτές τίθεται το ζήτημα τι κάνουμε με εκείνα τα παιδιά που σαφώς διαθέτουν κειμενική ικανότητα (είναι χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια φαίνεται να έχει συνδυάσει ορθά στοιχεία από δύο κείμενα - το δικό της και κάποιο άλλο) αλλά υστερούν σε άλλους τομείς (στη συγκεκριμένη περίπτωση στη μορφολογία).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις λαθών όσον αφορά τη Γ2, όπως αυτή των Αναστασιάδη κ.ά. (2008). Περιλαμβάνει κατηγορίες όπως<sup>16</sup>

#### **Φωνολογικά και γραφηματικά λάθη**

1. Λάθη σε φωνήματα,

α. παράλειψη: *δοντα*

β. σε φωνήεντα: *βγαζι*,

γ. στον τρόπο άρθρωσης: *Ατρέα* "Αντρέα"

δ. στον τόπο άρθρωσης: *κτινιακτο* "κτηνίατρος"

ε. σε συμφωνικά συμπλέγματα: *κοριτσι* "κορίτσι"

στ. σε δίψηφα φωνήεντα, π.χ. *φρυτα* "φρούτα"

2. Λάθη στην ορθογραφία/ γραφή

α. σε λεξικά μορφήματα: *χρόματα*, *πιγένει*, *πέζει*

β. σε γραμματικά/ κλιτικά μορφήματα: *βιβλοδικι* "βιβλιοθήκη", *των παιδιόν*

γ. σε επιθήματα: *ξαφνηκά*

δ. στα όρια λέξης: *γιάφτο* "γ'αυτό", *χέργιαμας* "χέρια μας"

ε. μικρά-κεφαλαία / τελικό-ς: *το σάβατο*, *Λεμεσος*

στ. φωνητική γραφή: *αφτοκινιτο*, *χέργιαμας* "χέρια μας"

ζ. ξένο αλφάβητο: *Λεμεσος*

η. σε σημεία στίξης: *Έχει TV, κρύβατι, ύπολογιστικι, εχει πολια πράγματα* "(Στο σπίτι μου) υπάρχει τηλεόραση, κρεβάτι, υπολογιστής. Υπάρχουν πολλά πράγματα"

θ. στον τονισμό: *εχει πολια πράγματα*

#### **Μορφολογικά λάθη**

α. στο άρθρο: στο *θαλασσα*

β. στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα: *γίνο*

γ. στη ρηματική όψη: *Όταν έφευγα από το σινεμά, πήρα το λεωφορείο και γύρισα στο σπίτι.*

δ. στο γένος: *το ζοα* "τα ζώα"

#### **Μορφοσυντακτικά λάθη**

α. στη συμφωνία γένους: *Το σπίτι μου είναι ψιλια, μύκρι, και ομορφι*

β. στη συμφωνία αριθμού: *είμαι παιδιά* "είμαι παιδί"

γ. στη συμφωνία πτώσης: *14/2/2010 Ομίχλη στις Αποκριές και κακοκαιρίας*

<sup>11</sup> Για τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που πάντα έπαιζε το ζήτημα της ορθογραφίας στο πλαίσιο της νεοελληνικής γλωσσολογίας και διδασκαλίας της γλώσσας, βλ. την ιστορική επισκόπηση του Παπαναστασίου (2008: 117-182).

<sup>12</sup> Βλ. και Παπαναστασίου (2008: 87-88).

<sup>13</sup> Βλ. και Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001).

<sup>14</sup> Βλ. και Σετάτο (1993: 136) και Παπαναστασίου (2008: 87).

<sup>15</sup> Φυσικά, εδώ δε περιλαμβάνονται περιπτώσεις όπως το *Και τώρα... η συνέχεια της ταινίας* όπου τα αποσιωπητικά δηλώνουν έκπληξη, σαν να ήταν κάτι το απροσδόκητο η συνέχεια της ταινίας (Σετάτος (1991: 26) και όπου είναι σαφές ότι έχουμε να κάνουμε με ελλιπή γνώση κανόνων που αφορούν τη στίξη.

<sup>16</sup> Τα παραδείγματα προέρχονται από το υλικό που συλλέχθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

δ. στην έγκλιση: *διά το φαίνομαι γειτόνικι πλέον καλά* "για να με βλέπουν με καλύτερο μάτι οι γείτονες", *Διάβασε τα μαθήματά σου, αφού πρώτα να φάεις το φαγητό.*

ε. στη συμφωνία προσώπου: *ο Μίμης θορίς τι ζακέτα* "Ο Μίμης φορά τη ζακέτα".

Επιπλέον, είναι λογικό να εμφανίζονται και λάθη που ίσως να οφείλονται στην επίδραση της Γ1, π.χ. η συχνή επανάληψη αντωνυμικών τύπων σε ονομαστική ως υποκειμένα σε παιδιά που στη μητρική τους γλώσσα (π.χ. αγγλική) η δήλωση του υποκειμένου του ρήματος είναι υποχρεωτική, π.χ.

(1)

*Θελω ναγίνο κτινιατος επιδι εγω αγαπη ζωα Και εγω εχω 2 σκυλος και 8 γατες και 1 αλογο. Εγω αγαπη σκυλος επιδι εγω εχω ειχα σκυλος ολλη τη ζωη μου* "Θέλω να γίνω κτηνίατρος, επειδή αγαπώ τα ζώα. Εξάλλου, εγώ έχω 2 σκύλους και 8 γάτες και 1 άλογο. Αγαπώ τους σκύλους επειδή είχα σκύλους όλη μου τη ζωή".

Τέλος, σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας είναι αναμενόμενο να εμφανίζονται και λάθη – διαλεκτικές παρεμβολές, π.χ.

(2)

*να φάεις<sup>17</sup> το φαγητό*

(3)

*Ακούσαμε ένα δυνατό θόρυβο, σαν τρέχαμε* "Ακούσαμε ένα δυνατό θόρυβο, την ώρα που τρέχαμε" (όπου χρησιμοποιείται το προφορικό ή λαϊκότροπο (μόνο στην ΚΝΕ<sup>18</sup> αλλά όχι και στην ΚΔ) *σαν* αντί για το *ενώ* ή το *όταν*)

(4)

*πεζο με πεδια απο συνοικία "παίζω με τα παιδιά της γειτονιάς"* (όπου το *συνοικία* χρησιμοποιείται με τη σημασία «γειτονιά»)

(5)

*ειχα συλος ολλη τη ζωη μου* "είχα σκύλους όλη τη ζωή μου", (όπου εκτός από το ΚΔ *συλος* έχουμε και το υβριδικό *ολλη*, αποτέλεσμα του συνδυασμού το ΚΝΕ *όλη* και του ΚΔ *ούλλη*)

(6)

*ενοσε πολα λλιπημενος* "ένιωσε πολύ λυπημένος" (με το ποσοτικό επίρρημα *πολα* (ΚΔ *πολλά* / ΚΝΕ *πολύ*)

(7)

*ύπολογιστικι* "ηλεκτρονικός υπολογιστής" (όπου χρησιμοποιείται λανθασμένα το *υπολογιστική* που στην ΚΔ σημαίνει "αριθμομηχανή"),

(8)

*Θελω να μπαλεβον* "Μου αρέσει να παλεύω" (με [p>b] ίσως λόγω επανάλυσης σε περιβάλλοντα όπου πριν από το *παλεύω* υπήρχε [n], π.χ. *εν παλεύω* ['emba'levo] «δεν παλεύω»).

Από την άλλη, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε κειμενικό επίπεδο τα προβλήματα ήταν πολύ λιγότερα, π.χ.

(1)

*Θελω ναγίνο κτινιατος επιδι εγω αγαπη ζωα Και εγω εχω 2 σκυλος και 8 γατες και 1 αλογο. Εγω αγαπη σκυλος επιδι εγω εχω ειχα σκυλος ολλη τη ζωη μου* "Θέλω να γίνω κτηνίατρος, επειδή αγαπώ τα ζώα. Εξάλλου, εγώ έχω 2 σκύλους και 8 γάτες και 1 άλογο. Αγαπώ τους σκύλους επειδή είχα σκύλους όλη μου τη ζωή".

Στο παραπάνω κείμενο που το έχει συνθέσει μια μαθήτρια της Δ' Δημοτικού με Γ1 την αγγλική (το ζητούμενο ήταν η σύνταξη ενός σύντομου κειμένου με τίτλο ή θέμα "Μια ευχή") το οποίο σαφώς και διαθέτει συνοχή: ξεκινά με την ευχή και ακολουθεί μια επαρκής αιτιολόγηση. Επιπλέον, είναι

<sup>17</sup> Χατζηγιάννου (1999: 88)

<sup>18</sup> Βλ. *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, λήμ. *σαν* III2.

ενδιαφέρον ότι σε επίπεδο συνεκτικότητας διαρθρωτικές λέξεις υπάρχουν: το αιτιολογικό *επιδι* χρησιμοποιείται ορθά, όπως επίσης και το *Και*, με την επεξηγηματική και όχι συνδετική του σημασία<sup>19</sup>.

## 5. Τι συμβαίνει στην περίπτωση μας;

Το πρόβλημα είναι ότι έτσι όπως ήταν "οργανωμένη" η διδασκαλία της ΚΝΕ δεν υπήρχε η δυνατότητα για μια συστηματική κειμενοκεντρικού τύπου διδασκαλία της ΚΝΕ, που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μη γηγενών. Στα πλαίσια του κανονικού ωρολόγιου προγράμματος η δασκάλα δεν είχε τον χρόνο για κάτι τέτοιο σε συνδυασμό και με το γεγονός ότι έπρεπε να διδάξει και στους γηγενείς. Επιπλέον, στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας διάρκειας μιας ώρας (για την οποία θα πρέπει να προσθέσουμε ότι με προσωπική επιλογή της διδάσκουσας επεκτεινόταν σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και κατά 100%) δεν ήταν δυνατή μια κειμενοκεντρική ή εξατομικευμένη διδασκαλία σε μια τάξη όπου είχαν «στοιβαχτεί» παιδιά διαφόρων ηλικιών και επιπέδων ελληνομάθειας. Εξάλλου, όσον αφορά τον γραπτό λόγο των παιδιών, δε γινόταν καμιά προσπάθεια να αποτελέσει προϊόν επεξεργασίας ή διόρθωσης από την υπόλοιπη τάξη. Ουσιαστικά, δηλ. έλειπε αυτό που ο Ματσαγγούρας (2001) ονομάζει *μετασυγγραφική φάση*<sup>20</sup>, κατά την οποία οι μαθητές σε συνεργασία με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους επεξεργάζονται, βελτιώνουν και διορθώνουν τα κείμενά τους. Κάτι τέτοιο θεωρούνταν εξαιρετικά δύσκολο και δοκιμαζόταν σπάνια, επειδή συνήθως οι γηγενείς ειρωνεύονταν τα ελληνικά των μη γηγενών. Έτσι, χανόταν μια σημαντική ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι γηγενείς μαθητές τη διαφορετικότητα της κυπριακής κοινωνίας μέσω της αιτιολογημένης διόρθωσης των γλωσσικών λαθών των αλλοδαπών, π.χ. μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων λαθών ως αποτέλεσμα της επίδρασης του διαδialeκτισμού, π.χ. μέσω της εξήγησης ότι το *φάεις* γράφτηκε λάθος σε σχέση με τη νόρμα της ΚΝΕ, επειδή ο μη γηγενής μαθητής ζει σε ένα περιβάλλον όπου τα ελληνικά του διαμορφώνονται με πρωταγωνιστή την ΚΔ και όχι την ΚΝΕ. Με τέτοιου είδους προσεγγίσεις θα μπορούσαν όλοι οι μαθητές να έρθουν και πιο κοντά σε μια από τις βασικές έννοιες του *Προγράμματος Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2010) της Κυπριακής Δημοκρατίας, του *κριτικού γραμματισμού*, στα πλαίσια της παιδαγωγικής του οποίου "παίζει τεράστιο ρόλο η επίγνωση της λειτουργίας της γλωσσικής ποικιλότητας ως ενδείκτη και φορέα κοινωνικών/πολιτισμικών νοημάτων. Αν πρόκειται να διδαχθεί λειτουργικά ή κοινωνιογλωσσική/υφολογική διαφοροποίηση ανάλογα με το κειμενικό είδος και την περίπτωση μέσα στην οποία γεννάται, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους η γλωσσική διαφοροποίηση κωδικοποιεί κοινωνικές σχέσεις και πολιτισμικές πρακτικές, αυτό δεν μπορεί να γίνει εν κενώ και ερήμην της γλωσσικής πραγματικότητας των μαθητών και των μαθητριών" (σελ. 10).

Εδώ, βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε επίπεδο προφορικού λόγου θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη τάξη λειτουργούσε ως κοινότητα γραμματισμού σε άλλα μαθήματα (π.χ. Μαθηματικά) άλλα όχι στη Γλώσσα, όπου και πάλι σπάνια υπήρχε η οποιαδήποτε προφορική συνεισφορά των μη γηγενών<sup>21</sup>. Παρατηρήθηκε δε ότι συχνά κατά τη διάρκεια των Ελληνικών οι μη γηγενείς δε συμμετείχαν ουσιαστικά στο μάθημα αλλά απασχολούνταν με το να λύνουν τις ασκήσεις της ενισχυτικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Dyson (1999: 396), η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα στην τάξη όχι μόνο απαιτεί από τα παιδιά να διαφοροποιούν τις φωνολογικές λεπτομέρειες του λόγου τους και τα κειμενικά χαρακτηριστικά αλλά και τους κοινωνικούς τους κόσμους, οι οποίοι βέβαια, τους παρέχουν τη βάση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Δυστυχώς στην περίπτωση μας η επίλυση των ασκήσεων της ενισχυτικής διδασκαλίας και η μη ουσιαστική συμμετοχή στο καθαυτό μάθημα αναπαρήγαγε για τους μη γηγενείς τον εξωσχολικό κοινωνικό τους κόσμο, στα πλαίσια του οποίου η δημιουργική συμμετοχή στη σχολική πράξη του Ε/Κ εκπαιδευτικού συστήματος δε θεωρείται κάτι σημαντικό, και φυσικά ανάλογα διαμορφώνεται και η δημιουργικότητα αυτών των παιδιών.

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση που εξετάζουμε, δεν υπήρχε καμιά δυνατότητα για ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης γλωσσοδιδακτικής στρατηγικής που να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, κάτι που, φυσικά, ήταν εξαιρετικά επιζήμιο όχι μόνο για τους ίδιους τους μαθητές αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία, αφού μειώνονταν οι δυνατότητες επιτυχούς κοινωνικής ενσωμάτωσης, χωρίς να χάνεται η

<sup>19</sup> Οι Spinillo & Pratt (2009: 70) επισημαίνουν ότι μελέτες σχετικά με τη γενική ανάπτυξη των παιδιών έχουν δείξει ότι τα παιδιά στις πρώιμες προσπάθειές τους για παραγωγή κειμένων φαίνεται να ελέγχουν καλύτερα το συνολικό ή μακροδομικό επίπεδο του κειμένου παρά τα μικροδομικά στοιχεία.

<sup>20</sup> Βλ. και Αρχάκης (2005: 140-141).

<sup>21</sup> Οι μελέτες στον τόμο Moje & O' Brien (2001) δείχνουν ότι ότι τα σχολικά περιεχόμενα δεν είναι στατικά αλλά μεταβάλλονται από βαθμίδα σε βαθμίδα ή (όπως στην περίπτωση μας) από μάθημα σε μάθημα, καθώς κάθε μάθημα συνιστά μια πολιτισμική κοινότητα.



διαφορετικότητα αλλά και χωρίς αυτή η διαφορετικότητα να μετατρέπεται σε ανισότητα που οδηγεί σε περιθωριοποίηση.

## Βιβλιογραφία

- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. 1998. *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα., Βλέτση Ελένη, Μητσιάκη Μαρία, Μποζονέλος Βασίλης και Χούμα Βαλεντίνα. 2008. "Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου". Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου "2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου"*, Θεσσαλονίκη, 12-14 Δεκεμβρίου 2008, 597-612. Ειδωμένο στις 5 Ιανουαρίου 2012 [www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/.../anastasiadis-symeonidis.pdf](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/.../anastasiadis-symeonidis.pdf)
- Αρχάκης, Αργύρης. 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δαμανάκης, Μιχάλης. 2002. *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Denzin, Norman. 1997. *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Dyson A. H. 1999. "Coach Bombay's kids learn to write: children's appropriation of media material for school literacy". *Research in the Teaching of English* 33: 367-402.
- Ellis, Rod., and Barkhuizen, Gary. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Θεοφανοπούλου, Μαρία και Παπαναστασίου, Γεώργιος. 2001. "Το γλωσσικό λάθος". Στον *Εγκυκλοπαιδικό οδηγό για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ειδωμένο στις 5 Ιανουαρίου 2012 [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema\\_d11/d\\_11\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_d11/d_11_thema.htm)
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δήμητρα. 1999. "Η ανατομία του γλωσσικού λάθους". Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα 1976-1996, Αθήνα 29 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 1996*, 253-259. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ. 2001. "Λάθη στη χρήση της γλώσσας: αλήθεια και μύθος". Στο *10 μύθοι για την ελληνική γλώσσα* επιμελημένο από τον Γιάννη Χάρη, 53-61. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουλιάρη, Αγγελική. 2011. "Πολιτισμική ετερότητα και γλωσσική εκπαίδευση στην Κυπριακή Δημοκρατία". Στα *πρακτικά του συνεδρίου*". Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Οι σχολές των Επιστημών της Αγωγής: ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Λεμεσός, 29-30 Απριλίου.
- Κωστούλη, Τριανταφυλλιά. 2006. "Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης". Στα *Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005*, 252-270. Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας. 2001. *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Moje, Elizabeth. and O' Brien, David (eds.). *Constructions of Literacy. Studies of Teaching and Learning in and out of Secondary Schools*. Mahwah: Erlbaum.
- Ευδόπουλος Γ. 2004. "Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;". Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 9-11 Μαΐου 2003*, 519-530. Θεσσαλονίκη.
- Παπαναστασίου, Γεώργιος. 2008. *Νεοελληνική ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Papavrou, Andreas. 1999. "Academic achievement, language proficiency and socialisation of bilingual children in a monolingual GC-speaking school environment". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2:252-267.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Spinillo, Alina and Pratt Chris. 2009. «Κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές στις γνώσεις των παιδιών για τα κειμενικά είδη: στοιχεία από παιδιά μεσαίου και κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου και από παιδιά των δρόμων». Στο *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*, επιμελημένο από την Τριανταφυλλιά Κωστούλη, 57-93. Αθήνα: Επίκεντρο,
- Σετάτος, Μιχάλης. 1991. «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους». *Φιλολόγος* 63:17-39.
- Σετάτος, Μιχάλης. 1993. "Παρατηρήσεις και προτάσεις σχετικά με το γραφικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής". *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* 9:129-157.
- Τσιπλάκου, Σταυρούλα. 2009. "Γλωσσική εναλλαγή, ανταγωνιστικές γραμματικές και διαγλώσσα". Στα *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ιωάννινα, 30 Αυγούστου – 2 Σεπτεμβρίου 2007*, 1195-1209. Ειδωμένο στις 5 Ιανουαρίου 2012 [http://www.linguist-uoι.gr/cd\\_web/docs/greek/044\\_Tsiplakou.icgl8.pdf](http://www.linguist-uoι.gr/cd_web/docs/greek/044_Tsiplakou.icgl8.pdf)
- Χατζηιωάννου, Κυριάκος. 1999. *Γραμματική της ομιλούμενης κυπριακής διαλέκτου*. Λευκωσία: Ταμασός.