

**Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης,
Β. Σπυρόπουλος, επιμ.,
Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην
Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton,
Αθήνα: Πατάκης, 2003, σσ. 87-107**

Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Σπύρος Α. Μοσχονάς

Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα

Αν, ακολουθώντας την υπόδειξη των Larsen-Freeman & Long (1991: 5), παρατηρήσει κανείς μερικές από τις πρώτες συγκεντρωτικές βιβλιογραφίες (π.χ. Hatch 1978, Raimes 1983) σχετικά με την *εκμάθηση δεύτερης γλώσσας* (SLA: Second Language Acquisition), θα διαπιστώσει ένα σημείο τομής γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '60. Το χρονολογικό αυτό σημείο συμπίπτει με τη μεταστροφή της διεθνούς έρευνας –κυρίως όμως της έρευνας για την αγγλική– από τη *γλωσσική διδασκαλία* στη *γλωσσική μάθηση*. Η προσέγγιση των ερευνητών παύει να είναι *διδασκτικο-κεντρική* και γίνεται *μαθησιο-κεντρική*. Αντικείμενο των ερευνών δεν είναι πια τόσο η κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων ούτε η σύγκριση διδακτικών τεχνικών και εγχειριδίων· είναι περισσότερο η μελέτη της ίδιας της *διαδικασίας μάθησης*, καθοδηγούμενης ή μη, μιας δεύτερης γλώσσας από τη σκοπιά του μαθητευόμενου, του learner.¹ [88]

¹ Η μαθησιοκεντρική αλλαγή αποτυπώνεται σε μερικές από τις πρώτες συνθετικές εργασίες στον τομέα της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, όπως των Corder (1967) και Selinker (1972). Η συστηματική καταγραφή και ερμηνεία των λαθών κατά τη μάθηση (Error Analysis) είναι προϊόν αυτής της σημαντικής μεταστροφής· βλ. Corder (1981), καθώς και τις εργασίες που συγκεντρώνονται από τον Richards (1984). Για ένα κλασικό διδακτικοκεντρικό εγχειρίδιο, πβ. Mackey (1965). Ο Ευσταθιάδης (1996: 19) φαίνεται να εννοεί τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής μεθόδου, δηλ. ως μεταγενέστερη εξέλιξη. Για περιεκτικές παρουσιάσεις των νεότερων ερευνών, βλ. Selinker (1992), Ellis (1985, 1994, 1997), Klein (1986), Cook (2001), Larsen-Freeman & Long (1991), Sharwood Smith (1994).

1.1 Διδασκαλία ή μάθηση;

Από πολλές απόψεις η ελληνική βιβλιογραφία για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα μπορεί να τοποθετηθεί *πριν* από το σημείο τομής της αγγλικής/διεθνούς βιβλιογραφίας, παρουσιάζει δηλαδή υστέρηση τριών-τεσσάρων δεκαετιών. Η προσεκτική μελέτη των εργασιών που περιλαμβάνονται σε συγκεντρωτικά έργα (ΚΕΓ 1996α, Βάμβουκας & Χατζηδάκη 2001, Αντωνοπούλου, Τσαγγαλίδης & Μουμτζή 2000 – όλα, εννοείται, πολύ πρόσφατα) θα αποκάλυπτε ότι η πλειονότητα των ερευνών είναι προσανατολισμένη προς το παρεχόμενο διδασκαλικό *προϊόν* ή *εργαλείο* (τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας, γλωσσοεκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) και λιγότερο προς τη διαδικασία της πρόσληψής του ή την αξιολόγηση της επάρκειάς του από τη σκοπιά του μαθητευόμενου.

Η ποσότητα γλωσσοδιδακτικού «υλικού» που παράγεται τα τελευταία χρόνια είναι βέβαια εντυπωσιακή. Όμως το υλικό αυτό δεν μπορεί να κριθεί με βιομηχανικά κριτήρια παραγωγικότητας. Η έλλειψη μελετών αξιολόγησης, η έλλειψη συγκριτικών και συνθετικών εργασιών, η έλλειψη έργων υποδομής και αναφοράς (γραμματικών, λεξικών, «κλασικών» διδακτικών εγχειριδίων, εκδοτικών σειρών) καθιστά τα παραγόμενα «προϊόντα» μη συγκρίσιμα και μειώνει τη χρησιμότητά τους για ομάδες εκπαιδευτικών άλλες από αυτή των παραγωγών τους.

Παρά το γεγονός ότι δεν λείπουν τα κονδύλια για τη χρηματοδότηση της διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους, ο διδακτικοκεντρικός προσανατολισμός των ερευνητών είχε και έχει σημαντικές επιπτώσεις στο διαμορφούμενο πεδίο. Στο μεγαλύτερο μέρος της η βιβλιογραφία για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα συντίθεται από έργα *ατελή* ή, έστω, *ατελώς παρουσιασμένα*. Ειδικά εντός χρηματοδοτούμενων ερευνητικών προγραμμάτων, παράγεται έργο που αποτυπώνεται υποτυπωδώς σε «εσωτερικές» εκθέσεις εργασίας ή δελτία προόδου, και δημοσιοποιείται μόνο για να «κοπιарιστεί».² Η άποψη που κυριαρχεί στην περίπτωση αυτή είναι της «ενσωματωμένης στο προϊόν εργασίας». Ο ερευνητής –και οποιοςδήποτε «τρίτος»– θα πρέπει να μελετήσει το «προϊόν» (το παραχθέν γλωσσοεκπαιδευτικό υλικό, αν υπάρχει, ή τα αποτελέσματά του, αν έχει πρόσβαση σε

² Για μια ευπρόσδεκτη εξαίρεση, βλ. Δαμανάκης, επιμ. (1999).

αυτά) και να προβεί σε αντίστροφες υποθέσεις σχετικά με [89] τις επιλογές που οδήγησαν στο συγκεκριμένο υλικό. Δεν είναι βέβαιο ότι θα οδηγηθεί κάπου. Χαρακτηριστικό της σχετικής βιβλιογραφίας και δραστηριότητας είναι επίσης η πολυδιάσπαση της ήδη πενιχρής ερευνητικής εμπειρίας, με αποτέλεσμα είτε το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των αλλόγλωσσων είτε να περιορίζεται η χρήση του σε πολύ ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως των λεγόμενων «διαπολιτισμικών σχολείων», είτε να απευθύνεται σε πολύ ειδικό πληθυσμό, όπως των τσιγγάνων. Ως ένα βαθμό η οργανωμένη και χρηματοδοτούμενη έρευνα αντανakλά διαιρέσεις (Μουσουλμάνοι, Ομογενείς/Παλινοστούντες, Τσιγγάνοι) που δεν ανταποκρίνονται τόσο στην κοινωνική γεωγραφία ή στη γλωσσική τυπολογία του πληθυσμού που διδάσκεται την ελληνική ως ξένη όσο στη διοικητική οργάνωση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ας σημειώσουμε επίσης ότι, ενώ την πλούσια ξενόγλωσση βιβλιογραφία χαρακτηρίζει από πολύ νωρίς η διαθεσιμότητα πολλών συμπληρωματικών ή και ανταγωνιστικών θεωριών και μεθοδολογιών, στην Ελλάδα, αντίθετα, παρατηρείται το φαινόμενο της *προσήλωσης σε μία μόνο θεωρία ή μεθοδολογία*: αντανakλάται με άλλα λόγια στην ελληνική βιβλιογραφία η ύπαρξη στεγανών, πανεπιστημιακών «σχολών» ή και, μέσω των διαδικασιών επιμόρφωσης, διδασκαλικών και καθηγητικών συντεχνιών. Χαρακτηριστική είναι και η προσκόλληση των ερευνητών γύρω από τον ένα ή τον άλλο πόλο του τεχνητού δίπολου: *δομική ή λειτουργική προσέγγιση*; (βλ. παρακάτω, 2.3).

1.2 Μητρική ή ξένη;

Το σημαντικότερο όμως χαρακτηριστικό της διδακτικής της ελληνικής, στο οποίο επιβάλλεται ν' αναφερθούμε χωριστά, είναι η διαδεδομένη *σύγχυση μεταξύ της διδασκαλίας της ως μητρικής και της διδασκαλίας της ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*.

Ας προσέξουμε πρώτα ότι η όλη «κίνηση» για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι νεότοκη – όσο και η χρηματοδότησή της. Είναι ενδεικτικό ότι μόλις πρόσφατα έχουν εισαχθεί στα Πανεπιστήμια (μάλιστα σε μεταπτυχιακά προγράμματα μεγάλης ζήτησης) μαθήματα γύρω από τη

διδασκαλία/διδασκτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πρόσφατη είναι άλλωστε –και λόγω της Ε.Ε.– η συνειδητοποίηση ότι υπάρχει «αγορά» (μετανάστες, ομογενείς παλιννοστούντες, μειονότητες) όπου η ελληνική μπορεί και πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

[90] Η σύγχυση που παρατηρείται μεταξύ της *κατάκτησης* της ελληνικής ως μητρικής και της *εκμάθησής* της ως ξένης³ έχει, βέβαια, ιστορική εξήγηση. Εδώ μπορούμε να υπαινιχθούμε μόνο τους ιστορικούς εκείνους παράγοντες που απέκλεισαν από τον ορίζοντα της *κοινής νεοελληνικής* τους αλλόγλωσσους. Από τη μια, το πρότυπο της καθαρεύουσας βασιζόταν αποκλειστικά στη διδασκτική των νεκρών γλωσσών.⁴ Από την άλλη, το πρότυπο της δημοτικής, το οποίο, μετά από έντονους αγώνες, κυριάρχησε στη γλωσσοδιδασκτική, επέμεινε, όπως ήταν φυσικό, στη διδασκαλία της *μητρικής* γλώσσας. Δικαίως το πρότυπο αυτό αντιμετώπισε με επιφύλαξη την εκμάθηση ξένων γλωσσών· θεωρήθηκε ότι η πρόωρη εισαγωγή τους στο σχολείο, προτού καθιερωθεί οριστικά η δημοτική ως γλώσσα της εκπαίδευσης, θα προκαλούσε στους μαθητές «ζημίες» μάλλον παρά οφέλη (Τριανταφυλλίδης 1946: 74-92). Στο ίδιο πλαίσιο, η διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές αντιμετωπίστηκε από τη σκοπιά μιας πολιτικής *γλωσσικής αφομοίωσης*, την οποία θα διευκόλυνε το πρότυπο της δημοτικής, που ανταποκρινόταν καλύτερα στη «φυσική», ομιλούμενη γλώσσα (Τριανταφυλλίδης 1916· πβ. Τριανταφυλλίδης 1952, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε «ομογενείς»). Εξ όσων γνωρίζω, μόνο από τη σκοπιά αυτή, σκοπιά περιχαράκωσης, τίθεται από τους δημοτικιστές ζήτημα διδασκαλίας της νέας ελληνικής («δημοτικής») ως *ξένης* γλώσσας.

Ακολούθως, η διδασκαλία της ελληνικής αντιμετωπίζεται, ακόμη σήμερα, αποκλειστικά από τη σκοπιά του φυσικού ομιλητή ενώ παραγνωρίζονται η σκοπιά, η δυσκολία, η γλώσσα του αλλόγλωσσου. Αν δούμε τις γραμματικές περιγραφές σε ορισμένα από τα πιο διαδεδομένα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής για ξένους,

³ Δεν πρέπει επίσης να συγχέεται η *κατάκτηση* της γλώσσας με τις ποικίλες μεθόδους *καλλιέργειας* και *εξήγησής* της, που χρησιμοποιούνται συνήθως στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Στο περιβάλλον του σχολείου, ο όρος «διδασκαλία της μητρικής γλώσσας» σημαίνει σχεδόν αποκλειστικά «διδασκαλία για τη γλώσσα» (βλ. παρακάτω).

⁴ Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επισήμανση της Φιλιππάκη-Warburton (1994: 48) ότι «η διδασκαλία της γλώσσας των κλασικών κειμένων [από τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς της ελληνιστικής εποχής] γινόταν με τρόπο ανάλογο με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.» Κατ' αναλογία, η διδασκαλία της καθαρεύουσας *είναι* διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

είτε προέρχονται από γλωσσολόγους είτε όχι,⁵ διαπιστώνουμε ότι το πρότυπο που ακολουθείται σε κάθε περίπτωση είναι αυτό των [91] παραδοσιακών γραμματικών, με κάποιες απλοποιήσεις και αποκλίσεις. Πρόκειται δηλαδή για το πρότυπο γραμματικής περιγραφής που καθιερώνεται με τη *Νεοελληνική Γραμματική* του Μ. Τριανταφυλλίδη κ.ά. (1941) και το οποίο διαδίδεται μέσω διαφόρων επιτομών, αρχής γενομένης από τη *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική* του ίδιου (1948). Πρώτο διακριτικό γνώρισμα αυτού του προτύπου: *βασίζεται στη διαίσθηση του φυσικού ομιλητή*, προϋποθέτει δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό, γνώση της γλώσσας, την οποία περιγράφει ή περιορίζει, κυρίως για τις ανάγκες του ρυθμισμένου και ρυθμιστικού *γραπτού* λόγου· για παράδειγμα, μια Γραμματική αυτού του τύπου θα θεωρήσει δεδομένο τον κανόνα συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και δεν θα τον σχολιάσει καν. Δεύτερο διακριτικό γνώρισμα του προτύπου: η έμφασή του στη μορφολογία, στο *τυπικό* της γλώσσας. Η «παραδοσιακή γραμματική» δίνει έμφαση στη λέξη και στη δομή της, παραγνωρίζοντας τους κανόνες σύνθεσης των προτάσεων καθώς και ευρύτερων μονάδων του λόγου: δεν παρουσιάζει «γραμματικές» περιγραφές για επίπεδα ανάλυσης πέραν της λέξης (σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) ούτε «κανόνες» για τη σύνταξη συνεχών μονάδων του λόγου, πέραν της πρότασης. Τρίτο διακριτικό γνώρισμα: η *στατικότητα* του προτύπου, όπως εμφανίζεται από τη συγκεντρωτική ταξινόμηση της γραμματικής ύλης κατά το χωρισμό των μερών του λόγου ή κατά επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία).

Η συγκριτική αξιολόγηση των πιο πρόσφατων *διδασκικών εγχειριδίων*, που βασίζονται στο παραδεδομένο πρότυπο γραμματικής ανάλυσης,⁶ θα αποκάλυπτε επιπλέον ότι: Τα περισσότερα απευθύνονται σε ενήλικους, σ' εκείνη δηλαδή την ηλικιακή ομάδα η οποία είναι σε θέση να κατανοεί *μεταγλωσσικές* περιγραφές, όπως είναι της γραμματικής· πολύ λιγότερα απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες, για τις οποίες οι γραμματικές περιγραφές δεν ενδείκνυνται. Ακόμη και για ενήλικους, τα

⁵ Σύγκρινε λ.χ. Βαλσαμάκη-Τζεκάκη κ.ά. (2002) με Μπαμπινιώτη κ.ά. (1993)· στο τελευταίο πβ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1996/1999/2001) για τις διαφορές μεταξύ ενός γραμματικά προσανατολισμένου εγχειριδίου και μιας («δομολειτουργικής») Γραμματικής αναφοράς (reference grammar).

⁶ Για βιβλιογραφία βλ. «Βιβλία για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας» στη διεύθυνση www.komvos.edu.gr και «Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» στη διεύθυνση www.nglt.uoa.gr. Για αξιολόγηση βλ. ΚΕΓ (1996β), Ψάλτου-Joycey (2001), Σπυρόπουλος και Τσαγγαλίδης (υπό προετοιμασία).

περισσότερα είναι αδικαιολόγητα περίπλοκα, με γραμματικές περιγραφές σύνθετες, περιορισμένης πρακτικής αξίας. Τα διδακτικά εγχειρίδια αδυνατούν συνήθως να διαχωρίσουν το (κλιτικό ή άλλο) υπόδειγμα από τις εξαιρέσεις του.⁷ Αδυνατούν να υποδείξουν συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα, τα οποία καλύπτουν πλημμελώς. Όχι [92] μόνο δεν συνδυάζουν τη γραμματική γνώση που κωδικοποιούν, αλλά συνήθως αναφέρονται μία μόνο φορά σε ένα έκαστο γραμματικό φαινόμενο ή κανόνα, χωρίς να επανέρχονται σ' αυτό. Χρησιμοποιούν ακατάλληλους γραμματικούς όρους και ορισμούς, που δεν έχουν αντίκρισμα στη συγχρονία της γλώσσας, π.χ. «απαρέμφατο», «αόριστος», «υποτακτική» κ.ά. (βλ. και Φιλίππιακη-Warburton 2001β). Η αναδιάταξη της «γραμματικής ύλης» στα διάφορα διδακτικά εγχειρίδια –το περίφημο «σπάσιμο»– δεν αντανακλά, κατά πάσα πιθανότητα, τα στάδια εκμάθησης της γλώσσας τα οποία διέρχεται ένας αλλόγλωσσος – ούτε, βέβαια, αυτά που διέρχεται ο μητροδίδακτος ομιλητής. Συχνά δεν αντανακλά καν τη ρουτίνα ενός δασκάλου.⁸

1.3 Ξένη ή δεύτερη;

Η σύγχυση μεταξύ της κατάκτησης της ελληνικής ως μητρικής και της εκμάθησής της ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εντείνεται από τη χαλαρή χρήση του τελευταίου αυτού ζεύγους εννοιών, οι οποίες συνήθως παρατίθενται διαζευκτικά: «δεύτερη ή ξένη». Η κουραστική αυτή επανάληψη για λόγους τυπογραφικής και μόνο ευκολίας θα έπρεπε να εξαλειφθεί.

Κανονικά, «δεύτερη» γλώσσα σημαίνει οποιαδήποτε γλώσσα μετά τη μητρική – «δεύτερη» είναι, με την έννοια αυτή, και η τρίτη και η τέταρτη κ.ο.κ. (Larsen-Freeman & Long 1991: 7, Sharwood Smith 1994: 7, κ.ά.). Δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή ή/και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής γλώσσας.

⁷ Σύγκρινε λ.χ. τον πίνακα ρηματικών καταλήξεων στη Γραμματική των Holton, Mackridge & Φιλίππιακη-Warburton (1997: 116) με τις δεκάδες σελίδες που αφιερώνονται στη ρηματική μορφολογία σε διδακτικά εγχειρίδια όπως των Βαλσαμάκη-Τζεκάκη κ.ά. (2002), Μπαμπινιώτη κ.ά. (1993).

⁸ Είναι χαρακτηριστική η συγκέντρωση των σχετικών με τη φωνολογία πληροφοριών σε ένα-δύο εισαγωγικά μαθήματα στα περισσότερα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Επ' αυτού, η διάκριση που επιχειρείται στην ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι «αξιολογικά ουδέτερη». Θεωρείται λ.χ. ότι η ελληνική είναι «δεύτερη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα ελληνικής καταγωγής («ομογενείς») και «ξένη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό (Δαμανάκης 2000: 24). Ωστόσο, το αναλογικό ζεύγος

ομογενείς : δεύτερη γλώσσα : : αλλογενείς : ξένη γλώσσα

[93] δεν αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο διάκρισης. Τα επιχειρήματα εναντίον μιας τέτοιας αναλογίας είναι πολλά. Οι όροι «ομογενής» / «αλλογενής» ορίζονται κυρίως από τη σκοπιά της χώρας υποδοχής και της γλώσσας διδασκαλίας, είναι δηλαδή όροι που ανήκουν στην κρατική *ιδεολογία της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης* και δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται στενότερα, για την επιστημονική διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικές μεθοδολογίες διδασκαλίας ή διαφορετικούς τρόπους και ενδιαφέροντα μάθησης. Ας παρατηρηθεί επιπλέον ότι οι όροι «ομογενής»-«αλλογενής» είναι αμοιβαίοι: με άλλα λόγια, δεν είναι καν προφανές αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν διαφορετικά εκπαιδευτικά πρότυπα και προγράμματα. Ειδικότερα: Οι όροι δεν έχουν «ποσοτικό» αντίκρισμα σε σχέση με τη γλωσσομάθεια των διδασκομένων: ένας «αλλογενής» μπορεί να έχει περισσότερες γνώσεις στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό από έναν «ομογενή». Ούτε έχουν απαραίτητως οι όροι αυτοί ποιοτικό αντίκρισμα στον τρόπο μάθησης της ελληνικής: ένας «αλλογενής», λ.χ. ένας Τούρκος, μπορεί να μάθει τα ελληνικά ως «δεύτερη» γλώσσα από το περιβάλλον του –εφόσον τα ελληνικά ήδη επωμίζονται στο περιβάλλον αυτό λειτουργίες «δεύτερης» γλώσσας– και να τα μάθει χωρίς επίσημη διδασκαλία ή με *ακατάλληλη* γλωσσική διδασκαλία (βλ. Φραγκουδάκη, Ιορδανίδου & Μοσχονάς 2001). Στο μέτρο που πολιτισμικές συνήθειες και πρακτικές αποτυπώνονται στην ίδια τη γλώσσα (όπως συμβαίνει με όλες οι συμβάσεις της γραφής, με τις συμβάσεις του χαιρετισμού, της προσφώνησης κ.ά. προφορικές συμβάσεις), κι εκτός αν δεχτούμε ότι είναι «πολύ ευρεία» πράγματι η αντίληψη του ελληνικού πολιτισμού που θα έπρεπε να παρέχεται στους «αλλογενείς» μέσω της γλώσσας, είναι δύσκολο να φανταστούμε πώς θα μπορούσαν να διδαχθούν τα

ελληνικά ως «ξένη» γλώσσα σε έναν «αλλογενή αλλόγλωσσο» χωρίς ταυτοχρόνως να του παρασχεθούν πληροφορίες για τον ελληνικό πολιτισμό.

Βέβαια, η διάκριση «δεύτερης»-«ξένης» γλώσσας θα μπορούσε εναλλακτικά να βασιστεί σε χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος (λ.χ. του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος) ή της κοινότητας εντός της οποίας επιχειρείται εκμάθηση της ελληνικής. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, μπορούμε να μιλάμε για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε περιβάλλον διγλωσσίας (όπου η ελληνική είναι μία από τις χρησιμοποιούμενες γλώσσες) και ως ξένης γλώσσας σε περιβάλλον αλλογλωσσίας (Σκούρτου 1997: 132-33· πβ. Klein 1986: 19-20, Larsen-Freeman & Long 1991: 6, Sharwood Smith 1994: 7, 208, κ.ά.). Ούτε όμως μια τέτοια διάκριση μπορεί να είναι αποτελεσματική, κυρίως [94] για τρεις λόγους: Είναι αμφίβολο κατά πόσο η κοινωνική διγλωσσία είναι σε τέτοιες περιπτώσεις υπαρκτή ή απλώς επιθυμητή· είναι αμφίβολο επίσης κατά πόσο η κοινωνική, εκτός σχολείου διγλωσσία αντανακλά στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής εντός του σχολείου. Για παράδειγμα, όπως έχει διαπιστωθεί εμπειρικά, αλλά και με ειδικές μελέτες (Σφυρόερα, Φτερνιάτη & Γαβριηλίδου 2002), πολλοί από τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης γράφονται στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία χωρίς να έχουν ούτε στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική· από πρακτική άποψη, τα παιδιά αυτά πρέπει να διδαχτούν την ελληνική σαν να τους ήταν γλώσσα εντελώς ξένη, παρόλο που στο περιβάλλον τους η ελληνική χρησιμοποιείται ως δεύτερη γλώσσα από πολλούς ενήλικες. Δεύτερον, ακόμη και αν το κοινωνικό περιβάλλον είναι δίγλωσσο, μπορεί να μην είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει με μειονοτικά παιδιά που εντάσσονται στην πλειονοτική Μέση Εκπαίδευση, διαπολιτισμική ή άλλη.⁹ Τέλος, με κριτήρια κοινωνικής διγλωσσίας θα ήμασταν

⁹ Στην πλειονοτική εκπαίδευση η ελληνική απλώς προϋποτίθεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών (μειονοτικών, μεταναστών, παλιννοστούντων), οι οποίοι καλούνται, σ' ένα αυστηρά μονόγλωσσο (ελληνόγλωσσο) περιβάλλον, να παρακολουθήσουν το «κανονικό» πρόγραμμα μαθημάτων, που απευθύνεται σε «κανονικούς»/«φυσικούς» ελληνοφώνους, σαν να γνώριζαν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αυτή η αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων μαθητών παρουσιάζεται συχνά ως η μόνη «ρεαλιστική» και ως η μόνη που είναι σύμφωνη «με τις απαιτήσεις του εθνικού κράτους» (Γκότοβος 2001: 42, 58). Η προϋπόθεση (γνώση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας) είναι βέβαια εξωπραγματική – δυστυχώς λείπουν οι έρευνες που θα το αποδείκνυαν κατά περίπτωση. Ειδικά στην πλειονοτική Μέση Εκπαίδευση, ο όρος «δεύτερη γλώσσα» νομιμοποιεί πλαγίως τη διδασκαλία της ελληνικής αποκλειστικά ως μητρικής· νομιμοποιεί δηλαδή την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη στοιχειώδη και στη μέση πλειονοτική εκπαίδευση με τους όρους που ισχύουν για τους πλειονοτικούς

αναγκασμένοι να εντάξουμε στην ίδια κατηγορία της «δεύτερης» γλώσσας εντελώς διαφορετικές περιπτώσεις μάθησης της ελληνικής, λ.χ. ενός ελληνοαμερικανού που διδάσκεται ελληνικά στην Νέα Υόρκη και ενός τουρκόγλωσσου που μαθαίνει ελληνικά στην Κομοτηνή. Οποιαδήποτε ταξινόμηση οδηγεί στον συγκερασμό τόσο ανόμοιων μαθησιακών καταστάσεων είναι παραπλανητική.

Κατά συνέπεια, το να μιλάμε για την ελληνική ως ξένη και όχι ως δεύτερη γλώσσα με κριτήριο την «αλλογένεια» του πληθυσμού είναι εξίσου παραπλανητικό με το να μιλάμε για την ελληνική ως δεύτερη και όχι ως ξένη γλώσσα με κριτήριο την κοινωνική διγλωσσία.

[95] Για τους παραπάνω λόγους, πιστεύουμε ότι ο δάνειος όρος «δεύτερη γλώσσα» (< second language) θα ήταν ίσως χρήσιμο σε όλες τις περιπτώσεις να αντικατασταθεί, προσωρινά έστω, από τον όρο «ξένη γλώσσα», που είναι τουλάχιστον απαλλαγμένος από την άστοχη συνδήλωση ότι η ελληνική θα όφειλε να είναι για όλους τόσο οικεία όσο είναι στους μητροδίδακτους ομιλητές της.

2. Γραμματική και διδασκαλία

Ισχυριστήκαμε ότι τα νεότερα διδακτικά εγχειρίδια, προσδεμένα στη γραμματική παράδοση της δημοτικής, δεν παίρνουν υπόψη τους τις εξελίξεις στη νεότερη γλωσσολογία. Είναι γεγονός ότι η άνθηση της *επιστημονικής γραμματικής* (Joseph & Φιλιππάκη-Warburton 1986, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1997, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1996/1999/2001) δεν έχει ακόμη επιδράσει στην *οργάνωση* των διδακτικών εγχειριδίων. *Χρηστικές* Γραμματικές της ελληνικής για ξένους δεν υπάρχουν ή χρησιμοποιούνται Γραμματικές που *επιδιώκουν* να είναι περίπλοκες – «πλήρεις», «αναλυτικές», «λεπτομερείς»–, ενίοτε προκαλώντας απελπισία σε όσους προσπαθούν με τη βοήθειά τους να μάθουν ελληνικά. Δεν υπάρχουν Γραμματικές *διαβαθμισμένες*, που να απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και ενδιαφέροντα. Και οι διαθέσιμες Γραμματικές *αναφοράς* της ελληνικής (στις οποίες πρέπει να συμπεριλάβουμε και τις «παραδοσιακές» γραμματικές του Τριανταφυλλίδη 1941 και

μαθητές. Στο περιβάλλον αυτό, οι όροι «δεύτερη»-«ξένη» γλώσσα συνδυάζονται επιτελεστικά ως ευχή να γίνουν τα ελληνικά «δεύτερη» γλώσσα σε όσους είναι ξένη.

του Τσοπανάκη 1994) προσφέρονται για διδασκαλία μόνο σε «πολύ προχωρημένους».

Οφείλει όμως η διδασκαλία να ακολουθεί τις εξελίξεις στη νεότερη γραμματική; Και *πρέπει* να διδάσκεται η γραμματική; Ας κρατήσουμε χωριστά τα δύο αυτά ερωτήματα.

2.1 Γραμματική οργάνωση

Στο πρώτο ερώτημα μπορούμε να απαντήσουμε με ένα παράδειγμα της Ει. Φιλιππάκη-Warburton (2001α: 94-96).¹⁰ Μια βασική αντίληψη στη θεωρία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι ότι «υπάρχουν κάποια γραμματικά φαινόμενα που είναι πιο θεμελιακά και επομένως πρέπει να διδαχθούν αυτά πρώτα [96] έτσι ώστε να χτιστούν πάνω τους κάποια άλλα στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και άλλα φαινόμενα που είναι μεν ανεξάρτητα από τα προηγούμενα αλλά που γύρω τους στρέφονται άλλα πάλι στοιχεία» (Φιλιππάκη 2001α: 94). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, οι εντυπωσιακές σε πρώτη ματιά διαφορές μεταξύ των γλωσσών δεν είναι απεριορίστες, αλλά υπακούουν σε «παραμετρικούς» περιορισμούς. Κατά τη Φιλιππάκη-Warburton (ό.π.), «μια απλή δομική διαφορά ανάμεσα σε δύο γλώσσες μπορεί να έχει ως συνέπεια ένα σύνολο άλλων δομικών διαφορών που όλες προέρχονται από την πρώτη».

Ως μία τέτοια παράμετρος σε σχέση με την οποία διαφέρουν οι γλώσσες έχει υποδειχθεί η πολυσυζητημένη «παράμετρος pro-drop» (προαιρετική έκφραση του υποκειμένου, ονοματικού ή αντωνυμικού).

Η αγγλική δεν είναι γλώσσα pro-drop, ενώ η ελληνική είναι. Οι συνέπειες αυτής της παραμετρικής διαφοράς είναι ποικίλες: Στην αγγλική είναι υποχρεωτική η παρουσία του υποκειμένου (λ.χ. *John runs, He runs*, αλλά όχι **Runs*). Επίσης, το αντωνυμικό υποκείμενο της αγγλικής κανονικά δεν είναι τονισμένο: αποτελεί μία τονική ενότητα με το ρήμα που ακολουθεί. Η φράση με λειτουργία υποκειμένου συνήθως προηγείται του ρήματος και η σειρά αυτή, σε γενικές γραμμές, είναι υποχρεωτική για τα αγγλικά. Αντιθέτως, για την ελληνική, που είναι γλώσσα pro-

¹⁰ Βλ. επίσης Philippaki-Warburton (1990: 61-62). Πβ. White (1985), Hilles (1986), Cook (2001: 34-37, 181 κ.ε.), Ellis (1994: 429 κ.ε.).

drop, η παρουσία φράσης υποκειμένου δεν είναι υποχρεωτική, αφού οι πληροφορίες προσώπου και αριθμού είναι ενσωματωμένες στην κατάληξη του ρήματος: μια πλήρης πρόταση στα ελληνικά δεν είναι, συνεπώς, απαραίτητο να περιλαμβάνει εκφρασμένο γραμματικό υποκείμενο (*Τρέχει*). Το αντωνυμικό υποκείμενο εμφανίζεται συνήθως τονισμένο (*ΑΥΤΟΣ τρέχει*) και η λειτουργία του είναι εμφατική ή αντιδιασταλτική, χρησιμοποιείται δηλαδή για νοηματική διάκριση. Ως συνέπεια, η σειρά των όρων στα ελληνικά παρουσιάζεται πολύ πιο ελεύθερη σε σχέση με τα αγγλικά (*Ο Γιάννης τρέχει, Τρέχει ο Γιάννης· Ο Γιάννης κλότσησε την μπάλα, Την μπάλα (την) κλότσησε ο Γιάννης, (Την) κλότσησε την μπάλα ο Γιάννης*). Σε συνδυασμό με τη σχετική ελευθερία στη σειρά των όρων, η ελληνική έχει ένα πλούσιο σύστημα πτώσεων, μέσω των οποίων δηλώνονται οι γραμματικές λειτουργίες του υποκειμένου, του αντικειμένου κλπ. (βλ. Lascaratou 1984: κεφ. 6).

Η παρουσία λοιπόν ενός θεμελιώδους χαρακτηριστικού (pro-drop), σύμφωνα με το παράδειγμα που δανειστήκαμε, έχει σημαντικές συνέπειες στην όλη γραμματική οργάνωση της γλώσσας και επηρεάζει μια συστοιχία γραμματικών φαινομένων.

Αυτός που μαθαίνει την ελληνική ως ξένη γλώσσα πρέπει με κάποιο τρόπο [97] να κατανοήσει τις «παραμετρικές» διαστάσεις της ελληνικής, να μάθει να συνδυάζει τα θεμελιώδη γραμματικά φαινόμενα που οργανώνονται βάσει κοινών χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να διδάσκονται *νωρίς, συνδυαστικά και επαναληπτικά*: η διδασκαλία οφείλει να επανέρχεται σε αυτά κάθε φορά που αντιμετωπίζει ένα σχετικό φαινόμενο της ίδιας συστοιχίας.

Βέβαια, η παράμετρος pro-drop είναι εύκολο να εξηγηθεί, αλλά, προφανώς, δεν έχει νόημα να ενταχθεί, με τον τρόπο που εξηγείται από τους γλωσσολόγους, σ' ένα *χρηστικό εγχειρίδιο* γραμματικής για αλλόγλωσσους. Οι διασυνδέσεις των γραμματικών φαινομένων που υπαινίσσεται η παράμετρος αυτή πρέπει να *υποδεικνύονται* και όχι να καταδεικνύονται με χρήση επιστημονικής μεταγλώσσας. Η χρήση πάντως παραμετρικών διαφορών αυτού του τύπου μπορεί να είναι καθοριστική για την *οργάνωση* ενός διδακτικού εγχειριδίου, για την ανάδειξη μιας *στρατηγικής* εκμάθησης ή για τη διαπίστωση της *προόδου* του μαθητευόμενου (πόσα «στοιχεία» της ίδιας συστοιχίας έχει κατακτήσει). Η *γραμματική οργάνωση* της διδασκαλίας είναι πράγματι ζήτημα ανεξάρτητο από το *αν πρέπει να διδάσκεται η γραμματική*.

2.2 Διδασκαλία της γραμματικής

Πρέπει να διδάσκεται η γραμματική; Ως γνωστόν, το ερώτημα αυτό απασχόλησε κατά κόρον τη διδακτική του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, ιδιαίτερα στη Μέση Εκπαίδευση (για μια νηφάλια προσέγγιση, βλ. Φιλιππάκη-Warburton 2001γ). Η σχετική διαμάχη έχει μεταπηδήσει στο πεδίο της διδακτικής της ελληνικής ως ξένης.

Η θέση με την οποία συντασσόμαστε είναι ότι σε πολύ μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, οπωσδήποτε πάντως στις περιπτώσεις καθοδηγούμενης μάθησης (Ellis 1984), η συνειδητή διδασκαλία και εκμάθηση κανόνων γραμματικής είναι σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής (ή οποιασδήποτε γλώσσας) ως μητρικής και της διδασκαλίας της ως ξένης. Ο παράγοντας αυτός διαφοροποιεί δύο σχετικώς ανεξάρτητα γνωστικά υποδείγματα: την *κατάκτηση* της μητρικής γλώσσας από το παιδί και τη (βοηθούμενη) *εκμάθηση* μιας ξένης γλώσσας από τον ενήλικα (Selinker 1972, Bley-Vroman 1989). Η κατάκτηση γίνεται με φυσικό και ανεπίγνωστο τρόπο· αρκεί η έκθεση του παιδιού στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον. Για την εκμάθηση όμως μιας ξένης γλώσσας απαιτείται η εσωτερίκευση μηχανισμών που είναι γραμματικοί και, σε σημαντικό βαθμό, *μεταγλωσσικοί* (πβ. Φιλιππάκη-Warburton 1999).

[98] Όπως ευρύτατα αναγνωρίζεται, η γραμματική επιτρέπει την *εστίαση στη μορφή*. Σύμφωνα με αυτή την αρχή διδασκαλίας, γραμματικά στοιχεία και δομές προβάλλονται και υποδεικνύονται στους μαθητές με κάποιον εικονικό τρόπο – παραστατικά υποδείγματα, πίνακες κλπ. – ή με τρόπο ακουστικά «εικονικό» – λ.χ. με την επιτόνιση, κατά την προφορική διδασκαλία. Παραστατικοί τρόποι μπορούν να θεωρηθούν και η σειρά και η επανάληψη. Η βιβλιογραφία (Doughty & Williams, επιμ. 1998, Ellis 1997: κεφ. 2, Cook 2001: κεφ. 2) στηρίζει την άποψη ότι ο συνδυασμός δραστηριοτήτων εστίασης στη μορφή με δραστηριότητες επικοινωνιακές και δομικές είναι ο καταλληλότερος τρόπος εξήγησης της γραμματικής, καταλληλότερος πάντως από την πλήρη μεταγλωσσική εξήγηση, καταλληλότερος επίσης από την πλήρη απουσία μεταγλωσσικών εξηγήσεων.

Η διάκριση που επιχειρείται στο σημείο αυτό είναι μεταξύ *μεταγλωσσικής γνώσης* των γραμματικών κανόνων και της ικανότητας *χρησιμοποίησής* τους. Οποιοσδήποτε γλωσσολόγος μπορεί να αναφέρει τυπολογικές ιδιαιτερότητες και

χαρακτηριστικά ορισμένων γλωσσών (όπως την «παράμετρο pro-drop»), των οποίων οι φυσικοί ομιλητές δεν έχουν συνειδητή γνώση, παρόλο που τη γλώσσα τους τη χρησιμοποιούν με τρόπο απολύτως φυσικό. Η μετάδοση αυτής της γνώσης (γνώσης για τη γλώσσα) δεν εγγυάται ούτε πρέπει να προϋποθέτει την ικανότητα *χρήσης* της γλώσσας (γνώση της γλώσσας). Ο σκοπός της γραμματικής στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας δεν είναι η ακαδημαϊκή γνώση, αλλά η διεύρυνση της *μεταγλωσσικής συνείδησης*, δηλαδή της συνειδητής γνώσης που έχουν οι διδασκόμενοι τη γλώσσα (Rutherford & Sharwood Smith 1988). Παρόλο που η συνειδητή αυτή γνώση είναι δύσκολο να μετατραπεί σε ασυνείδητη, αυτοματική γνώση – *γνώση εν χρήσει* –, αυτός πάντως πρέπει να είναι ο στόχος της διδασκαλίας (Krashen 1981 & 1987). Η γραμματική είναι σαν τη σκάλα του Wittgenstein: τη χρησιμοποιούμε για ν' ανέβουμε κάπου, μετά την πετάμε.

2.3 Δομική ή λειτουργική προσέγγιση;

Το ζήτημα της *γραμματικής οργάνωσης* της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης συσκοτίζεται μάλλον παρά διευκρινίζεται από την εγχώρια διαμάχη μεταξύ *δομικής* και *λειτουργικής* προσέγγισης. Όσοι ερευνητές έλκονται προς τον πρώτο πόλο της τεχνητής αυτής αντίθεσης έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής μεταγλώσσας και να παραγνωρίζουν τις τεχνικές διδακτικής προσομοίωσης των πραγματικών συνθηκών του λόγου. Όσοι δίνουν έμφαση στον δεύτερο πόλο έχουν την τάση να θεωρούν άχρηστη [99] τη διδασκαλία της γραμματικής και να πιστεύουν ότι οι διδασκαλικά προσομοιωμένες συνθήκες παραγωγής λόγου ταυτίζονται με πραγματικές «επικοινωνιακές» συνθήκες. Η λειτουργική ή «επικοινωνιακή» προσέγγιση αρνείται τη χρησιμότητα διδασκαλίας της ελληνικής με δομικές και «εργαστηριακές» ασκήσεις και επιμένει στη χρήση της γλώσσας σε «πραγματικές» επικοινωνιακές συνθήκες.

Θα μπορούσε κανείς να επιχειρηματολογήσει εναντίον της υπερβολής και της μιας και της άλλης προσέγγισης (πβ. McCarthy-Carter 1994: 160-6, Widdowson, 1990: 97, Rutherford 1987: 104). Η δομική προσέγγιση σωστά κατηγορείται ότι παραγνωρίζει τη χρήση του λόγου σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες που απέχουν από τις «εργαστηριακές» συνθήκες των δομικών ασκήσεων. Ευθύνεται για

τη μειωμένη έμφαση στις πραγματολογικές συνθήκες του λόγου, στη χρήση του δηλαδή σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Από την άλλη, η «επικοινωνιακή» προσέγγιση υποτιμά τη χρησιμότητα των δομικών ασκήσεων και υπερβάλλει ως προς την πραγματική επικοινωνιακότητα των συνθηκών που *τεχνητά και προσομοιώνοντας τις πραγματικές συνθήκες* δημιουργεί συνήθως ο καθηγητής μέσα στην αίθουσα. Για παράδειγμα, μια άσκηση στην προσφώνηση η οποία υποθέτει ότι ο μαθητής στέλνει επιστολή σε παράγοντες του σχολείου (*Αγαπητοί κύριοι, Κυρίες και κύριοι, Κύριοι και κυρίες καθηγητές, κκ. κλπ.*) δεν παύει να είναι μια προσομοιωμένη συνθήκη επικοινωνίας που δεν απέχει πολύ από παρόμοιες δομικές ασκήσεις. Όπως έχει δείχτει άλλωστε (Cook, 2001: 43, 141 κ.ε.), ο λόγος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από συστηματική αμφισημία ανάμεσα σε «πραγματικές» λεκτικές συναλλαγές και συναλλαγές διδάσκοντος-μαθητή.

Η λειτουργική-επικοινωνιακή διδασκαλία βασίζεται και αυτή σε συγκεκριμένα γραμματικά υποδείγματα, τα οποία μπορούν να απομονωθούν διότι παρουσιάζουν λειτουργικότητα σε ορισμένες μόνο και όχι σε άλλες περιστάσεις. Αν λ.χ. εξετάσει κανείς τις οδηγίες για την επικοινωνιακή διδασκαλία της ελληνικής στους μουσουλμανόπαιδες των μειονοτικών σχολείων ή σε παλιννοστούντες από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ που προτείνει ο Α. Χαραλαμπίδης, ένας από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της λειτουργικής προσέγγισης (Χαραλαμπίδης, επιμ. 2000α & 2000β, Χαραλαμπίδης & Χαραλαμπίδης 1996), θα διαπιστώσει ότι μπορούν οι περισσότερες να ευρετηριαστούν με βάση το εκάστοτε γραμματικό φαινόμενο στο οποίο εστιάζουν (ενώ δεν διαφέρουν ουσιαστικά από ανάλογες δραστηριότητες που προτείνονται για μαθητές που έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα: πβ. Χαραλαμπίδης & [100] Χατζησαββίδης 1997). Η επικοινωνιακή συνθήκη που δημιουργείται με τις «ασκήσεις» αυτές μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ακόμη τρόπος *εστίασης στη μορφή*. Είναι λάθος λοιπόν να πιστεύεται ότι η λειτουργική προσέγγιση εγκαταλείπει τη γραμματική διδασκαλία.

Παρουσιάζει πάντως ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι η επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση κυριαρχεί, παραδόξως, σε ένα πεδίο κατ'εξοχήν ρυθμιστικό, αυτό του «καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας». Στην ελληνική βιβλιογραφία παγιώνεται μια τάση *λειτουργικού* καθορισμού (βλ. ΚΕΓ 1997, Ευσταθιάδης κ.ά. 2001· πβ. Διατμηματικό Πρόγραμμα της Ν.Ε. ως Ξένης

Γλώσσας 1998, καθώς και τις μελέτες που συγκεντρώνονται στο Δαμανάκης, επιμ. 2001). Οι λειτουργίες ορίζονται, με αρκετή ασάφεια, βάσει κατηγοριών όπως: κοινωνικές επαφές, ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεις και κρίσεις, αισθήματα και συναισθήματα, λεκτικές πράξεις (speech acts), τεχνικές λόγου, παθολογία της επικοινωνίας. Η σύγκριση των ΚΕΓ (1997) και Ευσταθιάδης κ.ά. (2001) δείχνει ότι η προσπάθεια συγκέντρωσης των γραμματικών υποδειγμάτων που είναι απαραίτητα για την επιτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών γίνεται εκ των υστέρων και στηρίζεται σε πολυσύνθετες αντιστοιχίσεις περιεχομένου («λειτουργίας») και μορφής (γραμματικού υποδείγματος)

Σ' αυτήν τη λειτουργική *τυποποίηση* της διαδικασίας μάθησης συμβάλλουν βέβαια οι αυξημένες ανάγκες διεθνούς επικοινωνίας (βλ. Council of Europe 1996, για παρόμοιες προδιαγραφές). Μέσω γενικών λειτουργιών γίνεται απόπειρα να καθοριστεί η «ανταλλακτική αξία» που έχει η χρήση μιας ξένης γλώσσας. Οι γενικές λειτουργικές κατηγορίες επιτρέπουν την ανάδειξη ομοιοτήτων στη *χρήση* των γλωσσών, με τρόπο που δεν μπορούν οι «παραμετρικές» διαφορές· μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ενδιαφέρουσα *συγκριτική* επεξεργασία της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας-στόχου· και προσφέρονται για τη σχετική διαβάθμιση των μαθητευόμενων, ανεξαρτήτως της μητρικής τους γλώσσας και της γλώσσας που μαθαίνουν.

Δυστυχώς, ο αυστηρά λειτουργικός ορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας τείνει να παραγνωρίζει την ειδική αντιστοιχία μορφής-περιεχομένου σε κάθε ξεχωριστή γλώσσα καθώς και τη γραμματική οργάνωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών λειτουργιών. Δεν μπορεί να αναδείξει συνδυασμούς γλωσσικών φαινομένων που υπακούουν σε *εσωτερικές* γραμματικές αρχές. Ο ακριβής καθορισμός αυτών των συνδυασμών είναι προϋπόθεση για την οργάνωση των πληροφοριών που πρέπει να παρέχονται, αν όχι στον μαθητευόμενο, οπωσδήποτε στον διδάσκοντα. Τέλος, ο αυστηρά λειτουργικός καθορισμός τείνει να **[101]** θεωρεί κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας ως ένα σχετικά αυτόνομο στάδιο, που καθορίζεται αποκλειστικά από τη γλώσσα-στόχο· δεν εξετάζει τα στάδια εξέλιξης του μαθητευόμενου ως εκφάνσεις μιας «διαγλώσσας» που υπακούει στους δικούς της

γραμματικούς κανόνες. Με άλλα λόγια, ο αυστηρά λειτουργικός καθορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας είναι *διδασκικοκεντρικός και όχι μαθησιοκεντρικός*.¹¹

3. Συμπεράσματα

Είδαμε ότι η βιβλιογραφία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας χαρακτηρίζεται από διαδεδομένη σύγχυση μεταξύ της διδασκαλίας της ως ξένης και της διδασκαλίας της ως μητρικής. Είδαμε επίσης ότι η όλη κίνηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης» γλώσσας υιοθετεί κατά το πλείστον μια προσέγγιση *διδασκικοκεντρική*, που δεν επιτρέπει τη στροφή των ερευνών προς την κατεύθυνση των διαδικασιών *εκμάθησης*. Υπαινιχθήκαμε ότι στο πλαίσιο αυτό η κίνηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης» γλώσσας αποτελεί πρόσχημα για τη συνέχιση της διδασκαλίας της ως μητρικής, ειδικά στο περιβάλλον των πλειονοτικών σχολείων. Εξίσου προσχηματική είναι και η ακραία «επικοινωνιακή» αντίληψη που θεωρεί «στείρα» κάθε απόπειρα διδασκαλίας της γραμματικής σε αλλόγλωσσους, καθώς επιτρέπει και νομιμοποιεί την [102] αυτούσια μεταφορά τεχνικής και εκπαιδευτικού υλικού από το ένα πεδίο (της ελληνικής ως μητρικής) στο άλλο (της ελληνικής ως ξένης).

Δεν υπάρχει παράδοση διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το αρνητικό αυτό συμπέρασμα δεν μας επιτρέπει πάντως να παραβλέψουμε τις σημαντικές προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την επιστημονική μελέτη των διαδικασιών εκμάθησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως

¹¹ Οι μελέτες λαθών και οι πειραματικές μελέτες εξελικτικών σταδίων (βλ. βιβλιογραφία στη σημ. 1) επιτρέπουν, αντίθετα, στον ερευνητή να καθορίσει με ακρίβεια το επίπεδο γλωσσομάθειας του μαθητικού πληθυσμού που τον ενδιαφέρει, να καθορίσει δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες αλλόγλωσσων ομάδων κατά την *είσοδό* τους στην ελληνική γλώσσα ή την *πρόσδό* τους μετά από προσεκτικά οργανωμένη διδασκαλία. Ο ακριβής καθορισμός του επιπέδου γλωσσομάθειας δεν αρκείται στη διαπίστωση ενός «μέσου όρου», αν και οφείλει να ορίσει ένα βέλτιστο σημείο εκκίνησης για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, ο ακριβής καθορισμός είναι εξελικτικός: προκύπτει από τη σύγκριση δύο γνωστικών βαθμίδων, μίας πριν και μίας μετά τη χρήση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ή την έκθεση σε συγκεκριμένη διδακτική τεχνική. Τέλος, ο ακριβής καθορισμός κάθε άλλο παρά αποκλείει την *ποικιλία* στον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας, τα οποία, εφόσον δεν κρίνονται από τη σκοπιά του μητροδιδάκτου ομιλητή, προσδιορίζονται σε σχέση με πολλούς παράγοντες: τη μητρική γλώσσα των διδασκόμενων, την ηλικία, την προηγούμενη επίδοση στο σχολείο, το εκπαιδευτικό υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί, την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, την κοινωνική τάξη του μαθητή, ειδικά ενδιαφέροντά του κλπ. Η ακριβής χαρτογράφηση αυτών των περιοχών είναι προϋπόθεση για την επιστημονική/μη ρυθμιστική διερεύνηση των «επιπέδων γλωσσομάθειας».

ξένης γλώσσας. Στο διαμορφούμενο αυτό πεδίο οπωσδήποτε ξεχωρίζουν οι *θεσμικές παρεμβάσεις* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (βλ. βιβλιογραφία) και οι επιστημονικές δημοσιεύσεις της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (πρακτικά συνεδρίων, περιοδικό *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία*).

Αξίζει όμως να προβάλλονται χωριστά οι *ατομικές προσπάθειες*, ειδικά των ερευνητών εκείνων που είναι σε θέση να μεταφέρουν ερευνητικά πρότυπα και αρχές από το χώρο της θεωρητικής στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Η συμμετοχή της Ειρήνης Φιλιππάκη-Warburton στη συγγραφή σημαντικότερων επιστημονικών Γραμματικών της ελληνικής (Joseph & Φιλιππάκη-Warburton 1986, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1997),¹² οι μελέτες της για το ρόλο της γραμματικής τόσο κατά την κατάκτηση όσο και κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Philippaki-Warburton 1990, Φιλιππάκη-Warburton 1994, 1999, 2001α-γ), η συμβολή της σε δύο από τα μεγαλύτερα και παραγωγικότερα ερευνητικά προγράμματα (το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», με διευθυντή τον Μ. Δαμανάκη, και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004», με διευθύντρια την Α. Φραγκουδάκη) είναι δείγματα του είδους της ατομικής πρωτοβουλίας που είναι απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθεί η επιστήμη που θα μελετήσει την ελληνική ως ξένη γλώσσα.¹³ **[103]**

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ., επιμ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3/4/1999). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

¹² Πβ. Μοσχονάς (1999). Της Γραμματικής των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton ετοιμάζεται επιτομή, η οποία θα μπορούσε ευχερέστερα να χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία σε αλλόγλωσσους.

¹³ Η παρούσα εργασία βασίζεται στην εισηγητική έκθεση για τη δράση «Γραμματική και Διδασκαλία» που υποβλήθηκε το 2001 στο ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004», με επιστημονικό υπεύθυνο τον γράφοντα και σύμβουλο την Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton. Ευχαριστώ την Άννα Ιορδανίδου, τη Χρυσούλα Λασκαράτου και τη Μαίρη Σηφιανού, που με τις παρατηρήσεις τους βελτίωσαν σημαντικά αυτή την εργασία.

- Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. κ.ά. (2002). Τα νέα ελληνικά για ξένους, 3^η έκδ. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (α' έκδ. 1988).
- Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α, επιμ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου, 2000), 2 τόμοι. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2001). Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί *οργανισμοί. Μέντορας* 4: 36-61.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 13-28.
- Δαμανάκης, Μ., επιμ. (1999). *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση – Μελέτη της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ., επιμ. (2001). *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευσταθιάδης, Στ. (1996). «Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση;». Στο ΚΕΓ (1996α), *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 19-24.
- Ευσταθιάδης, Στ. κ.ά. (2001). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας / ΚΕΓ (1996α). *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά ημερίδας I, Θεσσαλονίκη, 9 Δεκ. 1995). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας / ΚΕΓ (1996β). *Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά ημερίδας ΙΙ, Θεσσαλονίκη, 9 Δεκ. 1995). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας / ΚΕΓ (1997). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1996/1999/2001), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, τόμ. Ι: *Το όνομα*, τόμ. ΙΙ: *Το ρήμα*, τόμ. ΙΙΙ: *Το επίρρημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μοσχονάς, Σ. (1999). Μια επιστημονική Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. *Φιλολογος* 98: 506-519.
- Μπαμπινιώτης, Γ. κ.ά. (1993). *Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Σκούρτου, Ε. (1977). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 131-143.
- Σπυρόπουλος, Β. & Τσαγγαλίδης, Α. (υπό προετοιμασία). Συγκριτική αξιολόγηση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».
- Σφυρόερα, Μ., Φτερνιάτη Α., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α΄ Δημοτικού Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης. Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 434-445.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1916). *Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας*. Αθήνα. (Άπαντα Δ', 253-283.)
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1946). *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή* (Επιστήμη και Ζωή, 6). Αθήνα. (Άπαντα Ζ', 407-560.)
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1948). *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών, 1965 (ανατύπωση).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1952). *Ελληνες της Αμερικής: Μια ομιλία*. Αθήνα. (Άπαντα Η', 65-144.)

- Τριανταφυλλίδης, Μ., κ.ά. (1941). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσοπανάκης, Α. Γ. (1994). *Νεοελληνική γραμματική*. Θεσσαλονίκη/Αθήνα: Κυριακίδης/Εστία.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1994). Η γνώση και η κατάκτηση της γλώσσας. *Διάλογος* (Περιοδική έκδοση της Ένωσης Φιλολόγων νομού Ηρακλείου) 13: 45-62.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1999). Η ελληνική γραμματική και η διδασκαλία της ελληνικής. Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (επιμ.). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού Συνεδρίου (Ρέθυμνο 26-28/6/1998)*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 355-368.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2001α). Γραμματική και αναλυτικά προγράμματα. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης της ελληνομάθειας*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 92-101
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2001β). Η ανάγκη για μια συγχρονική γραμματική της ελληνικής. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, 142-152.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2001γ) Γραμματική και γλωσσική παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.1-2: 33-46.
- Φραγκουδάκη Α, Ιορδανίδου, Α. & Μοσχονάς, Σ. (2001). Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 176-179.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α., επιμ. (2000α). *Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες (για την Α' και Β' Δημοτικού των μειονοτικών σχολείων): Βιβλίο του δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ / Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

- Χαραλαμπίδης, Α., επιμ. (2000β). *Γλωσσικές δραστηριότητες (για τις τάξεις Β' και Στ' Δημοτικού των μειονοτικών σχολείων): Βιβλίο του δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ / Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Χαραλαμπίδης, Ν. & Χαραλαμπίδης, Α. (1996), *Τα ελληνικά ως δεύτερη / ξένη γλώσσα: Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ψάλτου-Joycey, Α. επιμ. (2001). *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

*

- Andersen, R., επιμ. (1981). *New dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of second language learning? Στο S. M. Gass & J. Schachter (επιμ.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*, 3^η έκδ. London: Arnold.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5: 161-70.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg.
- Doughty, C. & Williams, J., επιμ. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. New York: Prentice Hall.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hatch, E., επιμ. (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research* 2, 33-52.
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, I. (1997). *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London: Routledge. (Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης, 1998.)
- Joseph, B. D. & Philippaki-Warbuton, I. (1986). *Modern Greek*. London: Groom Helm.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lascaratou, Ch. (1984). *The Passive Voice in Modern Greek*. Διδακτορική διατριβή. University of Reading, Department of Linguistic Science.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Mackridge, P. (1985). *The Modern Greek Language*. Oxford: Oxford University Press. (Η νεοελληνική γλώσσα, μτφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης, 1990.)
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Philippaki-Warbuton, I. (1990). Linguistic theory and Modern Greek. Στο M. Roussou & S. Panteli (επιμ.), *Greek outside Greece*, 5.ii. Athens: Diaspora Books for the Greek Language Research Group, 53-66
- Raimes, A. (1983). Tradition and Revolution in ESL Teaching. *TESOL Quarterly* 17: 535-52.

- Richards, J. C., επιμ. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (1988) *Grammar and Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Rutherford, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10.3: 219-31.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1985). The “pro-drop” parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35: 47-62.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.