

Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Σταυρούλα Τσιπλάκου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
stav@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η αποδόμηση κυρίαρχων απόψεων περί «γλωσσικού ελλείμματος» των διαλεκτόφωνων μαθητών· υποστηρίζεται ότι η κριτική επίγνωση του κοινωνιογλωσσικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας μπορεί, στο πλαίσιο της κατάλληλης παιδαγωγικής διαδικασίας, να αποτελέσει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα για την κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού. Η ανάλυση στηρίζεται σε εθνογραφικά δεδομένα από σχολικές τάξεις στην ελληνόφωνη Κύπρο.

1. Εισαγωγικά

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει και να διερευνήσει τους συσχετισμούς ανάμεσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού και στην (κοινωνιο)γλωσσική ποικιλία. Η τελευταία είναι η φυσική κατάσταση των γλωσσών και αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής πραγματικότητας και των γλωσσικών εφοδίων, του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητριών, αλλά δεν είναι συχνές οι απόπειρες ουσιαστικής σύνδεσής της αφενός με την επικοινωνιακή προσέγγιση και αφετέρου με την καλλιέργεια του (κριτικού) εγγραμματισμού. Οι λόγοι είναι συχνότερα πολιτικοί παρά παιδαγωγικοί: αν και η βασική λογική της παιδαγωγικής του κριτικού εγγραμματισμού συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας αλλά και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων ειδών, των ποικίλων μορφών κειμενικής οργάνωσης και του είδους της γλώσσας που κωδικοποιεί, εκφράζει ή και κατασκευάζει την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη αμηχανία όσον αφορά τη θέση κοινωνικών ή γεωγραφικών ποικιλιών που είναι, με διάφορους τρόπους, κοινωνικά στιγματισμένες, και όσον αφορά το ρόλο που μπορούν να παίξουν στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού. Ενδεχομένως η αμηχανία αυτή να οφείλεται στην επιφανειακή ασυμβατότητα του όρου «εγγραμματισμός», ο οποίος ακόμα παραπέμπει, έστω και συνυποδηλωτικά, στην ικανότητα χρήσης απαιτητικών μορφών λόγου συνδεδεμένων με κυρίαρχες ή πρότυπες μορφές γλώσσας, με τη γνώση και την ικανότητα χρήσης γεωγραφικών διαλέκτων ή κοινωνιολέκτων. Μπορούμε επίσης να εικάσουμε ότι η αναγνώριση της φυσικής θέσης των γλωσσικών ποικιλιών στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που συνειδητά καλλιεργεί την κριτική επίγνωση του λειτουργικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας συνεπάγεται και την θεωρητική αναγνώριση του ρόλου των «άλλων» ή «μειονοτικών» γλωσσών, στάση που πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο ακόμα αδυνατούν να ενστερνιστούν, κυρίως για λόγους πολιτικούς και εθνικούς.

Στην εργασία αυτή εξετάζω μια συγκεκριμένη συνθήκη γλωσσικής ποικιλίας με μακροχρόνια ιστορική διάσταση, την *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) στην ελληνόφωνη

γλωσσική κοινότητα της Κύπρου. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο εγγραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, *κυρίαρχης* ή *πρότυπης* (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της, και ως αιτία τυπικά θεωρείται η ύπαρξη μιας φυσικά κατακτημένης ποικιλίας διαφορετικής από την κυρίαρχη, που δημιουργεί συνθήκη γλωσσικής ασυνέχειας μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της «γλώσσας του σχολείου». Στόχος της εργασίας είναι να αποδομήσει τις θέσεις αυτές και να δείξει ότι η ύπαρξη αυτού του είδους γλωσσικής ποικιλίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλία θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η ανάλυση ενός συνόλου γλωσσικών δεδομένων από σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις δείχνει ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα άτυπα έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο γλωσσικής διαφοροποίησης που εν μέρει αποδίδει στη μητρική ποικιλία το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού οργάνου, αλλά όχι το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού στόχου. Η άτυπη και εν πολλοίς ασυστηματική διαφοροποίηση αυτή ωστόσο ενισχύει εν μέρει την *κοινωνιογλωσσική ενημερότητα* (sociolinguistic awareness) των μαθητριών και των μαθητών και στη βάση αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί, υπό τις κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις, σε εργαλείο για την οικοδόμηση επίγνωσης και κριτικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και, κυρίως, απέναντι στις παραμέτρους που ρυθμίζουν την εμφάνισή της, παραμέτρους όπως η επικοινωνιακή περίσταση, οι κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων, το κειμενικό είδος και οι κοινωνικές-σημειωτικές του προεκτάσεις.

2. Κοινωνική διγλωσσία στην Κύπρο

2.1 Η γλωσσική διάσταση

Ο όρος *diglossia* (Ferguson 1959) στα ελληνικά αποδίδεται ως *κοινωνική διγλωσσία*, *διμορφία* ή και *διδιαλεκτισμός* (Κακριδής 1986, Παπαρανίου 1998) για να αντιδιασταλεί με τον όρο *bilingualism* (διγλωσσία). Αν και η σχέση μεταξύ των δύο καταστάσεων είναι συχνά εξαιρετικά περίπλοκη, καθώς μπορεί να συνυπάρχουν (Fishman 1980), η βασική διάκριση μεταξύ διγλωσσίας και κοινωνικής διγλωσσίας αφορά αφενός τις διαδικασίες κατάκτησης, και αφετέρου τη λειτουργική διαφοροποίηση και το κοινωνικό γόητρο των δύο ποικιλιών. Έτσι, ο όρος *διγλωσσία* (bilingualism) αναφέρεται στη φυσική κατάκτηση δύο γλωσσών ως μητρικών, συνήθως σε *ατομικό* επίπεδο (π.χ. από παιδιά που οι γονείς τους έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες ή από παιδιά μεταναστών), χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά συστηματική διαφοροποίηση της μιας και της άλλης ως προς τις γλωσσικές λειτουργίες που επιτελούν και χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ιεραρχική διάκριση της μιας σε σχέση με την άλλη ως προς το κοινωνικό τους γόητρο. Αντίθετα, ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) περιγράφει, σύμφωνα με το Ferguson,

a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified, (often

grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is *learned largely by formal education* and is used for most written and formal spoken purposes but is *not used by any sector of the community for ordinary conversation*.

(Ferguson 1959: 336)

μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση όπου, εκτός από τις βασικές διαλέκτους της γλώσσας (που μπορεί να περιλαμβάνουν και μια κυρίαρχη ποικιλία ή διάφορες τοπικές κυρίαρχες ποικιλίες), υπάρχει και μια αρκετά διαφορετική, αυστηρά κωδικοποιημένη (συχνά πιο περίπλοκη γραμματικά) υπερκείμενη ποικιλία, η οποία διαθέτει μεγάλη σε έκταση και σεβαστή γραμματεία, που προέρχεται είτε από παλαιότερη χρονική περίοδο είτε από μια άλλη γλωσσική κοινότητα, και η οποία *μαθαίνεται κυρίως μέσα από την επίσημη εκπαίδευση* και χρησιμοποιείται στις περισσότερες εκφάνσεις του γραπτού λόγου και της επίσημης επικοινωνίας *αλλά δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα του πληθυσμού στην καθημερινή επικοινωνία*.

Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η *υπερκείμενη* (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (το τελευταίο είναι το κριτήριο της *λειτουργικής διαφοροποίησης* (functional differentiation) των δύο ποικιλιών). Η κοινωνική διγλωσσία είναι μια εξαιρετικά συνήθης γλωσσική κατάσταση· έτσι, οι αραβικές γλωσσικές κοινότητες είναι κοινωνικά διγλωσσικές, εφόσον η επίσημη ποικιλία συνήθως δεν είναι κάποια από τις ομιλούμενες ποικιλίες της αραβικής (αιγυπτιακή, μαροκινή, συριακή, παλαιστινιακή...) αλλά η κλασσική αραβική. Αντίστοιχα, στις πρώην αποικίες η επίσημη γλώσσα είναι συνήθως η γλώσσα των αποικιοκρατών. Στην Ευρώπη, κοινωνική διγλωσσία με υπερκείμενη ποικιλία την καθαρεύουσα υπήρχε στην Ελλάδα, και στην γερμανόφωνη Ελβετία υπάρχει ακόμα κοινωνική διγλωσσία με φυσική ποικιλία τα ελβετικά γερμανικά (*Schwyzerdütsch*) και υπερκείμενη ποικιλία τα «υψηλά» γερμανικά της Γερμανίας (*Hochdeutsch*) (βλ. Watts υπό έκδοση).

Είναι προφανές ότι η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι επίσης κοινωνικά διγλωσσική, εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι τα (πρότυπα) ελληνικά της Ελλάδας, η Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η κυπριακή διάλεκτος και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της. Για τη νεότερη κυπριακή διάλεκτο έχουμε γραπτές πηγές από τη μεσαιωνική περίοδο και μια πλήρη συγχρονική περιγραφή από τη δεκαετία του '70 (Newton 1972). Ο Κοντοσόπουλος (2001) αναφέρει δεκαοκτώ τοπικά ιδιώματα, τα οποία όμως είναι υπό *ισοπέδωση* (levelling· βλ. Kerswill 2003), κυρίως λόγω των δημογραφικών αλλαγών που επήλθαν μετά το 1974. Οι Terkourafi (2005) και Tsiplakou *et al* (2006) υποστηρίζουν ότι στην ελληνόφωνη Κύπρο τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται αυτό που ονομάζουν *κυπριακή κοινή* ή *μητροπολιτική, αστική κυπριακή*, μια κυρίαρχη ποικιλία με βάση το τοπικό ιδίωμα της Μεσαορίας αλλά με παγκύπρια στοιχεία και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο τοπικό χαρακτήρα. Η (κοινή) κυπριακή βρίσκεται ακόμα σε κοινωνικά διγλωσσική σχέση με την Κοινή Νέα Ελληνική, καθώς:

(α) οι ομιλήτριες και οι ομιλητές της κυπριακής αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο συστήματα στο φωνητικό/φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο (βλ. Tsiplakou 2006a)·

(β) υπάρχει σαφής λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών: η κυπριακή είναι η ποικιλία του ιδιωτικού πεδίου (domain· βλ. Fishman 1980) ενώ η Κοινή Νέα Ελληνική είναι η ποικιλία του δημόσιου πεδίου και του επίσημου γραπτού λόγου, και φυσικά η ποικιλία του σχολείου·

(γ) υπάρχει αξιολογική διάκριση των δύο ποικιλιών: η Κοινή Νέα Ελληνική (τα *καλαμαρίστικα*) είναι γενικά η ποικιλία του γοήτρου ενώ τα κυπριακά χαρακτηρίζονται συλλήβδην ως *χωρκάτικα*, ως *μη ευγενικά*, ως *βαρετά* (βαριά) κτλ.¹

2.2. Η εκπαιδευτική διάσταση

Όπως είναι αναμενόμενο, στην ελληνόφωνη Κύπρο η ποικιλία που συνδέεται με την καλλιέργεια του εγγραμματισμού είναι η Κοινή Νέα Ελληνική. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Ελλάδα και τα αναλυτικά προγράμματα είναι κοινά με το ελλαδικό. Ενώ για άλλα μαθήματα (Μαθηματικά, Φυσική, [«Επιστήμη» επί το κυπριακότερον], Γεωγραφία κτλ.) παράγονται σε τοπικό επίπεδο σχολικά βιβλία, το ζήτημα παραγωγής κυπριακών βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα δεν τίθεται υπό συζήτηση. Τα *Κυπριακά Ανθολόγια*, που διδάσκονται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνουν κυπριακή λογοτεχνία γραμμένη κυρίως στην Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ στα Ανθολόγια του Γυμνασίου και του Λυκείου υπάρχει και κυπριακή λογοτεχνία (δημοτική ποίηση, ποίηση του Μιχαηλίδη και του Λιπέρη) στην κυπριακή.

Σε μια σειρά από εκτεταμένες αναλύσεις της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Karoulla-Vrīki (2004, 2005) παρουσιάζει το πολιτικό πλαίσιο των εκάστοτε εκπαιδευτικών επιλογών και διακρίνει: (α) μια αρχική περίοδο «ελλην(ικ)οποίησης» (1960-1974), όπου η καθαρεύουσα αντικαθιστά πλήρως την αγγλική στο πρώτο μετααποικιακό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα· (β) μια περίοδο οιονεί «κυπριοποίησης» (1974-1993), κατά την οποία παράγονται τα *Κυπριακά Ανθολόγια* και αναγνωρίζεται ο ρόλος της διαλέκτου ως φορέα γλωσσικής και εθνικής (ελληνικής) ταυτότητας. Η Karoulla-Vrīki θεωρεί ότι η πρώτη αυτή δειλή εμφάνιση του θέματος της διαλέκτου στην κυπριακή γλωσσική πολιτική ουσιαστικά συσχετίζεται με την επικράτηση της δημοτικής στην Ελλάδα αλλά και με το γεγονός ότι η διάλεκτος (όπως και η δημοτική στην Ελλάδα) ανασηματοδοτείται από «γλώσσα του λαού» σε «γλώσσα του έθνους», του ελληνοκυπριακού έθνους και όχι του «σύννοικου στοιχείου», δηλαδή της τουρκοκυπριακής κοινότητας. Ο εθνικός προσανατολισμός, ακόμα και στη φάση της «κυπριοποίησης», παραμένει: η διάλεκτος, ή, μάλλον, η γραμμένη σε διάλεκτο λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως παρακαταθήκη εθνικών-ελληνικών αξιών μάλλον παρά ως πηγή γλωσσικής γνώσης. Οι σχετικές διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κάνουν λόγο για «ανοχή» και «αποενοχοποίηση» της διαλέκτου στη διδασκαλία *αλλά όχι για χρήση της διαλέκτου ως μαθησιακού εργαλείου*. (γ) μια τρίτη περίοδο «επανελληνοποίησης» (1993-1997), όπου δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της Κοινής Νέας Ελληνικής (της «δημοτικής») ως γλώσσας του εγγραμματισμού, ως εργαλείου που θα ενισχύσει, π.χ., την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ η διάλεκτος

¹ Αντίστοιχη είναι η γλωσσική κατάσταση στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, όπου υπάρχει σαφής γλωσσική και κοινωνιογλωσσική διάκριση μεταξύ της τουρκοκυπριακής διαλέκτου (που ιστορικά ανήκει στην ομάδα των νοτιοδυτικών τουρκικών διαλέκτων, αλλά παρουσιάζει έντονες διαφοροποιήσεις, ιδιαίτερα στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη, πιθανόν από επίδραση της ελληνοκυπριακής· βλ. Karpler & Tsiplakou υπό έκδοση) και της πρότυπης τουρκικής της Τουρκίας, η οποία μαθαίνεται στο σχολείο. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Τουρκία και η τουρκική είναι η γλώσσα γοήτρου (βλ. Gautier-Kizilyürek & Kizilyürek 2004). Οι ομιλητές χαρακτηρίζουν την τουρκική ως *Istanbul Türkçesi* (τουρκικά της Κωνσταντινούπολης) και την τουρκοκυπριακή ως *Kıbrıs Türkçesi* (κυπριακά) ή και *köylü* (χωριάτικα).

αντιμετωπίζεται υπόρρητα ως «πρόβλημα», αλλά διατηρείται η στάση της «ανοχής» στη χρήση της στο σχολείο για παιδαγωγικούς/ψυχολογικούς λόγους.² Η επίσημη αυτή τοποθέτηση διατηρείται, με μικρές παραλλαγές, ως σήμερα, όπως προκύπτει από σχετικά διατάγματα και οδηγίες προς εκπαιδευτικούς από το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όπου η βασική εντολή είναι να επιτρέπεται στα παιδιά να εκφραστούν στην κυπριακή διάλεκτο αλλά είναι καλό η δασκάλα όχι να διορθώνει αλλά να επαναλαμβάνει σε «σωστά ελληνικά» κτλ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο αντικατοπτρίζουν αλλά και αποκλίνουν ελαφρά από τις γενικές αρχές της επίσημης τοποθέτησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Ραυλού & Ραπαρανίου (2004), οι δασκάλες και οι δάσκαλοι της Κύπρου που συμμετείχαν στην έρευνα αφενός θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να διορθώνουν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο στην τάξη, κυρίως στο γραπτό λόγο, ενώ επιτρέπουν τη χρήση της διαλέκτου σε συγκεκριμένες εκφάνσεις του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη, κυρίως για σκοπούς αστεϊσμού ή όταν συζητούνται θέματα της καθημερινής ζωής, και όταν ο στόχος είναι να επεξηγήσουν δύσκολες έννοιες· ωστόσο προτιμούν να χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική όταν πρόκειται να αποκαταστήσουν την τάξη ή να κάνουν παρατηρήσεις, στάση που δηλώνει ότι αντιλαμβάνονται την Κοινή Νέα Ελληνική ως γλώσσα της εξουσίας. Οι δάσκαλοι γενικά πιστεύουν ότι στην τάξη χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ «εξομολογούνται» ότι στο διάλειμμα χρησιμοποιούν τη φυσική τους ποικιλία, την κυπριακή, και η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων αναγνωρίζει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποθαρρύνονται όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο, και αυτό για «ψυχολογικούς» λόγους που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γενικά θεωρούν ότι η κυπριακή δεν υστερεί σε πλούτο και εκφραστικότητα από την Κοινή Νέα Ελληνική και ότι η χρήση της κυπριακής συμβάλλει αποφασιστικά στην κατασκευή μιας τοπικής κυπριακής ταυτότητας που δεν βρίσκεται σε ανταγωνιστική αλλά σε συμπληρωματική σχέση με την ελληνική εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων *διαφωνεί* με την άποψη ότι η κυπριακή μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, ή να γίνει όργανο ή μέσο διδασκαλίας. Επίσης διαφωνούν με την άποψη ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέγει ο ίδιος τη γλώσσα της διδασκαλίας.

Τα ευρήματα αυτά εμφανώς ενέχουν ένα βαθμό αντιφατικότητας, καθώς οι θετικές στάσεις απέναντι στην κυπριακή περίπου αίρονται όταν τίθεται το θέμα της κυπριακής ως γλώσσας διδασκαλίας. Η αντιφατικότητα αυτή των ποσοτικών ευρημάτων μπορεί να εξηγηθεί μέσα από ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, με εργαλεία όπως η συνέντευξη και η εθνογραφική συλλογή δεδομένων, που παρέχουν ποσοτικά λιγότερο γενικεύσιμα αλλά ποιοτικά πλουσιότερα και επομένως διαφωτιστικότερα ευρήματα. Από μια σειρά από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και επιθεωρητές και των δύο βαθμίδων (Τσιπλάκου 2006β, Τσιπλάκου υπό έκδοση), προέκυψαν διάφορες ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις, που μπορεί να εξηγήσουν αυτήν την αντιφατικότητα στις στάσεις απέναντι στο ζήτημα της διαλέκτου. Το πιο ενδιαφέρον ποιοτικό εύρημα είναι ότι υπόρρητα οι εκπαιδευτικοί

² Η έμφαση στην Κοινή Νέα Ελληνική ως γλώσσα του εγγραμματισμού σε αυτή τη φάση συνδέεται ενδεχομένως και με τις συζητήσεις σχετικά με τις επίσημες γλώσσες του Πανεπιστημίου Κύπρου, το οποίο είναι κατ' όνομα δίγλωσσο και δικοινοτικό (βλ. Karyoleμου 1996, 2002).

κατασκευάζουν την έννοια «κυπριακά» με διάφορους τρόπους. Έτσι, ένας εξηνταπεντάχρονος επιθεωρητής φιλολογικών μαθημάτων μου ανέφερε:

- (1) *Δεν υπάρχει πια κυπριακή. Το μόνο που έχει απομείνει είναι η προφορά.*

Λίγο αργότερα στη διάρκεια της συνέντευξης μου είπε:

- (2) *Έχετε υπόψιν σας, φυσικά, ότι η κυπριακή είναι πλησιέστερη προς τα αρχαία ελληνικά από τα ελληνικά της Ελλάδος.*

και λίγο αργότερα:

- (3) *Παραπονούνται, ξέρετε, οι γονείς, και ιδιαίτερα των αστικών στρωμάτων, ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν βαριά κυπριακά στο σχολείο, αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο.*

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2004)

Εν ολίγοις, (α) τα κυπριακά δεν υπάρχουν, αλλά (β) είναι αρχαιοπρεπέστερα, άρα πιο «αυθεντικά», από τα ελληνικά της Ελλάδας και (γ) με κάποιο μυστηριώδη τρόπο μαθαίνονται στο σχολείο. Μια άλλη άποψη που εκφράστηκε πολύ έντονα από νεαρότερο ομιλητή, έχει ως εξής:

- (4) *Μα ποια κυπριακά; Τα παλιά, τα αυθεντικά, του Μιχαηλίδη, ή αυτό το μιξοβάρβαρο ιδίωμα της τηλεόρασης και των media, που δεν έχει και καμιά επικοινωνιακή βαθύτητα, που δε μας βοηθάει καν να σκεφτόμαστε σαν λαός;*

(δεδομένα από Τσιπλάκου υπό έκδοση)

Νομίζω ότι αυτό που προκύπτει από τα δεδομένα στα (1)-(4) είναι ότι έχουμε να κάνουμε με δύο φαντασιακές κατασκευές της «κυπριακής»: (α) η «παλιά», «αυθεντική», «ελληνοπρεπής», «αρχαιοπινή», «λογοτεχνική» κυπριακή, η οποία όμως είναι νεκρή, και η σύγχρονη ομιλούμενη κυπριακή, η οποία, ως «μιξοβάρβαρο ιδίωμα», έχει συγκεκριμένες, ουσιαστικά ταξικές (βλ. (3)), συνυποδηλώσεις. Φαίνεται ότι η σύγχρονη ομιλούμενη κυπριακή δεν θεωρείται κατάλληλη ως (εθνικό) «όργανο σκέψης» (βλ. (4)), ενδεχομένως γιατί δεν συνδέεται με εκφάνσεις του εγγραμματισμού, σε αντίθεση, π.χ., με την αυθεντική και εκφραστικά πλούσια λογοτεχνική κυπριακή του εθνικού ποιητή Βασίλη Μιχαηλίδη (βλ. (4)). Τα ευρήματα αυτά φαίνεται ότι συνάδουν με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η κυπριακή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα για «ψυχολογικούς» ή (επιφανειακά) «επικοινωνιακούς» λόγους, αλλά όχι ως μαθησιακό εργαλείο ή ως γλώσσα-στόχος. Αντίστοιχες απόψεις εξέφρασαν πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί, όπως ο πενήνταεπτάχρονος φιλόλογος στο (5):

- (5) *Φυσικά αγαπάμε την κυπριακή, είναι μέσα στην καρδιά μας. Αλλά δεν είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Είναι φτωχή.*

Αρκετοί νεότεροι εκπαιδευτικοί, όπως η σαραντάχρονη δασκάλα στα (6) και (7), εξέφρασαν λίγο πιο σύνθετες απόψεις:

- (6) *Νομίζω ότι το πρόβλημα δεν είναι η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στο σπίτι. Το πρόβλημα είναι αλλού... Γενικά, σαν λαός δεν εκφραζόμαστε με πολλά λόγια στην Κύπρο, απλοποιούμε τα πράγματα. Κι εγώ τώρα δυσκολεύομαι να εκφράσω αυτό που εννοώ. Να σου πω ένα παράδειγμα. Λέμε, π.χ., «δώσε μου τούτο» χωρίς να αναφέρουμε το όνομα του αντικειμένου που θέλουμε...*

- (7) *Αν ένα παιδί στην Ελλάδα ρωτήσει τη μητέρα του γιατί, π.χ., αναβοσβήνουν τα φανάρια στο δρόμο, η μητέρα του θα του το εξηγήσει με πολλά λόγια. Αν συμβεί κάτι τέτοιο στην Κύπρο, η μητέρα θα απαντήσει μονολεκτικά.*

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2006β, Τσιπλάκου υπό έκδοση)

Τα δεδομένα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς φαίνεται να αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών· αντίστοιχα, άλλοι εκπαιδευτικοί είπαν ότι «τα παιδιά στην Ελλάδα μιλάνε πιο πολύ», «μιλάνε πιο γρήγορα», «έχουν καλύτερη εκφορά του λόγου [sic]», «δε διστάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους», «περιγράφουν πιο πλούσια», κτλ. Είναι ενδιαφέρον ότι όλες αυτές οι απόψεις παραπέμπουν σε άτυπες θεωρίες περί *γλωσσικού ελλείμματος* (language deficit). Ιδιαίτερα οι απόψεις της εκπαιδευτικού στο (6) και (7) αντικατοπτρίζουν τη γνωστή *αξιολογική* διάκριση μεταξύ *επεξεργασμένου* (elaborated) και *περιορισμένου* (restricted) κώδικα (Bernstein 1973), όπου ο «περιορισμένος» κώδικας υποτίθεται ότι είναι γλωσσικά λιγότερο πλούσιος και αναλυτικός, καθώς είναι πιο έντονα εξαρτημένος από το εξωγλωσσικό συγκείμενο της επικοινωνίας, και επομένως είναι ακατάλληλος ως όργανο σύνθετης και αποπλαισιωμένης-αφηρημένης σκέψης. Βρίσκω ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τις εξής πτυχές των απόψεων των εκπαιδευτικών: (α) την αξιολογική διάκριση ανάμεσα στον πιο «πλούσιο» και σύνθετο επεξεργασμένο κώδικα και τον «φτωχό» περιορισμένο κώδικα και (β) την *έμμεση* ταύτιση του περιορισμένου κώδικα με τη διάλεκτο. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι υποτιθέμενα χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στην Κύπρο δεν αποδίδονται άμεσα στη διάλεκτο ή στην κοινωνική διγλωσσία, αλλά στη φανταστική κατασκευή του κυπριακού «σκέπτεσθαι» και «εκφράζεσθαι». Ωστόσο, στην πράξη οι συνδέσεις με τη διάλεκτο είναι σαφείς: το φανταστικό «παιδί της Ελλάδας» μιλάει καλύτερα επειδή μιλάει την Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ το «παιδί της Κύπρου» μιλάει χειρότερα επειδή αγωνίζεται να μιλήσει στην Κοινή Νέα Ελληνική, και δεν αξιολογείται ως προς το πόσο καλά εκφράζεται στην κυπριακή. Η στάση αυτή εκφράζεται και επιτελεστικά με την εμβληματική χρήση της διαλέκτου, συγκεκριμένα της πιο «κυπριακής» αντωνυμίας *τούτο* στο (6) (*λέμε, π.χ., «δώσε μου τούτο»*) αντί της πιο «καλαμαριστικής» *αυτό* (βλ. Arvaniti 2002). Εδώ η εξωφορική χρήση της αντωνυμίας (για τη λειτουργία της εξωφοράς βλ. Halliday & Hasan 1991) και η επιλογή του πιο «κυπριακού» τύπου εικονίζουν συμβολικά την ταύτιση της διαλέκτου με τον περιορισμένο κώδικα.³

Η ερμηνεία των δεδομένων αυτών ενισχύεται και από μια άλλη σκοπιά: όταν ρωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να την ταυτίζουν με «δημιουργικές» δραστηριότητες με «βιωματικό» κυρίως χαρακτήρα (σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, πρόκληση ενδιαφέροντος, προτεραιότητα στον προφορικό λόγο ως πιο «φυσικό» κτλ.· βλ. Τσιπλάκου κ.ά. 2006). Από τις συνεντεύξεις επίσης προέκυψε ότι αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι σημαντικό να διδάσκονται τα χαρακτηριστικά των διαφόρων περιστάσεων επικοινωνίας και των ποικίλων κειμενικών ειδών, αλλά «ερήμην» των γλωσσικών μορφών που τα κωδικοποιούν. Έτσι, σε ερωτήσεις του τύπου «αν μια περίπτωση επικοινωνίας και ένα κειμενικό είδος απαιτεί τη χρήση της διαλέκτου, τι θα κάνετε;» οι τυπικές απαντήσεις ήταν *Μα να τους διδάξω κυπριακά; Αφού τα ξέρουν, ή Έννα συχυστούν τα μωρά [θα μπερδευτούν τα παιδιά], εννοώντας ότι τα κυπριακά θα παρεμποδίσουν την εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής, ή, ακόμα, ότι θα το έκαναν ευχαρίστως αλλά δεν ξέρουν πώς/δεν έχουν κατάλληλο διδακτικό υλικό/οι ίδιοι δεν ξέρουν καλά κυπριακά/τα κυπριακά δε γράφονται/τα κυπριακά «δεν έχουν γραμματική»/θα αντιδράσουν οι*

³ Για περισσότερα δεδομένα σχετικά με απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος των Κυπρίων μαθητών βλ. Ioannidou 2002.

επιθεωρητές κτλ. Σε καμία περίπτωση δεν εκφράστηκαν απόψεις σχετικά με την οργανική σύνδεση ή τη χρησιμότητα της συστηματικής αντιπαραβολής της μιας ποικιλίας με την άλλη στο πλαίσιο ακριβώς της επικοινωνιακής προσέγγισης, που υποτίθεται ότι καλλιεργεί την γλωσσική διαφοροποίηση ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και το κειμενικό είδος.⁴ Τα ευρήματα αυτά εξηγούν εν μέρει και τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην προοπτική να χρησιμοποιείται η κυπριακή ως γλώσσα-όργανο και, κυρίως, ως γλώσσα-στόχος της διδασκαλίας, όπως προέκυψαν από τη ποσοτική μελέτη των Ραβίου & Ραπαρβίου (2004).

3. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός

3.1. Η γλωσσική ποικιλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης

Η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας έχει κεντρική σημασία για τη γλωσσολογική θεωρία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με τον ορισμό της γλωσσικής κοινότητας και τον ορισμό και τη διάκριση μεταξύ γεωγραφικών διαλέκτων και κοινωνιολέκτων. Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική για την ιστορική-διαχρονική μελέτη της γλώσσας και για την ερμηνεία των μηχανισμών και των διαδικασιών της γλωσσικής αλλαγής. Η μετατόπιση της έμφασης από την διερεύνηση της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence) στη διερεύνηση της *επικοινωνιακής ικανότητας* (communicative competence· βλ. Hymes 1972, Fishman 1980) τις τελευταίες δεκαετίες έχει εμπλουτίσει την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας, καθώς έχει φέρει στην επιφάνεια τη σημασία παραμέτρων όπως το *επίπεδο ύφους* (register), το *καταστασιακό περιβάλλον* (context of situation), το *πεδίο* (field), ο *τόνος* (tenor) και ο *τρόπος* (mode· βλ. Halliday & Hasan 1991) και, κυρίως, η αλληλεπίδραση των παραπάνω σε συγκεκριμένες και εντοπισμένες πράξεις επικοινωνίας.

Για την κοινωνιογλωσσική και εθνογραφική/εθνογλωσσολογική έρευνα είναι πλέον αυτονόητο ότι οι διαφορές εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλίας είναι «δείκτες κοινωνικής διαπραγμάτευσης» (“indexical of social negotiations”· βλ. Myers-Scotton 2000), αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην προσέγγιση και στην ανάλυση της γλωσσικής ποικιλίας διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων, ενδοομάδων και κοινωνικών δικτύων και διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων ή τύπων κοινωνικής επαφής (Gumperz 1981).

Στο πλαίσιο κλάδων όπως η διδακτική της γλώσσας, η γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζεται συνήθως από δύο σκοπιές:

(α) ως έκφανση της εγγενούς *πολυφωνίας* της σχολικής τάξης· η έννοια της *πολυφωνίας* (polyphony) ή και της *ετερογλωσσίας* (heteroglossia) (Bakhtin 1986) χρησιμοποιείται πολύ συχνά, και πολλές φορές καταχρηστικά, ως γενικευτικός όρος που περιγράφει «φωνές», «ιδιώματα» αλλά και συνομιλιακές-διαλογικές-λεκτικές πράξεις που κωδικοποιούν και αντικατοπτρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας ή αλληλεγγύης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας *κοινότητας πρακτικών* (community of practice· Bourdieu 1977) όπως η σχολική τάξη·

⁴ Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως άντρες, εξέφρασαν μεμονωμένα κάποιες θετικές στάσεις σχετικά με την κυπριακή ως μέσο διδασκαλίας, αλλά αυτές συνδέονταν άμεσα με τις αντιλήψεις τους για την ελληνικότητα της κυπριακής. Έτσι, ένας νεαρός δάσκαλος μου είπε:

Φυσικά ένα μιλώσω κυπριακά στην τάξη, αφού εν ελληνικά. Λέμε στα μωρά να μην λαλούν «οκνιάρης» αλλά «τεμπέλης». Μα το «τεμπέλης» το καλαμαρίτικο εν τούρκικο, ενώ το «οκνιάρης» το δικό μας είναι αρχαία ελληνικά, «οκνηρός». Δεν είναι πιο σωστό το «οκνιάρης», αλόπως;

(β) σε σχέση με την διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και των λειτουργιών των *ειδών* (genres) του προφορικού και του γραπτού λόγου και σε σχέση με την προαγωγή του κριτικού εγγραμματισμού (Cope & Kalantzis 1993, 2000, Gee 1990, New London Group 1996, Scollon & Scollon 1995, Street 1996).

3.2 Η γλωσσική ποικιλία και η επιστημολογία του εγγραμματισμού

Η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας έχει πλέον αρχίσει να αποκτά κεντρική θέση στις θεωρητικές συζητήσεις με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του εγγραμματισμού και της διδακτικής του. Οι πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις θέτουν ως βασικό στόχο της διδακτικής του εγγραμματισμού την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός αποπλαισιωμένου (decontextualized), αφηρημένου και επομένως «γνωστικά απαιτητικού» συστήματος αναπαράστασης και ταξινόμησης πληροφοριών που επιτρέπει την πρόσβαση στη θεωρητική γνώση, η οποία με τη σειρά της θεωρείται ο απώτερος και τελικός στόχος, τόσο ως προς τη γνωστική ανάπτυξη όσο και ως προς την κοινωνική ενδυνάμωση του «εγγράμματος» ατόμου. Η επιστημολογική βάση αυτής της προσέγγισης είναι ότι η προφορικότητα και ο εγγραμματισμός είναι δύο γνωστικά και πολιτισμικά διακριτά συστήματα-πρακτικές, ότι ο εγγραμματισμός μετασχηματίζει την αντίληψη και τη γνωστική αναπαράσταση του επιστητού από ολιστική σε αναλυτική, από προ-θεωρητική ή α-θεωρητική σε θεωρητική, κτλ. (πρβλ. Ong 1982). Αυτή η επιστημολογική βάση εξακολουθεί να χαρακτηρίζει πολλά σχολικά και εθνικά αναλυτικά προγράμματα, που αντιμετωπίζουν το ακαδημαϊκό εγγραμματισμό ως μια σύνθετη και αποπλαισιωμένη δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί με συγκεκριμένους θεσμικά καθιερωμένους και τυποποιημένους τρόπους, κυρίως με την εξάσκηση στη συγγραφή «εκθέσεων» και δοκιμίων).

Οι κοινωνικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις έχουν, όπως ήταν αναμενόμενο, προβάλει σοβαρές θεωρητικές αντιρρήσεις ως προς την αποπλαισιωμένη αυτή προσέγγιση του εγγραμματισμού, που ουσιαστικά εκφράζει μια συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση, και έχουν αντιπροτείνει την αντιμετώπιση του εγγραμματισμού ως ενός ακόμα κοινωνικοπολιτισμικού λόγου (discourse). Σύμφωνα με τον ορισμό του Gee, οι λόγοι είναι «κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένοι τρόποι σκέψης, αίσθησης, αξιολόγησης και χρήσης της γλώσσας» σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Gee 1990: 150). Ο Gee κάνει μια διάκριση ανάμεσα σε *πρωτογενείς λόγους* (primary discourses) και *δευτερογενείς λόγους* (secondary discourses) και θεωρεί ότι οι πρωτογενείς λόγοι είναι οι λόγοι που κατακτώνται φυσικά μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία στα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης του ατόμου, και παρέχουν τη βάση για την εκμάθηση των δευτερογενών λόγων. Αντίθετα, οι δευτερογενείς λόγοι είναι εξειδικευμένοι, μαθαίνονται μέσα σε καθορισμένα θεσμικά πλαίσια (π.χ. στο σχολείο) και έχουν νόρμες και κανόνες που παρουσιάζονται ως οικουμενικοί και απαράβατοι ενώ στην πραγματικότητα είναι και αυτοί κοινωνικές θεσμίσεις και κατασκευές. Ο Gee θεωρεί ότι ο παραδοσιακός (ακαδημαϊκός) εγγραμματισμός ή, αλλιώς, ο *αυτόνομος* εγγραμματισμός (Clark & Ivancic 1997, Biber 1998) είναι μια τέτοιου τύπου δευτερογενής κατασκευή: ο αυτόνομος, αποστασιοποιημένος, αποπλαισιωμένος (γραπτός) λόγος, που (υποτίθεται ότι) δεν εξαρτάται από συγκεκριμένα συγκείμενα επικοινωνίας, δεν περιέχει βιωματικά ή άλλα προσωπικά στοιχεία και στοχεύει στην παραγωγή και κωδικοποίηση αφηρημένης γνώσης με ακρίβεια, σαφήνεια, συντομία και

συνεκτικότητα (Scollon & Scollon 1995: 99) ουσιαστικά κατασκευάζεται κοινωνικά και ιδεολογικά ως ο απώτατος και ιεραρχικά «ανώτατος» στόχος της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού. Οι New London Group έχουν με τη σειρά τους ασκήσει έντονη κριτική στην κατασκευή του αυτόνομου ακαδημαϊκού εγγραμματισμού, τον οποίο ονομάζουν «μόνο» εγγραμματισμό (“mere literacy”), δηλαδή μια έκφανση του εγγραμματισμού που «παραμένει επικεντρωμένη μόνο στη γλώσσα, και μάλιστα συνήθως σε μια και μοναδική εθνική μορφή της γλώσσας, που γίνεται αντιληπτή ως σταθερό σύστημα βασισμένο σε κανόνες. [...] Μια τέτοια αντιμετώπιση της γλώσσας συνήθως μεταφράζεται σε μάλλον αυταρχική παιδαγωγική.» (New London Group 1996: 64)· οι New London Group επίσης χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική αυτού του τύπου «παιδαγωγική της μετάδοσης» (“pedagogy of transmission”), δηλαδή παιδαγωγική με στόχο την αναπαραγωγή κληροδοτημένων γλωσσικών και πολιτισμικών μορφών (πρβλ. Cope & Kalantzis 2000).

Σε αντίθεση με την κατασκευή του αυτόνομου εγγραμματισμού, οι κριτικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην εγγενή *ποικιλία των γλωσσικών πρακτικών* και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η ποικιλία σχετίζεται με κοινωνικές και ιδεολογικές κατηγορίες. Η έννοια του *κριτικού εγγραμματισμού* (critical literacy) συχνά ταυτίζεται με την έννοια του *επικοινωνιακού εγγραμματισμού* (communicative literacy) ή του *εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών* (genre literacy), και, πιο πρόσφατα, με τους *πολυγγραμματισμούς* (multiliteracies)· ακόμα, λιγότερο «αθώα», ο κριτικός εγγραμματισμός είναι γνωστός και ως *ιδεολογικός εγγραμματισμός* (ideological literacy), καθώς η κριτική αναγνώστρια και συγγραφέας: (α) γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία και η ιδεολογία κατασκευάζεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές (Fairclough 1992, Cope & Kalantzis 1993, New London Group 1996)· (β) είναι σε θέση να κρίνει και να αμφισβητεί αυτές τις πρακτικές· (γ) είναι σε θέση να εκφέρει ιδέες και θέσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες κοινωνιογλωσσικές, κειμενικές και ρητορικές συμβάσεις. Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), ο κριτικός εγγραμματισμός επομένως *προϋποθέτει* την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και *επιπέδων ύφους* (registers), της *εναλλαγής κωδίκων* (code-switching), των *διαγλωσσών* (interlanguages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses). Αυτού του τύπου η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις *μεταγνωστικές* (meta-cognitive) και *μεταγλωσσικές* (meta-linguistic) δεξιότητες (βλ. και Tsiplakou 2006β).

4. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός: εφαρμογές

4.1. Ο ελληνόφωνος χώρος

Μια σύντομη επισκόπηση των ελλαδικών (και κυπριακών) Αναλυτικών Προγραμμάτων αρκεί για να αποκαλύψει ότι υπάρχουν αρκετές ασυνέπειες ανάμεσα στους γενικούς στόχους της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού και στην πρακτική εφαρμογή τους. Οι γενικοί στόχοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- (α) Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στοχεύει στη δημιουργία ικανών χρηστών του λόγου.
- (β) Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στον ομιλούμενο, προφορικό λόγο.

- (γ) Η εκμάθηση του προφορικού και του γραπτού λόγου πρέπει να γίνεται με πρακτικό τρόπο, μέσα από τη χρήση της γλώσσας
- (δ) Ο στόχος είναι η χρήση γλωσσικών μορφών κατάλληλων για την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας
- (ε) Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη γλωσσική ποικιλία

(βλ. Kostouli 2002: 9-11)

Οι δύο τελευταίοι στόχοι αφορούν την καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης και την προαγωγή ενός μοντέλου *εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών* (genre literacy). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, στα βιβλία *Η Γλώσσα μου* οι στόχοι αυτού δεν προάγονταν, καθώς η πλειοψηφία των κειμένων ανήκε σε δύο ουσιαστικά «σχολικά» είδη, την «περιγραφή» και την «αφήγηση», ενώ οι ασκήσεις ήταν κατ' ουσίαν γραμματοκεντρικές, με έμφαση στη μορφολογία και στη σύνταξη, αλλά όχι στη σημασιολογία, στις γλωσσικές λειτουργίες και στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, η δραστηριότητα *Σκέφτομαι και γράφω*, που αντικατέστησε την παραδοσιακή *Έκθεση*, επίσης ουσιαστικά καλλιεργούσε τα δύο παραδοσιακά «σχολικά» είδη, την «περιγραφή» και την «αφήγηση», αλλά χωρίς κάποια σαφή αντίληψη για τα κειμενικά, δομικά, λειτουργικά γραμματικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν αυτά τα δύο «είδη» από άλλα κειμενικά είδη και τύπους, αλλά και το ένα από το άλλο (βλ. Ματσαγγούρας 2001).

Ως προς τον τελευταίο στόχο (την αναγνώριση και εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας), το ελλαδικό και το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζουν ότι η γλώσσα της εκπαίδευσης είναι η Κοινή Νέα Ελληνική, η δημοτική, που υπόρρητα κατασκευάζεται ως ένα ενιαίο γλωσσικό σώμα, μία ομοιογενής πρότυπη γλώσσα. Όσον αφορά τη γεωγραφική και την κοινωνική ποικιλία, τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν ότι η «αναγνώριση» και η «εξοικείωση» είναι σημαντικές για να αποφευχθεί ο στιγματισμός τους και για να μην περιθωριοποιούνται οι μαθήτριες και οι μαθητές που δε μιλούν την κυρίαρχη ποικιλία. Ωστόσο και πάλι δεν παρέχονται πρότυπα και οδηγίες για την επίτευξη των στόχων της «αναγνώρισης» και της «εξοικείωσης» και οι όροι αυτοί δεν διασαφηνίζονται («εξοικείωση» με πόσες ποικιλίες και σε ποιο βαθμό;). Αυτή η ασάφεια δεν είναι απροσδόκητη, καθώς συνάδει με τη γενικότερη ασάφεια της στοχοθεσίας ως προς την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας και τη σχέση της με τα κειμενικά είδη και τον εγγραμματισμό.

4.2. Έρευνα και εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα

Σε αντίθεση με την Ελλάδα, σε αρκετές χώρες υπάρχει αρκετά μακροχρόνια παράδοση προσπαθειών σύνδεσης της θεωρίας της γλωσσικής ποικιλίας και των ερευνητικών πορισμάτων της κοινωνικής διαλεκτολογίας με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τη γλωσσική διδασκαλία. Ο γενικός στόχος είναι με την αντιπαραβολική ανάλυση των διαλέκτων και των κυρίαρχων ποικιλιών να μπορούν οι δασκάλους και οι δάσκαλοι να ξεχωρίζουν τα πραγματικά γλωσσικά λάθη από τις περιπτώσεις *μεταφοράς* (transfer) δομών και λεξιλογίου από τη μια ποικιλία στην άλλη και να μάθουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τις βασικές συστηματικές διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και την κυρίαρχη ποικιλία.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι, παρά τις αντιρρήσεις που συχνά προκαλούν τέτοιες προσπάθειες, όπως, για παράδειγμα, η γνωστή διαμάχη σχετικά με τα Ebonics στις Η.Π.Α., που ξέσπασε όταν σε ορισμένα σχολεία στην Καλιφόρνια άρχισαν να διδάσκονται συστηματικά οι διαφορές ανάμεσα στην αφροαμερικανική αγγλική κοινή (African American English Vernacular, AAVE) και την πρότυπη αμερικανική αγγλική, τα σχολεία που υιοθετούν τέτοιες προσεγγίσεις έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ό,τι σχολεία στα οποία διδάσκονται μόνο οι κυρίαρχες ποικιλίες (Cheshire υπό έκδοση, Ammon 1989, Milroy & Milroy 1998). Όπως όμως παρατηρεί η Cheshire (υπό έκδοση), η παροχή διδακτικού υλικού σχετικού με τις διαλέκτους στους δασκάλους δεν εγγυάται πάντα την επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία, κυρίως γιατί συχνά δεν είναι σαφές ποιες πτυχές της γλωσσικής ποικιλίας μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, καθώς αυτό εξαρτάται και από τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στην ευρύτερη διδακτική μεθοδολογία.

Η συστηματική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στην εκπαίδευση έχει ως τώρα πάρει τρεις διαστάσεις: (α) χρήση των διαλέκτων με σκοπό την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και του εγγραμματισμού, (β) έρευνες πάνω στη χρήση διαλέκτων/ποικιλιών από τις μαθήτριες και τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου και (γ) απόπειρες τοποθέτησης των μαθητριών και των μαθητών στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας, με σκοπό την καλλιέργεια των σχετικών γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία.

4.2.1. Η συμβολή των διαλέκτων στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και του εγγραμματισμού

Κλασσικό παράδειγμα χρήσης των διαλέκτων για την κατάκτηση του πρώιμου αλφαριθμητισμού και εγγραμματισμού αποτελεί η Νορβηγία, της οποίας τα ποσοστά αλφαριθμητισμού είναι από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Ο Siegel (1999) συζητά μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα όπου κρεολές γλώσσες χρησιμοποιούνται τόσο ως μέσο διδασκαλίας όσο και ως γλώσσα-στόχος, ειδικά στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού-εγγραμματισμού. Η περίπτωση των κρεολών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς οι κυρίαρχες στάσεις απέναντί τους είναι γενικά αρνητικές· οι κρεολές συχνά χαρακτηρίζονται από τους ίδιους τους ομιλητές τους ως ατελείς και ασυστηματικές ποικιλίες, χωρίς δομή και «γραμματική». Ωστόσο τα αποτελέσματα της χρήσης κρεολών στη διδασκαλία αποδείχθηκαν θετικά, όχι μόνο για τη μετέπειτα κατάκτηση της αγγλικής αλλά και για τις επιδόσεις των μαθητριών και των μαθητών σε άλλα μαθήματα (Siegel 1999: 516). Για παράδειγμα, στη Νέα Γουινέα παιδιά σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που διδάχτηκαν βασικό αλφαριθμητισμό και κάποια άλλα μαθήματα στη μητρική τους κρεολή (Tok Pisin) είχαν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις στα αγγλικά αλλά και στα μαθηματικά μέχρι και την Ε΄ Δημοτικού σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί καθόλου στη μητρική τους γλώσσα (Siegel 1997), ενώ ένα επιπλέον θετικό αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να διαχωρίζουν την κρεολή από τα αγγλικά και να αποφεύγουν τις αναμειξίσεις και τα λάθη μεταφοράς (transfer errors) από τη μια ποικιλία στην άλλη. Ευρήματα που αναδεικνύουν αντίστοιχα συγκριτικά πλεονεκτήματα της διαδialeκτικής εκπαίδευσης σε σχέση με ακραιφνώς μονόγλωσσα προγράμματα υπάρχουν από πολλές άλλες χώρες (βλ. π.χ. Malcolm 1992, 1995 για την διδασκαλία κρεολών παράλληλα με τα αγγλικά στην Αυστραλία και

Wolfram, Adger & Christian 1999 και Rickford & Rickford 1995 για την διδασκαλία της αφροαμερικανικής αγγλικής κοινής παράλληλα με τα αγγλικά στις Η.Π.Α.). Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι η ενίσχυση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών δεν είναι το μόνο επιθυμητό αποτέλεσμα της διαλεκτικής εκπαίδευσης· όπως παρατηρούν οι Goodman & Goodman (2000), ίσως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι η θετική αποτίμηση των μητρικών ποικιλιών ως εργαλείων για την κατανόηση και την απόδοση ουσιαστικού νοήματος στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τον εγγραμματισμό.

4.2.2. Η χρήση διαλέκτων/ποικιλιών από τις μαθήτριες και τους μαθητές

Ως προς το (β), υπάρχουν πλέον πολυάριθμες κοινωνιογλωσσικές και εθνογραφικές έρευνες πάνω στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών από τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου. Οι έρευνες αυτού του είδους είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση όχι μόνο γιατί παρέχουν ακριβή στοιχεία για το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών αλλά και γιατί δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χειρίζονται τη γλωσσική ποικιλία στα πλαίσια συγκεκριμένων επικοινωνιακών καταστάσεων ως στοιχείο του γενικότερου γλωσσικού τους κεφαλαίου και εξοπλισμού. Έτσι, η Cheshire (1982) εξέτασε τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων της αγγλικής από παιδιά 11-14 ετών σε σχολικές τάξεις και σε σχολικά προαύλια του Reading στη Αγγλία. Η έρευνά της έδειξε ότι ορισμένοι διαλεκτικοί τύποι εμφανίζονταν με μεγαλύτερη συχνότητα στις συνομιλίες μεταξύ συμμαθητών στο προαύλιο, ενώ άλλοι εμφανίζονταν με την ίδια συχνότητα και στο διάλειμμα και στο μάθημα. Αυτού του τύπου η έρευνα είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τους εκπαιδευτικούς, γιατί αποκαλύπτει στοιχεία των γλωσσικών πρακτικών των μαθητών στα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν για σκοπούς βελτίωσης και ενίσχυσης της μεταγλωσσικής ενημερότητας.

Παρόμοια ευρήματα από μαθήτριες και μαθητές των οποίων η φυσική ποικιλία ήταν η αφροαμερικανική αγγλική κοινή προέκυψαν από την έρευνα των Adger & Wolfram (2000) σε σχολεία της Βαλτιμόρης στις Η.Π.Α. Η έρευνα έδειξε ότι η αγγλική ήταν αντιληπτή ως η γλώσσα του γοήτρου, της αυθεντίας και του εγγραμματισμού τόσο από τους δασκάλους όσο και από τα παιδιά, αλλά τόσο τα παιδιά όσο και οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν στοιχεία της αφροαμερικανικής για να πετύχουν συγκεκριμένα συνομιλιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η έρευνα των Adger & Wolfram δείχνει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν επίγνωση του ρόλου της γλωσσικής διαφοροποίησης αφενός για την κατασκευή και προβολή συγκεκριμένης εθνοτικής ταυτότητας και αφετέρου για την συμβολική ερμηνεία και αποτίμηση του εγγραμματισμού ως μηχανισμού αναπαραγωγής αυθεντίας και εξουσίας (2000: 400-405). Αντίστοιχα ευρήματα παρέχει και η έρευνα της Edwards (1989), που εξετάζει τη γλωσσική παραγωγή νεαρών Βρετανών, παιδιών φυσικών ομιλητών μιας patois της Καραϊβικής, στο πλαίσιο του σχολείου. Η χρήση της patois στην τάξη δηλώνει συμβολικά τόσο την εθνοτική ταυτότητα των παιδιών όσο και αμφισβήτηση της σχολικής αυθεντίας που κωδικοποιείται συμβολικά με τη χρήση της κυρίαρχης, ποικιλίας, της αγγλικής.

Οι έρευνες του Watts σε σχολεία της Βέρνης στη γερμανόφωνη Ελβετία (Watts υπό έκδοση), μια γλωσσική κοινότητα που εμφανίζει κοινωνική διγλωσσία όπως ακριβώς και η Κύπρος, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η χρήση της διαλεκτικής ποικιλίας (γερμανικά της Βέρνης, bernntütsch) από δασκάλους και μαθητές

εξετάζεται με εργαλεία της ανάλυσης λόγου/συνομιλίας (discourse/conversation analysis) στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εθνογραφικής προσέγγισης που αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικών, οι οποίες παράγονται συνεργατικά από δασκάλους και μαθητές. Από τα εθνογραφικά δεδομένα προκύπτει ότι τα πρότυπα γερμανικά «αντικειμενικοποιούνται» με συγκεκριμένους τρόπους, καθώς κατασκευάζονται ως ξένη γλώσσα ή ως η γλώσσα του γραπτού λόγου (schriftdeutsch), ενώ τα τοπικά γερμανικά της Βέρνης χρησιμοποιούνται σε όλες τις υπόλοιπες 15 μαθήτριες και τους μαθητές. Ο Watts υποστηρίζει ότι η σαφής διάκριση των δύο ποικιλιών με αυτόν τον τρόπο αντικατοπτρίζει τη γενικότερη κοινωνική πρακτική απόδοσης τοπικής/εθνικής αξίας στα γερμανικά της Ελβετίας, που συνδυάζεται με την απόδοση στην τοπική ποικιλία του status ενός πλήρους και ευέλικτου οργάνου επίσημης και ανεπίσημης επικοινωνίας. Τέτοιου είδους εθνογραφικές έρευνες του επικοινωνιακού μικρόκοσμου της τάξης σε συσχετισμό με την ανάλυση των ευρύτερων επικοινωνιακών και γλωσσικών πρακτικών της γλωσσικής κοινότητας έχουν ιδιαίτερη αξία καθώς (α) αποκαλύπτουν όλες τις διαστάσεις του γλωσσικού κεφαλαίου και του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητών και (β) αποκαλύπτουν τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται και αποτιμώνται οι κυρίαρχες πρακτικές εγγραμματισμού στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινοτήτων πρακτικών—αναδεικνύουν δηλαδή τις διαδικασίες κατασκευής του εγγραμματισμού ως κοινωνικής κατηγορίας, που με τη σειρά τους έχουν άμεση επίδραση στους τρόπους κατάκτησης και αποτίμησής του.

4.2.3. Οι μαθήτριες και οι μαθητές ως ερευνητές της γλωσσικής ποικιλίας

Η τρίτη διάσταση αφορά απόπειρες τοποθέτησης των μαθητών στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας, με σκοπό την καλλιέργεια των σχετικών γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Έτσι, το ερευνητικό πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) δημιούργησε ένα εθνικό δίκτυο δασκάλων και μαθητών από μη προνομιούχα σχολεία, που συμμετείχε σε συνεργατικά προγράμματα με στόχο την ενσωμάτωση των μεθόδων της κοινωνιογλωσσολογίας στη διδακτική διαδικασία. Οι μαθήτριες και οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν ώστε να μπορούν να διερευνούν και να αξιολογούν (α) τη γλωσσική ποικιλία στις γλωσσικές τους κοινότητες και (β) τις στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία τόσο των ίδιων όσο και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκαν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια και σχέδια μαθήματος (βλ. Cheshire & Edwards 1998). Οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια αυτού του είδους ερευνητικών δεξιοτήτων παρέχει τον απαραίτητο θεωρητικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό για την κατάκτηση των κυρίαρχων ποικιλιών που συνδέονται με τις πιο απαιτητικές μορφές του εγγραμματισμού (Cheshire & Edwards 1998: 210): επιπλέον, αποτελεί μια πολύτιμη μαθησιακή και εκπαιδευτική εμπειρία που ενδυναμώνει τις μαθήτριες και τους μαθητές ως προς την κριτική αποτίμηση και το χειρισμό της γλώσσας και των ποικιλιών της στη μετέπειτα ζωή τους (βλ. και Fairclough 1992).

Αντίστοιχους στόχους είχαν πειραματικά προγράμματα με στόχο τη *διαλεκτική ενημερότητα* (dialect awareness) στις Η.Π.Α. (βλ. Wolfram 1998, Wolfram 1999, Wolfram & Friday 1997). Τα πειραματικά προγράμματα αυτά περιλάμβαναν ασκήσεις με πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διαλεκτικές ποικιλίες με στόχο τη διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης και την ανακάλυψη μορφολογικών και συντακτικών κανονικοτήτων.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές μπορούν (α) να εντοπίζουν τις συστηματικές γραμματικές ιδιότητες των διαλεκτικών ποικιλιών που μιλούν, αλλά κυρίως (β) να αναπτύσσουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως η διαμόρφωση και ο έλεγχος υποθέσεων σχετικά με τη γλώσσα, δεξιότητες που φυσικά μπορούν να εφαρμοστούν δημιουργικά και αποτελεσματικά στην εκμάθηση κυρίαρχων ποικιλιών και απαιτητικών μορφών του εγγραμματισμού.

5. Η γλωσσική ποικιλία στις κυπριακές σχολικές τάξεις: «κακά ελληνικά» ή γλωσσικό κεφάλαιο;

Όπως προαναφέρθηκε, στο ελληνόφωνο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζεται με κάποιου είδους αμηχανία: τα αναλυτικά προγράμματα εμφανίζουν διακυμάνσεις στις στάσεις τους καθώς, ενώ ο κυρίαρχος στόχος παραμένει η εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής, της «πανελληνίας δημοτικής», οι τοποθετήσεις απέναντι στη διάλεκτο είναι σχετικά αμφίσημες. Η διάλεκτος ουσιαστικά γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του *Κυπριακού Ανθολογίου*, και λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα σε διάλεκτο διδάσκονται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διάλεκτος αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ποικιλία συνδεδεμένη με τα κειμενικά είδη της ποίησης και, δευτερευόντως, της πεζογραφίας, ενώ η επίσημη πολιτική για το γλωσσικό μάθημα υπαγορεύει την απλή ανοχή και την έμμεση διόρθωση (επανάληψη από τη δασκάλα της διαλεκτικής γλωσσικής παραγωγής των μαθητριών και των μαθητών σε «σωστά ελληνικά»). Είδαμε ότι και οι στάσεις των δασκάλων είναι αμφίθυμες, καθώς αφενός αναγνωρίζουν την εκφραστική δύναμη και τον πλούτο της διαλέκτου και «παραδέχονται» ότι τη χρησιμοποιούν σποραδικά στην τάξη για να εκφράσουν διάφορες επιμέρους επικοινωνιακές λειτουργίες (αστεϊσμός, προσωπικές παρατηρήσεις, επιβολή της τάξης κτλ.), αλλά δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά το ενδεχόμενο η κυπριακή να γίνει μια από τις γλώσσες διδασκαλίας (Pavlou & Paparavliou 2004) και διατυπώνουν απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των Κυπρίων μαθητών, τις οποίες συνδέουν εμμέσως πλην σαφώς με το «πρόβλημα» της διαλέκτου ως «περιορισμένου κώδικα».⁵

Οι λίγες έρευνες της γλωσσικής πραγματικότητας της κυπριακής σχολικής τάξης ωστόσο φέρνουν στο φως μια ιδιαίτερα πλούσια και σύνθετη γλωσσική εικόνα, όπου η διάλεκτος και η κυρίαρχη ποικιλία συχνά βρίσκονται σε μια δυναμική συμπληρωματική σχέση· οι ελάχιστες υπάρχουσες εθνογραφικές έρευνες (Hadjioannou υπό έκδοση, Ioannidou 2002, Tsiplakou 2006β) αποκαλύπτουν ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές έχουν συνείδηση των κοινωνογλωσσικών λειτουργιών της γλωσσικής ποικιλίας. Έτσι, η εθνογραφική έρευνα της Ioannidou (2002) έδειξε ότι η κυπριακή διάλεκτος εμφανιζόταν στο μάθημα, αλλά παιδιά και δασκάλα εκφράζονταν στα κυπριακά κυρίως όταν οι γλωσσικές/συνομιλιακές λειτουργίες ήταν πιο «προσωπικές» (ερωτήσεις, σχολιασμός, επανάληψη οδηγιών). Αντίστοιχα ευρήματα είχε και η Hadjioannou (υπό έκδοση), στην έρευνα της οποίας παιδιά της Στ΄ Δημοτικού χρησιμοποιούσαν στοιχεία

⁵ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ως τώρα έχει γίνει μόνο μια απόπειρα διδακτικής παρέμβασης με στόχο την αντιπαραβολική διδασκαλία της Κοινής Νέας Ελληνικής με την κυπριακή στο επίπεδο της μορφολογίας (Yakoumetti υπό έκδοση, Yakoumetti *et al* 2005), η οποία είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την καλύτερη κατάκτηση μορφολογικών φαινομένων της Κοινής Νέας Ελληνικής, ιδίως σε παιδιά από αγροτικές περιοχές της Κύπρου. Δεν υφίσταται ωστόσο ακόμα το ενδεχόμενο τέτοιες παρεμβάσεις να αποτελέσουν μέρος της επίσημης κυπριακής γλωσσικής πολιτικής.

της κυπριακής διαλέκτου στο πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος γλώσσας (ανάλυση κειμένου) αλλά η χρήση της κυπριακής διαλέκτου αυξήθηκε δραματικά όταν τα παιδιά και η ερευνήτρια ενεπλάκησαν σε «αυθεντική» προσωπική συζήτηση. Οι πρώτες αυτές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά στην Κύπρο διαθέτουν αυξημένη γλωσσική ενημερότητα όσον αφορά τη λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών και τον κοινωνικό ρόλο της καθεμιάς.

Αντίστοιχα, η Tsiplakou (2006β, υπό έκδοση) εξέτασε την γλωσσική παραγωγή τεταρτοετών φοιτητριών και φοιτητών του Τμήματος επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στο πλαίσιο των μαθημάτων Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με εθνογραφικά εργαλεία (μαγνητοφωνήσεις). Τα ευρήματα ήταν αρκετά απροσδόκητα· η βασική προσδοκία ήταν ότι στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διάλεξης/σεμιναρίου, ενός πεδίου δημόσιου και σχετικά επίσημου, θα κυριαρχούσε η χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής, του υπερκείμενου κώδικα που συνδέεται με τον εγγραμματισμό, ιδιαίτερα γιατί οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ήταν από τα πιο επιτυχημένα προϊόντα ενός σχετικά κατασταλτικού γλωσσικά εκπαιδευτικού συστήματος όπου, όπως είδαμε, ο εγγραμματισμός στην πράξη ταυτίζεται με την κατάκτηση και χρήση της κυρίαρχης ποικιλίας. Επίσης, η καθηγήτρια δεν ήταν φυσική ομιλήτρια της κυπριακής. Οι προσδοκίες αυτές διαψεύστηκαν από τα πραγματικά γλωσσικά δεδομένα. Στην πράξη, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έκαναν *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching) ανάλογα με τη συνομιλιακή λειτουργία που επιτελούσαν. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με βάση *συνομιλιακές κινήσεις/πράξεις* (discourse moves/acts) με βάση μοντέλα ανάλυσης συνομιλίας στο πλαίσιο της τάξης όπως αυτό των Sinclair & Coulthard (1975). Η ανάλυση έδειξε ότι η Κοινή Νέα Ελληνική επιλεγόταν όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απαντούσαν σε ερωτήσεις ή έκαναν παρουσιάσεις, ενώ η κυπριακή επιλεγόταν όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ζητούσαν διευκρινίσεις, εξέφραζαν απορίες ή αντιρρήσεις, και κυρίως όταν συνέδεαν το περιεχόμενο της διάλεξης με απόψεις και τοποθετήσεις που πηγάζαν από την προσωπική τους εμπειρία ως εκπαιδευόμενων δασκάλων στο πλαίσιο της σχολικής τους πρακτικής. Στην έρευνα έγινε μια πρώτη απόπειρα σύνδεσης εξωγλωσσικών, συνομιλιακών μεταβλητών όπως οι παραπάνω με γλωσσικές (φωνητικές, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές) μεταβλητές, και προέκυψε ότι η χρήση της κυπριακής διακυμαινόταν ποσοτικά και ποιοτικά ανάλογα με το είδος της συνομιλιακής πράξης. Έτσι, στις παρουσιάσεις στην τάξη και στις απαντήσεις σε ερωτήσεις από τη διδάσκουσα εμφανίζονταν λιγότερο κοινωνικά στιγματισμένα, ή περισσότερο «αστικά», στοιχεία της κυπριακής (π.χ. η ρηματική αύξηση *ε-*, η αιτιατική πληθυντικού του θηλυκού άρθρου ή αντωνυμίας *τες*, το ρηματικό μόρφημα β' πληθυντικού των παρελθοντικών χρόνων *-ετε*), ενώ στην διατύπωση αποριών και στις ερωτήσεις για διευκρίνιση εμφανίζονταν πιο «κυπριακά» στοιχεία (π.χ. η επίταξη της προσωπικής εγκλιτικής αντωνυμίας, η εναλλαγή του μορίου *θα* με το *έννα*, η εναλλαγή του *είναι* με το *εν/ένι* κτλ.)· τέλος, όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εξέφραζαν αντιρρήσεις και παρουσίαζαν προσωπικές απόψεις από τη δική τους εμπειρία στο σχολείο, αυξανόταν η χρήση ακόμα πιο «στιγματισμένων» στοιχείων της κυπριακής (π.χ. η ερωτηματική αντωνυμία *είντα*, η *δισχιδής* (cleft) ερωτηματική δομή *είντα 'μ που* [τι είναι που...], τα ρηματικά μόρφημα του γ' πληθυντικού *-ουσι(ν)* και *-ασι(ν)*, όπως επίσης και «στιγματισμένα» λεξιλογικά στοιχεία και λέξεις και εκφράσεις υπερδιαλεκτικές/ αργκό· για τον υπερδιαλεκτισμό στην νεανική κυπριακή αργκό βλ. Tsiplakou 2003, Τσιπλάκου 2004). Ακολουθούν

μερικά παραδείγματα (τα γλωσσικά δεδομένα παρουσιάζονται μεταγεγραμμένα στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο και στην άτυπη κυπριακή ορθογραφία· οι κυπριακές επιλογές είναι υπογραμμισμένες):

- (1) tote dínume aplos tin epicinoniaci peristasi,
ðilaði eθ:a tus pumen el laθos,
aplos en:a tus diksume tin pco episimi γλος:a.
Τότε δίνουμε απλώς την επικοινωνιακή περίσταση,
δηλαδή έθθα τους πούμεν ελ λάθος,
απλώς έννα τους δείζουμε την πκιο επίσημη γλώσσα.

Στο (1) η φοιτήτρια επεξηγεί την αντίληψή της για τη γλωσσική ποικιλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Το πρώτο εκφώνημα (*Τότε δίνουμε απλώς την επικοινωνιακή περίσταση*) είναι στην Κοινή Νέα Ελληνική, καθώς αποτελεί απάντηση στην ερώτηση της καθηγήτριας, που είναι επίσης διατυπωμένη στην Κοινή Νέα Ελληνική. Στα δύο επόμενα εκφωνήματα, ωστόσο, η πράξη της ανάλυσης/επεξήγησης (elaboration) της απάντησης επιτελείται με κυπριακά φωνητικά και μορφολογικά στοιχεία (*πκιο, έθθα, έννα*).

Αντίστοιχα, στα (2) και (3) οι φοιτήτριες παρουσιάζουν προσωπικές εμπειρίες από παρακολούθηση διδασκαλιών στο σχολείο. Η διατύπωση προσωπικών απόψεων και σχολίων και η αναφορά σε προσωπικές παρατηρήσεις και εμπειρίες κωδικοποιείται συμβολικά-εμβληματικά με τη χρήση της διαλέκτου, και μάλιστα με πιο «στιγματισμένες» επιλογές από ό,τι στο (1) (π.χ. με την παράλειψη του μεσοφωνηεντικού διαρκούς [ç] στο *όι*, με την εναλλαγή του *ούλλοι* με το *όλοι*, με την επιλογή της άκλιτης αντωνυμίας *τουν* αντί του *τούτο/αυτό*, με τη χρήση του *τζΐαι* αντί του *και*, με την επίταξη της προσωπικής εγκλιτικής αντωνυμίας στα *είδαμεν το*, *επαρτηρήσαμεν το* και με την επιλογή της κατάληξης *-ασιν* στο *αντιγράψασιν*):

- (2) paratirisamen oti den sim:etixan oli i maθites [...]
oi, en ^mborun na to petixun u:i tun do pragma.
Παρατηρήσαμεν ότι δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές [...]
Οι, εν μπορούν να το πετύχουν ούλλοι τουν το πράγμα.
- (3) stin deleftea ergasia, pu ipotithete oti kaλ:ierγuse tin sineryasian,
o enas maθitis eθulepsen tj i al:i maθites antiγrapsasin.
emis pu ekaθumasten ^mbrosta iθamen do, eparatirisamen do.
Στην τελευταία εργασία, που υποτίθεται ότι καλλιεργούσε την συνεργασία,
ο ένας μαθητής εδούλεψεν τζΐ οι άλλοι μαθητές αντιγράψασιν.
Εμείς που εκαθούμασταν μπροστά είδαμεν το, επαρτηρήσαμεν το.

Αντίστοιχα δεδομένα έχουμε στα (4)-(6), όπου η διατύπωση απορίας, ο προσωπικός σχολιασμός και ιδίως η έκφραση διαφωνίας επιτελούνται συμβολικά με έντονα κυπριακές γλωσσικές επιλογές (για παράδειγμα η χρήση του αλλοφώνου [j] αντί [ç] στο *είσιεν* [: είχε], η επιλογή του *είνταλος* αντί του *πώς*, του *τζΐείνον* αντί του *εκείνο*, του *πιστεύκω* αντί του *πιστεύω*, *δισχιδείς* δομές όπως *εν πελλάρες που λαλείς* [: είναι βλακείες που λές, λες βλακείες], επίταξη της προσωπικής αντωνυμίας και κυπριακές λεξιλογικές επιλογές όπως *λαλείς, πελλάρες*):

- (4) tjinon pu θcerotumun ego... iⁿdalos en:a kseromen
pces perioçes tu eθefalu en:a eneryopiithun? [...]
θore, kori, en ikseromen tj pote ja tun to thema, tj pote.
Τζΐείνον που θκιερωτούμουν εγώ ... είνταλος έννα ξέρομεν
πκιοες περιοχές του εγκεφάλου έννα ενεργοποιηθούν; [...]
Θώρε, κόρη, εν ηξέρομεν τίποτε για τουν το θέμα, τίποτε.

- (5) vasika ine simberiforistici proseʒisi ... ja tin amitici topothesisi...
e::... el lion pco stena ta pragmata, pistefko ego.
Βασικά είναι συμπεριφοριστική προσέγγιση ... για την αρνητική τοποθέτηση...
Έεε ... ελ lion πκιο στενά τα πράγματα, πιστεύω εγώ.
- (6) tuto, en to metaksi, ije mu to anaferi mpa simfititria mu, i despina,
ij ego amfizitisa to, ij ipa tis en pel:ares pu lalis,
jati mia dieθnis γlos:a, mia lingua franka, as pume,
kathorizete pu tus kanones tis agoras.
Τούτο, εν τω μεταξύ, είσε μου το αναφέρει μια συμφοιτήτρια μου, η Δέσποινα,
τζι' εγώ αμφισβήτησα το, τζι' είπα της «εν πελλάρες που λαλείς»,
γιατί μία διεθνής γλώσσα, μία lingua franca, as πούμε,
καθορίζεται που τους κανόνες της αγοράς.

Ίσως η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή των παραπάνω δεδομένων είναι ότι παράγονται από αδιαμφισβήτητα εγγράμματα ομιλήτριες και ομιλητές, που είναι ιδιαίτερα ικανοί χρήστες της Κοινής Νέας Ελληνικής, πράγμα που συνάγεται και από τα παραπάνω παραδείγματα (πρβλ. τη χρήση λόγιου λεξιλογίου και ορολογίας). Στο Tsiplakou 2006β υποστηρίζω ότι η εναλλαγή της Κοινής Νέας Ελληνικής με τη διάλεκτο είναι όχι μόνο ένδειξη ισορροπημένης δίγλωσσης κατάκτησης (balanced bilingualism· πρβλ. Poplack 1980), αλλά και συγκεκριμένος *λεκτικός τρόπος* (discourse mode· βλ. Gumperz 1981, Myers-Scotton 2000) στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας πρακτικών· θεωρώ ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στοιχεία της διαλέκτου αφενός ανάλογα με το είδος συνομιλιακής πράξης που επιτελούν και αφετέρου, ή, μάλλον, ταυτόχρονα, ως συμβολικό-εμβληματικό τρόπο διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης της κατασκευής του εγγραμματισμού ως απλής κατάκτησης μιας κυρίαρχης ποικιλίας. Αυτό φαίνεται κατεξοχήν από το γεγονός ότι η διάλεκτος γίνεται το εμβληματικό εργαλείο αμφισβήτησης, μετασχηματισμού, ανακατασκευής και μετακύλισης της «επίσημα» μεταδιδόμενης γνώσης και αυθεντίας, που κωδικοποιείται στην κυρίαρχη ποικιλία.

Αυτού του είδους η κριτική ανακατασκευή και επανασηματοδότηση του εγγραμματισμού ωστόσο δεν επιτελείται πάντα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ή δεν επιτελείται με την ίδια συστηματικότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζω δεδομένα από το λόγο δασκάλων και μαθητριών και μαθητών σε σχολικές τάξεις της Κύπρου, που θεωρώ ότι δείχνουν πως οι επιμέρους γλωσσικές επιλογές περιορίζονται από τα κατ' ουσίαν κατασταλτικά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής, καθώς και από την ανυπαρξία σαφούς τοποθέτησης ως προς τη φυσική θέση της γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της «επικοινωνιακής» προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία (μελέτες περιπτώσεων με μαγνητοσκοπήσεις και συμμετοχική παρατήρηση).

Τα παραδείγματα (7) και (8) είναι από μάθημα γλώσσας σε μια Ε' Δημοτικού σε αστικό σχολείο της Λευκωσίας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το επίπεδο της τάξης αξιολογείται από τη δασκάλα και από τη διευθύντρια ως ιδιαίτερα υψηλό. Συνακόλουθα, η ποσοτική ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων δείχνει ότι τόσο οι μαθητές όσο και η δασκάλα χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική περισσότερο από ό,τι την κυπριακή. Των δεδομένων στο (7) έχει προηγηθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου για τον απελευθερωτικό αγώνα της Κύπρου εναντίον των Άγγλων.

- (7) Δασκάλα: orea. lipon, thelo na mu pite pco peristatiko sinevice sto xorjo
pu anastatose tus xorjanus? den itan mpa siniθizmeni mera?
ate... elena mu.
Έλενα: irθan i aʒgli sto xorjo na pcasun anakrisis.
Δασκάλα: na kanun anakrisis. jati? ti ipe simvi? aʒdrea?

- Αντρέας: enas maθitis pu eskotose enan a⁹glo stratioti
tle epie tle ekritifice se ecino to xorjo.
enoιθise ton nra kopel:a.
- Δασκάλα: enoιθise ton nra kopel:a...
kserete thelo na mu vrite apo to cimeno sas em...
tis protasis ecines, tis frasis ecines
pu dixnun akriivos afti tin anastatosi pu sinevice sto xorjo.
na to djiavasume apo mesa.
- Δασκάλα: Ωραία. Λοιπόν, θέλω να μου πείτε πκοιο περιστατικό συνέβηκε στο χωριό που αναστάτωσε τους χωριανούς; Δεν ήταν μια συνηθισμένη μέρα;
Ατε... Έλενα μου.
- Έλενα: Ήρθαν οι Άγγλοι στο χωριό να πκιάσουν ανακρίσεις.
- Δασκάλα: Να κάνουν ανακρίσεις. Γιατί; Τι είχε συμβεί; Αντρέα.
- Αντρέας: Ένας μαθητής που εσκότωσε έναν Άγγλο στρατιώτη
τζιαι επήε τζιαι εκρύφτηκε σε εκείνο το χωριό.
Εβοήθησε τον μια κοπέλλα.
- Δασκάλα: Εβοήθησε τον μια κοπέλλα...
Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε από το κείμενο σας em...
τις προτάσεις εκείνες, τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς αυτή την αναστάτωση που συνέβηκε στο χωριό.
Να το διαβάσουμε από μέσα.

Το παράδειγμα έχει ενδιαφέρον από πολλές απόψεις, αλλά κυρίως λόγω του ότι η γλωσσική διαπραγματέυση που λαμβάνει χώρα αντικατοπτρίζει μια *σύγκρουση πλαισίων* (frame clash· για την έννοια του πλαισίου βλ. Watts υπό έκδοση): μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση η δασκάλα εισάγει το πλαίσιο «κατανόηση κειμένου»: οι μαθήτριες και οι μαθητές απαντούν με επιτυχία και ακρίβεια στις ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης, αλλά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της διαλέκτου, λιγότερα η Έλενα (να *πκιάσουν ανακρίσεις* αλλά *ήρθαν, χωριό* και όχι, π.χ., *ήρταν, χωρκόν*) και περισσότερα ο Αντρέας (*ένας μαθητής που εσκότωσε...*, *τζιαι επήε τζιαι εκρύφτηκε...*, *εβοήθησε τον*: οι κυπριακοί αόριστοι έχουν και τη λειτουργία υπερσυντελικών [*εσκότωσε: είχε σκοτώσει, επήε τζιαι εκρύφτηκε: είχε πάει και είχε κρυφτεί*], άρα η απάντηση δείχνει ότι ο μαθητής κατανοεί και τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας). Οι διαλεκτικές επιλογές φυσικά συνάδουν με το πλαίσιο «κατανόηση κειμένου»: οι μαθητές δηλώνουν συμβολικά ότι κατανόησαν το κείμενο με το να το αποδίδουν «με δικά τους λόγια», στην περίπτωση αυτή και στη μητρική γλωσσική ποικιλία. Η δασκάλα είτε κάνει άμεσες διορθώσεις (κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο: *να κάνουν ανακρίσεις*) είτε έμμεσα υποδεικνύει στους μαθητές ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν την κυρίαρχη ποικιλία, την ποικιλία του βιβλίου: *Εβοήθησε τον μια κοπέλλα... Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε από το κείμενο σας em... τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς αυτή την αναστάτωση που συνέβηκε στο χωριό*. Θεωρώ ότι η κατά λέξη επανάληψη του εκφωνήματος του Αντρέα και η εναλλαγή κωδίκων που ακολουθεί σηματοδοτεί έμμεσα μετατόπιση πλαισίου, από το πλαίσιο «κατανόηση» στο πλαίσιο «παραγωγή προφορικού λόγου». Όπως είναι γνωστό, στη γλωσσική διδασκαλία ως τώρα η παραγωγή προφορικού λόγου ταυτιζόταν με προφορικές δραστηριότητες κατανόησης και ανάλυσης κειμένου· επομένως, οι σχετικές ερωτήσεις και απαντήσεις εμπίπτουν σε δύο πλαίσια, αυτό της «κατανόησης» και αυτό της «παραγωγής λόγου». Η διττή αυτή στοχοθεσία, όντας υπόρρητη, δεν είναι σαφής στις μαθήτριες και τους μαθητές· η χρήση της φυσικής ποικιλίας για δήλωση και έλεγχο της κατανόησης ουσιαστικά αποθαρρύνεται, ενώ ενθαρρύνεται ο υπόρρητος στόχος «παραγωγή λόγου», όπου παραγωγή λόγου σημαίνει χρήση της κυρίαρχης ποικιλίας.

Το ίδιο συμβαίνει και στο παρακάτω συνομιλιακό επεισόδιο, όπου το πλαίσιο είναι ελαφρά διαφορετικό, καθώς πάλι ο στόχος φαίνεται να είναι η παραγωγή λόγου, αλλά όχι σε άμεση σχέση με το κείμενο. Η δασκάλα φαίνεται να ζητά από τα παιδιά προσωπικές απόψεις και αντιδράσεις (η «σύνδεση με την προσωπική εμπειρία» είναι, ως γνωστόν, ένας από τους πιο ασαφείς στόχους της «επικοινωνιακής» προσέγγισης· βλ. Τσιπλάκου κ. ά. 2006):

- (8) Δασκάλα: $\delta\epsilon n\ i\ne\ ce\ e\text{f}\text{k}\text{o}\text{l}\text{i}\ i\text{p}\text{o}\text{t}\text{e}\text{s}\text{i}\ n\alpha\ v\text{r}\text{i}\text{s}\text{c}\text{e}\text{s}\text{e}\ ^m\text{b}\text{r}\text{o}\text{s}\text{t}\text{a}\ \text{s}\text{e}\ \text{a}^n\text{g}\text{l}\text{u}\text{s}\ \text{s}\text{t}\text{r}\text{a}\text{-}\text{a}\text{k}\text{s}\text{i}\text{o}\text{m}\text{a}\text{t}\text{i}\text{k}\text{u}\text{s}\ \text{c}\text{e}\ \text{n}\alpha\ \text{a}\text{n}\text{a}\text{k}\text{r}\text{i}\text{n}\text{e}\text{s}\text{e}.$
 $\delta\text{e}\text{s}\text{t}\text{e},\ \text{k}\text{a}\text{p}\text{u}\ \text{l}\text{e}\text{i}\ \text{o}\text{t}\text{i}\ \text{e}\text{p}\text{e}\text{f}\text{t}\text{e}\ \text{c}\text{e}\ \text{k}\text{s}\text{i}\text{l}\text{o}\ \text{c}\text{e}\ \dots$
 $\text{n}\text{e},\ \text{t}\text{i}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{'k}\text{a}\text{n}\text{e}\text{s}?$
- Μιχάλης: $\text{a}\text{m}\text{a}\ \underline{\text{e}\text{r}\text{x}\text{o}\text{t}\text{a}\text{n}}\ \text{n}\alpha\ \text{m}\text{e}\ \delta\text{i}\text{r}\text{u}\text{n}$
 $\underline{\text{i}\text{t}\text{a}\text{n}}\ \text{n}\alpha\ \text{t}\text{u}\text{s}\ \text{p}\text{o}\ \text{o}\text{t}\text{i}\ \text{v}\text{r}\text{i}\text{s}\text{k}\text{o}^d\text{e}\ \text{s}\text{e}\ \text{k}\text{a}\text{r}\text{c}\text{o}\ \text{m}\text{e}\text{r}\text{o}\text{s}\ \text{p}\text{u}\ \delta\text{e}\text{n}\ \text{v}\text{r}\text{i}\text{s}\text{k}\text{o}^d\text{a}\text{n}.$
- Δασκάλα: $\text{e}\ \dots\ \text{m}\text{e}\ \text{k}\text{a}\text{r}\text{c}\text{o}\ \text{t}\text{r}\text{o}\text{p}\text{o}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{t}\text{u}\text{s}\ \text{p}\text{a}\text{r}\text{a}\text{p}\text{l}\text{a}\text{n}\text{u}\text{s}\text{e}\ \text{i}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{e}\delta\text{i}\text{n}\text{e}\text{s}\ \text{p}\text{s}\text{e}\text{f}\text{i}\text{t}\text{e}\text{s}\ \text{p}\text{l}\text{i}\text{r}\text{o}\text{f}\text{o}\text{r}\text{i}\text{e}\text{s}.$
- Δασκάλα: Δεν είναι και εύκολη υπόθεση να βρίσκεσαι μπροστά σε Άγγλους στρα-
αξιωματικούς και να ανακρίνεσαι.
Δέστε, κάπου λέει ότι έπεφτε και ξύλο και...
- Μιχάλης: $\text{N}\text{a}\text{i},\ \text{t}\text{i}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{'k}\text{a}\text{n}\text{e}\text{s};$
- Δασκάλα: $\text{N}\text{a}\text{i},\ \text{t}\text{i}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{'k}\text{a}\text{n}\text{e}\text{s};$
- Μιχάλης: $\text{A}\text{m}\text{a}\ \underline{\text{e}\text{r}\text{x}\text{o}\text{t}\text{a}\text{n}}\ \text{n}\alpha\ \text{m}\text{e}\ \delta\text{e}\text{i}\text{r}\text{o}\text{u}\text{n}$
 $\underline{\eta}\text{i}\text{t}\text{a}\text{n}\ \text{n}\alpha\ \text{t}\text{o}\text{u}\text{s}\ \underline{\text{p}\text{o}}\ \text{o}\text{t}\text{i}\ \text{b}\text{r}\text{i}\text{s}\text{k}\text{o}\text{n}\text{t}\text{a}\text{i}\ \text{s}\text{e}\ \text{k}\acute{\alpha}\text{p}\text{k}\text{r}\text{i}\text{o}\ \text{m}\acute{\epsilon}\text{r}\text{o}\text{s}\ \text{p}\text{o}\text{u}\ \delta\text{e}\text{n}\ \text{b}\text{r}\text{i}\text{s}\text{k}\text{o}\text{n}\text{t}\text{a}\text{n}.$
- Δασκάλα: $\text{E}\ \dots\ \text{m}\text{e}\ \text{k}\acute{\alpha}\text{p}\text{k}\text{r}\text{i}\text{o}\ \text{t}\text{r}\acute{\omicron}\text{p}\text{o}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{t}\text{o}\text{u}\text{s}\ \text{p}\text{a}\text{r}\text{a}\text{p}\text{l}\text{a}\text{n}\text{o}\text{u}\text{s}\text{e}\ \eta\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{e}\delta\text{i}\text{n}\text{e}\text{s}\ \text{p}\text{s}\text{e}\text{u}\text{t}\text{i}\text{k}\text{e}\ \text{p}\text{l}\text{h}\text{r}\text{o}\text{f}\text{o}\text{r}\text{i}\text{e}\text{s}.$

Στο (8) ο Μιχάλης παράγει υποθετικό λόγο με απόδοση στα κυπριακά [ήταν να τους πω: θα τους έλεγα]. Η δασκάλα συνοψίζει τα λόγια του μαθητή σε «σωστά ελληνικά», αλλάζοντας το περιεχόμενο και τη μορφή. Είναι, πιστεύω, χαρακτηριστικό, ότι παράλληλα με την εισαγωγή νέου λεξιλογίου (*παραπλανούσες, ψεύτικες πληροφορίες*), διορθώνεται έμμεσα προς το «ελληνικότερο» και η μορφοσυντακτική δομή του υποθετικού λόγου (*θα τους παραπλανούσες, θα έδινες*). Η αυθεντικότητα της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή, που ήταν το αρχικό «επικοινωνιακό» ζητούμενο (*Ναι, τι θα 'κανες;*), ακυρώνεται συμβολικά λόγω «γλωσσικής ανεπάρκειας».

Τα επόμενα παραδείγματα είναι από μάθημα γλώσσας της Ε' Δημοτικού σε σχολείο της επαρχίας Λεμεσού. Εδώ και η δασκάλα και οι μαθήτριες και οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάλεκτο, ενδεχομένως και λόγω του θέματος του μαθήματος (θέατρο σκιών) και λόγω του ότι δεν εξετάζεται κείμενο, αλλά το μάθημα έχει τη μορφή κυρίως ελεύθερης συζήτησης:

- (9) Δασκάλα: $\text{i}\text{x}\text{a}\text{m}\text{e}\ \text{m}\text{i}\text{l}\text{i}\text{s}\text{i}\ \text{e}\text{x}\text{t}\text{e}\text{s},\ \text{a}\text{n}\ \text{t}\text{h}\text{i}\text{m}\text{a}\text{s}\text{t}\text{e},\ \text{j}\text{a}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n}.$
 $\text{t}\text{h}\text{i}\text{m}\text{a}\text{t}\text{e}\ \text{k}\text{a}\text{n}\text{e}\text{n}\text{a}\ \text{n}\alpha\ \text{m}\text{u}\ \text{p}\text{i}\ \text{t}\text{i}\ \text{i}\text{n}\text{e}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n}?\ \text{t}\text{i}\ \text{i}\text{p}\text{a}\text{m}\text{e}\ \text{o}\text{t}\text{i}\ \text{i}\text{n}\text{e}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n}?$
 $\text{a}\text{k}\text{u}\text{o},\ \text{p}\text{e}\delta\text{j}\text{a}.\ \text{t}\text{i}\ \text{i}\text{n}\text{e}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n},\ \text{p}\text{u}\ \text{m}\text{i}\text{l}\text{i}\text{s}\text{a}\text{m}\text{e}\text{n}\ \text{e}\text{x}\text{t}\text{e}\text{s}\ \text{s}\text{t}\text{o}\ \text{m}\text{a}\theta\text{i}\text{m}\text{a}\ \text{e}\text{l}\text{:}\text{i}\text{n}\text{i}\text{k}\text{o}\text{n}?$
 $\text{a}^d\text{r}\text{e}\text{a}\ \text{m}\text{u}.$
- Αντρέας: $\underline{\text{v}\text{a}\text{:}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \text{e}\text{n}\text{a}\ \text{s}\text{e}\text{n}\text{t}\text{o}\text{n}\text{i}\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ \underline{\text{v}\text{a}\text{:}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \text{t}\text{o}\text{n}\ \text{p}\text{r}\text{o}\text{v}\text{o}\text{l}\text{e}\text{a}\text{n}\ \text{n}\alpha\ \text{x}\text{i}\text{t}\text{p}\text{a}\ \text{p}\text{a}\text{n}\text{o}\ \text{j}\text{a}\ \text{n}\alpha\ \text{f}\text{e}\text{n}\text{e}\text{t}\text{e},\ \text{n}\alpha\ \text{f}\text{o}\text{t}\text{i}\text{z}\text{e}\text{t}\text{e},$
 $\underline{\text{t}\text{f}\text{i}}\ \underline{\text{a}\text{m}\text{a}\text{n}}\ \text{v}\text{a}\text{l}\text{i}\text{s}\ ^m\text{b}\text{r}\text{o}\text{s}\text{t}\text{a}\ \text{t}\text{o}\text{n}\ \text{k}\text{a}\text{r}\text{a}\text{p}\text{h}\text{o}\text{z}\text{i}\ \text{f}\text{a}\text{k}^h\text{a}\ \text{i}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{a}\ \text{t}\text{u}\ \text{p}\text{a}\text{n}\text{o}\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ ^m\text{b}\text{r}\text{i}\text{s}\ \text{n}\alpha\ \underline{\text{o}\text{n}}\ \text{v}\text{l}\text{e}\text{p}\text{i}\text{s}.$
- Δασκάλα: $\text{k}\text{a}\text{l}\text{e}\text{s}\ \text{i}\ \text{p}\text{l}\text{i}\text{r}\text{o}\text{f}\text{o}\text{r}\text{i}\text{e}\text{s}\ \text{p}\text{u}\ \text{m}\text{a}\text{s}\ \text{e}\delta\text{o}\text{s}\text{e}\ \text{a}\text{l}\text{:}\text{a}\ \delta\text{e}\text{n}\ \underline{\text{e}\text{k}\text{a}\text{t}\text{a}\text{l}\text{a}\text{v}\text{a}}\ \text{e}\gamma\text{o}\ \text{e}^d\text{d}\text{e}\text{l}\text{o}\text{s}.$
 $\text{a}\text{l}\text{:}\text{o}\text{s}\ \text{p}\text{u}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{l}\text{i}\ \text{n}\alpha\ \text{m}\text{u}\ \text{e}\text{k}\text{s}\text{i}\text{j}\text{i}\text{s}\text{i}\ \text{t}\text{i}\ \text{a}\text{k}\text{r}\text{i}\text{v}\text{o}\text{s}\ \text{i}\text{n}\text{e}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n}?$
 $\text{m}\text{a}\text{r}\text{i}\text{e}\ \text{m}\text{u}.$
- Μάριος: $\underline{\text{p}\text{e}\text{a}\text{n}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \text{e}\text{n}\text{a}\ \text{m}\text{e}\text{y}\text{a}\text{l}\text{o}\ \text{p}\text{a}\text{n}\text{i},\ \text{s}\text{x}\text{e}\delta\text{o}\text{n}\ \underline{\text{e}\text{n}}\ \text{a}\text{s}\text{p}\text{r}\text{o}\text{n},\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ \underline{\text{v}\text{a}\text{:}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \underline{\text{e}\text{n}\text{a}\text{n}}\ \underline{\text{f}\text{a}\text{n}\text{a}\text{r}\text{i}\text{n}}\ \text{n}\alpha\ \text{x}\text{i}\text{t}\text{p}\text{a}\ \text{p}\text{a}\text{n}\text{o}\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ \text{n}\alpha\ \dots$
 $\text{o}\text{t}\text{a}\text{n}\ \underline{\text{v}\text{a}\text{:}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \underline{\text{d}\text{e}\text{s}}\ \delta\text{i}\text{a}\text{f}\text{o}\text{r}\text{e}\text{s},\ \text{t}\text{a}\ \delta\text{i}\text{a}\text{f}\text{o}\text{r}\text{a}\ \text{x}\text{a}\text{r}\text{t}\text{o}\text{p}\text{n}\text{a}\ \text{p}\text{u}\ \text{s}\text{x}\text{e}\delta\text{i}\text{a}\text{z}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n},$
 $\text{n}\alpha\ \delta\text{i}\text{m}\text{i}\text{u}\text{r}\gamma\text{a}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{a}\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ \text{n}\alpha\ \text{v}\text{l}\text{e}\text{p}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}\ \text{e}\text{m}\text{i}\text{s},$
 $\text{n}\alpha\ \text{i}\text{m}\text{a}\text{s}\text{t}\text{e}\ \text{a}\text{p}\text{o}\ \text{p}\text{i}\text{s}\text{o}\ \text{a}\text{p}\text{o}\ \text{t}\text{o}\ \text{s}\text{e}^d\text{d}\text{o}\text{n}\text{i}\ \underline{\text{t}\text{f}\text{e}}\ \text{n}\alpha\ \underline{\text{k}\text{a}\text{m}\text{n}\text{u}\text{m}\text{e}\text{n}}\ \delta\text{i}\text{a}\text{f}\text{o}\text{r}\text{e}\text{s}\ \text{c}\text{i}\text{n}\text{i}\text{s}\text{i}\ \text{j}\text{a}\ \text{n}\alpha\ \text{j}\text{e}\text{l}\text{u}\text{n}\ \text{i}\ \text{a}\text{l}\text{:}\text{i}.$
- Δασκάλα: $\delta\text{i}\text{l}\text{a}\delta\text{i}\ \text{p}\text{r}\text{o}\text{k}\text{a}\text{l}\text{i},\ \text{t}\text{o}\ \text{p}\text{e}\text{z}\text{u}\text{m}\text{e}\ \text{j}\text{a}\ \text{l}\text{o}\gamma\text{u}\text{s}\ \text{p}\text{s}\text{i}\text{x}\text{a}\gamma\text{o}\text{j}\text{i}\text{a}\text{s}.\ \text{e}\text{t}\text{s}\text{i}?$
- Μαθητές: $\text{n}\text{e}.$
- Δασκάλα: $\text{p}\text{e}\delta\text{j}\text{a}\ \text{e}\gamma\text{o}\ \delta\text{e}\text{n}\ \underline{\text{e}\text{k}\text{a}\text{t}\text{a}\text{l}\text{a}\text{v}\text{a}}\ \text{k}\text{a}\text{t}\text{i},$
 $\delta\text{e}\text{n}\ \underline{\text{e}\text{k}\text{a}\text{t}\text{a}\text{l}\text{a}\text{v}\text{a}}\ \text{p}\text{o}\text{s}\ \delta\text{i}\text{m}\text{i}\text{u}\text{r}\gamma\text{u}^d\text{e}\ \text{a}\text{f}\text{t}\text{e}\ \text{i}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{e}\text{s}.$
 $\text{a}\text{n}\ \delta\text{e}\text{n}\ \text{i}\text{k}\text{s}\text{e}\text{r}\text{a}\ \text{t}\text{i}\ \text{a}\text{k}\text{r}\text{i}\text{v}\text{o}\text{s}\ \text{i}\text{n}\text{e}\ \text{t}\text{o}\ \text{t}\text{h}\text{e}\text{a}\text{t}\text{r}\text{o}\ \text{s}\text{c}\text{i}\text{o}\text{n},\ \delta\text{e}\text{n}\ \text{t}\text{h}\alpha\ \text{k}\text{a}\text{t}\text{a}\text{l}\text{a}\text{v}\text{e}\text{n}\text{a}.\ \text{x}\text{r}\text{i}\text{s}\text{t}\text{i}\text{a}\text{n}\text{a}\ \text{m}\text{u}.$
- Χριστιανία: $\text{i}\text{n}\text{e}\ \delta\text{i}\text{a}\text{f}\text{o}\text{r}\text{e}\text{s}\ \text{f}\text{i}\gamma\text{u}\text{r}\text{e}\text{s}\ \text{p}\text{u}\ \text{k}\text{a}\text{t}\text{a}\text{s}\text{c}\text{e}\text{v}\text{a}\text{z}\text{o}^d\text{e}\ \text{a}\text{p}\text{o}\ \text{x}\text{a}\text{r}\text{t}\text{o}\text{p}\text{n}\text{a},\ \text{c}\text{e}\ \text{s}\text{t}\text{a}\ \text{p}\text{o}\delta\text{j}\text{a}\ \text{t}\text{u}\text{s},\ \text{s}\text{t}\text{a}\ \text{c}\text{e}\text{r}\text{j}\text{a}\ \text{t}\text{u}\text{s}\ \text{t}\text{u}\text{s}$
 $\text{v}\text{a}\text{z}\text{u}\text{m}\text{e}\ \text{k}\text{a}\text{t}\text{i}\ \text{c}\text{l}\text{i}\text{p}\text{s}\ \text{j}\text{a}\ \text{n}\alpha\ \text{k}\text{u}\text{r}\text{u}^d\text{e},\ \text{j}\text{a}\ \text{n}\alpha\ \text{f}\text{e}\text{n}\text{u}^d\text{e}\ \text{i}\ \delta\text{i}\text{a}\text{f}\text{o}\text{r}\text{e}\text{s}\ \text{c}\text{i}\text{n}\text{i}\text{s}\text{i}\ \text{p}\text{u}\text{n}\ \text{k}\text{a}\text{n}\text{u}\text{n}.$
- Δασκάλα: $\text{m}\text{a}\text{l}\text{i}\text{s}\text{t}\text{a}.\ \text{p}\text{a}\text{r}\text{a}\ \text{p}\text{o}\text{l}\text{i}\ \text{o}\text{r}\text{e}\text{a}.$

- Δασκάλα: Είχαμε μιλήσει εχτές, αν θυμάστε, για το θέατρο σκιών. Θυμάται κανένας να μου πει τι είναι το θέατρο σκιών; Τι είπαμε ότι είναι το θέατρο σκιών; Ακούω, παιδιά. Τι είναι το θέατρο σκιών, που μιλήσαμεν εχτές στο μάθημα ελληνικών; Αντρέα μου.
- Αντρέας: Βάλλουμεν ένα σεντόνι τζιαι βάλλουμεν τον προβολέαυ να χτυπά πάνω για να φαίνεται, να φωτίζεται, τζι' άμαν βάλεις μπροστά τον καραγκιόζη φακκά η σκιά του πάνω τζιαι μπορείς να ον βλέπεις.
- Δασκάλα: Καλές οι πληροφορίες που μας έδωσες αλλά δεν εκατάλαβα εγώ εντελώς. Άλλος που θέλει να μου εξηγήσει τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών; Μάριε μου.
- Μάριος: Πκιάνομεν ένα μεγάλο πανί, σχεδόν εν άσπρον, τζιαι βάλλουμεν έναν φανάριν να χτυπά πάνω τζιαι να... όταν βάλλουμεν τες διάφορες... τα διάφορα χαρτόνια που σχεδιάζουμεν, να δημιουργά σκιά τζιαι να βλέπουμεν εμείς, να είμαστε από πίσω από το σεντόνι τζιαι να κάνουμεν διάφορες κινήσεις για να γελούν οι άλλοι.
- Δασκάλα: Δηλαδή προκαλεί, το παίζουμε για λόγους ψυχαγωγίας, έτσι;
- Μαθητές: Ναι.
- Δασκάλα: Παιδιά, εγώ δεν εκατάλαβα κάτι, δεν εκατάλαβα πώς δημιουργούνται αυτές οι σκιές.
- Αν δεν ήξερα τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών, δεν θα καταλάβαινα. Χριστιάνα μου.
- Χριστιάνα: Είναι διάφορες φιγούρες που κατασκευάζονται από χαρτόνια, και στα πόδια τους, στα χέρια τους, τους βάζουμε κάτι κλιπς για να κουνιούνται, για να φαίνονται οι διάφορες κινήσεις που κάνουν.
- Δασκάλα: Μάλιστα, πάρα πολύ ωραία.

Η πορεία και η έκβαση του συνομιλιακού επεισοδίου θυμίζει έντονα τα (7) και (8): η δασκάλα ζητά μια πλήρη περιγραφή του θεάτρου σκιών, και μένει ικανοποιημένη μόνο από την ατελή περιγραφή της Χριστιάνας, η οποία όμως είναι στα καλαμαρίσματα.

Ωστόσο, σε αντίθεση με τη δασκάλα του σχολείου της Λευκωσίας, η δασκάλα αυτή χρησιμοποιεί τη διάλεκτο συστηματικά σε συγκεκριμένες συνομιλιακές κινήσεις, που σχετίζονται με προσωπικές παρατηρήσεις, αποκατάσταση της τάξης κτλ.:

- (10) Γεωργία: *eci mpan para^ogan mikri.*
Δασκάλα: *meni se mpan para^oga. kseris jati ta epanalamvano, jeorjia, jati en akuese.*
koriŋa eci. sas parakalo.
Γεωργία: *Έχει μιαυ παράγκυ μικρή.*
Δασκάλα: *Μένει σε μιαν παράγκα. Ξέρεις γιατί τα επαναλαμβάνω, Γεωργία, γιατί εν ακούεσαι.*
Κορίτσια εκεί. Σας παρακαλώ.

Σε πολλές άλλες περιπτώσεις, όμως, η δασκάλα κάνει κάτι πιο ενδιαφέρον: η εναλλαγή μεταξύ Κοινής Νέας Ελληνικής και κυπριακής σηματοδοτεί με αρκετή σαφήνεια τη μετακίνηση ανάμεσα σε δύο πλαίσια, αυτό της επεξεργασίας της γλώσσας, το πλαίσιο δηλαδή που σχετίζεται με τη γλωσσική εκμάθηση καθαυτή, και αυτό της παρακολούθησης (monitoring) και του ελέγχου της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας:

- (11) Δασκάλα: *ine sti selida ogho^oda eksi, pedja, ce i tris, ce ta tria tu ta pedja. ivrete ta? ta tria tu pedja.*
ice mas pi i jeorjia oti ine enas xaraxitiras, mpa figura pu prokali jeŋ:o, ine astios.
jati? ti ine ecino pu ton kamni toson astion? leje mas, ignatie mu.
Δασκάλα: *Είναι στη σελίδα ογδόντα έξι, παιδιά, και οι τρεις, και τα τρία του τα παιδιά. Ήυρετε τα:*
Τα τρία του παιδιά.
Είχε μας πει η Γεωργία ότι είναι ένας χαρακτήρας, μια φιγούρα που προκαλεί γέλιο, είναι αστείος.
Γιατί; Τι είναι εκείνο που τον κάμνει τόσοσ αστείου; Λέγε μας, Ιγνάτιε μου.

Έτσι, στο (11) η διάλεκτος (*Ήυρετε τα; Είχε μας πει...*) επιλέγεται για να σηματοδοτήσει και να οριοθετήσει λεκτικές πράξεις που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος, ενώ η Κοινή (π.χ. *μια φιγούρα που προκαλεί γέλιο, είναι αστείος*) επιλέγεται για να σηματοδοτήσει γλωσσικό περιεχόμενο προς εκμάθηση. Συχνά οι διακρίσεις είναι ακόμα πιο λεπτές:

- (12) Δασκάλα: *xtipai diladi, varai, jati pol:es fores o jos tu, akus ton pu lei, ton akus pu lei*
mi me varas, "ba"bako, mi me varas. etsi? varai.

episis eci pedja ce mhan ekdoçi pu lei oti, kapci aθropi lesin
oti o kara^hjozis eci tuton to megalon to çeri jati ine toson kalos pu theli n' a^hgaλ:azi
ton kozmon ce tus aλ:us. to pco siniθismeno fisika ine to oti?

Μαθητές:

varai.

Δασκάλα:

varai, xtirai.

Δασκάλα:

Χτυπάει δηλαδή, βαράει, γιατί πολλές φορές ο γιος του, ακούς τον που λέει, τον ακούς που λέει
«μη με βαράς, μπαμπάκο, μη με βαράς». Έτσι; Βαράει.

Επίσης έχει, παιδιά, και μιαν εκδοχή που λέει ότι, κάπκοιοι αθρόποι λέσιν

ότι ο Καραγκιόζης έχει τούτον το μεγάλο το χέρι γιατί είναι τόσο καλός που θέλει ν' αγκαλιάζει
τον κόσμο και τους άλλους. Το πκιο συνηθισμένο φυσικά είναι το ότι;

Μαθητές:

Βαράει.

Δασκάλα:

Βαράει, χτυπάει.

Στο (12) η δασκάλα προσπαθεί μεταξύ άλλων να διδάξει εμπειρικά τα καλαμαρίστικα
ρήματα *βαράει, χτυπάει* (το κυπριακό ρήμα είναι *φακκώ* [+γενική] και στα κυπριακά δεν
υπάρχουν οι αντίστοιχοι ασυναίρετοι τύποι). Η αναφορά στο κείμενο του Καραγκιόζη
(*ακούς τον που λέει...*) γίνεται (αρχικά) στα κυπριακά ακριβώς γιατί σηματοδοτεί την
ανευρετική διαδικασία, τη διαδικασία εντοπισμού της γλωσσικής μορφής-στόχου της
εκμάθησης. Το *κάπκοιοι αθρόποι λέσιν* επιτελεί μια ελαφρά διαφορετική όψη της ίδιας
συνομιλιακής λειτουργίας: αφενός επεξηγεί στα κυπριακά το *έχει, παιδιά, μιαν εκδοχή*
που λέει ότι..., αλλά επιπλέον η εναλλαγή κωδίκων σηματοδοτεί και πάλι το πέρασμα
από το πλαίσιο «εκμάθηση γλωσσικού περιεχομένου» στο πλαίσιο «διαδικασία
επεξεργασίας». Η μετατόπιση από το πλαίσιο «περιεχόμενο» στο πλαίσιο «επεξεργασία»
συχνά δηλώνεται και με ρητή αναφορά στην σκόπιμη αλλαγή κώδικα, η οποία επιτελεί
συμβολικά την αλλαγή πλαισίου.⁶

(13) Δασκάλα: ðilaði me liya loja pite mu enan epiθeto pu ðixni pos parusiazete o kara^hjozis?

Αντώνης:

çumoristikos.

Δασκάλα:

ne, aλ:a tuton pu aλ:a tu len tf aλ:a katalaveni tf aλ:a tus lei.
pu lemen sta cipriaka pezi ton pel:o.

Ζίνα:

anikseros.

Δασκάλα:

kamni ton aniksero. etsi? en katalaveni inda m bu tu lesin.

Δασκάλα:

Δηλαδή, με λίγα λόγια, πείτε μου ένα επίθετο που δείχνει πώς παρουσιάζεται ο Καραγκιόζης;

Αντώνης:

Χιουμοριστικός.

Δασκάλα:

Ναι, αλλά τούτον που άλλα του len τζι άλλα καταλαβαίνει τζι άλλα τους λέει.

Που λέμεν στα κυπριακά «παίξει τον πελλό».

Ζίνα:

Ανήξερος.

Δασκάλα:

Κάμνει τον ανήξερο. Έτσι; En καταλαβαίνει είντα μ που του λέσιν.

Βρίσκω ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι η λειτουργική διαφοροποίηση των δύο
ποικιλιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και οι συγκεκριμένες λειτουργίες που επιτελεί
η μια σε σχέση με την άλλη (γλώσσα-στόχος και γλώσσα-όργανο), όπως αναδύονται από
τα εθνογραφικά δεδομένα, δεν γίνονται αντικείμενο μεταγλωσσικής ανάλυσης. Στο ίδιο
μάθημα, με αφορμή τις διαλέκτους που μιλούν οι χαρακτήρες του Καραγκιόζη, έχουμε
το παρακάτω συνομιλιακό επεισόδιο:

(13) Δασκάλα: mora, θimate kanenas etsi sta γρίγορα na mu pi ti ipamen extes oti ine i ðialextos? me ðika sas loja. a^hdoni mu.

Αντώνης:

i ðialextos, ciria, ine ap' eci pu ine... tuti pu em mes sto maθima mas.

Δασκάλα:

ne... nomizo oti kseris ti akrivos ine, ðen kseris na mu to pis. zina?

Ζίνα:

ine tropos omilias se kapçes ... kapçu topu.

Δασκάλα:

a... ðilaði ine tropos pu milun mna si^hjekrimeni γlosa

se ðiafores perioçes ecinis tis xoras pu miλ:ete mna si^hjekrimeni γlos:a.

ðilaði i ept^hanisiaci ðialextos, i cipriaci ðialextos, se pco megalitero sinolo θa tis valume;

Ζίνα:

stin eλ:inici γlos:a.

Δασκάλα:

osi milun eλ:inici γlos:a ine se mna omaða tf analoga me tin perioçi kamnun kapçes aλ:ajes,

ðilaði mikroðiaforopiisis sti γlos:a.

an ise sta ept^hanisa eçis tin ept^hanisiaci ðialexto, an ise stin kriti?

Μάριος:

kritici ðialexto.

⁶ Για συγκρίσιμα ευρήματα από τάξεις της γερμανόφωνης Ελβετίας βλ. Watts (υπό έκδοση).

- Δασκάλα: stin cipro?
Μάριος: cipriaci, xorcati.
Δασκάλα: xorjatici lei o al:os. ðiladi ine o tropos pu milun mha siþhekrimeni γλωσσά σε διάφορες περιοχές. etsi?
tuton en tfe thelo na to thimaste, nomizo el lio ðiskolo ja sas akoma.
- Δασκάλα: Μωρά, θυμάται κανένας έτσι στα γρήγορα να μου πει τι είπαμεν εχτές ότι είναι η διάλεχτος;
Με δικά σας λόγια. Αντώνη μου.
Αντώνης: Η διάλεχτος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... τούτη που εμ μες στο μάθημα μας
Δασκάλα: Ναι... νομίζω ότι ξέρεις τι ακριβώς είναι, δεν ξέρεις να μου το πεις. Ζίνα
Ζίνα: Είναι τρόπος ομιλίας σε κάπκοιες... κάπκοιου τόπου.
Δασκάλα: Α... δηλαδή είναι τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα
σε διάφορες περιοχές της χώρας που μιλιέται μια συγκεκριμένη γλώσσα.
Δηλαδή η επτανησιακή διάλεχτος, η κυπριακή διάλεχτος, σε πκιο μεγαλύτερο σύνολο θα τις βάλουμε;
Ζίνα: Στην ελληνική γλώσσα.
Δασκάλα: Όσοι μιλούν ελληνική γλώσσα είναι σε μια ομάδα τζι' ανάλογα με την περιοχή κάμνουν κάπκοιες αλλαγές,
δηλαδή μικροδιαφοροποιήσεις στη γλώσσα.
Αν είσαι στα επτάνησα έχεις την επτανησιακή διάλεχτο, αν είσαι στην Κρήτη;
Μάριος: Κρητική διάλεχτο.
Δασκάλα: Στην Κύπρο;
Μάριος: Κυπριακή, χωρκάτικη.
Δασκάλα: Χωριάτικη, λέει ο άλλος. Δηλαδή, είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διάφορες περιοχές, έτσι;
Τούτον εν τζια θέλω να το θυμάστε, ελ λίο δύσκολο για σας ακόμα.

Η δασκάλα, επομένως, δίνει έμφαση στη γεωγραφική και όχι στην κοινωνιογλωσσική διάσταση της έννοιας της διαλέκτου, και αυτό παρά το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι γνωρίζουν και τις δύο διαστάσεις (κυπριακή, χωρκάτικη), αλλά και τη λειτουργία της διαλέκτου στο πλαίσιο του μαθήματος (*Η διάλεχτος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... τούτη που εμ μες στο μάθημα μας*). Η δασκάλα δικαιολογεί αυτού του τύπου τη μεταγλωσσική αποσιώπηση, και μάλιστα στα κυπριακά: *Τούτον εν τζια θέλω να το θυμάστε, ελ λίο δύσκολο για σας ακόμα*. Χρησιμοποιεί δηλαδή τη διάλεκτο με συνέπεια για να σηματοδοτήσει για μια ακόμα φορά το πλαίσιο «επεξεργασία περιεχομένου», δηλώνει συμβολικά ότι η διάλεκτος είναι η γλώσσα-όργανο της γλωσσικής εκμάθησης-- σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα-στόχο, την Κοινή Νέα Ελληνική, στην οποία αμέσως πριν δόθηκε ο ορισμός της έννοιας της διαλέκτου (*Είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διάφορες περιοχές*)-- αλλά η λειτουργική αυτή διαφοροποίηση δεν γίνεται αντικείμενο περαιτέρω συζήτησης με στόχο των εμπλουτισμό της μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητριών και των μαθητών.

6. Συζήτηση- συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να εξετάσει προσεγγίσεις που συσχετίζουν τη συστηματική μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας με την καλλιέργεια γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στο γλωσσικό μάθημα. Είδαμε ότι προγράμματα συστηματικής διδασκαλίας εκπαίδευσης αλλά και διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση της επίγνωσης των γλωσσικών και κοινωνικών διαστάσεων της γλωσσικής ποικιλίας συνήθως έχουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα τόσο για την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού όσο και για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού· η σχέση καθίσταται εμφανής αν ο εγγραμματισμός οριστεί ως η κατανόηση και η ικανότητα συστηματικής και δημιουργικής αναπαραγωγής ενός μεγάλου εύρους κειμενικών και επικοινωνιακών συμβάσεων, αλλά και η κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής τους διάστασης ως μηχανισμών διατήρησης, αναπαραγωγής ή και ανατροπής κοινωνικών συμβάσεων, στάσεων και ιδεολογιών. Ο κριτικός εγγραμματισμός επομένως

προϋποθέτει την αναγνώριση και την δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα κοινωνικού νοήματος στο πλαίσιο συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και επικοινωνιακών συμβάσεων.

Η εστίαση στις γλωσσικές πρακτικές εκπαιδευτικών και μαθητριών και μαθητών στην Κύπρο κρίθηκε ενδιαφέρουσα από πολλές απόψεις: η κυπριακή γλωσσική κοινότητα, ίσως η τελευταία διαλεκτόφωνη κοινότητα στον ελληνόφωνο χώρο, διατηρεί ακόμα μια αμφίθυμη στάση τόσο προς την κυρίαρχη ποικιλία όσο και προς τη διάλεκτο· η θετική αντιμετώπιση της διαλέκτου συνυπάρχει με την ιδεολογικά κυρίαρχη στάση ότι η «πανελλήνια» Κοινή Νέα Ελληνική είναι η ποικιλία που συνδέεται αδιάρρηκτα με τον εγγραμματισμό. Στην έρευνα αυτή υιοθετήθηκε η εθνογραφική προσέγγιση καθώς ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις κυρίαρχες γλωσσικές στάσεις και στις πραγματικές γλωσσικές πρακτικές των διαλεκτόφωνων εκπαιδευτικών και μαθητριών και μαθητών στο σχολείο. Το μεγάλο πλεονέκτημα των εθνογραφικών μελετών είναι ο πλούτος και πολυπλοκότητα των δεδομένων που αποκαλύπτουν. Η έρευνα έδειξε ότι, τουλάχιστον στις τάξεις-κοινότητες πρακτικών που εξετάστηκαν, η διαλεκτική ποικιλία έχει μια συγκεκριμένη θέση στο γλωσσικό μάθημα, αυτήν της γλώσσας-οργάνου των πολλαπλών πτυχών της διδακτικής διαδικασίας, αλλά όχι της γλώσσας-στόχου. Η κατανομή της κυρίαρχης ποικιλίας και της διαλέκτου ανάλογα με τη λεκτική/συνομιλιακή πράξη έδειξε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το είδος της λεκτικής πράξης που επιτελείται και τη γλωσσική ποικιλία στην οποία κωδικοποιείται συμβατικά και συμβολικά/εμβληματικά. Η γλωσσική παραγωγή των παιδιών υπό αυτό το πρίσμα διαψεύδει διάφορες κυρίαρχες θέσεις περί «γλωσσικού ελλείμματος». Η γλωσσική συμπεριφορά των δασκάλων ωστόσο εμπεριέχει αρκετές αμφισημίες: στην καλύτερη περίπτωση η διάλεκτος αντιμετωπίζεται άτυπα ως όργανο οικοδόμησης της (γλωσσικής και άλλης) γνώσης, αλλά ταυτόχρονα απαξιώνεται, ίσως όχι ρητά-λεκτικά αλλά επιτελεστικά, καθώς δεν αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο και ως μια από τις πιθανές γλωσσικές εκφάνσεις του εγγραμματισμού.

Η Κύπρος παρουσιάζει ιδιαίτερο γλωσσικό ενδιαφέρον λόγω της κοινωνικής διγλωσσίας, αλλά δεν αποτελεί μεμονωμένη και «εξωτική» περίπτωση· τηρουμένων των αναλογιών, ανάλογες έρευνες σε «μονογλωσσικά» σχολεία στην Ελλάδα θα μπορούσαν να αναδείξουν παρόμοιες γλωσσικές πρακτικές ταύτισης του σχολικού εγγραμματισμού με την κατάκτηση μιας πρότυπης μορφής γλώσσας, παρά τον υποτιθέμενο επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και την θεωρητική αποδοχή των αρχών του κοινωνικού εποικοδομισμού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Ηλία Μασσαγγούρα για μια σειρά από πολύτιμες συζητήσεις σχετικά με τον κριτικό εγγραμματισμό, καθώς και την Ξένια Χατζηιωάννου, την Έλενα Κυριακίδη και την Ευάνθη Παπανικόλα για τη βοήθειά τους στην αποκρυπτογράφηση της κυπριακής γλωσσικής και σχολικής πραγματικότητας. Η συλλογή των δεδομένων θα ήταν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια της Γεωργίας Νικολαΐδου και του Κώστα Παπαπέτρου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ammon, U. (1989) Teaching materials for dialect speakers in the Federal Republic of Germany: The contrastive booklets. Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H. & Weltens, B. (επιμ.) *Dialect and Education: Some European Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 234-241.
- Arvaniti, A. (2002) Διμορφία, διγλωσσία και η εμφάνιση της Κυπριακής Κοινής. *Recherches en linguistique grecque*, vol. I. Paris: L'Harmattan, 75-78.

- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control*, vol. II. London: Routledge and Kegan Paul.
- Biber, D. (1998) *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu P. 1977. Outline of a theory of practice. New York: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. (υπό έκδοση) Dialect and education: responses from sociolinguistics. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Cheshire, J. (1982) *Variation in an English Dialect: a Sociolinguistic Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. & Edwards, V. (1998) Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers. Egan-Roberson, A. & Bloome, D. (επιμ.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 191-214.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997) *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 3-37.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) The power of literacy and the literacy of power. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 63-89.
- Edwards, V. (1989) Patois and the politics of protest: Black English in British schools. García, O. & Otheguy, R. (επιμ.) *English across Cultures, Cultures across English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 359-372.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fishman, J. (1980) Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1: 3-15.
- Ferguson, Ch. (1959) Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- Gautier-Kizilyürek, S. & Kizilyürek, N. (2004) The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question. *International Journal of the Sociology of Language* 168: 37-54.
- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Goodman, Y. and Goodman, D. (2000) I hate ‘postrophe s’: Issues of dialect and reading proficiency. Peyton, J. K., Griffin, P., Wolfram, W. & Fasold, R. (επιμ.) *Language in Action: New Studies of Language in Society*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 408-435.
- Gumperz, J.J. (επιμ.) 1981. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadjioannou, X. (υπό έκδοση) Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: lessons from a Greek Cypriot class. Scott, J., Straker, D. & Katz, L. (επιμ.) *Affirming Students' Rights to their own Language: Bridging Educational Policies to Language/Language Art Teaching Practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. Gumperz, J. J. & Hymes, D. (επιμ.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- Ioannidou, E. (2002) *This ain't my Real Language, Miss: On Language and Ethnic Identity Among Greek Cypriot Students*. Unpublished PhD thesis, University of Southampton, U.K.
- Κακριδί, Μ. (1986) Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: Κοινωνιογλωσσολογία. *Διαβάζω* 144: 38-40.
- Kappler, M. & Tsiplakou, S. (υπό έκδοση) Is there a common Cypriot subjunctive? E. Czato (επιμ.) *Proceedings of the 13th International Conference on Turkish Linguistics*.
- Karoulla-Vrikki, D. (2004) Language and ethnicity in Cyprus under the British: A link of heightened salience. *The International Journal of the Sociology of Language* 168: 19-36.
- Karoulla-Vrikki, D. (2005) *Language Planning in Cyprus: A Reflection of an Identity Conflict*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of London.
- Karyolemou, M. (1996) Ambigüités des choix linguistiques: Une langue internationale partagée ou deux langues nationales, l'exemple de l'université de Chypre. Juillard, C. & Calvet, J. L. (επιμ.) *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Paris: UREF, 223-228.

- Karyolemou, M. (2002) When language policies change without changing: The University of Cyprus. *Language Policy* 1: 213-236.
- Kerswill, P. (2003) Dialect levelling and geographical diffusion in British English. Britain, D. & Cheshire, J. (επιμ.) *Social Dialectology. Essays in honour of Peter Trudgill*. Amsterdam: Benjamins, 223-243.
- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (2001) *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kostouli, T. (2002) Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 2: 5-23.
- Malcolm, I. (1992) English in the education of speakers of Aboriginal English. Siegel, J. (επιμ.) *Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 14-41.
- Malcolm, I. (1995) *Language and Communication Enhancement for Two-Way Education: Report*. Perth, Australia.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2001) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1985) Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21: 339-384.
- Milroy, J. and Milroy, L. (1993) *Real English: The Grammar of English Dialects in the British Isles*, Harlow: Longman.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1998) *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. 3rd edition. London: Routledge.
- Myers-Scotton, C. (2000) Code-switching as indexical of social negotiations. In Wei, Li (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 137-165.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Newton, B. (1972). *Cypriot Greek: Its Phonology and Inflections*. The Hague: Mouton.
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen: London and New York.
- Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.) (υπό έκδοση) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. London: Cambridge Scholars.
- Papapavlou, A. (1998) Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language* 18: 15-28.
- Pavlou P. & Papapavlou, A. (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14:2, 243-258.
- Poplack, Sh. (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Rickford, J. R. & Rickford, A. E. (1995) Dialect readers revisited. *Linguistics and Education* 7: 107-28.
- Siegel, J. (1997) Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance? *Applied Linguistics* 18: 86-100.
- Siegel, J. (1999) Creoles and minority dialects in education: an overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20: 508-31.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995) *Intercultural Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. (1996) Academic literacies. In Baker, D., Clay, J. & Fox, C. (επιμ.) *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences*, 101-134. New York: Falmer Press.
- Terkourafi, M. (2005) Understanding the present through the past. Processes of koineisation in Cyprus. *Diachronica* 22, 309-372.
- Tsiplakou, S. (2003/υπό έκδοση) Linguistic attitudes and emerging hyperdialectism in a diglossic setting: young Cypriot Greeks on their language. Yoquelet, C. (επιμ.) *Berkeley Linguistic Society* 29. *Minority and Diasporic Languages of Europe*.
- Tsiplakou, S. (2006α) Cyprus: language situation. Brown, K. (επιμ.) *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd edition. Oxford: Elsevier.
- Tsiplakou, S. (2006β) The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy. *International Journal of the Humanities* 2: 2345-2352.

- Tsiplakou, S. (υπό έκδοση) Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou P. & Katsoyannou M. (2006) Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Hinskens, F. (επιμ.) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 265-276.
- Τσιπλάκου, Σ. (2004) Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή: μια αμφίδρομη σχέση; Catsimali, G., Kalokairinos, A., Anagnostopoulou E. & Kappa, I. (επιμ..) *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*. Rethymno: Linguistics Lab. CD-Rom.
- Τσιπλάκου, Σ., Ξ. Χατζηιωάννου & Κ. Κωνσταντίνου (2006). Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.
- Watts, R. (υπό έκδοση) Mother-tongue education in Swiss German primary schools. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Wolfram, W. (1998) Dialect awareness and the study of language. Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 167-90.
- Wolfram, W. (1999) Dialect awareness programs in the school and community. Wheeler, R. S. (επιμ.) *Language Alive in the Classroom*. Westport, CT: Greenwood Press, 47-66.
- Wolfram, W., Adger, C. T. & Christian, D. (1999) *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lea.
- Wolfram, W. and Friday, W. C. (1997) The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness. *Bulletin Suisse de linguistique appliqué* 65: 143-154.
- Yakoumetti, A. (υπό έκδοση) Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education*.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. and Esch, E. (2005) Language Awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness* 14: 254-260.