



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**σε συνεργασία με το**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ**  
**ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Τίτλος:** «Σώματα Κειμένων για την επεξεργασία σχολικών εγχειριδίων της διασποράς: Αναγνωστικό για την 4<sup>η</sup> τάξη»

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της:** Μαυροδοπούλου Ρεβέκκας

**Επιβλέπουσα:** Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη, καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:** Αικατερίνη Φραντζή, καθηγήτρια  
Τ.Μ.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαριάνθη Οικονομάκου, επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, Φεβρουάριος 2022

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της καθηγήτριας μου και επιβλέπουσας, Κας Βασιλείας Κούρτη-Καζούλλη, καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Της εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ για όλη τη βοήθεια που μου προσέφερε, καθοδηγώντας με επιστημονικά και συμβουλευτικά. Χρωστάω, ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Κα Αικατερίνη Φραντζή, καθηγήτρια Τ.Μ.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, για όλες τις υποδείξεις και τις συμβουλές που μου προσέφερε.

Ευχαριστώ πολύ, τη φίλη και συμφοιτήτρια μου, Παναγιώτα Αργυροπούλου, για την συνεχή συμπαράσταση και την όμορφη επικοινωνία που είχαμε όλο αυτό το διάστημα.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω βαθιά τους γονείς μου, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον σύντροφό μου, για την άμετρη συμπαράσταση, βοήθεια και κατανόηση που έδειξε καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε έρευνα που εκπονείται από τις Καθηγήτριες Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Κατερίνα Θ. Φραντζή, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σε συνεργασία με την Καθηγήτρια Μαρία Καλιαμπού, Πανεπιστήμιο Yale, Η.Π.Α. Η έρευνα αυτή αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά, διαχρονικά. Στην παρούσα φάση, το αντικείμενο επικεντρώνεται στα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που εκδόθηκαν στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία από το 1920 έως το 1980. Ο στόχος είναι αφενός η διάσωση της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς, αφετέρου η μελέτη των γλωσσικών εγχειριδίων για την εξόρυξη πολιτισμικής, ιστορικής, εκπαιδευτικής, κοινωνιολογικής, γλωσσολογικής και ανθρωπολογικής πληροφορίας. Εκτός από την απλή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν απόψεις, στάσεις και αξίες, που επικρατούσαν σε συγκεκριμένες κοινότητες σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, καθώς και σε συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία που επιλέγει ο/η συγγραφέας.

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται η εύρεση, η συλλογή και η ψηφιοποίηση σχολικών εγχειριδίων της Ελληνικής Διασποράς. Το ψηφιοποιημένο γλωσσικό υλικό οργανώνεται και μετατρέπεται έτσι ώστε να είναι επεξεργάσιμο από εργαλεία που εντάσσονται σε μελέτες που βασίζονται ή/και στηρίζονται σε *σώματα κειμένων*.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης αφορά τη διδασχή της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες που ζουν στην Αυστραλία. Αναλυτικότερα, αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο της ανασκόπησης, εστιάζει στην διδασκαλία της ελληνικής στη διασπορά, ως δεύτερη γλώσσα, μέσω σωματών κειμένων και στα πρώτα εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί για το σκοπό αυτό. Απώτερος στόχος της εν λόγω μελέτης καθορίζεται η ψηφιοποίηση ενός γλωσσικού εγχειριδίου και η επεξεργασία μετέπειτα των κειμένων του. Το εγχειρίδιο που αναλύεται στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούνταν για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία, σε μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην τετάρτη δημοτικού. Συγκεκριμένα, το υλικό που προσφέρουν τα κείμενα αυτά, αποτελεί το βασικό μέρος της υλοποίησης της παρούσας εργασίας. Τα συμπεράσματα επομένως που εξάγονται σχετικά με θέματα λεξιλογίου, μέσω ενός ειδικού λογισμικού αλλά και κάποια άλλα κοινωνικοπολιτισμικά θέματα που προκύπτουν, αποτελούν τον πυρήνα της εργασίας. Γενικότερα, γίνεται φανερό από τα συμπεράσματα που εξάγονται, πως το εγχειρίδιο στοχεύει στην προώθηση της ελληνικότητας και στην ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας και του ελληνικού αισθήματος, μέσω του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί, των κειμένων που έχουν επιλεγεί από το συγγραφέα αλλά και μέσα από τις εικόνες που παρατίθενται. Εν συνεχεία, το ειδικό θέμα στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη σχετίζεται με την εικόνα της οικογένειας που προβάλλεται μέσα από τα κείμενα, την εικόνα της Ελλάδας αλλά και αυτή της μυθολογίας και της γεωγραφίας και πως αυτές διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα των ομογενών μαθητών. Αναφορικά με την μεθοδολογία της έρευνας, πρόκειται για ένα συνδυασμό της corpus based και corpus driven μελέτης, καθώς γίνεται προσπάθεια αποκάλυψης νέων γλωσσικών κατασκευών μέσω επαγωγικής ανάλυσης όμως παράλληλα είχαν προηγηθεί κάποιες σκέψεις και κάποια ερευνητικά ερωτήματα,

τα οποία επιχειρήθηκε να απαντηθούν μέσα από την επεξεργασία του αναγνωστικού εγχειριδίου: «Ψάλτη, E.I. (χ.χ.). *Ξέρω Ελληνικά: Αναγνωστικό για την Τετάρτη Τάξη. Adelaide, South Australia: Greek Educational Enterprises*».

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is the teaching of the Greek language to expatriate students in Australia. More specifically, regarding to the theoretical framework of the review, it focuses on the teaching of Greek language to the students of diaspora, as a second language, through bodies of texts and the first textbooks that have been published for this purpose. The ultimate goal of this study is the digitization of a language textbook and the subsequent processing of its texts. The textbook analyzed in this case is the textbook used for the teaching of the Greek language in Australia, to students of the fourth grade. Specifically, the material offered by these texts is the main part of the implementation of this study. The conclusions that are drawn on vocabulary issues, through a special software and some other socio-cultural issues that arise, are the core of the study. On the whole, it is obvious from the conclusions, that the schoolbook aims to promote Greekness and to strengthen the Greek identity and the Greek feeling, through the vocabulary it uses, the texts that have been selected by the author but also through the images that are listed. Furthermore, the special topic that this study focuses on is related to the image of the family projected through the texts, the image of Greece but also that of mythology and geography and how they shape the national identity of expatriate students. Regarding the research methodology, it is a combination of corpus based and corpus driven study, since there is an attempt to reveal new linguistic constructions through inductive analysis, but at the same time, some thoughts and some research questions were preceded, which were attempted to be answered through the schoolbook.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.....	10
2. Θεωρητικό πλαίσιο	
2.1 Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στη διασπορά.....	12
2.2 Σχολικά Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	19
2.3 Εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της Διασποράς.....	27
3. Μεθοδολογία Έρευνας	
3.1 Σώματα Κειμένων- Κατηγορίες Έρευνας.....	36
3.2 Μεθοδολογία Σωμάτων Κειμένων για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας....	40
4. Επεξεργασία- Μελέτη - Αποτελέσματα	
4.1 Συλλογή, ψηφιοποίηση και οργάνωση του υλικού.....	42
4.2 Περιγραφή του σχολικού εγχειριδίου.....	45
4.3 Θέματα λεξιλογίου- Εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της Διασποράς.....	47
4.3.1. Οικογένεια.....	49
4.3.2. Ελλάδα.....	58
4.3.3. Μυθολογία.....	69
4.3.4. Γεωγραφία.....	76
5. Συμπεράσματα.....	82
5.1. Μελλοντικές έρευνες.....	86
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	90
Πίνακας 1: Λίστα λέξεων συχνοτήτων για την έννοια «οικογένεια».....	49
Πίνακας 2: Λίστα λέξεων συχνοτήτων για την έννοια «Ελλάδα».....	58
Πίνακας 3: Λίστα λέξεων συχνοτήτων για την έννοια «μυθολογία».....	69
Πίνακας 4: Λίστα λέξεων συχνοτήτων για την έννοια «μυθολογία».....	76

Εικόνα 1: Εξώφυλλο εγχειριδίου.....	45
Εικόνα 2: Πρώτες σελίδες του εγχειριδίου.....	45
Εικόνα 3: Περιεχόμενα εγχειριδίου.....	46
Εικόνα 4: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «παδιά».....	50
Εικόνα 5: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «παιδί».....	50
Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από κείμενο του εγχειριδίου.....	51
Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από κείμενο του εγχειριδίου.....	52
Εικόνα 8: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «γονείς».....	53
Εικόνα 9: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μητέρα».....	53
Εικόνα 10: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πατέρα».....	54
Εικόνα 11: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μαμά».....	55
Εικόνα 12: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μάνα».....	55
Εικόνα 13: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «σπίτι».....	56
Εικόνα 14: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ελλάδας».....	59
Εικόνα 15: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ελλήνων».....	59
Εικόνα 16: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Έλληνες».....	60
Εικόνα 17: Στιγμιότυπο από ποίημα του εγχειριδίου.....	61
Εικόνα 18: Στιγμιότυπο από ποίημα του εγχειριδίου.....	62
Εικόνα 19: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ακρόπολη».....	63
Εικόνα 20: Στιγμιότυπο από ποίημα του εγχειριδίου.....	63
Εικόνα 21: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πατρίδα» .....	64
Εικόνα 22: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «καλοκαίρι».....	65
Εικόνα 23: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θάλασσα».....	65
Εικόνα 24: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «ήλιο».....	66



Εικόνα 25: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «σχολεϊό».....	67
Εικόνα 26: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μύθος».....	69
Εικόνα 27: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θεός».....	72
Εικόνα 28: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θεούς».....	72
Εικόνα 29: Λίστα ομόρριζων λέξεων της λέξης «Ποσειδώνας».....	73
Εικόνα 30: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Προμηθέα».....	73
Εικόνα 31: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Αθηνάς».....	74
Εικόνα 32: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Δαίδαλος».....	75
Εικόνα 33: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «νησί».....	77
Εικόνα 34: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «νησιά».....	78
Εικόνα 35: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «βουνό».....	78
Εικόνα 36: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θάλασσεσ».....	79
Εικόνα 37: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πέλαγος».....	79

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ρίχνοντας μία ματιά στον παγκόσμιο χάρτη διακρίνουμε το εύρος του φαινομένου της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα, η διγλωσσία δεν αποτελεί την εξαίρεση αλλά τον κανόνα, ενώ αντιθέτως οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δεν αποτελούν ούτε μειονότητα, ούτε εξαίρεση (Σκούρτου, 2011). Συνεπώς, η εν λόγω ανασκόπηση θα στελεχωθεί από ερευνητικές μελέτες εστιασμένες στο φαινόμενο της διγλωσσίας, ενώ ειδικότερα, θα παρατεθεί ερευνητικό υλικό σε συνάφεια με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στη διασπορά.

Αναντίρρητα, η συνεύρεση ποικίλων πολιτισμικών συνόλων στην ίδιο χωρικό πλαίσιο αποτελεί στοιχείο που παρατηρείται στην σημερινή εποχή παγκοσμίως. Οι μετακινήσεις πληθυσμών και η μετανάστευση καθιστούν τη διγλωσσία ένα ευρύτατα διαδεδομένο φαινόμενο που δεν είναι καινούργιο (Σκούρτου, 2011). Το μεταναστευτικό κύμα που εκδηλώθηκε στις απαρχές του 20ου αιώνα σε χώρες όπως η Αμερική, ο Καναδάς και η Αυστραλία αλλά και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος δημιούργησαν κοινότητες Ελλήνων στη διασπορά που, σύμφωνα με τον Χασιώτη (1993) αναζητούν τρόπους για να διατηρήσουν τη γλώσσα τους.

Τα μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, όσον αφορά το περιεχόμενο τους, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, τον τρόπο οργάνωσης και τη διεξαγωγή τους επαφίενται κάθε φορά στους φορείς που τα διοργανώνουν και τα υλοποιούν. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την περίπτωση της Αυστραλίας, όπου επισήμως ελληνικά σχολεία ιδρύονται μετά το 1977, όταν αρχίζει να λειτουργεί το Γραφείο Εκπαίδευσης (Αρβανίτη, 2017).

Ειδικότερα, σχετικά με την εν λόγω μελέτη, είναι χωρισμένη σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας. Στη δεύτερη ενότητα, που τιτλοφορείται «Η διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης γλώσσας», γίνεται προσπάθεια παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου για τη διδασχή της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα

στη διασπορά ενώ εν συνέχεια, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν και το εκπαιδευτικό υλικό και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στη διασπορά. Στην τρίτη ενότητα, η οποία έχει τίτλο «Μεθοδολογία Έρευνας», συνοπτικά παρουσιάζονται τα Σώματα Κειμένων ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας καθώς και οι τύποι έρευνας που βασίζονται σε σώματα κειμένων και που οδηγούνται από σώματα κειμένων. Γίνεται μια συνοπτική περιγραφή του εγχειριδίου που αναλύεται στην παρούσα εργασία. Συνεχίζοντας, στην τέταρτη ενότητα «Οργάνωση, Επεξεργασία και Αποτελέσματα» παρουσιάζεται ο τρόπος οργάνωσης και ψηφιοποίησης του υλικού και έπειτα ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι της μελέτης, όπου παρατίθενται τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία του εγχειριδίου «Ψάλτη, Ε.Ι. (χ.χ.). Ξέρω Ελληνικά: Αναγνωστικό για την Τετάρτη Τάξη. Adelaide, South Australia: Greek Educational Enterprises». Ενώ τέλος, διαπιστώνεται η συναγωγή όσων έχουν τεκμηριωθεί, δίνονται προτάσεις για ανάλογες μελλοντικές έρευνες και παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Συνεπώς, μέσα από την διεξαγωγή και ανάλυση της μελέτης, απώτερος στόχος καθορίζεται η εξέταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες της Τετάρτης Δημοτικού που κατοικούν και φοιτούν στην Αυστραλία, μέσα από σώματα κειμένων που συνιστούν ένα αναγνωστικό εγχειρίδιο. Συμπληρωματικά, στόχο αποτελεί η ανάλυση του ψηφιοποιημένου εγχειριδίου που αποτελούσε τη βάση για τη διδασκαλία της ελληνικής στους/στις μαθητές/τριες. Η ανάλυση του εγχειριδίου βασίζεται σε λεξιλογικά θέματα και παράλληλα σε άλλα ενδιαφέροντα ζητήματα που προκύπτουν από την ανάλυσή του. Απώτερος σκοπός ακόμη, είναι η παρουσίαση των ταυτοτήτων που δημιουργούνται, μέσα από την εξέταση και ανάλυση, και που τελικά θα αποδώσουν το

κατάλληλο νόημα και την συνέχεια της ελληνικής κυριαρχίας στην εκπαίδευση, στο εξωτερικό.

Σε συνάρτηση επομένως με τους προαναφερόμενους στόχους, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας:

1. Ποιες είναι οι βασικές έννοιες/ αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τις λίστες λέξεων συχνοτήτων;
2. Πώς παρουσιάζεται η οικογένεια στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο;
3. Πώς παρουσιάζεται η Ελλάδα στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο;
4. Πώς συμβάλλει η μυθολογία στην ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών;
5. Πώς συμβάλλει η γεωγραφία στην ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών;

## **2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **2.1. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στη διασπορά**

Στο παρόν κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση κάποιων βασικών όρων, όπως είναι η «διγλωσσία- πολυγλωσσία» και παράλληλα η προσέγγιση σημαντικών πτυχών της μελέτης, όπως είναι η διασπορά και η ελληνική εκπαίδευση στη διασπορά. Στη συνέχεια, στην ακόλουθη ενότητα, θα εξεταστούν ενδεικτικά, ορισμένα σχολικά εγχειρίδια που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες της διασποράς, τα οποία παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά, από την πιο πρόσφατη προσπάθεια παραγωγής διδακτικού υλικού,

στις παλαιότερες. Τέλος, θα παρουσιαστεί το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας στην διασπορά, το οποίο αποτελεί το ειδικό θέμα της παρούσας έρευνας και θα αναλυθεί περαιτέρω, μέσω της επεξεργασίας του εγχειριδίου, σε επόμενο κεφάλαιο.

«Διγλωσσία» και «Πολυγλωσσία», δύο όροι που συχνά θεωρούνται ταυτόσημοι και αναφέρονται στο φαινόμενο εκείνο, κατά το οποίο το άτομο μιλά δύο ή και περισσότερες γλώσσες. Και οι δύο όροι έχουν μελετηθεί και ερευνηθεί μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις, δίνοντας διαφορετικούς ορισμούς και αποδίδοντας διαφορετικές διαστάσεις ενίοτε σε καθένα από αυτά. Αποτελεί, ωστόσο, κοινό τόπο ότι η διγλωσσία δεν είναι ένα στατικό αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο προσδιορίζεται, διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιστορικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές μεταβολές (Σκούρτου, 2011).

Όπως αναφέρει η Σκούρτου (1992), σύμφωνα με τον Bloomfield ως δίγλωσσο άτομο συγκαταλέγεται εκείνο που επιδεικνύει γλωσσική επάρκεια και στις δυο γλώσσες, χωρίς να αποτελεί εύκολα διακριτό από φυσικούς ομιλητές, ενώ ο Haugen χαρακτηρίζει δίγλωσσο το άτομο εκείνο, που κατέχει άριστα μία γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει και μέσω μιας δεύτερης (Σκούρτου, 2011). Όταν δύο γλώσσες «συναντιούνται», οι ομιλητές οποιασδήποτε γλώσσας ίσως μάθουν στοιχεία από την άλλη γλώσσα. Αυτή η απόκτηση της μη ντόπιας γλώσσας δημιουργεί τη διγλωσσία (Grosjean, 2002). Για να γίνει κατανοητή η διγλωσσία, παραθέτουμε την άποψη του Grosjean (2002, σ. 101) περί Συμπληρωματικής Αρχής (Complementary Principle) : «Οι δίγλωσσοι/ες συνήθως κατακτούν και χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικούς τομείς της ζωής, με διαφορετικούς ανθρώπους. Διαφορετικές πτυχές της ζωής συνήθως απαιτούν διαφορετικές γλώσσες».

Η διγλωσσία είναι η συνέπεια μετανάστευσης και διασποράς. Οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. «Η μετανάστευση δεν είναι μια συγκεκριμένη μορφή κινητικότητας αλλά μια συγκεκριμένη ερμηνεία της κινητικότητας που συνδέεται – με τον πολιτικο-κανονιστικό λόγο των εθνικών κρατών και – την ιεραρχία του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος» (Καραγιάννης, 2006, σ. 29). Σχετικά με τον όρο διασπορά, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διασποράς ανάλογα με τις συνθήκες: Διωγμού, Εργατική, Εμπορική και Αποικιακή που δεν είναι ελληνικό φαινόμενο (Cohen, 2003).

Υπάρχουν και πολλών ειδών άλλες κατηγοριοποιήσεις όπως οι κινητοποιημένες (εφοπλιστές Λονδίνου), οι προλεταριακές διασπορές (εργάτες Γερμανίας, Βελγίου), εμπορικές παροικίες, μεταναστευτικές - υπερατλαντικές κοινότητες –παροικίες (Χασιώτης, 1993). Ανεξάρτητα από τον τύπο της διασποράς υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως ο διασκορπισμός, η συλλογική μνήμη και η «μυθοποίηση» - εξιδανίκευση της πατρίδας, η ισχυρή ταύτιση με την εθνοτική ομάδα και η αμφίθυμη σχέση με τη χώρα εγκατάστασης (Καραγιάννης, 2006). Αναφερόμενοι στην ελληνική διασπορά, εντάσσονται όλα τα άτομα ελληνικής καταγωγής που ζουν εκτός γεωγραφικής εθνικής επικράτειας και έχουν συναισθηματική σχέση με την χώρα καταγωγής (Χασιώτης, 1993). Οι δύο βασικές κατηγορίες της διασποράς είναι η ιστορική και η μεταναστευτική και διαφοροποιούνται ανάλογα με τους λόγους που έγινε η μετακίνηση, τον σκοπό της, την οργάνωση στη χώρα διαμονής και τη σχέση με την Ελλάδα (Δαμανάκης, 2007 στο Σκούρτου – Καζούλλη, 2015).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς έχει καταλυτική σημασία για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της ελληνικότητας των ανθρώπων που διαμένουν στο εξωτερικό. Η επίτευξη αυτού γίνεται αφενός με την προώθηση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την γνωριμία και εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό και αφετέρου με τη συνδιαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, καλλιεργώντας

νέες επικοινωνιακές ικανότητες, διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης αλλά και κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Καραγιάννης, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί συντονισμένες προσπάθειες, από ελλαδικής πλευράς, για την υποστήριξη της ελληνόγλωσσης παιδείας στη διασπορά με κυριότερη την προσπάθεια το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων όπου οργανώθηκαν και καταγράφηκαν τα εκπαιδευτικά δεδομένα της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στη διασπορά, ενώ παράλληλα, συνεργάζονται μεταξύ τους ποικίλοι φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των Ομογενών. Το ΥΠΕΠΘ, το Υπουργείο Εξωτερικών, η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, το Υπουργείο Πολιτισμού, Εκκλησία, κοινότητες, Δήμοι και Περιφέρειες οργανώνουν και στηρίζουν προγράμματα με εκπαιδευόμενους Ομογενείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1999).

Τον Νοέμβριο του 2011, ψηφίστηκε για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση ένας νέος νόμος- πλαίσιο (ν. 4027/2011). Στόχος ήταν να αναδειχθεί η πολιτισμική ιδιαιτερότητα/ διαφορετικότητα της διασποράς και ο συμβολικός χαρακτήρας συγκρότησης της ελληνικότητας, πέρα από το έθνος αλλά και η προώθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού με τεκμηριωμένες διαδικασίες πολιτισμικού εμπλουτισμού. Έγινε απόπειρα να εδραιωθεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική. Όπως επισημαίνει η Αρβανίτη (2017, σ. 143), από το κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης του ν. 4027/11 ανακύπτει ότι είναι μεγίστης σημασίας τα θέματα που αφορούν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό στο εξωτερικό, γιατί μέσω αυτών προβάλλεται η χώρα μας στο σύγχρονο κόσμο και ταυτόχρονα αναδεικνύεται η ελληνική παιδεία και ο πολιτισμός, στοιχεία των ανθρωπιστικών σπουδών, βασικά για την εκπαίδευση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών με την προώθηση της ιδέας της ειρηνικής συνύπαρξης ατόμων και ομάδων διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής. Με αυτόν τον

τρόπο, επιτυγχάνεται η υποστήριξη των Ελλήνων της διασποράς στις διαδικασίες μόρφωσης και ένταξής τους στις κοινωνίες μόνιμης πλέον εγκατάστασης, με την παράλληλη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών σχέσεων τους με τη χώρα καταγωγής τους (Αρβανίτη, 2017).

Η ελληνική διασπορά έχει, κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα, ως αρωγό, την ελληνική πολιτεία, όπως έκανε άλλωστε και πρότερα. Γίνεται προσπάθεια, να διαμορφωθεί μια ενιαία γλωσσική και πολιτισμική πολιτική, αφού πολλοί φορείς εμπλέκονται την εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά. Ο πλουραλισμός αυτών των φορέων αλλά και των προτεραιοτήτων που κάθε φορά θέτουν, που συχνά είναι και αντικρουόμενες, καταδεικνύει τόσο τον σημαντικό όσο και τον στρατηγικό ρόλο της ελληνικής πολιτείας. Η προαναφερόμενη, βασιζόμενη στην αρχή της αμοιβαιότητας (reciprocity), καλείται να ανταποκριθεί στη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο εξορθολογισμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης (Sign, 2002).

Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, καθυστέρησε και δεν αναπτύχθηκε με συντονισμένο τρόπο (Δαμανάκης, 1999). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις το 1977 λειτούργησαν τα πρώτα απογευματινά στην Αυστραλία και ιδρύθηκε Γραφείο Εκπαίδευσης (Αρβανίτη, 2017).

Μετά τα μέσα του 1990, θεσμοθετείται το πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση της διασποράς. Ο νέος νόμος πλαίσιο του 2010- ο Ν. 4027- προσπάθησε να λάβει υπόψη του τις τριαδικές σχέσεις και τις σχέσεις που δημιουργούνται με την αναγνώριση των διαφόρων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολυμορφία των φορέων εκπαίδευσης (Αστικές κοινότητες, Σύλλογοι γονέων, Επιχειρηματικοί και Εθνικοτοπικοί



σύλλογοι και αδελφότητες, Θρησκευτικοί και Αθλητικοί σύλλογοι) ήρθε ως αποτέλεσμα της αυτοοργάνωσης των μειονοτικών ομάδων και της πίεσης που άσκησαν αυτές, αλλά και της ενεργοποίησης των κρατικών μηχανισμών εκπαιδευτικού πολιτικού σχεδιασμού (Αρβανίτη, 2017).

Μέχρι τότε, η μέριμνα του ελληνικού κράτους ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης της διασποράς με σκοπό την αναπαραγωγή μιας εθνικής ιδεολογίας (ΠΔ. 695/1970) με την υιοθέτηση των ελλαδικών εκπαιδευτικών προτύπων, με σκοπό τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας και την διατήρηση της (Breuilly, 1985· Σιάνου-Κύργιου, 1998· Τσουκαλάς, 1993).

Η ελληνική γλώσσα διδάσκονταν μόνο ως ξένη γλώσσα σε ορισμένα σχολεία ή ως εξωσχολική διδασκαλία σε κοινοτικά σχολεία το Σαββατοκύριακο. Αξιοσημείωτη η συμβολή της έντυπης ενημέρωσης για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας της ελληνικής μειονότητας. Εφημερίδες και περιοδικά που εκδίδονταν στη χώρα υποδοχής ενημέρωναν τους αποδήμους για τις εξελίξεις στην πατρίδα αλλά και για θέματα της ομογένειας. Η πρώτη ελληνική εφημερίδα που εκδόθηκε στην Αμερική ήταν ο «Νέος Κόσμος» το 1892 και λίγο αργότερα, το 1894 η «Ατλαντίς», που συνέχισε να κυκλοφορεί μέχρι το 1973 και αποτέλεσε την εφημερίδα με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία. Υπολογίζεται μάλιστα ότι από τότε μέχρι σήμερα ο αριθμός των εφημερίδων και περιοδικών που έχουν εκδοθεί ξεπερνά τα εκατό. Κάποιες από τις σημαντικές εφημερίδες της ομογένειας είναι: ο «Εθνικός Κήρυξ» (από το 1915), τα «Ελληνικά Νέα» και ο «Ορθόδοξος Παρατηρητής» (Χασιώτης & Κατσιαρδή-Hering, 2005).

Οι Έλληνες μετανάστες από πολύ νωρίς κατανόησαν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τη διατήρηση και μεταβίβαση των στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Γνώριζαν ότι η εκπαίδευση ήταν το «κλειδί» για τη διατήρηση τη

κουλτούρας τους και για αυτό προέβησαν στην ίδρυση των πρώτων σχολείων. Το παλαιότερο σωζόμενο σχολείο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του Ι. Γιαννόπουλου στην περιοχή του St. Augustine το 1776 και λειτούργησε στην ίδια του την οικία (Χασιώτης & Κατσιαρδή-Hering, 2005).

Κυριότερος φορέας των σχολείων αυτών ήταν οι κοινότητες (τριακόσια απογευματινά σχολεία λειτούργησαν με τριάντα χιλιάδες μαθητές/τριες). Τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους στο πρωινό δημόσιο σχολείο, παρακολουθούσαν μαθήματα στο ελληνικό απογευματινό σχολείο και διδάσκονταν ελληνικά, ιστορία, θρησκευτικά, στοιχεία από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και θέατρο. Παράλληλα, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν τα λεγόμενα «Σαββατιανά» σχολεία κάθε Σάββατο πρωί, ημέρα πιο ξεκούραστη για τα παιδιά, αφού δεν είχαν άλλο παράλληλο σχολικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) διακρίνονται σε «απογευματινά» και σε «σαββατιανά» και οργανώνονται από το ελληνικό κράτος, καθώς επίσης και σε «ενταγμένα», τα οποία λειτουργούν το πρωί ή το απόγευμα και αποτελούν μερική ή ολική ευθύνη του κράτους υποδοχής των μεταναστών (Δαμανάκης, 2007 στο Σκούρτου – Καζούλλη, 2015). Αξιοσημείωτο το ότι στα πρωινά ελληνικά σχολεία, οι μαθητές/τριες ενώ παρακολουθούσαν όλα τα μαθήματα του σχολείου, επιπρόσθετα, διδάσκονταν ελληνικά και ιστορία. Η Σχολική Επιτροπή σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων κάθε κοινότητας διόριζε τους δασκάλους, καταρτούσε τα σχολικά προγράμματα, προνοούσε για τα έσοδα και τα έξοδα και φρόντιζε εκ των προτέρων για όλα όσα ήταν απαραίτητα για τη λειτουργία των σχολείων αυτών. Η κοινότητα διατηρεί σχεδόν εκατό ατομικά απογευματινά και Σαββατιάτικα σχολεία, εκτός από κρατικά σχολεία, που προσφέρουν τη νέα ελληνική ως γλωσσική μελέτη. Εκεί υπάρχει επίσης ένα δίκτυο βρεφονηπιακών

σταθμών και νηπιαγωγείων με προγράμματα σχεδιασμένα για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και ταυτότητας (Diamadis, 2011).

Όπως αποδεικνύεται από την πρόσφατη εκστρατεία για ένταξη της Νέας Ελληνικής στα Αυστραλιανά Πρόγραμματα Σπουδών Γλώσσας, η εκπαίδευση είναι ένα από τα στοιχεία που ξεπερνούν τις παραδοσιακές γενεές και τα όρια. Υπό την ηγεσία του Αρχιεπισκόπου Στυλιανού, δημιουργήθηκαν τέσσερις μεγάλες Ορθόδοξες εκπαιδευτικές σχολές στο Σίδνεϊ: St. Spyridon College Kingsford and Maroubra (ιδρύθηκε το 1983), St. Euphemia College Bankstown (1989), All Saints' Grammar Belmore (1990) και St. Andrew's Ελληνική Ορθόδοξη Θεολογική Σχολή Redfern (1986). Ενώ έχουν διαφορετικούς μαθητές/τριες όλα διατηρούν την εστίαση στις Ορθόδοξες παραδόσεις και την πνευματικότητα (Diamadis, 2011).

Το Πανεπιστήμιο του Σίδνεϊ διδάσκει Κλασικά Ελληνικά στο τμήμα Κλασικών Σπουδών και Αρχαίας Ιστορίας και διατηρεί τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών (το τελευταίο είναι το μοναδικό της Αυστραλίας). Το Πανεπιστήμιο Macquarie προσφέρει προγράμματα στην Κλασική και Νέα Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία. Ένα ελληνόφωνο κοινοτικό κολέγιο λειτουργεί στο AHEPA Hall στο Rockdale (Diamadis, 2011).

## **2.2. Σχολικά Εγχειρίδια**

Τα προηγούμενα χρόνια και ειδικότερα, από τις αρχές του εικοστού αιώνα κι έπειτα, έγιναν αξιόλογες προσπάθειες για την έκδοση γλωσσικού υλικού, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των ελλήνων της ομογένειας. Αρχικά, η πλειοψηφία των βιβλίων που χρησιμοποιούνταν για την διδασκαλία των ελληνικών στην διασπορά, ήταν κοινά με αυτά που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία της Ελλάδας. Οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες, όμως, των μαθητών ήταν διαφορετικές, όπως και τα δύο

εκπαιδευτικά συστήματα, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται τα συγκεκριμένα εγχειρίδια στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της διασποράς. Κατά συνέπεια, ξεκίνησε η έκδοση σχολικών εγχειριδίων στην διασπορά, για τα Ελληνόπουλα που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία. Αρχικά, εκδίδονταν κατά κύριο λόγο βιβλία για ενήλικες καθώς οι πρώτες γενιές μεταναστών, αποτελούνταν κυρίως από άντρες που σταδιακά δημιούργησαν τις οικογένειές τους. Έτσι, λοιπόν, κατά την δεκαετία του 1930, προέκυψε η ανάγκη έκδοσης βιβλίων για παιδιά, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών που γεννιούνταν εκεί.

Συνεχίζοντας, θα κάνουμε μια αναδρομή στο παρελθόν και θα σταθούμε στη δεκαετία του 1930, όταν οι κύριοι εκδότες της Αμερικής έχοντας αντιληφθεί την έλλειψη υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας, κάνουν κάποια εγχειρήματα και εκδίδουν τα πρώτα εκπαιδευτικά βιβλία, τα οποία πρέπει να αναφερθεί πως ήταν αγγλοελληνικά. Έτσι, παρακάτω θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα τέσσερα πρώτα σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν στην Αμερική και χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με την Καλιάνου (2020). Πρόκειται για δύο αναγνωστικά, ένα αλφαβητάρι και μια ανθολογία με ποιήματα για τις σχολικές εορτές.

- *«Το Ίδρυμα του Ελληνισμού»*

Το 1927 ο Εθνικός Κήρυξ ανακοίνωσε τη δημοσίευση του πρώτου ελληνικού αλφαβηταρίου. Το 1930, τρία χρόνια μετά την έκδοση του πρώτου αυτού αλφαβηταρίου, ο Εθνικός Κήρυξ εξέδωσε ένα νέο ορθογραφικό βιβλίο που το ονόμασε «ο Μεσσίας του Αμερικανικού Ελληνισμού». Συγγραφέας του βιβλίου είναι η Βενετία Βιδάλη και αποτελεί το πρώτο σχολικό βιβλίο που δεν αγνόησε τις ανάγκες των παιδιών της διασποράς, καθιευχάζοντας έτσι τους γονείς τους (Καλιάνου, 2020).

Ο εκδότης προλογίζει το βιβλίο τονίζοντας τη σημαντικότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού και αναφερόμενος στο βιβλίο, σημειώνει ότι είναι βασισμένο στις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Επιπροσθέτως, θεωρεί ότι το αλφαβητάρι αυτό θα συμβάλει στον αγώνα για τη διατήρηση και τη διαίωνιση της ελληνικής γλώσσας, την ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό στην Αμερική (Kaliambou, 2020).

Το αλφαβητάρι αυτό είχε θετική απήχηση τόσο στην Αμερική όσο και στην Ελλάδα, με τον τότε υπουργό Παιδείας να επισημαίνει, επίσης, τη διατήρηση των «ιερών δεσμών» μεταξύ των Ελλήνων της Αμερικής με την πατρίδα τους την Ελλάδα. Το αλφαβητάρι αποτελείται από δύο μέρη μέσα από τα οποία, το παιδί αρχικά μαθαίνει τα γράμματα της αλφαβήτου, τους αριθμούς και μερικές βασικές φράσεις, ενώ στη συνέχεια κάνει πρακτική στην ανάγνωση και εστιάζει στο λεξιλόγιο. Το βιβλίο έχει πολύχρωμες εικόνες και είναι ελκυστικό για τα παιδιά γιατί μέχρι τότε τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν ήταν ακαλαίσθητα με τα ελληνόπουλα να ζητούν «να τα πετάξουν από το παράθυρο» (Kaliambou, 2020).

- *«Το νερό της ζωής: η γλώσσα μας»*

Είναι το πρώτο σχολικό βιβλίο, που εκδόθηκε στη Νέα Υόρκη το 1935 και γράφτηκε ειδικά για Ελληνόπουλα της Αμερικής. Η συγγραφέας Ελένη Κωνσταντοπούλου-Ρόμπαπα, μια άλλη γυναίκα που δραστηριοποιείται στη συγγραφή σχολικών βιβλίων, εξέδωσε αυτό το αναγνωστικό για την πρώτη τάξη σε δύο τόμους. Λόγω της επιτυχίας του έγινε πολλές φορές η επανεκτύπωσή του με μικρές αναθεωρήσεις (Kaliambou, 2020).

Ο πρώτος τόμος με τίτλο «Το Αλφαβητάρι του Ελληνοπαίδου» (εκδ. D.C. Divry-Δίβρη), ξεκινά με εύκολα κείμενα και προχωρά σταδιακά σε πιο δύσκολα. Σκοπός της συγγραφέα είναι να γράψει ένα σχολικό βιβλίο που σχετίζεται με τη ζωή των παιδιών.

Αναφέρει χαρακτηριστικά στο επεξηγηματικό της σημείωμα προς τον δάσκαλο ότι όλες οι θεματικές ενότητες προέρχονται από την καθημερινότητα των παιδιών στο σπίτι ,τη ζωή τους στο σχολείο ή στα παιχνίδια τους και είναι εμπλουτισμένο με πολύχρωμες εικόνες. Ακόμη, αναφέρει πως κατανοεί τον αγώνα των μαθητών να μάθουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο πρώτος τόμος εξοικειώνει τους μικρούς αναγνώστες με τις εμπειρίες των μεταναστών. Οι συγκλονιστικές εικόνες της γαλάζιας θάλασσας και του μεγάλου υπερατλαντικού θαλάσσιου ταξιδιού προκαλούν αισθήματα νοσταλγίας για την πατρίδα δημιουργώντας προσδοκία επιστροφής στην Ελλάδα (Kaliambou, 2020).

Ο δεύτερος τόμος έχει κατηχητικό χαρακτήρα, ιδιαίτερα προς τη διαμόρφωση της ελληνοαμερικανικής ταυτότητας. Ο συγγραφέας επιβεβαιώνει πως στόχος αυτού του τόμου είναι κυρίως να μεταλαμπαδεύσει στους Έλληνες μαθητές/τριες την αγάπη, τις αξίες και τα ιδανικά της ελληνικής οικογένειας. Το κείμενο με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Τα καλά παιδιά» αφηγείται την καθημερινότητα που πρέπει να έχουν τα παιδιά στην Αμερική: αφενός πρέπει να παρακολουθούν το αμερικάνικο σχολείο και μετά το απόγευμα το ελληνικό, να εκκλησιάζονται την Κυριακή και επίσης να παρευρίσκονται στο Κυριακάτικο σχολείο. Το κείμενο αντικατοπτρίζει τη μικτή καθημερινότητα: τα παιδιά ζουν ανάμεσα σε δύο σχολεία, δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς (Kaliambou, 2020).

- *«In Greek American Spirit»*

Το 1935 εκδόθηκε στη Νέα Υόρκη από την D.C. Divry-Δίβρη η πρώτη ελληνοαμερικανική ανθολογία με θεατρικούς διαλόγους για τις σχολικές εορτές. Η συλλογή περιέχει τρεις εκτενείς ενότητες: το πρώτο μέρος αποτελείται από ποιήματα και μονολόγους, το δεύτερο μέρος από διαλόγους και θεατρικά αποσπάσματα και τέλος, το τρίτο μέρος, από κωμωδίες και θεατρικό δράμα. Όλα τα παραπάνω απαγγέλλονταν σε

σχολικές γιορτές. Ο συγγραφέας, Μίμης Δημητρίου, επίσης, δημοσιεύει επιστολές που γράφτηκαν από Έλληνες μαθητές/τριες που επισκέφθηκαν την Ελλάδα, σημειώνοντας τις εντυπώσεις τους. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτές οι επιστολές μπορούν να είναι χρήσιμες για το μάθημα της γεωγραφίας και της ιστορίας. Ο συγγραφέας πιστεύει ότι το έργο του είναι εθνικής σημασίας, καθώς προάγει το εθνικό θρησκευτικό καθήκον και κάθε ελληνική οικογένεια πρέπει να αποκτήσει το βιβλίο αυτό. Ποιήματα κι άλλα αποσπάσματα τονίζουν τη σημασία των ελληνικών παραδοσιακών αξιών, πατρίδα - θρησκεία -οικογένεια, αλλά και τη σπουδαιότητα της κατάλληλης ελληνικής εκπαίδευσης με έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ένα άλλο θέμα που επαναλαμβάνεται είναι η επιστροφή στην Ελλάδα. Στο ποίημα «Η λαχτάρα του μετανάστη» ο ήρωας εκφράζει δυνατά την επιθυμία επιστροφής στην Ελλάδα (Kaliambou, 2020).

Η ανθολογία αυτή είναι σημαντική για έναν ακόμη λόγο: τα κείμενά της παρουσιάζονται σε σχολικές γιορτές που είχαν σημαντικό ρόλο όχι μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και για τη συνοχή ολόκληρης της κοινότητας. Τα πολιτιστικά μηνύματα στις παραστάσεις ήταν ακόμη πιο ισχυρά όταν παρουσιάζονταν σε θεατρικά κείμενα, προσφέροντας έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας αξιών και κανόνων. Έτσι, βιβλία για αυτούς τους σκοπούς, όπως η ανθολογία του Δημητρίου, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διασπορά (Kaliambou, 2020).

- *«Τα πατρικά μου παλάτια»*

Το 1932 το αναγνωστικό με τον τίτλο *«Τα πατρικά μου παλάτια»* κέρδισε διαγωνισμό που πραγματοποιήθηκε από το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ελληνικό Συμβούλιο της Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής της Βόρειας και Νότιας Αμερικής. Τα «Παλάτια της Πατρίδας μου» είχαν μια επιτυχημένη εκδοτική πορεία. Ο συγγραφέας ευχαριστεί τους

δασκάλους και τους ιερείς που χρησιμοποίησαν το σχολικό βιβλίο και έστειλαν τα σχόλιά τους στον συγγραφέα για να το βελτιώσει (Kaliambou, 2020).

Από την πρώτη του δημοσίευση το 1934 έως το 1944, το αναγνωστικό αυτό εκδόθηκε τέσσερις φορές από τους τρεις μεγαλύτερους εκδότες της Νέας Υόρκης (Εθνικός Κήρυξ, Ατλαντίς και Δίβρη). Κάθε έκδοση ήταν λίγο διαφορετική από την προηγούμενη. Διαφαίνεται και μας δίνονται πληροφορίες μέσα από τις διορθώσεις και τις επανεκδόσεις, η διάχυτη ανησυχία για την «ελληνική Αμερική». Το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών ήταν η γλώσσα. Η διγλωσσία της Ελλάδας ήταν το μείζον ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι συγγραφείς: ποια γλωσσική μορφή να διαλέξουν, καθαρεύουσα ή δημοτική; Η γλωσσική και πολιτική συζήτηση και η διαμάχη μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας γλώσσας μεταφυτεύθηκε και στην Αμερική. Και οι δύο απόψεις είχαν υπερασπιστές, αλλά σταδιακά οι δημοτικιστές επικράτησαν. Ενώ η πρώτη έκδοση του αναγνωστικού χρησιμοποιεί καθαρεύουσα, οι επόμενες εκδόσεις είναι στη δημοτική ελληνική. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι δεν θέλει να εξαλείψει εντελώς την καθαρεύουσα, αφού οι γραμματικοί αυτοί τύποι χρησιμοποιούνται. Η επιμονή της χρήσης της καθαρεύουσας στα σχολικά βιβλία μαρτυρεί ότι αρκετοί δάσκαλοι, κληρικοί, συγγραφείς, εκδότες που εμπλέκονται στη συγγραφή και έκδοση των βιβλίων υπερθεμάτιζαν (Kaliambou, 2020).

Αδιαμφισβήτητα, η θρησκεία και η πίστη αποτελούσε ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα αλλά και στη διασπορά. Η εκκλησία πολλές φορές ενέκρινε τα βιβλία πριν εκδοθούν, όπως συνέβη με το εγχειρίδιο «Τα παλάτια της πατρίδας μου». Ακόμη, στόχος των εγχειριδίων αυτών ήταν να προωθήσουν τις αξίες της οικογένειας. Ωστόσο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσα αποτελούσε το σημαντικότερο ζήτημα. Η γλώσσα, άλλωστε, ήταν αυτή που συνέδεε τους Έλληνες της διασποράς με την πατρίδα τους και με τον πολιτισμό της.



Ωστόσο, κάτι που θα πρέπει να αναφερθεί είναι πως τα ελληνικά σχολεία δεν λειτουργούσαν πάντα καλά. Μια σημαντική πρόκληση που αντιμετώπισαν τα ελληνικά σχολεία στην Αμερική ήταν η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν υπήρχαν και οι πρώτοι νόμοι μετανάστευσης δεν επέτρεπαν τη μετανάστευση νέων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα. Μερικοί δάσκαλοι αυστηροί-συχνά ιερείς, είχαν ρόλο δασκάλου- με συντηρητικές ιδέες αποθάρρυναν παιδιά να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο (Kaliambou, 2020).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, οι προσπάθειες έχουν εντατικοποιηθεί από την ελληνική πλευρά ώστε να υποστηριχτεί η ελληνόγλωσση παιδεία στη διασπορά. Μια βασική παράμετρος αυτών των προσπαθειών αποτελεί η παραγωγή διδακτικού υλικού. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, το ΥΠΕΠΘ, μέσω του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» διαμόρφωσε διδακτικό και εναλλακτικό υλικό για τους/τις μαθητές/τριες των ελληνικών σχολείων της διασποράς, παράλληλα με άλλες δράσεις που είχαν ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την καλλιέργεια του ελληνικού πολιτισμού και την ενδυνάμωση των δεσμών με την Ελλάδα και με οτιδήποτε ελληνικό.

Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδότησαν το έργο «Παιδεία Ομογενών», κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008, και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο συνεργάστηκε με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Στόχος του προγράμματος ήταν να καλλιεργηθεί και να διατηρηθεί η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός των Ελλήνων της διασποράς, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες, ελληνικής καταγωγής ή μη, προκειμένου να μάθουν την Ελληνική και να γνωρίσουν τον ελληνικό πολιτισμό, με απώτερο στόχο την

ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα εναρμονίζεται με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε:

- α) συγγραφή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού,
- β) η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- γ) ο σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές/τριες και
- δ) η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσω του διαδικτύου.

Το άρθρο 108 του Συντάγματος (2001), του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996), είναι εκείνο που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινήθηκε η υλοποίηση του προγράμματος «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», καθώς και υπάρχουσες διακρατικές συμβάσεις μεταξύ Ελλάδας και των χωρών διαμονής.

Η πρώτη δράση (ΑΘΗΝΑ) είχε ως αντικείμενο την κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών και την δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, για τη διδασκαλία:

- α) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση,
- β) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στη Β/θμια εκπαίδευση μέσω Ταχύρρυθμων Τμημάτων,
- γ) της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (ΕΞΓ) για την Προσχολική και Δημοτική Εκπαίδευση,
- δ) Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού εστιάζει σε ομάδα στόχο και υλοποιείται ανά επίπεδα, κατά αντιστοιχία τάξεων και ηλικίες μαθητών:

- 1ο επίπεδο: προσχολική έως Β τάξη
- 2ο επίπεδο: Γ και Δ τάξη
- 3ο επίπεδο: Ε και Στ τάξη
- 4ο επίπεδο: Γυμνάσιο
- 5ο επίπεδο: Λύκειο

Πιο συγκεκριμένα, τα εγχειρίδια που υπάρχουν στο Ε. ΔΙΑ. Μ. ΜΕ. για τα πρώτα επίπεδα είναι τα ακόλουθα: α) Η αλφαβήτα ταξιδεύει, β) Παρέα με τον παππού Αίσωπο, γ) Παίζω και Μιλώ, δ) Παίζω και Μαθαίνω, ε) Βλέπω και Διαβάζω, στ) Μαθαίνω και Διαβάζω και ζ) Διαβάζω και Γράφω. Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος ακολούθησαν κι άλλες δράσεις, όπως η δράση «Προμηθέας» και η δράση «Ερμής».

### **2.3. Εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της Διασποράς**

Οι όροι «ταυτότητα» και «εθνική ταυτότητα» αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του 1960 όπου μετανάστευση, κοινωνικά κινήματα για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και φοιτητικά κινήματα που σχετίζονταν με το έθνος και τον εθνικισμό, συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της ύπαρξης της πολυπολιτισμικότητας (Γκότοβος, 2003).

Η αίσθηση του «ανθρώπου» έχει φυσικά συζητηθεί ευρέως, αλλά παραμένει μια ρευστή έννοια υπό την επίδραση της συνεχούς αλλαγής τόσο των κοινωνικών όσο και των γενεαλογικών πλαισίων και των ίδιων των εθνοτικών ορίων, συμπεριλαμβανομένων των σχηματισμών της διασποράς (Γκότοβος, 2003). Είναι θεμελιώδες να αποδεχτούμε ότι η εθνοτική ταύτιση είναι περισσότερο μια δυναμική διαδικασία εθνοτικής αλλαγής που βιώνεται από μια εθνική ομάδα ή άτομο. Πρόκειται για ένα «διάλογο μεταξύ παράδοσης και μεταβαλλόμενων κοινωνικών πλαισίων, μεταξύ ιστορικής εμπειρίας και οραμάτων του μέλλοντος», μια άκαμπτη διαδικασία αφομοίωσης προς την «κύρια» κοινωνία. Αυτό το επιχείρημα είναι πολύ εμφανές στις κοινωνίες που έχουν

μεταμορφωθεί από τη μετανάστευση. Αντίστοιχα, το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας μπορεί να εξεταστεί μόνο μέσα από ένα πολυδιάστατο παράδειγμα και την ύπαρξη πολλαπλών προσωπικών και κοινωνικών ρόλων-ταυτοτήτων (Γκότοβος, 2003).

Παράλληλα, αναπτύχθηκε έντονος επιστημονικός διάλογος για τον ορισμό της ταυτότητας, με τον Erikson (1995), από τους πρώτους που έθεσε στο προσκήνιο, από τη δεκαετία του 1950 ακόμη, τη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου. Αρχικά, μελετήθηκε το ατομικό φαινόμενο της ταυτότητας σε κοινωνικά πλαίσια παρέχοντας μια ψυχολογική διάσταση σε προηγούμενες μελέτες για την «ομαδικότητα» (Edwards, 2009). Έκτοτε έχουν προκύψει μια σειρά ερευνών, καθώς και μελετών, που επικεντρώνονται στις κοινωνικές πτυχές της ταυτότητας και των παραμέτρων της. Εξάλλου, είναι κατανοητό ότι υπήρξαν πολλές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές προκλήσεις και μεταβάσεις στον σύγχρονο κόσμο, που σίγουρα επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν θέματα ταυτότητας, τόσο τον ορισμό της, όσο και τη διαπραγμάτευση καθώς σχετίζονται με τον αυτό προσδιορισμό (Edwards, 2009).

Αν και ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να δηλωθεί η απόλυτη ομοιότητα ή και ισότητα μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας ή και ομάδων, υποδηλώνει, ωστόσο και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αφορούν τη διαφορετικότητα, συγκρινόμενος με άλλους. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2002), η ταυτότητα λειτουργεί και ως αυτοπροσδιορισμός μια και δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να αναγνωρίσει όλους όσους μοιάζουν με αυτόν αλλά και τον διαφοροποιούν από τους άλλους. Η διαμόρφωση, λοιπόν, της ταυτότητας δεν είναι μία στατική, επίπεδη διαδικασία αλλά μία συνεχής διεργασία με διαλεκτική αντιπαραβολή προς τον «άλλο», που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται καθώς δέχεται επιρροή από ποικίλους άλλους παράγοντες που επικρατούν σε προσωπικό, εθνικό ή και παγκόσμιο επίπεδο. Για όλους αυτούς τους λόγους καθίσταται εξαιρετικά δύσκολος ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας «ταυτότητα». Όπως αναφέρει ο Γκότοβος

(2003), η ταυτότητα του καθενός μπορεί να διακριθεί σε ατομική και κοινωνική, αναφέρεται σε όλες τις συλλογικότητες και στα πολύπλοκα συστήματα στα οποία ανήκει ο ίδιος άνθρωπος. Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν και καθορίζουν τόσο τις στάσεις και τις αξίες του ατόμου αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν σε εκπροσώπους άλλων κοινωνικών πολιτισμικών ομάδων. Φιλία, συγγένεια, γλώσσα και εθνικότητα συγκροτούν στοιχεία της ταυτότητάς μας και πολλές φορές συντείνουν στο να έχουμε παράλληλα πολλαπλές ταυτότητες. Με την πάροδο των ετών η ταυτότητα εξελίσσεται και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Συνεπώς, η ταυτότητα ενός ατόμου είναι το σύνολο των επιμέρους συλλογικών ταυτοτήτων του. Η σημαντικότερη εξ όλων, η εθνική ταυτότητα μία έννοια πολυδιάστατη, που περικλείει όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν στο άτομα ή σε ομάδες ατόμων συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Γκότοβος, 2003).

Ο Gee (2000) προσεγγίζει το ζήτημα της ταυτότητας, λέγοντας ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες που συνδέονται με την απόδοσή τους στην κοινωνία. Ένα «ορισμένο είδος ατόμου» αναγνωρίζεται μέσω ενός είδους ταυτότητας που βασίζεται σε τέσσερις προοπτικές, όπως υποστηρίζει ο Gee: φύση-ταυτότητα, ίδρυμα-ταυτότητα, λόγος-ταυτότητα και συγγένεια-ταυτότητα. Αυτές οι προοπτικές για τις ταυτότητες μπορούν να συνυπάρχουν ή να κυριαρχούν έναντι των άλλων σε διαφορετικές κοινωνίες και ιστορικές περιόδους. Οι προοπτικές του Gee για την ταυτότητα και τον τρόπο λειτουργίας της ευθυγραμμίζονται με τα τρέχοντα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα στοιχεία της ταυτότητας μπορεί να είναι παρόντα και συνυφασμένα μεταξύ τους, να αλληλοσχετίζονται, να μην είναι χωριστά το ένα από το άλλο και να αλληλεπιδρούν σε μια δυναμική διαδικασία. Στο σημερινό ταχέως μεταβαλλόμενο και διασυνδεδεμένο παγκόσμιο κόσμο, η ταυτότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση των ανθρώπων είτε στα

σχολεία είτε στην κοινωνία. Με παρόμοιο τρόπο, αρκετοί μελετητές έχουν υποστηρίξει την έννοια της ταυτότητας και έχει καταδειχτεί ότι η ταυτότητα είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που μπορεί να βασιστεί σε πολλά χαρακτηριστικά (τάξη, θρησκεία, εθνότητα, έθνος, φύλο, γλώσσα) είτε μεμονωμένα, είτε συνδυασμένα που θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη (Gee, 2000).

Μία πολυδιάστατη έννοια είναι αυτή της εθνικής ταυτότητας στην οποία εμπεριέχονται ένα σύνολο στοιχείων μέσα από τα οποία άτομα αυτοπροσδιορίζονται, αν και προσδιορίζονται πρώτιστα εθνικά (Μαράτου – Αλιφάντη & Γαληνού, 1999).

Σύμφωνα με τις Μαράτου – Αλιφάντη & Γαληνού (1999), η εθνική ταυτότητα έχει διττή υπόσταση καθώς συνδυάζει μία κοινωνική και μία πολιτική ταυτότητα. Το άτομο από τη γέννηση του ταυτίζεται με την κοινωνική, πολιτισμική και εθνική συλλογικότητα στην οποία διαβιώνει, δηλαδή, το έθνος. Ωστόσο, η εθνική ταυτότητα διαφέρει από άλλες μορφές κοινωνικής ταυτότητας. Το άτομο δεν επιλέγει την εθνική του ταυτότητα αλλά προσδιορίζεται από αυτήν τη στιγμή της γέννησής του, είτε οι γονείς του διαμένουν στη χώρα που γεννήθηκαν, είτε έχουν διαφορετική καταγωγή από τη χώρα στην οποία διαμένουν και τα παιδιά μεγαλώνουν έχοντας δύο ταυτότητες. Όσον αφορά το ποια από τις δύο θα επικρατήσει και είναι η πιο σημαντική, εξαρτάται από τον τόπο στον οποίο διαμένουν, την ταύτισή του ατόμου με τους γονείς και την ομάδα του και είναι η μόνη περίπτωση στην οποία αναιρείται η μοναδικότητα και η κληρονομικότητα της εθνικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας είναι ότι εκτείνεται και εκτός γεωγραφικών ορίων καθώς το έθνος δεν ταυτίζεται με τη χώρα και τα σύνορα. Κάθε έθνος έχει το δικό του πολιτισμό, τη δική του ιδιαίτερη κουλτούρα που το κάνει ξεχωριστό και το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα. Συνεπώς, η εθνική ταυτότητα συχνά-πυκνά ταυτίζεται με την πολιτισμική ταυτότητα. Πάραυτα, ο Δαμανάκης (1999) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτοί όροι έχουν κοινά στοιχεία αλλά δεν ταυτίζονται. Βρίσκονται

σε άμεση συνάρτηση με συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και είναι ευρύτερης της εθνικής ενώ η εθνική ταυτότητα εκφράζει ένα διαχρονικό επίπεδο προσδιορισμού και έχει κοινά στοιχεία όπως γλώσσα θρησκεία και φυσικά μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσα από μία εικονική πραγματικότητα. Η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται από την ιδιαίτερη προσωπική ενασχόληση του ατόμου με το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει. Άτομα που μοιράζονται την ίδια εθνοπολιτισμική ταυτότητα έχουν φυλετική και εθνική καταγωγή κοινή, κοινή προφορική και γραπτή γλώσσα, το βασικό επικοινωνιακό μέσο, κοινή θρησκεία, κοινή κουλτούρα και κοινή πολιτισμική κληρονομιά (Δαμανάκης, 1999).

Αναφερόμενοι στη διασπορά και στην διασπορική ταυτότητα, θα πρέπει να τονίσουμε το φαινόμενο της διασποράς είναι προέκταση του φαινομένου του έθνους. Η διασπορά είναι κοινότητες ομοεθνών που ζουν εκτός της πατρίδας τους αλλά που διατηρούν ή αναμένεται να διατηρήσουν μια ισχυρή σύνδεση με την πατρίδα τους. Αυτός ο ορισμός διακρίνει τη διασπορά από τις έννοιες της μετανάστευσης όπου ο μετανάστης θα αφομοιωθεί από την κουλτούρα υποδοχής και θα κόψει τους περισσότερους δεσμούς με την πατρίδα (Claval, 1996). Για την πρώτη γενιά διασποράς, συχνά, το «σπίτι» είναι το μέρος που ζουν αυτήν τη στιγμή και η «πατρίδα» είναι η χώρα καταγωγής τους, διακρίνοντας έτσι τις έννοιες του ανήκειν, και δίνοντάς τους μια διακρατική διάσταση (Claval, 1996).

Οι υπήκοοι της διασποράς μπορεί να αφομοιωθούν σε κάποιο βαθμό στη χώρα υποδοχής, αλλά αυτή η αφομοίωση δεν είναι αρκετά ισχυρή ή αποκλειστική ώστε να αφαιρέσει την πολιτιστική τους ταυτότητα ή τα γνωρίσματα και μια εθνική ταύτιση με την αρχική πατρίδα (Cohen, 1997). Αυτή η μερική αφομοίωση, η οποία είναι σε κάποιο βαθμό απαραίτητη για την οικονομική και κοινωνική επιβίωση στη διασπορά και, επιπλέον, επιτυχία στη χώρα υποδοχής, δημιουργεί ένα φαινόμενο υβριδισμού που

χαρακτηρίζει τη διασπορά και που τη διακρίνει από την εθνικά ομοιογενή/μονοπολιτισμική πατρίδα και τους εθνικούς του κατοίκους. Λόγω αυτής της υβριδικότητας και της εισαγωγής πολιτιστικών στοιχείων από την χώρα υποδοχής στη διαμόρφωση της διασπορικής κουλτούρας, η διασπορά μπορεί να θεωρηθεί ότι πολιτισμικά έχει επιμείξεις ξένων πολιτισμών, σε σύγκριση με την πολιτισμικά «αγνή» πατρίδα. Η διασπορά, λοιπόν, βρίσκει τον εαυτό της σε σύγχυση, ζώντας σε κενό μεταξύ της πατρίδας και της χώρας υποδοχής (Cohen, 1997).

Η έννοια της διασποράς έχει δυναμικό χαρακτήρα, υπονοώντας την κίνηση από την πατρίδα σε άλλες χώρες, και μπορεί να θεωρηθεί περιορισμένη από ορισμένους μελετητές αφού προϋποθέτει αναγκαστικά μετακίνηση πληθυσμού ή μετανάστευση. Ακόμη, η διασπορά πρέπει να θεωρείται και ως μικρο- και ως μακρο-κοινωνικό φαινόμενο (Claval, 1996). Ο Sheffer (2006) υποστηρίζει ότι η εθνο-εθνική διασπορά αυξάνεται παρά μειώνεται και συμφωνεί με άλλους μελετητές ότι είναι ένα παλιό ιστορικό φαινόμενο παρά πρόσφατο (Cohen, 1997). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η νεότερη διασπορά δεν είναι άγνωστη αλλά έχουν κοινά χαρακτηριστικά με την παλαιότερη. Η διασπορά συντηρεί τη μνήμη του ιστορικού δεσμού με την πατρίδα και έχει μια αίσθηση συνεθνικότητας με τους άλλους που μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό τους είτε στην πατρίδα είτε σε άλλες περιοχές (Sheffer, 2006).

Η διασπορά διατηρεί την επαφή με την πατρίδα και με τους ομοεθνείς τους σε άλλες χώρες, γεγονός που οδηγεί τον Prénélaakis (1996), βασιζόμενος στο επιχείρημα του Sheffer, να τονίσει την σημασία να θεωρείται η διασπορά ως ένα δίκτυο ανθρώπων που διατηρούν ενεργούς δεσμούς. Ακόμη, ο Δαμανάκης (2007) τονίζει πως η διασπορική ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς είναι αποτέλεσμα της δι-γλωσσικής και δι-πολιτισμικής σχέσης της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής. Εν συνεχεία,



προκειμένου να συμπεριληφθούν, στην ελληνική διαπορά, όλοι εκείνοι που αυτοπροσδιορίζονται ως «Έλληνες», γίνεται λόγος για «πολιτισμικό ελάχιστο».

Οι μελετητές, ωστόσο, διαφωνούν για το πόσο μεγάλη έμφαση δίνει η διαπορά στην πατρίδα. Αντί να θεωρούν την ταυτότητα και τις ενέργειες της διασποράς ως προσανατολισμένες πρωτίστως στην πατρίδα, εστιάζουν στο ενδιαφέρον της διασποράς για την αναδημιουργία του πολιτισμού και της κοινότητας στο εξωτερικό (Clifford, 1994). Σύμφωνα με τον Safran (2005), οι εθνο-θρησκευτικές διασπορές βλέπουν πατρίδες ως ιερά, αφού είναι οι θεματοφύλακες της θρησκείας τους αλλά και του εθνικού τους πολιτισμού. Όπως τονίζει ο Safran (2005), ο βαθμός ταύτισης των μελών της διασποράς ποικίλλει, ανάλογα με διαφορετικούς παράγοντες. Σημαντικοί παράγοντες, μεταξύ αυτών, είναι το επίπεδο της ζωής της διασποράς, πόσο διαφορετική είναι από την κοινωνία υποδοχής και πόσο πυκνή είναι δημογραφικά. Τονίζει, επίσης, τον σημαντικό ρόλο που έχει η διασπορική κοινότητα στη διατήρηση της διασπορικής ταυτότητας, ιδίως στην περίπτωση των Ευρωπαίων μεταναστών στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίοι αφομοιώθηκαν εύκολα μέσα σε λίγες γενιές.

Παρά τις προσπάθειες του κράτους, της πατρίδας και των οργανώσεων της διασποράς να διατηρήσουν την εθνική (διασπορική) ταυτότητα, πολλοί επιλέγουν να αφομοιωθούν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και της κοινωνίας χαλαρώνοντας ή κόβοντας τους δεσμούς τους με τη διασπορική κοινότητα. Πλουραλιστικές και δημοκρατικές πολιτικές επιτρέπουν τη διατήρηση μιας διασπορικής παρουσίας, αλλά μπορούν επίσης να διευκολύνουν την αφομοίωση (Safran, 2005). Όταν η ουσιαστική σύνδεση με την πατρίδα διαταράσσεται, μέσω της μετανάστευσης, μετατρέπεται σε συναίσθημα. Όταν η διαπορά θεωρεί τον πολιτισμό και την κοινωνία της χώρας υποδοχής ανώτερη από αυτήν της χώρας καταγωγής, η αφομοίωση είναι πιο

διαδεδομένη. Όταν η διασπορά χαρακτηρίζει τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ως κατώτερο από τον δικό της, η αφομοίωση είναι σπάνια (Schiller, Basch & Blanc, 1995).

Η διασπορά έχει συνήθως θετική σχέση με την πατρίδα, η οποία θεωρείται ως δικό της εθνικό και πολιτιστικό λίκνο. Οι πατρίδες έχουν την τάση να υπερεκτιμούν αριθμητικά τα μέλη της διασπορικής κοινότητας συγκαταλέγοντας σε αυτή ακόμη και μετανάστες που αφομοιώνονται ως μέρος της διασποράς τους (Brubaker, 2005). Αν και θα μπορούσε να υποθεθεί ότι διασπορά και πατρίδα έχουν καλές σχέσεις, αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Η διασπορά μπορεί να δημιουργήσει περισσότερες προκλήσεις για τις πατρίδες τους παρά για τις χώρες υποδοχής τους (Sheffer, 2006). Αυτό συμβαίνει συχνά όταν η διασπορά αντιτίθεται σε ένα συγκεκριμένο είδος καθεστώτος στην πατρίδα (για παράδειγμα δικτατορία). Ωστόσο, η συνολική τριβή στη σχέση συνήθως προέρχεται από την πατρίδα, όπου πολιτικοί διακηρύσσουν ότι ο λόγος ύπαρξης της διασποράς είναι να παραμείνουν πιστοί και να υπηρετούν την πατρίδα (Sheffer, 2006).

Οι Έλληνες της διασποράς είχαν πάντα ως προτεραιότητα τη διατήρηση των στοιχείων της ελληνικότητας τους μέσα από τη διαδικασία της διαμόρφωσης της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Η γλώσσα, η θρησκεία και όλα τα πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής τους, αποτελούσαν την ελληνικότητα τους. Ωστόσο, ιδιαίτερες συνθήκες όπως ο πληθυσμός και οι προσωπικές επιλογές, επηρέασαν σημαντικά τον ελληνισμό και τους Έλληνες της διασποράς (Diamadis, 2011).

Η διαφορά των συνθηκών που βίωναν οι Έλληνες μετανάστες από την αρχή της μετανάστευσης και μέχρι και τον εικοστό αιώνα είχε δύο προτεραιότητες. Η μια ήταν να στείλουν χρήματα πίσω στις οικογένειές τους στην Ελλάδα ή να εξοικονομήσουν αρκετά χρήματα για να επιστρέψουν στην πατρίδα τους με κάποια οικονομική ασφάλεια. Η άλλη τους προτεραιότητα ήταν να συναντηθούν με τους συμπατριώτες τους και να ξεκινήσουν

μια τοπική κοινότητα με σκοπό τη σύσταση μιας εκκλησίας και ενός ελληνικού σχολείου για τα παιδιά τους (Diamadis, 2011).

Το ελληνικό σχολείο στη διασπορά συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση των στοιχείων της ελληνικής ταυτότητας των Ελλήνων στη διασπορά που δεν είναι πρώτης γενιάς μετανάστες. Κάθε μορφή εκπαίδευσης στη διασπορά κάνει χρήση της ελληνικής γλώσσας ως όχημα μετάδοσης κοινού τρόπου σκέψης και μέσου επικοινωνίας, εξασφαλίζοντας την ιστορική συνέχεια και τη συντήρηση της εθνικής ταυτότητας (Diamadis, 2011).

Με πολλούς τρόπους συνέβαλλε προς αυτή την κατεύθυνση και η δημιουργία ορθόδοξων εκκλησιών στην Αυστραλία, από το 1898. Πέρα από τις θρησκευτικές πτυχές, οι Ορθόδοξες εκκλησίες αποτέλεσαν και αποτελούν ως ένα βαθμό κοινοτικά πνευματικά κέντρα. Δίπλα στις ενορίες ξεπήδησαν απογευματινά και σαββατιάτικα σχολεία. Η γενιά των μεταναστών επιθυμούσε οι γεννημένοι στην Αυστραλία απόγονοί του να αναπτύξουν ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα καθώς και να γίνει εφικτή η κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού της «μητρικής» χώρας τους (Diamadis, 2011).

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε συνοπτικά στα *σώματα κειμένων* και να παρουσιάσουμε δύο βασικούς τύπους έρευνας, αυτές που βασίζονται σε σώματα κειμένων (corpus based) και αυτές που καθοδηγούνται από σώματα κειμένων (corpus driven). Τέλος, θα γίνει αναφορά στην εφαρμογή της μεθοδολογίας σωμάτων κειμένων στη μελέτη θεμάτων που αφορούν στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

### 3.1. Σώματα Κειμένων – Κατηγορίες Έρευνας

Στο Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών δίνεται ο εξής ορισμός για το σώμα κειμένων: «ευρεία συλλογή γραπτών, συνήθως αποθηκευμένων σε ηλεκτρονική μορφή, ή ηχογραφημένων προφορικών κειμένων, που αντιπροσωπεύουν παραδείγματα χρήσης μιας γλώσσας και συλλέγονται ή είναι διαθέσιμα για γλωσσική και γλωσσολογική ανάλυση» (Χαραλαμπίκης, 2014, σ. 811).

Τα σώματα κειμένων είναι ψηφιοποιημένα και αντιπροσωπευτικά ως προς τα δεδομένα τους. Είναι αυθεντικά ως προς το υλικό των κειμένων τους αφού αυτό παράγεται με αυθόρμητο, φυσικό λόγο. Δε γίνεται καμία αναφορά στη μέθοδο με την οποία έγινε η συλλογή των δεδομένων, η οποία είναι συστηματική και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και αρχές. Τέλος, δεν αναγνωρίζεται η γλωσσική ποικιλία μιας και επικεντρώνεται σε σώματα κειμένων που είναι αντιπροσωπευτικά μιας γλώσσας στην ολότητά της (Φραγκάκη, 2014).

Το σώμα κειμένων, λοιπόν, είναι μία συλλογή γλωσσικού υλικού με πεπερασμένο μέγεθος το οποίο έχουμε επιλέξει και κατηγοριοποιήσει με βάση συγκεκριμένα κριτήρια έτσι ώστε να καταστεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της υπό εξέταση γλώσσας, γλωσσικής ποικιλίας ή ειδικής γλώσσας. Η γλωσσολογία σωμάτων κειμένων (corpus linguistics) συνδέεται στενά με την υπολογιστική γλωσσολογία (computational linguistics), η οποία εστιάζει στην επεξεργασία της φυσικής γλώσσας (natural language processing) και επικεντρώνεται στην «τυπική περιγραφή των δομικών συστατικών της γλώσσας, ώστε να μπορεί να γίνει η αναγνώριση, επεξεργασία και παραγωγή της από τον υπολογιστή» (Φραντζή, 2012).

Είναι διττή η εννοιολογική αποσαφήνιση των σωμάτων κειμένων: μέθοδος - εννοιολογικό πλαίσιο (Teubert, 2005). Και στις δύο περιπτώσεις επιτυγχάνεται η

γλωσσική πραγμάτωση, η γλωσσική περιγραφή σε ποσοτικά γλωσσικά μοντέλα αλλά και ποιοτικά μοντέλα γλωσσικής περιγραφής.

Τα σώματα κειμένων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τη γλωσσική ποικιλία, τη θεματολογία, το κειμενικό είδος, το αν αφορούν τη γενική ή κάποια ειδική γλώσσα, το αν είναι προφορικού ή γραπτού λόγου, την παράμετρο του χρόνου (συγχρονικό ή διαχρονικό), τον αριθμό των γλωσσών (μονόγλωσσα, δίγλωσσα, πολύγλωσσα), τη δυνατότητα ανανέωσής τους (στατικά ή δυναμικά) κ.ά. (Hunston, 2002). Αξιοσημείωτες είναι οι προσπάθειες συγκρότησης σωμάτων κειμένων στα ελληνικά. Μεταξύ των πρώτων είναι: α) το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ), το οποίο είναι αποτέλεσμα ερευνητικού προγράμματος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) ([https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/corpora/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html)), β) το Σώμα Κειμένων της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) (<https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>) και γ) ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) (<http://hnc.ilsp.gr/>) (Μικρός, 2004). Πολύ σημαντική είναι η συλλογή σωμάτων κειμένων της Υποδομής CLARIN:EL. Πρόκειται για την Εθνική Υποδομή Γλωσσικών Πόρων και Τεχνολογιών στην Ελλάδα. Αποστολή της είναι η συλλογή, τεκμηρίωση, επιμέλεια και διανομή ψηφιακών γλωσσικών πόρων, εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας και πιστοποιημένων ηλεκτρονικών υπηρεσιών επεξεργασίας γλώσσας για την υποστήριξη ερευνητών, ακαδημαϊκών, φοιτητών, επαγγελματιών, επιστημόνων και του ευρύτερου κοινού, για θέματα που αφορούν σε τομείς των Γλωσσικών Σπουδών, των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, της Γλωσσικής Τεχνολογίας, της Τεχνητής Νοημοσύνης, της Επιστήμης των Υπολογιστών, της Γνωσιακής Επιστήμης κ.λπ. Το CLARIN:EL αποτελεί το ελληνικό μέρος της

Ευρωπαϊκής Υποδομής CLARIN ERIC (<https://www.clarin.gr/el>). Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, μέσω του Εργαστηρίου Πληροφορικής του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών αποτελεί ένα από τα πρώτα μέλη του Δικτύου CLARIN:EL.

Στην γλωσσολογική έρευνα, διαφαίνεται μετατόπιση της έρευνας από τη χρήση μη συστηματικών στη χρήση συστηματικών γλωσσικών δεδομένων, στα οποία συγκαταλέγονται και τα σώματα κειμένων. Οι μελέτες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που βασίζονται σε σώματα κειμένων (corpus based) και σε αυτές που οδηγούνται από σώματα κειμένων (corpus driven). Στις μελέτες που βασίζονται σε σώματα κειμένων διατυπώνονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνώνται με τη χρήση σωμάτων κειμένων (Bieber at al, 1998). Στις μελέτες που οδηγούνται από σώματα κειμένων, το ίδιο το γλωσσικό υλικό γεννά, ανασυντάσσει και εξελίσσει ερευνητικά ερωτήματα (Bieber at al, 1998). Στις μελέτες που καθοδηγούνται από σώματα κειμένων γίνεται προσπάθεια αποκάλυψης νέας γλωσσικής γνώσης μέσω επαγωγικής ανάλυσης ενώ σε αυτές που βασίζονται σε σώματα κειμένων γίνεται προσπάθεια περιγραφής των συστηματικών προτύπων παραλλαγής και χρήσης για γλωσσικά χαρακτηριστικά και κατασκευές, που έχουν προηγουμένως προσδιοριστεί από τη γλωσσική θεωρία (Bieber at al, 1998).

Σύμφωνα με τον Johns (1991), στο επίκεντρο του «Corpus driven» είναι ο ίδιος ο/η μαθητής/τρια, που μπορεί να δρα ως ερευνητής. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μία διαδικασία διερεύνησης της χρήσης της γλώσσας και μέσα από την παρατήρηση, την κατηγοριοποίηση και τη γενίκευση, εξάγουν συμπεράσματα. Πρόκειται, δηλαδή, για αμιγώς ερευνητικές στρατηγικές διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων. Συνεπώς, η «corpus driven» ανάλυση είναι μία επαγωγική στρατηγική όπου ο μελετητής μέσα από ένα παράδειγμα χρήσης της γλώσσας παρακινείται ο ίδιος να διατυπώσει τη γενίκευση και τον κανόνα που διέπει τα γλωσσικά δεδομένα που μελέτησε. Από την άλλη, η

«corpus-based» προσεγγίζει και αναλύει γλωσσικά μοτίβα που σχετίζονται με την ποικιλία και τη χρήση. Ο στόχος δεν είναι τόσο η ανακάλυψη νέων γλωσσικών χαρακτηριστικών αλλά η διερεύνηση υποθέσεων που αφορούν στη χρήση της γλώσσας (Johns, 1991).

Στην παρούσα εργασία ακολουθείται συνδυασμός των δύο αντιμετώπισεων μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που τα δυο ερευνητικά ερωτήματα που ήδη έχουν τεθεί αφορούν στην αναζήτηση λέξεων σχετικών με την οικογένεια και την πατρίδα, η έρευνα μάς οδήγησε σε νέα ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τη μυθολογία και την γεωγραφία της Ελλάδας και αποτελούν τα δύο επόμενα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Έτσι, η αρχική στοχοθεσία διαμορφώθηκε με τα νέα δεδομένα που προέκυψαν.

### **3.2. Μεθοδολογία Σωμάτων Κειμένων για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας**

Οι τεχνικές και τα πορίσματα των σωμάτων κειμένων έχουν εφαρμογή στη γλωσσική εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από τις αρχές του εικοστού αιώνα για τη δημιουργία λεξιλογίου για μαθητές/τριες ξένων γλωσσών, όπως αναφέρουν οι McEneary και Wilson (1997). Από τις πρώτες προσπάθειες αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων στη διδακτική πράξη είναι αυτή του πανεπιστημίου του Άστον το 1969, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε λογισμικό παραγωγής συμφραστικών πινάκων στη διδασκαλία της αγγλικής, της γερμανικής και της ρωσικής γλώσσας, μαθητών προχωρημένου επιπέδου. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα σώματα κειμένων γίνονται αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης στη διδασκαλία της γλώσσας (McEneary & Wilson, 1997).

Μεγάλη χαρακτηρίζεται η συμβολή του Sinclair, καθώς με την έκδοση του πρώτου λεξικού που χρησιμοποιούσε συστηματικά σώματα κειμένων, έγινε πρόταση για

ένταξης των σωμάτων κειμένων στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο/η μαθητής/τρια παύει να είναι παθητικός αποδέκτης γλωσσικών κανόνων και ανακαλύπτει κανόνες που διέπουν τη γλώσσα του. Ως «νέος ερευνητής» δεν επαναπαύεται στο εγχειρίδιο και στο διδάσκοντα αλλά αξιοποιεί τα σώματα κειμένων συμπληρωματικά στη διαδικασία μάθησης (Sinclair, 1991).

Τα σώματα κειμένων, λοιπόν, χρησιμοποιούνται ευρέως πια στη γλωσσική εκπαίδευση, είτε μιλάμε για παιδαγωγική περιγραφή της γλώσσας, είτε μιλάμε για διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικού υλικού (Sinclair, 2005). Δύναται, τα σώματα κειμένων να ενταχθούν στη διδακτική πρακτική ως ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης διαθέσιμο στους/στις μαθητές/τριες και στους διδάσκοντες/ουσες με άμεση πρόσβαση. Συνεπώς, η μελέτη των σωμάτων κειμένων συμβάλλει στον εμπλουτισμό της διδακτικής πρακτικής. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στην ενημέρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και του διδακτικού υλικού. Αδιαμφισβήτητα, συμβάλλει στην ανανέωση της γλωσσικής περιγραφής τόσο στις γραμματικές που χρησιμοποιούνται όσο και στα λεξικά (Ιακώβου, 2004).

Σύμφωνα με τον Goutsos (2010), τα σώματα κειμένων μπορούν να αποδειχθούν ως ένα πολύτιμο μέσο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρέχοντας αυθεντικό γλωσσικό υλικό. Η μελέτη των σωμάτων κειμένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση και τροποποίηση του υφιστάμενου διδακτικού υλικού. Οι μαθητές μπορούν να μελετούν τη λέξη στο περιεχόμενο και συγκείμενό της. Τα σώματα κειμένων συμβάλουν και στην αναθεώρηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκμάθησης της γλώσσας όπου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η γνώση είναι και προσωπική τους κατάκτηση, κάνοντας υποθέσεις, εντοπίζοντας κανονικότητες και δίνοντας κι οι ίδιοι απαντήσεις στα ερωτήματά τους (Dipper, 2008). Η Hunston (2002), αναφερόμενη στη συμβολή των σωμάτων κειμένων στη γλωσσική εκπαίδευση



εστιάζει σε πέντε σημαντικά σημεία: στη συχνότητα, στην ποικιλία, στη συνδυαστική φρασεολογία, στην αυθεντικότητα και στη γραμματική της λέξης. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη του γλωσσικού υλικού μαθητών αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές (Μελισσουργού & Φραντζή, 2019).

Σύμφωνα με τους Γούτσος και Φραγκάκη (2015), τα σώματα κειμένων μπορούν αδιαμφισβήτητα να χαρακτηριστούν ως ένα ελκυστικό μέσο μάθησης, κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας. Μπορούν συγκεκριμένα, να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία και να ανακαλύψουν οι ίδιοι τι πραγματικά συμβαίνει στη γλώσσα που διδάσκονται. Με αυτά καλλιεργείται έντονα η γλωσσική συνειδητότητα. Παρά τις ευκαιρίες που προσφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία, τα σώματα κειμένων δεν έχουν δοκιμαστεί συστηματικά στα ελληνικά σχολεία, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής ή ως δεύτερης/ξένης. Ωστόσο, Οι εκπαιδευτικοί που εισάγουν τα διαθέσιμα σώματα κειμένων στο μάθημα, το κάνουν, ενσωματώνοντας τα στις διδακτικές πρακτικές τους και αντιμετωπίζοντάς τα ως ένα έναυσμα για να ανακαλύψουν νέες, εναλλακτικές πρακτικές (Χαλασιάνη, 2009).

Η μεθοδολογία των σωμάτων κειμένων είναι αυτή που εφαρμόζεται και στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να εξάγουμε κάποια πρώτα συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στη διασπορά και συγκεκριμένα, σχετικά με την εικόνα της οικογένειας, της Ελλάδας αλλά και αναφορικά με τους τρόπους μέσα από τους οποίους επιδιώκει ο συγγραφέας να ενδυναμώσει την ελληνική ταυτότητα των μαθητών της διασποράς, μέσω της μυθολογίας και της γεωγραφίας.

## 4. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΥΛΙΚΟΥ- ΜΕΛΕΤΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Συλλογή, ψηφιοποίηση και οργάνωση του υλικού

Το παρόν κεφάλαιο αφορά την επεξεργασία του υλικού και την ανάλυσή του. Συγκεκριμένα, αρχικά, θα παρουσιαστεί ο τρόπος που έγινε η συλλογή και ψηφιοποίηση του υλικού και στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια συνοπτική περιγραφή του εγχειριδίου που αναλύεται. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου μέσω του προγράμματος AntConc και τον σχολιασμό των θεμάτων που προκύπτουν από αυτό.

Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία του εγχειριδίου προς μελέτη, έχει προηγηθεί η οργάνωση και ψηφιοποίηση του. Συγκεκριμένα, δόθηκε από τις επιβλέπουσες καθηγήτριες, Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη και Αικατερίνη Φραντζή, το εγχειρίδιο: «Ψάλτη, Ε.Ι. (χ.χ.). Ξέρω Ελληνικά: Αναγνωστικό για την Τετάρτη Τάξη. Adelaide, South Australia: Greek Educational Enterprises» σε σκαναρισμένη μορφή. Αναλυτικότερα, το παρόν εγχειρίδιο ήταν μέρος της συλλογής της κυρίας Καζούλλη, μετά από δωρεά που έκανε η κυρία Ευαγγελία Κουτσού, συντονίστρια σπουδών στην Αμερική και στην Αυστραλία. Στη συνέχεια, ακολούθησε η ψηφιοποίησή του εγχειριδίου ώστε να δημιουργηθεί ένα αρχείο σε επεξεργάσιμη μορφή- doc. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως για να εισαχθεί το αρχείο στο λογισμικό, χρειάστηκε να μετατραπεί σε τύπο αρχείου «plain text». Έτσι, έγινε εφικτή η επεξεργασία του από το λογισμικό, προκειμένου να εξαχθούν οι λίστες λέξεων συχνοτήτων και οι λίστες συμφραζομένων. Θα πρέπει να αναφερθεί πως η διαδικασία της δακτυλογράφησης ήταν αρκετά χρονοβόρα κι επίπονη καθώς αρχικά, πρόκειται για ένα μεγάλης έκτασης εγχειρίδιο και δευτερευόντως, καθώς έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί και στο ψηφιοποιημένο αρχείο η αρχική δομή και οργάνωση του βιβλίου. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποτελείται από πληθώρα κειμένων, το καθένα από τα οποία συνοδεύεται από

σχετικές εικόνες. Στο ψηφιοποιημένο αρχείο δεν έχουν μεταφερθεί οι εικόνες αλλά οι λεζάντες που τις περικλύουν κάθε φορά. Ακόμη, το εγχειρίδιο, όπως είναι αναμενόμενο, ακολουθεί το πολυτονικό σύστημα γραφής, κάτι που δεν ακολουθείται κατά την ψηφιοποίηση.

Συνεχίζοντας, η πραγμάτωση της ανάλυσης ολοκληρώνεται με την χρήση ειδικών μεθοδολογικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του εγχειριδίου σχετικά με τα θέματα λεξιλογίου που πρόκειται να αναλυθούν, θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση του προγράμματος AntConc 3.5.9.

Το πρόγραμμα AntConc 3.5.9 αποτελεί ένα δωρεάν λογισμικό, πολλαπλών πλατφορμών, μια εργαλειοθήκη ανάλυσης σωμάτων κειμένων πολλαπλών χρήσεων, ενώ είναι ένα εργαλείο σχεδιασμένο ειδικά για χρήση του στο πλαίσιο της τάξης. Το AntConc παράλληλα συνιστά ένα λογισμικό με πολλές δυνατότητες όπως οι πίνακες συχνότητας λέξεων και λέξεων-κλειδιών, τα εργαλεία για ανάλυση συμφραζομένων και λεξιλογικών δεσμών αλλά και οι γραφικές παραστάσεις. Συνεπώς, μέσα από την χρήση του συγκεκριμένου προγράμματος θα οργανωθεί το υλικό της μελέτης, το οποίο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για παιδιά της διασποράς και συγκεκριμένα για μαθητές/τριες που ζουν στην Αυστραλία.

Αδιαμφισβήτητα, η σκοπιά και γραμμή της εν λόγω ανασκόπησης, αφενός μέσω της ποιοτικής εφαρμογής και αφετέρου μέσω του επιλέξιμου προγράμματος ανάλυσης γλωσσικού περιεχομένου, θα οδηγήσει στην καλύτερη δυνατή κατανόηση των συναρτήσεων που δημιουργούνται, μέσω των πληροφοριών που δίνονται από το αναγνωστικό εγχειρίδιο. Ακολούθως, θα προσδοθούν νέες γνώσεις και δεδομένα στις υπάρχουσες ελλείψεις που διακρίνονται στον χώρο των επιστημών και ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολικό εγχειρίδιο μαθητών του εξωτερικού θα αποκτήσει νόημα μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση.

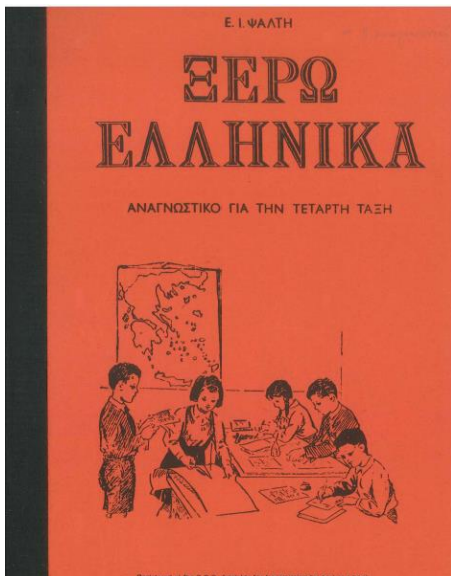
Ακολούθως, θα δημιουργηθούν, θα μελετηθούν και ενταχθούν λίστες αναφερόμενες στην συχνότητα των λέξεων του αναγνωστικού υλικού που έχουν ως σκοπό την εύρεση των λέξεων που αναφέρονται συχνότερα στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Ταυτόχρονα θα επιχειρηθεί η εξήγηση και η ερμηνεία της συχνότητας αυτών των λημμάτων, αναφορικά με το σκοπό της εμφάνισής τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Εν κατακλείδι, για τους σκοπούς της μελέτης και της έρευνας που συντίθενται μέσω του αναγνωστικού εργαλείου, θα αποκλειστούν λέξεις οι οποίες λόγω των ιδιοτήτων τους δεν μπορούν να εκφράσουν και να εξάγουν συμπεράσματα. Απαραίτητη καθίσταται, επομένως, η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα οριστικό αποτέλεσμα. Συνεπώς, μέσα από την αναγνώριση και επιλογή συγκεκριμένων δεδομένων, δεν θα συμπεριληφθούν στον ολοκληρωμένο κατάλογο τα γλωσσικά δεδομένα που εμφάνισαν χαμηλή συχνότητα. Τέτοια δεδομένα αποτελούν οι λειτουργικές λέξεις, όπως οι αντωνυμίες, τα επιρρήματα και τα άρθρα, αφού δεν αποτελούν γλωσσικά στοιχεία τα οποία θα οδηγήσουν σε αξιόλογα αποτελέσματα.

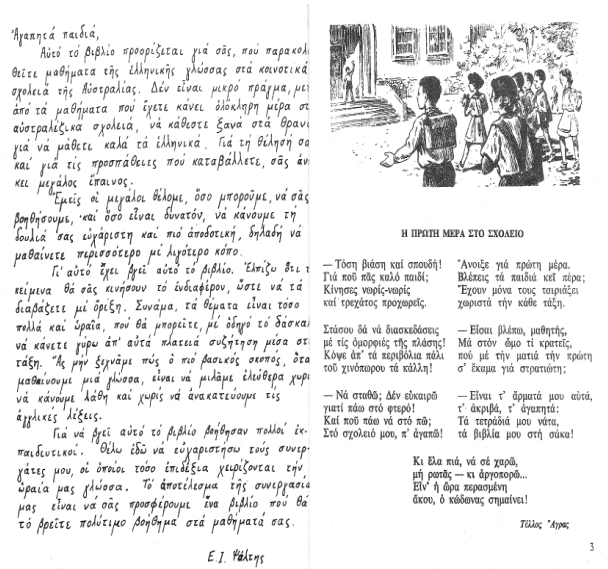
#### **4.2 Περιγραφή του Σχολικού Εγχειριδίου**

Το αναγνωστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διεκπεραίωση της μελέτης είναι εκείνο του Ε.Ι. Ψάλτη, το οποίο έχει τον τίτλο «Ξέρω Ελληνικά». Η χρονολογία έκδοσης του παρόντος εγχειριδίου είναι άγνωστη, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά του μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως εκδόθηκε κατά τις δεκαετίες 1950-1970.

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αυτό προορίζονταν για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και την εκμάθηση αυτής, στα κοινοτικά σχολεία της Αυστραλίας σε μαθητές/τριες της διασποράς.



Εικόνα 1: Εξώφυλλο εγχειριδίου



Εικόνα 2: Πρώτες σελίδες του εγχειριδίου

Αποτελείται από εκατό σελίδες, εβδομήντα τέσσερα κείμενα και προσφέρεται για μαθητές/τριες της Τετάρτης Δημοτικού. Μέσα από αυτό το σχολικό βοήθημα πέραν των κειμένων με διάφορες θεματολογίες, λογοτεχνικού, μυθολογικού και ποιητικού χαρακτήρα, εμπεριέχονται και ασκήσεις κατανόησης και κρίσεως, οι οποίες συνοδεύουν πολλά από τα κείμενα και σχετίζονται με το περιεχόμενό τους. Βασίζόμενοι στις ερωτήσεις, οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφέρουν άποψη, να σκεφτούν κριτικά, να κατανοήσουν τη γλώσσα, τη δομή της και τα στοιχεία γραμματικής της

Όπως σημειώνει ο συγγραφέας του βιβλίου στην πρώτη του σελίδα, σκοπός του είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να διδαχθούν και να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα όσο πιο εύκολα γίνεται. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Δεν είναι μικρό πράγμα μετά από τα μαθήματα που έχετε κάνει ολόκληρη μέρα στα αυστραλίζικα σχολεία, να κάθεστε ξανά στα θρανία για να μάθετε καλά τα ελληνικά. Εμείς θέλουμε όσο μπορούμε να σας βοηθήσουμε». Για το λόγο αυτό, λοιπόν, έχουν επιλεγεί κείμενα ενδιαφέροντα με ποικιλία στη θεματολογία τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
«Η πρώτη μέρα στο σχολείο. Ποίημα. Τίτλου 'Άγρι» .....	3
«Ο καλός μαθητής. Ποίημα .....	4
«Πώς ντύνω τα βιβλία μου» .....	5
«Γράμμα απ' την Ελλάδα» .....	5
«Αθήματα» .....	7
«Ο κλέφτης» .....	8
«Η μητέρα είναι άρρωστη. Έκθεση γραφή» .....	9
«Μικροτάτο στο γήπεδο της Ελλάδας» .....	10
«Η δουλειά. Ποίημα. Γραφή του Μικροτάτο» .....	12
«Γράμμα απ' την Ελλάδα. Προφορική και γραπτή έκθεση» .....	13
«Ο Ύμνος της Ελευθερίας. Ποίημα. Διονυσίου Σαλμαρά» .....	14
«Η ζωή των κλεφτών» .....	15
«Κατακτώντας. Δημοτικό» .....	16
«Ο Δαίδαλος, κειμήλιο. Δημοτικό» .....	16
«Το Σουλιαωτόπουλο. Σοφίας Μαιρασιδά-Πασιδάκη» .....	17
«Ο Καλοκατορινός και το τσιπουροπούλο» .....	21
«Ο Γεροκλέπτης και το ποτάμι. Ποίημα. Κάτω Γκολφίνου» .....	22
«Ο Προμηθέας» .....	23
«Πώς πήρε το όνομά της η Αθήνα» .....	25
«Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος» .....	28
«Τι είναι το σφάλμα» .....	30
«Θέμα για έκθεση» .....	32
«Η Μπαρτά. Ποίημα. Ζαχαρία Παπαντωνίου» .....	33
«Οι δάσκαλοι μήνες. Ποίημα» .....	34
«Το τραγούδι του Μάη» .....	35
«Νεοέμφιας. Ποίημα. Ε. Α.» .....	36
«Η Αθήνα ε' ή Παροικία» .....	37
«Χαρισμός. Ποίημα. Αλέξανδρου Πάλλη» .....	39
«Τα Άρματα. Ήρωας. Βίαντα Σιβαΐδη» .....	40
«Ο χαρισμός. Ποίημα» .....	42
«Ταξιδιώτικα κομμάτια. Ποίημα. Γεωργίου Δροσίνη» .....	43
«Το κομμάτι ε' ή Βερβερίτσου. Προφορική και γραπτή έκθεση» .....	44
«Η ζωή του χωριού» .....	44
«Μιά μεγάλη ιστορία» .....	46
«Προφορική έκθεση» .....	47
«Ο κειμήλιος» .....	48
«Δύο διαφορετικοί χαρακτήρες. Προφορική έκθεση» .....	50
«Ανοήτικη αγωγή. Ποίημα. Γεωργίου Δροσίνη» .....	51
«Νησιώτικα προστάσια. Δημοτικό» .....	52
«Χολιόνη γέφυρα. Ποίημα» .....	52
«Στο κρησάκι της γαργάρας. Θέμα για έκθεση» .....	53
«Το χωριό μας. Ποίημα» .....	54
«Τι είδες ή Νίκος στο χωριό» .....	55
«Το άλλοι. Ποίημα. Ιωάννη Πολίτη» .....	56
«Σατιρική και άλλα κείμενα. Προφορική έκθεση» .....	58
«Πορτογαλικά κείμενα. Προφορική και γραπτή έκθεση» .....	59
«Ο αποκριτής και η άλασα. Μύθος» .....	59
«Η μέρα. Ποίημα. Απ' τους μύθους του Αϊσώπου» .....	61
«Ένα μάλο. Ποίημα» .....	62
«Οι αγώνες θάλασσας» .....	64
«Ένα γραφικό νησί της Ελλάδας» .....	65
«Τέ νησί μας. Ποίημα. Αριστοτέλη Πρεβιλιέρη» .....	66
«Άλκιμα» .....	66
«Το εδάφιο. Αθανάσιου Τσαλιώτη» .....	67
«Το σουλιαωτό. Θέμα για έκθεση» .....	69
«Τραγούδι θάλασσας. Ποίημα. Στάκου Σμαράγδα» .....	69
«Ανοήτικη Γαργάρα και Καρβό-Μελιά. Δημοτικό» .....	71
«Απ' το χωριό στο Αιγαίο» .....	71
«Πώς κερμάτια γίνονται απ' το κάρβουνο» .....	73
«Ο Αδάμος. Έλλάς Τσίλια» .....	75
«Η μέρα. Ποίημα. Γεωργίου Μαρκετίτη» .....	77
«Πώς βοηθάει κι εμείς στο σπίτι» .....	77
«Το σπίτι με τους πολλούς κλησάδες» .....	80
«Ναυαγοτόπη. Ποίημα. Μελέτιου Ασημάκη» .....	82
«Κατακτώντας. Ποίημα» .....	83
«Οι άθικτοι στην αρχαία Ελλάδα. Σοφίας Μαιρασιδά-Πασιδάκη» .....	84
«Τα γνήσια του Βερβερίτσου» .....	85
«Ο κλέφτης. Ποίημα» .....	89
«Το κρησάκι στο σπίτι» .....	90
«Ο βασιλιάς. Προφορική και γραπτή έκθεση» .....	94
«Το παραμύθι της σταφίδας. Ποίημα. Κωνσταντίνου Βαλμάρη» .....	95
«Δύο παιδιά στο όνειρο. Περασιόδη. Κ. Ολκίση» .....	96
«Απογοητευμένος. Ποίημα. Σοφίας Μαιρασιδά-Πασιδάκη» .....	98

00

100

Εικόνα 3: Περιεχόμενα του εγχειριδίου

Συγκεκριμένα, υπάρχουν κείμενα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των μαθητών, σύμφωνα με τον συγγραφέα, και είναι πιο οικεία σε αυτούς (παραδείγματα αποτελούν τα εξής ποιήματα/κείμενα: «Η πρώτη μέρα στο σχολείο», «Ο καλός μαθητής», «Πώς ντύνω τα βιβλία μου», «Δύο παιδιά στο δάσος», «Πώς βοηθάμε εμείς στο σπίτι»), κείμενα που σχετίζονται με τη γεωγραφία της Ελλάδας (για παράδειγμα: «Τα νησιά μας», «Ένα γράμμα απ' την Ελλάδα», «Οι ελληνικές θάλασσες», «Ένα γραφικό νησί της Ελλάδας»), με την ιστορία/ επανάσταση της χώρας μας («Το σουλιωτόπουλο», «Ο Κολοκοτρώνης», «Ο Ύμνος της Ελευθερίας», «Η ζωή των κλεφτών», «Οι αγώνες στην αρχαία Ελλάδα», «Τα εγκαίνια του Παρθενώνα») αλλά και με την μυθολογία της («Πώς πήρε το όνομά της η Αθήνα», «Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος», «Ο Προμηθέας»).

Γενικότερα, το συγκεκριμένο αναγνωστικό μέσα από τα κείμενά του, παρέχει ποικίλες πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες και πολλά στοιχεία πολιτισμικά, λαογραφικά, μυθολογικά, γεωγραφικά, προσπαθώντας να τους μεταλαμπαδεύσει τις ελληνικές πεποιθήσεις και αξίες. Αδιαμφισβήτητα, όλες οι θεματικές που προαναφέρθηκαν και αποτελούν τους πυλώνες του βιβλίου, θα μπορούσαν να

χαρακτηριστούν υψίστης σημασίας καθώς προσφέρουν ένα λιθαράκι για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της πατρίδας από τους/τις μαθητές/τριες.

### **4.3 Θέματα Λεξιλογίου και Ταυτοτήτων**

Στην παρούσα ενότητα, θα μελετηθούν οι συχνότερα εμφανίσιμες και ταυτόχρονα σημασιολογικά ενδιαφέρουσες λέξεις του ψηφιοποιημένου αναγνωστικού εγχειριδίου, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τις θεματικές που προκύπτουν και με τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στην δημιουργία ταυτοτήτων.

Όπως διαγράφεται και από το σχολικό βοήθημα, αφού έχει δημιουργηθεί για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες στην Αυστραλία, εστιάζει κυρίως σε σημεία αναφοράς που πρεσβεύουν την χώρα. Έτσι, έχουν επιλεγεί κείμενα τα οποία παρέχουν γνώσεις για την πατρίδα, τον πολιτισμό της, την μυθολογία, την ιστορία της. Αδιαμφισβήτητα, μέσω αυτών των κειμένων, των ασκήσεων και των εικόνων που τα συνοδεύουν, γίνεται μια προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μια πλήρη εικόνα για τον τρόπο ζωής των Ελλήνων, για την καθημερινότητά τους, για τις αξίες και τα ιδανικά τους.

Συγκεκριμένα, λοιπόν, το σύνολο των λέξεων που εξάγεται από το πρόγραμμα AntConc 3.5.9, ύστερα από την προσθήκη του ψηφιοποιημένου βιβλίου σε αυτό, ανέρχεται στις 18.411 λέξεις. Γενικότερα, δημιουργείται η αίσθηση, αναφορικά με το εγχειρίδιο που ψηφιοποιήσαμε, πως τα δεδομένα που το αποτελούν διακρίνονται κυρίως από το αίσθημα της ελληνικότητας, των αξιών της πατρίδας, του θεσμού της οικογένειας και δευτερευόντως, από άλλα στοιχεία όπως ιστορικά, γεωγραφικά, μυθολογικά, τα οποία συμπληρώνουν την εικόνα της «πατρίδας» στο μυαλό των μαθητών και απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Απαντώντας, λοιπόν, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι βασικές θεματικές που προκύπτουν μετά από επεξεργασία του σχολικού εγχειριδίου, μέσω του προγράμματος Ant Conc 3.5.9, είναι: οικογένεια,

Ελλάδα, μυθολογία, γεωγραφία. Συνεπώς, τα δεδομένα που αριθμήθηκαν και απαρτίζουν τα σώματα των κειμένων, ως προς την υπόστασή τους, προσδίδουν μια ταυτότητα πατριωτική και έχουν σκοπό να κάνουν εντονότερη την ελληνική ταυτότητα των ανθρώπων της διασποράς. Ειδικότερα, το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την συχνή εμφάνιση δεδομένων που εννοιολογικά, όλα μαζί προσδίδουν την εντύπωση ότι ο σκοπός της χρήσης τους είναι αδιαμφισβήτητα η ενδυνάμωση της ελληνικότητας.

Αρχικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα του λογισμικού AntConc, προκύπτει πως αναφορικά με την συχνότητα των λέξεων που εξάγονται, αυτές δεν έχουν απαραίτητα σύνδεση μεταξύ τους ως προς το νόημά τους. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί πως πολλές λέξεις εννοιολογικά είναι κοινές μεταξύ τους. Σε συνάρτηση επομένως με αυτό, διαφαίνεται πως βάσει του εγχειριδίου και συνεπώς των νοημάτων και αξιών που προβάλλει, οι συχνότερα εμφανίσιμες λέξεις που παρατηρούνται αφορούν τον θεσμό της οικογένειας. Ωστόσο, από το σύνολο των 18.411 λέξεων σημειώνεται μια ποσότητα λέξεων οι οποίες συνδυαστικά προσδίδουν ένα συγκεκριμένο νόημα. Συνεπώς, δεδομένα που αφορούν είτε εποχές, είτε φυσικά στοιχεία της Ελλάδας, συναποτελούν με όλα τα προηγούμενα λέξεις με νοήματα που πρεσβεύουν στο σύνολό τους την πατρίδα των Ελλήνων μαθητών.

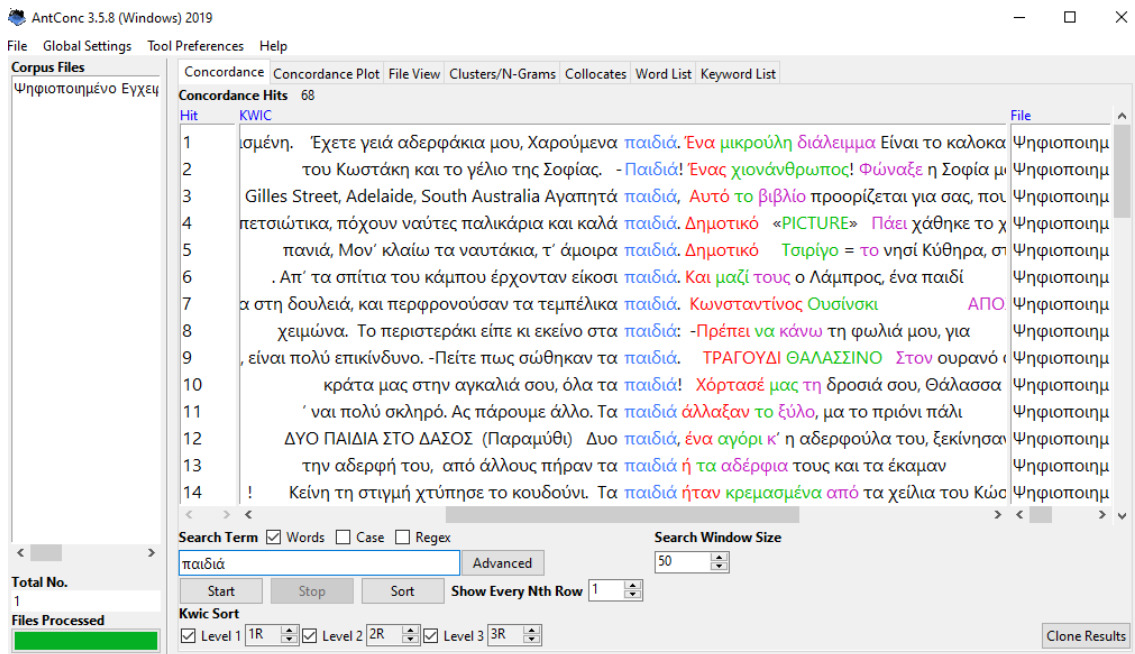


#### 4.3.1. Οικογένεια

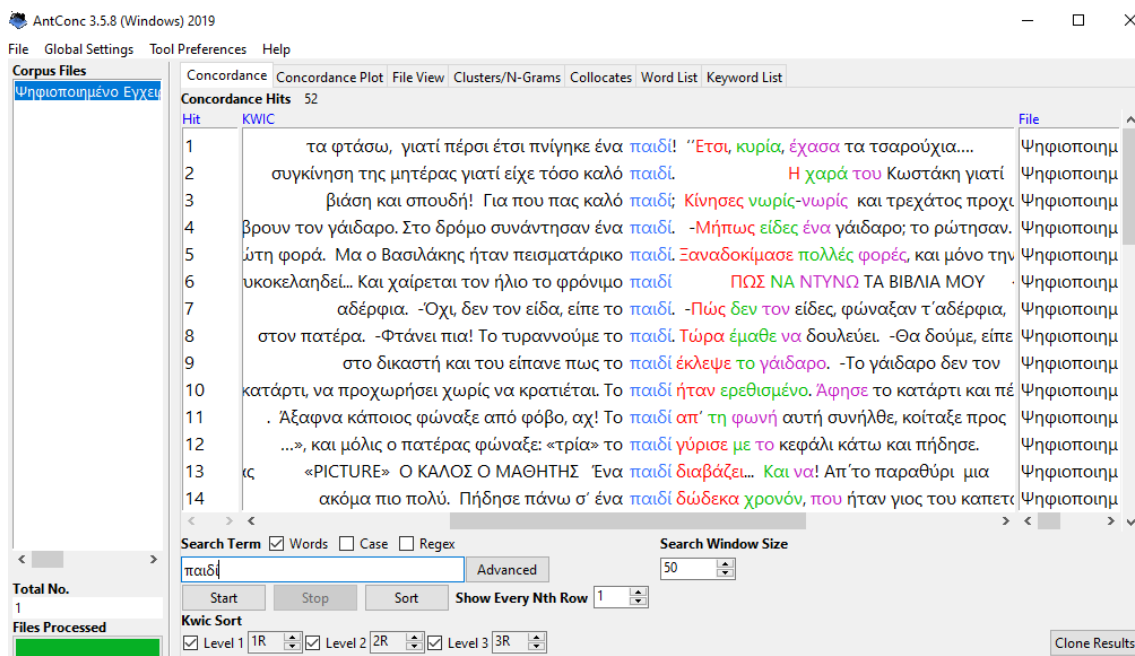
Λέξη	Σειρά	Σειρά μεταξύ ουσιαστικών	Συχνότητα εμφάνισης
Παιδιά	36	1	68
Παιδί	41	2	52
Μητέρα	53	3	38
Πατέρας	56	4	36
Σπίτι	60	5	30

*Πίνακας 1: Λίστα λέξεων συχνότητας για την έννοια «οικογένεια»*

Το παρόν υποκεφάλαιο, εστιάζει στην ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας, το οποίο σχετίζεται με την εικόνα της οικογένειας. Υπογραμμίζεται, λοιπόν, πως ορισμένες «δημοφιλέστερες» λέξεις στο αναγνωστικό βοήθημα εμφανίζονται πάνω από 200 φορές στο εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα, η λέξη «παιδιά» μαζί με τα ομόρριζά της (για παράδειγμα: «παιδί», «παιδάκια», «παιδιών»), σημειώνονται στο εγχειρίδιο 135 φορές, διατηρώντας την στην κορυφή της λίστας ως προς την συχνότητα. Η λέξη «παιδί» αποτελεί το ουσιαστικό με την μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο.



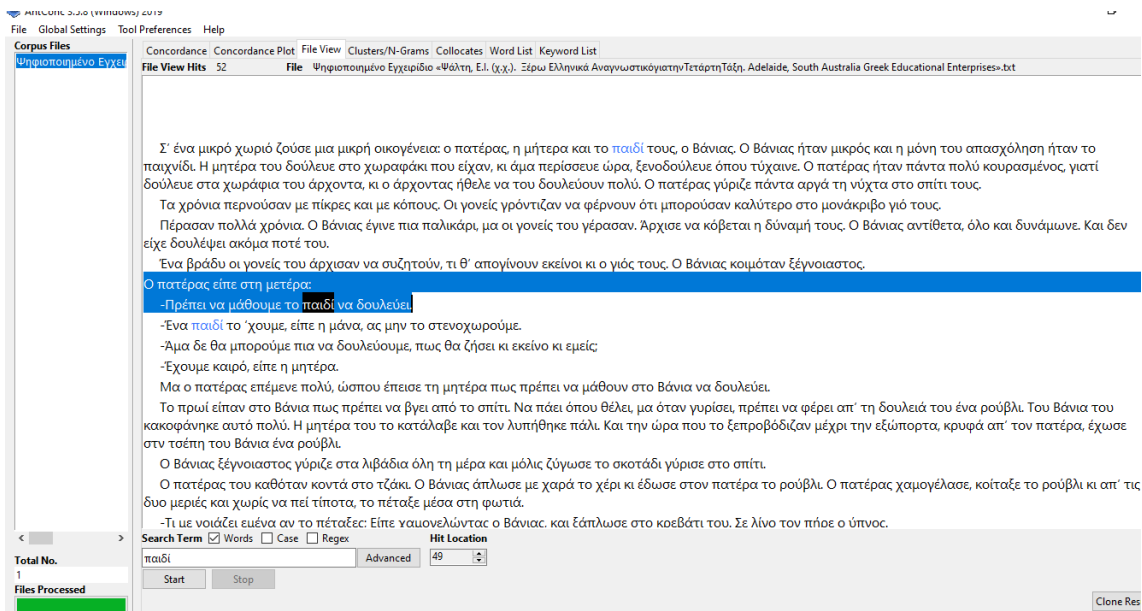
Εικόνα 4: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «παιδιά»



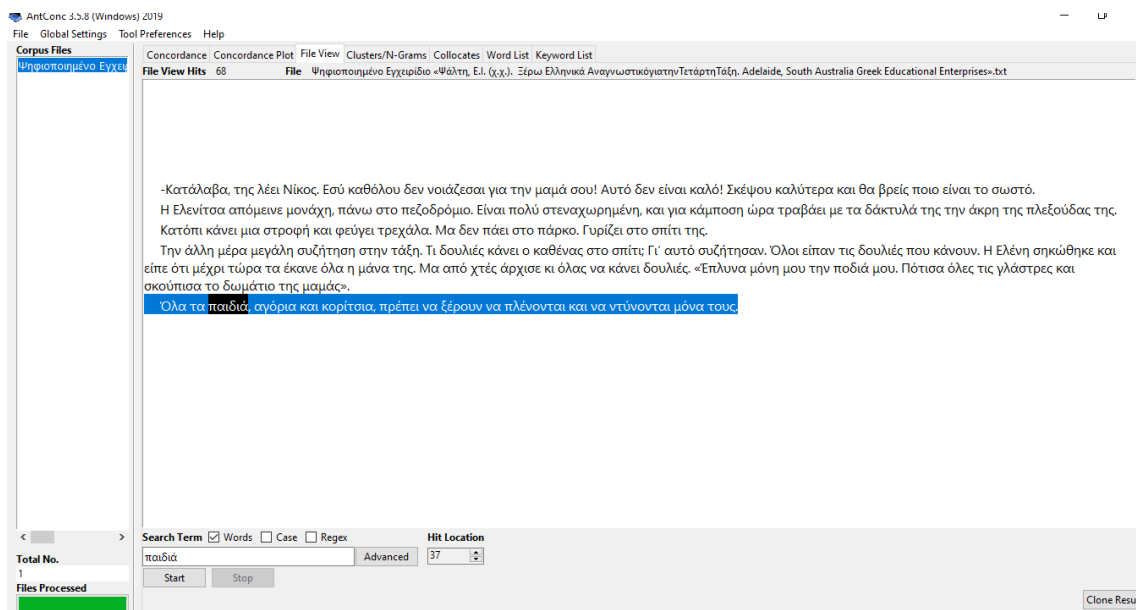
Εικόνα 5: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «παιδί»

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω συμφραστικούς πίνακες, η εικόνα του παιδιού μέσα από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, ταυτίζεται με την εικόνα του «καλού παιδιού», του «φρόνιμου, υπεύθυνου παιδιού», του «καλού μαθητή». Αξίζει να αναφερθεί πως τις

περισσότερες φορές που γίνεται αναφορά στο «παιδί», υπονοείται το αγόρι. Συγκεκριμένα, το «καλό παιδί», είναι αυτό που βοηθάει τη μητέρα στις δουλειές του σπιτιού, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικογένειας, που είναι πρόθυμο να εργαστεί και χωρίς αμφιβολία, αυτό που τα καταφέρνει στο σχολείο. Ακόμη, μελετώντας τους συμφραστικούς πίνακες, έντονο ενδιαφέρον προκαλεί η δήλωση που γίνεται από τους μεγαλύτερους πως τα «παιδιά» αποτελούν τη «νέα γενιά», η οποία είναι υπεύθυνη να διατηρήσει και να φυλάξει τα έργα του ελληνικού πολιτισμού και μετέπειτα, με τη σειρά της να τα παραδώσει στην επόμενη γενιά. Αναφέρεται χαρακτηριστικά σε ένα κείμενο του εγχειριδίου: «Σ' εσάς, τη νέα γενιά, θα παραδώσουμε αυτά τα έργα. Κι εσείς, με τη σειρά σας, θα τα παραδώσετε σ' άλλες γενιές παιδιών».

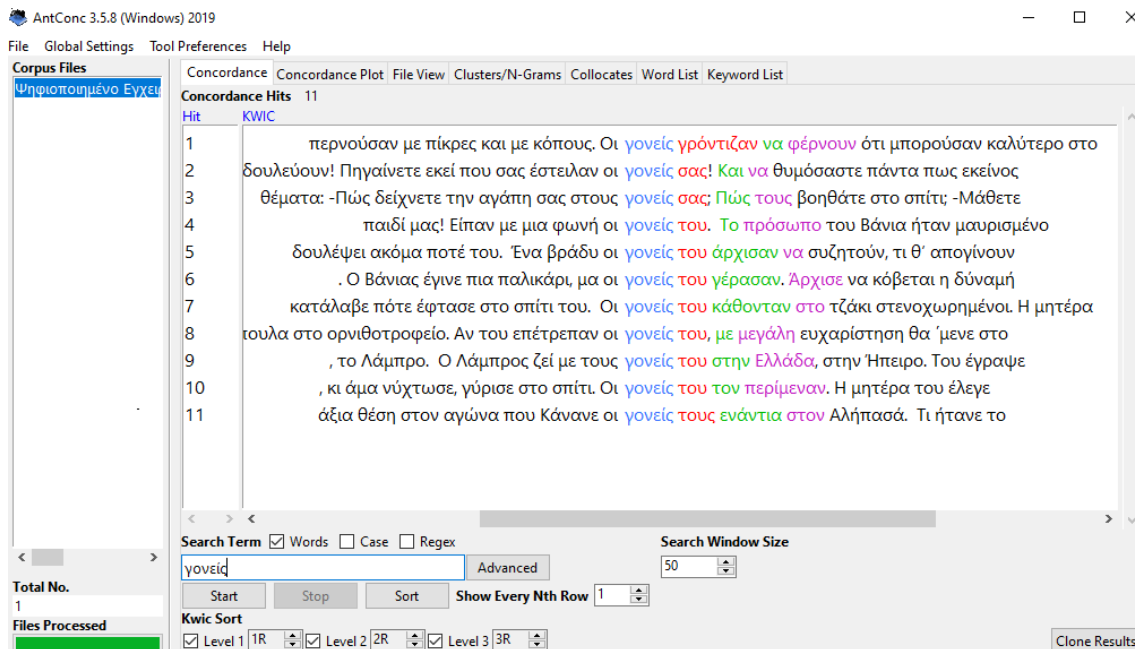


Εικόνα 6: Στιγμιότυπο από κείμενο του εγχειριδίου

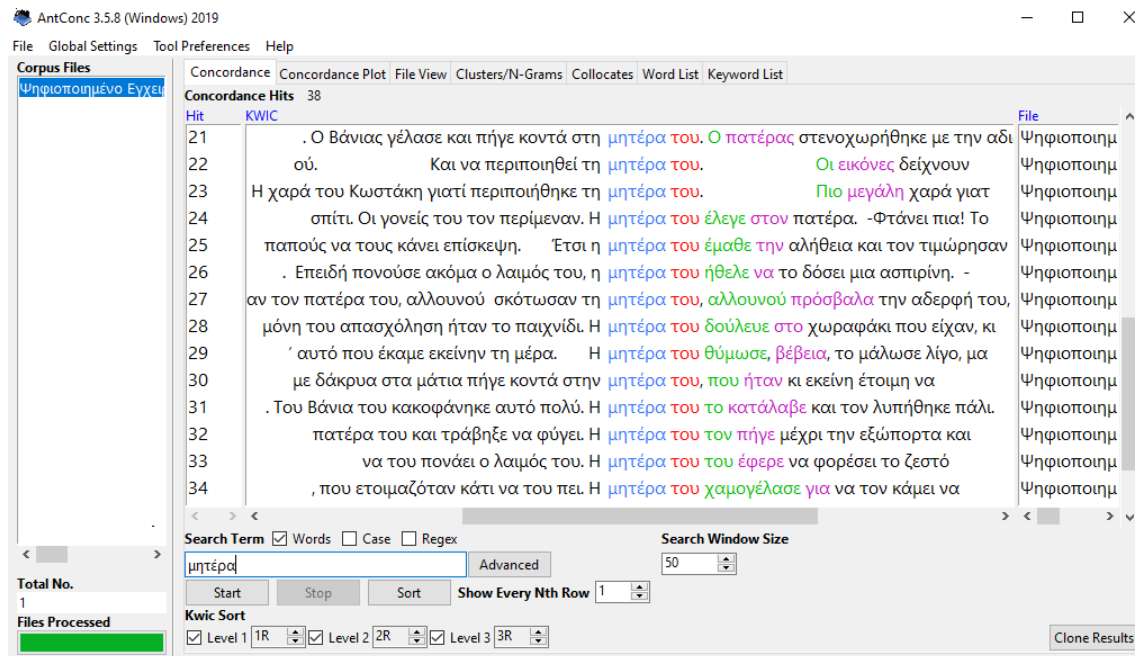


Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από κείμενο του εγχειριδίου

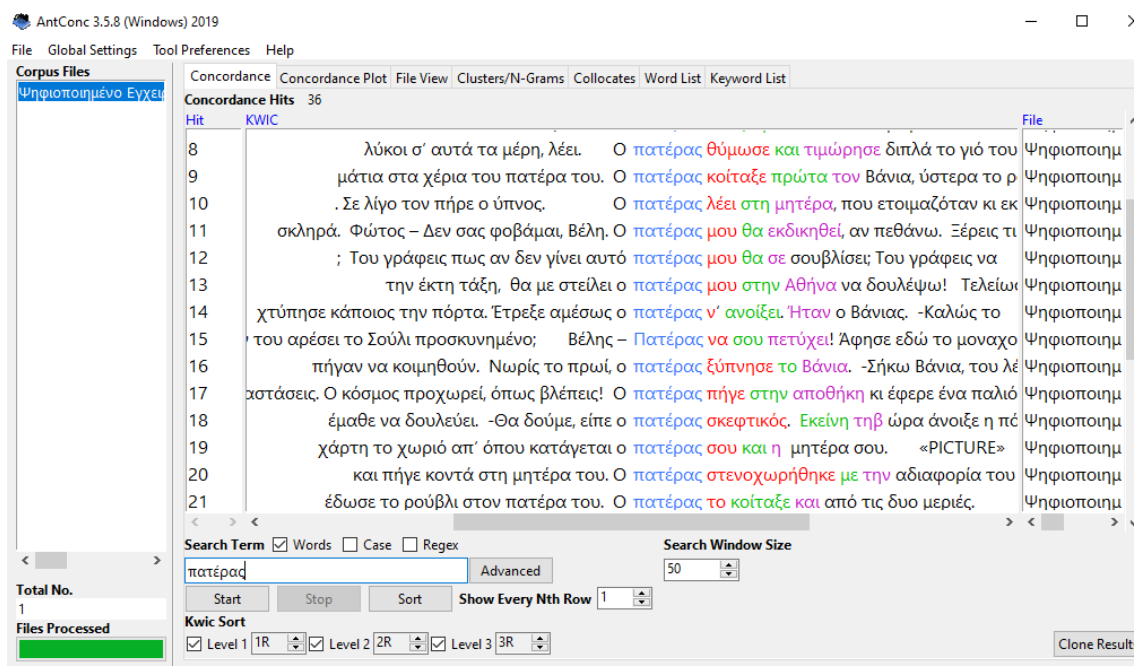
Συνεχίζοντας με τη θεματική «οικογένεια», οι λέξεις «μητέρα» και «πατέρας» και οι ομόρριζές τους εμφανίζονται στο βιβλίο 71 και 54 φορές αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, η λέξη «μητέρα» αποτελεί το ουσιαστικό με τη δεύτερη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Ακόμη, οι λέξεις «γονείς», «γιαγιά», «θείος», «θεία», μπορεί να μην παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα, ωστόσο, ανήκουν στην θεματική ενότητα της οικογένειας και προσδίδουν κάποια στοιχεία στην εικόνα της οικογένειας και στον ρόλο του καθενός.



Εικόνα 8: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «γονείς»

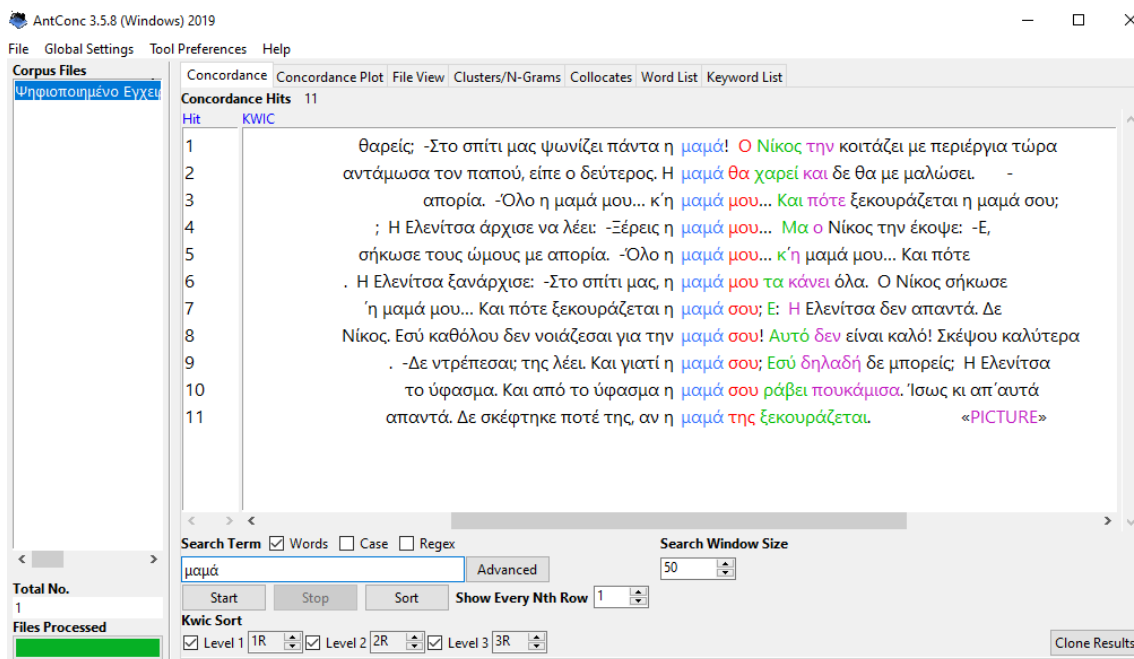


Εικόνα 9: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μητέρα»

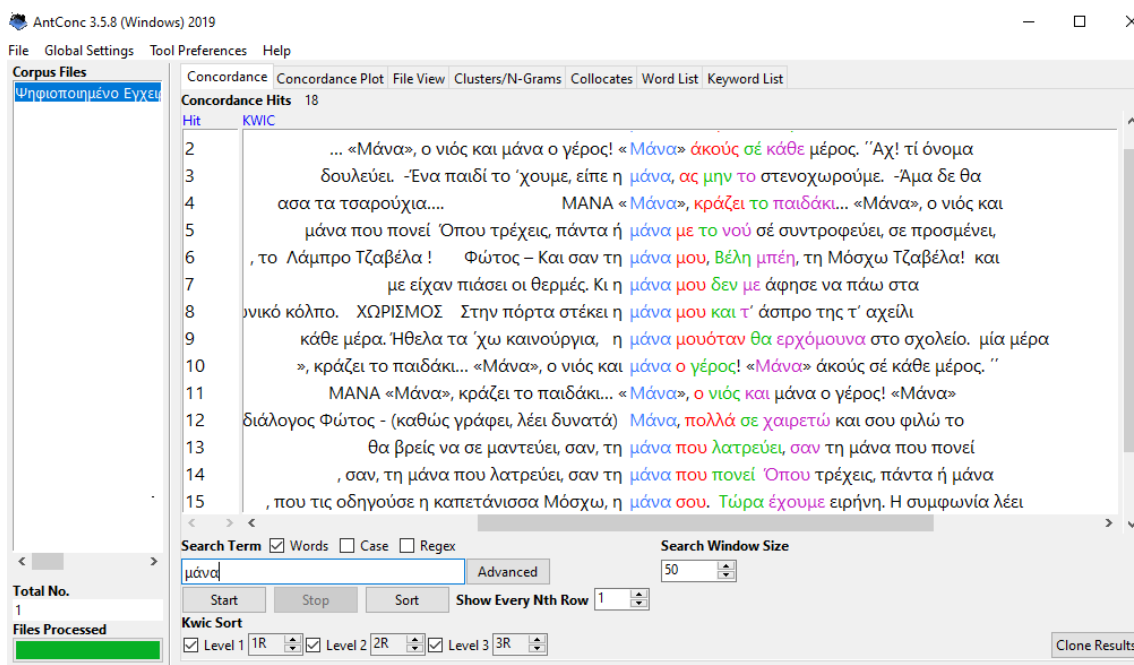


Εικόνα 10: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πατέρας»

Παρατηρώντας τα συμφραζόμενα της λέξης «μητέρα», στον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η μητέρα εκείνης της εποχής ήταν υπεύθυνη για τις δουλειές του σπιτιού. Αξίζει να αναφερθεί πως σε ένα συγκεκριμένο χωρίο μιας ιστορίας του εγχειριδίου, τα παιδιά συζητούν για το πόσο σημαντικό είναι να βοηθούν την μητέρα τους στις απαιτήσεις του σπιτιού και της οικογένειας. Ακόμη, όπως παρατηρούμε από τον πίνακα συμφραζομένων, η μητέρα φαίνεται να είναι αυτή που «καλύπτει» και «προστατεύει» τα παιδιά της από τον πατέρα, ο οποίος παρουσιάζεται πιο απόλυτος. Η μορφή του πατέρα φαίνεται πως προκαλεί φόβο στα παιδιά, δεδομένου ότι σε αντίστοιχη ιστορία του εγχειριδίου κάποια παιδιά συνδιαλέγονται αναφέροντας «ο πατέρας θα με σουβλίσει». Συνεχίζοντας, όπως διακρίνουμε από τον παρακάτω πίνακα συμφραζομένων, ο πατέρας εργάζεται σκληρά και πολλές ώρες την ημέρα. Τέλος, από τον συμφραστικό πίνακα της λέξης «γονείς», παρατηρούμε πως παρουσιάζονται ιδιαίτερα προστατευτικοί και καμιά φορά αυταρχικοί. Τα παιδιά νιώθουν σεβασμό προς το πρόσωπό τους και οφείλουν να ακολουθούν τις συμβουλές τους.



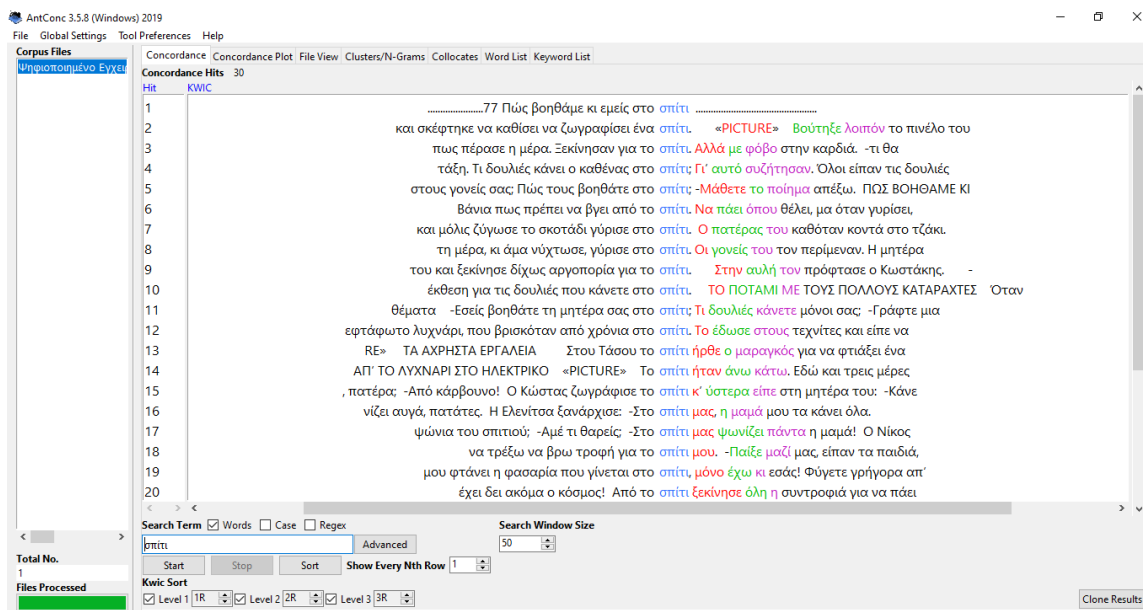
Εικόνα 11: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μαμά»



Εικόνα 12: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μάννα»

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στις διαφορές που εντοπίζονται στην χρήση της λέξης «μητέρα», «μαμά» και «μάννα», όπως προκύπτουν από τους παραπάνω συμφραστικούς πίνακες. Αναλυτικότερα, οι λέξεις «μαμά» και «μάννα» φαίνεται να

ενέχουν μεγαλύτερο συναισθηματισμό και ταυτόχρονα να δημιουργούν μεγαλύτερη οικειότητα στον αναγνώστη. Δεν είναι τυχαίο που η λέξη «μαμά» συνοδεύεται σχεδόν πάντα από την κτητική αντωνυμία «μου». Συμπληρωματικά, η λέξη «μάννα» ακολουθείται κατά κύριο λόγο από ρήματα συναισθηματικά φορτισμένα. Για παράδειγμα «η μάννα που λατρεύει, η μάννα που πονεί», «όπου τρέχεις πάντα η μάννα με το νου σε συντροφεύει, σε προσμένει». Αντίστοιχος συναισθηματισμός παρατηρείται και στη χρήση της λέξης «γιαγιά», η οποία εμφανίζεται στο εγχειρίδιο περισσότερες από ότι η λέξη «παππούς», η οποία εντοπίζεται μόνο μια φορά.



Εικόνα 13: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «σπίτι»

Παρατηρώντας τον παραπάνω συμφραστικό πίνακα της λέξης «σπίτι», φαίνεται πως στις περισσότερες περιπτώσεις συνοδεύεται από λέξεις όπως «μητέρα», «πατέρας», «γονείς». Άλλωστε, το «σπίτι» είναι ο χώρος που στεγάζει την οικογένεια και τις αξίες της.

Αναλυτικότερα, σε συνάρτηση με τα παραπάνω, διαβάζοντας το περιεχόμενο του βιβλίου και ύστερα από την χρήση του λογισμικού, για την συχνότητα των λέξεων που



εμφανίζονται μέσα σε αυτό, προκύπτει το συμπέρασμα πως υποβόσκει το αίσθημα της ενωμένης ελληνικής οικογένειας. Δημιουργείται επομένως μια ταυτότητα αφιερωμένη στην οικογένεια και τα μέλη της (μάννα, πατέρας, παιδί, γιαγιά, θείος, θεία). Έτσι, η χρήση των συγκεκριμένων λέξεων δεν αποτελεί τυχαία εμφάνιση καθώς στόχο έχει να γνωστοποιήσει στους/στις μαθητές/τριες της τετάρτης δημοτικού της Αυστραλίας, πως ο θεσμός της οικογένειας είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και κουλτούρας, ενώ σε κάθε περίπτωση μέσω αυτής μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά κάθε αξία και ιδέα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες της διασποράς, αποκτούν όλο και περισσότερη γνώση των αξιών της χώρας. Ακόμη, μέσω των συχνών αναφορών στο θεσμό της οικογένειας προωθείται το αίσθημα και η αξία της ενότητας και της παράδοσης.

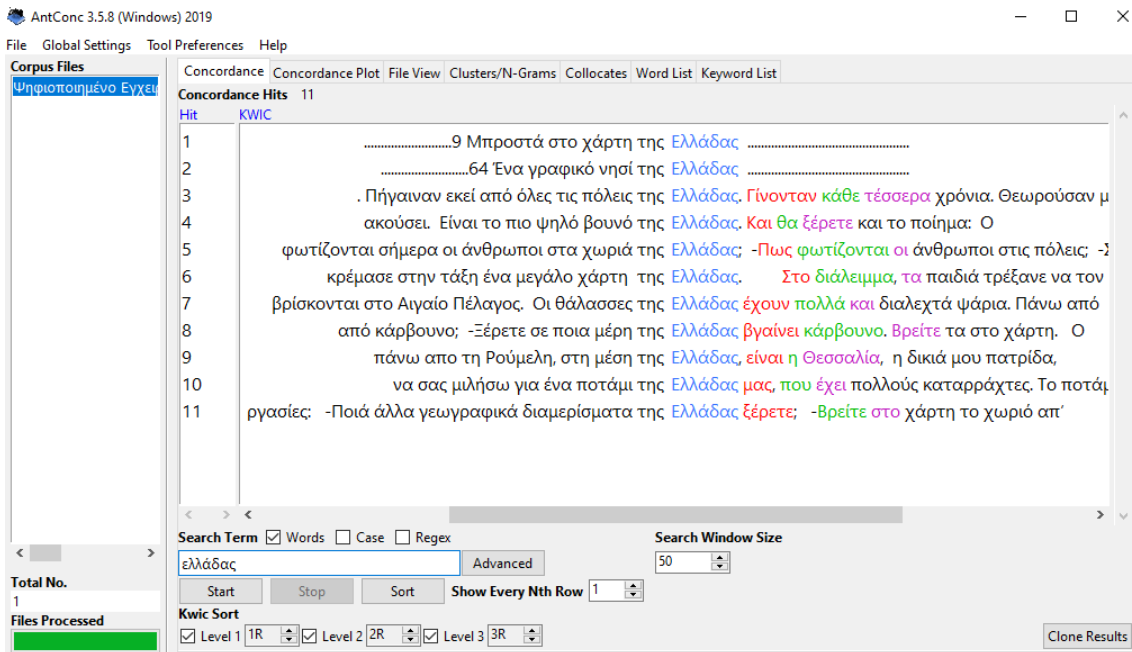
Ένα από αυτά τα στοιχεία της ελληνικότητας που προβάλλει ο συγγραφέας στο εγχειρίδιο είναι ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας. Προωθείται, έτσι, η ελληνικότητα και παράλληλα η οικογένεια ως αξία. Αναντίρρητα, το μεγαλύτερο μέρος του ψηφιοποιημένου εγχειριδίου, αποτελείται από λέξεις όπως «μητέρα», «πατέρας», «παιδί». Ωστόσο, παρόλο που αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος των λέξεων του κειμένου, δεν αποτελούν το μεγαλύτερο νοηματικό κεφάλαιο του. Στο σύνολο του βοηθήματος προσδίδεται μια ολιστική εντύπωση της οικογένειας συνδεδεμένη άρρηκτα με την προώθηση της ελληνικής ταυτότητας που προβάλλεται στο βιβλίο.

#### 4.3.2. Ελλάδα

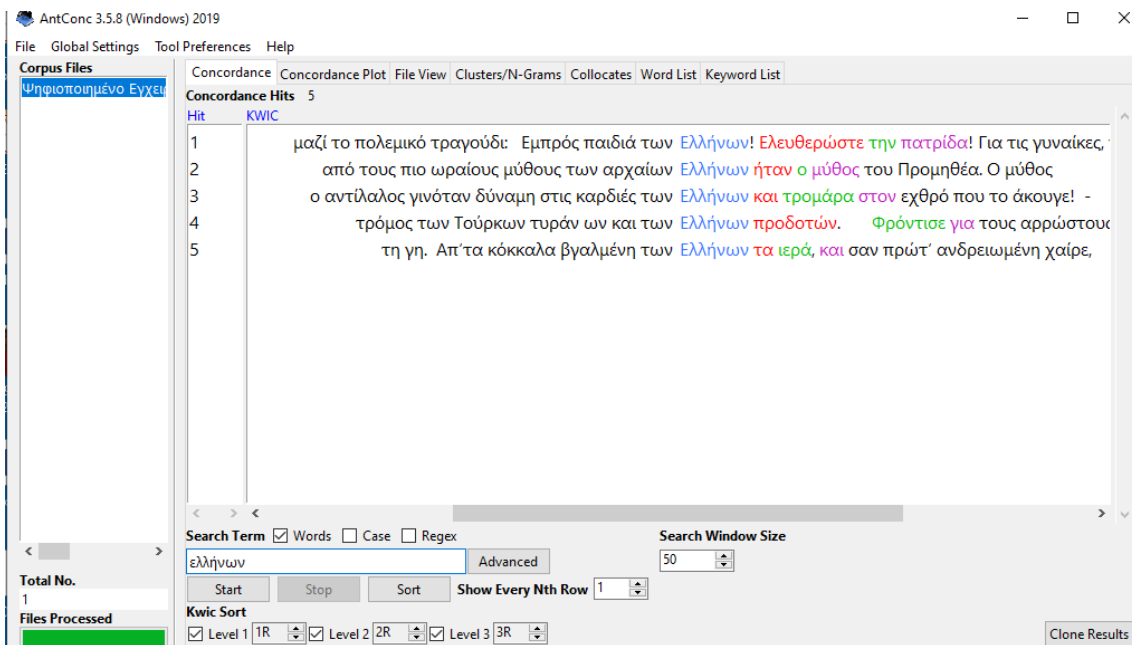
Λέξη	Σειρά	Σειρά μεταξύ ουσιαστικών	Συχνότητα εμφάνισης
<b>Θάλασσα</b>	<b>71</b>	<b>8</b>	<b>26</b>
<b>Καλοκαίρι</b>	<b>87</b>	<b>12</b>	<b>21</b>
<b>Ελλάδας</b>	<b>185</b>	<b>32</b>	<b>11</b>
<b>Πατρίδα</b>	<b>270</b>	<b>60</b>	<b>8</b>

*Πίνακας 2: Λίστα λέξεων συχνότητων για την έννοια «Ελλάδα»*

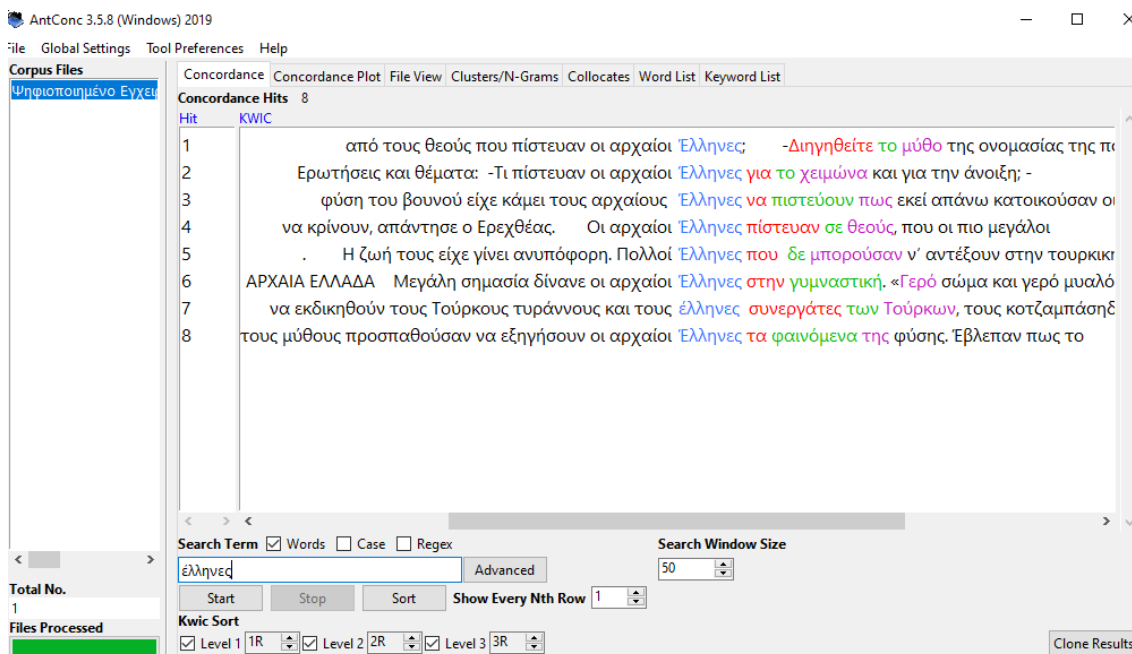
Εν συνεχεία, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, το οποίο σχετίζεται με την εικόνα της Ελλάδας και πως αυτή προβάλλεται μέσα από το εγχειρίδιο, παρατηρείται πως η λέξη Ελλάδα μαζί με τις ομόρριζές της (Ελλάδας, Ελλήνων, ελληνικός) εμφανίζονται περίπου 36 φορές στο παρόν εγχειρίδιο. Ωστόσο, λέξεις όπως «θάλασσα», «καλοκαίρι», «χωριό» εμφανίζονται 26, 21 και 24 φορές αντίστοιχα και παρουσιάζουν σημαντικότητα καθώς, όπως είναι έκδηλο, αναφέρονται στην Ελλάδα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Επίσης, θα μπορούσαμε να συνυπολογίσουμε κι άλλες λέξεις που είναι διαφορετικές αλλά ουσιαστικά αναφέρονται στην Ελλάδα – πατρίδα, την χαρακτηρίζουν και συνοδεύουν την περιγραφή διαφόρων περιοχών της κι επομένως σκιαγραφούν κι αυτές την πατρίδα, στο αναγνωστικό βοήθημα. Τέτοιες λέξεις είναι το «νερό», η «πόλη» και άλλες, που δεν παρουσιάζουν τόσο μεγάλο σημασιολογικό ενδιαφέρον. Συνεπώς, αν εστιάσει κανείς και σε συνυπάρχουσες λέξεις και έννοιες με χαμηλότερη συχνότητα στην λίστα λέξεων συχνότητων, η θεματική ενότητα «Ελλάδα» γίνεται μια από τις δημοφιλέστερες, βάσει του προγράμματος Ant Conc 3.5.9. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κύριος στόχος του συγκεκριμένου αναγνωστικού είναι η ενίσχυση του ελληνικού στοιχείου στους Έλληνες μαθητές/τριες. Γι' αυτό λοιπόν, είναι αναμενόμενες οι εκτενείς αναφορές στην Ελλάδα και σε οτιδήποτε την χαρακτηρίζει.



Εικόνα 14: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ελλάδας»



Εικόνα 15: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ελλήνων»

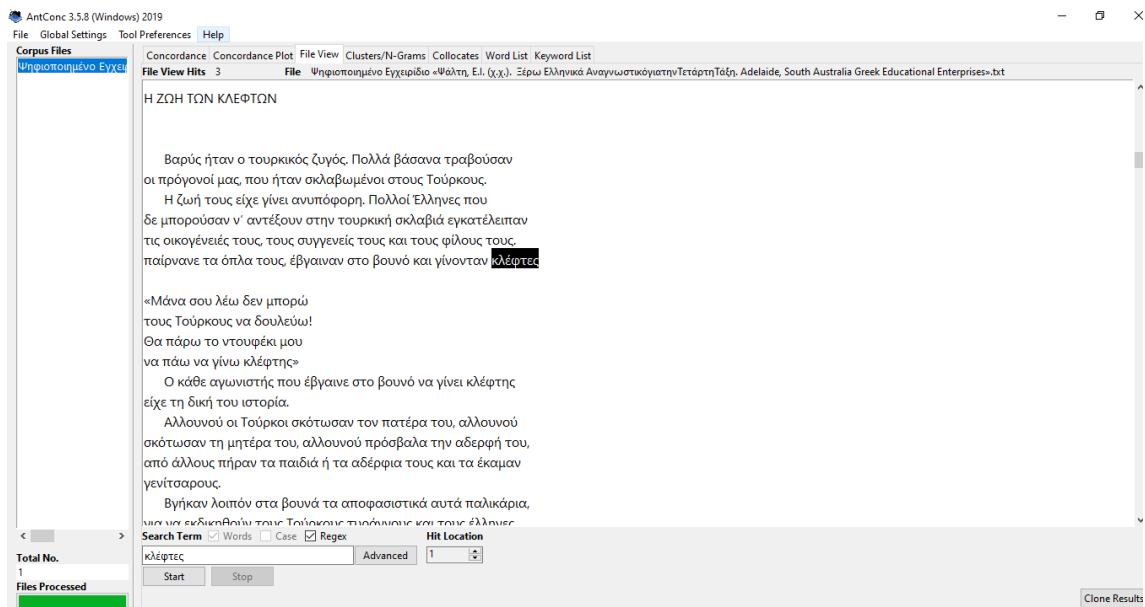


Εικόνα 16: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Έλληνες»

Ο συγγραφέας μέσα από τη συνεχή προώθηση του ελληνικού στοιχείου επιχειρεί να ενισχύσει την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών που το διδάσκονται. Η έννοια της «εθνικής ταυτότητας» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του «ανήκειν» σε μια ομάδα και αποτελείται από όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν στην ομάδα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η εθνική ταυτότητα άλλωστε δεν περιορίζεται σε σύνορα και όρια και δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τη χώρα καταγωγής (Γκότοβος, 2003). Έτσι, μέσα από τα κείμενα του εγχειριδίου που αναλύεται, γίνεται η προσπάθεια να προωθηθούν όλα εκείνα τα στοιχεία, που σύμφωνα με τον συγγραφέα, προσδίδουν στους Έλληνες της διασποράς την εθνική τους ταυτότητα.

Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες, εύκολα συμπεραίνουμε πως η λέξη «Έλληνες» και «Ελλήνων» συνοδεύεται τις περισσότερες φορές από το επίθετο «αρχαίοι- αρχαίων». Στις υπόλοιπες περιπτώσεις το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι προαναφερθείσες λέξεις, είναι ιστορικό. Σε αυτό το σημείο θα

πρέπει να σημειωθεί πως η ελληνική ιστορία καταλαμβάνει, μέσω των κειμένων/ποιημάτων, μεγάλο μέρος του εγχειριδίου.

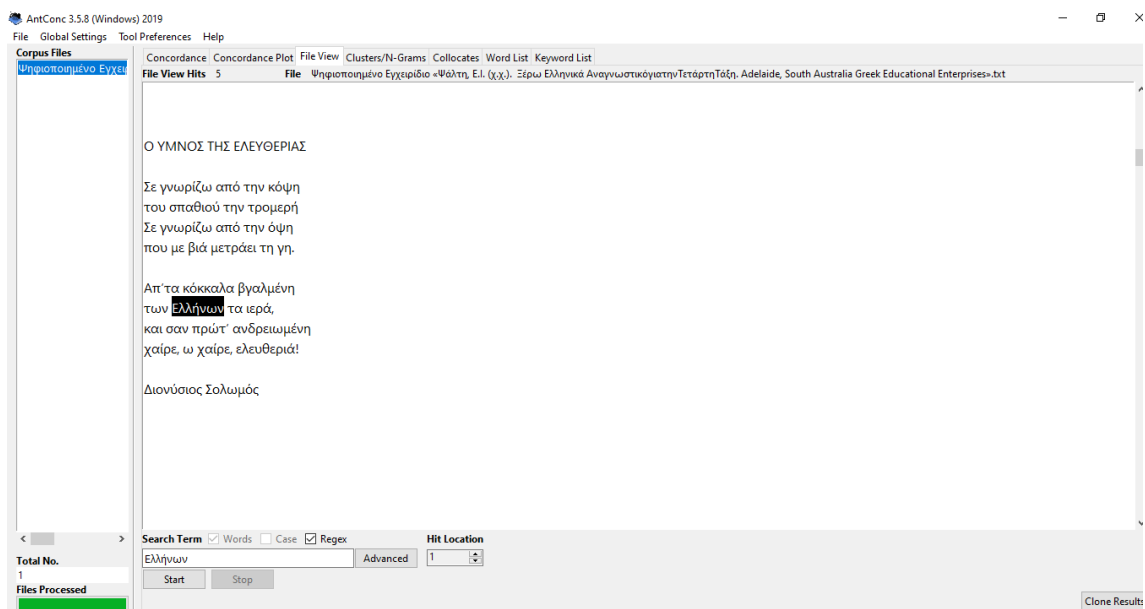


Εικόνα 17: Στιγμιότυπο από ποίημα του εγχειριδίου

Ακόμη, κάποια στοιχεία του κειμένου «Η ζωή των κλεφτών», όπως «Κολοκοτρώνης», «Κατσαντώνης», «Καραϊσκάκης» αποτελούν ονόματα άρρηκτα συνδεδεμένα με την πολεμική ιστορία της Ελλάδας, σύμφωνα με τον Ψάλτη. Ακόμη, ο συγγραφέας με τη χρήση λέξεων που μιλούν για καταγωγή όπως «Τούρκων» που συναντάμε στο απόσπασμα, σε συνάρτηση με τα ονόματα των πολεμικών ηρώων, στοχεύει στην απόδοση της εικόνας της Ελληνικής Επανάστασης και στη δημιουργία ενός έντονου αισθήματος υπερηφάνειας. Στο συγκεκριμένο κείμενο, παρουσιάζεται η ενότητα και η αλληλεγγύη των Ελλήνων κλεφτών, το θάρρος τους και η αποφασιστικότητά τους. Το κείμενο υπό μελέτη και όλα όσα σχετίζονται με την επανάσταση, στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, επιδιώκουν να ενισχύσουν το αίσθημα του θαυμασμού για τους εθνικούς ήρωες. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η ενδυνάμωση της ελληνικής ταυτότητας. Παραθέτοντας τέτοιες περιγραφές, παρατηρούμε πως ο συγγραφέας, μέσα από την ιστορία της πατρίδας, επιχειρεί να τέρψει τους αναγνώστες,

να τους κινητοποιήσει και να τους γεμίσει με αισθήματα υπερηφάνειας και θαυμασμού για τους Έλληνες ήρωες.

Η περιγραφικότητα και η λογοτεχνική σκοπιά των κειμένων αυτών, τα καθιστούν απόλυτο παράδειγμα για την ενσωμάτωση τους στο αναγνωστικό εγχειρίδιο αφού μέσω αυτών των στοιχείων οι μαθητές/τριες της διασποράς μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστική γνώση επί σημαντικών πτυχών κοινωνικοπολιτισμικής σκοπιάς, όσο και ιστορικής που απαρτίζουν τη χώρα.



Εικόνα 18: Στιγμιότυπο από ποίημα του εγχειριδίου

Επιπρόσθετα, η επιλογή να του συγγραφέα να συμπεριλάβει τον εθνικό ύμνο της Ελλάδος από τον Διονύσιο Σολωμό, ποικίλες ιστορίες και κείμενα που αφορούν εθνικούς ήρωες και σημεία πολέμων, επιβεβαιώνουν την συνάφεια με όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τον σκοπό του συγγραφέα, ο οποίος αναμφίλεκτα είναι η ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας στους/στις μαθητές/τριες. Έτσι, μέσα από τις ασκήσεις και την παράθεση των κειμένων πρωταγωνιστεί η Ελλάδα ως ιδέα και ως σημείο αναφοράς που ολοκληρώνει το αναγνωστικό εγχειρίδιο «Ξέρω Ελληνικά».

‘ αυτόν τον βράχο που κατόπι έγινε η Ακρόπολη. Μέσα σ’ αυτή τη συνέλευση ο Ποσειδώνας της Λευτεριάς! Άμα ξαναγύρισε η Αθηνά στην Ακρόπολη ξαναγύρισε μαζί της κι ο Εριχθόνιος. -Καλύτερα α ! και οι Αθηναίοι της έχτισαν στην Ακρόπολη ένα λαμπρότατο ναό, τον Παρθενώνα. Και για το παιχνίδι κι ακολούθησαν τους μεγάλους στην Ακρόπολη. «PICTURE» -Θα όλη η συντροφιά για να πάει στην Ακρόπολη. Πήγαιναν να ρίξουν μια τελευταία ματιά στο Εκείνη την ώρα φτάσανε στην Ακρόπολη. Ανέβηκαν τις μαρμάρινες σκάλες. Πέρασαν τα Προπύ ο Εριχθόνιος είχε φύγει κάποτε από την Ακρόπολη. -Έχεις δίκιο, είπε ο Ερμόλαος. Είχε φύγει

### *Εικόνα 19: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ακρόπολη»*

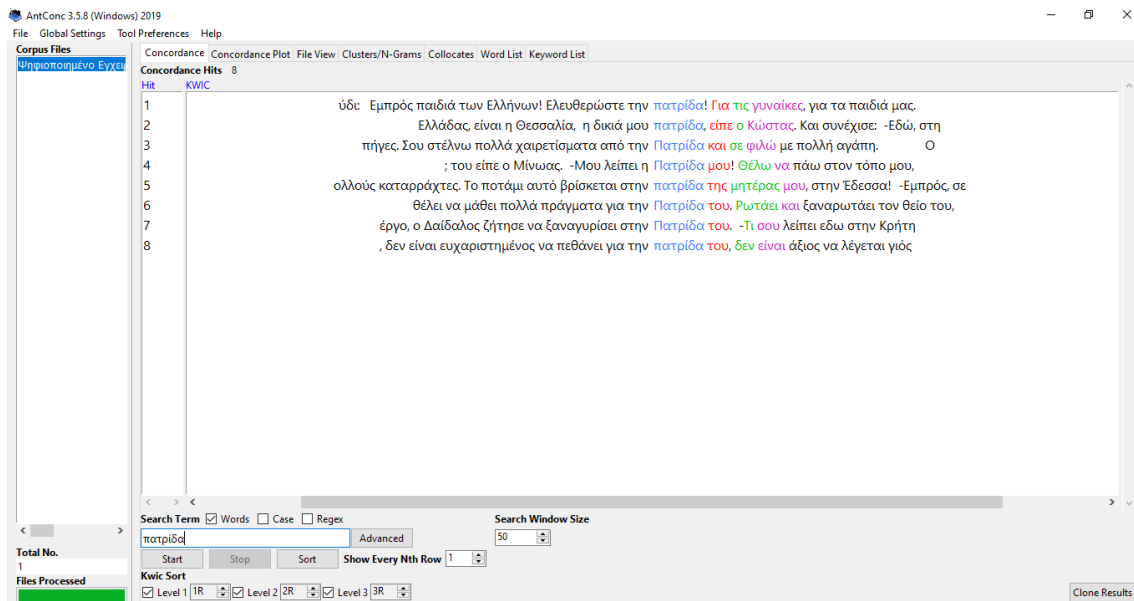
Εκείνη την ώρα φτάσανε στην Ακρόπολη. Ανέβηκαν τις μαρμάρινες σκάλες. Πέρασαν τα Προπύλαια. Μπροστά τους φάνηκε ο Παρθενώνας. Τι θαύμα ήταν εκείνο! Στάθηκαν και το κοίταζαν. Σα να μην είχε βγει από χέρια ανθρώπων. Οι σαρανταέξι κολόνες του υψώνονταν λευκές και λυγρές μέσα στο φως. Ωραία αγάλματα και ανάγλυφα, κατάλευκα ή χρωματιστά, λαμποκοπούσαν κάτω από τον ήλιο. Θαρρείς πως έβγαζε αστραπές το λευκό μάρμαρο της Πεντέλης!

### *Εικόνα 20: Στιγμιότυπο από κείμενο του εγχειριδίου*

Συνεχίζοντας, ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τους πίνακες συμφραζομένων του λογισμικού AntConc 3.5.9 είναι οι χαρακτηρισμοί που δίνονται στην Ακρόπολη και οι λέξεις με τις οποίες περιγράφεται από τον συγγραφέα. Όπως διαφαίνεται από τους παρακάτω πίνακες συμφραζομένων, λοιπόν, η Ακρόπολη χαρακτηρίζεται ως ένας «λαμπρότατος ναός» και ο Παρθενώνας ως ένα «θαύμα» που έμοιαζε σαν να μην έχει βγει από χέρια ανθρώπων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως ο συγγραφέας με τη χρήση περιγραφικών επιθέτων και άλλων λέξεων, εκφράζει θαυμασμό απέναντι στην ιστορία και στα μνημεία της πατρίδας, καταφέροντας να προκαλέσει αντίστοιχα συναισθήματα στον αναγνώστη και κυρίως στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι πιθανώς να μην τα έχουν επισκεφθεί, όμως δημιουργούν εικόνες μέσα από αυτές τις περιγραφές. Παρατηρούμε πως το εγχειρίδιο περιγράφει διάφορες πτυχές της Ελλάδας, μεταλαμπαδεύοντας πάντα το συναίσθημα της υπερηφάνειας.

Γενικότερα, μέσα από την επεξεργασία του εγχειριδίου διαφαίνεται πως υπάρχει η τάση προβολής μιας ωραιοποιημένης εικόνας της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, στο κείμενο «Τα εγκαίνια του Παρθενώνα» υπάρχουν πολλά επίθετα που «στολίζουν» τα ουσιαστικά που αφορούν την ιστορία, με μεγαλειώδες» τρόπο. «Πανέμορφο μνημείο», «γενναίοι

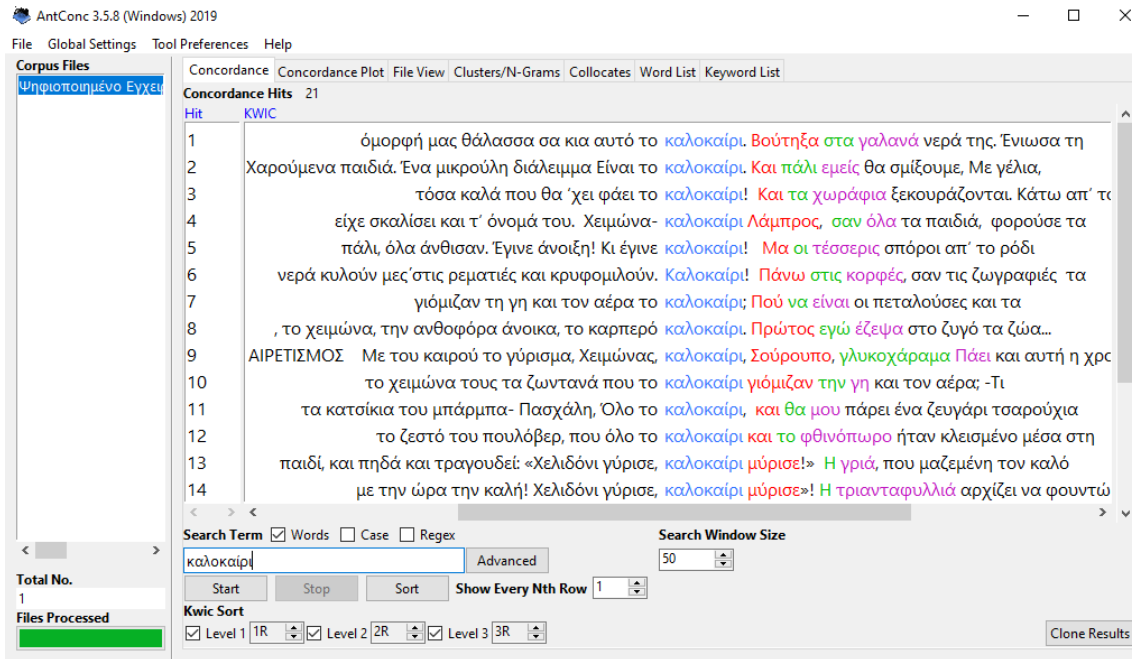
πολεμιστές» και άλλες αντίστοιχες φράσεις, κάνουν διακριτό τον θαυμασμό και τον σεβασμό που εμπνέουν τα κείμενα που έχουν επιλεγεί, για την ιστορία της Ελλάδος



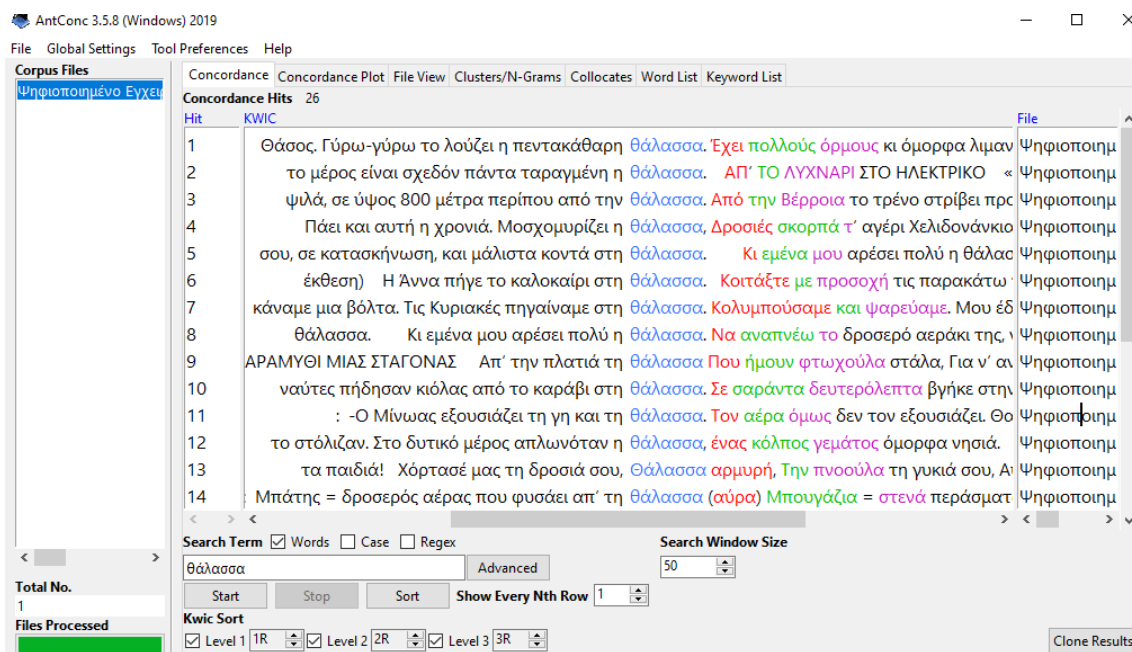
Εικόνα 21: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πατρίδα»

Συνεχίζοντας, όπως διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα συμφρασζομένων, η Ελλάδα αναφέρεται συχνά και ως «πατρίδα» σε κάποια από τα κείμενα του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Είναι έκδηλο πως η χρήση της λέξης «πατρίδα», προκαλεί εντονότερα συναισθήματα στον αναγνώστη και σχετίζεται με την συλλογικότητα και με την κοινότητά του. Ακόμη, η έννοια της πατρίδας επιτελεί σημαντικό υπαρξιακό και ψυχολογικό ρόλο καθώς συντελεί στην διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας. Αδιαμφισβήτητα, η πατρίδα δεν είναι τόπος, δεν είναι ιδέα και δεν ταυτίζεται με την λειτουργία μας ως πολίτες ενός κράτους (Δραγώνα, 2001). Όλα όσα προαναφέρθηκαν επιβεβαιώνονται και από το περιεχόμενο της λέξης «πατρίδα» στο αναγνωστικό «Ξέρω Ελληνικά». Συγκεκριμένα, εντοπίζονται κάποιες φράσεις: «Μου λείπει η πατρίδα μου», «θα πεθάνω για την πατρίδα μου», «Ελευθερώστε την πατρίδα!».

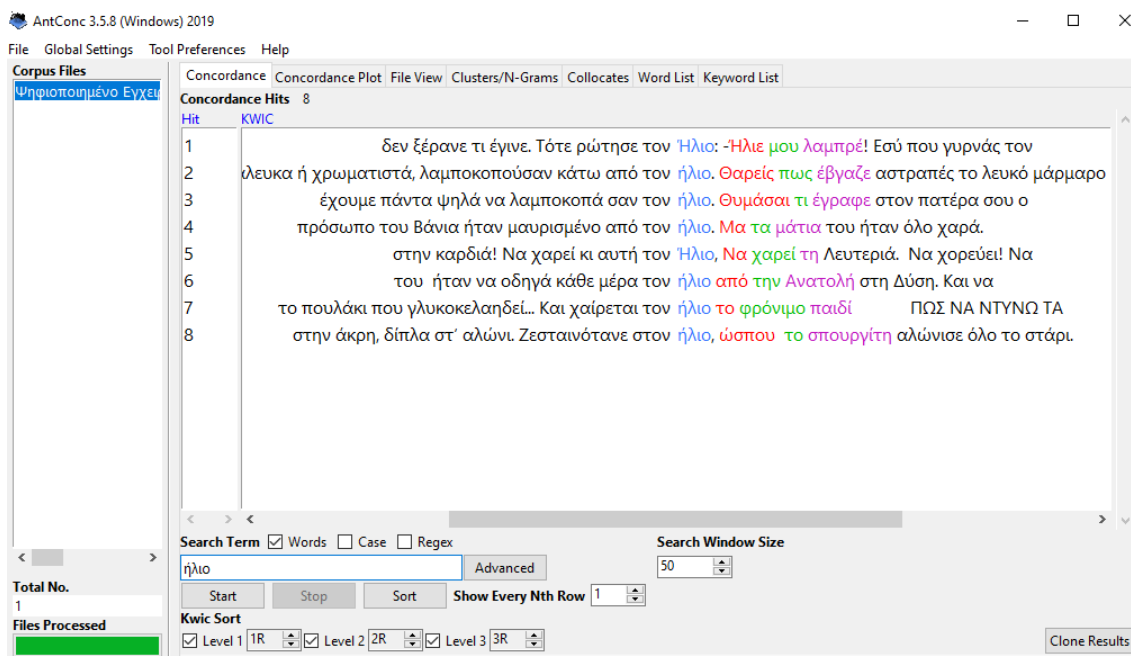




Εικόνα 22: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «καλοκαίρι»



Εικόνα 23: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θάλασσα»



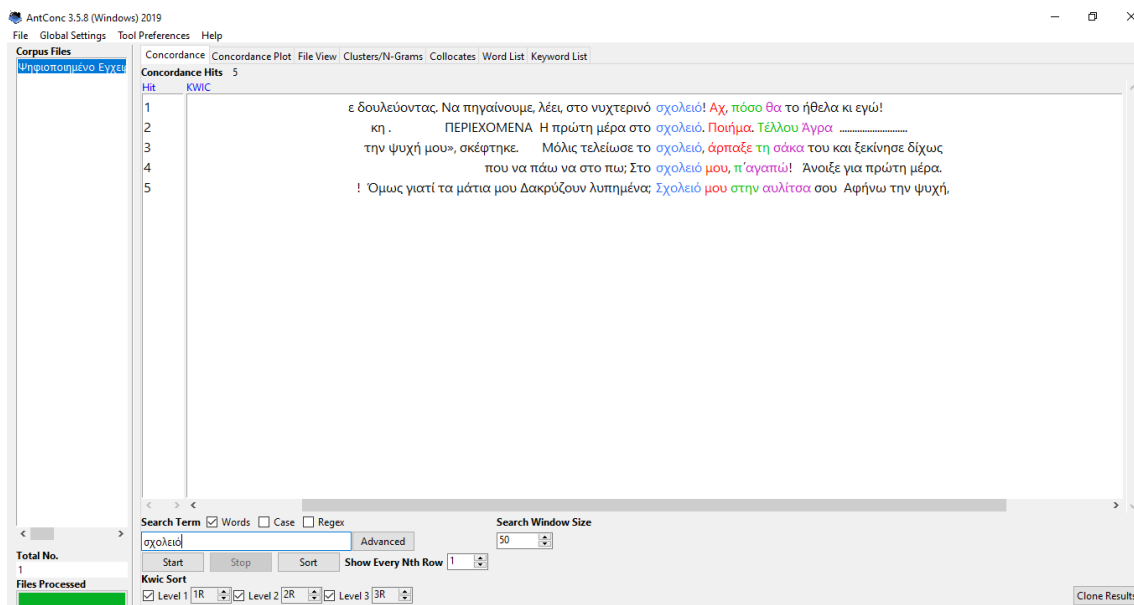
Εικόνα 24: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «ήλιο»

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, υπάρχουν πολλές λέξεις, όχι τόσο συχνά εμφανιζόμενες στις λίστες λέξεων συχνότητας, οι οποίες ωστόσο αναφέρονται στην Ελλάδα και σκιαγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, για τα οποία άλλωστε είναι γνωστή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται συχνά οι λέξεις «καλοκαίρι», «θάλασσα» και «ήλιος». Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως οι υπόλοιπες εποχές δεν εμφανίζονται στο εγχειρίδιο με την ίδια συχνότητα. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ο συγγραφέας επιλέγει να αναδείξει το ελληνικό καλοκαίρι, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις ελληνικές θάλασσες και τον ήλιο.

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται και από το παρακάτω απόσπασμα η παραστατική περιγραφή του ελληνικού καλοκαιριού από τον συγγραφέα, μέσα από το κείμενο «Γράμμα από την Ελλάδα»: «Πήρα το γράμμα σου και χάρηκα που είσαι καλά. Μου γράφεις ότι πέρασες ωραία το καλοκαίρι σου, σε κατασκήνωση, και μάλιστα κοντά στη θάλασσα. Κι εμένα μου αρέσει πολύ η θάλασσα. Να αναπνέω το δροσερό αεράκι της, να κολυμπώ, να βουτώ στο βυθό της, να ψαρεύω... Ακόμα και φουρτουνιασμένη όταν

είναι, και τότε μου αρέσει. Δεν μπορώ να πω πως δεν την χάρηκα την όμορφή μας θάλασσα σα και αυτό το καλοκαίρι. Βούτηξα στα γαλανά νερά της. Ένωσα τη δυνατή μυρωδιά που βγαίνει απο τα φύκια της. Έπιασα ψάρια, αχινούς, πεταλίδες, χταπόδια!» (Ψάλτης, χ.χ, σ. 7).

Παρουσιάζεται, όπως έχει ήδη επισημανθεί, μια ωραιοποιημένη εικόνα της Ελλάδας στους/στις μαθητές/τριες της διασποράς, προκαλώντας τους έντονο θαυμασμό και αγάπη για την Ελλάδα. Ενισχύεται λοιπόν, μέσα από αυτόν τον τρόπο η ελληνική ταυτότητα και συνείδηση- με τον τρόπο που επιλέγει ο συγγραφέας.



Εικόνα 25: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «σχολεϊό»

Συνεχίζοντας, μια ακόμη λέξη που δεν έχει μεγάλη συχνότητα, σύμφωνα με το λογισμικό αλλά αξίζει να αναφερθεί, καθώς αποτελεί σημαντική πτυχή του ελληνισμού στη διασπορά, είναι η λέξη «σχολεϊό». Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί το γεγονός ότι η λέξη «σχολεϊό» εμφανίζεται πέντε φορές στο εγχειρίδιο κι αντίστοιχα πέντε φορές εμφανίζεται η λέξη «σχολεϊό». Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται ο συγγραφέας στο «σχολεϊό». Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται και στην

παραπάνω εικόνα, το πρώτο ποίημα του αναγνωστικού έχει τον τίτλο «Η πρώτη μέρα στο σχολείο». Είναι φανερή η αγάπη και η ανυπομονησία των μαθητών να πάνε την πρώτη μέρα στο σχολείο και να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Αναλυτικότερα, στίχοι όπως «Το σχολείο μου π' αγαπώ» και «σχολείο μου στην αυλίτσα σου», δείχνουν πως το σχολείο αντιμετωπίζονταν από τους/τις μαθητές/τριες ως ένας χώρος οικείος, ο οποίος τους δημιουργούσε ευχάριστα συναισθήματα και αδημονούσαν να έρθει η πρώτη μέρα. Επομένως, δημιουργούνται συμπεράσματα αναφορικά με την προσπάθεια μετάδοσης της ομορφιάς της Ελλάδος και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτήν, στους/στις Έλληνες μαθητές/τριες της Αυστραλίας.

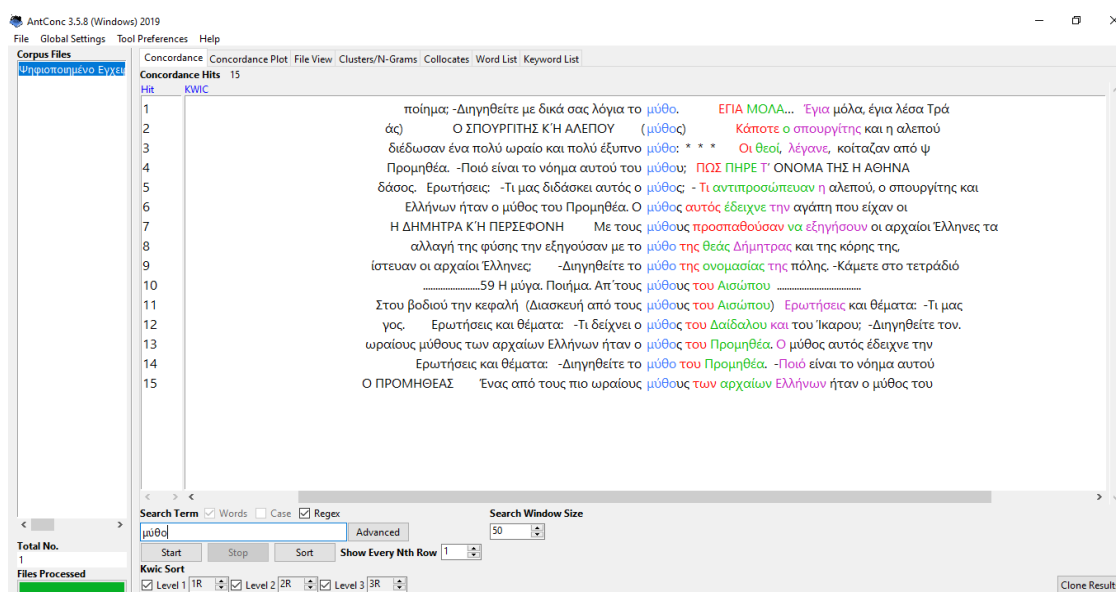
Εν κατακλείδι, σχετικά με τις λέξεις που δεν εμφανίζονται τόσο συχνά στα σώματα κειμένων του εγχειριδίου, αποτελούν και εκείνα σημαντικό κομμάτι του εγχειριδίου. Το γεγονός της χαμηλής εμφάνισης δεν συνάδει απαραίτητα και με την μη χρησιμότητα των λέξεων. Ειδικότερα, ίσως και να αποτελούν το κομμάτι εκείνο που οδηγεί στη συνολική κατανόηση της ταυτότητας. Λέξεις όπως «ποίημα», «πόλη» και «χωριό» είναι μερικές από εκείνες που ναι μεν λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά αποτελούν την ουσία της ταυτότητας. Ακόμη, όπως ήδη αναφέρθηκε, λέξεις όπως «χωράφια», «νερό» και «στάρι» διακοσμούν το φυσικό στοιχείο της πατρίδας επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να φανταστούν και να δημιουργήσουν εικόνες στο μυαλό τους από την Ελλάδα. Συνεπώς, διαφαίνεται πως η χρήση της κάθε λέξης έχει γίνει στοχευμένα, οδηγώντας στην κατανόηση του εγχειριδίου κλιμακούμενα.

### 4.3.3. Μυθολογία

Λέξη	Σειρά	Σειρά μεταξύ ουσιαστικών	Συχνότητα εμφάνισης
Αθηνά	125	22	15
Θεοί	308	72	7
Μύθος	367	96	6

Πίνακας 3: Λίστα λέξεων συχνότητων για την έννοια «μυθολογία»

Προχωρώντας, η θεματική της μυθολογίας αποτελεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Η μυθολογία, λοιπόν, συνιστά μια ακόμη σημαντική ενότητα του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Μπορεί η λέξη μύθος να εμφανίζεται με χαμηλή συχνότητα στο αναγνωστικό, ωστόσο οι μύθοι που υπάρχουν σ' αυτό είναι αρκετοί : «Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος», «Ο Προμηθέας», «Η Δήμητρα και η Περσεφόνη», «Πώς πήρε το ονομά της η Αθηνά» και μια διασκευή ενός μύθου το Αισώπου. Αναλυτικότερα, η λέξη μύθος και τα ομόρριζά της εμφανίζονται τουλάχιστον δεκαπέντε φορές σε κείμενα του εγχειριδίου.



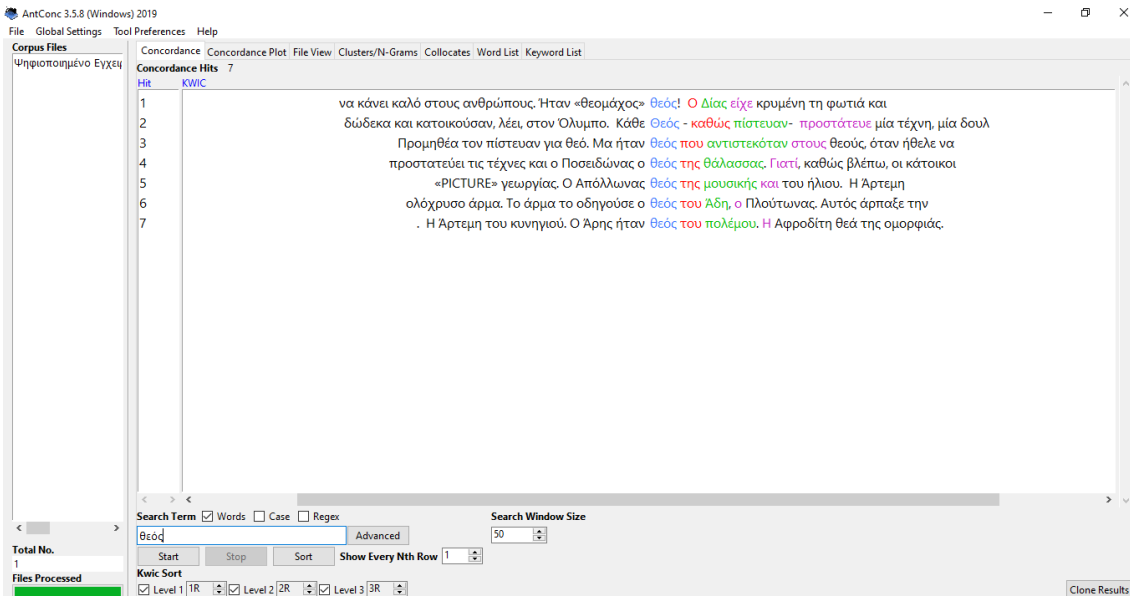
Εικόνα 26: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «μύθος»

Αρχικά, λοιπόν, μερικοί μύθοι μπορεί να έχουν πραγματική προέλευση, ενώ άλλοι μπορεί να είναι εντελώς φανταστικοί. Πάραυτα, είναι κάτι περισσότερο από απλές ιστορίες και εξυπηρετούν έναν πιο βαθύ σκοπό στους αρχαίους και σύγχρονους πολιτισμούς. Είναι πάντα επίκαιροι και τόσο σχετικοί με εμάς σήμερα όσο και με τους αρχαίους. Απαντούν σε διαχρονικά ερωτήματα και λειτουργούν ως πυξίδα για κάθε γενιά. Η μυθολογία, ως κληρονομιά αμνημονεύτων χρόνων, έχει περάσει από γενιά σε γενιά και είναι σημαντικοί για την κοινωνικοποίηση των νέων μελών μιας κοινότητας. Τα παιδιά γίνονται μέλη ενός έθνους μαθαίνοντας την ιστορία του και υπερηφανευόμενοι για την ιστορική του καταγωγή. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που η μυθολογία συνεχίζει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών σε πολλές χώρες. Στα σχολεία όταν γίνεται λόγος για την προϊστορική εποχή, είναι εμφανής η παρουσία της μυθολογίας. Βοηθά τα παιδιά να επιβεβαιώσουν την αιώνια ροή της ιστορίας τους. Τα κείμενα της μυθολογίας επιλέγονται προσεκτικά και τακτοποιούνται για να οικοδομήσουν μια συνεπή αφηγηματική δομή, προκειμένου τα παιδιά να βρουν τις βασικές αξίες των κοινοτήτων τους και να καμαρώσουν γι' αυτές (Bremmer, 2014).

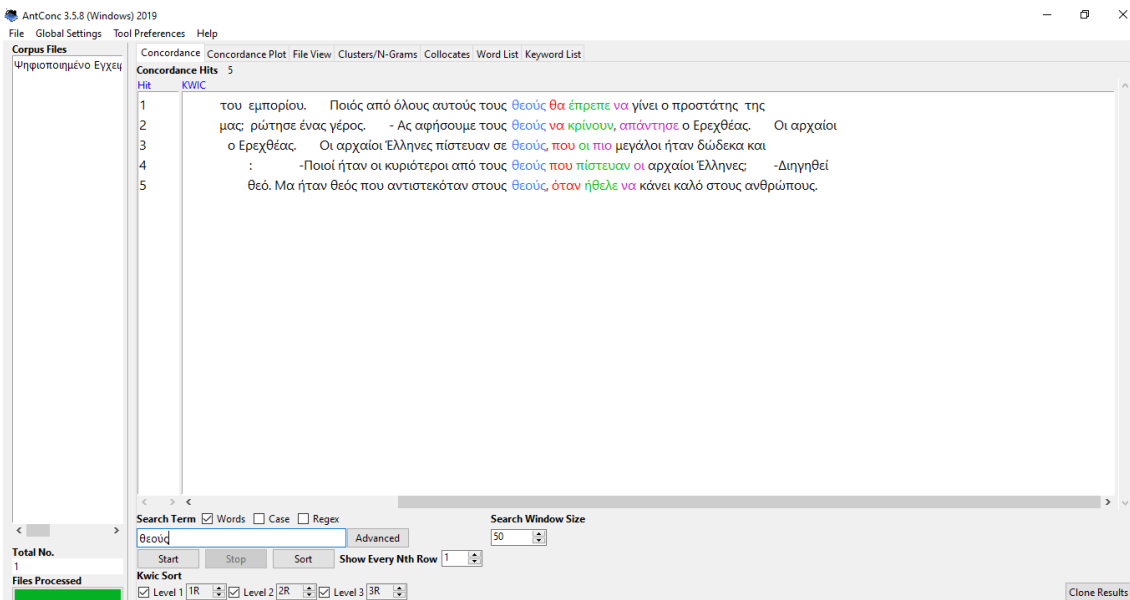
Για το σκοπό αυτό, η μυθολογία χρειάζεται προσαρμογή στη διδασκαλία. Αυτή η προσαρμογή δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να βρουν ένα συνεπές μήνυμα σε περιορισμένο χρόνο και χώρο. Επομένως, όταν διαβάζουμε τις συνοπτικές εκδοχές της μυθολογίας στα σχολικά βιβλία, θα πρέπει να προσέχουμε τα σημεία των συγγραφέων και το σκεπτικό τους πίσω από αυτό. Συνεπώς, τα εγχειρίδια μυθολογίας θα πρέπει να θεωρηθούν ως ένα είδος μεταφοράς των προκειμένων σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Στην ελληνική μυθολογία, οι ήρωες διαδέχονται ο ένας τον άλλον διαμορφώνοντας έτσι μια συνέχεια στην ελληνική ιστορία. Αυτό τονίζει την κοινή νοοτροπία της ισχυρής ανθρώπινης βούλησης. Η ιστορία αντιπροσωπεύεται σύμφωνα με μια επικρατούσα τάση συνεχούς νοοτροπίας και βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν την εντύπωση ότι η ελληνική ιστορία είναι άφθονη με καλά πρότυπα. Επιπλέον, η γνώση για τους ήρωες οδηγεί στη μακρά συνέχεια της ελληνικής ιστορίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση της ιστορίας, με επίκεντρο τους αρχαίους ήρωες, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Αυτός θα μπορούσε να είναι ο λόγος που η μυθολογία μπαίνει πρώτη στα εγχειρίδια της ιστορίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων (Bremmer, 2014).

Οι ήρωες, είτε είναι θεοί είτε όχι, στα σχολικά βιβλία της ιστορίας αλλά και στο εγχειρίδιο υπό μελέτη, παρουσιάζονται πανίσχυροι, έξυπνοι, αλτρουιστές και κυρίως προκλητικοί. Επιδιώκουν τους δικούς τους στόχους παρά τα συνεχή εμπόδια. Καθώς το σχολικό βιβλίο εξιδανικεύει την ανεξαρτησία και τις ευθύνες τους, τα ελαττώματά τους τείνουν να αγνοούνται. Όπως ήταν, κάθε ιστορία των ηρώων αναθεωρείται για να επικεντρωθεί στις ιδανικές τους προσωπικότητες. Μέσα από την ύπαρξη της μυθολογίας συνεπώς, προωθείται η ελληνική ιστορία, οι αγώνες που σημειώθηκαν σε αυτήν και ενισχύεται η εθνική ταυτότητα (Bremmer, 2014).

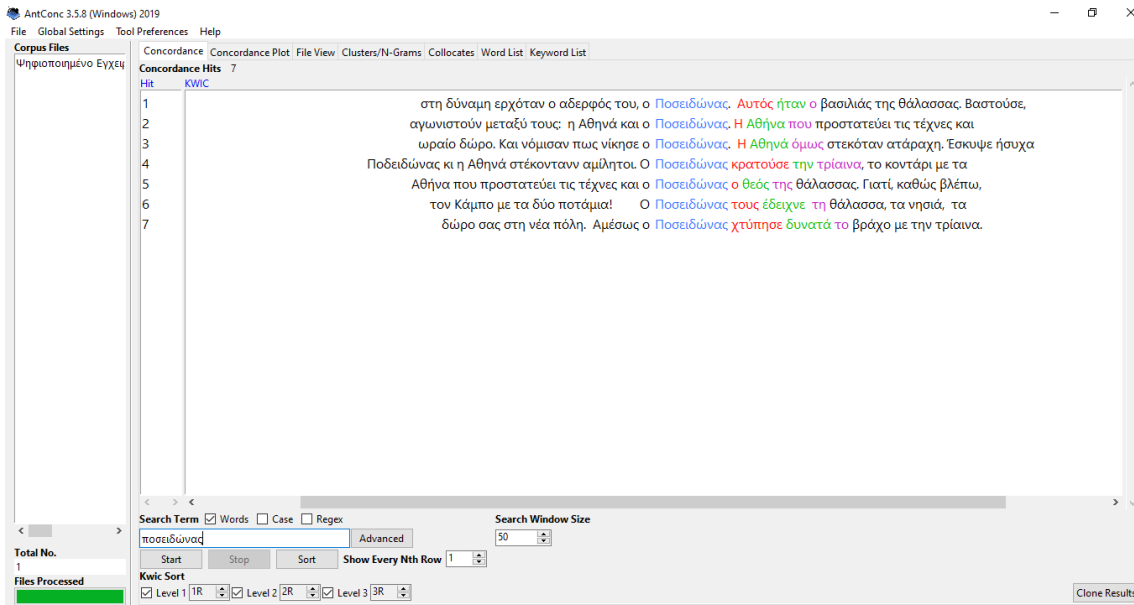


Εικόνα 27: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θεός»

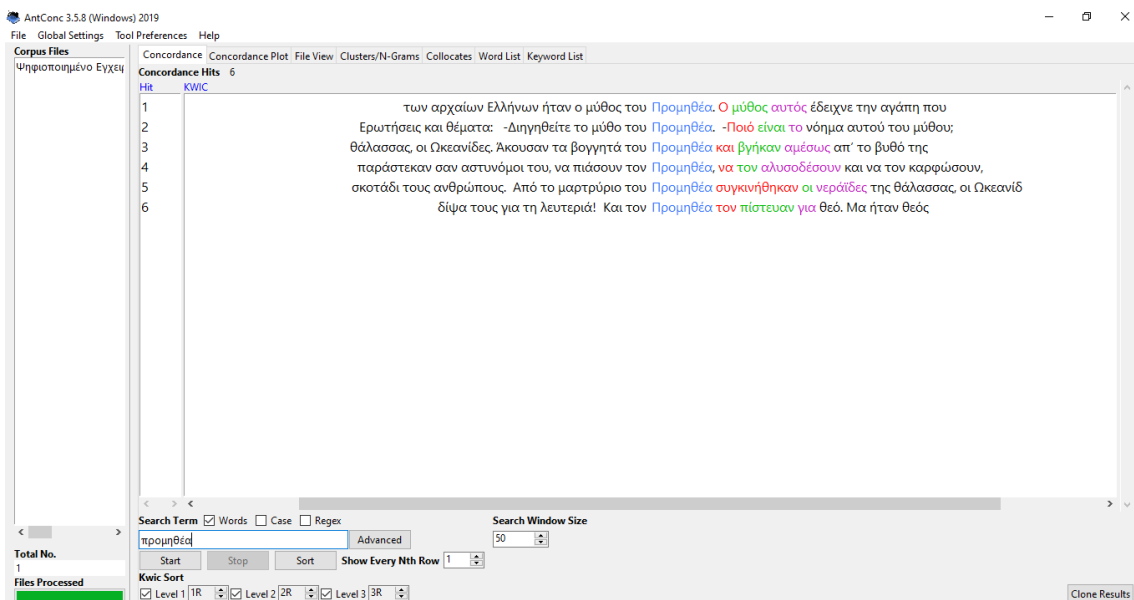


Εικόνα 28: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θεούς»

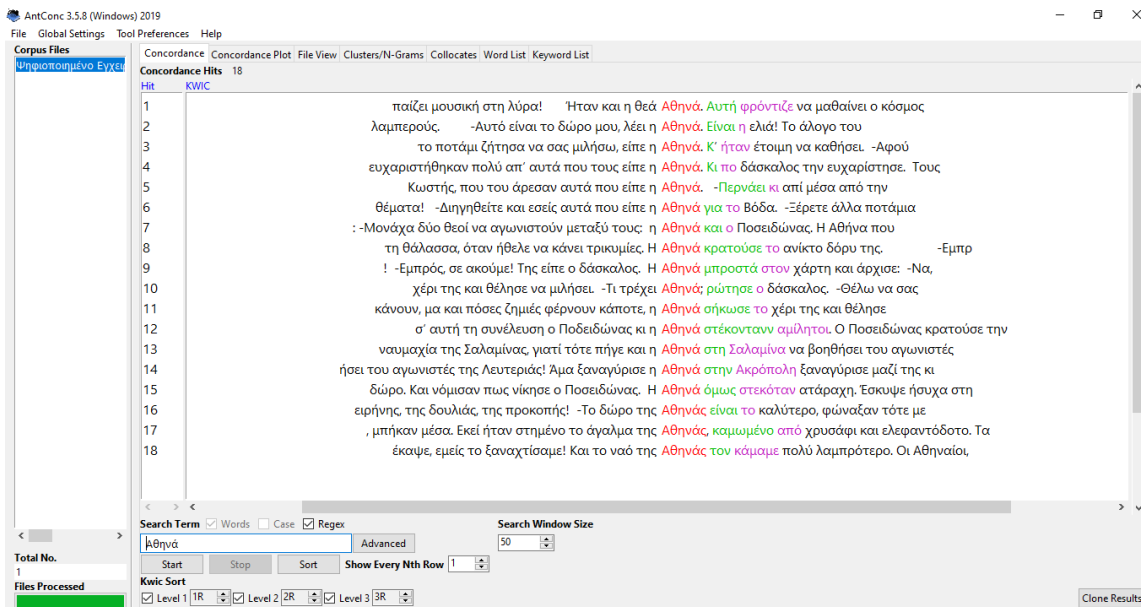




Εικόνα 29: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Ποσειδώνας»



Εικόνα 30: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Προμηθέα»



Εικόνα 31: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Αθηνάς»

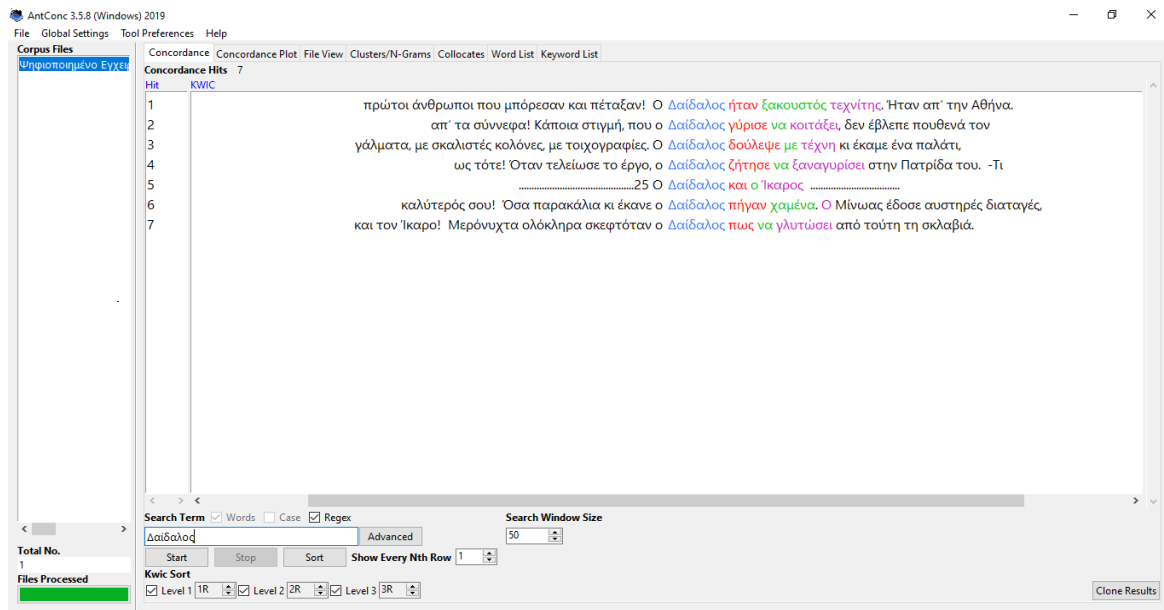
Αναλυτικότερα, στην περίπτωση του συγκεκριμένου εγχειριδίου, διαφαίνεται πως έχουν παρατεθεί κυρίως μύθοι οι οποίοι αναφέρονται σε σπουδαίους θεούς. Μέσα από την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων προωθείται έντονα το ελληνικό στοιχείο. Ειδικότερα, υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά στην πρωτεύουσα της Ελλάδας, την Αθήνα, καθώς υπάρχει ο μύθος που αναφέρεται σε αυτή. Η ιστορία «Πως πήρε το όνομα της η Αθήνα» περιγράφει αναλυτικά την πρωτεύουσα:

«Στα πολύ παλιά χρόνια, στην Αττική είχε χτιστεί ένα μικρό χωριουδάκι. Το μέρος που χτίστηκε ήταν πολύ ωραίο. Το έζωναν δύο ποτάμια: Ο Ιλισσός και ο Κηφισός. Γύρω απλωνόταν μικρή, αλλά καταπράσινη πεδιάδα. Και την πεδιάδα την κλείνανε, σα να τη στεφάνων, τρία καταπράσινα βουνά. Ο Υμηττός, η Πεντέλη και η Πάρνηθα. Κι άλλα βουναλάκια και λόφοι ήταν γύρω στο χωριουδάκι, σα να το προστάτευαν και το στόλιζαν. Στο δυτικό μέρος απλωνόταν η θάλασσα, ένας κόλπος γεμάτος όμορφα νησιά.

Στην αρχή το χωριό δεν είχε όνομα. Οι κάτοικοι του όμως ήταν παλικάρια και πολύ έξυπνη κι είχαν για αρχηγό τους τον Ερεχθέα. Με τη δουλιά και την εξυπνάδα

τους προόδευαν. Και το χωριό μεγάλωσε, κι έγινε μία μικρή πολιτεία» (Ψάλτης, χ.χ, σ. 26).

Ειδικότερα, σχετικά και με την ιστορία της πόλης, ο συγγραφέας την παρουσιάζει ως την πιο ισχυρή και ένδοξη πόλη της αρχαίας Ελλάδας. Μέσα από τα κείμενα που έχουν επιλεγεί, διαπιστώνεται πως οι κάτοικοί της κατάφεραν να αναπτύξουν έναν υπέροχο πολιτισμό που είναι αξιοθαύμαστος μέχρι σήμερα. Γενικότερα, στο σύνολο του, το απόσπασμα αναφέρεται στην Αθήνα και ειδικότερα, όλα τα στοιχεία συνδυασμένα προωθούν την ελληνική ομορφιά και ενισχύουν την ελληνική ταυτότητα.



Εικόνα 32: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «Δαίδαλος»

Από την άλλη, ο μύθος του Δαίδαλου και του Ίκαρου, πέρα από τις γνώσεις και το δίδαγμα που δίνει στους/στις μαθητές/τριες, τους υπενθυμίζει ταυτόχρονα και για πολλά χαρακτηριστικά κάποιων νησιών της Ελλάδας (Ικαρία, Κρήτη). Ωστόσο, το σημαντικότερο στοιχείο του μύθου, στο οποίο θα μπορούσαμε να σταθούμε, αποτελεί η αγάπη και η έντονη σύνδεση του Δαίδαλου με την πατρίδα του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον μύθο, αναφέρει στον βασιλιά Μίνωα :

«-Τι σου λείπει εδώ στην Κρήτη και θέλεις να φύγεις; του είπε ο Μίνωας.

-Μου λείπει η Πατρίδα μου! Θέλω να πάω στον τόπο μου, στους δικούς μου!»  
(Ψάλτης,χ.χ, σ. 29) .

Θα μπορούσε λοιπόν να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα πως ο συγγραφέας μέσα από τον συγκεκριμένο μύθο, επεδίωκε να υπενθυμίσει στους Έλληνες μαθητές/τριες την έντονη σχέση τους με την πατρίδα. Συνεπώς, εύκολα συμπεραίνει κανείς πως καταλαμβάνεται μεγάλο μέρος του βοηθήματος σε έκταση από τα μυθολογικά κείμενα, καθώς πρεσβεύουν την ιστορία της χώρας.

#### 4.3.4 Γεωγραφία

Λέξη	Σειρά	Σειρά μεταξύ ουσιαστικών	Συχνότητα εμφάνισης
Νησιά	194	36	11
Βουνό	205	41	10
Θάλασσες	306	70	7
Πέλαγος	371	98	6

Πίνακας 4: Λίστα λέξεων συχνότητων για την έννοια «γεωγραφία»

Ακολούθως, αναφορικά με την γεωγραφία της χώρας, η οποία αποτελεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, λαμβάνει και αυτή μεγάλο μέρος στην προώθηση της ελληνικής ταυτότητας και του ελληνικού αισθήματος και παρατηρείται πως εμφανίζεται έντονα στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Λέξεις που σχετίζονται με τον γεωγραφικό χαρακτήρα της Ελλάδας μπορεί να μην αναδεικνύονται ως οι πιο συχνά εμφανιζόμενες στις λίστες συχνότητων, ωστόσο, η γεωγραφία συνδέεται στενά με την έννοια της πατρίδας και δίνει πληροφορίες, τις οποίες οι μαθητές/τριες της τέταρτης τάξης δημοτικού που ζουν στην Αυστραλία, πρέπει να γνωρίζουν.

Επίθετα όπως «χαμηλά», «πελώρια», «ψηλότερα», τα οποία χαρακτηρίζουν τα βουνά, βοηθούν τον αναγνώστη να σχηματίσει εικόνες σχετικά με τα γεωγραφικά σημεία και ταυτόχρονα να δημιουργήσει αισθήματα θαυμασμού για την ομορφιά των ελληνικών τοπίων που περιγράφονται. Είναι εύκολα αντιληπτό πως ακόμη και μέσα από τέτοιου είδους κείμενα, επιδιώκεται η ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα, η λέξη «νησί- νησιά» εμφανίζεται στο εγχειρίδιο πάνω από είκοσι φορές. Ακόμη, συχνά εμφανίζεται η λέξη «θάλασσα» και «πέλαγος» και η λέξη «βουνό».

The screenshot shows the AntConc 3.5.8 interface. The search term is 'νησί'. The concordance hits are as follows:

Hit	KWIC
1	ακρογιάλι ενός νησιού. Κατέβηκε με δάκρυα στο νησί. Αγκάλιασε το άψυχο σώμα του Ικάρου και
2	Πελάγους, αντίκρυ στην πόλη Καβάλα, βρίσκεται το νησί Θάσος. Γύρω-γύρω το λούζει η πεντακάθαρη
3	και του θυμαριού. Όμορφο και πλούσιο, το νησί Θάσος τώρα είναι κέντρο παραθερισμού. Ερωτη
4	άκια, τ' άμοιρα παιδιά. Δημοτικό Τσιρίγο = το νησί Κύθηρα, στο νότιο της Πελοποννήσου, αντίκρυ απ
5	βαθιά θλίψη το έθαψε εκεί κοντά. Το νησί από τότε ονομάστηκε Ικαρία. Και το πέλαγος
6	που είναι ανάμεσα στον Πειραιά και στο νησί, τη Σαλαμίνα. -Κι εσείς τα παιδιά τι
7	.....64 Ένα γραφικό νησί της Ελλάδας .....

Search Term: νησί  
 Search Window Size: 50  
 Kwic Sort: Level 1 TR, Level 2 2R, Level 3 3R

Εικόνα 33: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «νησί»

AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 11

Hit	KWIC
1	συγκοινωνία, με τα παράλια και με τα νησιά. Αυτή τη συγκοινωνία τη λέμε ακτοπλοία. Μα
2	. Κι από το μπάτη λούζεστε Χαριτωμένα μας νησιά! Γύρω τριγύρω στέκεστε! Ανάμεσα σας θάλασσα γ
3	ωνόταν η θάλασσα, ένας κόλπος γεμάτος όμορφα νησιά. Στην αρχή το χωριό δεν είχε όνομα.
4	Ίκαρου; -Διηγηθείτε τον. -Βρίετο στο χάρτη ποιά νησιά βρίσκονται ανάμεσα στην Κρήτη και στην Ικαρία
5	, μικρά και μεγάλα, είναι 483. Τα πιο πολλά νησιά βρίσκονται στο Αιγαίο Πέλαγος. Οι θάλασσες της
6	ραθερισμού. Ερωτήσεις και θέματα: -Ποια άλλα νησιά βρίσκονται στο Βόρειο Αιγαίο πέλαγος; -Κάμετε το
7	.....65 Τα νησιά μας. Ποιήμα. Αριστοτένη Προβελέγγιου .....
8	από τις ελληνικές θάλασσες. Όλα τα ελληνικά νησιά, μικρά και μεγάλα, είναι 483. Τα πιο πολλά
9	κόλπους, φυσικά λιμάνια και χερσονήσους. Πολλά νησιά προβάλλουν μέσα από τις ελληνικές θάλασσες. Όλα
10	Ο Ποσειδώνας τους έδειχνε τη θάλασσα, τα νησιά, τα λιμάνια που ήταν γύρω. Και Επέμενε
11	! Κυρίως σαν πενούσανε πάνω από τα όμορφα νησιά του Αιγαίου κατέβαινε να τα ιδεί!

Search Term  Words  Case  Regex  Search Window Size 50

Show Every Nth Row 1

Kwic Sort  Level 1 1R  Level 2 2R  Level 3 3R

Εικόνα 34: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «νησιά»

AntConc 3.5.8 (Windows) 2019

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Concordance Hits 10

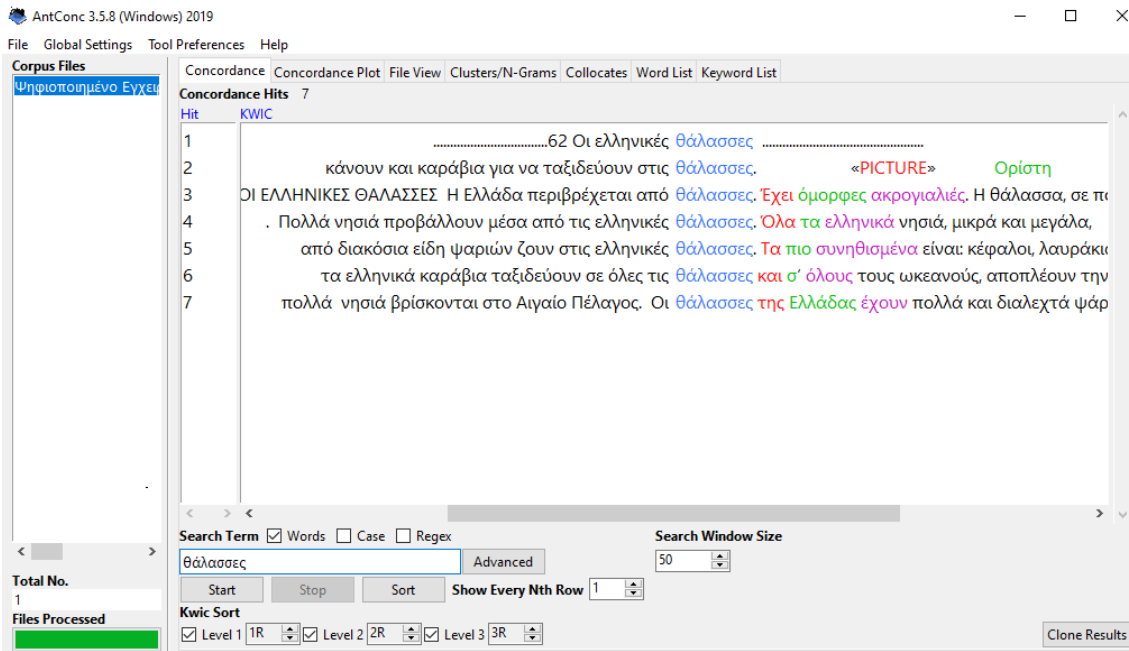
Hit	KWIC
1	δεξιό και πάνω μέρος της- είναι το βουνό Όλυμπος. Σίγουρα το χετε ακούσει. Είναι το
2	ο βασιλιάς, ο Ξέρξης, που καθόταν στο βουνό Αιγάλεω και παρακολουθούσε, έφυγε γρήγορα ντρς
3	καρφώσουν, πα'νω σ' ένα γκρεμό στο βουνό Καύκασο. Τον φέρανε και τον καρφώσανε. Ένας
4	θα φύγει ο ήλιος Πίσω απ' το βουνό, Οι ασπρομαντηλούσκες κόρες. Παν για το χωριό
5	η Αυγή. -Είναι μεγάλα ανοίγματα μέσα στο βουνό, απόπου περνά ο σιδηρόδρομος. Το σκάψανε το
6	τους. παίρνανε τα όπλα τους, έβγαιναν στο βουνό και γίνονταν κλέφτες. «Μάνα σου λέω δεν
7	, απόπου περνά ο σιδηρόδρομος. Το σκάψανε το βουνό και φτιάξανε σιδηροδρομική γραμμή. Αυτό το άνοιγ
8	ν'αφήσει, με τα πρόβατα μιλεί: «Το βουνό μας προσκαλεί! Χελιδόνι γύρισε, καλοκαίρι μύρισε»
9	κλέφτης» Ο κάθε αγωνιστής που έβγαине στο βουνό να γίνει κλέφτης είχε τη δική του
10	το χετε ακούσει. Είναι το πιο ψηλό βουνό της Ελλάδας. Και θα ξέρετε και το

Search Term  Words  Case  Regex  Search Window Size 50

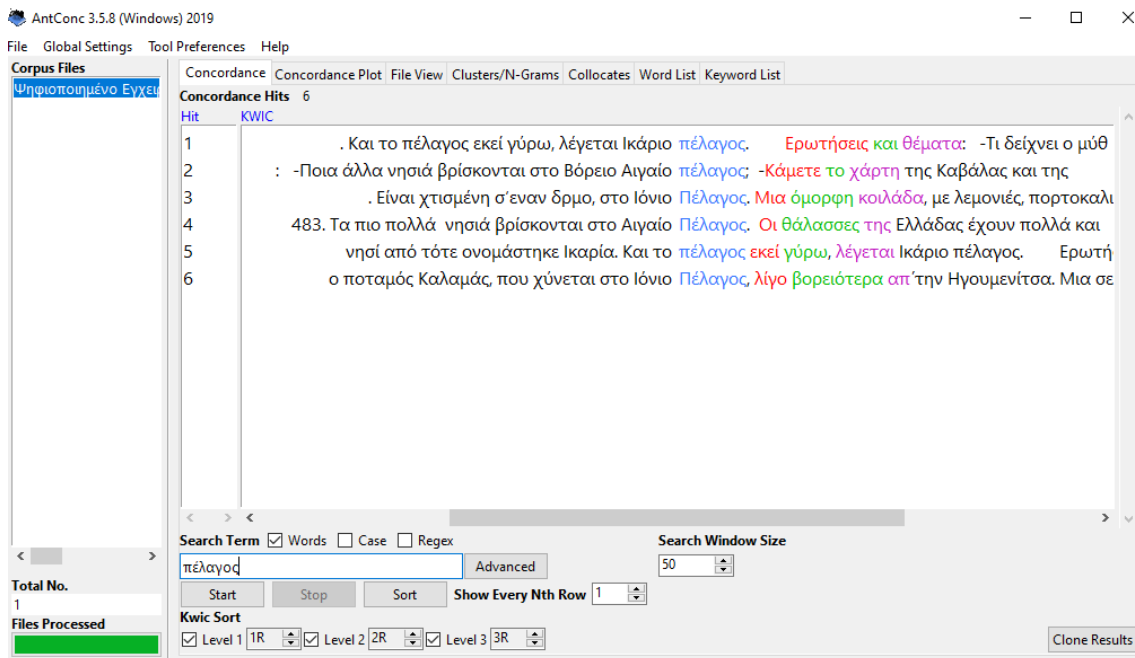
Show Every Nth Row 1

Kwic Sort  Level 1 1R  Level 2 2R  Level 3 3R

Εικόνα 35: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «βουνό»



Εικόνα 36: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «θάλασσες»



Εικόνα 37: Συμφραστικός πίνακας της λέξης «πέλαγος»

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη του εγχειριδίου, υπάρχουν αρκετά κείμενα, τα οποία αναφέρονται στα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας, όπως είναι τα νησιά της, τα βουνά της και οι θάλασσές της. Τέτοια κείμενα είναι: «Γράμμα από την

Ελλάδα», «Μπροστά στο χάρτη της Ελλάδας», «Οι ελληνικές θάλασσες», «Τα νησιά μας», «Ένα γραφικό νησί της Ελλάδας».

Όπως προαναφέρθηκε, ο μύθος «Πως πήρε το όνομά της η Αθήνα», παρόλο που μας δίνει μυθολογικά στοιχεία, ενέχει και αρκετά γεωγραφικά στοιχεία της Ελλάδας. Περιοχές- βουνά της Ελλάδας που παρατηρούνται συχνά είναι η «Πεντέλη», ο «Κηφισός» και η «Πάρνηθα». Ακόμη, λέξεις όπως «γη», «θάλασσα», «χωράφι» και «νερό», προωθούν το φυσικό στοιχείο. Συνεπώς, διαφαίνεται πως, σύμφωνα με τον συγγραφέα μυθολογία και γεωγραφία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα αφού σημαντικά μυθολογικά πρόσωπα έδρασαν σε πόλεις και φυσικά τοπία της Ελλάδος.

Ένα από τα κείμενα του εγχειριδίου που σχετικό με την γεωγραφία είναι το «Γράμμα απ' την Ελλάδα», στο οποίο ανήκει το παρακάτω απόσπασμα:

«Η Ηγουμενίτσα είναι μικρή πόλη στα παράλια της Ηπείρου. Είναι χτισμένη σ'έναν δρόμο, στο Ιόνιο Πέλαγος. Μια όμορφη κοιλάδα, με λεμονιές, πορτοκαλιές και λιόδεντρα περιτριγυρίζει την όμορφη πολιτειούλα. Την κοιλάδα την περνάει ο ποταμός Καλαμάς, που χύνεται στο Ιόνιο Πέλαγος, λίγο βορειότερα απ'την Ηγουμενίτσα. Μια σειρά χαμηλά βουνά είναι γύρω στην πόλη. Και πιο πάνω υψώνεται άλλα βουνά ψηλότερα. Και κατόπι κι άλλα..., που ανεβαίνουν σαν πελώρια σκαλοπάτια, ώσπου να φτάσουν τις ψηλές βουνοκορφές της Πίνδου» (Ψάλτης, χ.χ, σ.7).

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα γίνεται ξεκάθαρη η χρήση γεωγραφικών σημείων της Ελλάδας με σκοπό την διδασκαλία αυτών στους/στις μαθητές/τριες. Ειδικότερα, στοιχεία όπως «Ηγουμενίτσα», «Ιόνιο Πέλαγος», «ποταμός Καλαμάς» είναι μερικά από εκείνα τα στοιχεία που απαρτίζουν γεωγραφικά την χώρα. Συμπληρωματικά, άλλα κείμενα του αναγνωστικού μας δίνουν πληροφορίες για ορισμένα νησιά όπως είναι η Θάσος, τα Κύθηρα, η Κρήτη, για κάποια βουνά: Όλυμπος, Καύκασος, Αιγάλεω αλλά και για ορισμένα πελάγη της χώρας μας: Ιόνιο, Αιγαίο, Ικάριο Πέλαγος. Ακόμη, από τους



παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι οι λέξεις νησιά συνοδεύονται συχνά από τα επίθετα «όμορφα» και «πολλά». Με αυτούς τους χαρακτηρισμούς ο συγγραφέας θέλει να τονίσει και να μεταδώσει το αίσθημα της ομορφιάς στους/στις μαθητές/τριες.

Εν συνεχεία, μερικές από τις ιστορίες που ολοκληρώνουν το ανάγνωσμα εντρυφούν στον χάρτη της Ελλάδος, σε μέρη της και συγκεκριμένα σε περιοχές όπως η Ηγουμενίτσα και η Κέρκυρα. Ακόμη, πολλά από τα κείμενα του αναγνωστικού που περιέχουν γεωγραφικές πληροφορίες, συνοδεύονται από αντίστοιχες εικόνες ή από ασκήσεις που παροτρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να συμβουλευτούν τον χάρτη της Ελλάδας, ώστε να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα.

Ακολούθως, πρέπει να σημειωθεί πως η σημαντικότητα της διδασκαλίας της γεωγραφίας στους/στις μαθητές/τριες της διασποράς, έγκειται στο ότι ο συγγραφέας συνδέει άρρηκτα τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας με την ιστορία της. Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας επηρέασε ολόκληρη την ιστορία της και την σημερινή της κατάσταση. Αρχικά, χωρίζεται σε ξεχωριστές περιοχές λόγω των βουνών της, τα οποία επηρέασαν σημαντικά την πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας. Ακόμη, αυτά τα βουνά εμπόδισαν την ολιστική ανάπτυξη της ενιαίας ενωμένης χώρας. Για το λόγο αυτό, η Αρχαία Ελλάδα χαρακτηρίζεται με την ιδιαίτερη πολιτική της δομή. Τελικά, η γεωγραφία διαμόρφωσε την ελληνική ιστορία με διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η γεωγραφική θέση βοήθησε την Ελλάδα να γίνει μια από τις μεσογειακές χώρες με τη μεγαλύτερη επιρροή (Engels, 2007).

Συνεπώς, η επιλογή του συγγραφέα να ενσωματώσει ποικίλα κείμενα με γεωγραφικό χαρακτήρα, δεν είναι τυχαία, καθώς επιδιώκει να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με ένα επαρκές σώμα γνώσεων ώστε να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν θέσεις και περιοχές στον χάρτη της Ελλάδας και να αντιλαμβάνονται την επίδραση που έχει το φυσικό περιβάλλον στην καθημερινότητα των Ελλήνων αλλά και

στη δημιουργία του πολιτισμού τους. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι επιδιώξεις είναι όχι μόνο γνωστικού περιεχομένου αλλά και συναισθηματικού χαρακτήρα.

Συμπερασματικά, είναι φανερή η προσπάθεια του συγγραφέα να προωθήσει τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας και την φυσική της ομορφιά. Ακόμη, σκοπεύει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να δημιουργήσει αισθήματα θαυμασμού και αγάπης για την Ελλάδα.

## **5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Το παρόν κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο συνιστά τον επίλογό της, εστιάζει στα συμπεράσματα της μελέτης και παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

Η εκπαίδευση είναι ένα όργανο που προωθεί την κοινωνική ένταξη και χαρακτηρίζεται ως ένα μέσο, μέσω του οποίου δομείται η ταυτότητα. Ταυτόχρονα, αποτελεί εργαλείο ανάπτυξης αντιλήψεων, πραγματικών ή φανταστικών. Ο τρόπος με τον οποίο πλαισιώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα από την κυρίαρχη πολιτισμική πλειοψηφία, εκφράζει και καθορίζει τις αντιλήψεις για τη δική της ταυτότητα και τις αντιλήψεις του «άλλου». Άλλωστε, πρόκειται για ένα όχημα μέσω του οποίου διαδίδονται οι αρχές της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης και της ισότητας αλλά παράλληλα και προκαταλήψεις, στερεότυπα, αντιλήψεις πολιτιστικής αντιπαράθεσης, ανωτερότητας ή διακρίσεων (Καραγιάννης, 2006).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς έχει καταλυτική σημασία για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της ελληνικότητας των ανθρώπων που διαμένουν στο εξωτερικό. Η επίτευξη αυτού γίνεται αφενός με την προώθηση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την γνωριμία και εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό και αφετέρου με τη συνδιαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, καλλιεργώντας

νέες επικοινωνιακές ικανότητες, διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Καραγιάννης, 2006).

Το περιβάλλον διδασκαλίας που περιγράφεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε για σκοπούς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής. Στην παρούσα περίπτωση, στην Αυστραλία, μαθητές/τριες Τετάρτης Δημοτικού διδάσκονται το εγχειρίδιο «Ξέρω Ελληνικά». Ειδικότερα, οι ερευνητικές και εκπαιδευτικές προσπάθειες που παρουσιάζονται υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως γλώσσα κληρονομιάς μπορεί να διατηρηθεί μέσω της εμπλοκής των ελληνικών κοινοτήτων της διασποράς, με την Ελλάδα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, οι Έλληνες μετανάστες, από πολύ νωρίς, κατανόησαν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τη διατήρηση και μεταβίβαση των στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Γνώριζαν ότι η εκπαίδευση ήταν το «κλειδί» για τη διατήρηση τη κουλτούρας τους και για αυτό προέβησαν στην ίδρυση των πρώτων σχολείων (Χασιώτης & Κατσιαρδή-Hering, 2005).

Αρχικά, σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, πρέπει να σημειωθεί πως το σύνολο των λέξεων που εξάγεται από το πρόγραμμα AntConc 3.5.9, ύστερα από την ψηφιοποίησή του εγχειριδίου και την προσθήκη του στο λογισμικό, ανέρχεται στις 18.411. Όπως διαφάνηκε και μέσα από την μελέτη, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ανάλυσης της συχνότητας των λέξεων, το οποίο κατέδειξε πως οι βασικές έννοιες που αναδεικνύονται είναι: οικογένεια, Ελλάδα, μυθολογία, γεωγραφία. Λέξεις όπως «παιδιά», «μητέρα», «πατέρας» βρίσκονται στην κορυφή στην κατάταξη της λίστας των λέξεων και στη συνέχεια λέξεις όπως «Ελλάδα» και «πατρίδα» να ακολουθούν. Ακόμη, λιγότερα συχνές λέξεις όπως «καλοκαίρι», «θάλασσα», «νησιά» και «μύθος», οι οποίες έμμεσα αναφέρονται κι αυτές στην Ελλάδα, σημειώνονται μέσω του προγράμματος. Μέσα από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, συνεπώς, διαγράφεται

πως στην παρούσα μελέτη τα δεδομένα που αριθμήθηκαν και απαρτίζουν το αναγνωστικό εγχειρίδιο, ως προς την υπόστασή τους, φανερώνουν αρχικά, το έντονο αίσθημα της πατρίδας, την αγάπη και τον θαυμασμό για οτιδήποτε την αφορά.

Συνεχίζοντας, σχετικά με το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την συχνή εμφάνιση δεδομένων, σύμφωνα με το πρόγραμμα AntConc 3.5.9, που εννοιολογικά όλα μαζί αφορούν τον θεσμό της οικογένειας, σχετίζεται με αυτά που επιδιώκει να προωθήσει το εγχειρίδιο. Λέξεις όπως «μητέρα», «πατέρας» και «παιδί» κάνουν έκδηλη την επικράτηση της οικογένειας, ως μια από τις βασικότερες θεματικές του εγχειριδίου που αναλύεται. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι υποβόσκει το αίσθημα της ενωμένης ελληνικής οικογένειας καθώς ο θεσμός της οικογένειας παρουσιάζεται από τον συγγραφέα ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και κουλτούρας. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες αποκτούν όλο και περισσότερη γνώση των αξιών της χώρας και προωθείται το αίσθημα της ενότητας και της παράδοσης. Συνολικά, ενισχύεται η ελληνική ταυτότητα.

Επιπροσθέτως, άλλη ομάδα λέξεων που εμφανίζεται πολύ συχνά στο αναγνωστικό, σχετίζεται με την θεματική «πατρίδα- Ελλάδα». Ειδικότερα, σκοπός του συγγραφέα είναι να μεταλαμπαδεύσει στους/στις μαθητές/τριες τις πεποιθήσεις της ελληνικής κοινωνίας, να ενισχύσει, κατά συνέπεια, την ελληνική ταυτότητα και να τονώσει το ελληνικό αίσθημα, στους Έλληνες μαθητές/τριες της Αυστραλίας, μέσω μιας ωραιοποιημένης εικόνας για την Ελλάδα. Όπως διαγράφεται και από το σχολικό βοήθημα, αφού έχει δημιουργηθεί για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες στην Αυστραλία, εστιάζει κυρίως σε σημεία αναφοράς που πρεσβεύουν την χώρα. Ο συγγραφέας, επιλέγοντας κείμενα με ιστορικό χαρακτήρα, επιχειρεί να τέρψει τους αναγνώστες, να τους κινητοποιήσει και να τους γεμίσει με αισθήματα υπερηφάνειας και θαυμασμού.

Συμπληρωματικά, η θεματική της μυθολογίας και της γεωγραφίας φαίνεται να πρωταγωνιστούν κι αυτές ως προς το περιεχόμενο του εγχειριδίου και παράλληλα, λέξεις όπως «μύθος», «θεοί», «θάλασσες», «νησιά», συναντώνται αρκετά συχνά στις λίστες λέξεων συχνοτήτων του Ant Conc, καθώς φαίνεται πως βασικός στόχος για τον συγγραφέα είναι η μετάδοση όλων αυτών των πληροφοριών σχετικά με την Ελλάδα, για να αφομοιωθεί και να ενισχυθεί η ελληνική ταυτότητα των ομογενών μαθητών. Άλλωστε, μέσα από τη μυθολογία τα παιδιά γίνονται μέλη ενός έθνους μαθαίνοντας την ιστορία του και υπερηφανευόμενοι για την ιστορική τους καταγωγή. Ακόμη, η εκμάθηση της ιστορίας, με επίκεντρο τους αρχαίους ήρωες, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Από την άλλη, η επιλογή κειμένων με γεωγραφικά στοιχεία, δεν είναι τυχαία, καθώς η γεωγραφία συνδέεται στενά με την έννοια της πατρίδας και της ιστορίας, σύμφωνα με τον Ψάλτη (χ.χ). Είναι φανερό η προσπάθεια του συγγραφέα να προωθήσει τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας, την φυσική της ομορφιά και να δημιουργήσει συναισθήματα υπερηφάνειας.

Εν συνεχεία, σημειώνεται πως παρατηρώντας το ψηφιοποιημένο αρχείο, προκύπτει πως αναφορικά με την συχνότητα των λέξεων που εξάγονται, αυτές δεν έχουν απαραίτητα σύνδεση μεταξύ τους ως προς το νόημά τους, καθώς πολλές λέξεις είναι επίσης εννοιολογικά είναι κοινές μεταξύ τους. Σε συνάρτηση επομένως με αυτό, διαφαίνεται πως βάση του εγχειριδίου και συνεπώς των νοημάτων και αξιών που προβάλλει, σκοπός του συγγραφέα είναι η προαγωγή της ελληνικής κουλτούρας και της ελληνικής κληρονομιάς. Συνεπώς, τα σχολικά εγχειρίδια που προορίζονται για τη διασπορά, δεν στοχεύουν αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά παράλληλα στην μετάδοση της κληρονομιάς, παρέχοντας πολιτισμικές πληροφορίες στο συνολό τους. Αδιαμφισβήτητα, η εκμάθηση της γλώσσας της πατρίδας μπορεί να

αποτελέσει ένα αντιληπτό μέσο για να εξασφαλιστεί η εθνική/διασπορική ταυτότητα των Ελλήνων και να παραμείμουν στενοί οι δεσμοί με την πατρίδα.

### **5.1. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Προχωρώντας, οι μελλοντικές προεκτάσεις που θα μπορούσε να πάρει η παρούσα έρευνα, πρόκειται να είναι υψίστης σημασίας αφού η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί ένα θέμα που διερευνάται παγκοσμίως. Η ζωτικότητα της, ειδικότερα στην Αυστραλία, καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της διάθεσης των μελών της ελληνικής κοινότητας και της επιθυμίας τους για συνεχείς διακρίσεις της, ως ομάδα (Hajek & Nicholas, 2004). Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την ύπαρξη μεγάλου αριθμού ομιλητών, τη δημιουργία ευρειών λειτουργικών περιοχών και ενός επαρκούς κοινοτικού δικτύου που θα αναπτύξει τη χρήση της γλώσσας εκτός και πέρα από τις ελεγχόμενες από την ομάδα περιοχές του σπιτιού, της εκκλησίας και του εθνοτικού σχολείου (Evangelinou-Yiannakis & O'Donoghue, 2011).

Ειδικότερα, οι Έλληνες Αυστραλοί, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, επιδεικνύουν τον ισχυρότερο βαθμό εθνογλωσσικής ζωτικότητας από όλες τις εθνότητες στην Αυστραλία (Evangelinou-Yiannakis & O'Donoghue, 2011). Μεταξύ των Ελλήνων αποίκων και των παιδιών τους που εκτίθενται σε μια κατάσταση γλωσσικής επαφής ενώ η γλωσσική πίστη προς τα ελληνικά, σε επίπεδο μεταξύ των γενεών, εξακολουθεί να είναι η ισχυρότερη σε σύγκριση με άλλες εθνότητες (Tsianikas & Maadad, 2013). Άλλωστε, θα μπορούσε κανείς να πει πως η σημασία των ελληνικών πηγάζει κυρίως από κληρονομικούς, ηθικούς, πνευματικούς, ακαδημαϊκούς, γλωσσικούς και χρηστικούς λόγους.

Επιπρόσθετα, θα ήταν πολιτιστικό έλλειμμα για την Αυστραλία εάν η ελληνική γλώσσα περιοριστεί στο σημερινό της φάσμα και δεν είναι προσβάσιμη σε εθνικό επίπεδο, από την άποψη της καθολικής εκπαίδευσης και πολιτισμού, ιδίως καθώς η ελληνική γλώσσα δεν ήταν αποκλειστική ιδιοκτησία της Έλληνας μόνο, αλλά όλης της ανθρωπότητας (Evangelinou-Yiannakis & O'Donoghue, 2011).

Συγκεκριμένα, κάθε εθνική γλώσσα αποτελεί την ταυτότητα και τη φυσιογνωμία αυτού του έθνους. Στην περίπτωση της ελληνικής, η γλώσσα μεταδίδει και εμπλουτίζει δημιουργικά όλες τις σύγχρονες δυτικές γλώσσες καθώς παραμένει η ισχυρή πηγή για νέες λέξεις και έννοιες για αυτές τις εθνικές γλώσσες (Mavroudi, 2020). Συνεπώς, για να κατανοήσουμε πλήρως τη σημασία και τον πολιτισμό είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε και να μελετάμε την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, η απόκτηση της ελληνικής ενισχύει περαιτέρω την καλύτερη κατανόηση της αγγλικής (Evangelinou-Yiannakis & O'Donoghue, 2011).

Ολοκληρώνοντας, συνεπώς και ύστερα από την παράθεση ποιοτικών δεδομένων για την υποστήριξη της ανάγκης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα στην Αυστραλία, διαφαίνεται η ανάγκη για κλιμακούμενη και στοχευμένη έρευνα τόσο για τον έλεγχο εγχειριδίων που αφορούν την διδασκαλία της ελληνικής όσο και για τα επίπεδα ποιοτικής εκμάθησης σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού όχι μόνο στην Αυστραλία αλλά και παγκοσμίως (Tsianikas & Maadad, 2013).

Συμπληρωματικά, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να ενταχθεί σε μια συγκριτική έρευνα εγχειριδίων άλλου τόπου ή ακόμη και άλλης χρονικής περιόδου, προκειμένου να εξεταστούν συγκριτικά μέσω του συγκεκριμένου λογισμικού, οι στόχοι που έχει ο συγγραφέας κάθε εγχειριδίου και οι ταυτότητες που επιδιώκει να διαμορφώσει,

λαμβάνοντας υπόψη τον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται και παράλληλα την χρονική περίοδο και τις συνθήκες που εκδόθηκε.

Ειδικότερα, σημαντικό αποτελεί, ακόμη, να εξεταστεί η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός μεταξύ των μαθητών. Αδιαμφισβήτητα, πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες εξέλιξης προκειμένου να βελτιώνονται τα προσόντα και η εμπειρογνωμοσύνη τους στην ελληνική γλώσσα. Οι ελληνικές ακαδημαϊκές κοινότητες πρέπει όλες να προσπαθήσουν να διαδραματίσουν τον ρόλο τους για να αναχαιτιστεί η ροή της μείωσης του αριθμού των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική, να λάβουν τις σωστές αποφάσεις και να αναβαθμίσουν τη σημασία της γλώσσας (Hajek & Nicholas, 2004). Είναι σημαντικό για όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών που μαθαίνουν μια γλώσσα, να ενημερώνονται και να κατανοούν τους αριθμούς (Tsianikas & Maadad, 2013). Η γνώση των τρεχουσών στατιστικών στη γλωσσική εκπαίδευση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα τους επιτρέψει να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με επιλογές και προτεραιότητες. Υπάρχουν πολλοί τομείς στους οποίους η γνώση και η επαγρύπνηση μπορούν να λειτουργήσουν για να δημιουργήσουν βελτιώσεις. Είναι επίσης σαφές ότι τα εθνικά σχολεία είναι πραγματικά πολύ σημαντικά και είναι σημαντικό να εξεταστούν αποτελεσματικές στρατηγικές για να διατηρηθεί η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων (Hajek & Nicholas, 2004). Περισσότερο από το ένα τρίτο όλων των μαθητών που μαθαίνουν νέα ελληνικά στην Αυστραλία παρακολουθούν ένα πρόγραμμα εθνοτικών σχολείων (Athanasou & Lamprianou, 2004).

Ωστόσο σε ορισμένα σχολεία όπου οι αριθμοί είναι πολύ χαμηλοί, μια καλύτερη λύση θα μπορούσε να ήταν η συγχώνευση για τη δημιουργία μεγαλύτερων και ισχυρότερων ιδρυμάτων. Η λειτουργία σφαιρικής αντιμετώπισης και όχι μόνο τοπικής, σε μια τέτοια περίπτωση, δηλαδή με τη στοχευμένη χρήση κατάλληλων εργαλείων και εγχειριδίων έτσι ώστε η να μην εμποδιστεί το όραμά μιας ολιστικής εκμάθησης ελληνικών



(Athanasou & Lamprianou, 2004). Ομοίως, μια άλλη αποτελεσματική στρατηγική θα μπορούσε να είναι η δημιουργία νέων αναγνωστικών εγχειριδίων με περιεχόμενο ολοένα εστιασμένο στην κατάλληλη διδασχία των ελληνικών. Το εγχειρίδιο θα έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει όλα τα αναγκαία κεφάλαια αναφερόμενα στην ελληνική ιστορία, πολιτισμό, παράδοση, γεωγραφία ώστε να εξασφαλίσει την επιτυχία για την υποστήριξη της επιτυχούς συνέχισης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Athanasou & Lamprianou, 2004).

Από την άλλη σχετικά με την προσθήκη νέων θεμάτων περιεχομένου απαραίτητη χρήζει η εξέταση κατηγοριών ανάλυσης και εκμάθησης όπως η φιλοσοφία, πολιτική, ιατρική. Αφενός, οι κατηγορίες που συζητήθηκαν συναποτελούν από τις βασικές ενότητες που θα βοηθήσουν στην δημιουργία ταυτοτήτων του εγχειριδίου, ωστόσο, η προσθήκη περισσότερων κειμένων που προάγουν και άλλες πλευρές της ελληνικής ταυτότητας, θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες στην περαιτέρω κατανόηση και αφομοίωση του αισθήματος της Ελλάδας και της πατρίδας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αναφερόμενοι στη διασπορά και στην διασπορική ταυτότητα, θα πρέπει να τονιστεί πως το φαινόμενο της διασποράς είναι προέκταση του φαινομένου του έθνους. Με λίγα λόγια οι μαθητές/τριες σχολείων της Αυστραλίας δεν έχουν μονάχα μία ταυτότητα αυτή της διασποράς αλλά και αυτή της ελληνικής και ο μόνος τρόπος ειδικότερα σε μικρότερες ηλικίες είναι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Mavroudi, 2020). Συνεπώς, η ενδελεχής μελέτη ταυτοτήτων μαθητών/τριών όλων των ακαδημαϊκών βαθμίδων θα καθορίσει πιθανές ελλείψεις στην διατήρηση της ελληνικότητας σε μαθητές/τριες της διασποράς προκειμένου να αντιμετωπιστούν (Mavroudi, 2020).

Ολοκληρώνοντας, το αναμφισβήτητο πρόβλημα σχετικά με την έρευνα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην Αυστραλία, σε όλα τα επίπεδα της κρατικής χρηματοδοτούμενης εκπαίδευσης, είναι ότι

η έρευνα μέχρι τώρα έχει επικεντρωθεί στην κοινωνικοπολιτισμική και γλωσσική φιλοδοξία των μεταναστών γονέων και των παιδιών τους να διατηρήσουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα των προγόνων τους. Αυτό ήταν ένα σημαντικό ζήτημα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, όταν η πολυπολιτισμικότητα ήταν ο στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών (Hajek & Nicholas, 2004). Συνεπώς εντοπίζεται ένα πρόβλημα στην απροθυμία της τρίτης γενιάς να ανακόψει την παρακμή και την ανθεκτικότητα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην Αυστραλία (Hajek & Nicholas, 2004). Σημαντικό θα ήταν να διερευνηθεί ο αντίκτυπος των φιλοδοξιών των μαθητών στην εκπαίδευσή τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **Ελληνόγλωσσες**

Αρβανίτη, Ε. (2017). *Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση*. Αθήνα: New Tech Pub - Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούτσος, Δ. (2003). Σώμα Ελληνικών Κειμένων: Σχεδιασμός και υλοποίηση. Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>

Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη Γ. (2015). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία Σωμάτων Κειμένων*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα - Αποθετήριο "Κάλλιπος". Ανακτήθηκε από:

[https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1932?fbclid=IwAR1JIaJIT8K2XuFQv-c4cAaDjv7fq4GEgmf\\_Q64F2eWVqCILtmhV77IMsmM](https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1932?fbclid=IwAR1JIaJIT8K2XuFQv-c4cAaDjv7fq4GEgmf_Q64F2eWVqCILtmhV77IMsmM)

Δαμανάκης, Μ. (1999). Εκφάνσεις της Ελληνικότητας. Μεταξύ της ελλαδικής, πολιτισμικής νόρμας και του “πολιτισμικού ελάχιστου”. Στο Σ. Κωνσταντινίδης & Θ. Πελαγίδης (Επιμ.), *Ο Ελληνισμός στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Δαμανάκης, Μ. (1999). Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (Επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου – Πανομογενειακού Συνεδρίου, 26 – 28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, (τομ. Α, σελ. 25-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (1999). *Παιδεία Ομογενών*. Ανάκτηση από Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών. Ανακτήθηκε από: [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=category&id=84&Itemid=481&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=category&id=84&Itemid=481&lang=el)

Ιακώβου, Μ. (2004). Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του νέου μοντέλου αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Πρακτικά του 12<sup>ου</sup> συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας, 16-19 Σεπτεμβρίου 2015*, vol. 1. Free University of Berlin.

Καραγιάννης, Β. (2006). Μετανάστευση Διεθνικότητα Κινητικότητα. Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 92.

Μαράτου – Αλιφάντη, Λ. & Γαληνού, Π. (1999). Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το τοπικό στο Παγκόσμιο. Στο Χ. Κωνσταντόπουλος, Λ. Μαράντου – Αλιφάντη, Δ. Γερμανός, κ.ά. (Επιμ.) *Εμείς και οι «Άλλοι» : Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μικρός, Γ. (2004). Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και ορολογία. Στο Μ. Κατσογιάννου & Ε. Ευθυμίου (Επιμ.). *Ελληνική ορολογία: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτης, 139-164.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Διγλωσσία και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα - Αποθετήριο "Κάλλιπος". Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (1998). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1993). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Θεμέλιο: Αθήνα.

Φραντζή, Κ. Τ. (2012). *Εισαγωγή στην επεξεργασία σωμάτων κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Χαραλαμπίκης, Χ. (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Χαλσιάνη, Ι. (2009). Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Πρακτικά Πανελλήνιου

Συνεδρίου. *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*.  
Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα  
Νηπιαγωγών, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από:  
<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/download/poster/xalisiani.pdf>

Χασιώτης, Ι. (1993). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*.  
Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χασιώτης, Ι. & Κατσιαρδή-Hering, Ο. (2005). *Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος – 21ος*  
*αιώνας*. Αθήνα : Βουλή των Ελλήνων.

Ψάλτη, Ε.Ι. (χ.χ.). *Ξέρω Ελληνικά: Αναγνωστικό για την Τετάρτη Τάξη*. Adelaide, South  
Australia: Greek Educational Enterprises.

### **Ξενόγλωσσες**

Anthony, L. (2022). *AntConc (Version 4.0.3)* [Computer Software]. Tokyo, Japan:  
Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software.html>

Aston, G. (Ed.) (2001). *Learning with corpora*. Houston. TX: Athelstan.

Athanasou, J. A. & Lamprianou, I. (2004). *Reading in one's ethnic language: a study of*  
*Greek-Australian high school students*. Australian Journal of Educational and  
Developmental Psychology, 4: 86-96.

Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics. Investigating Language*  
*Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bremmer, J. N. (2014). *Interpretations of Greek Mythology*. Routledge: Routledge  
Revivals.

Clifford, J. (1994). *Diasporas*. Cultural Anthropology, 9 (3): 302-338.

Claval, P. (1996). Diasporas and Politics, an Overview. In Georges Prévélakis ed. *Les Reseaux des Diasporas, The Networks of Diasporas*. Nicosia/Paris: L'Harmattan. Pp. 435-444.

Cohen R. (1997). *Η Παγκόσμια Διασπορά* (Ν. Δ. Πλυτά Τ., Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Cohen, G. L. (2003). Party Over Policy: The Dominating Impact of Group Influence on Political Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 808–822.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.808>

Diamadis, (2011). The Greeks of Sudney. *Sudney Journal*, 3(2). Available from: [http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/sydney\\_journal/index](http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/sydney_journal/index)

Dipper, S. (2008). Theory-driven and corpus-driven computational linguistics, and the use of corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds). *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 68-96.

Engels, J. 2007. Geography and History. In Marincola, J., ed., *A Companion to Greek and Roman Historiography*. Oxford, 541–52.

Erikson, E. & Evans, R.E. (1995). *Dialogue with Erik Erikson*. USA: Jason Aronson.

Evangelinou-Yiannakis, A. & O'Donoghue, T. (2011). *A Qualitative Study of the Teaching of Modern Greek in Western Australia under the Seconded Teachers from Greece scheme': Implications for other similar schemes*. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 36(11), 1-12.

Gee, C. (2000). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Harper Torchbooks.

Goutsos, D. (2010). *The Corpus of Greek Texts: A reference corpus for Modern Greek*. *Corpora* 5(1), 29-44.

Grosjean, F. (2002). *Interview*. *The Bilingual Family Newsletter*, 19 (4), 4-7; 20 (1), 1-7.

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. Ide, N. (2008). Preparation and analysis of linguistic corpora. In S. Schreibman, R. Siemens & J. Unsworth (eds) *A Companion to Digital Humanities*. Oxford: Wiley-Blackwell. Available from: <http://www.digitallhumanities.org/companion/>

Hajek, J., & Nicholas, N. (2004). *The Rise and Fall of Modern Greek in Australia's Universities: What Can a Quantitative Analysis Tell Us?*. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 195-209.

Johns, L. (1991). Should you be persuaded: two examples of data driven learning. *English Research Journal*, 4, 1-16.

Kaliambou, M. (2020). The First Schoolbooks for Greek American Children *In F. Soumakis and T. Zervas (Eds.) Educating Greek Americans. Historical Perspectives and Contemporary Pathways* (pp.41-70). New York: Palgrave- Macmillan. Available from: [https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/d/2354/files/2020/08/Kaliambou\\_2020\\_The-First-Schoolbooks-for-Greek-American-Children.pdf](https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/d/2354/files/2020/08/Kaliambou_2020_The-First-Schoolbooks-for-Greek-American-Children.pdf)

Mavroudi, E. (2020). Feeling Greek, speaking Greek? National identity and language negotiation amongst the Greek diaspora in Australia. *Geoforum*, 116, 130-139.

McEnery, T. & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Available from:

[https://uogbooks.files.wordpress.com/2014/10/tony\\_mcenery\\_andrew\\_wilson\\_corpus\\_linguisticsbook4you-org.pdf](https://uogbooks.files.wordpress.com/2014/10/tony_mcenery_andrew_wilson_corpus_linguisticsbook4you-org.pdf)

Melissourgou, M. N. & Frantzi, K. T. (2019). Stories, second language writers, and genre awareness. In V. Kourtis-Kazoulis, T. Aravossitas, E. Skourtou and P.P. Trifonas (Eds.) *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education*. pp. 117-129. Abingdon/NY: Routledge.

Prévélakis, G. (1996). Introduction: Les Reseaux des Diasporas. In Georges Prévélakis ed. *Les Reseaux des Diasporas, The Networks of Diasporas*. Nicosia/Paris: L'Harmattan. Pp. 435-444.

Safran, W. (2005). Comparing Diasporas: A Review Essay. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 8 (3): 255-291.

Schiller, N. (2005). Basch, L., Szanton, C. "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration". *Anthropological Quarterly* 68 (1): 48-63.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. (2005). Corpus and Text. Basic Principles. In M. Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books: 1-16. Available from: <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm>

Skourtou, E. (1992). Bilingualism and Literacy, *Journal of Applied linguistics*. vol.8.

Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics, *International Journal of Corpus Linguistics*, 10: 1-13.



Tsianikas, M., & Maadad, N. (2013). Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives. *Journal of Modern Greek Studies*, 2013 (Special issue), 362-406.