

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

Ξένια Χατζηιωάννου
Language and Literacy Education
Penn State University, Lehigh Valley Campus
xuh12@psu.edu

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ.

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή εξετάζεται μια συγκεκριμένη συνθήκη γλωσσικής ποικιλίας με μακροχρόνια ιστορική διάσταση, η *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) στην ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο *εγγραμματισμός* (literacy) γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, *κυρίαρχης* ή *πρότυπης* (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της, και ως αιτία τυπικά θεωρείται η ύπαρξη μιας φυσικά κατακτημένης ποικιλίας διαφορετικής από την κυρίαρχη, που δημιουργεί συνθήκη γλωσσικής ασυνέχειας μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της «γλώσσας του σχολείου». Στόχος της εργασίας είναι να αποδομήσει τις θέσεις αυτές και να δείξει ότι η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλότητα θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η ανάλυση ενός συνόλου γλωσσικών δεδομένων από σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις δείχνει ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα άτυπα έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο γλωσσικής διαφοροποίησης που εν μέρει αποδίδει στη μητρική

ποικιλία το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού οργάνου, αλλά όχι το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού στόχου. Η άτυπη και εν πολλοίς ασυστηματική διαφοροποίηση αυτή ωστόσο ενισχύει εν μέρει την *κοινωνιογλωσσική ενημερότητα* (sociolinguistic awareness) των μαθητριών και των μαθητών και στη βάση αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί, υπό τις κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις, σε εργαλείο για την οικοδόμηση επίγνωσης και κριτικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και, κυρίως, απέναντι στις παραμέτρους που ρυθμίζουν την εμφάνισή της, παραμέτρους όπως η επικοινωνιακή περίσταση, οι κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων, το κειμενικό είδος και οι κοινωνικές-σημειωτικές του προεκτάσεις.

Όπως είναι γνωστό, η βασική λογική της παιδαγωγικής του *κριτικού εγγραμματισμού* (βλ. Clark & Ivanič 1997, Street 1996, Street & Lea 2006, Gee 1990, Cope & Kalantzis 1993, 2000, Kalantzis & Cope 2008) συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας, στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων κειμενικών ειδών (Halliday & Hasan 1991) και της γλωσσικής ποικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία (βλ. και Τσιπλάκου 2007, Matsagouras & Tsiplakou 2008). Ωστόσο, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει μια γενικότερη αμηχανία όσον αφορά τη θέση στην εκπαίδευση κοινωνικών ή γεωγραφικών ποικιλιών που είναι, με διάφορους τρόπους, κοινωνικά στιγματισμένες, και όσον αφορά τη συνεισφορά τους στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού.

Από την άλλη πλευρά, οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η συνύπαρξη δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών όχι μόνο δε δυσχεραίνει αλλά διευκολύνει την επιτυχημένη εκμάθηση και της μιας κα της άλλης, υπό τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις, εφόσον δηλαδή οι δύο γλώσσες δε βρίσκονται σε ανταγωνιστική αλλά σε δυναμική συμπληρωματική σχέση *προσθετικής διγλωσσίας* (additive bilingualism· βλ. Baker 2006), εφόσον δηλαδή η δεύτερη γλώσσα (Γ2) οικοδομείται πάνω στην πρώτη (Γ1), ή, καλύτερα, και οι δύο γλώσσες οικοδομούνται πάνω στον κοινό πυρήνα που μοιράζονται. Έτσι, η έννοια της *Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας* (Common Underlying

Language Proficiency, CULP· Cummins 2001) αναφέρεται σε γλωσσικές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες ή που μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη (βλ. και Cummins 2008). Η αξιοποίηση δεξιοτήτων από τη μητρική γλώσσα στο πλαίσιο διδακτικών μοντέλων προσθετικής διγλωσσίας μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν, π.χ., την ικανότητα εντοπισμού και κατανόησης βασικών εννοιών με βάση το κειμενικό ή επικοινωνιακό συγκείμενο. Επίσης, κοινές γλωσσικές λειτουργίες και κειμενικά είδη και οι κειμενικές και πολιτισμικές-κοινωνικές συμβάσεις που τα διέπουν μπορεί να είναι ήδη γνωστά στη μητρική γλώσσα και επομένως αναγνωρίσιμα στη δεύτερη. Ακόμα και η μεταγλωσσική επίγνωση της γραμματικής της μητρικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στην συνειδητή εκμάθηση της δεύτερης.

Οι παραπάνω θέσεις έχουν άμεση σχέση με τον εποικοδομισμό, την ιδέα δηλαδή ότι η γλωσσική γνώση οικοδομείται πάνω σε προηγούμενη γλωσσική (ή μεταγλωσσική) γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των παιδιών δεν είναι εμπόδιο αλλά πηγή και κεφάλαιο προς αξιοποίηση, είτε πρόκειται για μιαν άλλη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική τους διάλεκτο. Η τελευταία διάσταση, αυτή της διαλέκτου, συχνά αγνοείται στις εναγώνιες συζητήσεις για το «πρόβλημα» της διγλωσσίας.

2. Κοινωνική διγλωσσία στην ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Ferguson (1959: 336), *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) είναι:

a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified, (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is *learned largely by formal education* and is used for most written and formal

spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

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

Η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι *κοινωνικά διγλωσσική* (diglossic· Ferguson 1959), ή *διδιαλεκτική* (bilectal) εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι τα (πρότυπα) ελληνικά της Ελλάδας, η Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η κυπριακή διάλεκτος και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της (Papapanlou 1998, Tsiplakou 2006a). Αντίστοιχη είναι η κατάσταση και στην τουρκοκυπριακή κοινότητα (Gautier-Kizilyürek & Kizilyürek 2004). Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο εγγραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, κυρίαρχης ή *πρότυπης* (standard) ποικιλίας (Tsiplakou 2006b), που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση, όπως συμβαίνει στην Κύπρο. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί *γλωσσικού ελλείμματος* (language deficit) των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της: όπως

δείχνουν τα παρακάτω παραδείγματα (από Τσιπλάκου 2004, 2007, Τσιπλάκου 2007):

- (1) Φυσικά αγαπάμε την κυπριακή, είναι μέσα στην καρδιά μας. Αλλά δεν είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Είναι φτωχή.
- (2) Νομίζω ότι το πρόβλημα δεν είναι η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στο σπίτι. Το πρόβλημα είναι αλλού...Γενικά, σαν λαός δεν εκφραζόμαστε με πολλά λόγια στην Κύπρο, απλοποιούμε τα πράγματα. Κι εγώ τώρα δυσκολεύομαι να εκφράσω αυτό που εννοώ. Να σου πω ένα παράδειγμα. Λέμε, π.χ., «δώσε μου τούτο» χωρίς να αναφέρουμε το όνομα του αντικειμένου που θέλουμε...
- (3) Αν ένα παιδί στην Ελλάδα ρωτήσει τη μητέρα του γιατί, π.χ., αναβοσβήνουν τα φανάρια στο δρόμο, η μητέρα του θα του το εξηγήσει με πολλά λόγια. Αν συμβεί κάτι τέτοιο στην Κύπρο, η μητέρα θα απαντήσει μονολεκτικά.

Ιδιαίτερα οι απόψεις της εκπαιδευτικού στο (2) και (3) αντικατοπτρίζουν τη γνωστή *αξιολογική* διάκριση μεταξύ *επεξεργασμένου* (elaborated) και *περιορισμένου* (restricted) κώδικα (Bernstein 1973), όπου ο «περιορισμένος» κώδικας υποτίθεται ότι είναι γλωσσικά λιγότερο πλούσιος και αναλυτικός, καθώς είναι πιο έντονα εξαρτημένος από το εξωγλωσσικό συγκείμενο της επικοινωνίας, και επομένως είναι ακατάλληλος ως όργανο σύνθετης και αποπλαισιωμένης-αφηρημένης σκέψης. Προφανώς επίσης γίνεται έμμεση ταύτιση του περιορισμένου κώδικα με τη διάλεκτο.

2.1 Η πρότυπη ποικιλία και η διάλεκτος στην κυπριακή τάξη

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε δεδομένα από το λόγο δασκάλων και παιδιών σε σχολικές τάξεις της Κύπρου, που θεωρώ ότι δείχνουν πως οι επιμέρους γλωσσικές επιλογές περιορίζονται από τα κατ' ουσίαν κατασταλτικά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της ευρύτερης

γλωσσικής πολιτικής, καθώς και από την ανυπαρξία σαφούς τοποθέτησης ως προς τη φυσική θέση της γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της «επικοινωνιακής» προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα (από Τσιπλάκου 2007) έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία (μελέτες περιπτώσεων με μαγνητοσκοπήσεις και συμμετοχική παρατήρηση). Των δεδομένων στο (4) έχει προηγηθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου για τον απελευθερωτικό αγώνα της Κύπρου εναντίον των Άγγλων, κα η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να της πουν το νόημα του κειμένου «με δικά τους λόγια»:

- (4) Αντρέας: Ένας μαθητής που εσκότωσε
έναν Άγγλο στρατιώτη
τζιαι επήε τζιαι εκρύφτηκε
σε εκείνο το χωριό.
Εβοήθησε τον μια κοπέλλα.
Δασκάλα: Εβοήθησε τον μια κοπέλλα ...
Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε
από το κείμενο σας εμ...
τις προτάσεις εκείνες,
τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς
αυτή την αναστάτωση που συνέβηκε στο χωριό.
Να το διαβάσουμε από μέσα.
- (5) Δασκάλα: Είχαμε μιλήσει εχτές, αν θυμάστε, για το θέατρο
σκιών. Θυμάται κανένας να μου πει
τι είναι το θέατρο σκιών;
Τι είπαμε ότι είναι το θέατρο σκιών;
Ακούω, παιδιά.
Τι είναι το θέατρο σκιών,
που μιλήσαμεν εχτές στο μάθημα ελληνικών;
Αντρέα μου.
Αντρέας: Βάλλουμεν ένα σεντόνι
τζιαι βάλλουμεν τον προβολέα να χτυπά πάνω
για να φαίνεται, να φωτίζεται,

- τζι ' άμαν βάλεις μπροστά τον караγκιόζη,
φακκά η σκιά του πάνω,
τζιαι μπορείς να ον βλέπεις.
- Δασκάλα: Καλές οι πληροφορίες που μας έδωσες
αλλά δεν εκατάλαβα εγώ εντελώς.
Άλλος που θέλει να μου εξηγήσει
τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών; Μάριε μου.
- Μάριος: Πκιάνουμεν ένα μεγάλο πανί,
σχεδόν εν άσπρογ,
τζιαι βάλλουμεν έναγ φανάριγ
να χτυπά πάνω τζιαι να...
όταν βάλλουμεν τες διάφορες...
τα διάφορα χαρτόνια που σχεδιάζουμεν,
να δημιουργά σκιά τζιαι να βλέπουμεν εμείς,
να είμαστε από πίσω από το σεντόνι
τζιαι να κάμνουμεν διάφορες κινήσεις
για να γελούν οι άλλοι.
- Δασκάλα: Δηλαδή προκαλεί...
το παίζουμε για λόγους ψυχαγωγίας, έτσι;
- Μαθητές: Ναι.
- Δασκάλα: Παιδιά, εγώ δεν εκατάλαβα κάτι,
δεν εκατάλαβα πώς δημιουργούνται
αυτές οι σκιές.
Αν δεν ήξερα τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών,
δεν θα καταλάβαινα. Χριστιάνα μου.
- Χριστιάνα: Είναι διάφορες φιγούρες
που κατασκευάζονται από χαρτόνια,
και στα πόδια τους, στα χέρια τους,
τους βάζουμε κάτι κλιπς για να κουνιούνται,
για να φαίνονται οι διάφορες κινήσεις
που κάνουν.
- Δασκάλα: Μάλιστα, πάρα πολύ ωραία.

Τα συνομιλιακά επεισόδια στο (4) και στο (5) παρουσιάζουν την εξής προφανή ομοιότητα: οι δύο δασκάλες ζητούν από τα παιδιά να αποδώσουν νόημα «με δικά τους λόγια», αλλά το νόημα αυτό όταν παράγεται στη διάλεκτο συμβολικά ακυρώνεται· η δασκάλα στο (4) ζητά από τα παιδιά να διαβάσουν από μέσα το κείμενο, ενώ η δασκάλα στο (5) μένει ικανοποιημένη μόνο από την ατελή απάντηση της Χριστιάνας, η οποία όμως είναι στα «καλαμαρίστια».

Οι γλωσσικές πρακτικές, που επιβεβαιώνονται και από δεδομένα ποσοτικών ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο (Ραυλού & Ραπαρανίου 2004), συνάδουν με την ως τώρα επίσημη γλωσσική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, που υπαγορεύει «ανοχή» απέναντι στη χρήση της διαλέκτου από τις μαθήτριες για «ψυχολογικούς» λόγους, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις. Η «ανοχή» αυτή όμως, όπως δείχνουν εθνογραφικά δεδομένα όπως τα παραπάνω, ισοδυναμεί στην ουσία με συμβολική απαξίωση της διαλέκτου.

Από την άλλη πλευρά, εθνογραφικά δεδομένα από σχολικές τάξεις (Ιοαννίδου 2002, Χατζιοαννού 2008) αλλά και από πανεπιστημιακά μαθήματα (Τσιπλακού 2006) δείχνουν ότι οι μαθήτριες διαθέτουν μεγάλη μεταγλωσσική ενημερότητα και ικανότητα διαφοροποιημένης χρήσης ποικίλων *επιπέδων ύφους* (registers) της διαλέκτου ανάλογα με την συνομιλιακή/επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελείται. Η ενημερότητα όμως αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως γλωσσικό κεφάλαιο και δεν αξιοποιείται διδακτικά, υπό κανονικές συνθήκες. Η μόνη ως τώρα συστηματική αξιοποίηση (Υακουμέτι et al. 2005) που εστιάστηκε στην αυτοπαραβολική διδασκαλία της ρηματικής μορφολογίας της κυπριακής και της Κοινής Νέας Ελληνικής, αν και αυστηρά γραμματοκεντρική από άποψη διδακτικής προσέγγισης, είχε ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε μαθήτριες από αγροτικές περιοχές της Κύπρου.

3. Η συμβολή της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάκτηση του αλφαριθμητικού και του εγγραμματισμού

Πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η δημιουργία σχέσης προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingualism) ανάμεσα σε δύο γλωσσικές ποικιλίες, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες είτε πρόκειται για διαλέκτους, έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατάκτηση του εγγραμματισμού. Στη Νέα Γουινέα παιδιά σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που διδάχτηκαν βασικό αλφαριθμητικό και κάποια άλλα μαθήματα στη μητρική τους κρεολή (Tok Pisin) είχαν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις στα αγγλικά αλλά και στα μαθηματικά μέχρι και την Ε΄ Δημοτικού σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί καθόλου στη μητρική τους γλώσσα (Siegel 1997). Ένα επιπλέον θετικό αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να διαχωρίζουν την κρεολή από τα αγγλικά και να αποφεύγουν τις αναμειξίες και τα λάθη μεταφοράς (transfer errors) από τη μια ποικιλία στην άλλη (βλ. και Malcolm 1992 για την διδασκαλία κρεολών παράλληλα με τα αγγλικά στην Αυστραλία και Adger, Wolfram & Christian 2007, Rickford & Rickford 1995, Wheeler 2005, 2008, Wheeler & Swords 2006 για την διδασκαλία της αφροαμερικανικής αγγλικής κοινής παράλληλα με τα αγγλικά στις Η.Π.Α.. Ίσως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι η θετική αποτίμηση των μητρικών ποικιλιών ως εργαλείων για την κατανόηση και την απόδοση ουσιαστικού νοήματος στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τον εγγραμματισμό (βλ. Goodman & Goodman 2000).

Επιπλέον, οι Adger, Wolfram & Christian (2007) έχουν δείξει ότι τα διαλεκτόφωνα παιδιά έχουν επίγνωση του ρόλου της γλωσσικής διαφοροποίησης αφενός για την κατασκευή και προβολή συγκεκριμένης εθνοτικής ταυτότητας και αφετέρου για την συμβολική ερμηνεία και αποτίμηση του εγγραμματισμού ως μηχανισμού αναπαραγωγής αυθεντίας και εξουσίας. Γενικότερα, εθνογραφικές έρευνες σχετικά με τη χρήση διαλεκτικών ποικιλιών από τα παιδιά αποκαλύπτουν όλες τις διαστάσεις του γλωσσικού κεφαλαίου και του γλωσσικού εξοπλισμού τους, καθώς και τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται και αποτιμώνται οι κυρίαρχες πρακτικές εγγραμματισμού στο πλαίσιο

συγκεκριμένων *κοινοτήτων πρακτικής* (communities of practice· Bourdieu 1977), που με τη σειρά τους έχουν άμεση επίδραση στους τρόπους κατάκτησης και αποτίμησής του.

Αρκετά προγράμματα διδασκαλίας εκπαίδευσης έχουν ως στόχο να καταστήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές ερευνητές της γλωσσικής ποικιλότητας. Το πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) δημιούργησε ένα εθνικό δίκτυο δασκάλων και παιδιών από μη προνομιούχα σχολεία, που μετείχαν σε συνεργατικά προγράμματα με στόχο την ενσωμάτωση των μεθόδων της κοινωνιογλωσσολογίας στη διδακτική διαδικασία. Διερευνήθηκαν: (α') η γλωσσική ποικιλότητα στις γλωσσικές κοινότητες των παιδιών και (β') οι στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία τόσο των ίδιων όσο και των κοινοτήτων τους. Αντίστοιχα προγράμματα με στόχο τη *διαλεκτική ενημερότητα* (dialect awareness) στις Η.Π.Α. (βλ. Wolfram 1998, Wolfram 1999, Wolfram & Friday 1997, Adger, Wolfram & Christian 2007, Rickford & Rickford 1995, Wheeler & Swords 2006, Wheeler 2005, 2008) περιλάμβαναν ασκήσεις με πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διαλεκτικές ποικιλίες με στόχο την ανακάλυψη μορφολογικών και συντακτικών κανονικοτήτων. Προέκυψε ότι με τη μέθοδο αυτή τα παιδιά μπορούν να εντοπίζουν τις συστηματικές γραμματικές ιδιότητες των διαλεκτικών ποικιλιών που μιλούν, αλλά, κυρίως, να αναπτύσσουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως η διαμόρφωση και ο έλεγχος υποθέσεων σχετικά με τη γλώσσα, δεξιότητες που φυσικά μπορούν να εφαρμοστούν δημιουργικά και αποτελεσματικά στην εκμάθηση κυρίαρχων ποικιλιών και απαιτητικών μορφών του εγγραμματισμού.

4. Μια διδακτική παρέμβαση

Βασικοί στόχοι της παρέμβασης που περιγράφουμε στη συνέχεια ήταν: (α') Η αύξηση της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητριών και των μαθητών σε σχέση με στοιχεία της κυπριακής μορφολογίας και σύνταξης (μορφολογία και συντακτική θέση των εγκλιτικών αντωνυμιών)· (β') ο εντοπισμός των διαφορών με τις αντίστοιχες συντάξεις της Κοινής Νέας Ελληνικής· (γ') η ενίσχυση της επίγνωσης ότι

η γραμματική της διαλέκτου εμφανίζει συστηματικότητα· (δ') Η επαγωγική κατάκτηση των παραπάνω μέσα από ένα δομημένο μοντέλο διδασκαλίας με κέντρο συγκεκριμένο κειμενικό είδος (την προφορική και γραπτή συνταγή) και τις παραλλαγές του· (ε') η κατανόηση της κειμενικής οργάνωσης του συγκεκριμένου κειμενικού είδους· (στ') η ενίσχυση της υφολογικής και κοινωνιογλωσσικής ενημερότητας.

Η παρέμβαση είχε τη μορφή ογδοντάλεπτης διδασκαλίας σε μια Δ' Δημοτικού στη Λεμεσό. Σημειώνουμε ότι η εκπαδευτικός ήδη ακολουθούσε διαδικασίες ομαδικεντρικής/συνεργατικής μάθησης και είχε κάνει πιλοτική εφαρμογή του εργαστηρίου συγγραφέων (writers' workshop· Hadjiioannou & Ioannou 2008). Η εκπαιδευτικός είχε θετικές στάσεις απέναντι στη διάλεκτο και την εργαλειοποιούσε άτυπα ως γλώσσα-όργανο της διδασκαλίας, αλλά ποτέ ως γλώσσα-στόχο. Η εκπαιδευτικός προετοιμάστηκε από τις ερευνήτριες ως προς τη στοχοθεσία και τη δομή του μαθήματος.

Τα δεδομένα προέρχονται από απομαγνητοφώνηση του μαθήματος (σε στενή φωνητική μεταγραφή), από σιωπηρή συμμετοχική παρατήρηση (λεπτομερείς σημειώσεις πεδίου) και *post-hoc* συνεντεύξεις με μαθήτριες και μαθητές (προκειμένου να εξασφαλιστεί η τριγωνοποίηση).

Τα βασικά ευρήματα της παρέμβασης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

(α') Η συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών στο μάθημα ήταν ιδιαίτερα αυξημένη.

(β') Την αρχική αμηχανία διαδέχτηκε μεγάλος ενθουσιασμός ως προς την παραγωγή λόγου στην κυπριακή διάλεκτο, με σοβαρή αναστοχαστική εμπλοκή σε επίπεδο ομάδων εργασίας.

(γ') Τα παιδιά επέδειξαν αυξημένη μεταγλωσσική ενημερότητα, που αφορούσε όχι μόνο το μορφολογικό/συντακτικό φαινόμενο στο οποίο αρχικά είχαμε εστιάσει (εγκλιτικές αντωνυμίες), αλλά και σε ποικίλα άλλα φωνολογικά και λεξιλογικά φαινόμενα της κυπριακής και τις διαφορές τους από αυτά της Κοινής Νέας Ελληνικής. Αυτό δεν είχε προβλεφθεί στους στόχους της παρέμβασης, και αποτέλεσε μια ιδιαίτερα ευχάριστη έκπληξη.

(δ') Τα παιδιά επέδειξαν στοιχεία κοινωνιογλωσσικής και υφολογικής ενημερότητας όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση Κοινής Νέας Ελληνικής και διαλέκτου, αλλά και όσον αφορά την υφολογική διαστρωμάτωση μέσα στα όρια του διαλεκτικού συνεχούς (Tsiplakou κ. ά 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε σχολιασμένα αποσπάσματα από τη συζήτηση στην τάξη και την ομαδική εργασία των μαθητριών και των μαθητών, που δείχνουν με χαρακτηριστικό τρόπο τα παραπάνω.

- (6) Δασκάλα: Κόβουμε, μα πκοιες κόβουμε; ...
M4: Αυτές.
Δασκάλα: Αυτές, τις μελιντζάνες. Στα κυπριακά;
M6: Α, μάνα μου...
Δασκάλα: Στα κυπριακά, λοιπόν, τι θα ελέγαμε;
M2: Καθαρίζουμεν τες μελιντζάνες.
Δασκάλα: Καθαρίζουμεν τες. «Τες» ή «τις»;
M (εν χορώ): «Τες»!
Δασκάλα: Εκεί που λέει « τις κόβουμε»,
τι θα ελέαμε στα κυπριακά; Παντελή.
M5: «Τις κόβουμε».
Δασκάλα: «Τις κόβουμε», λαλεί ο Παντελής.
Εμέναν η γιαγιά μου εν θα ελάλεν έτσι,
Παντελάκη μου, όμως.
M5: Εν το βρίσκω.
Δασκάλα: «Κόφκουμεν...»
M7: «Τες».
Δασκάλα: «Τες». Τι γίνεται στα κυπριακά, παιδιά, λοιπόν;
M8: Πάει μετά τζείνο!
Δασκάλα: Χεράκια! Τι λαλούμε στα κυπριακά;
Την αντωνυμίας; Α;
Πού την βάλλουμεν, Ορέστη μου;
M9: Στο τέλος.
Δασκάλα: Στο τέλος. Μετά το ρήμα. Βλέπουμε λοιπόν εδώ
ότι έχουμε μιαν διαφοράν από την ελληνι-

από την νεοελληνικήν γλώσσαν.
Στα κυπριακά την αντωνυμίαν μας
βάλλουμεν την συνήθως μετά από το ρήμα.

Στο (5) η δασκάλα εισάγει σταδιακά την ιδέα της συστηματικής διαφοροποίησης των δύο ποικιλιών στο επίπεδο της σύνταξης (θέση των εγκλιτικών αντωνυμιών), χρησιμοποιώντας μεταγλωσσική ορολογία (αντωνυμία, ρήμα) αλλά και κατονομάζοντας τις δύο ποικιλίες και αντιμετωπίζοντάς τες ως *συστήματα*, που μπορούν να περιγραφούν με τους ίδιους γραμματικούς όρους. Στη συνέχεια ζητά από τις μαθήτριες και τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες και να παραγάγουν συνταγές, προφορικές και γραπτές, και στα δύο ποικιλίες, και μάλιστα με εσωτερικές διαβαθμίσεις ως προς την επισημότητα του ύφους (γραπτή και τηλεοπτική συνταγή στα «καλαμαρίστικα», προφορικές συνταγές στο δημόσιο και ιδιωτικό πεδίο στα κυπριακά). Είναι ενδιαφέρον ότι τα παιδιά αρχικά ταύτιζαν τα κυπριακά με τη γλώσσα των ηλικιωμένων και αναπαρήγαγαν κυρίαρχες απόψεις σχετικά με τον κοινωνικό στιγματισμό της διαλέκτου:

- (7) Δασκάλα: Θα εργαστείτε στις ομάδες σας,
για να φτιάξετε την ίδια συνταγή,
αλλά σε άλλην περίσταση.
Σε τι θα θέλατε να το μετατρέψετε; Πε, Γεωργία.
- M2: Χωρκάτικα.
- Δασκάλα: Χωρκάτικα. Τι εννοάς, χωρκάτικα;
- M2: Ε, χωρκάτικα, κυρία.
- M3: Ας πούμεν, κυρία, «τζιαί».
- Δασκάλα: Στα κυπριακά. Εν τζιαί σημαίνει ότι εν χωρκάτικα
η γλώσσα μας. Πείτε μου να δούμε, τι περίσταση
θα μπορούσε να υπήρχε για να γίνει στα κυπριακά;
- M4: Όπως τη λέει η γιαγιά!

Επιπλέον, οι ομάδες που δούλευαν τις συνταγές στα κυπριακά φαίνεται ότι ήθελαν περισσότερη παρότρυνση και ενθάρρυνση, προφανώς λόγω του ασυνήθιστου της δραστηριότητας:

- (8) Δασκάλα: Λοιπόν, «ξεφλουδίζεις τα» ή «καθαρίζεις τα» ...
M5: Τα χόρτα!
Δασκάλα: Είν' α μπου να της πει, «μελιντζάνες»;
Πώς τες λαλούμεν στα κυπριακά;
Η μάμμα σας λαλεί:
«εν να κάμω μελιντζάνες σήμερα»;
M (εν χορώ): Όσοοοι...
M6: Ναι!
M7: Οι, λαλεί κάτι άλλο! «Βαζάνια».
M (εν χορώ): Ναι!
M6: Εν η γιαγιά μου που το λαλεί.

Ωστόσο, πολύ σύντομα οι μαθήτριες και οι μαθητές μπήκαν στο πνεύμα. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την εργασία της ομάδας που ετοιμάζε τηλεοπτική συνταγή στα «καλαμαρίστικα»):

- (9) M5: «Σήμερα η συνταγή μας θα είναι λουκουμάδες».
M3: Εν εν έτσι που το λαλούμεν, αλλά έτσι πιο καλά.
[...]
M1: Εν έτσι που γράφονται, έτσι τζι' αλλιώς.
M2: «Οι λουκουμάδες» εν να γράψουμεν.
M3: Εμένα φκαίννει μου «λοκκουμάδες»
M5: Ξέρω το, εν λαλούμεν «λουκουμάδες».
Εν καλαμαρίστικα.
M3: Ρε, οι καλαμαράδες!
- (10) M1: «Στη συνέχεια...».
M2: «Αφήνουμε»
M3: Οι «αφήνουμε», να βάλουμε κατι
πκιο καλαμαρίστικο!

M1: «Στη συνέχεια αφήνουμε», κόρη, σιώπα!

Όπως φαίνεται από τα (9) και (10), οι μαθήτριες συζητούν με συστηματικό τρόπο και με μεγάλη μεταγλωσσική εμπλοκή τόσο φωνητικές όσο και λεξιλογικές διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ των κυπριακών και των «καλαμαρίστικων». Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρχίζουν να αναφέρονται σε «περισσότερο» και «λιγότερο» «καλαμαρίστικους» τρόπους έκφρασης· αρχίζει δηλαδή να διαφαίνεται μια λανθάνουσα ενημερότητα ως προς τη διαφοροποίηση επιπέδων ύφους στην εξωγενή, υπερκείμενη ποικιλία (πρβλ. Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2008). Σύντομα η συζήτηση εστιάζεται σε ακόμα λεπτότερες πραγματολογικές/υφολογικές διακρίσεις:

- (11) M2: «Μισό φλυντζάνι ζάχαρη».
M1: «Μισό φλυντζανάκι» εν πκιο καλά.
M4: «Μισό φλυντζάνι»!
M1: «Φλυντζανάκι»!
M5: Εν εν «φλυντζάνι» που λέουν;
M3: Ε, και τα δύο μπόρουν να τα πουν.
[...]
M4: «Διαλύουμε τη μαγιά».
M5: «Σε λίγο νερό».
M4: «Νεράκι».
M1: Εν τζιαι είμαστε μωρούθκια!

Εδώ οι μαθήτριες προβληματίζονται ως προς τη χρήση του καλαμαρίστικου υποκοριστικού ως μηχανισμού ευγένειας/επίσχεσης (hedging· πρβλ. Terkourafi 1997). Τέτοιου τύπου πραγματολογικοί/υφολογικοί προβληματισμοί (που κανονικά θα έπρεπε να αποτελούν κεντρικό σημείο *κάθε* μορφής γλωσσικής διδασκαλίας επικεντρωμένης στην πολυδιάστατη μεταγλωσσική ενημερότητα ως ουσιαστικό συστατικό του κριτικού εγγραμματισμού) και πάλι ανέκυψαν αυθόρμητα, δεν ήταν μέσα στους αναμενόμενους στόχους της παρέμβασης, και μας ξάφνιασαν πολύ ευχάριστα. Θεωρούμε ωστόσο ότι

οι προβληματισμοί αυτοί κατά κάποιο τρόπο ήταν το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας παρέμβασης που κατεύθυνε τις μαθήτριες να σκέφτονται αντιπαραβολικά, επιστρατεύοντας κριτικά το συνολικό γλωσσικό τους κεφάλαιο.

Αντίστοιχα εντυπωσιακά λειτούργησαν και οι ομάδες που έπρεπε να παραγάγουν συνταγές στα κυπριακά: επιστράτευσαν γραμματική ορολογία για να μιλήσουν για τη διάλεκτό τους και εστίασαν σε λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές διαφορές μεταξύ κυπριακής και Κοινής Νέας Ελληνικής.

- (12) M1: Εν στην προσταχτική που πρέπει να το κάμουμε.
M2: Όι, εν οριστική.
M1: «Διαλύστε»
M3: Διατάσσει τον;
M4: Λαλεί του «διαλύεις τη μαγιά σε λλίο χλιαρό νερό. Βάλλεις στην κούππα...». Γράφε, κόρη.
«Στην κούππα του μίξερ».
- [...]
- M4: «Παίρνεις».
M2: «Πκιάνεις με ένα κουτάλι... κουτάλι ... κουταλιές...»
M3: «Ζύμης».
M2: «Τζιαι τηαννίζεις».
M1: «Τες».
M3: «Τις».
M4: «Τες, τες».

Οι μαθήτριες επιπλέον εστίασαν σε τρόπους γραφής της κυπριακής στις σημειώσεις που κρατούσαν:

- (13) M2: Πήαινε δαμαί σε τούτο: «φκάλε»...
όι, όι, εν εν έτσι.
Σβήσ' το. «Φκάλεις με τρυπητή κουτάλα»...

- M1: «τους λοκκουμάες»...
M2: «μόλις ροΐσουν» ... όι, «ροδίσουν»,
να βάλουμεν τζιαι κανέναν έτσι.

Η τελευταία παρατήρηση της μαθήτριας M2 έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με το προηγούμενο εκφώνημα της μαθήτριας M1. Εδώ τις οδηγίες υποτίθεται ότι τις δίνει η γιαγιά προς την εγγονή, και η κοινωνιογλωσσικά πιο στιγματισμένη φωνητική επιλογή της παράλειψης του μεσοφωνηεντικού διαρκούς [ð] στη λέξη [lok^humáes] «λοκκουμάες» θεωρητικά αντικατοπτρίζει την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο της υποτιθέμενης ομιλήτριας (πρβλ. την ταύτιση των κυπριακών με τα «χωρκάτικα» και τη «γλώσσα της γιαγιάς» στο (7)). Το ότι το παραπάνω δεν αποτελεί απλώς δική μας υπόθεση φαίνεται ξεκάθαρα από το τελευταίο εκφώνημα της M2 «μόλις ροΐσουν» ...όι, «ροδίσουν», να βάλουμεν τζιαι κανέναν έτσι. Είναι προφανές ότι το παιδί γνωρίζει ότι η παρουσία ή η παράλειψη του μεσοφωνηεντικού διαρκούς αποτελεί κοινωνιογλωσσική μεταβλητή εντός του κυπριακού υφολογικού συνεχούς (Tsiplakou κ. ά. 2006, Tsiplakou 2009): το μεταγλωσσικό σχόλιο να βάλουμεν τζιαι κανέναν έτσι επίσης παραπέμπει σε επίγνωση ότι οι κοινωνιογλωσσικές μεταβλητές δεν είναι διαβαθμισμένες κατά απόλυτο τρόπο μέσα στο συγκεκριμένο διαλεκτικό συνεχές.

5. Συζήτηση

Συνοπτικά, η κεντρική δραστηριότητα του μαθήματος οδήγησε στην έκφραση και πραγμάτευση σημαντικής μεταγλωσσικής γνώσης. Οι μαθήτριες επέδειξαν καλή κατανόηση του γραμματικού φαινομένου-στόχου και χρησιμοποίησαν με λειτουργικό τρόπο μεταγλωσσική ορολογία για να εξηγήσουν τις γλωσσικές επιλογές τους στα κείμενα που δημιουργούσαν. Η συνειδητοποίηση ότι η ελληνοκυπριακή διάλεκτος έχει γραμματική ήταν ίσως από τα πιο επιτυχημένα αποτελέσματα της παρέμβασης, η οποία επίσης σημείωσε επιτυχία στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων αλλά και στο επίπεδο του μαθητικού ενδιαφέροντος και συμμετοχής. Ακόμα, οι δραστηριότητες του μαθήματος οδήγησαν στην έκφραση και πραγμάτευση γλωσσικών στάσεων καθώς και ιδεών

για τη φύση, τα χαρακτηριστικά και τα «όρια» των δύο γλωσσικών ποικιλιών. Αν και αναπόφευκτα εκφράστηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις προς τις δύο ποικιλίες και κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις δύο ποικιλίες (π.χ. *χωρκάτικα*, *νεράκι*), το μεγαλύτερο όφελος της παρέμβασης παραμένει η αυξημένη κοινωνιογλωσσική/επικοινωνιακή ενημερότητα και ο συσχετισμός περίπτωσης επικοινωνίας με επιλογές κώδικα στο κυπριακό συγκεκριμένο, και κυρίως η μεταγλωσσική/μεταγνωστική πραγμάτευση των διαθέσιμων γλωσσικών επιλογών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adger, C. T., W. Wolfram & D. Christian. (2007) *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control* vol. II. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. & V. Edwards (1998) "Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers". *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, ed. by A. Egan-Robertson & D. Bloome, 191-214. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Clark, R. & R. Ivanič (1997) *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cope, B. & M. Kalantzis (1993) "The power of literacy and the literacy of power". *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 63-89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000) "Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea". *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 3-37. London: Routledge.

- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008) "Language and literature teaching for immigrant students: A pedagogical framework". *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjioannou & S. Tsiplakou, 133-154.
- Ferguson, C. (1959) Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Gautier-Kizilyürek, S. & N. Kizilyürek (2004) "The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question". *International Journal of the Sociology of Language* 168, 37-54.
- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Goodman, Y. & D. Goodman (2000) " "I hate 'postrophes": Issues of dialect and reading proficiency". *Language in Action: New Studies of Language in Society*, ed. by J. K. Peyton, P. Griffin, W. Wolfram & R. Fasold, 408-435. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Halliday, M. A. K & R. Hasan (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadjioannou, X. (2008) "Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: Lessons from a Greek Cypriot class". *Affirming Students' Rights to Their Own Language: Bridging Educational Policies and Pedagogical Practices*, ed. by J. Scott, D. Straker & L. Katz, 275-290. New York, NY: Routledge & NCTE (joint publication).
- Hadjioannou, X. & M. Ioannou (2008) "Shifting focus : A journey from a strict product approach to process writing". *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjioannou & S. Tsiplakou, 91-100.

- Ioannidou, E. (2002) *This ain't my Real Language, Miss: On Language and Ethnic Identity Among Greek Cypriot Students*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Southampton, U.K.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2008) "Digital communications, multimodality and diversity: Towards a pedagogy of multiliteracies". *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjioannou & S. Tsiplakou, 15-50.
- Malcolm, I. (1992) "English in the education of speakers of Aboriginal English". *Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education*, ed. by J. Siegel, 14-41. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Matsagouras, E. G. & S. Tsiplakou (2008) "Who's afraid of genre? Genres, functions, text-types and their implications for a pedagogy of critical literacy". *Scientia Paedagogica Experimentalis-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjioannou & S. Tsiplakou, 71-90.
- Παπανικόλα, Ε. & Σ. Τσιπλάκου (2008) "Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα". *Πρακτικά του Χ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, επιμ. Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους, 623-644. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Papapavlou, A. (1998) "Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications". *International Journal of the Sociology of Language* 18, 15-28.
- Pavlou P. & A. Papapavlou (2004) "Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective". *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.
- Rickford, J. R. & A. E. Rickford (1995) "Dialect readers revisited". *Linguistics and Education* 7, 107-128.
- Siegel, J. (1997) "Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance?" *Applied Linguistics* 18, 86-100.

- Street, B. (1996) “Academic literacies”. *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences*, ed. by D. Baker, J. Clay & C. Fox, 101-134. New York: Falmer Press.
- Street, B. V. & M. Lea (2006) “The “Academic Literacies” model: Theory and applications”. *Theory into Practice* 45, 368-377.
- Terkourafi, M. (1997) *The discourse functions of diminutives in the speech of Cypriot Greeks and mainland Greeks*. Unpublished M.Phil. thesis, University of Cambridge.
- Τσιπλάκου Σ. (2004) «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή. Μια αμφίδρομη σχέση;». *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*, ed. by G. Catsimali, A. Kalokairinos, E. Anagnostopoulou & I. Kappa. Rethymno: Linguistics Lab. CD-Rom.
- Tsiplakou, S. (2006a) “Cyprus: language situation”. *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd edition, ed. by K. Brown, 337-339. Oxford: Elsevier.
- Tsiplakou, S. (2006b) “The emperor’s old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy”. *International Journal of the Humanities* 2, 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (2007) “Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education”. *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*, ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 236-264. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) «Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις». *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, επιμ. Η. Γ. Ματσαγγούρας, 466-511. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tsiplakou, S. (2009) “Code-switching and code-mixing between related varieties: establishing the blueprint”. *The International Journal of Humanities* 6, 49-66.
- Tsiplakou, S., A. Papapavlou, P. Pavlou & M. Katsoyannou (2006) “Levelling, koineization and their implications for bidialectism”. *Language Variation – European Perspectives. Selected Papers*

- from the 3rd International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3), University of Amsterdam, 23-25 June 2005, ed. by F. Hinskens, 265-276. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wheeler, R. (2005) "Code-switch to teach Standard English". *English Journal* 94:108-112.
- Wheeler, R. (2008) "Becoming adept at code-switching". *Educational Leadership* 4, 54-58.
- Wheeler, R & R. Swords (2006) *Codeswitching: Teaching Standard English in Urban Classrooms*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wolfram, W. (1998) "Dialect awareness and the study of language". *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, ed. by A. Egan-Robertson & D. Bloome, 167-190. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Wolfram, W. (1999) "Dialect awareness programs in the school and community". *Language Alive in the Classroom*, ed. by R. Wheeler, 47-66. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wolfram, W. & Friday, W. C. (1997) "The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 65, 143-154.
- Yakoumetti, A., M. Evans & E. Esch (2005) "Language awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus". *Language Awareness* 14, 254-260.

