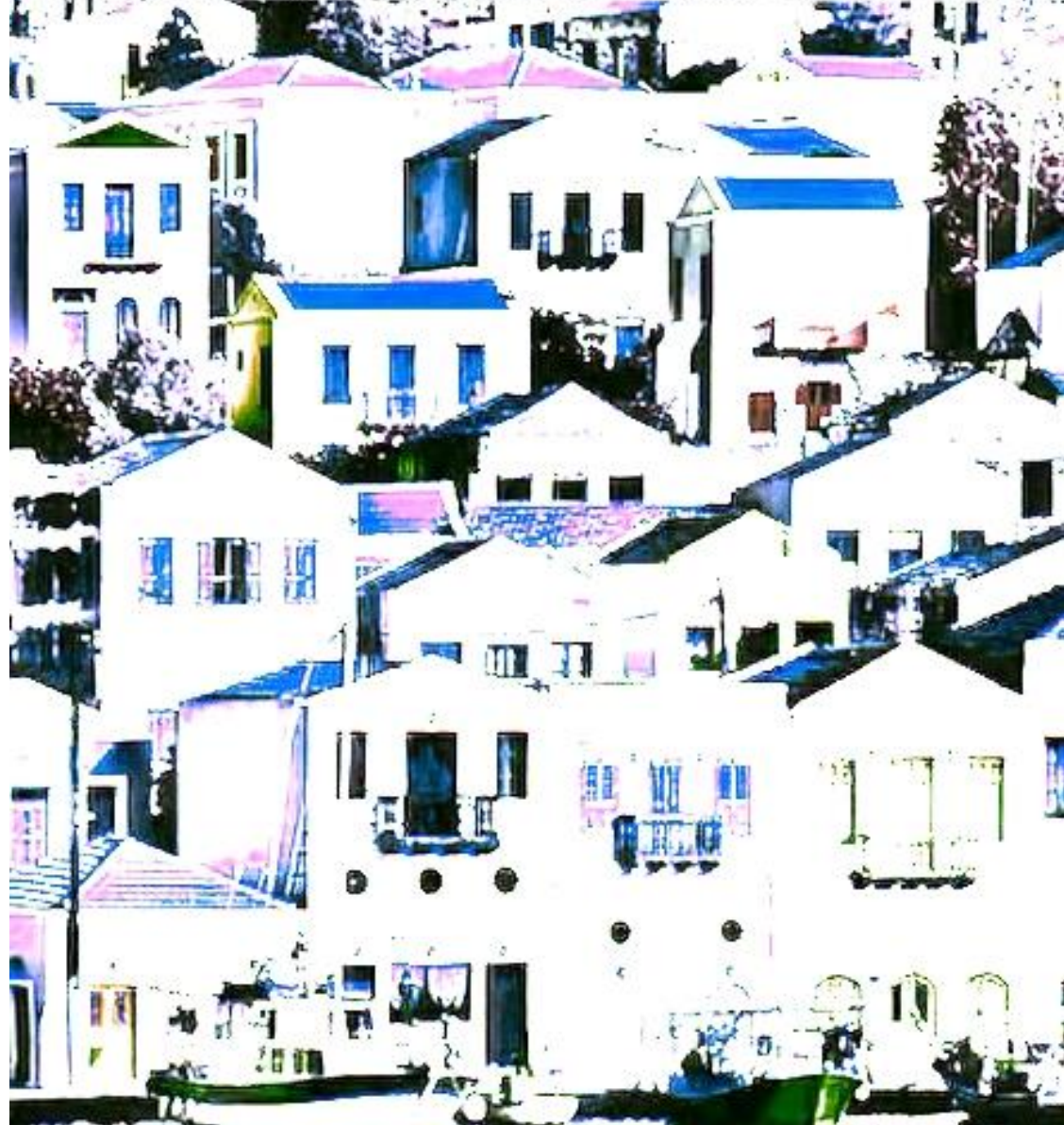


ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΒΛΕΜΜΑ

Revista de Estudos Helênicos - UERJ - No.13 - 2023



ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΒΛΕΜΜΑ

Revista de Estudos Helênicos

Número 13 - 2023

Setor de Grego – Instituto de Letras – UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E ORIENTAIS
SETOR DE GREGO
Rua São Francisco Xavier, 524 – Bloco A – 11.005

TO ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΒΛΕΜΜΑ - Revista de Estudos Helênicos

Número 13 – 2023
ISSN – 2526-3609

Editoras:

Dulcileide Virginio do Nascimento Braga - UERJ

Fernanda Lemos de Lima - UERJ

Conselho consultivo:

Ioánnis Petrópoulos (Universidade Demócritos da Trácia)

Kalliópi Samiótou (Vanderbilt University – EUA)

Nikoletta Tsitsanoudi-Malidis (Universidade de Ioánnina – Grécia)

Tania Martis Santos (UFRJ)

Sumário

Apresentação

Dulcileide Virginio do Nascimento Braga

Fernanda Lemos de Lima.....7

Ακριτικοί Τόποι, Γλώσσα και Πολιτισμός – Τα έργα του Καστελλορίζου

Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη, Εμίλ Θεοδωρόπουλος.....9

Η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της μελέτης και της διδασκαλίας των γλωσσικών ιδιωμάτων

Κώστας Δ. Ντίνας.....15

Η διαλεκτική/λαϊκή ορολογία της ιατρικής στη σύγχρονη ξυλαγανιώτικη διάλεκτο της Θράκης: περιγραφή και εκπαιδευτική εφαρμογή

Αναστάσιος Καραγιαννάκης, Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή,

Ασημάκης Φλιάτουρας.....33

Γλωσσικές γεωγραφικές ποικιλίες και καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση: το ιδίωμα του Καστελλορίζου

Γεωργία Κατσούδα, Ευγενία Μαγουλά, Μαριάνθη Οικονομάκου.....50

Πώς οι γλώσσες (καθ)ορίζουν ταυτότητες και οι ταυτότητες (καθ)ορίζουν γλώσσες: η επίδραση της ιδεολογίας στην γλωσσική διατήρηση

Μαρίνα Τζακώστα.....71

Μεταξύ γλωσσικών κωδίκων: Στοιχεία από την μειονότητα της Θράκης – πληθυσμός μη τυπικού γλωσσικού προφίλ

Δέσποινα Στεφάνου.....81

Οι γιατροί στα ακριτικά τραγούδια

Ιωάννης Στεφανίδης.....108

**Η υπέρβαση των γεωγραφικών περιορισμών στην εκπαίδευση: Η
κατάκτηση της γλώσσας σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές**

Εμίλ Θεοδωρόπουλος, Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη120

Apresentação

Dulcileide Virginio do Nascimento Braga – UERJ

Fernanda Lemos de Lima – UERJ

Temos, mais uma vez, a satisfação de oferecer ao público leitor, tanto acadêmico quanto geral, mais um número de To Ελληνικό Βλέμμα – Revista de Estudos Helênicos do Instituto de Letras da UERJ.

No presente número e ao longo dos números 14 e 15, teremos a oportunidade de apresentar artigos voltados para diversos aspectos da língua grega, dando continuidade à parceria com a Universidade de Ioánnina, na Grécia, na pessoa da professora Nikolleta Tsitasnoúdis-Malídis e com a colaboração do professor Emil Theodorópoulos.

Contamos, no número 13, com artigos que transitam pela língua grega moderna, seja por dialetos tradicionais, temas de estudo linguístico que envolvem o falar popular, os termos ligados à medicina, a constituição identitária e, ainda, estudos dos vocabulários em textos da tradição do épico *Vasileios Digenis Akritas*.

Além dos sete estudos voltados para a percepção linguística do grego medievo e moderno, contamos com um texto de apresentação dos organizadores convidados dos volumes 13, 14 e 15 de nossa publicação. Tsitsanoúdis-Malidis e Theodorópoulos apresentam os temas gerais coletados na Universidade de Verão, realizada na ilha de Kastellórizo, evento acadêmico de grande importância para os estudos linguísticos da língua grega e que congregou membros de vinte e cinco diferentes universidades do mundo e pensou a língua em fronteira.

Celebramos, novamente, a diversidade dos olhares gregos e para a Grécia, oferecendo uma diversidade de estudos com acesso gratuito. Boa leitura!

Ακριτικοί Τόποι, Γλώσσα και Πολιτισμός – Τα έργα του Καστελλορίζου

Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη

Εμίλ Θεοδωρόπουλος

Η παρούσα συλλογική έκδοση είναι προϊόν μιας συνεργατικής δουλειάς αφορμή για την οποία στάθηκε η συγκέντρωση των πορισμάτων του 8ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου. Ο αρχικός μας στόχος, τον οποίο προσπαθήσαμε να υπηρετήσουμε μέχρι τέλους, σχετιζόταν με την προβολή της διασύνδεσης της ελληνικής γλώσσας, του πολιτισμού και των μέσω μαζικής ενημέρωσης σε συσχέτιση με την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρόκειται για μια ζωντανή πρόκληση, η διαπραγμάτευση και υπηρετήση της οποίας απαιτούν κόπο και αδιάλειπτο αγώνα, θεωρούμε όμως ότι αυτός ο αγώνας ειδικά σήμερα δεν μπορεί παρά να δίνεται με μαχητικότητα και επιστημονική τεκμηρίωση. Με τη γλώσσα δεν περιγράφουμε απλώς τον κόσμο αλλά τον δημιουργούμε, τον ορίζουμε και τον διαμορφώνουμε. Η γλώσσα κάθε χώρας διαθέτει ιδιαίτερες πτυχές μέσα από τις οποίες αποδίδει τα έθιμα και τις παραδόσεις της χώρας αυτής. Γνωρίζοντας μία γλώσσα κατανοεί κάποιος τις συνήθειες και τον τρόπο σκέψης του λαού που τη μιλά και αντίστροφα, γνωρίζοντας τα ήθη και τα έθιμα, κατανοεί κανείς καλύτερα την ίδια τη γλώσσα. Δεν συνιστά, επομένως, απλώς ένα εργαλείο συνεννόησης ή μέσο μεταφοράς πληροφοριών αλλά αποτελεί ταυτόχρονα φορέα και εκφραστή ιδεών, αξιών και αντιλήψεων, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώση μιας γλώσσας

συνεπάγεται και την ταυτόχρονη οικειοποίηση μιας σειράς αρχών που συγκροτούν έναν πολιτισμό, δηλαδή έναν ιδιαίτερο τρόπο σύλληψης και οργάνωσης της εξωτερικής πραγματικότητας.

Το παρόν πόνημα διαιρείται σε τρία τεύχη και αποτελεί μια συλλογική πνευματική συνάντηση επιστημόνων, ερευνητών και επαγγελματιών που τους ενώνει η αγάπη τους για την Γλώσσα, τον Πολιτισμό και τα ΜΜΕ. Στις σελίδες του σε ένα πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται εισηγήσεις και ανακοινώσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο του 8ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου «Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ», που πραγματοποιήθηκε το 2022 στο Καστελλόριζο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα πρακτικά εμπλουτίστηκαν με νεότερα κείμενα και θέματα, τα οποία εντάσσονται και αφορούν τον ειδικότερο τίτλο του 8ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου που ήταν «Ακριτικοί τόποι, γλώσσα και πολιτισμός».

Πανεπιστημιακοί και ερευνητές από 25 Πανεπιστήμια, στην Ελλάδα και το εξωτερικό και συγκεκριμένα από το Harvard University, Stanford University, Boston University, Rio De Janeiro University, Macquarie University, Merrimack College Μασαχουσέτης, Ocean County College, NJ, Imperial College, Université de Toulouse 2 – Jean Jaurès, Université Paul-Valéry Montpellier, Πανεπιστήμιο της Γρανάδας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων, Αριστοτέλειο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αιγαίου, Χαροκόπειο, Πατρών, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κρήτης, Δυτικής Μακεδονίας, Δημοκρίτειο Θράκης, Θεσσαλίας, Πελοποννήσου ταξίδεψαν στο ακριτικό Καστελλόριζο και παρουσίασαν τα πορίσματα των ερευνών τους, τα οποία κατατίθενται ολοκληρωμένα στην παρούσα ηλεκτρονική έκδοση.

Οι επιμελητές του συλλογικού αυτού έργου καταθέτουμε τις ειλικρινείς και εγκάρδιες ευχαριστίες μας προς όλους τους συγγραφείς, πανεπιστημιακούς δασκάλους και ερευνητές, οι οποίοι μας εμπιστεύτηκαν τις μελέτες και τα άρθρα τους και συνεργάστηκαν μαζί μας υποδειγματικά. Μέσα και πίσω από όλες αυτές τις συνέργειες και συνεργασίες μας διαχρονικά, βρίσκονται άνθρωποι που πίστεψαν στη δουλειά μας και μας ενδυνάμωσαν να συνεχίσουμε. Στις προσπάθειές μας, αρωγός ακόμη μια φορά η Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Rio De Janeiro Fernanda Lemos de Lima και το περιοδικό Ελληνικό Βλέμμα. Θερμότερες οι ευχαριστίες για την φιλόξενη υποδοχή και ανάρτηση των τριών τευχών στον ιστότοπο του περιοδικού, γεγονός που εξασφαλίζει διεθνή απήχηση στη δημοσίευση των πρακτικών του Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου.

Τα Πρακτικά χωρίζονται σε τέσσερα μέρη τα οποία με τη σειρά τους επιμερίζονται σε επτά Ενότητες. Το Πρώτο μέρος συγκροτείται από τρεις ενότητες στις οποίες εξετάζεται η γλωσσική ποικιλομορφία σε επίπεδο μάθησης, ενώ παράλληλα αναλύεται ο ρόλος των διαλέκτων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στο πρώτο τμήμα εξετάζεται η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της μελέτης και της διδασκαλίας των γλωσσικών ιδιωμάτων ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία για δύο γεωγραφικές ποικιλίες όπως η ξυλαγανιώτικη διάλεκτος της Θράκης και το ιδίωμα του Καστελλόριζου. Η δεύτερη ενότητα, με αφορμή μελέτες που προσεγγίζουν τη γλωσσική ταυτότητα και τους γλωσσικούς κώδικες ενώ ολοκληρώνεται με μια μελέτη επικεντρωμένη στους γεωγραφικούς περιορισμούς και την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι για πολλές περιοχές της Ελλάδας οι φυσικές δυσκολίες που οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μοιάζουν ανυπέρβλητες

και συχνά την αναστέλλουν. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τη λειτουργία των παιγνιδιών δραστηριοτήτων της φυσικής αγωγής και του ψυχοδράματος στην ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης των ανθρωπίνων αξιών.

Το Δεύτερο Μέρος περιλαμβάνει δύο νέες ενότητες τη Δ' και την Ε'. Στη Δ' τιμητικά εντάσσεται το κείμενο της Α.Ε. του τέως Προέδρου της Δημοκρατίας κ. Προκοπίου Παυλοπούλου με τίτλο «Παρατηρήσεις για την επικαιρότητα της θεωρίας του Αριστοτέλους περί Επιείκειας στο πεδίο του σύγχρονου Δημόσιου Διεθνούς Δικαίου», όπου παρουσιάζεται η ανάγκη για χρήση της αρχής της Επιείκειας ως μέσο ερμηνείας και προσαρμογής του Δικαίου. Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, αν αντιληφθούμε πόσο σύγχρονες και επίκαιρες παραμένουν οι φιλοσοφικές και νομικές αρχές που προτείνει ο Αριστοτέλης. Αξίζει σε αυτό το σημείο να υπογραμμιστεί ότι το συγκεκριμένο κείμενο αποτέλεσε τον βασικό κορμό της ομιλίας της Α.Ε. του τέως ΠτΔ κατά τις εργασίες του 8ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου «Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ» που πραγματοποιήθηκε 10-15 Ιουλίου 2022, στην ακριτικό Καστελλόριζο. Η τελευταία ενότητα του Δεύτερου Μέρους εστιάζει στον ρόλο του δημοσίου λόγου σε συνάρτηση με το πολιτικό τοπίο. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει μελέτη που με αφορμή τη σύγχρονη ουκρανική κρίση εξετάζει την πολιτική εικονοποιία στο ελληνικό κοινοβούλιο και την τάση εργαλειοποίησης που γνωρίζουν τα δίπολα αντιπαράθεσης, καθώς και μελέτη για την αλληλεπίδραση του δημοσιογραφικού με τον πολιτικό λόγο.

Το Τρίτο Μέρος αποτελείται από μία ενότητα με θέμα τον μετασχηματιστικό ρόλο των νέων τεχνολογιών και περιλαμβάνει μελέτες που εξετάζουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ακριτικές περιοχές, όπως επίσης και τον

τρόπο που μπορούν τα τεχνολογικά και γλωσσικά επιτεύγματα να συμβάλουν θετικά στην εκπαίδευση. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μία εργασία που ισορροπεί μεταξύ επιστημονικής έρευνας και ποιητικού στοχασμού, στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε θεμελιώδη, για τον σύγχρονο κόσμο, ζητήματα όπως «ποια είναι η μοίρα των φυσικών γλωσσών σε ένα σύμπαν κυριαρχούμενο από γλώσσες προγραμματισμού και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή του Google search;»

Στην τελευταία ενότητα των Πρακτικών παρουσιάζεται το χρονικό της επικοινωνίας και η σύνδεσή του με την ιστορία και των πολιτισμό, σχηματίζοντας και την Ζ' ενότητα του συλλογικού αυτού έργου. Τρεις μελέτες από τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης και συγκεκριμένα από ελληνικές ραδιοφωνικές εκπομπές της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας, τη φωνή της ΕΡΤ και το Δημοτικό ραδιόφωνο της Ξάνθης αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν επιστημονικά και εμπειρικά δεδομένα για τις προκλήσεις και της προοπτικές του ραδιοφώνου τον τελευταίο αιώνα. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μία επίκληση στη λογοτεχνική παράδοση μέσω της μελέτης για τον θεατρικό Γ. Μ. Βιζυηνό και το ακριτικό θέατρο ανατολικά του Νέστου μία εργασία που απελευθερώνεται από τη θεωρία των νεοελληνιστών για τον Γ. Μ. Βιζυηνό και αναλαμβάνει να σκιαγραφήσει τη λειτουργία του θεάτρου ως μέσο επικοινωνίας, ουσιαστικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στην τοπική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, το συλλογικό αυτό έργο αποτελεί μια πολύτιμη πηγή γνώσεων σχετικά με τη φύση και την εξέλιξη της γλώσσας, καθώς και τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τη σύγχρονη κοινωνία και την (εκπαιδευτική) πραγματικότητα. Αναδεικνύοντας νέες προοπτικές για περαιτέρω επιστημονικές έρευνες, προσφέρει το έδαφος για την ανάπτυξη και τον

εμπλουτισμό των υφιστάμενων γνώσεων σε έναν κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται και αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις.

Η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της μελέτης και της διδασκαλίας των γλωσσικών ιδιωμάτων

Κώστας Δ. Ντίνας - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας¹

Περίληψη

Ως γλωσσική επίγνωση [language awareness] ορίζεται η «ευαισθησία και η συνειδητή επίγνωση ενός ατόμου ως προς τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή». Από την εκπαιδευτική πλευρά η γλωσσική επίγνωση ορίζεται ως η «ρητή γνώση σχετικά με τη γλώσσα, ...συνειδητή πρόσληψη και ευαισθησία κατά την εκμάθηση, τη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας». Κεντρικός διδακτικός στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν έναν λόγο που αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία ισότιμα και συμβάλλει στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων. Το ερώτημα στο οποίο προσπαθεί να απαντήσει θετικά η εισήγηση είναι αν όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω της μελέτης και της διδασκαλίας των γλωσσικών ιδιωμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική επίγνωση, γλωσσική διδασκαλία, γλωσσικά ιδιώματα

Abstract

Language awareness is defined as "a person's sensitivity and conscious awareness of the nature and role of language in human life". From the educational perspective, language awareness is defined as "explicit knowledge about language, ... conscious uptake and sensitivity in learning, teaching and using language". A central teaching goal of critical language awareness is for students to learn to use a discourse

¹ kdinas@uowm.gr

that treats participants in communication as equals and contributes to their liberation from the power of dominant discourses. The question that the paper tries to answer is whether all this can be achieved through the study and teaching of language idioms.

Keywords: language awareness, language teaching, language idioms

1. Ορισμοί

Ως *γλωσσική επίγνωση* —αλλιώς: *γλωσσική ενημερότητα* και *γλωσσική συνείδηση*— ορίζεται μια τάση που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην Αγγλία κατά τη δεκαετία του 1980. Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990, αλλά μένει σχετικά άγνωστος στο ευρύ επιστημονικό κοινό που ασχολείται με τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Σύμφωνα με αυτήν, τα παιδιά θα έπρεπε να μαθαίνουν στο σχολείο πώς να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ευαισθησία και συνειδητότητα. Αναπτύχθηκε από ομάδες εκπαιδευτικών στην Αγγλία, οι οποίοι είχαν την πεποίθηση ότι οι μαθητές, για να χειρίζονται αποτελεσματικά τη γλώσσα, θα πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση όχι μόνο του συστήματός της αλλά και των δυνατοτήτων της ως εργαλείο σκέψης και ως μέσο επικοινωνίας και στηρίχθηκε στη διαπίστωση ότι η παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας δεν αρκούσε για την αποτελεσματική χρήση της, βλ. (Μπουτουλούση, 2001) και (Χατζησαββίδης, 2013, σσ. 321-326). Η *κριτική γλωσσική επίγνωση*, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα και δεχόμενη την επιρροή του Paulo Freire (Φρέιρε, 1977), αναδεικνύει τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας τονίζοντας τη στενή σύνδεση της γλώσσας με τη δύναμη (Fairclough, 2001) και στοχεύει στην άρση των φραγμών ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες αναγορεύοντας τον *λόγο της χειραφέτησης* (Illich, 1973) ως κυρίαρχο στοιχείο της *γλωσσολογικής επαγρύπνησης* (Bolinger, 1980).

2. Γλωσσική επίγνωση και γλωσσική διδασκαλία

Ως κίνημα που προέκυψε «από τα κάτω» η γλωσσική επίγνωση, όταν απέκτησε τα χαρακτηριστικά επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος,

αγκαλιάστηκε από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Αναζητήσαν, λοιπόν, τρόπους και μεθόδους, για να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην επικοινωνία τους. Δημιούργησαν δραστηριότητες και με προσφιλή σε παραδοσιακές προσεγγίσεις θέματα, όπως η διδασκαλία της γραμματικής, αλλά και με θέματα ξένα προς αυτές, όπως η διερεύνηση της γλωσσικής ποικιλίας και των διαφορετικών επιπέδων ύφους. Θέματα, π.χ., και δραστηριότητες με στόχο τη συνειδητοποίηση της δομής και του τρόπου οργάνωσης των κειμένων, της διαφοράς των λειτουργιών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, της ύπαρξης διαφορετικών ειδών λόγου, κλπ. Για να γίνουν όλα αυτά, στη διδασκαλία αξιοποιείται η εσωτερικευμένη και άρρητη γνώση των παιδιών για τη γλώσσα, προκειμένου να αποκτήσουν ρητή γνώση της —εξού και ο όρος *γλωσσική επίγνωση/συνείδηση*— και να την εντάξουν μέσα σε κείμενα, πβ. (Χατζησαββίδης, 2013, σσ. 321-326).

3. Γλωσσική επίγνωση και γλωσσική ποικιλία

Ένα από τα πεδία που η γλωσσοδιδασκτική αυτή επιλογή χρησιμοποίησε ως εργαλείο είναι η γλωσσική ποικιλία υπό όλες της τις εκδοχές: γεωγραφική (οριζόντια), κοινωνική (κάθετη), περίστασης επικοινωνίας (επιπέδου ύφους). Ως έννοια και ως γλωσσοδιδασκτική μέθοδος η γλωσσική επίγνωση υλοποιείται στο βιβλίο του Hawkins (Hawkins, 1987), το οποίο την εισάγει στο σχολικό πρόγραμμα ως θεωρητικό συνοδευτικό μέρος διδακτικών βιβλίων και ακουστικού υλικού για μαθητές 11-14 χρόνων. Ο Hawkins στηρίχτηκε στην έκθεση της επιτροπής Bullock (Bullock, 1975), η οποία πρότεινε μια μαθητοκεντρική αντίληψη για το σχολείο, για την κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας της γλώσσας, με κατάργηση της παραδοσιακής γραμματικής διδασκαλίας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως οι λειτουργίες της γλώσσας, η σχέση γλώσσας και σκέψης, οι διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου κλπ. Πάνω σε αυτόν τον γενικό καμβά ο Hawkins προτείνει να γίνονται αποδεκτές οι τοπικές ποικιλίες της αγγλικής στο σχολείο, να διδάσκονται στοιχεία ιστορίας και εξέλιξης άλλων γλωσσών, να γίνεται εμβάθυνση στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, διδασκαλία του τρόπου απόκτησης και ανάπτυξης

της γλώσσας καθώς και χρήση της γλώσσας σε επικοινωνιακές περιστάσεις (Χατζησαββίδης, 2013, σσ. 321-326).

4. Εφαρμογές της γλωσσικής επίγνωσης στο πεδίο της ελληνικής γλωσσικής ποικιλίας

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας η θεματογραφία των βιβλίων προκαλεί τα παιδιά να ρωτούν: *Πόσες γλώσσες μιλιούνται στη χώρα μας; Τι ομοιότητες υπάρχουν ανάμεσα στις γλώσσες; Τι ομοιότητες υπάρχουν ανάμεσα στις τοπικές και στις κοινωνικές διαλέκτους; Από πού κατάγεται η γλώσσα μας και πώς αλλάζει; Γιατί υπάρχουν δάνεια;* (Μπουτουλούση, 2001, σ. 224). Στα ερωτήματα αυτά η μελέτη και η διδασκαλία των γλωσσικών διαλέκτων και ιδιωμάτων μπορούν να δώσουν επαρκείς απαντήσεις, όπως θα φανεί από την παρουσίαση και συζήτηση δεδομένων σε δύο επίπεδα: στη μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας και στη διδασκαλία της, πάντα σε σχέση με τη γλωσσική επίγνωση και την κριτική της εκδοχή.

5. Γλωσσική επίγνωση και μελέτη των νεοελληνικών ιδιωμάτων

Μία διάσταση στην οποία δεν έχει δώσει μεγάλη έμφαση η γλωσσική διδασκαλία αφορά την επιβίωση στα ιδιώματα γλωσσικών στοιχείων —έστω σποραδικά και όχι πάντοτε συστηματικά— που συνδέουν απευθείας τα νεοελληνικά ιδιώματα με διαλέκτους της αρχαίας ελληνικής χωρίς τη μεσολάβηση κάποιας «κοινής», π.χ. της αλεξανδρινής. Είναι όλα αυτά τα στοιχεία τα οποία αποκαλούμε «αρχαϊσμούς», πβ. (Andriotis, 1974), (Τριανταφυλλίδης, [1938] 1981, σσ. 554-555). Με την έννοια αυτή τα ιδιώματα αποτελούν πολύτιμη κιβωτό του διαχρονικού ελληνικού γλωσσικού πλούτου. Ενδεικτικά και μόνο —καθώς τα περιθώρια μιας τέτοιας ανακοίνωσης είναι πολύ στενά— αναφέρω, αντλώντας στοιχεία από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, από το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων της Ακαδημίας Αθηνών και από το Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων του Πανεπιστημίου Πάτρας:

Φωνητική:

Ένα αρχαϊστικό στοιχείο είναι η προφορά των διπλών συμφώνων:

- στα Δωδεκανησιακά ιδιώματα (Σύμη, Τήλος, Νίσυρος, Κάλυμνος, Αστυπάλαια, Ρόδος, Κάρπαθος, Κάσος, Κως, Καστελλόριζο, Λέρος, Πάτιμος), τα διπλά σύμφωνα προφέρονται ως τέτοια και η προφορά αυτή ενίοτε επεκτείνεται και σε λέξεις όπου δεν απαντούν διπλά· επίσης άλλοτε τα άηχα διπλά σύμφωνα (κκ, ππ, ττ) προφέρονται ως [kh] [pf] [tθ], π.χ. λάκκος (λάκκος), πάπφου (πάππος),
- στο ιδίωμα της Χίου, π.χ. ήβγαλλα (= έβγαζα) ~ ήβγαλα (= έβγαλα), τινάσσω, χαράσσω, πήσσω (και όχι τινάζω, χαράζω, πήζω), στέλλω, βάλλω, ψάλλω, σφαλλώ (όχι στέλνω, βάζω, ψέλνω, σφαλνώ),
- στις κατωιταλικές διαλέκτους,
- στην κυπριακή διάλεκτο, όπου η προφορά αυτή ενίοτε επεκτείνεται και σε μονά σύμφωνα: *πρόγραμμαν* [prógramman], αλλά και *πολύν* [pollín]. Επίσης τα διπλά κ, π, τ προφέρονται συνοδευόμενα από δασύ πνεύμα, π.χ. *κόκκαλον* [kók^halon].

Χαρακτηριστική είναι η επιβίωση της «ποιότητας» στην προφορά μακρών φωνηέντων της ΑΕ με απώλεια της «ποσότητας»:

- στην καππαδοκική και άλλες διαλέκτους της Μικράς Ασίας, η προφορά του ω ως [o] (χωρίς μακρότητα), εκεί όπου η κοινή νεοελληνική το έτρεψε σε ου [u], π.χ. κωδώνι, ζωμί (αντί κουδούνι, ζουμί).
- στα ιδιώματα της παλιάς Αθήνας, της Αίγινας, της Κύμης και των Μεγάρων τα υ και οι δεν προφέρονται ως [i], αλλά ως [u]: Κύμη [kými], πβ. και επώνυμο *Κουμιώτης*, σύκα [sýka], συ [sý], βούτυρο [nýturo], γυναίκα [junéka], άχυρα [ácyra]. Το ίδιο και στην τσακωνική διάλεκτο, όπου διατηρείται επίσης η αρχαία προφορά του υ ως [u] (π.χ. γυναίκα 'γυναίκα'), ή η μεταγενέστερη προφορά του υ ως ημιφώνου (ιού) [iu] μετά από πίσω σύμφωνα, π.χ. λιούκο 'λύκος', νιούτα 'νύχτα').
- στην ποντιακή διάλεκτο το η (προφορά του ΑΕ: [ee]) προφέρεται ως [e]: νύφη > [nífe], κλέφτης > [kléftes], Γιάννης > [jánes].
- στην τσακωνική διατηρείται το αρχαίο δωρικό [a], το οποίο μάλιστα επεκτείνεται και σε νεότερες λέξεις: α μάτη (< μάτηρ 'η μητέρα'), ταν τζουρακά ('την Κυριακή').

Διαπιστώνεται ότι στα νεοελληνικά ιδιώματα επιβιώνουν φωνητικές προφορές που έχουν χαθεί στην κοινή νεοελληνική, γεγονός που

επιβεβαιώνει την αδιάκοπη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας μέσα από το λαϊκό αυτό κανάλι και τεκμηριώνει τη σύνδεση της αρχαίας ελληνικής με την σύγχρονη ελληνική.

Μορφολογία:

Στα δωδεκανησιακά ιδιώματα επιβιώνουν οι καταλήξεις -ουσι(ν) και -ασι(ν) στο γ' πληθυντικό πρόσωπο ενεστώτα και αορίστου αντίστοιχα: *ράβγουσι, κλέψασι, πουλήσασι*. Η συλλαβική αύξηση διατηρείται ακόμη και άτονη, ενώ συχνά απαντά συλλαβική αύξηση η- [i]: *ήπηρα, ήκουσα, ηφέρνανε, ηποφασίσανε*.

Στο ιδίωμα της Χίου διατηρείται το ε- των προθέσεων εν και εκ, όταν είναι πρώτο συνθετικό: *εμπαίνω, εβγαίνω, εβγάλλω, εμπλάστριν, (ε)μπαλώνω* κ.λ.π. Διατηρείται επίσης η αύξηση των ρημάτων, που, όταν τονίζεται, γίνεται η: *ήκουσα, εκούσα(μ)ε, ήγραψα-εγράψα(μ)ε, ήτρεχα-ετρέχα(μ)εν, ήλεα-ελέα(μ)εν*.

Στα πελοποννησιακά ιδιώματα διατηρείται η αύξηση των ιστορικών χρόνων ανεξαρτήτως τόνου και συχνά είναι η- [i-] αντί για ε- [e-]: *ήφερνα, ήγλεπα, ήπρεπε*.

Στα επανησιακά ιδιώματα, επίσης, διατηρείται η συλλαβική αύξηση στους ιστορικούς χρόνους, ακόμη και άτονη: *εκαθίζετε, εβαρέθηκα, εκάμαμε, επήγαμε*.

Το ίδιο και στα κυκλαδίτικα ιδιώματα διατηρείται η συλλαβική αύξηση ε- [e] ή και η- [i] στους ιστορικούς χρόνους, ακόμα και άτονη: *εστεναχωρεθήκαμε, ήχυσα, ηχύσαμε*.

Στα κρητικά και σε άλλες νότιες διαλέκτους (Κύθηρα, Αντικύθηρα, Σαντορίνη (Θήρα), Ανάφη, Μήλος) ο μέλλοντας σχηματίζεται συχνά με το μόριο να + ρήμα + ρ. θέλω (ως γραμματικοποιημένο δείκτη): *να πάω θέλω* «θα πάω», *να φάμε θέλει* «θα φάμε», ένα ενδιάμεσο στάδιο από τον αρχαίο μονολεκτικό μέλλοντα στον νεοελληνικό περιφραστικό.

Στα κυπριακά απαντούν οι ρηματικές καταλήξεις -ουσιν και -ασιν, π.χ. *υπάρχουσιν, επεράσασιν*. Και εδώ ο μέλλοντας εμφανίζει ένα ενδιάμεσο στάδιο αντίστοιχο των κρητικών κ.λπ.: σχηματίζεται με το μόριο έννα, π.χ. *έννα πάω* (θα πάω) < *θέλω/ήθελα να πάω*.

Στα ιδιώματα της παλιάς Αθήνας, της Αίγινας, της Κύμης και των Μεγάρων ο ενεργητικός αόριστος σε -κα: *έλυκα, καβάληκα, άκουκα*,

έβρακα, αγόρακα, αλληλοεπικάλυψη του αρχαιοελληνικού μονολεκτικού παρακειμένου (λέλυκα) και του αορίστου (έλυσα).

Λεξιλόγιο:

Ως προς το λεξιλόγιο οι αρχαϊσμοί έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός «λαϊκού» καναλιού, μέσω του οποίου λέξεις της αρχαίας ελληνικής περνούν στα νεοελληνικά ιδιώματα χωρίς τη μεσολάβηση κάποιας «κοινής» γλώσσας, πβ. (Andriotis, 1974) και Γ. Χατζηδάκης στο (Τριανταφυλλίδης, [1938] 1981, σ. 554): *«για καμιά σχεδόν αρχαία λέξη δε μπορεί να είμαστε από πριν βέβαιοι πως δε θα λέγεται κάπου. Είναι κι αυτό αποτέλεσμα της αδιάκοπης παράδοσης, που ενώνει τον νέο ελληνισμό με τον αρχαίο»*.

Στα καλαβρέζικα, π.χ., δωρισμοί (λανό 'πατητήρι', από το αρχαίο ληνός, νασίδα 'νησίδα').

Στην ποντιακή ιδιοματικές λέξεις, π.χ. *κουισή/παισή* (κορίτσι), *παρχάρεα* (λιβάδια), *χαμαιλέτες* (αλευρόμυλος).

Στην τσακωνική, π.χ. *ο εψιλέ* < αρχ. ο οπίλος 'το μάτι', *α σάτη* < αρχ. η θυγάτηρ 'η κόρη', *ύο* < αρχ. ύδωρ 'το νερό', *ενέτζε* < αρχ. ενεγκεν 'έφερε'.

Ένα άλλο θέμα που αποτελεί ζητούμενο της γλωσσικής επίγνωσης είναι αυτό των γλωσσικών επαφών. Κι εδώ η μελέτη των διαλέκτων-ιδιωμάτων μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στο ερώτημα των μαθητών: *Πόσες γλώσσες μιλιούνται στη χώρα μας; Από πού κατάγεται η γλώσσα μας και πώς αλλάζει; Γιατί υπάρχουν δάνεια;* (Μπουτουλούση, 2001, σ. 224). Για την οικονομία του χρόνου αναφορά σε ένα μόνο ιδίωμα, της Κοζάνης (Ντίνας, 2005 τόμ. Α' σ. 32 κ.ε.), που βρίσκεται στη «γλωσσική μεταβατική περιοχή» (Κατσάνης & Ντίνας, 2004) μεταξύ σλαβόφωνων και ελληνόφωνων περιοχών με διάσπαρτες στο εσωτερικό της ετερόκλητες γλωσσικές ομάδες: ελληνόφωνες, σλαβόφωνες, βλαχόφωνες και αλβανόφωνες, αλλά και διαλεκτικές ομάδες: Πόντιοι, Θρακιώτες Μικρασιάτες κ.λπ. (Κατσάνης & Ντίνας, 2004). Επιβεβαιώνεται ότι ο βαλκανικός χώρος υπήρξε ανέκαθεν χώρος συνάντησης και συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτήτων, γλωσσών και πολιτισμών και οι επιδράσεις μεταξύ τους ήταν πυκνές και συνεχείς. Τονώνεται έτσι η γλωσσική επίγνωση των μαθητών.

Ο λεξιλογικός πλούτος της Κοζάνης διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) Αρχαιοελληνικά ή μεσαιωνικά γλωσσικά στοιχεία, β) Διαβαλκανικές λέξεις, γ) Ξένα γλωσσικά στοιχεία:

Α) Αρχαιοελληνικά ή μεσαιωνικά γλωσσικά στοιχεία, λέξεις που απαντούν στην αρχαία ελληνική ή την μεσαιωνική ελληνική γραμματεία ή παράγονται από αυτήν, αλλά σήμερα δε χρησιμοποιούνται στην κοινή νέα ελληνική, π.χ. *αδουκιούμι, αδράχνου, αθέρας, άλτσους, αλυχτώ, απεικάζου, απουκρένουμι, αστουχώ, γρηπίδα, κινώνου, λοιμκή, μάκους, μάρια, ουκνεύου, ουρέγουμι, όφιους, σέπουμι, σιβαίνου, φουκαλνώ, φυραίνου, χάσκου, χασμούμι* κ.λπ.

Β) Διαβαλκανικές, λέξεις που απαντούν και σε άλλες ή και σε όλες τις βαλκανικές γλώσσες, καμιά να μπορεί να διεκδικήσει την πατρότητά τους, π.χ: *γκιόσα, γκίρλίτσα, γκλαμπάτσα, γρέντα, καρούτα, μόλτσα, μπούμπα, ρόπουτους, σκλέντζα*, κλπ.

Γ) Ξένα γλωσσικά στοιχεία: α) Τουρκικά, π.χ. *αβλαγάς, αμουκαϊτιά, αχμάκς, βιράγκους, γιουντζές, γκίρλιακας, γκαϊλές, ζαϊφκους, καϊπιώνου, κιουσές, κουνουσιώ, μπακιά, νταλνιό, ουντίζου, σαχνισί, χατάς*, κλπ., β) Σλαβικά, π.χ: *αζμπόροτους, βουζιλιά, γίζμπα, γκόλιαβους, γρέντα, κρέχτους, μπιστιρά, μπόντους, νουβουρός, πουλίτσα, ρόπουτους, σκλέντζα, τίκφας*, κλπ., γ. Λατινικά - Νεολατινικά, π.χ.: *αγκούσα, ιντρέσου, κασκαρίκα, κουνιότα, λαβουμάνου, λουκάντα, μαλαφράντζα, πλίκους, πουρτουμανές, φούρια, φούρλα*, κλπ., δ) Αλβανικά, π.χ: *αμαρκάλτοτους, γκλαμπάτσα, μούτσα, πέρπιρας, πραχάλα, πραχαλνώ, σαντέθους, τρούμπα, τσίντζιρας, τσίντζιφου*, κλπ. βλ. (Ντίνας, 2005 τόμ. Α' σ. 199 κ.ε.).

6. Γλωσσική επίγνωση και διδασκαλία των νεοελληνικών ιδιωμάτων

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο όλο και περισσότεροι προσχωρούν σε μια θέση θετική απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα. Και στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης –αντίθετα με ό,τι θα περίμενε κανείς– διαμορφώνεται παγκοσμίως μια στάση ανεκτικότητας απέναντι στη γλωσσική διαφορά. Σ' αυτό έχουν βοηθήσει –εκτός των άλλων– το Διαδίκτυο και οι Νέες Τεχνολογίες γενικότερα [αναλυτικότερα βλ. στο (Ντίνας, 2013, σσ. 279-285)], πβ. David Crystal «για τη γλωσσική ποικιλότητα μάλλον δεν έχουμε δει τίποτα ακόμα» (Crystal, 2006). Τις αλλαγές αυτές συμπληρώνουν και

επικυρώνουν νέες γλωσσοδιδασκτικές προτάσεις, πβ. τους πολυγραμματισμούς και τον κριτικό γραμματισμό (βλ. Ντίνας, 2013), υπό την επίδραση της *Κριτικής Ανάλυσης Λόγου* (Fairclough, 1995), της *Γλωσσικής Επίγνωσης* (Hawkins, 1987) και της *Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης* (Fairclough, 1992).

Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού η επίγνωση της λειτουργίας της *γλωσσικής ποικιλότητας* (γεωγραφικής, κοινωνικής, καταστασιακής, «τροπικής» κ.λπ.) παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, καθώς οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές δείχνουν τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα που υποκρύπτονται στο μήνυμα. Οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και γίνονται αντικείμενο διδακτικής διαπραγμάτευσης, όπως και η υφολογική ποικιλία. Οι πολυγραμματισμοί, π.χ, προτείνουν «*μια ανοιχτή και ευέλικτη λειτουργική γραμματική, που βοηθά τους μαθητές της γλώσσας να περιγράψουν τις γλωσσικές διαφορές (πολιτισμικές, υπο-πολιτισμικές, περιφερειακές/εθνικές, τεχνικές, συμφραστικές κ.λπ.) και τους πολυτροπικούς διαύλους του νοήματος, που σήμερα είναι τόσο σημαντικοί για την επικοινωνία*». Η ομάδα του New London, δηλαδή, προτείνει ουσιαστικά τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της *Παιδαγωγικής του Γραμματισμού* εμπλουτίζοντάς την, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες.

Αφού η παγκόσμια γεωπολιτική έχει μεταβληθεί με τη διεύρυνση και εμβάθυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, τα σχολεία πρέπει να την υπηρετήσουν: «*Η τοπική πολυμορφία και η παγκόσμια διασύνδεση δεν σημαίνουν μόνο ότι δεν μπορεί να υπάρξει πρότυπο. Σημαίνουν επίσης ότι η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να μάθουν οι σπουδαστές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου*». Σε ανώτερο επίπεδο «*τα κράτη πρέπει να ξαναγίνουν ισχυρά, όχι όμως για να επιβάλουν πρότυπα. Πρέπει να γίνουν ισχυροί ουδέτεροι διαμεσολαβητές της διαφοράς. Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και μέσα στα σχολεία. Το ίδιο και στην παιδαγωγική του γραμματισμού*» (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685). Μια τέτοια αντίληψη της διαφορετικότητας ως παραγωγικής πηγής στην οποία οι διαφορές είναι ο κανόνας μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο συνεκτική κοινωνικότητα, που «*είναι η βάση για τη μεταεθνικιστική έννοια του κοινού*

σκοπού, η οποία πλέον είναι απαραίτητη για μια ειρηνική και παραγωγική παγκόσμια τάξη» (Kalantzis & Cope, 1997, σ. 685).

Αρκετά χρόνια πριν η γλωσσική ποικιλότητα υιοθετηθεί στα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας ο άγγλος κοινωνιογλωσσολόγος Trudgill διαπίστωνε: *«Είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς πρέπει να χειριστούμε μέσα στα σχολεία τις διαφορές και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για τις διαλέκτους. Στη Μεγάλη Βρετανία είναι πιθανόν μόλις το 12% των παιδιών που ξεκινούν το σχολείο να μιλούν την πρότυπη αγγλική. Εάν απαιτούμε ή επιδοκιμάζουμε τη χρήση της πρότυπης αγγλικής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το υπόλοιπο 88% των παιδιών θα βρίσκονται προφανώς σε μειονεκτική θέση. Τι θα κάνουμε λοιπόν για την πλειοψηφία των παιδιών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της πρότυπης αγγλικής;»*. Ο ίδιος επεσήμαινε ότι στα περισσότερα μέρη του αγγλόφωνου κόσμου συνεχίζει να είναι αρκετά διαδεδομένη μια παιδαγωγική προσέγγιση για την *«επίλυση του προβλήματος της γλωσσικής ποικιλίας»* γνωστή και ως *«εξάλειψη της μη πρότυπης ομιλίας»*, που πήρε συγκεκριμένη μορφή με το κίνημα *«μόνο αγγλικά»* στα αμερικανικά σχολεία. Αυτό σήμαινε ότι —τηρουμένων των αναλογιών— και σε άλλες χώρες του προηγμένου γλωσσοδιδασκτικού κόσμου η γλωσσική ποικιλία/ετερότητα αντιμετωπίστηκε όπως περίπου και στην Ελλάδα (Trudgill, [1974] 1995, pp. 184-185). Και ήδη γινόταν προσπάθεια τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αυτή η κατάσταση να ανατραπεί στο πνεύμα των νέων γλωσσοδιδασκτικών μεταεπικοινωνιακών προτάσεων και κυρίως του κριτικού γραμματισμού και των πολυγλωσσισμών, ως συνέπεια των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που σημειώθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα, καθώς παραδόξως η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών και των αγορών εργασίας καθιστούσε την πολυμορφία ένα όλο και πιο κρίσιμο τοπικό ζήτημα, μαζί με την πολυγλωσσία και την εσωτερική γλωσσική πολυμορφία (Ντίνας, 2013, σσ. 285-299).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται η πρόταση για διδακτική αξιοποίηση της ποντιακής διαλέκτου (Κασκαμανίδης & Ντίνας, 2004) και κυρίως η ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων με εφαρμογή στην περίπτωση του αφαντινού ιδιώματος της Ρόδου (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Αφορμή αποτέλεσε η διαπίστωση και εδώ της (αυτο)απαξίωσης του τοπικού γλωσσικού ιδιώματος (της «ντοπιολαλιάς»)

από τους μαθητές και την τοπική κοινωνία σε αντιδιαστολή με την πολύ θετική γνώμη που είχε κατά καιρούς διατυπωθεί από τους μελετητές της ελληνικής γλώσσας για τις διαλέκτους και τα ιδιώματα, όπως π.χ. ότι *«Τα ακαλλιέργητα μάλιστα ιδιώματα παραμένουν καθαρότερα και ζωντανά. Έπειτα, η κοινή γραπτή γλώσσα έχει τον κίνδυνο να χάσει τη φρεσκάδα της και τη ζωντανία των εικόνων της και να κοκαλιάσει, όσο δεν πλουτίζεται και δεν ξανανιώνει από καιρό σε καιρό με καινούρια λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή των λαϊκών ιδιωμάτων»* (Τριανταφυλλίδης, [1938] 1993, σσ. 79-80). Κι αυτό, γιατί από γλωσσολογική άποψη οι διάλεκτοι (γεωγραφικές ή κοινωνικές) δε διαφέρουν σε τίποτα (εκτός από το κύρος) από την τυποποιημένη (standard) γλώσσα-νόρμα, έχουν την ίδια συστηματικότητα και εκφραστική δύναμη.

Η πρότασή μας, επομένως, εκκινούσε από την ανάγκη η καθημερινή διδακτική πρακτική να διαμορφώσει στάσεις ουσιαστικού σεβασμού απέναντι στη γλωσσική-πολιτισμική διαφορετικότητα. Κι ο διαλεκτολογικός πλούτος μπορεί να άρει παρεξηγήσεις για την καταγωγή του διαλεκτόφωνου ή/και του ξενόγλωσσου ανθρώπου, καθώς γνωρίζοντας μια διάλεκτο ή μια ξένη γλώσσα ερχόμαστε σε επαφή με τον πολιτισμό του άλλου και τον κατανοούμε καλύτερα. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας μας ήταν η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, η ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, κυρίως από την πλευρά παιδιών που προέρχονται από διαλεκτόφωνο γλωσσικό περιβάλλον, και η καλλιέργεια της ανεκτικότητάς τους απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα. Η διδασκαλία περιλάμβανε τέσσερις διδακτικές ενότητες με δραστηριότητες κοντά στα ενδιαφέροντα των διαλεκτόφωνων μαθητών, (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, σσ. 106-177), μέσω των οποίων οι μαθητές είναι δυνατόν να προσεγγίσουν ένα γλωσσικό ιδίωμα. Η διδακτική αυτή πρόταση εντάχθηκε στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το οποίο ίσχυε τότε στο Γυμνάσιο, όπου ως μια γενική αρχή της εκπαίδευσης ορίζεται *«η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας»* και στόχος του είναι *«η αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της»*.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αλλά κυρίως μετά την ολοκλήρωσή της οι μαθητές αντέδρασαν πολύ θετικά και δημιουργήθηκε ιδιαίτερος

«παιδαγωγικός θόρυβος» από την πολύ έντονη συμμετοχή των μαθητών. Ζητήσαμε από τους μαθητές (12 κορίτσια και 10 αγόρια) να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, για να διαπιστώσουμε τις στάσεις τους απέναντι στην πορεία διδασκαλίας και γενικότερα τα μορφωτικά αγαθά που απεκόμισαν από αυτήν. Οι κυριότερες απαντήσεις τους (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, σσ. 117-122):

1. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα *«ο μαθητής οφείλει να αποκτήσει μέσα από το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας συνείδηση των γλωσσικών ποικιλιών, όπως είναι οι γεωγραφικές ποικιλίες»*. Πιστεύετε πως ο στόχος αυτός έχει επιτευχθεί με τη διδασκαλία του αφαντινού ιδιώματος που παρακολουθήσατε;

Και οι 22 μαθητές απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι *«γνωρίζουμε περισσότερα στοιχεία για την αφαντινή διάλεκτο αλλά και για ιδιώματα σε άλλα μέρη της Ελλάδας»*. Χαρακτηριστικά κάποιοι επισημαίνουν ότι *«έχουμε καταλάβει τις παράξενες λέξεις που ακούμε να χρησιμοποιούνται από ανθρώπους μεγάλης ηλικίας στον τόπο μας και ότι βγάλαμε κανόνες που δε γνωρίζαμε ότι ίσχυαν για τη διάλεκτό μας»*.

2. Μέσα από τη διδασκαλία πιστεύετε ότι έχουν αρθεί κάποιες γλωσσικές προκαταλήψεις που τυχόν υπήρχαν σε σας σχετικά με τους διαλεκτικούς/ιδιωματικούς τύπους, ότι δεν αποτελούν δηλαδή γλωσσικά σφάλματα, αλλά διάφορες μορφές του νεοελληνικού λόγου, όπως υποστηρίζει και το αναλυτικό πρόγραμμα;

Οι 16 από τους 22 μαθητές ανέφεραν ότι αντιλήφθηκαν ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες αλλά ότι ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση οφείλουμε κάθε φορά να χρησιμοποιούμε τις διάφορες μορφές γλώσσας, για να ανταποκριθούμε σ' αυτήν. Τονίζουν ότι *«η αφαντινή γλώσσα αποτελεί απλώς ένα ιδίωμα και μια μορφή του νεοελληνικού λόγου»* και ότι *«τελικά δεν είναι χωριάτες οι άνθρωποι εκείνοι που δεν μιλούν την επίσημη κοινή»*. Ένας μαθητής υποστήριξε ότι *«μέχρι και την ημέρα που παρακολουθήσαμε το πρώτο μάθημα υπήρχαν προκαταλήψεις σε σχέση με τα*

ιδιώματα από παιδιά κυρίως που κατάγονταν από άλλα μέρη, οι οποίες όμως εξαφανίστηκαν». Οι 4 από τους 22 μαθητές διαφώνησαν με τις προηγούμενες τοποθετήσεις λέγοντας χαρακτηριστικά πως «εάν πας στην πόλη και μιλήσεις φαντενά, οι άλλοι θα σε αποκαλέσουν χωριάτη και κατώτερο. Δυστυχώς, η αφαντινή γλώσσα είναι κατώτερη και δυστυχώς χωρίς την κοινή νεοελληνική δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τους άλλους ανθρώπους». Τέλος 2 από τους 22 μαθητές είναι επιφυλακτικοί τονίζοντας ότι είναι δύσκολο να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις απέναντι στα ιδιώματα, αλλά η διδασκαλία τους βοηθά πολύ σε αυτή την κατεύθυνση.

3. Κρίνετε πως σας κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα γενικά το γεγονός ότι διδαχτήκατε κάποιες πτυχές του ιδιώματος που μιλιέται στην περιοχή σας παράλληλα με τη βασική ύλη;

Η ερώτηση προβάλλει παράλληλα με τον κύριο στόχο της κάποιες αδυναμίες (ή ελλείψεις) της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά και οι 22 μαθητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της αφαντινής διαλέκτου συνέβαλε κατά πολύ στη διέγερση του ενδιαφέροντός τους για το γλωσσικό μάθημα. Σε αυτό που κυρίως δίνουν έμφαση είναι ότι διευρύνθηκαν οι πνευματικοί τους ορίζοντες γύρω από το γλωσσικό ιδίωμα της περιοχής τους και ότι «*παρατηρήθηκε μεγάλη συμμετοχή και ευχάριστη διάθεση για μάθημα*». Από την άλλη τονίζουν ότι η διδασκαλία του ιδιώματος «*ήταν κάτι διαφορετικό από αυτό που μας δίδασκαν εδώ και χρόνια και ξεφύγαμε από το κατεστημένο του μαθήματος της Γλώσσας. Νιώσαμε ότι βγήκαμε από ένα λήθαργο από τα μαθήματα του βιβλίου και πιστεύουμε πως ήταν λάθος που τόσα χρόνια δε διδαχτήκαμε κάτι παρόμοιο*». Πολλοί χαρακτηρίζουν παράλληλα «*βαρετό*» και «*μονότονο*» το μάθημα της γλώσσας, όπως διδάσκεται, και ότι αυτό το κενό αναπληρώθηκε με αυτή τη διδακτική παρέμβαση. Επισημάνθηκε τέλος ότι «*αν συνεχίζαμε το γλωσσικό μάθημα με τη μορφή αυτή, όλοι οι μαθητές θα ήθελαν να πάρουν μέρος με χαρά και θα το περίμεναν πώς και πώς*».

4. Θα θέλατε να αποτελεί ξεχωριστό γλωσσικό αντικείμενο στα σχολεία η διδασκαλία των νεοελληνικών ιδιωμάτων - διαλέκτων και γιατί;

Στην ερώτηση αυτή και οι 22 μαθητές ήταν υπέρ μιας τέτοιας προοπτικής, γιατί με αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι *«δε θα ξεχαστεί το αφαντινό ιδίωμα και θα γίνουν γνωστά και άλλα ιδιώματα»*. Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση ενός μαθητή ότι *«η διδασκαλία των τοπικών ιδιωμάτων αντιμετωπίζεται και χιουμοριστικά από τους μαθητές, γεγονός που καθιστά το μάθημα πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό από τα άλλα μαθήματα του σχολείου»*.

5. Τι σας προκάλεσε περισσότερο ενδιαφέρον από τη διδασκαλία της τοπικής σας διαλέκτου;

Οι 11 απάντησαν: *«Οι διαφορές του αφαντινού ιδιώματος σε σχέση με την κοινή»*, οι 5: *«Η διαφορετική προφορά λέξεων»*, οι 4: *«Επιμέρους γλωσσικά φαινόμενα (τοπακισμός, επιτονισμός, απαλοιφή και προσθήκη συμφώνων)»*, και οι 2: *«Η ομοιότητα του ιδιώματος με τα αρχαία»*. Προκύπτει ότι περισσότερο οι μαθητές στάθηκαν στη διαφορά του ιδιώματος από την κοινή νεοελληνική, γιατί συνειδητοποίησαν έτσι την ιδιαιτερότητα που έχει το ιδίωμα. Δύο μαθητές εντόπισαν ομοιότητες μεταξύ των αρχαίων ελληνικών και του ιδιώματος, γεγονός που το καθιστά ακόμη πιο πλούσιο σε διδακτική διερεύνηση.

6. Η διδασκαλία του ιδιώματος που μιλιέται στον τόπο σας συνέβαλε στην κατανόηση γλωσσικών φαινομένων που υπάρχουν στην κοινή νεοελληνική;

Όλοι συμφώνησαν ότι η διδασκαλία συνέβαλε στο να κατανοήσουν καλύτερα και κάποιους *«γλωσσικούς μηχανισμούς»* που διέπουν την κοινή νεοελληνική. Ειδικότερα *«μέσα από τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στην κοινή νεοελληνική και στο αφαντινό ιδίωμα συνειδητοποιήσαμε "ιδιοτροπίες" της κοινής νεοελληνικής που ήταν δυσκολιότητες»*. Το αποδίδουν στην περιγραφή των κανόνων που αφορούν την κοινή νεοελληνική και το ιδίωμα, με αποτέλεσμα να κατανοήσουν πολλά γλωσσικά φαινόμενα και των δυο μορφών.

7. Η διδακτική παρουσίαση του γλωσσικού ιδιώματος της περιοχής σας συνέβαλε στο να εκτιμήσετε τη γλωσσική ιδιαιτερότητα που το χαρακτηρίζει και να ενισχύσει τη διάθεσή σας για προσωπική ενασχόληση με την ιδιαίτερη γλωσσική φυσιογνωμία του τόπου σας;

Οι μαθητές απάντησαν ότι *«θα θέλαμε να μάθουμε περισσότερα για τον τόπο μας (ήθη και έθιμα) αλλά και ιδιαίτερα για τη γλώσσα. Το μάθημα μας κίνησε τόσο το ενδιαφέρον, ώστε, όταν βρεθεί η ευκαιρία, θα ψάξουμε σε εγκυκλοπαίδειες και θα ρωτήσουμε γιαγιάδες που ξέρουν από όλα αυτά να μας πουν περισσότερα για το ιδίωμα της περιοχής μας»*.

8. Μέσα από όσα διδαχθήκατε πιστεύετε ότι αξίζει τελικά να διαφυλάξουμε τα τοπικά ιδιώματα και, αν ναι, γιατί;

Η ερώτηση βρίσκει όλους τους μαθητές θετικούς, πρώτον *«γιατί έτσι δείχνουμε σεβασμό στους προγόνους μας και ο κάθε τόπος διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περνώντας τα στις επόμενες γενιές»*. Στη συνέχεια τονίζουν ότι *«τα τοπικά ιδιώματα είναι στοιχεία πολιτισμού, ενισχύουν την περηφάνια μας μέσα από το χρέος για τη διατήρησή τους, αλλά παράλληλα μαθαίνουμε πολλά για έναν τόπο μέσα από τη γλώσσα που μιλάνε οι κάτοικοί του. Αν καθεί η γλώσσα μας, είναι σαν να χανόμαστε και εμείς»*.

Συμπερασματικά:

- α. Οι αντιδράσεις των παιδιών δικαιώνουν τον κόπο, για να πραγματοποιηθεί η όλη διδακτική πορεία. Μπορούμε με μεγαλύτερη ασφάλεια να υποστηρίξουμε την εισαγωγή της προσέγγισης των γλωσσικών ιδιωμάτων στη σχολική πράξη.
- β. Η ενεργός συμμετοχή κυρίως των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως «αδύνατοι» αποτελεί θετική «έκπληξη», καθώς παιδιά αδιάφορα για το γλωσσικό μάθημα έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον γι' αυτό ως αυθεντικοί χρήστες του ιδιώματος.
- γ. Η αντιπαραβολή του αφαντινού ιδιώματος με το κοζανίτικο ιδίωμα αποτέλεσε έναυσμα, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές την παντοδυναμία της γλώσσας, την ποικιλομορφία της αλλά τελικά και το πόσο ίδια είναι όσον αφορά τους βαθύτερους μηχανισμούς που τη διέπουν και τους σκοπούς που αυτή εκπληρώνει.

δ. Η επαφή των μαθητών με το ιδίωμά τους οδήγησε σε συνειρμικές αναφορές για τα ήθη και έθιμα και για τα διάφορα λαογραφικά στοιχεία της περιοχής τους, με αποτέλεσμα μια διαθεματική προσέγγιση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του τόπου τους και σε άλλους τομείς.

ε. Δημιουργήθηκε θετικός «παιδαγωγικός θόρυβος», που μετέτρεψε το γλωσσικό μάθημα από μια στείρα μετωπική διδασκαλία κανονιστικών γλωσσικών προτύπων σε μια διαλογικής μορφής διδασκαλία στηριζόμενη στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Το μάθημα ήταν ευχάριστο και δημιουργικό και για τον εκπαιδευτικό αλλά κυρίως για τα παιδιά.

στ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι προσεγγίζοντας κανείς ως εκπαιδευτικός το γλωσσικό ιδίωμα μιας περιοχής που υπηρετεί γίνεται πιο οικείος στα παιδιά αλλά και στην τοπική κοινωνία γενικότερα, γεγονός που διευκολύνει το παιδαγωγικό έργο ενός εκπαιδευτικού που δεν είναι ντόπιος, γιατί τυγχάνει μεγαλύτερης και ταχύτερης αποδοχής και το έργο του διευκολύνεται με το να είναι προετοιμασμένος στη «ντοπιολαλιά» της τάξης.

Βιβλιογραφία

Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. 2004. Γλωσσική «ανακύκλωση»; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα*, 58.

Κατοάνης, Ν. & Ντίνας, Κ. 2004. Τα γλωσσικά ιδιώματα της περιοχής Κοζάνης-Γρεβενών. Στο Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Κοζάνης - Γρεβενών (επιμ.), *Κοζάνη και Γρεβενά· Ο χώρος και οι άνθρωποι* (σσ. 433-437). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μπουτουλούση, Ε. 2001. Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ντίνας, Κ. 2005. *Το γλωσσικό ιδίωμα της Κοζάνης. Φωνητική-Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Λεξιλόγιο*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης (Υπουργείο Πολιτισμού – Δήμος Κοζάνης).

Ντίνας, Κ. 2013. Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε. 2009. Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του γλωσσικού ιδιώματος Αφάντου Ρόδου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938) 1981. *Νεοελληνική γραμματική. Ιστορική Εισαγωγή* (τ. 3ος τόμος). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Φρέιρε, Π. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χατζησαββίδης, Σ. 2013. Γλωσσική επίγνωση. Στο Γ. Ξυδόπουλος & κ.ά. (επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σσ. 321-336). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Andriotis, N. 1974. *Lexikon der Archaismen in neugriechischen Dialekten*. Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Bolinger, D. 1980. *Language, the Loaded Weapon: The Use and Abuse of Language Today*. London: Longman.

Bullock, A. 1975. *The Bullock Report. A language for life*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Crystal, D. 2006. Diversity? We ain't seen nothin' yet. Ανάκτηση: http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Langdeath3.pdf

Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England: Pearson Education, Longman.

Fairclough, N. 2001. *Language and power* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge.

Illich, I. 1973. *Celebration of awareness. A call for institutional revolution*. London: Penguin.

Kalantzis, M., & Cope, B. 1997. Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ., (επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, σσ. 680-695.

Trudgill, P. ([1974] 1995). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Λονδίνο: Penguin Books.

Η διαλεκτική/λαϊκή ορολογία της ιατρικής στη σύγχρονη ξυλαγανιώτικη διάλεκτο της Θράκης: περιγραφή και εκπαιδευτική εφαρμογή

Αναστάσιος Καραγιαννάκης - Δ.Π.Θ.²

Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή - Δ.Π.Θ.³

Ασημάκης Φλιάτουρας - Δ.Π.Θ.⁴

Περίληψη

Η τεχνική και επιστημονική ορολογία διακρίνεται σε λόγια και διαλεκτική/λαϊκή με βάση ένα συνεχές επισημότητας των ανταγωνιστικών

² Καθηγητής Χειρουργικής - akarag@med.duth.gr

³ Ομότιμη Καθηγήτρια Γλωσσολογίας - pekavou@helit.duth.gr

⁴ Επίκουρος Καθηγητής Ιστορικής Γλωσσολογίας - aflatou@helit.duth.gr

όρων πρωτογενούς και δευτερογενούς κατασήμανσης των όρων με επικαλυπτική κατανομή στη νόρμα. Με βάση το παραπάνω πλαίσιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διεπιστημονική και εκπαιδευτική προσέγγιση της διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας της ιατρικής (παθολογία, μέρη σώματος κλπ.) της σύγχρονης βόρειας θρακιώτικης διαλεκτικής ποικιλίας της Ξυλαγανής στον νομό Ροδόπης λόγω των δανείων, των ειδικών υφολογικών συνυποδηλώσεων και των διαλεκτικών στοιχείων των βόρειων διαλέκτων.

Λέξεις κλειδιά: λόγια και διαλεκτική/λαϊκή ιατρική ορολογία, ξυλαγανιώτικη διάλεκτος

Abstract

Technical and dialectical terminology is distinguished into colloquial/learned and dialectal/ vernacular based on a continuum of formality of competing primary and secondary terms with overlapping distribution in the norm. Based on the above context, the interdisciplinary and educational approach of the dialectal medicine terminology (pathology, body parts, etc.) of the modern northern Thracian dialectal variety of Xylagani in the prefecture of Rodopi is of particular interest due to the borrowings from other languages such as Turkish, the special stylistic connotations and the dialectal elements of northern dialects.

Keywords: words and dialectal/popular medical terminology, Xylaganian dialect

1. Στόχος της εργασίας

Η έννοια της ορολογίας συνδέεται πρωτοτυπικά με τα ειδικά λεξιλόγια της επιστημονικής και τεχνικής ορολογίας, τα οποία συνήθως είναι λόγιας προέλευσης και εν γένει χρηστικά εξειδικευμένα στον επίσημο επιστημονικό και τεχνικό λόγο (βλ. μεταξύ άλλων για την ελληνική Ευδόπουλος 2007). Εκτός όμως από τη λόγια ορολογία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διαλεκτική/λαϊκή επιστημονική ορολογία ως ανταγωνιστικό πεδίο ποικιλίας (βλ. αναλυτικά Φλιάτουρας 2021, 2022). Στην παρούσα εργασία θα φωτίσουμε περισσότερο τα ειδικά/τεχνικά διαλεκτικά και λαϊκά λεξιλόγια της ιατρικής στην ξυλαγανιώτικη διαλεκτική ποικιλία της Θράκης με βάση το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο του Φλιάτουρας (2021), η οποία εν πολλοίς

αντικατοπτρίζει τις βόρειες θρακικές διαλεκτικές ποικιλίες αλλά έχει και κάποιες ιδιαιτερότητες. Φυσικά ο απώτερος σκοπός όλης αυτής της διαδικασίας είναι η ένταξη της διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλεκτικών μορφών στην εκπαίδευση, μιας προσπάθειας που τα τελευταία χρόνια φαίνεται να ευοδώνεται.

2. Λόγια και διαλεκτική/λαϊκή ορολογία

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρα (2019), ως λόγιο επίπεδο ορίζεται η πρωτοτυπικά περιφερειακή και πραγματολογικά/κοινωνιογλωσσολογικά προσδιοριζόμενη χρηστική ποικιλία της σύγχρονης κοινής νεοελληνικής ως αποτέλεσμα της μεταμορφικής σύζευξης της δημοτικής με κάποια στοιχεία της λόγιας παράδοσης και της καθαρεύουσας, η οποία αφορά όλα τα δομικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη, πραγματολογία) και το λεξιλόγιο και καθορίζεται με βάση δύο συνδυαστικά κριτήρια: (α) το διαχρονικό ως αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη, που συγχρονικά ερμηνεύεται ως απόκλιση (κατά βάση γραμματική και λεξηματική) και απολιθωματικότητα (μαρκάρισμα αρχαιοπρέπειας), και (β) πρωτίστως το χρηστικό, δηλαδή εκπροσώπηση στο υψηλό/τυπικό επίπεδο, σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, κατά βάση επίσημα και γραπτού λόγου και με συγκεκριμένη προθετικότητα (ένδειξη αρχαιομάθειας, γόητρο/κύρος, επιδειξιομανία κλπ.). Επομένως, το λόγιο στοιχείο είναι το *επίσημο αρχαιοπρεπές*. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η λόγια ποικιλία καθορίζεται με βάση ένα συνεχές λογιότητας ως υπώνυμο του συνεχούς της επισημότητας/τυπικότητας (υψηλό, χαμηλό), τους δύο πόλους του οποίου καταλαμβάνουν το [+λόγιο] και το [-λόγιο] και την ενδιάμεση θέση η νόρμα ως η ουδέτερη αμαρκάριστη ζώνη μεταξύ τους, λ.χ. *οίκος* (λόγιο), *σπίτι* (νόρμα), *τσαρδί/κονάκι* (μη λόγιο). Υπό αυτήν την έννοια είναι δυνατός ο ανταγωνισμός με διαφορετικούς τύπους και στα τρία σημεία ή ο εσωτερικός δανεισμός από το ένα επίπεδο στο άλλο ελλείψει ανταγωνισμού ή η συνύπαρξη στοιχείων σε ένα πεδίο λόγω επικαλυπτικής κατανομής ή η έλλειψη ανταγωνιστή σε κάποια από τα πεδία (βλ. και Φλιάτουρας 2021, 2022).

Ο Φλιάτουρας (2021, 2022) εισηγείται ότι υπώνυμο του παραπάνω συνεχούς λογιότητας στο λεξιλογικό επίπεδο κατά την εφαρμογή του σε διαλεκτικά δεδομένα είναι το *ορολογικό συνεχές*, που διασυνδέει τους ειδικούς/τεχνικούς όρους στο λόγιο επίπεδο, τη νόρμα και τη μη λόγιο επίπεδο υπό το πρίσμα της γλωσσικής ποικιλότητας και της ανταγωνιστικής συσχέτισης μεταξύ τους ως εξής:

Σχήμα 1: Ορολογικό συνεχές

Λόγια ορολογία	νόρμα
διαλεκτική/λαϊκή	ορολογία

Ως *διαλεκτική/λαϊκή ορολογία* (αντί της δημώδους) ορίζει τη χρήση των ειδικών/τεχνικών όρων στο πλαίσιο της γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλίας αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, ο όρος *διαλεκτική ορολογία* σχετίζεται περισσότερο με το διατοπικό κριτήριο και αφορά τη χρήση σε συγκεκριμένη γεωγραφική διάλεκτο, ενώ ο όρος *λαϊκή ορολογία* σχετίζεται περισσότερο με το κοινωνικό και υφολογικό κριτήριο, δηλαδή με την παραγωγή και διάχυση ενός όρου στα χαμηλότερα λεξιλόγια (λ.χ. αργκό, γλώσσα των νέων κλπ.) και χρηστικά επίπεδα. Η διαλεκτική/λαϊκή ορολογία μπορεί να είναι: (α) *πρωτογενής*, όταν αφορά *αυτόνομους* όρους με παραπληρωματική κατασήμανση που λόγω οντολογικής διαφοράς κατονομάζουν νέες έννοιες και ως εκ τούτου είτε δεν έχουν λεξικό ανταγωνιστή είτε ο ανταγωνιστής υποκαθίσταται από υπερωνυμικό όρο ή περίφραση, λ.χ. *χε(ι)ρόβολο* «δέσμη από στάχια», ψίδι «κομμάτι δέρματος που αποτελεί το επάνω και μπροστινό μέρος υποδήματος», (β) *δευτερογενής*, όταν αφορά *ορολογική ποικιλία* με συμπληρωματική κατασήμανση, δηλαδή διαφορετική δυνατότητα κατονομασίας μιας έννοιας, είτε *υπωνυμική*, όταν αφορά μορφοφωνολογική ποικιλία υπαγμένη σε λέξημα της νόρμας, λ.χ. *μανάλι* (=μανουάλι), είτε *λεξηματική*, όταν εκπροσωπείται με αυτόνομο λέξημα, λ.χ. *γομάρι* (=όνος/γάιδας), *ραβάνι/ ρεβάνι* (=πλαγιοτροχισμός). Με τον παραπάνω τρόπο επιτυγχάνεται η συστημική, λειτουργική και παραγωγική ισοτιμία των δύο ζωνών ορολογίας, αναδεικνύεται η λόγια ορολογία και διανοίγεται ο

δρόμος για περισσότερη σχετική ερευνητική δραστηριότητα, ακόμα και διεπιστημονική, όπως η παρούσα.

Σύμφωνα με τον Φλιάτουρα (2022), τα βασικά χαρακτηριστικά της διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας είναι τα εξής, όπως αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά της διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας

Δομικά	διαλεκτικά χαρακτηριστικά, κυρίως μονολεκτικές και κατασκευασμένες λέξεις (συνήθως σύνθετες), ελεύθερη ποικιλία (υπερτοπική ή διατοπική)
Ετυμολογικά	ολικά δάνεια και αντιδάνεια κυρίως από την τουρκική, την ιταλοβενετική και τις βαλκανικές γλώσσες, συνήθως αδιαφανείς κληρονομημένες λέξεις
Σημασιο-πραγματολογικά	μονοσημία, κατηγοριακή αυτονομία, ειδικές συνδηλώσεις, αξιολογική/σκωπτική και εκφραστική/υφολογική/λογοτεχνική λειτουργία, συχνά περιγραφική και μετωνυμική σημασία με βάση χαρακτηριστικά (χρώμα, σχήμα, λειτουργία κλπ.), γνωσιακή εκκίνηση (λ.χ. εγκυκλοπαιδικό φορτίο, πολιτιστικό/λαογραφικό περίβλημα)
Χρηστικά/ Μεταγλωσσικά	λαϊκή δημιουργία και ευκολία στην αλλαγή, μαρκαρισμένη, στιγματισμένη και επιρρεπής στη συρρίκνωση, μουσειακός/φολκλορικός χαρακτήρας, αθησαύριστη, με χαμηλή ερευνητικότητα

3. Η Ξυλαγανιώτικη διάλεκτος

Η Ξυλαγανή ήταν κατοικημένη από Βουλγάρους εποίκους μέχρι την απελευθέρωση της Θράκης (14-15 Μάη 1920). Έλληνες πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη και την Ανατολική Ρωμυλία εγκαταστάθηκαν στην περιοχή στα πλαίσια της ανταλλαγής των πληθυσμών που συμφωνήθηκε μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων και επικυρώθηκε εκ νέου με τη συνθήκη

της Λοζάνης το 1923. Συγκεκριμένα, στην Ξυλαγανή μετοίκησαν πολλοί κάτοικοι από το Μεγάλο και Μικρό Μπογιαλίκι και περίπου 100 οικογένειες από το χωριό Ντογάνογλου της Ανατολικής Ρωμυλίας αλλά και λιγότεροι κάτοικοι από διάφορες περιοχές της Ανατολικής Θράκης. Είναι ενδιαφέρον ότι οι πρώτοι κάτοικοι στο Μπογιαλίκι ήταν Ηπειρώτες που εκδιώχθηκαν από τους πασάδες τις περιοχής. Η κύρια ασχολία τους ήταν η κτηνοτροφία και η γεωργία, ωστόσο γνώριζαν πολύ καλά την τέχνη της βαφής και της παρασκευής χρωστικών από κατάλληλα βότανα (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Παπαδημητρίου 1971, Παπαχρηστίδου 2020).

Επομένως, η ξυλαγανιώτικη διάλεκτος έχει τρεις βασικές διαλεκτικές ποικιλίες, δηλαδή δύο ανατολικορωμυλιώτικες, τα *μπογαλικιώτικα* ως πλειονοτική και ανώτερη και τα *ντουγανικιώτικα* ως μειονοτική και κατώτερη, και μια υπερ-μειονοτική ανατολικοθρακιώτικη, με μια τάση, όπως δείχνουν οι εν εξελίξει επιτόπιες έρευνες, για μείξη και αλληλεπίδραση των ποικιλιών και τη δημιουργία μιας ξυλαγανιώτικης κοινής με βάση τα μπογαλικιώτικα. Σε επίπεδο χαρακτηριστικών, τα ξυλαγανιώτικα έχουν ποικιλία στον βαθμό εμφάνισης (ημι)βόρειων διαλεκτικών χαρακτηριστικών, όπως βόρειου φωνηεντισμού, αρσενικού άρθρου ι κλπ. (για τα διαλεκτικά χαρακτηριστικά βλ. Κοντοσόπουλος 2001), λόγω της συνύπαρξης διαφορετικών ποικιλιών (λ.χ. τα ανατολικοθρακιώτικα έχουν λιγότερο βόρειο φωνηεντισμό). Παράλληλα, εμφανίζουν επιδράσεις όμορων ποικιλιών και της κοινής, κάποια λεξιλογικά απολιθώματα από τα ηπειρώτικα αλλά και αρκετές σλαβικές (κυρίως βουλγαρικές) και τουρκικές επιδράσεις στο λεξιλόγιο. Εξαιτίας, λοιπόν, των προαναφερθεισών ιστορικών και κοινωνιογλωσσολογικών συνθηκών, η συγκεκριμένη διαλεκτική ζώνη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελέτης.

4. Η διαλεκτική/λαϊκή ορολογία της ιατρικής και της ανατομίας στο θρακιώτικο ιδίωμα

Στον πίνακα που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε τους ανταγωνιστικούς διαλεκτικούς/λαϊκούς όρους της ιατρικής και της ανατομίας στην ξυλαγανιώτικη διαλεκτική ποικιλία, η οποία έχει συγκεντρωθεί από τον Καραγιαννάκη (2022), φυσικό ομιλητή της διαλεκτικής ποικιλίας, και η οποία εν πολλοίς αντικατοπτρίζει αρκετές θρακιώτικες διαλεκτικές

ποικιλίες. Σημειώνουμε ότι για λόγους οικονομίας χώρου δεν καταγράφονται οι επίσημοι/λόγιοι ορολογικοί ανταγωνιστές, λ.χ. *μαστός*, *οφθαλμός*, *εξάρθρωση* κλπ., παρά μόνο αυτοί της νόρμας (εκτός αν απουσιάζει ο τύπος στη νόρμα, οπότε επικαλύπτεται από τη λόγια ορολογία), είτε είναι αυτόνομοι είτε είναι αποτέλεσμα επικάλυψης/μετακίνησης από τη λόγια ή τη μη λόγια ζώνη.

Πίνακας 2: Παραδείγματα λόγιας και μη λόγιας ορολογίας

	νόρμα και/ή λόγια ορολογία	διαλεκτική/λαϊκή ορολογία
(1) Μέρη σώματος		
(α) κεφαλή/τράχηλος	μέτωπο	τσιακάτ
	μάτια	γκαβά
	μύτη	γκάγκα (= ράμφος)
	πηγούνι	τρινές
	σαγόνι	τσιαούλ
	χείλη	τσαχείλια, τζαμπραχείλια
	μάγουλα	μάχλα
	κρόταφος	μηλίγκ, μινήγκ
	λαιμός	γκούσια
	κρανίο	γκρατσιούνα
	κεφάλι	πατσιά(ς), πατσιατσκάρα (υπερθετικό)
	τράχηλος	λάκρους, τραχλιά
	ώμος	νώμους
(β) θώρακας/κορμός	μαστός	μαστάρ
	μασχάλη	αμασκάλ, μασκάλ
	πλευρά	παΐδια
	πνεύμονας	πλιμόν

	κοιλιά	σκιμπιά, μπουζούκα, μπρούσκα, γκιουμπέκα
	παχύ έντερο	κουλάντιρου
	σुकώτι	τζ(γ)ιέρ
	νεφροί	νεφραμιά
	μουνί	ζάκατου
	αρχίδια	καζέλια
	αγκώνιος βόθρος	κουλτούκ
	κώλος	πόπνα
	γλουτός	κουλιά
	σπλήνα	νταλάκ
	αντίχειρας	μπασπαρμάκ
	νύχια	ανύχια
	δάχτυλα	δάχλα
	μηρός	μπουτνάρ, μπατζιάκ
	κνήμη	μπουτσινάρ
	γόνατο	γόνα, γόνατου
	μετατάρσια	ταμπάνια
	γάμπα	άντζα
	αστράγαλος	κοτσ'
	πτέρνα	αφτέρνα
(2) Συμπτωματολογία	πυρετός	θιρμασιά
	ρίγος	τερτερίκ
	αναστενάζω	ουφκανίζου
	λιγοθυμιά, εξάντληση, υπερκόπωση	μπαϊλα, μπαϊλντίζου, μπαϊλτοα
	φιλάσθενος, αδύναμος	βιράνκους
	λεπτοκαμωμένος, αδύνατος	τσακνιάρς, τσακνιάρκους

(3) Παθολογία		
(α) κεφαλής/τραχήλου	τυφλός	γκαβός
	μουγκός	μούτης
	αλωπεκία	τριχοφάγος
	παρωτίτιδα	μαγουλάδες
	εγκεφαλικό, συγκοπή, αποπληξία	νταμπλάς
	ίλιγγος, ζάλη	αντράλα
	αναγούλα, τάση για εμετό	(μ' αρχέτι) χαμνά
	επιληπτική κρίση, νευρικός κλονισμός, λύσσα	σιάρα ή σιάρ
	αμυγδαλίτιδα, φαρυγγίτιδα	έχου/μ' έπιασαν τα λιμά μ
	βρογχοκήλη	γκούσια
	κουφός	κφός
	βήχας, κοκκύτης	γκαρλίτσα
(β) πνευμόνων	πνευμονία, κρυολόγημα	πλιβρίτς, πλιβρίτωμα, πούντα, χτικιό,
	κρυολογώ	μαργώνου, πουντιάζου
(γ) κοιλίας/σπλάγχχνων	ελονοσία	νταλάκ
	νιώθω σφίξιμο προς αφόδευση	τανιέμι
	αιμορροΐδες	ζοχάδες
	παράσιτα εντέρου	σκλίκια
	ειλεός, απόφραξη εντέρου	στρίφκι τ' άντερου τ'
	διάρροια	ευκοίλια, τσίρλα, κόψιμο
	στείρος, -α, -ο	στέρφκους
	ίκτηρος, ηπατίτιδα	κιτιρνάδ

	κωλικοειδές άλγος	μι στριβ αφαλός
	περίσφιξη ομφαλοκήλης	στρίφκι αφαλός τ'
(δ) ορθοπεδικές	βλαιοσύτητα άκρου ποδός	κότς - κότσι
	γάγγλιο	ζιαμπάκ -
	κάταγμα	τσάκζμα, τσάκσα
	στραμπούληγμα	στραμπούλγμα,
(ε) τραυματικές	πληγή	γιαράς
	γρατσουνιά	γκατζουρνιά
	νύσσον τραύμα	χουχλιάσκα
	αιμάτωμα	μπλάβο
(στ) δερματικές	έλκος χειλέων	γιαλαμάς
	κηλίδα, δερματικό σημάδι, λεκές	νταμκάς, ντούμπλα
	φλύκταινα, φυσαλίδα	φουλτάκα
	καρούμπαλο, εξόγκωμα	τζόφους
	ζαρώνει το δέρματαπό παρατεταμένη επαφή με νερό ή άλλα υγρά	μπαμπιάζου
	μυρμηγκιά	γκαρνταβίτσα
	σπυρί	βζούν
	άνθρακας	κακό σπυρί
(4) Θεραπείες	ξεμάτιασμα, ξεματιάζω	γητειά , γητεύου
	ίαμα	γιάμα
	δυναμώνω, αναρρώνω	νταβραντίζου
	ματζούνι	ματζούν
	βεντούζες	βιντούζις
	πετρέλαιο για επάλειψη	γκαζ
	βδέλλες	αβδέλλις

	βάζω έμπλαστρο	μπλαστρώνω
--	----------------	------------

Οι ιατρικοί διαλεκτικοί/λαϊκοί τύποι στην ξυλαγανιώτικη διάλεκτο εμφανίζουν αρκετά χαρακτηριστικά των (ημι)βόρειων ιδιωμάτων, όπως τον βόρειο φωνηεντισμό (τροπή/ανύψωση των άτονων μεσοσυμφωνικών *e, o > i, u* και αποβολή των άτονων *i, u* σε μεσοσυμφωνική ή ληκτική θέση), λ.χ. *τσιαούλ, μηλίγκ* κλπ., ανάπτυξη προθετικού *a-*, λ.χ. *αμασκάλ*, επανανάληψη του ληκτικού *-n* του άρθρου στο θέμα της λέξης που ακολουθεί, λ.χ. *νώμος*, αντιμετάθεση φθόγγων, λ.χ. *κιτρνάδ*, απλολογία, λ.χ. *δάχλα*, ουρανικοποίηση, λ.χ. *γάμα* κλπ. Ιδιαίτερα εμφανής είναι η επίδραση της τουρκικής και (λιγότερο) της ολαβικής, καθώς πλειάδα όρων είναι δάνειες από αυτές τις γλώσσες, είτε πρωτογενώς φωνολογικά προσαρμοσμένες, λ.χ. *νταλάκ* < τουρκικό *dalak*, είτε με δευτερογενή φωνολογική παρέμβαση της ελληνικής, λ.χ. *τινές* < περσικό (μέσω τουρκικής) *zene* με βόρειο φωνηεντισμό, *σκιμπιά* < τουρκ. *ışkembe* με αφαίρεση του αρκτικού *i-*. Δεν λείπουν βέβαια και οι επιβιώσεις λέξεων της αρχαίας ελληνικής, λ.χ. *πρέκνα* < αρχαίο *περκνός* 'που έχει κηλίδες/φακίδες το πρόσωπο' με αντιμετάθεση φθόγγων, λέξεις παν-διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας, λ.χ. *κοτο' και πλιμόν* με βόρειο φωνηεντισμό, *μαγουλάδες, νταμπλάς*, κλπ., αλλά και αρκετές επιδράσεις της ΚΝΕ ως αποτέλεσμα εσωτερικού δανεισμού, λ.χ. *κφός* με βόρειο φωνηεντισμό.

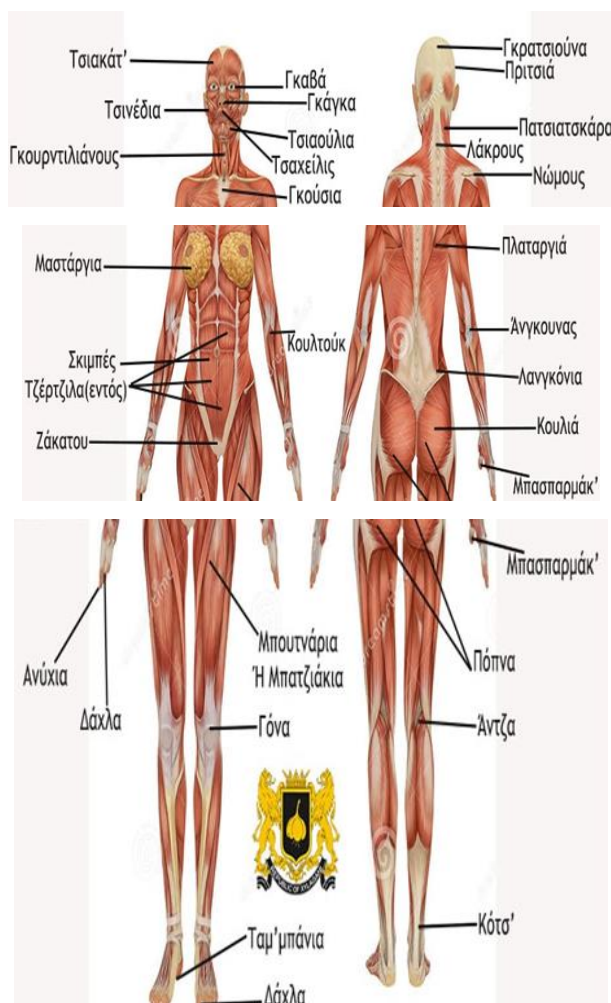
Τέλος, οι διαλεκτικοί/λαϊκοί όροι στην ξυλαγανιώτικη διάλεκτο, πέρα από το ότι αποτυπώνουν το άυλο πολιτισμικό κεφάλαιο, λ.χ. στις θεραπείες με τα λαϊκά γιατροσόφια ή στις λέξεις που δείχνουν τη λαϊκή θυμολογία/φιλοσοφία στο συγκεκριμένο πεδίο, εμφανίζουν όλα τα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά της διαλεκτικής ορολογίας, όπως δανειοληπτικότητα (βλ. παραπάνω), εκφραστικότητα/περιγραφικότητα/σκωπτικότητα, λ.χ. *γκάγκα, χτικιό, μιστριβ αφαλός, σκλίκια, μπλάβο* κλπ., πρωτογενή κατονομαστικότητα, λ.χ. *μπλαστρώνω vs βάζω έμπλαστρο, τανιέμι vs σφίγγομαι για αφόδευση* κλπ.

5. Διδασκαλία της διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας

Η νεοελληνική διαλεκτολογία, μέσα στο πλαίσιο συναφών κλάδων, όπως η κοινωνιογλωσσολογία και η εκμάθηση/κατάκτηση της γλώσσας, προχώρησε σε ένα επιπλέον τολμηρό αλλά ιδιαίτερα σημαντικό βήμα: στην έρευνα και τη διδασκαλία των ζωντανών διαλεκτικών μορφών της νέας ελληνικής. Πολλοί γλωσσολόγοι με εργασίες τους έχουν τονίσει τη σημασία της διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων στην εκπαίδευση (βλ. μεταξύ άλλων Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009, Καμπάκη-Βουγιουκλή 2012, Κορρέ 2015, Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Θεοδωρόπουλος 2015). Επίσης, το παράδειγμα της διδασκαλίας της κυπριακής και της κρητικής διαλέκτου στην τριτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει συζητηθεί σε σημαντικό αριθμό εργασιών (βλ. μεταξύ άλλων Τσιπλάκου 2004, Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010, Tsiplakou & Floros 2013, Καψάσκη & Τζακώστα 2016, Τζακώστα 2019α, β, Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019), ενώ με τη σημασία, την περιγραφή/μελέτη και τη διδασκαλία των θρακιώτικων διαλεκτικών ποικιλιών έχουν ασχοληθεί οι Καμπάκη-Βουγιουκλή (2012, 2022α, β), Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μάρκος (2014), Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου (2015), Μαμούγκα (2020), Μπατζάκας (2020), Καμπάκη-Βουγιουκλή & Κούκος (2021), Φλιάτουρας & Παναγιωτόπουλος (2022β). Όλες οι παραπάνω εργασίες είτε συζητούν και αναλύουν τους λόγους που η διδασκαλία των διαλέκτων είναι σημαντική τόσο ως φορέων πολιτισμού και ιστορίας αλλά και γιατί μπορεί να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην γενικότερη ανάπτυξη του εγκεφάλου των χρηστών είτε προτείνουν δράσεις και στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους.

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε τμήμα της διδασκαλίας των διαλέκτων να αποτελεί η διαλεκτική/λαϊκή ορολογία. Ως ενδεικτικό παράδειγμα μιας σχετικής εκπαιδευτικής δράσης προτείνουμε τη χρήση των παρακάτω εικόνων με τα μέρη του σώματος στην ξυλαγανιώτικη διάλεκτο στο πρότυπο της αντίστοιχης εικονογράφησης με τη λόγια ιατρική ορολογία, η οποία, πέραν της περιγραφικής προσέγγισης, αναδεικνύει την ισοτιμία όχι μόνο ανάμεσα στη διαλεκτική και τη λαϊκή ορολογία αλλά ευρύτερα ανάμεσα στην ΚΝΕ και τις διαλέκτους.

Εικόνα 1: Τα μέρη του σώματος στην ξυλαγανιώτικη διάλεκτο



6. Συμπεράσματα - Προοπτικές

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διεπιστημονική προσέγγιση της ιατρικής ορολογίας στο διαλεκτικό/λαϊκό επίπεδο με βάση τη σύγχρονη θρακιώτικη πολυποικιλιακή διάλεκτο της Ξυλαγανής στον νομό Ροδόπης. Πολλοί όροι είναι δάνειοι από την τουρκική και τη σλαβική, αποτυπώνουν χαρακτηριστικά των βόρειων διαλέκτων και εν πολλοίς των θρακιώτικων διαλέκτων, αποδεικνύουν την αλληλεπίδραση με τη λόγια και μη λόγια κοινή και δείχνουν ευκρινώς τη διατοπική λαογραφική και θυμοσοφική διάσταση και νοοτροπία. Παράλληλα, ανοίγει το πεδίο προς την ένταξη της διαλεκτικής/λαϊκής ορολογίας στη διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών,

προτείνοντας μια ειδική δράση για το θεματικό πεδίο των μελών/μερών του ανθρώπινου σώματος. Ευρύτερος στόχος είναι η συνέχιση της εργασίας σε άλλα ορολογικά πεδία όχι μόνο στην Ξυλαγανή αλλά και στις υπόλοιπες θρακιώτικες ποικιλίες και παράλληλα η πιο στενή κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, προκειμένου να διαφανούν πιθανά ισόγλωσσα, ο βαθμός επίδρασης των κοινωνικών παραμέτρων (ηλικία, φύλο κλπ.) στην επιβίωση/χρήση των όρων και ο βαθμός μείξης/αλληλεπίδρασης των εσωτερικών ποικιλιών της εν λόγω διαλέκτου.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Α. Φλιάτουρας. 2019. «Το Λόγιο Επίπεδο στη Σύγχρονη Κοινή Νέα Ελληνική: Συγχρονικές και Διαχρονικές Τάσεις». Στο Το Λόγιο Επίπεδο στη Σύγχρονη Νέα Ελληνική: Θεωρία, Ιστορία, Εφαρμογή, σε επιμέλεια Α. Φλιάτουρας & Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 15-56. Αθήνα: Πατάκης.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. 2012. «Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στη Γλωσσική Διδασκαλία μέσω των ΝΕ Διαλέκτων/ιδιωμάτων: Το ιδίωμα της Θράκης». Στο Πρακτικά Συνεδρίου Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας, σε επιμέλεια Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μ. Δημάση, 79-93. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. 2022α. «Νεοελληνικές Διαλεκτικές Ποικιλίες στη Θράκη: Ενέργειες για τη Διάσωση και Συνέχισή τους». Στα Πρακτικά Του 7ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΜΕ: Γλώσσα και Ελευθερία της Έκφρασης», σε επιμέλεια Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Πατρίτσια Κορομβόκη, 185-202. Σίδνευ: Blink Print Pty Ltd.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. 2022β. «Διδάσκοντας ΝΕ Διαλέκτους στο Πανεπιστήμιο ως Εργαλεία Μελέτης του Πολιτισμού, της Ιστορίας και της Ενίσχυσης της Γλωσσικής Ικανότητας των Χρηστών». Στο Αναζητώντας τις ΝΕ διαλέκτους στη Θράκη, σε επιμέλεια Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή, 10-15. Κομοτηνή: Περιφέρεια ΑΜΘ.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Χ. Δούρου. 2015. «Το Γλωσσικό Ιδίωμα του Σουφλίου: Γλωσσικές Συμπεριφορές Μαθητών Λυκείου σε Εκπαιδευτικό Περιβάλλον». Στο Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές

Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές, σε επιμέλεια Μ. Τζακώστα, 95-116. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Θ. Κούκος. 2021. «Μεις Χουρατεύουμε Θρακιώτκα κι στου... Ιντερνέτ!». KATHEDRA of Byzantine and Modern Greek Studies 9: 104-113.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Α. Μάρκος. 2014. «Αυτοαξιολόγηση της Γνώσης Διαλέκτων /Ιδιωμάτων από Φοιτητές της Φιλολογίας με τη Χρήση της Ράβδου». In Proceedings of the 11th International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers, edited by G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos & M. Georgalidou, 645-657.

Καραγιαννάκης Α. (2022). «Κρένουμε Ξλαγανιώτκα...και στην Ιατρική!». Στο Αναζητώντας τις ΝΕ διαλέκτους στη Θράκη, σε επιμέλεια Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή, 74-85. Κομοτηνή: Περιφέρεια ΑΜΘ.

Καψάσκη, Α. & Μ. Τζακώστα. 2016. «Στάσεις Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Χρήση και τη Διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων στο Σχολείο». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 36: 161-174.

Κοντοσόπουλος, Ν.Γ. 2001. Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κορρέ, Ε. 2015. «Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι στη Γλωσσική Διδασκαλία: Δυνατότητες και προοπτικές». Στο Πρακτικά του «Γεωγραφικές και Κοινωνικές Ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η Παρουσία τους στην Εκπαίδευση. Τζαρτζάνεια 2012», 93-104.

Μαμούγκα, Χ. 2020. Θρακιώτκα Μαϊρέματα. Έκδοση της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Δ.Π.Θ. Ξάνθη: Σπανίδης.

Μπατζάκας, Γ. 2020. Το Λεξικό του Γλωσσικού Ιδιώματος του Ιάσμου. Έκδοση της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Δ.Π.Θ. Ξάνθη: Σπανίδης.

Ντίνας, Κ. & Ε.Χ. Ζαρκογιάννη. 2009. Διδακτική Αξιοποίηση των Νεοελληνικών Διαλέκτων. Η Περίπτωση του Ιδιώματος Αφάντου Ρόδου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ξυδόπουλος, Γ. 2007. Λεξικολογία. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδημητρίου, Σ. 1971. Το Βογιαλίκι-Ξυλαγανή της Ανατολικής Ρωμυλίας. Αθήνα: Γραφεία Θρακικού Κέντρου.

Παπαχρηστίδου, Ε. 2020. Οι Πολιτιστικοί Σύλλογοι Ελλήνων από την Ανατολική Ρωμυλία στη (Δυτική) Θράκη, 21ος αιώνας, ως Φορείς Παιδείας και ως Φορείς Ισχυροποίησης της Συλλογικής Ταυτότητας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.

Τζακώστα, Μ. 2019α. «Στάσεις Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Χρήση και τη Διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων στο Σχολείο». Γλωσσολογία 27: 43-56.

Τζακώστα, Μ. 2019β. «Ενίσχυση της Διαλεκτικής Γλωσσικής Συνειδητοποίησης Μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μέσω Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας των Νεοελληνικών Διαλέκτων». Στο Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας, σε επιμέλεια Α. Ράλλη, Π. Μπάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας, 357-369. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας.

Τζακώστα, Μ. & Ε. Μπετεινάκη. 2019. «Στάσεις Φοιτητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Χρήση και τη Διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων στο Σχολείο». Στο Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας, σε επιμέλεια Α. Ράλλη, Π. Μπάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας, 339-355. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας.

Τσιπλάκου, Σ. 2004. «Στάσεις Απέναντι στη Γλώσσα και Γλωσσική Αλλαγή. Μια αμφίδρομη σχέση;» Στο Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics, σε επιμέλεια Γ. Κατσιμαλή, Α. Καλοκαιρινός, Ε. Αναγνωστοπούλου & Ι. Κάππα. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. CD-Rom.

Tsiplakou, S & G. Floros. 2013. "Never Mind the Text Types, Here's Textual Force: Towards a Pragmatic Reconceptualization of Text Type". Journal of Pragmatics 45: 119-130.

Τσιπλάκου, Σ. & Ξ. Χατζιωάννου. 2010. «Η Διδασκαλία της Γλωσσικής Ποικιλότητας: Μια Παιδαγωγική Παρέμβαση». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30: 617-629. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Ε. Θεοδωρόπουλος. 2015. «Η Χρήση των Διαλεκτικών Ποικιλιών στις Σύγχρονες Διαφημίσεις-Ιδεολογικές Προεκτάσεις». Στο Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές, σε επιμέλεια Μ. Τζακώστα, 211-237. Αθήνα: Gutenberg.

Φλιάτουρας, Α. 2021. «Η Διαλεκτική/Λαϊκή Ορολογία στη Σύγχρονη Ελληνική: Μια Θεωρητική Προσέγγιση». Στο Πρακτικά του 13ου Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία - ΕΛΕΤΟ», 49-59. Αθήνα: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος.

Φλιάτουρας, Α. 2022. «Διαφορές Λόγιας και Διαλεκτικής/Λαϊκής Ορολογίας». Στο Γλωσσανθοί. Μελέτες Αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή, σε επιμέλεια Ζ. Γαβριηλίδου, Ν. Μαθιουδάκης, Μ. Μητσιάκη & Α. Φλιάτουρας, 305-318. Κομοτηνή: Κοσμητεία της ΣΚΑΣ.

Φλιάτουρας, Α & Π. Παναγιωτόπουλος. 2022. «Τα “Θρακιώτικα”: Ένα επιτραπέζιο Παιχνίδι του Πολιτιστικού Δικτύου Ντοπιολαλιά και του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας +Μόρφωση». Στο Αναζητώντας τις ΝΕ Διαλέκτους στη Θράκη, σε επιμέλεια Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή, 16-21. Κομοτηνή: Περιφέρεια ΑΜΘ.

Γλωσσικές γεωγραφικές ποικιλίες και καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση: το ιδίωμα του Καστελλόριζου

Γεωργία Κατσούδα - Ακαδημίας Αθηνών⁵

Ευγενία Μαγουλά - ΕΚΠΑ⁶

Μαριάνθη Οικονομάκου - ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου⁷

Περίληψη

Η γλωσσική ποικιλότητα, ως ουσιώδες χαρακτηριστικό κάθε ομιλούμενης γλώσσας, θα πρέπει να αποτελεί μια από τις βασικές γνώσεις των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της ανάπτυξης των γλωσσικών και μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για τη Νεοελληνική γλώσσα (ΠΣ, 2021/2022) αντιμετωπίζουν τη μελέτη των γεωγραφικών ποικιλιών ως σημαντικό άξονα της γλωσσικής εκπαίδευσης προωθώντας διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, με στόχο την ανάδειξη του εκφραστικού πλούτου σε τοπικό επίπεδο, και όχι μόνο. Παράλληλα, στα νέα ΠΣ προτείνονται καινοτόμες δράσεις για τη γλωσσική γεωγραφική ποικιλία από το Δημοτικό έως το Λύκειο. Για την υλοποίηση των δράσεων αυτών αξιοποιούνται χρήσιμα εργαλεία για την εκπαίδευση, τα οποία παρέχει το *Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων* της Ακαδημίας Αθηνών. Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε το ιδίωμα του Καστελλόριζου και σχεδιάζουμε μια ολιστική διδακτική πρόταση που αποσκοπεί αφενός στο να γνωρίσουν οι μαθητές/μαθήτριες το γλωσσικό ιδίωμα ενός τόπου και αφετέρου στο να αναπτύξουν στρατηγικές ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης.

⁵ Ερευνήτρια Α' ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ Ακαδημίας Αθηνών - katsouda@academyofathens.gr

⁶ Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ - dzenimag@primedu.uoa.gr

⁷ Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου - oikonomakou@aegean.gr

Λέξεις-κλειδιά: γεωγραφικές ποικιλίες, νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας, ιδίωμα Καστελλόριζου, Ιστορικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών

Abstract

Linguistic differentiation, as an essential characteristic of language, has been the focus of various research in the field of Linguistics and is strongly associated with the development of the critical and metalinguistic skills of the students in the school environment. The latest Curricula for L1 teaching (2021/2023) in both primary and secondary education reexamine different aspects of diversity in education and promote the use of a wide range of language varieties in the classroom. In our research we present the main features of the dialect spoken at Kastellorizo, a small Greek island of the Dodecanese, emphasizing on the implementation of didactic strategies that support the critical understanding of authentic text genres (local dialectal tales, poems, songs) and the presentation of useful information about the Centre for the Research of Modern Greek Dialects, Academy of Athens. The objective of the didactic proposal is for the students (a) to detect the grammatical elements that differentiate the geographical variety from the standard language, (b) to develop research learning strategies and (c) to acknowledge the importance of linguistic and cultural diversity.

Keywords: geographical varieties, new curriculum of the Modern Greek language, idiom of Castellorizo, Historical Dictionary of the Academy of Athens

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη θέση που καταλαμβάνουν οι νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (2021/2022) αξιοποιώντας το πολυσχιδές έργο του *Κέντρου Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και*

Ιδιωμάτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ) της Ακαδημίας Αθηνών. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/ριών με το ιδίωμα του Καστελλόριζου που ανήκει στη μεγάλη οικογένεια των δωδεκανησιακών ιδιωμάτων και που -σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Trudgill (2003: 60)- μαζί με τα ιδιώματα της Ρόδου, της Καρπάθου, της Κάσου, της Κω, της Λέρου, της Πάτμου αποτελούν τη νοτιοανατολική διαλεκτική ομάδα, στην οποία ανήκει και η κυπριακή διάλεκτος. Μέσα από αυθεντικά κείμενα και άλλες πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές εξετάζονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ποικιλίας, όπως σε φωνολογικό επίπεδο η άρθρωση των διπλών κληρονομημένων συμφώνων (π.χ. γύλ-λος 'το ψάρι με την επιστημονική ονομασία *Coris julis*') και ο τσιτακισμός του /k/ (π.χ. αγκαλάτσα 'οι αγκαλιές') και σε μορφολογικό η χρήση των κλιτικών επιθημάτων -ουσι(ν) και -ασι(ν) στο γ' πληθ. του ενεστώτα και του αορίστου. Απώτερος στόχος είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές/ριες, μαζί με την τοπική κοινωνία, να δημιουργούν κοινότητες μάθησης όπου θα καλλιεργείται η ουσιαστική γνώση για τη γλωσσική πολυμορφία και η κριτική γλωσσική ικανότητα στο σχολικό και ευρύτερα τοπικό περιβάλλον.

2. Οι νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες

2.1. Διάλεκτοι και ιδιώματα

Ο μύθος σχετικά με τη χρήση μιας αδιαφοροποίητης γλωσσικής ποικιλίας από όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας έχει εδώ και δεκαετίες ανασκευαστεί. Η σύγχρονη Γλωσσολογία παραδέχεται ότι η ποικιλία υπάρχει φύσει σε κάθε γλωσσικό σύστημα. Συγκεκριμένα, από κοινωνιογλωσσολογική άποψη γίνεται διάκριση των γλωσσικών ποικιλιών: α) βάσει της χρήσης και β) βάσει του χρήστη (βλ. ενδεικτικά Γούτσος, 2012: 128-129, Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 57-98). Αδρομερώς, η πρώτη κατηγορία γλωσσικής ποικιλότητας σχετίζεται με τις γλωσσικές επιλογές μας αναλόγως με τις περιστάσεις επικοινωνίας και τα επίπεδα ύφους. Η δεύτερη κατηγορία ποικιλότητας, με βάση τον χρήστη, διακρίνεται περαιτέρω: i) στις κοινωνιολέκτους, οι οποίες έχουν άμεση σύνδεση με παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική καταγωγή, το μορφωτικό επίπεδο του ομιλητή κ.ά., και ii) στις γεωγραφικές ποικιλίες, οι οποίες αποτελούν τις

διακριτές κατά τόπους γλωσσικές παραλλαγές που διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα.

Η μελέτη των κατά τόπους γλωσσικών ποικιλιών αποτελεί αντικείμενο του γλωσσολογικού κλάδου της Διαλεκτολογίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι, ενώ ο διεθνής όρος που αναφέρεται στη γεωγραφική ποικιλότητα είναι *dialect*, η νεοελληνική διαλεκτολογία διακρίνει σε νεοελληνικές διαλέκτους και νεοελληνικά ιδιώματα. Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους δύο παραπάνω όρους σχετίζεται με τον βαθμό διαφοροποίησης μιας νεοελληνικής γεωγραφικής ποικιλίας από τη Νεοελληνική Κοινή. Έτσι, διάλεκτο αποτελεί εκείνη η γεωγραφική ποικιλία η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλη απόκλιση από την πρότυπη γλώσσα, καθώς παρουσιάζει πολλές και μεγάλες διαφορές σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνητική-φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και λεξιλόγιο). Ειδικότερα, στην κατηγορία των διαλέκτων ανήκει η καππαδοκική, η κατωιταλική, η ποντιακή, τσακωνική και καταχρηστικώς η κρητική και η κυπριακή, καθώς αυτές ανήκουν σε ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη διάλεκτο και το ιδίωμα. Ως ιδίωμα χαρακτηρίζεται εκείνη η νεοελληνική γεωγραφική ποικιλία η οποία έχει μεν διαφορές από την Νεοελληνική Κοινή, αλλά δεν προκαλεί προβλήματα κατανόησής της από αυτούς/ες που δεν την ομιλούν. Για παράδειγμα, οι γεωγραφικές ποικιλίες των Επτανήσων, των Κυκλάδων ή των Δωδεκανήσων ανήκουν στα νεοελληνικά ιδιώματα (Κοντοσόπουλος, 1994: 1-3). Ο όρος ιδίωμα, ωστόσο, χρησιμοποιείται όταν αναφερόμαστε στην ενδοδιαλεκτική ποικιλία, π.χ. η κρητική διάλεκτος έχει τις ομιλούμενες τοπικές γλωσσικές ποικιλίες στην Κρήτη, που αναφέρονται ως κρητικά ιδιώματα.

2.2. Το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ)

Το επιστημονικό ίδρυμα που εδώ κι έναν αιώνα περίπου ασχολείται αποκλειστικώς με την καταγραφή και μελέτη των νεοελληνικών διαλεκτικών ποικιλιών είναι το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων-Ιστορικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής (ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ) της Ακαδημίας Αθηνών. Δίνονται, στη συνέχεια, ορισμένες πληροφορίες για το

ερευνητικό κέντρο και το έργο του, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ιδρυτής του είναι ο Γεώργιος Χατζιδάκης, ‘πατέρας’ της ελληνικής Γλωσσολογίας, ο οποίος το 1908 έπεισε την Ελληνική Κυβέρνηση να συστήσει ειδική Επιτροπή, της οποίας το έργο θα ήταν να συντάξει και να εκδώσει ένα Ιστορικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Έξι χρόνια μετά (1914) ιδρύθηκε υπό τη μορφή Αρχείου το σημερινό Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων, και με προεδρικό διάταγμα υπήχθη το 1927 ως Κέντρο Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού στη νεοσυσταθείσα Ακαδημία Αθηνών (ιδρύθηκε μόλις το 1926).

Για να συνταχθεί όμως το Ιστορικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο, όπως θα δούμε και παρακάτω, περιλαμβάνει εκτός από την Κοινή Νέα Ελληνική και όλες τις νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες, έπρεπε να συγκεντρωθεί διαλεκτικό υλικό από όλα τα μέρη ελληνοφωνίας, απ’ όπου δηλαδή μιλήθηκε και μιλιέται η Ελληνική, εντός και εκτός της Ελληνικής Επικράτειας. Έτσι, από το 1908 μέχρι και σήμερα διαμορφώθηκαν σταδιακά πέντε (5) πολύτιμα αρχεία:

- Αρχείο Χειρογράφων: περιέχει τις συλλογές προφορικού αυθεντικού διαλεκτικού υλικού που συνελέχθη από το ερευνητικό προσωπικό του ΚΕΝΔΙ ή ιδιώτες (600 περίπου συλλογείς). Αποτελεί το πλουσιότερο αρχείο στην Ελλάδα και σήμερα περιλαμβάνει χίλιες εξακόσιες (1600) περίπου συλλογές προφορικής γλωσσικής ύλης, που προέρχονται από 1330 περίπου σημεία έρευνας.
- Αρχείο Δελτίων: προέκυψε από την αποδελτίωση των χειρογράφων, αλλά και των εκδεδομένων πηγών. Τα χάρτινα δελτία φτάνουν τα 4.000.000 και είναι ταξινομημένα κατά λήμμα σε 1200 καρτελοθήκες.
- Ηχητικό Αρχείο: διασώζει σε ποικίλα μέσα ζωντανές ηχογραφήσεις προφορικού διαλεκτικού λόγου από το 1930 μέχρι σήμερα.
- Αρχείο Τοπωνυμίων: προέκυψε από την αποδελτίωση των χειρογράφων και περιλαμβάνει 200.000 τοπωνύμια και μικροτοπωνύμια από όλα τα σημεία της ελληνοφωνίας.
- Ερευνητική βιβλιοθήκη του ΚΕΝΔΙ: πρόκειται για πλουσιότατη συλλογή βιβλιογραφίας (ελληνικής και ξενόγλωσσας) κυρίως για τη

διαλεκτολογία και τη διαλεκτική λεξικογραφία (για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. Κατσούδα & Νάκας, 2017).

Όλες οι αρχειακές συλλογές του Κέντρου Ερεύνων των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων εμπλουτίζονται διαρκώς και ψηφιοποιούνται σταδιακά, ώστε να επιτευχθεί η προσβασιμότητά τους από ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το επιστημονικό κέντρο είναι επισκέψιμο, και μάλιστα τα τελευταία χρόνια το επισκέπτονται ομάδες μαθητών. Παράλληλα, η ιστοσελίδα του ΚΕΝΔΙ μπορεί να αξιοποιηθεί και από την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς μέσω πλοήγησης σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες⁸, οι ενδιαφερόμενοι/ες μπορούν να συναγάγουν χρήσιμες πληροφορίες για τη νεοελληνική Διαλεκτολογία. Τέλος, το ΚΕΝΔΙ εξέδωσε το 2007 το έργο Οι νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες και η μελέτη τους στο Κέντρον Ερεύνων των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων- ΙΛΝΕ της Ακαδημίας Αθηνών. Το έργο συνοδεύεται από CD-ROM με διαλεκτικές πολυμεσικές εφαρμογές για την εκπαίδευση.

2.3. Το Ιστορικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών

Το *Ιστορικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής (ΙΛΝΕ)* της Ακαδημίας Αθηνών αποτελεί ένα μοναδικό στο είδος του μείζον λεξικογραφικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα πολύτομο παν-διαλεκτικό ιστορικό λεξικό το οποίο μελετά σε βάθος την ιστορία των λέξεων που απαντούν στην Ελληνική γλώσσα, τόσο στην Κοινή Νεοελληνική όσο και σε όλες τις νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες μετά το 1800 (για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Κατσούδα, 2012). Εκτός από την έντυπη μορφή, οι πρώτοι πέντε τόμοι του *ΙΛΝΕ* (από α έως δ -δακτυλωτός-) έχουν ψηφιοποιηθεί και είναι δωρεάν διαθέσιμοι στο *Ψηφιακό Αποθετήριο* της Ακαδημίας Αθηνών⁹ Η χρήση της πλατφόρμας

⁸ Ο ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει βασικές πληροφορίες για το τι είναι διάλεκτος και για την κατηγοριοποίηση των νεοελληνικών διαλεκτικών ποικιλιών στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:
<http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/whatisdialect>
<http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/classification>
<http://www.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/dialects>

⁹ Ο ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει τους πέντε πρώτους εκδεδομένους τόμους του *ΙΛΝΕ* στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://repository.academyofathens.gr/kendi/index.php/gr>

μπορεί να αποτελέσει σημαντικότατο εργαλείο με πολλές δυνατότητες αξιοποίησης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα: Ο χρήστης, στην ηλεκτρονική διεύθυνση (υποσημείωση 2), κάνει την επιλογή *σύνθετη αναζήτηση* και βρίσκει μια φόρμα με ποικίλα πεδία προς συμπλήρωση, όπως *λήμμα*, *τύπος*, *τόπος*, *σημασία* κ.ά. Έτσι, όταν, για παράδειγμα, ακούμε το ρήμα *γινώω* στο ιδίωμα του Καστελλόριζου και θέλουμε να διαπιστώσουμε τι ακριβώς σημαίνει, αλλά και πού αλλού μαρτυρείται, γράφουμε τη λέξη ή τμήμα της λέξης στο πεδίο *λήμμα* και κάνουμε την επιλογή *αναζήτηση*.

Εικόνα 1: Σελίδα αναζήτησης στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΛΝΕ.

Εν συνεχεία, πατώντας το αποτέλεσμα μιας εύρεσης, ο χρήστης βλέπει στην οθόνη του υπολογιστή το λήμμα του *ΙΛΝΕ* είτε ως pdf είτε ως εικόνα. Τα τρία μέρη από τα οποία αποτελείται κάθε λήμμα προσφέρουν στον αναγνώστη/στρια χρήσιμες πληροφορίες για τη γεωγραφική έκταση της λέξης, την τυπολογική της ποικιλία, την ετυμολογία και τις σημασίες της, με αυθεντικά παραδείγματα.

Εικόνα 2: Το αποτέλεσμα της αναζήτησης του λήμματος «γιώνω».

γλῶσσα

Ενότητα:

Διαλεκτικό υλικό των εκδομένων τόμων του Ιστορικού Λεξικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών

Λήμμα

γλῶσσα

Τύπος

Λήμμα

Μέρος του λόγου

Ρήμα

Τυπολογία

γλῶσσα Ἀνθρ. Ἀντιπαφ. Δαρδαν. Ἑρικ. Εἰβ. (Γαλιτ. κ.ά.) Ἡπ. Θρέκ. (Τσακίλ. κ.ά.) Ἰθάκ. Ἰων. (Βουρλ.) Καστ. Κάρκ. Κεραλλ. Κύπρ. Μαθράκ. Μάκ. Ὄθων. Παφ. Πόντ. (Οἶν.) Τήλ. Χίος (Βροντ. κ.ά.) -Λεβ. Βόιγ. Λεγρ. Μπριγκ. Πρω. Δημοτ. γλῶσσα Εἰβ. (Αἰθιφ. Ἰστ. κ.ά.) Θρέκ. (Αἰν. Μόδου. κ.ά.) Ἰμβρ. Λεβ. Λευκ. Αἰμν. Μακιδ. (Θεσσαλον. Μελέν. Χαλκιδ. κ.ά.) Σάμ. Σαμοθρ. Σκόπ. Σκόρ. Στερελλ. Ξηρόμ. γλῶσσα Ἀστυπ. Ἰκαρ. Κάλυμν. Κάρκ. (Ἑλμπ.) Κάσ. Κύπρ. Κάς (Καρδάμ. Κίραλ. Πολ.) Μεγίστ. Νίσου. Ρόδ. Τήλ. Χάλκ. γλῶσσα Λευκ. (Λεβόσ.) γλῶσσα Χίος (Ποργ.) γλῶσσα Κύπρ. (Αἰγυλ. Καλοπαναγ. Κοθρ. Λευκωσ. Μουσταλ. Παδουλ. Πρόδρομ.) Πάρ. Προπ. (Αρτάκ.) γλῶσσα Κύπρ. (Καλοπαναγ. Πρόδρομ. κ.ά.) γλῶσσα Ἀμοργ. Μίσ. Ἰσούμ. Πόντ. (Οἶν.)

Ετυμολογία

Ἐκ τοῦ ἀρχ. γλῶσ, τὸ ὅπ. ἀπαντᾷ ὑπὸ τύπ. γλῶς, γλῶσς, γλῶσσο κ.ά. Κατὰ τὸν Γ. Χατζιδ., ΜΝΕ, 1, 249, ἐκ τοῦ Ἑλληνιστ. γλῶ (ῥω), ἀντὶ τοῦ ἀρχ. γλῶσσι. Ἡ λ. καὶ παρὰ Σομ. Ἡ μεταγ. γλωμμένος καὶ παρὰ Γεωργηλ., Θανατ. Ρόδ., στ. 524 (ἰδ. Wagner, σ. 48): «γλῶσεν ἡ κῆτις τὸ ρεῖν ἐπου ὅν ἀλλεμμένον ἢ ὄλον μὲ τὸ ἀξούγγιον, νὰ μὴ γενῇ γλωμμένον».

Σημασιολογία

Α) Κυριολ. 1) Ἐπὶ χαλκῶν καὶ σιδηρῶν ἀντικειμένων, σκευῶν, ἀγγείων, καλύπτονται ὑπὸ σκουρίας, σκουριάω, ἀξιδιόωμαι πολλαχ.: Ἐγίωσι τὸ σίδηρο Νίσου. Μὲ τ' νοτὶ δὲ γόνει νὰ τριβῇ τὰ τεφῆ, γιγ' γλῶν'νε Σκόρ. Ψεῖς τὰ τριβόμενα τὰ τεφῆ τοαὶ σῆμαρ εἶναι γλωμμένα αὐτόθ. Ἦγισσι τὸ χερσὶ (=χάλκινη χεῖρας, καζάν) Χίος. Τὶ καλά σπαθάρια καὶ τ' ἀφίσαναι καὶ γλῶσαν! Ἄς τ' ἀλείψω κοιμμάτ' λάδ' Θρέκ. (Αἰν.) Ἐγίωσι τοῦ σίδηρο (=ἐγίωσι τὸ σίδηρο) Σαμοθρ. Ἀγίωσαν τὰ μαχαίρια Κύπρ. Τὰ ξινάρια-σου ἐν ἀγίωμένον αὐτόθ. Γλωμμένο μαχαίρι Κεραλλ. Εἶναι γλωμμένο τὸ πῆλ. Λευκ. Ἠ Φρ. Νὰ γλῶσ' ἡ κλειδοντὴ τοῦ! (νὰ ἐργασθῇ ἡ οὐκία

Εν προκειμένω, ο χρήστης βλέπει ότι ο ρηματικός τύπος *γλῶν-νω*, εκτός από το Καστελλόριζο (στο ΙΑΝΕ απαντά με την επίσημη ονομασία του ως Μεγίστη), μαρτυρείται και στην Αστυπάλαια, στην Ικαρία, στην Κάλυμνο, στην Κάρπαθο, στην Κω, στη Ρόδο κ.α. και έχει τη σημασία «σκουριάζω».

Μια άλλη εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας του ΙΑΝΕ θα μπορούσε να αφορά τη συγκέντρωση μόνο καστελλοριζιώτικου λεξιλογικού υλικού από τους ψηφιοποιημένους τόμους. Σε αυτή την περίπτωση, ο χρήστης θα συμπληρώσει το πεδίο *Τυπολογία* με το επίσημο όνομα *Μεγίστη*. Από την αναζήτηση, θα διαπιστωθεί ότι στους πέντε ψηφιοποιημένους τόμους του ΙΑΝΕ απαντούν 839 σημεία με διαλεκτικό υλικό από το Καστελλόριζο, το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να επεξεργαστούν ποικιλοτρόπως.

3. Η γλωσσική ποικιλότητα στα νέα ΠΣ Νεοελληνικής γλώσσας

Κάθε γλώσσα χαρακτηρίζεται από εγγενή γλωσσική ανομοιογένεια: «όλες οι γλώσσες του κόσμου και κάθε γλωσσικό σύστημα χωριστά δεν υπάρχουν παρά μόνο σε παραλλαγές που διαφέρουν περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους» (Γούτσος, 2012: 101). Οι ομιλητές/τριες, συνεπώς, διαθέτουν πληθώρα επιλογών έκφρασης ανάλογα με τους σκοπούς που επιδιώκουν, το επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά. Η διαφοροποίηση αυτή εμφανίζεται με τη μορφή διαφορετικών *γλωσσικών ποικιλιών* (Δελβερούδη, 2001· Γούτσος,

2012: 104) στο εσωτερικό της γλώσσας. Διακρίνουμε έτσι *γεωγραφικές ποικιλίες ή διαλέκτους* που εμφανίζονται σε δεδομένα γεωγραφικά πλαίσια και διαφοροποιούνται από την πρότυπη ποικιλία, την κοινή ελληνική, αλλά και *κοινωνικές ποικιλίες ή κοινωνιολέκτους* (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015·Andersson & Trudgill, 1990: 79).

Το ερώτημα που συχνά τίθεται, ωστόσο, είναι κατά πόσο η σημασία της εγγενούς ανομοιογένειας σε επίπεδο γλωσσικής έκφρασης αναγνωρίζεται στη δημόσια σφαίρα και στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, δεδομένου ότι στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαμορφώνονται συχνά αξιολογικές κρίσεις απέναντι σε γλωσσικές ποικιλίες, αλλά και σε όσους/όσες τις χρησιμοποιούν. Έτσι, αρκετοί ομιλητές/τριες υιοθετούν στερεότυπα ή εσφαλμένες, από επιστημονική άποψη, αντιλήψεις για διαφορετικές γλωσσικές μορφές (**Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη**, 2016). Γλωσσικά στοιχεία χαρακτηρίζονται ως «λανθασμένα» ή «ακατάλληλα», αξιολογούνται αρνητικά και συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (με άτομα λ.χ. χαμηλής μόρφωσης ή κοινωνικής θέσης).

Η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στη σχολική τάξη (Τζακώστα, 2015· Ντίνας, 2015· Οικονομάκου & Sofos, 2018· Οικονομάκου, 2021) αποτελεί εν γένει επιδίωξη, σε επίπεδο διδακτικών στόχων τουλάχιστον, των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στην ανάδειξη προγενέστερων γνώσεων και βιωμάτων των μαθητών/τριών, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί την ουσιαστικότερη εκμάθηση της γλώσσας και των επιπέδων ύφους που συνδέονται με απαιτητικότερες μορφές γραμματισμού. Οι μαθητές/ριες, μέσω της αντιπαραβολής της πρότυπης γλώσσας με άλλες ποικιλίες, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και αφομοιώνουν καλύτερα τη λειτουργία διαφορετικών φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων σε αυθεντικά περιβάλλοντα έκφρασης.

Η μελέτη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο (ΠΣ, 2021/2023) καταδεικνύει πως η αξιοποίηση των ποικιλιών αποκτά πλέον συστηματικό χαρακτήρα και διέπει τόσο τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα όσο και τις

προτεινόμενες σε αυτά δραστηριότητες. Στους ειδικούς σκοπούς εντάσσεται, αρχικά, η όξυνση του προβληματισμού των μαθητών/ριών «ως προς τον ρόλο, τις λειτουργίες και τα δομικά χαρακτηριστικά των γεωγραφικών, κοινωνικών κ.ά. ποικιλιών μιας γλώσσας» (ΠΣ, 2022: 4), ενώ η μελέτη διαφορετικών διαστάσεων τους προβλέπεται σε κάθε τάξη ανάλογα βεβαίως με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (ενδεικτικά: ΠΣ, 2022: 34, 110-111, 113). Η εξοικείωση με τα διαλεκτικά στοιχεία προτείνεται να έχει βιωματικό χαρακτήρα και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ανακαλυπτικών τους δεξιοτήτων. Η αναζήτηση διαλεκτικών κειμένων από διαφορετικές περιοχές της χώρας και από ποικίλες πολιτισμικές πηγές (ΠΣ, 2022: 110-111), ο σχολιασμός και ερμηνεία των λεξιλογικών και εν γένει γλωσσικών τους επιλογών (ΠΣ, 2021: 113) είναι μερικές από τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές. Σημαντική θέση καταλαμβάνει και η διδασκαλία των διαλέκτων στο πλαίσιο της περιόδου μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, που συνιστά μία από τις καινοτομίες του νέου προγράμματος (ΠΣ, 2022: 16). Κατά την προετοιμασία των μαθητών/ριών για τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, οι ποικιλίες εξετάζονται στο γεωγραφικό και ιστορικό τους συγκείμενο, αξιολογείται η αναγκαιότητα ύπαρξής τους και διερευνώνται οι στερεοτυπικές απόψεις που διατυπώνονται για τη χρήση τους σε σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Ανάλογη φιλοσοφία υιοθετείται και στα ΠΣ του Γυμνασίου, όπου οι γεωγραφικές, κοινωνικές και υφολογικές ποικιλίες, ως βασικό στοιχείο διαμόρφωσης της φυσιογνωμίας της νέας ελληνικής γλώσσας (ΠΣ, 2023: 2), διασυνδέονται με την καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων *«σχετικά με τα ζητήματα της γλωσσικής μεταβολής, της γλωσσικής ποικιλίας και του ρόλου της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας»* (ΠΣ, 2022: 4). Καθώς η διερεύνηση των στάσεων για τη γλώσσα συνιστά το τέταρτο (Δ') Θεματικό Πεδίο του προγράμματος, προτείνεται για κάθε τάξη ένα εύρος δραστηριοτήτων, όπως η πραγματοποίηση μελετών περίπτωσης σε διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες, η καταγραφή και ο σχολιασμός γλωσσικών δεδομένων από ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της τάξης (ΠΣ, 2022: 59) αλλά και ο εντοπισμός και ερμηνεία των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων των διαλεκτόφωνων ομιλητών/τριών στον τηλεοπτικό και διαφημιστικό λόγο (ΠΣ, 2022: 75-6). Ομοίως, το ΠΣ του Λυκείου (ΠΣ, 2022: 9) εντάσσει στο

δεύτερο Θεματικό Πεδίο του τη δραστηριοκεντρική ανάδειξη των ποικιλιών της ελληνικής, μέσα από την κριτική προσέγγιση στάσεων, στερεοτύπων για τη γλωσσική έκφραση και την καλλιέργεια της επίγνωσης της ιδιαίτερης γλωσσικής ταυτότητας κάθε ατόμου. Και εδώ το θεματικό πεδίο πλαισιώνεται από στοχευμένα ανά τάξη προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και αντίστοιχες βιωματικές δραστηριότητες σε μορφή συγκεντρωτικών πινάκων (ΠΣ, 2022: 16).

Πέρα από τους στόχους και τις προτεινόμενες δραστηριότητες, όμως, τα νέα ΠΣ αξιοποιώντας το πλαίσιο αρχών της *παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών* (ενδεικτικά για το δημοτικό, ΠΣ, 2022: 7) παρέχουν εργαλεία για τον σχεδιασμό ευρύτερων διδακτικών ενοτήτων, με σημείο αναφοράς τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών. Κείμενα με διαλεκτικά στοιχεία από την καθημερινότητα και την εξωσχολική τους δράση (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016· Κωστούλη, 2021) μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής μελέτης στην τάξη με στόχο τον μετασχηματισμό τους ή/και την αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που εκφράζουν (Cope & Kalantzis, 2015· Κουτσογιάννης, 2017). Μετά από τη συλλογή αυθεντικών κειμένων (παραμύθια, λαϊκές αφηγήσεις, θεατρικά αποσπάσματα, τραγούδια, συνταγές, μαρτυρίες, συνεντεύξεις), οι μαθητές/ριες εντοπίζουν, με τη βοήθεια χαρτών, ηλεκτρονικών λεξικών και εγκυκλοπαιδειών, στοιχεία από γεωγραφικές ποικιλίες, τα συγκρίνουν με την πρότυπη ποικιλία και συζητούν για τη λειτουργία τους στα κείμενα. Μετά από την κριτική επεξεργασία, παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο τροποποιώντας το επικοινωνιακό πλαίσιο ή πτυχές του περιεχομένου των κειμένων νοηματοδοτώντας τη γλωσσική πολυμορφία και ετερότητα με βάση το δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο.

4. Γλωσσικές ποικιλίες της Δωδεκανήσου και εκπαιδευτικές δράσεις

Έχοντας εξετάσει τη σημασία ανάδειξης των διαλέκτων στο σχολικό περιβάλλον, θα εστιάσουμε στην περίπτωση του ιδιώματος του Καστελλόριζου και στη διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας.

4.1. Το ιδίωμα του Καστελλόριζου

Το ιδίωμα του Καστελλόριζου (ή της Μεγίστης) ανήκει στα δωδεκανησιακά ιδιώματα και παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τα ιδιώματα της Ρόδου και της Καρπάθου. Τα σημαντικότερα φαινόμενα του καστελορριζιώτικου ιδιώματος είναι τα ακόλουθα (βλ. Κομνηνός, 1970: 13-70· Κοντοσόπουλος, 1994: 41-49):

Α. Φωνητική-Φωνολογία

α) Οι συμφωνικοί φθόγγοι [ν], [ð], [γ/j] αποβάλλονται όταν βρίσκονται μεταξύ φωνηέντων, π.χ. *με'άλη* (μεγάλη), *έν* (δεν), β) διατηρείται το τελικό -ν, π.χ. *τσαϊρόν* (καιρό), *εχάλασεν* (χάλασε), και επεκτείνεται και σε περιπτώσεις όπου ιστορικώς δεν δικαιολογείται η παρουσία του, π.χ. *χάλιν* (χάλι), *είκοσιν* (είκοσι), γ) τα /b, d, g/ ανάμεσα σε φωνήεντα ή πριν το /r/ προφέρονται με προερρίνωση, π.χ. *αντάμα* [andáma], δ) παρατηρείται διπλωτική προφορά των συμφώνων ακόμη και όταν αυτή δεν δικαιολογείται ιστορικώς, π.χ. *επολ-λαίνασιν* (πλήθαιναν), *εθ-θυμήθηκα* (θυμήθηκα). Σημειώνεται ότι συχνά οι διπλωτικές πραγματώσεις είναι αποτέλεσμα αφομοίωσης του τελικού -ν με το σύμφωνο της επόμενης λέξης, π.χ. *μια β-βολά* (< *μιαν βολά* 'μια φορά'), ε) τσιτακισμός, δηλαδή προφορά του /k/ ως [ts] και του /g/ ως [dz] όταν ακολουθεί [e, i], π.χ. *κατοή* (κακή), *τσαϊρός* (καιρός), *ανάτζη* (ανάγκη), στ) το /θ/ και /γ/ πραγματώνονται κλειστοποιημένα σε συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. *μισός* (μισθός), *ήρτα* (ήρθα) κ.ά.

Β. Μορφολογία

α) Το γ' πληθ. ενεστώτα ενεργητικής φωνής σχηματίζεται σε -ουσι/-ούσι, π.χ. *βάλ-λουσι* (βάζουν), *τραουδούσι* (τραγουδούν), ενώ το γ' πληθ. του παρατατικού και αορίστου σχηματίζονται με το κλιτικό επίθημα -ασι(ν), π.χ. *ήρτασιν* (ήρθαν), β) τα ρήματα σε -εύω έχουν τη μορφή σε -εύγω, π.χ. *μαζεύγω* (μαζεύω), γ) παρατηρείται διατήρηση της χρονικής αύξησης στον παρατατικό και αόριστο, π.χ. *επήαιν-νευ* (πήγαινε), δ) απαντούν συχνά ρήματα σε -ίσκω, π.χ. *πλυνίσκω* (πλένω), ε) η άκλιτη ερωτηματική αντωνυμία έχει τη μορφή *έντα* αντί για *τι*.

Γ. Σύνταξη

Χαρακτηριστικό συντακτικό φαινόμενο του καστελλοριζιώτικου ιδιώματος είναι η πρόταξη του αδύναμου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας, π.χ. *είπα σε το* (σου το είπα).

Δ. Λεξιλόγιο

Το ιδίωμα του Καστελλόριζου διατηρεί μεγάλο αριθμό λεξιλογικών αρχαϊσμών, δηλαδή λέξεων που προέρχονται από παλαιότερες φάσεις της Ελληνικής γλώσσας, οι οποίες όμως δεν έχουν επιβιώσει στη Νεοελληνική Κοινή, π.χ. *γιωμένος* (σκουριασμένος < αρχ. *ίομαι/ιώμαι*). Παράλληλα, μεγάλη λεξιλογική δανειοδότηση προέρχεται από την τουρκική γλώσσα (βλ. Κομνηνός, 1970: 120-128).

4.2. Παράδειγμα εκπαιδευτικής δράσης

Στο πλαίσιο της περιόδου μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, η οποία προβλέπεται από το νέο ΠΣ (ΠΣ 2022: 15-16), επιλέγεται ο Θεματικός άξονας «Ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας στον γεωγραφικό χώρο» και σχεδιάζεται μια ομαδική ερευνητική εργασία (project) με σκοπό να υλοποιηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ' Δημοτικού, με θέμα «Παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από το Καστελλόριζο». Η διάρκεια της εργασίας μπορεί να είναι τρεις ή τέσσερις εβδομάδες. Βασικοί στόχοι είναι η εξοικείωση των παιδιών με μη πρότυπες μορφές της ελληνικής γλώσσας, η ευαισθητοποίηση στη γλωσσική ποικιλομορφία, που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό κάθε γλώσσας, η καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αναζήτησης, επεξεργασίας υλικού, αλλά και σύνθεσης και αξιολόγησής του, καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, η επικοινωνία και η παρουσίαση σε κοινό. Είναι σημαντικό, επίσης, στο πλαίσιο της εργασίας, να επιδιώκεται η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα, ώστε να δημιουργούνται γέφυρες μεταξύ γνωστικών αντικειμένων που θα συμβάλουν στην αξιοποίηση των γνώσεων και στη σφαιρική μόρφωση των μαθητών/τριών.

Στην παρούσα εφαρμογή επιλέγεται το ιδίωμα του Καστελλόριζου ως γλωσσική γεωγραφική ποικιλία, αλλά η δράση μπορεί να υλοποιηθεί, εκτός από το νησί της Μεγίστης, σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Δωδεκανήσου, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, το ιδίωμα του Καστελλόριζου εμφανίζει πολλές ομοιότητες με άλλα ιδιώματα της περιοχής.

Η εργασία υλοποιείται σε τρεις φάσεις που μπορούμε να αντιστοιχήσουμε με τις τρεις εβδομάδες της περιόδου μετάβασης. Σημειώτεο ότι πριν από την περίοδο μετάβασης η ύλη του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες απρόσκοπτα να ασχοληθούν με το πρότζεκτ. Οι τρεις φάσεις είναι οι ακόλουθες:

1^η Φάση (1^η εβδομάδα): α) δράσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών/μαθητριών με τη γλωσσική ποικιλία, β) συγκρότηση ομάδων, ανάθεση εργασιών, χρονοδιαγράμματα, γ) βασικές έννοιες για τη γλωσσική ποικιλία και τη γεωγραφική ποικιλία, δ) διερεύνηση και αναζήτηση πηγών και πόρων κ.λπ.

2^η Φάση (2^η εβδομάδα): α) αναζήτηση και συγκέντρωση των δεδομένων, β) παρατηρήσεις, επεξεργασία και ανάλυση, γ) συμπεράσματα σε επιμέρους θέματα. Κατά τη φάση αυτή εντοπίζονται από τους μαθητές/τις μαθήτριες τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του ιδιώματος. Για παράδειγμα, μια ομάδα αναλαμβάνει τα φαινόμενα προφοράς, άλλη ομάδα φαινόμενα γραμματικής και άλλη το λεξιλόγιο.

3^η Φάση (3^η εβδομάδα): α) Σύνθεση και διατύπωση συμπερασμάτων, β) προετοιμασία παραδοτέου, γ) παρουσιάσεις και δράσεις διάχυσης στην κοινότητα.

Με βάση αυτόν τον σχεδιασμό, η εργασία με θέμα «Παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από το Καστελλόριζο» μπορεί ενδεικτικά να υλοποιηθεί ανά φάσεις, ως εξής:

1^η Φάση: Διερεύνηση προγενέστερων εμπειριών και γνώσεων των μαθητών/τριών σε σχέση με την ύπαρξη και χρήση γλωσσικών ποικιλιών, καθώς και των αντιλήψεών τους για αυτές. Αναζήτηση και αξιοποίηση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (αποσπάσματα ταινιών, τραγούδια, αφηγήσεις κ.ά). Δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση εννοιών: γεωγραφική ποικιλία, διάλεκτος, ιδίωμα, ντοπιολαλιά, νεοελληνικές διάλεκτοι και ιδιώματα, στάση της κοινωνίας -. Γνωριμία με φορείς που συγκεντρώνουν διαλεκτικό υλικό, τοπικούς και εθνικούς, όπως για παράδειγμα, Το Κέντρο Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ) και το «Ιστορικό Λεξικό» της Ακαδημίας Αθηνών.

2^η Φάση: Αναζήτηση και συγκέντρωση αυθεντικών κειμένων (λήψη συνεντεύξεων, αναζήτηση παραμυθιών, λαϊκών αφηγήσεων, θεατρικών αποσπασμάτων, τραγουδιών-καλάντων, πινακίδων, γραπτών μνημείων, συνταγών κ.ά.). Ταξινόμηση σε κατηγορίες κειμενικών ειδών, διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου, παρατήρηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων.

Παραδείγματα επιλογής διαλεκτικών κειμένων:

α) Παντελής Κ. Παντελής, 2002. *Η Ιστορία και η διάλεκτος των κατοίκων της νήσου Μεγίστης (Καστελλόριζου)*. Αθήνα: Έλευθερη Σκέψις.

Απόσπασμα από το παραμύθι «Το σαμαντανάτσι», σ. 239-240.



Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα σας.

Μια **φ-φορά** τσ' έναν **τσαιρόν**, τη σ-συντροφιά μ-μου να χαρώ, μια φτωχή χήρα ηθέλησε να έχει ένα μικρό μ-παιδάτσιν που **επήαιν-νεν** εις το σχολειόν. Ε κακομοιριασμένη γυναίκα **εξενοδούλευγε** πότε να **μπλέχει** **κάρσες** τσαι πότε να **ράβγει** **πεκάμισα**. Ετσά έβγαλ-λεν το **ψωμάτσι** της που τό 'τρωε με το παιδάτσιν της. Όμως, για **κατσήν** της τύχη **ερρώστησεν**. Αν είχε γ-καένα φλουράτσιν εις το **κομπόδεμ-μαν** της, **εχάλασεν το τσ' αυτό**. Ύστερον **επούλησεν** ό,τι τσ' αν είχε, για να πληρών-νει τους γιατρούς τσαι τα γιατρικά, αλλά γιατρεία 'έν **έμπλεπεν**. **Έντα** μ-που **θεν-να κάμει** τώρα ε καημένη; Εθ-θυμήθησεν όττις είχε γ-κάποιο γ-γείτονα που ήταν **καφετσής**. **Στειλίσκει** λοιπόν το παιδάτσι της εις το γ-καφετσή, για το μ-πει όττι είναι **μεάλη ανάτζη** να το δ-δει.

β) «Τραγούδι του γάμου» με προέλευση από το Καστελλόριζο Δωδεκανήσων¹⁰

Μάνα χαρά μανά χαρά μανά χαρά με'άλη
γαμπρός απού τη μια μεριά τσαι νύφη απού την άλλη
γαμπρός απού τη μια μεριά τσε νύφη απού την άλλη
Έρθα τσαι πιάσας' το χορό χέρια μαλαματένια
τσαι δάχτυλα καρδιάφωτα τσαι νύχια συνταφένια
τσαι δάχτυλα καρδιάφωτα τσαι νύχια συνταφένια
Μπροστά πη'αίνει Αυγερινός τσαι παραπίσω Πούλια
τσαι παραπίσω Γκιουλ-μπαξές μ' όλα ντου τα λουλούδια
τσαι παραπίσω Γκιουλ-μπαξές μ' όλα ντου τα λουλούδια

Κατά τη φάση αυτή εντοπίζονται από τους μαθητές/τις μαθήτριες τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του ιδιώματος. Ύστερα από τον χωρισμό τους σε

¹⁰ Για το καστελλοριζιώτικο τραγούδι, βλ. την παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:viBTpvohe1EJ:https://kithara.to/stixoi/NDgyOTIxMDU5/mana-xara-paradosiako-kastelorizou-lyrics+&cd=8&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b-d>

ομάδες, επεξεργάζονται, με βάση τα υπό μελέτη κείμενα, ζητήματα προφοράς, γραμματικής και λεξιλογίου.

Άξονες παρατήρησης και δραστηριότητες:

-Παρατηρούμε τις υπογραμμισμένες λέξεις στο κείμενο: *μια φ-φορά, βούλλα, άμ-μα* κ.ά. Γιατί άραγε γράφονται με αυτόν τον τρόπο; Τι μπορούμε να καταλάβουμε για το πώς προφέρονται οι συγκεκριμένες λέξεις στο ιδίωμα του Καστελλόριζου;

-Εστιάζουμε στις ακόλουθες λέξεις: *τσαϊρόν, ψωμάτσι, καισήν*. Ας σκεφτούμε ποιοι είναι οι αντίστοιχοι τύποι της νεοελληνικής κοινής και ποιες διαφορές υπάρχουν. Με βάση τα εργαλεία αναζήτησης της πλατφόρμας του *Ψηφιακού Αποθετηρίου* του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών, πού αλλού συναντάμε τους τύπους αυτούς;

-Εφαρμόζουμε άσκηση δημιουργικής γραφής: «Σύμφωνα με το παραμύθι, οι δουλειές στο καφενείο αυξήθηκαν. Αυξήθηκαν και τα κέρδη και ο μισθός του προκομμένου νεαρού ήρωά μας. Πώς άραγε τελειώνει το παραμύθι; Γράφουμε σε μικρές ομάδες το τέλος του παραμυθιού προσπαθώντας να χρησιμοποιήσουμε φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το ιδίωμα του Καστελλόριζου».

Ενδεικτική απάντηση: *Εισά, το παιδάτσι επλούτισεν, ηύρεν καλόν γιατ-τρό τσαι η μάνα του εγίνην καλά. Ηγόρασε παλάτιν τσαι εγίμισέ το με κρούσταλλα, μαλάματα τσαι περλάντια. Ούλ-λοι επαινούσασι μια χ-χαράν!!!*

-Ακούμε τραγούδια και προσπαθούμε να εντοπίσουμε κάποια φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το καστελλοριζίτικο ιδίωμα και για τα οποία συζητήσαμε παραπάνω. Στη συνέχεια, διαβάζουμε τη γραπτή αποτύπωση των τραγουδιών. Συγκρίνουμε τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.

3η Φάση: Παρουσίαση ομαδικών εργασιών, παρουσίαση έργων δημιουργικής γραφής, θεατρική παράσταση, απαγγελία και αφηγήσεις κ.ά. Παρουσίαση σε κοινό (π.χ. σε γονείς, στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στην

κοινότητα), γιορτή με τοπική μουσική και εδέσματα, οργάνωση διασχολικής ημερίδας, συγγραφή και ανάρτηση/δημοσίευση άρθρου σχετικά με το ιδίωμα και την περιοχή. Σχεδιασμός και υλοποίηση έντυπου βιβλίου ή ebook με συλλογή κειμένων του ιδιώματος. Κάθε δράση θα πρέπει να ολοκληρώνετε αφήνοντας κάποιο αποτύπωμα στην κοινότητα, όπως βιντεοσκόπηση των εργασιών ή της γιορτής και ανάρτηση σε ιστοσελίδα, παραγωγή βιβλίου/άλμπουμ για την τοπική βιβλιοθήκη του σχολείου, έντυπα, αφίσες κ.ά.

5. Συμπεράσματα

Οι γλωσσικές γεωγραφικές ποικιλίες είναι μια φυσική διάσταση των γλωσσών, συνδεδεμένη τόσο με τον τόπο όσο και με τον χρόνο και την ιστορική πορεία κάθε περιοχής. Η γλωσσική ποικιλομορφία συνιστά πλούτο για κάθε γλώσσα (Trudgill, 2003), καθώς εμπλουτίζει τους εκφραστικούς τρόπους, τους γλωσσικούς πόρους και τις μορφές γραμματισμού. Η ελληνική γλώσσα δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς χαρακτηρίζεται από σημαντική γεωγραφική γλωσσική διαφοροποίηση, αν και σε πολλές περιοχές τα ιδιώματα συρρικνώνονται. Το *Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων* και το *Ιστορικό Λεξικό*, με τα ποικίλα ιστορικά και σύγχρονα αρχεία τους, προσφέρουν πολύτιμο έργο για τη μελέτη και διάσωση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων (Κατσούδα, 2012). Η ψηφιοποίηση των τόμων του Λεξικού και οι πολλές εφαρμογές που προσφέρει η πλατφόρμα αποτελούν ένα απαραίτητο εργαλείο για την έρευνα και την εκπαίδευση (Κατσούδα & Νάκας, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, η διδακτική των μητρικών γλωσσών διευρύνει το περιεχόμενο και τις μεθόδους της εντάσσοντας άξονες που επικεντρώνονται τόσο στη γνώση του συστήματος της γλώσσας όσο και στην επίγνωση της λειτουργίας του. Από τη νέα και ενδιαφέρουσα αυτή διάσταση δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι γλωσσικές ποικιλίες (Γούτσος, 2012), οι οποίες είναι συνυφασμένες με το ίδιο το γλωσσικό σύστημα και τη λειτουργία του. Ειδικότερα, οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε ζητήματα γλωσσικής πολυμορφίας (Ντίνας, 2015· Τζακώστα, 2015· Οικονομακού & Sofos, 2018), καθώς εμφανίζονται ως πιο οικείες στους ομιλητές/τριες, περισσότερο

διαδεδομένες συγκριτικά με άλλες ποικιλίες και ενίοτε συνδεόμενες με χιουμοριστικά κείμενα. Οι μέθοδοι προσέγγισης της γεωγραφικής ποικιλότητας στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ανακαλυπτικού χαρακτήρα, με βάση ποικίλα κείμενα, προφορικά και γραπτά και με έμφαση στη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της θεωρίας των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2015) προβλέπεται η ποικιλομορφία του γλωσσικού εισερχομένου, κάτι που είναι απαραίτητο για την ουσιαστικότερη κατανόηση της λειτουργίας των γεωγραφικών ποικιλιών και όχι μόνο, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στη διερεύνηση της στάσης των ομιλητών/τριών απέναντι στη χρήση της μη πρότυπης μορφής γλώσσας (Παπαζαχαρίου, Φτερνιάτη, Αρχάκης & Τσάμη, 2016). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (ΠΣ, 2021/2022) εντάσσουν δυναμικά τις γλωσσικές ποικιλίες στο περιεχόμενό τους θέλοντας να καλλιεργήσουν στους μαθητές/τριες γνώσεις για την ελληνική γλώσσα, τη διαχρονία και τη συγχρονία της, επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας καθώς και κριτική στάση απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφία

- Andersson, L. G. & P. Trudgill. 1990. *Bad Language*. London: Penguin Books.
- Αρχάκης Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. Springer.
- Γούτσος, Δ. 2012. *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. 2015. *Γλωσσική ποικιλότητα και σώματα κειμένων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 8/05/2023. <http://hdl.handle.net/11419/1937>
- Δελβερούδη, Ρ. 2001. «Γλωσσική ποικιλία». Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμελήθηκε από τον Χριστίδη, Α.-Φ., 54-57. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΙΛΝΕ= Ακαδημία Αθηνών. 1933-. *Ιστορικόν Λεξικόν τῆς Νέας Ἑλληνικῆς τῆς τε κοινῶς ὁμιλουμένης καὶ τῶν ιδιωμάτων*, 7 τ. (α – δόγης). Αθήναι.

- Κατσούδα, Γ. 2012. «Διαλεκτική Λεξικογραφία: Επισκόπηση και Ζητήματα». *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 26: 77-159.
- Κατσούδα, Γ. & Θ. Νάκας. 2017. «Corpora προφορικού λόγου: Το Αρχείο του Κέντρου Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ)». Στο Α. Χριστοφίδου (εκδ.). *Δελτίο Επιστημονικής Ορολογίας και Νεολογισμών* 14, 237-245.
- Κορνηνός, Μ. 1970. *Τὸ γλωσσικὸ ἰδιῶμα τοῦ Καστελλόριζου*. Ἀθῆναι: Ἴωλκός.
- Κοντοσόπουλος, Ν. 1994. *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Ἀθήνα.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μία πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κωστούλη, Τ. 2021. *Το γλωσσικό μάθημα σε τοπικά συγκεκριμένα. Λόγοι, Ταυτότητες, Πρακτικές*. Ἀθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ. 2015. «Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας». Στο *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, επιμέλεια από Μ. Τζακώστα, 167-186. Ἀθήνα Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ. 2021. «Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη». Στο *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, επιμέλεια από: Μαρκόπουλος, Θ., Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου, 947-956. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Oikonomakou, M. & Sofos, E. 2018. "Diversity in Language Teaching and Democratization of Education: A Critical Approach". In *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education*, edited by Kourtis-Kazoullis, V, Aravossitas, T., Skourtou, E. and Trifonas, P., 43-54. Routledge International Publishing.
- Παπαζαχαρίου, Δ. Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης Α. & Β. Τσάμη 2016. «Στάσεις μαθητών Δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας». *Studies in Greek Linguistics* 36 (2016): 331-342.

ΠΣ. (2022). Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας (για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 5/05/2023. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Στάμου Α.Γ., Αρχάκης Α., & Π. Πολίτης. 2016. «Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο». Στο Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα, επιμέλεια από Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης, 13-55. Καβάλα: Σαΐτα.

Τζακώστα, Μ. (Επιμ.). 2015. Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.

Trudgill, P. 2003. “Modern Greek Dialects”. Journal of Greek Linguistics 4 (2003): 44-63. Accessed May 5, 2023. <https://summerschool.ac.uoi.gr/wp-content/uploads/2021/06/trudgill-2003-modern-greek-dialects-a-preliminary-classification.pdf>

Πώς οι γλώσσες (καθ)ορίζουν ταυτότητες και οι ταυτότητες (καθ)ορίζουν γλώσσες: η επίδραση της ιδεολογίας στην γλωσσική διατήρηση

Μαρίνα Τζακώστα - Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο¹¹

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να ρίξουμε φως στους παράγοντες, ενδογλωσσικούς και εξωγλωσσικούς, οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική διατήρηση (language preservation) και θα αναδείξουμε τη διαλεκτική ταυτότητα ως μείζονα παράγοντα ενίσχυσης (ή μη) της χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος χρήσης τους, τονίζοντας την αμφίδρομη σχέση μεταξύ διαλεκτικής ταυτότητας και γλωσσικών στάσεων που έχει ως αποτέλεσμα τη διαμορφούμενη γλωσσική ιδεολογία. Στο ίδιο πλαίσιο, θα συζητηθεί το γιατί οι ομιλητές των νότιων ιδιωμάτων φαίνεται να έχουν υψηλότερη διαλεκτική ταυτότητα από τους ομιλητές των βόρειων ιδιωμάτων. Οι παράγοντες οριοθέτησης της διαλεκτικής ταυτότητας σχετίζονται, αφενός, με αμιγώς γλωσσικά κριτήρια, όπως η σχέση της γλωσσικής ποικιλίας με παλαιότερες μορφές της γλώσσας (π.χ. αρχαιοπρεπές λεξιλόγιο), η σχέση της με την πρότυπη γλώσσα (π.χ. αν η γλωσσική ποικιλία συνέβαλε στην διαμόρφωση της κοινής νεοελληνικής), και, αναπόφευκτα, ο χώρος και η θέση της γλωσσικής ποικιλίας στο διαχρονικό συνεχές της γλώσσας και, αφετέρου, με εξωγλωσσικά κριτήρια, όπως η ιστορική και πολιτισμική πλαισίωση των γλωσσικών ποικιλιών, το πως δηλαδή συγκεκριμένες ομάδες διαλεκτόφωνων πληθυσμών (θεωρούν ότι) συντέλεσαν στην διατήρηση της ιστορικής συνέχειας του έθνους, των εδαφικών ορίων του ελληνικού κράτους αλλά και του πολιτισμού. Τέλος, θα συζητηθεί η συμβολή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο ζήτημα της

¹¹ martzak@uoc.gr

γλωσσικής αναβίωσης και της καλλιέργειας της διαλεκτικής ταυτότητας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009).

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική επαφή, γλωσσική διατήρηση, γλωσσική αναβίωση, διαλεκτική ταυτότητα, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

In the present paper I shed light on the factors, linguistic and extra-linguistic – which affect language preservation and I underline the fact that speakers' dialectal identity is the major factor which determines the use of language varieties inside or outside their speaking environment as well as the bidirectional relation between dialectal identity and language attitudes. Within the same framework, I discuss why speakers of dialects of the South are characterized with higher dialectal identity as opposed to speakers of dialects of the North. The factors which determine speakers' dialectal identity are related to, on the one hand, purely linguistic criteria, like the relationship between language variation to older phases of the language (e.g. the vocabulary), the relationship of language variants with the standard language and, inevitably, the space and place of language variation on the diachronic continuum of the language. On the other hand, dialectal identity is related to extra-linguistic criteria, like the historical and cultural frame of language variation, how specific groups of dialectal speakers have contributed to the historical preservation of the nation, the geographical limits of the Greek country. Lastly, I discuss the contribution of the educational policy to language preservation and the cultivation of the dialectal identity (Dinas & Zarkogianni 2009).

Keywords: language contact, language preservation, language revival, dialectical identity, educational policy

1. Εισαγωγή

Ένας βασικός προβληματισμός ο οποίος κυριαρχεί στο πεδίο της μελέτης των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών είναι η προφανής συρρίκνωση των διαλεκτόφωνων πληθυσμών και κατ' επέκταση η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών αυτών καθαυτών. Αυτή η συρρίκνωση αφορά όλες τις διαλεκτικές ζώνες, ακόμη και αυτές με τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών είτε είναι αστικές, είτε είναι αγροτικές, κι έχει κατά βάση συνδεθεί με τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών από τις αγροτικές περιοχές στα μεγάλα αστικά κέντρα και την υιοθέτηση της πρότυπης γλώσσας ως – συχνά μοναδικού – μέσου γλωσσικής επικοινωνίας (Ντίνας 2015, Παπαναστασίου 2015, Πλαδή 2001, Πλαδή & συν. 2011, Τζακώστα & Κουφού 2019, Τσιτσιπής 2001, μεταξύ άλλων).

Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι (α) να συζητηθούν πως μύθοι οι οποίοι έχουν παγιωθεί σχετικά με την αξία των γλωσσικών συστημάτων επηρεάζουν τη διαμορφούμενη ιδεολογία και, συνεπώς, τις στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και (β) να αναδειχθούν οι μείζονες παράγοντες ενίσχυσης (ή μη) της χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος χρήσης τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει πρώτα να απαντηθούν δύο ερωτήματα:

α) *Τι είναι (η) γλώσσα;*

β) *Τι μπορούν να είναι (οι) γλώσσες;*

Η απάντηση στα παραπάνω δύο ερωτήματα δεν είναι ούτε δεδομένη, ούτε αυτονόητη. Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, πολύ συχνά το τί είναι γλώσσα ορίζεται έμμεσα, μέσα από το πως κατακτιέται μια γλώσσα, πως χρησιμοποιείται, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της, ακόμη και το ποιες μορφές μπορεί να πάρει, αν αλλάζει και/ ή πόσο αλλάζει. Συχνά, μάλιστα, η προσπάθεια ορισμού της γλώσσας διευκολύνεται μέσα από τη συζήτηση του τί είναι η γραμματική της γλώσσας (βλ. Fromkin και συν. 2008). Ένας ίσως πλήρης ορισμός της γλώσσας θα ήταν να την θεωρήσουμε ως ένα σύστημα κανόνων που τίθεται σε χρήση σε διαφορετικά και ποικίλα περιβάλλοντα (Chomsky 1995, De Saussure [1916]/ 1971). Πιο συγκεκριμένα, από τη μια μεριά, οι κανόνες της γλώσσας καθορίζουν τις γραμματικά ορθές δομές. Από την άλλη μεριά, η χρήση του γλωσσικού συστήματος από διαφορετικού γνωστικού ή κοινωνικοπολιτισμικού

υπόβαθρου ανθρώπους μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα έχουν ως αποτέλεσμα την ποικιλότητα και ποικιλομορφία των εκφραστικών τρόπων που υιοθετούνται ανά περίπτωση και οι οποίοι καθορίζουν το επίπεδο αποδεκτότητας των εκφερόμενων γλωσσικών δομών. Με άλλα λόγια, η γραμματικότητα και η αποδεκτότητα των γλωσσικών δομών οδηγεί στην πλήρη αποδοχή του χρησιμοποιούμενου κώδικα συνήθως ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος εντός του οποίου χρησιμοποιείται. Η ικανοποίηση μόνο μιας από τις δύο συνθήκες οδηγεί στην αποδοχή χρήσης του κώδικα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως, για παράδειγμα, η γλώσσα των νέων είναι αποδεκτή υπό συγκεκριμένες συνθήκες, από συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα, οι γλώσσες μπορούν να ταξινομηθούν α) ως πρώτες, δηλαδή μητρικές, β) ως δεύτερες ή, αλλιώς, ξένες, γ) ως συστήματα που βρίσκονται σε επαφή μεταξύ τους, άρα συστήματα που υπόκεινται σε αλλαγή, δ) ως μειονοτικές, ε) ως γλώσσες υψηλού ή χαμηλού κύρους, στ) ως φθίνουσες γλώσσες, δηλαδή ως γλώσσες που βρίσκονται σε κίνδυνο (ή σε τροχιά) γλωσσικού θανάτου.

Στην πραγματικότητα, πολύ συχνά η αξία των γλωσσικών κωδίκων και, κατ' επέκταση, η χρήση τους καθορίζεται από απολύτως μη επιστημονικές απόψεις οι οποίες αυθαίρετα θεωρούν δεδομένη την υπεροχή του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού, την ύπαρξη πλούσιων/ ανώτερων και φτωχών/ κατώτερων γλωσσών, την ύπαρξη 'επίσημων' γλωσσών, όπως είναι οι πρότυπες γλώσσες, και γλωσσών 'για το σπίτι', όπως είναι οι διάλεκτοι, η παρουσίαση της Ελληνικής ως μητέρας όλων των γλωσσών, άποψη η οποία εδράζεται στην υπερτριτοχλιετή 'ενότητα και συνέχεια' της Ελληνικής εντός του γλωσσικού πάνθεου (βλ. Τζακώστα 2022 για εκτενή συζήτηση). Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι μύθοι περί «ανώτερων» και «κατώτερων» ή «πλούσιων» και «φτωχών» γλωσσικών κωδίκων δημιουργούν τόση αμηχανία στους εκπαιδευτικούς ώστε όχι μόνο να αποφεύγεται να διδάσκονται οι γλωσσικές ποικιλίες (Τζακώστα 2019), ακριβώς επειδή οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν τον πλούτο του γλωσσικού υποβάθρου των μαθητών τους, αλλά και να αποθαρρύνουν τους μαθητές να τις χρησιμοποιούν (Καψάσκη & Τζακώστα 2016, Τζακώστα 2014). Παρόλο που η πρότυπη είναι απλώς μία ακόμη γλωσσική ποικιλία (Ράλλη 2011) η οποία

μοναδικό ρόλο έχει – ή θα έπρεπε να έχει – να καθιστά περισσότερο ομοιογενή την εκπαιδευτική διαδικασία, δυστυχώς, δημιουργεί την αίσθηση μιας ελιτίστικης ή ‘ανώτερης’ γλώσσας ταξικοποιώντας τους γλωσσικούς κώδικες και τους χρήστες τους (Κακριδή & συν. 1999, Καραντζή-Ανδρειωμένου 2011, Παπαναστασίου 2015, Καψάσκη & Τζακώστα 2016, για εκτεταμένη συζήτηση).

Οι μύθοι αυτοί πηγάζουν, αφενός, από τα αυθαίρετα κριτήρια κατανομής των διαλέκτων σε σχέση με τις γλώσσες και, αφετέρου, την αδυναμία της Διαλεκτολογίας να δώσει έναν ξεκάθαρο ορισμό του τρίπτυχου *γλώσσα – διάλεκτος – ιδίωμα* (βλ. Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 60, Chambers & Trudgill 2011: 19-21, βλ. και Τζακώστα 2022, για εκτενή συζήτηση πάνω στα κριτήρια ταξινόμησης των γλωσσικών ποικιλιών). Αυτή η αδυναμία ενισχύεται από την ανάγκη των δυτικών κοινωνιών να διαθέτουν μια γλωσσική ποικιλία η οποία θεσμικά θα είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους (Λιάκος 2005) και η οποία στην συλλογική συνείδηση αποκτά υψηλότερο κύρος. Η στάση αυτή οδηγεί στην πλήρη υποτίμηση των γλωσσικών ποικιλιών οι οποίες προσλαμβάνονται ως προφορικές μόνο μορφές γλώσσας, μη κωδικοποιημένες, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά βάση από ανθρώπους που ζουν στην επαρχία (βλ. Τζακώστα 2020, 2022). Κατ’ επέκταση, υπάρχουν ελάχιστα κίνητρα για τη διδασκαλία τους (Καψάσκη & Τζακώστα 2016, Τζακώστα 2014, Τζακώστα 2019). Παράλληλα, παραβλέπεται η ενδοδιαλεκτική ποικιλότητα η οποία εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο, τον τόπο κατοικίας ομιλητών, την κινητικότητα ομιλητών και τις σχέσεις με άλλους ομιλητές είτε της ίδιας διαλέκτου, είτε άλλων διαλέκτων ή της ΠΝΕ (βλ. και Τσίγκου 2020). Τέλος, παραβλέπεται το γεγονός ότι οι γλωσσικές ποικιλίες υπόκεινται σε γλωσσική αλλαγή, όπως ακριβώς και οι επίσημες και υψηλού κύρους γλώσσες (McMahon 2003).

2. Γλωσσικές ποικιλίες και γλωσσική ιδεολογία

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες διάφορες μελέτες πάνω στις γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες έχουν αναδείξει τον ευεργετικό ρόλο που θα μπορούσε να έχει η ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση (Adger et al. 2007, Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009, Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010). Οι μύθοι που περιβάλλουν τη γλωσσική ποικιλότητα συχνά αποτυπώνονται

στις έρευνες οι οποίες καταγράφουν τις στάσεις των διαλεκτόφωνων ομιλητών σε σχέση με τις γλώσσες που μιλούν. Η διερεύνηση των στάσεων των διαλεκτόφωνων ομιλητών είναι σημαντική διότι κινούνται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικής ιδεολογίας και επιτρέπουν προβλέψεις για το μέλλον της γλώσσας ως ζωντανού και συνεχώς μεταβαλλόμενου εργαλείου επικοινωνίας (Gal 1993, Μοσχονάς 2005, Τσιτσιπής 2001). Οι σχετικές έρευνες για τις ελληνικές γλωσσικές ποικιλίες υπογραμμίζουν ότι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές δεν έχουν μια ισόρροπη ή ενιαία άποψη όσον αφορά το κύρος της μητρικής τους γλώσσας και τον ρόλο που αυτές οι γλωσσικές ποικιλίες θα μπορούσαν να έχουν στην εκπαίδευση τόσο αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και ως φορείς προφορικής ιστορίας και πολιτισμικής κληρονομιάς (Μακροστέργιου 2021, Τζακώστα & συν. 2015). Για να δώσουμε μερικά παραδείγματα, διαφορετικών ηλικιών ομιλητές της λιτοχωρίτικης γλωσσικής ποικιλίας, αφενός, θεωρούν ότι η γλώσσα τους είναι φορέας πολιτισμού, αφετέρου, καταλήγουν στο ότι είναι «κατώτερος» κώδικας επικοινωνίας (Πλαδή 2001, 2008, Πλαδή και συν. 2011) και επομένως θα τους ήταν δύσκολο να την δουν ως χρήσιμο εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας. Ανάλογες θέσεις διατυπώνουν μαθητές της γλωσσικής ποικιλίας που μιλιέται στην ευρύτερη περιοχή του νομού Αιτωλοακαρνανίας και οι οποίοι δεν αποδίδουν κάποια αξία στην δική τους μητρική τοπική γλώσσα (Τζακώστα 2019, Τζακώστα & Κουφού 2019). Είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι αυτά τα συμπλέγματα γλωσσικής κατωτερότητας καταγράφονται στην πλειοψηφία τους σε ομιλητές των βόρειων ή ημιβόρειων ιδιωμάτων (Tzakosta 2022) και γίνονται ακόμη εντονότερα σε ομιλητές υψηλού μορφωτικού επιπέδου (βλ. Κουρδής 2007). Επιπλέον, όσο νεαρότεροι είναι οι διαλεκτόφωνοι ομιλητές τόσο αρνητικότερη η στάση τους απέναντι στην μητρική τους γλωσσική ποικιλία (Κουρδής 2007, για το θεσσαλικό ιδίωμα· Ξεφτέρη 2012, για το απεραθίτικο ιδίωμα, Πλαδή 2001, 2008, Πλαδή και συν. 2011, για τα λιτοχωρίτικα). Τέλος, οι γυναίκες δείχνουν να διατηρούν αρνητικότερη στάση απέναντι στις διαλέκτους και τα ιδιώματα συγκριτικά προς τους άνδρες που είναι μάλλον ουδέτεροι (βλ. Κουρδής 2007). Τέτοιες αρνητικές στάσεις αλλάζουν μόνο με την συστηματική εκπαίδευση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων όσον αφορά

την αξία των διαλέκτων (Ξεφτέρη 2012, Πλαδή 2008, Τζακώστα 2019, 2020, Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019).

3. Γλωσσική ιδεολογία & διαλεκτική ταυτότητα

Οι στάσεις των ομιλητών απέναντι στην μητρική τους καθορίζονται από την διαλεκτική τους ταυτότητα (και το αντίστροφο). Η *διαλεκτική ταυτότητα* ορίζεται ως η στάση που διαμορφώνουν οι ομιλητές μιας φυσικής γλώσσας που ανήκουν σε οποιαδήποτε πληθυσμιακή ομάδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας) όσον αφορά την αξία της (Παπαναστασίου 2015, Τζακώστα & Κουφού 2019, Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019). Αυτό σημαίνει ότι γλωσσική ιδεολογία επηρεάζει το κύρος των γλωσσικών ποικιλιών (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Θεοδωρόπουλος 2015, Φραγκουδάκη 1999). Σε γενικές γραμμές, οι νότιες γλωσσικές ποικιλίες φαίνεται να χαρακτηρίζονται από υψηλότερο κύρος, άρα και από υψηλότερη διαλεκτική ταυτότητα των ομιλητών τους, λόγω του ότι από πολλούς θεωρούνται ως αυτές οι οποίες συμμετείχαν πολύ ενεργά στην διαμόρφωση της πρότυπης γλώσσας και οι ομιλητές τους στη διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους. Είναι, μάλιστα, τόσο υψηλή η διαλεκτική ταυτότητα των Κρητών διαλεκτοφώνων ώστε οι ίδιοι οι ομιλητές να υποστηρίζουν ότι η γλωσσική ποικιλία που μιλούν είναι ανώτερης αξίας από την πρότυπη/ επίσημη γλώσσα (βλ. Tzakosta 2022, Τζακώστα & Κουφού 2019). Μια τέτοια στάση θεωρούμε ότι μόνο θετικά συμβάλλει στην βιωσιμότητα και τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλίας.

Πολυάριθμες έρευνες πάνω στις στάσεις διαλεκτοφώνων ομιλητών (και μη) αναδεικνύουν την συσχέτιση στάσεων, γλωσσικής βιωσιμότητας/ διατήρησης και διαλεκτικής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές στάσεις καλλιεργούν την υψηλή διαλεκτική ταυτότητα των ομιλητών, ενώ οι αρνητικές στάσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την χαμηλή διαλεκτική ταυτότητα των ομιλητών (βλ. Tzakosta 2022 για εκτεταμένες βιβλιογραφικές παραπομπές). Η ύπαρξη θετικών στάσεων και, κατά συνέπεια, η διαμόρφωση υψηλής διαλεκτικής ταυτότητας των ομιλητών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό μάθημα και τη γλωσσική ορθότητα, γενικότερα.

Σε έρευνες που διεξήχθησαν σε σχέση με την κρητική γλωσσική ποικιλία, η οποία φαίνεται να είναι η ευρύτερα ομιλούμενη ποικιλία στον ελλαδικό χώρο, παρόλο που οι διαλεκτόφωνοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από κάποια αμφιθυμία αναφορικά με το αν η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στην τάξη είναι ευεργετική για τους μαθητές, θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των διαλέκτων στην γλωσσική διδασκαλία μπορεί να ανοίξει τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών (Καψάσκη & Τζακώστα 2016, Τζακώστα 2014). Επίσης θετικές είναι οι στάσεις φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τζακώστα & Μπετεινάκη 2019). Μάλιστα, οι φοιτητές υποστηρίζουν ότι η χρήση των γλωσσικών ποικιλιών δεν συνιστά τροχοπέδη για την οικονομική, επαγγελματική, κοινωνική ανέλιξη των διαλεκτόφωνων ομιλητών (βλ. επίσης Λειβαδιωτάκης 2020 για μια ανάλογη συζήτηση). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι φοιτητές σχολών θετικών επιστημών είναι όχι μόνο ανεκτικοί αλλά και ενθαρρυντικοί στην χρήση γλωσσικών ποικιλιών δεδομένου ότι θεωρούν σημαντικότερη την γλωσσική επικοινωνία με όποιον τρόπο κι αν αυτή επιτελείται, παρά την ενίοτε τυπολατρική χρήση της πρότυπης γλώσσας.

Προς επίρρωση της παραπάνω άποψης σχετικά με την αξία της διαλεκτικής ταυτότητας για τη γλωσσική βιωσιμότητα/ διατήρηση, αξίζει να αναφέρουμε ως παράδειγμα τον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα της κωνσταντινουπολίτικης γλωσσικής ποικιλίας ο οποίος έχει συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια υψηλής διαλεκτικής ταυτότητας των ομιλητών της (Hadodo 2020). Επίσης, σε συγκριτική μελέτη των στάσεων ομιλητών της Πομάκινης γλώσσας και της Κρητικής αναφέρεται ότι οι ομιλητές της Κρητικής έχουν πολύ θετικότερες στάσεις απέναντι στην γλώσσα τους από τους ομιλητές της Πομάκινης. Αυτή η παρατήρηση έχει ιδιαίτερη αξία δεδομένου ότι η Πομάκινη θεωρείται γλώσσα, αν και είναι μειονοτική, ενώ η Κρητική είναι/ θεωρείται γλωσσική ποικιλία. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η Πομάκινη είναι γλώσσα, θεωρείται ως χαμηλού κύρους γλωσσικό σύστημα, ενώ η Κρητική θεωρείται ποικιλία υψηλού κύρους (Χατζοπούλου 2021).

Σε γενικές γραμμές, οι μέχρι τώρα έρευνες υπογραμμίζουν ότι το επίπεδο μόρφωσης, το φύλο και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις στάσεις τους. Πιο αναλυτικά, όσο υψηλότερο είναι το

μορφωτικό επίπεδο και περισσότερα τα χρόνια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών τόσο πιο ανεκτικοί είναι ως προς την χρήση των διαλέκτων. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ανεκτικές ως προς την χρήση των διαλέκτων στο σχολείο (Μαθαιάκη 2019, Τζακώστα &Μπετεινάκη 2019).

Δεδομένων των παραπάνω, εδώ υποστηρίζουμε ότι οι θετικές στάσεις των ομιλητών μιας γλωσσικής ποικιλίας, μιας φυσικής, δηλαδή, γλώσσας, και η γενικότερη θετική ιδεολογία περί τη γλώσσα είναι ο καταλυτικότερος παράγοντας διαμόρφωσης της υψηλής διαλεκτικής ταυτότητας των ομιλητών. Με άλλα λόγια, δεν είναι ο χώρος χρήσης της ποικιλίας, ούτε το μορφωτικό, οικονομικό, κοινωνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο των ομιλητών ή η μετακίνηση πληθυσμών από τις αγροτικές περιοχές που καθορίζουν την βιωσιμότητα των γλωσσικών ποικιλιών. Είναι μόνο η συνειδητή γνώση ότι μια γλωσσική ποικιλία είναι ένα σύστημα επικοινωνίας ισάξιο και ισότιμο με την πρότυπη γλώσσα η οποία επίσης συνιστά μια γλωσσική ποικιλία. Σε αντίθετη περίπτωση, η παγίωση των γλωσσικών στερεοτύπων και των αρνητικών κοινωνικών χαρακτηριστικών των χρηστών τους μπορούν να οδηγήσουν τις γλωσσικές ποικιλίες σε *συρρίκνωση/ υποχώρηση* ή και *θάνατο* (Τσιτσιπής 2001, McMahon 2003 401-438).

Για να ενισχύσουν τις θετικές στάσεις των ομιλητών αλλά και να ενδυναμώσουν την διαλεκτική ταυτότητά των τελευταίων, οι Τζακώστα & Σιμήρης (2022) προτείνουν την χρήση του όρου *γλώσσα* ή *τοπική γλώσσα* αντί του όρου *γλωσσική ποικιλία* ή *διάλεκτος/ ιδίωμα*. Ακόμη και για τον όρο *γλωσσική ποικιλία* θεωρούν ότι αυτός έχει αρνητικό πρόσημο για τους ομιλητές των τοπικών γλωσσών διότι δεν φαίνεται να αίρει ή να αμβλύνει τις αρνητικές ή, έστω, αμφίθυμες στάσεις των ομιλητών. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας πρότασης, οι τοπικές γλώσσες έχουν ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο μέσα στον οποίο χρησιμοποιούνται ευρέως. Η πρότυπη γλώσσα είναι επίσης μια τοπική γλώσσα με ευρύτερο, όμως, γεωγραφικό χώρο εμφάνισης και χρήσης. Επομένως, όλες οι (τοπικές) γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της πρότυπης, εξίσου και ταυτόχρονα απαρτίζουν την *Ελληνική (Υπερ-)Γλώσσα* (βλ. σχ. 1).

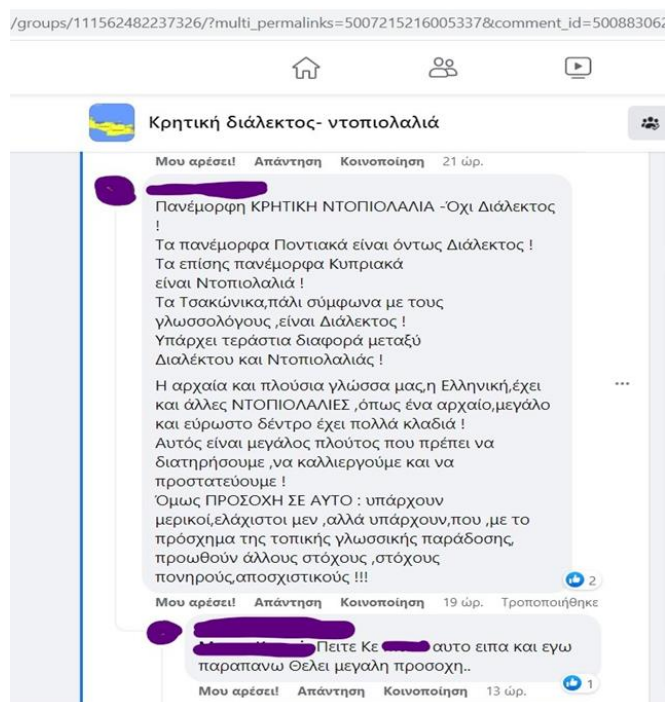
Σχήμα 1. Η ελληνική (υπερ)γλώσσα



Υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα στην χρήση του όρου *γλώσσα/ τοπική γλώσσα*. Καταρχάς, αποκαθίσταται πλήρως το κύρος των τοπικών γλωσσών ως ισότιμων γλωσσικών συστημάτων προς την πρότυπη γλώσσα και διαθέτει πλήρη δομή και λειτουργικότητα. Επιπλέον, αποδυναμώνεται ο γλωσσικός ρατσισμός εναντίον των διαλεκτόφωνων ενώ καλλιεργείται η συνείδηση ότι μια γλώσσα διαθέτει πολλούς ισότιμους τρόπους εκφοράς. Τέλος, η χρήση του όρου *γλώσσα/ τοπική γλώσσα* διευκολύνει την παιδαγωγική αξιοποίηση της ποικιλότητας καθώς και το σεβασμό όλων των γλωσσών με στόχο την καθιέρωση και μιας *‘ενδοεθνικής’ ενδογλωσσικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (βλ. Tzakosta 2021).

Υπάρχουν, βέβαια και οι φωνές, οι οποίες, όπως προείπαμε, αποπροσανατολίζουν και απομακρύνουν την θεώρηση των διαλέκτων από το καθαρώς επιστημονικό πρίσμα μελέτης τους και χρησιμοποιούν την γλώσσα ως εργαλείο και όχημα πολιτικής προπαγάνδας. Έτσι, στο παράθεμα 1 το οποίο έχει αλιευθεί από σελίδα κοινωνικής δικτύωσης αποτυπώνεται ξεκάθαρα η άποψη ότι ο χαρακτηρισμός της γλωσσικής ποικιλίας ως γλώσσας ή ως διαλέκτου σχετίζεται με τις τάσεις (ή μη) αυτονόμησης του νησιού.

Παράθεμα 1. Οι τοπικές γλώσσες ενδεικτικά στο διαδίκτυο



4. Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσική διδασκαλία

Η γλωσσική ποικιλότητα ως σήμα κατατεθέν μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μπορεί να διαμορφώσει μορφές διδασκαλίας οι οποίες αναδεικνύουν την γλωσσική ποικιλία ως συστατικό της κοινωνικής αλλά και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (Tollefson & Tsui 2014) και κατά συνέπεια καλλιεργούν την υψηλή διαλεκτική ταυτότητα των ομιλητών. Είναι λιγότερο από 20 χρόνια μέσα στα οποία σημειώνονται σοβαρές προτάσεις για τη διδασκαλία των ελληνικών γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και οι οποίες συντελούν στην καλλιέργεια και την ανάταση της διαλεκτικής ταυτότητας (βλ. Τζακώστα 2020, 2022 για καταλογογραφίες αυτών των εργασιών).

Οι διδακτικές αυτές προσπάθειες βασίζονται εν πολλοίς στην αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, όπως για παράδειγμα, διαφημίσεις και τηλεοπτικές σειρές (βλ. ενδεικτικά Αρχάκης κ.ά. 2015, Τσιτσανούδη & Θεοδωρόπουλος 2015), τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, παρόλο που πάντα υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να δεχθούν τις λανθάνουσες ιδεολογικές φορτίσεις που συνοδεύουν την αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας. Πολύ αποδοτική για τη διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών είναι τα αυθεντικά

κείμενα, τα τραγούδια, τα ποιήματα, η λογοτεχνία που έχουν γραφτεί σε αυτές ή μιλούν γι' αυτές. Τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαλεκτικό υλικό παρέχουν πλέον διάφορες βάσεις δεδομένων, πλατφόρμες, ψηφιακά μουσεία (Σφακιανάκη & Τζακώστα 2018, Τζακώστα και συν. 2015) και ψηφιακά πολυμέσα (Μελισσαροπούλου και συν. 2015, Παπαζαχαρίου και συν. 2016). Τα ευεργετικά αποτελέσματα από τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν ήδη καταγραφεί (βλ. ενδεικτικά Τζακώστα & Κουφού 2019).¹²

Τέλος, η συστηματική ενασχόληση με την γλωσσική ποικιλότητα και την κοινωνική διάσταση και λειτουργία της γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά βάση στις φιλοσοφικές και ανθρωπιστικές σχολές καθώς και στις σχολές επιστημών αγωγής, ήδη συμβάλλουν συστηματικά και εντατικά στην καλλιέργεια μιας υψηλής διαλεκτικής ταυτότητας των ομιλητών. Θεωρούμε ότι ο μεγάλος πλέον αριθμός εκπόνησης μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών αλλά και διδακτορικών διατριβών οι οποίες στοχεύουν στο σχεδιασμό προτάσεων διδασκαλίας της γλωσσικής ποικιλότητας¹³ έχουν δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε να αρχίσει να γίνεται αντιληπτή η ανάγκη διατήρησης των τοπικών γλωσσών ως εξαιρετικών φορέων τοπικής και προφορικής ιστορίας, πολιτισμού και κουλτούρας γενικότερα. Με το ίδιο σκεπτικό είναι ανάγκη να σχεδιάζεται η γλωσσική διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

¹²Β. ενδεικτικά

<http://www.lmgd.philology.upatras.gr/index.php/el/>

<http://www.vocalelect.eu/>

<http://mohi.edc.uoc.gr/>

<https://lexikolefkadas.gr/>

<http://registries.dyas-net.gr/gr/collection/4117>

http://cappadocian.upatras.gr/el?fbclid=IwAR1_GEzK4tbhK4jy3QCw2AjwZ70a7Ov8A7sMScEb6Os7niqR3LZUMO8bI9g

<http://www.tsakoniansarchives.gr/>

<https://www.searchculture.gr/aggregator/portal/collections/EPontMel>

<http://www.academyofathens.gr/el/library/digital>

<http://lexcy.library.ucy.ac.cy/>

<https://www.cyslang.com/>

¹³ Βλ. www.apotheosis.eap.gr

- Adger, C.T., W. Wolfram & D. Christian. 2007. *Dialects in schools and communities*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη. 2011. *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α., Α. Φτερνιάτη & Β. Τσάμη 2015. Η γλωσσική ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*, επιμ. Από Μαρίνα Τζακώστα, 67-94. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.
- Chambers, J. & P. Trudgill. 2011. *Διαλεκτολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- De Saussure, F. [1916]/ 1971. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Fromkin, V., R. Rodman & N. Hyams. 2008. *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*. Μτφρ. Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης. Επιστ. Επιμ. Γ. Ξυδόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Gal, Susan. 1993. Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. *Language in Society* 22, 337-359.
- Hadodo, Matthew. 2020. *Cosmopolitan Constantinopolitans: Istanbul Greek Language and Identity*. Ph.D. Dissertation. University of Pittsburgh.
- Κακριδή, Μ, Δ. Κατή & Κ. Νικηφορίδου. 1999. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1, 103-112.
- Καραντζή-Ανδρειωμένου, Χ. 2011. Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στα *Πρακτικά του 6ου συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 446-454. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών.
- Καψάσκη, Α, & Τζακώστα, Μ. 2016. Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36, 161-174.

Κουρδής, Ε. 2007. *Θεσσαλικό Ιδίωμα. Από τα Κοινωνικά Σημεία στη Γλωσσική Ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Λειβαδιωτάκης, Γ. 2020. *Γλωσσικές στάσεις απέναντι στην κρητική διάλεκτο: διαλεκτοφωνία στον εργασιακό τομέα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ματθαιάκη, Α. 2019. «Θωρώ» ή Βλέπω, «Γροικώ» ή Ακούω; Στάσεις Εκπαιδευτικών, Γονέων και Μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με τη Χρήση και τη διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

McMahon, A. 2003. *Ιστορική Γλωσσολογία: Η Θεωρία της Γλωσσικής Μεταβολής*. Μτφρ. Μ. Μητσιάκη & Α. Φλιάτουρας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μελισσαροπούλου, Δ., Ε. Γαλιώτου, Ε. Δημελά, Ν. Καρανικόλας, Γ. Ξυδόπουλος & Α. Ράλλη. 2015. Υλοποίηση του πρώτου πολυμεσικού τριδιαλεκτικού ηλεκτρονικού λεξικού. Itimedia tri-dialectal web dictionary [in Greek]. Στο *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*, επιμ. Από Μαρίνα Τζακώστα, 259-281. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.

Μοσχονάς, Σ. 2005. *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

Ντίνας, Κ. 2015. Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*, επιμ. Από Μαρίνα Τζακώστα, 67-189. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.

Ντίνας, Κ. & Ε. Ζαρκογιάννη. 2009. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ξεφτέρη, Μ. 2012. Απόψεις των νεότερων γενεών τ' Απεράθου Νάξου για την διατήρηση και τη «φθορά» του απεραθίτικου ιδιώματος. *Ναξιακά Γράμματα*, 37-53.

Παπαζαχαρίου, Δ., Α. Φτερνιάτη, Α. Αρχάκης & Β. Τσάμη. 2016. Στάσεις μαθητών δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε

κείμενα μαζικής κουλτούρας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36, 331-341.

Παπαναστασίου, Γ. 2015. Η σημερινή κατάσταση των νεοελληνικών διαλέκτων. *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*, επιμ. Από Μαρίνα Τζακώστα, 3-48. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός, 3-48.

Πλαδή, Μ. 2001. Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 21, 618-629.

Πλαδή, Μ. 2008. *Διαλεκτικές Συμπεριφορές σε Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Γλωσσικές Συμπεριφορές Διαλεκτόφωνων Παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης σε Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πλαδή, Μ, Οκαλίδου, Α. & Παπαγεωργίου, Β. 2011. Διαλεκτική παρείσφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών. *Γλωσσολογία* 19, 23-31.

Ράλλη, Α. 2011. Πρόλογος. *Working Papers in Linguistics*, 2.

Τζακώστα, Μ. 2014. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σκέψεις για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για Ελληνική Γλώσσα* 34, 406-414.

Τζακώστα, Μ. 2019. Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Γλωσσολογία* 27, 43-56.

Τζακώστα, Μ. 2020. «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν οι διάλεκτοι»: Μύθοι και πραγματικότητες σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των διαλέκτων στο σχολείο. *Revista de Estudos Hellenicos – Το Ελληνικό Βλέμμα* 6, 33-41.

Τζακώστα, Μ. 2022. Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο *Κοινωνιογλωσσολογία*, Διονύσιο Γούτσο & Σπυριδούλα Μπέλλα, 107-132. Αθήνα: Gutenberg (+12 σελίδες βιβλιογραφίας οι οποίες παρατίθενται στο τέλος του τόμου).

Tzakosta, M. 2022. Language variation placed in the center of language teaching: the example of dialectal teaching in tertiary education. Στο *Multilingual and Multicultural Perspectives on Higher Education and Implications for Teaching*, edited by Svetlana Karpava, 1-41. IGI Global.

Τζακώστα, Μ. & Κουφού, Κ. - Ε. 2019. Ενίσχυση της διαλεκτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*, επιμ. Από Αγγελική Ράλλη, Παναγιώτη Μπάρκα, Brian Joseph & Σταύρο Μπόμπολα, 357-369. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας.

Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. 2019. Στάσεις φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. Στο *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*, επιμ. από Αγγελική Ράλλη, Παναγιώτη Μπάρκα, Brian Joseph & Σταύρο Μπόμπολα, 339-355, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας.

Τζακώστα Μ., Α., Πατσιάς, Α. Σφακιανάκη Άννα, Γ. Κλειδής & Σ. Τσιγδινός. 2015. Πώς διαλεκτικοί θησαυροί ζωντανεύουν στο ελληνικό σχολείο: Η χρήση του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας στην εκπαίδευση. Στο *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*, Μαρίνα Τζακώστα (επιμ.), 300-321. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Τζακώστα, Μ. & Δ. Σιμήρης. 2022. Ανακαθορίζοντας τα όρια γλωσσών και διαλέκτων. Στο *Γλωσσασυνοί: Μελέτες αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καμπάκη – Βουγιουκλή. Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*, επιμ. Από Ζωή Γαβριηλίδου, Νίκο Μαθιουδάκης, Μαρία Μητσιάκη & Ασημάκη Φλιάτουρας, 261-272. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος.

Τσίγκου, Μ. 2020. *Γλωσσική Ποικιλία. Ορισμός και Διαστάσεις*. Αθήνα: Δίαυλος.

Tollefson, J.W., & A.B.M. Tsui. 2014. Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education* 38, 119-134.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. & Ε. Θεοδωρόπουλος. 2015. Η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών στις σύγχρονες διαφημίσεις – ιδεολογικές προεκτάσεις. *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Από Μαρίνα Τζακώστα, 211-237. *Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.

Τσιπλάκου, Σ. & Ξ. Χατζιωάννου. 2010. Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 617-629.

Τσιτσιπής, Λ. 2001. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την Γλώσσα*, επιμ. Από Αναστάσιο – Φοίβο Χρηστίδη, 50-53. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Tzakosta, M. 2021. Language diversity in class: the case of dialectal variation. In *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms*, edited by Από Isaak Papadopoulos & Smaragda Papadopoulou, 113-129. NOVA Publishers.

Φραγκουδάκη, Α. 1999. *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χατζοπούλου Α. 2021. *Μειονοτικές Γλώσσες – Διάλεκτοι: Αντιπαραθετική Μελέτη των Στάσεων των Εκπαιδευτικών Απέναντι στα Πομάκικα και τα Κρητικά*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μεταξύ γλωσσικών κωδίκων: Στοιχεία από την μειονότητα της Θράκης – πληθυσμός μη τυπικού γλωσσικού προφίλ

Δέσποινα Στεφάνου - Université Paul Valéry - Montpellier 3
ReSO (Université Paul Valéry -
Montpellier3) & CLEE (Université
Jean Jaurès - Toulouse2)¹⁴

Περίληψη

Η ακριτική Θράκη διακρίνεται από ποικιλομορφία, τόσο σε πολιτισμικό και πολιτιστικό επίπεδο, μεταξύ άλλων, όσο και σε γλωσσικό, σημειώνοντας πληθώρα γλωσσών, διαλέκτων, ντοπιολαλιών τόσο ελληνικών όσο και άλλων οι οποίες παραμένουν παρούσες μέχρι και σήμερα. Η συνύπαρξη ετερόμορφων στοιχείων συνθέτει ένα μωσαϊκό σε κάθε είδους δραστηριότητα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αναδείξουμε ένα κομμάτι αυτής της πολυπολιτισμικότητας που είναι συνδεδεμένη με την γλωσσική ποικιλία που διακρίνει την περιοχή, αντλώντας πληροφορίες από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Θα παρουσιάσουμε στοιχεία που συλλέξαμε με αφορμή την πραγματοποίηση ψυχολinguολογικών ερευνών στο Νομό Ξάνθης, με σκοπό να φωτίσουμε πτυχές της μειονότητας μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως η πολυγλωσσία και το δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα των μειονοτικών σχολείων, υιοθετώντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Μέσα από τις γλωσσικές αυτοβιογραφίες ως ερευνητικό εργαλείο, θα προβάλλουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της μειονότητας, πληθυσμού ο οποίος διακρίνεται από ένα μη τυπικό γλωσσικό ή/και εκπαιδευτικό προφίλ.

¹⁴ Διδάκτωρ Γλωσσολογίας Université Paul Valéry - Montpellier 3
ReSO (Université Paul Valéry - Montpellier3) & CLEE (Université Jean Jaurès -
Toulouse2)
des_stefanou@yahoo.gr / despoina.stefanou@univ-montp3.fr

Λέξεις-κλειδιά: πολυγλωσσία, μουσουλμανική μειονότητα, λεξική αναπαράσταση, νοητικό λεξικό, πειραματικό πρωτόκολλο, γλωσσική αυτοβιογραφία.

Abstract

The Thracian borderline is distinguished by its diversity, on a cultural as well as on a linguistic level among others, noting a variety of languages, dialects, vernaculars, both Greek and others, which remain present to this day. The coexistence of heterogeneous elements composes a mosaic in any kind of activity. The purpose of our research is to highlight a part of this multiculturalism that is connected to the linguistic variety that distinguishes the region, by drawing information from the Muslim minority in Thrace. We will present data that we collected on the occasion of a psycholinguistic research in the district of Xanthi (Greece) with the aim of illuminating aspects of the minority through its special characteristics, such as multilingualism and the bilingual education system of minority schools, adopting a sociological approach. Using linguistic autobiographies as a research tool, we will present some characteristics of the minority, a population that is distinguished by a non-typical linguistic and/or educational profile.

Keywords: multilingualism, Muslim minority, lexical representation, mental lexicon, experimental protocol, linguistic autobiography.

1. Εισαγωγή

Σκοπός έρευνας¹⁵ είναι να μελετήσει την γλωσσική επεξεργασία σε μια ποικιλία γλωσσών και από μια ποικιλία πολύγλωσσων πληθυσμών που μελετώνται λιγότερο συχνά σε δημοσιευμένες μελέτες από αυτή την οπτική. Τέτοιοι πληθυσμοί, ανάμεσα σε άλλους, είναι για παράδειγμα η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε διάφορους τύπους λέξεων, όπως αυτοί των μορφολογικά κατασκευασμένων

¹⁵ Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της έρευνάς μου που πραγματοποιείται στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο *'Perception of Morphological Units: A plurilingual approach'* η οποία έχει λάβει υποτροφία από την περιφέρεια της Οξιτανίας – Γαλλία (Contrat Région – Occitanie).

λέξεων (π.χ. προθηματοποιημένες, επιθηματοποιημένες) από διαφορετικούς πληθυσμούς όπως αυτός της μειονότητας της Θράκης, χρησιμοποιήσαμε πειραματικά πρωτόκολλα επίγραμμων (on-line) ερευνών, τα οποία μας διαφωτίζουν σχετικά με την επεξεργασία και την αναπαράσταση αυτών των τύπων λέξεων (lexical representation and processing) στο νοητικό λεξικό (mental lexicon). Για το λόγο αυτό, εφαρμόσαμε χρονομετρικά ψυχογλωσσολογικά πρωτόκολλα λεξικών αποφάσεων (π.χ. χρησιμοποιώντας το πρωτόκολλο της κεκαλυμμένης οπτικής προτεραιοποίησης (masked priming) και το πρωτόκολλο ανάγνωσης καταταμημένης αυτοπαρουσίασης (Self-paced reading), χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα DMDX (Forster & Forster (2003)). Στα αποτελέσματα σχετικά με την λεξική επεξεργασία και αναπαράσταση από το γλωσσικό σύστημα προερχόμενα από αυτού του τύπου ψυχογλωσσολογικών ερευνών σχετικά με τον συγκεκριμένο πληθυσμό {βλ. Βόγκα, Στεφάνου, & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2023) & Stefanou (2022)} έρχεται η παρούσα έρευνα να συμπληρώσει στοιχεία σχετικά με τη γλωσσική αναπαράσταση προερχόμενα από την χρήση μιας άλλης μεθόδου αυτής της γλωσσικής αυτοβιογραφίας, όπως είναι γνωστή στα γαλλικά με τον όρο autobiographies langagières.

Η υπόθεση εργασίας μας είναι ότι οι λεξιλογικές μονάδες δεν αντιμετωπίζονται όλες στην επεξεργασία με τον ίδιο τρόπο σε μορφολογικό επίπεδο και ότι η αντιμετώπισή τους μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με ορισμένα χαρακτηριστικά, δηλαδή τις μεταβλητές του κάθε πειράματος (π.χ. εξαρτημένες μεταβλητές) και αυτό σχετικά με την πρόσβαση στο λεξικό τόσο για την πρώτη γλώσσα (Γ1) όσο και για τις υπόλοιπες γλώσσες που μαθαίνει κανείς (δεύτερη, τρίτη κλπ. ή ξένη γλώσσα) (Γ2)¹⁶. Όπως έδειξαν σχετικές μελέτες, τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι για παράδειγμα η συχνότητα του παραθήματος (Giraudo & Grainger (2001) ; Giraudo & Voga (2013)), η σημασία του (π.χ. για τα ελληνικά Γ2 : Voga, Nikolaou & Anastassiadis-Syméonidis (2018) ; για τα ιταλικά: Giraudo & Dal Maso (2016)); το μορφολογικό μέγεθος οικογένειας (π.χ. για ελληνογαλλικά:

¹⁶ Στη βιβλιογραφία, ως Γ1 (γλώσσα 1) εμφανίζεται η πρώτη γλώσσα που κατακτά το άτομο, κατά πολλούς μητρική. Γ2 είναι η γλώσσα που κατακτά κανείς στη συνέχεια της ζωής του. Για πολλούς ερευνητές η Γ2 περικλείει την οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά κανείς μετά την Γ1, άλλοι πάλι ανάλογα με τη γλωσσομάθεια του καθενός αναφέρονται επίσης και σε Γ2, Γ3 κλπ.

Voga, Gardani & Giraudo (2020) ; Voga (2015) ; Voga & Giraudo (2017) ; Voga & Anastassiadis-Syméonidis (2018), μεταβλητές που σχετίζονται με τον τύπο του ομιλητή, για παράδειγμα, μεγάλες διαφορές μεταξύ δύο ομάδων πληθυσμού, που και οι δύο έχουν ως Γ1 ελληνικά (π.χ. φοιτητές πανεπιστημίου και σπουδαστές επαγγελματικών σχολών π.χ. Voga & Anastassiadis-Syméonidis (2017)). Ο τύπος της μεταβλητής του συμμετέχοντα ενός μη τυπικού προφίλ υποεκπροσωπείται στη βιβλιογραφία του τομέα (λ.χ. Andrews & Lo, 2013).

Θεωρούμε πως η επεξεργασία και η αναπαράσταση των μορφολογικά κατασκευασμένων λέξεων, δηλαδή η αναγνώριση της μορφής και της σημασίας οι οποίες είναι αποθηκευμένες στο νοητικό λεξικό του ατόμου διαφέρει ανάλογα με το προφίλ του κάθε πληθυσμού (π.χ. γλωσσικό, εκπαιδευτικό) και κατά συνέπεια η επίδοση των διαφόρων συμμετεχόντων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε προφίλ όπως και τον τύπο των λέξεων τις οποίες εξετάζουμε κάθε φορά.

Η έρευνά μας γενικά, έχει ως στόχο να εξετάσει τη μορφολογική ικανότητα που βασίζεται στην επεξεργασία (processing) των λεξικών μονάδων. Όταν μιλάμε για αναγνώριση της λέξης, αναφερόμαστε στην αναγνώριση της μορφής και της σημασίας της και αναφερόμαστε στο νοητικό λεξικό του ατόμου, στο οποίο η λέξη είναι αποθηκευμένη μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε το ρόλο της μορφολογίας και της μορφολογικής αναπαράστασης στην επεξεργασία διαφορετικών τύπων κατασκευασμένων λέξεων. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πώς οι λέξεις που χρησιμοποιούμε ως ερεθίσματα στα πειραματικά μας πρωτόκολλα επεξεργάζονται από το γλωσσικό σύστημα, αρχικά επιδιώκουμε να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά τους. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πώς το γλωσσικό σύστημα αντιλαμβάνεται, επεξεργάζεται και αναπαριστά μορφολογικά πολύπλοκες λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες και σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ακολουθούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία οι λεξικές μονάδες που αντιστοιχούν στις κατασκευασμένες λέξεις έχουν δύο διαστάσεις: συνταγματική, που προκύπτει από την εσωτερική τους δομή και παραδειγματική, που προκύπτει από τις σημασιολογικές-τυπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των αναπαραστάσεων των λέξεων του λεξικού (π.χ. βλ. Corbin (1987/1991) ; Booij (2010 & 2015) ; Aronoff (1994 & 2007) ; Aronoff & Fuderman, (2005)). Έτσι, η λέξη ως μορφή και σημασία, αποτελεί μια λεξική πρόσβαση και αποτελείται από πολλά μέρη / υποενότητες που φέρουν νόημα. Η προσέγγιση που ακολουθούμε για την μορφολογική επεξεργασία των κατασκευασμένων λέξεων είναι η bottom-up (perception), δηλαδή αντίληψη της λέξης από κάτω προς τα πάνω, στο σύνολό της (ολιστική προσέγγιση) και μέσα από την παραδειγματική τους διάσταση (π.χ. Voga & Giraudo (2017)). Αυτή η είναι μια διαφορετική προσέγγιση και έρχεται σε αντίθεση με μια προσέγγιση συστηματικής αποσύνθεσης σε μορφήματα σύμφωνα με την οποία μόνο η ενεργοποίηση του στελέχους αποτελεί τη βάση για την πρόσβαση και την αναπαράσταση των λεξικών μονάδων (π.χ. Rastle, Davis & New (2004)). Από την άλλη, ο μορφολογικός τεμαχισμός των λέξεων σε μικρότερες σημαίνουσες μονάδες, βοηθά τον ομιλητή στο να θέσει τις κατασκευασμένες λέξεις ως πιο διαφανείς ώστε να είναι περισσότερο προσβάσιμες τις διαδικασίες σχετικά με την κατασκευή λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2010)).

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τα μοντέλα και τις προσεγγίσεις για το νοητικό λεξικό αναφέρονται στα αγγλικά ως γλώσσα στόχο και ως επέκταση αυτή είναι η γλώσσα που μελετήθηκε περισσότερο. Αυτό, περιορίζει στη συνέχεια τη μορφολογική έρευνα που μπορεί να διαφέρει για μια άλλη γλώσσα της οποίας η δομή είναι διαφορετική από αυτή των αγγλικών. Έτσι, αξίζει να μελετηθεί η αναπαράσταση η επεξεργασία και η αναγνώριση της λεξικής μορφολογίας σε μια γλώσσα όπως η ελληνική όπου η μορφολογία είναι πλούσια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2010)), συνεχώς παρούσα και παίζει κυρίαρχο ρόλο στη γλώσσα.

Ωστόσο, τα δεδομένα που συλλέγονται για τέτοιες έρευνες προέρχονται συνήθως στο μεγαλύτερο μέρος τους από πληθυσμό με τυπικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, κυρίως φοιτήτριες πανεπιστημίου σε τομείς όπως η φιλολογία και η ψυχολογία. Προκειμένου να επιτύχουμε τους στόχους της έρευνάς

μας, προτείναμε τα πειράματά μας σε διαφορετικού τύπου συμμετέχοντες για τη μελέτη της επεξεργασίας και της αναπαράστασης της γλώσσας (πολύγλωσσους πληθυσμούς, από διαφορετικά εκπαιδευτικά προφίλ, Γ1, Γ2, κ.λπ.). Έτσι, μελετάμε πληθυσμούς που παρουσιάζουν ένα προφίλ λιγότερο πρωτοτυπικό και είναι ελάχιστα μελετημένοι με αυτά τα πειραματικά και ερευνητικά πρωτόκολλα σε σύγκριση με αυτούς που βλέπουμε στις μελέτες που έχουν ήδη δημοσιευτεί.

Η έρευνά μας στοχεύει να μελετήσει τη γλωσσική αναπαράσταση μέσω πειραμάτων που σχετίζονται με την γραπτή αναγνώριση μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων, από πληθυσμούς που δεν μελετώνται συνήθως στη βιβλιογραφία υπό αυτή τη σκοπιά. Τέτοιοι για παράδειγμα είναι ‘μη τυπικοί’ πληθυσμοί, ή πληθυσμοί με ‘άτυπο’ γλωσσικό προφίλ όπως για παράδειγμα αυτός της θρακικής μουσουλμανικής μειονότητας. Όταν μιλάμε εδώ για ‘μη τυπικούς’ πληθυσμούς ή με ‘άτυπο’ γλωσσικό προφίλ, αναφερόμαστε σε πολύγλωσσους πληθυσμούς (Γ1, Γ2 κλπ) οι οποίοι έχουν ακολουθήσει ένα μη κλασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με την ευρεία έννοια. Έχουν μελετηθεί διαφορετικοί τύποι πληθυσμών και ομάδων, με βάση διαφορετικά προφίλ. Εμείς, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στον πληθυσμό της μειονότητας της Θράκης, συγκεκριμένα σε αυτόν των Πομάκων και των τουρκόφωνων αυτής της μειονότητας, που σπάνια μελετάται από την άποψη των γλωσσικών ικανοτήτων του, ιδίως μέσω τέτοιου τύπου πειραματικών εργαλείων. Εστιάζουμε λοιπόν, στη μελέτη της γλωσσικής αναπαράστασης των συμμετεχόντων από την θρησκευτική μειονότητα της Θράκης (πομακόφωνοι και τουρκόφωνοι).

3. Πληθυσμός της έρευνας

Στην περιοχή της Θράκης στη Βόρεια Ελλάδα, υπάρχει η μουσουλμανική μειονότητα, επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος, αποτελούμενη από Τσιγγάνους, τουρκόφωνους Έλληνες (όρος που χρησιμοποιείται συχνότερα στη βιβλιογραφία) και Πομάκους, που κατάγονται κυρίως από την οροσειρά της Ροδόπης, ομιλητές της πομακικής

(βουλγαρική διάλεκτος προφορικής παράδοσης). Η τελευταία κατηγορία πληθυσμού, πρόκειται για μια άγνωστη μέχρι πρόσφατα στην πλειονότητα των Ελλήνων (Μάρκου, 2002: 46), επειδή τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της είναι ελάχιστα γνωστά.

Ιστορικά, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης συνδέεται με τη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923. Αυτή η συνθήκη θεσπίζει, μεταξύ άλλων, αναγκαστικές ανταλλαγές πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας με βάση τη θρησκεία (βλ. Συνθήκη της Λωζάνης, 24/07/23 : άρθρο 14 & άρθρα 37-45) και (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1978: 260-271). Η συνθήκη προέβλεπε ορισμένες εξαιρέσεις σχετικά με αυτές τις μετακινήσεις : επιτράπη να παραμείνουν οι ελληνορθόδοξες μειονότητες στην Κωνσταντινούπολη όπως και στα νησιά Ίμβρος και Τένεδος, καθώς και η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (βλ. Σύμβασις περί ανταλλαγής των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών, 30/01/23 : άρθρα 1-3). Επιπλέον, αυτή η συνθήκη όριζε μια συγκεκριμένη εκπαίδευση για αυτές τις μειονότητες, δομημένη σύμφωνα με θρησκευτικά κριτήρια. Έτσι, ιδρύονται τα λεγόμενα μειονοτικά σχολεία.

Για την έρευνά μας εστιάζουμε σε δύο πληθυσμούς αυτής της μειονοτικής ομάδας: στους τουρκόφωνους που αντιπροσωπεύουν το 50% και στους Πομάκους που αντιπροσωπεύουν το 30% (Σελλά-Μάζη, 2015: 36). Η μειονότητα αυτή επιλέγει για τα παιδιά της σχολική εκπαίδευση σε μειονοτικά σχολεία (στην πρωτοβάθμια ή/και τη δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση), προκειμένου να ακολουθήσουν ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ασκούνη, 2006 : 61-79) μεταξύ των δύο γλωσσών, της ελληνικής και της τουρκικής, και να μάθουν περισσότερες γλώσσες. Η τουρκική θεωρείται η μητρική γλώσσα όλων των μουσουλμάνων παιδιών, αν και αυτό δεν είναι πάντα ο κανόνας. Στην περίπτωση των Πομάκων μουσουλμάνων, η μητρική γλώσσα είναι η Πομακική, μια βουλγαρική διάλεκτος, διαφορετική από την ελληνική ή την τουρκική. Μερικές φορές είναι πολύ δύσκολο, ακόμη και για τους ομιλητές αυτής της μειονότητας, να ορίσουν επακριβώς την πρώτη τους γλώσσα (Γ1). Όπως επισημαίνει η Μάρκου (2002), η ανάμειξη των γλωσσών (code mixing) στις συνομιλίες τους, έχει ως αποτέλεσμα μια «υβριδική» γλώσσα, με εναλλαγή κωδικών (code switching). Αυτή η «υβριδική» γλώσσα χρησιμοποιεί στοιχεία πολλών

ομιλούμενων γλωσσών όπως η ελληνική, η τουρκική και η πομακική, συναντάται πολύ συχνά τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στην καθημερινή ζωή (ανεπίσημο επίπεδο γλώσσας). Σε συνομιλίες μεταξύ του πληθυσμού της μειονότητας είτε στα τουρκικά είτε στα πομακικά, υπάρχουν παρεμβολές τμημάτων λέξεων από τα ελληνικά (Μάρκου, 2002: 48).

Όσον αφορά την εκπαίδευση αυτής της μειονότητας, έχει αλλάξει και βελτιωθεί πολύ τα τελευταία χρόνια χάρη στα διάφορα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά έργα και μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό σχολικής εκπαίδευσης της μειονότητας, να εξαλειφθούν οι ανισότητες, να μειωθούν τα στερεότυπα και οι διακρίσεις στις οποίες συχνά υπόκειται αυτός ο μειονοτικός πληθυσμός. Οι Δραγώνα και Φραγκουδάκη (2008: 17-56) αναλύουν και αναδεικνύουν την αλλαγή της πολιτικής ματιάς του ελληνικού κράτους απέναντι στους Πομάκους από το 1990 και μετά και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το 1995 και 1996 σχετικά με τη μετανάστευση και τις μειονότητες γενικά, και ιδιαίτερα τη θρακική μειονότητα. Οι ερευνήτριες παρουσιάζουν διαφορετικές πτυχές αυτής της αλλαγής που αφορούν, μεταξύ άλλων, σε δράσεις που δημιουργήθηκαν σε πλαίσια όπως το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ¹⁷) ή αργότερα η εξέλιξή του σε ΚΕΣΠΕΜ, στην ειδική φροντίδα που δόθηκε σχολικά εγχειρίδια και παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά εργαλεία, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε νέες δομές κ.λπ. Τα αποτελέσματα αυτών των έργων και μεταρρυθμίσεων απέδωσαν γρήγορα καρπούς. Σε μια περίοδο δέκα ετών, η πρόσβαση αυτής της μειονότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τετραπλασιάστηκε και οι εγγραφές γυναικών αυξήθηκαν πολύ γρήγορα. Οι προσεγγίσεις στα θέματα διδασκαλίας έχουν επίσης αλλάξει. Για παράδειγμα, σχετικά με τη διδασκαλία και την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας σε αυτόν τον πληθυσμό, η Ιορδανίδου (2008: 177-186) σκιαγραφεί και εξηγεί τους στόχους, τα εργαλεία και την εφαρμογή τους, καθώς και τη διδακτική προσέγγιση που εξετάζεται για αυτό το αντικείμενο ως Γ2 σε

¹⁷ Το «ΠΕΜ» (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων) είναι το πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας, χρηματοδοτούμενο από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο ξεκίνησε το 1997, του οποίου η 1η εκστρατεία διήρκεσε 10 χρόνια και στόχος του ήταν η βελτίωση το εκπαιδευτικό σύστημα ομάδων πολιτών που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό όπως η μειονότητα της Θράκης.

πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, αυτό που είναι προφανές είναι ότι από τη στιγμή που δόθηκε προσοχή σε αυτή τη μειονότητα και την εκπαίδευσή της, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, μαζί με κοινωνικο-πολιτιστικές αλλαγές και έργα που υλοποιήθηκαν (για παράδειγμα ΠΕΜ), η εγκατάλειψη της σχολικής εκπαίδευσης των μαθητών από την μειονότητα έχει μειωθεί εμφανώς. Οι μαθητές όχι μόνο προχωράνε και ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, αλλά συνεχίζουν, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2008: 123-137).

4. Πειραματικό στάδιο

4.1. Μεθοδολογία

Για να εξετάσουμε τις υποθέσεις εργασίας μας και για να απαντήσουμε στις ερωτήσεις μας διεξάγαμε πειράματα λεξικής απόφασης με το πρωτόκολλο της κεκαλυμμένης οπτικής προτεραιοποίησης (masked priming) και το πρωτόκολλο ανάγνωσης κατατιμημένης αυτοπαρουσίασης (Self-paced reading) χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα DMDX (Forster & Forster, 2003). Τα πειράματα διεξήχθησαν από τον Ιούνιο ως τον Σεπτέμβριο του 2020 διαζώσης, μετά από προσωπικά ραντεβού με τον κάθε συμμετέχοντα, στην πόλη της Ξάνθης και στην γύρω περιοχή.

Στην παρούσα εργασία δεν θα επεκταθούμε στον πειραματικό σχεδιασμό των πρωτοκόλλων και στα αποτελέσματά τους, αλλά στο ερευνητικό εργαλείο της γλωσσικής αυτοβιογραφίας ως ένας επιπλέον τρόπος γλωσσικής αναπαράστασης που χρησιμοποιήσαμε στα πλαίσια της έρευνάς μας με σκοπό να αντλήσουμε παραπάνω στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εν λόγω πληθυσμού και στις πληροφορίες που συλλέξαμε με τη βοήθεια των συμμετεχόντων. Θα θέλαμε με αυτόν τον τρόπο να φωτίσουμε πτυχές του πληθυσμού της μειονότητας μέσα από την οπτική όπως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις προσωπικές τους γλωσσικές εμπειρίες.

Πριν από τη διεξαγωγή του πειράματος υπήρξε μια προσωπική συζήτηση με τους συμμετέχοντες, βασισμένη σε ένα βιογραφικό ερωτηματολόγιο (ως ενός ακόμα ερευνητικό εργαλείο) που μας επιτρέπει να έχουμε πληροφορίες για το προφίλ κάθε συμμετέχοντα (ηλικία, Γ1, Γ2, επίπεδο και τόπος εκπαίδευσης κ.λπ.) και συνεπώς για το συνολικό προφίλ της ομάδας

έρευνας όπως και για κάποια γενικά χαρακτηριστικά του εν λόγω πληθυσμού. Κρατήθηκε η ανωνυμία για όλα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και φυσικά, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες την άδεια χρήσης των στοιχείων που μοιράστηκαν μαζί μας για τους σκοπούς της έρευνάς μας. Προτιμήσαμε να διεξαχθούν οι ερωτήσεις προφορικά, ώστε να καταστεί σαφής η ερώτηση και στη συνέχεια η απάντηση και όλες οι πληροφορίες να είναι ξεκάθαρες. Επίσης, αυτό βοήθησε στο να αποσυμφοριθεί μια ενδεχόμενη στρεσογόνα κατάσταση που υπάρχει συνήθως απέναντι στο ‘άγνωστο’ της διαδικασίας και να αντικατασταθεί από ένα οικείο κλίμα ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα. Οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να μας μιλήσουν και να μοιραστούν μαζί μας προσωπικές πληροφορίες, δεδομένου της εξασφάλισης σχέσης εμπιστοσύνης και καθόλου επικριτικής ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα. Φυσικά, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες την άδεια χρήσης των στοιχείων που μοιράστηκαν μαζί μας για τους σκοπούς της έρευνάς μας.

Σε δεύτερη φάση, μετά την ολοκλήρωση των πειραματικών χρονομετρικών πρωτοκόλλων ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας διηγηθούν σε γραπτό λόγο, σε μερικές γραμμές, το ταξίδι και τις εμπειρίες τους σχετικά με τις γλώσσες, συντάσσοντας μια γλωσσική αυτοβιογραφία. Η επαφή γι’ αυτό το κομμάτι της έρευνας έγινε σε ύστερο χρόνο, με εξ’αποστάσεως επικοινωνία ώστε να δοθεί χρόνος στους συμμετέχοντες να προετοιμάσουν και να συντάξουν τα κείμενά τους σύμφωνα με τον διαθέσιμο χρόνο τους. Το θέμα – ερώτηση που τέθηκε ήταν « *Ποιο το ταξίδι και η εμπειρία σας στον κόσμο των γλωσσών ?* ». Πιο συγκεκριμένα, δώσαμε στους συμμετέχοντες κάποιες γενικές βοηθητικές κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες ζητούσαμε να αναφέρουν στο κείμενό τους (π.χ. Πόσες και ποιες γλώσσες μιλάτε, πώς και πού μάθατε αυτές τις γλώσσες) και έπειτα τους αφήσαμε να εκφραστούν με τον τρόπο, το ύφος και το στυλ που επιθυμούν.

Σε μια προσπάθεια ορισμού της γλωσσικής αυτοβιογραφίας η Perregaux (2002) δηλώνει :

« Χωρίς να επιχειρηματολογούμε ακριβέστερα για τον ίδιο τον όρο (ίσως θα ήταν καλύτερα να μιλάμε, ανάλογα με τις περιστάσεις, για αφηγήσεις γλώσσας, γλωσσικές ιστορίες, (αυτο)βιογραφικά δεδομένα, αποσπάσματα

γλωσσικών ιστοριών κ.λπ.), πρόκειται πάνω από όλα για μια ιστορία, λίγο - πολύ μεγάλη, λίγο - πολύ πλήρης, στην οποία ένα άτομο αφηγείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, αυτό της σχέσης του με τις γλώσσες, όπου αναφέρει μια συγκεκριμένη εμπειρία που έχει ζήσει, μια αξέχαστη στιγμή».¹⁸

Perregaux (2002 : 83)

4.2. Γενικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Ομάδα πολύγλωσσων της μουσουλμανικής μειονοτικής κοινότητας της Ξάνθης και της γύρω περιοχής (πομακικής και τουρκικής καταγωγής), 34 συμμετέχοντες (11 άνδρες και 23 γυναίκες), 18-42 ετών (Μέσος όρος ηλικίας : 27,6 χρόνια με Τυπική απόκλιση : 5,7), όλοι εθελοντές χωρίς καταβολή κάποιου αντίτιμου για τη συμμετοχή τους, μέλη της μειονότητας από την περιοχή της Θράκης (Ξάνθη). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ως πρώτη γλώσσα (Γ1) : 14 άτομα πομακικά και 20 τουρκικά. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τη μητρική τους πρώτη γλώσσα λόγω της πολυγλωσσίας τους (ελληνικά, τουρκικά, πομακική διάλεκτος, αραβικά στην ανάγνωση). Τις περισσότερες φορές η γλώσσα επικοινωνίας, ανάμεσα σε άτομα της μειονοτικής κοινότητας, είναι ένα κράμα γλωσσών. Επίσης, γνωρίζουν ξένες γλώσσες (π.χ. αγγλικά, γερμανικά, βουλγαρικά κ.λπ.). Από τους 34 συμμετέχοντες, οι 28 ακολούθησαν πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μειονοτικό σχολείο (κυρίως δημοτικό), όπου η διδασκαλία γίνεται σε δύο γλώσσες (ελληνικά και τουρκικά όπως ορίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα) ανάλογα με το αντικείμενο, με τα τουρκικά να κυριαρχούν στην αυλή του σχολείου και στην επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Ακόμα, 30 από τους συμμετέχοντες συνέχισαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και φοίτησαν στο Πανεπιστήμιο. Λόγω της ιδιαίτερης εκπαίδευσης και του γλωσσικού τους

¹⁸ Πρόκειται για προσωπική μου μετάφραση στα ελληνικά. Παρακάτω ακολουθεί το κείμενο στην πρότυπη γλώσσα μια προσπάθεια ορισμού της γλωσσικής αυτοβιογραφίας της Perregaux (2002 : 83) :

« Sans argumenter plus précisément sur le terme lui-même (faudrait-il mieux parler, selon les circonstances, de récits langagiers, d'histoires langagières, de données (auto)biographiques, de fragments d'histoires langagières, etc.), il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable ».

προφίλ θεωρούμε πως είναι ένας πληθυσμός που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μη πρωτοτυπικός ή “μη τυπικός”, από την άποψη πως παρουσιάζει αυτά τα στοιχεία που δεν συναντάμε συχνά.

4.3. Αποτελέσματα /Στοιχεία από γλωσσικές αυτοβιογραφίες¹⁹

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέξαμε μέσα από τις γλωσσικές αυτοβιογραφίες επικεντρώναμε σε δύο κύριους άξονες που αναδύονται :

- α) η πολυγλωσσία
- β) η γλώσσα επικοινωνίας

Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν τα οποία αντιπροσωπεύουν το γενικό προφίλ του πληθυσμού μελέτης :

«... Γεννήθηκα και μεγάλωσα μέσα σε πολλές και διαφορετικές γλώσσες. Η μητρική μου είναι τα Τουρκικά, η πρώτη γλώσσα που έμαθα. Μέσα στην οικογένειά μου και περισσότερο η γιαγιά και ο παππούς μου μιλούσανε επίσης τα πομάκικα (...)

Συνέχισα σε μειονοτικό δημοτικό σχολείο, όπου μερικά μαθήματα ήταν στα τουρκικά και μερικά στα ελληνικά. Την τρίτη δημοτικού πρωτογνωρίστηκα με τα Αγγλικά και Πέμπτη δημοτικού με τα Αραβικά (...) για να μπορέσω να προσεύχομαι άλλα δεν καταλάβαινα το νόημα. Συνέχισα να φοιτώ σε δημόσιο Γυμνάσιο όπου πλέον όλα τα μαθήματα ήταν στα Ελληνικά. Δυσκολεύτηκα πολύ καθώς δεν ήξερα καλά την γλώσσα και ένιωθα μειονεκτικά σαν παιδί. Γνωρίστηκα για λίγο με τα Γερμανικά αλλά δεν με ενδιέφερε να συνεχίσω.(...) Τα Τουρκικά ακόμα συνεχίζω να τα μιλάω στο σπίτι, με τους γονείς μου, τους φίλους μου και με τα υπόλοιπα μέλη της μειονότητας, όπως επίσης και στα ταξίδια μου στην Τουρκία. Τα Ελληνικά σε καταστήματα, δημόσιες υπηρεσίες, με φίλους, στη δουλειά και όταν ήμουν φοιτήτρια ... ».

¹⁹ Τις ευχαριστίες μου σε όλους συμμετέχοντες της μειονότητας που ήταν πρόθυμοι να λάβουν μέρος και να μοιραστούν μαζί μας ενδιαφέροντα στοιχεία που ενδιαφέρουν την έρευνά μας. Μεγάλο ευχαριστώ στους συγγραφείς των γλωσσικών αυτοβιογραφιών για την άμεση ανταπόκριση και για τις πληροφορίες όπως και για την άδεια που μας έδωσαν να τις δημοσιεύσουμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας.

Μ. 33 ετών.

«... Η πρώτη γλώσσα που έμαθα ήταν τα Ελληνικά, φοίτησα σε ελληνικό σχολείο (...) Στο σπίτι ή μητέρα μου μας μάθαινε να διαβάζουμε το κοράνι, και είχαμε ακούσματα από την πομακική γλώσσα ως τη μητρική χωρίς όμως να μάθουμε να τη μιλάμε. Επίσης κάναμε μαθήματα ανάγνωσης Κορανίου σε τζαμί με Χότζα και μάθαμε να διαβάζουμε το κοράνι χωρίς όμως να το μεταφράζουμε (...) σιγά σιγά μάθαμε και την πομακική αφού συναναστρεφόμασταν ανθρώπους που ήξεραν μόνο πομάκικα. Ταυτόχρονα μάλιστα μαθαίναμε και την αγγλική σε φροντιστήριο μιας και η "δεύτερη" γλώσσα ήταν απαραίτητη ενώ ήδη είχα στην κατοχή μου δυο "δεύτερες" γλώσσες οι οποίες βέβαια δεν ήταν αναγνωρισμένες. Με τον καιρό λοιπόν και τη συναναστροφή με τον κόσμο εδώ στη Ξάνθη δειλά δειλά άρχισα να μαθαίνω και την τουρκική, αυτή τη φορά όμως δεν έκατσα σε κανένα θρανίο αλλά τα Τουρκικά του "δρόμου". Μπορώ να πω ότι τα καταλαβαίνω κι έχω μια καλή ομιλία αλλά όχι άριστη. Αυτή τη στιγμή δηλαδή μπορώ και μιλάω 4 γλώσσες και να διαβάζω μια, Ελληνικά, πομακικά, τούρκικα, αγγλικά και να διαβάζω τα αραβικά ».

Χ. 34 ετών.

5. Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, τα στοιχεία που προκύπτουν από τα κείμενα επιβεβαιώνουν την επαφή του παραπάνω του πληθυσμού με διάφορες γλώσσες και την κατηγοριοποίησή του στους πολύγλωσσους (plurilinguisme / multilinguisme)²⁰ μετά και από όσα υπογραμμίστηκαν μέσα από τη γλωσσική αυτοβιογραφία (Moussouri, Koukouli, Balita, Kalamakidou & Tzatzou, (2019)). Σχετικά με την επαφή με τις συγκεκριμένες γλώσσες (ελληνικά, τούρκικα, πομάκικα, κλπ.) και τα πλαίσια της χρήσης τους όπως

²⁰ Οι δύο λέξεις έχουν καθοριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης (CEFR- 2020 : 30)

'The CEFR distinguishes between multilingualism (the coexistence of different languages at the social or individual level) and plurilingualism (the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner).'

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

επίσης και την εκπαιδευτική πορεία των μελών της μειονότητας, τα στοιχεία που προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, δηλαδή σχετικά με το ποιες είναι οι γλώσσες που κατέχουν και κάτω από ποιες συνθήκες τις χρησιμοποιούν. Ιστορίες λοιπόν προσωπικές, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες για τους ίδιους, αναδεικνύουν μεταξύ άλλων, στοιχεία γλωσσικά, κοινωνικοπολιτισμικά από μια ατομική ματιά και μέσα από προσωπικά βιώματα.

Όπως αναφέρουν οι Moussouri et al. (2019) (στη δική μας περίπτωση αφορά ενήλικες που μοιράστηκαν τη βιωματική τους γνώση), η γλωσσική αυτοβιογραφία η οποία είναι βιωματική γνώση, φέρνει στο επίκεντρο την πολυγλωσσία και την ευαισθητοποίηση γύρω από αυτήν και μέσα από αυτή τη διαδικασία (εδώ συγγραφική διαδικασία της γλωσσικής αυτοβιογραφίας) μπορούν να αντληθούν στοιχεία σχετικά με το κοινωνικο-ιστορικό ταξίδι του ατόμου μέσα από τις γλωσσικές εμπειρίες του, τη σημαντικότητα και τη χρήση τους σε διαφορετικές περιστάσεις και πλαίσια. Μέσα λοιπόν από αυτή τη διαδικασία και της ανάλυσής της, προβάλλεται η διαδρομή του ατόμου μέσω των γλωσσών, όπως στην περίπτωση μας αυτή των μελών της μειονότητας. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η γλωσσική αυτοβιογραφία μπορεί να δώσει κίνητρο για την ευαισθητοποίηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και να γίνει αφορμή ώστε να προκύψουν εκπαιδευτικά υλικά, νέα εργαλεία, ακόμα και διδακτικές των γλωσσών, είτε πρόκειται για Γ1 ή και για Γ2. Αυτό, σύμφωνα με την ιδέα να προαχθεί ο σεβασμός και η αξιοποίηση όλων των γλωσσών/πολιτισμών που υπάρχουν στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (εγχώρια ή και μη) για τα οποία απαιτείται τη χρήση ειδικών εργαλείων που επιτρέπουν την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις πρακτικές και τις γλωσσικές αναπαραστάσεις. Έτσι, μέσω της ποικιλομορφίας του κόσμου, οι γλώσσες κατέχουν ουσιαστικό ρόλο, είναι ταυτόχρονα φορείς, παραγωγοί και δημιουργοί διαφορετικών οραμάτων για το ίδιο το άτομο όπως και για τον κόσμο γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μ. Μητσιάκη. 2010. “Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.” Στα Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, *Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας*, 65-77. Θεσσαλονίκη 14-16/12/2007.

Πρόσβαση: 12 Μαρτίου, 2023.

[http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasia diSymeonidi&Mitsiaki.pdf](http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasia%20diSymeonidi&Mitsiaki.pdf).

Aronoff, M. 1994. *Morphology by itself*. Cambridge: MIT Press.

Aronoff, M. 2007. “In the beginning was the word.” *Language* 83: 803-830.

Aronoff, M., & Fudeman, K. 2005. *What is Morphology ?*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ασκούνη, Ν. 2006. *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. 2008. “Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση”. Στο *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*, επιμέλεια Θάλεια Δραγώνα & Άννα Φραγκουδάκη, 123-137. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Andrews, S. & Lo S. 2013. “Is morphological priming stronger for transparent than opaque words? It depends on individual differences in spelling and vocabulary”. *Journal of Memory and Language* 68(3): 279-296.

Βόγκα, Μ. 2015. “Προς μια υπερ-λεξική αναπαράσταση της μορφολογίας στο δίγλωσσο νοητικό λεξικό: δεδομένα από ελληνο-γαλλικά διαγλωσσικά ομότυπα”. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35: 106-130. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Πρόσβαση : 12 Μαρτίου, 2023
http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_35_106_130.pdf

Βόγκα, Μ., Στεφάνου, Δ. & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2023, υπό έκδοση. “Επεξεργασία κατασκευασμένων λέξεων σε πολύγλωσσο πληθυσμό : ο ρόλος των σημασιολογικών χαρακτηριστικών”. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 42. Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη

Τριανταφυλλίδη). Βασισμένο στην προφορική ανακοίνωση στην 42η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ 5-8 Μαΐου 2022.

Πρόσβαση : 12 Μαρτίου, 2023.

https://www.lit.auth.gr/amgl42/abstracts/AMGL_42_Voga%20Stefano%20Anastasiadi-Symeonidi.pdf

Booij, G. 2015. “Construction Morphology”. In *The Cambridge Handbook of Morphology*, edited by Andrew Hippisley and Greory. Stump, 424-448. Cambridge: Cambridge University Press.

Booij, G. 2010. *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Corbin, D. 1987/1991. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, 2 Tubingen /Villeneuve d’Ascq : Max Niemeyer Verlag / Presses Universitaires de Lille.

Δραγώνα, Θ. & Α. Φραγκουδάκη. (επιμ). 2008. *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση* 17-56. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Forster, K. & Forster, J. 2003. “DMDX: A Windows display program with millisecond accuracy”. *Behavioral Research Methods: Instruments et Computers* 35: 116-124.

Giraudo, H. & Grainger, J. 2001. “Priming complex words: Evidence for supralexicalexical representation of morphology”. *Psychonomic Bulletin & Review* 8: 127-131. <https://doi.org/10.3758/BF03196148>

Giraudo, H., & Dal Maso, S. 2016. “Suffix perceptual salience in morphological masked priming”. *Lingue e Linguaggio*, 83-104.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01919090> HAL Id : hal-01919090

Giraudo, H. & Voga, M. 2013. “Prefix units in the mental lexicon”. In *LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 51 (LSTL 51) Morphology in Toulouse* edited by Nabil Hathout, Fabio. Montermini et Jesse Tseng. Selected Proceedings of Décembrettes 7: 91-107, Toulouse, 2-3 December 2010.

[http://lincom-](http://lincom-shop.eu/shop/article_11166%2BISBN%2B9783862884124/LSTL-51%3A--Morphology-in-Toulouse.-Selected-Proceedings-of-D%3%A9cembrettes-7-(Toulouse,-2-3-December-2010).html?pse=apq)

[shop.eu/shop/article_11166%2BISBN%2B9783862884124/LSTL-](http://lincom-shop.eu/shop/article_11166%2BISBN%2B9783862884124/LSTL-51%3A--Morphology-in-Toulouse.-Selected-Proceedings-of-D%3%A9cembrettes-7-(Toulouse,-2-3-December-2010).html?pse=apq)

[51%3A--Morphology-in-Toulouse.-Selected-Proceedings-of-](http://lincom-shop.eu/shop/article_11166%2BISBN%2B9783862884124/LSTL-51%3A--Morphology-in-Toulouse.-Selected-Proceedings-of-D%3%A9cembrettes-7-(Toulouse,-2-3-December-2010).html?pse=apq)

[D%3%A9cembrettes-7-\(Toulouse,-2-3-December-2010\).html?pse=apq](http://lincom-shop.eu/shop/article_11166%2BISBN%2B9783862884124/LSTL-51%3A--Morphology-in-Toulouse.-Selected-Proceedings-of-D%3%A9cembrettes-7-(Toulouse,-2-3-December-2010).html?pse=apq)

Ιορδανίδου, Α. 2008. “Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης.” Στο *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*, επιμέλεια Θάλεια Δραγώνα & Άννα Φραγκουδάκη, 177-186. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Ιστορία του ελληνικού Έθνους : Νεώτερος Ελληνισμός (1913 – 1941). 1978. 15. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε.

Markou, K. 2002. “Les Pomaques de Thrace grecque et leurs choix langagiers.” In *Études balkaniques. Cahiers Pierre Belon*, edited by Jean-François Gossiaux, 41-51, 9 Paris : Association Pierre Belon.

Moussouri, E., Koukouli, M., Balita, T., Kalamakidou, E., Tzatzou, D. 2019. “L’autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.” *Revue internationale Methodol. Méthodologie de l’enseignement et de l’apprentissage des langues*, 3. <https://methodal.net/?article221>

Perregaux, C. 2002. “Autobiographies langagières en formation et à l’école : pour une autre compréhension du rapport aux langues.” *Bulletin VALS-ASLA* 76 : 81-94. <https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf>

Rastle, K., Davis, M. H. & B. New 2004. “The broth in my brother’s brothel: morpho-orthographic segmentation in visual word recognition.” *Psychonomic Bulletin and Review*, 11(6): 1090-1098. doi: [10.3758/BF03196742](https://doi.org/10.3758/BF03196742)

Σελλά-Μάζη, Ε. 2015. “Η Διγλωσσία στην Ελλάδα.” Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, επιμέλεια Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, 36-67. Αθήνα : ΣΕΑΒ.

Stefanou, D. (2022, υπό έκδοση). “Représentation langagière plurilingue : étude chronométrique des mots morphologiquement complexes auprès de la minorité de la région de Thrace (Grèce). ” *Humanités des Suds et des Orients*, 4, ReSO. <https://reso-doc-revue.numerev.com/> <https://reso-doc-revue.numerev.com/numeros/1179-actes-4-patrimoine-materiel-et-immateriel-dans-les-societes-des-suds-et-des-orient>

Voga, M. & Anastassiadis-Syméonidis, A. 2017. *Connecting lexica in bilingual cross-script morphological processing: Base and series effects*. Paper presented at the annual meeting International Symposium of

Morphology (1st ISMo) ‘Savoirs, Textes, Langage’, CNRS et Université de Lille, Lille, 13-15 December.

Voga, M. & Anastassiadis-Syméonidis, A. 2018. “Connecting lexica in bilingual cross-script morphological processing: base and series effects in language co-activation.” In *Lexique : Tendances actuelles en morphologie*, edited by Dany Amiot, Georgette Dal, & Delphine Tribout, 23: 160-184. <https://lexique.univ-lille.fr/numero23-2018.html>

Voga, M. & H. Giraudo. 2017. “Word and beyond-word issues in morphological processing.” *Word Structure* 10 (2): 235-254. <http://www.euppublishing.com/doi/full/10.3366/word.2017.0109>

Voga, M., Nikolaou, G. & Anastassiadis-Syméonidis, A. 2018. “Conceptual salience of prefixes in L2 acquisition and processing: a reading-time study within context.” In *Morphological Variation: Synchrony and Diachrony. Online Proceedings of the 11th Mediterranean Morphology Meeting (MMM11)*, edited by Nikolaos Koutsoukos, Jenny Audring, & Francesca Masini, 11: 81-92. Nicosia: University of Cyprus. <http://hdl.handle.net/2078.1/203214>

Voga, M., Gardani, F. & Giraudo, H. 2020. “Multilingualism and the Mental Lexicon. Insights from language processing, diachrony, and language contact.” In *Word knowledge and word usage: A Cross-Disciplinary Guide to the Mental Lexicon*. Series: Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM], edited by Vitto Pirelli, Ingo Plag and Wolfgang U. Dressler, 337: 506-552. Berlin / Boston : De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110440577>

Νομοθεσία

Νομοθετικό Διάταγμα. 238/ΦΔΚ Α'/25-8-1923, Περί κυρώσεως της εν Λωζάνη συνομολογηθείσης συνθήκης περί Ειρήνης

Ελληνικό Υπουργείο Εξωτερικών. 1923. *Το πλήρες κείμενο της Σύμβασης παρατίθεται στο: Πράξεις υπογραφείσαι εν Λωζάννη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24 Ιουλίου 1923*. Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο.

Διαδικτυακές πηγές

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume 2020. Πρόσβαση : 12 Μαρτίου, 2023 <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Οι γιατροί στα ακριτικά τραγούδια

Ιωάννης Στεφανίδης - Σχολής Επιστημών Υγείας
Νεφρολογική Κλινική (Διευθυντής),
Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας²¹

Περίληψη

Γιατροί αναφέρονται συχνά στο ακριτικό τραγούδι. Στη παρούσα αναφορά πραγματοποιήθηκε καταγραφή και ανάλυση αντιπροσωπευτικών στίχων που αναφέρονται σε γιατρούς στο έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα και άλλα ακριτικά τραγούδια. Αναλύθηκε η γλωσσική σημειολογία τους αναφορικά με το τετράπτυχο υγεία, ασθένεια, γήρας και θάνατος. Η παρέμβασή των γιατρών και ο τρόπος που αναπαριστάνεται από τη λαϊκή μούσα αντανakλά τη λαϊκή κοσμοθεώρηση για την ανθρώπινη διάσταση της ασθένειας και του πόνου. Η κοσμοθεώρηση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα υπό τις ειδικές συνθήκες μιας ακριτικής και ταυτόχρονα ηρωικής ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: Ακριτικά τραγούδια, Γιατροί, Έπος Βασιλείου Διγενή Ακρίτα, Ιατρική, Φάρμακα.

Abstract

Doctors are often mentioned in “acritical” songs, i.e. traditional greek frontiers songs. In this report, a recording and analysis of representative verses referring to doctors in the epic poem of “Vasileios Digenis Akritas” and other frontiers songs was carried out. Their linguistic semiotics was analyzed in relation to the tetrptych of health, illness, aging and death. The doctors’ intervention, and the way it is presented by the popular muse, reflects the people’s worldview about the human dimension of illness and suffering. This worldview has special weight under the special conditions of a frontier's and at the same time heroic life.

²¹ Καθηγητής Παθολογίας-Νεφρολογίας, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Υγείας Νεφρολογική Κλινική (Διευθυντής), Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - stefanid@uth.gr

Keywords: Akritic songs, Doctors, Epic of Basilion Digenis Akrita, Medicine, Medicines.

1. Εισαγωγή

Τραγούδι ονομάζεται μια σύντομη σύνθεση που περιλαμβάνει μουσική και στίχο, δηλαδή έμμετρο ποιητικό κείμενο. Εκτελείται κατά κανόνα με τη συνοδεία μουσικών οργάνων και αντιστοιχεί συνήθως σε ένα συγκεκριμένο χορό. Στίχος, μουσική και χορός μαζί καθιστούν το τραγούδι τον πιο εκφραστικό τρόπο για την εξωτερική ανθρωπίνων συναισθημάτων, στοχασμών και φιλοσοφικών σκέψεων.

Δημοτικά ονομάζονται τα τραγούδια που είναι δημιουργήματα του λαού (του δήμου) και κυκλοφορούν, χωρίς αρχική καταγραφή, από στόμα σε στόμα. Στη διαδικασία της διάδοσης αυτής υφίστανται μεταβολές, τροποποιήσεις και παραλλαγές, γεγονός που είναι η πεμπουσία της λεγόμενης συλλογικής δημιουργίας, Πολίτης (1914). Βέβαια και η προσωπική δημιουργία δε λείπει εντελώς από το δημοτικό τραγούδι, Πολίτης (1917). Η αρχική σύλληψη μπορεί να είναι ενός ατόμου με ταλέντο στη σικουργική ή τη μουσική. Ο σικουργός, όταν δεν είναι μουσικός προσαρμόζει το στίχο σε μια γνωστή προϋπάρχουσα μελωδία, ενώ αν είναι και μουσικός δημιουργός μπορεί να αυτοσχεδιάσει ή ακόμη και να παραλλάξει γνωστές προϋπάρχουσες μελωδίες. Στη συνέχεια, αν το αυτοσχέδιο τραγούδι συγκινήσει τη λαϊκή ψυχή, υιοθετείται συλλογικά με αποτέλεσμα ο αρχικός δημιουργός να ξεχνιέται και το τραγούδι να γίνεται κτήμα όλων, Βαρβούνης (2000) & Μεγακλής (2001). Εξάλλου, στην παραδοσιακή λαϊκή ζωή και στην αγροτική οικονομία ο καθένας έχει οντότητα μόνο μέσα στην ομάδα, Μεγακλής (2001).

Τα δημοτικά τραγούδια είναι τα πρώτα μνημεία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και έχουν ρίζες που φθάνουν μέχρι και τα αρχαία λαϊκά τραγούδια. Σύμφωνα με το λαογράφο Ν.Γ. Πολίτη (1914) τα νεοελληνικά δημοτικά τραγούδια καλύπτουν μια περίοδο χιλίων ετών που ξεκινάει από τον ακριτικό κύκλο (9. - 11. μ.Χ. αιώνα) ως τους βαλκανικούς πολέμους

(1912-1913), δηλαδή σε όλη την περίοδο που στην Ελλάδα επικρατούσε η παραδοσιακή αγροτική κοινωνία και οικονομία, Βαρβούνης (2000).

Ο Ν.Γ. Πολίτης (1852-1921) είναι από τους πρώτους μελετητές των δημοτικών τραγουδιών μας και το έργο του είναι σημαντικότερο, έτυχε μάλιστα καθολικής αναγνώρισης ακόμη και από τους λόγιους της εποχής του. Στο έργο του «Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού» ο Πολίτης (1914) προτείνει την ακόλουθη κατάταξη των δημοτικών τραγουδιών: Ακριτικά, Ιστορικά, Κλέφτικα, Παραλογές και επιπλέον της αγάπης, της ξενιτιάς, του γάμου, νυφιάτικα, νανουρίσματα, κάλαντα, μοιρολόγια, του χάρου, γνωμικά, περιγελαστικά.

Τα ακριτικά τραγούδια άνθισαν λόγω των ειδικών συνθηκών διαβίωσης στα ανατολικά σύνορα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας στη Μ. Ασία (περιοχή π. Εύφρατη, όροι Ταύρος, Αντίταυρος) στον 8-11ο αιώνα. Για την απόκρουση των επιδρομών από Άραβες και Απελάτες (ληστρικά σώματα συνοριακών περιοχών) οι συνοριακές αυτές περιοχές («άκραι») οργανώθηκαν στρατιτικοκεντρικά.

Οι κάτοικοί τους («περί τα άκρα προνοούμενοι», «ακρίται») με αντάλλαγμα συγκεκριμένα προνόμια, παραχώρηση γαιών («στρατιοτόπια») και απαλλαγή φόρων, είχαν την υποχρέωση να υπερασπίζονται τα σύνορα. Έπρεπε να είναι έτοιμοι ανά πάσα στιγμή να αντιμετωπίσουν εχθρικές επιδρομές ή να αναλαμβάνουν και επιθετικές πρωτοβουλίες για την υπεράσπιση των συνόρων. Γι' αυτό οι ακριτικές περιοχές είχαν συνεχώς τη μορφή στρατοπέδου.

Σε συνθήκες συνεχούς στρατιωτικής εκπαίδευσης και συνεχούς πολέμου η ανδραγαθία είναι κύρια προϋπόθεση επιβίωσης (προσώπου και κοινωνίας) και γι αυτό γίνεται κεντρικό ηθικό πρόταγμα της ακριτικής κοινωνίας και όλης της αυτοκρατορίας.

Κάποιοι ξεχώριζαν για τα κατορθώματά τους και αναδεικνύονταν σε ήρωες. Ονομάζονταν «ανδρειωμένοι» και απολάμβαναν το σεβασμό όλων. Στα ανδραγαθήματα αυτών των «ανδρειωμένων» αναφέρονται τα Ακριτικά δημοτικά άσματα που σώθηκαν στην παράδοση της Καππαδοκίας, των Ιόνιων νησιών, Μακεδονίας μέχρι τον Ευξείνου, Κρήτης και Κύπρου ακόμη και σήμερα μετά από 1000 και πλέον χρόνια, Μιρασγεζής (2002).

2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να πραγματοποιηθεί καταγραφή και ανάλυση αντιπροσωπευτικών στίχων που αναφέρονται σε γιατρούς στα ακριτικά τραγούδια και ιδιαίτερα στο έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα. Αναλύθηκε η γλωσσική σημειολογία τους αναφορικά με το τετράπτυχο υγεία, ασθένεια, γήρας και θάνατος. Απώτερος στόχος μας ήταν η κοινωνιολογική προσέγγιση διότι ο τρόπος που αναπαριστάνεται από τη λαϊκή μούσα η ιατρική πρακτική αντανάκλα τη λαϊκή κοσμοθεώρηση για την ανθρώπινη διάσταση της ασθένειας και του πόνου. Η κοσμοθεώρηση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα υπό τις ειδικές συνθήκες μιας ακριτικής και ταυτόχρονα ηρωικής ζωής.

3. Μεθοδολογία

Η αναζήτηση των αναφορών σε γιατρούς στο ακριτικό τραγούδι πραγματοποιήθηκε στις χειρόγραφες παραλλαγές του έπους του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα και σε συλλογές στίχων ακριτικών τραγουδιών κατά το πρότυπο της συλλογής του Ν. Πολίτη (1914). Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στο διαδίκτυο που βασίστηκε στα στοιχεία τα σχετικά με τις συλλογές δημοτικών τραγουδιών και με τις εκδόσεις των χειρογράφων του έπους στα οποία αναφερόμαστε ενδελεχώς παρακάτω (βλ. 3.1 και 3.2).

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν μόνο κείμενα των οποίων ανευρέθηκαν ψηφιακά αρχεία στο διαδίκτυο. Τα αρχεία αυτά μετατράπηκαν σε μορφή που να δίνει δυνατότητα για ψηφιακή αναζήτηση λέξεων και η αναζήτηση έγινε για το λήμμα γιατρός ή ιατρός και τελικά και με προσωπική ανασκόπηση του κειμένου από τους συγγραφείς. Αυτό σημαίνει ότι η αναζήτηση έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να καταγράφονται και λέξεις όπως γιατρεύω, γιατρικό, αγιάτρευτο κ.α..

Σε κάθε περίπτωση σε κάθε ακριτικό δημοτικό τραγούδι και στα σημεία του έπους στα οποία ανευρέθηκε μια ή και περισσότερες από τις συγκεκριμένες λέξεις αναλύονταν περαιτέρω με λεπτομερή ανάγνωση του περιεχομένου. Η ανάλυση αφορούσε κυρίως ηθικά, κοινωνιολογικά και ζητήματα περίθαλψης και επαγγελματικής δεοντολογίας.

3.1. Έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα

Το έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα θεωρείται ότι γράφτηκε στα μέσα του 11ου αιώνα ακριβώς διότι αναφέρεται σε καταστάσεις που επικρατούσαν στα ανατολικά σύνορα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας στη Μ. Ασία στον 8-11ο αιώνα. Το αρχικό, πρωτότυπο έργο δεν έχει σωθεί και ο δημιουργός είναι άγνωστος.

Η πρώτη αναφορά στο έπος του Βασιλείου Διγενή προέρχεται από τον 19ο αιώνα όταν εκδόθηκε από τους Κων/νο Σάθα και Emil Legrand το χειρόγραφο της Τραπεζούντας (1875), που ήταν το πρώτο που ανευρέθηκε και θεωρήθηκε μοναδικό. Κατόπιν αναφέρθηκαν κατά καιρούς διάφορες χειρόγραφες εκδοχές του έπους. Ο Καισάριος Δαπόντε μάλιστα ανέφερε στο ποίημά του «Βίβλος Βασιλειών» ένα χειρόγραφο του Διγενή διακοσμημένο με μικρογραφίες, που όμως δεν αντιστοιχεί σε κανένα από τα εκδοθέντα χειρόγραφα, Κεχαγιόγλου (2009).

Σήμερα γνωρίζουμε το έπος από 6 μεταγενέστερες παραλλαγές, που παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Φέρουν το όνομα του τόπου που ανακαλύφθηκε το χειρόγραφο. Συγκεκριμένα: το χειρόγραφο της Τραπεζούντας (βρέθηκε στη μονή Παναγίας Σουμελά του Πόντου και αποτελείται από 3182 στίχους), το χειρόγραφο Άνδρου-Αθηνών (χειρόγραφο Εθνικής Βιβλιοθήκης αρ. 1074, με 4778 στίχους), της Κρυπτοφέρρης (από τη μονή της Grottaferrata στην Ιταλία, με 3749 στίχους), της Οξφόρδης, που είναι ομοιοκατάληκτη διασκευή του 1670 από τον ιερομόναχο Ιγνάτιο Πετρίτση με 3094 στίχους, της Άνδρου (τώρα Θεσσαλονίκης αρ. 2) που είναι πεζή διασκευή από τη χρονιά 1632 από τον Μελέτιο Βλαστό, του Εσκοριάλ (βρέθηκε στη βιβλιοθήκη Εσκοριάλ της Μαδρίτης και αποτελείται από 1867 στίχους). Το ποίημα διαιρείται σε βιβλία «λόγους» στην παραλλαγή της Κρυπτοφέρρης σε 8 και στις υπόλοιπες σε 10.

3.2. Ακριτικά τραγούδια

Ενώ το ομώνυμο έπος καθαυτό δεν ήταν γνωστό πριν από αυτές τις εκδόσεις το όνομα του Διγενή Ακρίτα ήταν πάντα διάσημο. Στην Κρήτη για παράδειγμα υπάρχουν πολλά τοπωνύμια με το όνομά του. Σε μια βουνοκορφή του Ψηλορείτη για παράδειγμα, που μοιάζει πράγματι με σέλα, έδωσαν την ονομασία “Του Διγενή η σέλα”. Εκεί καθισμένος ο Διγενής

έσκυβε και έπινε νερό, κατά την παράδοση, και με τα γένια του έφραζε τον Γέρο ποταμό, που διασχίζει την πεδιάδα της Μεσαράς. Επίσης του Διγενή το πάτημα, το κάθισμα, η αμάδα, βλ. ιστοσελίδες (2023) .

Εξάλλου η σχέση των ακριτικών τραγουδιών με το έπος είναι αμφιμονοσήμαντη. Για τη σύνθεσή του έπους προϋπόθεση είναι η ύπαρξη μύθων, θρύλων και δημοτικών ακριτικών τραγουδιών με θέμα τα ανδραγαθήματα του Διγενή. Ο ποιητής του έπους συγκέντρωσε και επεξεργάστηκε το υλικό και προχώρησε στη σύνθεση του επικού ποιήματος. Το έπος με τη σειρά του δημιούργησε ένα νέο κύκλο τραγουδιών. Η θεματολογία των ακριτικών αυτών τραγουδιών βασίζεται στους μύθους του Διγενή την αρπαγή της κόρης που έγινε μετά γυναίκα του, τη μάχη με λιοντάρια, δράκους και το χάροντα και τέλος ο θάνατος του Διγενή στο παλάτι του, Αλεξίου (1990).

Στα ακριτικά τραγούδια που σώζονται σήμερα υμνούνται η ανδρεία και τα κατορθώματα του Διγενή Ακρίτα αλλά αναφέρονται και άλλοι ακρίτες, όπως ο Ανδρόνικος, ο Κωσταντής, ο Αρμούρης, ο Αρέστης, το Σκληρόπουλο, ο Φωκάς, ο Θεοφύλακτος ή ο Παρατράχλος. Η ιστορική υπόσταση όλων αυτών των ηρώων όπως και του ίδιου του Διγενή είναι διαφιλονικούμενη. Η λαϊκή φαντασία ενέπλεξε και μύθους από την αρχαιότητα. Κατασκεύασε τον ιδεώδη ήρωα της νεότητας του Αχιλλέα, της δύναμης του Ηρακλή και της δόξας του Μ. Αλέξανδρου. Στους άθλους του Διγενή συμβολίζεται ο αέναος αγώνας επιβίωσης του ελληνισμού, που προβάλλει στον ήρωα τα ύψιστα ιδεώδη του, Αλεξίου (1990).

Πίνακας 1. Τα χειρόγραφα των έξι παραλλαγών του έπους του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα που ανευρέθηκαν και εκδόθηκαν. Αποτελέσματα της έρευνας των χειρογράφων, με τη συχνότητα ανεύρεσης του λήμματος «ιατρός» να καταγράφεται στην τελευταία στήλη του πίνακα.

Ονομασία*	Διασκευή	Ημερομηνία			Εκδότης	Στίχοι (N)	Λήμμα (N)
		Συγγραφή	Ανακάλυψης	Έκδοσης			
Τραπεζούντος	-	16. αι.		1875	Κ. Σάθας, E. Legrand	3182	3
Άνδρου	-	16. αι.		1881	A. Μηλιαράκης	4778	4
Κρυπτοφέρνης	-	14. αι.		1896	E. Legrand	3749	3
Οξφρόρδης	I. Περίτσης ¹	1670	1880		M. Λάμπρος	3094	-#
Escorial	-	16. αι.	1904	1912	D.C. Hesselning	1867	0
Θεσσαλονίκης	M. Βλαστός ²	1632	1898	1928		πεζό	-#

* Το χειρόγραφο φέρει το όνομα του τόπου που ανακαλύφθηκε, # το χειρόγραφο ή έκδοσή του δεν ήταν στη διάθεσή μας, 1 ομοιοκατάληκτη διασκευή από Ιγνάτιο Πειρίτση, 2 πεζή διασκευή από Μελέτιο Βλαστό.

4. Αποτελέσματα

Από την έρευνα του διαδικτύου βρέθηκαν ψηφιακά αρχεία με εκδόσεις τεσσάρων από τα χειρόγραφα του Έπους του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα. Συγκεκριμένα εκδόσεις με το χειρόγραφο της Τραπεζούντας, Sathas and Legrand (1875), της Άνδρου, Μηλιαράκης (1881), της Κρυπτοφέρνης, Mavrogordato (1956), και της Μαδρίτης από τη βιβλιοθήκη Escorial, Jeffreys (1998).

Από τις συλλογές στίχων ακριτικών τραγουδιών, επιλέχθηκαν συγκεκριμένα τα ακριτικά τραγούδια από το «Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού» του Ν. Πολίτη (1914), από τη συλλογή «Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια (Εκλογή)» της Ακαδημίας Αθηνών, Σπυριδάκης (1962), και από τη συλλογή «Δημοτικά Τραγούδια της Θεσσαλίας» του Θ.Α. Νημά (1983). Η επιλογή των ακριτικών τραγουδιών από κάθε συλλογή βασίστηκε στην κατάταξη του όπως ορίστηκε από την Ακαδημία Αθηνών (1962) και τον Δ. Πετρόπουλο στο βιβλίο του «Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια» (1958). Ειδικά ο διαχωρισμός των Ακριτικών από τις Παραλογές βασίστηκε σε συγκεκριμένες σχετικές μελέτες, Τσαγγαλλάς (1975-1976), Ιωάννου (1970).

Στα εκδομένα χειρόγραφα του έπους που είχαμε στη διάθεσή μας η συχνότητα ανεύρεσης του λήμματος αποτυπώνεται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Στις συλλογές ακριτικών τραγουδιών το λήμμα «ιατρός» ή «γιατρός» βρέθηκε σε ένα τραγούδι από τα 17 που κατατάσσονταν στα ακριτικά στο «Εκλογαί» του Πολίτη (1914), σε ένα από τα 21 ακριτικά της συλλογής της Ακαδημίας Αθηνών, Σπυριδάκης (1962), και σε ένα (σε δύο παραλλαγές) από τα 20 ακριτικά τραγούδια της συλλογής δημοτικών τραγουδιών της Θεσσαλίας, Νήμας (1983).

Το λήμμα «γιατρός» ή «γιατρός» ανευρίσκεται σε μικρή συχνότητα στο έπος του Βασιλείου Διγενή Ακρίτα (Πίνακας 1) και στα ακριτικά τραγούδια τα οποία καταγράφονται στις ανωτέρω συλλογές (5,2%, 3/58). Η ανάγνωση όμως του αντίστοιχου ποιητικού κειμένου και η ανάλυση του περιεχομένου

σε κάθε μια περίπτωση απέδωσε πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία τα οποία αναλύονται παρακάτω στη συζήτηση.

5. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της μελέτης είναι σαφές, ότι το λήμμα «ιατρός» ή «γιατρός» ανευρίσκεται μεν, αλλά γενικώς με μικρή συχνότητα στα ανωτέρω κείμενα της ακριτικής λαϊκής ποίησης. Η χαμηλή αυτή συχνότητα ήταν αναμενόμενη, καθότι δεν διαφέρει από τη συχνότητα ανεύρεσης (2%) κατά την αναζήτηση που πραγματοποιήσαμε στη συλλογή «Δημοτικά τραγούδια της Θεσσαλίας» (Τόμος Α και Β) του ΘΑ Νημά (2003).

Αναφορά σε συγκεκριμένες ασθένειες ή τραυματισμούς είναι πολύ περιορισμένη, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επιδημιολογία της εποχής, Tuwaide (2003). Για τον ίδιο λόγο δεν διαπιστώθηκαν κάποιες ιδιαιτερότητες με ενδιαφέρον ιστορικό σχετικά με τη θεραπευτική πρακτική των γιατρών στις ακριτικές περιοχές ή στην εποχή της συγγραφής της εκάστοτε παραλλαγής. Τα ίδια ισχύουν και για τα ακριτικά τραγούδια. Αντίθετα, από κοινωνιολογική άποψη οι παραπάνω αναφορές είχαν όλες μια ιδιαίτερη αξία. Το γεγονός αυτό γίνεται σαφές ιδίως μετά την μελέτη του σχετικού ποιητικού κειμένου. Αποδίδονται με απλό τρόπο οι κρατούσες απόψεις σχετικά με τους γιατρούς και τη δραστηριότητα τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Ο τρόπος που αναπαριστάνεται η παρέμβασή των γιατρών αντανακλά τη λαϊκή θεώρηση για την ανθρώπινη διάσταση της ασθένειας και της ζωής.

Στην εποχή της αγροτικής οικονομίας όταν ανθίζουν τα δημοτικά τραγούδια, τα κλέφτικα αλλά και τα ακριτικά τραγούδια υπάρχουν γιατροί. Το ίδιο ισχύει και στην πολύ προγενέστερη εποχή της συγγραφής του έπους. Αυτοί οι γιατροί μπορούν να κληθούν για εξέταση, συμβουλή και θεραπεία σε κάθε περίπτωση ασθένειας ή τραυματισμού. Πολύ συχνά καλούνται περισσότεροι του ενός γιατροί για τις συμβουλές τους και ενδεχομένως ανάμεσα τους επιλέγεται η πιο σωστή θεραπεία, «κι ανεοκατεαίνουσιν γιατροί και γιατρολόγοι», Σπυριδάκης (1962: 87). Σε σημαντικούς ανθρώπους και ηρωικές μορφές όπως ο Διγενής Ακρίτας η πρόσκληση πολλών γιατρών είναι ο κανόνας, «καλέσας δε των ιατρών πολλούς ενδοξοτάτους», Μηλιαράκης (1881: 138).

Πολλοί από τους γιατρούς της εποχής είναι πρακτικοί και αρκετοί σπουδαγμένοι, «γιατροί και γιατρολόγοι», Σπυριδάκης (1962: 87). Στο έπος αναφέρεται ότι κάλεσαν ένα στρατιωτικό γιατρό, «τις των του στρατού», Μανρογκόρδο (1952: 234). Σε ακριτικές περιοχές είναι αναμενόμενο να καλούνται γιατροί του στρατού όπως ταιριάζει στην ζωή σε στενή γειτνίαση με στρατιωτικές μονάδες. Επιπλέον ως στρατιωτικός προφανώς θα θεωρείται εγνωσμένης αξίας, γι αυτό θεωρούμε ότι αναφέρεται στο ποίημα ειδικά. Σε άλλα μεταγενέστερα του έπους δημοτικά τραγούδια αναφέρονται βασιλικοί γιατροί, πάλι υποδηλώνοντας τη μεγαλύτερη αξία τους.

Μερικοί αριθμοί θεωρούνται και χρησιμοποιούνται ως σημάδια, συνήθως αρνητικά, όπως ο αριθμός τρία, «την τρίτην την κακήν, την πολυπικραμένην», Μηλιαράκης (1881: 139). Πολύ συχνά ο ασθενής αποκρύπτει την ασθένεια από το περιβάλλον ακόμη και από τους συγγενείς και τα προσφιλή του πρόσωπα, «ίνα μη θλίψει την ψυχή της πανεντίμου κόρης», Μανρογκόρδο (1952: 234).

Οι γιατροί που καλούνται πολύ συχνά αποφαινόνται για την πρόγνωση της κατάστασης. Βγάζουν συμπέρασμα για το ανίατο ή μη από τη γενική εικόνα, τις πληγές, τη θερμοκρασία («εκ της πυράς την δύναμιν επέγνω παρελθούσαν») και το σφυγμό («σφυγμού αψαμένου»), Μανρογκόρδο (1952: 234). Η βαριά αιμορραγία από τραυματισμό είναι κοινή θανατηφόρα κατάσταση, «το αίμα αυλάκι κάνει, κι όπου χτυπάει ο χάροντας το αίμα τράφο κάνει», Πολίτης (1914: 105).

Η αδυναμία θεραπείας από μέρους των γιατρών και η κακή πρόγνωση είναι συχνή αναφορά. Μεγάλα ποσά προσφέρονται για την επιτυχία του γιατρού ιδίως σε περιπτώσεις βαριές και χαμένες» ακόμη και θυσία της ίδιας υγείας ή και της ζωής, «α θέλεις χίλια έπαρ' με, α θελεις δυο χιλιάδες, α θελεις και το μαυρο μου, που στεκει αρματωμενος», Πολίτης (1914, 127).

Αυτοκτονία αναφέρεται σε ηθικά αδιέξοδες καταστάσεις όπως μετά από την αδελφοκτονία, «Το χρυσομάχαιο έβγαλε ..., ψηλά ψηλά το σήκωσε και στην καρδιά το μπήγει», Πολίτης (1914, 127). Αιφνίδιος θάνατος από συγκίνηση, χαρά ή πόνο, αναφέρεται συχνά. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η κοινή ταφή των αγαπημένων στη ζωή προσώπων περιγράφεται πολύ συγκινητικά, «Τους πήραν και τους θάψανε τους δυό σ' ένα μνημούρι», Πολίτης (1914, 127).

Οι γιατροί και η κρίσεις τους απολαμβάνουν την αναγνώριση. Η επίκληση του θείου κατά βάση έπεται της δήλωσης αδυναμίας των γιατρών, «εις τον θεόν ελπίζω», Mavrogordato (1952: 240). Συχνά έχουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους ασθενείς τους, «στενάξας ουν ο ιατρός καθ' ευατόν και κλαυσας», Mavrogordato (1952: 234). Επίσης έχουν επίγνωση των κοινωνικών και ηθικών αρχών της κοινωνίας, για παράδειγμα η «χαντζαριά αδελφού» είναι ανίατη, «καμιά γιατρεία δεν έχει», Νημας (1983: 33).

6. Συμπεράσματα

Οι αναφορές σε γιατρούς στο έπος και στα ακριτικά τραγούδια είναι λίγες. Δεν αρκούν για την εξαγωγή επιδημιολογικών συμπερασμάτων. Επίσης, δεν βρέθηκαν αναφορές σχετικά με τη θεραπευτική πρακτική ή τη δραστηριότητα των γιατρών. Τα ευρήματά αυτά όμως, αποδίδουν με απλό και σαφή τρόπο τις επικρατούσες κοινωνικές απόψεις της εποχής για τους γιατρούς και αντανάκλουν την κοσμοθεωρία του λαού για την ανθρώπινη διάσταση της ασθένειας και της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Ακαδημία Αθηνών 1962. “Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια”, Αθήνα.
- Αλεξίου, Σ. 1990. “Βασίλειος Διγενής Ακρίτης και τα άσματα του Αρμούρη και του Υιού του Ανδρονίκου.” In series Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, edited by Στυλιανός Αλεξίου, 2nd edition (reprinted from the 1st in 1995), Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ. Κολλάρου & ΣΙΑΣ Α. Ε., Αθήνα.
- Βαρβούνης, Μ.Γ. 2000. “Δημοτική ποίηση και λαϊκοί ποιητές” In Μικρά λαογραφικά. Edited by Βαρβούνης, Παπαζήσης, Αθήνα, 347-355.
- Ιωάννου, Γ. 1970. “Το δημοτικό τραγούδι, Παραλογές.” Edited by Ιωάννου, Ερμής, Αθήνα.
- Κεχαγιόγλου, Γ. 2009. “Η ιστοριογραφία ως όχημα συνειρμικής συναφήγησης και εγκιβωτιστικής παρέκβασης: Το λογοτεχνικό παράδειγμα της ασύμμετρα διασκεδαστικής Βίβλου Βασιλειών του Καισάριου Δαπόντε: Realia Byzantina.” In Realia Byzantina, edited by Σοφία Κοτζάμπαση and Γεώργιος Μαυρομάτης, W. de Gruyter, Berlin, New York, 47-56. Μεγακλής

- Μ.Γ. 2001. “Η λειτουργικότητα της λαϊκής παράδοσης σήμερα.” In Παιδαγωγικά της λαογραφίας, Edited by Μεγακλής, Ιωλκός, Αθήνα, 18-30.
- Μηλιαράκης, Α. 1881. “Διγενής Ακρίτας εποποιία βυζαντινή της 10ης εκατονταετίας. Το εν Άνδρω ανευρεθέν αντίτυπο.” Edited by Μηλιαράκης, Τυπογραφείο Ελληνικής Ανεξαρτησίας, Αθήνα.
- Μιραογέζης, Μ.Δ. 2002. “Εισαγωγή στο δημοτικό τραγούδι.” In Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα II: Οι Νεότεροι Χρόνοι, Τόμος Γ, Edited by Μιραογέζης, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Νημάς Θ.Α. 1983. “Δημοτικά τραγούδια της Θεσσαλίας Α. Τραγούδια σχετικά με ιστορικά πρόσωπα και μυθικά περιστατικά.” Edited by Νημάς (2η έκδοση), Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη.
- Νημάς Θ.Α. 1983. “Δημοτικά τραγούδια της Θεσσαλίας Β. Τραγούδια σχετικά με τη θρησκευτική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή.” Edited by Νημάς (2η έκδοση), Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη.
- Πετρόπουλος, Δ. 1958-1959. “Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια τόμοι Α-Β.” Edited by Πετρόπουλος, Δαιδαλος (Κ. Ζαχαρόπουλος), Αθήνα.
- Πολίτης, Ν. 2020. “Γνωστοί ποιητές δημοτικών τραγουδιών (1917).” In *Λαογραφικά σύμμεικτα Α'* Edited by Πολίτης, Λαογραφικού Αρχείο - Κέντρο Ερεύνες της Ελληνικής Λαογραφίας, 211-236.
- Πολίτης, Ν. 2014. “Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού.” Edited by Πολίτης, Τυπογραφείον Εστία, Αθήνα.
- Σπυριδάκης, Γ.Κ. 1962. “Ακριτικά τραγούδια.” In Ελληνικά δημοτικά τραγούδια (Εκλογή), Τόμος Α. Edited by Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα, 4-118.
- Jeffreys, E. 1998. “Digenis Akritis. The Grottaferrata and Escorial Versions.” Edited and translated by Elizabeth Jeffreys, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mavrogordato, J. 1956. “Digenes Akrites.” Edited by John Maurogordato, 3rd edition (reprinted from the 1st in 1970), University Press Oxford, London.
- Sathas K., Legrand É. 1875. “Les Exploits de Digenis Akritas – épopée byzantine du dixieme siècle. Publiée pour la première fois d’après le manuscrit unique de Trébizonde.” Edited by Konstantinos Sathas and Emile Legrand, Maisonneuve, Paris.

Touwaide, A., De Santo, N.G., Bellinghieri, G., Savica, V. 2003. “Healing Renal Diseases in antiquity. Plants from Dioscorides’ De materia medica with illustrations from Greek and Arabic Manuscripts [A.D. 512 - 15th cent.].” Edited by Touwaide, De Santo, Bellinghieri, Savica (second edition), Editoriale Bios, Cosenza.

Ιστοσελίδες, March 30. Accessed March 30, 2023.

Ρεχτιάρα του Διγενή στην Κρήτη, Ρέθυμνο.
<https://www.cretanbeaches.com/el/>

Κάθισμα του Διγενή στην Κύπρο, Πολέμι.
<https://www.polemi.org/portfolio-item/istoria/>

Πέτρα του Διγενή στην Κύπρο. <http://www.polignosi.com/cgi-bin/hweb?-A=8785&-V=limmata>

Η υπέρβαση των γεωγραφικών περιορισμών στην εκπαίδευση: Η κατάκτηση της γλώσσας σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές

Εμίλ Θεοδωρόπουλος - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων²²

Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων²³

Περίληψη

Ο πρώτος κώδικας επικοινωνίας κατακτάται σε χαρακτηριστικά μικρή ηλικία από όλα τα φυσιολογικά άτομα χωρίς καμίας μορφής διδακτική παρέμβαση (Μήτσης 1996). Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών κατά τα πρώτα στάδια επαφής τους με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν κατακτήσει τη γλώσσα στις βασικές της δομές, ωστόσο δεν γνωρίζουν ότι η γλώσσα που μιλούν συνίσταται από λέξεις και αυτές με τη σειρά τους από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα. Στο επόμενο στάδιο βαρύνοντα ρόλο διαδραματίζει το σχολείο, το οποίο καλείται συστηματοποιημένα πλέον να οδηγήσει το παιδί στην πλήρη κατάκτηση της γλώσσας μέσα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε την παράμετρο του γεωγραφικού μήκους και πλάτους στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, δεδομένου ότι για πολλές περιοχές της Ελλάδας οι φυσικές δυσκολίες που οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μοιάζουν ανυπέρβλητες και συχνά δυσκολεύουν σημαντικά, άλλες φορές αναστέλλουν το εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε είναι υπεύθυνες για το εκπαιδευτικό έλλειμμα των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, Εκπαίδευση, Απομακρυσμένα σχολεία, Δυσπρόσιτες περιοχές

²² emil@uoi.gr

²³ nitsi@uoi.gr

Abstract

The initial acquisition of communicative skills occurs at a tender age and is inherent to all typically developing individuals, independent of formal pedagogical intervention (Mitsis, 1996). Upon their initial exposure to formal education, a significant proportion of children have already internalized rudimentary linguistic structures. Nevertheless, they remain unaware of the hierarchical organization of language, wherein lexemes comprise morphemes, morphemes constitute syllables, and syllables are comprised of phonemes. Subsequently, educational institutions assume a pivotal role in guiding students systematically towards full linguistic proficiency across all educational tiers.

This study endeavors to scrutinize the role of geographical coordinates—longitude and latitude—in the process of linguistic acquisition. It posits that, in numerous regions of Greece, formidable geographical impediments often present formidable challenges to students, impeding educational progress and, on occasion, precipitating educational deficiencies.

Keywords: Language, Education, Remote schools, Hard-to-reach areas

Η αξία της φωνολογικής ενημερότητας

Ο πρώτος κώδικας επικοινωνίας κατακτάται σε χαρακτηριστικά μικρή ηλικία από όλα τα τυπικά παιδιά χωρίς καμίας μορφής διδακτική παρέμβαση (Μήτσης, 1996). Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών κατά τα πρώτα στάδια επαφής τους με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν κατακτήσει τη γλώσσα στις βασικές της δομές, ωστόσο δεν γνωρίζουν ότι η γλώσσα που μιλούν συνίσταται από λέξεις και αυτές με τη σειρά τους από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα. Αυτή λοιπόν η μορφή γνώσης, δηλαδή η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η ομιλούμενη γλώσσα αποτελείται από ήχους, καλείται φωνολογική επίγνωση, και φαίνεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, να επηρεάζει σημαντικά τη μελλοντική εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητάς τους (Amini, 2003, Πόρποδας- Παλαιοθεοδώρου, 1998). Συγκεκριμένες έρευνες (Μήτση, 2011), μάλιστα, έδειξαν ότι η

διδασκαλία της σχέσης προφοράς και ήχων μειώνει αποτελεσματικά τις αναγνωστικές δυσκολίες, σε σύγκριση με τη διδασκαλία βασισμένη σε περιβάλλον πλούσιο σε γραπτό λόγο.

Η φωνολογική επίγνωση συνιστά προϋπόθεση απαραίτητη για την κατανόηση και τη λειτουργική χρήση του γραπτού συστήματος της γλώσσας. Εάν τα παιδιά ευαισθητοποιηθούν σταδιακά στην εσωτερική δομή των λέξεων και κατανοήσουν ότι αυτές μπορούν να χωριστούν σε φωνήματα και ότι τα χωριστά φωνήματα μπορούν να συνδεθούν για να δημιουργήσουν λέξεις, τότε θα καταστούν ικανοί να οδηγηθούν σταδιακά στη γνώση της σχέσης μεταξύ γράμματος και ήχου τόσο στην ανάγνωση, όσο και στη γραφή. Η συνειδητοποίηση αυτής ακριβώς της σχέσης μεταξύ φωνημάτων/ήχων και γραμμάτων σε επίπεδο λέξεων συμβάλλει αποφασιστικά στην κατάκτηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (Θεοδωρόπουλος, Ε & Α. Μήτση, 2017).

Η επίτευξη όμως του συγκεκριμένου αυτού στόχου, απαιτεί μια σειρά προγραμματισμένων παρεμβάσεων που ξεκινούν από τον προφορικό λόγο για να καταλήξουν σταδιακά στον γραπτό. Το πρώτο βήμα είναι η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης, δηλαδή της ικανότητας να αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις αποτελούν σειρά ήχων και να γίνονται ικανοί να χειρίζονται τους ήχους αυτούς στα όρια των λέξεων. Για να επιτευχθεί αυτό, τα παιδιά ασκούνται σε ένα πρώτο στάδιο να χωρίζουν τις λέξεις σε φωνήματα αλλά και να ενώνουν τα φωνήματα για να δημιουργήσουν λέξεις. Ακούγοντας ρίμες και παρηχήσεις και φτιάχνοντας ομοιοκαταληξίες, αναγκάζονται να εστιάσουν την προσοχή τους στους ήχους που συναποτελούν τις λέξεις.

Από τη στιγμή που τα παιδιά θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τις λέξεις ως σύνολα ήχων και να κατανοούν τα όρια του προφορικού λόγου, δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μετάβαση στο δεύτερο στάδιο, στη βαθμιαία δηλαδή εξοικείωση με το σύστημα γραφής, αφού οι βασικοί ήχοι/φωνήματα της γλώσσας αναπαρίστανται σε επίπεδο γραπτού λόγου με γράμματα, δηλαδή με γραπτά σύμβολα που συνιστούν ένα διαφορετικό, αλλά αντίστοιχο και παράλληλο σύστημα οπτικής απόδοσης των ήχων αυτών. Είναι η στιγμή που η γεωγραφική θέση του σχολείου φαίνεται να αποκτά επιδραστικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας κυρίως

λόγω έλλειψης κοινωνικών επαφών και πρόσβασης σε εκπαιδευτικές δομές. Σε ορισμένες περιπτώσεις καθίσταται δύσκολη ακόμα και η παροχή διδακτικού έργου για παιδιά σε απομακρυσμένες περιοχές, λόγω της έλλειψης στοιχειωδών υποδομών και πόρων, της απουσίας εκπαιδευτικών, ακόμα και εξαιτίας των ανεπαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες αυτές διδακτικές συνθήκες (Θεοδωρόπουλος, Ε & Α. Μήτση, 2017).

Μειονεκτήματα και δυσκολίες διδασκαλίας στις αγροτικές-απομακρυσμένες περιοχές του εξωτερικού

Εκπαιδευτικές μονάδες σε απομακρυσμένες και επαρχιακές περιοχές αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην υιοθέτηση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος που να είναι προσιτό και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία τους αποτελεί η πρόσληψη και η διατήρηση σε σχέση εργασίας καταρτισμένων καθηγητών. Σε ορισμένες αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, όπως ο βόρειος Καναδάς, η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού οδηγεί σε αναγκαίο κλείσιμο σχολείων (Mitchell, 2018, σ. 28). Αυτή η κατάσταση δημιουργεί συχνά προβλήματα στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές, καθώς απαιτείται η συγχώνευση τάξεων και η διαχείριση μεγάλων ομάδων μαθητών χωρίς την παρουσία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη για πολιτικές που θα στοχεύουν στην προσέλκυση και στήριξη εκπαιδευτικού προσωπικού στις απομακρυσμένες περιοχές προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα (Mitchell, 2018, σ. 28).

Σε πολλές αφρικανικές χώρες, παρατηρείται η δυσκολία των αγροτικών σχολείων να προσλάβουν και να διατηρήσουν καταρτισμένους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η κακή κατάσταση των σχολικών υποδομών και η ανεπαρκής αμοιβή των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη κίνητρων μπορεί να αποτρέψει τους δασκάλους από το να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων ή να αισθανθούν συνδεδεμένοι με τους

συναδέλφους τους. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, η πολιτική επιλογή των δασκάλων μπορεί να βασίζεται σε κριτήρια εκτός των προσόντων και της εκπαιδευτικής ικανότητάς τους. Αυτή η κατάσταση θέτει σε κίνδυνο την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά σε αυτές τις περιοχές (Adedeji & Olaniyan, 2011, σ. 46).

Στο πλαίσιο της Βόρειας Αμερικής, παρατηρείται ότι η απόφαση των δασκάλων να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν τη θέση τους επηρεάζεται σημαντικά από τη στήριξη που λαμβάνουν από τη σχολική διοίκηση και τη διαθεσιμότητα πόρων, καθώς και από το γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την απόφαση των δασκάλων να παραμείνουν σε μια σχολική μονάδα ή να την εγκαταλείψουν (Adedeji & Olaniyan, 2011, σ. 46).

Εμπόδια στη διδασκαλία στις απομακρυσμένες περιοχές της Ελλάδας

Οι περιοχές της ελληνικής υπαίθρου συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς η εγκατάλειψή τους με σκοπό την εγκατάσταση σε ένα κοντινό αστικό κέντρο ή την πρωτεύουσα αυξάνει το χάσμα μεταξύ αστικού και αγροτικού πληθυσμού. Η μετακίνηση του πληθυσμού προς τις πόλεις καθιστά δυσκολότερη τη διατήρηση και λειτουργία των μικρών σχολείων στην ύπαιθρο. Επιπλέον, η έλλειψη πρόσβασης σε τεχνολογία και πληροφορίες στις αγροτικές περιοχές επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα επιβίωσης των αγροτικών σχολείων.

Το ψηφιακό χάσμα αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στις αγροτικές περιοχές, επιβάλλοντας την ανάγκη για υπέρβαση πολλών εμποδίων. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν υπηρεσία σε απομακρυσμένες περιοχές επιβαρύνονται με πολλαπλές ευθύνες, συμπεριλαμβανομένων και διοικητικών καθηκόντων, και εκτίθενται σε πολλαπλές υποχρεώσεις αντίστοιχες με αυτές ενός σχολικού διευθυντή. Σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικές μονάδες των αστικών κέντρων, όπου ο διευθυντής

επικεντρώνεται κυρίως σε διοικητικά καθήκοντα και αποτελεί σύνδεσμο μεταξύ του σχολείου, των τοπικών αρχών και των εκπαιδευτικών, στα μικρά σχολεία ο δάσκαλος επωμίζεται συχνά τόσο διοικητικές όσο και διδακτικές ευθύνες. Οι εν λόγω υποχρεώσεις ενδέχεται να ασκούν σημαντική ψυχολογική και σωματική πίεση στον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται σε αυτού του είδους τα σχολεία συχνά δεν έχουν ειδική εκπαίδευση για τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος αυτού, επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες μέσω της πράξης και της έρευνας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που παρουσιάζονται (Φωκίδης, 2010, σ. 16· Τσολακίδης, 2010, σ. 2).

Τα μικρά, περιφερειακά, δυσπρόσιτα σχολεία που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου ο αριθμός των τάξεων είναι περιορισμένος, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ακόμα και με το διδακτικό υλικό. Συχνά λόγω της συνδιδασκαλίας των μαθημάτων αξιοποιείται υλικό το οποίο είναι είτε υπερβολικά εύκολο είτε υπερβολικά δύσκολο για αυτούς, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ορισμένα μαθήματα, όπως η τέχνη και η μουσική, δεν διδάσκονται τουλάχιστον με τη συχνότητα ενός σχολείου αστικού κέντρου, ενώ τα μαθήματα ξένων γλωσσών δεν ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους λόγω αλλαγών στον προγραμματισμό (Χαρίτος, 2008, σ. 18). Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένα σχολεία είναι η επαφή των μαθητών με τη γλωσσική ποικιλία και η συνειδητοποίηση της αξίας της.

Η γλώσσα θεωρείται ένα σύνολο ή σύστημα ήχων που συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης 1998, σελ. 433). Ένα τέτοιο σύνολο που συνδέεται με την επικοινωνία ατόμων δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ούτε ομοιογενές ούτε ομοιόμορφο, καθώς παράμετροι όπως ο τρόπος της επικοινωνίας, ο σκοπός και οι συνθήκες το διαφοροποιούν. Η *γλωσσική ποικιλία* (Μήτσης, 1996: 90-91, Τσιτσανούδη, 2015: 157) παρατηρείται σε επίπεδο **γεωγραφικό** (διάλεκτοι, ιδιώματα), **κοινωνικό** (κοινωνιόλεκτος των νέων, των μορφωμένων, των γυναικών, επαγγελματικές κοινωνιόλεκτοι), **υφολογικό** (διαφοροποίηση των γλωσσικών επιλογών ανάλογα με την

επικοινωνιακή περίσταση, επίσημοι και ανεπίσημοι γλωσσικοί τύποι), **ατομικό** (*ιδιόλεκτος* του κάθε ατόμου) και **χρονικό** (παλαιότεροι και νεότεροι λεξιλογικοί και μορφοσυντακτικοί τύποι σε μία γλωσσική κοινότητα μέσω της διαδικασίας της γλωσσικής μεταβολής). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτήν την πολυεπίπεδη αξία της ποικιλίας των μαθητών με τους οποίους δουλεύουν και με τον αντίστοιχο τρόπο να την αξιοποιήσουν εντός και εκτός τάξης.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, είτε πρόκειται για την Ελλάδα είτε για άλλες χώρες, αντιμετωπίζουν κάθε χρόνο προκλήσεις σχετικές με τις υποδομές τους και την αποτελεσματική διδασκαλία της ύλης, και ειδικά οι περιπτώσεις των σχολικών μονάδων που βρίσκονται απομακρυσμένες περιοχές.

Είναι ουσιώδες τα κράτη να ανασχεδιάσουν αφενός τη χρηματοδότηση των σχολείων στις περιοχές αυτές και αφετέρου να καταρτίσουν διαφορετικά προγράμματα σπουδών που θα λαμβάνουν υπόψη τις εξαιρετικές εκπαιδευτικές συνθήκες των μονάδων αυτών. Ειδικά για τα γλωσσικά μαθήματα, τη στιγμή που στις περισσότερες από αυτές τις περιοχές το σχολείο μοιάζει να είναι ο μόνος συστηματικός φορέας εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα παροχής εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών. Ειδική μέριμνα πρέπει να υπάρξει και για το κομμάτι των γλωσσικών ποικιλιών σε αυτές τις περιοχές αφού θα πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να ενισχύονται.

Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν σταδιακά να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές στις απομακρυσμένες περιοχές και σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι εφικτό να ξεπεραστούν οι προκλήσεις που εμποδίζουν, δυσχεραίνουν ή ακόμα και αναστέλλουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Θεοδωρόπουλος, Ε. & Α. Μήτση, 2017. «Ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας κατά τη διαδικασία αλφαριθμητισμού σε περιβάλλον ειδικής αγωγής: Μελέτη περίπτωσης αυτιστικού ατόμου». Στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Σύγχρονες Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση». Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας. Γύθειο, 31/3- 2/4/2017 Βλ. «Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Γύθειο: Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση», σσ. 422-428. Γύθειο 2017: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής (Επιμέλεια: Σπ. Χανδόλιας).

Μήτση, Αντ. 2011. *Η μετάβαση του παιδιού από τον προφορικό στο γραπτό λόγο*. Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ: Διδακτική της Γλώσσας. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.

Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Πόρποδας, Δ. Κ. 2002. *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.

Τσιτσανούδη Μαλλίδη Ν & Ε. Θεοδωρόπουλος, 2015. «Η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών στις σύγχρονες διαφημίσεις – ιδεολογικές προεκτάσεις» στο Μ. Τζακώστα, *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

Τσολακίδης, Φ. 2010. Τα Ολιγοθέσια και Δυσπρόσιτα Σχολεία στην Εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

[http://opensimserver.aegean.gr/publications/2010_chapter GR Tsolakidis Fokides.pdf](http://opensimserver.aegean.gr/publications/2010_chapter_GR_Tsolakidis_Fokides.pdf)

Φωκίδης, Ε. 2010. Τα Ολιγοθέσια και Δυσπρόσιτα Σχολεία στην Εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας.
[https://www.researchgate.net/publication/287645503 Ta Oligothesia kai Dysprosita Scholeia sten Epoche tes Koinonias tes Plerophorias](https://www.researchgate.net/publication/287645503_Ta_Oligothesia_kai_Dysprosita_Scholeia_sten_Epoche_tes_Koinonias_tes_Plerophorias)

Χαρίτος, Β. Κ. 2008. Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Επιστημονικό Βήμα. <https://e-wall.net/wp-content/uploads/2022/09/xaritos.pdf>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adedeji, S. O & Olaniyan, O. 2011. Improving the conditions of teachers and teaching in rural schools across African countries. UNESCO: International Institute for Capacity Building in Africa. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/improving_conditions.pdf

Amini, A. (2003). *Phonological Awareness: Its Development and Contribution to Reading and Spelling Achievement*. Cahiers Linguistiques d' Ottawa, December 2003, 31:19-51. Department of Linguistics: University of Ottawa.

Ghimire, B. 2022. Blended Learning in Rural and Remote Schools: Challenges and Opportunities. International Journal of Technology in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1332087.pdf>

Mitchell, R. 2018. Rural and remote repair: examining workforce shortages and solutions within rural school environments. International Online Journal of Primary Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1243616.pdf>

Plessis, P. 2014. Problems and Complexities in Rural Schools: Challenges of Education and Social Development. Mediterranean Journal of Social Sciences. Doi:10.5901/mjss.2014.v5n20p1109

