



ΕΘΝΙΚΟΝ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία

στη γλωσσική διαφοροποίηση,

το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή.

διδασκτικές προεκτάσεις



Διπλωματική Εργασία

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή: Μαμούρα Μαρία
Μιχάλης Αθανάσιος
Σπανός Γεώργιος

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Καψάλης Αλέξανδρος
Α.Μ.: 215008

Αθήνα, Ιούνιος 2019



Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	8
Abstract	9
1. Εισαγωγή	9
1.1. Τα άρθρα και τα εγχειρίδια του "γλωσσικού λάθους" ή Usus est norma loquendi; ...	11
1.2. Η γλωσσολογική οπτική.....	13
1.2.1. Γλωσσολογική οπτική & εκπαίδευση	16
1.3. Η αιτία πραγματοποίησης της έρευνας	17
A. Θεωρητικό μέρος.....	19
2. Θεωρητικό πλαίσιο	19
2.1. Ιστορική πλαίσιωση- αναδρομή	19
2.1.1. Η ιδεολογική και ενδογλωσσική ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας ή Ο αττικισμός και άλλα επιστροφικά/ αναδρομικά γλωσσικά κινήματα.....	19
2.1.2. Ο Φρύνιχος και τα λάθη μας.....	21
2.1.3. Αποσπάσματα από τη μελέτη Είδωλα, του Εμμανουήλ Ροΐδη.....	24
2.2. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική αλλαγή	29
2.2.1 Συσχέτιση γλωσσικού λάθους- (πρότυπης & αποκλίνουσας) ποικιλίας- γλωσσικής αλλαγής	29
2.3. Η γλωσσική αλλαγή.....	30
2.3.1. Η κανονικότητα στη γλωσσική αλλαγή.....	32
2.3.2. Οι εξωγλωσσικές αιτίες της γλωσσικής αλλαγής.....	33
2.3.3. Οι ενδογλωσσικοί παράγοντες της γλωσσικής αλλαγής.....	33
2.3.3.1. Η φωνολογική/ φθογγική αλλαγή	33
2.3.3.2. Η συντακτική αλλαγή.....	35
2.3.3.3. Η γραμματική αλλαγή/ Η γραμματικοποίηση.....	36
2.3.3.4. Η σημασιακή/ σημασιολογική αλλαγή.....	37
2.3.3.5. Η θεωρία του David Lightfoot	38
2.4. Το γλωσσικό λάθος	41
2.4.1. Η διαδικασία της γλωσσικής αλλαγής και η σχέση της με τη διαδικασία παραγωγής γλωσσικών λαθών.....	43
2.4.2. Συμπερασματικά ή Η σχέση του γλωσσικού λάθους με τη γλωσσική αλλαγή.....	44
2.4.3. Μηχανισμοί παραγωγής γλωσσικών λαθών	45

Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή· διδακτικές προεκτάσεις

2.4.4. Οι "κόκκινες γραμμές": 1) γλωσσικό αίσθημα φυσικού ομιλητή & 2) μη σημαντικά είδη- αίτια του γλωσσικού λάθους	49
2.5.4. Πρώτη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών	50
2.5.4.1. Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα	51
2.5.4.2. Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας	53
2.5.4.3. Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας	54
2.5.5. Δεύτερη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών	54
2.5.6. Τρίτη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών	55
2.5.6.1. Μη γραμματικές δομές (ungrammatical structures)	55
2.5.6.2. Μη αποδεκτές δομές (unacceptable structures)	56
2.5.6.3. Παραγωγή μακροσκελών περιόδων- μακροπερίοδου λόγου	57
2.5.6.4. Μαρτυρησιμότητα	57
2.5.6.5. Συμπερασματικά	57
2.5.7. Τέταρτη κατηγοριοποίηση	58
2.5.8. Συμπεράσματα για το γλωσσικό λάθος	58
2.5.9. Γλωσσικό λάθος και γλωσσική διδασκαλία	60
2.6. Γλώσσα και κοινωνία	61
2.6.1. Η γλωσσική αλλαγή ως παρέμβαση/ Η επικράτηση της νόρμας ως μη φυσική διαδικασία	61
2.7. Γλώσσα- κοινωνία- εκπαίδευση	62
2.7.1. Η νόρμα ως πολιτικοκοινωνική κατασκευή	62
2.7.2. Η γλωσσική τυποποίηση	62
2.7.3. Ο γλωσσικός προγραμματισμός	64
2.8. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη	67
2.8.1. Το λάθος στην εκπαιδευτική πράξη	68
2.8.2. Το γλωσσικό λάθος στην εκπαιδευτική πράξη	69
3. Οι γλωσσικές στάσεις	70
3.1. Ορίζοντας τις γλωσσικές στάσεις	71
3.2. Γλωσσικά στερεότυπα και προκαταλήψεις	77
3.2.1. Προκατάληψη και στερεότυπο	78
3.2.2. Γλωσσικές στερεοτυπικές προσδοκίες και εκπαίδευση	81
3.2.3. Περαιτέρω αναφορά στα γλωσσικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις	83
4. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	87
4.1 Τα ευρεθέντα αποτελέσματα	87

4.2. Μια σύνθεση των ευρεθέντων -και χρησιμοποιημένων- άρθρων	88
B. Ερευνητικό Μέρος	89
5. Μεθοδολογία της έρευνας	89
5.1. Σκοπός της έρευνας.....	89
5.2. Δειγματοληψία.....	90
5.3. Ερευνητικό ερώτημα	92
5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων- Συνέντευξη	92
5.4.1. Γενικά στάδια συνεντεύξεων	96
5.5. Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας	97
5.6. Ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων	98
5.6.1. Κατηγοριοποίηση/ Κωδικοποίηση των δεδομένων	98
5.6.2. Θέματα/ Κατηγορίες.....	101
5.6.3. Συμπερασματικά	101
6. Ερευνητικά Αποτελέσματα.....	101
6.1. Το γλωσσικό λάθος	102
6.1.1 Ο "ανοικτός"- εμπειρικός ορισμός του γλωσσικού λάθους	102
6.1.2. Ο ουδέτερος- "τεχνοκρατικός"- ακαδημαϊκός ορισμός του γλωσσικού λάθους ...	103
6.1.3. Το λάθος ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα	104
6.1.4. Είδη γλωσσικού λάθους.....	105
6.1.4.1. Γλωσσικό λάθος= μορφοσυντακτικό λάθος.....	107
6.1.4.2. Λάθη σχετιζόμενα με το σύστημα της γλώσσας (μορφολογικά, ορθογραφικά συντακτικά, σημασιολογικά) vs Λάθη σχετιζόμενα με τη χρήση της γλώσσας (επικοινωνιακά)	108
6.1.5. Η πηγή- οι αιτίες των γλωσσικών λαθών.....	111
6.1.5.1. Η ανοικτή- γλωσσολογική οπτική περί των αιτιών των γλωσσικών λαθών ή Οι ενδογλωσσικές αιτίες παραγωγής λαθών	111
6.1.5.2. Η μεταβατική γλώσσα (transitive language) του μαθητή.....	112
6.1.5.3. Η άγνοια του κανόνα/ Η έλλειψη εξάσκησης/ Η απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων	112
6.1.5.4. Η μη ορθή γλωσσική διδασκαλία	113
6.1.5.5. Η πληθώρα ερεθισμάτων/ Η προσκόλληση στην τεχνολογία / Ο αρνητικός ρόλος των Μ.Μ.Ε. και των κοινωνικών δικτύων	114
6.1.5.6. Το περιβάλλον/ Το πολιτιστικό κεφάλαιο	115
6.1.5.7. Η ταχύτητα/ Η επιπολαιότητα.....	115
6.1.5.8. Η εσκεμμένη- συνειδητή χρήση λαθών- αποκλινόντων τύπων.....	115



Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή· διδακτικές προεκτάσεις

6.1.6. Η θέση των γλωσσικών λαθών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης	117
6.1.7. Η αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών	118
6.1.7.1. Η διόρθωση- Παιδαγωγική ειδίκευση	119
6.1.7.2 Η διόρθωση- Γλωσσολογική ειδίκευση	120
6.1.7.3. Η διόρθωση- Κλασική προσέγγιση	121
6.1.7.4. Πρακτική- καθημερινή- σχολική αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους και Τεχνικές διόρθωσης	122
6.1.8. Γλωσσικό αίσθημα του φυσικού ομιλητή	124
6.1.9. Γενικότερη επίδοση και γλωσσικό λάθος	125
6.1.10. Φύλο και γλωσσικό λάθος	125
6.2. Σχολείο και πρότυπη γλωσσική νόρμα.....	125
6.2.1. Η λειτουργικότητα της νόρμας/ Η χρησιμοποίηση της νόρμας ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής	126
6.2.2. Νόρμα και σχολικά εγχειρίδια	127
6.2.3. Η εκπαιδευτική επιλογή διδασκαλίας της νόρμας.....	127
6.2.4. Η ιδεολογικοπολιτική κρατική επιλογή διδασκαλίας της νόρμας	128
6.2.5. Η δυνατότητα χρησιμοποίησης της νόρμας ως παράγοντας κοινωνικής/ επαγγελματικής ανέλιξης	128
6.2.6. Η δυνατότητα απομάκρυνσης του γλωσσικού μαθήματος από τη διδασκαλία της νόρμας	129
6.3. Ο διαχωρισμός προφορικού και γραπτού λόγου και η ιδεολογική κυριαρχία του δεύτερου	129
6.4. Τα λάθη ως πρώιμοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής	131
6.4.1. Η γλωσσική αλλαγή και το γλωσσικό λάθος στην εκπαίδευση	132
7. Γενικά Συμπεράσματα- Προτάσεις	134
7.1. Θεωρητικές αιτίες και προτάσεις.....	135
7.2. Η αιτία διαμόρφωσης των αντιλήψεων- στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση	136
7.2.1. Παράγοντες που δε συνδέονται με τη διαμόρφωση θετικής- "ανοιχτής" ή αρνητικής- "κλειστής"- περιοριστικής στάσης αναφορικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση	137
7.2.1.1. Το φύλο	137
7.2.1.2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας	137
7.2.1.3. Οι γενικές μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές	137

7.2.2. Παράγοντες που ενδεχομένως συνδέονται με τη διαμόρφωση θετικής- ανοιχτής ή αρνητικής- κλειστής- περιορισμένης στάσης αναφορικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση	138
7.2.2.1. Η επιστημονική (προπτυχιακή/ μεταπτυχιακή/ διδακτορική) ειδίκευση- Γλωσσολογική, παιδαγωγική και κλασική ακαδημαϊκή κατεύθυνση.....	138
7.2.2.2 Το προσωπικό βίωμα	140
7.2.2.3 Η γλωσσική και κοινωνικοπολιτική ιδεολογία	140
7.2.2.4 Η αντίληψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού- Η εκπαιδευτική ιδεολογία	142
7.3. "Εν ενεργεία" και "μελλοντικοί" εκπαιδευτικοί	145
7.4. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική αλλαγή	145
7.4.1. Γλωσσική αλλαγή= γλωσσική παρακμή.....	147
7.5. Προφορικός και Γραπτός λόγος	147
7.6. Το κειμενικό είδος/ επικοινωνιακό πλαίσιο.....	148
7.7. Συζήτηση- Προς μία διδακτική προσέγγιση- πρόταση.....	149
7.7.1. Η προσωπική γλωσσική διαφοροποίηση ως παράγοντας ενδιαφέροντος, κινητροδότησης, συμμετοχής τού μαθητή στη γλωσσική διδασκαλία	149
7.7.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	150
7.7.3. Στόχος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας	151
7.7.4. Η προτεινόμενη αξιολόγηση των λαθών	154
8. Συζήτηση- Η προτεινόμενη συνέχεια της έρευνας	157
9. Επίλογος	158
Βιβλιογραφία.....	158
Παράρτημα	161

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ιδιαίτερη εκτίμηση και την ευγνωμοσύνη μου στον επόπτη καθηγητή μου, κ. Θανάση Μιχάλη, για την -πολλών χρόνων- καθοδήγησή του στους τομείς της Θεωρητικής και Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας· το προπτυχιακό μάθημα μαζί του αποτέλεσε, άλλωστε, το έναυσμα για την περαιτέρω -σε μεταπτυχιακό επίπεδο- ενασχόλησή μου με τα επιστημονικά πεδία της Παιδαγωγικής, της Γενικής Διδακτικής, αλλά και των επιμέρους Ειδικών Διδακτικών

των φιλολογικών μαθημάτων. Τους τελευταίους μήνες, δε, μου παρείχε την απαραίτητη στήριξη και ενθάρρυνση για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Στη συνέχεια, ευχαριστώ τα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της παρούσας εργασίας, κ. Γιώργο Σπανό και κα Μαρία Μαμούρα. Ο πρώτος αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση ως "δάσκαλος" -με την κυριολεκτική και μεταφορική έννοια του όρου-, καθώς οι δειγματικές διδασκαλίες του στη Νεοελληνική Γλώσσα και στη Λογοτεχνία αποτελούν πρότυπα για όλους όσους θέλουν να ασχοληθούν με την πράξη της διδασκαλίας. Ευχαριστώ τη δεύτερη διότι είναι το -επιστημονικό και ψυχολογικό- έρεισμα για όλους όσους φοιτούν στο Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου· η ώθησή της -έστω και με τη μη λεκτική επικοινωνία- υπήρξε καθοριστική.

Επίσης, ευχαριστώ ολόψυχα τους καθηγητές και μέντορές μου στο Πειραματικό Λύκειο της Αθήνας όπου πραγματοποίησα, σε πρώτο στάδιο, την πρακτική άσκηση του μεταπτυχιακού μου, και, σε δεύτερο, την α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας του δεύτερου μέρους της παρούσας μελέτης. Να είστε πάντα καλά, και πάντοτε δημιουργικοί και δοτικοί, κ. Δημήτρη, Στάθη, Αχιλλέα.

Θα ήθελα να εκφράσω, ακόμη, την ειλικρινή ευγνωμοσύνη και αγάπη μου στους συμμετέχοντες στη β' φάση του ερευνητικού σκέλους αυτής της εργασίας, οι οποίοι όλοι αποτελούν -άλλοι περισσότερο κι άλλοι λιγότερο- μέλη του φιλικού μου περίγυρου· άτομα όπως η Βίλη, ο Μάνος, η Μαίρη, η Βάσια, η Δήμητρα, η Αγγελική.

Όμως, ευχαριστώ, επίσης, και τις συμφοιτήτριάς μου κατά τις σπουδές μας στο Π.Μ.Σ.· πήγαμε, όλοι μαζί, ένα βήμα μπροστά τη σκέψη και την πρακτική μας.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω με όλη μου την καρδιά τους δικούς μου ανθρώπους -μέλη του στενού φιλικού και οικογενειακού μου περιβάλλοντος- οι οποίοι, με τη συνεχή και άοκνη αρωγή τους -καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου-, μου παρείχαν την ψυχολογική και πρακτική στήριξη για την αποπεράτωση της διπλωματικής αυτής εργασίας. Η βοήθειά των γονιών μου, Θεοδώρας και Μίλτου, ήταν πολύ σημαντική για εμένα, όπως και των φίλων μου, Δανιήλ, Μαριάννας, Βίλης, Μάνου, Ελευθερίας, Μαρίνας. Ειδικά, βέβαια, ευχαριστώ τον μικρό μου ανιψιό,

Ίωνα, καθότι αποτέλεσε πηγή έμπνευσης, και μου παρείχε στιγμές χαλάρωσης σε φάσεις ιδιαίτερης πίεσης.

Τους ευχαριστώ όλους, πάμε και στα επόμενα!

Αλέξανδρος Καψάλης, Ιούνιος 2019

Περίληψη

Η παρούσα εργασία -η οποία εντάσσεται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής- ασχολείται με τις γλωσσικές απόψεις, στάσεις και προκαταλήψεις εν ενεργεία (εμπειρότερων) και μελλοντικών (λιγότερο έμπειρων) εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή. Στόχο αποτελεί η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο αλλάζει η θέση του γλωσσικού λάθους στην εκπαίδευση εάν οι φιλόλογοι καθηγητές αποδεχθούν ορισμένες θεωρητικές παραδοχές της Θεωρητικής, της Εφαρμοσμένης και της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας. Στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, παρουσιάζονται τα επιστημονικά δεδομένα αναφορικά με τη γλωσσική αλλαγή, το γλωσσικό λάθος, και τη μεταξύ τους σχέση. Επίσης, παρατίθενται πληροφορίες για τη σύζευξη γλώσσας, κοινωνίας και σχολείου. Κατά το ερευνητικό μέρος, ακολουθήθηκε η ποιοτική συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων -μέσω της διενέργειας δώδεκα προσωπικών συνεντεύξεων σε δύο χρονικές φάσεις-, αναλύθηκαν τα ερευνητικά αποτελέσματα, και εξάχθηκαν συμπεράσματα ως προς τις αιτίες που οδηγούν στη διαμόρφωση γλωσσικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, έγινε προσπάθεια παρουσίασης μιας διδακτικής προσέγγισης, η οποία θα δίνει κατευθύνσεις, έτσι ώστε να συγκεραστούν οι -κατά τα φαινόμενα- αντικρουόμενες παραδοχές της επιστήμης της Φιλολογίας και οι αρχές της Εφαρμοσμένης και Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας.

Έννοιες- κλειδιά: Γλωσσικό λάθος, Γλωσσική αλλαγή, Γλωσσική στάση, Γλωσσικό στερεότυπο, Γλωσσική προκαταλήψη, Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη, Επικοινωνιακή προσέγγιση.

Abstract

This study in the field of Educational Science deals with the language opinions, attitudes and prejudices of practicing and future teachers about language differentiation, student language error and language shift. The aim of the study is to investigate whether and how the aspect of language error changes in education if the language teachers accept certain theoretical assumptions of Theoretic, Applied and Education Linguistics. The theoretical part of the study presents the scientific data regarding language change, language error, and the relation between them. Moreover, there is information about the relation between language, community and school. In the research part, data collection and analysis in qualitative research was carried out - through twelve personal interviews in two time phases-, the research results were analyzed, and conclusions were drawn as to the reasons for the formation of teachers' language attitudes. Finally, an attempt has been made to present a teaching approach that will provide guidance in order to reconcile the conflicting assumptions of the science of Philology and the principles of Applied and Education Linguistics.

Key- words: Language error, Language shift, Language attitude, Language stereotype, Language prejudice, Evaluation in Education, Communicative Approach.

1. Εισαγωγή

«Η έκφραση "κόρη της αρχαίας γλώσσας" είναι για τη νέα γλώσσα μεταφορά άστοχη και απατηλή. Η νέα μας γλώσσα είναι η ίδια η αρχαία που, αδιάκοπα μιλημένη από το ελληνικό έθνος για χιλιάδες χρόνια, από χείλη σε χείλη και από πατέρα σε παιδί, άλλαζε με το να μιλιέται... ώσπου πήρε τη σημερινή της μορφή της μητρικής γλώσσας, αφετηρία και αυτή για νέα εξέλιξη».

Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Νεοελληνική Γραμματική- Ιστορική Εισαγωγή, Αθήνα, 1938

«Η ελληνική παρουσιάζει μια αδιάκοπη εξέλιξη, και η σημερινή ελληνική με τη μορφή της δημοτικής ή της καθαρεύουσας συνεχίζει απευθείας την ελληνική του Ομήρου και του Δημοσθένη».

Pierre Chantraine, Dictionnaire Etymologique de la Langue Grecque, 1990

Οι δύο παραπάνω διατυπώσεις αποτελούν ιστορικές αναφορές σχετικά με την ελληνική γλώσσα, την πορεία της, την εξέλιξή της. Ο καθένας -ανεξαρτήτως ίσως γλωσσικής στάσης και ιδεολογικής τοποθέτησης- θα συμφωνούσε με αυτές και θα επικροτούσε τη σκέψη των δύο διανοούμενων. Όμως, πιο συγκεκριμένα, τι εννοεί ο -παιδαγωγός και γλωσσολόγος- Μανόλης Τριανταφυλλίδης όταν αναφέρει πως "η γλώσσα άλλαξε με το να μιλιέται"; Επίσης, σε τι αναφέρεται ο -Γάλλος κλασικός φιλόλογος και γλωσσολόγος- Pierre Chantraine όταν μιλάει για "αδιάκοπη εξέλιξη της γλώσσας";

Η παρούσα εργασία θα επιδιώξει να απαντήσει -ως έναν βαθμό- στα παραπάνω ερωτήματα, συγκεκριμένα μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης· προσδιορίζοντας το ερευνητικό πεδίο ακόμη παραπάνω, θα ασχοληθεί με την αντιμετώπιση της οποίας τυγχάνουν ανάλογες απόψεις από εν ενεργεία υπηρετούντες φιλόλογους σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (α' φάση της έρευνας), αλλά και από "μελλοντικούς"¹ εκπαιδευτικούς (β' φάση της έρευνας), οι οποίοι όλοι δραστηριοποιούνται -με διαφορετικούς τρόπους- στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παραπάνω για τη γλωσσική αλλαγή, και ποια -μπορεί να- είναι η θέση του μαθητικού γλωσσικού λάθους εντός της σχολικής τάξης;

Όλες οι ζωντανές γλώσσες αλλάζουν συνεχώς. Σύμφωνα με τον Χριστόφορο Χαραλαμπίκη, η νεοελληνική γλώσσα, όπως κάθε γλώσσα, εξελίσσεται διαρκώς παρακολουθώντας τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, διαπίστωση η οποία συχνά απορρίπτεται ως ιδεολογικό κατασκεύασμα.²

Σύμφωνα με μια άλλη διατύπωση (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, 2013), η γλώσσα, ως κορυφαίος ζωντανός οργανισμός, που χρησιμοποιείται (μιλιέται) από βιολογικά

¹ Ως "μελλοντικοί εκπαιδευτικοί", στην παρούσα εργασία, αναφέρονται οι πτυχιούχοι -και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου- φιλόλογοι που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας, οι οποίοι όμως δεν υπηρετούν αυτήν τη στιγμή στην "τυπική" εκπαίδευση, δηλαδή σε σχολείο.

² <https://www.hartismag.gr/hartis-1/klimakes/to-swsto-kai-to-laoos-sth-glwsa>

ενεργές υπάρξεις, εξελίσσεται καθημερινά. Η γλωσσική κοινότητα³ απογειώνει ή συρρικνώνει, μέσα από τις τρέχουσες χρήσεις, μορφές και τύπους, τους οποίους άλλοτε τους περιβάλλει με την αίγλη του κανόνα και την ισχύ του προτύπου, και άλλοτε τους απαξιώνει ως απαρχαιωμένους, ιδεολογικά ελέγξιμους, ιστορικά λανθασμένους ή και υποδεέστερους από κοινωνικής άποψης. Επιπλέον, κατά καιρούς, και κυρίως για ιδεολογικούς λόγους, αναπτύσσονται απόλυτες, περιοριστικές ή "κλειστές" αξιολογικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα, οι οποίες διακρίνονται για τους αφορισμούς και την κινδυνολαγνεία τους.

Η γλώσσα της κάθε γενιάς δεν είναι ποτέ ακριβώς ίδια με τη γλώσσα της προηγούμενης ή της επόμενης και, αν και μεταξύ διαδοχικών γενεών οι διαφορές είναι μικρές και δε διαταράσσουν την επικοινωνία, ύστερα από αιώνες ή χιλιετίες, οι αλλαγές που συσσωρεύονται προκαλούν ριζικές αλλαγές στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, φυσικά, η ελληνική, όπου το μεγάλο διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ -θεωρητικά- των ομηρικών επών και της νέας ελληνικής καθιστά αδύνατη τη -χωρίς διδασκαλία- κατανόηση των αρχαίων κειμένων από τους σύγχρονους ομιλητές (Νικηφορίδου, 2001, σ. 40).

Όσο κι αν ο εκπαιδευτικός καλείται -τουλάχιστον στο παραδοσιακό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας όπου στόχος είναι η διδασκαλία της "πρότυπης ποικιλίας" μιας γλώσσας- να διδάσκει στους μαθητές τις νόρμες των Γραμματικών και τα πρότυπα των Λεξικών, ο γλωσσολόγος δεν μπορεί παρά να περιγράφει και να κατανοεί αυτές τις αλλαγές, αντιμετωπίζοντας και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του γλωσσικού λάθους (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001, σ. 200). Υπάρχει, όμως, δυνατότητα συγκερασμού- συνδυασμού των δύο αυτών οπτικών, και μάλιστα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;

1.1. Τα άρθρα και τα εγχειρίδια του "γλωσσικού λάθους" ή *Usus est norma loquendi*;

Αντίθετα με την κατεύθυνση των παραπάνω απόψεων, στο διαδίκτυο κυκλοφορούν εκατοντάδες άρθρα με θέμα "Γλωσσικά λάθη", "Επισημάνσεις ποικίλων γραμματικών και εκφραστικών λαθών", κ.ά. Συχνά, οι αναπαραγόμενες σε αυτά "οδηγίες και

³ η οποία επηρεάζεται από ποικίλα κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και ευρύτερα πολιτισμικά δεδομένα

συμβουλές" στηρίζονται σε εσφαλμένη βάση, καθώς πρόκειται -κατά κανόνα- για μονόπλευρες και ατεκμηρίωτες θέσεις, χωρίς το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο. Το "σωστό" και το "λάθος" στη γλώσσα έχει αξία σχετική.⁴

Ακόμη, τα περισσότερα εγχειρίδια στην ελληνική βιβλιογραφία τα οποία ασχολούνται με το θέμα της γλωσσικής διαφοροποίησης και του γλωσσικού λάθους τονίζουν τη δυσκολία της ελληνικής ως γλώσσας, και τη συνεπακόλουθη φυσική συνέπεια της παραγωγής λαθών, τα οποία είναι προφανές πως αφορούν όλα τα γλωσσικά επίπεδα: "την ορθογραφία, τη φωνολογική απόδοση των λέξεων και τη σύνταξη", και, ταυτόχρονα, οφείλονται και σε "άστοχη επιλογή λέξεων ή φράσεων των οποίων δε γνωρίζουμε τη σημασία ή που μοιάζουν φωνολογικά, μορφολογικά ή σημασιολογικά μεταξύ τους" (Αναγνωστοπούλου & Μπουσούνη- Γκέσουρα, 2006). Επίσης, αναφέρεται συχνά ότι η ελληνική γλώσσα, χάρη στη διπλή της παράδοση - λόγια και δημοτική-, είναι ιδιαίτερα πλούσια, και δίνει πολλές και διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης, καθώς και ότι "αυτός ο λεκτικός πλούτος είναι η αιτία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε και για τα λάθη που κάνουμε" (Αναγνωστοπούλου & Μπουσούνη- Γκέσουρα, 2006, σ. 13). Σε κάθε περίπτωση, στόχο αποτελεί η "όσο το δυνατόν ορθότερη και δοκιμότερη χρήση της γλώσσας" (Μαρκαντωνάτος, 2008, σ. 15).

Φυσικά, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως στα εν λόγω εγχειρίδια συχνά υπογραμμίζεται πως "πολλά από αυτά τα λάθη, επειδή επαναλαμβάνονται συχνά και από πολλούς, έχουν ήδη γίνει, κατά κάποιον τρόπο, αποδεκτά και δεν προσκρούουν πλέον στο γλωσσικό μας αίσθημα" (Αναγνωστοπούλου & Μπουσούνη- Γκέσουρα, 2006), ή πως μερικοί παρατηρούν ότι "δεν είναι δυνατόν να μιλάμε για "λάθη" (ορθογραφικά, φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, κ.λπ.) προκειμένου για μια πανάρχαια γλώσσα όπως είναι η ελληνική, αφού είναι γνωστόν ότι αρκετά τέτοια "λάθη" μαρτυρούνται τόσο σε πρωιμότερα λογοτεχνικά κείμενα, όσο και σε μεταγενέστερα, και σε μερικά ακόμη σημερινά, ή ότι κάποια από αυτά τα έχει επιβάλει η χρήση: *Usus est norma loquendi* (Η χρήση είναι ο κανόνας της ομιλίας) (Horat., Ars Poet. 71-72)" (Μαρκαντωνάτος, 2008, σ. 16).

1.2. Η γλωσσολογική οπτική

Η διαφορετική οπτική επί του θέματος -η οποία διαφαίνεται εν μέρει στις απόψεις του Σαραντάκου-, υποστηριζόμενη κυρίως από γλωσσολόγους, χαρακτηρίζεται, σε κάθε περίπτωση, από μεγαλύτερη "ανοιχτότητα": "Εάν για τον/την ομιλητή/ομιλήτρια μιας γλώσσας το γεγονός ότι η γλώσσα αλλάζει κινεί το ενδιαφέρον του ως ανησυχητικό σύμπτωμα μιας προϊούσας φθοράς, για τον γλωσσολόγο η γλωσσική αλλαγή αποτελεί ένα συναρπαστικό αντικείμενο έρευνας" (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, Γλωσσική αλλαγή, 2004, σ. 9). Έτσι, εάν το φαινόμενο της γλωσσικής φθοράς ως συνάρτησης της γλωσσικής αλλαγής ερευνηθεί στο επίπεδο της διαχρονίας, εύκολα καταλαβαίνει κανείς πως η διαδρομή που διανύουν οι γλώσσες εξελισσόμενες ανά τους αιώνες αποτελεί σημαίνοντα παράγοντα επιρροής επί των λαθών. Συνεπώς, όπως, χαρακτηριστικά τονίζουν -εκ νέου- οι Καραντζόλα και Φλιάτουρας, ένα συγχρονικό θεωρητικό πρότυπο για τις γλώσσες και τη φύση τους δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρες εάν δεν είναι σε θέση να ενσωματώσει τη γλωσσική αλλαγή, την εξέλιξη, δηλαδή, από παλαιότερες καταστάσεις της γλώσσας σε νεότερες έως και τη σημερινή. Φυσικά, ενδεχομένως είναι δύσκολο να παρατηρηθεί η γλωσσική αλλαγή σε καθημερινό επίπεδο, καθώς αποτελεί ένα φαινόμενο που λαμβάνει χώρα αργά και σταδιακά, και, συνεπώς, ανεπαίσθητα· αναμφίβολα, όμως, κοιτώντας μια γλώσσα σε βάθος χρόνου, γίνεται κατανοητό πως έχει υποστεί πολλές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης: στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη, στη σημασιολογία (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004). Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης δε μεταβάλλονται με τον ίδιο ρυθμό: το λεξιλόγιο, για παράδειγμα, μεταβάλλεται σαφώς ταχύτερα από τη γραμματική μιας γλώσσας.

Η ιδέα ότι σε κάθε γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιείται μία κοινή ομοιογενής γλώσσα είναι οπωσδήποτε διαδεδομένη καθημερινή αντίληψη. Ειδικότερα, η εκπαίδευση έχει παραδοσιακά στηριχτεί σε αυτή την παραδοχή. Ωστόσο, η επιστήμη της γλωσσολογίας, κυρίως στο δεύτερο μισό του εικοστού (20ού) αιώνα, απέδειξε ότι αυτή η παραδοχή συσκοτίζει την πραγματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία είναι πολύ πιο περίπλοκη. Συγκεκριμένα, κάθε ομιλητής/ ομιλήτρια χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο τα στοιχεία της γλώσσας, ενώ ομάδες ομιλητών/ ομιλητριών χαρακτηρίζονται από δικές τους γλωσσικές ποικιλίες. Η πραγματικότητα,

συνεπώς, χαρακτηρίζεται από εγγενή γλωσσική ανομοιογένεια και διαφοροποίηση - διαφοροποίηση που μπορεί να προκύπτει και από την ταυτότητα του/ της χρήστη/ χρήστριας- ομιλητή/ομιλήτριας και από τη συγκεκριμένη χρήση- περίσταση της ομιλίας.

Συνδέοντας τις δύο διαφορετικές οπτικές που περιγράφονται παραπάνω, μπορεί να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι είναι πασίδηλη η αντίδραση των φυσικών ομιλητών απέναντι στην αλλαγή της μητρικής τους γλώσσας· χαρακτηριστική είναι η άποψη του Αμερικανού κοινωνιογλωσσολόγου William Labov ότι "δε συνάντησα κανέναν που να έχει υποδεχτεί τους νεότερους τύπους [της γλώσσας] με ενθουσιασμό" και πως "ποτέ κανένας δεν ακούστηκε να λέει «Είναι υπέροχος ο τρόπος που οι νέοι μιλούν σήμερα, Είναι πολύ καλύτερα από τον τρόπο που μιλούσαμε εμείς όταν ήμουν παιδί»".

Παραθέτοντας μία ακόμη άποψη -του Γιώργου Μπαμπινιώτη-, θεωρείται απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως "η χρήση –υπό κανονικές συνθήκες– δεν είναι αυθαίρετη ούτε ασύδοτη. Η μεγάλη και παρατεταμένη συχνότητα χρήσεως ορισμένων «λαθών» δεν είναι παρά ένδειξη μιας μεταβολής που εγκυμονείται στο σύστημα της γλώσσας από κάποια εσωτερική ανάγκη του συστήματος (για συμμετρία, οικονομία, σαφέστερη δήλωση, πλήρωση εκφραστικού κενού κ.λπ.). Τίποτε δεν είναι τυχαίο στη γλώσσα. Το ζήτημα είναι αν το γνωρίζουμε, συχνά κι αν είμαστε πρόθυμοι να το αποδεχθούμε".

Άλλωστε, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 2001), αντίθετα με όλα τα λοιπά ανθρώπινα, που ο χρόνος με την αλλαγή και την αλλοίωση τα φθείρει έως και τα εξαφανίζει, η γλώσσα είναι το μόνο κοινωνικό φαινόμενο που έχει την ενδιαφέρουσα ιδιοτυπία να διαρκεί στον χρόνο επειδή αλλάζει και αλλοιώνεται. Κατά το πέρασμα των γενεών, τη δημιουργία νέων ιδεών και νέων τρόπων σκέψης, εμφανίζονται και νέες ανάγκες επικοινωνίας, στις οποίες οι γλώσσες ανταποκρίνονται με την αλλοίωση και την αλλαγή. Όπως έχει γράψει ο Μιχάλης Σετάτος (παρατίθεται στο Φραγκουδάκη, 2001, σ. 47), η γλώσσα αναγκαστικά προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες επικοινωνίας, η χρήση του λόγου εισάγει νέα στοιχεία στη γλωσσική δομή, και έτσι αλλάζουν οι γλώσσες. Συνεπώς, η συνεχής αυτή αλλαγή απαιτεί και την "περιοδική ανανέωση" της κωδικοποιημένης γλώσσας, με άλλα λόγια την αλλαγή των κανόνων που διδάσκονται στα σχολεία.

Οι αποκλίσεις που προέρχονται από διαχρονικές εξελίξεις της γλώσσας στο φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο, μπορούν να θεωρηθούν προϊόντα ανακατατάξεως ή επανερμηνείας δομών και τύπων σε συγχρονικό επίπεδο. Οι περιπτώσεις αυτές οδηγούν σε μια άλλη αντιμετώπιση του "λάθους": του λάθους όχι ως μεμονωμένου φαινομένου απόκλισης αλλά σε σχέση με το σύστημα που ευνοεί την εμφάνιση και την περαιτέρω γενίκευσή του. Και τούτο διότι:

- Δεν πρόκειται για μεμονωμένα παραδείγματα τα οποία αβασάνιστα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν δείγματα γλωσσικής απαιδευσίας, αλλά για συστηματικές αποκλίσεις σε διάφορα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό). Τα προηγούμενα λάθη είναι προτασιακά· όμως, δεν πρέπει να λησμονούνται λάθη υπερπροτασιακά/ κειμενικά, όπως τα λάθη του κειμενικού είδους, τα συνοχής- συνεκτικότητας και τα υφολογικά.
- Προϋποθέτουν την ύπαρξη ποικιλιών στο γλωσσικό σύστημα, δηλαδή παράλληλων τύπων που συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση (ανάλογα με το είδος του λόγου και την περίσταση επικοινωνίας). Οι τύποι αυτοί θεωρούνται αποτέλεσμα εξελίξεων σε διαχρονικό και συγχρονικό επίπεδο.
- Σηματοδοτούν ασάφεια ή αδιαφάνεια του συστήματος στο συγκεκριμένο σημείο. Η αδιαφάνεια αυτή, προϊόν εξελίξεων και μεταβολών στη γλώσσα κατά την ιστορική της πορεία καθώς και ποικίλων συγκρητισμών, έχει ως αποτέλεσμα την επανερμηνεία και μη αναγκαία ή και εσφαλμένη γενίκευση τύπων, δομών, καταλήξεων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για πιθανή μεταβολή σε επόμενη φάση της γλώσσας.

Για ποιον ή ποιους λόγους, όμως, η αντίληψη ότι η γλώσσα φθείρεται παραμένει περισσότερο διαδεδομένη από την πίστη ότι προοδεύει; Όσο κι αν, τελευταία, η έμφαση δεν τοποθετείται πλέον στη γλωσσική επανασύνθεση, την αποκατάσταση, δηλαδή, είτε του απώτερου κοινού προγόνου μιας οικογένειας γλωσσών, είτε προγενέστερων σταδίων μιας γλώσσας με βάση τις πρωιμότερες διαθέσιμες μαρτυρίες, "υπάρχει ένα ισχυρό κίνημα καθαρισμού: η ιδέα ότι υπάρχει ένα απόλυτο πρότυπο γλωσσικής ορθότητας το οποίο είναι δυνατόν να διατηρηθεί συνδέεται με μια νοσταλγική τάση θαυμασμού προς τη "σωστή" παλαιότερη γλωσσική μορφή" (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004, σ. 19)· δε χρειάζεται να τονιστεί πως το παραπάνω γεγονός ενισχύεται από κοινωνικές πιέσεις και προκαταλήψεις.

1.2.1. Γλωσσολογική οπτική & εκπαίδευση

Πώς μπορεί, όμως, το αναφερόμενο φαινόμενο να πιστοποιείται και στον χώρο της εκπαίδευσης;

Η εκπαίδευση είναι γνωστό πως συχνά αναπαράγει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και αποτελεί τον κατεξοχήν πόλο προώθησης και επιβολής της εκάστοτε γλωσσικής ιδεολογίας. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και τη διατήρησή τους στο Λύκειο, παρατηρείται μία επαναφορά σε αμιγώς γραμματοκεντρική προσέγγιση στα Αρχαία, που μόνο αποτέλεσμα μπορεί να έχει την όξυνση αυτών των ανισοτήτων. Αποτελεί συνέπεια οι φιλόλογοι να αισθάνονται θεματοφύλακες του "σωστού" μέσα σε αυτό το κλίμα της γλωσσικής ιδεολογίας, και να αντλούν το αίσθημα αυτεκτίμησής τους περισσότερο ίσως από τα Αρχαία, καθώς εκεί το χάσμα των γνώσεων με τους μαθητές είναι εκ των πραγμάτων μεγάλο (βλ. 6.2.2.3., 6.2.2.4.).

Μία σημαντική διαφορά, άλλωστε, ανάμεσα στις επιστήμες της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής είναι ότι η πρώτη διέπεται από περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ η δεύτερη από ρυθμιστικό. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του γλωσσικού "λάθους", οι γλωσσολόγοι καλούνται να περιγράψουν τη φύση και τις συνθήκες διενέργειάς του, ενώ οι παιδαγωγοί οφείλουν να το διορθώσουν και υποδεικνύουν το "σωστό"⁵.

Από την άλλη, από τη στιγμή, μάλιστα, που η σύγχρονη γλωσσολογία τηρεί ουδέτερη, αν όχι θετική στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή, καθώς την ταυτίζει με τη "γλωσσική εξέλιξη" -τις αλλαγές, δηλαδή, που εμπεριέχουν μια διαδοχή διαδικασιών επαναδόμησης οι οποίες παράγουν όλο και μεγαλύτερες αποκλίσεις από ένα προγενέστερο στάδιο-, ποιος είναι ο επιθυμητός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο; Μήπως οι εν ενεργεία και οι "μελλοντικοί" εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να γνωρίζουν πως "η γλωσσική αλλαγή είναι ακούσια συνέπεια των διεπιδράσεων μεταξύ των ομιλητών, καθώς προσαρμόζουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές τους ο ένας στον άλλον ή σε νέες ανάγκες" (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004, σσ. 19-20); Ενδεχομένως, μήπως θα ήταν ενδεδειγμένο να έχουν υπόψη τους την αντίληψη που υπογραμμίζει ο Γιώργος Μπαμπινιώτης πως "η χρήση είναι ο

⁵ <https://www.kathimerini.com.cy/gr/politismos/glosso-synantiseis-giati-allazei-to-fonien-sti-riza-tis-lexis>

κανόνας της γλώσσας". Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι, πολύ νωρίς, οι αρχαίοι γραμματικοί διέγνωναν ότι αυτό που ρυθμίζει τη γλώσσα, αυτό που κανονίζει τι είναι σωστό και τι λάθος είναι η ίδια η χρήση της γλώσσας. Με τον όρο χρήση νοείται το τι λένε οι ομιλητές μιας γλώσσας στην επικοινωνία τους, ιδίως την προφορική. Ακόμη και τα λάθη και οι λανθασμένες χρήσεις, στον βαθμό που χρησιμοποιούνται στη γλώσσα, είναι αποδεκτά ως αναβαπτισμένα στην «κολυμβήθρα της ομιλίας» των μελών μιας κοινωνίας. Γιατί τη γλώσσα δεν την καθορίζουν οι γραμματικοί και οι λόγιοι, αλλά οι απλοί ομιλητές που τη χρησιμοποιούν, και που έχουν τη δύναμη και το δικαίωμα να «καταξιώνουν» ακόμη και τα λάθη! Ας μην ξεχνάμε ότι στη γλώσσα κάθε νέα χρήση, κάθε νεολογισμός σε όλα τα επίπεδα της (το φωνολογικό, το γραμματικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό) ξεκινάει ως απόκλιση από τον κανόνα, δηλαδή ως (προσωρινό) λάθος»;⁶

Επίσης, εάν θεωρηθεί πως κάθε γενιά κατανοεί εύκολα τη μορφή της γλώσσας που μιλούσε η προηγούμενη και που μιλά η επόμενη, ένα ερώτημα που τίθεται είναι τι θα έπρεπε να συμβαίνει στο σχολείο, τον κατεξοχήν χώρο στον οποίο χρησιμοποιείται κατά κόρον η συγχρονική γλωσσική νόρμα, και στον οποίο διαπλέκονται προφανώς παραπάνω από μία γενιές.

1.3. Η αιτία πραγματοποίησης της έρευνας

Όπως διεφάνη από τα παραπάνω αναφερόμενα, η ιδέα ότι σε κάθε γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιείται μία κοινή ομοιογενής γλώσσα είναι οπωσδήποτε μία διαδεδομένη καθημερινή αντίληψη.

Το ερώτημα της παρούσας εργασίας, λοιπόν, απορρέει από μία εγγενή απορία του ερευνητή -η οποία δημιουργήθηκε για πρώτη φορά κατά τα χρόνια φοίτησής του στο τμήμα Φιλολογίας και την κατεύθυνση Γλωσσολογίας, όταν ήρθε σε επαφή με το μάθημα της Κοινωνιογλωσσολογίας- για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί - φιλόλογοι - ενός σύγχρονου (πειραματικού) σχολείου στο κέντρο της πρωτεύουσας της χώρας, όπως επίσης και οι απόφοιτοι διαφορετικών τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας θα έπρεπε, αφενός, να

⁶ <http://www.babiniotis.gr/wmt/webpages/index.php?lid=1&pid=7&catid=T&apprec=65>

έχουν σφαιρική γνώση επί του φαινομένου, και, αφετέρου, εάν καλούνται να το λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και κατά την αξιολόγηση -προφορική και γραπτή- των γλωσσικών λαθών των μαθητών τους.

Επίσης, τι συμβαίνει -τι θα έπρεπε να συμβαίνει- σε περιπτώσεις γλωσσικής διαφοροποίησης; Η ελληνική δεν είναι μια ομοιογενής γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους Έλληνες. Στις διάφορες περιοχές της χώρας μιλιούνται διάφορες γλωσσικές παραλλαγές της κοινής νεοελληνικής.

Εγείρονται σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τη σχέση της εκπαίδευσης και της ποικιλίας, όπως: Πώς μπορεί να υλοποιηθεί το αίτημα για τον σεβασμό της κοινωνικής ταυτότητας και γλώσσας του άλλου όταν είναι ταυτόχρονα αναγκαία μια γλώσσα κοινής συνεννόησης, και όταν η σχολική, κοινωνική, επαγγελματική επιτυχία προϋποθέτει την εκμάθηση του γλωσσικού προτύπου που προωθεί το σχολείο;

Τι θα έπρεπε να συμβαίνει εντός τάξης, και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός- "μορφωτικός" και ο "αυτοπεριοριστικός" χαρακτήρας της εκπαίδευσης παίζει ρόλο στη (αυτο- ή ετερο-) διόρθωση των γλωσσικών λαθών;

Σε καμία, πάντως, περίπτωση δεν πρέπει να αγνοείται ο εκπαιδευτικός- κανονιστικός- παρεμβατικός ρόλος των φιλολόγων απέναντι στα γλωσσικά λάθη, καθώς και η "φιλολογική" τους οπτική (σε αντίστιξη με τη γλωσσολογική). Άλλωστε, θα αποτελούσε σφάλμα η παράλειψη των αναγκών και των απαιτήσεων της επίσημης πρότυπης γλώσσας ως προς τις λειτουργίες που πραγματώνει σε κάθε κοινότητα· χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των κωδίκων (της Διοίκησης, της Εκπαίδευσης, της Δικαιοσύνης, της Επιστήμης, του Εμπορίου, των Μ.Μ.Ε., της καθημερινής συνομιλίας) και του τύπου και της ποιότητας των Σχολείων (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 123). Όπως σημειώνει ο Μιχάλης Σετάτος, "η νόρμα της κοινής, που στηρίζεται σε κωδικοποίηση με επιλογή και παγίωση, χρησιμεύει στην ομοιομορφία της διδασκαλίας και δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης, στην εθνική και πολιτιστική ενότητα, στην καλύτερη επικοινωνία"⁷.

Αυτό που προτείνεται κατά καιρούς είναι ο συνδυασμός των δύο αντιλήψεων.

⁷ Σετάτος, Μ. *Το γλωσσικό ζήτημα*.

A. Θεωρητικό μέρος

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Αφού είναι νόμος της φύσης η αλλαγή, η σταθερότητα είναι παράξενο πράγμα.

John Wilmot, κόμης του Ρότσεστερ

Ο χρόνος και ο κόσμος είναι αδιαλείπτως εν πτήσει.

W. B. Yeats, Ιρλανδός ποιητής

Ο χρόνος μεταβάλλει τα πάντα· δεν υπάρχει λοιπόν λόγος που η γλώσσα θα έπρεπε να μην υπόκειται σε αυτόν τον καθολικό νόμο.

Ferdinand de Saussure, Ελβετός γλωσσολόγος- ο θεμελιωτής της σύγχρονης Γλωσσολογίας

2.1. Ιστορική πλαισίωση- αναδρομή

2.1.1. Η ιδεολογική και ενδογλωσσική ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας ή Ο αττικισμός και άλλα επιστροφικά/ αναδρομικά γλωσσικά κινήματα

Η περιγραφόμενη στην Εισαγωγή της εργασίας κατάσταση (βλ. 1.1.) που παρατηρείται στην Ελλάδα έχει μία επιπλέον ιδιαιτερότητα: πολλές γλωσσικές χρήσεις κρίνονται "λανθασμένες" με βάση τη νόρμα, τον κανόνα της αρχαίας ελληνικής, και, πιο συγκεκριμένα, της αρχαίας αττικής διαλέκτου των πέμπτου-τέταρτου (5^{ου}- 4^{ου}) αιώνα π.Χ., η οποία εκλαμβάνεται ως το μέτρο σύγκρισης και ως η αποκλειστική κάτοχος του τίτλου της "αρχαίας ελληνικής γλώσσας"⁸.

Αυτή η σύγκριση δεν είναι σύγχρονη· ξεκίνησε ήδη από την ύστερη ελληνιστική-πρώιμη ρωμαϊκή εποχή, όταν, με την εμφάνιση μίας ομάδας "φιλόλογων" ("γραμματικών") που αναπολούσαν τη δόξα του αρχαίου κλασικού κόσμου, εμφανίστηκε και το αντιδραστικό κίνημα του "αττικισμού"⁹ με την επακόλουθη δημιουργία της διπλής παράδοσης (λόγιας και δημώδους) για την ελληνική. Ήδη

⁸ http://anorthografies.blogspot.com/2006/02/blog-post_23.html

⁹ Το κίνημα του αττικισμού πρεσβεύει την "καθαρότητα" και την "ευγένεια" της αττικής διαλέκτου.

λοιπόν από την αρχαιότητα φαίνεται πως τα "λάθη" μιας εποχής αποτελούν μαρτυρία για τις πιθανές επερχόμενες αλλαγές στη γλώσσα· φυσικά, κυριαρχεί ως και -τουλάχιστον- τον δέκατο ένατο (19^ο) αιώνα η αντίληψη για τη γλωσσική αλλαγή ως "φθορά" και "αλλοίωση", η οποία οφείλεται σε "αδικοιολόγητη χαλαρότητα, νωθρότητα ή άγνοια" (Aitchison, 2006, σ. 15).

Έχουν παρατηρηθεί σε διάφορες χρονικές στιγμές "έξωθεν" λεξιλογικές επεμβάσεις Ελλήνων λογίων, οι οποίες ουσιαστικά απετέλεσαν γλωσσικά κινήματα που οδήγησαν σε αναβιώσεις λέξεων τής αρχαίας, έτσι ώστε -κι αυτό συντελεί την ιδιαιτερότητα της ελληνικής- η "φυσική συνέχεια" να ενισχυθεί από μια "τεχνητή συνέχεια"

Πέραν του προαναφερθέντος "αττικισμού", στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν διάφορα επιστροφικά ή αναδρομικά κινήματα: ο αττικισμός (αρχαίος και βυζαντινός), ο νεοαττικισμός (τού όψιμου Βυζαντίου), ο αρχαϊσμός (των χρόνων τού Νεοελληνικού Διαφωτισμού), ο κοραϊκός και μετακοραϊκός καθαρισμός, ο νεοαττικισμός; ή αρχαϊσμός τού νέου ελληνικού κράτους, καθώς και η αυστηρή ή ηπιότερη φορμαλιστική καθαρεύουσα. Όλα αυτά τα επιστροφικά κινήματα, περισσότερο ή λιγότερο ιδεολογικά και αναγκασμένα να ανταποκριθούν στις νέες επικοινωνιακές ανάγκες τής γλώσσας, αναβίωσαν, μιμήθηκαν ή άντλησαν σε ευρεία έκταση αρχαίες ή βυζαντινές λέξεις, με τις οποίες υποκατέστησαν άλλες ξένες ή εξέφρασαν νέες έννοιες.

Η σημερινή κατάσταση μάλλον παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με αυτή παλαιότερων χρόνων. Για πολλές λόγιες εκφορές, χρησιμοποιείται ως νόρμα η γλωσσική χρήση της αττικής διαλέκτου, μολονότι έχουν μεσολαβήσει εικοσιπέντε αιώνες γλωσσικών μεταβολών. Επίσης, για ιδεολογικούς (εθνικούς, πολιτιστικούς) και εσωτερικούς γλωσσικούς (όπως οι μορφολογικές ομοιότητες ανάμεσα στα αρχαία και τα νέα ελληνικά) λόγους, η ελληνική γλώσσα θεωρείται ενιαία από την κλασική - ίσως και τη μυκηναϊκή- εποχή ως και τη σύγχρονη (Πετρούνιας, 2001). Ακόμη, η νεοελληνική θεωρείται απολύτως εξαρτημένη από τα αρχαία ελληνικά και για την καλλιέργειά της τίθεται όρος απαραίτητος η γνώση των αρχαίων (Χάρης, 2001), ενώ εξωραϊζεται το είδωλο της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως μέτρο αξιολογικής σύγκρισής της με τη νέα ελληνική (Μαρωνίτης, 2001). Η βασικότερη ιδεολογική (μυθολογική και μυθοποιητική) παρεξήγηση περί της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

αναγνωρίζεται στην αυθαίρετη ταύτισή της με την αρχαία ελληνική γραμματεία· σύμφωνα με αυτό το ιδεολόγημα, την "αττικιστική προκατάληψη", η υψηλή στάθμη της γλώσσας εξασφαλίζει εκ των προτέρων την υψηλή στάθμη της γραμματείας, ως σχέση αιτίου προς αιτιατό (Μαρωνίτης, 2001, σσ. 18-20),

Χαρακτηριστικά, παρατίθενται κάποια παραδείγματα: μαρτυρίες για την δομή *από ανέκαθεν* υπάρχουν ήδη από την ελληνιστική εποχή· όμως σήμερα θεωρείται "σωστό" το απλό *ανέκαθεν*· επίσης, θηλυκά ονόματα όπως η *Μυρτώ* έχουν στη γενική πτώση κατάληξη -ώς ήδη από την ελληνιστική εποχή· ωστόσο, σήμερα, "σωστή" θεωρείται η γενική της *Μυρτούς*.

Στα παραπάνω υπεισέρχεται ο ιδεολογικός παράγοντας, καθώς μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ως ιδεολογική εμμονή στην αρχαιολατρία -η οποία θεωρείται εγγυήτρια της συνέχειας του ελληνικού έθνους- η προσκόλληση στη συγκεκριμένη γλωσσική νόρμα και η επακόλουθη απόρριψη γλωσσικών μεταβολών αιώνων, ώστε να κρατηθεί ζωντανή η αντίληψη περί κοινής και ενιαίας ελληνικής και σε διαχρονικό επίπεδο.

Φυσικά, οι "διορθώσεις" αυτές έχουν και κοινωνικές συνέπειες: από τη στιγμή που δε βασίζονται στη γνώση των ομιλητών για τη μητρική τους γλώσσα, αλλά για τη γλώσσα των αρχαίων Αθηναίων της κλασικής εποχής, είναι πολύ εύκολο να διαφοροποιούνται και γλωσσικά οι πολίτες με βάση το επίπεδο αυτής της γνώσης, που, εκ των πραγμάτων, δεν μπορεί να είναι κοινό για όλους. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση των ομιλούμενων μορφών γλώσσας με μέτρο πρότυπες γραμματειακές γλώσσες ή χρήσεις συναρτάται με τη ρητή κοινωνική αξιολόγηση των γλωσσικών χρήσεων: τη διάκριση μεταξύ της "καλής χρήσης" της γλώσσας, που ανήκει στους "εκλεκτούς" της κοινωνικής στρωματογραφίας, και στην "κακή χρήση", η οποία ανήκει στην "ακαλλιέργητη" πλειοψηφία (Χριστίδης, 2001, σ. 36).

2.1.2. Ο Φρύνιχος και τα λάθη μας

Στο σημείο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να παρατεθεί η άποψη του συγγραφέα, λογοτέχνη και μεταφραστή Νίκου Σαραντάκου. Σε ένα διαδικτυακό άρθρο του¹⁰, σημειώνει πως "συχνά βλέπουμε αντιδράσεις για τις γλωσσικές αλλαγές, και ειδικά για την εμφάνιση νέων λέξεων -αντιδράσεις είτε από απλούς ομιλητές, αλλά και από επιστήμονες,

¹⁰ <https://sarantakos.wordpress.com/2012/06/12/phrynichus/>

λεξικογράφους, ειδικούς μελετητές. Πριν από λίγο καιρό, είχα επικρίνει τον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη, επειδή, κακώς κατά τη γνώμη μου, επιτέθηκε εναντίον της λέξης «γενόσημα». Πράγματι, όταν ένας όρος έχει καθιερωθεί, η διαμαρτυρία κάποιου, έστω και ειδικού, ακούγεται από ανεδαφική έως κωμική. Λίγο παλαιότερα, ο καθηγητής Θ. Π. Τάσιος είχε επικρίνει τον όρο «ηλεκτρονικός υπολογιστής», με επιχειρήματα ίσως βάσιμα, αλλά κατόπιν εορτής· ακόμα κι αν δεχτούμε ότι η δική του πρόταση («λογισμητής») ήταν καλύτερη, η συζήτηση έχει ακαδημαϊκό μόνο χαρακτήρα. Ξεφυλλίζοντας παλιά έντυπα βρίσκει κανείς και παλαιότερους φιλόλογους να εξανίστανται για τη χρήση λέξεων που σήμερα έχουν καθιερωθεί. Για παράδειγμα, ο Ισίδωρος Ισιδωρίδης-Σκυλίσσης (ή Σκυλίτσης) έγραφε το 1885 ότι είναι «κακίστη παράκρουσις» να χρησιμοποιείται η λέξη «απαρτία» στον κανονισμό της Βουλής με την έννοια που όλοι μας ξέρουμε σήμερα, επειδή, στα αρχαία, «απαρτία» ήταν το σύνολο των εργαλείων ενός μάστορα. Δεν φαίνεται παράλογη αυτή η θέση του Σκυλίσσης, ιδίως σε εμάς που θεωρούμε αυτονόητη τη λέξη και τη σημασία της; Και να σημειωθεί ότι ο Σκυλίσσης δεν ήταν όποιος κι όποιος: αν μη τι άλλο, σε αυτόν χρωστάμε τον Γιάννη Αγιάννη και τον Γαβριά.

Όμως, ο πρώτος στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας που έχει καταγράψει την ενόχλησή του για την αλλαγή της γλώσσας και την εμφάνιση νέων λέξεων, σημασιών και τύπων δεν είναι ο Σκυλίσσης, αλλά κάποιος πολύ παλαιότερος -ο Φρύνιχος. Ο Φρύνιχος αυτός δεν είναι ο τραγωδός που τιμωρήθηκε από τους Αθηναίους επειδή, με το έργο του *Μιλήτου Άλωσις*, τους θύμιζε «οικεία κακά». Είναι πολύ μεταγενέστερος, καθώς έζησε τον 2^ο αιώνα μ.Χ. Πρόκειται για τον Φρύνιχο τον Αράβιο, ο οποίος ήταν γραμματικός, και έχει μείνει στην ιστορία γιατί έγραψε το πρώτο σύγγραμμα για το «Πώς να γράφετε σωστά ελληνικά» ή μάλλον σωστά αττικά, αφού ο Φρύνιχος ήταν ακραίος αττικιστής που ζούσε σε μια εποχή που η ζωντανή γλώσσα ήταν η ελληνιστική κοινή".

Μερικά μόνο αποσπάσματα από το βιβλίο του *Εκλογή ονομάτων και ρημάτων αττικών*, παρατίθενται παρακάτω:

- 10 *Εὐχαριστεῖν* οὐδείς τῶν δοκίμων εἶπεν, ἀλλὰ χάριν εἰδέναι.
- 27 *Νηρὸν* ὕδωρ μηδαμῶς, ἀλλὰ πρόσφατον, ἀκραιφνές.
- 41 *Σκίμπους* λέγε, ἀλλὰ μὴ *κράββατος*· *μιαρὸν* γάρ.

- 50 *Κόριον ἢ κορίδιον ἢ κορίσκη* λέγουσιν, τὸ δὲ **κοράσιον** παράλογον.
- 74 **Πάντοτε** μὴ λέγε, ἀλλ' ἐκάστοτε καὶ διὰ παντός.
- 93 **Ἀκμήν** ἀντὶ τοῦ ἔτι· Ξενοφῶντα λέγουσιν ἅπαζ αὐτῷ κεχρηῆσθαι, σὺ δὲ φυλάττου χρηῆσθαι, λέγε δὲ ἔτι.
- 100 **Κληρονομεῖν τόνδε**· οὐχ οὕτως ἡ ἀρχαία χρηῖσις, ἀλλὰ κληρονομεῖν τοῦδε.
- 107 **Μονόφθαλμον** οὐ ρητέον, ἑτερόφθαλμον δέ.
- 122 **Μέθυσος** ἀνὴρ οὐκ ἐρεῖς, ἀλλὰ μεθυστικός· γυναῖκα δὲ ἐρεῖς μέθυσον καὶ μεθύσην.
- 176 **Ὀπωροπώλης**· τοῦθ' οἱ ἀγοραῖοι λέγουσιν, οἱ δὲ πεπαιδευμένοι ὀπωρώνης ὡς καὶ Δημοσθένης.
- 192 **Ρέει, ζέει, πλέει**· Ἰακὰ ταῦτα διαιρούμενα. λέγε οὖν ρεῖ, ζεῖ, πλεῖ.
- 197 **Βασίλισσα** οὐδεὶς τῶν ἀρχαίων εἶπεν, ἀλλὰ βασιλεια ἢ βασιλῖς.
- 198 **Σικχαίνομαι**· τῷ ὄντι ναυτίας ἄξιον τοῦνομα. ἀλλ' ἐρεῖς βδελύττομαι ὡς Ἀθηναῖος.
- 220 **Κατορθώματα**· ἀμαρτάνουσι κάνταῦθα οἱ ῥήτορες, οὐκ εἰδότες ὅτι τὸ μὲν ῥῆμα δόκιμον, τὸ κατορθῶσαι, τὸ δ' ἀπὸ τούτου ὄνομα ἀδόκιμον, τὸ κατόρθωμα. λέγειν οὖν χρὴ ἀνδραγαθήματα.
- 255 **Βρέχει** ἐπὶ τοῦ ὕει· ἔν τινι κωμωδία ἀρχαία προστιθεμένη Τηλεκλείδῃ τῷ κωμωδῷ ἐστὶν οὕτως εἰρημένον, ὅπερ, εἰ καὶ γνήσιον ἦν τὸ δρᾶμα, τῷ ἅπαζ εἰρηῆσθαι ἐφυλαζάμεθ' ἄν. ὁπότε δὲ καὶ νόθον ἐστίν, παντελῶς ἀποδοκιμαστέον τοῦνομα.
- 266 **Μαμμόθρεπτον** μὴ λέγε, τηθαλλαδοῦν δέ.
- 275 **Πανδοχεῖον**· οἱ διὰ τοῦ χ λέγοντες ἀμαρτάνουσιν· διὰ γὰρ τοῦ κ χρὴ λέγειν πανδοκεῖον καὶ πανδοκεὺς καὶ πανδοκεύτρια.
- 300 **Φάγομαι** βάρβαρον· λέγε οὖν ἔδομαι, τοῦτο γὰρ Ἀττικόν.
- 331 **Βιωτικόν**· ἀηδὴς ἡ λέξις· λέγε οὖν χρήσιμον ἐν τῷ βίῳ.
- 368 **Χρησιμεῦσαι** μὴ λέγε, ἀλλὰ χρήσιμον γενέσθαι.

Ο Φρόνιχος εκφράζει αδιάλλακτες αττικιστικές και λαθοθηρικές θέσεις· για παράδειγμα, απορρίπτει το *ακμήν* (από το οποίο προέρχεται το "ακόμη") παρόλο που το χρησιμοποιεί ο Ξενοφών.

Το θέμα εδώ είναι το ότι φαίνεται πως υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία ανάμεσα στον Φρύνιχο και σε νεότερους λαθοθήρες. Ο Φρύνιχος προσπαθεί με πάθος να τονίσει λεπτές διακρίσεις, αφού παραδέχεται ως δόκιμο έναν τύπο (π.χ. *κατορθώνω*), κι όχι έναν άλλον που παράγεται από αυτόν (*κατόρθωμα*). Επίσης, προτιμά τη γενική (*κληρονομώ τούδε* και όχι *τόνδε*), ενώ, όπως και οι αττικιστές της εποχής του Ροΐδη, προτιμά περιφράσεις αντί για μονολεκτικούς τύπους (π.χ. *χάριν ειδέναι* αντί για *ευχαριστώ*). Όπως και οι επίγονοί του, περιφρονεί την καθημερινή χρήση και γλώσσα· μπορεί η συνήθως χρησιμοποιούμενη λέξη να είναι *οπωροπώλης*, αυτό που προτείνεται όμως είναι το *οπωρώνης*, το οποίο χρησιμοποιεί ο Δημοσθένης πεντακόσια περίπου χρόνια πριν από την εποχή που ο Φρύνιχος γράφει. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα ομοιότητα με τους νεότερους λαθοθήρες είναι η συχνή χρήση χαρακτηρισμών: οι καταδικαστέοι τύποι είναι *βάρβαροι*, *αηδείς*, *ναυτίας άξιοι*, *παράλογοι*, *μιαροί*, *έκφυλοι* πάνυ, *αμαθείς*.

Μπορεί, λοιπόν, να χαρακτηριστεί φθορά ή παρακμή της γλώσσας το γεγονός της επικράτησης των τύπων αυτών και της απώλειας εκείνων που επιδοκίμαζε ο εν λόγω γραμματικός; Η απάντηση στο ερώτημα δίνεται εύκολα αν αναλογιστεί κανείς πως σήμερα -στον ομιλητή της ελληνικής ως μητρικής του γλώσσας- φαίνονται κωμικές οι αντιρρήσεις του Φρύνιχου, επειδή οι τύποι τους οποίους αποδοκίμαζε έχουν επικρατήσει εδώ και αιώνες.

Ποιος μπορεί να εγγυηθεί πως, -σχηματικά- σε εκατό χρόνια από σήμερα, οι τιθέμενες ως απαρέγκλιτα ορθές αναφορές των σχολικών εγχειριδίων και των βιβλίων περί της ορθής χρήσης της γλώσσας για το "γλωσσικό σωστό και λάθος" δε θα φαίνονται ως γελοίες σε έναν μελλοντικό αναγνώστη;

2.1.3. Αποσπάσματα από τη μελέτη *Είδωλα*, του Εμμανουήλ Ροΐδη

"Ρητορική" και "Γραμματική" τού αρχαίου ελληνικού λόγου (Ροΐδης, 2001)

Ο λογοτέχνης και κριτικός Εμμανουήλ Ροΐδης, στην προδρομική γλωσσολογική μελέτη του *Είδωλα*, σχολιάζει τη μεροληπτική στάση των περί της ελληνικής γλώσσας ειδικών καθηγητών, συγκεκριμένα την άποψη κατά την οποία η αρχαία μορφή της υπερτερεί της νέας. Σύμφωνα με τον Ροΐδη, συχνά παραβλέπονται οι "αβλεψίες" της πρώτης, όπως η *περιπλοκή*, η *ανωμαλία*, η *ασάφεια*, η *σύγχυσις*, το

άστατον, το πολύμορφον, ο όγκος ή η πολυειδία, και ταυτόχρονα προβάλλεται ως βαρβάρωσις και φθορά η απλότητα της νεότερης κλίσης. Όμως, με αυτόν τον τρόπο δε συγκρίνονται τύποι και γραμματικές, αλλά φιλολογίες, συγγραφείς και τα έργα τους· για παράδειγμα συνεπάγεται πως η *Αντιγόνη* είναι ανώτερη της *Ερωφίλης* ή η περίοδος του Ισοκράτη πιο πλήρης αυτής του Μηνιάτη. Παραβάλλονται δε οι μορφές τής γλώσσας ως "αγάλματα", που η εκτίμηση τού ενός έναντι τού άλλου έγκειται στη διαφορά ποιότητας τού μαρμάρου τους και όχι της τέχνης με την οποία τα δημιούργησαν οι γλύπτες.

Τελικά, τα τελευταία -για την εποχή τού Ροϊδη- χρόνια, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι άρχισαν να αναθεωρούν την οπτική της προηγούμενης αντίληψης. Για παράδειγμα, ο λογοτέχνης και φιλόλογος Δημήτριος Βερναρδάκης, στο *Ψευδαπτικισμού Έλεγχος*: "*Πάντα όσα κοινώς λέγονται περί της υπεροχής της αττικής διαλέκτου ως διαλέκτου είναι προλήψεις παιδαριώδεις*", ή ο Γεώργιος Χατζηδάκης - θεμελιωτής της επιστήμης της γλωσσολογίας στην Ελλάδα-, στο *Το Γλωσσικόν Ζήτημα*: "*Η θεωρία περί της ευγενείας των αρχαίων τύπων και της ευτελείας των νέων είναι αξιολύπητος πλάνη*". Για τον Ροϊδη, σε κάθε περίπτωση, δεν αρκούν μόνο οι αποφάνσεις αυτές · όλοι έχουν καθήκον να μην παπαγαλίζουν -για όποιον λόγο- τους "καθαρούς", αττικούς τύπους.

Ρυθμίζεται η γλώσσα;

Η γλωσσική αλλαγή δεν μπορεί να ανατραπεί. Έχουν πολλάκις παρατηρηθεί περιπτώσεις όπου άνδρες με ισχύ επιχείρησαν να αναστρέψουν μάταια τη γλωσσική ροή που επερχόταν από το "στόμα του λαού". Για παράδειγμα, ο Αρίσταρχος επιδίωξε να εξομαλύνει τα ανώμαλα, π.χ. ο Ζευς του Ζεός· ο Πρωταγόρας να βάλει λογική τάξη στα γένη των ονομάτων· ο Μοίρις να αναβιώσει τύπους εκλιπόντες της αττικής διαλέκτου· ο Τιβέριος να προσθέσει ευάρεστες σε εαυτόν λατινικές λέξεις· ο αυτοκράτορας Σιγισμούνδος να μετατρέψει την ουδέτερου γένους λέξη schema σε αρσενική· την ίδια αποτυχία δοκίμασαν και όσοι Φιλολογικοί σύλλογοι, Σχολές και Ακαδημίες που επιχείρησαν να μετακινήσουν έστω ένα -ι- (γιώτα), ή να αντιταχθούν στην οποιαδήποτε μεταβολή. Για τις μεταβολές, βέβαια, που τελικά επιτεύχθηκαν, προηγήθηκε η ενέργεια του ομόγλωσσου έθνους, και ακολούθησε η δράση όποιου τις επιδίωκε, όσο επίμονα και αν τις ήθελε.

Η γλώσσα, καθώς και πολλά άλλα ανθρώπινα δημιουργήματα, είναι ανεξάρτητη από την ατομική βούληση. Με άλλα λόγια, στην εκφορά του λόγου κυβερνούν νόμοι अपαραβάτοι, συνυφασμένοι με τον ίδιο τον άνθρωπο ως υπαρκτό ον, και όχι τόσο ως επιθυμητικό. Αν δεν υπήρχαν, λοιπόν, οι άνθρωποι, δε θα υπήρχε και η γλώσσα· όπως και αν αυτοί ήταν κουφοί, η ακοή· και αν ήταν, πάλι, τυφλοί, η όραση.

Η εξέλιξη της γλώσσας και η "φθορά"

Ένας γλωσσολόγος δε θα έπρεπε να απεργάζεται τα έργα των μεταγενεστέρων συγγραφέων, εποποιών, φιλοσόφων, ρητόρων & δραματογράφων, ούτως ώστε να θεωρηθούν κατώτερα αυτών του Σοφοκλή και του Βιργίλιου, του Πλάτωνα ή του Κικέρωνα. Αντ' αυτού θα μπορούσε συγκρίνοντας αρχαιότερες με νεότερες περικοπές, να σχολιάσει την ενάργεια και την ακρίβεια του πλατωνικού ή κικερώνειου λόγου με αυτήν του Σαίξπηρ, του Δάντη, του Πασκάλ & του Φενελόν. Αν όντως παρατηρηθούν αυτά τα δύο στοιχεία, διαπιστώνεται ομόφωνα από τους αρμόδιους ότι η μεν σαφήνεια είναι ανάλογη με την τελειότητα της ανάλυσης, η δε ακρίβεια -με τα σημερινά επιστημονικά μέτρα- ήταν άγνωστη στους αρχαίους και ασυμβίβαστη προς τη συνθετική τους γλώσσα.

Διαπιστώνεται διερευνητικά προς την ελληνική γλώσσα ότι οι συγγενείς της ευρωπαϊκές γλώσσες, από την απλοποίηση, ωφελήθηκαν σε σαφήνεια, οξύτητα και ευχρηστία. Μένει, συνεπώς, η νεοελληνική να "στέκει τεθλιμμένη" για το γεγονός ότι απώλεσε ένα ποσοστό αρχαίων τύπων. Αυτή η διάθεση θα μπορούσε να είναι αιτιολογημένη, εάν δεν κατόρθωναν οι Έλληνες να διατυπώσουν ανάλογου είδους εκφράσεις. Ο πλούτος μιας γλώσσας αντανακλάται στο λεξιλόγιο, και όχι στις γραμματικές σχέσεις· διότι αυτή είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες, και δε σχετίζεται ούτε με τη δαψίλεια ή την πενιχρότητα τού τυπικού, ούτε με την απόλυτη έλλειψη κλιτικών καταλήξεων.

Η σημασιολογία και οι αλλαγές στη γλώσσα

Το έργο του γλωσσολόγου περιορίζεται στο να βρει την ταυτότητα των λέξεων μετά από φωνητική ανάλυση. Για παράδειγμα, η αγγλική λέξη *whole* αναντίρρητα έλκεται από την ελληνική καλός· πώς είναι δυνατόν η λέξη αυτή, που στα αρχαία ελληνικά σήμαινε *εύμορφος*, στους νεότερους να σημαίνει *αγαθός* και στους Άγγλους *ολόκληρος*; Για τον Ροϊδη, ο "σημαντιστής- σημασιολόγος" καλείται να απαντήσει.

Επίσης, πώς συμβαίνει ο βασιλιάς να *βασιλεύει* και το ίδιο να κάνει και ο ήλιος όταν δύει; Πώς σταδιακά το *εξοδεύω* είχε τη σημασία του *εξέρχομαι*, έπειτα του *αποθνήσκω* και σήμερα του *δαπανώ*; Γιατί οι Έλληνες το *κρατώ* και οι Γάλλοι το *tenir* τα χρησιμοποιούν ως συνώνυμα τού *νομίζω*; Γιατί τίθεται το *φθάνει* ως *αρκεί*; Και πώς γίνεται το *μωρό* τους οι μαμάδες να το θεωρούν *φρόνιμο*;

Βέβαια, ο "σημαντιστής-σημασιολόγος" αναλαμβάνει και πιο περίπλοκα προβλήματα. Παραδείγματος χάρη, γιατί οι ανατολικότεροι λαοί συνδυάζουν την έννοια της καθαρότητας με τη φωτιά, λέγοντας *purus* -από το πυρ- ή *αγνός* -από το λατινικό *ignis* και το σανσκριτικό *agni*-, ενώ οι γερμανικοί, λέγοντας *rein*, με τη ροή τού νερού και τον ποταμό Ρήνο; Γιατί και οι δύο πλευρές άραγε συνδυάζουν τις έννοιες ελευθερία και ερωτική απόλαυση, όπως *libertas*, *libido*, *libertin*, "γυναίκα ελευθέρων ηθών", και *frei* (= γερμ. ελεύθερος), *freier* (εραστής), *Freya* (η σκανδιναβική Αφροδίτη);

"Φθορά" των αρχαίων από τους αρχαίους

Ένα από τα κύρια γνωρίσματα της αττικής διαλέκτου είναι ο περιορισμός του μήκους των λέξεων, ιδίως των καταλήξεών τους, με διάφορες εκκρούσεις, συγκοπές και συναιρέσεις. Παραδείγματα: *μνάα*=*μνα*, *τέρατα*=*τέρα*, *εικόνα*=*εικό*, *γηραιάς*=*γραυς*, *βόες*=*βους*. Πολλά ρήματα επίσης της αττικής διαλέκτου ακρωτηριάστηκαν σε μεγάλο βαθμό· π.χ.: *έζεσαι*=*έζη*, *βούλεσαι*=*βούλει*, *οίδασθα*=*οίσθα*, *τελέσομαι*=*τελούμαι*, *κομίσω*=*κομιώ*, κ.ά. Η γραμματική της αττικής διαλέκτου είναι, λοιπόν, μια συλλογή κανόνων που κηρύσσουν την επανάσταση που πραγματοποίησε ο αθηναϊκός λαός ενάντια στην περιττοφωνία.

"Θηρευταί ετυμολογιών"

Η γλωσσική επιστήμη (του Ροϊδη) θυμίζει τους προγενέστερους -από αυτήν- θηρευτές ετυμολογιών, οι οποίοι απέδιδαν την παραγωγή λέξεων σε μια ηχητική συσχέτιση -σημαίνοντος και σημαινόμενου- ή σε μια τυχαία σημασιολογική σχέση· για παράδειγμα το *rosa* από τα *ρα* και *όζω* ή το *baron* από το *βαρώ*. Άλλοι πάλι πρότειναν την άποψη της μονογλωσσίας του ανθρώπινου γένους, λόγω λεκτικών συμπτώσεων, όπως τα *mata* των Αμερικανών ιθαγενών με τα *όμματα*, το (επίσης από την ίδια περιοχή) *potamas* με τα *ποτάμια*. Ο Αμερικανός γλωσσολόγος Ουίτνεϊ παρομοιάζει τους ετυμολογήσαντες με παρόμοιους τρόπους τη γλώσσα με φυσιοδίφες

οι οποίοι θα προτίθεντο να συμπεριλάβουν σε ένα είδος φύλλα/ όστρακα/ φτερά μόνο λόγω -του κοινού τους- πράσινου χρώματος.

Το γνώρισμα αυτό του σύγχρονου πολιτισμού είναι αντίστροφο με ό,τι έπρατταν οι Αττικοί, οι οποίοι "πολιτογραφούσαν" επείσακτες λέξεις- δάνεια από τα ανατολικά έθνη- χωρίς να υπεισέρχονται στην τακτική αυτή συμπλέγματα ανωτερότητας ή αυτοχθονίας. Αντίθετα, από τους σημερινούς λογίους, επιδιώκεται ένας "αξιοθρήνητος" ακρωτηριασμός τής γλώσσας ή ένας ιλαρός αγώνας ετυμολογικής απόδειξης της ελληνικότητας λέξεων όπως, για παράδειγμα: *γάιδαρος* από το *κάνθαρος* ή *φυτίλι* από *φωτός ύλη*, *εσνάφι* από το *συνάφεια*, κ.α.

Η "υπεροχή" της σανσκριτικής γλώσσας

Αν συγκριθεί η προσιτή πλέον -για τον Ροΐδη- σανσκριτική με την ελληνική, θα αποδειχθεί πως η δεύτερη ωχριά μπροστά της σε πολλούς τομείς. Η σανσκριτική διαθέτει σαρανταεπτά στοιχεία αλφαβήτου, δέκα ρηματικές συζυγίες, επτά τύπους αορίστου, τρεις προστακτικές, οκτώ ονοματικές πτώσεις. Σε καμιά άλλη γλώσσα δεν είναι δυνατό να βρεθούν πέντε λέξεις για το χέρι, είκοσι για το φεγγάρι ή τη σφαγή, τριάντα για τη φωτιά, κι ακόμη περισσότερες για τον ήλιο, τέσσερις βαθμοί απαλότητας τού δέρματος, κ.ά. Αν θεωρηθεί μάλιστα ως πλεονέκτημα το πολυσύλλαβο και το στομφώδες, η σανσκριτική θα παραμείνει ασυναγώνιστη: *Nilakuvalayadulasadriçumaynah*, δηλαδή: *Ο έχων οφθαλμούς ομοίους πετάλω κυανής νυμφαίας...*

"Η βαρβαρική πολυτυπία"

Μέσω πολλών παραδειγμάτων ο Εμμανουήλ Ροΐδης διακηρύσσει ότι, σε αριθμό τύπων, η ελληνική υπολείπεται άλλων γλωσσών, λαών όπως των Βάσκων, στην οποία μπορεί να μη συγκεκριμενοποιείται τι είναι αφηρημένη έννοια, αλλά υπάρχουν τέσσερις κλίσεις ρήματος· ή η γλώσσα των Κάφρων που σχηματίζει δεκαεπτά γένη, ή των Σκυθών δεκαπέντε πτώσεις, κ.ά.

Ποία η "τελειότητα πασών των διαλέκτων";

Αν έπρεπε κάποιος να καταλήξει σε συμπεράσματα υπεροχής μίας γλώσσας κρίνοντας βάσει της ποικιλίας και της αφθονίας των γραμματικών τύπων, μάλλον οι Εσκιμώοι ή οι Χεροκαίοι θα πρότευν έναντι των Ελλήνων ή των Ρωμαίων. Το

διακύβευμα ενδεχομένως τίθεται από το γεγονός πως αυτοί οι λαοί δε γέννησαν έναν έξοχο λογοτέχνη ώστε να αναδείξει το πλούσιο γλωσσικό τους ιδίωμα, σε αντίθεση με το πενιχρό πλατωνικό.

Η εκφραστική ικανότητα της ελληνικής γλώσσας δεν οφείλεται, συνεπώς, στην ποσότητα των πτώσεων –οι Γάλλοι και οι Ιταλοί δεν έχουν καμία. Επίσης, η παρουσία, για παράδειγμα τριών μόλις γενών θα καθιστούσε τα ελληνικά διανοήματα κατώτερα των καφρικών και των Ζουλού. Άρα, δεν έχει σημασία αν χάθηκε ο δυϊκός, η ευκτική, ο μέσος αόριστος, ή ο υπερσυντέλικος, εφόσον η γλώσσα μας διατηρεί ακμαία τη δυνατότητα να εκφράσει τη δυάδα, την ευχή, τη μεσότητα, την υπερσυντέλεια.

2.2. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική αλλαγή

2.2.1 Συσχέτιση γλωσσικού λάθους- (πρότυπης & αποκλίνουσας) ποικιλίας- γλωσσικής αλλαγής

Αποτελεί κοινώς αποδεκτή αντίληψη το γεγονός πως η σύγχρονη ελληνική γλώσσα αποτελεί προϊόν αδιάκοπης εξέλιξης σαράντα και πλέον αιώνων. Η γλώσσα και η χρήση της υπήρξαν ανέκαθεν από τα φλέγοντα θέματα, είτε με τη μορφή του γλωσσικού ζητήματος (παλαιότερα) είτε, τελευταία, ως γενικότερος προβληματισμός, σε συζητήσεις, συνέδρια, εκπομπές, αρθρογραφία κ.ά. γύρω από την αξιολόγηση των στοιχείων της. Ο προβληματισμός ξεκινάει, εκτός των άλλων, από την παρατηρούμενη πολυμορφία- πολυτυπία σε όλα τα επίπεδα, και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται ως συγχρονικό φαινόμενο.

Οι γλώσσες με την πάροδο του χρόνου μεταβάλλονται. Προκειμένου οι μελετητές να ερμηνεύσουν τη γλωσσική αλλαγή διατύπωσαν αρκετές θεωρίες γλωσσικής αλλαγής. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την ιστορική γλωσσολογία στάθηκε το κατά πόσο θα μπορέσει να περιγράψει αυτή την πραγματικότητα της εν εξελίξει αλλαγής.

Μια γλώσσα, λοιπόν, είναι φυσικό, στο πέρασμα του χρόνου, να υποστεί μεταβολές στους φθόγγους, στα σημαίνοντα (φωνολογική δήλωση), στη γραμματική της δομή

(μορφολογία), στη συντακτική της δομή και στο λεξιλόγιο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αλλοιώθηκε η δομική της φυσιολογία.

Οι αιτίες του φαινομένου μπορεί να οφείλονται σε πληθώρα παραγόντων:

- Κοινωνικοί λόγοι: πλημμελής κατοχή της γλώσσας λόγω ελλιπούς διδασκαλίας και εξάσκησης, ανεπαρκής γνώση της γραμματικής και των κανόνων, αμέλεια και αδιαφορία κ.ά.
- Επικοινωνιακοί: επιδράσεις του τόπου, του χρόνου, του αγωγού της γλωσσικής επικοινωνίας κ.ά.
- Πληροφόρησης: άγνοια θέματος, ειδικού λεξιλογίου κ.ά.
- Βιολογικοί: μέθη, έλλειψη δοντιών, κούραση κ.ά..
- Ψυχολογικοί: φόβος, έλλειψη προσοχής, μνήμης, αμηχανία κ.ά.

2.3. Η γλωσσική αλλαγή

Απόρροια της ουσίας των -στην Εισαγωγή της παρούσας εργασίας- προαναφερθεισών αντιλήψεων αποτελεί η συνήθης περιοριστική αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφοροποίησης -τμήμα της οποίας αποτελεί το γλωσσικό λάθος- στην επιστημονική βιβλιογραφία, στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και στην ίδια την κοινωνία. Η αναφερθείσα αντιμετώπιση χαρακτηρίζεται από μία ομολογουμένως κλειστή οπτική και από μία χαρακτηριστική έμφαση στην "ορθή" γραπτή και προφορική διατύπωση, η οποία οδηγεί απαρέγκλιτα και στην "αναβάθμιση του γλωσσικού κώδικα" (Μαρκαντωνάτος, 2008). Είναι χαρακτηριστικό πως πολλοί ενήλικες και ανήλικοι- μαθητές συχνά αμφιβάλλουν αν όσα λένε ή γράφουν είναι σωστά, αν μιλούν "ορθά ελληνικά".

Από την άλλη, στα πλαίσια της ιστορικής γλωσσολογίας (του γλωσσολογικού κλάδου που μελετά τη διαχρονική εξέλιξη των γλωσσών), ιδιαίτερα κατά τον εικοστό (20^ο) αιώνα, έχει γίνει σαφές ότι χαρακτηρισμοί όπως "φθορά" και "πρόοδος" δεν αρμόζουν στην αλλαγή της γλώσσας. Δεν υπάρχουν δηλαδή γλωσσικά κριτήρια βελτίωσης ή φθοράς των γλωσσών. Ενώ μπορεί κάποιος λ.χ. να παρατηρήσει ότι κάποιο τμήμα της προφοράς ή της γραμματικής μιας γλώσσας αλλάζει προς μια απλούστερη ή αναλογικότερη (και με αυτή την έννοια "καλύτερη") μορφή, παρόμοιες κρίσεις ακυρώνονται από το γεγονός ότι η ίδια αυτή γλώσσα σε άλλους τομείς ή σε

μεταγενέστερα στάδια μπορεί να παρουσιάσει πλήρη ανατροπή του αναλογικού μέρους της. Συναφής είναι και η αναμφισβήτητη πλέον διαπίστωση ότι η κατά περιόδους ιστορική κυριαρχία ορισμένων γλωσσών/ ποικιλιών δεν οφείλεται στη γλωσσική τους ανωτερότητα (βλ. 2.3.3. Γλωσσικός προγραμματισμός) αλλά καθαρά σε γεωπολιτικούς λόγους, όπως η κυριαρχία της αγγλικής στη σύγχρονη εποχή και η κυριαρχία της ελληνιστικής κοινής στην αρχαιότητα (Νικηφορίδου, 2001).

Επίσης, ήδη από τη δεκαετία του 1960 έχει γίνει σαφές ότι η ποικιλία στη γλώσσα είναι αυτή ακριβώς που τροφοδοτεί τη γλωσσική αλλαγή. Οι διαφορετικές πραγματώσεις ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου, οι διαφορετικές προφορές μιας λέξης ή οι διαφορετικές χρήσεις της από τους ομιλητές, οι διαφορετικές υφολογικές ή διαλεκτικές ποικιλίες σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής περιγραφής εμπεριέχουν συχνά το σπέρμα γλωσσικών μεταβολών και δίνουν στον γλωσσολόγο την ευκαιρία να παρατηρήσει την αλλαγή σε εξέλιξη. Για παράδειγμα, μέσα από τη μορφολογική ποικιλία στο γ' πληθυντικό γραμματικό πρόσωπο διαφόρων χρόνων (*φεύγουν-φεύγουνε, φύγαν-φύγανε, θα φύγουν-θα φύγουνε*) παρατηρείται μια πιθανή αλλαγή του ρηματικού συστήματος της νέας ελληνικής προς μια αναλογικότερη, στην περίπτωση αυτή, μορφή σύμφωνα και με τα άλλα πρόσωπα του πληθυντικού (*φεύγουμε, φεύγετε, φεύγουνε*).

Η γλωσσική αλλαγή (Νικηφορίδου, 2001, σσ. 41-42) χαρακτηρίζεται από δύο αξιωματικές αρχές που γίνονται ευρύτερα αποδεκτές:

1. Τίποτα δε δημιουργείται από το τίποτα. Όλοι οι νεωτερισμοί (στην προφορά, στη γραμματική, στη σύνταξη, στη σημασία) αποτελούν είτε επανάλυση [reanalysis] δομών που ήδη υπάρχουν στην εκάστοτε γλώσσα, είτε δάνεια από άλλες γλώσσες (δανεισμός, borrowing).
2. Οι γλωσσικές αλλαγές είναι "μονόδρομος", και κινούνται κατά κανόνα προς προβλέψιμες ή, τουλάχιστον, δικαιολογημένες, κατευθύνσεις. Όπως ανέφερε ο σημαντικός Αμερικανός γλωσσολόγος Edward Sapir (ήδη από το 1921), η γλωσσική αλλαγή φαίνεται να έχει φορά και διεύθυνση· η παραπάνω διατύπωση σημαίνει πως κάποιες αλλαγές είναι και δυνατές και πιθανές, ενώ άλλες είναι απίθανες και μάλλον αδύνατες. Για παράδειγμα, η δημιουργία νέας σειράς ηχηρών κλειστών συμφώνων [b, d, g] στην ελληνιστική κοινή (κυρίως μέσω δάνειων λέξεων από τη λατινική) μπορεί να θεωρηθεί κίνηση εξισορρόπησης ενός

συμφωνικού συστήματος που είχε δύο σειρές διαρκών φθόγγων, [f, θ, χ] και [v, δ, γ], αλλά μία μόνο σειρά κλειστών, τα [p, t, k]. Με την έννοια αυτή, η συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να χαρακτηριστεί δικαιολογημένη ή μερικά προβλέψιμη, χωρίς φυσικά το κίνητρο να έχει αναγκαστικό χαρακτήρα.

2.3.1. Η κανονικότητα στη γλωσσική αλλαγή

Η αλλαγή στη γλώσσα έχει επομένως κανονικότητα, και η κανονικότητα αυτή μπορεί να παρατηρηθεί σε όλα τα επίπεδα περιγραφής, δηλαδή τη φωνολογία, τη γραμματική/ σύνταξη/ μορφολογία, τη σημασιολογία.

Σε σχέση με τη φωνολογική αλλαγή, η κανονικότητα είχε παρατηρηθεί ήδη από τον δέκατο ένατο (19^ο) αιώνα και είχε μάλιστα υπερεκτιμηθεί. Οι παλαιότεροι ιστορικοί γλωσσολόγοι είχαν συγκεκριμένα υποστηρίξει ότι όλες οι φωνολογικές αλλαγές συμβαίνουν κατά τρόπο μηχανικό, σχεδόν αυτόματα, βάσει γενικών κανόνων χωρίς εξαιρέσεις, και επηρεάζοντας όλες τις σχετικές λέξεις ταυτόχρονα. Η σύγχρονη έρευνα όμως απέδειξε πως η παραπάνω θεωρία συνιστά υπεραπλούστευση και μάλλον παραπλανητική εικόνα μιας πολύ πιο σύνθετης πραγματικότητας, όπου η αλλαγή στην προφορά ορισμένων φθόγγων επηρεάζει πρώτα ορισμένες λέξεις και έπειτα εξαπλώνεται σταδιακά. Παραμένει ωστόσο γεγονός ότι τόσο η φωνολογική και η γραμματική αλλαγή όσο και η σημασιολογική (που είχε μέχρι πρόσφατα θεωρηθεί αυθαίρετη και δυσπρόσιτη στην κανονική ανάλυση) ακολουθούν "φυσικές" (όχι όμως αναγκαστικές) διαδρομές. Σημαντικός μηχανισμός στη γραμματική αλλαγή έχει αναδειχθεί η αναλογία (π.χ. η αιτιατική πληθυντικού των τριτοκλίτων σε -ας αλλάζει σε -ες αναλογικά με την ονομαστική ήδη από τον 3ο π.Χ. αιώνα: τας γυναίκας > τας γυναίκες), ενώ στη σημασιολογική εξέλιξη των λέξεων βασικό ρόλο παίζουν μηχανισμοί όπως η μεταφορά, η μετωνυμία και η υποκειμενικοποίηση της σημασίας που καθορίζουν και την κατεύθυνση της αλλαγής.

Η γλωσσική αλλαγή λαμβάνει χώρα βάσει δύο τρόπων: προς τα έξω, μέσω μιας κοινότητας, και προς τα μέσα, εντός μιας γλώσσας (Aitchison, 2006, σ. 121).

2.3.2. Οι εξωγλωσσικές αιτίες της γλωσσικής αλλαγής

Ανάλογα με το είδος του κινήτρου που προβάλλεται ως η κατεξοχήν κινητήρια δύναμη στη γλωσσική αλλαγή, καθορίζονται και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην ιστορική γλωσσολογία. Κάποια ρεύματα προέβαλαν περισσότερο κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες, όπως η επαφή πληθυσμών και ο δανεισμός, οι κοινωνικές ανάγκες, η κοινωνικά προνομιούχος θέση μιας διαλέκτου ή ύφους που μπορεί να τα καθιστά "πρότυπα" για τη γλωσσική μεταβολή κ.ο.κ. Για παράδειγμα, η αρχικά ατελής εκμάθηση μιας γλώσσας από ξένους ομιλητές -λόγω της επαφής πληθυσμών στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο- έχει προταθεί ως εξήγηση για τις αλλαγές που υπέστη η αττική διάλεκτος έτσι ώστε να αποτελέσει τη βάση της ελληνιστικής κοινής.

2.3.3. Οι ενδογλωσσικοί παράγοντες της γλωσσικής αλλαγής

Άλλες ερμηνείες για τη γλωσσική αλλαγή θεμελιώθηκαν θεωρητικά πάνω στους καθαρά ενδογλωσσικούς/ ενδοσυστημικούς παράγοντες που αφορούν την ισορροπία του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (πρβ. το παράδειγμα των ηχηρών κλειστών της κοινής που προαναφέρθηκε) ή πάνω στα εγγενή/ φυσικά κίνητρα της αλλαγής (π.χ. η ευκολία στην προφορά κάποιου φωνητικού συνδυασμού έναντι άλλου, μέσω μηχανισμών όπως η αφομοίωση, μπορεί να "πριμοδοτήσει", να ενισχύσει μια αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση). Φυσικά, στις περισσότερες περιπτώσεις γλωσσικών μεταβολών συνυπάρχουν διαφορετικά κίνητρα, και δεν είναι πάντα εύκολο να εκτιμηθεί το ειδικό βάρος του καθενός ως γενεσιουργού αιτίας της αλλαγής.

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν, υπογραμμίζεται ότι η γλωσσική αλλαγή είναι αναπόφευκτη, αέναη και συμβαίνει σταδιακά, προϋποθέτοντας χρονικές περιόδους ποικιλίας κατά τις οποίες οι ομιλητές της γλώσσας μπορούν να επιλέξουν μεταξύ του α' ή β' τύπου, της α' ή β' προφοράς ή χρήσης. Συνέπεια αυτών είναι και το ότι η αλλαγή στη γλώσσα δεν ελέγχεται από εξωτερικές, οργανωμένες ή ατομικές, παρεμβάσεις. Αντίθετα, καθορίζεται από τις ιδιότητες και τους εγγενείς περιορισμούς της ανθρώπινης φυσιολογίας, νόησης και κοινωνίας (Νικηφορίδου, 2001, σσ. 42-43).

2.3.3.1. Η φωνολογική/ φθογγική αλλαγή

Κάθε αλλαγή έχει την τάση να ξεκινάει κάπως "ασθενικά", επηρεάζοντας μόνο μερικές κοινές λέξεις (Aitchison, 2006, σ. 135). Αρχικά, οι νεότεροι και οι



παλαιότεροι τύποι συνυπάρχουν στην ομιλία του ίδιου ομιλητή, μερικές φορές ακόμα και μέσα στο ίδιο ύφος ομιλίας. Σταδιακά, βέβαια, οι νέοι τύποι εκτοπίζουν τους παλιούς: όταν ο νεωτερισμός έχει εξαπλωθεί σε έναν συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, η αλλαγή φαίνεται ότι εδραιώνεται, διαδιδόμενη με εντυπωσιακό τρόπο, σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Έπειτα από αυτήν τη ραγδαία εξάπλωση, ανακόπτει ταχύτητα, και, στη συνέχεια, με αργές διαδικασίες, συνήθως ενσωματώνει τα υπολείμματα.

Αναφορικά με τη φωνολογική αλλαγή, κρίνεται ως λανθασμένη η αντίληψη των νεογραμματικών (ομάδας μελετητών που έδρασαν στη Λειψία γύρω στο 1870) για τις φθογγολογικές αλλαγές ως "μηχανιστικές διαδικασίες" που συμβαίνουν ταυτόχρονα, ως διασπαστικούς παράγοντες που παρασύρουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις τα δομικά σχήματα μιας γλώσσας (Aitchison, 2006, σσ. 136-137). Το παραπάνω είναι πλέον γνωστό καθώς μια αλλαγή επεκτείνεται σε ολοένα και περισσότερα γλωσσικά περιβάλλοντα ακολουθώντας μια σειρά συναφών αλλαγών· αυτό το φαινόμενο είναι γνωστό ως "γενίκευση κανόνα". Με άλλα λόγια, ο μηχανισμός της "αναλογίας" (ο γλωσσικός μηχανισμός που ενοποιεί τις παρόμοιες περιπτώσεις) είναι αυτός που διευθετεί το "χάος" (κατά τους νεογραμματικούς) που αφήνει πίσω της η φθογγική αλλαγή· ουσιαστικά, οι περισσότερες φωνολογικές αλλαγές συνιστούν από μόνες τους ένα είδος αναλογίας, καθώς η μία λέξη αντιγράφει το φθογγικό σχήμα μιας άλλης.

Τέλος, μια φθογγική αλλαγή είναι δυνατόν να είναι "κανονική" (regular), καθώς ενδέχεται να εξαπλωθεί σε όλες ή στις περισσότερες σχετικές λέξεις, όμως "κανονικότητα" δε σημαίνει χρονική σύμπτωση (διαφορετικές λέξεις επηρεάζονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές), ούτε και σταθερό ρυθμό εξασθένησης των τύπων (attrition) (η αλλαγή επηρεάζει πρώτα λίγες λέξεις, έπειτα -και ταχύτατα- πολύ περισσότερες, και, τέλος, μικρό αριθμό από τις υπόλοιπες) (Aitchison, 2006, σσ. 137-138).

Στην ελληνική, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τάση που παρατηρείται σήμερα σε πολλούς ομιλητές να προφέρουν τα ρινικά συμπλέγματα [mb], [nd], [ŋg] ως [b], [d], [g] με αποβολή του έρρινου στοιχείου (π.χ. ανταλλάσσω [anda'laso] > [ada'laso]).

2.3.3.2. Η συντακτική αλλαγή

Ανάλογα με τις αρχικές απόψεις για τη φωνολογική αλλαγή, έτσι και στη συντακτική -δηλαδή η αλλαγή στη μορφή και στη διάταξη των λέξεων-, οι μεταβολές καταρχάς θεωρήθηκαν πως συμβαίνουν χωρίς προειδοποίηση. Ο σύνθετος χαρακτήρας της - ειδικά συγκρινόμενης με τη φθογγική αλλαγή- είναι αποτέλεσμα της ποικιλίας της: πρώτα μεταβάλλονται οι καταλήξεις των λέξεων, επίσης μπορεί να αλλάξει η συμπεριφορά των ρημάτων (π.χ. μεταβιβαστικοποίηση αμετάβατων ρημάτων), ενώ, ακόμη, αλλάζει και η συχνή διάταξη των λέξεων.

Γενικά, η συντακτική αλλαγή περιλαμβάνει ποικιλότητα, δηλαδή μια κατάσταση στην οποία είναι εύκολο να εμφανιστεί μια αλλαγή (Aitchison, 2006, σ. 141). Όπως και στην περίπτωση της φωνολογικής αλλαγής, το νέο και το παλιό συνυπάρχουν, με τους νεωτερισμούς, φυσικά, να μη συμφωνούν με την εκάστοτε πρότυπη γλώσσα. Διακύβευμα αποτελεί η προτίμηση που δείχνουν οι ομιλητές σε κάποιες "νεότερες" επιλογές έναντι κάποιων "παλαιότερων" άλλων.

Οι συντακτικές παραλλαγές προκύπτει ότι διεισδύουν σε ένα και μοναδικό περιβάλλον, σε ένα ευάλωτο σημείο της γλώσσας, δηλαδή σε μια θέση όπου είναι δυνατόν η δομή να επανερμηνευτεί με νέο τρόπο (Aitchison, 2006, σσ. 144-149).

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι αλλαγές στη σύνταξη αποκτούν σταθερό έρεισμα στη γλώσσα καθώς προσκολλώνται σε συγκεκριμένα λεξικά τεμάχια με ιδιαίτερα έντονο τρόπο. Έτσι, οι άνθρωποι εγκλιματίζονται σε μια αλλαγή ακούγοντάς την κατ' επανάληψη σε λίγα κοινόχρηστα λεξικά τεμάχια. Βέβαια, παράλληλα με το γεγονός αυτό, υπάρχουν και αφανείς- λανθάνοντες γλωσσικοί παράγοντες (όπως και στη φθογγική αλλαγή) που λειτουργούν είτε προωθητικά είτε επιβραδυντικά για μία αλλαγή, οι οποίοι βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των ομιλητών που δεν τους συνειδητοποιούν (Aitchison, 2006, σσ. 149-152).

Τέλος, αναφορικά με τη συντακτική αλλαγή, παρατηρείται ότι δεν κινείται ομαλά από το ένα φωνητικό περιβάλλον στο άλλο (όπως η φθογγική), καθώς η αύξηση στη χρήση νέων παραλλαγών πραγματοποιείται στην ίδια αναλογία σε όλα τα συμφραζόμενα ("υπόθεση της σταθερής αναλογίας"/ "constant rate hypothesis").

Σχετικά με την ελληνική γλώσσα, χαρακτηριστικά παραδείγματα συντακτικής αλλαγής είναι τα ρήματα που συντάσσονταν με γενική και τα οποία απαντούν ήδη

στη μεσαιωνική με αιτιατική (π.χ. *επιθυμώ και το ψωμίν*) ή ο αριθμός των προθέσεων που όχι μόνο περιορίζεται αλλά αυτές συντάσσονται συχνότερα με αιτιατική (π.χ. *μετά τους Τούρκους, μέχρι τον Μάιο*).

2.3.3.3. Η γραμματική αλλαγή/ Η γραμματικοποίηση

Η διαδικασία "ψαλιδίσματος" των λέξεων είναι γνωστή ως "γραμματικοποίηση" (grammaticalization). ουσιαστικά, πρόκειται για "την απόδοση γραμματικού χαρακτήρα σε μια προηγούμενως αυτόνομη λέξη" (ορισμός του γλωσσολόγου Antoine Meillet, παρατίθεται στο Aitchison, 2006, σσ. 159-160), και αφορά πιθανότατα την πηγή της πλειονότητας των γραμματικών αλλαγών που υφίστανται οι γλώσσες. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα γραμματικοποίησης, ο Meillet αναφέρεται στην εξέλιξη του μελλοντικού δείκτη της ελληνικής *θα*, ο οποίος προέρχεται από τη *θέλω ίνα* μέσα από τα εξής στάδια: *θέλω ίνα* > *θέλω να* > *θενά* > *θα*.

Οι περισσότεροι ερευνητές εκφράζονται με τρόπο αρνητικό απέναντι στη γλωσσική "σύνθλιψη" (compression), σαν να αποτελεί ένα είδος ολισθήματος ή φθοράς· αντίθετα, υπάρχουν γλωσσολόγοι (όπως ο John Horke Tooke) που βρίσκουν θετικό αυτό το "ψαλίδισμα", ως έναν τρόπο επιτάχυνσης της ομιλίας, έτσι ώστε αυτή να συμβαδίζει με τη σκέψη.

Η γραμματικοποίηση δεν είναι μια απλή μετακίνηση από τη μια σημασία στην άλλη, καθώς τα διάφορα στάδιά της αλληλοεπικαλύπτονται. Η γλώσσα οικοδομεί στρώματα επί στρωμάτων σημασίας, όμως αυτή η διαδικασία "έχει συγκεκριμένη κατεύθυνση" (Aitchison, 2006, σ. 162). Το παραπάνω συμβαίνει καθώς τα αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια της γραμματικοποίησης σχηματίζουν αλυσίδες με προβλέψιμη φορά.

Επίσης, η γραμματικοποίηση περιλαμβάνει και έναν αριθμό από απολιθωμένες εκφράσεις, όπως είναι οι δείκτες λόγου (discourse markers), δηλαδή λέξεις και εκφράσεις που συνδέουν τμήματα ομιλίας ή γραπτού κειμένου (Aitchison, 2006, σ. 166).

Τέλος, μια αλλαγή που εμπλέκει τη γραμματικοποίηση δύναται να αφορά τόσο τη μορφή, όσο και τη σημασία των λέξεων. Όπως φαίνεται, δεν υπάρχει καμία αναγκαία σχέση μεταξύ της σημασιακής και συντακτικής εξέλιξης κατά τη διαδικασία της γραμματικοποίησης (Aitchison, 2006, σ. 169).

Αναφορικά με την ελληνική, η γραμματικοποίηση φαίνεται να χαρακτηρίζει ,για παράδειγμα, την πορεία των τροπικών ρημάτων *μπορώ/-εί* και *πρέπει* από τις σημασίες της άδειας και της στις σημασίες της λογικής δυνατότητας ή βεβαιότητας αντίστοιχα: *Μπορεί να περάσει τώρα* > *Μπορεί να βρέξει* · *Πρέπει να γυρίσεις μέχρι τις δέκα* > *Πρέπει να είσαι γιος του, του μοιάζεις πολύ*).

2.3.3.4. Η σημασιακή/ σημασιολογική αλλαγή

Ως τον δέκατο ένατο (19^ο) αιώνα οι άνθρωποι πίστευαν πως οι λέξεις είχαν ένα "σωστό" νόημα, το οποίο και θα έπρεπε να διατηρηθεί. Ο φόβος για τον εκφυλισμό της σημασίας αποτελεί επαναλαμβανόμενο μοτίβο σε όλες τις εποχές (βλ. 2.1) (Aitchison, 2006, σ. 171). Είναι χαρακτηριστικό πως πολλοί συγγραφείς, κατά την περιγραφή της σημασιακής αλλαγής, επέλεξαν όρους όπως "εξασθένηση" (weakening), "λογοκτονία" (verbicide), "διαστρέβλωση" (distortion). Η εν λόγω αντιμετώπιση της σημασιακής αλλαγής αποτέλεσε τον λόγο για τον οποίο σχεδόν όλες οι γλωσσολογικές θεωρίες επικεντρώνονται στις δομικές πλευρές της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα Γάλλο γλωσσολόγο Antoine Meillet, οι λέξεις μπορούν να μεταβάλλουν τη σημασία τους για γλωσσικούς, ιστορικούς ή κοινωνικούς λόγους (Aitchison, 2006, σ. 175).

Όσον αφορά τη διαδικασία της αλλαγής, είναι γνωστό πως εάν μια λέξη μεταβάλει τη σημασία της, εμφανίζεται μια αλυσιδωτή αντίδραση και στις "γειτονικές", συναφείς της λέξεις. Επομένως, οι σημασίες των λέξεων δεν εκτοπίζουν αιφνιδιαστικά η μία την άλλη, αλλά οι πολλές νέες σημασίες αναδύονται και συνυπάρχουν συχνά χωρίς απώλεια της αρχικής σημασίας. Άρα, όπως συμβαίνει και με τη φθογγική αλλαγή, το "κλειδί" είναι η συνύπαρξη (Aitchison, 2006, σ. 178)· με άλλα λόγια, η πολυσημία είναι η νόρμα, καθώς οι νέες σημασίες παρεισφρεύουν συμβιώνοντας με τις ήδη υπάρχουσες, κατάσταση η οποία μπορεί να διαρκέσει για αιώνες, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη οποιουδήποτε πλήρους λεξικού μιας γλώσσας.

Επίσης, επισημαίνεται εδώ πως οι λέξεις προφανώς διαθέτουν μια κεντρική σημασία ("πρωτότυπη"), η οποία, όμως, είναι δυνατόν να "τραβηχτεί" και να "τεντωθεί" πέρα από τα όριά της. Πώς, όμως, αναδύονται οι νέες σημασίες; Όπως με άλλα είδη αλλαγής, οι νέες σημασίες παρεισφρεύουν σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, και, σταδιακά, επεκτείνονται και σε άλλες χρήσεις. Σε κάθε περίπτωση, η γλώσσα

αντανακλά τη διάδραση του ανθρώπου με τον κόσμο που τον περιβάλλει (Aitchison, 2006, σ. 188).

Ένα παράδειγμα σημασιακής αλλαγής που μπορεί να αντληθεί από την ελληνική είναι η "επέκταση" (broadening) της σημασίας του α.ε. *παιδεύω* (το οποίο σήμαινε αποκλειστικά *ανατρέφω παιδιά*) στη σημασία του *διδάσκω* ή *εκπαιδεύω*, ή, αντίθετα, η "στένωση" (narrowing) της σημασίας του επιθέτου *άλογο* (το οποίο χαρακτήριζε, σε παλαιότερες φάσεις της ελληνικής, όλα τα ζώα) στη δήλωση μόνο του *ίππου* (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004, σσ. 161-162).

2.3.3.5. Η θεωρία του David Lightfoot

Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του Αμερικανού γλωσσολόγου David Lightfoot (παρατίθεται στο Michalis, 2015), η γλωσσική αλλαγή αποτελεί το προϊόν της αλληλεπίδρασης της εσωτερικής γραμματικής (internal grammar) των ομιλητών και της εξωτερικής γλώσσας (external language) της επικοινωνιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα, κάθε φυσικός ομιλητής κατακτά τη μητρική του γλώσσα μέσω της επεξεργασίας των γλωσσικών δεδομένων με τα οποία έρχεται σε επαφή στη βάση των αρχών, των παραμέτρων και των ενδείξεων (cues) του έμφυτου γραμματικού του συστήματος, δηλαδή της έμφυτης καθολικής γραμματικής (native and universal grammar) η οποία καθοδηγεί τη γλωσσική κατάκτηση.

Η παραπάνω θεωρητική πρόταση σημαίνει πως η γλωσσική αλλαγή παρατηρείται όταν οι εσωτερικές γραμματικές της πλειονότητας των ομιλητών μιας συγκεκριμένης γενιάς διαφέρουν από τις εσωτερικές γραμματικές των ομιλητών της επόμενης γενιάς· δηλαδή, οι εσωτερικές γραμματικές των ομιλητών της επόμενης γενιάς αλλάζουν καθώς η εξωτερική γραμματική της πρότυπης γλωσσικής κοινότητας έχει προηγουμένως αλλάξει.

Μάλιστα, όταν στη γλώσσα υπάρχει πολυτυπία σε κάποια υποσυστήματα, είναι λογικό οι φυσικοί ομιλητές κατά τη γλωσσική κατάκτηση να διαμορφώνουν ποικιλίες εσωτερικών γραμματικών.

Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική γραμματική σε μια κοινότητα αλλάζει από περίοδο σε περίοδο εξαιτίας των παρακάτω αιτιών:

1. Η συχνότητα της εμφάνισης κάποιων λέξεων ή δομών αυξάνεται ή μειώνεται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της εξέλιξης της γλώσσας· το παραπάνω φαινόμενο λαμβάνει χώρα εξαιτίας της επιρροής του λεξιλογίου της υψηλής ποικιλίας ή των γραμματικών ποικιλιών και εκφράσεων που κυριαρχούν στα Μ.Μ.Ε. ή λόγω φαινομένων όπως ο γλωσσικός δανεισμός. Συνεπώς, συμβαίνει μια αλλαγή της μορφής της εξωτερικής γραμματικής και, άρα, δομείται μια άλλη εσωτερική γραμματική για την επόμενη γενιά (Michalis, 2015, σ. 13).

Συμπληρωματικά, στο σημείο αυτό τονίζεται πως οι κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων τύπων και κάποιων δομών σε δεδομένη χρονική περίοδο, η οποία εξωτερική γλώσσα αναμένεται να επηρεάσει τη γλωσσική διαίσθηση των ομιλητών της επόμενης γενιάς, άρα αντανακλά την κατεύθυνση των γλωσσικών μεταβολών. Το παραπάνω ενδιαφέρει τον γλωσσολόγο· αντίθετα, τον διδακτολόγο της γλώσσας τον ενδιαφέρει η κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων, των πρακτικών κριτικού γραμματισμού και διαμόρφωσης της γλωσσικής επίγνωσης -ώστε να αναδειχθούν οι γλωσσικοί μύθοι-, αλλά και σε επίπεδο αξιολόγησης της βαρύτητας του γλωσσικού λάθους, δεδομένου ότι, πέραν του βασικού κριτηρίου της κατανοησιμότητας, η αποδεκτότητα ενός τύπου κρίνεται, μεταξύ άλλων, και σε επίπεδο γλωσσικού καθωσπρεπισμού¹¹.

2. Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής εσωτερικής γραμματικής από κάποιους ομιλητές εξαιτίας της μεταβολής της σύνθεσης της εξωτερικής γραμματικής οδηγεί σε μια νέα αλλαγή της εξωτερικής γραμματικής της επόμενης περιόδου, αμέσως όταν η εφαρμογή της εσωτερικής γραμματικής (internal grammar) στην καθημερινή επικοινωνία του συνόλου των ομιλητών της κοινότητας οδηγεί σε μια συγκεκριμένη εξωτερική γλώσσα (external language). Άρα, η αλλαγή της εσωτερικής γραμματικής των ομιλητών έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή της εξωτερικής γραμματικής της κοινότητας και, αντιστοίχως, η διαμόρφωση της εξωτερικής γραμματικής οδηγεί στην αλλαγή της εσωτερικής γραμματικής των νέων ομιλητών.
3. Τέλος, αιτία αποτελεί και η εσωτερική διγλωσσία που χαρακτηρίζει πολλούς ομιλητές. Συγκεκριμένα, στο μυαλό πολλών φυσικών ομιλητών μπορεί να

¹¹ <https://periglwsio.wordpress.com/2015/11/18/mixalis/>

συνυπάρχουν δύο (ή σπανίως περισσότερες από δύο) γραμματικές (coexisting grammars) οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη δομική ποικιλότητα που παρατηρείται στην εξωτερική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι ομιλητές, καθώς αναλύουν τα γλωσσικά δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, σε κάποιες περιπτώσεις διαμορφώνουν δύο διαφορετικές γραμματικές-γραμματικά υποσυστήματα (grammatical subsystems), τα οποία συνυπάρχουν στο μυαλό του ομιλητή και ενδεχομένως πραγματοποιούν την ίδια λειτουργία. Ωστόσο, η συχνότητα της χρήσης αυτών των δύο συνυπαρχουσών γραμματικών από τους ομιλητές είναι διαφορετική σε δύο αλληπάλληλες περιόδους· αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική εμπειρία των ομιλητών κάθε νέας περιόδου είναι διαφορετική από την αντίστοιχη εμπειρία της προηγούμενης περιόδου· συνεπώς, οι ομιλητές της νέας γενιάς βασίζονται σε διαφορετική εξωτερική γλώσσα κατά τη διαμόρφωση της εσωτερικής τους γραμματικής, ως προϊόντος της έμφυτης καθολικής γραμματικής και των γλωσσικών δεδομένων με τα οποία έρχονται σε επαφή.

Συνεπώς, η συχνότητα της εμφάνισης συγκεκριμένων δομών, προτάσεων, λέξεων είναι κομβικός παράγοντας της γλωσσικής αλλαγής. Η αύξηση ή η μείωση της συχνότητας χρήσης ορισμένων γλωσσικών δομών από τους ομιλητές μιας συγκεκριμένης γενιάς επηρεάζει το γλωσσικό εισαγόμενο (language input) των φυσικών ομιλητών της επόμενης γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι δομές με υψηλή συχνότητα εμφάνισης κατακτώνται από τους καινούριους ομιλητές της γλώσσας και αποτελούν μέρη της γραμματικής τους, χωρίς να είναι ευάλωτες σε αλλαγή ή εξαφάνιση, κάτι που δε συμβαίνει με τις δομές που εμφανίζονται σπάνια. Αυτό λαμβάνει χώρα επειδή οι καινούριοι ομιλητές, αγνοώντας τον δομικό κανόνα μιας σπάνια χρησιμοποιούμενης δομής (για παράδειγμα, ενός παρελθοντικού χρόνου ενός ρήματος, ή ενός συγκριτικού βαθμού ενός επιθέτου), εφαρμόζουν συγκεκριμένες στρατηγικές για να την εκφράσουν· η κυριότερη δε στρατηγική που χρησιμοποιούν οι ομιλητές για να διαμορφώσουν τις δομές που δεν έχουν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους επικοινωνία είναι η αναλογία. Επίσης, προκειμένου για τύπους χαμηλής συχνότητας εμφάνισης, δημιουργούν νέους τύπους μέσω των στρατηγικών της υπεργενίκευσης, της επανάλυσης, της υπερδιόρθωσης, της σύμφυρσης και άλλων.

Η δημιουργία των νέων τύπων σημαίνει δημιουργία νέων ποικιλιών στη διάθεση της επόμενης γενιάς, νέα γλωσσικά δεδομένα, τα οποία ενισχύουν την ένταξη των νέων τύπων στην εσωτερική γραμματική των ομιλητών της επόμενης γενιάς, άρα σε δημιουργία προϋποθέσεων για γλωσσική μεταβολή. Οι τύποι αυτοί ενδέχεται να καθιερωθούν· τότε θα παρατηρηθεί πραγματοποίηση της γλωσσικής μεταβολής ή, εάν η καθιέρωσή τους καθυστερήσει, θα παραταθεί ή και θα ακυρωθεί μέσω ανασχετικών μηχανισμών, όπως η γλωσσική διδασκαλία πρότυπων τύπων, των γλωσσικών προτύπων που προβάλλονται από ειδικούς ή από εγχειρίδια γλωσσικής χρήσης, τηλεοπτικές εκπομπές κ.λπ.

2.4. Το γλωσσικό λάθος

Η διόρθωση των λαθών των μαθητών αποτελεί προφανώς μια πολύ σημαντική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, ως γλωσσικό λάθος¹² ορίζεται κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα¹³ (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001). Εύλογα κατανοεί κανείς το γεγονός πως από αυτόν τον ορισμό προκύπτει μια σειρά ζητημάτων τα οποία καθιστούν εμφανή τη σχετικότητα της ύπαρξης του γλωσσικού λάθους, παρά την απόλυτη αξιολογική στάση που συχνά υιοθετείται σε σχέση με αυτό -ειδικά σε σχολικά περιβάλλοντα (βλ. 2.8, 2.8.1., 2.8.2.)

Αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό, αρχικά θεωρείται σκόπιμο να διευκρινιστεί πως η νόρμα εξ ορισμού σημαίνει την επικράτηση μίας έναντι των υπόλοιπων γλωσσικών ποικιλιών που υπάρχουν σε μια γεωγραφική περιοχή -που συνήθως ταυτίζεται με την οντότητα του κράτους. Με αυτή την έννοια, χαρακτηρίζονται ως λάθη οι αποκλίσεις από τη νόρμα που εμφανίζει μια οποιαδήποτε ποικιλία ή διάλεκτός της.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Α. Μιχάλη (Michalis, 2015), το γλωσσικό λάθος των μαθητών μπορεί να οριστεί και ως η απόκλιση ανάμεσα σε μια μεταβατική

¹² Από το ξεκίνημα της μελέτης θα πρέπει να διαχωριστεί το γλωσσικό λάθος από πιθανή σύγχυση ή ταύτισή του με το ορθογραφικό λάθος. Το ορθογραφικό λάθος είναι μία παράβαση ή απόκλιση από τους κανόνες της ορθογραφίας, δηλαδή του τυποποιημένου συστήματος γραφής που διαθέτει κάθε γλώσσα.

¹³ Αποτέλεσμα είναι η νόρμα να παρουσιάζεται ως η μοναδική ορθή γλωσσική μορφή.

(transitional) νοητική γλώσσα¹⁴ του μαθητή και την πρότυπη γλώσσα, δηλαδή την πρότυπη γλώσσα που διδάσκεται στην εκπαίδευση. Οι ασυμφωνίες ανάμεσα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της μεταβατικής (transitional) γλώσσας του μαθητή και της πρότυπης γλώσσας είναι γλωσσικά λάθη, και θεωρούνται δείκτες της μεταβατικής ικανότητας του μαθητή στο στάδιο γλωσσικής κατάκτησης στο οποίο βρίσκεται.

Επίσης, πέραν των παραπάνω αναφορών, υπογραμμίζεται πως η νόρμα -δηλαδή η δομή, το λεξιλόγιο και η ορθογραφία της πρότυπης γλώσσας ενός κράτους (Michalis, 2015)¹⁵- αποτελεί μια γλωσσική μορφή τυποποιημένη, η οποία αποκρυσταλλώνεται μέσω των διαδικασιών της κωδικοποίησης στις Γραμματικές και στα Λεξικά μιας γλώσσας. Ωστόσο, ακόμη και αυτή η τυποποίηση προφανώς παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, αφού το τί τελικά περιλαμβάνεται σε τέτοιου είδους εγχειρίδια είναι θέμα των στόχων και των προδιαγραφών που τίθενται από τους συντάκτες τους (π.χ. παράγεται διαφορετικό αποτέλεσμα εάν ο στόχος τους είναι η ρύθμιση και διαφορετικό αν είναι η περιγραφή).

Εξάλλου, η μορφή της γλώσσας που παρουσιάζεται στις Γραμματικές και τα Λεξικά αντιστοιχεί στη χρονική περίοδο κατά την οποία αυτά συντάχθηκαν. Κατά συνέπεια, είναι αδύνατον να καταγραφεί η γλωσσική αλλαγή που δεδομένα -και αποδεδειγμένα μετά τις έρευνες του W. Labov¹⁶- συμβαίνει διαρκώς και σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Συνάγεται λοιπόν πως εμφανίζεται μια διάσταση ανάμεσα στη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιεί η γλωσσική κοινότητα με τρόπο ζωντανό, αβίαστο, καθημερινό, και στη στατική εικόνα της γλώσσας που προβάλλεται μέσα από τα εν λόγω εγχειρίδια· είναι εύλογο πως σε αυτήν την εικόνα δεν μπορεί να περιληφθεί η

¹⁴ Το γλωσσικό σύστημα, οι γραμματικές δομές και το λεξιλόγιο που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε ένα συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο της γλωσσικής του κατάκτησης. Δηλαδή, αποτελεί την εσωτερική γραμματική (internal grammar) και το λεξικό σύστημα που υπάρχει στο μυαλό του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο στάδιο κατά την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας. Τα παραπάνω είναι προϊόντα της νοητικής επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου (language input), δηλαδή των δομικών και λεξικών γλωσσικών δεδομένων που συλλέγονται από το επικοινωνιακό περιβάλλον του μαθητή και επηρεάζουν τη γλωσσική πρόσληψη και παραγωγή του.

¹⁵ Η νόρμα (standard language) αποτελεί τον επίσημο γλωσσικό κώδικα της εκπαίδευσης, των δικαστηρίων, της διοίκησης και των Μ.Μ.Ε.

¹⁶ Τη δεκαετία του 1960, ο Αμερικανός γλωσσολόγος William Labov διεξάγει και δημοσιεύει τρεις μεγάλες έρευνες σχετικά με το πώς εκφράζεται η σχέση γλωσσικών και κοινωνικών παραμέτρων, και με ποιους τρόπους είναι αυτή δυνατόν να διερευνηθεί. Σύμφωνα με τον Labov, η *ποικιλότητα* και η *απροσδιοριστία*, τις οποίες πολλοί γλωσσολόγοι προσπάθησαν να αποφύγουν στις έρευνές τους, συνιστούν αρκετά συχνά ενδείξεις ότι οι αλλαγές είναι σε εξέλιξη (Aitchison, 2006).

ζωτικότητα, η ποικιλία και οι ασυνέχειες του προφορικού λόγου (Σετάτος Μ. , 1991, σσ. 30-31). Συνεπώς, μεγάλος αριθμός μορφών και εκφορών που "λέγονται", θα αξιολογηθούν ως λάθη εάν κριθούν μέσα από την οπτική επίσημων εγχειριδίων, όπως τα Λεξικά, οι Γραμματικές, αλλά φυσικά και τα διάφορων αντικειμένων σχολικά εγχειρίδια.

Συνεπαγωγικά, είναι προφανές πως η νόρμα, καθώς επενδύεται με το κύρος του κανόνα και την ισχύ του προτύπου, εμφανίζεται ως η μόνη ορθή γλωσσική μορφή. Άρα, η σχετικότητα του γλωσσικού λάθους, η οποία γίνεται ιδιαίτερα εμφανής μετά από ακροθιγή έστω ενασχόληση με τις παραμέτρους που το ορίζουν συχνά "απολυτοποιείται". τα Λεξικά, οι Γραμματικές και τα πλείστα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται πως καταγράφουν τη "σωστή χρήση" της γλώσσας.

Είναι ευνόητο ότι αυτές οι απόλυτες οριοθετήσεις δημιουργούν απόλυτες στάσεις απέναντι στη γλώσσα: καταρχάς, όσοι δεν ακολουθούν την πιστή χρήση της επίσημης γλώσσας στιγματίζονται κοινωνικά· επιπροσθέτως, σε περιπτώσεις που οι παρεκκλίσεις από τη νόρμα παίρνουν εκτεταμένο χαρακτήρα παρατηρούνται "κινήσεις καθαρισμού", οι οποίες διαχρονικά συνήθως συνοδεύονται από το ιδεολογικό επίχρισμα του κινδύνου αφανισμού ή αλλοίωσης της εκάστοτε "απειλούμενης" γλώσσας.

2.4.1. Η διαδικασία της γλωσσικής αλλαγής και η σχέση της με τη διαδικασία παραγωγής γλωσσικών λαθών

Σύμφωνα με τον πρωτοπόρο γλωσσολόγο -και πολιτικό επιστήμονα- Νόαμ Τσόμσκυ, καθώς και με τους γλωσσολόγους που ασχολούνται με τη Γενετική Γραμματική, η γραμματική ως ιδέα (concept) χωρίζεται σε δύο κατηγορίες (Michalis, 2015, σσ. 8-10):

1. εσωτερική γραμματική (internal grammar), δηλαδή το προσωπικό γραμματικό σύστημα, το οποίο αποτελεί προϊόν, από τη μία, της έμφυτης καθολικής γραμματικής (universal grammar) (του μητρικού γραμματικού συστήματος που περιλαμβάνει γενικές και καθολικές γραμματικές αρχές και είναι μέρος του νου του καθενός από τη στιγμή της γέννησής του κ.ε.) και, από την άλλη, (προϊόν) των πραγματικών γλωσσικών δεδομένων στα οποία το άτομο εκτίθεται και τα οποία τελικά ενεργοποιούν και προωθούν την έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό

κατάκτησης της γραμματικής, δηλαδή την καθολική γραμματική. Η εσωτερική γραμματική καθορίζει την παραγωγή και τη μορφή των λέξεων και των προτάσεων που παράγει το κάθε άτομο και οι οποίες συνάδουν με τη γλωσσική του διαίσθηση (language intuition).

2. εξωτερική γραμματική (external grammar): αποτελεί τη γραμματική της γλωσσικής κοινότητας, δηλαδή τη γραμματική των γλωσσών ενός κράτους, μιας τοπικής διαλέκτου ή μιας εθνικής γλώσσας. Αφορά το γραμματικό σύστημα μιας συγκεκριμένης γλώσσας (τους φωνολογικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες της, π.χ. Γραμματική της Νέας Ελληνικής).

Η γραμματικότητα σχετίζεται τόσο με το επίπεδο της εσωτερικής γραμματικής, όσο και με αυτό της εξωτερικής γραμματικής. Πιο συγκεκριμένα, οι ομιλητές κρίνουν τη γραμματικότητα βάσει της γλωσσικής τους διαίσθησης- της εσωτερικής του γραμματικής, ενώ, ταυτόχρονα, οι δομές κρίνονται και σύμφωνα με τους περιγραφικούς και ρυθμιστικούς κανόνες της εξωτερικής γραμματικής της γλωσσικής κοινότητας.

Ταυτόχρονα, η αποδεκτότητα ή μη μιας φράσης εξαρτάται από το κειμενικό και καταστασιακό συγκείμενο και το κοινωνικό και επικοινωνιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι προτάσεις *δεν υπάρχουνε κενές θέσεις και ο καθένας προσπαθεί να φάει τον άλλον*, παρότι είναι καθόλα γραμματικές, είναι μη αποδεκτές αφού δεν αποτελούν δείγματα επίσημου ύφους και συνεπώς δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα επίσημο κείμενο.

2.4.2. Συμπερασματικά ή Η σχέση του γλωσσικού λάθους με τη γλωσσική αλλαγή

Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως δε θα υπάρχει πάντα συμφωνία ανάμεσα στους ομιλητές για τη γραμματικότητα ή μη μιας φράσης. Ρόλο στην παραπάνω διαδικασία καθορισμού της γραμματικότητας διαδραματίζει η γλωσσική διαίσθηση και η εσωτερική γραμματική του καθενός. Παράλληλα, στη διαδικασία συμβάλλουν οι αξιολογήσεις των ρυθμιστικών Γραμματικών, άρα και η ίδια η εκπαίδευση (Michalis, 2015, σ. 11).

Συνέπεια των παραπάνω είναι να παράγονται δομές οι οποίες θεωρούνται μη γραμματικές, όμως αποδεκτές: π.χ. *Υπάρχει οργή στους πολίτες, οι οποίοι κανείς δεν*

αποκλείει ότι θα δώσουν αντιμνημονιακή ψήφο (στη συγκεκριμένη πρόταση, ο συντακτικός ρόλος της αναφορικής αντωνυμίας είναι αμφίσημος).

Συμπερασματικά, είναι εύλογο πως η αξιολόγηση τέτοιων δομών (οι οποίες από άλλους ομιλητές κρίνονται ως γραμματικές και αποδεκτές, ενώ από άλλους ως μη γραμματικές και μη αποδεκτές) δεν μπορεί να είναι καθολική: ορισμένες δομές θεωρούνται γραμματικές από τους ομιλητές σύμφωνα με τη γλωσσική τους διαίσθηση και την εσωτερική τους γραμματική, αλλά ταυτόχρονα κρίνονται ως μη αποδεκτές από ομιλητές που ακολουθούν τις αρχές των ρυθμιστικών Γραμματικών. Η παραγωγή, η αξιολόγηση και η χρήση τέτοιων αμφισβητούμενων δομών ως γραμματικών και αποδεκτών είναι επακριβώς δείκτης γλωσσικής αλλαγής σε συγκεκριμένα δομικά υποσυστήματα του γλωσσικού συστήματος. Με άλλα λόγια, η χρήση στην επικοινωνία δομών των οποίων η γραμματικότητα ή η δυνατότητα χρήσης τίθεται υπό αμφισβήτηση από πολλούς ομιλητές αποτελεί δείκτη ότι αυτές οι δομές είναι προϊόντα μιας διαδικασίας γλωσσικής αλλαγής (Michalis, 2015, σ. 12). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της γλωσσικής αλλαγής σε μια επικοινωνιακή κοινότητα είναι το ότι γλωσσικοί τύποι και δομές που εμφανίζονται τελευταία, και είναι προϊόντα μιας διαδικασίας γλωσσικής αλλαγής, κρίνονται ως μη αποδεκτοί και ως λανθασμένοι από ένα μέρος των ομιλητών (Aitchison, 2006, σσ. 34-36).

2.4.3. Μηχανισμοί παραγωγής γλωσσικών λαθών

1. Κατά την προσπάθεια ερμηνείας των βασικών μηχανισμών παραγωγής των γλωσσικών λαθών, πρωταρχικά εμφανίζεται το φαινόμενο της αναλογίας. Αναλογία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή. Έτσι, όταν -λογικά- στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο δικαιολογείται η μη κανονική προφορά του *διάρρηξη* ως [ˈdʒariksi] με βάση την κανονική προφορά του *διαβάζω* ως [dʒaˈnazo], στην ουσία γίνεται αποδεκτή η αναλογική επίδραση της συνιζήμενης προφοράς [dʒa] σε λέξεις που κανονικά προφέρονται ασυνιζήτα. Στο μορφολογικό επίπεδο, επίσης, αναγνωρίζεται η αναλογική επίδραση του αορίστου *διέγραψε* στον τύπο της προστακτικής *διάγραψε*, ή του τύπου *του μαθητή* στον τύπο *του διεθνούς* για τη δημιουργία του τύπου *του διεθνή*. Παρόμοια μπορούν να

ερμηνευθούν και συντακτικές αποκλίσεις του τύπου *μετά Χριστού, μετά μεσημβρίας*.

1.1 Ως δευτερεύουσα διάσταση του μηχανισμού της αναλογίας θεωρείται η υπεργενίκευση. Ως υπεργενίκευση ορίζεται η επέκταση της χρήσης ενός σημαντικού και συχνού δομικού κανόνα μιας γραμματικής δομής (π.χ. ενός καταληκτικού μορφήματος) στις δομές που αποτελούν -κατά κάποιον τρόπο- εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, ο τύπος *εκρήχτηκε*, ως τύπος οφειλόμενος σε υπεργενίκευση του κυρίαρχου δομικού παραδείγματος της παθητικής φωνής μπορεί να αποτελεί δείγμα γλωσσικής μεταβολής. Επίσης, στην περίοδο *ειδικά στην Ελλάδα που η ανεργία αυξάνεται...*, η χρήση του μορίου *που* υπεργενικεύεται αντί της χρήσης του μορίου *όπου*. Ακόμη, στη φράση *Η συμμορία των τεσσάρων τραγουδιστών που λυμαίνει τη Θεσσαλονίκη...* παρατηρείται υπεργενίκευση των καταλήξεων της Ενεργητικής φωνής, και έτσι χρησιμοποιείται ο τύπος *λυμαίνει* αντί για τον τύπο *λυμαίνεται*. Τέλος, στην πρόταση *Στην ανακοίνωση επισημαίνονταν ότι...* υπάρχει υπεργενίκευση του καταληκτικού μορφήματος των ρημάτων σε -ούμαι (π.χ. παρατηρούμαι) και συνεπώς χρησιμοποιείται το γ' πληθυντικό γραμματικό πρόσωπο *επισημαίνονταν* (πρβλ. παρατηρούνταν) αντί για το γ' ενικό *επισημαινόταν* (Michalis, 2015, σ. 15).

1.2 Στον μηχανισμό της αναλογίας επίσης ανήκει και η υπερδιόρθωση μιας λέξης ή δομής σύμφωνα με ένα άλλο κυρίαρχο δομικό μοτίβο (π.χ. η χρήση της πρόθεσης *ως ως* δείκτη σύγκρισης αντί για την πρόθεση *σαν*).

1.3 Τέλος, και η επέκταση ενός συντακτικού στοιχείου στη βάση ενός άλλου κυρίαρχου στοιχείου συγκαταλέγεται στην αναλογία: π.χ. *πιο καλύτερα* αντί για *πιο καλά* ή *καλύτερα*, ή ο τύπος *αποσυντίθεση* (> ρήμα αποσυντίθεται) αντί για της λέξης *αποσύνθεση*. Δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο ότι ακριβώς το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην αγγλική γλώσσα, με εκφορές όπως "more prettier" (= πιο ομορφότερος). Η διαγλωσσική εμφάνιση του φαινομένου μαρτυρεί χωρίς αμφιβολία και τον συστηματικό και καθόλου τυχαίο χαρακτήρα του.

2. Ένας άλλος μηχανισμός παραγωγής λαθών είναι το φαινόμενο της ενίσχυσης [reinforcement], το οποίο είναι υπεύθυνο για την προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων για την κατάκτηση περισσότερης εκφραστικότητας ή την ενίσχυση της σημασίας (έμφαση, επίταση). Στο φαινόμενο αυτό οφείλεται η συνύπαρξη,

συνήθως στον προφορικό λόγο, του *πιο* και του *-ότερος* στις εκφορές *πιο ανώτερος*, *πιο καλύτερος*.

3. Η παρετυμολογία ή λαϊκή ετυμολογία ευθύνεται επίσης για λάθη που εμφανίζονται στο λεξιλόγιο. Παρετυμολογία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής, προσπαθώντας να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει μια "ανοίκεια" λέξη, την ετυμολογεί εσφαλμένα προσαρμόζοντάς τη σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές, έτσι ώστε να προκύψει για αυτόν σημασιολογική διαφάνεια. Για αυτόν τον λόγο, στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιεί το *ανθρόστομη* (παρετυμολογώντας ως < *ανθρός* + *στόμα*, η "βωμολόχος") αντί του *αθυρόστομη* (*άθυρος* + *στόμα*, "αυτή που δεν έχει πόρτα στο στόμα της"), επειδή του είναι σημασιολογικά σκοτεινό το *άθυρος*. Στο *αποθανατίζω*, τέλος, γίνεται επανεισαγωγή ολόκληρου του προθήματος *από* για να δηλωθεί η έννοια της απομάκρυνσης: *από* + *θάνατος* + *-ίζω*, "απομακρύνω από τον θάνατο", και έτσι "κάνω κάτι αθάνατο", ενώ το δεύτερο ετυμολογείται σωστά από το *από* + *αθάνατος* + *-ίζω*, "κάνω κάτι αθάνατο" (το *από*, σε αυτήν την περίπτωση, έχει επιτατική σημασία). Παρετυμολογική επίδραση υπάρχει και στην περίπτωση της χρήσης του *ευάριθμος* με τη σημασία "πολύαριθμος". Εδώ, το πρώτο συνθετικό *ευ-* γίνεται αντιληπτό με τη σημασία "πολύς", και το σύνθετο ερμηνεύεται ως "ικανός στον αριθμό" αντί του σωστού "εύκολος να αριθμηθεί".
4. Ο όρος σύμφυρση (**blending**) αναφέρεται στη διαδικασία της συνειδητής δημιουργίας ενός νεολογισμού, ο οποίος προκύπτει από δύο (αφετηριακές) υπαρκτές λεξικές μονάδες οι οποίες ενώνονται μετά από αποκοπή [π.χ. *σοκοφρέτα* < *σοκο(λάτα)* < (*γκο*)φρέτα]. Η νέα παραγόμενη λεξική μονάδα ονομάζεται συμφυρμός (blend). Συνήθως χρησιμοποιούνται οι όροι σύμφυρση (για να περιγραφεί η διαδικασία) και συμφυρμός (για να αποδοθεί το αποτέλεσμα). Οι παραπάνω όροι επιλέγονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία όχι μόνο διότι χρησιμοποιήθηκαν από μελετητές του προηγούμενου αιώνα (από τον Χατζιδάκι, ήδη το 1915), αλλά, πρωτίστως, γιατί είναι οι περισσότεροι κυριολεκτικοί σε σύγκριση με άλλους που προτάθηκαν (π.χ. όροι όπως *μίγμα* και *μιγματοποίηση* είναι γενικοί, *αμάλγαμα* και *αμαλγαμάτωση* αρκετά αδιαφανείς, ενώ οι όροι *πτυσσόμενη λέξη* και *λέξη-φουσαρμόνικα* είναι ανακριβείς, δεδομένου ότι αποδεδειγμένα ένας συμφυρμός μπορεί να είναι μεγαλύτερος από τα όρια των λεξικών μονάδων από τις οποίες προκύπτει. Με βάση την υποκατηγοριοποίηση

των Κατσούδα & Νάκα, προτείνονται τέσσερις συμφυρμικοί μηχανισμοί. Διακρίνονται τα εξής είδη σύμφυρσης: α) εμπροσθοχωρητική (antegrading), π.χ. *ταρά(ζω) + κουνάω > ταρακουνάω*. β) οπισθοχωρητική (retrograding), π.χ. *BHMA + (ma)gazino > BHMAgazino*. γ) αλληλοεισχωρητική (back-forth-grading), π.χ. *χάκ(ερ) + (ακ)τιβιστές > χακτιβιστές*. και δ) ενδοεισχωρητική (intrograding), π.χ. *δια(πλοκή) + blog > διαblogή*.

Αναφορικά με το φαινόμενο της σύμφυρσης, δεν μπορεί να μη γίνει ιδιαίτερος λόγος και για την **απλολογία**, δηλαδή την αποκοπή της μιας από τις δύο απολύτως όμοιες συλλαβές, π.χ. *ΘαλασΣάμου < θάλασ(σα) + Σάμου*, διαδικασία, όμως, η οποία διαφοροποιείται από ό,τι συμβαίνει σε περιπτώσεις αποκομμένων πολυσύνθετων, π.χ. *αεροναυσιπλοΐα < αερο(πλοΐα) + ναυσιπλοΐα*. Συναφή αλλά απολύτως διακριτά από τα προϊόντα της σύμφυρσης είναι και τα προϊόντα του **γλωσσικού συγχρωτισμού (contamination)**. Αυτή η διαδικασία είναι σποραδική και αφορά λέξεις που βρίσκονται σε κοντινή ακολουθία η μία από την άλλη, με αποτέλεσμα η γειτνίαση αλλά και η μεγάλη σημασιολογική τους συνάφεια να οδηγεί στην επίδραση της μιας πάνω στην άλλη, π.χ. *Οκτώβριος > Οκτώμβριος //* κατά τα *Σεπτέμβριος, Νοέμβριος* ή *επίμονος > επίμων //* κατά το συνώνυμο *πείσμων*. Η Κατσούδα, ονομάζει τη διαδικασία "μορφολογική συμμόρφωση (κατά τα συγγενή)". Οι Κατσούδα & Νάκας θεωρούν ότι μια τέτοια απόδοση του όρου, αφενός, απέχει πολύ από το πνεύμα της "επιμόλυνσης που υφίσταται μια λέξη από μια άλλη", όπως άλλωστε φανερώνει και ο αγγλικός όρος contamination (=μόλυνση), και, αφετέρου, αποτελεί ένα δύσχρηστο πολυλεκτικό σύνολο. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται ο όρος **συγχρωτισμός**, ο οποίος είναι σαφώς οικονομικότερος, εκτός από το ότι περιγράφει παραστατικά τη διαδικασία μέσα από την οποία προκύπτει η σποραδική αυτή γλωσσική μεταβολή.

- Επίσης, γίνεται διάκριση των συμφυρμών από τις περιπτώσεις όπου από μία υπαρκτή λέξη αναδύεται μια άλλη υπαρκτή λέξη, με τη βοήθεια ποικίλων μέσων (γραμματοσειράς, μορφοποίησης, σημείων στίξης, παρορθογράφησης κ.ά.): π.χ. *ΕΛΛΗ-ΝΙΚΑ < Ελληνικά //* *νικά*, *Ασφα-λύσεις < Ασφαλίσεις //* *λύσεις*. Για αυτού του είδους τον νεολογικό μηχανισμό ή τη νεολογική διαδικασία **επανανάλυσης** μιας υπαρκτής λέξης χρησιμοποιείται από τους Κατσούδα & Νάκα ο γενικότερος όρος επανευμολόγηση. Συνεπώς, ουσιαστικά επαναναλύεται μια συντακτική ή μορφολογική δομή στη βάση μιας άλλης συχνότερης, κάτι που, ως διαδικασία,

αποτελεί φυσιολογικό δομικό μοντέλο. Για παράδειγμα, στη φράση *τα ρήγματα αυτά αποτελούν έναν μικρό αριθμό ανάμεσα στα εκατοντάδες που βρίσκονται στον πυθμένα των ελληνικών θαλασσών* παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στο ουδέτερο γένος του άρθρου *τα* και το θηλυκό του αριθμητικού ουσιαστικού *εκατοντάδες*. Άρα, το αριθμητικό ουσιαστικό επαναναλύεται ως αριθμητικό επίθετο, το οποίο βρίσκεται στην ίδια πτώση με το ουσιαστικό με το οποίο συμφωνεί. Ένα τελευταίο παράδειγμα επανάλυσης θα αποτελούσε η λέξη *τροχοπέδη*, η οποία συχνά κατηγοριοποιείται στα ουδέτερα ουσιαστικά προφανώς λόγω του καταληκτικού της μορφήματος [-i] (Michalis, 2015, σσ. 17-18). Φυσικά, η υψηλή συχνότητα εμφάνισης αποτελεί δείγμα ότι τέτοιες δομές θα αποτελέσουν τμήμα της εσωτερικής γραμματικής των φυσικών ομιλητών της επόμενης γενιάς που μιλάει μία γλώσσα, και άρα δείκτη γλωσσικής αλλαγής. Επιπροσθέτως, με τον όρο **επανετυμολόγηση** -που από άλλους χρησιμοποιείται- δίνεται έμφαση στη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας, η οποία διαφοροποιείται πλήρως από τη διαδικασία της παρετυμολογίας. Η πρώτη είναι συνειδητή και σκόπιμη, ενώ η παρετυμολογία προκύπτει λόγω άγνοιας της ετυμολογικής προέλευσης μιας λέξης. Η παρορθογράφηση, για παράδειγμα, της λέξης *Ασφαλύσεις* γίνεται στο πλαίσιο διαφήμισης κάποιας ασφαλιστικής εταιρείας, ώστε να αναδυθεί εσκεμμένα η λέξη *λύσεις*, ενώ, αντιθέτως, η σύνδεση του *Φλεβάρη* με τη *φλέβα* ή η μεταβολή του *λιποθυμώ* σε *λιγοθυμώ*, κατά το επίθετο *λίγος*, είναι προϊόντα ετυμολογικής άγνοιας, δηλαδή παρετυμολόγησης.

2.4.4. Οι "κόκκινες γραμμές": 1) γλωσσικό αίσθημα φυσικού ομιλητή & 2) μη σημαντικά είδη- αίτια του γλωσσικού λάθους

Στο σημείο αυτό πρέπει να τεθεί μια ξεκάθαρη διαχωριστική, μια "κόκκινη γραμμή", η οποία διαχωρίζει τα γλωσσικά λάθη τα οποία παραβαίνουν το αίσθημα- τη γλωσσική διαίσθηση του φυσικού ομιλητή μιας γλώσσας (π.χ. *το γεγονός- του γεγονός*) από εκείνα που τείνουν να μην το παραβιάζουν (π.χ. η προστακτική με εσωτερική αύξηση- *επίλεξε/ επέλεξε*). Δε χρειάζεται να τονιστεί ιδιαίτερα το ότι η παρούσα μελέτη -όπως και οι υπόλοιπες όσες αναφέρονται στην έννοια του γλωσσικού λάθους- εστιάζει στη δεύτερη περίπτωση λάθους.

Παρόλο που η έννοια του λάθους (error) πολλές φορές ταυτίζεται με την έννοια του σφάλματος (mistake), οι δύο όροι διαφοροποιούνται εννοιολογικά, καθώς αναφέρονται αντίστοιχα στη διάκριση του συστηματικού από το μη συστηματικό -ή τυχαίο- λάθος. Προφανώς, την παρούσα εργασία δεν ενδιαφέρουν τα λάθη που ανήκουν στη δεύτερη περίπτωση, αλλά τα λάθη που θεωρούνται συστηματικά (προέρχονται από ανεπαρκή γνώση των γλωσσικών κανόνων και αντιπροσωπεύουν μειωμένη γλωσσική ικανότητα- linguistic competence).

Αυτονόητο είναι, επίσης, ότι τα σαρδάμ, τα ολισθήματα και τέτοιου είδους σφάλματα δεν μπορούν να είναι δείγματα γλωσσικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, τα "γλωσσικά ολισθήματα" (slips), δηλαδή τα λάθη που οφείλονται σε κούραση, απροσεξία ή ταχύτητα του λόγου του ομιλητή, όπως επίσης και λάθη που συνδέονται με μια προσωρινή μνημονική συσκώτιση του ομιλητή (mistakes) δε λαμβάνονται υπόψη σε ανάλογες με την παρούσα έρευνες -οι οποίες εστιάζουν σε λάθη που οφείλονται σε άγνοια ή ατελή γνώση των γραμματικών και ρυθμιστικών κανόνων (errors¹⁷ και solecisms¹⁸).

Αναλόγως, το ίδιο συμβαίνει και με σφάλματα ομιλητών που, για διάφορους λόγους, χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο κοινωνιογλωσσικής ικανότητας και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την υψηλή ποικιλία όπου αυτή απαιτείται. Αυτά τα λάθη επίσης δεν προοιωνίζονται γλωσσική μεταβολή¹⁹.

2.5.4. Πρώτη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών

Είναι εύλογο πως τα γλωσσικά λάθη κατηγοριοποιούνται και αναλύονται αναλόγως. Έτσι, ακολουθώντας με τη βιβλιογραφία (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001), η εξέταση των γλωσσικών λαθών θα βασιστεί στις τρεις ακόλουθες γενικές κατηγορίες: 1. Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, 2. Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, 3. Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας.

¹⁷ Error= το γλωσσικό λάθος άγνοιας των κανόνων γραμματικής ή χρήσης της γλώσσας (π.χ. του γεγονός, επιτίθονται)

¹⁸ Σολοικισμός (solecism) ονομάζεται συνήθως η χρήση δομών που διαφοροποιούνται από την πρότυπη γλώσσα και τη ρυθμιστική σχολική γραμματική, άσχετα με το αν προκαλείται η διαίσθηση των φυσικών ομιλητών (π.χ. επέστρεψε αντί για επίστρεψε, λάθος κατά το οποίο δε θίγεται το γλωσσικό αίσθημα)

¹⁹ <https://periglwsio.wordpress.com/2015/11/18/mixalis/>

2.5.4.1. Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα

Πιο εξειδικευμένα, ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, τα λάθη κατατάσσονται ως εξής (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001):

1.α) λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο: π.χ. η προφορά της λέξης διάρρηξη ως [ˈdʲariksi] αντί του κανονικού [diˈariksi], προφορά που αποτελεί προσαρμογή στις υπόλοιπες λέξεις που προφέρονται ως [dʲa]: π.χ. διαβάζω [dʲaˈnazo].

1.β) λάθη στο μορφολογικό επίπεδο: π.χ. η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής *διέγραψε*, αντί του κανονικού *διάγραψε*, υπό την επίδραση του γ' προσώπου του αορίστου *διέγραψε*· ή, στο επίθετο *διεθνής*, η δημιουργία τύπου γενικής *του διεθνή* αντί του κανονικού *του διεθνούς*, υπό την επίδραση της γενικής ουσιαστικών όπως *ο μαθητής/του μαθητή*, η χρησιμοποίηση τύπων όπως *της ηχώς, της πειθώς, της Σαπφώς*, αντί των ορθών τύπων *ηχούς, πειθούς, Σαπφούς* κ.ά., η λανθασμένη χρήση του επιρρήματος *επικεφαλής* ως επιθέτου, που μάλιστα κλίνεται (*συνάντησαν τον επικεφαλή της αντιπροσωπείας*).

1.γ) λάθη στο συντακτικό επίπεδο: π.χ. η εκφορά *μετά Χριστού* αντί του κανονικού *μετά Χριστόν* υπό την επίδραση της εκφοράς *προ Χριστού*· οι φράσεις *υπέρ του δέοντος* αντί του ορθού *υπέρ το δέον*, *επί τούτω* και *όχι επί τούτου*, *πριν από την έναρξη* και *όχι πριν την έναρξη*, *βρέχει επί δικαίους και αδίκους* και *όχι επί δικαίων και αδίκων*, σφάλματα στη σύνταξη ρημάτων (π.χ. *αξίζω την προσοχή, αποποιούμαι την κληρονομιά, απεκδύομαι την ευθύνη, διαφεύγω τον κίνδυνο, μετέρχομαι όλα τα μέσα, απεμπολώ τις ιδέες μου* κ.ά.), στη σύνταξη του *ως* (π.χ. *η ιδιότητά του ως αστυνομικού* και *όχι η ιδιότητά τους ως αστυνομικός*) ή ακόμα και στη χρήση του *που*. Ως λάθη θα μπορούσαν επίσης να εκληφθούν και οι εκφορές *πιο ανώτερος, πιο καλύτερος* -που ανήκουν στο μορφοσυντακτικό επίπεδο-, όπου συνυπάρχουν πλεοναστικά δύο μορφήματα (*πιο, -τερος*) για τη δήλωση του συγκριτικού βαθμού (το τελευταίο λάθος οφείλεται στο φαινόμενο της ενίσχυσης)

1.δ) λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο: π.χ. η χρήση της λέξης *ευάριθμος* με τη σημασία "πολυάριθμος", "πολύς στον αριθμό" αντί της κανονικής σημασίας "ολιγάριθμος", "εύκολος να αριθμηθεί"· συνηθισμένο φαινόμενο είναι αυτό της εννοιολογικής ταύτισης, όπως για παράδειγμα *ακροαματικότητα – θεαματικότητα, εκατονταετηρίδα – εκατονταετία, επιβατικός – επιβατηγός, θνησιμότητα – θνητότητα,*

κατασκοπικός – κατασκοπευτικός, κυκλοφορικός – κυκλοφοριακός, μετεγγραφή – μεταγραφή, παρευρίσκομαι – παραβρίσκομαι, νύξη – υπαινιγμός, χιλιετία – χιλιετηρίδα κ.ά.· συχνές είναι και οι περιπτώσεις εννοιολογικής σύγχυσης: λέξεις δηλαδή που έχουν παραπλήσια μορφή (παρώνυμα), όχι όμως και την ίδια σημασία, μοιάζουν ως προς τον γραμματικό τύπο (γραμματικά ή μορφολογικά παρώνυμα), τον τονισμό (τονικά παρώνυμα) ή την προφορά (φωνολογικά παρώνυμα): άδηλος – αδήλωτος, αδιακρίτως – αδιάκριτα, αιμάτινος – αιματικός, αισθαντικός – αισθησιακός, ακριβής – ακριβός, ανάθεμα – ανάθημα, άνεργος – άεργος, γένεση – γέννηση, ελλαδικός – ελληνικός, έποικος – άποικος, ήμερος – ήρεμος, νόμος – νομός, οδύνη – ωδίνες, προσωπείο – προσωπίδα, στήλη – στύλος, σχολείο – σχόλιο, κ.ά.· ακόμη, παρατηρούνται αποκλίσεις από τους ορθούς, από άποψη παραγωγής και ετυμολογίας, λεκτικούς τύπους: αβρότητα – αμβρότητα, αθυρόστομος – ανθηρόστομος, δικτάτορας – δικτάτορας, ζάμπλουτος – ζάπλουτος, κοινοτυπία – κοινοτοπία, μεγενθύνω – μεγεθύνω, Οκτώμβριος – Οκτώβριος, παρανομαστής – παρονομαστής, παρεπιπτόντως – παρεμπιπτόντως, πυρανάλωμα – παρανάλωμα, υποθάλπω – υποθάλπτω κ.ά.

ε) λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο: π.χ. η χρήση της λέξης *ανθηρόστομη* στη θέση του *αθυρόστομη*· η χρήση του *αποθανατίζω* αντί του *απαθανατίζω*. Επιπροσθέτως, τονίζεται πως το λεξιλόγιο μιας γλώσσας είναι η περιοχή όπου το φαινόμενο του δανεισμού είναι ιδιαίτερα εμφανές. Σε αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει δύο κατηγορίες λέξεων όσον αφορά την ετυμολογία τους, τις λέξεις που έχει κληρονομήσει από την παλαιότερη μορφή της, και τις λέξεις που έχει δανειστεί από άλλη γλώσσα σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Με κριτήριο το κανάλι μέσω του οποίου γίνεται ο δανεισμός, υπάρχει η διάκριση ανάμεσα στον λαϊκό και τον λόγιο δανεισμό. Με βάση την πηγή, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τον δανεισμό σε εξωτερικό, εσωτερικό και διαχρονικό δανεισμό (*βαπόρι, γκαλερί, ακετόνη, κοπελιά, παρατάσσω, συγχρωτίζομαι*), ενώ όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο δανεισμός μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στο άμεσο δάνειο και στο μεταφραστικό δάνειο (*ουρανοξύστης, αισθησιοκρατία*). Στην κατηγορία των μεταφραστικών δανείων πρέπει να ενταχθεί και ο σημασιολογικός δανεισμός: η μεγάλης έκτασης χρήση ξένων λέξεων (*budget, team, panel, talk-show, gallop, e-mail, κ.ά.*), που στην ελληνική γλώσσα δημιουργεί προβλήματα και διχογνωμίες.

Βέβαια, αναφορικά με το γλωσσικό φαινόμενο του δανεισμού, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Χριστίδη, σύμφωνα με την οποία με το φαινόμενο συνδέονται οι στάσεις των ομιλητών: η δημιουργία του νεοελληνικού εθνικού κράτους συνδέθηκε -στον χώρο της γλώσσας- με την αρνητική αξιολόγηση των επιπτώσεων του δανεισμού της προεπαναστατικής περιόδου -κυρίως των τουρκικών δανείων, για προφανείς λόγους. Το αποτέλεσμα ήταν ο εξοβελισμός των δανείων αυτών από τις "υψηλές" ποικιλίες της ελληνικής και ο περιορισμός -όσων επέζησαν- στις "χαμηλές", "οικείες" ποικιλίες. Η ακριβώς αντίθετη αξιολογική στάση εκδηλώθηκε στον δανεισμό -άμεσο ή μεταφραστικό- από δυτικές γλώσσες με ιδιαίτερο γόητρο -όπως η γαλλική-, ή από αρχαιότερες φάσεις της ίδιας της ελληνικής. Εδώ βέβαια εμπλέκεται το γλωσσικό ζήτημα και η μακρόχρονη προϊστορία του. Ανάλογα φαινόμενα παρατηρούνται, βέβαια, και στην ιστορία άλλων γλωσσών, από τη στιγμή που αποκτούν τον χαρακτήρα εθνικών γλωσσών, συνδέονται δηλαδή με εθνικές κρατικές οντότητες. Το ενδιαφέρον της ύπαρξης αξιολογικών στάσεων στον χώρο του δανεισμού είναι το γεγονός ότι εικονογραφούν ένα γενικότερο χαρακτηριστικό της γλώσσας, συνδεδεμένο με την ιστορικότητά της, την αξιακή της διάσταση: οι γλωσσικές μορφές δεν αντανακλούν "ψυχρά", "ουδέτερα" νοητικά αποτυπώματα, αλλά "θερμαίνονται" από ιστορικά καθορισμένες αξιολογήσεις, που υπαγορεύουν σε σημαντικό ποσοστό την πορεία τους μέσα στον χρόνο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ιστορική πορεία των δανείων της νεότερης ελληνικής γλώσσας (Χριστίδης, 2001)

2.5.4.2. Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται λάθη που εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο (σπανιότερα στον γραπτό, π.χ. σε κειμενικά είδη με πιο ελεύθερο ύφος, όπως η επιστολή ή η εισήγηση), για την κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη η εμπλοκή **κοινωνικών παραγόντων**, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη. Λάθη στις περιπτώσεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η από άγνοια ανάμειξη στοιχείων ενός είδους λόγου με ένα άλλο (π.χ. αφήγηση και επιχειρηματολογία), η ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους (λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο), η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (π.χ. η χρήση ενικού όταν απευθύνεται κάποιος σε ανώτερο σε περιβάλλον εργασίας). Η εμπλοκή του κοινωνικού παράγοντα μπορεί να ανιχνευθεί και σε κάποια λάθη υπερδιόρθωσης (όταν αυτά δε γίνονται σκόπιμα, προκειμένου να

συστήσουν προσωπικό ύφος): π.χ. *εξ επί τούτου, λεπτά* αντί για *λεφτά*, "χρήματα". Οι εκφορές αυτές αποτελούν προσπάθεια τού ομιλητή να παρουσιάσει τον λόγο του και τον εαυτό του ως "μορφωμένο", "λόγιο", να προσδώσει στον εαυτό του ένα "ανώτερο" κοινωνικό στίγμα. Φυσικά, και τα εσκεμμένα λάθη τής γλώσσας των νέων (π.χ. *το καλύτερο*) αποτελούν τεκμήριο εμπλοκής τού κοινωνικού παράγοντα: στη συγκεκριμένη περίπτωση, η προσπάθεια διαφοροποίησης μιας ιδιαίτερης κοινωνικής κατηγορίας, των νέων, από τις υπόλοιπες.

2.5.4.3. Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας

Πρόκειται κατά κύριο λόγο για τα ορθογραφικά λάθη, στα οποία έχει επικεντρωθεί ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, το γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ασκηθεί. Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη "ιστορική ορθογραφία" και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή και συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν (λύνετε αντί του *λύνεται*, και αντιστρόφως: *αμφισβητείστε* αντί *αμφισβητήστε*). Άλλα λάθη που μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία οφείλονται στο ότι εκείνος που γράφει -όπως ο μαθητής, πολύ συχνά- δεν μεταβαίνει από την αμεσότητα του προφορικού στην εμμεσότητα και αποστασιοποίηση του γραπτού λόγου: έτσι, δεν αφαιρεί τα χαρακτηριστικά που συστήνουν τον προφορικό λόγο -τα στοιχεία της προφορικότητας-, ώστε να μεταβεί στα ανάλογα χαρακτηριστικά τού γραπτού. Υπό αυτό το πρίσμα θα μπορούσαν να ιδωθούν τα προβλήματα στη στίξη, η έλλειψη υπόταξης, αλλά και η κατασκευή μη αυτόνομων πληροφοριακά κειμένων, που θεωρούν τον αποδέκτη παρόντα και γνώστη του περιεχομένου του κειμένου.

2.5.5. Δεύτερη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών

Μια άλλη κατηγοριοποίηση από τον Σετάτο (1991) διακρίνει 1) τα λάθη "κατά τη γλωσσική δραστηριότητα" σε είδη: Πρόκειται για τα ορθογραφικά, αναγνωστικά, ακουστικά, διαρθρωτικά λάθη, αλλά και κατανόησης και κατάστασης επικοινωνίας. Στα 2) λάθη της "γλωσσικής περιοχής" συγκαταλέγονται τα φωνολογικά/ φωνητικά συνιζήσεις σε λόγιες λέξεις, π.χ. του Πανεπιστήμιου), μορφολογικά (π.χ. παρήγγειλέ μου, είχε παράξει, την οδός, απαγοητεύω) συντακτικά (π.χ. το ευγενές παιδί, των εκκρεμούντων διαβουλεύσεων, μετά Χριστού, ως αναφορά), σημασιολογικά λάθη (π.χ. αντιδραστικός αντί για πνεύμα αντιλογίας), οι αναμείξεις και οι παραφθορές

(π.χ. δικτατορία, επέμβαση), τα λάθη λεξιλογικής επιλογής (π.χ. με δίχως τίποτε) και αυτά της γραπτής μορφής (π.χ. Και τώρα... η συνέχεια της ταινίας, όπου τα αποσιωπητικά δηλώνουν έκπληξη). Στο 3) πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας και της διαλεκτολογίας τοποθετούνται οι ατομικές (ιδιολεκτικές) και ομαδικές αποκλίσεις από την κοινή νεοελληνική γλώσσα. Ως 4) λάθη επικοινωνίας αντιμετωπίζονται οι παραβάσεις των αξιωμάτων της αλήθειας, πληροφορικότητας, συνέπειας και σαφήνειας των λόγων του ομιλητή. Επίσης, διακρίνονται τα 5) λάθη στα επίπεδα της γλώσσας (π.χ. η χρησιμοποίηση λαϊκών τύπων όπως τότες, κρίμας, επειδής, αερόπλανο κ.λπ. σε κείμενα που απαιτούν επίσημο ύφος) και 6) στο επίπεδο της γλωσσολογικής ανάλυσης²⁰. Ενδιαφέρουσα είναι και η κατηγορία 7) των λαθών που ανήκουν στην ψυχολογολογία (λάθη για ειρωνικό υπαινιγμό, συναισθηματική φόρτιση, ψυχοπαθολογικά- αφασία ή σχιζοφρένεια, αλλά και λάθη παιδιών ή αλλόγλωσσων κατά τη διάρκεια εκμάθησης της γλώσσας). Η τελευταία κατηγορία για τον Μ. Σετάτο είναι 8) τα δικαιολογημένα λάθη, δηλαδή τα λάθη που έχουν καθιερωθεί και δε γίνονται πια αισθητά (π.χ. ανεβαίνω, νοικοκύρης, ο πάτερ, Οκτώμβριος, απλά/ κύρια αντί για απλώς/ κυρίως, επέλεξε αντί για επέλεξε), καθώς και λάθη που χρησιμοποιούνται ενσυνείδητα για ποικίλα αποτελέσματα (π.χ. για ειρωνεία).

2.5.6. Τρίτη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών

Επίσης, σύμφωνα με τον Α. Μιχάλη (Michalis, 2015), το μαθητικό γλωσσικό λάθος, το οποίο ορίζεται ως απόκλιση ανάμεσα σε μια μεταβατική/ ενδιάμεση γλώσσα του μαθητή και την πρότυπη γλώσσα²¹, κατηγοριοποιείται ως εξής:

2.5.6.1. Μη γραμματικές δομές (ungrammatical structures)

Παράγονται μέσω της παραβίασης των -φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών- γραμματικών κανόνων, αρχών και συμβάσεων της πρότυπης γλώσσας (π.χ. τα φλέγον ζητήματα, η ενδιαφέρων περίπτωση): πρόκειται ουσιαστικά για κάθε γλωσσικό τύπο ή πρόταση που παράγεται σε αντίθεση με τους δομικούς κανόνες της γραμματικής της πρότυπης γλώσσας, ανεξάρτητα από το κειμενικό ή καταστασιακό (situational) περιεχόμενο στο οποίο εμφανίζεται η πρόταση.

²⁰ Στο πεδίο αυτό, οι γλωσσολόγοι διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των σφαλμάτων (errors) και των λαθών (mistakes). Σύμφωνα με τον Μ. Σετάτο, στην πρώτη περίπτωση ο ομιλητής δεν κατανοεί και δε διορθώνει το λάθος του· στη δεύτερη το αντιλαμβάνεται και αποκαθιστά.

²¹ Δηλ. τη γλωσσική ποικιλία που διδάσκεται στην εκπαίδευση

2.5.6.2. Μη αποδεκτές δομές (unacceptable structures)

Εκφράσεις που ενδέχεται να είναι μη γραμματικές, ωστόσο μπορεί να είναι γραμματικές και σωστά δομημένες (well-formed), αλλά "ανάρμοστες" (inappropriate) σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά συγκείμενα, πολιτισμικά περιβάλλοντα ή κειμενικούς τύπους (text types). Αυτές οι δομές δεν παραβαίνουν τις μορφολογικές ή συντακτικές αρχές της πρότυπης γλώσσας, όμως δε συνάδουν με τις πραγματολογικές, κοινωνιογλωσσικές, κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις του εκάστοτε καταστασιακού συγκειμένου, της κοινωνικής ιεραρχίας ή των υφολογικών απαιτήσεων ενός κειμενικού είδους (π.χ. με τα έδωσαν -πρόταση η οποία είναι σύμφωνη με τους συντακτικούς κανόνες των γλωσσικών ποικιλιών της Βόρειας Ελλάδας και αποτελεί δείγμα της γεωγραφικής ποικιλότητας που χρησιμοποιείται στην καθημερινή προφορική επικοινωνία των φυσικών ομιλητών, αλλά όχι στην επίσημη επικοινωνία).

Θα μπορούσε στο σημείο αυτό, παρενθετικά, αναφορικά με την τελευταία δομή για την οποία έγινε λόγος, να παρατεθεί η άποψη του Μπαμπινιώτη²² πως η απλή, γνήσια επιστημονική - γλωσσολογική απάντηση είναι ότι "σε τέτοιες περιπτώσεις δεν μιλάμε για σωστό/ λάθος, ούτε για καλύτερο/ χειρότερο, διότι και οι δύο συντακτικές δομές (με αιτιατική και με γενική) είναι σωστές με διαφορετική κατανομή χρήσεως στη μία και ενιαία ελληνική γλώσσα (την αιτιατική στα βόρεια και τη γενική στα νότια ιδιώματα)." (...) "Ωστόσο, εξετάζοντας το θέμα στην ιστορική του διάσταση, διαπιστώνουμε ότι η αρχαία δοτική πτώση (δίδωμι τῷ πατρί, δός ἡμῖν σήμερον), ήδη από τα χρόνια της αλεξανδρινής Κοινής, άρχισε να αντικαθίσταται στη χρήση (στον προφορικό λόγο και σε πιο απλά κείμενα) από την αιτιατική, αργότερα δε και από τη γενική. Παραδείγματα: τοὺς παῖδας (αντί δοτικής: τοῖς παισὶ) χρήματα ἔδωρῆσατο (Θεοφάνης), καὶ εἰπῆς τὸν βασιλέα (αντί δοτικής: τῷ βασιλεῖ)

Αυτή η εξέλιξη είναι, λοιπόν, χρονικά παλαιότερη και επικράτησε στο κωνσταντινοπολίτικο ιδίωμα και στα βόρεια ελληνικά ιδιώματα, ακολουθώντας μια γενικότερη τάση της ελληνικής να γενικεύσει στη σύνταξη των ρημάτων και των προθέσεων τη χρήση της αιτιατικής στη θέση της παλαιάς δοτικής αλλά -σε μεγάλη έκταση- και στη θέση της παλαιάς γενικής. Αντίθετα, στα νότια ιδιώματα (νησιά, Πελοπόννησος) επικράτησε με τα ρήματα που σήμαιναν "δίνω", "λέγω" η χρήση της

²² https://www.huffingtonpost.gr/magda-hatzistrati/-vs-_10_b_16095826.html

γενικής στη θέση της παλαιάς δοτικής. Δοθέντος δε ότι η κοινή νέα ελληνική -κατά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους μετά την απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό- στηρίχτηκε κυρίως στο πελοποννησιακό και στα νησιωτικά ιδιώματα, γενικεύτηκε στην Κοινή η χρήση της γενικής αντί της αιτιατικής με αυτά τα ρήματα".

Το συμπέρασμα του Μπαμπινιώτη είναι πως "στην ανθρώπινη έκφραση, απόρροια της ανθρώπινης σκέψης, δεν υπάρχει "γλωσσική μονοκρατορία", αλλά κυριαρχεί η διαφοροποίηση και η ποικιλία, πράγμα που είναι φανερό στις διαλέκτους και στα ιδιώματα κάθε εθνικής γλώσσας αλλά και στην ομιλία όλων μας, η οποία διαφέρει από τον έναν στον άλλο, λόγω των επιλογών που κάνει ο καθένας στη γλώσσα, δημιουργώντας το προσωπικό του ύφος".

2.5.6.3. Παραγωγή μακροσκελών περιόδων- μακροπερίοδου λόγου

Η περίπτωση αυτή δεν αφορά την παραβίαση των συμβάσεων της επικοινωνιακής καταλληλότητας· πρόκειται για πολλούς υποταγμένους όρους και επιθετικούς ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς, εκτεταμένες διευκρινίσεις και επεξηγηματικούς όρους που ενσωματώνονται στην κύρια πρόταση· οι εκφράσεις αυτές πολλές φορές δε συνάδουν με τη γλωσσική διαίσθηση των ομιλητών ή τις γλωσσικές προτιμήσεις τους (π.χ. συσσώρευση δομών σε μια πρόταση, στόμφορ ορισμένων εκφράσεων, δομικές επιλογές ομιλητών, απόσταση της πρόθεσης από το ουσιαστικό ή του επιθέτου από το ουσιαστικό).

2.5.6.4. Μαρτυρησιμότητα

Η τελευταία διάσταση του επικοινωνιακού λάθους είναι η μαρτυρησιμότητα (attestedness), η παραγωγή δηλαδή γραμματικών και επιτυχημένων επικοινωνιακά δομών, οι οποίες όμως δε χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές της πρότυπης γλώσσας, ή είναι πολύ σπάνιες.

2.5.6.5. Συμπερασματικά

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό πως οι περισσότερες από τις μη γραμματικές προτάσεις είναι συνήθως και μη αποδεκτές (η μη γραμματικότητα/ μη γραμματική αποδεκτότητα αποτελεί προϋπόθεση της μη αποδεκτότητας). Ωστόσο, δεν ισχύει το αντίστροφο: η μη αποδεκτότητα δεν είναι πάντα προϋπόθεση της μη γραμματικότητας/ μη γραμματικής αποδεκτότητας, καθώς υπάρχουν γραμματικές αλλά ταυτόχρονα μη αποδεκτές προτάσεις (οι οποίες παραβιάζουν τις

πραγματολογικές συμβάσεις της επικοινωνίας και τις αρχές της επικοινωνιακής επιτυχίας).

2.5.7. Τέταρτη κατηγοριοποίηση

Ο Μήτσης (Μήτσης, 2004, σ. 177) διακρίνει δυο βασικές κατηγορίες λαθών: τα λάθη περιεχομένου και τα λάθη μορφής.

Με τον όρο λάθη περιεχομένου εννοεί τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο παραγόμενος λόγος πάσχει νοηματικά, ενώ είναι γραμματικά ορθός. Η απουσία κάποιου στοιχείου και η λανθασμένη ή ακατάλληλη χρήση μιας λέξης συνιστούν λάθη περιεχομένου τα οποία επηρεάζουν την ορθή επικοινωνία.

Με τον όρο λάθη μορφής εννοεί τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χρήστης παραβιάζει συγκεκριμένους γραμματικοσυντακτικούς ή ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, τα λάθη υποκατηγοριοποιούνται σε γραμματικά, σε συντακτικά και σε ορθογραφικά λάθη.

Γενικά, η κατηγοριοποίηση των λαθών και η κατά περίπτωση ερμηνεία των αιτιών που τα προκαλούν, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή αντιμετώπισή τους εκ μέρους του διδάσκοντος. Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και, για αυτόν τον λόγο, δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παράπτωμα -όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν-, αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Μέσω των λαθών πληροφορείται κυρίως ο εκπαιδευτικός για το τι έχουν ή δεν έχουν μάθει σωστά οι μαθητές του, και ενεργεί ανάλογα (Μήτσης, 2004, σ. 177).

2.5.8. Συμπεράσματα για το γλωσσικό λάθος

Με βάση την κατηγοριοποίηση των λαθών που προηγήθηκε μπορεί να οδηγηθεί κανείς σε ερμηνευτικά συμπεράσματα για τη δημιουργία, τους και να κατευθυνθεί ανάλογα στη διδακτική αντιμετώπισή τους.

Αν για τη δεύτερη (Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας) -εν μέρει και για την τρίτη (Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας)-, κατηγορία γίνεται εμφανές ότι τα λάθη οφείλονται σε ανεπαρκή επικοινωνιακή και -με μια ευρύτερη έννοια- "κειμενική" ικανότητα, η διδακτική θα πρέπει να κινηθεί με στόχο τη

συμπλήρωση αυτής της ανεπάρκειας. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα. Από την παραπάνω ενδεικτική παρουσίαση γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιου είδους λάθη οφείλονται σε συγκεκριμένους μηχανισμούς της γλώσσας, π.χ. στην αναλογία, την ενίσχυση, την παρετυμολογία, οι οποίοι αποτελούν τους ίδιους μηχανισμούς που -κατά την ιστορική γλωσσολογία- προκαλούν τη γλωσσική αλλαγή, και, κατά συνέπεια, την εξέλιξη των γλωσσικών συστημάτων. Με αυτή την έννοια, τα λάθη όχι μόνο δεν προκύπτουν αναιτιολόγητα, αλλά, αντιθέτως, βρίσκονται στη βάση του μηχανισμού που προκαλεί τη γλωσσική εξέλιξη. Επιπροσθέτως, τα λάθη είναι οι πρώτοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής, και ως τέτοιους τους χρησιμοποιεί η ιστορική γλωσσολογία, αφού είναι πλέον γνωστό ότι η ποικιλία -και το λάθος αποτελεί το πρώτο ίχνος γλωσσικής ποικιλίας- αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής αλλαγής. Το μεγαλύτερο μέρος των γλωσσικών μορφών που αποτελούν σε μια περίοδο τη νόρμα ξεκίνησαν ως γλωσσικά λάθη, συνυπήρξαν στη συνέχεια με τις παλιότερες παγιωμένες μορφές και τελικά υπερίσχυσαν. Με αυτή την έννοια, πολλά λάθη που διαπιστώνονται ευρέως σήμερα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως πρώτοι μάρτυρες επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001).

Συνεπώς, τα γλωσσικά λάθη αποτελούν "κοινωνικά δημιουργήματα", αφού οι κανόνες που τα προσδιορίζουν είναι οι ίδιοι μέρος ενός οργανικού και μεταβαλλόμενου γλωσσικού συστήματος στο οποίο οι αλλαγές, ως προς το τι θεωρείται αποδεκτό ή όχι, θεωρούνται φυσική εξέλιξη.

Για τον λόγο αυτό και υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι είναι αθέμιτη η κινδυνολογία που συχνά αναπτύσσεται σχετικά με το γλωσσικό λάθος και που συχνά φτάνει στην καταστροφολογία. Η τάση ορισμένων να θεωρούν ότι η γλώσσα καταστρέφεται εξαιτίας των λαθών που γίνονται στα πλαίσια του γλωσσικού συστήματος δηλώνει μια ανιστόρητη στάση απέναντι στη γλώσσα. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία τα λάθη δεν πρέπει να εντοπίζονται και να διορθώνονται. Αν όμως η διδασκαλία εμπλουτιστεί από ένα ερμηνευτικό -και όχι αφοριστικό- πνεύμα, μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς τρόπους προσέγγισης του γλωσσικού λάθους (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001, σ. 202).

2.5.9. Γλωσσικό λάθος και γλωσσική διδασκαλία

Είναι προφανές πως όσα αναφέρονται παραπάνω προκαλούν προβληματισμούς, διλήμματα και διενέξεις όταν συσχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς το εύρος των επιστημών και των επιστημόνων, καθώς και των σκοπών και στόχων, που συνδέονται με το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο λόγος στον οποίο οφείλεται η συγκεκριμένη κατάσταση είναι απλός: για τον ακαδημαϊκό γλωσσολόγο, στόχος του οποίου είναι η περιγραφή και η ερμηνεία της γλώσσας, δεν υφίστανται αξιολογικές κρίσεις· από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός/ φιλόλογος καλείται να διδάξει τη νόρμα, η οποία -ακόμα και κατά τον εικοστό πρώτο (21^ο) αιώνα- φαίνεται να αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες κοινωνικής συνοχής, ανέλιξης και επαγγελματικής καταξίωσης. Άλλωστε, η χρήση της γλώσσας και οι γλωσσικές επιλογές ενός ομιλητή αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης της μόρφωσής του και γενικότερα της προσωπικότητάς του για πολλούς συνομιλητές του. Η γλώσσα τού κάθε ατόμου -ως ιδιόλεκτος- αποτελεί τελικά ενδείκτη πολλών διαστάσεων της -εθνικής, εθνοτικής, γεωγραφικής, ηλικιακής και κοινωνικής- ταυτότητάς του, καθώς αντανακλά το μορφωτικό του επίπεδο. Μάλιστα, ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu πιστεύει ότι ο λόγος δε λειτουργεί ως απλό εργαλείο επικοινωνίας, δηλαδή δεν έχει απλή εργαλειακή χρήση, αλλά αποβλέπει στο συμβολικό κέρδος, προσλαμβάνει κοινωνική αξία και συμβολική αποτελεσματικότητα. Άρα, για τον εκπαιδευτικό, το γλωσσικό λάθος μάλλον οφείλει να διορθωθεί σε κάθε περίπτωση και ανεξαρτήτως πλαισίου.

Φυσικά, τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κάθε άτομο αξιολογεί τη γλωσσική χρήση και τις γλωσσικές επιλογές των συνομιλητών του διαφοροποιούνται. Άλλοι αξιολογούν με βάση τους τύπους της αρχαίας ελληνικής, και κάθε απόκλιση από αυτούς τη θεωρούν βαρβαρισμό, άλλοι κρίνουν βάσει των οδηγών χρήσης τής γλώσσας που κυκλοφορούν, το περιεχόμενο των οποίων αναπαράγεται και στις τηλεοπτικές εκπομπές, άλλοι βάσει της προτυποποίησης της γλώσσας από τους συγγραφείς των σχολικών γραμματικών κάθε περιόδου. Όπως σημειώνει δημόσια ο Α. Μιχάλης²³: "Ακούω γνωστούς μου να λένε ότι «μπορεί ο Τριανταφυλλίδης να μη δεχόταν το "αγαπιόμασταν", ο Χατζησαββίδης το δέχεται». Άρα, αν δεν το δεχόταν ούτε ο Χατζησαββίδης, θα λέγαμε "αγαπιόμαστε" με αναφορά στη χρονική βαθμίδα

²³ <https://periglwsio.wordpress.com/2015/11/18/mixalis/>

του παρελθόντος; Κάθε γλωσσολόγο και κάθε μελετητή της διδακτικής μεθοδολογίας της πρώτης –ή, ειδικότερα, της πρότυπης γλώσσας– τους ενδιαφέρει η κοινωνιογλωσσική διάσταση του επιστημονικού του πεδίου, δηλαδή τα κριτήρια αξιολόγησης της γλωσσικής χρήσης από τους φυσικούς ομιλητές, η ιδεολογική διάσταση της γλωσσικής αξιολόγησης, οι κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και ιδεολογήματα σε μια γλωσσική κοινότητα".

Το διακύβευμα λοιπόν -και στόχος της παρούσας εργασίας- είναι να γίνει κατανοητό στους εκπαιδευτικούς -ειδικά των γλωσσικών μαθημάτων- πως ένας μεγάλος αριθμός γλωσσικών λαθών κινητοποιούνται από μηχανισμούς του ίδιου τού γλωσσικού συστήματος. Άλλωστε, υπενθυμίζεται η άποψη του γλωσσολόγου καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη -του οποίου οι απόψεις δεν απηχούν συχνά μια "ανοιχτή", "προοδευτική" οπτική για τη γλώσσα και το γλωσσικό μάθημα- πως "η χρήση –υπό κανονικές συνθήκες– δεν είναι αυθαίρετη ούτε ασύδοτη. Η μεγάλη και παρατεταμένη συχνότητα χρήσεως ορισμένων «λαθών» δεν είναι παρά ένδειξη μιας μεταβολής που εγκυμονείται στο σύστημα της γλώσσας από κάποια εσωτερική του ανάγκη." ²⁴

Η παραπάνω διαπίστωση κρίνεται πως μπορεί να οδηγήσει σε έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης των λαθών, αλλά και να μετριάσει τις απόλυτες αξιολογικές στάσεις απέναντι σε αυτό.

2.6. Γλώσσα και κοινωνία

2.6.1. Η γλωσσική αλλαγή ως παρέμβαση/ Η επικράτηση της νόρμας ως μη φυσική διαδικασία

Μέχρι τις προηγούμενες δεκαετίες η επιστήμη της Γλωσσολογίας βασιζόταν στην παραδοχή πως η γλώσσα είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο μαθαίνεται, χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται· όμως, στην πραγματικότητα, γλώσσα και κοινωνία είναι έννοιες αδιαχώριστες, καθώς η γλώσσα είναι μια μορφή κοινωνικής πράξης που παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της πραγματικότητας

²⁴ <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/39-keimena/147-usus-norma-loquendi>

(Κωστούλα- Μακράκη, 2001). Η σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας διαγράφεται ανάγλυφα από το γεγονός πως διαφορετικές κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες/ ποικιλίες και από το ότι οι ίδιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες ανάλογα με την περίπτωση· γίνεται κατανοητό πως τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες ορίζουν τον εαυτό τους μέσω της γλώσσας και πως καμία χρήση γλώσσας δε συμβαίνει στο ιστορικό- κοινωνικό κενό (Κωστούλα- Μακράκη, 2001, σ. 11).

2.7. Γλώσσα- κοινωνία- εκπαίδευση

2.7.1. Η νόρμα ως πολιτικοκοινωνική κατασκευή

Η εκπαίδευση, ως όργανο συντήρησης, αναπαραγωγής και αλλαγής των κοινωνικών δομών, επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές μεταβολές, στις οποίες η γλώσσα παίζει κυρίαρχο ρόλο, είτε ως εργαλείο άσκησης ελέγχου, είτε ως εργαλείο χειραφέτησης. Η διαλεκτική σχέση μεταξύ κοινωνίας- γλώσσας- εκπαίδευσης διαφαίνεται μέσα από την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα σε θέματα γλωσσικού προγραμματισμού, όπου οι αποφάσεις γλωσσικής πολιτικής συνδέονται με τις ιδεολογίες και τις πολιτικές του κράτους²⁵. Συνεπώς, η γλώσσα αντανakλά αλλά και διαμορφώνει την κοινωνία στην οποία μιλιέται.

2.7.2. Η γλωσσική τυποποίηση

Έχει γίνει κατανοητό από τα παραπάνω πως αν αναλογιστεί κανείς τη διαδικασία τυποποίησης (standardization process) της γλώσσας -της πρότυπης γλωσσικής νόρμας-, θα καταλάβει πως η ορθότητα της γλώσσας αποτελεί υποκειμενική, συγκυριακή, ενδεχομένως και ιδεολογική -ανθρώπινη- κατασκευή. Συνεπώς, υπάρχει συζήτηση/ διαφωνία ανάμεσα στους ειδικούς σχετικά με τα κριτήρια ορθότητας της γλωσσικής χρήσης, και συγκεκριμένα αναφορικά με τη μέθοδο προσδιορισμού του εάν ένας συγκεκριμένος τύπος ή δομή είναι γραμματικός, αποδεκτός ή τελικά λανθασμένος και μη γραμματικός.

²⁵ Σύμφωνα με τον Γ. Φλουρή (Φλουρή, 2010), η φιλοσοφία του κάθε Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) και η θεωρία η οποία υιοθετείται από τους συντάκτες του εξαρτάται από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση. Η σύνταξη του Α.Π. επηρεάζεται από γενικούς παράγοντες όπως η κουλτούρα, η παράδοση, η ιστορία κάθε λαού, το πολιτικό καθεστώς της κάθε χώρας, η οικονομική και τεχνολογική της ανάπτυξη και οι σχετικές ανάγκες της, η θρησκεία, τα διαθέσιμα μέσα και οι φυσικοί πόροι, και άλλα.

Έχουν προταθεί δύο διαδικασίες προσδιορισμού της ορθότητας (Michalis, 2015, σ. 22):

1. Σύμφωνα με την αξιολόγηση της γραμματικότητας των αμφισβητούμενων δομών και τύπων από τους συγγραφείς της επίσημης Γραμματικής και από άλλους ομιλητές της πρότυπης γλώσσας· η αξιολόγηση βασίζεται στη γλωσσική διαίσθηση των συγγραφέων και των υπόλοιπων ομιλητών.
2. Μέσω της έρευνας της γλωσσικής χρήσης: αυτού του είδους η έρευνα αφορά τη μελέτη απομαγνητοφωνημένων προφορικών κειμένων, διαδικτυακών σωμάτων κειμένων και κειμένων δημοσιευμένων στο διαδίκτυο.

Είναι προφανές πως ο συνδυασμός των δύο παραπάνω μεθόδων αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο προσδιορισμού συγκεκριμένων γλωσσικών δομών και χαρακτηριστικών.

Βέβαια, η μελέτη και η ανάλυση δεδομένων γλωσσικής χρήσης θεωρείται πιο αξιόπιστη μέθοδος προσδιορισμού της γλωσσικής ορθότητας, καθώς η εξέταση της γλωσσικής διαίσθησης των ομιλητών δεν μπορεί να στηρίζει μια έρευνα· πολλές φορές, κάποιοι ομιλητές δεν είναι σίγουροι αναφορικά με τη γραμματικότητα ή μη μιας δεδομένης δομής, καθώς η δοσμένη αμφισβητούμενη δομή ενδέχεται να μην αποτελεί μέρος της "εσωτερικής τους γραμματικής", ενώ άλλες δεν μπορούν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στη γραμματικότητα και την αποδεκτότητα μιας πρότασης. Επίσης, πολλοί ομιλητές κρίνουν τελικά τη γραμματικότητα μιας δομής βάσει μεταγλωσσικών απόψεων και αξιολογήσεων των Γραμματικών της πρότυπης γλώσσας, οι οποίες διδάσκονται στην εκπαίδευση, και όχι βάσει της γλωσσικής τους διαίσθησης- της "εσωτερικής τους γραμματικής". Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της μελέτης της γλωσσικής διαίσθησης των φυσικών ομιλητών πρέπει να συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της μελέτης της γλωσσικής χρήσης. Τέλος, οι ερευνητές των δεδομένων της γλωσσικής χρήσης -η οποία σχετίζεται με ένα αληθινό, επικοινωνιακό, και κοινωνικο-πολιτισμικό καταστασιακό περικείμενο- πρέπει να έχουν υπόψη τους το γεγονός πως πολλά γλωσσικά λάθη στα δεδομένα ενδέχεται να οφείλονται σε γλωσσικά ολισθήματα (slips) εξαιτίας ταχύτητας, πίεσης, έλλειψης επιμέλειας και άλλων παραγόντων, που συνδέονται με το επικοινωνιακό περιβάλλον και όχι με τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) αυτών των ομιλητών.

Συνεπώς, η μελέτη της εξωτερικής γραμματικής μιας γλωσσικής κοινότητας αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο προσδιορισμού της ορθής γλώσσας, ενώ η εξέταση της γλωσσικής διαίσθησης των φυσικών ομιλητών μπορεί να συντελέσει ως συμπληρωματικός τρόπος πληροφόρησης.

2.7.3. Ο γλωσσικός προγραμματισμός

Ο γλωσσικός προγραμματισμός -κλάδος αναπτυγμένος ήδη από τη δεκαετία του 1960 σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα από τη σημερινή εποχή και τις ανάγκες- ενδιαφέρει και κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί στο σημείο αυτό του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας· σύμφωνα με διάφορους ορισμούς (Rubin & Jernudd, Cooper, Tollefson) αποτελεί ένα σύνολο ιδεών, νόμων και κανονισμών (γλωσσική πολιτική), κανόνων αλλαγής, πεποιθήσεων και πρακτικών που στοχεύουν σε μία σχεδιασμένη αλλαγή (ή στην αποτροπή μιας επικείμενης αλλαγής) στη γλωσσική χρήση μίας ή περισσότερων κοινοτήτων. Με άλλα λόγια, ο γλωσσικός προγραμματισμός περιλαμβάνει σκόπιμη, αν και όχι πάντα φανερή, μελλοντική αλλαγή στα συστήματα του γλωσσικού κώδικα και/ ή της ομιλίας σε κοινωνικά συμφραζόμενα. Ο ευρέως αποδεκτός ορισμός του γλωσσικού προγραμματισμού αναφέρεται σε όλες τις συνειδητές προσπάθειες να επηρεαστεί η δομή ή η λειτουργία των γλωσσικών ποικιλιών. Οι προσπάθειες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία κανονιστικών ορθογραφιών, προγράμματα κανονικοποίησης και εκσυγχρονισμού ή την απόδοση λειτουργιών σε συγκεκριμένες γλώσσες μέσα σε πολύγλωσσες κοινωνίες. Οι πιο συνηθισμένοι ορισμοί της γλωσσικής πολιτικής τη συνδέουν με τον γλωσσικό προγραμματισμό που πραγματοποιείται από κυβερνήσεις. Είναι προφανές πως αποτελεί μια δράση πολιτική, που δεν μπορεί να είναι ιδεολογικά ή ηθικά ουδέτερη, και η οποία περιλαμβάνει γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές, οικονομικές και πολιτικές πλευρές που αφορούν την ενσωμάτωση της γλώσσας στην κοινωνία (Κωστούλα- Μακράκη, 2001, σ. 151).

Σύμφωνα με τον Bright (παρατίθεται στην Κωστούλα- Μακράκη), σχεδιαστής γλώσσας είναι ο γλωσσολόγος, ο εκπαιδευτικός, ο νομοθέτης ή ο διοικητικός υπάλληλος που πρέπει να δουλέψει με επίσημες πολιτικές που αφορούν τη γλωσσική χρήση· κατά τον γλωσσικό προγραμματισμό, πρέπει να αποφασιστεί ποιες γλώσσες/

ποικιλίες θα λάβουν υποστήριξη, ποιες θα αγνοηθούν ή θα καταπιεστούν, ποιες γλώσσες/ ποικιλίες θα διδαχτούν, ποιες γλώσσες/ ποικιλίες θα αποτελέσουν το μέσο διδασκαλίας. Ανάμεσα στους κύριους τύπους στόχων που αναφέρει ο Daust αναφορικά με τον γλωσσικό προγραμματισμό (παρατίθεται στην Κωστούλα-Μακράκη) συμπεριλαμβάνονται "ημιγλωσσικοί σκοποί" οι οποίοι αφορούν την καθιέρωση ή την αλλαγή του συστήματος γραφής ή ορθογραφίας, καθώς και γλωσσικοί οι οποίοι αφορούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την τυποποίηση ή άλλου είδους παρεμβάσεις που οδηγούν στην προώθηση μιας νόρμας.

Είναι φανερό από τα παραπάνω πως οι κυβερνήσεις ή τα κράτη εμπλέκονται σε περιοχές που αφορούν τη γλώσσα· όταν, μάλιστα, συμβαίνει αυτό, συνήθως οι αιτίες είναι μη γλωσσικές. Βέβαια, αν και ο γλωσσικός προγραμματισμός αναφέρεται σε μια επίσημη κυβερνητική δραστηριότητα, προσπάθειες -συνειδητές- γλωσσικής αλλαγής μπορούν να γίνουν και από άλλους οργανισμούς ή και άτομα. Για την τελευταία περίπτωση, θα μπορούσε να αναφερθεί η περίπτωση του Ψυχάρη στην Ελλάδα, ο οποίος αγωνίστηκε για να καθιερωθεί η καθομιλουμένη ως επίσημη γλώσσα του κράτους σε μια περίοδο που ο λαός δεν ήταν έτοιμος να δεχτεί μια τέτοια αλλαγή (Μπαμπινιώτης, 1994). Εκτός Ελλάδας, στον αγγλόφωνο κόσμο, ο Samuel Johnson στην Αγγλία και ο Noah Webster στην Αμερική, λεξικογράφοι, θεωρείται πως με ανάλογο τρόπο επηρέασαν σημαντικά την τυποποίηση των εννοιών και την ορθογραφία των λέξεων. Τελευταία, γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτό πως ακόμα και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται άμεσα στον γλωσσικό προγραμματισμό και τη γλωσσική πολιτική.

Επίσης, εύλογα εξάγεται το συμπέρασμα πως οι αποφάσεις γλωσσικού προγραμματισμού και γλωσσικής πολιτικής σχετίζονται με κοινωνικο-πολιτικές ανάγκες· προφανώς, ο γλωσσικός προγραμματισμός συνδέεται και με τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, με την έννοια ότι κυρίως στον τομέα της επίσημης εκπαίδευσης συλλαμβάνεται και εφαρμόζεται. Πιο συγκεκριμένα, ο γλωσσικός προγραμματισμός αφορά την παραγωγή εγχειριδίων σε μια ορισμένη γλώσσα, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, προγράμματα διδασκαλίας, αλλά και την ίδια τη διενέργεια των μαθημάτων εντός της τάξης. Αξιοσημείωτο ρόλο, ως φορείς εφαρμογής του γλωσσικού προγραμματισμού, διαδραματίζουν και τα ΜΜΕ -κυρίως η τηλεόραση, και πρόσφατα και το διαδίκτυο.

Με λίγα λόγια, ο γλωσσικός προγραμματισμός αποτελεί μια σαφή επιλογή ανάμεσα σε εναλλακτικές ποικιλίες, από τις οποίες επιλέγεται αυτή που θεωρείται η καλύτερη και η οποία θα διαμορφώσει τη μελλοντική κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα μιας χώρας.

Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι ορισμοί των Rubin και Jernudd (παρατίθεται στην Κωστούλα- Μακράκη, σ. 153) για τον γλωσσικό προγραμματισμό ως "σκόπιμη-σχεδιασμένη γλωσσική αλλαγή, δηλαδή, συγκεκριμένα, έχει να κάνει με αλλαγές στα συστήματα του γλωσσικού κώδικα ή της ομιλίας ή και των δύο, που σχεδιάζονται από οργανισμούς, οι οποίοι έχουν ιδρυθεί για αυτόν τον σκοπό ή τους έχει δοθεί η εντολή να εκπληρώσουν τέτοιους σκοπούς", καθώς και του Cooper ως "σκόπιμη προσπάθεια να επηρεαστεί η συμπεριφορά των άλλων ως προς την πρόσκτηση, τη δομή ή τη λειτουργική κατανομή των γλωσσικών τους κωδίκων".

Σε κάθε περίπτωση, αναφορικά με τον γλωσσικό προγραμματισμό -αλλά και τη γενικότερη άποψη περί γλωσσικής παρέμβασης, ακόμη και εντός της εκπαίδευσης- διαφαίνονται δύο προσεγγίσεις: η εργαλειακή και η κοινωνιογλωσσική (Fasold, παρατίθενται στην Κωστούλα- Μακράκη). Η πρώτη κατατάσσει τη γλώσσα ως εργαλείο και βασίζεται στην άποψη πως η επικοινωνία θα είναι ευκολότερη εάν η γλώσσα είναι τυποποιημένη· φυσικά, υποστηρίζεται πως συγκεκριμένες γλώσσες/ποικιλίες είναι ανώτερες από άλλες· η συμβολική αξία της γλώσσας και οι γλωσσικές στάσεις δε λαμβάνονται υπόψη. Στη δεύτερη προσέγγιση, την κοινωνιογλωσσική, θεωρείται η γλώσσα ως αγαθό, ως πόρος που χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της κοινωνικής ζωής· κατά συνέπεια, σκοπό του γλωσσικού προγραμματισμού αποτελεί ο καθορισμός της γλωσσικής ποικιλίας που κρίνεται καλύτερη για την εκάστοτε - κοινωνική- κατάσταση.

Γενικά, οι ιδεολογίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος του γλωσσικού προγραμματισμού. Στοιχειωδώς, ο γλωσσολόγος Tollefson αναφέρει πως: *Η πολιτική να απαιτούμε να μαθαίνουν όλοι τη μοναδική και κυρίαρχη γλώσσα/ ποικιλία θεωρείται ευρέως ως λύση κοινής λογικής· η έλξη αυτής της παραδοχής έγκειται στο ότι η επικράτηση μίας ποικιλίας θεωρείται ως λύση στη γλωσσική ανισότητα· εάν οι γλωσσικές μειονότητες μαθαίνουν την κυρίαρχη γλώσσα δε θα υποφέρουν από οικονομική και κοινωνική ανισότητα. Η παραδοχή αυτή είναι ένα παράδειγμα μιας ιδεολογίας που αναφέρεται σε φυσιολογικά ασυνείδητες παραδοχές, οι*

οποίες φτάνουν να θεωρηθούν ως κοινή λογική· τέτοιες παραδοχές δικαιολογούν πολιτικές αποκλεισμού και διατηρούν -τελικά- την ανισότητα.

Βασικές έννοιες- κλειδιά στη διαδικασία του γλωσσικού προγραμματισμού αποτελούν η επιλογή (selection) της νόρμας, η κωδικοποίηση (codification) του τύπου (αναφέρεται στην ανάπτυξη των τύπων μιας γλώσσας, δηλαδή στη γλωσσική δομή), η διεύρυνση (elaboration) της λειτουργίας (αναφέρεται στον λεξιλογικό και υφολογικό εκσυγχρονισμό μιας γλώσσας/ ποικιλίας), και η αποδοχή της κοινότητας (acceptance).

Για την περίπτωση της Ελλάδας μπορεί να αναφερθεί η ψήφιση του διατάγματος του 1964, το οποίο καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ως αποκλειστική ποικιλία του δημοτικού σχολείου· φυσικά, επρόκειτο για μια γλώσσα ήδη ευρύτερα αποδεκτή, κάτι που δε συνέβαινε κατά την περίοδο των πρώτων δημοτικιστών. Χαρακτηριστικό γεγονός αποτελεί πως, στην Ελλάδα, η θεσμοποίηση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης και του κράτους το 1976 έλαβε χώρα όταν είχε απαξιωθεί η χρήση της καθαρεύουσας -λόγω της ακραίας χρήσης της από το δικτατορικό καθεστώς-, και είχε ωριμάσει στη συνείδηση του λαού η λύση του "γλωσσικού ζητήματος"· αποτέλεσε εν γένει μια απόφαση εκ μέρους της διοίκησης αλλά και μια φυσική απόρροια.

2.8. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη

Η παραπάνω εκτενής αναφορά στο γλωσσικό λάθος κρίνεται σκόπιμο να συνδεθεί και με τη γενικότερη συζήτηση για την αξιολόγηση στο σχολείο και το μαθητικό λάθος ανεξαρτήτως πλαισίου και γνωστικού αντικείμενου.

Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση. Ο όρος "αξία", στην προκειμένη περίπτωση, έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια. Σύμφωνα με τις διάφορες σημασίες που παραθέτουν οι Κασσωτάκης και Φλουρής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σ. 455), τονίζεται η εξής: η αξία αναφέρεται συνήθως στην απόδοση μιας ιδιότητας -θετικής ή αρνητικής- σε ό,τι αξιολογείται. Οι ίδιοι (ό.π., σ. 459), πιστεύουν πως η αξιολόγηση των μαθητών

επηρεάζει την εξέλιξη του ατόμου και τις κοινωνικές επιλογές που αυτό στο μέλλον θα κάνει. Επίσης, είναι προφανές το ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι σχετική και υποκειμενική.

Άλλωστε, η παρούσα μελέτη, όπως έχει φανεί σε πληθώρα προηγούμενων αναφορών, ακολουθεί το κονστрукτιβιστικό επιστημολογικό παράδειγμα (constructivism) (εποικοδομισμός/ εποικοδομητισμός), σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχει αντικειμενικότητα στη γνώση (Foucault)· η γνώση οικοδομείται μέσα από καθημερινές πρακτικές λόγου, δηλαδή από διαφορετικές ομάδες φωνών και αποφάνσεων, οι οποίες δε διακρίνονται από συνέχεια και συνέπεια. Οι ίδιες φωνές και αποφάνσεις κατανοούνται διαφορετικά, ανάλογα με το πλαίσιο των συμφραζόμενων, τη θέση των ομιλούντων, τη σχέση τους με τους θεσμούς και τον νόμο, και τον τρόπο διανομής τους. Οι φωνές παίρνουν νόημα όταν συνδέονται με προϋπάρχουσες δομές νοήματος (Φρυδάκη, 2009, σ. 229). Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Γάλλου φιλόσοφου, κοινωνιολόγου και θεωρητικού της λογοτεχνίας Jean-François Lyotard (Φρυδάκη, 2009, σσ. 230-231), σύμφωνα με την οποία τίποτε δεν είναι δεδομένο, δεν έχει πραγματική υπόσταση· όλα αναδύονται και παίρνουν την υπόστασή τους από τους "ποικίλους ατομικούς λόγους" και τα "γλωσσικά παιχνίδια". Τέλος, όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, ο κονστρουκτιβισμός ακολουθεί μια σειρά από μετανεωτερικές αρχές (αν και δεν αποτελεί προϊόν τους ή καθαρή έκφρασή τους), όπως: η αμφισβήτηση κάθε βεβαιότητας (επιστημονικής, ηθικής, φιλοσοφικής, πολιτικής), η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της ετερότητας και η στροφή στις υποκειμενικές οπτικές, αντιλήψεις και αξίες.

2.8.1. Το λάθος στην εκπαιδευτική πράξη

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του λάθους αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία. Το λάθος αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο ψυχοπαιδαγωγικό φαινόμενο το οποίο οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες· κάποιοι σχετίζονται με τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου που το διαπράττει, και άλλοι με εξωτερικά αίτια (π.χ. με τη μαθησιακή-διδασκαλική διαδικασία και τους παράγοντές της).

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική εποικοδομιστική θεωρία, η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αλλά του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές

χρησιμοποιούν τη νέα πληροφορία, δηλαδή της κατασκευής της γνώσης από τους ίδιους ως ενεργά υποκείμενα, και όχι ως παθητικούς αποδέκτες της.

Συνεπώς, αναφορικά με τη διδακτική πράξη, τα πράγματα είναι ακόμη πιο περίπλοκα, καθώς ενδέχεται μαθητής και εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνονται το ίδιο πρόβλημα ή το ίδιο θέμα με διαφορετικό τρόπο, αφού η αντίληψη των δεδομένων είναι συχνά υποκειμενική (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007, σ. 14).

Σε κάθε περίπτωση, στη σύγχρονη εποχή, έχει μειωθεί η αρνητική αντιμετώπιση του λάθους και έχει ενισχυθεί η προσπάθεια αξιοποίησής του στην πορεία της μάθησης και στη διόρθωση των αδυναμιών του μαθητή. Κυριαρχεί η άποψη ότι τα λάθη βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελούν δείκτες αναστρέψιμων αδυναμιών.

Η παραπάνω άποψη έχει συντελέσει στην απενοχοποίηση του λάθους· τα λάθη των μαθητών δεν αποτελούν πια σφάλματα με την ηθική έννοια του όρου, αλλά "σήματα κλήσης σε βοήθεια" (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007, σ. 19). Το λάθος δεν είναι καταδικαστέο, αλλά κρίνεται ότι λειτουργεί ευεργετικά ως μέσο διευκόλυνσης της μετέπειτα επιτυχίας· δίνει έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει το ενδεχόμενο δικό του σφάλμα σε μια ορισμένη διδακτική ενέργεια (αποτελώντας έτσι πηγή πληροφόρησης για τον ίδιο) και μαθησιακή προσπάθεια (αποτελώντας έτσι αφορμή για νέα μάθηση).

Η ελπίδα για επιτυχία αποτελεί βασικό κίνητρο του μαθητή για οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα. Για τον λόγο αυτόν, η διόρθωση του λάθους -σε όποια κατηγορία κι αν αυτό ανήκει (λάθη που αντιβαίνουν τους κανόνες της λογικής, λάθη παρανόησης, λάθη απροσεξίας, λάθη εξαιτίας κενών στη μάθηση, γλωσσικά λάθη στον γραπτό ή τον προφορικό λόγο)- θα πρέπει να γίνεται με ήπιο παιδαγωγικό τρόπο και να τονίζεται παράλληλα πως το λάθος είναι κάτι το αναμενόμενο, το φυσιολογικό, ενδεχομένως το **υποκειμενικό**, έτσι ώστε σε καμία περίπτωση να μην αποθαρρύνεται ο μαθητής (Βαϊνάς, 2007, σ. 31)

2.8.2. Το γλωσσικό λάθος στην εκπαιδευτική πράξη

Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί σύντομα η θεωρία του Noam Chomsky σχετικά με την έννοια της "γλωσσικής δημιουργικότητας" (linguistic creativity).

Σύμφωνα με αυτή, οι αποκλίσεις των παιδιών από τη γλώσσα των ενηλίκων συνιστούν δημιουργικά λάθη, τα οποία -αναπόφευκτα και με συστηματικό τρόπο- συμβαίνουν κατά τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξής τους. Στη θεωρία του Chomsky στηρίχτηκε και η επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

3. Οι γλωσσικές στάσεις

Στο σημείο αυτό της παρούσας εργασίας, θα επιδιωχθεί ένας συνοπτικός ορισμός και μια σύντομη περιγραφή για τις γλωσσικές στάσεις. Σκοπό της παρούσας έρευνας, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί η διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων και προκαταλήψεων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στο μαθητικό γλωσσικό λάθος και την ενδεχόμενη σχέση του με τη γλωσσική αλλαγή. Για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο εγχείρημα, θα πρέπει να οριστεί ως έννοια η "γλωσσική στάση".

Βασική παραδοχή των κλάδων της κοινωνιογλωσσολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας της γλώσσας -την οποία υιοθετεί η συγκεκριμένη εργασία- αποτελεί το γεγονός πως υπάρχει σύνδεσμος μεταξύ γλώσσας και ταυτότητας, ο οποίος αντανάκλαται στις στάσεις των ατόμων απέναντι στις γλώσσες/ ποικιλίες και τους ομιλητές τους· ο σύνδεσμος αυτός επηρεάζει τη γλωσσική διατήρηση (language maintenance)²⁶ ή την υποχώρηση/ μετατόπιση (language shift)²⁷, τον γλωσσικό προγραμματισμό (βλ. 2.3.3. Γλωσσικός προγραμματισμός) όπως φυσικά και την εκπαίδευση.

²⁶ Αναφέρεται στη διατήρηση της εθνικής γλώσσας/ ποικιλίας από γενιά σε γενιά, δηλαδή στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην επαρκή χρήση της από παιδιά και ενήλικες και στη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. οικογένεια, εκπαίδευση, θρησκεία).

²⁷ Αναφέρεται στην καθοδική κίνηση της γλώσσας, στην ολική ή μερική εγκατέλειψη της εθνικής γλώσσας/ ποικιλίας από μία ομάδα για χάρη μιας άλλης (μείωση στον αριθμό των ομιλητών αυτής της γλώσσας, μείωση στη χρωματική διείσδυση (saturation) των ομιλητών της γλώσσας στον πληθυσμό, απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή μειωμένη χρήση αυτής της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους) λόγω γλωσσικών απαιτήσεων του εκάστοτε περιβάλλοντος· σημαντική παράμετρος θεωρείται η -συνυφασμένη με το κοινωνικό περιβάλλον- "χρησιμότητα".

3.1. Ορίζοντας τις γλωσσικές στάσεις

Ένας ορισμός για τις γλωσσικές στάσεις, ο οποίος είναι γενικά αποδεκτός από τη σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία παρατίθεται από τον Δημήτριο Γεώργα: «Με τη χρήση της έννοιας "στάση" προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και, τέλος, με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς». Το γνωστικό στοιχείο περιλαμβάνει σκέψεις και πεποιθήσεις για τον κόσμο: για παράδειγμα, "οι Βαλκάνιοι είναι οξύθυμοι άνθρωποι" ή "η δημοτική δεν έχει την ίδια αισθητική αξία με την καθαρεύουσα". το συναισθηματικό στοιχείο περιλαμβάνει συναισθήματα απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση: για παράδειγμα, "πάθος για την παραδοσιακή τέχνη" ή "ανησυχία για το μέλλον μιας μειονοτικής γλώσσας ή μιας διαλέκτου". τέλος, το στοιχείο που αφορά τη συμπεριφορά περιλαμβάνει πρόθεση για δράση: για παράδειγμα, "θέλω να γραφτώ σε μαθήματα αρχαίων ελληνικών". Στις στάσεις, τέλος, ως προς τη μορφή που θεωρείται ότι πρέπει να έχει μια γλώσσα θα άνηκαν διαμαρτυρίες σχετικά με τη χρήση δάνειων τύπων, τον τρόπο ορθογράφησης των λέξεων, τη γλωσσική αλλαγή που προμηνύουν πιθανοί νεωτερισμοί κ.ά.

Ένας ακόμη ορισμός ανήκει στην Κακριδή- Φερράρι, η οποία αναδιατυπώνει τον ορισμό του Allport, και έτσι θεωρεί τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα ως "εσωτερική νοητική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση στην αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο" (Κακριδή- Φερράρι, 2007). με άλλα λόγια, αφορά έναν κάπως συνεκτικό συνδυασμό γνωστικών γεγονότων και δομών στο μυαλό του ατόμου, που καθοδηγεί κάθε συμπεριφορά σχετικά με τη γλώσσα. Ακόμα απλούστερα, ως στάσεις ονομάζονται "κάθε συναισθηματικοί, νοητικοί ή συμπεριφορικοί δείκτες που αφορούν αξιολογικές αντιδράσεις απέναντι σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες ή τους ομιλητές τους".

Όπως αναφέρει ο Fasold (Fasold, 1991), υπάρχουν δύο αντιμαχόμενες θεωρίες για τη φύση και τη μελέτη των στάσεων που αφορούν τη γλώσσα. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία καλείται νοησιαρχική (mentalist), η στάση ενός ανθρώπου προετοιμάζει το άτομο να αντιδράσει σε ένα δεδομένο ερέθισμα με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Κωστούλα- Μακράκη, 2001, σ. 110). Η προσέγγιση αυτή θεωρεί τη στάση ως μια εσωτερική πνευματική κατάσταση που δημιουργείται από



κάποιου τύπου ερέθισμα, και η οποία μπορεί να προκαλέσει την ακόλουθη αντίδραση του οργανισμού. Αυτή η άποψη δημιουργεί προβλήματα για την πειραματική μέθοδο, γιατί, εάν μια στάση είναι μια εσωτερική κατάσταση ετοιμότητας, και όχι μια παρατηρήσιμη αντίδραση, θα πρέπει ο ερευνητής να εξαρτάται από τις απαντήσεις του ατόμου για να καθορίσει το ποιες είναι οι στάσεις του ή να βγάλει συμπεράσματα για τις στάσεις έμμεσα από τα πρότυπα συμπεριφοράς. Η δεύτερη προσέγγιση των στάσεων είναι η συμπεριφοριστική (behaviourist). Σύμφωνα με αυτήν, οι στάσεις θα βρεθούν απλώς από τις απαντήσεις των ανθρώπων σε κοινωνικές καταστάσεις. Αυτή η θεώρηση κάνει ευκολότερη την έρευνα, καθώς δεν απαιτεί έμμεσα συμπεράσματα. Είναι απαραίτητο για τον ερευνητή απλώς να παρατηρήσει, να πινακοποιήσει και να αναλύσει την ανοικτή συμπεριφορά. Οι στάσεις αυτού του είδους όμως δε θα είναι ενδιαφέρουσες, γιατί δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν άλλη συμπεριφορά. Η πλειοψηφία των ερευνών υιοθετεί την πρώτη προσέγγιση, παρά τα όποια προβλήματα έχει.

Γενικά, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι που δέχονται τον συμπεριφοριστικό ορισμό αντιλαμβάνονται τις στάσεις αποσπασματικά, ενώ, αντίθετα, οι οπαδοί της νοησιαρχικής προσέγγισης (mentalists) συνήθως θεωρούν τη στάση τρισδιάστατη, αποτελούμενη από το γνωστικό στοιχείο, το συναισθηματικό και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Πολλές μελέτες γλωσσικών στάσεων περιορίζονται στις στάσεις απέναντι στην ίδια τη γλώσσα. Κατά τις έρευνες αυτές, έχει διαφανεί ότι οι στάσεις -στη νοητική τους πλευρά- συχνά εμπεριέχουν και λανθασμένες απόψεις -συγκριτικά με τα συμπεράσματα της γλωσσολογίας- για τη φύση και τα χαρακτηριστικά των γλωσσών και των ποικιλιών· για τον λόγο αυτόν, συσχετίζονται πολλές φορές με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κυκλοφορούν για τη γλώσσα. Υπάγονται όλα στις ευρύτερες ιδεολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προϋδεάσεις, με έντονο συμβολικό χαρακτήρα.

Οι στάσεις αυτού του είδους μπορεί να αναφέρονται σε αισθητικές αξιολογήσεις μιας γλώσσας ή μιας γλωσσικής ποικιλίας (για παράδειγμα, αν μια δεδομένη γλώσσα ή μια γλωσσική ποικιλία είναι "όμορφη", "άσχημη", "εύηχη", "κακόχη", "τραχειά", κ.λπ.) ή στην καταλληλότητα χρήσης μιας γλώσσας ή ποικιλίας σε μια ορισμένη περίσταση. Ακόμη, ο ορισμός των γλωσσικών στάσεων μπορεί, όντας ευρύτερος, να

περιλαμβάνει στάσεις απέναντι στους ομιλητές μιας γλώσσας ή διαλέκτου· με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να προσδιορίζονται κοινωνικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων- ομιλητών. Τέλος, ένας ακόμη γενικός ορισμός περιλαμβάνει όλα τα είδη συμπεριφορών που σχετίζονται με τη γλώσσα, ακόμη και τις στάσεις απέναντι στη διατήρηση μιας γλώσσας, καθώς και τις προσπάθειες γλωσσικού προγραμματισμού (Κωστούλα- Μακράκη, 2001).

Για τον σχηματισμό των στάσεων (Appel & Muysken, 1987, παρατίθεται στην Κωστούλα- Μακράκη, 2001) έχουν προταθεί οι παρακάτω κατηγορίες:

1. στάσεις απέναντι στις κοινοτικές ή εθνοτικές ομάδες βάσει της κοινωνικής θέσης κάθε ομάδας. Είναι εύλογο πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους σε σχέση με τη δική τους γλώσσα (intra-cultural communication), καθώς και διαφορές απέναντι σε άλλες γλωσσικές ομάδες (inter-cultural communication).
2. Ακολουθώς διαμορφώνονται οι στάσεις απέναντι σε διάφορους πολιτιστικούς θεσμούς αυτής της ομάδας, όπως είναι η γλώσσα.
3. υπάρχουν οι στάσεις απέναντι σε μεμονωμένους ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας.

Σύμφωνα με μελέτες διαφόρων γλωσσικών ομάδων, αποκαλύπτονται διαφορές ανάμεσα στην έσω και την έξω ομάδα σε σχέση με τις γλωσσικές στάσεις. Η μελέτη των γλωσσικών στάσεων, κατά τον Ramirez, ορίζεται γενικά σε σχέση με: i) προκαλούμενα συναισθήματα απέναντι σε μια γλώσσα, ii) αντιδράσεις προς τις γλωσσικές ποικιλίες, και iii) στάσεις ώστε να γίνει εμφανές ότι η γλώσσα αποτελεί ειδικό δείκτη πολιτισμού. Οι διαμορφούμενες γλωσσικές στάσεις είναι λειτουργικές, τόσο σε επίπεδο συνειδητό όσο και ασυνείδητο· συνεπώς, επιδρούν και στη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και στην πιο ολοκληρωμένη εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Ο Stern κατηγοριοποιεί σε τρεις τύπους τις στάσεις απέναντι στη εκμάθηση μιας γλώσσας: i) απέναντι σε αυτούς που μιλούν την ξένη γλώσσα, ii) απέναντι στην υπό εκμάθηση γλώσσα, iii) απέναντι στις γλώσσες υπό εκμάθηση γενικά. Ο Baker πιστεύει ότι το κύρος, η αξία και η σημασία μιας γλώσσας αναλογούν με το πλήθος των στάσεων απέναντι σε αυτήν τη γλώσσα ως προς: τη γλωσσική ποικιλία, τις διαλέκτους και το ύφος της ομιλίας, την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, τη διάθεση προς μία ορισμένη μειονοτική γλώσσα, τις γλωσσικές ομάδες,

κοινότητες και μειονότητες, τα γλωσσικά μαθήματα, τη χρήση μιας ορισμένης γλώσσας, τη στάση των γονέων απέναντι στη εκμάθηση μιας καινούριας γλώσσας από τα παιδιά τους, τη γλωσσική προτίμηση. Επιπροσθέτως ο Lewis θεωρεί ότι, εκτός από τα παραπάνω, και μόνο το ότι χρησιμοποιείται ευρέως μία ειδική γλώσσα σε συγκεκριμένους χώρους αποτελεί στάση. Δηλαδή, ο πιο ισχυρός δείκτης στάσης είναι η γλωσσική υποχώρηση.

Σύμφωνα με τον Baker, οι στάσεις είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να εξηγηθούν πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ αυτές συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να προκαταλάβουν το εκάστοτε άτομο για συγκεκριμένες συμπεριφορές. Εννοείται ότι όλη αυτή η ιδιαίτερη διαδικασία είναι ιδιαιζόντως περίπλοκη. Εάν προϋποθεθεί ότι τις στάσεις συναποτελούν η γνωστική διάσταση, η συναισθηματική διάσταση και η συμπεριφορά τού ατόμου, πιθανόν να υπάρχει και συνέπεια μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς (Γεώργας). Συμπληρωματικά, προκύπτει ένα κεντρικό πρόβλημα για τυχόν ασυνέπεια στάσεων και συμπεριφοράς. Παρόλο που μετά από πολλές έρευνες προκύπτει ότι η στάση απέναντι σε μια μειονοτική γλώσσα μπορεί να είναι θετική, υπάρχει και η πιθανότητα της μη εκδήλωσής της στη γλωσσική συμπεριφορά. Η Day, με βάση παλαιότερες -του 1982- μελέτες συμπεραίνει ότι οι γλωσσικές στάσεις είναι ένας ζωτικός παράγοντας στη επικοινωνιακή ικανότητα, και ότι η απόκτηση γλωσσικών στάσεων είναι μέρος της γενικότερης ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας ενός παιδιού. Επιπλέον, παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες φαίνεται πως αρχικά διάκεινται θετικά απέναντι στη μητρική τους γλώσσα, αλλά, μεγαλώνοντας, οι στάσεις τους γίνονται περισσότερο θετικές απέναντι στη επικρατούσα κουλτούρα και κοινωνία· καθώς η εφηβεία αποτελεί μία καθοριστική περίοδος ζωής για την ανάπτυξη των στάσεων, οι έφηβοι απομακρύνονται από τη μειονοτική γλώσσα τους.

Με τις στάσεις σχετίζονται και τα κίνητρα -που μπορεί να είναι συναισθηματικά ή χρησιμοθηρικά-, υποδηλώνοντας ότι αυτά δύνανται να εκδηλώνουν μια λανθάνουσα προδιάθεση που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Τα ισχυρότερα κίνητρα υπέρ της εκμάθησης μίας νέας γλώσσας/ ποικιλίας είναι δύο κατηγοριών: αυτό της χρησιμοποίησής της ως εργαλείου εργασίας αφενός, και αφετέρου αυτό με σκοπό την ενσωμάτωση σε μία καινούρια κοινωνική ομάδα (Gardner & Lambert). Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα άτομα τα οποία, για λόγους πρακτικούς -όπως για παράδειγμα η πρόσληψη σε επαγγελματικό χώρο, η επιδίωξη προσωπικής επιτυχίας ή

η πρόσκτηση κύρους-, επιλέγουν να μάθουν μία ξένη -για αυτούς- γλώσσα/ ποικιλία ή να διατηρήσουν μία μειονοτική. Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που προβαίνουν στη διατήρηση της μειονοτικής ή στη εκμάθηση της ξένης γλώσσας/ ποικιλίας ώστε να ενταχθούν και ίσως να αφομοιωθούν από την κοινότητα η οποία τη χρησιμοποιεί, με απώτερο στόχο τη στενότερη επικοινωνία με τα μέλη της και την υιοθέτηση του πολιτισμικού της πλούτου. Τα εργαλειακά -πρακτικά κίνητρα στοχεύουν στα προσωπικά προσκλήματα του ανθρώπου, ενώ τα κίνητρα τα της ενσωμάτωσης προσανατολίζονται κυρίως στη ομάδα, καθώς είναι διαπροσωπικά και κοινωνικά. Μολονότι και τα δύο είδη κινήτρων είναι πολύ σημαντικά για τη κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας/ ποικιλίας, τα κίνητρα της ενσωμάτωσης φαίνεται πως λειτουργούν πιο αποτελεσματικά από τα εργαλειακά -πρακτικά. Σε έρευνα του Latomaa στη Σκανδιναβία για το θέμα της διγλωσσίας, τα πορίσματα εμφάνισαν τους γονείς των μαθητών να επικροτούν για λόγους συναισθηματικούς τη μάθηση της μητρικής από τα παιδιά τους, ενώ την εκμάθηση μιας ξένης την επιδίωκαν για χρησιμοθηρικά αίτια, δηλαδή λόγω της στόχευσης σε πιο ευοίωνους όρους ως προς την επαγγελματική και την εν γένει κοινωνική ανέλιξη των παιδιών τους.

Σημαντικός παράγοντας σε μία ανάλογη έρευνα -συσχετισμού εκμάθησης δεύτερης γλώσσας και κινήτρων προς αυτόν τον σκοπό- είναι η ανάλυση των συγκεκριμένων παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, συντελούν τρεις παράμετροι προς την εκμάθηση μιας γλώσσας: η εθνότητα/ ο χώρος/ και η ίδια η δεύτερη γλώσσα (Clement & Kruidenier, 1983). Σύμφωνα με συγκριτική μελέτη, όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την "οικουμενική συνείδηση", τα κίνητρα ενσωμάτωσης αντιστοιχούν με τον ηθικό φόρτο που προσδίδει η οικουμενική αυτή συνείδηση, καθώς και η γνώση γύρω από παγκόσμια ζητήματα. [Η globalmindness αναφέρεται στο ενδιαφέρον για την επίλυση οικουμενικών/ παγκόσμιων προβλημάτων, όπως είναι η πείνα, η φτώχεια, ο ρατσισμός, η οικολογική καταστροφή κ.ά.] Οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων που ερωτήθηκαν στη εν λόγω έρευνα προέρχονταν από τέσσερις χώρες, την Ελλάδα, τη Σουηδία, την Ολλανδία και την Ιαπωνία. Μόνο οι φοιτητές από τη Σουηδία είχαν κίνητρα ενσωμάτωσης, διότι σημαντικός στόχος σε αυτή τη χώρα φαίνεται να είναι η κατανόηση και εκτίμηση άλλων πολιτισμικών συστημάτων. Αντίθετα, στις τρεις άλλες χώρες (Ελλάδα, Ολλανδία και Ιαπωνία), τα κίνητρα προς εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουν εργαλειακό προσανατολισμό. Η διαφορά στα ευρήματα -ανάμεσα στις τέσσερις χώρες όπου διεξήχθη η έρευνα και σε

άλλες- μπορεί να εξηγηθεί βάσει κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ιστορικών λόγων (Kostoulas & Makrakis). Η εννοιολογική και όχι εμπειρική αυτή διάκριση (Baker) επιβεβαιώνεται από μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Βέλγιο. Εκεί ερευνήθηκαν μαθητές και οι γονείς τους, ελληνικής καταγωγής, που επιδίωκαν τη εκμάθηση της μητρικής ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης). Και τα δύο είδη κινήτρων σε αυτή τη περίπτωση, εργαλειακά και συναισθηματικά, συνεπικουρούσαν εξίσου προς την εκμάθηση της διδασκόμενης ελληνικής.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αδυναμία εκμάθησης μιας γλώσσας μπορεί να προξενείται από ψυχολογικά αίτια, όπως για παράδειγμα η δυσανασχέτηση για το ότι ο άνθρωπος που καλείται να μάθει έχει καταστεί μετανάστης -γεγονός που ίσως φανερώνει τον κοινωνικό του υποβιβασμό, ίσως και τον ενδόμυχο σεβασμό προς τα πάτρια πολιτισμικά τουλάχιστον αγαθά. Από την άλλη, η αδυναμία πρόσκτησης της ξένης γλώσσας ενδέχεται να οφείλεται σε συναισθημα πολιτιστικής μειονεξίας, που αφορά γενικά την καταγωγή του (Haugen). Ούτως ή άλλως, είναι εύλογο ότι κάθε σύμπλεγμα, και δη κατωτερότητας, επηρεάζει αρνητικά την πορεία τής –όποιας- μάθησης.

Επίσης, η αρνητική στάση ενός γονιού απέναντι στη γλωσσική του ομάδα ή απέναντι στη νέα γλώσσα που χειρίζεται η πλειοψηφία των μελών της κοινότητας αναπόφευκτα επηρεάζει και την επίδοση των παιδιών του προς τη νέα γνώση, και τη μελλοντική τους γλωσσική ταυτότητα. Στο μεταξύ, βέβαια, άλλοι παράγοντες επίδρασης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης -καθώς και κοινωνικής δικτύωσης- ή οι παρέες συνομηλίκων παίζουν καθοριστικό ρόλο στις συνειδήσεις των παιδιών για τη εκμάθηση μιας γλώσσας –ως άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης-, αφού οι γονείς δεν είναι πλέον οι αποκλειστικοί πόλοι επιρροής της νέας γενιάς. Πολλοί μελετητές επιδίωξαν να συμπεράνουν αν οι ομιλούντες μία μειονοτική γλώσσα επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους τη "μητρική" τους. Τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν δε σημαίνουν ότι απαρέγκλιτα οι ερωτώμενοι μεγαλύτεροι επιδιώκουν άμεσα τη εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας τους από τους νεότερους, έστω κι αν είναι φυσικοί απόγονοί τους. Στην Αυστραλία, σε μελέτη του Smolicz που επικεντρώθηκε σε Ιταλούς μετανάστες, διαπιστώθηκε ότι όσοι δεν είχαν παιδιά φέρονταν αντίθετα με όσους, έχοντας παιδιά, χρησιμοποιούσαν σκόπιμα κατά κύριο λόγο την αγγλική ως μέσον επικοινωνίας. Μία επιπλέον διαφορετική τακτική ακολουθείται από τους

γονείς ως προς το πώς επιδιώκουν την εκμάθηση της μειονοτικής τους γλώσσας από τα παιδιά τους, πώς επιθυμούν και μεθοδεύουν αυτήν τη διεργασία: αν δηλαδή φροντίζουν να τη διδαχθούν από άλλους ή αν μιλούν σε αυτά στη γλώσσα τους – πράγμα συγκριτικά δυσκολότερο-. Μετά από μελέτη της Tandefelt, διαπιστώθηκε πως μεγάλη σημασία για τους γονείς έχει η αξία που αποδίδουν οι ίδιοι στη μειονοτική τους γλώσσα. Αν την έχουν σε εκτίμηση, θα επιδιώξουν να τη μεταφέρουν στη επόμενη γενιά, ενώ, αν δεν τη θεωρούν εκτιμητέα, θα αποφύγουν τη μετάδοσή της. Οι Appel & Muysken υποστηρίζουν επακριβώς ότι "μία γλώσσα χωρίς κύρος δεν μπορεί να διατηρηθεί ικανοποιητικά και «αφαιρείται» από τη δίγλωσση κοινότητα". Επίσης, μία ανάλογη έρευνα, που διεξήχθη στο Hong Kong, αναφέρεται συγκεκριμένα στην κινεζική γλώσσα έναντι της αγγλικής: η πρώτη, μη συντελώντας στη οικονομική επιτυχία και την κοινωνική κινητικότητα, υποτονεί μπροστά στη δεύτερη (Lee). Ανάλογα -κι ευνόητα- αποτελέσματα έφερε και μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κοινότητα των Maya στο νότιο Μεξικό (Garzon).

3.2. Γλωσσικά στερεότυπα και προκαταλήψεις

Τα γλωσσικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις έχουν συνάφεια με τις γλωσσικές στάσεις, καθώς οι τελευταίες συχνά συνοδεύονται από ατεκμηρίωτες, γενικευτικές και ίσως εμμονικές αντιλήψεις. Τα στερεότυπα ορίζονται ως οι προκατασκευασμένες πεποιθήσεις για τάξεις και ομάδες ατόμων ή αντικείμενα, οι οποίες συλλαμβάνονται και τυποποιούνται από μηχανικές συνήθειες κρίσης και προσδοκίας, και όχι από την εμπειριστατώμενη εκτίμηση του φαινομένου ανά εποχή (UNESCO, 1972). Συνεπώς, ως στερεότυπο θεωρείται κάθε κατηγορηματική γενίκευση για ανθρώπους ατομικά ή σε ομάδες, όταν αυτό, χωρίς κριτική θεώρηση, παραβλέπει ως επουσιώδη την οποιαδήποτε κοινωνική ποικιλία και διαφορά. Επομένως τα στερεότυπα προξενούν βεβιασμένες αντιλήψεις και προκατειλημμένες συμπεριφορές απέναντι σε πρόσωπα, ομάδες και άλλες πιο περίπλοκες καταστάσεις (McNabb). Συχνά το στερεότυπο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, και διευκολύνει -με την πρόχειρη και έτοιμη κατηγοριοποίηση στην οποία προβαίνει- τις παρεπόμενες επιπλοκές που προκαλούνται. Τα συνήθη στερεότυπα δημιουργούνται από τις επιδράσεις της κοινής πραγματικότητας στη ζωή, εξαιτίας της αντίληψης του ατόμου γύρω από τη γλώσσα και τον εν γένει πολιτισμό ατόμων και ομάδων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιτίμηση απέναντι σε όσους προφέρουν διαφορετικά τη γλώσσα, για

παράδειγμα στους Κρητικούς, ή σε μικρότερες εθνολογικές ομάδες, για παράδειγμα στους Πόντιους, ή απόψεις όπως ότι «η ελληνική είναι η πλουσιότερη γλώσσα, η μητέρα όλων των γλωσσών», «ο γραπτός λόγος υπερέχει σαφώς του προφορικού», κ.ά.

3.2.1. Προκατάληψη και στερεότυπο

Οι γλωσσικές στάσεις συνδέονται με τα γλωσσικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Η προκατάληψη αποτελεί στάση, το **στερεότυπο**²⁸, από την άλλη, διαφέρει, διότι ανήκει σε μιαν άλλη κατηγορία, αυτή των πεποιθήσεων. Όμως, όπως τονίζεται στο κείμενο της UNESCO (1972), οι δύο αυτές έννοιες, προκατάληψη και στερεότυπο, συγχέονται εννοιολογικά, λόγω του ότι δεν υπάρχει συχνά η χρονική ευκαιρία ώστε να διακριθούν. Η προκατάληψη γενικά τοποθετεί το άτομο *a priori* αρνητικά προς μια ομάδα ή τα μέλη της. Η στάση αυτή προκαλείται άκριτα, είτε από ήδη υπάρχουσες είτε από νεοαποκτηθείσες πεποιθήσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος έλεγχος· η δυσμενής αυτή αντίληψη προκαλείται συνήθως είτε από μεμονωμένα γεγονότα που στιγμάτισαν ένα σύνολο ατόμων, είτε εσκεμμένα από επιπτώσεις που μετακυλίνουν στη συγκεκριμένη ομάδα. Από τη στιγμή που δημιουργούνται, διαδίδονται εύκολα - όπως όλοι οι αστικοί μύθοι- δια στόματος των πολλών. Ψυχικά, ίσως απαλλάσσονται οι πολλοί από τις ευθύνες που τους αναλογούν, ή επίκεινται. Ίσως πάλι η πολιτική τοποθέτηση των κυβερνώντων χρησιμοποιεί τέτοιες αφελείς τάσεις του λαού, ώστε να απομακρύνεται ο κόσμος από κοινωνικές δράσεις. Οι προκαταλήψεις συμπεριλαμβάνουν διάφορες και διαφορετικές κατηγορίες, όπως η καταγωγή, η εμφάνιση, οι κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και νόρμες, οι κοινωνικοοικονομικοί στόχοι, η ιδιοσυγκρασία. Οι μειονοτικές ομάδες δηλαδή που παρίστανται στο οικείο περιβάλλον της κυρίαρχης ομάδας, ομογενοποιούνται ή εξοβελίζονται από γνώμη και όχι κρίση· κριτήρια που συντελούν στη διαμόρφωση της εκάστοτε άποψης είναι για παράδειγμα η γλώσσα που μιλούν, οι αιτίες της παρουσίας τους στο χώρο, κ.ά.

²⁸ Ο όρος αναφέρεται σε πεποιθήσεις για τάξεις ατόμων, ομάδων ή αντικειμένων, οι οποίες είναι "προκατασκευασμένες"· δεν προκύπτουν, δηλαδή, από μια σύγχρονη εκτίμηση του κάθε φαινομένου, αλλά από μηχανικές συνήθειες κρίσεως και προσδοκίας. Με άλλα λόγια, ως στερεότυπο χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε κατηγορηματική γενίκευση για ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες, που αγνοεί την ατομική ή κοινωνική ποικιλία και διαφορά.

Στην επικοινωνία με τους συνανθρώπους επιδιώκεται να επιτευχθεί μία στενότερη γνωριμία. Η συνομιλία είναι η οδός μέσω της οποίας θα συλληφθούν τα μηνύματα τα οποία εκπέμπονται δια του λόγου, και οι ληφθείσες πληροφορίες θα συντελέσουν στη γλωσσική προκατάληψη (Hudson)· είναι ευνόητο ότι οι δομές κι οι διαδικασίες της προκατάληψης έγκεινται και στην ομιλία. Ο στόχος στον οποίο εστιάζει η εσω-ομάδα είναι να ενισχύσει στο κάθε μέλος της την υπαγωγή του σε αυτήν· συνεπώς, η προκατειλημμένη αναπαράσταση εντείνει την κοινή γνώμη- άποψη- γνώση επί ενός θέματος, άρα και τους δεσμούς των μελών (Van Dijk). Αυτή η κοινωνική κατηγοριοποίηση διενεργείται -υποσυνείδητα κι εντατικά- προς διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που "οφείλουν" να δρουν συντονισμένα στο πλαίσιο της εκάστοτε ομάδας. Είναι προφανές λοιπόν το θετικό αποτέλεσμα ενώπιον μιας κοινωνικής κατάφασης ή συγκατάθεσης. Δυσάρεστο, αντίθετα, κλίμα θα προξενήσει η αρνητική θεώρηση ενός τμήματος του πληθυσμιακού συνόλου, διότι, μέσω της απόρριψης ή ρήξης στον κοινωνικό ιστό και της επακόλουθης απόρριψης ενεργών μερών τής κοινότητας, διαρρηγνύεται η δομή της, καθώς και η λειτουργία της· ισούται δηλαδή με αρνητική επίπτωση και πολλαπλασιασμό των στερεοτύπων (Saville- Troike).

Φυσικά, οι κοινωνικές κατηγορίες παρουσιάζονται μέσω των στερεοτύπων· διακρίνονται τρεις πλευρές σε αυτά (Hewstone & Giles, 1997, παρατίθεται στο Κωστούλα- Μακράκη):

1. Εύκολα αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο, η εθνότητα και ο τρόπος ομιλίας. Για παράδειγμα, η παρατήρηση ότι οι Εβραίοι της Νέας Υόρκης πολυλογούν διακόπτοντας συχνά τους συνομιλητές τους, και χαρακτηρίζονται συλλήβδην ως *αγενείς/ αδιάκριτοι/ πειστικοί* (Saville-Troike).
2. Τα άτομα που ανήκουν σε μια κατηγορία θεωρείται ότι έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ως προς τον χαρακτήρα, τον ρόλο, τα συναισθήματα, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, κ.ά. Αν παραβληθούν με άλλες ομάδες ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αναβρίσκεται ομοιότητα.
3. Τα χαρακτηριστικά αυτά μάλιστα συνολικά αποδίδονται σε όλα τα μέλη της εν λόγω κατηγορίας.

Η δημιουργία στερεοτύπων καθίσταται εξεζητημένη και απόλυτη απέναντι στην ομάδα εναντίον της οποίας στρέφεται. Όταν δε χρησιμοποιείται ως κριτήριο η γλώσσα της εξω-ομάδας προϋποτίθεται ότι στα στοιχεία που χρησιμοποιούνται και στον τρόπο εκφοράς τού λόγου εμπεριέχονται εξωγλωσσικά γνωρίσματα, όπως η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα και η θρησκεία (Saville- Troïke). Θεωρείται ότι η ποικιλία στη φωνολογία, στις συντακτικές δομές, στην επιλογή ιδιωματικών εκφράσεων, στη σημασιολογία θα οδηγήσουν στην κατηγοριοποίηση των ατόμων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έννοια του εθνοκεντρισμού· η λέξη ως σημασία συμπεριλαμβάνει τόσο τα θετικά συναισθήματα προς την εσω-ομάδα, όσο και τα αρνητικά προς την εξω-ομάδα, από τα οποία συνάγονται και τα συμπεράσματα του κάθε ατόμου για την ολότητα. Στη θεωρητική αξιολόγηση αυτή διαφοροποιούνται οι ανθρώπινες ομάδες βάσει στερεοτύπων (Segal). Γενικά, οι άνθρωποι θεωρούν τις δικές τους γλωσσικές έξεις ανώτερες από τις γλωσσικές συνήθειες των άλλων. Τα δε συμπεράσματα ταυτίζουν τους γλωσσικούς κώδικες με τον χαρακτήρα του λαού· μια περίεργη γλώσσα καθιστά κι αυτούς που τη μιλούν ιδιότυπους (Κωστούλα- Μακράκη & Μακράκης). Ακολουθώντας επιλεγμένες στρατηγικές προκύπτει σύγκλιση ή απόκλιση της ομιλίας, πράγμα που εξαρτάται από την περίπτωση. Η γλώσσα ούτως ή άλλως θα δώσει το έναυσμα για ενεργοποίηση των στερεοτύπων· για παράδειγμα, σε δεδομένη έρευνα στο Hong Kong, όπου οι Κινέζοι ήταν δίγλωσσοι, οι ερευνητές αποφάνθηκαν ότι η επιλογή της γλώσσας ενεργοποιεί τόσο τα στερεότυπα της εσω-ομάδας, όσο και αυτά της εξω-ομάδας (Bond).

Είναι κοινώς αποδεκτή αρχή ότι οι γλωσσικές προκαταλήψεις -θετικές ή αρνητικές- έναντι των γλωσσών/ των διαλέκτων/ των ποικιλιών, αποτελούν αναμφισβήτητο γεγονός. Χαρακτηρίζεται η προφορά -ή η εκφορά- της γλώσσας ως *ευχάριστη ή δυσάρεστη, αποδεκτή ή απαράδεκτη*, και συνεπαγωγικά αναλόγως και οι ομιλητές της. Η ύπαρξη στερεότυπης αντίληψης αρχικά εμφανίζεται και στις δύο ομάδες, την έξω και την έσω. Όμως, συν τω χρόνω, και μετά τις συνδιαλλαγές μεταξύ τους, επέρχεται η διεπίδραση, η απάλειψη, η όσμωση. Η εξω-ομάδα δοκιμάζεται και βελτιώνει τη στάση της ταχύτερα. Για να επέλθουν αλλαγές στις αντιλήψεις της έσω-ομάδας, προϋπόθεση αποτελεί η ένταξη των ατόμων στα ευρύτερα σύνολα (το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα προκύπτει από το αν πραγματοποιηθεί το παραπάνω ήδη από τη



νεαρή ηλικία του ατόμου), διότι τα στερεότυπα, ούτως ή άλλως δύσκολα αναδιατυπώνονται, έστω κι αν οι ατομικές εμπειρίες ανατρέπουν τα έως τότε δεδομένα. Επίσης, οι διαπιστώσεις εναρμονίζονται με τον τόπο και τη χρονική στιγμή, οπότε κάλλιστα, άλλοτε ή αλλού, το ίδιο χαρακτηριστικό εκτιμάται ή απορρίπτεται. Παραδείγματα αποτελούν τα παραδεκτά ή απαράδεκτα μακρά διαστήματα σιωπής, η χρήση του γενικού ή του πληθυντικού αριθμού, η άποψη για την ακρίβεια του χρόνου.

3.2.2. Γλωσσικές στερεοτυπικές προσδοκίες και εκπαίδευση

Η σύνδεση στερεοτυπικών προσδοκιών μεταξύ τους συνδέονται και με την **εκπαίδευση**, και δύνανται να μεταστραφούν σε *αυτοεκπληρούμενη προφητεία*. Οι επικρατέστεροι τύποι ομιλίας είναι αυτοί των κραταιών πληθυσμιακών ομάδων, και ενισχύονται επίσης από τη διάδοσή τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη 1987). Η πρότυπη γλώσσα/ ποικιλία, αποδεικνύουν έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, δεν πλεονεκτεί έναντι άλλων ούτε αισθητικά ούτε γλωσσολογικά. Κύρος της προσδίδει το κοινωνικοπολιτισμικό της στερεότυπο, που έχει επιβληθεί με συστηματικές προσπάθειες. Ένα παράδειγμα μπορεί να θεωρηθεί η γαλλική γλώσσα του *île de France*, που επιβλήθηκε από τον 17^ο αιώνα, και κυριάρχησε στον γαλλόφωνο κόσμο (όπου, εκτός από την ίδια τη Γαλλία, συμπεριλαμβάνεται και ο Καναδάς και οι πρώην γαλλικές αποικίες).

Η σημαντικότητα των γλωσσικών προκαταλήψεων αντανακλάται στα πρακτικά κοινωνικά προβλήματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση. Τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και οι εκπαιδευτικοί, διαδίδοντας αυτές τις προκαταλήψεις μιας συγκεκριμένης τάξης, τις εγκαθιδρύουν ως στερεότυπες. Η κοινωνιογλωσσολογία έχει ασχοληθεί με αυτά τα προβλήματα που είναι ιδιαίτερα σημαντικά όχι μόνο γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα κύρια οχήματα μέσω του οποίου διαδίδονται στην κοινωνία οι προκαταλήψεις μιας ορισμένης τάξης, αλλά και γιατί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τον πιθανό ρόλο της προκατάληψης. Καλό θα ήταν, όμως, να αντιληφθούν το μέγεθος της επιρροής τους· είναι προφανές πως, διασπείροντας τα δεδομένα στερεότυπα, μεγεθύνουν το πρόβλημα (Hudson).

Επιπλέον, η πρώτη εντύπωση που δίνουν τα παιδιά στους εκπαιδευτικούς είναι σύμφωνη με τη γλωσσική τους ικανότητα, τον τύπο της ομιλίας τους. Γενικά, είναι



εμφανέστερα τα προφορικά στοιχεία από άλλα που πιθανόν να είναι σχετικότερα με την όλη εικόνα της επίδοσης του μαθητή (Hudson). Επίσης, στα τεστ ευφυΐας η γλώσσα αποτελεί έναν κύριο παράγοντα καταμέτρησης του νοητικού πηλίκου. Όμως, τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων δε διακρίνονται σε αυτόν τον τομέα για τις υψηλές τους βαθμολογίες, σε αντίθεση με άλλους μετρήσιμους τομείς, στα ίδια τεστ ευφυΐας, στους οποίους δεν απέχουν από τους συνομηλίκους τους που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Bernstein). Βέβαια, είναι περιττό να επισημανθεί το γεγονός πως δεν αξιολογούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο· πολλοί κρίνουν βάσει του βαθμού της τυποποίησης που εμφανίζει ένας μαθητής στην ομιλία του, ενώ υπάρχουν μερικοί που αξιολογούν βάσει της ευχέρειας του λόγου. Αν τυχόν ο δάσκαλος προκαταληφθεί αρνητικά για τον τρόπο που μιλά ένας μαθητής του, το παιδί θα πασχίσει ιδιαίτερα για να τροποποιήσει την άποψη τού διδάσκοντος επί τα βελτίω. Είναι γνωστά και διαδεδομένα τα παραδείγματα -ακόμη και σε πειραματικό στάδιο- όπου, μη θεωρώντας τον μαθητή αξιόλογο, ο ίδιος ο διδάσκων, ως αυτο-εκπληρούμενος προφήτης, δεν ελευθερώνει το παιδί από την αρνητική προκατάληψη· λογική συνέπεια αποτελεί η χαμηλή απόδοσή του (Hudson).

Οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού απέναντι στην προφορά ενισχύουν ή αποδυναμώνουν, συνήθως έμμεσα, τις γλωσσικές ποικιλίες. Τα παιδιά, ήδη από τη στιγμή που ξεκινούν να πηγαίνουν σχολείο, και έχοντας προσλήψεις και για άλλους τρόπους εκφοράς του λόγου, διάκεινται αρνητικά προς την "ντοπιολαλιά" τους (Hudson). Μεγαλώνοντας, και εισαγόμενα -ως μαθητές- στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενισχύονται οι αρνητικές προκαταλήψεις τους ως προς τη γλώσσα τους. Παραμένει βέβαια ως ερώτημα -διότι συμπεριλαμβάνει παράγοντες όπως ο τόπος και η χρονική περίοδος- το εάν όλα τα παιδιά, έχοντας ανάλογες προκαταλήψεις, συναντούν προβλήματα κατά τη διάρκεια τουλάχιστον της φοίτησής τους.

Δύο έρευνες που διεξήχθησαν από τον Hudson αποκαλύπτουν τον σημαντικό ρόλο της προφοράς του διδάσκοντος· τα παιδιά όχι μόνο επηρεάζονται από αυτά που λέει αλλά και θυμούνται το περιεχόμενο των λόγων του καλύτερα ή χειρότερα, σύμφωνα με τη διάθεσή τους απέναντι στον τρόπο που εκφέρει τον λόγο. Από τους Van de Craen & Humblet, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1989 στο Βέλγιο, διαπιστώθηκε ότι τα δεκάχρονα παιδιά έχουν ήδη συναίσθηση της κοινωνικής αξίας

των τοπικών ιδιωμάτων των χρησιμοποιούμενων σε διάφορες περιστάσεις. Όσο επαρκέστερος γίνεται κανείς στη χρήση της επίσημης γλώσσας, και όσο περισσότερη κοινωνική αντίληψη διαθέτει, τόσο οι τύποι της επίσημης γλώσσας αυξάνονται, και αντίστροφα τόσο υποτονούν εκείνοι της τοπικής ιδιοματικής. Καθοριστικό προφανώς παράγοντα αποτελεί το σχολείο, εφόσον διαμορφώνει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις ποικιλίες της γλώσσας.

Η γλωσσική στάση ουσιαστικά δε σημαίνει αποτίμηση της ίδιας της γλώσσας αλλά, κατά κύριο λόγο, αντίληψη απέναντι στους ομιλητές της. Μάλιστα, δεν μπορεί να απομονωθεί από τις υπόλοιπες κοινωνικές στάσεις, καθώς οι γλωσσικές προκαταλήψεις δεν αμβλύνονται ερήμην των υπολοίπων κοινωνικών προκαταλήψεων. Για να εξαλειφθούν, είναι απαραίτητη η δράση εναντίον τους συλλήβδην (Munstermann, Hewstone & Giles), αν και, στη σύγχρονη εποχή, είναι δύσκολος ο εντοπισμός των ριζών των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε γενετικούς παράγοντες, καθώς οι αιτίες τους ποικίλουν.

Θεωρητικά και πρακτικά η όποια προκατάληψη, είτε εκπορεύεται από τα παιδιά είτε από τους διδάσκοντες, αποτελεί πρόσκομμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η γνώση πάντως της φύσης της προκατάληψης καθώς και η ευαισθησία των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που θα ευαισθητοποιήσουν και τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1999). Μέσω της κοινωνιογλωσσολογίας επιδιώκεται να γίνει σαφής η πληροφόρηση για τις κοινωνικές προκαταλήψεις στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Επίσης, μέσω της γλωσσικής ενσυναίσθησης επιδιώκεται να επιτευχθεί το ζητούμενο: η άμβλυνση των γλωσσικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων -από όλους προς όλους.

3.2.3. Περαιτέρω αναφορά στα γλωσσικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις

Τα στερεότυπα είναι πρόχειρα και βεβιασμένα συμπεράσματα για πρόσωπα, μέρη, ομάδες και για περισσότερο πολύπλοκες καταστάσεις, τα οποία προκαταλαμβάνουν τη συμπεριφορά μας (McNabb). Πρέπει να τονιστεί ότι ένα στερεότυπο τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αλλά συχνά προσφέρει στους ανθρώπους μια πρόχειρη και έτοιμη κατηγοριοποίηση με όλα τα συνεπαγόμενα προβλήματα τέτοιων κατηγοριοποιήσεων (Wardhaugh· Saville-Troike). Τα κοινά στερεότυπα προέρχονται από την καθημερινή, κοινή



πραγματικότητα και αποτελούν έναν συνδυασμό του πραγματικού κόσμου και της αντίληψης των ατόμων που επηρεάζονται βαθιά από τον πολιτισμό τους και από τη γλώσσα τους (Le Page & Tabouret-Keller). Ένας τρόπος να αξιολογηθούν τα στερεότυπα είναι όταν τα άτομα αναφέρονται σε άλλες εθνικές ομάδες ή στον τρόπο ομιλίας τους (π.χ. τα ανέκδοτα για τους Πόντιους στην Ελλάδα ή η ειρωνική μίμηση του τρόπου που μιλάνε οι Κρητικοί ή οι Επτανήσιοι). Τα στερεότυπα δεν είναι πάντοτε αρνητικά. Στην περίπτωση, όμως, των αρνητικών στερεοτύπων, η έρευνα εστιάζεται στα στερεότυπα της έξω-ομάδας, αν και γνωρίζουμε ότι και τα μέλη της έσω-ομάδας μπορεί να εσωτερικεύσουν στερεότυπα. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί συνηθίζουμε να βλέπουμε την έξω-ομάδα ως κάτι ομοιογενές και μονολιθικό.

Μια βασική διάκριση αφορά επίσης τα κοινωνικά και τα ατομικά στερεότυπα (Hewstone & Giles). Τα πρώτα αφορούν τα χαρακτηριστικά που τα περισσότερα άτομα αποδίδουν σε μεγάλο ποσοστό στην ομάδα-στόχο, ενώ ατομικά στερεότυπα αποτελούν τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται από ένα άτομο στην ομάδα-στόχο. Όπως είναι φυσικό, τα κοινωνικά στερεότυπα έχουν πολύ μεγαλύτερη σημασία στη μελέτη της δι-ομαδικής επικοινωνίας.

Ο όρος στερεότυπο πρέπει να διακρίνεται, δεδομένου ότι ανήκει στην κατηγορία των πεποιθήσεων, από την προκατάληψη, η οποία αποτελεί στάση. Μερικές φορές οι όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Η προκατάληψη είναι μια αρνητική, δυσμενής στάση απέναντι σε μια ομάδα ή τα μέλη που την απαρτίζουν. Η στάση αυτή χαρακτηρίζεται από στερεότυπες πεποιθήσεις και πηγάζει από διαδικασίες που συντελούνται σε όσους τηρούν αυτή τη στάση και όχι από την πραγματική εξακρίβωση του αν η ομάδα έχει τα γνωρίσματα που της αποδίδονται. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις που αναπαράγονται ουσιαστικά στην κοινωνία μέσω του λόγου. Οι κατηγορίες των προκαταλήψεων περιλαμβάνουν την καταγωγή, την εμφάνιση, κοινωνικο-οικονομικούς στόχους, κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες και αξίες καθώς και την προσωπικότητα. Δηλαδή σε περιπτώσεις μελών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας δημιουργούν ή βασίζονται σε γενικές γνώσεις ή γνώμες για την καταγωγή των μελών της έξω-ομάδας, για το πώς μοιάζουν, γιατί βρίσκονται «εδώ», για τις πολιτισμικές αξίες και νόρμες που έχουν (π.χ. τι γλώσσα μιλούν), καθώς και για το είδος της προσωπικότητάς τους (Van Dijk).

Είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την ομιλία ως πηγή πληροφοριών για τα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του ομιλητή, για την καταγωγή του, αλλά και για χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Εάν κανείς δεν έδινε σημασία στα κοινωνικά μηνύματα που στέλνουν οι ομιλητές, δεν θα υπήρχε λόγος να τα στείλουν, αλλά όλοι ξέρουμε ότι δίνουμε σημασία σε τέτοιου είδους μηνύματα και αυτή η συνήθεια να χρησιμοποιούμε τα κοινωνικά μηνύματα ως πηγή πληροφοριών ονομάζεται **γλωσσική προκατάληψη** (Hudson). Άρα οι δομές και οι διαδικασίες των προκατειλημμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων εμφανίζονται και στην ομιλία. Οι κοινωνικές λειτουργίες μιας τέτοιας προκατειλημμένης επικοινωνίας είναι ότι μοιραζόμαστε την κοινωνική γνώση και απόψεις με άλλα μέλη της έσω-ομάδας, για να δείξουμε και να ενισχύσουμε την υπαγωγή στην ομάδα (Van Dijk). Η κοινωνική κατηγοριοποίηση, η οποία είναι μια βασική γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας επιχειρείται ο χωρισμός και η οργάνωση του κοινωνικού κόσμου σε κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες, είναι απαραίτητο μέρος της διαδικασίας της επικοινωνίας με τους άλλους. Με αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως μια θετική και αναπόφευκτη διαδικασία. Η κατηγοριοποίηση, όμως, αυτή μπορεί να έχει και αρνητικές πλευρές και τότε παύει να είναι ένας τρόπος κοινωνικοποίησης. Μπορεί να γίνει ένα μέσο ρήξης ή απόρριψης ή εκλογικευμένης προκατάληψης, και με αυτή την αρνητική συνεκδοχή συνήθως συνδέεται με τον όρο «**στερεότυπο**» (Saville-Troike).

Τα στερεότυπα θεωρούνται ότι παρουσιάζουν το περιεχόμενο των κοινωνικών κατηγοριών. Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές πλευρές των στερεοτύπων (Hewstone & Giles):

Μια ομάδα χαρακτηριστικών, ρόλων, συναισθημάτων, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων κ.λπ. αποδίδεται σε όλα (ή στα περισσότερα) μέλη αυτής της κατηγορίας. Τα άτομα που ανήκουν σε στερεότυπες ομάδες υποτίθεται ότι είναι όμοια μεταξύ τους και διαφέρουν από τις άλλες ομάδες ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά.

Η ομάδα των χαρακτηριστικών αποδίδεται σε κάθε μέλος ξεχωριστά που ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διαδικασία δημιουργίας στερεοτύπων περιλαμβάνει κάτι το εξεζητημένο, το υπερβολικό που συνδέεται με αυτή την κατηγορία. Το να γίνονται κρίσεις για τους ανθρώπους σύμφωνα με τα γλωσσικά

τους χαρακτηριστικά είναι ένας συνηθισμένος τρόπος στερεοτύπου λόγω της «ορατής» φύσης των δεικτών στη γλώσσα οι οποίοι συσχετίζονται με εξωγλωσσικές κοινωνικές κατηγορίες, όπως είναι η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία και η εθνότητα (Saville-Troike). Τα στερεότυπα εξετάζονται σε σχέση με τη συμπεριφορά με στόχο να κατανοήσουμε το ρόλο τους. Για παράδειγμα, ο εθνοκεντρισμός μπορεί να εκφραστεί σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, όπως η ποικιλία στη φωνολογία, τις συντακτικές δομές, τη σημασιολογία, την επιλογή ιδιωματικών εκφράσεων, που μπορούν να συνδεθούν με τα στερεότυπα. Τα στερεότυπα μπορούν να διασυνδεθούν με στρατηγικές από τη θεωρία της προσαρμογής (Hewstone & Giles). Με άλλα λόγια, μπορεί να υπάρχει σύγκλιση ή απόκλιση της ομιλίας ανάλογα με την περίσταση. Η γλώσσα δίνει τα έναυσμα για να ενεργοποιηθούν τα στερεότυπα. Σε μια έρευνα ανάμεσα σε δίγλωσσους Κινέζους στο Hong Kong βρέθηκε ότι η επιλογή της γλώσσας ενεργοποιεί τόσο τα στερεότυπα της έσω-ομάδας όσο και τα στερεότυπα της έξω-ομάδας (Bond).

Οι γλωσσικές προκαταλήψεις, είτε υπέρ είτε κατά ορισμένων διαλέκτων/ γλωσσών/ ποικιλιών, είναι ένα γεγονός της κοινωνιογλωσσικής ζωής που πρέπει να αποδεχτούμε. Οι άνθρωποι βρίσκουν κάποιες προφορές «δυσάρεστες», άλλες «ευχάριστες», κάποιες γλώσσες «μη αποδεκτές» ή τους ομιλητές τους λιγότερο «επιθυμητούς». Επίσης η δημιουργία στερεοτύπων λειτουργεί ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών ομάδων μόνο στην αρχική ή επιφανειακή επαφή και δεν επιβιώνει όταν επαναλαμβάνεται η διεπίδραση. Δυστυχώς όμως αυτό δεν οδηγεί αναγκαστικά σε «καλύτερη κατανόηση» (Saville-Troike), γιατί όπως επισημαίνουν οι Segall κ.ά. «οι στάσεις απέναντι στις έξω-ομάδες αποκτώνται με την κοινωνικοποίηση και την πολιτιστική υπαγωγή στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και φαίνεται ότι παραμένουν σταθερές και σχετικά "άτρωτες" από μεταγενέστερες ατομικές εμπειρίες». Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι χαρακτηριστικά που εκτιμώνται σε μια κοινωνία και συνδέονται με μια ομάδα μπορεί να υποτιμώνται σε μια άλλη κοινωνία και σε μια διαφορετική περίσταση. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα μακρά διαστήματα σιωπής προκαλούν αμηχανία, ενώ σε κάποιες άλλες επιβάλλονται. Η χρήση ενικού και πληθυντικού επίσης διαφέρει μεταξύ των διαφόρων κοινωνιών. Ο τρόπος που γίνονται οι συστάσεις σε μια εκδήλωση, η αντίληψη για την ακρίβεια του χρόνου είναι μερικά μόνο παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό.



4. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις των εν ενεργεία και "μελλοντικών" εκπαιδευτικών, και με το εάν αυτές συνδέονται με τη θέση του μαθητικού γλωσσικού λάθους στην εκπαίδευση, και τη σχέση του με τη γλωσσική αλλαγή.

4.1 Τα ευρεθέντα αποτελέσματα

Παρόλο που έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν έρευνες οι οποίες να συνδέονται με το εν λόγω πεδίο, κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό. Το παραπάνω συμβαίνει διότι η ξενόγλωσση αρθρογραφία ασχολείται κυρίως με τα μαθητικά γλωσσικά λάθη που λαμβάνουν χώρα κατά την εκμάθηση/ κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης.

Επίσης, μεγάλο κομμάτι της ξενόγλωσσης αρθρογραφίας του πεδίου σχετίζεται με τις **παιδαγωγικές συνέπειες** (implications) της διόρθωσης των λαθών στη διδασκαλία.

Αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν -αποκλειστικά βιβλιογραφικές- μελέτες σχετικές με τα παραπάνω θέματα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, όπως επίσης -για να μην αναφερθούν οι μελέτες για την ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας- και εργασίες σχετικές με τη γλωσσική ποικιλία και τις **παιδαγωγικές προεκτάσεις** που μπορεί αυτή να έχει, καθώς και προεκτάσεις της αναφορικές με τις **μαθησιακές δυσκολίες** και τη λογοθεραπευτική τους προσέγγιση.

Ακόμη, οι ερευνητικές εργασίες που εντοπίστηκαν σχετίζονταν με τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών -συνήθως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- για τις αιτίες μεμονωμένων λαθών των μαθητών, όπως των ορθογραφικών ή των συντακτικών.

Τέλος, οι έρευνες που ανευρέθηκαν και σχετίζονταν με τις γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στις κυρίαρχες απόψεις τους απέναντι σε κάποια γλωσσική -γεωγραφική- ποικιλία των μαθητών τους (π.χ. στην Κύπρο), καθώς, επίσης και στις στάσεις των ίδιων των ομιλητών/ ομιλητριών προς τη γλωσσική ποικιλία που οι ίδιοι μιλούν.

Η μοναδική μελέτη που ανευρέθηκε διαδικτυακά (Ζαρκογιάννη, 2016) και η οποία εν μέρει σχετίζεται με το μελετώμενο πεδίο αφορά τη διερεύνηση των πεποιθήσεων και των πρακτικών ανατροφοδότησης των διδασκόντων σχετικά με τη διόρθωση των

λαθών του γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Από τα ευρήματα της έρευνας της εν λόγω εργασίας διαπιστώθηκε ότι οι φιλόλογοι αξιοποιούν ένα περιορισμένο φάσμα στρατηγικών διόρθωσης των λαθών, δίνοντας έμφαση κυρίως στην άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση. Παράλληλα, προέκυψαν αποκλίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν και τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές ανατροφοδότησης και το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία και τις επιπλέον σπουδές των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αρχικά, την επίδραση προσωπικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στις πρακτικές ανατροφοδότησης, οι οποίες διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό και από τις πεποιθήσεις τους για το θεσμικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, και έπειτα την ανάγκη να αποκτήσουν οι διδάσκοντες μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους πεποιθήσεων και πρακτικών σχετικά με τη διορθωτική ανατροφοδότηση στον γραπτό λόγο των μαθητών.

4.2. Μια σύνθεση των ευρεθέντων -και χρησιμοποιημένων- άρθρων

Αντί της παραπάνω περιγραφόμενης αρχικής επιδίωξης, στο σημείο αυτό της εργασίας θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη σύνθεση των παραθέσεων των βασικών άρθρων στα οποία αυτή στηρίχτηκε (βλ. 2. Θεωρητικό πλαίσιο), και τα οποία αναφέρονται στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών ((Michalis, 2015), (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001), (Σετάτος Μ., 1991)).

Σύμφωνα και με τις δύο από τις τρεις βιβλιογραφικές έρευνες, κάτι που παίζει σημαίνοντα ρόλο στην ομαδοποίηση των γλωσσικών λαθών είναι το "γλωσσικό σύστημα" (κατά τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου) ή "γλωσσικό επίπεδο" (κατά τον Σετάτο), ουσιαστικά, δηλαδή, τα **επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης** (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό). Ο Μιχάλης, από την άλλη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση ανάμεσα σε **γραμματικότητα (ή μη γραμματικότητα/ μη γραμματική αποδεκτότητα)**²⁹ και **(επικοινωνιακή)**

²⁹ Παραβίαση των γραμματικών κανόνων και αρχών της πρότυπης γλώσσας.



αποδεκτότητα (ή μη)³⁰ μιας εκφοράς, καθώς και στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων. Η πρώτη έννοια (γραμματικότητα ή μη μιας πρότασης) σχετίζεται με τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (όπως συμβαίνει στα προαναφερθέντα άρθρα), δηλαδή ως ανεξάρτητη -κατά τη μελέτη της- από το κειμενικό ή καταστασιακό περιεχόμενο, όμως και οι δύο -κυρίως βέβαια η (επικοινωνιακή) αποδεκτότητα- εμπεριέχουν και τομείς που οι Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου κατηγοριοποιούν στα "λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας" και στα "λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας" (ορθογραφικά, επικοινωνιακού πλαισίου, κειμενικού είδους ή είδους λόγου), και ο Σετάτος τα κατηγοριοποιεί στα "λάθη επικοινωνίας", "λάθη κοινωνιογλωσσολογίας" και "λάθη στα επίπεδα γλώσσας". Πρόκειται δηλαδή για αναφορές που σχετίζονται με τις πραγματολογικές, κοινωνιογλωσσικές, κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις επικοινωνίας του εκάστοτε καταστασιακού (γραπτού ή προφορικού) συγκειμένου που προφανώς επηρεάζουν την έκφραση κάθε ομιλητή.

Β. Ερευνητικό Μέρος

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε κατόπιν δύο διαφορετικών χρονικών στιγμών: αφενός, έπειτα από την εξάμηνη παραμονή (Νοέμβριος 2016- Απρίλιος 2017) τού ερευνητή σε Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο της Αθήνας, σχολείο στο οποίο πραγματοποίησε την πρακτική του άσκηση στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου* (Κατεύθυνση: *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία*) στο οποίο συμμετείχε. Αφετέρου, πρέπει να τονιστεί ότι αποτελούσε διαχρονική απορία του ίδιου ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα γλωσσικά λάθη -ανεξαρτήτως του είδους στο οποίο ανήκουν- από εν ενεργεία φιλόλογους, που, σύγχρονα, υπηρετούν σε Λύκεια της

³⁰ Παραβίαση των συμβάσεων του επικοινωνιακού πλαισίου.

Αθήνας, αλλά και από φιλολόγους οι οποίοι δεν έχουν ακόμη εισαχθεί -με τυπικό τρόπο- στο εκπαιδευτικό σύστημα (δεν υπηρετούν σε κάποιο σχολείο), και οι σπουδές τους είναι πιο πρόσφατες.

Είναι αλήθεια, πως ο γράφων, κατόπιν των σπουδών του στην κατεύθυνση της Γλωσσολογίας στο Φιλολογικό τμήμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), απέκτησε μια διαφορετική αντίληψη ως προς την έννοια του "γλωσσικού λάθους", καθώς και ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών των έφηβων μαθητών.

Τέλος, καλό θα ήταν να επισημανθεί στο σημείο αυτό -όπως ενδεχομένως θα φανεί στα Συμπεράσματα της έρευνας- το γεγονός πως την έρευνα διατρέχουν οι εμφανείς γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών που, τις περισσότερες φορές, καθορίζουν τις στάσεις τους εντός της τάξης.

5.2. Δειγματοληψία

Στην ποιοτική έρευνα, πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά το πώς θα εξελιχθεί η διερεύνηση ενός -κεντρικού- φαινομένου σε βάθος. Επομένως, ο ποιοτικός ερευνητής, για να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο που τον ενδιαφέρει, επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα και τοποθεσίες (Creswell, 2016, σ. 206).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως ο ερευνητής, όπως προαναφέρθηκε, είχε πρόσβαση στην τοποθεσία διενέργειας της πρώτης (α') φάσης της έρευνας, καθώς πραγματοποιούσε την πρακτική του άσκηση σε Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα, · ένα υψηλό επίπεδο παραμονής του στον χώρο, λοιπόν, ήταν εξασφαλισμένο (Creswell, 2016, σ. 205). Κατά τη δεύτερη (β') φάση της έρευνας, το δείγμα αποτέλεσαν μέλη τού περιγυριού του ερευνητή (συνάδελφοι φίλοι, συμφοιτητές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, συνεργάτες), συνεπώς -εκ νέου- η άνεση, η "παρρησία" στο περιεχόμενο των απαντήσεων επίσης κρίνεται -κατά τον δυνατό βαθμό- δεδομένη. Τα μέλη που αποτέλεσαν το δείγμα της δεύτερης φάσης είχαν το εξής χαρακτηριστικό: ανά δύο είναι απόφοιτες/ απόφοιτοι διαφορετικών τμημάτων κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές· συγκεκριμένα, δύο -από τους έξι- είναι απόφοιτες/ απόφοιτοι της

Γλωσσολογικής κατεύθυνσης του Φιλολογικού τμήματος (Ε.Κ.Π.Α.), δύο απόφοιτες/ απόφοιτοι της Κλασικής κατεύθυνσης του Φιλολογικού τμήματος (Ε.Κ.Π.Α.), και δύο απόφοιτες/ απόφοιτοι της Παιδαγωγικής κατεύθυνσης του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Ε.Κ.Π.Α.).

Εξυπακούεται πως η πρώτη ομάδα (οι συμμετέχοντες στην α' φάση της έρευνας) αποτελείται από μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, εμπειρότερους, και των οποίων η προσέγγιση βασίζεται σε μια γνώση περισσότερο εμπειρική· αντίθετα, η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών (οι συμμετέχοντες στη β' φάση της έρευνας) απαρτίζεται από νεότερους σε ηλικία ανθρώπους, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους πρόσφατα, και των οποίων οι γνώμες χαρακτηρίζονται από τις προσωπικές σχολικές τους εμπειρίες και τις ακαδημαϊκές τους σπουδές.

Η δειγματοληψία, επομένως, της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως "σκόπιμη" (purposeful sampling), καθώς το δείγμα των συμμετεχόντων το οποίο επελέγη ήταν εξ αρχής προσδιορισμένο και πεπερασμένο σε αριθμό· απαρτίστηκε από το σύνολο των καθηγητών φιλολόγων του Πρότυπου Πειραματικού Γενικού Λυκείου της Αθήνας -όπου πραγματοποιήθηκε η α' φάση της έρευνας- και από επιλεγμένα άτομα από τον "συμφοιτητικό", τον φιλικό και τον επαγγελματικό περίγυρο του ερευνητή.

Συμπερασματικά, αναφορικά με την περιγραφή του δείγματος, αυτό κρίνεται μη αντιπροσωπευτικό, τόσο λόγω του περιορισμένου αριθμού των ερωτώμενων ατόμων, όσο και λόγω της δειγματοληψίας σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και σε ένα σχολείο, ενώ οι "μελλοντικοί εκπαιδευτικοί" είναι όλοι απόφοιτοι του ίδιου Πανεπιστημίου (Ε.Κ.Π.Α.), και άρα έχουν κοινές προσλαμβάνουσες αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, δε, για το σχολείο, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως οι μαθητές που φοιτούν εκεί είναι παιδιά με ιδιαίτερα υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο· είναι λογικό, συνεπώς, οι εμπειρίες των εκεί εκπαιδευτικών να επηρεάζονται από το αναφερόμενο γεγονός.

Σχετικά με τη στρατηγική της δειγματοληψίας, αποτέλεσε ομοιογενή δειγματοληψία (homogeneous sampling), καθώς ο ερευνητής πήρε σκόπιμα δείγμα ατόμων με βάση το αν αποτελούν μέλη μιας υποομάδας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

5.3. Ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα/ πρόβλημα, επισημαίνεται εδώ πως αυτό αναδύθηκε έπειτα από την ολιγόμηνη παραμονή του ερευνητή στο προαναφερθέν σχολείο -και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών από τους εκεί εκπαιδευτικούς-, αλλά κυρίως ως προσωπική διαχρονική επιθυμία διερεύνησης του εν λόγω πεδίου.

Αποτέλεσε ειλικρινή- πραγματική απορία του ερευνητή στο πεδίο η **στάση των δύο κατηγοριών φιλολόγων απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους**, και η ενδεχόμενη σύνδεσή τους (ή μη) με τη **γλωσσική αλλαγή**, γεγονός το οποίο απασχολεί διαχρονικά ακαδημαϊκούς γλωσσολόγους και εν ενεργεία- "μαχόμενους" εκπαιδευτικούς.

Στην πραγματικότητα, ο ερευνητής θεωρούσε αδιανόητη την πιθανότητα να μην ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί εντός της "τυπικής" σχολικής τάξης, αλλά και της "άτυπης"- φροντιστηριακής, για τη σύνθεση και την αιτία των γλωσσικών λαθών των μαθητών τους, αλλά κυρίως τη -δυνατή- θέση τους στο σχολείο. Όπως θα φανεί στα Συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, υπάρχουν ποικίλοι λόγοι που συντείνουν στη διαμόρφωση της αντίληψης του διδάσκοντα αναφορικά με τη γλωσσική ποικιλότητα, το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή.

Το **ερευνητικό ερώτημα**, πρακτικά, θα μπορούσε να τεθεί ως εξής:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το (μαθητικό) γλωσσικό λάθος εντός σχολείου και τη σχέση του με τη γλωσσική αλλαγή; Πώς έχουν αυτές διαμορφωθεί; Ποιες είναι οι παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις του θέματος;

5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων- Συνέντευξη

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η συνέντευξη έρευνας. Γενικά, η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Η προσέγγιση βασίστηκε σε γενικές συνεντεύξεις, με στόχο να μην περιοριστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς επιχειρήθηκε να συγκεντρωθούν δεδομένα με ανοιχτές ερωτήσεις.

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή τον βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, διακρίνονται τρία βασικά είδη: η δομημένη συνέντευξη (structured interview), η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), και η μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview). Στη συγκεκριμένη έρευνα, λόγω των πλεονεκτημάτων της, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη· αυτό το είδος της συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία ως προς τη σειρά τους, την τροποποίηση του περιεχομένου τους -ανάλογα με τον ερωτώμενο- και την προσθαφαίρεση κάποιων από αυτές, όπως επίσης και θεμάτων για συζήτηση.

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν κατόπιν προσωπικών συνεντεύξεων (one-to-one interview), δηλαδή ο ερευνητής έκανε ερωτήσεις και κατέγραφε τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά (Creswell, 2016, σ. 218).

Πραγματοποιήθηκαν -κατά την πρώτη φάση- έξι (6) προσωπικές συνεντεύξεις στο πεδίο, στις οποίες συμμετείχαν οι φιλόλογοι του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Κατά τη δεύτερη φάση, έλαβαν χώρα επίσης έξι (6) προσωπικές συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν τα υπόλοιπα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, δηλαδή οι φίλοι, πρώην συμφοιτητές και (πρώην ή νυν) συνεργάτες του ερευνητή. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ποίκιλε από περίπου τριανταπέντε λεπτά (35') ως περίπου πενήνταπέντε λεπτά (55').

Θεωρήθηκε εγγενές πλεονέκτημα του συγκεκριμένου είδους συνέντευξης το γεγονός πως οι συμμετέχοντες δε θα δίσταζαν να μιλήσουν, να εκφραστούν με σαφήνεια και να μοιραστούν με άνεση τις ιδέες τους, καθώς οι περισσότεροι γνώριζαν καλά τον ερευνητή, ενώ άλλοι συνεργάζονταν στενά μαζί του για χρονικό διάστημα κάποιων μηνών.

Γενικά, στην ποιοτική έρευνα, προκειμένου να καταγραφούν οι πληροφορίες που δίνονται από τους συμμετέχοντες, χρησιμοποιούνται ερευνητικά πρωτόκολλα καταγραφής δεδομένων (data recording protocols), σχεδιασμένα από τους ερευνητές, τα οποία τούς βοηθούν να οργανώσουν τις πληροφορίες που δίνονται από τους συμμετέχοντες στο εκάστοτε ερώτημα. Συγκεκριμένα, συντάχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol), στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οδηγίες για τη

διαδικασία της συνέντευξης, οι ερωτήσεις που θα τεθούν, και χώρος για να σημειωθούν οι απαντήσεις του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη (Creswell, 2016, σ. 225).

Αναφορικά με το πρωτόκολλο της συνέντευξης, τονίζονται τα παρακάτω:

- 1) Στην κεφαλίδα συμπεριλήφθηκε το όνομα και η ιδιότητα του συνεντευκτή, το όνομα, το φύλο και η ηλικία του ερωτώμενου ατόμου, ο σκοπός της μελέτης συνοπτικά, καθώς και η ημερομηνία, η ώρα και ο τόπος της συνέντευξης.
- 2) Οι αρχικές γενικές ερωτήσεις (περιγραφικές- descriptive questions) αφορούσαν τις -προπτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές- σπουδές (ιστορικό εκπαίδευσης) και την προϋπηρεσία τού κάθε καθηγητή. Ακολούθησαν τέσσερις σύντομες ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επέτρεψαν στους συμμετέχοντες μέγιστη ευελιξία στον τρόπο με τον οποίο θα απαντούσαν. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να "σπάσει τον πάγο", να χαλαρώσει τα ερωτώμενα άτομα και να τα κινητοποιήσει να μιλήσουν (ερώτηση "μεγάλης περιήγησης") (περιγραφή εμπειρίας από ζωή και υπηρεσία- διδασκαλία εκτός των μεγαλουπόλεων [α' φάση] και i) αιτιολόγηση της επιλογής εξειδίκευσης και ii) περιγραφή αντίληψης περί της σημασίας της εκπαίδευσης [β' φάση]). Επίσης, στόχευε στο να κάνει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τις εμπειρίες τους σχετικά με το ζήτημα που επρόκειτο να συζητηθεί (η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορούσε τη διαφορά ανάμεσα στη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στην επαρχία και τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην Αθήνα [α' φάση]). Γενικά, τέτοιες ερωτήσεις σχετίζονταν με το ενδεχόμενο γέννησης ή ανατροφής, αλλά και διδακτικής προϋπηρεσίας του συνεντευξιαζόμενου στην επαρχία.
- 3) Συνολικά, οι επόμενες ερωτήσεις που ακολούθησαν (αναφορικά με τη χρησιμοποιούμενη στο σχολείο γλωσσική -γεωγραφική και κοινωνική- ποικιλία [μόνο κατά την α' φάση της έρευνας], το γλωσσικό λάθος και τη διδακτική αντίδραση σε αυτό, τη θέση των λαθών στην εκπαίδευση και τις πιθανές αιτίες τους, τη διδασκαλία της πρότυπης γλωσσικής νόρμας στο σχολείο, τη διόρθωση- την αξιολόγηση των γλωσσικών λαθών, και τη σχέση των λαθών με τη γλωσσική αλλαγή [α' και β' φάση], ενώ, τελικά, συμπεριλήφθηκαν στη συνέντευξη και κάποιες συγκεκριμένες φράσεις -οι οποίες εμπεριείχαν "τυπικά" λάθη- για τις

οποίες ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν σχετικά με το αν θα τις διόρθωναν, και γιατί· σκοπός της τελευταίας διαδικασίας ήταν να εξακριβωθεί το κατά πόσο η θεωρητική άποψη των συμμετεχόντων συνέπιπτε τελικά και με την πρακτική αντιμετώπιση των συζητούμενων θεμάτων [μόνο κατά τη β' φάση]) (βλ. Παράρτημα) προέκυψαν κατόπιν ενδελεχούς επισκόπησης της ελληνικής βιβλιογραφίας, που σχετίζεται με το γλωσσικό λάθος, τη γλωσσική αλλαγή, τη γλωσσική διαφοροποίηση στο σχολείο, και τις γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διδακτική της γλώσσας ως μητρικής. Αφορούσαν σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα στη μελέτη, και συντάχθηκαν έτσι ώστε να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να μιλήσουν περισσότερο και να ξεπεράσουν ενδεχόμενες στιγμές αμηχανίας ή και συστολής- καχυποψίας απέναντι στον ερευνητή -όπως, για παράδειγμα, σχετικά με τον "πραγματικό" ιδεολογικό σκοπό διενέργειας μιας έρευνας για το γλωσσικό λάθος.

Στην εν λόγω έρευνα, χρησιμοποιήθηκε, πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview)· σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης, ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων -και εγκυρότερων- πληροφοριών για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, καθώς επιτρέπεται η άντληση πληροφορίας και δεδομένων σε μεγαλύτερο βάθος και η ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 39).

Θεωρείται εκ των προτέρων ως πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας το γεγονός πως είχε εξασφαλιστεί η αμεσότητα και η εμπιστοσύνη στη σχέση μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων - καθώς ο πρώτος είχε ήδη διανύσει ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης στο σχολείο όπου υπηρετούν τα μισά ερωτώμενα άτομα, και είχε συνεργαστεί ενδελεχώς μαζί τους στην προετοιμασία των διδασκαλιών που εκεί πραγματοποίησε, ενώ τα άλλα μισά τα γνωρίζει καλά, έχοντας φιλική ή επαγγελματική σχέση-, γεγονός που οδήγησε στη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί, μεταβάλλοντας ή τροποποιώντας, πολλές φορές το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο. Το προαναφερθέν συμβάν βοήθησε τον ερευνητή να προχωρά ευκολότερα σε ερμηνείες (interpretations) των απόψεων και των στάσεων των

συνεντευξιαζόμενων ατόμων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τις οποίες προσπαθεί να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει πριν από την ολοκλήρωσή της (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 49).

Επίσης, ο ερευνητής ήταν σε θέση να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (π.χ. άρθρα, όπως *Το γλωσσικό λάθος* των Μ. Θεοδοροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *Ο Φρόνιχος και τα λάθη μας* του Ν. Σαραντάκου, *Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους* του Μ. Σετάτου, *Language Errors and the Standardization Process* του Α. Μιχάλη, *Θεσσαλονίκη vs Αθήνα* της Μ. Χατζηστρατή κ.ά.) για το αντικείμενο, αλλά και για τους σκοπούς της έρευνας στους ερωτώμενους, όπως, ακόμη, και να εγγυηθεί την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα όλων των συμμετεχόντων.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως, ο ερευνητής είχε (έχει) μία αρκετά κοντινή σχέση με τα συνεντευξιαζόμενα άτομα, λόγω της πολύμηνης παρουσίας του στο σχολείο και της καθημερινής συνύπαρξης μαζί τους (για την α' φάση) και χάρη στη γενική επαφή τους (για τη β' φάση). Το παραπάνω γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα πως δεν είναι δυνατόν να μεταφερθούν σε γραπτό λόγο όλες οι ανταποκρίσεις των ερωτώμενων. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, και σύμφωνα με την Jennifer Mason, "μια τέτοια μεταγραφή είναι πάντοτε μερική, εν μέρει διότι αποτελεί ένα ανεπαρκές τεκμήριο των μη λεκτικών στοιχείων της διάδρασης και εν μέρει διότι, κατά την απομαγνητοφώνηση, γίνονται κρίσεις ως προς το ποια θα είναι η επόμενη λεκτική έκφραση που θα συμπεριληφθεί στο κείμενο, και πώς θα γίνει αυτό" (Mason, 2003, σ. 118).

5.4.1. Γενικά στάδια συνεντεύξεων

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκε **κινητό τηλέφωνο ως εργαλείο καταγραφής- μαγνητοφώνησης των ερωτήσεων και των απαντήσεων**, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια ακριβής απόδοση της συζήτησης. Επιπροσθέτως, κρατήθηκαν **σύντομες σημειώσεις**, με σκοπό να παραμένει συγκεντρωμένος ο ερευνητής στο συζητούμενο θέμα, και να μπορεί να ανατρέξει σε αυτές σχετικά με μη γλωσσικές εκφράσεις των ερωτώμενων ατόμων.

Επιλέχθηκαν **ήσυχα μέρη** για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (άδειες τάξεις, βιβλιοθήκη του σχολείου, οικιακός χώρος, ήρεμες καφετέριες, αυτοκίνητο), έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των συμμετεχόντων και να ευνοείται η μαγνητοφώνηση.

Η **συναίνεση** των ερωτώμενων ατόμων ήταν επίσης εξασφαλισμένη, αφού είχε προηγηθεί είτε ηλεκτρονική είτε τηλεφωνική επικοινωνία τους με τον ερευνητή, όπου είχε αναφερθεί λεπτομερώς ο σκοπός, η μέθοδος και ο χρόνος διεξαγωγής και ολοκλήρωσης της συνέντευξης.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται κατάλληλο να τονιστεί πως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ναι μεν ακολουθήθηκε το προσχεδιασμένο έγγραφο ημι-δομημένης συνέντευξης (βλ. Παράρτημα), αλλά, ταυτόχρονα, ο ερευνητής ήταν αρκετά **ευέλικτος** ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και την εν γένει διαδικασία, έτσι ώστε να παρακολουθεί τη συζήτηση. Δεν απαιτείτο να δοθούν οι απαντήσεις με βάση την ακριβή σειρά των προσχεδιασμένων ερωτήσεων, αλλά υπήρξε μέριμνα ώστε, στο τέλος, να έχουν απαντήσει στο σύνολο των ερωτήσεων.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν βολιδοσκοπήσεις (probes), δηλαδή υποερωτήματα κάτω από κάποιες ερωτήσεις, τα οποία έθετε ο ερευνητής με σκοπό να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες (καθώς το άτομο θα επεκτεινόταν περαιτέρω σχετικά με συγκεκριμένες ιδέες) και να δώσει διευκρινίσεις (Creswell, 2016).

5.5. Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Γενικά, διακρίνονται επτά γενικά στάδια τα οποία διατρέχει μια έρευνα με συνεντεύξεις, από την αρχή ως το τέλος της. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

Ερευνητικό πρόβλημα/ Ερευνητική περιοχή ενδιαφέροντος (thematizing)· στο στάδιο αυτό διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, σχηματίζονται οι ερευνητικές ερωτήσεις και οι υποθέσεις που θα πρέπει να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν στην έρευνα πεδίου. Τη γενική, λοιπόν, ερευνητική περιοχή ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η στάση των φιλόλογων του Πρότυπου Πειραματικού Γενικού Λυκείου -όπου ο ερευνητής πραγματοποιούσε την πρακτική του άσκηση- (α' φάση), καθώς και των "μελλοντικών"- δυνάμει εκπαιδευτικών (β' φάση) απέναντι στο γλωσσικό λάθος των μαθητών τους, σε συνάρτηση με τη γλωσσική αλλαγή.

Σχεδιασμός (designing)· στο στάδιο αυτό σχεδιάστηκε ένας λειτουργικός οδηγός συνέντευξης (interview guide), ο οποίος συμπεριέλαβε τις θεματικές περιοχές που καλύφθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, περιείχε

συγκεκριμένες ερωτήσεις - καθώς πρόκειται για διενέργεια ημι-δομημένων συνεντεύξεων, θεματικές περιοχές και λέξεις- κλειδιά (βλ. Παράρτημα).

Στο στάδιο της **πραγματοποίησης των συνεντεύξεων (interviewing)** αντλήθηκαν οι πληροφορίες και τα δεδομένα, μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης ερευνητή και ερευνώμενου.

Ακολούθησε το στάδιο της **απομαγνητοφώνησης, δηλαδή της προετοιμασίας του υλικού για ανάλυση (transcribing)**. Στο βήμα αυτό πραγματοποιήθηκαν οι διαδικασίες και οι ενέργειες μεταβολής του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο. Για τη συλλογή των δεδομένων (τη μαγνητοφώνηση) -όπως προαναφέρθηκε- χρησιμοποιήθηκε συσκευή κινητού τηλεφώνου.

Ανάλυση (analysing)· στο στάδιο της ανάλυσης αποδόθηκε νόημα στα - συγκεντρωμένα μέσω των συνεντεύξεων - εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα. Με τον όρο "απόδοση νοήματος" εννοείται η ομαδοποίηση, η κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν διατυπωθεί από την αρχή της ερευνητικής προσπάθειας.

Στο στάδιο του **ελέγχου (verifying)** περιλαμβάνονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές που στοχεύουν στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος, το στάδιο της **δημοσιοποίησης (reporting)** αποτελεί η εκτύπωση, η παράδοση και φυσικά η -ενώπιον τριμελούς επιτροπής καθηγητών- υποστήριξη της παρούσας εργασίας στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

5.6. Ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων

5.6.1. Κατηγοριοποίηση/ Κωδικοποίηση των δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η "διατμηματική ή κατηγορική ταξινόμηση" των δεδομένων· ο εν λόγω τρόπος οργάνωσης του παραχθέντος από την έρευνα υλικού αφορά την επινόηση ενός σταθερού συστήματος για την ταξινόμηση όλων των δεδομένων με μια σειρά κοινών αρχών και μέτρων· αποτελεί, δηλαδή, τη μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών των απαντώντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυσή τους· η διαδικασία



αυτή είναι γνωστότερη, επίσης, ως "κατηγοριοποίηση ή κωδικοποίηση" (Mason, 2003, σσ. 246-247) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Εν ολίγοις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής εφαρμόζει στα δεδομένα του ένα ομοιόμορφο σύνολο κατηγοριών ταξινόμησης με συστηματικό και συνεπή τρόπο. Το γεγονός πως, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη -με τις τυποποιήσεις της-, θα βοηθήσει στη διαμόρφωση των κατηγοριών. Άλλωστε, απαραίτητο θα ήταν να επισημανθεί πως η εν λόγω ταξινόμηση επιλέχθηκε διότι τα δεδομένα, μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, έχουν τη μορφή κειμένου και διότι επιχειρήθηκε η συστηματική και συχνά επαναλαμβανόμενη εξέτασή τους.

Ακολουθώντας τα προαναφερθέντα κατά την παραπάνω μεθοδολογία, η κωδικοποίηση των δεδομένων αποτέλεσε ουσιαστικά τη διαδικασία χωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά, έτσι ώστε να προκύψουν περιγραφές και γενικά θέματα· σύμφωνα με τον Kerlinger, ορίζεται ως "η μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών των απαντώντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυση". Στόχος της διαδικασίας κωδικοποίησης (coding process) είναι η εξαγωγή νοήματος από τα δεδομένα του κειμένου, ο χωρισμός τους σε τμήματα, η απόδοση σημασιών στα τμήματα, ο έλεγχος ενδεχόμενης επικάλυψης -ή και έλλειψης χρησιμότητας- των χρησιμοποιούμενων κωδικών (codes), και η ένταξη των κωδικών αυτών σε γενικά θέματα.

Ουσιαστικά, κάθε απάντηση μετατράπηκε σε βαθμολογία με, κατά το δυνατόν, αντικειμενικό τρόπο.

Η κωδικοποίηση εφαρμόστηκε με την απόδοση μιας "ταμπέλας", με την ένταξη δηλαδή ενός δεδομένου σε μια κατηγορία, η οποία, πρωτευόντως, τις περισσότερες των περιπτώσεων, είχε αποφασιστεί εκ των προτέρων, και, δευτερευόντως, ορίστηκε εκ των υστέρων σε σχέση με όσα προέκυψαν μετά τη συλλογή των δεδομένων (μετα-κωδικοποίηση).

Αναφορικά με τα στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων, επιλέχθηκε η μεθοδολογία του Creswell και του Tesch: αρχικά, αποκτήθηκε μια αίσθηση του συνόλου (αναγνώστηκαν όλες οι συνεντεύξεις κάθετα, αλλά και οριζόντια) και σημειώθηκαν στα περιθώρια οι γενικές ιδέες με

περιγραφικούς κωδικούς (όπως: "Το λάθος ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα", "Η θέση των γλωσσικών λαθών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης", "Προφορικός και γραπτός λόγος", "Γλωσσικά λάθη και φύλο", "Η πρότυπη γλωσσική νόρμα ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής", "Γλωσσική αλλαγή και σχολείο" κ.ά.) (βλ. Ερευνητικά Αποτελέσματα) δίπλα σε κάθε δεδομένο (συχνά ως συντμήσεις που έδιναν άμεσα τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει εύκολα και άμεσα το περιγραφόμενο θέμα, καθώς έμοιαζαν με αυτό) (Creswell, 2016) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). παράλληλα, υπογραμμίστηκαν τα συγκεκριμένα λόγια των συμμετεχόντων που υποστήριζαν τους κωδικούς· έπειτα, προσδιορίστηκαν τα προς χρήση τμήματα του κειμένου και τους αποδόθηκε μια κωδικοποιημένη λέξη ή φράση που στόχο είχε να περιγράψει με ακρίβεια τη σημασία του συγκεκριμένου τμήματος του κειμένου· τα αποσπάσματα του συνολικού κειμένου που, συσχετιζόμενα, συναποτελούν έναν κωδικό ονομάζονται τμήμα κειμένου (text segment). οι χρησιμοποιούμενοι κωδικοί αναφέρονται ως επί το πλείστον στις απόψεις που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα -και λιγότερο στο περιβάλλον και το πλαίσιο. Μετά το πέρας της κωδικοποίησης ολόκληρου του σώματος των συνεντεύξεων, έγινε μια λίστα όλων των κωδικοποιημένων λέξεων με σκοπό να ομαδοποιηθούν οι παρόμοιοι κωδικοί -και να δημιουργηθούν τα θέματα (themes)/ οι κατηγορίες, δηλαδή οι παρόμοιοι κωδικοί που συναθροίζονται για να σχηματίσουν μια σημαντική ιδέα στη βάση δεδομένων (αλλά και προκειμένου να αφαιρεθούν οι πλεονάζοντες) (Creswell, 2016, σσ. 244-246).

Φυσικά, πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως ο ερευνητής είχε εκ των προτέρων κατά νου ορισμένους κωδικούς (ζώντας στο σχολείο και όντας και ο ίδιος εκπαιδευτικός), καθώς είχε μελετήσει εκ των προτέρων το φαινόμενο - βιβλιογραφικά- πριν συντάξει το έγγραφο της συνέντευξης· συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison, εφόσον έχουν εντοπιστεί οι μεταβλητές που θα μετρηθούν ή θα μελετηθούν, οι ερωτήσεις μπορούν να συνταχθούν έτσι ώστε να τις αντικατοπτρίζουν (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 468).

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πως η περιγραφή και η ανάπτυξη θεμάτων από τα δεδομένα (describing and developing themes from the data) περιλαμβάνει τις απαντήσεις στα εξ αρχής υπάρχοντα ερευνητικά ερωτήματα και τη διαμόρφωση

βαθιάς κατανόησης του κεντρικού φαινομένου μέσα από την περιγραφή και τη θεματική ανάπτυξη.

5.6.2. Θέματα/ Κατηγορίες

Τα θέματα, όπως προαναφέρθηκε, είναι παρόμοιοι κωδικοί συγκεντρωμένοι μαζί για να σχηματίσουν μια κεντρική ιδέα στη βάση δεδομένων· γίνεται κατανοητό, λοιπόν, πως αποτελούν ένα κεντρικό στοιχείο στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Αναφορικά με τα είδη των θεμάτων που προέκυψαν κατά την ανάλυση, αυτά ήταν κυρίως "συνηθισμένα", δηλαδή θέματα που ένας ερευνητής περίμενε ότι θα βρει (όπως "Σχολείο και πρότυπη νόρμα", "Προφορικός και γραπτός λόγος"), καθώς και "απρόσμενα", δηλαδή θέματα που αποτέλεσαν εκπλήξεις και αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης (όπως "Είδη γλωσσικού λάθους" και "Σύνδεση του γλωσσικού λάθους με τη μαθητική επίδοση και την ευφυΐα").

5.6.3. Συμπερασματικά

Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι αναπότρεπτα **ερμηνευτική**, για αυτό και συνιστά μια όχι απόλυτα ακριβή απεικόνιση (η οποία αντανakλά τη θετικιστική παράδοση)· η ερμηνευτική ανάλυση είναι περισσότερο μια αντιδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των αποσπασμένων από το περιβάλλον δεδομένων, που εξαρχής συνιστούν ερμηνείες μιας κοινωνικής συνάντησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

6. Ερευνητικά Αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό της εργασίας πρόκειται να αποτυπωθούν συνοπτικά και συστηματικά τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Θα ακολουθηθούν οι κωδικοί και τα θέματα που αποδόθηκαν στα δεδομένα, οι οποίοι, εν πολλοίς, συνδέονται με τρόπο άμεσο με τις ερωτήσεις της πραγματοποιηθείσας συνέντευξης.

Οι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε, ήταν περιγραφικές (descriptive questions), δηλαδή στόχευαν στην άντληση συγκεκριμένων

πληροφοριών από τον ερωτώμενο, οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τομέας προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και -κατά περίπτωση- διδακτορικών σπουδών, γέννηση, ανατροφή ή προϋπηρεσία στην επαρχία και αντίληψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές πήραν διαφορετικό κωδικό και συνδέθηκαν σε σχήμα αιτίου- αιτιατού με τις απαντήσεις στις επόμενες ερωτήσεις· εν ολίγοις, θεωρήθηκε πως σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικής- ανοιχτής- "προοδευτικής"- "γλωσσολογικής" ή μη στάσης απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και ετερότητα, το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή.

Οι ερωτήσεις που ακολούθησαν ήταν ερωτήσεις γνώμης (opinion questions), δηλαδή ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων για τα συζητούμενα θέματα. Δε χρησιμοποιήθηκαν δομικές ερωτήσεις (structural questions) - ερωτήσεις οι οποίες στοχεύουν στην εύρεση αιτιοτήτων και αιτιωδών μηχανισμών-, καθώς αυτό ουσιαστικά επιθυμείται να εξαχθεί ως συμπέρασμα στην παρούσα έρευνα.

6.1. Το γλωσσικό λάθος

Στην πρώτη ενότητα, θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια και τη θέση του γλωσσικού λάθους στο σχολείο.

Το πρώτο τμήμα της συνέντευξης -οι ερωτήσεις του οποίου κατηγοριοποιήθηκαν με θέμα "γλωσσικό λάθος"- αποτέλεσε ένα από τα πιο πολύπλευρα και ενδιαφέροντα για τον ερευνητή μέρη της ερευνητικής δραστηριότητας της παρούσας εργασίας. Στις απαντήσεις που παρατίθενται παρακάτω διαφαίνονται οι διαφορετικές αντιλήψεις των φιλολόγων αναφορικά με το τι αποτελεί γλωσσικό λάθος· πιθανότατα, καλύπτουν όλο το εύρος των πιθανών απόψεων, ενώ διαφαίνεται η θετική ή η αρνητική στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα απέναντι σε αυτό.

6.1.1 Ο "ανοικτός"- εμπειρικός ορισμός του γλωσσικού λάθους

Απαντήσεις -οι οποίες κατά κόρον αντλούνται από την α' φάση της έρευνας- οι οποίες φανερώνουν μια **θετική- ανοιχτή στάση** απέναντι στα γλωσσικά λάθη ήταν, ενδεικτικά, τέτοιου είδους: *Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχουν γλωσσικά λάθη (Δ'*

εκπ/κός)· **και** Η τρίτη δουλειά μου (σσ. ως "δασκάλου") είναι η γραφή, δηλαδή να μάθουν να γράφουν αποτελεσματικά, λειτουργικά και, κυρίως, με μια ποιότητα και με μια ευαισθησία δική τους. Οπότε εκεί δεν ξέρω αν μπαίνει θέμα γλωσσικού λάθους, δηλαδή, ειδικά στη γραφή, θεωρώ ότι αυτό που εγώ θεωρώ γλωσσικό λάθος μπορεί για αυτούς να είναι μια ποιότητα διαφορετική. Το αντιμετωπίζω, τέλος πάντων, με μεγάλη επιείκεια... Δηλαδή, προσπαθώ να μη θεωρήσω ότι αυτό που εγώ θεωρώ σωστό γλωσσικά, είναι και το σωστό. (...) Δηλαδή. Ένα παράδειγμα ας πούμε. Η λέξη "εκμεταλλεύοντας", δεν υπάρχει. Αλλά υπάρχει εκμεταλλευόμενος. Ξέρω ότι, μετά από μερικά χρόνια, η λέξη αυτή θα μπει στο λεξιλόγιό μας σαν... δανεισμένη από την Ενεργητική Φωνή. Προσπαθώ να τους πω ότι το σωστό είναι εκμεταλλευόμενος, αλλά εάν κάποιος το νιώθει έτσι, λέγοντάς του ότι είναι διαφορετικά το σωστό, δεν τον αποκλείω από το να το χρησιμοποιήσει (Α' εκπ/κός), όπως, επίσης, **και** Δεν "πολυπιστεύω" στο λάθος, έτσι ακριβώς όπως κυκλοφορεί η έννοια, ας πούμε, στο σχολικό περιβάλλον (Στ' εκπ/κός), όπως, επίσης, **και** Για μένα, τότε, δεν είναι γλωσσικό λάθος, είναι ο εμπλουτισμός, το παιχνίδι της γλώσσας. Ως ζωντανός οργανισμός. Όπως εγώ παίζω, καθημερινά, θέλω να παίζει κι η γλώσσα μου. Έτσι; Θα ήθελα πραγματικά, και στη διατύπωση, και σε όλα (Β' εκπ/κός)· **και** Νομίζω ότι τα γλωσσικά λάθη είναι και λίγο ρευστά. Δηλαδή θυμάμαι, όταν ήμουν μικρός, λέγανε "το αυγό γράφεται με -υ-". Μετά λέγανε "με -β-". Τώρα, έχει γίνει πάλι με "-υ-". Ε, υπάρχει μια ρευστότητα σ' αυτό το πράγμα. Άλλος λέει "το κτίριο με -η-", άλλος "με -ι-". Δεν ξέρει κανείς. Γιατί δεν είναι και σοβαρό πράγμα αυτό (Δ' εκπ/κός).

6.1.2. Ο ουδέτερος- "τεχνοκρατικός"- ακαδημαϊκός ορισμός του γλωσσικού λάθους

Οι εκπαιδευτικοί που κυρίως συμμετείχαν στη β' φάση της έρευνας ("μελλοντικοί") φάνηκε πως βασίζουν τον ορισμό που διατύπωσαν για το γλωσσικό λάθος στις ακαδημαϊκές τους γνώσεις και την πρόσφατη -σε σχέση με τους ερωτώμενους της α' φάσης- μελέτη τους σχετικά με το θέμα. Παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις: Θα έλεγα ότι είναι μια απόκλιση από τη νόρμα, από την πρότυπη γλώσσα, όπως αυτή έχει κωδικοποιηθεί στις Γραμματικές και τα Λεξικά (Ζ' εκπ/κός)· **και** Είναι μία γλωσσική μορφή η οποία αντίκειται στη νόρμα, δηλαδή είναι διαφορετική από αυτό που λέμε "γλωσσική νόρμα", από τη Γραμματική, από έναν γραμματικό κανόνα, έναν συντακτικό κανόνα, αυτό (Η' εκπ/κός)· **ή και** Αυτό που θεωρητικά, που γενικότερα

θεωρείται "γλωσσικό λάθος" είναι η απόκλιση από την πρότυπη γλώσσα, από τη νόρμα (Ια' εκπ/κός).

6.1.3. Το λάθος ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα³¹

Αναφορικά με τη θεώρηση του γλωσσικού λάθους ως απόκλισης από το γλωσσικό πρότυπο (νόρμα) -το οποίο καθορίζεται ποικιλοτρόπως κοινωνικοπολιτικά- δόθηκαν εμφανώς διαφορετικές απαντήσεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την παραπάνω διατυπωμένη θεωρητική φράση: *Αυτό σκέφτηκα κι εγώ, το διατύπωνες καλύτερα από 'μένα (Γ' εκπ/κός)· και Δεν μπορώ να αρνηθώ, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι κάτι το οποίο έχει πάρει μεγάλη έκταση δεν είναι λάθος. Το ζήτημα, για μένα, είναι άλλο. Γιατί έχει πάρει τόσο μεγάλη έκταση, σε μια "α" περίοδο, κι όχι σε μια άλλη; (Β' εκπ/κός)· όπως και Ναι, ότι "αυτό υπάρχει", υπάρχει κι αυτή η ποικιλία, που έχει αυτούς τους κανόνες. Υπάρχει κι η επίσημη ποικιλία, που έχει αυτούς τους κανόνες. Τώρα, το ρυθμιστικό στοιχείο, εγώ το πιστεύω περισσότερο σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον. Δηλαδή, εφόσον το κοινωνικό περιβάλλον καθορίζει μια αποδεκτή γλώσσα, νομίζω ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εθίσει τους μαθητές στο να μάθουν την αποδεκτή γλώσσα. Αλλά την αποδεκτή από την κοινωνία! (Ε' εκπ/κός)· και Θα έλεγα ότι είναι μια απόκλιση από τη νόρμα, από την πρότυπη γλώσσα, όπως αυτή έχει κωδικοποιηθεί στις Γραμματικές και τα Λεξικά (Ζ' εκπ/κός).*

Αντίθετα, υπήρχαν και άλλοι οι οποίοι προσδιόρισαν με διαφορετικό τρόπο την προερχόμενη από τη βιβλιογραφία άποψη: *Νομίζω ότι αυτό αντιστοιχεί σε μία αντίληψη, και ειδικά για την ελληνική γλώσσα, παλιότερη, όπου υπήρχε ένας αγώνας, σε παλαιότερες εποχές, λόγω του γλωσσικού ζητήματος, να υπάρχει μία κανονιστική, μία νόρμα, ας πούμε. Νομίζω ότι, σήμερα, τα όρια είναι πολύ πιο ρευστά, η κινητικότητα της γλώσσας, οι ξένες λέξεις, αυτά όλα. Κατά τη γνώμη μου, πρέπει να ορίσουμε διαφορετικά αυτό που ονομάζουμε γλωσσικό λάθος. Δηλαδή, αυτό που είπατε, ως θεωρία, μου είναι πολύ μακρινό. (Α' εκπ/κός)· και Δε θεωρώ ακριβώς ότι πρέπει ως γλωσσικό λάθος να πάρουμε κάτι το οποίο παρεκκλίνει από τη νόρμα.*

³¹ Σημειώνεται πως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, επισημάνθηκε ο ορισμός της γλωσσικής νόρμας ως (γλωσσικού) προτύπου που τίθεται από μια κοινότητα σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, και περιβάλλεται, έτσι, από αυτή με το κύρος του κανόνα.

Δηλαδή, αν τα παιδιά, τα οποία είναι ανήλικα αυτήν τη στιγμή, και δε γνωρίζουνε τους κανόνες τους μορφοσυντακτικούς, και τους γραμματικούς, και τους γλωσσικούς, βγούνε... και ως ενήλικες χρησιμοποιούν κάτι λανθασμένα, σημαίνει αυτό επομένως ότι θα το πάρουμε ως σωστό μετά; (Γ' εκπ/κός)

6.1.4. Είδη γλωσσικού λάθους

Στις περισσότερες συνεντεύξεις, κατά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ορίσουν το γλωσσικό λάθος, διαφάνηκε μια προσπάθεια από τους ίδιους να κατηγοριοποιήσουν τα γλωσσικά λάθη και να τα αντιμετωπίσουν με διαφορετικό, κατά εκάστοτε περίπτωση, τρόπο:

Κάποιος ανέφερε: Πολλά (σσ. λάθη) δεν τα παρατηρώ. Δηλαδή, όταν διορθώνω μια έκθεση, κάθε φορά εστιάζω και σε άλλη κατηγορία λάθους. Δηλαδή, μπορεί να εστιάσω σε μία έκθεση στα επικοινωνιακά λάθη. (...) Σε άλλη έκθεση, μπορώ να εστιάσω λίγο σε ορθογραφικά, γλωσσικά σφάλματα. Ασυνταξίες, τέτοια, αστάθειες. Αλλά, σ' αυτή την περίπτωση, και σε κάθε περίπτωση μάλλον, πρέπει να τους δείξω ποια είναι αυτά. Δηλαδή, έτσι, λίγο... τους λέω ποιες είναι οι κατηγορίες των λαθών, μετά τους λέω "ελάτε να συζητήσουμε λίγο τα λάθη που έχετε κάνει, κι ανήκουν σ' αυτές τις κατηγορίες". Δηλαδή, δεν είμαι της φιλοσοφίας ότι κοκκινίζω ένα γραπτό και διορθώνω τα πάντα. Και πολλές φορές, ας πούμε, διορθώνω δυο-τρία ορθογραφικά. Και μπορεί να πω στο παιδί, "πρόσεξε τα ορθογραφικά", ή να τα υπογραμμίσω, να μην τα διορθώσω, να το βάλω να ψάξει στο λεξικό να τα βρει, και να τα διορθώσει το ίδιο (Δ' εκπ/κός).

Άλλος εκπαιδευτικός απάντησε πως: Πρώτον, είναι λάθος στη γραμματική. Το δεύτερο λάθος είναι, νομίζω, στις ερμηνείες των λέξεων, στην ερμηνεία της σημασίας των λέξεων. Κι επίσης, υπάρχει κι ένα άλλο πρόβλημα, που είναι... ας το πούμε, το μορφοσυντακτικό. Δηλαδή, ξέρω 'γώ, δεν ξέρουνε, πολλές φορές, ότι το ρήμα αυτό συντάσσεται με την τάδε πρόθεση, ή, ξέρω 'γώ, να το εκφέρουνε συντακτικά (Γ' εκπ/κός).

Επίσης, ειπώθηκε πως λάθη είναι: τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, τα οποία είναι της κοινής νεοελληνικής. Τώρα, από την άλλη μεριά, είναι και το κείμενο το οποίο συντάσσει κάποιος. (...) Το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, ακριβώς, και η

περίσταση³², κάτω από την οποία συντάσσεται. Μπορεί να είναι είτε προφορικός λόγος συνταγμένος, είτε γραπτός λόγος. Δηλαδή, το γλωσσικό λάθος είναι το οποιοδήποτε εκφραστικό λάθος, λάθος ύφους, το οποίο δεν ταιριάζει και με το ύφος του κειμένου. Δηλαδή, δεν μπορεί το παιδί να γράψει ένα άρθρο αν δεν έχει τίτλο, ή αν δεν έχει το στίλ του άρθρου. Άρα κι αυτό είναι γλωσσικό λάθος. (...) Δεν μπορεί να γράψει εισήγηση -όταν του βάλω- και να μην κάνει προσφώνηση κι αποφώνηση, ή κάποιες προσφωνήσεις ενδιάμεσα. (...) Προσπαθούν (σσ. οι μαθητές) να κάνουν, επιτηδευμένα, ένα πιο απρόσωπο ύφος, και πιο επίσημο, και χρησιμοποιούν μετοχές ασύντακτες, δηλαδή δεν ξέρουν ότι πρέπει να είναι συνημμένη μόνο στο υποκείμενο του ρήματος στα νέα ελληνικά. Οπότε, έχουν τελείως ασύντακτες μετοχές. Προσπαθούν, πάλι, να κάνουν μακροπερίοδο λόγο στην έκθεση, και να δομήσουν επιχείρημα, και αλλάζουν το υποκείμενο. Δηλαδή, έχουν απρόσωπη σύνταξη, μετά κάνουν προσωπική σύνταξη με υποκείμενο το "εμείς", βάζουν α' πληθυντικό, μετά μπορεί να βάλουν β' ενικό γενίκευσης, και τα μπλέκουν όλα μαζί, οπότε το αποτέλεσμα είναι ένα ύφος το οποίο είναι χαλαρό, και είναι, έτσι, σαν να πετάγεται, έτσι, εκφραστικά, δε στέκει. (...) Ντάξει, λίγα βέβαια, τα οποία γράφουνε μία ασύντακτη περίοδο. Ή δε γράφουνε περίοδο με κύρια πρόταση, τους λείπει η κύρια πρόταση, κάποια το κάνουν κι αυτό. Λίγα (Ε' εκπ/κός).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός απάντησε πως θα το εντόπιζα, ας πούμε, κυρίως, σε μια γραμματειακής κυρίως τάξεως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που καθιστά προβληματική την επικοινωνία (Στ' εκπ/κός).

Τέλος, μια αναφορά ήταν: Ας πούμε, η πρώτη κατηγορία για μένα είναι τα ορθογραφικά λάθη, τα οποία εννοείται πως τα διορθώνω, εξηγώντας στα παιδιά για ποιον λόγο συμβαίνει αυτό. Δηλαδή, προσπαθώ να εμβαθύνω στην ετυμολογία της λέξης κάθε φορά σχετικά με τα λάθη αυτά. Και εντάξει, και λάθη καταλήξεων, εννοείται προβάλλω το γραμματικό παράδειγμα, ας πούμε, το αντίστοιχο. Έπειτα, υπάρχουν και τα λάθη τα οποία μπορούν να είναι λάθη συντακτικά του λόγου. Αυτά, πάλι, τα διορθώνω προφανώς, και προσπαθώ να εξηγήσω στα παιδιά για ποιον λόγο αυτό δεν

³² Με τον όρο επικοινωνιακή περίσταση εννοούνται οι κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις και κανόνες γλωσσικής χρήσης σε συγκεκριμένα πλαίσια παραγωγής λόγου, οι κειμενικές συμβάσεις ορισμένων τύπων κειμένων και ειδών λόγου, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές συμβάσεις που συνδέονται με συγκεκριμένη κοινωνική ιεραρχία και η σχέση πομπού-δέκτη (Σπανός & Μιχάλης, 2012).

ανταποκρίνεται στο ελληνικό γλωσσικό σύστημα, στο συντακτικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας. Και τα άλλα λάθη τα οποία μπορεί να γίνουν είναι λάθη, πώς να τα χαρακτηρίσω τώρα αυτά, λάθη τα οποία... Πρώτον, λάθη επικοινωνιακού πλαισίου, που αυτά τώρα δεν τα διορθώνω, δηλαδή ακόμα και κάποιους γραμματικούς τύπους οι οποίοι ενδεχομένως να δηλώνουν επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή να μην είναι ο γραμματικός τύπος του ρήματος που λέει η Γραμματική, να είναι ένας γραμματικός τύπος που εγώ, ως κλασική φιλόλογος, π.χ. τον θεωρώ... τύπο προφορικού λόγου. Εκεί προσπαθώ να αναφέρω στα παιδιά ότι, κατά τη Γραμματική, αυτός δεν είναι δόκιμος τύπος, "θα μπορούσες π.χ. πού να τον χρησιμοποιήσεις;". Ο μαθητής συνήθως απαντάει, οπότε του λέω ότι "καλύτερα, όταν γράφεις μία έκθεση ή μία γραπτή απάντηση, να μη χρησιμοποιείς αυτόν τον τύπο, π.χ. και να μη λες γράφουνΕ οι συμμαθητές μου", αυτό. Δηλαδή, προσπαθώ να το εντάξω στο κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, αυτό. Αλλά δεν μπορώ να πω, δηλαδή ενδεχομένως και σε ένα διαγώνισμα να μη μείωνα βαθμό γι' αυτό. Θα έκανα παρατήρηση σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Η' εκπ/κός) και Γλωσσικό λάθος, για παράδειγμα, πέρα από τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, μπορεί να είναι μία λάθος χρήση λέξης, όχι απαραίτητα γραμματικοσυντακτικά, όσον αφορά δηλαδή το περιεχόμενο, την έννοια της ίδιας της λέξης (Θ' εκπ/κός).

6.1.4.1. Γλωσσικό λάθος= μορφοσυντακτικό λάθος

Όπως έγινε εύκολα κατανοητό από τις πρώτες, αυθόρμητες απαντήσεις των συναδέλφων, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς -κάτι που φάνηκε και στις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας-, ως γλωσσικό λάθος ορίζουν κυρίως την απόκλιση από τους κανόνες της Γραμματικής και του Συντακτικού (γραμματικοσυντακτικούς κανόνες), δηλαδή -κατά τις ανταποκρίσεις τους- ανέφεραν τα μορφολογικά και τα ορθογραφικά λάθη (συχνότερα) και τα συντακτικά λάθη (σπανιότερα)· άρα, γενικώς, τα δομικά. Δε δίνουν εκ πρώτης έμφαση στα σημασιολογικά και κοινωνιοπραγματολογικά λάθη, ούτε και στα λάθη χρήσης της γλώσσας. Ενδεικτικές ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν σε διάφορα σημεία της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε: *Περισσότερο θα εντόπιζα (το γλωσσικό λάθος) κυρίως, σε μια γραμματειακής κυρίως τάξεως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα (Στ' εκπ/κός)· και Και μετά, στην τάξη μέσα, παίρνω τα λάθη, όλα αυτά τα γραμματικοσυντακτικά, και προσπαθούμε να τα βελτιώσουμε (Β' εκπ/κός)· και (Γλωσσικό λάθος) είναι μία γλωσσική μορφή η οποία αντίκειται στη νόρμα, δηλαδή*

είναι διαφορετική από αυτό που λέμε "γλωσσική νόρμα", από τη Γραμματική, από έναν γραμματικό κανόνα, έναν συντακτικό κανόνα (Η' εκπ/κός). **και** Κάποιου τύπου παρέκκλιση από συντακτικογραμματικούς κανόνες που αφορούν τη γλώσσα (Θ' εκπ/κός). **και** Λάθος είναι κάτι το οποίο παρεκκλίνει από τους κανόνες της δομής της γλώσσας (Ι' εκπ/κός). **και** [κατόπιν ερώτησης:] Σε γλωσσικά ή σε εκφραστικά; [αυθόρμητη κατηγοριοποίηση των λαθών έκφρασης και χρήσης στα "μη γλωσσικά"] (Ι' εκπ/κός).

6.1.4.2. Λάθη σχετιζόμενα με το σύστημα της γλώσσας (μορφολογικά, ορθογραφικά συντακτικά, σημασιολογικά) vs Λάθη σχετιζόμενα με τη χρήση της γλώσσας (επικοινωνιακά)

Παρατηρήθηκε πως ιδιαίτερη έμφαση οι εκπαιδευτικοί δίνουν στα ορθογραφικά λάθη. Παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις: Στα ορθογραφικά λάθη, είμαι πεπεισμένος πια, και από τη δική μου προσωπική εμπειρία, αλλά και από του γιου μου, και από άλλες περιπτώσεις, ότι, ως έναν βαθμό, υπάρχει μια μορφή δυσορθογραφίας, η οποία θα πρέπει να ελεγχθεί (Α' εκπ/κός). **και** Πάρα πολύ (σς. επιμένω) στα ορθογραφικά (Γ' εκπ/κός). **και** Αυτά τα διορθώνω πάντα, δυστυχώς είναι πολλά τα ορθογραφικά, κι όσο βλέπω, προς το χειρότερο πάμε, έτσι; (Δ' εκπ/κός). **και** Νομίζω ότι το πιο σημαντικό για μένα είναι το ορθογραφικό, το οποίο θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να διορθωθεί (Η' εκπ/κός). **και** Τα ορθογραφικά τα διορθώνω (Ι' εκπ/κός), **ενώ, τέλος:** υπάρχουν μαθητές -όσο περίεργο και να σου φαίνεται- που δίνουν την αίσθηση ότι δε δίνουν σημασία στην ορθογραφία, δεν τους έχει πείσει κανένας ότι είναι σημαντική η ορθογραφία (ΙΒ' εκπ/κός).

Επίσης, έμφαση δίνεται και στα μορφοσυντακτικά λάθη, όπως φαίνεται παρακάτω: Αν είναι λάθη γραμματικής, στις καταλήξεις των ρημάτων, τα εντοπίζω πιο έντονα (Δ' εκπ/κός) και Τώρα, επίσης πολύ βασικά, και στο μάθημα της Έκθεσης, γενικά της ανάπτυξης του γραπτού λόγου, είναι και τα λάθη τα συντακτικά, στα οποία, και σε αυτά, δίνω πολύ μεγάλη σημασία. Γιατί είναι πολύ βασικά ώστε το παιδί να μπορέσει, ας πούμε, γραπτά, να αποτυπώσει τη σκέψη του ή τον προφορικό του λόγο με ακρίβεια (Η' εκπ/κός). **και** Ίσως είμαι λίγο πιο ελαστική στο σημασιολογικό και στα λάθη που έχουν να κάνουν με τη χρήση της γλώσσας. Αυτό. Το βάζω δηλαδή τελευταίο. Αν θέλουμε να τα βάλουμε σε μία σειρά. Αλλά στα υπόλοιπα νομίζω λειτουργώ το ίδιο, είναι όλα πολύ σημαντικά (Ι' εκπ/κός).

Ιδιαίτερη προσοχή, επιπρόσθετα, φαίνεται πως δίνεται στα σημασιολογικά λάθη (ίσως περισσότερο από τις/ τους απόφοιτους του τμήματος Φ.Π.Ψ.): Υπάρχουν και διαφορετικές κατευθύνσεις, διαφορετικές δυναμικές όσον αφορά την απόδοση, εν πάση περιπτώσει, στη μορφολογία της γλώσσας... Δηλαδή, για παράδειγμα, ένα κείμενο, μία έκθεση η οποία είναι εξαιρετικά καλογραμμένη όσον αφορά τη δομή, τα επιχειρήματα, το ύφος, και έχει κάποια ορθογραφικά, θα προτιμήσω να παραβλέψω τα ορθογραφικά, θα τα επισημάνω, αλλά σίγουρα δε θα κόψω, για παράδειγμα, τόσες πολλές μονάδες όσο στην περίπτωση που θα' χε κάποιος σημασιολογικό κενό (...) (Θα έδινα έμφαση) στις έννοιες παρά στη μορφολογία τους. Νομίζω περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενο παρά σε οτιδήποτε μορφολογικό. (Θ' εκπ/κός)· **και** Θα έδινα περισσότερη έμφαση, η αλήθεια είναι, στα σημασιολογικά (...) θα έδινα πολύ μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία των παιδιών, στις ιδέες τους, κι όχι στα γλωσσικά τους λάθη [τα οποία, εδώ, ταυτίζονται με τα μορφοσυντακτικά] (Ιβ' εκπ/κός).

Αναφορικά με τα λάθη που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας, μάλλον διαφάνηκε μια πιο "ανοιχτή", ελαστική, ανεκτική στάση από τους φιλόλογους, αν και -τις περισσότερες φορές- αξιολογούνται επίσης ως σημαντικά: Αν είναι επικοινωνιακά, μπορεί να συζητήσουμε λίγο γιατί είναι επικοινωνιακό το λάθος, ποιες άλλες εκδοχές υπάρχουνε, και να δούμε λίγο ότι είναι και λίγο ευέλικτο το επικοινωνιακό λάθος, δεν υπάρχει μία εκδοχή, υπάρχουν πολλές εκδοχές (Δ' εκπ/κός)· **και** Γενικά θεωρώ ότι καλό είναι να υπάρχει ένα κείμενο που να έχει μια συνέπεια και συνοχή (Α' εκπ/κός)· **και** Δεν αντιδρώ με τον ίδιο τρόπο. Αν και είναι βασικά κάποια πράγματα από αυτά. Αλλά θεωρώ ότι οι μαθητές, ας πούμε, δεν είναι σε θέση ακόμα να κατανοήσουνε επίπεδα ύφους (Στ' εκπ/κός).

Η παραπάνω αναφερόμενη "ανοιχτή" στάση φάνηκε και από απαντήσεις όπως: Μ' ενδιαφέρει, όμως, να δω την ανάμειξη (σσ. διαφόρων επιπέδων ύφους). Και ίσως θα 'χει ενδιαφέρον τα παιδιά να διακρίνουνε, μέσα απ' αυτή τη μείξη, ποια είναι τα στοιχεία της περιγραφής, της αφήγησης, της επιχειρηματολογίας. Αλλά μ' ενδιαφέρει τα παιδιά να ξέρουνε να τα βλέπουνε λίγο αυτά. Γιατί δεν υπάρχουν αμιγή κείμενα. Περιγραφικά ή αφηγηματικά ή επιχειρηματολογικά. Ανάλογα με τους σκοπούς που έχεις, προσαρμόζεις και λίγο τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιείς (Δ' εκπ/κός)· **και** Θέλω να ενθαρρύνω, συνειδητά αυτό, και έναν προσωπικό λόγο του μαθητή γραπτό,

που, ενδεχομένως, αυτό που θεωρούμε εδώ σύγχυση επιπέδων ή μορφών... δεν είμαι σίγουρος ότι είναι λάθος αυτό. Υπάρχει δηλαδή, ο λογοτεχνικός λόγος που είναι έτσι. Βέβαια, στη γλωσσική διατύπωση, δεν κάνουμε λογοτεχνικό λόγο, αλλά δε θέλω να τον αποκλείσω κιόλας (Α' εκπ/κός)· **και** Αυτά τα λάθη εγώ τα θεωρώ πάρα πολύ δημιουργικά. Ούτως ή άλλως, στο μάθημα της Έκθεσης, περιλαμβάνω κι ένα κομμάτι που έχει να κάνει με την ανάλυση προφορικού λόγου. Επομένως, είναι πάρα πολύ βασικό να αφήνεις τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, σε συγκεκριμένο πλαίσιο, και να προσπαθείς να δεις, τις αποκλίσεις να τις εντοπίσεις (Η' εκπ/κός)

Αντίθετα, στις περιπτώσεις που τα λάθη της χρήσης της γλώσσας αξιολογήθηκαν ως σημαντικότερα σε σχέση με την προηγούμενη κατηγορία, καταγράφηκαν απαντήσεις όπως: Το θέμα είναι να βγάζει ο άλλος νόημα... Δηλαδή δεν είναι μόνο, ξέρεις, η Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική, ή, ας πούμε... ο Widdowson με το επικοινωνιακό συμβάν κ.τ.λ. Είναι πιο πολύ το νόημα, δηλαδή ο τρόπος που χρησιμοποιώ τη γλώσσα να έχει κάποιο νόημα. Και για τους μαθητές να έχει νόημα να τη χρησιμοποιήσουν, και κίνητρο, αλλά κι εγώ, που τη χρησιμοποιώ, να έχω δώσει κάποιο νόημα σ' αυτό (Δ' εκπ/κός)· **και** Αν είναι επικοινωνιακά λάθη, επιμένω περισσότερο, στο Λύκειο. Νομίζω ενδιαφέρει περισσότερο αυτό το κομμάτι (Β' εκπ/κός)· **και** Σοβαρό λάθος, για μένα, είναι το λάθος της επικοινωνίας. Γιατί η γλώσσα έχει σκοπό την επικοινωνία. Αν δεν μπορώ να επικοινωνήσω με κάποιον, σημαίνει ότι υπάρχει πρόβλημα, κι αυτό πρέπει να το βελτιώσω για να επικοινωνήσω. Εάν, τώρα, γράψω το κτίριο με -η- ή με -ι-, αυτό δεν έχει κάποια επικοινωνιακή επίπτωση (Ε' εκπ/κός)· **και** Στο ύφος, είμαι πολύ ενδελεχής ή λεπτομερειακός, ας πούμε. Προσπαθώ, ακριβώς, τα παιδιά, γιατί έχουν μια δημοσιογραφική ή "εντυπωσιοθηρική" αντιμετώπιση της γλώσσας. Τους λέω ότι θα πρέπει να είναι περισσότερο, ξέρω' γώ, αναφορικοί, περισσότερο αποδεικτικοί, κι όχι δημοσιογραφικοί. Κι επίσης, να μάθουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον δοκιμακό λόγο, ρε παιδί μου (Γ' εκπ/κός)· **και** Δεν αφήνω και πάλι να περάσουν απαρατήρητα. Νομίζω ότι είναι κάτι που πρέπει να επισημαίνεται. Και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο, τώρα να αναμειγνύω διαφορετικό ύφος, ενώ δε χρειάζεται, νομίζω ότι είναι κάτι που αξίζει να επισημανθεί (Θ' εκπ/κός)· **και** Οπότε, αν είμαι πιο αυστηρή, ενδεχομένως θα ήμουν σε κάτι που έχει να κάνει με την κατάσταση της επικοινωνίας (...) Είναι πολύ σημαντικό να ξέρει ο μαθητής τι γλώσσα θα χρησιμοποιήσει -έτσι, πολύ γενικά την αναφέρω τη

λέξη "γλώσσα"- ανάλογα με το είδος του κειμένου (Ια' εκπ/κός), όπως και Ας πούμε η γλωσσική περίπτωση. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό το να καταλαβαίνουν τα παιδιά τι ακριβώς πρέπει να γράψουν, γιατί τους ζητείται αυτό, σε ποιον απευθύνονται, ποιος είναι ο ρόλος τους, να μπορούν να προσαρμόζονται σ' αυτό (Ιβ' εκπ/κός).

6.1.5. Η πηγή- οι αιτίες των γλωσσικών λαθών

Στον κωδικό αυτόν κατηγοριοποιήθηκαν ανταποκρίσεις οι οποίες φαίνεται ότι αποκλίνουν μεταξύ τους περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μέρος της παρουσίασης των Αποτελεσμάτων. Από ορισμένους εκπαιδευτικούς της α' φάσης και από όλους τους συμμετέχοντες της β' φάσης ρωτήθηκε ποια πιστεύουν πως είναι η αιτία εμφάνισης -και, ενδεχομένως, πολλαπλασιασμού- των γλωσσικών λαθών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν μάλλον είναι αναμενόμενες. Επίσης, ενδεχομένως να φαίνεται πως η κάθε εκφραζόμενη αντίληψη συνδέεται με την ιδεολογία τού κάθε ερωτώμενου, καθώς και με την αντίληψή του για τη γλωσσική -και κατ' επέκταση σχολική- εκπαίδευση.

6.1.5.1. Η ανοικτή- γλωσσολογική οπτική περί των αιτιών των γλωσσικών λαθών ή Οι ενδογλωσσικές αιτίες παραγωγής λαθών

Είναι χαρακτηριστική η διαφορά αντιμετώπισης της ερώτησης ανάμεσα στα άτομα που απάντησαν· **από τη μία**, αναφέρθηκε πως: *Είναι αυτό που πιστεύω εξαρχής, ότι δεν υπάρχουν λάθη. Δηλαδή κάποιος καλλιεργεί το γλωσσικό του αισθητήριο... όταν νιώσει ότι, για κάποιο λόγο, αυτό έχει κάποια αξία για τον ίδιο. Εάν δεν το νιώσει έτσι, πιθανόν να κάνει και αυτό που θεωρούμε εμείς λάθος. Δηλαδή η γλώσσα, όταν νιώσει κανείς ότι εκφράζει, όχι μόνο τις σκέψεις του, αλλά και τις λεπτές αποχρώσεις της σκέψης του, μπορεί να γίνει πιο παρατηρητικός εκεί. Αυτό, όμως, δεν μπορεί να το επιβάλει το σχολείο. Αυτό... γίνεται ή δεν γίνεται, ας πούμε (Α' εκπ/κός)· **και** Δύσκολη ερώτηση. Έχουμε ένα ζήτημα τώρα εδώ. Γιατί έχουμε πάλι τη σχέση της απόκλισης με τη νόρμα. Δηλαδή: μπορεί να είναι εσωτερικά λάθη του συστήματος, που υπάρχει δηλαδή μια αλλαγή, μια διαφοροποίηση από το ίδιο το σύστημα, που έχει κατακυρωθεί, αλλά δεν έχει καταγραφεί ακόμα. Ή έχει υπάρξει κάποια ασυμμετρία στο γλωσσικό σύστημα και προσπαθούμε... ας πάρουμε τον παρατατικό π.χ. Τώρα, μετά έχουμε εξωτερικά αίτια, που είναι πάνω στην πραγματώση. Κι από 'κεί και πέρα, είναι το ζήτημα μετά, ειδικά στα ελληνικά, αρχαία και νέα. Τα διάφορα "λάθη", σε εισαγωγικά, αυτά που μπορούμε να θεωρήσουμε λάθη, που έχουν να κάνουν με τη σχέση αρχαίας-*



νέας, το κλασικό παράδειγμα είναι το από ανέκαθεν, που έχουμε ένα απολιθωματικό πρόσφυμα στο τέλος, που δεν είναι διαφανές, και οι ομιλητές βάζουνε, προσθέτουνε το από... (Ζ' εκπ/κός)· **και** Τα λάθη συνδέονται και με την ίδια την εξέλιξη της γλώσσας. Και του ευρύτερου κόσμου (Η' εκπ/κός).

6.1.5.2. Η μεταβατική γλώσσα (transitive language) του μαθητή

Τρεις εκπαιδευτικοί -από το δείγμα των δώδεκα- έχουν παρατηρήσει πως η μεταβατική γλώσσα των ατόμων μπορεί να αποτελεί αιτία παραγωγής γλωσσικών λαθών: Και επίσης, τα γλωσσικά λάθη κάποιες φορές νομίζω ότι προέρχονται και από την ωριμότητα του κάθε παιδιού, πόσο έχει αναπτυχθεί, ας πούμε, στο μυαλό του, ο γλωσσικός μηχανισμός, αν μπορώ να το πω έτσι (...) Οπότε εκεί νομίζω ότι είναι η γνωστική δομή του παιδιού η οποία δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη. (Η' εκπ/κός)· **και** (Το πώς αντιδρώ στα γλωσσικά λάθη των μαθητών μου) εξαρτάται από την ηλικία (...) Τα προφανή λάθη δεν τα αφήνω να περάσουν απαρατήρητα, όσο μικρή κι αν είναι η ηλικία. (Θ' εκπ/κός)· **και** Άλλη αιτία η ηλικία, ας πούμε; Ηλικιακό εύρος; (...) Με την έννοια ότι προφανώς (παρεμβαίνω) ανάλογα με τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού... (Γ' εκπ/κός).

6.1.5.3. Η άγνοια του κανόνα/ Η έλλειψη εξάσκησης/ Η απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων

Η πληθώρα ερεθισμάτων συνέπεσε, κατά τη δική μου άποψη, με μια παρατεταμένη έκπτωση του ελληνικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία οδήγησε, επίσης, και στην απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων, τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς -δηλαδή να 'χουμε πολύ χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών- αλλά ταυτόχρονα και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, το κύρος του σχολείου μειώθηκε ακόμα περισσότερο. (...) Η έλευση του διαδικτύου, και γενικώς το μέσο μαζικής ενημέρωσης πήρε πολύ μεγάλη εξουσία και κύρος από το σχολείο και, ταυτόχρονα, το ίδιο το σχολείο δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί σ' αυτή την αυξανόμενη επιρροή, γιατί δεν ήταν έτοιμο "καταρχήν", γιατί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ συντηρητικοί, "παλιομοδίτες" ας πούμε, κι όλα αυτά, και δεν μπόρεσαν να προσαρμοστούνε, ας πούμε. Αυτό νομίζω είναι η αιτία, στο δικό μου το μυαλό (Γ' εκπ/κός)· **και** Εγώ βλέπω πολύ μεγάλη φθορά της γλώσσας, απαξίωση, γενικά των γλωσσικών μαθημάτων, τι βλέπω; Δε διδάσκονται Γραμματική απ' το Δημοτικό, όχι ότι φταίνε οι δάσκαλοι, έχει αφαιρεθεί η διδασκαλία της Γραμματικής απ' το Δημοτικό, δηλαδή το παιδί πρέπει να μάθει από κανόνες, δεν μπορεί να μάθει μόνο με τη

γλωσσική του εμπειρία. Κάποια παιδιά, τα οποία έχουν λίγο, έτσι, πιο ευχερή σκέψη, ικανότητα σύνθεσης, μπορούν να απομονώσουν και, από την καθημερινή εμπειρία, να αφαιρέσουν και να καταλάβουν τον κανόνα. Άλλα παιδιά δεν κατανοούν. Δηλαδή αυτό βλέπω. Δεν ξέρω, κάθε φορά η κατάσταση φθίνει. Βλέπω καλούς μαθητές οι οποίοι κάνουν ορθογραφικά λάθη (...) Το άλλο είναι ναι, ότι απαξιώνεται η γλώσσα, γενικά. Είναι απαξιωμένα τα γλωσσικά μαθήματα και στην κοινωνία, όχι μόνο στο σχολείο. Και υπάρχει κι η νοοτροπία "Δεν πειράζει, κι άμα γράφεται έτσι, κι άμα γράφεται κι αλλιώς, και... και τι έγινε, δεν έγινε τίποτα". Και μιλάμε και για καλούς μαθητές, για αντίληψη, ξέρω 'γώ, και σε συναδέλφους το βλέπω, δηλαδή και καθηγητές δεν ξέρουνε (Ε' εκπ/κός)· **και** Δεν διαβάζουνε, ξεκάθαρα. Τις γλωσσικές ασκήσεις, που έχει το βιβλίο, δεν θέλουν ποτέ να τις κάνουνε. Δεν κοιτάζουν ποτέ λεξικό (Β' εκπ/κός)· **και** Τα λάθη των παιδιών οφείλονται στο ότι Δεν υπάρχει συστηματική διδασκαλία της Γλώσσας από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο. Δε διδάσκεται, δηλαδή, στο Λύκειο, καθόλου γραμματική, συντακτικό. Αυτό είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα (...) (Δ' εκπ/κός) και Αρχικά, θα μπορούσαν να οφείλονται σε μία ελλιπή ή λανθασμένη γνώση του γραμματικού κανόνα (Η' εκπ/κός)· **και** Νομίζω ότι τα παιδιά πια, οι μαθητές είναι αρκετά επικριτικοί με τη χρήση της γλώσσας, δηλαδή θεωρούν ότι είναι ένα εφόδιο το οποίο έχουν οι παλιές γενιές, κι ότι εκείνοι πλέον εστιάζουν σε τόσο διαφορετικά πράγματα, και είναι μηδενικής σημασίας το να δίνουνε βάση, να δίνουν έμφαση στη μορφή της γλώσσας, στην ορθογραφία της, για παράδειγμα. Είναι τόσο δευτερευούσης σημασίας. (Θ' εκπ/κός)· **και** (Τα λάθη οφείλονται) στο ότι προφανώς δεν έχουνε γλωσσική παιδεία (...) και στην έλλειψη μελέτης. (...) (Τα παιδιά χρησιμοποιούν αποκλίνοντες τύπους γιατί) δεν είναι καλοί, ούτως ή άλλως, χρήστες της τυπικής νόρμας. (Γ' εκπ/κός)· **και** (Η αιτία του λάθους) εξαρτάται απ' το επίπεδο ανάλυσης. Δηλαδή, ένα λάθος σε επίπεδο σημασίας δείχνει ότι δεν έχει απόλυτα γίνει κατανοητό το περιβάλλον χρήσης μίας λέξης ενδεχομένως (Ια' εκπ/κός)· **και** Στο κομμάτι της ορθογραφίας, έτσι, γενικά σε ό,τι έχει να κάνει με κάτι στο οποίο το παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί, να του το διδάξουμε, νομίζω ότι εκεί είναι ένας συνδυασμός παραγόντων. Ενδεχομένως να είναι θέμα λιγότερης εξάσκησης. Η ορθογραφία θέλει εξάσκηση (Ια' εκπ/κός).

6.1.5.4. Η μη ορθή γλωσσική διδασκαλία

Σε μία απάντηση που αντλήθηκε κατά τις συνεντεύξεις υποδείχθηκαν ως υπαίτιοι της παραγωγής λαθών από τους μαθητές τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Θα μπορούσε να

τονιστεί πως η απάντηση αυτή δόθηκε από απόφοιτο/ απόφοιτη εκπαιδευτικό της Παιδαγωγικής κατεύθυνσης του Φ.Π.Ψ.: Τα λάθη, σε μεγαλύτερο ποσοστό, οφείλονται στη λάθος διδασκαλία, η οποία οδηγεί στη στείρα απομνημόνευση κανόνων για ένα "α" χρονικό διάστημα, με μορφή παπαγαλίας, το οποίο δεν έχει ουσία, διότι δε "μένει" σε όλους. (...) Αν δεν εξηγείς και στα παιδιά και για ποιον λόγο, δηλαδή ακόμα και για τα θέματα της ευφωνίας, δηλαδή ότι "αυτό επιλέγεται να γράφεται έτσι γιατί ταιριάζει στον λόγο...", δεν μπήκε ποτέ στη διαδικασία κάποιος... (Ιβ' εκπ/κός)

6.1.5.5. Η πληθώρα ερεθισμάτων/ Η προσκόλληση στην τεχνολογία / Ο αρνητικός ρόλος των Μ.Μ.Ε. και των κοινωνικών δικτύων

Υπήρξαν πολλές ανταποκρίσεις των συμμετεχόντων οι οποίες συνέδεαν άμεσα τον ρόλο των Μ.Μ.Ε. και των κοινωνικών δικτύων με την απομάκρυνση των μαθητών από τη χρήση της γλωσσικής νόρμας. Τέτοιες αναφορές που συσχετίζουν την παραγωγή λαθών με τη γενικότερη πληθώρα ερεθισμάτων την οποία δέχονται τα παιδιά είναι: Πρώτον, νομίζω ότι ένα πάρα πολύ σημαντικό πράγμα είναι ότι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί μετά, ας πούμε από το 1990, τα περισσότερα από αυτά έχουν μεγαλώσει με "πολλή πληθώρα" ερεθισμάτων, τα οποία είναι πολύ φυσιολογικό να τα οδηγήσει κανείς σε αδυναμία αφομοίωσης των πληροφοριών και των ερεθισμάτων (Γ' εκπ/κός)· και Αυτό (σς. η υποτακτική με δύο μορφήματα) έχει επικρατήσει, αυτό, δυστυχώς, ανακυκλώνεται από τα Μ.Μ.Ε., δυστυχώς, απ' την κοινωνία, απ' τα γκρίκλις, απ' το λεξιλόγιο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, απ' τον τρόπο γραφής εκεί, τα παιδιά εκεί εθίζονται (Ε' εκπ/κός)· και Η οι εκπομπές που βλέπουν στην τηλεόραση· είναι πολύ χαμηλού επιπέδου. Οπότε πώς... τι πρότυπα θα αποκτήσουν γλωσσικά; Ε, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το Facebook. Δηλαδή, το να επικοινωνούν περισσότερο με εικόνες, ή με αρκτικόλεξα, ή με emoticons κ.τ.λ., και αυτά, εντάξει, έχουν έναν ρόλο στη γλώσσα, αλλά δεν είναι μόνο αυτά (Δ' εκπ/κός)· και Προέρχονται βασικά από το διαδίκτυο σήμερα, ευρύτατα, έτσι; Από τους ειδικούς, έτσι, γλωσσικούς κώδικες που παράγονται μέσα στα κοινωνικά μέσα (Στ' εκπ/κός)· και Η πρώτη επαφή των παιδιών δεν είναι με τα βιβλία και τη γραφή, παρά είναι με την εικόνα και την πληκτρολόγηση. Η πηγή της γνώσης τους, η πηγή προσέγγισης, μάλλον, της γλώσσας είναι πρωτίστως το ίντερνετ όπου εκεί μπορούν να βρουν "κάθε καρδιάς καρύδι" μέσα: διαφορετικού τύπου γραφή, ορθογραφία, τα πάντα (Θ' εκπ/κός)· και Τα παιδιά δεν έχουν επαφή με ορθογραφημένα κείμενα (...) Δε διαβάζουν λογοτεχνικά

βιβλία, δε διαβάζουνε εφημερίδες, περιοδικά, που έχουνε ποιοτικό λόγο, κι αυτό επηρεάζει τα πάντα. (Ιβ' εκπ/κός).

6.1.5.6. Το περιβάλλον/ Το πολιτιστικό κεφάλαιο

Ένα άλλο στοιχείο είναι τα περιβάλλοντα, δηλαδή η οικογένεια. Δεν μιλούν οι γονείς με τα παιδιά. Ή, και να μιλούν, μιλούν κωδικοποιημένα. Τα παιδιά δεν μαθαίνουνε λεξιλόγιο, δεν συζητούν με τους γονείς τους (Δ' εκπ/κός). **και** Δεύτερον, προέρχεται και από το οικογενειακό ή το κοντινό περιβάλλον μία λανθασμένη χρήση αυτών των λέξεων (Η' εκπ/κός). **και** Η συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους, η αργκό που χρησιμοποιούν (Γ' εκπ/κός). **και** Κάποια πράγματα καλούνται να τα διατυπώσουν τα παιδιά, είτε προφορικά, είτε γραπτά, μόνο στα πλαίσια του σχολείου. Δηλαδή, ίσως, αν γενικότερα συμμετείχαν σε κάποια πράγματα, είτε σε συζητήσεις με ενήλικες- με τους γονείς τους, είτε κάνανε παρουσιάσεις και ήτανε πιο βιωματική η διαδικασία, άσχετα με το σχολείο, δηλαδή αυτό που λέμε "το κεφάλαιο" που κουβαλάει το παιδί μέσα του (Ιβ' εκπ/κός).

6.1.5.7. Η ταχύτητα/ Η επιπολαιότητα

Ένα μεγάλο μέρος, νομίζω, όμως, ότι είναι και η αυθορμησία εκείνης της στιγμής, η επιπολαιότητα. Δηλαδή αυτό δεν το υπολογίζουμε, αλλά, νομίζω, παίζει ρόλο. Τα παιδιά μπορεί να ξέρουνε, και να κάνουνε λάθη, ας πούμε. (...) Και, φυσικά, είναι και αυτή η σκοτεινή περιοχή, την οποία την έχω διαπιστώσει ότι υπάρχει, ας πούμε, σε αρκετά παιδιά, μια προβληματική, εγγενής περιοχή, σε σχέση με τη γλώσσα. Υπάρχουν παιδιά που είναι υψηλότερης νοημοσύνης, ας πούμε, αλλά κάνουνε απίστευτα λάθη, στην Γ' Λυκείου (Στ' εκπ/κός). **και** Αιτία, ας πούμε, βιάζεται κάποιος κι έκανε λάθος; (Γ' εκπ/κός). **και** Εντάξει, σίγουρα είναι θέμα προσοχής, τα παιδιά βιάζονται πάρα πολύ (Ια' εκπ/κός).

6.1.5.8. Η εσκεμμένη- συνειδητή χρήση λαθών- αποκλινόντων τύπων

Εξαρχής αποτέλεσε απορία του ερευνητή το εάν και κατά πόσο υπάρχουν μαθητές οι οποίοι συνειδητά κάνουν λάθη από επιλογή. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε ταύτιση. **Από τη μία** αναφέρθηκε πως: *Νομίζω όχι. Υπάρχουνε μαθητές, το αντίθετο θα έλεγα, που προσπαθούν, έχουν μια αγωνία να εκφραστούν, και κάνουνε πολλά λάθη εκεί· αυτό που θεωρούμε εντός εισαγωγικών "λάθη"* (Α' εκπ/κός). **και** *Δε θα το 'λεγα ότι το κάνουν συνειδητά. Περισσότερο θα το 'λεγα ότι το κάνουν ασυνείδητα και μμητικά. Δηλαδή. Το λάθος είναι τόσο πολύ ευρέως διαδεδομένο και*

χρησιμοποιημένο στην κοινωνία, κι έχει περάσει και μες στο σχολείο, που το κάνουνε περισσότερο επαναληπτικά (Γ' εκπ/κός)· **και** Όχι μέσα στην τάξη, γιατί ξέρουν ότι εκεί υπάρχουν όρια (Ε' εκπ/κός)

Από την άλλη, παρατηρήθηκε πως τις περισσότερες φορές οι ερωτώμενοι παρουσίασαν το χιούμορ, τα διάφορα είδη καλοπροαίρετου αστεϊσμού ως αιτίες συνειδητής επιλογής χρησιμοποίησης αποκλινόντων τύπων: *Για χιούμορ περισσότερο, για πλάκα. Δεν το κάνουνε σοβαρά. Για να γελάσουν αυτοί, οι συμμαθητές τους* (Δ' εκπ/κός)· **και** *Καμιά φορά, αλλά για λόγους αστείου, δηλαδή εγώ πιστεύω ότι υπάρχει ένα είδος αυτολογοκρισίας σ' αυτό το πράγμα, σε σχέση με αυτό που παρατηρώ στα προαύλια, ξέρω 'γώ, αυτό που βλέπεις να γίνεται έξω* (Στ' εκπ/κός)· **και** *Τα εσκεμμένα λάθη, ας πούμε, δε θα τα διόρθωνα, αυτά που κατανοώ τη λειτουργία τους, τα οποία μπορεί να συμβαίνουν για χιούμορ, για πείραγμα, άρα υπάρχει κάποιος λόγος που τα έχει ενεργοποιήσει* (Ζ' εκπ/κός)· **και** *Κοίταξε, για να κάνουν χιούμορ, ας πούμε. Αυτό είναι αυτό που έχω παρατηρήσει εγώ, κυρίως* (Ια' εκπ/κός)

Άλλες φορές, επεσήμαναν ως αιτία την επιθυμία υπογράμμισης -εκ μέρους των μαθητών- της ένταξής τους στην κοινωνική ομάδα των νέων: *Θα κινηθώ στο κομμάτι της αντισυμβατικότητας, στο "ανήκειν" σε μια ομάδα, αυτό που ονομάζουμε γλώσσα των νέων στην ουσία δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των νέων. Είναι ένας κώδικας που τους διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες* (Ζ' εκπ/κός)· **και** *Η γλώσσα των νέων ήτανε πάντα κάτι που είχε να κάνει με αυτό το αίσθημα του "ανήκειν", το ότι διαχωρίζονται οι γενιές μεταξύ τους, ότι οι νέοι έχουνε έναν κώδικα επικοινωνίας, έχουν ένα κοινό υπόστρωμα γλωσσικό, να το πούμε έτσι* (Θ' εκπ/κός)

Τέλος, αναφέρθηκε και η αντίδραση που συχνά προβάλλουν οι μαθητές απέναντι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο/στο σχολικό περιβάλλον/ στον καθηγητή τους: *Άλλη αιτία μπορεί να είναι ότι το παιδί, ειδικά στην εφηβεία, ενδέχεται να θέλει εσκεμμένα να χρησιμοποιεί αυτές τις λέξεις, λέξεις, ας πούμε, "αλητείας", προκειμένου να πικάρει λίγο και τον καθηγητή* (Η' εκπ/κός)· **και** *Καμιά φορά ως αντίδραση κιόλας προς τους εκπαιδευτικούς. Ότι "εμείς τώρα θα επικοινωνήσουμε με μια γλωσσική μορφή που δεν σας είναι οικεία"* (Θ' εκπ/κός)· **και** *(Τα παιδιά χρησιμοποιούν αποκλίνοντες τύπους) γιατί θέλουν να συνεννοηθούν με τους συνομηλίκους τους, γιατί θέλουν να "πάνε κόντρα", ίσως, στους κανόνες* (Ι' εκπ/κός)· **και** *(Η χρήση αποκλινόντων τύπων) θα μπορούσε να είναι κι ένας τρόπος να προκαλέσουν* (Ια' εκπ/κός) **και** *Αντίδραση στην*

πίεση· έχουνε την αίσθηση τα μικρά τα παιδιά, και οι έφηβοι, ότι όλοι είναι εναντίον τους· οι γονείς τους και οι καθηγητές. Και θέλουν να τους "βασανίσουν", ας πούμε (Ιβ' εκπ/κός).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, από τις παραπάνω απαντήσεις, είναι εμφανής η "αυτολογοκρισία" των μαθητών εντός της τάξης, και η ελευθερία που -φυσιολογικά- τους διακατέχει εκτός αυτής.

6.1.6. Η θέση των γλωσσικών λαθών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης

Εκ νέου, φάνηκε πως, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό, τα γλωσσικά λάθη βρίσκουν χώρο εντός της τάξης, ή, αντίθετα, εξοβελίζονται κατά την εμφάνισή τους.

Η **θετική στάση** φαίνεται από τις παρακάτω απαντήσεις στην ερώτηση "αν τα λάθη έχουν θέση εντός της τάξης": Έχουνε μία θέση όχι κανονιστική. Όμως, μία θέση αξιοποίησης σε κάποιον από τους στόχους που θέτω, ας πούμε. Όχι για να διορθωθούν ως λάθη, αλλά για να μούνε σε μια... προβληματοποιείται δηλαδή, αν είναι λάθος ή όχι. (...) Αυτό που θεωρώ λάθος, να το δούμε πόσο, ας πούμε, είναι λάθος στην κατανόηση, που θα κάνουμε, ή στη γραφή τους, αλλά με μια... έτσι... όχι κανονιστική ματιά. (Δ' εκπ/κός)· **και** Δεν είμαι υπέρ της αυστηρής διόρθωσης των γλωσσικών λαθών (Γ' εκπ/κός)· **και** Έχουνε θέση τα επικοινωνιακά (σσ. λάθη). Μόνο. Για να καταλάβει ο μαθητής, σε πραγματικές συνθήκες... (Ε' εκπ/κός)· **και** Με απασχολεί η δημιουργική πλευρά του λάθους, κι όχι η αρνητική, για να καταλάβεις (Στ' εκπ/κός)· **και** Σαφέστατα έχουν κάποια θέση εντός της τάξης. Ένα πολύ σημαντικό είναι γιατί θεωρώ ότι τα λάθη τα χρειαζόμαστε, με την έννοια ότι θέλουμε να δούμε τι δεν έχουν κατανοήσει τα παιδιά. (...) Διορθώνω, αλλά χωρίς κατακραυγή (Ζ' εκπ/κός)· **και** Φυσικά και έχουν θέση. Γιατί μπορούν να αποτελέσουν και μια πολύ ωραία αφορμή για συζήτηση, για αναστοχασμό (...) Αυτά τα λάθη που συνήθως αφήνω να περάσουν απαρατήρητα είναι αυτά που γίνονται σε πλαίσια συζητήσεων, με μεγάλη, έτσι, ορμή. Δηλαδή, όταν κάνουμε μια συζήτηση γύρω από κοινωνικά θέματα κι εκεί που, ας μου επιτραπεί η έκφραση, "έχουν ανάψει τα αίματα", παρασυρόμαστε από τη συζήτηση, σε αυτό το πλαίσιο είναι που δε θα σταματήσω την κουβέντα κοινωνικού, πολιτικού περιεχομένου για να διορθώσω ένα γλωσσικό λάθος. Εκεί νομίζω ότι δεν υπάρχει

χώρος και χρόνος (Θ' εκπ/κός)· **και** Τα λάθη τα χρησιμοποιούμε και τα αιτιολογούμε (Ια' εκπ/κός).

Ακόμη, με περισσότερη μετριοπάθεια, αναφέρθηκε **πως** Σε αυτό το επίπεδο, αλλά στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας πιο ανθρώπινης, διορθώνω ας πούμε· δηλαδή, λέω ποιο είναι το σωστό, προς στιγμήν. Το σωστό προς στιγμήν, τουλάχιστον (Α' εκπ/κός).

Από την άλλη, μια **αρνητική στάση** είναι αναλόγως εύκολο να ανιχνευθεί: Κανόνες υπάρχουν. Και ως φιλόλογος εγώ, θα κάνω αυτό που σου είπα. Δηλαδή θα πω: υπάρχει και αυτό, αλλά υπάρχει και το άλλο (Β' εκπ/κός)· **και** Τα λάθη μπορούν να εκφραστούν σε διάφορα πλαίσια. Αλλά εγώ τα διορθώνω σε όποιο πλαίσιο και να είναι (Γ' εκπ/κός).

6.1.7. Η αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών

Σημαντικό κομμάτι του ερευνητικού μέρους της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της αντιμετώπισης -παράλληλα με τον τρόπο αντιμετώπισης- που προτείνεται -από τους εν ενεργεία και τους "μελλοντικούς" εκπαιδευτικούς- για τα γλωσσικά λάθη. Διαφαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δύσκολα αφήνουν χώρο στο λάθος στις τάξεις τους: π.χ. Όσον αφορά στην αντίδραση, τα σημειώνω όλα επάνω, τους κάνω αναλυτική διόρθωση και τα σημειώνω όλα επάνω στο τετράδιο (Ε' εκπ/κός)· **και** Τα διορθώνω όλα τα λάθη. Και προφορικά, και γραπτώς (Γ' εκπ/κός). Εμφανείς είναι εκ νέου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως με την άμεση σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο -και την επακόλουθη κυριαρχία του εξετασιοκεντρικού συστήματος-, καθώς και με την κοινωνική ανέλιξη: "Αν θέλετε να περάσετε στο Πανεπιστήμιο, αυτή είναι... αυτό που πρέπει να κάνετε, αυτή είναι η νόρμα. Αν θέλετε να κατακτήσετε μία θέση, ας πούμε, πρέπει να χρησιμοποιήσετε αυτό το γλωσσικό πρότυπο, ή αυτό το κειμενικό είδος" (Δ' εκπ/κός)· **και** Όλα τα υποδεικνύεις, αλλά ξέρεις, στο σχολείο, η υπόδειξη, τουλάχιστον, επειδή εδώ είναι Λύκειο, γίνεται ενόψει των εξετάσεων. Επειδή προσπαθείς να προειδοποιήσεις το παιδί, ας πούμε, για κάποια πράγματα που θα τα βρει μπροστά του. Γιατί αυτό είναι... η τροχοπέδη είναι αυτή, ας πούμε. Ότι η παρέμβασή σου καθορίζεται, ενώ μπορεί να μη συμφωνείς, να έχεις μια διαφορετική άποψη, [καθορίζονται από τις εξετάσεις] κάποια πράγματα, αναγκαστικά, πρέπει να τα υποδείξεις (...) Θα "διαχωρούσα" την προσωπική μου θέση από το τι θα έλεγα στα παιδιά γιατί, ξέρεις, εγώ μπορώ να έχω ένα "πιστεύω", ας πούμε, αλλά τα παιδιά,

όμως, θα αντιμετωπίσουν κάποια προβλήματα αν αποδεχτούνε όλο αυτό το φιλελεύθερο, ξέρεις, τώρα... (Στ' εκπ/κός). **και** Σε ένα πλαίσιο σχολείου διορθώνουμε, με βάση τη Γραμματική ή το Συντακτικό (Ζ' εκπ/κός). **και** Για να κάνω μία διευκρίνιση. Όλα τα λάθη θα τα διορθώσω με βάση τις απαιτήσεις του σχολείου. Αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα διορθώσω και θα επικοινωνήσω τη διόρθωση θα έχει διαφορά (Ια' εκπ/κός).

Σημαντική κανονιστική παράμετρος της αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς -η οποία χρειάζεται να αναφερθεί στο σημείο αυτό- είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι φιλόλογοι που εργάζονται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση (η παράμετρος αυτή ανιχνεύθηκε στη β' φάση της ερευνητικής διαδικασίας). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *Όντας εκπαιδευτικός που δουλεύω αποκλειστικά με ιδιαίτερα αυτή τη στιγμή, θα διορθώσω στους μαθητές μου τα γλωσσικά λάθη, κυρίως επειδή στόχος μου εμένα -κι αυτό μου ζητιέται- είναι να ενισχύσουμε τη θέση τους σ' ένα σχολείο. Ως αποτέλεσμα, να έχουμε καλύτερη απόδοση και στη βαθμολογία. Αν ήμουν σε μία τάξη, δε θα λειτουργούσα έτσι.* (Ιβ' εκπ/κός).

6.1.7.1. Η διόρθωση- Παιδαγωγική ειδίκευση

Στη β' φάση της έρευνας -κατά την οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν και βάσει της -προπτυχιακής και μεταπτυχιακής- ακαδημαϊκής τους ειδίκευσης διαφάνηκε μία ιδιαίτερη έκφανση της αξιολόγησης/ διόρθωσης των λαθών στην οποία προβαίνουν οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής κατεύθυνσης του τμήματος Φ.Π.Ψ.: οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη προσοχή στο παιδαγωγικό αποτέλεσμα της διόρθωσης, δίνοντας απαντήσεις όπως: *Γενικά, αν βλέπω ότι υπάρχει περιθώριο, τα διορθώνω (...)* *Σίγουρα δεν παρεμβαίνω επικριτικά, σίγουρα όχι με κάποιον τρόπο που θα έφερνε σε άβολη θέση τον μαθητή ή τη μαθήτριά μου (...)* *(Παρεμβαίνω) με κάποιο πιο συγκαταβατικό πλαίσιο, να το πω, γιατί δε θέλουμε να είμαστε δηκτικοί απέναντι στους μαθητές, θα θέλαμε απλά να κατανοήσουν, κι όχι να δημιουργήσουμε αντίδραση.* (Θ' εκπ/κός). **και** *Καταρχάς δε λέω ποτέ "αυτό είναι λάθος, το σωστό είναι αυτό". Επίσης, δε χρησιμοποιώ κόκκινο στιλό (...)* *Μπορώ να κάνω χιούμορ στα παιδιά, και να πω "έχασα το ένα μου μάτι με αυτό που είδα", για να γελάσουμε (...)* *Προσπαθώ με τη μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή. Χωρίς "διδασκισμούς" και "διόρθωσέ το, αυτό είναι λάθος", κ.τ.λ. Για να είναι πιο ευχάριστο, κιόλας. (...)* *Οπότε, θα το διορθώσω το ορθογραφικό το λάθος, και το "πιο καλύτερος",*

όχι όμως με άσχημο τρόπο (...) Θα επικροτούσα ένα γραπτό το οποίο (θα) είχε πάρα πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες, και (θα) φαινόταν η προσωπικότητα του μαθητή και (θα) φαινόταν ότι έδειξε προσπάθεια και ενδιαφέρον στην άσκηση, παρά στα ορθογραφικά που μπορεί να έκανε (Ιβ' εκπ/κός).

6.1.7.2 Η διόρθωση- Γλωσσολογική ειδίκευση

Η πιο "ανοικτή" οπτική απέναντι στο γλωσσικό λάθος διεφάνη κυρίως από τις απαντήσεις που έδωσαν -στη β' φάση της έρευνας- οι απόφοιτοι της Γλωσσολογικής κατεύθυνσης του Φιλολογικού τμήματος: (Τα λάθη) είναι απολύτως αποδεκτά, με την έννοια ότι, σε ένα πλαίσιο σχολείου διορθώνουμε, με βάση τη Γραμματική ή το Συντακτικό, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν καταδικάζουμε ή δεν αφορίζουμε τα λάθη (Ζ' εκπ/κός)· **και** (Η αντιμετώπιση του λάθους εξαρτάται από) το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο γίνεται. Δηλαδή, διαφορετικά θα αντιμετωπίσεις ένα φωνολογικό- φωνητικό λάθος και διαφορετικά ένα πραγματολογικό. Διαφορετικά ένα σημασιολογικό -εντάξει, πραγματολογικό- σημασιολογικό θα τα βάλω μαζί-, διαφορετικά ένα ορθογραφικό, που εκεί δεν έχει να κάνει ακριβώς με τα επίπεδα ανάλυσης, αλλά με το πώς γραφηματικά αποδίδει αυτό που λέει κάποιος προφορικά. Τώρα, και το συντακτικό λάθος κι εκείνο είναι λίγο ιδιαίτερο. Άρα, θα το αντιμετωπίσω ανάλογα με το είδος του λάθους. (...) Οι μαθητές δεν αγνοούν τον κανόνα. Τον κανόνα τον έχουν μέσα τους, τον χρησιμοποιούν. (Ια' εκπ/κός)

Παράλληλα, οι ίδιοι (γλωσσολόγοι) εκπαιδευτικοί δε θα διόρθωναν "λάθη" (βλ. Παράρτημα) όπως: "τους ψήφους" (Ωραία, αυτό που θα "θεωρήσουμε" -πάλι σε εισαγωγικά- είναι το "τους ψήφους", γιατί η λέξη ξεκινάει στην αρχική της μορφή ως θηλυκό, αλλά το τελευταίο χρονικό διάστημα έχει επέλθει μετάπλαση, και πολλές φορές χρησιμοποιείται ως αρσενικό, και βλέπουμε την αλλαγή, εγώ δηλαδή τη θεωρώ παγιωμένη. [Ζ' εκπ/κός]), "λάθος αξιοποίηση" (δε θεωρώ ότι υπάρχει πρόβλημα σ' αυτό [Ια' εκπ/κός]), "Επέλεξε αυτό που σου ταιριάζει" (Ξεκάθαρα δεν το διορθώνω, το αφήνω [Ζ' εκπ/κός]· **και** Όχι, δε θα το διόρθωνα, γιατί κάποια στιγμή πρέπει να "αποτινάξουμε αυτόν τον ζυγό" [Ια' εκπ/κός]. Ενώ, ταυτόχρονα, εκφράζουν απόψεις για την ιστορική ορθογραφία όπως: Τώρα, εκεί, έχει να κάνει με το τι στάση έχεις γενικότερα απέναντι στην ορθογραφία. Οπότε, αν εσύ θέλεις να διατηρηθεί αυτός ο δείκτης, ναι, θα διορθώσεις. Η αλήθεια είναι ότι το επιχείρημα που θα σου δώσω δεν είναι καθόλου επιστημονικό, δεν έχει να κάνει καθόλου με την αντίληψή μου και το

πώς βλέπω εγώ την αρχαία Ελλάδα, την αρχαιοελληνική γλώσσα, κ.λπ. Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη αγάπη στα αρχαία ελληνικά και στο πώς αυτά έχουν διατηρηθεί μέχρι σήμερα και πρέπει "ντε και καλά" να τα διατηρήσουμε... (Ια' εκπ/κός).

6.1.7.3. Η διόρθωση- Κλασική προσέγγιση

Στους κλασικούς φιλόλογους του δείγματος φαίνεται πως ασκείται ένα "γόητρο" από την αρχαία ελληνική γλωσσική μορφή, κάτι που ενδεχομένως επηρεάζει και την αντιμετώπισή τους απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους. Δόθηκαν απαντήσεις όπως: *Εγώ, για παράδειγμα, επειδή είμαι κλασική φιλόλογος, στον προφορικό μου λόγο, και στον γραπτό, έχω μία ιδιαίτερη κλίση προς τους πιο παραδοσιακούς τύπους. Δεν ξέρω, μπορεί να είναι και θέμα αισθητικής αυτό. Ή μπορεί εγώ υποσυνείδητα να θεωρώ ότι αυτός έχει μια βαρύτητα ως πιο ορθός τύπος, ας πούμε (...). Κάποιους γραμματικούς τύπους οι οποίοι ενδεχομένως να δηλώνουν επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή να μην είναι ο γραμματικός τύπος του ρήματος που λέει η Γραμματική, να είναι ένας γραμματικός τύπος που εγώ, ως κλασική φιλόλογος, π.χ. τον θεωρώ... τύπο προφορικού λόγου. (...) Πρέπει στους μαθητές να τους θέσεις το ζήτημα της ιστορικότητας, ότι υπάρχουν κάποιοι τύποι που αναγκαστικά προέρχονται από την πρώτη μορφή της γλώσσας, από το παρελθόν, από τα αρχαία ελληνικά, γι' αυτό κάνουμε και Αρχαία Ελληνικά. (Η' εκπ/κός).*

Επίσης, φάνηκε μια απουσία ευελιξίας και εισαγωγής κριτηρίων στη διόρθωσή τους: *Δηλαδή εγώ πιστεύω: διόρθωση όλων των λαθών, κάθε φορά (Ε' εκπ/κός)· και Τα λάθη μπορούν να εκφραστούν σε διάφορα πλαίσια. Αλλά εγώ τα διορθώνω σε όποιο πλαίσιο και να είναι. (...) Σε όλα (τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης) παρεμβαίνω το ίδιο (Γ' εκπ/κός) .*

Ταυτόχρονα, οι ίδιοι (κλασικοί) φιλόλογοι επιλέγουν να διορθώνουν γλωσσικά "λάθη" (βλ. Παράρτημα) όπως: *τους ψήφους (Θα το διόρθωνα. Θα έλεγα στα παιδιά, "συγγνώμη, πώς είναι στον ενικό αυτό;" [Η' εκπ/κός]· και Τις ψήφους, είναι λάθος. [Γ' εκπ/κός]), εισάχθηκε (Ωραία, ναι, "εισήχθη" (...)) Δηλαδή, για μένα είναι πιο σωστό το εισήχθη, από άποψη πεποιθήσης, από άποψη αισθητικής, δεν ξέρω. [Η' εκπ/κός]· και Θα το διόρθωνα αλλά αυτό τώρα έγκειται σε δική μου... Κανονικά, δεν είναι λάθος. Θα το διόρθωνα από δική μου, ας πούμε, ενόχληση [Γ' εκπ/κός])· οι παραπάνω παραγωγές φάνηκε χαρακτηριστικά πως δε θα διορθώνονταν από την πλειονότητα των υπόλοιπων συμμετεχόντων.*

6.1.7.4. Πρακτική- καθημερινή- σχολική αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους και Τεχνικές διόρθωσης

Από ορισμένους ερωτώμενους ζητήθηκε να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να παρέμβει και να "διορθώσει" το γλωσσικό λάθος. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο ειδών: "Πώς το σχολείο μπορεί να παρέμβει, ώστε να καταπολεμήσει τα λάθη; Θα παρέμβει με τη χρήση της αξιολόγησης ως ποινής; Θα παρέμβει με μία ενισχυτική διδασκαλία, ενδεχομένως; Θα παρέμβει με μια άμεση διόρθωση του προφορικού λόγου;" και "Με ποιον τρόπο διορθώνετε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών σας; Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές χρησιμοποιείτε (Άμεση ανατροφοδότηση- χωρίς ή με μεταγλωσσικό σχόλιο, Έμμεση ανατροφοδότηση- με απλή υπογράμμιση, με μεταγλωσσική οδηγία, κωδικοποιημένη, με αναδιατύπωση του λάθους από τον μαθητή, Συνδυασμός διόρθωσης με συνολική ανατροφοδότηση, Προφορική ανατροφοδότηση)".

Οι ιδέες που αναφέρθηκαν ήταν ποικίλες, και, εκ νέου, χαρακτηρίζονται από διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση: *Το σχολείο θα παρέμβει μέσα από την αξιοποίηση των προσωπικών αφηγήσεων των μαθητών στη διδασκαλία. Αν κάποιος έχει να πει μια ιστορία, και να την πει και στη δική του την ιδιωματική γλώσσα. Ή αν θέλει να αφηγηθεί ένα περιστατικό που του συνέβη, και που έχει μέσα κάποιες ιδιωματικές εκφράσεις, γιατί να μην τις χρησιμοποιήσει; Πάντα πιστεύω πρέπει να αξιοποιούμε, να χρησιμοποιούμε, και ιδιαίτερα στη Γλώσσα, τις προσωπικές αφηγήσεις των μαθητών, τις εμπειρίες τους (Α' εκπ/κός). και Ο καλύτερος τρόπος είναι η ανατροφοδότηση. Δηλαδή, του το δίνεις να το ξαναφτιάξει, ας πούμε. Πράγμα το οποίο σπανίως γίνεται στο σχολείο. Το λάθος είναι... για να μετρήσει, ας πούμε, η επίδοση του μαθητή. Αυτό είναι το στραβό, ας πούμε. Γι' αυτό κι ο μαθητής ποτέ δεν καταλαβαίνει, και το προσπερνάει (Στ' εκπ/κός). και Με ενισχυτική διδασκαλία σίγουρα. Τώρα, προσωπικά, και μιλάω διότι εγώ το πιστεύω, με διόρθωση στο γραπτό. Αλλά διόρθωση... Δηλαδή, δεν μπορεί να γίνει διόρθωση προφορική στην τάξη. Η διόρθωση γίνεται πάνω στο γραπτό. Κι ούτε είμαι της άποψης ότι το αφήνουμε το λάθος για να μην σοκαριστεί το παιδί, και δει πάρα πολλά κόκκινα. Δηλαδή, το διορθώνουμε κάθε φορά επάνω. Γιατί άμα το αφήσεις το "παιδάκι" αδιόρθωτο, και το γραπτό του, απ' το Γυμνάσιο, αυτό θα νομίζει ότι αυτό που γράφει είναι σωστό. Δηλαδή εγώ πιστεύω: διόρθωση όλων των λαθών, κάθε φορά (Ε' εκπ/κός).*

Όσον αφορά τις διαφορετικές τεχνικές διόρθωσης [για τις οποίες ρωτήθηκαν οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στη β' φάση της έρευνας], φάνηκε πως οι συμμετέχοντες -κατά κύριο λόγο και ανεξαρτήτως ειδικεύσης και ετών προϋπηρεσίας- επιλέγουν την άμεση ανατροφοδότηση -συνήθως με μεταγλωσσικό σχόλιο- για τα λάθη που συμβαίνουν στον γραπτό λόγο: *Συνοδεύω πάντα, και ειδικά σε συγκεκριμένα λάθη, με συνολική ανατροφοδότηση, με σχόλια, και το τι σημαίνει λάθος. (Ζ' εκπ/κός)· και Ναι, χρησιμοποιώ την άμεση ανατροφοδότηση, πολύ σπάνια την έμμεση και την κωδικοποιημένη (Θ' εκπ/κος)· και Γραπτώς, σημειώνω το λάθος και γράφω από πάνω το σωστό. Υπάρχει κι άλλος τρόπος; (...) Τώρα, πάνω από το κάθε λάθος, όχι. Δεν κάνω σχόλιο, διορθώνω μόνο. (Ι' εκπ/κός).*

Από την άλλη, δόθηκαν και απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες φαίνεται πως κάποιοι -λιγότεροι- εκπαιδευτικοί επιλέγουν την έμμεση ανατροφοδότηση -ίσως με μια απλή υπογράμμιση: *Ως προς τον γραπτό λόγο, π.χ. σε ένα διαγώνισμα ή μία άσκηση, δεν τα διορθώνω άμεσα. Δηλαδή, τα παιδιά ξέρουν ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι υπογραμμισμένα με γραμμή, και τα λάθη τα οποία έχουν να κάνουν με την έκφραση ή τη σύνταξη είναι διορθωμένα με μία κυματιστή γραμμή. Και δεν τα διορθώνω εγώ άμεσα, βάζω το παιδί να διαβάσει την έκθεση, την απάντησή του, και να προτείνει αυτό τι θεωρεί ότι θα μπορούσε να αλλάξει σε αυτήν τη φράση. (Η' εκπ/κός)· και Μόνο στα ορθογραφικά (επιλέγω την άμεση ανατροφοδότηση). Προσπαθώ, όσο υπάρχει χρόνος, να κάνει ο ίδιος ο μαθητής αυτοδιόρθωση. (Ιβ' εκπ/κός).*

Επίσης, φάνηκε πως σπάνια οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αναδιατυπώσουν τα γραπτά λάθη των μαθητών τους.

Τέλος, όσον αφορά τα λάθη του προφορικού λόγου -εκτός από τη μεγαλύτερη ελαστικότητα η οποία χαρακτηρίζει τη διόρθωσή τους, όπως περιγράφεται παρακάτω (6.1.9)- φάνηκε πως οι περισσότεροι φιλόλογοι του δείγματος τα διορθώνουν άμεσα, παρεμβαίνοντας στον φυσικό λόγο των μαθητών τους και -αυτή τη φορά- ζητώντας την αναδιατύπωση του λάθους από τα παιδιά (π.χ. *Μετασχηματισμός επί τόπου, απλή διόρθωση αν είναι κάτι σύντομο και εύκολο. (...) Αυτό (η αναδιατύπωση του λάθους από τον μαθητή) στην προφορική (διόρθωση).* [Θ' εκπ/κός]· *και Τους λέω ποιο είναι το λάθος και ποιο πρέπει να είναι το σωστό. (...) Αναδιατυπώνω και δίνω κι ένα παράδειγμα. Το οποίο θα τον βοηθήσει να καταλάβει ότι αυτό που είπε είναι λάθος.* [Ι'

εκπ/κός]· *και Μου βγαίνει αυθόρμητα (η διόρθωση), αλλά την κάνω με χιούμορ.* [Ιβ' εκπ/κός]).

6.1.8. Γλωσσικό αίσθημα του φυσικού ομιλητή

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί το γεγονός πως, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τονίστηκε η διάκριση ανάμεσα στον όρο "**γλωσσικό λάθος- error**" (δηλαδή το γλωσσικό λάθος που οφείλεται στην άγνοια των κανόνων της γραμματικής ή της χρήσης της γλώσσας, και το οποίο παραβαίνει τη γλωσσική διαίσθηση του φυσικού ομιλητή μιας γλώσσας) και στον όρο "**σολοικισμός- solecism**" (δηλαδή το λάθος που παραβιάζει μόνο τους τυπικούς σχολικούς γραμματικούς κανόνες, ασχέτως εάν προκαλείται το αίσθημα των φυσικών ομιλητών, π.χ. η προστακτική με εσωτερική αύξηση). Είναι προφανές πως από τη συζήτηση αποκλείστηκαν τα "**σφάλματα- mistakes**" (λάθη που οφείλονται ενδεχομένως σε μνημονική συσκότιση), όπως και τα "**γλωσσικά ολισθήματα- slips**" (δηλαδή τα γλωσσικά λάθη που συνδέονται με την κούραση του ομιλητή/ γράφοντος, την απροσεξία ή την ταχύτητα). Όλοι οι ερωτώμενοι φιλόλογοι συμφώνησαν στον διαχωρισμό και στη συνεπακόλουθη διαφορετική "διόρθωση" της κάθε είδους απόκλισης.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις: *Δεν με ενδιαφέρουν αυτά (σσ. τα λάθη που δεν παραβαίνουν το γλωσσικό αίσθημα του φυσικού ομιλητή), δεν τα θεωρώ λάθη. Πρόκειται για λάθη τα οποία, μέσα από την επαναληπτική τους χρήση, καθιερώνονται. Όπως έχουν καθιερωθεί πολλά άλλα ανορθόδοξα, και γίνανε [κανόνας] δεκτά, ας πούμε. (Β' εκπ/κός)· ή, ακόμη, και Το πρώτο είναι, ας πούμε, για παράδειγμα, η λέξη "του διεθνούς"... "του διεθνή"... Οι εφημερίδες, πια, χρησιμοποιούν "του διεθνή". Άρα, λοιπόν, αυτό είναι ένα λάθος, λάθος εντός εισαγωγικών, για τη δική μου γλωσσική παιδεία, το οποίο, ας πούμε, πια δεν με ενοχλεί. "Το γεγονός- του γεγονός" (λάθος το οποίο τέθηκε ως παράδειγμα κατά τη διενέργεια της συνέντευξης στην α' φάση της έρευνας) νομίζω, πια ότι, τουλάχιστον σε αυτό το σχολείο, δε χρησιμοποιείται ποτέ, δε θα το ακούσεις από κανέναν μαθητή. Εάν το ακούσεις όμως, εάν το ακούσω όμως, ναι, επεμβαίνω εκεί (Α' εκπ/κός).*

6.1.9. Γενικότερη επίδοση και γλωσσικό λάθος

Αν και θα μπορούσε εξαρχής να διατυπωθεί μια υπόθεση, οι φιλόλογοι ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως συνδέεται η γενικότερη επίδοση με το γλωσσικό λάθος. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν, σε γενικές γραμμές, οι αναμενόμενες: *Το σύνθημα είναι ότι οι πιο αδύναμοι κάνουν λάθη, αλλά δεν είναι πάντα (Β' εκπ/κός)· και Τα παιδιά που έχουν υψηλή επίδοση συνήθως δεν κάνουν λάθη. Και κυρίως αυτά τα παιδιά που έρχονται κι από οικογένειες που έχουν κι ένα επίπεδο, μορφωτικο-κοινωνικό (Δ' εκπ/κός)· και Οι πιο αδύναμοι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη (Ε' εκπ/κός)· και Στις εξετάσεις φοβάμαι πως ναι, (το γλωσσικό λάθος συνδέεται με τη γενικότερη επίδοση). (Στ' εκπ/κός).*

Όπως συνέβη σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες, όπως φαίνεται εύκολα από τα παραπάνω αναφερόμενα, εντοπίστηκε και η αντίθετη άποψη: *Δηλαδή, νομίζω ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουνε... Δηλαδή αυτό είναι ένα στερεότυπο που μας μπλοκάρει πολύ, "οι καλοί μαθητές- οι μέτριοι- οι όχι". Δεν υπάρχουνε στο μυαλό μου τέτοιες ταξινομίες. Είναι μαθητές οι οποίοι κάτι προσπαθούν να κάνουν· ο καθένας όπως μπορεί, κ.τ.λ. (Α' εκπ/κός)· και Η συγκρότηση του παιδιού. Αυτό παίζει ρόλο. (Γ' εκπ/κός).*

6.1.10. Φύλο και γλωσσικό λάθος

Αναφορικά με το φύλο, παρά τη γενική αίσθηση που υπάρχει για το γεγονός πως τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε γλωσσική ικανότητα, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν δε φαίνεται πως επιβεβαιώνουν την παραπάνω αντίληψη: *Δεν παίζει ρόλο, νομίζω, το φύλο. (Γ' εκπ/κός)· και Τα κορίτσια μιλάνε περισσότερο. Αλλά τα αγόρια, στον γραπτό λόγο, εκφράζονται πιο καίρια. Χωρίς αυτό να είναι κανόνας. Υπάρχουνε κι αγόρια που πλατειάζουν, και κορίτσια που είναι πιο επιγραμματικά (Δ' εκπ/κός).*

6.2. Σχολείο και πρότυπη γλωσσική νόρμα

Στον ορισμό του γλωσσικού λάθους που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διενέργεια των δύο ερευνητικών φάσεων της εργασίας, συζητήθηκε η έννοια της γλωσσικής, πρότυπης νόρμας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δείγμα -προφανώς- συμφώνησαν πως το σχολείο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -καλείται να- διδάσκει στους μαθητές την πρότυπη γλώσσα, τη νόρμα. Οι αιτίες στις οποίες, όμως,

αποδόθηκε η παραπάνω επιλογή της "κεντρικής κρατικής εξουσίας" ήταν πολλές και μεταξύ τους διαφορετικές. Εάν η έννοια της νόρμας -από την οποία απόκλιση είναι το γλωσσικό λάθος- αποτελεί κοινωνικό και πολιτικό κατασκεύασμα, δε θα έπρεπε να επηρεάζεται η θέση του γλωσσικού λάθους στο σχολείο;

Επίσης, αποτελούσε διαχρονική απορία τού ερευνητή το κατά πόσο θεωρούν οι φιλόλογοι ότι έχει θέση στο σχολείο οποιαδήποτε αποκλίνουσα της πρότυπης γλωσσική ποικιλία.

Κρίνεται πως οι παρακάτω απαντήσεις αντικατοπτρίζουν με ενάργεια τη στάση των συμμετεχόντων καθηγητών ως προς τη γλώσσα, τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και ως προς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

6.2.1. Η λειτουργικότητα της νόρμας/ Η χρησιμοποίηση της νόρμας ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής

Ο ερευνητής, κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας του, συνάντησε την άποψη πως η σχολική διδασκαλία της γλωσσικής νόρμας βασίζεται στην ιδέα πως αποτελεί συνεκτικό κρίκο της κοινωνίας. Κατά τη συζήτηση του θέματος με τους ερωτώμενους φιλόλογους -η ερώτηση τέθηκε κυρίως σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν στο παρελθόν διατυπώσει κοινωνικοπολιτικές απόψεις κατά τις συναντήσεις τους με τον ερευνητή-, διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις.

Οι νεότεροι σε ηλικία φιλόλογοι που συμμετείχαν στη β' φάση της έρευνας έδειξαν πως αναγνωρίζουν τη λειτουργία της νόρμας ως παράγοντα κοινωνικής συνοχής και τη διδασκαλία της ως λογική: *Ίσως θα έλεγα ότι είναι λειτουργικό, με την έννοια ότι, διδάσκοντας τη νόρμα, και δημιουργώντας, τέλος πάντων, μία ομοιογένεια, θα μπορούνε πιο εύκολα οι ομιλητές να επικοινωνήσουν, να διαβάσουν τα ίδια κείμενα. Αυτό βέβαια οδηγεί, στην ακραία του μορφή, όπως έχουμε δει τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα πολλές φορές, στο να καταπιέζονται οι ποικιλίες και στην ουσία να μην υπάρχουνε (Ζ' εκπ/κός)· και Ισχύει ότι η νόρμα είναι παράγοντας κοινωνικής συνοχής. Άλλο, βέβαια, το αν θέλουμε να ισχύει, και άλλο το αν όντως ισχύει. (Η' εκπ/κός)· και Είναι κάτι που καταλαβαίνω τη χρηστική του αξία, καταλαβαίνω τις διευκολύνσεις που παρέχει (Θ' εκπ/κός)· και Η τυπική γλωσσική, ας πούμε, νόρμα είναι απαραίτητη για να συνεννοούμαστε όλοι οι άνθρωποι, για να υπάρχει ένας κοινός κώδικας. (Γ'*

εκπ/κός)· **και** Είναι παράγοντας κοινωνικής συνοχής, αλλά μπορεί και να μην έπρεπε. (Ιβ' εκπ/κός)

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί της α' φάσης της έρευνας διαφώνησαν με την παραπάνω άποψη: *Ε, όχι πια, νομίζω ότι δε λέει πράγματα. Η κοινωνικότητα, και η συνοχή, έχει σχέση με άλλα μείζονα, με άλλα θέματα... Η γλώσσα είναι κι αυτή ένας παράγοντας, αλλά δεν νομίζω ότι είναι αυτή που επιβάλλει... Δηλαδή η γλώσσα, επειδή περισσότερο λειτουργεί ταξικά, ας πούμε, παρά συνεκτικά (Α' εκπ/κός)· **και** Αυτό ίσως ίσχυε, κι ήτανε μια μεγαλύτερη ανάγκη, ας πούμε, σε παλαιότερες εποχές, κι όχι τώρα. Και ίσως αυτό να επιβαλλόταν. Στη Μεταπολίτευση, ας πούμε, ίσως ήτανε περισσότερο η ανάγκη για μια αποδοχή της γλώσσας της δημοτικής γιατί, εντάξει, το κράτος και οι ιθύνοντες της σχολικής εκπαίδευσης ήθελαν να μεταδώσουν στα παιδιά την αγάπη τους για τη δημοτική. Γιατί είχαμε τα παρελθόντα, όλα αυτά, ας πούμε. (...) Έχουν εξαλειφθεί πλέον οι όροι οι κοινωνικοπολιτικοί που το επέβαλλαν (Στ' εκπ/κός).*

6.2.2. Νόρμα και σχολικά εγχειρίδια

Η προσκόλληση του σχολείου στα βιβλία που επιλέγονται από το Υπουργείο Παιδείας είναι γνωστή, και αναγνωρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς· αυτή η συνθήκη ενδεχομένως συνδέεται και με την επιλογή διδασκαλίας της νόρμας: *Το σχολείο καλείται να διδάξει τη νόρμα γιατί η νόρμα είναι γραμμένη στα βιβλία. Το σχολείο νομίζω σήμερα δεν έχει ξεφύγει από αυτό. Το σχολείο εξακολουθεί δηλαδή να καλείται να δώσει στα παιδιά τη γνώση η οποία υπάρχει στα βιβλία. (...) Η γνώση που καλείται το σχολείο να μεταδώσει, και είναι και πρακτικοί λόγοι, του ότι κάτι πρέπει να είναι γραμμένο κάπου, και να το δώσουμε στα παιδιά. (Η' εκπ/κός)· **και** Και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούνε τους κανόνες που έχει θέσει το βιβλίο (Ιβ' εκπ/κός).*

6.2.3. Η εκπαιδευτική επιλογή διδασκαλίας της νόρμας

Για κάποιους εκπαιδευτικούς, αυτή η κρατική επιλογή αποδεικνύει τακτικές που δε θα έπρεπε να σχετίζονται με την πράξη της εκπαίδευσης:: *Κάποιοι συνάδελφοι χρησιμοποιούν την έννοια του γλωσσικού λάθους ως ένα μέσο εξουσίας τους (Α' εκπ/κός)· **και** Υπάρχει μία γλωσσική νόρμα, η οποία αναγκαστικά διδάσκεται, για λόγους κυρίως αξιολογικούς και εξετασιοκεντρικούς, ας πούμε. (Στ' εκπ/κός).*

6.2.4. Η ιδεολογικοπολιτική κρατική επιλογή διδασκαλίας της νόρμας

Για κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς, αυτή η κρατική επιλογή αποδεικνύει επιδιώξεις που δε (θα έπρεπε να) σχετίζονται με την πράξη της εκπαίδευσης και τους σκοπούς της που θεωρητικά τίθενται. Θα ήθελα να πω -το αντιδραστικό στοιχείο μέσα μου- γι' αυτήν την ομαδοποίηση, αυτή την ομοιογένεια που θέλουμε να δημιουργήσουμε. (...) Γιατί έχουμε έλεγχο εντέλει. Έτσι, ξεκινάνε όλα από μια κοινή βάση, τώρα εγώ το πάω σε πολιτικά πράγματα. (...) Δηλαδή, δεν μπορούμε να διδάσκουμε τη νόρμα αποκλείοντας όλους τους ιδιοματισμούς, μην έχοντας έλθει σε επαφή μαζί τους. Και γενικά ακολουθούμε μία νοοτροπία μη συμπεριληπτική στα πάντα μας. Από τους μαθητές μας μέχρι τα γλωσσικά ιδιώματα. (Θ' εκπ/κός)· **και** Είναι αποφάσεις που αφορούν την κεντρική εξουσία, η οποία έχει πάρει την απόφαση να διδάσκεται η νόρμα την οποία η ίδια έχει αξιολογήσει. (...) Η νόρμα αλλάζει ανάλογα με τους φορείς της εξουσίας. Κάποτε ήταν η καθαρεύουσα. Προφανώς γιατί η γλώσσα φέρει και μια συγκεκριμένη ιδεολογία, η οποία δεν εντοπίζεται στη Γραμματική και το Συντακτικό, αν και το αν θα διδάξεις, και το με ποιον τρόπο θα διδάξεις τη γραμματική και το συντακτικό, και το ποιες καταλήξεις θα θεωρήσεις δόκιμες, και ποιες όχι, ναι, έχει να κάνει με την ιδεολογία. (Ια' εκπ/κός)· **και** Και το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούνε τους κανόνες που έχει θέσει η πολιτική ηγεσία της εκάστοτε περιόδου (...) Γιατί (μέσω της νόρμας το κράτος και το σχολείο) μπορεί να ελέγξει (Ιβ' εκπ/κός).

6.2.5. Η δυνατότητα χρησιμοποίησης της νόρμας ως παράγοντας κοινωνικής/ επαγγελματικής ανέλιξης

Φαίνεται πως η νόρμα δεν αναγνωρίζεται μόνο ως συντελεστής κοινωνικής συνοχής, αλλά συχνά και ως παράγοντας επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής καταξίωσης: Και τη νόρμα θα διδάξει (το σχολείο)· για να προσαρμόσει τα παιδιά να ανταποκριθούν, ας πούμε, σε κάποιες κοινωνικές απαιτήσεις, να βρουν μια δουλειά, να δώσουν κάποιες εξετάσεις, κ.τ.λ. (Δ' εκπ/κός)· **και** Σε πολλά περιβάλλοντα επαγγελματικά θα θεωρηθεί κάποιος ο οποίος είναι καλός χρήστης της νόρμας, ικανός χρήστης της νόρμας καλύτερος, επαρκέστερος από έναν άλλον. (Η' εκπ/κός)· **και** Ναι, βέβαια εδώ μπορεί να πέσουμε σε μια παγίδα· ότι δεν ανελισσόμαστε αν δεν... προχωράμε και γλωσσικά, και γλωσσολογικά. (Γ' εκπ/κός)· **και** Ο γραμματισμός γενικότερα είναι (παράγοντας κοινωνικής ανέλιξης). (Ια' εκπ/κός).

6.2.6. Η δυνατότητα απομάκρυνσης του γλωσσικού μαθήματος από τη διδασκαλία της νόρμας

Από ορισμένους συμμετέχοντες καθηγητές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχει η δυνατότητα το σχολείο να αποκολληθεί από τη διδασκαλία της πρότυπης ποικιλίας· δόθηκαν επ' αυτού απαντήσεις όπως: *Εδώ νομίζω ότι υπάρχει μία μικρή αντινομία ανάμεσα στις επίσημες οδηγίες, οι οποίες μάλλον προτρέπουν, όπως τις διαβάζω εγώ, σε μία χρήση της γλώσσας λειτουργική, αποτελεσματική, και στους φιλόλογους, τουλάχιστον της δικιάς μου γενιάς, που έχουμε μεγαλώσει με τα κατάλοιπα του γλωσσικού ζητήματος. Εγώ, ως μαθητής, ας πούμε, διδασκόμενους την καθαρεύουσα, όπου χρησιμοποιούν, οι συνάδελφοι αυτοί, πιστεύω να μην είναι πολλοί, την έννοια του γλωσσικού λάθους ως ένα μέσο εξουσίας τους (Α' εκπ/κός)· και Το σχολείο διδάσκει τη γλώσσα. Και η γλώσσα είναι κάτι πολύ πλατύ. Είναι η σκέψη. Διδάσκει τη σκέψη μαζί με τη γλώσσα. Διδάσκει το συναίσθημα μαζί με τη γλώσσα. Εννοώ, τη δυνατότητα να εκφράζεις το συναίσθημα (Β' εκπ/κός)· και Αυτό που λέω, ας πούμε, και στην Αντιγόνη, να είναι η "πολλαπλότητα του ίδιου". Μ' αρέσει πολύ αυτός ο όρος. Δηλαδή, ότι μιλάμε το ίδιο, ελληνικά, αλλά μπορούμε να μιλάμε και διαφορετικά ελληνικά. (Γ' εκπ/κός).*

6.3. Ο διαχωρισμός προφορικού και γραπτού λόγου και η ιδεολογική κυριαρχία του δεύτερου

Εύκολα, κατά την ανάλυση διαφορετικών απαντήσεων -ακόμα και σε αυθόρμητες αναφορές μετά από άλλου είδους ερωτήσεις-, παρατηρήθηκε η -αναμενόμενη και λογική- διάκριση ανάμεσα στην αντιμετώπιση των λαθών που γίνονται στον προφορικό και σε αυτά που λαμβάνουν χώρα στον γραπτό λόγο: *Η αλήθεια είναι ότι στον προφορικό λόγο δεν αντιδρώ με την ίδια επιμονή όσο στον γραπτό. Και ο λόγος είναι απλός. Ξέρεις, στον προφορικό, όταν ακούω κάτι καινούριο, προσπαθώ να το επεξεργαστώ. Και δεν το διορθώνω κατευθείαν. Στον γραπτό λόγο, επειδή είναι... ξέρεις. Scripta manent, είναι γραπτός λόγος, είναι γραμμένος λόγος, έχω μεγαλύτερη επιμονή. Και κάνω συνεχώς παρατηρήσεις δίπλα, στους μαθητές, γιατί το λέει έτσι, κι αυτό, και μετά, στην τάξη μέσα, παίρνω τα λάθη, όλα αυτά τα γραμματικοσυντακτικά, και προσπαθούμε να τα βελτιώσουμε (Γ' εκπ/κός)· και Στο προφορικό (σσ. αντιδρώ) με διακριτικότητα. Στον προφορικό λόγο εντάξει... Εννοείται ότι στον προφορικό λόγο κι εγώ κάνω λάθη, ο καθένας κάνει λάθη στον προφορικό λόγο. (...) Στο γραπτό τα σημειώνω, στο γραπτό πάνω κατακόκκινα, δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση... Πάντα*

είναι και σε Α4 με μεγάλο περιθώριο οι εκθέσεις, οπότε σημειώνω αναλυτικά επάνω, όλα, και δίπλα, και τι είναι, κι από κάτω βάζω παρατηρήσεις, ότι "κάνεις αυτό, αυτό, αυτό", και μετά αφαιρώ (σσ. βαθμό/ βαθμούς) (Ε' εκπ/κός)· **και** Σε μια ελεύθερη συζήτηση, προφανώς και το χαίρομαι όταν τα παιδιά εκφράζονται... Άλλη η στάση μου απέναντι στον γραπτό λόγο, και άλλη στον προφορικό (...) Στον γραπτό λόγο θέλω να σεβαστούν τους κανόνες. Να μην υπάρχουν τα χαρακτηριστικά του προφορικού, να υπάρχουν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Στον προφορικό λόγο, όταν μιλάμε, ο στόχος μου είναι να επικοινωνήσουμε, να εκφραστούν. Τα παιδιά, λοιπόν, θα ήθελα να εκφραστούν χρησιμοποιώντας οποιονδήποτε τρόπο βρίσκουν αυτά πιο πρόσφορο εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή. Με την αργκό; Με τη γλώσσα του σπιτιού τους; Με τη γλώσσα του χωριού τους, αν έρχονται από χωριό; Με τη γλώσσα της λογοτεχνίας αν έχουνε...; Με οτιδήποτε! Αρκεί να μου δώσουν εμένα να καταλάβω αυτό που λένε, να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν, να το στηρίζουν, να το τεκμηριώσουν. (Β' εκπ/κός)· **και** Στον γραπτό λόγο (πιθανόν) να ήμουν περισσότερο αυστηρός, ή "τυπικός", τέλος πάντων, με τη Γραμματική, με την υπάρχουσα, τέλος πάντων, Γραμματική, και να το διόρθωνα, ναι. (Ζ' εκπ/κός)· **και** Θεωρώ ότι ο προφορικός είναι εξάσκηση γι' αυτό. Δεν μπορώ να αποκλείσω κάποιον γλωσσικό τύπο, ο οποίος, για παράδειγμα, είναι προϊόν λεξιπλασίας των παιδιών, ή προϊόν του καθημερινού τους λόγου, του προφορικού τους λόγου. Απλά, θέλω να ξέρουν ότι "ξέρεις τι, αυτό ανήκει εκεί". (...) Δηλαδή, στον προφορικό λόγο, εμένα προσωπικά δε με πειράζει να χρησιμοποιούν τέτοιες (αποκλίνουσες) λέξεις, καθόλου. (Η' εκπ/κός)· **και** Αυτά τα λάθη που συνήθως αφήνω να περάσουν απαρατήρητα είναι αυτά που γίνονται σε πλαίσια συζητήσεων, με μεγάλη, έτσι, ορμή. Δηλαδή, όταν κάνουμε μια συζήτηση γύρω από κοινωνικά θέματα κι εκεί που, ας μου επιτραπεί η έκφραση, "έχουν ανάψει τα αίματα", παρασυρόμαστε από τη συζήτηση, σε αυτό το πλαίσιο είναι που δε θα σταματήσω την κουβέντα κοινωνικού, πολιτικού περιεχομένου για να διορθώσω ένα γλωσσικό λάθος. Εκεί νομίζω ότι δεν υπάρχει χώρος και χρόνος. (Θ' εκπ/κός)· **και** Στον προφορικό ίσως είμαι λίγο πιο ευέλικτη, λίγο πιο... επιεικής, ελαστική, λόγω χρόνου, λόγω συνθηκών... Στον γραπτό σίγουρα όχι (δεν είμαι ελαστική). (Ι' εκπ/κός)· **και** Κοίταξε, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την προφορική παραγωγή. Εντάξει; Δεν αναμένεις από έναν ομιλητή να έχει την άψογη σύνταξη, να μην κάνει καθόλου σαρδάμ, να μην κάνει λάθη από κεκτημένη ταχύτητα, η οτιδήποτε. Έτσι; Ναι ναι, στον γραπτό λόγο θα ήμουν λίγο πιο αυστηρή. (Ια' εκπ/κός)

Από την άλλη, παρόλη την ύπαρξη του παραπάνω περιγραφόμενου διαχωρισμού, ειπώθηκε -αν και αρκετά πιο σπάνια- πως: *Ο προφορικός λόγος είναι ισότιμος με τον γραπτό λόγο, σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας. Και πιστεύω ότι πρέπει να είναι, κατά τη γνώμη μου. Έχει άλλα χαρακτηριστικά, σε άλλες περιστάσεις ο ένας, άλλα χαρακτηριστικά και σε άλλες περιστάσεις ο άλλος λόγος, έτσι; Θεωρώ ότι πρέπει να είναι ισότιμοι. (Δ' εκπ/κός)· και Αν τα παιδιά κάνουνε λάθη στον προφορικό λόγο, έχουνε περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούνε, να διορθωθούν από κάποιους άλλους, σε σχέση με τον γραπτό λόγο. (...) Σε κάποιον, επαγγελματικά, μπορεί να μην του χρειαστεί ποτέ να μάθει να γράφει σωστά. (Ιβ' εκπ/κός).*

Τέλος, όμως, φάνηκε πως η κυριαρχία του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού στη σχολική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από κάποιους εκπαιδευτικούς: *όταν μιλάμε για γλώσσα, έχουμε εξοβελίσει τον προφορικό λόγο, ας πούμε· στην αξιολόγησή του. Έτσι; Το οποίο είναι φοβερά υποτιμητικό. Λέμε... "στα προφορικά ναι, αλλά σε περιμένω στο διαγώνισμα!". Άρα... Γιατί εκεί καταλαβαίνεις τη γλωσσική ποικιλία, ας πούμε. (Στ' εκπ/κός)· και Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στον γραπτό λόγο, το 80% της επικοινωνίας μας είναι προφορικός λόγος. (Θ' εκπ/κός).*

6.4. Τα λάθη ως πρώιμοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής

Το θεωρητικό μέρος της συνέντευξης -και στις δύο φάσεις της έρευνας- ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της ακόλουθης θεωρητικής φράσης ("τα λάθη θεωρούνται ως πρώιμοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής")· ζητήθηκε, έπειτα, από τους καθηγητές να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με αυτή.

Αν και αρχικά παρατηρήθηκε μια αμηχανία διατύπωσης μιας συγκεκριμένης θέσης, οι απαντήσεις τους, σε μεγάλο βαθμό, παρουσίασαν ομοιότητες: *Δεν ξέρω κιόλας, και δεν το 'χω σκεφτεί, την σύνδεση άμεση του γλωσσικού λάθους και της γλωσσικής αλλαγής. Δηλαδή, μου είναι και οι όροι... δεν είμαι και ειδικός στο θέμα... εντάξει, έτσι που το ακούω, νομίζω ότι συμφωνώ (Α' εκπ/κός)· και Προφανώς συμφωνώ με τη φράση. Αλλά η γνώμη η δική μου είναι, η γλωσσική αλλαγή εκφράζει την αλλαγή της κοινωνίας (Β' εκπ/κός)· και Ναι. Είναι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής. Όμως, εμείς, δηλαδή, απέναντι σε αυτή τη μαρτυρία της γλωσσικής αλλαγής, δε θα πρέπει να εμμένουμε με τρόπο, θα έλεγα γλωσσοκεντρικό του 19ου αιώνα. Ότι θα πρέπει να το διορθώσεις γιατί έτσι ήταν από τα παλιά. Ναι, να το διορθώσεις, αλλά πάντοτε να*

αφήνεις το παιδί... Και, γενικώς, ότι έτσι είναι η γλώσσα. Εμπλουτίζεται ακόμη και μέσα από τα λάθη. Δηλαδή, το "επέστρεψε", ας πούμε, το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα (Γ' εκπ/κός)· και Είναι, είναι μάρτυρες. Μεσ στο σχολείο, δύσκολο να το πω αυτό. Εγώ θα έλεγα έξω απ' το σχολείο. Δηλαδή, βλέπω περισσότερο την επικοινωνία των παιδιών απ' τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. (Δ' εκπ/κός)· και Κάποιες λέξεις ναι. Κάποιες λέξεις πλάθονται. Δηλαδή, και οι νεολογισμοί από κάποιον πλάστηκαν. Δηλαδή κάπου, κάποιος τις χρησιμοποίησε, έγινε συνήθεια και τελικά υιοθετήθηκαν απ' το κοινό σύνολο. (...) Χρήση, απ' τη χρήση τους από τον ευρύ κόσμο. Σιγά- σιγά έγινε συνήθεια αυτή η χρήση, και απέκτησαν, πάρα πολλές φορές, και δεύτερη και τρίτη σημασία (Ε' εκπ/κός)· και Εν μέρει ναι. Ότι σιγά σιγά υπάρχουνε λάθη που παγιώνονται, ας πούμε, και δείχνουνε ότι η γλώσσα αλλάζει. (Στ' εκπ/κός)· και Τα περισσότερα λάθη είναι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής, αλλά αυτό το αξιολογείς με βάση τη συστηματικότητα στην εμφάνιση. (...) Ναι, θα μιλήσεις για γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσική αλλαγή στα παιδιά. Δηλαδή, θα τους δώσεις και θεωρητικές γνώσεις απέναντι στο γλωσσικό λάθος. (Ια' εκπ/κός)· και Η γλώσσα είναι ζωντανή και εξελίσσεται. (Ιβ' εκπ/κός).

Η αρνητική στάση -κατά την οποία η γλωσσική αλλαγή ταυτίζεται με την έννοια της γλωσσικής φθοράς και παρακμής- απέναντι στη σχέση γλωσσικών λαθών και γλωσσικής αλλαγής επίσης διαφάνηκε: *Με βάση τα γλωσσικά λάθη ξεκινάνε όντως οι παρεκκλίσεις της γλώσσας. (...) [Κατόπιν διευκρινιστικής ερώτησης για τη χρησιμοποίηση της λέξης "παρεκκλίσεις":] Στις περισσότερες περιπτώσεις, γλωσσική αλλαγή ίσον γλωσσική φθορά. Για εμένα. Αν μπορώ να το ποσοτικοποιήσω, θεωρώ ότι ναι, το 70% των αλλαγών που γίνονται στη γλώσσα έχουν αρνητικό πρόσημο, για να' μαι ειλικρινής. (Θ' εκπ/κός)· και Δεν το δέχομαι... δε θέλω να το δεχτώ αλλά έτσι είναι! (Γ' εκπ/κός).*

6.4.1. Η γλωσσική αλλαγή και το γλωσσικό λάθος στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη β' φάση της έρευνας ρωτήθηκαν εάν η δεδομένη σχέση της γλωσσικής αλλαγής με το γλωσσικό λάθος προσδίδει μία διαφορετική θέση στα μαθητικά γλωσσικά λάθη. Όπως θα γίνει κατανοητό από τις παρακάτω απαντήσεις, οι ανταποκρίσεις διέφεραν ιδιαίτερα μεταξύ τους· κρίνεται πως η θετική ή η αρνητική απάντηση στην παραπάνω ερώτηση συνδέεται αφενός με

την ειδίκευση του καθενός φιλολόγου και αφετέρου με τη γλωσσική, εκπαιδευτική και κατ' επέκταση κοινωνικοπολιτική του ιδεολογία.

Από τη μία πλευρά, αναφέρθηκε πως: *Νομίζω πρέπει να κατανοήσουμε τι είναι το λάθος, και τι γίνεται με το λάθος, να μην το "διώχνουμε", να μην το καταδικάζουμε, και να εξηγούμε τι συμβαίνει. Δηλαδή, να εξηγούμε κάθε φορά -ακόμα κι όταν διορθώνουμε- τι συμβαίνει και το θεωρούμε λάθος αυτό. (Ζ' εκπ/κός)· και Επομένως, από τη στιγμή που η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο οφείλει να το εντάξει δημιουργικά όλο αυτό το πράγμα. (...) Για μένα κάτι πάρα πολύ δημιουργικό θα είναι να δίνονται τύποι πιο παραδοσιακοί και πιο καινούριοι, και να λένε τα παιδιά την άποψή τους πάνω σε αυτούς. (Η' εκπ/κός)· και Πρέπει να αλλάξει η θέση του γλωσσικού λάθους στο σχολείο, δηλαδή μέσα μας αυτό πρέπει να αλλάξει. Και μετά πρέπει να βρούμε έναν τρόπο να αλλάξει και στο σχολείο. (Ια' εκπ/κός)· και Κάτι, αν μπει στη διαδικασία να το χρησιμοποιήσει πάρα πολύ μεγάλη μερίδα του πληθυσμού [συστηματικότητα χρήσης], θα γίνει σωστό, δεν μπορείς να επιμείνεις να το διορθώσεις. (...) Πρέπει να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί -έχω την αίσθηση- ότι έχουνε τάση και "μανία" να εντοπίσουνε το λάθος. Υπάρχει, θα υπάρξει, εφόσον υπάρχουνε κάποιοι κανόνες, θα υπάρχουνε και τα λάθη στους κανόνες, θα υπάρχουν οι αποκλίσεις. Δεν είναι σκοπός μας αυτός, όμως, στην εκπαίδευση. (...) (Να δοθεί περισσότερη έμφαση) στο πώς μπορεί ένα παιδί να επικοινωνήσει αυτό που θέλει, και να εκφραστεί, στην έκφραση, στο νόημα που δίνουνε οι μαθητές σε αυτά που δημιουργούνε. Κι όχι τόσο πολύ στο ότι "α, έκανα γλωσσικό λάθος". (Ιβ' εκπ/κός).*

Το πρόβλημα, όμως, που τίθεται στο σημείο αυτό είναι το γεγονός πως πολλοί από τους συμμετέχοντες οι οποίοι εκφράστηκαν με τρόπο θετικό ως προς τη σχέση γλωσσικής αλλαγής και μαθητικού γλωσσικού λάθους -και τη συνεπακόλουθη "ανοικτή" αξιολόγηση του λάθους- δε φάνηκαν τόσο δεκτικοί απέναντι σε γλωσσικά "λάθη" -με την τυπική έννοια του όρου-, όταν ρωτήθηκαν κατά το πρακτικό μέρος της β' φάσης της συνέντευξης, υποπίπτοντας, ίσως, σε αντιφάσεις. Εν ολίγοις, ενδεχομένως αναγνωρίζουν τη γλωσσική αλλαγή ως διαδικασία -μάλλον αποκομμένη από την εκπαίδευση και τις πρακτικές της-, όμως, τελικά, η άποψή τους δεν επηρεάζει και την αντίδρασή τους ως προς τα λάθη των μαθητών τους. Για παράδειγμα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται παραπάνω θα διόρθωναν "λάθη"

(βλ. Παράρτημα) -αν και για διαφορετικούς λόγους- όπως: *τους ψήφους (Το χρησιμοποιούνε και πάρα πολλοί, αλλά αυθόρμητα θα το διόρθωνα. Να σου πω αλήθεια. [Ιβ' εκπ/κός]), εισάχθηκε (Θα έλεγα στα παιδιά ότι είναι ένας τύπος που έχει καταλήξει να χρησιμοποιείται έτσι, αλλά, αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε, ειδικά στον γραπτό λόγο, να χρησιμοποιήσουμε τον τύπο "εισήχθη". [Η' εκπ/κός]), διαρρέω + αντικείμενο (ως μεταβατικό/ μεταβιβαστικό ρήμα) (Ναι. Είναι αμετάβατο. [Η' εκπ/κός])· και Εκεί θα πήγαινα πολύ "κλασικά", φιλολογικά, για κάποιον λόγο. [Ιβ' εκπ/κός]), επέλεξε (ως τύπο προστακτικής έγκλισης) (Ναι, προφανώς εδώ είναι προστακτική, δεν είναι δυνατόν να είναι "επέλεξε", είναι "επίλεξε". Θεωρώ ότι είναι λάθος γραμματικός τύπος. [Η' εκπ/κός])· και Το διορθώνω, ναι, και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Και όχι μόνο στο σχολείο, το διορθώνω και στους γνωστούς μου. [Ιβ' εκπ/κός]).*

Από την άλλη, εκφράστηκαν και αντίθετες απόψεις με ξεκάθαρο τρόπο, περιοριστικές ως προς τη θέση του γλωσσικού λάθους στο σχολείο (οι οποίες επιβεβαιώθηκαν και κατά τις ανταποκρίσεις στο πρακτικό μέρος της συνέντευξης): *Η γλώσσα έχει μια ιστορία, ένα υπόβαθρο, δεν μπορείς να αλλοιώνεις έτσι απλά την υπόστασή της. (Θ' εκπ/κός)· και Δεν αποκτά έτσι θέση στο σχολείο το γλωσσικό λάθος. (Γ' εκπ/κός).*

7. Γενικά Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να λύσει προβλήματα στα οποία διακυβεύονται πολιτισμικά και γλωσσικά θέματα. Αυτό που μπορεί και πρέπει να κάνει [...] είναι να παρέχει μια βάση για την ανάλυση εννοιών έτσι ώστε να μη γίνονται δεκτές σκοταδιστικές, σωβινιστικές και παράλογες εξηγήσεις.

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης

Τη λέξη και την άνοιξη, αν δεν τις βρεις, τις φτιάχνεις.

Social waste (μουσικό συγκρότημα της Χιπ Χοπ/ Ραπ), Σα πρόκες

Στο πρώτο μέρος των Συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν ανά ενότητα οι εξαγόμενες από τα ερευνητικά αποτελέσματα ιδέες και προεκτάσεις του ερευνητή. Θα επιδιωχθεί να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις -ενίοτε και οι προκαταλήψεις- των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή, καθώς και η σχέση των παραπάνω με την εκπαίδευση. Τέλος, θα επιχειρηθεί να συσχετισθεί η διαμορφωμένη άποψη που εκφράζουν με τα προσωπικά τους στοιχεία, τα οποία έχουν παραθέσει στον ερευνητή κατά το πρώτο στάδιο της συνέντευξης.

7.1. Θεωρητικές αιτίες και προτάσεις

Ο "οδοστρωτήρας" της πρότυπης γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως εύστοχα αναφέρθηκε από έναν από τους συμμετέχοντες, φαίνεται ότι είναι πολύ ισχυρός· άλλωστε, κοινωνικοπολιτικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι φαίνεται να τον επιβάλλουν· η αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και η ενδυνάμωση του -πολιτικού- αιτήματος για την ενίσχυσή της έρχονται σε αντίθεση με τις ιδεολογίες και τις πρακτικές της -παραδοσιακής τουλάχιστον- εκπαίδευσης. Ο περιορισμός της ποικιλίας εύλογα αποδίδεται ιστορικά στη γραφή, στον αλφαριθμητισμό και στην υποχρεωτική εκπαίδευση· η επιβολή της πρότυπης γλώσσας φαίνεται να ενισχύει την ιδέα ότι η γλώσσα του σχολείου και της κοινωνικής καταξίωσης -οφείλει να- διαφέρει από αυτήν της καθημερινής ζωής.

Θα μπορούσε να παρατεθεί στο σημείο αυτό η άποψη του Αμερικανού κοινωνιογλωσσολόγου William Labov, ο οποίος εφιστά την προσοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση -καθηγητών, ψυχοπαιδαγωγών, κοινωνιολόγων- ώστε η γλώσσα των παιδιών να μη θεωρείται ανεπαρκής· η γλώσσα τους, και μαζί και η κουλτούρα που αυτή εκφράζει, είναι απλώς διαφορετική από την ομιλία και τον πολιτισμό που ορίζονται από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση θα πρέπει, λοιπόν, να αναλάβει την ευθύνη της παρέμβασης, ώστε να μη στιγματιστεί η γλωσσική, μορφωτική και πολιτισμική διαφοροποίηση, και το σχολείο να αναδειχθεί σε χώρο συνάντησης και ανταλλαγής διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών (De Mauro, 2007, σσ. 20-21).

Όπως έχει επισημάνει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, "Θα ήταν λάθος και ασυγχώρητη στενοκεφαλιά αν ήθελε κανείς να αποκλείσει από την κοινή γλώσσα καθεμιά όμορφη

λέξη, έναν τύπο που εκφράζει κάτι ξεχωριστό, έναν ιδιωτισμό", λόγω του γεγονότος ότι είναι αποκλίνων."

Η ατομική γλώσσα του καθενός έχει το πλεονέκτημα να εκφράζει με απόλυτη ακρίβεια οποιαδήποτε σκέψη σε οποιοδήποτε τόπο, χρόνο και γλωσσικό περιβάλλον. Αν και δεν είναι δυνατή η συστηματική και γενικευμένη διδασκαλία των κοινωνικών νεοελληνικών γλωσσικών διαλέκτων, όπως η γλώσσα των νέων ή η διδασκαλία των "ειδικών γλωσσών", όπως είναι, για παράδειγμα, η γλώσσα του ποδοσφαίρου, παρόλα αυτά, επειδή η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, δεν θα έπρεπε να αποκλειστούν από τη γλωσσική διδασκαλία ορισμένες ιδιωματικές λέξεις και φράσεις των οποίων η χρήση έχει γενικευθεί. Οι διαπιστώσεις αυτές φανερώνουν τη σημασία των διαφόρων ποικιλιών για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Τέλος, χαρακτηριστική είναι η άποψη του γλωσσολόγου και πολιτικού Tullio de Mauro στο έργο του "Δέκα θέσεις για μια δημοκρατική γλωσσική εκπαίδευση" πως "το σχολείο έχει υποχρέωση να άρει τις οποιοσδήποτε γλωσσικές διακρίσεις, να αναδεικνύει τη γλωσσική ισότητα ως έναν από τους βασικούς στόχους του δημοκρατικού πολιτεύματος, και να προστατεύει και να προάγει τη γλωσσική ιδιαιτερότητα" (Θέση Τέταρτη) (De Mauro, 2007, σσ. 37-38). Όπως συνεχίζει ο de Mauro και στην Όγδοη Θέση του, η διαπίστωση ότι υπάρχει γλωσσική ποικιλότητα στους μαθητές που συγκροτούν την ίδια ομάδα συνιστά έναυσμα για ευρύτερες και βαθύτερες διερευνήσεις προς την κατεύθυνση της γεωγραφικής, κοινωνικής και ιστορικής ποικιλότητας, η οποία χαρακτηρίζει τη γλωσσική κληρονομιά των μελών της ίδιας κοινότητας (De Mauro, 2007, σ. 53).

7.2. Η αιτία διαμόρφωσης των αντιλήψεων- στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση

Όπως λεπτομερώς αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος της μεθοδολογίας τής παρούσας μελέτης, το πρώτο τμήμα της συνέντευξης αφορούσε προσωπικές ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς· έγινε προσπάθεια να συσχετισθούν οι απαντήσεις τους σε αυτές τις πρώτες ερωτήσεις (περιγραφικές ερωτήσεις- descriptive questions) με τις ανταποκρίσεις στις επόμενες (ερωτήσεις γνώμης- opinion questions)· η συνάρτηση

των απαντήσεων αυτών θεωρείται πως αποδεικνύει τη στάση τους -και τα αίτια αυτής- απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα.

7.2.1. Παράγοντες που δε συνδέονται με τη διαμόρφωση θετικής- "ανοιχτής" ή αρνητικής- "κλειστής"- περιοριστικής στάσης αναφορικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση

7.2.1.1. Το φύλο

Είναι φανερό πως το φύλο του εκπαιδευτικού δεν παίζει απολύτως κανέναν ρόλο στη διαμόρφωση στάσης αναφορικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση. Ποικίλες και ποιοτικά διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις εκφράστηκαν τόσο από γυναίκες εκπαιδευτικούς, όσο και από άνδρες.

7.2.1.2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας

- Επίσης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην α' φάση της έρευνας ("εν ενεργεία"), τα χρόνια προϋπηρεσίας δε φαίνεται να διαδραματίζουν κάποιον ρόλο στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στο γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή.
- Αντιθέτως, εάν οι απόψεις των καθηγητών της παραπάνω κατηγορίας συγκριθούν με τις αναφορές που καταγράφηκαν κατά τη β' φάση της έρευνας, διαφαίνεται πως οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί (της α' φάσης) είναι -οι περισσότεροι- πιο δεκτικοί στο λάθος, είναι σε θέση να αναλύσουν τις διάφορες εκφάνσεις του, ενώ φαίνεται πως έχουν αναστοχαστεί πάνω στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της αξιολόγησης των μαθητικών γλωσσικών λαθών.

7.2.1.3. Οι γενικές μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές

Οι -ανεξαρτήτως ειδίκευσης- μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές είναι δύσκολο να συσχετισθούν με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το θέμα. Πρέπει να τονιστεί, βέβαια, το γεγονός πως η α' φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε Πειραματικό σχολείο, μορφή εκπαίδευσης η οποία προϋποθέτει από τους διδάσκοντες σε αυτήν την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος· επίσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στη β' φάση της έρευνας τυγχάνει να είναι επίσης κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ λίγοι από αυτούς βρίσκονται στο τελικό στάδιο παράδοσης της διπλωματικής τους εργασίας.

7.2.2. Παράγοντες που ενδεχομένως συνδέονται με τη διαμόρφωση θετικής- ανοιχτής ή αρνητικής- κλειστής- περιορισμένης στάσης αναφορικά με τη γλωσσική διαφοροποίηση

7.2.2.1. Η επιστημονική (προπτυχιακή/ μεταπτυχιακή/ διδακτορική) ειδίκευση- Γλωσσολογική, παιδαγωγική και κλασική ακαδημαϊκή κατεύθυνση

- Η ειδίκευση -μέσω μεταπτυχιακού ή/ και διδακτορικού τίτλου σπουδών- κάποιων από τους ερωτώμενους φιλόλογους φαίνεται πως διαδραματίζει -μεγαλύτερο ή μικρότερο- ρόλο στην προσέγγισή τους σχετικά με τα συζητούμενα θέματα. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται αρχικά η αντίληψη για το γλωσσικό λάθος καθηγητή με εξειδίκευση στη Νεοελληνική Φιλολογία- Λογοτεχνία, ο οποίος πρωταρχικά το συνδέει με την κατανόηση του κειμένου, καθώς και με την ερμηνεία του από τους μαθητές, σε κάθε περίπτωση, υπογραμμίζει τη σχέση του με την πρόσληψη λόγου: *Ο ένας (σσ. στόχος της δουλειάς μου) είναι να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν. Που σημαίνει, δηλαδή, να κατανοούν. Άρα, αυτό που θα θεωρήσουμε γλωσσικό λάθος, καταρχάς στην ανάγνωση, είναι κάτι που θα τους οδηγήσει σε λάθος κατανόηση. Άρα, λοιπόν, εκεί, δεν ξέρω κατά πόσο είναι γλωσσικό λάθος, ή είναι ένα λάθος που αφορά την αντίληψη του κόσμου, το πώς μελετούν, κ.τ.λ. Ο δεύτερος στόχος είναι να μπορούν να μουν σε έναν διάλογο με το κείμενο, δηλαδή να μουν σε μια διαλογική σχέση μαζί του, οπότε εκεί το γλωσσικό λάθος, και η δουλειά μου ως δασκάλου είναι ακριβώς να αξιοποιηθεί αυτό το πράγμα για κάτι που νομίζω ότι θα τους οδηγήσει σε κάτι καλύτερο, σε καλύτερη κατανόηση. (Α' εκπ/κός).*
- Αντίστοιχα, φιλόλογος με ειδίκευση στην Ιστορία, συνδέει άμεσα το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή με την εκάστοτε κοινωνικοπολιτική και οικονομική συγκυρία (βλ. 2.2.2.), αποσυνδέοντας τις έννοιες από τις ενδογλωσσικές αιτίες που συμβάλλουν στην: *Η γλωσσική αλλαγή εκφράζει την εξέλιξη της κοινωνίας. Δηλαδή: η κοινωνία ανθεί; και η γλώσσα θα είναι ανθοφορούσα και αυτή. Η κοινωνία παρακμάζει; θα υπάρξει αντανάκλαση και στη γλώσσα. Το ερώτημα το βλέπω από πολιτική άποψη πρώτα. Δηλαδή, δεν μπορώ να αρνηθώ, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι κάτι το οποίο έχει πάρει μεγάλη έκταση δεν είναι λάθος. Το ζήτημα, για μένα, είναι άλλο. Γιατί έχει πάρει τόσο μεγάλη έκταση, σε μια "α'" περίοδο, κι όχι σε μια άλλη; Γιατί πάρα πολλοί άνθρωποι που μιλάνε, φιλόλογοι, γλωσσολόγοι, κ.τ.λ. λένε ότι "ναι, ήδη από τους αλεξανδρινούς*

χρόνους, μετά την κλασική εποχή, έχουν αρχίσει αποκλίσεις κ.τ.λ. κ.τ.λ.". Φυσικά άρχισε η απόκλιση. Γιατί, όμως, άρχισε η απόκλιση; Ερμηνεύεται ιστορικά! Όταν ο Μέγας Αλέξανδρος παίρνει την αρχαία ελληνική γλώσσα και την πάει στα πέρατα του κόσμου, φυσικά θα γίνει η αλλαγή. Είναι δυνατόν να μη γίνει; Αλλά πρέπει να ξέρω γιατί γίνεται. Φυσικά θα επικρατήσει, αφού ολόκληρος κόσμος, ολόκληροι λαοί μιλάνε πλέον έτσι, θα επικρατήσει αυτό. Σήμερα, η νέα τάση της παγκοσμιοποίησης, όπου δεν υπάρχει πλέον εθνική αστική τάξη, υπάρχει διεθνής ελίτ, ούτε να την πω "αστική τάξη", οικονομική ελίτ, αυτή η οικονομική ελίτ θέλει μία κοινωνία με λίγους μορφωμένους, που θα κάνουν τη δουλειά που πρέπει να κάνουν, και η μάζα δεν χρειάζεται ούτε μόνιμη δουλειά να έχει, δε χρειάζεται ούτε μόρφωση να έχει, γιατί τη μόρφωση τη θέλανε οι αστοί επειδή ακριβώς έπρεπε να δουλέψουν αυτοί οι άνθρωποι. Σήμερα, πια, τα πράγματα οργανώνονται διαφορετικά. Και αν ασχοληθείς μ' αυτό το ζήτημα, θεωρώ ότι πρέπει να το δεις και από γλωσσολογική, και από κοινωνιολογική, και πολιτική σκοπιά. (Β' εκπ/κός)

- Όπως φαίνεται στα Ερευνητικά Αποτελέσματα της παρούσας μελέτης (βλ. 6.1.5.1.), οι απόφοιτοι της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας του Φιλολογικού τμήματος -καθώς και ένας συμμετέχων που ασχολήθηκε με τη Θεωρητική και την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο- αποδεικνύουν μια πιο "ανοιχτή στάση" απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, καθώς αναγνωρίζουν την ύπαρξη εσωτερικών λαθών, ασυμμετριών στο γλωσσικό σύστημα και διαφοροποιήσεων οι οποίες δεν έχουν κατακυρωθεί, καθώς δεν έχουν συστηματοποιηθεί ή η διαδικασία της γλωσσικής αλλαγής δεν έχει ολοκληρωθεί για αυτές (βλ. 6.1.7.2.). Ταιριάζουν, λοιπόν, οι ανταποκρίσεις τους με την τεκμηριωμένη άποψη του Γ. Μπαμπινιώτη (βλ. 1.3.) περί μεταβολής που εγκυμονείται στο σύστημα της γλώσσας από κάποια εσωτερική του ανάγκη του (π.χ. για συμμετρία ή οικονομία). Επίσης, αναφέρθηκε πολλές φορές από τους ίδιους εκπαιδευτικούς πως τα λάθη συνδέονται και με την ίδια την εξέλιξη της γλώσσας, και του ευρύτερου κόσμου, άποψη που συμβαδίζει με τις θεωρητικές γλωσσολογικές παραδοχές (βλ. 2.3.3.).
- Οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Κατεύθυνσης του τμήματος Φ.Π.Ψ. φαίνεται πως δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο παιδαγωγικό "αποτύπωμα" της διόρθωσης (βλ. 5.1.7.1.), καθώς και στο επικοινωνιακό κλίμα που καλούνται να συνδιαμορφώσουν με τους μαθητές τους εντός της τάξης (βλ. 2.8). Είναι εμφανές

πως ενδιαφέρονται περισσότερο αφενός για τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, και αφετέρου -λειτουργώντας περισσότερο μαθητοκεντρικά- για τον χώρο και τον χρόνο που θα προσφέρουν στον μαθητή/στη μαθήτριά τους ώστε αυτός/αυτή να εκφραστεί αυθόρμητα, ελεύθερα και με παρηρησία.

- Τέλος, στην "άλλη άκρη του νήματος" -σε σχέση με τους γλωσσολόγους- βρίσκονται οι κλασικοί φιλόλογοι φαίνεται πως βρίσκονται έλκονται από τη "βαρύτητα" παλαιότερων γλωσσικών μορφών, ίσως και της ίδιας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, κάτι που επηρεάζει και την αντιμετώπιση γλωσσικών λαθών των μαθητών τους (βλ. 5.1.7.3.).

7.2.2.2 Το προσωπικό βίωμα

Επίσης, σύμφωνα με ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας, είναι δυνατή η σύνδεση της αντιμετώπισης του γλωσσικού λάθους με κάποιο προσωπικό βίωμα: *Αλλά περισσότερο από όλα αυτά υπάρχει το εξής: Είναι ένα προσωπικό βίωμα, όταν ήμουν νέος καθηγητής, χρησιμοποιούσα τη λέξη "ήσαν". Και είναι κάτι που το χρησιμοποιούμε στην Πελοπόννησο αρκετά. Κάποια μαθήτριά, ειρωνευόμενη τον λόγο μου, είπε ότι «δεν υπάρχει "ήσαν"», «υπάρχει μόνο "ήταν"»· «κι αυτό το λένε οι Βλάχοι κ.τ.λ.». Αυτό, νομίζω, ότι με επηρέασε στη συνέχεια, επειδή μου στοίχισε πολύ τότε, να αλλάζω, δηλαδή, άποψη για την παρέμβαση που κάνει κάποιος σε αυτό που θεωρεί λάθος. Εκεί υπάρχει μία επικοινωνιακή ηθική, ας την πούμε, πώς παρεμβαίνει κανείς. (Α' εκπ/κός).*

7.2.2.3 Η γλωσσική και κοινωνικοπολιτική ιδεολογία

Η κυριότερη πεποίθηση του ερευνητή σχετικά με τη στάση που υιοθετεί κάποιος απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα και διαφοροποίηση, το γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή αποτελεί το γεγονός πως η αντίληψη του καθενός εκπαιδευτικού -όπως και κάθε πολίτη- συνδέεται άμεσα και απαρέγκλιτα με την ιδεολογία του. Την πεποίθησή του αυτή στήριζαν -αυθόρμητα- και ορισμένα από τα ερωτώμενα άτομα, τα οποία συμφωνούν μαζί του σχετικά με τη σχέση της αντίληψης του λάθους και την ιδεολογία: *Εγώ, όταν μου μιλάει κάποιος για λάθος, προσπαθώ να καταλάβω γιατί με ρωτάει. Και από ποια ιδεολογική, κυρίως, αφετηρία, ξεκινάει. Οπότε, όταν μου λέει κάποιος λάθος, ας πούμε, με ενδιαφέρει και γιατί το εξετάζει, αν είναι ακόμα και ερευνητής. Γιατί όλα αυτά παίζουν ρόλο (Β' εκπ/κός).* Άλλος ερωτώμενος απάντησε

πως: Αυτό, τώρα, είναι πολύ, ξέρεις... Αλέξανδρε, είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει σχέση και με τη γλωσσική μας, ας πούμε... και με την πολιτική μας ταυτότητα (Στ' εκπ/κός).

Έχει γίνει κατανοητό πως τα "λάθη" συγκρίνονται με την πρότυπη γλωσσική νόρμα. Η τυποποίηση -που συνδέεται άρρηκτα με το γλωσσικό πρότυπο- καλλιεργεί την ψευδαίσθηση μιας κοινής, ενιαίας γλώσσας για όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, χωρίς αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στιγματίζεται ως λανθασμένο οτιδήποτε ξεφεύγει από αυτήν τη νόρμα, όχι μόνο από τους θεσμικούς φορείς, αλλά και από τους υπόλοιπους φυσικούς ομιλητές.

Κατά συνέπεια, η τυποποίηση και η επακόλουθη κυριαρχία της νόρμας υποδαυλίζει και τη γλωσσική αντίληψη ότι η γλωσσική αλλαγή ταυτίζεται με τη γλωσσική παρακμή, άποψη που είναι ευρύτατα διαδεδομένη στην Ελλάδα, και η οποία διαφάνηκε σε απαντήσεις κάποιων συμμετεχόντων στην έρευνα (βλ. 5.4.1.). Όμως, όπως είναι σήμερα καθολικά αποδεκτό, όλες οι γλώσσες αλλάζουν, ή, καλύτερα, οι φυσικοί ομιλητές, άλλοτε τελείως ενσυνείδητα, άλλοτε ίσως χωρίς ιδιαίτερη συνείδηση, αλλάζουν τη γλώσσα τους. Έχει αποδειχτεί πολλές φορές, και σε συνάρτηση με διάφορες γλώσσες, ότι αυτά που αποκαλούμε "συστηματικά" λάθη είναι σχεδόν πάντοτε προπομποί των επακόλουθων ή και ήδη πραγματωμένων γλωσσικών αλλαγών.³³

Η συνειδητοποίηση ότι τα λεγόμενα "λάθη" είναι συχνά γλωσσικές ποικιλίες που οδηγούν στη γλωσσική αλλαγή οδηγεί αναπόδραστα στο συμπέρασμα ότι ο στιγματισμός των γλωσσικών αυτών επιλογών και των ομιλητών τους δε βασίζεται στη γλωσσική πραγματικότητα, αλλά σε μία ιδεολογική τοποθέτηση διαχωρισμού των ανθρώπων σε "γνώστες" και "μη γνώστες" της γλώσσας. Πόσω μάλλον όταν και οι ίδιες οι νόρμες συχνά διαφοροποιούνται κατ' ακολουθία με τις συγκεκριμένες γλωσσικές αλλαγές· με άλλα λόγια, τα "λάθη" τού σήμερα είναι η νόρμα τού αύριο (βλ. 2.2.2. και 2.2.3.). Οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις δεν είναι εύκολο να γίνουν αποδεκτές από ανθρώπους που δεν τους το επιτρέπει η κοινωνικοπολιτική ιδεολογία τους.

Η ιδεολογία τού καθενός συνδέεται με την προσωπική του έκφραση, καθώς και με τις απόψεις του αναφορικά με τη γλώσσα. Η γλώσσα δεν είναι αθώα· πολυάριθμες

³³ Μαρκόπουλος, Θ. *Η γλωσσική ιδεολογία του "σωστού" και του "λάθους"*.

κοινωνικές πληροφορίες και ιδεολογικά μηνύματα κάθε είδους περιέχονται στις λέξεις, στις πιο απλές φράσεις, στον χειρισμό των λέξεων και της σύνταξης, και στις γραμματικές επιλογές που κάνει ο κάθε ομιλητής. Η κοινωνική διαστρωμάτωση, οι αξίες, οι προσλήψεις και άπειροι κοινωνικοί προσδιορισμοί εκφράζονται στη γλώσσα. Επίσης, εάν κάποιος δεν πιστεύει στην "ισομορφία των γλωσσών"³⁴, στην κοινωνική κατασκευή της νόρμας, του "σωστού" και του "λάθους" είναι λογικό να μεταφέρει αυτές του τις πεποιθήσεις και εντός τάξης. Τέλος, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, η ίδια η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάποιος για να μιλήσει για τη γλώσσα κρύβει πεποιθήσεις για τη γλώσσα: "υπάρχει πολύ στενή σχέση ανάμεσα στον τρόπο που μιλάμε για ένα επιστημονικό αντικείμενο και τον τρόπο που το βλέπουμε, το εννοούμε, το αντιλαμβανόμαστε"³⁵. Με την ίδια λογική, η γλώσσα που ο καθένας χρησιμοποιεί για να ορίσει τι είναι γλώσσα, τι είναι γλωσσικό λάθος, τι είναι γλωσσική αλλαγή αποκαλύπτει τις συνειδητές ή λανθάνουσες πεποιθήσεις του για το τι είναι γλώσσα, και τελικά αποκαλύπτει την ιδεολογία του. Δεν μπορεί να διαχωριστεί η γλώσσα από την παιδεία, τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες, τις ιδεολογίες, τις συμπεριφορές, τις χειρονομίες, την ενδυμασία (Φραγκουδάκη, 1999). Έτσι, εάν ένας εκπαιδευτικός έλκεται από τη "βαρύτητα" των πιο παραδοσιακών, "αρχαιοπρεπών" και λόγιων τύπων -ενδεχομένως εάν του ασκείται ένα γόητρο από την "περικλεή" ελληνική αρχαιότητα- θα δράσει ανάλογα εντός και εκτός τάξης. Ενδεχομένως, εάν κάποιος εμφυσείται από "συντηρητική"³⁶ κοινωνικοπολιτική ιδεολογία ως προσωπικότητα, και αισθάνεται άβολα απέναντι στις "προοδευτικές"³⁶ αλλαγές στην καθημερινότητά του, ίσως να μην είναι δεκτικός ούτε απέναντι στην αλλαγή της γλώσσας.

7.2.2.4 Η αντίληψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού- Η εκπαιδευτική ιδεολογία

Ενδεχομένως, η προαναφερθείσα κοινωνικοπολιτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού μεταφέρεται και εντός τάξης (όπως, χαρακτηριστικά αναφέρθηκε σε μία από τις τελευταίες συνεντεύξεις: *Την ιδεολογία τη φέρουμε στο πετσί μας. Θα τη μεταφέρουμε και στον χώρο εργασίας μας*)· τις περισσότερες φορές, μάλιστα, συνδέεται άμεσα και με την αντίληψή του για τον ρόλο του σχολείου, καθώς και για τον ρόλο του ίδιου και

³⁴ Η ανυπαρξία ιστορικά ή και συγχρονικά γλωσσών "αυθεντικότερων" από άλλες, ανώτερων και κατώτερων.

³⁵ S. Pit Corder, *Introducing applied linguistics*

³⁶ Ο όρος χρησιμοποιείται -προφανώς- χωρίς άμεσα πολιτική ή κομματική συνυποδήλωση.

του μαθητή. Θα μπορούσε- στο σημείο αυτό- να γίνει μία σύζευξη με την εκπαιδευτική ιδεολογία περί δασκαλοκεντρικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Προεκτείνοντας την παραπάνω λογική, ο ερευνητής συνδέει την αντιμετώπιση του λάθους και της αλλαγής με το κατά πόσο, από τη μία, τοποθετεί ο κάθε διδάσκων τον εαυτό του σε ρόλο αυθεντίας -δρώντας, έτσι με τρόπο δασκαλοκεντρικό και θεωρώντας, παράλληλα, τον μαθητή ως "άδειο δοχείο" που φοιτά στο σχολείο για να αποκτήσει "γλωσσική αγωγή"-, ή, αντίθετα, κατά πόσο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως απλό συντονιστή της γνώσης και της διδακτικής διαδικασίας -ακολουθώντας μια μαθητοκεντρική προσέγγιση-, και το παιδί ως ισότιμό του στην τάξη -αν και όχι ίσο.

Αναλογικά, εάν κάποιος θεωρεί τον εαυτό του ως κάτοχο της απόλυτης γνώσης και αλήθειας, παρομοίως θα εκφράζεται και για τη γλωσσική πρότυπη νόρμα· είναι φανερό, δε, πως δε θα εμφυσείται από τις αρχές του κονστρουκτιβισμού κατά τις διδακτικές του πρακτικές.

Ο βασικός ρόλος, όμως, των εκπαιδευτικών δεν είναι η μετάδοση των γνώσεων, είναι η αγωγή και η διαπαιδαγώγηση των νέων για μια ανθρωπιστική κοινωνία, για έναν δίκαιο κόσμο, για την προαγωγή ενός "ανθρωποειδώλου" χειραφέτησης. Ο εκπαιδευτικός και στοχαστής Paulo Freire περιγράφει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τον ρόλο που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγοί, και οι διανοούμενοι: «Σε όλα τα στάδια της απελευθερωτικής τους πάλης, οι καταπιεζόμενοι πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους ως ανθρώπους που αγωνίζονται να κατακτήσουν τον οντολογικό και ιστορικό τους προορισμό και που δεν είναι άλλος από την ολοκλήρωσή τους ως ανθρώπινες υπάρξεις. Το να υπάρχουν ως άνθρωπος είναι το ίδιο με το να ονοματίζεις τον κόσμο, που ισοδυναμεί με το να αλλάζεις τον κόσμο»³⁷.

Κάτι που επίσης, ενδεχομένως, παίζει ρόλο αναφορικά με την εκπαιδευτική ιδεολογία του καθενός -και τη συνεπακόλουθη στάση του απέναντι στο μαθητικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή- είναι η αντίληψη για τη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Το σχολείο είναι ένας τυπικός θεσμός, δηλαδή, μια κοινωνικά "αποδεκτή" δομή με συγκεκριμένες λειτουργίες (εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση, επιλογή και νομιμοποίηση) με συγκεκριμένη οργάνωση, η οποία διαπνέεται από υπολογιστικότητα, προβλεψιμότητα, αποδοτικότητα, έλεγχο και εξειδίκευση (Νόβα-

³⁷ <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/sholeio-kai-oi-ideologies>.

Καλτσούνη, 2010). Η έννοια της γνώσης, δε, που επιλέγεται στις σημερινές μεταμοντέρνες κοινωνίες είναι η χρήσιμη γνώση, η οποία πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την οικονομία. Κατ' επέκταση, η γνώση που εμπεριέχεται στα σημερινά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζεται από την απουσία σύνδεσης μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα), την απουσία σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων με την πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές, την αντίληψη ότι η γνώση είναι αυτοσκοπός και μεταδίδεται με συγκεκριμένο τρόπο και από συγκεκριμένους θεσμούς και την άποψη ότι η σχολική γνώση είναι κάτι ανεξάρτητο από την καθημερινή γνώση.

Συνεπώς, αποτελεί ιδεολογικό ζήτημα -τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για θεσμικά κείμενα όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα- το εάν και κατά πόσο το σχολείο οφείλει να συνδέεται με τρόπο αμεσότερο με την κοινωνία· στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, "σύνδεση με την κοινωνία" σημαίνει αφενός προσέγγιση ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και την αυθεντική γλωσσική πραγμάτωση που λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου στην καθημερινότητα των μαθητών, και αφετέρου εκπλήρωση των πραγματικών γλωσσικών απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

Τέλος, η αντίδραση του καθενός εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος και τη γλωσσική αλλαγή συνδέεται και με την αντίληψή του σχετικά με το εάν η εκπαίδευση καλείται να "ομογενοποιήσει" την κοινωνία, ή εάν αποτελεί στόχο της η αγωγή στην αυτόνομη μάθηση και η αγωγή στη δημιουργικότητα (αποτέλεσμα της οποίας θα είναι η ικανότητα του μελλοντικού πολίτη να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δημιουργικά και να είναι σε θέση να χειρίζεται τη γλώσσα ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας). Έτσι, φαίνεται πως πολλοί φιλόλογοι θεωρούν πως ο μαθητικός πληθυσμός είναι γλωσσικά ομοιογενής -ως προς τη μεταβατική γλώσσα και το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο-, οπότε, λόγω αυτής της κοινής γλωσσικής βάσης, όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν γλωσσικά με τον ίδιο τρόπο και την ίδια ταχύτητα. Επίσης, τα σχολικά βιβλία προϋποθέτουν μια απόλυτα ομοιογενή μαθητική γλωσσική κοινότητα η οποία, στην πράξη, δεν υφίσταται. Οπότε, κρίνεται αναγκαία η εκτενέστερη πραγμάτευση των κοινωνικών διαλέκτων, ώστε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η κοινή νόρμα διαφοροποιείται αισθητά από τις "περιθωριακές", αλλά καθόλου υποδεέστερες -με γλωσσολογικά και όχι κοινωνικά κριτήρια- ποικιλίες (Χαραλαμπίκης, 1994, σ. 34).

7.3. "Εν ενεργεία" και "μελλοντικοί" εκπαιδευτικοί

Εάν μπορεί να γίνει μία σύγκριση ανάμεσα στους συμμετέχοντες της α' φάσης της έρευνας και σε αυτούς της β', καλό θα ήταν να αναφερθεί πως οι πρώτοι εμφανίζονται -ενδεχομένως και λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας τους- πιο δεκτικοί απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική αλλαγή (βλ. 6.2.1.2.). Αντιθέτως, οι δεύτεροι -όντας εγγύτερα χρονικά στις σχολικές και ακαδημαϊκές τους εμπειρίες και σπουδές- ορίζουν και αντιμετωπίζουν το περιγραφόμενο φαινόμενο με "τεχνοκρατικό" τρόπο, χωρίς εμφανή ευελιξία.

Και στις δύο κατηγορίες, όμως, είναι εμφανής η έλλειψη επιμόρφωσης στη Διδακτική της μητρικής γλώσσας, καθώς -πολλές φορές- δρουν με βάση την προσωπική τους γλωσσική ιδεολογία, παρεμβαίνουν στα λάθη των μαθητών τους βάσει αυτής, ενώ τους λείπουν τα κριτήρια και οι διάφορες μέθοδοι διόρθωσης των γλωσσικών λαθών.

7.4. Το γλωσσικό λάθος και η γλωσσική αλλαγή

Επιπροσθέτως, διεφάνη μια ιδιαίτερα μεγάλη δυσκολία των φιλόλογων αναφορικά με τον ορισμό του γλωσσικού λάθους, την προσέγγιση της σχέσης του με τη γλωσσική αλλαγή, και την αξιολόγηση των λαθών των μαθητών τους· χαρακτηριστικές είναι οι πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους απαντήσεις που δόθηκαν ως προς τους τρόπους διόρθωσης των μαθητικών λαθών (6.1.7., 6.1.7.1., 6.1.7.2., 6.1.7.3., 6.1.7.4.). Οι περισσότεροι συζήτησαν τις έννοιες αποκλειστικά με βάση τις -θεωρούμενες από τους ίδιους- κατηγορίες του λάθους και τις τεχνικές διόρθωσής του, χωρίς να συνδέουν την αναφορά τους με κάποια θεωρητική γνώση. Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Χαραλαμπίδης (Χαραλαμπίδης, 1994, σσ. 43-44), πολλοί φιλόλογοι καθηγητές πιστεύουν ότι, για να διδάξουν αποτελεσματικά το γλωσσικό μάθημα, δε χρειάζονται θεωρητικές, αλλά πρακτικές γνώσεις· επίσης, συνήθως απορρίπτουν τη -θεωρούμενη για τους ίδιους- "θεωρητικολογία" της γλωσσολογίας, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι οι "μαχόμενοι" εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν τις καθημερινές πρακτικές εκπαιδευτικές ανάγκες των τάξεών τους, κάτι που ο Halliday χαρακτηρίζει ως "απόδειξη διανοητικής οκνηρίας".

Έτσι, η γλωσσική αλλαγή φάνηκε πως αποτελεί για το σχολείο μία έννοια μακρινή, θεωρητική, "κοινωνική", και, ενδεχομένως, πολλές φορές απορριπτέα έως και "επικίνδυνη". Η παραπάνω άποψη είναι καταφανής σε πολλές από τις απαντήσεις που

παρουσιάζονται στα Ερευνητικά Αποτελέσματα (6.3., 6.3.1.). Χαρακτηριστική ήταν η παρακάτω αναφορά: *Δε συμφωνώ ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν πρώιμους μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής, εννοώ δεν το δέχομαι... δε θέλω να το δεχτώ αλλά έτσι είναι* (Γ' εκπ/κός). Οι καθηγητές θεωρούν πως αποτελεί φαινόμενο που λαμβάνει χώρα μόνο εκτός σχολείου, και, ίσως, από περιθωριακές κοινωνικές ομάδες, καθώς και από ενήλικες μόνο ηλικιακές κατηγορίες. Σε κάθε περίπτωση, είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να αποκλειστεί -κατά το δυνατόν- από το σχολικό πλαίσιο. Στις παρατιθέμενες απαντήσεις, επίσης, διαφαίνονται οι αντιλήψεις τους για τον - "γλωσσοδιδακτικό" και γενικότερο- ρόλο του σχολείου, καθώς και η πλήρης αποσύνδεσή του από την κοινωνία, την καθημερινή πραγματικότητα και την εξωσχολική ζωή των παιδιών.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως μητρικής είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν τα θεωρητικά πλαίσια μέσα στα οποία οφείλουν να κινηθούν, καθώς και τις εναλλακτικές θεωρητικές και πρακτικές δυνατότητες που υπάρχουν.

Γίνεται κατανοητό πως η προσέγγιση του μαθήματος της Γλώσσας επιβάλλεται να αλλάξει στόχευση· από γλωσσολογική άποψη, οι μαθητές μαθαίνουν την αντιεπιστημονική πληροφορία ότι υπάρχει μία και μόνη ορθή εκδοχή του λόγου, μία μόνο γλώσσα σωστή και καλής ποιότητας. Αναλογικά, τα λάθη που σχετίζονται με το κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (μορφολογικό, συντακτικό, κειμενικό, σημασιολογικό, κοινωνιοπραγματολογικό) είναι απαραίτητο να προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο μεταξύ τους. Η ανάγκη επιμόρφωσης των φιλόλογων σχετικά με γλωσσολογικά, διδακτικά, παιδαγωγικά και διεπιστημονικά θέματα θεωρείται αυτονόητη, καθώς η "γλωσσική αγωγή" συντελείται πράγματι και στο σχολείο, "χωρίς να έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στοιχειώδεις γνώσεις για το τι είναι γλώσσα, πώς λειτουργεί και πώς, ως συμβολισμός και κωδικοποίηση της πραγματικότητας, επιδρά πάνω σε αυτή" (Φραγκουδάκη, 1999, σ. 109). Επίσης, η κοινωνιογλωσσολογία αναγνωρίζει την αναγκαιότητα να εξαπλωθεί η πληροφόρηση για τις γλωσσικές προκαταλήψεις όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά, μέσω αυτών, και στα παιδιά. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η "γλωσσική ενσυναίσθηση" (Κωστούλα- Μακράκη, 2001).

7.4.1. Γλωσσική αλλαγή= γλωσσική παρακμή

Συνεπόμενα, όπως φαίνεται στα Ερευνητικά Αποτελέσματα της παρούσας εργασίας (βλ. 6.3., 6.3.1.), η άποψη ότι η νεοελληνική γλώσσα διέρχεται κρίση, ότι "φτωχαίνει", παρακμάζει και αλλοιώνεται ανευρίσκεται όχι μόνο στην επικαιρότητα, αλλά και στις γνώμες πολλών εκπαιδευτικών: πολλοί συμμετέχοντες τονίζουν την "κρίση της σχολικής γλώσσας" (Χαραλαμπάκης, 1994), η οποία οφείλεται στην έλλειψη γλωσσικής παιδείας των μαθητών τους, στο χαμηλό ενδιαφέρον τους για τα γλωσσικά μαθήματα και στην πληθώρα των ερεθισμάτων στον κόσμο (π.χ. τα Μ.Μ.Ε. και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βλ. 6.1.5.3., 6.1.5.5.), και η οποία αντικατοπτρίζεται στο φτωχό λεξιλόγιο των παιδιών, στα πολλά -και αυξανόμενα (βλ. 6.1.4.2.)- ορθογραφικά τους σφάλματα, στη δυσκολία κατανόησης ακόμη και απλών κειμένων και στην αδυναμία ολοκληρωμένης διατύπωσης των ιδεών τους· συνέπεια αποτελεί η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί, στη σύγχρονη εποχή, στην υψηλή του αποστολή.

Κατά την άποψη του ερευνητή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν το "αναπόδραστο" της γλωσσικής αλλαγής, καθώς και τις αιτίες -ενδογλωσσικές και εξωγλωσσικές, κυρίως δε τις πρώτες- που οδηγούν σε αυτή· αφότου συντελεστεί η "γνωστική αυτή σύγκρουση" μέσα τους, πρέπει να μεταδώσουν και στους μαθητές τους -με τον κατάλληλο τρόπο- ότι η γλώσσα εξελίσσεται συνεχώς, και, επομένως, η αλλαγή αυτή καθαυτή δε σημαίνει παρακμή. Ο εκάστοτε καθηγητής οφείλει να είναι προσεκτικός παρατηρητής του τρόπου χρήσης της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, και να μην καταδικάζει εύκολα γλωσσικές εξωτερικεύσεις, αν δε λάβει πρώτα σοβαρά υπόψη του ποιος απευθύνεται σε ποιον, πότε, και με ποιον σκοπό (επικοινωνιακή ικανότητα) (Χαραλαμπάκης, 1994, σ. 37).

7.5. Προφορικός και Γραπτός λόγος

Στα Ερευνητικά Αποτελέσματα της εργασίας προβάλλεται φυσικά η σαφής οριοθέτηση και διαφορετική λειτουργία των δύο ειδών της γλωσσικής πραγμάτωσης, του γραπτού και του προφορικού λόγου, η οποία είναι -προφανώς- αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας. Βάσει των ανταποκρίσεων και των δύο κατηγοριών συμμετεχόντων αποδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί (όλοι πλην ενός/ μίας) προκρίνουν την καλλιέργεια του γραπτού λόγου

ως σημαντικότερη από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (βλ. 6.3.)· εν ολίγοις, η πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου παραμένει κυρίαρχη ιδεολογία στην ελληνική εκπαίδευση.

Ενδεχομένως, αυτό συμβαίνει διότι η γραπτή γλώσσα είναι η κατεξοχήν γλώσσα της λογοτεχνίας (και, άρα, θεωρείται "ανώτερη", πληρέστερη), αλλά και επειδή η χρήση της είναι απαραίτητη για τις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες του πολίτη και για τη γενικότερη εξέλιξη της επαγγελματικής και κοινωνικής του θέσης (βλ. 6.2.5.). Όμως, γνωστή παραδοχή της θεωρητικής γλωσσολογίας αποτελεί το γεγονός ότι η γραπτή γλώσσα είναι ένα δευτερογενές σύστημα· είναι χαρακτηριστική η άποψη του Saussure ο οποίος μίλησε για την "τυραννία της γραφής", και παρομοίασε τον γραπτό λόγο με τη φωτογραφία ενός ατόμου, ενώ τον προφορικό με το ίδιο το άτομο· ανάλογες απόψεις περί της προτεραιότητας του προφορικού λόγου εξέφρασαν κορυφαίοι γλωσσολόγοι, όπως ο Bloomfield, ο Jakobson, ο Martinet και ο Chomsky. Όσον αφορά, δε, την εκπαίδευση, ο Ντάλτας παρατηρεί πως "το σχολείο οφείλει να διδάξει τον γραπτό λόγο στον μαθητή τόσο καλά και με τόσο οικείο τρόπο, όσο ο ίδιος ο μαθητής δίδαξε στον εαυτό του τον προφορικό λόγο (Χαραλαμπίδης, 1994, σσ. 38-39).

Όμως, είναι γνωστό πως τα Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Γλώσσας θεωρούν εξίσου σημαντική την καλλιέργεια και του προφορικού, και του γραπτού λόγου. Στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν τηρείται πάντα η απαραίτητη ισορροπία ανάμεσά τους, ούτε επιτυγχάνεται η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τους μηχανισμούς λειτουργίας του απαιτητικού γραπτού λόγου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θυμούνται πως πολλές γλωσσικές εξωτερικεύσεις δεν πρέπει να θεωρούνται εσφαλμένες (π.χ. *εισάχθηκε*, *τέθηκε*), αλλά απλώς ως τρόποι έκφρασης που ταιριάζουν περισσότερο στον προφορικό λόγο. Συνεπώς, δεν είναι σωστό να κρίνουν την προφορική γλώσσα με βάση τους κανόνες της γραπτής, ούτε να θεωρούν ότι ο προφορικός λόγος είναι απλούστερος και υποδεέστερος από τον γραπτό.

7.6. Το κειμενικό είδος/ επικοινωνιακό πλαίσιο

Όπως ανιχνεύτηκε παραπάνω από μία φορές, παρά την εκπαιδευτική στροφή που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια (χαρακτηριστικές οι αλλαγές που προτάθηκαν από

του Υπουργείου Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Λυκείου κατά τους πρώτους μήνες του 2019), οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ζητούν από τους μαθητές τους τη συγγραφή κειμενικών ειδών που απαιτούν -ως επί το πλείστον- τη χρησιμοποίηση επίσημου, επιστημονικού, λόγιου ύφους, εξαιρώντας από το μάθημά τους κειμενικά είδη στα οποία ταιριάζει το οικείο ή και προφορικό για τα παιδιά ύφος. Ως συνέπεια της παραπάνω τακτικής, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πολύ πιο αυστηροί και "τυπικοί" κατά την αξιολόγηση της πρώτης κατηγορίας κειμένων, ενώ αρκετά πιο "ελαστικοί" και ανεκτικοί στα γλωσσικά λάθη -κάθε κατηγορίας- που εμφανίζονται στη δεύτερη κατηγορία.

7.7. Συζήτηση- Προς μία διδακτική προσέγγιση- πρόταση

"Όταν οι σχολικές συνθήκες είναι αυστηρές και τυπικές, και δεν υπάρχει κανένας παραλληλισμός με τις συνθήκες ζωής έξω από το σχολείο, τότε η εξωτερική πειθαρχία και η ευπρέπεια διαφυλάσσονται... αλλά δεν μπορεί να αναπτυχθεί καμία δύναμη πρωτοβουλίας ή ατομικής κατεύθυνσης, καμία ηθική αυτοπειθαρχία."

John Dewey, Αμερικανός παιδαγωγός και φιλόσοφος

7.7.1. Η προσωπική γλωσσική διαφοροποίηση ως παράγοντας ενδιαφέροντος, κινητροδότησης, συμμετοχής τού μαθητή στη γλωσσική διδασκαλία

Σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση, αποτελεί διδακτική προϋπόθεση και σκοπό η αναγνώριση του ρόλου των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, δίνεται έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος στη σχολική αίθουσα μέσω αρμονικών σχέσεων και εποικοδομητικών συνεργασιών μεταξύ των μαθητών, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 121). Οι ανάγκες, οι δυνατότητες, οι εμπειρίες, τα ηλικιακά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, η σύνθεση και η ανομοιογένεια αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο -και εξαιτίας του οποίου- οργανώνεται η γλωσσική διδασκαλία κατά ενότητα, σειρά ενοτήτων και ολότητα (Σπανός, 2001, σ. 190). Αντίθετα με την παραπάνω άποψη, από παιδαγωγική θεώρηση, υποστηρίζεται ότι "η «γλωσσική διδασκαλία» στο σχολείο είναι καταστροφική της γλωσσικής διδασκαλίας" (Φραγκουδάκη, 1999, σ.

127). Πιστεύεται, λοιπόν, πως, παρά την ευρεθείσα στην έρευνα "ιδεολογική" -αν και κατανοητή ως προς τα εκπαιδευτικά πλαίσια- εμμονή στην πρότυπη γλωσσική νόρμα, και τη συνεπακόλουθη απόρριψη κάθε απόκλισης από αυτή, η χρήση της αποκλίνουσας ποικιλίας ίσως να τοποθετεί τον μαθητή πιο καίρια στην τάξη· η επιλογή κοινωνικών αποκλινόντων γλωσσικών τύπων -που ο μαθητής χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή- προκαλεί γόητρο στον ομιλητή- γράφοντα- παιδί, και οδηγεί στην αύξηση του ενδιαφέροντός του, στη χαρά, στην αυτοπεποίθηση, στη συμμετοχή.

7.7.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Η εκπαιδευτική μέθοδος που αποτελεί την προτεινόμενη στη βιβλιογραφία τις τελευταίες δεκαετίες είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση³⁸. Σύμφωνα με αυτή, πρώτη και βασική αρχή είναι ότι μία από τις κύριες λειτουργίες της γλώσσας είναι η επικοινωνία, δηλαδή η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των φυσικών ομιλητών· η συγκεκριμένη λειτουργία εκλαμβάνεται ως ο βασικός στόχος και η βασική διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας. Η έμφαση, συνεπώς, δίνεται στη συγκεκριμενοποιημένη χρήση της Γλώσσας μέσω δραστηριοτήτων αντίστοιχων με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, και στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες επιτέλεσης πράξεων γλωσσικού χαρακτήρα σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Σημαντική, λοιπόν, αρχή αποτελεί η αντιστοιχία των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη με αυτές στις οποίες εμπλέκονται οι ομιλητές στην καθημερινή πραγματικότητα, στοιχείο που συνιστά κίνητρο συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Ο Μήτσης (Μήτσης, 2004) αναφέρει, μάλιστα, ότι η γλώσσα, ως δεξιότητα, κατακτάται με τη συμμετοχή του μαθητή σε συνεχή και σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία προσλαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα φυσιολογικής επικοινωνίας. Επειδή, όμως, στη σχολική αίθουσα είναι δύσκολο να υπάρξουν δυνατότητες εμφάνισης ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας, ο διδάσκων οφείλει να δημιουργεί ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα με τρόπους βιωματικούς, όπως το παιχνίδι, η μίμηση ρόλων, τη δραματοποίηση και, φυσικά, η αυθεντική επικοινωνία, όπου αυτό είναι δυνατόν. Το

³⁸ Με τον όρο αυτό εννοείται η διδακτική μεθοδολογία η οποία, σε κάθε φάση -στη διατύπωση των σκοπών και των στόχων, στον προγραμματισμό των μαθησιακών μεθόδων και υλικών, στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών-, προσλαμβάνει τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας.

χρησιμοποιούμενο υλικό πρέπει να είναι αυθεντικό και να έχει χρηστικό χαρακτήρα, ενώ η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη καλό θα ήταν να είναι λόγος λειτουργικός, ζωντανός και βιωματικός, με τον οποίο επιδιώκεται κάθε φορά η επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει να εξασκούνται στην επιλογή των κατάλληλων τύπων ανάλογα με το μήνυμα που επιδιώκουν να μεταδώσουν, τον επικοινωνιακό σκοπό που επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν, και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής περιστασης στην οποία συμμετέχουν (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σσ. 176-177).

7.7.3. Στόχος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας

Κύριος στόχος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση είναι να καλλιεργηθεί η ικανότητα αποτελεσματικής και εύστοχης χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση· πρόκειται, δηλαδή, για πραγμάτωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, η οποία, επιγραμματικά, περιλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)³⁹ (γνώση και συνειδητοποίηση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών δομών και κανόνων της μητρικής γλώσσας, του λεξιλογίου και των ορθογραφικών κανόνων και συμβάσεων), την κοινωνιογλωσσική/ πραγματολογική ικανότητα (sociolinguistic/ pragmatic competence) (ικανότητα των μαθητών για προσαρμογή του λόγου τους στις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης με τις κατάλληλες γλωσσικές και υφολογικές επιλογές από το λεξιλόγιο και το σύστημα της γλώσσας· η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αφορά την ικανότητα των μαθητών να παράγουν κατανοητό, σε δομικό επίπεδο λόγο, δηλαδή λόγο μη σύνθετο, μη μακροπερίοδο και μη πολύπλοκο συντακτικά), την κειμενική ικανότητα (textual/ discourse competence) (αναφέρεται στις γνώσεις αναφορικά με τις συμβάσεις των βασικών για την επικοινωνία ειδών λόγου και κειμενικών τύπων, καθώς και στις δεξιότητες παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων συγκεκριμένου είδους λόγου και κειμενικού τύπου), τη στρατηγική ικανότητα (strategic competence) (συνδέεται με τη δυνατότητα των μαθητών να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις εκφραστικές και τις

³⁹ Στη γλωσσική ικανότητα, δηλ. στην κατοχή και τη σωστή εφαρμογή των αρχών και των κανόνων της γραμματικής, δίνεται -πολλές φορές- το βάρος της γλωσσικής διδασκαλίας, παρόλο που δε θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως τομέας υπηρετικός της επικοινωνιακής ικανότητας.

αντιληπτικές δυσκολίες που συναντούν σε κάθε περίπτωση), καθώς και την ευχέρεια και αποτελεσματικότητα λόγου (fluency), σε συνάρτηση με την ακρίβεια και με τη γραμματική ορθότητα του λόγου (accuracy) (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σσ. 179-180).

Ο ικανός τρόπος χρήσης της γλώσσας απεικονίζει, άλλωστε, και την ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση του μαθητή -ο οποίος εξελίσσεται σε πολίτη.

Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται η εστίαση στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή και, κυρίως, στη διαδικασία αυτόνομης και συνειδητής κατάκτησης της γλωσσικής γνώσης στο σχολείο ή στην καθημερινή ζωή. Γίνεται κατανοητό πως η μαθησιακή διαδικασία γίνεται όχι απλά για την επικοινωνία αλλά μέσα από αυτήν. Πρόκειται, επομένως, για μια μέθοδο διδασκαλίας που προβάλλει την κοινωνική και πρακτική πλευρά της γλώσσας, τον δημιουργικό και λειτουργικό χαρακτήρα της. Ως κεντρικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας τίθεται η ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών της ικανότητας να επικοινωνούν αποτελεσματικά, δηλαδή να εκφράζονται προφορικά και γραπτά με ακρίβεια, ευφράδεια και καταλληλότητα σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις (Κατσαρού, 2001, σ. 253).

Άποψη του ερευνητή αποτελεί το γεγονός πως είναι απαίτηση της κοινωνίας η άσκηση στα επικοινωνιακά περιβάλλοντα εντός των οποίων εντάσσονται και δρουν οι φυσικοί ομιλητές, όπως είναι "ο χώρος ή το πλαίσιο εργασίας, οι χώροι εμπορικών και καταναλωτικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί χώροι και, γενικά, τα πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης" (Σπανός & Μιχάλης, σ. 123).

Γίνεται κατανοητό πως η ετοιμότητα αντίληψης, κατανόησης και χρήσης της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας αναλόγως με την εκάστοτε περίπτωση είναι μία δεξιότητα που είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί από τη μικρή ηλικία· η γλώσσα, άλλωστε, είναι ικανή να εντάσσει ή να απομακρύνει το άτομο από κάθε πλαίσιο. Οι μαθητές δηλαδή επιδιώκεται να γίνουν επαρκείς χρήστες της γλώσσας, οι οποίοι, σε κάθε περίπτωση, θα είναι ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα του καταστασιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο είναι τοποθετημένοι και θα προσαρμόζουν κατάλληλα -ως πομποί- ή θα ερμηνεύουν σωστά -ως δέκτες- τα παραγόμενα μηνύματα (Μήτσης, 2007, σ. 38). Η αναγνώριση, λοιπόν, των διαφορετικών επιπέδων, η εξάσκηση στη σωστή τους επιλογή, και η αποτελεσματική χρήση του λόγου σε καθένα από αυτά

αποτελούν στόχους της εκπαίδευσης, αφού η λανθασμένη χρήση μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση ή και στον στιγματισμό. Σύμφωνα με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003, η σύνδεση της γλώσσας με τη δράση του ατόμου σε μια κοινότητα με τις επικοινωνιακές ανταλλαγές του στο πλαίσιο διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, και η συσχέτιση γλώσσας και πολιτισμικών εκφάνσεων αποτελούν πτυχές της κοινωνιογλωσσικής θεώρησης του γλωσσικού φαινομένου.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει δώσει την απαιτούμενη βαρύτητα στην κριτική γλωσσική ενημερότητα, η οποία καθιστά το άτομο ικανό να κρίνει τη γλώσσα πέρα από τα όρια της ρηχής γραμματικής ανάλυσης και των κανόνων "ορθής" χρήσης της γλώσσας. Συνεπώς, στόχο αποτελεί η επέκταση των ορίων της λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή και μελλοντικού πολίτη (Χαραλαμπίκης, 1994, σ. 49)· για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να καλλιεργηθούν γλωσσικά ώστε να ανιχνεύουν τους νόμους που διέπουν την επικοινωνία, την ασυμφωνία των απόψεων ανάμεσα στους ανθρώπους -και τον τρόπο που αυτή αποτυπώνεται μέσω της γλώσσας-, τους μηχανισμούς γλωσσικής χειραγώγησης και να αναπτύξουν τρόπους αποφυγής ώστε να μην εκτίθενται σε ένα τόσο ισχυρό όργανο επιβολής και επικυριαρχίας όπως η γλώσσα. Όπως τονίζει ο Χαραλαμπίκης, "το σημαντικότερο πεδίο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης είναι η γνώση των μηχανισμών λειτουργίας της γλώσσας και των αλλοτριωτικών μηχανισμών που την υπονομεύουν, και ιδιαίτερα η εκμάθηση των τρόπων και μέσων απενεργοποίησής τους, ούτως ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ξεφεύγει από την καταναλωτική μανία, την πολιτική και εμπορική διαφήμιση, την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα. Άρα, θα έπρεπε ο κάθε πολίτης να δύναται να εντοπίζει και να καταδικάζει τις γλωσσικές απάτες, τις κενολογίες και τις μωρολογίες της πληθωριστικής γλώσσας που έχει κατακλύσει τις σύγχρονες κοινωνίες".

Η οπτική, επομένως, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τους όρους της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολinguιστικής, όσον αφορά τη γλωσσική κατάκτηση και τις ορίζουσές της, και με τις ανθρωπιστικές διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεί "τη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή των θεωρητικών αντιλήψεων και των πρακτικών διαστάσεων της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γλώσσας" (Σπανός & Μιχάλης, σσ. 157-158). Ζητούμενο -ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις/ συμπεριφορές που καλούνται οι μαθητές να αναπτύξουν-

ενδεχομένως να αποτελεί ο συνδυασμός των προτάσεων που προέρχονται από την επικοινωνιακή και από τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις.

7.7.4. Η προτεινόμενη αξιολόγηση των λαθών

Η γνώση της πραγματικότητας και του κόσμου παρουσιάζει διάφορες μορφές, ατομικές και συλλογικές (κοινός νους, πρακτικές γνώσεις, επιστημονική γνώση, ανθρώπινη σοφία, διαίσθηση). Έτσι, και τα λάθη και τα σφάλματα που εμφανίζονται στην πραγματικότητα της ομιλίας πρέπει να εξεταστούν κοινωνιοπραγματολογικά, και σχετικά με τις αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις των ομιλητών απέναντί τους.

Η αξιολόγηση των γλωσσικών λαθών των μαθητών, τελικά, γίνεται βάσει αντιλήψεων προσωπικών- ιδεολογικών, διδακτικών (π.χ. πού εστιάζεται η προσοχή της γλωσσικής διδασκαλίας), γλωσσολογικών (π.χ. τα λάθη αποτελούν ενδείξεις για τη γλωσσική κατάσταση ενός περασμένου σταδίου στην εξέλιξη της γλώσσας, π.χ. λόγια κλίση της Κοινής Νεοελληνικής), σε διαφορετικές εποχές (πρβ. φωνητική γραφή της ελληνικής παλαιότερα με ιστορική ορθογραφία σήμερα), και γενιές (πολυτονικό- μονοτονικό σύστημα).⁴⁰

Από την άλλη, είναι προφανής στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης πως, τόσο στη γραπτή, όσο και στην προφορική δεξιότητα -είτε αυτή είναι ενεργητική είτε παθητική-, χρειάζεται να καλλιεργηθεί στον μαθητή η δυνατότητα να περνά από διατυπώσεις καθημερινού λόγου, οι οποίες, κατά κανόνα, έχουν έντονο τοπικό χρώμα και είναι πιο άμεσες και άτυπες, σε διατυπώσεις που προορίζονται για γενικότερη χρήση, εκφράζουν δηλαδή έναν λόγο λιγότερο αυθόρμητο, πιο επεξεργασμένο και τυπικό (De Mauro, 2007, σσ. 54-55).

Όπως παρατηρεί ο Μιχάλης⁴¹, η γνώση της γλώσσας δεν ταυτίζεται με τη χρήση ελάχιστων τύπων ή με την "ποινικοποίηση" συγκεκριμένων ποικιλιών, αλλά συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που συνδέεται με την κατάκτηση των δομικών συστημάτων και υποσυστημάτων μιας γλώσσας, η γνώση του λεξιλογίου -όχι μόνο σε επίπεδο βασικού λεξιλογίου αλλά και απαιτητικού, επεξεργασμένου λεξιλογίου-, η καλλιέργεια συγγραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων, μέσω ανάπτυξης προσυγγραφικών και μετασυγγραφικών στρατηγικών ή στρατηγικών

⁴⁰Μ. Σετάτος, Μ. Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους.

⁴¹ <https://periglwsio.wordpress.com/2015/11/18/mixalis/>

αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ερμηνείας λόγου, η συνειδητοποίηση των συμβάσεων των βασικών κειμενικών ειδών σε μια γλωσσική κοινότητα, η προσαρμογή του λόγου σε πολλαπλά επίπεδα ύφους. Ωστόσο, είναι σύνηθες φαινόμενο σε πάρα πολλές γλωσσικές κοινότητες η σύνδεση της γλωσσικής γνώσης με περιορισμένο αριθμό τύπων και η αξιολόγησή της με ετερόκλητα και αλληλοσυγκρουόμενα ενίοτε κριτήρια (αρχαίοι τύποι, λογοτεχνικός λόγος, δημοσιογραφικός λόγος, πολιτικός λόγος, κ.ά.).

Επομένως, τύποι, όπως *υπέγραψε, πιο καλύτερος, όλους όσους ήρθαν* κ.λπ. δεν αποτελούν κριτήρια γνώσης της γλώσσας, παρόλο που, για λόγους γλωσσικού καθωσπρεπισμού, οι καλλιεργημένοι ομιλητές, για να μην "κακοχαρακτηριστούν", αποφεύγουν τη χρήση των τύπων αυτών, άσχετα με το γεγονός αν πράγματι τους θεωρούν εσφαλμένους ή όχι.

Το ερώτημα, όπως σημειώνει⁴² ο Γιώργος Γεωργίου⁴³, που γεννιέται είναι ποια στάση οφείλουν να τηρήσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο "λάθος", από τη στιγμή, μάλιστα, που τα "λάθη" αποτελούν δημιουργικό κομμάτι της γλωσσικής προόδου. Σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί όποιον τύπο θέλει αξιολογώντας τα πάντα ως "σωστά". Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να διορθώσουν μεμονωμένα "λάθη" (μη γενικευμένες- μη συστηματοποιημένες αποκλίσεις που -τη δεδομένη στιγμή- δε "νομιμοποιούνται" από το γλωσσικό σύστημα) που αφορούν σε ανεπαρκή γνώση της γλώσσας (π.χ. *θανατικός* αντί *φανατικός* ή *το γεγονός- του γεγονός*) προσπαθώντας, παράλληλα, να εξηγήσουν τι είναι αυτό που έκανε τους μανθάνοντες να χρησιμοποιήσουν έναν "λανθασμένο" τύπο. Από την άλλη, διαφορετική προσέγγιση θα πρέπει να εφαρμοστεί για τους διπλούς τύπους που συνυπάρχουν στη γλώσσα. Παραδείγματος χάρη, για το γ' πληθυντικό πρόσωπο ενεστώτα ενεργητικής φωνής ουσιαστικών, όπου συναντώνται τύποι με κατάληξη -ουν, αλλά και -ουνε (π.χ. *γράφουν-γράφουνε*). Στην ουσία, η συνύπαρξη των δύο αυτών τύπων διαφέγγει μια επερχόμενη γλωσσική αλλαγή. Η ύπαρξη του δεύτερου τύπου πηγάζει από τον μηχανισμό της αναλογίας (ανάλογα του *κάνουμε, κάνετε*), που ταιριάζει σε μία περισσότερο εξορθολογιστική προσέγγιση της γλώσσας. Σε αυτές τις

⁴² <https://www.kathimerini.com.cy/gr/politismos/glosso-synantiseis-giati-allazei-to-fonien-sti-riza-tis-lexis>

⁴³ Διδάκτορας Αναλυτικών Προγραμμάτων και Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

περιπτώσεις ο παιδαγωγός δε θα πρέπει να προβεί αστήρικτα σε παραγκωνισμό τού ενός τύπου, αλλά σε μία υπόδειξη τύπου βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, όπως η ποσότητα χρήσης ή το υφολογικό πλαίσιο. Κατ' ακολουθία, μπορεί να υποδείξει ότι ο τύπος *κάνουν* βρίσκεται αναλογικά σε μεγαλύτερη ποσότητα χρήσης στον γραπτό λόγο έναντι του τύπου *κάνουνε*, ο οποίος, μάλιστα, ταιριάζει πιο πολύ σε ανεπίσημο ύφος. Την παραπάνω παιδαγωγική προσπάθεια μπορούν να ενισχύσουν οι περιγραφικές Γραμματικές οι οποίες υποδεικνύουν όλους τους δυνατούς τύπους των λέξεων. Τα εγχειρίδια αυτά δίνουν μια ολοκληρωμένη -και όχι μονόπλευρη- εικόνα τού γλωσσικού συστήματος, εφόσον προτάσσεται μια ενδεικτική ποσότητα χρήσης των τύπων, μαζί με το υφολογικό τους συγκείμενο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τις γλωσσικές αλλαγές οι οποίες είναι ραγδαίες και, εύλογα, δεν αντικατοπτρίζονται στα γλωσσικά εγχειρίδια τη στιγμή που συμβαίνουν. Όπως σημειώνει και ο Χαραλαμπίδης, για να διευρύνεται ο ορίζοντας της σκέψης των εκπαιδευτικών, "είναι απαραίτητο να συμβουλευονται τουλάχιστον τρία με τέσσερα λεξικά, να επισημαίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, και να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη ως αποτέλεσμα ώριμης κριτικής σκέψης την οποία μόνο έτσι θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν και στους μαθητές τους".

Συμπερασματικά, η διόρθωση του "λάθους" αποτελεί αδήριτη ανάγκη για τον παιδαγωγό για να μπορέσει να επιτευχθεί μία διδακτική συνοχή. Ωστόσο, η πίεση που ασκούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί είναι τόσο μεγάλη που η παιδαγωγική παρέμβαση δεν είναι ικανή να αναχαιτίσει τη γλωσσική εξέλιξη. Με άλλα λόγια, ένας γλωσσικός τύπος μπορεί να επικρατήσει ενός άλλου ακόμα και αν ο δεύτερος τύπος υποδεικνύεται -εκπαιδευτικά- για χρήση, όντας μέρος της νόρμας. Για τον λόγο αυτόν, άλλωστε, τα "λάθη" που ανάγονται σε κάποιον από τους μηχανισμούς της γλώσσας θεωρούνται ως δυνάμει γλωσσικές εξελίξεις παρά ως γλωσσικά ολισθήματα

Φυσικά, όπως και σε όλους τους τομείς της επιστημονικής, κοινωνικής και προσωπικής ζωής, η χρυσή τομή είναι το ζητούμενο. Συνδυάζοντας με τα παραπάνω την παρακάτω διατύπωση, είναι απαραίτητο να τονιστεί πως μια σύγχρονη χώρα -και οι πολίτες της- πρέπει να διαθέτει ένα κοινό και πλούσιο όργανο γλωσσικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να συνεννοούνται οι πολίτες μεταξύ τους χωρίς δυσκολίες, με πληρότητα, αποτελεσματικότητα και ταχύτητα.

8. Συζήτηση- Η προτεινόμενη συνέχεια της έρευνας

Αξιολογείται πως η παρούσα εργασία, λόγω των κύριων σημείων της που αναδύθηκαν από την ανάλυση (Ερευνητικά Αποτελέσματα και Συμπεράσματα), αποτελεί σημαντικό βήμα για την περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου· καλύπτει, ενδεχομένως, ένα μέρος του κενού στη σχετική έρευνα, το οποίο διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, οι προϋπάρχουσες έρευνες ασχολούνται με την έννοια του γλωσσικού λάθους και της γλωσσικής αλλαγής εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Επίσης, όσες έρευνες ανευρέθηκαν για το γλωσσικό λάθος στο σχολείο δεν το συνδέουν με την κοινωνική έννοια της γλωσσικής αλλαγής, ούτε με τις γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του. Τέλος, οι προηγούμενες έρευνες για τις γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών έγκεινται ως επί το πλείστον στην ανάλυση της άποψης των φιλολόγων σχετικά με τις γεωγραφικές διαλέκτους και ποικιλίες στο σχολείο. Συνεπώς, κρίνεται πως η παρούσα εργασία, η οποία συνδύασε τις έννοιες των γλωσσικών στάσεων των καθηγητών (νεότερων και παλαιότερων) και του μαθητικού γλωσσικού λάθους με τη γλωσσική αλλαγή, συντελεί στην περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω πεδίου της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας.

Φυσικά, όπως φαίνεται στο παραπάνω κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (4., 4.1., 4.2., 4.3.), τα εξαγόμενα συμπεράσματα, λόγω της πληθώρας των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας ("βολική" και ομοιογενής δειγματοληψία, μη αντιπροσωπευτικό δείγμα), δεν μπορούν να γενικευτούν σε ένα υψηλότερο και εκτενέστερο επίπεδο, οπότε είναι δεδομένο πως μειώνεται -κατά τον λογικό βαθμό- η χρησιμότητα των παρουσιαζόμενων ευρημάτων. Παρόλα αυτά, στο 6ο κεφάλαιο (Συμπεράσματα) αναπτύσσονται τα πιθανά αποτελέσματα των εν λόγω ευρημάτων στη θεωρία, την έρευνα, αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, πρόκληση αλλά και αντικείμενο περαιτέρω μελέτης θα αποτελούσε η διερεύνηση της γνώμης των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τα γλωσσικά λάθη που οι ίδιοι/ οι ίδιες παράγουν, τη σχέση τους με τη γλωσσική αλλαγή, και τον γλωσσικό (αυτο- και ετερο-) περιορισμό/ τη γλωσσική (αυτο- και ετερο-) λογοκρισία που υφίστανται εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί το εάν και κατά πόσο εμφανίζεται όντως -ως μετρήσιμο μέγεθος- η γλωσσική αλλαγή εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

9. Επίλογος

Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να υπογραμμιστεί σε όλους τους τόνους η σημασία της επικοινωνιακής λειτουργίας, η οποία επιτελείται από κάθε γνωστή ή άγνωστη μορφή γλώσσας. Η παλιά γλωσσική εκπαίδευση ήταν μιμητική, κανονιστική και καταπιεστική. Έλεγε: "Αυτό λέγεται έτσι και μόνο έτσι. Με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, είναι λάθος". Η νέα γλωσσική εκπαίδευση, πιο ελεύθερα, λέει: "Μπορεί να λέγεται και έτσι και αλλιώς· ακόμη και αν κάτι ακούγεται λάθος ή περίεργα, επιτρέπεται να το λέμε· ανάλογα με τον τρόπο που λέμε κάτι, θα έχουμε το άλφα ή το βήτα αποτέλεσμα". Η παλιά διδακτική της γλώσσας ήταν αυταρχική. Και η νέα, όμως, δεν είναι αναρχική (De Mauro, 2007). Έχει έναν βασικό κανόνα και πυξίδα, που είναι η επικοινωνιακή λειτουργία, και η οποία ενυπάρχει στο προφορικό και το γραπτό κείμενο, καθώς και στα μέρη που το απαρτίζουν -ανάλογα με τους πραγματικούς αποδέκτες του κειμένου.

Για τον γλωσσολόγο και ακαδημαϊκό Χριστόφορο Χαραλαμπίκη -καθηγητή που αποτέλεσε την "ανθρώπινη αιτία" της ενασχόλησης του ερευνητή με τον κλάδο της Γλωσσολογίας και κατόπιν της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας (Education Linguistics)- η μεγάλη πρόκληση για όλους, ιδίως για τους δασκάλους, τους φιλόλογους και τους καθηγητές ξένων γλωσσών, είναι να απαγκιστρωθούν από τα γλωσσικά στερεότυπα. Όπως σε ποικίλες ατομικές και κοινωνικές εκφάνσεις, έτσι και στη γλώσσα, δεν αρκεί η ανοχή στη διαφορετικότητα. Προέχει ο σεβασμός της διαφορετικότητας ο οποίος όμως, για να έχει διάρκεια, επιβάλλεται να εδράζεται στην κατανόησή της. Το δικαίωμα στη διαφορά ισχύει για κάθε άτομο και για κάθε γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Aitchison, J. (2006). *Γιατί αλλάζει η γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή: διδακτικές προεκτάσεις

- De Mauro, T. (2007). *Δέκα θέσεις για μια δημοκρατική γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fasold, R. (1991). *The Sociolinguistics of Society*. Οξφόρδη: Basil Blackwell.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Michalis, A. (2015). Language Errors and the Standardization Process. *Greek Language in Children's Society*, σσ. 52-71.
- Αναγνωστοπούλου, Ι., & Μπουσούνη- Γκέσουρα, Λ. (2006). *Το λέμε σωστά; Το γράφουμε σωστά; Λάθη που γίνονται συχνά στο γραπτό και στον προφορικό λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Ι., & Μπουσούνη- Γκέσουρα, Λ. (2006). *Το λέμε σωστά; Το γράφουμε σωστά; Λάθη που γίνονται συχνά στο γραπτό και στον προφορικό λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνάς, Κ. (2007). Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλία- μάθηση. *Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης* (σσ. 22-32). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: Πεπονηθείσες και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακριδή- Φερράρι, Μ. (2007). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα.
- Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: νήσος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Βάμβουκα, Ι. (2007). Τα Λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης* (σσ. 3-12). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο Γ. Σπανός, & Ε. Φρυδάκη, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 251-289). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.

Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή: διδακτικές προεκτάσεις

- Κωστούλα- Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαγαλιού, Λ. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2008). *Γράφε - Μίλα Ορθά Ελληνικά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Αρχαία ελληνική γλώσσα: Μύθοι και μυθοποίηση. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 15-21). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μήτσης, Ν. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). Η γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 40-44). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρούνιας, Ε. (2001). Ετυμολογία και προέλευση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 23-31). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ροΐδης, Ε. (2001). Είδωλα. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 113-132). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος*, σσ. 17-39.
- Σπανός, Γ. (2001). Επικοινωνιακή- κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου. Στο Γ. Σπανός, & Ε. Φρυδάκη, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 183-226). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. (2013). Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου : Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνες» του αύριο;, (σσ. 4-29). Ιωάννινα.
- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Ά. (2001). Η γλωσσική φθορά και οι "μεγαλομανείς" γλώσσες. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 45-52). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χαραλαμπίδης, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Χάρης, Γ. (2001). Εισαγωγή. Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 11-14). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Η αρχαία και η νεότερη ελληνική γλώσσα: Η αυτονομία της δημοτικής. Στο Γ. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 35-44). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Η φύση της γλώσσας: Γλώσσα και ιστορία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 17-21). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παράρτημα

Έγγραφο ημι-δομημένης συνέντευξης

[α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας]

- Όνομα:
- Ημερομηνία συνέντευξης:
- Φύλο:
- Ηλικία:
- Χρόνια υπηρεσίας:
- Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές σπουδές;

Αν ναι, σε ποιον τομέα;

- Έχετε γεννηθεί/ μεγαλώσει/ ζήσει κάποια χρόνια στην επαρχία;
- Έχετε υπηρετήσει, ως εκπαιδευτικός, σε σχολείο/ -α της επαρχίας;

Αν ναι, για πόσον καιρό; Πώς σας φάνηκε η εμπειρία; Τι έχετε να παρατηρήσετε σχετικά με την χρησιμοποιούμενη γλωσσική ποικιλία από τους μαθητές; Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην ενδεχομένως χρησιμοποιούμενη γεωγραφική

ποικιλία στην επαρχία και τη νόρμα (που μάλλον χρησιμοποιούν οι μαθητές σας στην Αθήνα);

- Πού χρησιμοποιούν τη διάλεκτο οι μαθητές (τόσο στην επαρχία, όσο και, ενδεχομένως, στην Αθήνα); Στις σχολικές δραστηριότητες, γραπτές και προφορικές, ή κατά το προσυγγραφικό / προομιλητικό στάδιο προετοιμασίας και σχεδιασμού; Μήπως υπάρχουν στοιχεία σε αυτή, όχι γεωγραφικής⁴⁴, αλλά κοινωνικής ποικιλίας⁴⁵;
- Τι σημαίνει για εσάς γλωσσικό λάθος; *Η θεωρία αναφέρει πως αποτελεί "κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα" (την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο, και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα)...*
- Πώς αντιδράτε απέναντι στα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές σας;
- Τα λάθη τους τι θέση/ έχουν κάποια θέση έχουν εντός τάξης; Είναι παντελώς απορριπτέα; Μήπως το γεγονός αυτό εξαρτάται από το είδος τους; [**υπογράμμιση της διαφοράς ανάμεσα σε errors, solecisms] (slips και mistakes)**]
- Αντιδράτε με τον ίδιο τρόπο απέναντι σε όλα τα γλωσσικά λάθη;
((i)ανά επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας: μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό επίπεδο/ (ii) αναφορικά με τα σχετικά με τη χρήση της γλώσσας λάθη; π.χ. ανάμειξη στοιχείων αφήγησης- επιχειρηματολογίας, ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους, ηθελημένα λάθη της γλώσσας των νέων/ (iii) λάθη σχετικά με τη γραπτή μορφή της γλώσσας- ορθογραφικά)

⁴⁴ Οι γεωγραφικές ποικιλίες, τις οποίες μελετά η διαλεκτολογία, χωρίζονται συμβατικά σε διαλέκτους και ιδιώματα. Συνήθως, ως διάλεκτοι, χαρακτηρίζονται γλωσσικές ποικιλίες που μιλιούνται σε μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση ή έχουν έντονη διαφοροποίηση από την κοινή νεοελληνική (ΚΝΕ) (π.χ. ποντιακά, κυπριακά)· ιδιώματα, από την άλλη, ονομάζονται μικρότερης έκτασης τοπικές ποικιλίες χωρίς μεγάλες διαφορές από την κοινή ή από κάποια διάλεκτο, της οποίας πολλές φορές θεωρούνται υποδιαίρεσεις (π.χ. το ιδίωμα της Μάνης, τα δωδεκανησιακά ιδιώματα).

⁴⁵ Οι κοινωνιόλεκτοι άρχισαν να ενδιαφέρουν τη γλωσσική έρευνα μετά την υποχώρηση των γεωγραφικών διαλέκτων λόγω και της μετακίνησης πληθυσμών προς τα μεγάλα αστικά κέντρα. Δηλώνουν στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του χρήστη τους και δημιουργούνται με βάση τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνική δομή μιας κοινότητας, όπως είναι η ηλικία (π.χ. ιδιώματα των νέων), το φύλο (διαφοροποίηση γλωσσικών συνηθειών ανδρών-γυναικών), η μόρφωση (π.χ. λόγια έναντι λαϊκής γλώσσας), η κοινωνική θέση (π.χ. γλώσσες περιθωρίου), η ιδεολογία (π.χ. ιδίωμα της Αριστεράς), το επάγγελμα ή η ασχολία (π.χ. "ειδικές γλώσσες" νομικών, στρατιωτικών, ναυτικών, χρηματιστών, μηχανικών αυτοκινήτων, κ.λπ.)

Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή· διδακτικές προεκτάσεις

- Πού θεωρείτε πως οφείλονται τα λάθη των παιδιών; Συνδέονται ίσως με κοινωνικές ή γεωγραφικές ποικιλίες;
 - Ποιοι μαθητές θεωρείτε πως κάνουν τα περισσότερα λάθη;
(χαμηλής/ μεσαίας/ υψηλής επίδοσης, με καταγωγή από την επαρχία, αγόρια/ κορίτσια)
 - Γιατί θεωρείτε πως κάποιοι μαθητές ενδεχομένως **συνειδητά** δεν χρησιμοποιούν κάποιες φορές τη νόρμα;
[i) συνήθεια, ii) αδιαφορία, iii) αντίδραση στο σχολείο/ σχολικό περιβάλλον/ καθηγητές, iv) επιθυμία υπογράμμισης του ανήκειν τους σε κοινωνική ομάδα. σύνδεση με περίγυρο/ φόβος κριτικής, v) άγνοια του κανόνα- "ανικανότητα"]
 - Γιατί θεωρείτε πως διδάσκεται η νόρμα στο σχολείο; *(παράγοντας κοινωνικής συνοχής)*
 - Τελικά, κατά τη γνώμη σας, το σχολείο τι οφείλει να διδάσκει; Μια συγκεκριμένη/ επίσημη γλωσσική νόρμα ή μια "ποικιλία", που να βασίζεται μεν στην επίσημη, αλλά να ενυπάρχουν δε σε αυτή στοιχεία και τοπικών και κοινωνικών διαλέκτων;
Αυτούσιες διαλέκτους οφείλει να διδάσκει; Αν ναι, σε όλες τις περιοχές; Γιατί;
Αν όχι, γιατί;
 - "Τα λάθη θεωρούνται ως πρώιμοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής". Συμφωνείτε με αυτή τη φράση;
-

Συλλογή ερευνητικών δεδομένων Διπλωματικής εργασίας

Έγγραφο ημιδομημένης συνέντευξης

[β' φάση της ερευνητικής διαδικασίας]

Οι γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική διαφοροποίηση, το μαθητικό γλωσσικό λάθος και τη γλωσσική αλλαγή· διδακτικές προεκτάσεις

- Όνομα:
- Ημερομηνία συνέντευξης:
- Φύλο:
- Ηλικία:
- Χρόνια υπηρεσίας:
- Προπτυχιακές/ Μεταπτυχιακές σπουδές;
Σε ποιον τομέα; Γιατί επιλέξατε αυτόν τον τομέα εξειδίκευσης;
- Τι σημαίνει για εσάς "εκπαίδευση/ σχολείο";
- Τι σημαίνει για εσάς γλωσσικό λάθος;
Η θεωρία αναφέρει πως αποτελεί "κάθε απόκλιση της μεταβατικής γλώσσας κάθε ατόμου από τη γλωσσική νόρμα" (την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο, και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα)...
- Πώς αντιδράτε απέναντι στα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές σας;
- Τα λάθη τους τι θέση/ έχουν κάποια θέση έχουν εντός τάξης;
Είναι παντελώς απορριπτέα;
Μήπως η κρίση σας εξαρτάται από το είδος τους και από την αιτία τους;
[υπογράμμιση της διαφοράς ανάμεσα σε errors, solecisms] (slips και mistakes)
- Αντιδράτε με τον ίδιο τρόπο απέναντι σε όλα τα γλωσσικά λάθη;
((i)ανά επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας: μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό επίπεδο/ (ii) αναφορικά με τα σχετικά με τη χρήση της γλώσσας λάθη; π.χ. ανάμειξη στοιχείων αφήγησης- επιχειρηματολογίας, ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους, ηθελημένα λάθη της γλώσσας των νέων/ (iii) λάθη σχετικά με τη γραπτή μορφή της γλώσσας- ορθογραφικά)
- Πού θεωρείτε πως οφείλονται τα λάθη των παιδιών;
- Γιατί θεωρείτε πως διδάσκεται η νόρμα στο σχολείο; (παράγοντας κοινωνικής συνοχής)
- Γιατί θεωρείτε πως κάποιοι μαθητές ενδεχομένως **συνειδητά** δεν χρησιμοποιούν κάποιες φορές τη νόρμα;

[i) συνήθεια, ii) αδιαφορία, iii) αντίδραση στο σχολείο/ σχολικό περιβάλλον/ καθηγητές, iv) επιθυμία υπογράμμισης του ανήκειν τους σε κοινωνική ομάδα. σύνδεση με περίγυρο/ φόβος κριτικής, v) άγνοια του κανόνα- "ανικανότητα"]

- Με ποιον τρόπο διορθώνετε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών σας; Ποιες από τις παρακάτω τεχνικές χρησιμοποιείτε (Άμεση ανατροφοδότηση- χωρίς ή με μεταγλωσσικό σχόλιο, Έμμεση ανατροφοδότηση- με απλή υπογράμμιση, με μεταγλωσσική οδηγία, κωδικοποιημένη, με αναδιατύπωση του λάθους από τον μαθητή, Συνδυασμός διόρθωσης με συνολική ανατροφοδότηση, Προφορική ανατροφοδότηση)
- Θεωρείτε όλα τα γλωσσικά λάθη σημαντικά;
Με ποια κριτήρια ορίζετε τη βαρύτητα των λαθών;
Διάκριση ανάμεσα σε λάθη προφορικού και γραπτού λόγου;
Θεωρείτε όλα τα λάθη του γραπτού λόγου σημαντικά;
Είστε περισσότερο ανεκτικός/-κή σε διαφορετικούς τύπους λαθών;
- Τι ρόλο παίζει το κειμενικό είδος (λάθη γραπτού λόγου);
- Είναι η διόρθωση για εσάς αποτελεσματική διαδικασία;
- "Τα λάθη θεωρούνται ως πρώιμοι μάρτυρες της γλωσσικής αλλαγής". Συμφωνείτε με αυτή τη φράση; Μάλιστα, η έρευνα έχει αποδείξει πως οι ίδιοι μηχανισμοί οδηγούν τόσο στο γλωσσικό λάθος, όσο και στη γλωσσική αλλαγή.
Αν αποδεχτούμε την παραπάνω διατύπωση, ποια είναι η θέση του μαθητικού γλωσσικού λάθους στην εκπαίδευση;
- Υπάρχει κάποια διατύπωση που θεωρείτε λανθασμένη;
- Θα διορθώνατε κάτι στις παρακάτω προτάσεις; Αν ναι, γιατί;
Θα δρούσατε με τον ίδιο τρόπο αξιολόγησης σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια;
Παίζει κάποιον διαφοροποιητικό ρόλο η διάκριση ανάμεσα σε λάθη στον γραπτό και λάθη στον προφορικό λόγο (δηλ. αν τις ακούγατε μέσα στην τάξη ή αν τις διαβάζατε σε ένα γραπτό), καθώς και η διαφορά ανάμεσα στα κειμενικά είδη;

- η ψήφος/ ο ψήφος. Οι δικαστικοί αντιπρόσωποι & οι εφορευτικές επιτροπές αναμένεται να έχουν καταμετρήσει τους ψήφους τις πρώτες δύο ώρες από το κλείσιμο των καλπών.
- χιλιάδες πολίτες/ χιλιάδες πολιτών. Χιλιάδες πολίτες διαδήλωσαν κατά του εξτρεμισμού ενόψει ευρωεκλογών.
- εισήχθη/ εισάχθηκε // ετέθη/ τέθηκε. Η έκθεσή του -του πρώτου εμπειρογνώμονα που βρέθηκε στη Βενεζουέλα τα τελευταία 21 χρόνια- εισάχθηκε στη συνεδρίαση του Συμβουλίου από τις 10 μέχρι τις 28 Σεπτεμβρίου 2018. // Ο ΟΟΣΑ στέκεται στην αύξηση του βασικού μισθού κατά 11% που τέθηκε σε ισχύ τον Φεβρουάριο.
- Μεταβιβαστικοποίηση αντιμεταβιβαστικών/ αμετάβιπτων ρημάτων. Οι δημοσιογράφοι διέρρευσαν την είδηση ότι επίκεινται εκλογές. // Το σχολείο εξελίσσει τους ορίζοντες των μαθητών.
- λάθος/ λανθασμένος/-η/-ο. Πολλές φορές οι νέοι προβαίνουν σε λάθος αξιοποίηση του ελεύθερού τους χρόνου.
- Προστακτική με εσωτερική αύξηση. Επέλεξε αυτό που σου ταιριάζει, είπε στον αδερφό του.
- άγω. Η Ελλάδα είναι μια χώρα που μπορεί να παράξει στο μέλλον όλα τα απαιτούμενα προϊόντα για τη διατροφή του πληθυσμού της.
- Αποκλίσεις ως προς τον τονισμό της γενικής ενικού & πληθυντικού σε προπαροξύτονα αρσενικά & ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος, -ο. Τα μέλη του Πανεπιστημίου Αθηνών πρόκειται να προβούν σε απεργία.