ΕΘΝΙΚΟΝ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική Γλώσσας.

Διπλωματική Εργασία

Διάλεκτοι και Εκπαίδευση: Το ιδίωμα των Ιωαννίνων

ΟΛΓΑ ΤΣΟΚΑ

Α.Μ. 215724

Αθήνα 2017

Η τιμή, η φουτιά κι του νιρό.

Έκαμαν μια φουρά συντρουφιά η τιμή, η φουτιά κι του νιρό.

Κει π΄ πιρβατούσαν, λεν τ'ς φουτιάς οι άλλ' δυο συντροφ' τ'ς·

«Άμα σι χάσουμι, πού θα σι ματαβρούμι;»

- « Όπ' ιδείτι καπνό, τ'ς λέει, ικεί μι βρίσκιτι». Ρουτούν κι το νιρό:

«Σα σι χάσουμε ισένα, που θα σε ματαβρούμι;».

- « Όπ' χλουρό λ'βάδ' , ικεί είμι ιγώ». Λεν στου τέλους κι τ'ς τιμής:

«Κι ισένα, κυρά τιμή, σα σι χάσουμι, πού θα σι ματαβρούμι;»

- «Ιμένα, τ'ς είπι, να μην μ' αφήνιτι από του κουντό.

Άμα μι χάσιτι μια φουρά, πθινά δε θα μι βρείτι».

Ιδίωμα Πάπιγκου, Ήπειρος

(Πηγή: Έκθεση – Έκφραση Α΄ Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β.)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

Γεωργία Κατσούδα – Ερευνήτρια Β΄

Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων ΚΕΝΔΙ / ΙΛΝΕ Ακαδημία Αθηνών

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ

Ευγενία Μαγουλά – Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χαράλαμπος Μπαμπούνης – Καθηγητής Ιστορίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αφιερωμένη στις Μετσοβίτισσες Ευγενία

& Χριστίνα

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική Γλώσσας», υπό την επίβλεψη της Ερευνήτριας Β΄ της Ακαδημίας Αθηνών (Κέντρο Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων), κας Κατσούδα Γεωργίας. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμότατα την κύρια Κατσούδα Γεωργία καθώς σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής στάθηκε δίπλα μου και με αμείωτο ενδιαφέρον παρακολουθούσε και κατηύθυνε επιστημονικά την πορεία της διπλωματικής σε όλα τα στάδια εκπόνησής της.

Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κα Μαγουλά Ευγενία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας & επιστημονική υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο που ανταποκρίνεται απολύτως στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα και τις καίριες παρατηρήσεις της, καθώς και τον κ. Μπαμπούνη Χαράλαμπο, Καθηγητή Ιστορίας για το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνσή του.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον κ. Κρανά Βασίλειο, Διευθυντή του Πρότυπου Γυμνασίου Ζωσιμαίας Σχολής, για την αμεσότατη ανταπόκρισή του στο αίτημα εισόδου μου στο σχολείο, προκειμένου να πραγματοποιήσω το πειραματικό – ερευνητικό τμήμα της διπλωματικής.

Δεν πρέπει να παραλείψω να ευχαριστήσω το σύνολο του διοικητικού προσωπικού στη Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπως και τους βιβλιοθηκονόμους του Τμήματος για την συνεχή βοήθειά τους.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη, ενθάρρυνση και συμπαράστασή τους και σε αυτή την προσπάθειά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....8
Summary.....9
Εισαγωγή.....10

Πρώτο μέρος: Γλώσσα και Γλωσσική ποικιλία

Πρώτο Κεφάλαιο

1. Γλώσσα και ιδιόλεκτος.....12
1.1. Γλωσσική ποικιλία.....13
2. Διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας……..…….…….....14
2.1. Εξωσυστημικές ποικιλίες……...……...15
2.1.1. Γεωγραφικές ποικιλίες…….…....15
2.1.2. Κοινωνικές ποικιλίες…….……...…17
2.2.Λειτουργικές ποικιλίες……...…18
2.2.1. Ενδοσυστημική πολυτυπία.....19
3. Κριτήρια υπαγωγής των γλωσσικών ποικιλιών στον άξονα γλώσσας – διαλέκτου.....20
4. Η διαχρονική ποικιλότητα.....22
4.1. Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσική αλλαγή.....22

Δεύτερο Κεφάλαιο

1. Εισαγωγή.....24
1.1. Ο γλωσσικός χάρτης κατά την αρχαιότητα.....24
1.2. Η διαμόρφωση της κοινής.....25
2. Η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων.....26
2.1. Κριτήρια κατάταξης των νεοελληνικών διαλέκτων.....30
3. Ο χάρτης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων.....31
3.1. Διάλεκτοι.....32
3.2. Ιδιώματα.....33
4. Τα βόρεια ιδιώματα.....35
4.1. Τα κυριότερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του ιδιώματος.....36

Δεύτερο Μέρος: Το ιδίωμα των Ιωαννίνων

1. Η γλωσσική ποικιλομορφία της Ηπείρου.....40

2. Περιγραφή – ανάλυση του ιδιώματος των Ιωαννίνων.....42

2.1. Φωνητική – Φωνολογία.....42

2.2. Μορφολογία.....45

2.3. Σύνταξη.....48

2.4. Λεξιλόγιο.....49

Τρίτο Μέρος: Διάλεκτοι και Διδιαλεκτική εκπαίδευση

1. Διάλεκτοι και εκπαίδευση:εκτιμήσεις και προβληματισμοί.....50

1.1. Η θέση των νεοελληνικών διαλέκτων - ιδιωμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....52

1.2. Διδιαλεκτική εκπαίδευση.....56

1.2.1. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας και ο κριτικός (εγ)γραμματισμός.....58

....

Τέταρτο μέρος: Ερευνητικό

1. Εισαγωγή.....60

1.1. Στόχοι.....60

2. Ερευνητικά ερωτήματα 62

3. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας.....62

3.1. Μεθοδολογία και υλικό / ερευνητικά εργαλεία.....62

3.2. Συμμετέχοντες / ομάδα – στόχος.....64

3.3. Διδακτική πρόταση: σύντομη περιγραφή της διαδικασία.....64

4. Αποτελέσματα.....67

4.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....76

4.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με παρόμοιες μελέτες σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.....79

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις 82

Βιβλιογραφικές αναφορές.....85

Παράρτημα

I. Διδακτική πρόταση αξιοποίησης ιδιωματικού κειμένου.....99

II.Καταγραφή στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα – ερωτηματολόγιο.....101

III.Γλωσσική περιγραφή του ιδιώμτος των Ιωαννίων.....103

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά τη θέση της γλωσσικής ποικιλίας και ιδιαίτερα της γεωγραφικής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εισηγείται τη διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού ιδιώματος των Ιωαννίνων στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου. Στο πλαίσιο του διδιαλεκτισμού καταρτίστηκε διδακτικό σενάριο βασισμένο σε κείμενο γραμμένο στο τοπικό ιδίωμα, το οποίο παρουσιάστηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου του Πρότυπου Σχολείου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η αντίδραση των μαθητών της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής στη διδακτική πρόταση. Οι μετρήσεις των απαντήσεως της ομάδας - στόχου πάνω σε δομημένο ερωτηματολόγιο έδειξαν θετική στάση των μαθητών /τριών να αξιοποιηθεί το τοπικό ιδίωμα στη γλωσσική διδασκαλία.

Λέξεις – Κλειδιά: γλωσσική ποικιλία, ιδίωμα, εκπαίδευση, διδιαλεκτισμός, Ιωάννινα.

Summary

The current thesis studies the situation of the linguistic variation and, in particular, the geographical variation in the Greek educational system. It introduces teaching the linguistic idiom of Ioannina into the educational system and, more specifically, teaching students who are in the 3rd grade of High School. Concerning the bidialectism framework, a teaching scenario, based on a written text using local idioms and presented to 3rd grade High School male and female students of the Model Zosimaia High School of Ioannina, was designed. The purpose of the scenario was to ascertain the reaction of the students in the particular geographical area to the teaching suggestion. The measurements, which were supported by the answers of the target- group based on a built questionnaire, showed a positive attitude towards the inclusion of the local idiom into language teaching.

Keywords: language variation, idiom, education, bidialectism, Ioannina.

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος της, που έχει τίτλο «Γλώσσα και γλωσσική ποικιλία», περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά αλλά και διάκριση μεταξύ των όρων γλώσσα και γλωσσική ποικιλία. Συγκεκριμένα, καταγράφονται οι διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας με έμφαση στις λεγόμενες εξωσυστημικές, στις οποίες περιλαμβάνονται οι γεωγραφικές και οι κοινωνικές. Από τις παραπάνω ποικιλίες εκτεταμένη αναφορά γίνεται στις γεωγραφικές, οι οποίες μας απασχολούν επί της ουσίας και στο πλαίσιο αυτό παρατίθενται οι ορισμοί των εννοιών διάλεκτος και ιδίωμα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των κριτηρίων υπαγωγής των γλωσσικών ποικιλιών στον άξονα γλώσσας – διαλέκτου, που δεν είναι αμιγώς γλωσσολογικά, αλλά κυρίως ιστορικοκοινωνικά.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών σχετικών με τη Νεοελληνική Διαλεκτολογία και τις Νεοελληνικές Διαλέκτους. Μετά ακολουθεί η ταξινόμηση των Νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, σύμφωνα με το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων της Ακαδημίας Αθηνών. Στο τέλος γίνεται εκτενής αναφορά στα βόρεια ιδιώματα και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους.

Το δεύτερο μέρος έχει τίτλο «Το ιδίωμα των Ιωαννίνων» και είναι αφιερωμένο στο γλωσσικό ιδίωμα της περιοχής. Ύστερα από μια σύντομη αναφορά στη γλωσσική ποικιλία της Ηπείρου πραγματοποιείται περιγραφή του ιδιώματος στα εξής επίπεδα: α) φωνητική – φωνολογία, β) μορφολογία, γ) σύνταξη, δ) λεξιλόγιο.

Το τρίτο μέρος της εργασίας έχει τίτλο «Διάλεκτοι και Διδιαλεκτική εκπαίδευση». Η παρουσία των διαλέκτων στην εκπαίδευση εν γένει αποτελεί σήμερα σημαντικό ζήτημα μεταξύ των γλωσσολόγων. Ειδικότερα διερευνάται η θέση των Νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει των επίσημων Προγραμμάτων Σπουδών. Προσδιορίζεται το περιεχόμενο της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης, που τα τελευταία χρόνια κερδίζει όλο και περισσότερους υποστηρικτές, και αναδεικνύονται τα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν από αυτή για τους διαλεκτόφωνους μαθητές.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας με τίτλο «Έρευνα στα Ιωάννινα» αποτελεί και το ερευνητικό της τμήμα. Πρόκειται για μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης του ιδιώματος των Ιωαννίνων στο πλαίσιο του μαθήματος των

Νέων Ελληνικών. Για τον σκοπό αυτό καταρτίστηκε ένα διδακτικό σενάριο βασισμένο πάνω σε ιδιωματικό κείμενο, το οποίο και παρουσιάστηκε στους μαθητές της Γ΄ Τάξης του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής των Ιωαννίνων. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η αντίδραση των μαθητών της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής στη διδακτική πρόταση. Οι μετρήσεις που στηρίχθηκαν σε δομημένο ερωτηματολόγιο και έλαβαν, μεταξύ άλλων, υπόψη και το κριτήριο της καταγωγής των μαθητών, έδειξαν θετική στάση των μαθητών να αξιοποιηθεί το τοπικό ιδίωμα στη γλωσσική διδασκαλία. Ακουλουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και σύγκριση τους με προηγούμενες προτάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορά στις συνθήκες εκείνες, που διαμορφώνονται παγκοσμίως, και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, που χρησιμοποιήθηκε καθώς και το παράρτημα, αποτελούμενο από : α) το ιδιωματικό κείμενο, β) ένα έντυπο με τη σύντομη γλωσσική περιγραφή του ιδιώματος που διανεμήθηκε στους μαθητές στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου και γ) το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και στο οποίο βασίστηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πρώτο Μέρος: Γλώσσα και γλωσσική ποικιλία

Πρώτο Κεφάλαιο

1. Γλώσσα και ιδιόλεκτος

Η μελέτη της γλώσσας δεν είναι τίποτα άλλο από τη μελέτη του κόσμου που μας περιβάλλει. Ό,τι εκφράζει η ανθρώπινη διάνοια, μέσω των διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας, αποτελεί και πρέπει να αποτελεί αντικείμενο ενδελεχούς έρευνας δεδομένου ότι δίνει εναύσματα για την ανακάλυψη νέων γλωσσικών φαινομένων στον χώρο και στον χρόνο. Σύμφωνα με τον Chomsky (1972), «όταν μελετάμε την ανθρώπινη γλώσσα, προσεγγίζουμε κάτι που θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «ανθρώπινη ουσία», δηλαδή τις διαφορετικές ιδιότητες του νου, που απ' όσο γνωρίζουμε, είναι μοναδικές στον άνθρωπο».

Παρά τις διαφωνίες ή τις διαφορετικές προσεγγίσεις των μελετητών της γλώσσας αναφορικά με τα είδη και τη δομή της οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι κάθε μορφή γλωσσικής συμπεριφοράς έχει συγκεκριμένο σκοπό και στόχο, μόνο που αυτοί πραγματώνονται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και μέσο (Jakobson 2009:59). Τα μέλη μιας κοινωνίας προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα στο πλαίσιο ενός κώδικα που κατέχουν από κοινού, τη γλώσσα. Και καθώς η γλώσσα αποτελείται από συγκεκριμένο αριθμό στοιχείων – φωνημάτων, μορφημάτων, λεξημάτων - αναγνωρίζονται αυτόματα από τους ομιλητές της ως στοιχεία της δικής τους γλώσσας.

Σε αντίθεση με την παλαιότερες αντιλήψεις της κυρίαρχης γλωσσολογίας, που ήθελε τη γλώσσα ένα ομοιογενές και αυτόνομο σύστημα σημείων, σήμερα είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι κάθε ζωντανή γλώσσα από τη στιγμή που διαθέτει ιστορικό παρελθόν και ομιλείται από μια κοινότητα ανθρώπων παρουσιάζει κάποιο βαθμό, μεγαλύτερο ή μικρότερο, πολυμορφίας. Η σύγχρονη γλωσσολογία, ιδιαιτέρως από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, υποστηρίζει ότι η δομή των γλωσσών διαφοροποιείται και καθορίζεται από τις λειτουργίες που επιτελούν στις κοινωνίες που ομιλούνται.

Στην ομοιογένεια του γλωσσικού συστήματος και της γλωσσικής κοινότητας ο W. Labov αντιτάσσει την *ποικιλότητα* (variation), την οποία ορίζει «ως μια σειρά από εναλλακτικούς τρόπους να ειπωθεί το ίδιο πράγμα, στο οποίο οι εναλλαγές έχουν κοινωνική σήμανση» (a set of alternative ways of saying the same thing, in which the alternatives have social significance) (Bright 1992:217). Ο Labov στήριξε τα συμπεράσματά του στην κλασική, για τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας, έρευνα

που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη της δεκαετίας του ΄60. Εξετάζοντας την ποικιλία του φωνήματος /r/ στην ομιλία των υπαλλήλων τριών καταστημάτων : ενός λαϊκού (Klein), ενός μεσαίων στρωμάτων (Macy's) και ενός που απευθυνόταν στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα (Saks), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διαφορετικές πραγματώσεις του φωνήματος συνδέονται με την ταξική διαστρωμάτωση (Labov 1972:43-59). Τα πορίσματα του Labov, επιβεβαίωσαν στη συνέχεια ανάλογες έρευνες (Trudgill 1974; Cheshire 1982; Milroy 1980).

Οι διαφορές μεταξύ των ομιλητών παρατηρούνται σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό. Τα μοναδικά χαρακτηριστικά της γλώσσας ενός μεμονωμένου ομιλητή ονομάζονται ιδιόλεκτος. Συνιστά την ατομική πλευρά της γλώσσας και διαμορφώνεται υπό την επίδραση παραγόντων, όπως η χροιά της φωνής ή το ύφος που χαρακτηρίζει την ομιλία και τη γραφή του ομιλητή, η συναισθηματική του κατάσταση, και η ταχύτητα του λόγου. Οι Leech & Short ορίζουν την ιδιόλεκτο ως «το γλωσσικό αποτύπωμα ενός συγκεκριμένου ατόμου, τα χαρακτηριστικά του λόγου του, που το κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους» (1981:167). Η ιδιόλεκτος δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή, όχι μόνο να διαμορφώσει τη δική του γλωσσική συμπεριφορά με προσωπικές επιλογές από τις διαθέσιμες στη γλώσσα, αλλά χρησιμοποιείται και ως στρατηγική για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού κειμένου και την εκπλήρωση του εκάστοτε επικοινωνιακού στόχου. (Μπακάκου Ορφανού 2005:121). Υπολογίζεται ότι η Ελληνική γλώσσα αποτελείται από περίπου 20.000.000 ιδιολέκτους, όσες δηλαδή και ο αριθμός των ομιλητών της. (Fromkin et al 2005:569). Σύμφωνα με τη Δελβερούδη (2011), όταν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα μιας ιδιολέκτου δεν περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο και χαρακτηρίζουν ένα σύνολο ομιλητών, τότε στο εσωτερικό μιας γλώσσας διαμορφώνονται γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες αποτελούν σήμερα αντικείμενο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη επιστήμη της Γλωσσολογίας.

1.1. Γλωσσική ποικιλία

Ο όρος ποικιλία (variety), όπως έχει επικρατήσει να ονομάζεται η γλωσσική ετερογένεια, ορίζεται ως «ένα σύνολο γλωσσικών στοιχείων με παρόμοια κοινωνική κατανομή» (Hudson 1980:24, όπως αναφέρεται στο Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:18). Η στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας έχει γίνει,

κατά το παρελθόν, αντικείμενο μελέτης σημαντικών επιστημονικών έργων που εντάσσονται στον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας (Trudgill 1974; Hudson 1980). Η γλωσσική ποικιλότητα (linguistic variation), ως χαρακτηριστικό της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας διαμορφώνεται από τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας υπό την επίδραση διαφορετικών παραγόντων. Καθοριστικότερη όλων για τη διαμόρφωση της γλωσσικής μας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Halliday, είναι το περιβάλλον της περίστασης (context of situation). Όπως υπογραμμίζει, «κάθε πράξη του νοήματος έχει ένα καταστασιακό συγκείμενο, ένα περιβάλλον μέσα στο όποιο αποδίδεται και ερμηνεύεται» (2002:201). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η γλωσσική ποικιλία θα μπορούσε να οριστεί ως η ύπαρξη ετερότητας στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στους ομιλητές να επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα που επιθυμούν ανάλογα με τον στόχο και τις συνθήκες που επιβάλλει το εκάστοτε περιβάλλον επικοινωνίας (Τσίγκου 2015). Θα περίμενε κανείς η ανομοιότητα αυτή, που είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και συνδέεται με την αέναη πορεία της γλώσσας στους αιώνες ότι δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Παρόλα αυτά με έναν αξιοθαύμαστο τρόπο η γλώσσα ποικιλία διασφαλίζει τη δυνατότητα της κοινής έκφρασης ανάμεσα σε εκατομμύρια ανθρώπους.

Η γλώσσα μιας κοινότητας δεν αντανακλά απλώς την πραγματικότητα αλλά επηρεάζει και τον τρόπο που τα μέλη της αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Έτσι, εξηγείται η διαφορά μεταξύ των γλωσσών. Καθεμιά αντιλαμβάνεται με τον δικό της τρόπο την πραγματικότητα, γεγονός που αποδεικνύεται από τις διαφορές μεταξύ των φυσικών γλωσσών (Τσίγκου ό.π.). Η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν, επηρεάζεται και διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ομιλείται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γραμμενίδης (2009:47), «η γλώσσα, καθώς αποτελεί το κύριο μέσο με το οποίο αναπτύσσουμε την κοινωνική μας δράση, συνδέεται με πολλαπλούς και σύνθετους τρόπους με την έννοια του πολιτισμού». Υπό το πρίσμα αυτό η γλωσσική ποικιλία αποτελεί φορέα του πολιτισμού της ομάδας ή του ατόμου που τη χρησιμοποιεί και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

2. Διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας

Η ποικιλότητα, η ύπαρξη δηλαδή πολλαπλών ποικιλιών, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας. Όπως αναφέρει ο Γούτσος (2012:101), «όλες οι γλώσσες του κόσμου και κάθε γλωσσικό σύστημα χωριστά δεν υπάρχουν

παρά μόνο σε παραλλαγές που διαφέρουν περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους». Σύμφωνα με τους Αρχάκη & Κονδύλη (2011:15), οι γλώσσες «παρουσιάζουν τρία είδη ποικιλότητας: τη γεωγραφική ποικιλότητα, την κοινωνική ποικιλότητα και την ποικιλότητα που προσδιορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας (λειτουργική διαφοροποίηση)». Προκύπτουν, λοιπόν, οι εξής γλωσσικές ποικιλίες α) γεωγραφικές β) κοινωνικές και γ) λειτουργικές. (Κακριδή Ferrari 2007).

Οι δύο πρώτες κατηγορίες ποικιλιών ονομάζονται και «εξωσυστημικές ποικιλίες, αφού η χρήση τους δεν υπαγορεύεται από το ίδιο το σύστημα και τη δομή του, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες» (Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:22). Επιπλέον, οι ποικιλίες αυτού του είδους προκύπτουν σε συνάρτηση με τον παράγοντα «χρήστη» (Halliday & Hasan 1985, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης & Κονδύλη 2011:36) αποκαλύπτοντας στοιχεία για την ταυτότητά του.

2.1. Εξωσυστηματικές ποικιλίες

2.1.1. Γεωγραφικές ποικιλίες

Οι γεωγραφικές ποικιλίες σχετίζονται με την γεωγραφική ταυτότητα του ομιλητή. Η γεωγραφική διαφοροποίηση των γλωσσών παρατηρείται, ήδη, από την αρχαιότητα και αποτελεί το είδος εκείνο της γλωσσικής ποικιλίας που έχει μελετηθεί πιο διεξοδικά (Hudson 1980:39). Οι πολυτυπίες αυτού του είδους εμπίπτουν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας: το λεξιλογικό, το συντακτικό, το μορφολογικό, το φωνητικό / φωνολογικό. Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες καλούνται διάλεκτοι ή τοπικά ιδιώματα (Τριανταφυλλίδης 1938:62-68).

Συγκεκριμένα, ο όρος διάλεκτος «αναφέρεται συνήθως σε παραλλαγές μιας γλώσσας που χρησιμοποιούνται από ομιλητές μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ή, αλλιώς, σε γλωσσικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον χώρο» (Κακριδή Ferrari 2007). Οι διάλεκτοι διαφοροποιούνται σημαντικά από την κοινή στα περισσότερα γλωσσικά επίπεδα (π.χ. τα ποντιακά, τα τσακώνικα, τα κυπριακά). Στον 6^{ο} τόμο του Ιστορικού λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών (ΙΛΝΕ 2016:λήμμα διάλεκτος, σ. 392), διάλεκτος ορίζεται «η γλωσσογεωγραφική ποικιλία της οποίας οι διαφορές είναι τόσο μεγάλες, ώστε δημιουργείται πρόβλημα κατανοήσεως της γλωσσικής αυτής ποικιλίας από ομιλητές άλλων ποικιλιών της ίδιας γλώσσας». Σύμφωνα με τη Δελβερούδη (2001), ο όρος *διάλεκτος* μπορεί να αναφέρεται και σε μια ομάδα τοπικών ιδιωμάτων. Στη λαϊκότερη χρήση του ο όρος παρουσιάζει πλήθος

συνδηλώσεων. Ο ανθρώπινος λόγος διαφοροποιείται σε έναν αριθμό αποδεκτών μορφών, γνωστές ως "γλώσσες" και καθεμιά από αυτές έχει έναν αριθμό ποικιλιών, γνωστές ως "διάλεκτοι". Οι διάλεκτοι σε αυτή την περίπτωση κρίνονται ως απόκλιση από τη νόρμα που διαμορφώθηκαν εξελικτικά από μορφές ομιλίας που προηγούνται των αναγνωρισμένων γλωσσών.

Το ιδίωμα, αντίθετα, είναι γεωγραφική ποικιλία που δεν παραλλάσσει πολύ από την επίσημη γλώσσα και οι αποκλίσεις, που παρατηρούνται, περιορίζονται σε επίπεδο φωνητικής και λεξιλογίου (π.χ. τα βόρεια, το ιδίωμα της Μάνης ή αυτά των Δωδεκανήσων). Συμπληρωματικά, η Κακριδή Ferrari (2007) κάνει λόγο για ένα τρίτο είδος γεωγραφικής διαφοροποίησης, την «τοπική προφορά (accent) που αφορά σε φωνητικές ή / και φωνολογικές διαφοροποιήσεις». Ουσιαστικά πρόκειται για μια ποικιλία της κοινής ή πρότυπης γλώσσας που μπορεί «να προφέρεται με την τοπική προφορά του ομιλητή». Ο όρος προφορά αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομιλίας που δίνουν πληροφορίες για τη διάλεκτο ενός ανθρώπου και αποτελεί ισχυρή ένδειξη της χώρας στην οποία μεγάλωσε και της κοινωνιογλωσσικής ομάδας στην οποία ανήκει. Χρησιμοποιείται, επίσης, και στην περίπτωση που κάποιος μιλάει μια γλώσσα με διαφορετικό τρόπο από ό,τι ένας φυσικός ομιλητής (Fromkin et al 2005:572).

Η έρευνα των παραπάνω γεωγραφικών διαφοροποιήσεων και η ταξινόμηση των αποτελεσμάτων επί χάρτου επιτρέπει στον γεωγράφο των διαλέκτων να χαράξει μια γραμμή μεταξύ της περιοχής, όπου βρέθηκε ένα στοιχείο, και των περιοχών, όπου βρέθηκαν άλλα, υποδεικνύονταν κάθε φορά ένα όριο ανά περιοχή που καλείται ισόγλωσση (Hudson 1980:39). Οι ισόγλωσσες γραμμές αποκαλύπτουν την έκταση ενός γλωσσικού φαινομένου σε έναν γεωγραφικό χάρτη, λ.χ. σε ποιες περιοχές λένε *σε δίνω* αντί *σου δίνω*, *μου αρέσει* αντί *με αρέσει* κ.λπ. (Τριανταφυλλίδης 1938:63). Στην πραγματικότητα, όταν διασχίζει κανείς ένα ισόγλωσσο, περνάει από μια διαλεκτική περιοχή σε μιαν άλλη. Αρκετά ισόγλωσσα συμπίπτουν με ένα πολιτικό σύνορο ή με ένα φυσικό, όπως είναι ένας ποταμός ή μια οροσειρά και τότε έχουμε να κάνουμε με δέσμη ισογλώσσων (Fromkin et al. 2005:577).

Από τα σημαντικότερα ισόγλωσσα στον Ελλαδικό χώρο που χρησιμοποιήθηκε, όπως θα δούμε παρακάτω, και ως βάση από τους γλωσσολόγους για την ταξινόμηση των ιδιωμάτων είναι η γραμμή που ξεκινά από τις ακτές της Ηπείρου, της Ακαρνανίας και του Κορινθιακού κόλπου, περνά από τον Ισθμό, τη Νότια Εύβοια, την Άνδρο, την Ικαρία και φτάνει ως τη Σάμο. Ουσιαστικά, η γραμμή

αυτή αποτελεί το σημείο τομής μεταξύ βόρειων και νότιων ιδιωμάτων (Browning 1985:162-163· Αρχάκης & Κονδύλη 2011:58).

2.1.2. Κοινωνικές ποικιλίες

Οι κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες ή οι κοινωνιόλεκτοι αποκαλύπτουν τη στενή σχέση γλώσσας και κοινωνίας και απασχόλησαν όψιμα τη γλωσσική έρευνα. Συνιστούν την κάθετη διαφοροποίηση της γλώσσας και συνδέονται με την δυνατότητα να ειπωθούν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικούς τρόπους σε επίπεδο σημασιολογίας (Αρχάκης & Κονδύλη 2011:16). Δηλώνουν στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας των χρηστών τους, χρησιμοποιούνται υπό ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας και είναι μέρος της γλωσσικής συνείδησης μιας κοινότητας. Σύμφωνα με τη Δελβερούδη (2001), «η ταξινόμηση και η αναγνώριση των γλωσσικών κοινωνικών ποικιλιών ή κοινωνιολέκτων εξαρτάται από το τι ορίζεται εκάστοτε ως κοινωνική ομάδα». Και ο ισχυρότερος παράγοντας ένταξης ή μη σε μια κοινωνική ομάδα αποτελεί η κοινωνική θέση ενός ατόμου. Η ομάδα αυτή μπορεί να αποτελείται από τα μέλη μιας κοινωνικο-οικονομικής τάξης, μπορεί να είναι μια εθνική ομάδα, μια ηλικιακή ομάδα, μια επαγγελματική ομάδα ή ακόμη και μια ομάδα με κοινή ιδεολογική ή κομματική ταυτότητα. Ένας ομιλητής ορίζεται κοινωνικά από την συμμετοχή του ή μη σε ομάδες είτε «βιολογικές» (φύλο, φυλή, ηλικία) είτε κοινωνικο-ψυχολογικές (έθνος, επάγγελμα, κοινωνική τάξη) (Ντάλτας 1997:27-30). Χρησιμοποιώντας μια κοινωνιόλεκτο ένα μέλος της ομάδας μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται ως μέλος και, ταυτόχρονα, να αναγνωρίζεται ως μέλος από τους άλλους.

Εντός των κόλπων της ομάδας αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, συχνά κατανοητός μόνο στα μέλη της. Σ' αυτές τις περιπτώσεις εμπίπτουν και οι ειδικές γλώσσες. Οι Andersson & Trudgill υποστηρίζουν ότι κάθε επαγγελματική ομάδα έχει το δικό της λεξιλόγιο ή ορολογία, που αντανακλά το πεδίο της δραστηριότητάς της. Καθώς η εξειδίκευση χαρακτηρίζει την κοινωνία σήμερα, αυξάνεται αναλογικά ο αριθμός των εξειδικευμένων λεξιλογίων. Η διαδικασία αυτή γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη και είναι σημαντικότατος παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου στον ανεπτυγμένο κόσμο (1990:76-77). Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο της πρότυπης γλώσσας δημιουργούνται νεολογισμοί, καινούργιες λέξεις ή σημασίες από υλικό που παρέχεται έτοιμο και συντελεί στον εμπλουτισμό της. Στις

ειδικές γλώσσες, εκτός από την επαγγελματική ορολογία, ανήκουν και κάποια ιδιώματα που διαμορφώνονται από ανθρώπους που μοιράζονται καθημερινές δραστηριότητες ή έχουν ξεχωριστούς συγγενικούς και φιλικούς δεσμούς και έχουν την τάση να αποδίδουν ξεχωριστεί σημασία σε αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη συναισθηματική αξία. Τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, συμμαθητές στο σχολείο, στο Πανεπιστήμιο ή σε Στρατιωτικές σχολές, έφηβοι που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα (Τριανταφυλλίδης, 1963:300-302).

2.2. Λειτουργικές ποικιλίες

Στον αντίποδα των εξωσυστημικών ποικιλιών της γλώσσας, που προσδιορίζονται από γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ομιλητή / χρήστη, οι λειτουργικές (diatypic – functional varieties / registers) προσδιορίζονται από τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και διακρίνονται από τις υπόλοιπες «ανάλογα με τη χρήση» της γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη 2011:36, αναφέρεται στο Halliday & Hasan, 1985). Σύμφωνα με την Κακριδή (2007), οι λειτουργικές ποικιλίες ή επίπεδα ύφους ή / και κειμενικά είδη σχετίζονται με συγκεκριμένες περιστάσεις και πράξεις των ομιλητών. Η ύπαρξή τους οφείλεται στις διαφορετικές περιστάσεις της κοινωνικής ζωής και στις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες που δημιουργούν. Για τον λόγο αυτό είναι γνωστές και ως «διάλεκτοι περιστάσεων» (Fromkin et al. 2005:612). Ουσιαστικά είναι οι τρόποι για να ειπωθούν διαφορετικά πράγματα σε επίπεδο σημασιολογικό και περιλαμβάνει διαφοροποιήσεις λεξιλογικές και μορφολογικές. Αυτού του είδους η ποικιλία εξετάζεται σε συνάρτηση με την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, που συνιστά μια ξεχωριστή γλωσσική οντότητα, το καταστασιακό ιδίωμα (register) και ουσιαστικά αποτελεί επικοινωνιακό γεγονός υπό το πρίσμα συγκεκριμένης περίστασης (Μπακάκου Ορφανού 2005:141). Σύμφωνα με τους Αρχάκη & Κονδύλη (2011:88-91), οι οποίοι ακολουθούν την κατηγοριοποίηση του Hymes (1974), οι επικοινωνιακές περιστάσεις προσδιορίζονται από τις εξής παραμέτρους: α) φυσικό περιβάλλον (setting), β) σκηνή (scene), γ) μέτοχοι (participants), δ) σκοποί (ends), ε) κλειδί (key), στ) κανάλια (instrumentalities), ζ) νόρμες διεπίδρασης και ερμηνείας (norms of interaction and interpretation), η) είδη λόγου (genres).

Όπως συμβαίνει σε κάθε συστηματική κατηγοριοποίηση, έτσι και η παραπάνω δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτη. Οι Halliday & Hasan (1985:56-59)

προτείνουν μια διαφορετική εκδοχή των παραμέτρων που συνδέονται με την επικοινωνιακή περίσταση κάνοντας λόγο για τις παραμέτρους α) του πεδίου (field), δηλαδή της κοινωνικής δραστηριότητας που διαμορφώνει την χρησιμοποιούμενη γλώσσα, β) του τρόπου (mode) που αφορά, κυρίως, το πως πραγματοποιείται η αποστολή του εκάστοτε γλωσσικού μηνύματος και γ) του τόνου (tenor) που βρίσκεται σε συνάρτηση με τις σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ των ομιλούντων προσώπων. Το πεδίο αφορά στον σκοπό και το περιεχόμενο της επικοινωνίας και απαντά στο «γιατί;» και για ποιο «πράγμα;» γίνεται λόγος (Hudson 1980:48). Η στάση αφορά στο ποιοι συμμετέχουν στο περιβάλλον της περίστασης επικοινωνίας και ποιες είναι οι μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις. Απαντά, δε, στην ερώτηση «σε ποιον;» (Hudson 1980:48). Ο τρόπος αφορά στο ποιο κανάλι επικοινωνίας υιοθετείται - συνήθως πρόκειται για τη διάκριση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου και απαντά στην ερώτηση «πώς;» (Hudson 1980:48).

2.2.1. Η ενδοσυστημική πολυτυπία

Σημαντική, επίσης, θέση μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών καταλαμβάνουν οι ενδοσυστημικές πολυτυπίες της γλώσσας, χωρίς να μπορούν να καταχωριστούν ξεκάθαρα στις ποικιλίες με βάση τον χρήστη ή τη χρήση. «Πρόκειται για τις εναλλακτικές πραγματώσεις των δομών ή στοιχείων της γλώσσας που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της» (Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:18). Εξαιτίας αυτού του είδους της πολυτυπίας ο ομιλητής μπορεί να επιλέξει μεταξύ των διαφορετικών πραγματώσεων μορφημάτων ή φωνημάτων της Ελληνικής Γλώσσας, ώστε να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας. Ο ομιλητής, λοιπόν, μπορεί να επιλέξει χωρίς περιορισμούς μεταξύ των συγγενικών τύπων *αγαπάω / αγαπώ*, των ρηματικών τύπων του παρατατικού *κάθονταν / καθόντουσαν*, την ποικιλία στο γ΄ πληθυντικό πρόσωπο των τύπων *γράφουν / γράφουνε*. Αντίστοιχα, δύναται να επιλέξει να προφέρει *πέντε* άλλοτε ως [péde] και άλλοτε ως [pénde]. Η επιλογή βρίσκεται κάθε φορά σε συνάρτηση με την ταυτότητα του συνομιλητή, τον σκοπό και το μέσο επικοινωνίας και προσδιορίζει αυτό που χαρακτηρίζουμε ύφος του ομιλητή: φιλικό, επίσημο, ανεπίσημο, χυδαίο, λογοτεχνικό (Πετρούνιας 1984:121-122). Σύμφωνα με τους Fromkin et al (2005:612), συχνά οι ομιλητές επιδεικνύουν γλωσσική ικανότητα σε διαφορετικά είδη ύφους μεταξύ των δύο άκρων, του επίσημου και του ανεπίσημου ύφους.

Σε ακραίες περιπτώσεις που διαφορετικές ποικιλίες συνυπάρχουν παράλληλα για μεγάλο χρονικό διάστημα και χρησιμοποιούνται, κατά περίπτωση, από τους ομιλητές, δημιουργείται μια γλωσσική κατάσταση γνωστή ως διγλωσσία ή διμορφία. Μια τέτοια κατάσταση γνώρισε και η Ελλάδα την περίοδο του γλωσσικού ζητήματος με την ταυτόχρονη ύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας (Δελβερούδη 2001· Κακριδή Ferrari & Χειλά Μαρκοπούλου 1996:26-27).

3. Κριτήρια υπαγωγής των γλωσσικών ποικιλιών στον άξονα γλώσσας – διαλέκτου

Η αναμφισβήτητη πολυμορφία και ανομοιογένεια της γλωσσικής πραγματικότητας επισημαίνεται σε συνάρτηση πάντα με αυτό που καλείται κοινή διάλεκτος, η οποία συμπίπτει με την επίσημη γλώσσα. Ο όρος *κοινή* [koine] είναι Ελληνικός και ανάγεται στην Αρχαία Ελλάδα την περίοδο που κάθε πόλη – κράτος είχε τη δική της διάλεκτο. Την κλασική περίοδο η άνοδος της Αθήνας είχε σαν αποτέλεσμα η αττική διάλεκτος να χρησιμοποιείται ευρύτερα στην επικοινωνία και να καθιερωθεί ως «κοινή διάλεκτος» [koine dialecte] (Petyt 1980:25-26). Οι γλωσσικές ποικιλίες, όποιο χαρακτήρα και να έχουν, σε όποια κατηγορία και να ταξινομούνται, προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας «αυτόνομης κοινής οντότητας», της γλώσσας, στην οποία και υπάγονται. Η γλώσσα αυτή, που χαρακτηρίζεται και ως «υπερκείμενη», παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές έναντι των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών και στα νεότερα χρόνια με τη δημιουργία των εθνικών κρατών καθιερώθηκε ως πρότυπη (standard) γλώσσα τους.

Τα κριτήρια ανάδειξης μιας γλωσσικής ποικιλίας σε πρότυπης έναντι των υπολοίπων δεν είναι αμιγώς γλωσσολογικά, αλλά κυρίως ιστορικοκοινωνικά (Κακριδή 2007· Δελβερούδη 2001·Αρχάκης & Κονδύλη 2011:58-60). Οι γλωσσικές ποικιλίες, επομένως, εκτός από τις διαφορές τους παρουσιάζουν και μορφικές ομοιότητες, οι οποίες δεν οφείλονται πάντα στη διάσπαση μιας μόνο γλώσσας, αλλά στη μακρόχρονη και εκτεταμένη επαφή τους. Το κριτήριο της έκτασης δεν είναι ασφαλές, καθώς έχει παρατηρηθεί επιμέρους γλωσσικές ποικιλίες να έχουν μεγαλύτερη έκταση από την κοινή / πρότυπη γλώσσα. Ούτε και το στοιχείο της αμοιβαίας κατανόησης ή μη μεταξύ των ομιλητών μπορεί να αποτελέσει κριτήριο, αφού τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι οι ομιλητές μιας ευρύτερης γεωγραφικά περιοχής μιλούν ποικιλίες μιας πρότυπης γλώσσας. Επομένως, το στοιχείο του

κύρους μιας ποικιλίας, μεταξύ άλλων, είναι αυτό που συνεπάγεται την αναγνώρισής της ως πρότυπης. (Κακριδή Ferrari 2007). Οι λόγοι που συνέβαλαν στην ταξινόμηση μιας γλωσσικής ποικιλίας σε πρότυπης οφείλεται, ως επί τον πλείστον, σε ιστορικές – κοινωνικές περιστάσεις και έχει ως αποτέλεσμα την εδραίωσή της ως γλώσσας, που διδάσκεται στη δημόσια εκπαίδευση, χρησιμοποιείται στη δημόσια διοίκηση, στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο και τείνει να γίνει κοινό κτήμα όλων των πολιτών. Ο Hudson (1980:53-55), προτιμά την έννοια «τυπική πρότυπη γλώσσα» και υπογραμμίζει ότι η καθιέρωσή της έχει περάσει από τις διαδικασίες α) της επιλογής β) της κωδικοποίησης, γ) της καλλιέργειας των λειτουργιών και δ) της αποδοχής. Η επιλογή αφορά τον τρόπο βάσει του οποίου επιλέγεται μια συγκεκριμένη ποικιλία, ώστε να αναπτυχθεί σε πρότυπη γλώσσα και συνδέεται, κυρίως, με κοινωνικο-πολιτικά κριτήρια. Η κωδικοποίηση αφορά, ουσιαστικά, τη «σταθεροποίηση» της ποικιλίας, την καταχώρισή της σε λεξικά και γραμματικές. Η καλλιέργεια των λειτουργιών αφορά στη χρήση της επιλεγμένης ποικιλίας σε όλες της λειτουργίες που σχετίζονται με τη δημόσια διοίκηση, εκπαιδευτικά και επιστημονικά έγγραφα κάθε τύπου. Τέλος, η αποδοχή έχει έντονο ενοποιητικό και συμβολικό χαρακτήρα και αφορά στην ανάδειξη μιας ποικιλίας, ως εθνικής γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά τον Ελλαδικό χώρο ο διαλεκτικός λόγος εκτός του φυσικού περιβάλλοντος είναι στιγματισμένος, καθώς αντιτίθεται στην εδραίωση της κοινής νεοελληνικής. Αυτού του είδους η γλωσσική αφομοίωση είναι ιδιαίτερα έντονη στα αστικά κέντρα και συνδέεται με την προσπάθεια απαλλαγής του λόγου από διαλεκτικά στοιχεία. Ουσιαστικά διαμορφώνεται μια ποικιλία της γλώσσας των ισχυρών – κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά - ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους (Τζιτζιλής 2001:173, βλ. και Αρχάκης & Κονδύλη 2001:66).

Σε αντίθεση με την πρότυπη γλώσσα, οι ποικιλίες της σε οποιαδήποτε έκφανσή τους έχουν μειωμένο κοινωνικό κύρος και στη συνείδηση των περισσοτέρων η χρήση τους ταυτίζεται με ομιλητές επαρχιακών περιοχών ή κοινωνικών ομάδων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η διαφαινόμενη υποχώρηση των διαλεκτικών συστημάτων, υπό την πίεση του γοήτρου της πρότυπης, συνδέεται, επομένως, με αίτια κοινωνικοπολιτισμικά. Ωστόσο, η συρρίκνωση και η σταδιακή απώλεια του διαλεκτικού λόγου συνδέεται και με την στάση των ίδιων των ομιλητών για τη διατήρηση ή μη της γλωσσικής τους ιδιαιτερότητας σε συσχέτιση με τον συμβολισμό της ταυτότητάς τους (Μαλικούτη Drachman 2000:23). Η Κακριδή (2007β) υπογραμμίζει το γεγονός ότι η «αντίληψη» και σε κάποιες περιπτώσεις οι

προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν ορισμένες κοινωνικές ή εθνικές ομάδες για συγκεκριμένες γλωσσικές ποικιλίες επηρεάζουν σημαντικά τη στάση τους, θετική ή αρνητική, απέναντι σε αυτές.

4. Η διαχρονική ποικιλότητα

Σύμφωνα με τους Γούτσος & Φραγκάκη, «μια επιπλέον διάσταση της ποικιλότητας είναι και η διαχρονική μεταβλητότητα, που αναφέρεται στις ποικιλίες ενός γλωσσικού συστήματος, όπως εξελίσσεται μέσα στον χρόνο». (2015:155). Η συγκεκριμένη ποικιλότητα προσφέρει στην έρευνα πολύτιμες πληροφορίες για την ιστορική εξέλιξη των γλωσσών και των ποικιλιών, καθώς μέσω αυτής αποτυπώνονται αλλαγές σε επίπεδο λεξιλογικό, μορφολογικό και, επιπλέον, σε επίπεδο νεολογισμών και φρασεολογίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Aarts et al. (2013:2), μια ιδιαίτερη όψη της διαχρονικής ποικιλότητας είναι η πρόσφατη γλωσσική αλλαγή, δηλαδή η «αλλαγή στο πρόσφατο παρελθόν που αφορά την τρέχουσα γλώσσα». Ενδεικτικά παραδείγματα αλλαγής του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων για την Ελληνική Γλώσσα αποτελεί η λέξη *ποντίκι,* η οποία πριν δύο δεκαετίες είχε μόνο τη σημασία *τρωκτικό ή μυς*, ενώ σήμερα έχει και τη σημασία του *εντολέα*. Αντίστοιχη είναι και η περίπτωση της λέξης *τράμ*, η οποία πριν από μια δεκαετία καταγράφονταν στα λεξικά ως παρωχημένη, σήμερα έχει επίκαιρο χαρακτήρα. Παρόμοια παραδείγματα σημασιολογικής επέκτασης και τροποποίησης της σημασίας των λέξεων μπορεί να αποδοθεί στο *παράθυρο* κ.ά. Καταγράφοντας στοιχεία από τις διάφορες εξελικτικές φάσεις της ιστορίας των γλωσσών σε διαδοχικές δεκαετίες, αποτυπώνονται αλλαγές στη γραμματική, στη σημασιολογική διεύρυνση ή συρρίκνωση των λέξεων, αλλά και κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. (Γούτσος & Φραγκάκη 2015:167).

4.1. Γλωσσική ποικιλία και γλωσσική αλλαγή

Η γλώσσα εξελίσσεται διαρκώς μέσα από τη χρήση, μεταβάλλεται δηλαδή, σαν ζωντανός οργανισμός. Η γλωσσολογική έρευνα (Labov 1962) ανέδειξε ότι η γλωσσική αλλαγή τροφοδοτείται από τη γλωσσική ποικιλότητα. Ωστόσο, οι αποκλίσεις από την πρότυπη γλώσσα συνιστούν για ορισμένους γλωσσική κρίση. Η άποψη ότι η γλωσσική αλλαγή συνιστά φθορά, χρονολογείται από την εποχή των Ελλήνων γραμματικών στην Αλεξάνδρεια μεταξύ του 200 και 100 π.Χ., οι οποίοι

ανησυχούσαν καθώς η Ελληνική που ομιλούνταν στην περιοχή τους διέφερε από τη γλώσσα των Ομηρικών επών και θεωρούσαν ότι οι παλαιότεροι τύποι ήταν γνησιότεροι. Προσπάθησαν, έτσι, να διορθώσουν τις ατέλειες της γλώσσας αποτυγχάνοντας οικτρά. Αντίστοιχα, οι μουσουλμάνοι Άραβες γραμματικοί, που εργάζονταν στην Μπάσρα τον 8^{ο} αιώνα και τον 9^{ο} αιώνα μ.Χ., προσπάθησαν να «καθαρίσουν» την αραβική προκειμένου να επαναφέρουν την «τελειότητα» της αραβικής του Κορανίου (Fromkin et al 2005:580-582). Παρόμοια κατάσταση δημιουργήθηκε και στην Νεότερη Ελληνική ιστορία και τη διαμάχη μεταξύ δημοτικιστών και αρχαϊστών με τους τελευταίους να επιδιώκουν την επικράτηση της καθαρεύουσας με σκοπό τον καθαρμό της Ελληνικής (δημοτικής) από τα ξενικά στοιχεία και την τυπική σύνδεσή της με τα Αρχαία Ελληνικά (Τριανταφυλλίδης 1938:623-625).

Οι καθαρολόγοι της γλώσσας συνήθως θεωρούν τη διάλεκτο που χρησιμοποιούν οι πολιτικοί αρχηγοί και οι παρουσιαστές ειδήσεων σε εθνικό δίκτυο ως τον ορθό τύπο της γλώσσας. Επιθυμία τους είναι να εμποδίσουν την αλλαγή της γλώσσας ή τη διαλεκτική της διαφοροποίηση. Η στάση αυτή οφείλεται στην εσφαλμένη αντίληψη ότι ορισμένες γλώσσες είναι καλύτερες από άλλες ή ότι η αλλαγή οδηγεί σε φθορά. Καμία διάλεκτος, ωστόσο, δεν είναι πιο εκφραστική, πιο κατανοητή, ή πιο τακτική από μια άλλη διάλεκτο ή γλώσσα. Κρίσεις περί ανωτερότητας ή κατωτερότητας μιας συγκεκριμένης διαλέκτου ή γλώσσας είναι κρίσεις κοινωνικού χαρακτήρα και απορρίπτονται από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας.

Δεύτερο Κεφάλαιο

1. Εισαγωγή

Παρότι η αρχή της Ελληνικής Γλώσσας αγνοείται, εντούτοις εντάσσεται περίπου στα 800 π.Χ., οπότε και πρωτοβρέθηκε γραμμένη. Το πρώτο «λογοτεχνικό» κείμενο είναι ίσως ο ενάμισης στίχος ο χαραγμένος σε ένα κύπελλο που βρέθηκε πρόσφατα στα Ίσχια και χρονολογείται πάνω – κάτω στο τρίτο τέταρτο του 8^{ου} αιώνα. Ο στίχος κάνει έναν υπαινιγμό στο κύπελλο του Νέστορα που αναφέρεται στην Ιλιάδα. (Buchner & Russo 1955, πβ. Browning 1985:23). Μαζί με γλώσσες, όπως την Ινδική, την Περσική, την Αρμένικη, διάφορες νεολατινικές γλώσσες, όπως Ιταλική, Γαλλική, Ισπανική, Πορτογαλική, διάφορες τευτονικές γλώσσες και διάφορες σλαβικές, όπως Βουλγαρική, Σερβική, καθώς και κάποιες άλλες που δεν μιλιούνται πια, η Ελληνική κατάγεται από μια κοινή Γλώσσα, την Ινδοευρωπαϊκή με τους γλωσσικούς απογόνους της να ονομάζονται Ινδοευρωπαίοι. Καθώς έχασαν αυτοί οι λαοί την επαφή και συνοχή τους και διασκορπίστηκαν, η πανάρχαια κοινή και σχεδόν ενιαία Ινδοευρωπαϊκή Γλώσσα διαφοροποιήθηκε σταδιακά για να εξελιχθεί σε διαφορετικές γλώσσες (Τριανταφυλλίδης 1938:3-4).

Όταν αποσπάστηκαν οι Έλληνες από τους Ινδοευρωπαίους, μιλούσαν μια κοινή προϊστορική Ελληνική Γλώσσα σημαντικά διαφοροποιημένη από την παλιά Ινδοευρωπαϊκή. Τα Ελληνικά, ωστόσο, διατηρούν ακόμα και σήμερα έναν αρχαϊκό «Ινδοευρωπαϊκό χαρακτήρα». Σύμφωνα με τον Trudgill (2003), η Ελληνική είναι το μοναδικό επιζών μέλος του Ελληνικού (Hellenic) κλάδου της Ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής οικογένειας.

1.1. Ο γλωσσικός χάρτης κατά την αρχαιότητα

Η γεωγραφική γλωσσική διαφοροποίηση έχει παρατηρηθεί από την αρχαιότητα. Σημαντικές επιγραφές που χρονολογούνται από τον 7^{ο} αιώνα καθιστούν εμφανές το γεγονός ότι η Ελληνική γλώσσα είναι μοιρασμένη σε διαλέκτους. Αυτές είναι η Ιωνική - Αττική, η Αχαϊκή, (μαζί με την Αιολική) και η Δωρική με τις υποδιαιρέσεις της (Τριανταφυλλίδης 1938:174·Κοντοσόπουλος 1994:1·Γιαννάκης 2015). Το 4 το έλεγαν *τέσσαρες* οι Ίωνες παλαιότερα (Όμηρος), *τέτταρες* οι Αθηναίοι, *τέσσερες* οι νεώτεροι Ίωνες (Ηρόδοτος), *πέσσυρες* οι Λέσβιοι, *πέτταρες* οι Βοιωτοί, *τέτορες* οι Δυτικοί Έλληνες. Μεταχειρίζονται στην αρχή αρχαϊκό αλφάβητο με κεφαλαία ψηφία, χωρίς στίξη και τόνους και χωρίς κενά μεταξύ των λέξεων. Στον 4^{ο}

αιώνα δεν παρατηρείται γλωσσική ενότητα στις περιοχές όπου ομιλούνταν τα Ελληνικά. Κάθε πόλη – κράτος έχει τη δική της διάλεκτο, η οποία γίνονταν αμοιβαία κατανοητή. Σταδιακά αρχίζουν να γράφονται οι πρώτες κοινές. Στην Ιωνία διαμορφώνεται η πρώτη ελληνική κοινή γλώσσα και στη Μίλητο τελειοποιείται το αλφάβητο αποτελούμενο από 24 ψηφία που διατηρούνται μέχρι και σήμερα.

Στα χρόνια που ακολουθούν η άνοδο της Αθήνας, η καθιέρωσή της ως πολιτικό και πνευματικό κέντρο της Ελλάδας και η εδραίωση της Αττικής ηγεμονίας μετά τους Περσικούς πολέμους συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της Αττικής κοινής με βάση το τοπικό ιδίωμα που ομιλούσαν οι κάτοικοι της Αττικής τον 5^{ο} αιώνα. Η Αθήνα γίνεται επίκεντρο καλλιτεχνικής και πνευματικής κίνησης και η πόλη, σύμφωνα με τον Πλάτων, γίνεται «πρυτανεῖον τῆς σοφίας» (Τριανταφυλλίδης 1938:6-7). Ο Browning (1985) υπογραμμίζει ότι η πολιτική δύναμη και το πνευματικό γόητρο της Αθήνας έγιναν αιτία, «ώστε η αττική να χρησιμοποιείται ως γενικό όργανο επικοινωνίας, ως lingua franca σε όλη την Ελλάδα» (43). Η αττική διάλεκτος απλώνεται και εκτός των ορίων της Αττικής με αποτέλεσμα να δεχθεί επιδράσεις και από άλλα ιδιώματα. Η ανάμειξή της με την Ιωνική επηρέασε και τη φωνητική και το λεξιλόγιο. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στον Θουκυδίδη (-σσ- αντί το αττικό –ττ-) αλλά και τους τραγικούς που γράφουν επηρεασμένοι από την ιωνική πεζογραφία και ποίηση (Τριανταφυλλίδης 1938:7 · Browning 1985:44-45).

1.2. Η διαμόρφωση της κοινής

Στους ιστορικούς χρόνους οι αρχαίες ελληνικές διάλεκτοι υπέστησαν ομαλοποίηση ή ισοπέδωση [levelling], δηλαδή σημαντική μείωση της ποικιλομορφίας που τις χαρακτήριζε, γεγονός που οδήγησε στη διαμόρφωση μιας *δια-διαλεκτικής κοινής* (Bubenik 2001) από την οποία προέρχονται σχεδόν όλες οι σύγχρονες ποικιλίες της Ελληνικής (Browning 1985 · Τριανταφυλλίδης 1938).

Σε μια περίοδο εκατό περίπου χρόνων, όταν οι αρχαίες ελληνικές πόλεις χάνουν την πολιτική αυτονομία τους, παρατηρείται σταδιακή μετάβαση από την Αττική κοινή στην Ελληνιστική. Η κοινή αυτή γλώσσα, έχοντας απολέσει την επαφή της με την παλιά της κοιτίδα και ομιλούμενη σε τόση έκταση και τόσα εκατομμύρια ανθρώπους (Μακεδονία, παλιά Ελλάδα, Μικρή Ασία, Αίγυπτο), χάνει ορισμένα από τα Αττικά της στοιχεία και παρουσιάζει έντονους ιωνισμούς (Browning 1985:41- 44). Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1938), «κοινή ονομάζεται η γλώσσα που

διαμορφώθηκε στη μετακλασική εποχή από τα Αλεξανδρινά χρόνια ως τα ρωμαϊκά και ως την ίδρυση του Ανατολικού ρωμαϊκού κράτους, σαν ζωντανή λαλιά. Αλλά καθώς μας είναι αυτή γνωστή μόνο από τα γραπτά κείμενα που την καθρέφτισαν, κοινή ονομάζεται και η γραπτή της απόδοση» (9). Έτσι, η Ελληνιστική κοινή απλώθηκε σε ολόκληρη την ελληνόγλωσση γη, από την οποία εξελίχθηκε αργότερα η μεσαιωνική και η νέα ελληνική γλώσσα. (Τριανταφυλλίδης 1938:6-14). Η ιστορία, επομένως, της ελληνικής γλώσσας ακυρώνει καταρχήν την πιθανότητα ύπαρξης συνέχειας ανάμεσα στις αρχαίες διαλέκτους, που υποχώρησαν μπροστά στην κοινή, και τις σύγχρονες διαλέκτους, η διαίρεση των οποίων έχει διαφορετική βάση από αυτή των αρχαίων. Αναγνωρίζονται, ωστόσο, δύο εξαιρέσεις: α) ο πελοποννησιακός θύλακος της τσακωνικής συσχετίζεται άμεσα με την αρχαία διάλεκτο της Σπάρτης, τη λακωνική, β) η παρουσία ελληνικών διαλεκτικών θυλάκων στη Νότια Ιταλία, συχνά, ερμηνεύεται ως κατάλοιπο των δωρικών αποικιών που ιδρύθηκαν εκεί στην πρώτη χιλιετία π.Χ. (Hodot 2000:30).

2. Η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Όπως συμβαίνει με κάθε ζωντανή γλώσσα, έτσι και με την Ελληνική, που ομιλείται από εκατομμύρια ανθρώπους σε όλη την ελληνόγλωσση γη, παρουσιάζει διαφορές στη χρήση της ακόμα και από εκείνους που την ομιλούν ως μητρική. Οι διαφορές αυτές άλλοτε λαμβάνουν μικρή έκταση και τότε έχουμε να κάνουμε με τοπικές παραλλαγές ή ιδιώματα, ενώ άλλοτε λαμβάνουν μεγαλύτερη έκταση και λαμβάνουν χαρακτήρα διαλεκτικής ποικιλίας.

Η ποικιλομορφία της γλώσσας και ιδιαίτερα οι γεωγραφικές ποικιλίες αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο της διαλεκτολογίας που αναπτύχθηκε στους κόλπους της ιστορικοσυγκριτικής γλωσσολογίας τον 19^{ο} αιώνα. Ουσιαστικά η διαλεκτολογία υπήρξε ο πρώτος κλάδος που επιχείρησε να περιγράψει τη γλώσσα σε συγχρονική βάση και μέσω της αναζήτησης, της περιγραφής και της σύγκρισης των διαλεκτικών διαφοροποιήσεων μιας γλώσσας να φωτίσει τους φωνητικούς νόμους που καθορίζουν τη γλωσσική εξέλιξη.

Στον 19^{ο} αιώνα, επίσης, ξεκίνησε και η μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων αν και η ύπαρξή τους είχε παρατηρηθεί, ήδη, τον 16^{ο} αιώνα. Ο Browning (1985:161) επιχειρώντας να εξηγήσει τους λόγους, που η έρευνα των νεοελληνικών ιδιωμάτων αντιμετώπιζε δυσκολίες, επισημαίνει ότι η καθυστέρηση

οφείλεται α) στην έλλειψη περιγραφικών μελετών για το ιδίωμα κάθε περιοχής και β) στην τάση να θεωρούνται τα νεοελληνικά ιδιώματα απόγονοι των αρχαιοελληνικών διαλέκτων. Την τελευταία είχε επισημάνει και ο Τριανταφυλλίδης (1938:73). Η παρατεταμένη προσκόλληση στις ιστορικά προσανατολισμένες μελέτες συνδέεται με τη γενικότερη πορεία της γλωσσολογίας στη χώρα μας και δεν είναι άσχετη με μια εξωγλωσσική αποτίμηση της «αξίας» των διαλέκτων. Η στάση αυτή, που καθιστά αδύνατη την αναγνώριση της αξίας της ποικιλομορφίας στη διαλεκτολογική έρευνα, ενισχύεται από την απουσία ενός γλωσσικού άτλαντα που θα παρουσίαζε ανάγλυφα την έλλειψη ομοιογένειας στις διαλέκτους (Τζιτζιλής 2000).

Ο Τζιτζιλής (2000, 2001) χωρίζει την ιστορία της μελέτης των ελληνικών διαλέκτων σε τρεις χρονικές φάσεις. Αρχικά, υπήρξαν εργασίες για μεμονωμένες διαλέκτους, οι οποίες εστίαζαν κατά κανόνα σε φωνολογικά χαρακτηριστικά ακολουθώντας την προσέγγιση της ιστορικής γλωσσολογίας. Κατά τη δεύτερη περίοδο αναπτύχθηκε η δομική διαλεκτολογία, η οποία έδινε έμφαση όχι μόνο στη φωνολογία αλλά και στο λεξιλόγιο. Κατά την τρίτη περίοδο παρατηρούμε τη μετακίνηση προς τη γενετική διαλεκτολογία που σηματοδοτήθηκε από το πρωτοποριακό βιβλίο του Newton (1972). Ο Τζιτζιλής επισημαίνει ότι έχει γίνει ελάχιστη έρευνα στον τομέα της κοινωνικής διαφοροποίησης ή στη σύνταξη· εξάλλου δεν υπάρχουν γλωσσικοί άτλαντες με εξαίρεση τον γλωσσικό άτλαντα της Κρήτης που συντάχθηκε από τον Κοντοσόπουλο (1988).

Επίσης, ενώ υπάρχουν πολλές δημοσιεύσεις για μεμονωμένες διαλέκτους που εμπίπτουν στις τρεις κατηγορίες που σκιαγράφησε ο Τζιτζιλής, υπάρχουν ελάχιστες εργασίες που ασχολούνται με τις ελληνικές διαλέκτους ως σύνολο και πολύ λίγοι χάρτες που επιχειρούν να απεικονίσουν τις μείζονες διαιρέσεις και υποδιαιρέσεις των διαλέκτων αυτών. Δεν υπάρχουν γενικά αποδεκτές κατηγοριοποιήσεις, ούτε και ευρέως δημοσιευμένοι χάρτες σαν και αυτούς που μπορεί να βρει κανείς για πολλές άλλες γλώσσες. Και σε αντίθεση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, δεν υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο συγκρότησης διαλεκτικού χάρτη. Το σχετικό παράπονο του Τριανταφυλλίδη (1938:66) επαναλαμβάνεται εξήντα χρόνια αργότερα από τη Δελβερούδη (1999:554). Το γεγονός ότι η μόνο η Ελλάδα δεν έχει ακόμη τον Γλωσσικό Άτλαντα της γλώσσας της επισημαίνει στο προλογικό του σημείωμα και ο Κοντοσόπουλος (1994·1981), ο οποίος εξετάζοντας τα προβλήματα του παρασκευαζόμενου Γλωσσικού Άτλαντα της Ελλάδας, είχε υποστηρίζει τις δυσκολίες

«προσδιορισμού επί χάρτου των προσφυγικών ανά την Ελλάδα εγκαταστάσεων και των παλαιότερων υφιστάμενων ξενοφώνων ζωνών» (1972:43).

Πρώτος συστηματικός μελετητής των τοπικών ιδιωμάτων μας είναι ο θεμελιωτής της γλωσσικής επιστήμης στην Ελλάδα Γεώργιος Ν. Χατζιδάκις (1892). Ο Χατζιδάκις με τις εργασίες του πάνω στις νεοελληνικές διαλέκτους επιχείρησε να αποδείξει ότι «η ελληνική γλώσσα με την μακραίωνη και αδιάσπαστη ζωή της και με την ποικιλία των τοπικών μορφών της, παρέχει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ιστορία και την εξέλιξη των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών» (Κοντοσόπουλος 1994:16). Η παλαιότερη, πιο γνωστή και «κλασική», πλέον, κατάταξη των γεωγραφικών παραλλαγών της νέας ελληνικής στηρίζεται σε φωνολογικά κριτήρια. Ο Χατζιδάκις (1892:342) διακρίνει τα νεοελληνικά ιδιώματα σε βόρεια και σε νότια με κύριο κριτήριο τις φωνολογικές μεταβολές των φωνηέντων. Έτσι στα βόρεια ιδιώματα τα φωνήεντα [i] και [u], όταν δεν τονίζονται, αποβάλλονται, ενώ τα [e] και [o], όταν δεν τονίζονται, μεταβάλλονται σε [i] και [u] αντίστοιχα, π.χ. *χουράφ', κιφάλ', πιδί, γ'ρούν'*. Στα νότια ιδιώματα τα παραπάνω φωνήεντα παραμένουν αμετάβλητα: χωράφι, κεφάλι, παιδί, γουρούνι (Hatzidakis 1892:342-343).

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης διακρίνει τους λόγους διαμόρφωσης των ιδιωμάτων σε α) γεωγραφικούς, β) διοικητικούς και γ) εποικιστικούς (1938:64). Χρησιμοποιώντας ως κριτήριο περιορισμένο αριθμό ισογλώσσων χωρίζει τα ιδιώματα σε βόρεια και νότια από τη μια μεριά, ανατολικά και δυτικά από την άλλη. Ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν τα τσακωνικά. Η διάκριση μεταξύ βόρειων και νότιων στηρίζεται σε φαινόμενα φωνητικά, μορφολογικά και συντακτικά. Στα νότια ιδιώματα περιλαμβάνονται οι γλωσσικές ποικιλίες της Πελοποννήσου, του Ιονίου, της Κρήτης, των Κυκλάδων, της Δωδεκανήσου και της Κύπρου, ενώ στα βόρεια οι ποικιλίες που έχουν αναπτυχθεί στη Στερεά Ελλάδα, στη Θεσσαλία, στην Ήπειρο, στη Μακεδονία, στη Θράκη, στα νησιά του Βορείου Αιγαίου, στις Βόρειες Σποράδες και στη Βόρειο Εύβοια. Τα ανατολικά διαχωρίζονται από τα δυτικά από τα εξής γνωρίσματα : α) διατήρηση του τελικού ν των ονομάτων (κυρίως): *τον ουρανόν, την μάναν, το γράμμαν·* β) επίταξη των άτονων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας : *παρακαλώ σε, φέρνει μου*. Στα δυτικά ιδιώματα ανήκουν τα πελοποννησιακά, τα στερεοελλαδίτικα, ηπειρώτικα και τα σαρακατσαναίικα, τα παλιά αθηναίικα με τα μεγαροαιγινήτικα και τα ευβοΐτικα, τα επτανησιώτικα, τα θεσσαλικά, τα αιγαιοπελαγίτικα με τα κτητικά και τα κατω-ιταλικά. Στα Ανατολικά ιδιώματα

ανήκουν τα δωδεκανησιακά, της Χίου, της Ικαρίας, τα Κυπριώτικα, τα Καππαδοκικά και τα ποντιακά. (Τριανταφυλλίδης 1938:66-68· Κακριδή-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996:24·Trudgill 2003:49).

Στη δεκαετία του '80 εμφανίζονται μια σειρά από διατριβές που κινούνται μέσα στα πλαίσια της δομικής διαλεκτολογίας, έτσι όπως διαμορφώνεται στις εργασίες του Martinet. Πρόκειται για τις μονογραφίες του Α. Χαραλαμπόπουλου *Φωνολογική ανάλυση της τσακωνικής διαλέκτου* (Θεσσαλονίκη 1980), της Μ. Μαργαρίτη-Ρόγκα *Φωνολογική ανάλυση του σιατιστινού ιδιώματος* (Θεσσαλονίκη, 1985), του Σ. Χατζησαββίδη *Φωνολογική ανάλυση της ποντιακής διαλέκτου* (ιδίωμα της Ματσούκας) (Θεσσαλονίκη 1985) και μερικά χρόνια αργότερα του Ν. Κατσάνη *Το γλωσσικό ιδίωμα της Σαμοθράκης* (Θεσσαλονίκη 1996), όπου γίνεται παράλληλη χρήση του παραδοσιακού και του δομικού μοντέλου. Αν τα έργα της πρώτης περιόδου είναι φωνητικά προσανατολισμένα, σε αυτά της δεύτερης περιόδου το κέντρο βάρους πέφτει στη φωνολογία (Τζιτζιλής 2000·2001).

Στην τρίτη περίοδο, που αντιπροσωπεύεται κυρίως από το έργο του B. Newton (1972:xii) *The Generative Interpretation of Dialect. A Study of Modern Greek Phonology,* χρησιμοποιείται το θεωρητικό μοντέλο της γενετικής διαλεκτολογίας.

Η πιο πρόσφατη διαίρεση των νεοελληνικών διαλέκτων είναι αυτή που πρότεινε ο Κοντοσόπουλος (1983-1984), ο οποίος στηριζόμενος στον τύπο της ερωτηματικής αντωνυμίας κάνει λόγο για Ελλάδα του *τι* – ηπειρωτική Ελλάδα και Ιόνια νησιά – και Ελλάδα του *είντα*. Είναι η μοναδική προσπάθεια κατάταξης που δεν στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα γνώρισμα, αλλά σε μια δέσμη φωνητικών, λεξιλογικών ακόμη και πολιτισμικών ισογλώσσων (Τζιτζιλής 2000·2001). Ο ίδιος επανέρχεται εκ νέου και δημοσιεύει έναν κατάλογο από διαλεκτικά φαινόμενα που έκρινε χαρτογραφητέα (2011:167). Ο Trudgill (2003) διαιρεί τα νεοελληνικά ιδιώματα σε: 1) Κεντρικά, 2) Βόρεια, 3) Μάνης 4) Τσακώνικα, 5) Παλαιοαθηναϊκά, 6) Κύμης, 7) Νότια, 8) Νοτιανατολικά, 9) Ανατολικά, 10) Σμύρνης, 11) Κεντρικών Κυκλάδων, 12) Δυτικών Κυκλάδων, 13) Μυκόνου, 14) Βόρειων Κυκλάδων (συμπεριλαμβάνει ως μια ακόμη κατηγορία τα Αρβανίτικα, που δεν αποτελούν ελληνικό γλωσσικό ιδίωμα). Η κατηγοριοποίηση έγινε βάσει έξι (6) φωνητικών φαινομένων α) αποβολή άτονου i,u, β) προφορά του <υ> ως /u/, γ) ουράνωση των υπερωικών, δ) τσιτακισμός, ε) διπλά σύμφωνα, στ) διατήρηση του τελικού -ν.

2.1. Κριτήρια κατάταξης των νεοελληνικών διαλέκτων

Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών για τα κριτήρια κατάταξης και διάκρισης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων καθώς και για τον προσδιορισμό των περιοχών, όπου ομιλούνται. Στη συνέχεια δίνονται ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα από κάθε γλωσσικό επίπεδο για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία διακρίνονται οι νεοελληνικές διάλεκτοι και τα ιδιώματα μεταξύ τους. Ορισμένα παραδείγματα αποτελούν επιβιώσεις από παλαιότερες μορφές της γλώσσας και άλλα είναι νεωτερισμοί. Το Κέντρο Ερεύνης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές μελέτες των Χατζιδάκι 1892·Τριανταφυλλίδη 1938·Κοντοσόπουλο 1983-1984·2011, αλλά και την αντίστοιχη του Newton 1972, προτείνει την κατάταξή τους βάσει των εξής κριτηρίων:

Φωνητικά - Φωνολογικά:

α) κλειστότερη προφορά των άτονων [e] και [o] ως [i] και [u] αντιστοίχως «στένωση» (κώφωση), και «αποβολή / σίγηση» των άτονων [i] και [u], π.χ. παιδί > *πιδί*, κουλούρι > *κ'λούρ'*, μεσημέρι > *μισμέρ*.Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στη Βόρεια Ελλάδα (Browning 1985:163).

β) προφορά του [k] ως [ts] ("τσιτακισμός"), π.χ. Κυριακή > *Τσυριατσή*. Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει στα νησιά του Αιγαίου, τη Μάνη, την Κρήτη, κ.α.

γ) προφορά των διπλών συμφώνων, π.χ. *θάλασ-σα*. Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στα Δωδεκάνησα, την Κύπρο και την Κάτω Ιταλία.

δ) απουσία συνιζήσεως, π.χ. *τα παιδία, η μηλέα*. Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στον Πόντο, στην Κάτω Ιταλία, στα Επτάνησα και τη Μάνη.

Μορφολογικά:

α) διατήρηση του τελικού -ν, π.χ. *το παιδίν, την μάν-ναν, το γράμ-μαν* (Browning 1985:165). Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στην Κρήτη, τις Κυκλάδες, τα Δωδεκάνησα, την Κύπρο και τη Μικρά Ασία.

β) κατάληξη του γ' πληθυντικού προσώπου ενεργητικού Ενεστώτα σε *-ουσι* αντί *-ουν*, π.χ. *έχουσι* αντί έχουν (Browning 1985:165). Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στα Δωδεκάνησα και την Κύπρο.

γ) αρσενικό άρθρο [i] αντί ο, π.χ. *ι Νίκους*. Το χαρακτηριστικό αυτό επιχωριάζει κυρίως στη Β. Ελλάδα.

δ) αύξηση η- αντί ε- στους παρελθοντικούς χρόνους, π.χ. *ήλεγα, ηφέρνανε*. Το φαινόμενο αυτό επιχωριάζει στα Δωδεκάνησα, την Κρήτη και την Κύπρο.

ε) χρήση της ερωτηματικής αντωνυμίας *είντα* αντί *τι*, π.χ. *είντα θές;* Το φαινόμενο αυτό επιχωριάζει κυρίως στα νησιά του Αιγαίου.

Συντακτικά:

α) εκφορά του έμμεσου αντικειμένου με αιτιατική αντί γενικής, π.χ. *θα σε δώσω* αντί θα σου δώσω (Browning 1985:163). Το φαινόμενο αυτό επιχωριάζει στη Βόρεια Ελλάδα, τον Πόντο και τη Μικρά Ασία.

β) επίταξη των προσωπικών αντωνυμιών, π.χ. *έδωσά σου* αντί σου έδωσα (Browning 1985:165). Το φαινόμενο αυτό επιχωριάζει κυρίως στα νησιά του Αιγαίου και τη Μικρά Ασία.

3. Ο χάρτης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων

Το κέντρον ερεύνης των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων (Ι.Λ.Ν.Ε.) της Ακαδημίας Αθηνών προχωρά στη συμβατική γλωσσογεωγραφική κατάταξη, που συνήθως υιοθετείται με βάση ένα μείγμα γλωσσικών κυρίως φωνητικών και γεωγραφικών κριτηρίων. Επισημαίνεται ότι η παρακάτω κατάταξη συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό αυτή που επιχείρησε ο Κοντοσόπουλος (1981·1994 ·2000).

Πίνακας 1. Διάκριση των γεωγραφικών ποικιλιών σε διαλέκτους και ιδιώματα[1]

ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ	ΙΔΙΩΜΑΤΑ
• Ποντιακή • Καππαδοκική • Κατωιταλική • Τσακωνική	• Βόρεια • Ημιβόρεια • Δωδεκανησιακά • Κυκλαδικά • Επτανησιακά
• Κυπριακή • Κρητική	• Μικρασιατικά • Μάνης, Κύμης και Παλαιάς Αθήνας

[1] Πηγή: http://www.academyofathens.gr/el/kentro/ilne/neoell/neoell_dialekto

3.1. Διάλεκτοι

Ποντιακή ή ποντική: η νεοελληνική διάλεκτος που μιλούσαν στη βορειοανατολική Μικρά Ασία οι ελληνόφωνοι κάτοικοι του Εύξεινου Πόντου και συγκεκριμένα του ανατολικού τμήματος της μικρασιατικής παραλίας (Fromkin et al. 2005:597). Η περιοχή αυτή περιελάμβανε περίπου 800 οικισμούς οι πληθυσμοί των οποίων δεν ήταν αμιγώς ελληνόφωνοι, αφού εκεί ήταν εγκατεστημένοι και τουρκικοί πληθυσμοί (Τριανταφυλλίδης 1938:288). Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922, όσοι από τους Πόντιους επέζησαν της σφαγής, εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα και ο όρος ποντιακή διάλεκτος έχασε τη γεωγραφική του έννοια. Τη διάλεκτο εξακολουθούσαν να μιλούν οι πρόσφυγες στις νέες τους εστίες μέχρι τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, υπό την πίεση της κοινής νέας Ελληνικής τείνουν να σβήσουν (Κοντοσόπουλος 1994:10).

Καππαδοκική (και άλλες διάλεκτοι της Μικράς Ασίας): Ομιλήθηκε από Ελληνόφωνους πληθυσμούς στην περιοχή της Καππαδοκίας (σημερινή κεντρική Τουρκία). Μάλιστα οι ελληνόφωνες αυτές γλωσσικές νησίδες στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας διακρίνονται σε δύο ομάδες: α) η ομάδα των ελληνόφωνων χωριών της Καππαδοκίας (ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνονται τα χωριά Ανακού, Αραβανί, Αξός, Αραβισός, Γούρδονος, Μισθί, Μαλακοπή, Ποτάμια κ.ά.), β) η ομάδα του χωριού Φάρασα και επίσης το χωριό Σίλλη της Λυκαονίας (Dawkins 1916:1-39· Τριανταφυλλίδης 1938:277).

Κατωιταλική (ή νοτιο – ιταλική Ελληνική κατά τον Κοντοσόπουλο 1994:16): Στη νότια Ιταλία εντοπίζονται μέχρι σήμερα δύο ελληνικές γλωσσικές νησίδες. Η μια βρίσκεται στη νότια άκρη της Καλαβρίας (Reggio Calabria). Η άλλη νησίδα βρίσκεται στην Απουλία, στην περιοχή του Salento, κοντά στην πόλη Lecce και ονομάζεται Grecía. Όσον αφορά την παρουσία της Ελληνικής γλώσσας στις περιοχές αυτές, έχουν διατυπωθεί δύο διαφορετικές θεωρίες. Σύμφωνα με την πρώτη από αυτές, της οποίας ένθερμοι υποστηρικτές είναι οι Ιταλοί γλωσσολόγοι, τα ελληνικά της περιοχής χρονολογούνται κατά τη βυζαντινή εποχή, όταν Έλληνες από τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία (προερχόμενοι από την Πελοπόννησο, την Ήπειρο, τη Στερεά Ελλάδα, την Εύβοια και τον Πόντο) εγκαταστάθηκαν στην νότια Ιταλία. (Κοντοσόπουλος 1994, αναφέρεται στους Fanciullo 1986 ; Oztasciyan-Bernadini 1994). Η δεύτερη θεωρία, που υποστηρίζουν οι Έλληνες γλωσσολόγοι, προτείνει ότι οι ελληνόφωνοι πληθυσμοί των περιοχών αυτών κατάγονται από τους αρχαίους

Έλληνες αποίκους, οι οποίοι ενισχύθηκαν με Έλληνες μοναχούς κατά τα χρόνια της βυζαντινής κατοχής της νότιας Ιταλίας, καθώς και με Έλληνες πρόσφυγες και εξόριστους αργότερα.

Τσακωνική: μιλιέται στην Τσακωνιά, περιοχή της επαρχίας Κυνουρίας στον νομό Αρκαδίας της Πελοποννήσου. Διακρίνεται σε βόρεια τσακωνική και σε νότια, η οποία έχει και τους περισσότερους ομιλητές, συνιστώντας το κατεξοχήν τσακωνικό ιδίωμα, την «πρωτοτυπική», ας πούμε αντίληψη του όρου τσακωνική (Χαραλαμπόπουλος 1980:3). Αναγνωρίζεται, ωστόσο, και μια τρίτη κατηγορία, παραλλαγή της τσακωνικής διαλέκτου, τα λεγόμενα τσακώνικα της Προποντίδας. Αυτά χρησιμοποιούνταν ως τα χρόνια της Μικρασιατικής καταστροφής στα χωριά Βάτκα και Χαβουτσί στα μικρασιατικά παράλια της Προποντίδας.

Κυπριακή: Ο Κοντοσόπουλος υπογραμμίζει ότι τα Κυπριακά Ελληνικά αποτελούν ενδιάμεση γλωσσική ποικιλία και δεν είναι ούτε διάλεκτος με την πλήρη έννοια του όρου, αλλά ούτε και ιδίωμα. Κλίνουν, ωστόσο, περισσότερο προς την κατηγορία διάλεκτος (1994:20). Είναι, λοιπόν, διάλεκτος της Ελληνικής που ομιλείται στην Κύπρο με αρκετές παραλλαγές από τους ελληνοκυπρίους καθώς και από τους τουρκοκυπρίους κατοίκους και, σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη, κινούνται μεταξύ των δωδεκανησιακών και μικρασιατικών ιδιωμάτων (1938:269).

Κρητική: Αποτελούν γλωσσική μορφή, που, όπως συμβαίνει με την Κυπριακή, κινείται μεταξύ των διαλέκτων και των ιδιωμάτων. Στα περισσότερα, ωστόσο, επιστημονικά γλωσσολογικά και φιλολογικά συγγράμματα γίνεται λόγος για κρητική διάλεκτο (Κοντοσόπουλος 1994:28). Είναι μορφή της νεοελληνικής που μιλιέται στην Κρήτη, η οποία ακόμα και σήμερα παραμένει αρκετά ζωντανή στο στόμα των ομιλητών της.

3.2. Ιδιώματα

Βόρεια: βλ. αναλυτική περιγραφή στο επόμενο κεφάλαιο

Ημιβόρεια ιδιώματα: Σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο, ημιβόρεια είναι τα ιδιώματα που εμφανίζουν το φαινόμενο της αποβολής του άτονου τελικού [i] και συχνά των άτονων [i] και [u] μέσα στη λέξη, αλλά όχι την στένωση, π.χ. *παιδί, ο τόπος* και όχι *πιδί, ου τόπους*, αλλά *χωράφ', χέρ'* αντί *χωράφι, χέρι*. Στα ημιβόρεια ιδιώματα ανήκουν αυτά της Σκύρου, της Μυκόνου, της Καστοριάς, της Λευκάδας, του ανατολικού τμήματος της Ανατολικής Θράκης, αλλά και τα ιδιώματα των χωριών

Λεύκες στο νησί της Πάρου, Βούρμπιανη στον Νομό Ιωαννίνων και μερικών χωριών έξω από την Πρέβεζα και της Αρτάκης (Προποντίδα). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρουσιάζουν, φυσικά, επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή (1994:109).

Δωδεκανησιακά: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα ιδιώματα που μιλιούνται στη Ρόδο, το Καστελλόριζο, την Κάρπαθο, την Κάσο, τη Χάλκη, την Τήλο, τη Νίσυρο, τη Σύμη, την Κάλυμνο, την Αστυπάλαια, την Κω, τη Λέρο και την Πάτμο (Fromkin et al 2005:600). Το ιδίωμα της Αμοργού των Κυκλάδων, τα ιδιώματα των μικρών νησιών μεταξύ Αμοργού και Νάξου (Δονούσα, Ηράκλειο, Σχινούσα και Κουφονήσια) καθώς και το ιδίωμα της Χίου μοιάζουν με τα Δωδεκανησιακά και γι' αυτό γλωσσολόγοι, όπως ο Τριανταφυλλίδης, θεωρούν ότι ανήκουν σε μια γλωσσική ενότητα, τα λεγόμενα «νοτιο-ανατολικά ελληνικά ιδιώματα» (1938:259).

Κυκλαδικά ή κυκλαδίτικα: αφορούν το νησιωτικό σύμπλεγμα των Κυκλάδων με τον πιο πολύπλοκο γλωσσικό χαρακτήρα. Η διαφοροποίηση αυτή, η οποία διαπιστώνεται όχι μόνο από το ένα νησί στο άλλο, αλλά ενίοτε και από το ένα μέρος ενός νησιού σε ένα άλλο είναι τέτοια, ώστε ο Κοντοσόπουλος κάνει λόγο για τέσσερις διαφορετικές ομάδες ιδιωμάτων: α) τα κυκλαδικά ιδιώματα με νότιο φωνηεντισμό, τα οποία μοιάζουν πολύ με την κρητική διάλεκτο και ομιλούνται στην Τζια, την Κύθνο, τη Σέριφο, την Κίμωλο, τη Μήλο, την Πάρο, τη Νάξο, τη Σύρο, την Αντίπαρο, τη Σίκινο, τη Φολέγανδρο, την Ίο, τη Σαντορίνη, τη Θηρασία, την Ανάφη και εν μέρει την Άνδρο και την Τήνο β) τα κυκλαδικά ιδιώματα τα οποία μοιάζουν με τα δωδεκανησιακά και ομιλούνται στην Αμοργό, τη Δονούσα, την Ηρακλειά, τη Σχοινούσα και τα Κουφονήσια, γ) τα κυκλαδικά ιδιώματα με βόρειο φωνηεντισμό, τα οποία ομιλούνται σε ορισμένες περιοχές της Άνδρου και της Τήνου και δ) το κυκλαδικό ιδίωμα με ημιβόρειο φωνηεντισμό, το οποίο ομιλείται στη Μύκονο. Τέλος, το ιδίωμα της Σίφνου μοιάζει με αυτά, τόσο της πρώτης, όσο και της δεύτερης κατηγορίας (2000:55-57).

Επτανησιακά: ομιλούνται στην Κέρκυρα και τους Παξούς και τα γύρω τους νησιά (Οθωνοί, Ερεικούσα, Μαθράκι, Αντίπαξοι), καθώς και στην Κεφαλονιά, την Ιθάκη και τη Ζάκυνθο (Fromkin et al. 2005:603). Ο Κοντοσόπουλος (2000:67) εξαιρεί από αυτά το ιδίωμα της Λευκάδας.

Στην ομάδα αυτή ανήκει και το ιδίωμα των Κυθήρων. Ο Κοντοσόπουλος υπογραμμίζει (1994:65) ότι έχει «κοινά στοιχεία με τα ιδιώματα των Επτανήσων και

άλλα που θυμίζουν την Κρητική διάλεκτο», ωστόσο το εντάσσει στα επτανησιακά ιδιώματα και μάλιστα στην υποομάδα του ειντα (βλ. Κατσούδα 2016:45). Ο Trudgill (2003:59-60), αντίθετα, εντάσσει τα ιδιώματα των Κυθήρων και των Αντικυθήρων μαζί με την κρητική διάλεκτο έχοντας ως κριτήριο τον ατελή τσιτακισμό (Trudgill 2003:45-64). Σύμφωνα με την Κατσούδα, αυτό που διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του νησιού είναι η γεωγραφική του θέση, η οποία «επέτρεψε τη διαμόρφωση ισχυρών δεσμών, τόσο με την Κρήτη και τα Επτάνησα, όσο και με την Πελοπόννησο και τη Μάνη» (2016:44-45).

Μάνης, Κύμης, Μεγάρων και Παλαιάς Αθήνας: Τα τέσσερα ιδιώματα μοιράζονται μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά. Αποτελούν, στην πραγματικότητα, ελληνόφωνες νησίδες μέσα σε μια περιοχή με αλβανόφωνο πληθυσμό (Κοντοσόπουλος 1994:84 · Τριανταφυλλίδης 1938:240-241). Στην παραπάνω ομάδα ιδιωμάτων δύναται να ενταχθεί και αυτό της Αίγινας, αφού βρίσκεται κοντά στο λιμάνι του Πειραιά και θεωρείται σήμερα προάστιο της Αθήνας. Το παλαιό αυτό ιδίωμα, έμοιαζε πολύ με τα παλιά Αθηναϊκά, καθώς πολλοί Αθηναίοι εγκαταστάθηκαν στην Αίγινα το 1688, μετά την πολιορκία των Αθηνών από τους Βενετούς (Κοντοσόπουλος 1994:90-91·Τριανταφυλλίδης 1938:240-241).

Τα ιδιώματα αυτά έχουν εξαφανιστεί εδώ και πολλά χρόνια και κυρίως αφότου η Αθήνα έγινε πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους, οπότε συνέρευσαν σε αυτή πληθυσμοί από διαφορετικές περιοχές του τότε ελληνόφωνου κόσμου και τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία της κοινής νεοελληνικής (Newton 1972 ; Browning 1991: 137 · Κοντοσόπουλος 2000:84).

Επισημαίνεται ότι τα αναφερόμενα στα κεφάλαια 2.2. & 3 αποτελούν βιβλιογραφική επισκόπηση και μια προσπάθεια συστηματοποίησης της υπάρχουσας γνώσης, που προκύπτει από Έλληνες και ξένους διαλεκτολογίας και σε καμιά περίπτωση δεν επιχειρεί να προσεγγίσει κριτικά την επιστημονική έρευνα.

4. Τα βόρεια ιδιώματα

Σημαντική κατηγορία μεταξύ των νεοελληνικών ιδιωμάτων καταλαμβάνουν οι λεγόμενες βόρειες διάλεκτοι ή βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα. Τα βόρεια ιδιώματα είναι παραλλαγές της νέας ελληνικής που χρησιμοποιούνται από τη βόρεια ακτή του Κορινθιακού κόλπου ως τα βόρεια σύνορα της Ελληνικής επικράτειας και σε ένα τμήμα της Άνδρου και της Τήνου (με εξαίρεση ένα μικρό τμήμα της Μακεδονίας και

ο νομός Θεσπρωτίας). Καλύπτουν σχεδόν το σύνολο του βόρειου ελληνικού και νησιωτικού χώρου, από την Ήπειρο ως τη Μ. Ασία και από τη Στερεά Ελλάδα ως τη Μακεδονία (Τριανταφυλλίδης 1938:243-246·Συμεωνίδης 1977:64·Κοντοσόπουλος 1994:92-93). Τα βόρεια ιδιώματα χρησιμοποιούνταν και από Ελληνόφωνους πληθυσμούς στα Βορειοδυτικά παράλια της Μικράς Ασίας, σε τμήμα της Ανατολικής Θράκης και σε μερικά σημεία των μικρασιατικών ακτών της Προποντίδας μέχρι τη Μικρασιατική καταστροφή, οπότε οι εν λόγω πληθυσμοί εγκαταστάθηκαν σε διάφορα σημεία της Ελληνικής επικράτειας. Δεδομένου ότι οι βορειοελλαδικές διάλεκτοι ομιλούνται σε μια μεγάλη γλωσσογεωγραφική περιοχή, εντοπίζονται πολλές τοπικές διαφορές (Fromkin et al 2005:604).

4.1. Τα κυριότερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του ιδιώματος

Φωνητική – φωνολογία

Σε επίπεδο φωνητικής – φωνολογίας, τις ιδιαιτερότητες του φωνηεντισμού των βορείων ιδιωμάτων παρατήρησε πρώτος ο Γ. Χατζιδάκις (1905). Τα ιδιώματα με βόρειο φωνηεντισμό παρουσιάζουν τα εξής δύο φωνητικά φαινόμενα: α) αποβολή των άτονων φωνημάτων [i] και [u]: π.χ. *βαρέθ'καν* (βαρέθηκαν), *μ'κρή* (μικρή), *π'λί* (πουλί), *δ'λέβ* (δουλεύει), και β) στένωση (κώφωση) των άτονων φωνημάτων [e] (ε και αι) και [o] (ο και ω) σε [i] και [u] αντίστοιχα: π.χ. *κουμμάτι* (κομμάτι), *χουράφι* (χωράφι). Σε αρκετές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας η αποβολή των άτονων [i] και [u] εντοπίζονται, τόσο στο τέλος, όσο και στο εσωτερικό των λέξεων: π.χ. *π'γάδ'* (πηγάδι), *γ'ρούν'* (γουρούνι). Σε αυτές τις περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο, γίνεται λόγος για «αυστηρού τύπου βόρεια ιδιώματα» (1994:94). Ωστόσο, κατά τον Συμεωνίδη, «τα αυστηρότερα βόρεια ιδιώματα» είναι αυτά που συναντάται τόσο η στένωση (κώφωση), όσο και η αποβολή (1977:63). Ενώ, λοιπόν, η κοινή δημοτική, τα νότια ιδιώματα της χερσαίας Ελλάδας, τα ιδιώματα των νοτίων Κυκλάδων και της Κρήτης, όπως και εκείνα της Δωδεκανήσου και της Κύπρου, έχουν ένα σύστημα αποτελούμενο από πέντε φωνηεντικούς φθόγγους, τα βόρεια ιδιώματα έχουν ένα παρόμοιο σύστημα πέντε φωνηεντικών φθόγγων στις τονισμένες συλλαβές, αλλά τριών στις άτονες (Κοντοσόπουλος 1981:179).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονται διαφοροποιημένα ανάλογα με την περιοχή, αφού τόσο η στένωση (κώφωση), όσο και η αποβολή δεν συντελούνται στον ίδιο βαθμό: η στένωση του [e] σε [i], ανάλογα με το ιδίωμα, κυμαίνεται από ένα

κλειστό [e] ως ένα τέλειο [i], όπως και του άτονου [o] από ένα κλειστό [o] ως ένα τέλειο [u]. Έτσι, στην Άμφισσα τα άτονα [e] και [o] προφέρονται ως κάτι το ενδιάμεσο, δηλαδή ανάμεσα στα [e] και [i] (ως προς το [e]) και ανάμεσα στα [o] και [u] (ως προς το [o]). Στα αυστηρού τύπου βόρεια ιδιώματα αποβάλλονται όχι μόνο τα πρωτογενή άτονα [i] και [u], αλλά και τα νόθα [i] και [u] που προήλθαν από την κώφωση των [e] και [i] (Συμεωνίδης ό.π.:64). Η αποβολή των άτονων [i] και [u] στα βόρεια ιδιώματα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το αν τα συμφωνικά συμπλέγματα που προκύπτουν από τους συμφωνικούς φθόγγους, που συναντώνται, μπορούν εύκολα να προφερθούν (Θαβώρης 2000:67).

Τα ιδιώματα της συγκεκριμένης ομάδας παρουσιάζουν πολύ έντονα το φαινόμενο της ουράνωσης των συμφώνων μπροστά από το [i] και πιο σπάνια του [e]. Αυτό σημαίνει ότι, αν μετά τη σίγηση του [i], η λέξη τελειώνει σε ένα από τα σύμφωνα κ, γ, χ, αυτός ο φθόγγος υφίσταται ουράνωση, σαν να έχει μείνει ένα μικρό φωνηεντικό κατάλοιπο στη θέση του. Η ουράνωση συμβολίζεται με το σημείο ν̂ πάνω στο αντίστοιχο γράμμα, π.χ. *σκιαχκιά* (Κοντοσόπουλος 1994:94). Αντίστοιχα, τα <λ> και <ν> γίνονται στα Γιάννινα κι αλλού, ουρανικοποιούνται πριν από /i/ που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο σύμφωνα ή στο τέλος της λέξης, σε θέσεις δηλαδή που οι συγκεκριμένοι συμφωνικοί φθόγγοι δεν ουρανικοποιούνται στη νεοελληνική κοινή : λιβάδι > *λνὰδ'*, λιθάρι > *λθὰr'*, παίρνει > *παίρν̂'* , κεφάλι > *κιφάλ̂'*. Σύμφωνα με τον Συμεωνίδη (1977:66-68), η ουράνωση των συμφώνων προ των μπροστινών [i] και [e] αποδεικνύει ότι και το σύστημα των συμφώνων των βορείων ιδιωμάτων έχει προωθηθεί προς τα εμπρός. Στα βόρεια ιδιώματα οποιοδήποτε σύμφωνο, όπως και ένα πλήθος συμφωνικών συμπλεγμάτων, μπορούν να σταθούν ως τελικοί φθόγγοι, π.χ. *ανθρώπ', ανθρώπ'ς, μισ'μέρ',* πιδεύτ'κα (Browning 1985:163-164). Τέλος, μεταξύ άλλων, συχνή εμφάνιση εντοπίζεται και στα ακόλουθα φαινόμενα: α) ανάπτυξη <γ> ή <γι> σε μεσοφωνηεντική θέση στα ιδιώματα της Θράκης, π.χ., *τρίγια* (τρία) ή σε αρχική θέση πριν από φωνήεν στη Λέσβο, στην Ίμβρο, στη Σαμοθράκη και αλλού, π.χ. *γιένας* (ένας), και β) ανάπτυξη ενός α- [α] σε αρχική θέση πολλών λέξεων στο ιδίωμα της Ίμβρου και αλλού, π.χ. *αγλήγουρα* (γρήγορα), γ) Συνάντηση ζ [z] και μ [m]. Σε κάποιες περιοχές, ανάμεσα στο όνομα που λήγει σε –ς και την κτητική αντωνυμία, αναπτύσσεται ευφωνικό [u] ή [i], ενώ παράλληλα το /s/ ηχηροποιείται σε /z/: π.χ. *ου πατέραζ-ου-μ/ου πατέραζ-ι-μ* (ο πατέρας μου*), ου θ' κόζ-ου-μ/ου' θ'κόζ-ι-μ* (ο δικός μου) (βλ. Παπαδόπουλος (1927:78).

Μορφολογία

Βασικό μορφολογικό χαρακτηριστικό των βόρειων ιδιωμάτων αποτελεί ο σχηματισμός του άρθρου και ιδιαίτερα του αρσενικού. Στη Στερεά Ελλάδα, σε τμήμα της Εύβοιας και της Ηπείρου, όπως και στη Δυτική Μακεδονία, λόγω στένωσης, το [o] εμφανίζεται ως ου [u], π.χ. *ου ουρανός* (ο ουρανός), *ου κήπος* (ο κήπος). Αντίθετα, στην Κεντρική Μακεδονία, τη Λέσβο και τη Θεσσαλία το αρσενικό άρθρο εμφανίζεται ως [i], π.χ. *η Νίκους* (ο Νίκος), *η Τάσους* (ο Τάσος).

Ιδιαιτερότητες παρατηρούνται και στον σχηματισμό των ρηματικών τύπων. Στην Ήπειρο, την Καστοριά και τη Θράκη οι αόριστοι των ρημάτων της ενεργητικής φωνής λήγουν σε *–κα* αντί σε *–σα*, π.χ. *εχτύπηκα* (χτύπησα). Ο παρατατικός και ο αόριστος της ενεργητικής φωνής στην Ήπειρο, τη Θεσσαλία και τη δυτική Μακεδονία λήγουν στο α΄πληθυντικό πρόσωπο σε *–μαν* και στο β΄πληθυντικό σε *–ταν*, π.χ. *φάγαμαν, φάγαταν*. Επιπλέον, στη Μακεδονία και σε άλλες περιοχές της βόρειας Ελλάδας, τα πρώην περισπώμενα ρήματα εμφανίζονται συνηρημένα, π.χ. *τραγ'δώ* (τραγουδάω), κάτι που δεν παρατηρείται σε περιοχές κοντά στην Ήπειρο και τη Θεσσαλία. Σε ό,τι αφορά τα Θεσσαλικά ιδιώματα καθολική ισχύ παρουσιάζει το φαινόμενο της παρουσίας των ουρανικών συμφώνων [ʎ] και [ŋ] πριν από το [i], ενώ καθολική ισχύ έχει πιθανότατα και το φαινόμενο της μη ουρανικής πραγμάτωσης [l] και [n] όταν ακολουθεί το δευτερογενές [-i] που προέρχεται από /-e/ π.χ.:νιρό [niro] (<νερό) και όχι [ŋiro] (Μπέης & Κατσούδα 2013:47).

Σύνταξη

Βασικό συντακτικό χαρακτηριστικό των βορείων ιδιωμάτων είναι η σύνταξη με αιτιατική των ρημάτων που συντάσσονται με γενική στην κοινή νέα ελληνική, π.χ. *τον είπα, σι γλέπου*. Συντάγματα αυτού του τύπου επιβιώνουν σε μεγάλο βαθμό και σήμερα και αποτελούν διακριτικό στοιχείο των ομιλητών τους.

Λεξιλόγιο

Η αποβολή των άτονων φωνηέντων επηρεάζει μορφικά πολύ μεγάλο μέρος του λεξιλογίου που εμφανίζεται με τύπους που διαφέρουν σημαντικά από την κοινή νέα ελληνική (Θαβώρης 2000:67). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η αναγνώριση των ιδιωματικών τύπων και η αντιστοίχησή τους με την κοινή είναι δύσκολη *(τ'ς μέτ'σιν* (τους μέθυσε). Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι στα βόρεια ιδιώματα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά τύποι που ανήκουν στην κοινή νέα ελληνική. Εμφανίζονται τύποι με ξενική προέλευση και άλλοι που συνιστούν διαλεκτικούς ή

ιδιωματικούς αρχαϊσμούς επηρεάζοντας έως ένα βαθμό την Κοινή Νέα Ελληνική (Θαβώρης, ό.π.).

Δεύτερο Μέρος : Το ιδίωμα των Ιωαννίνων

1. Η γλωσσική ποικιλομορφία της Ηπείρου

Η διαλεκτική ποικιλία της Ηπείρου εντοπίζεται ήδη από την αρχαιότητα και οι αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί βασίζονται στη γλώσσα των επιγραφικών μνημείων. Οι περισσότερες από τις μελέτες που έχουν προηγηθεί υποστηρίζουν ότι οι Ελληνόφωνοι κάτοικοι της αρχαίας Ηπείρου μιλούσαν μια μορφή της δωρικής με πολλά κοινά χαρακτηριστικά με αυτή που χρησιμοποιούσαν οι γειτονικοί πληθυσμοί της δυτικής και κεντρικής Ελλάδας. Παρόλα αυτά μεταξύ των ομιλητών υπήρχαν τοπικές ιδιαιτερότητες, που αποτέλεσαν τη βάση της διαμόρφωσης διαλεκτικών (υπο)ποικιλιών (Γιαννάκης 2015:43).

Τη διαλεκτική ποικιλομορφία της Ηπείρου επεσήμανε και ο Κοντοσόπουλος (1972:48), ο οποίος υπογραμμίζει ότι «στο μεγαλύτερο τμήμα της ομιλούνται τα βόρεια ιδιώματα, τα νότια στη Θεσπρωτία, στο Πωγώνι και τη βόρεια Ήπειρο και σε κάποιες περιοχές τα ημιβόρεια».

Η Ήπειρος παρουσιάζει τούτο το ξεχωριστό, σύμφωνα με τον Μπόγκα, «οι κάτοικοί της χρησιμοποιούν στην ομιλία τους τις ίδιες σχεδόν λέξεις, αλλά τις προφέρουν με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Σε ολόκληρη της Β. Ήπειρο (περιφέρεια Αργυρόκαστρου), τη Θεσπρωτία (Φιλιάτες, Πάργα, Παραμυθιά, Σούλι) στο ελεύθερο τμήμα του Πωγωνίου (Δελβινάκι, Βήσσανη) και στο νησί της λίμνης των Ιωαννίνων, τις προφέρουν ακέραιες. Στο Κεντρικό, Ανατολικό και Νότιο τμήμα της Ηπείρου (Ιωάννινα, Ζαγόρι, Καστανοχώρια, Δωδωνοχώρια) έως την περιοχή της Άρτας τα άτονα *ο* και *ε* τα αλλάζουν και τα προφέρουν ως *ου* και *ι* (*ψουμί, γιρό*), δεν προφέρουν δε καθόλου σχεδόν τα άτονα *ι* και *ου* (*σκ'λί*, «σκυλί», *κ' λούρ'* «κουλούρι»). Στη Β.Α. γωνία της Ηπείρου (Βούρμπιανη, Πυρσόγιαννη και άλλα χωριά στα βόρεια της Κόνιτσας) και στη διαγωνίως απέναντί της, δηλ. τη Ν.Δ. γωνία (Καμαρίνα, Θεσπρωτικό, Κρυοπηγή, Ριζοβούνι και άλλα μέρη της Πρέβεζας) τα άτονα *ου* και *ι* δεν προφέρονται, αλλά τα άτονα *ε* και *ο* δεν αλλάζουν και δεν προφέρονται σαν *ι* και *ου* (φλάμπ'ρο, νερό κ.α.). Οι πρώτοι μιλούν νότιο γλωσσικό ιδίωμα, οι δεύτεροι καθαρό βόρειο και οι υπόλοιποι ημιβόρειο. Οι παραπάνω διαφορές οφείλονται σε ιστορικούς λόγους, ενώ τα γεωγραφικά σύνορα των διαφορών αποτελούν περίπου το βουνό Σούλι, ο ποταμός Καλαμάς, καθώς και το βουνό ο «Κασιδιάρης» απέναντι από το Καλπάκι (Μπόγκας 1964:1-2).

Η παραπάνω τριχοτόμηση βρίσκει σύμφωνο και τον Παπαγεωργίου, ο οποίος ωστόσο, ασκώντας κριτική στον Μπόγκα δηλώνει ότι «σε περιοχές της Πρέβεζας (Θεσπρωτικό, Καμαρίνα), τις οποίες ο Μπόγκας χαρακτηρίζει ως ημιβόρειες, δεν παρατηρήθηκαν σε αποστολές του κέντρου Σύνταξης του Ιστορικού Λεξικού φαινόμενα ημιβόρειου φωνηεντισμού, αλλά μόνο βόρειου» (1994:333). Επιπλέον, αποτέλεσμα της προσωπικής του έρευνας ήταν η διαπίστωση πως το ιδίωμα της Παραμυθιάς δεν ήταν καθαρά νότιο, σύμφωνα με τον Μπόγκα, αλλά περιείχε αρκετές λέξεις βόρειου τύπου. Επομένως, σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου «ή ο Μπόγκας δεν είχε σωστές πληροφορίες ή το ιδίωμα υποχώρησε αρκετά στα βόρεια ιδιώματα» (ό.π.). Ο Μήνας (2004:471) υπογραμμίζει ότι στο βόρειο τμήμα της Ηπείρου, δηλαδή στη Θεσπρωτία, στο βόρειο μέρος του νομού Ιωαννίνων και στη Βόρεια Ήπειρο, ομιλούνται τα νότια ιδιώματα, από τα οποία απουσιάζει ο βόρειος φωνηεντισμός. Τα ιδιώματα της Βούρμπιανης και της Πυρσόγιαννης είναι ημιβόρεια, με συγκοπή των άτονων i και u. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Χατζιδάκις χαρακτήριζε βόρεια όλα τα ιδιώματα της Ηπείρου, εκτός από το ιδίωμα της Χειμάρρας (Χατζιδάκις 1905, 1:251, π.β. Μηνάς 2004:469).

Αρκετές είναι και οι μελέτες για τα ιδιώματα της Ηπείρου και των Ιωαννίνων. Βασικό έργο αναφοράς αποτελεί η δίτομη μελέτη του Μπόγκα (1964-1966), η οποία περιέχει παρουσίαση των γραμματικών (μορφοφωνολογικών) χαρακτηριστικών των ιδιωμάτων της Ηπείρου και εκτενέστατο γλωσσάρι. Μικρότερο σε έκταση είναι το γλωσσάρι του Αραβαντινού (1909). Οι πρόσφατες μελέτες του Οικονόμου (1997, 2010) εστιάζουν στο δάνειο λεξιλόγιο των ιδιωμάτων της Ηπείρου. Η σημαντική μελέτη του Κοσμά (1997) μας προσφέρει μια πολύπλευρη εικόνα για τη γραμματική δομή του ιδιώματος των Ιωαννίνων, των φωνολογικών και μορφολογικών του ιδιαιτεροτήτων και του λεξιλογίου του ιδιώματος αυτού. Επίσης, υπάρχει σημαντική παραγωγή σε διαλεκτικά λεξικά, γλωσσάρια και μελέτες, όπως μας παραδίδονται από το Λεξικογραφικόν Δελτίον υπ' αριθμ. 26 της Ακαδημίας Αθηνών. Ενδεικτικά αναφέρονται: Τσιλιμαντός, Κ., 2010·Σαλαμάγκας, Δ., 1961-1963·Σέβης, Α., 1997 ·Στάμος, Δ., 2007·Μηνάς, Κ., 1983.[2] Φυσικά, στις αξιόλογες εργασίες ανήκουν και αυτές του Ηπειρώτη γλωσσολόγου Γεώργιου Αναγνωστόπουλου 1915·1924·1926.

[2] Για τη βιβλιογραφία βλ. Κατσούδα 2012:433-561.

2. Περιγραφή – Ανάλυση του ιδιώματος των Ιωαννίνων

Μέσα στα Γιάννινα και στις γειτονικές περιφέρειες το ιδίωμα είναι αυστηρά βόρειο (Κοσμάς 1997:7·Μπόγκας 1964:7). Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα διαλεκτικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το Ηπειρώτικο ιδίωμα και συγκεκριμένα το ιδίωμα των Ιωαννίνων στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας: φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό.[3] Καθώς σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι η μελέτη του ιδιώματος, έχει γίνει επιλογή των πιο χαρακτηριστικών φαινομένων που συνιστούν τη συστηματική διαφοροποίησή του από τη νεοελληνική κοινή, αλλά και από τα υπόλοιπα γειτονικά ιδιώματα. Η θεωρία και οι λεκτικοί τύποι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα ενότητα έχουν αντληθεί από τον Μπόγκα (1964), τον Μηνά (2004) και τον Κοσμά (1997) και σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί εξαντλητική, παρά μόνο, ενδεικτική καταγραφή των συχνότερων φαινομένων.

2.1. Φωνητική – Φωνολογία

Μέσα στα Γιάννενα και στις γειτονικές περιφέρειες το ιδίωμα είναι εντελώς βόρειο. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της γλωσσικής ποικιλίας των Ιωαννίνων σε φωνολογικό επίπεδο με αναφορά στα φωνηεντικά και συμφωνικά πάθη.

Πάθη στα φωνήεντα

1. Στένωση των άτονων [e] σε [i] και [o] σε [u]: Όπως προαναφέρθηκε, ο νόμος της στένωσης των άτονων *e σε i* και *o* σε *u*, που είναι γενικός και αρχαίος στα βόρεια ιδιώματα, ισχύει και για το Γιαννιώτικο ιδίωμα:

α) Το άτονο *e τρέπεται σε i:*

νερό > *νιρό*, παιδί > *πιδί*, θεωρία > *θιουρία*, λείπεται > *λίπιτι*, έτρεχε > *έτριχι* κ.ά.

β) Το άτονο *o* τρέπεται σε *u:*

οβολός > *ουβουλός*, κοπέλα > *κουπέλα*, θέλω > *θέλου* κ.ά.

2. Αποβολή Φωνηέντων:

Το Γιαννιώτικο ιδίωμα έχει το φαινόμενο αυτό πολύ διαδεδομένο, όπως και όλα τα βόρεια ιδιώματα και μερικά Μικρασιατικά (Κοσμάς 1997:20-21). Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό της ομιλίας των Ιωαννιτών είναι η αποβολή των άτονων [i] και [u].

[3] Όπου το παράδειγμα αναφέρεται σε άλλο μέρος της Ηπείρου, διευκρινίζεται σε παρένθεση.

α) Αποβολή [i] πρωτογενούς ή δευτερογενούς ως προϊόντος στένωσης: ακούμπησα > *ακούμb'σα*, μάρτυρας > *μαρτ'ρας*, νησί > *ν'σί*, περισσότερο > *πιρ'σσότιρου*, συμμαζεύω > *σ'μμαζεύου*, σηκώνομαι > *σ' κώνομαι*, κ.α.

i) Κοντά σε ένρινο: ανεβαίνω > *ανιβαίνου* > *αν'βαίνου*

ii) Κοντά σε υγρό: λεγένι > *λιγέν'* > *λ'γέν'*

iii) Κοντά σε άλλο σύμφωνο: κατεβαίνω > *κατιβαίνου* > *κατ'βαίνου*

β) Αποβολή [u] πρωτογενούς ή δευτερογενούς ως προϊόντος στένωσης: κουβέντα > *g'βέντα*, πουλί > *π'λί*, κουλούρια > *κ'λούρια*, μάστορας > *μάστουρας* > *μάστ'ρας*.

3. Τροπή του αρχικού φωνήεντος. Το φαινόμενο της τροπής των αρχικών φωνηέντων είναι σε μεγάλη ανάπτυξη. Συγκεκριμένα:

α) Τροπή του ε σε α*:* εγγόνι > *αγγόν'*, ελαφρύς > *αλαφρύς* κ.ά.

Το ίδιο συμβαίνει και όταν το ε βρίσκεται σε άλλες συλλαβές, όπως και στην τελευταία του α΄ και β΄ πληθ. προσώπου του παρατατικού και του αορίστου: π.χ. *γράφαμαν, γράψαταν, γραφτήκαμαν, τρώγαμαν, εφάγαταν, ή φάγαταν.*

β) Τροπή του ε σε ο σε ου*:* εξώπορτα > *οξώπορτα* > *ουξώπορτα*, ερμηνεία > *ορμηνεία* > *ουρμηνεία* κ.ά.

Πάθη στα σύμφωνα

1. Τροπή συμφώνων πριν από φωνήεντα και ανάμεσα σε φωνήεντα.

α) Του β σε γ: Βούλγαρος > *Γούλγαρους*, βλέπω > *γλέπου*.

β) του β σε δ: βιασύνη > *διασύν'*

γ) του β σε φ: βουτσέλα (μικρό βαρέλι) > *φ'τσέλα*

δ) του θ σε φ: θηκάρι > *φ'κάρ'*, θύλακας > *φύλακας*

ε) του κ σε χ: καρακάξα > χαρακάξα

στ) του π σε β: περπατώ > πιρβατάου

2. Ανάπτυξη του <γ>

α) στην αρχή της λέξη: νοιάζομαι > γνοιάζουμι.

β) μεταξύ άρθρου και λέξης: η ερμηνεία > η *γ-ιουρμήνεια*, το αίμα > το *γ-αίμα*,

γ) ανάμεσα από φωνήεντα: εκκλησία > *εκκλησίγια*

3. Αποβολή συμφώνων

α) Αποβολή του <γ>. Η έκθλιψη του <γ> είναι συνηθέστερη στα Γιάννινα και πολλά άλλα μέρη της Ηπείρου στην αρχή της λέξης, όταν ακολουθεί φωνήεν: γύψος > '*ύψους,* αλλά και μέσα στη λέξη ανάμεσα σε φωνήεντα: απαλλαγή > *απαλλαή*, υπολογίζεται > *απουλουϊέτι*.

β) Αποβολή του <ζ>. Το ζ αποβάλλεται στο β΄ ενικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα στα ρήματα σε -ζω: *σκούζου*, *σκούεις, σκούζ'*, γυρίζου, *γυρίεις, γυρίζ'*.

γ) Αποβολή του <χ> μέσα στη λέξη ανάμεσα σε φωνήεντα : αστόχησα > *αστό'ησα.*

4. Ανάπτυξη συμφώνων μέσα στις λέξεις

α) Ανάπτυξη <β>: χάος > *χάβος*

β) Ανάπτυξη <ρ>: βλίτα > *βλίτρα*

5. Προφορά μερικών συμφώνων

α) Το <ξ> συνήθως είναι λεπτό: *ξύλου, ξύδ', ξ'νός* (ΙΛΝΕ 2016:κα). Πραγματώνεται ως «παχύ», δηλ. ως [k] με τριβόμενο συριστικό ουρανοφατνιακό άηχο [s], όταν υπάρχει συνίζηση: ξιού (σε κότα να απομακρυνθεί). Στην περίπτωση αυτή σχηματίζεται το σύμπλεγμα [k] + [s].

β) Το <ψ> πραγματώνεται ως «παχύ», δηλ. ως [p] με τριβόμενο συριστικό ουρανοφατνιακό άηχο [s] όταν το <ψ> συναντηθεί με το <χ> μετά από σίγηση του [i]: *ψίχα, ψ'χάλα, ψ'χή*. Αλλά *ψ'λός* (ψηλός), *ψήλουσα, ψείρα.*

6. Συμφωνικά συμπλέγματα

βλ > γλ: βλέπω > *γλέπου*, σούβλα > *σούγλα*

κτ > χτ : οκτώ > *ουχτώ*

πτ > φτ : πτωχός > *φτουχός*, εφτά > *ιφτά*

φθ > φτ : φθηνός > φτ'νός

χθ > χτ: εχθρός > ουχτρός

7. Ανομοίωση συμφώνων

ρ-ρ > λ-ρ : Γρηγόρης > *Γληγόρ'ς*, γρήγορα > *γλήρορα* κ.ά.

Τονισμός

α) Διασάλευση του τόνου κατ' αναλογία

οι αγίοι κατά το *τ'ς αγίους, οι γειτόν'* κατά *τ'ς γειτόνους, το θ'μιάμα* κατά το *τα θυμιάματα, ο σκότ'νους* κατά το *θειουσκότ'νους.*

β) Διπλός τονισμός

Στο Γιαννιώτικο ιδίωμα παραβιάζεται ο νόμος της τρισυλλαβίας και έτσι έχουμε τον τονισμό στην αντιπροπαραλήγουσα. Παράλληλα όμως αναπτύσσεται και δεύτερος τόνος στην παραλήγουσα. Έτσι στα παροξύτονα και προπαροξύτονα ο διπλοτονισμός είναι πολύ συνήθης: *έτρουγαμάν* (τρώγαμε), *έφαγαμάν* (φάγαμε), *έρχουμιστί (ερχόμαστε), έρχουμαστάν (ερχόμασταν), πιδεύουμιστί (παιδευόμαστε), πιδεύουμαστάν (παιδευόμασταν)* κ.λπ.

2.2. Μορφολογία

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα σπουδαιότερα μορφολογικά φαινόμενα που καθορίζουν την απόκλιση που παρουσιάζει το κλιτικό σύστημα του Γιαννιώτικου ιδιώματος από αυτό της νεοελληνικής κοινής. Περιγράφεται ο σχηματισμός γραμματικών μορφημάτων με έμφαση στα ρήματα και στα ονόματα.

Α΄ Μορφολογία Ονόματος

1. Το άρθρο. Τα άρθρα είναι τρία : ου για το αρσενικό, η για το θηλυκό και του για το ουδέτερο γένος.

Παραδείγματα

ου μπάμπακας	η κότα	του λάδ’
τ’ μπάμπακα	τ’ς κότας	τ’λαδιού
τούν bμπακα	τη gότα	τ΄ λάδ’

Το αρσενικό άρθρο /i/, που βρίσκουμε σε μερικά βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα δεν υπάρχει στο Γιαννιώτικο ιδιώματα (Κοσμάς 1997:38). Το άρθρο /i/ αντί του αρσενικού ο χρησιμοποιούταν μόνο από τους Τουρκογιαννιώτες. Πουθενά αλλού στην Ήπειρο δε γινόταν αυτή η αντικατάσταση εκτός των Σαρακατσαναίων, αλλά και από αυτούς μόνο μπροστά από τα κύρια ονόματα (Μπόγκας 1964:13·Παπαδόπουλος1927:50).

Τελικό ν του άρθρου (Μπόγκας 1964:1-14)

Ι. Στην αιτιατική του ενικού του αρσενικού άρθρου το ν:

α) Μπροστά από τα φωνήεντα μένει απαθές: *τούν Ηλία*

β) Μπροστά από τα περισσότερα σύμφωνα αποβάλλεται: *του Βασίλ’ , του φίλου*

γ) Ηχηροποιεί, χωρίς προερρίνωση το αρχικό κ,π, τα της επόμενης λέξης: του dάκ’ (τον Τάκη).[4]

ΙΙ. Στην αιτιατική του θηλυκού άρθρου *ν*

α) Μπροστά από τα φωνήεντα μένει απαθές: τ’ν αρκούδα

β) Μπροστά από τα περισσότερα σύμφωνα αποβάλλεται: τ’ζήλεια, τ’μάνα

γ) Ηχηροποιεί, χωρίς προερρίνωση το αρχικό κ,π, τα της επόμενης λέξης: τη gότα, τη bέφτ’, τη gκυρά

[4] Σημ. Το τελικό *ν* στην προσωπική αντωνυμία τον (αυτόν) διατηρείται πάντοτε για να ξεχωρίζει από το ουδέτερο: *τούν βάρισα, τούν ζάλ’σις*.

2. Αλλαγή του γένους των ουσιαστικών

Το Γιαννιώτικο ιδίωμα, όπως και άλλα νεοελληνικά ιδιώματα, παρουσιάζει αλλαγή του γραμματικού γένους των ουσιαστικών (Κοσμάς 1997:37).

α) Αρσενικά σε θηλυκά: ο αφρός > η αφρή, ο σουγιάς > η σουγιά.

β) Αρσενικά σε ουδέτερα: οι γοφοί > τα γοφιά

γ) Θηλυκά σε αρσενικά: η άμμος > ου άμμους

δ) Θηλυκά σε ουδέτερα: η βοήθεια > του βόηθειου

ε) Ουδέτερα σε αρσενικά: το τέλος > ου τέλους, το χάος > ου χάβους

στ) Ο πληθυντικός σε μερικά ουσιαστικά σχηματίζεται κατ' αναλογία προς τα ουδέτερα σε *–μα* της γ΄ κλίσης στα Γιάννινα ή σε χωριά (Μπόγκας 1964:19):

αλόγατα κέρδητα προυσώπατα

εθίματα συνόρατα έργατα

3. Επίθετα

Κλίνονται όπως και τα αντίστοιχα στην κατάληξη ουσιαστικά. Οι καταλήξεις στα τρία γένη των επιθέτων ως εξής: ου νότιους, η νότια, του νότιου. Τα εις -ιστος και μερικά από τα λήγοντα εις -τος στερητικά επίθετα παίρνουν την κατάληξη -ιγος, -γος, αφόρητος > αφόρ'γους (Μπόγκας 1964:17-18·Κοσμάς 1997:41).

4. Παραθετικά (Μπόγκας 1964:18·Κοσμάς 1997:41).

Σχηματίζονται μονολεκτικά και όχι περιφραστικά: καλύτιρους, πρισσότιρους και πλισσότιρους, χαmb'λότιρους. Σπάνια λένε και «*πλιό νοστ'μου*», αλλά συνηθέστερα λένε «*νουστ'μότιρου*». Έχουμε και λεξικοποιημένο απόλυτο υπερθετικό με τη λέξη ντιπ: π.χ. ντιπ χαμένους είσι.

5. Αντωνυμίες

5.1. Προσωπική αντωνυμία (Μπόγκας 1964:15·Κοσμάς 1997:42)

Α πρόσωπο	Β πρόσωπο
Ενικός Αριθμός	
ον. ιγώ	ισύ
αιτ. ιμένα	ισένα
Πληθυντικός Αριθμός	
ον. ιμείς (< εμείς)	ισείς
αιτ. ιμάς (< εμάς)	ισάς

Γ πρόσωπο

Ενικός Αριθμός

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

ον. αυτός	αυτή	αυτό
γεν. αυτ'νού ή αυ'νού	αυτ'νής ή αυ'νής	αυτ'νού ή αυ'νού
αιτ. αυτόν	αυτή	αυτό

Πληθυντικός Αριθμός

ον. αυτοί	αυτές	αυτά
γεν. αυτ'νών ή αυ'νών	αυτ'νών ή αυ'νών	αυτ'νών ή αυ'νών
αιτ. αυτ' νούς ή αυ'νούς	αυτές	αυτά

5.2. Σύμφωνα με τον Μπόγκα (1964:15) τα αυ'νού, αυ'νής κλπ. Απαντούν και ως και 'φνού, 'φνής, 'φνών κλπ. και αυ'νούς (από αυτουνούς > απ'αυ'νούς).

6. Επιρρήματα

Σχηματίζονται με την κατάληξη *–α*. Μόνο το «καλώς» χρησιμοποιείται σε παγιωμένες φράσεις, όπως: *καλώς ώρ(ι)σις*, *καλώς σας ηύρα*, *καλώς ανταμώσαμαν*, *καλώς ανταμωθήκαμαν*, *καλώς τα χαίριστι* (σε όσους είναι καθισμένοι στο τραπέζι του φαγητού). Γίνεται συχνή χρήση των τοπικών επιρρημάτων σε *–θεν*, π.χ. *απούθι ή πούθι* (από πού) : «απούθι ή πούθι ήρθι;» και «*'πούθι* (από πού) *πάει*;» (Μπόγκας 1964:19).

Β΄ Μορφολογία Ρήματος

1. Αύξηση

Αύξηση των ρημάτων είναι η συλλαβική, η τονούμενη. Είναι όπως στην κοινή με το *ε* (π.χ. *έγραφα, έτρουγα*) ή κατ' αναλογία της χρονικής με το *η (ήλιγα)*. Η χρονική αύξηση είναι σπάνια και εντοπίζεται κυρίως σε ρήματα που είναι κοινά (π.χ. ήρθαν). (Κοσμάς 1997:44).

2.Το βοηθητικό ρήμα είμαι

Κλίση του βοηθητικού ρήματος *είμαι*

Ενεστώτας	Παρατατικός
είμι	ήμαν [5]
είσι	ήσαν
είνι	ήταν

[5] Σε χωριά του Ζαγορίου κι αλλού ήμουν, ήσουν κ.λπ.

είμιστι	ήμασταν
είσιστι	ήσταν
είνι	ήταν

3. Στη μορφολογία του ρήματος παρατηρούνται τα εξής (Μπόγκας 1964:16-17·Κοσμάς 1997:44-48):

α) Τα συνηρημένα ρήματα της α΄ τάξης χρησιμοποιούνται πάντοτε ασυναίρετα στο α΄ ενικό πρόσωπο: *αγαπάου, γιλάου, πουνάου* κ.α. β) Μερικά ρήματα σε –ίζω παίρνουν την κατάληξη –άου κατ'αναλογία προς τα ασυναίρετα της α΄ τάξης: π.χ. *απουφασάου* (αποφασίζω). γ) Ο μέλλοντας σχηματίζεται και με το *θα* αλλά και με άκλιτο *θελά* (< θέλω να), π.χ. *θελά* σου στέλνω μάλαμα, *θελά* σου στέλνω ασήμι. δ) Ο παρατατικός της μέσης και παθητικής φωνής έχει στον ενικό αριθμό τις καταλήξεις *–ομου, -οσου, -ονταν*, π.χ. *ελούζοσου, ελούζονταν, ελουζόμασταν, ελούζοσταν, ελούζονταν*. ε) Μερικά αρχαία ρήματα σε –ρω, που η κοινή νεοελληνική τα μετάπλασε σε -ρνω, εδώ διατηρούν την αρχαία τους μορφή, αλλά μόνο στον ενικό: *σέρου* (σέρνω), *φέρου* (φέρνω), *σπέρου* (σπέρνω). Επίσης και το αρχαίο ρήμα στέλλω, που η κοινή νεοελληνική το μετάπλασε σε -λνω, το Γιαννιώτικο ιδίωμα το κράτησε αμετάβλητο πάλι μόνο στο ενικό: *στέλλου* (στέλνω), *ψέλλου* (ψέλνω). στ) Τα ρήματα που λήγουν σε -ζω (-ζου) σχηματίζουν τον αόριστο σε -ξα: *πλαντάζου* - πλάνταξα αλλά *σιάζου* - *έσιασα* και όχι έσιαξα, μτχ. σιασμένους.

Κλίση του βαρύτονου ρ. πάω

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος
πάνου	πάηνα	πήγα
πάς	πάηνις	πηγις
πάει	πάηνι	πήγι
πάμι	πάηναμαν	πήγαμαν
πάτι	πάηναταν	πήγαταν
πάνουν	πάηναν	πήγαν

Κράση δεν παρατηρείται. Δεν λένε, δηλαδή, οι ομιλητές του ιδιώματος, *μόρχιτι, μόρχουνταν* κ.λπ., αλλά *μού'ρχιτι, μού'ρχουνταν*.

2.3. Σύνταξη

Οι κυριότερες συντακτικές ιδιορρυθμίες του γλωσσικού ιδιώματος των Ιωαννίνων είναι (Κοσμάς 1997:58):

1. Η γενική φαίνεται να υποχωρεί στον ενικό και πληθυντικό και αντικαθίσταται από εμπρόθετους προσδιορισμούς, π.χ.: Τώρα ένα *μεγάλου bλάτανου σ'ν άκρια απού τ'λίμ'* (Τώρα ένας μεγάλος πλάτανος στην άκρη *της λίμνης*), Η λίμνη *στα Γιάιννα* (Η λίμνη των Ιωαννίνων).

2. Πολλές μετοχές παθητικού ενεστώτα μεταπλασμένες ή μη απέβαλαν τη ρηματική σημασία, επιθετοποιήθηκαν ή ουσιαστικοποιήθηκαν: *τούν πριπούμενο να κάν'ς* (να φερθείς όπως πρέπει).

3. Οι προθέσεις *για* και *από* συντάσσονται με τις προσωπικές και δεικτικές αντωνυμίες εμένα, αυτόν, όταν συνοδεύονται με την πρόθεση μετά: *Για μιτ' ιμένα θάρ'ς για μιτ' αυτόν θα πας* (Η με μένα θα έρθεις ή με αυτόν θα πας).

4. Η αρνητική απάντηση που στη κοινή νεοελληνική γίνεται με το όχι, στο ιδίωμα των Ιωαννίνων γίνεται και με την επανάληψη της ερωτηματικής άρνησης θετικά:

Δε θα φας; - δε θα φάου

Δε θα πας στου μύλου; - δε θα πάου.

2.4. Λεξιλόγιο

Παρά το γεγονός ότι η Ήπειρος είναι ορεινή, γεωγραφικά και συγκοινωνιακά απομονωμένη, στη διάρκεια της ιστορίας της υπέστη ξένες επιδρομές. Ξεκινώντας από τη Ρωμαϊκή εποχή και φτάνοντας στους αιώνες κατά τους οποίους η γλωσσική επαφή με Αλβανούς και Τούρκους ήταν έντονη, θα περίμενε κανείς να έχει δεχθεί σε λεξιλογικό επίπεδο τεράστια επίδραση. Εντούτοις, όπως ισχυρίζεται ο Μπόγκας «η γλώσσα του κατακτητή επηρεάστηκε περισσότερο. Τόσο βαθειά ήταν η επίδραση της γλώσσας του ραγιά, ώστε οι Τούρκοι το Γιαννιώτικο ιδίωμα δεν το χρησιμοποιούσαν μόνο για μητρική τους γλώσσα, αλλά στιχούργησαν με αυτό και τις θρησκευτικές τους υμνολογίες» (1964:3). Στο λεξικό του Γιαννιώτικου ιδιώματος διακρίνονται: α) Αρχαϊσμοί, πχ. *λαθύρι* < λάθυρος –ι(ον) – 'παράσιτο χορτάρι στα χωράφια', λητάρι < ειλητάριον '(κοντό) σχοινί' κ.ά. β) Δάνεια από την Λατινική / Ιταλική: *θίκι* μεσν. φ(φ)ίκιον < μεταγν. οφφίκιον < λατ. officium 'τίτλος – αξίωμα', με τροπή του φ > θ, (πβ. θημέριους > εφημέριος). γ) Δάνεια από την Τουρκική: γκερεμέ > ακατάπαυστα, συνεχώς < πιθ. τουρκ. görenek 'συνήθεια', ζαντές > ο αξιοπρεπής, αρχοντόπουλο από το τουρκ. επίθετο zade (απόγονος, γιος, ευγενής), ο καβρουμάς (ή καβρομάς) > φαγητό από ρύζι και εντόσθια, από το τουρκ. kavurma (καβουρντισμένο κρέας).

Τρίτο Μέρος: Διάλεκτοι και εκπαίδευση

1. Διάλεκτοι και εκπαίδευση: εκτιμήσεις και προβληματισμοί

Η αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας στην πραγματικότητα έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές της εκπαίδευσης, στην παραδοσιακή τουλάχιστον μορφή της. Ο περιορισμός της ποικιλίας και ιδιαιτέρως της γεωγραφικής μπορεί να αποδοθεί ιστορικά στη γραφή, στον αλφαβητισμό και στη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η γραφή απέδωσε κοινωνικό κύρος σε εκείνη την ομιλούμενη γλώσσα που έτυχε να γράφεται. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτή περιθωριοποιήθηκε εξαιτίας της διάδοσης του αλφαβητισμού. Γραμματικές, λεξικά και εγχειρίδια εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να καταγράψουν όλες τις παραλλαγές της γλώσσας, με αποτέλεσμα να αποτυπώνουν μια πρότυπη γλώσσα και να ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τη χρήση της. Η τυποποίηση, που συνεπάγεται η κωδικοποίηση της γλώσσας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, αφορά όλα τα γλωσσικά επίπεδα (Κακριδή 2000:162).

Ωστόσο η γλωσσολογία, κυρίως στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, έδειξε ότι η εν λόγω παραδοχή συσκοτίζει την πραγματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία είναι πολύ πιο περίπλοκη. Συγκεκριμένα, κάθε ομιλητής/τρια χρησιμοποιεί διαφορετικά τα στοιχεία της γλώσσας, ενώ ομάδες ομιλητών/τριών χαρακτηρίζονται από δικές τους γλωσσικές ποικιλίες. (Κακριδή κ.ά. 1999·Ματθαιουδάκη 2015:118). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η συζήτηση αναφορικά με τη θέση των γλωσσικών ποικιλιών και ιδιαιτέρως τη θέση των διαλεκτικών - ιδιωματικών συστημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται αμηχανία αναφορικά με τη θέση των διαφόρων γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Yiakoumetti (2006:296), οι απόψεις σχετικά με τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική διακρίνονται σε τρεις ομάδες: α) χρήση της πρότυπης ποικιλίας ως μέσου της εκπαίδευσης, β) χρήση της μη-πρότυπης διαλέκτου ως μέσου της εκπαίδευσης και γ) διδιαλεκτική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση και των δύο.

Οι Γάλλοι κοινωνιολόγοι P. Bourdieu και J.C. Passeron (1970) επιχειρώντας να διαφωτίσουν τον ρόλο και τον χαρακτήρα της γλωσσικής μορφής που χρησιμοποιείται στα σχολεία υποστήριξαν πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, εφόσον το σχολείο αποτελεί ένα από τους κυριότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Το κράτος για τους δικούς του λόγους

επιβάλλει στο σχολείο την επίσημη μορφή της γλώσσας. Είναι επόμενο τα παιδιά να υιοθετούν τη σχολική γλώσσα, ακόμα και αν αυτή είναι διαφορετική από τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν. Οι μαθητές, λοιπόν, για να αξιολογηθούν θετικά υποχρεώνονται να προσαρμόζουν τον λόγο τους σε μια μορφή της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιβάλλεται από τις επικοινωνιακές καταστάσεις που κυριαρχούν στο σχολείο, αλλά και από την κοινωνικά κυρίαρχη άποψη «της σωστής γλώσσας». Ο Παύλου (1999), μελετώντας τις γλωσσικές στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας έναντι της Κυπριακής διαλέκτου και της κοινής νέας ελληνικής στην Κύπρο, υποστηρίζει ότι πρέπει πάντα να δίνεται προτεραιότητα στην πρότυπη ποικιλία γιατί μέσω αυτής διατηρούνται ζωηροί οι δεσμοί και εξασφαλίζεται η συνοχή ενός έθνους. Ο Custred (1990) ισχυρίζεται ότι ο λόγος που οι άνθρωποι πρέπει να κατακτούν την πρότυπη ποικιλία της γλώσσας είναι γιατί αυτή βρίσκεται στη φύση της οικονομίας των σύγχρονων κοινωνιών και τις επικοινωνιακές ανάγκες που αυτή δημιουργεί. Ο Robinson (1994) συνέλεξε τα κριτήρια που προτείνονται για την απόρριψη των μη-πρότυπων ποικιλιών στην εκπαίδευση και τα συνόψισε στα εξής: ο μικρός αριθμός των ανθρώπων που μιλούν την ποικιλία, η έλλειψη γραπτής παράδοσης στην ποικιλία, η έλλειψη παιδαγωγικού υλικού σχετικού με την ποικιλία, το κόστος για να γίνει η ποικιλία βιώσιμη σε γραπτή μορφή και οι αρνητικές στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην ποικιλία.

Στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που υποστηρίζουν πως οι τοπικές διάλεκτοι μπορούν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Η Yiakoumetti υπογραμμίζει ότι ερευνητές που ενστερνίζονται αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο συμφωνούν ότι «όλοι οι γλωσσικοί κώδικες είναι εκφραστικοί και, επομένως, οι τοπικές διάλεκτοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση» (2006:296). Ο Άγγλος κοινωνιογλωσσολόγος Trudgill, μιλώντας για το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και λαμβάνοντας υπόψη ότι μόλις το 12% των παιδιών που ξεκινούν το σχολείο στη Μεγάλη Βρετανία μιλούν την πρότυπη αγγλική και, επομένως, το υπόλοιπο 88% θα βρισκόταν σε μειονεκτική θέση εάν η χρήση της πρότυπης γίνονταν επιτακτική, υποστήριξε «ότι είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς πρέπει να χειριστούμε μέσα στα σχολεία τις διαφορές και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για τις διαλέκτους» (1974:184-185). Εφόσον η τοπική ποικιλία μιας γλωσσικής κοινότητας αντιπροσωπεύει το πιο οικείο περιβάλλον της

ζωής ενός ανθρώπου, αναμένουμε ότι η διδασκαλία σε αυτή την ποικιλία είναι πιο αποτελεσματική.[6]

1.1. Η θέση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαχρονικά, θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας την πρότυπη γλώσσα, που η λειτουργική της προσαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία διδάσκεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες γλωσσικές μορφές, με ταυτόχρονο αποκλεισμό όλων των άλλων διαλέκτων και ιδιωμάτων (Ντίνας και Ζαρκογιάννη 2009:25). Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίστηκαν τα κύρια σχολικά βοηθήματα, η Νεοελληνική Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και η Νεοελληνική Σύνταξη του Αχιλλέα Τζάρτζανου, τα οποία προορίζονταν για σχολική χρήση κωδικοποιώντας την πρότυπη γλώσσα αμέσως μετά το Π.Δ. του 1976, που καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1997:21-29).

Η Φραγκουδάκη (1987:116) υποστηρίζει ότι το σχολείο διδάσκει μια από τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, τη ρυθμισμένη και κωδικοποιημένη από τους γραμματικούς κοινή, η οποία αντιστοιχεί στην ομιλούμενη από τις κοινωνικές ομάδες των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Το σχολείο δεν διδάσκει αυτή τη γλώσσα αναγνωρίζοντάς τη σαν μια παραλλαγή της εθνικής γλώσσας, αλλά την παρουσιάζει σαν το μοναδικό πρότυπο ορθής γλώσσας, σαν τη μοναδική άρτια εκδοχή του λόγου. «Έτσι, η γλωσσική εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας. Το σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους ή της κακής γλωσσικής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όλες τις γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους». Άλλωστε, η υποτίμηση της ομιλούμενης, μητρικής, δημοτικής γλώσσας συνδέεται και με την ιστορική ανάγκη επιβεβαίωσης της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας (Ντίνας 2015:170).

Τα Αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας συνιστούν καταστατικά κείμενα του γλωσσικού σχεδιασμού σε θέματα εκπαίδευσης βάσει συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην πραγματικότητα αποτελούν εκπαιδευτικά κείμενα, διότι περιγράφουν και καθορίζουν τη φιλοσοφία, τους

[6] Για τη διιαλεκτική εκπαίδευση βλ. παρακάτω.

στόχους, το περιεχόμενο και τη μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και ως επίσημα έγγραφα αποτελούν μέσα εφαρμογής συγκεκριμένου γλωσσικού σχεδιασμού (Κορρέ 2015:93-94).

Αν και είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα, η γλωσσική ποικιλία δεν είναι διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ματθαιουδάκη 2015:121). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982 (ΦΕΚ 107/Α΄/31-8-82), του 1983 (ΦΕΚ 168/Α΄/18-1183), του 1984 (ΦΕΚ 185/Α΄/26-11-85) για το δημοτικό προώθησαν την αντίληψη ότι η γλώσσα, ως επικοινωνιακό προϊόν, υπηρετεί το επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας (Σπανός 2009:51) και επιχείρησαν, παρά τις ελλείψεις, να προσεγγίσουν το επικοινωνιακό μοντέλο στη διδασκαλία της γλώσσας (Μήτσης 1999:175). Σε αυτού του είδους την προσέγγιση η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλότητας του γλωσσικού φαινομένου αποτελεί βασικό άξονα διδασκαλίας μέσα από αυθεντικό υλικό τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο (Κορρέ 2015:95). Οι Μακρογιάννη, Μιχάλης και Καζούλλη (2009) μελέτησαν τα διαλεκτικά στοιχεία σε εγχειρίδια των τάξεων Ε΄και ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου» προκειμένου να διερευνήσουν τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών /τριών με τις διαλέκτους, τις γνώσεις τους σχετικά, αλλά και τις στάσεις τους. Τα ερευνητικά τους ευρήματα έδειξαν ότι «οι κατηγορίες των διαλεκτικών αποκλίσεων δεν συναντώνται στον ίδιο βαθμό» σε όλα τα εγχειρίδια που μελέτησαν. Επιπλέον, οι διάφορες γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας αντιμετωπίζονται σε άμεση σχέση και εξάρτηση με την πρότυπη ποικιλία. (ό.π.:121-122).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ. 304Β/13-3-2003), ως σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας αναφέρονται, μεταξύ άλλων: η καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, η αναγνώριση και η εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας μέσω της χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μορφών για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, η εξοικείωση του μαθητή με τις ποικιλίες των κειμενικών ειδών με έμφαση στην περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι θεωρητικά υπάρχει στόχευση σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, πρακτικά δεν γίνεται καμία αναφορά στις οριζόντιες ή κάθετες διαφοροποιήσεις του λόγου. Ταυτόχρονα, ως βιβλίο αναφοράς και για τις τρεις τάξεις προτείνεται η αναμορφωμένη έκδοση της

Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη (64), που έχει αμιγώς παραδοσιακό χαρακτήρα.

Στο πιο πρόσφατο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αναφέρεται μέσα στους σκοπούς ότι:

> […] επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες [...] να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις (μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου) οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής, όσο και κοινωνικής [...] να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα […] (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011:9).

Παρότι, δηλαδή, σημειώνεται πρόοδος αναφορικά με την ένταξη της γλωσσικής ποικιλότητας στη γλωσσική διδασκαλία, αυτή περιορίζεται σε επίπεδο αρχών και παραλείπονται οι στρατηγικές πρακτικής εφαρμογής της. Στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο» δεν γίνεται αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Μήτση (1999:178), «να προσδίδεται στη σχολική γλώσσα χαρακτήρας ομοιόμορφος, επίσημος και συστηματικός».

Στην «Έκθεση – Έκφραση» Α΄ Λυκείου, στην αναθεωρημένη έκδοση και στην ενότητα «Γλώσσα και Γλωσσικές ποικιλίες», υποενότητα «Γεωγραφικές ποικιλίες» (Τσολάκης κ.ά. 2015:20-29) οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν το κείμενο του Μ. Τριανταφυλλίδη υπό τον τίτλο Οριζόντια διαίρεση: ιδίωμα και διάλεκτος και να συζητήσουν για τη σημασία των όρων «ιδίωμα», «διάλεκτος», «ιδιωματισμός». Μάλιστα προτρέπονται να μιλήσουν με τους γονείς και τους συμμαθητές τους για την καταγωγή τους και για τη γλώσσα που ομιλείται στην οικογενειακή στέγη. Επιπλέον, δίνονται κάποιες πληροφορίες για τις ομάδες των διαλέκτων και ιδιωμάτων της νεοελληνικής γλώσσας. Υπάρχει καταγραφή από χιώτικα ανέκδοτα, ένα δημοτικό τραγούδι του Πόντου, ένα κείμενο γραμμένο στο ιδίωμα του Πάπιγκου και ζητείται από τους μαθητές να τα αποδώσουν στην κοινή νέα ελληνική. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι οι σελίδες κοσμούνται από φιγούρες με παραδοσιακές φορεσίες από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Ωστόσο, στον οδηγό του Προγράμματος Σπουδών για τον Εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011γ) δεν

υπάρχει διδακτική παρέμβαση, σενάριο για την αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων, όπως και στο βασικό επιμορφωτικό υλικό για τους δασκάλους και φιλολόγους στο πλαίσιο του Προγράμματος Μείζονος Επιμόρφωσης (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2011, 2012).

Οι νεοελληνικές διάλεκτοι δεν έχουν επαρκώς αξιοποιηθεί διδακτικά έως τώρα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η περιθωριοποίηση των ποικιλιών και, ιδιαιτέρως, των γεωγραφικών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει μια στερεοτυπική στάση των ομιλητών/τριών απέναντί τους. Στην ελληνική πραγματικότητα, πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με τις γλωσσικές στάσεις προς τις γεωγραφικές ποικιλίες και ιδιαίτερα προς την Κυπριακή διάλεκτο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εμφανίζουν αρκετά κοινά σημεία, ως προς τις γλωσσικές στάσεις των ομιλητών/τριών (Παπαζαχαρίου κ.ά. 2016:145). Συγκεκριμένα, οι ομιλητές/τριες συνδυάζουν τις γεωγραφικές ποικιλίες κατεξοχήν με το περιβάλλον της επαρχίας, ενώ την ποικιλία που χρησιμοποιείται στις αστικές περιοχές με την κοινή νέα ελληνική (Κουρδής 1997, 2002·Πλαδή 2001). Οι γεωγραφικές ποικιλίες έχουν συνδεθεί περισσότερο με ανεπίσημα επικοινωνιακά πλαίσια και θεωρείται ότι χρησιμοποιούνται σε συζητήσεις που άπτονται της καθημερινότητας με οικεία πρόσωπα του συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντος (Κουρδής 1997, 2002·Πλαδή 2001·Papas 2006·Παπάς 2008). Από την άλλη, η κοινή νέα ελληνική είναι συνδεδεμένη με επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, όπως τα Μ.Μ.Ε. και η εκπαίδευση (Κουρδής 2007·Πλαδή 2001).

Παρά το γεγονός ότι και στην Ελλάδα υιοθετείται ο επικοινωνιακός προσανατολισμός στη διδασκαλία της γλώσσας, δεν προτείνονται συγκεκριμένες μέθοδοι αναφοράς στη γεωγραφική διαφοροποίηση της γλώσσας, παρά μόνο ένα γενικό πλαίσιο αρχών και στόχων. Φυσικά, οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πάγιων πεποιθήσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων δεν είναι εύκολη διαδικασία, δεδομένου ότι οι γλωσσικές στάσεις απορρέουν από τις γλωσσικές ιδεολογίες (language ideologies) ή τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα (metapragmatic stereotypes) που διαμορφώνουν οι ομιλητές/τριες για τις γλωσσικές ποικιλίες και τη χρήση τους. Τα στερεότυπα αυτά κατά τον Agha (1998:151-152, 2004:25-27, 2007:150-151, 154) αποτελούν τα εσωτερικευμένα μοντέλα αξιολόγησης των ομιλητών/τριών για τις γλωσσικές ποικιλίες και τη χρήση τους. Απαιτεί προσεκτικά βήματα, μακρόχρονο σχεδιασμό, στρατηγική και συγκεκριμένη στόχευση, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται μαθητές και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην προοπτική της

παράλληλης αξιοποίησης των γεωγραφικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία, οι προτάσεις περί διδιαλεκτικής εκπαίδευσης αποκτούν πλήθος υποστηρικτών.

1.2. Διδιαλεκτική εκπαίδευση

Αποτελεί πραγματικότητα ότι παιδιά που προσέρχονται στο σχολείο μιλώντας μια διάλεκτο ή ιδίωμα, που διαφέρει σημαντικά από την πρότυπη γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα, που δεν αντιμετωπίζουν οι ομιλητές της πρότυπης. Ενδέχεται, δηλαδή, ένα μεγάλο μέρος του λεξιλογίου και της γραμματικής δομής των γλωσσών που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία να μην τους είναι οικείο. Οι Edwards & Chesire (1989:8) υπογραμμίζουν εμφατικά ότι οι διαλεκτόφωνοι μαθητές «εξακολουθούν να έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο και μια ρεαλιστική αντισταθμιστική παρέμβαση που να λύνει το πρόβλημα δεν έχει ακόμη βρεθεί». Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε έως ένα βαθμό να μετριαστεί με την παραγωγή και χρήση διαφορετικού αναγνωστικού υλικού που σχεδιάζεται για συγκεκριμένες υπο-ομάδες μαθητών (Lyons 1995:318-319) κάτι που ισοδυναμεί με την είσοδο στην εκπαίδευση της ιδέας του διδιαλεκτισμού.

Η έννοια του διδιαλεκτισμού (bidialectism) και της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Κατσούδα (2016β:113), διδιαλεκτισμός είναι «το φαινόμενο κατά το οποίο ο ομιλητής γνωρίζει αλλά και χειρίζεται δύο γλωσσικές ποικιλίες παρεμφερείς, που δεν διαφέρουν και τόσο από γλωσσική άποψη, αλλά διαφοροποιούνται στη χρήση και τη λειτουργία τους. Υπό αυτό το πρίσμα, διδιαλεκτική εκπαίδευση είναι εκείνη που επιτρέπει τη χρήση της μητρικής ποικιλίας κατά τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων».

Η διδιαλεκτική εκπαίδευση στηρίζεται στη δημιουργία διδιαλεκτικών προγραμμάτων που διδάσκουν στα παιδιά τη χρήση της πρότυπης, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν την τοπική διάλεκτο στο δικό τους περιβάλλον (Yiakoumetti 2003:297). Μέσω ασκήσεων με αυθεντικό διαλεκτικό υλικό, οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν μορφολογικές και συντακτικές κανονικότητες και ταυτόχρονα αξιοποιούν τη γλώσσα και τη μεταγλώσσα στο πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος (Κατσούδα 2016β:114·Παπαπαύλου 2012:57). Μέσω αυτής της μεθόδου διευκολύνεται η εκμάθηση της ποικιλίας – στόχου και επιτυγχάνεται, έμμεσα, η

διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας, που βρίσκεται σε τροχιά εξαφάνισης.

Τα οφέλη, βέβαια, της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης βάσει ερευνητικών ευρημάτων, συμπυκνώνονται στα εξής: α) η αποφυγή κοινωνικού στιγματισμού, β) η συνειδητοποίηση ότι η ποικιλία στη γλώσσα υπάρχει φύσει, γ) η διαλεκτική ενημερότητα, δ) η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Κατσούδα 2016β:113-114·Wolfram 1998,1999·Wheeler & Swords 2006). Ιδιαίτερα για την καλλιέργεια του κριτικού (εγ)γραμματισμού, η αξιοποίηση των διαλέκτων αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι γλωσσικές ποικιλίες και οι διάλεκτοι συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη και καλλιέργειας της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών (Kapsaski & Tzakosta 2016:161).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και την εφαρμογή των αρχών του διδιαλεκτισμού στην Ελλάδα υπάρχει άφθονο υλικό με διαλεκτικά σώματα κειμένων. Στις πρώτες προσπάθειες κατάρτισης τέτοιων σωμάτων περιλαμβάνεται η βάση δεδομένων «Greed» (Greek Dialects) (Ράλλη κ.ά. 2010), το πρόγραμμα «Θαλής – AmiGre» για τη δημιουργία σωμάτων κειμένων της μικρασιατικής Ελληνικής (Galiotou et al. 2014) και το πρόγραμμα Urum για τα ποντιακά του Καυκάσου (Skopeteas et al. 2011). Φυσικά, η Ακαδημία Αθηνών διαθέτει ένα τεράστιο αρχειακό υλικό, με ηχητικές καταγραφές προφορικού λόγου, χειρόγραφες συλλογές προφορικού γλωσσικού υλικού και λίγες βιντεοσκοπήσεις, υλικό το οποίο θα προσφέρει σημαντικά δεδομένα με την ολοκλήρωση της ψηφιοποίησής του. Σημαντικό υλικό, επίσης, προφορικού λόγου αποτελούν οι πολιτιστικές και γενεαλογικές ψηφιακές συλλογές του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

Σημαντικό πολυτροπικό εργαλείο αποτελεί το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας, το οποίο έχει σχεδιαστεί, ώστε να φιλοξενεί διαλεκτικά δεδομένα από τις μείζονες διαλεκτικές περιοχές της Ελλάδας. Τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ως εργαλείο αντιπαραβολικής διδασκαλίας της κοινής νέας ελληνικής και των διαλέκτων είτε μέσω των ηχητικών τους αρχείων είτε μέσω των διαδραστικών ασκήσεων που δίνονται στο Μουσείο (Τζακώστα κ.ά. 2015:300-321). Τέλος, στα καινοτόμα προγράμματα ανήκει η βάση δεδομένων ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ. Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων περιλαμβάνει ηχογραφήσεις που έχουν στόχο τη μελέτη του φωνηεντικού συστήματος έξι ελληνικών διαλέκτων, των Κρητικών, των Πελοποννησιακών, των Ηπειρώτικων, των Κοζανίτικων, των Λαρισινών και της κοινής νέας ελληνικής (Παπαζαχαρίου 2015:293-295).

Επισημαίνεται ότι ενδιαφέρουσες διδακτικές προτάσεις με στόχο την ενσωμάτωση των διαλεκτικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία έχουν, ήδη, πραγματοποιήσει μεταξύ άλλων, ο Χαραλαμπόπουλος (1996) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Μακρυγιάννη, Μιχάλης και Καζούλλη (2009) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Ντίνας και Ζαρκογιάννη (2009) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η Τζάννε (2000) αναφορικά με την προσχολική εκπαίδευση. Οι προσπάθειες αυτές δεν έχουν άλλο σκοπό, παρά την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Απέναντι στη διαφαινόμενη υποχώρηση και εν τέλει τον κίνδυνο σιγήσεως των διαλεκτικών φαινομένων (Κοντοσόπουλος 2011:166), όπως θα δούμε στη συνέχεια, προτείνεται ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που σέβεται τον διαλεκτόφωνο/η μαθητή/τρια. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται, αφενός, ενημέρωση σχετικά με τη γλωσσική γεωγραφική πολυμορφία και, αφετέρου, κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους της διδιαλεκτικής διδασκαλίας (Κατσούδα, 2016β:121).

1.2.1. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας και ο κριτικός (εγ)γραμματισμός

Παρά τη διαφαινόμενη ομογενοποίηση που επιχειρείται υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, αλλά και της επικράτησης του διαδικτύου, η γλωσσική ποικιλία και ειδικότερα οι διάλεκτοι αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα θετικό πνεύμα, ως φορείς πολιτιστικών και γλωσσικών αξιών. Την αλλαγή της στάσης των κοινωνιών προς τη γλωσσική ποικιλότητα έρχονται να επικυρώσουν νέες γλωσσοδιδακτικές προτάσεις, που ενσωματώνουν στη διδακτική πράξη τις κάθε είδους γλωσσικές ποικιλίες. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Παιδαγωγική του κριτικού (εγ)γραμματισμού με τις διάφορες εκδοχές του, τοποθετούμενη ευνοϊκά απέναντι στην γλωσσική / διαλεκτική ποικιλότητα και ενσωματώνοντάς την με δημιουργικό τρόπο στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (Ντίνας 2015:167-168,172).

Ο κριτικός (εγ)γραμματισμός στην παιδαγωγική του εκδοχή είναι «ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πως μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο» (Χατζησαββίδης κ.ά. 2011). Η παιδαγωγική του κριτικού (εγ)γραμματισμού ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση του

πολίτη με στόχο την ένταξή του στην κοινωνία, ώστε να αντιληφθεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα και να είναι σε θέση να τα αλλάξει (Ντίνας 2015:174). Στην εκπαιδευτική πράξη εμφανίζεται υπό διάφορες εκδοχές: α) η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement), που αναπτύσσεται στο Σίνδεϊ από Αυστραλούς θεωρητικούς των κειμενικών ειδών (Genre School) (Κέκια 2011) και β) με το κίνημα των Πολυγραμματισμών (New London Group Hampshire της Αυστραλίας) (Kalantzis & Cope 2001), που συνίσταται στην ανάδειξη της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας μέσω των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών (βλ. και Ντίνας 2013:291-292).

Στο πλαίσιο του κινήματος των πολυγραμματισμών (multiliteracies) που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο και συνοδεύεται από την εγκατάλειψη της ιδέας της καλλιέργειας ενός και μοναδικού γλωσσικού προτύπου στο σχολείο (Kapsaski & Tzakosta 2016:161, βλ. και Κασκαμανίδης & Ντίνας 2004), αναδεικνύεται καίρια η αξιοποίηση των διαλέκτων στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τις Kapsaski & Tzakosta (2016:170), βάσει των αρχών της παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού, «η γλωσσική πολυμορφία, οι εμπειρίες και η ζωή των μαθητών έρχονται στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας» με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών / τριών, ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογικές φορτίσεις που, συχνά, συνοδεύουν τη γλωσσική ποικιλότητα (Αρχάκης κ.ά 2015:67).

Επομένως, τα προσδοκώμενα οφέλη για τους μαθητές από την ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλίας στην εκπαίδευση αφορούν, κατ' αρχάς, την ανάπτυξη του κριτικού (εγ)γραμματισμού, ώστε να μην υιοθετούν άκριτα κυρίαρχα στερεότυπα για την υπεροχή της πρότυπης ποικιλίας έναντι της γεωγραφικής και, στη συνέχεια, να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να αρχίσουν να εκφράζονται / επικοινωνούν στο τοπικό ιδίωμα, εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι (Κατσούδα 2016β:121). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν με τη σειρά τους να βοηθήσουν ουσιαστικά «μέσω μιας ενημέρωσης, πληροφορημένης και όχι αδαούς «συμπάθειας» (Χριστίδης 2001:268, πβ. και Κατσούδα 2016β:121).

Τέταρτο μέρος: Ερευνητικό

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και στο πλαίσιο της διδιαλεκτικής εκπαίδευσης, απαιτείται η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας σε ό,τι αφορά το υλικό της διδασκαλίας αλλά και τη χρήση της γλώσσας γενικότερα. Σχετικά με τις δυνατότητες διδακτικής παρέμβασης με σκοπό την αξιοποίηση των τοπικών ιδιωμάτων, αυτό που φαίνεται ρεαλιστικό αφενός και εφικτό αφετέρου, είναι η διαφοροποίηση ανά περιοχές στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να εκτεθούν σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό, προφορικό και γραπτό είτε αμιγώς διαλεκτικού/ ιδιωματικού χαρακτήρα είτε με διαλεκτικά/ιδιωματικά στοιχεία. Οι παρεμβάσεις αυτού του είδους μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσουν την αυτενέργειά τους.

Σε αυτή την ιδέα εντάσσεται και η παρούσα διδακτική πρόταση για αξιοποίηση του ιδιώματος των Ιωαννίνων στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου, παράλληλα βέβαια με την κοινή νέα ελληνική. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η διδασκαλία ιδιωματικών κειμένων θα μπορούσε να περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα περιοδικά ή στο πλαίσιο της θεματικής εβδομάδας που υλοποιείται στα Γυμνάσια της χώρας, μετά από σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας.

Η συγκεκριμένη πρόταση συνδέεται με το γεγονός ότι τα τοπικά ιδιώματα διασώζουν αισθητικά και εκφραστικά αριστουργήματα και, επομένως, η επαφή μαζί τους υποθέτουμε ότι θα συμβάλει σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Ταυτόχρονα, θα επιτρέψουν στους μαθητές να γνωρίσουν διάφορες πλευρές της κοινωνικής και πολιτιστικής διάρθρωσης των τοπικών κοινωνιών σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Επιπλέον, θεωρούμε ότι θα γίνουν και οι ίδιοι περισσότερο ανεκτικοί απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες και τη διαφορετικότητα εν γένει (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009:34-35,101-103,17).

1.1. Στόχοι

Προχωρήσαμε, λοιπόν, στον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου, μιας διδακτικής πρότασης με τους εξής στόχους: α) να εφαρμόσουμε την πρότασή μας σε πραγματικές συνθήκες τάξης και β) να πραγματοποιήσουμε, στη συνέχεια, την

αξιολόγηση της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μέσω του διδακτικού σεναρίου που προτείνεται, επιδιώκεται οι μαθητές (διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι):

⇒ Να γνωρίσουν τα είδη της γλωσσικής ποικιλίας.

⇒ Να κατανοήσουν τις διαφορές στο περιεχόμενο μεταξύ των εννοιών γλώσσα, ιδιόλεκτος, ιδίωμα, διάλεκτος.

⇒ Να ενημερωθούν, αδρομερώς, σχετικά με την κατάταξη των διαλέκτων & ιδιωμάτων στον ελληνικό γεωγραφικό χώρο.

⇒ Να έρθουν σε επαφή με τη γραπτή μορφή του ιδιώματος.

⇒ Να γνωρίσουν και να μπορούν στη συνέχεια να αναγνωρίζουν τα σημαντικότερα από τα χαρακτηριστικά του ιδιώματος των Ιωαννίνων είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο.

⇒ Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ της γλώσσας του τοπικού ιδιώματος και της κοινής νέας ελληνικής και, επομένως, να αναπτύξουν δεξιότητες απόδοσης του ιδιωματικού κειμένου στην κοινή νέα ελληνική.

⇒ Να ενημερωθούν σχετικά με τον χαρακτήρα του ελληνικού λόγου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

⇒ Να καλλιεργηθεί, εμμέσως, η ανεκτικότητά τους απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα.

Οι προαναφερόμενοι στόχοι αφορούν, τόσο το τμήμα της εισήγησής μας (θεωρητικό μέρος), όσο και το εφαρμοσμένο, όπως αναλυτικά περιγράφονται παρακάτω. Αφορμή για να επιχειρήσουμε την εφαρμογή της πρότασης στο συγκεκριμένο σχολείο και για το συγκεκριμένο ιδίωμα αποτέλεσε, εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον του ερευνητή και τα προσωπικά του ακούσματα από τη χρήση του Γιαννιώτικου ιδιώματος στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον, η διαπίστωση ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική κοινότητα για την ανάδειξη των γεωγραφικών ποικιλιών της γλώσσας. Και αυτό γιατί, όπως υπογραμμίζει ο Ντίνας (2015:179) «από γλωσσολογική άποψη οι διάλεκτοι δεν διαφέρουν σε τίποτα (εκτός από το κύρος) από την τυποποιημένη (standard) γλώσσα – νόρμα· έχουν την ίδια συστηματικότητα και εκφραστική δύναμη». Ωστόσο, εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι σε καμία περίπτωση η

διδασκαλία του ιδιώματος δεν έρχεται να αντικαταστήσει τη διδασκαλία της κοινής νέας ελληνικής.[7]

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου που θα αποτελεί μια καινοτόμο διδακτική πρόταση και μάλιστα στα αμιγώς γλωσσικά μαθήματα, όπως αυτά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτείται η συναξιολόγηση παραγόντων όπως ο τόπος, ο διαθέσιμος χρόνος, η βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου και φυσικά οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό ο αρχικός προβληματισμός μας ήταν, εάν μπορούσαμε να σχεδιάσουμε μια δίωρη διδασκαλία αξιοποιώντας το γλωσσικό ιδίωμα με βάση τις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας. Ένα τέτοιο εγχείρημα προϋποθέτει, αφενός την αναζήτηση του κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για τον σχεδιασμό και την κατάρτιση του σεναρίου και αφετέρου τη δημιουργία ενός εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη μέτρηση και αξιολόγηση της αντίδρασης των μαθητών της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής στη διδακτική μας πρόταση.

Η αξιολόγηση της αντίδρασης των μαθητών της ομάδας στόχου στη διδακτική μας πρόταση, ουσιαστικά, έπρεπε να στηρίζεται σε μετρήσεις επί συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν, λοιπόν, ήταν τα εξής: Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών; (ερευνητικό ερώτημα 1). Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του δήμου; Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους; (ερευνητικό ερώτημα 2).

3. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας

3.1. Μεθοδολογία και υλικό - ερευνητικά εργαλεία

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής πρότασης χρησιμοποιήθηκε ιδιωματικό

[7] Βλ. πρόλογο της Ράλλη στο έργο της Κατσούδα 2016:23.

κείμενο είκοσι τεσσάρων (24) περίπου στίχων ελαφρά διασκευασμένο.[8] Πρόκειται για ένα παραμύθι με έντονα τα στοιχεία του ιδιωματικού λόγου των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα της περιοχής «Κουκούλι» που ανήκει στο Κεντρικό Ζαγόρι. Το κείμενο αποτελεί χειρόγραφο, καταχωρισμένο στο βιβλίο του Ν. Κοντοσόπουλου, *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*, έκδοσης του 1994. Η διδακτική αξιοποίηση αυτού του είδους των κειμένων αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για να κατανοήσουν οι μαθητές την ποικιλομορφία της ελληνικής γλώσσας και την ενότητά της στον χρόνο και στον χώρο. Το κείμενο συνοδεύεται από τέσσερις δραστηριότητες που ουσιαστικά αποτελούν ένα μέσο για να διαπιστώσουμε τον βαθμό εμπέδωσης από τους συμμετέχοντες των φαινομένων που θα επεξεργαστούμε στην τάξη. Πρόκειται για δραστηριότητες, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα υπ' αριθ. 1. ζητά από τους μαθητές «να εντοπίσουν και να καταγράψουν τους τύπους του κειμένου που παρουσιάζουν απόκλιση από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σχολείο». Συμπληρωματική της προηγούμενης αποτελεί η δραστηριότητα υπ' αριθ. 1.1. στην οποία δίδονται στους μαθητές πέντε ιδιωματικοί τύποι του κειμένου με το ερώτημα «ποιες από τις λέξεις που σας δίνονται παρουσιάζουν το φαινόμενο της στένωσης και ποιες της αποβολής;» Ακολουθεί η δραστηριότητα υπ' αριθ. 2. που είναι άσκηση αντιστοίχισης της σημασίας μεταξύ ιδιωματικών τύπων και αυτών της κοινής νέας ελληνικής και τέλος η δραστηριότητα υπ' αριθ. 3. που ζητά από τους μαθητές «να αποδώσουν ένα μικρό απόσπασμα του κειμένου στην νέα ελληνική γλώσσα». Όπως, προαναφέρθηκε σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι να προκαλέσουν την αυτενέργεια των μαθητών και να τους εξοικειώσουν με το ιδίωμα, ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Το ερωτηματολόγιο

Για τη διερεύνηση και κατ' επέκταση την αξιολόγηση της στάσης – συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στη διδακτική πρόταση και την πορεία της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε, καταρτίστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο [9], αποτελούμενο από: α) έξι (6) ερωτήσεις κλειστού τύπου από τις οποίες θα προκύψουν ποσοτικά – αριθμητικά δεδομένα και β) μία (1) ερώτηση ανοικτού τύπου, από την οποία θα επιχειρηθεί η άντληση ποιοτικών δεδομένων. Ιδιαίτερα οι

[8] Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σελ:99.
[9] Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σελ:101.

ερωτήσεις υπ' αριθ. 2 (κλειστού τύπου) και υπ' αριθ. 3 (ανοικτού τύπου) στοχεύουν στην άντληση απαντήσεων αναφορικά με τα μορφωτικά αγαθά που οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι απεκόμισαν από τη διδακτική πρόταση και, επομένως, θα μας βοηθήσουν να εξαγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που προαναφέρθηκαν.

Τέλος, η ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2, 7.3, 7.4.) θα αξιοποιηθεί, όπως φαίνεται στο μεθεπόμενο κεφάλαιο, για να συγκεντρωθούν περαιτέρω πληροφορίες για το προφίλ της ομάδας – στόχου. Ο ερωτήσεις υπ' αριθ. 1, 2, & 7, επιδέχονται ως απάντηση μία από τις δύο δυνατές τιμές «Ναι» ή «Όχι», ενώ οι ερωτήσεις υπ' αριθ. 4, 5, 6, επιδέχονται ως απάντηση μία σειρά από προτεινόμενες απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», «Πάρα πολύ» (Ζαφειρόπουλος 2015:105-106).

3.2. Συμμετέχοντες – ομάδα στόχος

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017 σε ένα σύνολο εβδομήντα πέντε (75) μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, που φοιτούν στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου του δήμου Ιωαννιτών, χωρίς περαιτέρω διακρίσεις που να αφορούν το φύλο τους ή άλλου είδους χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τους μαθητές του ιστορικού Γυμνάσιου της Ζωσιμαίας Σχολής, που από το 2015 λειτουργεί ως Πρότυπο Γυμνάσιο. Η Γ΄ Γυμνασίου έχει τέσσερα τμήματα με είκοσι (20) περίπου παιδιά έκαστο. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

α) τη φοίτησή τους σε δημόσιο σχολείο εντός της πόλης των Ιωαννίνων, όπου ομιλείται το υπό εξέταση ιδίωμα,

β) την εξοικείωσή τους με τις έννοιες της διαλέκτου και των ιδιωμάτων (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και

γ) την επιλογή ενός ιδιωματικού κειμένου, που θα μπορούσε να αποτελεί τμήμα της διδασκόμενης ύλης του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στη Γ΄ Γυμνασίου.

3.3. Διδακτική πρόταση: σύντομη περιγραφή της διαδικασίας

Η διδασκαλία του ιδιωματικού κειμένου πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες για κάθε ένα από τα τέσσερα τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου. Περιελάμβανε ένα θεωρητικό μέρος και ένα πρακτικό – εφαρμοσμένο. Στο θεωρητικό μέρος διάρκειας περίπου είκοσι λεπτών (20΄) πραγματοποιήθηκε σύντομη εισήγηση αναφορικά με έννοιες, όπως γλώσσα, ιδιόλεκτος, γλωσσικές ποικιλίες, διάλεκτοι και ιδιώματα. Η

διαδικασία κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να γίνει ομαλή η μετάβαση στο πρακτικό μέρος και στην επεξεργασία του ιδιωματικού κειμένου. Η εισήγηση στην πραγματικότητα πήρε τη μορφή συζήτησης με τους μαθητές, οι οποίοι έως ένα βαθμό ήταν εξοικειωμένοι με τις παραπάνω έννοιες. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώθηκε με την καταγραφή στον πίνακα των ιδιωμάτων και των διαλέκτων της ελληνικής γλώσσας, βάσει της κατάταξής τους από το Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (Ι.Λ.Ν.Ε.) της Ακαδημίας Αθηνών, με συντομότατο σχολιασμό των γεωγραφικών προσδιορισμών τους. Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος που επέδειξαν οι μαθητές/τριες είναι το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σημείο της εισήγησης δεχθήκαμε ερωτήσεις που να αφορούν τα διάφορα ιδιώματα και ιδιαίτερα για εκείνο του Μετσόβου. Στο χρονικό σημείο, που έγινε αναφορά στα βόρεια ιδιώματα και, αφού διευκρινίστηκε ότι το Γιαννιώτικο ιδίωμα εντάσσεται στη συγκεκριμένη ομάδα, περιοριστήκαμε να αναφέρουμε ότι το βασικότερο χαρακτηριστικό τους είναι η στένωση και η αποβολή.

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους ακολούθησε το πρακτικό - εφαρμοσμένο μέρος, διάρκειας περίπου πενήντα λεπτών (50΄). Διάβασα δυνατά το ιδιωματικό κείμενο, αφού προηγουμένως είχα εξηγήσει στους μαθητές ότι δεν είμαι φυσικός ομιλητής του ιδιώματος, παρά μόνο προσπαθώ να το αποδώσω φωνητικά. Αμέσως μετά την πρώτη ανάγνωση ζητήθηκε από τους μαθητές να το διαβάσουν και εκείνοι και να επισημάνουν, τυχόν, άγνωστό τους λεξιλόγιο. Η αναζήτηση του άγνωστου λεξιλογίου υπήρξε αφορμή για να σχολιαστεί η έννοια των ιδιωτισμών της γλώσσας. Ακολούθως, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν με τη σειρά που εμφανίζονται στο κείμενο τις λέξεις, που τους είναι βέβαια κατανοητές ως προς τη σημασία, παρουσιάζουν, ωστόσο, διαφοροποιήσεις από τις λέξεις που συναντούν στα κείμενα των σχολικών βιβλίων. Οι μαθητές επισήμαναν τους τύπους *φουρά* (φορά) και *κιρό* (καιρό) στον πρώτο στίχο του κειμένου που έγιναν αφορμή να αναφερθούμε στο φαινόμενο της στένωσης, ως χαρακτηριστικό του τοπικού ιδιώματος. Στη συνέχεια οι μαθητές, αφού εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων, εντόπισαν και άλλους τύπους μέσα στο κείμενο με το χαρακτηριστικό της στένωσης. Από κάθε ομάδα ένας μαθητής ανέλαβε να ανακοινώσει τα ευρήματα της ομάδας του και κατεγράφησαν οι σχετικές απαντήσεις στον πίνακα. Με αφορμή τους τύπους *άρρουστ΄* (άρρωστη) στον πρώτο στίχο και *κ΄φάλα* (κουφάλα) στον δέκατο πέμπτο στίχο, έγινε σύντομη αναφορά στο φαινόμενο της αποβολής άτονων φωνηέντων, ως χαρακτηριστικό του ιδιώματος. Ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία με τους

μαθητές να καλούνται σε ομάδες να εντοπίσουν τις υπόλοιπες λέξεις του κειμένου με το ίδιο χαρακτηριστικό και τον ερευνητή να καταγράφει τις απαντήσεις στον πίνακα, επιβεβαιώνοντας ή όχι τις απαντήσεις των εκπροσώπων των ομάδων. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας η συμμετοχή των μαθητών ήταν έκδηλη, φανερώνοντας το ενδιαφέροντος τους για όσα διαδραματίζονταν εντός της τάξης. Σε επόμενο στάδιο έγιναν πιο γενικές επισημάνσεις από τον ερευνητή με αφορμή διάφορους τύπους του κειμένου. Οι επισημάνεις αφορούσαν το οριστικό άρθρο, τη δεικτική αντωνυμία *αυτός – αυτή – αυτό* και την κλίση της στις διάφορες πτώσεις, τις μορφολογικές ιδιαιτερότητες των ρηματικών τύπων «έχω» και «κάνω» με τους σχετικούς τύπους να εντοπίζονται στη συνέχεια εντός του κειμένου. Κατόπιν των παραπάνω, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν, τυχόν, απορίες σχετικές με όσα είχαν προαναφερθεί. Η διδακτική του κειμένου ολοκληρώθηκε με την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν το ιδιωματικό κείμενο. Κάθε μαθητής εργάστηκε ατομικά για περίπου δέκα λεπτά (10΄) και στη συνέχεια δόθηκαν οι σχετικές απαντήσεις με τους μαθητές να συμμετέχουν κατά βούληση. Μετά την ολοκλήρωση των ασκήσεων διανεμήθηκε στους μαθητές, για περαιτέρω μελέτη και ανατροφοδότηση, έντυπο υλικό με τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ιδιώματος των Ιωαννίνων συμπεριλαμβανομένων και όσων είχαν προαναφερθεί[10].

Επισημαίνεται ότι σε όλη διάρκεια της διδασκαλίας, παρών στην αίθουσα ήταν ο διδάσκων του Τμήματος, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Σχολείου. Ευχάριστη δε έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι όλοι οι διδάσκοντες, φιλόλογοι και μη, συμμετείχαν στη διαδικασία και με ερωτήσεις τους προς τον ερευνητή. Μάλιστα, στο Τμήμα Γ1, ένας διδάσκων έλαβε την πρωτοβουλία να διαβάσει εκείνος το ιδιωματικό κείμενο, ως φυσικός ομιλητής του τοπικού ιδιώματος. Καθόλη τη διάρκεια που το διδακτικό σενάριο βρισκόταν σε εξέλιξη, οι μαθητές παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον, δημιουργήθηκε ευχάριστο κλίμα στην τάξη και οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν θετικές. Μάλιστα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μετά τη λήξη του μαθήματος δύο – τρία παιδιά από διαφορετικά τμήματα έκριναν σκόπιμα να επισημάνουν εμφατικά ότι δεν γνώριζαν ότι αυτού του είδους η ποικιλία της γλώσσας αποτελούσε αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας.

Τα τελευταία δέκα περίπου λεπτά (10΄) και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του ιδιωματικού κειμένου, δόθηκε προς συμπλήρωση στους

[10] Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σελ:103.

συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της συμπλήρωσής του ήταν: α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για το προφίλ της ομάδας – στόχου, ώστε να υπάρχει μια σαφής εικόνα για τα χαρακτηριστικά της και β) να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι στη διαδικασία που προηγήθηκε και να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθησαν.

4. Αποτελέσματα

Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στις απαντήσεις που λάβαμε στα ερωτήματα τα οποία περιλαμβάνονταν στο δομημένο ερωτηματολόγιο που διαμενήθηκε στους μαθητές των τεσσάρων τμημάτων. Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο ζητούνταν και η συμπλήρωση ορισμένων στοιχείων[11] που στόχο είχαν να φωτίσουν, επιπλέον, το προφίλ των μαθητών. Συγκεκριμένα, ζητούνταν στοιχεία που αφορούσαν το έτος και τον τόπο γέννησής τους, τον τόπο καταγωγής των γονέων τους, καθώς και το δημοτικό σχολείο αποφοίτησής τους. Στο προφίλ των συμμετεχόντων συμπεριλαμβάνεται και η ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.) του ερωτηματολογίου με την οποία στοχεύουμε στην ανίχνευση της έκτασης της χρήσης του ιδιώματος στο στενό οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί πόσο οικείο τους είναι. Η καταγραφή και επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων μας οδήγησε στην παρακάτω κατηγοριοποίηση:

Α΄ υποομάδα – κανείς από τους δύο γονείς δεν έχει καταγωγή από περιοχές εντός του δήμου Ιωαννιτών. Στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται επτά (7) μαθητές /τριες, με τα εξής χαρακτηριστικά:

α) το 2002 είναι το έτος γέννησης όλων

β) έξι (6) γεννήθηκαν στα Ιωάννινα και ένας (1) στη Θεσσαλονίκη

γ) όλοι φοίτησαν σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ιωαννιτών (π.χ. 21^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 2^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ανατολής, 6^{ο} Δημοτικό Σχολείο Βρισούλας Ιωαννίνων κ.λπ.)

Β΄ υποομάδα – δεν έχουμε πληροφόρηση για τον τόπο καταγωγής των γονέων (καθώς δεν συμπλήρωσαν το φύλλο που τους εδόθη). Στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται εννέα (9) μαθητές /τριες, με τα εξής χαρακτηριστικά:

α) το 2002 είναι το έτος γέννησής όλων

[11] Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, σελ:101.

β) για τον τόπο γέννησης ένας (1) δήλωσε Ιωάννινα και οι υπόλοιποι οκτώ (8) δεν συμπλήρωσαν τα φύλλα

γ) δεν πήραμε απαντήσεις για τα δημοτικά σχολεία φοίτησης

Γ΄ υποομάδα – και οι δύο γονείς με καταγωγή από τα Ιωάννινα. Στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται είκοσι (20) μαθητές /τριες, με τα εξής χαρακτηριστικά:

α) το 2002 είναι το έτος γέννησής όλων

β) δέκα εννέα (19) γεννήθηκαν στα Ιωάννινα και ένας (1) στην Αθήνα

γ) όλοι φοίτησαν σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ιωαννιτών (π.χ. 2^{ο} Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Καπλάνειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Δωδώνεια Εκπαιδευτήρια κ.λπ.)

Δ΄ υποομάδα – ένας από τους δύο γονείς με καταγωγή από τα Ιωάννινα αποτελούμενη. Στην εν λόγω ομάδα εντάσσονται τριάντα εννέα (39) μαθητές /τριες, με τα εξής χαρακτηριστικά:

α) το 2002 είναι το έτος γέννησής όλων

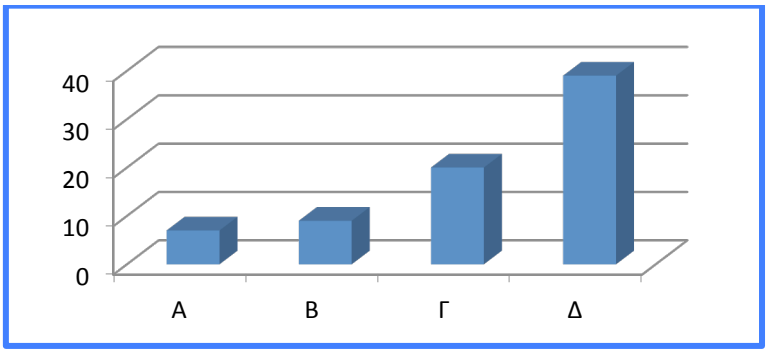
β) τριάντα (30) γεννήθηκαν στα Ιωάννινα, πέντε (5) στην Αθήνα, δύο (2) στην Κατερίνη, ένας (1) στη Θεσσαλονίκη και ένας (1) στο Manchester της Αγγλίας

γ) όλοι φοίτησαν σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ιωαννιτών (π.χ. Αρσάκειο – Τοσίτσειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Καπλάνειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 19^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 8^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων κ.λπ.)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 και Διάγραμμα 1 που ακολουθούν από τους εβδομήντα πέντε (75) συμμετέχοντες, οι πενήντα εννέα (59) είτε έχουν τον έναν είτε και τους δύο γονείς με καταγωγή από τα Ιωάννινα, ενώ οι υπόλοιποι δέκα έξι (16) είτε δεν έχουν καμία σχέση καταγωγής (των γονέων) με τα Ιωάννινα είτε δεν θέλησαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με το θέμα και επομένως δεν έχουμε καμία σχετική πληροφόρηση.

Πίνακας 1. Οι ομάδες των συμμετεχόντων της ομάδας – στόχου

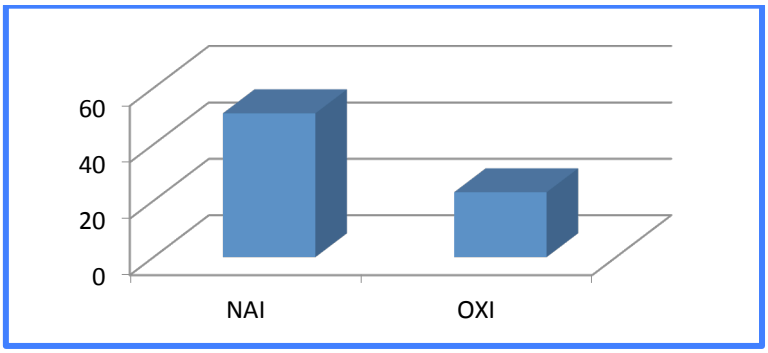
Υποομάδα	Α	Β	Γ	Δ	Συνολικός αριθμός
Συμμετέχοντες	7	9	20	39	75



Διάγραμμα 1. Οι τέσσερεις υποομάδες με κριτήριο τον τόπο καταγωγής των γονέων

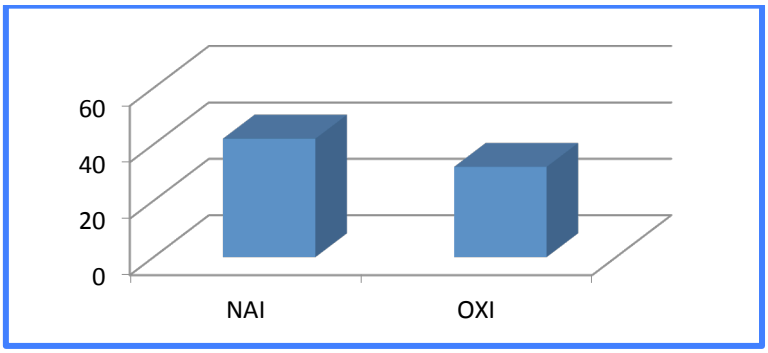
Όπως προαναφέρθηκε η ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.) του ερωτηματολογίου τέθηκε συμπληρωματικά, ώστε να διαφωτιστεί περαιτέρω το προφίλ των συμμετεχόντων. Στόχος είναι να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/τριών με το τοπικό ιδίωμα. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων που ελήφθησαν πρόεκυψαν τα εξής στοιχεία:

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.1. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε *στο οικογενειακό περιβάλλον;»,* πενήντα ένας/μια (51) μαθητές / τριες απάντησαν «Ναι», είκοσι τρεις (23) απάντησαν «Όχι» και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Σχηματικά οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, αναπαρίστανται ως εξής:



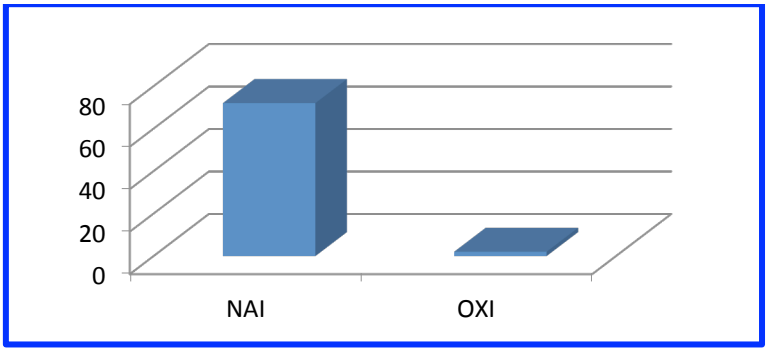
Διάγραμμα 2. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών / τριών

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.2. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε *στη γειτονιά σας;»,* σαράντα δύο (42) μαθητές / τριες απάντησαν «Ναι», τριάντα δύο (32) απάντησαν «Όχι» και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Σχηματικά οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, αναπαρίστανται ως εξής:



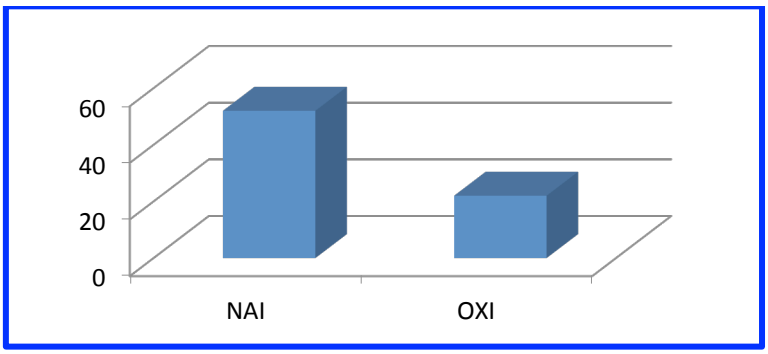
Διάγραμμα 3. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στη γειτονιά των μαθητών / τριών

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.3. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε *σε κάποιο χωριό της περιοχής;»,* εβδομήντα δύο (72) μαθητές / τριες απάντησαν «Ναι», δύο (2) απάντησαν «Όχι» και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Σχηματικά οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, αναπαρίστανται ως εξής:



Διάγραμμα 4. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων σε κάποιο χωριό της περιοχής

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.4. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε *στην πόλη των Ιωαννίνων;»,* πενήντα δύο (52) μαθητές / τριες απάντησαν «Ναι», είκοσι δύο (22) μαθητές / τριες απάντησαν «Όχι» και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Σχηματικά οι απαντήσεις των μαθητών/τριών, αναπαρίστανται ως εξής:

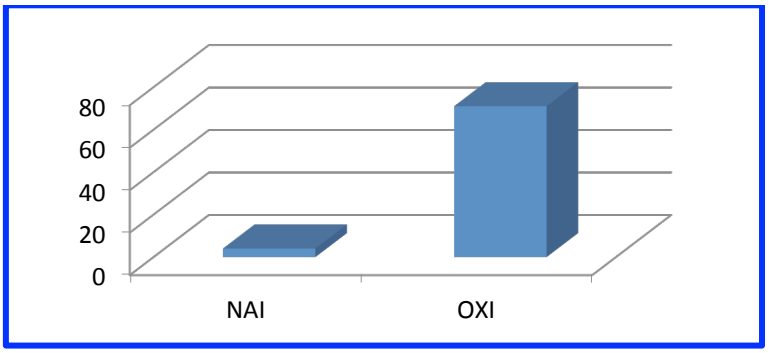


Διάγραμμα 5. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στην πόλη των Ιωαννίνων

Τα παραπάνω δεδομένα, που αφορούν επιμέρους γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της ομάδας – στόχου, θα μας δώσουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε έως ένα σημείο τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα υπόλοιπα ερωτήματα και στη συνέχεια τη στάση τους απέναντι στη διδακτική πρόταση. Στην παρούσα φάση, αυτό που είναι ορατό είναι το γεγονός ότι η θέση – παρουσία του ιδιώματος είναι έντονη στην καθημερινότητα των μαθητών / τριών, καθώς και στα τέσσερα ερωτήματα (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.) οι θετικές απαντήσεις είναι εμφανώς υψηλότερες. Στο ερώτημα δε 7.3. η υπεροχή των θετικών απαντήσεων είναι σχεδόν συντριπτική.

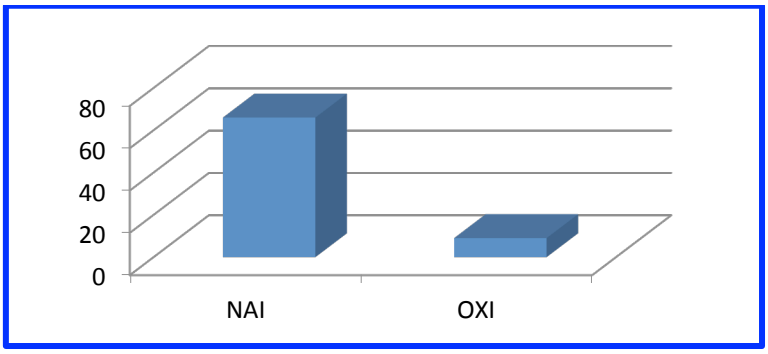
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση του ιδιώματος των Ιωαννίνων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε πως ανταποκρίνονται οι διάφορες κατηγορίες των συμμετεχόντων στην πρότασή μας και συγκεκριμένα στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Οφείλουμε, δηλαδή, να προβούμε στην επεξεργασία των ερωτηματολογίων και κατ' επέκταση των απαντήσεων των συμμετεχόντων υπό το πρίσμα των δύο ερωτημάτων που ετέθησαν νωρίτερα. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, που εδόθησαν προς συμπλήρωση στους / στις μαθητές /τριες, προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 1. «Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη διάρκεια του μαθήματος;» τέσσερεις (4) απάντησαν «Ναι» και εβδομήντα ένας (71) απάντησαν «Όχι», γεγονός που σημαίνει ότι η πορεία του διδακτικού σεναρίου ήταν κατανοητή και αντίστοιχη προς το γνωστικό επίπεδο της ομάδας στόχου.



Διάγραμμα 6. Το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 2. «Αποκομίσατε κάτι καινούργιο από τη διδασκαλία του ιδιωματικού κειμένου;» εξήντα έξι (66) απάντησαν «Ναι» και εννέα (9) απάντησαν «Όχι», γεγονός που σημαίνει ότι στην ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών προστέθηκε νέα και αυτή προέκυψε μέσα από τη διδασκαλία του κειμένου.



Διάγραμμα 7. Κατάκτηση καινούργιας γνώσης από τη διδασκαλία του ιδιωματικού κειμένου.

Συμπληρωματική και ενισχυτική προς την ερώτηση 2. είναι η ανοικτού τύπου ερώτηση 3. «Αν, ναι, τι καινούργιο μάθατε;» και αφορά όσους απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα (66 συνολικά). Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τα μορφωτικά αγαθά που απεκόμισαν οι μαθητές / τριες, οι κυριότερες απαντήσεις ομαδοποιημένες είναι οι εξής (αναφέρονται με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους):

«Έμαθα για τις διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και το ιδίωμα» σε ποσοστό 89% των μαθητών / τριών.

«Ενημερώθηκα σχετικά με κάποια χαρακτηριστικά των βορείων ιδιωμάτων με περισσότερες λεπτομέρειες για το ιδίωμα των Ιωαννίνων» σε ποσοστό 82% των μαθητών / τριών.

«Γνώρισα για τα φαινόμενα της στένωσης και της αποβολής, ως γνωρίσματα του ιδιώματος των Ιωαννίνων, και τα αναγνώρισα στο ιδιωματικό παραμύθι» σε ποσοστό 67% των μαθητών / τριών.

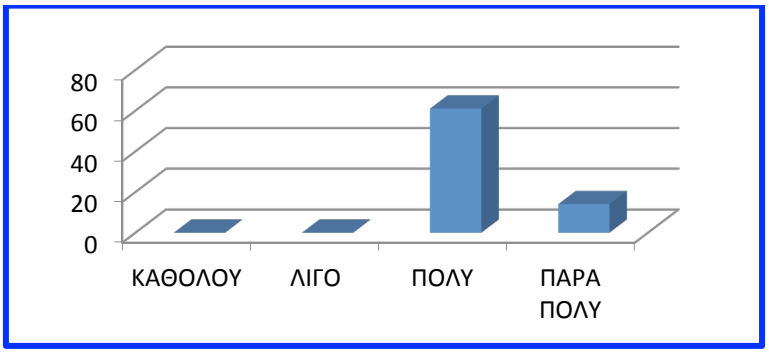
«Έμαθα τις παραλλαγές του ιδιώματος των Ιωαννίνων και τα κύρια γνωρίσματά του» σε ποσοστό 62% των μαθητών / τριών.

«Κατανόησα τις διαφορές ανάμεσα στην κοινή γλώσσα και τη γλώσσα του τόπου μου και της πατρίδας μου» σε ποσοστό 39% των μαθητών / τριών.

«Πληροφορήθηκα για τη σημασία της έννοιας ιδιωματισμός» σε ποσοστό 37% των μαθητών / τριών.

Οι απαντήσεις που κατεγράφησαν αποτελούν αποδεικτικά στοιχεία επίτευξης των περισσότερων από τους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού σεναρίου, που ετέθησαν εξ αρχής. Βέβαια, ο βαθμός επίτευξης των στόχων αυτών πρέπει να εκτιμηθεί με δεδομένο ότι η διαδικασία διήρκησε δύο διδακτικές ώρες, δηλαδή περίπου ενενήντα λεπτά (90΄).

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 4. «Κατανοήσατε τις διαφορές της γλώσσας του κειμένου σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης σας»; εξήντα ένας (61) απάντησαν «Πολύ», δέκα τέσσερεις (14) απάντησαν «Πάρα πολύ», ενώ δεν λάβαμε καμία απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο».



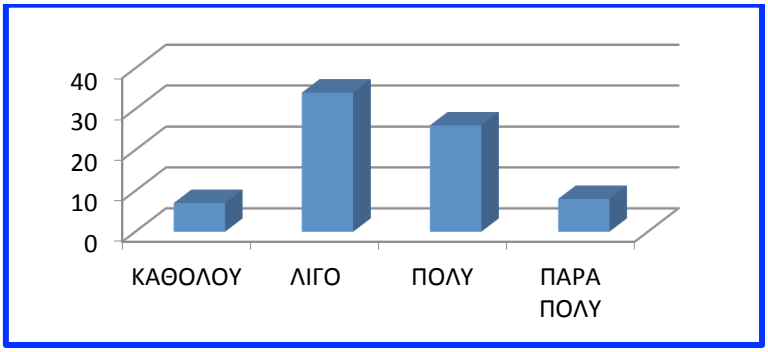
Διάγραμμα 8. Κατανόηση των διαφορών της γλώσσας του κειμένου σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων του στα σχολικά βιβλία της Γ΄ Γυμνασίου.

Οι παραπάνω απαντήσεις ουσιαστικά λειτουργούν συμπληρωματικά προς τις τρεις προηγούμενες και θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιβεβαιώνουν την επίτευξη του μαθησιακού στόχου που είχε τεθεί εξαρχής: να κατανοήσουν οι μαθητές / τριες ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ της γλώσσας του τοπικού ιδιώματος και της κοινής. Επίσης φαίνεται ότι επαληθεύεται η επιτυχία του διδακτικού σεναρίου. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι δεν λάβαμε ούτε μία αρνητική απάντηση.

Οι ερωτήσεις 5. & 6. που ακολουθούν είναι καίριες, καθώς αποτελούν τον πυρήνα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο (1) ερευνητικό ερώτημα «Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών» από τις απαντήσεις των μαθητών / μαθητριών προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

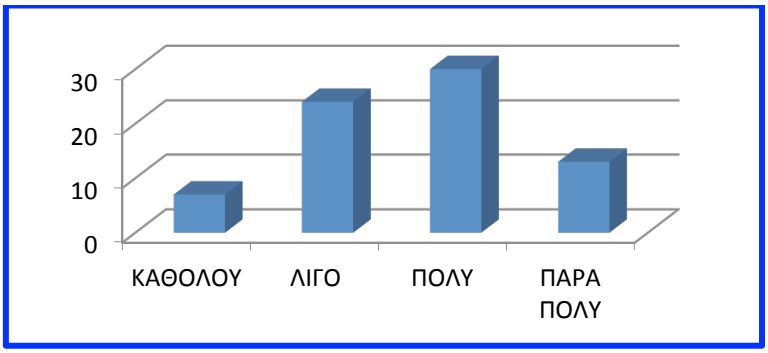
Στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων

γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» επτά (7) απάντησαν «Καθόλου», τριάντα τέσσερεις (34) «Λίγο», είκοσι έξι (26) «Πολύ» και οκτώ (8) απάντησαν «Πάρα πολύ».



Διάγραμμα 9. Συμπερίληψη στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» επτά (7) απάντησαν «Καθόλου», είκοσι τέσσερεις (24) «Λίγο», τριάντα ένας (31) «Πολύ» και δέκα τρείς (13) απάντησαν «Πάρα πολύ».

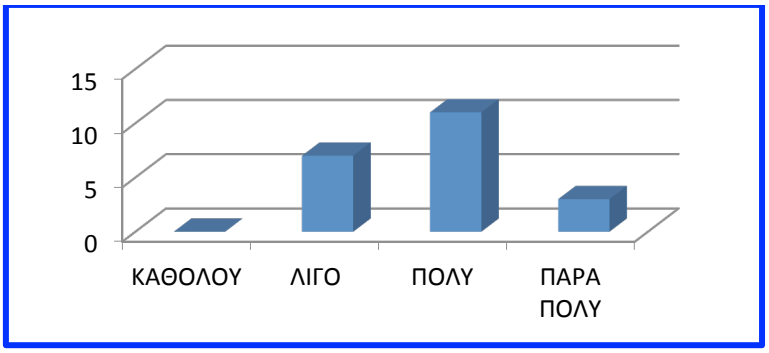


Διάγραμμα 10. Πραγματοποίηση στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας ενός project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου.

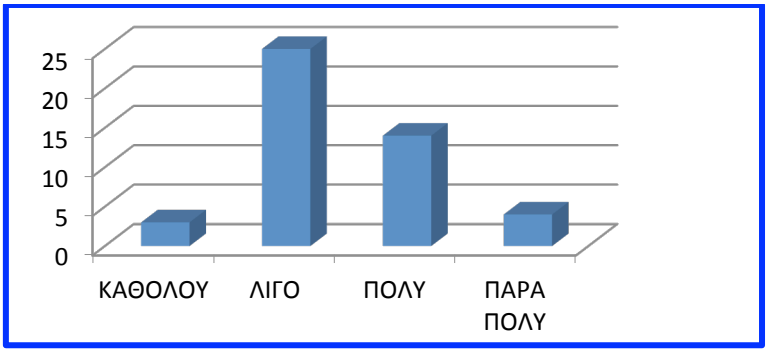
Ακολουθεί δεύτερη επεξεργασία των ερωτημάτων υπ. αριθ. 5. & 6. προκειμένου να διερευνηθεί και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του δήμου. Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους;» Για την αξιολόγηση των απαντήσεων, οι υποομάδες διαμορφώνονται σε δύο. Η πρώτη υποομάδα αποτελείται από είκοσι (20)

μαθητές και μαθήτριες με καταγωγή (και των δύο γονέων) από τα Ιωάννινα, ενώ η δεύτερη υποομάδα αποτελείται από σαράντα έξι (46) μαθητές και μαθήτριες με την καταγωγή των γονέων τους να διαφέρει είτε με τον ένα μόνο γονέα από τα Ιωάννινα είτε με γονείς που δεν έχουν καθόλου καταγωγή από την πόλη των Ιωαννίνων. Επισημαίνεται ότι στα ερωτήματα που ακολουθούν δεν αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις, όσων από τους /τις μαθητές/τριες εννέα (9) συνολικά, δεν είχαν συμπληρώσει τα πεδία του ερωτηματολογίου, που αφορούσαν την καταγωγή των γονέων.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» η Α΄ υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: επτά (7) απάντησαν «Λίγο», δέκα (10) «Πολύ», τρείς (3) «Πάρα πολύ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Καθόλου». Στο ίδιο ερώτημα η Β΄ υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: τρεις (3) απάντησαν «Καθόλου», είκοσι πέντε (25) «Λίγο», δέκα τέσσερεις (14) «Πολύ» και τρείς (3) απάντησαν «Πάρα πολύ».



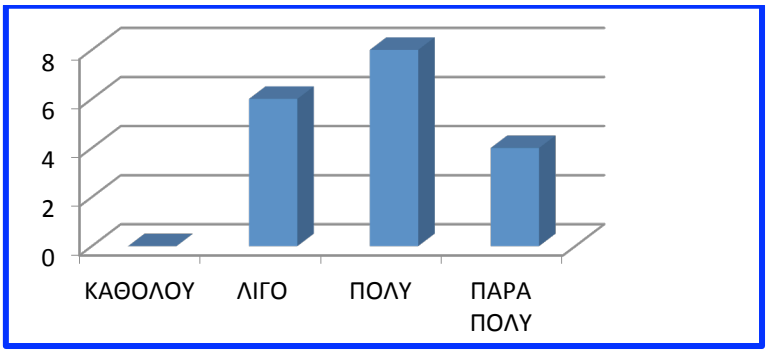
Διάγραμμα 11. Απαντήσεις Α΄ υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 5.



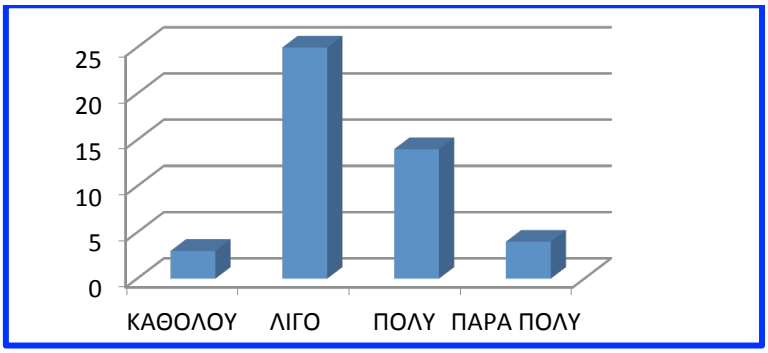
Διάγραμμα 12. Απαντήσεις Β΄ υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 5.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» η Α΄ υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: έξι (6) απάντησαν «Λίγο», εννέα (9) «Πολύ», πέντε (5) «Πάρα πολύ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Καθόλου». Στο ίδιο ερώτημα η Β΄ υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: πέντε (5) απάντησαν «Καθόλου», δέκα πέντε (15) «Λίγο», είκοσι ένας (21) «Πολύ» και πέντε (5) απάντησαν «Πάρα πολύ».



Διάγραμμα 13. Απαντήσεις Α΄ υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 6.



Διάγραμμα 14. Απαντήσεις Β΄ υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 6.

Εκείνο που πρέπει να τονίσουμε στην παρούσα φάση ότι οποιαδήποτε ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι είναι σαφής η αριθμητική υπεροχή των μαθητών / μαθητριών της β΄υποομάδας.

4.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα μας επιτρέπουν να εξαγάγουμε ποικίλα συμπεράσματα ως προς την στάση των μαθητών / μαθητριών απέναντι στον ιδιωματικό λόγο της περιοχής τους και συγκεκριμένα για τη θέση που θα μπορούσε να έχει αυτού του είδους η γεωγραφική ποικιλία στη σχολική εκπαίδευση, βάσει του διδακτικού μας σεναρίου.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών;» από τις απαντήσεις που λάβαμε στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» φαίνεται μια ροπή σαφώς αρνητική. Η άρνηση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με ένα τέτοιο ιδιαίτερο κείμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρότι, δηλαδή, ο ιδιωματικός λόγος στην προφορική του μορφή τους είναι οικείος, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο κοινωνικό περίγυρο της ομάδας – στόχου, βάσει των απαντήσεων που λάβαμε στην ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.), εκτιμάται ότι για πρώτη φορά τον συνάντησαν στη γραπτή του μορφή. Θα μπορούσε κανείς να δικαιολογήσει την επιφυλακτική τους στάση απέναντι στο ενδεχόμενο ο ιδιωματικός λόγος να πάρει τον χαρακτήρα τυπικής διδασκαλίας, όπως αυτή εφαρμόζεται τώρα για το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Μια πιο προσεκτική «ανάγνωση» των αριθμών, δείχνει βέβαια μια αρνητική τάση, όχι ωστόσο ιδιαίτερα έντονη. Εάν αθροίσουμε τις αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» & «Λίγο» συνολικά είναι σαράντα μια (41), ενώ οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» & «Πάρα πολύ» είναι συνολικά τριάντα τέσσερεις (34). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια σχεδόν ισορροπία των απαντήσεων με την απόκλιση να μην υπερβαίνει τις επτά (7) απαντήσεις.

Στην περίπτωση της ερώτησης υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» οι απαντήσεις των μαθητών/τριών φανερώνουν το ενδιαφέρον τους να μελετήσουν και να γνωρίσουν την ιδιαιτερότητα της γλώσσας της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Και η γνώση αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από ένα project, μια εργασία, ατομική ή ομαδική, της οποίας τα μαθησιακά αποτελέσματα θα ήταν η συστηματοποίηση της γνώσης για το γλωσσικό ιδίωμα των Ιωαννίνων. Αυτό, δηλαδή, το είδος της διαφοροποίησης στην ομιλία, που μέχρι τώρα οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν σαν προσωπικό βίωμα ή άκουσμα, μπορεί να αποκτήσει τον χαρακτήρα στοχευμένης γνώσης με ιδιαιτέρως σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η πρόθεση, ή τουλάχιστον το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την ενασχόληση με το ιδίωμα γίνεται έκδηλη. Οι αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» & «Λίγο» συνολικά είναι

τριάντα μια (31), ενώ οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» & «Πάρα πολύ» είναι συνολικά σαράντα τέσσερεις (44). Οι θετικές απαντήσεις, δηλαδή, είναι δέκα τρεις (13) περισσότερες έναντι των αρνητικών. Η σαφής προτίμησή τους στη μάθηση μέσω ενός project, μιας εργασίας, θα μπορούσε κατά την εκτίμησή μας, να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι αυτού του είδους η μάθηση έχει χαρακτήρα ερευνητικό και βιωματικό. Προκαλεί την αυτενέργεια και εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Επιχειρώντας, λοιπόν, μια σύντομη σύνοψη των απαντήσεων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τονίζονται τα εξής: Στο μεγαλύτερο μέρος της η ομάδα – στόχος, αποτελούμενη από μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής είναι θετικό στο ενδεχόμενο ένταξης της διδασκαλίας του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, βάσει της αποδελτίωσης των απαντήσεων στις ερωτήσεις υπ' αριθ. 5. & 6. παρατηρήθηκε διαφοροποίηση. Ενώ, λοιπόν, απέναντι στο ενδεχόμενο να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας κείμενα γραμμένα στο τοπικό ιδίωμα οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να έχουν επιφυλακτική στάση, είναι σαφέστερα θετικοί υπέρ της μελέτης του γλωσσικού ιδιώματος μέσω ενός project. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν είναι δύσκολο να ερμηνευθεί η παραπάνω διαφοροποίηση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που έγιναν αποδέκτες του διδακτικού σεναρίου ήρθαν σε επαφή για πρώτη φορά με ένα τέτοιο κείμενο με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι σχεδόν αναμενόμενο να είναι επιφυλακτικοί. Όμως, η ιδέα της εκπόνησης μιας εργασίας γενικά είναι ήδη ενταγμένη στην σχολική ζωή και, επομένως, βρίσκει πιο έτοιμους και δεκτικούς τους μαθητές. Τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποια θα ήταν η αντίδραση των μαθητών απέναντι στην πρόταση για την ένταξη των ιδιωματικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αν είχε προηγηθεί ένα σχετικό project.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του δήμου; Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους;» η σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των δύο υποομάδων οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: συγκεκριμένα, ως προς το ερώτημα 5. η στάση της Α΄ υποομάδας είναι θετική, της Β΄ υποομάδας είναι αρνητική με τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» να είναι συνολικά είκοσι οκτώ

(28) και τις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» να είναι συνολικά δέκα οκτώ (18). Επομένως, δεν παρατηρείται σύγκλιση των απόψεων. Αντίθετα, στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. οι απαντήσεις μεταξύ των δύο υποομάδων συγκλίνουν. Και οι μαθητές/τριες της Α΄ υποομάδας, με καταγωγή των δύο γονέων από τα Ιωάννινα, όπως και οι μαθητές/τριες της Β΄ υποομάδας είναι σύμφωνοι με την προοπτική της ένταξης του ιδιώματος στη σχολική διαδικασία υπό τη μορφή μιας εργασίας. Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων θα μπορούσε να σχετιστεί με την οικειότητα των δύο υποομάδων με το ιδίωμα. Η Α΄ υποομάδα αποτελείται από μαθητές με περισσότερη εξοικείωση με το ιδίωμα και εντός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος και, επομένως, μπορούν να δεχθούν καλύτερα ένα ιδιωματικό κείμενο στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Από την άλλη η υποομάδα Β΄αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες που το άκουσμα και μόνο του ιδιώματος είτε τους είναι μερικώς γνωστό είτε παντελώς άγνωστο. Επομένως, ένα ιδιωματικό κείμενο θα μπορούσε να τους είναι αδιάφορο. Η σύγκλιση των απόψεων – στάσεων των δύο υποομάδων απέναντι στο ερώτημα υπ' αριθ. 6., όπως προαναφέρθηκε δικαιολογείται από το γεγονός ότι ένα project, μια εργασία δηλαδή, είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών / μαθητριών και εξηγείται από την ανάγκη τους για διαφοροποίηση από τον καθαρά παραδοσιακό χαρακτήρα διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα της Ελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας.

4.2. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με παρόμοιες μελέτες σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αξιόλογες διδακτικές προτάσεις με στόχο την ενσωμάτωση των διαλεκτικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν προηγηθεί. Ενδεικτικά, αναφέρω την πρόταση των Ντίνα και Ζαρκογιάννη (2009) που αφορά στο ιδίωμα της Αφάντου στη Ρόδο και εφαρμόστηκε σε είκοσι δύο (22) μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου Αφάντου (Ντίνας 2015:179-180). Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων πραγματοποίησαν το 2013 οι Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου σε ένα δείγμα πληθυσμού αποτελούμενο από εκατόν σαράντα έξι (146) αλλόγλωσσους και ελληνόφωνους μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης του Λυκείου Σουφλίου στην Θράκη (Καμπάκη-Βουγιουκλή 2015:95,103). Μια ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η πρόταση αξιοποίησης της ποντιακής διαλέκτου στο πλαίσιο

της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο φιλόλογος Συμεωνίδης προτείνει την ποντιακή διάλεκτο ως γλώσσα μετάφρασης του αρχαίου κειμένου και εφάρμοσε τη συγκεκριμένη πρόταση τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε συνεργασία με το Α5 τμήμα του 3ου Λυκείου Δράμας (Συμεωνίδης 2015:132,136). Όπως ίδιος ο Συμεωνίδης υπογραμμίζει (ό.π.: 136), «οι στόχοι της προσπάθειας ήταν να αξιοποιηθούν κατακτημένες γνώσεις για τα αρχαία ελληνικά, να έχουμε μια διαφορετική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και να αναδειχθεί η αξία των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών».

Στις παραπάνω προτάσεις θα μπορούσαν να ενταχθούν και κάποιες προσπάθειες για τη διδασκαλία της Ποντιακής όχι, ωστόσο, στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Η φιλόλογος Βέρα Αντωνιάδου – Κεσίδου οργάνωσε από το 1998 μαθήματα ποντιακής διαλέκτου σε αρκετές πόλεις της Δυτικής Ελλάδας με συμμετοχή των Πανεπιστημιακών Χ. Συμεωνίδη, Δ. Τομπαΐδη, Σ. Χατζησαββίδη κ.ά. Τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας της ποντιακής ανέλαβε το 2009 ο Α. Παυλίδης και το 2013 εκδόθηκε το *Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ποντιακής διαλέκτου σε ενήλικες*. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκατόν πενήντα οκτώ (158) διδασκόμενους την Ποντιακή τον Ιούνιο του 2014 σε πέντε τμήματα διδασκαλίας της Ποντιακής σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και αλλού, δήλωσαν ευχαριστημένοι (Χατζησαββίδης 2015:238, 250, 253,255-256).

Επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση μεταξύ των ερευνητικών ευρημάτων των παραπάνω διδακτικών προτάσεων, με εξαίρεση της τελευταίας, και της δικής μας θα μπορούσαν να επισημανθούν τα εξής: Και οι τρείς διδακτικές προτάσεις στοχεύουν να αναδείξουν την αξία των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων και προτείνουν την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία. Μέσα από συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία διερευνούν την αντίδραση των συμμετεχόντων. Οι Ντίνας και Ζαρκογιάννη (2009:1021-122) αποτιμούν θετικά τη διδακτική αξιοποίηση του Αφάντου Ρόδου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής. Οι Καμπάκη–Βουγιουκλή & Δούρου (2015:95,107) ερευνώντας τις συμπεριφορές μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών υπογραμμίζουν ότι «είναι μάλλον θετική η στάση τους έναντι της βόρειας τοπικής διαλεκτικής ποικιλίας και ιδιαίτερα μεταξύ των αγοριών». Ο Συμεωνίδης (2015:138) αξιολογώντας τις απαντήσεις των μαθητών σε σχετικό ερωτηματολόγιο γράφει ότι «επαναπροσδιορίστηκε θετικότερα η σχέση με τη διάλεκτο, που από συναισθηματική απέκτησε και γνωστικές διαστάσεις».

Τη δική μας έρευνα δεν απασχόλησε το ζήτημα των γλωσσικών προκαταλήψεων ευρύτερα ή των στάσεων απέναντι στο ιδίωμα ειδικότερα, παρά στο πλαίσιο της αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου που περιλαμβάνει ένα ιδιωματικό κείμενο, προερχόμενο από τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και, επομένως, η στάση εξετάζεται μόνο έμμεσα. Η εκτίμηση της γενικότερης εικόνας είναι θετική με διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, στα ερευνητικά ερωτήματα συμπεριλαμβάνεται το ζήτημα της καταγωγής των γονέων των μαθητών, έτσι ώστε να μπορεί να συνεκτιμηθεί στην αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών, εάν το ιδίωμα αποτελεί ή όχι τη μητρική τους γλώσσα. Οι μαθητές σε όλο το χρονικό διάστημα και σε όλα τα στάδια του διαδραματίζονταν το διδακτικό σενάριο συμμετείχαν ενεργά φανερώνοντας το ενδιαφέρον τους. Εξάλλου, όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, είναι η πρώτη φορά που πραγματοποιείται σχετική πρόταση για το ιδίωμα των Ιωαννίνων και αυτό αποτελεί, ίσως, τη σημαντικότερη πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

Θεωρούμε ότι στην επιτυχία του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, συνηγορεί και το γεγονός ότι από τους εβδομήντα πέντε (75) συνολικά συμμετέχοντες της ομάδας – στόχου, οι εξήντα έξι (66), περίπου το 88%, συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία και ανταποκρίθηκαν στο διδακτικό σενάριο συμπληρώνοντας πλήρως όλα τα πεδία του ερωτηματολογίου. Αυτό σημαίνει ότι η πορεία διδασκαλίας υπήρξε επιτυχής, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον και έθεσε σε εγρήγορση τους/τις μαθητές /τριες, χωρίς βέβαια να μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι το πειραματικό τμήμα της έρευνας δεν επιδέχεται βελτιώσεις. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε ένα μεγαλύτερο, αριθμητικά, δείγμα μαθητικού πληθυσμού. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συσχετισμούς με ομάδες μαθητών που φοιτούν και διαμένουν σε σχολεία σε επαρχιακές περιοχές του Δήμου Ιωαννίνων, όπως η δημοτική ενότητα του Δήμου Κατσικάς, Πεδινής κ.ά. Η επέκταση αυτή θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε νέα δεδομένα συγκρίσιμα με τα αποτελέσματα της παρούσας, αφού, όπως διαπιστώθηκε, μελετώντας των προφίλ της ομάδας στόχου της παρούσας, βάσει των απαντήσεων των μαθητών στο ερώτημα 7. (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.), η επαφή με τη γλώσσα του ιδιώματος είναι αισθητά πιο έντονη σε κάποιο χωριό της περιοχής, συγκριτικά με αυτή στο οικογενειακό περιβάλλον, στη γειτονιά, στην πόλη των Ιωαννίνων (βλ. παραπάνω). Θα είχε, λοιπόν, σημαντικό επιστημονικό ενδιαφέρον, να

επεκταθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας σε μαθητές με ακόμα μεγαλύτερη εξοικείωση με το ιδίωμα της πόλης.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η σημασία και η αξία των νεοελληνικών ιδιωμάτων και διαλέκτων είναι αναμφισβήτητη. Όχι μόνο δεν απειλούν τον χαρακτήρα και την ακεραιότητα της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας, αλλά αντίθετα η μελέτη τους συμπληρώνει τη γνώση μας για τα ελληνικά παλαιότερων εποχών. Πέραν αυτού, τα διαλεκτικά γλωσσικά στοιχεία λειτουργούν ως πηγή της ιστορίας του τόπου, όπου εντοπίζονται, διαφωτίζουν σχετικά με την κοινωνιολογία και τη λαογραφία των ντόπιων πληθυσμών και των Ελλήνων εν γένει και αποκαλύπτουν πτυχές της καθημερινότητας και της νοοτροπίας των κατοίκων των διαφόρων περιοχών του Ελληνόφωνου χώρου. Δεδομένου ότι η σχέση της νεοελληνικής κοινής και των νεοελληνικών διαλέκτων είναι συμπληρωματική, η γνώση των τελευταίων είναι απαραίτητη για το σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας για την ελληνική γλώσσα.

Αυτό που έχει σημασία να τονιστεί είναι ότι η θέση της γεωγραφικής ποικιλίας στη σχολική εκπαίδευση απασχολεί όψιμα τους γλωσσολόγους ερευνητές και οι προσπάθειες που έχουν γίνει έχουν καθαρά χαρακτήρα διερευνητικό. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, η οποία επαληθεύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, το οποίο υπήρξε έκδηλο κατά τη συμμετοχή τους στη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου. Σημαντικό εύρημα κατά την προσωπική μας εκτίμηση, που προέκυψε από τις απαντήσεις της ομάδας στόχου στο ερωτηματολόγιο αποτελεί το γεγονός ότι η αξιοποίηση στη διδακτική πράξη εργασιών, που εστιάζουν στην έρευνα, ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εκείνο που προτείνουμε, λοιπόν, είναι να ενταχθούν πιλοτικά τέτοιου είδους project στο πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης ή της θεματικής εβδομάδας που εφαρμόζεται ήδη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια απόπειρα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη γεωγραφική περιοχή εφαρμογής της και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών. Απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, ο οποίος θα βρίσκεται σε συνάρτηση με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Ταυτόχρονα θα πρέπει να επιλεγούν τα κατάλληλα υλικά που να πληρούν κριτήρια επιστημονικά. Η Μαγουλά υποστηρίζει ότι σημαντικό κριτήριο είναι η καταλληλότητα του διδακτικού υλικού, που πρέπει να είναι τέτοιο που να ανταποκρίνεται, τόσο στο γνωστικό

υπόβαθρο των μαθητών, όσο και το επίπεδο σκέψης τους. Όπως υπογραμμίζει άλλωστε «το τι θα διδάξουμε περιορίζεται σημαντικά και από το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας» (2015β:184-185).

Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται καίριος. Οφείλει να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και μέσω των κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων να προκαλέσει την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών (Kapsaski & Tzakosta 2016:1), ώστε να καταστούν ικανοί να συνειδητοποιήσουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποίησης των διαλεκτικών μορφών. Έτσι, η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες αφενός δεν συγχέεται με τη διδασκαλία της κοινής και αφετέρου δεν την αντιστρατεύεται. Αντίθετα, η μελέτη των ιδιωμάτων μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για την καλύτερη κατανόηση της κοινής. Εξάλλου η μελέτη και έρευνα της ποικιλότητας των γλωσσών συνεπάγεται αυτόματα την εμβάθυνση της γνώσης μας.

Η διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών ιδιωμάτων στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τον σεβασμό της γλωσσικής ποικιλίας ως μέσου αντανάκλασης του πολυδιάστατου ρόλου της γλώσσας. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο αποκτούν τόσο γλωσσική, όσο και κριτική επίγνωση του λειτουργικού και επικοινωνιακού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας. Αίρονται οι προκαταλήψεις και γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη ποικιλιών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της φύσης της γλώσσας. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι εφικτή υπό την προϋπόθεση της συνειδητοποίησης ότι οι διάφορες γλωσσικές ποικιλίες έχουν στοιχεία ισότητας, τόσο σε δομικό, όσο και εκφραστικό επίπεδο.

Η μεταβολή είναι έννοια σημαντική για τη γλώσσα και η ανάδειξή στην εκπαίδευση αναδεικνύεται καίρια. Σύμφωνα με τη Μαγουλά, η μελέτη της γλωσσικής μεταβολής συνδέεται με την ανάδειξη της αδιάσπαστης συνέχειας της ελληνικής γλώσσας από την αρχαιότητα έως σήμερα και επιτρέπει τη διαχρονική και συγχρονική θεώρησή της. Η γνωριμία, δηλαδή, με τον ιδιωματικό λόγο βοηθά τον μαθητή να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τη διαχρονικότητα της Ελληνικής γλώσσας και την εξελικτική της πορεία. Υπό αυτό το πρίσμα, ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον δυναμικό χαρακτήρα της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει να αποδέχεται και να σέβεται τις διάφορες μορφές της γλωσσικής ποικιλίας στην προφορική αλλά και γραπτή τους μορφή (2015:47).

Ως στόχος του γλωσσικού μαθήματος ορίζεται η συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού λόγου και των ποικιλιών του. Αφετηρία για την κατάκτηση της

Νεοελληνικής γλώσσας μπορεί να είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών με τη χρήση διαλεκτικών τύπων, που δεν αντιμετωπίζονται ως «λάθη», αλλά ως μέρος του γλωσσικού μας πλούτου. Μια τέτοιου είδους στόχευση συνεπάγεται μια διδασκαλία που αξιοποιεί το διαλεκτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας και συμβάλλει στην ανάδειξη του λεξιλογικού πλούτου και της μορφολογικής ποικιλίας της. Έτσι ο διαλεκτικός και ιδιωματικός λόγος παύει να ταυτίζεται με αυτόν των ηλικιωμένων, των αναλφάβητων και επαρχιωτών και οι μαθητές ενθαρρύνονται να τον χρησιμοποιούν στις κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Τα προβλήματα που θα πρέπει να ξεπεραστούν είναι πολλά και σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τα ανορθολογικά χαρακτηριστικά και τον ρόλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την έλλειψη διδακτικού υλικού αλλά και των οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς (Συμεωνίδης 2015:139). Σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί, σύμφωνα με σχετική εισήγηση των Μήτση & Παραδιά (2015:86-89), η σύνταξη μιας σύγχρονης γραμματικής επικοινωνιακού τύπου, που βρίσκεται σε οργανική σύνδεση με τα δεδομένα του περιβάλλοντος.

Το αίτημα για τη διατήρηση της πολυμορφίας, γλωσσικής και μη, γίνεται σήμερα πιο έντονο από ποτέ με δεδομένη τη δημιουργία όλο και περισσοτέρων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και την αυξημένη κινητικότητα των πληθυσμών. Επομένως, η ανάγκη για ανεκτικότητα απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές γλώσσες αντανακλάται στη στροφή του ενδιαφέροντος της γλωσσολογικής επιστήμης απέναντι στις λεγόμενες «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες» γλώσσες (Ντίνας και Ζαρκογιάννη 2009:17). Η αλλαγή αυτή έρχεται να αντικαταστήσει απόψεις που έχουν την αφετηρία τους στον 19ο αιώνα και προωθούσαν στα εθνικά κράτη τη μονογλωσσία με στόχο την προστασία της εθνικής ταυτότητας (Χριστίδης 2001).

Τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται παγκοσμίως με τις εξελίξεις σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο επιβάλλουν αλλαγή πλεύσης και νέο προσανατολισμό, τόσο στην επιστήμη, όσο και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση καλείται σήμερα να ενισχύσει τους μαθητές, ώστε να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες και ισχυρές προσωπικότητες, ικανές να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η διδασκαλία της γλώσσας γενικά, αλλά και της γλωσσικής ποικιλότητας ειδικά, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά προς τη κατεύθυνση αυτή (Ντίνας και Σωτηρίου 2015:130).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aarts, B., Close, J., Leech, G. & Wallis, S. (eds). (2013). *The Verb Phrase in English: Investigating Recent Language Change with Corpora.* Cambridge: Cambridge University Press.

Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Agha, A. (2004). Registers of language. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology.* Oxford & New York: Blackwell, 23-45.

Agha, A. (1998). Stereotypes and registers in honorific language. *Language in society,* 27 (2), 151-193.

Ακαδημία Αθηνών (2016). *Ἱστορικὸν Λεξικὸν τῆς Νέας Ἑλληνικῆς, τῆς τε κοινῶς ὁμιλουμένης καὶ τῶν ἰδιωμάτων*), 6ος τόμ. (δε-διάλεκτος). Ἀθήνα: Ἐθνικὸ Τυπογραφεῖο. (=ΙΛΝΕ 2016)

Αναγνωστόπουλος, Γ. (1926). Τα γλωσσικά ιδιώματα της Ηπείρου. *Ηπειρωτικά Χρονικά* 1, 81-85.

Αναγνωστόπουλος, Γ. (1924): Εισαγωγή εις την νεοελληνική διαλεκτολογία. Α΄Περί της αρχής των Νεοελληνικών διαλέκτων. *Επετηρίς της Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών* 1, 93-108.

Αναγνωστόπουλος, Γ. (1915). *Περί του δυναμικού τονισμού εν τω ιδιώματι του Ζαγορίου*. Θεσσαλονίκη:[χ.ε.].

Andersson, L., G. & Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Penguin Books.

Αραβαντινός, Π. (1909). *Ηπειρωτικόν γλωσσάριον*. Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου Π.Α.Πετράκου.

Αρχάκης, Α., Φτεριάτη, Α. & Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Τζακώστα, Μ., (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg, 67-94.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. (2η έκδοση 2004) Αθήνα: Νήσος.

Bourdieu, P., & Passeron, J., C., (1970). *La reproduction. Elèments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit.

Bright, W. (1992). Editor in Chief. *International Encyclopedia of Linguistics*. Vol. 4. New York Oxford: Oxford University Press.

Browning, R. (1991). *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα.* (2η έκδοση συμπληρωμένη με την προσθήκη δύο άρθρων του συγγραφέα). Μ. Ν. Κονομή (μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.

Browning, R. (1985). *Η Ελληνική Γλώσσα Μεσαιωνική και Νέα.* Εισαγωγή, μετάφραση και σημειώσεις Δ. Σωτηρόπουλου. (3η έκδοση). Αθήνα: Παπαδήμας.

Bruchner, G. & Russo, G., F. (1955). *La Coppa di Nestore e un' iscrizione metrica da Pitecussa dell' viii secolo Avanti cristo.* RendLinc ser. 8 (10), 215-43.

Bubenik, V. (2001). Η δημιουργία κοινής. *Στο* Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 258-260.

Γιαννάκης, Κ., Γ. (επιμ.), (2015). *Ο γλωσσικός χάρτης της κεντρικής και βόρειας Ελλάδας κατά την αρχαιότητα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Cheshire, J. (1982). *Variations In An English Dialect: A Sociolinguistic Study.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Contossopoulos, N. (1983-1984). *La Grèce du τι et la Grèce du εἶντα. Γλωσσολογία* 2-3, 149-162.

Γούτσος, Δ., Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. [Online] Διαθέσιμο στη : [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419 /1932/1/00_master_document_Goutsos.pdf] (Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2017).

Γούτσος, Δ., (2012). *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα.* Αθήνα: Κριτική.

Custred, G. (1990). The primacy of standard language in modern education. *American Behavioral Scientist.* 34 (2), 232-239.

Γραμμενίδης, Σ. (2009). *Μεταφράζοντας τον κόσμο του Άλλου. Θεωρητικοί προβληματισμοί – Λειτουργικές προοπτικές.* Αθήνα: Δίαυλος.

Dawkins, R., M. (1916). *Modern Greek in Asia Minor; a study of the dialects of Silli, Cappadocia and Pharasa, with grammar, texts, traslations and glossary*. Cambridge: University Press.

Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 54-58. [Online] Διαθέσιμο στη: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/ thema_a9/index.html]

(Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2017).

Δελβερούδη, Ρ. (1999). Γλωσσικό ζήτημα και νεοελληνικά ιδιώματα (1880-1910). Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, β' τόμ. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, (Θεσσαλονίκη 26-28 Μαρτίου 1997), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 553-560.

Edwards, V. & Cheshire, J. (1989). The Survey of British Dialect Grammar. Στο Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H. & Weltens, B. (eds.), *Dialect and Education: Some European Perspectives,* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 200-213.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασίων.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ (1η έκδοση 1998).

Fanciullo, F. (1986). Syntactic Reduplication and the Italian Dialects of the Centre-South. *Journal of Italian Linguistics* 8 (1), 67-103.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2005). *Εισαγωγή στη Μελέτη της γλώσσας*. Μτφρ. Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης. Γ. Ξυδόπουλος (επιμ.), (11η έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.

Galiotou, E., Karanikolas, N., Manolessou, I., Pantelidis, N., Papazachariou, D., Ralli, A. & Xydopoulos, G. (2014). Asia Minor Greek: Towards a computational processing. *Procedia – Social and Behavioral Science* 147, 458-466.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatzidakis G., N. (1892). *Einleitung in die neugriechische Grammatik.* Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Hodot, R. (2000). Αρχαίες ελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνικές διάλεκτοι. Στο *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της.* Στο Α.-Φ. Χριστίδης κ.ά. (επιμ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 29-34.

Hudson, R., A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Θαβώρης, Α., Ι. (2000). Ιδιωματικοί αρχαϊσμοί και ιδιωματικά γλωσσάρια – αναφορά στα βόρεια Νεοελληνικά ιδιώματα. Στο *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 3. Πρακτικά τρίτου διεθνούς συνεδρίου νεοελληνικής διαλεκτολογίας (20-23

Οκτωβρίου 1998, Κάλυμνος). Αθήνα: Κέντρο Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού, 61 – 79.

Jakobson, R. (2009). *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. (2η έκδοση). Αθήνα: Εστία. [1η έκδοση 1998].

Κακριδή Ferrari, M. (2007). Διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1-6. [Online] Διαθέσιμο στη:[http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html] (Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2017).

Κακριδή Ferrari, M. (2007β). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Θέματα ιστορίας της Ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [Online] Διαθέσιμο στη: [http://www.greek- language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html] (Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2017).

Κακριδή Ferrari, M. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής,* 2 (1-2), 161-167.

Κακριδή Ferrari, M., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και Σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1), 103-112. [Online] Διαθέσιμο στη: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.html] (Ανακτήθηκε 24/03/2017).

Κακριδή Ferrari, M. & Μαρκοπούλου Χειλά, Δ. (1996). Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα – Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν, 17-39.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κεντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καμπάκη – Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. (2015). Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών υκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, 95-116.

Kapsaski, A. & Tzakosta, M. (2016). Secondary education teachers' attitudes regarding the use and teaching of dialects in schools [: Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο]. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 36*, 161-174.

Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. (2004). Γλωσσική "ανακύκλωση"; Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα* 58, 7-25.

Κατσάνης, Ν. 1996. *Το γλωσσικό ιδίωμα της Σαμοθράκης: Ιστορική εισαγωγή, γλωσσικό ιδίωμα, ανθρωπωνύμια, τοπωνύμια, φυτωνύμια, ζωωνύμια.* Θεσσαλονίκη: Δήμος Σαμοθράκης.

Κατσούδα, Γ. (2016). *Το ιδίωμα των Κυθήρων. Περιγραφή και ανάλυση.* Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών 26. Αθήνα: Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών.

Κατσούδα, Γ. (2016β). Διδιαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης. *Μέντορας* 14, 111-124.

Κατσούδα, Γ. (2012). Βιβλιογραφία Νεοελληνικής Διαλεκτικής Λεξικογραφίας. *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 26. Αθήνα: Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων – Ι.Λ.Ν.Ε. , 433-561.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (2011). Ισόγλωσσοι διαλεκτικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών - Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΙΛΝΕ), 165-173.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (2000). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*, 3η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1994). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής,* 2η εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1988). *Γλωσσικός Άτλας της Κρήτης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1981). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. (1972). Προβλήματα Ελληνικού γλωσσικού Άτλαντος. *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 12, 43-49.

Κορρέ, Ει. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία:δυνατότητες και προοπτικές. Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.). *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση.* (Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4^{α} Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012) Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 93-104.

Κοσμάς, Β., Ν. (1997). *Το γλωσσικό ιδίωμα των Ιωαννίνων*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα: Από τα κοινωνικά σημεία στην γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Κουρδής, Ε. (2002). Απόδοση διαλεκτικής ταυτότητας από τους κατοίκους της πρωτεύουσας σε μορφές της επαρχιακής Ελληνικής. Στο C. Clairis (επιμ.), *Γλωσσολογικές έρευνες για την Ελληνική (Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής γλωσσολογίας* 13-15 Σεπτεμβρίου 2001). Σορβόννη & Παρίσι: L' Harmattan, 321-324.

Κουρδής, Ε. (1997) Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 17*,* 577-590.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. 11th printing. Philadelphia:University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1962). *The Social History of a Sound Change on the Island of Martha's Vineyard, Massachusetts*. n.ed., 166.

Leech, G. & Short, M. (1981). *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose.* London, New York: Longman.

Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Κ. Καρρά & Α. Αρχάκης. Γ. Καρανάσιος (επιστ. επιμ.) Αθήνα: Πατάκης.

Μαγουλά, Ε. (2015). Φωνητική – Φωνολογία στη γλωσσική διδασκαλία: τι έγινε, τι δεν έγινε και τι θα πρέπει να γίνει. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 59, 41-56.

Μαγουλά, Ε. (2015β). Εφαρμοσμένη γλωσσολογία: αξιοποίηση φωνητικών – φωνολογικών εννοιών στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική παιδεία* 35. *Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση.* Αθήνα: Gutenberg, 178-190.

Μακρογιάννη, Τ., Μιχάλης, Αθ. & Καζούλλη, Β. (2009). Διάλεκτοι και Εκπαίδευση. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ,* 1 (11).

Μαλικούτη Drachman, A. (2000). Συρρίκνωση διαλεκτικών συστημάτων. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 23-28.

Μαργαρίτη-Ρόγκα, Μ. (1985). *Φωνολογική Ανάλυση του Σιατιστινού Ιδιώματος*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΦΣΑΠΘ.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό : Ειδικό Μέρος ΠΕ 70 Δάκαλοι,* Β΄ τόμ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Online] Διαθέσιμο[http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/pe70/4.tomos/B/pe70.pdf] (Ανακτήθηκε 27/04/2017).

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2012). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*: *Ειδικό Μέρος ΠΕ 02 Φιλόλογοι*, Β΄τόμ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Online]Διαθέσιμο[http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/filologoi/pe02.pdf] (Ανακτήθηκε 27/04/2017).

Μηνάς, Κ. (2004). *Μελέτες Νεοελληνικής διαλεκτολογίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Μηνάς, Κ. (1983). *Γλωσσικά από το Πωγώνι Ηπείρου. Πρακτικά του Β΄ Συμποσίου Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου (Ήπειρος, Μακεδονία, Θράκη),* (Καστοριά, 13-15 Απριλίου 1978). Θεσσαλονίκη: Ι.Μ.Χ.Α., 199-209.

Μήτσης, Ν. & Παραδιά, Μ. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Γ. (επιμ.), *Η γλωσσική ποικιλία και γραμματική διδασκαλία: απόπειρα καθορισμού των όρων και των ορίων για τη σύνταξη μιας σύγχρονης γραμματικής επικοινωνιακού τύπου*. (*Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4^{α} Τζαρτζάνεια*, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012) Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 83-91.

Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος:από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. (2d ed. 1987) Oxford: Blackwell.

Μπακάκου Ορφανού, Αικ. (2005). *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα*

και στο κείμενο. Αθήνα: Περιοδικό «Παρουσία», παράρτημα αρ. 65.

Μπέης, Στ. & Κατσούδα, Γ. (2012). Ενδοδιαλεκτικές διαφοροποιήσεις στα ιδιώματα της Θεσσαλίας. Στο M. Janse κ.ά. (επιμ.), *Proceedings of the 5th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory* (Ghent, Belgium, 20-22 September 2012). Patras, 45-58.

Μπόγκας, Αθ., Ευ. (1964). *Τα γλωσσικά ιδιώματα της Ηπείρου, (Βορείου, Κεντρικής και Νοτίου) Γιαννιώτικο και άλλα λεξιλόγια,* τ. Α΄. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εταιρείας Ηπειρώτικων Μελετών.

Newton, B. (1972). *The Generative Interpretation of Dialect. A study of Modern Greek Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Νίκος, Β., Κ. (1997). *Το γλωσσικό ιδίωμα των Ιωαννίνων*. Αθήνα-Γιάννινα : Δωδώνη.

Ντάλτας, Π. (1997) *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα: Θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ντίνας, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg, 167-186.

Ντίνας, Κ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). Διδακτική αξιοποίηση του Θεσσαλικού ιδιώματος. Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση* (Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4^{α} Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 123-131.

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

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

Οικονόμου, Κ., Ευ. (2010). *Σλαβικά λεξιλογικά δάνεια στα ελληνικά ιδιώματα της Ηπείρου*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών.

Οικονόμου, Κ., Ευ. (1997). *Η αλβανική γλωσσική επίδραση στα ηπειρώτικα ιδιώματα*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών.

Oztasciyan-Bernadini, I. (1994). Η ελληνική διάλεκτος της Κάτω Ιταλίας. Στο *Νεοελληνική Διαλεκτολογία.* (*Πρακτικά Πρώτου Διαλεκτολογικού Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας,* Ρόδος 26-30 Μαρτίου 1992). Αθήνα: [χ.ε.], 64-70.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Online] Διαθέσιμο στη [http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Γλώσσα - Λογοτεχνία/Λογοτεχνία — Οδηγός για το Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf] (Ανακτήθηκε 24/04/2017).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Online] Διαθέσιμοστη[http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_ giadimotiko_gymnasio.pdf] (Ανακτήθηκε 24/04/2017).

Παπαγεωργίου, Λ., Ι. (1994). Γλωσσική σύγκριση Ηπείρου και Κέρκυρας. Στο *Νεοελληνική διαλεκτολογία*. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας,* 1ος τόμ. (Ρόδος 26-30/3/1992). Αθήνα, 326-370.

Παπαδόπουλος Α. (1927). *Γραμματικὴ τῶν βορείων ἰδιωμάτων τῆς Νέας Ἑλληνικῆς Γλώσσης*. Ἐν Ἀθήναις: Τύποις Ἑταιρείας – Π.Δ. Σακελλάριος.

Παπαχαζαρίου, Δ. (2015). Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 281-299.

Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, , Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Ralli, A., Joseph, B.,D. & Janse M. (επιμ.), *Proceedings of the 6th Modern Greek Dialects and Linguistic Theory Meeting*.

University of Patras, 143-153.

Παπαπαύλου, Α. (2012). Γλωσσικός Σχεδιασμός σε δράση: Αναζητώντας ένα βιώσιμο διδιαλεκτικό πρόγραμμα. Στο Α. Παπαπαύλου (επιμ.), *Το γλωσσικό τοπίο στην Κύπρο. Σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις.* Αθήνα: Καστανιώτης, 159-171.

Παπάς, Π. (2008). «Άντε μωρή βλαχάρα!»: Η Ερμηνεία των [ʎi] και [ɲi] στην ΚΝΕ. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 28, 303-313.

Papas, P. (2006). Stereotypes and /n/ variation in Patras, Greece: results from a pilot study. Στο F. Hinskens (επιμ.), *Language variation-European perspectives: selected papers from the third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE3).* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 153-67.

Pavlou, P. (1999). Children's attitudes towards Cypriot Greek and Standard Modern Greek in Cyprus. Στο A. Mozer (ed.), *Proceedings of the Third International Conference on Greek Linguistics.* Athens: Ellinika Grammata, 882-891.

Petyt, K. M. (1980). *The Study of Dialect: An Introduction to Dialectology*. London: André Deutsch.

Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (αντιπαραθετική) ανάλυση.* Θεσσαλονίκη:University Studio Press.

Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 21, 618-629.

Ράλλη, Α., Παπαζαχαρίου, Δ. & Καρασίμος, Α. (2010). Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων και η βάση δεδομένων GreeD. Στο M. Janse κ.ά. (επιμ.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. University of Patras, 7-15. [Online] Διαθέσιμο στη : [http://lmgd.philology.upatras.gr/files/MGDLT4_Proceedings.pdf] (Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2017).

Robinson, C. (1994). Local languages for local literacies? Debating a central dilemma. *Language and Education* 8 (1-2), 69-74.

Σαλαμάγκας, Δ. (1961-1963). Τουρκο-περσο-αραβικές λέξεις στο Γιαννιώτικο ιδίωμα. *Ηπειρωτική Εστία 10* (1961): 526-529, 647-650, 824-827, 908-911, 1009-1010, 1088-1089· 11 (1962): 48-49, 143-144, 244-245, 325-326, 424-425, 559-560, 643-644, 731-732, 841-842, 935-936 · 12 (1963): 39-40, 129-130, 212-214. *Ηπείρου*. Ιωάννινα: [χ.ε.].

Σέβης, Α., (1997). *Ιδιωματικό λεξιλόγιο περιοχής Δυτικού Ξεροβουνίου* Skopeteas, S., Moisidi, V., Sella – Mazi, E. & Yordanoglou, E. (2011). *Urum Basic Lexicon.* Manuscript, University of Bielefeld.

Skopeteas, S., Moisidi, V., Sella – Mazi, E. & Yordanoglou, E. (2011). *Urum Basic Lexicon.* Manuscript, University of Bielefeld.

Σπανός, Γ., Ι. (2009). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Β΄θμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος.* Αθήνα:αυτοέκδοση.

Στάμος, Δ. (2007). *Τουρκικές λέξεις στην Πράμαντα.* Ιωάννινα: Σύλλογος Πραμαντιωτών Ιωαννίνων.

Συμεωνίδης, Β. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής. (Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4^{α} Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012).* Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 132-141.

Συμεωνίδης, Χ., Π. (1977). Παρατηρήσεις στα κύρια χαρακτηριστικά των βόρειων νεοελληνικών ιδιωμάτων. Στο *Α' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου: Ήπειρος – Μακεδονία – Θράκη.* (28-30 Απριλίου 1976). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, 63-71.

Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., Πάτσιας, Α., Κλειδής, Γ. & Τσιγδίνος, Στ. (2015). Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Τζακώστα, Μ., (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg, 281-299, 300-321.

Τζάννε, Α. (2000). Οι Γλωσσικές Ποικιλίες στην Προσχολική Εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2 (1-2),* Δεκέμβριος 2000. [Online] Διαθέσιμο στη [http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_1/3_1.htm] (Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2017).

Τζιτζιλής, Χ. (2001). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 168-174.

Τζιτζιλής, Χ. (2000). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 15-22.

Τριανταφυλλίδης, Μ. [1947] (1963). Ελληνικές συνθηματικές γλώσσες. Στο *Άπαντα,* 2ος τόμ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 300-302.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). *Νεοελληνική γραμματική:Ιστορική εισαγωγή,* 1ος τόμ. Αθήνα : Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε.

Trudgill, P. (2003). Modern Greek dialects:A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4, 45-63.

Trudgill, P. (1974). The social differentiation of English in Norwich. *Cambridge studies in linguistics,* 13. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Τσίγκου, Μ. (2015). Η τύχη της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα πολιστισμού στη μετάφραση. Στα Πρακτικά 4ης Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων, *Η Μεταφρασεολογική Έρευνα και η Μεταφραστική Πρακτική στον Ελληνόφωνο Χώρο.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Online] Διαθέσιμο στη [http://www.frl.auth.gr/sites/4th_trad_congress/pdf/tsigkou.pdf] (Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2017).

Τσιλιμάντος, Κ. (2010). *Πωγωνίσιος λόγος*. Γλωσσικά και παροιμίες. (χ.τ.) Αφοί Βλάσση.

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2015). *Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο.* Γ΄ τεύχ. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Φ.Ε.Κ. 304/Β/13-03-2003. *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο.*

ΦΕΚ 185/Α΄/26-11-1984. *Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών Δ΄ και Ε΄ τάξεων νεοελληνικής γλώσσας Ε΄και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλατικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β΄τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.*

ΦΕΚ 146/Α΄/27-9-1984. *Τροποποίηση του Αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Διορθώσεις σφαλμάτων στο ΦΕΚ 165/Α΄).*

ΦΕΚ 168/Α΄/18-11-1983. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μαθημάτων: α) Μελέτη Περιβάλλοντος και Μαθηματικά Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, β)*

Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄και Δ΄τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

ΦΕΚ 107/Α΄/31-8-1982. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α΄και Β΄τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.*

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Wheeler, R. & Swords, R. (2006). *Codeswitching: Teaching Standard English in Urban Classrooms.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wolfram, W. (1999). Dialect awareness programmes in the school and community. Στο R. Wheeler κ.ά. (επιμ.), *Language Alive in the Classroom,* Westport, Ct: Greenwood Press, 47-66.

Wolfram, W. (1998). Dialect awareness and the study of language. In A. Egan – Robertson & D. Bloome (επιμ.), *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 167-190.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1996). Η διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας στην Ελλάδα. *Η Ελληνική Γλώσσα,* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 29-36.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1980). Φωνολογική ανάλυση της τσακωνικής διαλέκτου. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2015). Η σύχρονη ποντιακή διάλεκτος και η διδασκαλία της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg, 238-256.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. (2011). *Η πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο.* Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Χατζησαββίδης, Σ. (1985). *Φωνολογική ανάλυση της ποντιακής διαλέκτου (ιδίωμα της Ματσούκας).* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζιδάκις, Γ., Ν. (1905). *Μεσαιωνικά και νέα ελληνικά (ΜΝΕ).* 1ος & 2ος τόμ. Αθήναι: Π.Δ.Σακελλαρίου.

Χριστίδης, Α., Φ. (2001). Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο Α., Φ., Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 264-269.

Χριστίδης, Α., Φ. (2001). Η ελληνική γλώσσα και η ιστορία της. Στο Α., Φ., Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [Online] Διαθέσιμο στη [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d1/d_1_thema.htm].

Yiakoumetti, A. (2006). A Bidialectal Programme for the Learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics,* 27 (2). Oxford University Press, 295-317.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ι. Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων - Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Α. Κείμενο

Ήταν μια φουρά κ' ένα κιρό μια μάννα κ' είχι τρεις κουπέλις. Η μάννα ήταν άρρουστ' πουλύν κιρό. Οι κουπέλις οι δυο ήταν γιρές κι καλές. Αυτές έκαναν ό,τ' ήθιλαν στου σπίτ'. Η τρίτ' η κουπέλα ήταν όλ' την 'μέρα κυλ'μέν' στ' στάχτ'. Γι' αυτό τ'ν ήλιγαν Σταχτουμπαμπαλιάρου. Αυτές έτρουγαν κι τς πέταζαν κι αυ'νής κάνα κουμμάτ' κι τς ήλιγαν: Να κι συ, Σταχτουμπαμπαλιάρου! Η μάννα η κακουμοίρα τάϊ 'γλιπι αυτά κι στινουχουριόταν, αλλά τί να 'κάνι; Αυτές όμους τ' βαρέθ'καν κι τ' μάννα τ'ς.

- Μωρέ, λέν, ως πότι θα τ' φ'λάμι μεις; Θα τ'ν παχύνουμε κι θα τ' σφάξουμι να τ' φάμι.

Η μ'κρή η κουπέλα τα 'κουϊ αυτά κι τς ραΐζουνταν η καρδιά κι γι' αυτό όλου έκλιι.

- Τί κλαις, γιέ μ'; τ'ς ήλιι η μάννα τ'ς.

- Τί να μην κλάψου, μουρ' μαννούλα μ'. Θέλουν να σι σφάξουν.

- Ας μι σφάξουν… Ισύ μην κλαίς.

Απού τα πουλλά, αφού ν' τάϊσαν κι λίγου καλά, τν έσφαξαν τ' μάννα τ'ς. Τν έσφαξαν κί τν έτρουγαν. Τ'ς πέταξαν κι' αυ'νής κάνα κόκκαλου κι τ'ς ήλιγαν: Νά, φάϊ κι σύ!

Αυτή μαζεύουνταν η Σταχτουμπαμπαλιάρου σι μια άκρα κ' έκλιι, έκλιι, κι κύτταζι π' πέταζαν τα κόκκαλα. Κι τα μάζιβι τα κόκκαλα όλα κι τα πήγι σι μια κ'φάλα στουν κήπου. Κάθι μέρα πάηνι κ' έκανι τ'ν προυσιφχή τ'ς κι τα θυμιατούσε. Μια μέρα τ' γλέπ' τ' μάννα τ'ς στουν ύπνου τ'ς.

- Αύριου π' θα πας στ'ν κ'φάλα, τ'ς λέει, να κ'τάξης κι κάτ' θα βρης.

Πάν' όπους πάηνι μι του θυμιάμα, κάν' έτσι' κι τί να βρή; Βρίσκ' μια καρσιλουπούλα. Τ'ν παίρν', τ'ν ανοίει. Τί να βρη μέσα!… Έλαμψαν τα μάτια τ'ς. Ηύρι τρία φ'στάνια π' δεν ήταν τέτοια π'θινά στουν απάνου κόσμου. Του ένα ήταν η γη μι τα λουλούδια, τ' άλλου ου ουρανός μι τ' άστρα κι τ' άλλου η θάλασσα μι τα κύματα. Ήταν κι φλουριά γιουμάτ' η κασέλα, σκ'λαρίκια, βραχιόλια, απ' όλα. Ήταν κ' ένα ζιβγάρ' παντόφλις, πατίκια.

(Κουκούλι – Ιωαννίνων)

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ., (1994). Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής. Αθήνα:[χ.ό]Σελ. 190-191.
Από το χ/φο 1115 του ΙΛΝΕ, 358 - 359.

Β. Δραστηριότητες

1. Το κείμενο διαφέρει πάρα πολύ από αυτά που διδάσκεστε στο σχολικό βιβλίο. Να καταγράψετε τους τύπους του κειμένου που παρουσιάζουν απόκλιση από τη Γλώσσα που χρησιμοποιείτε στο σχολείο.

1.1. κάθι, κουμμάτ', μ΄κρή, πουλλά, κ΄τάξης. Ποιές από τις λέξεις που σας δίνονται παρουσιάζουν το φαινόμενο της στένωσης και ποιές της αποβολής; (ενδεχομένως να εντοπίσετε λέξεις που παρουσιάζουν και τα δύο φαινόμενα).

2. Να αντιστοιχήσετε τους παρακάτω ιδιωματικούς τύπους με τη σημασία τους στην Κοινή.

Α ιδίωμα	**Β νεοελληνική κοινή**
σι	μπαούλο, κασέλα
γλέπ'	παντόφλες
πάηνι	σε
καρσιλουπούλα	πήγαινε
πατίκια	βλέπει

3. Να αποδώσετε την πρώτη παράγραφο του παραμυθιού στη νέα ελληνική γλώσσα «Ήταν μια φουρά.....μάννα τ'ς».

ΙΙ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Καταγραφή στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όνομα:

Φύλο:

Σχολείο: Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων

Τάξη φοίτησης: Γ΄ Γυμνασίου

Τμήμα:

Έτος γέννησης:

Τόπος γέννησης:

Τόπος καταγωγής γονέων:

α. Μητέρα: β. Πατέρας:

Δημοτικό σχολείο αποφοίτησης:

Σημειώστε με ένα ✓ την απάντησή σας στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη διάρκεια του μαθήματος;

α. Ναι

β. Όχι

2. Αποκομίσατε κάτι καινούργιο από τη διδασκαλία του ιδιωματικού κειμένου;

α. Ναι

β. Όχι

3. Αν ναι, τι καινούργιο μάθατε;

_____

_____

_____

_____

4. Κατανοήσατε τις διαφορές της γλώσσας του κειμένου σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης σας;

1. Καθόλου

2. Λίγο
3. Πολύ
4. Πάρα πολύ

5. Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Πολύ
4. Πάρα πολύ

6. Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Πολύ
4. Πάρα πολύ

7. Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε;

7.1.Στο οικογενειακό περιβάλλον

α. Ναι

β. Όχι

7. 2. Στη γειτονιά σας

α. Ναι

β. Όχι

7.3. Σε κάποιο χωριό της περιοχής

α. Ναι

β. Όχι

7.4. Στην πόλη των Ιωαννίνων

α. Ναι

β. Όχι

III. Γλωσσική περιγραφή του ιδιώματος των Ιωαννίνων

Γενικά, το ιδίωμα των Ιωαννίνων εμφανίζει αρκετές τοπικές παραλλαγές. Ορισμένα από τα κύρια γνωρίσματα είναι τα εξής:

1. Προφορά

Α. Φωνήεντα

1. Το άτονο ο/ω μετατρέπεται σε <ου>:

φ**ο**ρά > φ**ου**ρά	π**ο**λλά > π**ου**λλά
κ**ο**πέλες > κ**ου**πέλις	λίγ**ο** > λίγ**ου**
άρρ**ω**στη > άρρ**ου**στ’	έτρ**ω**γαν > έτρ**ου**γαν
π**ου**λύν > π**ο**λύν	κόκκαλ**ο** > κόκκαλ**ου**
στ**ο** > στ**ου**	στον κήπ**ο** > στ**ου**ν κήπ**ου**
κ**ο**πέλα > κ**ου**πέλα	μαζεύ**ο**νταν > μαζεύ**ου**νταν
Σταχτ**ο**μπαμπαλιάρ**ω** > Σταχτ**ου**μπαμπαλιάρ**ου**	πρ**ο**σευχή > πρ**ου**σιφχή
έτρ**ω**γαν > έτρ**ου**γαν	στ**ον** ύπν**ο** > στ**ου**ν ύπν**ου**
κ**ο**μμάτ(ι) > κ**ου**μμάτ(ι)	στ**ο**ν κήπ**ο** > στ**ου**ν κήπ**ου**
κακ**ο**μοίρα > κακ**ου**μοίρα	αύρι**ο** > αύρι**ου**
στεν**ο**χ**ω**ριόταν > στιν**ου**χ**ου**ριόταν	όπ**ω**ς > όπ**ου**ς
όμ**ω**ς > όμ**ου**ς	στ**ο**ν απάν**ω** κόσμ**ο** > στ**ου**ν απάν**ου** κόσμ**ου**
ραΐζονταν > ραΐζουνταν	άλλο > άλλου
όλ**ο** > όλ**ου**	γιομάτη > γιουμάτη
κλάψ**ω** > κλάψ**ου**	
μ**ω**ρ(ε) > μ**ου**ρ’	

2. Το άτονο ε/αι μετατρέπεται σε i <η, ι, υ, ει, οι>

κ**αι**ρό > κ**ι**ρό	σ**ε** > σ**ι**
είχ**ε** > είχ**ι**	μ**ε** > μ**ι**
κοπέλ**ε**ς > κουπέλ**ι**ς	κοίταζ**ε** > κύτταζ**ι**
γ**ε**ρές > γ**ι**ρές	μάζ**ευ**ε > μάζ**ιβ**ι
ήθ**ε**λαν > ήθ**ι**λαν	πήγ**ε** > πήγ**ι**
έλ**ε**γαν > ήλ**ι**γαν	Κάθ**ε** > Κάθ**ι**
έβλεπε > ΄γλεπε > ΄γλιπι	πήγ**αι**ν**ε** > πάη**νι**
στ**ι**νουχουριόταν > στ**ε**νοχωριόταν	έκαν**ε** > έκαν**ι**
πότ**ε** > πότ**ι**	προσ**ε**υχή > προυσ**ι**φχή
φυλάμ**ε** > φ΄λάμ**ι**	Ηύρ**ε** > ηύρ**ι**
σφάξουμ**ε** > σφάξουμ**ι**	ζ**ε**υγάρι > ζ**ι**βγάρ’
φάμ**ε** > φάμ**ι**	παντόφλ**ε**ς > παντόφλ**ι**ς
έκλ**αι**γ**ε** > έκλ**ι**ι	
έλ**ε**γ**ε** > ήλ**ι**ι	

Η αποβολή φωνηέντων αποτελεί ιδιαίτερα διαδεδομένο φαινόμενο στο Γιαννιώτικο ιδίωμα

1. Αποβολή του άτονου i <η, ι, υ, ει, οι> (πρωτογενούς και δευτερογενούς)

άρρωστ**η** > άρρουστ’	βαρέθ**η**καν > βαρέθ΄καν
ότ**ι** > ότ’	φ**υ**λάμε > φ΄λάμι
σπίτ**ι** > σπίτ’	ιμείς > μεις
τρίτ**η** > τρίτ’	μ**ι**κρή > μ΄κρή
όλ**η** > όλ’	βλέπ**ει** > γλέπ’

ημέρα > ΄μέρα κυλ**η**μένη **>** κυλ΄μέν΄ στάχτ**η** > στάχτ’ κομμάτ**ι** > κουμμάτ’	κ**οι**τάξεις > κ΄τάξης κάτ**ι** > κάτ’ βρ**ί**σκει > βρίσκ’ παίρν**ει** > παίρν’ γιομάτ**η** > γιουμάτ’ ζευγάρ**ι** > ζιβγάρ’

2. Αποβολή του άτονου <ου> (πρωτογενούς και δευτερογενούς)

μ**ου** > μ’ π**ου** > π’ κ**ου**φάλα > κ΄φάλα	φ**ου**στάνια > φ΄στάνια π**ου**θενά > π΄θινά σκ**ου**λαρίκια > σκ΄λαρίκια

3) Αφαίρεση – Αφαίρεση γίνεται:

Όταν η προηγούμενη λέξη τελειώνει σε α τονισμένο και επόμενη αρχίζει από φωνήεν

τ**ά** **α**κούει > τά ακούγι > τά ακούι > **τά** ΄κουϊ

Β. Σύμφωνα
Αποβολή συμφώνων:
Του γ :
Μέσα στη λέξη ανάμεσα σε φωνήεντα:

τά ακούγι > τά ΄κουϊ έκλαιγε > έκλιι πήγαινε > πάηνι	έλε**γε** > ήλιι ρα**γ**ίζονταν > ραϊζουνταν ανοί**γ**ει > ανοίει

Τροπή συμφωνικών συμπλεγμάτων:
Του βλ σε γλ:

βλ**έπει** >΄γλ**ιπι**	βλέπει >΄γλέπ’

⇒ Στις λέξεις «προυσιφχή», «ζιβγάρ’», γράφουμε με φχ και βγ αντίστοιχα γιατί στη νέα Ελληνική δεν υπάρχει ιυ που να διαβάζεται [if] / [iv]

2. Γραμματική

α)Το άρθρο στα τρία γένη : ου για το αρσενικό, η για το θηλυκό, του για το ουδέτερο, π.χ.:
ο ουρανός > **ου** ουρανός, **η** κουπέλα, **η** στάχτη, το άστρο > **του** άστρου

β) η κλίση των ουσιαστικών στα τρία γένη (κατηγορίες που εντοπίσαμε στο κείμενο):

αρσενικά σε –ος	θηλυκά σε –α	θηλυκά σε –η	ουδέτερα σε –ο
ενικός αριθμός			
ου ουρανός του ουρανού τ’ν ουρανό	η κουπέλα τ’ς κουπέλας τ’ν κουπέλα	η στάχτ’ τ’ς στάχτ’ς τ’(ν) στάχτ’	του άστρου του άστρου του άστρου

πληθυντικός αριθμός			
οι ουρανοί - τ’ς ουρανοί	οι κουπέλις - τ’ς κουπέλις	οι στάχτις - τ’ς στάχτες	τ(α) άστρα - τ(α) άστρα

γ) Παράγωγα ουσιαστικά:
υποκοριστικά : - ούλα, > καρσιλουπούλα, μαννούλα.

δ) Αντωνυμίες
Προσωπική αντωνυμία
ιγώ – ισύ – αυτός
αυτός, αυτουνού – αυτ’νού – αυ’νού, αυτουνών – αυτ’νών – αυ’νών, αυτουνούς - αυτ’νούς – αυ’νούς - αυνούς
αυτή – αυτηνής – αυτ’νής – αυ’νής
αυτού, αυτουνού - αυτ’νού – αυ’νού

ε) Ρήμα

Αύξηση. Υπάρχει η συλλαβική η τονούμενη. Είναι όπως στην κοινή με το ε «έκλιι, έκανι» ή κατ’ αναλογία της χρονικής με το η «ήθιλαν»

1) Βοηθητικό ρ. έχω

Ενεστώτας	Παρατατικός
έχου	Είχα
έ’εις	είχις
έχ’ & έχ’ς & έ’ει	είχ’
έχουμι	είχαμαν
έχιτι	είχαταν
έχ’ν	είχαν

2) Βαρύτονα – Ενεργητική φωνή

Ενεστώτας	Παρατατικός
κάνου	έκανα
κάν’ς	έκανις
κάν’	έκανι
κάνουμι	κάναμαν
κάνιτι	κάναταν
κάν’ν	έκαναν

Το ρ. πάω

Ενεστώτας	Παρατατικός	Αόριστος

πᾶνου	πάηνα	πήγα
πᾶς	πάηνις	πήγις
πάει	πάηνι	πήγι
πάμι	παήναμαν	πήγαμαν
πάτι	παήναταν	πήγαταν
πάνουν	πάηναν	πήγαν

3. Λεξιλόγιο

Στο γλωσσικό υλικό του ιδιώματος περιλαμβάνεται σημαντικός αρχαίος λεκτικός πλούτος. Σημαντικές είναι οι επιρροές και από την συνύπαρξη των Ηπειρωτών με τους Τούρκους κατακτητές. Μετά την απελευθέρωση, όμως το μεγαλύτερο ποσοστό έπαυσε να χρησιμοποιείται στην ομιλία. Ένας σημαντικός, ωστόσο, αριθμός τουρκικών λέξεων επιβιώνει ακόμα και σήμερα. Ισχυρή επίδραση, άλλωστε, αντίστοιχα δέχθηκε και η Τουρκική γλώσσα σε σημείο να χρησιμοποιηθεί το Γιαννιώτικο ιδίωμα από τους Τούρκους για να στιχουργήσουν τις υμνολογίες τους.[12] Επίσης, σημαντική επιρροή δέχθηκε η γλώσσα της περιοχής από την Ιταλία, λόγω της συχνής εμπορικής επαφής που είχε η Ήπειρος με την πλησιέστερη αυτή Ευρωπαϊκή χώρα.

[12] Μπόγκα, Αθ., Ευ., (1964). *Τα γλωσσικά ιδιώματα της Ηπείρου (Βορείου, Κεντρικής & Νοτίου)*. Τομ. Α΄. Ιωάννινα:Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών.