



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Διπλωματική εργασία

Η γλωσσική ποικιλία στη λογοτεχνία, στο έργο του Γ. Βιζυηνού και η
διδασκτική της αξιοποίηση

της

Τσέπουρα Βασιλική-Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνος Κωνσταντίνος

Βαθμίδα Εξεταστές: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα & Χλαπουτάκη
Ελισσάβετ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2024

Ευχαριστίες

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κων/νο Ντίνα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, για την ανάθεση και επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας, ώστε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά την κύρια Χατζηπαναγιωτίδου Άννα και την κυρία Χλαπουτάκη Ελισσάβετ για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη τριμελούς επιτροπής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου κυρίως, για την ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράσταση κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Copyright © Τσέπουρα Βασιλική-Μαρία, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Τσέπουρα Βασιλική-Μαρία

Α.Ε.Μ.: 144

Ηλεκτρονική διεύθυνση: Vickytsepoura@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2022

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η γλωσσική ποικιλία στη λογοτεχνία, στο έργο του Γ.Βιζυηνού και η διδακτική της αξιοποίηση.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 26-09-2023

Η δηλούσα

Τσέπουρα Βασιλική-Μαρία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Summary.....	8
Εισαγωγή.....	9
Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	11
1. Ο όρος γλωσσική ποικιλία.....	11
1.1. Γεωγραφικές ποικιλίες και Κοινωνιόλεκτοι.....	12
1.2 Διαφορά Γλώσσας-Διαλέκτου.....	14
1.3 Ενδοσυστηματική ποικιλία.....	16
2. Γλωσσική ποικιλία και λογοτεχνία.....	17
3. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση.....	19
3.1 Στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα.....	21
4. Αναδρομή της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε θέματα γλωσσικής ποικιλίας στα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	23
5. Η γλωσσική ποικιλία σε νεότερα προγράμματα σπουδών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	29
Δεύτερο Μέρος: Πρακτικό Πλαίσιο.....	39
1.Βιογραφία και Εργογραφία του Γ. Βιζυηνού.....	39
1.1 Η ζωή του.....	39
1.2 Το έργο του.....	40
2. Η Γλώσσα του Γ.Βιζυηνού.....	43
2.1 Η γλωσσική ποικιλία στο έργο <i>Το αμάρτημα της μητρός μου</i> του Γ. Βιζυηνού.....	45
2.1.1. Χρήση Καθαρεύουσας.....	46
2.1.2. Χρήση Δημοτικής.....	49-50
2.1.3. Θρακιώτικοι ιδιοματισμοί.....	53

2.1.4. Παρουσία τούρκικων λέξεων.....	57
2.2 Τα εκφραστικά μέσα και η λειτουργικότητά τους.....	59
2.3 Οι αφηγηματικές τεχνικές του Γ. Βιζυηνού.....	60
2.4 Κριτική θεώρηση της γλωσσικής ποικιλίας.....	62
3. Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας.....	63
3.1. Πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας στο λύκειο.....	65
3.1.1. Στόχοι διδακτικής πρότασης.....	67
1 ^η Φάση: Αφόρμηση.....	69
2 ^η Φάση: Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με το τοπικό ιδίωμα της Θράκης.....	69
3 ^η Φάση: Συλλογή υλικού- Επεξεργασία.....	71
4 ^η Φάση: Δράση για τη διατήρηση και διάδοση του θρακιώτικου ιδιώματος.....	73
Συμπεράσματα.....	74
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	77

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για τη γλωσσική ποικιλία στον τομέα της λογοτεχνίας. Η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο. Ωστόσο, η τάση για περιορισμό της και η υιοθέτηση της μονογλωσσίας, μέσω της χρήσης της νεοελληνικής κοινής, είναι αισθητή σε κάθε πεδίο. Αρχικά, οριοθετείται και αποσαφηνίζεται ο όρος γλωσσική ποικιλία και οι διάφορες εκφάνσεις της. Γίνεται αναφορά στη θέση που κατέχει η γλωσσική ποικιλία στην λογοτεχνία και στην εκπαίδευση και καταγράφονται και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα. Παράλληλα, γίνεται μια αναδρομή σε προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα γλωσσικής ποικιλίας αλλά βλέπουμε και πώς η γλωσσική ποικιλία αξιοποιείται στα νεότερα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της εργασίας είναι να μελετήσει τη γλωσσική ποικιλία και να αναδείξει πώς αυτή αξιοποιείται στο λογοτεχνικό έργο «*Το αμάρτημα της μητρός μου*» του Γεώργιου Βιζυηνού, το οποίο θεωρείται ένα από τα αριστουργήματά του, καθώς αποτελεί μείγμα δημοτικής γλώσσας με καθαρεύουσα, η οποία διανθίζεται από το βορειοελλαδίτικο και θρακιώτικο ιδίωμα, κυρίως στα διαλογικά μέρη του κειμένου. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας, τα συμπεράσματα και με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική ποικιλία, διάλεκτος, λογοτεχνία, εκπαίδευση, Βιζυηνός, δημοτική, καθαρεύουσα, προγράμματα σπουδών, διδακτική αξιοποίηση.

Summary

In this work we talk about linguistic diversity in the field of literature. Linguistic diversity is a timeless phenomenon. However, the tendency to limit it and the adoption of monolingualism, through the use of modern Greek, is noticeable in every field. Initially, the language variety and its various aspects are defined and clarified. Refers to the term of linguistic diversity in literature and education, and students' attitudes towards linguistic diversity are recorded. At the same time, there is a review of secondary education curricula on issues of linguistic diversity, but we also see how linguistic diversity is utilized in the newest secondary education curricula. The aim of the paper is to study the linguistic variety and to highlight how it is used in the literary work "The sin of my mother" by Georgios Vizyinos, which is considered one of his masterpieces as it is a mixture of demotic language with purist Greek, which is interspersed by the Northern Helladic and Thracian idiom, mainly in the dialogue parts of the text. The work concludes with suggestions for the didactic use of the linguistic variety, the conclusions and the bibliographical references.

Key-words: language variation, dialect, literature, education, Vizyinos, demotic, purist Greek, curriculums, teaching method.

Εισαγωγή

‘Κάθε γλώσσα είναι μια διάλεκτος με στρατό και ναυτικό’ Max Weinreich.

Όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους και να καταλάβουν ο ένας τον άλλο. Ωστόσο κανείς δε μιλάει ακριβώς το ίδιο με κάποιον άλλο. Ορισμένες διαφορές οφείλονται στην ηλικία, το φύλο, το μέγεθος, την ταχύτητα του λόγου, τη συναισθηματική κατάσταση, την κατάσταση της υγείας, καθώς και το κατά πόσο τα ελληνικά είναι η πρώτη γλώσσα του ατόμου. Άλλες διαφορές οφείλονται στις επιλογές των λέξεων, την προφορά των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες. Τα μοναδικά χαρακτηριστικά της γλώσσας ενός μεμονωμένου ομιλητή ονομάζονται ιδιόλεκτος του ομιλητή. Όπως και στην περίπτωση των ατόμων, διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που μιλούν την «ίδια» γλώσσα τη μιλούν διαφορετικά. Οι Θεσσαλονικείς, οι Αθηναίοι, οι Αθίγγανοι στη Θήβα, οι Ρωσοπόντιοι και οι Αλβανοί μετανάστες εμφανίζουν όλοι συστηματικές αποκλίσεις στον τρόπο που μιλούν τα ελληνικά. Όταν υπάρχουν συστηματικές διαφορές στον τρόπο που διαφορετικές ομάδες μιλούν μια γλώσσα, τότε λέμε ότι η κάθε ομάδα μιλάει μια διάλεκτο της γλώσσας. Οι διάλεκτοι είναι αμοιβαία κατανοητοί τύποι μιας γλώσσας που διαφέρουν συστηματικά. Κάθε ομάδα, είτε είναι πλούσια είτε φτωχή, ανεξάρτητα από την περιοχή όπου κατοικεί ή τη φυλετική της καταγωγή, μιλάει μια διάλεκτο, όπως ακριβώς κάθε άτομο μιλάει μια ιδιόλεκτο. Η διάλεκτος δεν είναι ένας κατώτερος ή υποβαθμισμένος τύπος μιας γλώσσας- και λογικά δε θα μπορούσε να είναι έτσι, αφού η γλώσσα συνιστά μια συλλογή διαλέκτων. (Βάζου, Ευδόπουλος, Παπαδοπούλου, Τσαγγαλίδης, σ. 569, 2015).

Η μελέτη αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το πρακτικό. Το πρώτο μέρος έχει τον τίτλο «Θεωρητικό Πλαίσιο» και περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο. Σ’ αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός του όρου «γλωσσική ποικιλία». Παράλληλα γίνεται και μία ανασκόπηση βιβλιογραφίας για την γλωσσική ποικιλία σε προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στα νεότερα προγράμματα σπουδών, ενώ αναλύονται θέματα σχετικά με τη γλωσσική ποικιλία, τη λογοτεχνία και την εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη βιογραφία του Γεώργιου Βιζυηνού, προκειμένου να γίνουν παρακάτω αντιληπτές οι επιρροές που δέχθηκε στη χρήση της γλώσσας, ενώ πραγματεύεται και τη γλωσσική ποικιλία στο έργο του «Το αμάρτημα της μητρός μου». Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται βιογραφικά

στοιχεία του και στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η γλωσσική ποικιλία στο έργο του, «Το αμάρτημα της μητρός μου». Αξιοσημείωτη είναι η χρήση της δημοτικής και της αρχαϊζουσας γλώσσας, στολισμένης με Θρακιώτικους ιδιοματισμούς, κυρίως στα διαλογικά μέρη του κειμένου.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας με βάση το κείμενο ‘Το αμάρτημα της μητρός μου’ που μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί στην Β΄ λυκείου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών 2021, που αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή, καθώς και τις παραμέτρους που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού και την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη.

Ο Γεώργιος Βιζυηνός θεωρήθηκε ως αντιπροσωπευτικός της γλωσσικής ποικιλίας, καθώς γράφει σε καθαρεύουσα και δημοτική γλώσσα, ενώ χρησιμοποιεί και ιδιοματισμούς. Αναδεικνύει στο έπακρο τη γλωσσική ποικιλία στη λογοτεχνία, γεγονός που προσδίδει ζωντάνια στα διηγήματά του.

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.Ο όρος γλωσσική ποικιλία

Προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, τα μέλη μιας κοινωνίας στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα με βάση έναν κώδικα που κατέχουν από κοινού, τη γλώσσα. Τα μηνύματα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, απεριόριστα σε αριθμό, συντίθενται από ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό στοιχείων -φωναμάτων, μορφημάτων, λεξιμάτων- τα οποία οι ομιλητές αναγνωρίζουν αυτόματα ως στοιχεία της δικής τους γλώσσας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι όλοι οι ομιλητές της γλώσσας αυτής χρησιμοποιούν εξίσου όλα τα στοιχεία της. Σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης -φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο- υπάρχουν στοιχεία που διαφέρουν από ομιλητή σε ομιλητή. Αυτά, μαζί με εκείνα που είναι κοινά σε όλους τους ομιλητές, συνιστούν την ιδιόλεκτο κάθε ομιλητή. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά μιας ιδιολέκτου, όπως η χροιά της φωνής ή κάποιες ιδιαιτερότητες στην προφορά, που οφείλονται στην κατασκευή των φωνητικών οργάνων, ή ακόμη το ύφος που χαρακτηρίζει την ομιλία και τον τρόπο γραφής ενός ομιλητή, είναι ατομικά. Υπάρχουν, όμως, ιδιαίτερα γνωρίσματα σε μια ιδιόλεκτο που χαρακτηρίζουν εξίσου και άλλους ομιλητές, κατά τρόπο που να είναι εφικτή η ταξινόμησή τους σε σύνολα ή σε γλωσσικές ποικιλίες στο εσωτερικό μιας γλώσσας, ταξινόμηση που μπορεί να γίνει σύμφωνα με τη γεωγραφική περιοχή ή την κοινωνική ομάδα στην οποία απαντά το εκάστοτε γνώρισμα. (Δελβερούδη, 2001). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο γλωσσική ποικιλία εννοούμε όχι ένα κλειστό, πάγιο σύστημα αλλά μια πρωτοτυπικά οργανωμένη συσπείρωση γλωσσικών στοιχείων, τα οποία, εντός των ασαφών, ρευστών, ορίων της συσπείρωσης, παρουσιάζουν παρόμοια σε διάφορους βαθμούς κοινωνική κατανομή και μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του πρωτοτύπου το καθένα (Hudson 1980, 24). Τα μέλη μιας κοινωνίας μεταβαίνουν από τον ένα ρόλο στον άλλο, και κατά συνέπεια από τη μια γλωσσική ποικιλία στην άλλη, βάσει διαφόρων καθοριστικών παραγόντων, όπως είναι οι αποστάσεις και τα εμπόδια στον χρόνο καθώς και στον γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο, το φύλο, τη φυλή, κ.ά (Δελβερούδη, 2001).

Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, η οποία, σύμφωνα με τον Ντίνα (2003), είναι μέρος της γενικότερης διαφορετικότητας που οφείλεται είτε σε γεωγραφικούς είτε σε κοινωνικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, σε μια γλωσσική κοινότητα υπάρχει πλήθος ομιλητών και πλήθος γλωσσικών ποικιλιών-διαλέκτων, οι οποίες διακρίνονται

σε γεωγραφικές (οριζόντια κατάταξη, διάλεκτοι και ιδιώματα) και σε κοινωνικές (κάθετη διάταξη, οι γλώσσες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων όπως π.χ. η γλώσσα των νέων). Όλες συγκροτούν και τροφοδοτούν την εθνική μας γλώσσα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009). Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες σχετίζονται με τον τόπο που διαμένει μια γλωσσική κοινότητα, με τη μορφολογία του εδάφους, με την απόσταση που τη χωρίζει από τις άλλες (Ντίνας, 2003). Γίνεται ωστόσο ένας σαφής διαχωρισμός των γεωγραφικών ποικιλιών που αφορά στις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Ως διάλεκτος δηλώνεται ένα ιδίωμα με μεγάλη έκταση, όπως για παράδειγμα η ποντιακή ή κάποια που διαφοροποιείται εντελώς από την κοινή, όπως για παράδειγμα η Τακόνικη. Η δημιουργία ωστόσο των τοπικών ιδιωμάτων και των διαλέκτων είναι αποτέλεσμα της γεωγραφικής απομόνωσης ή απόστασης (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009, σ.13 στο Ντίνας & Σωτηρίου, 2005, σ 125). Τέλος, σαφής διαχωρισμός υφίσταται και στις κοινωνικές ποικιλίες, οι οποίες διακρίνονται στις κοινωνιολέκτους και τις ιδιολέκτους. Σύμφωνα με τον Ντίνα (2013, σ. 266), οι κοινωνιολέκτοι αντανακλούν την κοινωνική ταξική ταυτότητα του χρήστη και οι ιδιολέκτοι την προσωπική ποικιλία ή το ύφος του ατόμου.

Σύμφωνα με την Τσάκωνα (2012), στο ερώτημα του αν υπάρχει μία, ενιαία γλώσσα η κοινή αντίληψη θέλει τη γλώσσα να είναι ενιαία και ομοιογενής. Συχνά λέμε, ακούμε και γενικά θεωρούμε αυτονόητες τέτοιου είδους τοποθετήσεις όπως «την ίδια γλώσσα μιλάμε όλοι/ες», «η ελληνική γλώσσα είναι μία και κοινή για όλους/ες μας» κλπ. Στην πραγματικότητα όμως, η γλώσσα είναι ένα σύνολο από γλωσσικές ποικιλίες, που διαφέρουν λιγότερο ή περισσότερο μεταξύ τους και τις που χρησιμοποιούν οι ομιλητές/τριες σε διαφορετικά περιεχόμενα.

1.1 Γεωγραφικές ποικιλίες και Κοινωνιολέκτοι

Σύμφωνα με τους Κακριδή, Κατή και Νικηφορίδου, (1999), σε κάθε γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιείται μία κοινή ομοιογενής γλώσσα. Ωστόσο, η γλωσσολογία, κυρίως στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, έδειξε ότι αυτή η παραδοχή συσκοτίζει την πραγματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία είναι πολύ πιο περίπλοκη. Η πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από εγγενή γλωσσική ανομοιογένεια και διαφοροποίηση που μπορεί να προκύπτει και από την ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας και από τη συγκεκριμένη χρήση-περίσταση της ομιλίας. Οι ποικιλίες με βάση τον χρήστη αποκαλύπτουν στοιχεία της ταυτότητας του/της ομιλητή/τριας όπως π.χ. το

φύλο, η γεωγραφική και κοινωνική καταγωγή, το επάγγελμα. Οι διαφοροποιήσεις της γλώσσας στην περίπτωση των ποικιλιών αυτών δείχνουν είτε ποιος/α είσαι είτε ποιον κοινωνικό ρόλο «υποδύεσαι» στη συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. το ρόλο του/της γιατρού, του/της δικηγόρου, του/της μανάβη/ισσας κ.λπ.). Χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις γεωγραφικές ποικιλίες και τις κοινωνικές ποικιλίες, ή αλλιώς κοινωνιολέκτους.

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

Οι κοινωνιολέκτοι δηλώνουν στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του χρήστη τους και δημιουργούνται με βάση τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνική δομή μιας κοινότητας, όπως είναι η ηλικία (π.χ. ιδιώματα των νέων), το φύλο (διαφοροποίηση γλωσσικών συνηθειών ανδρών-γυναικών), η μόρφωση (π.χ. λόγια έναντι λαϊκής γλώσσας), η κοινωνική θέση (π.χ. γλώσσες περιθωρίου), η ιδεολογία (π.χ. ιδίωμα της Αριστεράς), το επάγγελμα ή η ασχολία (π.χ. «ειδικές γλώσσες» νομικών, στρατιωτικών, μηχανικών αυτοκινήτων,μπογιατζήδων κ.λπ.)

Οι δύο παραπάνω κατηγορίες ποικιλιών σχετίζονται μεταξύ τους, διότι όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα, τόσο ατονούν τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών προς όφελος μιας κοινής καθομιλουμένης. Για το γεγονός αυτό ευθύνεται αφενός η σημαντική αύξηση της κοινωνικής αντίθεσης μεταξύ περιφέρειας (επαρχίας) και κέντρου (πόλης) στις σύγχρονες μεταπολεμικές κοινωνίες, αφετέρου η σταδιακή εξασθένηση των διαλέκτων λόγω της εξάπλωσης των επικοινωνιών και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κακριδή, Κατή και Νικηφορίδου, 1999).

Οι ποικιλίες με βάση τη χρήση ονομάζονται συνήθως επίπεδα ύφους [registers] και συναρτώνται από κάποια ειδική κοινωνική περίσταση. Η κατάλληλη επιλογή επιπέδου ύφους είναι μέσα στις δυνατότητες του/της ομιλητή/τριας και γίνεται λίγο-πολύ αυτόματα. Συγχρόνως, όμως η αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων, η εξάσκηση στη σωστή τους επιλογή και η αποτελεσματική χρήση του λόγου σε καθένα από αυτά

αποτελούν και στόχους της εκπαίδευσης, αφού η λανθασμένη χρήση μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση ή και στο στιγματισμό. Διαφορετικό στόχο έχει λ.χ. η αγόρευση στη Βουλή από την ανακοίνωση στο ραδιόφωνο. Ποικιλία δημιουργεί και ο τρόπος της έκφρασης και ειδικότερα η επιλογή κάποιου συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Διαφορετικό ύφος, λεξιλόγιο, σύνταξη και γενικά διαφορετικές ρητορικές συμβάσεις χαρακτηρίζουν λ.χ. ένα ηλεκτρονικό μήνυμα από μία προσωπική επιστολή. Τέλος, οι σχέσεις μεταξύ των ομιλητών συνιστούν ακόμα μια πηγή περιστασιακής ποικιλίας, διαφορετικά απευθύνεται κανείς στο φίλο του ή στη φιλική ομήγυρη και διαφορετικά σε ανθρώπους με τους οποίους η σχέση του είναι τυπική.

1.2 Διαφορά γλώσσας-διαλέκτου

Σύμφωνα με την Κακριδή-Φερράρι (2007), στη σύγχρονη γλωσσολογία, οι διάλεκτοι εντάσσονται στη γενικότερη μελέτη των γλωσσικών ποικιλιών. Έτσι, οι γλωσσικές ποικιλίες που μιλιούνται σε μια γλωσσική κοινότητα συνίστανται σε εκδοχές της γλώσσας που αντανακλούν διαχωρισμούς κοινωνικών ομάδων ή δραστηριοτήτων της κοινότητας. Στις νεότερες εποχές, τον ρόλο της υπερκείμενης και αυτόνομης κοινής γλώσσας αναλαμβάνουν οι ποικιλίες που αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν ως πρότυπες (standard) σε κάθε αντίστοιχο κράτος. Αυτό σημαίνει ότι, οι διάλεκτοι αντιμετωπίζονται ως ετερόνομα συστήματα και έχουν μικρότερο κοινωνικό κύρος: αφενός η χρήση τους περιορίζεται στο ιδιωτικό επίπεδο, διότι οι σημαντικές δημόσιες λειτουργίες εξυπηρετούνται από την πρότυπη γλώσσα, αφετέρου δεν έχουν συνήθως μακρόχρονη ή σημαντική γραπτή παράδοση, λογοτεχνική ή άλλη. Κατά συνέπεια, η χρήση τους σήμερα συνδέεται συνήθως με ομιλητές αγροτικών περιοχών ή μη μορφωμένων κοινωνικών ομάδων.

Γλώσσα, συνήθως, ονομάζουμε μια ποικιλία η οποία περιγράφεται ως πρότυπη σε γραμματικές και λεξικά, επιτελεί δημόσιες λειτουργίες και διδάσκεται στην εκπαίδευση. Οι αιτίες οι οποίες συνετέλεσαν ώστε να επιλεγεί για τις επίσημες/δημόσιες λειτουργίες μια γλωσσική ποικιλία έναντι κάποιας άλλης οφείλονται σε ιστορικές συγκυρίες που, για κάποιο λόγο, ενίσχυσαν τη θέση των ομιλητών αυτής της ποικιλίας έναντι των άλλων, είτε βίαια είτε συναινετικά, και δεν έχουν σχέση με εγγενείς γλωσσικές ιδιότητες ή "αρετές" αυτής της ποικιλίας. Οποιαδήποτε άλλη θα μπορούσε να έχει επιλεγεί σε κάποια διαφορετική συγκυρία. Πάντως, από τη στιγμή που μια ποικιλία επιλέγεται ως πρότυπη και τυποποιείται έτσι,

ώστε να εξυπηρετεί πολλές και σημαντικές υπερδιαλεκτικές λειτουργίες, είναι αναμενόμενο να εμπλουτίζεται με νέα εκφραστικά μέσα, τα οποία ενισχύουν περαιτέρω το κύρος της και την "υπεροχή" της. Αυτό συνέβη π.χ. με τα πελοποννησιακά ιδιώματα, τα οποία θεωρείται από τους περισσότερους ότι βρίσκονται στη βάση της κοινής νέας ελληνικής του 19ου αιώνα: εμπλουτίστηκαν σιγά-σιγά έτσι, ώστε αποτέλεσαν την πρότυπη γλώσσα του 20ού αιώνα, όσο και αν, λόγω των περιπετειών του "γλωσσικού ζητήματος", αυτή η πρότυπη επισημοποιήθηκε αρκετά όψιμα, μόλις το 1976. (Κακριδής-Φερράρι, 2007).

Πέρα από την προτυποποίηση μιας από τις υπάρχουσες διαλέκτους, μια άλλη εξέλιξη που μπορεί να εμφανίσει η γλωσσική πορεία μιας διαλεκτικά διαφοροποιημένης περιοχής κάτω από ορισμένες ιστορικές συνθήκες είναι η ανάπτυξη μιας κοινής ποικιλίας. Θεωρούμε κοινή μια ποικιλία η οποία αναδύεται από την επαφή διαλέκτων συγγενών μεταξύ τους και η οποία βασίζεται μεν σε αυτές, αναπτύσσει όμως και νέα στοιχεία, που την καθιστούν διαφορετική στο σύνολό της. Η κοινή χρησιμοποιείται στην αρχή ανεπίσημα, σε υπερδιαλεκτικές καταστάσεις, για τη συνεννόηση δηλαδή μεταξύ ομιλητών διαφορετικών ποικιλιών, αλλά μπορεί με τον καιρό να υποστεί τυποποίηση και να εξελιχθεί σε πρότυπη ποικιλία ενός πληθυσμού. Ωστόσο, μια κοινή δεν αποκλείεται να χρωματίζεται και αυτή διαλεκτικά στις τοπικές εκδοχές της, όπως π.χ. συνέβη στην ελληνιστική κοινή, που μιλήθηκε σε πολύ μεγάλη έκταση και αναγκαστικά επηρεάστηκε από τοπικές ιδιαιτερότητες. (Κακριδής-Φερράρι, 2007)

Δεν είναι πάντα εύκολο να αποφασίσει κανείς εάν οι συστηματικές διαφορές μεταξύ δύο γλωσσικών κοινοτήτων αποτελούν δύο διαλέκτους ή δύο γλώσσες. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα γενικότερο ορισμό: Όταν οι διάλεκτοι γίνονται αμοιβαία μη κατανοητές – όταν οι ομιλητές μιας διαλέκτου δεν μπορούν πλέον να καταλάβουν τους ομιλητές μιας άλλης ομάδας που χρησιμοποιεί μια άλλη διάλεκτο-, τότε αυτές οι «διάλεκτοι» γίνονται διαφορετικές γλώσσες. Επομένως, όταν αναφερόμαστε στις διαλέκτους μιας γλώσσας, εννοούμε τις αμοιβαία κατανοητές εκδοχές της ίδιας βασικής γραμματικής με συστηματικές διαφορές μεταξύ τους. (Βάζου, Ξυδόπουλος, Παπαδοπούλου, Τσαγγαλίδης, 2015).

1.3 Ενδοσυστηματική πολυτυπία/ποικιλία

Οι Κακριδής, Κατή και Νικηφορίδου (1999, σ. 104) θεωρούν ότι στη γλώσσα εμφανίζεται ενίοτε και ποικιλία που δεν μπορεί να αποδοθεί ξεκάθαρα ούτε στο χρήστη

αλλά ούτε και στην ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Η ποικιλία αυτή, η ενδοσυστηματική όπως ονομάζεται, οφείλεται μάλλον στις πολλαπλές επιλογές που προσφέρει η ίδια η γλώσσα στους χρήστες της, χωρίς η τελική επιλογή να συναρτάται αναγκαστικά με τη γεωγραφική/διαλεκτική ή κοινωνική θέση του ομιλητή/τριας. Έτσι, τύποι όπως μιλώ - μιλάω, πηγαίνουν - πηγαίνουνε, θέλεις - θες κ.ά. μπορεί να εναλλάσσονται στην ομιλία του ίδιου ατόμου, όπως και εκφορές σαν τις πες το μου - πες μου το, αν θέλεις - άμα θέλεις, κ.ο.κ. Τέτοιες εναλλαγές στην προφορά, στη γραμματική, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο (π.χ. μπάνιο -τουαλέτα) συνιστούν σχετικά ελεύθερες, και τις περισσότερες φορές μη συνειδητές, επιλογές του ομιλητή/τριας.

Σύμφωνα με την Δελβερούδη (2001), ο ομιλητής, λοιπόν, προκειμένου να επικοινωνήσει, βρίσκεται μπροστά σε μια σειρά επιλογών που καλείται να κάνει μεταξύ συγγενικών στοιχείων, διαθέσιμων στην ιδιόλεκτό του (αγαπάω/ αγαπώ, γράφονταν/ γραφόντουσαν). Συχνά όμως, εξαρτάται από την περίσταση επικοινωνίας στην οποία συμμετέχει και η οποία ορίζει τον τρόπο ταξινόμησης των γλωσσικών ποικιλιών. Η ταυτότητα του συνομιλητή, το πλαίσιο της συζήτησης, το κανάλι ή η αιτία της επικοινωνίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές παραγωγές μας, ορίζοντας διαφορετικά επίπεδα γλώσσας ή επίπεδα ύφους: επίσημο, ανεπίσημο, οικείο, φιλικό, λόγιο, λαϊκό κλπ. Επίσης, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου μπορούν να αποδοθούν σε διαφορετικά επίπεδα ύφους που υπαγορεύονται από το κανάλι της επικοινωνίας. Ακραία εκδοχή της διαφοράς μεταξύ επιπέδων ύφους είναι η ταυτόχρονη ύπαρξη, στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας, δύο γλωσσικών ποικιλιών που διαφοροποιούνται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης και που το καθένα χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας: στις επίσημες το ένα, στις οικείες το άλλο. Μια τέτοια γλωσσική κατάσταση, που στα ελληνικά είναι γνωστή με τον όρο διμορφία ή διγλωσσία, γνώρισε και η Ελλάδα με τη μακρά συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας (Κακριδή & Χειλά 1996, 26-7· Hudson 1980, 53-5).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι κάθε σύνολο περιέχει μια σειρά γλωσσικών ποικιλιών, γεωγραφικών, κοινωνικών και σχετικών με τα επίπεδα ύφους. Κάθε γλωσσικό στοιχείο μιας ιδιολέκτου (φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό ή φρασεολογικό) βρίσκεται σε αντίθεση με στοιχεία που ανήκουν σε άλλες γλωσσικές ποικιλίες και τα οποία χρησιμοποιούν άλλοι ομιλητές, ή ακόμα και ο ίδιος ο ομιλητής σε άλλη περίσταση. Για παράδειγμα, η έρρινη προφορά

[**Υπενδε**], που χαρακτηρίζει κυρίως μορφωμένους ή/και μεγαλύτερης ηλικίας ομιλητές, αντιτίθεται μέσα στο σύνολο των κοινωνικών ποικιλιών στη μη έρρινη προφορά [**Υπεδε**], που χαρακτηρίζει ομιλητές χαμηλότερης μόρφωσης ή/και μικρότερης ηλικίας. Επίσης, η φράση «με δίνεις» αντιτίθεται στη φράση «μου δίνεις» στο σύνολο των γεωγραφικών ποικιλιών (βόρεια ιδιώματα/νότια ιδιώματα), εφόσον χαρακτηρίζει ομιλητές βόρειων ιδιωμάτων, αλλά και στο σύνολο ποικιλιών που ορίζονται από την περίπτωση επικοινωνίας, εφόσον ο ίδιος ομιλητής ενδέχεται να χρησιμοποιήσει τη μία ή την άλλη φράση, ανάλογα με το εάν η περίπτωση κρίνεται οικεία ή επίσημη κλπ. Το ζήτημα, ωστόσο, είναι σύνθετο, δεδομένου ότι αντιθέσεις τέτοιου είδους συχνά συνδέονται με κοινωνικές αξιολογήσεις. Είναι ευνόητο ότι στη γλωσσική πραγματικότητα δεν υφίστανται αυστηρά διαχωρισμένες γλωσσικές ποικιλίες. Η ιδιόλεκτος περιέχει ετερόκλητα γλωσσικά στοιχεία που συναποτελούν μια ενότητα (Δελβερούδη, 2001).

2. Γλωσσική ποικιλία και λογοτεχνία

Στην παγκόσμια ιστορία ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην αναγνώριση μιας γλωσσικής ποικιλίας ως αποδεκτής και οδήγησαν μάλιστα και στην καθιέρωσή της ήταν η πολιτιστική-λογοτεχνική παραγωγή. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της επικράτησης της αττικής έναντι των άλλων αρχαίων ελληνικών διαλέκτων και στα νεότερα χρόνια, την εποχή της διαμάχης περί το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα, με την ενσωμάτωση της Επτανησιακής Σχολής, η οποία βοήθησε να ενισχυθούν τα επιχειρήματα υπέρ της δημοτικής γλώσσας. Πιο πρόσφατα το σύνολο σχεδόν των Ελλήνων λογοτεχνών έχουν μιλήσει πολύ κολακευτικά για τη γλωσσική ποικιλία της ελληνικής και κάποιοι την έχουν μετουσιώσει σε πράξη, με κορυφαίους τον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη στο πεδίο κυρίως της γεωγραφικής ποικιλίας και τον Κωνσταντίνο Καβάφη στο σύνολο της ελληνικής γλώσσας και σε συγχρονικό αλλά και διαχρονικό επίπεδο. Στην εποχή μας ο ρόλος της λογοτεχνίας ως παράγοντα διαμόρφωσης και «επιβολής» μιας γλωσσικής ποικιλίας έχει αδυνατίσει καθώς παραχώρησε την πρωτιά στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. (Ντίνας, 2022).

Σύμφωνα με την Δελβερούδη, (2001), η λογοτεχνία υπήρξε τα τελευταία εκατό χρόνια το κύριο και, μέχρι αρκετά πρόσφατα, το μόνο προπύργιο της δημοτικής στον γραπτό λόγο. Η ιδεολογική τοποθέτηση όμως των δημοτικιστών και συγχρόνως, ο φόβος τους μήπως χαθούν πολλά διαλεκτικά στοιχεία, είτε λόγω της εγκατάλειψης της υπαίθρου είτε λόγω της εξάλειψης των διαλεκτικών διαφορών που επιφέρει η διάδοση της

εκπαίδευσης, οδήγησαν τη λογοτεχνική δημοτική να επιδιώξει συνειδητά την προσέγγιση της γλώσσας του απλού ανθρώπου, και μάλιστα αγροτικής προέλευσης. Έτσι, έχουμε λεξιλόγιο του τύπου θαρρώ, ρόδο, παντοτεινά, ο κόρφος, να με συμπαθάς, κοντοστάθηκε, αφηλός, αφουγκράστηκε, το σύθαμπο, το δείλι, πλανεύω, σιμώνω κ.ά. Μετά τον πόλεμο και την εμπειρία του εμφυλίου, η λογοτεχνική γλώσσα τείνει να γίνει ρεαλιστικότερη. Εγκαταλείπει σταδιακά τα διαλεκτικά στοιχεία και συμφιλιώνεται με τα λόγια. Σταθμός στην πορεία αυτή θεωρείται το Τρίτο Στεφάνι του Κ. Ταχτσή, σε μια γλώσσα που εικονίζει πια πιστά τη γλώσσα της μέσης τάξης. Η τάση αυτή ολοκληρώνεται με τη μεταδικτατορική πεζογραφία, όπου στον απόλυτα σχεδόν ρεαλιστικό λόγο ενσωματώνονται όλο και πιο πολύ στοιχεία από τις “περιθωριακές” ομάδες, κυρίως αυτής των νέων.

Η λογοτεχνική δημιουργία του ποιητή ή του πεζογράφου, στηρίζεται στις γλωσσικές επιλογές του κάθε δημιουργού, μέσω των οποίων πραγματώνεται η διατύπωση και μετάδοση του λογοτεχνικού μηνύματος. Οι ιδιαίτερες και συνειδητές κατά κανόνα επιλογές διαφόρων δομικών ή λεξιλογικών στοιχείων που κάνει ο λογοτέχνης κατά τη λογοτεχνική του παραγωγή συνιστούν το ιδιαίτερο λογοτεχνικό του ύφος (Ζαμπάκη, 2016). Σύμφωνα με τη Δημητρούλια (2015, σ.26), διαβάζοντας το κείμενο ενός συγγραφέα, ο αναγνώστης-μελετητής πρέπει να μπορεί να διακρίνει τη διάλεκτο, την κοινωνιόλεκτο στην ομιλία των προσώπων και στην αφήγηση, να επισημαίνει τα είδη των κειμένων και τη συμμόρφωση προς τις νόρμες των επιπέδων λόγου (π.χ. λαϊκό, οικείο, αργκό, χυδαίο) σε σχέση με τα πρόσωπα και το ιδιόλεκτό τους. Επομένως, μας ενδιαφέρει η γλωσσολογική προσέγγιση τόσο για το ιδιόλεκτο των προσώπων όσο και του ίδιου του συγγραφέα, αφού διαλεκτικά κοινωνιολεκτικά και άλλα διάφορα στοιχεία ενυπάρχουν και στις γενικές συνειδητές αλλά και ασυνείδητες επιλογές του.

Σύμφωνα με τον Μαθιουδάκη (2015, σ. 424), κάθε λογοτέχνης υιοθετεί τη δική του γλωσσική ποικιλία, η οποία αποτελεί μια γενεσιουργικά καλλιτεχνική δοκιμασία, μια παραγωγικά δημιουργική διαδικασία, στην οποία ο συγγραφέας καλείται από το ένστικτό του να συνδυάσει στοιχεία ή πληροφορίες του εξωσυγγραφικού του κόσμου με επιλογές ή αποκλίσεις του ενδοσυγγραφικού. Για τον Μπαμπινιώτη (1991, σ.107) το σύνολο των γλωσσικών δομών που συνθέτουν το προσωπικό ύφος του λογοτέχνη και αποτελούν το ιδιαίτερο κατά λογοτέχνη γλωσσικό σύστημα το οποίο απαρτίζεται από λεξιλογικές και από γραμματικές μορφοσυντακτικές δομές ορίζουν την ποιητική γραμματική. Ο λογοτέχνης βρίσκεται σε μια συνεχή αναζήτηση της απόδοσης, της

πολυδιάστατης έμπνευσής του από σκέψη σε προφορική-λεκτική απόδοση και μέσω της επιλογής των ιδανικών σε κάθε περίπτωση έκφρασης των γλωσσικών δομών της αποτύπωσης στο γραπτό κείμενο.

3. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση

Οι Κασκαμανίδης & Ντίνας (2004), παραπέμπουν στον Χριστίδη που υποστηρίζει ότι στο εσωτερικό του έθνους-κράτους προωθήθηκε η εργαλειακή διάσταση της γλώσσας: δημιουργία μιας εθνικής, κοινής (standard) γλώσσας στη βάση της «ισχυρής» ιστορικά διαλέκτου και παράλληλα στιγματισμός της ενδογλωσσικής ποικιλομορφίας με περιθωριοποίηση των «ασθενών» διαλέκτων που δεν παρείχαν πλέον εγγυήσεις κοινωνικού γοήτρου και ανόδου- κατά μείζονα λόγο της ενδοεθνικής αλλογλωσσίας. Με αυτά τα δεδομένα η εκπαίδευση αρνείται να δεχτεί τη γλωσσική ικανότητα των διαλεκτόφωνων μαθητών και να τη συσχετίσει με την ύπαρξη πρόσθετων πλεονεκτημάτων και ποικιλιών της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι διάλεκτοι να θεωρηθούν ακατάλληλες για την εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα. Έτσι, οι διάλεκτοι και τα τοπικά γλωσσικά ιδιώματα υποτιμήθηκαν. Προς το τέλος όμως του 19ου αιώνα, στο πλαίσιο ανάπτυξης νέων επιστημονικών προσεγγίσεων, όπως της λαογραφίας, αυξήθηκε το ενδιαφέρον για τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις του απλού λαού-άρα και για τη λαϊκή γλώσσα. Σήμερα, η δημιουργία όλο και περισσότερων πολυπολιτισμικών κοινοτήτων δημιούργησε την ανάγκη για ανεκτικότητα απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές γλώσσες και διαμόρφωσε την τάση για διατήρηση της πολυμορφίας και αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά άρα και της γλωσσικής πολυμορφίας (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, σ.17). Η αλλαγή αυτή, αντικατοπτρίζεται στο εντεινόμενο ενδιαφέρον για τις αποκαλούμενες πλέον «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες», κ.τ.λ., γλώσσες (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009), που έρχεται να αντικαταστήσει απόψεις που προωθούσαν στα εθνικά κράτη τη μονογλωσσία ως υποτιθέμενη μοναδική αξία για τον ορισμό και την προστασία της εθνικής ταυτότητας (Χριστίδης, 2001). Η εκπαίδευση σήμερα καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν ισχυρές προσωπικότητες, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας. (Ντίνας & Σωτηρίου, 2015).

Ωστόσο, η νόρμα καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική: υπάρχει ένα «πρότυπο» ή «υπόδειγμα» γλώσσας, το οποίο πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι

μαθητές, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές ορισμένες χρήσεις της γλώσσας τους, κυρίως η σχολική και γενικότερα η επίσημη γραπτή. Η ανταγωνιστική σχέση μεταξύ νόρμας και γλωσσικών ποικιλιών δημιουργεί, ωστόσο, στους διαλεκτόφωνους χρήστες γλωσσική ανασφάλεια ή και σύγκρουση (Ανδρουλάκης, Ανθοπούλου, Παντίδου, 2009). Το σχολείο υποβιβάζει συστηματικά τις ομιλούμενες παραλλαγές της κοινής και τις απορρίπτει σαν λάθος (Φραγκουδάκη, 1999, 116). Για τους μαθητές αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να απορρίψουν όλο το δυναμικό της γλώσσας που μιλούν (Φραγκουδάκη, 1999, 127). Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στην Ελλάδα ασχοληθήκαμε υπερβολικά με τα λόγια στοιχεία και τη θέση τους στην κοινή και ελάχιστα με τις διαλέκτους. Δηλαδή, η επίδραση της καθαρεύουσας και η διγλωσσία όχι μόνο υποβάθμισαν την νεοελληνική (Μαρωνίτης, 2005, 232), αλλά έθεσαν σε δεύτερη μοίρα την αξιοποίηση των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία και στον εμπλουτισμό της κοινής. Από την άλλη δεν είναι δυνατόν, στα πλαίσια της κοινής δημόσιας εκπαίδευσης, να διδάχτει κάθε παραλλαγή της μητρικής γλώσσας, όμως θα πρέπει να επιδιώκεται η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών και όχι η εξαφάνισή τους (Συμεωνίδης, 2012).

Σύμφωνα με τους Κακριδή, Κατή, Νικηφορίδου, (1999), εγείρονται σοβαρά ερωτήματα σχετικά με τη σχέση της εκπαίδευσης και της ποικιλίας, όπως: Πώς μπορεί να υλοποιηθεί το αίτημα για τον σεβασμό της κοινωνικής ταυτότητας και γλώσσας του άλλου όταν είναι ταυτόχρονα αναγκαία μια γλώσσα κοινής συνεννόησης κι όταν η σχολική, κοινωνική, επαγγελματική επιτυχία προϋποθέτει την εκμάθηση του γλωσσικού προτύπου που προωθεί το σχολείο; Ποια ποικιλία είναι περισσότερο ανεκτή (λ.χ. βουκολικό λεξιλόγιο) και ποια καθόλου (λ.χ. η γλώσσα των γηπέδων); Πώς επιβάλλεται η νόρμα; Ενδεικτικά, η επιβολή της καθαρεύουσας φαίνεται να ενίσχυσε κάποτε την ιδέα ότι η γλώσσα του σχολείου και της κοινωνικής καταξίωσης διαφέρει από αυτή της καθημερινής ζωής. Από την άλλη πλευρά, το βουκολικό λεξιλόγιο που επιβιώνει στα σημερινά βιβλία της γλώσσας ίσως ενισχύει την ιδεολογία που εξιδανικεύει την αγροτική ζωή.

Συνεπώς, αν και η σημασία που έχει η γλώσσα του σχολείου στην επίδοση των μαθητών είναι αποδεδειγμένη εδώ και δεκαετίες, αν και οι διάλεκτοι γίνονται όλο και περισσότερο αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και καταδεικνύεται η χρησιμότητα της αξιοποίησής τους, η επίσημη γλωσσική πολιτική και η στάση απέναντι στις

διαλέκτους δεν επηρεάστηκαν σε βαθμό ώστε να έχουμε αλλαγές στην πρακτική της γλωσσικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Συμεωνίδης, 2012).

3.1 Στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα

Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών φέρεται να θεωρεί πως η εκπαιδευτική διαδικασία και οι διαλεκτικές ποικιλίες δεν δύνανται να συνάψουν μία αρμονική σχέση μεταξύ τους. Μελέτες έχουν δείξει ότι η πλειονότητα των γονέων μαθητών έχει την άποψη ότι η πρότυπη γλώσσα έχει τη δυνατότητα να σταθεί με περισσότερο κύρος πάνω σε ζητήματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική προοπτική και κατά συνέπεια η διάλεκτος φτάνει σε επίπεδα περιθωριοποίησης, καθώς θεωρείται χαμηλού κύρους. Παράλληλα, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της Καραντζή - Ανδρειωμένου (2011), οι διάλεκτοι κρίνονται από το οικογενειακό περιβάλλον ως γλωσσικά συστήματα κατώτερης υφής εν συγκρίσει με την γλώσσα-νόρμα. Η γλωσσική διδασκαλία οργανώνεται και επιτελείται με τέτοιο τρόπο ώστε να αγνοείται ότι τα παιδιά, τα οποία τη διδάσκονται, έχουν προηγουμένως εκτεθεί και κατακτήσει ένα γλωσσικό σύστημα που διαφέρει σε πολλές περιπτώσεις σε μεγάλο βαθμό από την γλώσσα-νόρμα. (Πλουμίδα, 2016).

Οι γλωσσικές ποικιλίες συχνά, υποτιμώνται και περιορίζονται καθώς κατασκευάζεται και επιβάλλεται στους επίσημους θεσμούς με τη βοήθεια της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ μία μόνο από τις ποικιλίες, η οποία τυποποιείται και αναδεικνύεται σε «πρότυπη» ή «επίσημη» γλώσσα και κυριαρχεί απέναντι στις άλλες, καθώς κωδικοποιείται με τη συγγραφή γραμματικής, συντακτικού και λεξικών (Δραγώνα και συν., 2001, 121). Η πρόκριση μιας ποικιλίας οφείλεται όχι στη μεγαλύτερη αξία της αλλά επειδή επιλέγεται για να εξυπηρετήσει πολιτικές σκοπιμότητες, όπως τη δημιουργία ενιαίας εθνικής ταυτότητας, και να περιορίσει τον κίνδυνο της διαφοροποίησης στο εσωτερικό ενός κράτους (Ντίνας και Ζαρκογιάννη, 2009, 15). Η Ελλάδα δεν αποτέλεσε εξαίρεση στον κανόνα αυτόν με την υιοθέτηση μιας «Κοινής Νεοελληνικής» και με ταυτόχρονο αποκλεισμό και περιθωριοποίηση όλων των άλλων διαλέκτων και ιδιωμάτων (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 25). Η υποτίμηση αυτή απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα επιβαλλόταν μέσω της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πίεζαν τους μαθητές να συμμορφωθούν προς την πρότυπη ποικιλία και να πειστούν πως η δική τους γλώσσα είναι κατώτερη ή φθαρμένη (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 19-20). Η τακτική αυτή οδηγούσε σε κοινωνικές διακρίσεις και σε

ταξικές και εθνοτικές ανισότητες, με συχνά πολύ θλιβερά αποτελέσματα, όπως προβλήματα ταυτότητας στους μαθητές, που μέσω της γλώσσας εντάσσονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και σε κοινωνικές ανισότητες και σε συγκρούσεις λόγω της υποτίμησης των διαφορετικών μαθητών (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 20).

Από την άλλη πλευρά, η επαφή των μαθητών με τη γλωσσική ποικιλότητα προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα: επειδή τα τοπικά γλωσσικά ιδιώματα διασώζουν αισθητικά και εκφραστικά αριστουργήματα, εμπλουτίζουν τη γλώσσα και το λεξιλόγιο των χρηστών (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 35). Παράλληλα, επιτρέπουν στους μαθητές να γνωρίσουν διάφορες πλευρές της κοινωνικής και πολιτιστικής δομής και διάρθρωσης των τοπικών κοινωνιών σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και ακόμα να έρθουν σε επαφή με τη διαχρονική εξέλιξη της γλώσσας και να κατανοήσουν καλύτερα τους κανόνες και τις λειτουργίες της (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 34). Ταυτόχρονα αυξάνεται η μεταγλωσσική ικανότητα των μαθητών και ενισχύεται το γλωσσικό τους αυτοσυναίσθημα (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 101-103). Με αποτέλεσμα, οι μαθητές να μπορούν να είναι περισσότερο ανεκτικοί απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες και απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές. (Ντίνας & Σωτηρίου 2015).

Το θέμα είναι ότι ορισμένες φωνητικές διαφορές ανάμεσα σε ιδιώματα μπορεί να στιγματιστούν από την κοινωνία, όπως ακριβώς στιγματίζονται ορισμένες λεξιλογικές ή γραμματικές διαφορές μεταξύ διαλέκτων. Οι γονείς και οι δάσκαλοι συχνά προσπαθούν να εξαλείψουν αυτά που θεωρούν ως ενδείκτες χαμηλότερης κοινωνικής θέσης ή ως ιδιοματισμούς. Ακόμη κι αν δεν το πετύχουν, θα έχουν παίξει τον ρόλο τους στη διαιώνιση, στο πλαίσιο της γλωσσικής κοινότητας, της πεποιθήσης ότι αυτή ή εκείνη η προφορά είναι ένδειξη κοινωνικής ή πνευματικής κατωτερότητας· αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των περισσότερων ανθρώπων προς αυτή την κατεύθυνση. (Lyons, 2013 σ. 299).

Οι σημερινοί μελετητές, με την υποστήριξη της εκπαίδευσης, επιχειρούν να προστατεύσουν τη γλωσσική ετερότητα. Η Ελλάδα, καλείται να εναρμονίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εκπαιδευτική νομοθεσία της, για να προστατεύσει τη γλωσσική ετερότητα (Ντίνας, Χλαπουτάκη & Γώτη 2001, σ.897). Τέλος, σύμφωνα με τον Ντίνα (2022), το δέσιμό μας με τη μητρική μας γλώσσα ή διάλεκτο, είναι το μόνο γλωσσικό ιδίωμα στον κόσμο στο οποίο αισθανόμαστε «σαν στο σπίτι μας», που μας κάνει να έχουμε μόνο σ' αυτό το ιδίωμα αυτό που ονομάζουμε «γλωσσικό αίσθημα»,

αφού είναι η γλώσσα ή το ιδίωμα της πρώτης μας αναπνοής, αυτή που «εθιλάσαμεν με το μητρικό γάλα», όπως υποστήριξε ο Αδαμάντιος Κοραής.

4.Αναδρομή της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε θέματα γλωσσικής ποικιλίας σε προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Για πολλούς αιώνες η διδακτική της μητρικής γλώσσας (Κ1) βασίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία των κλασικών νεκρών γλωσσών. Κυρίαρχη είναι η κανονιστική/ρυθμιστική αντίληψη ότι η γραμματική είναι σύνολο κανόνων που υπαγορεύουν την «ορθή» χρήση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής). Η ρυθμιστική γραμματική πέρασε από τη διδασκαλία των νεκρών γλωσσών (κλασικών) στη διδασκαλία των ζωντανών (ομιλούμενων). Έτσι, στην Ελλάδα εφαρμόζεται η παραδοσιακή διδασκαλία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας 1970 (Γώτη & Χλαπουτάκη, 2022). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2017 σ. 62), ο παραδοσιακός λόγος θεωρείται ως η πιο ξεπερασμένη μορφή στη διδασκαλία, ως μια προσέγγιση εξαιρετικά στατική. Ο συγκεκριμένος λόγος, όμως, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ομαδοποίηση γραμματικών φαινομένων και στη μεταγλωσσική περιγραφή εννοιών, επομένως στην καλλιέργεια της αφαιρετικής σκέψης, κάτι που θεωρείται σημαντικό και αξιοποιείται από τις σύγχρονες προσεγγίσεις.

Ο παραδοσιακός λόγος στηρίχθηκε στη διδασκαλία της παραδοσιακής γραμματικής, όπως αυτή επικράτησε μετά τον 16^ο αιώνα (Κουτσογιάννης, 2017 σ.79). Οι λανθάνουσες θεωρητικές του αρχές είναι ότι τα πρότυπα γλωσσικής περιγραφής και διδασκαλίας είναι οι κλασικές γλώσσες. Η γλώσσα είναι ενιαία, ομοιόμορφη ενώ οι διαφοροποιήσεις/παραλλαγές αγνοούνται. Η λέξη είναι κύρια μονάδα διδασκαλίας της γλώσσας και κυριαρχεί η μονοδιάστατη αντίληψη του γλωσσικού φαινομένου. Το γλωσσικό μάθημα επικεντρώνεται στην «ορθή» μορφή της γλώσσας, δηλ. στην επίσημη γλώσσα που είναι η γλώσσα των γραπτών (λογοτεχνικών) κειμένων, ενώ αγνοούνται η γλωσσική ποικιλότητα και η επικοινωνιακή διάσταση. Δίνεται έμφαση στη γραμματική και στη μεταγλώσσα: διδασκαλία για τη γλώσσα και όχι διδασκαλία της γλώσσας, όπως αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. (Γώτη & Χλαπουτάκη, 2022).

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόστηκε στα ελληνικά προγράμματα σπουδών από το 1906 έως το 1980. Από τις αρχές του 20ού αιώνα και ιδιαίτερα από το

1920 και μετά η παραδοσιακή αντίληψη άρχισε να αμφισβητείται σταδιακά σε όλες σχεδόν τις πτυχές της. Η αμφισβήτηση αυτή όμως, οριστικοποιείται και διαδίδεται από τη δεκαετία του 1960 και μετά, λόγω πολλών εξελίξεων (Κουτσογιάννης, 2017 σ.75). Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας επηρεάστηκε αρκετά από τις θεωρητικές βάσεις του δομισμού, κυρίαρχου γλωσσολογικού ρεύματος μέχρι και τη δεκαετία 1950-1960, το οποίο ως προς τη μάθηση υιοθέτησε τις αρχές του συμπεριφορισμού. (Κουτσογιάννης, 2017 σ.73). Είναι χρήσιμο, επίσης, να επισημάνουμε το πολιτικό κλίμα που επικρατούσε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η κατάργηση της καθαρεύουσας μετά την πτώση της δικτατορίας κατά βάθος σήμαινε την κατάργηση του στείου πνεύματος του φορμαλισμού, της απομνημόνευσης και της κούφιας ρητορείας (Κουτσογιάννης, 2017 σ.84). Ο δομισμός επικράτησε στα ΠΣ περίπου στα 1984-1999 ενώ ο λειτουργισμός, η επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση, εφαρμόζεται στο πρόγραμμα του 1999-2001/3. Η γλωσσική διδασκαλία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξελίχθηκε με αργούς ρυθμούς καθώς η διδασκαλία της επικεντρωνόταν στην εκμάθηση της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με την παραδοσιακή μέθοδο δικαιολογώντας έτσι, την απουσία γραμματικών της νέας ελληνικής γλώσσας. Όταν η νεοελληνική γλώσσα εισήχθη τελικά στα σχολεία, η μέθοδος της διδασκαλίας της ταυτιζόταν με την μέθοδο διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Σημαντικές αλλαγές, άρα και περίοδοι εξέλιξης, δεν υπήρχαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μήτσης, 2002, σ. 17).

Πρώτη περίοδος (1906-1999)

Στο Βασιλικό Διάταγμα 244 (1906) «Περί κανονισμού του προγράμματος των εν τοις Ελληνικοις σχολείοις και Γυμνασίοις διδασκτέων» τα Νέα Ελληνικά θεωρούνται ξεχωριστό μάθημα στο Γυμνάσιο. Γίνεται αναφορά για εξάσκηση στη δεξιότητα ορθής, γραπτής και προφορικής χρήσης της «νεωτέρας ημών γλώσσης» επομένως, διακρίνεται το παραδοσιακό μοντέλο που δίνει έμφαση στη γραμματική με ρυθμιστικό χαρακτήρα. Δίνεται έμφαση κυρίως, στις ορθογραφικές προκειμένου οι μαθητές να μάθουν σωστά την ορθογραφία. Από την Α΄ τάξη του γυμνασίου γράφονται από τους μαθητές δύο ή τρεις μικρές συνθέσεις με σκοπό να προαχθεί η ευχέρεια των μαθητών «περί τήν γραπτὴν χρῆσιν τῆς νέας ἡμῶν γλώσσης» (ΒΔ 244/1906, σ. 999). Επομένως, ακολουθεί την ρυθμιστική γραμματική που υπαγορεύει την ορθή χρήση της γλώσσας και επιδιώκεται η επιβολή της γλώσσας-πρότυπου.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1931 του Γυμνασίου για πρώτη φορά βλέπουμε την ολοκληρωμένη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας σε όλες της τάξεις της δευτεροβάθμιας. Στην Α΄ τάξη του γυμνασίου η προσοχή του δασκάλου στρέφεται στην συστηματική γλωσσική μόρφωση των μαθητών. Τα κείμενα πρέπει να είναι γλωσσικώς ομαλά και ορθογραφικώς ομοιόμορφα. Στη γραμματική διδάσκεται η γραμματική της δημοτικής γλώσσας, «τό φθογγολογικόν καί τυπικόν τῆς δημοτικῆς» καθώς και οι κύριοι ορθογραφικοί κανόνες. Επιπλέον, γίνεται βαθμιαία εισαγωγή στη γραμματική της καθαρεύουσας σε απλά κείμενα και εφόσον, έχει γίνει η πλήρης κατανόηση της γραμματικής της δημοτικής. Για τον λόγο αυτό, επιδιώκεται η πλήρης διάκριση δημοτικής και καθαρεύουσας, για να αποφευχθεί στο μέλλον η γλωσσική σύγχυση στα γραπτά των μαθητών. Στο συντακτικό διδάσκεται κυρίως, η ανάλυση της απλής πρότασης της δημοτικής. Οι προφορικές ασκήσεις περιλαμβάνουν την διόρθωση των ατομικών ελαττωμάτων των μαθητών στην εκφώνηση των φθόγγων προκειμένου οι λέξεις να εκφέρονται καθαρά. Διδάσκονται κείμενα με παράλληλη μελέτη της γραμματικής της δημοτικής και της καθαρεύουσας. Στις γραπτές εργασίες των μαθητών μελετάται η απλή πρόταση και η γραμματικώς, συντακτικώς και ορθογραφικώς ορθή φράση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Γ΄ και Ε΄ γυμνασίου δίνεται έμφαση στις διαλέκτους και στα ιδιώματα της νέας ελληνικής γλώσσας και στην Στ΄ τάξη γίνεται αναφορά στο γλωσσικό ζήτημα. (Αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων Γυμνασίου. Τεύχος Α΄, 1931). Το πρόγραμμα είναι αρκετά προχωρημένο για τα μέχρι τότε δεδομένα και οι απαιτήσεις του αρκετές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σταματάει να ισχύει το 1935 (ΒΔ 537/1935, σ. 2619).

Στο Βασιλικό Διάταγμα 672 του 1961 περιλαμβάνεται το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος. Στο Βασιλικό Διάταγμα 672 του 1961 προβλέπεται ξεχωριστή διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών όπου ο σκοπός είναι η διδασκαλία της γλωσσικής ανάπτυξης και η καλλιέργεια των πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών. Η γραμματική και το συντακτικό περιλαμβάνουν την συστηματική διδασκαλία της καθαρεύουσας και των κυριότερων φαινομένων της δημοτικής προς την βαθύτερη διείσδυση στο πνεύμα της γλώσσας συμπεριλαμβανομένων των ξενισμών, των διαλεκτικών τύπων κ.α. Στόχος η συνειδητοποίηση της ενότητας της εθνικής γλώσσας και η διαρκή της εξέλιξη (ΒΔ 672/1961, σ. 1501).

Στο Βασιλικό Διάταγμα 651/1964 περιλαμβάνεται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ τάξεως των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Σκοπός του μαθήματος είναι να κατακτήσουν οι μαθητές τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και να εμβαθύνουν σ' αυτή με τη συστηματική μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού ώστε να γίνουν ικανοί να χειρίζονται τη νέα ελληνική γλώσσα και στις δύο μορφές της, δημοτική και καθαρεύουσα (Δ. 651/1964, σ. 911). Η γραμματική περιλάμβανε την ανακεφαλαίωση της γραμματικής της δημοτικής γλώσσας και στη συνέχεια, τη βαθμιαία εισαγωγή στο φθογγολογικό και τυπικό της καθαρεύουσας καθώς και τον παραλληλισμό και την σύγκριση δημοτικής και καθαρεύουσας προκειμένου να επισημανθούν ομοιότητες και διαφορές για να αποφευχθεί η γλωσσική σύγχυση. Τη συγκεκριμένη περίοδο το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και η διδασκαλία του σχεδόν ήταν ανύπαρκτα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της επιβολής της δικτατορίας. Μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 καθιερώνεται η δημοτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη. (Μήτσης, 2002, σ. 28).

Από το 1976 οριοθετήθηκε η γλωσσική νόρμα ανάμεσα στους ιδιοματισμούς και τις ακρότητες (ΦΕΚ 1976)· πρόκειται για τη λύση που πρότεινε ο Τριανταφυλλίδης με τη Γραμματική του. Στην πορεία των πραγμάτων φάνηκε ότι τηρήθηκε περισσότερο η διαχωριστική γραμμή που αποκλείει κυρίως τους ιδιοματισμούς. Αυτό είναι το ένα στοιχείο της εκπαιδευτικής γλωσσικής πραγματικότητας. (Συμεωνίδης, 2012).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 831/1977, που γράφεται στη δημοτική γλώσσα, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο χωρίζεται σε γλωσσική διδασκαλία, εκθέσεις και κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας. Με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές το περιεχόμενο και τις αξίες του νεοελληνικού πολιτισμού, τον πλούτο και την ποικιλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και να αντιληφθούν τη γενικότερη παιδευτική αξία της, ώστε να αναπτυχθεί η αισθητική ευαισθησία τους και να αποκτήσουν οι μαθητές μια ουσιαστική και ολοκληρωμένη γλωσσική αγωγή. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η δημοτική αποτελεί μια πλούσια και ιδιαίτερη γνωστική περιοχή που η βαθμιαία κατάκτησή της μπορεί να εξυπηρετήσει ποικίλες εκφραστικές ανάγκες. Σκοπός είναι η άσκηση των μαθητών στην ορθή χρήση της Νέας Ελληνικής γλώσσας (Π.Δ. 831/1977, σ. 2515).

Συμπερασματικά μέχρι εδώ, τα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων μέχρι και τα μέσα σχεδόν της δεκαετίας του 1980 στηρίζονταν στην παραδοσιακή μέθοδο της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία δεν ευνοεί την άνθιση και την διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλίας. Τη δεκαετία του 1980 γίνεται προσπάθεια να εκσυγχρονιστούν τα αναλυτικά προγράμματα, χρησιμοποιώντας «κάποια διδάγματα της δομικής και λειτουργικής γλωσσολογίας και των επικοινωνιακών θεωριών» (Βουγιούκας, 1994, σ. 50).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 413/1984 για πρώτη φορά γίνεται μια προσπάθεια εισαγωγής διδαγμάτων της δομιστικής προσέγγισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση και χρήση με ευχέρεια του πλούτου και των μηχανισμών της γλώσσας, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με το περιβάλλον, να μπορούν να συλλαμβάνουν τους κανόνες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας, να διακρίνουν τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα, να συνθέτουν ευρύτερα σύνολα λέξεων και να αναπαράγουν μορφοσυντακτικά φαινόμενα με ασκήσεις πάνω στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα της γλώσσας. Έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής έκφρασης των μαθητών αλλά και στην εξοικείωσή τους με τις ποικίλες μορφές προφορικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα στη συζήτηση, ώστε να μπορούν να εκφράζονται με ευχέρεια και με δημιουργικότητα. Τέλος, και η γραπτή έκφραση εντάσσεται σε ένα πιο επικοινωνιακό πλαίσιο (Π.Δ. 413/1984, σ. 1740). Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία δομισμού, καθώς δίνεται έμφαση στην δομή την γλώσσας και στα επιμέρους στοιχεία της, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση καθώς η γλώσσα διδάσκεται ως όλον.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Γ2/1088/1999, που ορίζει το πρόγραμμα σπουδών για τη Γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, η γλώσσα θεωρείται κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν. Για τη διδασκαλία της ότι η προσφορότερη μέθοδος είναι η επικοινωνιακή και διδάσκεται ενεργητικά/δραστικά. Ο λόγος παράγεται κατά την επικοινωνία των μαθητών και δεν απομνημονεύεται από τα βιβλία (Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7239). Προορισμός του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τον μαθητή να κατακτήσει την μητρική του γλώσσα: να αποκτήσει δηλαδή: συνείδηση της γλώσσας και των ορίων της, συνείδηση της απεραντοσύνης της γλώσσας, της πολυμορφίας της, της πολυδυναμίας της, της δημιουργικότητάς της, του λόγου και της ομιλίας του προφορικού και του γραπτού

λόγου των γλωσσικών ποικιλιών: των γεωγραφικών (διάλεκτοι, ιδιώματα), των κοινωνικών, των ειδικών γλωσσών, συνείδηση των γλωσσικών επιπέδων των λειτουργιών της γλώσσας, της διαφορότητας των γλωσσικών στοιχείων και της αρμονίας που αναδύεται από τις συνθέσεις τους, των συνταγματικών και των παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων, συνείδηση των τρόπων με τους οποίους εκφέρεται ο λόγος (Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7241). Επομένως, η έμφαση δίνεται στη γλωσσική πράξη, υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση της γλωσσικής δραστηριότητας. Εργαστήριο είναι η γλώσσα που παράγει λόγο και δίνεται έμφαση στις γεωγραφικές αλλά και κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες. Η γλώσσα αναδύεται ως κοινωνικό προϊόν μέσα από τη γλωσσική κοινότητα διαφορισμένη σε πλήθος γλωσσικές ποικιλίες που στοιχούν στις κοινωνικές ποικιλίες. (Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7242). Επιπρόσθετα, με σύνεση είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αντικρίζει το φαινόμενο της πολυτυπίας της νεοελληνικής γλώσσας. (Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7242). Είναι απαραίτητο, να δηλώνεται πάντα και προπάντων κατά τη διδακτική πράξη, σεβασμός προς την αποκλίνουσα από τη νοημα γλώσσα (ιδίωμα, διάλεκτος) με την οποία ο μαθητής έρχεται στο σχολείο. Δεν αποτελούν γλωσσικά σφάλματα οι διαλεκτικοί/ ιδιοματικοί τύποι που χρησιμοποιεί κάποτε ο πόντιος ή ο κύπριος ή ο ηπειρώτης κτλ. μαθητής, όταν έρχεται στο σχολείο. Δεν είναι γλωσσικά σφάλματα, είναι άλλες μορφές του ελληνικού λόγου. Δεν απορρίπτονται, λοιπόν, αυτοί οι τύποι καθώς απορρίπτει πολιτιστικούς θησαυρούς εκείνος που απορρίπτει τον διαλεκτικό/ ιδιοματικό λόγο. Άλλωστε τα ιδιώματα, οι διάλεκτοι και ο κοινός νεοελληνικός λόγος αποτελούν εθνικό γλωσσικό πλούτο.(Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7244). Επομένως, παρατηρούμε ξεκάθαρα ότι στο Πρόγραμμα σπουδών του 1999 δίνεται έμφαση στη γλωσσική ποικιλία και αναγνωρίζεται η σημασία της καθώς σκοπός του προγράμματος είναι η μελέτη ολόκληρου αυτού του γλωσσικού θησαυρού και η αξιοποίησή του κατά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες. (Υ.Α. Γ2/1088/1999, σ. 7246).

Συμπερασματικά, στην Ελλάδα, είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, ο όρος «επικοινωνιακή προσέγγιση» ταυτίστηκε με την απόλυτη ανανεωτική και εναλλακτική λύση στη θέση του Παραδοσιακού λόγου. Έτσι, συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρέασε τα εκάστοτε νέα Π.Σ. και σχολικά βιβλία από τότε και στο εξής (Κουτσογιάννης, 2017 σ. 135). Στο Π.Σ. του 1999 προτείνεται η ολική προσέγγιση, και η έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση αυθεντικών, αληθινών και όχι προκατασκευασμένων κειμένων. Η έμφαση στο «αυθεντικό» γλωσσικό υλικό

αποτελεί βασική παράμετρο του λόγου του προοδευτισμού, ιδιαίτερα στη επικοινωνιακή εκδοχή του. Η ολική γλώσσα αποδέχεται και αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα (διάλεκτοι κτλ.), ενώ οι Cope & Kalantzis (1993:4) επισήμαναν τη στροφή του κινήματος προς τη διαφορετικότητα μετά το 1990: την αμφισβήτηση του δυτικού κανόνα και την έμφαση σε διαφορετικές πολιτισμικές και λογοτεχνικές παραδόσεις. (Κουτσογιάννης, 2017 σ.113-114).

5. Η γλωσσική ποικιλία στα νεότερα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δεύτερη Περίοδος (2003-2021)

Μελετώντας το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (2003) της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο διαπιστώνουμε ότι διακατέχεται από πληθώρα επικοινωνιακών στοιχείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σ. 47). Σκοπός του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της γλωσσικής χρήσης. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων. Παράλληλα, δίνεται έμφαση και στη γλωσσική ποικιλία καθώς σκοπός του προγράμματος είναι οι μαθητές να εκτιμήσουν την σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού του κάθε λαού, να επισημάνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας και το πιο σημαντικό να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών. (Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου 2003 σ.49 Ειδικοί Σκοποί).

Στην Α΄ τάξη γυμνασίου τονίζεται η γλωσσική ποικιλία καθώς στην 2^η Ενότητα: Είδη λόγου και περιστάσεις επικοινωνίας, ο μαθητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι κάθε είδος λόγου απαιτεί την ανάλογη γλωσσική ποικιλία και ότι το μέσο (διάυλος) και η περίσταση επικοινωνίας επηρεάζουν τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος. Βλ. ενδεικτικές δραστηριότητες σελ.50 «Προσέχει τη γλωσσική ποικιλία...διαφορές κ.λπ.». Το γλωσσικό μάθημα επικεντρώνεται στην αναγνώριση των επικοινωνιακών συμβάσεων και των συνθηκών επικοινωνίας, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση κάθε φορά να προσαρμόζει τις γλωσσικές επιλογές του ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Στην Γ΄ τάξη γυμνασίου στην 2^η ενότητα: Ονοματικές προτάσεις-Κριτική αποτίμηση θεμάτων, σκοπός είναι να κατανοήσει ότι η γλώσσα δεν

είναι ομοιογενής αλλά παρουσιάζει πολυμορφία(γεωγραφική και κοινωνική γλωσσική ποικιλότητα) καθώς συνειδητοποιεί ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται και μεταβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τα συμφραζόμενά της. Βλ. ενδεικτικές δραστηριότητες σελ.58 «Παρατηρεί πως η ίδια λέξη,...Βιολογία κ.ά.).».

Τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας Γυμνασίου

Τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας άλλαξαν το 2006, περιλαμβάνουν μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων και φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από έμφαση στην επικοινωνία. Φαίνεται ότι δεν ακολουθούν την γραμματική Τριανταφυλλίδη ώστε να έχουμε μια ενιαία πρόταση για την επίσημη νόρμα. Επίσης, αν και υπάρχουν θεματικές ενότητες όπου θα μπορούσε να γίνει αναφορά στις διαλέκτους, αυτό δεν συμβαίνει στα βιβλία των δύο πρώτων τάξεων και καλλιεργείται η αντίληψη ότι υπάρχει κοινή γλωσσική ομοιομορφία. Διαφορετικό είναι το προλογικό σημείωμα του βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου. Αποσαφηνίζει ότι σκοπός είναι να μελετηθεί η «ζωντανή μας γλώσσα, όπως μιλιέται και γράφεται καθημερινά για να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς» και έτσι να οδηγηθούν οι μαθητές στην αποτελεσματικότερη χρήση της. Τα γλωσσικά ζητήματα γίνονται κύριο θέμα συζήτησης στη «Γλώσσα – γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου», όπου και εξηγείται η δημιουργία των διαλέκτων εξαιτίας του γεωγραφικού διαχωρισμού. Όμως, κατά παράδοξο τρόπο, η διαθεματική εργασία ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν τη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας και όχι γεωγραφικές διαφοροποιήσεις. Αν σκεφτούμε ότι οι συγγραφείς των βιβλίων δεσμεύονταν να ακολουθήσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΦΕΚ 2003, 3778-3794), τότε, η κριτική ίσως αδικεί τους συγγραφείς, εφόσον εστιάζει στα βιβλία χωρίς να κρίνει πρώτα τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία δεν κάνουν λόγο για διάλεκτο ή ιδίωμα στους αναλυτικούς στόχους, τις θεματικές και τις δραστηριότητες που ορίζουν. Τα βιβλία σε αρκετές περιπτώσεις ξεφεύγουν από την αυστηρή συμμόρφωση με τα ΑΠΣ· όμως, όπως είδαμε, δεν εισάγεται, ούτε ενθαρρύνεται η αξιοποίηση ιδιωματικών και διαλεκτικών στοιχείων στη γλωσσική διδασκαλία (Συμεωνίδης, 2012).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 131 Αριθ.8212/Γ2 του προγράμματος σπουδών 2002 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας(Εκφραση-Εκθεση) του Ενιαίου Λυκείου σκοπός είναι και εδώ οι μαθητές/-τριες να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και να χρησιμοποιήσουν συνειδητά το λόγο

στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου, ώστε να μετέχουν στα κοινά με κριτική και υπεύθυνη στάση και να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας. Ειδικότερα, με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακροχρόνια πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών καθώς και την αξία του διαλόγου προκειμένου να ασκηθούν στην κριτική αντιμετώπιση των διαφόρων απόψεων. Στην διδακτέα ύλη περιλαμβάνονται και η μελέτη των γλωσσικών ποικιλιών (γεωγραφικών και κοινωνικών). (Πρόγραμμα Σπουδών 2002, σ.1341).

Τα βιβλία Έκθεση – Έκφραση του Λυκείου

Στο πρώτο τεύχος της Έκθεσης-Έκφρασης του λυκείου υπάρχει εκτενής αναφορά στις διαλέκτους και παραδείγματα φράσεων και κειμένων. Έτσι, καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες πλουτίζουν τη νεοελληνική, κάτι που ίσως συντελεί ώστε στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου να είναι ευνοϊκότερες οι συνθήκες για να δοκιμαστεί η αξιοποίηση των διαλέκτων. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα βιβλία της «Έκθεσης-Έκφρασης» για το Λύκειο ετοιμάστηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '80 και ακολουθούν το πνεύμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976. Συνεπώς, παρά τις εξελίξεις σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο, δεν έχουμε αντίστοιχη επίδραση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην εκπαιδευτική πρακτική. (Συμεωνίδης, 2012).

Συμπερασματικά, η γλώσσα ερμηνεύεται ως ενιαίο σύνολο και χρησιμοποιούνται τεχνικές για την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα και προωθείται η χρήση των ελληνικών διαλέκτων. Τα προγράμματα σπουδών έρχονται πλέον σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα με τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 34). Οι γλωσσικές ποικιλίες συντελούν στη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στη διεύρυνση του γλωσσικού πλούτου (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009).

Το 2011 συντάχθηκαν στην Ελλάδα νέα «πilotικά Π.Σ.» για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2017, σ. 269). Σύμφωνα με το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1562/2011 σκοπός της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στην Α' τάξη του

Λυκείου είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Σκοπός, δηλαδή, του μαθήματος είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων γραμματισμού τέτοιων, που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να κινούνται με άνεση στο σχολικό τους περιβάλλον, αλλά παράλληλα να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες του σήμερα. Αναφέρεται η σημασία του κριτικού γραμματισμού για τη σύγχρονη πραγματικότητα καθώς και η διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. (Υ.Α. 70001/Γ2/2011, σ. 21052).

Με τους γλωσσικούς στόχους οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται:

Α) Να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών άρα και της ελληνικής, να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα/ τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών.

Β) Να κατανοήσουν ότι η κειμενική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και συναρτάται άμεσα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου ανήκουν και κατανοούνται τα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα (προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά) σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων (σχολικών και εξωσχολικών).

Γ) Να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τέτοιες, ώστε να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες τόσο ως παιδαγωγικά μέσα, όσο και ως μέσα για γράψιμο/ προσωπική έκφραση, διάβασμα και επικοινωνία.

Δ) Να εστιάσουν στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα.

Βασικός στόχος του μαθήματος είναι να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους γραμματισμούς που εξασφαλίζουν την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους ως μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι (Υ.Α. 70001/Γ2/2011, σ.21053). Εδώ και χρόνια το ενδιαφέρον του

γλωσσικού μαθήματος στρέφεται πλέον προς την πραγματική ζωή και απομακρύνεται από τις παραδοσιακές αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά συμφραζόμενα διδακτικές πρακτικές. Τρία νέα στοιχεία που προστίθενται είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, η έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας και η έμφαση στον κριτικό γραμματισμό. Από τη στιγμή που η γλώσσα θεωρείται αδιαχώριστο στοιχείο από τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές, είναι προφανές ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπου η πολυτροπικότητα είναι περισσότερο εμφανής. Απώτερο στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η σύνδεση των κειμένων με τη ζώσα καθημερινότητα. (Υ.Α. 70001/Γ2/2011, σ.21055). Τα προγράμματα αυτά, είναι ανοικτού τύπου και η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ερμηνεύεται σαν βοηθητικό τμήμα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος για την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011, σ. 4-7).

Στα τέλη Δεκεμβρίου του 2019 εκδίδεται το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Λυκείου. Κύριος σκοπός του είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών προς μια κοινωνιοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, αλλά λιγότερο γλωσσοκεντρική (Υ.Α. 203549/Δ2/2019, σ. 56077). Το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» αποβλέπει στην ενίσχυση της γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών και μαθητριών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού. Συγχρόνως, δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, της σχολικής μονάδας, της τοπικής κοινωνίας. Διαλογικότητα, κριτικός στοχασμός και δημιουργικότητα αποτελούν λέξεις-κλειδιά για το παρόν ΠΣ. Η ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα και μεταγλωσσικούς όρους αποτελεί μέσο για την κατάκτηση δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και κριτικού/αναστοχαστικού γραμματισμού και δεν συνιστά αυτοσκοπό. Τα κείμενα στο γλωσσικό μάθημα μπορούν να συνδιαλέγονται με τα κείμενα άλλων μαθημάτων και με αυτόν τον τρόπο να αξιοποιείται δημιουργικά η ποικιλία της γλώσσας και η κειμενικότητα. (Υ.Α. 203549/Δ2/2019, σ. 56077-56078). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που είναι γνώριμη από το Γυμνάσιο, προτείνεται και στο παρόν πρόγραμμα. Βασική επιδίωξη των πολυγραμματισμών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να

πετύχουν τους ακόλουθους δύο στόχους για τον γραμματισμό: α) την προσέγγιση των κειμένων σε μορφολογικό, σημασιολογικό επίπεδο και σε επίπεδο οργάνωσης και β) την κριτική εμπλοκή με τον γραμματισμό, που είναι απαραίτητη για να σχεδιάσουν με επιτυχία το κοινωνικό τους μέλλον. (Υ.Α. 203549/Δ2/2019, σ. 56080).

Μελετώντας το Πρόγραμμα Σπουδών (2021) του γυμνασίου (Α,Β,Γ) τάξεων, διακρίνουμε πληθώρα στοιχείων κριτικού γραμματισμού. Με τον κριτικό γραμματισμό μέσα από τις γλωσσικές επιλογές δομούνται συγκεκριμένης μορφής κείμενα, προφορικά και γραπτά, τα οποία, αναδεικνύουν συγκεκριμένες όψεις του κόσμου, προβάλλουν ή 'καταπνίγουν' κάποιες φωνές και οπτικές, ενώ, παράλληλα, δομούνται και επαναπροδιορίζονται κοινωνικές σχέσεις βλ.σελ.7 Β. Σε σχέση με τη μετεπικοινωνιακή επίγνωση: «Η αξιολόγηση των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών/τριών, μέσω της συνειδητοποίησης των σημασιών και των συνυποδηλώσεών τους (των υπόρρητων νοημάτων τους) σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιεχόμενο (κριτική γλωσσική επίγνωση)». Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση του ατόμου και δέχεται ως αυτονόητη την έννοια της επικοινωνίας και της καλλιέργειας της με σκοπό να διαμορφώσει άτομα που να είναι σε θέση να αμφισβητούν τα κυρίαρχα δεδομένα, απόψεις και ιδεολογίες και να τις μετασηματίζουν (Γώτη & Χλαπουτάκη, 2022). Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως βασικό μέσο για επίγνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, για αντίσταση σε ποικίλες μορφές ανισότητας και καταπίεσης, που θα οδηγήσει τελικά στην αλλαγή προς μια πιο δίκαιη κοινωνία. (Κουτσογιάννης, 2017 σ.230). Η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση έδωσε βαρύτητα στην κατανόηση από την πλευρά των παιδιών ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, ότι η γλώσσα δεν είναι κάτι το ομοιογενές, ότι η γλωσσική ποικιλότητα συνδέεται με την ποικιλότητα των κοινωνικών περιστάσεων κτλ. Η βασική στόχευση ήταν να ξεπεραστούν προκαταλήψεις σχετικές με τη γλώσσα και, επομένως, κοινωνικά προβλήματα και προκαταλήψεις εναντίον των παιδιών που μιλούσαν κάποιο ιδίωμα ή διάλεκτο. (Κουτσογιάννης, 2017 σ.242)

Στην Β' γυμνασίου στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στοιχεία κριτικού γραμματισμού διακρίνουμε σελ.54 «Να εμπλέκονται με επιτυχία σε διαδικασίες εντοπισμού πληροφοριών, συναγωγής του θεματικού άξονα, κατανόησης του συνολικού νοήματος ή κριτικής επισκόπησης του περιεχομένου ενός προφορικού κειμένου» με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα

καθώς δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα.

Συνολικά, στο Π.Σ. Α,Β,Γ, Γυμνασίου (2021) δίνεται έμφαση στο κείμενο, στην πρόσληψη, στην παραγωγή κειμένου και στο λεξιλόγιο. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου διακατέχεται και από επικοινωνιακά στοιχεία. Παρατηρούμε, όμως, και στοιχεία παραδοσιακής και δομολειτουργικής προσέγγισης.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας των τριών τάξεων του Λυκείου ανακοινώθηκε στις 11 Νοεμβρίου του 2021. Η εφαρμογή των προγραμμάτων θα αρχίσει πρώτα πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας, και από τη σχολική χρονιά 2023-2024 θα ισχύσουν καθολικά σε όλα τα σχολεία της χώρας για όλες τις τάξεις εκτός της Β' Λυκείου που θα εφαρμοστεί το έτος 2024-2025, και Γ' Λυκείου που θα εφαρμοστεί το έτος 2025-2026. (Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο: νέο περιεχόμενο, ψηφιακή διάσταση, στο επίκεντρο οι μαθητές, 2021).

Σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου (2021) είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να διευρύνουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο με τροπικότητες, όπως ο γραπτός λόγος, ποικιλίες, όπως η πρότυπη γλώσσα και άλλες γεωγραφικές, κοινωνικές και λειτουργικές ποικιλίες, καθώς και κειμενικά είδη με τα οποία μπορεί να μην έχουν εξοικειωθεί. Η γλώσσα καλλιεργείται στη σχολική πράξη ως αναγκαίο μέσο πρόσβασης σε όλες τις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας και ως δείκτης ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Η ανάλυση της δομής της γλώσσας, η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι ο πυρήνας της γλωσσικής εκπαίδευσης καθώς και η ανάπτυξη των γραμματισμών, δίνοντας βάρος στις γλωσσικές ποικιλίες αλλά και στη λογοτεχνία σε ένα κριτικό πλαίσιο. Το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας συμβάλλει στην προετοιμασία των μαθητών για την ενεργητική συμμετοχή τους στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. Το πρόγραμμα σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο ακολουθεί ένα πολυδιάστατο πρόγραμμα καθώς ακολουθεί την κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και αντιπαρατίθεται σε παλαιότερες μορφές διδασκαλίας που επικεντρώνονταν στους γλωσσικούς τύπους. Ταυτόχρονα προσπαθεί να συνθέσει στοιχεία της παραδοσιακής

διδασκαλίας με σύγχρονες αναζητήσεις. Θέτει επίσης την κριτική διάσταση της γλώσσας και την καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών ως παιδαγωγικό ορίζοντα της σκοποθεσίας του (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021, σ. 4-5).

Το δεύτερο Θεματικό Πεδίο «*Η ελληνική και οι ποικιλίες της*», επικεντρώνεται στη γλωσσική ετερότητα μέσω της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/-τριες της γλωσσικής επίγνωσης για το βασικό χαρακτηριστικό της ποικιλότητας της γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα εξελίσσεται σε διαχρονικό επίπεδο, καθώς διαμορφώνεται από τις ανάγκες των ομιλητών/-τριών και την επικοινωνία σε διαφορετικά ιστορικά, γεωγραφικά, κοινωνικά περιβάλλοντα. (Πρόγραμμα Σπουδών 2021, σ.12).

Πυρήνας του συγκεκριμένου πεδίου είναι η δραστηριοκεντρική ανάδειξη των γεωγραφικών, κοινωνικών, διαχρονικών και άλλων ποικιλιών της ελληνικής, η διαπραγμάτευση στάσεων, στερεοτύπων και ορθότητας σχετικά με τη γλώσσα και η επίγνωση της ιδιαίτερης γλωσσικής ταυτότητας όσο και η σύγχρονη πρόσληψη και παραγωγή της, που διαμορφώνει ταυτότητες και εγγράφει πολιτισμικές πρακτικές. Συγκεκριμένα:

-Στην Α΄ Λυκείου οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές ιδιολέκτους που χρησιμοποιούν όχι μόνο στο στενό οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα γλωσσικά ερεθίσματα του οποίου τα προσλαμβάνουν από πηγές αυθεντικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών μέσων.

-Στη Β΄ Λυκείου επιδιώκεται η εξοικείωση με γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής οι οποίες αξιολογούνται με βάση την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και διαφορετικά περιβάλλοντα. Ειδική αναφορά γίνεται στην πρότυπη ποικιλία με στόχο να κατανοηθούν οι ιστορικές συνθήκες υπό τις οποίες αυτή διαμορφώνεται, οι λειτουργίες και ο ρόλος της. Επιπλέον, αναδεικνύεται η διαμόρφωση γλωσσικών κοινοτήτων όχι μόνο στα όρια της Ελλάδας αλλά και στον κόσμο.

Στη Γ΄ Λυκείου οι μαθητές/-τριες εστιάζουν σε βασικούς παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας ανά τους αιώνες με έμφαση στη σύγχρονη εποχή και την ψηφιακή επικοινωνία. Η ωριμότητα των μαθητών/-τριών αυτής της τάξης επιτρέπει αφενός τη συνειδητή ενασχόληση με ψηφιακά διαμεσολαβημένες πρακτικές

και αφετέρου τον έλεγχο των αλλαγών που επιφέρουν σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021, σ.12).

Επομένως, το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο προάγει τη δημιουργικότητα και αναδεικνύει την ατομικότητα των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης, αφήνει συνειδητά μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας και αναγνωρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς ως σημαντικούς σχεδιαστές της διδασκαλίας. (Πρόγραμμα Σπουδών Α,Β,Γ, Λυκείου, 2021, σελ.13).

Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), ο κριτικός εγγραμματισμός προϋποθέτει την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και επιπέδων ύφους (registers), της εναλλαγής κωδίκων (code-switching), των διαγλωσσών (interlanguages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses). Ο κριτικός εγγραμματισμός, επομένως, προϋποθέτει την αναγνώριση και τη δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα κοινωνικού νοήματος στο πλαίσιο συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και επικοινωνιακών συμβάσεων (Τσιπλάκου, 2007).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού προϋποθέτει την αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων για το περιεχόμενο και τη στόχευση της γλωσσικής διδασκαλίας, την ουσιαστικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα γλωσσικής ετερότητας και την περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών/τριών με λιγότερο παραδοσιακές ή γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Η αναγκαιότητα και ο βαθμός αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη σηματοδοτείται από την καθιέρωση του κριτικού γραμματισμού ως βασικής γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στα νεότερα ΠΣ για τη διδασκαλία της γλώσσας. Εκτός έτσι, από την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αυτό που επιδιώκεται είναι η προώθηση μιας διαφορετικής αντίληψης για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της καθώς οι μαθητές/τριες μέσω των κειμένων έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους (Οικονομάκου, 2021).

Σε γενικές γραμμές, τα συγκεκριμένα Π.Σ. είναι πολυφωνικά, αφού συνυπάρχουν σε αυτά ποικίλες αντιφατικές παραδόσεις (ενσωμάτωση παραδοσιακών και πιο σύγχρονων λόγων). Η εποχή της αποκλειστικής εστίασης στην πρότυπη γραπτή γλώσσα έχει παρέλθει (Cope & Kalantzis [επιμ.] 2000:6)· μαζί της έχει παρέλθει, επίσης, το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας που τη συνόδευε.

(Κουτσογιάννης, 2017 σ.283). Αλλάζει ο πυρήνας, ο προσανατολισμός των νέων Π.Σ., μεταφέροντας στο κέντρο και αναδεικνύοντας τη διαφορά, η οποία αποτελεί τη νέα νόρμα. (Κουτσογιάννης, 2017 σ. 291). Από τη στιγμή που οι εγγράμματες διαδρομές των παιδιών ποικίλλουν, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχει τη διαφορά ως αφετηρία της. Με αυτό τον τρόπο, η διαφορά θα αφορά δίγλωσσα ή μονόγλωσσα, παιδιά που μιλούν ιδιώματα ή διαλέκτους, παιδιά με μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπειρία σε ζητήματα σχολικού γραμματισμού, καλούς ή μέτριους μαθητές κτλ. Κάθε προσπάθεια για σοβαρή εκπαιδευτική αλλαγή είναι μάταιη, αν δεν πραγματοποιηθεί συνολικός επαναπροσδιορισμός προς μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. (Κουτσογιάννης, 2017 σ.362-363).

Δεύτερο Μέρος: Πρακτικό Πλαίσιο

1. Βιογραφία και Εργογραφία του Γ. Βιζυηνού

1.1 Η ζωή του

Ο Γεώργιος Βιζυηνός γεννήθηκε στο χωριό Βιζυή ή Βιζώ της Θράκης το 1849. Το πραγματικό του όνομα ήταν Γεώργιος Σύρμας. Ποιητής, πεζογράφος και λόγιος. Τραγική φυσιογνωμία, γεννήθηκε σε μια πολύ φτωχή οικογένεια, που την χτύπησε ο θάνατος. Σε ηλικία 10 ετών άρχισε η περιπέτεια της ζωής του: μαθητευόμενος ράφτης στην Πόλη, ύστερα προστατευόμενος ενός πλούσιου έμπορου στην Κύπρο, 19-20 ετών καλογεροπαίδι, προστατευόμενος του αρχιεπισκόπου Κύπρου Σωφρονίου Β΄, 23 ετών ιεροσπουδαστής στη Χάλκη (όπου το 1873 δημοσίευσε την πρώτη του ποιητική συλλογή, με τίτλο Ποιητικά πρωτόλεια). Το 1874 έρχεται για λίγο στην Αθήνα και θριαμβεύει, βραβεύμενος σε δύο διαγωνισμούς, έναν ποιητικό, με τη συλλογή του «Βοσπορίδες αὔρες» και ένα θεατρικό, με το έργο του «Κόδρος». Κατόπιν το (1875-78) σπουδαστής φιλολογίας και φιλοσοφίας στη Γερμανία (με υποτροφία του ζάπλουτου Γεωργίου Ζαρίφη). Εκεί σπούδασε με διάσημους καθηγητές, όπως ο Λότσε, ο Βούντ, ο Τσέλερ κ.α. Η διαμονή του στο εξωτερικό συνεχίστηκε, μέχρι το 1884: το 1881 πήρε το διδακτορικό του δίπλωμα στη Γερμανία, το 1882 έμεινε στο Παρίσι, και το 1883 βρέθηκε στο Λονδίνο και δημοσίευσε τα μέχρι τότε ποιήματά του με τον τίτλο Αιθίδες Αὔραι. Το 1884 πέθανε ο προστάτης του Ζαρίφης και υποχρεώθηκε να επιστρέψει στην Αθήνα, κατορθώνοντας να διοριστεί καθηγητής γυμνασίου. Στο μεταξύ είχε γίνει γνωστός ως λαμπρός διηγηματογράφος και δοκιμιογράφος και είχε γράψει σχολικά βιβλία ψυχολογίας και λογικής.

Τα ποιήματά του βραβεύτηκαν δυο φορές σε πανεπιστημιακούς διαγωνισμούς και τα διηγήματά του δημοσιεύονταν στο εγκυρότερο περιοδικό, την Έστια. Το 1885 εξελέγη υφηγητής της φιλοσοφίας με το έργο του Ἡ φιλοσοφία τοῦ καλοῦ παρὰ Πλωτίνω. Αλλά δεν πρόλαβε να γίνει καθηγητής καθώς το 1892 κατέληξε στο Δρομοκαΐτειο της Αθήνας, όπου ύστερα από τέσσερα χρόνια εγκλεισμού, πέθανε τον Απρίλιο του 1896.

Ο Βιζυηνός έχει μία παιδική ψυχή, γεμάτη νοσταλγία, λυρική διάθεση, αβρή μελαγχολία, τρυφερότητα και πόνο. Νοσταλγεί, όπως ο Παπαδιαμάντης, τα παιδικά του χρόνια, τη χαροκαμένη μάνα του, το φτωχικό του σπίτι, το χωριό του Βιζυή, τη Θράκη γενικά, την Πόλη των θρύλων. Και η ποίησή του αντλεί τα θέματά της από αυτή

τη νοσταλγική παρηγοριά. Αλλού αυτοβιογραφείται, αλλού ηθογραφεί τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου του (γράφει παραλογές, μπαλάντες, «βαλλίσματα», όπως τα αποκαλούσε ο ίδιος), αλλού εκφράζει την πίστη του στη Μεγάλη Ιδέα και άλλοτε γράφει δροσερά παιδικά ποιήματα.

Ενώ ξεκίνησε από τη φαναριώτικη ποίηση της Πόλης (ο Ηλίας Τανταλίδης ήταν δάσκαλος και προστάτης του) και βρήκε τον στόμφο και τη ρητορεία των Φαναριωτών στην Αθήνα (Θ. Ορφανίδης, Παράσχος, Αλέξανδρος Ραγκαβής, Άγγελος Βλάχος, πανεπιστημιακός διαγωνισμός), ο ίδιος έδειξε τη γνήσια ευαισθησία του με νέο τρόπο: στροφή προς τη λαϊκή παράδοση με την επίδραση του μεγάλου Νικόλαου Πολίτη, στίχος λιτός, απλός, δροσερός, ειλικρινής, απλούστερη καθαρεύουσα και ύστερα στροφή προς τη δημοτική.

Η ποιητική παραγωγή του περιλαμβάνεται στις συλλογές «Ποιητικά πρωτόλεια» (1873), «Βοσπορίδες αΰραι» (πήρε το α΄ βραβείο στο Βουτσιναιίο διαγωνισμό, αλλά δεν εκδόθηκε σε βιβλίο), «Ατθίδες αΰραι» (1884). Επιλογή των ποιημάτων αυτών, μαζί με νεώτερα ποιήματα, εκδόθηκε μετά θάνατον, το 1916 από τον οίκο Φέξη. Αν και με την ποίησή του έμεινε στο μεταίχμιο, μεταξύ της παλιάς και της νέας Αθηναϊκής Σχολής, με τα διηγήματά του, στα οποία δέχτηκε τη ευεργετική επίδραση του Βικέλα (Λουκής Λάρας, Παπα-Νάρκισσος κ.α.) έγινε ο πατέρας του ελληνικού διηγήματος. Οι παιδικές του αναμνήσεις του έδωσαν θέματα για ηθογραφίες και η γνωριμία του με την ψυχολογία, με το ρεαλιστικό και ψυχολογικό μυθιστόρημα της σύγχρονής του Ευρώπης και με το έργο του Ίψεν τον ώθησε και τον βοήθησε να γράψει ηθογραφικά διηγήματα με ψυχογραφική δύναμη. Εκτός από την αφηγηματική του τέχνη, είχε και τη δύναμη να παρατηρεί τους ανθρώπους με σιγουριά, να τους ερευνά βαθύτερα, να διαγράφει τους χαρακτήρες τους και να τους κάνει μία ψυχολογική ανάλυση που ακόμα και σήμερα θέλγει. Εδώ δεν έχουμε πρωτόλεια, γράφει με ασφάλεια, όπως ένας ώριμος τεχνίτης. Η καθαρεύουσά του είναι δουλεμένη και ζωντανή και οι διάλογοι γράφονται στη δημοτική, που, ενώ τον συγκίνησε η δημοτική (απόδειξη το χαριτωμένο αφήγημά του Διατι ή μηλιά δέν έγινε μηλέα) δεν μπόρεσε να υπερνικήσει τον γλωσσικό διχασμό. Τα διηγήματά του Τò άμάρτημα τῆς μητρός μου, Ποῖος ἦταν ὁ φονεὺς τοῦ ἀδελφοῦ μου, Αἱ συνέπειαι τῆς Παλαιᾶς ἱστορίας, Τὸ μόνον τῆς ζωῆς τοῦ ταξείδιον και, κυρίως, το καλύτερό του Μοσκῶβ Σελήμ θεωρούνται σημαντικότερα έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Σημαντικά επίσης, είναι τα δοκίμιά του για τον Πλωτίνο, τον Ίψεν, τις μπαλάντες κ.α. (Γεώργιος Βιζυηνός 1849-1896 Βιογραφικά στοιχεία).

1.2 Το έργο του

Στο λογοτεχνικό έργο του Βιζυηνού συναντώνται στοιχεία της Φαναριώτικης παράδοσης με στοιχεία ηθογραφίας και ψυχογραφικής διείσδυσης, καθώς επίσης επιδράσεις από τα ευρωπαϊκά λογοτεχνικά ρεύματα της εποχής. Οι καρποί της συνύπαρξης αυτής ωριμάζουν στο πέρασμα του χρόνου, τόσο στην ποίηση, όσο και στην πεζογραφία του. Ως το ωριμότερο από τα ποιητικά έργα του θεωρείται η συλλογή *Ατθίδες αύραι*, που τυπώθηκε στο Λονδίνο (α΄ εκδ. 1883), σήμανε οριακά την είσοδο του Βιζυηνού στην ποιητική δημιουργία της γενιάς του 1880 και έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τον Κωστή Παλαμά. Έγραψε επίσης λαογραφικές, φιλοσοφικές και άλλες μελέτες. Το είδος στο οποίο διέπρεψε ωστόσο στάθηκε το διήγημα. Ο Βιζυηνός ηγήθηκε της στροφής του νεοελληνικού διηγήματος προς τις λαϊκές παραδόσεις και τον ψυχογραφικό ρεαλισμό, ευθυγραμμιζόμενος με τα αιτήματα της γενιάς του 1880. Την πεζογραφική του παραγωγή αποτελούν πέντε διηγήματα (δύο από τα οποία παιδικά), τρεις νουβέλες και τέσσερα αφηγήματα δημοσιευμένα στα περιοδικά *Εστία*, *Διάπλασις των παιδων*, *Εβδομάς* και στην εφημερίδα *Ακρόπολις*. (Ελληνικός Πολιτισμός).

Εργογραφία

Ι.Ποίηση

- Ποιητικά πρωτόλεια. Αθήνα, 1873.
- Ο Κόδρος. Αθήνα, 1874. ένα επικολυρικό ποίημα στην καθαρεύουσα και αρχαιοπρεπή γλώσσα, που τιμάται με το Α΄ Βραβείο στον Βουτσιναίο διαγωνισμό.
- Ατθίδες αύραι. Λονδίνο, Trubner & Co. , 1883. (Ανέκδοτη έμεινε η ποιητική συλλογή του Αραις, Μάραις, Κουκουνάραις, την οποία μετονόμασε σε Βοσπορίδες αύραι). *Βοσπορίδες Αΰραι ή Άρες Μάρες Κουκουνάρες* (1876), το οποίο τιμάται και πάλι με το Α΄ Βραβείο στον Βουτσιναίο διαγωνισμό και παρουσιάζει έντονες επιρροές από το δημοτικό τραγούδι και την ποιητική δημιουργία του Διονυσίου Σολωμού
- *Εσπερίδες ή Μύθοι τοῦ Λαοῦ καὶ Παραμύθια* (1877), το οποίο επίσης τιμάται με έπαινο στον Βουτσιναίο διαγωνισμό· πρόκειται για τρεις μπαλάντες με ελληνικούς θρύλους και παραμύθια, καθόσον ο Βιζυηνός ήταν εξαιρετικά επηρεασμένος από τις παραδόσεις και τη λαογραφική ζωή του τόπου μας

- *Ατθίδες Αῶραι* (Λονδίνο, 1884), επίσης μια ποιητική συλλογή με πολύ έντονο το λαογραφικό στοιχείο, καθώς περιλαμβάνει θρακικούς μύθους και αναμνήσεις από την ιδιαίτερη πατρίδα του, η οποία αποτέλεσε ανέκαθεν την «πρώτη ύλη» της λογοτεχνικής του έμπνευσης και δημιουργίας· η συλλογή βρίσκει τεράστια απήχηση στην Ευρώπη, αλλά δυστυχώς αντιμετωπίζεται με αδιαφορία στην Ελλάδα· το τελευταίο ποιητικό του δημιούρημα είναι το *Ἄνά τὸν Ἐλικώνα*, που αποτελεί μια συλλογή *βαλλισμάτων* (δηλαδή από μπαλάντες).

II.Πεζογραφία

- Ο άραψ και η κάμηλος αυτού. (1879).
- Το αμάρτημα της μητρός μου. (δημοσιεύεται πρώτα στη γαλλική εφημερίδα *Nouvelle Revue* τον Μάρτιο του 1833 υπό την επιμέλεια του Δημητρίου Βικέλα και κατόπιν, στην Ελλάδα, στο περιοδικό *Ἐστία* σε δύο συνέχειες, 10 και 17 Απριλίου 1883)
 - Μεταξύ Πειραιώς και Νεαπόλεως. (1883).
 - Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου. (1883).
 - Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας. (1884).
 - Το σκιάχτρο του χωραφιού. (1884).
 - Πρωτομαγιά. (1884).
 - Το μόνον της ζωής του ταξείδιον. (1884).
 - Ο κλέπτης. (1884).
 - Ο Τρομάρας. (1884).
 - Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα. (1885 με το οποίο μάλιστα τάσσεται υπέρ της χρήσης της δημοτικής γλώσσας, παρόλο που ο ίδιος έγραφε στην καθαρεύουσα·).
 - Μοσκόβ Σελήμ. (γράφεται το 1886, ωστόσο παραμένει ανέκδοτο και δημοσιεύεται για πρώτη φορά στην *Ἐστία* το 1895).

III.Μελέτες

- *Das Kinderspiel in Bezug auf Psychologie und Paedagogik* (Το παιχνίδι από ψυχολογική και παιδαγωγική άποψη). Λειψία, 1881.
- Η φιλοσοφία του Καλού παρά Πλωτίνω. Αθήνα, 1884.
- Στοιχεία λογικής προς χρήσιν της ελληνικής νεολαίας. Αθήνα, 1885.
- Ψυχολογικά μελέται επί του Καλού Α΄ Πνευματικά ιδιοφυΐαι. Αθήνα, 1885.

- Ψυχολογικά μελέται επί του Καλού Β΄· Αι αρχαί των τεχνών. Αθήνα, 1885.
- Στοιχεία Ψυχολογίας. Αθήνα, 1888.
- Ανά τον Ελικώνα. Αθήνα, Ελευθερουδάκης, 1930.

Το έργο του χαρακτηρίζεται από την αφομοίωση πολλών λογοτεχνικών παραδόσεων και, γενικότερα, επιδράσεων από τη φιλοσοφία και την ψυχολογία (λόγω των σπουδών του), τη λαογραφία, τη γενέτειρά του, το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό του περιβάλλον, τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής του και, φυσικά, έντονη είναι και η επίδραση του γλωσσικού προβλήματος που επιδρά καταλυτικά και διαμορφώνει τον Βιζυηνό ως λογοτέχνη και πνευματικό ταγό. Επομένως, τα ευρωπαϊκά και ελληνικά λογοτεχνικά και θεωρητικά πρότυπά του, οι αντιθέσεις, αλλά και κάποιες κοινές τομές σε μορφή και περιεχόμενο των έργων του και οι πολύπλευρες γνώσεις του, καθιστούν την εργογραφία του πολυδιάστατη και της προσδίδουν εξαιρετικό ενδιαφέρον (Πότσα, 2014: 7).

2. Η γλώσσα του Γ. Βιζυηνού

Ο Γεώργιος Βιζυηνός είναι ένας από τους κορυφαίους διηγηματογράφους που πρωτοεμφανίζονται στη νεοελληνική πεζογραφία. Στην πραγματικότητα, αποτελεί τον εισηγητή του νεοελληνικού διηγήματος, το οποίο καλλιεργούνταν και πριν αλλά με τον Γ. Βιζυηνό φτάνει στο απόγειό του και αποκτά την τελική του μορφή. Η γλώσσα του αποτελεί ένα από τα πιο πολυμελετημένα και αμφιλεγόμενα στοιχεία του πεζογραφικού (και ποιητικού) του έργου. Ο Βιζυηνός μεταχειρίζεται την καθαρεύουσα του καιρού του, αλλά την εμπλουτίζει με φαναριώτικα και ανατολίτικα στοιχεία λόγω των επιρροών του και των λογοτεχνικών του προτιμήσεων αφενός, αλλά και της καταγωγής του αφετέρου, καθώς οι προσωπικές του εμπειρίες και αναμνήσεις αποτελούν την πρώτη ύλη για τη συγγραφή των έργων του. Έτσι, συνδυάζει με έναν πολύ δημιουργικό τρόπο τη δημοτική με την καθαρεύουσα. (Τζίμα, 2017)

Η καθαρεύουσα χρησιμοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος του έργου του, εκεί όπου η αφήγηση πραγματοποιείται από έναν αφηγητή (συνήθως ομοδιηγητικό-αυτοδιηγητικό), ενώ από την άλλη πλευρά, η δημοτική με τα στοιχεία της λαϊκής καθομιλουμένης γλώσσας και τους θρακιώτικους ιδιοματισμούς, χρησιμοποιείται στα διαλογικά μέρη των προσώπων. Με αυτήν την τεχνική, ο Βιζυηνός δείχνει τις επιρροές του από το λαογραφικό κίνημα του καιρού του, αλλά και το γενικότερο πολιτιστικό

επίπεδο. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν κάνει μια απλή φωνογραφική καταγραφή της τοπικής διαλέκτου αλλά λειτουργεί ως ηθογράφος και ψυχογράφος. Μάλιστα, μέσα από τη γλώσσα, προβάλλονται και οι διαφοροποιήσεις ως προς το ύφος ανάλογα με την εκάστοτε οπτική γωνία, εάν δηλαδή πρόκειται για τον αφηγητή ως ώριμο ή ως παιδί (Πότσα, 2014: 122-25).

Μέσα από αυτόν τον γλωσσικό συνδυασμό, ο αφηγητής αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε δύο αντιθετικούς και αντίθετους κάθε φορά κόσμους· ουσιαστικά, πρόκειται για έναν διάλογο του αφηγητή με τον εαυτό του τόσο όταν ήταν στην παιδική του ηλικία, οπότε και χρησιμοποιεί την καθομιλουμένη γλώσσα της εποχής του με το χαρακτηριστικό θρακιώτικο ιδίωμα, όσο και στην ενήλικη φάση του, οπότε και κυριαρχεί η καθαρεύουσα. Με αυτόν τον γλωσσικό χειρισμό, ο διηγηματογράφος κατορθώνει να προβάλλει το ανθρώπινο δράμα με εξαιρετική δραματική πυκνότητα, χωρίς η δραματική αμεσότητα να αποτελεί αυτοσκοπό (Στεργιόπουλος, 1986: 47).

Επομένως, η θέση του Βιζυηνού απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα είναι απολύτως ξεκάθαρη: ο Βιζυηνός είναι δημοτικιστής στον νου και την καρδιά του, αλλά στην πράξη, αρνείται να γράψει κατ' αποκλειστικότητα στη δημοτική, και προτιμά την καθαρεύουσα και γενικώς, μια αρχαιοπρεπή γλώσσα κι έναν αρχαϊζόντα λόγο. Αυτή η διπλή στάση του, που τον κάνει να φαίνεται *επαμφοτερίζων* και αναποφάσιτος, οφείλεται στην πραγματικότητα στη διπλή ιδιότητά του, τόσο ως επιστήμονα όσο και ως λογοτέχνη/ποιητή και πεζογράφο/καλλιτέχνη. Θεωρητικά λοιπόν, είναι υπέρμαχος της δημοτικής, αλλά γράφει σε μια μετριοπαθή καθαρεύουσα. Έτσι, δεν διστάζει να εμπλέξει και στοιχεία της καθομιλουμένης δημοτικής, ακόμη και με το χαρακτηριστικό θρακιώτικο ιδίωμα ή και με τουρκικές λέξεις, που αναπόφευκτα χρησιμοποιούνταν και ανήκαν στα ακούσματά του λόγω της συμβίωσης Ελλήνων και Τούρκων σε αυτά τα μέρη στους διαλόγους των απλών ή απλοϊκών ανθρώπων της υπαίθρου. Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι απλοί ήρωες της υπαίθρου έχουν τη δική τους γλώσσα, την καθομιλουμένη και ιδιοματική, όπως αρμόζει στο μορφωτικό και κοινωνικό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα να διαγράφονται με πλαστικότητα και ζωντάνια, υπάρχουν και τα λόγια στοιχεία των απλών. Σε κάθε περίπτωση, η αλήθεια της ψυχής πηγάζει από την αλήθεια της γλώσσας, την οποία ο Θρακιώτης συγγραφέας γνωρίζει να χειρίζεται άψογα. (Τζίμα, 2017).

2.1 Η γλωσσική ποικιλία στο έργο του *Το αμάρτημα της μητρός μου*

Ο Γ. Βιζυηνός στο διήγημα «*Το αμάρτημα της μητρός μου*» στη γλώσσα υιοθετεί λόγιο λόγο-καθαρεύουσα αλλά και λαϊκό λόγο-δημοτική με στοιχεία της θρακιώτικης ντοπιολαλιάς. Παρά την ιδιότυπη αυτή διγλωσσία του, αυτό που πρέπει να επισημανθεί κυρίως είναι η ιδιαιτερότητα της καθαρεύουσάς του, μιας εντελώς δικής του καθαρεύουσας, ζωντανής, όπως του Παπαδιαμάντη, εύπλαστης, εύκαμπτης και δροσερής, από την οποία δεν απουσιάζουν ούτε το χιούμορ ούτε όμως και η ειρωνεία. Έτσι, οι περιγραφές του συχνά συναγωνίζονται την εικονική πληρότητα και την εσωτερικότητα των περιγραφών του Παπαδιαμάντη. «*Μακριά από τον κόσμο της νατουραλιστικής τεκμηρίωσης, όπου η περιγραφή αναχαιτίζει την δράση, δίνει ουσιαστικό ρόλο στα αντικείμενα και ανάγει το περιβάλλον σε μετωνυμική έκφραση των προσώπων, ο Βιζυηνός προτιμά το χώρο της ρομαντικής μεταφοράς και αντίθεσης. Αθεράπευτα ανθρωποκεντρικός και ανθρωπομορφικός, δε λέει ν' αφήσει από τα μάτια του τους ήρωές του*». «...τι λειτουργίες καλύπτουν οι περιγραφές μέσα στο αφηγηματικό έργο του Βιζυηνού; ... Έχουμε λοιπόν να κάνουμε όχι με παρέμβλητα "ξένα σώματα", αλλά με οργανικά μέρη του κειμένου και της αφήγησης. Ο ρόλος τους είναι πολλαπλός: να συμπληρώνουν τα κενά, να δημιουργούν αντιθέσεις, να εντείνουν τις δραματικές καταστάσεις, να στήνουν μυστικές γέφυρες ανάμεσα στους ανθρώπους και στα πράγματα» (Μουλάς, 1994). Η γλώσσα του αποπνέει μια «ζεστασιά ζωής», αναφέρει ο Νικηφόρος Βρεττάκος. Οι διάλογοί του, από την άλλη, είναι γραμμένοι σε μια απλή δημοτική, αυτή που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι του απλού λαού, ενώ από αυτούς δεν απουσιάζουν και οι τουρκικές λέξεις, προκειμένου να αποδοθεί ένα ιδιαίτερο χρώμα και να εξυπηρετηθεί η αληθοφάνεια των προσώπων. Για την ιδιαιτερότητα της γλώσσας του Βιζυηνού είναι χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρονται από τον Κ. Μητσάκη: «*Στην κατηγορία των λογοτεχνών που φέρνουν τη σφραγίδα της θείας δωρεάς ανήκει και ο Βιζυηνός. Μόνο που ο Βιζυηνός υπήρξε σε όλη του τη ζωή ένας επαμφοτερίζων. Με το νου και με την καρδιά είναι ένας δημοτικιστής, όπως δείχνει και το πεζογράφημά του 'Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα', αλλά στην πράξη προτιμά να φοράει το ψηλό κολάρο και τον 'πομπέ' της καθαρεύουσας. Σε αυτή την αμφίρροπη στάση ίσως βασικά να επηρεαζόταν και από την διπλή του ιδιότητα, του λογοτέχνη αλλά και του επιστήμονα... Η θέση λοιπόν και η ιδεολογία του Βιζυηνού απέναντι στο γλωσσικό πρόβλημα και γενικότερα το πρόβλημα της νεοελληνικής πνευματικής ζωής είναι ξεκαθαρισμένη. Θεωρητικά θερμός υπέρμαχος της δημοτικής, στην πράξη όμως ένας*

μετριοπαθής καθαρευουσιάνος. Τα διηγήματα του Βιζυηνού είναι γραμμένα σε μιαν απλούστερη, σχετικά κομψή και-πράγμα παράξενο- σχετικά θερμή καθαρεύουσα... Όχι σπάνια όμως η αφήγηση αποβάλλει και αυτόν το μετριοπαθή γλωσσικό καθωσπρεπισμό και πλησιάζει το λόγο της καθημερινής ζωής και πράξης... Αυτό γίνεται κυρίως στα σημεία εκείνα που υπάρχει διάλογος. Και στα πεζογραφήματα του Βιζυηνού, στα οποία η αφήγηση δεν είναι στατική, υπάρχει πυκνή δράση και συχνός διάλογος. Σε τέτοιες ακριβώς στιγμές είναι που η καθαρεύουσα παθαίνει καθίζηση και τα διάφορα πρόσωπα, κατά κανόνα απλοί άνθρωποι του λαού, εκφράζονται το καθένα με τη γλώσσα της δικής του καρδιάς και του δικού του περιβάλλοντος. Παρατηρείται όμως και το αντίθετο φαινόμενο, τα λόγια δηλαδή των απλών ανθρώπων να ευπρεπίζονται “επί το καθαρότερον”. Ωστόσο και η γλώσσα αυτή έχει τη δική της γοητεία. Ίσως να οφείλεται τούτο στο ότι τα πεζογραφήματα του Βιζυηνού δεν εξαντλούνται μέσα στις περιγραφικές τους δυνατότητες, αλλ’ απλώνουν τις ρίζες τους βαθιά μέσα στην ανθρώπινη ψυχή. Η αλήθεια των προσώπων, λοιπόν, δίνει στο τέλος αλήθεια και στη γλώσσα τους. (Μητσάκης, 1982).

Πιο συγκεκριμένα, Το *αμάρτημα της μητρός μου* πρωτοδημοσιεύτηκε το 1883 μεταφρασμένο στα γαλλικά στη Nouvelle Revue [Νέα Επιθεώρηση] και ακολούθως σε δύο συνέχειες (10 και 17 Απριλίου 1883) στο περιοδικό *Εστία*. Η ιστορία εξελίσσεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στη Βιζύη και αποδίδει ένα αληθινό γεγονός της ζωής του συγγραφέα. Πρόκειται για την εξιστόρηση ενός οικογενειακού δράματος με κεντρικό πρόσωπο τη μητέρα του αφηγητή. Η αφήγηση με αφετηρία τα παιδικά χρόνια του Γιωργή (που σημαδεύονται από την αρρώστια της αδελφής του Αννιώς και τον απελπισμένο αλλά μάταιο αγώνα της μητέρας τους να την κρατήσει στη ζωή) οδηγείται μέχρι την ώριμη ηλικία του αφηγητή, οπότε γίνεται αποδέκτης της εξομολόγησης της μητέρας του, αποκρυπτογραφώντας, παράλληλα, για τον αναγνώστη τον τίτλο-αίνιγμα του διηγήματος. (Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ’ Γενικού Λυκείου, 2014).

2.1.1 Χρήση Καθαρεύουσας

Ειδικότερα, την εποχή που ο Βιζυηνός εμφανίζεται στον χώρο της ελληνικής πεζογραφίας η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η καθαρεύουσα και ο ίδιος γράφει σ’ αυτή. Πρόκειται, όμως, για μια δική του καθαρεύουσα, πιο χαλαρή, που εύκολα εκτρέπεται σε δημοτική χρησιμοποιώντας τύπους της λαϊκής γλώσσας, είναι με λίγα

λόγια μια ανάλαφρη και ευχάριστη στο άκουσμα «καθαρεύουσα», χωρίς τη συνήθη τραχύτητα και σκληρότητα αυτής. Η μόνη διαφοροποίηση μπορεί να εντοπιστεί, όταν η αφήγηση γίνεται από τον ώριμο-πεπαιδευμένο αφηγητή, ο οποίος χρησιμοποιεί αρκετές λέξεις της λόγιας γλώσσας ή αρχαιοπρεπείς όρους εμπλουτισμένους με λέξεις της αρχαϊζουσας («βαθυτάτην ἐντύπωσιν», «ἠνοιγήσαν οἱ ὀφθαλμοί», «ἐν ταῖς εὐτυχίαις της», «ἐπληρώθησαν δακρύων», «ἀκρατήτως», «ἀσκαρδαμυκτί», «δύσοντας», «ἔθηκε», «ἐν γένει», «ἔρρεον», «ὀσάκις», «ὕπεστην»), κάνοντας κάποιες φορές και παραχωρήσεις υπέρ της δημοτικής με τη χρήση λέξεων της γλώσσας του λαού («ἐσώθηκεν», «ἐπαντρολογιέτο»). Επομένως, παρατηρείται ότι η χρήση της διαφορετικής γλώσσας κάθε φορά και σε κάθε σημείο του διηγήματος είναι άρτια μελετημένη. Έτσι και ο ίδιος μας τοποθετεί μέσω της καθαρεύουσας αυτόματα μέσα στον χρόνο που, ο ίδιος ανήκε. Επιπλέον, με τη χρήση της καθαρεύουσας τονίζεται η ιδιότητα του ιδίου ως επιστήμονα. Η καθαρεύουσα, επιπλέον, λειτουργεί σαν ένα μέσο ευπρεπισμού του αφηγήματος, σαν ένα στολίδι του. Πιο συγκεκριμένα, στην 3^η αφηγηματική ενότητα (*Πολλοί...τά ξένα.*) σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης η γλώσσα που επιλέγεται είναι η καθαρεύουσα, μια καθαρεύουσα ωστόσο εύκαμπτη και εύπλαστη που αποπνέει δροσιά και χιούμορ (π.χ. η αναφορά στη δεύτερη ψυχοκόρη που η μητέρα επεδείκνυε ως λάφυρο), η ίδια γλώσσα επιλέγεται και στις περιγραφές του, μια θαυμάσια δηλαδή και άρτια καθαρεύουσα, γεμάτη από λυρικά στοιχεία, κυρίως δε όταν περιγράφει το εθιμοτυπικό της υιοθεσίας και τη γενναία πράξη της μητέρας του στο ποτάμι. Σημεία στα οποία γίνεται χρήση της καθαρευούσας μέσα στο έργο είναι τα εξής:

«Ἄλλην ἀδελφὴν δὲν εἶχομεν παρὰ μόνον τὴν Ἄννιῶ. Ἦτον ἡ χαϊδευμένη τῆς μικρᾶς ἡμῶν οἰκογενείας καὶ τὴν ἠγαπῶμεν ὅλοι. Ἄλλ' ἀπ' ὅλους περισσότερον τὴν ἠγάπα ἡ μήτηρ μας. Εἰς τὴν τράπεζαν τὴν ἐκάθιζε πάντοτε πλησίον της καὶ ἀπὸ ὅ,τι εἶχομεν ἔδιδε τὸ καλύτερον εἰς ἐκείνην. Καὶ ἐνῶ ἡμᾶς μᾶς ἐνέδνε χρησιμοποιοῦσα τὰ φορέματα τοῦ μακαρίτου πατρός μας, διὰ τὴν Ἄννιῶ ἠγόραζε συνήθως νέα.»(σ.125)

«Ἐξαιρέσεις τοιαῦται ἔπρεπε, φυσικῶ τῷ λόγῳ, νὰ γεννήσουν ζηλοτυπίας βλαβερὰς μεταξὺ παιδίων, μάλιστα μικρῶν, ὅπως ἤμεθα καὶ ἐγὼ καὶ οἱ ἄλλοι δύο μου ἀδελφοί, καθ' ἣν ἐποχὴν συνέβαινον ταῦτα.» (σ.125)

«Καὶ ὄχι μόνον ἀνειχόμεθα τὰς πρὸς αὐτὴν περιποιήσεις ἀγογγύστως, ἀλλὰ καὶ συνετελοῦμεν πρὸς αὐξήσιν αὐτῶν, ὅσον ἠδυνάμεθα.» (σ.125)

«Τοῦτο μὲν, διὰ νὰ μὴ τὸν δυσαρρεστήση, τοῦτο δέ, διότι πολὺ συχνὰ διῆσχυρίζετο παρηγορῶν αὐτήν, ὅτι ἡ πορεία τῆς ἀσθενείας εἶνε καλή, καὶ ἀκριβῶς τοιαύτη, ὅποιαν ἐδικαιοῦτο νὰ τὴν περιμένη ἢ ἐπιστήμη ἀπὸ τὰς συνταγὰς του». (σ.127)

«Πᾶσα νόσος, ἄγνωστος εἰς τὸν λαόν, διὰ νὰ θεωρηθῆ ὡς φυσικὸ πάθος, πρέπει, ἢ νὰ ὑποχωρήσῃ εἰς τὰς στοιχειώδεις ἰατρικὰς τοῦ τόπου γνώσεις, ἢ νὰ ἐπιφέρῃ ἐντὸς ὀλίγου τὸν θάνατον». (σ.127)

«Οὐχ ἦττον τοιαύτη τις ἐνδεχομένη περίπτωσις ἐνέβαλλεν εἰς μεγίστας ἀνησυχίας τὴν μητέρα ἡμῶν, ἥτις, μόλις ἐτοποθετήσαμεν τὴν Ἀννιῶ, καὶ ἤρχισε νὰ τὴν ἐρωτᾷ περίφροντις πῶς αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸ της». (σ.130)

«Ἡ μήτηρ μου τὸ ἠννόησε, καὶ ἤρχισε, καὶ ἐν αὐτῇ τῇ ἐκκλησίᾳ νὰ δεικνύῃ θλιβερὰν ἀδιαφορίαν πρὸς πᾶν ὅ,τι δὲν ἦτο αὐτὴ ἡ ἀσθενής. Δὲν ἤνοιγε τὰ χεῖλη της πρὸς οὐδένα πλέον, εἰ μὴ πρὸς τὴν Ἀννιῶ καὶ πρὸς τοὺς ἀγίους, ὡσάκις ἐπροσηύχετο». (σ.132)

«Θὰ ἦτον ἴσως μεσάνυκτα ὅταν ἤρχισε νὰ πηγαινοέρχεται εἰς τὸ δωμάτιον. Ἐνόμιζον ὅτι ἔστρωνε νὰ κοιμηθῆ, ἀλλ' ἠπατώμην. Διότι μετ' ὀλίγον ἐκάθησε καὶ ἤρχισε νὰ μοιρολογῆ χαμηλοφώνως». (σ.134)

«Καὶ ἐνθυμήθην, ὅτι ὡσάκις ἔκαμνε τοῦτο ἡ μήτηρ μας, ἦτο καθ' ὅλην ἐκείνην τὴν ἡμέραν ζωηρὰ καὶ περιχαρής, ὡς εἰς εἶχεν ἀπολαύσει μεγάλην τινὰ πλὴν μυστικὴν εὐδαιμονίαν». (σ.137)

«Αἱ οἰκονομικαὶ μας δυσχέρειαι ἐκορυφώθησαν, ὅταν ἐπῆλθεν ἀνομβρία εἰς τὴν χώραν καὶ ἀνέβησαν αἱ τιμαὶ τῶν τροφίμων.» (σ.139)

«Ἡ μήτηρ ἐμειδίασεν ἀκουσίως, διὰ τὴν ἐπιβλητικὴν στάσιν, ἣν ἔλαβον προφέρων τὴν διαβεβαίωσιν ταύτην». (σ.143)

«Ἡ μήτηρ βεβαίως οὐδ' ἐσημείωσε κἄν τὴν ὑπόσχεσιν ἐκείνην. Ἐγὼ ὅμως ἐνθυμούμην πάντοτε, ὅτι ἡ αὐταπάρνησίς της μοὶ ἐχάρισε διὰ δευτέραν φορὰν τὴν ζωὴν, τὴν ὅποιαν τῇ ὄφειλον. Διὰ τοῦτο εἶχον τὴν ὑπόσχεσιν ἐκείνην ἐπὶ τῆς καρδίας μου, καὶ ὅσον ἐμεγάλωνα, τόσῳ σπουδαιότερον ἐνόμιζα τὸν ἑαυτὸν μου ὑποχρεωμένον πρὸς ἐκπλήρωσίν της». (σ.143)

«Καὶ δὲν ἐφантаζόμην, ὅποια φοβερὰ περιπέτεια μὲ περιέμενον καὶ πόσας πικρίας ἔμελλον ἀκόμη νὰ ποτίσω τὴν μητέρα μου διὰ τῆς ξενιτείας ἐκείνης, δι' ἧς ἤλπιζον νὰ τὴν ἀνακουφίσω». (σ.144)

«Εὐτυχῶς αἱ κακαὶ ἐκεῖναι εἰδήσεις δὲν ἦσαν ἀληθεῖς. Καὶ ὅταν, μετὰ μακρὰν ἀπουσίαν, ἐπέστρεφα εἰς τὸν οἶκον μας, ἤμην εἰς θέσιν νὰ ἐκπληρώσω τὴν ὑπόσχεσίν μου, ὡς πρὸς τὴν μητέρα μου κᾶν, ἡ ὁποία ἦτο τόσο ὀλιγαρκής.» (σ.145)

«Πρὸς ἀνταλλαγὴν ἐγὼ θὰ ἐπροθυμούμην νὰ τη διηγῶμαι τὰ θαυμάσια τῶν ξένων χωρῶν, τὰς περιπλανήσεις καὶ τὰ κατορθώματά μου, καὶ θὰ ἤμην πρόθυμος νὰ τῆ ἀγοράζω ὅ,τι ἀγαπᾷ.» (σ.145)

«Μετὰ τὰς λέξεις ταύτας, τὰς ὁποίας ἐπρόφερον ἰσχυρῶς καὶ μετ' ἐπιβλητικοῦ τρόπου, ὕψωσεν τὴν κεφαλὴν αὐτῆς καὶ μὲ παρετήρησεν ἀσκαρδαμυκτί. Ἐπερίμενε προκλητικῶς τὴν ἀπάντησίν μου. (σ.146)

«Ὅταν ἐπανῆλθον νὰ καθίσω πλησίον της, ἔτρεμον τὰ γόνατά μου ἐξ ἀορίστου ἀλλ' ἰσχυροῦ τινος φόβου. Ἡ μήτηρ μου ἐκρέμασε τὴν κεφαλὴν, ὡς κατάδικος, ὅστις ἴσταται ἐνώπιον τοῦ κριτοῦ του μὲ τὴν συναίσθησιν τρομεροῦ τινὸς ἐγκλήματος.» (σ.147)

«Ἡ ἐκμυστήρευσις αὕτη ἔκαμε βαθυτάτην ἐπ' ἐμοῦ ἐντύπωσιν. Τώρα μοῦ ἠνοιγήσαν οἱ ὀφθαλμοί, καὶ ἐκατάλαβα πολλὰς πράξεις τῆς μητρὸς μου, αἱ ὁποῖαι πότε μὲν ἐφαίνοντο ὡς δεισιδαιμονία, πότε δὲ ὡς αὐτόχρημα μονομανίας ἀποτελέσματα. Τὸ φοβερὸν ἐκεῖνο δυστύχημα ἐπηρέασε τόσο πολὺ τὸν βίον της ὅλον, ὅσῳ μᾶλλον ἀπλῆ καὶ ἐνάρετος καὶ θεοφοβουμένη ἦτον ἡ μήτηρ μου. Ἡ συναίσθησις τοῦ ἁμαρτήματος, ἡ ἠθικὴ ἀνάγκη τῆς ἐξαγνίσεως καὶ τὸ ἀδύνατον τῆς ἐξαγνίσεως αὐτοῦ -τί φρικτὴ καὶ ἀμείλικτος Κόλασις! Ἐπὶ εἰκοσιοκτῶ τώρα ἔτη βασανίζεται ἡ τάλαινα γυνὴ χωρὶς νὰ δυνηθῆ νὰ κοιμίσῃ τὸν ἔλεγχον της συνειδήσεώς της, οὔτε ἐν ταῖς δυστυχίαις οὔτε ἐν ταῖς εὐτυχίαις της!» (σ.152)

«Ἐξενιζόμεν ἄνθρωπος τότε ἐν τῷ περιφανεστέρῳ τῆς Πόλεως οἴκῳ, ἐν ᾧ ἔσχον ἀφορμὴν νὰ γνωρισθῶ μὲ τὸν Πατριάρχην, Ἰωακείμ τὸν δευτέρον. Ἐνῶ μίαν ἡμέραν συνεβαδίζομεν μόνοι ὑπὸ τὰς ἀμφιλαφεῖς τοῦ κήπου σκιάς, τῷ ἐξέθηκα τὴν ἱστορίαν κ' ἐπεκαλέσθην τὴν ἐπικουρίαν του.» (σ.152)

2.1.2 Χρήση Δημοτικής

Στα διαλογικά μέρη και όπου εκφράζεται η λαϊκή φωνή δεν υπάρχει άλλη γλώσσα από τη δημοτική, μια γλώσσα αέρινη, ζωντανή, που μπορεί να εκφράσει τα λαϊκά βιώματα και τη λαϊκή ψυχή. Χρησιμοποιείται η λαϊκή γλώσσα, η λαλιά των κατοίκων της Θράκης καθώς η λαϊκή αυτή γλώσσα βρίθει ιδιωματισμών (λεξιλογικών και

συντακτικών). Η καθημερινή γλώσσα των ανθρώπων, η απλή αυτή που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή είναι αυτή που λειτουργεί ενίοτε και σε κάθε περίπτωση ως το καταλληλότερο μέσο έκφρασης συναισθημάτων. «Σε τέτοιες ακριβώς στιγμές είναι που η γλώσσα παθαίνει καθίζηση και τα διάφορα πρόσωπα, κατά κανόνα απλοί άνθρωποι του λαού, εκφράζονται με τη γλώσσα της καρδιάς τους και του δικού τους περιβάλλοντος» (Μητσάκης 1982, σσ. 105-107 όπως παρατίθεται στο Μπαλάσκας κ.α. 2002, σ. 233). «Η καθαρεύουσα του Βιζυηνού ανοίγει τον δρόμο στη δημοτική, όχι μόνον γιατί οι ήρωες μιλούν στη δημοτική, αλλά κυρίως γιατί ο ίδιος ο συγγραφέας διακατέχεται από το λαϊκό αίσθημα». (Μπαλάσκας, 1977).

Στην 1^η αφηγηματική ενότητα (*Άλλην αδελφήν...πλησίον της*) στους δύο διαλόγους, της μητέρας με τον ψευτογιατρό-κουρέα και της Αννιώς με τη μητέρα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η δημοτική. Η επιλογή της δημοτικής σχετίζεται με την πρόθεση του συγγραφέα να αποδώσει ρεαλιστικά τους ανθρώπινους τύπους και με την ανάγκη του να σπάσει την αυστηρότητα της αφήγησης σε καθαρεύουσα (κυρίως στα σημεία που αφηγείται την ασθένεια της κοπέλας και τη συνεχή επιδείνωσή της) με μια γλώσσα πιο οικεία, πιο απλή και επομένως ικανή να ξεκουράσει και να εκτονώσει από την προϊούσα ένταση τους αναγνώστες του. Στην 2^η αφηγηματική ενότητα (*Ένθυμοῦμαι...βάσανά του!*) στους διαλόγους χρησιμοποιείται η δημοτική, για να δοθεί με ρεαλισμό και αμεσότητα ο χαρακτήρας των προσώπων και οι ήρωες να αυτοπαρουσιάζονται με όσο το δυνατό πιο αληθινό τρόπο. Συνολικά, πρόκειται για λόγο ρεαλιστικό και αληθινό και οι περιγραφές που εντάσσονται μέσα στην αφήγηση των συμβάντων αποδίδουν με ενάργεια και αληθοφάνεια τις διακυμάνσεις της ψυχικής έντασης των ανθρώπων, ενώ οι ήρωές του μιλούν όπως τους επιβάλλει η μόρφωση και το πνευματικό τους υπόβαθρο, χωρίς υπερβολές ή ωραιοποιήσεις. Με λίγα λόγια, στους διαλόγους του παρουσιάζεται η γνήσια θρακιώτικη ψυχή και επιλέγεται γι' αυτό το λόγο η δημοτική, για να εκφραστούν τα βιώματα και οι σκέψεις του απλού λαού. «Στα διηγήματα, όπως άλλωστε είναι γνωστό, ο Βιζυηνός εισάγει ένα σχήμα πολύ στοχαστικό: γράφει τις περιγραφές σε μια απλή και θαυμάσια καθαρεύουσα, ενώ στη δημοτική τους διαλόγους μεταξύ των πρωταγωνιστών. Προσθέτοντας επίσης θρακικά διαλεκτικά στοιχεία, συντελεί στην ανανέωση της νεοελληνικής πεζογραφίας απομακρύνοντάς την από τις ακαδημαϊκές-σχολαστικές ρίζες της Αθηναϊκής Σχολής». (Serrano,2006). Σημεία στα οποία γίνεται χρήση της δημοτικής μέσα στο κείμενο είναι τα ακόλουθα:

«Εἶμαι γέρος, μωρή, ἔλεγε πρὸς τὴν ἀνυπόμονον μητέρα, εἶμαι γέρος, καὶ ἂν δὲν τὸ τσουῦξω κομματί, δὲν βλέπουν καλὰ τὰ μάτια μου». (σ.127)

«Ποῖον ἀπὸ τοὺς δύο θέλω; Κανένα δὲν θέλω χωρὶς τὸν ἄλλο. Τὰ θέλω ὅλα τὰ ἀδέλφια μου, ὅσα καὶ ἂν ἔχω».(σ.130)

«- Πάρε μου ὅποιο θέλεις, ἔλεγε, καὶ ἄφησέ μου τὸ κορίτσι. Τὸ βλέπω πῶς εἶνε γιὰ νὰ γένη. Ἐνθυμήθηκες τὴν ἁμαρτίαν μου καὶ ἐβάλθηκες νὰ μοῦ πάρης τὸ παιδί, γιὰ νὰ μὲ τιμωρήσης. Εὐχαριστῶ σε, Κύριε!...» (σ.133)

«- Σοῦ ἔφερα δύο παιδιά μου στα πόδια σου... χάρισέ μου τὸ κορίτσι!» (σ.133)

«Ὁ Θεὸς εἶναι μέγας, θυγατέρα, τῇ εἶπε, καὶ ἡ χάρις του φθάνει εἰς ὅλη τὴν οἰκουμένη. Ἄν εἶναι γιὰ νὰ γιάνη τὸ παιδί σου, θὰ τὸ γιάνη καὶ στὸ σπίτι σου». (σ.134)

«Θεὸς σχωρέσει τὸν ἄνδρα σου, νύφη! Ἐφώνησεν ἕκθαμβος ὁ ραψωδὸς καὶ φορτωθεὶς τὰ χάλκινά του σκεύη ἐξῆλθε τῆς αὐλῆς μας». (σ.135-136)

«- Μὴ φοβείσαι, παιδάκι μου, μὲ εἶπε μυστηριωδῶς, εἶναι τὰ φορέματα τοῦ πατρός σου. Ἔλα, παρακάλεσέ τον καὶ σὺ νὰ ἔλθῃ νὰ γιαιτρέψῃ τὸ Ἀννιῶ μας.» (σ.136)

«Ἔλα πατέρα -νὰ μὲ πάρης ἐμένα - γιὰ νὰ γιάνη τὸ Ἀννιῶ! -ἀνεφώνησα ἐγὼ διακοπτόμενος ὑπὸ τῶν λυγμῶν μου. Καὶ ἔρριπα ἐπὶ τῆς μητρός μου παραπονετικὸν βλέμμα, διὰ νὰ τῇ δείξω πῶς γνωρίζω, ὅτι παρακαλεῖ ν' ἀποθάνω ἐγὼ ἀντὶ τῆς ἀδελφῆς μου. Δὼν ἡσθανόμην ὁ ἀνόητος ὅτι τοιουτοτρόπως ἐκορύφωνα τὴν ἀπελπισίαν της! Πιστεύω νὰ μ' ἐσυγχώρησεν. Ἦμην πολὺ μικρὸς τότε, καὶ δὲν ἠδυνάμην νὰ ἐννοήσω τὴν καρδίαν της».(σ.136)

«- Κάμε τὸ σταυρό σου, παιδί μου!» (σ.137)

«Ἔλα, ἀγάπη μου, τῆς εἶπε. Πιὲ ἀπ' αὐτὸ τὸ νερό, νὰ γιάνης». (σ.137)

«- Θὰ χάσῃ τὸν νοῦν της» (σ.138)

«- Θὰ τὰ ἀφήσῃ μὲς' στοὺς πέντε δρόμους.» (σ.138)

«- Ποῖος ἀπὸ 'σαῶς εἶναι ἡ ἐδικὸς ἡ συγγενῆς ἡ γονιὸς τοῦ παιδιοῦ τούτου περισσότερο ἀπὸ τὴν Δεσποινιὴν τὴν Μηχαλιέσσα κι' ἀπὸ τοὺς ἐδικούς της;» (σ.140)

«Μὴ μοῦ φέρετε τίποτε, ἔλεγεν ἡ μήτηρ μου, ἐγὼ δουλεύω καὶ τὸ θρέφω, 'σὰν πῶς ἔθρεψα καὶ σὰς. Καὶ ὅταν ἔλθῃ ὁ Γιωργῆς μου ἀπ' τὴν ξενιτεία, θὰ τὸ προικίσῃ καὶ θὰ τὸ 'πανδρέψῃ. Ἄμ' τί θαρρεῖτε! Ἐμένα τὸ παιδί μου μὲ τὸ ὑποσχέθηκε. -Ἐγὼ, μάνα, θὰ σὲ θρέφω καὶ σένα καὶ τὸ ψυχοπαίδι σου. -Ναί! ἔτσι μὲ τὸ εἶπε, ποῦ ν᾿άχῃ τὴν εὐχή μου!» (σ.142)

- «- Μή δουλεύεις πιά, μάνα, τῆ εἶπον, ἐνῶ ἐκείνη μ' ἐνέδουε στεγνὰ φορέματα.
- Ἄμ' ποιός θὰ μᾶς θρέψη, παιδί μου, 'σάν δὲν δουλεύω ἐγώ; - Ἡρώτησεν ἐκείνη στενάζασα.
- Ἐγώ, μάνα! ἐγώ! - τῆ ἀπήνησα τότε μετὰ παιδικοῦ στόμου.
- Καὶ τὸ ψυχοπαίδι μας;
- Κ' ἐκεῖνο ἐγώ!» (σ.143)
- «Ἄμ' θρέψε δὰ πρῶτα τὸν ἑαυτό σου καὶ ὕστερα βλέπουμε». (σ.143)
- «- Φωτιά νὰ τοὺς κάψη, ἀπεκρίνετο ἐκείνη.» (σ.144)
- «- Ἔ; Ἄμ' τί θαρρεῖτε! Ἐμένα τὸ παιδί μου μὲ τὸ ὑποσχέθηκε! Ἄς ἔχη τὴν εὐχή μου!» (σ.144)
- «- Δός του 'πίσου τὸ Κατερινιώ, ἔλεγον μίαν ἡμέραν εἰς τὴν μητέρα μου. Δός το 'πίσου, ἂν μ' ἀγαπᾶς. Αὐτὴν τὴν φορὰν σὲ τὸ λέγω μὲ τὰ σωστά μου!» (σ.145)
- «- Ἐ! τί νὰ γείνη! Κ' ἐγὼ τὸ ἤθελα καλλίτερο, μὰ -ἢ ἁμαρτία μου, βλέπεις, δὲν ἐσώθηκεν ἀκόμη. Καὶ τὸ ἔκαμεν ὁ Θεὸς τέτοιο, διὰ νὰ δοκιμάσῃ τὴν ὑπομονή μου, καὶ νὰ μὲ χωρέσῃ. Εὐχαριστῶ σέ, Κύριε!» (σ.146)
- «- 'Κουράσθης, βλέπω, γυναίκα! - Ναί, Μιχαλιό. 'Κουράσθηκα. - Ἄιντε βάλ' ἀκόμα κομμάτι δύναμι, ὡς ποῦ νὰ φθάσουμε στὸ σπίτι, θὰ στρώσω τὰ στρώματα μοναχός μου. Ἐμετάνιωσα ποῦ σ' ἔβαλα κ' ἐχόρευες τόσο πολὺ. - Δὲν πειράζει, ἄνδρα, τοῦ εἶπα. Τὸ ἔκαμα γιὰ τὸ χατήρι σου. Αὔριο ξεκουράζουμαι πάλι.» (σ.148-149)
- «- Ἔ; Τί φωνάζεις ἔτσι; θέλεις νὰ ξεσηκώσῃς τὴ γειτονιά, νὰ 'πῆ ὁ κόσμος πῶς ἐμέθυσες κ' ἐπλάκωσες τὸ παιδί σου;» (σ.149)
- «- Κι' αὐτὸ καλῶς μᾶς ὄρισε, Δεσποινιώ, μὰ 'γὼ τὸ ἤθελα κορίτσι.» (σ.150)
- «- Ἐλα δὰ, κυρά, νὰ διοῦμε· κορίτσι εἶναι; -Ναί, θυγατέρα, ἔλεγεν ἡ μαμῆ. Κορίτσι. Δὲ βλέπεις; Δὲ σὲ χωροῦν τὰ ροῦχα σου! - Καὶ νὰ πιά χαρὰ ἐγώ, 'σάν τὸ ἄκουγα!» (σ.150)
- «- Δὲν λέγεις τίποτε, μητέρα; τὴν ἠρώτησα μετὰ τινος δισταγμοῦ. - Τί νὰ σὲ 'πῶ, παιδί μου!» (σ.153)

Όταν τα ίδια τα πρόσωπα μιλάνε, ακόμη και ο συγγραφέας της ώριμης ηλικίας, γίνεται χρήση της λαϊκής γλώσσας με την παράλληλη καταφυγή στη χρήση λαϊκών ιδιωτισμών τόσο στη γραμματική όσο και στο συντακτικό («*άρρωστιάτικο*», «*βυζί*», «*βῶδι*», «*για νά πάρης*», «*έπαπάρισε*», «*καταπόδι*», «*μανίτσα*», «*μέ τό είπε*», «*μυτοῦδι*», «*νά χαλνας*», «*σέ τό λέγω*», «*χολοσκάσω*», «*ψυχοπαίδι*» κ.ά.).

Επιπρόσθετα, στην 5^η αφηγηματική ενότητα (*Ἡ μήτηρ μου...έσιώπησα*), σε κάποια σημεία στην αφήγηση της μητέρας γίνεται χρήση λέξεων της καθαρεύουσας, καθώς τα λόγια των απλών ανθρώπων ευπρεπίζονται ή υπάρχει κάποια μορφή «καλλωπισμού» των λέξεων της δημοτικής («*ήξεύρω*», «*Κουράσθηκα*», «*Κουράσθης*», «*πανδρευμένο*», «*εὔμορφο*»). Μέσα στο διήγημα γενικότερα παρατηρείται η τάση ο αφηγητής να ευπρεπίζει, «καλλωπίζει», «επί το καθαρότερον» λέξεις της δημοτικής. Έτσι, σε κάποιες λέξεις χρησιμοποιεί το -μβ- αντί του -μπ- αντικαθιστώντας το στιγμικό -π- με το τριβόμενο -β- («*ποῖος μᾶς έμβάλωνεν*», «*άκουμβημένη*», «*γαμβρός*», «*έμβω*», «*άκούμβησα*», κ.ά.).

Ταυτόχρονα, γίνεται και χρήση κάποιων λαϊκών ιδιωτισμών με τη χρήση πολλαπλώς της λέξης «καρδιά» («*μοῦ άνοιγεν ή καρδιά μου*», «*ηρθεν ή καρδιά μου στή θέση της*», «*έκατάκατσεν ή καρδιά μου*», «*...νά πάγη στήν καρδιά μου*»,) αλλά και με τη χρήση και άλλων εκφράσεων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τη λαϊκή φωνή, όπως («*έγινες τοῦ θανατᾶ*», «*τήν πῆρα στό λαιμό μου*», «*έπήραμε τή στράτα*»).

2.1.3 Θρακιώτικοι ιδιωτισμοί

Γράφοντας ο Βιζυηνός «*Το αμάρτημα της μητρός μου*» αυτοβιογραφείται, μας μιλάει δηλαδή για την ίδια τη ζωή του σε όλο εκείνο το αδιόρατο αλλά υπαρκτό πλέγμα των πολλαπλών ανθρωπίνων σχέσεων πρώτα με το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και κατόπιν με τον ευρύτερο περίγυρό του, που είναι η Βιζύη, η Θράκη. (Γανίδου,2015). Η αποκάλυψη του αμαρτήματος γίνεται με τη χρήση της δημοτικής σε συνδυασμό με τους θρακιώτικους ιδιωτισμούς. Η χρήση των θρακιώτικων ιδιωτισμών μας αποδίδει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον ψυχισμό των χαρακτήρων και, πιο συγκεκριμένα, τον ψυχισμό της μάνας. Η χρήση της γλώσσας αυτής οφείλεται στη γεωγραφική περιοχή απ' όπου ο συγγραφέας κατάγεται, τη Βιζύη στη Θράκη, αλλά και στην περιοχή της Πόλης. Επιπλέον, η γλώσσα μάς δείχνει εδώ τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων και ειδικότερα τις οικογενειακές σχέσεις (Τζιφούλη, 2019). Βέβαια, οι φράσεις της θρακιώτικης ντοπιολαλιάς, χαρίζουν μια πιο ευχάριστη νότα στην

αφήγηση και βοηθούν στο «σπάσιμο» της τραχύτητας της καθαρεύουσας κάνοντας παράλληλα το αφήγημα πιο αληθοφανές, αφού είναι μια ιστορία απλών ανθρώπων της αγροτικής κοινωνίας της Βιζύης.

Λέξεις-φράσεις Θρακιώτικης ντοπιολαλιάς εντοπίζονται: σ.128 «Μία Σοφιδιώτισσα γραία» σύμφωνα με το σχολικό βιβλίο Σοφίδες είναι χωριό που ανήκε στη γεωγραφική περιφέρεια της Βιζυής (στις Σοφίδες λειτουργούσε ελληνικό σχολείο), «παρὰ μόνον ἐξωτερικαὶ ἐκδηλώσεις φειστικώτερας τινὸς εὐνοίας πρὸς τὸ μόνον τοῦ οἴκου μας κοράσιον.» σ.125, «κοιλιάρφανος» σελ.125, «ἀρρωστικόν» σελ.126, «Εἶμαι γέρος, μωρή, ἔλεγε πρὸς τὴν ἀνυπόμονον μητέρα, εἶμαι γέρος, καὶ ἂν δὲν τὸ τσούζω κομματί, δὲν βλέπουν καλὰ τὰ μάτια μου» σελ.127, «ὁ ἔξω ἀπὸ ἐδῶ» σελ.128, «εἰς μάτην.» σελ.128, «τὸ Γιωργί» σελ.130, «φλογίδιον» σελ.131, «τὸν ἐπῆρε τὸ ποτάμι» σελ. 143, «Φωτιά νὰ τοὺς κάψη, ἀπεκρίνετο ἐκείνη. Τὸ λὲν ἀπὸ τη ζούλια τους. Τὸ παιδί μου θενάκανε κατάστασι καὶ πᾶ' στὸν Ἅγιο Τάφο.» σελ.144, «τὴν δικέλλαν» σελ.139, «'Σαν ἐκοντέψανε τὰ μεσάνυχτα, ἐπῆρα τὸν πατέρα σου παράμερα καὶ τὸν εἶπα· ἄνδρα, ἐγὼ ἔχω παιδί 'στὴν κούνια καὶ δὲν 'μπορῶ πιά νὰ μείνω. Τὸ παιδί πεινᾷ· ἐγὼ ἐσπάργωσα. Πῶς νὰ τὸ βυζιάξω μὲς' στὸν κόσμον καὶ μὲ τὸ καλὸ μου φόρεμα! Μείνε σύ, ἂν θέλῃς νὰ διασκεδάσης ἀκόμα. Ἐγὼ θὰ πάρω τὸ μωρὸ νὰ 'πάγω 'στὸ σπίτι».σελ.148, «- Ἔ, καλὰ γυναίκα! εἶπε ὁ σχωρεμένος, καὶ μ' ἐπαπάρισε 'πα στὸν ὄμο. Ἔλα, χόρεψε κι' αὐτὸ τὸ χορὸ μαζί μου, καὶ ὕστερα πηγαίνουμε κ' οἱ δύο. Τὸ κρασί ἄρχισε νὰ μὲ χτυπᾷ στὸ κεφάλι, καὶ ἀφορμὴ γυρεύω κι' ἐγὼ νὰ φύγω. Σαν ἐξεχορέψαμε κ' ἐκεῖνο τὸ χορὸ, ἐπῆραμε τὴ στράτα» σελ.148, «Ὁ μακαρίτης ὁ πατέρας σου παράργησε τὸ γάμο τους, ὡς 'ποὺ ν' ἀποσαραντήσω ἐγὼ, γιὰ νὰ τοὺς στεφανώσουμε μαζί. Ἦθελε νὰ μὲ 'βγάλῃ καὶ μένα στὸν κόσμον, γιὰ νὰ χαρῶ 'σὰν 'πανδρευμένη, ἀφοῦ κορίτσι δὲν μ' ἀφήκεν ἢ γιαγιά σου νὰ χαρῶ» σελ.147, «γαμβρὸς» σελ. 148, «ἔμβω» σελ.149, «ἀκούμβησα» σελ.149, «Σούς! μὲ εἶπε» σελ.149, «κλαίγω» σελ.149, «χωρὶς νὰ φάγω ψωμί νὰ 'πάγῃ στὴν καρδιά μου» σελ.150, «Καὶ νὰ πιά χαρὰ ἐγὼ» σελ.150, «νὰ μὴ στάξῃ καὶ τὴν βρέξῃ» σελ.151, «Καθὼς τὸ λέγ' ὁ λόγος, ξένο παιδί 'ναι παίδεψι» σελ.151, «Ἄν εἶναι γιὰ νὰ γιάνῃ τὸ παιδί σου θὰ τὸ γιάνῃ καὶ στο σπίτι σου» σελ.134, «ξεσχολήσωμεν» σελ.139, «Εὐχαριστῶ σέ, Θεέ μου» σελ.146, «τὸν προτοῦ της βίον» σελ.147, «πουρνό» σελ.149, «συγχωρνᾷ» σελ.153, «μανίτσα» σελ.150, «καί, μὰ τὸ ναί, φρικαλέον» σελ.132.

Στο Θρακικό ιδίωμα, εντοπίζεται ανάπτυξη γ / γ' . Για θεραπεία της χασμωδίας σημειώνεται ανάπτυξη ευφωνικών $\gamma [\gamma]$ και $\gamma' [j]$, π.χ. «κλαίγης», «φταίγει» (Τσολάκη, 2009).

Σύμφωνα με το Θρακιώτικο ιδίωμα, ο φθόγγος $e=e$ στην αρχή της λέξης αποβάλλεται ή μετατρέπεται σε a , ο. π.χ. τῶβγαλαν, πῶχασα, θενάκανε. Το φωνήεν i μετατρέπεται σε ou σε λέξεις όπως ζούλια. Το φωνήεν o σε λέξεις όπως πουρνό βρίσκεται μεταβεβλημένο σε ou (Ψάλτης, 1905).

Η χρήση ιδιοματισμών του βορειοελλαδίτικου ιδιώματος ενισχύουν την γλωσσική ποικιλία του Γ. Βιζυηνού. Π.χ. «σὲ τὸ λέγω ...! Ἐγὼ θὰ σὲ φέρω...», «κάτσε νὰ σὲ τὸ 'πῶ», «, σὲ ζητῶ συγχώρησι», «Τί νὰ σὲ 'πῶ, παιδί μου», «Ναί! μὲ εἶπεν», «μὲ εἶπε», «Αὐτὸ μὲ τὸ εἶπε», «για νὰ μὲ δώση θάρρος», «νὰ μὲ χαρίση».

Η επαφή του Βιζυηνού με την εκκλησία ήταν καταλυτική, καθώς σπουδάζει στην Κύπρο σε εκκλησιαστική σχολή. Έτσι, το θρησκευτικό στοιχείο υπάρχει έντονο σε πολλά σημεία του διηγήματος καθώς ένας από τους κύριους χώρους δράσης είναι και ο χώρος της εκκλησίας. Στο κείμενο δε λείπουν οι εκκλησιαστικές φράσεις όπως:

«...φοβουμένη μὴ ἀμαρτήση. Ἄλλως τε ὁ ἱερεὺς ἀνέγνωσεν ἤδη ἐπὶ τῆς ἀσθενοῦς τοὺς ἐξορκισμοὺς τοῦ κακοῦ, διὰ πᾶν ἐνδεχόμενον» (σ.128)

«πρὸ τῆς εἰκόνας τῆς Παναγίας, ...τὸ γλυκύτερον ἀντικείμενον», «ἰσχυρογνωμοσύνη τῶν δαιμονίων εἰς τὸν ἀόρατον πόλεμον μεταξὺ αὐτῶν καὶ τῆς θείας χάριτος...τὸ κακὸν ἠττάται καὶ ὑποχωρεῖ κατησχυμένον» (σελ. 129)

«Ἐπρεπε λοιπὸν νὰ μείνη σαράντα ἡμερονύκτια ἐντὸς τῆς ἐκκλησίας, πρὸ τοῦ ἀγίου βήματος, ἐνώπιον τῆς Μητρὸς τοῦ Σωτήρος, ἐμπεπιστευμένη εἰς μόνον τὸ ἔλεος καὶ τοὺς οἰκτιρμοὺς αὐτῶν, ἵνα σωθῆ ἀπὸ τὸ σατανικὸν πάθος, τὸ ὁποῖον ἐμφωλεύσαν ἤλεθε τόσον ἀμειλίκτως τὸ τρυφερὸν τῆς ζωῆς αὐτῆς δένδρον» (σελ.129)

«διαβαίνουνσι τὰ ἅγια, ἢ ἐκφωνεῖται τὸ “Μετὰ φόβου”» (σελ.130)

«Ἡ ἱερότης τοῦ τόπου, ἢ θέα τῶν εἰκόνων, εὐωδία θυμαμάματος» (σελ.130)

«Τὰς ἑορτὰς καὶ Κυριακάς,...ἀπὸ τῆς Ὠραιᾶς Πύλης... νὰ περάσουν τὰ ἅγια ἀπὸ ἐπάνω της... τῆς ἀριστερᾶς τοῦ Ἱεροῦ θύρας... μὲ τὴν Λόγγην, ψιθυρίζων τὸ “Σταυρωθέντος σου Χριστέ, ἀνηρέθη ἡ τυραννίς, ἐπατήθη ἡ δύναμις τοῦ Ἐχθροῦ, κτλ» (σ.132)

«Θεὸς σχωρέσοι τὸν ἄνδρα σου» (σελ.135)

«Ἡ μήτηρ μου ἔκυψεν εὐλαβῶς καὶ ἔκαμε τὸν σταυρὸν της, ὅπως ὅταν διαβαίνουν τὰ ἅγια ἐν τῇ ἐκκλησίᾳ.» (σελ.137)

«... νάμεταλάβωμεν. Μετὰ τὸ τέλος τῆς λειτουργίας, ἐστάθημεν ὅλοι πρὸ τῆς εἰκόνας τοῦ Χριστοῦ... ἐκ τῶν χειρῶν τοῦ ἱερέως, ...ὡς ἐὰν ἦτο σὰρξ ἐκ τῆς σαρκὸς καὶ ὄστοῦν ἐκ τῶν ὀστέων της.» (σελ.139-140)

«...εἰς τὸ εἰκονοστάσιόν μας, καὶ προσηύχето δακρυρροοῦσα πρὸς τὸν Θεόν, διὰ νὰ μὲ φωτίση νὰ ἐπανέλθω εἰς τὴν πίστιν τῶν πατέρων μου.» (σελ.144)

«τὴν ἄκραν τοῦ Θεοῦ εὐσπλαγχνίαν» (σελ.152)

«Ἡ ἐξομολόγησις διήρκεσε πολλὴν ὥραν καὶ ἐκ τῶν νευμάτων καὶ ἐκ τῶν ρημάτων τοῦ Πατριάρχου» (σ.153)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Μπουκόρου Κ., & Μπουκόρου Μ., (2008), ὅσον αφορά τα λαογραφικά στοιχεία η 2^η αφηγηματική ενότητα (*Ενθουμούμαι σ. 131...βασανά του σ.138*) μας παρέχει περισσότερα ἀπὸ κάθε ἄλλη στοιχεῖα πολιτισμοῦ για τη ζωή και την οργάνωση της καθημερινότητας των ἀνθρώπων της Ανατολικῆς Θράκης λίγο πριν ἀπὸ τὸ τέλος τοῦ 19^{ου} αἰώνα. Τα σημαντικότερα ἀπὸ αὐτά, που βοηθοῦν σε μια ανασύνθεση τοῦ παρελθόντος και σε μια ἐμβάθυνση τοῦ τρόπου ζωῆς των κατοίκων, εἶναι τα ἀκόλουθα:

1. Ἡ σύνθεση τοῦ μοιρολογίου κατὰ παραγγελία πρὸν τιμὴν τοῦ νεκροῦ της οικογένειας ἀπὸ πρόσωπα που δεν εἶχαν σχέση μ' αὐτόν.
2. Ἡ ὑπαρξη τεχνιτῶν που ασχολοῦνταν με τα γάνωμα των σκευῶν ἀλλὰ και ὅλη ἡ διαδικασία τοῦ γανώματος ἀπὸ εἰδικευμένους γυρολόγους.
3. Ἡ μαντίλα που φορούσαν οἱ γυναῖκες της εποχῆς.
4. Ἡ χρήση τοῦ μουσικοῦ οργάνου της λύρας ὡς συνοδοῦ οργάνου στα μοιρολόγια.
5. Ἡ φιλοξενία των ξένων που περνοῦσαν ἀπὸ μια περιοχὴ, που περιελάμβανε, κυρίως, τὴν παράθεση γεύματος.
6. Ἡ συνηθισμένη φορεσιά για τὸν ἀντρικό πληθυσμό της περιοχῆς, τα σαλιβάρια.
7. Ἡ ὑπαρξη ἐξωτερικῆς περίφραξης στα σπίτια και ἡ παρουσία σ' αὐτά της αὐλόπορτας, ἀλλὰ και ἡ ὑπαρξη τοῦ ἀνωγιοῦ, τοῦ κύριου δηλαδή χώρου για τὴν υποδοχὴ και φιλοξενία των ξένων.

8. Η ύπαρξη ευχών για την ανάπαυση των ψυχών των νεκρών, που εκφωνούνται από κοσμικούς και όχι ιερωμένους (η ευχή του ρακένδυτου «ψάλτου», «Θεός σχωρέσοι τόν άνδρα σου»).
9. Η απομάκρυνση των ετοιμοθάνατων από την εκκλησία για την αποφυγή της βεβήλωσης του χώρου.
10. Η μεταφορά των βαριά αρρώστων στην εκκλησία και η παραμονή τους σ' αυτή με στόχο την ίασή τους.
11. Το τελετουργικό της ανάκλησης της ψυχής του νεκρού.

2.1.4 Παρουσία Τούρκικων Λέξεων

Επιπλέον, στο διήγημα δεν απουσιάζουν και οι τουρκικές λέξεις, καθώς κάποιες από αυτές εντοπίζονται στην αφήγηση της παιδικής ηλικίας του συγγραφέα και συνδέονται με τον τόπο καταγωγής του, προκειμένου να αποδοθεί ένα ιδιαίτερο χρώμα και να εξυπηρετηθεί η αληθοφάνεια των προσώπων.

Για παράδειγμα: Καρσιμαχαλάς (τοπωνύμιο τουρκικής προέλευσης),

κέφι= (το) ουσ. χαρούμενη διάθεση < τουρκική keyif = διάθεση,

κηλίμι = (το) ουσ. είδος χαλιού < τουρκική (kilim),

μαγκάλι = (το) ουσ. μεταλλικό σκεύος μέσα στο οποίο τοποθετούνται αναμμένα κάρβουνα για θέρμανση κλειστών χώρων (< τουρκική mangal),

μπακάλης= (ο) ουσ. παντοπώλης (< τουρκική bakkal),

παράς = (ο) ουσ. υποδιαίρεση της τουρκικής λίρας||το χρήμα (< τουρκική),

ρακί = (η) ουσ. ρακί (το) ουσ. είδος οινοπνευματώδους ποτού (τουρκική rakı)

σαλαβάτι = (η) ουσ. προσευχή (σαλαβάτι < τουρκική salâvat),

σαλιβάρι / σαλβάρι = (το) ουσ. είδος φαρδιού παντελονιού, είδος βράκας (< περσική šalvâr),

χαμαγλή/χαϊμαλί= (το) ουσ. φυχαλτό που κρέμεται από το λαιμό(< τουρκική hamaylı),

χατήρι= (το) ουσ. χάρη,εξυπηρέτηση (< τουρκική hatır),

χράμι = (το) ουσ. χοντρό μάλλινο υφαντό ύφασμα που χρησιμοποιείται ως στρωσίδι ή κλινοσκέπασμα (< τουρκική ihram),

(Γκιλής, 2012)

Στο διήγημα παρατηρείται, επίσης, γλωσσική πολυμορφία, καθώς οι ήρωες και πρωταγωνιστές του μιλούν πάντα γλώσσα ανάλογη με την ηλικία ή τη μόρφωσή τους. Έτσι, εντοπίζονται οι παρακάτω γλωσσικοί τύποι: κόραι-κοράσιον-κορίτσι-θυγατέρα, Γύφτος-Αθίγγανον, μανίτσα-μαμή.

Ως προς το αισθητικό αποτέλεσμα, η ιδιότυπη αυτή χρήση καθαρών και δημοτικής σε συνδυασμό με τη γλωσσική απεικόνιση της ιδιαίτερης έκφρασης των κατοίκων της πατρίδας του Βιζυηνού με τη χρήση των λαϊκών ιδιωματισμών χαρίζει αρμονία στο έργο, ζωντάνια και μια ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας, αφού στα διαλογικά μέρη ακούγεται μια δροσερή θρακιώτικη ντοπιολαλιά, ενώ η χρήση όλων αυτών των λαϊκών ιδιωματισμών ξεκουράζει τον αναγνώστη και τον καθιστά μάρτυρα-αποδέκτη του ίδιου του διαλόγου που διαμείβεται μεταξύ των προσώπων. Παρά την ιδιαιτερότητα της γλωσσικής του έκφρασης, ο όρος διγλωσσία δεν αποδίδει την πραγματικότητα, αλλά η γλώσσα του γίνεται αντιληπτή ως ανοιχτή σε διαφορετικές, πολλαπλές γλωσσικές επιλογές. Πρόκειται δηλαδή για μια γλώσσα πολύμορφη, πολυεπίπεδη, αέναα εξελισσόμενη και μη στατική, μια γλώσσα με λίγα λόγια ιδιαίτερη και ξεχωριστή, όπως ξεχωριστή υπήρξε και η αφηγηματογραφία του ίδιου του Γεώργιου Βιζυηνού. *«Αλλ' εκείνος όστις έδωκε την οριστικήν κατεύθυνσιν και απεκρυστάλλωσε την αληθινήν μορφήν του Νεοελληνικού Διηγήματος είναι ο Γεώργιος Βιζυηνός. Μόνον εις τα διηγήματα αυτού διαπνέει ζείδωρος η εθνική ψυχή, αισθανομένη, πονούσα, γελώσα, πιστεύουσα, ονειροπολούσα, σκεπτομένη, ομιλούσα. Εις τα διηγήματά του ζωγραφίζεται η ελληνικωτάτη Θράκη, ο φυλετικός της χαρακτήρ, η ηθογραφία της, αι παραδόσεις της, η λαϊκή της ψυχή. Είναι δε και εκ των πρώτων σκαπανέων της δημοτικής ως λογοτεχνικής γλώσσης, ομιλήσας εν πολλοίς την γλώσσαν του λαού εις τους ήρωας των διηγημάτων του [...]»*. (Σκόκος, 1920, σελ. 6).

2.2. Τα εκφραστικά μέσα και η λειτουργικότητά τους στο διήγημα

Στο διήγημα κυριαρχεί η αφήγηση, που τη διακρίνει η πυκνή δράση και η εκφραστική λιτότητα. Τα επίθετα και τα επιρρήματα αφθονούν (κυρίως δε στην περιγραφή της Αννιώς βρίσκουμε μια πληθώρα επιθέτων: «μαύρους», «μεγάλους», «καμαρωτά», «σμιγμένα», «μελανότερα», «ώχρότερον», «ρεμβῶδες», «μελαγχολικόν», «γλυκεία», «καχεκτική», «φιλάσθενος», «θλιβεράν», «ηλιοκαής» κ.α.) και αποδίδουν σαφέστερα τους χαρακτήρες των ηρώων συμβάλλοντας στη ηθοποιία. Στο κείμενο δεν

παρατηρείται φόρτος από σχήματα λόγου και γενικά από εκφραστικά μέσα και αυτά δε χρησιμοποιούνται επιτηδευμένα, για να εντυπωσιάσουν και να δημιουργήσουν «λογοτεχνικότητα» στο κείμενο, αλλά εμφανίζονται μετρημένα, μέσα στη φυσιολογική ροή του λόγου. Επιπλέον, στο κείμενο κυριαρχούν οι μεταφορές: «έπρεπε να γεννήσουν ζηλοτυπίας», «έβαλε τήν έντροπήν κατά μέρος», «τό φλογίδιον έτρεμε», «τό άβέβαιον βήμα της», «οί όφθαλμοί της έξεπεμπον παράδοξον τινά λάμψιν», «γλυκύ και συμπαθητικόν μειδιάμα», «άφθονα, πλήν σιγηλά δάκρυα», «συνεκάλυψε τό πένθος της», «έπεδείκνυε τό λάφυρόν της θριαμβευτικώς», «Τό κρασί άρχισε νά μέ χτυπά στό κεφάλι», «κομματί δύναμη», «ν' άγιάσουν τά χώματα», «ή καρδιά μου έρράγιζε», «τό πολλακαμμένο», «μοϋ ήνοιγησαν οί όφθαλμοί», «βυθιζόμενη είς σκέψεις», οι παρομοιώσεις: «έκρέμασε τήν κεφαλήν», «ώς κατάδικος», «έξήλθε τών Πατριαρχείων τόσον έλαφρά, έάν ήρθη από τής καρδίας αύτης μία μεγάλη μυλόπετρα», «Όλον τόν προτοϋ της βίον τόν έγνώριζον ώσάν παραμϋθι» αλλά και οι εικόνες που κατέχουν κυρίαρχο ρόλο συνδυαζόμενες με μια έντονη τρυφερότητα, συγκίνηση και ρομαντική ενατένιση του παρελθόντος, αποδίδοντας τις έντονα ρομαντικές καταβολές του Βιζυηνού και αποπνέοντας λυρική διάθεση (ρομαντικές καταβολές). Συνταρακτική εικόνα είναι αυτή που παρουσιάζει τους νεκρούς να κάνουν προσπάθειες να σκαρφαλώσουν στα ψηλά παράθυρα της εκκλησίας, για να μπουν μέσα σ' αυτή («Όσάκις πάλιν... πρό ήμϋν»), η έξοχη εικόνα του παιδιού που τρέχει πανικόβλητο από την εκκλησία μετά το άκουσμα της προσευχής της μητέρας του («Οί όδόντες μου συνεκρούοντο...έκυνήγει»), η εικόνα της τελετής για την ανάκληση της ψυχής του πατέρα («Πλησίον αύτης...τοϋ ύδατος»), αλλά και η συνέχεια της ίδιας εικόνας με την εμφάνιση της χρυσαλίδας-συμβόλου της ψυχής του πατέρα («Αΐφνης μικρά χρυσαλίς, πετάζασα...τήν έπιφάνειάν του») και εικόνες, όπως αυτή της μητέρας να θρηνεί με ιδιαίτερη ένταση μετά το θάνατο της Αννιώς («Όταν απέθανε... άπαρηγόρητον»), της μητέρας να ξενοδουλεύει σε οποιαδήποτε απασχόληση μπορούσε να της εξασφαλίσει χρήματα για τη συντήρηση της οικογένειάς της («Έπί πολύν χρόνον...συνεργαζόμενος»), της υιοθεσίας του πρώτου κοριτσιού («Ήδη...παρ' ήμϋν»), της υιοθεσίας του δεύτερου κοριτσιού, που οδηγεί στην έντονη αντιπαράθεση της μητέρας με τα αγόρια της («Άλλ' όποία...είς μάτην») και της σωτηρίας του Γιωργή από τη μητέρα του στο ποτάμι («Ήτο καθ' ήν...άντι τής θυγατρός της»). Συγκλονιστική επίσης, εικόνα είναι αυτή της μητέρας που συνειδητοποιεί τον θάνατο του κοριτσιού και του πατέρα που αντιδρά έντονα καταλαμβανόμενος από έντονη θλίψη («Δέν ήξεύρω...τό παιδί σου») και τέλος της μητέρας στη συνάντησή της με τον Πατριάρχη

(«*Ἡ ἐξομολόγησις...μυλόπετρα*»). Προσφιλείς τρόποι έκφρασης του συγγραφέα είναι οι αντιθέσεις: «*ὁ Ἅγιος*»-«*οἱ περί τήν ἐκκλησίαν νεκροί*», «*τό φλογίδιον τῆς κανδήλας*»-«*ὁ ψυχρός ἄνεμος*», «*ἡ ἐν τῇ ἐκκλησία διανυκτέρευσις*»-«*οἱ περί τήν ἐκκλησίαν νεκροί*», «*προσπαθῶν νά καταβῆ*»-«*ἀνερριχῶντο τοὺς τοίχους*», «*ἀποσπαθῆ ἀπό τὰς σανίδας*»-«*προσεπάθουν νά εἰσδύσωσι*», «*Ἀπ' ἐναντίας*», «*Ἄκριβῶς τό ἀντίθετον*», «*καί ὁμως*», «*ἀλλά*», η αναδίπλωση: «*Πλὴν ὅλα, ὅλα ταῦτα ἀπέβαινον ἀνωφελῆ*», «*Ἔχω κάτι ἐδῶ μέσα βαρὺ, πολὺ βαρὺ*», η παράλλαξη: «*αὐτός (ο κουρέας) μᾶς ἐπισκέπτετο αὐτοκλήτος καὶ δικαιοματικῶς*» και η μετωνυμία: «*Ὅποιος δέν τό ἐδοκίμασε μοναχός του, παιδί μου, δέν ζεύρει τί πικρό ποτῆρι ἦταν ἐκείνο.*» Από τους αφηγηματικούς χρόνους επιλέγεται ο παραστατικός για την έντονη επαναληπτικότητα των γεγονότων και για το ζωνρό συναίσθημα που αφήνει, ενώ αξιοπρόσεκτη είναι και η εμμονή του αφηγητή στις λεπτομέρειες που αποσκοπεῖ κυρίως στην απόδοση των ψυχικών καταστάσεων και των συγκινησιακών κορυφώσεων. Ο λυρισμός υπηρετεῖ την παραστατική περιγραφή του τοπίου και την απόδοση του ανθρώπινου δράματος ενώ η ειρωνεία και το χιούμορ αποβλέπουν στην απάλυνση της τραγικότητας. (Μπουκόρου & Μπουκόρου, 2008).

2.3 Οι αφηγηματικές τεχνικές του Γ. Βιζυηνού

Ένα από τα θεμελιώδη λογοτεχνικά χαρακτηριστικά του Βιζυηνού είναι οι αφηγηματικές τεχνικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει, καθώς και ο τρόπος που τις εφαρμόζει και τις καλλιεργεί. Οι αφηγηματικές τεχνικές του Βιζυηνού είναι εξαιρετικά δουλεμένες, δείγμα της λογοτεχνικής του αξίας.

Η αφηγηματική πεζογραφία του Βιζυηνού έχει εντελώς προσωπικό χαρακτήρα. Ψυχολογική κατά βάθος και ψυχογραφική, παρ' όλα τα ηθογραφικά της στοιχεία, εμφανίζεται αρμονικά υποταγμένη στις απαιτήσεις της πλοκής και του μύθου, με σκοπό ν' αποκαλύψει βαθμιαία το υπόστρωμα της ιστορίας. Σε κάθε διήγημά του, σύμφωνα με την παρατήρηση του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, «υπάρχει και μια κρίση συνείδησης, ένα πρόβλημα "ψυχικό, που βρίσκει τη λύση του μαλακά-μαλακά, με τη συγγνώμη, με τον έλεον, με την ανθρωπιά» — όταν, βέβαια, και σε όσο βαθμό τη βρίσκει, αφού όχι σπάνια η λύση ταυτίζεται με την κάθαρση της αρχαίας τραγωδίας ή και με την ισόβια συντριβή. Χαρακτηριστική είναι η κατάληξη στο «*Αμάρτημα της μητρός μου*», ύστερα απ' την εξομολόγηση της μητέρας στον Πατριάρχη: μια λύση, σε τελευταία ανάλυση, δίχως λύση. Το μυστικό της τεχνικής του Βιζυηνού, είναι ότι προσέχει τα εξωτερικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου, για να περάσει με ασφάλεια στη βαθύτερη

υπόσταση του ανθρώπου κ' εκεί να επιμείνει και να πολιορκήσει τη συνείδησή του και να την δει στην όποια αναταραχή της, στην οποία κρίση που τη βασανίζει ή και τη δυναμώνει. Κι ολ' αυτά, που είναι καθαρή ανταρσία στην καθιερωμένη λογοτεχνία της εποχής, γίνονται χωρίς θόρυβο, χωρίς μανιφέστα και χωρίς προκλήσεις. Έχουν το βάρος του αληθινού γεγονότος, που δε χρειάζεται τον αλαλαγμό της λογοτεχνικής πατρίδας. Έτσι, κέντρο στα διηγήματα του αποτελεί ο άνθρωπος. Οι ανθρώπινοι χαρακτήρες του αναλύονται και ψυχογραφούνται, με μια διεισδυτικότητα που σε λιγιστές περιπτώσεις ξαναγνώρισε η πεζογραφία μας. (Στεργιόπουλος, 1997).

Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι χρησιμοποιεί το πρώτο πρόσωπο στην αφήγησή του, για να προδώσει αμεσότητα και παραστατικότητα στον λόγο του, χωρίς να έχει στόχο την αυτο-ψυχανάλυση και αυτο-ψυχογράφηση (Στεργιόπουλος, 1986: 47). Δίκαια, επομένως, θεωρήθηκε ο εισηγητής του δραματικού-ψυχογραφικού στοιχείου (Μπαλάσκα, 1997: 8-9), καθώς και ο πρώτος δραματογράφος-ψυχογράφος. Η έννοια της αυτογνωσίας, όπως αυτή πραγματοποιείται στο ευρύ φάσμα των σχέσεων του κάθε ανθρώπου, αποτελεί ένα κύριο ζητούμενο των πρωταγωνιστών της πεζογραφίας του Βιζυηνού. Εξάλλου, η εξέταση των χαρακτήρων είναι μία από τις, ευρύτερα, ειδικές τεχνικές του Θρακιώτη συγγραφέα, ως προς τον τρόπο με το οποίο προσεγγίζει τόσο εκείνους, όσο και την εμπλοκή τους στα γεγονότα και την εξέλιξη της εκάστοτε υπόθεσης. (Καραμπουρνιώτης, 2013: 15).

Σπουδαίο στοιχείο της επεξεργασμένης λογοτεχνικής γραφής του αποτελεί και η αφηγηματική λειτουργία του χρόνου. Το διήγημα του Βιζυηνού ξεπερνά τον μονοκεντρισμό του ενός επεισοδίου, παρά τον ορισμό του, με αποτέλεσμα η λειτουργία του χρόνου να μπορεί να νοηθεί ως ένα καθαρά μυθιστορηματικό στοιχείο, καθώς υπάρχει η αίσθηση της εξέλιξης (Μουλλάς, 1980: 4ζ'). Ο συγγραφέας με ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές του χρόνου (αναδρομικές αφηγήσεις, τα λεγόμενα *flash-back*, προβολές στο μέλλον, επιβραδύνσεις ή επιταχύνσεις και χρονικά κενά όπου χρειάζεται, προσημάνσεις, προοικονομίες· (βλ. περισσότερα σχετικά με τις αφηγηματικές τεχνικές στο έργο του Βιζυηνού, Δημόπουλος, 2010: 54-150), καταφέρνει να δώσει μια καθολική και πανοραμική εικόνα των γεγονότων, αλλά και της ψυχοσύνθεσης των ηρώων και πώς αυτή εξελίσσεται και ωριμάζει στην πορεία της ιστορίας, καταλήγοντας στο τέλος, που συχνά ταυτίζεται με το αδιέξοδο και δεν έχει κάθαρση (όπως στο *Αμάρτημα τῆς μητρός μου*) ή στον θάνατο (Μουλλάς, 1980).

2.4 Κριτική θεώρηση της γλωσσικής ποικιλίας

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τη γλωσσική ποικιλία στη λογοτεχνία και, κυρίως, στο έργο του Γ. Βιζυηνού ‘Το αμάρτημα της μητρός μου’, ενός σημαντικού συγγραφέα, που χρειάζεται περισσότερη έρευνα από τη σημερινή επιστημονική κοινότητα των φιλολογικών επιστημών. Με την ανάλυση της γλώσσας του Βιζυηνού, φαίνεται πως η γλωσσική ποικιλότητα στα λογοτεχνικά έργα αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο ανάλυσης. Μέσα από την αδρομερή μελέτη του διηγήματος Το αμάρτημα της μητρός μου καταλήγουμε σε κάποια βασικά συμπεράσματα: Παρατηρούμε ότι στο έργο του κυριαρχεί η καθαρεύουσα, η γλώσσα της εποχής του, στο μεγαλύτερο μέρος και συγκεκριμένα στα αφηγηματικά τμήματά του. Ωστόσο, σε σημεία διαλόγου με απλοϊκούς ήρωές του χρησιμοποιείται η καθομιλουμένη/δημοτική και μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις με κάποιους ιδιωτισμούς. Έτσι, προσδίδει στο έργο του αμεσότητα, ζωντάνια, θεατρικότητα και δραματικότητα, με αποτέλεσμα να σκιαγραφεί εναργέστερα τον χαρακτήρα και την πνευματικότητα των ηρώων του, να κατανοεί την ιδιοσυγκρασία τους, η οποία μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιστάσεις και, κατ’ αυτόν τον τρόπο, να τους ψυχαναλύει και να ψυχαναλύεται. Εξάλλου, διάφορες ψυχολογικές τεχνικές, οι οποίες συνδυάζονται με τις λογοτεχνικές και αφηγηματολογικές (π.χ. η περιγραφή, οι οπτικοακουστικές και συχνά αποτροπιαστικές εικόνες, οι συνειρμοί) επισημάνθηκαν στο κείμενό του, ώστε να γίνουν αντιληπτά τα βαθύτερα κίνητρα των πράξεων και αντιδράσεων των ηρώων, αλλά και του αφηγητή, ο οποίος είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ο ίδιος ο συγγραφέας (ομοδιηγητικός, ενδοδιηγητικός και δραματοποιημένος- εσωτερική εστίαση), προβάλλοντας αυτοβιογραφικά στοιχεία. Ο Βιζυηνός κατορθώνει να αναγάγει τα προσωπικά του βιώματα σε τέχνη και να καλλιεργήσει τη λογοτεχνία με έναν πολύ προσωπικό και διαφορετικό τρόπο, χρησιμοποιώντας την πολλές φορές ως μέσο ψυχανάλυσης και αυτο-ψυχανάλυσης, προσπαθώντας να κατανοήσει τα βαθύτερα κίνητρα και αίτια των πράξεων των ηρώων του, αλλά και του εαυτού του τόσο ως αφηγητή παιδικής ή νεανικής ηλικίας όσο και υπό το πρίσμα του ενήλικου αφηγητή. Το έργο του, λοιπόν, έχει μια χαρακτηριστική ποικιλομορφία, που μπορεί να ανιχνευθεί σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και ανάγνωσης. (Τζίμα, 2017) Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι στο θρακιώτικο ιδίωμα είναι έντονη η παρουσία τουρκικών λέξεων, γεγονός που οφείλεται στη γειτνίαση των δύο λαών αλλά και στο γεγονός ότι η περιοχή για πολλά χρόνια βρισκόταν υπό την τουρκική κατοχή. (Τζιφούλη, 2019).

Ο Γεώργιος Βιζυηνός αποτελεί μια ιδιότυπη περίπτωση, ενός συγγραφέα προερχομένου από τις αλύτρωτες περιοχές του ελληνισμού και από ένα απλοϊκό και φτωχικό περιβάλλον, που τον σημάδεψε για όλη του τη ζωή. Ταυτόχρονα, όμως, ήταν και ένας από τους πλέον μορφωμένους λογοτέχνες της γενιάς του, με ευρωπαϊκή παρουσία και σύγχρονο αέρα. Όλες αυτές οι αντιφάσεις βρήκαν χώρο στο έργο του και αξιοποιήθηκαν λογοτεχνικά κατά κόρον. (Τζίμα, 2017).

3. Διδακτική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας

Σύμφωνα με τους Κασκαμανίδη & Ντίνα (2004), οι ειδικοί επιστήμονες μόνο θετικά έχουν εκφραστεί για τις διαλέκτους (πβ. Τριανταφυλλίδης 1938: 76, 79-80): *«Τα ακαλλιέργητα μάλιστα ιδιώματα παραμένουν καθαρότερα και ζωντανά. Έπειτα, η κοινή γραπτή γλώσσα έχει τον κίνδυνο να χάσει τη φρεσκάδα της και τη ζωντανία των εικόνων της και να κοκαλιάσει, όσο δεν πλουτίζεται και δεν ξανανιώνει από καιρό σε καιρό με καινούργια λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή των λαϊκών ιδιωμάτων»*. Ο λεξιλογικός και εκφραστικός πλούτος των διαλέκτων και ιδιωμάτων μιας γλώσσας προσθέτει ρεαλισμό, παραστατικότητα, ζωντανία στον λόγο, και είναι το στοιχείο εκείνο που ώθησε πολλούς νεοέλληνες λογοτέχνες (πβ. Καζαντζάκης, Παπαδιαμάντης, Παλαμάς, Σολωμός, Καβάφης, κ.ά.) να χρησιμοποιήσουν διαλεκτικά και ιδιωματικά στοιχεία στον λόγο τους και να τα εντάξουν δημιουργικά μέσα στα έργα τους. Οι διάλεκτοι είναι φορείς και εκφραστές της ετερότητας των πολιτισμικών ομάδων που τις χρησιμοποιούν. Η συρρίκνωση και τελικά η εξαφάνιση των διαλέκτων έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια όχι μόνο των εκφραστικών μέσων, αλλά και αυτής καθουτήν της διαφορετικότητας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον πλούτο ενός πολιτισμού σε όλους τους τομείς. Στα διαλεκτικά κείμενα, αποτυπώνονται τόσο οι παραδόσεις όσο και οι σύγχρονες αντιλήψεις, στάσεις και γνώμες των διαλεκτόφωνων, με αποτέλεσμα τα κείμενα αυτά να είναι οι αντιπροσωπευτικότεροι εκπρόσωποι των διαλέκτων μέσω των οποίων μπορούμε να γνωρίσουμε τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής ενός κόσμου που ζει τον «θάνατο» του κυριότερου μέσου έκφρασής του.

Οι κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες (Ντίνας 2013: 267· Δελβερούδη 2001) παραμένουν περιθωριοποιημένες κατά τη διδασκαλία, υπό το βάρος της πρότυπης γλώσσας, και ενίοτε αντιμετωπίζονται περιπαιχτικά. Υπό αυτό το πρίσμα, η μελέτη της

γλωσσικής ποικιλότητας των κειμένων μπορεί να συντελέσει στην ουσιαστικότερη κατανόηση κυρίαρχων αντιλήψεων και στερεοτύπων που προωθούν τελικά την ομοιογένεια και τη μονογλωσσία. Η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία αναδεικνύει την εξέχουσα σημασία της γλωσσικής πολυμορφίας, καθώς βοηθά τους/τις μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν τη μεταγλωσσική τους ενημερότητα. (Οικονομάκου, 2021). Συνεπώς οι διάλεκτοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως διαφορετική γλώσσα, αλλά ως μέρος ενός διασυστήματος που χαρακτηρίζεται από παρόμοιες δομές. Έτσι, η ένταξή τους στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση μεταγλωσσικών τους ικανοτήτων και από την άλλη να συντελέσει στην παραγωγή ποικιλιών ύφους, εφόσον παρέχουν ποικιλία λειτουργικών σχημάτων. (Συμεωνίδης, 2012) Σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να υπάρχει γλωσσική ποικιλία, τόσο στα υλικά διδασκαλίας, όσο και στη χρήση της γλώσσας στην τάξη γενικότερα. (Ανδρουλάκης, Ανθοπούλου, Παντίδου, 2009).

Στη νέα αυτή εποχή ενθαρρύνεται πλέον η πολυμορφία, ο πολυπολιτισμός και η πολυγλωσσία, κάτω από τη νέα αυτή πραγματικότητα αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες τα κινήματα του γραμματισμού (literacy), των πολυγλωσσισμών (multiliteracies) και του κριτικού γραμματισμού (critical literacy), τα οποία επαναφέρουν έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας και της διδακτικής της αξιοποίησης (Ντίνας και Ζαρκογιάννη, 2009, 101). Έτσι, θεωρείται σημαντικό οι μαθητές να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τη γλωσσική ποικιλότητα, καθώς η ικανότητα αυτή τους παρέχει περισσότερες ευκαιρίες να γίνουν πολίτες του κόσμου, όπου η ετερότητα είναι ο κανόνας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται και στη χώρα μας ένα νέο τοπίο στον χώρο της εκπαίδευσης με την εκπόνηση και εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών στηριγμένου στις γλωσσοπαιδαγωγικές αρχές του κριτικού γραμματισμού. Η γλωσσική ποικιλότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των γλωσσών, αφού ο από παλιά διατυπούμενος ισχυρισμός περί γλωσσικής ομοιογένειας είναι ένας καλοστημένος μύθος (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009, 12). Όπως όλες οι γλώσσες, έτσι και η ελληνική αποτελείται από ποικιλίες, που διαφέρουν μεταξύ τους στη μορφολογία, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο και στη φωνολογία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται γλωσσικές ποικιλίες. Σήμερα είναι περιορισμένη η έκταση και επίδρασή τους και λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, και λόγω της επίσημης γλώσσας, που επιβάλλεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και την υποχρεωτική εκπαίδευση

(Ντίνας & Σωτηρίου, 2015). Τη σημερινή εποχή, παρόλη τη διαφαινόμενη ομογενοποίηση που επιχειρείται υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, οι διάλεκτοι και η γλωσσική ποικιλία γενικά αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα θετικό πνεύμα ως φορείς πολιτιστικών και γλωσσικών αξιών. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται σε γλωσσοδιδακτικό επίπεδο η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού με τις διάφορες εκδοχές της, τοποθετούμενη απολύτως θετικά έναντι της γλωσσικής/διαλεκτικής ποικιλότητας και ενσωματώνοντάς την δημιουργικά στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας. (Ντίνας, 2015).

3.1 Πρόταση Διδακτικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλίας στο Λύκειο

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας παρακάτω θα παρουσιάσω μία πρόταση διδασκαλίας βασισμένη στην ανάλυση της γλώσσας του Βιζυηνού, ώστε να αναδείξω πώς η γλωσσική ποικιλία μπορεί να αξιοποιηθεί και να βρει λειτουργικό ρόλο μέσα στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, το διδακτικό πλάνο στηρίζεται στο κείμενο ‘Το αμάρτημα της μητρός μου’ του Γεώργιου Βιζυηνού, κείμενο το οποίο στοχεύει στην επίγνωση των μαθητών/μαθητριών της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας και συγκεκριμένα, του θρακιώτικου ιδιώματος. Με την επεξεργασία του κειμένου τα παιδιά θα είναι ικανά, να διακρίνουν τον εκφραστικό πλούτο των ιδιωμάτων της Θρακιώτικης γλώσσας. Βασική παράμετρος που λήφθηκε υπόψη ήταν ότι αρκετοί μαθητές ζούσαν σε περιβάλλον που τους είχε εξοικειώσει με την θρακιώτικη διάλεκτο και αυτό μπορούσε να συνδυάσει δημιουργικά την αξιοποίηση των γλωσσικών γνώσεων με τις απαιτήσεις του σχολείου.

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται διδακτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές είναι δυνατόν να προσεγγίσουν την Θρακιώτικη διάλεκτο, την οποία χρησιμοποιούμε ως παράδειγμα το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα σε κάθε περίπτωση γλωσσικής διαφοροποίησης από την νόρμα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αναφέρονται κυρίως στο λογοτεχνικό μάθημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να επινοηθούν δραστηριότητες και για τα άλλα μαθήματα αλλά και για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε το σύνολο των δραστηριοτήτων να μην παραπέμπει σε μεθόδους που θεωρούνται ξεπερασμένες. Πολλές από τις δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη τις διδακτικές αρχές της αυτενεργού συμμετοχής και της εποπτικότητας των μαθητών.

Το κείμενο προορίζεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τη Γ΄ τάξη Λυκείου, αφού εμπεριέχεται στο βιβλίο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της τάξης αυτής. Ωστόσο, δεν θα εφαρμοστεί στην Γ΄ Λυκείου, καθώς το πρόγραμμα είναι επιφορτισμένο με τις Πανελλαδικές εξετάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος και η διάθεση για μια τέτοια διδακτική πρόταση. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί στο πρόγραμμα σπουδών της Β΄ Λυκείου, καθώς επιδιώκεται η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής. Η γλωσσική ποικιλότητα είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και γλωσσικούς στόχους, τάση που αποτυπώνεται και στο Νέο Πρόγραμμα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την Β΄ Λυκείου, καθώς περιλαμβάνονται στόχοι που αφορούν τη διδασκαλία της γλωσσικής πολυμορφίας. (Ντίνας & Σωτηρίου 2015).

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Β΄ Λυκείου 2021, βασικός σκοπός του λογοτεχνικού κειμένου είναι να συστήσει στους/στις μαθητές/-τριες μια σειρά ετερογενών αξιακών συστημάτων και να τους/τις βοηθήσει με τον τρόπο αυτό να ξεπεράσουν διαφόρων ειδών διακρίσεις, κοινωνικές, φυλετικές, εθνολογικές, έμφυλες. Έτσι έχει τη δυνατότητα να αποκρυσταλλώνει κειμενικά την ιστορία, τις ιδέες και την κατάσταση του ανθρώπου. (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 2021, σ. 2). Το πρόγραμμα σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Λύκειο επιδιώκει να εξοικειώσει τα λογοτεχνικά κείμενα ως πολυφωνικά και πολύσημα δημιουργήματα που προωθούν τον στοχασμό, τη διαλογικότητα και τις βιωματικές εμπειρίες, να κατανοήσουν οι μαθητές την «ανοίκεια» γλώσσα της λογοτεχνίας, ώστε να απολαμβάνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση και να εμπλουτίσουν τη γλωσσική τους επικοινωνία διερευνώντας τις πραγματώσεις της λογοτεχνικής γλώσσας. (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 2021, σ. 3).

Αξιοποιώντας τα δεδομένα που προσφέρει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνω ένα σχέδιο διδασκαλίας με τη μορφή ερευνητικής εργασίας (project). Το θέμα του διδακτικού σεναρίου, που έχει σχέση με τις γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής και πώς αυτές αξιοποιούνται σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και περιβάλλοντα, εντάσσεται στη θεματική ενότητα, «Η ελληνική και οι ποικιλίες της» και είναι το εξής: «Το Θρακιώτικο ιδίωμα του Βιζυηνού: τα χαρακτηριστικά του, οι αντιλήψεις γι'αυτό και οι δυνατότητες αξιοποίησής του». Το project θα πρέπει να έχει διάρκεια 8-10

διδασκαστικά δίωρα. Η έρευνα και καταγραφή του θρακιώτικου ιδιώματος, η κατανόηση της αξίας των ιδιωμάτων και του μηχανισμού διαφοροποίησης και αξιολόγησης των γλωσσικών ποικιλιών, η αυτενέργεια και η συνεργασία των μαθητών, η δημιουργικότητα και η διάδοση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους είναι οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτύχουν οι μαθητές (Ντίνας & Σωτηρίου 2015). Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να προσαρμόσει το χρονοδιάγραμμα του προτεινόμενου διδασκαστικού πλάνου ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες της τάξης. Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να υλοποιηθούν μέσα από ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας, υπευθυνότητας και ανάθεσης ρόλων.

3.1.1. Στόχοι διδασκαστικής πρότασης:

Οι στόχοι που ορίζονται στη συγκεκριμένη διδασκαστική πρόταση είναι σύμφωνα και με το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Γενικού Λυκείου και διακρίνονται σε γενικούς και ειδικούς. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται είναι οι ακόλουθοι:

Γενικοί Στόχοι

- Να εξοικειώνονται με το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να αναπτύσσονται αισθητικά, πνευματικά και γλωσσικά, να θέτουν τις βάσεις για τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με απώτερο στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση.
- Να αποκτούν μια ολοκληρωμένη επαφή με τη λογοτεχνία, με τα κύρια χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου, με την πλοκή, τον χωροχρόνο του, τους χαρακτήρες και τις ιδέες και να ωθούνται ώστε να καταστούν σταδιακά αναγνώστες/-στριες «δια βίου» διερευνώντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες.
- Να καλλιεργούν το γλωσσικό τους αίσθημα και να αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων τους στον προφορικό, γραπτό και ψηφιακό λόγο.
- Να ασκούνται στην κειμενική ανάγνωση συνδέοντας το πλαίσιο δημιουργίας του κειμένου με τη διαχρονική πορεία του λογοτεχνικού φαινομένου και να εξοικειώνονται με τις γλωσσικές αλλαγές που εγγράφονται στο πέρασμα του χρόνου στα λογοτεχνικά κείμενα και με την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας από τον/την κάθε συγγραφέα.

- Να διερευνώνται για τον τρόπο με τον οποίο ο/η συγγραφέας μορφοποίησε και εξέφρασε τον κόσμο του.
- Να διαλέγονται με θεατρικά κείμενα και τεχνικές που ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη μέσα από τον ζωντανό διάλογο μεταξύ των μαθητών/-τριών.
- Να αυτοσχεδιάζουν, να πουν στη θέση των ηρώων, να προφέρουν τα λόγια και τις σκέψεις τους, να ζωντανέψουν δηλαδή το κείμενο.
- Να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία και να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους, αξιοποιώντας προσωπικές τους κλίσεις.
- Να διακρίνουν τους γλωσσικούς τους μηχανισμούς με τους οποίους οι συγγραφείς δημιουργούν τα έργα τους και να αναγνωρίζουν τη λειτουργικότητά τους.

Ειδικό Στόχο:

Με την εφαρμογή αυτού του σεναρίου οι μαθητές αναμένεται να:

- Να εξοικειώνονται με τις γλωσσικές αλλαγές που εγγράφονται με το πέρασμα του χρόνου στα λογοτεχνικά κείμενα και με την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας από τον/την κάθε συγγραφέα.
- Να ασκούνται στην υποβολή ερωτημάτων που προκύπτουν από το κείμενο και να διατυπώνουν τα θέματα που, κατά τη γνώμη τους, αυτό πραγματεύεται.
- Να αναπτύσσουν την προσωπική τους άποψη για τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να την τεκμηριώνουν με στοιχεία που απορρέουν από αυτά.
- Να διακρίνουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς με τους οποίους ο/η συγγραφέας δημιουργεί το έργο του/της και να αναγνωρίζουν τη λειτουργία τους.
- Να καλλιεργούν το γλωσσικό αίσθημά τους, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες ή και μεταπλάθοντας, με τον δικό τους τρόπο, τα λογοτεχνικά κείμενα που αναγιγνώσκονται.
- Να ερμηνεύουν τις επιλογές των συγγραφέων (αφηγηματικές τεχνικές, χαρακτήρες, πλοκή, σκηνικό, εκφραστικά μέσα) και να αξιολογούν τη λειτουργία τους στα κείμενα.

- Να εντάσσονται οργανικά σε ομάδες, συνεργαζόμενοι/-ες για την ερμηνεία των κειμένων, επικοινωνώντας προφορικά μεταξύ τους και διατυπώνοντας γραπτώς τα αποτελέσματα της συνεργασίας.
- Να υποδύονται ρόλους έχοντας κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον κόσμο των αφηγητών/-τριών, των ηρώων/ηρωίδων και των ποιητικών υποκειμένων των λογοτεχνικών έργων.

1η Φάση: Αφόρμηση

Το σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να ξεκινήσει με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο «Το αμάρτημα της μητρός μου» του Γ. Βιζυηνού, όπου χρησιμοποιείται ιδιωματικός θρακιώτικος λόγος. Οι μαθητές θα πρέπει να αναλύσουν και να συζητήσουν τους σκοπούς που εξυπηρετεί η χρήση της θρακιώτικης διαλέκτου. Έπειτα, θα πρέπει να ενημερωθούν για τις αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τις διαλέκτους και τα ιδιώματα διαβάζοντας διάφορα άρθρα και συζητώντας γι' αυτές στην τάξη. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει κρίσιμα ερωτήματα στους μαθητές, όπως για το ποια θέση παίρνουν (αν παίρνουν) οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες που μιλούν διαλεκτικές ποικιλίες και πώς αντιμετωπίζουν το θέμα της γλωσσικής ποικιλίας. Είναι υπέρ ή κατά της γλωσσικής ποικιλίας, των διαλέκτων και τοπικών ιδιωμάτων και γιατί; Δημιουργούν κάποια αντίφαση στο τι θεωρούν σωστό τα σχολικά βιβλία; ή δημιουργεί πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας η γλωσσική ποικιλία;

Επιπρόσθετα, προκειμένου να καταλάβουμε αν κατανόησαν την θρακιώτικη διάλεκτο μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο που διάβασαν, μπορούμε σε συνδυασμό με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας να τους βάλουμε ασκήσεις όπως: σταυρόλεξα, συμπλήρωση κειμένου, «κύκλωσε τη σωστή προφορά της λέξης», «δώσε τον ορισμό της λέξης (π.χ. διάλεκτος)», κλπ. Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών στόχων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις είτε ανοικτού είτε κλειστού τύπου: σχολιασμός στερεότυπων εκφράσεων, έκφραση γνώμης σε συγκεκριμένο ερώτημα, σωστό-λάθος, συμπλήρωση προτάσεων, κλπ. (Ντίνας & Κασκαμανίδης, 2004).

2^η Φάση: Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε επαφή με το τοπικό ιδίωμα της Θράκης

Σύμφωνα με τους Ντίνα & Κασκαμανίδη (2004), η επαφή των μαθητών με τα βασικά εγχειρίδια που διαθέτει η διάλεκτος «νομιμοποιεί» κατά κάποιον τρόπο την ύπαρξη της διαλέκτου στο σχολικό πρόγραμμα, αποκαθιστά την εικόνα της και ενδυναμώνονται τα κίνητρα των μαθητών να αποκτήσουν τη βούληση να τη μελετήσουν. Έτσι,

μπορούμε να παρουσιάσουμε με τη χρήση προβολέα τα εξώφυλλα των σχετικών βιβλίων και να αναφερθούμε σε γενικές γραμμές στο περιεχόμενό τους, στους συντάκτες τους και στα βασικά βιβλιογραφικά δεδομένα (συγγραφέας, τίτλος, τόπος και χρόνος έκδοσης, εκδότης, κλπ.). Επιπλέον, θα μπορούσαμε να δώσουμε τα βιβλία στους μαθητές να τα ξεφυλλίσουν και να ανακοινώσουν τις πρώτες εντυπώσεις που αποκόμισαν.

Έπειτα, προηγείται συζήτηση στην τάξη και καταρτίζεται ένα γενικό σχέδιασμα δράσης βάσει του οποίου θα εργαστούν οι μαθητές. Οι μαθητές/-τριες χωρισμένοι σε ομάδες θα πρέπει να αναζητήσουν και συγκεντρώσουν λαογραφικό και γλωσσικό υλικό για το Θρακιώτικο ιδίωμα. Πηγές αναζήτησης υλικού μπορεί να είναι οι βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο, επιστημονικά άρθρα, καθώς επίσης, θα μπορούσαν να πάρουν συνεντεύξεις από τους ίδιους τους κατοίκους της περιοχής που μιλάν μέχρι και σήμερα το Θρακιώτικο ιδίωμα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με σκοπό τον προβληματισμό τους, μπορεί να θέσει κάποια ερωτήματα στους μαθητές/-τριες, όπως γιατί ο Βιζυηνός επιλέγει να εντάξει στο έργο τους το ιδίωμα της Θράκης; Στο τέλος της 2^{ης} φάσης, συγκεντρώνουν το υλικό και καταγράφουν τα χαρακτηριστικά του ιδιώματος, ως προς τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τις επιρροές από άλλες γλώσσες δημιουργώντας ένα λεξικό του Θρακιώτικου ιδιώματος. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, υπάρχουν πολλά ιδιώματα σ' όλη τη χώρα, και θα μπορούσαν ως άσκηση να αναζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με αυτά, συγκρίνοντας το θρακιώτικο ιδίωμα με άλλα και συζητώντας τα θέματα που ανακύπτουν από την ύπαρξη της γλωσσικής ποικιλότητας στην ίδια γλώσσα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία είναι ομαδοκεντρική, καθώς σύμφωνα με τους Ανδρουλάκη, Ανθοπούλου, Παντίδου, (2009), οι μαθητές ενισχύονται από τον εκπαιδευτικό στην ανάληψη των ρόλων και στην αποδοχή των συνεργατών. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε: υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα, μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, καθώς και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη ψυχική υγεία.

Εντούτοις, θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθούν και οι εμπειρίες των μαθητών. Η διδακτική αξιοποίηση των γλωσσικών τους εμπειριών, που παρά τη συρρίκνωση των διαλέκτων και ιδιωμάτων αρκετοί μαθητές κουβαλούν μαζί τους, είναι πολύ χρήσιμη

για την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του παιδιού, αλλά και από την άποψη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Οι εμπειρίες των παιδιών μπορούν να ανακοινώνονται στην τάξη έτσι, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιούν τις γνώσεις που έχουν γύρω από τα γλωσσικά ζητήματα, οι οποίες με τις παραδοσιακές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται σε αχρησία. Για παράδειγμα, εμπειρίες που σχετίζονται με την κοινωνιογλωσσολογία: α) μιλιούνται διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στην πόλη, στο χωριό, στο σπίτι, στο σχολείο κ.α., β) ο ίδιος άνθρωπος μιλά με διαφορετικούς τρόπους στα παιδιά του, στους φίλους του, στους συνεργάτες του, σε μια τηλεφωνική συνομιλία, γ) μερικές γλωσσικές ποικιλίες έχουν κοινά στοιχεία με τη νεοελληνική κοινή, ενώ άλλες είναι εντελώς ξένες. (Ντίνας & Κασκαμανίδης, 2004).

3^η φάση: Συλλογή υλικού-επεξεργασία

Για την εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, κρίνεται σκόπιμη η συλλογή του απαραίτητου υλικού. Οι μαθητές με αφορμή τη συζήτηση για τη γλωσσική ποικιλότητα και την πολυμορφία που επικρατεί στη γλώσσα μπορούν μέσω μιας δικής τους έρευνας με την μορφή ενός ερωτηματολογίου που θα κατασκευάσουν οι ίδιοι να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων της τοπικής τους κοινωνίας για τα ιδιώματα και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν και να τα αξιολογήσουν θετικά ή αρνητικά. Η οργάνωση της συλλογής του υλικού αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και καθορίζονται τα αντικείμενα έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μπορούν οι μαθητές να το προσαρμόζουν ανάλογα με την περίπτωση. Το υλικό που θα συγκεντρώσουν έκτος από το ερωτηματολόγιο μπορεί να αφορά, για παράδειγμα, φωτογραφίες που απεικονίζουν αγροτικές εργασίες, πρόσωπα, κλπ., βιντεοταινίες που περιέχουν μια βάπτιση, ένα γάμο, άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις, έγγραφα και ιδιωτικά χειρόγραφα, μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια και των υπόλοιπων μαθημάτων.

Υιοθετώντας την ομαδοκεντρική διδασκαλία δύο ομάδες αναλαμβάνουν να επισκεφτούν, σε ιδιωτικό ή και σε δημόσιο χώρο, κατοίκους της περιοχής που μιλούν το θρακιώτικο ιδίωμα και με βάση το ερωτηματολόγιο παίρνουν συνεντεύξεις τις οποίες μαγνητοφωνούν ή και βιντεοσκοπούν. Μια ομάδα μπορεί να συγκεντρώσει έντυπο υλικό από ιδιώτες, βιβλιοθήκες και κρατικά αρχεία που υπάρχουν στην περιοχή. Τη συγκέντρωση ανάλογου υλικού από εφημερίδες, τηλεόραση, διαδίκτυο, αναλαμβάνει άλλη ομάδα με την προϋπόθεση ότι είναι επαρκώς καταρτισμένη στις

νέες τεχνολογίες. Στο τέλος του σταδίου αυτού προκύπτει άφθονο υλικό: προφορικό, έντυπο, οπτικό και ψηφιακό.

Το υλικό που συγκεντρώνουν οι ίδιοι οι μαθητές επισημοποιεί την ύπαρξη της γραπτής μορφής της διαλέκτου μέσα από ένα πλήθος εντύπων: πεζογραφήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, γραμματική και συντακτικό, λεξικά, επιστημονικά περιοδικά, εφημερίδες και περιοδικά και τους βοηθάει στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός πληθυσμού με συγκεκριμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά αποτυπώνονται στο υλικό που έχει συγκεντρωθεί. Το υλικό αυτό ταξινομείται και κατηγοριοποιείται. Ανταλλάσσεται επίσης, μεταξύ των ομάδων, ώστε κάθε ομάδα να έχει στο τέλος εκείνο που της είναι απαραίτητο για να ασχοληθεί με τους τομείς που έχει επιλέξει. Η μελέτη της διαλέκτου μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ενασχόληση και με άλλες πλευρές της ζωής των Θρακιωτών, όπως η ιστορία, ο πολιτισμός τους, οι οικονομικές τους δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές τις πλευρές μπορούν να παρουσιαστούν από τις αντίστοιχες ομάδες ενώπιον όλων των μαθητών με τη χρήση και νέων τεχνολογιών. (Ντίνας & Κασκαμανίδης, 2004). Η δημιουργία ενός βίντεο, θα ήταν κάτι που θα ενέπλεκε με δημιουργικό τρόπο και άλλους μαθητές.

Παράλληλη μελέτη

Παράλληλα με τη μελέτη της θρακιώτικης διαλέκτου, μπορεί να μελετηθούν και άλλες τοπικές γλωσσικές ποικιλίες, αφού στον ίδιο τόπο συχνά συμβιώνουν ομιλητές διαφορετικών γλωσσικών ιδιωμάτων ή και γλωσσών. Έτσι, μπορούν να αναδειχθούν οι τρόποι συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και οι στάσεις των ομιλητών της μιας ποικιλίας έναντι της άλλης. Η συζήτηση αυτή μπορεί να δώσει αφορμή για άρση των προκαταλήψεων και αναθεώρηση των στερεοτύπων, τα οποία υιοθετούνται συνήθως αβασάνιστα από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες για άλλες που διαφέρουν ως προς το γλωσσικό τους όργανο. Χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή του υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα ερωτηματολόγιο που θα διερευνά κοινωνιογλωσσικού τύπου θέματα: τι πιστεύουν για τη γλώσσα που μιλούν οι άλλοι, πώς εναλλάσσονται οι δύο γλωσσικές ποικιλίες μέσα στον ίδιο χώρο, ποια ποικιλία υπερισχύει σε δημόσιους χώρους, κλπ. (Ντίνας & Κασκαμανίδης, 2004).

4^η φάση: Δράση για τη διατήρηση και διάδοση του Θρακιώτικου ιδιώματος

Οι μαθητές έχοντας συλλέξει και επεξεργαστεί το υλικό που αφορά το Θρακιώτικο ιδίωμα θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα λεξικό και να το αναρτήσουν στο Διαδίκτυο ή να επιλέξουν να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας του ερωτηματολογίου τους για το τοπικό ιδίωμα με άρθρα σε ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο. Τέλος, θα μπορούσαν να διοργανώσουν μια εκπαιδευτική ημερίδα/εκδήλωση για τα ιδιώματα και τις διαλέκτους και άλλων περιοχών με σκοπό να συμμετάσχουν και μαθητές από περιοχές με διαφορετικά ιδιώματα, ώστε να παρέχουν ενημέρωση για τη γλωσσική ποικιλότητα, τις προκαταλήψεις της και να τονίσουν την πολιτισμική αξία των ιδιωμάτων. Σύμφωνα με τους Ντίνα & Κασκαμανίδη, (2004), τέτοιες δραστηριότητες σε περιοχές όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλωσσικές ποικιλίες και τις γνωρίζουν οι μαθητές σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό θα βοηθήσουν το σύνολο των μαθητών στο να κατανοήσουν αυτήν την ποικιλομορφία, τους λόγους για τους οποίους υπάρχει και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί. Άλλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι:

1. Η ενασχόληση με τη θρακιώτικη διάλεκτο, αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλομορφία της χώρας μας και την ύπαρξη και άλλων νεοελληνικών διαλέκτων. Από το άφθονο έντυπο διαλεκτικό υλικό μπορεί να επιλεγούν μικρές χαρακτηριστικές φράσεις και να δοθούν στους μαθητές, για να εντοπίσουν τις περιοχές απ' τις οποίες μπορεί να προέρχονται (ποντιακά-Πόντος, κυπριακά-Κύπρος, κρητικά-Κρήτη, κλπ.) με τη βοήθεια ενός χάρτη, πάνω στον οποίο οι μαθητές μπορούν να σημειώσουν τις περιοχές προέλευσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια διερεύνηση των παραγόντων (γεωγραφικοί, ιστορικοί, πολιτισμικοί) που συνέβαλαν στη γεωγραφική διαφοροποίηση της ελληνικής γλώσσας.

2. Μέσω της μουσικής θα μπορούσε να ενταχθεί δημιουργικά και η θρακιώτικη μουσική παράδοση, αφενός για τον εμπλουτισμό των μουσικών γνώσεων των μαθητών (ρυθμοί, μελωδίες, κλπ.), αφετέρου για να πληροφορηθούν για τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία της μουσικής παράδοσης του ελλαδικού και θρακιώτικου χώρου. Μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στα πλαίσια ενός μαθήματος μουσικής όσο και περιστασιακά (π.χ. γιορτή για τα Χριστούγεννα). Τέτοια τραγούδια θα μπορούσαν να είναι τα κάλαντα, τα οποία είναι στενά συνυφασμένα με τη μουσική και γλωσσική παράδοση του κάθε τόπου. Θα μπορούσαν, τέλος, στο μάθημα της γυμναστικής να μάθουν να χορεύουν παραδοσιακούς θρακιώτικους χορούς.

3. Τέλος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τους και με την κατάλληλη καθοδήγηση θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν το συγκεκριμένο έργο «Το αμάρτημα της μητρός μου» μέσω μιας θεατρικής παράστασης, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με το Θρακιώτικο ιδίωμα και να το κατανοήσουν καλύτερα, καθώς το θέατρο είναι ταυτόχρονα και ένας τρόπος μεταβίβασης ιστορικών γνώσεων και πολιτισμικών στοιχείων.

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναδείξει τη χρησιμότητα αλλά και την αξιοποίηση των διαλεκτικών ποικιλιών, κυρίως, στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Οι παραπάνω δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, στην αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους καθώς και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους. Η πρόταση αυτή, είναι σύμφωνη με το πνεύμα του νέου Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 2021. Στο πλαίσιο των παραπάνω δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τους Ντίνα & Σωτηρίου (2015), εμπλέκονται διαθεματικά η λογοτεχνία και η έρευνα στη διδασκαλία της γλώσσας παρακινώντας έτσι, τους μαθητές να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και να διαμορφώσουν οι ίδιοι τον χώρο και τον χρόνο της μάθησης στις δικές τους ανάγκες και στα δικά τους ενδιαφέροντα. Η πρόταση αυτή μπορεί σταθεί αφορμή για άρση προκαταλήψεων γύρω από θέματα ποικιλίας και ετερότητας, που τραυματίζουν την ομαλή κοινωνική ζωή.

Η ένταξη των διαλέκτων στη διδασκαλία μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη. Είναι αναγκαίο για την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιληφθεί την ισοτιμία που διέπει τα γλωσσικά συστήματα και την ανάγκη μελέτης τους τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και μέσα από λογοτεχνικά έργα διαλεκτόφωνων συγγραφέων. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια επικρατεί μία θετική στάση απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία και κυρίως στις διαλέκτους και τα ιδιώματα, στο σύγχρονο σχολείο δεν αξιοποιούνται συστηματικά παρά μόνο περιστασιακά και αποσπασματικά. (Κουβούση, 2023). Τα προβλήματα που θα πρέπει να ξεπεραστούν, σχετίζονται με την έλλειψη δοκιμασμένου υλικού και πρακτικών οδηγιών που θα ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε θετική στάση καθώς και στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας. Είναι προφανές ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτούνται μεγάλου εύρους αλλαγές. Απαιτείται συνολικός επαναπροσδιορισμός προς μια

διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική, που θα προϋποθέτει έναν πιο δημιουργικό δάσκαλο, σε ένα πιο δημιουργικό σχολείο (Κουτσογιάννης, 2017 σ.362). Για τον λόγο αυτό, απαιτείται κατάλληλη και διαρκής επιμόρφωση που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποβάλουν την επιφυλακτικότητά τους και να εφαρμόζουν σενάρια με βάση την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας. Από την οπτική της διδακτικής πράξης που βλέπει τις γεωγραφικές ποικιλίες ως πλούτο της γλώσσας, ως στοιχείο της μαθητικής ταυτότητας, και θέλει να τις αξιοποιήσει στη διδασκαλία προκύπτει το αίτημα να συνδεθεί η νέα θεωρητική γνώση με την εμπειρική πραγματικότητα και πρακτική. Αν εναπόκειται στον δάσκαλο της σχολικής αίθουσας να τολμήσει και να δοκιμάσει, εναπόκειται και στην επιστημονική κοινότητα να κάνει τις ενέργειες, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να πλησιάσει η επιστημονική γνώση στη διδακτική πρακτική. (Συμεωνίδης, 2012).

Η παράλληλη διδασκαλία διαλέκτων και επίσημης γλώσσας στο σχολείο, θα συμβάλει στη διάσωση των γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες βρίσκονται σε στάδιο συρρίκνωσης. Επίσης το εξεταστικό σύστημα, κυρίως στο Λύκειο, δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στο μάθημα της Λογοτεχνίας και της Έκφρασης-Έκθεσης. Ο εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας με διαλεκτικά κείμενα, που θα αντιπροσωπεύουν τις ποικίλες μορφές της ελληνικής γλώσσας, θα βοηθήσει στη δημιουργία θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στις διαλέκτους. Βασική μέριμνα αποτελεί η βελτίωση των γλωσσικών εγχειριδίων και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα γλωσσικής επίγνωσης. Με τον τρόπο αυτό, θα περιοριστεί ο αρνητικός στιγματισμός των διαλέκτων και θα αρθούν οι γλωσσικές προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα γι' αυτές. (Κουβούση, 2023).

Μέσα από έρευνες έχει αποδεχθεί ότι ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών/τριών σε δράσεις που θέτουν στο επίκεντρο την ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλότητας των κειμένων είναι ιδιαιτέρως υψηλός. Αυτό οφείλεται στην αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου όλων των μελών της τάξης, μέσα από τη διασύνδεση των εξωσχολικών εμπειριών γραμματισμού τους με τη σχολική πραγματικότητα. Στις θετικές πτυχές συγκαταλέγονται, επίσης, και η ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διαλόγου για κυρίαρχες αντιλήψεις και στερεότυπα που συνδέονται με τη χρήση των ποικιλιών στην εκπαίδευση και τον δημόσιο λόγο. Παρά τις θετικές προθέσεις, η διαφορετική στόχευση των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν τα υπό διδασκαλία κείμενα, η

αυξημένη προς κάλυψη ύλη και οι επιμέρους ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων υποσκελίζουν τις προσπάθειες περαιτέρω αξιοποίησης των γλωσσικών ποικιλιών, καθώς οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με παραδοσιακές, ή συχνά γραμματικοκεντρικές, μορφές διδασκαλίας. Η μελέτη της ποικιλότητας μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία, ωστόσο, μία από τις προκλήσεις είναι η οργανωμένη ενσωμάτωση των πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη ροή του σχολικού προγράμματος, ώστε οι διαδικασίες αναπλαισίωσης να μην είναι αποσπασματικές και να καθίστανται ορατά τα προϊόντα του κριτικού μετασχηματισμού που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στο ελληνικό συγκείμενο. (Οικονομάκου, 2021). Οι παραπάνω επισημάνσεις αναδεικνύουν έναν ακόμη σημαντικό άξονα που απαιτεί έναν άλλο συνολικό σχεδιασμό για το σχολείο του μέλλοντος και όχι αποσπασματικές κινήσεις αλλαγής Π.Σ. ή βιβλίων, μείωση της ύλης κτλ. Είναι ο άξονας γραμματισμού στη σχολική του διάσταση. Η έλλειψη συνολικού σχεδιασμού αφήνει πολύ μεγάλα περιθώρια να επιχειρούνται συνεχώς στην ελληνική εκπαίδευση αλλαγές χωρίς βάθος, σχεδιασμό και ουσία (Κουτσογιάννης, 2017 σ.248). Τέλος, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, θα συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και θα παρέχει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης. Η επεξεργασία και η τοπική εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προτύπου γλωσσικής διδασκαλίας, όπου οι γλωσσικές ποικιλίες θα αποτελούν μέρος της διδασκόμενης ύλης, θα περιγράφονται σε σχέση με τη νόρμα και θα καθίσταται σαφές στα παιδιά πως καμία ποικιλία δεν είναι ανώτερη ή κατώτερη, θα συντελέσει στην καλύτερη γλωσσική επίγνωση των παιδιών και στο σεβασμό της διαφορετικότητας χωρίς προκαταλήψεις και στιγματισμούς ατόμων ή κοινοτήτων (Ανδρουλάκης, Ανθοπούλου, Παντίδου, 2009).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ακριβός Η. Κ., Αρμάος, Πτολ. Δ., Καραγεωργίου Τ., Μπέλλα Κ. Ζ., Μπεχλικούδη Γ. Δ., (2014). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γενικού Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης-Θετικής Κατεύθυνσης (επιλογής)*, Αθήνα: Διόφαντος.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Ντίνας, Κ., Γ. Παπαναστασίου, & Σ. Χατζησαββίδης, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*. Ανακτήθηκε από <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%20%CE%BA.%CE%AC..pdf>

Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β., Παντίδου, Γ. (2009). Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»*. Νυμφαίο, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από [https://www.academia.edu/4175489/%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%CE%93%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%92%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%CE%93%2009%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%B9%CE%BF%CF%8D%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A0%](https://www.academia.edu/4175489/%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B%CF%85%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%CE%93%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%92%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%CE%93%2009%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%B9%CE%BF%CF%8D%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%20%CE%BA.%CE%AC..pdf)

[CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%97%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%CE%9D%CF%85%CE%BC%CF%86%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CE%A6%CE%BB%CF%8E%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%B1%2009](#)

Βάζου, Ε., Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Παπαδοπούλου, Φ, Τσαγγαλίδης, Α. (2015). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.

Βιζυηνός Γεώργιος 1849-1896 Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 11, 2023 από http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/gewrgios_bizyhnos/bizyhnos-biografia.htm.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Γανίδου, Ε., (2015) ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΕΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΕΣ ΤΟΥ Γ. Μ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ (1898-2005). (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλολογική Σχολή. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/270072/files/GRI-2015-14731.pdf>

Γκιλής, Ο., (2012) *Αλφαβητικός πίνακας Ευρετήριο Λέξεων Λεξικό Τουρκικών-Θρακιώτικων Λέξεων στην Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 14, 2023 από <https://www.slideshare.net/antonisdrm7/ss-34245376>

Γώτη, Ε. & Χλαπουτάκη, Ε. (2022). [Powerpoint slides]. Ανακτήθηκε από: Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Blackboard online: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/?course=NURED361>.

Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.Φ. Χριστίδης & Μ.Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη:Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html (Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου, 2023).

Δημητρούλια, Τ., (2015), «Για το ύφος», στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες. Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 24-31.

Δημόπουλος. Α., (2010), *Αφηγηματικές τεχνικές στο διηγηματογραφικό έργο του Γ. Βιζυηνού* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Ελληνικός Πολιτισμός. *Βιογραφίες Ανθολογούμενων Λογοτεχνών στα Βιβλία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου-Λυκείου*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 11, 2023, από https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos_Politismos/logotexnia/Biografies/viziinos.htm

Ζαμπάκη, Θ. 2016. *Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας από τη λογοτεχνία: Η περίπτωση του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/310>.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. 1999. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 103-105. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/04.htm.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. 2007. Διάλεκτος. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_02/index.html.

Καραμπουρνιώτης, Α., (2013), *Η λογική του μορφών και η λειτουργία του ασυνείδητου στο έργο του Γεωργίου Βιζυηνού, Τò άμάρτημα τῆς μητρός μου, Τò μόνον τῆς ζωῆς του ταξείδιον* (διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Θεσσαλονίκη.

Καραντζή-Ανδρειωμένου, Χ 2011, «Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής εμπειρίας», *Πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»*, Πάτρα, σσ. 446-454.

Κασκαμανίδης, Γ. & Κ. Ντίνας. 2004. Γλωσσική «ανακύκλωση»: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της ποντιακής. *Γλώσσα*, 58, 7-25.

Κουβούση, Β., (2023). «Γλωσσική ποικιλία και διαλεκτικός λόγος στη λογοτεχνία: ‘Ο Αλιβάνιστος’ του Παπαδιαμάντη» (Διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών[Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Μαθιουδάκης, Ν. 2015. Η γλωσσική ποιητική ταυτότητα του Καβάφη και του Καζαντζάκη: μια συγκριτική μελέτη. Στο Κ. Δημάδης (επιμ.), *Πρακτικά του Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοταχνία. Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, τόμ. Γ', Ευρωπαϊκή εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*. Αθήνα, 319-341.

Ανακτήθηκε από

https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/mathioudakis_nikos.pdf.

Μητσάκης, Κ., (1982). *Πορεία μέσα στο χρόνο*, Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη.

Μήτσης, Ν. (2002). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1833-1993): Παράθεση Πηγών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουλάς Π., (1994). *Γ.Μ Βιζυηνός, Νεοελληνικά διηγήματα* («Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη»), Εστία: Αθήνα.

Μπαλάσκας, Κ., (1977). *Γ. Βιζυηνός, Ο Μοσκόβ Σελήμ*, Αθήνα: Εκδόσεις Επικαιρότητα.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1991). *Γλωσσολογία και λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Μπουκόρου Κ., & Μπουκόρου Μ., (2008). *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου Βιζυηνός-Παπαδιαμάντης*, Αθήνα: Σαββάλας.

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

Ντίνας, Κ., (2003). *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιολογεϊόν- Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ντίνας, Κ., (2013). «*Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού*», στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και*

Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σσ. 265-303.

Ντίνας, Κ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). *Διδακτική αξιοποίηση του θεσσαλικού ιδιώματος. Στο: Ανδρουλάκης, Γ. Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*. Βόλος, Έκδοση: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας.

Ντίνας, Κ., Χλαπουτάκη, Ε., & Γώτη, Ε., (2001). 'Η γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών. Οι εκθέσεις επιθεωρητών εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925)', *6ο επιστημονικό συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση 30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011*, Gutenberg, Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ. 888-889

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

Ντίνας, Κ., (2022) *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον – Α Τόμος, Προς γλωσσική σύγκλιση ή απόκλιση; Διαπιστώσεις – Προβληματισμοί – Προτάσεις* Εκδότης: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ "Τήμενος". Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 9, από: <https://urc.uowm.gr/book/glossiki-didaskalia-kai-mathisi-sto-sygchrono-ekpaideftiko-kai-koinoniko-perivallon-a-tomos/>

Οικονομάκου, Μ., (2021). *Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη* Πανεπιστήμιο Αιγαίου. σ.947-956.

Πλουμίδα, Ε., (2016). *ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πότσα, Ε. Γ., (2014), *Η αισθητική του Γ. Βιζυηνού Θεωρία και Λογοτεχνικές Προσαρμογές*, (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

(ΑΠΘ): Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:
<https://ikee.lib.auth.gr/record/136264/files/GRI-2015-14202.pdf>

Σκόκος, Φ. Κ., (1920). *Το Ελληνικόν Διήγημα, ήτοι απάνθισμα εκλεκτών διηγημάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, τ. Α', εν Αθήναις. σελ. 6.

Στεργιόπουλος, Κ., (1986), *Ό Βιζυηνός και τὸ διήγημα, Περιδιαβάζοντας στὸ χῶρο τῆς παλιάς πεζογραφίας μας*, vol. 2., Κέδρος: Αθήνα.

Στεργιόπουλος, Κ., (1997). «Γεώργιος Βιζυηνός» *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο*, τομ. Στ' (1880-1900), Εκδόσεις Σοκόλη, Αθήνα, Σσ.48-51 Ανακτήθηκε από:
<http://www.potheg.gr/ProjectDetails.aspx?id=2166&lan=1>

Συμεωνίδης, Β., (2012). *Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής*. 7-9 Δεκεμβρίου, Τύρναβος. Ανακτήθηκε από:
https://users.sch.gr/symfo/sholio/diafora/12/tzartzania2012_simeonidis.pdf

Τζίμα, Δ., (2017). *Η ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΒΙΖΥΗΝΟΥ*. (Διπλωματική εργασία). Μαΐος, Αθήνα.

Τζιφούλη, Αι., (2019). *Η γλωσσική ποικιλία στη λογοτεχνία του χθες και του σήμερα: Το παράδειγμα του Βιζυηνού και του Ιωάννου*. Φεβρουάριος, Φλώρινα.

Τσάκωνα, Β., (2012). Γλωσσική ποικιλία. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 8, 2023, από: https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=134.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). *Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Στο *Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός*. (σελ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 16, 2023 από:
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL524/Tsiplakou.pdf>.

Τσολάκη, Μ., (2009). *ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΙΔΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΑΜΟΘΡΑΚΗΣ, ΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΚΑΙ ΡΗΜΑΤΙΚΟ ΚΑΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ*, (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:
<https://ikee.lib.auth.gr/record/114230/files/GRI-2010-3756.pdf>.

Φραγκουδάκη, Α., (1999) *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα, Οδυσσέας.

Χριστίδης, ΑΦ 2001, 'Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός', στο *Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 5, 2023 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html.

Ψάλτης, Σ., (1905), *Θρακικά ή μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος της πόλεως Σαράντα Εκκλησιών*, Αθήνα.

Lyons, J., (2013). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη

Serrano, M., (2006). *Το γλωσσικό ζήτημα στο έργο του Γ. Βιζυηνού* Ανακτήθηκε από: https://www.eens.org/eens-congress-access/?main__page=1&main__lang=de&eensCongress_cmd=showPaper&eensCongress_id=147

Πηγές

Αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου. Τεύχος Α'(1931). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00060&tab=01>.

Β.Δ. 244/1906. Περί κανονισμού του προγράμματος των εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις καί Γυμνασίοις διδασκτέων μαθημάτων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 244/Α/28-10-1906). Ανακτήθηκε από <http://www.adippde.gr/index.php/2-uncategorised/93-testdatatables>.

Β.Δ. 537/1935. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 537/Α/9-11-1935). Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1935537A&tab=01>.

Β.Δ. 672/1961. Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 160/Α/13-9-1961). Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1961-160A&tab=01>.

Δ. 651/1964. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Α' τάξεως του Γυμνασίου της πρώτης βαθμίδος. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 183/Α/24-10-1964). Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1964-183A&tab=01>.

Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf.

Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο. Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2334-fek-131-2002-programma-spoudwn-mathimata-lykeio>.

Π.Δ. 831/1977. Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού (ΦΕΚ 270/Α/20-9-1977). Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1977-270A&tab=01>.

Π.Δ. 413/1984. Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 146/Α/27-9-1984). Ανακτήθηκε από <http://www.adippde.gr/index.php/2-uncategorised/93-testdatatables>.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β', Γ' τάξεις Λυκείου (2021). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/75574/deite-ola-ta-nea-programmata-spoydon-se-fek-anamenontai-oi-diadikasies-gia-ti-syggrafi>.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β', Γ' τάξεις Γυμνασίου (2021). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/75574/deite-ola-ta-nea-programmata-spoydon-se-fek-anamenontai-oi-diadikasies-gia-ti-syggrafi>.

Υ.Α. Γ2/1088/1999. Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος "Γλωσσική διδασκαλία" στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (ΦΕΚ 561/6-5-1999). Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>.

Υ.Α. 70001/Γ2/2011. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της

Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1562/7-6-2011). Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>.

Υ.Α. 203549/Δ2/2019. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 4911/31-12-2019). Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 2953/04.05.2023). Ανακτήθηκε από: <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2023-05/logotexnia-lykeio.pdf>