

Διαλεκτική παρείσφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών

Μαρία Πλαδή, Αρετή Οκαλίδου & Βιργινία Παπαγεωργίου
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ABSTRACT

This paper, part of an on-going project on bidialectal communities, seeks to describe and quantify the prevalence of the local dialect in the school environment, where only Standard Modern Greek is taught. It also aims at investigating the factors that are related to the use of dialect elements in pupils' linguistic performance in the bidialectic environment of Pyrgi in Chios and Litochoro in Northern Greece. Linguistic data from these two different geographic areas were collected and both the oral and written production of students was analyzed. Dialectal interference was measured in terms of phonology, morphology and lexicon.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διαλεκτική παρείσφρηση/παρεμβολή, διάλεκτος στην εκπαίδευση, διδιαλεκτική εκπαίδευση, προφορικός και γραπτός λόγος

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες ελληνικές διάλεκτοι παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία. Παρότι υπάρχουν πολλές δημοσιεύσεις για μεμονωμένες διαλέκτους, ελάχιστες εργασίες που να ασχολούνται με τις ελληνικές διαλέκτους ως σύνολο έχουν εκπονηθεί και ελάχιστοι χάρτες επιχειρούν να απεικονίσουν τις μείζονες διαιρέσεις και υποδιαιρέσεις των διαλέκτων αυτών (Τζιτζιλής 2000). Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ελάχιστη συμβολή στην έρευνα των διαλέκτων, καθώς σήμερα, δυστυχώς, οι πιο πολλές διάλεκτοι εμφανίζουν έντονα φαινόμενα συρρίκνωσης και εικόνα παρακμής (βλ. Μαλικούτη-Drachman 1996, 1999, 2000). Ταυτόχρονα, στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη εργασιών για τη χρήση των διαλέκτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις διαλεκτικές αποκλίσεις στη γλώσσα του σχολείου, δηλαδή ως λάθη ή όχι. Οι εργασίες που ασχολούνται με τις γλωσσολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις των διαλέκτων στην εκπαίδευση προέρχονται κυρίως από την Κύπρο.¹

Σε αυτή την πιλοτική εργασία επιχειρούμε –με εθνογραφική κυρίως μεθοδολογία στη συλλογή των δεδομένων– μία εμπειρική ποσοτικοποίηση της διαλεκτικής παρεμβολής στη γλωσσική χρήση σε μαθητές δημοτικού σχολείου στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας, όπως καταγράφηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως γνωστόν, μέσα στο σχολικό πλαίσιο χρησιμοποιείται η κοινή νεοελληνική. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού και του προγραμματισμού ενός ευρύτερου σχεδίου εργασίας για τις νεοελληνικές διαλέκτους στην εκπαίδευση, που είναι σε εξέλιξη, κατά τη διάρκεια των ετών 2007-2008 συλλέξαμε γλωσσικά δεδομένα από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας, όπου παρατηρήσαμε διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην παρούσα μελέτη συσχετίστηκαν με κάθε ποικιλία οι λειτουργίες και οι τομείς χρήσης της, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και οι πιθανές νόρμες και αξίες που είναι συνδεδεμένες με κάθε ποικιλία.

Η μεθοδολογία συλλογής των δεδομένων που υιοθετήσαμε είναι εθνογραφική, καθώς χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων τεχνικές όπως η μαγνητοφώνηση της ομιλίας μαθητών, οι ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους δασκάλους. Οι παρατηρήσεις από την επιτόπια έρευνα αξιοποιήθηκαν προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο κοινωνιογλωσσολογικό

¹ Βλ. λ.χ. Yiakoumetti et al. 2005, Tsiplakou 2007, Yiakoumetti 2007. Υποδειγματική είναι επίσης η εργασία του Drettas (2000) για την αξιοποίηση της ποντιακής διαλέκτου στη διδασκαλία της Κοινής.

προφίλ για κάθε μαθητή και να αντληθούν ορισμένα πρώτα συμπεράσματα για τη χρήση των διαλέκτων στην εκπαίδευση.

Επιλέχθηκαν διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, το Πυργί, στα νοτιοανατολικά νησιά του Αιγαίου, και το Λιτόχωρο, στην κυρίως ηπειρωτική χώρα, προκειμένου να προσφέρουν με τη σύγκρισή τους κάποιες πρώτες ενδείξεις για τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς τη σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική κατάσταση, δηλαδή τη θέση της διαλέκτου στην τοπική γλωσσική κοινότητα και τη συνύπαρξή της με την πρότυπη Κοινή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Οι διάλεκτοι στο Πυργί και το Λιτόχωρο

Τα δύο χωριά, το Πυργί της Χίου και το Λιτόχωρο Περίας, από τα οποία αντλήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας, αποτελούν και τα δύο περίφημες παραδοσιακές, διδialeκτικές κοινότητες, χωριά με ιστορικό υπόβαθρο. Τα ιδιώματα που μιλιούνται σε καθένα από αυτά, ωστόσο, ανήκουν σε διαφορετικές διαλεκτικές ομάδες. Το ιδίωμα στο Πυργί ανήκει στις (νοτιο)ανατολικές διαλέκτους και το ιδίωμα του Λιτοχώρου στις βόρειες διαλέκτους. Τα φωνητικά/φωνολογικά χαρακτηριστικά των νεοελληνικών διαλέκτων περιγράφονται σύμφωνα με τον Newton (1972: 16-17) και τον Trudgill (2003) στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Γενικά χαρακτηριστικά ταξινόμησης των διαλέκτων

Newton (1972)	Trudgill (2003)
1. Αποβολή των υψηλών φωνηέντων και κώφωση (high vowel loss and raising)	1. Αποβολή των υψηλών φωνηέντων
2. Τσιτακισμός (softening)	2. ύψιλον > /u/
3. Διπλά σύμφωνα (degemination)	3. Ουράνωση των υπερωικών
4. Δημιουργία ημιφώνου (glide formation)	4. Τσιτακισμός
5. [u] για το /ü/	5. Διπλά σύμφωνα
6. Αποβολή των ηχηρών τριβόμενων (voiced fricative deletion)	6. Διατήρηση του τελικού /n/
7. Αποβολή του τελικού /n/ (final nasal deletion)	
8. Ανομοίωση ως προς τον τρόπο προφοράς (manner dissimilation)	
9. Επένθεση του /γ/ στα ρήματα (/γ/ epenthesis in verbs)	

Σύμφωνα με τις μελέτες για το ιδίωμα του Λιτοχώρου (Πλαδή 1992, 1996, 2001, 2008), προκύπτει ότι από τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα εξής: αποβολή των υψηλών φωνηέντων και κώφωση, δημιουργία ημιφώνου, αποβολή του τελικού /n/, ανομοίωση ως προς τον τρόπο προφοράς. Αναφορικά με τα φωνητικά/φωνολογικά χαρακτηριστικά των πυργούσικων δεν έχει γίνει επισταμένη γλωσσολογική μελέτη. Βασίζόμενοι στην περιγραφή της διαλέκτου από τη μελέτη του Τσική (2002) και τα αποτελέσματα της γλωσσικής αποστολής του Ι.Α.Ν.Ε. της Ακαδημίας Αθηνών από τον ερευνητή Σ. Κατσουλέα (1991: 800), αναφέρουμε ότι τα φωνητικά/φωνολογικά χαρακτηριστικά των πυργούσικων είναι τα εξής: τσιτακισμός, διπλά σύμφωνα, αποβολή των ηχηρών τριβόμενων, επένθεση του /γ/ στα ρήματα με κατάληξη σε *-έω* και *-βω*.

Στο Πυργί η συλλαβική αύξηση διατηρείται ακόμη και άτονη, διατηρείται το τελικό *-ν* σε πολλές λέξεις και ρηματικούς τύπους, είναι συχνή η κατάληξη *-ούσης*, επιρρήματα σε *-ι*, το θηλυκό άρθρο στην αιτιατική σε *τας*, στην υποκοριστική κατάληξη *-ακιν(ι)ν* το *-κ*-αποβάλλεται κ.ά. Στο Λιτόχωρο, η ονομαστική του αρσενικού άρθρου είναι /i/ και για τα

κύρια και για τα προσηγορικά ονόματα, η γενική πτώση έχει αντικατασταθεί από την προθετική φράση *από* + γενική, η υποκοριστική κατάληξη είναι *-ούλ(ι)*, τα ρήματα σε *-ίζω* μετατρέπονται σε συνηρημένα, παραδείγματος χάρη *πουτώ* (= *ποτίζω*) κ.ά. Τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά των δύο διαλέκτων είναι πολλά, διότι κατ' ουσίαν αναφερόμαστε σε σύνολα λέξεων που αντικαθιστούν τις λέξεις της Κοινής και που κάποιες φορές εξαρτώνται υποσυνείδητα από τους τύπους της, ενώ άλλες φορές είναι ιδιοματικές. Ολοκληρωμένη γλωσσική περιγραφή του ιδιώματος στο Πυργί και το Λιτόχωρο στο Πλαδή (2008: 30-35 και 73-90, αντίστοιχα), όπου αναφέρονται τα ειδικά διαλεκτικά χαρακτηριστικά τους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Συγκεντρώθηκαν γλωσσικά δεδομένα από το Πυργί Χίου και από το Λιτόχωρο Πιερίας και αναλύθηκε ο προφορικός και ο γραπτός λόγος μαθητών από την περιοχή. Η εμφάνιση της διαλεκτικής παρεμβολής/παρείσφρησης (*interference*) μετρήθηκε σε σχέση με τη φωνολογία, τη μορφολογία και το λεξιλόγιο. Επιπλέον, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στο δάσκαλο, με σκοπό να περιγραφεί από την εκπαιδευτική σκοπιά η διαλεκτική συμπεριφορά των μαθητών από κάθε χωριό.

3.1. Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δύο παιδιά από το Πυργί και δύο παιδιά από το Λιτόχωρο, αγόρια 9 ετών, της Δ' Δημοτικού. Καταγράφηκαν τυχαία επιλεγμένοι μαθητές που φοιτούν στη Δ' Δημοτικού, μαθητές δηλαδή που έχουν ολοκληρώσει την πρώτη φάση του γραμματισμού και έχουν τυπικά επαρκή γνώση της δομής και λειτουργίας της νεοελληνικής Κοινής, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Γλώσσας.²

Ο Ν. Μ. είναι μαθητής της Δ' Δημοτικού, γεννημένος στο Πυργί της Χίου. Ο πατέρας του είναι γεωργός, απόφοιτος Γυμνασίου, και η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτη Λυκείου. Και οι δύο γονείς είναι μόνιμοι κάτοικοι του χωριού. Ο Γ. Κ. είναι επίσης μαθητής της Δ' Δημοτικού, γεννημένος στο Πυργί της Χίου. Ο πατέρας του είναι εστιάτορας, απόφοιτος Γυμνασίου, και η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτος Γυμνασίου.

Ο Μ. Π. είναι μαθητής της Δ' Δημοτικού, γεννημένος στο Λιτόχωρο. Ο πατέρας του είναι γεωργός, απόφοιτος Γυμνασίου, και η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά και είναι, επίσης, απόφοιτη Γυμνασίου. Και οι δύο γονείς είναι μόνιμοι κάτοικοι του χωριού. Ο Σ. Κ. είναι επίσης μαθητής της Δ' Δημοτικού, γεννημένος στο Λιτόχωρο Πιερίας. Ο πατέρας του είναι υδραυλικός, απόφοιτος Γυμνασίου, και η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτος Γυμνασίου.

3.2. Υλικό έρευνας και συλλογή δεδομένων

Η άμεση καταγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών έγινε από δύο ερευνήτριες, μία στο Πυργί και μία στο Λιτόχωρο και πήρε τη μορφή: α) συζήτησης και δομημένης συνέντευξης ως δείγματος προφορικού λόγου, β) έκθεσης ως δείγματος γραπτού λόγου και γ)

² Η έρευνα αυτή, στηριγμένη σε δείγμα που αποτελεί προϊόν στρωματοποιημένης (κατά στρώματα) τυχαίας δειγματοληψίας (βλ. Cohen & Manion 1994: 152 κ.εξ.), αποσκοπεί στο να αποτελέσει μελέτη περιπτώσεως-περιπτώσιολογική ανάλυση διαλεκτικών συμπεριφορών δύο παιδιών από κάθε διάλεκτο, δηλαδή περιγραφή φαινομένων ιδιότυπης παρεμβολής για τις περιπτώσεις δίγλωσσων, διδιαλεκτικών μαθητών που χρησιμοποιούν παράλληλα και τις δύο ποικιλίες, τη διάλεκτο και την κοινή. Αποφεύχθηκε σκόπιμα η επιλογή μαθητικού δείγματος μικρότερων τάξεων, καθώς θεωρούμε πως τα ιδιαίτερα διαλεκτικά χαρακτηριστικά του ιδιώματος π.χ. του Πυργιού, το οποίο και αποτελεί μητρική γλωσσική ποικιλία των παιδιών, και ειδικά τα φωνητικά/φωνολογικά, όπως οι τύποι [ka'diɟa] 'καρδιά', εκφερόμενα ίσως από τα παιδιά, θα μπορούσαν ενδεχομένως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού να δώσουν αρχικά τη λανθασμένη εντύπωση πως πρόκειται για ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ή στην ορθογραφία, όπως λ.χ. δυσλεξία (βλ. Δράκος 2003: 119-132).

ερωτηματολογίου στη δασκάλα των μαθητών και στην ερευνήτρια, με δέκα ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για την περιγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών καθημερινά και τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαλεκτική χρήση από τους διαλεκτόφωνους (διδιαλεκτικούς) μαθητές. Ο προφορικός λόγος των παιδιών μαγνητοφωνήθηκε κατά τη διάρκεια α) συζήτησης στην τάξη, β) περιγραφής εικόνας και γ) αφήγησης μιας προσωπικής τους ιστορίας. Ως δείγμα του γραπτού λόγου των μαθητών ζητήθηκε από τη δασκάλα τους μία έκθεσή τους που γράφτηκε μέσα στη σχολική τάξη στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας.

Με τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία επιδιώχθηκε η διερεύνηση της διαφοροποίησης της γλωσσικής χρήσης στον προφορικό λόγο σε τρία διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, φωνολογία, μορφολογία-σύνταξη και λεξιλόγιο, προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές διαφορές μεταξύ τους στη συχνότητα των διαλεκτικών παρεμβολών ή στην ποικιλομορφία/πολυμορφία τους. Έτσι, αναλύθηκε η γλωσσική παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τα πυργούσικα ή τα λιτοχωρινά, στην Κοινή Νέα Ελληνική.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Ποσοτικοποίηση της διαλεκτικής χρήσης στη γλωσσική συμπεριφορά μαθητών από το Πυργί

Υπολογίστηκε το σύνολο των διαλεκτικών παρεισφρήσεων για κάθε παιδί και αναλύθηκε σύμφωνα με το είδος της εκπαιδευτικής γλωσσικής δραστηριότητας και του γλωσσικού επιπέδου, δηλαδή τη φωνολογία, τη μορφολογία-σύνταξη και το λεξιλόγιο. Το σύνολο αυτό διαιρέθηκε με τον αριθμό των λέξεων που παρήχθησαν (tokens) συνολικά από κάθε παιδί κατά τις ζητούμενες δραστηριότητες, δηλαδή τη συζήτηση, την περιγραφή εικόνας, την αφήγηση και τη γραπτή έκθεση, προκειμένου να υπολογιστεί το συνολικό ποσοστό των διαλεκτικών στοιχείων σε χρήση από κάθε παιδί. Επίσης, υπολογίστηκαν και τα επιμέρους ποσοστά. Στον Πίνακα 2 παραθέτονται ποσοτικά δεδομένα των διαλεκτικών παρεισφρήσεων για τους μαθητές Ν. Μ. και Γ. Κ. ανά εκπαιδευτική δραστηριότητα και σε σχέση με τρία επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία-σύνταξη και λεξιλόγιο), ενώ σε παρένθεση δίνεται και το συνολικό ποσοστό παρείσφρησης σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα και ανά επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

Πίνακας 2. Ποσοτικά δεδομένα διαλεκτικών παρεισφρήσεων ανά μαθητή στο Πυργί

	Φωνολογικά	Μορφολογικά /Συντακτικά	Λεξιλογικά	Σύνολο
<i>N. M.</i>				
Συζήτηση	12	4	11	27/64 (42,18%)
Περιγραφή	31	3	6	40/102 (39,22%)
Αφήγηση	15	6	9	30/94 (31,91%)
Έκθεση	1	2	1	4/100 (4%)
Σύνολο	59/360 (16,39%)	15/360 (4,17%)	27/360 (7,50%)	101/360 (28,05%)
<i>Γ. Κ.</i>				
Συζήτηση	10	1	3	14/38 (36,84%)
Περιγραφή	36	5	6	47/146 (32,19%)
Αφήγηση	8	2	2	12/53 (22,64%)
Έκθεση	0	0	0	0/98 (0%)
Σύνολο	54/335 (16,20%)	8/335 (2,38%)	11/335 (3,28%)	73/335 (21,79%)

Σχολιάζοντας τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα από τα δύο παιδιά, παρατηρούμε αρχικά ότι στον προφορικό λόγο η γλωσσική χρήση του Ν. Μ. έχει περισσότερες διαλεκτικές παρεμβολές από το συμμαθητή του Γ. Κ., το ποσοστό όμως των φωνολογικών διαλεκτικών παρεμβολών είναι παρόμοιο στα δύο παιδιά. Στον γραπτό λόγο στη σχολική τάξη ο Ν. Μ.

εξακολουθεί να παρουσιάζει ορισμένα διαλεκτικά στοιχεία, ενώ ο Γ. Κ. εκφράζεται χωρίς μείξη κωδίκων γράφοντας καθαρά στην Κοινή. Συμπεραίνεται ότι και οι δύο χρησιμοποιούν με άνεση τη διάλεκτο, ο Γ. Κ. όμως χρησιμοποιεί με άνεση και την Κοινή στον γραπτό λόγο και πιθανώς να την κατέχει καλύτερα.

Ο αριθμός των διαλεκτικών στοιχείων διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης. Στο προφορικό δείγμα και των δύο παιδιών εμφανίζονται φωνητικά και φωνολογικά διαλεκτικά στοιχεία τα οποία στο σύνολό τους είναι συντριπτικά περισσότερα από τα μορφολογικά και τα λεξιλογικά. Αντίθετα, στο γραπτό δείγμα του Ν. Μ. τα λίγα διαλεκτικά στοιχεία ήταν τόσο φωνολογικά όσο και μορφολογικά-λεξιλογικά. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο, καθώς στον προφορικό λόγο εμφανίζονται φωνητικά διαλεκτικά στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να εμφανιστούν στον γραπτό. Συνεπώς, επηρεάστηκε ανάλογα και το αποτέλεσμα της μέτρησης. Ως προς το ύφος του λόγου που συνοδεύει την κάθε εκπαιδευτική γλωσσική δραστηριότητα, διαπιστώθηκε ότι και στα δύο παιδιά κυρίως στη συζήτηση, αλλά και στην περιγραφή, παρουσιάστηκαν πολύ περισσότερα διαλεκτικά στοιχεία, ενώ στην αφήγηση (πρβλ. Tsiplakou 2007: 236-265) η διαλεκτική παρεμβολή ήταν κάπως μικρότερη. Εντός εκπαιδευτικού πλαισίου, οι περιπτώσεις διείσδυσης στοιχείων του ιδιώματος στο επίπεδο του προφορικού λόγου είναι αρκετά συχνές στους δύο μαθητές. Επικρατούν οι φωνολογικές διαλεκτικές παρεμβολές και σε χαμηλότερη συχνότητα ακολουθούν οι λεξιλογικές διαλεκτικές παρεμβολές και μετέπειτα οι μορφολογικές-συντακτικές.

Σε μια ποιοτική ανάλυση της χρήσης διαλεκτικών στοιχείων από τα παιδιά, παρατηρήθηκε πως όλα χρησιμοποιούν πυργούσικο λεξιλόγιο για το παιχνίδι και δεν προσπάθησαν να αποφύγουν λέξεις κοινής χρήσης με τους συνομηλίκους, όπως, για παράδειγμα, /xo'sto/ (= *κρυφό*), θεωρώντας ίσως πως χρησιμοποιείται και στην Κοινή, άρα «νομιμοποιείται» η χρήση του στο εκπαιδευτικό επικοινωνιακό πλαίσιο.

Συχνή ήταν και η διαλεκτική πραγμάτωση ορισμένων συμφωνικών συμπλεγμάτων, όπως το /rθ/, το οποίο στο ιδίωμα πραγματώνεται ως [rt] (π.χ. ['irte] = *ήρθε*), ή το /rx/, το οποίο στο ιδίωμα πραγματώνεται ως [rk] (π.χ. [ark'iso] = *αρχίσω*). Τα συγκεκριμένα συμφωνικά συμπλέγματα απαντούν γενικά και σε τύπους της Κοινής, γι' αυτό και οι δύο μαθητές δεν προσπάθησαν να τα αποφύγουν συνειδητά, παρόλο που συχνά αποφεύγουν συνειδητά στο λόγο εντός σχολικού πλαισίου άλλα μαρκαρισμένα –και κατεξοχήν στιγματισμένα– φωνολογικά διαλεκτικά χαρακτηριστικά, όπως την πραγμάτωση ως προστριβόμενου [tʃ] του ουρανικού /c/ πριν από e, i (π.χ. [tʃe] και όχι [ce] = *και* όπως στην Κοινή).

Κάτι που πρέπει, επίσης, να σημειωθεί είναι ότι τα παιδιά συχνά έδειχναν αμηχανία και διστακτικότητα στη χρήση λέξεων που απαντούν με διακριτούς τύπους στην κοινότητα, τον διαλεκτικό και τον τύπο της Κοινής. Έτσι, επαναλάμβαναν με δύο ή τρεις διαλεκτικούς τύπους ορισμένες λέξεις, π.χ. [adu'manes], [adu'mates] και [du'mates], [do'mates] (*ντομάτες*), [tʃe'ratʃes] και [ta'ratʃes] (*ταράτσες*), [ka'dr'a], [ka'rɔja] και [ka'rɔza] (*καρδιά*), [fo'θca] και [fo'θca], [fo'tʃa] (*φωτιά*), προφέροντας στις επαναλαμβανόμενες προσπάθειές τους διαλεκτικούς τύπους που προσεγγίζουν διαδοχικά την Κοινή. Επιπλέον, η πολυτυπία είναι σύνηθες φαινόμενο σε μια γλώσσα που βρίσκεται σε συρρικνωτική πορεία.

Συμπερασματικά, οι δύο μαθητές δείχνουν πως έχουν επαρκή επίγνωση (γλωσσική συνειδητοποίηση, language awareness) της συμπληρωματικής κατανομής διαλέκτου και Κοινής, γεγονός που προλειαίνει το έδαφος και θα μπορούσε να κάνει θεμιτή και αποδεκτή τη διδασκαλία της Κοινής στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας με τόσο θετικές στάσεις απέναντι στα πυργούσικα. Στον γραπτό λόγο, ένας από τους δύο μαθητές, ο Ν. Μ., παρουσίασε διαλεκτικούς τύπους σε μια έκθεσή του. Θυμίζουμε ότι ο Ν. Μ. εμφάνισε τα υψηλότερα ποσοστά διαλεκτικής παρεμβολής στον προφορικό λόγο. Όπως προκύπτει από τις πληροφορίες του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσε η ερευνήτρια, ο συγκεκριμένος μαθητής, ο Ν. Μ., είναι γιος ντόπιου γεωργού, κατοίκου που έχει συνεχή επαφή με το χωριό

και τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας, ενώ ο άλλος, ο Γ. Κ., έχει συνεχή επαφή με ομιλητές που δεν είναι ντόπιοι, διότι συχνά επισκέπτεται και βοηθά στο εστιατόριο-ξενοδοχείο του πατέρα του.

4.1.1. Περιγραφή των διαλεκτικών συμπεριφορών εντός σχολείου

Η δασκάλα των δύο παιδιών απαντά στο ερωτηματολόγιο περιγράφοντας τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με τους δύο κώδικες. Για τον Ν. Μ. αναφέρει ότι ακόμη και μέσα στην τάξη μιλά και γράφει στα πυργούσικα και ότι τον «διορθώνει» τουλάχιστον τρεις φορές την ημέρα στον γραπτό λόγο. Παρατήρησε ότι μετά τη «διόρθωσή» της ο Ν. Μ. χρησιμοποιεί την Κοινή. Πιστεύει, ωστόσο, ότι ο μαθητής αυτός θέλει να αστείευεται, διαταράσσοντας τη ροή του μαθήματος, για να τραβά την προσοχή, ενώ στην πραγματικότητα γνωρίζει καλά την Κοινή. Αναφέρει επίσης ότι ο Ν. Μ. κάνει συχνά μείξη κωδίκων δίνοντας ένα λεξιλογικό παράδειγμα: *ελιές-θρούπες-Σπαρτιάτες*. Αντίθετα, ο Γ. Κ. δεν χρησιμοποιεί τη διάλεκτο μέσα στην τάξη παρά ελάχιστα, αντιλαμβανόμενος ότι στο μάθημα χρησιμοποιούν μόνο την Κοινή. Τέλος, η δασκάλα προσθέτει πως όλα τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους διαλεκτικά στα διαλείμματα. Υπογραμμίζει ότι δεν τα διορθώνει στον προφορικό, μόνο στον γραπτό λόγο. Σχετικά με τη σχέση της σχολικής επίδοσης και της παράλληλης χρήσης των δύο συγκεκριμένων κωδίκων από τους μαθητές, αναφέρει ότι δεν έχουν μειωμένη επίδοση λόγω της χρήσης των δύο κωδίκων. Συνεπώς, συμπεραίνει ότι δεν προκύπτουν προβλήματα μαθησιακά, αλλά μόνο συμπεριφοράς από τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων μέσα στην τάξη.

Σχολιάζοντας τις απαντήσεις της δασκάλας, η γλωσσική συμπεριφορά μαθητών εντός του στενού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (παρουσία δασκάλων και ομιλητών της Κοινής) δείχνει ότι γίνεται συνειδητή προσπάθεια από τα παιδιά να προσαρμόσουν τη γλωσσική χρήση στα καθορισμένα πλαίσια του σχολείου και κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με διορθώσεις και παραινήσεις από τη δασκάλα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η μείξη των δύο γλωσσικών κωδίκων, του ιδιώματος και της Κοινής, εκλαμβάνεται ως σκόπιμη, «για τη διάσπαση της ροής του μαθήματος και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των συμμαθητών του μαθητή» (με τα λόγια της δασκάλας) και κρίνεται ως ανεπιθύμητη ή ενοχλητική συμπεριφορά. Ωστόσο, επειδή το δείγμα είναι πολύ μικρό, οποιαδήποτε γενίκευση είναι αθέμιτη.

Από το περιεχόμενο της συζήτησης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά από το Πυργί της Χίου υποστηρίζουν ότι είναι υπερήφανα για την καλή κατοχή και χρήση των πυργούσικων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, χαρακτηριστική είναι η «έπαρση» που επιδεικνύουν, όταν μιλούν ελεύθερα (δηλαδή εκτός σχολείου) και αυθόρμητα τα πυργούσικα, τα οποία διαφοροποιούν ως ποικιλία από τα «ελληνικά», εννοώντας την Κοινή.³

4.2. Ποσοτικοποίηση της διαλεκτικής χρήσης στη γλωσσική συμπεριφορά μαθητών από το Λιτόχωρο

Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων από τα λιτοχωρινά, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με αυτή των πυργούσικων. Στον Πίνακα 3 παραθέτονται ποσοτικά δεδομένα από τις διαλεκτικές παρεισφρήσεις για τους μαθητές Μ. Π. και Σ. Κ. Σε παρένθεση αναγράφεται και το ποσοστό παρεισφρήσης σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα και ανά επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

³ Ζήτησαν μάλιστα, αντιλαμβανόμενα το ενδιαφέρον της, να πάρουν το μαγνητόφωνο μετά το τέλος της συνέντευξης και να μιλήσουν «ελεύθερα», δηλαδή χωρίς τους σχολικούς περιορισμούς, στα πυργούσικα.

Πίνακας 3. Ποσοτικά δεδομένα διαλεκτικών παρεισφρήσεων ανά μαθητή στο Λιτόχωρο

	Φωνολογικά	Μορφολογικά /Συντακτικά	Λεξιλογικά	Σύνολο
<i>Μ. Π.</i>				
Συζήτηση	10	1	3	14/70 (20%)
Περιγραφή	12	1	2	15/102 (14,70%)
Αφήγηση	16	0	6	22/98 (22,44%)
Έκθεση	2	0	2	4/90 (4,44%)
Σύνολο	40/360 (11,11%)	2/360 (0,55%)	13/360 (3,61%)	55/360 (15,28%)
<i>Σ. Κ.</i>				
Συζήτηση	9	1	6	16/81 (19,75%)
Περιγραφή	9	1	1	11/98 (11,22%)
Αφήγηση	10	1	1	12/90 (13,33%)
Έκθεση	1	0	1	2/80 (2,5 %)
Σύνολο	29/349 (8,31%)	3/349 (0,86%)	9/349 (2,58%)	41/349 (11,75%)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα από τα δύο παιδιά στο Λιτόχωρο, παρατηρούμε ότι στον προφορικό λόγο η γλωσσική χρήση του Μ. Π. έχει περισσότερες διαλεκτικές παρεμβολές σε σχέση με το συμμαθητή του, Σ. Κ. Στον γραπτό λόγο, τα δύο παιδιά παρουσιάζουν επίσης ορισμένα, λίγα όμως σε αριθμό, διαλεκτικά στοιχεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μ. Π. εμφάνισε περισσότερα διαλεκτικά στοιχεία στο λόγο του κατά τη συζήτηση και την αφήγηση, ενώ ο Σ. Κ. χρησιμοποίησε περισσότερα διαλεκτικά στοιχεία μόνο στη συζήτηση. Στο προφορικό δείγμα εμφανίζονται φωνολογικά διαλεκτικά στοιχεία συντριπτικά περισσότερα από τα λεξιλογικά και τα μορφολογικά-συντακτικά και ακολουθούν σε χαμηλότερη συχνότητα οι λεξιλογικές διαλεκτικές παρεμβολές. Στο γραπτό δείγμα των παιδιών από το Λιτόχωρο τα λίγα διαλεκτικά στοιχεία είναι φωνολογικά και λεξιλογικά.

Κάτι που πρέπει, επίσης, να σημειωθεί είναι ότι και τα παιδιά του Λιτοχώρου κάποιες φορές έδειξαν αμηχανία και διστακτικότητα να χρησιμοποιήσουν λέξεις που συναντώνται στην κοινότητα με διαλεκτικό τύπο και τον τύπο της Κοινής. Έτσι, επανέλαβαν με δύο ή τρεις τύπους κάποιες λέξεις, π.χ. [pata'ɾja] ή [pata'r'a]⁴ (= *χτύπημα*), [θσα] ή [t'ça] (= *θεία*).

4.2.1. Περιγραφή των διαλεκτικών συμπεριφορών εντός σχολείου: απαντήσεις της δασκάλας και της ερευνήτριας στο ερωτηματολόγιο

Η δασκάλα των δύο παιδιών, η οποία κατάγεται από το Λιτόχωρο, απαντά στο ερωτηματολόγιο περιγράφοντας τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με τους δύο κώδικες. Για τον Μ. Π. αναφέρει ότι μερικές φορές μέσα στην τάξη μιλά και γράφει στα λιτοχωρινά και χρειάζεται τη διόρθωσή της προκειμένου να μιλά χρησιμοποιώντας την Κοινή. Στον προφορικό λόγο είναι πολύ πιο έντονες οι διαλεκτικές παρεμβολές του Μ. Π. και τον «διορθώνει» τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Ο ίδιος μαθητής χρησιμοποιεί περισσότερα διαλεκτικά στοιχεία όταν μιλά γρήγορα ή με συναισθηματική φόρτιση. Κάνει επίσης συχνά μείξη κωδίκων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, παραδείγματος χάρι, [i'da mɿa ʃimata'r'a ston 'tixu] (= *είδα μια ευθεία γραμμή στον τοίχο*) ή [n ap'i'ʃni t' fu'ra] (= *την προηγούμενη φορά*). Ο Μ. Π. σε μικρότερη ηλικία είχε πρόβλημα στον γραπτό λόγο. Ωστόσο, ο Μ. Π. είναι πιο δημοφιλής στους συμμαθητές του λόγω της χρήσης του τοπικού ιδιώματος. Αντίθετα, ο Σ. Κ. μιλά και γράφει ελάχιστα διαλεκτικά μέσα στην τάξη και κάνει μείξη κωδίκων λιγότερο συχνά.

Όλα τα παιδιά μιλούν διαλεκτικά στα διαλείμματα, ιδιαίτερα όταν παίζουν μεταξύ τους. Αναφορικά με τον τρόπο χειρισμού των διαλεκτικών συμπεριφορών τους, η δασκάλα απαντά

⁴ Βλ. Πλαδή (1992: 182).

ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα διορθώνει τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Επίσης, η ίδια τονίζει συνεχώς στα παιδιά ότι στο μάθημα χρησιμοποιούν μόνο την Κοινή. Στο ερώτημα για τη σχέση της σχολικής επίδοσης με την παράλληλη χρήση των δύο κωδίκων, σημειώνει ότι τα παιδιά δεν έχουν μειωμένη μαθησιακή επίδοση λόγω της χρήσης των δύο κωδίκων. Η ίδια δηλώνει ότι δεν της αρέσει η διατήρηση της ντοπιολαλιάς και ότι σε μια σύγχρονη κοινότητα τόσο κοντά στη Θεσσαλονίκη δεν της φαίνεται σωστό να μιλά κανείς λιτοχωρινά (λιτοχωρίτικα). Τέλος, προσθέτει πως επιδιώκει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της αποκλειστικά στη διδασκαλία της Κοινής, τα «πολιτικά», όπως τα χαρακτηρίζουν οι ντόπιοι (βλ. Πλαδή 2002).

5. Διάλεκτοι στην εκπαίδευση: Εκτιμήσεις και προβληματισμοί

Η εμπειρική ποσοτικοποίηση της διαλεκτικής παρεμβολής στη γλωσσική χρήση από δύο μαθητές σε εκπαιδευτικό περιβάλλον στο Πυργί έδειξε ότι η διάλεκτος, ως μητρική ποικιλία, παρεμβάλλεται συχνά και με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική πράξη, κάνοντας έκδηλη την παρουσία της. Μερικές φορές η ίδια η παρεμβολή δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία των διαλεκτόφωνων μαθητών στην τάξη ή στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό φέρνει σε αμηχανία τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον καταλληλότερο χειρισμό σε τέτοιες καταστάσεις. Παράλληλα, ο μαθητικός πληθυσμός τρέφει θετικές στάσεις απέναντι στη διάλεκτο. Αντίθετα, στο Λιτόχωρο το ιδίωμα παρουσιάζει λιγότερες διαλεκτικές παρεμβολές, ακούγεται λιγότερο στο σχολικό πλαίσιο και κοινωνιογλωσσολογικά βρίσκεται σε πορεία συρρίκνωσης (Πλαδή 2002: 62). Το δε εκπαιδευτικό περιβάλλον τηρεί συγκεκριμένη στάση: αποθαρρύνει τη διαλεκτική χρήση και είναι αυστηρά προσανατολισμένο στη χρήση της Κοινής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και για τις δύο διαλέκτους τα δεδομένα από την ποσοτικοποίηση των παρεισφρήσεων. Στον προφορικό λόγο επικρατούν τα φωνολογικά διαλεκτικά στοιχεία, καθώς σε αυτό το γλωσσικό κανάλι εμφανίζονται οι νεωτερισμοί/αρχαϊσμοί κάθε διαλέκτου. Στο γραπτό κείμενο τα διαλεκτικά στοιχεία είναι ελάχιστα ή ανύπαρκτα. Τα ελάχιστα διαλεκτικά στοιχεία είναι φωνολογικά, μορφολογικά-συντακτικά και λεξιλογικά για το Πυργί, ενώ είναι φωνολογικά και λεξιλογικά για το Λιτόχωρο. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, γι' αυτό και τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να είναι άμεσα γενικεύσιμα.

Συμπερασματικά, στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι ο διδιαλεκτισμός αποτελεί ζωντανή πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο, γεγονός που απαιτεί κατάλληλους χειρισμούς από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μην εκλαμβάνονται τα διαλεκτικά στοιχεία ως λάθη της γλώσσας. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει τη θέσπιση ενός ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου για μια «διδιαλεκτική εκπαίδευση» παράλληλα με τη διδασκαλία της Κοινής, με στόχο τη διατήρηση της διαλέκτου και την αναγνώρισή της, σύμφωνα και με τις σύγχρονες οδηγίες της Ε.Ε. (Skutnabb-Kangas 2002), ως ενός ισότιμου γλωσσικού συστήματος προφορικής επικοινωνίας (critical language awareness).

Βιβλιογραφία

- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Δράκος, Γ. 2003. *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Drettas, G. 2000. Η ποντιακή διάλεκτος και η χρησιμότητά της στην παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 35-42.
- Κατσουλέας, Σ. Γ. 1991. Συμπεράσματα από τη γλωσσική αποστολή σε είκοσι τρία χωριά της Χίου. *Λεξικογραφικό Δελτίο, τόμος ΙΖ'*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρου Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων & Ι.Λ.Ν.Ε., 13-40.

- Μαλικούτη-Drachman, A. 1996. Διαλεκτικός λόγος: Μια μορφή ετερότητας που χάνεται. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 107-120.
- Μαλικούτη-Drachman, A. 1999. Φαινόμενα δανεισμού και συρρίκνωσης του διαλεκτικού λόγου. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 533-542.
- Μαλικούτη-Drachman, A. 2000. Συρρίκνωση διαλεκτικών συστημάτων. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 23-28.
- Newton, B. 1972. *The Generative Interpretation of Dialect: A Study of Modern Greek Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Πλαδή, Μ. 1992. Η συνίζηση των ακολουθιών -ea, -eo και -ia, -io στο ιδίωμα του Λιτοχώρου Πιερίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 13ης ετήσιας συνάντησης εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 7-9 Μαΐου 1992*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 162-171.
- Πλαδή, Μ. 1996. Φωνολογική ανάλυση του ιδιώματος του Λιτοχώρου Πιερίας. Πρωτεύουσα μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ.
- Πλαδή, Μ. 2001. Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 12-14 Μαΐου 2000*. Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας, 618-629.
- Πλαδή, Μ. 2002. Το ιδίωμα του Λιτοχώρου: Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Πλαδή, Μ. 2008. Διαλεκτικές συμπεριφορές σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί της Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας. Γλωσσικές συμπεριφορές διαλεκτόφωνων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Skutnabb-Kangas, T. 2002. Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity. *Proceedings of the World Congress on Language Policies, 16-20 April 2002*. Barcelona: Linguapax Institute, 16-20.
- Τζίτζιλής, Χ. 2000. Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 15-22.
- Τσικής, Γ. 2002. *Γλωσσικά από το Πυργί της Χίου*. Αθήνα: Σύλλογος Πυργουσών Αττικής «Το Πυργί της Χίου».
- Tsiplakou, S. 2007. Language variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. In A. Papapavlou & P. Pavlou (eds.) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.
- Trudgill, P. 2003. Modern Greek dialects. A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4, 45-64.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. & Esch, E. 2005. Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness* 14 (4), 254-260.
- Yiakoumetti, A. 2007. Choice of classroom language in bidialectal communities: To include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education* 37 (1), 51-66.