

Στάσεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και την ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο: Η περίπτωση του (διαλεκτόφωνου) Ρεθύμνου

Όλγα Τσόκα, Μαρίνα Τζακώστα* & Κωνσταντίνος Ντίνας**

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ABSTRACT

The paper investigates Greek teacher attitudes towards the integration of (geographical) linguistic varieties in high school curricula through quantitative and qualitative sampling research carried out in Rethymno, Crete. One of the aims of the paper is to draw conclusions about how teacher attitudes affect the implementation of geographical varieties in language teaching. Attitudes of language instructors towards dialect-speaking students are, in general, positive. Although high school teachers mostly reject teaching proposals favouring the use of geographical varieties, the majority of participants in our study acknowledge that all linguistic varieties are “equal to (standard) Modern Greek” (90%). Finally, high school teachers agree that the introduction of dialect varieties in secondary education should take place under specific conditions, a claim which points out teachers’ belief that such a project requires careful planning. The findings of this study are in line with previous research and underlines the fact that the educational community is mature enough to work on the integration of dialectal varieties in secondary education curricula.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: γλωσσική ποικιλότητα, διάλεκτος, (εγ)γραμματισμός, διδασκαλία εκπαίδευση, διαλεκτικές ταυτότητες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την ανάδειξη των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών, την καλλιέργεια του διδασκαλισμού (bidialectism) και την ανάγκη καθιέρωσης μιας διδασκαλικής εκπαίδευσης τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (βλ. ενδεικτικά De Caro 2009, Paparavlou & Philii 2009, Allison 2012, Minasyan-Bareid 2016, Reaser et al. 2017). Παρά τη διαφαινόμενη ομογενοποίηση που επικρατεί υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας αλλά και της επικράτησης του διαδικτύου, οι γλωσσικές ποικιλίες, εν προκειμένω οι γεωγραφικές, αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα θετικό πνεύμα και με μια νέα θετική τάση και στάση ανεκτικότητας να διαμορφώνεται έναντι της γλωσσικής ετερότητας (Ντίνας 2015: 167, 171).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας έχει πλέον αποκτήσει κεντρική θέση στις θεωρητικές συζητήσεις με στόχο τον προσδιορισμό του (εγ)γραμματισμού και της διδασκαλικής του. Ωστόσο, ο (εγ)γραμματισμός (literacy) εκτός από την αρχική συμπερίληψη του αλφαριθμητισμού ενσωμάτωσε στη συνέχεια και άλλα χαρακτηριστικά, όπως τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας (Μητσικοπούλου 2001). Υπό αυτή την έννοια ο γραμματισμός, αφενός, συνδέεται με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές/μαθήτριες και εκτός σχολικού περιβάλλοντος στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον και, αφετέρου, επεκτείνεται σε όλα τα μέσα που χρησιμοποιούν στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους (Ντίνας 2015: 172).¹ Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αλλαγή του επικοινωνιακού τοπίου, η εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών και η ταχέως μεταβαλλόμενη πραγματικότητα καθιστούν απαραίτητες τις αλλαγές στις πρακτικές γραμματισμού (literacy practices)

¹ Τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη θεώρηση του (εγ)γραμματισμού απηχεί η ευρύτητα αποδεκτή κατηγοριοποίηση της Hasan (1996), η οποία διακρίνει τρεις διαφορετικές αντιλήψεις για τον γραμματισμό και επομένως και για τη διδασκαλία του: α) αναγνωριστικός γραμματισμός (recognition literacy), β) λειτουργικός γραμματισμός ή γραμματισμός δράσης (action literacy), γ) στοχαστικός-κριτικός γραμματισμός (reflection-critical literacy).

(Μιχάλης 2020: 342-356).

Στη συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση με την παράλληλη ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλότητας, σημαντικό πεδίο καταλαμβάνει ο *κριτικός (εγ)γραμματισμός* (critical literacy).² Η βασική λογική της παιδαγωγικής του κριτικού (εγ)γραμματισμού συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας, στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διάφορων κειμενικών ειδών και της γλωσσικής ποικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία των διάφορων κειμενικών ειδών (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010: 617, Ντίνας & Γιώτη 2016, Tsiplakou et al. 2018: 64, Ioannidou et al. 2020: 3). Ο κριτικός (εγ)γραμματισμός «προϋποθέτει την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλότητας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και *επιπέδων ύφους* (registers), της *εναλλαγής κωδίκων* (code-switching), των *διαγλωσσών* (inter languages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και *υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων* (discourses)» (Cope & Kalantzis 2000 στο Τσιπλάκου 2007: 484). Αυτού του τύπου η γνώση, όπως υπογραμμίζουν οι Tsiplakou (2006, 2007) & Tsiplakou et al. (2018), δεν είναι αυτοσκοπός με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις μεταγνωστικές (meta-cognitive) και μεταγλωσσικές (meta-linguistic) δεξιότητες.

Οι Τεντολούρης & Χατζησαββίδης (2014: 417) αναζητώντας τις καταλληλότερες διδακτικές πρακτικές για την κατάκτηση του κριτικού (εγ)γραμματισμού υπογραμμίζουν ότι «κοινή συνισταμένη όλων είναι ότι εμπεριέχουν πρακτικές και μια από αυτές είναι και η διδασκαλία της γλώσσας». Επομένως, συνεχίζουν, ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας προϋποθέτει μια *γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα* (reflexivity) «που ως έννοια οριοθετεί τη σχέση μεταξύ των υποκειμένων που αναζητούν τη γνώση και του αποδεκτού γνωστικού προϊόντος» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014: 418). Υπό το πρίσμα αυτό, η διδακτική πράξη δεν είναι προκαθορισμένη και αποκομμένη από το υπόλοιπο κοινωνικό πλαίσιο και προκύπτει ως αποτέλεσμα των εκάστοτε συνθηκών. Την ευθύνη για την ανάπτυξη της *γλωσσοδιδασκτικής αναστοχαστικότητας* φέρουν όσοι σχετίζονται με τον σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίοι οφείλουν να αναζητήσουν νέους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκτικής της γλώσσας καταφέροντας να φέρουν σε διαλεκτική επαφή τις διάφορες επικοινωνιακές και λειτουργικές θεωρήσεις της γλώσσας. Αναγκαία συνθήκη για την επί της ουσίας εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η στοχευμένη εκπαίδευσή του (Chlapoutaki & Dinas 2020: 300).

Στόχοι, λοιπόν, της παρούσας έρευνας της ερευνητικής είναι: α) η διερεύνηση των στάσεων των φιλόλογων του νομού Ρεθύμνου απέναντι στους/στις διαλεκτόφωνους/διαλεκτόφωνες μαθητές/μαθήτριες (εφόσον υπάρχουν) και τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στην τάξη, β) η καταγραφή των απόψεών τους για τη διδασκαλία των γλωσσικών ποικιλιών και τα εργαλεία της στο σχολείο. Για τον σκοπό αυτό διανεμήθηκε ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με σκοπό την άντληση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Αφορμή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί ο σχετικά περιορισμένος αριθμός σχετικών μελετών που αφορούν την ελληνική επικράτεια ώστε να διερευνηθούν οι στάσεις και οι θέσεις των ίδιων των διδασκόντων, ως κατεξοχήν φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης και ενσωμάτωσης των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Η έρευνα αναμένεται ότι

² Για τα διάφορα μοντέλα του κριτικού εγγραμματισμού βλ. αναλυτικότερα. Halliday (1969), Freire (1970), Freire & Macedo (1987), Hawkins (1987), Fairclough (1992, 1995), Luke & Freebody (1997, 1999), Luke (2000), Pennycook (2001), Freebody (2008), Comber (2011, 2013).

θα αναδείξει, μεταξύ άλλων, τυχόν στερεότυπα ή/ και προκαταλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας υπέρ και, συνήθως, κατά των γλωσσικών ποικιλιών καθώς και την επίδραση που τον επιδραστικό ρόλο της διαλεκτικής ταυτότητας στις θέσεις και απόψεις των μελών της, όπως θα συζητηθεί διεξοδικά στη συνέχεια.

2. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Για τη διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας των παραμέτρων που, τυχόν, επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική της ενσωμάτωσης των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη η ανασκόπηση προγενέστερων μελετών. Προηγούμενες της δικής μας έρευνας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η έρευνα της Μαγαλιού (2000) με εκατόν εννέα (109) συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (60 δάσκαλοι και 49 φιλόλογοι) που υπηρετούσαν στη Βόρεια Ελλάδα με επίκεντρο τη Θεσσαλονίκη, της Αγγελουπούλου (2010) με ομάδα-στόχο τριάντα τρεις (33) καθηγητές/καθηγήτριες σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη περιοχή της Γορτυνίας και οι μελέτες των Καψάσκη & Τζακώστα (2016), με τριάντα πέντε (35) φιλόλογους του νομού Ρεθύμνου. Η έρευνα της Μαγαλιού (2000) κατέδειξε την ύπαρξη γλωσσικών προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι των γλωσσικών διαλέκτων με τους περισσότερους να «θεωρούν ότι η χρησιμοποίηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στοιχείων γεωγραφικής διαλέκτου ενδεχομένως δρα ανασταλτικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές τους» και «ότι ο συγκεκριμένος τρόπος ομιλίας θα προκαλέσει πολλά προβλήματα στους/στις μαθητές/τριες και στο σχολείο και στις κοινωνικές σχέσεις τους» (Μαγαλιού 2000: 84, 90), με τα ποσοστά μεταξύ δασκάλων και καθηγητών να διαφοροποιούνται (δάσκαλοι: 43,6% - καθηγητές φιλόλογοι 54,5%). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ερευνητικά πορίσματα της Αγγελουπούλου (2010), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη χρήση γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη με τη μεσαία ή χαμηλή σχολική επίδοση. Η έρευνα των Καψάσκη & Τζακώστα (2016) αποκάλυψε μια αντιφατική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, αν και στην πλειοψηφία τους δέχονται την ίση αξία της κρητικής διαλέκτου έναντι της ΚΝΕ, αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων σε επίπεδο χρήσης και προκρίνουν την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο, δείχνουν σκεπτικισμό σχετικά με το κατά πόσο το τελευταίο είναι εφικτό (Καψάσκη & Τζακώστα 2016).

Οι Τζακώστα & Μπετεινάκη (2018) επιχειρώντας να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον από τη Δευτεροβάθμια στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία της γλώσσας δεν θα πρέπει να είναι ρυθμιστική, σύμφωνα με το σχετικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 684B/09/02/2023), καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυναμική της κρητικής γλωσσικής ποικιλίας με δείγμα τριάντα μία (31) συμμετέχουσες νηπιαγωγούς (14 διορισμένες εκπαιδευτικοί και 17 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης) της πόλης του Ρεθύμνου. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απόψεις υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα πορίσματα της έρευνας που προηγήθηκε από τις Καψάσκη & Τζακώστα (2016), καθώς και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκε αντίφαση, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι οι διάλεκτοι είναι χρήσιμες στη γλωσσική διδασκαλία [...], ωστόσο, η χρήση της διαλέκτου είναι καλό να αποφεύγεται, ώστε να μη δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου και, επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει τοποθετηθεί σαφώς επί του θέματος (Τζακώστα & Μπετεινάκη 2018: 10). Πρόσφατα, η Μπολάκη (2020) έχοντας ως ομάδα-στόχο ενενήντα πέντε (95) εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων κυρίως της Κρήτης (Χανιά, Ρέθυμνο, Ηράκλειο, Άγιος Νικόλαος), αλλά και από άλλες περιοχές της Ελλάδας, στα οποία φοιτούν

διαλεκτόφωνοι μαθητές της κρητικής, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν στην πλειοψηφία τους θετικά τη χρήση των διαλέκτων στην εκπαίδευση και της κρητικής διαλέκτου ειδικότερα, αναγνωρίζοντας την αξία της και τα οφέλη που προσφέρει η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίστοιχες μελέτες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο από τους Ραυλού & Ραπαρανίου (2004), με εκατόν τριάντα τρεις (133) δασκάλους/δασκάλες που υπηρετούσαν σε 14 σχολεία στη Λευκωσία, και από τον Ραυλού (2007), με ενενήντα οκτώ (98) δασκάλους/δασκάλες από την περιοχή της Λάρνακας (54 σε επαρχιακά και 44 σε αστικά σχολεία). Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο θεωρούν ότι οφείλουν να διορθώσουν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο στην τάξη, κυρίως στον γραπτό λόγο, ενώ επιτρέπουν τη χρήση της διαλέκτου σε συγκεκριμένες εκφάνσεις του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη (κυρίως όταν συζητούν για θέματα της καθημερινής ζωής). Αντίθετα, όταν πρέπει να επεξηγήσουν δύσκολες έννοιες ή επιχειρούν να αποκαταστήσουν την τάξη προτιμούν την Κοινή Νέα Ελληνική. Επιπλέον, οι Ιοαννίδου & Sophocleous (2010), επιχειρώντας μια συγκριτική αποτύπωση των στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερεύνησαν την πιθανή χρήση στην τάξη της Κυπριακής και τις στρατηγικές διόρθωσής τους με σκοπό να περιορίσουν τη χρήση της τοπικής διαλέκτου στις περιστάσεις επικοινωνίας, όπου η χρήση της Κοινή Νέα Ελληνική θεωρείται επιβεβλημένη. Συλλέγοντας δεδομένα από δώδεκα (12) σχολεία (6 Πρωτοβάθμιας και 6 Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για περίπου δέκα (10) μήνες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης χρησιμοποιούν εκτεταμένα τη διάλεκτό τους στην τάξη και ότι εκείνοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες, που χρησιμοποιούν εξίσου την Κυπριακή και την Κοινή Νέα Ελληνική εντός της σχολικής αίθουσας.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να επικαιροποιήσει τα μέχρι τώρα τα πορίσματα σχετικά με τις απόψεις των φιλολόγων που υπηρετούν στην περιοχή του Ρεθύμνου, περιοχή που διατηρεί ζωντανή την τοπική γλωσσική ποικιλία (Κοντοσόπουλος υπό δημοσίευση). Σημαντικής ερευνητικής αξίας κρίνεται η παρουσίαση των προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς.

3. Μεθοδολογία έρευνας και ομάδα-στόχος

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με τη συμμετοχή φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίων και λυκείων) του νομού Ρεθύμνου. Οι στόχοι της δειγματοληπτικής, συνθετικής ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στους/στις φιλολόγους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής: α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για το προφίλ της ομάδας-στόχου, ώστε να υπάρξει μια σαφής εικόνα για τα χαρακτηριστικά της, β) να διερευνηθεί η στάση των φιλολόγων απέναντι στους/στις διαλεκτόφωνους/διαλεκτόφωνες μαθητές/μαθήτριες (εφόσον υπάρχουν) και, γ) να καταγραφούν οι θέσεις/απόψεις τους στην προοπτική διδακτικής αξιοποίησης των νεοελληνικών γεωγραφικών ποικιλιών στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν, μέσω ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, συνολικά τριάντα (30) φιλόλογοι. Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας μεταξύ των φιλολόγων του νομού Ρεθύμνου (Cohen et al. 2008: 164-165).

Για τη διερεύνηση των στάσεων των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο δομημένο

ερωτηματολόγιο μέσω της φόρμας Google Forms αποτελούμενο από τρία (3) σκέλη.³ Το Α σκέλος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα βιογραφικά στοιχεία των φιλολόγων (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, επαφή με διαλεκτόφωνο περιβάλλον, χρήση γλωσσικών ποικιλιών κατά τη διδασκαλία μαθημάτων κ.λπ.). Στο Β σκέλος αποτυπώνεται η θετική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις διαλεκτόφωνους/διαλεκτόφωνες μαθητές/μαθήτριες και η συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι/τελευταίες χρησιμοποιούν τη διάλεκτό τους (εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες) εντός της σχολικής τάξης. Στο Γ μέρος καταγράφονται οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών/φιλολόγων απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση και παράλληλα ζητείται να διατυπώσουν τις δικές τους διδακτικές προτάσεις. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) ερωτήσεις κλειστού τύπου και πέντε (5) ερωτήσεις ανοικτού τύπου σύντομης απάντησης. Όπως προαναφέρθηκε, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν συνολικά από τριάντα (30) εκπαιδευτικούς. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν έγινε μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS Version 27 της εταιρείας IBM για Windows. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής μέσω ραβδογραμμάτων, στα οποία παρουσιάζονται τα ποσοστά κάθε απάντησης (για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου) (βλ. Ζαφειρόπουλος 2015). Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ακολούθησε τις αρχές της θεματικής ανάλυσης.⁴

4. Αποτελέσματα έρευνας

Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Από την επεξεργασία των απαντήσεων που λάβαμε στο Α' σκέλος του ερωτηματολογίου προέκυψαν τα εξής στοιχεία αναφορικά με τα ατομικά/βιογραφικά χαρακτηριστικά τους: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών/φιλολόγων που συμμετέχουν στην έρευνα είναι γυναίκες με ποσοστό 76,7% (N=23) και 23,3% (N=7) είναι άνδρες. Σε ό,τι αφορά την υπηρεσιακή τους κατάσταση ποσοστό 70% (N=21) των εκπαιδευτικών/φιλολόγων είναι «Μόνιμοι/Μόνιμες». Αντιθέτως, μικρότερο ποσοστό που φτάνει το 20% (N=6) είναι «Αναπληρωτές/Αναπληρώτριες» και μόλις 10% (N=3) απαντά «Άλλο».

Αντιστοίχως, όσον αφορά την κατανομή του χρόνου προϋπηρεσίας των φιλολόγων στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση σε έτη, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία, καθώς αθροιστικά το 46,7% (N=14) εξ αυτών έχει τουλάχιστον 16 χρόνια υπηρεσίας. Επιπλέον, οι μισοί/μισές φιλόλογοι με ποσοστό 50% (N=15) διαθέτουν «Μόνο πτυχίο». Μικρότερο ποσοστό που φτάνει το 13,3% (N=4) διαθέτει «Διδακτορικό», ενώ ποσοστό 36,7% των εκπαιδευτικών απαντά ότι διαθέτει «Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης» (N=11). Αθροιστικά, λοιπόν, σε ό,τι αφορά το επίπεδο των σπουδών τους οι μισοί/μισές φιλόλογοι (50%) του νομού Ρεθύμνου διαθέτουν αποκλειστικά το πρώτο πτυχίο και οι υπόλοιποι μισοί/μισές (50%) περαιτέρω ειδίκευση με μεταπτυχιακές σπουδές α' ή/και β' κύκλου.

Στο ερώτημα «Σημειώστε αν μεγαλώσατε σε διαλεκτόφωνη περιοχή και, αν ναι, σε ποια;» ποσοστό 40% (N=12) των εκπαιδευτικών απαντά «Όχι». Όσοι από τους/τις εκπαιδευτικούς απαντούν στο ερώτημα θετικά «Ναι» (60%) δηλώνουν, όπως αναμενόταν λόγω της γεωγραφικής περιοχής εντός της οποίας χορηγήθηκε το

³ Προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου, εστάλη πιλοτικά σε πέντε εκπαιδευτικούς/φιλόλογους του νομού Ρεθύμνου, τους/τις οποίους ευχαριστώ θερμά για τις καίριες επισημάνσεις τους.

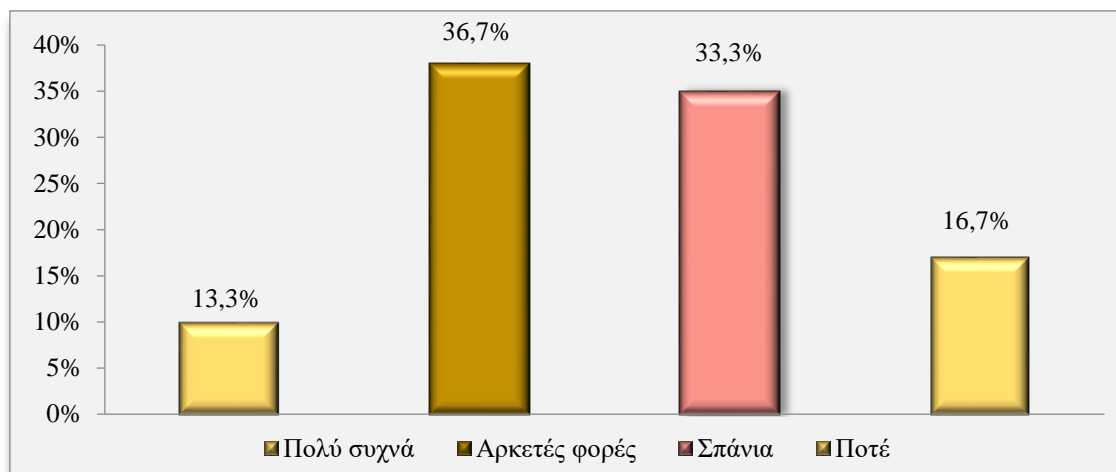
⁴ Για τη θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, βλ. Τσιώλης (2018).

ερωτηματολόγιο, ότι μεγάλωσαν στην «Κρήτη» με ποσοστό 53,3% (N=16), χωρίς περαιτέρω γεωγραφικό προσδιορισμό. Αντιθέτως, ποσοστό το 3,3% (N=1) απαντά ότι μεγάλωσε στην «Αιτωλοακαρνανία» και άλλο τόσο στη «Μακεδονία».

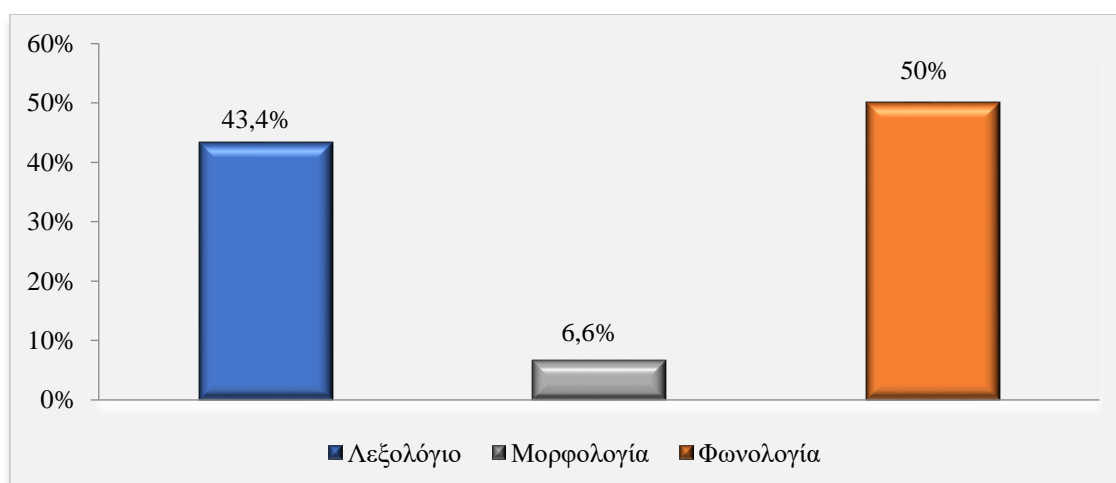
Προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφέστερη εικόνα του προφίλ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών, ζητήσαμε να διευκρινίσουν αν είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας γλωσσικής ποικιλίας. Περισσότεροι/Περισσότερες από τους/τις μισούς/μισές εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 53,3% (N=16), δηλώνουν ότι είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας γλωσσικής ποικιλίας με μικρή απόκλιση από την πρότυπη γλώσσα, συγκεκριμένα το 46,7% (N=14), έναντι εκείνων που απαντούν στο ερώτημα αρνητικά.

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα να διευκρινίσουν ποιας γλωσσικής ποικιλίας είναι φυσικοί ομιλητές. Υψηλό ποσοστό 53,3% (N=16) των φιλόλογων δηλώνουν ότι είναι φυσικοί ομιλητές της «Κρητικής διαλέκτου». Αυτό σημαίνει, όπως προκύπτει και από το γράφημα 4, ότι όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι φυσικοί ομιλητές κάποιας διαλέκτου/κάποιου «ιδιώματος» ομιλούν την τοπική γλωσσική ποικιλία, γεγονός αναμενόμενο, δεδομένου ότι η έρευνα διεξάγεται στην Κρήτη. Επιπλέον, ποσοστό 46,7% (N=14) δηλώνει ότι δεν είναι φυσικός ομιλητής «Κανενός 'ιδιώματος'/καμίας διαλέκτου». Εξετάζοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δύο τελευταία ερωτήματα, διαπιστώνεται ότι, όσοι εκπαιδευτικοί μεγάλωσαν στη διαλεκτόφωνη περιοχή της Κρήτης, απαντούν ότι είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες της «Κρητικής διαλέκτου» και μάλιστα με ακριβώς το ίδιο ποσοστό (53,3%), κάτι που επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς του Κοντοσόπουλου (υπό δημοσίευση στο Παπαναστασίου 2015: 41) ότι η τοπική γλώσσα της Κρήτης έχει ικανοποιητικό βαθμό επιβίωσης τόσο σε ανθρώπους μεγάλης ηλικίας όσο και σε νεότερους, αρκετοί από τους οποίους διατηρούν «έντονο διαλεκτικό τόνο σε επίπεδο προφοράς, μορφολογίας και λεξιλογίου».

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς (εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι) η γλωσσική ποικιλία κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητάς τους. Οι περισσότεροι/περισσότερες φιλόλογοι, με ποσοστό που φτάνει το 36,7% (N=11), υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν τη διάλεκτο/το «ιδίωμα» τους (έστω κάποια στοιχεία) κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητάς τους «Αρκετές φορές», ενώ μόνο το 13,3% (N=4) απαντά «Πολύ Συχνά». Αντίθετα, ποσοστό 33,3% (N=10) των φιλόλογων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί «Σπάνια» (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες κατά τη διδασκαλία και, τέλος, ποσοστό 16,7% (N=5) απαντά «Ποτέ».

Γράφημα 1. Χρήση των γλωσσικών ποικιλιών κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων

Αναφορικά με το επίπεδο του λόγου (προφορικό/γραπτό)⁵ στο οποίο οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες κατά τη διδασκαλία, αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι ότι οι περισσότεροι/περισσότερες από τους/τις φιλόλογους χρησιμοποιούν τις (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες στον «Προφορικό λόγο» με ποσοστό 55,3% (N=16), μικρότερο ποσοστό 20% (N=6) στον «Γραπτό λόγο» και μόλις 8% (N=3) των φιλόλογων απαντά ότι τις χρησιμοποιεί και στα δύο επίπεδα λόγου (και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο). Αντιθέτως, ποσοστό 16,7% (N=5) των φιλόλογων απαντά «Ποτέ». Συμπληρωματικά με το παραπάνω ερώτημα, στο Γράφημα 2 αποτυπώνεται η συχνότερη χρήση γλωσσικών ποικιλιών από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο «Λεξιλογίου» με ποσοστό 43,4% (N=9), πολύ μικρότερο ποσοστό 6,6% (N=6) των φιλόλογων απαντά στη «Μορφολογία», ενώ οι μισοί/μισές φιλόλογοι (50%, N=15) απαντούν στη «Φωνολογία».

Γράφημα 2. Χρήση των γλωσσικών ποικιλιών από τον φιλόλογο κατά τη διδασκαλία

⁵ Επισημαίνεται ότι ως επίπεδα λόγου για τους στόχους της παρούσας έρευνας ετέθη η διάκριση ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο. Η ψηφιακή επικοινωνία δεν αγνοήθηκε, αλλά δεν συμπεριλήφθηκε, διότι η επικοινωνία εντός του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών γίνεται μόνο με τα δύο παραπάνω επίπεδα λόγου.

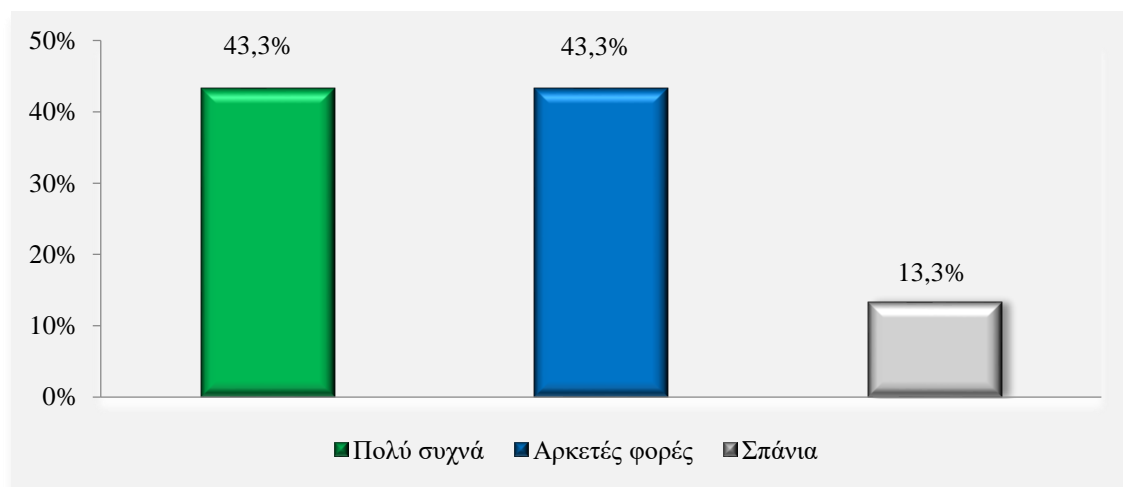
Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 3, οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν, σύμφωνα με τους/τις φιλολόγους, γλωσσικές ποικιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μάλιστα, περισσότεροι/περισσότερες από τους/τις μισούς/μισές με ποσοστό που φτάνει το 53,3% (N=16) υποστηρίζουν ότι «Αρκετές φορές» χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους γλωσσικές ποικιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ποσοστό 20% (N=6) «Πολύ συχνά». Αντιθέτως, ποσοστό 23,3% (N=7) των φιλολόγων δηλώνει ότι χρησιμοποιούνται «Σπάνια» και μόλις 3,3% (N=1) «Ποτέ».

Γράφημα 3. Χρήση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες γλωσσικών ποικιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος



Διαφορετική είναι η εικόνα των αποτελεσμάτων σχετικά με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη μεταξύ τους επικοινωνία. Συγκεκριμένα, αρκετά υψηλό ποσοστό των φιλολόγων, που φτάνει το 43,3% (N=13), υποστηρίζει ότι χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους γλωσσικές ποικιλίες στη μεταξύ τους επικοινωνία «Πολύ συχνά ή «Αρκετές φορές». Αντιθέτως, ποσοστό 13,3% (N=4) εξ αυτών δηλώνει ότι χρησιμοποιούνται «Σπάνια» (Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Χρήση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες γλωσσικών ποικιλιών στη μεταξύ τους επικοινωνία



Οι μαθητές/μαθήτριες, λοιπόν, χρησιμοποιούν, σύμφωνα με τους/τις φιλολόγους, με μεγαλύτερη συχνότητα και περισσότερη άνεση τις (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες

εκτός του στενού πλαισίου της σχολικής αίθουσας, όπου η χρήση της πρότυπης γλώσσας θεωρείται επιβεβλημένη. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των απαντήσεων «πολύ συχνά» και «αρκετές φορές» φτάνουν αθροιστικά το ποσοστό 86,6% αναφορικά με τη χρήση τους από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων αναφορικά με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος φτάνουν το ποσοστό 73,3%. Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα αναφέρουν οι φιλόλογοι του νομού Ρεθύμνου η χρήση των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών από τους/τις μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζει αρκετά υψηλή συχνότητα εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Το φαινόμενο μπορεί να συσχετιστεί με τη διαλεκτική ταυτότητα (που συζητείται παρακάτω) τόσο των φιλολόγων όσο και των μαθητών/μαθητριών του νομού Ρεθύμνου, τουλάχιστον όπως αυτή διαφαίνεται από τις απαντήσεις των πρώτων.

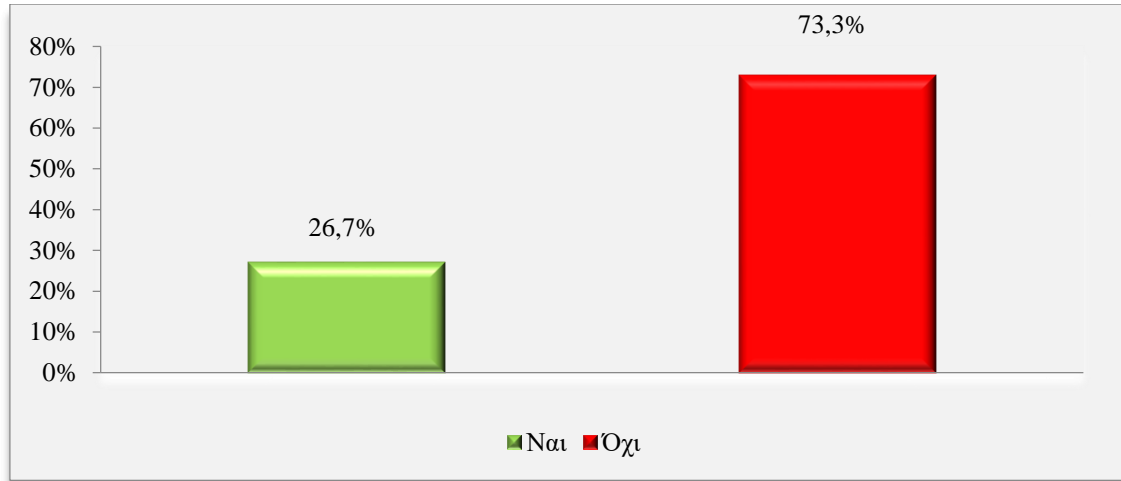
Όσον αφορά τις απαντήσεις των φιλολόγων που υπηρετούν στον νομό Ρεθύμνου για τις γλωσσικές ποικιλίες που υπήρξαν πιο συνήθεις ή συχνές στις τάξεις στις οποίες έχουν διδάξει, αναφέρεται ότι συναντούν ομιλητές/ομιλήτριες συχνότερα της «Κρητικής διαλέκτου», όπως ήταν αναμενόμενο, με ποσοστό 66,7% (N=20), ακολουθούν ομιλητές/ομιλήτριες των «βορείων ιδιωμάτων» καθώς και των «Πελοποννησιακών» με ποσοστό εξίσου 20% (N=6), και τέλος των «ιδιωμάτων νήσων βορείου Αιγαίου» με ποσοστό 13,3% (N=4). Από τα στατιστικά δεδομένα είναι σαφές, λοιπόν, ότι υπάρχει, σύμφωνα με τα λεγόμενα των φιλολόγων, παρουσία διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών στα σχολεία του νομού Κρήτης, με την τοπική ποικιλία να κυριαρχεί.

Αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι τόσο οι φιλόλογοι του νομού Ρεθύμνου που συμμετέχουν στην έρευνα όσο και οι μαθητές/μαθήτριές τους είναι στην πλειοψηφία τους διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες και μάλιστα ομιλητές/ομιλήτριες της κρητικής γλωσσικής ποικιλίας. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς του Παπαναστασίου (2015), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος λόγος διατήρησης και βιωσιμότητας μιας τοπικής γλώσσας είναι η λεγόμενη *διαλεκτική ταυτότητα*, η αξία δηλαδή που οι ίδιοι οι διαλεκτόφωνοι αποδίδουν στη διάλεκτό τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν περήφανοι για αυτήν ώστε να τη χρησιμοποιούν συστηματικά, με υπερηφάνεια, θεωρώντας τη στοιχείο διαφοροποιητικό έναντι των άλλων. Σε έρευνα, μάλιστα, που διεξήχθη με μαθητές/μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές/ομιλήτριες του ιδιώματος της Αιτωλοακαρνανίας, υποστηρίχθηκε ότι η κρητική είναι μια ποικιλία πολύ μεγαλύτερου κύρους συγκριτικά προς άλλες επειδή οι Κρήτες ιστορικά συνέβαλαν σημαντικά στην έκβαση των ελληνικών εθνικοαπελευθερωτικών αγώνων (Τζακώστα 2019, Τζακώστα & Κουφού 2019, βλ. και Τσόκα 2024). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τζακώστα «οι διαλεκτικές ποικιλίες στις νότιες περιοχές της χώρας θεωρούνται εξέχουσας σημασίας, καθώς συνέβαλαν καθοριστικά στην διαμόρφωση της ΚΝΕ» και γι' αυτό «φαίνεται να χαρακτηρίζονται από υψηλότερο κύρος» (Τζακώστα 2022: 125, Τζακώστα υπό δημοσίευση).

Προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στερεοτυπικές γλωσσικές αντιλήψεις των φιλολόγων, ζητήσαμε να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το ενδεχόμενο η χρησιμοποίηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στοιχείων (π.χ. προφορά, λεξιλόγιο) μιας (τοπικής) γλωσσικής ποικιλίας να δρα ανασταλτικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές τους. Ποσοστό 73,3% (N=22) των φιλολόγων δηλώνει πως δεν πιστεύει ότι η χρήση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στοιχείων (π.χ. προφορά, λεξιλόγιο) μιας τοπικής γλωσσικής ποικιλίας ενδεχομένως δρα ανασταλτικά στις

εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές τους.⁶ Ωστόσο, δεν είναι αμελητέο το γεγονός ότι το 26,7% (N=8) απαντά θετικά «Ναι» (Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Ενδεχόμενη ανασταλτική δράση από τη χρήση μιας (τοπικής) γλωσσικής ποικιλίας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών/μαθητριών



Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες φιλόλογοι κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Τα επιχειρήματα των φιλόλογων που απάντησαν θετικά συνοψίζονται στις προκαταλήψεις έναντι των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο αλλά και την εργασία, που θα οδηγήσουν σε προβλήματα επικοινωνίας. Αντίθετα, όσοι/όσες φιλόλογοι απάντησαν αρνητικά ισχυρίζονται ότι μπορεί να λειτουργεί και ως πλεονέκτημα που διευρύνει τις επικοινωνιακές δυνατότητες του μαθητή.

Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές απαντήσεις των φιλόλογων που απάντησαν στο ερώτημα θετικά:

- «Υπάρχουν προκαταλήψεις σχετικά με τη χρήση γλωσσικών γεωγραφικών ποικιλιών ιδιαίτερα στον χώρο εργασίας»
- «Δυστυχώς ναι, διότι δεν είναι αποδεκτή η χρήση τους από την πλειοψηφία της αστικής κοινότητας, αλλά ούτε και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, υπάρχει προκατάληψη ως προς τις διαλέκτους, αλλά και αμάθεια, άγνοια του πλούτου αυτού»
- «Εξετάζονται γραπτά. Άρα ο λόγος τους πρέπει να εντάσσεται στην ΚΝΕ. Επίσης, στην εργασία λειτουργεί ανασταλτικά η χρήση τοπικών ιδιωμάτων και διαλέκτων».
- «Ενώ δεν αποτελεί πρόβλημα στην επαφή με ομοίους, ενδεχομένως δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία με τους «άλλους».
- Αντίθετα, όσοι/όσες φιλόλογοι απάντησαν αρνητικά, ενδεικτικά αναφέρουν:
- «Οι διάλεκτοι/ιδιώματα είναι ένας γλωσσικός θησαυρός που καλλιεργεί διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές πτυχές του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών/-τριών και γι' αυτό δεν δρα ανασταλτικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές τους»
- «Πιστεύω ότι η χρήση του ιδιώματος δεν θα τους εμποδίσει να εξελιχθούν, αν χρησιμοποιούνται σε βαθμό που να μην αναστέλλεται η επικοινωνία με τους άλλους»

⁶ Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα συνάδουν με έρευνα του Λειβαδιωτάκη (2020) σχετικά με τις γλωσσικές στάσεις απέναντι στη κρητική γλωσσική ποικιλία στον εργασιακό τομέα και μάλιστα στον χώρο των πωλήσεων και της εξυπηρέτησης πελατών.

- «Όχι μόνο δεν αποτελεί ανασχετικό παράγοντα η χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών, αλλά αντίθετα τους δίνει πρόσβαση σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια»
- «Από τη στιγμή που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν σωστά και την πρότυπη γλώσσα, δεν τους στερεί κάτι η χρήση της διαλέκτου»
- «Η χρήση μιας τοπικής ποικιλίας, η οποία δεν αποκλίνει πολύ από την Κοινή Ελληνική, δεν επηρεάζει τη μάθηση. Στον επαγγελματικό τομέα, σε ένα μεγάλο νησί όπως η Κρήτη, το τοπικό ιδίωμα χρησιμοποιείται πολύ στον προφορικό λόγο, άρα και στις επαγγελματικές συναλλαγές χωρίς να δρα ανασταλτικά»
- «Παρά τη διαφορετικότητα, δεν περιορίζεται η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, ώστε να γίνει εμπόδιο για τον ομιλητή»
- «Όχι, εφόσον οι μαθητές γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο κώδικα στην εκάστοτε κοινωνιογλωσσική περίπτωση
- «Όχι, εφόσον ξέρουν να χρησιμοποιούν τη διάλεκτο και την Κοινή Ελληνική στην περίπτωση που η καθεμιά ταιριάζει καλύτερα»
- «Εξαρτάται από το πότε - σε ποιες περιπτώσεις θα γίνεται η χρήση της διαλέκτου και σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται»
- «Ο προφορικός λόγος είναι άμεσος, οικείος, δεν μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην επαγγελματική ανέλιξη»

Σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από κάποιες απαντήσεις αποτελεί το γεγονός ότι οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες ταυτίζονται με τον προφορικό λόγο και χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και, εφόσον οι ομιλητές/ομιλήτριες είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιος γλωσσικός κώδικας είναι κατάλληλος για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, μόνο τότε η χρήση των ποικιλιών της γλώσσας δεν λειτουργεί ανασχετικά στην εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξή τους. Υπό αυτό το πρίσμα θέτουν, επομένως, προϋποθέσεις στη χρησιμοποίηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στοιχείων της τοπικής γλωσσικής ποικιλίας. Στην ίδια οπτική γωνία των προϋποθέσεων υπάγεται η άποψη εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την οποία «η χρήση μιας τοπικής ποικιλίας, η οποία δεν αποκλίνει πολύ από την Κοινή Ελληνική, δεν επηρεάζει τη μάθηση», αφήνοντας να εννοηθεί ότι η περίπτωση μιας γεωγραφικής ποικιλίας με μεγάλη απόκλιση από την ΚΝΕ δύναται να λειτουργεί ως τροχοπέδη στη μάθηση. Αξιοσημείωτο είναι ότι ορισμένοι περιλαμβάνουν στις απαντήσεις τους «το νησί της Κρήτης», καταδεικνύοντας ότι αντιλαμβάνονται ότι το θέμα που διερευνάται αφορά την εγχώρια γλωσσική ποικιλία. Τέλος, μερίδα των φιλόλογων θεωρεί ότι «δεν χρησιμοποιούνται οι τοπικές ποικιλίες στην εκπαίδευση είτε (sic) στο επάγγελμα, όπου ομιλείται αποκλειστικά η ΚΝΕ» και συνεπώς κάθε συζήτηση για το θέμα είναι άστοχη.

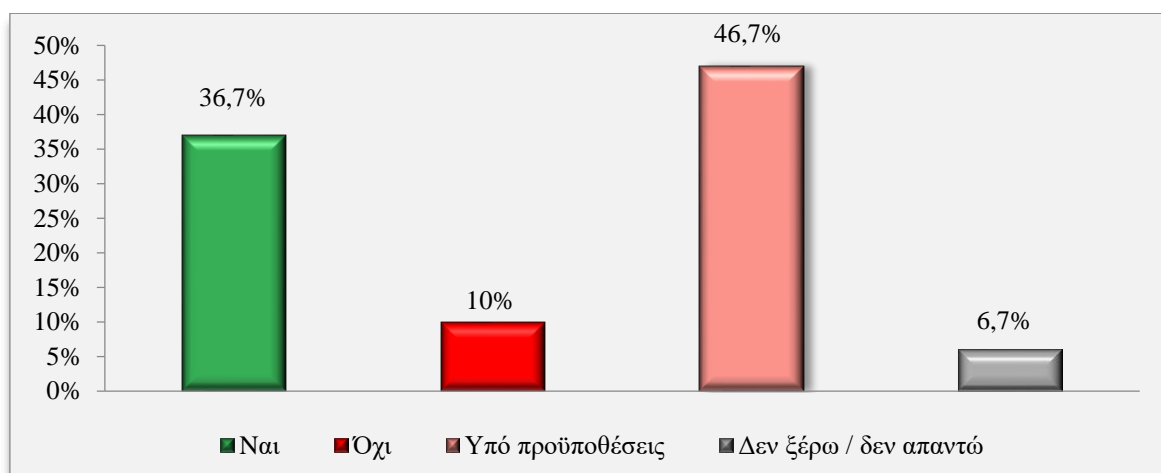
Παρά τα αποτελέσματα αυτά, είναι σαφέστατο ότι οι φιλόλογοι αποδέχονται και μάλιστα με ποσοστό 90% (N=27), ότι βάσει του ορισμού μιας νεοελληνικής «διαλέκτου» ως ενός «πλήρους γλωσσικού συστήματος», αλλά τυπολογικά διαφοροποιημένου από την Πρότυπη/Κοινή Νέα Ελληνική, μια γλωσσική ποικιλία είναι «Ισης αξίας με τη Νέα Ελληνική». Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι ποσοστό 10% (N=3) απαντά πως θεωρεί μια γλωσσική ποικιλία ως «Ανώτερη από τη Νέα Ελληνική».

Τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των φιλόλογων στην ανοικτού τύπου ερώτηση με την οποία ζητήθηκε να διευκρινίσουν πώς αντιλαμβάνονται τους όρους ανωτερότητα, κατωτερότητα, ισότητα μιας «διαλέκτου»/ενός «ιδιώματος». Αναγνωρίζουν λοιπόν οι φιλόλογοι ότι οι (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες είναι πλήρη γλωσσικά συστήματα, δεδομένου ότι εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών, αποτελούν πολύτιμη πολιτιστική κληρονομιά, στην οποία εγγράφονται στοιχεία του λαϊκού (υλικού και πνευματικού)

πολιτισμού μας, εμπλουτίζουν την πρότυπη γλώσσα της κοινότητας. Αναφέρουν ότι η πολυμορφία που χαρακτηρίζει την ελληνική γλώσσα στον γεωγραφικό άξονα δίνει τη δυνατότητα σε ομιλητές και ομιλήτριες να επιλέξουν μεταξύ συγγενικών γλωσσικών στοιχείων για να επικοινωνήσουν καλύτερα με το περιβάλλον τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ μικρό ποσοστό των φιλολόγων του νομού Ρεθύμνου κάνουν λόγο για την ανωτερότητα των γλωσσικών ποικιλιών έναντι της ΚΝΕ.⁷ Ωστόσο, «μια τέτοια –έστω και καθ’ υπερβολή διατυπωμένη– στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα μόνο θετικά μπορεί να συμβάλει στη βιωσιμότητά της» (Τζακώστα υπό δημοσίευση).

Επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα ότι, αν και οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν την τόσο τυπολογικά όσο και σε επίπεδο χρήσης ίση αξία των νεοελληνικών διαλέκτων με την ΚΝΕ, διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι στην προοπτική ένταξής τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι μισοί/μισές περίπου από τους/τις ερωτηθέντες/ερωτηθείσες φιλολόγους με ποσοστό 46,7% (N=14) απαντούν ότι συμφωνούν υπό προϋποθέσεις (Γράφημα 6), επισημαίνουν την ανάγκη να μην αποβαίνει η διδασκαλία των ποικιλιών εις βάρος της ΚΝΕ, να ενταχθούν ως ξεχωριστό κεφάλαιο στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας ή/και υπό την μορφή επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας.

Γράφημα 9. Ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παράλληλα με την Κοινή/Πρότυπη Νέα Ελληνική



Επίσης, τονίζουν επανειλημμένως την ανάγκη το όλο εγχείρημα να γίνει βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας, με τα κατάλληλα εργαλεία και φυσικά προκρίνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Ενδεικτικό των στάσεων των εκπαιδευτικών στην προοπτική ενσωμάτωσης των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο είναι το παρακάτω σχόλιο:

«Θεωρώ πως η ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση -υπό προϋποθέσεις- θα συνδράμει στην προσπάθεια που καταβάλλουμε να αγαπήσουν οι μαθητές μας τη γλώσσα, θα ενισχύσει μαθητές που νιώθουν μειονεκτικά, επειδή μεγαλώνουν σε μικρές κοινωνίες και μαθαίνουν να μιλούν στο τοπικό ιδίωμα, θα ανοίξει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές που μιλούν διαφορετικό ιδίωμα. Απαραίτητη προϋπόθεση να υπάρξει σωστός σχεδιασμός και επιμόρφωση για εμάς, ώστε αυτός ο πλούτος να αξιοποιηθεί, για να ενώσει και όχι να διαχωρίσει ή να αφήσει περιθώρια για καλλιέργεια σοβινιστικών διαθέσεων».

⁷ Ο ισχυρισμός των εκπαιδευτικών περί ανωτερότητας των γλωσσικών ποικιλιών έναντι της ΚΝΕ οφείλεται βάσει των απαντήσεών τους στην πεποίθηση ότι οι νεοελληνικές «διάλεκτοι» και δη η κρητική είναι απευθείας απόγονοι της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, άποψη που είναι μη επιστημονική και ατεκμηρίωτη.

4.1. Διδακτικές πρακτικές με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών στη χρήση των τοπικών γλωσσών τους.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με ανοικτού τύπου ερώτηση, με την οποία ζητείται από τους/τις φιλόλογους να κάνουν τις δικές τους προτάσεις για την αξιοποίηση των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή κρίθηκε σκόπιμη, δεδομένου ότι, αφενός, οποιαδήποτε απόπειρα ανάδειξης των νεοελληνικών διαλέκτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα μπορούσε παρά να λάβει υπόψιν της την εμπειρία και τις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως κατεξοχήν φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, αφετέρου, αυτού του είδους οι ερωτήσεις παρέχουν στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα «την ευκαιρία για πιο ανεμπόδιστη έκφραση και, επομένως, ουσιαστικές πληροφορίες» (Μακρή-Τσιλιπάκου 2001: 328), «ακριβώς, επειδή δίνεται ελευθερία στο άτομο να απαντήσει όπως και ό,τι θέλει» (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 185, βλ. και Cohen et al. 2008: 430-435).

Οι εκπαιδευτικοί του νομού Ρεθύμνου εστιάζουν τις απαντήσεις τους στη συμπερίληψη των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Αισθητικής Αγωγής, της Θεατρολογίας αλλά και της Κοινωνιολογίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει φιλόλογος:

«Στο μάθημα της Λογοτεχνίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η τεχνική της δραματοποίησης ενός κειμένου γραμμένου στην τοπική διάλεκτο της Κρήτης (π.χ. Ερωτόκριτος)»

Οι φιλόλογοι προκρίνουν ιδιαίτερα δραστηριότητες που αναδεικνύουν τη συμμετοχική παρουσία των ίδιων των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η πρακτική του μετασχηματισμού διηγηματικών, ποιητικών και θεατρικών κειμένων της ΚΝΕ στην (τοπική) διάλεκτό τους γραπτά και προφορικά (βλ. Καψάσκη & Σιπητάνος 2019). Ένας πρόσφορος τρόπος ενσωμάτωσης στη διδασκαλία των τοπικών γλωσσών είναι η μελέτη διαλεκτικών κειμένων τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας όσο και της Ιστορίας, δίνοντας μάλιστα συγκεκριμένα παραδείγματα (π.χ. Καζαντζάκης). Προτείνουν τη δημιουργία από τους/τις μαθητές/μαθήτριες κειμένων στη γλωσσική ποικιλία του τόπου τους, όπως μαντινάδες, ποιήματα και αφηγήματα (βλ. Στρατιδάκης & Μαθητές 2007, 2008). Αναφέρουν επίσης την αξιοποίηση της δημοτικής ποίησης και του δημοτικού τραγουδιού και τη χρήση τεχνικών όπως η δραματοποίηση, ο διάλογος, οι ασκήσεις προσομοίωσης, ο καταγισμός ιδεών και τα παιχνίδια ρόλων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι δηλωτικές της αντίληψης ότι «η διάλεκτος αντιμετωπίζεται ως ποικιλία συνδεδεμένη με τα κειμενικά είδη της ποίησης και, δευτερευόντως, της πεζογραφίας» (Τσιπλάκου 2007: 491).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σχεδόν το σύνολο των φιλόλογων αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος ενσωμάτωσης των γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο και, επομένως, διατήρησής τους είναι η ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών να χρησιμοποιούν την τοπική γλωσσική ποικιλία, εφόσον είναι διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες, κάτι το οποίο επανέρχεται ως πάγιο αίτημα και από τους/τις ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε παρόμοιας στοχοθεσίας έρευνες (βλ. Τζακώστα & Κουφού 2019, Τσόκα 2024). Σημαντικής ερευνητικής αξίας είναι η απάντηση που λάβαμε από διδάσκοντα/διδάσκουσα σε σχολείο του Ρεθύμνου, που μας ανέφερε πρακτική που έχει ήδη εφαρμόσει στην τάξη: «Στο μάθημα Ελένη του Ευριπίδη τα παιδιά ‘διασκεύασαν’ τον μύθο, μεταφέροντάς τον στον τόπο τους και χρησιμοποιώντας την κρητική διάλεκτο».

5. Σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με προηγούμενες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες μελέτες με στόχο τη

διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι των διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών αλλά και της προοπτικής ένταξης των γλωσσικών ποικιλιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι γλωσσικές στάσεις ή/και προκαταλήψεις των φιλολόγων απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες εν γένει, αλλά και των διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών, ετέθησαν τα ερωτήματα κλειστού τύπου και ανοικτού σύντομης απάντησης. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι φιλόλογοι του νομού Ρεθύμνου επιτρέπουν και ενθαρρύνουν τη χρήση των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στην τάξη από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στον προφορικό λόγο. Εξάλλου, στον προφορικό λόγο εμφανίζονται φωνητικά διαλεκτικά στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να εμφανιστούν στον γραπτό λόγο (Tsiplakou 2007, Πλαδή κ.ά. 2011). Απορρίπτουν την πιθανή ανασταλτική δράση της χρήσης των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εξέλιξη με έναν/μία μάλιστα εκπαιδευτικό να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Έχω συναντήσει μαθητές που ακόμα και σήμερα καμαρώνω, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν και την τοπική γλωσσική ποικιλία και την Κοινή Ελληνική χωρίς η πρώτη να εμποδίζει τη δεύτερη. Αυτοί οι μαθητές μελετούσαν και τους άρεσε να γνωρίζουν και άλλες διαλέκτους. Σήμερα έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε ΑΕΙ, σε θετικές επιστήμες, και επαγγελματικά δεν αποτέλεσε εμπόδιο».

Θα λέγαμε λοιπόν ότι παρατηρείται απόκλιση από τα ερευνητικά ευρήματα των Μαγαλιού (2000) και Αγγελοπούλου (2010), αφού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στον νομό Ρεθύμνου στην πλειοψηφία τους όχι μόνο δεν είναι προκατειλημμένοι απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες τους, αλλά έχουν και ορθά τεκμηριωμένη θέση κατά των γλωσσικών προκαταλήψεων.

Η τάση περιορισμού των γλωσσικών προκαταλήψεων έναντι των γλωσσικών ποικιλιών θα μπορούσε να δικαιολογηθεί και από τα ιδιαίτερα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, την υψηλή διαλεκτική τους ταυτότητα,⁸ καθώς και το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (36,7%) και διδακτορικού τίτλου (Ρέθυμνο 13,3%). Σύμφωνα με τη Μαγαλιού (2000: 130), οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια ή συνέχισαν τις σπουδές τους σε μια δεύτερη σχολή ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο «είναι σε γενικές γραμμές περισσότερο προϋδρασμένοι για τη διδασκαλία των διαλέκτων, οπότε λιγότερο προκατειλημμένοι απέναντι σε αυτές» συγκριτικά με τους απλούς πτυχιούχους. Εξάλλου, η παρούσα έρευνα διεξάγεται περίπου μια εικοσαετία μετά την αντίστοιχη της Μαγαλιού και βρίσκει την εκπαιδευτική κοινότητα πιο ώριμη και δεκτική στη συζήτηση. Επιπλέον, υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι γυναίκες (76,7%) και οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς έχουν πολυετή εμπειρία στη δημόσια/ιδιωτική εκπαίδευση (46,7%). «Όσο πιο έμπειρος είναι ο εκπαιδευτικός στη γλωσσική διδασκαλία και όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσής του, τόσο πιο δεκτικός είναι στη χρήση ‘διαλέκτων’» [...] «με τις γυναίκες να δείχνουν πιο ανεκτικές στην καθημερινή χρήση διαλέκτων στο σχολείο» (Tzakosta 2021: 116, πρβλ. Τζακώστα 2022: 127 και σχετική συζήτηση στο Λειβαδιωτάκης & Τζακώστα υπό προετοιμασία).

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των φιλολόγων για την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, συμφωνούν στο σύνολό τους με την ενσωμάτωσή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παράλληλα με την κοινή/πρότυπη Νέα Ελληνική υπό προϋποθέσεις, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη να πραγματοποιηθεί το

⁸ Βεβαίως θα πρέπει να αναφερθεί ότι ακόμα και οι φιλόλογοι που συμμετέχουν στην έρευνα και δεν είναι διαλεκτόφωνοι/διαλεκτόφωνες έχουν επίγνωση ότι εργάζονται σε έναν διαλεκτόφωνο χώρο και αυτό ίσως ενισχύει την ανοχή τους απέναντι στη χρήση της τοπικής γλώσσας.

εγχείρημα υπό την επίβλεψη των αρμόδιων φορέων, κάτι που βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις μελέτες των Καψάσκη & Τζακώστα (2016) και Τζακώστα & Μπετεινάκη (2018). Οι διδακτικές τους προτάσεις είναι ενδιαφέρουσες και ευρηματικές και εστιάζουν στην αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών κυρίως στα ανθρωπιστικά μαθήματα, μεταξύ αυτών και στη θεατρολογία (δραματοποίηση). Αν και οι απόψεις δίστανται σχετικά με το αν θα πρέπει να ενταχθούν στην εκπαίδευση σταθερά στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή περιστασιακά μέσω μιας ερευνητικής εργασίας (project), υπάρχει σύμπνοια ως προς τη στοχοθεσία. Όλες οι διδακτικές προτάσεις των φιλολόγων υπογραμμίζουν την ανάγκη διατήρησης της γλωσσικής ποικιλότητας όχι μόνο για πολιτιστικούς (μουσειακούς) λόγους, αλλά κυρίως για λόγους διατήρησης της εγχώριας τοπικής γλώσσας, καταπολέμησης γλωσσικών στερεοτύπων ή/και προκαταλήψεων και κυρίως για την καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών.⁹ Από τις απαντήσεις των φιλολόγων αναδεικνύεται «η θεωρητική διασύνδεση των όρων του κριτικού εγγραμματισμού και της μεταγλωσσικής ενημερότητας με τη διδασκαλία της εκπαίδευσης» (Παπανικόλα & Τσιπλάκου 2019: 173, βλ. και Τσιπλάκου 2007, Tsiplakou et al. 2018).

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα αναγνωρίζει διεθνώς ότι η συνύπαρξη των (γεωγραφικών) ποικιλιών της γλώσσας και της πρότυπης συνεπάγεται για τους διδασκαλούς, (όπως και σε περιπτώσεις διγλωσσίας) για τους/τις δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές και μαθήτριες υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Cheshire 1982a, b, 2007, Adger & Wolfram 2000, Paparavliou & Kouridou 2007, Yiakoumetti et al. 2005, Tegegne 2015, Yiakoumetti 2007a, 2007b) και συνειδητή εκμάθηση της πρότυπης (standard) γλώσσας για το σύνολο των μαθητών/μαθητριών (Τσολακοπούλου 1988, Παύλου 2006, Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010, Tsiplakou 2019), κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών λειτουργιών για το ζήτημα.

Η στάση των φιλολόγων έναντι των διαλεκτόφωνων μαθητών/μαθητριών αποτιμάται θετική, αν και στην πλειοψηφία τους τονίζουν την ανάγκη οι γλωσσικές ποικιλίες να περιορίζονται στον προφορικό λόγο και σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και, φυσικά, να μην αποβαίνει η χρήση τους εις βάρος της ΚΝΕ. Επιβεβαιώνεται λοιπόν και από την παρούσα έρευνα ότι οι φιλόλογοι στο σύνολό τους είναι πιο ανεκτικοί/ανεκτικές στη χρήση «διαλέκτων» από τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη διάρκεια των διαλειμμάτων στη μεταξύ τους επικοινωνία ή/και στο πλαίσιο προφορικών δραστηριοτήτων στην τάξη, αλλά είναι αντίθετοι/αντίθετες με ένα τέτοιο ενδεχόμενο, όταν πρόκειται για τον γραπτό λόγο (Pavlou & Paparavliou 2004, Τζακώστα 2014, Καψάσκη & Τζακώστα 2016, Tzakosta 2021).

Τέλος, οι φιλόλογοι συμφωνούν με την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στην εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις, γεγονός που δείχνει την πεποίθησή τους ότι το όλο εγχείρημα απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, σοβαρότητα και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Οι ιδιο/ίδιες διατύπωσαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και ευρηματικές διδακτικές προτάσεις με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών στη χρήση γλωσσικών ποικιλιών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας, αλλά και της Ιστορίας, της Θεατρολογίας κ.λπ. «Ωστόσο, τίποτε από τα παραπάνω δεν θα φέρει αποτέλεσμα, αν οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται ως προς τη χρήση της διαλέκτου σε προφορικό αλλά και γραπτό επίπεδο» (Τζακώστα 2022: 130).

⁹ Αντίστοιχες απόψεις με αυτές των εκπαιδευτικών του Ρεθύμνου έχουν διατυπωθεί και από μαθητές/μαθήτριες σε διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί σε Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδας με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων τους στο ενδεχόμενο ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των (γεωγραφικών) γλωσσικών ποικιλιών στο σχολείο. Ενδεικτικά, βλ. Ντίνιας & Ζαρκογιάννη (2009), Ντίνιας & Σωτηρίου (2015), Τσόκα (2018, 2024), Τζακώστα (2019), Τζακώστα & Κουφού (2019).

Αν και η γενική αποτίμηση της έρευνάς μας είναι θετική, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα «στέκονται συχνά με αμηχανία απέναντι στο ζήτημα» (Παύλου 2006: 277). Τα προβλήματα μάλιστα που «αντιμετωπίζουν οι *διαλεκτικές τάξεις* είναι τα ίδια με αυτά των *πολύγλωσσων τάξεων*, ιδιαίτερα αυτών όπου ομιλούνται γλωσσικά ποικίλες ή/και ‘κατώτερες’ γλώσσες» (Tzakosta 2021: 120). Τα ζητήματα που θα πρέπει να ξεπεραστούν είναι πολλά και σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τον χαρακτήρα και της εκπαίδευσης, την έλλειψη διδακτικού υλικού και οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς (Συμεωνίδης 2015: 139). Εξάλλου, τους προβληματισμούς και τις επιφυλάξεις τους για το εγχείρημα διατύπωσαν και οι φιλόλογοι της ομάδας-στόχου της παρούσας μελέτης, που είναι σύμφωνοι/σύμφωνες μεν με την ένταξη των γλωσσικών ποικιλιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο επισημαίνουν ότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, σαφή στοχοθεσία, τα κατάλληλα εργαλεία, συγκεκριμένη μεθοδολογία και φυσικά προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών. Συγκεκριμένα, ο σκεπτικισμός έναντι των γεωγραφικών ποικιλιών, που συχνά οφείλεται σε κοινωνικά στερεότυπα, μπορεί να αλλάξει, αν υπάρξει ολοκληρωμένη επιμόρφωση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αν οι μαθητές/μαθήτριες έρθουν σε επαφή με διαλεκτικά κείμενα και αν γίνει κατανοητό σε όλους ότι η καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλομορφίας είναι ένα μέσο διατήρησης και της πολιτιστικής ποικιλότητας (Τζακώστα 2019: 38, Tzakosta 2021: 120). Συνεπώς, μόνο η συστηματική εκπαίδευση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι δυνατόν να αλλάξει τυχόν αρνητικές στάσεις αναφορικά με την αξία των «διαλέκτων» (Τζακώστα υπό δημοσίευση).

Σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, έστω και σε επίπεδο προθέσεων, έχουν γίνει με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 5768/τ.Β’/10-12-2021, ΦΕΚ 5770/τ.Β’/10-12-2021, ΦΕΚ 5877/τ.Β’/15-12-2021, βλ. και την αναθεώρηση αυτών των ΦΕΚ 1948/τ.Β’/24-03-2023), στα οποία είναι σαφής ο προσανατολισμός στις (γεωγραφικές) γλωσσικές ποικιλίες της γλώσσας. Ενδεικτικά, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου, όπου μεταξύ άλλων, αναφέρεται:

Σύμφωνα με την αρχή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση, βασική παράμετρος είναι η αναγνώριση της ποικιλομορφίας, των αναγκών, των δυνατοτήτων, της ατομικότητας και της συνολικής βιογραφίας όλων των μαθητών/-τριών. [...] Η λειτουργική διάσταση της γλώσσας συνδέεται με τη γλωσσική χρήση. Από αυτή τη διάσταση πηγάζει ως γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο η διεύρυνση της πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, η οποία εστιάζει αφενός στη συνειδητοποίηση του τρόπου πραγμάτωσης συγκεκριμένων λειτουργιών μέσω γλωσσικών επιλογών και αφετέρου στις κοινωνικοπολιτισμικές και υφολογικές συνιστώσες κάθε γλωσσικής επιλογής. Εφόσον η γλώσσα πραγματώνεται πάντοτε με τη μορφή γλωσσικών ποικιλιών, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται, επιπλέον, η κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας τους ως μηχανισμών δημιουργίας νοημάτων και δεικτών ταυτότητας. (ΦΕΚ 5770/τ.Β’/10-12-2021:73675).

Στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων είναι δυνατόν να συμβάλει, σύμφωνα με σχετική εισήγηση των Μήτση & Παραδιά (2015: 86-89), η σύνταξη μιας σύγχρονης γραμματικής επικοινωνιακού τύπου, η οποία να βρίσκεται σε οργανική σύνδεση με τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Στην ανάδειξη εξάλλου της έννοιας της γλωσσικής ποικιλίας τις τελευταίες δεκαετίες έχει συμβάλει και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας από τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας (Hymes 1966, 1967, 1972, βλ. επίσης Παπανικόλα &

Τσιπλάκου 2008: 626).

Οποιαδήποτε απόπειρα παιδαγωγικής προσέγγισης της γλωσσικής πολυμορφίας απαιτεί την αξιοποίηση των διαθέσιμων πολύγλωσσων πόρων και προϋποθέτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. «Οι πολύγλωσσοι πόροι δεν μπορούν απλώς να παραμείνουν στα ράφια ή στους υπολογιστές, οι δάσκαλοι πρέπει να τους φέρουν στην προσοχή των μαθητών τους, να εξερευνήσουν τρόπους χρήσης αυτών των υλικών» (Edwards 2007: 47). Και υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα το κατάλληλο υλικό καταχωρισμένο σε πολυτροπικές διαλεκτικές βάσεις δεδομένων αιχμής (Παπαζαχαρίου 2015), για να υποστηριχθεί μια τέτοια προσπάθεια, που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και την προσωπικότητα του/της μαθητή/μαθήτριας.¹⁰

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σημαντικές δράσεις σημειώνονται ήδη σε δύο Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας: στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, η κρητική διάλεκτος από το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 περιλαμβάνεται ως μάθημα στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης με τίτλο «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στην εκπαίδευση: η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου» και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο οποίο η ποντιακή διάλεκτος εισήχθη ως μάθημα στο Πρόγραμμα Σπουδών 2018-2019 στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. Επιπλέον, στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε επίπεδο Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών («Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας») προφέρεται το μάθημα «Γλωσσική ποικιλία και η διδακτική της αξιοποίηση» που στοχεύει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας. Εκτιμάται ότι οι συγκεκριμένες δράσεις θα προσφέρουν στους μέλλοντες/στις μέλλουσες εκπαιδευτικούς την απαραίτητη κατάρτιση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για τη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλότητας εντός των σχολικών αιθουσών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου (2015: 113-114), «είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού πώς θα χειριστεί το θέμα αυτό, ώστε να μη σταματήσει απλώς στη μνεία κάποιων διαλεκτικών λέξεων, αλλά να εμβαθύνει κάπως σε αυτές, προκειμένου οι μαθητές/-τριες πραγματικά να κατανοήσουν την αξία τους και τη συμβολή τους στη δόμηση της επίσημης γλώσσας, και επιπλέον να συνειδητοποιήσουν ότι η ύπαρξη ποικιλιών αποτελεί μέρος της φύσης της γλώσσας» (βλ. Edwards 2007, Tegegne 2015).

Είναι, τέλος, σημαντικό να αναφερθεί ότι η αλλαγή του γλωσσικού σχεδιασμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς προϋποθέτει την άσκηση ενιαίας γλωσσικής πολιτικής που πρέπει να αντιμετωπίσει επιστημονικές/επιστημολογικές και μεθοδολογικές /πρακτικές δυσκολίες (Κακριδής-Φερράρι 2022: 494-499), αλλά και ιδεολογικές στάσεις.

Απέναντι στη διαφαινόμενη υποχώρηση και –εν τέλει– τον κίνδυνο «σίγασης» των διαλεκτικών φαινομένων (Κοντοσόπουλος 2011: 166), η ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι επιβεβλημένη. Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται καίριος. Οφείλει να συμβάλει στον «επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας» (Καψάσκη & Τζακώστα 2016: 171)

¹⁰ Για την εφαρμογή των αρχών του διδαιλεκτισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν ήδη εργαλεία τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των ποικιλιών της γλώσσας στη γλωσσική διδασκαλία. Αναλυτικότερα, βλ. προγράμματα όπως τα: «Greed» (GreekDialects) (Pállη κ.ά. 2010), <http://registries.dyas-net.gr/gr/collection/4114>, ΔΙΑΦΩΝΗΝ (Ματθαιουδάκη 2015: 117-140), <http://www.vocalect.eu>, ΨηΜοΠΙ (Τζακώστα κ.ά. 2014, 2015α, β, Τζακώστα 2016), <http://www.mohi.edc.uoc.gr>, «Θαλής – AmiGre: Πόντος, Καπαδοκία, Αϊβαλί: Στα χνάρια της μικρασιατικής ελληνικής γλώσσας» (Μελισσαροπούλου κ.ά. 2015), <http://amigre.upatras.gr/index.php/el>, ΔΙΑΣΥΝ (Pállη κ.ά. 2020: 391-392), cySlang (Κατσογιάννου & Χριστοδούλου 2019), <https://www.cyslang.com>.

και «μέσω των κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων να προκαλέσει την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών/μαθητριών, ώστε να καταστούν ικανοί να συνειδητοποιήσουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποίησης των διαλεκτικών μορφών» (Τσόκα 2018). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας, η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες αφενός δεν συγχέεται με τη διδασκαλία της ΚΝΕ και αφετέρου δεν την αντιστρατεύεται. Αντίθετα, μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για την καλύτερη κατανόησή της.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. 2010. Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. 2011. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. 3η έκδοση. Αθήνα: Νήσος.
- Adger, C.-T. & Wolfram, W. 2000. Demythologizing the home/school dichotomy: Sociolinguistic reality and instructional practices. In J. K. Peyton, P. Griffin, W. Wolfram, R. Fasold (eds) *Language in Action: New Studies in Society*. Creskill, NJ: Hampton Press, 391-407.
- Allison, R., L. 2012. German dialects in the world language classroom. MA thesis, University of Colorado.
- Cheshire, J. 1982a. *Variations in an English Dialect: A Sociolinguistic Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. 1982b. Dialect features and linguistic conflict in schools. *Educational Review* 34, 53-67.
- Cheshire, J. 2007. Dialect and education: Responses from sociolinguistics. In A. Papapavlou & P. Pavlou (eds) *Sociolinguistics and Pedagogical Dimensions in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 14-34.
- Chlapoutaki, E. & Dinias, K. 2020. Teachers' attitudes towards critical literacy pedagogy and the role of their education: International experience. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* 8(1), 290-303.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2008. *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comber, B. 2011. Changing literacies, changing populations, changing places. English teachers' work in an age of rampant standardization. *English Teaching: Practice and Critique* 10(4), 5-22.
- Comber, B. 2013. Critical theory and literacy. In C. Chappelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey, NJ: Wiley Blackwell, 1-10.
- De Caro, E. 2009. La importancia de aprender y usar modismos en una lengua extranjera: ingles. [The advantages and importance of learning and using idioms in English]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 14, 121-136.
- Edwards, V. 2007. Language, diversity and education in Europe: Implications for resources. In A. Papapavlou & P. Pavlou (eds) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 34-49.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. 2015. *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Fairclough, N. (ed.) 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Freebody, P. 2008. Critical literacy education: on living with 'innocent language'. In B.V. Street & N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2 Literacy. Heidelberg: Springer, 107-118.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the World and the Word*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Halliday, M. A. K. 1969. Relevant models of language. *Educational Review* 22(1), 26-37.

- Hasan, R., 1996. Literacy, every day talk and society. In R. Hasan & G. Williams (eds) *Literacy in Society London*. Longman, 377-424.
- Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. 1966. Two types of linguistic relativity. In W. Bright (ed.) *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 114-158.
- Hymes, D., 1967. The anthropology of communication. In Dance, F. (ed.) *Human Communication Theory: Original Essays*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-39.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Ioannidou, E., Karatsareas, P. Lytra, V. & Tsiplakou, S. 2020. Why and how to integrate non-standard linguistic varieties into education: Greek Cypriot Greek in Cyprus and the UK. *Languages, Society and Policy*, 1-9. Available at: <http://www.meits.org/policy-papers/paper/Why-and-how-to-integrate-non-standard-linguistic-varieties-into-education-Cypriot-Greek-in-Cyprus-and-the-UK>
- Ioannidou, E. & Sophocleous, A. 2010. “Now, is this how we are going to say it?” Comparing teachers’ language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education* 21(4), 298-313.
- Κακριδής-Ferrari, M. 2022. Γλωσσική πολιτική και γλωσσικός σχεδιασμός. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 482-525.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. 2015. Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-116.
- Κατσογιάννου, Μ. & Χριστοδούλου, Χ. 2019. cySlang, το λεξικό της κυπριακής αργκό. Στο Ι. Κάππα & Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας (Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2016)*. Ρέθυμνο, 106-114.
- Καψάσκη, Α. & Τζακώστα, Μ. 2016. Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36, 161-174.
- Καψάσκη, Α. & Σιπητάνος, Κ. 2019. Διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των γραμματισμών: Η αξιοποίηση της κρητικής διαλέκτου στην 1^η & 2^η ενότητα της Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. *Πρακτικά Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις, Τζαρτζάνεια* (Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015). Βόλος, 159-179.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. 2011. Ισόγλωσσοι διαλεκτικών φαινομένων της νέας ελληνικής. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών-ΙΛΝΕ, 165-173.
- Κοντοσόπουλος, Ν., Γ. υπό δημοσίευση. Η κρητική διάλεκτος. Στο Χρ., Τζιτζιλής (επιμ.) *Νεοελληνικές Διάλεκτοι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Λειβαδιωτάκης, Γ. 2020. Γλωσσικές στάσεις απέναντι στην κρητική διάλεκτο: διαλεκτοφωνία στον εργασιακό τομέα. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λειβαδιωτάκης, Γ. & Μ. Τζακώστα, υπό προετοιμασία. Έμφυλα στερεότυπα στη χρήση των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών: Η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43(5), 448-462.
- Luke, A. & Freebody, P. 1997. Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds) *Constructing Critical Literacies*. Sydney: Allen and Unwin, 185-226.
- Luke, A. & Freebody, P. 1999. A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary* 4(2), 5-8.
- Μαγαλιού, Α. 2000. *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Μακρή-Γκυλιπάκου, Μ. 2001. Απλώς ένα ερωτηματολόγιο!; Στο Α. Ψάλτου-Joysey & Μ. Βαλιούλη (επιμ.) *Η συμβολή της διδασκαλίας και μάθησης γλωσσών στην προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης. Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Θεσσαλονίκη 9-12 Δεκεμβρίου 1999)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 323-333.
- Ματθαιουδάκη, Μ. 2015. Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.
- Μελισσαροπούλου, Δ., Δημελά, Ε., Καρανικόλας, Ν., Παπαναγιώτου, Χ., Ξυδόπουλος, Γ. & Ράλλη, Α. 2015. Υλοποίηση του πρώτου πολυμεσικού τριδιαλεκτικού διαδικτυακού λεξικού. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 259-280.
- Μήτσης, Ν. & Παραδιά, Μ. 2015. Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.) *Η γλωσσική ποικιλία και γραμματική διδασκαλία: απόπειρα καθορισμού των όρων και των ορίων για τη σύνταξη μιας σύγχρονης γραμματικής επικοινωνιακού τύπου. Πρακτικά του Πανελληνίου γλωσσολογικού συνεδρίου 4^α Τζαρτζάνεια (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012)*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 83-91.
- Μητσκοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.
- Μιχάλης, Α. 2020. *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπολάκη, Ε. 2020. Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στην εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην κρητική διάλεκτο. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Minasyan-Bareid, A. 2016. Changing tendencies in the UK: Teaching dialects in schools and standardization. *International Journal of Environmental & Science Education* 11(18), 10961-10970.
- Ντίνας, Κ. 2015. Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 167-186.
- Ντίνας, Κ. & Γιώτη, Ε. 2016. *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ. & Ε. Ζαρκογιάννη 2009. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του γλωσσικού ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ντίνας, Κ. & Ε. Σωτηρίου 2015. Διδακτική αξιοποίηση του θεσσαλικού ιδιώματος. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.) *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*. Στο Πρακτικά του Πανελληνίου γλωσσολογικού συνεδρίου 4^α Τζαρτζάνεια (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012). Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 123-131.
- Παπαζαχαρίου, Δ. 2015. Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 281-299.
- Παπαναστασίου, Γ. 2015. Η σημερινή κατάσταση των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές*

- εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg, 23-48.
- Παπανικόλα, Ε. & Σ. Τσιπλάκου 2008. Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.) *Πρακτικά Χ Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 623-644.
- Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου, Σ. 2019. Η διδασκαλία της πρότυπης Ελληνικής και των διαλέκτων της σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού: ερευνητικά ευρήματα από ένα διαλεκτόφωνο περιβάλλον. Στο I. Kappa & M. Tzakosta (eds) *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Patras: University of Patras, 166-175.
- Παύλου, Π. 2006. Ο ρόλος της διαλέκτου στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 26, 390-401.
- Πλαδή, Μ., Οκαλίδου, Α. & Παπαγεωργίου, Β. 2011. Διαλεκτική παρείσφρηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Πυργί Χίου και στο Λιτόχωρο Πιερίας: Προς μια τυπολογία της γλωσσικής συμπεριφοράς των διαλεκτόφωνων μαθητών. *Γλωσσολογία* 19, 23-31.
- Παπαρβανίου, Α. & Κουρίδου, Τ. 2007. Bidialectism and metalinguistic awareness. In A. Παπαρβανίου & Ρ. Παύλου (eds) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 216- 235.
- Παπαρβανίου, Α. & Φίλι, Α. 2009. Childhood Bidialectism and Metalinguistic Awareness. In *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics 18 (Thessaloniki 4-6 May 2007)*, 311-320.
- Παύλου, Ρ. 2007. The Use of Dialect in the Primary Classroom with Particular Emphasis on the Influence of School Subjects on Dialect Use. In A. Παπαρβανίου & Ρ. Παύλου (eds) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 265-280.
- Παύλου, Ρ. & Παπαρβανίου, Α. 2004. Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14(2), 243-258.
- Pennycook, A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ράλλη, Α., Παπαζαχαρίου, Δ. & Καρασίμος, Α. 2010. Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων και η βάση δεδομένων GreeD. Στο Μ. Janse, Β. Joseph, Α. Ralli & Α. Karasimos (επιμ.) *Proceedings of the Fourth International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. University of Patras, 7-15. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://imgd.philology.upatras.gr/files/MGDLT4_Proceedings.pdf.
- Ράλλη, Α., Χαιρετάκης, Γ. & Τσιμπόρης, Χ. 2020. Καταγραφή, ανάλυση και ψηφιοποίηση των διαλεκτικών συνθέτων της νέας ελληνικής με τη χρήση της ψηφιακής βάσης δεδομένων ΔΙΑΣΥΝ. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 40, 391- 403.
- Reaser, J., Adger, C.-T., Wolfram, W. & Christian, D. 2017. *Dialects at School. Educating Linguistically Diverse Students*. New York & London: Routledge.
- Στρατιδάκης, Χ. & Μαθητές 2007. *Ευχετήριες μαντινάδες στο κινητό τηλέφωνο: Σχολιασμένη έκδοση 325 μαντινάδων*. Ρέθυμνο.
- Στρατιδάκης, Χ. & Μαθητές 2008. *Καθαρογλωσσίδα: Σχολιασμένη έκδοση 170 κρητικών γλωσσοδετών*. Ρέθυμνο.
- Συμεωνίδης, Β. 2015. Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής. Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου γλωσσολογικού συνεδρίου 4^α Τζαρτζάνεια (Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012)*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 132-141.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014. Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, 411-421.
- Τζακώστα, Μ. 2014. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματισμοί για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34, 422-430.

- Τζακώστα, Μ. 2016. Το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Στο *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕ*. Αθήνα: Διάδραση, 1251-1261.
- Τζακώστα, Μ. 2019. «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν οι διάλεκτοι»: Μύθοι και πραγματικότητες σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των διαλέκτων στο σχολείο. *Revistade Estudo Hellenicos – Το Ελληνικό Βλέμμα* 6, 33-41.
- Τζακώστα, Μ. 2022. Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 107-132.
- Τζακώστα, Μ. υπό δημοσίευση. Πώς οι γλώσσες (καθ)ορίζουν ταυτότητες και οι ταυτότητες (καθ)ορίζουν γλώσσες: η επίδραση της ιδεολογίας στην γλωσσική διατήρηση. Στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Ε. Θεοδωρόπουλος (επιμ.) *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Θερινού Πανεπιστημίου «Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ»*.
- Τζακώστα, Μ. & Κουφού, Ε. 2019. Ενίσχυση της διαλεκτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Α., Ράλλη, Π., Μπάρκας, Β., Joseph & Σ. Μπόμπολας (επιμ.) *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας, 357-369.
- Τζακώστα, Μ. & Μπετεινάκη, Ε. 2018. «Κουλαντρίζοντας τσι διαλέκτους στο σχολείο»: Η κρητική διάλεκτος ως εργαλείο γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Revistade Estudios Hellenicos 4 - Το Ελληνικό Βλέμμα*, 1-14.
- Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α. & Α. Πατσιάς 2014. *Μουσείο προφορικής ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης*. Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.
- Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α. & Πατσιάς, Α. 2015α. Ψηφιακό μουσείο ελληνικής προφορικής ιστορίας: Πώς ένας 'βιωματικός' θησαυρός γίνεται ερευνητικό και εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια μαθητών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35, 556-565.
- Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., Πάτσιας, Α., Κλειδής, Γ. & Σ. Τσιγδινός. 2015β. Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.) *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 300-321.
- Τσιπλάκου, Σ. 2007. Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Μασσαγγούρας (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσιπλάκου, Σ. & Ξ., Χατζιωάννου 2010. Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 617-629.
- Τσιώλης, Γ. 2018. Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας, 97-125.
- Τσόκα, Ο. 2018. Διαλεκτική εκπαίδευση: Η αντίδραση των μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στη διδακτική μας πρόταση. *Μέντορας* 16, 25-47.
- Τσόκα, Ο. 2024. Νεοελληνικές διαλεκτικές ποικιλίες και η διδακτική τους αξιοποίηση: Η περίπτωση των Ιωαννίνων. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσολακοπούλου, Ι. 1988. Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι. *Γλώσσα* 16, 38-45.
- Tegegne, W. 2015. The use of dialects in education and its impacts on students' learning and achievements. *Education Journal* 5(4), 263-269.
- Tzakosta, M. 2021. Language diversity in class: the case of dialectal variation. In I. Papadopoulos & S. Papadopoulou (eds) *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 113-129.

- Tsiplakou, S. 2006. Cyprus: Language situation. Στο K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 337-339.
- 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*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.
- Tsiplakou, S. 2019. Which dialect, what literacy? In I. Kappa & M. Tzakosta (eds) *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. Patras: University of Patras, 28-37.
- Tsiplakou, S, Ioannidou, E. & Hadjioannou, X. 2018. Capitalizing on linguistic variation in Greek Cypriot education. *Linguistics and Education* 45, 62-71.
- Yakoumetti, A. 2007a. Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialectal? *Cambridge Journal of Education* 37, 51-66.
- Yakoumetti, A. 2007b. The Influence of bidialectal language intervention programme on learning of Standard Modern Greek in an urban and a rural Cypriot school. In A. Papapavlou & P. Pavlou (eds) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 145-164.
- 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.
- ΦΕΚ 5768/τ.Β'/10-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 5770/τ.Β'/10-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 5877/τ.Β'/15-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 1948/τ.Β'/24-03-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 684/τ.Β'/09-02-2023. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.