

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
Π.Τ.Δ.Ε.

Εργασία στο μάθημα : Κοινωνιογλωσσολογία

Επιβλέποντες /ουσες Καθηγητές /τριες : Κος Γ. Ανδρουλάκης

Κος Ν. Μήτσης

Κα Ρ. Τσοκαλίδου

Θέμα :

***Αναπαραστάσεις και Προκαταλήψεις των δασκάλων
στο χώρο του δημοτικού σχολείου***

Επιμέλεια Εργασίας : Στάμου Σταυρούλα (0197056)

Εξάμηνο Σπουδών : Η΄

Βόλος, 2001

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
Π.Τ.Δ.Ε.

Εργασία στο μάθημα : Κοινωνιογλωσσολογία

Επιβλέποντες /ουσες Καθηγητές /τριες : Κος Γ. Ανδρουλάκης

Κος Ν. Μήτσης

Κα Ρ. Τσοκαλίδου

Θέμα :

*Αναπαραστάσεις και Προκαταλήψεις των δασκάλων
στο χώρο του δημοτικού σχολείου*

Επιμέλεια Εργασίας : Στάμου Σταυρούλα (0197056)

Εξάμηνο Σπουδών : Η΄

Βόλος, 2001

αρ. εισ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 643/1
Ημερ. Εισ.: 13-07-2001
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2001
ΣΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- Προλογικό Σημείωμα	3
- Κεφάλαιο 1^ο : Η αναίρεση του αξιώματος της γλωσσικής ισότητας και η ανάδειξη της ποικιλίας της γλώσσας	5
- 1.1. Η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας και η σχέση της με τη γλωσσολογία	5
- 1.2. Το αξίωμα της γλωσσικής ισότητας και η αναίρεση του	6
- 1.3. Τα είδη της γλωσσικής ανισότητας	7
- 1.4. Η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας ως συνέπεια της γλωσσικής ανισότητας	7
- 1.5. Τα είδη της γλωσσικής ποικιλίας : οριζόντια και κάθετη	9
- 1.6. Η γλωσσική διαφοροποίηση που παρουσιάζουν τα δύο φύλα	11
- 1.7. Περίληψη του κεφαλαίου	12
- Κεφάλαιο 2^ο : Η διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αφορούν τη γλώσσα και η επίδραση που ασκούν στο χώρο του σχολείου.	15
- 2.1 Τα γλωσσικά στερεότυπα και η σχέση τους με το κύρος του γλωσσικού κώδικα	15
- 2.2. Η γλωσσική προκατάληψη	17
- 2.3. Η γνωστική αβεβαιότητα ως αιτία ύπαρξης γλωσσικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων	19
- 2.4. Τρόποι διαμόρφωσης των γλωσσικών προκαταλήψεων	20
- 2.5 Η σχέση των γλωσσικών προκαταλήψεων με την εκπαιδευτική πράξη	21
- 2.6. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των δασκάλων	22
- 2.7. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των μαθητών	25
- 2.8. Μέθοδοι έρευνας των γλωσσικών προκαταλήψεων	28
- 2.9. Περίληψη του κεφαλαίου	31
- Κεφάλαιο 3^ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο	34
- 3.1. Το δείγμα της έρευνας	34
- 3.2. Η μεθοδολογία της έρευνας	34

- 3.3. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	36
- 3.4. Τα αποτελέσματα της έρευνας	37
- Τελικά Συμπεράσματα – Επίλογος	67

1. ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Παρακολουθώντας το μάθημα της Κοινωνιογλωσσολογίας, ήλθα σ' επαφή με πολλά ζητήματα που αφορούν τη σχέση κοινωνίας και γλώσσας. Αυτό όμως που μου προσέδρασε το ενδιαφέρον ήταν το θέμα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που σχετίζονται με τη γλώσσα και οδηγούν τους ανθρώπους στη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων για τους συνανθρώπους τους με βασικό κριτήριο την γλώσσα τους. Βέβαια, το θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα ευρύ και έτσι αποφάσισα να το μελετήσω, εξειδικεύοντάς το. Κατέληξα λοιπόν στο θέμα «Αναπαραστάσεις και προκαταλήψεις των δασκάλων στο χώρο του δημοτικού σχολείου», που αναφέρεται στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που διατηρούν οι δάσκαλοι /ες για τη γλώσσα των μαθητών τους και, φυσικά, επηρεάζουν την επίδοσή τους.

Κύριος στόχος της εργασίας αυτής ήταν η ανακάλυψη των υπάρχουσών προκαταλήψεων και στερεοτύπων των δασκάλων μέσω μιας έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Βόλου το διάστημα Δεκέμβριος 2000 – Ιανουάριος 2001. Εφόσον έγινε η επιλογή του θέματος, τέθηκαν κάποια ερωτήματα – υποθέσεις, τα οποία αποτέλεσαν και τον πυρήνα του ερωτηματολογίου της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

α) Εάν οι δάσκαλοι /ες αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους / τις μαθητές / τριες άλλων πολιτισμών σε σχέση με τους / τις ιθαγενείς όσον αφορά τον τομέα της γλώσσας.

β) Ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων για τη γλώσσα γενικότερα και ειδικότερα για τη διαλεκτική ποικιλία και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές / τριες τους.

γ) Κατά πόσο οι απόψεις των δασκάλων για τη γλώσσα επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.

δ) Εάν υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι χώροι ή περιστάσεις επικοινωνίας όπου οι δάσκαλοι / ες εμφανίζονται να προτιμούν έναν συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα.

ε) Εάν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» που ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση των ιδεών των μαθητών.

στ) Εάν οι δάσκαλοι / ες πιστεύουν πως υπάρχουν διαφορές στη χρήση της γλώσσας από τα δύο φύλα και πως αντιδρούν σ' αυτές.

ζ) Κατά πόσο οι δάσκαλοι / ες αντιλαμβάνονται το θέμα της ύπαρξης προκαταλήψεων για τη γλώσσα στο χώρο του σχολείου ως πρόβλημα και ποιους τρόπους προτείνουν οι ίδιοι για την αντιμετώπισή τους.

Αφού λοιπόν τέθηκαν τα παραπάνω ερωτήματα, προχώρησα στη δημιουργία του ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε έπειτα στους / στις δασκάλους / ες των διαφόρων σχολείων. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, έγινε σύνταξη του πρώτου και του δεύτερου μέρους της εργασίας, το οποίο βασίστηκε σε μια βιβλιογραφική έρευνα που έγινε για το θέμα των προκαταλήψεων και αποτελούν το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, προχώρησα στην παρουσίαση και στο σχολιασμό των αποτελεσμάτων. Η εργασία έκλεισε με κάποια γενικά συμπεράσματα που παρήχθησαν από την έρευνα και κάποιες προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Κεφάλαιο 1: Η αναίρεση του αξιώματος της γλωσσικής ισότητας και η ανάδειξη της ποικιλίας της γλώσσας

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στην επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας και στο αντικείμενό της, δηλαδή τη μελέτη της σχέσης κοινωνίας και γλώσσας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σχέση της επιστήμης αυτής με τη γλωσσολογία, η οποία πέρασε διάφορες φάσεις ξεκινώντας από τη φάση της σύγκρουσης και φτάνοντας στη φάση της σύγκλισης με την παρουσίαση του αξιώματος της γλωσσικής ισότητας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, το αξίωμα αυτό αναίρεται με την ανάδειξη της γλωσσικής ανισότητας, που σχετίζεται με την πολυμορφία και την ανομοιογένεια της γλώσσας. Γίνεται επίσης διάκριση της γλωσσικής ανισότητας σε τρία είδη: την υποκειμενική ανισότητα, την κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα και την επικοινωνιακή ανισότητα. Ακολουθεί αναφορά στη γλωσσική ποικιλία που διακρίνεται σε δύο είδη: την οριζόντια και την κάθετη και παρέχονται πληροφορίες για το καθένα από αυτά ενώ το κεφάλαιο αυτό κλείνει με αναφορές στη διαφορετική χρήση της γλώσσας από τα δύο φύλα.

1.1 Η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας και η σχέση της με τη γλωσσολογία

Η ανθρώπινη γλώσσα αποτέλεσε από πολύ νωρίς αντικείμενο του ανθρώπινου προβληματισμού κι αυτό έγινε διότι η γλώσσα είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέσα επικοινωνίας που φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους και συμβάλλει αποφασιστικά στην διαδικασία κοινωνικοποίησης τους. Μιλώντας όμως για την διαδικασία κοινωνικοποίησης, είναι ανάγκη ν' αναφερθούμε στη σχέση γλώσσας και κοινωνίας. Με τη μελέτη της γλώσσας σε σχέση με την κοινωνία ασχολείται η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας. Η κοινωνιογλωσσολογία είναι μια καινούργια αυτόνομη επιστήμη που σήμερα γνωρίζει ακμή σ' ολόκληρο τον κόσμο. Η επιστήμη αυτή υποστηρίζει πως υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στην κοινωνία και ειδικότερα θεωρεί ότι η δομή μιας κοινωνίας έχει μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της γλωσσικής δομής. Πιο συγκεκριμένα η γλώσσα μεταφέρει την εθνική ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα, τον κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς, την ιστορική και πνευματική σημασία των τόπων και χώρων, αποκαλύπτει την κοινωνική και πολιτική οργάνωση και παρουσιάζει στοιχεία του γεωγραφικού χώρου και του περιβάλλοντος. (1) Η κοινωνιογλωσσολογία καταβάλλει λοιπόν προσπάθειες να συσχετίσει τις γλωσσικές με τις κοινωνικές δομές στηριζόμενη κυρίως στα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών.

Σε αντίθεση με την κοινωνιογλωσσολογία, η γλωσσολογία ασχολείται αποκλειστικά με τη μελέτη της γλώσσας χωρίς να την συσχετίζει με την κοινωνική δομή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Chomsky, ο οποίος για να στηρίξει τη γενετική μετασχηματιστική γραμματική του επινοεί τον «ιδανικό» ομιλητή που γνωρίζει τέλεια τη γλώσσα του και την «ιδανική» γλωσσική κοινότητα, προσπαθώντας να ουδετεροποιήσει τη γλώσσα και να την καταστήσει ανεξάρτητη από κοινωνικές επιδράσεις. Οι οπαδοί όμως της κοινωνιογλωσσολογίας αντέδρασαν, υποστηρίζοντας πως έτσι κάθε θεωρητικός προβάλλει τη γλωσσική μορφή που εκείνος θεωρεί την πιο σωστή. Έτσι όμως η μελέτη της γλώσσας στηρίζεται στην υποκειμενικότητα και όχι στην αντικειμενικότητα.

1.2 Το αξίωμα της γλωσσικής ισότητας και η αναίρεσή του

Απάντηση σ' όλα τα παραπάνω, δόθηκε τελικά με το αξίωμα της γλωσσικής ισότητας, το οποίο είναι ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα των γλωσσολόγων και των κοινωνιογλωσσολογίων. Σύμφωνα με αυτό το αξίωμα, όλες οι γλώσσες του κόσμου συμπεριλαμβανομένων και των διαλέκτων, είναι ίσες μεταξύ τους, εννοώντας ότι καμιά δεν είναι ανώτερη από τις άλλες. Μάλιστα, οι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι αν τους δίνονταν οι γραμματικές δομές δύο διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών, από τις οποίες η μια ήταν υψηλού και η άλλη χαμηλού κύρους, δεν θα ήταν σε θέση να τις κατατάξουν στις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες.(2) Ακριβώς η ίδια υπόθεση υποστηρίχθηκε και για τους μεμονωμένους ομιλητές: αν, λοιπόν, υπάρχουν διαφορές στις γραμματικές δομές δύο ομιλητών, δεν υπάρχει τρόπος με τον οποίο να γνωρίσουμε ποιος έχει το υψηλότερο κύρος μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Εξάιρεση, ωστόσο, αποτελούν άτομα με ατελείς γραμματικές δομές για εγγενείς λόγους όπως τα παιδιά, άτομα με παθολογικές ή νοητικές διαταραχές και ξένοι που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.(3)

Το αξίωμα της γλωσσικής ισότητας έρχεται σε αντίθεση μ' αυτό που παρατηρούμε στην πραγματικότητα, δηλαδή την πολυμορφία και την ανομοιογένεια της γλώσσας. Καθημερινά, παρατηρούμε εμφανείς διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους σε διάφορους τομείς της γλώσσας, όπως οι συντακτικές δομές που χρησιμοποιούν, ο τρόπος που εκφράζονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ο βαθμός ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας κ.ο.κ. Έχοντας υπόψην όλα αυτά τα στοιχεία, αντιλαμβανόμαστε πως η γλωσσική ανισότητα είναι υπαρκτή.

Αποδείξεις για την ύπαρξή της αποτελούν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία, η οποία δεν θα ήταν αναγκαίο να διδάσκεται αν υπήρχε γλωσσική ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, και, η ύπαρξη προκαταλήψεων που σχετίζονται με τη σωστή ή μη χρήση της γλώσσας.

1.3 Τα είδη της γλωσσικής ανισότητας

Μετά την παράθεση των αποδείξεων για την ύπαρξη γλωσσικής ανισότητας, πρέπει να σημειώσουμε ότι η γλωσσική ανισότητα συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ανισότητα, με δύο τρόπους: ο πρώτος είναι ως αίτιο και ο δεύτερος ως συνέπεια της και μπορούμε να διακρίνουμε τρία είδη γλωσσικής ανισότητας: α) την υποκειμενική ανισότητα, β) την κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα και γ) την επικοινωνιακή ανισότητα.(4) Η υποκειμενική ανισότητα σχετίζεται με τις απόψεις που έχουν οι άνθρωποι για την ομιλία άλλων ανθρώπων. Συχνά, οι ομιλητές αξιολογούν τους συνανθρώπους τους με αποκλειστικό κριτήριο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και τους κατατάσσουν σε κατηγορίες π.χ. φιλικούς, έξυπνους κ.ά. Το δεύτερο είδος γλωσσικής ανισότητας αφορά τα γλωσσικά στοιχεία που κατέχει κάθε ομιλητής. Συγκεκριμένα, τα γλωσσικά στοιχεία που γνωρίζει ένας ομιλητής σχετίζονται με τις εμπειρίες του, που, φυσικά, είναι διαφορετικές από των άλλων ομιλητών. Έτσι, σε διάφορες περιστάσεις η υπεροχή κάποιου ομιλητή σ' έναν τομέα λειτουργεί αρνητικά για κάποιον άλλο ομιλητή. Για παράδειγμα, σε μια επαγγελματική συνέντευξη, η ικανότητα χειρισμού πλούσιου λεξιλογίου, επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τον συγκεκριμένο ομιλητή. Τέλος, η επικοινωνιακή ανισότητα αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των γλωσσικών στοιχείων που κατέχει ένας ομιλητής για την εκπλήρωση των επικοινωνιακών του αναγκών. Το είδος αυτό της γλωσσικής ανισότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να επικοινωνήσει καθορίζει και την εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτόν. Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η γλωσσική ανισότητα είναι υπαρκτή.

1.4 Η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας ως συνέπεια της γλωσσικής ανισότητας

Άμεση συνέπεια της γλωσσικής ανισότητας είναι ο διαφορετικός χειρισμός της γλώσσας από τους ανθρώπους ανάλογα με κάποιους παράγοντες όπως το κύρος, το φύλο, η ηλικία κ.ά. Έτσι, οδηγούμαστε στην γλωσσική ποικιλία, που είναι ένα από τα

σημαντικότερα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Ο όρος "γλωσσική ποικιλία" είναι ιδιαίτερα ευρύς αφού περιλαμβάνει πολλούς άλλους όρους (προφορές, διαλέκτους, γλώσσες, αρχές) και αποτελεί έναν χρήσιμο κοινωνιογλωσσικό όρο προσφέροντας την ικανότητα να καλύπτονται πολλοί και διαφορετικοί όροι υπό έναν ουδέτερο όρο, τον όρο "γλωσσική ποικιλία". Ο Hudson στο βιβλίο του *Sociolinguistics* ορίζει τον όρο αυτό ως "ένα σύνολο από γλωσσικά στοιχεία με παρόμοια κοινωνική διασκόρπιση". (5) Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό δεν υπάρχουν περιορισμοί στις σχέσεις μεταξύ των ποικιλιών. Έτσι, μια γλωσσική ποικιλία μπορεί να περιλαμβάνει μια άλλη ή να είναι μικρότερη από μια "γλώσσα" ή μια "διάλεκτο".

Στην καθημερινότητα μας παρατηρούμε πως οι άνθρωποι χρησιμοποιούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τη γλώσσα. Επιπλέον, ο κάθε ομιλητής προσαρμόζει κάθε φορά το λόγο του στις περιστάσεις επικοινωνίας και ως συνέπεια δεν χειρίζεται πάντα τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, η γλώσσα παρουσιάζει μεγάλη εσωτερική ποικιλία σε αντίθεση μ' αυτό που υποστηρίζουν οι γλωσσολόγοι ότι η γλώσσα είναι ένα ομοιογενές σύνολο. Η ποικιλία αυτή οφείλεται σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τη χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα καθημερινά χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους προκειμένου να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες τους. Η χρήση της γλώσσας από διαφορετικούς ανθρώπους για την εκπλήρωση διαφορετικών αναγκών οδηγεί στην ποικιλία. Για παράδειγμα, διαφορετικά θα ζητήσουμε πληροφορίες από κάποιον άγνωστο και διαφορετικά από κάποιον γνωστό μας. Πέρα όμως από τη χρήση που οδηγεί στην ποικιλία, και το ίδιο το σύστημα της γλώσσας παρέχει τη δυνατότητα για την ύπαρξη της ποικιλίας δηλαδή η γλώσσα είναι έτσι οργανωμένη ώστε να μπορούμε να πούμε το ίδιο πράγμα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις γραμματικές, λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές που θα κάνουμε. Η γλωσσική λοιπόν ποικιλία είναι ταυτόχρονα εσωτερική χάρη στο σύστημα της γλώσσας, και εξωτερική μιας και σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της.

Ωστόσο, στην ποικιλία τίθενται και κάποια όρια. Δεν μπορεί δηλαδή ο κάθε ομιλητής να χειρίζεται τη γλώσσα με όποιον τρόπο εκείνος επιθυμεί. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να προφέρει τις λέξεις μ' έναν εντελώς δικό του τρόπο, που δεν γίνεται κατανοητός από τους άλλους ούτε μπορεί ν' αλλάξει τη σειρά των λέξεων κατά τρόπο μη αποδεκτό για τους υπόλοιπους ομιλητές. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως υπάρχουν όρια που καθορίζουν τι ανήκει σε μια γλώσσα και άρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και τι όχι. Το εκπληκτικό είναι ότι τα όρια αυτά μπορούν να περιγραφούν με αρκετά μεγάλη ακρίβεια από τους κοινωνιογλωσσολόγους και επίσης είναι γνωστά στους ομιλητές.

Συγκεκριμένα, οι ομιλητές ακολουθούν με ακρίβεια το όρια που υπάρχουν στη γλώσσα, αν και η γνώση αυτή είναι σχεδόν ασυνείδητη.

1.5 Τα είδη της γλωσσικής ποικιλίας:οριζόντια και κάθετη

Η γλωσσική ποικιλία, όπως είχε προηγουμένως τονιστεί ,είναι ένας ευρύς όρος, ο οποίος περιλαμβάνει πολλούς όρους. Κυρίαρχη όμως είναι η διάκριση της γλωσσικής ποικιλίας σε δυο είδη: την οριζόντια (ή αλλιώς γεωγραφική) και την κάθετη (ή αλλιώς κοινωνική ποικιλία). Πριν όμως αναφερθούμε στα δυο αυτά είδη, είναι αναγκαίο να ξεκαθαριστεί η έννοια του όρου "διάλεκτος". Ο όρος αυτός είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οριστεί επιστημονικά, αν και οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον όρο αυτό με αρκετή ελευθερία, ακόμα κι αν δεν μπορούν ν' απαντήσουν στο ερώτημα αν μιλούν γλώσσα ή διάλεκτο. Ο R. Wardhaugh στο βιβλίο του *An introduction to sociolinguistics* ορίζει τη διάλεκτο σε σχέση με τη γλώσσα.(6) Υποστηρίζει λοιπόν ότι η γλώσσα είναι μια νόρμα ή ένα σύνολο από συγγενικές νόρμες ενώ η διάλεκτος είναι μία απ' αυτές.

Σχολιάζοντας τα δύο είδη, πρέπει πρώτα απ' όλα ν' αναφέρουμε πως η οριζόντια ποικιλία σχετίζεται με το γεωγραφικό χώρο και η κάθετη με την κοινωνία. Η οριζόντια ποικιλία είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να παρατηρήσουμε την ποικιλία στη γλώσσα. Το είδος αυτό της γλωσσικής ποικιλίας μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό αν ταξιδέψουμε σ' έναν ευρύ γεωγραφικό χώρο. Ας πάρουμε για παράδειγμα τον ελληνικό γεωγραφικό χώρο, στον οποίο μιλιέται η ελληνική για πολλά χρόνια. Αν ταξιδέψουμε σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπως η Θεσσαλία, η Μακεδονία, η Κρήτη, τα Ιόνια νησιά κ.ά. θα διαπιστώσουμε αμέσως κάποιες διαφορές στην προφορά, στις λεξιλογικές επιλογές, στους γραμματικούς τύπους και, φυσικά ,στην σύνταξη. Στην οριζόντια γλωσσική ποικιλία εκτός από την κυρίαρχη διάκριση γλώσσας και διαλέκτου, υπάρχει και η διάκριση διαλέκτου-ιδιώματος, το οποίο έχει περιορισμένο τοπικό χαρακτήρα.(7)

Αυτό το είδος της γλωσσικής ποικιλίας συναντάται πολύ συχνά στις χώρες της Ευρώπης και γενικότερα στις ανεπτυγμένες χώρες. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως κάποια περίοδο μπορούσε κάποιος να ταξιδέψει από τη νότια Ιταλία μέχρι τα βόρεια της Γαλλίας κάνοντας μικρές αλλαγές στη γλώσσα του σε κάθε τόπο αλλά εξακολουθώντας να είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τους κατοίκους. Ο συγκεκριμένος άνθρωπος ξεκίνησε το ταξίδι μιλώντας μια συγκεκριμένη γλώσσα ενώ στο τέλος του ταξιδιού κατέληξε να μιλά μια γλώσσα εντελώς διαφορετική.(8) Αυτή η

κατάσταση περιγράφεται με τον όρο «διαλεκτικό» συνεχές. Με τη μελέτη της οριζόντιας γλωσσικής ποικιλίας ασχολείται η επιστήμη της γεωγλωσσολογίας. Οι γεωγλωσσολόγοι καταβάλλουν προσπάθειες να δημιουργήσουν χάρτες, στους οποίους να καταδεικνύονται τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιοχές, όπου και τοποθετούν το λεγόμενα διαλεκτικά σύνορα. Συνοψίζοντας, η οριζόντια ποικιλία αφορά στοιχεία της προφοράς, του λεξιλογίου και της γραμματικής που είναι διαφορετικά ανάλογα με το γεωγραφικό χώρο από τον οποίο προέρχονται οι ομιλητές.

Από την άλλη μεριά, το δεύτερο είδος γλωσσικής ποικιλίας είναι η κάθετη, που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφορά το κοινωνικό σύνολο. Κυρίαρχη διάκριση σ' αυτό το είδος γλωσσικής ποικιλίας είναι η διάκριση γλώσσας και κοινωνιολέκτων. Οι κοινωνιολέκτοι σχετίζονται με τα κοινωνικά σύνολα ή τις κοινωνικές τάξεις, που, όμως, δύσκολα ορίζονται και γι' αυτό συχνά αναφερόμαστε σε παράγοντες που οδηγούν κοινωνικά σύνολα να χειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς είναι το επάγγελμα, το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα, η κοινωνική προέλευση και η θρησκεία. Έρευνες έχουν δείξει ότι στην Ινδία, ο παράγοντας κάστα, που διαχωρίζει τις κοινωνικές τάξεις, καθορίζει τη γλωσσική ποικιλία που θα επιλέξει ο ομιλητής. Στην Βαγδάτη πάλι, οι Χριστιανοί, οι Εβραίοι και οι Μουσουλμάνοι χρησιμοποιούν διαφορετικές ποικιλίες της Αραβικής. Τέλος, η έρευνα του Labov στην Νέα Υόρκη έδειξε πως οι άνθρωποι που είναι διαφορετικής εθνικότητας και κατοικούν μόνιμα στις Η.Π.Α, όπως οι Ιταλοί και οι Εβραίοι χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο τη γλώσσα ώστε να διαφοροποιούν τους εαυτούς τους από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.(9)

Πέρα όμως από τους προαναφερθέντες παράγοντες, υπάρχουν και άλλοι που επηρεάζουν το ύφος του ομιλητή και ως αποτέλεσμα αυξάνουν την κάθετη γλωσσική ποικιλία. Συνοπτικά, οι παράγοντες είναι: α)κοινωνικοί (μόρφωση, ηλικία, επάγγελμα, εισόδημα κ.ά.) β) η περίσταση επικοινωνίας (δηλαδή οι ομιλητές προσαρμόζουν τη γλώσσα τους με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να εκπληρώσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες), γ) οι εσωτερικές της γλώσσας παράμετροι (δηλαδή η ποικιλία που υπάρχει στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας).(10) Πρέπει κλείνοντας, να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις λεγόμενες ειδικές κοινωνιολέκτους που εμφανίζονται σε κοινωνικές ομάδες που έχουν κοινή απασχόληση. Χαρακτηριστική ειδική κοινωνιολέκτο αποτελεί η γλώσσα των πιλότων και των στρατιωτικών, οι οποίοι λόγω της διαρκούς συνύπαρξής τους

έχουν αναπτύξει παρόμοια λεξιλόγια, επιτονισμό στον προφορικό λόγο, συντακτικά ή μορφολογικά τεμάχια.

1.6 Η γλωσσική διαφοροποίηση που παρουσιάζουν τα δύο φύλα

Ένα θέμα που αποτελεί καίριο ζήτημα επιστημονικής αναζήτησης και προβληματισμού και προκαλεί έντονες αντιδράσεις μιας και σχετίζεται με ευαισθησίες που αφορούν τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες είναι η γλωσσική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Πολλοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς αναρωτηθεί αν υπάρχουν γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα που έχουν σχέση με τις γενικότερες διαφορές που υπάρχουν στα δύο φύλα. Ο συλλογισμός τους λοιπόν ξεκινά απαριθμώντας τις διαφορές που εμφανίζουν τα δύο φύλα. (11) Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά των ανδρών είναι η ενεργητικότητα, η σκληρότητα, το μυαλό, το θάρρος, η εργατικότητα, χαρακτηριστικά που λογικά σχετίζονται με τη γλώσσα που μιλούν. Η βιομηχανική κοινωνία κάνει τους άνδρες να προσπερνούν το συναίσθημα τους και να εκφράζονται με γνώμονα ορισμένους κανόνες που δείχνουν ότι έχουν αποδειχθεί καλά καθιερωμένες αρχές, οι οποίες κυβερνούν και τη συμπεριφορά τους. Η αποδοχή αυτών των καθιερωμένων αρχών έχει άμεση σχέση με την κοινωνική θέση που θέλουν να κατακτήσουν οι άνδρες. Έτσι, όταν συζητάει ο άνδρας, οργανώνει την κουβέντα του κάνοντας την επιβλητική, δυναμική αλλά και ενημερωτική και σαγηνευτική, με απρόοπτα που τραβούν την προσοχή του συνομιλητή του, ιδιαίτερα όταν εκείνος είναι γυναίκα.

Αντίθετα τα γυναικεία χαρακτηριστικά είναι η αδυναμία, η παθητικότητα, ο συναισθηματισμός, η δειλία, η ευαισθησία, η τρυφερότητα και η ευγένεια που πρέπει να φαίνονται και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γυναίκες. Σήμερα όμως, η θηλυκότητα έχει αρχίσει να παίρνει ένα διαφορετικό νόημα και οι γυναικείες συμπεριφορές και ρόλοι μεταβάλλονται συνεχώς. Ωστόσο, η υιοθέτηση του γυναικείου ρόλου στην κοινωνία προϋποθέτει και την υιοθέτηση του θηλυκού γλωσσικού κώδικα, ο οποίος κρίνεται πάντα με βασικό κριτήριο τον αρσενικό γλωσσικό κώδικα, που αποτελεί τη νόρμα. Σύμφωνα λοιπόν με έρευνες που έχουν γίνει, έχουν εντοπιστεί ποικίλες διαφορές ανάμεσα στους γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με την προφορά, τη μορφολογία, τις συντακτικές δομές, τη φωνολογία και το λεξιλόγιο. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα

των διαφορών ανάμεσα στους γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες κοινωνίες.

Έτσι, για τις δυτικές κοινωνίες έχει υποστηριχθεί πως η γλωσσική διαφοροποίηση των δύο φύλων δεν είναι τόσο έντονη αφού και οι ρόλοι δεν είναι τόσο έντονα διαφοροποιημένοι. Ωστόσο, από τις έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν γλωσσικές μορφές που βρίσκονται κοντά στη νόρμα και επίσης χρησιμοποιούν την προφορά που προσδίδει περισσότερο κύρος. Ουσιαστικά, οι γυναίκες ομιλητές χρησιμοποιούν γλωσσικές μορφές που φαινομενικά θεωρούνται "καλύτερες" από τις γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούν οι άνδρες. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Labov που ασχολήθηκε με το θέμα της διπλής άρνησης, όπως αυτή χρησιμοποιείται από τους άνδρες και τις γυναίκες ανάλογα με την τάξη στην οποία ανήκαν. (12) Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι γυναίκες όλων των τάξεων χρησιμοποιούν μικρότερο ποσοστό διπλής άρνησης και επιμελούνται περισσότερο τη γλώσσα που μιλούν. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες συχνά παραβιάζουν το σύστημα της γλώσσας και τείνουν να χρησιμοποιούν το λόγο της εργατικής τάξης, που έχει συσχετισθεί με την ανδροπρέπεια. Έτσι, χρησιμοποιούν λέξεις ταμπού, βλασφημιών και επιπλέον αυτή η χρήση της γλώσσας τους δένει. Συνοπτικά, θα λέγαμε πως οι γυναίκες χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν δεσμούς με τους συνανθρώπους τους ενώ οι άνδρες για να εξυπηρετήσουν τη δική τους ανεξαρτησία (13). Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως πράγματι υπάρχουν διαφορές στη γλώσσα ανδρών και γυναικών, αν και οι έρευνες που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι αρκετές. (14)

Οι διαφορές αυτές στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα συναντώνται και στον ελληνικό χώρο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση των λέξεων "κύριος" και "κυρία". Για να ονομαστεί ένας νεαρός ως "κύριος" είναι αρκετό να ενηλικιωθεί ενώ μια κοπέλα για να γίνει "κυρία" πρέπει να παντρευτεί. Σύμφωνα με την έρευνα της Δ. Μετοχιανάκη, οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα υποκοριστικά από τους άνδρες, ενώ οι άνδρες εμφανίζουν την τάση να μιλούν περισσότερο. (15) Όσον αφορά τις διαφορές στο γραμματικό επίπεδο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την προστακτική ενώ οι γυναίκες την υποτακτική και τις διαταγές σε ερωτηματική μορφή. Τέλος, στο επίπεδο της σύνταξης, φάνηκε ότι η χρήση της παράταξης είναι συνηθέστερη στο γυναικείο λόγο.

Η διαφοροποίηση λοιπόν που εμφανίζεται ανάμεσα στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν οι άνδρες και σ' αυτόν που χρησιμοποιούν οι γυναίκες αντικατοπτρίζει τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ρόλους που προσδοκείται πως έχουν οι άνδρες και οι γυναίκες. Ωστόσο, η γλωσσική διαφοροποίηση των δύο φύλων οδηγεί στο γλωσσικό τους διαχωρισμό και σε κοινωνικές ανισότητες. Η μελέτη της «σεξιστικής γλώσσας», όρος που σήμερα χρησιμοποιείται ευρύτατα από τους μελετητές, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα εκφράζει αρνητικά και θετικά στερεότυπα για τους άνδρες και τις γυναίκες. Στην πράξη όμως, οι μελετητές της σεξιστικής γλώσσας επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα μεταφέρει από γενιά σε γενιά αρνητικά μηνύματα και στάσεις απέναντι στις γυναίκες.

1.7 Περίληψη του κεφαλαίου

Συνοψίζοντας τα θέματα τα οποία αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα έλεγα πως παρά το γεγονός πως οι γλωσσολόγοι και οι κοινωνιογλωσσολόγοι μιλούν για γλωσσική ισότητα, στην πραγματικότητα τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά. Πρώτα απ' όλα, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι η ποικιλία που πηγάζει από τη χρήση της γλώσσας αλλά και από το ίδιο το σύστημα της γλώσσας. Η γλωσσική ποικιλία διακρίνεται σε δύο είδη. Το πρώτο σχετίζεται με το γεωγραφικό χώρο και ονομάζεται οριζόντια ή γεωγραφική ποικιλία και το δεύτερο αφορά το κοινωνικό σύνολο και ονομάζεται κάθετη ή κοινωνική γλωσσική ποικιλία. Γλωσσική όμως διαφοροποίηση δεν παρατηρείται μόνο σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικούς γεωγραφικούς ή κοινωνικούς χώρους αλλά και ανάμεσα στα δύο φύλα. Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα αντικατοπτρίζει τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία συμπεριφέρεται απέναντι στους άνδρες και στις γυναίκες. Αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς οδήγησε σε κοινωνικές ανισότητες, που συνδέονται με τη γλωσσική ανισότητα. Η γλωσσική ανισότητα, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το αξίωμα της γλωσσικής ισότητας, αποδεικνύεται υπαρκτή σε όλους τους τομείς της γλώσσας. Τα είδη της είναι η υποκειμενική ανισότητα, η κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα και η επικοινωνιακή ανισότητα. Η γλωσσική ανισότητα και η ποικιλία που παρατηρείται στη γλώσσα οδηγούν σε κοινωνικές ανισότητες που στηρίζονται στη διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων με βάση τη γλώσσα.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- (1) GFELLER E. AND ROBINSON C.(1998) “WHICH LANGUAGE FOR TEACHING :THE CULTURAL MESSAGES TRANSMITTED BY THE LANGUAGES USED IN EDUCATION”, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ *LANGUAGE AND EDUCATION* Τόμος12, Τεύχος 1, CLEVEDON:MULTILINGUAL MATTERS,σελ.26
- (2) HUDSON R.A.(1990). *SOCIOLINGUSTICS*, CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS,σελ.191
- (3) ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ Γ. (1999). *ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ*; ΒΟΛΟΣ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ σελ.25
- (4) ό.π. HUDSON R. A. (1980),σελ.193-195
- (5) Στο ίδιο,σελ.24
- (6) WARDHAUGH R. (1996), *AN INTRODUCTION TO SOCIOLINGUSTICS* OXFORD : BLACKWELL, σελ.25
- (7) Στο ίδιο, σελ.40
- (8) Στο ίδιο,σελ.41-42
- (9) Στο ίδιο,σελ.46-47
- (10)ό.π:ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ Γ.(1999),σελ.12-13
- (11) ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ Ι.-ΓΟΥΓΑ Γ. (1998), *Η ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ*,ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ,σελ.2-3
- (12)Στο ίδιο,σελ.5-6
- (13) LEAPER CAM, ANDERSON, K.J. SANDERS (1998) “MODERATORS OF GENDER EFFECTS ON PARENTS’ TALK TO THEIR CHILDREN A META-ANALYSIS”ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, Τόμος 34, Τεύχος 1,AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION,σελ.3
- (14)ό.π. ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ Ι.-ΓΟΥΓΑ Γ.(1998),σελ.7
- (15)Στο ίδιο,σελ.8-9

Κεφάλαιο 2: Η διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αφορούν τη γλώσσα και η επίδραση που ασκούν στο χώρο του σχολείου

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αυτής ασχολείται με τις αξιολογικές κρίσεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι για τους συνανθρώπους τους με βασικό κριτήριο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Συγχρόνως, γίνεται αναφορά στους τρόπους και στους λόγους για τους οποίους διαμορφώνουν τις αξιολογικές αυτές κρίσεις δηλαδή τα γλωσσικά στερεότυπα και τις γλωσσικές προκαταλήψεις. Στη συνέχεια, εξετάζεται η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις γλωσσικές προκαταλήψεις που τρέφουν οι δάσκαλοι και ασκούν επίδραση στην επίδοση των μαθητών και παρέχονται αποδείξεις για την ύπαρξη γλωσσικών προκαταλήψεων και στους μαθητές.

2.1 Τα γλωσσικά στερεότυπα και η σχέση τους με το κύρος του γλωσσικού κώδικα

Ο γλωσσικός κώδικας που ένας άνθρωπος επιλέγει να χρησιμοποιήσει και ο τρόπος με τον οποίο τον χρησιμοποιεί αποτελούν στοιχεία με βάση τα οποία οι άνθρωποι που βρίσκονται γύρω του οδηγούνται σε αβίαστα συμπεράσματα τόσο για τον ίδιο όσο και για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Οι στάσεις λοιπόν απέναντι στη γλώσσα αντιπροσωπεύουν στάσεις για τους χρήστες αλλά και για τις χρήσεις της γλώσσας. Έτσι, ένας άνθρωπος που χρησιμοποιεί τη νόρμα υπάρχει περίπτωση να είναι αρνητικός απέναντι σε κάποιον που μιλά διάλεκτο ή γλωσσικό ιδίωμα. Είναι λοιπόν συχνό φαινόμενο, οι άνθρωποι να διαμορφώνουν στάσεις για τους συνανθρώπους τους έχοντας ως βασικό τους κριτήριο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Οι κρίσεις αυτές πηγάζουν κυρίως από τις απόψεις που έχουν οι άνθρωποι για το κύρος μιας γλώσσας.

Η νόρμα που χρησιμοποιεί μια κοινωνία έχει εμφανές κύρος. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια οι ομιλητές που χρησιμοποιούν τη νόρμα να θεωρούνται ότι έχουν υψηλό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό κύρος, διότι αυτοί χρησιμοποιούν την ομιλία που θεωρείται ως η καλύτερη για τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα. Άλλωστε, η νόρμα είναι αυτή που διδάσκεται στο σχολείο παραμερίζοντας τη σημασία των διαλέκτων και των γλωσσικών ιδιωμάτων, που τυχόν χρησιμοποιούν οι μαθητές. Η νόρμα αναγνωρίζεται απ' όλους τους ομιλητές μιας γλωσσικής κοινότητας ως η «πρότυπη» γλώσσα, ανεξάρτητα από το γλωσσικό κώδικα που ο κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί. Αυτό είναι άλλωστε και το στοιχείο με το οποίο μπορούμε να

καθορίσουμε τους ανθρώπους που ανήκουν σε μια γλωσσική κοινότητα, δηλαδή το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τη νόρμα ως πρότυπη παρά τις διαφορές τους. Η τεράστια σημασία που αποδίδεται στη νόρμα έχει ως αποτέλεσμα οι ομιλητές να κρίνουν αρνητικά ό,τι παρεκκλίνει απ' αυτή.(1)

Οι γλωσσικοί λοιπόν κώδικες, που παρεκκλίνουν από τη νόρμα είναι γλώσσες αφανούς κύρους. Οι γλώσσες αυτές αξιολογούνται αρνητικά τόσο από τους ομιλητές της νόρμας όσο και από τους ομιλητές που τις χρησιμοποιούν συστηματικά. Ωστόσο, εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται συνήθως ως εκδήλωση της ταυτότητας των ομιλητών. Συναντούμε συχνά ανθρώπους που στις επαγγελματικές τους επαφές χρησιμοποιούν τη νόρμα ενώ στις φιλικές τους σχέσεις έναν γλωσσικό κώδικα αφανούς κύρους π.χ. μια διάλεκτο. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τις λεγόμενες μεταναστευτικές μειονοτικές γλώσσες, τις γλώσσες δηλαδή που οι μετανάστες εξακολουθούν να χρησιμοποιούν σε μια χώρα υποδοχής. Οι γλώσσες αυτές επειδή αποκλίνουν από τη νόρμα αξιολογούνται αρνητικά τόσο οι ίδιες όσο και οι ομιλητές τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρεται στο βιβλίο της J. Holmes *An Introduction to Sociolinguistics*. Κατά τις δεκαετία 1950-60 στην Αγγλία μετανάστευσε πλήθος ανθρώπων από τις Δυτικές Ινδίες, οι οποίοι παρότι ήταν μορφωμένοι εργάστηκαν ως ανειδίκευτοι εργάτες. Παρ' όλα αυτά πίστευαν πως τα παιδιά τους θα είχαν καλύτερη εξέλιξη χάρη στην βρετανική τους εκπαίδευση. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνέβη. Αντίθετα, τα παιδιά τους παρουσίαζαν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Οι επιδόσεις αυτές συνδέθηκαν με το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά και ο οποίος θεωρούνταν γλωσσικά ανεπαρκής. Έτσι, οι δάσκαλοι που άκουγαν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον κώδικα των Ινδών, συμπεραίναν αυτόματα πως τα παιδιά αυτά δεν είναι ιδιαίτερα έξυπνα και φιλικά! (2) Παρά όμως τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών, φάνηκε μέσα από έρευνες πως τα παιδιά μειονοτήτων ή άλλων εθνικοτήτων διαμορφώνουν υψηλές ή χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. (3) Εξάλλου, η Boocock (1972) έδειξε πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η φυλή και τα χαρακτηριστικά των γονιών επηρεάζουν και την επίδοση των μαθητών υπό την έννοια πως αν οι γονείς θέταν υψηλούς στόχους για την εκπαίδευση των παιδιών τους εξαιτίας της κατάστασής τους τότε οδηγούν τα παιδιά τους στη θέση υψηλών στόχων για την εκπαίδευσή τους και την απαίτηση περισσότερων πραγμάτων που οδηγεί σε υψηλή επίδοση στο σχολείο (4).

Απ' όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως ακούγοντας έναν άνθρωπο να μιλά αυτόματα διαμορφώνουμε συμπεράσματα για την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, γιό το επίπεδο μόρφωσης του αλλά και για την περιοχή από την οποία κατάγεται. (5) Το φαινόμενο αυτό αποδίδεται με τον όρο «γλωσσικό στερεότυπο». Το γλωσσικό στερεότυπο είναι ένα δημοφιλές και συνειδητό χαρακτηριστικό της ομιλίας που χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Τα στερεότυπα αυτά είναι και θετικά και αρνητικά, δηλαδή υπάρχει περίπτωση να επαινούν ή να στιγματίζουν ανθρώπους που χρησιμοποιούν συγκεκριμένους γλωσσικούς κώδικες. Συνήθως, τα γλωσσικά στερεότυπα δεν συμφωνούν με την πραγματικότητα. Απλά προσφέρουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να κατηγοριοποιούν με ευκολία, στηριζόμενοι μόνο στην ομιλία, τους συνανθρώπους τους. Η δύναμη όμως των γλωσσικών στερεοτύπων είναι τεράστια, αν σκεφτεί κανείς ότι συχνά κρίνουμε την εξυπνάδα, το χαρακτήρα και την αξία των συνομιλητών μας στηριζόμενοι στο γλωσσικό κώδικα τους.

Τη δύναμη αυτή των γλωσσικών στερεοτύπων επισημαίνει ο M. Stubbs(6) αναφέροντας ως παράδειγμα μια έρευνα κατά την οποία άνθρωποι άκουγαν ομιλητές της νόρμας και των διαλέκτων της. Στην πραγματικότητα όμως άκουγαν έναν ομιλητή που χρησιμοποιούσε διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όταν ο ομιλητής χρησιμοποιούσε τη νόρμα αξιολογούνταν ως περισσότερο φιλόδοξος, εξυπνότερος και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απ' ό,τι όταν χρησιμοποιούσε έναν άλλο γλωσσικό κώδικα. Το ίδιο συμβαίνει και στον ελληνικό χώρο, όπου έχουν διαμορφωθεί συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις σχετικές με τη γλώσσα. Έτσι, τα λεγόμενα «βόρεια» ιδιώματα θεωρούνται από πολλούς ως κατώτερα από τα «νότια», από τα οποία προέκυψε και η νόρμα. Κατά τον ίδιο τρόπο αξιολογούνται και οι άνθρωποι που μιλούν τα ιδιώματα αυτά. Έτσι, οι Αθηναίοι, για παράδειγμα, επαινούνται για την καθαρότητα της προφοράς τους.

2.2 Η γλωσσική προκατάληψη

Τα γλωσσικά στερεότυπα συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική προκατάληψη. Ο όρος αυτός αναφέρεται στο φαινόμενο να χρησιμοποιούνται ως πηγές πληροφόρησης τα κοινωνικά σήματα που στέλνει ένας άνθρωπος. (7) Ο κάθε άνθρωπος όταν μιλάει στέλνει κοινωνικά σήματα, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν έναν τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να δώσει πληροφορίες για τον εαυτό του και τη θέση του στην κοινωνία. Τα κοινωνικά σήματα λαμβάνονται από τον ακροατή, που μπορεί με βάση την ομιλία του

συνομιλητή του να καταλήξει σε συμπεράσματα για το χαρακτήρα του ομιλητή και τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο. Συνηθίζουμε λοιπόν να θεωρούμε κάποιον που χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο, σωστά δομημένες συντακτικά προτάσεις και προφορά με κύρος, ως μορφωμένο, ενδιαφέροντα και με αναγνωρισμένη θέση μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Από την άλλη πλευρά, ο ομιλητής που χρησιμοποιεί κοινό λεξιλόγιο, ελλιπείς προτάσεις και η προφορά του θυμίζει κάποιο ιδίωμα ή κάποια διάλεκτο θεωρούμε πως δεν έχει κάτι ενδιαφέρον να πει !

Το παράδοξο είναι ότι κατά τον ίδιο τρόπο συμπεριφέρονται και ομιλητές που μιλούν κατά τον ίδιο τρόπο με τον τελευταίο ομιλητή. Ενώ δηλαδή και οι ίδιοι χρησιμοποιούν γλώσσα που απομακρύνεται από τη νόρμα, ωστόσο θαυμάζουν τους ανθρώπους που τη χρησιμοποιούν. Ένα σχετικό παράδειγμα αναφέρεται στο βιβλίο της J. Holmes *An Introduction to Sociolinguistics*(8). Η νόρμα της αγγλικής και πιο συγκεκριμένα η προφορά που θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη νόρμα θεωρείται ανώτερη απ' όλες τις υπόλοιπες προφορές που χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα στην Μ. Βρετανία. Οι ομιλητές που χρησιμοποιούν την «ανώτερη» αυτή προφορά έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να πείσουν για τη σοβαρότητα τους αλλά και να προτρέψουν κάποιους για συνεργασία. Ξεχωριστή είναι εξάλλου και η θέση των γυναικών-ομιλητών που μιλούν με τη συγκεκριμένη προφορά. Εμφανίζονται ως περισσότερο ικανές, λιγότερο αδύναμες, πιο ανεξάρτητες και περισσότερο θηλυκές από τις γυναίκες που δεν χρησιμοποιούν τη προφορά αυτή. Οι απόψεις αυτές για την ανωτερότητα της συγκεκριμένης προφοράς συναντώνται και σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη και η Ν. Ζηλανδία, όπου η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό.

Αναφερόμενοι στη γλωσσική προκατάληψη, μπορούμε ν' αναφέρουμε τρεις τρόπους με τους οποίους η ομιλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή πληροφοριών (9). Ο πρώτος αναφέρεται στις μη - λεκτικές πληροφορίες που μπορούμε ν' αντλήσουμε για κάποιον ομιλητή από το λόγο του, στηριζόμενοι στο ακόλουθο σχήμα που πιθανόν εκφράζει τους συνδέσμους που υπάρχουν ανάμεσα στα λεκτικά και μη-λεκτικά χαρακτηριστικά: "Αν χρησιμοποιεί την Α γλωσσική μορφή, τότε είναι πολύ πιθανόν να εμφανίσει το Β κοινωνικό χαρακτηριστικό". Ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται με τις απόψεις μιας ομάδας ανθρώπων ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν είναι ανώτερος / καλύτερος απ' αυτόν των άλλων ομάδων. Με βάση λοιπόν τις απόψεις αυτές αξιολογείται και ο μεμονωμένος ομιλητής, ο οποίος αν χρησιμοποιεί έναν γλωσσικό κώδικα που μοιάζει μ' αυτόν της ομάδας, αντιμετωπίζεται θετικά ενώ αν

χρησιμοποιεί έναν γλωσσικό κώδικα που απομακρύνεται απ' αυτόν της ομάδας αντιμετωπίζεται αρνητικά. Όσον αφορά τον τρίτο τρόπο, που εμφανίζεται κυρίως σε χώρες όπως η Βρετανία και οι Η.Π.Α, συχνά συναντάται το φαινόμενο ομάδες ανθρώπων που δεν ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη να πιστεύουν πως ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν είναι κατώτερος και άρα δυσκολεύονται να διαμορφώσουν θετική εικόνα για την ομάδα της οποίας είναι μέλη.

2.3 Η γνωστική αβεβαιότητα ως αιτία ύπαρξης γλωσσικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων

Ένα θέμα όμως που μας ενδιαφέρει σχετικά με τις γλωσσικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι «Γιατί οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την ομιλία των άλλων ως πηγή πληροφοριών για τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;» Αυτό που πρέπει πάνω από όλα να τονιστεί είναι πως σ' όλους μας, όταν συναντούμε κάποιον άγνωστο, μας δημιουργείται η αναγκαιότητα να μάθουμε πληροφορίες γι' αυτόν για να προσαρμόσουμε κατάλληλα και τη δική μας συμπεριφορά. Ο ευκολότερος τρόπος άντλησης πληροφοριών είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο μιλά. Η βασική λοιπόν αιτία που οδηγεί στη χρήση της ομιλίας κάποιου ως πηγή πληροφοριών είναι η γνωστική αβεβαιότητα που μας καταβάλλει όταν ερχόμαστε σ' επαφή με κάποιον άγνωστο. Οι απόψεις αυτές περί γνωστικής αβεβαιότητας εντάσσονται σε μια γενικότερη θεωρία, τη θεωρία των πρωτοτύπων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ιδέες μας για τα διάφορα πράγματα στηρίζονται σε πρωτότυπα. Για παράδειγμα, η ιδέα ενός πουλιού δεν συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως φτερά, αυγά κ.ά. αλλά με αναφορά σε μια τυπική περίπτωση πουλιού όπως το σπουργίτι και όχι ο πικουίνος. Πλήθος πειραμάτων έχουν δείξει πως οι άνθρωποι κατηγοριοποιούν τα διάφορα αντικείμενα με βάση τυπικές περιπτώσεις δηλαδή πρωτότυπα. Έτσι, έπιπλα θεωρούνται οι καρέκλες και όχι το σταχτοδοχείο και ρουχισμός οι μπλούζες αλλά όχι τα καπέλα. (10)

Η θεωρία των πρωτοτύπων βρίσκει εφαρμογή και στην κοινωνιογλωσσολογία. Καταρχήν, οι άνθρωποι στηρίζονται στα πρωτότυπα γιατί θέλουν ν' αντλήσουν πληροφορίες για το συνομιλητή τους με γρήγορο τρόπο. Και είναι θεμιτό από την άποψη της αντιμετώπισης της γνωστικής ανασφάλειας, οι άνθρωποι να βγάζουν συμπεράσματα για το συνομιλητή τους στηριζόμενοι στην ομιλία τους. Άλλωστε, μόνο κατά αυτό τον τρόπο είναι εφικτή η κοινωνική διεπίδραση μεταξύ ανθρώπων που δεν

γνωρίζονται. Διαφορετικά, θα επικοινωνούσαμε μόνο με ανθρώπους που γνωρίζουμε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Βέβαια, το γεγονός ότι η ομιλία μας βοηθά στις κοινωνικές μας επαφές δε σημαίνει ότι πρέπει να παραμερίζουμε το γεγονός ότι συχνά η άντληση πληροφοριών με βασικό κριτήριο την ομιλία μας οδηγεί σε παρανοήσεις και προκαταλήψεις, που οφείλουμε να καταπολεμήσουμε. Το γεγονός δηλαδή ότι συμπαθούμε ή αντιπαθούμε κάποιον στηριζόμενοι απλά και μόνο στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού.

2.4 Τρόποι διαμόρφωσης γλωσσικών προκαταλήψεων

Αποδεχόμενοι το γεγονός ότι όλοι διαμορφώνουμε γλωσσικές προκαταλήψεις και στερεότυπα για διάφορους λόγους, οφείλουμε να δούμε και τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αυτό. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι: «Πώς διαμορφώνουμε προκαταλήψεις για τους άλλους στηριζόμενοι στην ομιλία τους». Μια πρώτη απάντηση προκύπτει από τη σύνδεση των αξιών με μη-λεκτικά χαρακτηριστικά. Συνηθίζουμε δηλαδή να πιστεύουμε πως όταν ένας ομιλητής εμφανίζει ένα συγκεκριμένο μη-λεκτικό χαρακτηριστικό στην ομιλία του, έχει και κάποιο αντίστοιχο κοινωνικό χαρακτηριστικό. Άρα, αν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χαρακτηριστικό όπως η ευγένεια, συνδέεται με μια συγκεκριμένη γλωσσική μορφή τότε ο ομιλητής που χρησιμοποιεί αυτή τη γλωσσική μορφή θεωρείται ευγενικός. Βέβαια, το κάθε κοινωνικό σύνολο έχει το δικό του σύστημα αξιών, πράγμα που σημαίνει πως άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά εκτιμώνται περισσότερο από κάποιες κοινωνίες ενώ άλλες το θεωρούν ασήμαντα ή ακόμα και αρνητικά. Η απάντηση στο αρχικό ερώτημα ολοκληρώνεται, αν λάβουμε υπόψη μας, το γεγονός ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάποιος αντιπροσωπεύει και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την ομιλία για να κάνουν γνωστή στους άλλους την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και αξιολογούνται ανάλογα με την εκτίμηση και αναγνώριση της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας από ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Ανεξάρτητα όμως από την αναγνώριση που μπορεί μια κοινωνική ομάδα να τύχει από το κοινωνικό σύνολο σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι τα μέλη μιας ομάδας πιστεύουν πως η ομάδα τους είναι ανώτερη απ' όλες τις υπόλοιπες.(11)

Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό από κοινωνιογλωσσική άποψη διότι επεξηγεί τη μονιμότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς ενός ατόμου. Όταν ένα άτομο γίνεται μέλος μιας κοινωνικής ομάδας υιοθετεί όλα τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων και των

γλωσσικών στοιχείων, που θεμελιώνουν την ταυτότητα μιας ομάδας. Το θέμα όμως περιπλέκεται απ' τη στιγμή που κάθε μέλος θεωρεί την ομάδα του ανώτερη, κάτι που έχει επιπτώσεις και στη γλωσσική προκατάληψη. Η κάθε κοινωνική ομάδα χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία τα οποία είναι ουδέτερα προκειμένου να δείξει την ανωτερότητα της απέναντι στις υπόλοιπες. Έτσι, τα γλωσσικά στοιχεία παύουν να είναι ουδέτερα και αποκτούν άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική χροιά. Η γλώσσα λοιπόν μετατρέπεται από πηγή άντλησης πληροφοριών για συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά σε πηγή γλωσσικών προκαταλήψεων. Δηλαδή, δεν ισχύει μόνο το σχήμα «Χρησιμοποιεί την Α γλωσσική μορφή άρα έχει και το Β κοινωνικό χαρακτηριστικό» αλλά και «Χρησιμοποιεί την Α γλωσσική μορφή του είναι διαφορετική από τη δική μας δηλαδή κατώτερη οπότε ο ομιλητής είναι κατώτερος από μας».

Ωστόσο, υπάρχουν κοινωνικές ομάδες που αξιολογούν την ομιλία τους ως κατώτερη απ' αυτή των υπολοίπων κοινωνικών ομάδων. Το φαινόμενο αυτό, που εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό στη Μ. Βρετανία και στις Η.Π.Α., ονομάζεται «γλωσσική ανασφάλεια». Το φαινόμενο αυτό προσπάθησε να εξηγήσει μέσω της έρευνας που διεξήγαγε στη Ν. Υόρκη ο Labov. Αυτό που αποτελεί αρχική του παραδοχή είναι πως ο κάθε άνθρωπος δεν ανήκει αποκλειστικά και μόνο σε μια κοινωνική ομάδα αλλά σε πολλές. Υπάρχει όμως περίπτωση οι αξίες που προβάλλει μια κοινωνική ομάδα να έρχονται σε αντίθεση μ' αυτές που υποστηρίζει μια άλλη. Ως αναπόφευκτη συνέπεια, θα υπερισχύσουν οι αξίες μιας κοινωνικής ομάδας. Έτσι, στη Ν. Υόρκη, οι αξίες της ευρύτερης αμερικανικής κοινότητας έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες που χαρακτηρίζουν τους πολίτες της Ν. Υόρκης, γεγονός που τους οδηγεί στο να θεωρούν κατώτερες τις γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούν. Έτσι, πιστεύουν πως οφείλουν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές γλωσσικές μορφές προκειμένου ν' αξιολογηθούν θετικά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

2.5 Η σχέση των γλωσσικών προκαταλήψεων με την εκπαιδευτική πράξη

Η ύπαρξη γλωσσικών προκαταλήψεων έχει επιπτώσεις και στην εκπαιδευτική πράξη. Η αιτία βέβαια της ισχυρής επίδρασης των γλωσσικών προκαταλήψεων στην εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι η γλώσσα αποτελεί κεντρικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσα στις τάξεις των σχολείων διατηρείται η γλώσσα, με την έννοια της νόρμας. Οι μαθητές έρχονται σε διαρκή επαφή με τη γλώσσα μέσα στο σχολικό

περιβάλλον είτε μέσα από τον προφορικό λόγο των δασκάλων και των συμμαθητών τους είτε μέσα από το γραπτό λόγο των βιβλίων. Ουσιαστικά, η διδασκαλία και η μάθηση προϋποθέτουν δραστηριότητες όπως διαλέξεις, επεξηγήσεις, συζητήσεις, διηγήσεις, ερωτήσεις, απαντήσεις, ακροάσεις, επαναλήψεις, παραφράσεις και περιλήψεις, που όλες σχετίζονται με τη γλώσσα. Αφού η γλώσσα είναι τόσο σημαντική για την εκπαίδευση τότε και οι απόψεις για τη γλώσσα ασκούν σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, ένας μαθητής που χρησιμοποιεί μια γλωσσική ποικιλία μπορεί ν' αντιμετωπιστεί αρνητικά από έναν δάσκαλο, που θεωρεί ότι η γλώσσα του είναι ακατάλληλη για το σχολικό περιβάλλον. Ο συγκεκριμένος, λοιπόν, μαθητής παρουσιάζει μειονεκτήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που χρησιμοποιούν τη νόρμα.(12). Η χρήση όμως της νόρμας από μαθητές που χρησιμοποιούν μια γλωσσική ποικιλία στη καθημερινή τους ζωή επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμησή τους γιατί χάνουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, που τους προσδίδει η μητρική τους γλώσσα (13).

Οι έρευνες των κοινωνιογλωσσολόγων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα των γλωσσικών προκαταλήψεων και τη σχέση τους με την εκπαίδευση έχουν δείξει πως πράγματι εξαιτίας των γλωσσικών προκαταλήψεων, οι μαθητές αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους δασκάλους και οι δάσκαλοι αρνητικά από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που έγιναν (κυρίως του B.Bernstein) έδειξαν πως οι μαθητές που οι γονείς τους ανήκουν στη μεσαία τάξη εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη.(14) Ομοίως και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από το υπόλοιπα παιδιά. Οι παρατηρήσεις αυτές αρχικά συνδέθηκαν με τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά της εργατικής τάξης και των μειονοτικών ομάδων, η οποία ονομάστηκε «περιορισμένος» γλωσσικός κώδικας, σε αντίθεση με τον «διευρυμένο». Οι πραγματικές όμως αιτίες αποτυχίας των συγκεκριμένων παιδιών στο σχολείο αφορούν τις αρνητικές απόψεις που υπάρχουν για τις διαλεκτικές ποικιλίες, που, θεωρητικά, βλάπτουν τη γλώσσα. Η άποψη για την ύπαρξη «διευρυμένου» και «περιορισμένου» γλωσσικού κώδικα τελικά καταρρίφθηκε αφού μελετητές ανέδειξαν πως υπό διαφορετικές συνθήκες ο «περιορισμένος» γλωσσικός κώδικας έδειχνε την ευρύτητα του. (15)

Η έρευνα των γλωσσικών προκαταλήψεων που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο και έπειτα περνούν και στο κοινωνικό σύνολο καθίσταται αναγκαία από τη στιγμή που επιδρούν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών και δημιουργούν

προβλήματα στους δασκάλους. Καταρχήν, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως η γλωσσική προκατάληψη είναι υπαρκτή και στους δασκάλους και στους μαθητές, γεγονός που δημιουργεί περίπλοκα προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Βέβαια, το γεγονός ότι η γλωσσική προκατάληψη είναι υπαρκτή και στους δασκάλους και στους μαθητές δε σημαίνει πως τους επηρεάζει στον ίδιο βαθμό.(16)

2.6 Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των δασκάλων

Ένα άλλο θέμα που πρέπει να δούμε αφορά τις γλωσσικές προκαταλήψεις των δασκάλων και την επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών. Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει για το συγκεκριμένο θέμα(στην Ελλάδα δεν έχει διεξαχθεί τέτοιου είδους έρευνα) αναφέρουν τρεις τρόπους με τους οποίους οι γλωσσικές προκαταλήψεις που διαμορφώνουν οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα για τους μαθητές τους. (17)

Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με το γεγονός ότι οι δάσκαλοι διαμορφώνουν τις πρώτες τους εντυπώσεις για τους μαθητές τους στηριζόμενοι ως επί το πλείστον στην γλώσσα που οι μαθητές χρησιμοποιούν. Άλλωστε, κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργούμε όλοι μας όταν συναντούμε κάποιον άγνωστο. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτούργησα την πρώτη φορά που δίδαξα σε μια τάξη, γεγονός που με προβλημάτισε ιδιαίτερω. Φαίνεται όμως πως κυρίως οι μαθητευόμενοι δάσκαλοι δημιουργούν τις πρώτες τους εντυπώσεις στηριζόμενοι στην ομιλία των μαθητών και όχι οι έμπειροι. Ακόμα όμως κι αν δεχτούμε ως γεγονός την ύπαρξη δασκάλων που διαμορφώνουν τις πρώτες εντυπώσεις για τους μαθητές τους βασιζόμενοι σ' άλλα κριτήρια πέραν της γλώσσας, εξακολουθούν να υπάρχουν εκείνοι που η γλώσσα των μαθητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους. (18) Οι δάσκαλοι αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τους δασκάλους που αξιολογουν τους μαθητές τους με βασικό κριτήριο την προτυποποίηση των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούν. Δίνουν έτσι τεράστια σημασία στη νόρμα, υποβαθμίζοντας παράλληλα κάθε απόκλιση απ' αυτή. Η δεύτερη πάλι κατηγορία αφορά τους δασκάλους που διαμορφώνουν τις εντυπώσεις τους για τους μαθητές τους βασιζόμενοι στη γλωσσική τους ευχέρεια. Οι δάσκαλοι που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία δίνουν έμφαση στην προφορά και στην επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά αυτό δε σημαίνει πως συχνά οι εκτιμήσεις τους δεν επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών τους.

Η δημιουργία όμως των πρώτων εντυπώσεων με βάση τη γλώσσα οδηγεί σ' άλλα προβλήματα επειδή οι δάσκαλοι διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τους μαθητές έχοντας αυτές τις εντυπώσεις ως βασικό κριτήριο. Δημιουργούν έτσι το σύνδρομο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές τους ανάλογα με τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς. Έτσι σ' όσους δεν θεωρούν πως έχουν ικανότητες τους απομακρύνουν από την έδρα, τους επαινούν λιγότερο και τους ασκούν εντονότερη κριτική όταν αποτυγχάνουν (19). Οι προσδοκίες αυτές επηρεάζουν με τη σειρά τους και την απόδοση των μαθητών στο σχολείο επειδή οι δάσκαλοι μεταφράζουν τις προσδοκίες τους σε απαντήσεις που ασκούν άμεση επίδραση και στις προσδοκίες των παιδιών (20). Πέρα όμως από τις απόψεις των δασκάλων υπάρχουν κι άλλα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την σχέση δασκάλων – μαθητών όπως για παράδειγμα η εθνικότητα και το φύλο των δασκάλων (21). Κι αυτό συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι συγκεντρώνουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά των ατόμων που επηρεάζουν τις προσδοκίες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αντιπροσωπεύουν για τους μαθητές τους «σημαντικούς άλλους» δηλαδή είναι τα άτομα εκείνα που εύκολα εμπνέουν εμπιστοσύνη στα παιδιά και αντιμετωπίζονται συχνά ως αυθεντίες, ως ανώτεροι των υπολοίπων. Οι γονείς συχνά, προσπαθώντας να διορθώσουν τα παιδιά τους, έχουν βρεθεί σε δύσκολη θέση ακούγοντας την ακόλουθη γνωστή απάντηση: «Έτσι μας είπε ο δάσκαλος μας». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως οι απόψεις που διατηρούν αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και άρα και την απόδοση των παιδιών. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι τρέφουν υψηλές προσδοκίες, να συμπεριφέρονται κατά τρόπο ώστε να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες αυτές ενώ όταν ένας δάσκαλος έχει χαμηλές προσδοκίες από ένα μαθητή του, του συμπεριφέρεται κατά τέτοιον τρόπο ώστε τον οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις.

Ο τρίτος και τελευταίος τρόπος με τον οποίο οι απόψεις των δασκάλων δημιουργούν προβλήματα στους μαθητές είναι πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση ή ακόμα και στην ενίσχυση των αρνητικών προκαταλήψεων των μαθητών. Βέβαια, αυτό δεν συμβαίνει μ' όλους τους δασκάλους αλλά υπάρχει σημαντικός αριθμός δασκάλων που θεωρεί πως έργο του είναι ν' αποδείξει, σ' όσους μαθητές χρησιμοποιούν γλωσσικό κώδικα που αποκλίνει από τη νόρμα, ότι η γλώσσα τους είναι ατελής, πιστεύοντας πως, κατά αυτό τον τρόπο, θα τους οδηγήσουν ν' αποδεχτούν τη νόρμα. Μπορούμε δηλαδή, σε περιοχές όπου η διαλεκτική ποικιλία είναι έντονη, όπως η Κρήτη, να συναντήσουμε

δασκάλους να προσπαθούν να πείσουν τους μαθητές τους ότι ο τρόπος που μιλούν δεν είναι αποδεκτός από το σχολείο. Αυτό όμως λειτουργεί αρνητικά για τους μαθητές επειδή μειώνει την αυτοπεποίθησή τους και είναι δυνατόν να τους απομακρύνει από το σχολείο, αφού μέσα σ' αυτό δεν γίνεται αποδεκτή η γλώσσα τους, που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ταυτότητά τους.

2.7 Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των μαθητών

Πέρα όμως από τις γλωσσικές προκαταλήψεις των δασκάλων, φαίνεται πως και οι μαθητές διαμορφώνουν γλωσσικές προκαταλήψεις που επηρεάζουν την απόδοσή τους στο σχολείο. Το ερώτημα όμως που τίθεται από πολλούς ερευνητές είναι σε ποια ηλικία τα παιδιά διαμορφώνουν τις προκαταλήψεις αυτές, διότι, γνωρίζοντας σε ποια ηλικία διαμορφώνονται, υπάρχει η δυνατότητα να τις προλάβουμε και να μην ενισχυθούν. Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών που υποστηρίζουν πως οι γλωσσικές προκαταλήψεις διαμορφώνονται περίπου στην περίοδο της εφηβείας. Αυτή η άποψη είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική επειδή αφήνει περιθώρια για την προληπτική αντιμετώπιση τους. Σχετικές έρευνες υπάρχουν πολλές. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα του Lambert, η οποία έδειξε πως μια ομάδα δεκάχρονων γαλλόφωνων παιδιών του Μόντρεαλ δεν γνώριζαν τις αρνητικές προκαταλήψεις που ίσχυαν για τη γαλλική γλώσσα στον Καναδά ενώ μια ομάδα δωδεκάχρονων παιδιών τις γνώριζαν. Επίσης, η έρευνα του H. Giles που έγινε στην Μ. Βρετανία έδειξε πως οι δωδεκάχρονοι μαθητές, αν και γνώριζαν πως κάθε προφορά έχει ανάλογο κύρος, αγνοούσαν πως οι ίδιοι μιλούσαν με προφορά που απέκλινε απ' αυτή με το μεγαλύτερο κύρος. Αντίθετα, οι δεκαεφτάχρονοι μαθητές ήταν σε θέση ν' αναγνωρίσουν το κύρος της προφοράς που χρησιμοποιούσαν. Γενικεύοντας τα παραπάνω συμπεράσματα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως τα παιδιά σε αρκετά μεγάλη ηλικία διαμορφώνουν τις γλωσσικές τους προκαταλήψεις. (22)

Υπάρχουν όμως και άλλες έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο. Υποστηρίζουν δηλαδή πως τα παιδιά διαμορφώνουν γλωσσικές προκαταλήψεις σε μικρή ηλικία και μάλιστα προκαταλήψεις που σχετίζονται με την προφορά. Αποδείξεις για το συγκεκριμένο ισχυρισμό μας παρέχει η έρευνα της Rosenthal. Η έρευνα αυτή είχε ως κύριο στόχο να συγκρίνει τις αντιδράσεις παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών σε δύο προφορές, από τις οποίες η μια ήταν εκείνη που άρμοζε στη νόρμα και η άλλη χρησιμοποιούνταν κυρίως από τους μαύρους. Το δείγμα

της αποτελούσαν 136 παιδιά, από τα οποία 90 ήταν μέλη της ανώτερης τάξης των λευκών και 46 της κατώτερης τάξης των μαύρων. Η έρευνα στηρίχθηκε στο ακόλουθο πείραμα: μπροστά σε κάθε παιδί τοποθετούνταν δύο όμοια ξύλινα κουτιά, με ζωγραφισμένα πάνω τους δύο κεφάλια. Το κάθε κουτί περιείχε ένα κασετόφωνο και ένα δώρο, τα οποία τα παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα να δουν. Τα παιδιά άκουγαν από κάθε κουτί μια φωνή να περιγράφει το δώρο που αυτό περιείχε. Ωστόσο, οι δύο φωνές χρησιμοποιούσαν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα. Στο τέλος, τα παιδιά καλούνταν να διαλέξουν ένα από τα κουτιά και να πάρουν το δώρο, το οποίο ήταν ίδιο και για τα δύο κουτιά. Έπειτα, η ερευνήτρια τους έθετε κάποιες ερωτήσεις σχετικές με τις αντιδράσεις τους.

Τα αποτελέσματα του πειράματος αυτού έδειξαν πως το 79 τοις εκατό των μικρών παιδιών υποστηρίζουν πως το κεφάλι που μιλούσε τη νόρμα μιλούσε καλύτερα και γι' αυτό άλλωστε το 73 τοις εκατό περίμεναν ένα καλύτερο δώρο από το συγκεκριμένο κουτί. Σημαντικό εξάλλου είναι το γεγονός ότι ποσοστό 72 τοις εκατό πίστευαν πως η φωνή που ακουγόταν απ' αυτό το κουτί ήταν ενός λευκού ανθρώπου ενώ το 92 τοις εκατό των λευκών πάλι παιδιών θεώρησαν πως η φωνή που ακουγόταν από το άλλο κουτί ήταν ενός μαύρου ανθρώπου. Όσον αφορά τα μαύρα παιδιά αναγνώρισαν σε ποσοστό 73 τοις εκατό τη φωνή που ακουγόταν από το ένα κουτί και μιλούσε κατά τρόπο που έμοιαζε στο γλωσσικό κώδικα των μαύρων ως την ομιλία ενός μαύρου ανθρώπου ενώ το 59 τοις εκατό θεώρησε πως η ομιλία που ακουγόταν από το άλλο κουτί ανήκε σ' έναν λευκό άνθρωπο. Ωστόσο, στα μαύρα παιδιά άρεσε περισσότερο το κεφάλι που μιλούσε τον γλωσσικό κώδικα των μαύρων και μάλιστα το 46 τοις εκατό επέλεξε το δώρο απ' αυτό το κουτί, αν και πίστευαν πως το άλλο κουτί θα περιείχε καλύτερο δώρο. Τέλος, τα παιδιά των λευκών, όταν ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια, εξέφρασαν αρνητικές απόψεις για τη φωνή που μιλούσε σύμφωνα με τον τρόπο των μαύρων. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει κι άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε πως ένας σημαντικός αριθμός παιδιών έχουν ήδη διαμορφωμένες γλωσσικές προκαταλήψεις που κυρίως σχετίζονται με την προφορά, κατά την προσχολική ηλικία. (23)

Το γεγονός αυτό φαίνεται πως ασκεί επίδραση στην επιθυμία των παιδιών να μάθουν όσα λέγονται από τους δασκάλους που μιλούν με ιδιαίτερη προφορά. Αυτό υποστηρίζουν δύο ερευνητικές προσπάθειες (24) Η πρώτη έγινε από τον E. Cairns και την B. Duriez στην Ιρλανδία. Εκεί συνέκριναν την ικανότητα από τριάντα παιδιά καθολικών και τριάντα παιδιά προτεσταντών ίδιας ηλικίας ν' ανακαλέσουν στην μνήμη

τους το περιεχόμενο μιας ιστορίας, την οποία άκουσαν να διαβάζεται από τον ίδιο άνθρωπο αλλά με διαφορετικές προφορές. Η πρώτη ήταν αυτή που άρμοζε στη νόρμα και συνδεόταν άμεσα με τον προτεσταντισμό, η δεύτερη χρησιμοποιούνταν κυρίως από τη μεσαία κοινωνική τάξη του Μπέλφαστ και η τρίτη από τη μεσαία τάξη της πόλης του Δουβλίνου και είχε άμεση σχέση με τον καθολικισμό. Κάθε παιδί άκουγε την ιστορία μια φορά αλλά είχε προβλεφθεί έτσι ώστε οι διαφορετικές προφορές να χρησιμοποιηθούν στον ίδιο βαθμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά των καθολικών που άκουσαν την προφορά της νόρμας θυμούνταν την ιστορία σε μικρό βαθμό ενώ όταν άκουγαν την ιστορία με την προφορά του Μπέλφαστ ήταν σε θέση να μνημονεύσουν περισσότερο. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά των προτεσταντών φάνηκε πως μπορούσαν να θυμηθούν περισσότερο για την ιστορία όταν την άκουγαν με την προφορά της νόρμας ενώ θυμούνταν ελάχιστα όταν την άκουγαν με την προφορά του Δουβλίνου. Αυτό που ουσιαστικά συμπεραίνουμε από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι πως τα παιδιά δείχνουν να προτιμούν την προφορά που χρησιμοποιεί η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και γι' αυτό είναι αρνητικά απέναντι στις υπόλοιπες. Άρα, εάν κάποιος δάσκαλος χρησιμοποιεί προφορά διαφορετική από των παιδιών τότε αυτά δυσκολεύονται στη μάθηση και σημαντικός αριθμός παιδιών φαίνεται να δείχνουν αποστροφή προς το σχολείο.

Η δεύτερη έρευνα έγινε στη Ν. Ουαλλία και στην πόλη Σάμερσετ από τον H. Giles (25). Η έρευνα αυτή είχε ως κύριο στόχο να διερευνήσει την επίδραση διαφορετικών προφορών στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών ηλικίας δεκαεφτά ετών. Στην πρώτη φάση της έρευνας τα παιδιά ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με την κρατική τιμωρία μέσω ενός ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες που συγκέντρωναν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τις οποίες επισκέφθηκε ο ερευνητής, ο οποίος παρουσιάστηκε ως εγκληματολόγος που ήθελε να γνωρίσει τις απόψεις των παιδιών για την κρατική τιμωρία. Τους παρουσίασε λοιπόν ένα κείμενο που υποτίθεται ότι εξέθετε τις απόψεις ενός φίλου του για την κρατική τιμωρία. Ωστόσο, ο τρόπος παρουσίασης του κειμένου διέφερε στις πέντε αυτές ομάδες. Μια ομάδα έλαβε το κείμενο σε χαρτί ενώ οι υπόλοιπες ομάδες άκουσαν το κείμενο να διαβάζεται με διαφορετικές όμως προφορές: την προφορά της νόρμας, της Ν. Ουαλλίας, του Σόμερσετ και του Μπέρμινχαμ. Μετά την κοινοποίηση του συγκεκριμένου κειμένου στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ο ερευνητής τους έθετε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις τους για την κρατική τιμωρία ενώ παράλληλα τους ζητούσε ν' αξιολογήσουν το κείμενο. Έτσι ο ερευνητής μπορούσε να συγκρίνει τις

απόψεις αυτές μ' εκείνες του ερωτηματολογίου. Η σύγκριση αυτή έδειξε πως ενώ τα παιδιά αναγνώριζαν την προφορά της νόρμας ως αυτή με το περισσότερο κύρος, έδειχναν περισσότερη προσοχή στις άλλες προφορές, ίσως επειδή μπορούσαν να καταλάβουν καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου όταν ήταν στη δική τους προφορά ή ίσως διότι έδειχναν περισσότερη εμπιστοσύνη στους ανθρώπους που μιλούσαν όμοια μ' αυτά.

Η βασική λοιπόν διαπίστωση από τα προαναφερθέντα είναι ότι οι μαθητές αλλά και οι δάσκαλοι τρέφουν γλωσσικές προκαταλήψεις, οι οποίες μπορεί να έχουν ποικίλες συνέπειες. Μια όμως από τις σημαντικότερες επιπτώσεις είναι το φαινόμενο της γλωσσικής σύγκρουσης που αναφέρεται στην υπεροχή της νόρμας έναντι των άλλων ποικιλιών και άρα στον παραγκωνισμό των ποικιλιών αυτών. Βέβαια, η αναγνώριση μιας ποικιλίας ως σχολική-επίσημη παραλλαγή είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι εξασφαλίζει την εθνική και πολιτισμική ενότητα και συμβάλλει στην εξασφάλιση της διατοπικής επικοινωνίας ενώ όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, συνεισφέρει στην ομοιομορφία της διδασκαλίας σ' όλη τη χώρα και στην δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης. Η αξία της λοιπόν είναι αναμφισβήτητη και αυτό συχνά οδηγεί κάποιους στην υποβάθμιση της αξίας των υπολοίπων γλωσσικών ποικιλιών. Έτσι, τα παιδιά που χρησιμοποιούν μια γλωσσική ποικιλία και, όχι τη νόρμα, ερχόμενα στο σχολείο έχουν ν' αντιμετωπίσουν αρνητικές αντιδράσεις από τους συμμαθητές τους που μιλούν τη νόρμα και από το δάσκαλο. Οι δάσκαλοι λοιπόν συχνά απαγορεύουν τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών μέσα στο σχολείο, κάνοντας τους μαθητές που τις χρησιμοποιούν να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και να οδηγούνται σε αποχή από την ομιλία στην τάξη ή σε δυσχερή αναζήτηση τεχνητής έκφρασης. (26)

2.8 Μέθοδοι έρευνας των γλωσσικών προκαταλήψεων

Υπάρχουν πέρα από τη γλωσσική σύγκρουση κι άλλες δυσάρεστες συνέπειες από τις γλωσσικές προκαταλήψεις. Η διαπίστωση αυτών των συνεπειών οδηγεί και στην ανάγκη έρευνας αυτών των γλωσσικών προκαταλήψεων έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να λάβουμε κάποια μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης τους. Φυσικά, η εφεύρεση μιας έγκυρης επιστημονικής μεθόδου είναι ένα δύσκολο έργο διότι συχνά οι ομιλητές δεν έχουν συνείδηση των γλωσσικών προκαταλήψεων που τρέφουν ή ακόμα κι όταν έχουν συνείδηση των γλωσσικών τους προκαταλήψεων δεν επιθυμούν να τις δημοσιοποιήσουν. Ωστόσο, αφού το θέμα είναι φλέγον έχουν εφευρεθεί κάποιες

μέθοδοι. Η πρώτη ονομάζεται τεστ υποκειμενικής αντίδρασης και χρησιμοποιήθηκε κυρίως από κοινωνικούς ψυχολόγους όπως ο W. Lambert και ο H. Giles (27). Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στις αντιδράσεις των υποκειμένων, των ανθρώπων δηλαδή των οποίων οι γλωσσικές προκαταλήψεις διερευνώνται, σε μια σειρά μαγνητοφωνημένων φωνών.

Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής μαγνητοφωνεί έναν αριθμό ανθρώπων, συνήθως δώδεκα, να μιλούν αφήνοντας συχνά το περιεχόμενο του λόγου τους σταθερό. Τα υποκείμενα ακούν μια-μια τις φωνές της κασέτα και έπειτα απαντούν ένα ερωτηματολόγιο για κάθε φωνή. Συνήθως, ζητείται από τα υποκείμενα να κάνουν δέκα με είκοσι κρίσεις για τον άνθρωπο μιας συγκεκριμένης φωνής. Οι κρίσεις αυτές μπορεί να είναι «αντικειμενικές» π.χ. η απάντηση στο ερώτημα «από που πιστεύετε ότι κατάγεται ο συγκεκριμένος ομιλητής» αλλά και αξιολογήσεις αφού προϋποθέτουν το υποκείμενο να τοποθετήσει τον ομιλητή στη σωστή θέση μιας κλίμακας, η οποία συνήθως αποτελείται από δύο αντίθετα άκρα μεταξύ των οποίων υπάρχουν κλιμακώσεις των δύο επιθέτων που βρίσκονται στα άκρα. Για παράδειγμα, μια τέτοια κλίμακα θα μπορούσε να έχει την ακόλουθη μορφή «πολύ αγενής», «αγενής», «λιγότερο αγενής», «ουδέτερος», «λιγότερο ευγενικός», «ευγενικός», «πολύ ευγενικός». Έτσι, το υποκείμενο καλείται να επιλέξει ένα στοιχείο της κλίμακας, γεγονός το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει ποσοτικές μεθόδους για τη σύγκριση των κρίσεων.

Τα αποτελέσματα ερευνών που βασίζονται στην προαναφερθείσα μέθοδο εμφανίζουν ξεκάθαρες διαφορές τόσο ανάμεσα στις φωνές όσο και ανάμεσα στα υποκείμενα. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι διαφορετικές φωνές εξάπτουν διαφορετικές γλωσσικές προκαταλήψεις στο μυαλό του ανθρώπου, που μπορεί να διαφέρουν από τις γλωσσικές προκαταλήψεις των υπολοίπων. Συνήθως, τα αποτελέσματα ερευνών που γίνονται με τη μέθοδο του τεστ υποκειμενικής αντίδρασης δείχνουν πως οι αξίες της ισχυρότερης κοινωνικής ομάδας εξαπλώνονται και στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο με αποτέλεσμα οι άλλες κοινωνικές ομάδες να υποβαθμίζουν την αξία της δικής τους ομιλίας αλλά και γενικότερα οδηγούνται σε μείωση της αυτοεκτίμησής τους. Βλέπουμε λοιπόν πως οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις συνήθως δεν εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό την ομιλία τους επειδή δέχονται επιδράσεις από τις ισχυρές κοινωνικές ομάδες.

Η μέθοδος του τεστ υποκειμενικής αντίδρασης βελτιώθηκε σε κάποιο βαθμό από τον W. Lambert, ο οποίος δημιούργησε μια μέθοδο που στηρίζεται στις παραλλαγές της ίδιας φωνής. Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει το ενδιαφέρον της στην

ποιότητα των φωνών που μαγνητοφωνούνται, διότι φαίνεται πως η ποιότητα των φωνών επηρεάζει και τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Έτσι, αν κάποιος ήθελε να συγκρίνει τις στάσεις απέναντι στο Κρητικό και στο Κυπριακό ιδίωμα, η επιλογή ατόμων με τελείως διαφορετικές ποιότητες φωνής θα του δημιουργούσε προβλήματα. Το πρόβλημα αυτό, η μέθοδος που δημιούργησε ο W. Lambert προσπαθεί να το προσπελάσει με την μαγνητοφώνηση του ίδιου ομιλητή ο οποίος όμως χρησιμοποιεί περισσότερες «φωνές». Συνήθως δηλαδή σε κάθε έρευνα υπάρχουν τρεις ομιλητές, οι οποίοι παράγουν ομιλίες δύο διαφορετικών γλωσσών ή διαλέκτων. Οι ακροατές, δηλαδή το υποκείμενα της έρευνας, δεν αντιλαμβάνονται πως οι διαφορετικές «φωνές» ανήκουν στο ίδιο άτομο και γι' αυτό δίνουν διαφορετικές απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τις δύο «φωνές» που όμως ανήκουν σ' ένα άτομο.

Την ίδια μέθοδο αλλά ελαφρώς μεταλλαγμένη χρησιμοποίησε και ο Labov. Πιο συγκεκριμένα, κατάφερε να δημιουργήσει μαγνητοφωνημένες ομιλίες, οι οποίες του επέτρεψαν να ελέγξει τα συγκεκριμένα λεκτικά στοιχεία τα οποία προκαλούσαν την αντίδραση των ακροατών. Έτσι, πέντε γυναίκες - ομιλητές παρήγαγαν εικοσι-δύο μαγνητοφωνημένες προτάσεις, που είτε περιείχαν ένα ευαίσθητο φωνολογικό στοιχείο είτε όχι. Οι προτάσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν έπειτα για ένα πείραμα, κατά το οποίο οι άνθρωποι που συμμετείχαν σ' αυτό, αφού άκουσαν τις προτάσεις αυτές, κλήθηκαν ν' ανακαλύψουν την εργασία με την οποία ασχολούνταν η κάθε γυναίκα - ομιλήτης. Τα αποτελέσματα του πειράματος του Labov έδειξαν πως για τις ίδιες γυναίκες επιλέχτηκαν διαφορετικά επαγγέλματα εξαιτίας μικροδιαφορών που υπήρχαν στην προφορά των προτάσεων που παρήγαγαν.

Βέβαια, η μέθοδος του τεστ της υποκειμενικής αντίδρασης έχει κάποια μειονεκτήματα που αφορούν κυρίως το γεγονός ότι τα άτομα που απαντούν στα ερωτηματολόγια του χρησιμοποιούνται στη μέθοδο αυτή, χρειάζεται ν' αποκαλύψουν το στερεότυπα τους και, μάλιστα, υπό εργαστηριακές συνθήκες. Μειονεκτήματα συναντούμε όμως και σ' άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την διερεύνηση των γλωσσικών προκαταλήψεων που τρέφουν οι άνθρωποι και ειδικότερα οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Φυσικό είναι όμως να υπάρχουν μειονεκτήματα από τη στιγμή που αναφερόμαστε σε ανθρώπινα συναισθήματα και συμπεριφορές, οι οποίες δεν μπορούν ούτε εύκολα ν' αποκαλυφθούν αλλά ούτε να ελεγχθούν με έγκυρο τρόπο, χωρίς να υπεισέλθει το υποκειμενικό στοιχείο του ερευνητή κατά την ερμηνεία τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως το θέμα της γλωσσικής προκατάληψης και ιδιαίτερα όσον αφορά το χώρο του σχολείου, δεν πρέπει να μελετηθεί. Αντίθετα, εξαιτίας των σημαντικών

επιδράσεων που ασκούν οι γλωσσικές προκαταλήψεις, πρέπει να γίνει αντικείμενο έντονου προβληματισμού και έρευνας για ν' ανευρεθούν κυρίως τρόποι πρόληψης αλλά και ως ένα βαθμό, αντιμετώπισης των προκαταλήψεων. Φαίνεται όμως ότι αυτό δεν έχει γίνει ακόμα αντιληπτό στην Ελλάδα και γι' αυτό ελλείπουν οι έρευνες που αφορούν το θέμα αυτό. Έτσι, τα δύο πρώτα μέρη της συγκεκριμένης εργασίας στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα συμπεράσματα ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό. Το τρίτο μέρος όμως αντιπροσωπεύει την ελληνική πραγματικότητα.

2.9 Περίληψη του κεφαλαίου

Στο δεύτερο λοιπόν κεφάλαιο, καταβλήθηκε προσπάθεια να καταστεί σαφές πως οι άνθρωποι διαμορφώνουν κρίσεις για τους συνανθρώπους τους, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους κυρίως στο χώρο του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν. Έτσι, αξιολογούν θετικά τις γλώσσες εμφανούς κύρους δηλαδή τη νόρμα και αρνητικά τις γλώσσες αφανούς κύρους όπως οι διάλεκτοι, τα ιδιώματα κ.ά. Οι αξιολογικές αυτές κρίσεις χρησιμοποιούνται για την εύκολη και γρήγορη κατηγοριοποίηση των ανθρώπων. Αυτό όμως δε σημαίνει πως συχνά οι κρίσεις αυτές δεν είναι λανθασμένες και άρα οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η ενασχόληση με τη γλωσσική προκατάληψη και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, όπου η επίδραση της είναι σημαντική και για τους δασκάλους και για τους μαθητές. Από τη μια πλευρά, οι γλωσσικές προκαταλήψεις που τρέφουν οι δάσκαλοι ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση των πρώτων τους εντυπώσεων για τους μαθητές ενώ παράλληλα έχοντας ως βασικό κριτήριο αυτές, προσδοκούν συγκεκριμένη επίδοση από τους μαθητές και ενισχύουν τις υπάρχουσες προκαταλήψεις των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές φαίνεται πως έρχονται στο σχολείο φέρνοντας κάποιες συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα, οι οποίες ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο και απέναντι στον δάσκαλο τους και μερικές φορές τους οδηγούν σε λανθασμένες ιδέες για τη μάθηση και τη γνώση. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν την αναγκαιότητα διερεύνησης της γλωσσικής προκατάληψης στον τομέα της εκπαίδευσης και γι' αυτό στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια ανάλογη ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο.



ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- (1) HOLMES J.(1992), *AN INTRODUCTION TO SOCIOLINGUISTICS*, LONDON :LONGMAN,σελ.35
- (2) Στο ίδιο,σελ.351-352 & 354
- (3) ΚΑΟ GR. TIENDA M.(1998) “EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF MINORITY YOUTH, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION*, Τόμος 106, Τεύχος 3, CHICAGO: THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS,σελ.352-353 & 370
- (4) GILL S. REYNOLDS A.O.(1999) “EDUCATION EXPECTATIONS AND SCHOOL ACHIEVEMENT OF URBAN AFRICAN AMERICAN CHILDREN” ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY* ,Τόμος 37, Τεύχος 4, CHARLOTTESSVILLE:UNIVERSITY OF VIRGINIA PRESS,ΣΕΛ.404
- (5) STUBBS M. (1983), *LANGUAGE, SCHOOLS, AND CLASSROOMS*, LONDON:METHUEN,σελ.25
- (6) Στο ίδιο ,σελ.26
- (7) ό.π.HUDSON(1980),σελ.195
- (8) ό.π.HOLMES(1992),σελ.354
- (9) ό. π. .HUDSON(1980),σελ.201
- (10) ό.π .WARDHAUGH(1996),σελ.234-235
- (11) ό.π .HUDSON(1980),σελ.196-200
- (12) Στο ίδιο,σελ.208
- (13) ό.π. GFELLER E, ROBINSON C.(1998),σελ.28
- (14) ό.π. STUBBS(1983),σελ.86
- (15) ό.π. HOLMES(1992),σελ.362
- (16) ό.π. ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ(1999),σελ.45
- (17) ό.π. HUDSON (1980),σελ.208
- (18) Στο ίδιο,σελ.208
- (19) ό.π. GILL S., REYNOLDS A.(1999),σελ.405
- (20) SINGH BASIL (1992) “TEACHING METHODS THAT ENHANCE HUMAN DIGNITY: SELF - RESPECT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT” στο βιβλίο *CULTURAL DIVERSITY AND THE SCHOOLS: VOLUME TWO PREJUDICE. POLEMIC OR PROGRESS*, LONDON: THE PALMER PRESS,σελ.207

- (21) KESNER H.(2000) “TEACHER CHARACTERISTICS AND THE QUALITY OF CHILD – TEACHER RELATIONSHIPS” ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY* ,Τόμος 38, Τεύχος 2, CHARLOTTESSVILLE:UNIVERSITY OF VIRGINIA PRESS,σελ.136-137
- (22) ό.π. HUDSON(1980),σελ.210
- (23) Στο ίδιο,σελ.211
- (24) Στο ίδιο,σελ.212
- (25) Στο ίδιο ,σελ.213
- (26) ό.π. ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ(1999),σελ.47
- (27) ό.π. HUDSON(1980),σελ.202-207

Κεφάλαιο 3: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο

Μέσα στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης ως δασκάλα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μου δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιήσω κάποιες διδασκαλίες σε ένα κεντρικό σχολείο του Βόλου. Οι διδασκαλίες αυτές στάθηκαν αφορμή να διαπιστώσω πως διαμόρφωνα αξιολογικές κρίσεις για τους μαθητές της κάθε τάξης βασιζόμενη σε μεγάλο βαθμό στην γλώσσα την οποία χρησιμοποιούσαν και στον τρόπο με τον οποίο τη χειρίζονταν. Αυτό από τη μία πλευρά με τρόμαξε διότι ερχόταν σε αντίθεση με όλα όσα πίστευα, από την άλλη όμως, με ενεργοποίησε να ερευνήσω τον τομέα των προκαταλήψεων. Το τρίτο λοιπόν κεφάλαιο της εργασίας είναι αποτέλεσμα μίας εσωτερικής αναζήτησης που τελικά οδήγησε στην πραγματοποίηση μίας έρευνας με θέμα τις προκαταλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι και αφορούν τους μαθητές τους.

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Βόλου το χρονικό διάστημα Δεκέμβριος 2000 – Ιανουάριος 2001 και συμμετείχαν σ' αυτή δάσκαλοι/ες που δίδασκαν σε 12 κεντρικά, ως επί το πλείστον, σχολεία του Βόλου. Το δείγμα της έρευνας λοιπόν αποτέλεσαν δάσκαλοι και δασκάλες του Βόλου που ηλικιακά ανήκαν στις δεκαετίες 30-60 ετών. Όλα αυτά σημαίνουν πως η έρευνα αυτή αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες ιδέες – στερεότυπα των δασκάλων αφού περιλαμβάνει δασκάλους/ες όλων των ηλικιών που διδάσκουν σε κεντρικά σχολεία, όπου ο πληθυσμός των μαθητών δεν είναι πλέον ομοιογενής αλλά ανομοιογενής λόγω της εισόδου πολλών μαθητών άλλων εθνικοτήτων ή μειονοτήτων σε αυτόν. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας πρέπει να αναφερθεί πως οι δάσκαλοι και οι δασκάλες είναι δύσκολα προσεγγίσιμοι/ες και έτσι καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια ώστε τελικά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Υπάρχουν πολλοί που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν ακόμη κι αν γνώριζαν πώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και σε καμία περίπτωση δεν θα στιγματιζόνταν. Αυτοί όμως που συμμετείχαν δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμπληρώσουν τις απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και έτσι ήταν αυξημένο το ποσοστό εκείνων που δεν απάντησαν σε πολλές ερωτήσεις.

3.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή ήταν αυτή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά στους δασκάλους έτσι ώστε μέσω της προσωπικής προσέγγισης να επιτευχθεί η συμμετοχή τους στην έρευνα. Δεν δόθηκαν επεξηγήσεις ή περαιτέρω οδηγίες στους/στις δασκάλους/ες εκτός βέβαια από την επεξήγηση των συντομογραφιών που περιείχαν τα ερωτηματολόγια (π.χ. ΝΕΚ: Νεοελληνική Κοινή) και την υπενθύμιση πως τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Επέλεξα τη χρήση ερωτηματολογίων για την διεξαγωγή της έρευνας γιατί το θέμα των προκαταλήψεων είναι ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα, για το οποίο οι δάσκαλοι, όπως είναι φυσικό, δεν ανοίγονται εύκολα, φοβούμενοι μήπως στιγματιστούν. Εξάλλου, τα ερωτηματολόγια, μειώνουν στο ελάχιστο την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η παρουσία του ερευνητή ή της ερευνήτριας στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Βέβαια η μέθοδος αυτή παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα, ένα από τα οποία είναι πως δεν εξασφαλίζει απαντήσεις για όλα τα ερωτήματα που τίθενται στο δείγμα της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο παρατηρήθηκε έντονα το φαινόμενο ύπαρξης πολλών αναπάντητων ερωτήσεων, κυρίως ανοιχτού τύπου. Επίσης, τα ερωτηματολόγια καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις αφού προσφέρουν «έτοιμες απαντήσεις» και ταυτόχρονα περιορίζουν τη σκέψη των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα μόνο στα συγκεκριμένα ερωτήματα.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα συντάχθηκαν ύστερα από βιβλιογραφική έρευνα και εντοπισμό κάποιων σημείων που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον μου και γι' αυτό μετατράπηκαν σε ερωτήματα. Μετά τη διανομή και την περισυλλογή των ερωτηματολογίων, ξεκίνησε η επεξεργασία τους. Αρχικά έγινε ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων έτσι ώστε να διαπιστωθεί η δημοφιλέστερη απάντηση. Ακολούθησε ποιοτική ανάλυση, η οποία επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στις απαντήσεις που δόθηκαν, προσπαθώντας να αποκαλύψει τυχόν προκαταλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι/ες καθώς και να επεξηγήσει τους λόγους για τους οποίους δόθηκαν. Σ' αυτό το σημείο όμως, πρέπει να ειπωθεί πως οι επεξηγήσεις και τα σχόλια που έγιναν για κάθε ερώτηση είναι σε μεγάλο βαθμό υποθέσεις που άλλοτε επιβεβαιώνονται από τη θεωρία και άλλοτε όχι. Ωστόσο, η έρευνα αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα γιατί παρουσιάζει την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον ελληνικό χώρο όσον αφορά τον τομέα των προκαταλήψεων.

3.3 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Πανεπιστήμιο / Ακαδημία απ' όπου αποφοιτήσατε :

4. Σχολείο στο οποίο διδάσκετε :

5. Υπάρχουν στο σχολείο στο οποίο διδάσκετε, μαθητές άλλων εθνικοτήτων (π.χ. Αλβανοί, Ρώσοι κ.ά.) ή μειονοτικών ομάδων (π.χ. τσιγγάνων, Πομάκοι κ.ά.)

Ναι Όχι

6. Πώς θ' αντιμετωπίζατε την πιθανότητα οι μαθητές αυτοί να χρησιμοποιήσουν τη δική τους γλώσσα μέσα στην τάξη και στο σχολείο ;

α. Θετικά

β. Αρνητικά

γ. Ουδέτερα

δ. Αδιάφορα

7. Αν είχατε τη δυνατότητα να διαλέξετε τους μαθητές της επόμενης χρονιάς, ποιους θα διαλέγατε και γιατί ;

α. Μια ομάδα παιδιών χωρίς προβλήματα που θ' άφηνε περιθώρια στο δάσκαλο για μια αβίαστη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

β. Μια ομάδα παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών που θα ήταν μια πρόκληση για την ικανότητα του δασκάλου.

γ. Μια ομάδα παιδιών με ποικίλες ανάγκες που θα χρειαζόνταν περισσότερη προσπάθεια και προσοχή.

δ. Μια ομάδα παιδιών που είναι στερημένα και παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα και που γι' αυτά το σχολείο θα ήταν η «ευκαιρία».

8. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι, οι μαθητές μιας μειονότητας ή άλλης εθνικότητας θέλουν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους :

9. Ποιοι παράγοντες (πέραν της γλώσσας) πιστεύετε ότι δρουν ανασταλτικά για την παρουσία των μαθητών μιας μειονότητας ή άλλης εθνικότητας στο σχολείο ;

10. Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις πιστεύετε ότι, ένας μαθητής άλλης εθνικότητας ή μειονότητας θα χρησιμοποιήσει τη ΝΕΚ και σε ποιες το δικό του γλωσσικό κώδικα ; (Σας δίνονται οι περιστάσεις επικοινωνίας).

<u>Τομέας</u>	<u>Δέκτης</u>	<u>Χώρος</u>	<u>Θέμα</u>	
Οικογενειακός	Γονέας	Σπίτι	Οργάνωση οικογενειακής γιορτής	<input type="checkbox"/>
Φιλικός	Φίλος	Παραλία	Οργάνωση ενός παιχνιδιού	<input type="checkbox"/>
Σχολικός	Δάσκαλος	Σχολείο	Επίλυση μαθηματικού προβλήματος	<input type="checkbox"/>

11. Σε πολλές τάξεις υπάρχουν μαθητές που αποτελούν ένα πραγματικό πρόβλημα για τους δασκάλους. Σημειώστε τις αιτίες.

- α. Φυσική ανικανότητα
- β. Έλλειψη εξοικείωσης με τα βιβλία
- γ. Απροθυμία του μαθητή
- δ. Χαμηλό πνευματικό επίπεδο της οικογένειας
- ε. Δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου
- στ. Άλλο

12. Ποια πιστεύετε ότι είναι η αξία της γλώσσας ;

13. Ποιες λειτουργίες μπορεί να εκπληρώσει μια γλώσσα ;

- α. οι ομιλητές της αποκτούν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους ομοεθνείς
- β. οι ομιλητές της αποκτούν εθνική ταυτότητα
- γ. οι ομιλητές της εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο
- δ. οι ομιλητές αποκτούν εθνική συνείδηση
- ε. οι ομιλητές δημιουργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τη χρήση της συγκεκριμένης γλώσσας
- στ. οι ομιλητές ανακαλύπτουν την ποικιλία της γλώσσας
- ζ. οι ομιλητές αποκτούν αίσθημα ενότητας με τους ομοεθνείς τους
- η. οι ομιλητές διαχωρίζουν τη γλώσσα τους από τις άλλες γλώσσες
- θ. οι ομιλητές προσδίδουν κύρος στη γλώσσας τους
- ι. άλλα

14. Υπάρχει γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα του σήμερα ;

Ναι Όχι

15. Ποια είναι η άποψή σας για τη διαλεκτική ποικιλία ;

- α. Θετική, γιατί εμπλουτίζει τη γλώσσα
- β. αρνητική, γιατί φθείρει τη γλώσσα
- γ. αδιάφορη, γιατί δεν επιφέρει καμιά αλλαγή στη γλώσσα

16. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος της διαλεκτικής ποικιλίας στην τάξη ;

17. Πώς αντιμετωπίζετε εσείς τη διαλεκτική ποικιλία μέσα στην τάξη ;

18. Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις πιστεύετε ότι τα παιδιά, του Δημοτικού Σχολείου θα χρησιμοποιήσουν την πρότυπη γλώσσα (ΝΕΚ) και σε ποιες τη γλωσσική ποικιλία (Γλ.Π.) ;

- α. Μέσα στην εκκλησία
- β. Μέσα στην τάξη του σχολείου
- γ. Στον προαύλιο χώρο του σχολείου
- δ. Παίζοντας με τους φίλους τους
- ε. Μιλώντας σ' έναν μεγαλύτερό τους
- στ. Μιλώντας στους γονείς τους.

19. Σε ποιές από τις παρακάτω περιπτώσεις πιστεύετε ότι τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου πρέπει να χρησιμοποιήσουν την πρότυπη γλώσσα και σε ποιες τη γλωσσική ποικιλία ;

- α. Μέσα στην εκκλησία
- β. Μέσα στην τάξη του σχολείου
- γ. Στον προαύλιο χώρο του σχολείου
- δ. Παίζοντας με τους φίλους τους
- ε. Μιλώντας σ' έναν μεγαλύτερό τους
- στ. Μιλώντας στους γονείς τους.

20. Σε ποιές από τις παρακάτω περιπτώσεις πιστεύετε ότι θα χρησιμοποιηθεί η ΝΕΚ και σε ποιες μια απ' τις ποικιλίες της ;

- α. Οικογενειακή συζήτηση
- β. Αίτηση σε μια τράπεζα για δάνειο
- γ. Βιβλιοκριτική σε μια εφημερίδα
- δ. Συζήτηση σε ομάδες εργασίας στο σχολείο
- ε. Διάλογος μαθητή – δασκάλου

21. Θεωρείται ότι η γλώσσα μας φθείρεται ; Αν ναι, για ποιους λόγους ;

Ναι Όχι

22. Πώς βλέπετε τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι νέοι σήμερα ;

- α. Έχει υποστεί παρακμή
- β. Απέχει πολύ από τη ΝΕΚ
- γ. Είναι κατώτερη από τη γλώσσα των μεγάλων
- δ. Άλλο

23. Πιστεύετε ότι η σχολική γλώσσα, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα των μαθητών ; Αν ναι, ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτό για τους μαθητές ;

Ναι Όχι

24. Πού στηρίζεστε για την αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα ;

- α. ορθότητα γλωσσικών ασκήσεων
- β. χρήση πλούσιου λεξιλογίου
- γ. καθαρότητα προφοράς
- δ. στο «σκέφτομαι και γράφω»
- ε. όλα τα παραπάνω
- στ. άλλο

25. Η καλή (πρότυπη) χρήση της γλώσσας θεωρείται σημαντική για τη σχολική επιτυχία των μαθητών σας ;

Ναι Όχι

26. Με ποιο τρόπο απευθύνεστε στους μαθητές σας ;

- α. Με το μικρό τους όνομα
- β. Με το επίθετό τους
- γ. Στον ενικό αριθμό (π.χ. «Πες μου εσύ»)
- δ. Στον πληθυντικό αριθμό (π.χ. «Πείτε μου εσείς»)
- ε. Όλα τα παραπάνω
- στ. Άλλο

27. Πιστεύετε ότι διαβάζοντας ένα κείμενο, μπορείτε ν' αντιληφθείτε αν έχει παραχθεί από άνδρα ή γυναίκα ;
Ναι Όχι
28. Πιστεύετε πως, τα δυο φύλα χρησιμοποιούν διαφορετικά τη γλώσσα ; Αν ναι, μπορείτε να δώσετε πιθανές εξηγήσεις ;
Ναι Όχι
29. Σε ποια σημεία θεωρείτε ότι διαφέρει η γλώσσα των αγοριών απ' αυτή των κοριτσιών ;
30. Νομίζετε πως συμπεριφέρεστε ή αντιδράτε διαφορετικά στη γλώσσα των αγοριών απ' ότι στη γλώσσα των κοριτσιών ;
Ναι Όχι
31. Διαβάστε τις προτάσεις και τοποθετήστε ένα Α δίπλα σε κάθε πρόταση που πιστεύετε ότι έχει ειπωθεί από κάποιο αγόρι, ένα Κ δίπλα στις προτάσεις που νομίζετε ότι έχουν παραχθεί από κάποιο κορίτσι και Α/Κ αν θεωρείτε ότι η πρόταση μπορεί να έχει ειπωθεί και από τους δυο.
- α. Αυτή είναι μια αξιολάτρευτη γατούλα
- β. Κοίτα ένα σκυλάκι
- γ. Όχι ρε, έχασα το μολύβι μου
- δ. Μπορείς να κλείσεις την πόρτα ;
- ε. Άνοιξε την πόρτα.

32. Ποια από τις δυο παρακάτω προτάσεις πιστεύετε ότι έχει παραχθεί από ένα άνδρα (Α) και ποια από μια γυναίκα (Γ) ;

α. «Λέγεται ότι, τα χονδρά μικρά είναι πιο υγιή από τα αδύνατα»

β. «Λέγεται ότι ένα μωρό που είναι στρουμπουλούλι είναι πιο υγιές από ένα αδυνατούλι».

33. Πιστεύετε ότι ακούγοντας έναν άνθρωπο να μιλάει μπορείτε ν' αντιληφθείτε αν είναι μορφωμένος ; Πού θα στηριχθείτε ;

Ναι Όχι

34. Θεωρείτε ότι, η εκπαίδευση που έχετε λάβει στο Πανεπιστήμιο ή στην Ακαδημία, σας επιτρέπει να ξεπεράσετε τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα που σχετίζονται με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές σας;

Ναι Όχι

35. Αν απαντήσατε όχι, στην προηγούμενη ερώτηση, τι θα προτεινάτε να γίνει για να καταπολεμηθούν αυτές οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ;

3.4 Τα αποτελέσματα της έρευνας

Μετά την παράθεση του ερωτηματολογίου, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναλύοντας κάθε ερώτηση χωριστά. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που τελικά συγκεντρώθηκαν ήταν 58. Από αυτά τα 21 συμπληρώθηκαν από άνδρες και τα 37 από γυναίκες, όπως προκύπτει από την πρώτη ερώτηση. Στην έρευνα λοιπόν συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες απ' ότι άνδρες, πράγμα που σημαίνει ότι στα σχολεία του Βόλου υπάρχουν περισσότερες δασκάλες απ' ότι δάσκαλοι. Ο αριθμός των ανδρών δασκάλων μειώθηκε εξάλλου και από την έλλειψη προθυμίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που τους χαρακτήριζε σε αντίθεση με τις γυναίκες δασκάλες που έδειξαν περισσότερη «όρεξη» να βοηθήσουν στην έρευνα.

Η δεύτερη ερώτηση η οποία ζητούσε την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα είχε ως κύριο στόχο, την αποκάλυψη των ιδεών των δασκάλων διαφόρων ηλικιών. Η ηλικία εξάλλου είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των ιδεών και γι' αυτό τα αποτελέσματα σε κάποιες ερωτήσεις παρουσιάζονται σε συνάρτηση μ' αυτή. Τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής ήταν τα ακόλουθα:

Δε απάντησαν: 2 ερωτ.

Ηλικίες 30-39: 30 ερωτ.

Ηλικίες 40-49 : 21 ερωτ.

Ηλικίες 50-59: 6 ερωτ.

Από αυτά διαπιστώνουμε πως οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες διανύουν την δεκαετία 30-39 ετών ενώ αρκετοί ανήκαν ηλικιακά στην ακριβώς επόμενη δεκαετία των 40-49 ετών. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από νέους ανθρώπους, οι οποίοι αν και σπούδασαν σε παιδαγωγικές ακαδημίες, έγιναν δέκτες αρκετών νέων ιδεών που κυριαρχούν σήμερα στην εκπαίδευση.

Περνώντας στην τρίτη ερώτηση, λαμβάνουμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

Π.Α. Λάρισας: 18 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης).

Παν/μιο Κρήτης: 1 ερωτ.

Π.Α. Φλώρινας: 3 ερωτ.

Π.Α. Μυτιλήνης: 3 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης)

Π.Α. Θεσσαλονίκης: 4 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης).

Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης: 1 ερωτ.

Μαράσλειος Π.Α.: 5 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης)

Αρσάκειο Πατρών: 1 ερωτ.

Π.Α. Αλεξανδρούπολης: 1 ερωτ.

Π.Α. Ρόδου: 5 ερωτ.

Π.Α. Λαμίας: 5 ερωτ.

Π.Α. Ιωαννίνων: 2 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης)

Π.Α. Τρίπολης: 1 ερωτ.

Ράλλειος Π.Α.: 3 ερωτ. (1 ερωτ. δήλωσε ότι παρακολούθησε πρόγραμμα εξομοίωσης)

Ρ.Π.Α. Πειραιώς: 1 ερωτ.

Δεν απάντησαν: 3 ερωτ.

Άρα, από τους/τις 58 δασκάλους/ες που συμμετείχαν στην έρευνα, η συντριπτική τους πλειοψηφία (αριθμός ερωτ.: 55) απεφοίτησε από παιδαγωγικές ακαδημίες, και έτσι οι περισσότεροι έλαβαν διετή εκπαίδευση που σε σύγκριση με τη σημερινή κατάρτιση των δασκάλων εμφανίζεται ελλιπής.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα είναι τα ακόλουθα: 1^ο Βόλου, 3^ο Βόλου, 22^ο Βόλου, 4^ο Βόλου, 6^ο Βόλου, 8^ο Βόλου, 12^ο Βόλου, 15^ο Βόλου, 19^ο Βόλου, 22^ο Βόλου, 31^ο Βόλου, 37^ο Βόλου και 45^ο Βόλου. Τα περισσότερα απ' αυτά βρίσκονται στο κέντρο του Βόλου και άρα απηχούν τις κυρίαρχες ιδέες στο θέμα των προκαταλήψεων. Ωστόσο, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο 37^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου στο οποίο φοιτά μεγάλος αριθμός τσιγγάνων και οι απόψεις που εξέφρασαν οι συγκεκριμένοι/ες δάσκαλοι/ες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές μιας και έχουν άμεση εμπειρία στο θέμα των προκαταλήψεων.

Στην πέμπτη ερώτηση, το 91,37% των δασκάλων απάντησε πως στο σχολείο τους υπάρχουν μαθητές άλλων εθνικοτήτων ή μειονοτήτων, ενώ το 8,62% απάντησε πως δεν υπάρχουν τέτοιοι μαθητές στο σχολείο τους. Το άμεσο συμπέρασμα απ' αυτή την ερώτηση είναι πως στα σχολεία του Βόλου υπάρχει πλήθος μαθητών που δεν είναι Έλληνες ή ανήκουν σε μειονότητες. Άρα, ο μαθητικός πληθυσμός είναι πλέον ανομοιογενής και έτσι οι δάσκαλοι/ες είναι καθημερινά αντιμέτωποι με μία τάξη-κοινότητα στην οποία συνυπάρχουν μαθητές πολλών πολιτισμών. Αυτό έχει ως άμεση

συνέπεια, οι δάσκαλοι/ες να καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα που έχουν σχέση και με το θέμα της προκατάληψης.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ακριβώς επόμενη ερώτηση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Η απάντηση «θετικά» σημειώθηκε από 18 δασκάλους/ες και απ' αυτούς/ες σε ένα ερωτηματολόγιο συνάντησα το ακόλουθο σχόλιο: «Φροντίζοντας να μη γίνονται αντικείμενο πειραγμάτων από τους υπολοίπους». Η απάντηση «αρνητικά» δόθηκε από 25 δασκάλους/ες δηλαδή, από την πλειοψηφία του δείγματος. Όσον αφορά τις υπόλοιπες απαντήσεις «ουδέτερα» απάντησαν 13 δάσκαλοι/ες, «αδιάφορα» απάντησε 1 δάσκαλος/α και τέλος σε ένα ερωτηματολόγιο συνάντησα την ακόλουθη απάντηση: «αρνητικά στην τάξη» και «ουδέτερα στο σχολείο». Βλέποντας συνολικά τα αποτελέσματα, θα λέγαμε πως μεγάλο ποσοστό των δασκάλων αντιμετωπίζει αρνητικά τη χρήση άλλης γλώσσας πέραν της νεοελληνικής, στο χώρο του σχολείου και έτσι συχνά προβαίνουν σε μέτρα απαγόρευσης της χρήσης άλλης γλώσσας από την πλευρά των μαθητών. Η απάντηση αυτή υποκρύπτει την συντηρητική στάση του σχολείου απέναντι σε καθετί διαφορετικό καθώς και την ξеноφοβία των δασκάλων, που θεωρούν πως ακόμα και η χρήση μίας άλλης γλώσσας από μαθητές που την έχουν ως μητρική, απειλεί τη νεοελληνική γλώσσα. Ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι / ες αντιμετωπίζουν τη γλώσσα άλλων μειονοτήτων και εθνικοτήτων μέσα στο σχολείο είναι ενδεικτικό της σημασίας που δίνουν για την μειονότητα ή εθνικότητα αυτή γιατί μέσα από τη γλώσσα παρουσιάζεται η κουλτούρα. Άλλωστε, η γλώσσα είναι ένα εργαλείο για τον έλεγχο μιας μειονότητας από το υπόλοιπο ισχυρό κοινωνικό σύνολο (1)

Ενδιαφέρον όμως έχει να δούμε τον μέσο όρο της ηλικίας των δασκάλων που απάντησαν «αρνητικά» στην ερώτηση αυτή. Οι περισσότεροι λοιπόν (αριθμός ερωτ: 15) που έδωσαν την παραπάνω απάντηση, κατά περίεργο τρόπο, ανήκουν στις ηλικίες 30-39 ετών. Παρ' ότι λοιπόν θα περιμέναμε οι νεότεροι ηλικιακά άνθρωποι να είναι περισσότερο ανοιχτοί σε άλλους πολιτισμούς διαπιστώνουμε πως είναι αρνητικοί απέναντι στην πιθανότητα χρήσης άλλης γλώσσας μέσα στο σχολικό χώρο και, άρα, κλειστοί στην πολυπολιτισμικότητα. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί/ές δάσκαλοι/ες που ηλικιακά ανήκουν στην ίδια δεκαετία και απάντησαν «θετικά» στην ερώτηση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, σε 10 ερωτ. από τα 18 ερωτ. που υπάρχει η απάντηση «θετικά» οι δάσκαλοι/ες ανήκουν στην δεκαετία 30-39. Εμφανίζεται έτσι μία αντίφαση όσον αφορά τους ανθρώπους αυτών των ηλικιών διότι εμφανίζεται μία μερίδα δασκάλων να απαντά αρνητικά και μία άλλη εξίσου αξιόλογη ποσοτικά μερίδα να απαντά θετικά. Τέλος, η

πλειοψηφία των δασκάλων που έδωσε την απάντηση «ουδέτερα» ανήκει ηλικιακά στην δεκαετία 40-49 δηλαδή, οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι εμφανίζονται σχετικά ανοιχτοί στους άλλους πολιτισμούς.

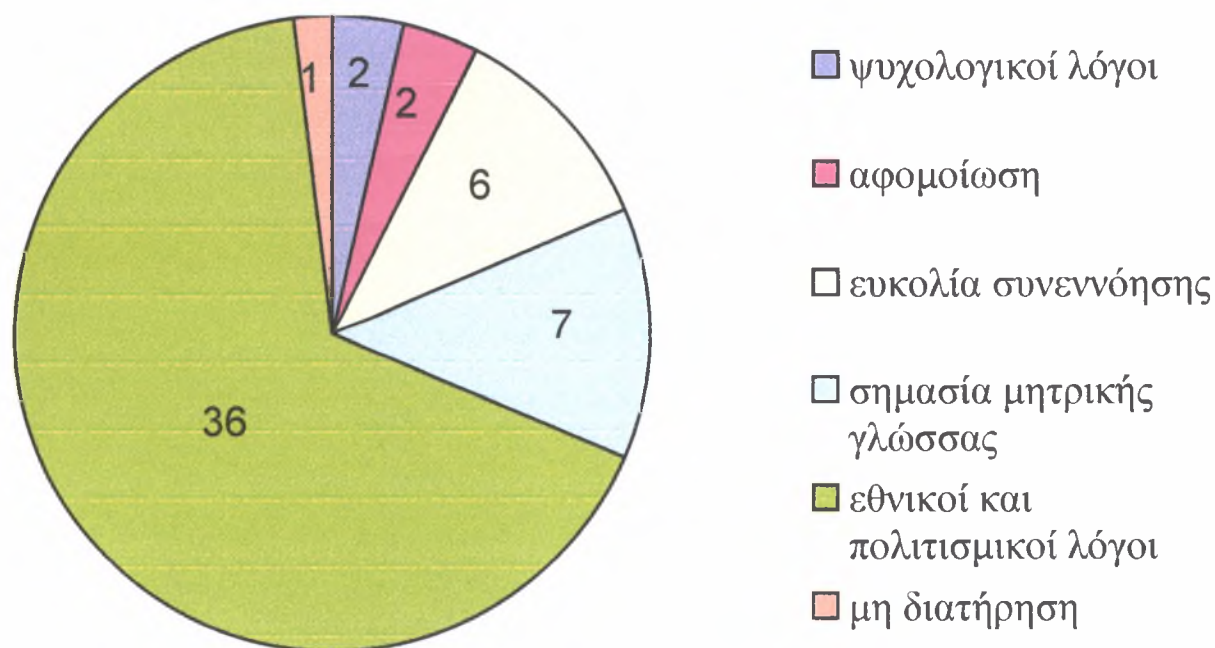
Συνεχίζοντας στην έβδομη ερώτηση, συναντούμε τα ακόλουθα αποτελέσματα: το «α» σημειώθηκε από 15 δασκάλους/ες δηλαδή ποσοστό 25,86%, το «β» δόθηκε από 11 ερωτ. (ποσοστό 18,96%), το «γ» προτίμησαν 21 δάσκαλοι/ες (ποσοστό 36,2%), το «δ» απάντησαν 10 δάσκαλοι/ες (ποσοστό 17,24%) και τέλος σε ένα ερωτηματολόγιο σημειώθηκαν δύο απαντήσεις οι «β» και «δ» (ποσοστό 1,72%). Βλέπουμε λοιπόν πως ένα αξιοσέβαστο ποσοστό του δείγματος απάντησε πως θα επέλεγε μία ομάδα παιδιών με ποικίλες ανάγκες, απάντηση που φανερώνει την όρεξη των δασκάλων να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα στους μαθητές τους. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί που θα επιθυμούσαν μία τάξη χωρίς προβλήματα που δεν θα είχε επιπρόσθετες απαιτήσεις από 'το/τη δάσκαλο/α και θα επέτρεπε μία αβίαστη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τέλος, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που θα επέλεγε μία τάξη στην οποία υπάρχουν παιδιά διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμών, πράγμα που σημαίνει πως οι δάσκαλοι ουσιαστικά επιλέγουν μία τάξη που ήδη σήμερα υπάρχει αλλά σε λίγα χρόνια θα αποτελεί μία συνηθισμένη κατάσταση.

Στην όγδοη ερώτηση, η οποία ήταν ανοιχτού τύπου, οι δάσκαλοι/ες, κλήθηκαν να σημειώσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές άλλων εθνοτήτων ή μειονοτήτων θέλουν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους. Σε 36 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες μίλησαν για εθνικούς και πολιτισμικούς λόγους. Λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα είναι: αποκοπή από τις ρίζες, ευκολία, εθνική ταυτότητα, εθνική συνείδηση, κοινωνική αναγνώριση, κίνδυνο αφομοίωσης, διατήρηση δεσμών, εθνική παράδοση, πολιτιστική κληρονομιά, αίσθημα ενότητας με ομοεθνείς, επικοινωνία με τους γονείς, αξίες όπως πατρίδα, θρησκεία, ιστορία, πολιτισμός, ιστορική μνήμη, καταγωγή. Παρατηρώντας τις φράσεις αυτές, βλέπουμε πως οι περισσότερες είναι συναισθηματικά φορτισμένες. Σε 7 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες επεσήμαναν τη σημασία της μητρικής γλώσσας. Απ' αυτά τρεις αναφέρθηκαν και σε εθνικούς και πολιτισμικούς λόγους και δύο μίλησαν για την άνεση και ευκολία στη συνεννόηση.

Συνεχίζοντας στην ίδια ερώτηση, έξι δάσκαλοι/ες συνέδεσαν τη γλώσσα των άλλων εθνοτήτων και μειονοτήτων με την ευκολία συνεννόησης με τους ομοεθνείς. Σε τρία απ' τα έξι αυτά ερωτηματολόγια επισημάνθηκε ότι έτσι μπορούν να

διατηρήσουν την εθνική τους συνείδηση και σε δύο απ' αυτά αναφέρθηκε πως τα παιδιά νιώθουν έτσι πιο άνετα. Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι/ες που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή και ο αριθμός τους ανέρχεται στους / στις τέσσερις. Λιγότερο συχνές ήταν και οι απαντήσεις που μίλησαν για αφομοίωση και χάσιμο της γλώσσας (2 ερωτ), για ψυχολογικούς και συναισθηματικούς λόγους (2 ερωτ.) και τέλος εντυπωσιακή ήταν η ακόλουθη απάντηση που αναφέρεται σε ένα ερωτηματολόγιο:

«Είναι πιθανόν οι μαθητές αυτοί να μην θέλουν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, αλλά να ενστερνιστούν γρήγορα τη νέα γλώσσα που θα τους επιτρέψει να αφομοιωθούν και να ενταχθούν στη νέα κοινωνία. (Γι' αυτό πολλά παιδιά Ελλήνων μεταναστών δεν γνωρίζουν ελληνικά). Οι λόγοι όμως που τους αναγκάζουν να το κάνουν είναι: 1) η επιβολή των γονέων, 2) η επικοινωνία με τους ομοεθνείς, 3) η αίσθηση της ομάδας και της διαφορετικότητας. Οι περισσότερες λοιπόν απαντήσεις που δόθηκαν συνέδεσαν τη διατήρηση της γλώσσας μιας μειονότητας ή άλλης εθνικότητας με εθνικούς και πολιτισμικούς λόγους. Βλέπουμε έτσι πως η γλώσσα και η διατήρησή της συσχετίζεται με την εθνική ταυτότητα και άρα ο γλωσσικός θάνατος σημαίνει ταυτόχρονα και απώλεια εθνικής συνείδησης και αφομοίωση του συγκεκριμένου έθνους από κάποιο άλλο.(2)



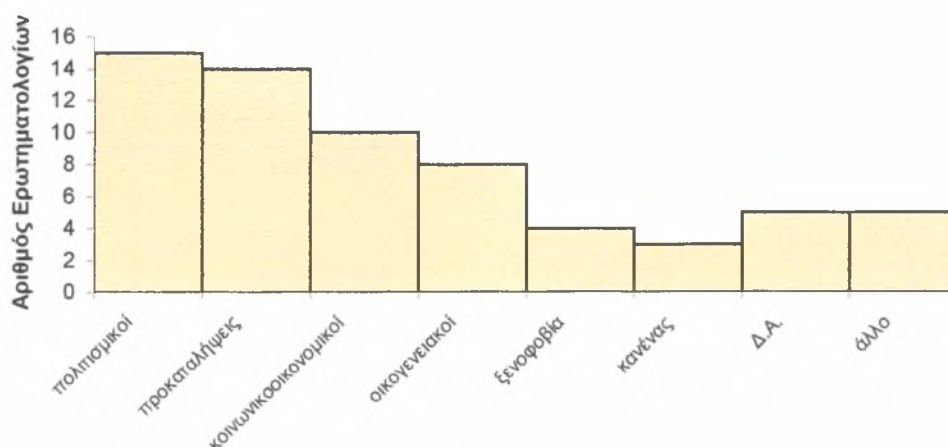
Σχ. 1 Λόγοι διατήρησης της γλώσσας των μειονοτήτων ή εθνικοτήτων

Περνώντας στην επόμενη ερώτηση πρέπει καταρχήν να αναφέρουμε πως οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι σημαντικές εφόσον αποκαλύπτουν τους παράγοντες που οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν πως δρουν ανασταλτικά για την παρουσία των μαθητών μίας μειονότητας ή άλλης εθνικότητας στο σχολείο. Σε 15 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες θεώρησαν ως κυρίαρχο παράγοντα τις διαφορετικές νοοτροπίες, συνήθειες, τρόπο ζωής. Θα λέγαμε λοιπόν ότι μιλούν κυρίως για πολιτισμικούς λόγους. Απ' αυτά, σε 4 ερωτ. υπήρχαν αναφορές και σ' άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, την οικογενειακή και οικονομική κατάσταση και τις δυσκολίες προσαρμογής σε νέο περιβάλλον. Η ακριβώς επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση που συναντούμε σε 14 ερωτ. είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οι άλλοι τρέφουν για τους μαθητές αυτούς. Φράσεις που κυρίως χρησιμοποίησαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες για να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή είναι: η μη αποδοχή από τους συμμαθητές τους, η δική τους άρνηση για ένταξη στο νέο περιβάλλον, ρατσισμό των ντόπιων προς τα παιδιά αυτά, δυσκολίες, που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί προς τους εκπαιδευτικούς, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά στην Πρωτοβάθμια είναι δομημένο έτσι που να απευθύνεται αποκλειστικά ή σχεδόν σε Έλληνες μαθητές, επιφυλακτικότητα των ντόπιων, διαφορετική συμπεριφορά από την πλευρά των Ελληνόπουλων, συμπεριφορά των δασκάλων, φόβος των «άλλων» και αδυναμία προσέγγισης της πλειονότητας με τη μειονότητα λόγω ανεπαρκούς ενημέρωσης και ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τέτοιων ομάδων.

Συνεχίζοντας στην ερώτηση αυτή, σε 9 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες θεώρησαν πως υπεύθυνοι για τη δυσμενή θέση των μαθητών αυτών μέσα στο σχολείο είναι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, χωρίς βέβαια να αποφευχθούν οι αναφορές και σε άλλους παράγοντες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι εξής: «οι συνεχείς μετακινήσεις λόγω μη μόνιμης εργασίας», «η απαξίωση που εισπράττουν οι μαθητές αυτοί από ένα ξένο γι' αυτούς περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί τάση φυγής από το σχολείο και απομόνωσης», «η μη συμμετοχή των γονέων στην κοινωνική ζωή του σχολείου, η ιδιαιτερότητά τους στις καθημερινές ασχολίες και η ξενοφοβία εκ μέρους της χώρας υποδοχής». Σε 7 ερωτ. προβλήθηκε ως κυρίαρχος παράγοντας η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών αυτών. Κυρίως προέβαλαν ως αιτίες τις διαρκείς μετακινήσεις των γονιών, τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και το χαμηλό πνευματικό τους επίπεδο. Συχνά μάλιστα συνδύασαν την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών αυτών με άλλους παράγοντες όπως «οι προκαταλήψεις που υπάρχουν εναντίον των μαθητών αυτών στο σχολικό χώρο», «η έλλειψη οργάνωσης και μέσω της σχολικής κοινότητας

ώστε να δεχθεί αυτές τις μειονότητες και να τις κρατήσει όπως πρέπει κοντά της», και «η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον». Την τελευταία απάντηση τη συναντήσαμε και σε άλλα 3 ερωτ. που αναφέρονται στην ξενοφοβία και γενικότερα στη δυσκολία προσαρμογής σε νέο περιβάλλον, η οποία προκύπτει απ' αυτή.

Τέλος, σε 2 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες απάντησαν πως δεν υπάρχει κανένας άλλος παράγοντας πέραν της γλώσσας που δρα ανασταλτικά για την παρουσία των μαθητών αυτών μέσα στο σχολείο, καταδεικνύοντας έτσι, τη σημασία που έχει η γλώσσα. Επίσης, υπήρχαν τέσσερις που δεν απάντησαν και άλλοι τόσοι που αναφέρθηκαν σ' άλλους παράγοντες όπως: η εμφάνιση και η ατομική καθαριότητα, η έλλειψη επικοινωνίας με τους αυτόχθονες κ.ά. Συνολικά λοιπόν, οι κυριότεροι παράγοντες που οι δάσκαλοι θεωρούν ότι δρουν ανασταλτικά για την παρουσία των παιδιών μιας μειονότητας ή άλλης εθνικότητας είναι δύο: πρώτον, ο διαφορετικός τρόπος ζωής και δεύτερον τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που τρέφουν οι άλλοι για τα παιδιά αυτά. Επομένως φαίνεται πως οι δάσκαλοι/ες διαπιστώνουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών και νοοτροπιών μέσα σε μία τάξη και μάλιστα τα θεωρούν υπεύθυνα για την άνηση συμπεριφορά προς τους μαθητές αυτούς από την κοινότητα του σχολείου.



Σχ. 2 Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την παρουσία των μαθητών άλλων εθνικοτήτων ή μειονοτήτων στο σχολείο

Στην δέκατη ερώτηση, οι απαντήσεις που δόθηκαν ποικίλλουν. Σε 24 ερωτ. λοιπόν, για την πρώτη περίπτωση σημείωσαν πως θα χρησιμοποιηθεί η γλωσσική ποικιλία, για τη δεύτερη περίπτωση πάλι η γλωσσική ποικιλία και για την τρίτη περίπτωση η νεοελληνική κοινή. Σε 14 ερωτ. διαφώνησαν ως προς τη δεύτερη περίπτωση στην οποία θεώρησαν ότι θα χρησιμοποιηθεί η ΝΕΚ ενώ οι υπόλοιπες

απαντήσεις παρέμειναν οι ίδιες. Ακόμα σε 4 ερωτ. οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν στην πρώτη και στην τρίτη περίπτωση πως οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν την γλωσσική ποικιλία, ενώ για τη δεύτερη περίπτωση τη ΝΕΚ. Σε τρία πάλι ερωτ., οι δάσκαλοι/ες επέλεξαν για την πρώτη περίπτωση τη γλωσσική ποικιλία, για τη δεύτερη περίπτωση απάντησαν τόσο τη ΝΕΚ όσο και τη γλωσσική ποικιλία και για την τρίτη περίπτωση τη ΝΕΚ. Τέλος, σε 2 ερωτ. είδαμε τις απαντήσεις: ΝΕΚ για την πρώτη και τρίτη περίπτωση και γλωσσική ποικιλία για την δεύτερη ενώ υπήρχαν κάποιες απαντήσεις τελείως διαφορετικές (αριθμός ερωτ:2) και κάποιοι που δεν απάντησαν καθόλου (αριθμός ερωτ:9). Συνοπτικά γι' αυτή την ερώτηση θα λέγαμε πως οι περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι/ες έδειξαν πως θεωρούν ότι μέσα στο σχολικό χώρο αρμόζει η χρήση της Νεοελληνικής κοινής γλώσσας δηλαδή της γλώσσας που είναι αποδεκτή απ' όλους και διαθέτει εμφανές κύρος σε αντίθεση με έναν άλλο οποιονδήποτε γλωσσικό κώδικα που μπορεί να χρησιμοποιείται ευρύτατα για να ικανοποιήσει τις καθημερινές ανάγκες των ατόμων αλλά δεν είναι πλήρως αποδεκτός απ' όλους. Συχνά μάλιστα είναι απορριπτέος και γίνεται αντικείμενο έντονου σχολιασμού από ανθρώπους που χρησιμοποιούν τη νόρμα.

Στην ενδέκατη ερώτηση η ομαδοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους δασκάλους/ες ήταν αρκετά δύσκολη εφόσον οι δάσκαλοι σημείωσαν παραπάνω από μία αιτίες για την ύπαρξη «προβληματικών» μαθητών. Γι' αυτό το λόγο εξετάστηκε κάθε απάντηση χωριστά. Έτσι, η πρώτη απάντηση «φυσική ανικανότητα», σημειώθηκε από 24 δασκάλους/ες, η δεύτερη (δηλαδή «έλλειψη» εξοικείωσης με τα βιβλία) δόθηκε από 19 δασκάλους/ες, την τρίτη που αναφερόταν στην απροθυμία του μαθητή επέλεξαν 40 ερωτώμενοι/ες, την τέταρτη που αφορούσε το χαμηλό πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, διάλεξαν 33 από το συνολικό δείγμα, η πέμπτη απάντηση (δηλαδή «η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου») ήταν η επιλογή 37 δασκάλων και τέλος «άλλο» σημείωσαν 6 από όλους όσους συμμετείχαν. Στα έξι αυτά ερωτηματολόγια σημειώθηκαν οι ακόλουθες αιτίες: προβλήματα υγείας (βαρηκοΐα ή άλλα οργανικά), οικογενειακά προβλήματα, πνευματική ανικανότητα που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από το σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά.

Οι δάσκαλοι/ες φαίνεται πως έχουν την αντίληψη ότι οι κυρίαρχες αιτίες για τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι οι εξής, ξεκινώντας από την απάντηση που έδωσε η πλειοψηφία των ερωτώμενων: 1) Η απροθυμία του μαθητή, 2) η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου 3) το χαμηλό πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, 4) η φυσική ανικανότητα, 5) η έλλειψη εξοικείωσης με τα βιβλία και 6)

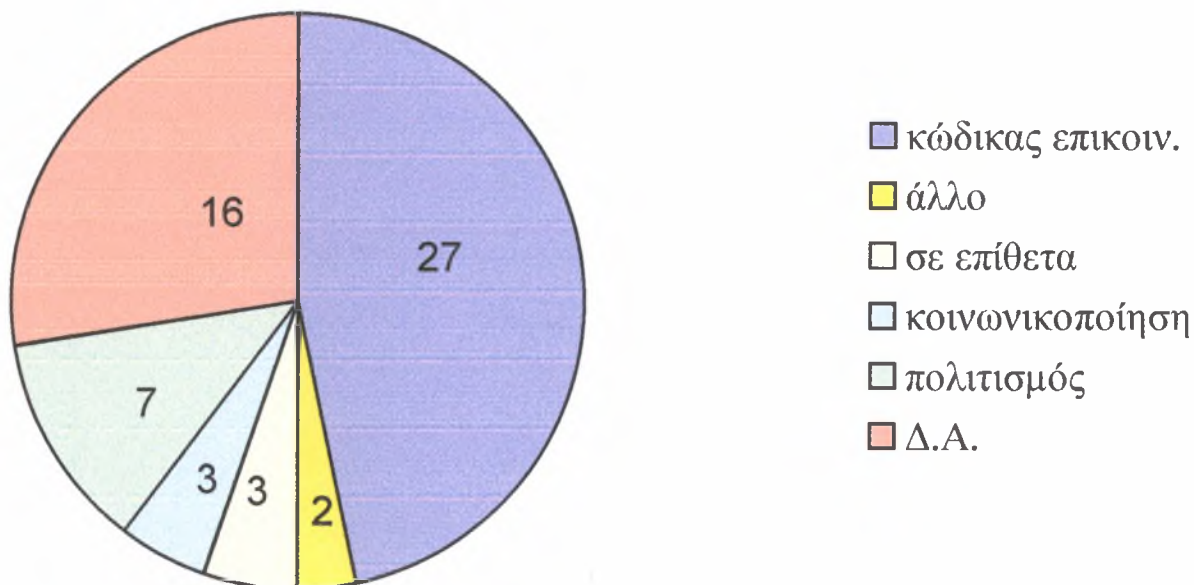
άλλοι λόγοι. Σχολιάζοντας τις παραπάνω απαντήσεις μπορούμε να δούμε πως οι δάσκαλοι/ες θεωρούν πως τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές αφορούν αυτούς τους ίδιους και όχι άλλες αιτίες, όπως για παράδειγμα, ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και σε καμία περίπτωση δεν ανέφεραν πως και οι ίδιοι/ες ή ακόμα και ο τρόπος λειτουργίας της τάξης και η συμπεριφορά τους μπορεί να σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν κάποιοι μαθητές.

Σημαντική είναι όμως η αναφορά της ηλικίας των δασκάλων που έδωσαν την κάθε απάντηση. Έτσι, στην απάντηση «φυσική ανικανότητα», που δόθηκε από 24 ερωτ., τα 17 ερωτ. ήταν από δασκάλους/ες των ηλικιών 30-39, οι οποίοι έχουν λάβει καλύτερη και επαρκέστερη εκπαίδευση. Όσον αφορά τη δεύτερη απάντηση στα 9 από τα 19 ερωτ. αναγράφονται ηλικίες που βρίσκονται στη δεκαετία 40-49 ετών. Φαίνεται λοιπόν πως οι δάσκαλοι που βρίσκονται περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες αλλά και στις ανάγκες των παιδιών και έτσι δημιουργούνται προβλήματα στους μαθητές.

Η συντριπτική πλειοψηφία όλων όσων έδωσαν την τρίτη απάντηση «απροθυμία του μαθητή» ανήκει στη δεκαετία 30-39 ετών. Παρ' ότι λοιπόν οι νεότεροι ηλικιακά δάσκαλοι θα έπρεπε να γνωρίζουν και την δική τους ευθύνη σχετικά με τις προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται στο σχολείο, επέρριπταν κυρίως ευθύνες στους μαθητές. Για την τέταρτη απάντηση, τα αποτελέσματα όσον αφορά τις ηλικίες είναι παρόμοια. Στα 20 από τα 33 ερωτ. στα οποία σημειώθηκε η απάντηση «χαμηλό πνευματικό επίπεδο της οικογένειας» οι ηλικίες κυμαίνονται στη δεκαετία των 30-39. Εδώ λοιπόν οι δάσκαλοι/ες φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία που διαδραματίζει το περιβάλλον για την επίδραση των μαθητών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα λιγοστά ερεθίσματα που παρέχονται στους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό πνευματικό επίπεδο. Η επίδραση του περιβάλλοντος του σχολείου στην επίδοση των μαθητών φαίνεται πως αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των δασκάλων. Εδώ όμως πρέπει να αναφερθεί ένα «περίεργο» γεγονός. Από τα 37 ερωτ. που υπάρχει σημειωμένη η πέμπτη επιλογή, στα 16 οι δάσκαλοι είναι από 30-39 ετών, στα 6 οι ηλικίες των δασκάλων είναι από 50-59 ετών (σημειωτέον πως αυτός είναι ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων στα οποία έχει αναγραφεί η ηλικία αυτή) και τα 15 ερωτ. έχουν συμπληρώσει δάσκαλοι ηλικίας 40-49 ετών. Τέλος, στην τελευταία επιλογή αν και επιλέχτηκε από ελάχιστους, οι ηλικίες που την επέλεξαν ήταν στην δεκαετία 30-39 και στην δεκαετία 40-49.

Αφήνοντας πίσω την ενδέκατη ερώτηση και περνώντας στην δωδέκατη, χρειάζεται να αναφέρουμε πως μέσω αυτής της ερώτησης μας δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστώσουμε αν οι δάσκαλοι/ες θεωρούν την γλώσσα σημαντική και γιατί. Σε 27 ερωτ. έδωσαν έμφαση στη γλώσσα ως μέσο/κώδικα επικοινωνίας, αναφερόμενοι/ες βέβαια και σε άλλες αξίες όπως ότι η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού και εθνικής συνείδησης, μέσο πνευματικής ανάπτυξης και φορέας κοινωνικοποίησης. Ακριβώς επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση ήταν αυτή που δόθηκε σε 7 ερωτ. όπου οι δάσκαλοι/ες συνέδεσαν τη γλώσσα με τον πολιτισμό και την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε: «η γλώσσα είναι κληρονομιά», «η έκφραση του πνεύματος» και «η αξία της γλώσσας είναι πολύ μεγάλη », «Τα παιδιά πρέπει να αποκτούν στο σχολείο πλούσιο λεξιλογικό υπόβαθρο για να μην παρατηρείται το φαινόμενο της λεξιπενίας. Η γλώσσα είναι συνώνυμη των εθνικών αξιών, της ελληνικής παράδοσης».

Στη συνέχεια υπήρχαν κάποιοι/ες (3 ερωτ.) που θεώρησαν πως η γλώσσα συμβάλλει αποφασιστικά στην ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και στην ομάδα και ένας ανάλογος αριθμός του δείγματος που απάντησε με επίθετα όπως «τεράστια», «ανεκτίμητη» και «μεγάλη». Τέλος, υπήρχε ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων και πιο συγκεκριμένα 16, που δεν απάντησαν, ίσως επειδή η ερώτηση αυτή είναι συναισθηματικά φορτισμένη ή διότι απαιτούσε περισσότερη σκέψη και προσπάθεια, την οποία ήταν απρόθυμοι/ες να καταβάλλουν καθώς και 2 ερωτ. στα οποία δόθηκαν άλλου τύπου απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα: «το άλλο μισό της ελευθερίας του ατόμου, κατά τον εθνικό μας ποιητή» και ««Έν αρχή ην ο λόγος και ο Λόγος ην προς τον Θεόν και Θεός ην ο Λόγος» και η επίγεια έκφραση του «λόγου» είναι η γλώσσα η οποία αποτελεί έναν επίγειο περιορισμό από τον οποίο ο ποιητής υποφέρει περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον».



Σχ. 3 Η σημασία της γλώσσας

Η ερώτηση που ακολουθεί αυτή που αφορούσε την αξία της γλώσσας σχετίζεται με τις λειτουργίες που αυτή επιτελεί και άρα ουσιαστικά επιβεβαιώνει τα όσα έχουν υποστηριχθεί στην προηγούμενη. Επειδή όμως και εδώ η ομαδοποίηση των απαντήσεων ήταν δύσκολη, λόγω της ποικιλίας των απαντήσεων που έδωσαν οι δάσκαλοι/ες, εξετάζεται χωριστά η κάθε επιλογή που είχαν. Συγκεκριμένα, την πρώτη επιλογή (δηλαδή οι ομιλητές της αποκτούν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους ομοεθνείς) δόθηκε σε 42 ερωτ. Η δεύτερη που αφορά την εθνική ταυτότητα υποστηρίχθηκε από 35 δασκάλους/ες. Η τρίτη επιλογή σημειώθηκε σε 47 ερωτ. Η τέταρτη επιλογή που αναφέρεται στην εθνική συνείδηση δόθηκε σε 29 ερωτ. Η πέμπτη απάντηση υποστηρίχθηκε μόνο σε 4 ερωτ. Η έκτη επιλογή που μας λέει για την ποικιλία της γλώσσας θεωρήθηκε ως κάποια από τις λειτουργίες της γλώσσας από 32 δασκάλους/ες. Η έβδομη απάντηση δόθηκε σε 17 ερωτ. Η όγδοη σε 25 ερωτ. και η ένατη μόνο σε 6 ερωτ. Τέλος υπήρξαν δύο που σημείωσαν όλες τις επιλογές και ένας/μία που δεν απάντησε.

Από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα φαίνεται πως οι δάσκαλοι/ες θεωρούν πως η κυριότερη λειτουργία που επιτελεί μία γλώσσα είναι το γεγονός ότι εντάσσει τα άτομα στο κοινωνικό σύνολο. Άρα, η σημαντικότερη λειτουργία γι' αυτούς είναι ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση είναι η συμβολή της γλώσσας στην επικοινωνία μεταξύ των

ατόμων που ανήκουν στο ίδιο έθνος. (αναφερόμαστε βέβαια σε μονόγλωσσα κράτη). Άλλωστε, το βασικότερο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ότι είναι μέσο επικοινωνίας. Το ίδιο δημοφιλές με την προηγούμενη απάντηση είναι και η απάντηση «οι ομιλητές αποκτούν αίσθημα ενότητας με τους ομοεθνείς τους» που φανερώνει την αντίληψη πως η γλώσσα ενώνει ένα κοινωνικό σύνολο που εμφανίζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά, το κυριότερο από τα οποία είναι πως ανήκουν στο ίδιο έθνος. Ακολουθεί η απάντηση ότι η γλώσσα συμβάλει στην απόκτηση εθνικής ταυτότητας. Η απάντηση αυτή δείχνει πως οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν ότι η γλώσσα εκφράζει τον πολιτισμό, την παράδοση, την ιδιαιτερότητα ενός έθνους και άρα είναι φορτισμένη συναισθηματικά. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια οτιδήποτε απειλεί τη γλώσσα να απωθείται.

Συνεχίζοντας τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας περνάμε στην δέκατη τέταρτη ερώτηση που αναφέρεται στην ύπαρξη ή μη γλωσσικού ζητήματος σήμερα. Από τους/τις 58 δασκάλους/ες ,οι 38 δηλαδή ποσοστό 65,6% απάντησε πως δεν υπάρχει γλωσσικό ζήτημα στη σημερινή Ελλάδα. Αυτό σημαίνει πως πιστεύουν ότι έχει λυθεί το προγενέστερο πρόβλημα σχετικά με την επιλογή της γλώσσας και έχει επικρατήσει και καθιερωθεί, επίσημα πια, η νεοελληνική κοινή. Ωστόσο, υπάρχει και ένα αξιολογικό ποσοστό 32,75% (δηλαδή 19 ερωτ.) που απαντά πως υπάρχει γλωσσικό ζήτημα ακόμα και σήμερα, αναφερόμενοι/ες κυρίως στον κίνδυνο γλωσσικού θανάτου εξαιτίας της εισροής πολλών ξένων λέξεων στη γλώσσα μας που είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει το γλωσσικό μας ιδίωμα.

Η δέκατη πέμπτη ερώτηση παρουσιάζει ενδιαφέρον από την άποψη πως αποκαλύπτει την άποψη που έχουν οι δάσκαλοι/ες για την διαλεκτική ποικιλία και φυσικά και για τους ανθρώπους που τη χρησιμοποιούν και, πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές τους. Έτσι, σε 45 ερωτ. σημειώθηκε η πρώτη επιλογή δηλαδή πως βλέπουν θετικά τη διαλεκτική ποικιλία. Αρνητική απάντηση δόθηκε σε 10 ερωτ. ενώ σε 3 ερωτ. υποστηρίχθηκε η τρίτη επιλογή δηλαδή πως βλέπουν τη διαλεκτική ποικιλία αδιάφορα, γιατί δεν επιφέρει καμία αλλαγή στη γλώσσα. Οι περισσότεροι δάσκαλοι/ες έδειξαν πως βλέπουν θετικά τη διαλεκτική ποικιλία. Πιστεύουν πως συμβάλει στον εμπλουτισμό της γλώσσας μιας και συχνά επιφέρει αλλαγές στη γλώσσα, ενώ παράλληλα προσφέρει στον ομιλητή της γλώσσας τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο έκφρασής του μέσα από ένα πλήθος πιθανών επιλογών. Ελάχιστοι/ες είναι εκείνοι/ες που θεωρούν ότι η διαλεκτική ποικιλία φθείρει τη γλώσσα υπό την έννοια ότι παρεκκλίνει από τη νόρμα.

Η επόμενη ερώτηση έχει άμεση σχέση με την προηγούμενη μας και αφορά πάλι το ρόλο της διαλεκτικής ποικιλίας, αυτή τη φορά όμως μέσα στην τάξη. Δυστυχώς όμως στην ερώτηση αυτή ήταν πολύ μεγάλο το ποσοστό των δασκάλων (39,6%) που δεν απάντησαν. Αυτό δείχνει, όπως έχει ήδη επισημανθεί προηγουμένως, ότι οι δάσκαλοι προτιμούν τις «κλειστού» τύπου ερωτήσεις, στις οποίες τους δίνονται έτοιμες απαντήσεις και άρα δεν χρειάζεται οι ίδιοι να τις εφεύρουν. Πέρα όμως απ' αυτούς/ες τους/τις δασκάλους/ες υπάρχουν πάρα πολλοί/ές, που πιστεύουν πως ο ρόλος της διαλεκτικής ποικιλίας μέσα στην τάξη είναι θετικός. Αυτό όμως δηλώνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν κάποιοι/ες που απλά σημειώνουν «θετικός» (ποσοστό 6,89% ή 4 ερωτ.) και άλλοι που μέσα από τα λεγόμενά τους, φαίνεται πως θεωρούν την διαλεκτική ποικιλία θετική. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 13,72% ή 8 ερωτ. άφησε να εννοηθεί ότι η διαλεκτική ποικιλία δρα θετικά μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: «Κάπως βοηθάει το παιδί να ενταχθεί καλύτερα μέσα στην τάξη», «Αν οι διάλεκτοι χρησιμοποιηθούν ως τρόπο επικοινωνίας τότε ο ρόλος τους είναι σπουδαίος γιατί ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις εκφραστικές ανάγκες των μαθητών, γιατί είναι η πνευματική τους ιδιοκτησία από την οικογένεια και η πνευματική γέφυρα από τον κόσμο της οικογένειας σ' αυτό του σχολείου» και «Εμένα προσωπικά δεν μου δημιουργεί πρόβλημα. Το σχολείο μορφώνει τους μαθητές. Αυτό δε σημαίνει, ότι πρέπει να ξεχνούν τις ρίζες τους και την ταυτότητά τους. Το σχολείο δεν πρέπει να ισοπεδώνει αλλά να εξελίσσει».

Επίσης, ποσοστό 17,24% (δηλαδή 10 ερωτ.) ανέφερε ως ρόλο της διαλεκτικής ποικιλίας τον εμπλουτισμό της γλώσσας. Κι αυτόν ακριβώς τον πλούτο της διαλεκτικής ποικιλίας, πρέπει να εκμεταλλευτούν οι δάσκαλοι/ες κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (3). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «οι μαθητές ανακαλύπτουν τον πλούτο της γλώσσας που χρησιμοποιούν στην μεταξύ τους επικοινωνία. Ξεφεύγουν από στερεότυπες εκφράσεις, αποκτούν πλούσιο γλωσσικό κώδικα, αντιλαμβάνονται τη μαγεία της διαλεκτικής ποικιλίας» και «Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν ποικίλους εκφραστικούς τρόπους και να εμπλουτίζουν την εκφραστική τους ικανότητα». Πέρα από τα παραπάνω, ένα ποσοστό 15,5% (9ερωτ.) θεωρεί πως η σημαντικότερη προσφορά της διαλεκτικής ποικιλίας είναι ότι βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν την διαφορετικότητα, όπως φαίνεται και από τις ακόλουθες απαντήσεις: «Δημιουργεί την αντίληψη ότι η διαφορετικότητα είναι μέσα στη ζωή και όχι στοιχείο αντιπαράθεσης» και «Η διαλεκτική ποικιλία βοηθά στην τάξη αφενός να καταλάβουν τα παιδιά τον γλωσσικό πλούτο και αφετέρου να μπορούν να χρησιμοποιούν σε

δεδομένες περιπτώσεις λέξεις διαλέκτου του τόπου τους». Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό 6,89% που εμφανίζεται επιφυλακτικό έως αρνητικό απέναντι στην διαλεκτική ποικιλία, πιστεύοντας ότι όχι μόνο δεν βοηθά στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αλλά αποτελεί εμπόδιο. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε: «Θεωρώ ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει διαλεκτική ποικιλία μέσα στην τάξη για να επιτυγχάνεται σωστά η ανάπτυξη της ΝΕΚ».

Η δέκατη έβδομη ερώτηση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης αφού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι/ες συμπεριφέρονται στους μαθητές που χρησιμοποιούν διαλεκτική ποικιλία μέσα στην τάξη. Και σ' αυτή όμως την ερώτηση η αποχή των δασκάλων ήταν πολύ μεγάλη αφού οι 20 δεν απάντησαν. Όσοι όμως τελικά απάντησαν, φάνηκε πως αντιμετωπίζουν θετικά τη διαλεκτική ποικιλία. Βέβαια, οι αντιδράσεις ποικίλλουν. Υπάρχουν 11 που απάντησαν ότι παρεμβαίνουν ελάχιστα, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής: «Με κατανόηση, διακριτική διορθωτική παρέμβαση», «Την αντιμετωπίζω στο μέτρο του δυνατού που χαρακτηρίζεται από την προσωπικότητα των μαθητών «ψυχισμός, ιδιαιτερότητες κ.λ.π.», προσέχοντας την υπερβολή που ίσως οδηγήσει σε έναν άκρατο βερμπαλισμό», και «προσπαθώ να βγάλω κάποιες προκαταλήψεις που έχουν τα παιδιά από το σπίτι».

Ένας αρκετά μεγαλύτερος αριθμός (19 ερωτ.) φαίνεται πως δεν παρεμβαίνει αλλά απλά τη δέχεται χωρίς ενδοιασμούς. Μερικοί/ές βέβαια απάντησαν απλά «θετικά» (14 ερωτ.) ενώ οι υπόλοιποι φαίνεται μέσα από τα λεγόμενά τους ότι την αντιμετωπίζουν θετικά π.χ. «Σαν στοιχείο δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές» και «Με ενδιαφέρον παροτρύνω και τα άλλα παιδιά να μάθουν και να γνωρίσουν διάφορους τοπικούς ιδιωτισμούς». Τέλος, υπάρχουν εκείνοι, συνολικά 5 στον αριθμό, που καταβάλλουν έντονη προσπάθεια για να εκλείψει το φαινόμενο εμφάνισης διαλεκτικής ποικιλίας μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν: «Με συνεχείς παρεμβάσεις και αναφορές στο πλούσιο ελληνικό λεξιλόγιο», και «Ζητώ να μην χρησιμοποιείται άλλη γλώσσα μέσα στην τάξη, εκτός από την ελληνική». Τέλος, υπάρχουν δύο που πιστεύουν πως δεν υπάρχει διαλεκτική ποικιλία και έτσι υποστηρίζουν: «Τα αλβανάκια και τα τσιγγανόπουλα είναι τελείως προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της Ελληνικής γλώσσας οπότε δεν χρειάζεται από εμένα ιδιαίτερη αντιμετώπιση». Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα θα λέγαμε πως είναι αρκετά μεγάλος ο αριθμός εκείνων των δασκάλων που είναι απαλλαγμένοι

από την αντίληψη πως η διαλεκτική ποικιλία λειτουργεί αρνητικά και γι' αυτό πρέπει να καταπολεμείται και αυτό είναι φυσικά ένα ενθαρρυντικό συμπέρασμα.

Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις που έχουν ως κύριο στόχο τη διαπίστωση των περιπτώσεων στις οποίες οι δάσκαλοι/ες υποστηρίζουν πως οφείλουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν των κώδικα εμφανούς κύρους δηλαδή τη ΝΕΚ. Στην δέκατη όγδοη λοιπόν ερώτηση οι απαντήσεις που λήφθηκαν είχαν ως εξής:

24 ερωτ. – α. ΝΕΚ, β. ΝΕΚ, γ. Γλ.Π., δ. Γλ. Π., ε. ΝΕΚ στ. Γλ. Π.

5 ερωτ. – α. ΝΕΚ, β. Γλ. Π., γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. ΝΕΚ., στ. Γλ. Π.

4. ερωτ. – α. ΝΕΚ, β. ΝΕΚ, γ. ΝΕΚ, δ. Γλ. Π., ε. ΝΕΚ, στ. Γλ. Π.

4. ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ., γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. ΝΕΚ., στ. Γλ.Π.

3 ερωτ. – α. ΝΕΚ, β. ΝΕΚ, γ. Γλ. Π., δ. Γλ.Π., ε. Γλ.Π., στ. Γλ. Π.

3 ερωτ. = α. ΝΕΚ, Β. ΝΕΚ, γ. Γλ.Π., δ. Γλ. Π., ε. ΝΕΚ, στ. ΝΕΚ.

3 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. Γλ.Π., γ. Γλ. Π., δ. Γλ.Π., ε. ΝΕΚ, στ. Γλ.Π.

4 ερωτ. – Έδωσαν άλλες απαντήσεις

8 ερωτ. – Παρανόησαν και έτσι απλά σημείωσαν κάποια x στα τετραγώνια.

Σχολιάζοντας λοιπόν τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να αναφερθεί πως οι δάσκαλοι διαχωρίζουν τους χώρους που αναφέρονται στην ερώτηση αυτή σε «δημόσιους» και «ιδιωτικούς». Πιο συγκεκριμένα, βλέπουν τον χώρο της εκκλησίας, της τάξης του σχολείου και την περίσταση επικοινωνίας κατά την οποία ο μαθητής συνομιλεί με ένα μεγαλύτερης ηλικίας άτομο ως «δημόσιο» τομέα, στον οποίο βέβαια χρησιμοποιείται η αποδεκτή από όλους νόρμα δηλαδή, η ΝΕΚ. Αντίθετα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, στο παιχνίδι με τους συμμαθητές του και στην επικοινωνία με τους γονείς του προτείνουν να χρησιμοποιείται η γλωσσική ποικιλία, διότι φαίνεται πως πιστεύουν ότι στις περιπτώσεις αυτές κυριαρχεί το «ιδιωτικό» στοιχείο και άρα αρμόζει ο γλωσσικός κώδικας που είναι περισσότερο οικείος δηλαδή, η γλωσσική ποικιλία. Στις υπόλοιπες όμως περιπτώσεις, χρησιμοποιείται η πρότυπη γλώσσα, δηλαδή μία γλώσσα με κύρος όπως αρμόζει σε χώρους και περιστάσεις που έχουν περιβληθεί με κύρος. Ουσιαστικά, οι δάσκαλοι /ες φαίνεται να πιστεύουν πως η γλωσσική ποικιλία αρμόζει σε «χαλαρές περιστάσεις επικοινωνίας» όπως οι συζητήσεις μεταξύ φίλων, σε εσωτερικές αναζητήσεις κι αυτό γιατί η γλωσσική ποικιλία χαλαρώνει τους συνομιλητές (4).

Η δέκατη ένατη ερώτηση διαφέρει ως προς την προηγούμενη όσον αφορά την ύπαρξη του «πρέπει» Λάβαμε λοιπόν τις ακόλουθες απαντήσεις:

7 ερωτ. – Παρανόησαν και δεν συμπλήρωσαν με τις συντομογραφίες NEK και Γλ. Π. τα τετραγωνάκια.

7 ερωτ. – Δεν απάντησαν

2 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. NEK, γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. Γλ. Π., στ. Γλ. Π.

3 ερωτ. – α. NEK, β. Γλ. Π., γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. NEK, στ. NEK.

3 ερωτ. – α. Γλ.Π., β. NEK, γ. NEK, δ. Γλ. Π., ε. NEK, στ. NEK.

11 ερωτ. - α. NEK, β. NEK, γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. NEK., στ. Γλ. Π.

4 ερωτ. – α. NEK, β. NEK, γ. NEK, δ. NEK, ε. NEK, στ. Γλ.Π.

3 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. Γλ. Π., γ. Γλ.Π., δ. Γλ. Π., ε. Γλ.Π., στ. Γλ.Π.

6 ερωτ. – α. NEK, β. NEK, γ. Γλ.Π., δ. Γλ. Π., ε. NEK, στ. NEK.

7 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. NEK, γ. Γλ. Π., δ. NEK, ε. NEK, στ. NEK.

2 ερωτ. – α. Γλ.Π., β. NEK, γ. Γλ. Π., δ. NEK, ε. NEK, στ. Γλ.Π.

3 ερωτ. – α. NEK, β. Γλ. Π., γ. Γλ. Π., σ. Γλ. Π., ε. NEK, στ. Γλ. Π.

Και σ' αυτή την ερώτηση τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως οι δάσκαλοι/ες διαχωρίζουν τους χώρους στους οποίους χρησιμοποιείται η NEK απ' αυτούς στους οποίους χρησιμοποιείται η γλωσσική ποικιλία έχοντας ως βασικό τους κριτήριο το κύρος που αποπνέουν οι προαναφερθέντες γλωσσικοί κώδικες. Όταν λοιπόν η περίσταση επικοινωνίας θεωρείται πως ανήκει στον ιδιωτικό τομέα, χρησιμοποιείται ο γλωσσικός κώδικας που έχει λιγιστό κύρος. Όταν όμως η περίσταση επικοινωνίας συμβαίνει στο δημόσιο τομέα, τότε απαραίτητως χρησιμοποιείται ο γλωσσικός κώδικας που απολαμβάνει την μεγαλύτερη αποδοχή.

«Δημόσιος» τομέας : Εκκλησία

Τάξη σχολείου

Επικοινωνία με έναν μεγαλύτερο

«Ιδιωτικός» τομέας : Προαύλιο σχολείου

Παιχνίδι με φίλους

Συζήτηση στο σπίτι

Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με κριτήριο την ηλικία θα λέγαμε πως η δημοφιλέστερη απάντηση που δόθηκε από 11 ερωτ. είχε κυρίως απήχηση στους δασκάλους των ηλικιών 30-39 ετών. Φαίνεται λοιπόν πως οι δάσκαλοι αυτών των

ηλικιών διαχωρίζουν τους χώρους και τις περιστάσεις που αναφέρονται στην ερώτηση αυτή ως εξής: «δημόσιοι» θεωρούνται η εκκλησία, η τάξη του σχολείου και η κατάσταση επικοινωνίας κατά την οποία ερχόμαστε σε επαφή με έναν μεγαλύτερό μας ενώ ο προαύλιος χώρος του σχολείου και περιστάσεις επικοινωνίας όπως κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με φίλους και συζήτηση στο σπίτι με τους γονείς θεωρούνται «ιδιωτικοί» και γι' αυτό χρησιμοποιείται η γλωσσική ποικιλία. Όσον αφορά την αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση και αυτή κατέδειξε παρόμοια αποτελέσματα μιας και υποστηρίχθηκε επί το πλείστον από τους νεαρότερους ηλικιακά δασκάλους.

Τέλος, η τελευταία από τις τρεις ερωτήσεις αναφέρεται πάλι στον διαχωρισμό σε «δημόσιο» και «ιδιωτικό» τομέα. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι στην ερώτηση αυτή είναι:

3 ερωτ. – α. Γλ. Π. β. Γλ. Π., γ. ΝΕΚ, ε. ΝΕΚ.

5 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. ΝΕΚ, δ. Γλ. Π., ε. Γλ. Π.

5 ερωτ. – Δεν απάντησαν

2 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. ΝΕΚ, δ. ΝΕΚ, ε. Γλ. Π.

25 ερωτ. - Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. ΝΕΚ, δ. ΝΕΚ, ε. ΝΕΚ.

2. ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. Γλ. Π., δ. ΝΕΚ, ε. Γλ. Π.

2. ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. Γλ. ΠΟ., δ. ΝΕΚ, ε. ΝΕΚ

10 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. ΝΕΚ, δ. Γλ.Π., ε. ΝΕΚ

2 ερωτ. – α. Γλ. Π., β. ΝΕΚ, γ. Γλ. Π., δ. Γλ. Π., ε. Γλ. Π.

2 ερωτ. – Σημείωσαν όλα τα κουτάκια με χ.

Επομένως, ο διαχωρισμός «δημόσιου» και ιδιωτικού» τομέα είναι σαφώς υπαρκτός και στην ερώτηση αυτή. Έτσι, για την πρώτη περίπτωση της οικογενειακής συζήτησης, οι δάσκαλοι προσανατολίζονται προς την γλωσσική ποικιλία αφού αυτή αρμόζει στον ιδιωτικό τομέα. Για τη δεύτερη περίπτωση προβάλλουν ως κατάλληλο κώδικα τη ΝΕΚ διότι η συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (δηλαδή η αίτηση σε μία τράπεζα για δάνειο) αφορά το δημόσιο τομέα. Στην τρίτη περίπτωση της βιβλιοκριτικής σε μία εφημερίδα που έχει ως στόχο την πληροφόρηση των ανθρώπων και κυκλοφορεί σε δημόσιους χώρους, οι δάσκαλοι/ες προτείνουν ως αρμόζουσα γλώσσα τη ΝΕΚ. Στην τέταρτη περίπτωση της επικοινωνίας των παιδιών στις ομάδες εργασίας του σχολείου και πάλι φαίνεται πως προτιμούν τη χρήση της ΝΕΚ γιατί όπως έχει αναφερθεί, και στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις, το σχολείο θεωρείται πως ανήκει στο δημόσιο τομέα. Στην τελευταία όμως περίπτωση, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι δάσκαλοι διχάστηκαν. Έτσι, οι μισοί υποστήριξαν πως στο διάλογο δασκάλου – μαθητή

χρησιμοποιείται η ΝΕΚ και οι άλλοι μισοί θεώρησαν πως ο καταλληλότερος γλωσσικός κώδικας για την προκείμενη περίπτωση είναι η γλωσσική ποικιλία. Φαίνεται λοιπόν πως πολλοί/ες δάσκαλοι/ες θεωρούν πως ο χώρος του σχολείου ανήκει στον δημόσιο τομέα ενώ υπάρχει ένας εξίσου σημαντικός αριθμός δασκάλων που βλέπει το χώρο αυτό ως ιδιωτικό. Εξάλλου, η ιδιαίτερη οικειότητα που υπάρχει μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι καθοριστική για τη χρήση ανάλογα οικείου γλωσσικού κώδικα δηλαδή της γλωσσικής ποικιλίας.

Αφήνοντας πίσω μας τις τρεις αυτές ερωτήσεις, φτάνουμε στην εικοστή πρώτη ερώτηση που αφορά τη φθορά της γλώσσας. Στην ερώτηση αυτή λίγοι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες και πιο συγκεκριμένα 30 (ποσοστό 51,72%) πιστεύουν πως η γλώσσα μας δεν φθείρεται. Απ' αυτό βλέπουμε πως επικρατεί η πεποίθηση πως η ελληνική γλώσσα είναι μία γλώσσα με μεγάλο «κύρος» που έχει καταφέρει να διατηρηθεί μέσα στους αιώνες. Από την άλλη πλευρά, ένας εξίσου σημαντικός αριθμός 28 (ποσοστό 48,27%) υποστηρίζει πως υπάρχει φθορά της νεοελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, εξηγήσεις για τη φθορά αυτή έδωσαν το 25,86%, δηλαδή υπήρχαν εξηγήσεις σε 15 ερωτηματολόγια. Οι περισσότεροι (12 ερωτ.) έδωσαν ως αιτία για τη φθορά της γλώσσας μας την εισροή ξένων λέξεων και την παγκοσμιοποίηση, γεγονός που μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πως υπάρχει μία σχετικά αρνητική στάση απέναντι στην παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «Γιατί έχουν μπει διάφορα ξενόφερτα στοιχεία μέσα σ' αυτή», «λέξεις από την αγγλική γλώσσα, όροι τεχνολογικοί, η «αργκό» των εφήβων, οι διάφορες μειονότητες που μιλούν «σπαστά» ελληνικά, η τάση για υπεραπλούστευση της γλώσσας, η απομάκρυνση από λογοτεχνικά κείμενα, οι στίχοι των τραγουδιών και μουσικών σχημάτων που είναι συνήθως κακέκτυπες αμερικανικές μιμήσεις».

Πέρα από την παραπάνω απάντηση, υπήρχαν και δύο ερωτηματολόγια που θεωρούν υπεύθυνη την τηλεόραση για τη φθορά της γλώσσας, όπως για παράδειγμα: «Λόγω της τηλεόρασης και των απαράδεκτων διαλόγων που ακούγονται σε πολλές σειρές. Λόγω των πολλών ξενικών λέξεων που ακούγονται δυστυχώς παντού». Κλείνοντας το σχολιασμό της ερώτησης αυτής, χρειάζεται να αναφέρουμε και την περίπτωση δύο ερωτ. στα οποία σημειώθηκαν άλλες απαντήσεις. Έτσι, στο πρώτο βρίσκουμε την απάντηση: «Διότι η ελληνική κοινωνία δίχως να παράγει τεχνολογία και ζώντας στην σκιά της παγκόσμιας μητροπολιτικής ανάπτυξης ως περιφέρεια, είναι καταδικασμένη να υιοθετεί συνεχώς όλο και περισσότερα τα ξένα προς αυτή γλωσσικά

μορφώματα της τεχνολογικής, οικονομικής και πολιτιστικής μητρόπολης» και στο δεύτερο «Λόγω κακής χρήσης».

Στην εικοστή δεύτερη ερώτηση, ποσοστό 31% (αριθμός ερωτ. 18) πιστεύει πως η γλώσσα των νέων έχει υποστεί παρακμή. Αυτό σημαίνει πως τη βλέπουν αρνητικά έχοντας βέβαια ως βασικό κριτήριο την πρότυπη γλώσσα, τη ΝΕΚ. Άλλοι πάλι, μη ικανοποιημένοι με τις προαναφερθείσες επιλογές απάντησαν πως βλέπουν τη γλώσσα των νέων με άλλο τρόπο (ποσοστό 25,86% ή αριθμ. ερωτ. 15). Από τα 15 ερωτ. που επέλεξαν την τέταρτη επιλογή, μόνο τα 6 πρότειναν κάτι άλλο. Έτσι, στα 2 υποστηρίχθηκε πως η γλώσσα των νέων έχει εξελιχθεί, απάντηση που δείχνει πως βλέπουν θετικά τη γλώσσα των νέων, κάτι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Θετική είναι και η απάντηση που συναντούμε στα υπόλοιπα ερωτηματολόγια όπου οι δάσκαλοι/ες αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα της γλώσσας των νέων, αλλά τη θεωρούν κάτι πολύ φυσικό. Σε ένα από αυτά τα ερωτηματολόγια, βρίσκουμε την ακόλουθη απάντηση: «Δεν έχει προκαταλήψεις είναι πιο ελεύθερη».

Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό (15,5% ή 9 ερωτ.) συγκρίνει τη γλώσσα των νέων με την ΝΕΚ και καταλήγει στο συμπέρασμα πως απέχει πολύ απ' αυτή, χωρίς όμως να μας επιτρέπει η απάντηση αυτή να αντιληφθούμε αν βλέπουν τη γλώσσα των νέων θετικά ή αρνητικά. Ακόμα υπάρχει ένα ποσοστό 10,34% (6 ερωτ.) που δεν απάντησε και ένα ποσοστό 8,62% (5 ερωτ.) που επέλεξε το γ, δηλαδή θεωρεί πως η γλώσσα των νέων είναι κατώτερη απ' αυτή των μεγάλων, άποψη που δείχνει μία προκατάληψη των δασκάλων απέναντι στην γλώσσα των παιδιών. Τέλος ένα μικρό ποσοστό 5,17% (3 ερωτ.) επέλεξε το α και το β, απαντήσεις που δείχνουν αρνητική στάση απέναντι στη γλώσσα των νέων και ένα ποσοστό 3,44% (2 ερωτ.) απάντησε το α και το γ, που δείχνει πως διατηρούν κάποιες ισχυρές προκαταλήψεις. Ευτυχώς το ποσοστό αυτό είναι μικρό. Αυτό που είναι σημαντικό και πρέπει να αναφερθεί είναι πως όλων των ηλικιών οι δάσκαλοι/ες υποστήριξαν την πρώτη εκδοχή δηλαδή την παρακμή της γλώσσας. Παρατηρώντας λοιπόν τους δασκάλους/ες που ανήκουν στις τρεις γνωστές δεκαετίες, βλέπουμε πως οι δάσκαλοι της δεκαετίας 30-39 ετών, που υποστηρίζουν την απάντηση αυτή, προηγούνται ποσοτικά των δασκάλων των άλλων ηλικιών. Ωστόσο, έντονα υποστηρίζουν την απάντηση αυτή και οι δάσκαλοι/ες της δεκαετίας 50-59, που φυσικά έχουν την αντίληψη πως η γλώσσα που μιλούσαν παλιότερα διακρίνονταν για την ανωτερότητά της. Το περίεργο όμως είναι πως ίδιες αντιλήψεις περί γλώσσας έχουν και οι νεότεροι/ες δάσκαλοι/ες, που λογικά θα ήταν πιο ανοιχτοί στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους και αφορούν και τη γλώσσα.

Η επόμενη ερώτηση είναι συνέχεια της προηγούμενης και διερευνά τις επιπτώσεις που έχει η διαφορετική χρήση της γλώσσας στους μαθητές. Ο μεγαλύτερος λοιπόν αριθμός των δασκάλων και πιο συγκεκριμένα 40, πιστεύει πως η σχολική γλώσσα δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα των μαθητών. Η απάντηση αυτή δείχνει πως οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν πως δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής στη γλώσσα του σχολείου από την πλευρά των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχουν και 13 ερωτ. στα οποία οι δάσκαλοι/ες εμφανίζονται να θεωρούν ότι η γλώσσα των παιδιών απέχει πολύ από τη σχολική γλώσσα και μάλιστα οι μισοί σχεδόν απ' αυτούς (6 ερωτ.) που επέλεξαν την απάντηση αυτή πιστεύουν πως υπάρχουν σημαντικές επιπτώσεις που ξεκινούν από απλά λάθη που κάνουν οι μαθητές και φτάνουν μέχρι την αρνητική τους αξιολόγηση, επειδή δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν «σωστά» τη γλώσσα. Έτσι συναντούμε τα ακόλουθα παραδείγματα «αδυναμία έκφρασης, αδυναμία κατανόησης σύνθετων νοημάτων», «δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να πλησιάσουν και να κατακτήσουν τη γνώση, γιατί δεν κατέχουν τον γλωσσικό κώδικα της επίσημης που ομιλείται και γράφεται στο σχολείο». Ακόμη στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 5 δάσκαλοι/ες.

Η εικοστή τέταρτη ερώτηση αναφέρεται σ' όλα εκείνα τα στοιχεία στα οποία στηρίζονται οι δάσκαλοι/ες για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους στο γλωσσικό μάθημα. Βλέπουμε λοιπόν, πως οι 42 στηρίζονται στα 5 πρώτα δηλαδή στην ορθότητα γλωσσικών ασκήσεων, στη χρήση πλούσιου λεξιλογίου, στην καθαρότητα προφοράς, στο «σκέφτομαι και γράφω» και σ' όλα τα παραπάνω. Επίσης, σε 6 ερωτ. σημειώθηκαν οι επιλογές α,β και δ ενώ σε 2 ερωτ. επιλέχθηκαν τα α,β και γ. Υπήρχαν ακόμα 2 που σημείωσαν τα ε και στ και 4 που έδωσαν άλλες απαντήσεις. Από τις απαντήσεις που λήφθηκαν φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων λαμβάνει υπόψη της πολλούς παράγοντες πριν να καταλήξει στην αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Το σημαντικό πάντως είναι πως λαμβάνουν υπόψη τους και τη χρήση πλούσιου λεξιλογίου και την καθαρότητα προφοράς και άρα το παιδί που χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη μία διάλεκτο, αξιολογείται αρνητικά.

Η επόμενη ερώτηση είναι καθοριστική από την άποψη πως παρουσιάζει την επίδραση που έχει η πρότυπη ή μη χρήση της γλώσσας για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Τα αποτελέσματα λοιπόν είναι: 52 επέλεξαν την απάντηση «ναι», «όχι» διάλεξαν 4 και 3 δεν απάντησαν. Η άποψη που διαφαίνεται πως υπάρχει από τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης είναι πως οι δάσκαλοι/ες θέλουν (σε ποσοστό 87,93%) οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ακολουθώντας κάποια



πρότυπα και μάλιστα βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές τη γλώσσα για να τους αξιολογήσουν. Έτσι, ένα παιδί που ξέρει και χρησιμοποιεί «καλά» τη γλώσσα (δηλαδή χρησιμοποιεί τη ΝΕΚ) επιτυγχάνει στο σχολείο σε αντίθεση με ένα άλλο που χρησιμοποιεί μία άλλη γλώσσα ή χρησιμοποιεί τη ΝΕΚ λανθασμένα επειδή δεν τη γνωρίζει σε επαρκή βαθμό και έτσι σχεδόν πάντα αποτυγχάνει στο σχολείο αφού οι δάσκαλοι θεωρούν την καλή χρήση της ΝΕΚ ως βασικό παράγοντα για την αξιολόγηση των μαθητών. Βέβαια, αυτό έως ένα βαθμό είναι δικαιολογημένο αν σκεφτεί κανείς πως το σχολείο στοχεύει να μάθει στους μαθητές να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα και άρα αυτό είναι και το έργο του δασκάλου. Αν όμως οι μαθητές δε χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα τότε οι δάσκαλοι δεν εκπληρώνουν το έργο τους και οι μαθητές έχουν αποτύχει. Από την άλλη πλευρά όμως, η θέση ενός παιδιού που χρησιμοποιεί διαλεκτική ποικιλία είναι δυσμενής διότι ερχόμενο στο σχολείο εγκαταλείπει τη γλώσσα του και μαθαίνει υποχρεωτικά τη νόρμα αφού ο/ η δάσκαλος/ α το αξιολογεί με βάση το βαθμό ανταπόκρισης στη σχολική νόρμα. (5)

Η εικοστή έκτη ερώτηση είχε ως κύριο στόχο να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι/ες είναι: 33 επέλεξαν την πρώτη επιλογή δηλαδή απευθύνονται στους μαθητές τους με το μικρό τους όνομα. Επίσης, υπήρχαν 19 άτομα που υποστήριξαν πως απευθύνονται στους μαθητές τους με το μικρό τους όνομα αλλά και με το επίθετό τους, ενώ 3 σημείωσαν το ε που περιλαμβάνει τις τέσσερις προηγούμενες επιλογές δηλαδή με το μικρό τους όνομα, με το επίθετό τους, στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό. Κλείνοντας την αναφορά των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να αναφέρουμε πως σε 2 ερωτ. είχαν σημειωθεί οι απαντήσεις α και στ δηλαδή, με το μικρό τους όνομα ή άλλο και σε 1 ερωτ δεν είχε σημειωθεί απάντηση. Από τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε πως υπάρχει στενή σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών και αρκετή οικειότητα. Η οικειότητα είναι άλλωστε, όπως έχουμε αναφέρει στο δεύτερο μέρος της εργασίας, υπεύθυνη και για την μεγάλη επίδραση που ασκούν οι δάσκαλοι/ες και οι ιδέες τους στους μαθητές.

Με την εικοστή έβδομη ερώτηση ξεκινά μία σειρά ερωτήσεων που φτάνουν μέχρι την τριακοστή – δεύτερη ερώτηση και ασχολούνται με τα στερεότυπα που αφορούν την γλώσσα που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα. Η πρώτη λοιπόν ερώτηση απ' αυτή τη σειρά ζητά από τους/τις δασκάλους/ες να μας κάνουν γνωστό αν μπορούν να αντιληφθούν αν ένα κείμενο έχει παραχθεί από άνδρα ή γυναίκα μόνο διαβάζοντάς το.

Σ' αυτή την ερώτηση, οι συμμετέχοντες/ουσες διχάστηκαν. Έτσι ποσοστό 46,55% (27 ερωτ.) δηλώνει πως μπορεί να αντιληφθεί αν ένα κείμενο έχει παραχθεί από άνδρα ή γυναίκα και ακριβώς το ίδιο ποσοστό θεωρεί πως δεν έχει την ικανότητα αυτή. Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό 6,89% (4 ερωτ.) που δηλώνει πως μερικές φορές είναι σε θέση να αντιληφθεί αν το κείμενο έχει παραχθεί από άνδρα ή από γυναίκα. Αυτό λοιπόν που διαπιστώνουμε είναι πως οι μισοί/ές θεωρούν πως υπάρχουν κάποια σημάδια που τους οδηγούν να πιστεύουν πως ένα κείμενο έχει παραχθεί από άνδρα ή από γυναίκα.

Η εικοστή όγδοη ερώτηση αποκαλύπτει τις απόψεις των δασκάλων για τις διαφορές στον τρόπο χρήσης της γλώσσας από τα δύο φύλα. Οι 26 δάσκαλοι/ες απάντησαν «ναι» στην ερώτηση αυτή. Δέχτηκαν λοιπόν πως τα δύο φύλα χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα. Απ' αυτούς/ες, στα 12 ερωτ. δόθηκαν εξηγήσεις γι' αυτές τις διαφορές. Πιο συγκεκριμένα σε 4 ερωτ. υποστηρίχθηκε πως η διαφορετική κοινώνικοποίηση είναι υπεύθυνη για τις διαφορές που εμφανίζουν τα δύο φύλα στη γλώσσα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «Ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισής τους από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχει οδηγήσει στη διαφορετική χρησιμοποίησή της από τις γυναίκες», και «Ίσως υπάρχει κάποια αιτία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον που αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα αγόρια απ' ότι τα κορίτσια. Τα κορίτσια από τη φύση τους είναι πιο προσεκτικά στον τρόπο που εκφράζονται. Ίσως και γιατί έχουν καλύτερη επαφή με το λογοτεχνικό βιβλίο».

Πέρα όμως απ' αυτές τις τέσσερις περιπτώσεις υπήρχαν 7 δάσκαλοι/ες που παρανόησαν και δεν έδωσαν εξηγήσεις αλλά ανέφεραν κάποιες διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο γλωσσικοί κώδικες όπως για παράδειγμα, «Στο γυναικείο γραπτό λόγο εκφράζονται πιο πολλά συναισθηματικά στοιχεία», «Η γυναίκα έχει πιο πλούσιο λεξιλόγιο και περισσότερο στολισμένο εκφραστικά λόγο από τον άνδρα» και «Η γλώσσα είναι μέσον εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου (νοητικού και συναισθηματικού). Επειδή τα δύο φύλα διαφέρουν σ' αυτό, διαφέρει και η χρήση της γλώσσας». Οι υπόλοιποι/ες δάσκαλοι/ες επέλεξαν την απάντηση «όχι» (30) ενώ 2 δεν απάντησαν.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή βλέπουμε πως οι περισσότεροι/ες δάσκαλοι/ες πιστεύουν πως τα δύο φύλα δεν χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα. Αυτή η άποψη καταρρίπτει την προκατάληψη που υπάρχει για τον «λακωνικό» λόγο των ανδρών και τον «εμπλουτισμένο» λόγο των γυναικών. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη, την οποία ασπάζονται 28 δάσκαλοι/ες.

Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχουν πολλοί/ές που πιστεύουν πως τα δύο φύλα χρησιμοποιούν διαφορετικά τη γλώσσα και απ' αυτούς/ές λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές έδωσαν εξηγήσεις για την άποψή τους, με σημαντικότερη τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης, άποψη που είναι αποδεκτή και από πολλούς κοινωνιολόγους.

Η ακόλουθη ερώτηση παρουσιάζει τα σημεία στα οποία οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν πως διαφέρει η γλώσσα των αγοριών απ' αυτή των κοριτσιών. Δυστυχώς όμως και σ' αυτή την ερώτηση 17 δεν απάντησαν. Βέβαια, οι περισσότεροι/ες απ' αυτούς/ές που δεν απάντησαν ίσως ανήκουν σ' εκείνους/ες που πιστεύουν πως η γλώσσα δεν διαφέρει απ' αυτή των κοριτσιών. Σ' αυτούς/ες πρέπει να συμπεριληφθούν και 5 που απάντησαν πως οι γλωσσικοί κώδικες που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα δεν διαφέρουν σε κανένα σημείο. Όμως, υπάρχουν κι εκείνοι/ες (13 ερωτ.) που πιστεύουν πως η γλώσσα των αγοριών διαφέρει απ' εκείνη των κοριτσιών, κυρίως στον τομέα του λεξιλογίου, με τὰ κορίτσια να χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο και τα αγόρια να είναι πιο λιτά στην διατύπωση των σκέψεών τους.

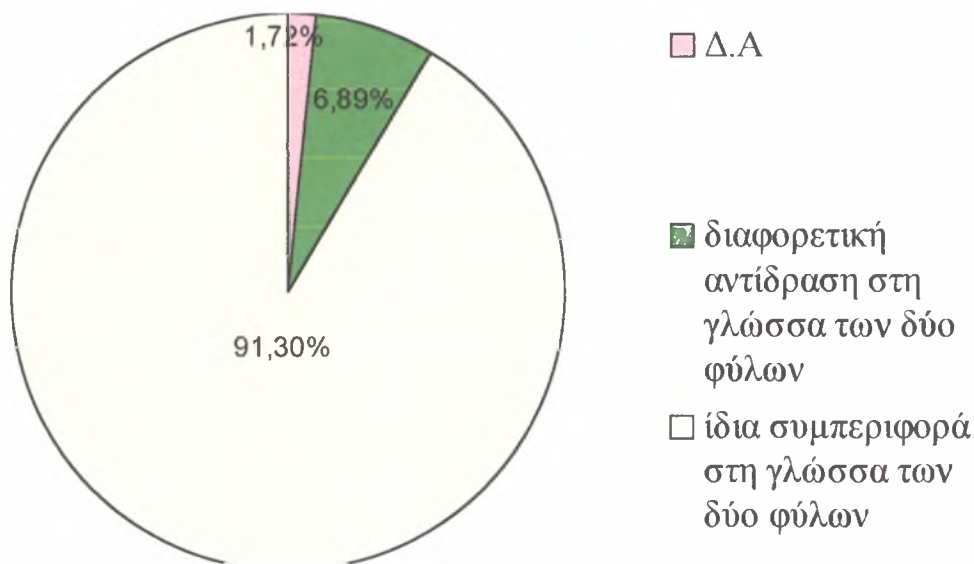
Επίσης, μερικοί επεσήμαναν και την τόλμη που υποτίθεται, χαρακτηρίζει τη γλώσσα των αγοριών και την καθαρότητα προφοράς που χαρακτηρίζει τη γλώσσα των κοριτσιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: «Τα αγόρια έχουν πιο φτωχό λεξιλόγιο. Κάνουν μικρές προτάσεις. Δύσκολα χρησιμοποιούν μία καινούρια άγνωστη λέξη. Αντίθετα τα κορίτσια, μιμούνται ευκολότερα τη γλώσσα του δασκάλου, των μεγάλων με αποτέλεσμα να έχουν διαφορετική γλωσσική εξέλιξη απ' αυτή των αγοριών» και «Τα κορίτσια χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο και είναι πιο σαφή στη διατύπωση των σκέψεών τους».

Επίσης, σε 7 ερωτ. υποστηρίχθηκε η άποψη πως η γλώσσα των κοριτσιών είναι περισσότερο συναισθηματική απ' αυτή των αγοριών, μία άποψη που δείχνει την προκατάληψη που υπάρχει απέναντι στο λόγο των αγοριών και των κοριτσιών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε: «Τα αγόρια πολλές φορές μιλούν πιο απότομα και σπάνια εκφράζουν με λόγια τα συναισθήματά τους» και «Στη συναισθηματική χροιά του λόγου. Η γλώσσα των αγοριών είναι πιο συγκεκριμένη, κοφτή, περιεκτική, πειραχτική και πολλές φορές συμπληρώνεται με χειρονομίες. Τα κορίτσια λένε περισσότερα, βαθαίνουν στο λόγο και παρουσιάζουν περισσότερο συναίσθημα, που πολλές φορές φορτώνουν με παράπονο». Ακόμα, σε 10 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες αναφέρθηκαν στην σωστότερη έκφραση και διατύπωση των σκέψεων από την πλευρά των κοριτσιών καθώς και την ευγένειά τους σε αντίθεση με την πιο ελεύθερη έκφραση των αγοριών. Έτσι, συναντάμε απαντήσεις του τύπου: «Το κορίτσι προσέχει πιο πολύ

στην διατύπωση και την έκφραση απ' ότι ένα αγόρι. Διαθέτει λεπτότητα και ευγένεια. Το αγόρι δεν δίνει πολύ σημασία» και «Τα κορίτσια εκφράζονται πιο ευγενικά. Συντάσσουν καλύτερα τις προτάσεις τους».

Τέλος, υπήρχαν κάποιοι/ες (3) που έδωσαν εξηγήσεις για τις διαφορές που εντοπίζονται στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα. Μας είπαν λοιπόν: «Στο ότι η ωρίμανση στα κορίτσια έρχεται γρηγορότερα σ' όλους τους τομείς, ακόμη και σ' αυτόν του πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα» και «Τα αγόρια ενδιαφέρονται συνήθως περισσότερο από τα κορίτσια για αθλήματα και ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επομένως χρησιμοποιούν τέτοιους όρους πιο συχνά στην κουβέντα τους, χωρίς φυσικά τούτο να είναι και κανόνας». Μερικοί επίσης (3) αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονται οι διαφορές αυτές όπως για παράδειγμα: «Σε περιπτώσεις παιχνιδιού, σε συζητήσεις εκτός τάξης μεταξύ τους, σε σημεία που αφορούν τρόπους συμπεριφοράς γενικά».

Η τριακοστή ερώτηση είναι σημαντική διότι αναφέρεται στον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων απέναντι στην γλώσσα των αγοριών και των κοριτσιών. Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (91,3%) υποστήριξε πως δεν συμπεριφέρεται διαφορετικά στη γλώσσα που χρησιμοποιούν στα δύο φύλα. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αλλά δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό 6,89% παραδέχεται πως αντιδρά διαφορετικά στη γλώσσα των κοριτσιών και διαφορετικά στην γλώσσα των αγοριών ενώ το 1,72% αρνήθηκε να απαντήσει.



Σχ. 5 Παρουσίαση του τρόπου συμπεριφοράς των δασκάλων απέναντι στη γλώσσα των αγοριών και των κοριτσιών

Η επόμενη ερώτηση μας επέτρεψε να διακρίνουμε κάποιες προκαταλήψεις που διατηρούν οι δάσκαλοι/ες και αφορούν «γυναικεία» και «ανδρικά» χαρακτηριστικά που υποτίθεται πως υπάρχουν στην γλώσσα. Τα αποτελέσματα που λάβαμε γι' αυτή την ερώτηση έχουν ως εξής:

2 ερωτ. - α. Κ β.Κ γ. Α δ.Α/Κ ε.Α

4 ερωτ. - α.Κ β. Α/Κ γ.Α δ.Κ ε.Α/Κ

4 ερωτ. - α.Κ β.Α γ.Α δ.Κ ε.Α

6 ερωτ. - α.Κ β.Α/Κ γ. Α δ. Α/Κ ε. Α/Κ

3 ερωτ. - α. Κ β. Κ γ. Α δ. κ Ε. Α/Κ

5 ερωτ. - α. Α/Κ β. Α/Κ γ. Α/Κ ε. Α/Κ

9 ερωτ. - α. Κ β. Α/Κ γ. Α/Κ δ. Α/Κ ε. Α/Κ

3 ερωτ. - α.Κ β. Α/Κ γ. Α δ. Κ ε. Α

7 ερωτ. - α.Κ β.Κ γ. Α δ. Α ε. Α

5 ερωτ. - α.Κ β.Κ γ.Α δ. Α/Κ ε.Α/Κ

1 ερωτ. - Δεν απάντησε

9 ερωτ. - Έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις

Αναλυτικά, για την πρώτη φράση, οι περισσότεροι/ες δάσκαλοι/ες υποστήριξαν πως έχει παραχθεί από κορίτσι διότι η φράση αυτή περιέχει ένα επίθετο και ένα υποκοριστικό δηλαδή περιέχει χαρακτηριστικά που θεωρούνται γυναικεία, όπως έχει αναφερθεί και στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Η δεύτερη πάλι φράση, αν και περιέχει ένα υποκοριστικό, θεωρείται πως μπορεί να έχει παραχθεί είτε από ένα αγόρι ή για κορίτσι. Η άποψη αυτή αποδεικνύει πως οι δάσκαλοι/ες αν και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προκαταλήψεις τους, ωστόσο χρειάζονται να βασιστούν σε κάτι παραπάνω από ένα υποκοριστικό για να καταλήξουν στο αν η πρόταση έχει παραχθεί από αγόρι ή από κορίτσι.

Στην τρίτη πρόταση, εμφανίζεται μία στερεότυπη αντίληψη για τον ανδρικό γλωσσικό κώδικα. Οι περισσότεροι/ες λοιπόν πιστεύουν πως η πρόταση αυτή έχει παραχθεί από ένα αγόρι γιατί περιέχει το «ρε». Άλλωστε και στην ερώτηση 29 φάνηκε πως ένα βασικό σημείο διαφοράς της γλώσσας των αγοριών απ' αυτή των κοριτσιών είναι οι φράσεις αργκό που χρησιμοποιούν τα αγόρια. Στην επόμενη πρόταση, οι δάσκαλοι/ες προτίμησαν την απάντηση Α/Κ. Υποστήριξαν λοιπόν πως η ερώτηση αυτή μπορεί να έχει παραχθεί είτε από αγόρι είτε από κορίτσι, μη θεωρώντας ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Τέλος, στην τελευταία φράση οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους νομίζουν πως μπορεί να έχει παραχθεί είτε από αγόρι είτε από κορίτσι, καταρρίπτοντας έτσι την στερεότυπη αντίληψη πως τα αγόρια χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την προστακτική για να ζητήσουν κάτι.

Στην τριακοστή δεύτερη ερώτηση με την οποία κλείνει και η σειρά των ερωτήσεων που αναφέρονται στη σεξιστική γλώσσα, οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι: σε 52 ερωτ. σημειώθηκε στο πρώτο κουτάκι ένα «Α» δηλαδή άνδρας και στο δεύτερο ένα «Γ» δηλαδή γυναίκα, σε 3 ερωτ. οι δάσκαλοι/ες θεωρούν πως και οι δύο προτάσεις μπορεί να έχουν παραχθεί είτε από άνδρα είτε από γυναίκα και τρεις δεν απάντησαν. Σχολιάζοντας τις παραπάνω απαντήσεις, βλέπουμε πως ο μεγαλύτερος αριθμός των δασκάλων θεωρεί πως η πρώτη πρόταση πρέπει να έχει παραχθεί από άνδρα κυρίως διότι, ο τρόπος έκφρασης είναι λιτός, χωρίς πολλά υποκοριστικά. Επίσης, οι περισσότεροι/ες πιστεύουν πως η δεύτερη πρόταση έχει παραχθεί από γυναίκα διότι είναι βασικό χαρακτηριστικό των γυναικών, σύμφωνα με την άποψή τους, να χρησιμοποιούν πολλά υποκοριστικά με την κατάληξη –ούλι στο λόγο τους. Η άποψη αυτή φανερώνει μία ακόμη στερεότυπη άποψη των δασκάλων, και μάλιστα μία άποψη καλά εδραιωμένη. Ευτυχώς υπάρχουν και τρεις που υποστηρίζουν πως οι δύο

προτάσεις μπορεί να έχουν παραχθεί είτε από άνδρα είτε από γυναίκα, μία άποψη ιδιαίτερα αισιόδοξη.

Η επόμενη ερώτηση ασχολείται με τις στερεότυπες αντιλήψεις των δασκάλων που αφορούν τους ανθρώπους με μόρφωση και τον τρόπο με τον οποίο «υποτίθεται» πως μιλούν. Στα 53 ερωτ. οι δάσκαλοι απαντούν «ναι» δηλαδή θεωρούν πως είναι σε θέση να ξεχωρίσουν έναν μορφωμένο άνθρωπο. Απ' αυτούς, στα 6 ερωτ. υποστήριξαν πως θα στηριχθούν στον τρόπο χρήσης της γλώσσας και στα 4 ερωτ. έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην εκφορά του λόγου και έτσι είχαμε τις ακόλουθες απαντήσεις: Στην εκφορά του λόγου και την άρθρωσή του» και «Στον τρόπο εκφοράς του λόγου, τη χρήση λεπτών αποχρώσεων της γλώσσας και την ουσία των εκφερομένων». Οι περισσότεροι/ες όμως και συγκεκριμένα 27 ανέφεραν ως κύριο στοιχείο στο οποίο θα στηριχθούν το πλούσιο λεξιλόγιο ενώ παράλληλα έγιναν αναφορές στην σωστή σύνταξη και πρόφορα: «Ο γλωσσικός πλούτος, η έκφραση, η χρήση όχι της καθημερινής γλώσσας, τα βαθιά νοήματα και η ώριμη σκέψη που τα ντύνει το πλούσιο λεξιλόγιο είναι δείγματα ενός μορφωμένου ατόμου». «Στη σύνταξη του λόγου, στη χρήση πλούσιου και εξειδικευμένου λεξιλογίου» και «Γιατί ο μορφωμένος άνθρωπος χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα και κάνει χρήση πλούσιου και σύνθετου λεξιλογίου».

Πέρα από τα παραπάνω, δύο δάσκαλοι/ες επικέντρωσαν το ενδιαφέρον στην επιχειρηματολογία, πέρα από τα υπόλοιπα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε: «Στη σαφήνεια του λόγου, στην επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί καθώς και στο λεξιλόγιο. Το συντακτικό (σύνδεση των προτάσεων) αποτελεί στοιχείο αντίληψης περί μορφωμένων ή μη». Τέλος, υπήρχαν δύο περιπτώσεις που έδειξαν να στέκονται στο θέμα και στον τρόπο που διαχειρίζεται το θέμα και έτσι λάβαμε απαντήσεις όπως η ακόλουθη: «Στο θέμα για το οποίο μιλάει, στο πως προσεγγίζει το ζητούμενο, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί και γενικά στις απόψεις του» και δώδεκα περιπτώσεις που δεν έδωσαν στοιχεία στα οποία θα στηριχθούν. Πέρα όμως από τις θετικές απαντήσεις, υπήρξαν τέσσερις αρνητικές απαντήσεις και ένας ή μία που δεν απάντησε.

Από τα αποτελέσματα λοιπόν που αναφέρθηκαν φαίνεται πως οι δάσκαλοι/ες στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως είναι ικανοί/ές να αντιληφθούν αν ένας άνθρωπος είναι μορφωμένος. Φαίνεται λοιπόν πως πιστεύουν πως υπάρχουν συγκεκριμένες ενδείξεις στον τρόπο που μιλά κάποιος που δείχνουν ότι είναι μορφωμένος με βασικότερες ενδείξεις το πλούσιο λεξιλόγιο, τη σωστή σύνταξη και πρόφορα. Άρα, οι περισσότεροι πιστεύουν πως τα τρία προαναφερθέντα είναι χαρακτηριστικά ενός

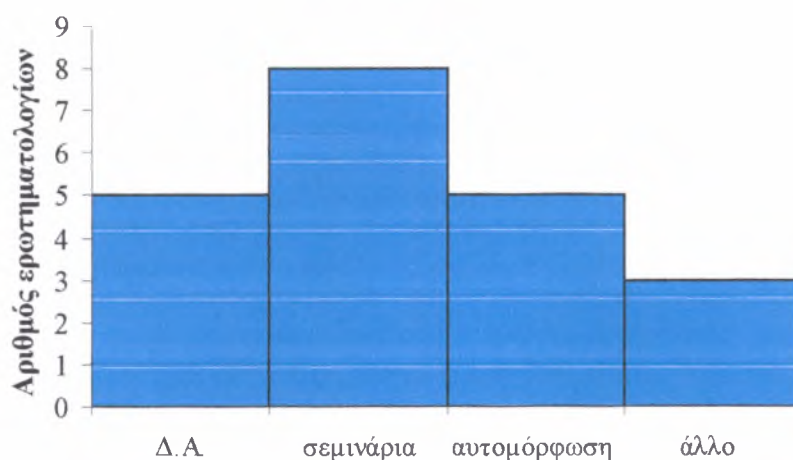
μορφωμένου ανθρώπου, οπότε ένας άνθρωπος που δεν εμφανίζει τα χαρακτηριστικά αυτά, δεν θεωρείται μορφωμένος, ακόμα και αν είναι.

Στην προτελευταία ερώτηση, οι 34 από το δείγμα απάντησαν πως θεωρούν ότι έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να ξεπεράσουν τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα που σχετίζονται με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους. Πιστεύουν λοιπόν πως διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για να ξεπεράσουν τυχόν προκαταλήψεις σχετικά με τη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν 20 που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αυτή και παρέθεσαν τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος στην τελευταία ερώτηση. Ακόμα υπήρχαν 2 περιπτώσεις που δεν απάντησαν και 2 που σημείωσαν πως δεν έχουν προκαταλήψεις. Απ' αυτούς που δεν απάντησαν παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό σχόλιο: «Δεν έχω προκαταλήψεις και δεν νομίζω ότι έπαιξαν ρόλο οι σπουδές. Ρόλο σημαντικό παίζει κατά τη γνώμη μου η γενική διατήρηση της κοινωνίας των ανθρώπων, η ευαισθησία στα απλά και ανθρώπινα που είναι αξίες σήμερα, δυστυχώς σκονισμένες και απαξιωμένες στην παγκόσμια συνείδηση εξαιτίας της μετάλλαξης που προκάλεσε η χρόνια επιρροή του παγκόσμιου καπιταλισμού του δόγματος, της νέας τάξης πραγμάτων και η αποτυχία της ηγεσίας του σοσιαλισμού να διατηρήσει τα πράγματά τους καθώς έπρεπε. Μία επανάσταση στις επαναστάσεις που απέτυχαν ίσως να άλλαζε κάτι. Ίσως...».

Κλείνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, χρειάζεται να γίνει αναφορά στην τριακοστή πέμπτη ερώτηση, στην οποία θα έπρεπε να συμμετάσχουν όλοι/όλες όσοι/ες απάντησαν «όχι» στην προηγούμενη ερώτηση. Απ' αυτούς/ές λοιπόν, πέντε δεν απάντησαν ενώ οκτώ πρότειναν να γίνουν σεμινάρια: «Να γίνουν κάποια εξειδικευμένα σεμινάρια ενδεχομένως από εξειδικευμένους επιστήμονες που θα βοηθήσουν και θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τέτοια θέματα κατά τον καλύτερο τρόπο», «Η εκπαίδευση που έχω λάβει δεν είναι σίγουρα επαρκής, χρειάζονται συνεχή σεμινάρια και γενικά «διά βίου» εκπαίδευση για να ξεπεραστούν πολλές προκαταλήψεις και στερεότυπα γύρω από τη γλώσσα».

Ακόμα, υπάρχουν 5 δάσκαλοι/ες που έδωσαν έμφαση στην αυτομόρφωση και ατομική προσπάθεια και γι' αυτό δηλώνουν: «Την αυτομόρφωση, το διάβασμα, τη λογοτεχνία, τις τέχνες –την πρόθεση γενικά να βελτιωθεί κάποιος σαν άνθρωπος με κατανόηση και ανεκτικότητα» και «Είναι στο χέρι του καθενός μας να εξελιχθεί, να μορφωθεί και εξάλλου η καλλιέργεια της ψυχής, δεν έχει καμία σχέση με τον αριθμό των πτυχίων που έχει». Πέρα απ' αυτούς, δύο έδωσαν τις εξής χαρακτηριστικές

απαντήσεις: «Είναι πολύ δύσκολο όσο υπάρχει διάχυτος ρατσισμός στην τηλεόραση που επηρεάζει την οικογένεια και το σχολείο» και «Δεν μπορώ να γνωρίζω αν στο μέλλον αποδειχτεί, ότι αν ο Έλληνας πολίτης χάσει την εθνική του συνείδηση, ξεχάσει την πολιτιστική του κληρονομιά και γίνει φορέας της «περίφημης παγκοσμιοποίησης», βοηθήσει σε κάτι. Αντίθετα θα χάσει την ιδιαιτερότητά του, την ιδιομορφία του και τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Επομένως θεωρώ «περίεργη» την ερώτηση «σχετικά με στερεότυπα και προκαταλήψεις» γιατί όπως διατυπώνεται την θεωρείται κάτι κακό ενώ εγώ όχι». Το σημαντικό πάντως είναι πως η πλειοψηφία των δασκάλων αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και θέλει να κάνει κάτι γι' αυτό. Τέλος εντύπωση κάνει πως στην ερώτηση αυτή απάντησε και ένας δάσκαλος που στην προηγούμενη ερώτηση είχε απαντήσει θετικά και μάλιστα δήλωσε: «Οι προκαταλήψεις αυτές δεν έχουν σχέση με την προσωπική μόρφωση και εκπαίδευση των διδασκόντων τόσο όσο με την πολιτισμική και πολιτιστική κουλτούρα κάθε κοινωνίας».



Σχ. 6 Προτάσεις δασκάλων για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- (1) LE TENDRE GER, NAUMOWITZ D, JOHNSON B(2000) “CONCLUSION: NATIONAL EDUCATIONAL POLICIES AND THE FORMATION OF A “MINORITY – STATUS” ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, Τόμος 33, Τεύχος 6, OXFORD:ELSEVIER SCIENCE,ΣΕΛ.653
- (2) PORTES P.(1999) “SOCIAL AND PSYCOLOGICAL FACTORS IN A CULTURAL HISTORY PUZZLE” ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*, Τόμος 36, Τεύχος 2, WASHINGTON: THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION,σελ.493
- (3) ΤΣΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝ.(1988) «ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ» ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *ΓΛΩΣΣΑ*, ΕΤΟΣ ΕΚΤΟ, ΤΕΥΧΟΣ 16,ΑΘΗΝΑ: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ
- (4) ό.π. GFELLER E, ROBINSON C(1998),σελ.30
- (5) ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΛΟΥΛΟΣ ΑΓΑΘ.(1985) «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ», ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *ΓΛΩΣΣΑ*, ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ, ΤΕΥΧΟΣ 9,ΑΘΗΝΑ: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας την εργασία αυτή, είναι σημαντικό να μελετηθεί αν οι αρχικές υποθέσεις – ερωτήσεις που εμφανίστηκαν στο προλογικό σημείωμα επαληθεύτηκαν ή όχι από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Διερευνώντας λοιπόν την πρώτη υπόθεση που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι/ ες αντιμετωπίζουν τους/ τις μαθητές/ τριες άλλων πολιτισμών ή μειονοτήτων, χρειάζεται να αναφέρουμε πως η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας αντιμετωπίζει αρνητικά την πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν αυτοί/ ές οι μαθητές/ τριες το δικό τους γλωσσικό κώδικα στο χώρο του σχολείου. Αυτό σημαίνει πως το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων παρεμποδίζει τη χρήση διαλεκτικής ποικιλίας στο χώρο του σχολείου διότι πιστεύει πως θα υπάρχουν πολλά προβλήματα. Εξάλλου, οι δάσκαλοι εμφανίζουν μια φοβία προς τις άλλες γλώσσες, που εξηγείται αν σκεφτεί κανείς τον κίνδυνο αφομοίωσης της ελληνικής γλώσσας, για την οποία πιστεύουν πως ευθύνονται οι γλώσσες αυτές.

Όσον αφορά την υπόθεση για τις απόψεις των δασκάλων για τη διαλεκτική ποικιλία, εμφανίζονται θετικοί/ ες και μάλιστα πιστεύουν πως εμπλουτίζει τη γλώσσα. Ωστόσο, δεν πιστεύουν πως πρέπει να διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο μέσα στην τάξη και έτσι συχνά παρεμβαίνουν για να διευκολύνουν την κατάκτηση της κοινά αποδεκτής γλώσσας, της ΝΕΚ. Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα που χρησιμοποιούν σήμερα οι νέοι θεωρούν πως έχει υποστεί παρακμή διότι είναι διαφορετική από την επίσημη γλώσσα και άρα κατώτερη. Έτσι λοιπόν, δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στους/ στις μαθητές/ τριες που χρησιμοποιούν διαλεκτική ποικιλία ή τη γλώσσα των νέων μέσα στην τάξη. Αντίθετα, μάλιστα τους/ τις παρωθούν στη χρήση της ΝΕΚ διότι διαφορετικά οι δάσκαλοι/ ες πιστεύουν πως αποτυγχάνουν στο έργο τους.

Ο διαφορετικός όμως τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών αυτών από τους/ τις δασκάλους/ ες, όπως είναι φυσικό επηρεάζει και την επίδοσή τους. Και αυτό βέβαια συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι/ ες είναι οικεία πρόσωπα για τα παιδιά. Είναι «οι σημαντικοί άλλοι» που ασκούν επίδραση στην διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών. Έτσι, όταν εμφανίζονται αρνητικοί απέναντι σε έναν γλωσσικό κώδικα, τότε τα παιδιά που τον χρησιμοποιούν, νιώθουν απόρριψη που είτε τους απομακρύνει από το σχολικό περιβάλλον είτε τους εντάσσει βίαια σε αυτό. Και οι δύο παραπάνω περιπτώσεις όμως είναι αρνητικές διότι έτσι τα παιδιά κάνουν κάποιες επιλογές που ουσιαστικά δεν είναι δικές τους. Το άμεσο λοιπόν συμπέρασμα που εξάγεται μέσα από τα αποτελέσματα της

έρευνας είναι πως οι ιδέες των δασκάλων για τη γλώσσα ασκούν ισχυρή επίδραση τόσο στη διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών όσο και στην επίδοσή τους.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η πλειοψηφία των δασκάλων εμφανίζονται να προτιμούν σε μεγάλο βαθμό τη ΝΕΚ, τη γλώσσα δηλαδή που έχει το μεγαλύτερο κύρος και είναι αποδεκτή από όλους. Μάλιστα, θεωρούν πως αυτή αρμόζει στο χώρο του σχολείου και γι' αυτό άλλωστε παρεμβαίνουν ενάντια στη χρήση διαλεκτικής ποικιλίας. Πέρα όμως από το χώρο του σχολείου, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες ισχυρίζονται πως και στο χώρο της εκκλησίας αλλά και στην περίπτωση επικοινωνίας με έναν μεγαλύτερό τους αρμόζει η χρήση της ΝΕΚ. Κι αυτό γιατί διαχωρίζουν τους διάφορους χώρους και περιστάσεις σε «δημόσιους» και «ιδιωτικούς». Έτσι, στους «δημόσιους» χώρους χρησιμοποιείται η ΝΕΚ, η οποία αρμόζει σε αυτούς λόγω της επιστημότητας και του μεγάλου κύρους που τη διακρίνει. Από την άλλη πλευρά, στους «ιδιωτικούς» χώρους αρμόζει ένας πιο οικείος γλωσσικός κώδικας και έτσι χρησιμοποιείται κάποια διαλεκτική ποικιλία.

Πέρα όμως από τις από τις προαναφερθείσες υποθέσεις υπήρχαν και κάποιες που δεν επαληθεύτηκαν από τα αποτελέσματα της έρευνας. Έτσι η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται πως δεν πιστεύει ότι τα δύο φύλα χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχει ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό που πιστεύει πως αυτό συμβαίνει και μάλιστα ασπάζεται κάποια δημοφιλή στερεότυπα. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που εντόπισαν διαφορές στον κάθε γλωσσικό κώδικα αναφέρονται στο πλούσιο λεξιλόγιο και την ορθότητα του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν τα κορίτσια και στην λακωνικότητα και στην ατημέλητη έκφραση του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν τα αγόρια. Το ενθαρρυντικό όμως είναι πως οι ίδιοι/ες δηλώνουν πως δεν συμπεριφέρονται διαφορετικά στη γλώσσα που χρησιμοποιούν είτε τα κορίτσια είτε τα αγόρια.

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή απέδειξε πως οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του Βόλου διατηρούν κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριά τους και μάλιστα οι απόψεις αυτές τους επηρεάζουν στην αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα αλλά ασκούν επίδραση και στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Το σημαντικό όμως είναι πως η πλειοψηφία των δασκάλων αντιλαμβάνεται πως οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα δημιουργούν πολύπτυχα προβλήματα και συχνά οδηγούν σε άنيση συμπεριφορά προς μαθητές και μαθήτριά τους που χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα από αυτόν που εκείνοι/ες θεωρούν κατάλληλο. Γι' αυτό άλλωστε προτείνουν

να ληφθούν κάποια μέτρα. Έτσι, υποστηρίζουν πως πρέπει να οργανωθούν κάποια σεμινάρια για το θέμα αυτό ενώ ταυτόχρονα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και θέληση για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη γλώσσα.

Κλείνοντας την εργασία αυτή, θα μπορούσα να υποστηρίξω πως τ' αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη είναι αρκετά αισιόδοξα αφού η πλειοψηφία των δασκάλων αντιλαμβάνεται τις προκαταλήψεις ως πρόβλημα και έχουν την καλή διάθεση να προσπαθούν να μειώσουν την επίδρασή τους στο χώρο του σχολείου. Κι αυτό είναι σημαντικό από την άποψη πως η διδακτική πράξη είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική υπόθεση ακόμα και χωρίς την επίδραση των γλωσσικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Γι' αυτό λοιπόν οφείλουμε ν' αναγνωρίσουμε όλα όσα προσφέρουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες με το έργο τους στους μικρούς μαθητές, παρότι μερικές φορές επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις που οι ίδιοι τρέφουν.

Μετά το πέρας της εργασίας αυτής, θα 'θελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της και κυρίως βέβαια τους δασκάλους και τις δασκάλες που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα παρά το φόρτο της εργασίας τους. Ωστόσο, η εργασία αυτή είναι μόνο ένα μικρό βήμα στο θέμα των γλωσσικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Χρειάζεται να γίνουν κι άλλες μελέτες σχετικές με το θέμα προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής τους και να γίνουν συγκεκριμένες προτάσεις αντιμετώπισής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ Γ. (1999) *ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ*, ΒΟΛΟΣ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
- 2) BOURDIEU P. (1991) *LANGUAGE AND SYMBOLIC POWER*, CAMBRIDGE: POLITY PRESS
- 3) ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ – ΚΟΥΪΜΤΖΗ Β. (1987) ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ "Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ", ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ", ΤΟΜΟΣ ΙΒ' ΤΕΥΧΟΣ 49, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ : ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- 4) *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ / ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΣΠΕ, ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ*, (1977), ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ Β. ΦΙΛΙΑΣ, ΑΘΗΝΑ: GUTENBERG
- 5) GFELLER E AND ROBINSON C. (1998) "WHICH LANGUAGE FOR TEACHING? THE CULTURAL MESSAGES TRANSMITTED BY THE LANGUAGES USES IN EDUCATION" ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "*LANGUAGE AND EDUCATION*", ΤΟΜΟΣ 12, ΤΕΥΧΟΣ 1, CLEVEDON MULTILINGUAL MATTER
- 6) GILL S, REYNOLDS A. (1999) "EDUCATIONAL EXPECTATIONS AND SCHOOL ACHIEVEMENT OF URBAN AFRICAN AMERICAN CHILDREN" ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "*JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY*", ΤΟΜΟΣ 37, ΤΕΥΧΟΣ 4, CHARLOTTESVILLE: PERGAMON
- 7) HOLMES J. (1994) *AN INTRODUCTION TO SOCIOLINGUISTICS*, LONDON NEW YORK: LONGMAN
- 8) HURSON R.A. (1990) "*SOCIOLINGUISTICS*", CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- 9) ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ Ι (1999) *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ* ΒΟΛΟΣ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
- 10) ΚΑΟ GR, TIENDA M. (1998) "EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF MINORITY YOUTH, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. "*AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION*", ΤΟΜΟΣ 106, ΤΕΥΧΟΣ 3, CHICAGO: THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

- 11) KESNER H (2000) "TEACHER CHARACTERISTICS AND THE QUALITY OF CHILD – TEACHER RELATIONSHIPS, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. "JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY, ΤΟΜΟΣ 38, ΤΕΥΧΟΣ 2, CHARLOTTESVILLE: UNIVERSITY OF VIRGINIA PRESS
- 12) LEAPER CAM, ANDERSON K.J. SANDERS P. (1998) "MODERATORS OF GENDER EFFECTS ON PARENTS' TALK TO THEIR CHILDREN : A META – ANALYSIS, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY", ΤΟΜΟΣ 34, ΤΕΥΧΟΣ 1, WASHINGTON : AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION
- 13) LE TENDRE GER, HAUMOWITZ D, JOHNSON, B. (2000) "CONCLUSION: NATIONAL EDUCATIONAL POLICIES AND THE FORMATION OF A "MINORITY – STATUS" ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. "INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH", ΤΟΜΟΣ 33, ΤΕΥΧΟΣ 6, OXFORD, ELSEVIER SCIENCE
- 14) ΜΠΑΣΛΗΣ Ν (1998) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΑΘΗΝΑ : ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ
- 15) ΜΗΤΣΗΣ Ν (1996) ΔΙΑΔΙΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, ΑΘΗΝΑ : GUTENBERG
- 16) PORTES P. (1999) "SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN OF IMMIGRANTS: A CULTURAL HISTORY PUZZLE, ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. "AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL", ΤΟΜΟΣ 36, ΤΕΥΧΟΣ 2, WASHINGTON :THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION
- 17) STUBBS M (1983) LANGUAGE, SCHOOLS AND CLASS – RODNS LONDON: METHUEN
- 18) SINGH BASIL (19920 "TEACHING METHODS THAT ENHANCE HUMAN DIGNITY : SELF – RESPECT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT" ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ CULTURAL DIVERSITY AND THE SCHOOLS: VOLUME TO PREJUDICE, POLEMIC OF PROGRESS EDIT BY JAMES LYNCH, CELIA MONGIL AND SOHAN MODGIL, LONDON, WASHINGTON :THE FALMER PRESS
- 19) ΤΣΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝ. (1988) «ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ» ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. ΓΛΩΣΣΑ, ΕΤΟΣ ΕΚΤΟ, ΤΕΥΧΟΣ 16, ΑΘΗΝΑ: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

- 20) WARDHAUGH R. (1996) *AN INTRODUCTION TO SOCIOLINGUISTICS*, OXFORD CAMBRIDGE: BLACHWELL
- 21) ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α (1985) *ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ : ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ* ΑΘΗΝΑ : ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- 22) ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ ΑΛ. ΦΟΛΕΡΟΥ – ΤΣΕΡΟΥΛΗ Φ. *ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*, ΑΘΗΝΑ : ΥΨΙΛΟΝ
- 23) ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΑΓΑΘ. (1985) «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ» ΣΤΟ ΠΕΡΙΟΔ. *ΓΛΩΣΣΑ*, ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ, ΤΕΥΧΟΣ 9, ΑΘΗΝΑ : ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ,
- 24) ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ (1994) «*ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*» ΑΘΗΝΑ : ΓΕΝΝΑΔΕΙΟΣ ΣΧΟΛΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000064457