



«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών»
«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία
Πατρινό και αγρινιώτικο ιδίωμα: σύγκριση χαρακτηριστικών και
διδασκτική προσέγγιση

Ελένη Χατζηβασιλείου

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Κουτσούκος

Πάτρα, Ιούλιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Πατρινό και αγρινιώτικο ιδίωμα: σύγκριση χαρακτηριστικών και διδακτική προσέγγιση

Ελένη Χατζηβασιλείου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής

Νικόλαος Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο
Πατρών

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συνεπιβλέπων καθηγητής

Νικόλαος Λιόσης

Καθηγητής / Σύμβουλος ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2026

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ Νικόλαο Κουτσούκο για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική του στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας εργασίας. Επίσης ευχαριστώ και τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ Νικόλαο Λιόση για τις πολύτιμες παρατηρήσεις του.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους μαθητές που συνεργάστηκαν στο διδακτικό μέρος της έρευνας, προσφέροντας με προθυμία τη συμμετοχή, τις σκέψεις και τον ενθουσιασμό τους. Παράλληλα, ευχαριστώ όλους τους μαθητές μου, οι οποίοι, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μου πορείας, με την αυθεντικότητα, την περιέργεια και τη δημιουργική τους δύναμη, αποτελούν διαρκή πηγή έμπνευσης και ανανέωσης του παιδαγωγικού μου οράματος.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου που με την αδιάλειπτη αγάπη, την υπομονή και τη στήριξή της υπήρξε το σταθερό φως που συνόδευσε κάθε βήμα αυτής της διαδρομής.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη θέση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εστιάζοντας στη σχέση τους με την πρότυπη ή κοινή νεοελληνική γλώσσα (ΚΝΕ) και στις δυνατότητες αξιοποίησής τους στη διδασκαλία. Αρχικά, παρουσιάζεται η έννοια της πρότυπης νεοελληνικής και η διάκρισή της από τις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Παράλληλα αναλύονται βασικά χαρακτηριστικά των βόρειων και νότιων ιδιωμάτων της ελληνικής γλώσσας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κοινωνικές στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στους διαλεκτόφωνους και τις διαλεκτικές ποικιλίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπαρίστανται στον τηλεοπτικό και εκπαιδευτικό λόγο, συμβάλλοντας συχνά στη διαμόρφωση μεταπραγματολογικών στερεοτύπων και αξιολογικών κρίσεων περί σωστής και λανθασμένης γλωσσικής ποικιλίας.

Κατόπιν με τη βοήθεια του τηλεοπτικού λόγου, εξετάζονται το πατρινό και το αγρινιώτικο ιδίωμα. Αναλύονται τα βασικά φωνολογικά, μορφολογικά, λεξιλογικά και πραγματολογικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και η συμβολή τους στη συγκρότηση τοπικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Με αφετηρία την τηλεοπτική σειρά «Επτά θανάσιμες πεθερές: η Πατρινιά πεθερά», σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Δόθηκε έμφαση στην αποδόμηση κειμένων, με τη βοήθεια της κριτικής ανάλυσης λόγου (ΚΑΛ), στη διερεύνηση των κοινωνικών και ιδεολογικών διαστάσεών τους και τέλος, στον ανασχεδιασμό και παραγωγή νέων κειμένων. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής θίχτηκαν ζητήματα γλωσσικής ποικιλότητας, ταυτοτήτων, στερεοτύπων, καθώς και γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων που συνδέονται με τη χρήση των ιδιωμάτων σε πολυτροπικά κείμενα.

Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης ανέδειξαν θετική ανταπόκριση των μαθητών μας, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και ανέπτυξαν κριτική επίγνωση σχετικά με τη γλωσσική ετερότητα. Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των διαλέκτων και ιδιωμάτων στο σχολείο, μέσα από ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης, στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην προαγωγή της συμπεριληπτικής γλωσσικής εκπαίδευσης με την προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας, της εκπαιδευτικής ισότητας και της ενεργού συμμετοχής σε μαθησιακά πλαίσια.

Λέξεις – Κλειδιά

Κοινή νεοελληνική γλώσσα, διάλεκτοι, ιδιώματα, μεταπραγματολογικά στερεότυπα, κριτικός γραμματισμός, κριτική ανάλυση λόγου, γλωσσική επίγνωση

Abstract

This thesis examines the position of Modern Greek dialects within the educational context, focusing on their relationship with the Standard Modern Greek language (SMG) and on the possibilities of their pedagogical exploitation. First, the concept of Standard Modern Greek and its distinction from dialects are presented. At the same time, the main characteristics of northern and southern Greek dialects are analyzed. Emphasis is placed on social attitudes towards dialect speakers and linguistic variation, as well as on the ways these varieties are represented on television and in educational discourse, often contributing to the formation of metapragmatic stereotypes and evaluative judgments regarding correct and incorrect language varieties.

By analyzing television discourse, the Patras and Agrinio varieties are examined. Their main phonological, morphological, lexical, and pragmatic characteristics are analyzed, along with their contribution to the construction of local and cultural identities. Drawing on the television series “Seven Deadly Mothers-in-Law” and, more specifically, the episode “The Mother-in-Law from Patras”, teaching interventions were designed and organized in accordance with the principles of critical literacy. Emphasis was placed on text deconstruction using Critical Discourse Analysis, the exploration of social and ideological dimensions, and, finally, the redesign and production of new texts. During the implementation of the intervention, issues of linguistic diversity, identities, stereotypes, as well as linguistic and paralinguistic features associated with the use of dialects in multimodal discourse were addressed.

The results of the teaching intervention revealed a positive response from our students, who actively participated in the activities and developed critical awareness regarding linguistic diversity. In conclusion, incorporating dialects and idioms into school education, within a critical literacy framework, can contribute to the development of language awareness, the reduction of stereotypical perceptions, and the promotion of inclusive language education by promoting linguistic diversity, equity, and participation in learning contexts.

Keywords

Standard Modern Greek, dialects, varieties, metapragmatic stereotypes, critical literacy, Critical Discourse Analysis, language awareness

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Περιεχόμενα	viii
1. Εισαγωγή	1
2. Διαλεκτικές ποικιλίες της ΝΕ: πατρινό και αγρινιώτικο ιδίωμα.....	3
2.1 Πρότυπη γλώσσα.....	3
2.2 Διάκριση γλώσσας και διαλέκτου	5
2.3 Διάκριση διαλέκτου-ιδιώματος	7
2.4 Ταξινόμηση νεοελληνικών διαλέκτων	7
2.4.1 Νότια ιδιώματα – Γενικά χαρακτηριστικά	8
2.4.2 Βόρεια ιδιώματα – Γενικά χαρακτηριστικά	10
2.5 Ανάλυση των ιδιωμάτων της Αχαΐας και του Αγρινίου	11
2.5.1 Πελοποννησιακά ιδιώματα.....	11
2.5.2 Βασικά χαρακτηριστικά του Αχαϊκού ιδιώματος.....	12
2.5.3 Αγρίνιο: γεωγραφικό- ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο.....	14
2.5.4 Το αγρινιώτικο ιδίωμα.....	15
3. Στάσεις απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες.....	20
3.1 Στάσεις απέναντι στις διαλέκτους και τα ιδιώματα.....	20
3.2 Εκπαιδευτικό σύστημα διάλεκτοι - ιδιώματα.....	21
3.3 Οι γεωγραφικές ποικιλίες στα ΜΜΕ.....	23
4. Κατηγορίες γραμματισμού: θεωρητικό πλαίσιο.....	26
4.1 Πολυγραμματισμοί και κριτικός προσανατολισμός στη σύγχρονη επικοινωνία	28
4.2 Διδακτική προσέγγιση του πελοποννησιακού και αγρινιώτικου ιδιώματος στα πλάισια του κριτικού γραμματισμού.....	28
4.2.1 Μεθοδολογία- Διδακτικά μέσα και υλικό	29
4.2.2 Γενικοί σκοποί (σε επίπεδο προσανατολισμού).....	29
4.2.3 Διδακτική σύμφωνα με τα στάδια του κριτικού γραμματισμού	30
5. Συμπεράσματα.....	50
Βιβλιογραφία	53
Ελληνόγλωσση	53
Ξενόγλωσση	60
Ηλεκτρονικές πηγές.....	62
Παράρτημα	64

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα συνιστά έναν από τους σημαντικότερους φορείς πολιτισμικής έκφρασης, κοινωνικής ταυτότητας και συλλογικής μνήμης, καθώς μέσω αυτής αποτυπώνονται οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές κάθε κοινότητας. Στο πλαίσιο της ελληνικής γλωσσικής πραγματικότητας, η συνύπαρξη της Κοινής Νεοελληνικής με πλήθος διαλεκτικών και ιδωματικών ποικιλιών αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας και επιβεβαιώνει τη δυναμική της εξέλιξη μέσα στον χρόνο (Μπαμπινιώτης, 1998). Παρά τη σταδιακή επικράτηση της πρότυπης γλώσσας ως κυρίαρχου μέσου επικοινωνίας στην εκπαίδευση, στη διοίκηση και στα μέσα ενημέρωσης, οι τοπικές γλωσσικές ποικιλίες εξακολουθούν να λειτουργούν ως σημαντικοί δείκτες τοπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Τσιτσιπής, 2001· Papazachariou, 1998).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στις νεοελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα, στις κοινωνικές στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και στη διδακτική αξιοποίησή τους μέσω του τηλεοπτικού λόγου. Ειδικότερα, εστιάζει στο αγρινιώτικο και στο πατρινό ιδίωμα, τα οποία προσεγγίζονται ως αντιπροσωπευτικά δείγματα βόρειων και νότιων γλωσσικών ποικιλιών αντίστοιχα, καθώς και στις δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησής τους μέσα από τη δημοφιλή τηλεοπτική σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές» και ειδικότερα το επεισόδιο «Η Πατρινιά πεθερά».

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναφορικά με την έννοια της πρότυπης γλώσσας και της Κοινής Νεοελληνικής (Holmes, 2016). Παράλληλα, εξετάζεται η διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα, στη διάλεκτο και στο ιδίωμα (Κατσούδα & Μαγουλά, · 2024, Τριανταφυλλίδης, 1996 · Αρχάκης, & Κονδύλη, 2011) έννοιες οι οποίες συχνά εμφανίζονται αλληλένδετες αλλά διαφοροποιούνται με βάση γλωσσολογικά, γεωγραφικά και κοινωνιογλωσσικά κριτήρια ((Δελβερούδη, 2001). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην πρότυπη γλωσσική ποικιλία και στις νεοελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα, με στόχο να αναδειχθεί η ποικιλότητα του ελληνικού γλωσσικού φαινομένου. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο διαχωρισμός των νεοελληνικών ιδιωμάτων σε νότια και βόρεια, με έμφαση στα βασικά φωνολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, όπου στα βόρεια ιδιώματα τα άτονα /o/ και /e/ τρέπονται σε /u/ και /i/, ενώ τα άτονα /i/ και /u/ αποβάλλονται (Χατζιδάκης, 1892).

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο αγρινιώτικο και στο πατρινό ιδίωμα, τα οποία εξετάζονται ως χαρακτηριστικές περιπτώσεις των βόρειων και νότιων ιδιωμάτων της ελληνικής γλώσσας. Παρουσιάζονται συνοπτικά η γεωγραφική τους κατανομή, τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και οι ιδιαιτερότητες που τα διαφοροποιούν από την Κοινή Νεοελληνική. Μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση των δύο ιδιωμάτων επιχειρείται να αναδειχθεί η γλωσσική ποικιλότητα του ελληνικού χώρου και η σημασία της διαλεκτικής διαφοροποίησης ως στοιχείου πολιτισμικής κληρονομιάς (Skutnabb, Kangas, 1999).

Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνώνται οι στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες και ειδικότερα απέναντι στα διαλεκτικά και ιδωματικά στοιχεία. Η ανάλυση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση, οι κοινωνικοί θεσμοί και

ο τηλεοπτικός λόγος συμβάλλουν στη διαμόρφωση στερεοτύπων και αξιολογικών κρίσεων σχετικά με τις μη πρότυπες μορφές γλώσσας (Πολίτης, 2001). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του σχολείου, το οποίο ιστορικά προώθησε την πρότυπη γλώσσα εις βάρος των τοπικών ποικιλιών, αλλά και στον ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, όπου οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα συχνά αξιοποιούνται για χιουμοριστικούς ή στερεοτυπικούς σκοπούς και στιγματίζονται, εφόσον οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες που χρησιμοποιούν τη μη πρότυπη ποικιλία, διαδραματίζουν δευτερεύοντες, μη πρωταγωνιστικούς, ρόλους και είναι πρόσωπα χαμηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου, σε αντίθεση με τους κοινωνικά και οικονομικά καταξιωμένους χαρακτήρες που χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016 · Τζακώστα, 2022). Παράλληλα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο τηλεοπτικός λόγος μπορεί να λειτουργήσει τόσο αναπαραγωγικά όσο και αποδομητικά απέναντι στις κοινωνικές προκαταλήψεις για τις γλωσσικές ποικιλίες (Κουρδής, 2007 · Στάμου, Αρχάκης, & Πολίτης, 2016).

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη διδακτική αξιοποίηση του αγρινιώτικου και του πατρινού ιδιώματος μέσα από το επεισόδιο «Η Πατρινιά πεθερά» της τηλεοπτικής σειράς «Επτά Θανάσιμες Πεθερές». Η διδακτική πρόταση βασίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών, μέσω χρήσης πολυτροπικών μορφών, (Αρχάκης, 2011· Kress & van Leeuwen, 2001· Kalantzis & Cope, 2001), προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και προωθούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και πολυτροπικών δεξιοτήτων (Cope & Kalantzis, 2000). Αρχικά παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών, οι στόχοι και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, ενώ στη συνέχεια αναλύονται τα στάδια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης: η τοποθετημένη πρακτική, η ανοιχτή διδασκαλία, η κριτική πλαισίωση και η μετασχηματισμένη πρακτική (Kalantzis & Cope, 2012). Μέσα από την αξιοποίηση υβριδικού τηλεοπτικού υλικού, αλλά και αυθεντικού διαλεκτικού λόγου, επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική ποικιλότητα, η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στα ιδιώματα και η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Μπουτουλούση, 2001).

Συνολικά, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία των νεοελληνικών ιδιωμάτων όχι μόνο ως γλωσσικών καταλοίπων τοπικού χαρακτήρα, αλλά ως ζωντανών μορφών έκφρασης που συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική ταυτότητα και τη γλωσσική πολυμορφία. Παράλληλα, επιχειρεί να καταδείξει ότι η αξιοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των γλωσσικών κοινοτήτων (Χατζησαββίδης, 2007).

2. Διαλεκτικές ποικιλίες της ΝΕ: πατρινό και αγρινιώτικο ιδίωμα

2.1 Πρότυπη γλώσσα

Με τον όρο πρότυπη γλώσσα ή νόρμα χαρακτηρίζουμε την ποικιλία που έχει οριστεί ως επίσημη γλώσσα ενός κράτους, λόγω του κύρους και της αποδοχής που λαμβάνει από τους ομιλητές της, γεγονός που επιτρέπει την κωδικοποίησή της, τη διάχυσή της σε όλους τους τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής και την εισαγωγή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Holmes, 2016: 109-110). Η καθιέρωσή της προϋποθέτει τέσσερα βασικά στάδια γλωσσικού σχεδιασμού (Haugen, 1972: 107-110) τα οποία περιγράφονται παρακάτω.

Το πρώτο στάδιο είναι η επιλογή της γλωσσικής ποικιλίας που θα αποτελέσει την επίσημη νόρμα. Βασικό κριτήριο επιλογής αποτελεί το συμβολικό κεφάλαιο που τη συνοδεύει, εντός και εκτός της επικράτειας στην οποία μιλιέται. Για παράδειγμα, μετά την γαλλική επανάσταση και την ανατροπή του παλαιού καθεστώτος, επιλέχθηκε ως επίσημη γλώσσα του νεοσύστατου κράτους η παρισινή διάλεκτος, αφού τα κείμενα του Γαλλικού διαφωτισμού είχαν γραφτεί στη συγκεκριμένη ποικιλία (Παπαζαχαρίου & Ράλλη, 2022: 459). Δεύτερο βήμα αποτελεί η κωδικοποίησή της, με τη συγγραφή λεξικών, γραμματικής και συντακτικού, που θα συμβάλλουν στη συστηματική περιγραφή της και την καθιέρωσή της μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το τρίτο στάδιο συνεπάγεται την ευρεία αποδοχή της από τους πολίτες του κράτους στο οποίο μιλιέται (Fishman, 1991) μέσω της εκτεταμένης χρήσης και διάχυσης της ποικιλίας σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής, εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράδειγμα ευρείας αποδοχής αποτελεί η Εβραϊκή, η οποία παρόλο που επί δύο χιλιάδες χρόνια ήταν νεκρή γλώσσα, έγινε αποδεκτή από τους πολίτες του κράτους του Ισραήλ που δημιουργήθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, εξαιτίας του ισχυρού συμβολισμού της, εφόσον μέσω αυτής δηλωνόταν η εθνική ομοιογένεια και η συνέχεια του παλαιού με το νέο Ισραήλ (Παπαζαχαρίου & Ράλλη, 2022: 460-461).

Τελευταίο στάδιο παγίωσής της είναι η επιτήρηση και η ανάπτυξή της από ακαδημίες που εποπτεύουν την «καθαρότητα» της και εισηγούνται την εξάλειψη των λεξιλογικών δανείων και την αντικατάστασή τους από λέξεις που έχουν παραχθεί από ρίζες της επίσημης γλώσσας και εναρμονίζονται με τους δικούς της φωνολογικούς και μορφολογικούς κανόνες. Για παράδειγμα, η απόπειρα που γίνεται στη Νέα Ελληνική να αντικατασταθούν τα ξένα ονόματα με μορφολογικά και φωνολογικά πλησιέστερα προς αυτήν, όπως Νεύτωνας, αντί για Newton, αλλά και ορθογραφικές αλλαγές, όπως “τρένο” αντί για το παλαιότερο “τραίνο” “μπίρα” αντί για την παλαιότερη γραφή, “μπύρα” (Παπαζαχαρίου & Ράλλη, 2022: 460).

Οι συζητήσεις και αντιπαραθέσεις για τη δημιουργία μιας εθνικής γλώσσας που θα απολάμβανε την καθολική αποδοχή του ελληνικού λαού και θα εξασφάλιζε την πολυπόθητη εθνική ομοιογένεια, χαρακτηρίζουν την προεπαναστατική περίοδο και συνδέονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας που έχει ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο.

Συγκεκριμένα διαμορφώθηκαν τρεις διαφορετικές τάσεις. Η πιο συντηρητική, κλασικιστική, που τόνιζε την επιστροφή στην Αρχαία Ελληνική της κλασσικής περιόδου, απαλλαγμένη από τις λεξιλογικές επιμειξίες που ξεκινούν ήδη από τα ελληνιστικά χρόνια, όταν η Ελληνική γίνεται η *lingua franca* της εποχής, και φτάνει ως και την περίοδο της τουρκικής κατάκτησης (Χριστίδης, 2001: 151).

Η δεύτερη άποψη που αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της ομιλούμενης, αλλά επιδιώκει την κάθαρσή της από τουρκικά δάνεια, τα οποία για ευνόητους λόγους αξιολογούνται αρνητικά, και ο αντίστοιχος δανεισμός από ευρωπαϊκές γλώσσες υψηλού κύρους, όπως η Γαλλική και η Αγγλική (Χριστίδης, 1999). Η τρίτη θέση τάσσεται υπέρ της χρήσης της ομιλούμενης ως μόνης εθνικής γλώσσας, η οποία όμως μέσω της αρχαιοελληνικής γλωσσικής κληρονομιάς, που διαθέτει κύρος στην Ευρώπη, θα πιστοποιεί την ευρωπαϊκή ταυτότητα των νεοελλήνων, η οποία μάλιστα αμφισβητήθηκε από μία μερίδα Ευρωπαίων (Χριστίδης, 2001: 151). Έπειτα από μακραίωνες αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε δημοτικιστές και καθαρευουσιάνους, γλωσσικά πιεστικά με σαφή ιδεολογική-πολιτική χροιά, που οδήγησαν σε αιματηρές συγκρούσεις και εθνικό διχασμό, το γλωσσικό ζήτημα λύθηκε το 1976 όταν η δημοτική καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους και αποτελεί τη γλώσσα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η Νέα Ελληνική, που διαμορφώθηκε από τον ελληνικό λαό και τους καταξιωμένους κλασσικούς συγγραφείς, αποτελεί πανελλήνιο όργανο έκφρασης, απαλλαγμένο από ακρότητες και τοπικές ιδιομορφίες (Beaton, 1996: 326).

Η Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ) βασίζεται κυρίως στο πελοποννησιακό ιδίωμα, εξαιτίας της καθοριστικής θέσης που διαδραμάτισε η Πελοπόννησος στην επανάσταση του 1821 (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 59-60), στο παλαιό αθηναϊκό ιδίωμα (Horrocks, 2018: 340-347) και σε περιορισμένη χρήση συστηματικών χαρακτηριστικών των βορείων ιδιωμάτων (Holton, *et al.* 1999: 1-2). Λιγότερες υπήρξαν οι επιρροές από την κρητική διάλεκτο, τα δωδεκανησιακά και επτανησιακά ιδιώματα, που αφορούν κυρίως το λεξιλογικό και μορφο-συντακτικό επίπεδο, αλλά και το ιδίωμα της Κωνσταντινούπολης (Παντελίδης, 2001: 550-551). Η ΚΝΕ συνδυάζει τη δημόδη γραμματική, με χρήση χαρακτηριστικών από τη λόγια παράδοση. Ενδεικτικά αναφέρουμε, σε επίπεδο ονοματικής μορφολογίας, τη χρήση δευτερόκλιτων θηλυκών σε -ος, π.χ. *η οδός*, τη χρήση τριτόκλιτων ουδετέρων σε -ον/-όντος, π.χ. *το παρόν*, -εν/-εντος, π.χ. *το φωνήεν*, και -ος/-ότος, π.χ. *το γεγονός*, και -ως/-ώτος, π.χ. *το καθεστώς*, τη χρήση της αρχαιοκλιτης γενικής ενικού αλλά και του πληθυντικού ουσιαστικών γένους θηλυκού σε -η (τα οποία προέρχονται από τα αρχαιοκλιτα σε -ις), π.χ. *πόλεως/-εις/-ων* (Horrocks, 2018: 646).

Για το ρηματικό σύστημα μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής παραδείγματα. Χρήση κάποιων λόγιων ρημάτων, π.χ. *πρόκειται*. Χρήση λόγιας μορφολογίας στον Αόριστο, π.χ. -*ευσα-* αντί για -*εψα-*, όπως στο *εξωτερίκευσα*. Παθητικοί Αόριστοι σε -*θην-*, όπως *αντελήφθην*, μετοχές παθητικού Παρακειμένου με αναδιπλασιασμό, όπως το *εκ-τε-ταμένος* από το *εκτείνομαι* (Horrocks, 2018: 646-647). Υπάρχει μεγάλος αριθμός αρχαιοπρεπών εκφράσεων με γενικές απόλυτες, δοτικές και αρχαίες προθέσεις, π.χ. *θεού θέλοντος και*

καιρού επιτρέποντος, εν πάσει περιπτώσει, προερχόμενες από την καθαρεύουσα, πλήθος δάνειων λέξεων από τη λόγια γλώσσα (Mackridge, 1985: 28-31) αλλά και από άλλες γλώσσες, κυρίως υψηλού κύρους, όπως η Αγγλική και η Γαλλική.

Το πιο σημαντικό είναι ότι από την ελληνιστική περίοδο υπήρξε μια υπερκείμενη μορφή πρότυπης Ελληνικής με ποικίλες υφολογικές δυνατότητες στον προφορικό και γραπτό λόγο, η οποία χρησιμοποιείται από τους Έλληνες, χωρίς να στιγματίζονται ιδεολογικά (Mackridge, 1985). Η ΚΝΕ υιοθετήθηκε από το σύνολο των καταξιωμένων ελλήνων λογοτεχνών, αποτέλεσε επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ, κωδικοποιήθηκε με τη συγγραφή λεξικών και γραμματικής και τέλος, κατοχυρώθηκε θεσμικά με ειδική νομοθεσία που την κατέστησε επίσημη γλώσσα του νεοελληνικού κράτους (Joseph, 1999: 173-186).

2.2 Διάκριση γλώσσας και διαλέκτου

Η διάκριση μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο πολυσυζητημένα ζητήματα της γλωσσολογικής θεωρίας. Παρόλο που στη συνείδηση των ομιλητών η γλώσσα συνδέεται με την ιδέα ενός ομοιογενούς συστήματος, επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι κάθε γλωσσική κοινότητα, αλλά και κάθε ομιλητής χωριστά χαρακτηρίζεται από ποικιλία σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, μορφολογικό, φωνολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό (Δελβερούδη, 2001: 54). Η έννοια της διαλέκτου δεν είναι στατική, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τα κοινωνικά, γεωγραφικά και ιστορικά συμφραζόμενα και δεν περιορίζεται μόνο σε δομικές ή φωνολογικές διαφοροποιήσεις (Δελβερούδη, 2001: 55-56).

Η πρότυπη γλώσσα και οι συγγενικές διάλεκτοι συνδέονται με σχέση αμοιβαίας επιρροής. Αυτό σημαίνει ότι όμοιες γλωσσικές ποικιλίες προκύπτουν από μια μητέρα γλώσσα, που διασπάται σε επιμέρους διαλέκτους. Αυτές με τη σειρά τους μπορεί να διαφοροποιηθούν αποκτώντας δικά τους παρακλάδια (Hudson, 1980: 37-38). Γλώσσα και διάλεκτος προσδιορίζονται μέσω μιας τυπικής και μιας λειτουργικής πτυχής (Haugen, 1972: 102-103). Η πρώτη περίπτωση αφορά τα κοινά μορφολογικά, φωνολογικά λεξιλογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά των διαλέκτων με την υπερκείμενη γλώσσα. Το γεγονός αυτό οδήγησε ορισμένους γλωσσολόγους να εισαγάγουν το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης (Petyt, 1980: 13). Συγκεκριμένα, αν οι ομιλητές διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών αλληλοκατανοούνται, τότε αυτές θεωρούνται διάλεκτοι της ίδιας γλώσσας. Διαφορετικά οι ποικιλίες συνιστούν διαφορετικές γλώσσες. Στην αρχαία Ελλάδα για παράδειγμα, οι διάλεκτοι, Αττική, Δωρική, Ιωνική και Αιολική, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, αλλά και αναμφισβήτητες ομοιότητες, εντάσσονταν σε αυτό που ονομάζουμε ελληνική γλώσσα (Horrocks, 2018: 59-82).

Η θεωρία αυτή έχει δεχθεί αρκετές επικρίσεις και αμφισβητήσεις, εφόσον αποδεικνύεται προβληματική για ορισμένες γλωσσικές κοινότητες. Παράδειγμα αποτελεί η σχέση ανάμεσα στα Σέρβικα και τα Κροατικά. Παρόλο που οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούσαν τον όρο Σερβοκροατικά για μια γλώσσα που χρησιμοποιούσαν και κατανοούσαν Σέρβοι και

Κροάτες, πολλοί Κροάτες, ακόμα και πριν από το 1991, όταν διασπάστηκε η Γιουγκοσλαβία, ισχυρίζονταν ότι δεν αποτελεί ενιαία γλώσσα, αλλά δυο διαφορετικές αυτόνομες σλαβικές γλώσσες. Η διαφορά ενισχύεται από το γεγονός ότι οι Κροάτες είναι καθολικοί στο θρήσκευμα και χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο, ενώ οι Σέρβοι, ως ορθόδοξοι, προτιμούν το κυριλλικό.

Οι λόγοι κατάταξης μιας ποικιλίας ως γλώσσας ή ως διαλέκτου είναι μάλλον ιδεολογικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί, παρά γλωσσολογικοί (Κοντοσόπουλος, 1998: 455-556). Η οριοθέτηση διαφορετικών γλωσσών συνδέεται αναπόσπαστα με την οριοθέτηση διαφορετικών κρατών, με την καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας (Haugen, 1972: 103-105), αλλά και εθνικής συνείδησης (Σκοπετέα, 2001: 77). Μια ετερόνομη γλωσσική ποικιλία μπορεί να αναχθεί σε αυτόνομη, δηλαδή σε γλώσσα, με την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης, αλλά και με τη δημιουργία ανεξάρτητου κράτους. Παράδειγμα αποτελούν τα Σουηδικά και Νορβηγικά που θεωρούνται διακριτές και αυτόνομες γλώσσες, παρόλο που είναι αμοιβαία κατανοητές, επειδή ανέπτυξαν διαφορετικούς κωδικοποιημένους κανόνες και από ανεπίσημες διάλεκτοι έγιναν επίσημες γλώσσες δυο ανεξάρτητων κρατών (Μπασλής, 2012: 44). Η αμοιβαία κατανόηση εξαρτάται και από παράγοντες όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των ομιλητών, το πόσο συχνά έρχονται σε επαφή οι γλώσσες, αλλά και από τις προθέσεις των ακροατών να επικοινωνήσουν με τον συνομιλητή τους, εφόσον μια μερίδα ανθρώπων, για πολλούς και διαφόρους λόγους, δεν επιθυμούν να καταλάβουν τι λέει ο άλλος (Chambers & Trudgill, 1988: 3-4).

Η δεύτερη πτυχή της σχέσης ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα και τις διαλέκτους αφορά τη λειτουργία και τη θέση των γλωσσικών ποικιλιών στα πλαίσια της γλωσσικής κοινότητας. Έτσι επίσημη γλώσσα θεωρείται η ποικιλία που λειτουργεί ως νόρμα και χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και τη δημόσια ζωή, αφού προηγουμένως έχει υποστεί διαδικασίες κωδικοποίησης και ενίοτε λειτουργεί ως *lingua franca* από ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων (Hudson, 1980: 32-34). Από την άλλη πλευρά, η διάλεκτος αποτελεί μια συχνά μη τυποποιημένη, τοπικά περιορισμένη ποικιλία, που στερείται θεσμικής αναγνώρισης. Τα όρια μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου δεν είναι γλωσσολογικά, αλλά πολιτισμικά και ιδεολογικά. Τέτοιες προσεγγίσεις άνοιξαν το δρόμο στη σύγχρονη κοινωνιογλωσσική θεώρηση, κατά την οποία η έννοια της διαλέκτου συνδέεται με την κοινωνική ταυτότητα των ομιλητών και όχι μόνο με τα δομικά χαρακτηριστικά του λόγου (Τσιτσιπής, 2001· Papazachariou, 1998).

Στην προκειμένη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί η διάλεκτος κατώτερη μορφή γλώσσας και οι ομιλητές της να χαρακτηριστούν ως αμόρφωτοι, χωριάτες. Οι στάσεις επομένως απέναντι στις διαλέκτους αντανakλούν κοινωνικές ιεραρχίες και γλωσσικά στερεότυπα (Δελβερούδη, 2001: 51). Ωστόσο από γλωσσολογικής απόψεως, όπως δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, έτσι δε θεωρείται επιστημονικά ορθό να αξιολογούνται ιεραρχικά διαφορετικές ποικιλίες των επιμέρους γλωσσών. Εξάλλου, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, οι σημερινές επίσημες γλώσσες υπήρξαν κάποτε διάλεκτοι. Η επιλογή και η καθιέρωση μιας εξ αυτών ως πρότυπης γλώσσας οφείλεται σε συγκυρίες

ιστορικές και δεν σχετίζεται με μορφολογικά ή ποιοτικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών ποικιλιών (Saussure, 1979: 240-241).

2.3 Διάκριση διαλέκτου-ιδιώματος

Η διάκριση ανάμεσα στη διάλεκτο και το ιδίωμα αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα της νεοελληνικής διαλεκτολογίας. Οι δύο όροι χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλωσσολογική παράδοση με συγκεκριμένο τεχνικό περιεχόμενο, το οποίο αφορά τον βαθμό διαφοροποίησης από την πρότυπη γλώσσα, το επίπεδο κατανόησης, την ιστορικότητα και την αυτονομία των γλωσσικών ποικιλιών (Παπαζαχαρίου & Ράλλη, 2022: 443-458).

Η διάλεκτος ορίζεται ως γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, η οποία, λόγω της πρώιμης απομάκρυνσής της από τον κύριο γλωσσικό κορμό, εξελίχθηκε με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τη Κοινή Νεοελληνική. Η ιδιαίτερη αυτή εξελικτική της πορεία έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ουσιωδών αποκλίσεων σε επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής δομής, όπως η φωνητική, η μορφολογία, η σύνταξη και το λεξιλόγιο (Κακριδή, 2007β). Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι δυνατόν να καθιστούν τη διάλεκτο λιγότερο κατανοητή από τους ομιλητές που δεν ανήκουν στην οικεία γλωσσική κοινότητα (Κατσούδα & Μαγουλά, 2024: 14-15).

Από την άλλη πλευρά, ως ιδίωμα χαρακτηρίζεται η γεωγραφική ποικιλία με μικρές κυρίως φωνολογικές και λεξιλογικές αποκλίσεις από τη νόρμα (Τριανταφυλλίδης, 1996: 10-12 · Αρχάκης, & Κονδύλη, 2011: 58). Τα ιδιώματα εμφανίζουν αμοιβαία κατανόηση με την κοινή γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 2005: 256-259), ενώ οι διάλεκτοι, όπως για παράδειγμα, η Τσακωνική και η Καππαδοκική, εμφανίζουν τόσο μεγάλες διαφοροποιήσεις, ώστε η αμοιβαία κατανόηση με την πρότυπη γλώσσα να εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες. Ορισμένες διάλεκτοι εμφανίζουν αξιόλογη γραπτή παράδοση, όπως η Κρητική, η Ποντιακή και η Κυπριακή, ενώ τα ιδιώματα εμφανίζουν μόνο προφορική παράδοση (Κοντοσόπουλος, 2008: 3). Αναφορικά με την κρητική διάλεκτο έχει υποστηριχθεί ότι, λόγω της αξιόλογης λογοτεχνικής παράδοσής της κατά τον 16^ο-17^ο αι θα μπορούσε να γίνει η λογοτεχνική και επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, αν δεν την κατακτούσαν οι τούρκοι το 1669 (Χαραλαμπίκης, 2001β: 163).

2.4 Ταξινόμηση νεοελληνικών διαλέκτων

Η πρώτη μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, από τον Γ.Ν. Χατζιδάκι, ο οποίος ακολούθησε την ιστορικοσυγκριτική μέθοδο στη μελέτη των γλωσσολογικών φαινομένων. Η συμβολή του υπήρξε πολύ σημαντική, καθώς κατέδειξε ότι η ελληνική γλώσσα, συμπεριλαμβανόμενων και των τοπικών ποικιλιών της, στη μακραίωνη ιστορία της, προσέφερε σημαντικότερες ιστορικές πληροφορίες για την εξέλιξη των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών (Μπασλής, 2012: 55). Είναι ο πρώτος που υποστήριξε ότι όλες οι σύγχρονες νεοελληνικές διάλεκτοι προέρχονται από την Ελληνιστική Κοινή. Εξαίρεση αποτελεί η Τσακωνική που έχει τις ρίζες της στην αρχαία Δωρική (Χατζιδάκις, 1905: 258). Οι διάλεκτοι διατηρούν αρχαϊκά στοιχεία, παρουσιάζουν

ιστορική συνέχεια και αποτελούν αυτόνομο και αυτοτελές σύστημα (Newton, 1972), με δυναμική και συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση, που επηρεάζονται και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών τους. Επιπλέον, διάλεκτοι όπως η Κυπριακή, η Κρητική και η Ποντιακή έχουν αναπτύξει αξιόλογη γραπτή παράδοση, γεγονός που ενισχύει την αυτονομία τους (Ανδριώτης, 1961: 17-19). Διάλεκτοι με την αυστηρή έννοια του όρου είναι, η Τσακωνική, η Ποντιακή, η Κατωιταλική και η Καπαδοκική. Καταχρηστικά, θα μπορούσαμε να ονομάσουμε διαλέκτους τα Κυπριακά και τα Κρητικά (Κοντοσόπουλος, 2008: 2-3).

Η πιο γνωστή ταξινόμηση, στην οποία θα γίνει αναλυτική αναφορά παρακάτω, προτάθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα από τον Χατζιδάκι, ο οποίος χώρισε τα ιδιώματα σε νότια και σε βόρεια, όπου τα άτονα /o/ και /e/ τρέπονται σε /u/ και /i/, ενώ τα άτονα /i/ και /u/ αποβάλλονται (Χατζιδάκις, 1892: 342). Έχοντας ως κριτήριο την αποβολή ή διατήρηση του ληκτικού /n/ τα ιδιώματα χωρίζονται σε δυτικά που το αποβάλλουν και ανατολικά που το διατηρούν ή το επεκτείνουν (Τριανταφυλλίδης, 1996: 68 · Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 27 · Trudgill, 2003).

Ο Κοντοσόπουλος έδωσε έμφαση όχι μόνο σε φωνητικά, λεξιλογικά αλλά και πολιτιστικά ισόγλωσσα. Ισόγλωσσο είναι μια νοητή γραμμή σε γλωσσικό χάρτη που χωρίζει περιοχές ανάλογα με το αν εμφανίζουν ή όχι ένα συγκεκριμένο γλωσσικό χαρακτηριστικό. Με τον όρο πολιτιστικά ισόγλωσσα εννοούμε ισογλωσσικές γραμμές που προκύπτουν από γλωσσικά δεδομένα, κυρίως λεξιλογικά, αλλά η γεωγραφική τους κατανομή αντανακλά παράλληλα και την εξάπλωση πολιτισμικών πραγματικοτήτων αντικειμένων, πρακτικών, τρόπων ζωής. Ως παράδειγμα λεξιλογικού ισόγλωσσου μπορούμε να αναφέρουμε ότι στην ηπειρωτική Ελλάδα και τα Ιόνια νησιά χρησιμοποιείται η ερωτηματική αντωνυμία *τι*, ενώ στην Κρήτη ή τις Κυκλάδες η αντωνυμία *είντα* (Κοντοσόπουλος, 1983: 149-162).

Η αναφορά στα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά δεν γίνεται αποσπασματικά, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο τεκμηρίωσης της διαλεκτικής διαφοροποίησης. Μέσα από αυτά τα κριτήρια γίνεται σαφές πώς ορίζεται και αναγνωρίζεται ένα ιδίωμα/διάλεκτος και έτσι προετοιμάζεται η μετάβαση στην παρουσίαση των βόρειων και νότιων ιδιωμάτων. Επιπλέον, οι διαλεκτικές ποικιλίες αποτελούν εργαστήρια γλωσσικής εξέλιξης, μέσω των οποίων μελετάται η διαδικασία γλωσσικής αλλαγής, αλλά και πηγές διατήρησης πολιτιστικών στοιχείων των περιοχών στις οποίες μιλιούνται (Skutnabb, Kangas, 1999: 82-83).

2.4.1 Νότια ιδιώματα – Γενικά χαρακτηριστικά¹

Νότια ιδιώματα είναι οι διαλεκτικές παραλλαγές που καλύπτουν το χώρο της Πελοποννήσου, με εξαίρεση τη Μάνη, το παλαιοαθηναϊκό ιδίωμα, τα ιδιώματα της Αίγινας,

¹ Στην παρούσα ενότητα όσο και στην επόμενη αναφέρονται μόνο κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά των βορείων και νοτίων ιδιωμάτων.

Μεγάρων, Κύμης το επτανησιακό ιδίωμα και το ιδίωμα του νομού Θεσπρωτίας, Στα νότια ιδιώματα εντάσσεται η γλωσσική ποικιλία των Κωνσταντινουπολιτών και των ελληνόφωνων περιοχών της Βόρειας Ηπείρου. Νότιο φωνηεντισμός, δηλαδή το φαινόμενο όπου το φωνηεντικό σύστημα παραμένει ατόφιο και αλώβητο σε άτονη θέση, (Κοντοσόπουλος, 2008: 94) συναντάμε στα Δωδεκάνησα, καθώς και στην κρητική και κυπριακή διάλεκτο.

Τα νότια ιδιώματα δεν παρουσιάζουν παθήσεις άτονων φωνηέντων /i/ και /u/ (Τριανταφυλλίδης, 1996: 75). Ωστόσο σε ορισμένες περιοχές, για παράδειγμα στην Κύμη, το /u/ προφέρονται σαν /u/ π.χ. [súka] (σύκα). Επικρατεί επίσης ο τσιτακισμός, η επιπλέον προσθήκη του αρχικού /k/ μπροστά από τα /i, e, j/ και η τροπή του σε /ts/. Σε μερικά μέρη, το φαινόμενο επεκτείνεται και στα /x/ /g/ που μετατρέπονται σε /s/ /dz/ (Newton, 1972: 133), αλλά και η ασυνιζήσια, δηλαδή απουσία συνίζησης όταν το πρώτο φωνήεν της ακολουθίας τονιζόταν (Παντελίδης, 2009: 1078-1093). Για παράδειγμα, [tsu'lia] (κοιλιά), [roðatsi'nea] (ροδακινιά). Απλοποίηση του /st/ σε /s/, κυρίως στο αθηναϊκό ιδίωμα και στη βόρεια Πελοπόννησο, για παράδειγμα, [sa'teri] (στατέρι), [so'li] (στολή). Επίσης, παρατηρείται ανάπτυξη /γ/ σε ρήματα σε -ευω-, κυρίως στην ανατολική Στερεά Ελλάδα π.χ., [ðu'levgo] (δουλεύω) (Παντελίδης, 2001: 550-561).

Επίσης, παρατηρείται χρήση αρχαϊκών ρηματικών τύπων, όπως *ήκαμα*, *ήβαλα*, κυρίως στην Κρήτη και τα Δωδεκάνησα (Newton, 1972: 90) και χρήση παθητικού Αορίστου σε -να- με συλλαβική αύξηση -ε-, π.χ. *εστάθηνα* (στάθηκα), ενώ οι ενεργητικοί Αορίστοι σε -σα- μετατρέπονται σε -κα-, κυρίως στην Αίγινα, στην Πελοπόννησο, αλλά και το παλαιοαθηναϊκό ιδίωμα, π.χ. *ξέχακα* (ξέχασα) (Κοντοσόπουλος, 2008: 91). Επίσης, παρατηρείται ρηματική κατάληξη στο τρίτο πρόσωπο πληθυντικού του μεσοπαθητικού Παρατατικού σε -όντισαν(ε), -όντουσ(τ)α(ν)ε- και -όσαντε- π.χ., *πλενόntonισαν(ε) γραφόντουσανε, γραφόσαντε, πλενόσαντε*, που χρησιμοποιείται ευρέως στην Πελοπόννησο (Παντελίδης, 2010: 472-473).

Η ΚΝΕ, ως αποτέλεσμα γλωσσικής τυποποίησης κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, βασίστηκε, σε μεγάλο βαθμό, στα νότια ιδιώματα, σε συνδυασμό με επιρροές της καθαρεύουσας (Horrocks, 2018). Αυτό εξηγεί το γεγονός γιατί οι ομιλητές των νοτίων ιδιωμάτων συχνά αντιλαμβάνονται την ΚΝΕ ως κοντινή μορφή γλώσσας, ενώ αντιθέτως, οι βόρειοι ομιλητές εντοπίζουν εντονότερες διαφορές. Τα νότια ιδιώματα, επομένως, δεν αποτελούν περιθωριακές ή λανθασμένες παραλλαγές μιας υπέρ-διαλέκτου, αλλά ισότιμα μέλη ενός κοινού ελληνικού διαλεκτικού συνεχούς, των οποίων ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν επιλεγεί και ενσωματωθεί στην πρότυπη γλώσσα.

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οι νότιες ποικιλίες βρίσκονται υπό την ισχυρή επιρροή της γλωσσικής ισοπέδωσης, που οφείλεται στην αποκλειστική χρήση της ΚΝΕ στην εκπαίδευση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την εσωτερική μετανάστευση και αστικοποίηση, που πραγματοποιήθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Κοντοσόπουλος, 2008). Παρόλα αυτά, αποτελούν ζωντανές, εξελισσόμενες ποικιλίες της Ελληνικής και

συνεχίζουν να την επηρεάζουν και να τη διαμορφώνουν, έστω κι αν αυτό δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους ομιλητές τους.

2.4.2 Βόρεια ιδιώματα – Γενικά χαρακτηριστικά

Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται τα ιδιώματα που μιλιούνται από τη βόρεια ακτή του κορινθιακού κόλπου, έως και τα βόρεια σύνορα της χώρας. Σε γενικές γραμμές καλύπτουν το σύνολο του βόρειου ηπειρωτικού χώρου της Ηπείρου (με εξαίρεση τη Θεσπρωτία), της Στερεάς Ελλάδας και της Μακεδονίας με εξαίρεση κάποιες περιοχές (Συμεωνίδης, 1977: 60). Περιλαμβάνουν επίσης τμήματα της Άνδρου, της Τήνου, ένα κομμάτι της βόρειας Εύβοιας, τις Βόρειες Σποράδες, τη Σάμο, τη Λέσβο, τη Σαμοθράκη, την Ίμβρο και τη Θάσο. Πριν από το 1922, το βόρειο ιδίωμα επικρατούσε στα ελληνόφωνα χωριά της Τουρκίας, στην Ανατολική Θράκη, στα ΒΔ παράλια της Μικράς Ασίας, σε ορισμένες περιοχές της Προποντίδας, αλλά και σε ελληνόφωνες περιοχές της Ανατολικής Ρωμυλίας (Κοντοσόπουλος, 2008: 93-94).

Τα ιδιώματα με βόρειο φωνηεντισμό παρουσιάζουν καταρχάς δύο βασικά φωνητικά φαινόμενα. Το πρώτο είναι η αποβολή των τελικών άτονων /i/ και /u/, τόσο στο τέλος της λέξης, π.χ. *πηγάδ'* [pi'gað], *να κάμ'* [na kam], όσο και στο εσωτερικό της λέξης, π.χ. *π'γάδ'* [p'gað] (πηγάδι), *κ'τός* [k'tos] (κουτός). Τα ιδιώματα, στα οποία η πτώση των άτονων /i/ και /u/ εμφανίζεται μέσα στη λέξη, χαρακτηρίζονται ως αυστηρού βορείου τύπου (Μαργαρίτη-Ρόγκα 1985: 163). Το δεύτερο είναι η στένωση των άτονων /e/ και /o/ σε /i/ και /u/, σε άτονες συλλαβές (Θεμελής, 2011: 63-75) για παράδειγμα, *πιδί* [pi'di] (παιδί), *κουρίτσ'* [ku'rits] (κορίτσι). Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις, όπου το άτονο φωνήεν άλλοτε αποβάλλεται κι άλλοτε διατηρείται π.χ. *θ'κος μ'* [θkos m] (δικός μου), αλλά *δικάζου* [ði'kazu] (δικάζω) (Θαβώρης, 2000: 68). Τα βόρεια ιδιώματα εμφανίζουν ιδιαιτερότητες και στον σχηματισμό του αρσενικού άρθρου. Εξαιτίας της στένωσης του /o/, η ονομαστική ενικού του αρσενικού άρθρου γίνεται /u/, σε περιοχές όπως η Ήπειρος, η δυτική Μακεδονία, η Στερεά Ελλάδα και η βόρεια Εύβοια, για παράδειγμα, *ου Λάμπρους* [u 'lambrus] (ο Λάμπρος), *ου παππούς* [u pa'pus] (ο παππούς).

Στα βόρεια ιδιώματα οι υποκοριστικές κατάληξεις παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Στην κεντροανατολική Μακεδονία και στη Θράκη η υποκοριστική κατάληξη είναι κυρίως *-ούδ'*, *-ούδα-*, π.χ. *κουρτσούδ'*, *κουρτσούδα*. Στη δυτική Μακεδονία και στην περιοχή της Λάρισας η κατάληξη *-ούλ'* π.χ. *κουρ'τσούλ'*. Στη Λέσβο, με προτίμηση στο ουρανικό /i/ και σπανιότερα στη Λήμνο, παρατηρείται η κατάληξη */eí/*, π.χ. *κουρ'τσέι* (Καμπάκη Βουγιουκλή, 2009: 92).

Στα βόρεια ιδιώματα η ταξινόμηση μπορεί να γίνει και με γνώμονα το βαθμό γενίκευσης της οπισθοχωρητικής κίνησης του τόνου στους παρελθοντικούς χρόνους. Σύμφωνα με αυτό, οι νεοελληνικές διάλεκτοι χωρίζονται σε δύο ομάδες (Τζίτζιλής, 2017).

(α) Σε αυτές που λόγω της επικράτησης του παραδειγματικού τόνου, επικρατεί η γενίκευση του σχήματος της οπισθοχωρητικής κίνησης του τόνου σε όλο το κλιτικό παράδειγμα, π.χ. ενικός αριθμός, *έκανα* [ékana], *έκανις* [ékanis], *έκανι* [ékani], αλλά και

πληθυντικός αριθμός, *έκανάμι* [ˈekaˈnami] και *έκαναμι* [ˈekanami], *έκανέτι* [ˈekaˈneti] και *έκαν'τι* [ˈekanti], *έκαναν* [ˈekanan]. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα περισσότερα βόρεια ιδιώματα στη Μακεδονία, τη Θράκη και σε ένα μέρος της Θεσσαλίας και της Ηπείρου.

(β) Σε αυτές που εμφανίζουν οπισθοχωρητική κίνηση του τόνου και εμφάνισης της αύξησης μόνο στον ενικό, π.χ. ενικός αριθμός, *έκανα* [ˈekana], *έκανις* [ˈekanis], *έκανι* [ˈekani], αλλά πληθυντικός αριθμός *κάναμι* [ˈkanami], *κάνατι* [ˈkanati], *κάνανι* [ˈkanani]. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα ιδιώματα της Στερεάς Ελλάδας, του Βορείου Αιγαίου, καθώς και τμήματα των θεσσαλικών και ηπειρωτικών ιδιωμάτων (Τζίτζιλης, 2017). Η μετακίνηση του παραδειγματικού τόνου στα βόρεια ιδιώματα, αλλά και στα άλλα είναι μία από τις στρατηγικές για την έκφραση της παρελθοντικότητας.

Τα βόρεια ιδιώματα της Νέας Ελληνικής συνιστούν ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά και συστηματικά σύνολα γλωσσικών ποικιλιών στον ελληνόφωνο χώρο. Η μελέτη τους αναδεικνύει όχι μόνο τη γλωσσική ποικιλότητα της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη βαθιά σύνδεσή της με την Ιστορία, τη Γεωγραφία και την κοινωνική οργάνωση των ομιλητών της. Η ύπαρξή τους δεν συνιστά απόκλιση ή «παραφθορά» της κοινής γλώσσας, αλλά το φυσικό αποτέλεσμα μακραίωνων γλωσσικών εξελίξεων και τοπικών συνθηκών. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και η κοινωνιογλωσσική διάσταση των βορείων ιδιωμάτων, εφόσον δεν αποτελούν απλώς τοπικές γλωσσικές μορφές, αλλά ζωντανές εκφράσεις ιστορικής συνέχειας και πολιτισμικής ταυτότητας.

2.5 Ανάλυση των ιδιωμάτων της Αχαΐας και του Αγρινίου

2.5.1 Πελοποννησιακά ιδιώματα

Τα πελοποννησιακά ιδιώματα αποτελούν βασικό τμήμα των νοτιοελλαδικών ιδιωμάτων της Νέας Ελληνικής και παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον για τη διαλεκτολογία, λόγω της ιστορικής συνέχειας αλλά και των έντονων γλωσσικών επαφών που σημειώθηκαν στην περιοχή (Newton, 1972: 15-18· Παντελίδης, 2014). Στην αρχαιότητα, η Πελοπόννησος χαρακτηριζόταν από την επικράτηση των δωρικών διαλέκτων, οι οποίες διαφοροποιούνταν τοπικά (Λακωνική, Αργολική, Κορινθιακή). Αν και η άμεση επίδραση της Δωρικής στη Νέα Ελληνική δεν είναι απόλυτα τεκμηριωμένη, θεωρείται ότι άφησε ίχνη κυρίως στο φωνολογικό επίπεδο (Horrocks, 2018: 80–85).

Κατά τη μεσαιωνική περίοδο, μετά την καθιέρωση της Ελληνιστικής Κοινής, οι τοπικές ποικιλίες της Πελοποννήσου άρχισαν να αποκτούν πιο σαφή χαρακτηριστικά. Ήδη από τον 12^ο αιώνα παρατηρείται η εμφάνιση δημοδών στοιχείων σε γραπτά κείμενα, γεγονός που μαρτυρεί την αυξανόμενη απόσταση μεταξύ λόγιας και προφορικής γλώσσας (Browning, 1995: 64–67). Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση των πελοποννησιακών ιδιωμάτων είχαν οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, όπως οι Σλαβικοί εποικισμοί (6^{ος} – 8^{ος} αι.) και οι αρβανίτικες εγκαταστάσεις κατά τον ύστερο Μεσαίωνα. Οι επαφές αυτές επηρέασαν

κυρίως το λεξιλόγιο και την τοπωνυμία, χωρίς να αλλοιώσουν τον βασικό ελληνικό χαρακτήρα των ιδιωμάτων (Horrocks, 2018: 284–289 · Τριανταφυλλίδης, 1999: 34).

Με τον όρο πελοποννησιακό ιδίωμα αναφερόμαστε στη γλωσσική ποικιλία της περιοχής της Πελοποννήσου, με εξαίρεση τις γλωσσικές νησίδες που υπάρχουν στις περιοχές της Μάνης και της Τσακωνιάς, οι οποίες όμως δεν διαφέρουν ως προς τον νότιο φωνηεντισμό. Η Αχαΐα, στη βορειοδυτική Πελοπόννησο, παρουσιάζει ιστορική συνέχεια από την αρχαιότητα έως τη νεότερη εποχή. Στην αρχαιότητα κατοικούνταν από αχαϊκούς πληθυσμούς, ενώ στη συνέχεια εντάχθηκε στο ευρύτερο πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο του Ελλαδικού χώρου (Κουρτίδης, 2001: 21–25).

Κατά τη βυζαντινή περίοδο, η περιοχή διατήρησε διοικητική και οικονομική σημασία, ενώ μετά το 1204 ενσωματώνεται στο Πριγκιπάτο της Αχαΐας. Η φραγκική κυριαρχία επέφερε έντονες γλωσσικές επαφές, κυρίως μέσω της εισαγωγής λατινογενών όρων που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη στρατιωτική οργάνωση (Browning, 1995: 112–115). Η Πάτρα αποτελεί σημαντικό αστικό κέντρο ήδη από την αρχαιότητα και κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους αναπτύχθηκε σε ένα από τα σπουδαιότερα λιμάνια της δυτικής Ελλάδας. Η εμπορική αυτή δραστηριότητα ενίσχυσε τις γλωσσικές επαφές με άλλες περιοχές του ελληνικού κόσμου και της Μεσογείου (Κουρτίδης, 2001: 58–63).

Κατά τη βυζαντινή και μεταβυζαντινή περίοδο, η Πάτρα διατηρεί τον ρόλο της ως εμπορικός κόμβος. Η Ενετοκρατία και η οθωμανική κυριαρχία συνέβαλαν στην είσοδο δανείων ιταλικής και τουρκικής προέλευσης στο τοπικό λεξιλόγιο.

Το πατρινό ιδίωμα θεωρείται αστική υποποικιλία του αχαϊκού και εμφανίζει μειωμένη διαλεκτική ένταση, λόγω της πρώιμης αστικοποίησης και της επίδρασης της εκπαίδευσης και της Κοινής Νέας Ελληνικής. Παρά ταύτα, διατηρούνται τοπικά λεξιλογικά και επιτονιστικά στοιχεία, ιδίως στον προφορικό λόγο (Newton, 1972: 131).

2.5.2 Βασικά χαρακτηριστικά του Αχαϊκού ιδιώματος

Το αχαϊκό ιδίωμα ανήκει στα ιδιώματα με νότιο φωνηεντισμό, ωστόσο μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής χαρακτηριστικά: Αποβολή των άτονων /i/, /u/ και /e/ π.χ. *σκώνεται* [ˈskoniti], *σηκώνεται* [siˈkonete] (Παντελίδης, 2014). Πρόκειται για το γνωστό φαινόμενο της κώφωσης, κατεξοχήν γνώρισμα των βόρειων νεοελληνικών ιδιωμάτων, χωρίς όμως συστηματικότητα στην Πελοπόννησο. Απουράνωση των συριστικών, π.χ. *κλωτσά* [kluˈtsa] (κλωτσιά). Ανάπτυξη ενός επιπλέον φωνήεντος /i/ σε συμφωνικά συμπλέγματα που το πρώτο σύμφωνο είναι άηχο κλειστό και το δεύτερο είναι ρινικό π.χ. *καπινός* [kariˈnos] (καπνός) (Παντελίδης, 2014). Το συμφωνικό σύμπλεγμα /ɣm/ απλοποιείται, π.χ. *σφαμένος* [sfaˈmenos] (σφαγμένος).

Όσο αφορά το επίπεδο της φωνητικής/ φωνολογίας, χαρακτηριστικό γνώρισμα του αχαϊκού ιδιώματος είναι η φατνοοουρανική πραγμάτωση /l/ και /n/ ως /ɫ/ και /ɲ/ αντιστοίχως όταν έπεται /i/. Πιο συγκεκριμένα, το ουσιαστικό *λιμάνι* προφέρεται [liˈmaɲi] (Παπάς, 2008· Papazachariou, 2006). Ο Παπαζαχαρίου (2006) προσεγγίζει τις πραγματώσεις της φωνολογικής μονάδας /l/ στο πατρινό ιδίωμα, εφαρμόζοντας ποσοτικές

μεθόδους έρευνας και υιοθετώντας ταυτόχρονα μια δομιστική-γενετική φωνολογική θεώρηση. Το /l/ αναλύεται ως υποκείμενη φωνολογική μονάδα με σταθερή διακριτική αξία στο φωνολογικό σύστημα, της οποίας οι επιφανειακές φωνητικές υλοποιήσεις προκύπτουν μέσω φωνολογικών κανόνων, που ενεργοποιούνται από το φωνολογικό περιβάλλον, τη θέση στον λόγο, καθώς και εξωγλωσσικούς παράγοντες. Οι παραλλαγές αυτές δεν συνιστούν διακριτές φωνολογικές μονάδες, αλλά αλλοφωνικές πραγματώσεις του ίδιου φωνήματος, επιβεβαιώνοντας τη συστηματικότητα της φωνολογικής δομής της πατρινής διαλέκτου και αναδεικνύοντας τη λειτουργία της φωνολογικής μεταβλητότητας εντός ενός ενιαίου γενετικού συστήματος.

Η φατνοουρανική πραγμάτωση του φωνήματος πραγματοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Οι δύο διαλεκτικοί ήχοι πραγματώνονται πίσω από τη φατνία, είτε με την άκρη της γλώσσας, είτε με την κορωνίδα και η πραγματική άρθρωση των ήχων είναι ουρανική, όπως και στην ΚΝΕ. Φαίνεται πάντως πως το φωνητικό περιβάλλον δεν επηρεάζει τον διαφορετικό τρόπο άρθρωσης του φωνήματος, μιας και το φώνημα /l/ δεν επηρεάζει την εκφορά είτε βρίσκεται σε ισχυρή θέση είτε όχι (Papazachariou, 2006). Επίσης, παρατηρείται η τάση των πελοποννησιακών ποικιλιών για ανοιχτές συλλαβές π.χ. *γράφουνε* [ˈɡrafune], *τονε* [tone].

Αναφορικά με το οριστικό άρθρο στην αιτιατική πληθυντικού του θηλυκού συναντάμε τους τύπους *τις* και *τες* με συνηθέστερο τον πρώτο. Η γενική πληθυντικού *τουν* (των), π.χ. *τουν παιδιώνε* [tun peˈðjone]. Ο πληθυντικός των ουσιαστικών σε *-αδες-*, π.χ. *νυφάδες*, *πατεράδες* και *πατέριδες*. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η γενική ενικού του ουσιαστικού *το πράμα*, που συναντάται τόσο στην πελοποννησιακή, όσο και σε άλλες ποικιλίες, ως του *πραμάτου* αλλά και του *πραματιού* [tu pramatˈju] και πληθυντικός *τουν πραματιώνε* [tun pramatˈjone], ενώ αρκετά αρσενικά σε *-ας-* σχημάτιζαν τον πληθυντικό σε *-οι-*, *-ες-*, π.χ. *ο άρχοντας* → *οι αρχόντοι* [i arˈxondi] (Παντελίδης, 2014: 430-444).

Χρήση υποκοριστικών σε *-ούλι-* *-ουλα-*, π.χ. *καλούλι* [kaˈluli], *αδερφούλι* [aðerˈfuli] (Κοντοσόπουλος, 2008: 75). Χαρακτηριστική είναι η τοπωνυμική κατάληξη σε *-έικα-*, π.χ. *Βραχνέικα*, *Φλιατουραίικα* (Φλιάτουρας, 2022: 378) καθώς και η κατάληξη *-οπουλος-* σε οικογενειακά ονόματα, διαδεδομένη και στον νομό Αχαΐας, π.χ. *Παπαδόπουλος* (Κοντοσόπουλος, 2008: 76).

Σχετικά με τις αντωνυμίες, στις αναφορικές εκτός από τους τύπους *κανένας-* *κανενός* και *καθένας-καθενός*, έχουμε και τους ιδιοματικούς τύπους *κανενούς* [kaneˈnus] και *καθενούς* [kaθeˈnus], ενώ στις δεικτικές και τον τύπο αυτύνους [afˈtynus]. Η αντωνυμία *κάποιος* είχε γενική *καποιανού* αλλά και *κάτινος* [ˈkatinos] ή *κάτινους* [ˈkatinus]. Η αντωνυμία *τίποτα* εμφανίζεται ως *τίποτες* [ˈtipotes] και *τίποτις* [ˈtipotis] (Παντελίδης, 2014: 430-444).

Αναφορικά με τον σχηματισμό των ρημάτων μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής: Το ρήμα *είμαι* είχε παλαιότερα στη διάλεκτο της Πελοποννήσου τη μορφή *έναι* [ˈene] (Κοντοσόπουλος, 2008: 75). Στους παρελθοντικούς τύπους, *ήτανε*, στον ενικό, αλλά *ήσαντε* [ˈisande], στον πληθυντικό, π.χ. *ήτανε ακριβή* αλλά *ήσαντε ακριβές*. Στους παρελθοντικούς

χρόνους, αύξηση σε -η-, π.χ. *ήφερνα* αντί για, -ε-, *έφερνα*. Ο Παρατατικός των ρημάτων σε -άω, π.χ. *αγαπάω*, κλίνεται ως εξής: *αγάπαγα, αγαπάγες ή αγάπαες, αγαπάγε ή αγάπαε*. Ο Παρατατικός των ρημάτων σε -ώ-, π.χ. *μπορώ, λαλώ γίνεται, μπόρειγα* [ˈboɾiɣa] ή *μπόρ'γα* [ˈboɾɣa] ή *μπόραγα* [ˈboɾaɣa] και *λάλειγα* [ˈla.liɣa]. Ο Αόριστος σε -κα- αντί σε -σα-, π.χ. *βόηθηκα* [voˈiθika] *βοήθησα με Μέλλοντα θα βοηθήκω* [θa voˈiθiko] (Κοντοσόπουλος, 2008: 75 · Παντελίδης, 2014: 47). Στο μεγαλύτερο μέρος της Πελοποννήσου στο δεύτερο πρόσωπο στον πληθυντικό αριθμό χρησιμοποιούσαν την κατάληξη -ουτε- αντί της κατάληξης -ετε- ή -είτε-, π.χ. *θα ειπούτε* [θa iˈpute], *θα ανεβούτε* [θa aneˈvute]. Σε μερικά ρήματα η κατάληξη του πρώτου προσώπου στον ενικό αριθμό είναι -ου-, π.χ. *θα φάου*. Πολύ χαρακτηριστική είναι η κατάληξη στο τρίτο πληθυντικό Ενεστώτα σε -σαντε-, π.χ. *τρωγόσαντε* [troˈɣosande], αντί για *τρωγόντουσαν*. Ο Παρακείμενος σχηματίζεται με το είναι+ μετοχή, π.χ. *είναι φερμένος* [ˈine ferˈmenos], έχει έρθει (Κοντοσόπουλος, 2008: 74-75).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το αχαϊκό-πατρινό ιδίωμα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα νεοελληνικής διαλεκτικής ποικιλίας που έχει διαμορφωθεί μέσα από μια μακρόχρονη ιστορική διαδικασία γλωσσικής εξέλιξης και έντονης επαφής με άλλες γλώσσες και ιδιώματα. Η γεωγραφική θέση της Αχαΐας και ιδίως της Πάτρας, ως πύλης επικοινωνίας της Πελοποννήσου με τη δυτική Ελλάδα και τη Μεσόγειο, συνέβαλε καθοριστικά στη γλωσσική φυσιογνωμία του ιδιώματος, ενισχύοντας τη δεκτικότητά του σε εξωτερικές επιδράσεις. Το πατρινό ιδίωμα, ως αστική υποποικιλία του αχαϊκού, παρουσιάζει ηπιότερα διαλεκτικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με πιο απομονωμένες αγροτικές περιοχές, γεγονός που οφείλεται στην πρόμη αστικοποίηση, στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και στη διαρκή επαφή με την Κοινή Νεοελληνική. Παρά τη σταδιακή αυτή σύγκλιση, το ιδίωμα διατηρεί διακριτά φωνολογικά και λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία λειτουργούν ως φορείς τοπικής ταυτότητας και πολιτισμικής μνήμης.

2.5.3 Αγρίνιο: γεωγραφικό- ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο

Το Αγρίνιο είναι η μεγαλύτερη πόλη του Νομού Αιτωλοακαρνανίας και αποτελεί τον συνδυετικό κρίκο ανάμεσα στην Αιτωλία και την Ακαρνανία. Η πόλη βρίσκεται στους πρόποδες του Παναιτωλικού σε υψόμετρο 90 μέτρων μεταξύ του Αχελώου, που κυλά δίπλα της και κείται στα ΒΔ της λίμνης Τριχωνίδας. Μαζί με την Πάτρα και τα Ιωάννινα αποτελούν τις μεγαλύτερες πόλεις της Δυτικής Ελλάδας.

Η ιστορία της πόλης χάνεται στα βάθη των αιώνων, καθώς κατοικήθηκε από τα πρώιμα χρόνια της προϊστορικής περιόδου. Κατά την μυθολογία χτίστηκε από το Βασιλιά Άγριο, που ήταν απόγονος του γενάρχη Αιτωλού και του γιου του Πλευρών. Η πόλη το 314 π.Χ. καταστράφηκε από τον Κάσσανδρο και τον αδερφό του τον Φίλιππο.² Αρχαιολογικές ανασκαφές, που πραγματοποιήθηκαν το 1920, έδειξαν ότι η αρχαία πόλη βρίσκονταν στο γειτονικό Ζαπάντι τη σημερινή Μεγάλη Χώρα. Τα τελευταία χρόνια, έχουν βρεθεί

² ([Ηλεκτρονική Πλοήγηση Μνημείων Αιτωλοακαρνανίας και Αχαΐας - Χώροι](#) ανακτήθηκε στις 25/02/2026)

σημαντικά αρχαιολογικά ευρήματα, ακόμα και στο κέντρο της σημερινής πόλης. Η πόλη ξαναεμφανίζεται την εποχή της τουρκοκρατίας, με το όνομα Βραχώρι. Κατοικήθηκε από πολλούς Τούρκους και στις αρχές του 18^{ου} αιώνα έγινε έδρα του διοικητικού κέντρο της σημερινής Αιτωλοακαρνανίας. Έλαβε ενεργό μέρος στην επανάσταση του 1821 και απελευθερώθηκε προσωρινά στις 11 Ιουνίου του 1821. Αργότερα κατακτήθηκε ξανά από τον Κιουταχή και τελικά προσαρτήθηκε οριστικά στα σύνορα του ελεύθερου ελληνικού κράτους το 1832 (Παπατρέχας, 1991).

Μετά την απελευθέρωση, το Βραχώρι πήρε ξανά το αρχαίο του όνομα Αγρίνιον. Η πόλη άρχισε να αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς, ειδικά μετά τα τέλη του 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα. Η καλλιέργεια του καπνού εκτόξευσε την οικονομική και εμπορική δραστηριότητα της περιοχής. Χτίστηκαν τεράστιες αποθήκες και εργοστάσια επεξεργασίας του καπνού, με κυριότερες αυτές των οικογενειών Παπαστράτου, Παπαπέτρου και Παναγόπουλου. Μετά την Μικρασιατική καταστροφή, πλήθος προσφύγων, κυρίως από την Καππαδοκία και τον Πόντο, έφτασαν στην πόλη και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Αγίου Κωνσταντίνου. Αρχικά οι ντόπιοι κάτοικοι αντιμετώπισαν με καχυποψία και προκατάληψη τους πρόσφυγες, αργότερα όμως ενσωματώθηκαν πλήρως στην κοινωνία του Αγρινίου (Ανδρικόπουλος, 2010: 26).

Κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου η πόλη δοκιμάζεται σκληρά. Οι θηριωδίες των κατακτητών, αλλά και ο εμφύλιος που επακολούθησε, καθώς και το μετεμφυλιακό κλίμα προκάλεσαν μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών προς την πόλη του Αγρινίου, τόσο από την Αιτωλοακαρνανία, όσο και από την Ευρυτανία. Δεν είναι λίγοι βέβαια αυτοί που εγκατέλειψαν την πόλη του Αγρινίου, μεταναστεύοντας στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και στο εξωτερικό, αναζητώντας μια καλύτερη ζωή (Μπακαδήμα, 2010: 215-217). Τέλος, η παρακμή της βιομηχανίας καπνού οδήγησε την πόλη του Αγρινίου σε οικονομική ύφεση και την κατέστησε δημογραφικό και διαμετακομιστικό κέντρο, καθώς πληθυσμοί από τις ορεινές περιοχές διοχετεύτηκαν προς το κέντρο της χώρας με αποτέλεσμα την ερημοποίηση των χωριών (Χειμώνα, 2006: 16-17).

2.5.4 Το αγρινιώτικο ιδίωμα

Το αγρινιώτικο ιδίωμα εντάσσεται στις ποικιλίες της Στερεάς Ελλάδας. Εμφανίζει ομοιότητες με τις διαλεκτικές ποικιλίες της Αιτωλοακαρνανίας, της Ευρυτανίας, της Φωκίδας της Φθιώτιδας, της Βοιωτίας της Βόρειας Εύβοιας, αλλά και της Θεσσαλίας και Ηπείρου (Κατσούδα & Μαγουλά, 2024: 272). Κύριο χαρακτηριστικό του είναι ο βόρειος φωνηεντισμός. Συγκεκριμένα παρατηρείται αποκοπή των άτονων /i/ και /u/ στο μέσον και το τέλος της λέξης, π.χ. *όρεξ'* [ˈoreks] (όρεξη) και *άνθρωπ'* [ˈanθrup] (άνθρωποι), *μ'κρός* [mˈkros] (μικρός) (Κατσαντά, 2018: 90-93).

Αποκοπή εμφανίζεται σε διάφορες θέσεις μέσα στη φράση, π.χ. *πρέπ' να καταλάβ'* [pˈrep na kataˈlav] (πρέπει να καταλάβει), *έφ'γε την άλ' μέρα* [ˈefɣe tin alj ˈmera] (έφυγε την άλλη μέρα), *του ζ' μάρ'* [zˈmar] (το ζυμάρι), *να θέλ'* [na ˈθelj] (να θέλει) (Κατσαντά, 2018: 95-100). Όσον αφορά τις γραμματικές κατηγορίες αποκοπή του /i/ εμφανίζουν οι αντωνυμίες,

π.χ. *εκ'ν'ς* [ekns] (εκείνης), τα αριθμητικά, π.χ. *είκοσ'* (είκοσι), το θέμα και την κατάληξη των ρημάτων και των ουσιαστικών, π.χ. *θ'μάμαι* [θ'mame] (θυμάμαι), *γράφ'ς* [γ'rafs] (γράφεις), *βράδ'* (βράδυ), οι μετοχές, π.χ. *υιοθετ'μένος* [iothe'tmenos] (υιοθετημένος), τα επιρρήματα, π.χ. *έτσ'* (έτσι), οι συνδέσμοι, *ότ'* (ότι), *δλαδ'* (δηλαδή) και η πρόθεση *μέχρ'* (μέχρι) (Κατσαντά, 2018: 90-95).

Η αποκοπή του άτονου /u/ εμφανίζεται στο μέσο της λέξης, π.χ. *έχ'νε* (έχουνε), αλλά κυρίως στο τέλος της λέξης, όσο απομακρυνόμαστε από την τονισμένη συλλαβή, π.χ. *σπίτ' τ'* [s'pit t] (σπίτι του). Παρατηρούμε ότι το άτονο /u/ αποβάλλεται και στους τρεις αδύναμους τύπους της κτητικής αντωνυμίας, π.χ. *η μάνα τ'* (η μάνα του), *του μολύβ' μ'* [tu mu'ljn m] (το μολύβι μου), *τ'ς κουπέλ'ς τ'ς* [ts ku'pels ts] (τις κοπέλες τους) (Κατσαντά, 2018: 100). Στην περίπτωση των ρημάτων, αποκοπή εμφανίζεται συχνότερα στο τρίτο πληθυντικό του Ενεστώτα, π.χ. *πέφτ'νε* [peftne] (πέφτουνε), *ζβιν'ε* [zvine] (σβήνουνε), αλλά και στο πρώτο και δεύτερο ενικό του Ενεστώτα *ήμ'να* [imna] (ήμουνε), *ήσ'να* [isna] (ήσουνε). Αποκοπή έχουμε στις μετοχές, π.χ. *παντρεμέν'ς* [pandre'mens] (παντρεμένους), *αφηρμέν'ς* [afir'mens] (αφηρημένους). Αναλόγως και στα επιρρήματα, π.χ. *π'θ'να* [rthna] (πουθενά), *καθόλ'* [ka'θol] (καθόλου), αλλά και στα ουσιαστικά, π.χ. *όρ'φ'ς* [orfs] (όροφος), *κ'τάλα* [k'tala] (κουτάλα) (Κατσαντά, 2018: 96-101).

Σχετικά με το φαινόμενο της ανύψωσης των άτονων μεσαίων φωνηέντων /e/ και /o/, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες μελέτες στον ελλαδικό χώρο και έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Σύμφωνα με ορισμένες από αυτές, κατά την ανύψωση έχουμε προώθηση προς τους πόλους, τόσο των άτονων /i/ και /u/, αλλά και του /a/, όπως στην περίπτωση της κουτσοβλάχικης γλώσσας (Συμεωνίδης, 1977). Η ανύψωση είναι χαρακτηριστική των βόρειων ιδιωμάτων και λειτουργεί σε όλες τις θέσεις της λέξης. Στην αρχική, την εσωτερική και την τελική, έχει νομοτελειακή ισχύ, με εξαίρεση τα Κουτσοβλάχικα της Σιάτιστας (Ντίνας, 1985: 42) και αποτελεί φωνολογικό κανόνα και του αιτωλικού ιδιώματος (Κοντός, 2007). Μια άλλη θεωρία τέλος, υποστηρίζει ότι μεταξύ των φθόγγων /i/, /e/, /o/, /u/, δημιουργείται ένας ενδιάμεσος φθόγγος κυρίως όταν υπάρχει υγρό και έρρινο σύμφωνο κοντά σε συλλαβή που τονίζεται (Μπέης, 2019). Για παράδειγμα, στο αγρινιώτικο ιδίωμα, αλλά και σε άλλα βόρεια παρατηρούμε τα εξής: Στη λέξη νερό, το /e/ βρίσκεται ανάμεσα στο έρρινο /n/ και το υγρό /r/. Λόγω της πίεσης αυτών των δύο συμφώνων, το /e/ «στενεύει». Ο ακροατής μπορεί να ακούσει *νιρό*, αλλά φωνητικά ο φθόγγος είναι ένας ενδιάμεσος, πιο κλειστός από το κανονικό /e/. Ομοίως και στη λέξη βουνό, το /o/ κοντά στο έρρινο /n/ μπορεί να μην γίνει ένα πλήρες /u/ αλλά ένας ενδιάμεσος ήχος /ɔ/, ένα υπερυψωμένο /o/. Αυτή η θεωρία εξηγεί γιατί η «βαριά» προφορά, όπως η αγρινιώτικη, δεν είναι απλώς μια αντικατάσταση γραμμάτων, αλλά μια ποιοτική αλλαγή του ήχου που οφείλεται στη φυσιολογία της ομιλίας και στην επίδραση των γύρω φθόγγων.

Η ανύψωση του άτονου /e/ πραγματοποιείται πριν και μετά την τονισμένη συλλαβή. Για παράδειγμα, *έλεγι* [elegi] (έλεγε), *πίγινε* [pigine] (πήγαινε), *θιρμokraσία* [θirmokra'sia] (θερμοκρασία). Η ανύψωση εμφανίζεται στην αρχή, τη μέση και το τέλος της λέξης. Για παράδειγμα, *ι'γό* [igo] (εγώ), *Καρπ'νις* [karpinjs] (Καρπενήσι). Κυρίως αφορά το τρίτο

ενικό πρόσωπο παρελθοντικών χρόνων, π.χ. *έβαζι* [ˈevazi] (έβαζε). Στον Ενεστώτα απαντάται στο βοηθητικό ρήμα *ίμι* (είναι). Αφορά επιρρήματα, π.χ. *ι'κί* [i'ki] (εκεί), *τότι* [ˈtoti] (τότε), αριθμητικά, π.χ. *ιφτά* [if'ta] (εφτά), ουσιαστικά, π.χ. *κιρί* [ki'ri] (κερί) και αντωνυμίες, π.χ. *γκριμισμέν'ς* [gri'miz'mens] (γκρεμισμένες) (Κατσαντά, 2018: 185-189).

Η ανύψωση του άτονου /o/ σε /u/ πραγματοποιείται στα άρθρα, π.χ. *του* (το), *των* (τον). Ανύψωση εμφανίζεται στις αντωνυμίες, π.χ. *μόνους* [ˈmonus] (μόνος), *άλλους* [ˈalus] (άλλος), *ε'κίνους* [e'kinus] (εκείνος), καθώς επίσης και σε συνδέσμους, π.χ. *όμους* [ˈomus] (όμως), σε επιρρήματα, π.χ. *κάτου* [ˈkatu] (κάτω), *πίσου* [ˈpisu] (πίσω), σε ουσιαστικά, π.χ. *περ'ίπτου* [pe'riptus] (περίπτωση). Τέλος ανύψωση παρατηρούμε σε μετοχές, π.χ. *κρι'μένους* [kri'menus] (κρυμμένος), αλλά και σε επίθετα, π.χ. *όμουρφ'ς* [ˈomurfs] (όμορφος) (Κατσαντά, 2018: 202-204).

Στο αγρινιώτικο ιδίωμα έχουμε αποκοπή των συριστικών /s/ /z/ /ts/, καθώς και του υπερωικού /x/ στο ρήμα *έχω*. Το φαινόμενο, που αφορά κυρίως το δεύτερο πρόσωπο ενικού παροντικών, παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων, καταγράφεται σε λαογραφικά κείμενα και αφορά ομιλητές που προέρχονται από όμορα χωριά του Αγρινίου στην περιοχή της ορεινής Ναυπακτίας, π.χ. *να μας ζις'* [na mas zis] (να μας ζήσει) (Μανδέλος, 2013: 15). Αποκοπή εμφανίζεται στην ονομαστική ενικού σε ονόματα σε -sis-, π.χ. *Θανά'ις* [tha'nais] (Θανάσης), καθώς και στη γενική ενικού θηλυκών σε -sis-, π.χ. *βρύ'ις* [v'ri:s] (βρύσης) (Κοντός, 2007). Όπως και σε άλλα βόρεια ιδιώματα, έτσι και στο αγρινιώτικο έχουμε αποκοπή του υπερωικού /x/ στο δεύτερο πρόσωπο ενικού του ρήματος *έχω*, δηλ. *έ'ις* [ˈeis] (έχεις) (Μποσινάκος, 1991: 330).

Αναφορικά με τον τονισμό των ρημάτων στο αγρινιώτικο ιδίωμα, εφόσον εντάσσεται στη βορειοανατολική ομάδα, ανήκει σε αυτά που παραβιάζεται ο νόμος της τρισυλλαβίας, κυρίως στον Παρατατικό και Αόριστο (Καμπάκη Βουγιουκλή, 2009: 183). Ο νόμος της τρισυλλαβίας δημιουργεί δυσκολίες στην παραμονή του τόνου στην ίδια συλλαβή, έτσι ο τόνος μετακινείται μια συλλαβή προς τα δεξιά. Για παράδειγμα, έχουμε το ρήμα *έγραφα* με πληθυντικό *γράφαμε*. Σε ορισμένες διαλεκτικές ποικιλίες και ιδιώματα ο τόνος παραμένει στην αρχική του θέση, *έγραφαμε* και επειδή παραβιάζεται ο νόμος της τρισυλλαβίας, αναπτύσσεται ένας δεύτερος τόνος, μετρικός, δύο θέσεις δεξιά, προκειμένου να συμμορφωθεί η λέξη με τον νόμο, π.χ. *έγραφέμε* (Πετρούνιας, 2013: 527-531).

Σχετικά με το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού του Ενεστώτα το ληκτικό /e/ ανυψώνεται σε /i/, π.χ. *κάνουμι* [ˈkanumi], *κόβουμι* [ˈkonumi]. Στο αγρινιώτικο ιδίωμα βρίσκουμε και τους τύπους, *κάνουμε και κάνουμ'*. Στο τρίτο πληθυντικού στον Ενεστώτα χρησιμοποιούνται οι τύποι *κάνουν* και *κάνουνε* (Κατσαντά, 2018: 285-286).

Στο τρίτο πρόσωπο πληθυντικού των μη προστακτικών εγκλίσεων, κυρίως στον Ενεστώτα και στην Υποτακτική Αορίστου, παρατηρείται εναλλαγή ανάμεσα σε ανοικτές και κλειστές συλλαβές. Η εμφάνιση ανοικτών συλλαβών συνδέεται συνήθως με την αποκοπή του άτονου /u/ ή ακόμη και ολόκληρης της τελικής συλλαβής, ιδιαίτερα όταν το ρηματικό θέμα λήγει σε έρρινο /n/. Στις περιπτώσεις αυτές, αντί για τους κλειστούς τύπους *καν'*, *παιρν'*, *μεν'*, εμφανίζονται οι ανοικτοί τύποι *κάνε*, *παίρνε*, *μένε*, καθώς και οι τύποι

κάνουν, παίρνουν, μένουν, όπου προστίθεται το φώνημα /e/ στο τέλος της κατάληξης ώστε η συλλαβή να παραμείνει ανοικτή. Ωστόσο, στο τρίτο πληθυντικό απαντούν και κλειστοί ρηματικοί τύποι, όπως *έβαζαν*, αλλά και τύποι με ανοικτές αλλόμορφες συλλαβές, όπως *σταμάταμι* (Πριόβολος, 1998: 14).

Στους παρελθοντικούς χρόνους, και ειδικότερα στον Αόριστο του τρίτου πληθυντικού, παρατηρούνται διαφορετικές τονικές και συλλαβικές μορφές. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο τόνος παραμένει στην ίδια συλλαβή και το ρήμα διατηρεί το μόρφημα /e/, το οποίο δηλώνει παρελθοντικό χρόνο, δημιουργώντας ανοικτή τελική συλλαβή, όπως στον τύπο *έκαψανε*. Άλλοτε ο τόνος παραμένει σταθερός αλλά η τελική συλλαβή είναι κλειστή, όπως στο *έκαψαν*. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις όπου ο τόνος μετακινείται και η τελική συλλαβή παραμένει ανοικτή, όπως στο *κάψανε*, ή μετακινείται και η συλλαβή είναι κλειστή, όπως στο *κάψαν* (Κατσαντά, 2018: 317-318). Για το αγρινιώτικο ιδίωμα ειδικότερα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο δευτερεύων μετρικός τόνος, ο οποίος χαρακτηρίζει άλλα βόρεια ιδιώματα, απουσιάζει. Έτσι προφέρονται τύποι όπως *έφαγαμι* [ˈefayami] και *έκατσαμι* [ˈekatsami] χωρίς την παρουσία δευτερευόντος τόνου (Παπαδόπουλος, 1927: 87).

Σχετικά με το αγρινιώτικο λεξιλόγιο θα λέγαμε ότι έχει δεχθεί επιρροές από την τουρκική γλώσσα, π.χ. *ντουβάρ* (ο τοίχος), *χαμπέρ* (η είδηση), *μαράζ* (ο καημός) (Κουβέλης, 2002: 45-78). Υπάρχουν λέξεις αρβανίτικες και βλάχικες, λόγω της γειτνίασης με περιοχές όπως ο Βάλτος και τα ορεινά της Τριχωνίδας, όπου υπήρχε έντονη μετακίνηση κτηνοτροφικών πληθυσμών. Για παράδειγμα, *μπίζος*, λέξη αρβανίτικης ρίζας που σημαίνει τον σβώλο χόματος, ή μια μάζα και *σκούρτα*, λέξη με βλάχικη επίδραση, που σημαίνει κοντά (Κουβέλης, 2002: 156). Ιδιωματισμοί της καθημερινότητας, λέξεις που συναντάμε και σε άλλα μέρη της Ελλάδας, στο Αγρίνιο εμφανίζονται επίσης συχνά, π.χ. *αγιάζ* (το τσουχτερό κρύο της νύχτας), πολύ συνηθισμένο λόγω της υγρασίας των λιμνών, *λιακούρ* (η πολλή ζέστη), *ζλάπ* (το άγριο ζώο, αλλά και ο άξεστος άνθρωπος), *μαργώνω* (παγώνω από το κρύο), *μάρτζιλους* (ο γάτος), *μαλάκι* (μικρό παιδάκι, αλλά και αρνάκι), *χάσκω* (κοιτάζω αποσβολωμένος) (Παπαδημητρίου, 2001: 84). Το Αγρίνιο υπήρξε για πολλά χρόνια πόλη, της οποίας η οικονομική, εμπορική και κοινωνική ζωή, βασίστηκε στην παραγωγή και το εμπόριο καπνού. Για το λόγο αυτό το αγρινιώτικο λεξιλόγιο εμπλουτίστηκε με όρους που χρησιμοποιούσαν οι καπνεργάτες και οι αγρότες. Για παράδειγμα, *σεριά* (η σειρά των καπνόφυλλων που περνιούνται στη βελόνα), *τάνισμα* (το τέντωμα των σπάγκων με τον καπνό), *ντενκιάς* (το δέμα του καπνού, λέξη προερχόμενη από το τουρκικό *denk*), *τσιρίκι* (ο μικρός, χαμηλής ποιότητας καπνός), *καπνολόγια* (διαδικασία συγκομιδής καπνού στο χωράφι) (Τζωρτζόπουλος, 1994: 58-65).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το αγρινιώτικο ιδίωμα αποτελεί ένα δυναμικό υποσύστημα των βόρειων ελληνικών ιδιωμάτων, το οποίο διακρίνεται για την ιδιαίτερη φωνητική του ταυτότητα και τον πλούτο του λεξιλογίου του. Όπως τεκμηριώθηκε μέσα από την ανάλυση του φαινομένου της κώφωσης των φωνηέντων και της ιδιότυπης ρηματικής μορφολογίας, το ιδίωμα αυτό δεν αποτελεί μια άτακτη παρέκκλιση από την κοινή νεοελληνική, αλλά ένα δομημένο γλωσσικό σύστημα με βαθιές ιστορικές και κοινωνικές ρίζες. Η επιρροή της

«γλώσσας του καπνού» και οι δανεισμοί από γειτονικά γλωσσικά στρώματα αντανακλούν την οικονομική και γεωγραφική ιστορία του Αγρινίου ως σταυροδρόμι πολιτισμών.

Όσον αφορά τη στάση των ίδιων των αγρινιωτών απέναντι στην ντοπιολαλιά τους, παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα αμφισημία. Ενώ για δεκαετίες η χρήση του ιδιώματος στο αστικό περιβάλλον συνοδευόταν από ένα αίσθημα κοινωνικού στιγματισμού, καθώς ταυτιζόταν με την αγροτική καταγωγή και την έλλειψη παιδείας, τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια σημαντική μεταστροφή. Σήμερα, το ιδίωμα προσδιορίζεται ως στοιχείο εντοπιότητας και πολιτιστικής ταυτότητας. Οι σύγχρονοι κάτοικοι, αν και έχουν εξομοιώσει σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιό τους με την πρότυπη γλώσσα, διατηρούν την «αγρινιώτικη προφορά» ως συνειδητό ή ασυνείδητο δείκτη καταγωγής. Το αγρινιώτικο ιδίωμα επομένως, παρά τις πιέσεις που δέχεται από την παγκοσμιοποίηση του λόγου, επιβιώνει όχι ως ένα απολιθωμένο γλωσσικό μνημείο, αλλά ως ένας ζωντανός κώδικας επικοινωνίας που συνδέει το παρελθόν της πόλης με το παρόν της, ενισχύοντας τη συλλογική μνήμη και την κοινωνική συνοχή της τοπικής κοινωνίας.

3. Στάσεις απέναντι στις γεωγραφικές ποικιλίες

3.1 Στάσεις απέναντι στις διαλέκτους και τα ιδιώματα

Οι γλωσσικές στάσεις αφορούν συστηματικές αξιολογήσεις, συνειδητές ή ασυνειδητές για ποικιλίες, ομιλητές και τρόπους ομιλίας. Δεν είναι απλές «προτιμήσεις» αλλά συνδέονται με σχέσεις ισχύος, θεσμικές πρακτικές και ενδείκτες κοινωνικών ταυτοτήτων και χαρακτηριστικών των ομιλούντων, για παράδειγμα, επαρχιώτης, πρωτευουσιάνος, αμόρφωτος, γραφικός, λαϊκός τύπος, μορφωμένος (Τσιτσιπής, 2001: 78). Στην ελληνική περίπτωση, η ιστορική εναλλαγή και η τελική επικράτηση της Δημοτικής στην επίσημη χρήση δεν κατήργησε την ιεράρχηση των ποικιλιών. Αντίθετα, εδραίωσε ένα νέο καθεστώς, στο οποίο η Νεοελληνική Κοινή αντιμετωπίζεται ως «ουδέτερη» και «σωστή». Από την άλλη πλευρά, η χρήση διαλέκτων επιτρέπεται σε περιβάλλοντα οικειότητας ή επικροτείται ως «πολιτισμικό σύμβολο». Σε συγκεκριμένα όμως πεδία, όπως στην εκπαίδευση και τον δημόσιο λόγο, περιορίζεται λειτουργικά και στιγματίζεται (Τζακώστα, 2022: 124-128). Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι διάλεκτοι λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικής ταυτότητας. Η χρήση τους μπορεί να «διαβάζεται» ως αυθεντικότητα, αλληλεγγύη (Ιωαννίδου, 2022: 470) ή χιούμορ, αλλά και ως έλλειψη κύρους ή ακαταλληλότητα σε επίσημες περιστάσεις. Η κοινωνική αξιολόγηση της διαλέκτου, συνεπώς, σχηματίζεται μέσα σε ένα πεδίο αντιφάσεων. Πολιτισμική αναγνώριση από τη μια, αλλά και λειτουργικός αποκλεισμός από την άλλη (Δελβερούδη, 2001: 51).

Οι διαλεκτόφωνοι έχουν αντιφατικές απόψεις αναφορικά με τις διαλεκτικές ποικιλίες, το κύρος της μητρικής τους γλώσσας, καθώς και τη θέση που θα μπορούσε να έχει αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τζακώστα, 2022: 124). Ομιλητές της λιτοχωρίτικης γλωσσικής ποικιλίας για παράδειγμα, αν και αναγνωρίζουν την πολιτιστική αξία του ιδιώματός τους, την αξιολογούν ως κατώτερο γλωσσικό κώδικα, που δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας (Πλαδή, 2011). Η στάση των ομιλητών διαμορφώνεται από τη διαλεκτική τους ταυτότητα την άποψη δηλαδή και την αξία που αποδίδουν σε αυτή, η οποία και αποτυπώνεται έντονα στην ιδεολογία εκπαιδευτικών και γονέων (Παπαναστασίου, 2015 · Τζακώστα, & Κουφού, 2019). Σε γενικές γραμμές, οι ομιλητές των βορείων και ημιβόρειων ιδιωμάτων αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό συμπλέγματα γλωσσικής κατωτερότητας σε σχέση με τους ομιλητές των νοτίων ιδιωμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό κύρος, εφόσον συνέβαλαν ενεργά στο σχηματισμό της πρότυπης γλώσσας (Τζακώστα, 2022: 125).

Στην Κύπρο, για παράδειγμα, όπου η KNE είναι μια από τις επίσημες γλώσσες της κυπριακής δημοκρατίας, τα συναισθήματα των Κυπρίων απέναντι στην επίσημη ελληνική και την κυπριακή διάλεκτο είναι ανάμεικτα. Η χρήση της KNE θεωρείται ορθότερη και καλύτερη στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στον δημόσιο-επίσημο λόγο. Επειδή όμως η κυπριακή διάλεκτος είναι μια ζωντανή γλώσσα ενός ανεξάρτητου κράτους και κατά συνέπεια, αποτελεί δείκτη ομαδικής-εθνοτικής ταυτότητας, χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στα ΜΜΕ όσο και στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον εκπαιδευτικοί και μαθητές

είναι και διαλεκτόφωνοι. Αυτό βεβαίως καθιστά και στον επίσημο προφορικό λόγο του σχολείου τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων αναπόφευκτη (Καρυολαίμου, 2001: 180-183). Είναι αποδεδειγμένο επίσης ότι οι μαθητές μεταφέρουν στοιχεία προφορικότητας και στο γραπτό λόγο (Αρχάκης, & Ιορδανίδου 2001), με αποτέλεσμα τη γενικότερη χρήση μιας μεικτής γλώσσας από τους κύριους μαθητές αλλά και από το σύνολο του ελληνοκυπριακού πληθυσμού.

Οι στάσεις των ομιλητών φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία και το φύλο. Οι νεότεροι ομιλητές εκδηλώνουν αρνητικότερη στάση απέναντι στη μητρική τους γλωσσική ποικιλία (Κουρδής, 2007 · Ξεφτέρη, 2012). Επιπλέον, οι γυναίκες εκφράζουν αρνητικότερη στάση απέναντι στη χρήση ιδιωμάτων σε σχέση με τους άνδρες, που τηρούν πιο ουδέτερη στάση (Κουρδής, 2007). Τέτοιου είδους αρνητικές στάσεις μεταβάλλονται με τη συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση δασκάλων και εκπαιδευόμενων, αναφορικά με την αξία των διαλέκτων (Καψάσκη & Τζακώστα, 2016).

Τα ελληνικά δεδομένα οδηγούν σε μια σύνθετη εικόνα. Η ελληνική κοινωνία δεν απορρίπτει μονοσήμαντα τις διαλέκτους και τα ιδιώματα, αλλά τις αξιολογεί μέσα από αντιφατικούς κανόνες. Οι διαλεκτικές ποικιλίες αναγνωρίζονται ως στοιχεία πολιτισμικής κληρονομιάς, δείκτες αυθεντικότητας και τοπικής ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα περιορίζονται ως προς την καταλληλότητά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη δημόσια διοίκηση και την επαγγελματική εξέλιξη των διαλεκτόφωνων (Μαγαλιού, 2000). Οι διαλεκτόφωνοι, από την πλευρά τους, κινούνται ανάμεσα στην ανασφάλεια και την περηφάνεια. Αναπτύσσουν πρακτικές εναλλαγής κωδίκων, επιλεκτικής διατήρησης χαρακτηριστικών και δημιουργικής χρήσης της διαλέκτου π.χ. χιούμορ, αφήγηση, πολιτισμική παραγωγή. Η διαλεκτική ποικιλία τέλος, λειτουργεί ως πόρος κοινωνικής ένταξης και διαφοροποίησης, όχι απλώς ως «επιβίωση» ενός παλαιότερου συστήματος. (Papazachariou, 1998· Papazachariou & Archakis, 2001).

3.2 Εκπαιδευτικό σύστημα διάλεκτοι - ιδιώματα

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική ταυτότητα του μαθητή, την αυτοεκτίμηση, τη σχολική του επίδοση και τη δυνατότητα πρόσβασης στη σχολική γνώση. Η παιδαγωγική προσέγγιση που κυριαρχεί σήμερα δεν επιδιώκει την εξάλειψη των διαλεκτικών ποικιλιών, αλλά την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εναλλάσσονται συνειδητά ανάμεσα σε διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Τσιπλάκου, 2015: 141–150). Παρόλα αυτά, η γλωσσική διδασκαλία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ρυθμιστική (Αγγελοπούλου, 2010: 126), αφού παρεμβαίνει στη γλώσσα, ορίζει το σωστό και το λάθος, διαμορφώνει γλωσσικά πρότυπα και υποτιμά τη λειτουργική πολυμορφία της (Σετάτος, 1999: 16-23).

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο θεσμοθετήθηκε με το ΦΕΚ Β' 684/10-02-2023. Σε αυτό καθορίζονται οι βασικοί σκοποί, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του μαθήματος. Το Πρόγραμμα υιοθετεί τη

λειτουργική–επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και αντιμετωπίζει τη γλωσσική χρήση ως κοινωνική πρακτική, συνδεδεμένη με τα επικοινωνιακά συμφραζόμενα και τις ανάγκες των μαθητών (ΦΕΚ Β΄ 684/2023). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζει τις διαλεκτικές ποικιλίες ως αποκλίσεις ή «λάθη», αλλά ως υπαρκτές μορφές γλωσσικής έκφρασης. Ωστόσο, δεν θέτει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ούτε προτείνει δράσεις, ώστε οι γλωσσικές ποικιλίες να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, τα σχολικά εγχειρίδια και τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται ως κύρια εργαλεία για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, τα σποραδικά διαλεκτικά στοιχεία, που υπάρχουν στις λογοτεχνικές επιλογές του σχολικού βιβλίου, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά από τους εκπαιδευτικούς, για την ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης και αξιολόγησης γλωσσικών ποικιλιών.

Το Ανθολόγιο Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού περιλαμβάνει κάποια κείμενα με σποραδικά διαλεκτικά στοιχεία, κυρίως από την κρητική, την επτανησιακή και την πελοποννησιακή διάλεκτο, καθώς και από τη γενικότερη λαϊκή δημοτική παράδοση. Τα κείμενα αυτά αναδεικνύουν τη γλωσσική ποικιλία της Ελληνικής και συμβάλλουν στην κατανόηση της πολιτισμικής και ιστορικής διάστασης της γλώσσας. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα παρακάτω κείμενα:

- α. Ανδρέας Λασκαράτος, «Στο Καλοκαίρι» (σελ. 27). Στο ποίημα του Ανδρέα Λασκαράτου εμφανίζονται επτανησιακά διαλεκτικά στοιχεία, χαρακτηριστικά της προφορικής γλώσσας των Ιονίων Νήσων. Λέξεις και τύποι όπως «όθε» (= από όπου), «πλέα» (= πολλά) και φωνολογικές ιδιαιτερότητες μαρτυρούν την επτανησιακή διάλεκτο, η οποία επηρέασε έντονα τη λογοτεχνική παραγωγή του 19^{ου} αιώνα.
- β. Δημοτικό τραγούδι, «Της ξενιτιάς» (σελ. 56). Το δημοτικό τραγούδι χρησιμοποιεί λαϊκή και διαλεκτική γλώσσα, με τύπους όπως «να πα» (να πάω), «ούλοι» (όλοι) και αποκοπές φωνηέντων «νερ΄» (νερό). Τα στοιχεία αυτά δεν ανήκουν σε μία μόνο διάλεκτο, αλλά χαρακτηρίζουν γενικά τη δημοτική–λαϊκή προφορική παράδοση.
- γ. Νίκος Καζαντζάκης, «Ο γιος» (σελ. 166). Το απόσπασμα του Καζαντζάκη είναι από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα κρητικής διαλέκτου στο Ανθολόγιο. Λέξεις και τύποι όπως «μαθές», «έγρουζε», «μάχουμουν», «οψιγιάδες» προέρχονται από την προφορική κρητική γλώσσα και προσδίδουν έντονο τοπικό χρώμα στο κείμενο.
- δ. «Λιανοτράγουδα» (σελ. 232). Τα λιανοτράγουδα παρουσιάζουν έντονα κρητικά διαλεκτικά στοιχεία, όπως «όντε» (= όταν), «να ρχουμου» και ιδιαίτερη μορφολογία ρημάτων. Η κρητική διάλεκτος χρησιμοποιείται αυτούσια, γεγονός που τα καθιστά πολύτιμο υλικό για τη μελέτη των νεοελληνικών διαλέκτων.

Σε γενικές γραμμές, και παρά τα ψήγματα διαλεκτικών στοιχείων, που απαντώνται στα σχολικά βιβλία, οι διαλεκτικές ποικιλίες δεν αξιοποιούνται διδακτικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί καίριο

μηχανισμό προτυποποίησης, στο σχολικό περιβάλλον, η διαλεκτική ποικιλία συχνά αντιμετωπίζεται ως «απόκλιση» από την αναμενόμενη νόρμα, με συνέπεια οι μαθητές/μαθήτριες να οδηγούνται σε αυτοδιόρθωση, αποσιώπηση διαλεκτικών χαρακτηριστικών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε γλωσσική ανασφάλεια (Kitis, 1990: 16-17 · Τσιτσιπής, 2001: 79). Η πίεση αυτή δεν αφορά μόνο μορφοσυντακτικά ή φωνολογικά στοιχεία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αποτιμά τα κοινωνικά υπόβαθρα των μαθητών. Η ύπαρξη γλωσσικών προκαταλήψεων στον εκπαιδευτικό χώρο έχει αναλυθεί εμπειρικά με ελληνικά δεδομένα. Εξετάζοντας τη φύση και τη λειτουργία των γλωσσικών προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται πως οι αξιολογήσεις για «σωστή γλώσσα» συνδέονται με προσδοκίες για επίδοση, επιμέλεια και κοινωνική «καταλληλότητα» του μαθητή/της μαθήτριας (Μαγαλιού, 2000).

Σημαντική είναι και η έρευνα για τις στάσεις φοιτητών, απέναντι στις διαλεκτικές ποικιλίες, οι οποίοι αναγνωρίζουν την πολιτισμική αξία των διαλέκτων και δηλώνουν θετική στάση ως προς αυτές. Μάλιστα, θεωρούν ότι οι ομιλητές της κρητικής και κυπριακής διαλέκτου χαρακτηρίζονται από υψηλή διαλεκτική ταυτότητα (Τζακώστα & Μπετεινάκη, 2019). Παρόλα αυτά, υπάρχουν και αυτοί που εμφανίζουν επιφυλάξεις για το αν και πώς οι διάλεκτοι μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία, χωρίς να θεωρηθεί ότι υπονομεύεται η πρότυπη ποικιλία. Εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες ότι η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών θα μπορούσε να επιβραδύνει την εκμάθηση της πρότυπης ποικιλίας, ιδιαιτέρως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το «ναι μεν, αλλά» αποτελεί χαρακτηριστικό εύρημα στην ελληνική συζήτηση για τη γλωσσική ποικιλότητα και το σχολείο (Παύλου & Χριστοδούλου, 1996).

3.3 Οι γεωγραφικές ποικιλίες στα ΜΜΕ

Στον όρο μαζική κουλτούρα εντάσσονται όλα εκείνα τα μέσα, όπως τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο, τύπος που απευθύνονται σε ένα ευρύ κοινό, με απώτερο σκοπό όχι μόνο την ενημέρωση αλλά και την μετάδοση πολιτισμικών αγαθών, κοινωνικών αξιών και κυρίαρχων ιδεολογιών (Στάμου, 2016: 15-16). Κατά τον 19^ο αι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προωθούσαν την γλωσσική ομοιογένεια, αποκλείοντας και στιγματίζοντας τις γλωσσικές ποικιλίες, με στόχο την επίτευξη του εθνικού αισθήματος ενότητας (Στάμου, 2016: 23). Στη δεκαετία 1950-1960, όταν μεσουρανούσε ο ελληνικός κινηματογράφος, οι γεωγραφικές ποικιλίες εμφανίζονται στις ελληνικές ταινίες για την κατασκευή συγκεκριμένων κωμικών κυρίως χαρακτήρων, όπως του αφελούς χωριάτη που εγκαταλείπει τον αγροτικό τρόπο ζωής, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον στα αστικά κέντρα (Στάμου & Ντίνας, 2011: 301).

Στη σημερινή πραγματικότητα, η γλωσσική ετερογένεια προβάλλεται από τα ΜΜΕ, μέσω πρωτογενών ειδών μαζικής κουλτούρας, όπως είναι τα τηλεπαιχνίδια, τα ριάλιτι, οι συνεντεύξεις, όπου έχουμε την έντονη παρουσία και συμμετοχή του κοινού, οπότε γίνεται λόγος για φυσικούς ομιλητές. Αυθεντικός διαλεκτικός λόγος χρησιμοποιείται σε τοπικά ειδησεογραφικά και ενημερωτικά προγράμματα, καθώς και σε συνομιλίες μέσα από πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Στάμου, 2012: 21). Από την άλλη πλευρά, έχουμε και

τις δευτερογενείς πηγές, όπως τηλεοπτικές σειρές, διαφημίσεις, ταινίες κινηματογραφικές, λογοτεχνικά έργα, τραγούδια, με κύριο χαρακτηριστικό τη μυθοπλασία, τους φανταστικούς χαρακτήρες και τη χρήση διαλεκτικού λόγου από μη φυσικούς ομιλητές. Ωστόσο, η καθημερινή τριβή του τηλεοπτικού κοινού με τέτοιου είδους κείμενα, καταχωρεί τις γλωσσικές ποικιλίες στη συνείδηση του κοινού, διαμορφώνοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες και στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα (Στάμου, 2016: 25). Η χρήση τους δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με διαδικασίες κοινωνικής κατηγοριοποίησης και αξιολόγησης.

Καταρχάς, οι γεωγραφικές ποικιλίες, όπως προβάλλονται από τα μέσα μαζικής κουλτούρας, αποκλίνουν από τις αυθεντικές διαλέκτους. Παρουσιάζονται άλλοτε πιο στρογγυλεμένες, για να είναι κατανοητές από το ευρύ κοινό και άλλοτε με διαλεκτικά στοιχεία υπερβολής, με στόχο την διακωμώδηση των διαλεκτόφωνων, τον στιγματισμό της ποικιλότητας και την αντίστοιχη προβολή της πρότυπης γλώσσας ως μόνης ενδεδειγμένης (Πολίτης, 2001). Κάποιες φορές πάλι, οι σεναριογράφοι αξιοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες, για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του τηλεοπτικού κοινού σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες ή προϊόντα, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των διαφημιστικών μηνυμάτων (Τσάμη, 2018: 44). Ωστόσο, οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες που χρησιμοποιούν τη μη πρότυπη ποικιλία, διαδραματίζουν δευτερεύοντες, μη πρωταγωνιστικούς, ρόλους και είναι, ως επί το πλείστον, πρόσωπα χαμηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Αντιθέτως, οι κοινωνικά και οικονομικά επιφανείς και καταξιωμένοι χαρακτήρες χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία. Επομένως, η χρήση διαλέκτων στα μέσα μαζικής επικοινωνίας εντάσσεται σε διαδικασίες σημειωτικής συμπύκνωσης, μέσω των οποίων η γλώσσα λειτουργεί ως δείκτης κοινωνικής ταυτότητας (Papazachariou, 1998).

Η λειτουργία των γεωγραφικών ποικιλιών διαφοροποιείται ανάλογα με το τηλεοπτικό είδος. Στον ειδησεογραφικό λόγο- επίσημο λόγο των ΜΜΕ η απόκλιση από την πρότυπη ποικιλία είναι περιορισμένη, καθώς η γλωσσική κανονικότητα συνδέεται με την έννοια της αξιοπιστίας (Πολίτης, 2001: 115). Αντιθέτως, στον διαφημιστικό λόγο υιοθετούνται λαϊκότερες μορφές γλώσσας προκειμένου να αισθανθεί ο τηλεθεατής-δέκτης ότι ο πομπός δεν είναι κάποια πολυεθνική εταιρεία που προμοτάρει τα προϊόντα της, αλλά ένα υποτιθέμενο φυσικό πρόσωπο που ταυτίζεται με τον τηλεθεατή, τις ανάγκες και επιθυμίες του και δεν επιδέχεται καμία αμφισβήτηση ως προς την αξιοπιστία του. Ο σχεδιαστής της διαφήμισης παρέχει τα διαπιστευτήριά του ότι προέρχεται από το λαό και τα διαφημιζόμενα προϊόντα του είναι γνήσια αυθεντικά, αγνά και επομένως κατάλληλα προς κατανάλωση (Τσιτσανούδη & Θεοδωρόπουλος, 2015: 212). Αντίθετα, στη ψυχαγωγία και τη μυθοπλασία, οι διάλεκτοι αξιοποιούνται συχνά για τη σκιαγράφηση στερεοτυπικών χαρακτήρων ή για τη δημιουργία χιουμοριστικών αποτελεσμάτων. Η χιουμοριστική αναπαράσταση των τηλεοπτικών χαρακτήρων στοχοποιεί και περιθωριοποιεί, μέσω της διακωμώδησης, τις διαλεκτικές ποικιλίες (Πολίτης, 2001). Το χιούμορ βασίζεται συχνά στη ρήξη προσδοκιών και στην απόκλιση από το αναμενόμενο γλωσσικό πρότυπο (Attardo, 2001: 78–80). Στην τηλεόραση, η στρατηγική αυτή ενδέχεται να ενισχύει στερεοτυπικές

αναπαραστάσεις συγκεκριμένων ομάδων, για παράδειγμα, διαλεκτόφωνοι, μεγάλης ηλικίας, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, επομένως γραφικοί τύποι.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο τηλεοπτικός λόγος λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής σχέσεων εξουσίας, μέσα από την προνομιακή προβολή συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας επιτελούν ρόλο θεσμικής ρύθμισης του λόγου, επιβάλλοντας μορφές γλωσσικής κανονικότητας (Αρχάκης, Φτερνιάτη & Τσάμη, 2015: 75-77). Επιπλέον, η συστηματική υποτίμηση των μη πρότυπων ποικιλιών μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα γλωσσικής ανασφάλειας από την πλευρά των διαλεκτόφωνων, εφόσον ενδέχεται να αισθανθούν αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας με την ιδέα ότι χρησιμοποιούν έναν κώδικα επικοινωνίας υποδεέστερο της επίσημης γλώσσας (Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 85-100). Η ανάλυση των γεωγραφικών ποικιλιών στον τηλεοπτικό λόγο καταδεικνύει ότι η γλωσσική ποικιλότητα δεν αναπαρίσταται ουδέτερα, αλλά μέσα από φίλτρα ιδεολογίας, εξουσίας και στερεοτυπικής σημασιοδότησης. Η τηλεόραση, στην πραγματικότητα, δεν αντανακλά απλώς τη γλωσσική πραγματικότητα, αλλά συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωσή της (Πολίτης, 2001: 114- 119).

4. Κατηγορίες γραμματισμού: θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του γραμματισμού δεν παραπέμπει πλέον αποκλειστικά στην τεχνική επάρκεια ανάγνωσης και γραφής, αλλά σε ένα δυναμικό πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικών πρακτικών που μεταβάλλονται ανάλογα με το ιστορικό, θεσμικό και ιδεολογικό περιβάλλον (Σιπητάνος, 2023: 70-71). Στη διεθνή βιβλιογραφία ο γραμματισμός περιγράφεται ως πολλαπλός, για παράδειγμα, καθημερινός/εξειδικευμένος και πολυδιάστατος, δηλαδή εκπαιδευτικός, κοινωνικός, πολιτικός, ιδεολογικός, τεχνολογικός κ.ά., καθώς οι επιτελέσεις του όχι μόνο αντανακλούν, αλλά και ταυτόχρονα διαμορφώνουν, τις αξίες και τις θέσεις μιας κοινότητας ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Cook 1989 · Baynham, 2002). Υπό αυτή την οπτική, ο γραμματισμός λειτουργεί ως πεδίο όπου συναντώνται γλωσσικές επιλογές, κοινωνικές προσδοκίες και σχέσεις ισχύος, με άμεσες συνέπειες για το τι αναγνωρίζεται ως «έγκυρη» γνώση και ποιοι διαθέτουν πρόσβαση σε αυτή.

Οι πρώτες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις συνέδεσαν τον γραμματισμό με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, ως απαραίτητων προϋποθέσεων συμμετοχής του ατόμου στον σχολικό και δημόσιο λόγο (Χατζησαββίδης, 2007). Η σύζευξη αυτή, ωστόσο, συχνά καλλιέργησε μια αντίληψη ουδετερότητας, ότι δηλαδή οι δεξιότητες είναι μεταφέρσιμες, ανεξάρτητα από συγκεκριμένα και ότι η γλώσσα μπορεί να διδαχθεί αποσυνδεδεμένη από κοινωνικές χρήσεις. Πρόκειται για την αμερικάνικη προσέγγιση στον κριτικό γραμματισμό (Luke, 2000). Η παραπάνω στάση συνοψίζεται στο «αυτόνομο μοντέλο» γραμματισμού, το οποίο αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κώδικα και τον γραμματισμό ως ατομικό επίτευγμα χωρίς αναγκαία αναφορά σε πολιτισμικές πρακτικές και ιδεολογικές διαστάσεις (Street, 1995).

Στο ίδιο πεδίο εντάσσεται και η περιγραφή του «αναγνωριστικού γραμματισμού», όπου η διδασκαλία περιορίζεται στην αναγνώριση μορφών, λεξιλογίου και επιφανειακών στοιχείων, σαν η σημασία να είναι άθροισμα «ορθών» γλωσσικών μονάδων (Hasan, 2006: 146-153). Παρότι μια τέτοια προσέγγιση συχνά κρίνεται ανεπαρκής, δεν είναι αμελητέα, καθώς η συστηματική επίγνωση της κειμενικής λειτουργίας και η κατανόηση του πώς οργανώνεται ο λόγος συνιστούν βάση για πιο σύνθετες αναγνώσεις, ειδικά όταν αξιοποιούνται εργαλεία της Συστημικής-Λειτουργικής Γραμματικής (Halliday, 1994).

Η μεταγενέστερη θεωρητική εξέλιξη διεύρυνε τον γραμματισμό προς την ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής επεξεργασίας κειμένων, με αναφορά τόσο σε προσωπικές εμπειρίες όσο και σε κοινωνικές θέσεις. Ο γραμματισμός, έτσι, συνδέθηκε με την αποτελεσματική κοινωνική λειτουργία του ατόμου και με τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι (Gee, 1985: 51 · Χατζησαββίδης, 2007). Η στροφή αυτή αντιστοιχεί στο «ιδεολογικό μοντέλο» του Street, όπου οι γραμματισμοί νοούνται ως κοινωνικά οργανωμένες πρακτικές που ενσωματώνουν αξίες, κανονικότητες και ιεραρχήσεις (Street, 1995).

Στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου, ο γραμματισμός αντιστοιχεί σε διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, ανάμεσα στις οποίες αναδεικνύονται ο λειτουργικός και ο κριτικός

γραμματισμός (Hasan, 2006: 136-177). Η διάκριση ανάμεσα στους δύο δεν είναι απόλυτη, καθώς λειτουργεί περισσότερο ως αναλυτικός άξονας που βοηθά να περιγραφούν στόχοι και πρακτικές.

Ο λειτουργικός γραμματισμός εστιάζει στη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και στη νοηματοδότηση ως διαδικασία που ρυθμίζεται από κοινωνιακούς σκοπούς και κοινωνικούς ρόλους (Hasan, 1996). Σε αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία δεν περιορίζεται σε «σωστές» μορφές, αλλά οργανώνεται γύρω από το πώς τα κείμενα λειτουργούν ως κοινωνικές πράξεις (Hasan, 1996). Η αξιοποίηση των κριτηρίων κειμενικότητας συμβάλλει στη συνειδητή πρόσληψη της συνοχής/συνεκτικότητας, της προθετικότητας, της αποδεκτότητας και των άλλων παραμέτρων που επιτρέπουν σε ένα γλωσσικό προϊόν να λειτουργεί ως κείμενο (De Beaugrande & Dressler, 1981). Επιπλέον, η διδασκαλία προσφέρει δομημένες διαδρομές παραγωγής και κατανόησης κειμένων σε σχολικά και δημόσια περιβάλλοντα (Halliday, 1994). Στον πυρήνα αυτής της οπτικής βρίσκεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον διδασκόμενο και στη διδασκόμενη να δρα αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα με συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες (Αρχάκης, 2011).

Ο κριτικός γραμματισμός επεκτείνει τη λειτουργική προοπτική, θέτοντας στο επίκεντρο την κριτική χρήση της γλώσσας και την κατανόηση της σχέσης λόγου–εξουσίας. Αφορά το σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων (κατανόηση/παραγωγή, προφορικό/γραφτό) και στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, όσο και στην ενεργή κοινωνική δράση (Στάμου, 2014: 31). Καθοριστική εδώ είναι η ιδέα ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερες «μεταφορές πληροφορίας», αλλά τόποι όπου εγγράφονται οπτικές γωνίες, θεσμικές κανονικότητες και ιδεολογικές προϋποθέσεις. Μεθοδολογικά, ο κριτικός γραμματισμός αντλεί εργαλεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και τη Συστημική-Λειτουργική Γραμματική, ώστε ο/η διδασκόμενος/η να μπορεί να αναγνωρίζει: (α) πώς οι γλωσσικές επιλογές ενσωματώνουν ιδεολογίες και θεσμικές θέσεις, (β) πώς το συγκεκριμένο περιορίζει ή κατευθύνει την κατασκευή νοήματος, και (γ) πώς η οπτική γωνία του αναγνώστη και της αναγνώστριας επηρεάζει την πρόσληψη και ερμηνεία (Fairclough, 1985 · Halliday, 1994 · Baynham, 2002: 72-79). Εξίσου κρίσιμη είναι η παραγωγή λόγου ως διαδικασία μετασχηματισμού, εφόσον ο μαθητής και η μαθήτρια δεν μένουν στην «αποκάλυψη» της ιδεολογίας, αλλά εξοικειώνονται με στρατηγικές αναδιατύπωσης και επανασχεδιασμού που επιτρέπουν αμφισβήτηση και ανακατασκευή κυρίαρχων αναπαραστάσεων (Τσάμη, 2016). Η παραπάνω λογική συνδέεται με την έννοια του «Λόγου» ως πεδίου, όπου συγκροτούνται συστήματα ιδεών, πρακτικών, τρόπων δράσης και καθεστώτων αλήθειας. Σε αυτή την κατανόηση, ο λόγος δεν περιγράφει απλώς τον κόσμο, αλλά τον «κατασκευάζει» με τρόπους που παράγουν γνώση, κανονικότητα και εξουσία (Foucault, 1972). Η διδασκαλία, επομένως, αναλαμβάνει και πολιτισμική ευθύνη, να καταστήσει ορατά τα ιδεολογικά φίλτρα που φυσικοποιούνται στη γλωσσική πρακτική.

4.1 Πολυγραμματισμοί και κριτικός προσανατολισμός στη σύγχρονη επικοινωνία

Συμπληρωματικά προς τον κριτικό γραμματισμό, ο πολυγραμματισμός αναγνωρίζει ότι η σύγχρονη νοηματοδότηση δεν περιορίζεται σε αλφαβητικά κείμενα, αλλά εκτείνεται σε πολυτροπικές μορφές (εικόνα, ήχος, διάταξη, ψηφιακή διαδραστικότητα) και σε ποικίλα πολιτισμικά/γλωσσικά συμφραζόμενα (Αρχάκης, 2011: 40-41 · Kress & van Leeuwen, 1996 · Kalantzis & Cope, 2001 · Luke, 2006). Σε πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η «ενδυνάμωση» των διδασκομένων περνά μέσα από την ικανότητα να διαχειρίζονται διαφορετικά κειμενικά είδη και να παράγουν νόημα, αξιοποιώντας πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους, σε σχολικά αλλά και μιντιακά/ψηφιακά περιβάλλοντα (Kalantzis & Cope, 2001). Ως παιδαγωγική φιλοσοφία, ο κριτικός γραμματισμός έχει περιγραφεί ότι κινείται ανάμεσα σε μια φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση, δίνοντας έμφαση στην πρόσβαση στον πολιτισμό και στον «κόσμο των ιδεών» και σε μια κριτική θεωρητική παράδοση εστιάζοντας στη μη ουδετερότητα των κειμένων, στη συνάρτησή τους με το συγκεκριμένο και την κοινωνική ισχύ (Χατζησαββίδης, 2006: 420 · Κουτσογιάννης, 2017). Στην εκπαιδευτική πράξη, πολλές εφαρμογές αρθρώνονται σε ένα ενδιάμεσο πεδίο, όπου συνυπάρχει η ανάγκη για ερμηνευτική καλλιέργεια και η ανάγκη για κοινωνική χειραφέτηση.

Στο ίδιο πλαίσιο, γίνεται χρήσιμη η διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική επίγνωση και την κριτική γλωσσική επίγνωση. Η πρώτη αφορά τη συνειδητή γλωσσική επεξεργασία με στόχο την ευαίσθητη χρήση, ενώ η δεύτερη συνδέεται με πρακτικές αμφισβήτησης και μετασχηματισμού, μέσω ενός λόγου χειραφέτησης που επαναδιαπραγματεύεται κανονικότητες (Μπουτουλούση, 2001). Σχετικές διδακτικές πρακτικές περιλαμβάνουν κοινωνιογλωσσικές δραστηριότητες θεωρητικού προβληματισμού, προσαρμοστικές δραστηριότητες σύνδεσης με βιώματα και αντιπαραθετικές ασκήσεις εντοπισμού διαφορών σε γλωσσικές επιλογές και αναπαραστάσεις (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016).

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη συζήτηση τείνει να μιλά όχι για έναν ενιαίο κριτικό γραμματισμό, αλλά για κριτικούς γραμματισμούς που ενσωματώνουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδόσεις, εκπαιδευτικές στοχεύσεις και διδακτικά μοντέλα, όπως το μοντέλο των Πολυγραμματισμών ή το μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων, ανάλογα με το περιβάλλον εφαρμογής και τις ανάγκες των μαθητών (Κουτσογιάννης, 2017). Το ουσιώδες ωστόσο είναι η διδασκαλία να μετατρέπει την επαφή με τα κείμενα σε πεδίο τεκμηριωμένης ερμηνείας, κοινωνικής επίγνωσης και δημιουργικού μετασχηματισμού.

4.2 Διδακτική προσέγγιση του πατραϊκού και αγρινιώτικου ιδιώματος στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού

Ολοκληρώνοντας την προσπάθειά μας επιχειρήθηκε η εφαρμογή και η παιδαγωγική τεκμηρίωση μιας διδακτικής παρέμβασης, για την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης και του κριτικού γραμματισμού, μέσω της αξιοποίησης τηλεοπτικού πολυτροπικού λόγου.

Δόθηκε έμφαση στην πατραϊκή και αγρινιώτικη διαλεκτική ποικιλία, που αντιπροσωπεύουν τη διάκριση της Ελληνικής σε νότια και βόρεια ιδιώματα. Οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν είχαν ως στόχο αφενός την κατανόηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των ιδιωμάτων σε πραγματολογικό-επικοινωνιακό επίπεδο και αφετέρου την κριτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι γλωσσικές ποικιλίες αναπαρίστανται, αξιολογούνται και ιδεολογικοποιούνται στα ΜΜΕ

4.2.1 Μεθοδολογία- Διδακτικά μέσα και υλικό

Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και βασίστηκαν στη λογική του κριτικού γραμματισμού, όπου η γλώσσα προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη και οι μαθητές και οι μαθήτριες εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τις σχέσεις γλώσσας-εξουσίας-ταυτότητας, στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, με κεντρικό άξονα την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων και στην επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας, που δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας σε πλαίσια αλληλεπίδρασης (Μήτσης, 2007) και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008), που ενισχύει την κοινωνική πραγμάτευση του νοήματος και τον αναστοχασμό.

Στα πλαίσια της διδασκαλίας μας, χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακό υλικό από το ΕΑΠ,³ από το ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ,⁴ επιλεγμένα τηλεοπτικά αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά «Εφτά Θανάσιμες Πεθερές- η Πατρινιά πεθερά» καθώς και φύλλα εργασίας στα οποία περιλαμβάνονταν ερωτήσεις κριτικής ανάλυσης, παραγωγή αυθόρμητου διαλεκτικού λόγου και επιλεγμένα κούιζ. Τέλος, έγινε χρήση ψηφιακών εργαλείων για πολυτροπική παραγωγή (π.χ. διαδραστικός πίνακας, κινητά τηλέφωνα για απομαγνητοφώνηση αυθεντικού διαλεκτικού λόγου).

4.2.2 Γενικοί σκοποί (σε επίπεδο προσανατολισμού)

Γλωσσικός-διδακτικός σκοπός: να υποστηριχθεί η συστηματική προσέγγιση της διαλεκτικής/ιδιοματικής ποικιλότητας ως ισότιμου γλωσσικού πόρου, σε συνάρτηση με πραγματικές περιστάσεις χρήσης.

Κοινωνιογλωσσικός σκοπός: να ενισχυθεί η επίγνωση γλωσσικών στάσεων και ιδεολογιών (π.χ. κύρος, στερεοτυπικές αποτιμήσεις, στιγματισμός) που συνδέονται με ιδιώματα/ποικιλίες.

Γραμματισμοί και πολυτροπικότητα: να καλλιεργηθούν δεξιότητες πρόσληψης/ερμηνείας πολυτροπικών κειμένων (ήχος-εικόνα-λεκτικός λόγος) και παραγωγής αντίστοιχων κειμένων.

³(Μεταπτυχιακή Εργασία: Ανοικτής πρόσβασης ψηφιακό διαλεκτικό παιχνίδι)

⁴[kendilms.academyofathens.gr/mod/scorm/player.php?a=4¤torg=Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Ελληνικής Γλώσσας_ORG&scoid=9&sesskey=QuQnEeDq24&display=popup&mode=normal](http://kendilms.academyofathens.gr/mod/scorm/player.php?a=4¤torg=Διάλεκτοι_και_Ιδιώματα_της_Ελληνικής_Γλώσσας_ORG&scoid=9&sesskey=QuQnEeDq24&display=popup&mode=normal)

Κριτικός γραμματισμός: να αναπτυχθούν πρακτικές κριτικής ανάγνωσης του τηλεοπτικού λόγου, ως λόγου που κατασκευάζει, αλλά και αποδομεί κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις εξουσίας.

Επικοινωνιακός σκοπός: να ενδυναμωθεί η προφορική αλληλεπίδραση και η λειτουργική χρήση γλωσσικών επιλογών ανάλογα με ρόλους, σκοπούς και συμφραζόμενα.

Ειδικοί στόχοι

- α. Να εντοπίζουν χαρακτηριστικά του πελοποννησιακού και αγρινιώτικου ιδιώματος σε αυθεντικά τηλεοπτικά συμφραζόμενα.
- β. Να συνδυάζουν γλωσσικές και παραγλωσσικές οπτικές πληροφορίες για την ερμηνεία νοήματος.
- γ. Να παράγουν κείμενα αναπλαισίωσης: εναλλακτικό σενάριο, «αντιστροφή ρόλων», μεταφορά σκηνής σε άλλο πλαίσιο, ή μικρό βίντεο-ηχητικό.
- δ. Να αποδομούν στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και να επιχειρηματολογούν τεκμηριωμένα.
- ε. Να αναπτύσσουν σεβασμό προς τη γλωσσική ετερότητα και επίγνωση της γλωσσικής ισότητας.
- στ. Να αναστοχάζονται για τη δική τους γλωσσική ταυτότητα και τις γλωσσικές τους επιλογές ανά περίπτωση.
- ζ. Να περιγράφουν βασικά γλωσσικά-πραγματολογικά γνωρίσματα του ιδιώματος στο πλαίσιο τηλεοπτικού διαλόγου.
- η. Να τεκμηριώνουν πώς συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές συμβάλλουν στην κατασκευή χαρακτήρων, σχέσεων, αλλά και κωμικού αποτελέσματος.
- θ. Να αναγνωρίζουν και να κρίνουν κριτικά τις ιδεολογίες γλώσσας που υπονοούνται ή προβάλλονται από το τηλεοπτικό κείμενο.
- ι. Να συνεργάζονται αποτελεσματικά, παρουσιάζοντας συλλογικά τεκμηριωμένα συμπεράσματα και δημιουργικά προϊόντα.

4.2.3 Διδακτική σύμφωνα με τα στάδια του κριτικού γραμματισμού

Τοποθετημένη πρακτική

Η τοποθετημένη πρακτική αποτελεί το πρώτο στάδιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Στο στάδιο αυτό η μάθηση ξεκινά από τις πραγματικές εμπειρίες και τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές των μαθητών. Η διδασκαλία δε βασίζεται μόνο σε αφηρημένους κανόνες της γλώσσας, αλλά αξιοποιεί τα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά και επικοινωνιακά βιώματα των μαθητών, ώστε η μάθηση να συνδέεται με αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Κουτσογιάννης, 2017: 300).

Η τοποθετημένη πρακτική προϋποθέτει ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που προσομοιώνουν ή προέρχονται από πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται ότι η γλώσσα λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια και ότι η διδασκαλία πρέπει να αξιοποιεί αυτή τη σύνδεση (Κουτσογιάννης, 2017: 300). Η τοποθετημένη πρακτική αντικαταστάθηκε με την απόκτηση εμπειρίας που έχει δύο μορφές. Η πρώτη αποκαλείται εμπειρία με βάση το οικείο

και περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών του κάθε παιδιού και η δεύτερη αφορά την επέκταση της εμπειρίας σε νέες περιστάσεις και γραμματισμούς (Kalantzis & Cope, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει μαθησιακές εμπειρίες όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα κείμενα και μορφές λόγου που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η γλωσσική μάθηση γίνεται πιο ουσιαστική, καθώς συνδέεται με πρακτικές επικοινωνίας που έχουν νόημα για τους μαθητές. Σε δεύτερη φάση πραγματοποιείται η μετάβαση από το οικείο στο νέο (Κουτσογιάννης, 2017: 300).

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία ξεκίνησε με την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στον τόπο καταγωγής τους ή στον τόπο καταγωγής των γονέων και των παππούδων τους και να περιγράψουν, εάν έχουν έρθει σε επαφή με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας, που διαφέρει από την Κοινή Νεοελληνική, δηλαδή τη μορφή της γλώσσας που διδάσκεται στο σχολείο. Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν σε ποιο γεωγραφικό μέρος άκουσαν αυτόν τον τρόπο ομιλίας, από ποια άτομα (π.χ. συγγενείς μεγαλύτερης ηλικίας, κατοίκους συγκεκριμένων περιοχών) και σε ποια επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. οικογενειακές συναντήσεις, επισκέψεις σε χωριά, καλοκαιρινές διακοπές).

Η δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο να αναδείξει τη γλωσσική ποικιλότητα που υπάρχει στον ελληνικό χώρο και να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα δεν αποτελεί ένα ενιαίο και αμετάβλητο σύστημα, αλλά παρουσιάζει διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με γεωγραφικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι πολλοί από αυτούς έχουν ήδη έρθει σε επαφή με ιδιωματικές μορφές λόγου, ακόμη και αν δεν είχαν προηγουμένως συνδέσει αυτές τις εμπειρίες με την έννοια της διαλέκτου ή του ιδιώματος. Μέσα από αυτή τη διδακτική προσέγγιση, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την καθημερινή γλωσσική πραγματικότητα, γεγονός που ενίσχυσε τόσο τη γλωσσική τους επίγνωση όσο και την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό άξονα της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση της γλωσσικής ποικιλότητας και της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας.

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε ψηφιακό υλικό από το «Κέντρο Έρευνας Νεοελληνικών Διαλέκτων της Ακαδημίας Αθηνών»,⁵ και ειδικότερα η ενότητα «Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Ελληνικής Γλώσσας», καθώς και ενός ψηφιακού διαλεκτικού παιχνιδιού με διερευνητικό χαρακτήρα⁶ τα οποία παρουσιάστηκαν στους μαθητές, με στόχο την εξοικείωσή τους με τις βασικές έννοιες της διαλεκτολογίας και την καλλιέργεια γλωσσικής επίγνωσης. Η χρήση του συγκεκριμένου υλικού εντάσσεται σε μια

⁵[kendilms.academyofathens.gr/mod/scorm/player.php?a=4¤torg=Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Ελληνικής Γλώσσας_ORG&scoid=9&sesskey=QuQnEeDq24&display=popup&mode=normal](http://kendilms.academyofathens.gr/mod/scorm/player.php?a=4¤torg=Διάλεκτοι+και+Ιδιώματα+της+Ελληνικής+Γλώσσας_ORG&scoid=9&sesskey=QuQnEeDq24&display=popup&mode=normal)

⁶(Μεταπτυχιακή Εργασία: Ανοικτής πρόσβασης ψηφιακό διαλεκτικό παιχνίδι)

σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που προκρίνει τη βιωματική μάθηση (Χρυσafiδης, 2006) και την αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων για την προσέγγιση γλωσσικών φαινομένων (Kalantzis & Core, 2016).

Κεντρικός στόχος της διδακτικής διαδικασίας υπήρξε η διάκριση μεταξύ των όρων «διάλεκτος» και «ιδίωμα», οι οποίοι συχνά συγχέονται στη σχολική πράξη. Από γλωσσολογική άποψη, η διάλεκτος συνιστά μια γεωγραφική ποικιλία της γλώσσας με συστηματικές διαφοροποιήσεις σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης, δηλαδή στο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο. Αντιθέτως, το ιδίωμα παρουσιάζει πιο περιορισμένες διαφοροποιήσεις, κυρίως στο φωνητικό και λεξιλογικό επίπεδο, χωρίς να συγκροτεί ένα πλήρως αυτοτελές γλωσσικό σύστημα (Κατσούδα & Μαγουλά, 2024: 15-17· Ανδριώτης, 1961: 21-23). Η κατανόηση αυτής της διάκρισης από τους μαθητές επιτεύχθηκε μέσω παραδειγμάτων και συγκριτικής ανάλυσης, γεγονός που ενίσχυσε την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλότητας.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της διδασκαλίας των διαλεκτικών ποικιλιών στο σχολείο, καθώς αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής συνείδησης των μαθητών, στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας και στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας (Parazachariou, 1998). Μέσα από τη διδασκαλία των διαλεκτικών μορφών, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως ένα δυναμικό και εξελισσόμενο σύστημα, το οποίο επηρεάζεται από γεωγραφικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες, απομακρυνόμενοι από την αντίληψη μιας μονολιθικής και αμετάβλητης γλωσσικής νόρμας (Κακριδής-Ferrari & Χειλά, Μαρκοπούλου, 1996: 18).

Στο πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής, πραγματοποιήθηκε εστίαση σε συγκεκριμένα ιδιώματα, με σκοπό τη συγκριτική τους προσέγγιση. Ειδικότερα, εξετάστηκε το ιδίωμα της Αρκαδίας και πιο συγκεκριμένα της περιοχής της Γορτυνίας (Ριζοσπηλιά), το οποίο εντάσσεται στα νότια ιδιώματα. Το ιδίωμα αυτό παρουσιάζει χαρακτηριστικά όπως η διατήρηση αρχαϊκών στοιχείων, ιδιότυπες φωνητικές εξελίξεις και λεξιλογικές ιδιαιτερότητες που συνδέονται με τον παραδοσιακό τρόπο ζωής της περιοχής. Παράλληλα, αναλύθηκε το ιδίωμα της Ηπείρου, με αναφορά στον νομό Ιωαννίνων και ειδικότερα στην περιοχή του Κεφαλοχωρίου της Κόνιτσας, καθώς και το ιδίωμα του Κουκλεσίου Ιωαννίνων, τα οποία ανήκουν στα βόρεια ιδιώματα και χαρακτηρίζονται από φαινόμενα όπως η αποβολή άτονων φωνηέντων, η σύμπτυξη συλλαβών και η διαφοροποιημένη προφορά.

Η αντιπαραβολή των δύο αυτών ιδιωμάτων επέτρεψε στους μαθητές να εντοπίσουν βασικές διαφορές μεταξύ της βόρειας και της νότιας ομάδας ιδιωμάτων, ενισχύοντας τη συγκριτική τους ικανότητα. Η υλοποίηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής των προτεινόμενων δραστηριοτήτων των ψηφιακών εργαλείων, οι οποίες περιλάμβαναν ασκήσεις αναγνώρισης, αντιστοίχισης και κατανόησης γλωσσικών τύπων. Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά, ενισχύοντας τόσο την αυτενέργεια όσο και τη συνεργατική μάθηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός, με στόχο τη διευκόλυνση της διερεύνησης και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας

(Ματσαγγούρας, 2008). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς την κατανόηση της διαλεκτικής ποικιλότητας της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη χρήση του ψηφιακού διαλεκτικού παιχνιδιού και των διαδραστικών δραστηριοτήτων, γεγονός που ενίσχυσε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, δόθηκαν από τον εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας, με ασκήσεις κατανόησης της θεωρίας και ερωτήσεις που αφορούσαν τη σύνδεση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών μας με το ψηφιακό υλικό.

Η εστίαση στη σύγκριση μεταξύ βόρειων και νότιων ιδιωμάτων, με συγκεκριμένα παραδείγματα από το Κουκλέσι Ιωαννίνων και την Αρκαδία, συνέβαλε στην ουσιαστική κατανόηση των γλωσσικών διαφοροποιήσεων. Οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά των ιδιωμάτων και να αντιλαμβάνονται τη γεωγραφική και γλωσσική τους κατανομή. Εφόσον στο δημοτικό σχολείο εξετάζονται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα διαθεματικά, ζητήθηκε από τους μαθητές μας, στο μάθημα της Γεωγραφίας, να δείξουν στο χάρτη τη γεωγραφική κατανομή των βορείων και νοτίων ιδιωμάτων.

Επιπλέον, η εφαρμογή βιωματικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων ενίσχυσε την ενεργό μάθηση, καλλιεργώντας δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης και γλωσσικής ανάλυσης. Συνολικά, η ενσωμάτωση ψηφιακών πόρων στη διδασκαλία των διαλέκτων αναδεικνύεται ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική, η οποία μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη γλωσσική επίγνωση και στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσική ποικιλότητα.

Η διδακτική προσέγγιση συνδέθηκε άμεσα με τον μελλοντικό σχεδιασμό διδασκαλίας, καθώς πρόκειται να διδαχθούν το πατραϊκό ιδίωμα, το οποίο εντάσσεται στα νότια, και το αγρινιώτικο ιδίωμα, το οποίο παρουσιάζει χαρακτηριστικά των βόρειων ιδιωμάτων. Η σύγκριση αυτών των δύο ποικιλιών αποτέλεσε βασικό εργαλείο για την κατανόηση των διαφορών στη φωνητική και τη λεξιλογική τους δομή, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιληφθούν τις γεωγραφικές διαφοροποιήσεις της ελληνικής γλώσσας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το αγρινιώτικο ιδίωμα, αξιοποιήθηκε απόσπασμα από έργο του Κ. Χατζόπουλου, «Φθινόπωρο – Αγάπη στο χωριό», το οποίο είναι γραμμένο στο συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα. Στη διδακτική προσέγγιση καθίσταται εμφανής η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και διαλέκτων, καθώς η λογοτεχνία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης και ανάδειξης των διαλεκτικών ποικιλιών, ενώ παράλληλα οι διάλεκτοι συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου ύφους και της γλωσσικής ταυτότητας του λογοτέχνη. (Αγγελοπούλου, 2010: 176).

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η αξιοποίηση αυθεντικού γλωσσικού υλικού μέσω της ενσωμάτωσης αποσπάσματος από την τηλεοπτική σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές» και συγκεκριμένα από το επεισόδιο με την «Πατρινιά πεθερά». Ο τηλεοπτικός λόγος λειτούργησε ως ένα ζωντανό παράδειγμα προφορικής γλώσσας, το οποίο επέτρεψε στους μαθητές να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά της πατρινής ομιλίας και να τα συγκρίνουν με

στοιχεία του αγρινιώτικου ιδιώματος. Μέσα από την ανάλυση του διαλόγου, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εντοπίσουν φωνητικά και λεξιλογικά στοιχεία, να συσχετίσουν τη θεωρητική γνώση με την πραγματική χρήση της γλώσσας και να προβληματιστούν σχετικά με τη στερεοτυπική αναπαράσταση των διαλεκτικών ποικιλιών στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Τσιτσιπής, 2001: 78).

Συνολικά, η παρούσα διδακτική παρέμβαση ανέδειξε τη σημασία της συνδυαστικής αξιοποίησης επιστημονικά τεκμηριωμένου ψηφιακού υλικού και αυθεντικών γλωσσικών παραδειγμάτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων. Η προσέγγιση αυτή συνέβαλε όχι μόνο στην κατανόηση βασικών γλωσσολογικών εννοιών, όπως η διάκριση μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος, αλλά και στην ανάπτυξη μιας πιο ουσιαστικής σχέσης των μαθητών με τη γλώσσα ως φορέα πολιτισμού και ταυτότητας.

Ανοικτή διδασκαλία

Ο κριτικός γραμματισμός συνιστά ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που επαναπροσδιορίζει τη γλωσσική διδασκαλία ως κοινωνική, ιδεολογική και δυναμική πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό, η ανοικτή διδασκαλία αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων, εστιάζοντας στη διαπραγμάτευση νοημάτων, την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης. Η σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση μετακινείται προς την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, διδακτικές πρακτικές απευθείας διδασκαλίας αλλά και σε συμμετοχικές μορφές μάθησης, όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πράξη (Κουτσογιάννης, 2017: 301–302).

Η ανοικτή διδασκαλία, υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, συνδέεται άμεσα με την ανάγκη καλλιέργειας μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η μεταγλώσσα, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών να μιλούν για τη γλώσσα χρησιμοποιώντας κατάλληλη ορολογία, αποτελεί βασικό εργαλείο για την εννοιολόγηση των γλωσσικών φαινομένων (Kalantzis & Cope, 2012: 45). Η εννοιολόγηση δεν είναι μια παθητική διαδικασία απομνημόνευσης όρων, αλλά περιλαμβάνει σύνθετες γνωστικές διεργασίες, όπως η διατύπωση γενικεύσεων, η παραγωγή ερμηνειών και η σύνδεση αφηρημένων εννοιών με συγκεκριμένα γλωσσικά παραδείγματα.

Σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope (2012), η μάθηση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές διαδικασίες: τη βιωματική εμπλοκή, την εννοιολόγηση, την αναλυτική επεξεργασία και την εφαρμογή. Η εννοιολόγηση, ειδικότερα, περιλαμβάνει τη χρήση μεταγλώσσας, τη συστηματοποίηση της γνώσης και τη διατύπωση γενικευτικών κανόνων. Οι μαθητές καλούνται να μεταβούν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, δηλαδή από την παρατήρηση συγκεκριμένων γλωσσικών χρήσεων, στη διατύπωση γενικών αρχών που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανοικτή διδασκαλία προωθεί τη λογογένεση, δηλαδή τη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές παράγουν λόγο και οικοδομούν νοήματα. Η λογογένεση συνδέεται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς αυτοί δεν περιορίζονται στην κατανόηση έτοιμων κειμένων, αλλά εμπλέκονται στη δημιουργία και αναδιαμόρφωση λόγου (Κουτσογιάννης, 2017: 304). Μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη

συνεργασία και τον διάλογο, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη μεταγλώσσα για να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν γλωσσικές επιλογές.

Η σύνδεση του αφηρημένου με το συγκεκριμένο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της ανοικτής διδασκαλίας. Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους σε εννοιολογική γνώση, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ καθημερινού λόγου και επιστημονικής ορολογίας. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κατανόηση της γλώσσας ως συστήματος επιλογών που σχετίζονται με κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα (Luke, 2006: 195).

Παράλληλα, η ανοικτή διδασκαλία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τον Freire (1970) και τον Giroux (1988). Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη διαδικασία, αλλά ως πεδίο διαπραγμάτευσης εξουσίας και ιδεολογίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλύουν τα κείμενα κριτικά, να εντοπίζουν υποκείμενες ιδεολογίες και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις (Σιπητάνος, 2023: 73-74 · Τσάμη, 2016).

Η αξιοποίηση των τοπικών γλωσσικών ιδιωμάτων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική, η οποία ενισχύει τη γλωσσική επίγνωση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον σεβασμό προς τη λαϊκή γλωσσική παράδοση. Στην παρούσα διδακτική πρόταση, και αφού οι μαθητές μας έχουν έρθει σε επαφή με τις έννοιες της διαλέκτου και του ιδιώματος και έχουν μάθει να διακρίνουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των βορείων και νοτίων ιδιωμάτων, επιχειρείται η σύγκριση του πατρινού και του αγρινιώτικου ιδιώματος μέσα από τη μέθοδο της ανοικτής διδασκαλίας, με αφορμή τη σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές – Η Πατρινιά Πεθερά».

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η ελληνική γλώσσα δεν είναι ενιαία και αμετάβλητη, αλλά παρουσιάζει ποικιλία μορφών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, τις κοινωνικές συνθήκες και τις πολιτισμικές επιρροές. Παράλληλα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγκρίνουν τα ιδιώματα με την Κοινή Νεοελληνική (ΚΝΕ), να εντοπίζουν δυσκολίες κατανόησης και να συνδέουν τις γλωσσικές ποικιλίες με προσωπικά βιώματα από το οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον.

Κατά την ακρόαση αποσπασμάτων από το αγρινιώτικο ιδίωμα, οι μαθητές παρατηρούν ότι πολλές λέξεις και εκφράσεις αποκλίνουν σημαντικά από την Κοινή Νεοελληνική. Το γεγονός αυτό καθιστά το αγρινιώτικο ιδίωμα δυσκολότερο στην κατανόηση για παιδιά που δεν έχουν προηγούμενη επαφή με αυτό. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι λέξεις και εκφράσεις όπως *ζιάπ'*, *πλάνταξ'* *τσούπα*, *πούρνο*, *πορτογιούρα*, *μπιτ*, *ντιπ*, *κτάξεις*, *δεν τ' αγιαντίζ'*, *παένω*, *σκλί*, *μιτά*, που ακούγονται από το στόμα της αγρινιώτισσας πεθεράς. Οι μαθητές καλούνται να υποθέσουν το νόημα των λέξεων μέσα από τα συμφραζόμενα, να αναζητήσουν πιθανές ετυμολογικές σχέσεις και να συζητήσουν γιατί ορισμένες λέξεις ακούγονται «παράξενες» ή «δύσκολες». Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσουν μεταγλωσσική επίγνωση και κατανοούν ότι η γλωσσική ποικιλία αποτελεί φυσικό χαρακτηριστικό κάθε ζωντανής γλώσσας (Δελβερούδη, 2001: 56). Το αγρινιώτικο ιδίωμα παρουσιάζει εντονότερες φωνολογικές και λεξιλογικές αποκλίσεις από την ΚΝΕ, κυρίως λόγω της διατήρησης παλαιότερων γλωσσικών στοιχείων, της αποβολής και ανύψωσης

φωνηέντων και της προφορικότητας. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές συχνά το θεωρούν πιο «βαρύ» ή δυσνόητο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το πατρινό ιδίωμα, το οποίο παρουσιάζει μικρότερη απόσταση από την Κοινή Νεοελληνική και συνεπώς γίνεται ευκολότερα κατανοητό. Εντοπίζονται χαρακτηριστικές λέξεις και εκφράσεις όπως *μάπα*, *τριβελάει*, *στάει*, *απεκείδες*, *συμπεθεροκοπιάσματα*, *ήσαντε*, *τσιριτσάντζουλες* ενταγμένα και μέσα σε προτάσεις όπως «ο Μάνος είναι ντρέτο παιδί και σε αγαπάει». Συζητάμε το νόημα τους, όπως προκύπτει από τα συμφραζόμενα. Έμφαση δίνεται επίσης και στον τρόπο που προφέρεται το [l] και [n] που αποτελεί χαρακτηριστικό του πατρινού ιδιώματος (Παππάς, 2008).

Οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις φράσεις, να αποδώσουν το νόημά τους στην ΚΝΕ και να συζητήσουν αν χρησιμοποιούν αντίστοιχες λέξεις στο σπίτι ή στη γειτονιά τους. Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει τη βιωματική μάθηση και επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τη σχολική γνώση με το προσωπικό τους περιβάλλον. Το πατρινό ιδίωμα, έτσι όπως προβάλλεται στην «Πατρινιά πεθερά», χαρακτηρίζεται από χιουμοριστική διάθεση, έντονη εκφραστικότητα και λαϊκό ύφος. Οι λέξεις συχνά αποκτούν μεταφορικό ή σατιρικό χαρακτήρα, γεγονός που προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή της πατρινιάς γυναίκας μέσα στη σειρά. Οι πατρινιές χαρακτηρίζονται ως «καταφερτζούδες, επίμονες, σκληρές, καλοσυνάτες, τσαούσες, πεισματάρες, με τσαγανό, κωλοπετσωμένες». Η αγρινιώτισσα πεθερά επίσης λέει: «Αι ισείς οι πατρινιές τουν έχετ' τουν τρόπου σας κι τυλίγετ' τις άντρ'ς». Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν αν οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι θετικοί ή αρνητικοί. Μέσα από τον διάλογο κατανοούν ότι πολλές λαϊκές εκφράσεις έχουν διττή σημασία. Μπορεί να ακούγονται σκληρές, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται θαυμαστικά και δηλώνουν δύναμη, αντοχή και αποφασιστικότητα. Τα παιδιά στη συγκεκριμένη περίπτωση, προβληματίζονται σχετικά με το αν η φράση είναι θετική ή αρνητική, εφόσον δηλώνει την ικανότητα μιας γυναίκας να επηρεάζει συναισθηματικά τον άντρα, κυρίως μέσα από τη δυναμική προσωπικότητα και τον έντονο χαρακτήρα της. Κατόπιν, συζητούν ζητήματα στερεοτύπων φύλου, κοινωνικών αντιλήψεων και χιούμορ στη λαϊκή κουλτούρα.

Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν τα επίθετα, καθώς και τα εξωγλωσσικά στοιχεία, με τα οποία η Αντριάνα χαρακτηρίζει τον Μάρκο κι εκφράζει τη συμπάθειά της προς αυτόν. Συγκεκριμένα, η Αντριάνα χαρακτηρίζει τον Μάρκο, τον συνάδελφο της κόρης της Αννίτας, «ψηλό, γελαστό, λεβέντη, κύριο και το σημαντικότερο με μάνα πατρινιά». Ο χαρακτηρισμός αυτός παρουσιάζει την πατρινή καταγωγή ως στοιχείο υπερηφάνειας και δυναμισμού, ενώ η επιδοκιμασία στο βλέμμα της υποδηλώνει και την επιθυμία της να γίνει γαμπρός της, αφού τον θεωρεί καλό παιδί και επομένως ιδανικό σύντροφο για την κόρη της.

Από την άλλη πλευρά, ο Μάρκος, που είναι ερωτευμένος με την Αννίτα, αλλά ντρέπεται να της το εκφράσει, τη χαρακτηρίζει, «υπέροχο πλάσμα, σπάνιο κορίτσι». Η αμηχανία του, ο διστακτικός τόνος στη φωνή του και το ελαφρά χαμηλωμένο βλέμμα (παραγλωσσικά

στοιχεία) φανερώνουν τα τρυφερά αισθήματά του απέναντί της. Η γλώσσα εδώ γίνεται περισσότερο συναισθηματική και τρυφερή, σε αντίθεση με την έντονη λαϊκή εκφραστικότητα της Αντριάνας.

Ιδιαίτερο γλωσσικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο χαρακτήρας του Σταύρου, του αθηναίου σκηνοθέτη, τον οποίο η Αντριάνα αποκαλεί «φλούφλη». Η λέξη χρησιμοποιείται υποτιμητικά και φέρει αρνητική αξιολογική φόρτιση (Παυλίδου, 2021: 45), χαρακτηρίζοντας στερεοτυπικά τον άνδρα που στερείται αρρενωπότητας. Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν κι άλλες λέξεις που χαρακτηρίζουν υποτιμητικά έναν άντρα. Ο χαρακτηρισμός μάλιστα στην προκειμένη περίπτωση, προσάπτεται σε έναν άντρα που πλάσφεται ως το απόλυτο αρσενικό, που αλλάζει τις γυναίκες σαν τα πουκάμισα, αδιαφορώντας αν θα πληγώσει τα συναισθήματά τους. Η Αντριάνα με υποτιμητικό και χιουμοριστικό τρόπο, διακωμωδώντας την καθωσπρέπει αθηναϊκή προφορά του, τον αποδομεί πλήρως, προβάλλοντας έναν άντρα μαλθακό, καλομαθημένο και απομακρυσμένο από τη λαϊκή πατρινή νοοτροπία. Η Αντριάνα προσπαθεί να τον μάθει να μιλά «σωστά», δηλαδή με πατρινό ιδίωμα, χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικές εκφράσεις και διορθώνοντας την προφορά του, γεγονός που δημιουργεί κωμικές σκηνές και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη σχέση γλώσσας και ταυτότητας (Αρχάκης & Τσάκωνα 2011). Από την άλλη πλευρά η Διονυσιά, η μητέρα του Μάνου, αποκαλεί τον γιο της «σώγαμπρο» και «ξένο», αν παντρευτεί τη Λένα και μένει στην Πάτρα. Συζητάμε με τα παιδιά την έννοια της λέξης, *σώγαμπρος* καθώς κι, αν κατά τη γνώμη τους, χαρακτηρίζει αρνητικά έναν άντρα. (Παυλίδου, 2021: 45).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η διδασκαλία των τοπικών ιδιωμάτων στο Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευαισθησίας των μαθητών. Μέσα από τη σύγκριση του πατρινού και του αγρινιώτικου ιδιώματος, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το αγρινιώτικο ιδίωμα είναι δυσκολότερο στην κατανόηση, επειδή απέχει περισσότερο από την ΚΝΕ, το πατρινό ιδίωμα είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμο λόγω λεξιλογικής εγγύτητας με τη Νεοελληνική. Επιπλέον τα ιδιώματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο πολιτισμικής κληρονομιάς, η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα, το χιούμορ και τις κοινωνικές σχέσεις. Η ανοιχτή διδασκαλία επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζουν εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και να προσεγγίζουν τη γλώσσα όχι μόνο ως σχολικό μάθημα, αλλά και ως ζωντανό πολιτισμικό φαινόμενο (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009: 35).

Κριτική πλαισίωση

Η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία έχει μετατοπιστεί από παραδοσιακά, φορμαλιστικά μοντέλα προς προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιδεολογία, την εξουσία και την ταυτότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η διάκριση μεταξύ «αναλύοντας λειτουργικά» και «αναλύοντας κριτικά» καθίσταται κεντρική για την κατανόηση των στόχων και των μεθόδων της γλωσσικής εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα (Κουτσογιάννης, 2017: 303).

Η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στην εκμάθηση γραμματικών δομών και λεξιλογίου, αλλά οφείλει να ενσωματώνει την κατανόηση της γλώσσας ως εργαλείου κοινωνικής δράσης. Η λειτουργική ανάλυση του λόγου εστιάζει στη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμφραζόμενα, δίνοντας έμφαση στις σημασιολογικές και πραγματολογικές λειτουργίες των γλωσσικών επιλογών, καθώς και στις σχέσεις αιτίας αποτελέσματος που υπάρχουν σε αυτά (Wolfram 2003: 251). Η προσέγγιση αυτή, επηρεασμένη από τη συστημική λειτουργική γλωσσολογία, επιδιώκει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν πώς η γλώσσα επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, π.χ. αναπαραστατική, διαπροσωπική, κειμενική σε διαφορετικά είδη λόγου (Kalantzis & Cope, 2016).

Ωστόσο, η λειτουργική ανάλυση, αν και απαραίτητη, δεν επαρκεί για την πλήρη κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας και του κειμένου. Η διδακτική διαδικασία συμπληρώνεται από την κριτική ανάλυση. Η κριτική ανάλυση λόγου μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «πώς» λειτουργεί η γλώσσα στο «γιατί» λειτουργεί με συγκεκριμένους τρόπους, εξετάζοντας τις ιδεολογικές και εξουσιαστικές δομές που ενσωματώνονται στον λόγο και αποσκοπεί στην αποκάλυψη των μηχανισμών μέσω των οποίων η γλώσσα συμβάλλει στη διατήρηση ή την αμφισβήτηση κοινωνικών ανισοτήτων (Στάμου 2014: 149–182 · Σιπητάνος, 2023: 71-72).

Η διάκριση μεταξύ «αναλύοντας λειτουργικά» και «αναλύοντας κριτικά» μπορεί να ιδωθεί ως συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Η εκπαίδευση γραμματισμού πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου όσο και την ικανότητα κριτικής αποδόμησης των κειμένων (Luke, 2000). Επιπλέον, η κριτική επίγνωση της γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών (Fairclough, 1995 · Τσάμη, 2016).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ενσωμάτωση της κριτικής διάστασης στη γλωσσική διδασκαλία παραμένει το ζητούμενο. Παρά τις προσπάθειες ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, η διδασκαλία συχνά περιορίζεται σε λειτουργικές προσεγγίσεις χωρίς να προχωρά σε βαθύτερη κριτική ανάλυση των κοινωνικών και ιδεολογικών συμφραζομένων. Η σύνδεση της λειτουργικής με την κριτική ανάλυση λόγου προϋποθέτει την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διερευνούν ζητήματα εξουσίας, ταυτότητας και ιδεολογίας μέσα από τη γλώσσα (Kalantzis & Cope, 2016).

Η συμβολή της Στάμου (2014) είναι ιδιαίτερα σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς αναδεικνύει τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας και προτείνει μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση λόγου σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Μέσα από την κριτική ανάλυση, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν πώς τα κείμενα κατασκευάζουν κοινωνικές πραγματικότητες και πώς μπορούν οι ίδιοι να παρέμβουν σε αυτές. Έτσι, η γλωσσική διδασκαλία μετατρέπεται σε πεδίο ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού, ενισχύοντας την ενεργό και συνειδητοποιημένη συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία.

Συνοψίζοντας, η μετάβαση από την καθαρά λειτουργική στην κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί βασική πρόκληση για τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση. Η συνδυαστική αξιοποίηση των δύο προσεγγίσεων μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική διδασκαλία, που δεν περιορίζεται στην κατανόηση της γλώσσας ως εργαλείου επικοινωνίας, αλλά την αναδεικνύει ως μέσο κοινωνικής δράσης και μετασχηματισμού.

Κριτική ανάλυση λόγου του επεισοδίου από τη σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές»: «Η Πατρινιά πεθερά»

Το παρόν κείμενο επιχειρεί μια κριτική ανάλυση λόγου του επεισοδίου «Η Πατρινιά πεθερά» από τη σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές». Στόχος είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους συγκροτούνται και αναπαράγονται κοινωνικές ταυτότητες, γεωγραφικά και γλωσσικά στερεότυπα, καθώς και έμφυλες και ταξικές ιεραρχήσεις μέσα από τον λόγο και τις πρακτικές των χαρακτήρων. Η ανάλυση εστιάζει τόσο στο λεκτικό, όσο και στο παραγλωσσικό επίπεδο, αναδεικνύοντας τη σημασία της γλώσσας, της προφοράς, της ενδυμασίας και του επαγγέλματος ως δεικτών κοινωνικής θέσης και πολιτισμικού κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τους ήρωες της σειράς και να εντοπίσουν τα βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, όπως αυτά προκύπτουν από τον τρόπο ομιλίας, τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις φράσεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι πρωταγωνιστές, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να σχολιάσουν τα νοήματα και τις ιδεολογίες που υποκρύπτονται πίσω από αυτές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο ο λόγος των χαρακτήρων εκφράζει προθέσεις, αντιλήψεις, κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις ισχύος. Στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης συζητήθηκαν στερεοτυπικές αναπαραστάσεις σχετικά με τους ρόλους των φύλων στην οικογένεια και στην κοινωνία. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι στην τηλεοπτική σειρά, ο ρόλος της μητέρας εμφανίζεται κυρίαρχος και ηγετικός, ενώ ο πατέρας παρουσιάζεται συχνά σε δευτερεύουσα θέση, είτε χωρίς να έχει ουσιαστική συμμετοχή στις οικογενειακές αποφάσεις, είτε παρουσιάζοντας έντονη εξάρτηση από την αξιολογική κρίση της συζύγου του, για την οποία μάλιστα τρέφει συναισθήματα έντονου θαυμασμού. Εξίσου σημαντική υπήρξε η συζήτηση γύρω από τις σχέσεις με διαφορά ηλικίας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η γυναίκα είναι μεγαλύτερη από τον άνδρα. Οι μαθητές εντόπισαν ότι η σειρά αναπαράγει κοινωνικές προκαταλήψεις και ειρωνικά σχόλια σχετικά με τέτοιου είδους σχέσεις, παρουσιάζοντάς τες ως μη αποδεκτές ή κοινωνικά «παράξενες». Παράλληλα, εξετάστηκε η εικόνα της γυναίκας ως «αναπαραγωγικής μηχανής», καθώς η κοινωνική της αξία φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη μητρότητα και την απόκτηση παιδιών (Freeman & Mc Elhinny, 2009: 373).

Επιπλέον, αναλύθηκαν στερεότυπα που αφορούν τη θέση της γυναίκας στην παραγωγική διαδικασία και την εργασία εκτός σπιτιού, καθώς και οι προκαταλήψεις που εμφανίζονται απέναντι στις γυναίκες που αποκλίνουν από τους παραδοσιακούς ρόλους. Μέσα από τον σχολιασμό αυτό επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η τηλεοπτική αφήγηση συμβάλλει στη διαίωνιση κοινωνικών στερεοτύπων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη γλωσσική ποικιλότητα και στη χρήση των τοπικών ιδιωμάτων. Οι μαθητές συζήτησαν γιατί οι δύο συμπεθέρες χρησιμοποιούν τα τοπικά τους ιδιώματα και πώς αυτά συνδέονται με την καταγωγή, τη μόρφωση και την κοινωνική τους θέση. Η πατρινή και η αγρινιώτικη ντοπιολαλιά λειτούργησαν ως δείκτες κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε ο τρόπος με τον οποίο η χρήση της πρότυπης γλώσσας συνδέεται στερεοτυπικά με τη μόρφωση, τον αστικό τρόπο ζωής και την κοινωνική ανωτερότητα. Μέσα από παραδείγματα της σειράς αναδείχθηκε ότι οι γλωσσικές επιλογές των χαρακτήρων δεν είναι ουδέτερες, αλλά λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικής κατηγοριοποίησης και αξιολόγησης και ενίοτε εξαρτώνται από την επικοινωνιακή περίσταση (Πολίτης, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό συζητήθηκαν αντιλήψεις και προκαταλήψεις που σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής, όπως η εικόνα του «επαρχιώτη» ή του «χωριάτη», αλλά και στερεότυπα που παρουσιάζουν τον αθηναίο ως περισσότερο μορφωμένο λόγω της χρήσης της πρότυπης νεοελληνικής. Παράλληλα, σχολιάστηκαν αναφορές και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους πατρινούς, αγρινιώτες, πυργιώτες και άλλες τοπικές κοινωνικές ομάδες.

Τέλος, αναλύθηκαν παραγλωσσικά και πολυτροπικά στοιχεία της σειράς, όπως οι εκφράσεις του προσώπου των ηθοποιών, ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις, το ντύσιμο και η μουσική που συνοδεύει συγκεκριμένες σκηνές. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι τα στοιχεία αυτά ενισχύουν τη δημιουργία συγκεκριμένων στερεοτυπικών χαρακτήρων και συμβάλλουν στην κατασκευή αντιθέσεων ανάμεσα στους πρωταγωνιστές. Μέσα από τη συνολική διαδικασία της κριτικής πλαισίωσης επιδιώχθηκε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στα τηλεοπτικά κείμενα, αναγνωρίζοντας ότι οι τηλεοπτικές αναπαραστάσεις δεν είναι ουδέτερες, αλλά μεταφέρουν κοινωνικές αξίες, ιδεολογίες και πολιτισμικά στερεότυπα, τα οποία όμως μπορούν και πρέπει να τίθενται υπό αμφισβήτηση.

Με βάση την τηλεοπτική σειρά, δόθηκαν στους μαθητές μας φύλλα εργασίας, όπου απαντήθηκαν ερωτήσεις προφορικά αλλά και γραπτά, που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη. Στο παράρτημα παρουσιάζουμε ενδεικτικό φύλλο εργασίας που αποτυπώνει, εν μέρει, την απόπειρα κριτικής πλαισίωσης του πολυτροπικού κειμένου. Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένα από τα συμπεράσματα που αποκομίσαμε από την κριτική προσέγγιση της τηλεοπτικής σειράς.

Κεντρική ηρωίδα είναι η Αντριάνα Ασημακοπούλου, μια δυναμική γυναίκα και μητέρα, τριών ενήλικων παιδιών, η οποία ζει στην Πάτρα και συγκεντρώνει στο πρόσωπό της όλα τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της πατρινιάς, που γνωρίζει να χειρίζεται με εύστοχο τρόπο πρόσωπα και καταστάσεις. Το όνομά της Αντριάνας παραπέμπει στον Άγιο Αντρέα, πολιούχο της Πάτρας, αλλά και σε μια γυναίκα «αντρεωμένη» που στην οικογένειά της και στη ζωή της γενικά, υιοθετεί «ανδρικά χαρακτηριστικά», χωρίς ταυτόχρονα να χάνει τη θηλυκή ταυτότητά της. Το επώνυμο Ασημακοπούλου μπορεί να θεωρηθεί τυπικό επώνυμο της Αχαΐας με την κατάληξη -οπούλου-. Παράλληλα η εργασία της στην «Πειραϊκή Πατραϊκή», ένα εμβληματικό εργοστάσιο της δεκαετίας 1970-1980 ενισχύει τους δεσμούς της με την πόλη της Πάτρας.

Η Αντριάνα συγκροτεί μια ταυτότητα που συνδυάζει τη μητρική αυθεντία, την έμφυλη στρατηγική ευφύια και την κοινωνική φιλοδοξία (Στάμου, 2020: 534). Επεμβαίνει στις υποθέσεις των παιδιών της, θεωρώντας ότι μόνο αυτή μπορεί να δώσει λύση στα προβλήματά τους κι επιπλέον επιδιώκει έναν γάμο κανονισμένο από την ίδια, που θα τους προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια και κοινωνική καταξίωση. Η Αντριάνα ανταποκρίνεται πλήρως στους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς που θεωρούν τις πατρινιές «πονηρές», «επίμονες», «καλοσυνάτες» αλλά και «πορτογιούρες» και «κωλοπετσωμένες», αποκαλύπτοντας ένα σύμπλεγμα αντιφατικών στερεοτύπων. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί λειτουργούν ως μηχανισμοί κατηγοριοποίησης και κοινωνικής απόστασης. Αποτελούν επίσης χαρακτηριστικά που αποδίδονται στερεοτυπικά στο γυναικείο φύλο και ενίοτε φέρουν αρνητική αξιολογική φόρτιση. (Παυλίδου, 2021: 45).

Παράλληλα, η προσφυγή σε καφετζού, προκειμένου να «πληροφορηθεί» εκ των προτέρων τα προβλήματα της οικογένειάς της, υποδηλώνει την επιρροή λαϊκών πρακτικών και την ανάγκη ελέγχου του άγνωστου. Αυτό φανερώνει έναν λόγο όπου η ορθολογικότητα συνυπάρχει με δεισιδαιμονία, στοιχείο χαρακτηριστικό λαϊκών πολιτισμικών μορφών. Οι άνθρωποι, ακόμη και σε εκσυγχρονισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, καταφεύγουν σε συμβολικές ή μαντικές πρακτικές, όταν αντιμετωπίζουν αβεβαιότητα, φόβο ή ανάγκη ελέγχου του μέλλοντος (Λουκάτος, 1977: 163-175).

Η σχέση μεταξύ των συζύγων, Βασίλη και Αντριάνας αναδεικνύει μια αντιστροφή του στερεοτύπου της πατριαρχικής κυριαρχίας. Παρότι ο Βασίλης εκφράζει έντονες απόψεις, η Αντριάνα φαίνεται να τον επηρεάζει και να τον «χειρίζεται», υποδεικνύοντας ότι η εξουσία εντός της οικογένειας δεν είναι μονοδιάστατα ανδρική. Ο λόγος της Αντριάνας αποκαλύπτει μια στρατηγική έμφυλης εξουσίας που βασίζεται όχι στην άμεση επιβολή, αλλά στη χειραγώγηση. Αυτό υποδηλώνεται μέσα από τις δεικνυτικές, όπου σε πολυτροπικά κείμενα, συγκεκριμένα σημειωτικά-γλωσσικά στοιχεία δείχνουν συγκεκριμένες ταυτότητες (Στάμου, 2020: 534). Για παράδειγμα, μέσω παραγλωσσικών στοιχείων, όπως το έντονο ύφος της ομιλίας της, το κούνημα του δακτύλου, αλλά και μέσα από συγκεκριμένες φράσεις, όπως «Στον άντρα δεν λέμε ποτέ την αλήθεια», και «Δώστου οδηγίες, βάλ' τον σε μια σειρά», ο άνδρας παρουσιάζεται ως «αφελής», άρα χρήζει καθοδήγησης, ενώ η γυναίκα προβάλλεται ως διαχειρίστρια της οικογενειακής εξουσίας. Πρόκειται επομένως, για μια αντιστροφή του παραδοσιακού πατριαρχικού προτύπου, όπου ο άντρας ασκεί εξουσία και η γυναίκα υποτάσσεται χωρίς αντίλογο. Εδώ, η εξουσία της είναι έμμεση αλλά ουσιαστική. Παράλληλα, η διπλή στρατηγική της Αντριάνας, χειραγώγηση αλλά και κολακεία, «...πάντα δίκιο έχεις Βασίλη μου...» φανερώνει έναν λόγο που αναπαράγει στερεοτυπικές πρακτικές «γυναικείας πονηριάς» (Στάμου, 2020: 534). Το στερεότυπο της «καπάτσας πατρινιάς» ενισχύεται, αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτεται ως μηχανισμός επιβίωσης μέσα σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία.

Η οικογένεια που προβάλλεται είναι τυπικά πατριαρχική σε επίπεδο δομής, αλλά ουσιαστικά μητριαρχική στη λειτουργία. Η Αντριάνα είναι το κέντρο λήψης αποφάσεων, ενώ ο Βασίλης εμφανίζεται αναποφάσιστος ή ακόμη και δειλός, για παράδειγμα, όταν την

σπρώχνει μπροστά προκειμένου να ελέγξει τον θόρυβο που ακούγεται από την κουζίνα μέσα στη νύχτα. Αυτό το στιγμιότυπο ανατρέπει το στερεότυπο του «προστάτη άνδρα» και εκθέτει την κυριαρχία της ανδρικής ταυτότητας, αφού ο άνδρας καλείται κοινωνικά να είναι θαρραλέος, αλλά στην πράξη αποτυγχάνει να ανταποκριθεί. Συνεπώς, μέσα από το συγκεκριμένο υβριδικό κείμενο, όπου συνταιριάζονται διαφορετικές ταυτότητες το πολυτροπικό κείμενο λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής, αλλά και ως φορέας κοινωνικής αλλαγής (Στάμου, 2020: 530).

Κεντρικός άξονας του επεισοδίου αποτελεί η αντιπαράθεση μεταξύ Πάτρας και Αγρινίου, η οποία συγκροτείται μέσα από έντονες αξιολογικές κρίσεις. Η πατρινή ταυτότητα συνδέεται με την αστικοποίηση, τον εκσυγχρονισμό και τη γλωσσική «κανονικότητα», ενώ η αγρινιώτικη παρουσιάζεται ως επαρχιακή και «κατώτερη». Η αγρινιώτικη προφορά χαρακτηρίζεται «βλάχικη», γεγονός που αποκαλύπτει μια ιδεολογία γλωσσικής ιεράρχησης, όπου η μη τυποποιημένη ποικιλία στιγματίζεται (Τσιτσιπής, 2001: 79 · Κουρδής 2007: 33). Αντίθετα, ο Μάνος, ο υποψήφιος γαμπρός, αν και προερχόμενος από το Αγρίνιο, αξιολογείται θετικά, επειδή μιλάει χωρίς τη χρήση του αγρινιώτικου ιδιώματος. Η απουσία διαλεκτικών χαρακτηριστικών, και οι λεξιλογικές επιλογές του (αποκλειστική χρήση της KNE) λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικής ανόδου και μορφωτικού κεφαλαίου. Έτσι κατασκευάζεται η ταυτότητα του μορφωμένου, εφόσον είναι κάτοχος πανεπιστημιακού τίτλου και του επαγγελματικά καταξιωμένου, αφού εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος (Στάμου, 2020: 535). Τα στοιχεία αυτά ενισχύουν τη σύνδεση γλώσσας και κοινωνικού κύρους (Δελβερούδη, 2001: 55). Στην τηλεοπτική σειρά επομένως, ενισχύεται η στερεότυπη άποψη ότι η κοινωνική θέση των ανδρών εξασφαλίζεται κι από ένα προσοδοφόρο επάγγελμα (Λαμπροπούλου, 2014: 401).

Αναφορικά με τις ταυτοτικές στρατηγικές λόγου, οι δυο συμπεθέρες αναπαρίστανται να κατασκευάζουν δυο διαφορετικές ταυτότητες. Η αντίθεση μεταξύ των δύο πεθερών αποτυπώνεται έντονα στο επίπεδο της εμφάνισης. Η αγρινιώτισσα πεθερά εμφανίζεται με μαύρα ρούχα και τσεμπέρι, στοιχεία που παραπέμπουν σε παραδοσιακό, αγροτικό και συντηρητικό τρόπο ζωής. Αντίθετα, η πατρινιά πεθερά ντυμένη με μοντέρνα ρούχα και άψογα μακιγιαρισμένη ενσαρκώνει τη μοντέρνα, αστική γυναίκα. Η ενδυμασία λειτουργεί ως οπτικός δείκτης πολιτισμικής ταυτότητας και κοινωνικής θέσης. Το τραγούδι «μπήκαν τα γίδια στο μαντρί» κατά την είσοδο της αγρινιώτισσας ενισχύει την υποτίμηση της επαρχιακής ταυτότητας, ενώ τα σοκαρισμένα βλέμματα των υπολοίπων αποτελούν παραγλωσσικό στοιχείο που επιτείνει την κατασκευή της «ετερότητας» και της περιφρόνησης (Στάμου, 2020: 546).

Η αγρινιώτισσα πεθερά εκφράζει μια παραδοσιακή αντίληψη για τον ρόλο της γυναίκας. Η μέλλουσα νύφη της οφείλει να εγκαταλείψει την εργασία της, ως νοσοκόμα στο Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Ρίου, και να παραμείνει στο σπίτι, ενώ ο γιος της πρέπει να ασχολείται με την καλλιέργεια καπνών. Αντίθετα, η πατρινιά πεθερά προβάλλει ένα πιο σύγχρονο πρότυπο, υποστηρίζοντας ότι και οι δύο σύζυγοι πρέπει να εργάζονται. Η σύγκρουση αυτή αντικατοπτρίζει ευρύτερες κοινωνικές μεταβάσεις μεταξύ παραδοσιακών

και νεωτερικών προτύπων φύλου (Στάμου, 2014: 163). Παράλληλα, η αγρινιώτισσα προειδοποιεί τον γιο της ότι, αν μείνει στην Πάτρα, θα γίνει «ξένος» και «σώγαμπρος». Οι χαρακτηρισμοί αυτοί αναπαράγουν πατριαρχικά στερεότυπα που συνδέουν την ανδρική ταυτότητα με την παραμονή στον τόπο καταγωγής του και κυρίως στην πατρογονική του εστία, την οικογενειακή αυτονομία και την κοινωνική κυριαρχία. Κατά συνέπεια, η απομάκρυνση του άνδρα από την ιδιαίτερη πατρίδα του, αξιολογείται αρνητικά και εκλαμβάνεται ως συμβολική αποδυνάμωση της ανδροπρέπειάς του. Η μητέρα, τονίζοντας τους αρνητικούς αυτούς χαρακτηρισμούς, επιδιώκει να ενεργοποιήσει στερεότυπα ανδρικής κυριαρχίας και τοπικής ταυτότητας (Παυλίδου, 1984). Οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο συμπεθέρες κάθε άλλο παρά αρμονικές μπορούν να χαρακτηριστούν. Η αγρινιώτισσα πεθερά, «όπως άλλωστε κι όλη η Ελλάδα», δεν έχει καλή γνώμη για τις πατρινιές. Η αγρινιώτισσα πεθερά ισχυρίζεται ότι οι πατρινοί «δεν χωνεύουν κανέναν», άποψη που βασίζεται σε γεωγραφικά στερεότυπα. Η καταγωγή επίσης, λειτουργεί ως δείκτης χαρακτήρα, με τις πατρινιές να «φημίζονται για την καπατσοσύνη τους και την πονηριά τους». Η φράση «θα κάνω εγώ την αγρινιώτισσα να μάθει γιατί ο κόσμος ακούει πατρινιές και σταυροκοπιέται» αναδεικνύει μια ταυτότητα επιθετικής υπεροχής, «μυθοποιημένης» ισχύος και αποτελεί εκφραστική πράξη, ευθείας απειλής προς «πάσα κατεύθυνση» (Σηφianού, 2020: 263-268).

Ένα ακόμη κρίσιμο σημείο του επεισοδίου αφορά τη στάση της Αντριάνας απέναντι στη συμπεθέρα της από το Αγρίνιο, τη Διονυσιά. Ενώ δηλώνει πως «εμείς οι μανάδες πρέπει να μάθουμε να μην ανακατευόμαστε στις υποθέσεις των παιδιών μας», στην πράξη, κάνει ακριβώς το αντίθετο. Παρεμβαίνει διαρκώς στις επιλογές των παιδιών της και επιδιώκει να καθορίσει τον τόπο εγκατάστασής τους. Η αντίφαση ανάμεσα στον λόγο και την πράξη είναι χαρακτηριστική της κριτικής ανάλυσης λόγου, καθώς αποκαλύπτει πως ο λόγος χρησιμοποιείται όχι μόνο για να εκφράσει ιδέες αλλά και για να συγκαλύψει σχέσεις εξουσίας και ελέγχου. Επιπλέον η φράση, «Τα παιδιά θα μείνουν στην Πάτρα, όπως συμφωνήσαμε» εντάσσεται στις ελεγκτικές πράξεις που λειτουργούν αμφίδρομα, δεσμεύοντας αυτόν που τις εκφωνεί αλλά και τον αποδέκτη, εφόσον δίνεται μια υπόσχεση που προϋποθέτει συμμόρφωση (Νικηφορίδου & Ράπτης, 1999)

Η φράση «την εκτόπισα τη βλάχα» για την αγρινιώτισσα συμπεθέρα αναδεικνύει επίσης την αναπαραγωγή ενδοελλαδικών στερεοτύπων. Παρότι η Αντριάνα αντιδρά, όταν οι αθηναίοι υποτιμούν την πατρινή προφορά, η ίδια χρησιμοποιεί υποτιμητικό λόγο απέναντι σε μια άλλη επαρχιακή ταυτότητα. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι τα στερεότυπα δεν λειτουργούν μονοδιάστατα, αλλά αναπαράγονται ακόμη και από εκείνους που υφίστανται κοινωνική υποτίμηση (Τζακώστα, 2022: 126).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αδυναμία του Βασίλη να κατανοήσει την προφορά της Διονυσιάς, ενώ η Αντριάνα επικοινωνεί άγνοια μαζί της. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η επικοινωνία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις γλωσσικές διαφορές αλλά και από τη διάθεση κατανόησης του συνομιλητή. Ο Βασίλης φαίνεται να αδιαφορεί, ή να αρνείται να προσαρμοστεί στη διαφορετική προφορά, ενώ η Αντριάνα, παρά τις αντιπαραθέσεις της,

διαθέτει μεγαλύτερη γλωσσική ευελιξία, καθώς φαίνεται ότι οι γυναίκες σε συνομιλιακά περιβάλλοντα είναι πιο συνεργάσιμες σε σχέση με τους άντρες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2021: 181). Συνεπώς, η τηλεοπτική σειρά υπονοεί ότι η κατανόηση αποτελεί και ζήτημα κοινωνικής στάσης και όχι μόνο γλωσσικής ικανότητας (Ματθαιουδάκη, 2015: 119).

Ένας από τους βασικούς άξονες του επεισοδίου είναι η αντιπαράθεση μεταξύ πατρινών και πυργιωτών. Η φράση «με πυργιώτη πήγες κι έμπλεξες», αλλά και η αντίστοιχη, αρνητική στάση του Βασίλη-πατέρα απέναντι στον πυργιώτη παππού του γαμπρού «ο καλύτερος έχει σκοτώσει τη μάνα του», καταδεικνύει τη χρήση υπερβολής και στιγματισμού για την υποτίμηση μιας ολόκληρης γεωγραφικής περιοχής, αυτής του Πύργου. Συγκεκριμένα, η φράση υπονοεί ότι υπάρχει αιτιακή σχέση μεταξύ του να είναι κανείς πυργιώτης και εγκληματίας (Κανάκης, 2014: 43). Η φράση «σας έχω στο μάτι εσάς και τους απέκειδες» ενισχύει τη διχοτομία «εμείς–οι άλλοι (Τσάκωνα & Αρχάκης, 2022: 258) και αποτελεί έκφραση απειλής και αποδοκιμασίας του Βασίλη έναντι των πυργιωτών και των αγρινιωτών (Σηφιανού, 2014: 267).

Η αναφορά «ανάθεμα τη γέφυρα του Ρίου» (υπαινιγμός στην Γέφυρα Ρίου-Αντιρρίου), εκτός του ότι προβάλλει τη ψυχολογική κατάσταση του ομιλούντος προσώπου, αποκτά συμβολική διάσταση, εφόσον η γέφυρα, ως έργο σύνδεσης, παρουσιάζεται ειρωνικά ως αιτία «μπλεξίματος» διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Μέσα από αυτό, αναδεικνύεται ένας λόγος που αντιστέκεται στη διαπολιτισμική συνύπαρξη και ενισχύει τοπικιστικές αντιλήψεις. Ωστόσο, η υπερβολή και η κωμικότητα λειτουργούν και αποδομητικά, καθώς τα στερεότυπα παρουσιάζονται τόσο έντονα, ώστε εκτίθενται ως κοινωνικά κατασκευάσματα (Τσάκωνα, 2014: 295-318).

Η σχέση του 22χρονου Θανάση με τη 37χρονη Μαρίνα, η οποία δεν εγκρίνεται από την πατρινιά πεθερά, αναδεικνύει ηλικιακά και έμφυλα στερεότυπα. Η μη αποδοχή της σχέσης βασίζεται σε κοινωνικές νόρμες περί «κανονικής» ηλικιακής διαφοράς και ενισχύει την ιδέα της κοινωνικής επιτήρησης των ερωτικών σχέσεων. Η αντίδραση της Αντριάνας στον γάμο του 22χρονου γιου της με 37χρονη «πώς να μην θυμώσω που θα παντρευτεί μια γριά» αποκαλύπτει στερεότυπα γύρω από τη γυναικεία ηλικία και αξία, καθώς και την κοινωνική «κανονικότητα» στις σχέσεις. Η γυναίκα αξιολογείται με βάση τη νεότητα, προβάλλεται δηλαδή ο ηλικιακός ρατσισμός (Στάμου, 2020: 547), ενώ η απόκλιση από αυτό το πρότυπο προκαλεί κοινωνική αποδοκιμασία. Εδώ, το στερεότυπο όχι μόνο αναπαράγεται, αλλά και ενισχύεται, καθώς δεν αμφισβητείται ουσιαστικά από την αφήγηση. Τέλος, ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η μεταστροφή της Αντριάνας απέναντι στη σχέση της Μαρίνας με τον Θανάση. Ενώ αρχικά απορρίπτει τη σχέση λόγω της ηλικιακής διαφοράς, όταν η Μαρίνα μένει έγκυος και πρόκειται να της χαρίσει το πρώτο της εγγόνι, η στάση της αλλάζει δραματικά και η ίδια «τρελαίνεται από τη χαρά της». Η εγκυμοσύνη λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής νομιμοποίησης της σχέσης. Η αξία της γυναίκας συνδέεται τελικά με τη γονιμότητα-μητρότητα, τη δυνατότητα δηλαδή συνέχισης της οικογένειας, στοιχείο που αναπαράγει παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους (Freeman & Mc Elhinny, 2009: 373).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνομιλία της Αντριάνας με την κόρη της Αννίτα, η οποία είναι ερωτευμένη με τον Σταύρο, έναν σκηνοθέτη, γεννημένο στην Αθήνα, ο οποίος ως χαρακτήρας εμφανίζεται εγωιστής, σνομπ, με έντονα ναρκισσιστικά στοιχεία και ασταθείς ερωτικές σχέσεις. Η φράση την οποία λέει στην κόρη της, όταν τη βλέπει στενοχωρημένη, εξαιτίας της άστατης συμπεριφοράς του Σταύρου απέναντί της, «άντρας που κλαις γι' αυτόν είναι ο λάθος άντρας» καθώς και η φράση «ερωτευόμαστε με το μυαλό κι όχι με την καρδιά», προβάλλει μια εργαλειακή αντίληψη των σχέσεων, όπου το συναίσθημα θεωρείται αδυναμία. Το ζευγάρι παρουσιάζεται ως πεδίο στρατηγικής και όχι ισότιμης συναισθηματικής σύνδεσης. Αυτό το πρότυπο απομακρύνεται από τη ρομαντική ιδεολογία και εντάσσεται σε ένα πλαίσιο πρακτικής διαχείρισης της σχέσης, όπου κυριαρχεί η ισχύς και ο έλεγχος.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία του επεισοδίου είναι η γλωσσική εναλλαγή της Αννίτας, η οποία κατασκευάζει διαφορετικές ταυτότητες ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους της επικοινωνιακής περίπτωσης (Τσιπλάκου, 2022: 438). Όταν συνομιλεί με τους αθηναίους φίλους της, εγκαταλείπει την πατρινή προφορά και υιοθετεί αθηναϊκό τρόπο ομιλίας, ενώ όταν βρίσκεται με την οικογένειά της επανέρχεται στο πατρινό ιδίωμα. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της κοινωνιογλωσσολογικής έννοιας της γλωσσικής προσαρμογής. Η Αννίτα μεταβάλλει τη γλωσσική της συμπεριφορά ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να γίνει αποδεκτή, άλλοτε από την αθηναϊκή ομάδα και άλλοτε από την πατρινή κοινωνία, προκειμένου να αποφύγει την κοινωνική υποτίμηση, την περιθωριοποίηση (Ιωαννίδου, 2022: 472-473 · Κοντός 2007: 402) και ιδιαιτέρως τα περιπαιχτικά σχόλια, κυρίως από την πλευρά του Σταύρου, στον οποίο θέλει να είναι αρεστή.

Η πατρινή προφορά παρουσιάζεται ως δείκτης επαρχιωτισμού, ενώ η αθηναϊκή ως δείκτης κοινωνικού κύρους. Επομένως, η ηρωίδα βιώνει μια μορφή γλωσσικής ανασφάλειας, η οποία αντικατοπτρίζει την ευρύτερη κυριαρχία του αθηνοκεντρικού προτύπου στην ελληνική κοινωνία (Τσιτσιπής, 2001: 79). Από την άλλη πλευρά, η Αντριάννα συγκροτείται ως μια έντονα τοπική φιγούρα, η οποία υπερασπίζεται με πάθος την πατρινή προφορά και την πολιτισμική της ταυτότητα απέναντι στον αθηνοκεντρικό λόγο, που παρουσιάζεται ως κυρίαρχος και κοινωνικά «ορθός». Στην συνάντησή της με τον Σταύρο, σε μια προσπάθεια να τον αποδομήσει και εν τέλει να τον απομακρύνει από την κόρη της, θεωρώντας τον εντελώς ακατάλληλο για γαμπρό, γίνεται ιδιαίτερα «επιθετική», «ψαρωτική» προβάλλοντας το πατρινό ιδίωμα, ως την απόλυτη νόρμα, την οποία πρέπει να ακολουθήσουν οι πάντες. Η φράση της «η βρύση στάει» αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης τοπικού ιδιώματος. Το ειρωνικό χαμόγελο του Σταύρου, του αθηναίου σκηνοθέτη, λειτουργεί ως μη λεκτικός μηχανισμός υποτίμησης της διαλεκτικής ποικιλίας. Ο Σταύρος εμφανίζεται να αντιμετωπίζει την πατρινή προφορά ως κάτι κωμικό και κατώτερο, αναπαράγοντας την ιδεολογία της «σωστής» και «λάθος» γλώσσας. Ωστόσο, η αντίδραση της Αντριάνας είναι άμεση και επιθετική: «Το σωστό για ποιον; Επειδή όλη η Ελλάδα μιλάει λάθος, πρέπει κι εμείς οι πατρινοί να χαλάσουμε την προφορά μας;». Η

φράση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αμφισβητεί την έννοια της γλωσσικής κανονικότητας και υπερασπίζεται τη γλωσσική διαφορετικότητα ως στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας (Καραντζόλα, 2001: 85).

Η Αντριάννα παρουσιάζεται ως δυναμική και συγκρουσιακή προσωπικότητα. Δεν αποδέχεται τον χαρακτηρισμό της πατρινής προφοράς ως «βλάχικης», αλλά αντίθετα τη συνδέει με τον αισθησιασμό και τον ερωτισμό. Η χρήση εκφράσεων όπως «λι [λ] και νι [η]» μετατρέπεται από κοινωνικό στίγμα σε στοιχείο γοητείας. Ακόμη πιο σημαντική είναι η προσπάθειά της να διδάξει στον Σταύρο την προφορά αυτή, γεγονός που αντιστρέφει τις ιεραρχίες ισχύος. Ο αθηναίος δεν αποτελεί πλέον τον φορέα της «σωστής» γλώσσας, αλλά γίνεται μαθητής της τοπικής διαλέκτου.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά και η αναφορά της στον τύπο «ήσαντε», τον οποίο χαρακτηρίζει «αρχαίο δωρικό κατάλοιπο». Η συγκεκριμένη αναφορά επιχειρεί να προσδώσει ιστορικό και πολιτισμικό κύρος στην πατρινή γλωσσική ποικιλία.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και τα «μαθήματα ορθοφωνίας» που κάνει στον υποτιθέμενο γαμπρό της. Η σκηνή με τις υπερβολικές φράσεις «Λιλιπούτειοι καρναβαλιστές κατακλύζουν το λιμάνι της Πάτρας, καληηνύχτα σας Ελίζα Καλίτση» [lilipútii karnavalístés kataklízun to límáni tis pátras elíza kalítsi], λειτουργεί κωμικά, ωστόσο πίσω από την υπερβολή αναδεικνύεται μια σαφής αντιστροφή εξουσίας. Η Αντριάννα παρωδεί την έννοια της «ορθοφωνίας» και σατιρίζει την προσπάθεια επιβολής ενός ενιαίου γλωσσικού προτύπου. Όταν ο σοκαρισμένος υποψήφιος γαμπρός φεύγει και εκείνη ξεσπά σε γέλια λέγοντας «θα σε τρελάνω εγώ κ. Σταύρο...», αποκαλύπτεται ότι η γλωσσική υπερβολή και το χιούμορ χρησιμοποιούνται στρατηγικά, ως μέσο αποσταθεροποίησης του αθηναϊκού ανδρικού προτύπου και της πολιτισμικής ανωτερότητας που αυτό εκπροσωπεί (Στάμου, 2020: 548).

Συνολικά, το επεισόδιο «Η Πατρινιά Πεθερά» αξιοποιεί την κωμωδία για να αναδείξει βαθύτερα κοινωνικά ζητήματα που αφορούν τη γλώσσα, την τοπική ταυτότητα, την πολιτισμική εξουσία και τα κοινωνικά στερεότυπα. Μέσα από την υπερβολή και τη σάτιρα αποκαλύπτεται η σύγκρουση ανάμεσα στο κέντρο και την περιφέρεια, ανάμεσα στη γλωσσική κανονικότητα και τη διαλεκτική ποικιλία, αλλά και ανάμεσα στη δηλωμένη ανεκτικότητα και την πραγματική κοινωνική συμπεριφορά των χαρακτήρων. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, η κριτική ανάλυση του επεισοδίου αποκαλύπτει ότι ο λόγος των χαρακτήρων λειτουργεί ως φορέας αναπαραγωγής κοινωνικών ιεραρχιών και στερεοτύπων. Η γλώσσα, η προφορά, η ενδυμασία και το επάγγελμα αναδεικνύονται σε βασικούς δείκτες κοινωνικής ταυτότητας, ενώ οι γεωγραφικές αντιθέσεις χρησιμοποιούνται για τη συγκρότηση «ανώτερων» και «κατώτερων» ομάδων. Παράλληλα, το επεισόδιο προβάλλει συγκρουόμενα πρότυπα φύλου και οικογενειακής οργάνωσης, αναδεικνύοντας τη μετάβαση από παραδοσιακές σε πιο σύγχρονες μορφές. Ωστόσο, μέσα από το χιούμορ, τα στερεότυπα όχι μόνο αποδομούνται, αλλά και αναπαράγονται, επιβεβαιώνοντας τη διττή λειτουργία της τηλεοπτικής αναπαράστασης ως πεδίου τόσο κριτικής όσο και ενίσχυσης κοινωνικών προκαταλήψεων (Τσάκωνα, 2013).

Αποτιμώντας συνολικά το επεισόδιο θα λέγαμε ότι λειτουργεί διττά. Από τη μια αναπαράγει τοπικιστικά στερεότυπα πατρινιές-αγρινιώτισσες πεθερές, έμφυλα στερεότυπα, γυναικεία πονηριά-ανδρική αφέλεια, ηλικιακά στερεότυπα, υποτίμηση μεγαλύτερης γυναίκας-συζύγου σε σχέση με τον άνδρα, από την άλλη, αποδομεί την ανδρική κυριαρχία, αφού ο άνδρας εμφανίζεται αδύναμος, χαζός, ανίκανος να πάρει αποφάσεις. Συνεπώς, τα στερεότυπα και η έννοια της σταθερής ταυτότητας αμφισβητούνται, μέσω της υπερβολής και του χιούμορ, από τη στιγμή μάλιστα που οι ρόλοι είναι διαπραγματεύσιμοι.

Μετασχηματισμένη πρακτική

Η έννοια της μετασχηματισμένης πρακτικής αποτελεί κεντρικό άξονα στις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των μαθητών να αξιοποιούν δημιουργικά τις γλωσσικές τους γνώσεις σε νέα και ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό, η μετασχηματισμένη πρακτική δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά προϋποθέτει την ενεργητική αναδόμηση και επαναπροσδιορισμό του νοήματος, μέσα από αυθεντικές κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού.

Η γλωσσική διδασκαλία στη σύγχρονη εποχή οφείλει να μετατοπιστεί από παραδοσιακά, φορμαλιστικά μοντέλα προς πιο δυναμικές και κοινωνιοπολιτισμικές προσεγγίσεις, όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πράξη (Κουτσογιάννης, 2017: 303-304). Στο πλαίσιο αυτό, η μετασχηματισμένη πρακτική αναδεικνύεται ως το στάδιο εκείνο της διδακτικής διαδικασίας στο οποίο οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε νέα συμφραζόμενα, επαναπροσδιορίζοντας το νόημα και τη λειτουργία τους. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει όχι μόνο κατανόηση των γλωσσικών μορφών, αλλά και κριτική επίγνωση των κοινωνικών και ιδεολογικών διαστάσεων της γλώσσας (Τσάμη, 2016).

Αντίστοιχα, μέσα από το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, υπογραμμίζεται ότι η μετασχηματισμένη πρακτική συνιστά το στάδιο κατά το οποίο οι μαθητές, εφαρμόζοντας δημιουργικά τις αποκτημένες γνώσεις, παράγουν νέα νοήματα, σε διαφορετικά πολιτισμικά και επικοινωνιακά πλαίσια (Kalantzis & Cope, 2012: 74). Η έννοια αυτή συνδέεται με την ικανότητα μεταφοράς της γνώσης, καθώς και με τη δυνατότητα προσαρμογής σε πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματισμένη πρακτική περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: αφενός το «εφαρμόζοντας», όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε παρόμοια συμφραζόμενα, και αφετέρου το «εφαρμόζοντας κατάλληλα», όπου απαιτείται προσαρμογή της γνώσης σε νέα, ενδεχομένως απρόβλεπτα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Kalantzis & Cope, 2012: 74-75). Η δεύτερη αυτή διάσταση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς προϋποθέτει υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η κοινωνική επίγνωση. Συνεπώς, η σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα που ευνοούν τη μετασχηματισμένη πρακτική, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε αυθεντικές πρακτικές λόγου και να

αναπτύσσουν πολυγραμματισμούς (Κουτσογιάννης, 2017: 304). Μέσα από δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν και να προσαρμόζουν τις γνώσεις τους, εφαρμόζοντας κατάλληλα τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Αρχάκης, 2016: 136).

Συνοψίζοντας, η μετασχηματισμένη πρακτική αποτελεί κρίσιμο στοιχείο μιας σύγχρονης, κοινωνικά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αξιοποίηση αυθεντικών επικοινωνιακών πλαισίων, καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που υπερβαίνουν τη σχολική γνώση και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας (Μήτσης, 2007).

Σχετικά με το επεισόδιο η «Πατρινιά πεθερά» και στα πλαίσια της μετασχηματισμένης πρακτικής ζητήθηκαν από τους μαθητές μας διάφορες δραστηριότητες, όπως να ξαναγράψουν το σενάριο με τρόπο που επιθυμούν τα ίδια. Συγκεκριμένα, στην τηλεοπτική σειρά παρουσιάζονται οι σχέσεις τεσσάρων ζευγαριών: Της Αντριάνας και του Βασίλη, της Λένας και του Μάρκου, της Αννίτας και του Σταύρου, της Μαρίνας και του Θανάση. Για καθένα από αυτά τα ζευγάρια γράφουν ένα σενάριο διαφορετικό, δίνοντας μια διαφορετική οπτική των πραγμάτων.

Οι μαθητές γίνονται «δημοσιογράφοι» και παίρνουν συνέντευξη από διάφορους χαρακτήρες του επεισοδίου, που θαυμάζουν περισσότερο και παράλληλα γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν στοιχεία του πατρινού και αγρινιώτικου ιδιώματος.

Οι μαθητές μας συλλέγουν, μέσω κινητού τηλεφώνου, αυθεντικό διαλεκτικό υλικό, κυρίως από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους και από οικεία πρόσωπα και το συγκρίνουν σε φωνολογικό επίπεδο, με το τηλεοπτικό υλικό, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές. Παράλληλα στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, εντοπίζουν γεωγραφικά τις περιοχές από τις οποίες προέρχεται το διαλεκτικό υλικό, ενώ ταυτόχρονα συλλέγουν εθνογραφικές πληροφορίες⁷ για τις πολιτιστικές παραδόσεις και κοινωνικές δομές των πληροφορητών τους (Αρχάκης, 2016: 136). Η εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου αντλεί δραστηριότητες από άλλα μαθήματα, όπως αυτά της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Λαογραφίας, της Πληροφορικής και της Θεατρικής Αγωγής (Αγγελοπούλου, 2010: 108).

Έπειτα, αφού έχουν ανατρέξει σε διαδικτυακά λεξικά του πατρινού και αγρινιώτικου ιδιώματος, με αφετηρία κάποιες λέξεις, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και με τη βοήθεια του δασκάλου, παράγουν αυθεντικό προφορικό και γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, μεταφέρουν μια ιστορία από το πατρινό ιδίωμα στην ΚΝΕ, και χρησιμοποιώντας λέξεις του αγρινιώτικου ιδιώματος, φτιάχνουν προφορικά και γραπτά προτάσεις. Τέλος, με βάση τα όσα έχουμε πει για τα βόρεια ιδιώματα, οι μαθητές μας, εργαζόμενοι ανά ομάδες,

⁷ Εθνογραφικές πληροφορίες είναι τα δεδομένα που συλλέγονται σχετικά με τον τρόπο ζωής, τον πολιτισμό, τις κοινωνικές σχέσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις καθημερινές πρακτικές μιας κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας.

διασκευάζουν το παραδοσιακό παραμύθι « Η κυρά Καλή, η κυρά Κακή και οι δώδεκα μήνες», γράφοντάς το στο βόρειο ιδίωμα. Το διασκευασμένο παραμύθι δραματοποιείται, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους (Littlewood, 2008) και το παρουσιάζουν στη γιορτή, για τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχτηκε στη διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου (Αγγελοπούλου, 2010: 108) αφού διαπλέχτηκαν δραστηριότητες από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Λαογραφίας, της Πληροφορικής και της Θεατρικής Αγωγής .

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να αναδείξει τη σημασία της γλωσσικής ποικιλότητας, ως αναπόσπαστου στοιχείου της ελληνικής γλωσσικής πραγματικότητας και να υπογραμμίσει τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαιδευτική διαδικασία στην καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Αφετηρία της μελέτης αποτέλεσε η παραδοχή ότι η ελληνική γλώσσα δεν συνιστά ένα ομοιογενές και αμετάβλητο σύστημα, αλλά συγκροτείται από ένα σύνολο γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών, οι οποίες συνδέονται με ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διεργασίες. Η διάκριση ανάμεσα στην πρότυπη ποικιλία, τη διάλεκτο και το ιδίωμα αναδεικνύει τη σύνθετη φύση της γλωσσικής ποικιλότητας της Ελληνικής. Συγκεκριμένα, η πρότυπη ποικιλία αποτελεί την κωδικοποιημένη μορφή της γλώσσας με θεσμική κατοχύρωση και ευρεία χρήση στην εκπαίδευση, στη διοίκηση και στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ενώ οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα συνιστούν ιστορικά διαμορφωμένες γεωγραφικές ποικιλίες που διατηρούν ιδιαίτερα φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά. Η βασική τους διαφοροποίηση έγκειται στον βαθμό απόκλισης από την πρότυπη γλώσσα, καθώς οι διάλεκτοι εμφανίζουν μεγαλύτερη γλωσσική αυτονομία και εντονότερες δομικές αποκλίσεις, ενώ τα ιδιώματα παρουσιάζουν περιορισμένες διαφοροποιήσεις χωρίς να παρεμποδίζουν την αμοιβαία κατανόηση. Ως εκ τούτου, όλες οι ποικιλίες αποτελούν ισότιμες εκφάνσεις της ελληνικής γλώσσας και συνιστούν πολύτιμα στοιχεία της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς, παρά τις διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες και το διαφορετικό επίπεδο θεσμικής αναγνώρισής τους. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκαν γενικά φωνολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά των βόρειων και των νότιων νεοελληνικών ιδιωμάτων, δόθηκε έμφαση στο αγρινιώτικο και το πατρινό ιδίωμα, τα οποία αξιοποιήθηκαν, ως ενδεικτικά παραδείγματα, των δύο αυτών ιδιοματικών ομάδων. Η συγκριτική εξέταση του πατρινού και του αγρινιώτικου ιδιώματος ανέδειξε τη γλωσσική ποικιλότητα που χαρακτηρίζει τον νεοελληνικό διαλεκτικό χώρο, επιβεβαιώνοντας ότι τα δύο ιδιώματα ενσωματώνουν διακριτά φωνολογικά και μορφολογικά γνωρίσματα των νότιων και βόρειων ιδιωμάτων αντίστοιχα. Επιπλέον, παρά τις επιδράσεις της Κοινής Νέας Ελληνικής, εξακολουθούν να διατηρούν στοιχεία της τοπικής γλωσσικής παράδοσης και πολιτισμικής ταυτότητάς τους. Αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στον διαλεκτικό λόγο θα λέγαμε ότι αντανakλούν κυρίως κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις που αποδίδουν αυξημένο κύρος στην πρότυπη ποικιλία έναντι των διαλεκτικών μορφών. Η τηλεοπτική αναπαράσταση συμβάλλει συχνά στην αναπαραγωγή γλωσσικών στερεοτύπων, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά την ιστορική του προσήλωση στην πρότυπη γλώσσα, προσανατολίζεται πλέον στην αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλότητας ως παιδαγωγικού και πολιτισμικού πόρου. Η εξέλιξη αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για κριτική προσέγγιση των γλωσσικών ιδεολογιών και για την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού απέναντι σε όλες τις ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, με

στόχο την εξοικείωσή τους με το πατρινό και το αγρινιώτικο ιδίωμα, ως «αντιπροσωπευτικά» δείγματα του νοτίου και του βορείου ιδιοματικού χώρου αντίστοιχα. Η επιλογή των συγκεκριμένων ποικιλιών κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές προέρχονταν από αστικό περιβάλλον με περιορισμένες ή και ανύπαρκτες εμπειρίες επαφής με διαλεκτικές μορφές λόγου. Βασική επιδίωξη υπήρξε η γνωριμία τους με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των δύο ιδιωμάτων, η κατανόηση της ιστορικής και κοινωνικής τους διάστασης, καθώς και η αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων που συχνά συνοδεύουν τις μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες.

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε σύμφωνα με τις αρχές των Πολυγραμματισμών και των τεσσάρων σταδίων του κριτικού γραμματισμού, αξιοποιώντας πολυτροπικά κείμενα και ειδικότερα τηλεοπτικό λόγο από τη σειρά «Επτά Θανάσιμες Πεθερές – Η Πατρινιά Πεθερά». Η χρήση αυθεντικού αλλά και υβριδικού πολυτροπικού υλικού επέτρεψε στους μαθητές να προσεγγίσουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική και να εξετάσουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αναπαριστούν τις διαλεκτικές ποικιλίες, τους ομιλητές τους και τις κοινωνικές ταυτότητες που συνδέονται με αυτές. Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενίσχυσε τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προωθώντας τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, τη λογογένεση και τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης.

Η κριτική ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας και αξιολόγησης των ιδεολογικών μηνυμάτων που μεταδίδονται μέσω του λόγου, της προφοράς, της ενδυμασίας και των κοινωνικών ρόλων των χαρακτήρων. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν ότι οι γλωσσικές ποικιλίες συχνά λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικής θέσης, πολιτισμικού κεφαλαίου και ταυτότητας, ενώ παράλληλα γίνονται αντικείμενο στερεοτυπικών ή και υποτιμητικών αναπαραστάσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή καλλιεργήθηκε η κριτική τους στάση απέναντι στις γλωσσικές ιδεολογίες και ενισχύθηκε ο σεβασμός τους προς τη γλωσσική ετερότητα.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η φάση της μετασχηματισμένης πρακτικής, κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα, να αναδιαμορφώσουν το σενάριο του επεισοδίου, να πραγματοποιήσουν υποθετικές συνεντεύξεις με τους χαρακτήρες και να συλλέξουν αυθεντικό διαλεκτικό υλικό από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές επιδιώχθηκε όχι μόνο η κατανόηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των ιδιωμάτων, αλλά και η παραγωγή, στον βαθμό του εφικτού, αυθεντικού διαλεκτικού λόγου. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία και αναδόμηση νοημάτων συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και στην εμβάθυνση της γνώσης τους για τη γλωσσική ποικιλότητα.

Συνολικά, τα ευρήματα της διδακτικής παρέμβασης επιβεβαιώνουν ότι η συστηματική αξιοποίηση των διαλεκτικών ποικιλιών, των πολυτροπικών κειμένων και των αρχών των Πολυγραμματισμών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση γλωσσικά εγγράμματων και κριτικά σκεπτόμενων μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια γλωσσική εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στην αποκλειστική διδασκαλία της

πρότυπης γλώσσας, αλλά αναγνωρίζει, αξιοποιεί και αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα ως πολύτιμο παιδαγωγικό και πολιτισμικό πόρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Δ. (2010). *Το γορτυνιακό ιδίωμα και η χρήση του στην εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Αθήνα.
- Ανδρικόπουλος, Ε. (2010). *Η αρχιτεκτονική και η πολεοδομία του Μεσοπολέμου στην Πόλη του Αγρινίου*. Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδας.
- Ανδριώτης, Ν. Π. (1961). *Το γλωσσικό ιδίωμα του Λιβισιού (Μικράς Ασίας)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις καθημερινές αφηγήσεις και τη θέση τους στη γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος, (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. (σελ. 132-155). Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης, Α. & Ιορδανίδου, Α. (2001). Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά. Στο *Ελληνική Γλωσσολογία '95, Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999), (σελ. 543-550). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (3^η εκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). Αφήγηση και ταυτότητες: Μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή τους. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Μ. Μπαλτατζάνη, Τ. Τσαγγαλίδης & Γ. Κ. Γιαννάκης, (Επιμ.), *12 κείμενα για τη γλωσσολογία*. (σελ. 33-45). Αθήνα: Κοντύλι.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία* (Ε. Ζούργου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Browning, R. (1995). *Η ελληνική γλώσσα, μεσαιωνική και νέα*. (Μ. Ν. Κονομή Μτφρ.) Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γεωργακοπούλου, Α & Γούτσος, Δ. (2021). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Chambers, J, K. & P. Trudgill. (1984). Διάλεκτος και γλώσσα. (Α. Σακελλαρίου, Μτφρ.) *Γλώσσα 7*: σελ. 52-61.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 50-53). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Freeman, R. & McElhinny, B. (2009). Γλώσσα και φύλο. Στο Τ. Κωστούλη, (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. (σελ. 357-456). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης, (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, & Λ. Κουφάκη, Μτφρ.). (σελ.134-184). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*. (Σ. Λαμπροπούλου, Μτφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Holton, D. W., P., Mackridge & I. Philippaki-Warbuton. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (Β. Σπυρόπουλος, Μτφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Horrocks, G. (2018). *Ελληνικά: Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της* (Μ. Σταύρου & Μ. Τζεβελέκου, Μτφρ.) Αθήνα: Εστία.
- Θαβώρης, Α. Ι. (2000). Ιδιωματικοί αρχαϊσμοί και ιδιωματικά γλωσσάρια -αναφορά στα βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα. Στο *Νεοελληνική Διαλεκτολογία, Πρακτικά τρίτου διεθνούς συνεδρίου νεοελληνικής διαλεκτολογίας*, (20-23 Οκτωβρίου 1998, Κάλυμνος), 3ος τ. Αθήνα: Κέντρο Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού.
- Θεμελής, Γ. (2011). Ανύψωση φωνηέντων στα Ανω Πεδινά Ζαγορίου. Στο Ι. Ξυδόπουλος, Μ. Μπαλτατζάνη, Τ. Τσαγγαλίδης & Γ. Κ. Γιαννακάκης, (Επιμ.), *12 κείμενα για τη γλωσσολογία*, (σελ. 63-75). Αθήνα: Κοντύλι.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο: Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). *Οδηγός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ιωαννίδου, Ε. (2022). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα, (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. (σελ. 462–480). Αθήνα: Gutenberg.
- Κακριδής- Φερράρι, Μ. (2007β). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, (Επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2025, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html.
- Κακριδής- Ferrari & Χειλά, Μαρκοπούλου. (1996) Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα*, (σελ. 17-15). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2009). *Εισαγωγή στη νεοελληνική διαλεκτολογία κατά παράδοση*. Ξάνθη.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2019). Απόψεις μελών ελληνικών λαογραφικών συλλόγων της Θράκης για τις διαλέκτους/ιδιώματα της νέας ελληνικής: μια εφαρμογή με τη χρήση ράβδου V&V. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 39: 525-538.
- Κανάκης, Κ. (2014). Αρχή της συνεργασίας και γλωσσικές πράξεις. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα, (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές*. (σελ. 37-79). Νήσος: Αθήνα.
- Καραντζόλα, Ε. (2001). Γλώσσα και τυποποίηση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 84-87). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρυολαίμου, Μ. (2001). Η ελληνική γλώσσα στην Κύπρο. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 180-183). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κατσαντά, Ξ. (2025). *Η φωνολογική και μορφολογική ποικιλότητα στη διάλεκτο του Αγρινίου* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.) *Με λογισμό και μ' όνειρο: Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ'*

- Δημοτικού (Βιβλίο μαθητή). Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσούδα, Γ. & Μαγουλιά, Ε. (2024). *Γνωρίζοντας τις νεοελληνικές διαλέκτους. Ένα εκπαιδευτικό ταξίδι στη γεωγραφική ποικιλία με φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάσκη, Α. & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 36: 161-174.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (1999). Το πελοποννησιακό ιδίωμα. Στο *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας* (σελ. 246-247). Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Κοντός, Π. (2007). Το αιτωλικό ιδίωμα στο παρόν και το μέλλον. Στο *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες Αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού*, (Επιμ.), Τομέας Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών (σελ. 398-408). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (1983). Μακεδονικά γλωσσογεωγραφικά. Στο *Β' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του βορειοελλαδικού χώρου* (Καστοριά, 13-15 Απριλίου 1978), (σελ. 127-132). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (1998). *Γλώσσες και διάλεκτοι της Ευρώπης*, 2 τομ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (2008). *Διάλεκτοι και ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουβέλης, Γ. Ι. (2002). *Λεξικό του Αγρινιώτικου Ιδιώματος*. Αγρίνιο.
- Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα: από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κουρτίδης, Κ. (2001). *Ιστορία της Πάτρας*. Πάτρα: Εκδόσεις Περίπλους.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λαμπροπούλου, Σ. (2014). Κοινωνικό φύλο: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα, (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές*. (σελ. 399- 440). Νήσος: Αθήνα.
- Littlewood, W. (2009). *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία: Μια εισαγωγή* (Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Τζιβελόγλου, Μτφρ.), Α. Χατζηπαναγιωτίδη, (Επιμ.), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: Πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπίδης, (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Αραποπούλου, Ε. Κοντούλη, Δ. Κορομπόκης, & Α. Κουφάκη, Μτφρ.). (σελ. 190-223). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγαλιού, Α. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών: Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Mackridge, P. (1985). *Η νεοελληνική γλώσσα*. (Κ. Πετρόπουλος, Μτφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Μανδέλος, Β. (2013). *Λαογραφικά και ιστορικά Νέας Αβόρανης Αιτωλοακαρνανία*. Αγρίνιο.
- Μαργαρίτη-Ρόγκα, Μ. (1985). *Φωνολογική ανάλυση του σιατιστινού ιδιώματος* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη.
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α. Γ., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής*

- κουλτούρας: *Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. (σελ. 57-97). Καβάλα: Σαΐτα.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα διαφωνήεν: Η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα, *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (σελ. 117-140). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακαδήμα, Μ. (2010). Αρχειακές πηγές της δεκαετίας 1940-1950 στην υπηρεσία των ΓΑΚ-Αρχείων Νομού Αιτωλοακαρνανίας, η περίπτωση του Αρχείου Κοινωνικής Πρόνοιας Αγρινίου. Στο Κ. Μπάδα & Θ. Σφήκας, (Επιμ.), *Κατοχή-Αντίσταση-Εμφύλιος. Η Αιτωλοακαρνανία στη δεκαετία 1940-1950*, (σελ. 199-222). Παρασκήνιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γλωσσολογία και Νέα Ελληνική Γλώσσα*, (σελ. 256–259). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Γ. (2012). *Εισαγωγή στη σύγχρονη διαλεκτολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπέης, Σ. (2019). Το φαινόμενο της στένωσης στα Βόρεια Ελληνικά και Βλάχικα Ιδιώματα. Στο Κ. Γραμματική, Ι. Μανωλέσσου & Ν. Παντελίδης, (Επιμ.), *Λέξεις: Τιμητικός τόμος για την Χριστίνα Μπασέα Μπεζαντάκου*. (σελ. 341-358). Καρδαμίτσας.
- Μπέης, Σ. (2019). Παρατηρήσεις για τη μορφολογική διαφοροποίηση στο κλιτικό σύστημα των ονομάτων στα βόρεια ελληνικά ιδιώματα. Στο Α. Αρχάκης, Ν. Κουτσούκος, Γ. Ξυδόπουλος & Δ. Παπαζαχαρίου, (Επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλία: Μελέτες αφιερωμένες στην Αγγελική Ράλλη*, (σελ. 375-395). Κάπα Εκδοτική.
- Μποσινάκος Α. Γ. (1991). *Στ' Απόσκια της Αράχοβας*. Αθήνα.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α-Φ Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 223- 229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νικηφορίδου, Β & Ράπτης, Κ. (1999). Από την κατευθυντικότητα στην υποθετικότητα: Σενάρια συμμόρφωσης και προσλεκτική σύνδεση. Στο Α. Μόζερ κ.ά. (Επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία 97, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, (σελ. 196-204). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντίνας, Κ. (1985). Η κώφωση-αποβολή στα Βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα και στο κουτσοβλάχικο ιδίωμα της Σαμαρίνας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 6^{ης} συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 22-24 Απριλίου 1985: 57-66.
- Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ξεφτέρη, Μ. (2012). Απόψεις των νεότερων γενεών τ' Απεράθου Νάξου για την διατήρηση και τη «φθορά» του απεραθιτικού ιδιώματος. *Ναξιακά Γράμματα* 2: 37-35.
- Παντελίδης, Ν. (2005). “-όντουσαν”, Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 25: 473–483.
- Παντελίδης, Χ. (2001). Πελοποννησιακός Ιδιωματικός λόγος και Κοινή Νεοελληνική. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 21, 550-561. Θεσσαλονίκη.

- Παντελίδης, Ν. (2009). Το φαινόμενο του τσιτακισμού στα πελοποννησιακά ιδιώματα. Στο *Greek Linguistics 2007, Proceedings of the 8th International Conference on Greek Linguistics / ICGL 8 (Ioannina, 30.8–2.9.2007)*. Ιωάννινα, (σελ. 1078–93).
- Παντελίδης, Ν. (2010). Μαρτυρίες για τη διαχρονία των νεοελληνικών διαλέκτων: η περίπτωση της Πελοποννήσου. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30: 464–476.
- Παντελίδης, Ν. (2011). Ρηματική κλιτική μορφολογία του μεγαρικού ιδιώματος. *Patras Working Papers in Linguistics 2*: 55–77.
- Παντελίδης, Ν. (2014). Η Πελοπόννησος και η διαμόρφωση της Νέας Ελληνικής Κοινής: Μύθοι και πραγματικότητες. Στο Α. Ralli, B. D. Joseph, M. Janse & I. Bagriacik (Επιμ.), *Studies in Modern Greek Dialects and Linguistic Theory: Proceedings of the 5th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory (MGDLT5)* (Πάτρα, 20–22 Σεπτεμβρίου 2012), (σελ. 430–444). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (University of Patras).
- Παπαδάμου, Ε. (2018). *Το μορφολογικό σύστημα των βορείων ιδιωμάτων της Καστοριάς: Στο φως των σχέσεων διαλεκτολογίας και βαλκανικής γλωσσολογίας* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Ι. (2001). *Το γλωσσικό ιδίωμα του Αγρινίου και της περιοχής του*. Αγρίνιο.
- Παπαδόπουλος, Α. (1927). *Γραμματική των βορείων ιδιωμάτων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Παπαζαχαρίου, Δ. & Ράλλη, Α. (2022). Διαλεκτολογία και νεοελληνικές διάλεκτοι. Στο Μ. Λεκάκου & Ν. Τοπιντζή, (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. (σελ. 443-494). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. Στο Μ. Τζακώστα, (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, (σελ. 67-86). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (σελ. 23-48). Αθήνα: Gutenberg.
- Παππάς, Α.Π. (2008). Άντε μωρή βλαχάρα!: Η ερμηνεία των [λι] και [νι] στην ΚΝΕ. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 28: 303-313.
- Παπατρέχας, Γ. (1991). *Ιστορία του Αγρινίου και της γύρω περιοχής από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή*. Δήμος Αγρινίου
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (Επιμ.). (2021). *Γλώσσα, γένος, φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παυλίδου, Θ. (1984). Γλώσσα, γλωσσολογία, σεξισμός. *Σύγχρονα Θέματα*, 21: 68–79. Ανακτήθηκε στις 8 Μαΐου 2026 από <https://pandemos.panteion.gr/items/91805d6c-7a92-4a54-995d-faef5c682b8a>.
- Παύλου, Π. & Χριστοδούλου, Ν. (1996). Ο διαλεκτισμός στην Κύπρο και οι επιπτώσεις του στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 16: 370-380.
- Πετρούνιας, Ε. (2013). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (Αντιπαραθετική) ανάλυση*. (Τόμος, Α, Μέρος, Α, 2^η έκδοση). Ζήτη.
- Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 21: 618-629.

- Πολίτης, Π. (2001). Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 114-119). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Πριόβολος, Ε. (1998). *Το Αγγελόκαστρο της Αιτωλίας. Τόμος Β: Γλωσσικά τοπωνύμια και παρωνύμια*. Αγρίνιο.
- Saussure, F. de. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (Φ.Δ. Αποστολόπουλος, Μτφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σετάτος, Μ. (1999). Συστηματικότητα και ανωμαλία. *Συνέδριο για την Ελληνική γλώσσα 1976-1996. Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής ως επίσημης γλώσσας*. 29 Νοεμβρίου -1 Δεκεμβρίου 1996, (σελ. 101-109) ΕΚΠΑ. Αθήνα: Τσιβεριώτη.
- Σηφianού, Μ. (2014). Ευγένεια στο λόγο. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα, (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές*. (σελ. 261-294). Αθήνα: Νήσος.
- Σιπητάνος, Κ. (2023). *Ερευνα- Δράση και Γραμματισμοί. Από τη θεωρητική συγκρότηση στις διδακτικές πρακτικές ανάδειξης της φωνής των νέων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκοπετέα, Ε. (2001). Έθνος και γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 75-77). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Scutnabb-Kangas, T. (1999). Γλωσσική φθορά, γλωσσικός θάνατος, γλωσσική δολοφονία: διαφορετικά γεγονότα ή διαφορετικές ιδεολογίες. Στο *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 1977), Στο Α.-Φ. Χριστίδης, (Επιμ.), (σελ. 82-83). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Στάμου, Α., Αρχάκης, Α & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α. Πολίτης Π. & Α. Αρχάκης, (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. (σελ 13-46). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα, (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές*. (σελ. 149-179). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α. Γ. & Ντίνas Κ.Δ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου, Ι. Βαμβακίδου, (Επιμ.), *Σύνορα, περιφέρειες, διασπορές*. (σελ. 289-305). University Studio Press: Θεσσαλονίκη.
- Στάμου, Α. Γ. (2020). «Πόσο χρόνων είμαι; Όσο μιλάω!». Κριτική ανάλυση του τηλεοπτικού μυθοπλαστικού λόγου. Η περίπτωση των ηλικιακών ταυτοτήτων. Στο Σ. Μπουκάλα, Α. Γ. Στάμου, (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου. Αποδομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. (σελ. 525-556). Αθήνα: Νήσος.
- Συμεωνίδης, Χ. Π. (1977). Παρατηρήσεις στα κύρια χαρακτηριστικά των βορείων νεοελληνικών ιδιωμάτων. Στο *Α' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού χώρου: Ήπειρος- Μακεδονία-Θράκη* (28-30 Απριλίου 1976), (σελ. 63-71). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Τάκης, Β. (2003). *Η Αγραφιώτικη γλώσσα: Συμβολή στην έρευνα και τη μελέτη του αγραφιώτικου γλωσσικού ιδιώματος*. Καρδίτσα.

- Τζακώστα, Μ. (2014). Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σκέψεις και προβληματική για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34: 406–414.
- Τζακώστα, Μ. (2022). Γλώσσα, κοινωνία και διάλεκτος. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα, (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. (σελ. 108–131). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζακώστα, Μ., & Κουφού, Κ. (2019). Ενίσχυση της διαλεκτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Α. Ράλλη, Π. Μπάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας, (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*. (σελ. 357–369). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζακώστα, Μ., & Μπετεινάκη, Ε. (2019). Στάσεις φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. Στο Α. Ράλλη, Π. Μπάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας, (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας*. (σελ. 339–355). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζίτζιλής, Χ. (2001). Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σελ. 168–174). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τζίτζιλής, Χ., & Μαργαρίτη-Ρόγκα, Μ. (2017). Τα βόρεια ιδιώματα. Στο Χ. Τζίτζιλής, (Επιμ.), *Νεοελληνικές διάλεκτοι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1994). *Ο καπνός στο Αγρίνιο*. Αγρίνιο: Δήμος Αγρινίου.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. ([1941] 1996). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ. Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Τσάκωνα, Β. (2014). Ανάλυση χιουμοριστικού λόγου. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα, (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και εφαρμογές*. (σελ. 295–324). Νήσος: Αθήνα.
- Τσάκωνα, Β., & Αρχάκης, Α. (2022). Γλώσσα και ταυτότητα. Στο Δ. Γούτσος, Σ. Μπέλλα, (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία* (σελ. 233–265). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: Κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τσάμη, Β. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Στο Α. Γ. Στάμου, Α. Αρχάκης & Π. Πολίτης, (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας*. (σελ. 95–123). Καβάλα: Σαΐτα.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). «Ακίνδυνη εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated». *Επιστήμες Αγωγής* (Θεματικό Τεύχος): 141–158.
- Τσιπλάκου, Σ. (2022). Εναλλαγή γλωσσών. Στο Δ. Γούτσος, Σ. Μπέλλα, (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. (σελ. 429–457). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτσανούδη, Ν., & Θεοδωρόπουλος, Ε. (2015). Η χρήση διαλεκτικών ποικιλιών στις σύγχρονες διαφημίσεις: Ιδεολογικές προεκτάσεις. Στο Μ. Τζακώστα, (Επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (σελ. 211–237). Αθήνα: Gutenberg.

- Τσιτσιπής, Λ. (2001). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 78-83). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού Σχολείου*. ΦΕΚ Β' 684/10-02-2023. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φλιατούρας, Α. (2022). Δομικά και χρηστικά χαρακτηριστικά τοπωνυμίων. Ονόματα: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ελληνικής Ονοματολογικής Εταιρείας*, 23: 371–384. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135: 37–61.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1): 85–100.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2001β). *Κρητολογικά Μελετήματα: γλώσσα, λογοτεχνία, ελληνική παράδοση*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). Στο Χ. Τσολάκης, (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παγκλασσία: Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο*, (σελ. 113 -124). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζιδάκης, Γ. Ν. (1892). *Εισαγωγή εις την Νεοελληνικήν γραμματικήν*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία».
- Χατζιδάκης, Γ. Ν. (1905). *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά* (Τόμος Α'). Αθήνα: Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Χειμώνα, Α. (2006). Η δημογραφική εξέλιξη της επαρχίας Τριχωνίδας (1835-1991). *Ρίζα*, 62, (σελ. 16-17).
- Χριστίδης, Α.- Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Η Νέα Ελληνική γλώσσα και η ιστορία της . Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. (σελ. 151-152). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χρυσυφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο* (8η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Attardo, S. (2001). *Humor theory*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beaugrande de, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1988). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (1989). *Discourse in language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

- Fairclough, N. L. (1985). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 9(6): 739–763.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). New York, NY: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gee, J. P. (1985). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York, NY: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Hasan, R. (2009). The place of context in a systemic functional model. In M. A. K. Halliday & J. J. Webster (Eds.), *Continuum companion to systemic functional linguistics* (pp. 166–189). London: Continuum.
- Haugen, E. (1972). Dialect, language, nation. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 97–111). London: Penguin Books.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joseph, B. D. (1999). The Greek language in the twentieth century. *Journal of Greek Linguistics*, 1(2): 173–186.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitis, E. (1990). Hellas: Dialect and school. *Language International*, 2(1): 15–17.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 43(5): 448–462.
- Mertyris, D. (2014). *The loss of the genitive in Greek: A diachronic and dialectological analysis* (Doctoral dissertation, La Trobe University). Melbourne, Australia: La Trobe University.
- Newton, B. (1972). *The generative interpretation of dialect: A study of modern Greek phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papazachariou, D. (1998). *Language variation and the social construction of identity: The sociolinguistic role of intonation among adolescents in Northern Greece* (Unpublished doctoral dissertation). Colchester, UK: University of Essex.
- Papazachariou, D. (2006). A quantitative study of the lateral variable (l) in the dialect of Patras. In M. Janse, B. D. Joseph, & A. Ralli (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory* (pp. 298–313). Patras: University of Patras.
- Papazachariou, D., & Archakis, A. (2001). The dialectal role and discourse function of six semantic-intonation variables in Northern Greece. In A. alli, B. D. Joseph, & M. Janse (Eds.), *Proceedings of the First International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory* (pp. 223–236). Patras: University of Patras.
- Petyt, K. M. (1980). *The study of dialect: An introduction to dialectology*. London: André Deutsch.
- Trudgill, P. (2003). *Modern Greek dialects: A preliminary classification*. *Journal of Greek Linguistics*, 4(1): 45–63.
- Trudgill, P. (2003). *A glossary of sociolinguistics*. Oxford University Press.

- Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Wolfram, W. (1997). Dialect in society. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 107–126). Oxford: Blackwell.

Ηλεκτρονικές πηγές

- <https://www.patrasevents.gr/article/12294-oi-patrinoi-exoyn-diki-toys-dialekto-deite-tin>
- <https://www.mybike.gr/topic/71128-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AC%CF%84%CE%B5-%CF%80%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AC-%CF%81%CE%B5-%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CF%81%CE%B5%CF%82/>
- [Μιλάτε Πατρινά ρε μιν@ρες? - Ανέκδοτα, Links, Games - myBike.gr](#)
- https://magicfmagrinio.blogspot.com/2010/11/blog-post_1948.html
- <https://www.agriniotimes.gr/h-cf84cebfcf80ceb9cebaceae-ceb4ceb9ceaccebbceb5cebacf84cebfcf82-cf84ceb7cf82-ceb1ceb9cf84cf89cebbcebfceb1cebaceb1cf81cebdceb1cebd-2/>
- kendilms.academyofathens.gr/mod/scorm/player.php?a=4¤torg=Διάλεκτοι_και_Ιδιώματα_της_Ελληνικής_Γλώσσας_ORG&scoId=9&sesskey=QuQnEeDq24&display=popup&mode=normal
- [Μεταπτυχιακή Εργασία: Ανοικτής πρόσβασης ψηφιακό διαλεκτικό παιχνίδι](#)
- [Ηλεκτρονική Πλοήγηση Μνημείων Αιτωλοακαρνανίας και Αχαΐας - Χώροι](#)

Παράρτημα

Α. Τοποθετημένη πρακτική: ΦΥΛΛΟ ΕΓΓΑΣΙΑΣ 1ο

Δραστηριότητα 1: Η γλώσσα του τόπου μου. Γνωρίζω τον τόπο μου, μαθαίνω για την ντοπιολαλιά μου.

1. Ποιος είναι ο τόπος καταγωγής σας; Εντοπίστε τον στον γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας. Συγκεντρώστε πληροφορίες για την ιστορία, τα ήθη και έθιμα του τόπου σας.
2. Στην ιδιαίτερη πατρίδα σας χρησιμοποιούνται λέξεις ή τρόποι ομιλίας διαφορετικοί από αυτούς που διδασκόμαστε στο σχολείο;
3. Αν ναι, να γράψετε μερικά παραδείγματα.

Δραστηριότητα 2:

 Παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο

Παρακολουθούμε το βίντεο του Κέντρου Μελέτης Νεοελληνικών Διαλέκτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ), και το Ηλεκτρονικό παιχνίδι-Διαλεκτομαχίες από το ΕΑΠ. Επικεντρωνόμαστε στο βόρειο ιδίωμα στα βασικά χαρακτηριστικά του, καθώς επίσης και στον χάρτη που δείχνει τις περιοχές της Ελληνικής επικράτειας, όπου μιλιέται. Το Ηλεκτρονικό παιχνίδι του ΕΑΠ, φέρνει ως παράδειγμα περιοχή, όπου μιλιέται το βόρειο ιδίωμα, το Κουκλέσι, που βρίσκεται μεταξύ των νομών Ιωαννίνων και Πρεβέζης.

Συζητούμε στην τάξη:

1. Τι σας έκανε εντύπωση και από τα δύο εκπαιδευτικά βίντεο;
2. Ακούσατε λέξεις που δεν γνωρίζατε;
3. Μπορείτε να αναφέρετε μερικές;

Δραστηριότητα 3

1. Τι είναι διάλεκτος; Σε τι διαφέρει από την ΚΝΕ;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι που δημιουργήθηκαν οι διάλεκτοι;
3. Σε ποια γλωσσικά επίπεδα μπορεί να διαφοροποιείται μια διάλεκτος από την ΚΝΕ;

Δραστηριότητα 4

Νεοελληνικές διάλεκτοι

Να αναφέρετε μερικές νεοελληνικές διαλέκτους:

1.
2.
3.
4.

5.

Δραστηριότητα 5

1. Τι είναι ιδίωμα;
2. Πώς διαφοροποιείται από τη διάλεκτο και την ΚΝΕ.

Δραστηριότητα 6

Βόρεια και νότια ιδιώματα

1. Σε ποιες μεγάλες κατηγορίες χωρίζονται τα νεοελληνικά ιδιώματα;

Δραστηριότητα 7

Χαρακτηριστικά των βορείων ιδιωμάτων

Συμπληρώνω τις προτάσεις:

Στα Βόρεια ιδιώματα συχνά:

1. Το άτονο -ι-
2. Τα άτονα -ε- και -ο- πολλές φορές μετατρέπονται σε:
3. Υπάρχουν κάποια άλλα χαρακτηριστικά, με βάση τα όσα παρακολουθήσαμε, που μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας;

Δραστηριότητα 8

Γλωσσικός χάρτης

Με τη βοήθεια του χάρτη της Ελλάδας και με βάση τα όσα αναφέρονται από τον Κοντοσόπουλο στο εκπαιδευτικό βίντεο του ΕΑΠ:

1. Χρωματίζουμε με μπλε τις περιοχές όπου μιλιούνται βόρεια ιδιώματα.
2. Χρωματίζουμε με πράσινο τις περιοχές όπου μιλιούνται νότια ιδιώματα.

Δραστηριότητα 9 Ομαδική

Κατανόηση διαλεκτικών κειμένων

Ακούμε δύο ηχογραφημένα κείμενα από το «Κέντρου Μελέτης Νεοελληνικών Διαλέκτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΑΝΕ)», και ένα πολυτροπικό κείμενο από το «Ηλεκτρονικό παιχνίδι-Διαλεκτομαχίες» από το ΕΑΠ.

1. Από τη Γορτυνία Αρκαδίας,
2. Από το Κεφαλοχώρι Κόνιτσας Ιωαννίνων.
3. Από το Κουκλέσι, περιοχή στα σύνορα των νομών Ιωαννίνων- Πρεβέζης.

1. Να εντοπίσετε στον χάρτη τις τρεις περιοχές.
2. Να αποφασίσετε αν ανήκουν στα βόρεια ή στα νότια ιδιώματα.
3. Να προσπαθήσετε να εξηγήσετε τις παρακάτω λέξεις:

Διαλεκτική λέξη**Σημασία**

- Κάτου
- Αμολύθη
- Ζαλώθηκα
- Εχτύπασε
- Γιαούρτ'
- Δάχ'λου
- Μισό λιφτό
- Καπακώ'εις
- Μαζούμ'
- Μπιριτσ'

4. Κάθε ομάδα γράφει το νόημα των δυο κειμένων στην Κοινή Νεοελληνική και το συγκρίνει με την επίσημη μετάφραση.

5. Αναφορικά με το κείμενο, όπου η παρέα παιδιών βρίσκεται στην καφετέρια, και χρησιμοποιείται το βόρειο ιδίωμα, ζητήθηκε από τους μαθητές να το «μεταφράσουν» προφορικά στην ΚΝΕ. Μια ομάδα μαθητών προθυμοποιήθηκε να δραματοποιήσει τη σκηνή όπου μια παρέα παιδιών βρίσκονται στην καφετέρια, συνομιλούν και παραγγέλνουν χρησιμοποιώντας το βόρειο ιδίωμα.

Δραστηριότητα 10

Συζήτηση στην τάξη

Απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις, δικαιολογώ την απάντησή μου.

1. Ποιο κείμενο σας φάνηκε πιο εύκολο; Γιατί;
2. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;

Δραστηριότητα 11

Λογοτεχνικό κείμενο σε αγρινιώτικο ιδίωμα

Διαβάζουμε απόσπασμα από το έργο του Κώστα Χατζόπουλου «Φθινόπωρο – Αγάπη στο χωριό», γραμμένο στο αγρινιώτικο ιδίωμα.

1. Να μεταφράσετε το απόσπασμα στην Κοινή Νεοελληνική.
2. Να εξηγήσετε με λίγα λόγια το περιεχόμενό του.

Δραστηριότητα 12

1. Γιατί είναι σημαντικές οι γεωγραφικές ποικιλίες;

2. Να αναφέρετε λόγους για τους οποίους μας ενδιαφέρουν οι γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας

Δραστηριότητα 13

Κάνουμε τα κουίζ αυτοαξιολόγησης που βρίσκονται στο τέλος της παρουσίασης των εκπαιδευτικών βίντεο.

Δραστηριότητα 14

1. Έχοντας παρακολουθήσει αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά «Επτά θανάσιμες πεθερές-η Πατρινιά πεθερά» βρίσκετε ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στον διαλεκτικό λόγο, όπως παρουσιάζεται στα εκπαιδευτικά βίντεο και τον διαλεκτικό λόγο της πατρινιάς και αγρινιώτισσας πεθεράς, όπως προβάλλεται στην τηλεοπτική σειρά;

Δραστηριότητα 15

1. Γράψτε ένα τελικό συμπέρασμα, σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες.

B. Ανοικτή διδασκαλία: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2ο

(Ομαδοσυνεργατική εργασία. Χωρισμός της τάξης σε τρεις ομάδες. Ενασχόληση κάθε ομάδας με έξι ερωτήσεις).

1. Η αγρινιώτισσα πεθερά χρησιμοποιεί τις εξής λέξεις: *τσούπα, μπιτ, ντιπ, πουρνό, πορτογιούρ' κ' λά κουρίτσα, πλάνταζ', κτάξις, παένω, σκλί μιτά, ζλάπ', δεν τ'αγιαντίζ'*. Με βάση το πολυτροπικό κείμενο που εξετάζουμε, μπορείτε να βρείτε τη σημασία των λέξεων αυτών και να τις μετατρέψετε στη Νέα Ελληνική;

2. Μετατρέψτε τις παρακάτω φράσεις στη Νέα Ελληνική: «Αἴα καλωσασβρήκαμι σ'μπεθερά (.) Ιγώ: ήρθα το πουρνό απ' του μαγαζί: αλλά ισύ είσι πορτογύρα δεν ήσινα εκεί» και «...και μ' λέει μια μέρα (.) μάνα εγώ θα τ' πάρ' π'δί μ' είνι και μπράβου μια γυναίκα του πέφτ' αλλά μάνα είμι και γω να μην δω τη νύφ' ; μη κακουπέσ' (.) Έ:να π'δί μου δωκε ο θεός να μην το δώσου έτσι». Από αυτά που λέει η αγρινιώτισσα πεθερά, πιστεύετε ότι έχει καλή άποψη για την οικογένεια της νύφης;

3. Με βάση τα όσα έχουμε αναφέρει για τα ιδιώματα, το αγρινιώτικο ιδίωμα ανήκει στα βόρεια ή νότια ιδιώματα; Μπορείτε να εντοπίσετε κάποια ιδιοματικά χαρακτηριστικά στο λόγο της αγρινιώτισσας πεθεράς;

4. Τι σημαίνει η φράση: «Αἱ ισεῖς οι πατρινιές τουν έχετ' τουν τρόπου σας κι τυλίγετ' τις άντρ'ς». Τι σημαίνει η φράση «τυλίγω έναν άντρα», σε ποιες περιπτώσεις λέγεται; Αναφέρεται, κατά τη γνώμη σας, σε κάποια καλή ή κακή πράξη;

5. Η αγρινιώτισσα πεθερά χαρακτηρίζει την πατρινιά συμπεθερά «πορτογιούρα και κωλοπετσωμένη». Αναζητήστε στο λεξικό τη σημασία των λέξεων. Με βάση τα όσα

παρακολουθήσαμε στην τηλεοπτική σειρά, πιστεύετε ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί ανταποκρίνονται στον χαρακτήρα της Αντριάνας, ή είναι υπερβολικοί;

6. Γράψτε τα επίθετα και τις φράσεις με τις οποίες χαρακτηρίζονται οι πατρινιές στην τηλεοπτική σειρά. Πιστεύετε ότι οι προσδιορισμοί αυτοί αφορούν αποκλειστικά και μόνο τις πατρινιές ή θα μπορούσαν να αναφέρονται και σε άλλες γυναίκες, ανεξαρτήτου γεωγραφικής περιοχής;

7. Η αγρινιώτισσα πεθερά απευθυνόμενη στον γιο της του λέει: «Στην Πάτρα που θα μείνεις θα είσαι πάντα ξένος και σώγαμπρος». Έχετε ξανακούσει τη λέξη *σώγαμπρος*; Από ποιον και σε ποια περίπτωση; Γνωρίζοντας τη σημασία της, είναι για σας λέξη θετική, αρνητική, ή αδιάφορη;

8. Τι σημαίνουν οι φράσεις που ακούγονται στην τηλεοπτική σειρά: «του τριβελάει το μυαλό», «συμπεθεροκοπιάσματα», «έχει νταραβέρυ» «του κάνει τσιριτσάντζουλες» «γιατί έτσι αρπαγμένη;». Προσπαθήστε να τις ερμηνεύσετε, με βάση τα όσα βλέπετε κι ακούτε να διαδραματίζονται στη σειρά.

9. Ο Βασίλης, ο άντρας της Αντριάνας μπαίνει στο μαγαζί τους, κρατώντας μια σακούλα και απευθυνόμενος στη σύζυγό του της λέει: «Ξέρεις πόσο έχουν φτάσει οι μάπες;» Αναζητήστε μέσω διαδικτυακού πατρινού λεξικού τη σημασία της λέξης «μάπα». Έχει την ίδια σημασία με τη φράση «μάπα το καρπούζι;»

10. Η Αντριάνα απευθυνόμενη προς την κόρη της, τη Λένα, λέει για τον μέλλοντα γαμπρό της: «Ο Μάνος είναι ντρέτο παιδί και σε αγαπάει». Με τη βοήθεια του διαδικτυακού πατρινού λεξικού, αλλά και με βάση τα όσα παρακολουθήσατε στην τηλεοπτική σειρά, τι σημαίνει η λέξη *ντρέτος*; Ποια συναισθήματα και τι άποψη έχει η Αντριάνα για τον χαρακτήρα και το ήθος του Μάνου για να τον χαρακτηρίσει έτσι;

11. Πώς αντιλαμβάνεστε τη φράση του Βασίλη, του πατέρα της Λένας, «ο Μάνος είναι καλό παιδί έρχεται από δρόμο, οι άλλοι δεν πατάνε καλά». Πιστεύετε ότι αφήνει αρνητικά υπονοούμενα για το χαρακτήρα και τη διανοητική κατάσταση της οικογένειας του Μάνου;

12. Στη συνάντηση Αντριάνας- Σταύρου, του σκηνοθέτη που κατάγεται από την Αθήνα, η Αντριάνα λέει τη φράση: «Η βρύση στάει». Ο Σταύρος τη διορθώνει και με ειρωνικό χαμόγελο και βλέμμα της λέει: «Όχι στάει...στάζει». Θεωρείτε ότι πρέπει να τη διορθώσει; Είναι λάθος αυτό που λέει η Αντριάνα; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

13. Η Αντριάνα λέει στον Σταύρο: «Είσαι φλούφλης, δεν μιλάς Πατρινιά, αντρίκεια, αλλά Αθηναϊκά, δηλαδή φλούφλικά». Τι σημαίνει η λέξη *φλούφλης*; Μπορείτε να βρείτε μια συνώνυμη; Γιατί τον χαρακτηρίζει έτσι; Θέλει να ειρωνευτεί την προφορά του ή στοχεύει και κάπου αλλού; Βρείτε στο κείμενο τις φράσεις που δείχνουν ότι έχει κι άλλες προθέσεις.

14. Η Αντριάνα στην προσπάθειά της να «διδάξει» τον Σταύρο να μιλάει «σωστά Ελληνικά» χρησιμοποιεί τη φράση: «Λιλιπούττειοι καρναβαλιστές κατακλύζουν το λιμάνι της Πάτρας, καληηνύχτα σας Ελίζα Καλίτση» [li'li'putɕii karnavalistes kataklyzun to li'mani tis 'patras e'li'za ka'li'tsi]. Ποιο βασικό φωνολογικό στοιχείο της πατρινής προφοράς τονίζει; Γιατί κατά τη γνώμη σας το κάνει αυτό; Πιστεύετε ότι υπάρχει σωστή και λάθος προφορά;

15. Να γράψετε τα επίθετα με τα οποία η Αντριάνα χαρακτηρίζει τον Μάρκο, τον συνάδερφο της κόρης της Αννίτας. Με βάση τους χαρακτηρισμούς, ποια πιστεύετε ότι είναι η άποψή της για τον χαρακτήρα του; Τι επιδιώκει να πετύχει σε σχέση με τον Μάρκο και την Αννίτα;
16. Να γράψετε τα επίθετα με τα οποία χαρακτηρίζει ο Μάρκος την Αννίτα. Τι φανερώνουν οι χαρακτηρισμοί αυτοί για τα συναισθήματά του απέναντί της;
17. Ανάμεσα στο πατρινό και το αγρινιώτικο ιδίωμα ποιο σας δυσκόλεψε περισσότερο στην κατανόηση και γιατί;
18. Επιλέξτε έναν χαρακτήρα από την τηλεοπτική σειρά και γράψτε ένα κείμενο γιαυτόν/γιαυτήν περιλαμβάνοντας ό,τι κρίνετε εσείς απαραίτητο να αναφερθεί.

Γ. Κριτική πλαισίωση: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3ο

(Ομαδοσυνεργατική εργασία. Χωρισμός της τάξης σε τρεις ομάδες. Ενασχόληση κάθε ομάδας με εννέα ερωτήσεις).

1. Σχολιάστε το όνομα και το επώνυμο της κεντρικής ηρωίδας καθώς και την εργασία της στην Πειραιϊκή Πατραϊκή. Πώς συνδέεται με την πατρινή καταγωγή της;
2. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι η Αντριάνα Ασημακοπούλου καταφεύγει σε καφετζού και χαρτορίχτρα για να πληροφορηθεί γεγονότα και καταστάσεις που αφορούν την οικογένειά της;
3. Πώς χαρακτηρίζονται στην τηλεοπτική σειρά οι πατρινές; Γράψτε τα επίθετα που τις χαρακτηρίζουν.
4. Πώς θα χαρακτηρίζατε την συζυγική σχέση Αντριάνας- Βασίλη. Σχολιάστε τις παρακάτω φράσεις της Αντριάνας: «...όπως στο παιδί δεν δίνουμε την καλή πορσελάνη για να παίξει, έτσι και στον άντρα δεν λέμε ποτέ την αλήθεια, στο τέλος ζημιά θα γίνει.» « Άνδρας που κλαις γιαυτόν είναι ο λάθος άνδρας...» «Ο άνδρας είναι χαζός...αν τον αφήσεις να σε κουμαντάρει θα σε πατήσει κάτω...» «Δώστου οδηγίες, βάλτον σε μία σειρά να ξέρει τι να κάνει.» Σε άλλο σημείο η Αντριάνα λέει στον Βασίλη: «...στη δουλειά άψογος, στο σπίτι νοικοκύρης, μακάρι και οι κόρες μας να έχουν ακριβώς την ίδια τύχη!» «Αχ Βασίλη μου μπράβο πώς και δεν το σκέφτηκα...πάντα δίκιο έχεις!» Τί φανερώνουν όλα αυτά για την σχέση του ζευγαριού; Ποια η αντίθεση ανάμεσα στις φράσεις «ο άντρας είναι χαζός...» και «Αχ Βασίλη μου εσύ πάντα δίκιο έχεις πώς και δεν το σκέφτηκα;»
5. Σχολιάστε τη σκηνή όπου το ζευγάρι κοιμάται, η Αντριάνα ξυπνάει τα μεσάνυχτα από έναν απροσδόκητο θόρυβο που έρχεται από την κουζίνα και ο Βασίλης την προτρέπει να πάει η ίδια να δει τι ακριβώς συμβαίνει. Η Αντριάνα προπορεύεται κι ο Βασίλης ακολουθεί από πίσω. Σας κάνει εντύπωση η στάση του; Πιστεύετε ότι, αν και άντρας, φοβάται περισσότερο από την Αντριάνα και στη δύσκολη κατάσταση επιλέγει να αναλάβει δευτερεύοντα ρόλο;
6. Πώς παρουσιάζεται η σχέση του ζευγαριού και ποιος φαίνεται να κάνει κουμάντο;

7. Ποιος νομίζετε ότι πρέπει να κάνει κουμάντο σε μία οικογένεια; Α) ο άνδρας Β) η γυναίκα Γ) να αποφασίζουν από κοινού. Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
8. Στη συνάντηση πατρινιάς-αγρινιώτισσας πεθεράς, πώς σχολιάζετε την αντίδραση της Ανδριάνας και του Βασίλη, όταν μαθαίνουν ότι ο μέλλων γαμπρός τους είναι από τον Πύργο και το Αγρίνιο; Σχολιάστε τις παρακάτω φράσεις του Βασίλη: «Με πυργιώτη πήγε και έμπλεξε η κόρη μου...ο καλύτερος έχει σκοτώσει την μάνα του». «Σας έχω στο μάτι και τους πυργιώτες και τους απεκείδες» «Έβαλα πυργιώτη στο σπίτι μου για να βρίσει τις πατρινιές;»
9. Πώς σχολιάζετε τη φράση της Ανδριάνας «και πυργιώτης και αγρινιώτης, απέκεις, ανάθεμα τη γέφυρα του Ρίου... πες μου τώρα ότι η γιαγιά του είναι από την Καλαμάτα να το πάθω το εγκεφαλικό...» Είναι σωστό κατά τη γνώμη σας να χαρακτηρίζουμε κάποιον αρνητικά από τον τόπο καταγωγής του και τον τρόπο ομιλίας του;
10. Ο Βασίλης λέει σε κάποιο σημείο «Να γνωρίσουμε τους συμπέθερους ...μην τους κρίνουμε μόνο από που είναι και πως μιλάνε...» Τηρεί αυτά που λέει ή τελικά υπερισχύουν οι προκαταλήψεις του;
11. Σχολιάστε την είσοδο της αγρινιώτισσας πεθεράς. Συγκεκριμένα σχολιάστε το τραγούδι που συνοδεύει την εμφάνισή της, τα ρούχα της, τις εκφράσεις του προσώπου της.
12. Ποια η εξωτερική εμφάνιση της αγρινιώτισσας και ποια της πατρινιάς πεθεράς. Γιατί πιστεύετε ότι ο σκηνοθέτης επιλέγει να προβάλλει αυτή τη στυλιστική αντίθεση;
13. Σχολιάστε τις εκφράσεις του προσώπου της πατρινής οικογένειας μόλις αντικρίζει την αγρινιώτισσα πεθερά και την ακούει να μιλάει, χρησιμοποιώντας το αγρινιώτικο ιδίωμα.
14. Είναι σωστό να κρίνουμε κάποιον από το ντύσιμό του; Πιστεύετε ότι η εξωτερική εμφάνιση κάποιου μας αποκαλύπτει στοιχεία για τον χαρακτήρα του;
15. Η αγρινιώτισσα πεθερά αποκαλεί την πατρινιά «πορτογιούρα», «κωλοπετσωμένη» και ισχυρίζεται ότι: «όλος ο κόσμος λέει για τις Πατρινιές ότι τυλίζουν τους άντρες και τους κάνουν ό,τι θέλουν...». Πιστεύετε ότι αυτοί οι χαρακτηρισμοί αφορούν γυναίκες μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής;
16. Όταν κάποιος άνθρωπος μας κάνει ό,τι θέλει, ευθύνεται μόνο αυτός ή και εμείς που το επιτρέπουμε;
17. Ο Μάνος, ο αγρινιώτης γαμπρός, μιλάει χρησιμοποιώντας την Κοινή Νέα Ελληνική χωρίς ίχνος διαλεκτικών στοιχείων στον λόγο του. Πιστεύετε ότι αυτό οφείλεται στην ανώτατή του μόρφωση, αφού είναι γεωπόνος και δημόσιος υπάλληλος στο επάγγελμα;
18. Απευθυνόμενη η αγρινιώτισσα πεθερά στη μέλλουσα νύφη της, τη Λένα, της λέει: «θα συνεχίσεις να δουλεύεις εσύ μετά τον γάμο; Η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι να φροντίζει τον άντρα και τα παιδιά της...» Αντιθέτως η Πατρινιά πεθερά λέει: «Συμπεθέρα στη σημερινή εποχή για να ζήσει μια οικογένεια πρέπει να εργάζονται και οι δύο» και απευθυνόμενη προς την κόρη της, τη Λένα, συμπληρώνει: «Δεν θα αφήσεις κοτζάμ πανεπιστημιακό νοσοκομείο στο Ρίο για να γίνεις νοικοκυρά στο Αγρίνιο.» Τι πιστεύουν οι

δύο πεθερές για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία; Ποια κατά την γνώμη σας έχει δίκιο; Ποια άποψη εκφράζει η Αντριάνα για την Πάτρα και το Αγρίνιο;

19. Η Αννίτα, κόρη της Αντριάνας, μεγαλωμένη στην Πάτρα, ζει και εργάζεται στην Αθήνα. Πώς μιλάει όταν βρίσκεται με την οικογένειά της στην Πάτρα και πώς στον επαγγελματικό της χώρο;

20. Πιστεύετε ότι έχει δεχθεί αρνητικά σχόλια για την ντοπιολαλιά της, όταν βρίσκεται με Αθηναίους; Έχετε δεχθεί αρνητικά σχόλια για παρόμοιο ή άλλο λόγο;

21. Η Αντριάνα στη συνάντησή της με τον Σταύρο, τον Αθηναίο ‘κουλτουριάρη’ σκηνοθέτη, με τον οποίο είναι ερωτευμένη η κόρη της Αννίτα, υπερασπίζεται την πατρινή ντοπιολαλιά και μάλιστα την θεωρεί σωστή και ερωτική. Προσπαθεί μάλιστα να τη διδάξει στον Σταύρο κάνοντας μαθήματα ορθοφωνίας. Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό; Πώς θα τη χαρακτηρίζατε;

22. Ο Βασίλης δεν καταλαβαίνει την προφορά της συμπεθέρας από το Αγρίνιο, της Διονυσιάς, η οποία όμως συνεννοείται μια χαρά με την Αντριάνα. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία έχει σχέση και με το αν θέλουμε να καταλάβουμε τι λέει ο άλλος; Μήπως όταν αδιαφορούμε ή σνομπάρουμε αυτά που λέει ο άλλος, τότε δε μπαίνουμε καν στον κόπο να επικοινωνήσουμε μαζί του;

23. Η Μαρίνα είναι 37 ετών και έχει σχέση με τον 22 ετών γιο της Αντριάνας, Θανάση. Πώς κρίνετε την απόφαση της Αντριάνας να ανακατευτεί στη σχέση τους με σκοπό να τους χωρίσει;

24. Πώς σχολιάζετε τη φράση της Αντριάνας: «Παντρεύεται ο μοναχογιός μου μια γριά και δε θα θυμώσω;» Συμφωνείτε με την άποψη αυτή;

25. Πώς κρίνετε την απόφαση της Αντριάνας να επανενώσει το ζευγάρι Θανάση- Μαρίνα όταν μαθαίνει ότι θα γίνει γιαγιά και θα αποκτήσει το πρώτο της εγγόνι; Πιστεύετε ότι αν δεν προέκυπτε η εγκυμοσύνη θα εξακολουθούσε να απορρίπτει τη Μαρίνα ως νύφη, επειδή είναι 15 χρόνια μεγαλύτερη από τον γιο της;

26. Η πατρινιά πεθερά λέει στην αγρινιώτισσα συμπεθέρα: «Οι γονείς δεν πρέπει να ανακατεύονται στις ζωές των παιδιών τους... τα παιδιά θα μείνουν στην Πάτρα όπως είχαμε αποφασίσει.» Με βάση το τηλεοπτικό επεισόδιο, πιστεύετε ότι η Αντριάνα κάνει αυτό που λέει, ή μήπως είναι παρεμβατική στις επιλογές των παιδιών της;

27. Θα θέλατε οι γονείς σας να παρεμβαίνουν στις ζωές σας; Θα ακούγατε τις συμβουλές τους ή θα τις αγνοούσατε; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

Δ. Μετασχηματισμένη πρακτική: ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4ο

1.Εργασία ομαδοσυνεργατική

Στην τηλεοπτική σειρά παρουσιάζονται οι σχέσεις τεσσάρων ζευγαριών: Της Αντριάνας και του Βασίλη, της Λένας και του Μάνου, της Αννίτας και του Σταύρου, της Μαρίνας και του Θανάση. Για καθένα από αυτά τα ζευγάρια γράφετε ένα σενάριο διαφορετικό από αυτό της τηλεοπτικής σειράς, δίνοντας μια διαφορετική οπτική των πραγμάτων.

2. Εργασία ατομική

Παίρνετε συνέντευξη από τον αγαπημένο ήρωα ή ηρωίδα της τηλεοπτικής σειράς. Αν είναι διαλεκτόφωνος προσπαθήστε να μιμηθείτε τον τρόπο ομιλίας του.

3. Εργασία ομαδοσυνεργατική

1. Συλλέγετε διαλεκτικό υλικό από τις «ιδιαίτερες» πατρίδες σας και συγκρίνετε το αυθεντικό διαλεκτικό υλικό με το πατρινό και αγρινιώτικο ιδίωμα της τηλεοπτικής σειράς. Βρίσκετε ομοιότητες-διαφορές. Μπορείτε να βγάλετε κάποιο συμπέρασμα για την ποιότητα του διαλεκτικού λόγου όπως παρουσιάζεται στις τηλεοπτικές σειρές;

2. Εντοπίζεται τις συγκεκριμένες περιοχές στον γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας και συλλέγετε στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα των συγκεκριμένων περιοχών.



ΠΑΤΡΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ.mp3

ΝΟΤΙΟ ΙΔΙΩΜΑ ΨΗΛΑ ΑΛΩΝΙΑ ΠΑΤΡΑΣ



ΑΡΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ.m4a

ΒΟΡΕΙΟ ΙΔΙΩΜΑ ΑΡΤΑΣ ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΑΒΡΙΑ

4. Ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

1. Με βάση το Πατρινό διαδικτυακό λεξιλόγιο, <https://www.patrasevents.gr/article/12294-oi-patrinoi-exoyn-diki-toys-dialekto-deite-tin> <https://www.mybike.gr/topic/71128-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AC%CF%84%CE%B5-%CF%80%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AC-%CF%81%CE%B5-%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CF%81%CE%B5%CF%82/> Μιλάτε Πατρινά ρε μιν@ρες? - Ανέκδοτα, Links, Games - myBike.gr μετατρέψτε την παρακάτω ιστορία στην ΚΝΕ.

Στο καφενείο του Τάσου

Ήταν μέρες του Άιντριός και όλη η Πάτρα είχε πάρει φωτιά. Από το πρωί είχε μια κατσιφάρα στον ουρανό και όλοι λέγανε «θα κάνει καιρό», αλλά κανενός δεν ίδρωνε το αυτί. Ο Γιάννης πετάχτηκε από την κάμαρα μπαμπουλωμένος, εντέθηκε στα γρήγορα, έδεσε τα γορδόνια όπως- όπως, ούτε που τα έντωσε καλά, και βγήκε από το πορτόνι τρέχοντας. Ο Μήτσος, ο Κορλεόνε, είχε αράξει στην πλατεία με τον κολλητό του τον Λάκη τον Μανιαούρι. Ο ένας πιο τσαλακωμένος από τον άλλον. Ο Μήτσος φορούσε ένα ξειγκλωτο πουλόβερ, μέσα στη λέρα, ενώ ιδρώτας έσταε απ' το μέτωπό του.

-«Πού 'σαι ρε μερελό» του λέει ο Κορλεόνε.

- «Άσε με μάνα μου... έγινα λιάρδα χτες βράδυ. Ούτε που θυμάμαι πώς γύρισα σπίτι»
του απάντησε ο Γιάννης.

Καθόσαντε λοιπόν στο καφενείο του Τάσου κοντά στην εκκλησία του Αγιαντρέα, δίπλα σε
μια γούβα που είχε ανοίξει ο δήμος κι είχε ξεχάσει να κλείσει απ' το περσινό καρναβάλι.

Ο Τάσος, ο καφετζής, ένας στυλιάρι από τα λίγα, τους φωνάζει:

— «Τι θα πάρετε ρε μπανταβά; »

— «Φέρε έναν καγιανά, ένα πιάτο τουτουμάκια και λίγη μπίζα, αδερφέ μου. Και
γρήγορα!»

Εκεί που τρώνε, σκάει μύτη ο Αντρέας, ο Φιδέμπορας κι άρχισε τις γνωστές ιστορίες
«επιστημονικής φαντασίας...»

—« Ρε παιδιά, κέρδισα το τζόκερ, αγόρασα γιοτ και αύριο φεύγω για Μύκονο!»

Ο Μήτσος τον κοιτάει και του λέει:

— «Μούγκα ρε. Τσουρέκια μας τα έχεις κάνει, εσύ ούτε για μονόγκαζο δεν έχεις λεφτά,
θες και γιοτ;»

Ο Λάκης, ο Μανιαούρι, άρχισε να γελάει τόσο πολύ που σκασιά απ' την καρέκλα και
πίστρωσε όλος ντομάτα απ' τον καγιανά.

— «Α! Εσύ έχεις κάψει φλάντζα τελείως!» του λέει ο καφετζής νευριασμένος, επειδή του
λέρωσε το τραπέζι και τις καρέκλες.

Ξαφνικά, περνάει από δίπλα τους η Αντριάνα, η σακαφλιόρα, η κουσκουρού, με βλέμμα
που σκότωνε. Ο Τάκης της σφυρίζει με νόημα. Γυρίζει αυτή και του λέει νευριασμένη.

— « Άσε μας ήσυχους ρε αλάνταβε; Ποιος νομίζεις ότι είσαι!»

Ο Τάκης τότε έκοψε καπίστρι και έφυγε σιαδώθε με τα πόδια, παίρνοντας μπροσταριά
τραπέζια και καρέκλες, γιατί είχε ακούσει πως ο αδερφός της ήταν μεγάλο ζαγάρι και
μοίραζε σκαμπίλια χωρίς δεύτερη κουβέντα, άμα κανένα ζαβό πείραζε την αδερφή του.

Ο Μήτσος, ο Κορλεόνε, που είχε αρχίσει να ρετσάρει απ' την υγρασία, σηκώθηκε από την
καρέκλα και άρχισε να λέει φιλοσοφημένα:

— «Ερήμι όλα ρε φίλε... Ο κόσμος πάει για να πηγαίνει. Χωρίς σκοπό...»

Ο Λάκης τον κοιτάει απορημένος.

— «Τι λες ρε αφερεμένο; Από πότε έγινες ποιητής;»

— «Έφαγα κι έγκωσα και είπα να στοχαστώ...» απάντησε ο Μήτσος

Οι υπόλοιποι έσκασαν στα γέλια και κάπως έτσι, με καγιανά πάνω στο τραπέζι, μια στάλα
ούζο στον πάτο και τον ήλιο να πέφτει πάνω απ' τον Άγιο Ανδρέα, μετά τον
ξεμπουντουλωμό, η παλιοπαρέα συνέχισε την πατρινή τους «αλητεία» σαν να μην άλλαζε
τίποτε σε αυτή τη μαγευτική πόλη!

2. Άσκηση παραγωγής διαλεκτικού λόγου.

Σας δίνονται οι παρακάτω λέξεις από το Αγρινιώτικο λεξιλόγιο, αναζητήστε τη σημασία
τους στο διαδίκτυο https://magicfmagrinio.blogspot.com/2010/11/blog-post_1948.html και

<https://www.agriniotimes.gr/h-cf84cebfcf80ceb9cebaceae-ceb4ceb9ceaccebbceb5cebacf84cebfcf82-cf84ceb7cf82-ceb1ceb9cf84cf89cebbcebfcfeb1cebaceb1cf81cebdceb1cebd-2/> φτιάξτε

προτάσεις (προφορικά και γραπτά) σε διαλεκτικό λόγο και έπειτα γράψτε και τη μετάφραση.

Ντρίτ', ζγουλιά- ζγουλιά, παένω, ζμπλατεία, Μπουρντζόβλαχοι, απάν κι καταί, να ζάφτω ούζα, παγκύρ, πατλιά, να σ' που, Ρε φούλημ! Τι φκιάνις αυτού; Τράω, ζ'μπας, μπικίονι, κούσι-κούσι, πιρδικλώθκα, σκουτουμπλιάσκα, κοτάς, καρκώθηκα, φτερνίσκα αβασκάνω, παρασανταλιάσκα, ματσαλάω, κουψουμεσιάσκα κ'ταβ', ζ'λαπ', στάνιαρα, προυγγάω, μπαήλσα, μπανιαρίσκα κι κ'μήθ'κα σα μ'σκάρ'.

3.Άσκηση παραγωγής διαλεκτικού λόγου.

Χωριζόμαστε σε ομάδες και διασκευάζουμε το λαϊκό παραμύθι «*Η κυρά Καλή, η κυρά Κακή και οι δώδεκα μήνες*». Έπειτα, το δραματοποιούμε και το παρουσιάζουμε στην εορτή λήξης της σχολικής χρονιάς.

Η Κυρά-Καλή, η Κυρά-Κακή κι οι Δώδεκα Μην'ς

Θιατρικό για ΣΤ' Δημοτικού (βόρειους φωνηεντισμούς)

Πρόσωπα

Αφηγητής/Αφηγήτρια

Κυρά-Καλή

Κυρά-Κακή

Δώδεκα όμορφα παλλικάρια: Γινάρ'ς, Φλιβάρ'ς, Μάρτ'ς, Απρίλ'ς, Μάης, Ιούν'ς, Ιούλ'ς, Αύγουστς, Σιπτέμβρ'ς, Οκτώβρ'ς, Νοέμβρ'ς, Δικέμβρ'ς

Σκηνικά - Αντικείμενα

Ξέφωτου μι «φωτιά» (κόκκινου ύφασμα ή φακός)

Ψεύτικο δεμάτ' ξύλα

Δυο σακουλάκια: (α) «φλουριά»/χρυσά χαρτάκια, (β) «πέτρις»/γκρι χαρτάκια

Καρτέλ'ς/στέμματα μι τ' όνουμα κάθε Μήνα

Τραγουδάκ' των Μηνών

Μπαίν'ν οι Δώδ'κα Μήνις, στέκουν κύκλου. Μπορεί να πουν το τραγούδ' μι μπαλαμάκια

Του λέν' όλα τα πιδιά μαζί.

Γινάρ'ς μι χιουνάκ', Φλιβάρ'ς μι γιουρτή,

Μάρτ'ς μι χιλιδόνια, Απρίλ'ς μι Λαμπρή.

Μάης μι λουλούδ', Ιούν'ς μι δρουσιά,
Ιούλ'ς κι Αύγουστ'ς ήλιου, γλύκα στ'ν καρδιά!

Σιπτέμβρ'ς μι τρύγου, Οκτώβρ'ς μι βρουχή,
Νοέμβρ'ς μι τ'ς ιλιές, Δικέμβρ'ς μι γιουρτή.
Κι όπους μιλάς για μας, έτσι γυρνά η χαρά:
Καλός λόγους, καλό κινό — κι ιυλουγία παντού ξανά!

Πράξ' 1: Στου β'νό

Σκηνή: Μπροστά δάσους. Η Κυρά-Καλή μπαίν' μι δεμάτ' ξύλα.

Αφηγητής : Μια φουρά κι έναν κινό ζούσαν σ' ένα χουριό δυο γριούλις. Η μιάν' ήτιν η Κυρά-Καλή, γιατί είχι για όλους ένα καλό λόγου να πει, η άλλ' ήτιν η Κυρά-Κακή, γιατί δεν έλιγι ποτές τ'ς κ'λό λόγου. Μια μέρα η Κυρά-Καλή ανέβ' κι στου β'νό να μαζέψ' ξύλα.

Κυρά-Καλή: Άντι... να βρούμι λιγάκ' ξύλα, να 'χουμε για του κρύου... Οι, Θιέ μ', βοήθαμι...

(Μπαίν'ν οι Δώδικα Μήνις κι στέκουν κύκλου γύρου απ' τη φ'τιά. Μπαινουβγαίνουν μι του τραγουδάκ'.)

Γινάρ'ς: Γεια σ' γιαγιά. Τι φκιάν'ς αυτού;

Κυρά-Καλή: Γεια σας κι σι σας, πιδιά μ'. Είπα ν'ανέβου στου β'νό να μάσου ξύλα για το χειμώννα. Να 'στι καλά.

Φλιβάρ'ς: Γιαγιά, θα σι ρουτήσουμε κάτ'. Μη φουβηθ'ς. Για κάθι μήνα θα μας πεις τη γνώμ' σ'. Να δούμι έχ'ς καλό λόγου ή μόνου παράπουν'.

Κυρά-Καλή: Θα σας πω, πιδιά μ'. Τ'ς μην'ς, όλ'ς τους αγαπώ.

Η δοκιμασία των Μηνών

Γινάρ'ς: Για πες, γιαγιά... για του Γινάρ', τι λιε;

Κυρά-Καλή: Ισύ, Γινάρ' μ', μι του χιόν', ασπρίζ'ς τουν κόσμου. Κι μι του κρύου μαζώνουντι οι άνθρωπ' στου σπít', να 'ν' κ'ντά-κ'ντά στου ντζάκ' κι λιένη ιστουρίες.

Φλιβάρης: Κι για τουν Φλιβάρ' τι γνώμ' έχ'ς;

Κυρά-Καλή: Εσύ μ' του καρναβάλ', φέρν'ς γέλιου κι τραγούδ'. Κι λιε; στου κόσμου: «Μη σκύβ'ς μόνου στ' βάσαν', χαρά είνι η ζωή».

Μάρτς: Για μένα, του Μάρτ';

Κυρά-Καλή: Ισύ φέρν'ς τα χιλ'δόνια. Σαν τα διω, λέου: «Να, έρ'χιτι η άνοιξ'».

Απρίλς: Κι για τουν Απρίλ';

Κυρά-Καλή: Ισύ, Απρίλ'μ' μ' του Πάσχ', φέρν'ς ανάστασ' κι φως. Κι θυμάσι τουν άνθρωπου να σχουρνά, όπους ου Χρ'στ'ς τις σταυρουτές τ'.

Μάης: Πάμι παρακάτ'. Για τουν Μάη τι χ'ς να πεις;

Κυρά-Καλή: Ισύ έχ'ς λουλούδια. Μουσχοβουλάει ου τόπους κι ούλ' η φύση πρασινίζ'

Ιούν'ς: Κι για του Ιούν'; Τι λιές;

Κυρά-Καλή: Ισύ Ιούν'μ', ανοίγ'ς του δρόμου για τα μπάνια. Λιγάκ' νιρό, λιγάκ' δρουσιά, κι ξεκουράζιτι ου κόζμους. Αν πεις για τα πιδιά... χαίρουντι που δεν έχουνι σχολιείου.

Ιούλ'ς: Κι για τουν Ιούλ'; Πιστεύ'ς ότ' ίνι καλούς ή δε σ'αρέσ' ντιπ, ιπ'δή είνι πουλιύ ζιστός;

Κυρά-Καλή: Κι συ καλέ μ' Ιούλ', μι τα μπάνια κι τουν ήλιου, κάν'ς τ' παιδιά και τ'ς μεγάλους να χαίρουντι στ' θάλασσ'.

Αύγουστ'ς: Κι για τουν Αύγουστ' τι γνώμ' είς;

Κυρά-Καλή: Φούλημ, ισύ μας δίν'ς φρούτα δρουσιςτ'κά κι νόστ'μα. Γιουμίζ' η αυλή μι γλύκα. «Αύγουστι καλέ μου μήνα να σαν δυο φουρές του χρόνου!»

Σιπτέμβρ'ς: Κι για τουν Σιπτέμβρ';

Κυρά-Καλή: Ισύ έρ'χισι μι τουν τρύγου. Δ'λειά, μα κι χαρά: του στάφυλ' γίνιτι μούστους.

Οκτώβρ'ς: Κι για τουν Οκτώβρ' είς κάτ'κλό να μας πεις ή μπα...;

Κυρά-Καλή: Ου Ουκτώβρ'ς καμάρ' μ' μι τ'ς βρουχίς ποτίζ' τη γη. Χουρίς ισέν', δε βαστά τ' χουράφ'.

Νουέμβρ'ς: Κι για τουν Νιέμβρ';

Κυρά-Καλή: Ισύ μι τ'ς ιλιές. Λάδ' στου σπít', βιος κι ευλουγία.

Δικέμβρ'ς: Κι για του Δικέμβρ';

Κυρά-Καλή: Ου καλύτερους μήνας μι τα Χριστούγινα. Γιουρτάζ' ου κόζμους, τα πιδιά χαίρουντι, παίρνουνι τα δώρα, στολίζουνι του δέντρου, ανάβουμι και του τζάκ' να φύουν τα πάγανα.

Η κυρά Καλή ζαλώνιτι τα ξύλα και λιέει.

Κυρά Καλή: Να μι ζμπαθάτε πιδιά μου, μα πρέπει να φύγου.

Ούλοι οι μην'ς μαζί: Γιαγιά, πάρ' αυτού του σακουλάκ'. Κι πήγινι στου σπít' σ'.

Κυρά-Καλή: Ιυχαριστώ σας... Να 'στι καλά, παιδιά μ'.

Αφηγητής: Η Κυρά-Καλή, γύρ'σι στου σπít' κι άνοιγι του σακουλάκ'. Κι τι να ιδεί! ήτανι γιμάτου φλουριά!

Πράξ' 2: Η ζήλια της Κυράς-Κακής

Σκηνή: Στου χωριό/σπít'. Η Κυρά-Κακή βλέπ' τα «φλουριά».

Κυρά-Κακή: Ιιιι, μόνι! Τι είν' αυτά; Πού τα βρήκισ;

Κυρά-Καλή: Στου β'νό... μ' απάντ'σαν δώδικα όμουρφα παλλικάρια ... μ' ρώτ'σαν τη γνώμ' μι για τους δώδεκα μην'ς κι μ' δώκαν αυτό...

Κυρά-Κακή: Α, έτσι ε; Θα πάου κι γω κούσι κούσι, κι θα φέρου πλιότερα!

Αφηγητής: Κι χουρίς να χάσ' κιρό, η Κυρά-Κακή ανέβ'κι στου β'νό να μαζέψ' ξύλα.

Πράξ' 3: Η δοκιμασία της Κυράς-Κακής.

Η Κυρά Κακή πλαλάει στο β'νό για να μάσει ξύλα και....φλουριά

Σκηνή: Ξέφωτου μι φωτιά. Μπαίν' η Κυρά-Κακή απότουμα κι μι
αγριεμένου βλέμμα. Οι μην'ς σκιάχκαν..

Φλιβάρης: Ωχ! Έρχιτι κι άλλ' κυρούλα... σάματις αρπαγμέν' μι φαίνιτι!

Μάης: Όι μάν'μ',τι θα φτιάξουμι μι τούτ',σα μάγισσα, κακίστρου είνι.

Οκτώβρ'ς: Αχαι! Κι αν είνι κι πιθ'ρα...μαύρου φίδ' που φαγ' τη νύφ'!

Μάρτης: Ό,τι κι απ' την άλλ'. Θα τι ρωτήσουμι για κάθε μήνα χουριστά, τι γνώμ' έχ'.

Κυρά-Κακή: Να σ' που! Κούσι-κούσι γιατί έχουμι και δ'λιές...Μα να ξέριτι... όλου χάλια
είν'! Κανένας μήνας δεν μ'αρέσ' ντιπ, όλοι οι μην'ς ζαβά είνι.

Η δοκιμασία των Μηνών

Γινάρης: Για του Γινάρη τι γνώμ' έεις; Ιγώ νουμίζ' είνι ου καλύτερος!

Κυρά-Κακή: Ο χειρότερος πες! Μι παγών'ς μι τα χιούνια! Μ' κάν'ς κουβάρ'!
Μαργών'απ'τ'αγιάζ'. Ανάβουμι σόμπες να ζισταθούμι και του πιτρέλαιου έχει πάει στα
ύψη!

Φλιβάρ'ς: Για του Φλιβάρη; Αυτός είνι κ'λός σίγουρα!

Κυρά-Κακή: Άπαπα! Μι ζαλίζ' μι τα καρναβάλια! Φασαρία, μασκαραλίκ' παγκύρια! Πάμ
παρακάτ'.

Μάρτ'ς: Για του Μάρτ' τι γνώμ' έεις;

Κυρά-Κακή: Μάρτ'ς γδάρτ'ς κι κακούς παλουκοκάφτ'ς. Κάν' κρύου, βρουχές, χιόν'.
Αναγκάζουμι ν' ανεβαίνου στο β'νό να ζαλώνουμι ξύλα για το τζάκ' κι να συναντάου σας
τις παρτσακλούς να μι ρουτάτε ζαβουμάρ'ς. Κι άμα έρθ' η άνοιξ, έρχουντι κι τα χιλιδόνια
κι κουτσουλάν τ'ς αυλές! Άιντι, να χαθεί κι ου Μάρτ'ς!

Όλοι οι μην'ς μαζί: Η στρίγγλα μας είπι παρτσακλούς κι ζαβούς. Κάρνα θα της δώκουμι όχι
φλουριά!

Απρίλ'ς: Για τουν Απρίλ' καμιά κ'βέντα καλή;

Κυρά-Κακή: Ου Απρίλ'ς δε μ'αρέσ' γιατ' γιορτάζουμ' του Πάσχα κι αγουράζουμ' λαμπάδις
κι δώρα για τα βαφτιστήρια. Μι του Πάσχα, όλου έξουδα κι φασαρία!

Μάης: Για τουν Μάη που είνι κι όμορφους κι λουλουδάτ'ς τι λιές;

Κυρά-Κακή: Μμμμ! Ζ'γα τα μούτρα για όμουρφους! Φτού σ' μι σ' αβασκάνου! Μι τα
λουλούδια μ' φέρν'ς αλλεργία! Φτερνίσκα όλου.

Μάης: Η βάβου μ'είπι άσχημου κι τοξικού! Ιμένα τουν κούκλο τουν ουμουρφάντρ'που
ζαλίζουντι όλ'ς οι τσούπρες για πάρτ'μ'!

Ιούν'ς: Ζ'γα ρε ψώνιου κι γω όμουρφους κι καφτούς είμι, μα δεν καυχιέμ'! Για του Ιούν' τι
λιές κυρά μ';

Κυρά-Κακή: Ζέστα, ιδρώτας... ούφ αναφτώθ'κα!

Ιούλ'ς: Φέρτ'ς ένα μπικιόνι νιρό, λαμπάδιασ'η στρίγγλα η φαρμακουμύτα! Για... τουν Ιούλ'
τι σκέφτισι;

Κυρά-Κακή: Ούι!!! Ου χειρότερους! Όλη μέρα θέρους κι δ'λιές στου χουράφ'. Οι δ'λιές δεν μ'αρέζουν ντιπ! Θέλου να παένου στις ρούγες κι να μαθαίνου τα χαμπέρια του χωριού...

Αύγουστ'ς: Μπράβ'ς! κι ακαμάτα και φαρμακόγλουσσα! Πάμι παρακάτ'.. Ου Αύγουστ' είναι κ'λός;

Κυρά-Κακή: Δεν είναι! Καύσουνας, μύγες, κουνούπια! Δε βαστιέτι! Όλοι κάθουντι και δεν δ'λεύουν! Μήνας για ντεμπέληδ'ς... Άι να ματσαλίσουμε κανέν' καρπζάκι το πλιό!

Σιπτέμβρ'ς: Τώρα μάλιστα είπι ου γάιδαρους τουν πετ'νό κεφάλ'! Η ντεμπέλα του χωριού κατηγορεί τ'ς άλλους! Για τουν Σιπτέμβρ' έχουμε κάτ' κ'λό ή έει κι αυτούς τα χάλια τ'ς;

Κυρά-Κακή: Χάλια κι αυτούς! Μι τουν τρύγου, κούρας' σκέτ'. Θέρους τρύγους πόλεμους! Τίποτ' απ' αυτά δεν μι αρέσ', ιγώ κάθουμι σπít', ζάφτ' ούζα τρώου, την κάνου ταράτσα κι αφού στανιάρου, μιτά κοιμάμ' όλη μέρ'!

Οκτώβρ'ς: Αυτήν θα την προυγγίζου, δεν θα μι γλιτώσ'! Για τουν Οκτώβρ'ς;

Κυρά-Κακή: Βρουχίς, βροντίς, αστραπές! Μ' τριλαίν'ς! Άσε που γιορτάζ' ου άντραζ'μ' ου Δημητρούς, ου αχαΐρευτους ου ακαμάτ'ς, όλη μέρ'ζάφτ'ούζα στουν καφενέ και παίζει πρέφα! Θέλ' κι δώρα κι γιουρτές, που κακού χρόνου να'χει!

Νοέμβρ'ς: Ζάφτ' ούζα για ν'αντέξ' την γκρίνια σ' κι να μην βλέπ' την ασχήμια σ'! Για τουν Νοέμβρη τι λιές; κάπου άκσα... ότ' σ'αρέσ';

Κυρά-Κακή: Δεν μ'αρέσ' ντιπ! Πλιό δουλειές, στρώσι χαλιά, μάζιμα, τρέχουμι κι δεν φτάνουμι! Ευτυχώς σβουρίζου μια με του στ'λιάρ' τη γκλάβα του Δημήτρ' και τουν στρώνου στην δ'λιά!

Δικέμβρ'ς: Ούι!! Θα την καταγγείλου για ενδοουικογενειακή βία δεν μι γλιτών'! Για τουν Δικέμβρη τον καλό τουν μήνα, άιντε μωρή πες καμιά καλή κ'βέντα μπας και σωθείς, γιατί δεν σε βλέπου καθόλ' κ'λά. Δεν σ'αρέσ' που' ρχοντι τα Χριστούγενν' στολίζουμι του δέντρου, ανάβουμι τα λαμπάκια, δίνουμι δώρα, τα πιδιά λιέν' τα κάλαντα;

Κυρά-Κακή: Τα δ'κά μ' λαμπάκια ανάβουν απ'τα νεύρα! Σκέτους μπιλιάς μ' τα γλυκά, τα δώρα, τα κάλαντα... κι φεύγ'ν λεφτά! Πλιό μ'αρέσ' που κάθουμι δώδεκα νύχτες μι τα πάγανα και κάνου παρέα...!

Γινάρ'ς: Αμ με τι θα τακίμιαζ'ς! με τα πάγανα! Μόνο αυτά σι αντέχουν παλιουμάγισσ'! Πάρ' τώρα του σακ'λάκ', κι πήγινι στου σπít' σ'. Έτσι παρτσακλό που σαι, να μη σ'αβασκάνω, με το χλιάρ' θα τα μάσεις τα φλουριά...να μουν από μια μεριά να τηράου τα μούτρα σ' μόλ'ς δεις τι σι περιμέν'.

Πράξ' 4: Του μάθ'μα

Σκηνή: Στου σπít'. Η Κυρά-Κακή ανοίγ' του σακουλάκ' μι λαχτάρ'

Κυρά-Κακή: Να δούμι τώρα... χρυσάφ', φλουριά, πλιούνια!

Αφηγητής: Μα του σακουλάκ' ήτιν γιμάτου πέτρις.

(Η γριά παρασαντάλιασκε απ' το θυμό τ'ς)

Κυρά-Κακή: Πέτρις;! Τι είνι' αυτά; Άτιμα ζλάπια μι ξεγελάσατι! Φλουριά ντιπ!

Η κυρά Κακή φωνάζ' στην κυρά Καλή «έλα να μη σμαης μόνι σκουντούφλιασκα και τσακίσκα!»

Κυρά-Καλή: (Έρχιτι ζγουλιά- ζγουλιά και μ'νολογεί). « Δε χουρά κακία η καρδιά. Μ' άμα θες να σ' αγαπάν, σου 'πα να λες κι συ κανέναν κ'λό λόγου».

Τελικό: οι Μήνις μπαίν'ν ξανά κι λένε του ρεφρέν του τραγουδιού.

Όλοι μαζί: Κ'λός λόγους, κ'λό κινό, κι ιυλουγία παντού ξανά! Κι να ξέριτι! Όποιους γκρινιάζ' ρημάζ'!

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ

ΕΠΤΑ ΘΑΝΑΣΙΜΕΣ ΠΕΘΕΡΕΣ, Η ΠΑΤΡΙΝΙΑ ΠΕΘΕΡΑ

Η ΣΚΗΝΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΠΑΤΡΙΝΙΑΣ-ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑΣ ΠΕΘΕΡΑΣ.

ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ 107: (6:50- 11:49).

ΕΙΣΟΔΟΣ ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑΣ ΠΕΘΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΤΗΣ

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: πατέρ' τι κάθισι έξου; Έλα μέσα ()

ΜΑΝΟΣ: μαμά η Λένα η Λένα που σου' λεγα

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Α: ισύ είσι η Λέ:να(.) καλή: είσι αλλά αμτή η τσ'ιούπρα καλύτερη είν'. Α: ο γιός μου στραβωθ'κε μπιτ

ΜΑΝΟΣ: και από δω ο παππούς μου ήρθε από τον Πύργο εκτάκτως μόλις έμαθε για απόψε

ΒΑΣΙΛΗΣ: θα τον αναστατώσαμε τον άνθρωπο έτσι ξαφνικά που έγινε το αποψινό

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: δεν αναστατώθ'κ' ο παππούς, κ'λά είν'. Τι είν' ο πύργος δύο ώρες δρόμος είν' αν είν' να π'ρούλαβ'ς το κακό:

ΜΑΝΟΣ: Ε: από δω είναι η αδερφή της Λένας η Αννίτα

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Α: η Αννί:τα ε βέβαια η Αννί:τα

ΜΑΝΟΣ: και και και η μαμά της η κυρία Ανδριάνα

ΑΝΔΡΙΑΝΑ: καλωσορίσατε

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Αϊα καλωσασβρήκαμι σ'μπεθέρα (.) Ιγώ: ήρθα το πουρνό απ' του μαγαζί: αλλά ισύ είσι πορτογύρα δεν ήσινα εκεί

ΑΝΔΡΙΑΝΑ: Μ: μάλλιστα δεν περνάμε μέσα; Βρες έναν διερμηνέα πιάσε μία λλινγκουαφόν δεν θα συνεννοηθούμε με αυτή τη γυναίκα

ΣΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ:

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: και μ' λέει μια μέρα (.) μάνα εγώ θα τ' πάρ' π'δί μ' είνι και μπράβου μια γυναίκα του πέφτ' αλλά μάνα είμι και γω να μην δω τη νύφ' ; μη κακουπέσ'(.)

Έ:να π'δί μου δωκε ο θεός να μην το δώσου έτσι

ANNITA: τι λέει;

ΘΑΝΑΣΗΣ: δεν ξέρω αλλά από το ύφος της πρέπει να 'χει δίκιο

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Α:μ το άλλο; Μου λέει είν' πατρινιά ΕΙ: που το πας
δαύτο(.)ΤΟσα ακούμι κ'λά δεν είνι(.) κ'λά κοριτσά έχουμι ιμείς στην Τριχωνίδ' στο
Παναιτώλιο στο τρίκορφο (.) τίποτα δεν ακούστηκε π'τέ για τις πατρινιές όμως αϊα: όλος ο
κόσμος μιλάει

ΒΑΣΙΛΗΣ: με έπιασε το κεφάλι μου

ΑΝΔΡΙΑΝΑ: θα σου φέρω ασπρινίνη

ΒΑΣΙΛΗΣ: τι λέει

ΑΝΔΡΙΑΝΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: κάτι για τις πατρινιές αλλά καλό δεν είναι

ΜΑΝΟΣ: κύριε Βασίλη >όπως σας είπε η Λένα< είμαι γεωπόνος και περιμένω μόνιμο
διορισμό από το υπουργείο γεωργίας

ΒΑΣΙΛΗΣ: Α μπράβο με το καλό να ναι

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: ποιο με το καλό συμπέθερε; ΠΟΥ το βλέπ'ς το καλό;

ΒΑΣΙΛΗΣ: ε άμα γίνει δημόσιος υπάλληλος εξασφαλίζεται

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ: δεν καταλαβαίν' εφόσον εισ' γεωπόνος να πας να φτιάξ'ς τα κτήματά
τσ'

ΜΑΝΟΣ: μαμά δεν είναι ώρα για να κάνουμε αυτή τη συζήτηση

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: ε: κ'βέντα κάνουμι

ΛΕΝΑ: ξέρετε κυρία Διονυσία εγώ είμαι διορισμένη στο νοσοκομείο του Ρίου και δεν θα
ήθελα να φύγω από την Πάτρα

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Αϊά θα συνεχίσεις να δουλεύεις και συ;

ΑΝΔΡΙΑΝΑ: κάτσε αυτό δεν το κατάλαβα ε πώς αλλιώς συμπέθερα; Ένα ζευγάρι δεν ζει
με έναν μισθό σήμερα

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: λέω συμπέθερα τη κ'βέντα ότι καλό δεν είναι η γυναίκα
να βγαίνει απ' το σπίτ' πρέπει να κοιτάει τον άντρα της τα παιδιά της μη λέει και ο κόσμος

ΜΑΝΟΣ: να πούμε κάτι άλλο;

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: όχι να πούμε κάτι άλλο (.) να πούμε για τα κτήματα που
ΑΝ είχες μυαλό θα τα καλλιεργούσες και δεν θα χρειαζόταν να δουλεύει η γυναίκα σ' (.)
γιατί σε κάναμε γεωπόνο, για να δουλεύεις για τους πατρινούς; για τα αμπέλια και τις ελιές;
για τα καπνά σε κάναμε

ΑΝΔΡΙΑΝΑ: νερό Βασίλη μου, νερό, σιγά βρε συμπέθερα δεν τα λένε έτσι αυτά τα
πράγματα

ΒΑΣΙΛΗΣ: Τί λέει Ανδριάννα;

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Α μι: κάτι ψηλά εκεί πάν'

ΜΑΝΟΣ: δεν υπάρχουν καπνΑ: τα κτήματα τα πούλησα το περασμένο Σάββατο

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Α: συμφορά: μου, τί έκανες βρε ζουλάπι

ΜΑΝΟΣ: αφού σε εμένα τα έδωσε ο πατέρας και σας είπα να μην με μπλέξετε με αυτή την
ιστορία(.) να ξεχάσετε τα καπνά να ξεχάσετε και το Αγρίνιο

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: το Αγρίνιο; Γιατί καμάρι μου;

ΜΑΝΟΣ: γιατί δεν έχουμε καπνά μάνα, τα κτήματα κάνε ό,τι θέλεις αλλά μην με ανακατεύεις

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: ένα παιδί έχω να μην ανακατεύ’;

ΜΑΝΟΣ: θυμήσου ΠΟΥ είμαστε

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: αμ θυμάμαι που να μην έσωνα κ’λά λεν’ για τις πατρινιές σε κάν’ ό,τι θέλς τούτη Α:ι βάσαν’ τώρ’

ΛΕΝΑ: μαμά να φέρουμε τους καφέδες

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ:> ναι της παραδιάς<

ΒΑΣΙΛΗΣ: μάζεψε και τα ποτήρια βρε Ελενάκι

Ένα ποτήρι σπάει ενώ τα μαζεύουν.

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: Αϊα: ζημιά:

ΑΝΔΡΙΑΝΝΑ: ΓΟΥρι συμπεθέρα εμείς εδώ το έχουμε για ΓΟΥρι

ΑΓΡΙΝΙΩΤΙΣΣΑ/ΔΙΟΝΥΣΙΑ: εμείς το έχουμε για ζημιΑ και λεκΕ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.