

Προβλήματα πρόσληψης της ορολογίας και θεωρίας στη μέση εκπαίδευση

Καλλιόπη Πολυμέρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίοδος της λυκειακής εκπαίδευσης είναι η κατάλληλη εποχή για να εισαχθούν οι μαθητές σε ζητήματα θεωρίας και ορολογίας. Η εμπειρική διαπίστωση ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν και να αποκωδικοποιούν λόγο που περιέχει ορολογία φαίνεται να συνδέεται με ζητήματα γλωσσικά και συγκεκριμένα με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η γλωσσική διδασκαλία στην μέση ιδιαίτερα εκπαίδευση. Τα ζητήματα της γλώσσας και της διδασκαλίας της στη χώρα μας αποτέλεσαν συχνά θέματα επιστημονικών αλλά και λαϊκών συζητήσεων και αντεγκλήσεων με μόνιμο ζητούμενο το κατά πόσον αυτή η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά θα μας βοηθήσει να κερδίσουμε ένα πλούσιο γλωσσικό όργανο. Παράλληλα, η εισβολή της εικόνας και η ραγδαία ανάπτυξη της εισαγόμενης τεχνολογίας έχουν περιαντάγει την ορολογία σε δυνάστη, με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι να συμβιβάζονται με αμετάφραστους και αγοραίους όρους.

Problems of understanding terminology and theory in secondary education

Kalliopi Polymerou

ABSTRACT

The period of upper secondary education is the right time to introduce students to issues of theory and terminology. The empirical conclusion that students find it difficult to use and decode speech that contains terminology, seems to be connected with language matters and specifically with the way language teaching is applied in secondary education. The issues of language and language teaching in our country were often matters of both scientific and popular debates and recriminations in a permanent challenge whether this rich cultural heritage will help us gain a rich language. At the same time the invasion of picture and the rapid growth of imported technology have made terminology seem like an oppressor. The result is more and more students being content with untranslated terms as well as terms imposed by the market.

0 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι προϊόν διδακτικής εμπειρίας, ιδιαίτερα από τον χώρο της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης, η οποία άλλωστε και αποτελεί κατά την άποψή μου για διάφορους λόγους το 'κομβικότερο' σημείο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, και ιδιαίτερα το τμήμα εκείνο που αφορά στη λυκειακή εκπαίδευση (γενική και τεχνική). Χρησιμοποίησα συνειδητά τον όρο 'κομβικότερο' και δεν θα ήθελα διόλου να θεωρηθεί συνώνυμο του σημαντικότερο, γιατί το σημαντικό μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την αξία που του προσθέτει κανείς, ενώ η

λυκειακή εκπαίδευση στην ουσία αποτελεί έναν κόμβο, έναν σύνδεσμο ανάμεσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό – Γυμνάσιο) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση που τα τελευταία ιδιαίτερα χρόνια αποτελεί πότε τη συνειδητή εκπαιδευτική επιλογή εκάστου και πότε την ασυνείδητη εκπαιδευτική του ρουτίνα.

Παράλληλα η λυκειακή εκπαίδευση αποτελεί έναν κόμβο, έναν σύνδεσμο ανάμεσα σε δύο ολόκληρους κόσμους. Κατά τη διάρκειά της οι μαθητές εγκαταλείπουν την τρυφερή τους ηλικία, συγκλονίζονται από την προϊούσα εφηβεία τους και στο κατώφλι του λυκείου χαιρετίζουν την ενηλικίωσή τους. Πρόκειται για μια περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας συμβαίνουν πολλές και βαθιές αλλαγές στον οργανισμό, στον ψυχικό κόσμο, στη σκέψη των εφήβων. Είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα ηλικία, είναι τελικά και μια πολύ σημαντική περίοδος τόσο για τον μαθητή που είναι πια σε θέση να επικοινωνήσει με τρόπο περισσότερο κριτικό, περισσότερο αφαιρετικό, επομένως και πιο σύνθετο, όσο και για τον δάσκαλο που γίνεται μάρτυρας της αλλαγής και της ωρίμανσής του. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τον μαθητή όχι μόνο αναφορικά με το απτό, το συγκεκριμένο. Είναι η περίοδος κατά την οποία μπορείς να συζητήσεις με τους μαθητές και για το πέραν του ορατού, του αυτονόητου και του χωρίς δυσκολίες περιγραφόμενου. Οι αφηρημένες έννοιες αποτελούν πλέον τμήμα του εφηβικού προβληματισμού. Είναι η κατάλληλη στιγμή να εισαχθεί ο μαθητής στον κόσμο της θεωρίας και της ορολογίας. Πρόκειται για ένα τμήμα του επιστητού χρήσιμου για τη μετέπειτα ζωή του και μάλιστα όχι μόνον για τη περίπτωση που ο μαθητής θα συνεχίσει τις σπουδές του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση – γεγονός που καθιστά την τριβή με τη θεωρία και την ορολογία εξαιρετικά απαραίτητη – αλλά ακόμα και στην περίπτωση που απλώς ο απόφοιτος περάσει στον χώρο του βιοπορισμού, δεν είναι λίγες οι φορές που θα απαιτηθεί 1^ο η γνώση κάποιας ειδικής ορολογίας και 2^ο η κατανόηση συνθετότερου ή αφαιρετικού λόγου.

1 Ερωτήματα που ανακύπτουν

Στο σημείο αυτό έρχομαι στο επίκεντρο του προβληματισμού της παρούσης εργασίας θέτοντας μια σειρά από ερωτήματα: είναι σε θέση οι σημερινοί μαθητές του Λυκείου να χρησιμοποιούν και να αποκωδικοποιούν λόγο που περιέχει θεωρία και ορολογία; Είναι με άλλα λόγια το θέμα της ορολογίας ιδιαίτερα οχληρό για τους Έλληνες μαθητές και αν ναι, για ποιους λόγους; Περιέχεται και σε τι ποσοστό και σε ποια μαθήματα θεωρητικός λόγος και ορολογία; Ποια βαρύτητα αποδίδεται στη θεωρία και την ορολογία από τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους διδάσκοντες κοκ; Ποιος είναι ο ρόλος της γλώσσας στην διευκόλυνση πρόσληψης της θεωρίας και της ορολογίας; Πόσοι χειρίζονται εντέλει τη γλώσσα – επομένως και ζητήματα θεωρίας και ορολογίας – στο σχολείο, με τι

ευχέρειες ο καθένας και πόσο καθοριστική είναι η συμβολή του στην τελική κατάρτιση του μαθητή; Ποια είναι η συμβολή των φιλολογικών μαθημάτων και κατ' επέκταση των φιλολόγων επί του θέματος; Παρατηρείται διαφορά στην ικανότητα πρόσληψης της θεωρίας και της ορολογίας ανάμεσα σε μαθητές των τριών κατευθύνσεων (Θεωρητικής, Θετικής, Τεχνολογικής) στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου; Παρατηρείται διαφορά στην ικανότητα πρόσληψης της θεωρίας και της ορολογίας ανάμεσα σε μαθητές της Γενικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούσαν ανέκαθεν τμήμα του προβληματισμού μου, προφανώς και πολλών άλλων που ενδιαφέρονται για ζητήματα της εκπαίδευσης, δυστυχώς όμως με εξαίρεση μια ολιγάριθμη κυρίως αρθρογραφία – και μάλιστα όχι ως πρωτεύοντα θέματα αλλά εξαιρετικά ακροθιγώς – μπορεί να συναντήσει κανείς μια γνώμη, μια πληροφορία, κάτι που εν πάση περιπτώσει να σχετίζεται μαζί τους. Θεωρώ άκρως απαραίτητο τα παραπάνω ερωτήματα μαζί με άλλα επίσης πολύ σημαντικά, να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας, διότι πέραν των τεκμηριωμένων απαντήσεων, θα αποτελέσουν τη βάση για μια εμπειριστατωμένη μελέτη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν θα μπορούσαν, επομένως, να υπάρξουν σε επίπεδο επιστημονικό. Σε επίπεδο εμπειρικό είναι προφανές ότι αρκετοί θα μπορούσαν να καταθέσουν την άποψή τους. Ανάμεσά τους και η υποφαινόμενη, με την ευχή και την ελπίδα βεβαίως ότι οι ανωτέρω προβληματισμοί θα περάσουν σε επίπεδο ερευνητικό και με τη δική της συμβολή.

2 Η γλωσσική υφή του προβλήματος

Σε μια πρώτη επεξεργασία των ερωτημάτων μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι με έναν έμμεσο ή άμεσο τρόπο όλα συνδέονται με ζητήματα γλωσσικά. Επομένως, λογικό είναι η ευχέρεια ή αντιθέτως η δυσχέρεια στην πρόσληψη θεωρίας και ορολογίας να έχει σχέση και με τον τρόπο που πραγματώνεται γλωσσικά η διδασκαλία της θεωρίας και της ορολογίας στη μέση εκπαίδευση. Φυσικά οι γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών του λυκείου είναι ήδη επηρεασμένες από πολλά γλωσσικά περιβάλλοντα τα οποία προηγούνται ή και ενεργούν παράλληλα με εκείνο (ή καλύτερα -α) του λυκείου. Το τελευταίο (-α) όμως συμπίπτει να είναι αυτό το οποίο έχει ή τουλάχιστον πρέπει να έχει στόχους προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές κατά το μάλλον ή ήττον σε ένα επιθυμητό σημείο γλώσσας, επομένως και σκέψης, για να θυμηθούμε τη βασική αρχή του ιδρυτή της σύγχρονης γλωσσολογίας F. Saussure. Άλλωστε αιώνες πριν ο Πλάτωνας στον «Σοφιστή» του εξέφραζε την ίδια άποψη λέγοντας:

«Διάνοια και λόγος ταυτόν».¹

Η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων σε κείμενο που διακηρύσσει τις απόψεις της σε σχέση με τη γλώσσα αναφέρει: «Η γλώσσα δεν είναι το ένδυμα αλλά το ίδιο το σώμα της σκέψης. Γλώσσα και σκέψη είναι δεμένες με τρόπο αεχώριστο. Μαζί τρέφονται και αναπτύσσονται και δυναμώνουν. Η γλωσσική επάρκεια ή ανεπάρκεια προσδιορίζει αντίστοιχα και στον ίδιο βαθμό την πνευματική» [1]. Αποτελεί, επίσης γλωσσικό περιβάλλον έντονης και βαθιάς επιρροής ενώ το σχολείο αποτελεί θεσμό όπου κυριαρχεί η κρατική παρεμβατικότητα (Stubbs) [2], επομένως λειτουργεί ρυθμιστικά και σε ό,τι αφορά στα ζητήματα της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Bernstein [3] υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ γλωσσικής αποτυχίας και σχολικής αποτυχίας. Στο βαθμό λοιπόν που μπορούμε να αποτρέψουμε τη γλωσσική αποτυχία συνεισφέρουμε στη σχολική επιτυχία του μαθητή. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας πόσο σημαντική είναι η γλώσσα σε κοινωνικό επίπεδο, κατανοούμε τη συν-ευθύνη του σχολείου στη «γλωσσική αποτυχία» του μαθητή που συνεπάγεται ως ένα βαθμό και την κοινωνική του αποτυχία (Stubbs).

3 Εντοπισμός προβλημάτων

Στη δεκαετία του '80 αρκετοί αναφερόμενοι στα γλωσσικά μας πράγματα μιλούν για την ύπαρξη γλωσσικού προβλήματος. Θεωρούν ότι η γλώσσα κινδυνεύει και υποβαθμίζεται. Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθεί – χωρίς βεβαίως να υπάρχει η δυνατότητα να επεκταθούμε επί του θέματος – ότι η πλούσια διαχρονία και συγχρονία της, η διπλή γλωσσική μας παράδοση (λόγια και δημώδης), η περιπέτεια του γλωσσικού ζητήματος, η νομοθετική στήριξη της δημοτικής από το 1976 και εντεύθεν, καθιστούν τα ζητήματα της γλώσσας και της διδασκαλίας της συχνά θέματα επιστημονικών αλλά και λαϊκών συζητήσεων και αντεγκλήσεων με μόνιμο ζητούμενο το κατά πόσον αυτή η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά θα μας βοηθήσει να κερδίσουμε ένα εξίσου πλούσιο γλωσσικό όργανο ικανό ως προς το αντεπεξέρχεται στις σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές κατακτήσεις. Τα γλωσσικά προβλήματα κυρίως εντοπισμένα στο λεξιλόγιο, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ιδιαίτερα οι νέοι άνθρωποι είναι γλωσσικά φτωχοί. «Λεξιπενία» είναι η λέξη που περιέγραφε την κατάστασή τους. Φυσικά ο χαρακτηρισμός δεν ήταν αβάσιμος, όπως όμως επεσήμαινε ο Αύγουστος Μπαγιόνας [4] πληθωρικό λεξιλόγιο αυτό καθεαυτό δεν αποτελεί επαρκή ένδειξη νοητικής ωρίμανσης, ενώ η ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και της ικανότητας για γενίκευση, που είναι συνυφασμένη με τη νοητική ωρίμανση του

¹ «Ούκοῦν διάνοια μὲν καὶ λόγος ταυτόν· πλὴν ὁ μὲν ἐντὸς τῆς ψυχῆς πρὸς αὐτὴν διάλογος ἄνευ φωνῆς γιγνόμενος τοῦτ' αὐτὸ ἡμῖν ἐπωνομάσθη, διάνοια» · Πλάτωνος Σοφιστής, 263e

ανθρώπου, συχνά συνεπάγεται περιορισμό του λεξιλογικού πλούτου, της πολυσημίας και της πολυτυπίας. Και καταλήγει ότι θα έπρεπε να ερευνηθεί αν ο περιορισμός του λεξιλογικού πλούτου που διαπιστώνεται είναι ένδειξη συγκεχυμένης σκέψης και χαμηλού παιδευτικού επιπέδου ή αντιθέτως νοητικής ωρίμανσης.

Παρά τον εντοπισμό των γλωσσικών προβλημάτων από κάποια στιγμή και ύστερα μέσα στη δεκαετία του '80 αρχίζει να επικρατεί μεγαλύτερη αισιοδοξία στα ζητήματα της γλωσσικής μας διδασκαλίας. Η αισιοδοξία αυτή στηρίζεται και στο γεγονός ότι τα καινούρια βιβλία της γλώσσας εισάγουν στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης ορολογία της γλωσσολογίας, ενώ η λύση που προτείνεται για την ουσιαστική γνώση της μητρικής γλώσσας, αλλά και κάθε γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές να κατανοούν και να αναπαράγουν συνθετότερες ή υψηλότερες μορφές λόγου και να είναι σε θέση αργότερα ως φοιτητές να εκφράζουν πολυπλοκότερη και αναλυτικότερη σκέψη, είναι να αναζητήσουμε το δικό μας στίγμα στη σύζευξη δύο κόσμων: να δεχτούμε την προσφορά των σύγχρονων δυτικοευρωπαϊκών κυρίως γλωσσικών αναζητήσεων στηριζόμενοι όμως στην γραμματική μας παράδοση [5]. Η γνώση της συντακτικής και γραμματικής ορολογίας και δομολογίας επιστρατεύτηκε προκειμένου να αποφευχθεί η μηχανιστική γνώση της γλώσσας, να μπορούν να εισδύουν στους μυστικούς και φανερούς μηχανισμούς της, να έχουν τη δυνατότητα να γράφουν χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη και στη συνέχεια να μπορούν να μάθουν καλά μια ξένη γλώσσα στηριζόμενοι στις γραμματικές και συντακτικές αντιστοιχίες τους με τη δική μας. Η διαπίστωση ότι τα παιδιά έφταναν στα πανεπιστήμια χωρίς να είναι σε θέση να κατανοήσουν ή να αναπαράγουν συνθετότερες ή υψηλότερες μορφές επιστημονικού ή φιλοσοφικού λόγου υπήρξε επί του θέματος καθοριστική.

Αυτή την αισιοδοξία τη βίωσα ως καθηγήτρια, τη συμμερίστηκα και προσπάθησα να την υπηρετήσω. Οι 'καρποί' δεν αποδόθηκαν τελικά, τουλάχιστον στον αναμενόμενο βαθμό. Τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής των καινούριων βιβλίων της γλώσσας, άλλοι τήρησαν μία θετική και άλλοι μία αρνητική στάση απέναντί τους, πράγμα το οποίο είναι βεβαίως συνηθισμένο σε κάθε τι καινοφανές στην εκπαίδευσή μας. Το πρόβλημα κατά την άποψή μας ξεκινά από το γεγονός ότι ο καθένας μας είχε τη δυνατότητα να εφαρμόζει τη διδακτική της αρεσκείας του χωρίς να λογοδοτεί έναντι ουδενός. Η απομάκρυνση του παλαιού επιθεωρητή, η αντικατάστασή του από το θεσμό του σχολικού συμβούλου με τη μηδαμινή δυνατότητα παρέμβασης, η γενικότερη χαλάρωση και σε κοινωνικό επίπεδο ως συνώνυμη της δίψας μας για περισσότερη δημοκρατία που πέρασε και στο σχολικό χώρο, οδήγησαν σε πολύ προσωπικές διδακτικές προσεγγίσεις όλους τους καθηγητές και πολύ περισσότερο τους φιλόλογους. Εμείς οι φιλόλογοι είχαμε από πάντα την αίσθηση του ρυθμιστή όχι μόνον

των γλωσσικών θεμάτων σε σχέση με τους μαθητές μας αλλά ακόμη και του ρυθμιστή στις ευάλωτες εφηβικές τους ψυχές. Και πολύ σωστά. Ήμασταν όχι μόνον περισσότερες ώρες μαζί τους αλλά και από τη φύση των φιλολογικών μαθημάτων περισσότερο διεισδυτικοί στον εσώτερο κόσμο τους. Ανάλογα λοιπόν με τις γνώσεις, την ιδιαίτερη φιλολογική ειδίκευση, τις γλωσσικές προτιμήσεις αλλά και ευχέρειες, ο καθένας από εμάς είχε τη δυνατότητα να εφαρμόζει την προσωπική γλωσσική τακτική του, τόσο στη διδασκαλία της νεοελληνικής όσο και στη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γλώσσας, που από το 1992 και εξής αρχίζει να διδάσκεται και στο γυμνάσιο από το πρωτότυπο.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στηρίχτηκαν οι ελπίδες πολλών για την αναβάθμιση των γλωσσικών μας σπουδών αλλά ήταν πολλοί και εκείνοι που τη θεώρησαν αντιστοίχως ολέθρια. Σοφοί και αγαπητοί δάσκαλοι διασταύρωσαν τότε τα ξίφη τους. Υπηρέτησα τον θεσμό από την αρχική ακόμη πειραματική του εφαρμογή χωρίς να είμαι σε θέση να έχω άποψη ούτε για τα οφέλη ούτε για τις βλάβες που περίμεναν τους μαθητές μου. Κατανοούσα ότι τα ζητήματα της γλώσσας είναι ζητήματα λογικής αλλά και ζητήματα ευαισθησίας. Όταν μάλιστα έχουμε να κάνουμε με μια γλώσσα σαν την ελληνική, τόσο αρχαία και τόσο ανθεκτική, είναι ιδιαίτερος δύσκολο τα ζητήματα της ευαισθησίας να τεθούν υπό έλεγχο αφού η εθνική μας ταυτότητα δημιουργείται στη βάση της αρχαίας ελληνική μας προέλευσης με επίκεντρο τη γλώσσα. Όχι μόνον το 1992 αλλά ακόμα και σήμερα αν διακινδυνεύσει κανείς μια γνώμη αρνητική στην υπερβολική ενασχόληση με τα αρχαία ελληνικά (π.χ. σε τι εξυπηρετούν 6 ώρες στην Α΄ Λυκείου;) μπορεί εύκολα να περιέλθει στη δυσάρεστη θέση του αντεθνικώς φερομένου.

Δεν θα μπω στη διαδικασία να ενοχοποιήσω τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Δεν είναι η βαθμίδα που αποτελεί πρόβλημα. Είναι γενικότερα ο τρόπος διδασκαλίας τους. Και δεν αναφέρομαι καθόλου μόνον στον προσωπικό τρόπο εκάστου δασκάλου μόνον ή κυρίως. Αναφέρομαι 1^ο στους διακηρυγμένους στόχους [6] των ιθυνόντων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων κοκ., που δεν κατευθύνονται στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα είτε γιατί δεν ήταν ειλικρινείς είτε γιατί δεν ήταν σωστά δομημένοι. Αναφέρομαι 2^ο στην πλήρη απουσία ελέγχου της εφαρμογής του μαθήματος, 3^ο στην ανυπαρξία αξιολόγησης που εδώ και χρόνια αποτελεί ζητούμενο αποκλειστικά στο χώρο του εθελοντισμού και της δημοκρατικής διαδικασίας (αυτο-αξιολόγηση), 4^ο στην έλλειψη επιμόρφωσης, που τον τελευταίο καιρό κινδυνεύει ακόμα περισσότερο για λόγους προφανείς, τουτέστιν οικονομικούς, 5^ο στην ελλιπή κατάρτιση πολλών φιλόλογων σε θέματα νεότερης γλωσσολογίας, αλλά και στη βαθιά ριζωμένη διδασκαλία της ρυθμιστικής γραμματικής με τον γνωστό τυποποιημένο τρόπο, που διαμόρφωσε και μια ανάλογη

νοοτροπία που με τη σειρά της οδήγησε στην αντιμετώπιση κάθε νεωτερισμού με επιφύλαξη και σκεπτικισμό, αν όχι με άρνηση [7], όπως στην άρνηση εφαρμογής της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία και δοκιμασμένη είναι και σημαντικά οφέλη έχει φέρει στην εκπαίδευση παγκοσμίως.

Τέλος, πέραν της αναμφισβήτητης σχέσης του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών με τα φιλολογικά μαθήματα και τους φιλόλογους θα πρέπει να διαλύσουμε μια πλάνη: υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γλώσσας είναι αποκλειστικά έργο των φιλόλογων. Εφόσον όμως κάθε μάθημα έχει το δικό του γλωσσικό κώδικα, τις δικές του γλωσσικές δυσκολίες και προϋποθέτει πολλές φορές διαφορετικές δραστηριότητες μαθήσεως και επομένως και γλωσσικές δραστηριότητες, αυτό σημαίνει πως αποτελεί καθήκον των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων να διδάσκουν τη γλώσσα, αφού τελικά η γλώσσα μαθαίνεται όχι μόνο στο μάθημα των ελληνικών αλλά σε όλα τα μαθήματα [8]. Οι φράσεις «*κάθε δάσκαλός είναι και δάσκαλός της γλώσσας*» και «*κάθε μάθημα είναι και μάθημα της γλώσσας*» υπονοούν ότι ο καθηγητής οποιουδήποτε μαθήματος οφείλει να διδάξει τη γλώσσα του μαθήματός του, καθιστώντας τους μαθητές του ικανούς να χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία και να συγκροτούν λογικά την επιχειρηματολογία τους. Στο σημείο αυτό – και πάντα αναφορικά με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών – θα πρέπει επομένως να προβληματιστούμε σχετικά με το γλωσσικό επίπεδο των καθηγητών. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι το αναμενόμενο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται [9] ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών βρίσκεται σε τόσο χαμηλή γλωσσική στάθμη ώστε οι μαθητές εκφράζουν την απορία: «*αφού κι οι καθηγητές μας δεν ξέρουν ελληνικά, γιατί μας πιέζετε να μάθουμε εμείς;*» Ιδιαίτερα, στον τομέα της ορολογίας η μέση τεχνική εκπαίδευση θα μπορούσε να έχει σημαντική προσφορά στη διαμόρφωση της επιστημονικής, τεχνικής και επαγγελματικής διάστασης της γλώσσας αν υπάρξει υγιής σχέση ανάμεσα στην ΤΕΕ και τον κόσμο της παραγωγής, της εργασίας και της επιστήμης γενικά, όπως επίσης και υγιής αντιστοιχία ανάμεσα στη μέση τεχνική εκπαίδευση και στην ανώτερη και ανώτατη [10]. Η ανυπαρξία ωστόσο ενιαίας τεχνικής ορολογίας, η ανεύθυνη πολλές φορές απόδοση όρων και η πολυτυπία, η έλλειψη γλωσσικής συνέπειας εκ μέρους των διδασκόντων, έχουν ως αποτέλεσμα «*αντί η ΤΕΕ να διαμορφώνει και να συντηρεί μέσα στα παραδεκτά επιστημονικά-τεχνολογικά πλαίσια τη γλώσσα, να μετατρέπεται η ίδια σε όργανο επισημοποίησης της γλώσσας της αγοράς, που σε μορφή γεωμετρικής προόδου παραφθείρει, παραμορφώνει, διαστρεβλώνει και παραποιεί τη γλώσσα μας και παράγει εκπαιδευτικά προϊόντα που αποτελούν υποδείγματα γλωσσικής απαίδευσης*». Η επισήμανση του προβλήματος είναι κατά την άποψή μας ένα θετικό βήμα. Ο εντοπισμός της αιτίας του προβλήματος είναι σημαντικότερη και δυσκολότερη υπόθεση. Προσωπικά δεν έχω πεισθεί ότι η αγοραία

γλώσσα θα μπορούσε να μην είχε μπει στην εκπαίδευση αν γινόταν χρήση των κατάλληλων εξελληνισμένων τύπων από τους δασκάλους. Είναι γεγονός ότι η παρεχόμενη παιδεία δεν είναι αυτή που θα ανέμενε κανείς, ωστόσο η δύναμη της αγοράς είναι τεράστια, ιδιαίτερα όταν είσαι σε μόνιμη βάση ο αγοραστής. Δεν είναι τυχαίος ο ηγεμονισμός της αγγλικής γλώσσας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε το εξής: ο γλωσσικός σνομπισμός που σύμφωνα με τον Stubbs [11] συνοδεύει μερικές φορές την ειδική γλώσσα κάθε επιστημονικού κλάδου θα πρέπει να μην παρασύρει τον δάσκαλο στο να μην αναγνωρίζει μια αξιόλογη ιδέα ενός μαθητή αν δεν την έχει εκφράσει στο γλωσσικό ύφος και την ορολογία που αυτός χρησιμοποιεί. Είναι σημαντικό να μην συγχέουμε το τι λέει ένας μαθητής με το πώς το λέει. Από την άλλη θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι σε θέση «να ελέγχει ένα μάθημα ανοίγοντας στα παιδιά ή κλείνοντας διάφορες δυνατότητες μάθησης». Το ιδιαίτερο λεξιλόγιο κάθε μαθήματος – είτε πρόκειται για ορολογία που προσιδιάζει μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα είτε για λεξιλόγιο που στο συγκεκριμένο μάθημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία – ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης σ' αυτό, πρέπει να γίνουν κτήμα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να εκφράζονται με ακρίβεια και επιστημονικά. Η κάθε ειδικότητα πρέπει να κάνει έναν κατάλογο της ορολογίας που πρέπει να μάθουν οι μαθητές και να αναζητήσει τους καλύτερους τρόπους για τη διδασκαλία τους: η κατάλληλη στιγμή για την εισαγωγή ενός καινούριου όρου, ο περιορισμός του αριθμού των καινούριων εννοιών ή όρων που πρέπει να εισαχθούν, η ευκαιρία να δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές μας ορισμούς και να διευκρινίζουν με λόγια τις έννοιες που εισάγονται στο μάθημα, το γλωσσικό ύφος που ταιριάζει στο συγκεκριμένο μάθημα, η τεχνική της ενεργητικής ανάγνωσης και πρόσληψης του μαθήματος, όλα αυτά αποτελούν στρατηγικές που ο αρμόδιος καθηγητής [12] πρέπει να χρησιμοποιεί προκειμένου να πετύχει το διδακτικό του στόχο. Στα λεγόμενα θεωρητικά μαθήματα όπου οι έννοιες είναι περισσότερο αφηρημένες, υπάρχει συχνά μια χαλαρότητα στους όρους, που δεν είναι συνώνυμη της ελευθερίας αφού δημιουργεί σκοτεινότητα, ασάφεια και πλαδαρότητα στη γλώσσα [13]. Στην έκθεση Bullock [14] *Γλώσσα για τη ζωή* αναφέρεται ότι στη βασική εκπαίδευση κάθε δασκάλου και καθηγητή θα πρέπει να υπάρχει μια σημαντική σειρά μαθημάτων για τη γλώσσα στην εκπαίδευση, οποιαδήποτε και αν είναι η ειδικότητα του καθηγητή ή η ηλικία των παιδιών με τα οποία πρόκειται να ασχοληθεί.

Το 1985 η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων δίνει τη δική της εκδοχή για το γλωσσικό πρόβλημα: «*εμείς δεχόμαστε ότι υπάρχει σήμερα γλωσσικό πρόβλημα που δεν έχει όμως καμιά σχέση με το παλιό γλωσσικό ζήτημα . Το γλωσσικό πρόβλημα που υπάρχει δεν είναι ούτε μόνο ελληνικό ούτε μόνο σημερινό. Στη σημερινή του μορφή προσδιορίζεται γενικότερα από την εισβολή της εικόνας και τη μεταβολή του σημειακού συστήματος επικοινωνίας*».[16]

Όντως στο σημείο αυτό εντοπίζεται ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που δεν είναι μόνον ελληνικό αλλά παγκόσμιο. Ο ρόλος της εικόνας σε μία κοινωνία που 'μαθαίνει' κυρίως μέσα από αυτήν είναι αυτονόητα κεφαλαιώδης. Η απουσία της εικόνας αντίστροφα λειτουργεί αρνητικά ως προς την είσπραξη της γνώσης. Πώς αλλιώς να εξηγήσει κανείς την τηλεοπτική επιτυχία στη δημιουργία προτύπων, απόψεων, συνειδήσεων; Ο Γ. Μπαμπινιώτης [17] αναφέρει ότι η έρευνα αξίζει να ασχοληθεί περισσότερο με την «υπολογιστική γλωσσολογία» και γενικότερα την «εκπαιδευτική τεχνολογία» που θα αποτελέσουν όντως το μέλλον της γλωσσικής μας όπως επίσης και γενικότερα παιδείας. Οι παραπάνω επιστημονικοί εκπαιδευτικοί τομείς χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την οπτική και ηχητική εικόνα και μπορούν να αποτελέσουν μια μεγάλη βοήθεια επί του θέματος².

Αν σκεφτούμε ότι έχει ήδη παρέλθει πάνω από ένα τέταρτο του αιώνα από την περίοδο κατά την οποία εντοπίζεται το πρόβλημα και ότι από τότε μέχρι σήμερα η εικόνα δεν έχει απλώς εισβάλει αλλά μονοπωλεί την πληροφόρηση (τηλεόραση, πολυμέσα, διαδίκτυο) κατανοούμε πόσο δύσκολη καθίσταται η διδασκαλία που δεν είναι οπτικοποιημένη και εικονοπλαστική. Πρόσφατη πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών [18] δείχνει ότι «περισσότερο από τα δύο τρίτα των μαθητών (73,2/100) θα ήθελαν τα βιβλία της Νεοελληνικής γλώσσας να περιέχουν εικονογράφηση με σκίτσα διαφόρων ειδών (κόμικς, γελοιογραφίες κ. ά.)», ενώ παράλληλα «8 στους 10 μαθητές (80,2/100) διατρανώνουν την επιθυμία τους να αξιοποιούνται 'πολύ' ή 'αρκετά' οι Νέες Τεχνολογίες στο γλωσσικό μάθημα».

Η διδασκαλία της θεωρίας και της ορολογίας στο λύκειο που όπως αναφέραμε είναι συνυφασμένη με τη νοητική ωρίμανση του εφήβου, απαιτεί την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και της ικανότητας για γενίκευση, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με αυτό το οποίο έχει συνηθίσει να εισπράττει ο έφηβος ως τρόπο πληροφόρησης αλλά και διδασκαλίας. Επομένως, δυσκολεύεται πολύ να κατανοήσει κάτι που δεν μπορεί να οπτικοποιήσει. Ο σχολικός θεωρητικός λόγος στην αδυναμία του να γίνει εικονοπλαστικός, επομένως και συγκεκριμένος, χαρακτηρίζεται ως αφηρημένος, πράγμα το οποίο στο μυαλό των εφήβων μαθητών είναι συχνά συνώνυμος του ακατάληπτου.

4 Η έκρηξη της τεχνολογίας και η ορολογία

Πέραν της εισβολής της εικόνας και της συνακόλουθης μεταβολής του σημειακού συστήματος επικοινωνίας, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας αναγκάζει

² Το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί από φέτος το 'Ψηφιακό Σχολείο' (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>).

καθημερινά το ανθρώπινο μυαλό να πλάθει νέες λέξεις για να παραστήσει τις καινούριες έννοιες που εισάγονται στη ζωή μας. Πρόκειται για γλωσσικό πλούτο και ανάπτυξη. Η ελληνική γλώσσα έχει άλλωστε τροφοδοτήσει και εμπλουτίσει με όρους της επιστήμης, της φιλοσοφίας, των τεχνών, της τεχνολογίας και της καθημερινής ζωής τις ευρωπαϊκές γλώσσες και κατ' επέκταση όλον τον κόσμο. Στη σημερινή ωστόσο εποχή δεν πρωτοστατεί ούτε στην επιστήμη ούτε στην τεχνολογία, από τις οποίες καθημερινά εκπορεύονται καινούριοι όροι. Η σημερινή έκρηξη της επιστημονικής γνώσης και η ταχύτητα με την οποία διαδίδεται πλέον, καθιστούν την ορολογία δυνάστη. Ως τα τώρα οι νεωτερισμοί που επέλεγε και αποδεχόταν η γλώσσα μας ήταν πάντα αφομοιώσιμοι, δηλαδή προσαρμοσμένοι στο γλωσσικό μας αισθητήριο φωνολογικά και μορφικά, έτσι ώστε να πειθαρχούν στους κανόνες της [19]. Σήμερα η σωρεία των καινοφανών όρων είναι τέτοια που όπως όλοι πολύ καλά γνωρίζουμε, δεν προλαβαίνουμε να τους μεταγλωττίσουμε. Είναι προφανές ότι δεχόμαστε ένα πλήγμα, την έκταση του οποίου ακόμη δεν γνωρίζουμε. Είναι επίσης προφανές ότι δεν είναι δυνατόν να υψώσουμε τείχος στη γνώση, στον πολιτισμό, στην πληροφόρηση που εισβάλλει. Ο αδιαμφισβήτητος γλωσσικός ηγεμονισμός της αγγλικής εδραιώνεται καθημερινά. Όλο και περισσότερα μεταπτυχιακά στη χώρα γίνονται στα αγγλικά, για να μην μιλήσουμε για ζητήματα βιβλιογραφίας.

5 Κινδυνεύει άραγε η γλώσσα μας;

Κινδυνεύει άραγε η γλώσσα μας; Η αισιόδοξη άποψη λέει θα επιβιώσει, γιατί αυτό έχει αποδειχθεί μέσα από τους αιώνες. Όπως και αν έρθουν τα πράγματα αυτό που θα χρειαστεί δεν είναι να 'αντιδράσουμε' όπως πολύ συχνά ακούγεται, αλλά να δράσουμε:

Εκείνο που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της εργασίας αυτής είναι ο επιμερισμός των ευθυνών σε ιθύνοντες (για να συμπεριλάβω όλους εκείνους που χαράσσουν στη χώρα εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, συμπεριλαμβανομένων και των αντίστοιχων στρατηγικών που ακολουθούνται) και διδάσκοντες. Στο σημείο αυτό ας μου επιτραπεί να αποτολμήσω μια πρώτη γνώμη: ενώ εικάζω την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής – γλωσσικής πολιτικής, δεν βλέπω στο προσκήνιο την ύπαρξη των στρατηγικών εκείνων που αποδεικνύουν ότι τα γλωσσικά θέματα στην ελληνική μέση εκπαίδευση αντιμετωπίζονται με κάποιον συγκεκριμένο έστω τρόπο που να εγγυάται ένα συγκεκριμένο επίσης αποτέλεσμα. Για την ακρίβεια πολύ συχνά αναδύονται κάποιες στρατηγικές οι οποίες όμως εγκαταλείπονται, συνήθως όταν έχουμε αλλαγή στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Όσον αφορά δε σε μια εθνική πολιτική για την παιδεία και τον απαραίτητο εθνικό διάλογο που πρέπει να προηγείται, γνωρίζουμε ότι ουδέποτε επετεύχθη κάτι σε εθνικό επίπεδο ή και σε επίπεδο διαλόγου: αντιθέτως πολλοί μονόλογοι με τον δικό τους μοναχικό τρόπο διαλαλούν

ένα προσωπικό κάθε φορά παράπνοο δίχως να προσθέτουν κάτι στον εθνικό κορβανά.

Η μόνη γλωσσική πολιτική με συγκεκριμένο και πολύ σημαντικό αποτέλεσμα είναι η παλαιότερη όλων, που μετράει σχεδόν τα χρόνια του νεοελληνικού κράτους, αναφέρεται στη διαχρονία της ελληνικής γλώσσας, και προσέφερε στο νεοσύστατο κράτος το κύρος της μακραίωνης ιστορίας του. Η γλωσσική εκείνη πολιτική – συνεπικουρούμενη από δύο νεοσύστατες επίσης επιστήμες: την αρχαιολογία και τη λαογραφία – προσέφερε επίσης στον νεοέλληνα τη σύγχρονη ταυτότητά του. Μια ταυτότητα τραυματισμένη από τις αιτιάσεις του Fallmerayer και όλων όσων δεν επιθυμούσαν να δουν πόσο επίμονα ανθεκτική στον χρόνο είναι η γλώσσα του. Η διαχρονία λοιπόν της ελληνικής γλώσσας είναι εκείνη που συμπάρεσυρε στα στοιχεία της ταυτότητάς μας και την ελπίδα – την πεποίθηση ότι και η αρχαιοελληνική σκέψη και ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός αποτελούν στοιχεία της ταυτότητάς μας [20]. Από την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο αυτό το μαθαίνουμε. Δεν θα μας αδικήσω. Ποιος δεν θα ήθελε να είχε έναν παππού Αριστοφάνη, έναν Όμηρο, έναν Οδυσσέα, έναν Δημόκριτο, έναν Μεγαλέξαντρο; Παρατηρώντας σημερινούς λαούς μετά τη διάλυση των κρατών του υπαρκτού σοσιαλισμού στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν μια ταυτότητα με ρίζες παλαιότερες των σύγχρονων ευρωπαϊκών, δεν τους αδικώ που επιχειρούν πάση θυσία να προσκολληθούν στο άρμα της αρχαιότητας και του Μεγαλέξανδρου.

Σε ό,τι αφορά στους διδάσκοντες, όπως ήδη αναφέραμε, το θέμα αντιμετωπίζεται ατομικά: όπως δηλαδή ξέρει, μπορεί, θέλει, προλαβαίνει, τολμά ο καθένας. Και αυτό κατά τη γνώμη μας συνιστά από μόνο του κατάφωρο αναχρονισμό. Εις επίρρωση των ανωτέρω, έχει ήδη εισαχθεί στην επίσημη εκπαιδευτική ορολογία ο όρος ‘παρα-πρόγραμμα’, ο οποίος ανάμεσα στις υπόλοιπες χρήσεις του σκέπει και την προσωπική γλωσσική διδακτική εκάστου. Πρόκειται για έναν όρο που κλείνει το μάτι σε αυτό που παλαιότερα ονομάζαμε «πατριωτισμό των Ελλήνων», στον οποίο ως γνωστό επαφίεντο πολλά και σοβαρά ζητήματα, τα οποία κανονικά απαιτούσαν συγκεκριμένους, μελετημένους και επομένως επιστημονικούς χειρισμούς.

Κλείνοντας, κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε στο πρόβλημα της σημερινής εποχής με μαθητές που σε μεγάλο βαθμό δεν είναι ελληνικής καταγωγής, και αντιμετωπίζουν ένα πρόσθετο γλωσσικό πρόβλημα και διότι η ελληνική αποτελεί για αυτούς β’ γλώσσα και διότι προέρχονται από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα, γεγονός το οποίο καθιστά δυσχερέστερη την επαφή τους με την ελληνική γλώσσα και τη μάθηση. Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια μας διχάζει γιατί, ενώ δεν ενδίδουμε εκόντες σε ρατσιστικές απόψεις και τακτικές, δεν είμαστε εκ παραλλήλου και διατεθειμένοι να θυσιάσουμε τη δεσπόζουσα πολιτισμική μας υπεροχή, κάνοντας ακόμα δυσχερέστερη τη θέση των παιδιών

των μεταναστών, τα οποία για να προοδεύσουν εκτός από τη μητρική τους γλώσσα και την ελληνική που μαθαίνουν στο σχολείο, θα χρειαστεί να μάθουν και μία γλώσσα από τις ονομαζόμενες υψηλού κύρους, πράγμα που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη θέση τους.

Κινδυνεύει άραγε η γλώσσα μας;

6 Βιβλιογραφικές αναφορές

- [1] Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ) «Οι φιλόλογοι και η γλώσσα», Γλώσσα και Εκπαίδευση, *Σεμινάριο 5*, Αθήνα, 1985, σ. 3, σ. 3-5
- [2] Michael Stubbs «Γιατί η γλώσσα είναι σημαντική για την εκπαίδευση» *Γλώσσα 2*, σ.7 κ. ε., σ. 7-12
- [3] B.Bernstein *Class, codes and control* Routledge & Kegan Paul, London, 1971· Βλ. και Ι. Ν. Μπασλής, «Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας», *Σεμινάριο 5*, Αθήνα, 1985, σ.137-146
- [4] Α. Μπαγιόνας «Γύρω από τη σχέση γλώσσας και σκέψης», *Σεμινάριο 5*, Αθήνα, 1985, σ. 177, σ. 167-178
- [5] Χρίστος Τσολάκης « Γλωσσική διδασκαλία (Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του)», *Γλώσσα 1*, 1983, σ. 60, σ. 58-70
- [6] Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης, «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», *Γλώσσα 9*, 1985, σ. 43, σ. 38- 53
- [7] Ναπολέων Μήτσης, «Εφαρμοσμένη γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία. Προτάσεις για μια επιστημονικότερη αντιμετώπιση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο γυμνάσιο», *λόγος και πράξη 32*, 1987, σ. 59, σ. 57-74,
- [8] Παναγιώτης Περισιάνης «Η γλώσσα σ' όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος», *Γλώσσα 8*, 1985 , σ. 32, σ. 32-37,
- [9] Ευστάθιος Δημητρόπουλος, «Η ελληνική γλώσσα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», *Γλώσσα 5*, Αθήνα 1984, σ. 61, σ. 58-69
- [10] Ευστάθιος Δημητρόπουλος, ό. π. σ. 62
- [11] Michael Stubbs, ό. π. σ. 8
- [12] Βλ. και Θανάσης Τριανταφύλλου, «Η μαθηματική σκέψη και ορολογία ως τρόπος για την καλλιέργεια της γλωσσικής οργάνωσης της σκέψης, της λογικής οργάνωσης της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης», *λόγος και πράξη 33-35*, 1988, σ. 110-120· Π. Μαρουσάκης, «Γλώσσα και μαθηματικά», *λόγος και πράξη 5*, 1977, σ. 31-39· Έλλη Γιωτοπούλου – Σισιλιάνου *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, Αθήνα 1965· Κων/νος Καφετζόπουλος, Μιχαήλ Μανωλόπουλος, «ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑ ή Προσπαθώντας να ενισχύσουμε έναν ασθενή δεσμό», *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ* γ' τεύχος 63, 2005· Χρίστος Μηλιώνης & Χαρούλα Σταθοπούλου «Προσεγγίσεις μαθηματικών εννοιών στο πλαίσιο της Σημειωτικής», Πρακτικά 3^{ου} διημέρου διαλόγου για τη διδασκαλία των μαθηματικών, Θεσσαλονίκη 2004· Ι. Ρέντζος, «Η ανάγνωση των φυσικομαθηματικών συνόλων και η δημοτική», *λόγος και πράξη 4*, 1977, σ. 5-9· Δ. Τσαούσης «Δυσκολίες στη διδασκαλία της Φυσικής», εισήγηση, Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, Αθήνα Μάιος 1999 · Π. Μαρουσάκης, «Θέματα μαθηματικής ορολογίας», *λόγος και πράξη 7*, 1979, σ. 13-18

- [13] Αλεξάνδρα Ζερβού, Ακρίβεια γλώσσας- Νομοτέλεια στο έπος και ορολογία στη διδακτική πράξη», *Γλώσσα* 2, σ. 44, σ. 44-48
- [14] Bullock Report, "A language for life", London: Her Majesty's Stationery Office 1975, και Παναγιώτης Περσιάνης, ό. π. σ. 32
- [15] Παναγιώτης Περσιάνης, ό. π. σ. 33
- [16] Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ), ό. π. σ. 4
- [17] Γ. Μπαμπινιώτης, «Σύγχρονη Γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», *Γλωσσολογία* 9-10, Αθήνα 1990-91, σ. 67, σ. 53-68 ·
- [18] Χριστίνα Αργυροπούλου, *Έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού*, έτη συλλογής δεδομένων 2003-2006, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, σ. 336
- [19] Βασίλης Κατσαβός, «Η φυσιολογία του γλωσσικού φαινομένου και η ελληνική γλώσσα», *Γλώσσα* 10, 1986, σ. 31, σ. 26-36
- [20] Βλ. Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Ερμής, Αθήνα 1977 σ. 2-6 · P. Vidal – Naquet, *Ο μαύρος κυνηγός*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1983, σ. 26 · Jakob Philip Fallmerayer, *Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων*, Νεφέλη, Αθήνα 1984 · F. Braudel- F. Coarelli – M. Aymard, *Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ. Ο χώρος και η ιστορία*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1990, σ. 146

Καλλιόπη Πολυμέρου

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Φθιώτιδας
Δρ Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου
Φιλολόγος-Γλωσσολόγος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών
διπλωματούχος της Ανωτέρας Δραματικής Σχολής του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδας
λεξικογράφος
Λεωνίδου 48, 35100 Λαμία
e-mail: kpolymerou@hotmail.com