

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός*



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου
Διεύθυνση: Δ. Ε. Τομπαΐδης*

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Mich. Stubbs

Γ. Σακελλαριάδη

Θρασ. Μπέλλα

Αλεξ. Ζερβού

Ν. Δ. Δέτση

Ν. Γρηγοριάδη

Δ: Τομπαΐδη

Αντ. Η. Σακελλαρίου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Χρ. Τσολάκης, Αριστ. Βουγιούκας, Ηλ.
Ματσαγγούρας. Θρ. Μπέλλας, Ι. Ν. Μπα-
σλής

ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΟ. 2.

ΑΘΗΝΑ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 1983

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007
ΣΥΝΔΡΟΜΗ: η εγγραφή συνδρομητών θα γίνεται για το 1984

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339 Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα-Παρασκευή 5-8 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Akadimias 57, Athens 143, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Καιρός του... θερίζει... ..	σ. 3
Mich Stubbs, Γιατί η γλώσσα είναι σημαντική για την εκπαίδευση ...»	7
Γ. Σακελλαριάδης, Βασική διαφορά μεταξύ έμφασης και αντιδιαστολής στη δημοτική	» 13
Θρασ. Μπέλλας, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη	» 23
Αλεξ. Ζερβού, Ακρίβεια γλώσσας-νομοτέλεια στο έπος και ορολογία στη διδακτική πράξη	» 44
Ν. Δ. Δέσης, Η Μετοχή στη νέα Ελληνική	» 49
Ν. Γρηγοριάδης, Γλωσσική διδασκαλία	» 65
Δ. Τομπαΐδης, Τα Ελληνικά μας-γλωσσικές σημειώσεις	» 76
Σχόλια	» 79

ΚΑΙΡΟΣ ΤΟΥ... ΘΕΡΙΖΕΙΝ

Θα ήθελα να προτάξω στο σημείωμά μου ετούτο μερικές αρχές που νομίζω ότι τις δέχονται όλοι:

1. Ένας λογοτέχνης χαρακτήρισε το «γλωσσικό πρόβλημα» υπόθεση εθνική. Και είναι, αφού η γλώσσα, ιδιαίτερα η προφορική, είναι το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, δημιουργικό και αποδειχτικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας κάθε λαού.
2. Ο παλιός λόγος *usus norma loquendi* είναι ένας κανόνας που τον δέχονται όλοι. Στη δική μας περίπτωση όμως παρουσιάζεται η ακόλουθη ιδιομορφία: η γλώσσα μας είχε τη γνωστή από την ιστορία εξέλιξή της, κανονική ως τους ελληνοιστικούς χρόνους, όπου διασπάστηκε η ομαλή πορεία της με το κίνημα του αττικισμού, και στη νεότερη ιστορία του καθαρολογισμού — με τις εξάρσεις του που έφταναν ως την ομηρική διάλεκτο — παράδειγμα η μετάφραση της Αινειάδας από το Φ. Ιωάννου — και οδήγησε σε προκατασκευασμένες θέσεις. Όμως η χρήση (*usus*) έφερε στον προφορικό λόγο κυρίως ένα σωρό παλαιότερες λέξεις που είχαν ξεχαστεί — ιδιαίτερο τον καιρό της τουρκοκρατίας — και σήμερα ανήκουν στο καθημερινό λεξιλόγιό μας.
3. Η νεοελληνική γλώσσα λειτουργεί σε δυο επίπεδα: τον προφορικό και το γραπτό. Το δεύτερο είναι σίγουρα πιο εξελιγμένο και γι' αυτό πιο αντιπροσωπευτικό. Το βρίσκουμε στη λογοτεχνία, την επιστήμη, τις θεωρητικές κατασκευές, που έχουν τις σημειολογικές ιδιομορφίες τους βέβαια, αλλά καλλιεργούν, ιδιαίτερα η πρώτη, τον προφορικό λόγο που με τη σειρά του είναι η αστείρευτη πηγή της.
4. Η γλώσσα ακολουθεί τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Το γλωσσικό ιδίωμα του περασμένου αιώνα ή το Ψυχαρικό — όπως το λένε — δεν είναι σε θέση πια να υπηρετήσει τις ανάγκες του δικού μας αιώνα. Και σ' αυτό το σημείο η προσφορά της καθαρεύουσας και φυσικά της αρχαίας ελληνικής εστάθηκε πολύ σημαντική.
5. Η συμμόρφωση προς το τυπικό της λαϊκής γλώσσας είναι μια κίνηση που δε δικαιώνεται από καμιά ιστορική ή επιστημονική αρχή. Ιδιαίτερα αυτή η ακαταλόγηστη μεταβολή των επιρρημάτων (σε -ως) ή η απάλειψη από ρήματα της αύξησης ή το ανέβασμα του τόνου στην προπαραλήγουσα είναι συμπτώματα μιας παρανοϊκής παθολογίας που ζημιώνει πολλαπλά τη χρήση της γλώσσας. Πρόκειται για βιασμό κι όχι για συμμόρφωση προς κάποιους κανόνες.
6. Η δική μας γλωσσική ιστορία είχε τις διάφορες φάσεις της που είναι σήμερα μια υπαρκτή κατάσταση. Να την παραμερίσουμε είναι αδύνατο, να

τη διαστρεβλώσουμε ή να την αντιμετωπίσουμε «κανονιστικά», θα είναι μια πράξη αναποτελεσματική. Τι μας απομένει τότε; Αφήνω το ερώτημα προσώρας αναπάντητο.

7. Κάθε κοινωνικό φαινόμενο διαθέτει σήμερα και την επιστήμη που το μελετά. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε τη Γλωσσολογία και τις συναφείς επιστήμες (Ψυχολογολογία, Κοινωνιογλωσσολογία κτλ.). Κάθε μια από αυτές τις επιστήμες ασχολείται με ορισμένες όψεις του φαινομένου και μας δίνει τα πορίσματά της. Αυτά τα πορίσματα οφείλουμε εμείς, στους χώρους που η ανθρώπινη παρέμβαση είναι θεμιτή και δυνατή (στο σχολείο, στα μέσα ενημέρωσης κτλ.), να τα χρησιμοποιούμε. Κανένας ανθρώπινος θεσμός δε βαδίζει ανεξέλεγκτος, αντίθετα ο μόνιμος αγώνας του Ανθρώπου ήταν πάντα παρεμβατικός. Τέλος (χωρίς αυτό να σημαίνει το τέλος των περιπτώσεων)
8. Οι χώροι όπου καλλιεργείται η γλώσσα αρχικά είναι το σπίτι και το σχολείο. Το σπίτι βρίσκεται έξω από τις δυνατότητες επιβολής (εκτός κι αν το καθεστώς είναι στα μέτρα που μας περιγράφει ο Όργουελ στο 1980 του ή ο Χάξλεϊ στο Θαυμαστό καινούργιο κόσμο του λ.χ.). Το σχολείο όμως είναι ένας θεσμός όπου κυριαρχεί η κρατική παρεμβατικότητα και μάλιστα από πολύ νωρίς (τα νηπιαγωγεία). Εδώ λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει μια φιλελεύθερη (!) κανονιστικότητα.



Πρόταξα τις αρχές αυτές για δύο λόγους:

1. Για να υπάρχει ένα πεδίο συνεννόησης και
2. Γιατί η ως τα τώρα έρευνα ήταν στο μεγαλύτερο μέρος της μια παρουσίαση της παθολογίας του Λόγου, όπου οι περισσότερες παρατηρήσεις ήταν σωστές. Οι αιτίες που δημιούργησαν αυτή την κατάσταση, είναι λίγο πολύ γνωστές τουλάχιστο στους ενήμερους που δεν είναι και λίγοι. Δεν είναι στις προθέσεις μου να τις επαναλάβω. Εκείνο που μας ενδιαφέρει σήμερα είναι το «τι δέον γενέσθαι». Ή καλύτερα πώς θα τα καταφέρουμε, έστω για μια φορά, να ομονοήσουμε εμείς οι Ελληνάδες τουλάχιστο σ' αυτό το ζωτικό για όλους μας θέμα. Αφετηριακό σημείο για τις σχέσεις που ακολουθούν είναι η σημερινή πραγματικότητα: η νεοελληνική είναι η επίσημη γλώσσα μας. Το γεγονός αυτό δεν είναι πια αμφιλεγόμενο, αφού αποτελεί κιόλας μια διακομματική παραδοχή (από τις ελάχιστες που βλέπουμε στις μέρες μας). Έτσι δεν υπάρχει φόβος μια άλλη κυβέρνηση να ανατρέψει αυτή την καταξιωμένη πια απόφαση. Απομένουν λοιπόν οι χειρισμοί που αφορούν τις «λεπτομέρειες». Και μια από τις σημαντικότερες λεπτομέρειες, αν όχι η σημαντικότερη, είναι η ακόλουθη: θα δεχτούμε τη γλώσσα μας ως ενιαία από την εποχή του Ομήρου ή θα την περιορίσουμε στη νεότερη γλωσσική μορφή της; Βέβαια ως ένα σημείο το ερώτημα πήρε απάντηση από την πράξη. Αλλά ο μεσολαβητής στην περίπτωσή μας ήταν πολύ πε-

ρισσότερο η καθαρεύουσα και λιγότερο η συνέχεια της γλωσσικής εξέλιξης. Έτσι το πρόβλημα έχει «εν εαυτώ» μιαν όψη που κληρονομήθηκε από τη μαχητική περίοδο του δημοτικισμού. Άραγε είναι καιρός να απαλλαγούμε πια από τις ιστορικές προκαταλήψεις και να το αντιμετωπίσουμε φύχραιμα και ειρηνικά;

Το ξέρω ότι είναι καθαρή ουτοπία να ζητάει κανένας τη δημιουργία μιάς πλαστής απόλυτα κατάστασης. Όμως είναι δίκαιο να επιδιώξουμε μια φιλική συμπόρευση σε ένα θέμα που έχει γίνει πια απολιτικό σχεδόν. Τι πρέπει να γίνει;

Η αλήθεια είναι ότι η προσέγγιση σε θέματα όπου οι λογικές καταστάσεις συμπορεύονται με μη λογικές ή και παράλογες είναι πολύ δύσκολη. Δεν είναι η λογική που αντιμετωπίζει αυτά τα προβλήματα, αλλά και συναισθηματικές και αγωνιστικές και ανώμαλες καταστάσεις και οι περιπλοκές της γλωσσικής μας ιστορίας. Επειδή όμως ο Άνθρωπος παλεύει τα προβλήματά του μέχρι τώρα με το νου ως μοναδικό σχεδόν όργανο, γι' αυτό και η «λύση» ή τουλάχιστο οι προδιαγραφές προς μια έξοδο από τα διάφορα γκέτο πρέπει να σχεδιαστούν λογικά, μόνο που θα έχουμε πάντα στο νου μας και τις εξαιρέσεις. Νομίζω όμως ότι ένας καλός ίσως τρόπος σχεδιασμού θα ήταν να αρχίζαμε με εκείνον που έχει την Ευθύνη της δημιουργίας του γλωσσικού οργάνου μιας ανθρώπινης κοινότητας. Σύμφωνα με όλα τα δεδομένα, και της γλωσσολογίας, αυτός ο εύθυνος είναι ο Λαός, με την ακόλουθη διαφορά: το πολίτευμα έχει πάψει από αιώνες να πραγματώνεται με την άμεση συμμετοχή του Λαού. Τώρα πιά η συμμετοχή είναι έμμεση στα δημοκρατικά-κοινοβουλευτικά καθεστώτα και τυπικά άμεση στα σοσιαλιστικά, όπου δοκιμάζεται ένας νέος τύπος ανθρώπινης κοινωνίας. Έτσι η ευθύνη περνάει στους εκπρόσωπους, δηλαδή την κυβέρνηση, τα κόμματα, τα συνδικαλιστικά όργανα, τους επιστήμονες κι ιδιαίτερα τους ειδικούς κτλ.

Αν λοιπόν η σύντομη αυτή προσέγγιση του θέματος είναι ορθή, τότε η πρώτη ευθύνη ανήκει σ' εκείνον που έχει την εξουσία και προπαντός τα μέσα ενημέρωσης που η επίδρασή τους στην εποχή μας είναι αναμφισβήτητα καθοριστική. Όλες οι άλλες ομάδες, που αναφέραμε παραπάνω, ακολουθούν κι επηρεάζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τον πρώτο παράγοντα, δηλ. το εξουσιαστικό κύκλωμα. Έτσι συνυπεύθυνος με τον κυρίαρχο Λαό είναι οι εκπρόσωποί του που κυβερνούν τη χώρα.

Θα σταματήσω εδώ, αφού τονίσω πόσο σημαντικός θα είναι ο ρόλος του σχολείου σε οποιαδήποτε προσπάθεια κι ότι είναι καιρός πια ν' ακούσουμε τους προγραμματισμούς που έχουν καταστρώσει οι υπεύθυνοι των αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών για την αναμόρφωση των γλωσσικών σχολικών μαθημάτων μακροπρόθεσμα και για τους βραχυμεσοπρόθεσμους σχεδιασμούς τους στους άλλους τομείς των συλλογικών δραστηριοτήτων. Γένοιτο.



ΒΙΒΛΙΑ - ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Ν. ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ
ΠΕΡΙΚΡΑΤΩΣ 8 ΤΝΑ 26 27 318 ΤΕΛ 72 197 ΑΘΗΝΑΙ 143

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

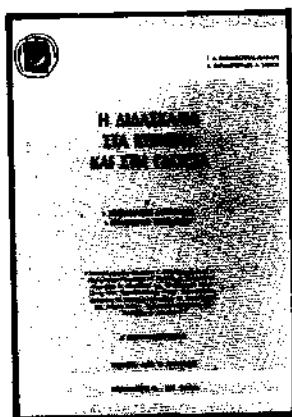
Γ. Α. ΠΑΠΑΚΩΣΤΟΥΛΑ - ΓΙΑΝΝΑΡΑ
Α. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ - Α. ΣΤΕΦΟΣ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Α
- ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
- ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ

Οι εκδόσεις «ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ» με τη γνωστή εικοσάχρονη και πλέον προσφορά τους στα κλασσικά Γράμματα και στη Μέση Εκπαίδευση, για να βοηθήσουν και σήμερα τον Έλληνα εκπαιδευτικό στο έργο του, παρουσιάζουν την Β' εμπλουτισμένη έκδοση της ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ στα ΚΕΙΜΕΝΑ και στη ΓΛΩΣΣΑ. Διδασκαλίες δοκιμασμένες μέσα στη τάξη, αποτελούν χρήσιμο και απαραίτητο βοήθημα για τους φιλόλογους, βασισμένο στις νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας. Με το βιβλίο αυτό εγκαινιάζουμε την νέα σειρά των εκδόσεών μας «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

Β' ΕΚΔΟΣΗ
ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΕΝΗ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ

Michael Stubbs

*ΓΙΑΤΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

1. Όλοι γενικά οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η γλώσσα είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας στην μόρφωση του παιδιού. Δε συμφωνούν όμως όλοι στο ποιά ακριβώς είναι η σχέση γλώσσας και παιδείας. Πώς π.χ. σχετίζεται η γλώσσα με τη μάθηση; Ποιά είναι η σχέση, αν υπάρχει, ανάμεσα στη γλώσσα του παιδιού και στην επιτυχία ή αποτυχία του στο σχολείο; Έχει νόημα ν' αποκαλούμε τη γλώσσα μερικών παιδιών «περιορισμένη»; Τι είδους γλώσσα χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι μαθητές μέσα στην τάξη; Το γλωσσικό ιδίωμα του παιδιού έχει καμιά σχέση με την παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού; Αυτές οι ερωτήσεις είναι από κοινωνική άποψη πολύ σημαντικές, διότι αυτό που διακυβεύεται είναι η πίστη του κόσμου για τη θέση της γλώσσας στα σχολεία γενικά, αλλά και στις τάξεις ειδικότερα, καθώς και η ανεκτικότητα των ανθρώπων —ή η έλλειψή της— απέναντι στα γεωγραφικά και κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα.

Η μελέτη αυτή εδώ έχει δυο κύριους στόχους. Οι σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και την εκπαίδευση είναι πολύπλοκες και είναι σημαντικό να μην τις υπεραπλουστεύσουμε. Γι' αυτό ο πρώτος στόχος είναι να δοθούν οι αναγκαίες αρχές, για να ξεδιαλύνουμε μερικές από αυτές τις περιπλοκότητες και για να γίνουν κατανοητά τα βασικά θέματα της συζήτησης. Ο δεύτερος στόχος είναι να προταθούν ορισμένοι τρόποι με τους οποίους φοιτητές και δάσκαλοι να μπορούν μόνοι τους να παρατηρούν πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις.

2. Γλώσσα, μάθηση και σχολικές τάξεις

Φαντάσου ότι επισκέπτεσαι δώδεκα διαφορετικές σχολικές τάξεις σε διαφορετικές κατηγορίες σχολείων. Σε μερικές τάξεις οι μαθητές είναι δυνατό να απασχολούνται με πρακτικές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική ή ξυλουργική, ή με μη γλωσσικές δραστηριότητες, όπως είναι οι μαθηματικοί υπολογισμοί. Αλλά στις πιο πολλές τάξεις, ακόμα και την ώρα της διδασκαλίας των μαθηματικών ή της ξυλουργικής, θα συναντήσεις δασκάλους και μαθητές να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν, να είναι δηλ. απασχολημένοι σε γλωσσικές δραστηριότητες. Η γλώσσα είναι βασικό στοιχείο στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις και γι' αυτό υπάρχουν διάφοροι απλοί αλλά σημαντικοί λόγοι που την κάνουν άξια προσεχτικής σπουδής για όλους όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση. Μερικοί από τους λόγους αυτούς είναι οι εξής.

Τα σχολεία αποτελούν γλωσσικά περιβάλλοντα έντονης και βαθιάς επιρ-

ροής. Το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας οι μαθητές ασχολούνται με τη γλώσσα, είτε με την προφορική γλώσσα του δασκάλου και των συμμαθητών τους, είτε με τη γραπτή γλώσσα των βιβλίων. Υπάρχει η αίσθηση ότι στην κουλτούρα μας διδασκαλία σημαίνει ομιλία. Η έρευνα σε παραδοσιακά, κάπως τυπικά, σχολεία δείχνει ότι οι δάσκαλοι κατά μέσο όρο έχουν την τάση να μιλούν το 70% του χρόνου μιας διδακτικής ώρας.¹ Αν ένας μαθητής παραμένει στο σχολείο από τα 4 μέχρι τα 16 του χρόνια, θα υποχρεωθεί ίσως ν' ακούσει τους δασκάλους του να μιλούν πάνω από 8.000 ώρες. Πολλοί πολιτισμοί έχουν αρκετά διαφορετική αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τις μεθόδους της επίδειξης της εποπτευόμενης συμμετοχής, της παρατήρησης και της δοκιμής και πλάνης. Αλλά διδασκαλία όπως εμείς την ξέρουμε, χωρίς γλώσσα, είναι σχεδόν ακατανόητη. Για μας διδασκαλία και μάθηση συμπεριλαμβάνουν γλωσσικές δραστηριότητες, όπως να κάνεις διάλεξη, να δίνεις εξηγήσεις, να συζητάς, να αφηγησαι, να θέτεις ερωτήσεις, να δίνεις απαντήσεις, ν' ακούς, να κάνεις επαναλήψεις, παραφράσεις και να ανακεφαλαιώνεις. Γι' αυτό ένας από τους κύριους στόχους αυτού του βιβλίου είναι να προταθούν τρόποι με τους οποίους τέτοιες δραστηριότητες είναι δυνατό να μελετηθούν στον καθημερινό διάλογο της τάξης.

Μερικοί λένε ότι «κάθε δάσκαλος είναι και δάσκαλος της γλώσσας». Επίσης λένε ότι «κάθε μάθημα είναι και μάθημα της γλώσσας». Μ' αυτό εννοούν ότι ο καθηγητής οποιουδήποτε μαθήματος (όχι μόνο της γλώσσας, αλλά και των μαθηματικών, της γεωγραφίας ή της χημείας) οφείλει να διδάξει τη γλώσσα του μαθήματός του. Δεν μπορεί π.χ. ένας καθηγητής της Χημείας να χωρίσει εύκολα τη διδασκαλία των δεδομένων ή των εννοιών από το να διδάσκει στους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία, πώς να συγκροτούν λογικά την επιχειρηματολογία τους και πώς θα κατανοούν βιβλία σχετικά με τη χημεία. Δεν περιμένουμε το δοκίμιο ενός μαθητή σ' ένα θέμα χημείας να είναι σαν το δοκίμιο στη λογοτεχνία. Όχι μόνο το θέμα, αλλά και το ύφος είναι εντελώς διαφορετικό. Για παράδειγμα, δεν περιμένουμε ένα δοκίμιο της χημείας ν' αρχίσει:

«Λίγα πράγματα μπορεί να 'ναι πιο όμορφα από το να παρατηρείς κρυστάλλους να μεγαλώνουν μπροστά στα μάτια σου σε ποικίλα σχήματα και αποχρώσεις. Χτες ο φίλος μου κι εγώ ρίξαμε κάτω από το φακό ενός μικροσκοπίου μερικά θερμά, πυκνά διαλύματα θειικού άλατος πάνω στο χαλκό και παρακολούθησαμε με μεγάλη χαρά πώς το υγρό πάγωνε και σχηματίζονταν σιγά σιγά οι λεπτοί κρύσταλλοι».

Πιο κατάλληλο, πιο τυπικό δηλ. από άποψη ύφους, θα ήταν το κείμενο, αν άρχιζε ως εξής:

«Δυο ή τρεις σταγόνες θερμού, πυκνού διαλύματος θειικού οξέος πάνω στο χαλκό τοποθετήθηκαν κάτω από το φακό ενός μικροσκοπίου. Καθώς το διάλυμα ψύχονταν, κατακρήθονταν κρύσταλλοι. Τα διαλύματα επιλέγονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διερευνηθεί η ποικιλία κρυστάλλινων σχημάτων και χρωμάτων.»

Η ειδική γλώσσα κάθε επιστημονικού κλάδου μπορεί ακόμη να χρωματίζεται και από ένα είδος γλωσσικού νομοπισμού. Όλοι έχουμε έρθει σ' επαφή με τον ειδικό επιστήμονα (ίσως είναι και εκπαιδευτικός) που νιώθει ευτυχημένος να σκέφτεται γύρω από τα θέματα της επιστήμης του μόνο με την επιστημονική ορολογία της ειδικότητάς του, και είναι ανίκανος να εξηγήσει στους μη ειδικούς επιστημονικά θέματα στην καθημερινή γλώσσα. (Οι γλωσσολόγοι υποκύπτουν ιδιαίτερα στο αμάρτημα αυτό). Είναι συχνά ευκολότερο να χρησιμοποιούν έναν τεχνικό ό-

ρο, για να εξηγήσουν κάποιον άλλο παρά να σκέφτονται τι είναι αυτό που πραγματικά εννοούν και με τι σχετίζεται στην πρακτική ζωή. Αντίστροφα, ένας τέτοιος δάσκαλος είναι ανίκανος ν' αναγνωρίσει μια αξιόλογη ιδέα ενός μαθητή αν δεν την έχει εκφράσει στο γλωσσικό ύφος και την ορολογία που αυτός συνθέτει να χρησιμοποιεί. Αυτό δεν είναι μόνο θέμα ειδικής φρασεολογίας, η οποία συνήθως είναι φανερή και ο κάθε ένας το γνωρίζει. Είναι επίσης πρόβλημα ποιού γλωσσικό ύφος θεωρείται κατάλληλο στις ακαδημαϊκές συζητήσεις.

Ο Keddie² δίνει ένα χτυπητό παράδειγμα πώς ένας δάσκαλος είναι δυνατό να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στο γλωσσικό ύφος του μαθητή παρά στην ιδέα που εκφράζεται. Σ' ένα μάθημα βιολογίας ο δάσκαλος έδειξε στους μαθητές ειχόνες εμβρύου μέσα στη μήτρα. Τότε ένα αγόρι ρώτησε «Και πώς πάει στην τουαλέτα;» Μια πιο τυπική διατύπωση θα ήταν η εξής: «Και πώς απαλλάσσεται από τα περιττώματά του;». Αυτή είναι μια λογική ερώτηση και δείχνει ότι ο μαθητής σκέφτεται μόνος του, αλλά το αγόρι δεν μπορούσε να εκφράσει τον εαυτό του μ' αυτόν τον πιο τυπικό τρόπο και ο δάσκαλος αργότερα σχολίασε ότι «πρέπει ο μαθητής ν' αστειευόταν». Είναι σημαντικό να μη συγχέουμε το τι λέει ένας μαθητής με το πώς το λέει.

Μερικοί θα προχωρούσαν περισσότερο υποστηρίζοντας ότι η γλώσσα σχετίζεται κάπως με τη σκέψη, τη μάθηση και τη διανοητική ανάπτυξη. Η ακριβής σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη είναι περίπλοκη και ελάχιστα κατανοητή, κι έχει προκαλέσει αιώνες τώρα πολλές φιλοσοφικές συζητήσεις: Η σκέψη εξαρτάται από τη γλώσσα ή το αντίστροφο; Αυτή η διατύπωση του προβλήματος είναι πιθανόν πολύ γενική, ώστε να μπορούσαμε να δώσουμε μια απάντηση. Αλλά είναι τουλάχιστο φανερό ότι τα υψηλότερα επίπεδα αφηρημένης σκέψης στηρίζονται στη γλώσσα. Είναι δύσκολο να σκεφτόμαστε γύρω από αφηρημένες έννοιες — την έννοια, ας πούμε, ανατροφοδότηση (feedback) — εκτός αν έχουμε εύκολες και κατάλληλες λέξεις — ειδικότες γι' αυτές. Πατούμε σε πιο σταθερό έδαφος και είμαστε ικανοί να πούμε κάτι πιο ειδικό, αν το παραπάνω πρόβλημα αναδιατυπωθεί ως εξής: Υπάρχουν κάποιες ευδιάκριτες γλωσσικές σταθερές, μέσα από τις οποίες οι μαθητές αποκτούν πληροφορίες και γνώση των πραγμάτων. Αν το πρόβλημα διατυπωθεί μ' αυτό τον τρόπο, είναι δυνατό να μελετήσουμε έναν πραγματικό σχολικό διάλογο μέσα σε μια πραγματική σχολική τάξη: Κι ακόμη με ποιό τρόπο ένας δάσκαλος ελέγχει ένα μάθημα ανοίγοντας στα παιδιά ή κλείνοντας διάφορες δυνατότητες μάθησης.

Μια φράση που τα τελευταία χρόνια ακούγεται συχνά είναι ότι «η εκπαιδευτική αποτυχία είναι γλωσσική αποτυχία». Αυτός ο γεμάτος απέλεια αφορισμός καλύπτει ένα πάρα πολύ σύνθετο πρόβλημα και η συζήτηση γύρω από αυτό συχνά έριχνε στο πρόβλημα περισσότερη φωτιά παρά φως. Σε κάποιο βαθμό είναι αναμφισβήτητο ότι αν ένα σχολείο θεωρεί ότι η γλώσσα ενός μαθητή είναι ανεπαρκής, τότε ο μαθητής αυτός είναι πιθανόν να αποτύχει μέσα στο καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό όμως είναι μια ταυτολογία συνυφασμένη με το γλωσσικό περιβάλλον που επηρεάζει πολύ έντονα, πάνω στο οποίο στηρίζονται τα σχολεία. Απλώς θέτει το καίριο ερώτημα ποιές είναι οι γλωσσικές απαιτήσεις που θέτουν τα σχολεία στους μαθητές. Τι σημαίνει η φράση «γλωσσικά ανεπαρκής»; Σημαίνει τάχα ότι η γλώσσα του παιδιού περιορίζει κάπως τη σκέψη του; ή ότι δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας με το δάσκαλο, ο οποίος ίσως μιλάει ένα διαφορετικό γεωγραφικό ή κοινωνικό γλωσσικό ιδίωμα; ή ότι το παιδί δεν μπορεί να

διαβάσει ή να γράφει σωστά; ή ότι το παιδί μιλάει ένα γλωσσικό ιδίωμα με χαμηλό κοινωνικό κύρος, στο οποίο ο δάσκαλος αντιδρά αποκαλώντας το «παίσιον» ή «χυδαίο» και απορρίπτοντας τη γλώσσα του παιδιού απορρίπτει το ίδιο το παιδί; Είναι φανερό ότι το καθένα από τα παραπάνω θα μπορούσε ν' αποτελέσει ένα διαφορετικό είδος γλωσσικής ανεπάρκειας. Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί να μην υπεραπλουστεύουμε τις περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα, την κοινωνική τάξη, τη σχολική επιτυχία και τις γλωσσικές απαιτήσεις της καθημερινής ζωής μέσα στην σχολική τάξη. Μεταβολές στην ακαδημαϊκή μόδα έχουν αποδώσει τη σχολική αποτυχία στο IQ (στην περίοδο 1920-40), στο οικογενειακό περιβάλλον (στις δεκαετίες του 1950 και 1960) και τώρα (από τη δεκαετία του 1960) στη γλώσσα. Δεν μπορεί ασφαλώς ένας και μόνο παράγοντας να ερμηνεύσει γιατί μερικοί μαθητές αποτυγχάνουν εκεί που άλλοι πετυχαίνουν. Γλώσσα, κοινωνική τάξη, οικογενειακό περιβάλλον και ευφυΐα είναι παράγοντες αλληλοεξαρτώμενοι και κάθε απλό μοντέλο γλώσσας στην εκπαίδευση θα είναι υπεραπλουστεύση. Βέβαια κάθε θεωρία που επιδιώκει να συνδέσει τη γλώσσα ενός παιδιού κατευθείαν με τη σχολική του επιτυχία μπορεί εύκολα ν' αποδειχτεί ανεπαρκής. Είναι στην ευθύνη των δασκάλων και των άλλων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και των κοινωνιολόγων, να αντιληφθούν πόσο περίπλοκη είναι η συζήτηση πάνω σ' αυτό το θέμα.

Τέλος η γλώσσα είναι σημαντική στην εκπαίδευση, επειδή είναι κοινωνικά πολύ σημαντική. Καμιά διάλεκτος δεν έχει από τη φύση της στοιχεία που να την κάνουν ανώτερη από τις άλλες. Αυτή που εμείς ξέρουμε ως «Standard» Αγγλική γλώσσα είναι βασισμένη κυρίως στο κοινωνικό γλωσσικό ιδίωμα των ανώτερων κοινωνικών ομάδων της ΝΑ Αγγλίας. Και το ότι είναι «Standard» οφείλεται αποκλειστικά σε τυχαίους ιστορικούς, γεωγραφικούς και κοινωνικούς λόγους. (Η standard αγγλική προέρχεται από το γλωσσικό ιδίωμα των μορφημένων Λονδρέζων, το οποίο στο Μεσαίωνα άρχισε ν' αποκτά κοινωνικό κύρος και να μεταβάλλεται από περιφερειακό γλωσσικό ιδίωμα σε κοινωνικό). Αλλά οι ομιλητές μπορεί να βρίσκονται κοινωνικά σε πάρα πολύ μειονεκτική θέση, αν χρησιμοποιούν όχι το κοινό, το τυπικό γλωσσικό ιδίωμα ή η προφορά τους δεν είναι η κοινή. Όσο αβάσιμες κι αν είναι οι τέτοιου είδους κρίσεις, η διανοητική ικανότητα και μόρφωση των ανθρώπων κρίνονται με βάση μικρότερες διαφορές στην προφορά και σε επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας τους. Δεν υπάρχει γλωσσολογική αιτιολόγηση για τέτοιου είδους κρίσεις, αλλά είναι σημαντικό κοινωνικό γεγονός το ότι ο Α μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο έξυπνος από το Β εξαιτίας της τοπικής του προφοράς. (Έρευνες στην ψυχολογία επίσης δείχνουν ότι οι άνθρωποι πιστεύουν πως όσοι φορούν γυαλιά είναι πιο έξυπνοι από τους άλλους). Τέτοια κοινωνιογλωσσικά φαινόμενα μπορεί να είναι αποφασιστικά μέσα στη σχολική τάξη όπου δάσκαλοι και μαθητές μιλούν διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα. Γι' αυτό λοιπόν είναι σημαντικό το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στην ίδια τη γλώσσα και στη δύναμη των στερεότυπων στάσεων των ανθρώπων απέναντι στη γλώσσα.

Τα παραπάνω μας αναγκάζουν ίσως σε μια αναθεώρηση της προηγούμενης θέσης. Αντί να μιλούμε για «γλωσσική αποτυχία» του μαθητή, θα ακριβολογούσαμε μάλλον αν μιλούσαμε για κοινωνιογλωσσικά εμπόδια ανάμεσα στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για όλους αυτούς τους λόγους — την έντονη επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος των σχολείων, τη δυσκολία να διαχωρίσουμε το καθιερωμένο γλωσσι-

κό ύφος από το περιεχόμενο των ακαδημαϊκών μαθημάτων, τις περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα, τη σκέψη και τη σχολική επιτυχία, και τη δύναμη που ασκεί η στάση της κοινωνίας απέναντι στη γλώσσα — έχει σημασία όποιος ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση να δώσει μεγάλη προσοχή στη μελέτη της γλώσσας. Έχει σημασία, για καθαρά πρακτικούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί ν' αντιλαμβάνονται π.χ τη φύση των αντιδράσεων του κόσμου στο διαφορετικό γλωσσικό ύφος και τα περιφερειακά γλωσσικά ιδιώματα, καθώς και τη φύση των πιθανών διαφορών ανάμεσα στη δική τους γλώσσα και στη γλώσσα των μαθητών τους. Τέλος έχει επίσης σημασία οι φοιτητές της κοινωνιολογίας να αντιληφθούν τη σύνθετη και συχνά όχι άμεση μορφή της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα, την κοινωνική τάξη, τις κοινωνικές ομάδες και την εκπαίδευση.

3. Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η σπουδή της γλώσσας

Επειδή η γλώσσα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και η επιτροπή Bullock³ (1975) στην εισήγησή της υποστηρίζει με θέρμη ότι «στη βασική εκπαίδευση κάθε δασκάλου και καθηγητή θα πρέπει να υπάρχει μια σημαντική σειρά μαθημάτων για τη γλώσσα στην εκπαίδευση, οποιαδήποτε κι αν είναι η ειδικότητά του καθηγητή, ή η ηλικία των παιδιών με τα οποία πρόκειται ν' ασχοληθεί...» Συμφωνώ απόλυτα μ' αυτή την άποψη.

Γι' αυτό υπάρχει ένα ενδιαφέρον, αλλά ταυτόχρονα ανησυχητικό, στοιχείο στην εισήγηση Bullock, σχετικά με τις σπουδές και τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Σε μια έρευνα που έγινε σε 2.000 σχολεία στην Αγγλία η επιτροπή βρήκε ότι σχεδόν το 1/3 (32,8%) των δασκάλων και καθηγητών της Αγγλικής γλώσσας δεν είχαν τα τυπικά προσόντα να διδάξουν τη γλώσσα, δεν είχαν δηλ. πτυχίο που να δείχνει ότι παρακολούθησαν μαθήματα αγγλικής γλώσσας. Φυσικά τα τυπικά προσόντα ίσως να μην έχουν και μεγάλη σχέση με τη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, μια που είναι δυνατόν ένας δάσκαλος χωρίς τυπικά προσόντα να κάνει εξαιρετική δουλειά μέσα στην τάξη. Επίσης τα Αγγλικά είναι δυνατόν πολλές φορές να τα διδάσκουν δάσκαλοι και καθηγητές που η γλωσσική τους παιδεία προέρχεται από τις σπουδές τους στις κλασικές γλώσσες (Αρχαία Ελληνικά και Λατινικά) ή τις ξένες γλώσσες. Επιπλέον ένα πτυχίο στην Αγγλική γλώσσα είναι πιθανό να μην αποτελεί οπωσδήποτε ένα κατάλληλο προσόν για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σ' ένα σχολείο. Πολλοί πτυχιούχοι της Αγγλικής έχουν κάνει πολύ λίγη δουλειά στη γλώσσα, και δεν υπάρχει εμφανής σχέση ανάμεσα στη μελέτη του Σαίξπηρ, ας πούμε, και στη διδασκαλία της έκθεσης σε 14χρονα παιδιά. Το θέμα όμως είναι ότι τα Αγγλικά θεωρούνται συχνά το μάθημα που μπορεί να το διδάξουν όχι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρή ή δεν έχουν καθόλου γλωσσική παιδεία. Κανένας δε θα έβλεπε τη Φυσική να διδάσκεται μ' αυτόν τον ερασιτεχνικό τρόπο.

Δεν είναι δύσκολο να επισημάνει κανείς αιτίες γι' αυτή την αδιαφορία για τη γλωσσική εκπαίδευση των δασκάλων-καθηγητών. Οι διάφορες εκπαιδευτικές αρχές πολλές φορές διαφωνούν ριζικά σχετικά με το τι οφείλει να κάνει ο δάσκαλος της γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια η δικαιολογημένη απογοήτευση σχετικά με τη, χωρίς φαντασία, διδασκαλία της παραδοσιακής γραμματικής παραχώρησε τη θέση της στο «δημιουργικό γράφημο». Αλλά αυτή η αντιμετώπιση πολλές φορές

κάνει το δάσκαλο ν' αναρωτιέται αν δεν προσπαθεί περισσότερο ν' αναπτύξει την αισθητική ευαισθησία ή ακόμη το ήθος των μαθητών του παρά να τους διδάξει τη γλώσσα. Και πιο πρόσφατα υπήρξε μια επιπλέον αντίδραση σε μια αποκλειστική εξάρτηση από το «δημιουργικό γράψιμο», και ένα αίσθημα ότι το όλο πρόβλημα χρειάζεται μια πιο καλοδομημένη προσέγγιση. Αλλά συχνά δεν είναι ξεκάθαρο ποιά θα 'πρεπε να 'ναι αυτή η προσέγγιση. Ένας ολοφάνερος λόγος για την παραμέληση της σπουδής της γλώσσας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι και η έλλειψη κατάλληλου γλωσσικού υλικού. Κυκλοφορούν πολλά βιβλία γλωσσολογίας, αλλά δεν έχουν γραφεί για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ούτε υπάρχουν πολλές σειρές μαθημάτων για τη γλώσσα κατάλληλες για τους εκπαιδευτικούς.

Η άποψή μου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν ξεκαθαρισμένη αντίληψη για ορισμένες από τις βασικές θεωρίες των πρόσφατων ερευνών στο χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας, στο βαθμό που αυτές έχουν σχέση με τη γλώσσα στην εκπαίδευση. Είναι εύλογο να πιστεύουμε ότι ορισμένα εκπαιδευτικά προβλήματα θα μπορούσε να τα χειριστεί κανείς με μεγαλύτερη επιτυχία, αν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και οι ερευνητές παιδαγωγοί, είχαν μια πιο ξεκάθαρη αντίληψη των κοινωνιογλωσσικών δυνάμεων που επενεργούν στα σχολεία και στις τάξεις, των τρόπων που η γλώσσα διαφοροποιείται μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα, και τη συμπεριφορά που αναπόφευκτα προκαλεί μια τέτοια γλωσσική διαφοροποίηση. Μια τέτοια αντίληψη απαιτεί α) προσοχή στις λεπτομέρειες που παρατηρούμε κατά τη χρήση της γλώσσας μέσα στα σχολεία. Πώς πράγματι δάσκαλοι και μαθητές επικοινωνούν γλωσσικά μεταξύ τους; Αλλά απαιτεί επίσης β) ένα λογικό πλαίσιο τέτοιου, που ν' αποκτούν νόημα οι παρόμοιες παρατηρήσεις. Οι παρατηρήσεις από μόνες τους δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον παρά μόνο αν μπορέσουμε να τις συσχετίσουμε με τις γενικές αρχές της χρήσης της γλώσσας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Flammers, N. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. London: Addison-Wesley. 13, 103.
2. Keddie, N. (1971). *Classroom Knowledge*. Στου Young M.F.D. (1971). *Knowledge and Control*. London. Collier-MacMillan.
3. HMSO (1975). *A Language for Life*. Report of the Bullock Committee, σελ. 515.

(Από το βιβλίο του Michael Stubbs, *Language, Schools and classrooms*, Methuen, 1976, σελ. 11-18)

μετ. Γ.Ν. Μπασιλάς.

Γ. Σακελλαριάδη

Ph. D. του Πανεπιστημίου της πολιτείας
Indiana των Η.Π.Α.

ΒΑΣΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΜΦΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΙΑΣΤΟΛΗΣ ΣΤΗ ΔΗ- ΜΟΤΙΚΗ¹

Ι. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και πιο σπουδαία θέματα όχι μόνο της ελληνικής γλώσσας, αλλά και όλων των γλωσσών του κόσμου είναι τα φαινόμενα της έμφασης και αντιδιαστολής. Το θέμα, όμως, αυτό είναι τόσο ευρύ, ώστε λεπτομερής και εξονυχιστική εξέτασή του θα μας έφερνε έξω από τα όρια και τους σκοπούς του άρθρου αυτού. Κατ' ανάγκη, λοιπόν, θα περιοριστούμε στην εξέταση και ανάλυση ορισμένων ουσιαστικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ του φαινομένου της έμφασης και του φαινομένου της αντιδιαστολής στη νεοελληνική γλώσσα. Θα προσπαθήσουμε μάλιστα ν' αναλύσουμε και περιγράψουμε το θέμα μας με βάση τη μετασχηματιστική γραμματική, τη σύγχρονη αυτή γλωσσολογική θεωρία που πολλά μας υπόσχεται για την ορθή και επιστημονική ερμηνεία των ποικίλων γραμματικών φαινομένων σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε εδώ με τα φαινόμενα της έμφασης και αντιδιαστολής που παρουσιάζονται στις απλές κυρίως προτάσεις και που δημιουργούνται με τους εξής μόνο τρόπους: α) Με την τοποθέτηση του όρου που περιέχει έμφαση ή αντιδιαστολή στην αρχή της πρότασης και συνάμα με ισχυρό τονισμό. β) Με ισχυρό τονισμό του όρου, στον οποίο θέλουμε να δηλώσουμε έμφαση ή αντιδιαστολή, χωρίς αλλαγή της θέσης του μέσα στην πρόταση. γ) Με την εμφάνιση του αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας που μπορεί να συνοδεύει οριστικές ονομαστικές φράσεις με λειτουργία αντικειμένου, και δ) με τις διάφορες επαναλήψεις των λέξεων είτε μέσα σε μια και την αυτή πρόταση είτε σε δυο ή περισσότερες αλληπάλληλες προτάσεις.

II. Η θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση και οι βασικοί νόμοι δομής της φράσης.

Είναι γνωστό ότι σε γλώσσες με πλούσιο κλιτικό σύστημα, όπως στην ελληνική, τη λατινική, τη ρωσική, κ.ά., παρουσιάζονται στην επιφανειακή τους δομή διάφοροι τρόποι όσον αφορά την τοποθέτηση των κύριων όρων μέσα σε μια απλή πρόταση κρίσης. Από τους τρόπους αυτούς ένας πρέπει να είναι ο βασικός και επικρατέστερος. Λογικά, υπάρχουν έξι δυνατές βασικές θέσεις των κύριων όρων της πρότασης στις διάφορες γλώσσες²: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV και OVS.

Οι περισσότερες γλώσσες είναι του τύπου SVO, όπως η γαλλική, ή SOV, όπως η ιαπωνική, ή VSO, όπως η αραβική. Η νεοελληνική ανήκει στον τύπο SVO, που αντιπροσωπεύει τη θεμελιώδη, βασική και ουδέτερη τάξη των στοιχείων στην επιφανειακή δομή μιας ενεργητικής πρότασης κρίσης που δεν περιέχει έμφαση ή αντιδιαστολή. Η βασική και ουδέτερη αυτή τάξη των στοιχείων της πρότασης στην επιφανειακή δομή αντανακλάται και

1. Το θέμα αυτό αναπτύχθηκε στη συνάντηση εργασίας του γλωσσολογικού σπουδαστηρίου του παν/μίου Θεσ/κης, που έγινε την άνοιξη του 1980.

2. S= υποκείμενο (: Subject), V= ρήμα (: Verb), O= αντικείμενο (:Object).

απεικονίζεται στους νόμους δομής της φράσης. Την ουδέτερη, όμως, θέση των κύριων όρων της πρότασης διασπά πολλές φορές η εμφάνιση των φαινομένων της έμφασης και αντιδιαστολής.

Στο σημείο αυτό είμαστε υποχρεωμένοι ν' αναφέρουμε μερικά στοιχεία από τη μετασχηματιστική γραμματική³, που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε πληρέστερα την ανάλυση που επιχειρείται στο άρθρο αυτό. Σύμφωνα με τη διδασκαλία της μετασχηματιστικής γραμματικής, η γραμματική μιας οποιασδήποτε γλώσσας αποτελείται από τα εξής τρία συνθετικά μέρη: α) Το συντακτικό *συνθετικό μέρος*, β) το σημασιολογικό *συνθετικό μέρος*, και γ) το φωνολογικό *συνθετικό μέρος*. Το συντακτικό συνθετικό μέρος, που είναι ένα πεπερασμένο σύστημα νόμων με τη λειτουργία των οποίων παράγεται άπειρος αριθμός ορθών προτάσεων, αποτελείται από τη λεγόμενη *βάση* και το μετασχηματιστικό συνθετικό μέρος. Η βάση, που είναι η γεννήτρια των εσωτερικών ή βαθιών δομών των προτάσεων, αποτελείται από το κατηγορικό συνθετικό μέρος και το λεξικό. Το κατηγορικό συνθετικό μέρος περιλαμβάνει τους νόμους δομής της φράσης, οι βασικοί σκοποί των οποίων είναι οι ακόλουθοι: α) Ορίζουν ένα σύστημα γραμματικών σχέσεων που είναι υπεύθυνες για τη σημασιολογική ερμηνεία των προτάσεων, και β) καθορίζουν μια αφηρημένη τάξη των στοιχείων των προτάσεων, που είναι απαραίτητη για τη λειτουργία των μετασχηματιστικών νόμων. Οι νόμοι δομής της φράσης αναλύουν προτάσεις στα άμεσα συστατικά τους. Σε κάθε πρόταση διακρίνουμε μια βαθιά ή εσωτερική δομή και μια επιφανειακή ή εξωτερική δομή. Η επιφανειακή δομή των προτάσεων παράγεται από την αντίστοιχη βαθιά τους δομή με τη λειτουργία των σχετικών μετασχηματιστικών νόμων.

III. Κριτική στην ανάλυση που επιχειρήθηκε από διάφορους γλωσσολόγους των φαινομένων της έμφασης και αντιδιαστολής.

Κρίνεται σκόπιμο εδώ να σημειώσουμε γενικά τον τρόπο χειρισμού των φαινομένων αυτών από ξένους γλωσσολόγους. Οι περισσότεροι απ' αυτούς που καταπιάστηκαν με το θέμα αυτό θεωρούν την έμφαση ή αντιδιαστολή ως συντακτικό μόρφημα και την τοποθετούν στη βάση, στο κατηγορικό συνθετικό μέρος της γραμματικής. Στην ανάλυσή τους αυτή οδηγήθηκαν κυρίως από το γεγονός ότι τα φαινόμενα της έμφασης και αντιδιαστολής συνεπώνονται κάποια μεταβολή στη σημασία των προτάσεων και φράσεων: Είναι γνωστό ότι οι εμφαντικές προτάσεις παρουσιάζουν κάποια σημασιολογική διαφορά από τις ίδιες προτάσεις που λέγονται χωρίς έμφαση ή αντιδιαστολή. Επειδή υπήρχε στη μετασχηματιστική γραμματική μια αρχή που καθόριζε ότι η σημασία των προτάσεων εξαρτάται αποκλειστικά από τη βαθιά τους δομή, αναγκάστηκαν οι μετασχηματιστές να προσθέσουν στη βάση κάποιο σχετικό συντακτικό μόρφημα. Έχουν, λοιπόν, τον ακόλουθο νόμο δομής της φράσης⁴:

$$1. S \rightarrow \text{Emph... NP} \wedge \text{VP}$$

Άλλοι γλωσσολόγοι θεωρούν το συντακτικό μόρφημα *Emph* προαιρετικό και έχουν τον εξής νόμο:

$$2. S \rightarrow (\text{Emph})... \text{NP} \wedge \text{VP}$$

Το συντακτικό μόρφημα *Emph* κατανέμεται στη συνέχεια με μετασχηματιστικούς νόμους (*Attachment Transformations*) στα βασικά στοιχεία της πρότασης που είναι δυνατό να δεχτούν έμφαση ή αντιδιαστολή.

Πρέπει να ληφεί εδώ ότι σε πολλές γλώσσες το συντακτικό αυτό μόρφημα δεν εμφανίζεται καθόλου στην επιφανειακή δομή των προτάσεων ως μόριο ή λέξη, δεν υπάρχει δηλαδή κανένα φωνητικό στοιχείο που να αποδίδει τον όρο *Emph* της βάσης. Γάλλοι, βέβαιοι, και γλώσσες που κάνουν χρήση ορισμένων συγκεκριμένων μορφημάτων στην εκ-

3. Βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1979, όπου υπάρχει και ικανή βιβλιογραφία.

4. S = πρόταση (:Sentence), *Emph* = έμφαση (:Emphasis), NP = ονομαστική φράση (:Noun Phrase), VP = ρηματική φράση (:Noun Phrase).

φανερακή δομή των προτάσεων για να δηλώσουν έμφαση ή αντιδιαστολή. Στην αγγλική φράση *I do love her* το μόρφημα *do* χρησιμοποιείται μόνο για να δηλώσει έμφαση, χωρίς να έχει καμιά άλλη συντακτική λειτουργία.

Στη Yoruba, που είναι μια από τις γνωστές γλώσσες της δυτικής Αφρικής, η έμφαση δηλώνεται με την εμφάνιση του μορφήματος *o* στην επιφανερακή δομή των προτάσεων ή φράσεων: *Mo dúpé o* (= είμαι πολύ ευγνώμονας).

Η ανάλυση αυτή των φαινομένων της έμφασης και αντιδιαστολής, που αδρομερώς περιγράψαμε πιο πάνω, δε γίνεται σήμερα δεκτή για τους εξής κυρίως λόγους:

α) Νεότερες έρευνες από τον ιδρυτή της μετασχηματιστικής γραμματικής Noam Chomsky και τους οπαδούς του έφεραν σε φως ότι μερικές φορές η σημασία των προτάσεων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη βαθιά δομή, γιατί και ορισμένα στοιχεία της επιφανερακής δομής, όπως ο τονισμός των φράσεων και προτάσεων, συμβάλλουν σημαντικά στον καθορισμό της σημασίας. Μ' άλλα λόγια, η καλύτερη αρχή της μετασχηματιστικής γραμματικής ότι η σημασία των προτάσεων εξαρτάται αποκλειστικά από τη βαθιά τους δομή έχει ελαφρά τροποποιηθεί.

β) Εξάλλου, με το να έχουμε το σύμβολο *Emph* στους νόμους δομής της φράσης φορτώνεται και επιβαρύνεται η βάση με ένα επιπλέον στοιχείο. Αλλά και το μετασχηματιστικό συνθετικό μέρος δεν αλαφρώνεται με την προσθήκη του συμβόλου αυτού στη βάση, γιατί πρέπει να εφαρμόσουμε και τους σχετικούς μετασχηματιστικούς νόμους για να δηλώσουμε σε ποιον όρο το μόρφημα *Emph* προσκολλάται για να του προσδώσει έμφαση ή αντιδιαστολή. Θα μπορούσε να πει κανείς πως η ανάλυση των φαινομένων της έμφασης και αντιδιαστολής με τη χρήση του συντακτικού μορφήματος *Emph* δεν είναι απλή ούτε οικονομική.

Στη μελέτη μας αυτή θα θεωρήσουμε ότι τα φαινόμενα της έμφασης και αντιδιαστολής είναι προϊόντα ενός προαιρετικού μετασχηματιστικού νόμου με την προσθήκη του σημασιολογικού στοιχείου [+ Έμφαση] ή [+ Αντιδιαστολή].

IV. Έμφαση και αντιδιαστολή στη δημοτική.

Πρέπει να τονίσουμε ευθύς εξαρχής ότι η έμφαση και η αντιδιαστολή είναι φαινόμενα που διακρίνονται πιο εύκολα και πιο καθαρά στον προφορικό λόγο. Ο γραφτός λόγος με τα σύμβολα που διαθέτει βρίσκεται σε αδυναμία ν' αποδώσει με ακρίβεια ορισμένα στοιχεία του προφορικού λόγου, όπως τον ιδιαίτερο χρωματισμό της φωνής και τον ισχυρό τονισμό των λέξεων και των φράσεων.

Με τον όρο έμφαση εννοούμε την ειδική έξαρση, προβολή και επίταση του νόηματος και της σημασίας ενός όρου μιας πρότασης προς δημιουργία μιας ορισμένης εντύπωσης. Με την αντιδιαστολή όχι μόνο προβάλλουμε, εξαίρουμε και επιτείνουμε το νόημα ενός όρου, αλλά συνάμα αντιδιαστέλλουμε και ξεχωρίζουμε τον όρο αυτό από κάποιον άλλον. Γενικά, κατά την αντιδιαστολή έχουμε συνάμα και έμφαση, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει.

Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα απλών προτάσεων με μεταβατικό ρήμα⁵:

3. Ο Pétros αγαρά tí María.
4. I 'Elines nkisan tus Pèreses.
5. I astinomía sinélave to listí.

Οι όροι των προτάσεων αυτών βρίσκονται στην κανονική και ουδέτερη θέση τους. Οι κύριες αυτές προτάσεις, εφόσον δεν υπάρχει ισχυρός τονισμός σε κάποιον όρο τους, δεν περιέχουν έμφαση ή αντιδιαστολή. Έμφαση ή αντιδιαστολή στο αντικείμενο των προτάσεων αυτών μπορεί να μεταβάλει τη σειρά των όρων τους. Συγκεκριμένα, όταν θέλουμε να δηλώσουμε έμφαση ή αντιδιαστολή στο αντικείμενο, τότε οι προτάσεις αυτές παίρνουν την

5. Τα παραδείγματα γράφονται εδώ φωνητικά.

ακόλουθη μορφή⁶:

6α. *Ti María o Pétros αγαρά.*

β. *Ti María αγαρά o Pétros.*

7α. *Tus Pérses i 'Elines nkisan.*

β. *Tus Pérses nkisan i 'Elines.*

8α. *To listí i astinomía sinélave.*

β. *To listí sinélave i astinomía.*

Με την τοποθέτηση του αντικειμένου στην αρχή της πρότασης προβάλλεται το νόημά του και συνάμα αντιδιαστέλλεται προς άλλα αντικείμενα, με τα οποία είναι δυνατό να συντάσσεται το ρήμα της πρότασης. Η πρόταση (6), παραδείγματος χάρη, που είναι δυνατό να θεωρηθεί απάντηση στην ερώτηση «ποιον αγαπά ο Πέτρος;», μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Τη Μαρία (και όχι την Ελένη ή άλλη καμιά) αγαπά ο Πέτρος.*⁷ Αξίζει να σημειωθεί ότι η ονομαστική φράση που τοποθετείται στην αρχή της πρότασης κατά την αντιδιαστολή φέρει ισχυρό τονισμό και κατά την απαγγελία της πρότασης κανένα σταμάτημα της φωνής δε διακρίνουμε μετά το αντικείμενο. Για τη μετατόπιση του αντικειμένου στην αρχή της πρότασης, ο ακόλουθος μετασχηματιστικός νόμος μπορεί να γραφεί:

$$\begin{array}{l}
 9. \text{ S.D.}^8: \quad s [X \ V \ NP \ Y]_s \\
 \quad \quad \quad 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \Rightarrow \\
 \quad \quad \quad 3 \quad \quad 1 \ 2 \ \emptyset \ 4 \\
 \text{S.C.:} \quad [+ \text{ Αντιδ.}]
 \end{array}$$

Είναι σαφές ότι η λειτουργία του προαιρετικού αυτού νόμου έχει άμεση σχέση με την παρουσία του σημασιολογικού στοιχείου [+ Αντιδιαστολή].

Έμφαση και αντιδιαστολή δημιουργούνται όχι μόνο με ισχυρό τονισμό του σχετικού όρου και την τοποθέτησή του στην αρχή της πρότασης, αλλά και με μόνο τον ισχυρό τονισμό, χωρίς καμιά αλλαγή στη φυσική σειρά των λέξεων. Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα:

10. *I María χτίpise tin Eλέni.*

11. *I mitéra málose to pedí tis.*

12. *O kiniyós skótose tin alepía, κ.ά.*

Οι προτάσεις αυτές, που οι όροι τους βρίσκονται στη φυσική και ουδέτερη θέση τους, είναι δυνατό να γίνουν εμφαντικές με ισχυρό τονισμό του όρου, στον οποίο θέλουμε να δώσουμε έμφαση ή αντιδιαστολή. Έτσι η πρόταση (10), παραδείγματος χάρη, με ισχυρό τονισμό στο αντικείμενό της, χρησιμεύει ως απάντηση στην ερώτηση «ποια χτίπησε η Μαρία;» και μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Την Ελένη (και όχι τη Φρόσω ή άλλη καμιά) χτίπησε η Μαρία.* Παρόμοια ερμηνεία μπορούμε να δώσουμε και στα υπόλοιπα παραδείγματα του τύπου αυτού.

Στο υποκείμενο των απλών κυρίων προτάσεων έμφαση ή αντιδιαστολή γίνεται βασικά μόνο με ισχυρό τονισμό, γιατί στη φυσική σειρά των όρων της πρότασης η ονομαστική φράση που επέχει λειτουργία υποκειμένου βρίσκεται ήδη στην αρχική θέση. Συνεπώς,

6. Το ίδιο συμβαίνει στις αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις:

1. *Ti María den αγαρά o Pétros*

2. *Ti María αγαρά o Pétros?*

3. *Ti María den αγαρά o Pétros?*

7. Αξίζει να λεχτεί ότι για την ερμηνεία των προτάσεων με αντιδιαστολή σ' έναν όρο τους επιστρατεύεται η άρνηση όχι.

8. S.D. = δομική περιγραφή (: Structural Description), S.C. = δομική αλλαγή (: Structural Change), V = ρήμα (:Verb), X και Y είναι μεταβλητές.

ισχυρός τονισμός στο υποκείμενο των προτάσεων (3-5) και (10-12) δημιουργεί έμφαση και αντιδιαστολή.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση ένας, και μόνο ένας, όρος μπορεί κάθε φορά να εκφέρεται με έμφαση και αντιδιαστολή. Προτάσεις, όπως οι παρακάτω, δεν είναι δυνατό να γίνουν δεκτές.⁹

13.* *O Pétros αγαπά ti María.*

14.* *I María χτίρισε tin Eléni, κ.ά.*

Από τα παραδείγματα αυτά δέχεται καθαρά ότι δεν είναι δυνατό μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση να έχουμε έμφαση και αντιδιαστολή σε δυο όρους που έχουν διαφορετική συντακτική λειτουργία. Είναι δυνατό, όμως, να έχουμε έμφαση και αντιδιαστολή σε δυο ονομαστικές φράσεις που συνδέονται με το και και έχουν την ίδια συντακτική λειτουργία, όπως στην παρακάτω πρόταση με σύνθετο αντικείμενο:

15. *Tin Eléni ke ti Fróso χτίρισε i María.*

Το ότι ένας μόνο όρος μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση μπορεί να εκφέρεται με έμφαση και αντιδιαστολή, αυτό οφείλεται πιθανόν στον τονισμό όλης της πρότασης. Ο τονισμός της πρότασης ανυψώνεται στη λέξη που εκφέρεται με έμφαση και αντιδιαστολή, ενώ στους άλλους όρους παρατηρείται βαθμιαία κατάπτωση του τονισμού. Όσο μάλιστα περισσότερο απομακρυνόμαστε από τον όρο που φέρει ισχυρό τονισμό τόσο περισσότερο εξασθενίζει ο τονισμός. Το φαινόμενο αυτό ίσως είναι παρόμοιο με το γνωστό φωνολογικό φαινόμενο στα νεοελληνικά βορειοδυτικά ιδιώματα, όπου ο ισχυρός τονισμός μιας συλλαβής συντελεί στην εξασθένιση ή και εξαφάνιση των άτονων φωνηέντων στις άλλες συλλαβές της αυτής φωνολογικής λέξης.

V. Εμφάνιση του αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας.

Σε πολλές μελέτες μας¹⁰ έχουμε τονίσει ότι οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών δεν υπάρχουν στη βαθιά δομή, αλλά είναι προϊόντα σχετικών μετασχηματιστικών νόμων. Συγκεκριμένα, το αντικείμενο μιας οποιασδήποτε πρότασης, όταν είναι οριστικό, μπορεί να συνοδεύεται με σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας που συμφωνεί με το αντικείμενο κατά γένος, αριθμό και πτώση. Η αδύνατη προσωπική αντωνυμία συνδέεται με το ρήμα της πρότασης και σχηματίζει με αυτό μια φωνολογική λέξη. Ας πάρουμε μερικές απλές προτάσεις:

16. *O καθijitis ton pénepse to fititi.*

17. *O Pétros to αγόρασε το diamérisma.*

18. *I mitéra ta púlise ta xrisafiká, κ.ά.*

Στις παραπάνω προτάσεις υπάρχει κάποιος βαθμός έμφασης, όχι όμως και αντιδιαστολή. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι στα αντικείμενα που συνοδεύονται με τους σχετικούς αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί αντιδιαστολή. Για το λόγο αυτό οι παρακάτω προτάσεις δε γίνονται δεκτές:

19.* *To fititi o καθijitis ton pénepse.*

20.* *To diamérisma to αγόρασε o Pétros.*

21.* *Ta xrisafiká ta púlise i mitéra, κ.ά.*

Και ενώ δεν μπορούμε να έχουμε αντιδιαστολή στο αντικείμενο που συνοδεύεται με το σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας, μπορούμε να έχουμε ισχυρή έμφαση στο αντικείμενο αυτό με διαφορετική απαγγελία και φυσικά με ιδιαίτερη ερμηνεία. Συγκεκριμένα, εάν κατά την απαγγελία κάνουμε ένα μικρό σταμάτημα της φωνής μετά το

9. Ο αστερίσκος δηλώνει ότι η πρόταση δεν είναι παραδεκτή.

10. Βλ. *A Transformational Analysis of the so-called Weak Personal Pronouns in Modern Greek*, Ph. D. Dissertation, Bloomington, Indiana, 1973.- Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική, Αθήνα, 1979.- *Σύντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής*, τόμος Α' (Η Παθητική Σύνταξη), Αθήνα, 1983, κ.ά.

αντικείμενο που προτάσσεται και τονίζεται ισχυρά, τότε οι παρακάτω προτάσεις είναι δεκτές και γραμματικά ορθές:

22. Το *fititi*, ο καθιγίτις τον πένεψε.

23. Το *diamérisma*, το αγόρασε ο Πέτρος.

24. Τα *xrisafiká*, τα πύλισε η μητέρα, κ.ά.

Η πρόταση (24), παραδείγματος χάρη, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Σχετικά με τα χρυσαφικά (ή εάν λέτε για τα χρυσαφικά ή εάν αναφέρεστε στα χρυσαφικά, κ.ά.), τα πούλησε η μητέρα*. Κατά παρόμοιο τρόπο είναι δυνατό να ερμηνευτούν και τα άλλα παραδείγματα του τύπου αυτού.

Διαφορετική είναι η ερμηνεία που δίνεται στα παρακάτω παραδείγματα, στα οποία δεν υπάρχει σταμάτημα της φωνής έπειτα από το αντικείμενο που προτάσσεται και απουσιάζει η σχετική αδύνατη προσωπική αντωνυμία:

25. Το *fititi* ο καθιγίτις πένεψε.

26. Το *diamérisma* αγόρασε ο Πέτρος.

27. Τα *xrisafiká* πύλισε η μητέρα, κ.ά.

Η πρόταση (27) ερμηνεύεται ως εξής: *Τα χρυσαφικά (και όχι τις γούνες ή άλλο πράγμα) πούλησε η μητέρα*. Γενικά, στα παραδείγματα (25-27) έχουμε αντιδιαστολή και έμφαση συνάμα, ενώ στα παραδείγματα (22-24) έχουμε μόνο έμφαση. Εκτός από τη σημασιολογική διαφορά μεταξύ των παραδειγμάτων (25-27) που έχουν αντιδιαστολή και έμφαση συνάμα, και των παραδειγμάτων (22-24) που παρουσιάζουν μόνο έμφαση στο αντικείμενό τους, παρατηρούμε και τα ακόλουθα:

α) Στα παραδείγματα (22-24) εμφανίζονται οι σχετικές αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες, ενώ δεν είναι δυνατό να εμφανιστούν στα παραδείγματα (25-27).

β) Στα παραδείγματα (25-27) κανένα σταμάτημα της φωνής δε διακρίνουμε μετά το αντικείμενο που προτάσσεται και φέρει ισχυρό τονισμό, ενώ στα παραδείγματα (22-24) υπάρχει μικρό σταμάτημα της φωνής στη θέση αυτή και στο γραπτό λόγο το σημειώνουμε με ένα κόμμα.

Αξίζει να λεχτεί ότι στα παραδείγματα (22-24), εκτός από το αντικείμενο που προτάσσεται και εκφέρεται με έμφαση, είναι δυνατό να έχουμε αντιδιαστολή και έμφαση και σε έναν άλλον όρο. Έτσι τα παραδείγματα (22-24) είναι δυνατό να απαγγελθούν και να γραφούν ως εξής:

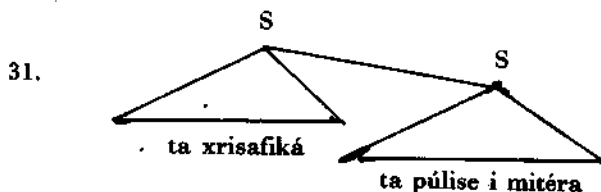
28. Το *fititi*, ο καθιγίτις τον πένεψε.

29. Το *diamérisma*, ο Πέτρος το αγόρασε.

30. Τα *xrisafiká*, η μητέρα τα πύλισε, κ.ά.

Με τη νέα αυτή απαγγελία η πρόταση (30), παραδείγματος χάρη, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Σχετικά με τα χρυσαφικά (ή εάν λέτε για τα χρυσαφικά ή εάν αναφέρεστε στα χρυσαφικά, κ.ά.), η μητέρα (και όχι ο πατέρας ή άλλος κανείς) τα πούλησε*. Κατά παρόμοιο τρόπο μπορούμε να ερμηνεύσουμε και τα άλλα παραδείγματα του τύπου αυτού.

Με το να τονίζουμε, όμως, ισχυρά και εμφαντικά δυο όρους σε προτάσεις του παραπάνω τύπου δίνεται η εντύπωση ότι δεν έχει ισχύ η αρχή που θέσαμε προηγουμένως πως μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση δεν μπορούμε να τονίσουμε ισχυρά και εμφαντικά περισσότερους από ένα όρους. Προσεκτικότερη εξέταση των παραδειγμάτων αποδεικνύει πως η ονομαστική φράση, που χωρίζεται από την υπόλοιπη πρόταση με κόμμα και δηλώνει μόνο έμφαση, δεν ανήκει πλέον στην αρχική πρόταση, αλλά έχει τοποθετηθεί συντακτικά έξω από την πρώτη της πρόταση, αφήνοντας σ' αυτήν μόνο το «ήχος» ή «ομοίωμα» ή «ειδωλό» της που είναι η αδύνατη προσωπική αντωνυμία. Συγκεκριμένα, η ονομαστική φράση που χωρίζεται με κόμμα από την υπόλοιπη πρόταση, έχει μετατοπιστεί προς τα αριστερά σε πρόταση που βρίσκεται ψηλότερα από την αρχική. Έτσι η πρόταση (22) μπορεί ν' απεικονιστεί με το ακόλουθο γενικό δέντρο-διάγραμμα:



Η μετατόπιση αυτή της ονοματικής φράσης προς τα αριστερά και έξω από την αρχική πρόταση μπορεί να δοθεί με τον ακόλουθο μετασχηματιστικό νόμο¹¹:

$$\begin{array}{l}
 32: \text{S.D.: } X \text{ V NP Z} \\
 \quad \quad \quad [\alpha F] \Rightarrow \\
 \quad \quad \quad 1 \quad 2 \quad \quad 3 \quad 4 \\
 \text{S.C.: } 3 \# [1 \text{ Pron } 2 \quad \emptyset \quad 4] \\
 \quad \quad \quad [\alpha F]
 \end{array}$$

Όροι: α. Η ονοματική φράση πρέπει να είναι οριστική.

β. Εάν το ρήμα είναι [+Μετοχή] ή [+ Προστακτική], τότε σύναφε την αντωνυμία μετά το ρήμα.¹²

γ. Η αντωνυμία πρέπει να είναι αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να δώσω μια νέα ερμηνεία σε ορισμένα γνωστά παραδείγματα του λεγόμενου ανακόλουθου σχήματος¹³. Ας πάρουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

33. *Εγώ, δε με νοιάζει*

34. *Εγώ, και τρύπα να 'ναι μου φτάνει.*

35. *Εγώ, δε με ενδιαφέρει.*

36. *Τ' ασκέρια, τους καχοφάνη (Μακρυγιάννης).*

Ας αναλύσουμε και ερμηνεύσουμε το παράδειγμα (35). Η πρόταση αυτή σε κάποιο στάδιο της παραγωγής της έχει την ακόλουθη μορφή:

37. *Αυτό δεν ενδιαφέρει εμένα.*

Με τη λειτουργία του νόμου που δημιουργεί τις αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες, η πρόταση (37) παίρνει τη μορφή (38):

38. *Αυτό δε με ενδιαφέρει εμένα.*

Με τη λειτουργία του νόμου που μετατοπίζει την ονοματική φράση αριστερά και έξω από την αρχική της πρόταση, η (38) γίνεται (39):

39. *Εμένα, αυτό δε με ενδιαφέρει.*

Στην πρόταση αυτή η αντωνυμία *εμένα* περιέχει μόνο έμφαση, όχι αντιδιαστολή. Με την αποβολή της αντωνυμίας αυτό η (39) γίνεται (40):

40. *Εμένα, δε με ενδιαφέρει.*

Στην τελευταία αυτή πρόταση εφαρμόζεται ο νόμος της ουδετεροποίησης της πτώσης (: Case Neutralization), με τη λειτουργία του οποίου η αιτιατική πτώση της ονοματικής φράσης που προτάχθηκε ουδετεροποιείται. Ουδετεροποίηση, όμως, της πτώσης σημαίνει χρήση της ονομαστικής. Με τον τρόπο αυτό η (40) μετατρέπεται στην (35). Από την κα-

11. Pron. = αντωνυμία (:Pronoun), # όριο της πρότασης. Με το [αF] δηλώνουμε γενικά έναν αριθμό στοιχείων της σχετικής ονοματικής φράσης.

12. Στην περίπτωση αυτή η προστακτική πρέπει να σχηματίζεται μονολεκτικά.

13. Βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, «Μία Νέα Ερμηνεία στο Ανακόλουθο Σχήμα της Δημοτικής», *Νέα Εστία*, τόμ. 110 (1981), σσ.954-57.

ραπάνω παραγωγή είναι φανερό ότι ο νόμος της ουδετεροποίησης της πτώσης πρέπει να λειτουργήσει έπειτα από το νόμο πρόταξης του αντικειμένου και τοποθέτησής του έξω από την αρχική πρόταση. Ο νόμος της ουδετεροποίησης της πτώσης επιφέρει αλλαγή ενός μόνο στοιχείου στην ονομαστική φράση του προτάχτηκε. Συγκεκριμένα, μεταβάλλει το στοιχείο [+ Αιτιατική] ή [+ Γενική] σε [- Αιτιατική].

VI. Επαναλήψεις όρων.

Ιδιάζουσα μορφή έμφασης δημιουργείται με τις διάφορες επαναλήψεις των όρων είτε μέσα σε μια και την αυτή πρόταση είτε σε δυο ή περισσότερες συνεχόμενες προτάσεις. Θα αναφέρουμε εδώ λίγα μόνο παραδείγματα από ορισμένα σχήματα λόγου στη δημοτική:

α) *Σχήμα αναδέπλωσης ή παλιζλογίας*. Το σχήμα αυτό προσδίδει στο λόγο δύναμη, πάθος και μια ιδιάζουσα έμφαση:

41. Έβλεπεν, έβλεπεν ανοιχτά εις το πέλαγος... πολλά πανιά (Από το έργο του Αλ. Παπαδιαμάντη «Η Φόνισσα»).

42. Η γραία Χαδούλα αγνάντευεν, αγνάντευεν εις το πέλαγος (Από το έργο «Η Φόνισσα» του Αλ. Παπαδιαμάντη).

Η επανάληψη του ρήματος στα παραδείγματα αυτά προσδίδει στο λόγο ιδιάζουσα έμφαση, όχι όμως και αντιδιαστολή. Για τα παραδείγματα αυτά θα μπορούσαμε να γράψουμε τον ακόλουθο ad hoc νόμο:

$$\begin{array}{rcccl}
 43. & & \text{S.D.: [X V Y]} & & \\
 & & \text{S} & & \text{S} \text{ προαιρετικά} \\
 & & & & \\
 & & & 1 & 2 & 3 & \Rightarrow \\
 & & \text{S.C.:} & 1 & 2 & \wedge 2 & 3
 \end{array}$$

β) *Σχήμα επαναφοράς*. Κατά το σχήμα αυτό επαναλαμβάνουμε στην αρχή αλληπαλλήλων προτάσεων την αυτή λέξη ή φράση:

44. *Χαίρε* του παραδείσου των βυθών η Αγρία,

Χαίρε της ερημίας των νησιών η Αγία (Από το «Άξιόν εστι» του Οδ. Ελύτη).

45. Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα (Καβάφης).

46. *Ακούω κόφρια* τα ντουφέκια
ακούω σμιζιμο σπαθιών (Σολωμός).

Και στα παραδείγματα αυτά η επανάληψη του αυτού όρου στην αρχή αλληπαλλήλων προτάσεων προσδίδει στο λόγο ζωηρότητα και κάποια μορφή έμφασης, δεν μπορούμε όμως να πούμε ότι υπάρχει σ' αυτά το φαινόμενο της αντιδιαστολής.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε με την εξέταση των δύο αυτών σχημάτων λόγου είναι ότι οι επαναλήψεις των όμων όρων είτε μέσα σε μια και την αυτή πρόταση είτε σε δυο ή περισσότερες αλληπαλλήλες προτάσεις δίνουν δύναμη και ζωντάνια στο λόγο και δημιουργούν κάποια μορφή έμφασης. Στις επαναλήψεις δε διακρίνουμε το φαινόμενο της αντιδιαστολής, γιατί η αντιδιαστολή, πέρα από τα όσα σημειώσαμε πιο πάνω, συνεπάγεται βασικά διάκριση διαφορετικών εννοιών με αντιπαράθεσή τους, όπως συμβαίνει σε παραδείγματα του παρακάτω τύπου:

47. Εγώ κλαίω και συ γελάς

48. Εγώ είμαι να πεθάνω και συ στολίζεσαι, κ.ά.

Συμπέρασμα. Στη μελέτη αυτή εξετάσαμε την έμφαση και αντιδιαστολή στη δημοτική. Τα φαινόμενα αυτά, που είναι περισσότερο καθαρά στον προφορικό λόγο και προσδίδουν πάθος και ζωηρότητα στην έκφραση, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη θέση των λέξεων

στην επιφανειακή δομή των προτάσεων. Από την εξέταση ορισμένων απλών παραδειγμάτων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Ο βασικός τρόπος για τη δημιουργία των φαινομένων αυτών είναι ο ισχυρός και εμφαντικός τονισμός του όρου στον οποίο θέλουμε να δώσουμε έμφαση ή αντιδιαστολή. Ο όρος αυτός ή παραμένει στη θέση του ή συνήθως μετακινείται και καταλαμβάνει την αρχική κυρίως θέση της πρότασης.

β) Μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση ο όρος που περιέχει αντιδιαστολή περιέχει συνάμα και έμφαση, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει σε πολλές τουλάχιστο περιπτώσεις.

γ) Μέσα σε μια και την αυτή απλή πρόταση δεν είναι δυνατό να έχουμε έμφαση και αντιδιαστολή σε περισσότερους από έναν όρους.

δ) Στα αντικείμενα που συνοδεύονται με τους σχετικούς αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί αντιδιαστολή.

ε) Τα αντικείμενα που συνοδεύονται με τις αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες είναι δυνατό να προταχθούν και να τεθούν έξω από την αρχική τους πρόταση, αφήνοντας σ' αυτή μόνο το «ίχνος» τους. Στην περίπτωση αυτή, που αποτελεί μια από τις βασικές διαφορές μεταξύ της έμφασης και της αντιδιαστολής, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

1. Δεν υπάρχει αντιδιαστολή, αλλά μόνο έμφαση.
2. Η ερμηνεία που δίνουμε στο αντικείμενο που προτάχτηκε και χωρίστηκε από τους λοιπούς όρους με κόμμα είναι διαφορετική απ' αυτή που δίνουμε στις περιπτώσεις εκείνες που έχουμε αντιδιαστολή.
3. Υπάρχει μικρό σταμάτημα της φωνής μετά την απαγγελία του αντικειμένου που προτάχτηκε και τέθηκε έξω από την αρχική του πρόταση, ενώ στις περιπτώσεις αντιδιαστολής κανένα σταμάτημα της φωνής δε διακρίνουμε.

στ) Σε ορισμένα παραδείγματα του ανακόλουθου σχήματος το αντικείμενο που προτάχτηκε και χωρίστηκε από τους άλλους όρους με κόμμα έχει χάσει την πλάγια πτώση του και είναι σε πτώση ονομαστική. Για την περίπτωση αυτή, που περιέχει μόνο έμφαση, πρέπει να εφαρμοστεί και λειτουργήσει ο νόμος της ουδετεροποίησης της πτώσης.

ζ) Υπάρχουν διάφοροι βαθμοί έμφασης. Τούτο, όμως, δεν μπορεί να λεχτεί και για το φαινόμενο της αντιδιαστολής.

η) Οι επαναλήψεις στα διάφορα σχήματα λόγου δημιουργούν μόνο ιδιαίζουσα έμφαση, όχι αντιδιαστολή.

Κλείνοντας το άρθρο αυτό, θα ήθελα να τονίσω ότι η ανάλυση των φαινομένων της έμφασης και της αντιδιαστολής που επιχειρήθηκε εδώ δε θα ήταν δυνατό να γίνει με τον τρόπο που έγινε στη μελέτη αυτή, χωρίς τη γνώση των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών και των παρόμοιων αναλύσεων που έχουν γίνει για άλλες γλώσσες. Τούτο σημαίνει πως όσο περισσότερες γλώσσες μελετούνται συστηματικά τόσο ορθότερα κατανοούμε, αναλύουμε και ερμηνεύουμε ανάλογα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bierwisch, M., «Regeln für die Intonation Deutscher Sätze», *Studia Grammatica*, VII (1966), 99-201.
 Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965.

- Greenberg, Joseph (ed.), *Universals of Language*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1963.
- Kiefer, Ferenc, *On Emphasis and Word Order in Hungarian*, Indiana University, Bloomington — Mouton and Co., The Hague, 1967.
- Σακελλαριάδη, Γιώργου, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Αθήνα, 1979.
- Σακελλαριάδη, Γιώργου, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής (: Η Παθητική Σύνταξη)*, τόμος Α', Αθήνα, 1983.
- Saumjan, S.K., and P.A. Soboleva, *Applikativnaja Porozdajuščaja Model'i Isčislenie Transformacij u Russkom jazyke*, Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1963.
- Staal, J.F., *Word Order in Sanskrit and Universal Grammar*, D. Reibel Publishing Company, Dordrecht, 1967.

SUMMARY

This paper is basically concerned with attempting to describe the phenomena of emphasis or contrast and topicalization in modern Greek within the generative-transformational framework. In general, it has been shown in this study that constituents emphasized or contrasted are usually placed in the initial position of the sentence and that the above mentioned phenomena are distinct processes with different syntactic and semantic consequences. Topicalization is not merely a stylistic inversion of word order. In brief, the following general statements could be made with respect to the differences between the phenomenon of contrast and that of topicalization:

1. Topicalization results in the characteristic intonation pattern called «comma intonation», whereas contrasted elements do not have this intonation pattern.
2. In topicalization, the preposed object NP does not belong any longer to the same original sentence, whereas in contrast it does.
3. In topicalization, a copy pronoun, a «trace», is obligatorily left behind, whereas if the object NP is contrastively stressed, then no copy pronoun is allowed to occur.

Θ. Μπέλλας

DIPLOME στις επιστήμες της αγωγής του Πανεπιστημίου της Γενεύης
MAITRISE του Πανεπιστημίου της CEAN

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Δομή και μορφή των γλωσσικών της αλληλεπιδράσεων*

1. Εισαγωγή

Η τάξη, για την επίτευξη των σκοπών της, χρησιμοποιεί κανονικά τον έναρθο λόγο, δηλαδή βασική μορφή επικοινωνίας της είναι η γλωσσική. Ωστόσο, στα πλαίσια της γενικότερης εργασίας της δε χρησιμοποιεί το λόγο μόνο ως μέσο, αλλά και ως περιεχόμενο για μάθηση. Εδώ όμως, είναι φυσικό να μας απασχολήσει κυρίως ως μέσο και ως τέτοιο θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να τον αναλύσουμε — χωρίς να πάψει συγχρόνως να μας απασχολεί σε ορισμένο βαθμό και ως περιεχόμενο, διότι δεν είναι δυνατό να αφηταιριστούν εντελώς οι δυο λειτουργίες του μέσα στο φαινόμενο της επικοινωνίας.

Η γλωσσική επικοινωνία στην τάξη είναι και φωνητική και γραφική και παραστατική. Η φωνητική περιλαμβάνει το σύνολο με τις προφορικές ανταλλαγές, αλλά και τις διάφορες αφηγήσεις από ανάγνωση, από παρακολούθηση τηλεοπτικών κτλ. Οι προφορικές ανταλλαγές όμως είναι πρότερες από οποιοδήποτε άλλες και ταυτόχρονα είναι οι πιο αυθόρμητες, οι πιο εύχρηστες και οι πιο αποτελεσματικές, γι' αυτό και κάτω από κανονικές συνθήκες σημειώνουν και τη μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στην τάξη.

Από πρακτική άποψη, οι προφορικές ανταλλαγές της τάξης προσφέρονται επίσης και πιο εύκολα για να τις μελετήσουμε, διότι προσφέρονται άμεσα στην καταγραφή: μπορούμε όχι μόνο να τις μαγνητοφωνήσουμε, αλλά και να τις αναλύσουμε απευθείας με ειδικές «παρατηρικές κλειδές» (Θ. Μπέλλας 1977, 178-181) και στη συνέχεια να τις μετατρέψουμε σε αριθμητικά δεδομένα για στατιστική επεξεργασία.

Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν τις προφορικές ανταλλαγές της τάξης από το 1930. Πολύ γρήγορα μάλιστα οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι έπρεπε κυρίως να επιμελύνουν στη γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου, την οποία θεώρησαν ως αντιπροσωπευτική της καθολικής συμπεριφοράς του (N. Flanders 1965, E.J. Amidon - J. B. Hough 1967). Η γενικότερη αυτή τάση τους ενισχύθηκε περισσότερο μετά το 1960, οπότε πια οι προσπάθειες για την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή της συμπεριφοράς του δασκάλου (G. De Landsheere 1974, 171) έγιναν πιο σημαντικές.

*Μέρος από εκτενέστερη δημοσίευτη εργασία.

Αλλά αν είναι αλήθεια ότι η πληροφόρηση για τη γενικότερη συμπεριφορά του δασκάλου μας διαφωτίζει ταυτόχρονα και για τη σχέση του με τους μαθητές, για τη σχέση του με τα αντικείμενα της διδασκαλίας και, σε επέκταση, για το καθολικό κλίμα της τάξης του, τότε, σύμφωνα με όσα είπαμε, είναι εξίσου αλήθεια ότι τα στοιχεία αυτά οι ερευνητές μπορούν να τα αναζητούν και να τα προσδιορίζουν, αναλύοντας απλώς τη γλωσσική συμπεριφορά του.

Την προφορική επικοινωνία στην τάξη την ορίζει βασικά ένα θεσμοθετημένο επικοινωνιακό δίκτυο που αποτελείται από ορισμένες μονολογικές και ερωτηματικές μορφές επικοινωνίας. Συγχρόνως όμως την ορίζουν και μερικοί παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τους ακόλουθους: α) οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών (η παιδαγωγική σχέση)· β) το επίπεδο της ωριμότητας και της εξέλιξης των μαθητών· γ) η φύση των επιμέρους παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και δ) η προσωπικότητα του δασκάλου. Οι περισσότεροι από τους παράγοντες αυτούς τείνουν να συντονίσουν την ενέργεια των δασκάλων, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους. Εκείνοι τώρα, που κάνουν ειδικότερα να διαφέρει ο τρόπος επικοινωνίας κάθε δασκάλου με τους μαθητές του, είναι η προσωπικότητά του, το ύφος των σχέσεων που αποκαθιστά με τους μαθητές του και ο βαθμός με τον οποίο κατέχει τη διδασκτεά ύλη, καθώς και ο βαθμός σημασίας που της αποδίνει.

Η γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη σχετίζεται με έναν ουσιαστικό τρόπο προς τον παιδαγωγικό του ρόλο και αποτελεί ένα σημαντικό μέσο με το οποίο ασκεί τις λειτουργίες του έργου του. Ο λόγος του, χωρίς να είναι το μοναδικό ή ακόμη και το καλύτερο μέσο με το οποίο θα μπορούσε να διδάσκει, είναι μολταυτά από τα πιο πρόχειρα που χρησιμοποιεί ως τα σήμερα. Και, όπως θα πρέπει να το ομολογήσουμε, είναι και ένα αρκετά δραστικό μέσο.

Η δύναμη του λόγου του δασκάλου από τη μια και η γενικότερη ευνόηση των γλωσσικών ανταλλαγών από την άλλη, κάνουν ώστε κι από την πλευρά των μαθητών η γλωσσική τους ικανότητα (ανεξάρτητα από τις άλλες ειδικές ικανότητες που απαιτεί και που τους διεγείρει το κάθε αντικείμενο της διδασκαλίας) να εμφανίζεται σαν μια γενική ικανότητα για μάθηση που υποχρεώνονται να την κινητοποιούν παντού. Με την προϋπόθεση αυτή, η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική τους ικανότητα. Γι' αυτό κι έχει εξαιρετική σημασία να ξέρουμε με ποιές γλωσσικές δυνατότητες έρχονται οι μαθητές στο σχολείο καθώς και ποιές περίπου ευκαιρίες τους παρέχει η διδασκαλία για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας.

Οι σχετικές έρευνες μας έδειξαν ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο προετοιμασμένοι από την οικογένειά τους πάρα πολύ άμεσα όχι μόνο στο πώς θα χρησιμοποιήσουν το λόγο τους, αλλά και στο πόσο θα μπορούν να παρακολουθούν και να κατανοούν το λόγο των «άλλων» (ειδικότερα των βιβλίων και του δασκάλου). Από την άποψη μάλιστα αυτή δυσμενέστερη είναι κυρίως η θέση των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης, διότι, όπως κι αλλού αναφέραμε, η γλώσσα τους είναι φτωχότερη, απλούστερη και περισσότερο συγκεκριμένη κατά το περιεχόμενο από αυτήν που χρησιμοποιούν τα υπόλοιπα παιδιά και που απαιτεί το σχολείο.

Απομένει να ιδούμε ποια θα μπορούσαν να είναι τα ποσοστά συμμετοχής δασκάλου και μαθητών στις ευρύτερες γλωσσικές ανταλλαγές τους μέσα στην τάξη. Το πρόβλημα το μελέτησαν πολλοί και διάφοροι ερευνητές σε δείγματα τάξεων και σχολείων από διάφορες χώρες (G. Clauss 1954, M. Hughes 1960, R. Ta-

usch 1962, M. Postic 1977 κ.ά.). Παρ' όλο όμως ότι οι έρευνές τους έχουν διαφορετική προέλευση, τα αποτελέσματά τους παρουσιάζουν μια γενικότερη σύγκλιση. Το γεγονός αυτό μας εξουσιοδοτεί να πιστέψουμε ότι ακόμη και μέσα στα σχολεία της χώρας μας μπορεί να ισχύουν οι ίδιες περίπου διαπιστώσεις.

Η ανάλυση των γλωσσικών ανταλλαγών της τάξης επιβεβαιώνει τον πρωταρχικό ρόλο του δασκάλου μέσα σ' αυτές.

Σύμφωνα με τον Tausch που κατέγραφε τον αριθμό των λέξεων που προφέρονταν από το δάσκαλο και τους μαθητές σε τάξεις δημοτικών σχολείων, το 41% ανήκει στους μαθητές και το υπόλοιπο 59% στο δάσκαλο. Αξιοσημείωτο στην περίπτωση αυτή είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι είχαν εντελώς διαφορετική εντύπωση: υπολόγιζαν την προσωπική τους παρέμβαση στο 40% και νόμιζαν ότι το 60% ανήκει στους μαθητές τους.

Ο W.D. Floyd (1960) που έκανε τις παρατηρήσεις του επίσης στο επίπεδο του δημοτικού, παρακολουθώντας συνολικά 30 μαθήματα, υπολογίζει τη γλωσσική δραστηριότητα του δασκάλου στο 71% της συνολικής μέσα στη σχολική τάξη. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό βρήκαν και από την ευρωπαϊκή πλευρά οι G. De Lantsheere -E. Bayer (1969), αναλύοντας πενήντα ωριαία μαθήματα 25 δασκάλων της πρώτης τάξης δημοτικού από μια και την ίδια περιοχή. Ειδικότερα, τώρα, ο J. Drévilion (1980, 189), με παρατηρήσεις σε δείγμα μαθητών από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τις πρώτες του γυμνασίου, προσδιόρισε με λεπτότερο τρόπο την παρέμβαση του δασκάλου στη γλωσσική επικοινωνία της τάξης του: ο λόγος του καλύπτει κατά μέσο όρο το 65,2% έως 74,8% κι αυτό χωρίς καμία σημαντική διαφορά καθώς περνούμε από τις κατώτερες στις ανώτερες τάξεις ή αντίστροφα.

Λεπτομερέστερη ανάλυση της επικοινωνίας στην τάξη επιχείρησε και ο Ph. W. Jackson (1965) με σχετική έρευνα στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού. Σύμφωνα με τις δικές του παρατηρήσεις η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή εμφανίζει τα ακόλουθα ποσοστά: α) επικοινωνία σχετική με γνώσεις: από 50,4 (στο πρώτο έτος) έως 69,1% β) επικοινωνία σχετική με τον καθορισμό διαδικασιών και κανονισμών: από 20 έως 33,5% και γ) επικοινωνία με προορισμό την άσκηση ελέγχου: από 10,9 έως 16,6%.

Σημάντική είναι, τέλος, η άποψη από την οποία είδε τα πράγματα και ο N. Flanders. Είναι σημαντική, διότι μας βοηθάει να εκτιμήσουμε με τρόπο αντικειμενικό πόσο οι σύγχρονοι δάσκαλοι έχουν αποκοπεί από αυτό που συνήθως αποκαλούμε «λογοκοπία» και κανονικά το αποδίδουμε στα σχολεία του παρελθόντος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις εκτιμήσεις του οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν για να μιλήσουν οι ίδιοι τα 70% από το χρόνο που τους διατίθεται μέσα στην αίθουσα (M. Stubbs, 1976, 13).

Αν δεν παρουσιάσαμε, ανάλογα δεδομένα κι από τα επίπεδα της μέσης εκπαίδευσης είναι διότι οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες και τα γενικότερα συμπεράσματα λείπουν. Αυτό όμως δε θα πει ότι η κατάσταση στη μέση είναι διαφορετική ή πολύ διαφορετική.

Αναμφισβήτητα, οι αριθμητικοί αυτοί δείκτες είναι καθαυτό πολύ χαρακτηριστικοί και ταυτόχρονα είναι και πολύτιμοι: μας βοηθούν να σχηματίσουμε ξεκάθαρη γνώμη για τη γενική δομή που παρουσιάζει στην τάξη η επικοινωνία και για τον όγκο των επεμβάσεων του δασκάλου. Όμως δεν είναι σε θέση να μας πληροφορήσουν και για τη δύναμη με την οποία προσχρoύουν επάνω στην τάξη οι επεμ-

βάσεις του δασκάλου της ούτε, βέβαια, και για τη σημασία που αποχτούν μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της επικοινωνίας της. Δε νομίζουμε επίσης ότι μας βοηθούν να συλλάβουμε το σπουδαιότερο μέρος της συμπεριφοράς του δασκάλου, όπως θα ήταν π.χ. η σύγκριση ανάμεσα στα «καλά του λόγια» ή στις επιδοκιμασίες του και τις αποδοκιμασίες του, ανάμεσα στα λόγια παραδοχής και στις επιπλήξεις του, ανάμεσα στα λόγια που εκφράζουν συμπάθεια και έντιμη προσωπική εξομολόγηση και σ' εκείνα που εκφράζουν απόσταση, κούραση ή και αποστροφή. Γι' αυτό και πρέπει να σημειώσουμε ότι ορισμένες άλλες προσπάθειες των ερευνητών (M. Hughes 1959, G. De Landsheere και E. Bayer 1969 κ.ά.), που είχαν σαν στόχο να συλλάβουν και τις συγκινησιακές διαστάσεις του λόγου του δασκάλου ή τη γενικότερη συγκινησιακή πλευρά της επικοινωνίας στην τάξη, παρουσιάζουν ειδικότερο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Αλλά, για να εκτιμήσουμε σωστότερα το ποσοστό του λόγου που απομένει μέσα στην τάξη για τους μαθητές, πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά το σημαντικότερο μέρος του δεν αντιπροσωπεύει τον ελεύθερο και αυθόρμητο λόγο τους επάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας ούτε και τον καλά στημένο μεταξύ τους διάλογο για την εξέταση του αντικειμένου. Είναι κυρίως το ποσοστό από τις απαντήσεις τους τις προσαρμοσμένες στις ερωτήσεις του δασκάλου τους. Αυτό σε τελευταία ανάλυση σημαίνει ότι, αν ο λόγος των μαθητών φτάνει τελικά στο ποσοστό που διακριβώσαμε, γίνεται βασικά έπειτα από την εξαίτηση και την παρακίνηση του δασκάλου.

Αλλά είναι γεγονός ότι η στάση του δασκάλου απέναντι στο λόγο του μαθητή καθορίζει και τη γενικότερη δραστηριότητά του στην τάξη. Εκείνο που εξάγεται επίσης από το σύνολο των ερευνών τις οποίες αναφέραμε, είναι ότι, όπως η γενικότερη επικοινωνία στην τάξη είναι οργανωμένη γύρω από το πρόσωπο το δικό του, κατά τον ίδιο τρόπο είναι περικεντρωμένες γύρω από αυτόν και οι λοιπές διδακτικές δραστηριότητες: αυτός, ουσιαστικά, τις καθορίζει, αυτός τις ελέγχει κι αυτός έχει τον πρώτο λόγο στην αξιολόγησή τους. Επομένως, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των νεότερων παιδαγωγών (και συγκεκριμένα των εκπροσώπων της αντιαυταρχικής, αλλά και της θεσμικής παιδαγωγικής), ενώ μόνο επιφανειακά φαίνεται ότι κατατείνουν στο να αποκαταστήσουν μέσα στην τάξη τη θέση του δέκτη-μαθητή και τη σημασία του λόγου του, στην πραγματικότητα στοχεύουν πολύ βαθύτερα: στο να του δώσουν και την πρωτοβουλία που πρέπει να έχει στις διάφορες δραστηριότητες της μάθησής του. Και όπως γίνεται κατανοητό, αυτό δε θα μπορούσε να επιτευχθεί παρά με μια ταυτόχρονη μείωση του ρόλου και της παρουσίας του δασκάλου στη διδασκαλία.

Κοιταγμένες από γενικότερη άποψη οι επεμβάσεις του δασκάλου είναι και άμ ε σ ε ε και έ μ μ ε σ ε ε και γίνονται με βάση ορισμένες τεχνικές γενικότερες, που αν κριθούν ως προς την απόδοσή τους στη μάθηση, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ανάλογα αποτελεσματικές. Επίσης οι επεμβάσεις του δυνατό να απευθύνονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, δυνατό όμως να απευθύνονται και σε διάφορες διαδικασίες σχετικές με την οργάνωση της εργασίας της τάξης ή με τη ρύθμιση της ζωής των μελών της σ' αυτή.

Αν έμενε κανείς μόνο με την εντύπωση των σχετικών μέσων όρων που παραθέσαμε, θα νόμιζε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος επεμβαίνει στην επικοινωνία της τάξης του είναι πάντοτε σταθερός. Στην καθημερινή διδακτική πράξη όμως δεν μπορεί να συμβαίνει έτσι. Είναι φυσικό οι επεμβάσεις του να παρου-

αιάζουν ορισμένες διακυμάνσεις τις οποίες, εκτός από ορισμένους περιπτώσιακούς, τις καθορίζουν συγκεκριμένοι παράγοντες.

Και πρώτα πρώτα πρέπει να σημειώσουμε την επίδραση που ασκεί σχετικά το διδασκόμενο αντικείμενο. Κάθε δάσκαλος έχει ορισμένη αντίληψη κι ορισμένη προτίμηση για τα διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, όπως έχει επίσης και μια επιμερισμένη αντίληψη για τις ειδικότερες ενότητες ενός και του ίδιου μαθήματος. 'Αλλα αντικείμενα τα θεωρεί πιο σημαντικά κι άλλα όχι· άλλα νομίζει ότι απευθύνονται περισσότερο στις νοητικές ικανότητες των μαθητών κι άλλα ότι υποβοηθούν την ανάπτυξη ορισμένων πλευρών της προσωπικότητάς τους· άλλη εκτίμηση έχει στις νοητικές ικανότητες κι άλλη στις διαστάσεις της προσωπικότητας κτλ. Και όπως είναι επόμενο, η αντίληψή του «ρηματοποιείται» με ανάλογο τρόπο. Οι έρευνες μας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος κι ενός άλλου: υπάρχει σημαντική διαφορά στο χώρο των γραμματικών και λεξιλογικών μορφών τις οποίες χρησιμοποιούν.

Ο όγκος των επεμβάσεων του δασκάλου διαφοροποιείται επίσης και ανάλογα με τους ειδικότερους δέκτες του ή, όπως θα το λέγαμε αλλιώς, ανάλογα με την κατεύθυνση των μηνυμάτων του. Ο δάσκαλος στην καθημερινή επικοινωνία του είναι δυνατόν άλλοτε να απευθυνθεί προς την τάξη σαν σύνολο, άλλοτε σε διάφορα υποσύνολα της ή σε τμήματά της διάφορα και άλλοτε προς ορισμένους, μεμονωμένους, μαθητές του — και, βέβαια, όχι πάντοτε προς τους ίδιους. Η κατεύθυνση όμως των μηνυμάτων του προσδιορίζει, όπως είπαμε, και την κατεύθυνση της επίδρασης την οποία ασκεί. Συνεπώς, εκείνη που φαίνεται να έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία —διότι έχει ιδιαίτερη σημασία μέσα στο έργο της αγωγής— είναι η τελευταία περίπτωση: η δυαδική μορφή επικοινωνίας του δασκάλου προς ορισμένο μαθητή του, που δεχτεί, τελικά και ποιά είναι η πρόσκρουση της επίδρασής του. Μια τέτοια μορφή επικοινωνίας είναι γενικά θετικότερη και πυκνότερη σε όσο μέτρο ο δάσκαλος αποδέχεται μέσα του το συγκεκριμένο μαθητή προς τον οποίο κάθε φορά απευθύνεται. Ο βαθμός όμως αποδοχής των μαθητών από το δάσκαλό τους είναι διαφορετικός για τον καθένα τους και, για μερικούς τουλάχιστον από αυτούς, είναι δυνατό να πέφτει ως το σημείο μιας ολοκληρωτικής απόρριψης.

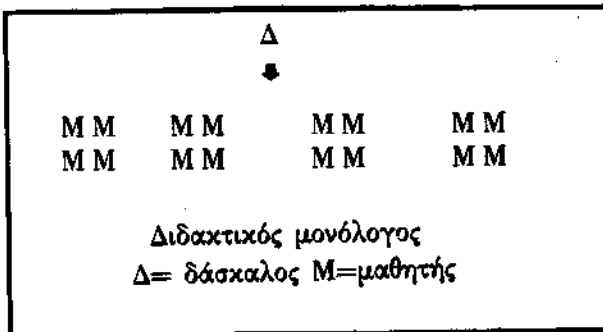
Το βαθμό αποδοχής των μαθητών τον καθορίζουν στο δάσκαλο ορισμένοι παράγοντες, τους οποίους σε άλλα σημεία προσπάθησαμε να προσδιορίσουμε. Ωστόσο, μια βαθύτερη ανάλυση των επεμβάσεών του θα μπορούσε να μας αποκαλύψει (M. Postic 1979, 117-118) ορισμένες γενικότερες διαφοροποιήσεις του μπροστά στους μαθητές, ανάλογα με τη «θέση» που κατέχουν στην τάξη, αλλά και στην αντίληψη τη δική του: είναι αλήθεια ότι σ' εκείνους που τους θεωρεί «καλούς» μαθητές απευθύνεται με έναν τέτοιο τρόπο που αποβλέπει στο να τους υποκινήσει, να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίξει· αντίθετα, μπροστά σ' εκείνους που τους θεωρεί «κακούς» μαθητές, φέρεται έτσι ώστε να τους κάνει να επιταχύνουν το ρυθμό τους, ασκεί σ' αυτούς συχνή κριτική που είναι κατάκριση και προσπαθεί να τους κρατήσει στα πλαίσια της πειθαρχίας. Μ' αυτούς τους δεύτερους ο δάσκαλος συνάπτει συγκρουσιακές σχέσεις, γι' αυτό και παίρνει απέναντί τους στάση επιβολής και κυριαρχίας. Για να αντισταθμίσει όμως τη στάση του αυτή, ώστε μέσα στην τάξη να επικρατεί ορισμένη ισορροπία, επιδιφεύει αφειδόμενα στους υπόλοιπους εκδηλώσεις ενδιαφέροντος και αγάπης.

Με τον συμβατικό τρόπο που διεξάγεται συνήθως η επικοινωνία μέσα στην

τάξη περιορίζεται σε μερικά επαναλαμβανόμενα σχήματα συμπεριφοράς. Αυτά θα προσπαθήσουμε να γνωρίσουμε και να αναλύσουμε στη συνέχεια.

2. Ο διδακτικός μονόλογος

Σύμφωνα με τον E. Bayer (1973, 36) ένα ποσοστό 17% της όλης επικοινωνίας στην τάξη αποτελεί το σύνολο των μηνυμάτων που αποστολέας και αποδέκτης είναι το ίδιο πρόσωπο, δηλαδή ο δάσκαλος. Εδώ όμως δεν πρόκειται για το μονόλογο αυτής της μορφής. Ο διδακτικός μονόλογος είναι βέβαια μονόλογος του δασκάλου, αλλά χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιότητες που τον διαφορίζουν από τον κοινό μονόλογο. Πρώτα πρώτα αποτελείται από ενιαίο περιεχόμενο, δηλαδή από μηνύματα που εκπέμπονται σε ακολουθία και είναι προσανατολισμένα στους ίδιους άμεσους στόχους. Οι στόχοι αυτοί δεν έχουν σχέση με την αυτοπεριγραφή του δασκάλου ούτε και με την αυτορρύθμιση της ενέργειάς του στην τάξη· είναι στόχοι μάθησης, γι' αυτό και ρυθμίζουν ουσιαστικά τη διδακτική του ενέργεια. Κι έπειτα ο δάσκαλος που μιλάει, φροντίζει συνεχώς να διασαφηνίζει από διάφορες απόψεις τους στόχους του, που θα πει ότι φροντίζει να μην απομακρύνεται από το «αντικείμενο» της διδασκαλίας.



Με το μονόλογο του δασκάλου η επικοινωνία στην τάξη είναι κάθετη και ασύμμετρη ή μονόδρομη: η επίδραση διαχτετεύεται από το δάσκαλο προς τους μαθητές. Μερικές φορές μπορεί να συμβεί ώστε με σχετική παρέμβαση οι μαθητές να διακόψουν αυτό το συνεχές καθοδικό ρεύμα της επικοινωνίας, όπως επίσης μπορεί για λίγο να το διακόψει και ο ίδιος ο δάσκαλος, παραχωρώντας το λόγο άλλοτε σε κάποιον κι άλλοτε σε κάποιους από τους μαθητές του. Τις περισσότερες φορές όμως ο διδακτικός μονόλογος είναι μια μορφή επικοινωνίας που και ελέγχεται από το δάσκαλο και κατευθύνεται ολοκληρωτικά από αυτόν. Κανονικά, στη διάρκεια του ο δάσκαλος ούτε ερωτήσεις ούτε και απαντήσεις περιμένει από τους μαθητές του.

Αλλά ενώ δεν είναι καλά διευκρινισμένο σε ποιά από τα μαθήματα μπορεί να εφαρμοστεί και σε ποιά όχι, είναι μάλλον πιστοποιημένο από την πείρα ότι σε όσα αντιπροσωπεύουν στο σχολικό πρόγραμμα τις κοινωνικές επιστήμες ο διδακτικός μονόλογος σημειώνει τη μεγαλύτερη συχνότητα. Γι' αυτό άλλωστε και αν θυμηθούμε ότι τα λεγόμενα «φρονηματιστικά μαθήματα» στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων μας είναι πολλά κι ότι οι δάσκαλοι μας μέχρι χτες διδά-

σκονταν ότι έπρεπε γι' αυτά να προτιμούν την «αφηγηματική μορφή διδασκαλίας», θα πρέπει να υποθέσουμε ότι γίνεται πολύ συχνή χρήση του από τους δασκάλους μας.

Εξίσου θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος που υιοθετεί το διδακτικό μονόλογο, στηρίζει, χωρίς να το συνειδητοποιεί ή χωρίς να το συνειδητοποιεί καθαρά, και ορισμένο πρότυπο ψυχολογίας του μαθητή και του ρόλου του στη μάθηση: ότι πρέπει να εγγράφει μηχανικά ορισμένο ποσό γνώσεων, να το απομνημονεύει, ότι πρέπει να το επαναλαμβάνει και να το αναπλάθει, ότι μπορεί να μαθαίνει σε «απόσταση» από τα πράγματα και από τις ενέργειες επάνω σ' αυτά και να αποταμιεύει μια «έμμεση γνώση», ότι οι ατομικές διαφορές που αναμφισβήτητα υπάρχουν μεταξύ των μαθητών είναι δυνατό να εξαλειφθούν, όταν ορισμένα γλωσσικά μηνύματα εκπέμπονται σε όλους με τρόπο εξισωτικό και ουδέτερο.

Από μια άλλη άποψη, τώρα, αυτό που προδίδει επίσης, σε τελευταία ανάλυση ο μονόλογος, είναι και μια ορισμένη αντίληψη του ίδιου του δασκάλου για τη θέση του και το ρόλο του: δείχνει συχνά μια «απόσταση» ανάμεσα σ' αυτόν και στην τάξη σαν ομάδα, μια τάση για ανάδειξη (γιατί όχι και για επίδειξη) της θέσης του και της αυθεντίας του μέσα στην τάξη σε σχέση με των μαθητών του. Ο δάσκαλος που διδάσκοντας μονολογεί, μονοπωλεί τη γνώση και, είτε το επιδιώκει είτε όχι, αναδεικνύεται αυθεντία της — γι' αυτό και προσθέτει μια άλλη μορφή αυθεντίας επάνω στην καθαρά λειτουργική αυθεντία του. Αν είναι αλήθεια αυτό που διαπιστώσαμε σε άλλο σημείο ότι ο λόγος είναι ένα από τα μέσα που επιβάλλουν το δάσκαλο στην τάξη του, πρέπει εδώ να δεχτούμε και τούτο: ότι ο μονόλογος είναι μια επιμερισμένη διαδικασία του λόγου του που τον επιβάλλει με κυριαρχικό τρόπο. Γι' αυτό και αποτελεί μορφή διδασκαλίας που είναι συχνά ιδιαίτερα αρνητική σε αυταρχικούς δασκάλους. Και, κανονικά, στα πλαίσια μιας τέτοιας μορφής επικοινωνίας, τα αιτήματα τα δικά του παίρνουν τη μορφή εντολών, ενώ των μαθητών του τη μορφή παρακλήσεων κι επιθυμιών.

Ανάμεσα στο δάσκαλο που μιλάει και στους μαθητές που ακούνε αποκαθίσταται μια ειδική σχέση αναμφίδρασης: δηλαδή, την απλή σχέση τους σαν «συνομιλητών» την ενισχύει η ταυτόχρονη παρεμβολή του παραγλωσσικού και του μη γλωσσικού τους συστήματος επικοινωνίας. Οι μαθητές, με ένα σύνολο από εξωτερικά γνωρίσματα φανερώνουν το ύφος της αναμονής τους ή της απροσεξίας τους, του δείχνουν αν παρακολουθούν ή όχι την πορεία της σκέψης του κι αν συμμετέχουν στις συγκινησιακές μεταπτώσεις του. Κι ο δάσκαλος από τη μεριά του ρυθμίζει και αναρρυθμίζει τις αντιδράσεις του ανάλογα με τις αντιδράσεις τις δικές τους. Γι' αυτό κι ενώ διδάσκει, επιδιώκει παράλληλα να βρισκείται πληροφορημένος από το γενικότερο ύφος τους (βασικά του προσώπου και των ματιών τους), αν η επαφή του μαζί τους είναι καλή σε κάθε στιγμή, αν είναι ανάγκη να ξανακιάσει ορισμένο μήνυμα από την αρχή κι αν πρέπει να το αναμορφώσει και να το προσαρμόσει κατάλληλα. Στην πραγματικότητα, ορισμένο χρόνο «μιλάει» κι ορισμένο χρόνο «παρατηρεί» κι είναι κι οι δυο διάτρητοι από ενδιάμεσες «παύσεις» (Οι παύσεις του δασκάλου που μιλάει έχουν εξαιρετική σημασία θα προσπαθήσουμε όμως σε άλλο σημείο παρακάτω να την καταδείξουμε). Έτσι, κάτω από την ανοιχτή επικοινωνία δασκάλου και μαθητών με το λόγο, ολισθαίνει και μια άδηλη επικοινωνία τους, που παίρνει τη μορφή συγκινησιακών και παρωθητικών αντιδράσεων της στιγμής.

Ο τρόπος με τον οποίο ο λόγος εκφέρεται μπορεί να μας αποκαλύψει τις άμεσες εσωτερικές διαφοροποιήσεις του δασκάλου τόσο μπροστά στην τάξη, όσο και μπροστά στα αντικείμενα της διδασκαλίας του. Αντίθετα, η ανάλυση του περιεχομένου του λόγου του μπορεί να μας φανερώσει τις διάφορες σημασίες τις οποίες παίρνει η επικοινωνία καθώς εναλλάσσεται και αποδιπλώνεται μέσα στην τάξη.

Το περιεχόμενο του λόγου του δασκάλου θα μπορούσαμε να το ξεχωρίσουμε (Α. Bellack κ.ά., 1965) σε δυο βασικές κατηγορίες: από τη μια στη διδασκεία όλη κι από την άλλη στις υποδείξεις του δασκάλου (*instructional meanings*), δηλαδή σ' εκείνες τις επεμβάσεις του που αφορούν την οργάνωση της εργασίας και τον τρόπο πορείας της τάξης προς τους σκοπούς της. Από την άποψη που εξετάζουμε τα πράγματα εδώ, εκείνο που μας αφορά άμεσα είναι το διδακτικό περιεχόμενο, που θα πει το εκάστοτε «αντικείμενο της διδασκαλίας».

Το γεγονός ότι ο δάσκαλος ασχολείται με ορισμένο «αντικείμενο» και το κάνει κέντρο της διδασκαλίας του, σημαίνει ότι το θεωρεί από αυτά που ενδιαφέρουν ή που πρέπει να ενδιαφέρουν τους μαθητές του. Κάτω από την επίδραση των κοινωνικών αξιών που ο δάσκαλος σέβεται (και που ενίοτε δείχνει ότι σέβεται) αλλά και παιδαγωγικών υποδείξεων που γνωρίζει και εφαρμόζει, προσπαθεί, από τα αντικείμενα που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία του, να εκμεταλλευτεί εκείνα κι εκείνες κυρίως τις απόψεις τους που παρουσιάζουν αξιακή σημασία μεγαλύτερη και έχουν βαρύτερο φόρτο από νοήματα και ιδέες. Έτσι, ο λόγος του αναδεικνύεται φορέας και μεταβιβαστής διαθέσεων και αξιών που θα μπορούσαν να αξιολογηθούν θετικά από όσους θα ήταν ενδεχόμενο να ελέγξουν το δάσκαλο.

Ταυτόχρονα όμως με το λόγο του μεταβιβάζει και ορισμένες τεχνικές, ορισμένες γνώσεις κι ορισμένους τρόπους αντίδρασης. Απώτερη σκόπευση του δασκάλου είναι να προτείνει στους μαθητές ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και παράλληλα, όχι μόνο να τους τα καταστήσει όσο γίνεται πιο αντιληπτά με το λόγο του, αλλά και να τους δείξει ποια έχει ο ίδιος σε περισσότερη εκτίμηση από άλλα. Τόσο η μορφή των προτύπων που τους προτείνει, όσο και η αξιολογική στάση που παίρνει απέναντί τους, υπακούουν σε ένα σύνολο από υπαγορεύσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος συνδέει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του με το αξιολογικό σύστημα που είναι σε ισχύ μέσα στην κοινωνία μας.

Ωστόσο, ακριβώς σ' αυτή την προσπάθειά του, ο δάσκαλος υποχρεώνεται να δεχτεί την ύπαρξη μιας τομής ανάμεσα στο σχολείο (ή και ειδικότερα: ανάμεσα στην τάξη του) από τη μια και στον εξωτερικό κόσμο από την άλλη. Βέβαια, ο εξωτερικός κόσμος έτσι ή αλλιώς εισχωρεί στο σχολείο, μέσα από τα εγχειρίδια και τα κάθε λογής βιβλία, αλλά και με τα διάφορα σχόλια και τις αναφορές που κάνουν στην επικαιρότητα δάσκαλος και μαθητές. Αλλά, τόσο μέσα από εκείνα, όσο και μέσα από το λόγο του δασκάλου ειδικότερα, αντανακλάται ένας κόσμος ωραϊσμένος, κι αυτός είναι τελικά εκείνος που ευνοείται, ενώ καταδικάζεται και αποκλείεται ο κόσμος του κακού και του άσχημου. Στο λόγο του δασκάλου ο εξωτερικός κόσμος περνάει διυλισμένος μέσα από ένα φίλτρο αξιών που είναι όσες του έχει υπαγορεύσει το κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό και είναι πολύ λίγες, να πούμε, οι αναφορές του σε σεξουαλικά αντικείμενα. Η σεξουαλικότητα μέσα στο λόγο του, όσες φορές παρεισφύσει, παίρνει κανονικά την έννοια της «σεξουαλικής αγωγής» ή εμφανίζεται ως ηθική στάση του ίδιου απέναντι στα συναφή θέματα. Αλλά και γενικότερα, ο δάσκαλος αποφεύγει να αναφερθεί σε γεγονότα ή να χρη-

σιμοποιήσει εκφράσεις και επεισόδια που θα μπορούσαν να προσβάλουν, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ύποπτα ή που θα έρχονταν σε αντίθεση με την καθιερωμένη ηθική και παιδαγωγική δεοντολογία. Αυτή η προσπάθεια του δασκάλου να συμμορφώσει το λόγο του προς το αξιολογικό σύστημα που έχει σε πέρας η κοινωνία, τον κάνει να εξοικειλεί συχνά σε έναν απλοϊκό διδακτισμό και σε μια συγχινησιακή υπερφόρτιση των λεγομένων του.

Ότι ο δάσκαλος παίρνει μέσα στο λόγο του ορισμένη αξιολογική στάση δεν είναι επίσης άσχετο κι από μια καθαρά προσωπική τάση του, την οποία επιστημάνουμε σε άλλα σημεία: μιλώντας, αυτό που επιδιώκει είναι να προβληθεί σαν προσωπικότητα ανώτερη από ηθική και νοητική άποψη, σαν προσωπικότητα με ιδιαίτερο κύρος και γοητεία. Γι' αυτό και με τρόπο προμελετημένο εισάγει ανέκδοτα, κάνει αστεϊσμούς και ευφρείς υπαινιγμούς, αναφέρεται σε χαρακτηριστικά γεγονότα της ζωής του ή σε άλλες εκπληκτικές περιπτώσεις... (Αφήστε που σε άλλα επίπεδα ανώτερα αποφεύγει έντεχνα να αποκαλύψει στους ακροατές τις «πηγές» από τις οποίες αρύεται όσα υποστηρίζει...).

Έντονη είναι η προσπάθεια του δασκάλου να προσαρμόσει το λόγο του στο νοητικό επίπεδο των μαθητών του, με μια συνεχή εσωτερική επιτήρηση στο πώς θα διαμορφώσει κάθε φράση του πριν να την προφέρει ανοιχτά. Η επιτήρησή του εκτείνεται και στην άποψη της δομής του λόγου του και στην εννοιολογική και λεξιλογική του άποψη (χρήση επεξηγηματικών περιφράσεων, μήκος φράσεων ανάλογο, λεξιλόγιο ανάλογο απλό, χρήση ενεργητικών ρημάτων κτλ). Αυτή η προσπάθειά του στηρίζεται σε μια σχετική γνώση της ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου και ειδικότερα στη γνώση των διαδικασιών της νοητικής τους ανάπτυξης. Κι επειδή, όπως είναι εύλογο, τα στοιχεία αυτά διαφέρουν από δάσκαλο σε δάσκαλο, διαφέρει επίσης και η ικανότητά τους να προσαρμόζουν το λόγο τους στο επίπεδο των μαθητών τους.

Από γενικότερη άποψη κοιταγμένος, ο λόγος του δασκάλου άλλοτε είναι γενικός και αόριστος σε σχέση με τα αντικείμενα στα οποία αναφέρεται και φαίνεται σάμπως να «πετάει» από επάνω τους, κι άλλοτε είναι ιδιαίτερα αναλυτικός και διεισδυτικός. Όπως είπαμε, βέβαια, όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές του, τόσο πιο αναλυτικός και πιο περιγραφικός αναγκάζεται συνήθως να γίνεται· στο σημείο όμως αυτό μιλούμε για μια τάση του δασκάλου για ανάλυση και για διεισδυση που αναγκάζεται από αυτά που διδάσκει να τις κάνει. Έχει την εντύπωση ότι μερικά αντικείμενα έχουν ανάγκη από μια περισσότερο σε βάθος εξέταση από άλλα κι αυτή την εντύπωση και την πρωτοβουλία για ανάπτυξη του περιεχομένου τους την παίρνει αποκλειστικά ο ίδιος και τους δίνει το βάθος που αυτός νομίζει αλλά και που αυτός μπορεί.

Πρέπει όμως να σημειώσουμε ακόμη ότι ο λόγος του τροποποιείται και από τη διάθεση που τον κατέχει σε δεδομένη στιγμή, όπως επίσης και από τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις του προστά στα αντικείμενα της διδασκαλίας. Γι' αυτό και μπορεί τότε να είναι εκφραστικός και δονούμενος από παλμό και τότε ξερός και απλά παραθετικός· τότε καθηγής και πληκτικός και τότε ζωηρός και γεμάτος ενδιαφέρον· τότε δογματικός και σχηματικός και τότε παρωθητικός και διερευνητικός για τους μαθητές του· τότε πυκνός και φορτωμένος από κολυμάθεια και τότε απλός και κανονικός· τότε διαρθρωμένος περίπλοκα και τότε μονταρισμένος σε ένα σχέδιο που αποδιπλώνεται εύκολα και προοδευτικά στην αντίληψη των μαθητών. Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινίσουμε ότι εκτός από την άμεση διάθεση της σι-

γμής, στο σημείο αυτό παρεμβαίνει με έναν μονιμότερο τρόπο και η δομή της προσωπικότητας του δασκάλου.

Στα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται ο δάσκαλος προσθέτει συνήθως και τις προσωπικές του απόψεις και ιδέες ή αναφέρει τις ιδέες και τις απόψεις άλλων, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν «αυθεντία» επάνω στα σχετικά αντικείμενα. Αυτό το κάνει για να καταστήσει ισχυρότερη στην αντίληψη των μαθητών του τη διδακτική σημασία αυτών των αντικειμένων. Για τους ίδιους λόγους, άλλωστε, πιο συχνά προσπαθεί να συμμορφώσει το λόγο του και τις απόψεις του στο λόγο και στις απόψεις των σχολικών εγχειριδίων ή και άλλων βοηθημάτων.

Ορισμένοι όμως (A. Vasquez — F. Oury 1976), στηριχόμενοι στις διαπιστώσεις που μόλις κάναμε, αμφισβητούν αν ο λόγος του δασκάλου είναι ο αυθεντικός λόγος του. Αν, λένε, ο δάσκαλος υπάρχει στο σχολείο είναι όχι για να δίνει τη γνώμη του, αλλά για να μεταβιβάζει στα παιδιά που του εμπιστεύτηκαν μια ορισμένη «ιδεολογία», ή για να επαναλαμβάνει το λόγο των εγχειριδίων και των «στοχαστών». Είναι στην πραγματικότητα ο δάσκαλος ένα «διάμεσο» δυνάμεων που τον ξεπερνούν; Ή είναι αυτό και μόνο;

Εκείνο που πρέπει να δεχτούμε είναι ότι αν ο δάσκαλος αντανάκλα στο λόγο του τη σκέψη μεγάλων στοχαστών και μεγάλων προσωπικοτήτων, δεν το κάνει χωρίς κάποια αιτία. Το σχολείο, μέσα στους σκοπούς του έχει να οδηγήσει το παιδί στη δημιουργικότητα, στην πρωτοτυπία και στην ανακάλυψη. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, το παιδί χρειάζεται να έρθει σε μια συχνή και παρατεταμένη επαφή με τους ανθρώπους του παρελθόντος που σκέφτηκαν δημιουργικά και πρωτότυπα. Και ο δάσκαλος έχει την εντύπωση ότι με το λόγο του αυτό μπορεί και το κατορθώνει. Έπειτα, πρέπει να δεχτούμε και τούτο: ότι αν ο δάσκαλος καταλήγει να γίνει ένας διάμεσος στην εξυπηρέτηση ορισμένης ιδεολογίας —της ιδεολογίας του κοινωνικού του συστήματος που επιδιώκει να αναπαράγει τον εαυτό του— συχνά δεν έχει επίγνωση ότι χρησιμοποιείται γι' αυτό.

Όμως, φτάσαμε στο σημείο να θέσουμε το κυριότερο σχετικό πρόβλημα: ποιά μπορεί να είναι η γενικότερη παιδαγωγική αξία του μονόλογου του δασκάλου;

1. Ο μονόλογος έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει στο δάσκαλο να επιλέγει τα μηνύματα που πρέπει να περάσουν στο μαθητή. Μια τέτοιου είδους επιλογή είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της αγωγής κι είναι φυσικό να γίνεται και με αίσθημα ευθύνης και με βάση ορισμένες παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές.

2. Σύμφωνα με τον L. McLeich (Γ.Σ. Φλουρής-R.M. Gagné 1980, 143) ο συνεχής λόγος του δασκάλου έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: ο ενθουσιασμός του εμπνέει το ακροατήριο των μαθητών, μεταβιβάζει τον τομέα του στα ενδιαφέροντά τους, επιτρέπει τη συσχέτιση θεωριών και ερευνών σε πρακτικά προβλήματα και, τέλος, παρέχει οικονομία χρόνου σε σχέση με άλλες μορφές μάθησης.

3. Ο δάσκαλος μπορεί να μην ενδιαφέρεται να παρουσιάσει το λόγο του ως «υπόδειγμα» για μίμηση από τους μαθητές του ή μπορεί και να μη συνειδητοποιεί καν ότι ο λόγος του είναι δυνατό να παίζει έναν τέτοιο ρόλο. Κι όμως το ρόλο αυτό τον παίζει αναπόφευκτα. Το πρόβλημα είναι αν αξίζει πραγματικά να θεωρηθεί ως πρότυπο και, κατά συνέπεια, αν πρέπει να προβληθεί ως τέτοιο στους μαθητές.

Και παραπάνω το είπαμε και πρέπει να το ξανατονίσουμε εδώ, ότι ο δάσκαλος αξιολογεί μέσα του με έναν υπονοούμενο τρόπο αυτά που λέει και ταυτόχρονα

είναι πολύ προσεκτικός στο πώς τα δέχονται οι μαθητές του. Γι' αυτό και τηρεί συνεχώς απέναντί τους μια διορθωτική στάση. Όμως, τις περισσότερες φορές ο λόγος του δεν καταλήγει παρά σε ένα ασήμαντο υπόδειγμα χειρισμού της μητρικής μας γλώσσας. Τότε τι είδους υπόδειγμα πρέπει να τον θεωρήσουμε; Οφειλούμε να ομολογήσουμε ότι παρ' όλα αυτά είναι πάντοτε καλύτερος από το λόγο των μαθητών του και ασφαλώς πιο περίπλοκος. Έπειτα, στον τομέα αυτό υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές. Όπως όλες οι άλλες, η γλωσσική είναι μια ικανότητα άμεσα κατανεμημένη μεταξύ των δασκάλων γι' αυτό και καθορίζει στον καθένα τους διάφορους βαθμούς γλωσσικής ευκολίας, ευφράδειας, άρθρωσης, πλούτου λεξιλογίου, χρονιά, ακόμη και έντασης.

Εννοείται ότι τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει ο λόγος του δασκάλου στο λόγο των μαθητών εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και είναι διαφοροποιημένα για τον καθένα τους. Έπειτα ενώ κατά ένα μέρος μόνο γίνονται άμεσα αντιληπτά στο λόγο των μαθητών, κατά ένα άλλο μέρος, που μπορεί να είναι σημαντικότερο, γίνονται αντιληπτά με το πέρασμα του χρόνου. Οι μαθητές είναι ικανοί σε ορισμένο βαθμό (που είναι άρισος για τον καθένα τους) να κατανοούν ένα μεγάλο αριθμό από τους τρόπους έκφρασης του δασκάλου τους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκη ότι και οι ίδιοι είναι σε θέση να τους χρησιμοποιήσουν όταν εκπέμπουν.

4. Θα πρέπει να προσθέσουμε ακόμη ότι η γενικότερη συμπεριφορά του δασκάλου που μιλάει διδάσκει τους μαθητές του με ορισμένο τρόπο: ότι δεν πρέπει να μιλούν χωρίς αφορμή και χωρίς συγκεκριμένο αντικείμενο, ότι δεν πρέπει να διακόπτουν ανεπίκαιρα αυτόν που μιλάει, ότι πρέπει να μάθουν να ακούνε προσεκτικά κι ότι δεν μπορούν να παίρνουν όποτε θέλουν το λόγο.

Ανεξάρτητα όμως από οποιαδήποτε προτερήματα που από πρώτη άποψη φαίνεται να έχει, ο διδακτικός μονόλογος εμφανίζει μειονεκτήματα σοβαρά, τα οποία και καταδικάζουν τη χρήση του.

1. Μπορεί οι μικροί μαθητές να έχουν κάποια ανάγκη από αρκετά συνθετικές επεμβάσεις του δασκάλου τους, όμως δεν τις έχουν ανάγκη πάντοτε και παντού και πολύ περισσότερο δεν τις έχουν στον ίδιο βαθμό οι μεγαλύτεροι μαθητές. Ο λόγος του δασκάλου καταπνίγει την ερευνητική τους διάθεση και ανακόβει τη δραστηριοποίηση των κριτικών τους δυνάμεων, διότι τους παρέχει με δογματικό τρόπο τη γνώση που έτσι ή αλλιώς πρέπει να αποκτήσουν. Η μεταβίβαση όμως της γνώσης δεν είναι υπόθεση μόνο εκείνου που την κοινολογεί· είναι εξίσου υπόθεση κι εκείνου που τη δέχεται και εξαρτάται από το αποτέλεσμα που σημειώνει επάνω του. Βέβαια, επάνω στο περιεχόμενο των λόγων του δασκάλου του κάθε μαθητής σκέπτεται, συμπληρώνει νοερά, αναμορφώνει ορισμένες αντιλήψεις σύμφωνα με τις αντιλήψεις του, παρανοεί ορισμένες άλλες, βρίσκει σημαντικότερες μερικές από αυτές, τις ερμηνεύει με έναν τρόπο καθαρά προσωπικό κτλ. Δηλαδή, κάνει ενέργειες που σημαίνουν ότι παίρνει απέναντί τους κάποια ενεργητική θέση. Η γενικότερη στάση του όμως είναι παθητική στάση. Ο λόγος του δασκάλου του παρέχει γνώση απλοποιημένη και έτοιμη, απαρτισμένη γνώση, χωρίς να είναι ανάγκη να καταβάλει ο ίδιος κάποια προσπάθεια για να την αποκτήσει.

Κι όμως, η σύγχρονη γενετική ψυχολογία μας έχει ήδη κάνει γνωστό ότι οι λογικές δυνάμεις του παιδιού δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν με τη βοήθεια δεδομένων που το παιδί πρέπει να αφομοιώσει, αν του τα προσφέρουμε γλωσσικά. Αντίθετα, για να αναπτυχθούν οι λογικές του δραστηριότητες είναι ανάγκη το

παιδί να ξεκινάει από την άμεση εμπειρία του και την ενέργειά του επάνω στα πράγματα. Με τον τρόπο αυτό, άλλωστε, μπορεί να συγκροτήσει και να επεξεργαστεί τη γνώση από μόνο του με διαρκείς προσωπικές δοκιμές και επανορθώσεις.

2. Οι μαθητές ωφελούνται άμεσα από το λόγο του δασκάλου τους: είναι φυσικό να υπάρχουν εκείνοι που έχουν ανάγκη από περισσότερα παραδείγματα για να κατανοήσουν μια έννοια, άλλοι που θέλουν περισσότερες εξηγήσεις για να συλλάβουν ορισμένα γεγονότα, άλλοι που πρέπει να ακούσουν να επαναλαμβάνεται πολλές φορές η ίδια εξήγηση, άλλοι που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το ρυθμό της σκέψης του, άλλοι που δεν κατανοούν όλες τις αναφορές του σε αντικείμενα, σε χώρους και καταστάσεις, άλλοι που δεν καταλαβαίνουν αρκετές από τις λέξεις του και τις εκφράσεις του* κτλ. Από τη μεριά του, βέβαια, ο δάσκαλος κάνει, όπως είπαμε, κάποιες προσπάθειες για να προσαρμόσει το λόγο του στο αντικείμενο της διδασκαλίας από τη μια και στο αντιληπτικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών του από την άλλη. Τις περισσότερες φορές όμως ο λόγος του διαχέει έναν τρόπο σκέψης, που δείχνει ότι περισσότερο διαφοροποιείται ανάλογα με το ρυθμό και τις νοητικές απαιτήσεις τις δικές του παρά των ακροατών του.

3. Ακόμη κι όταν δεν πάρουμε με όλη τη μειωτική σημασία τον χαρακτηρισμό που δίνει στο λόγο του δασκάλου ο M. Lobrot (1971, 42-46), όταν υποστηρίζει ότι παρουσιάζει μιαν άποψη θεατρinίστικη, θα πρέπει οπωσδήποτε να παραδεχτούμε ότι χαρακτηρίζεται πραγματικά από μια ορισμένη επιτήδευση. Μια επιτήδευση, άλλωστε, ξαναβρήκαμε και στη γενικότερη συμπεριφορά του δασκάλου. Στην προκειμένη περίπτωση, η επιτήδυσή του αποβλέπει στην ενίσχυση της πειστικότητας των όσων λέει, αλλά και στην επιβολή της αυθεντίας του και της «εικόνας» του. Να μην ξεχνούμε ότι ο δάσκαλος δεν παραιτείται —ή δεν παραιτείται εύκολα— από την επίμονη προσπάθεια να επιβάλει την «εικόνα» του εαυτού του στην τάξη.

Να προσθέσουμε, εξάλλου, ότι πολλές φορές αφήνεται κιόλας στη γοητεία των λόγων του και πιστεύοντας ότι όσα λέει είναι σημαντικά πράγματα, ρητορεύει και περισσολογεί. Σε τούτο δεν τον προκαλεί λίγο και το «κεχηγνός» (από το χάσκω) ακροατήριο των εντυπωσιασμένων μαθητών του. Η σιωπή τους και το σύνολο των εξωτερικών τους αντιδράσεων με τις οποίες του δείχνουν ότι τον παρακολουθούν, σ' αυτόν χρησιμεύουν ως ένδειξη ότι τον παραδέχονται, γι' αυτό και μεταβάλλονται σε «ενίσχυση» της γλωσσικής συμπεριφοράς του — που θα πει σε ενίσχυση της περισσολογίας του.

4. Από γενικότερη άποψη, τέλος, πρέπει να συμπληρώσουμε και το ακόλουθο: ότι ο μονόλογος, με το να εμποδίζει την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, μειώνει τις δυνατότητες που έχουν σαν σύνολο να εκφραστούν και να γνωριστούν καλύτερα, ώστε —μαζί με άλλα— να καταστήσουν και τη συνοχή της τάξης τους στερεότερη. Στο μονόλογο, όπως η επικοινωνία γίνεται αποκλειστικά διαμέσου του δασκάλου, έτσι και η συνοχή της τάξης-ομάδας τους εξασφαλίζεται κυρίως διαμέσου του, σαν κεντρικού της προσώπου.

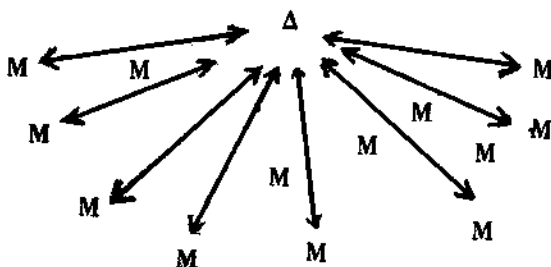
*Όσο κι αν η γλώσσα του δασκάλου του δημοτικού σχολείου δεν είναι «απομακρυσμένη από τις γλώσσες που μιλούν οι διάφορες κοινωνικές τάξεις» (P. Bourdieu — J.C. Passeron 1964, 143) και κυρίως από την καλύτερη, είναι μοιραία η γλώσσα ενός μορφωμένου κι ενός μεσοαστού. Πολύ περισσότερο ισχύει τούτο για το δάσκαλο της μέσης. Και οι δυο χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και σύνταξη που είναι επηρεασμένα από το γραπτό λόγο, χρησιμοποιούν λόγιους τύπους και εκφράσεις κλισιαρισμένες κτλ.

3. Ο κατ' αντίδραση διάλογος

Κατά το διάλογο αυτής της μορφής ο δάσκαλος διακόπτει την εκπομπή του σε επιμέρους μηνύματα με έναν τέτοιο τρόπο όμως ώστε, έπειτα από κάθε δικό του να δέχεται με τη σειρά ένα ανάλογο μήνυμα από τη μεριά των μαθητών. Το μήνυμα των μαθητών του θα τον πληροφορήσει για την καλή ή κακή αποδοχή αυτού που μόλις εξέπεμψε, ώστε να προσαρμόσει κατάλληλα αυτό που στη συνέχεια είναι έτοιμος να εκπέμψει. Συνήθως, η εκπομπή των δικών του μηνυμάτων γίνεται με τη μορφή ερωτήσεων και των μαθητών του με τη μορφή απαντήσεων, γι' αυτό και η επικοινωνία στην τάξη, σύμφωνα με την τεχνική αυτή, μετετρέπεται σε ένα παιχνίδι πυκνών ερωταποκρίσεων. Προϋποτίθεται ότι τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις πρέπει να γίνονται με ορισμένη ακολουθία, προκειμένου να εξαντληθούν οι απόψεις τις οποίες παρουσιάζει για εκμετάλλευση το αντικείμενο της διδασκαλίας. Αυτή τη λογική ακολουθία —που ταυτίζεται ουσιαστικά με τη δομή της διδασκαλίας— την προσχεδιάζει ο δάσκαλος και, για να πούμε αυτό που πραγματικά συμβαίνει, κανονικά την αυτοσχεδιάζει μέσα του κατά τις στιγμές που ενεργεί. Με τον τρόπο αυτό η τάξη σαν σύνολο κινείται στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας με τμηματικές νοητικές προσεγγίσεις που τις καθορίζουν οι ερωτήσεις του δασκάλου. Κι επειδή, εκτός από τη σειρά, οι ερωτήσεις καθορίζουν και το περιεχόμενο των απαντήσεων, αυτομάτως αναδεικνύονται ως το σημαντικότερο στοιχείο μέσα στο διάλογο αυτής της μορφής.

Συνήθως, στην καθημερινή σχολική πράξη, ο δάσκαλος είναι εκείνος που φέρνει στη μέση της τάξης το πρόβλημα ή το αντικείμενο για συζήτηση. Όπως και στο μονόλογο, οι μαθητές δεν καθορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ούτε και τον τρόπο με τον οποίο θα ήταν δυνατό να το εκμεταλλευτούν. Γι' αυτό και πόσο επιδέξια θα αποδιπλωθεί το σχέδιο της διδασκαλίας, για να πάρει τη διάρθρωση που χρειάζεται (ώστε η τάξη να βγάλει στην επιφάνεια όλες τις σχετικές πληροφορίες που κατέχει) και πόσο βάθος θα αποχτήσει, εξετάζοντας με επάρκεια το σχετικό αντικείμενο, είναι διαδικασίες που εξαρτώνται σχεδόν αποκλειστικά από το πρόσωπο του δασκάλου.

Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία είναι και πάλι κάθεται, αλλά αμφίδρομη (ανοδική και καθοδική).



Ο κατ' αντίδραση διάλογος της τάξης

Ο κατ' αντίδραση διάλογος εφαρμόζεται σε μια πλατιά ποικιλία μαθημάτων χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη προσαρμογή από το ένα στο άλλο.

Η τεχνική του είναι από τις πιο παλιές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, γι' αυτό και μεταβιβάζεται ήδη με τη δύναμη που ασκεί η παράδοση. Ωστόσο, τη χρήση της ευνοούν και μερικοί πρακτικοί λόγοι. Πολλοί είναι εκείνοι οι δάσκαλοι που τη χρησιμοποιούν επειδή κατέχονται από την ιδέα ότι αν αναπτύξουν άλλες μορφές διαλόγου θα χάσουν το διαθέσιμο χρόνο, χωρίς να περάσουν από διδασκαλία τον όγκο της διδακτέας ύλης που έχουν μπροστά τους στο πρόγραμμα. Στα επίπεδα του γυμνασίου και του λυκείου, αρκετοί είναι οι δάσκαλοι που την χρησιμοποιούν για να ελέγχουν την κατάσταση της διδασκαλίας: φοβούνται μήπως γελοιοποιηθούν, αν τύχει και δεν είναι σε θέση να απαντήσουν ή να απαντήσουν με επάρκεια σε όλες τις ελεύθερες ερωτήσεις των μαθητών τους. Σάμπως να πρέπει σώνει και καλά ο δάσκαλος να είναι μια κινητή βιβλιοθήκη ή σάμπως οι μαθητές του να μην είναι σε θέση να εκτιμήσουν την ειλικρίνεια και τη σοβαρότητά του, αν για ορισμένα θέματα τους ζητήσει κάποια μικρή πίστωση χρόνου, προκειμένου να επανέλθει προετοιμασμένος καλύτερα. Σε μερικές ειδικότερες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι υποβάλλουν ερωτήσεις για να ελέγξουν τι έχει κατανοήσει ήδη ο μαθητής και να τον αξιολογήσουν σχετικά. Τέλος, η τεχνική αυτή κατανοείται ενταγμένη σε ένα λίγο ως πολύ αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας, γι' αυτό και είναι περισσότερο αρεστή σε δασκάλους που επιδιώκουν την εξάρτηση των μαθητών τους όχι μόνο από τις ερωτήσεις τους αλλά κι από την αυθεντία τους.

Κάτω από όλες αυτές τις προϋποθέσεις, ο κατ' αντίδραση διάλογος αποτελεί στα πλαίσια της επικοινωνίας στην τάξη τη μορφή που παρουσιάζει σήμερα τη μεγαλύτερη συχνότητα. Τούτο μας το πιστοποιούν και οι συστηματικές έρευνες των ημερών μας επάνω σε δείγματα τάξεων από χώρες διάφορες. Σύμφωνα με τον E. Bayer (1973, 36) το 83% των λόγων του δασκάλου στην τάξη παίρνει συνήθως τη μορφή ενός τέτοιου διαλόγου. Ο διάλογος αυτός διευθύνεται από το δάσκαλο έτσι, ώστε η προσωπική του παρέμβαση να είναι και πάλι ιδιαίτερα έντονη και οπωσδήποτε μεγαλύτερη από των μαθητών του. Οι ερωτήσεις που κατά μέσο όρο απευθύνει στους μαθητές του όσο χρόνο ο ίδιος μιλάει μέσα στην αίθουσα (T. Tausch - A.M. Tausch 1973), είναι δυο στο λεπτό.

Οι ερωτήσεις αυτές θα μπορούσαν να διαχωριστούν ανάλογα με το σκοπό, με τον οποίο ο δάσκαλος τις υποβάλλει: είναι εκείνες που αποβλέπουν στην απόκτηση της δραστηριότητας των μαθητών, οι άλλες, οι περισσότερες, που είναι καθαρά «διδασκτικές», και οι εντελώς τυπικές που χρησιμεύουν για την ανάπτυξη της πορείας διδασκαλίας. Ο G. LeROY (1970, 22-23) τις ξεχωρίζει στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) στις κλειστές (ή στενές): είναι όλες εκείνες που απαιτούν μια και μόνη σωστή απάντηση, χωρίς να δίνουν τη δυνατότητα εκλογής ή πρωτοβουλίας στο μαθητή που απαντάει· β) στις πλατιές (ή ανοιχτές): δηλαδή σ' εκείνες που επιτρέπουν στο μαθητή να κάνει επιλογή ανάμεσα από πολλές απαντήσεις εξίσου σωστές, που του επιτρέπουν να εκφράσει τις γνώμες του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του. Και γ) στις υποκινητικές (π.χ. «Γιατί συμβαίνει αυτό;», «εξήγησέ το καλύτερα», «τι θέλεις ακριβώς να πεις;» κτλ) που σκοπός τους είναι να υποκινήσουν το μαθητή να διερευνήσει, να εκφραστεί περισσότερο, με μεγαλύτερη ακρίβεια και ορθότητα. Η διάκριση αυτή των ερωτήσεων είναι ανεξάρτητη από τη σαφήνεια και την ακρίβεια που μπορεί να έχουν. Έτσι, μια οποιαδήποτε από αυτές μπορεί ταυτόχρονα να είναι και πλατιά αλλά και ακριβής.

Πώς γίνεται από το δάσκαλο η κατανομή των ερωτήσεων μέσα στην τάξη; Από τις έρευνες των ημερών μας γνωρίζουμε (J.-P. Roux 1981-82, 337)

ότι στο επίπεδο του νηπιαγωγείου η «θέση» (statut) των μαθητών στην τάξη είναι μια μεταβλητή που δεν τους διαφοροποιεί ακόμη από την άποψη των μηνυμάτων τα οποία απευθύνουν στη νηπιαγωγό τους. Αλλά επίσης και τα μηνύματα της νηπιαγωγού προς τους μαθητές της είναι πολύ λίγο διαφοροποιημένα σε σχέση με τη θέση τους ως μαθητών. Δε συμβαίνει όμως καθόλου το ίδιο στα άλλα επίπεδα από το δημοτικό σχολείο κι επάνω. Η διαφοροποίηση των μαθητών μάλιστα εδώ γίνεται από τη μεριά των δασκάλων τους μάλλον εμπρόθετα, τουλάχιστον ως έναν ορισμένο βαθμό. Κι αυτό θα φανεί καθαρά από τη σχετική ανάλυση του διαλόγου που θα επιχειρήσουμε αμέσως παρακάτω.

Όπως είναι φυσικό, οι ερωτήσεις που υποβάλλει ο δάσκαλος χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Οι δάσκαλοι όμως έχουν διδαχτεί στη διάρκεια των σπουδών τους ότι τις ερωτήσεις, ανάλογα με τη δυσκολία τους, πρέπει και να τις κατανέμουν μεταξύ των μαθητών τους. Χωρίς το παιγνίδι αυτό να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές, αυτοί πρέπει να απευθύνουν τις δυσκολότερες στους καλύτερους, τις μέτρια δύσκολες στους μέτριους και τις ευκολότερες στους κακούς. Έτσι, μια τέτοια ενέργεια στην αντίληψή τους θα πρέπει να θεωρείται και κανονική και παιδαγωγικά σκόπιμη. Όμως στην πράξη δε συμβαίνουν πάντοτε έτσι τα πράγματα. Πολύ συχνά τη «συζήτηση» αυτής της λογής την περιορίζουν μόνο ανάμεσα στους καλύτερους μαθητές τους, ενώ τους υπόλοιπους τους αγνοούν σχεδόν εντελώς. Αυτό δεν το κάνουν μόνο για εξοικονόμηση χρόνου. Το κάνουν επίσης διότι, αν εμπλακούν σε άστοχες απαντήσεις από τη μεριά των κακών μαθητών τους, χρειάζεται να καταβάλουν κάποια πρόσθετη νοητική προσπάθεια. Αν τύχει κάποτε να απευθύνουν μια δύσκολη ερώτηση σε κάποιον από τους κακούς μαθητές, τις περισσότερες φορές είναι διότι περιμένουν να πάρουν οπωσδήποτε άστοχη απάντηση. Και, κανονικά, μια τέτοια απάντηση τη χρειάζονται για να την εκμεταλλευτούν κοσμάλληλα και να αναπτύξουν κι από άλλες πλευρές τη διδασκαλία τους.

Όπως τη λογική ακολουθία έτσι και τη διασπορά των ερωτήσεων ο δάσκαλος την κάνει με βάση έναν αυτοσχεδιασμό της στιγμής, γι' αυτό και δεν είναι σπάνιες οι ανακολουθίες του, τα χάσματά του και, καμιά φορά, κι οι επαναλήψεις του. Προκειμένου, πάντως, να αυτοσχεδιάσει όσο γίνεται πιο σωστά την κατανομή τους στηρίζεται στα ακόλουθα δυο δεδομένα: πρώτα πρώτα στην άμεση αντίληψη που σχηματίζει για το βαθμό δυσκολίας τον οποίο παρουσιάζει κάθε ερώτηση από αυτές που πρόκειται να θέσει ή που έθεσε ήδη· κι έπειτα στη μονιμότερη αντίληψη που έχει σχηματισμένη για την απόδοση κάθε μαθητή του. Ο δάσκαλος γίνεται προσεκτικότερος στον τρόπο της ακολουθίας και της κατανομής των ερωτήσεων, αν τύχει να έχει δίπλα του μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας άτομα που με κάποιον τρόπο θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως κριτές του έργου του. Στην περίπτωση αυτή διορθώνει επίσης και τον τρόπο με τον οποίο τις υποβάλλει, διότι συχνά κι αυτός είναι αδέξιος. Κι αυτά όλα επειδή ξέρει ότι από τις ερωτήσεις του και από τον τρόπο που τις υποβάλλει κρίνεται και ο ίδιος.

Τι είδους ερωτήσεις υποβάλλει συνήθως ο δάσκαλος;

Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι με αυτές εκτός του ότι μπορεί κάθε φορά να εξαντλεί ή να μην εξαντλεί το αντικείμενο της διδασκαλίας, απομένει να ξέρουμε αν κινητοποιεί και σε πόσο βαθμό τις λογικές δυνάμεις των μαθητών του. Ο G. Leroy, τον οποίο αναφέραμε παραπάνω και πάλι, από προσωπική (1970, 55) έρευνα που έκανε ανάμεσα σε δασκάλους της μέσης εκπαίδευσης

(και με μαθητές από 11-12 ετών έως 16 περίπου) κι έπειτα από ανάλυση 79 ωριαίων μαθημάτων όλων των κατηγοριών, πήρε τα ακόλουθα ποσοστά*:

κλειστές ερωτήσεις: 79,78% (80)

ανοιχτές ερωτήσεις: 15,27% (15)

υποκινητικές ερωτήσεις: 4,95% (5)

Παρατηρούμε αμέσως ότι οι ανοιχτές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι παιδαγωγικά σκοπιμότερες, πιάνουν τελικά ένα πολύ περιορισμένο μέρος μέσα στο σύνολο των ερωτήσεων του δασκάλου.

Σύμφωνα επίσης με τους B.O. Smith και M.O. Meux (1964) πολλές από τις ερωτήσεις του δασκάλου έχουν πολύ λίγη λογική αξία ή τη στερούνται εντελώς. Πρέπει ωστόσο να συμπληρώσουμε ότι δεν είναι λίγες ακόμη κι οι ερωτήσεις εκείνες που περιέχουν την απάντηση, γι' αυτό και οι μαθητές δεν αργούν να μάθουν πώς πρέπει να απαντούν σ' αυτές, για να ικανοποιούν κυρίως το δάσκαλό τους. Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι των ερωταποκρίσεων, μετατρέπεται συχνά μέσα στην τάξη από απλό σε ιδιαίτερα απλοϊκό.

Φυσικό είναι όλοι οι μαθητές να μην μπορούν να ανταποκριθούν με την ίδια δυνατότητα στην τεχνική του δασκάλου τους. Ωστόσο, εκτός από τις ατομικές διαφορές, και στο σημείο αυτό επεμβαίνουν ορισμένοι παράγοντες που ενεργούν με έναν τρόπο περισσότερο ομοιογενή. Συμπεράσματα από σχετικές έρευνες μας δείχνουν ότι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών επεμβαίνει κι εδώ, αφού, όπως είδαμε, επεμβαίνει και καθορίζει και τη γενικότερη επίδοσή τους στο σχολείο.

Κοινωνικό επίπεδο	Απαντήσεις των μαθητών				
	καθόλου	λαθεμένες	Μερικά σωστές	Σωστές	Απάντηση σε συνεργασία
κατώτερο	8	19	18	40	10
Μέσο	4	17	21	51	6
Ανώτερο	9	22	15	50	8

Απαντήσεις στα μαθηματικά (G. Bachmair 1980, 202).

Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι σ' ένα μάθημα όπως τα μαθηματικά—που κανονικά δεν είναι ο λόγος δασκάλου και μαθητών εκείνος που θα 'πρεπε να προέχει— οι μαθητές από κατώτερο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οικογένειας σημειώνουν τη μικρότερη συμμετοχή και τη μικρότερη σωστή συμμετοχή.

Όπως και σε κάθε άλλη μορφή επικοινωνίας έτσι και στον κατ' αντίδραση διάλογο ισχύουν ορισμένοι κανόνες, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητών: οι μαθητές που είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση του δασκάλου τους πρέπει «να σηκώσουν το χέρι» πρέπει να περιμένουν από το δάσκαλο να τους παραχωρήσει το δικαίωμα για απάντηση· κανείς δεν

* Λογαριάσαμε ξανά τους απόλυτους αριθμούς που ο συγγραφέας δίνει στον ειδικό πίνακα, για να παραθέσουμε τα ποσοστά με τα δεκαδικά τους ψηφία, διότι ο ίδιος τα στρογγυλοποιεί μειώνοντάς τα.

πρέπει να επαναλάβει μια απάντηση σωστή, εκτός κι αν αυτό το ζητήσει ο δάσκαλος· οι μαθητές δεν πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους στη διάρκεια της διδασκαλίας· αν κάποιος μαθητής πει κάτι χωρίς να «σπρώξει το χέρι» του, διακόπτει το μάθημα· κι αν αυτό που είπε δε σχετίζεται άμεσα με το μάθημα, μαθητές και δάσκαλο δεν τους ενδιαφέρει· ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να κρίνει, να δεχτεί, να απορρίψει, να συμπληρώσει, να τροποποιήσει, να επαναλάβει ή να αγνοήσει την απάντηση του μαθητή. Σωστή απάντηση για το δάσκαλο είναι εκείνη που ανταποκρίνεται στην προσδοκία του, δηλαδή εκείνη που προάγει την εξέταση του αντικειμένου της διδασκαλίας με τον τρόπο που ο ίδιος το έχει προβλέψει.

Κανονικά, οι μαθητές που ρωτιούνται σπεύδουν και απαντούν στο δάσκαλό τους με μια σύντομη φράση ή και με μια πρόταση — που συνήθως όμως δεν προλαβαίνουν να την αποτελειώσουν. Πολύ σπάνια είναι δυνατό να απαντήσουν «δια μακρών» και τούτο διότι προκαταβολικά γνωρίζουν από την πείρα τους ότι ο δάσκαλος αυτό που πραγματικά επιζητεί είναι μια σύντομη απάντηση. Επομένως, η συντομία των απαντήσεών τους δεν είναι οπωσδήποτε ένδειξη της νοητικής τους ζωηρότητας, αλλά της έντονης συγκέντρωσής τους και της προσπάθειάς τους να προσαρμοστούν στο ρυθμό του δασκάλου τους. Βασικά, ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο της απάντησης, ενώ το μορφολογικό της μέρος (συντακτικό και λεξιλογικό) τον ενδιαφέρει λιγότερο — γι' αυτό και ζητάει τη διόρθωσή του από το μαθητή μόνο αν είναι εξαρθρωμένο.

Σημαιντικές διαφορές υπάρχουν μεταξύ των δασκάλων στην ταχύτητα με την οποία αντιδρούν και εκμεταλλεύονται την απάντηση ενός μαθητή, στην ικανότητα να την αξιολογήσουν και να την χρησιμοποιήσουν (όπως επίσης και στην ικανότητα για το π ω ς π ρ έ π ε ι να την αξιολογήσουν), καθώς και στην ικανότητα να θυμηθούν και να συσχετίσουν προηγούμενες απαντήσεις των μαθητών τους με τη διδασκαλία τους σε δεδομένη στιγμή.

Στο διάλογο οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν με διάφορους τρόπους που, σε τελευταία ανάλυση, αποκαλύπτουν τις διαθέσεις τους απέναντι στο δάσκαλο. Π.χ. η μεγάλη ετοιμότητά τους να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις του, σ' αυτό που ζητάει ή περιμένει με αυτές, η ομόθυμη συγκατάβασή τους σ' αυτά που ισχυρίζεται και η αναζήτηση της επιδοκιμασίας του, φανερώνουν το βαθμό με τον οποίο εξαρτώνται από το πρόσωπό του και ταυτόχρονα πληροφορούν και τον ίδιο, μέσα από τη σχέση αναμίδρασης που φυσικά αναπτύσσεται, πόσο καλά ανταποκρίνονται στην επιθυμία του και στην προμονή του. Εξίσου όμως φανερά μπορούν να αποφύγουν να εμπλακούν στη «συζήτηση», μπορούν να αντισταθούν σ' αυτή ενεργητικά ή παθητικά κτλ. Αλλά, εκτός από τις ορατές εκδηλώσεις των μαθητών, αυτό το παιγνίδι των ερωταποκρίσεων μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να αναλύσουμε και τις αντιδράσεις του δασκάλου μπροστά στις εκδηλώσεις των μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε, αν αυτό επιδιώκουμε, να συγκεντρώσουμε ορισμένες ενδείξεις για τη συμπεριφορά του, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται η ομάδα των μαθητών.

Σπάνια μπορεί να συμβεί ώστε, μετά την ανάλυση του αντικειμένου της διδασκαλίας με ερωτήσεις, να γίνει και σύνθεση των νέων πληροφοριών που ήρθαν στο φως είτε από το δάσκαλο, είτε από κάποιο μαθητή, κι ακόμη σπανιότερο είναι να δοθεί στους μαθητές κάποιο έντυπο υλικό που να ανακεφαλαιώνει τις νέες γνώσεις. Κι όμως μια τέτοια σύνθεση είναι από τα ίδια τα πράγματα επιβεβλημένη.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές προσπαθούν να σκεφτούν μόνο επάνω σε κάθε νέα ερώτηση του δασκάλου τους, γι' αυτό και χάνουν από την αντίληψή τους τη συνοχή του μαθήματος και τη σημασία που θα μπορούσε να πάρει κάθε ερωταπόκριση μέσα στο σύνολο. Κι έπειτα, πρέπει να προσθέσουμε ότι θα ήταν και μια καλή διαδικασία για να συνηθίσουν σιγά σιγά οι μαθητές να διακρίνουν ποια είναι τα βασικότερα σημεία της συζήτησης κι αυτά που πρέπει, τελικά να συκρατούν.

Πίσω από το παιγνίδι των ερωταποκρίσεων μπορεί να διαβλέψει κανείς μια πρώτη και αυστηματοποιητή προσπάθεια του δασκάλου να πετύχει την εμπρόθετη συνεργασία των μαθητών του: να τους κινήσει και να τους συντονίσει σαν ένα γενικότερο σύνολο μπροστά σε κοινές προσπάθειες και ταυτόχρονα να προσαρμοστεί και ο ίδιος, ως ορισμένο βαθμό, στις απαιτήσεις της τάξης του και στη γενικότερη φυσιογνωμία της.

Επίσης, ορισμένο πρότυπο παρέχει προς τους μαθητές του ο δάσκαλος και με τον τρόπο αυτό της διδασκαλίας: τους εξοικειώνει στην ακρόαση των άλλων, τους ασκεί στην ετοιμότητα να απαντούν, τους μαθαίνει πώς πρέπει να απαντούν και παράλληλα πώς να θέτουν σωστά προφορικές ερωτήσεις και οι ίδιοι.

Είναι αλήθεια ότι σε σύγκριση με το διδακτικό μονόλογο ο κατ' αντίδραση διάλογος αντιπροσωπεύει μια διδακτική τεχνική διαρθρωμένη καλύτερα και ασφαλώς περισσότερο αποτελεσματική: οι μαθητές δεν περιμένουν εντελώς παθητικά τη μεταβίβαση νέων γνώσεων, αλλά υποτίθεται ότι συμμετέχουν στην αναζήτησή τους και πρέπει να προβληματίζονται επάνω σ' αυτές συνεχώς. Κατά βάθος όμως αυτό που γίνεται και πάλι είναι ότι κρατούνται σε κατάσταση εξάρτησης από το δάσκαλό τους και συγχρόνως σε μια θέση ανευθυνότητας για το ποιες μπορεί να είναι οι συλλεγόμενες γνώσεις και ποιές διαδικασίες θα πρέπει να ακολουθηθούν για την απόκτησή τους.

Εξάλλου, η επικοινωνία στην τάξη με τη μορφή αυτή, έτσι όπως γίνεται συνήθως, παρουσιάζει μια χτυπητή ιδιομορφία που την απομακρύνει αρκετά από την κοινή και φυσική μορφή γλωσσικής επικοινωνίας. Ενώ κάθε φορά έχουμε συνομιλία μεταξύ δυο εναλλασσόμενων προσώπων, όπως συμβαίνει και στην καθημερινή ζωή, η σχέση τους δεν έχει την απλότητα, την αυθορμία και τη γνησιότητα μιας καθημερινής επικοινωνίας. «Στην καθημερινή ζωή —λέει χαρακτηριστικά ο G. Ferry— ρωτάει κάποιος για να μάθει κάτι που δεν ξέρει από κάποιον άλλο που είναι διατεθειμένος να του το πει. Στη σχολική ζωή όμως η ερώτηση είναι κακής πίστης: ο δάσκαλος (ή ο εξεταστής) ρωτάει το μαθητή (ή τον υποψήφιο) με σκοπό είτε να κάνει να φανεί η άγνοιά του, είτε για να πάρει από αυτόν μια πληροφορία που ο ίδιος ήδη την κατέχει. Άσχετα αν η απάντηση εκτιμηθεί ως λαθεμένη ή ως σωστή, ο δάσκαλος βρίσκει πάντοτε με τον τρόπο αυτό την επιβεβαίωση της προνομίας του» (1962, 3).

Και στο μονόλογο, βέβαια, κυρίως όμως στη μορφή αυτή της επικοινωνίας, οι διαθέσεις των περισσότερων μαθητών μπροστά στην προσπάθεια επικάλυπτονται και δε βρίσκουν τρόπο να εκφραστούν. Ο κατ' αντίδραση διάλογος εμποδίζει ή και μειώνει πάρα πολύ την επικοινωνία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συμμαθητών μέσα στην τάξη. Έτσι, οι συγκινησιακές ανάγκες τους δε βρίσκουν τρόπο να ανέλθουν στο επίπεδο της τάξης-ομάδας, για να διευκρινιστούν. Η ανάσχεση αυτή τους δημιουργεί αίσθημα αποστέρησης και λαθεμένη αντίληψη για το δάσκαλο: τον θεωρούν απρόσιτο, νομίζουν ότι μερικούς από αυτούς τους έχει ευνοού-

μενους κτλ. Άλλωστε, ακόμη και ο ίδιος ο δάσκαλος το λιγότερο που υπολογίζει καθώς ρωτάει είναι η ψυχολογική κατάσταση του κάθε μαθητή του στη δεδομένη εκείνη στιγμή.

Αλλά η τεχνική αυτή παρουσιάζει και ορισμένα άλλα μειονεκτήματα που δε θα παραλείψουμε να τα απαριθμήσουμε. Πρώτα πρώτα, γεγονός είναι ότι δεν αφήνει παρά ελάχιστα μόνο περιθώρια στο να ρωτούν και οι μαθητές οι οποίοι, όπως όλοι μας θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε, αυτοί είναι που βρίσκονται σε πραγματική γνωστική απορία, ενώ πολύ λίγοι είναι τελικά κι εκείνοι που ρωτούνται από το δάσκαλο. Συμβαίνει, μάλιστα ώστε σε περίπτωση που ο τελευταίος πάρει από κάποιον την απάντηση που περιμένει, να παύει να ασχολείται με τους άλλους που κι εκείνοι ήταν δυνατό να την ήξεραν. Το γεγονός αυτό αποχτάει ιδιαίτερη σημασία κυρίως στα επίπεδα του γυμνασίου και του λυκείου στα οποία, όπως είπαμε, είναι πολλοί οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν την τεχνική για να αξιολογήσουν την απόδοση των μαθητών τους. Έπειτα, μέσα σε κάθε τάξη δε λείπουν εκείνοι που σπεύδουν και απαντούν πριν να τους το ζητήσει κανείς, μπλοκάροντας πολλούς από τους υπόλοιπους που δεν είναι το ίδιο παρορμητικοί και γρήγοροι, που είναι «ντροπαλοί» ή που η σκέψη τους έχει ανάγκη από περισσότερο χρόνο διστοχασμού.

Το σημαντικότερο όμως μειονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι άλλο. Είπαμε ότι σ' αυτό που βοηθάει ουσιαστικά είναι στην ανάπτυξη της κρίσης του μαθητή. Κατά βάθος όμως σε τούτο συμβάλλει πολύ λίγο. Πρώτο διότι οι ερωτήσεις του δασκάλου αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και δεν έχουν καθόλου προορισμό να παρωθήσουν το μαθητή να σκεφτεί ή να προσπαθήσει να προσδιορίσει προσωπικούς τρόπους ενέργειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την απόκτηση γνώσεων. Και δεύτερο, διότι δεν αφήνει τον απαραίτητο χρόνο και τα περιθώρια εκείνα που θα είχε ανάγκη ο μαθητής για να στοχαστεί επάνω στα αντικείμενα και στα γεγονότα, στα οποία τον παρασύρει ο δάσκαλος με τις συνεχείς ερωτήσεις του. Υποχρεωμένος να παρακολουθεί τη σειρά και τις μεταπτώσεις της σκέψης του δασκάλου του, ο μαθητής δεν προλαβαίνει να κινητοποιήσει τη δική του σκέψη ολοκληρωτικά και άνετα, γι' αυτό και αρκείται συχνά στις λύσεις και στις εξηγήσεις που του δίνει ο δάσκαλός του. Περιθώρια εκλογής δεν έχει, να αναζητήσει για να ανακαλύψει δεν μπορεί, κριτική δεν προλαβαίνει να ασκήσει. Κι επειδή ένας τέτοιος τρόπος είναι αγχώδης από μόνος του, επιδρά αρνητικά κι επάνω στην παράωθησή του, δημιουργώντας του σοβαρή ένταση. Κατά συνέπεια, είναι σοβαρότερο το μειονέκτημα τούτο από το προτέρημα που τονίζουν συνήθως ότι η τεχνική των ερωτήσεων αυτής της μορφής διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή.

Οστόσο, από παιδαγωγική άποψη πάντοτε, παρ' όλα τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει, ο κατ' αντίδραση διάλογος μπορεί να θεωρηθεί προτιμότερος από το μονόλογο του δασκάλου — όταν δεν έχει κανείς να επιλέξει παρά μονάχα ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο.

4. Συμπεράσματα

Από τη γενική ανασκόπηση του θέματος της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη που επιχειρήσαμε, μπορούμε να συναγάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη τείνουν να περιοριστούν σε μια απλή και μονόδρομη μεταβίβαση μηνυμάτων από το δάσκαλο προς τους μαθητές, χωρίς να μπορούν να επεκταθούν σε μια πολυδιάστατη επικοινωνία προς όλες τις κατευθύνσεις.
2. Κατά συνέπεια, το κάθετο (και καθοδικό) κύκλωμα επικοινωνίας είναι το ευνοημένο μέσα στην τάξη, ενώ αντίθετα τείνει να αγνοηθεί το οριζόντιο και αμφίδρομο.
3. Οι γλωσσικές ανταλλαγές παραμένουν σταθερά διατομικές· η τυπική επικοινωνία δεν υποβιβάζεται στην άτυπη για τη δημιουργία σταθερότερων διαπροσωπικών και ενδοομαδικών σχέσεων.
4. Η επικοινωνία στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς εννοεί ο δάσκαλος το «ύφος της αρχηγίας» του. Συνήθως χρησιμοποιεί τέτοιους τρόπους επικοινωνίας που του επιπροσθέτουν εξουσία.
5. Αντίθετα, οι τρόποι επικοινωνίας που επιβάλλει ο δάσκαλος, στο μαθητή καλλιεργούν την παθητικότητα, την εξάρτηση και την υποτέλεια.
6. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ορισμένους μηχανισμούς επικοινωνίας, για να μειώσει ή και για να εξαλείψει διάφορα άγχη και φόβους του.
7. Οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη παρουσιάζουν ορισμένο όγκο που θα ήταν ασφαλώς μεγαλύτερος, αν η τάξη λειτουργούσε περισσότερο αυτόνομα ως ομάδα.
8. Ο δάσκαλος δεν είναι πάντοτε προσεχτικός όσο θα έπρεπε στα μηνύματα των μαθητών του και το περιεχόμενο εκείνων που του εκπέμπουν το αντιμετωπίζει κανονικά κάτω από ορισμένες —που θα πει περιορισμένες— απόψεις.
9. Ο αυθεντικός διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος μεταξύ των μαθητών, είναι ανύπαρκτος μέσα στην τάξη· αποτελεί μορφή επικοινωνίας που την επιθυμούν ή που την εύχονται οι παιδαγωγοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bachmair G.: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, Weinheim und Basel, 1980.
2. Bayer E.: L'analyse des processus d'enseignement, *Révue française de Pédagogie*, juill.-sept. 1973, 24, 30-40.
3. Bourdieu P.-Passeron J.-Cl.: *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

4. Clauss G.: Zur sprachlichen Struktur des Unterrichts, in *Wissenschaftl. Zeitschrift Universität Leipzig*, 4, 1954.
5. De Landsheere G. - Bayer E.: *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe.* Bruxelles 1969.
6. De Landsheere G.: *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, 1974.,
7. Drévilion J.: *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980.
8. Ferry G.: *Mutation de la fonction enseignante*, L' Education Nationale, No 22, 1962.
9. Flanders N.A.: *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, Cooperative Research Monograph No 12, Washington 1965.
10. Floyd W.D.: *An Analysis of the Oral Questioning Activity in Selected Colorado Primary Classrooms*, Colorado State College, 1960.
11. Φλουρής Γ.Σ. - Cagné R.M.: *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*, Αθήνα 1980.
12. Leroy G.: *Le dialogue en éducation*, Paris, PUF, 1970.
13. Μπέλλα Θ.: *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς - μεθοδολογία και όργανα*, Αθήνα 1977.
14. Stubbs M.: *Language, Schools and Classrooms*, Methuen London 1976.

ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ — ΝΟΜΟΤΕΛΕΙΑ ΣΤΟ ΕΠΟΣ ΚΑΙ ΟΡΟΛΟΓΙΑ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

«Πιστεύω αληθινά πως κανένας κόπος, καμιά φροντίδα, καμιά ανάγκη του ύφους δεν αξίζει να λογαριαστούν, όταν πρόκειται για την ακρίβεια της ελληνικής έκφρασης. Η ακρίβεια είναι η ομορφιά που έχει χρέος να ανάκαλύψει η γενιά μας, όπως οι παλιότεροι έφεραν το χρώμα και το φως στη γκριζα έκταση που σκέπαζε η καθαρεύουσα». Ο Σεφέρης έγραφε τα λόγια αυτά το Μάη του 1939¹.

Στη χώρα μας, όπου κάποτε μοιάζουμε «τόσο σκληρά αυτοδίδαχτοι»² ο λεπταίσθητος λόγιος των «Δοκιμών» που γεφυρώνει εννοιακά τη Δύση με την Ανατολή γίνεται σηματοπρός και καθοδηγητής για το Λογοτέχνη, το μελετητή,³ το δάσκαλο.⁴ Σαρανταπέντε σχεδόν χρόνια αργότερα, σήμερα που ο «Πολιτισμός της εικόνας» παραμερίζει το Λόγο, και η γλώσσα των μαθητών μας βομβαρδίζεται όσο ποτέ από τον καταναλωτισμό — με τη μορφή της διαφήμισης — και την ιδιόλεκτο της εφηβείας (argot)⁵ μήπως είναι ουτοπία να κυνηγάμε την ακρίβεια της γλώσσας και μάλιστα στη διδακτική πράξη; Ας μην ξεχνάμε ότι η ακρίβεια είναι η μόνη δυναμική άμυνα που έχει να αντιτάξει η γλώσσα σ' αυτό το βιασμό που υφίσταται καθημερινά. Κάτι περισσότερο ακόμα. Σήμερα δεχόμαστε ως ένα βαθμό τη σύμπτωση των εννοιών Νόηση και Λόγος. Σχεδόν πριν από εξήντα χρόνια ο L. Wittgenstein είχε πει: «Τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου»⁶ και η δημιουργημένη με βάση το δικό του έργο αγγλική Αναλυτική φιλοσοφία των μέσων του αιώνα μας χαρακτηρίζεται ως «φιλοσοφία της γλώσσας».⁷ Άλλωστε οι παιδαγωγικές έρευνες των J. Piaget και B. Inhelder έχουν από καιρό δείξει τη σχέση ανάμεσα στη διαμόρφωση της νόησης και την πρόσληψη του συμβόλου (λέξης, αριθμού κ.λ.π) και ανάλογη είναι η στάση της γαλλικής κυρίως και της αμερικάνικης γλωσσολογίας.⁸

Πότε λέμε ότι υπάρχει ακρίβεια στη γλώσσα; Όταν το σημαϊνόμενο (signifié) σφιχταγκαλιάζεται με το σημαϊνον (signifiant), η οποιαδήποτε έννοια δηλώνεται με όσο γίνεται μεγαλύτερη ενάργεια και πληρότητα, όπως γίνεται στο χώρο της Επιστήμης. Στα Μαθηματικά, όταν το παιδί λέει τον όρο «μεσοκάθετος», περιγράφει συμπτυκνωμένα και με ακρίβεια πολλά επιμέρους γεγονότα, όπως ότι η ευθεία τέμνει σε ένα σημείο το ευθύγραμμο τμήμα, σχηματίζει δυο ορθές γωνίες, δημιουργούνται δυο ίσα ευθύγραμμα τμήματα κλπ. Τα στοιχεία που παρέχονται είναι ξεκάθαρα και πλήρη. Στα λεγόμενα θεωρητικά μαθήματα, όπου οι έννοιες είναι περισσότερες αφηρημένες, υπάρχει συχνά μια χαλαρότητα στους όρους που δε θα την ονομάζαμε ελευθερία, αφού γεννάει πολλές φορές σκοτεινότητα, ασάφεια και πλαδαρότητα στη γλώσσα. Τι θά 'πρεπε να γίνει λοιπόν; Να χρησιμοποιούμε εμείς οι δάσκαλοι μια αυστηρή-δεσμευτική ορολογία διακόπτοντας κάθε τόσο για να την εξηγήσουμε; Να πιέσουμε ίσως τους μαθητές μας να κάνουν το ίδιο; Όχι βέβαια! Ας ξαναγυρίσουμε στο δάσκαλό μας, το Σεφέρη. Ο ίδιος κατ'άφευγε να παρουσιάζει «εικονογράχατα» έννοιες αφηρημένες, εξαιρετικά μεστές και περίπλοκες και σχήματα εντελώς θεωρητικά. Έτσι παρουσιάζει ολόκληρη την

Ιστορία των Γραμμάτων μας, με το πρόβλημα της διγλωσσίας, της αποκοπής από την παράδοση, τις μεγάλες της στιγμές, μόνο με μια εικόνα, ή πιο σωστά με δυο λέξεις: Μιλάει για το «μακρύ ποτάμι» της Ελληνικής Παράδοσης. Δεν πρόκειται για απλή παρομοίωση, αλλά για καθήλωση αυτού του τεράστιου σημαίνοντος (Ιστορία Ελληνικών Γραμμάτων) σ' έναν όρο λυρικό κι επεξηγηματικό που παίζει το ρόλο του σημαίνοντος. Την πρώτη φορά που τον χρησιμοποιεί τον αναλύει και τον περιγράφει λεπτομερειακά, τον εξηγεί παραστατικά, αφιερώνει πολλές γραμμές σ' αυτόν.⁹ Όταν ξαναμιλάει γι' αυτόν¹⁰ ασχολείται μαζί του πολύ λιγότερο, ωστόσο ισχύει ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη ένα «σιωπηρό συμβόλαιο»:¹¹ Ξέρουμε με ακρίβεια τι σημαίνει το «μακρύ ποτάμι».

Στα δυο πρώτα χρόνια στο Γυμνάσιο χαιρόμαστε —μεταφρασμένο— το θείο λόγο του Ομήρου. Ξετυλγεται μπροστά μας ο απέραντος πολύχρωμος κόσμος του μύθου, χελαρίζουν λογότυποι παραμυθιών, τραγούδια για χορό και θρήνο, ήρωες και θεοί γελάνε δυνατά ή σπαράζουν από πόνο. Νομίζω ότι πέρα απ' την ομορφιά του κειμένου θα 'πρεπε να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα στην ορολογία που χρησιμοποιούμε μέσα στην τάξη, όταν το διδάσκουμε. Οι όροι μας πρέπει να είναι τέτοιοι που να περιέχουν και να υποδηλώνουν θυμίζοντας —μ' άλλα λόγια να συμπυκνώνουν υπομνητικά— μια ολόκληρη σειρά προτάσεων που έχουν συζητηθεί και αναλυθεί στην τάξη, πριν καταλήξουμε σ' αυτούς. Έτσι κάθε φορά που τους χρησιμοποιούμε θα ισχύει ανάμεσα σε μας και τους μαθητές μας το «σιωπηρό συμβόλαιο» του Σεφέρη. Κάθε φορά που προφέρουμε ένα τέτοιο όρο, δίνουμε αυτόματα ένα κρυφό έναυσμα για ν' αρχίσει η λειτουργία της αποκωδικοποίησής του (décodage). Όσο πιο μεστός και περιεκτικός είναι, τόσο πιο πολλά και πλούσια στοιχεία θα δώσει η αποκωδικοποίηση αυτή. Εδώ πρέπει να τονιστεί και πάλι ότι σε καμιά περίπτωση δεν προτείνουμε a priori τους όρους. Καταλήγουμε σ' αυτούς μόνο ύστερα από επίτονη αναζήτηση πάντα σε συνεργασία με τους μαθητές μας σαν ανακεφαλαίωση και συμπύκνωση όσων διδάξαμε σε μια ή περισσότερες διδακτικές ώρες, κάποτε μάλιστα σε ολόκληρη σειρά μαθημάτων. Ας παρακολουθήσουμε λίγα παραδείγματα από τη διδακτική πράξη:

Όλοι οι φιλόλογοι ξέρουμε ότι πριν από την Ιλιάδα υπάρχει ένα τεράστιο μυθολογικό υλικό και μια πλούσια προφορική παράδοση. Αυτό το θέμα και μόνο πρέπει να μας απασχολήσει τουλάχιστον μια ολόκληρη διδακτική ώρα, την πρώτη ώρα που θα διδάξουμε Όμηρο στην Πρώτη Γυμνασίου. Τότε με τη μορφή παιχνιδιού και παραμυθιού θα παρουσιάσουμε τα αιώνια κι άλυτα προβλήματα της φιλολογίας, όπως το ερώτημα «πώς γεννήθηκε το πρώτο τραγούδι;» που έχει καμιά δεκαριά θεωρητικές λύσεις, όλες παραδεχτές και καμιά σίγουρη. Γιατί να μη διαλέξουμε κάποια από αυτές για να «παιξουμε» στην τάξη; Ας πούμε την παλιά θεωρία του Bücher που μιλάει για τη δημιουργία του τραγουδιού από τους ρυθμούς της εργασίας.¹² Ας δοκιμάσουν δυο τρία παιδιά μαζί να σύρουν κάτι κάπως βαρύ, το βάθρο ας πούμε της έδρας. Η προσπάθειά τους πρέπει να είναι συντονισμένη και το συντονισμό βοηθάει το ρυθμικό εν-δυό, έι-χόπ, σε δυο χρόνους που θα το πουν ρυθμικά σε δυο τόνους, θα το «τραγουδήσουν». Κι αν νομίζουμε πως τέτοια παιχνίδια δε χρειάζονται, μπορούμε απλά και μόνο να αναφέρουμε το παράδειγμα των ψαράδων που όλοι μαζί προσπαθούν να τραβήξουν στη στεριά μια βάρκα που έχει κολλήσει στα ρηγά, και φωνάζουν ρυθμικά. Ύστερα από όλη αυτή τη συζήτηση και τη διαδικασία νομίζω πως τα παιδιά θα θυμούνται ότι πριν απ' την Ιλιάδα υπάρχει ένα τεράστιο άγνωστο υλικό, ότι η ίδια είναι το πρώτο γνωστό

κείμενο της Αρχαίας Λογοτεχνίας, είναι λοιπόν ένα σύνορο. Έτσι μετά από αυτά νομίζω ότι ο όρος *οριακό κείμενο* για την Ιλιάδα, όσο κι αν ακούγεται για πρώτη φορά, δε θα ξενίσει κανένα. Κυριολεκτικά καταλήξαμε αβίαστα σ' αυτόν μέσα από τη διδακτική πράξη. Θ' ασχοληθούμε πάλι με το ίδιο ζήτημα πολύ πιο σύντομα, στη Β' τάξη όπου θα αναφέρουμε τον όρο πολύ συχνά μιλώντας για την Ιλιάδα, συνοδεύοντάς τον μ' ένα δεύτερο: *αφετηριακό κείμενο*. Όλοι οι φιλόλογοι ξέρουμε καλά ότι από την Ιλιάδα ξεκινούν όλες οι μεταγενέστερες μορφές λογοτεχνίας. Η φράση «η Ιλιάδα είναι κείμενο οριακό και αφετηριακό» είναι ίσως προτιμότερη και πιο εύστοχη από ένα πλήθος προσδιοριστικά επιβητα και σίγουρα περισσότερο περιεκτική από οποιοσδήποτε θεωρίες ότι ο Όμηρος είναι ο μεγαλύτερος ποιητής, ο πρώτος χρονολογικά, ότι ασκεί μεγάλη επίδραση στους μεταγενέστερους κ.λ.π. Άλλωστε δηλώνει στα παιδιά της Β' τάξης μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στο κείμενο: Χαιρόμαστε την Ιλιάδα σαν ν' αφηγημάστε σ' ένα μαγικό λιβάδι· στο έδαφος του γυρεύουμε σπέρματα — αφού το κείμενο είναι αφετηριακό — και απολιθώματα — αφού είναι οριακό. Ο όρος «απολιθώματα» θυμίζει ότι στην Ιλιάδα, ένα κείμενο του θου ίσως αιώνα, ενσωματώνονται στοιχεία από τον αρχαιότερο κόσμο — που ο χρονικός τους προσδιορισμός μπορεί να επιχειρηθεί με επιφύλαξη — ενυπάρχει η κρυφή υπόμνηση της αβέβαιης χρονολόγησης του έπους, της προγενέστερης παράδοσης των αοιδών και των ραψωδών.

Όταν εντοπίζουμε ένα σπέρμα στην Ιλιάδα, γυρεύουμε αμέσως την ανάπτυξη του στην Οδύσσεια. Οι όροι «σπέρμα» και «ανάπτυξη» συμπυκνώνουν τη σχέση αλλά και τη χρονική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα δυο έπη. Ας δούμε ένα συγκεκριμένο και πολύ συνηθισμένο σχετικό παράδειγμα: Το μοτίβο «γάμος-θάνατος». Στο Ν υπάρχει η γοητευτική παρουσία του νεαρού Θηρυονέα. Πολεμεί, σύμμαχος των Τρώων, κι ονειρεύεται να πατρευτεί την όμορφη Κασσάνδρα. Ο γερο-Πρίαμος του έταξε να του τη δώσει «ανεξαγόραστη», αν με την παλικαριά του διώξει τους Έλληνες απ' την Τροία. Ο Θηρυονέας όμως σκοτώνεται από το χέρι του Ιδομενέα που τραβώντας το νεκρό από το πόδι σαρκάζει: «Τώρα στα πλοία τα πελαγόδρομα για έλα μαζί, το γάμο για να ταιριάξουμε· κακόθελους δε θα 'βρεις συμπεθέρους» (Ν 381-382). Πρόκειται για μια απ' τις πολλές σκηνές μονομαχίας που περιλαμβάνει η αριστεία του Ιδομενέα: όπως όλες οι σκηνές που αποτελούν την αριστεία έχει αυτοτέλεια: μπορεί να παραλειφθεί χωρίς να αλλάξουν πολλά πράγματα, αφού απλά παρεμβάλλεται. Ως σπέρμα λοιπόν — ή στη σπερματική του κατάσταση — το μοτίβο γάμος-θάνατος χαρακτηρίζεται μοτίβο *παρεμβολής*. Το ίδιο μοτίβο χτίζει με την ανάπτυξη του το μύθο της Οδύσσειας, γίνεται μοτίβο *δομής*: Η δράση στο τρίτο μέρος της Οδύσσειας πλέκεται ανάμεσα σε δυο άξονες «προσοδοκία γάμου» από την πλευρά των μνηστήρων — «σχεδίασμα θανάτου» από την πλευρά του Οδυσσέα. Επίσης, ο «δόλος της Πηνελόπης», το γοητευτικό παραμυθικό θέμα του ατέλειωτου πανιού που συναντάμε τρεις φορές στην Οδύσσεια (β 93-102, τ 139-152, ω 128-146) χτίζεται με βάση το ίδιο μοτίβο (δομής): Ο γάμος της Πηνελόπης με κάποιον απ' τους μνηστήρες τοποθετείται ανάμεσα σε δυο θανάτους: Ο πρώτος του Οδυσσέα, υποθετικός, επιβάλλει το γάμο. Ο δεύτερος του Λαέρτη, πιθανός στο μέλλον, επιτρέπει την αναβολή του.

Υπάρχουν πολλοί ακόμη όροι που χρησιμοποιούμε. Προχωρώντας στη διδακτική πράξη της Ιλιάδας φαίνονται μπροστά μας δυο διαφορετικά ακηρικά, του Ολύμπου και της γης, όπου παρουσιάζονται δυο ξεχωριστά έργα. Στο πρώτο οι θεοί συχνά παρουσιάζουν κωμωδία. Στο άλλο οι άνθρωποι ερμηνεύουν ρόλους

τραγωδίας. Συνηθίσαμε να λέμε ότι η σύνθεση της Ιλιάδας είναι χαλαρή, ενώ η Οδύσσεια πολύ πιο γεροχτισμένη υφάινεται με τρία διαφορετικά ευδιάκριτα νήματα: την αναζήτηση, το νόστο, την εκδίκηση. (α-δ, ε-μ, ν-ω). Καταλήγουμε λοιπόν ότι η Ιλιάδα εκτείνεται σε δυο παράλληλα και αντιθετικά επίπεδα δράσης (Θεών-ανθρώπων), ενώ η Οδύσσεια διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Τονίζουμε τη χρήση των ρημάτων και επιμένουμε ιδιαίτερα σ' αυτήν ανάλογα με το έπος: Για την Ιλιάδα μόνο το ρήμα «εκτείνεται», για την Οδύσσεια μόνο το ρήμα «διαρθρώνεται». Στην πρώτη Γυμνασίου βλέπουμε ότι ο Θεός συχνά μπερδεύεται στη δράση των ανθρώπων και ανακινώνει τι θα συμβεί παρακάτω. Έτσι ο Θεός έχει ρόλο βοηθού ή τιμωρού απέναντι στον ήρωα του έπους και προεξαγγελτικό απέναντι στον ακροατή. Θα ονομάσουμε *αρμούς* (σημεία σύνδεσης και ξεκινήματος) τις δυο αγορές των Θεών: α(26-97) και ε(1-45). Από την πρώτη ξεκινάει η αναζήτηση του Οδυσσέα από τον Τηλέμαχο, από τη δεύτερη ο νόστος του Οδυσσέα. Τα δυο μέρη εναρμονίζονται μεταξύ τους και ταυτόχρονα πλέκονται αρμονικά η δράση των Θεών και η δράση των ανθρώπων. Και πάλι μας είναι πολύτιμος ο λόγος του Σεφέρη που ονομάζει την ποίηση «λόγο αρμονικό, με την έννοια του ειρμού, της σύνδεσης».¹⁴

Αφού συνδυάσουμε τις αγορές των Θεών με τις αγορές των ανθρώπων (θ στο νησί των Φαιάκων, β στο Θιάκι) καταλήγουμε ότι η σκηνή της αγοράς είναι κατ'εξοχήν τυπική: εκτός του ότι παρουσιάζεται ομοιότροπα, προεξαγγέλλει καινούργια δράση, εισάγει λοιπόν μια ολόκληρη ακολουθία σκηνών. Ο όρος «τυπική σκηνή» είναι φορτισμένος με την υπόμνηση ότι πρέπει να αναρωτηθούμε τι υπάρχει παρακάτω —ερώτημα ιδιαίτερα γόνιμο στη διδακτική πράξη. Έτσι η τυπική σκηνή της αγοράς των θεών στην Οδύσσεια δεν μπορεί παρά να ακολουθείται από σκηνή συνάντησης θεού με θνητό (ή κατώτερο Θεό), αφού οι δράσεις συνταιριάζονται. Η συνάντηση προϋποθέτει την «ένδυση» του θεού. Η ακολουθία των σκηνών είναι λοιπόν: Αγορά-ένδυση (ή οπλισμός) — συνάντηση. Η αγορά των ανθρώπων θα ακολουθείται από ενέργειες που προωθούν την αναζήτηση ή το νόστο: τέτοιες είναι οι σκηνές της προτομασίας του καρβιού.

Αναζητούμε ανάλογη ακολουθία σκηνών στην Ιλιάδα. Η αποτύπωση της διδακτικής εμπειρίας στη φράση «η Ιλιάδα εκτείνεται σε αντιθετικά και παράλληλα επίπεδα θεών-ανθρώπων», φαίνεται να αποκλείει τη σύμπτωση των δράσεων. Δε θα έχουμε λοιπόν, μετά την αγορά, σκηνή συνάντησης θεού με άνθρωπο. Η δράση στην Οδύσσεια παίρνει, τουλάχιστον στα δυο πρώτα μέρη, μια πολύ συγκεκριμένη μορφή: το ταξίδι. Στην Ιλιάδα, πιο συχνά ακόμη, τον πόλεμο: Έτσι οι σκηνές της αγοράς των ανθρώπων συνήθως προεξαγγέλλουν μάχη. Όταν η τυπική σκηνή της αγοράς των Θεών στο Υ προεξαγγέλλει την αναμέτρηση των Θεών που δεν μπορεί παρά να είναι ξέχωρη κι αποκομμένη από τη μάχη των ανθρώπων (σύμφωνα με τον όρο «παράλληλα») και να έχει χαρακτήρα *καιμικό* (σύμφωνα με τον όρο «αντιθετικά», αφού η μάχη των ανθρώπων είναι τραγική).

Από όλα όσα ενδεικτικά κι αποσπασματικά αναφέραμε φαίνεται ίσως ότι εφαρμόζουμε μια μέθοδο σχεδόν Μαθηματική στο μάθημά μας, πράγμα που μοιάζει αρκετά απωθητικό σε οποιονδήποτε φιλόλογο. Ωστόσο πρόκειται μοναχά για μια φάση της διδασκαλίας μας, που όμως θα τη θεωρούσαμε απαραίτητη. Στο έπος υπάρχουν κάποιoi μυστικοί κανόνες σχεδόν τόσο απαράβατοι, όσο και στη φύση: μια εσωτερική νομοτέλεια διέπει το έπος· γι' αυτό και οι όροι που χρησιμοποιούμε είναι δεσμευτικοί όπως στις φυσικές επιστήμες. Ας τους ξαναπούμε:

«εκτείνεται», «παράλληλα αντιθετικά επίπεδα» «αφετηριακό κείμενο», «σπέρματα» — «μοτίβο παρεμβολής» «οριακό κείμενο», «απολιθώματα» — για την Ιλιάδα — «διαρθρώνεται», «τρία νήματα», «αρμός» «ανάπτυξη σπέρματος», «κορμός», «μοτίβο διάρθρωσης» — για την Οδύσσεια. — «Νομοτέλεια», «τυπική σκηνή», «ακολουθία σκηνών», «λογότυπος» — για το έπος γενικά. Βέβαια η όλη διαδικασία προϋποθέτει ότι τα παιδιά ανατρέχουν συνέχεια στο κείμενο με την καθοδήγηση του δασκάλου και —για να δούμε και την πρακτική πλευρά— κουβαλάνε πάντα μαζί τους τους δυο τόμους της Ιλιάδας όπως και την Οδύσσεια (Τουλάχιστον τα παιδιά της Β'). Κάτι τέτοιο τελικά δεν είναι και τόσο δύσκολο. Στην πράξη τα παιδιά κάποτε ενθουσιάζονται ανακαλύπτοντας ότι αυτός ο θαυμαστός κόσμος του έπους διέπεται από μια νομοτέλεια, όπως ακριβώς και ο κόσμος της Φύσης. Αυτή ακριβώς τη νομοτέλεια προσπαθούμε να καθλώσουμε σε όρους όσο γίνεται πιο μεσογούς και περιεκτικούς, για να γίνει προσιτή και γνώριμη στη σχολική πράξη. Έτσι προσπαθούμε, μέσα από τη διδασκαλία του Όμηρου να ξεπληρώσουμε το χρέος της γενιάς μας όπως το 'δειξε ο Σεφέρης: την ακρίβεια της γλώσσας. Ταυτόχρονα αυτή η ακρίβεια μας δίνει, όταν διδάσκουμε Όμηρο, ένα υπόβαθρο, ένα έρεισμα απ' όπου θα κρατηθούμε γερά για ν' αφεθούμε μετά ανενόχλητοι στην ομορφιά του έπους.

Σημειώσεις.

1. Γ. Σεφέρη «Μονόλογος πάνω στην ποίηση», Δοκιμές, Α', 111.
2. Γ. Σ. «Ένας Έλληνας, ο Μακρυγιάννης», Δοκιμές, Α' 2.
3. Ενδεικτικά αναφέρω ότι ο συσχετισμός Κάλβου και Γιώργη που γίνεται από το Σεφέρη στο Δοκίμιο «Απορίες διαβάζοντας τον Κάλβο» (Δοκιμές Α', 56) επιβεβαιώθηκε από τον Κ.Θ. Δημητρά στο άρθρο του «Οι πηγές της έμπνευσης του Κάλβου» Ν. Εστία, Χριστούγεννα 1946 [ή και Σεπτέμβριος 1960].
4. Νομίζω ότι οι Σημειώσεις για μια ομιλία σε παιδιά (Δοκιμές, Α', 166) μας βοηθούν να μιλήσουμε τους μαθητές μας στη Νεοελλ. ποίηση.
5. Βλ. Α. Jacob, Introduction à la philosophie du Langage, Κεφ. Langage et vie sociale, σελ. 157, Παρίσι 1976.
6. L. Wittgenstein Tractatus logicophilosophicus 1921. Ελλ. μετάφραση Θ. Κιτσόπουλου 1978.
7. Ιστορία της Φιλοσοφίας — Encycl. d. I. Pléiade — Εκδ. Εθν. Τράπεζα, τ. 20ος αι. — σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα, σελ. 349.
8. Παραθέτω ελάχιστη από την τεράστια σχετική βιβλιογραφία. Ο. Ducrot, T. Todorov: Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, κεφ. Acquisition du langage, σ. 206, Παρίσι 1972. H. Sinclain de Zwart, Acquisition du langage et développement de la pensée — Παρίσι 1967. N. Chomsky Language and Mind, Ν. Υόρκη 1969.
9. «... πλάι στους σοφιστάδες ή τους Βυζαντινούς «φιλόσοφους» που μένουν προσηλωμένοι μ' ένα είδος καταληψίας στον αττικισμό, ο λαός, κλεισμένος στο μικρό του κόσμο και με την ιδιαιτερότητά του μυθολογία, συνεχίζει την παράδοση της γραφής του ναύτη του 2ου αιώνα. Οι λογάδες τον περιφρονούν. Κι αυτός τους βλέπει σαν πολύχρωμα πουλιά του παράδεισου. Τα γεφύρια είναι κομμένα, και ο καθένας ακολουθεί τον ποταμό από τη δική του όχθη. Από το ένα μέρος τραγουδούν και μιλούν σαν ανθρώπινα όντα, όπως ο Μακρυγιάννης. Από το άλλο «συνθέτουν» ή ρητορεύουν. Έτσι, με λίγα λόγια, τραβήξαμε το δρόμο μας. Όπου, τελειώνοντας ο 18ος αιώνας, το ρέμα του ποταμού μοιάζει ξαφνικά να στενεύει, και λες πως οι δυο συνοδείες θ' ανταμώνουν: Σολωμός...». Βλ. Δοκιμές, Σεφέρη Α' 186-187 (Πρόλογος για μια έκδοση των Ωδών).
10. ε.α. Α' 215.
11. ε.α. Α' 18.
12. K. Bücher, Arbeit und Rhythmus, Leipzig 1896.
13. Βλ. Α. Jolles, Formes simples, Παρίσι 1972.
14. Γ. Σεφέρη, ε.α. Β' 53 (Μια σκηνοθεσία για την «Κίχλη»).

Ν. Δ. Δέτση

Η ΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

«Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων η γλώσσα μας»
(Γ. Σεφέρης)

«... κι έπληττεν ουκ ολίγον έχοντας
κουβέντες στοιβαγμένες μέσα του»
(Κ.Π.Καβάφης)

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Σε παλαιότερη εργασία¹ είχαμε αναφερθεί στο σκοπό και τη σημασία του Συντακτικού της Νέας Ελληνικής, στη διδακτική του μέθοδο, στην αναγκαιότητα της εκδόσεως και για το μάθημα αυτό ενός αντίστοιχου με τα «Κείμενα και Ασκήσεις» της Νεοελληνικής Γραμματικής βοηθήματος και, τέλος, στις δυσκολίες γενικότερα της διδασκαλίας του, όπως τις διαπιστώνουμε στη διδακτική πράξη.

Ιδιαίτερα, η ανυπαρξία κατάλληλων και για το μάθημα αυτό βοηθημάτων οδηγεί πολλές φορές στην οδυνηρή διαπίστωση μας ότι η διδασκαλία του, αν δεν είναι ανιαρή και κουραστική για τους μαθητές μας, δεν είναι πάντως ευχάριστη και όχι σπάνια συνοδεύεται από μονοτονία και ξηρότητα. Έτσι βλέπουμε με πικρία πως εκείνο που επιδιώκουμε με το Συντακτικό (όπως και με τη Γραμματική), να επεκτείνουμε δηλαδή τις διαστάσεις και το περιεχόμενο της γλώσσας του παιδιού, ώστε να αναγνωρίζει την ποικιλία των μορφών και των δομών που παρουσιάζει ένας ζωντανός προφορικός ή γραπτός λόγος και να αποκτήσει έτσι τη δυνατότητα για την πληρέστερη γνώση του πολύπλοκου γλωσσικού κώδικα, δεν πραγματώνεται πάντοτε, αλλά ούτε και ζούμε, παράλληλα, ως δάσκαλοι τη χαρά της δημιουργικής προσφοράς που είναι και η μεγαλύτερη ικανοποίηση στο δύσκολο έργο μας.

Β. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΟΧΗ²

Η μετοχή, κλιτή και άκλιτη, μαζί με το απαρέμφατο, ανήκουν στις εγκλίσεις που δεν εκφράζουν πρόσωπο, στις γνωστές ως «απρόσωπες εγκλίσεις». Είναι ο γραμματικός τύπος που με τη ρηματική του ιδιότητα έχει διάθεση και χρόνο και με την επιθετική γένος, αριθμό και πτώσεις. Τέλος, μαζί με το ρηματικό επίθετο, ανήκει στους λεγόμενους «ονοματικούς τύπους» του ρήματος.

Η σπουδαιότερη λειτουργία της μετοχής στο Λόγο είναι ότι ο τύπος της σε - μένος χρησιμεύει για το σχηματισμό του Β' παρακειμένου, υπερσυντέλικου και τελεσμένου μέλλοντα στην ενεργητική Φωνή με το βοηθητικό ρήμα «έχω» (έχω

δεμένο-είχα δεμένο-θα έχω δεμένο) και στην παθητική με το «ε ί μ α ι» (είμαι δεμένος- ήμουν δεμένος -θα είμαι δεμένος). Όπως στην αρχαία ελληνική έτσι και στη Νέα είναι διάφορες οι σημασιολογικές αποχρώσεις που παίρνει η μετοχή και διάφοροι οι χρόνοι (αναφερόμαστε στη σημασία και όχι βέβαια στους τύπους-καταλήξεις των διάφορων χρόνων) στους οποίους τη συναντάμε. Ο Αχ. Τζάρτζανος θεωρεί ως «γνήσιους» τύπους της μετοχής της νέας ελληνικής τρεις.³ Αυτούς που λήγουν: α) σε -οντας (-οντα/-ώντας, -όντα) που σχηματίζονται από το θέμα του ενεργητικού ενεστώτα σχεδόν από κάθε ρήμα (νομίζοντας, πιστεύοντας, τραγουδώντας, δημιουργώντας κλπ.), β) σε -ούμενος και -όμενος,⁴ και προέρχονται από το θέμα του ενεστώτα της παθητικής Φωνής (πρεπούμενος, χρειάζομενος, λεγόμενος κλπ.)⁵ και γ) σε -μένος, που παράγονται απευθείας από το θέμα του παθητικού αορίστου (δεμένος, σπαρμένος κλπ.)

Ανάλογη είναι και η παρακάτω διαίρεση της μετοχής από το Φ. Μπουμπουλίδη σε τρεις κατηγορίες: α) ενεργητικές μετοχές που τελειώνουν σε -οντας, -ώντας,⁶ β) μετοχές παθητικού παρακειμένου με κατάληξη -μένος και γ) μετοχές σε -ούμενος και -όμενος «που η συντακτική τους χρήση τις πάει πιο κοντά στις μετοχές της δεύτερης κατηγορίας».⁷

Οι παθητικές μετοχές σε -μένος, εκτός από την ονομαστική έκφραση του αριθμού, δηλώνουν επίσης το γένος και την πτώση. Το «χαμένος» π.χ. με τα ονομαστικά του γνωρίσματα, είναι όμοιο με το «π α ρ θ έ ν ο ς», αλλά δέχεται επικλέον γνωρίσματα φωνής και έγκλισης. Αντίθετα, η ενεργητική μετοχή σε -όντας, -ώντας δεν εκφράζει αριθμό και είναι η μόνη ως προς αυτό εξαίρεση του ρηματικού συστήματος. Στην παθητική μετοχή η έκφραση του αριθμού είναι όμοια με του ονομαστικού συστήματος, ενώ σε όλες τις άλλες εγκλίσεις πραγματοποιείται με γνωρίσματα που έχουν σχέση με την έκφραση του προσώπου. Οι τρεις κατηγορίες που συνδέονται σταθερά με κάθε ρηματικό τύπο και δε μπορούν ποτέ να χωριστούν, δηλαδή το «ποιόν ενεργείας»⁸ η Φωνή και η Έγκλιση, είναι πιο χαρακτηριστικές στο ρηματικό τύπο της μετοχής του ενεργητικού ενεστώτα σε -όντας.

Οι μετοχές σε -οντας (M1) και σε -μένος (M2) συνάπτονται γενικά με προτάσεις στις οποίες το ρήμα δηλώνει πρόσωπο. Η δήλωση αυτή του προσώπου υπάρχει και στο βοηθητικό ρήμα των περιφραστικών χρόνων (έχω-είχα-θα έχω δεμένο κλπ.) Έτσι αναπληρώνεται η έλλειψη προσώπου στη μετοχή. Γενικότερα, η μεγάλη χρήση του προσώπου είναι από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Νέας ελληνικής, πράγμα που οφείλεται, όπως υποστηρίζει ο σοφός ελληνιστής Α. Mirambel, στο ότι «το απαρέμφατο, δηλαδή η καταρχήν απρόσωπη έκφραση της ενέργειας, έχει χαθεί από το νεοελληνικό ρηματικό σύστημα».⁹

Η σύνδεση των μετοχών M1 και M2 στο Λόγο είναι: α) Παρατακτική (με τον «κ α ι»): «και περνούσε αντίπερα γρούζοντας και αλυχτώντας», β) Αντιθετική (με τους «ό μ ω ς», «μ ά», «α λ λ ά») «προχώρησε αποφασιστικά θέλοντας να δώσει τέλος σ' αυτή την υπόθεση. Μη μπορώντας όμως γύρισε με κατεβασιμένο το κεφάλι.» γ) Διαζευκτική (με τον «ή»): «θα πετύχει αυτό που θέλει πείθοντας ή αναγκάζοντας τον.» δ) Επιδοτική («όχι μόνο... αλλά και»): «Όχι μόνο τηλεφωνώντας του, μα (αλλά) και ο ίδιος πηγαίνοντας να τον δεις, δε θα τον έπειθες.»

Παράλληλα έχουμε και ασύνδετη παράθεση δυο ή περισσότερων μετοχών: α) Όταν είναι «ετεροειδείς συντακτικώς» (Αχ. Τζάρτζανος): «Ξαπλωμένος ήσυχος με τη φτωχή φαμίλια του, σκυμμένος όλη μέρα στη δουλειά, ποτίζοντας τη γη με τον ιδρώτα του, χαρούμενος όμως πάντα...» (Κ. Θεοτόκης). β) Όταν η μια με-

τοχή προσδιορίζει την άλλη: «Λουσμένοι φως κοιτάζαμε γύρω μας θαμπωμένοι.»
 γ) Όταν ο λόγος έχει γοργότητα ή έμφαση (ασύνδετο σχήμα): «κι εγώ ανοίγω την πόρτα κλαιώντας, γελώντας»- «Το γεράκι την κοίταζε ματωμένο, θυμωμένο.»¹⁰

Η μετοχή επίσης, λόγω και της ρηματικής ιδιότητας, δέχεται ως συμπλήρωμα της έννοιάς της προσδιορισμούς, όπως και το ρήμα στο οποίο ανήκει: «αυτά έπε ετοιμάζοντας τις αποσκευές του» - «περπατούσε κοιτάζοντας δεξιά κι αριστερά» - «ήταν πολύ κουρασμένος» κλπ.

Η άρνηση, τέλος, στη μετοχή M1 και M2 είναι η «μη».

Γ. Η ΜΕΤΟΧΗ ΣΕ -ΟΝΤΑΣ

1. Η έννοια της M1

Η μετοχή σε -οντας (M1), είναι ο τύπος της ενεργητικής μετοχής. Είναι άκλιτη, κάθε γένους και αριθμού και πάντοτε χωρίς άρθρο (Αχ. Τζάρτζανος). Σχηματίζεται από το θέμα του ενεργητικού ενεστώτα (γι' αυτό λέγεται και «νεοστωτική» μετοχή) με κατάληξη -οντας από ρήματα α' συζυγίας και -ώντας από ρήματα β' συζυγίας.

Όπως υποστηρίζει ο Φ. Μπουμπουλίδης, τους πρώτους τύπους της M1 τους συναντούμε τον 4^ο μ.χ. αιώνα με αρχική κατάληξη σε -οντα (χωρίς -ς). Τον τύπο αυτό το συναντούμε στα βυζαντινά κείμενα μέχρι και το 13^ο αι. Μετά το 13^ο αι. παρουσιάζεται και η χρήση της μετοχής σε -οντας (με -ς), ο οποίος επικράτησε σχεδόν απόλυτα στη μετέπειτα εξέλιξη της νεοελληνικής.¹¹ Από τα χρόνια όμως της αλεξανδρινής περιόδου, διαπιστώνουμε πως στην ελληνιστική Κοινή οι μετοχικές συντάξεις υποχωρούν για να διαμορφωθούν σε εξαρτημένες δευτερεύουσες προτάσεις. Η σφικτή δηλαδή σύνδεση της αρχαίας πρότασης διαφοροποιείται και αρχίζει η ελληνική Γλώσσα να γίνεται πιο αναλυτική, πράγμα που είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νεοελληνικής σε σχέση με την αρχαία.

Η πρωταρχική χρήση της μετοχής με κατάληξη σε -οντα (στην ουσία πρόκειται για την αιτιατική των αρχαίων μετοχών σε -ων), σώζεται και σήμερα στα βόρεια ιδίως νεοελληνικά ιδιώματα καθώς και στο Δημοτικό τραγούδι: «πήρα τα όρη ακούζοντα και τα βουνά ρωτώντα.»

Ος άκλιτος τύπος η M1 δε δηλώνει, όπως είπαμε παραπάνω, γένος, αριθμό και πτώση. Συνήθως όμως αναφέρεται στο υποκείμενο της πρότασης και επομένως «κανονικά» είναι ονομαστικής πτώσης ενικού ή πληθυντικού αριθμού. Πολύ σπάνια αναφέρεται στο αντικείμενο του ρήματος (Αχ. Τζάρτζανος - Φ. Μπουμπουλίδης), ιδιαίτερα όταν εξαρτάται από αισθητικό ρήμα. Στην περίπτωση αυτή η μετοχή σε -οντας είναι ισοδύναμη με βουλητική πρόταση και έχει σημασία κατηγορηματικής μετοχής: «... να καρτερούν την άνοιξη, το Μάη, καλοκαίρι/ν' ακούσουν τα βλαχόπουλα λαλώντας τη φλογέρα» (Δημοτικό).

2. Οι σημασιολογικές αποχρώσεις της M1

Η μετοχή σε -οντας έχει στη Νεοελληνική επιρρηματική, κυρίως, σημασία και φανερώνει: α) Τρόπο: «ήρθε τρέχοντας», β) Χρόνο: «και φιλώντας σου το στόμα/μπαίνει μες στην εκκλησία» (το προτερόχρονο)— «βλέποντάς σε αναγαλιάζει/η θλιμμένη μου ψυχή» (το σύγχρονο), γ) Αιτία: «μη μπορώντας να ζήσει στο χω-

ριό έφυγε για την πόλη», δ) Υπόθεση: «φεύγοντας εγώ θα πάθαινες χειρότερα», ε) Σκοπό: «εκείνοι που πήγαν γυρεύοντάς το δε δευτέρωσαν το σκοπό τους» και στ) Παραχώρηση ή εναντίωση: «μπήκα μέσα μη γνωρίζοντας κανένα» — «δε διάτασαν να τον ακολουθήσουν, ξέροντας τις συνέπειες που θα είχε αυτό.» Αντίστοιχος, επομένως, είναι και ο χαρακτηρισμός της M1 ως τροπικής, τελικής, υποθετικής, χρονικής, αιτιολογικής και παραχωρητικής-εναντιωματικής. Επιρρηματικές μετοχές M1 με τις παραπάνω σημασίες αφθονούν στο νεοελληνικό Λόγο και τις χαρακτηρίζει η λεκτική ευκαμψία και ο πλούτος των σημασιολογικών αποχρώσεων που μπορούν να πάρουν στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Ως πιο συνήθη χαρακτηριστική σημασία της M1 ο Αχ. Τζάρτζανος και ο Φ. Μπουμπουλίδης δέχονται την τροπική, χρονική και αιτιολογική, ενώ τη σημασία της ως υποθετικής, τελικής και παραχωρητικής-εναντιωματικής πιο σπάνια αλλά πάντως ως κανονική. Περισσότερο «αδόκιμη» θεωρεί ο Αχ. Τζάρτζανος τη χρήση της M1 ως κατηγορηματική, όταν εξαρτάται από αισθητικά ρήματα (βλέπω, ακούω κλπ.), όπως στο παραπάνω παράδειγμα: «ν' ακούσουν τα βλαχόπουλα λalώντας τη φλογέρα.» Αντίθετα, δε δέχεται κανονικά ως κατηγορηματική τη σημασία της M1 όταν εξαρτάται από ρήματα που σημαίνουν «αρχίζω», «παύω» κλπ., υποστηρίζοντας πως η σύνταξη της μορφής αυτής υπάρχει μόνο στο δόκιμο λόγο και γίνεται «κατά μίμηση της αρχαίας.» Στο παράδειγμα δηλαδή «τα πρώτα σου βέλη άρχισαν δονώντας τη σιγή» (Σικελιανός), έχουμε μίμηση της αρχαίας σύνταξης: «τα πρώτα σου βέλη ήρχισαν δονούντα.» Ο Φ. Μπουμπουλίδης όμως δέχεται όλες αυτές τις περιπτώσεις ως κανονικές, παραθέτοντας τα εξής παραδείγματα: «Την είδε προβαίνοντας/στη μέση και φώναξε» (Σολωμός) — «Ευρήκασι τους γέροντες γονατιστά παρακαλώντας τις εικόνες» (Χρονικό Γαλαξειδίου) — «κάπου, κάπου κανένα σκυλί βαβίζει σε κάναν ακαθόριστο θόρυβο και πάλι πάβει γκρινιάζοντας» (Κ. Μαρίνης). Προσθέτει μάλιστα πως με την κατηγορηματική σημασία η M1 «μπορεί να αναφέρεται όχι μόνο στο υποκείμενο αλλά και στο αντικείμενο», πράγμα που δε συμβαίνει για οποιαδήποτε άλλη σημασιολογική έννοια της μετοχής σε -οντας». Ως μη κανονική (αλλά με επίδραση της καθαρεύουσας) θεωρούν ο Αχ. Τζάρτζανος και ο Φ. Μπουμπουλίδης τη M1 με σημασία αναφορική ή επιθετική, όπως στο παράδειγμα: «μπήκε ένα παιδί ξεσκούφωτο μοιάζοντας μαζί βροσκόσ και καλογερόπουλο», το οποίο από τον πρώτο αναφέρεται «προς αποφυγήν».¹²

Ως προς τη σύνδεση της μετοχής σε -οντας με το υποκείμενο της πρότασης, ο Θαν. Νάκας στη μελέτη του¹³ για τη μετοχή υποστηρίζει πως «κανονική θεωρείται η μετοχή σε -οντας που αναφέρεται (είναι «συννημμένη») στο υποκείμενο της πρότασης στην οποία ανήκει.» Η σχέση αυτή είναι περισσότερο φανερή σε μετοχές απρόσωπων ρημάτων, όπως «σουρουπιώνοντας να βαρκαριστούμε» (Μακρυγιάννης). Όμως παραδείγματα όπως «τρώγοντας έρχεται η όρεξη» — «πάει λέγοντας» κλπ, μας δείχνουν πως ο κανόνας θα πρέπει να επεκταθεί, για να καλύψει και «πρόσωπικά» ρήματα, που το υποκείμενό τους είναι γενικό και αόριστο: (Πρβ. «τρώγοντας»: εμείς, εσύ, κάποιος, κανείς κλπ.) Υπάρχουν βέβαια και άλλοι περιορισμοί σχετικά με τη «γραμματικότητα ή αντιγραμματικότητα» προτάσεων που περιέχουν μετοχές σε -οντας, στους οποίους όμως δεν αναφέρεται το παραδοσιακό Συντακτικό, όπως οι προτάσεις «ο Γιάννης είναι υπάλληλος στην Τράπεζα, παίρνοντας 6.000» — «ο Ιταλός είναι πιο επιτήδειος από όλους κάνοντας αποικιακή ζωή, ζώντας με τον τρόπο του» (Σεφέρης), που ο Θ. Νάκας τις θεωρεί ως «αν-

τιγραμματοικές», με επίδραση του Μακρυγιάννη ίσως ή ξένων γλωσσών — γαλλικής και αγγλικής — που ο Σεφέρης τις κατείχε στην εντέλεια.¹⁴

3. Μετοχές σε -οντας από αποθετικά ρήματα

Οι μετοχές σε -οντας από αποθετικά ρήματα δεν είναι «δόκιμες» (πρβ. «κάθοντας», «κοιμώντας», «παραπονιώντας», «στοχάζοντας», «διηγώντας», «συλλογίζοντας» κλπ.) και επομένως θεωρούνται ως «αντιγραμματοικές». Γενικά, η χρήση τους στον προφορικό και γραπτό λόγο είναι πολύ περιορισμένη: «από ταχιάς στο σπίτι μας κάθοντας μετά σένα/τα βάσανα θυμήθηκα» (Γρυπάρης) — «κοιμώντας εφρουράτο» (Ερωτόκριτος) — «διηγώντας τα να κλαις» (Σολωμός) κλπ.

4. Μετοχές σε -οντας από θέμα β' αορίστου.

Τις μετοχές σε -οντας που σχηματίζονται από το θέμα του β' αορίστου (πρβ. «αιδώντας», «μαθώντας», «ειπώντας», «έρχοντας» κλπ.), ο Αχ. Τζάρτζανος τις θεωρεί ως «μη τύπου της Δημοτικής», στηρίζοντας την άποψή του αυτή στο ότι δεν τις συναντάμε στα δημοτικά τραγούδια και τα λαϊκά παραμύθια: «και ειπώντας αυτά τα λόγια ο χωριανός μου, έφυγε» (Χριστοβασιλης). Ο Φ. Μπουμπουλίδης αντιθέτως, υποστηρίζει πως οι τύποι αυτοί είναι πολύ παλαιοί και τους συναντάμε για πρώτη φορά στην «Αχιλλίδα» (13ος με 14ο αι.) Αν δεν τους βρίσκουμε στα δημοτικά τραγούδια και στα λαϊκά παραμύθια (ενώ αφθονούν στη λογοτεχνική γλώσσα και μάλιστα με επιτυχία γιατί αποδίδουν με συνέπεια τις αρχαίες μετοχές του αορίστου) οφείλεται στο ότι «αυτά κατά κανόνα τα μάζεψαν λόγιοι, σε εποχή που ήταν διαφορετική η αντίληψη για την αξία της φωνητικής ακεραιότητας των λαϊκών κειμένων από τη σημερινή δική μας».¹⁵

5. Μετοχές σε -οντας με «λόγιο» ρηματικό θέμα.

Μετοχές αυτού του είδους, δηλαδή ενός «άδετου» μορφικού σχήματος που έχει «λόγιο» ρηματικό θέμα και την κατάληξη -οντας της μετοχής της δημοτικής, συναντάμε πολλές στη λογοτεχνική ιδίως γλώσσα. Η περίπτωση του Οδ. Ελύτη με τη συχνή χρήση του τύπου της μετοχής αυτής, όπως π.χ. «αδημονώντας», «κρούοντας», «επισείοντας», «εορτάζοντας», «επισύροντας» κλπ., είναι χαρακτηριστική. Ο Τάσος Λιγνάδης, εξετάζοντας στη γνωστή μελέτη του για το «Άξιον Εστί» τα «μετοχικά σε -οντας» που βρίσκουμε στο άρτιο αυτό ποιητικό έργο,¹⁶ επισημαίνει πολλές τέτοιες περιπτώσεις μετοχής σε -οντας, όπως «ερίζοντας», «θεσπίζοντας», «υλακτώντας» κλπ.

Οι τύποι αυτοί της μετοχής της δημοτικής έπρεπε ουσιαστικά να μας κάνουν την ίδια εντύπωση που θα δοκιμάζαμε όταν σ' ένα κείμενο της καθαρεύουσας συναντούσαμε μετοχές της μορφής: «λαδώνων», «λαβώνων», «σερβίρων», «διαβάζων» κλπ. Η καθαρεύουσα όμως αποφεύγει τέτοιους «εξομαλισμένους» τύπους. Η διφυία-διμορφία αυτή του τύπου: λόγιο ρηματικό θέμα και κατάληξη δημοτικής, είναι φαινόμενο της Νεοελληνικής, αλλά πουθενά αλλού δεν είναι τόσο αισθητό, όσο στο σύστημα της μετοχής.¹⁷

6. Οι τύποι σε -(σ)αντας, -εντας κλπ. της M1

Οι τύποι της ενεργητικής μετοχής (M1) σε -(σ)αντας και -εντας που παρά-

γονται από αοριστικό θέμα (λύσαντας-μαθέντας κλπ.) είναι «αντιγραμματικά κατασκευάσματα ορισμένων υπερδημοτικιστών, όπως του Εφταλιώτη, Μαβίλη, Θεοτόκη κλπ.» (Τζάρτζανος), που δημιουργήθηκαν αναλογικά με τον κανονικό ενεστωτικό τύπο της -οντας ή τον «αντιγραμματικό» (Τζάρτζανος) τύπο της M1 β' αορίστου, όπως «ιδόντας», «μαθόντας», «ειπόντας» κλπ. Παράδειγμα: «Κι η Μπιμποπούλα ακούσαντας τα λόγια αυτά απεχρίθη» (Θεοτόκης). Γενικότερα όμως τέτοιοι «υπερδημοτικισμοί» δεν επικράτησαν στη γλώσσα μας ούτε και τους συναντάμε εύκολα στη σύγχρονη νεοελληνική λογοτεχνία, εκτός από την περίπτωση του Γιάννη Σκαρίμπα, ο οποίος χρησιμοποιεί πολύ συχνά τέτοιους τύπους, όπως «ειπόντας», «σύραντας», «κοντοσταθέντας», «σσεφθέντας», «γύραντας», «κάτσαντας» «γλαρώσαντας», «ανοϊξαντας», «έρχοντας» κλπ. Οι μετοχές με τις καταλήξεις αυτές που ασφαλώς μας ξαφνιάζουν, μαζί και με άλλους ιδιαίτερους λεκτικούς τρόπους, αποτελούν το χαρακτηριστικά προσωπικό ύφος «του ερημίτη της Χαλκίδας». Αλλά και στον Ελύτη, έστω και σπάνια, βρίσκουμε μετοχές σε -σάντας, όπως ο «νικήσαντας», «ο σώσαντας» κλπ. Η ερμηνεία που δόθηκε, ότι δηλαδή ο Σκαρίμπα δημιουργεί τις μετοχές αυτές με σύνθεση ρηματικού θέματος της καθαρεύουσας και τη δήθεν κατάληξη της μετοχής σε -(σ)αντας και -εντας που παίρνει από κάποιο τοπικό ιδίωμα της Εύβοιας είναι αβάσιμη, γιατί όχι μόνο στα ευβοϊκά μα και γενικότερα στα νεοελληνικά ιδιώματα δε συναντούμε τέτοιες μετοχικές καταλήξεις. Τη μόνη εξαίρεση από τη γενίκευση αυτή αποτελούν τα ελληνικά ιδιώματα της Κάτω Ιταλίας που διασώζουν ορισμένους τύπους μετοχών ενεργητικού αορίστου αλλά και αυτοί με κατάληξη -(σ)οντα, όπως «περάσοντα», «ιδόντα» κλπ. (Φ. Μπουμπουλίδης). Επομένως, για την περίπτωση του Σκαρίμπα, και όσων τυχόν χρησιμοποιούν τέτοιους τύπους ενεργητικής μετοχής, πρόκειται για αποκλίσεις από την κανονική χρήση.»¹⁸ Απόλυτα «αντιγραμματικοί» είναι οι τύποι των μετοχών σε -οντας που παράγονται, όπως είδαμε παραπάνω, από αποθετικά ρήματα: «φοβώντας», «κοιμώντας», «θυμώντας», «σέβοντας», «συλλογίζοντας», «διαχειρίζοντας» («η Τράπεζα διαχειρίζοντας τα χρήματα των καταθέσεων των πολιτών, εκτελεί κοινωνικό έργο»). Αντίθετα, περιπτώσεις μετοχών σε -οντα/-οντα (χωρίς το -ς) που βρίσκουμε στο δημοτικό τραγούδι (πρβ. «παιζογελώντα ανέβαινε, κλαίοντας κατεβαίνει» — «πάει κι η μάνα τους κοντά παρακαλιώντα»), δεν είναι «αντιγραμματικές», αλλά απλώς ιδιωματικές, που μαρτυρούν μάλιστα την εξέλιξη της αρχαίας μετοχής από -ων σε -οντα (αιτιατική χωρίς -ς) και τέλος σε -οντας (πρβ: ο χειμών-τον χειμώνα-ο χειμώντας). Οι σπάνιοι τύποι, τέλος, της M1 που συναντάμε στο δημοτικό τραγούδι με τη μορφή: κανονική κατάληξη σε -οντας αλλά με αλλοιωμένο (κυρίως με αποκοπή) το ρηματικό θέμα (πρβ: «τι εσάπηκε το στήθος μου φορτώντας ξεφορτώντας» — «μου πληγίασαν τα στήθη μου φορτώντας ξεφορτώντας») δεν είναι μακριά από το γλωσσικό αίσθημα και τους γραμματικούς κανόνες της M1 γιατί, αντίθετα από τους «ανάλογους» τύπους της μετοχής σε -οντας που προέρχονται από αποθετικά ρήματα, στην εδώ περίπτωση έχουμε προέλευση της M1 από ενεργητικά ρήματα.

Δ. Η ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΜΕΤΟΧΗ ΣΕ -ΜΕΝΟΣ

1. Η έννοια της M2

Η παθητική μετοχή σε -μένος (M2) ή η μετοχή του παρακειμένου,¹⁹ αντίθετα από την ενεργητική μετοχή σε -οντας, είναι κλιτή και έχει γένος, αριθμό και

πτώσεις. Είναι έναρθη ή χωρίς άρθρο. Όπως υποστηρίζει ο A. Mirambel, ο τύπος της μετοχής σε -μένος «συνδέει το ρηματικό σύστημα με το ονομαστικό.»²⁰ Η άμεση σχέση της με το ρηματικό σύστημα φαίνεται και στην εναλλαγή του θέματος, αοριστικού για την παθητική μετοχή του παρακειμένου (δέθηκα-δεμένος, κατηγορήθηκα-κατηγορημένος κλπ.) και ενεστωτικού για το σχηματισμό της παθητικής μετοχής σε -Φμένος (μαθητευόμενος, χρειαζόμενος, τρεχάμενος κλπ.) Κατά τα άλλα η M2 ανήκει αποκλειστικά στο ονομαστικό σύστημα (στην κατηγορία του επιθέτου) και δεν έχει κανένα ιδιαίτερο γνώρισμα προσώπου, του κύριου δηλαδή χαρακτηριστικού γνωρίσματος του ρήματος.

Στη Νεοελληνική η μετοχή σε -μένος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μαζί με τα βοηθητικά ρήματα «έχω» και «είμαι», σχηματίζουν το β' τύπο του ενεργητικού και παθητικού παρακειμένου, υπερσυντέλικου και τετελεσμένου μέλλοντα (έχω-είχα-θα έχω δεμένο, είμαι-ήμουν-θα είναι δεμένος). Από άποψη χρόνου η M2 φανερώνει το συντελεσμένο, δηλαδή πράξη που έχει συντελεσθεί τον καιρό που δηλώνει το ρήμα («γύρισε στην πατρίδα του τιμημένος και δοξασμένος»). Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπως σημειώνει ο Φ. Μπομπουλίδης, που η μετοχή σε -μένος έχει χρονική σημασία ενεστώτα ή μέλλοντα: «ο παπάς ντυμένος (=φορώντας) τα άμφια του, διάβαζε την ευχή» (Καρκαβίτσας) — «και θα γυρίσουν νικηφόροι και δοξασμένοι». Ο Αχ. Τζάρτζανος δέχεται σχετικά με τη χρονική σημασία της M2 ότι μερικές μετοχές σε -μένος έχουν, εκτός από την παθητική, και ενεργητική σημασία «πρβ: «φαγωμένος», «πιωμένος», «διαβασμένος» (άνθρωπος), αλλά «διαβασμένα» (βιβλία), «προσκυνημένα» (κεφάλια) αλλά «προσκυνημένες» (εικόνες) ή και σημασία ενεστώτα («πρβ: «πολιορκημένοι» — αυτοί που πολιορκούνται και όχι αυτοί που έχουν πολιορκηθεί) ή, τέλος, φανερώνουν όχι το ότι έχει πάθει, αλλά το πως είναι άξιος να πάθει κανείς εκείνο που δηλώνει το ρήμα, όπως «αγαπημένος», «ζηλημένος», «σιχαμένος» κλπ. (πρβ. το αντίστοιχό τους ρηματικό επίθετο σε -τος).

Ο τύπος -Φμένος της M2 δεν είναι ιδιαίτερη κατάληξη αλλά η κατάληξη σε -μένος με φωνήεν που προηγείται. Γενικότερα, στην περίπτωση μετοχών M2 που έχουν σχηματισθεί από το θέμα του παθητικού αορίστου, αν υπάρχει φωνήεν πριν από την κατάληξη -μένος, το φωνήεν αυτό δεν είναι της κατάληξης της μετοχής αλλά ανήκει στο χαρακτηρισμό του ρήματος (πρβ. «αγαπημένος»). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται πιο καθαρά στις μετοχές σε -(μ)μένος (από χειλικόληκτα) και -(γ)μένος (από λαρυγκόληκτα).

Από επιρρηματική άποψη η M2 έχει χρονική: «τη μάνα σου θυμούμενη εδάκρυζες Ποθούλα» (Σολωμός), τροπική: «και την αυγή χαρούμενος στο φόρο κατεβαίνει» (Δημοτικό) και αιτιολογική: «φοβούμενος για τη ζωή του, δελίασε» σημασία. Κυρίως όμως είναι συχνή η χρήση της ως επίθετο και με τη σημασία και αντιστοιχία αυτή εκπληρώνει στο Λόγο όλες τις συντακτικές λειτουργίες του επίθετου, όπως π.χ. κατηγορούμενου: «στάθηκε σαστισμένος», «και διαβάσαμε απορημένοι», «πολλοί έφυγαν λαβωμένοι», «το παιδί είναι κακομαθημένο» κλπ. και κατηγορηματικού «κάθεται με σταυρωμένα χέρια» ή επιθετικού «τραγουδι θλιβερό και παραπονεμένο» προσδιορισμού. Η μετοχή σε -μένος (και -Φμένος) μαζί με άρθρο, έχει σημασία ουσιαστικού: «ο αρρωστημένος» — «ο αντρεωμένος» — «το πρεπούμενο» — «ο πεθαμένος» — «ο λεγόμενος» — «ο προϊστάμενος» κλπ. Η ουσιαστικοποιημένη (με παράλειψη του ουσιαστικού που προσδιόριζε) ή «έναρθη» μετοχή σε -μένος αποτελεί στην ουσία συμπτηγμένη μορφή της αναφορικής πρότασης.

Όπως στην περίπτωση της M1 διακρίναμε μετοχές σε -οντας σχηματισμένες από παθητικά ρήματα («κάθοντας», «κοιμώντας», «διηγώντας» κλπ.), το ίδιο, αναλογικά, διαπιστώνουμε και για τη M2, δηλαδή παραγωγή μετοχών σε -μένος από ενεργητικά ρήματα, όπως π.χ. «ιδρωμένος», «θυμωμένος», «δακρυσιμένος» κλπ. Τέτοιου είδους μετοχές της M2 βρίσκουμε στο νεοελληνικό Λόγο άφθονες, πολύ περισσότερες από τις «αναλογικές» σε -οντας από αποθετικά ρήματα. Ο Αχ. Τζάρτζανος σημειώνει πως οι μετοχές αυτές φανερώνουν συνήθως «φυσική ή σωματική ή ψυχική κατάσταση και σπάνια συντελεσμένη ενέργεια»,²¹ πράγμα που δέχεται και ο Φ. Μπουμπουλίδης. Τέτοιες συνηθισμένες μετοχές στον προφορικό λόγο (δημοτικό τραγούδι, παραδόσεις και λαϊκά τραγούδια), αλλά και στο «λογοτεχνικό», είναι: «φουντωμένος» (φούντωσα), «φτασιμένος» (έφτασα), «βουρκωμένος» (βούρκωσα), «πλαγιασμένος», «περασιμένος», «προσκυνημένος», «ακουμπισμένος», «περπατημένος», «(χοσμο)γυρισμένος», «γερασιμένος» κλπ. Οι μετοχές αυτές παράγονται από το θέμα του ενεργητικού αορίστου και όχι του παθητικού από τον οποίο προέρχεται κανονικά η M2 (πρβ: «λυμένος» (λύθηκα), «παρμένος» (πάρθηκα), «δεμένος» (δέθηκα) κλπ.

Μερικά ρήματα παθητικής Φωνής αλλά μεταβατικά, ξεχωρίζουν στη μετοχή σε -μένος την ενεργητική σημασία (ενεργητικό θέμα) από την παθητική (αοριστικό θέμα), όπως «μεταχειριζόμενος» και «μεταχειρισμένος» του ρήματος «μεταχειρίζομαι». Ανάλογη σημασιολογική διάκριση μπορούμε να διαπιστώσουμε και στους δυο τύπους της παθητικής μετοχής: «λουζόμενος» (αυτοπαθητικό) και «λουσμένος» (παθητικό) του ρήματος «λούζομαι».

Ορισμένες, τέλος, μετοχές σε -μένος σχηματίζονται από το θέμα του ενεργητικού αορίστου, όπως π.χ. «βλαμένος», «φαγωμένος», «ειπωμένος» κλπ. (πρβ. «απ' τα κόκκαλα βγαλμένη...», «σίδερο φαγωμένο απ' τη σκουριά», «όλα αυτά τα 'χω (χιλιο)ειπωμένα» κλπ.) Οι μετοχές του τύπου αυτού, όπως δέχεται ο Φ. Μπουμπουλίδης, «είναι αρχαία κληρονομιά.»

Αξιοπρόσεκτη είναι ακόμη και η σημασιολογική αντιστοιχία σε ορισμένες περιπτώσεις της M2 και της M1, όπως κι αλλού αναφέρθηκε: «ο παπιάς ντυμένος (=φορώντας) τ' άμφιά του, διάβαζε την ευχή» (Καρκαβίτσας) — «προσκυνημένο κεφάλι (=κεφάλι που προσκυνά), δεν κόβεται» (παροιμία) — «οι πολιορκημένοι (=οι πολιορκούμενοι) Τούρκοι (Μακρυγιάννης) κλπ. Ο Φ. Μπουμπουλίδης διαπιστώνει σημασιολογική αντιστοιχία όχι μόνο με τον Ενεστώτα αλλά και τον Μέλλοντα, όπως «κεφάλι προσκυνημένο», δηλαδή κεφάλι που προσκυνά ή θα προσκυνά.

2. Παθητική μετοχή σε -Φ'μενος

Ο τύπος αυτός της M2 σχηματίζεται από το θέμα του ενεστώτα της παθητικής Φωνής. Το «Φ» (φωνήεν) πριν από την κατάληξη -μένος αντιστοιχεί με τα φωνήεντα «ο», «ου», «α», όπως: εργαζόμενος, χρειαζόμενος, λεγόμενος κλπ. Ο Αχ. Τζάρτζανος δέχεται πως η μετοχή σε -Φ'μενος «δεν είναι πολύ συνηθισμένη στη νεοελληνική» και ο τύπος αυτός της M2, έχει «λόγια» προέλευση, εκτός από τη σε -άμενος («μπαροζάμενος» — «λεγάμενος» κλπ.) «που είναι αποκλειστικά της δημοτικής». Πάντως, σύμφωνα με το Φ. Μπουμπουλίδη, ο τύπος της M2 σε -Φ'μενος αποτελεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ιδιαίτερη (την τρίτη) κατάληξη της νεοελληνικής μετοχής, παρόλο που σε άλλο σημείο της μελέτης του για τη με-

τοχή δέχεται ότι «η κατάληξη -μένος, όταν προστίθεται στο θέμα του ενεστώτα δεν τονίζεται ενώ συμβαίνει το αντίθετο όταν προστίθεται στο θέμα του αορίστου». Ο Αδάμ, Κοραής χαρακτηρίζει τις μετοχές σε -Φ'μενος «ως λείψανα αιολισμού» και ο Δημ. Μαυροφρύδης²² «ως πολύτιμα λείψανα της γεραράς αρχαιότητας».

Είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε το πότε σχηματίστηκαν οι μετοχές σε -Φ'μενος στη νεοελληνική και ιδίως ο τύπος σε -άμενος. Όμως, αραιά καταρχήν στα κείμενα της κρητικής Λογοτεχνίας και συχνότερα στα έργα της μετέπειτα εποχής, βρίσκουμε αρκετές μετοχές της μορφής αυτής, όπως «κοιμάμενος», «αφτούμενος», «χαιρούμενος», «γελαζούμενος», «καλοστεκούμενος», «δεχόμενα και δεξούμενα» κλπ.

Η μετοχή σε -Φ'μενος έχει στο Λόγο κυρίως επιθετική σημασία και με την ιδιότητα αυτή, όπως και η μετοχή του παρακειμένου σε -μένος, εκπληρώνει τις αντίστοιχες λειτουργίες του επιθέτου, δηλαδή ως επιθετικός: «θολώνουν τα τρεχούμενα νερά» — «και στις τρεχούμενες πηγές τις κελαιδούσας» (Σημηριώτης) ή κατηγορηματικός προσδιορισμός: «του δείχνει κάτι με τρεμάμενο χέρι».

Ως προς την επιρρηματική σημασία της μετοχής σε -Φ'μενος παρατηρούμε απόλυτη αντιστοιχία με τη σε -μένος, δηλαδή είναι χρονική: «τη μάνα σου θυμούμενη εδάκρυζες Ξανθούλα» (Σολωμός), τροπική: «και την αυγή χαρούμενος στο φόρο κατεβαίνει» (Δημοτικό), αιτιολογική: «φοβούμενος για τη ζωή του, υποχώρησε» κλπ, ενώ πολύ σπάνια συναντούμε μετοχές σε -Φ'μενος με σημασία παραχωρητική ή εναντιωματική.

Στον προφορικό και το γραπτό λόγο, ιδίως στην ποίηση, συναντούμε συχνά μετοχές σε -Φ'μενος από τις οποίες οι πιο συνηθισμένες είναι οι: «τρεχούμενος και τρεχάμενος, πετούμενο και πετάμενο (πουλί), χρειαζόμενος, πρεπούμενος, λαλούμενα (τα μουσικά όργανα), λεγάμενος, γελούμενος, στεκάμενος και στεκούμενος, πηγαϊνάμενος, χαιράμενος (με την έννοια της ευχής) και χαιρούμενος» κλπ. Οι μετοχές αυτές στην πλειονότητά τους έχουν τροπική και χρονική σημασία, όπως «η ίδια η μνήμη γινάμενη παρόν/τη φωνή πήρε των δέντρων» (Ελύτης). Γενικότερα όμως, όπως παρατηρεί ο Θαν. Νάκας, οι τύποι της Μ2 σε -Φ'μενος «δεν είναι χαρακτηρισμένοι ως λαϊκοί ή δημοτικοί» αντίθετα από τη Μ1 ή τον τύπο της Μ2 σε -μένος. Απόδειξη, συνεχίζει, ότι «ενώ πάρα πολλά καθαράς νεοελληνικά ρήματα σχηματίζουν κανονικά μετοχή σε -οντας και σε -μένος, όπως λαβώνοντας-λαβωμένος, λαδώνοντας-λαδωμένος, βιδώνοντας-βιδωμένος, λερώνοντας-λερωμένος, σερβίροντας-σερβιρισμένος, γιατρεύοντας-γιατρεμένος, διαβάζοντας-διαβασμένος κλπ., δε σχηματίζουν καθόλου μετοχές σε -Φ'μενος του τύπου «λαβωνόμενος», «λαδωνόμενος», «βιδωνόμενος», «σερβιρόμενος», «διαβαζόμενος» κλπ.

3. Η Μ2 και το ρηματικό επίθετο σε -τος.

Μερικές παθητικές μετοχές σε -μένος φανερώνουν «όχι απλώς εκείνον που παθαίνει κάτι, αλλά εκείνον που αξίζει να πάθει ό,τι σημαίνει το ρήμα» (Τζάρτζανος) και επομένως έχουν την ίδια σημασία με τα αντίστοιχα ρηματικά επίθετα σε -τος: «αγαπημένος (άνθρωπος) — αγαπητός, αξιαγάπητος», «ζηλευμένος — ζηλευτός, άξιος να τον ζηλεύεις», «καμαρωμένος — καμαρωτός, άξιος να τον καμαρώνεις» κλπ. Ακόμη, οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες μεταχειρίζομαστε στον προφορικό και γραπτό λόγο παθητικές μετοχές όχι για να δηλώσουμε αυτό

ακριβώς που σημαίνει το ρήμα, αλλά να φανερώσουμε εκείνο (καλό ή κακό) που επιθυμούμε να βρει τον άλλο, όπως «ευλογημένε» (που να είσαι ευλογημένος), «συχωρεμένε», «μαγχοφιασμένε», «πανουκλιασμένε», «σασασμένε», «αναθεματισμένε» κλπ, «οφείλονται στην κατ' επέκτασιν ταύτισιν της σημασίας της μετοχής σε -μένος και κατά ψυχολογικήν πρόληψιν» (Τζάρτζανος). Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι εξετάζοντας τη σχέση της Μ2 με το ρηματικό επίθετο σε -τος διαπιστώνουμε πως συμβαίνει και το αντίθετο. Πολλά δηλαδή ρηματικά επίθετα σε -τος έχουν την ίδια σημασία με τις αντίστοιχες μετοχές σε -μένος, όπως λυτός-λυμένος, σκυφτός-σχυμμένος, πλουμιστός-πλουμισμένος, κλειστός-κλεισμένος, σφαλιστός-σφαλισμένος, («βρήκε την πόρτα σφαλιστή και τα κλειδιά παρμένα» Δημοτικό), ανοιχτός, αλεύκαντος κλπ. Ο Φ. Μπουμπουλίδης επισημαίνει στενή σχέση ρηματικού επίθετου σε -τος (και -ατος) και με την ενεργητική μετοχή σε -οντας στην περίπτωση που το ρηματικό επίθετο παράγεται από ενεργητικό ρήμα με αμετάβατη σημασία, όπως πηδηχτός-πηδώντας, τρεχάτος-τρέχοντας, γονατιστός-γονατίζοντας κλπ.

Η στενή σχέση μεταξύ παθητικής μετοχής σε -μένος και του ρηματικού επίθετου σε -τος δε διαπιστώνεται μόνο στο σημασιολογικό επίπεδο αλλά και στην παραγωγική τους προέλευση. Απόδειξη ότι πολλά ρηματικά επίθετα σε -τος παράγονται από θέμα του παθητικού αορίστου από το οποίο, όπως ξέρουμε, και η μετοχή σε -μένος, όπως π.χ. ανοιχτός-ανοιγμένος (ανοίχτηκα), γραπτός-γραμμμένος (γράφτηκα) κλπ. Αντιστοιχία, τέλος, με το ρηματικό επίθετο σε -τος δεν έχει μόνο ο τύπος της Μ2 σε -μένος αλλά και ο τύπος της σε «Φ'μένος, όπως καθούμενος-καθιστός, μπουρεζάμενος-δυνατός κλπ.

4. Παθητικές μετοχές σε -μένος από ενεργητικά ρήματα.

Ορισμένα ενεργητικά ρήματα, παρόλο που δεν έχουν παθητική Φωνή, παράλληλα με την κανονική μετοχή σε -οντας, σχηματίζουν και παθητική σε -μένος. Οι παθητικές αυτές μετοχές της κατηγορίας των παραπάνω ρημάτων φανερώνουν συνήθως φυσική ή σωματική ή ψυχική κατάσταση, όπως «πεινασμένος», «διψασμένος», «δακρυσμένος», «ανθισμένος», «αηδισμένος» κλπ. Εξάλλου, μερικά ρήματα ενεργητικής Φωνής (και με αξία ενεργητική, μεταβατική ή αμετάβατη), έχουν μετοχή και σε -μένος, όπως «πιωμένος» (αυτός που έχει πιει και όχι αυτός που έχει πιωθεί!), «πηγαινάμενος», «τρεχούμενος», «πεινασμένος», «θυμωμένος» κλπ.

Ε. Η ΑΠΟΛΥΤΗ ΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ

Η μετοχή σε -οντας και -μένος, άλλοτε είναι στενά δεμένη με το υποκείμενο του ρήματος της προτάσεως στην οποία ανήκει (είναι «συνημμένη»), όπως «η αλεπού βλέποντας αυτά πηδά μέσα στη θάλασσα» (υποκείμενο της μετοχής είναι το υποκείμενο του ρήματος) και άλλοτε, σπανιότερα, με το αντικείμενό του,²³ όπως «ακούει τα μεσάνυχτα ένα θεριό σφυρίζοντας κι έρχεται», και άλλοτε απόλυτη, όπως «βγαίνοντας ο ήλιος ειδαν οι Τούρκοι πιασμένο το χωριό». Η μετοχή, στη συντακτική χρήση της ως απόλυτη, προσδιορίζει ολόκληρη την πρόταση (Τζάρτζανος) και το υποκείμενό της, κανονικά, είναι σε πτώση ονομαστική. Αν δεν υπάρχει στην πρόταση, εννοείται.

Η απόλυτη μετοχή είναι πιο συνηθισμένη στην περίπτωση της M1 και μάλλον στα απρόσωπα ρήματα: «παίρνοντας το δελινό, μέρασα φυσέκια των ανθρώπων» (Μακρυγιάννης) – «ξημερώνοντας τ' Αγιαννίου ήρθε και με βρήκε» – «βασιλεύοντας ο ήλιος...» κλπ. ή στις μετοχές των αμετάβιτων ρημάτων, όπως «πηγαινάμενος στη Ζάκυνθο, συνάντησα τον κόντε» κλπ. Ως απόλυτες μετοχές συναντάμε στη νεοελληνική συνηθέστερα τις χρονικές, όπως «βασιλεύοντας το φεγγάρι εβγήκαν απ' το χωριό» – «αναχώρησα το 1821 μπαίνοντας ο Αύγουστος» (Απομνημονεύματα Κολοκοτρώνη) – «καίοντας το δαυλί θα βγει η ψυχή του» (λαϊκό παραμύθι), και σπανιότερα τα άλλα είδη μετοχής, όπως «λείποντας τα βιβλία, λείπουνε βέβαια και οι δάσκαλοι» (Λασκαράτος) κλπ.

Η γενίκευση του φαινομένου, να παράγονται δηλαδή απόλυτες μετοχές ακόμη και από ενεργητικά μεταβιτικά ρήματα, όπως «βγαίνοντας αυτός από την πόρτα ετοιμάστηκα εγώ» (Μακρυγιάννης), όπου η μετοχή «βγαίνοντας» έχει δικό της υποκείμενο άσχετο από το υποκείμενο του ρήματος ή «ο βραχνάς με ζύνησε φάχωντας στο συρτάρι» (Σεφέρης), όπου η επιρρηματική μετοχή «φάχωντας» αναφέρεται όχι στο υποκείμενο του ρήματος («ο βραχνάς») αλλά στο αντικείμενο του («με») θεωρούνται, αν όχι απόλυτες, «αντιγραμματικές» και πρέπει να αποφεύγονται.²⁴ Ο Αχ. Τζάρτζανος δε δέχεται σε καμιά περίπτωση τις απόλυτες μετοχές ως «γνήσιες», γιατί «δεν τις συναντάμε ποτέ στο δημοτικό τραγούδι».

Πρέπει να σημειώσουμε ακόμη πως απόλυτες μετοχές έχουμε και στους δυο τύπους της M2, όπως «ερχόμενος ο Χασάν στο Αλγέρι, τον βάλανε φυλακή» – «και τελειωμένη η δέηση κοίταξα χάμου» – «ο γάμος έγινε σε δώδεκα μέρες, τα προικιά αφημένα στη μέση» (Μυριβήλης).

ΣΤ. ΜΕΤΟΧΗ ΜΕ ΑΡΘΡΟ

Η παθητική μετοχή σε -μένος μαζί με άρθρο (έναρθρη) έχει σημασία ουσιαστικού, όπως στην περίπτωση και της αρχαίας μετοχής. Οι μετοχές για παράδειγμα: «αντρεωμένος», «προϊστάμενος», «οικουμένη», «απεσταλμένος», «λεγάμενος» κλπ., με το άρθρο γίνονται ουσιαστικά με την ίδια αναλογία που ένα επίθετο «ουσιαστικοποιείται», όταν έχει άρθρο και έπειτα από την παράλειψη του ουσιαστικού που προσδιόριζε:²⁵ ο φτωχός – (άνθρωπος), ο πλούσιος, ο φίλος – αντρεωμένος (άνθρωπος), το πρεπούμενο (πράγμα) κλπ. Αναλογικά οι παρακάτω έναρθρες, για παράδειγμα, παθητικές μετοχές έχουν σημασία ουσιαστικού: ο πεθαμένος (ο νεκρός), ο ιερωμένος (ο κληρικός), ο σφιγμένος (ο τσιγκούνης), ο βαρεμένος (ο χαζός), ο πουλημένος (ο προδότης), τα γραμμένα (η μοίρα) κλπ.

Οι έναρθρες μετοχές σε -μένος είναι κυρίως λόγιες αλλά συχνές στο νεοελληνικό Λόγο, προφορικό και γραπτό. Τέτοιες συνηθισμένες μετοχές είναι: ο φορολογούμενος, το φαινόμενο, ο εμπορευόμενος, ο χαμένος, ο μαθημένος, οι αντιπολιτευόμενοι, οι εργαζόμενοι κλπ., ενώ περισσότερο «λόγιοι» τύποι αλλά σε χρήση και σήμερα είναι: τα δεδομένα, τα διαδομένα, τα πεπραγμένα, τα συμβάντα, οι επιλαχόντες, τα τυχόντα-τον τυχόντα, το φλέγον ζήτημα, το επειγόν, τα τρέχοντα έξοδα, το καθεστώς, το τετελεσμένο γεγονός, η επειγούσα ανάγκη κλπ. Στην ίδια περίπτωση πρέπει να κατατάξουμε και ορισμένες άλλες μετοχές που παράγονται από το θέμα του παθητικού αορίστου της αρχαίας ελληνικής, όπως: οι απολυθέντες, οι απαλλαγέντες κλπ.

Από τους τύπους της παθητικής μετοχής σε -Φ'μένος, ο πιο συνηθισμένος

στη νεοελληνική, αλλά και με χαρακτηριστική την «ουσιαστικοποίηση», είναι ο σε-ούμενος: τα πλεούμενα (τα πλοία), τα λαλούμενα (τα μουσικά όργανα), τα προπούμενα, τα βρισκούμενα, τα πετούμενα, τα μελλούμενα, (στα καλά) καθούμενα κλπ. Πιο σπάνιες είναι οι «ουσιαστικοποιημένες» μετοχές σε -όμενος: το σερνάμενο (το σερπετό), ο κακοστέκόμενος (και καλοστέκόμενος), ο λεγάμενος κλπ. Οι έναρθρες μετοχές σε -όμενος είναι περισσότερο σπάνιες στη νεοελληνική και λόγιας προέλευσης: ο εμπορευόμενος, οι αντιπολιτευόμενοι κλπ. Εξαιρεση αποτελεί η μετοχή «ο μαθητευόμενος», περίπτωση συνδέσεως θέματος ενός χαρακτηριστικού ρήματος της Δημοτικής, του «μαθητεύ(γ)ομαι», (το αρχαίο ρήμα είναι «μαθητεύω») και της «λόγιας» κατάληξης σε -όμενος.

Στην ποίηση του Οδ. Ελύτη η έστω και όχι συχνή χρησιμοποίηση της μετοχής σε -οντας ως έναρθρη²⁶ είναι από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ύφους του και σχεδόν, απ' ό,τι τουλάχιστο ξέρουμε, αποκλειστική περίπτωση στο χώρο της νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρέπει όμως να σημειωθεί πως οι έναρθροι με το «ο» και «η» (και σπανιότερο «τα») μετοχικοί τύποι σε -οντας στην ποίηση του Ελύτη, δεν έχουν σημασία ουσιαστικού αλλά κυρίως επιθέτου ή αναφορικής πρότασης, όπως «η χρυσίζοντας» (αυτή που χρυσίζει), «η δαμάζοντας» κλπ: (χαίρε με τα χρυσά μαλλιά η χρυσίζοντας τον άνεμο/χαίρε με την ωραία λαλιά η δαμάζοντας τον δαίμονα), «η τέμνοντας», «η καίγοντας», «ο υψήσαντας», «ο σώσαντας»: (ο υψήσαντας τον Άδη και τον έρωτα σώσαντας), «ο σκυλεύοντας», «ο βιάζοντας»: (ο βιάζοντας τους κρίνους) — (ο σκυλεύοντας την ηδονή) κλπ.

Z. Η ΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΝΘΕΣΗ. Η ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ -ΜΕΝΟΣ

Από τους δυο τύπους της μετοχής ιδιαίτερα συνηθισμένος στη σύνθεση (κυρίως ως β' συνθετικό), αλλά συγχρόνως και πλούσια παραγωγικός, είναι ο τύπος M2. Το Δημοτικό τραγούδι, τα λαϊκά παραμύθια και οι παραδόσεις, μας δίνουν εύκολα τη δυνατότητα της διαπίστωσης αυτής. Έτσι, ενώ συναντούμε μετοχές όπως: καλοκέντητος, αραχνοφασμένος, ρασοτυλιγμένος, φλωροκαπνισμένος, κοντυλογραμμένος κλπ., σε καμιά περίπτωση δε θα βρούμε τα ρήματα «καλοκεντώνω», «αραχνοφαινώνω», «κοντυλογράφομαι» κλπ. Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί πως την ίδια παραγωγική δύναμη²⁷ στη νεοελληνική έχει και το ρηματικό επίθετο σε -τος, για τη σχέση του οποίου με τη μετοχή μιλήσαμε παραπάνω (παράγρ. Δ,3), όπως καλοκέντητος, αραχνοκέντητος κλπ. Ο Α. Mirambel, στο γνωστό του έργο «Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και Ανάλυση», περιέχει σύστοιχο πίνακα από τον οποίο φαίνονται εύκολα οι παραγωγικοί σχηματισμοί σύνθετων λέξεων με β' συνθετικό μετοχή σε -μένος ή ρηματικό επίθετο σε -τος. Είναι χαρακτηριστικό πως το α' συνθετικό των λέξεων αυτών δε μπορεί να συνδεθεί και να αποτελέσει ένα σύνθετο ρήμα και με τα αντίστοιχα ρήματα από τα οποία παράγεται η μετοχή σε -μένος ή το ρηματικό επίθετο σε -τος. Για παράδειγμα, η μετοχή «στρωμένος» μπορεί να πάρει ως α' συνθετικό τα: πλακο-, ξυλο-, ταπητο-, αχυρο- κλπ. Επίσης, το ρηματικό επίθετο «στρωτός» παίρνει, εκτός από τα παραπάνω, και τα : α-, ολο-, πεντα-, πρωτο- κλπ. Στη μετοχή «καμωμένος» φαίνεται ακόμη πιο φανερά η μεγάλη ποικιλία των α' συνθετικών, όπως: απο-, κακο-, καλο-, αγγελο-, φηλο-, λειανο-, αδρο-, μικρο-, μεγάλο-, λεπτο-, ομορφο-, μισο-, λεβεντο-, κλπ. Αντίθετα, πολύ λίγα από τα παραπάνω α' συνθετικά θα μπορούσαν

να συνδεθούν και να αποτελέσουν μια λέξη με τα ρήματα «στρώνω» και «κάνω» από τα οποία οι μετοχές «στρωμένος» και «καμωμένος». Σε καμιά περίπτωση δηλαδή δε πούμε «ξύλοστρώνω», «κακακάνω», «αγγελοκάνω», «λεβεντοκάνω» κλπ.

Αξιοπρόσεκτες ακόμη είναι και οι μετοχές που το α' συνθετικό τους δηλώνει το ποιητικό αίτιο ή το αντικείμενο του ρήματος (από το οποίο η μετοχή) ή έναν προσδιορισμό στη μετοχή, όπως: τουρκοπατημένος, σαρακοφαγωμένος, συ(γ)νεφασκεπασμένος, χρυσοπαγωμένος, κοσμογορισμένος, κακογραμένος (από τη μόρα), πικροφαρμακωμένος, θαλασσοβρεβμένος, φωτολουσμένος κλπ. (πρβ. «μη με μαλώνεις Κίσααβε κονιαροπατημένη» - Δημοτικό).

Στο χώρο της παραγωγικής δύναμης της μετοχής περιλαμβάνεται και η «ουσιαστικοποίησή» της, αφού το φαινόμενο αυτό δε συμβαίνει με την προσθήκη των γνωστών παραγωγικών καταλήξεων²⁸ αλλά με τη λεγόμενη «καταχρηστική παραγωγή».²⁹ Συνηθισμένες μετοχές με σημασία ουσιαστικού, εκτός από όσες αναφέρθηκαν παραπάνω (παράγρ. ΣΤ'), είναι και οι: ο προεστός, ο προύχοντας, ο άρχοντας, ο τυχόντας, το γεγονός, το ενδιαφέρον, το καθήκον, το προϊόν, η αϊθουσα, ο ορίζοντας, η πρωτεύουσα, το περιβάλλον κλπ.³⁰ Στην παραγωγική δύναμη της μετοχής πρέπει να συμπεριληφθεί τέλος και η μεγάλη ευκολία σχηματισμού επιρρημάτων που προέρχονται άμεσα από αυτή, όπως: θλιμένος-θλιμμένα, φοβισμένος-φοβισμένα κλπ.

Η. ΕΠΙΛΟΓΟΣ³¹

Η λειτουργία της μετοχής στο νεοελληνικό Λόγο είναι πράγματι θαυμαστή. Ο τύπος της M1 χρησιμοποιείται σε πολύ μεγάλο αριθμό στον προφορικό και γραπτό λόγο (όχι όμως και στον επιστημονικό) και δίνει χαρακτηριστική ευκαμψία στην έκφραση και αξιοθαύμαστη ποικιλία και απόχρωση εννοιολογικών σημασιών. Η ύπαρξη μάλιστα πολλών μετοχών σε -οντας της μορφής: λόγιο ρηματικό θέμα και κατάληξη δημοτικής (πρβ. εορτάζοντας, αποκορούοντας, θεσπίζοντας κλπ.), είναι άμεση διαπίστωση της «αδιφυίας και διμορφίας πολλών λέξεων της νέας ελληνικής» (Mirambel) και βεβαίωση της μοναδικής πλαστικότητάς της. Αξιοσημείωτο πάντως είναι το γεγονός ότι ενώ οι μετοχές σε -οντας είναι πολύ πιο συνηθισμένες στις απλούστερες μορφές του Λόγου, όμως στο δημοτικό τραγούδι (αλλά και στη δόκιμη ποίηση) είναι πιο σπάνιες από τις παθητικές μετοχές σε -μένος και Φ'μενος, τις οποίες μάλιστα συνήθως βρίσκουμε στο τέλος του στίχου και σε μοναδική, όπως είπαμε παραπάνω, σύνθεση. (πρβ. «επήραμε την κέρδικα την πεντοπλουμισμένη» - Δημοτικό-, «τραγούδι τραγουδήστε μου χιλιοτραγουδημένο» - Παλαμάς) κλπ.

Η M2, με τη συχνή σημασία της ως επίθετο και ουσιαστικό, με την εύπλαστη παραγωγική της δυνατότητα, χάρη στην οποία ως β' συνθετικό δημιουργεί ποικίλους λεκτικούς τύπους που χρησιμοποιούνται κυρίως στον ποιητικό λόγο, χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πολύ «λειτουργικά» μέρη του Λόγου στην προφορική και γραπτή παρουσία του.

Επιγραμματικά, θα μπορούσε κανείς να σταθεί και να επισημάνει την ποικιλία των εννοιολογικών σημασιών της M1 και την ευκολία που έχει ως άκλιτος τύπος να συνδυάζεται στο Λόγο προσφέροντάς του συνοχή και νοηματική περιεκτικότητα, αλλά και παράλληλα να διαπιστώσει και τις λεπτότατες νοηματικές απο-

χρώσεις που παίρνει η Μ2 με τη σημασία της κυρίως ως επίθετο και ουσιαστικό, δίνοντας στο Λόγο χαρακτηριστική ευκαμψία και χάρη.

Σημειώσεις

1. Περιοδ. «Νέα Παιδεία», τεύχος 18, (Το άρθρο στη Νέα Ελληνική, η έννοια της ονοματικής φράσης και της λειτουργίας του Άρθρου στο νεοελληνικό Λόγο), σελ. 200-208.
2. Έχει τονιστεί και άλλοτε (δ.π., σημ.1) πως και για τη διδασκαλία του Συντακτικού της Νέας Ελληνικής πρέπει να ξεκινάμε από τον προφορικό λόγο (και έχουμε αυτή τη δυνατότητα σχεδόν σε κάθε του μάθημα), πριν υποδείξουμε στα παιδιά να προσέξουν τα πολυγραφημένα ή φωτοτυπημένα φύλλα των ασκήσεων που θα τους έχουμε δώσει. Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της μετοχής θα μπορούσαμε ν' αρχίσουμε με τα εξής περίπου: «αισθάνεστε κουρασμένοι; τι μαθήματα είχατε τις προηγούμενες ώρες; τι έχετε τις επόμενες; Να, έρχεται τρέχοντας κι ένας καθυστερημένος συμμαθητής σας» κλπ. (πρβ., Φωτεινής Παπακόγχου-Πελεκάνη, «Οι μετοχές», στη συλλογική εργασία των μετεκπαιδευόμενων στο Δ.Μ.Ε ακαδ. έτους 1978-80 Φιλολόγων που εκδόθηκε με επιμέλεια της κ.Γ. Παπακωστούλα-Γιαννορά κ.ά., με τον τίτλο: «Η διδασκαλία στα κείμενα και στη Γλώσσα», εκδ. Ήβου, Αθήνα 1981, σελ. 306-315, απ' όπου κυρίως και τα παραδείγματα της σημείωσης αυτής).
3. Αχ. Τζαρτζάνου, Νεοελληνική Σύνταξης (της Κοινής Δημοτικής), τόμος Α', έκδ. Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα 1946², σελ. 329-346.
4. Στην κατάληξη -Φύμενος, όπου Φ' δηλώνει τονούμενο φωνήεν απλό ή δίψηφο της μορφής: (αυ)-μέλλομενος-, (α)-γινόμενος- και (ο)-πολιτευόμενος.
5. Η ενεργητική μετοχή σε -οντας συμβολίζεται στην εργασία ως Μ1 και η παθητική σε -μένος ως Μ2. Τα σύμβολα αυτά χρησιμοποιήσε, απ' ό,τι τουλάχιστο ξέρουμε, πρώτος ο Θαν. Νάκας στη μελέτη του για τη μετοχή, η οποία και αναφέρεται παρακάτω.
6. Η κατάληξη της ενεργητικής μετοχής σε -οντας (-οντα), -ώντας (-ώντα) στις βόρειες ελληνικές διαλέκτους-ιδιώματα συναντιέται και ως -ουντα (σκάβουντα, λέγουντα), -ουντας (κλαιουντας, γι-λούντας, πιρκατούντας και -ιουντας (μόνο για ρήματα β' συζυγίας (ακαρμινώντας, τραγουδιώντας) κλπ. Τέλος, στο θρακικό ιδίωμα (Κομοτηνή, Ξάνθη) υπάρχει και ο τύπος της ενεργητικής μετοχής σε -αν (γυρίζουνταν, παίνωνταν κλπ). Για περισσότερα, βλ. Άνθιμου Α. Παπαδόπουλου, Γραμματική των βορείων ιδιωμάτων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα 1926, σελ. 92 και 104.
Ο Φ. Μπουμπουλιδής (βλ. σημ.7) αναφέρει και διαλεκτικό τύπο από το ιδίωμα του Αυλωναρίου Εύβοιας σε -οντες και -ειώντες (αντί -οντας, -ώντας), όπως παίζοντες, γελειώντες, ρωτειώντες κλπ.
7. Φαίδ. Μπουμπουλιδή, Η μετοχή στα Νεοελληνικά, Γλωσσική μελέτη, Αθήνα 1946.
8. Το «ποιόν ενεργείας», όπως το ορίζει ο Β. Comrie στο έργο του «Aspect» (Cambridge University Press), 1976, είναι οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους θεωρούμε την εσωτερική χρονική κατάσταση του γεγονότος (Situation).
9. Α. Mirambel, Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και ανάλυση, Μετάφραση Στ.Κ. Καρατζά, Θεσ/κη 1978, σελ. 150.
10. Οι μετοχές στην περίπτωση αυτή είναι, σύμφωνα με τον Αχ. Τζαρτζάνου, «ομοειδείς συντακτικώς.»
11. Δημ. Ε. Τομπαιδή, Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας, έκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1981, σελ. 38.
12. Περιοδ. «Τομές», τεύχος 70, Μάρτης 1980, σελ. 37-43, Θαν. Νάκας, Πώς χρησιμοποιεί τη μετοχή ο Σεφέρης (και ορισμένοι άλλοι λογοτέχνες.) Από τη μελέτη αυτή πήραμε πολλά παραδείγματα, κυρίως για το Σεφέρη, που παραθέτουμε στο παράρτημα της εργασίας μας.
13. Βλ. προηγούμενη σημείωση.
14. Ό.π., σημ. 12
15. Ό.π., σημ. 7.
16. Τάσου Λιγνάδη, Το «Άξιον Εστί» του Ελύτη, Σχολιασμός-Ανάλυση, Αθήνα χ.χ., 2η έκδοση, σελ. 23.
17. Ό.π., σημ. 12.
18. Ό.π., σημ. 12.

19. Λέγεται και μεσοπαθητική για να δηλωθεί όχι μόνο η Φωνή αλλά και η διάθεση του ρήματος.
20. 'Ο.π., σμμ. 9.
21. 'Ο.π., σμμ. 3.
22. Διακρητής Φιλόλογος του 19' αι. από το Ανδρονέιο της Καπαδοκίας, έκτακτος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έγραψε, μεταξύ άλλων, και το «Δοκίμιον Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσης» Σμύρνη 1871, όπου και εκθέτει τις απόψεις του για τη Γλώσσα.
23. Στην περίπτωση της σπάνιας αυτής συντάξεως το ρήμα της προτάξεως είναι κανονικά «αισθησεως σημαντικόν».
24. 'Ο.π., σμμ. 12.
25. 'Ο.π., σμμ. 1.
26. Ο Αχ. Τζάρτζανος ('Ο.π., σμμ. 3) σαφέστατα δηλώνει πως η μετοχή σε -οντας «ποτέ δεν παίρνει άρθρο».
27. Γ.Ε. Παπαγεωργίου, Η παραγωγή και η σύνθεση στη Νέα Ελληνική, Αθήνα Χ.Χ., σελ. 310.
28. Νεοελληνική Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1982, σελ. 47-53 και 223-227.
29. «Κατοχρηστική παραγωγή» λέγεται η αλλαγή του είδους μιας λέξεως από ένα μέρος του Λόγου σε άλλο, χωρίς τη μεσολάβηση των παραγωγικών καταλήξεων (πρβ. «οικουμένη» (μετοχή) – «η οικουμένη» (ουσιαστικό)).
30. Αντων. Θαβώρη, Ουσιαστικά από επίθετα (και μετοχές) στη Νέα Ελληνική, Θεσσαλονίκη 1969.
31. Ο περιορισμένος χώρος του περιοδικού μάς υποχρεώνει να μην αναφερθούμε στην ορθογραφία και τη στίξη της μετοχής. Πάντως, όταν διδάσκεται στην τάξη η μετοχή ως γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, δεν πρέπει να παραλειφθούν (βλ. ό.π., σμμ. 28, σ.233).

Π α ε ρ ε τ η μ α

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΟΓΟ.

A. Από την ποίηση του Οδ. Ελύτη.

- Και πάνω από την άβυσσο/αιωρούμενη γνώρισα/του σκαθιού σου την κόψη/την τρομερή.
- Έστησαν και θεμελίωσαν/φύλλα και άλλα πλεούμενα/τους Νόμους του θεσπίζοντας τ'α καλά και συμφέροντα/στο παμπάλαιο μέτρο εφαρμόζοντας.
- Για μας το ματωμένο σίδερα/κι η τριπλή εργασμένη προδοσία.
- Εκεί ρόδια, κιδώνια/θεοί μελαγχρικοί, θεοί κι εξάδελφοι/το λάδι αδειάζοντας μες στα πελώρια κιούπια/και κνοές από ρεμάτια ευδιάζοντας.
- Θυμήσου τον αγέρωχο Ζέφυρο, το ερεβοκτόνο ρόδα/τα φλεγόμενα ωκύποδα πουλιά.
- Κι η νύχτα πανοσές/παλιές/πριονισμένης από νοσταλγία σελήνης.
- Το σκληρό μου σώμα ήταν άγκυρα κατεβασμένη μέσα στους ανθρώπους.
- Αυτός, η ευθεία του φυτού η το σώμα τέμοντας/Αυτός, η εστία του φακού η το πνεύμα καλοντας.
- Λυπημένες μωραίνες ασπυμμένες/ύπνο μου ράντισαν την όψη.
- ... ότι δεν ήτ'ανε μαθημένοι και τους τρώμαζε το βρόντισμα στα βουνά και το μαύρο γένι στη φαγωμένη την όψη μας.
- Χαίρε με τα λυτά μαλλιά η χρυσίζοντας τον άμενο/Χαίρε με την ωραία λαλιά η δομάζοντας τον δαίμονα.

B. Από το έργο του Σεφέρη.

- Χάρηκα σήμερα το βράδυ που είδα έναν τύπο της φυλής μου, ύστερα από τόσον καιρό ανάμεσα σ' αυτούς τους βαλτωμένους ανθρώπους. Ήταν ένας βορειοηπειρώτης μιλώντας πλέρια και καθαρά ελληνικά.
- Γυρίζοντας μονάχος στον άδειο δρόμο, ο ουρανός εξαιρετικά πλούσιος.
- Ξεκινώντας από το Μπράν, η βροχή γύρισε στην μπέρα.
- Και των δυο τα έργα, έτσι όπως ήλθαν σ' εμάς, μοιάζουν με παλιές γαλιέρες γυρίζοντας από την άνοιξη μάχη, ανεμίζοντας κατατρυπημένα πανιά.
- Τελεωνώντας το '49, ο Γιώργος Κατσιμπαλής μου ζήτησε να γράψω ένα γράμμα...
- Και αυτό είναι η τιμωρία των ανθρώπων που καυχούνται περιφρονώντας την Τέχνη.

Γ. Από το Δημοτικό Τραγούδι.

- Εμίσεφες και μ' άφησες σαν παραπονεμένη
σαν εκκλησιά αλειτούργητη σε χώρα κουρσεμένη.
- Τ' έχουν της Μάνης τα βουνά οπού 'ναι βουρκαωμένα;
- αρρωστημένο μ' ήρανε, ξαρμάτωτο στο στρώμα,
ωσάν μωρό στην κούνια του στα σπάργανα ντυμένο.
- Νάτας πού 'ρχεται τρέχοντας στα χέρια του κρατώντας
βροντομαχώντας τ' άρματα, λαλώντας τη φλογέρα.
- Πήρα τα πλάγια ξάχνοντα και τα βουνά ρωτώντα
και τα βουνά ρωτώντα και την καρδιά κρατώντα.
- Βλέπει τους κήπους της γυμνούς, τα δέντρα μαραμμένα,
βλέπει μπροστά την πόρτα της χορτάρια φυτραμμένα.

Δ. Από διάφορα πεζά και ποιητικά.

- Κι εσείς ο δήμος, εξασθενησμένοι, στερημένοι από χρήματα και συμμάχους... είστε ευχαριστη-
μένοι αν αυτοί σας δώσουν μερίδιο από τα θεωρικά. (Δημοσθένης, Γ' Ολυμπιακός)
- Και εκείνη πέρα δάθε τριγύριζε/ την Αττίδα θυμάμενη.
(Σακφά, μετάφρ. Ιω. Θ. Κακριδή)
- Άνθρωπος καθούμενος, παρηγοριά της φτώχειας. (Παροιμία)
- Άσπρα κακογινωμένα, κάρβουνα αναμμένα. (Παροιμία).
- Φορτώνοντας ξύλα στον ώμο της, φορτωμένη εις τον δρόμο, εις την έρημιά, την έπιασαν οι
πόννοι και γέννησε εμένα. (Μακρυγιάννης, «Απομνημονεύματα»)
- Καθένας είναι προδομένος στο δικό του εσώκοσμο. (Στρ. Μυριβήλης).
- Οι παρασιμένες μέρες πίσω μένουν
Μια θλιβερή γραμμή κεριών σβημένων
κρούα κεριά λιωμένα και κυρτά. (Κ.Π. Καβάφης)
- Και στα λογγωμένα στήθια τους μια πλατιά καρδιά βροντολαλεί
μαφτυρώντας, πολεμώντας, τραγουδώντας τη ζωή και την αλήθεια. (Κ. Παλαμιάς)

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Α'. Στόχος του μαθήματος

1. Τα συστατικά της παραγράφου και ο ρόλος τους
2. Τα συστατικά του ΟΣ (ονομαστικού συνόλου)
3. Η χρήση του άρθρου

1. Τα συστατικά της παραγράφου¹

Θυμίζουμε στους μαθητές μας ότι τα άμεσα συστατικά της παραγράφου είναι:

1. Η θεματική πρόταση
2. Οι λεπτομέρειες (σχόλια)
3. Η πρόταση κατακλείδα

Στη συνέχεια τους καλούμε να εξετάσουν, με βάση ένα κείμενο, όπως το παρακάτω, το ρόλο τους μέσα στην παράγραφο:

Δε βρήκα τα Τέμπη όπως τα φανταζόμουν. Ονειρευόμουν ένα μέρος πρόσχαρο κι ειδυλλιακό, γεμάτο τάπητες χλόης, κροστάλλινα νερά, που να κυλούν με ηδονική ναχέλεια, λουλουδιασμένα παρτέρια πλημμυρισμένα με ξανθό φως, φωτεινά πετάγματα λευκών περιστεριών, έναν αέρα αρωματισμένο. Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική. Δεν ήταν λιγότερο ωραία, αλλ' η ομορφιά της δεν είχε τίποτα το λαγυμένο, ήταν επιβλητική. Με την επίσκεψή μου στα Τέμπη έχασα ένα όνειρο· κέρδισα όμως μια πραγματικότητα, που το άξιζε κι ίσως και το ξεπερνούσε...

Κώστας Ουράνης

1.α. Ο ρόλος της θεματικής πρότασης

Εντοπίζουμε τη θεματική πρόταση και εξετάζουμε το ρόλο της μέσα στην παράγραφο:

Δε βρήκα τα Τέμπη όπως τα φανταζόμουν.

Με τη θεματική αυτή πρόταση ο αναγνώστης περιμένει να μάθει από το συγγραφέα δυο πράγματα: (α) «πώς φαντάζονταν τα Τέμπη» και (β) «πώς τα βρήκε». Η κατευθυντήρια αυτή ιδέα υποχρεώνει το συγγραφέα να αποκλείσει από την παράγραφο του πληροφορίες που αφορούν π.χ. την ιστορία των Τεμπών, το κλίμα, τη σημασία τους για την κατασκευή οδικού δικτύου κτλ., και να περιοριστεί στο «πώς τα φανταζόταν και πώς τα βρήκε». Ο περιορισμός αυτός τον βοηθάει να

προσκομίζει το *επαρκές* και *σχετικό* με το θέμα του υλικό, να *οργανώσει* τις επιμέρους ιδέες του και να *προφυλαχτεί* από οποιαδήποτε εκτροπή. Τον βοηθάει δηλαδή να δώσει στην παράγραφο του *πληρότητα* και *ενότητα*. Αλλά και τον αναγνώστη βοηθάει να καταλάβει τι θα περιλάβει η παράγραφος και να παρακολουθήσει πιο άνετα τη σκέψη του συγγραφέα.

Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η θεματική πρόταση:

- (1) αποτελεί για το συγγραφέα ασφαλή οδηγό για την ανάπτυξη της παραγράφου,
 - (α) εκφράζει την κύρια ή κατευθυντήρια ιδέα της παραγράφου,
 - (β) καθορίζει την πορεία που θα ακολουθήσει η ανάπτυξη της παραγράφου,
 - (γ) εξασφαλίζει την *ενότητα* της παραγράφου και την *επαρκή* της ανάπτυξη,
- (2) βοηθάει τον αναγνώστη στο διάβασμα της παραγράφου,
 - (α) συνοψίζει (δίνει συνοπτικά) τις πληροφορίες που περιέχονται στην παράγραφο,
 - (β) προιδεάζει τον αναγνώστη για την πορεία και την οργάνωση της ανάπτυξης.
 - (γ) τον βοηθάει να παρακολουθήσει πιο άνετα τη σκέψη του συγγραφέα.

1.β. Ο ρόλος των λεπτομερειών (σχολίων)

Οι λεπτομέρειες (τα σχόλια) αναπτύσσουν ή διασαφηνίζουν το θέμα της παραγράφου με βάση την *κύρια ή κατευθυντήρια ιδέα* της θεματικής πρότασης.

Στην παράγραφο μας οι λεπτομέρειες αναπτύσσουν τη θεματική πρόταση από δύο πλευρές και απαντούν στις δυό απορίες του αναγνώστη: «πώς φανταζόταν τα Τέμπη ο συγγραφέας» και «πώς τα βρήκε».

Απάντηση στην πρώτη απορία: «Ονειρευόμουν ένα μέρος

- (1) πρόσχαρο και ειδυλλιακό
- (2) γεμάτο τάπητες χλόης
- (3) (γεμάτο) κρυστάλλινα νερά
- (4) (γεμάτο) λουλουδιασμένα παρτέρια
- (5) φωτεινά πετάγματα λευκών περιστερών
- (6) έναν αέρα αρωματισμένο.»

Απάντηση στη δεύτερη απορία (πώς τα βρήκε):

- (1) Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική
- (2) Δεν ήταν λιγότερο ωραία, αλλά η ομορφιά της δεν είχε τίποτα το λαγυμένο
- (3) (Η ομορφιά της) ήταν επιβλητική.

Όλες αυτές οι λεπτομέρειες απαντούν ικανοποιητικά στις απορίες του αναγνώστη και ακόμη σχετίζονται με την κατευθυντήρια ιδέα της θεματικής πρότασης, καθιστώντας την πιο κατανοητή.

Αν τις εξετάσουμε όμως προσεκτικά, θα διαπιστώσουμε ότι μόνο οι δυο από αυτές υποστηρίζουν άμεσα τη θεματική πρόταση, οι ακόλουθες:

1. «Ονειρευόμουν ένα μέρος πρόσχαρο και ειδυλλιακό»
2. «Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική.»

Οι άλλες διασαφηνίζουν και αναπτύσσουν άμεσα αυτές τις δυό, και μόνο έμμεσα τη θεματική πρόταση:

Θεματική πρόταση

«Δε βρήκα τα Τέμπη όπως τα φανταζόμουν»

Λεπτομέρειες που υποστηρίζουν άμεσα τη θεματική πρόταση:

- 1.: «Ονειρευόμουν ένα μέρος πρόσχαρο και ειδυλλιακό»
- 2.: «Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική»

Λεπτομέρειες που διασαφηνίζουν και υποστηρίζουν έμμεσα τη θεματική πρόταση:

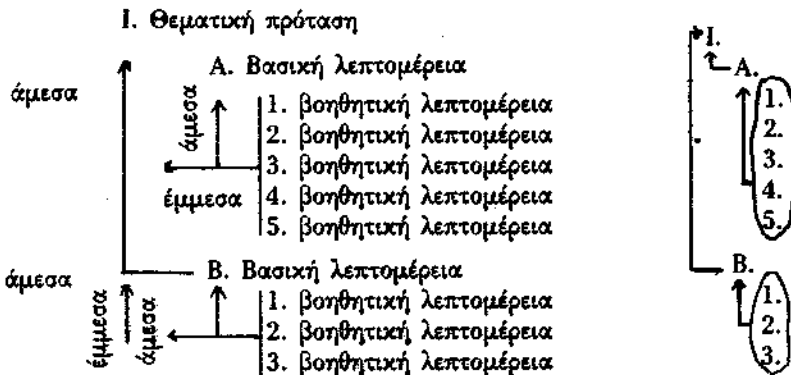
- α. γεμάτο τάπητες χλόης
- β. (γεμάτο) κρυστάλλινα νερά
- γ. (γεμάτο) λουλουδιασμένα παρτέρια
- δ. (γεμάτο) φωτεινά πετάγματα λευκών περιστεριών
- ε. έναν αέρα αρωματισμένο
- στ. δεν ήταν λιγότερο ωραία αλλά
- ζ. η ομορφιά της δεν είχε τίποτα το λαγγωμένο
- η. ήταν επιβλητική.

Τις λεπτομέρειες 1 και 2, επειδή αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης, μπορούμε να τις ονομάσουμε *βασικές λεπτομέρειες* οι άλλες (οι α, β, γ, κτλ.), που αναπτύσσουν τις βασικές λεπτομέρειες και συγχρόνως βοηθούν να διασαφηνιστεί η θεματική πρόταση, λέγονται *βοηθητικές*. Βασικές και βοηθητικές λεπτομέρειες είναι εξίσου απαραίτητες για την επαρκή ανάπτυξη της θεματικής πρότασης. Αν ο συγγραφέας περιοριζόταν στις βασικές μόνο λεπτομέρειες, η παράγραφός του θα είχε την εξής μορφή:

Δε βρήκα τα Τέμπη όπως τα φανταζόμουν. Ονειρευόμουν ένα μέρος πρόσχαρο και ειδυλλιακό. Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική.

Αλλά μια τέτοια παράγραφος δε βοηθάει τον αναγνώστη να σχηματίσει σαφή εικόνα του τοπίου, όπως το φανταζόταν ο συγγραφέας και όπως τελικά το βρήκε.

Η σχηματική παράσταση της παραγράφου, με τη θεματική της πρόταση και τις λεπτομέρειες (βασικές και βοηθητικές), μπορεί να δοθεί ως εξής:



Όπως φαίνεται από το διάγραμμα αυτό οι βασικές λεπτομέρειες επιτελούν μια μόνο λειτουργία: αναπτύσσουν την κατευθυντήρια ιδέα της θεματικής πρότασης παρουσιάζοντας στον αναγνώστη μια νέα ή διαφορετική άποψη της κύριας ιδέας. Υποστηρίζουν άμεσα τη θεματική πρόταση της παραγράφου καθιστώντας την πιο κατανοητή.

Οι βοηθητικές λεπτομέρειες έχουν δυο λειτουργίες: (1) αναπτύσσουν τη βασική λεπτομέρεια, στην οποία ανήκουν, πληροφορώντας τον αναγνώστη για κάτι νέο ή διαφορετικό για τη λεπτομέρεια αυτή, και (2) βοηθούν συγχρόνως τη βασική λεπτομέρεια να αναπτύξει πιο πέρα την κύρια ιδέα της παραγράφου. Δηλαδή, άμεσα υποστηρίζουν τη βασική λεπτομέρεια, καθιστώντας την πιο κατανοητή, ενώ έμμεσα υποστηρίζουν την κύρια ιδέα της παραγράφου βοηθώντας τη βασική λεπτομέρεια να διασαφηνίσει αυτή την ιδέα πιο αποτελεσματικά. Συνεπώς οι βοηθητικές λεπτομέρειες πρέπει να σχετίζονται στενά και με τη βασική λεπτομέρεια (άμεσα) και με τη θεματική πρόταση (έμμεσα).

1.γ. Ο ρόλος της πρότασης κατακλείδας

Απομονώνουμε την τελευταία πρόταση της παραγράφου και εξετάζουμε τη λειτουργία της μέσα στην παράγραφο:

ήταν επιβλητική. **Με την επίσκεψή μου στα Τέμπη έχασα ένα όνειρο· κέρδισα όμως μια πραγματικότητα, που το άξιζε κι ίσως και το ξεπερνούσε...**

Παρατηρούμε ότι η πρόταση αυτή (μπορεί να είναι και ολόκληρη περίοδος, όπως στο παράδειγμά μας) επανεκθέτει κάπως αλλοιωμένη (ανάλογα με την ανάπτυξη που προηγήθηκε) τη θεματική πρόταση. Ο ρόλος της είναι να συνοφίξει όσα έχουν λεχθεί για την κύρια ιδέα της παραγράφου και συγχρόνως να δώσει μια ολοκληρωμένη μορφή στην παράγραφο. Συνήθως χρησιμοποιείται σε παραγράφους που έχουν αρκετή έκταση, ώστε να ξαναθυμηθεί ο αναγνώστης την κύρια ιδέα της παραγράφου. Στο παράδειγμά μας η φράση της πρότασης κατακλείδας, «έχασα ένα όνειρο», θυμίζει τη θεματική πρόταση «Δε βρήκα τα Τέμπη όπως τα φανταζόμουν», ενώ η φράση, «κέρδισα όμως μια πραγματικότητα, που το άξιζε κι ίσως το ξεπερνούσε», συνοφίξει ό,τι αναπτύχθηκε με το υλικό της δεύτερης βασικής λεπτομέρειας «Η πραγματικότητα ήταν αρκετά διαφορετική. Δεν ήταν λιγότερο ωραία...».

2. Τα συστατικά του ΟΣ (ονοματικού συνόλου)²

Ο κανόνας $1, Π \rightarrow ΟΣ + ΡΣ$ αποτελεί τη βάση για την εξήγηση ή τον ορισμό της απλής πρότασης. Αυτός ο κανόνας λέει, όπως είδαμε, ότι κάθε Π (απλή πρόταση) είναι κατασκευασμένη από ένα υποκείμενο, που είναι ένα ΟΣ (ονοματικό σύνολο), και από ένα κατηγορημα, που είναι ένα ΡΣ (ρηματικό σύνολο). Τα στοιχεία της πρότασης, όπως το ονοματικό σύνολο και το ρηματικό σύνολο, λέγονται δομές. Οι δομές έχουν συνήθως μερικές χρήσεις ή λειτουργίες.

Στον τύπο $Π \rightarrow ΟΣ + ΡΣ$, η δομή ΟΣ λειτουργεί ως υποκείμενο, ενώ η δομή ΡΣ ως κατηγορημα. Οι όροι ονοματικό σύνολο και ρηματικό σύνολο αναφέρονται στις δομές. Οι όροι υποκείμενο και κατηγορημα περιγράφουν τις λειτουργίες ή τις χρήσεις των δομών. Τύποι όπως $Π \rightarrow ΟΣ + ΡΣ$ ονομάζονται κανόνες φραστικής δομής.

Οι κανόνες δηλαδή φραστικής δομής είναι σειρά από κανόνες που ορίζουν μια απλή πρόταση, ή *Π*. Οι κανόνες αυτοί μάς βοηθούν να εξηγήσουμε και να χρησιμοποιούμε σωστά κάθε απλή πρόταση. Ο πρώτος κανόνας φραστικής δομής, $Π \rightarrow ΟΣ + ΡΣ$, αποτελεί μόνο την αρχή για τον ορισμό της *Π*. Γιά να ολοκληρώσουμε τον ορισμό μας για την *Π*, θα πρέπει να εξετάσουμε τη δομή του *ΟΣ* (ονοματικού συνόλου) και τη δομή του *ΡΣ* (ρηματικού συνόλου). Μπορούμε να αρχίσουμε από το *ΟΣ*.

Η πραγματικότητα
Ένα μήλο
Μερικά ποιήματα
Η μεγάλη ταχύτητα

ήταν αρκετά διαφορετική.
δημιούργησε προβλήματα στον παράδεισο.
είναι γραμμένα σε ελεύθερο στίχο.
είναι επικίνδυνη.

Βλέπουμε ότι το *ΟΣ*, όπως και η πρόταση, έχει και αυτό τα μέρη του. Στα παραδείγματά μας κάθε ονοματικό σύνολο έχει δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τις λέξεις *η, ένα, μερικά, η μεγάλη*, που προσδιορίζουν τις λέξεις του δεύτερου μέρους και παριστάνονται με το σύμβολο *π*. Το δεύτερο μέρος των *ΟΣ* απαρτίζεται από τις λέξεις *πραγματικότητα, μήλο, ποιήματα και ταχύτητα* που είναι ουσιαστικά. Θα μπορούσαμε σ' αυτή τη φάση να πούμε ότι ένα *ΟΣ* αποτελείται από δυο μέρη — από έναν προσδιορισμό και από ένα ουσιαστικό. Ο κανόνας της φραστικής δομής για ένα *ΟΣ*, που θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στον πρώτο κανόνα είναι:

- (1.) $Π \rightarrow ΟΣ + ΡΣ$
(2.) $ΟΣ \rightarrow π + ο$

Ο κανόνας (2) δίνει περισσότερες πληροφορίες για τη βασική δομή της πρότασης, αλλά προτού τον δεχθούμε ως τελικό, πρέπει να βεβαιωθούμε αν είναι ακριβής. Εξετάζουμε τις προτάσεις:

Εγώ		δε θα έρθω μαζί σας.
Αυτοί		βρήκαν το μονοπάτι μέσα στο δάσος.
Κάποιος		έφαγε όλο το παγωτό.
Γάτες		υπάρχουν σ' όλα τα χωριά.

Μπορεί ο κανόνας (2) $ΟΣ \rightarrow π + ο$ να ισχύει για τη δομή των *ΟΣ* σ' αυτή την ομάδα των προτάσεων;

Παρατηρούμε ότι τα *ΟΣ* στις προτάσεις αυτές αποτελούνται από απλές λέξεις, ενώ ο κανόνας (2) λέει ότι ένα *ΟΣ* αποτελείται από δυο μέρη — έναν προσδιορισμό και ένα ουσιαστικό. Επίσης παρατηρούμε ότι οι απλές αυτές λέξεις είναι η μια ουσιαστικό και οι άλλες αντωνυμίες (*γάτες — εγώ, αυτοί, κάποιος*).

Η γνώση της ελληνικής γλώσσας μάς βεβαιώνει πως οι προτάσεις αυτές είναι απόλυτα σωστές. Το σφάλμα πρέπει να βρίσκεται στην αρχική ερμηνεία του κανόνα (2). Συνεπώς, για να περιγράψει ο κανόνας αυτός όλα τα *ΟΣ* (κι όχι μερικά μόνο στοιχεία τους,) πρέπει να γίνουν δυο βασικές αλλαγές.

Πρώτο, να διατυπωθεί ο κανόνας με τέτοιο τρόπο, ώστε και μια απλή λέξη και μια ομάδα λέξεων να μπορεί να λειτουργεί ως ονοματικό σύνολο. Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν παρενθέσεις (), για να δηλώσουν το προαιρετικό στοιχείο

των κανόνων. Στο παράδειγμά μας, προσθέτοντας το προαιρετικό σύμβολο στον κανόνα (2), τον αλλάζουμε ως εξής:

$$(2) O\Sigma \rightarrow (\pi) + o$$

Ο αναθεωρημένος κανόνας μπορεί τώρα να εφαρμόζεται και στα δυο $O\Sigma$ των παρακάτω προτάσεων:

Οι γάτες | είναι κατοικίδια ζώα. (Υπάρχει ο π .)
 Γάτες | υπάρχουν σε όλα τα χωριά. (Δεν υπάρχει ο π .)

Όμως πρέπει να γίνει μια αλλαγή ακόμη, για να μπορέσει ο κανόνας (2) να αντιπροσωπεύει προτάσεις με $O\Sigma$ όπως τα παρακάτω:

Κάποιος | έφαγε όλο το παγωτό.
 Εγώ | δε θα έρθω μαζί σας.

Ο τύπος του κανόνα (2), έτσι όπως είναι γραμμένος πιο πάνω, λέει ότι το $O\Sigma$ πρέπει να απαρτίζεται από έναν προαιρετικό προσδιορισμό και ένα ουσιαστικό. Πρέπει επομένως να διασαφηνιστεί περισσότερο, ώστε το σύμβολο O να απεικονίζει ή ένα ουσιαστικό ή μια αντωνυμία. Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν ένα είδος αγκύλες, $\{ \}$ για να δείξουν ότι η εκλογή πρέπει να γίνει ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα πιθανά στοιχεία. Ο κανόνας (2) μπορεί να συμπληρωθεί με έναν τρίτο κανόνα, ως εξής:

$$(2) O\Sigma \rightarrow (\pi) + o$$

$$(3) O \rightarrow \begin{cases} \text{ου} \\ \text{αν} \end{cases}$$

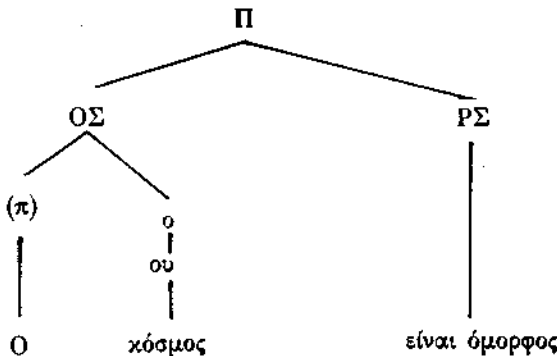
Στον κανόνα (3) τα σύμβολα ou και an δηλώνουν το ουσιαστικό και την αντωνυμία συντομογραφικά. Οι κανόνες που περιγράφουν τη δομή ενός ουσιαστικού συνόλου είναι τώρα πλήρεις:

$$(1) \Pi \rightarrow O\Sigma + P\Sigma$$

$$(2) O\Sigma \rightarrow (\pi) + o$$

$$(3) O \rightarrow \begin{cases} \text{ου} \\ \text{αν} \end{cases}$$

ή, σύμφωνα με το κλαδικό διάγραμμα:



3. Η χρήση του άρθρου

Δίνουμε στα παιδιά ένα κείμενο σαν το παρακάτω και εξετάζουμε τη λειτουργία του άρθρου μέσα στα ΟΣ των προτάσεων.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας άνθρωπος φτωχός κι είχε μια γυναίκα και δυο παιδιά. Κι αυτά τα παιδιά πηγαίνανε στο σχολείο. Μια μέρα εκείνος είπε: «γυναίκα, βάλε λίγο ψωμί στο δισάκι μου να πάω στο δάσος να κάνω ένα φορτίο ξύλα, τα φορτώνω στο γαϊδούρι, τα πουλάω και παίρνω ψωμί και φέρνω και τρώμε.» Μόλις ήρθε στο δάσος σκέφτηκε και είπε: «Τώρα, αν αφήσω το δισάκι μου χαμηλά, θα το φάνε τα μυρμήγκια· ας το κρεμάσω σε τούτο το δέντρο.» Άρχισε κι έκοβε ξύλα.

3.α. Συμφωνία του άρθρου με το όνομα που συνοδεύει

Επισημαίνοντας τα άρθρα μέσα στις προτάσεις παρατηρούμε ότι όλα συμφωνούν με το όνομα που συνοδεύουν κατά γένος, αριθμό και πτώση:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένas άνθρωπος φτωχός κι είχε μια γυναίκα και δυο παιδιά. Κι αυτά τα παιδιά πηγαίνανε στο σχολείο.

3.β. Αόριστο και οριστικό άρθρο

Στην πρώτη πρόταση του παραδείγματος τα ονόματα συνοδεύονται από τα άρθρα *μια, έναν, ένας* που αναφέρονται σε πρόσωπα και πράγματα άγνωστα στον αναγνώστη και αόριστα. Ένα τέτοιο άρθρο, που δεν ορίζει ακριβώς το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται, λέγεται *αόριστο άρθρο*.

Αντίθετα, στη δεύτερη πρόταση τα άρθρα *τα, στο* συνοδεύουν ονόματα που το περιεχόμενό τους είναι γνωστό στον αναγνώστη. Τα άρθρα αυτά ονομάζονται *οριστικά άρθρα*. Αοριστία δηλώνουν ακόμη και τα ονόματα που δε συνοδεύονται από άρθρο.

3.γ. Πρώτη μνεία, δεύτερη μνεία

Το αόριστο άρθρο, όπως και η απουσία άρθρου, δηλώνει συνήθως ότι το όνομα μνημονεύεται στο λόγο για πρώτη φορά. Το οριστικό άρθρο αντίθετα συνοδεύει συνήθως ένα όνομα, κάθε φορά που αυτό μνημονεύεται στη συνέχεια, επειδή είναι πια γνωστό και καθορισμένο. Π.χ. (1 = πρώτη μνεία· 2 = δεύτερη μνεία):

Ήταν ένas₁ άνθρωπος φτωχός κι είχε μια γυναίκα και δυο παιδιά₁. Κι αυτά τα₂ παιδιά πηγαίναμε στο σχολείο.

Στο παράδειγμά μας το οριστικό άρθρο *τα* σημαίνει «τα παιδιά που τώρα θα μνημόνευσα».

Η πρώτη μνεία του ονόματος δε συνοδεύεται από το αόριστο άρθρο, όταν το όνομα καθορίζεται με ακρίβεια από κάποιον προσδιορισμό. π.χ.:

Αυτός είναι ο₁ σκύλος που κυνήγησε τη₁ γάτα που έφαγε τον₁ ποτακό που έφαγε τον₁ κόμπο της₁ άκρης του₁ σκοινιού...

3.δ. Ονόματα προσώπων και πραγμάτων που είναι πολύ γνωστά

Το οριστικό άρθρο συχνά συνοδεύει ονόματα προσώπων ή πραγμάτων, που

είναι πολύ γνωστά τόσο στον ομιλητή ή το συγγραφέα, όσο και στον αναγνώστη ή τον ακροατή. π.χ. ως υποθέσουμε ότι ένα αντρόγυνο είχε μια συζήτηση σαν την παρακάτω:

ΑΝΤΡΑΣ: «Πού είναι η₁ ηλεκτρική σκούπα; Θέλω να την πάω στον₁ ηλεκτρολόγο για επισκευή.»

ΓΥΝΑΙΚΑ: «Ήταν στην₁ κουζίνα. Αλλά —μια στιγμή— είπα στον₁ Πέτρο να τη βάλει στο₁ αμάξι, αν το₁ γκαράζ ήταν ανοιχτό. Μπορεί επομένως να είναι εκεί.»

Αν και τα πράγματα στην παραπάνω συζήτηση μνημονεύτηκαν μια μόνο φορά, είναι πολύ γνωστά και στους δυο συζύγους. Όταν ο άντρας λέει «η ηλεκτρική σκούπα», ξέρει πως η γυναίκα του θα καταλάβει ότι εννοεί «την ηλεκτρική σκούπα που είναι δική τους». Το ίδιο και η γυναίκα ξέρει πως ο άντρας της θα καταλάβει ότι «η₁ κουζίνα» σημαίνει «η δική τους κουζίνα»: «το₁ αμάξι» σημαίνει «το αμάξι τους» και «το₁ γκαράζ» σημαίνει «το δικό τους γκαράζ».

Συγκρίνουμε τη χρήση των άρθρων στην παραπάνω συζήτηση με τη χρήση τους στην ακόλουθη συζήτηση:

ΑΝΤΡΑΣ: «Έχουμε ένα₁ μεγάλο χαρτοκιβώτιο να βάλω αυτά τα πράγματα;»

ΓΥΝΑΙΚΑ: «Ναι, υπάρχει ένα στην κάτω αποθήκη.»

Παρατηρούμε ότι η λέξη «αποθήκη» συνοδεύεται από οριστικό άρθρο, γιατί έχει προσδιορισμό. Θα πρέπει να υποθέσουμε ότι στο σπίτι υπάρχουν πολλές αποθήκες.

3.ε. Ονόματα προσώπων και πραγμάτων που είναι πασίγνωστα

Υπάρχουν μερικά ονόματα που αναφέρονται σε πρόσωπα και πράγματα τόσο γνωστά σε όλους, ώστε σχεδόν πάντα συνοδεύονται από το οριστικό άρθρο:

η γη	ο βοριάς	η θάλασσα	ο χειμώνας	ο κούκος
ο ουρανός	η βροχή	οι κάμποι	η αυγή	τα δάση
ο ήλιος	τα κύματα	τα βουνά	η νύχτα	τα ρόδα

Αν κάποιος μάς πει «Ο καιρός είναι πολύ καλός γι' αυτή την εποχή», ξέρουμε ότι αναφέρεται στις καιρικές συνθήκες που επικρατούν στον τόπο μας. Αν ήθελε να μιλήσει για τον καιρό σε άλλο μέρος, θα έλεγε, «Ο καιρός στην Ιταλία ήταν πολύ κακός αυτό το Φθινόπωρο.» Άλλα παραδείγματα:

Το φεγγάρι είναι ολόγιομο απόψε. (το δικό μας φεγγάρι, όχι άλλου πλανήτη.)

Ο ήλιος είναι ζεστός σήμερα. (Ο δικός μας ήλιος, όχι άλλο άστρο.)

3.στ. Η θέση του άρθρου

Το άρθρο, και το οριστικό και το αόριστο, μπαίνει πάντα μπροστά από το όνομα ή τη λέξη γενικά ή τη φράση, στην οποία ανήκει.

Όταν το σύναρθρο ουσιαστικό συνοδεύεται από επίθετο, τότε

(1) το αόριστο άρθρο μπαίνει μόνο μια φορά, ανεξάρτητα αν προηγείται το ουσιαστικό ή το επίθετο:

Ήταν ένας άνθρωπος φτωχός
 Ήταν ένας φτωχός άνθρωπος
 (2) Το οριστικό άρθρο μπαίνει:

(α) μόνο μια φορά μπροστά από το επίθετο, που προηγείται από το ουσιαστικό:

Η καλή μέρα απ' την αυγή φαίνεται.

(β) δυο φορές (μπροστά και από το επίπεδο και από το ουσιαστικό) οποιαδήποτε θέση κι αν έχουν αυτά μεταξύ τους:

Ο καλός ο άνθρωπος

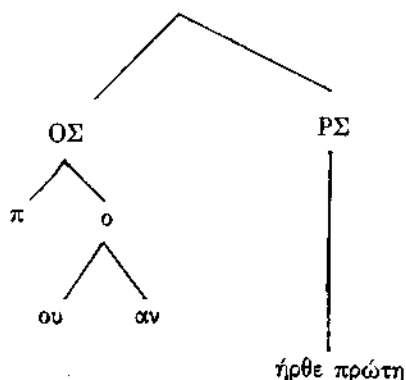
Ο άνθρωπος ο καλός

ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- A. Ποιός είναι ο ρόλος της θεματικής πρότασης (α) για το συγγραφέα, (β) για τον αναγνώστη;
 B. Ποιός είναι ο ρόλος των λεπτομερειών και ποιός της πρότασης κατακλείδας;
 Γ. Τι εννοούμε με τους όρους *δομές* και *λειτουργίες*; Δώστε ένα παράδειγμα δομής και της λειτουργίας της.
 Δ. Πώς «ορίζουν» οι κανόνες της φραστικής δομής τι είναι απλή πρόταση (Π);
 E. Γιατί πρέπει να περιλαμβάνουμε ένα προσδιορισμό στο ονομαστικό σύνολο, για να περιγράψουμε την κατασκευή του;
 ΣΤ. Εξηγήστε τη χρήση των παρενθέσεων () και των αγκυλών { }. Πού εμφανίζονται τα σύμβολα αυτά στους κανόνες φραστικής δομής; Γιατί;
 Ζ. Πότε χρησιμοποιούμε το αόριστο και πότε το οριστικό άρθρο; Γιατί;

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

A. Εδώ έχουμε ένα κλαδικό διάγραμμα με λέξεις σημειωμένες στο ΡΣ.



Εξηγήστε ποια σύμβολα μέσα στους κανόνες φραστικής δομής (2) και (3) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, αν το ΟΣ αποτελούνταν από τις παρακάτω λέξεις:

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. Αυτή | 4. Η τάξη μου |
| 2. Η ομάδα μας | 5. Κάθε πλευρά |
| 3. Η Α.Ε.Κ. | 6. Ο Πέτρος Αζάς |

Β. Με ποιές λεπτομέρειες θα αναπτύσσατε την παρακάτω θεματική πρόταση;

Στην ακρογιαλιά βρόσκει κανείς μεγάλη ποικιλία από όστρακα.

Γ. Συμπληρώστε στο παρακάτω κείμενο τα κενά με το κατάλληλο άρθρο. Δικαιολογήστε την προτίμησή σας:

... λύκος πεινασμένος τριγύριζε γυρεύοντας τροφή. Φτάνοντας σ' ένα μέρος άκουσε ... παιδάκι να κλαίει και ... γριά να τον λέει: «Πάγε να κλαις ειδάλως θα σε δώσω στο λύκο, και τώρα μάλιστα». ... λύκος νομίζοντας πως ... γριά το λέει στ' αλήθεια, στεκόταν και περιμένε πολλή ώρα. Κατά ... βράδυ, ακούει πάλι ... γριά να γλυκομιλεί ... παιδάκι και να τον λέει: «μωρό μου, σαν έρθει εδώ ... λύκος, θα τον σκοτώσουμε.» Σαν τ' άκουσε αυτά ... λύκος, έφυγε λέγοντας: «σ' αυτή ... καλύβα άλλα λένε και άλλα κάνουν.»³

ΓΡΑΠΤΗ ΑΣΚΗΣΗ

Α. Οι παρακάτω προτάσεις είναι γενικές. Προσπαθήστε να τις στενέψετε, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θεματικές προτάσεις. Ύστερα διαλέξτε μια και γράψτε μια παράγραφο.

1. Τα σπορ είναι επικίνδυνα.
2. Τα ταξίδια μορφώνουν.
3. Η οδήγηση είναι κοπιαστική.
4. Η μελέτη προσφέρει γνώσεις.
5. Το επάγγελμα βοηθάει στην κοινωνική προβολή.

Β. Οι παρακάτω προτάσεις είναι ασυμπλήρωτες. Τα ρηματικά σύνολα έχουν αναπτυχθεί, αλλά τα ονοματικά εκφράζονται ως σύμβολα. Συμπληρώστε την κάθε πρόταση με τρεις τρόπους. Πρώτα γράψτε τα σύμβολα με έναν προσδιορισμό (π) και ένα όνομα (ο). Ύστερα χρησιμοποιήστε διαφορετικό προσδιορισμό και όνομα. Τέλος χρησιμοποιήσετε μια απλή λέξη ως ονοματικό σύνολο – προσωπική ή αόριστη αντωνυμία ή ουσιαστικό.

1. (π) + ο + στέλνει κάρτες κάθε Χριστούγεννα στους φίλους της.
2. (π) + ο + δεν αγαπά το ποδόσφαιρο.
3. (π) + ο + θρασομανούσαν στην πεδιάδα.
4. (π) + ο + είναι πάντα όμορφη.

Γ. ΓΙΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ

Α. Η παρακάτω άσκηση είναι ένα πείραμα με προσδιορισμούς και ονόματα (Μην ξεχνάτε ότι το ο περιλαμβάνει και ουσιαστικά και αντωνυμίες). Η στήλη 1 περιλαμβάνει έναν κατάλογο από π· η στήλη 2 έναν κατάλογο από ο.

1	2
Ο	Άλογα
Μερικά	εμείς
Ο δικός μου	καθένας
Εκείνοι	Αίμα
Κάθε	Η λίμνη Δοϊράνη

Προσπαθήστε να συνδυάσετε καθένα από τους π της στήλης 1 με καθένα από τα σ της στήλης 2. Έπειτα απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιώντας π και σ , για να διευκρινίσετε ό,τι βρήκατε.

1. Συνδυάζεται κάθε π με κάθε σ ;
 2. Τι είδος σ συναντάμε πάντοτε χωρίς π ;
 3. Υπάρχουν σ που θα μπορούσαν να σταθούν με ένα π ή χωρίς π κατά τη βούληση του συγγραφέα;
- B. Από τα σχολικά σας βιβλία διαλέξτε μερικές παραγράφους και προσπαθήστε να βρείτε τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την πρόταση κατακλείδα. Ύστερα αξιολογήστε την καταλληλότητά τους δικαιολογώντας την άποψή σας.

1. Περισσότερα: Ν.Θ. Γρηγοριάδης, Η παράγραφος, Αθήνα 1978.
2. Για διδακτική μεθοδολογία: Δ. Τομπαϊδη, Διδακταλία νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα 1982, σ. 149 κ.π.
3. Χρ. Τσολάκη, Γλωσσική διδασκαλία, ΓΛΩΣΣΑ 1, σελ. 66.

Διόρθωση

Στο άρθρο του κ. Βουγιούκα «Φοβού τους Δαναούς...», που δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο τεύχος, να γίνουν οι εξής δύο διορθώσεις:

Στην τέταρτη παράγραφο *περικοπή* αντί *περιπλοκή* στην πρόταση «ποιά γλώσσα εννοούν το μαθαίνουμε από την εξής περιπλοκή».

Στην τελευταία παράγραφο παραλείφθηκε ολόκληρη σειρά. Η σχετική περικοπή, αποκαταστημένη, είναι: «Όχι όμως και '25 Μάρτη'. Και ακόμα πιο απαράδεχτο το '25 Ιούλη'. Αλλά το '25 Μάρτη' δεν είναι ούτε χειρότερο ούτε καλύτερο από τα άλλα δύο».

ΕΣΕΙΣ, ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ «ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΑΣ»

Από το τεύχος αυτό καθιερώνεται στο περιοδικό μια στήλη με τίτλο «Τα ελληνικά μας». Η σύνταξη της θα ανήκει στην ευθύνη της διεύθυνσης. Θα ασχολείται με διάφορα συγκεκριμένα γλωσσικά θέματα, γραμματικά (με την ευρύτερη έννοια του όρου, δηλαδή γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά), τα οποία παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα.

Πιστεύουμε ότι στη φάση της γλωσσικής εξέλιξης που περνούμε σήμερα, με το γλωσσικό προγραμματισμό της πολιτείας από το 1976 και τη γλωσσική μεταπολίτευση, η στήλη αυτή μπορεί να φανεί πολλαπλά χρήσιμη. Γιατί θα παρέχει υπεύθυνη γλωσσική ενημέρωση σε γλωσσικά προβλήματα που με κάποια μορφή μάς απασχολούν σήμερα. Γι' αυτό αλλά και για να υπάρξει ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των αναγνωστών του περιοδικού, με αποκλειστικό σκοπό να αποδειχτεί αποτελεσματική η επαφή αυτή, παρακαλούμε τους αναγνώστες μας να απευθύνονται στο περιοδικό για γλωσσική ενημέρωση. Τα γράμματα δε θα δημοσιεύονται στο περιοδικό, όταν όμως το ζητούμενο είναι κάποιο θέμα γενικότερου ενδιαφέροντος, η απάντηση (ανώνυμα για τον παραλήπτη) θα δίνεται στη στήλη αυτή· αλλιώς, αν πρόκειται για κάποιο προσωπικό θέμα του επιστολογράφου, θα του απαντούμε ιδιαίτερα.

Δε φιλοδοξούμε να λύσουμε όλα τα γλωσσικά προβλήματα των αναγνωστών μας. Είναι γνωστό ότι η έλλειψη γλωσσικής παιδείας, παλαιότερα, έχει συσσωρεύσει πάρα πολλά στον καθένα μας. Πιστεύουμε όμως ότι δημιουργούμε μια στέρεη αρχή και, προπάντων, ανοίγουμε ένα κανάλι επικοινωνίας που, εφόσον το εκμεταλλευτούμε κατάλληλα, μπορεί να αποδειχτεί για όλους μας ωφέλιμο από πολλές απόψεις.

Δημ. Τομπιάδη

ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Υπό την προεδρία (Με την προεδρία)

Λέγεται και γράφεται από μερικούς: «Έγινε σύσκεψη με την προεδρία του τάδε». Με τη φράση αυτή προσπαθούν βέβαια να μεταφέρουν στη δημοτική («μεταγλωττίζουν») τη λόγια φράση: «... σύσκεψις υπό την προεδρίαν...». Έχουμε και άλλες λόγιες φράσεις με την πρόθεση υπό, που δηλώνουν τρόπο (π.χ. υπό το πρόσχημα, υπό την έννοια), οι οποίες κάλλιστα μπορούν να αποδοθούν με δημοτικές (με το πρόσχημα, με την έννοια), μια και η πρόθεση με στη δημοτική γλώσσα έχει, από τις βασικές χρήσεις της, τη δήλωση του τρόπου (τον έπιασαν με προδοσία, ήρθε με τα πόδια, με την καρδιά μου σ' αγαπώ κτλ.). Η σύνταξη όμως της πρόθεσης υπό στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει σήμαινε, όπως λένε τα λεξικά, «θέσιν ή τάξιν προσώπου ή πράγματος υπό άλλο τι» (υπό την αιγίδα), σημασία που δεν έχει η πρόθεση με στη δημοτική. Γι' αυτό, ενώ άλλες λόγιες εκφράσεις με την πρόθεση υπό μπορούμε, όπως είδαμε, να τις αποδίδουμε με την πρόθεση με, αυτές που έχουν τη σημασία «κάτω από...» δεν μπορούμε. Οι λύσεις που απομένουν είναι δύο: ή να αναζητήσουμε άλλη ισοδύναμη δημοτική έκφραση ή να κρατήσουμε τη λόγια ως φρα-

στικό δάνειο¹ της δημοτικής. Και επειδή ισοδύναμη δημοτική έκφραση, διατυπωμένη με κάποια συντομία, δε φαίνεται να βρίσκεται, δεν είναι προς θάνατον να κρατήσουμε τη λόγια έκφραση: «υπό την προεδρία». Άλλωστε το είπαμε και αλλού ότι «ο ρόλος του λόγιου στοιχείου είναι συμπληρωματικός, δηλαδή χρησιμοποιείται εκεί που υπάρχει κάποια έλλειψη, μορφολογική ή λεξιλογική, του λαϊκού στοιχείου»², πράγμα που σημαίνει ότι όπου υπάρχουν λαϊκά στοιχεία θα χρησιμοποιούνται βέβαια εκείνα.

Με την ευκαιρία σημειώνω ότι το γεγονός πως δεχόμαστε τη φράση «υπό την προεδρία» ως φραστικό δάνειο δε σημαίνει ότι όλες οι φράσεις με την πρόθεση υπό πρέπει να περάσουν στη δημοτική. Κάθε άλλο. Είδαμε παραπάνω την προϋπόθεση με την οποία ένα λόγιο στοιχείο μπορεί να περάσει στη δημοτική (φραστική αδυναμία της δημοτικής). Αυτό βέβαια δε δικαιολογείται σε πολλές περιπτώσεις όπου, χωρίς να προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε την ισοδύναμη λαϊκή έκφραση, κρατούμε —από τη συνήθεια των πραγμάτων και από κάποια οκνηρία— τη λόγια φράση. Έτσι μερικοί εξακολουθούν ακόμα να χρησιμοποιούν, στη διοικητική προπάντων γλώσσα, τη φράση: «το υπ' αριθ. τάδε έγγραφο». Κακό. Άλλοι το μεταγλωττίζουν: «Το αριθ. τάδε έγγραφο». Πιο κακό. Και το ακόμα χειρότερο: «Το με αριθ. τάδε έγγραφο». Το πιο απλό θα ήταν στην περίπτωση αυτή: «Το έγγραφο αριθ. τάδε» («η απόφαση αριθ. τάδε», «το πρακτικό αριθ. τάδε» κτλ.) ή «Το έγγραφο με αριθ. τάδε».

Τελικό ν

Το τελικό ν της νέας ελληνικής, το οποίο άλλοτε διατηρείται και άλλοτε αποβάλλεται, δεν είναι ευφωνικό απλώς, που μπορούμε δηλαδή να το προφέρουμε ή να μην το προφέρουμε, «για να αποφεύγεται η χασμωδία»¹. Όσοι το θεωρούν ευφωνικό είναι επηρεασμένοι από τις γραμματικές της αρχαίας ελληνικής, που μιλούν για το *εφελκυστικό* ή *ευφωνητικό* ν, το οποίο «προσεταιρο μεν ανελλιπίως, οσάκις η επομένη λέξις ήρχιζεν από φωνήεν, ή οσάκις επηκολούθει ισχυρόν σημείον στίξεως, παρελείπετο δε συνήθως (αλλ' ουχι πάντοτε), οσάκις η επομένη λέξις ήρχιζεν από σύμφωνον. [...] Ο κανών των Βυζαντινών, ότι το εφελκυστικόν ν απαλλάξ εις το σωτηρικόν προτάσεως και αποσκοπεί εις την άρσιν της χασμωδίας, δεν είναι καθ' όλα σύμφωνος προς την πραγματικότητα, διότι απαλλάσσει και τύποι άνευ αυτού. Μόνον εν τέλει προτάσεως τίθεται απαραίτητως. Ο όρος *ευφωνικόν* είναι λίαν εύλογος, επ' όσον θεωρείτο ως χρησιμοποιούμενον προς αποφυγήν χασμωδίας, ήτοι χάριν ευφωνίας»².

Το τελικό ν της νέας ελληνικής διατηρείται ή αποβάλλεται, ανάλογα με το φθόγγο που ακολουθεί, στις περιπτώσεις που αφορούν τα άρθρα *τον, την, έναν*, και τα αρνητικά *δεν και μην*. Το ίδιο ισχύει (διατηρείται ή αποβάλλεται) και για την τριτοπρόσωπη αντωνυμία *την και αυτήν*, ενώ για το αρσενικό γένος της αντωνυμίας (*τον, αυτόν*) το ν διατηρείται πάντοτε, δηλαδή άσχετα και ανεξάρτητα από το φθόγγο που ακολουθεί³. Ένας Νεοέλληνας, που έχει μητρική του γλώσσα την ελληνική, δεν είναι ανάγκη να ξέρει τον «κανόνα» τότε διατηρείται και τότε αποβάλλεται το τελικό ν (το τελικό ν διατηρείται,

1. Για τα φραστικά δάνεια βλ. Δ.Ε. Τομπαΐδη, Λόγια φραστικά δάνεια της δημοτικής, Σύγχρονοι Καιροί 2 (1982) σελ. 74-76.

2. Δ. Τομπαΐδη, Κίνδυνοι για τη δημοτική γλώσσα; Νέα Παιδεία 22 (1982) σελ. 168.

1. Γ. Ζούκη, Γραμματική της νεοδημοτικής, σελ. 37.

2. Ι.Δ. Σταματάκου, Ιστορική γραμματική της αρχαίας ελληνικής, τ. 1ος Αθήνα 1949, σελ. 49 (Εγώ μονοτονίζω).

3. Αυτό βέβαια γίνεται γιατί με τη διατήρηση του τελικού ν η γλώσσα μας «οικονομεί» τη διάκριση του αρσενικού από το ουδέτερο γένος: *τον βλέπω* σε αντίθεση με το *βλέπω, απέν θέλω / αυτό θέλω* (η ανάγκη αυτή δεν υπάρχει στο θηλυκό γένος: *τη βλέπω-την έβλεπα, αυτή θέλω-αυτή ήθελα*).

όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από φωνήεν ή από στιγμιαίο σύμφωνο· αποβάλλεται, όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από εξακολουθητικό σύμφωνο). Είναι αρκετό να προσέξει τη (φυσική και απροσποίητη) προφορά του, και έτσι να γράφει. Λέει το δρόμο (όχι τον δρόμο), τον αέρα (όχι το αέρα), την πρόφτασα (όχι τη πρόφτασα), μην έρθεις (όχι μη έρθεις), μη ρωτάς (όχι μην ρωτάς) κτλ.

Οι περιπτώσεις που το τελικό ν αποβάλλεται ή διατηρείται κατά περίπτωση περιορίζονται σ' αυτές που αναφέραμε παραπάνω. Δεν πρέπει να τις επεκτείνουμε σε άλλες, όπως χάνουν μερικοί, που γράφουν "για λόγους ευφωνίας": τον όμορφον άντρα, τον καλόν αέρα, μόνον εγώ κ.τ.δ. Αυτά είναι λάθος.

Δεν ανήκουν στις περιπτώσεις αυτές τα κάτοπι(ν), τουλάχιστο(ν) κ.ά., που λέγονται είτε με το τελικό ν είτε χωρίς αυτό.¹

δενόταν-δένονταν

Οι τύποι αυτοί ανήκουν στο μεσοπαθητικό παρατατικό και αποδίδουν το τρίτο ενικό πρόσωπο ο ένας (δενόταν) και το τρίτο πληθυντικό ο άλλος (δένονταν). Η χρήση αυτή είναι η κοινή νεοελληνική, σύμφωνα με την περιγραφή του Μ. Τριανταφυλλίδη (βλ. σχολική γραμματική) που επιβεβαιώνεται και από τελευταίες έρευνες.² Η αλήθεια είναι ότι τη διάκριση αυτή δεν την ακολουθούν όλοι. Μερικοί, επηρεασμένοι από ορισμένες διαλεκτικές ποικιλίες, χρησιμοποιούν τον τύπο του πληθυντικού και για τον ενικό (το μουλάρι δένονταν), κάτι που συνηθίζεται στα βόρεια ιδιώματά μας.³ Οι Κρητικοί, αντίθετα, χρησιμοποιούν με αρκετά μεγάλη συχνότητα για το τρίτο πληθυντικό πρόσωπο τον τύπο σε-όταν (αυτοί δενόταν). Άλλοι τέλος (πιο πολύ στην Αθήνα ή και για υφολογικές ανάγκες. Όμως το κριτήριο της κοινής γλώσσας μάς επιβάλλει να χρησιμοποιούμε στις επίσημες εκδηλώσεις μας (σχολείο, διοίκηση κτλ.) τους τύπους που ανήκουν σαφώς στην κοινή νεοελληνική.

Δεν προγράφουμε και δεν καταδικάζουμε κανένα γραμματικό τύπο της γλώσσας μας. Και οι καθαρά διαλεκτικοί τύποι —κι ας έχουν πολύ μικρή διάδοση— έχουν τη θέση τους κάποτε σε λόγο που αποδίδει τη διαλεκτική ποικιλία ή και για υφολογικές ανάγκες. Όμως το κριτήριο της κοινής γλώσσας μάς επιβάλλει να χρησιμοποιούμε στις επίσημες εκδηλώσεις μας (σχολείο, διοίκηση κτλ.) τους τύπους που ανήκουν σαφώς στην κοινή νεοελληνική.

Μετά το Πάσχα (Μετά από το Πάσχα)

Η πρόθεση μετά στη σημασία «όστερα από», «έπειτα από» συντάσσεται κανονικά με αιτιατική: μετά τη λειτουργία, μετά το Πάσχα. (Με γενική τη βρίσκουμε σε στερεότερες φράσεις: μετά χαράς, μόλις και μετά βίας.⁴) Το μετά είναι κάποτε και επίρρημα: θα σου το πω μετά, και μετά;

Μερικοί, επηρεασμένοι προφανώς από τη σύνταξη άλλων επιρρημάτων, χρονικών ή τοπικών, (πριν από σένα, όστερα από κάμποσες ημέρες, γύρω από το τζάκι, πίσω από την πόρτα κτλ.), συντάσσουν και το μετά με εμπρόθετο: μετά από το Πάσχα, μετά από την άνοιξη. Δεν υπάρχει κανείς λόγος να χρησιμοποιούμε τη σύνταξη αυτή. Αντίθετα, είναι κανονική η σύνταξη του μετά με εμπρόθετο, όταν ακολουθεί αντωνυμία (μετά από μένα, μετά από εκείνους) ή αριθμητικό (μετά από ένα ταξίδι, μετά από έξι βδομάδες).

1. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης, Γραμματική σελ. 382 υποσημαίνει: «Το τουλάχιστο μπορεί να πάρη στο τέλος ένα ν όταν ακολουθή λέξη από φωνήεν» (είναι όμως γνωστό ότι ο Τριανταφυλλίδης έδωκε πολύ μεγάλη σημασία στα θέματα ευφωνίας).

2. Βλ. την πολύ χρήσιμη εργασία του Χρ. Τσαλάση, Η πολυτυπία στο ρήμα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (διδασκαρική διατριβή), Θεσσαλονίκη 1982, σελ. 135 κεξ. και 143 κεξ.

3. Βλ. Α.Α. Παπαδοπούλου, Γραμματική των βόρειων ιδιωμάτων της νέας ελληνικής γλώσσας, εν Αθήναις 1926, σελ. 93-95 και Χρ. Τσαλάση, ό.π.σπ., σελ. 136.

ΣΧΟΛΙΑ

Η ΛΟΓΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗ

Τα όσα ακολουθούν αποτελούν προσπάθεια απαντήσεως στα ερωτήματα που έθεσε η «Γλώσσα» (1. φύλλο, σελ. 48) σχετικά με τη μεταγλώττιση της λόγιας γραμματείας. Αφορμή για να θέσει η «Γλώσσα» το πρόβλημα ήταν η διδασκαλία του κειμένου του Ε. Ροϊδη «Το Ξεστούπωμα» (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ' Γυμνασίου, σελ. 141-3) σε ένα σχολείο: πιο συγκεκριμένα, οι αντιδράσεις των παιδιών κυμαίνονταν ανάμεσα στην άγνοια του τι άκουαν και στο γέλιο για όσες λέξεις καταλάβαιναν. Έδιναν δηλ. την εντύπωση ότι το κείμενο που άκουαν ήταν γι' αυτά ακαταλαβίστικο λόγω του γλωσσικού του οργάνου.

Πριν προχωρήσουμε στην απάντηση στα ερωτήματα που έθεσε το περιοδικό, ας ξεκαθαρίσουμε ορισμένα πράγματα. Δε θα πρέπει δηλ. να ξεχνούμε: α) ότι τα παιδιά είναι πάντοτε πρόθυμα να γυλάσουν, ιδιαίτερα όταν ακούν λέξεις που δεν περίμεναν να ακούσουν. Μπορεί ούτε η ίδια η λέξη ούτε τα συμφραζόμενα να μην έχουν τίποτα το αστείο — κι όμως τα παιδιά να ζητήσουν την ευκαιρία να γελάσουν.

β) Συχνά τα παιδιά υπερβάλλουν, όταν τους ζητηθεί να επιστημάνουν τις άγνωστες λέξεις· επιστημάνουν δηλαδή ακόμα και λέξεις που το νόημά τους θα μπορούσαν εύκολα να το συλλάβουν είτε από τα συμφραζόμενα είτε με μια πρόχειρη ετυμολόγηση. Το ίδιο άλλωστε κάνουμε κι εμείς, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο σε γλώσσα που δεν την κατέχουμε καλά — και από διδακτική άλλωστε άποψη δεν είναι σωστό σε κάθε άγνωστη λέξη να καταφεύγουμε στο λεξικό. Θα ήταν χρήσιμο να ρωτήσουμε αν τα παιδιά αυτά του συγκεκριμένου τμήματος αντέδρασαν με τον ίδιο τρόπο, όταν διάβασαν για πρώτη φορά άλλα κείμενα με παρόμοιο γλωσσικό ένδυμα (π.χ. Κοραή, Ελληνική Νομαρχία, Δ. Βικέλα): αν μάλιστα η πρώτη επαφή με το κείμενο του Ροϊδη ήταν μόνο ακουστική, είναι φυσικό οι άγνωστες λέξεις να φάνηκαν περισσότερες.

Στο πρώτο ερώτημα η γνώμη μου είναι ότι η λόγια παράδοση αποτελεί διατηρητέο και διατηρήσιμο αγαθό για δυο κυρίως λόγους: α) Ορισμένοι από τους συγγραφείς της παραδόσεως αυτής είναι υποδείγματα ύφους: Δ. Βικέλας, Ε. Ροϊδης, Αλ. Παπαδιαμάντης, ο πρώτος Α. Καρκαβίτσας κλπ. Ας μην ξεχνούμε ότι ως τις αρχές του αιώνα μας η πεζογραφία γραφόταν σε καθαρεύουσα. Κι ας μη λησμονούμε επίσης ότι στην ίδια γλωσσική μορφή γράφθηκαν και επιστημονικά ή μη λογοτεχνικά έργα που αποτελούν πρότυπα ύφους, όπως π.χ. η Ιστορία του Κ. Παπαρρηγόπουλου, τα κείμενα του Α. Κοραή κλπ. Και το ύφος είναι αμετάφραστο (παράδειγμα η αποτυχία να μεταγλωττιστεί ο Α. Παπαδιαμάντης στη δημοτική).

β) Η επαφή με τα κείμενα της λόγιας παράδοσης αυξάνει οπωσδήποτε το λεξιλογικό μας πλούτο. Και η επιθυμητή άνοδος του μορφωτικού και πνευματικού επιπέδου ενός ατόμου προϋποθέτει πρώτιστα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. «Φαίνεται... πως, όσο ανεβαίνουμε την κλίμακα της σχολικής μορφώσεως, τόσο περισσότερο το γλωσσικό αίσθημα διαφοροποιείται, γιατί η γλώσσα χρειάζεται να καλύψει εκφραστικές ανάγκες που απαντούν πλουσιότερα λεξιλόγιο και περιπλοκότερη διευσθέτηση των στοιχείων της, και ο καθένας δίνει προσωπικότερες λύσεις· αντίθετα, όσο πιο χαμηλή είναι η στάθμη της σχολικής μορφώσεως, τόσο περισσότερο ομοιογενές είναι το γλωσσικό αίσθημα, γιατί η γλώσσα περιορίζεται σε απλούστερες αρθρώσεις και ο γραπτός λόγος συμπίπτει με τον προφορικό» (Γ.Μ. Καλλιόρη, Παρεμβάσεις, Αθήνα 1981, σελ. 365-6).

Μπορούμε να φανταστούμε να μεταγλωττίζεται για τα Εγγλεζόπουλα ο Σαίξπηρ ή ο Τσώουρ, ή ίσως για τους Γαλλόπουλους ο Βιγκόν και ο Ραμκελαί, με τη δικαιολογία ότι χρησιμοποιούν πρακτικούς γραμματικούς τύπους που σήμερα αχρηστεύτηκαν ή έχουν δύσκολο λεξιλόγιο που —παρά ένα μέρος— δε χρησιμοποιείται σήμερα;

Το πρόβλημα λοιπόν δεν είναι αν πρέπει να διδοχτεί και η λόγια παράδοση, αλλά από και πώς πρέπει να διδοχτεί.

Δε νομίζω πως οι δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων της λόγιας παράδοσης οφείλονται στη διαφορά των τύπων μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας πρώτα πρώτα γιατί δεν είναι και τόσο πολλοί οι διαφορετικοί τύποι· ύστερα γιατί εύκολα το παιδί αντιλαμβάνεται («αναγνωρίζει») τους κλειστούς τύπους της καθαρεύουσας (π.χ. εμεσουράνει, πενήθμους, ηραίοθη). Στο κάτω κάτω έχει π

παιδί να κάνει με μια μορφή της γλώσσας μας όχι και πολύ παλιά, αφού μέχρι πρόσφατα (1975) αυτή η μορφή ήταν η επίσημη. Η δυσκολία του να προσεγγίσει τα κείμενα της λόγιας παράδοσης οφείλεται και μόνο στο περιορισμένο του λεξιλόγιο. Και εκεί πρέπει να κατευθυνθεί η προσπάθεια.

Νομίζω πως η καταλληλότερη ηλικία για να διδαχθούν τα κείμενα αυτά είναι η Α' Λυκείου, γιατί στην τάξη αυτή: α) ο έφηβος αντιμετωπίζει για πρώτη φορά τα αρχαία κείμενα (ως τότε έχει γνωρίσει κείμενα σε δημοτική και τη Γραμματική της Δημοτικής), μαθαίνει το αρχαίο τυπικό, το τόσο κοντά με το τυπικό της καθαρεύουσας. β) Πλουτίζει το αποθεματικό του λεξιλογίου του με λέξεις που, κι αν δε σώζονται σήμερα στη γλώσσα, έχουν χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή και σύνθεση άλλων λέξεων σημερινών: βαινών + βάσις + ανάβασις, κατάβασις, πρόβασις, διάβασις + επιβάτης, διαβάτης, αναβάτης + βατό, άβατο, πρόβατο, υπερβατό κ.ο.κ.

Εννοείται ότι τα απλούστερα κείμενα της λόγιας παράδοσης θα μπορούσαν να διδαχθούν και στην Γ' Γυμνασίου, όσα δεν έχουν πολλές άγνωστες λέξεις, ή πολλούς —δύσκολους για τα σημερινά παιδιά— τόπους, ή περιεχόμενο δυσπρόσιτο για την ηλικία αυτή. Για το συγκεκριμένο δείγμα του Ε. Ροΐδη, μπορούμε να δούμε στο «Νεότερο Ορθογραφικό Λεξικό της Δημοτικής Γλώσσας» του Γ. Γεραλή, Αθήνα 1976, τις λέξεις που υπονηματίζει το σχολικό βιβλίο (σελ. 141-3). Εκτός από μια που είναι της δημοτικής (βρακάς), δύο που χρησιμοποιούνται με ειδική σημασία από τον Ε. Ροΐδη (κρουνός, όλα), τρεις ή τέσσερις είναι άχρηστες σήμερα κια (ήτις, τοσούτον, πρόβασις—οπή), δύο χρησιμοποιούνται και σήμερα (κάματος, ρανίδες) και των υπολοίπων τεσσάρων χρησιμοποιούνται παράγωγοι τύποι ή συγγενικές λέξεις (επιπόνως—επίπονος/ασθμαίνοντες—άσθμα, ασθματικός/ριπίδιον—ριπίδι/κάτωχος — ισχνός, ισχνότητα).

Υποστηρίζω λοιπόν ότι το βιβλίο των Νεοελληνικών δεν πρέπει να αρκείται στην ερημνεία των άγνωστων λέξεων, αλλά να παραθέτει και όλες τις ετυμολογικά συγγενείς. Και αυτό θα πρέπει να ισχύει τόσο για τις ιδιοματικές λέξεις των κειμένων της δημοτικής, όσο και για τις άγνωστες λέξεις των λόγων κειμένων (βλ. σχετικά τις πολύ εύστοχες παρατηρήσεις του Γ.Μ. Κολλιόρη, δ.π., σελ. 422-4). Αναπόφευκτα κατά τη διδασκαλία ενός «λόγιου» κειμένου θα δοθεί περισσότερη ώρα στη γλωσσική ανάλυση του κειμένου· ως μην ξεχνούμε ότι το μάθημα είναι πρώτα πρώτα γλωσσικό, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο.

Και επειδή μπορεί εδώ να διατυπώσει κανείς τον ενδοιασμό του μήπως έτσι κατακλιθίσουμε πίσω στην καθαρεύουσα, θα πρέπει να θυμόμαστε πως όλες οι γλώσσες έχουν στοιχεία και λαϊκά και λόγια και ξένα: γιατί θα πρέπει να αποκλείσουμε τον εμπλουτισμό της γλώσσας μας (πιο συγκεκριμένα: του γλωσσικού οργάνου των μαθητών) με λόγια στοιχειά, εφόσον την κάθε στιγμή κατακλύζουν τ' αυτά τους ξένες λέξεις και όροι; Μήπως ξεχνούμε πως κι ο ίδιος ο Δ. Σολωμός δεν κατέφευγε στο λόγο λεξιλόγιο, όταν το ζητούσε η εκφραστική ανάγκη;

Χρειάζεται άραγε να προσθέσουμε πως η τυχόν μεταγλώττιση των «λόγιων» κειμένων ίσως κάποτε μας αποκόψει γλωσσικά από τη λόγια παράδοση σε σημείο που τα εγγόνια μας να θεωρούν τα κείμενα σε καθαρεύουσα το ίδιο δυσπρόσιτα όσο εμείς τα αρχαία;

Ανακεφαλαιώνουμε: όχι μεταγλώττιση των κειμένων της λόγιας παράδοσης: διδασκαλία των απλούστερων (από γλωσσική άποψη) στην Γ' Γυμνασίου, των κάπως συνθετότερων στη γλώσσα και το ύφος στο Λύκειο· επιλογή κειμένων με ελευστικό περιεχόμενο, ώστε το παιδί εύκολα να ξεπερνά την τυχόν γλωσσική δυσκολία.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Η ΓΛΩΣΣΑ έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη
σχολική γλωσσική παιδεία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία
- Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
- Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
- Οριζόντια γλωσσική διαφοροποίηση. Κοινή και διάλεκτοι της νέας ελληνικής.
- Γλωσσικός κώδικας, νόρμα, χρήση. Λειτουργία. Δομή.
- Νεότερες απόψεις για την περιγραφή και ανάλυση της γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή τους στη σχολική πράξη.
- Μάθηση γλώσσας. Κατάκτηση μητρικής γλώσσας
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιευτούν οι ακόλουθες εργασίες:
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.
Γ. Δημητράκου, Διδακτική και μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος.
Jean, Repusseau, Διδακτικές οδηγίες για εφαρμογή κτλ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπα-
δευτικών

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

Αρχ. 150