

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου
S. Pit Corder
Ζ. Ι. Σιαφλέκη
Γ. Χ. Σακελλαριάδη
Αλεξ. Ζερβου

Αντ. Παπαϊωάννου
Ι. Ν. Μπασλή
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα
Ευστ. Δημητρόπουλου
Αντ. Η. Σακελλαρίου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Ι. Ν. Μπασλής, Αν. Η. Σακελλαρίου

ΕΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ. 5

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1984

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007
ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 400, Κύπρος 500
Εξωτερικού Ευρώπη 800, Αμερική 1000
Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1000

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

Η ΓΛΩΣΣΑ, όπως και η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 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, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Τα Αρχαία Ελληνικά	σ. 3
S. Pit Corder, Η γλώσσα ως σύστημα συμβόλων	» 5
Z. Ι. Σιαφλέκη, Η γλώσσα, η μετάφραση και οι συγκρίσεις στη λογοτεχνία »	14
Γ. Χ. Σακελλαριάδη, Επιτεύγματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και η ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων	» 20
Αλεξ. Ζερβού, Η ανάλυση του κειμένου και η J. Kristeva	» 34
Αντ. Παπαϊωάννου, Η βαθύτερη δομή της γλώσσας	» 41
I.N. Μπασλή, Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων	48
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα, Η λεξιλογική επεξεργασία των αναγνωστικών κειμένων	» 53
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελμα- τικής εκπαίδευσης	» 58
Αντ. Η. Σακελλαρίου, Το τελικό -ν	» 70
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 73
Σχόλια	» 76
Βιβλιοπαρουσίαση	» 78
Επιστολές	» 79

5. ΕΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΑΝΟΙΞΗ - ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 1984 (Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος)

Το Δ.Σ. της Επιστημονικής Ένωσης ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ αποτελούν οι:
Κ.Ν. Παπανικολάου, Πρόεδρος
Φ.Κ.Βώρος, Αντιπρόεδρος
Γιάννης Δανιήλ, Γ.Γραμματέας
Παναγ. Μπραζιώτης, Ταμίας
Κυρ.Πλησής, μέλος

Το Εποπτικό Συμβούλιο αποτελούν οι:
Δημ. Αλεξόπουλος
Ηλίας Δημακάκος

Στο τεύχος 30 θα δημοσιευτούν τα υπόλοιπα πρακτικά του συνεδρίου για «τα Αρχαία Ελληνικά στη Μέση Εκπαίδευση» που οργάνωσε η επιστημονική ένωση «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» στις 21 και 22 Νοεμβρίου 1983 στην αίθουσα τελετών του Πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κ.Ν. Παπανικολάου

ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Φαίνεται ότι «επέστη ο χρόνος» μιας εξέτασης του προβλήματος των Αρχαίων Ελληνικών «εφ' όλης της ύλης». Θα ευχόταν κανένας η εξέταση αυτή να είναι και νηφάλια και επιστημονική κι αποδοτική. Καιρός είναι.

Τις απόψεις μας γενικά για το θέμα τις εκθέτουμε από τις στήλες της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, όπου δημοσιεύτηκε και το πρώτο μέρος των πρακτικών του συνεδρίου που οργανώσαμε στις 21 και 22 Νοεμβρίου του 1983 (οι εισηγήσεις), ενώ το δεύτερο μέρος θα δημοσιευτεί στο τεύχος 30 (Ιουνίου). Στο θυγατρικό ετούτο περιοδικό της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ θα εξετάσουμε το πρόβλημα από καθαρά γλωσσική άποψη, αυτός είναι κιόλας ο στόχος του.

Αν λοιπόν υποθέσουμε ότι καταργούμε τα Αρχαία Ελληνικά ή τα διδάσκουμε μόνο από μετάφραση τι θα γίνει; Όπως είναι πια κοινής αποδοχής διαπίστωση, η μετάφραση διασώζει πολλά από τα γλωσσικά και δομικά στοιχεία του πρωτότυπου μόνο στα ποιητικά έργα, τα πεζά κείμενα ισοπεδώνονται όλα σ' ένα επίπεδο με πολύ κοινά γνωρίσματα, χωρίς καμμιάν ιδιαιτερότητα. Υπάρχει κιόλας μια σημαδιακή περίπτωση που αποδείχνει «του λόγου το αληθές». Ο ίδιος άνθρωπος μετέφρασε τον Αισχύλο και την «Πολιτεία» του Πλάτωνα. Πόση διαφορά όμως ανάμεσα στην εξοχή απόδοση του Αισχύλου και τη χαλαρή μεταφορά του Πλατωνικού έργου!

Αν πάλι τα καταργήσουμε, με τι θα αντικαταστήσουμε τη γλωσσική συνέχεια; Πώς θα έρθει σε κάποια επαφή ο Λαός —χρησιμοποιώ τον όρο αυτό αφού η εκπαίδευση όσο πάει κι απλώνεται— με τους πρόγονους όχι της αρχαίας εποχής, αλλά τους πολύ πιο κοντινούς ή πώς θα μάθει κι από ποιόν τα ιστορικά της γλώσσας του; Από τις «ιστορίες» σαν κι αυτή της Γ' Γυμνασίου; Όχι βέβαια. Ή όταν όχι λίγες φορές είναι υποχρεωμένος κανείς να χρησιμοποιήσει κάποια παλαιότερη (αρχαιότερη) λέξη κι όχι τη γνήσια δημοτική (γιατί αυτά τα λεξιλογικά κυρίως στοιχεία που δέχτηκε στο πέρασμα του χρόνου την εμπλουτίζουν, πρβ. Εμμ. Κριαρά, Η σημερινή μας γλώσσα, σ.19), και τη βρίσκουμε στα κείμενα κάθε λογής που χρησιμοποιούμε στο σχολείο, πώς θα τη δικαιολογήσουμε στα παιδιά ή και στον εαυτό μας;

Ή πώς θα εξηγήσουμε την ύπαρξη των αχώριστων λόγιων μορίων (αιί-, αμφί-, άρτι-, αρχί-, διά-, διχο-, δυσ- κτλ. πρβ. Μ. Τριανταφυλλίδη, Η Νεοελληνική Γραμματική, ΟΕΣΒ 1941, σ.145) σε λέξεις που τις χρησιμοποιούμε πολύ συχνά στον καθημερινό προφορικό λόγο και πολύ περισσότερο στο γραπτό, όπως αεικίνητο, αμφιθέατρο, αρτιμελής, αρχιεργάτης, διά-

σελο, διχόνοια, δύσπιστος, είσοδος, εκφράζω, ενήλικος, ενδοχώρα, επίγειος, ευκαιρία, εύφορος, ημιεπίσημος, ομόγλωσσος, οφιδάθεια, περιγιάλι, συνέδριο, συλλυπητήρια, σύρριζα, σύθαμπα, συνεπαίρνω, τηλεόραση, υπόγειο, υψίπεδο κτλ.

Το σημαντικότερο από όλα στην περίπτωση ετούτη είναι ο νέος άνθρωπος, ο μαθητής, που βρίσκει τους τύπους αυτούς στα σχολικά του βιβλία κι αν δεν τα «δέσει» στο μυαλό του ή με τις γνώσεις που διαθέτει ή με τις εξηγήσεις που θα του δώσουν, δε θα καταλάβει το εννοιολογικό τους περιεχόμενο κι έτσι όλα αυτά θα εξελιχθούν σε ανασταλτικούς παράγοντες, όπως συνέβαινε πριν με την καθαρύουσα.

Ας δούμε τώρα και τη Γραμματική. Θα τη διδάξουμε έτσι τυπικά, δε θα δικαιολογήσουμε τίποτα, δε θα εξηγήσουμε το α' ή β' φαινόμενο, όπως λ.χ. την πολυτυπία στο ρήμα κτλ.; Με τη σύνταξη τί θα κάνουμε; Μπορεί βέβαια να υποστηρίξουν ακόμα ότι η νεοελληνική γλώσσα είναι αναλυτική με βασικά χαρακτηριστικά το μικροπερίοδο και την παρατακτική σύνδεση. Αλλά αυτή η άποψη τώρα πια μοιάζει λίγο με παλιοκαιρίτικη φορεσιά. Και μακροπερίοδο λόγο έχουμε και υποτακτική σύνδεση κοντά στην παρατακτική, ανάλογα με τις υφολογικές ανάγκες και πολλά άλλα που δεν είναι της ώρας ετούτης.

Όταν λοιπόν οι λεξιλογικοί και οι γραμματικοί δεσμοί είναι τόσο πολλοί με το παρελθόν, πώς είναι δυνατό ή θεμιτό να τους διακόψουμε έτσι χωρίς περίσκεψη —ας αφήσουμε τη δεύτερη λέξη που λείει ο ποιητής— για τις ευκολίες ή δυσκολίες που προβάλλουν μερικοί; Νομίζω ότι όλα αυτά κινούνται σε μια παράμετρο δήθεν προοδευτικότητας, χωρίς αντίκρουσμα, χωρίς ερείσματα επιστημονικά, χωρίς δημιουργική αντιμετώπιση της παράδοσής μας.

Έτσι θα διατυπώσω και από τις στήλες ετούτου του περιοδικού την πρόταση που έκαμα και με το κύριο άρθρο της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (τ.26). Το μάθημα της γλώσσας να γίνει ενιαίο —Ελληνική γλώσσα και Γραμματεία—, μόνο που οι διαδικασίες της ενιαιοποίησης αυτής πρέπει να γίνουν με τρόπο τέτοιο, ώστε να προκύψει μια δημιουργική συνύφανση των δυο εποχών με κύριο γνώρισμα τα σημεία επαφής, πράγμα που είναι «ευκολότερο» στο γλωσσικό μέρος και δυσκολότερο στα κείμενα. Αν όμως γίνει σωστή δουλειά, με κείμενα παράλληλα ή αναλογικής μορφής, τότε είναι σίγουρο ότι θα προκύψει το σωστό αποτέλεσμα.

Δε χρειάζεται, νομίζω, να τονίσω ότι πρέπει πρώτα να γίνει μια πειραματική δοκιμή κι ύστερα να προχωρήσουμε σε ευρύτερες εφαρμογές.

Έτσι πιστεύω ότι θα αποδυναμωθεί από τα πράγματα και η διένεξη για την τύχη των Αρχαίων Ελληνικών.

S. Pit Corder

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

Γλώσσα και Κουλτούρα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε πώς οι διάλεκτοι ή οι γλωσσικοί κώδικες συνδέονται με κοινωνικές ομάδες του ενός ή του άλλου είδους. Τα αναγνωριστικά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών δεν περιορίζονται μόνο στον κοινό γλωσσικό κώδικα. Για μέλη της κοινότητας έχουν κοινά διάφορα πιστεύω, πολιτικά ή ηθικά, κοινό — ως ένα σημαντικό βαθμό— τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο, τον τρόπο που ταξινομούν τα αντικειμενικά φαινόμενα, το νόημα που δίνουν σ' αυτή την ταξινόμηση. Οι κοινότητες αυτές έχουν κοινή ιστορία και συμφωνούν πάνω στο τι θεωρούν σημαντικό ή όχι, σε ένα κοινό σύστημα αξιών. Συμφωνούν πάνω στο ποιος τρόπος είναι σωστός και ποιος λάθος να κάνουν τις δουλειές τους, να ντύνονται, να τρώνε, να παντρεύονται, να λατρεύουν το Θεό, να εκπαιδεύουν τα μικρά τους κλπ. Όλα αυτά τα πράγματα αποτελούν την κουλτούρα τους. Αυτό δε σημαίνει ότι κάποιες κοινότητες δεν έχουν κάποιες απόψεις ή εκτιμήσεις για τα πράγματα ή ότι δεν ντύνονται ή δεν τρώνε ή δεν εκπαιδεύουν τα μικρά τους, αλλά ότι όλα αυτά τα κάνουν μ' ένα δικό τους τρόπο. Έχουν επίσης ένα δικό τους τρόπο να επικοινωνούν με τη βοήθεια της γλώσσας. Ποιά είναι η σχέση γλώσσας και κουλτούρας; Πάντοτε, π.χ., γλώσσα και κουλτούρα συμβαδίζουν; Μπορούν κοινότητες με διαφορετική κουλτούρα να έχουν την ίδια γλώσσα; Ή μπορεί μια κοινότητα με ομοιογενή κουλτούρα να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες; Μπορούμε να δώσουμε απάντηση σε αυτές τις ερωτήσεις, αν θυμηθούμε τη διάκριση που κάναμε ανάμεσα στη διάλεκτο (που ορίσαμε ως τη γλώσσα μιας ανεξάρτητης κοινωνικής ομάδας) και στη γλώσσα (που συνδέεται με μια γλωσσική κοινότητα, της οποίας το μόνο χαρακτηριστικό είναι ότι τα μέλη της ονομάζουν με το ίδιο όνομα τη γλώσσα που μιλούν). Όπως λέει ο E. Sapir (*Language*, έκδ. Harcourt, Brace and World, 1921, σελ. 214): «Πολλοί από μας πρόθυμα θα παραδέχονταν, όπως πιστεύω, ότι η κοινή γλώσσα της Μεγάλης Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών κάθε άλλο παρά συνηγορεί υπέρ μιας αντίστοιχα κοινής κουλτούρας... Κοινή γλώσσα δε σημαίνει αναπόφευκτα και κοινή κουλτούρα, εφόσον οι γεωγραφικοί, πολιτικοί και οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της κουλτούρας δεν είναι πια σε όλη της την περιοχή οι ίδιος». Από ιστορική άποψη, φαίνεται πως, όταν δυο ομάδες που ανήκουν σε ό,τι αποτελούσε κάποτε ενιαία πολιτισμική κοινότητα χάσουν τη φυσική, οικονομική και πολιτική επαφή επαφή μεταξύ τους, αρχίζουν να αποκλίνουν. Ίσως αρχίσουν να αποκλίνουν πολιτισμικά πιο γρήγορα από ό,τι γλωσσικά. Αυτή όμως η άποψη μπορεί κάλλιστα να να είναι μόνο επιφανειακή. Είναι πιθανό κι οι γλωσσικοί τους κώδικες πράγματι να αποκλίνουν, αλλά με τρόπους αρκετά δυσδιάκριτους. Εξάλλου, όταν δυο πολιτισμικά διαφορετικές κοινότητες έλθουν σε επαφή και αναπτύξουν κοινά οικονομι-

κά και πολιτικά συστήματα, φαίνεται πως αρκετές και ποικίλες εξελίξεις μπόρει να προκύψουν. Ίσως συμβεί να συγχωνευτούν, (ίσως διατηρήσουν την πολιτισμική τους ανυπαρξία —κι ας αποτέλεσαν πολιτική και οικονομική ενότητα. Πιθανόν οι γλώσσες τους να συναυξηθούν, η μία να υποσκελίσει την άλλη, ή να συνεχίσουν κι οι δυο την πορεία τους πλάι πλάι, επηρεάζοντας ως ένα βαθμό η μια την άλλη (E. Weinreich, *Languages in Contact*, Linguistic circle of New York, 1953). Για την περιγραφή των ποικίλων πιθανών εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν οι όροι διγλωσσία, (bilingualism), διμορφία (diglossia),* επικρατέστερο γλωσσικό ιδίωμα.

Αναφερόμαστε πάλι στον Sapir (ό.π., σελ.215): «Γλώσσα, φυλή και κουλτούρα δε συνδέονται αναπόφευκτα. Αυτό δε σημαίνει πως ποτέ δε συνδέονται». Η δυσκολία μας να ερμηνεύσουμε αυτή την άποψη οφείλεται στο ότι δεν ξέρομε τι ακριβώς σημαίνει μέσα σ' αυτή τη φράση η λέξη «γλώσσα». Μπορούμε όμως να πούμε πως υπάρχει αναγκαία σχέση ανάμεσα σε μια κοινότητα που έχει δική της κουλτούρα και στη φύση της δικής της γλώσσας, ή καλύτερα της διαλέκτου της. Αυτό το επιχείρημα είναι ισχυρό και πρέπει να θεωρούμε τις διαλέκτους από λειτουργική άποψη σημαντικότερες απ' ό,τι τις γλώσσες. Το ίδιο επιχείρημα μας αναγκάζει να θεωρήσουμε τη γενική έννοια «γλώσσα» τόσο ασαφή, που να μη μας είναι χρήσιμη για περισσότερους πρακτικούς σκοπούς. Η γενική έννοια «γλώσσα» είναι ίσως πολύ περισσότερο φαινομενική και επιφανειακή απ' όσο γενικά πιστεύεται. Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφ., ό,τι κι αν λένε οι γλωσσολόγοι, στην πράξη δεν περιγράφουν γλώσσες, αλλά διαλέκτους. Μιλώντας για ό,τι ονομάζουμε «αγγλικά», στην πράξη μιλάμε για ό,τι ονομάσαμε «τυπική διάλεκτο» (standard English), αυτή δηλ. που έχει την ευρύτερη διάδοση και το μεγαλύτερο γόητρο. Όπως λέει ο J. R. Firth («The techniques of semantics», *Papers in Linguistics* 1934-51, Oxford 1957, σελ.29): «Γο τελευταίο γνώρισμα που θα έπρεπε να δεχτούμε για τη γλώσσα είναι η «ενότητα». Η ενότητα της γλώσσας είναι η πιο φευγαλέα από τις ενότητες, ιστορικές ή γεωγραφικές, εθνικές ή προσωπικές. Δεν υπάρχει «ενιαία γλώσσα» και ούτε ποτέ υπήρξε».

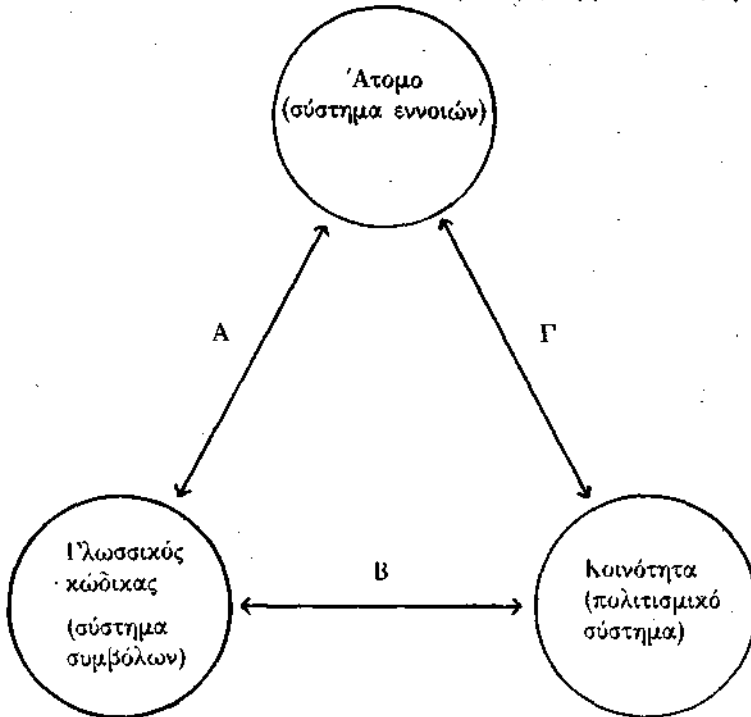
Μια κοινότητα έχει δική της γλώσσα και δική της κουλτούρα. Αλλά ποιά είναι η σχέση μεταξύ τους; Πριν προτείνουμε κάποια απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, θα πρέπει να σημειώσουμε ένα σπουδαίο γεγονός: κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, μέσω της γλώσσας της κοινότητας το παιδί ενστερνίζεται τις αντιλήψεις, τις αξίες και τους τρόπους συμπεριφοράς, όσα ονομάζουμε κουλτούρα της κοινότητας. Η εκμάθησή τους αποτελεί τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του παιδιού, και αυτή επιτελείται κυρίως μέσω της γλώσσας, πρώτα πρώτα στο σπίτι, αργότερα στο σχολείο και κατά μέγα μέρος με τη συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας. Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως η γλώσσα μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και στην κουλτούρα. Αλλά για να το πετύχει η γλώσσα πρέπει να κατέχει ορισμένες ειδικές ιδιότητες που να την καθιστούν ικανή γι' αυτό το έργο. Πρέπει π.χ. να έχει την ικανότητα της κωδικοποίησής (codifiability), δηλ. έναν τρόπο οικονομικό και

*Σ.τ.Μ. Ο όρος bilingualism δηλώνει την ύπαρξη και χρήση (εκμάθηση εκμέρους του παιδιού) δύο γλωσσών ως «μητρικών», όπως συμβαίνει όταν οι γονείς του κατάγονται από διαφορετική γλωσσική κοινότητα, π.χ. ο πατέρας να είναι Έλληνας και η μητέρα Γερμανίδα. Diglossia είναι η χρησιμοποίηση (από το παιδί) δύο διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας, όπως συνέβαινε στη χώρα μας όσο γλώσσα του σπιτιού ήταν η «δημοτική» και επίσημη γλώσσα, έξω από το σπίτι, η «καθαρεύουσα». Ο όρος μάλιστα diglossia χρησιμοποιήθηκε αρχικά ειδικά για τη γλωσσική κατάσταση που επικρατούσε εδώ από τον C. Ferguson

ευκολομάθητο για να αναφέρεται στα αντικείμενα και στα γεγονότα, τα οποία η συγκεκριμένη κουλτούρα ταξινομεί μαζί ή τα θεωρεί χρήσιμα ή σημαντικά. Για να δώσουμε ένα ειδικό παράδειγμα, αν θεωρείται κοινωνικά αξιόλογο (δηλ. σημαντικό για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής) να γίνει διάκριση ανάμεσα στο γιό της πατρικής θείας και στο γιό του μητρικού θείου, τότε η γλώσσα αυτής της κοινότητας θα κωδικοποιήσει αυτή την πληροφορία με μορφή οικονομική και εύκολα αναγνωριζόμενη, π.χ. θα την εκφράσει με αντίστοιχα μονολεκτικά. Ή, για να φέρουμε ένα άλλο παράδειγμα, αν για μια κοινωνία έχει σημασία οικονομική και τεχνολογική να ξεχωρίσει τα διάφορα είδη του γερακιού (όπως συνέβαινε στη μεσαιωνική Βρετανία), τότε η γλώσσα αντανάκλα, συνήθως, αυτές τις διακρίσεις σε μια σειρά λέξεων απλών και ευκολονόητων: πετρίτης, κερκινέζι, βαρβάκι κλπ., αντί να προσθέσει στο ουσιαστικό «γεράκι» μια σειρά από επιθετικούς προσδιορισμούς. Από την άποψη αυτή η γλώσσα μιας κοινότητας, η διάλεκτος, θα αντανάκλασει την κουλτούρα και θα εξυπηρετήσει, τις ανάγκες της κοινότητας αυτής με το να τη βοηθήσει να αντιληφθεί τις διακρίσεις εκεί που αυτές είναι σημαντικές και χρήσιμες, ενώ θα αδιαφορήσει για τις διακρίσεις, όπου αυτές είναι ασήμαντες ή κοινωνικά αδιάφορες. Αν λοιπόν οι γλώσσες αντανάκλουν τις κουλτούρες, είναι εύκολο να δούμε ότι, όπου υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ κοινοτήτων, οι διαφορές αυτές θα μεταφραστούν και σε διαφορές ανάμεσα στα γλωσσικά τους συστήματα. Συχνά λέγεται ότι η δομή μιας γλώσσας αντικατοπτρίζει τη δομή του κόσμου, όπως τον βλέπει μια συγκεκριμένη κοινότητα.

Είπα πως η γλώσσα μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και στην κουλτούρα της κοινότητας που ανήκει, γιατί μέσω της γλώσσας κυρίως το άτομο προσλαμβάνει τα πολιτισμικά πρότυπα του σκέπτεσθαι και του φέρεσθαι που ισχύουν στην κοινότητα. Έώρα προκύπτει το ερώτημα: η φύση της γλώσσας αναπόφευκτα εξαρτάται από τον τρόπο που το παιδί και —βέβαια— σε τελευταία ανάλυση τα ενήλικα μέλη της κοινότητας αντικρίζουν τα πράγματα; Με άλλα λόγια, η γλώσσα προσδιορίζει την κουλτούρα; Ή συμβαίνει το αντίθετο; Η γλώσσα ανταποκρίνεται άμεσα στην πολιτισμική αλλαγή; Αυτό συμβαίνει γιατί έτσι δομούν εννοιολογικά τον κόσμο τους όσοι μιλούν τη γλώσσα; Ή υπάρχει κάποια ενδιάμεση κατάσταση, στην οποία γλώσσα και κουλτούρα αλληλοεπηρεάζονται ή αλληλοεξαρτώνται; Για να ξαναγυρίσουμε σε ένα από τα παραδείγματα: αν η γλώσσα δεν έχει ιδιαίτερη έκφραση για το γιο της πατρικής θείας, αυτό σημαίνει ότι το παιδί δεν μπορεί ν' αναγνωρίσει αυτή τη συγγένεια, ή απλώς σημαίνει πως αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες (απ' όσο αλλού) στην προσπάθειά του να σχηματίσει μια τέτοια έννοια; Ή δεν έχει καμιά διαφορά; Σε αυτά τα βασανιστικά ερωτήματα θα ξαναγυρίσουμε αργότερα. Εδώ μας αρχεί να σημειώσουμε πως χρησιμοποιήσαμε όρους όπως έννοια, απομνημόνευση, αντίληψη, ταξινόμηση, που όλοι τους είναι ψυχολογικοί. Σε αυτή την περιοχή των σχέσεων μεταξύ γλώσσας, σκέψης και κουλτούρας συγκλίνουν οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στη γλώσσα. Ο ψυχολόγος ενδιαφέρεται για τις σχέσεις στη γλώσσα. Ο ψυχολόγος ενδιαφέρεται για τις σχέσεις ανάμεσα στο τυπικό σύστημα της γλώσσας (του κώδικα) και στο σύστημα εννοιών (τη γνωσιολογική δομή) του ατόμου, δηλ. ενδιαφέρεται για τη γλώσσα ως σύστημα συμβόλων. Ο κοινωνιολογικός εξάλλου ασχολείται, όπως είδαμε, με τις σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό κώδικα και την κουλτούρα της κοινότητας. Μπορούμε να απεικονίσουμε αυτές τις σχέσεις με το διάγραμμα που ακολουθεί. Έτσι ο ψυχολόγος ασχολείται με τη σχέση Α και ο κοινωνιολογικός με τη σχέση Β. Κι οι δυο ενδιαφέρονται για το πώς ανα-

πτύσσεται, διατηρείται ή ίσως περιορίζεται μέσω της λειτουργίας της γλώσσας η σχέση μεταξύ του ατομικού συστήματος εννοιών και του κοινωνικού πολιτισμικού συστήματος. Οι κοινωνίες και οι κουλτούρες τους με τον καιρό λίγο πολύ αλλάζουν. Αλλά, με βάση την ίδια χρονική κλίμακα, το άτομο σήμερα βρίσκεται εδώ και αύριο δεν υπάρχει. Το άτομο μπορεί να ασκήσει μικρή επίδραση πάνω στην ανάπτυξη της κοινωνίας και την κουλτούρα της, κι ούτε μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη δομή της γλώσσας. Οποιαδήποτε προσπάθειά του να κάμει κάτι τέτοιο με το να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα κατά τρόπο μη συμβατικό, δηλ. με το να



Σχέσεις μεταξύ ατόμου, γλώσσας και κοινότητας

παραβιάσει του κώδικα, οδηγεί σε αποτυχία στην επικοινωνία. Παρά το γεγονός που παρατήρησε ο E. Weinreich («Explorations in semantic theory», στον, T. Seboek (εκδ.) *Current Trends in Linguistics*, τόμ.3, Mouton, 1966), ότι όλοι μας φαινόμεστε να έχουμε μια έμφυτη τάση να προσπαθούμε να δώσουμε νόημα σε εκφράσεις που παραβιάζουν τους κανόνες του κώδικα, ο τρόπος που μπορούμε να τους παραβιάσουμε φαίνεται να περιορίζεται σοβαρά από την ίδια τη φύση της γλώσσας. Συνήθως οι ποιητές είναι τα μέλη της κοινωνίας που έχουν την άδειά της να παραβιάσουν τους κανόνες της, αλλά υπάρχουν κανόνες ακόμα και για το πώς θα παραβιαστούν οι γλωσσικοί κανόνες. Έχουμε και όρους των πρώτων αυτών κανόνων: μεταφορά, μετωνυμία, ζεύγμα, προσωποποίηση, κατάχρηση — ό,τι συχνά αποκαλούμε «σχήματα λόγου». Είναι επίσης αλήθεια πως ό,τι κάποτε αποτέλεσε «επιτρεπτή» παραβίαση των κανόνων, μπορεί να καταλήξει να ενσωματωθεί στον κώδικα: αλλά κάτι τέτοιο σπάνια είναι έργο ενός ατόμου, αν είναι ποτέ. Ξαναγυρίζουμε, λοιπόν στο ερώτημα που θέσαμε: αν το άτομο δεν

μπορεί να αλλάξει τον κώδικα, μήπως ο κώδικας πλάθει το άτομο, μήπως αναπόφευκτα του περιορίζει τον τρόπο που σκέπτεται ή που «θεωρεί τον κόσμο»;

Η κωδικοποιητικότητα

Μέχρι τώρα αντιμετωπίσαμε κυρίως τις σχέσεις κώδικα, ατόμου και κουλτούρας. Εργαστήκαμε ενδο-γλωσσικά ή ενδο-πολιτισμικά. Αλλά σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να δούμε το πρόβλημα και δια-γλωσσικά ή δια-πολιτισμικά. Αυτό σημαίνει να θέσουμε το ερώτημα: οι εμφανείς διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες δύο κοινοτήτων καθιστούν δύσκολο, ίσως και αδύνατο, να μάθει κάποιος τη γλώσσα μιας άλλης κοινωνίας; Ή, για να το θέσουμε κάπως διαφορετικά: η δυσκολία να μάθουμε μια ξένη γλώσσα σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό της διαφοράς ανάμεσα στις κουλτούρες που αντιστοιχούν στις δύο γλώσσες;

Οι γλώσσες διαφέρουν προφανώς στον τρόπο που αντικατοπτρίζουν με σύμβολα τον κόσμο, δηλ. στο πώς κατατάσσουν σε κατηγορίες ή κωδικοποιούν την εμπειρία εκείνων που τις μιλούν. Όπως είδαμε, ο τρόπος που το πράττουν αυτό αντιστοιχεί στα συμφέροντα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες της κοινότητας που υπηρετούν. Εκεί που μια κοινωνία νιώθει την ανάγκη να προχωρήσει σε διακρίσεις εύκολες και οικονομικές, η γλώσσα θα αντανακλάσει αυτή την ανάγκη. Αυτό το βλέπουμε σαφέστατα στο πώς η εμπειρία κωδικοποιείται λεξιλογικά. Θα περιμέναμε δηλ. να βρούμε (και πράγματι βρίσκουμε) διαφορές ανάμεσα στα λεξιλόγιο δύο διαφορετικών γλωσσών. Όπου η Α' γλώσσα διαθέτει μία λέξη για κάποιο φαινόμενο, η γλώσσα Β' δεν έχει παρόμοια λέξη και αναγκάζεται να καταφύγει στην περιφράση για να εκφράσει την ίδια έννοια. Τα γερμανικά έχουν τον όρο *gemütlichkeit**· τα αγγλικά αναγκάζονται να καταφύγουν σε ολόκληρη περιφράση ή σε σύνδεση όρων, όπως *kindly*, *easy-going*, *good-natured*. Η γαλλική έχει τον απλό όρο *entamer***· για τον οποίο η αγγλική έχει ολόκληρη φράση, *to make the first cut in*. Εξάλλου, η γαλλική αναγκάζεται να καταφύγει στην περιφράση για να αποδώσει τα αγγλικά *to kick* (=κλωτσώ), *to punch* (=χρονθοκοπώ): *donner un coup de pied*, *donner un coup de poing*. Ο γλωσσολόγος θα έλεγε ότι τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που εννοούμε στη μία γλώσσα με τον ένα λεξιλογικό όρο, στην άλλη γλώσσα κατανέμονται «συνταγματικά». Από μια άποψη η σημασιολογική «δομή» της λ. *kick* είναι πιο «πυκνή» απ' ό,τι του *donner un coup de pied*. Το σημασιολογικό «περιεχόμενο» όμως είναι αντίστοιχο. Δε χρειάζεται να πολλαπλασιάσουμε τα παραδείγματα αυτού του είδους, που αποτελούν κοινή γνώση όλων όσοι έμαθαν μια ξένη γλώσσα. Ελάχιστα διαφορετική, αλλά εξίσου γνωστή, είναι η περίπτωση όταν η Α' γλώσσα έχει μία μόνο λέξη για κάποιο φαινόμενο και η Β' έχει —πιθανόν— δύο ή τρεις όρους που καλύπτουν τον ίδιο χώρο της εμπειρίας, κι έτσι η Β' προχωρεί σε διακρίσεις άγνωστες στη Α'. Π.χ. η αγγλική έχει τον απλό όρο *horse* (=άλογο) για όλο το γένος, εκεί που η αραβική έχει ολόκληρη σειρά από διαφορετικές λέξεις για τις ποικίλες ράτσες και την κατάσταση των αλόγων, αλλά δεν έχει λέξη για «το άλογο» γενικά. Τούτο δεν σημαίνει ότι ο Αγγλόφωνος εμποδίζεται να εκφράσει τις διακρίσεις αυτές, απλώς έχει περισσότερη δουλειά να κάνει· χρησιμοποιεί τους όρους: *spavinned horse*, *racehorse*, *piebald horse*, *skewbald horse*, κ.ο.κ. Η

*Σ.τ.Μ. : καλοσύνη.

**Σ.τ.Μ. : κόβω το πρώτο κομμάτι, κάνω την αρχή.

έκβαση αυτής της συζήτησης φαίνεται να είναι πως, είναι ευκολότερο να αναφερθεί σε ορισμένα φαινόμενα, ή να εκφράσεις κάποιες διακρίσεις, σχετικά με κάποιον τομέα της εμπειρίας, στη μια γλώσσα απ' ό,τι στην άλλη. Οι γλώσσες ποικίλλουν επομένως όσον αφορά την ευκολία με την οποία επιτρέπουν την κωδικοποίηση. Μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε πως, ό,τι είναι λεξιλογικά κωδικοποιήσιμο στη μια γλώσσα, στην άλλη ίσως χρειαστεί τη βοήθεια μέσω λεξιλογικών και γραμματικών, εφόσον η περιφραση συνεπάγεται γραμματικές σχέσεις.

Θα φαινόταν επομένως πως η απάντηση στο ερώτημα, αν η δυσκολία να μάθουμε μια ξένη γλώσσα σχετίζεται με το βαθμό που διαφέρουν μεταξύ τους οι δύο κουλτούρες, είναι — απ' όσα ειπώθηκαν ως τώρα — ένα συγκρατημένο ναι, καθόσον μερικές έννοιες κωδικοποιούνται ευκολότερα σε μια γλώσσα απ' ό,τι σε μιαν άλλη. Αλλά αυτή δεν είναι αναπόφευκτα η τελική απάντηση. Ως τώρα ασχοληθήκαμε με περιπτώσεις στις οποίες οι ομιλούντες τη μία γλώσσα έπρεπε να βρουν μιαν αντίστοιχη έκφραση για την ίδια έννοια στην άλλη γλώσσα. Δεν υπάρχουν όμως περιπτώσεις στις οποίες η κουλτούρα της δεύτερης γλώσσας να μη διαθέτει την έννοια καθαυτή; Στην περίπτωση αυτή δεν θα υπήρχε τρόπος να την εκφράσουμε σε αυτή τη γλώσσα. Η δυσκολία αυτή μάς δείχνει ότι η δεύτερη γλώσσα απλώς δε διέθετε την έννοια καθαυτή. Το γεγονός ότι η έννοια δεν είχε κωδικοποιηθεί με κάποιον απλό τρόπο μέσα στη γλώσσα δεν αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ή ότι όσοι μιλούν τη δεύτερη αυτή γλώσσα δεν μπορούν να τη σχηματίσουν. Για να ελέγξουμε αυτή την άποψη, χρειάζεται να ερευνήσουμε πώς συμπεριφέρονται αυτοί οι άνθρωποι μη γλωσσικά, δηλ. να μελετήσουμε έμμεσα την ικανότητά τους να σχηματίζουν έννοιες για τις οποίες δεν υπάρχει στο γλωσσικό τους κώδικα αντίστοιχο σύμβολο. Τα πιο γνωστά πειράματα σ' αυτόν τον τομέα είναι τα σχετικά με τα χρώματα. Το χρωματικό φάσμα παρουσιάζει ένα συνεχές από εμπειρίες που δεν έχει «φυσικές» διαιρέσεις, ανεξάρτητες από τη γλώσσα. Ο τρόπος που οι διάφορες κουλτούρες διαιρούν και κωδικοποιούν γλωσσικά το φάσμα φαίνεται να είναι αυθαίρετος. Για να μιλήσουμε χοντρικά, τα τέστ συμπεριφοράς του γλωσσικού ντετερμινισμού θα έπρεπε να ζητούν από όσους μιλούν διαφορετικές γλώσσες να εκτελούν ενέργειες που να απαιτούν απ' αυτούς να σπάσουν το φάσμα εννοιολογικά σε «χρώματα» που δεν αντιστοιχούν στον τρόπο που η γλώσσα του καθενός το διαιρεί (R. Brown και E. G. Lenneberg, «A study in language and cognition», J. Abnorm. Soc. Psychol., αρ. 49, 1954, σελ. 454-62). Λίγες υπήρξαν αυτού του είδους οι μελέτες, αλλά τα δοκιμαστικά συμπεράσματά τους είναι ότι ο άνθρωπος είναι σε θέση να κατατάξει εννοιολογικά έναν τομέα όπως το χρωματικό με τρόπο διαφορετικό απ' ό,τι η γλώσσα του, και ότι αυτό αποδεικνύεται από την εξω-γλωσσική του συμπεριφορά. Σχετικά λοιπόν με το σχηματισμό των εννοιών και τη λεξιλογική κωδικοποίηση φαίνεται πως, αν και οι σημασιολογικές δομές της γλώσσας ασχούν κάποια επίδραση στον τρόπο σχηματισμού των εννοιών, δεν αποτελούν τον απόλυτα καθοριστικό παράγοντα. Μπορούμε επομένως να πούμε δοκιμαστικά πως δεν υπάρχει ακόμα ένδειξη ότι οι διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες είναι τέτοιες που να αποκλείουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Οι διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες είναι διαφορές βαθμού, όχι είδους. Τα μέλη που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες ζουν «στον ίδιο κόσμο», αλλά τον κατατάσσουν εννοιολογικά κατά τρόπο διαφορετικό.

Η υπόθεση του Whorf

Ο γλωσσολόγος που πραγματικά έκαμε τον κόσμο να σκεφτεί σοβαρά τα προβλήματα του γλωσσικού ντετερμινισμού ή γλωσσικής σχετικότητας (όπως λέγεται η σπουδή των σχέσεων μεταξύ γλώσσας, κουλτούρας και σκέψης) ήταν ο Benjamin Lee Whorf. Εξέφρασε την ακραία άποψη, που υπαινιχθήκαμε σε προηγούμενα τμήματα, ότι ο τρόπος που βλέπουμε τον κόσμο, που κατατάσσουμε σε κατηγορίες την εμπειρία μας ή μετατρέπουμε σε έννοιες το περιβάλλον μας, καθορίζεται αποτελεσματικά από τη γλώσσα μας. Ο Sapir, μαζί με τον οποίο είχε σπουδάσει ο Whorf, οδήγησε προς τα εκεί τις ιδέες του. Άρχισε ο Whorf το πιο σπουδαίο από τα διάφορα δοκίμιά του τα σχετικά με το θέμα με παράθεμα από τον Sapir (B.L. Whorf, «The relation of habitual thought and behaviour to language», στο Language Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf, M.I.T., 1956, εκδ. ο J.B. Carroll).

«Τα ανθρώπινα όντα δε ζουν στον αντικειμενικό κόσμο μόνο, ούτε μόνο στον κόσμο της κοινωνικής δραστηριότητας, όπως τον αντιλαμβανόμαστε συνήθως, αλλά βρίσκονται στο έλεος μιας ιδιαίτερης γλώσσας που έγινε γι' αυτή την κοινωνία το μέσο εκφράσεως. Αποτελεί τέλεια αυταπάτη το να φανταστούμε ότι το άτομο προσαρμόζεται στην πραγματικότητα κυρίως χωρίς τη χρήση της γλώσσας, και ότι η γλώσσα αποτελεί απλώς τυχαίο μέσο για την επίλυση των ειδικών προβλημάτων της επικοινωνίας ή της σκέψης. Το γεγονός είναι ότι ο «πραγματικός κόσμος» σε μεγάλη έκταση θεμελιώνεται. ασίνειδα πάνω στις γλωσσικές συνήθειες της ομάδας... Βλέπουμε και ακούμε και αποκτούμε κατά μέγα μέρος τις λεπτές μας εμπειρίες με τον τρόπο που τις αποκτούμε, επειδή οι γλωσσικές συνήθειες της κοινότητάς μας μας προδιαθέτουν για ορισμένες επιλογές ερμηνείας. (E. Sapir, «Language», Harcourt, Brace and World, 1921).» Μα ο Whorf προχώρησε και πέρα από αυτή την ειδικευμένη γνώμη. Ίσως η περιφημότερη έκφραση της απόψεώς του να είναι η ακόλουθη: «Ο σχηματισμός των ιδεών δεν αποτελεί ανεξάρτητη διαδικασία, αυστηρά λογική με την παλιά έννοια του όρου, αλλά αποτελεί τμήμα μιας ειδικότερης γραμματικής και διαφέρει, λίγο ως πολύ, από γραμματική σε γραμματική. Τέμνουμε τη φύση με τη βοήθεια γραμμών που μας καθορίζουν οι μητρικές μας γλώσσες. Τις κατηγορίες και τους τύπους, που απομονώνουμε από τον κόσμο των φαινομένων δεν τους συναντάμε εκεί επειδή κοιτάζουμε τον κάθε παρατηρητή στα μάτια· αντίθετα, ο κόσμος μας παρουσιάζεται μέσα από μια καλειδοσκοπική παλίρροια από εντυπώσεις, τις οποίες πρέπει να οργανώσει ο νους μας —και αυτό σημαίνει κυρίως: το γλωσσικό σύστημα που έχουμε μέσα στο μυαλό μας. Τέμνομε σε κομμάτια τη φύση, την οργανώνουμε σε έννοιες και της αποδίδομε τις σημασίες που της αποδίδομε, κυρίως γιατί συμφωνήσαμε με τους άλλους να την οργανώσουμε κατ' αυτόν τον τρόπο— η συμφωνία αυτή ισχύει για τη γλώσσα της κοινότητας και κωδικοποιείται στα γλωσσικά πρότυπα. Η συμφωνία αυτή βέβαια εξυπνοείται και δεν αναφέρεται ρητά, αλλά οι όροι της είναι απολύτως υποχρεωτικοί· δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε γλωσσικά με τους άλλους, αν δεν δεχτούμε ότι τα δεδομένα οργανώνονται και ταξινομούνται, όπως θεσπίζει η συμφωνία. Φτάνουμε έτσι σε μια νέα αρχή σχετικότητας, που υποστηρίζει ότι όλοι οι παρατηρητές δε σχηματίζουν (χι ας ξεκινούν από την ίδια φυσική εμπειρία) την ίδια εικόνα για τη φύση, εκτός αν τα γλωσσικά τους υπόβαθρα είναι τα ίδια ή μπορούν, κατά κάποιο τρόπο, να εξισωθούν». Η φιλοδοξία του Whorf είναι πολύ μεγάλη και προχωρεί πολύ πιο πέρα από την πε-

ριορισμένη άποψη της γλωσσικής σχετικότητας που συζητήσαμε προηγουμένως. Εκεί ασχοληθήκαμε με τη διαγλωσσική *λεξιλογική κωδικοποιητικότητα*. Αλλά ο Whorf επεξέτεινε την επιχειρηματολογία έως τη γραμματική δομή. Ο Sapir είχε προειδοποιήσει πως δεν πρέπει, όπως πολλοί άλλοι πριν και μετά απ' αυτόν, να κάνουμε το λάθος «να ταυτίσουμε μια γλώσσα με το λεξικό της». Και οι γραμματικές κατηγορίες κωδικοποιούν την εμπειρία. Δεν πρόκειται στην ουσία για διαφορά είδους, αλλά μάλλον για διαφορά ως προς τον βαθμό της προϋποτιθέμενης αφαίρεσης. Παρεπόμενα όπως χρόνος, τρόπος ενέργειας, γένος, αριθμός, πτώση κ.ο.κ., τα οποία γνωρίζουμε τόσο καλά από τις ευρωπαϊκές γλώσσες, έχουν και αυτά νόημα και αντιστοιχούν σε μη-γλωσσικά χαρακτηριστικά του εξωτερικού κόσμου, όπως τον αντιλαμβάνομαστε και τον μεταφράζουμε σε έννοιες. Είναι επίσης απολύτως αληθινό ότι οι γραμματικές ορισμένων γλωσσών περιλαμβάνουν κατηγορίες που δε συναντάμε σε άλλες γλώσσες. Έτσι οι Βιρμανοί π.χ. έχουν ονοματικά μόρια που ταξινομούν τα αντικείμενα και δείχνουν αν αυτά (κατά την αντίληψη όσων μιλούν τη γλώσσα) ανήκουν στην τάξη των όπλων ή έχουν μακρό σχήμα. Ο J.B. Carroll σε ένα από τα πειράματά του (J. B. Carroll και J.B. Casagrande, «The function of language classifications in behaviour» στο *Readings in Social Psychology* (εκδίδουν οι E.E. Maccoby, T.M. Newcomb και E.L. Hartley), Holt, Rinehart and Winston, 1958, σελ.18-31) αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό της γραμματικής των Navaho που διαφοροποιεί τις ρίζες των ρημάτων τα οποία σημαίνουν «χειρίζομαι, ανάλογα με το σχήμα του αντικειμένου που χειρίζεται το υποκείμενο, ανάλογα δηλ. προς το αν είναι μακρύ και εύκαμπτο, μακρύ και άκαμπτο, ή πλατύ και εύκαμπτο. Παρόμοια ο Whorf αναφέρεται στο γεγονός ότι οι Hopi ζητούν απ' αυτόν που μιλά να καθορίσει με γραμματικά μέσα αν η πρότασή του θεμελιώνεται στην παρατήρηση ή τη μνήμη ή την προσδοκία ή αποτελεί γενίκευση. Οι μόνες δυνατές μεταφράσεις, όπως πίστευε, των προτάσεων των Hopi στα αγγλικά παρουσιάζουν αντιθέσεις στους χρόνους. Έτσι, ότι στα αγγλικά αντιμετωπιζόταν φανερά ως θέμα χρόνου, αποτελούσε για τους Hopi θέμα *εγκλίσεως* (έγκλιση σήμαινε στην περίπτωση αυτή τα συστήματα αυτά της γραμματικής που εκφράζουν το βαθμό της εμπιστοσύνης του ομιλητή στην αντικειμενική αλήθεια των λεγομένων του).

Όπως είδαμε, ήταν αρκετά δύσκολο να ερευνησουμε πειραματικά το κύρος της θεωρίας για τη γλωσσική σχετικότητα στο θέμα της *λεξιλογικής κωδικοποίησης*. Το πράγμα καταντά πιο δύσκολο, όταν φτάνουμε στις πιο αφηρημένες έννοιες που δηλώνουν οι γραμματικές κατηγορίες. Μπορούμε όμως να σημειώσουμε κάτι το ενδιαφέρον. Αν πράγματι βρισκόμαστε φυλακισμένοι στο αντιληπτικό σύστημα που μας επιβάλλει η γλώσσα μας, πώς συνέβη να μπορεί ο ίδιος ο Whorf να εκφράσει στα αγγλικά έννοιες που θεωρούσε αμετάφραστες; Είναι πιθανό ότι, όπως στην περίπτωση της *λεξιλογικής κωδικοποίησης*, πρόκειται μάλλον για το αν είναι σχετικά εύκολο ή δύσκολο να ενσωματωθούν κάποιες πιο αφηρημένες έννοιες στη μια ή στην άλλη γλώσσα, παρά για το αν κάτι τέτοιο είναι τελείως αδύνατο, και μερικές γλώσσες θεωρούν περισσότερο ή λιγότερο δύσκολο να προχωρήσουν σε διακρίσεις στα πεδία αυτά της εμπειρίας. Αν οι γλώσσες αντανακλούσαν τις διαφορές είδους ανάμεσα στις κουλτούρες, δηλ. αν κωδικοποιούσαν ριζικά διαφορετικούς τρόπους θεωρήσεως του κόσμου, τότε η μετάφραση από γλώσσα σε γλώσσα θα ήταν αδύνατη.

Γλωσσική σχετικότητα και γλωσσική διδασκαλία

Αν οι διαφορές είναι μόνο ως προς το βαθμό, τότε η μετάφραση για ορισμένα πεδία της εμπειρίας είναι ίσως περισσότερο ή λιγότερο δύσκολη. Η μαρτυρία από την πείρα της εκμάθησής γλωσσών και από τους διγλωσσους δείχνει ότι πρόκειται για τη δεύτερη περίπτωση: ορισμένα εννοιολογικά πεδία, ιδιαίτερα όσα κωδικοποιούνται γενικά στις γραμματικές κατηγορίες των γλωσσών θα παρουσιάσουν τέτοιες δυσκολίες. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι κουλτούρες μοιάζουν μεταξύ τους (η πολιτισμική αλληλοκάλυψη, όπως λέγεται) αντικατοπτρίζεται στη γλώσσα με τη μορφή ομοιοτήτων στη σημασιολογική και συντακτική δομή. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σαφώς περιλαμβάνει κάποιο βαθμό αναταξινόμησης κατά κατηγορίες: το πόσο μεγάλος θα είναι αυτός ο βαθμός θα εξαρτηθεί από τις δύο συγκεκριμένες γλώσσες. Ή, μπορούμε να το πούμε και αλλιώς, το να μάθεις μια δεύτερη γλώσσα σημαίνει και: να μάθεις να βλέπεις τον κόσμο, όπως τον αντικρίζουν να μάθεις να βλέπεις τον κόσμο, όπως τον αντικρίζουν συνήθως όσοι μιλούν αυτή τη δεύτερη γλώσσα: σημαίνει και: να μάθεις την κουλτούρα τους. Αυτό όμως το έργο δεν είναι αδύνατο, απλώς είναι περισσότερο ή λιγότερο δύσκολο. Η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ρητά δε σημαίνει: πώς να κατακτήσεις μια νέα σειρά λέξεων για τα ίδια πράγματα: δε σημαίνει απλώς να μάθεις την τέχνη να μεταφράζεις αυτόματα, να κάμεις δικό σου ένα διγλωσσο λεξιλόγιο. Από την άλλη μεριά, η εκμάθηση μιας γλώσσας δε σημαίνει να αποκτήσεις μια νέα άποψη για τον κόσμο.

Η γλωσσολογική προσέγγιση της γλώσσας, την οποία συζητήσαμε στο κεφ. 1,* μας εξασφαλίζει τα μέσα για να δείξουμε πώς και ως ποιο βαθμό οι γλώσσες έχουν την ίδια σημασιολογική (λεξιλογική) δομή, ως ποιο βαθμό λέξεις των δύο γλωσσών που συνήθως «μεταφράζουν» η μια την άλλη, είναι δηλ. μεταφραστικά ισοτίμες, έχουν την ίδια σημασία. Ή, στο γραμματικό πεδίο, μας δείχνει ως ποιο σημείο οι γραμματικές κατηγορίες, όπως χρόνος, πτώση, γένος, έχουν τα αντίστοιχά της σε διάφορες γλώσσες. Γι' αυτά τα θέματα ξαναγίνεται λόγος στο κεφ. 10, όπου αντιμετωπίζονται λεπτομερέστερα οι μέθοδοι της γλωσσολογικής σύγκρισης των γλωσσών για σκοπούς πρακτικούς. Παρόμοιες συγκρίσεις αποσκοπούν στο να καθορίσουν με γενικούς όρους αυτά τα πεδία μιας δεύτερης γλώσσας, όπου οι διαφορές στην κωδικοποίηση είναι πολύ μεγάλες και επομένως πιθανόν ο σπουδαστής να συναντήσει κατά την εκμάθησή τους τα πιο μεγάλα προβλήματα.

(Από το βιβλίο του S.Pit Corder , *Introducing applied linguistics*, Penguin, Education, 1973, σελ. 68-77).

μετ. Αντ. Η. Σακελλαρίου

*βλ. Γλώσσα 1, σελ.15-25, (Σ.τ.Μ.).

Η ΓΛΩΣΣΑ, Η ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ
ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Οι θεωρητικές δυσκολίες της μετάφρασης, τόσο στο γλωσσικό όσο και στο λογοτεχνικό επίπεδο, οι σχέσεις του μεταφρασμένου έργου με το νέο κοινό του, η διακίνηση των ιδεών μέσα από τη μεταφραστική διαδικασία, οι κάθε είδους αλλοιώσεις που γίνονται στο πρωτότυπο (λεκτικές και υφολογικές), οι συγκρίσεις ανάμεσα στο πρωτότυπο και το μεταφρασμένο έργο, η ανυπαρξία θεωρίας για την λογοτεχνική μετάφραση είναι τα προβλήματα που τίθενται στο άρθρο αυτό. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου υπαγορεύει την εξέτασή του από ορισμένες πλευρές που αναδεικνύουν, πιστεύω, το βάθος του προβλήματος, ενώ η βιβλιογραφία που ακολουθεί παρουσιάζει τα τελευταία αποτελέσματα των ερευνών που γίνονται προς την κατεύθυνση αυτή.

1. Η μετάφραση ανάμεσα στη γλωσσολογία και τη λογοτεχνία.

Όπως είναι γνωστό κάθε γλώσσα ορίζει μία πραγματικότητα. Μας υποχρεώνει να βλέπουμε τον κόσμο μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, με την δική της οπτική γωνία.¹ Αν δεχθούμε αυτήν την αρχή, τότε θα μπορούσαμε να εξετάσουμε με μεγαλύτερη άνεση τα προβλήματα που θέτει η μετάφραση των λογοτεχνικών κειμένων.

Δυο γλώσσες είναι, λοιπόν, δύο διαφορετικές πραγματικότητες είτε συγγενείς είτε απομακρυσμένες. Σύμφωνα με τον Uriel Weinreich δυο ή περισσότερες γλώσσες μπορούν να βρίσκονται σε επαφή μεταξύ τους μέσα σ' ένα και μόνο άτομο που τις χρησιμοποιεί και που για τον λόγο αυτό γίνεται ο καταλληλότερος ρυθμιστής του περάσματος από την μία στην άλλη.² Η μεταφραστική δραστηριότητα θέτει στη γλωσσολογία αρκετά προβλήματα, όπως αυτό π.χ. της διατήρησης της «νόρμας» από τη μια γλώσσα στην άλλη. Ο André Martinet θέτει μάλιστα το ερώτημα «μέχρι ποίου σημείου δύο δομές, που βρίσκονται σε επαφή σ' ένα άτομο, μπορούν να διατηρηθούν άθικτες».³ Είναι ωστόσο χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η μετάφραση για αρκετό καιρό δεν απασχόλησε την γλωσσολογία. Ούτε ο Saussure ούτε ο Jespersen, αλλά ούτε κι ο Sapir ή ο Bloomfield, για να αναφέρω μερικούς από τους πιο σημαντικούς γλωσσολόγους, θεωρούν ότι η μετάφραση μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για τη γλωσσολογία.

Αντίθετα ο ρώσος γλωσσολόγος A.V. Fedorov απομονώνει τη μεταφραστική διαδικασία προκειμένου να την μελετήσει επιστημονικά: διαπιστώνει ότι πρόκειται αναμφισβήτητα για μια γλωσσική λειτουργία, για ένα γλωσσολογικό φαινόμενο και θεωρεί ότι μια θεωρία της μετάφρασης πρέπει οπωσδήποτε να ενσωματωθεί στις υπάρχουσες ειδικότητες της γλωσσολογίας.⁴ Οι Vinay και Darbelnet προχωρούν ακόμη περισσότερο: θεωρούν ότι η μετάφραση είναι μία αυτόνομη ειδικότητα «που διαθέτει τις δικές της τεχνικές και παρουσιάζει ιδιαίτερα

προβλήματα, που πρέπει να μελετηθούν σύμφωνα με τις τεχνικές ανάλυσης που χρησιμοποιεί η γλωσσολογία». ⁵ Επισημαίνουν έτσι κάτι που ήδη γινόταν και βρισκόταν σε λανθάνουσα κατάσταση, όπως π.χ. η περιγραφή της δομής μιας γλώσσας σε μιά άλλη ή οι διαφορές συγκρίσεις που γίνονται μεταξύ περισσότερων γλωσσών. Πολύ αργότερα ο Roman Jakobson θα αναγνωρίσει ότι η σύγκριση μεταξύ δύο γλωσσών δεν είναι δυνατή χωρίς τη βοήθεια που μας δίνει η μετάφραση. ⁶

Όστόσο οι θέσεις αυτές των γλωσσολόγων αμφισβητούνται από ένα μεταφραστή: ο Ed. Cary δηλώνει ότι «η λογοτεχνική μετάφραση δεν είναι μια γλωσσική λειτουργία, αλλά λογοτεχνική. Για να μεταφράσει κανείς ποίηση, πρέπει να δείξει ότι είναι ποιητής». ⁷

Οι απόψεις αυτές τοποθετούν, πιστεύω, το πρόβλημα στη σωστή του θέση. Γιατί, αν δεχθούμε τη μετάφραση μόνο σαν γλωσσική λειτουργία, παραγκωνίζοντας την προσωπική συμβολή του μεταφραστή, τότε κινδυνεύουμε να στερήσουμε για πάντα από τη μετάφραση το αντικείμενό της, δηλ. το λογοτεχνικό κείμενο. Είναι αλήθεια ότι η γλωσσολογία είναι ικανή να μελετήσει επιστημονικά τη μεταφραστική λειτουργία και να βγάλει συμπεράσματα χρησιμότερα για τον μεταφραστή.

Πιστεύω όμως, μαζί με τον G. Mounin, ότι θα της ήταν δύσκολο να διατυπώσει μια θεωρία ή ένα εγχειρίδιο όπου θα παρουσιάζεται με κάθε λεπτομέρεια ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να μεταφράζεται ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η λογοτεχνική μετάφραση είναι μια λογοτεχνική λειτουργία και η γνώση της γλώσσας είναι απαραίτητη για να διεισδύσουμε στο υπό μετάφραση κείμενο.

Λογοτεχνία και Γλωσσολογία ασκούν η καθεμία την επιρροή της τόσο στον μεταφραστή όσο και στη μετάφραση. Το κείμενο συνδέεται άμεσα τόσο με τη γραμμιακή όσο και με τη «μουσική» που η διάταξη των λέξεων αναδίνει. Η μονομερής θεώρηση αυτού του σύνθετου φαινομένου μόνο σε λανθασμένα συμπεράσματα μπορεί να μας οδηγήσει. Η μετάφραση, έτσι όπως εφαρμόζεται στον χώρο του θεάτρου ή του κινηματογράφου, ξεφεύγει αισθητά από τα όρια της γλωσσολογίας. Η πρωταρχική όμως μεταφραστική πράξη παραμένει μια διαδικασία καθαρά γλωσσική.

Η έννοια της σημασίας και η επέκτασή της, η χρήση αντίστοιχων μεταφορών ή ιδιωματοισμών στην μεταφραζόμενη γλώσσα είναι προβλήματα που απασχολούν τη γλωσσολογία. Έτσι έχει διαπιστωθεί ότι η μετάφραση σε μια γλώσσα που ανήκει στον ίδιο πολιτισμικό χώρο με αυτήν στην οποία γράφτηκε το έργο παρουσιάζει λιγότερες παρεκκλίσεις από μιά μετάφραση που γίνεται από μιά γλώσσα εξαιρετικά απομακρυσμένη, όπως π.χ. η κινεζική, όπου το σύστημα σημασιών ορίζει μια πραγματικότητα διαφορετική από την δική μας. Εδώ η στατιστική θα είχε πολλά να αποκαλύψει. Αλλά έστω και με τη βοήθεια των αριθμών η γλωσσολογία δεν μπορεί να παρουσιάσει υποθέσεις πρόβλεψης. Απλώς συστηματοποιεί και περιγράφει τα δεδομένα που της παρέχει η μεταφραστική εμπειρία. Για να μπορέσει να διατυπώσει μια θεωρία, θα πρέπει πρώτα να εξετάσει με κάθε λεπτομέρεια τον αριθμό και την φύση των αποτυχιών που συμβαίνουν κατά τη μετάφραση ανάμεσα σε δύο δεδομένες γλώσσες.

Αν παρατηρήσουμε την διαδικασία της λογοτεχνικής μετάφρασης θα διαπιστώσουμε πως υπόκειται σε δύο ειδών περιορισμούς αντίθετους μεταξύ τους: από τη μιά μεριά βρίσκονται οι «αντικειμενικοί κανόνες», σχεδόν απόλυτοι, κι από την άλλη οι ολότελα «ύποκειμενικές ιδιοσυγκρασίες». Ανάμεσα στους δύο αυτούς πε-

ριορισμούς διαμορφώνεται ένας κοινός τόπος που καταλαμβάνεται από τη μεταφραστική διαδικασία. Δύο στόχοι κατευθύνουν τη λειτουργία της: α) Το κείμενο που πρόκειται να μεταφραστεί θα πρέπει να αποκτήσει αξία και να ενσωματωθεί στη λογοτεχνία της γλώσσας στην οποία μεταφράζεται,⁸ β) να αποτελέσει μια όσο το δυνατό πιστή αναπαραγωγή του αρχικού κειμένου. Αυτοί οι δύο στόχοι, παρόλη την αντιφατικότητά τους, βρίσκονται κατά τη γνώμη μου στην αρχή κάθε μεταφραστικής διαδικασίας. Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας, που ερευνά την παραγωγή, διάδοση και ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, θεωρεί τη μετάφραση σαν τον κατεξοχήν τρόπο διακίνησης των ιδεών και πνευματικής επικοινωνίας των λαών. Σύμφωνα με τον R. Escarpit το κοινό βρίσκει σ' ένα έργο σημεία έλξης ανύποπτα για τον συγγραφέα. Αυτό συμβαίνει, επειδή η μετάφραση ευνοεί περισσότερο ορισμένα σημεία που εκ των προτέρων κολακεύουν το κοινό. Αυτό φυσικά γίνεται από γλωσσική πλευρά σε βάρος του έργου, αλλά η λαμπρή χαριέρα του σε μια ξένη χώρα είναι το τίμημα αυτής της προδοσίας.⁹

2. Η μετάφραση σαν ανα-δημιουργία.

Κάθε μετάφραση αποτελεί επέμβαση στο αρχικό κείμενο. Η ιστορία των μεταφράσεων των σπουδαιότερων λογοτεχνικών έργων δείχνει ότι μια νέα μετάφραση είναι μια μεταμόρφωση του αρχικού κειμένου. Η μετάφραση είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα σε δύο αναγνωστικά κοινά. Αυτό διαπιστώνουμε όταν εξετάσουμε την πρόσληψη και την τύχη του Ομήρου στη Γαλλία.¹⁰ Εκτός από τις καθυπό μεταφράσεις, και τις πολεμικές που ξεσήκωσαν και που τροφοδότησαν τη γνωστή Querelle des anciens et des modernes, υπήρξε ένας μεγάλος αριθμός διασκευών, παραλλαγών, παρωδιών βασισμένων ακριβώς στις πρώτες μεταφράσεις. Στη περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με παραφράσεις που όλες όμως υπηρετούν πιστά τη διάδοση με τον έναν ή τον άλλο τρόπο του αρχικού έργου. Χρησιμοποίησα το παράδειγμα του Ομήρου, γιατί είναι το πιο χαρακτηριστικό όχι μόνο στη γαλλική λογοτεχνία, αλλά και στην ιταλική ή την αγγλική. Η μετάφραση στην περίπτωση αυτή γίνεται μια νέα δημιουργία, έστω κι αν βασίζεται, σε αρκετά σημεία, στο αρχικό κείμενο. Το κοινό του 18ου αιώνα στη Γαλλία διάβαζε Όμηρο μέσα από τη γαλλική γλώσσα, που, όπως είπα παραπάνω, σαν κάθε γλώσσα μας υποχρεώνει να βλέπουμε τον κόσμο με τη δική της οπτική γωνία. Διάβαζε επομένως ένα γαλλικό κείμενο που ιστορούσε τα κατορθώματα ηρώων που, αν μη τι άλλο, δεν ανήκαν στην κοινωνία του. Η μετάφραση εδώ συγκεκριμενοποιεί τη μεταμόρφωση ή την υποκατάσταση που συνεπάγεται την κατάργηση ή την πρόσθεση στοιχείων τόσο στο επίπεδο της έκφρασης όσο και στο επίπεδο του περιεχομένου. Κάθε εθνική γλώσσα προσφέρει το πλαίσιο και την δυνατότητα ανα-γέννησης για ένα λογοτεχνικό έργο. Η μεταφραστική διαδικασία στοχεύει επίσης στη δημιουργία νέων λογοτεχνικών προτύπων. Η είσοδος σε μια εθνική λογοτεχνία ενός μεταφρασμένου έργου δείχνει ακόμη το τέλος ορισμένων συμβάσεων, που υπήρχαν στην ποίηση ή στο μυθιστόρημα, και την αρχή μιας νέας αισθητικής επιλογής.

Η μετάφραση σαν ανα-δημιουργία ενσωματώνεται γρήγορα σε μια εθνική λογοτεχνία, όταν υπηρετεί με συνέπεια τη δημιουργία ενός αισθηματικού ιδεώδους.¹¹ Σε μια νεαρή εθνική λογοτεχνία η μετάφραση μπορεί να παίξει ρόλο οδηγού, εγκαινιάζοντας δίπλα στην υπάρχουσα λογοτεχνική παραγωγή μια νέα «ευαισθησία», όπως αυτό συνέβη σ' ένα μεγάλο βαθμό με τις λογοτεχνίες των

βαλκανικών χωρών, όπου η ευρωπαϊκή λογοτεχνία στάθηκε πάντα ένα μέτρο σύγκρισης.

Η μετάφραση σαν ανα-δημιουργία μιας υλικής και νοητής πραγματικότητας που αποχρυσταλλώνεται στο λογοτεχνικό κείμενο παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην εικόνα που δίνει μια χώρα σε μια άλλη. Η αλλοίωση ενός έργου, η κάθε είδους επέμβαση που γίνεται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη διάδοσή του σε μια χώρα, δείχνουν επίσης το βαθμό ανθεκτικότητας όχι μόνο του ίδιου του κειμένου, αλλά και της πραγματικότητας που το παρήγαγε.¹²

3. Η μετάφραση και η Συγκριτική Φιλολογία.

Μερικά από τα πιο σημαντικά πεδία έρευνας της Συγκριτικής Φιλολογίας είναι η διακίνηση των ιδεών από μια χώρα σε μια άλλη, η λογοτεχνική έκφραση ενός θέματος σε περισσότερες εθνικές λογοτεχνίες, οι σχέσεις μεταξύ συγγραφέων, η γέννηση και εξάπλωση λογοτεχνικών κινημάτων. Είναι ευνόητο ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις η μετάφραση παίζει ένα καθοριστικό ρόλο, που η Συγκριτική Φιλολογία παίρνει σοβαρά υπόψη στις έρευνές της. Εξετάζει π.χ. τις σχέσεις του μεταφραστή με τον μεταφραζόμενο συγγραφέα, τους λόγους για τους οποίους μεταφράζεται το α ή το β λογοτεχνικό έργο σε μια δεδομένη περίοδο. Εξετάζει επίσης τις διαδοχικές μεταφράσεις ενός αριστουργήματος, όπως η *Θεία Κωμωδία* ή ο *Δον Κιχώτης*, και τις αντίστοιχες αλλοιώσεις (λεκτικές και υφολογικές) που έγιναν.

Η μετάφραση ενός έργου επιτρέπει μια καινούργια ανάγνωση των σχέσεων του συγγραφέα με το κοινό του, με τη γλώσσα του και με τη πολιτιστική του παράδοση. Αντίθετα από τη γλωσσολογία, που παραμένει σε σημαντικές μορφές σ' ένα κείμενο, η Συγκριτική Φιλολογία ερευνά όλες τις καταστάσεις που ορίζουν την επιλογή, μετάφραση και διάδοση του λογοτεχνικού κειμένου. Η αντιπαράθεση πρωτότυπου και μεταφρασμένου έργου ανοίγει το δρόμο στην έρευνα για κάθε είδους μορφή που προκύπτει από το αρχικό κείμενο. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η μελέτη των πηγών κερδίζει από τις συγκρίσεις των διαδοχικών μεταφράσεων ή κάθε είδους αλλοιώσεων που παραπέμπουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στο πρωτότυπο.

Για την Συγκριτική Φιλολογία η έννοια της μετάφρασης είναι ελαστική με την έννοια ότι μπορεί να ενσωματωθεί σ' αυτήν κάθε είδους επέμβαση που γίνεται στο αρχικό κείμενο.

Μίμηση, μεταμόρφωση, παραλλαγή είναι πρακτικές που προκύπτουν από τη μετάφραση. Ο μύθος του Δον Ζουάν στις ευρωπαϊκές λογοτεχνίες από τον 17ο αιώνα και μετά, ή οι αναρίθμητες ανα-σκευές των αρχαίων ελληνικών μύθων έδειξαν την κλίμακα των μεταμορφώσεων που μπορεί να πάρει ένα έργο, όταν μεταφραστεί. Ανάμεσα στην Αντιγόνη του Σοφοκλή και στην Αντιγόνη του Μπρέχτ οι διαδοχικές μεταφράσεις που μεσολαβούν συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μύθου.

Γίνεται βέβαια σαφές ότι για τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού μύθου η γλώσσα του πρωτοτύπου διακόπτει ή περιορίζει την εξουσία της πάνω στο έργο. Εκείνο που συγκρατεί το κοινό από ένα έργο είναι οι καταστάσεις και οι χαρακτήρες, που επενδύονται βέβαια στη νέα γλώσσα. Εδώ η Συγκριτική Φιλολογία καλείται να προσδιορίσει την απόσταση που χωρίζει τη γλώσσα από τη λογοτεχνική πραγματικότητα και να εξηγήσει ενδεχομένως τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας

του έργου, μεταφρασμένου στη νέα γλώσσα. Αυτό γίνεται περισσότερο εύκολο σε χώρες με κοινή πολιτιστική παράδοση, όπου η μυθολογία, τα σύμβολα, η συνειδητή των δημιουργών έχουν κοινές ρίζες. Από την άλλη μεριά οι έρευνες του R. Etiemble για τη λογοτεχνική τύχη του γάλλου ποιητή Arthur Rimbaud στην Ανατολική Ευρώπη και Ασία έδειξαν την αποδοχή και την παγκοσμιότητα ενός ποιητή με τόσο ιδιαίτερη γραφή και γλώσσα.¹³ Το φαινόμενο επομένως της μετάφρασης είναι τόσο σύνθετο όσο και το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο : η γλωσσολογική και συγκριτική προσέγγισή του είναι δυνατό να μας δώσει μια όσο γίνεται πληρέστερη ερμηνεία.

Η Συγκριτική Φιλολογία εξάλλου ερευνά τις δυνατότητες που υπάρχουν για την αναζήτηση και διατύπωση μιας «νόρμας», ενός κανόνα (με όλη τη σχετικότητα που μπορεί να δοθεί στον όρο) της ιδεώδους μετάφρασης. Είναι βέβαια σαφές ότι οι δυσκολίες της επιλογής μεθόδου για την ανεύρεση αυτού του κανόνα γίνονται αισθητές αμέσως μόλις το πρόβλημα τίθεται.

Πιστεύω ότι η ιδιαιτερότητα του κάθε λογοτεχνικού είδους, η εποχή στην οποία γράφτηκε, η ιδιουσυγκρασία του μεταφραστή, η θέση που το μεταφρασμένο κείμενο φιλοδοξεί να καταλάβει στην εθνική λογοτεχνία στην οποία εντάσσεται, είναι μερικοί από τους λόγους που κάνουν δύσκολη τη διατύπωση αυτού του κανόνα. Νομίζω πως η έννοια του κανόνα θα πρέπει να αναλυθεί σε μερικά επιμέρους στοιχεία: α) τους γλωσσικούς κανόνες, που παραμένουν αμετακίνητοι, β) τις τάσεις επέμβασης που μεταβάλλονται συνεχώς, γ) το βαθμό ανθεκτικότητας του κειμένου που οπωσδήποτε ποικίλλει ανάλογα με το είδος, το περιεχόμενο, τη μορφή, την εποχή.

Η συγκριτική μελέτη περισσότερων μεταφράσεων του ίδιου κειμένου μπορεί να μας οδηγήσει, σε μια μικρή κλίμακα, στη διατύπωση ορισμένων συμπερασμάτων, περιορισμένης βέβαια εφαρμογής. Η γενίκευσή τους όμως προϋποθέτει σύγκριση ανάμεσα στο πρωτότυπο και τη μετάφραση για τα έργα όλων των εποχών σ' ένα όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό γλωσσών. Κάτι τέτοιο βέβαια θα ήταν αποτέλεσμα μακρόχρονου έργου πολλών ερευνητικών ομάδων.

Η σχέση εξάρτησης του δημιουργού από το αισθητικό ιδεώδες του μεταφέρεται και στη σχέση του μεταφραστή με το μεταφραζόμενο έργο. Κι αυτός επιδιώκει, όπως κι ο συγγραφέας, ν' αγγίξει την αισθητική τελειότητα πιστεύοντας πως η μετάφραση εξισώνεται με το πρωτότυπο. Ο Efim Etkind έδειξε ότι οι «κανόνες» της μετάφρασης αλλάζουν ανάλογα με τις εποχές και οπωσδήποτε είναι εξαρτημένοι από τους «νόμους» της αισθητικής, που βρίσκονται σε εξέλιξη.¹⁴ Όπως και η λογοτεχνία, οι μεταφράσεις διακρίνονται σε κλασικές, ρομαντικές, παρνασσικές, εμπρεσιονιστικές, συμβολιστικές. Ανάλογα με τις εποχές και τα λογοτεχνικά ρεύματα που τις καθορίζουν η μετάφραση βρίσκεται περισσότερο κοντά στον συγγραφέα, σαν δημιουργό, προσπαθώντας να ανασυστήσει έμμεσα τον εσωτερικό του κόσμο και παραγκωνίζοντας επομένως την πιστότητα του κειμένου (ρομαντισμός). Άλλοτε είναι το κείμενο, η καλλιτεχνική δομή και λειτουργία του που απασχολούν τον μεταφραστή και λιγότερο η προσωπικότητα του συγγραφέα (συμβολισμός). Και σ' αυτή την περίπτωση η σύγκριση βοηθά στον καθορισμό των ορίων.

Διαπιστώνουμε έτσι ότι τόσο η Συγκριτική Φιλολογία όσο και η Γλωσσολογία, αν και αδυνατούν να διατυπώσουν καθεμιά από τη πλευρά της μια θεωρία για τη μετάφραση, μπορούν με μια μέθοδο σύγκρισης που θα βασιζέται σε μια συστηματική περιγραφή των πρωτοτύπων κειμένων και των μεταφράσεών τους, να δώ-

σουν τα θεμελιώδη στοιχεία όλων των ιδιαιτεροτήτων που βρίσκονται μέσα στο μεταφρασμένο κείμενο και στην πραγματικότητα που το παρήγαγε, και των σχέσεων που αυτό αναπτύσσει με το νέο κοινό του. Πιστεύω ότι οι επιμέρους έρευνες και μελέτες που έγιναν κι από τις δύο ειδικότητες δείχνουν καθαρά ότι ένα τέτοιο σχέδιο είναι απόλυτα πραγματοποιήσιμο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πρβ. Georges Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard-Tel. 1976, σελ.273.
2. εις *Languages in contact*, New York, Publications of the linguistic circle of N.Y., 1953, σελ.1.
3. εις «Diffusion of language and structural linguistics», *Romance Philology*, 1952, No 1, σελ.5-13.
4. Πρβ. G. Mounin, ό.π. σελ.13.
5. εις *Stylistique comparée du français et de l' anglais*, Paris, Didier & Montréal Beauchemin, 1958, σελ.23.
6. «On linguistic aspects of translation», εις R.A. Brower, *On Translation*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1959, 234.
7. Πρβ. G. Mounin, ό.π. σελ.13.
8. Ήδη στα 1928 ο ρώσος φορμάλιστής κριτικός Tomachevsky έγραφε: «Η μεταφρασμένη λογοτεχνία θα πρέπει να μελετάται σαν ένα αναπόσπαστο τμήμα της κάθε εθνικής λογοτεχνίας», εις R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, Paris, P.U.F. (Que sais-je), 1964, σ.112.
9. R. Escarpit, ό.π., σελ.112.
10. Βλ. Noémi Hepp, *Homère en France au XVIIe siècle*, Paris, Klincksieck, 1968.
11. Αυτό συνέβη στη Δυτική Ευρώπη από την Αναγέννηση κι ύστερα με τις αλληπάλληλες μεταφράσεις Ελλήνων και Λατίνων κλασικών.
12. Πρόσφατο χαρακτηριστικό παράδειγμα ανα-δημιουργίας ενός κλασικού έργου στα νεοελληνικά είναι η μετάφραση της *Λυσιστράτης* του Αριστοφάνη από τον συγγραφέα Κ. Τσυχτού.
13. Πρβ. R. Etiemble, *Le mythe de Rimbaud*, Paris, Gallimard 1952-1967.
14. εις «La traduction et les courants littéraires», ανακοίνωση στο συνέδριο *Littérature et Traduction*, που έγινε τον Απρίλη 1976, στο Louvain (Βέλγιο), και που αναφέρεται στα *Cahiers de Littérature Générale et Comparée*, έτος 1ο, τεύχος 1ο, 1977, σελ.79.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εκτός από τα έργα που ήδη μνημονεύθηκαν στις σημειώσεις θεωρώ χρήσιμο να αναφέρω ενδεικτικά και τα εξής:

- 1) Arrowsmith W.& Shattuck R. *The craft and context of translation*, Austin, 1961.
- 2) Booth, A.D. & Locke (Edited by): *Machine translation of languages*, N.Y. Wiley and sons, 1955.
- 3) Catford A. *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics*, Ohio U.P. 1965.
- 4) Cary Ed. *La traduction dans le monde moderne*, Genève, Georg, 1956.
- 5) Kahn F. «Traduction et Linguistique», εις *Cahiers Ferdinand de Saussure*, XXVII, 1971-1972, 21-42.
- 6) Lambert José, «La traduction en France à l' époque romantique», εις *Revue de Littérature comparée* XLIX, 1975, 396-412.
- 7) Lefevere A. «The translation of literature, an attempt at a typology and a model», εις *Comparative Literature Studies*, 1975, 384-392.
- 8) Popovic A. *Dictionary for the analysis of literary translation*, Edmonton, 1975.
- 9) Steiner G. *After Babel. Aspects of language and of translation*, London, 1975.
- 10) Whorf B.L. *Language, thought and reality*, N.Y. Wiley and sons, 1956.

Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη
Ph.D. στη γλωσσολογία του Παν/μίου της πολιτείας INDIANA των
Η.Π.Α.

ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

I. Έχει γίνει συνείδηση πλέον και σ' αυτόν τον τόπο ότι εκείνο που σήμερα χρειαζόμαστε δεν είναι το αναμύσημα χιλιοειπωμένων στο παρελθόν πραγμάτων, αλλ' η παρακολούθηση των σύγχρονων επιτευγμάτων του πνεύματος στις προηγμένες χώρες του κόσμου και η επιστημονική εργασία και έρευνα με βάση τις επικρατέστερες επιστημονικές θεωρίες. Στον τομέα της γλωσσολογίας, η εμφάνιση της γραμματικής θεωρίας του αμερικανού γλωσσολόγου Noam Chomsky, της λεγόμενης μετασχηματιστικής (: Transformational) ή γενετικής (: Generative) γραμματικής, σημείωσε ένα μεγάλο βήμα προς τα εμπρός και αποτέλεσε μια γόνιμη και δημιουργική γλωσσολογική επανάσταση. Η νέα αυτή θεωρία δεν περιορίζεται μόνο στη συκέντρωση, ταξινόμηση και κατάτμηση των διαφόρων γλωσσικών στοιχείων, αλλά προχωρεί και στην επιστημονική τους ερμηνεία. Πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί ευθύς εξαρχής ότι οι σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες δεν αντιμάχονται και δεν προσπερνούν αδιάφορα τη λεγόμενη παραδοσιακή γραμματική. Απ' αυτήν ξεκινούν αλλά προχωρούν πολύ πιο πέρα. Δεν ενδιαφέρονται μόνο για μια ή για δυο γλώσσες ή για μια ομάδα γλωσσών, αλλά στοχεύουν να αγκαλιάσουν και να ερμηνεύσουν επιστημονικά όλες τις υπάρχουσες ζωντανές ή νεκρές γλώσσες. Από το 1973 και κατόπιν, δεν έχουμε παύσει στις διάφορες μελέτες μας¹ να τονίζουμε την σπουδαιότητα των σύγχρονων επιτευγμάτων σ' όλους τους τομείς της γλωσσολογίας και να υπογραμμίζουμε την ανάγκη της αξιοποίησης και από μας των θετικών τουλάχιστο πορισμάτων τους. Και του άρθρου αυτού αυτός είναι ο βαθύτερος σκοπός.

II. Φωνολογία-φωνητική: Η παραδοσιακή γραμματική θεωρεί το φθόγγο ή το φώνημα (:Phoneme) ως το απλούστατο στοιχείο της ανθρώπινης έναρθρης φωνής. Κατά τη μετασχηματιστική γραμματική τα φωνήματα μιας οποιασδήποτε γλώσσας δεν αποτελούν τα έσχατα όρια γλωσσολογικής ανάλυσης, γιατί είναι δυνατό ν' αναλυθούν πλέον στα λεγόμενα διαφοροποιητικά ή διακριτικά στοιχεία τους (:Distinctive Features) με τη χρήση διαφόρων οργάνων, το κυριότερο των οποίων είναι ο φασματογράφος (: Spectrograph). Από την ανάλυση των φασματογραφήματων (: Spectrograms) έχει δειχτεί ότι κάθε φώνημα αποτελείται από έναν αριθμό διαφοροποιητικών στοιχείων που το διακρίνουν από τα άλλα φωνήματα της γλώσσας. Τα διαφοροποιητικά αυτά στοιχεία είναι διαδικά και τοποθετούνται μέσα σε αγκύλες με θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Για να καταστήσουμε σαφέστερη την πρόοδο που έχει σημειωθεί στον τομέα αυτό, ας λάβουμε λίγα παραδείγματα :

I. Το φαινόμενο της κράσης στη δημοτική. Παρόλο ότι το γραμματικό αυτό φαινόμενο είναι απλό και περιορισμένο σε έκταση, άγνωστος στους πολλούς πα-

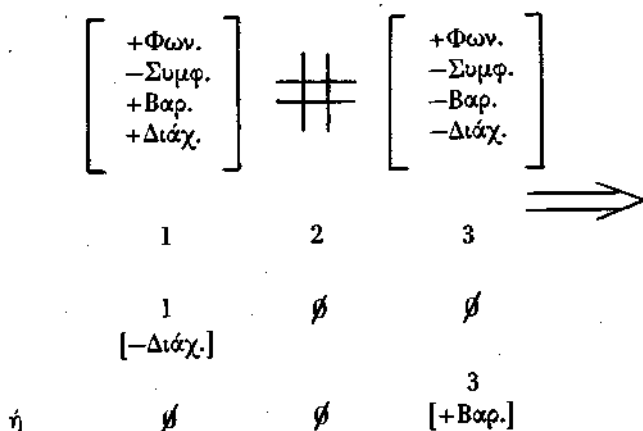
ραμένει ο τρόπος λειτουργίας του. Στη *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής* του Μ. Τριανταφυλλίδη και άλλων (ΟΕΣΒ, Αθήνα, 1941, σελ.78) γράφονται τα εξής: «Καμιά φορά παρουσιάζεται στη συναλοιφή νέο φωνήεν, διαφορετικό και από τα δύο που ήταν στο τέλος και στην αρχή των γειτονικών λέξεων. Το φαινόμενο αυτό λέγεται κράση: μου έδωσε : μύδωσε, που έχει : πάχει. Η κράση σημειώνεται στην ποιητική γλώσσα, όταν με τη συναλοιφή στην συμμορφορά συναιρούνται² το ου-ε σε ο».

Από τα *Απομνημονεύματα* του στρατηγού Μακρυγιάννη δανείζομαι μερικά κοινά και σήμερα παραδείγματα του φαινομένου της κράσης³: *Μόφερε* (= μου έφερε) *κάμποσο ραλί* (27), *μόκοβε* (= μου έκοβε) (128), *μόλεγαν* (= μου έλεγαν) (175), *μόδιναν* (= μου έδιναν) (216), *μόκαμαν* (= μου έκαμαν) (219), *τόδωσε* (=του έδωσε) (104), το παιδί μου να *μόχει* (=μου έχει) σκοτωμένο (251), όταν *τόφυγαν* (= του έφυγαν) οι άνθρωποι του Γκούρα (279), *μόστελναν* (=μου έστελναν) (507), κ.ά. Από τα παραδείγματα αυτά είναι σαφές ότι το φαινόμενο της κράσης συμβαίνει μεταξύ δυο λέξεων, από τις οποίες η πρώτη είναι μια από τις μονοσύλλαβες αντωνυμίες *μου, σου, του, που* και η δεύτερη τύπος ρήματος που αρχίζει από το φωνήεν *ε*.

Με τις περιορισμένες δυνατότητες της παραδοσιακής γραμματικής δεν είναι δυνατό να γίνει σαφής η όλη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Μόνο με τη χρήση των διαφοροποιητικών στοιχείων μπορούμε να κατανοήσουμε επαρκώς και να ερμηνεύσουμε επιστημονικά το φαινόμενο της κράσης. Αναφέρθηκε πιο πάνω ότι από την ένωση των φωνηέντων *υ* και *ε* προκύπτει ένα νέο φωνήεν, το φωνήεν *ο*. Το φωνήεν αυτό δεν είναι βέβαια μακρό, γιατί στη δημοτική δεν υπάρχουν μακρά φωνήεντα. Κάποιο διαφοροποιητικό στοιχείο του *υ* προστέθηκε στα στοιχεία του *ε* με αποτέλεσμα να παραχθεί ένα νέο φωνήεν που ούτε *υ* ούτε *ε* είναι. Για πληρέστερη κατανόηση αυτής της παραγωγής του *ο*, παραθέτουμε τον ακόλουθο πίνακα⁴:

ΔΙΑΦΟΡ. ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΦΩΝΗΕΝΤΑ		
	<i>ε</i>	<i>ο</i>	<i>υ</i>
Βαρύτητα	—	+	+
Διάχυση	—	—	+

[Βαρύτητα] και [Διάχυση] είναι δυο διακριτικά στοιχεία, με τη χρήση των οποίων διαφοροποιούνται τα τρία αυτά φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας που ενδιαφέρουν το φαινόμενο της κράσης. Συγκεκριμένα, το φωνήεν *ε* χαρακτηρίζεται αρνητικά ως προς τα στοιχεία αυτά, το φωνήεν *υ* χαρακτηρίζεται θετικά, ενώ το *ο* έχει τα στοιχεία [+Βαρύτητα] και [-Διάχυση]. Από τον πίνακα αυτόν είναι οφθαλμοφανές ότι το φωνήεν *ο* διαφέρει από το φωνήεν *ε* ως προς το στοιχείο της βαρύτητας και από το *υ* ως προς το στοιχείο της διάχυσης. Συνεπώς, το φωνήεν *ο* μπορεί να παραχθεί ή από τα στοιχεία του φωνήεντος *ε* με την αλλαγή ενός μόνο διαφοροποιητικού στοιχείου που υπάρχει στο φωνήεν *υ*, ή από τα στοιχεία του φωνήεντος *υ* με την αλλαγή πάλι ενός μόνο στοιχείου που υπάρχει στο φωνήεν *ε*. Κατά ταύτα ο σχετικός φωνολογικός νόμος του φαινομένου της κράσης μπορεί να γραφεί ως εξής⁵:



2. Η περίπτωση των ερρίνων. Τα έρρινα *m* και *n* της ελληνικής είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν με τη χρήση των στοιχείων της ερρινότητας και της βαρύτητας, ως δείχεται στον παρακάτω πίνακα:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΕΡΡΙΝΑ	
	m	n
Ερρινότητα	+	+
Βαρύτητα	+	-

Από τον πίνακα αυτόν είναι οφθαλμοφανές ότι η στήλη ή η μήτρα των στοιχείων του *m* διαφέρει απ' αυτήν του *n* ως προς το στοιχείο της βαρύτητας⁶. Το φώνημα *n* χαρακτηρίζεται αρνητικά ως προς το στοιχείο της βαρύτητας, ενώ το *m* χαρακτηρίζεται θετικά. Είναι λοιπόν σαφές ότι το στοιχείο της βαρύτητας είναι εκείνο που διαφοροποιεί τα έρρινα αυτά σύμφωνα. Κατά συνέπεια, τα αρχικά έρρινα των λέξεων [meráki] και [neráki] ή [mistikós] και [nistikós] ή [mérōma] και [nérōma] διαφέρουν μόνο ως προς ένα στοιχείο. Επειδή, όμως, βρίσκονται στο αυτό φωνητικό περιβάλλον, λέμε ότι έχουμε εδώ δυο διαφορετικά φωνήματα και όχι ότι το ένα απ' αυτά είναι αλλόφωνο (:Allophone)⁷ του άλλου.

Διαφορετική, βέβαια, είναι η περίπτωση, κατά την οποία το [m] προέρχεται από το φώνημα /n/. Είναι γνωστό ότι η παραδοσιακή γραμματική κάνει λόγο για τροπή του έρρινου *n* σε *m* μπροστά από χειλικά σύμφωνα. Απ' όσα, όμως, μέχρι στιγμής έχουν λεχτεί είναι φανερό πως η δήλωση αυτή δεν αποδίδει ακριβώς τα πράγματα. Δεν τρέπεται το *n* σε *m*, αλλ' η επιφερόμενη μετατροπή αφορά σε ένα μόνο διαφοροποιητικό στοιχείο, που πρέπει να δηλωθεί με το σχετικό φωνολογικό νόμο. Στο νόμο αυτό πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι η μεταβολή αυτή γίνεται μπροστά από τα χειλικά σύμφωνα που χαρακτηρίζονται ως έχοντα το στοιχείο [+Βαρύτητα]. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι το έρρινο σύμφωνο, που στερείται του στοιχείου της βαρύτητας, αποκτά το στοιχείο αυτό, όταν το σύμφωνο που

αμέσως ακολουθεί είναι χειλικό. Πρόκειται λοιπόν για αφομοίωση του *n* με-το επόμενο χειλικό σύμφωνο ως προς το στοιχείο της βαρύτητας που μπορεί εύκολα να καθοριστεί με σχετικό φωνολογικό νόμο. Πρώτα, όμως, ας λάβουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

Φωνολογική απεικόνιση⁸

/en-pezo/
/en-peðono/
/en-pistos/
/en-pleko/
/en-plutizo/
/en-pneo/
/en-probetos/

————→
————→
————→
————→
————→
————→
————→

Φωνητική απεικόνιση⁹

[em-bézo]
[em-beðóno]
[ém-bistos]
[em-bléko]
[em-blutízo]
[em-bnéo]
[em-bróbetos]

Ο φωνολογικός νόμος της τροπής του *n* σε *m* μπροστά από τα χειλικά σύμφωνα γράφεται ως εξής:

[+Έρρινο] → [+Βαρ.] / ——— [+ Βαρ.
+Διάχ.
+Φραγμ.]

Ο νόμος αυτός λέει ότι το στοιχείο της βαρύτητας προστίθεται στο έρρινο σύμφωνο, όταν αυτό βρίσκεται μπροστά από τα χειλικά σύμφωνα που έχουν τα στοιχεία της βαρύτητας, της διάχυσης και του φραγμού.¹⁰

III. Μορφολογία. Ας λάβουμε την περίπτωση των εθνικών ονομάτων σε -ος ή -ός και -ικος ή -ικός. Έχουμε και άλλοτε τονίσει¹¹ ότι πολλά εθνικά ονόματα που δηλώνουν τον καταγόμενο ή προερχόμενο από κάποια χώρα, ή αυτόν που ανήκει ή έχει σχέση με εκείνο που δηλώνει το πρωτότυπο, παίρνουν άλλοτε την κατάληξη -ος (-ός) και άλλοτε την κατάληξη -ικός (-ικός), όταν λαμβάνονται ως επιθετικοί προσδιορισμοί ουσιαστικών. Θα δείχτει εδώ ότι η χρησιμοποίηση στα ονόματα αυτά της μιας ή της άλλης κατάληξης έχει άμεση σχέση με τη φύση του ουσιαστικού το οποίο προσδιορίζουν. Με άλλα λόγια, ορισμένα σημασιολογικά κυρίως στοιχεία των ουσιαστικών παίζουν ρυθμιστικό και αποφασιστικό ρόλο για το ληκτικό τμήμα των εθνικών αυτών ονομάτων. Ας λάβουμε λίγα παραδείγματα:

1. Ο βέλγος καθηγητής.
2. Ο τούρκος γιατρός.
3. Ο γερμανός βουλευτής.
4. Ο άγγλος πρεσβευτής.
5. Ο ολλανδός ζωγράφος, κ.ά.

Τα παραπάνω παραδείγματα φανερώνουν ότι ουσιαστικά, όπως καθηγητής, γιατρός, βουλευτής, πρεσβευτής, ζωγράφος, κ.ά., είναι δυνατό να προσδιορίζονται από εθνικά ονόματα σε -ος (-ός). Εθνικά ονόματα σε -ικός (-ικός) δεν είναι δυνατό να προσδιορίζουν τα ουσιαστικά αυτά, όπως δείχεται στα ακόλουθα μη γραμματικώς ορθά¹² παραδείγματα:

- 6.* Ο βελγικός καθηγητής.
- 7.* Ο τούρκικος¹³ γιατρός.
- 8.* Ο γερμανικός βουλευτής.

9.* Ο αγγλικός πρεσβευτής.

10.* Ο ολλανδικός ζωγράφος, κ.ά.

Είναι δυνατό, όμως, τα ονόματα αυτά σε *-ικός (-ικος)* να προσδιορίζουν άλλες κατηγορίες ουσιαστικών, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

11. Η βελγική σημαία.

12. Ο τούρκικος καφές.

13. Το γερμανικό αυτοκίνητο.

14. Το αγγλικό ποδόσφαιρο.

15. Ο ολλανδικός νόμος, κ.ά.

Είναι σαφές από τα παραδείγματα αυτά ότι τα ουσιαστικά *σημαία, καφές, αυτοκίνητο, ποδόσφαιρο, νόμος, κ.ά.*, προσδιορίζονται από εθνικά ονόματα σε *-ικός (-ικος)*. Τα παρακάτω μη γραμματικώς ορθά παραδείγματα δείχνουν ότι είναι αδύνατο τα ουσιαστικά αυτά να προσδιορίζονται από εθνικά ονόματα σε *-ος (-ός)*:

16.* Ο τούρκος καφές.

17.* Ο άγγλος νόμος, κ.ά.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι προφανές ότι η λύση στο υπό συζήτηση θέμα βρίσκεται στα στοιχεία των ουσιαστικών. Η μετασχηματιστική γραμματική χαρακτηρίζει τα ουσιαστικά ως σύνθετα σύμβολα, τα οποία αποτελούνται από ένα αριθμό στοιχείων, τα περισσότερα των οποίων είναι σημασιολογικά. Τα στοιχεία, με τα οποία υποκατηγοριοποιείται το σύνθετο σύμβολο [+N]¹⁴ είναι δυαδικά. Παρακάτω αναγράφουμε ένα μικρό δείγμα νόμων, το οποίο είναι δηλωτικό του τρόπου, κατά τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η υποκατηγοριοποίηση:

18α. [+N]	→	[± Κοινό]
β. [+ Κοινό]	→	[± Αριθμητό]
γ. [+ Αριθμητό]	→	[± Έμφυχο]
δ. [- Κοινό]	→	[± Έμφυχο]
ε. [+ Έμφυχο]	→	[± Ανθρώπινο Ον] ¹⁵
στ. [- Αριθμητό]	→	[± Αφηρημένο], κ.ά.

Το μόνο στοιχείο των ουσιαστικών, που φαίνεται να παίζει ρυθμιστικό ρόλο στα πιο πάνω παραδείγματα των ονοματικών φράσεων, είναι το στοιχείο [+ Ανθρώπινο Ον].¹⁶ Ουσιαστικά λοιπόν που δηλώνουν ανθρώπινα όντα, δηλ. ουσιαστικά που έχουν το στοιχείο [+ Ανθρώπινο Ον], ευνοούν τη χρήση εθνικών ονομάτων σε *-ος (-ός)*, ενώ ουσιαστικά που δε δηλώνουν ανθρώπινα όντα, δηλ. ουσιαστικά με το στοιχείο [- Ανθρώπινο Ον], συνάπτονται με εθνικά ονόματα σε *-ικός (-ικος)*. Προσεκτικότερη μελέτη του φαινομένου αποκαλύπτει ότι το στοιχείο αυτό δεν είναι ικανό να καλύψει όλες τις περιπτώσεις, γιατί υπάρχουν ουσιαστικά, τα οποία δηλώνουν ανθρώπινα όντα, αλλά συνάπτονται στενά με εθνικά ονόματα σε *-ικός (-ικος)* και όχι με εθνικά ονόματα σε *-ος (-ός)*. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

19. Ο βελγικός λαός.

20. Ο τούρκικος πληθυσμός.

21. Ο αγγλικός κόσμος.

22. Ο γερμανικός στρατός, κ.ά.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι τα ουσιαστικά *λαός, πληθυσμός, κόσμος, στρατός, κ.ά.*, τα οποία λέγονται *περιληπτικά* και υποδηλώνουν ένα σύνολο ατόμων,

διαφέρουν από τα ουσιαστικά που χρησιμοποιήθηκαν στα παραδείγματα (1-5). Η διαφοροποίηση των δύο αυτών κατηγοριών γίνεται με τη χρήση του στοιχείου [Περιληπτικό]. Τα περιληπτικά ουσιαστικά είναι χαρακτηρισμένα θετικά ως προς το στοιχείο αυτό, ενώ τα ουσιαστικά των παραδειγμάτων (1-5) είναι αρνητικά χαρακτηρισμένα. Από τη συζήτηση που προηγήθηκε είναι φανερό ότι για την πλήρη διαφοροποίηση των ουσιαστικών που χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω δεν αρκεί μόνο το στοιχείο [Ανθρώπινο Ον], αλλά χρειάζεται και το στοιχείο [Περιληπτικό]. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι μόνο τα ουσιαστικά, που χαρακτηρίζονται με τα διαφοροποιητικά στοιχεία [+ Ανθρώπινο Ον] και [- Περιληπτικό] είναι δυνατό να συνάπτονται με εθνικά ονόματα σε -ος (-ός), ενώ στις άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εθνικά ονόματα σε -ικός (-ικος). Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να γραφεί με τον ακόλουθο νόμο, ο τύπος του οποίου σε γενικές γραμμές έχει ως εξής:

$$S.D.:^{17} \left[\left[\begin{array}{c} [X] \\ NST \end{array} + \text{κατάλ.} \right] N \right] NP$$

1 2 3

S.C.: Εάν το (3) έχει τα στοιχεία [+ Ανθρώπινο Ον] και [- Περιληπτικό], τότε το (2) είναι η κατάληξη -ος (-ός), στις άλλες περιπτώσεις η κατάληξη είναι -ικός (-ικος).

Όρος : Το (1) πρέπει να δηλώνει εθνικότητα.

IV. *Σύνταξη*. Η παραδοχή δύο δομών για κάθε πρόταση, μιας βαθιάς ή εσωτερικής δομής (:Deep Structure) και μιας επιφανειακής ή εξωτερικής δομής (:Surface Structure), αποτελεί θεμελιώδη αρχή της γενετικής ή μετασχηματιστικής γραμματικής. Οι δομές αυτές ποτέ δεν είναι ακριβώς ίδιες και κατά κανόνα η βαθιά δομή κάθε πρότασης περιέχει περισσότερα στοιχεία από την αντίστοιχη επιφανειακή της δομή. Γενικά, η βαθιά δομή κάθε πρότασης είναι η *αφηρημένη υποκείμενη δομή* (: Abstract Underlying Form) που καθορίζει τη σημασία της πρότασης. Με τη λειτουργία των μετασχηματιστικών νόμων η βαθιά δομή των προτάσεων μετατρέπεται στην επιφανειακή τους δομή.

Η παραδοσιακή γραμματική αγνοεί πλήρως τη θεμελιώδη αυτή γλωσσολογική αρχή, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δώσει σωστή και επιστημονική ερμηνεία σ' ένα μεγάλο αριθμό γλωσσικών προβλημάτων. Ας λάβουμε λίγα παραδείγματα και ας προσπαθήσουμε να τα αναλύσουμε και ερμηνεύσουμε με βάση τη μετασχηματιστική γραμματική:

α) *Ορισμός του υποκειμένου*. Σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική, το υποκείμενο της πρότασης λέγεται εκείνο, για το οποίο γίνεται λόγος. Ας πάρουμε την ακόλουθη απλή πρόταση:

1. Ο Σωκράτης διδάσκει τον Πλάτωνα.

Στην πρόταση (1) είναι σαφές ότι εκείνο για το οποίο γίνεται λόγος είναι ο Σωκράτης. Άρα, ο Σωκράτης είναι το υποκείμενο της (1).

Γλώσσες, όμως, με πλούσιο κλιτικό σύστημα, όπως η ελληνική, παρουσιάζουν αρκετή ελευθερία ως προς τη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση. Κάθε όρος της πρότασης (1) μπορεί να λάβει οποιαδήποτε θέση μέσα σ' αυτή σε σχέση με

τους υπόλοιπους όρους. Έτσι, η (1) μπορεί να λάβει τη μορφή της (2) :

2. Τον Πλάτωνα ο Σωκράτης διδάσκει.

Είναι γνωστό ότι ένας από τους τρόπους για τη δημιουργία έμφασης ή αντιδιαστολής¹⁸ είναι η τοποθέτηση ενός των κυρίων όρων στην αρχή της πρότασης. Στην πρόταση (2), ο όρος *τον Πλάτωνα* τονίζεται εμφατικά και συνάμα αντιδιαστέλλεται προς άλλα παρόμοια ουσιαστικά που θα μπορούσαν να βρεθούν στη θέση αυτή. Το ερώτημα που αυτόματα τώρα τίθεται είναι το εξής : Ποιο είναι τώρα το υποκείμενο της (2) σύμφωνα με τον ορισμό της παραδοσιακής γραμματικής; Εάν ακολουθούσε κανείς τον ορισμό της παραδοσιακής γραμματικής, τότε θα θεωρούσε τον όρο *τον Πλάτωνα* ως υποκείμενο της (2). Είναι σαφές εδώ ότι ο παραδοσιακός ορισμός του υποκειμένου παρουσιάζει αδυναμία να καλύψει παραδείγματα του τύπου αυτού. Η αδυναμία αυτή είναι περισσότερο εμφανής σε παραδείγματα, στα οποία οι ονοματικές φράσεις δε διαφοροποιούν μορφολογικά την ονομαστική τους πτώση από την αιτιατική. Ας λάβουμε το παρακάτω παράδειγμα:

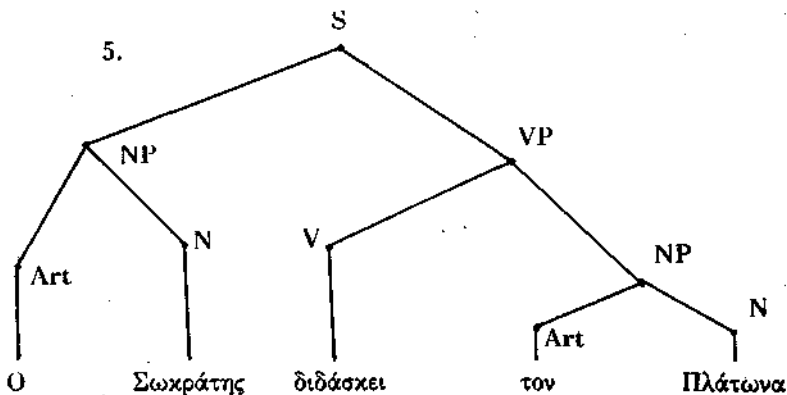
3. Το αγόρι φίλησε το κορίτσι.

Εάν αλλάξουμε τους όρους της (3), τότε μπορούμε να έχουμε την πρόταση (4), που είναι ισοδύναμη σημασιολογικά με την (3):

4. Το κορίτσι φίλησε το αγόρι.

Εάν το υποκείμενο της (3) είναι η ονοματική φράση *το αγόρι*, τότε ποιο είναι το υποκείμενο της πρότασης (4) σύμφωνα με τον παραδοσιακό ορισμό του υποκειμένου; Στην περίπτωση αυτή τα πράγματα φαίνονται περισσότερο θολά και συγχευμένα, ιδιαίτερα μάλιστα στο γραπτό λόγο. Κατολήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο ορισμός του υποκειμένου που έχει γίνει δεχτός από την παραδοσιακή γραμματική, πρέπει ν' αντικατασταθεί με άλλον, γιατί δεν ισχύει για όλες τις περιπτώσεις. Κάθε, όμως, ορισμός του υποκειμένου, που δε λαμβάνει υπόψη τη βαθιά δομή των προτάσεων, θα παρουσιάζει αναγκαστικά παρόμοιες αδυναμίες. Αυτό σημαίνει ότι η παραδοσιακή γραμματική, που αγνοεί την ύπαρξη της βαθιάς δομής, δεν μπορεί να μας δώσει άλλο πληρέστερο ορισμό.

Ας δούμε τώρα πώς ορίζει το υποκείμενο των προτάσεων η μετασχηματιστική γραμματική. Εάν αφαιρεθούν ορισμένες άσχετες με το θέμα μας λεπτομέρειες, η βαθιά δομή της (1) μπορεί να παρασταθεί με το ακόλουθο δέντρο-διάγραμμα:¹⁹



Είναι οφθαλμοφανές από το παραπάνω δέντρο-διάγραμμα ότι το υποκείμενο ποτέ δε συγχέεται με το αντικείμενο ή με άλλη ονομαστική φράση στη βαθιά δομή. Αυτό συμβαίνει γιατί η βαθιά δομή είναι σταθερή και οι όροι της πρότασης στη δομή αυτή έχουν πάντοτε την ίδια θέση. Μόνο στην επιφανειακή δομή το δέντρο-διάγραμμα μπορεί να λάβει άλλη μορφή. Συνεπώς, μόνο στη βαθιά δομή μπορούμε να ορίσουμε το υποκείμενο χωρίς να διατρέχουμε τον κίνδυνο σύγχυσής του με το αντικείμενο ή με άλλη ονομαστική φράση. Η μετασχηματιστική γραμματική ορίζει το υποκείμενο και το αντικείμενο ως εξής : *Η ονομαστική φράση (NP), που εξαρτάται αμέσως από τον κόμβο S αποτελεί το υποκείμενο του S [NP, S], ενώ αντικείμενο της πρότασης (S) είναι η ονομαστική φράση που εξαρτάται αμέσως όχι από τον κόμβο S, αλλά από τον κόμβο VP [NP, VP].*

β) *Αναγνώριση και καθορισμός λειτουργίας όρων.* Ας λάβουμε για εξέταση την παρακάτω πρόταση :

6. Η πέτρα έσπασε το παράθυρο.

Η παραδοσιακή γραμματική δέχεται ότι ο όρος η πέτρα είναι το υποκείμενο της (6). Θα δείχτει ευθύς αμέσως ότι κάποιος άλλος όρος, που δεν υπάρχει στην επιφανειακή δομή της (6), γιατί έχει αποβληθεί, είναι το υποκείμενο. Το ρήμα σπά-ζω επιλέγει ως υποκείμενο έμφυχο ον ή κάποια δύναμη που μπορεί να κινηθεί μόνη της και να σπάσει το παράθυρο. Η πέτρα, ως άφυχο ον, δεν μπορεί μόνη της να κινηθεί. Πρέπει κάποια άλλη δύναμη να επενεργήσει πάνω της για να κινηθεί. Είναι λοιπόν σαφές ότι στη βαθιά δομή η (6) δεν μπορεί να έχει την ονομαστική φράση η πέτρα ως υποκείμενο. Η (6) στη βαθιά δομή πρέπει να έχει τη μορφή της (7) :

7. Κάποιος έσπασε το παράθυρο με την πέτρα.

Συνεπώς, ο όρος η πέτρα στην πρόταση (6) έχει λειτουργία οργανικής πτώσης στη βαθιά δομή, όπως φαίνεται στην ισοδύναμη σημασιολογικά πρόταση (7). Το υποκείμενο της βαθιάς δομής κάποιος, ως γενικό και αόριστο, αποβλήθηκε και τη θέση του κατέλαβε η οργανική πτώση, που μετατράπηκε όμως σε ονομαστική. Για τις μεταβολές αυτές που έλαβαν χώρα για την παραγωγή της (6) από την (7) υπεύθυνοι είναι οι μετασχηματιστικοί νόμοι.

Γενικά, από την επιφανειακή δομή δεν είναι πάντοτε εύκολο να ανεύρουμε τις διάφορες γραμματικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων της πρότασης. Μόνο στη βαθιά δομή καθορίζονται ορθά οι γραμματικές αυτές σχέσεις.

Μεταξύ των ποικίλων άλλων πλεονεκτημάτων που έχει η γενετική ή μετασχηματιστική γραμματική με την παραδοχή της μεθοδολογικής αρχής των δύο δομών είναι και τα ακόλουθα :

γ) Μπορούμε τώρα να δείξουμε ότι προτάσεις, που είναι διάφορες στην επιφανειακή δομή, αλλά έχουν την αυτή σημασία, παράγονται από την ίδια βαθιά δομή. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των παθητικών προτάσεων, που είναι διάφορες από τις αντίστοιχες ενεργητικές προτάσεις στην επιφανειακή δομή, έχουν όμως την ίδια σημασία μ' αυτές.²⁰ Ας λάβουμε λίγα παραδείγματα:

8. Η Μαρία αγαπά τον Παύλο.

9. Οι Έλληνες νίκησαν τους Πέρσες.

10. Ο Αλέξανδρος κυρίευσε την Ασία.

Με τη γνωστή τροπή της ενεργητικής σύνταξης στην παθητική οι προτάσεις αυτές μετατρέπονται, αντίστοιχα, στις ακόλουθες:

11. Ο Παύλος αγαπιέται από τη Μαρία.

12. Οι Πέρσες νικήθηκαν από τους Έλληνες.

13. Η Ασία κυριεύτηκε από τον Αλέξανδρο.

Οι προτάσεις (8-10), παράλο ότι διαφέρουν στην επιφανειακή τους δομή από τις (11-13), έχουν την αυτή σημασία μ' αυτές. Το ότι οι προτάσεις (8-10) και (11-13) δε διαφέρουν σημασιολογικά ερμηνεύεται ότι και οι δυο αυτοί τύποι παράγονται από μια και την αυτή βαθιά δομή. Δεχόμαστε ότι οι προτάσεις στη βαθιά δομή είναι στην ενεργητική σύνταξη. Οι παθητικές προτάσεις παράγονται από τις αντίστοιχες ενεργητικές με τη λειτουργία σχετικού μετασχηματιστικού νόμου. Συνεπώς, η μόνη διαφορά μεταξύ των προτάσεων (8-10) και των προτάσεων (11-13) είναι ότι στις δεύτερες λειτουργήσει ένας επιπλέον νόμος, ο νόμος της τροπής της ενεργητικής σύνταξης στην αντίστοιχη παθητική. Το γεγονός ότι η λειτουργία των μετασχηματιστικών νόμων δεν επηρεάζει τη σημασία των προτάσεων εξηγεί τη σημασιολογική ισοδυναμία μεταξύ των προτάσεων (8-10) και (11-13).

δ) Μπορούμε τώρα να διαφοροποιήσουμε στη βαθιά δομή όμοιες προτάσεις ή φράσεις της επιφανειακής δομής, που δεν έχουν όμως την αυτή σημασία. Στην περίπτωση αυτή υπάγονται οι *διφορούμενες* (: *Ambiguous*) ή *δίσημες προτάσεις* ή *φράσεις*. Ας λάβουμε πρώτα την ακόλουθη πρόταση:

14. Ο χρυσοχόος συνέλαβε το ληστή με το όπλο.

Σύμφωνα με τη διδασκαλία της γενετικής γραμματικής, προτάσεις που έχουν δύο ή περισσότερες σημασίες παράγονται από δύο ή περισσότερες βαθιές δομές. Είναι σαφές ότι για κάθε βαθιά δομή μια και μόνο μια ερμηνεία μπορεί να δοθεί. Αυτό σημαίνει ότι στη βαθιά δομή δεν υπάρχουν διφορούμενες ή δίσημες προτάσεις. Για την πρόταση (14) δύο τουλάχιστο ερμηνείες είναι δυνατό να δοθούν:

α') Ο χρυσοχόος συνέλαβε το ληστή, ο οποίος (ληστής) κρατούσε όπλο, και

β') ο χρυσοχόος χρησιμοποιώντας (το) όπλο (του) συνέλαβε το ληστή.

Στην πρώτη ερμηνεία, η φράση *με το όπλο* συνδέεται με την ονομαστική φράση *το ληστή*, δηλ. η φράση *με το όπλο* χαρακτηρίζει και προσδιορίζει σαφέστερα την έννοια του ουσιαστικού *το ληστή*. Στη δεύτερη ερμηνεία, η φράση *με το όπλο* συνδέεται με το υποκείμενο της πρότασης. Συνεπώς, οι εξής δυο δομικές περιγραφές πρέπει να δοθούν για την πρόταση (14):

14α. Ο χρυσοχόος συνέλαβε [το ληστή με το όπλο], και

β. [Ο χρυσοχόος με το όπλο] συνέλαβε το ληστή.

Είναι προφανές ότι οι δύο αυτές ερμηνείες εξαρτώνται από τη λειτουργία της φράσης *με το όπλο* στη βαθιά δομή.

Ας εξετάσουμε τώρα μιαν άλλη περίπτωση δίσημων ή διφορούμενων προτάσεων με το ακόλουθο παράδειγμα:

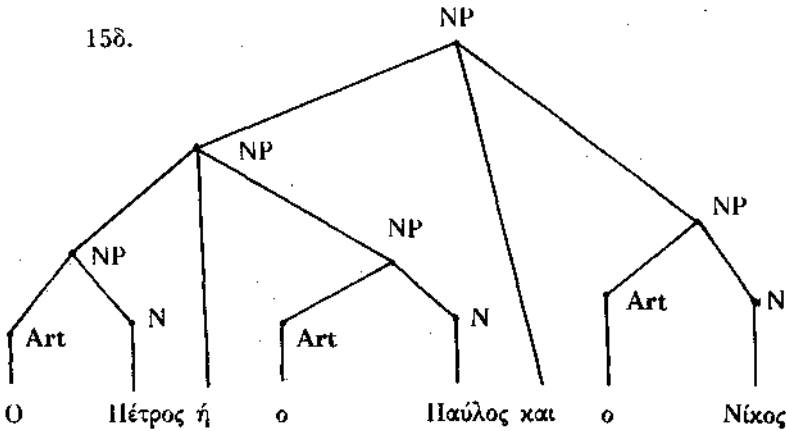
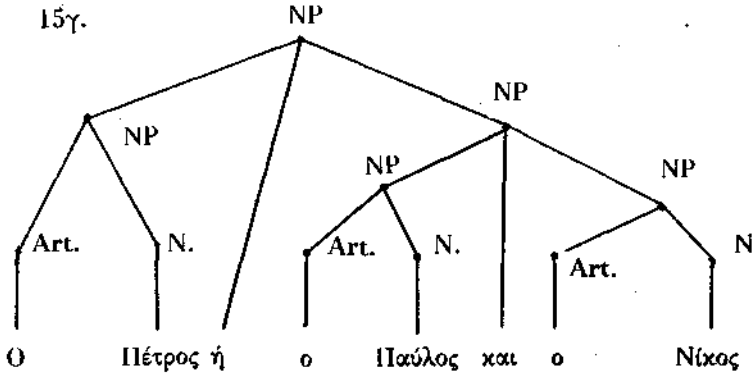
15. Ο Πέτρος ή ο Παύλος και ο Νίκος θα είναι εδώ.

Δύο τουλάχιστο είναι οι δυνατές ερμηνείες της (15). Κατά την πρώτη ερμηνεία, δεχόμαστε ότι θα είναι εδώ ή ο Πέτρος ή ο Παύλος και ο Νίκος. Κατά τη δεύτερη ερμηνεία, εννοούμε ότι θα είναι εδώ ή ο Πέτρος ή ο Παύλος και κοντά σ' ένα απ' αυτούς θα είναι υποχρεωτικά ο Νίκος. Ενώ δηλ. στην πρώτη ερμηνεία ο Νίκος μόνο με τον Παύλο θα είναι μαζί, στην άλλη ερμηνεία ο Νίκος μπορεί να είναι μαζί ή με τον Πέτρο ή με τον Παύλο. Συνεπώς, τη δομική περιγραφή της σύνθετης ονομαστικής φράσης της πρότασης (15) μπορούμε να την παραστήσουμε κατά τους εξής δύο τρόπους, αντίστοιχα:

15α. Ο Πέτρος ή [ο Παύλος και ο Νίκος], και

β. [Ο Πέτρος ή ο Παύλος] και ο Νίκος.

Η δομή (15α) αντιστοιχεί στην πρώτη ερμηνεία, ενώ η (15β) στη δεύτερη. Σαφέστερη εικόνα της βαθιάς δομής της σύνθετης αυτής ονοματικής φράσης μας δίνουν τα παρακάτω δέντρα-διαγράμματα :



Το (15γ) αντιστοιχεί στη δομή (15α), ενώ το (15δ) στη δομή (15β).

Δίσημες μπορεί να είναι και οι σύνθετες ονοματικές φράσεις, που έχουν μπροστά τους ένα επιθετικό προσδιορισμό. Ας λάβουμε το ακόλουθο παράδειγμα:

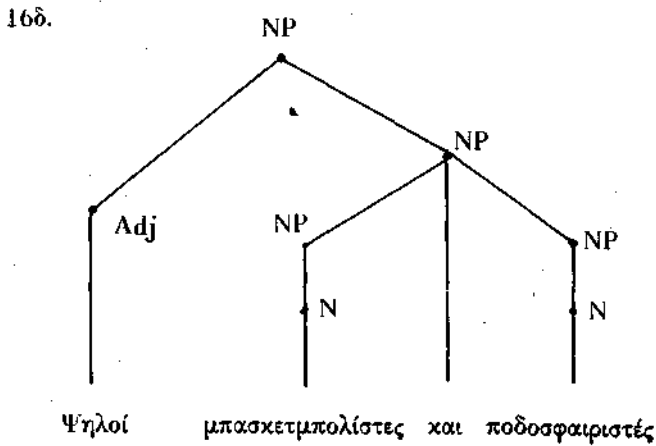
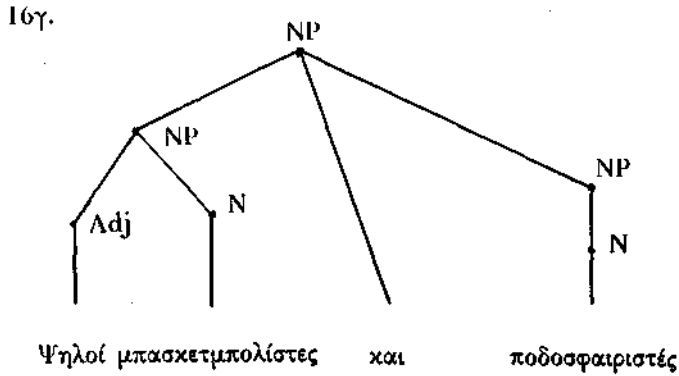
16. Ψηλοί μπασκετμπολίστες και ποδοσφαιριστές.

Η ονοματική αυτή φράση μπορεί να έχει δύο ερμηνείες: Στην πρώτη ερμηνεία, το επίθετο *ψηλοί* χαρακτηρίζει και προσδιορίζει μόνο το ουσιαστικό *μπασκετμπολίστες*. Αυτό μπορεί να γραφεί ως εξής:

16α. [Ψηλοί μπασκετμπολίστες] και ποδοσφαιριστές.

Στη δεύτερη ερμηνεία, το επίθετο *ψηλοί* χαρακτηρίζει και τα δυο ουσιαστικά που συνδέονται με το σύνδεσμο *και*. Η δομική περιγραφή της σύνθετης αυτής ονοματικής φράσης λαβαίνει τώρα την παρακάτω μορφή:

16β. Ψηλοί [μπασκετμπολίστες και ποδοσφαιριστές].
 Η διαφορά μεταξύ των (16α) και (16β) γίνεται σαφέστερη και περισσότερο οφθαλμοφανής με την απεικόνισή τους στα αντίστοιχα δέντρα-διαγράμματα (16γ) και (16δ):²¹



Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η θέση του επιθέτου στην επιφανειακή δομή αποτελεί την κύρια αιτία στο να δίνεται η δυνατότητα δύο ερμηνειών σε φράσεις, όπως η παραπάνω. Εάν η θέση του επιθέτου ήταν μετά το πρώτο ουσιαστικό, τότε το επίθετο θα προσδιόριζε το δεύτερο μόνο ουσιαστικό και η φράση δε θα ήταν διφορούμενη. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι μερικές φορές είναι προφανές από τη λογική ότι το επίθετο, παρόλο ότι στην επιφανειακή δομή βρίσκεται μπροστά από δύο ουσιαστικά, μόνο το ένα απ' αυτά προσδιορίζει. Αυτό φαίνεται σε παραδείγματα, όπως τα παρακάτω:

17. Ψηλοί μπασκετμπολίστες και νάνοι.

18. Εκατομμυριούχοι βιομήχανοι και εργάτες, κ.ά.

ε) Μπορούμε ακόμη να δείξουμε ότι ζεύγη προτάσεων, όπως η (19) και η (20),

που παρουσιάζουν παρόμοια επιφανειακή δομή, διαφέρουν σημαντικά στο αφηρημένο επίπεδο της βαθιάς δομής:

19. Περιμένω το γιατρό να εξετάσει τον Πέτρο.

20. Πείθω το γιατρό να εξετάσει τον Πέτρο.

Η παραδοσιακή γραμματική δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσει συντακτικά το ζεύγος των προτάσεων αυτών. Η γενετική γραμματική διδάσκει ότι οι δύο αυτές προτάσεις δεν έχουν παράλληλη και παρόμοια βαθιά δομή. Το ότι οι προτάσεις αυτές διαφέρουν δομικά μπορεί να γίνει σαφές με την τροπή τους στις αντίστοιχες παθητικές:

19α. Περιμένω το γιατρό να εξετάσει τον Πέτρο.

β. Περιμένω να εξεταστεί ο Πέτρος από το γιατρό.

20α. Πείθω το γιατρό να εξετάσει τον Πέτρο.

β. Πείθω τον Πέτρο να εξεταστεί από το γιατρό.

Οι προτάσεις (19α) και (19β) είναι συνώνυμες. Η μία είναι αληθής, εάν και μόνο εάν είναι αληθής και η άλλη. Αυτό, όμως, δεν μπορεί να λεχτεί και για τις προτάσεις (20α) και (20β). Η (20α) έχει διαφορετική σημασία από την (20β). Αυτό σημαίνει ότι οι προτάσεις (19α) και (19β) έχουν την αυτή υποκείμενη βαθιά δομή, ενώ οι προτάσεις (20α) και (20β) διαφέρουν δομικά. Συγκεκριμένα, στη βαθιά δομή, οι ονοματικές φράσεις *το γιατρό* και *τον Πέτρο* της (19α) ανήκουν και οι δύο στην συμπληρωματική πρόταση, αλλά στην επιφανειακή δομή το υποκείμενο της συμπληρωματικής πρότασης έχει ανυψωθεί στη θέση του αντικειμένου της κύριας πρότασης. Η πρόταση (19β) προήλθε από την ίδια πρόταση, από την οποία προήλθε και η (19α), δηλ. από την πρόταση (21) :

21. Περιμένω [να εξετάσει ο γιατρός τον Πέτρο].

Με τη λειτουργία του νόμου της παθητικής σύνταξης στην (21) παράγεται η (19β). Από την ίδια δομή, δηλ. την (21), παράγεται και η (19α) με τη λειτουργία του νόμου της ανύψωσης του υποκειμένου της συμπληρωματικής πρότασης στη θέση του αντικειμένου της κύριας πρότασης και του νόμου που καθορίζει την πτώση του αντικειμένου.

Δε συμβαίνει, όμως, το αυτό με την πρόταση (20α), στην οποία οι ονοματικές φράσεις *το γιατρό* και *τον Πέτρο* δεν ανήκουν στην ίδια πρόταση. Συγκεκριμένα, η πρώτη ανήκει στην κύρια πρόταση και η δεύτερη στην εξαρτημένη. Ευνόητο είναι, λοιπόν, ότι οι προτάσεις (19α) και (20α) δεν έχουν παράλληλη υποκείμενη δομή. Στη βαθιά δομή, το ρήμα *περιμένω* συντάσσεται ή με ονοματική φράση ή με συμπληρωματική πρόταση, όχι όμως και με ονοματική φράση και με συμπληρωματική συνάμα πρόταση, όπως αυτό συμβαίνει με το ρήμα *πείθω*. Η σύνταξη των δύο αυτών ρημάτων στη βαθιά δομή μπορεί να παρασταθεί ως εξής:

22. *Περιμένω* : [+ V, + - NP, + - S]

23. *Πείθω* : [+ V, + - NP^ S]

Όχι μόνο οι προτάσεις (19α) και (20α) διαφέρουν δομικά μεταξύ τους, αλλά και οι προτάσεις (20α) και (20β), διότι έχουν διαφορετική σημασία. Ειδικότερα, στην (20α) η ονοματική φράση *το γιατρό* είναι το λογικό αντικείμενο της κύριας πρότασης και το λογικό υποκείμενο της δευτερεύουσας πρότασης, ενώ στην (20β) το λογικό αντικείμενο της κύριας πρότασης είναι η ονοματική φράση *τον Πέτρο*, που είναι και το γραμματικό υποκείμενο της δευτερεύουσας πρότασης. Γενικά, οι βαθιές δομές των προτάσεων (20α) και (20β) είναι δυνατό να απεικονιστούν, αντίστοιχα, ως εξής :

24α. Πείθω το γιατρό [να εξετάσει ο γιατρός τον Πέτρο].

β. Πείθω τον Πέτρο [να εξετάσει ο γιατρός τον Πέτρο].

Συνεπώς, είναι πλέον φανερό ότι η διαφορά σημασίας μεταξύ των προτάσεων (20α) και (20β) οφείλεται στο γεγονός ότι οι προτάσεις αυτές έχουν διαφορετική βαθιά δομή.

V. *Συμπέρασμα*. Αναλύσαμε και ερμηνεύσαμε στο άρθρο αυτό λίγα αλλά χαρακτηριστικά γλωσσικά φαινόμενα της δημοτικής με βάση την τελευταία λέξη της γλωσσολογίας, τη γενετική ή μετασχηματιστική γραμματική. Από την εξέταση των φαινομένων αυτών διαπιστώθηκε ουσιαστική διαφορά μεταξύ της σύγχρονης αυτής γλωσσολογικής θεωρίας και της γνωστής μας παραδοσιακής γραμματικής.

Εφόσον αναγνωρίζεται σήμερα διεθνώς ότι η γενετική γραμματική αποτελεί σημαντική πρόοδο όχι μόνο σε σύγκριση με την παραδοσιακή γραμματική, αλλά και σε σύγκριση με άλλες γλωσσολογικές θεωρίες, αυτόματα και αβίαστα προβάλλει η ανάγκη της αξιοποίησης των βασικών και θετικών της πορισμάτων. Η αναγνώριση και η παραδοχή της προόδου στον τομέα της γλωσσολογίας δεν αποτελεί περιφρόνηση έναντι της παραδοσιακής γραμματικής. Δεν περιφρονούμε και δε μειώνουμε, παραδείγματος χάρη, τους αγωνιστές του '21, όταν δε χρησιμοποιούμε πλέον στο στρατό μας το καριοφιλι και την άλλη γνωστή τεχνολογία της εποχής εκείνης. Με την παραδοσιακή γραμματική «ανατραφήκαμε», όμως δεν πρέπει να αγνοήσουμε τις τεράστιες προσπάθειες και εργασίες που έχουν γίνει στο διεθνή χώρο και τις σοβαρές προόδους που έχουν σημειωθεί τον τελευταίο καιρό στα προηγμένα κράτη του κόσμου στον τομέα της γλωσσολογίας.

Οι μαθηματικοί μας έχουν ήδη εισαγάγει στα σχολεία τα σύνολα και άλλα κεφάλαια, που εμείς οι παλαιότεροι ποτέ δε διδασχθήκαμε. Κάτι παρόμοιο πρέπει να γίνει με τη γραμματική στη στενότερη έννοια και με το συντακτικό, τώρα μάλιστα που οι νεότερες κυρίως γενιές φιλολόγων δεν είναι τελείως άμοιρες των σύγχρονων γλωσσολογικών εξελίξεων και προόδων. Πιστεύουμε απόλυτα ότι μόνο έτσι οι γλωσσικές σπουδές στον τόπο μας θα αποκτήσουν ενδιαφέρον και θα ανυψωθούν στο επίπεδο εκείνο, που οι σημερινοί καιροί επιβάλλουν.

1. Κυρίως, βλ. Γ. Σακελλαριάδη, «Αδυναμίες της Παραδοσιακής Γραμματικής», Α, *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αριθμ. φύλλ., 390, 16 Μαρτίου 1973, Β', αριθμ. φύλλ. 391-2, 1-16 Απριλίου 1973. Του ίδιου, «Μετασχηματιστική Ανάλυση των Συμπληρωματικών Προτάσεων της Νέας Ελληνικής», Αθήνα, 1974. Επίσης, του ίδιου, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1979.

2. Έχει δείχτει ότι το φαινόμενο της συναίρεσης δεν υπάρχει στη δημοτική. Περισσότερα γι' αυτό βλ. Γ. Σακελλαριάδη, «Υπάρχει το Φαινόμενο της Συναίρεσης στη Δημοτική», *Πλάτων*, 31 (1979), σελ. 136-142.

3. Οι αριθμοί παραπέμπουν στην αντίστοιχη σελίδα των Απομνημονευμάτων του Μακρυγιάννη που εκδόθηκε με επιμέλεια του Σπ. Αοδραχά το 1957.

4. Για τα διαφοροποιητικά στοιχεία των φωνημάτων, βλ. Γ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979, σελ. 143-153.

5. Το = δηλώνει το όριο των δυο λέξεων, το 0 είναι το κενό σύμβολο και το βέλος δηλώνει την αλλαγή που γίνεται. Τα στοιχεία που υποχρεωτικά χρησιμοποιούνται εδώ είναι η φωνηεντικότητα, η συμφωνικότητα, η βαρύτητα και η διάχυση. Αξίζει να λεχτεί ότι στις περισσότερες γλώσσες του κόσμου υπάρχουν τέσσερες βασικές κατηγορίες φωνημάτων : τα φωνήεντα, τα σύμφωνα, τα υγρά και τα ημίφωνα. Τα φωνήεντα διακρίνονται από τις άλλες κατηγορίες φωνημάτων με τα βασικά διαφοροποιητικά στοιχεία:

- [+ Φωνηεντικότητα].
[- Συμφωνικότητα].

6. Τα λοιπά στοιχεία των ερρίνων δεν αναγράφονται εδώ, γιατί είναι ακριβώς τα αυτά και δεν ενδιαφέρουν την περίπτωση.
7. Αλλόφωνα καλούνται όλα τα μέλη του φωνήματος. Τα αλλόφωνα είναι παραλλαγές των φωνημάτων, που οφείλονται στο ειδικό και συγκεκριμένο φωνητικό περιβάλλον, στο οποίο εφίσκονται. Είναι όμοια φωνητικά, ποτέ δε συναντώνται στο αυτό φωνητικό περιβάλλον, αλλ' εφίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή.
8. Κατά τη συνήθη πρακτική, η φωνολογική απεικόνιση των λέξεων τίθεται μεταξύ καθέτων ή πλάγιων γραμμών, ενώ η φωνητική απεικόνιση μεταξύ αγκυλών.
9. Στα παραδείγματα αυτά είναι προφανές ότι έχουμε δύο αφομοιώσεις. Συγκεκριμένα, το χειλικό *p* αφομοιώθηκε με το προηγούμενο έρρινο ως προς το στοιχείο της ηχηρότητας και έγινε *b*, ενώ το έρρινο *n* αφομοιώθηκε με το επόμενα χειλικό σύμφωνα ως προς το στοιχείο της βαρύτητας και έγινε *m*.
10. Με το διαφοροποιητικό αυτό στοιχείο διακρίνονται τα κλειστά και τα διαρκή σύμφωνα, που είναι [+Φραγμαγενή], από τα φωνήεντα, τα ημίφωνα, τα έρρινα και τα υγρά, που είναι [-Φραγμαγενή].
11. Βλ. Γ. Σακελλαριάδη, «Ερμηνεία Ορισμένων Γλωσσικών Φαινομένων της Δημοτικής», *Πλάτων*, 30 (1978), σελ.45-48.
12. Μπροστά από πρόταση ή ονοματική φράση που δεν είναι γραμματικώς ορθή τίθεται αστερίσκος.
13. Λέγεται *τούρκικος* και *τουρκικός*, όπως *βουλγάρικος* και *βουλγαρικός*.
14. [+N] = [+ Όνομα]. Πρέπει να λεχτεί εδώ ότι για κατανόηση ορισμένων σημείων του άρθρου αυτού απαιτείται στοιχειώδης γνώση της μετασχηματιστικής γραμματικής.
15. Το σημασιολογικό στοιχείο [+Ανθρώπινο Ον] προϋποθέτει την ύπαρξη του στοιχείου [+ Έμφυχο], ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει.
16. Ουσιαστικά με το στοιχείο [+ Έμφυχο], αλλά χαρακτηρισμένα αρνητικά ως προς το στοιχείο [Ανθρώπινο Ον], συμπεριφέρονται κατά παρόμοιο τρόπο με ουσιαστικά περιέχοντα το στοιχείο [- Έμφυχο], όπως φαίνεται στις ονοματικές φράσεις *τούρκικος σκύλος*, *αγγλικός γάτος*, κ.ά., αλλ' ουδέποτε **τούρκικος σκύλος*, **άγγλος γάτος*, κ.ά.
17. S.D. = δομική περιγραφή, S.C. = δομική αλλαγή, N = όνομα, NP = ονοματική φράση, NST. = ονοματικό θέμα.
18. Για τη διαφορά μεταξύ των εννοιών της έμφασης και της αντιδιαστολής, βλ. Γιώργου Σακελλαριάδη, «Βασική Διαφορά Μεταξύ Έμφασης και Αντιδιαστολής στη Δημοτική», *Γλώσσα*, 2 (1983), σελ. 13-22.
19. S = πρόταση, VP = ρηματική φράση, NP = ονοματική φράση, N = όνομα, V = ρήμα, Art. = άρθρο.
20. Για τις παθητικές προτάσεις, βλ. Γιώργου Σακελλαριάδη, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής* : *Η Παθητική Σύνταξη*, τεύχος Α', Βιβλ. της Εστίας, Αθήνα, 1983. Στο τεύχος αυτό υπάρχει και ικανή σχετική βιβλιογραφία.
21. Adj. = επίθετο.

Αλεξάνδρας Κ. Ζερβού

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ Η J. KRISTEVA

Εμείς οι φιλόλογοι μελετάμε και διδάσκουμε ένα σωρό κείμενα εντελώς διαφορετικά που απέχουν χιλιάδες χρόνια μεταξύ τους: Όμηρο και λόγους ρητορικούς, δοκίμια και σύγχρονη ποίηση. Κάποτε στην προσπέλασή τους μέσα στην τάξη ανασυγκροτούμε ηθικούς κώδικες και δεοντολογίες, προβάλλουμε μια σχετική νομοτέλεια —ακόμα κι όταν η διάθεσή μας δεν είναι συνειδητά ηθικοδιδασκτική—. Μήπως όμως έτσι μας διαφεύγει η ίδια η *ιδιαιτέρη νομοτέλεια* που διέπει το κείμενο (που φυσικά δεν είναι ηθική ή πιο σωστά δεν είναι μόνο ηθική). Ήδη προβάλλει μια σειρά από ερωτήματα: Τι είναι ακριβώς το *λογοτεχνικό κείμενο*; Ποιοι νόμοι το διέπουν; Είναι οι ίδιοι με τους γενικότερους γλωσσικούς νόμους;

Το κείμενο όπως και ο έναρθρος λόγος αποτελούνται από το ίδιο υλικό: ένα υλικό γλωσσικό που ωστόσο έχει σε καθεμιά απ' τις δυο περιπτώσεις λειτουργία ξεχωριστή: α) Στη γλώσσα υπάρχει η έννοια της πολυσημίας· η ίδια λέξη μοιάζει να έχει πολλές διαφορετικές φωνές (ποιο-νοϊκ). Ας θυμηθούμε π.χ. πόσες διαφορετικές σημασίες παίρνει η λέξη «άτιμος» στον Όμηρο, τον Αριστοτέλη και το Δημοσθένη ή στο σημερινό προφορικό λόγο. Σ' ένα σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο θα μπορούσε η ίδια λέξη να έχει δυο απ' αυτές τις σημασίες (μια *αμφίσημη λέξη*) ή και *περισσότερες σημασίες μαζί*. β) Το κείμενο εκμεταλλεύεται το τοπικό (γραμματική-συντακτικό) της γλώσσας χρησιμοποιώντας το αλλά και *παραβιάζοντάς το*. Ας θυμηθούμε μόνο τις λέξεις «ηλιάτορας», «πετροπαιχνιδιάτορας» του Ελύτη.

Απ' την άλλη μεριά το λογοτεχνικό κείμενο πέρα από το γλωσσικό του μήνυμα είναι φορέας και *κοινωνικών μηνυμάτων* και προπαντός *συναισθημάτων*. Μεταφέρει λοιπόν μια τεράστια *φόρτιση*. Μήπως τότε χρειαζόμαστε για την ανάλυσή του στοιχεία γλωσσολογίας - κοινωνιολογίας και ψυχολογίας;

Είναι βέβαια γνωστό ότι το κείμενο από αισθητική άποψη είναι ένα έργο τέχνης. Με ποια μέθοδο θα το προσεγγίσουμε λοιπόν;

Από όλη αυτή τη σειρά των ερωτημάτων συμπεραίνουμε ότι χρειαζόμαστε μια μέθοδο *συνθετική και διεπιστημονική*, ωστόσο *ενιαία* που να καθιστά δυνατή την πολυεδρική προσέγγιση του κειμένου, να προστατεύει από τον κίνδυνο της αποσπασματικής θεώρησης και να αφήνει περιθώριο και στην *αισθητική απόλαυση*.

Ξεκινώντας από αυτό ακριβώς το πρόβλημα μια ομάδα επιστημόνων - στοχαστών στη Γαλλία εξετάζει, τα τελευταία είκοσι χρόνια, την *ιδιαιτέρη λειτουργία* (fonctionnement) της γλώσσας μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο: Είναι ο Roland Barthes (σημειολόγος-κοινωνιολόγος, 1915-1980), ο Jacques Derrida (φιλόσοφος), η Julia Kristeva (γλωσσολόγος-ψυχαναλύτρια). Το περιοδικό «Tel-quel» φιλοξενεί τις απόψεις τους.

Διαλέξαμε να παρουσιάσουμε ελάχιστα αποσπάσματα από το έργο της Κρι-

steva, επειδή πιστεύουμε ότι είναι πολύ χαρακτηριστικό κι αντιπροσωπευτικό των σύγχρονων τάσεων στις ανθρωπιστικές επιστήμες.¹

Η Kristeva (1941-) είναι Βουλγάρα που από το 1966 ζει στο Παρίσι. Διδάσκει γλωσσολογία στο 7ο Πανεπιστήμιο. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη Θεωρία και την Ανάλυση του κειμένου. Σ' ολόκληρο το έργο της² εναρμονίζονται δημιουργικά τα δυο σπουδαία ετερογενή ρεύματα της εποχής μας : η Σημειολογία κι ο Φορμαλισμός.

Το πρώτο της βιβλίο, η «Σημειωτική» εκδόθηκε (με ελληνικό τίτλο) το 1969. Οι απόψεις της διατυπωμένες «χωρίς νηφαλιότητα αλλά με νεανικό πάθος» —όπως λέει και η ίδια — που φάνηκαν ίσως τότε κάπως εξεζητημένες ή υπερβολικές, σήμερα θεωρούνται παραδεκτές και θεμελιώδεις για τη σύγχρονη Θεωρία του κειμένου. Πιστεύουμε ότι, πέρα απ' το περιεχόμενο, θα πρέπει αρχικά να ξένισε η μορφή του κειμένου, ο ιδιότυπος Λόγος της Kristeva. Λόγος ακριβής και περίπλοκος με ιδιόμορφη δομή, ακόμα και στίξη, φαινομενικά δυσπρόσιτος, με τη στριφνή σχολαστικότητα εκατοντάδων παραπομπών και υποσημειώσεων, με παρεμβολή των «μαθηματικών» τύπων του φορμαλισμού, που βαραινεί ακόμα περισσότερο από ετερόκλητους τύπους σημειολογίας-γλωσσολογίας-ψυχονάλυσης (για χάρη της επιστημοσύνης). Από την άλλη μεριά λόγος πληθωρικός και χειμαρρώδης με τη δροσιά και την ευρηματικότητα της ποίησης, με ξεσπάσματα ευαισθησίας κι απελευθέρωση από τους παραδοσιακούς γλωσσικούς κανόνες. Ένας λόγος διφυής, με αντιμαχόμενα στοιχεία, όπως η ίδια η ουσία του ανθρώπου. Ένα κείμενο έρευνας που τελικά εξομοιώνεται με το ίδιο το αντικείμενό του, το λογοτεχνικό κείμενο, διατηρώντας ωστόσο την οξύτητα της επιστημονικής γραφής³. Τα πρόσφατα έργα της Kristeva έχουν περισσότερο έντονο λογοτεχνικό χαρακτήρα και η ανάλυση του κειμένου συμπορεύεται με την ψυχονάλυση.

Προτιμήσαμε να μεταφράσουμε ένα απόσπασμα από το πρώτο κεφάλαιο της «Σημειωτικής», όπως κι από τον πρόλογο στη δεύτερη έκδοση του ίδιου έργου δέκα χρόνια αργότερα. Οι απόψεις είναι περίπου οι ίδιες. Ωστόσο αργότερα ο λόγος μοιάζει περισσότερο ήρεμος και κατασταλαγμένος, απαλλαγμένος από την έντονη συναισθηματική άλω που δυσκολεύει τον αναγνώστη.

Σημειώσεις

1. Βλ. Νέα Παιδεία, 29. Το συνέδριο για τα Αρχαία Ελληνικά στη Μ.Ε., σελ.55.
2. Έργα της Kristeva: Σημειωτική-Recherches pour une sémyanalyse (1969), Le Texte du roman (1971), La Révolution du langage poétique (1973), Des Chinoises (1973), Polylogue (1977), Pouvoirs de l' horreur, essai sur l' abjection (1980), Histoires d' amour (1984).
3. Η μετάφραση ενός τέτοιου κειμένου είναι βέβαια επίπονη και δύσκολη κι ίσως φαίνεται παρακινδυνευμένη.

Julia Kristeva

Πρόλογος 1978

Το ανθρωπινό σύμπαν είναι σύμπαν σημείων — αυτό το είχε δείξει από καιρό ο στρουκτουραλισμός· η σύγχρονη τεχνική αφού βρήκε τα μέσα για να υπολογίσει και να αναπαραγάγει αέναα τα σημεία αυτά, οδήγησε τη σημειολογία σε μια αποθέωση της τεχνικής γεμάτη επιστημονικές υποσχέσεις, μα που ωστόσο συντρίβει μηχανικά τις πρωτοβουλίες των ομάδων και των ατόμων.

Η μόνη ελευθερία που παρέχεται στο άτομο που μιλάει είναι το γεμάτο εκπλήξεις και απρόοπτα ιδιαίτερο παιχνίδι με τα σημεία και ενάντια στα σημεία — αυτό το έχει δείξει η φροϋδική ψυχανάλυση· και η σύγχρονη τέχνη που αναμετρείται με την ψύχωση κι είναι αίτιο και αποτέλεσμα του μυστηριακού, δεν σταματάει να το επιβεβαιώνει, ανατρέποντας την καθεστηκυία δύναμη των συστημάτων διανόησης.

Ο απώτατος προσδιορισμός της συνείδησης είναι της τάξεως της παραγωγής και ανταλλαγής των προϊόντων — αυτό ο μαρξισμός — κληρονόμος του στενού ρασιοναλισμού — έχει πια κουραστεί να το επαναλαμβάνει και έτσι δίνει πια όλο και μεγαλύτερη θέση σε μια άλλη ανθρωπολογική κοινωνιολογία : αυτή που βλέπει το *έγκλημα* σα βάση δημιουργίας και του κοινωνικού συμβολαίου και του *θησοκεντικού* και στη συνέχεια αποφασίζει να τα μελετήσει και τα δυο σε *συνάφεια*, πάντα δίνοντας *προσοχή στις σφαγές* όπως και στις *θηροκελίες*.

Τα νήματα που μόλις έδειξα και που υφαίνουν τον ιστό τους μέχρι εκεί που φτάνει η ανθρώπινη ματιά, δε χάνονται ωστόσο σε απρόσιτους ορίζοντες κι ούτε επιθυμούν να καλύψουν μια φαντασματική ολότητα.

Τα επισημαίνω για δυο λόγους.

Πρώτα γιατί συνιστούν τις μεθοδολογικές συντεταγμένες που σ' αυτές έχει δεσμευτεί η σημειολογική έρευνα, αφού εγκατέλειψε μια για πάντα την αποξηραμένη και καθησυχαστική (ωστόσο τόσο στενοκέφαλη) όχθη του θετικισμού κι ακόμμη γιατί φανερώθηκε το ερώτημα του υποκειμένου που το σύστημα σημείων του είναι η ζωή ή ο θάνατος.

Ύστερα, γιατί η λογοτεχνία είναι η κινητήρια δύναμη και μαζί το προνομιούχο αντικείμενο αυτής της έρευνας. Μια ιδιαίτερη στάση αινιγματική ανάμεσα σε όλες τις άλλες, «αρχαϊκή» σε σύγκριση με τον οπτικοακουστικό κατακλιτισμό κι ωστόσο τόσο δυνατή, όταν διαβάζουμε σ' αυτήν αυτό που η ίδια είναι: Ο μοναδικός, ο αδύνατος προσδιορισμός που κάνει οποιαδήποτε υποκειμενική εμπειρία να υπάρξει στην κατάσταση του απείρου. Η λογοτεχνία είναι φτιαγμένη από τη γλώσσα, αλλά παρουσιάζεται άκαμπτη στις γλωσσικές πράξεις και κατηγορίες· προχωρεί στην ανακάλυψη του ασυνείδητου, αλλά στην πορεία παρεκκλίνει, όπως οποιαδήποτε εγωτική διάθεση του ψυχαναλυτικού υποκατάστατου. Είναι «ακτινογραφία» του κοινωνικού consensus, αλλά η ίδια βρίσκεται έξω από την ασφυκτικότητά του· εξιδανικευμένη και πραγματικά απείθαρχη και νομοθετική, γλαστώ ή σοβαρή η λέξη «της γραφής» — που νομίζουμε ότι προσαρμοστήκαμε στην εισβολή της — τελικά εξουδετερώνει, καταστρέφει και αμβλύνει την ίδια της την αιχμή.

Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα ειδικό λόγο (discours) στη Δύση που τον έχουν ίσως θεμελιώσει τα Ευαγγέλια και που οι σύγχρονοι συγγραφείς οδηγούν στον μικρόκοσμο των αφηγηματικών ή γλωσσικών λογικών, αλλά που

διατηρεί τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της θεμελίωσης του. Ένα λόγο (parole) που έχει τα αποτελέσματα μιας πράξης μέσα από την απλή συμφωνία της οσμής — που διατηρούν ο συγγραφέας και οι αποδέκτες του— με τη συμβολική λειτουργία. Και εάν οποιοδήποτε σημείο παρουσιάζει αυτό το πράγμα που έχει εγκαταλειφθεί ή σκοτωθεί ή απουσιάζει, αποτελεί δηλαδή την παραπέρα ζωή του, στην περίπτωση της λογοτεχνίας που είναι η απόλυτη οσμή πρόκειται για ένα λόγο που φέρνει την πιο καταπληκτική κατάφαση της ζωής, της αποκάλυψης των αγωνιών, της υπέρβασης των κρίσεων.

Το ακατάληπτο δεν είναι κάτι το δεδομένο ή άναρθη εμπειρία, αλλά το έργο τέχνης το πλημμυρισμένο από εκλεπτυσμένες και αδιόρατες δομές.

Το αποκαλύπτει η σκέψη και δεν υπάρχει πια καμιά εννοιολογική θεωρία άξια του ονόματός της που δεν στέκεται αντιμέτωπη με αυτό το ακατάληπτο που είναι η πηγή οποιασδήποτε έννοιας.

Η συνάντηση των ανθρωπιστικών σπουδών, και ειδικά της σημειολογίας, με τη λογοτεχνία σημαίνει την πτώση της παντοδυναμίας αυτών των επιστημών, μια που αποδεικνύονται περιορισμένες ως προς την αποκάλυψη της λογοτεχνικής λογικής και του υποκειμένου της.

Ωστόσο αυτή η δοκιμασία των μεταγλωσσών απέναντι στη λογοτεχνία σημαίνει ότι, μια και προέρχονται από τον ίδιο πολιτισμό, και η λογοτεχνία και η μετά-γλώσσα έχουν τη σφραγίδα του. Για να αναλύσουμε λοιπόν τις βάσεις αυτού του πολιτισμού η μετάγλώσσα μπορεί να πάψει να είναι ένας επιθανάτιος επινοητής σημείων και να αφηθεί στις δονήσεις της ίδιας δίνης που ζωοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο.

Το κείμενο και η επιστήμη του (1969)

Το να δημιουργήσεις ένα έργο με πρώτη ύλη τη γλώσσα (=ποιείν), να παρέμβεις ενεργητικά μέσα στην υλικότητα αυτού του πράγματος που για την κοινωνία είναι ένα μέσο επαφής και συνεννόησης, δεν προϋποθέτει ότι θα αποξενωθείς από τη γλώσσα; Η πράξη που ονομάζουμε λογοτεχνική, με το να μη δέχεται την ιδεατή διάσταση του σημαίνοντος, εισάγει μια βασική αποξένωση σε σχέση με αυτό που θεωρείται γενικά η γλώσσα: φορέας νοημάτων. Η λογοτεχνία παράξενα οικεία και οικεία παράξενη ως προς το υλικό των λόγων και των ονείρων μας, μας φαίνεται σήμερα να είναι η ίδια η πράξη που καθλώνει τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και δείχνει τι θα έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει αύριο.

Με τα ονόματα «μαγεία», ποίηση και, τελικά, λογοτεχνία, αυτή η παρέμβαση μέσα στο σημαίνον βρίσκεται —στη διάρκεια της ιστορίας— τριγυρισμένη από μια «μυστηριώδη» άλω που άλλοτε την προβάλλει, άλλοτε της παραχωρεί μια θέση διακοσμητική, αν όχι μηδαμινή, και της επιφέρει το διπλό χτύπημα της δέσμευσης και της ιδεολογικής φόρτισης. Ιερός, ωραίος, παράλογος / θρησκεία, αισθητική, ψυχιατρική : αυτές οι κατηγορίες κι αυτοί οι λόγοι διατείνονται ότι εισδύουν σ' αυτό το «ειδικό αντικείμενο» που δεν θα ξέραμε να το ονομάσουμε, χωρίς να το εντάξουμε σε μια από τις ιδεολογικές φορτίσεις που συνιστά το κέντρο του ενδιαφέροντός μας, αυτό που το δηλώνουμε με τη λέξη «κείμενο».

Ποια είναι η θέση αυτού του αντικειμένου μέσα στην πολλαπλότητα των σημαντικών διαδικασιών; Ποιοι είναι οι κανόνες λειτουργίας του; Ποιος είναι ο

ιστορικός και κοινωνικός του ρόλος; Τόσα ερωτήματα που παρουσιάζονται σήμερα στη *Σημειωτική*, ερωτήματα που γοητεύουν τη σκέψη και που κάποτε μια γνώση θετικιστική μαζί με έναν «αισθητικό» σκοταδισμό αρνείται να τους παραχωρήσει τη θέση που τους αξίζει.

Μέσα στην παραπλάνηση ενός ιδεαλισμού που εξαυλώνει και εξαυλώνεται, και στην άρνηση του επιστημονισμού, η ιδιαιτερότητα της έρευνας στο πεδίο της γλώσσας παραμένει, και μάλιστα τονίζεται τον τελευταίο αιώνα, με τρόπο που δημιουργεί σταθερά τον δικό της τομέα, όλο και περισσότερο απρόσιτο στις προσπάθειες του ψυχολογικού-κοινωνιολογικού και αισθητικού εμπειρισμού. Γίνεται αισθητή η έλλειψη μιας συνολικής θεώρησης που θα εισέδουε στην ιδιαιτερότητα του «κειμένου», θα ανίχνευε τους δυναμικούς και ενεργητικούς του άξονες (*lignes de force et de mutation*), το ιστορικό του γίνεσθαι και τη σύγκρουσή του στο σύνολο των σημαντικών διαδικασιών (*pratiques signifiantes*).

Α. Για να ασχοληθούμε με τη γλώσσα, πρέπει αναγκαστικά να προχωρήσουμε μέχρι την αρχή της, μέχρι τον πυρήνα από όπου βλαστάνει η ίδια και το νόημά της. Δηλαδή ο «δημιουργός» («*producteur*») της γλώσσας (Mallarmé) είναι αναγκασμένος να συμμετέχει σε μια αέναη γένεση· πιο σωστά· κάθε φορά με αυτή τη γένεση διερευνά *ό,τι υπάρχει πριν απ' αυτήν*. Χωρίς να γίνεται επίγονος της Ηρακλήτειας φιλοσοφίας που χαίρεται αυτό το παιγνίδι της αέναης αλλαγής, γίνεται ένας γέροντας που επανέρχεται πριν από τη γένεση της γλώσσας για να επισημάνει σ' αυτούς που μιλάνε τώρα ότι τα λόγια τους έχουν ήδη ειπωθεί. Ενώ λοιπόν το κείμενο είναι «βυθισμένο» μέσα στη γλώσσα, ταυτόχρονα είναι *ό,τι πιο αποξενωμένο υπάρχει από αυτήν*: αυτό που τη βάζει σε αμφισβήτηση, τη μεταβάλλει, την απαλλάσσει από το ασυνείδητό της κι από τον αυτόματο – συνηθισμένο τρόπο που εξελίσσεται. Έτσι χωρίς να φτάνουμε στην αρχή (*origine*) της γλώσσας και οριοθετώντας το ερώτημα της αρχής, το «κείμενο» (ποιητικό, λογοτεχνικό ή άλλου είδους) τέμνει την επιφάνεια του λόγου με ένα κατακόρυφο άξονα, όπου αναζητούμε τα υποδείγματα αυτής της σημαντικής που η γλώσσα — η παραστατική της συνεννόηση — δεν αφηγείται, ακόμα κι όταν την υποδηλώνει. Το κείμενο σχηματίζει αυτό τον άξονα καλλιεργώντας το *σημαίνον*: το ηχητικό εκμαγείο που σύμφωνα με τον Saussure φορτίζεται με *νόημα*, ένα σημαίνον όπως το εννοεί η ανάλυση του Lacan.

Θα καθορίσουμε ως *σημάνση* αυτή την εργασία διαφοροποίησης (*différenciation*) διαστρωμάτωσης (*stratification*) και αντιπαραβολής (*confrontation*) που πραγματοποιείται στη γλώσσα και τοποθετεί στη γραμμή του υποκειμένου που μιλάει μια αλυσίδα σημαίνοντων μεταδόσιμη και δομημένη από γραμματική άποψη. Η σημειανάλυση που θα μελετήσει στο κείμενο τη σήμανση και τους τύπους της, θα έχει λοιπόν να διαπεράσει το σημαίνον μαζί με το υποκείμενο και το σημείο, όπως και τη γραμματική οργάνωση του λόγου, για να φτάσει τη ζώνη όπου συγκεντρώνονται τα σπέρματα (*germes*) αυτού που τελικά θα *σημάνει* μέσα στη συνολική παρουσία της γλώσσας.

Β. Αυτή η εργασία βάζει σε αμφισβήτηση τους κανόνες του κατεστημένου λόγου και παρουσιάζει ένα ενοϊκό πεδίο, όπου καινούργιοι λόγοι μπορούν να ακουστούν. *Το να αγγίξεις ό,τι στη γλώσσα θεωρείται απαράβιαστο* (τα *γλωσσικά «tabous»*), ανακατανέμοντας τις γραμματικές κατηγορίες, τροποποιώντας τους σημασιολογικούς νόμους σημαίνει επίσης να αγγίξεις *ό,τι επίσης θεωρείται απαράβιαστο στην κοινωνία και την ιστορία* — αυτός ο κανόνας εμπεριέχει επί-

σης μια προστακτική : Το νόημα του κειμένου που εκφράζεται και μεταδίδεται [εννοούμε του κειμένου σε επιφανειακό επίπεδο — *rhéno-texte*] *εμφανεί* και *παρουσιάζει* αυτή την επαναστατική πράξη που *εκτελεί* η σήμανση, με την προϋπόθεση ότι θα βρει το ισοδύναμό της στη σκηνή της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι μ' ένα διπλό παιγνίδι μέσα στο υλικό της γλώσσας και μέσα στην ιστορία της κοινωνίας το κείμενο τοποθετείται μέσα στην πραγματικότητα που το δημιουργεί : Αποτελεί ένα τμήμα στην τεράστια διαδικασία της κίνησης της ύλης και της ιστορίας, όταν δεν περιορίζεται —ως σημαινόμενο— στο να αυτοπεριγράφεται ή να καταποντίζεται μέσα σε μια φαντασματική υποκειμενικότητα.

Με άλλα λόγια, το κείμενο, δεν είναι πια αυτή η μορφή επικοινωνίας που κωδικοποιείται από τη γραμματική, δεν αρκείται μόνο στο να *παρουσιάζει* και να *σημαίνει* το πραγματικό. Χωρίς να συγκροτεί μια συγκεκριμένη και σταθερή πραγματικότητα, δημιουργεί το ενεργητικό θέατρο μιας κίνησης στην οποία συνεισφέρει και είναι το ίδιο το κατηγορούμενό της. Επειδή το κείμενο διαμορφώνει το υλικό της γλώσσας (τη λογική και γραμματική της οργάνωση) και μετατοπίζει σ' αυτό τη σχέση των κοινωνικών δυνάμεων στη σκηνή της ιστορίας, συνδέεται —και διαβάζεται— σε μια διπλή αναφορά με την πραγματικότητα α) σε σχέση με τη γλώσσα (το κείμενο την έχει μεταλλάξει και μεταμορφώσει) β) σε σχέση με την κοινωνία (το κείμενο εναρμονίζεται με τη διαμόρφωσή της).

Το κείμενο, όταν αποδιοργανώνει και διαμορφώνει το σημειακό σύστημα που διέπει την κοινωνική ανταλλαγή και ταυτόχρονα ταχτοποιεί μέσα στα συλλογιστικά στοιχεία τα ενεργητικά στοιχεία της κοινωνικής διαδικασίας, δεν θα μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα σημείο ούτε τον πρώτο, ούτε τον δεύτερο καιρό της άρθρωσής του, ούτε στο σύνολό του. Το κείμενο δεν κατονομάζει, ούτε υποδηλώνει κάτι εξωτερικό. Προσδιορίζει σαν κατηγορούμενο αυτή την Ηρακλήτεια κινητικότητα που καμιά θεωρία του γλωσσικού σημείου δεν μπόρεσε να δεχτεί και που αφήφαιε τα Πλατωνικά αξιώματα της ουσίας και της μορφής των πραγμάτων υποκαθιστώντας μια άλλη γλώσσα, μια άλλη γνώση που τώρα μόλις αρχίζουμε να αγχίζουμε την υλικότητά της. Το κείμενο λοιπόν προσανατολίζεται διπλά: α) ως προς το σημασιολογικό σύστημα που μέσα σ' αυτό δημιουργείται η γλώσσα και ο ενδιάθετος λόγος μιας εποχής και μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. β) ως προς την κοινωνική διαδικασία στην οποία συμμετέχει ως έναρθρος λόγος. Αυτοί οι δυο ρυθμιστικοί παράγοντες που η λειτουργία τους είναι αυτόνομη μπορούν να αποσυνδεθούν μέσα από ελάσσονες διαδικασίες, όπου μια τροποποίηση του σημειακού συστήματος αφήνει ανέγγιχτη την ιδεολογία που μεταβιβάζεται και αντίστροφα. Η σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο (σημειακότητα) γίνεται ένα ιδιότυπο άπειρο όπου η απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών δεν βρίσκει ποτέ όριο. Η «λογοτεχνία» / το κείμενο απαλλάσσει το υποκείμενο από την ταύτισή του με τον μεταδόσιμο λόγο και με την ίδια κίνηση σπάει το ρόλο του ως καθρέφτη που αντανακλάει τις «δομές» του εξωτερικού περιβάλλοντος. Γεννημένο από ένα περιβάλλον πραγματικό και αέναο ως προς την υλική κίνησή του (χωρίς να είναι το αιτιατό αποτέλεσμά του) και ενσωματώνοντας το δέκτη στο σύστημα των χαρακτηριστικών του, το κείμενο δημιουργεί μια ζωή με πολλαπλά στίγματα και διαστήματα που η χωρίς κέντρο εγγραφή της εφαρμόζει μια πολυδυναμία, χωρίς να είναι δυνατή η ενότητα. Αυτό το καθεστώς, αυτή η τακτική της γλώσσας μέσα στο κείμενο το απαλλάσσει από την οποιαδήποτε μεταφυσική ή ενορατική εξάρτηση και από τη σκοπιμότητά της, δηλαδή από την οργανική υποδούλωση σε

μια ιστορία χωρίς γλώσσα, χωρίς ωστόσο να αποδεσμεύει το κείμενο από το ρόλο του στην ιστορική αφήγη· ο ρόλος του κειμένου είναι να επισημαίνει τους μετασχηματισμούς της κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας εφαρμόζοντάς τους στο υλικό της γλώσσας.

Αυτό το σημαίνον (που δεν είναι ένα, γιατί δεν εκπορεύεται από Ένα πνεύμα) είναι ένα δίκτυο διαφορών που επισημαίνουν ή ενώνουν τις διαφορές των ιστορικών συνόλων. Από την άποψη της επικοινωνίας και έκφρασης του υποκειμένου, το δίκτυο εκπέμπει:

— Κάτι *ιερό* : όταν το υποκείμενο σκέφτεται Ένα κέντρο εννοιατικό κατευθυντήριο του δικτύου.

— μια *μαγεία* : όταν το υποκείμενο προφυλάσσεται από τα στοιχεία που κυριαρχούν· ενώ το δίκτυο, αντίστροφα θα είχε προορισμό να επεκταθεί, να αλλάξει, να προσανατολίσει.

— ένα *αποτέλεσμα* (λογιοτεχνικό, «ωραίο»): όταν το υποκείμενο ταυτίζεται με το *έτερόν* του, με τον *δέκτη* — για να του παρουσιάσει το δίκτυο (να αυτοπαρουσιαστεί) με μια μορφή φαντασματική, Ersatz ευχαρίστησης.

Να αποσυνδέσουμε το δίκτυο από αυτόν τον τριπλό δεσμό: Το Ένα, το Εξώτερο και το Έτερον — αρμούς όπου το Υποκείμενο στηρίζεται για να διαμορφωθεί αυτό σημαίνει ίσως να το ανιχνεύσουμε στην ιδιαιτερότητά του : τη μεταμόρφωση που κάνει να υφίστανται οι κατηγορίες του, αλλά και να δημιουργούν ένα τομέα, έξω απ' αυτές.

Μ' αυτό τον τρόπο δίνουμε στο κείμενο ένα καινούργιο εννοιολογικό πεδίο που κανένας *έναρθρος λόγος* (Discours) δεν μπορεί να προτείνει.

Γ. Χώρος ιδιαίτερος της κοινωνικής πραγματικότητας — της ιστορίας — το κείμενο εμποδίζει την εξομολόγηση της γλώσσας ως συστήματος επικοινωνίας με την ιστορία σε ένα γραμμικό σύνολο. Ο προφορικός λόγος εμποδίζει τον σχηματισμό μιας συμβολικής συνέχειας που απορρέει από την ιστορική γραμμικότητα· ο λόγος αυτός δεν θα πληρώσει ποτέ —όποιες κι αν είναι οι ιστορικές και ψυχολογικές αιτιότητες — το χρέος του στη λογική της γραμματικής και της σημασιολογίας μέσα στο γλωσσικό επίπεδο της επικοινωνίας. Διαρρηγνύοντας την επιφάνεια της γλώσσας το κείμενο είναι το αντικείμενο που θα επιτρέψει να σπάσουμε τη μηχανική σύλληψη της ιστορικής γραμμικότητας και να διαβάσουμε μια ιστορία *στρωματοποιημένη* (statifiée): με χρονικότητα ασυνεχή, επαναληπτική και διαλεκτική που δεν περιέχει ένα μοναδικό νόημα, αλλά είναι φτιαγμένη από τύπους σημασιολογικών διαδικασιών που η πολυπληθής σειρά τους παραμένει χωρίς αρχή και τέλος. Δημιουργείται μια άλλη ιστορία ως υπόβαθρο της γραμμικής : Η αναδρομική — στρωματογραφική ιστορία των σημασιών που η επικοινωνιακή της γλώσσα και η ιδεολογία (κοινωνιολογική-ιστορική-υποκειμενική) που κρύβεται πίσω της αποτελούν μόνο την επιφανειακή πλευρά. Αυτόν ακριβώς το ρόλο παίζει το κείμενο σ' όλες τις σημερινές κοινωνίες: Ρόλο που του ζητάμε ασυνείδητα να παίζει, ενώ στην πράξη του απαγορεύουμε κάτι τέτοιο, ή απλώς το δυσκολεύουμε.

Μετ. Αλεξ. Ζερβού

*Δρα Αντώνη Παπαϊωάννου
Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου*

Η ΒΑΘΥΤΕΡΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Πέρα από τη βαθιά δομή της γλώσσας πρέπει να υποθέσουμε μια βαθύτερη δομή που συνάπτεται με τις οργανωτικές και λειτουργικές διαδικασίες των εγκεφαλικών συστημάτων, στην οποία συλλαμβάνονται και κνοφορούνται ιδεασμοί που σε δεδομένη στιγμή, εξαπολύουν το γλωσσικό μηχανισμό.

Η λειτουργία της εξέλιξης προϋποθέτει ύπαρξη μηχανισμών στο κύτταρο για εγγραφή πληροφοριών, μετάδοση γενετικών κωδικών, ανάπτυξη εξειδικευμένων οργάνων και λειτουργία ανατροφοδότησης για μεγιστοποίηση της προσαρμοστικότητας.

Πέρα από τις πιο πάνω προϋποθέσεις, παρατηρείται στον άνθρωπο το φαινόμενο της αυτοαναφοράς και αυτογνωσίας με τον ίδιο στο ρόλο του παρατηρητή και ευρευνητή. Η ίδια η εξέλιξη δεν μπορεί να εξηγήσει το φαινόμενο και ούτε η επιστήμη μπόρεσε να υποτάξει στον τομέα της τη συνειδητή δράση που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Είναι πιθανό σε κάποιο στάδιο της εξέλιξης, όταν η εξάρτηση από το ένστικτο υποχώρησε και ο άνθρωπος βρέθηκε εκτεθειμένος στην πληθώρα των ερεθισμάτων, η επιλογή να κατέστη απαραίτητη και παρουσιάστηκε ανάγκη να εξειδικευτούν μηχανισμοί στα νευρωνικά συστήματα για την αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων που είχαν στόχο τον έλεγχο της συμπεριφοράς και τον προγραμματισμό της δράσης.

Η κωδικοποίηση της γνωστικής δραστηριότητας σε γλωσσική μορφή και η δημιουργία γλωσσικού οργάνου που να διευκολύνει, να συντηρεί και να προάγει τη συμπεριφορά, υποδηλώνει κάποια κρίση στην εξέλιξη που οδήγησε στην ανάπτυξη και λειτουργία του γλωσσικού μηχανισμού. Το φαινόμενο της γλώσσας, ίσως να ήταν το αποτέλεσμα που πήγασε από την ανάγκη για συμβίωση, συνειδητή δράση και δημιουργία πολιτισμού.

Οι νέες δομές δημιουργήσαν σχήματα συμπεριφοράς στα οποία κυριάρχησαν τα γλωσσικά φορτίσματα και απόκτησε έτσι μεγάλη σημασία ο γλωσσικός μηχανισμός και σε επέκταση η γλώσσα.

Η βαθύτερη δομή της γλώσσας αναφέρεται στο μέρος των διαδικασιών για την παραγωγή ιδεασμών ως αποτέλεσμα των συνεπιδράσεων νοητικών και άλλων δραστηριοτήτων του οργανισμού, ως τη στιγμή που εξαπολύεται ο γλωσσικός μηχανισμός. Στη βαθύτερη δομή δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για γλωσσική έκφραση. Η δομή αυτή είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το νευρικό σύστημα και έχει ως χαρακτηριστικό την εξαπολυτική ικανότητα για γλωσσική δραστηριότητα. Στη βαθύτερη δομή λειτουργούν οι γενετικοί κώδικες που καθορίζουν τις λειτουργίες στα πλαίσια των οποίων διαμορφώνονται οι δομές.

Ο μετασχηματισμός των ιδεασμών σε γλωσσική μορφή συντελείται στη βαθιά δομή στην οποία αντλούνται τα σημασιολογικά, τα φωνολογικά και τα συντακτικά στοιχεία για να διατυπωθεί σε επιφανειακή δομή, η τελική συντακτική κατάληξη.

Η λογοπαραγωγή βασίζεται σε σύνθετες διαδικασίες. Η λέξη αποτελεί σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια από σήματα και συνδέσεις (ακουστικές, μορφολογικές, σημασιολογικές) που εδραιώνονται δυναμικά σε μια πορεία μετασχηματισμού που επηρεάζεται καταρχήν από τη γενική φυσιολογική (βιοχημική) κατάσταση του οργανισμού και την εμπλοκή συνεργών εγκεφαλικών συστημάτων. Η αντίληψη της κάθετης οργάνωσης των εγκεφαλικών συστημάτων (σε αντίθεση προς την απευθείας σύνδεση με ειδικά κέντρα ή ζώνες στον εγκέφαλο) με τη συμμετοχή των βαθύτερων και κατώτερων δομών του, διαφοροποιεί τα πράγματα γύρω από τη γλώσσα και δημιουργεί νέες διαστάσεις για την κατανόηση και λειτουργία του γλωσσικού μηχανισμού.

Για παράδειγμα, ο δικτυωτός σχηματισμός, που βρίσκεται στο στέλεχος του εγκεφάλου, ενεργοποιεί το φλοιό και ρυθμίζει την εργήγορη του όπως και ο ίδιος ελέγχεται από τον προγραμματισμό που γίνεται στο φλοιό για δημιουργία της κατάλληλης εργήγορης. Συνεπώς η εξήγηση των γνωστικών δραστηριοτήτων βασίζεται σε ευρύτερες διαστάσεις και η γλώσσα ως γνωστική δραστηριότητα θα πρέπει να ενταχθεί στα οργανωτικά αυτά πλαίσια.

Ο δικτυωτός σχηματισμός είναι υπεύθυνος, μεταξύ άλλων, για ειδικές και πολύ εκλεκτικές ενεργοποιήσεις για πραγμάτωση ειδικής συμπεριφοράς και αποτελεί δεσμό μεταξύ των προσανατολιστικών αντιδράσεων του οργανισμού σε νέα ερεθίσματα και του μνημονικού μηχανισμού με τον οποίο σχετίζονται. Όταν εξαπολύεται συμπεριφορά από προγραμματισμό που γίνεται στο φλοιό ή από εξωτερικές ή εσωτερικές παρωθήσεις, στρατολογούνται τα συστήματα του δικτυωτού σχηματισμού για την εξασφάλιση του αναγκαίου βαθμού ενεργοποίησης των μηχανισμών του εγκεφάλου. Οι γλωσσικές διατυπώσεις υποδηλώνουν σκοπό και πρόγραμμα δράσης για τα οποία απαιτείται ανάλογη ενεργοποίηση. Πρέπει συνεπώς να λειτουργούν και να αλληλενεργούν πολλά συστήματα για τη διατύπωση προτάσεων και τη μετάδοση μηνυμάτων και είναι φυσικό επακόλουθο η κατανόηση τους να μη εξαρτάται απόλυτα από το αυστηρό περιεχόμενο των συντακτικών διατυπώσεων.

Πρέπει επίσης να ληφθεί ότι η γλώσσα ως λειτουργία αποτελεί μηχανισμό του εγκεφάλου που, για να λειτουργήσει, χρειάζεται όσους μηχανισμούς απαιτεί η πραγμάτωση της σχετικής συμπεριφοράς.

Ενισχυτικό της θέσης αυτής είναι ότι οι ιδεασμοί δεν αντιπροσωπεύονται πάντοτε σε όλη τους την πληρότητα στα συντακτικά σχήματα και ούτε όλα τα ορθά συντακτικά σχήματα μεταφέρουν πάντοτε νόημα. Μερικές προτάσεις συντακτικά ορθές είναι γραμματικά μη-ορθές και δεν μεταφέρουν νόημα. Μερικές με ίδια συντακτική διάταξη διαφοροποιούν την ενέργεια των όρων της πρότασης.

Το παιδί πήρε μόνο γάλα.

Το γάλα πήρε μόνο παιδί.

Έχει τα παιδάκια της.

Έχει τα χρονάκια της.

Το παιδί ξεχάστηκε.
Το επεισόδιο ξεχάστηκε.

Στα πιο πάνω παραδείγματα οι έννοιες αυτές καθεαυτές έχουν ιδιαιτερότητα που δεν μπορεί να ενταχθεί σε μηχανιστικά πρότυπα. Αυτό το δυναμισμό, που φαίνεται πως περικλείουν οι έννοιες, τον αποκτούν κατά τη δημιουργία τους στη βαθύτερη δομή του γλωσσικού μηχανισμού. Για παράδειγμα το «γάλα» δεν μπορεί να «πάρει». Όμως το «νερό» μπορεί να «πάρει», γιατί μπορεί να δοθεί σ' αυτό η έννοια του «ποταμού», ή του «χειμάρρου» ή της «νεροποντής». Πώς ο ομιλητής αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα σε κάθε περίπτωση είναι άλλο θέμα, υποστηρικτικό όμως της γνωστικής βάσης της γλώσσας.

Το βέβαιο είναι ότι, πέρα από την ορθότητα της σύνταξης, λειτουργεί μια άλλη διάσταση που σχετίζεται με το αυτόνομο των εννοιών που αποκτάται από τις ειδικές συνθήκες της δημιουργίας τους και την εννοιακή ικανότητα του ομιλητή. Και τα δυο συγκροτούν τη συμπεριφορά μιας προσωπικότητας που οικοδομήθηκε διαχρονικά και συνεχίζει να οικοδομείται.

Τόσο η διατύπωση του λόγου όσο και η κατανόησή του επηρεάζονται από πράγματα και καταστάσεις και από τα χαρακτηριστικά και την ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος. Εντούτοις στην πρόταση ως μορφή λόγου που μπορεί να ολοκληρώσει έναν ιδεασμό, πρέπει να αντιπροσωπεύονται τα δυναμικά του στοιχεία σε μια καθολική δομή για όλες τις γλώσσες, γιατί η αναμέτρηση της ανθρώπινης ύπαρξης και του περιβάλλοντος είναι καθολική δραστηριότητα.

Κατά την προγλωσσική περίοδο η απόκτηση εμπειριών, η κατάκτηση εννοιών και η ανάγκη για έκφραση και επικοινωνία με πρόσωπα του περιβάλλοντος, πραγματοποιούνται με δράση που εκδηλώνεται με σωματικές κινήσεις στις οποίες η γλώσσα έχει πολύ λίγη συμμετοχή. Όταν η γλώσσα υποκαθιστά τη δράση, θα πρέπει να υπάρχει σ' αυτή αντιπροσωπεύση του δρώντος προσώπου, της ενέργειας και του ενεργουμένου μέρους με τους απαραίτητους βέβαια καθοριστικούς, προσδιοριστικούς και άλλους σημαντήρες:

Δρών πρόσωπο	Ενέργεια	Ενεργούμενο μέρος
↓	↓	↓
ο ΠΕΤΡΟΣ	ΕΦΑΓΕ	το ΜΗΛΟ

Οι βασικοί φραστικοί σημαντήρες αντιπροσωπεύουν καθολική συμπεριφορά του ανθρώπου που εκφράζεται σε συντακτική δομή που όμως δεν είναι καθολική για κάθε γλώσσα. Στα ελληνικά η πιο πάνω πρόταση μπορεί συντακτικά να διατυπωθεί με οποιαδήποτε σειρά χωρίς να αλλοιωθεί το νόημα. Στα αγγλικά, για παράδειγμα, αυτό δεν είναι δυνατό όπως και σε μερικές δικές μας περιπτώσεις (Το παιδί έφαγε το μήλο - Το μήλο έφαγε το παιδί).

Κατά την πορεία του μετασχηματισμού είναι δυνατό να διαφοροποιηθεί τόσο η φραστική όσο και η συντακτική δομή από καταστάσεις που βρίσκονται σε βρασμό τη στιγμή εκείνη. Ποιά από τις παρακάτω προτάσεις θα χρησιμοποιηθεί στην επιφανειακή δομή τελικά θα εξαρτηθεί από τις επιλογές που θα επιβληθούν στη βαθιά δομή:

- Μια σφαίρα πλήγωσε το στρατιώτη.
- Ο στρατιώτης πληγώθηκε από μια σφαίρα.

- Ένα βόλι χτύπησε το φαντάρο.
- Ο φαντάρος χτυπήθηκε από ένα βόλι.

Μια πληροφορία, που βρίσκεται σε βραχυλό ως ενταμιευμένη εμπειρία στο εγκεφαλικό σύστημα, μπορεί επίσης να ασκεί τέτοιες επιδράσεις :

(α) «Στις τρεις του Οκτώβρη κυκλοφορούν τα νέα κέρματα σεντ». Στην πιο πάνω πρόταση, όταν εκπέμφθηκε από το ραδιόφωνο, δεν αναφέρθηκε ότι το γεγονός αυτό αφορά την Κύπρο, γιατί ως πληροφορία ήταν περιττή, επειδή το γεγονός ήταν κυπριακό. Στην πρόταση, η λέξη «κυκλοφορούν» είχε την έννοια του μέλλοντος και ο καθένας την κατανοούσε έτσι, γιατί διαισθανόταν μια χρονική απόσταση ως την πραγμάτωσή της. Όταν κυκλοφόρησαν τα νέα κέρματα, η νέα πληροφορία πήρε την παρακάτω συντακτική μορφή:

(β) «Από τις τρεις του Οκτώβρη κυκλοφορούν τα νέα κέρματα σεντ». Μεταξύ των δυο συντακτικών δομών δεν υπάρχει καμία διαφορά στη σύνταξη. Όμως στη δεύτερη περίπτωση το «κυκλοφορούν» έχει την έννοια του στιγμιαίου αορίστου και του εξακολουθητικού ενεστώτα, «κυκλοφόρησαν και κυκλοφορούν». Η έννοια αυτή γίνεται κατανοητή έτσι, γιατί το γεγονός είναι ακόμα στο παρασκήνιο και ο σκοπός της ανακοίνωσης είναι υπενθυμητικός, και ίσως αποβλέπει να βοηθήσει στην εξοικείωση με το νέο νομισματικό σύστημα. Αν η πρόθεση ήταν να επιτιμηθούν εκείνοι που δεν συμμορφώνονται στις συναλλαγές τους, και βέβαια τούτο θα γινόταν ύστερα από πάροδο χρόνου, πιθανό η διατύπωση να ήταν η ακόλουθη:

(γ) «Είναι από τις τρεις του Οκτώβρη του 1983, που κυκλοφορούν τα νέα κέρματα σεντ».

Το «κυκλοφορούν» διατηρεί την ίδια έννοια που είχε, όταν εκφράστηκε ύστερα από την εφαρμογή του συστήματος (β), αλλά η έμφαση μετατοπίζεται με πρόταση του «είναι» στην αρχή της πρότασης.

Συνεπώς, για την κατανόηση της έννοιας των προτάσεων που διατυπώνονται στην επιφανειακή δομή συνεργούν εννοιακά σχήματα από τα ενταμιευμένα στη μνημονική δομή του εγκεφάλου, που δεν μπορούν να καθοριστούν, γιατί διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση κοινωνικών δραστηριοτήτων και ιδιοσυγκρατικής συμπεριφοράς του ατόμου. Ένα απλό μοντέλο μετασχηματισμού του περιεχομένου της βαθιάς δομής σε επιφανειακή δεν είναι αρκετό.

Η αναφορά στη λειτουργική οργάνωση της νοητικής δραστηριότητας του εγκεφάλου, δίνει την αναγκαία διάσταση για κατανόηση της εξάρτησης της γλωσσικής δραστηριότητας από την οργάνωση αυτή. Το κεντρικό θέμα στη γνωστική ψυχολογία είναι η μελέτη των τρόπων που ο άνθρωπος κατανοεί το περιβάλλον. Βασικά, μέσο των αισθήσεων επιτυγχάνεται μια συνεχής ροή πληροφοριών προς το νευρικό σύστημα. Ο άνθρωπος έχει ορισμένες ορισμένες ικανότητες που λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο δυνατοτήτων. Αντιδρά με διάφορους τρόπους στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και με την αποκτημένη εμπειρία αναπτύσσει στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διατήρηση της αρμονίας των σχέσεων με το περιβάλλον του.

Παράλληλα, μαθαίνει τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία των φαινομένων και με βάση τις εμπειρίες αυτές δημιουργεί συστήματα και μηχανισμούς για αποτελεσματικότερη γνωστική αντιμετώπιση των πραγμάτων, τα οποία έχουν διαχρονική εξέλιξη έτσι, που να επηρεάζουν τη γνωστική του συμπεριφορά, δηλαδή αναπτύσσονται σε δυναμικά συστήματα. Υπάρχει συνεπώς δυνατότητα

στις φυσιολογικές δομές του ανθρώπινου σώματος να δημιουργηθούν και λειτουργήσουν τέτοια συστήματα.

Η γλώσσα είναι ένας τέτοιος μηχανισμός, ο οποίος όμως έχει κοινωνική βάση. Οι έννοιες μέσω της γλώσσας αποκτούν συμβολική διάσταση και μπορούν με διάφορες διαδικασίες να μεταφερθούν ως ερεθίσματα στα αισθητήρια όργανα και στη συνέχεια στη μνημονική δομή άλλου ατόμου. Έτσι η γλώσσα ως συμβολική διάσταση που επηρεάζει τη λειτουργικότητα των εννοιών δημιουργεί γνωστικές βάσεις αναφοράς, που οδηγούν σε γνωστικές διαδικασίες σε ανώτερα αφηρημένα επίπεδα σκέψης.

Με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς που λειτουργούν στο σημερινό πολιτισμό παρέχεται σε κάθε άτομο η δυνατότητα να μάθει την κοινωνική γλώσσα κατά την περίοδο της ανάπτυξής του, πράγμα που επιδρά στη γενική του συμπεριφορά σε βαθμό που να την ελέγχει, εφόσον κατορθώνει με το γλωσσικό όργανο να απελευθερώνεται από το συγκεκριμένο και να διαλογίζεται σε αφηρημένα εννοιακά επίπεδα.

Για να λειτουργήσουν οι διαδικασίες από τη βαθιά δομή στην επιφανειακή, πρέπει να χρησιμοποιηθεί υλικό από το ενταμειμένο στις διάφορες περιοχές του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος στη βαθύτερη δομή για να ενδυθούν ιδέες, προθέσεις και σκέψεις σε φραστική μορφή και να έχουν συντακτική συνέπεια. Αυτό δεν αποκλείει την προσαρμογή ή τη δημιουργία υλικού και τροποποίηση διαδικασιών κατά τη λειτουργία της μετασχημάτισης έτσι, που η συντακτική δομή στη διαχρονική λειτουργία της γλώσσας να μπορεί να διαφοροποιείται.

Η γένεση και η λειτουργία της γλώσσας δεν μπορούν να εξηγηθούν με απλά γλωσσολογικά μοντέλα. Αυτό όμως δε μειώνει το γλωσσολογικό ενδιαφέρον για τη φύση, τη λειτουργία και τη γένεση ενός ειδικού «νοητικού οργάνου». Αν θέλουμε να ξεφύγουμε από την απλή περιγραφή της γλώσσας, λέγει ο Chomsky, «μπορούμε να εξηγήσουμε κάποια ιδιότητα της κτηθείσας γλωσσικής επάρκειας δείχνοντας ότι η ιδιότητα αυτή είναι αναγκαίο αποτέλεσμα της αλληλενέργειας της γενετικά καθορισμένης γλωσσικής ικανότητας, που μπορεί να καθοριστεί από την καθολική γραμματική και την τυχαία εμπειρία του ατόμου».

Η αντίληψη της γραμματικής ως μηχανισμού παραγωγής λόγου αντικατοπτρίζει την λογοπαραγωγική ικανότητα του ανθρώπου, η οποία προσδίδει στη γλώσσα δυναμικό χαρακτήρα έτσι, που οι βασικές της δομές να είναι εναρμονισμένες με τη λειτουργία του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος.

Παράλληλα με την ικανότητα για λογοπαραγωγή, που είναι εδραιωμένη γενετικά, τα γλωσσικά σχήματα και το γλωσσικό σύστημα οικοδομούνται βαθμιαία, σε συνδυασμό με τη γενετική ανάπτυξη του ατόμου στο ειδικό του περιβάλλον. Συνεπώς, η γένεση του γλωσσικού μηχανισμού πρέπει να αναζητηθεί στις λειτουργικές και οργανωτικές δυνατότητες του εγκεφαλικού συστήματος. Η λήψη, η ανάλυση και ενταμίευση των πληροφοριών και η αξιοποίησή τους για συγκεκριμένη δράση αποτελούν διαδικασίες στις οποίες πρέπει να εντάσσεται και ο γλωσσικός μηχανισμός.

Είναι γνωστό ότι οι νοητικές λειτουργίες δεν εντοπίζονται σε στενές περιοχές του εγκεφάλου, αλλά είναι οργανωμένες σε συστήματα συντονιζόμενων ζωνών, που ασχούν η καθεμιά το ρόλο της σ' ένα σύνθετο λειτουργικό σύστημα χωρίς απαραίτητα η μια να εφάπτεται της άλλης.

Σε κάθε νοητική ενέργεια εμπλέκονται βασικές εγκεφαλικές μονάδες, που

ρυθμίζουν τον εγκεφαλικό τόνο ή το βαθμό εγρήγορσης, που υποδέχονται, διεργάζονται και ενταμιεύουν τις πληροφορίες που ρέουν από το περιβάλλον και που προγραμματίζουν, ρυθμίζουν και επαληθεύουν τη νοητική δραστηριότητα.

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας συμβαδίζει με τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου και η εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος, που είναι εξωτερικό και καθορισμένο, πρέπει να ακολουθεί την ανάπτυξη αυτή στα διάφορα στάδια της. Ισχύει για την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος ό,τι λέγει ο Bruner για τη διανοητική ανάπτυξη, ότι σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό εξαρτάται από ανάπτυξη από έξω προς μέσα, μια κατάκτηση τεχνικών, που ενσωματώνονται στον πολιτισμό και διαδίδονται με ενδεχόμενο διάλογο από τους φορείς του πολιτισμού.

Ένα σχήμα γνωστικών διαδικασιών θα ταίριαζε ως μοντέλο για εξήγηση της γένεσης και λειτουργίας της γλώσσας. Ουσιαστικά δεν υπάρχει τίποτε το ξεχωριστό στο θέμα αυτό εκτός από τη σημασία που απόκτησε η γλώσσα στην κοινωνική δραστηριότητα του ανθρώπου και την αναγκαιότητα κατάκτησης της για συμβιωτικούς και άλλους σκοπούς. Γιατί ο άνθρωπος να επιλέξει τη γλώσσα και όχι άλλο τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας ως καθολικό τρόπο είναι αποτέλεσμα φυσικής επιλογής.

Το σημειοτικό όσο και το γνωστικό στοιχείο στη γλώσσα είναι αναπόσπαστα στοιχεία του περιεχομένου της και δεν μπορούν να προσπεραστούν ή να υποτονιστούν. Όμως ο λόγος είναι έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι έννοιες που περιλαμβάνονται στα γλωσσικά μορφήματα είναι αποστάγματα εμπειριών που συσσωρεύονται διαχρονικά, μετασχηματίζονται και μεταδίδονται από ομιλητή σε ομιλητή.

Η γενεσιακή (γενετική) μετασχηματιστική γραμματική ως γλωσσολογική θεωρία υποβάλλει τη γενετική θεμελίωση της γλώσσας και την αποδοχή των γνωστικών διαδικασιών γύρω από τη γένεση και λειτουργία της.

Η γένεση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα των δυνατοτήτων του ανθρώπινου οργανισμού να αρθρώνει λόγο, να συνδέει ήχο και έννοια, να ενταμιεύει και να ανακαλεί έννοιες και της ανάγκης για έκφραση και επικοινωνία. Έτσι η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με τις οργανωτικές και λειτουργικές διαδικασίες των εγκεφαλικών και νευρωνικών συστημάτων του νευρικού συστήματος.

Συνεπώς, ο γλωσσικός μηχανισμός ως λειτουργία του εγκεφάλου παρέχει τη βάση για γλωσσική παραγωγή και δημιουργία, γιατί δεν είναι δυνατό να κατακτηθεί όλη η γλώσσα, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Ο γλωσσικός μηχανισμός είναι υπεύθυνος για την εκλογή από το γλωσσικό υλικό που είναι ενταμιευμένο στο μνημονικό σύστημα και τη δημιουργία νέου που είναι δυνατό να απαιτηθεί από κάποιο καινούριο σχήμα συμπεριφοράς. Οι γλωσσικές εκλογές συναρטיούνται με τις ανάγκες για έκφραση και επικοινωνία και εκτείνονται σε διασπορά επιπέδων ανάλογα με τις δυνατότητες ανάπτυξης της γλώσσας.

Η καθολικότητα της γλώσσας πρέπει να αναζητηθεί στις βάσεις που παρέχει ο γλωσσικός μηχανισμός, γιατί δεν υπάρχει έννοια του όλου της γλώσσας, εφόσον οι γλωσσικές ανάγκες συνδέονται με τη συμπεριφορά και εφόσον η γλώσσα χαρακτηρίζεται ως δυναμική και αναπτυσσόμενη όπως είναι και η συμπεριφορά.

Αν η γένεση της γλώσσας ήταν αποτέλεσμα μιας κρίσης στην εξέλιξη που άνοιξε για τον άνθρωπο νέες προοπτικές, η ίδια η γλώσσα μπορεί να οδηγεί τον άνθρωπο σε νέα κρίση. Το περιττό που παρατηρείται στη γλώσσα αρχίζει να πε-

ριορίζεται κάτω από την επίδραση της σύγχρονης τεχνολογίας και οι συντακτικές δομές αρχίζουν να διαφοροποιούνται.

Ας πάρουμε μια οδηγία από ένα πρόγραμμα για τον κομπιούτερ:
100 IF A=9999 GO TO 600

Τα σύμβολα στην οδηγία αυτή είναι όλα απαραίτητα. Υποδηλώνεται ότι υπάρχει στο σύστημα των οδηγιών η μεταβλητή A η οποία δέχεται διάφορες τιμές και όταν η τιμή αυτή είναι ο αριθμός 9999, θα πρέπει να εκτελεστεί η οδηγία που τον ακολουθεί. Μια πλήρης γλωσσική διατύπωση της πιο πάνω οδηγίας θα ήταν η παρακάτω:

Οδηγία 100: A (η τιμή του) A (είναι) 9999, (τότε να εκτελεστεί η οδηγία) 600.

Πόσο θα επηρεαστούν οι ιδεασμοί κάτω από την επίδραση της τεχνολογικής προόδου και ποιά μορφή θα πάρουν οι γλωσσικές διατυπώσεις θα εξαρτηθεί από τη διαφοροποίηση της γενικής συμπεριφοράς του ανθρώπου και των νέων βάσεων στη βαθύτερη δομή που θα διαμορφωθούν από τα νέα εννοιολογικά σχήματα.

Πέρα απ' αυτά υπάρχουν πολλά που η επιστήμη δε γνωρίζει. Οι ανακαλύψεις γύρω από τη λειτουργία των εγκεφαλικών συστημάτων και δομών οδηγούν σε πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας του γλωσσικού μηχανισμού. Η συμπεριφορά γενικά παρουσιάζεται ενιαιοποιημένη ως αποτέλεσμα της συντονισμένης οργάνωσης των εγκεφαλικών συστημάτων. Πως επιτυγχάνεται αυτός ο συντονισμός δεν είναι εύκολο να κατανοηθεί. Για παράδειγμα, όσα συμβαίνουν στο μηδεσπόζον εγκεφαλικό ημισφαίριο δεν μπορούν να περιέλθουν στη συνείδηση μας εκτός του δεσπόζοντος εγκεφαλικού ημισφαιρίου στο οποίο αντιπροσωπεύονται η γλωσσική και άλλη πολύπλοκη συμπεριφορά. Αυτό αποτελεί μια σοβαρή διάσταση στη βαθύτερη δομή των γνωστικών διαδικασιών και φυσικά του γλωσσικού μηχανισμού γιατί δεν μπορούμε να έχουμε συνειδητή αντίληψη για τη λειτουργική σημασία του ελάσσονος ημισφαιρίου στο οποίο γίνονται διεργασίες που προωθούνται στο δεσπόζον ημισφαίριο μέσω του οποίου αποκτούμε συνείδηση των συμβαινόντων.

Υπάρχουν πολλά άγνωστα γύρω από τις διαδικασίες που οδηγούν στην αντίληψη του ενιαίου της εμπειρίας. Παρόλο που ο Sherrington υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχει συγκεντρωτισμός σε ένα αρχιερατικό νευρικό κύτταρο», κατά τον Eccles, παραμένει η αντίθεση ότι «ο εγκέφαλος μας είναι μια δημοκρατία από δέκα χιλιάδες εκατομμύρια κύτταρα, που όμως μας παρέχει μια ενοποιημένη εμπειρία». Μήπως υπάρχει αρχιερατικό κύτταρο; Τι γίνεται στο άδυτο εργαστήριο του ελάσσονος ημισφαιρίου; Μήπως υπάρχουν μικροί σατράπεις; Η βαθύτερη δομή του γλωσσικού μηχανισμού είναι εξίσου σκοτεινή όπως και τα ελατήρια της συμπεριφοράς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- N. Chomsky, Conditions on rules of grammar in current issues in linguistic theory, 1 ed. Roger Cole, 1977.
J.C. Eccles, Facing Reality, Roche Scientific Service, 1973.
A. Koestler, The art of creation, Pan, 1964.
A.R. Luria, The Working Brain, Penguin, 1973.
D.D. Steinberg, Psycholinguistics, Longman, 1982.

I.N. Μπασλής

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 4,5-5,5 ΧΡΟΝΩΝ.

Η μελέτη που ακολουθεί αποτελεί συνέχεια και μια βαθύτερη ανάλυση των στοιχείων της έρευνας που δημοσιεύτηκε σε τούτο το περιοδικό (ΓΛΩΣΣΑ, 3, σελ.51-57). Στη μελέτη εκείνη διερευνήθηκε η χρήση του υποτακτικού λόγου γενικά από αγόρια και κορίτσια που προέρχονται από οικογένειες μεσοαστικές (ΜΤ), εργατικές (ΕΤ) ή από την επαρχία (ΕΠ). Εδώ θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί η χρήση από τις ομάδες αυτές των παιδιών ξεχωριστά καθενός από τα έντεκα (11) είδη των δευτερευουσών προτάσεων, που έχει η νεοελληνική γλώσσα. Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν τα παιδιά της ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων (νηπιαγωγείου) διαφοροποιούνται όσον αφορά τη χρήση κάθε μιας από τις δευτερεύουσες προτάσεις τόσο από κοινωνική άποψη όσο κι από άποψη φύλου.

Το γλωσσικό υλικό που αναλύθηκε προέρχεται από τρία νηπιαγωγεία α) του Αρσακείου (10 αγόρια-10 κορίτσια), β) του Περιστερίου (10 αγόρια - 10 κορίτσια) και γ) του Πυργετού-Λάρισας (10 αγόρια-10 κορίτσια). Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κάθε νηπιαγωγείου από κοινωνική άποψη ήταν ομοιογενής. Έτσι όλα τα παιδιά του Αρσακείου είχαν μεσοαστική προέλευση, του Περιστερίου εργατική, ενώ όλοι οι γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου του Πυργετού ήταν αγρότες.

Τα γλωσσικά δείγματα προέρχονται από μαγνητοφωνημένη αφήγηση από κάθε παιδί α) ενός παραμυθιού και β) πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο. Η μαγνητοφώνηση έγινε μέσα στην τάξη από τη νηπιαγωγό

Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τη χρήση καθενός από τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων, το σύνολο των προτάσεων του κάθε είδους, που κάθε παιδί χρησιμοποίησε στην αφήγησή του, διαιρέθηκε με το σύνολο των προτάσεων της αφήγησής του. Στη συνέχεια έγινε στατιστική σύγκριση των τιμών των παιδιών κάθε ομάδας με τις τιμές των παιδιών των άλλων ομάδων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό στοιχείο U των Mann-Whitney. Το U υπολογίζεται με τον τύπο:

$$U = N_1N_2 + \frac{N_1(N_1+1)}{2} - R_1 \text{ ή}$$

$$U = N_1N_2 + \frac{N_2(N_2+1)}{2} - R_2$$

όπου R₁ και R₂ το άθροισμα των τακτικών τιμών των συγκρινόμενων ομάδων.

Όταν όμως $N_2 > 20$, τότε, για να βρεθεί το επίπεδο σημαντικότητας των συγκρινόμενων τιμών των ομάδων, χρησιμοποιήθηκε ο τύπος

$$Z = \frac{\frac{U - N_1 N_2}{2}}{\sqrt{\frac{N_1 N_2 (N_1 + N_2 + 1)}{12}}}$$

Αποτελέσματα.

Στον πιν.Ι δίνονται οι ομάδες των παιδιών, που οι τιμές τους συγκρίνονται. Στον πιν.ΙΙ δίνονται οι τιμές των ομάδων για κάθε είδους πρόταση. Τέλος στον πιν.ΙΙΙ φαίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα που έδωσε η στατιστική επεξεργασία των τιμών των συγκρινόμενων ομάδων.

Πίνακας Ι

Συγκρινόμενες ομάδες

Ομάδα	Αρ.
1. Αγόρια ΜΤ.	10
2. Αγόρια ΕΤ.	10
3. Αγόρια ΕΠ.	10
4. Κορίτσια ΜΤ	10
5. Κορίτσια ΕΤ	10
6. Κορίτσια ΕΠ.	10
7. Αγόρια+Κορίτσια ΜΤ	20
8. Αγόρια + Κορίτσια ΕΤ	20
9. Αγόρια + Κορίτσια ΕΠ	20
10. Αγόρια ΜΤ+ΕΤ+ΕΠ	30
11. Κορίτσια ΜΤ+ΕΤ+ΕΠ	30

Πίνακας ΙΙ

Τιμές συγκρινόμενων ομάδων

Δευτερεύουσα πρόταση: Σύνολο προτάσεων

I. ΜΤ. Αγόρια 10	Είδος Προτ.	Δευτ. προτ.	Σύνολο Τιμή	Τιμή	Κορίτσια		
					Δευτ.	Σύνολο Τιμή	
1	Ειδ.	9	640	0,0140	15	487	0,0308
2	Βουλ.	38		0,0593	35		0,0718
3	Ενδ.	1		0,0015	—		—
4	Ερωτ.	9		0,0140	4		0,0082
5	Αιτ.	16		0,0250	6		0,0123
6	Τελ.	44		0,0687	32		0,0657
7	Αποτ.	—		—	—		—
8	Υποθ	5		0,0078	1		0,0020

I. Ν. ΜΠΑΣΛΗ

9	Εναντ.	1	0,0015	—	—
10	Χρον.	24	0,0375	20	0,0410
11	Αναφ.	29	0,0453	27	0,0554

II ΕΤ Αγόρια 10

Είδος	Δευτ. προτ.	Σύνολο Προτ.	Τιμή	Δευτ. προτ.	Κορίτσια 10		
					Σύνολο Προτ.	Τιμή	
1	Ειδ.	1	455	0,0021	1	545	0,0018
2	Βουλ.	5	0,0109	2			0,0036
3	Ενδ.	3	0,0065	—			—
4	Ερωτ.	—	—	2			0,0036
5	Αιτ.	4	0,0087	5			0,0091
6	Τελ.	27	0,0593	54			0,0990
7	Αποτ.	—	—	—			—
8	Υποθ.	1	0,0021	1			0,0018
9	Εναντ.	—	—	—			—
10	Χρον.	10	0,0219	6			0,0110
11	Αναφ.	5	0,0109	22			0,0403

III ΗΕ Αγόρια 10

Είδος	Δευτ. προτ.	Σύνολο προτ.	Τιμή	Δευτ. προτ.	Κορίτσια 10		
					Σύνολο προτ.	Τιμή	
1	Ειδ.	1	212	0,0047	1	364	0,0027
2	Βουλ.	4	0,0188	11			0,302
3	Ενδ.	2	0,0094	—			—
4	Ερωτ.	2	0,0094	3			0,0082
5	Αιτ.	—	—	2			0,0054
6	Τελ.	19	0,0896	13			0,0357
7	Αποτ.	—	—	—			—
8	Υποθ.	2	0,0094	1			0,0027
9	Εναντ.	—	—	—			—
10	Χρον.	3	0,0141	10			0,0274
11	Αναφ.	6	0,0283	10			0,0274

Πίνακας III
Συγκρίσεις των ομάδων

Είδος α/α	Προτάσ. ομάδες	1.		2.		3.		4.		5.		6.		Αναφ. Π
		U	P	U	P	U	P	U	P	U	P	U	P	
1	1v2	33	ΜΣ	9	0,001	32	ΜΣ	47	ΜΣ	11	0,01	30	ΜΣ	
2	1v3	37	ΜΣ	27	0,05	15	0,01	51	ΜΣ	12	0,01	32	ΜΣ	
3	2v3	—	ΜΣ	45	ΜΣ	—	ΜΣ	40	ΜΣ	38	ΜΣ	—	ΜΣ	
4	4v5	33	ΜΣ	8	0,001	—	ΜΣ	37	ΜΣ	16	0,01	25	0,05	
5	4v6	33	ΜΣ	20	0,025	—	ΜΣ	27	0,05	35	ΜΣ	27	0,05	
6	5v6	—	ΜΣ	—	ΜΣ	—	ΜΣ	21	0,01	35	ΜΣ	50	ΜΣ	
7	1v4	38	ΜΣ	42	ΜΣ	31	ΜΣ	41	ΜΣ	49	ΜΣ	37	ΜΣ	
8	2v5	—	ΜΣ	—	ΜΣ	—	ΜΣ	45	ΜΣ	39	ΜΣ	39	ΜΣ	

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

9	3v6	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ	25	0,05	34	ΜΣ	33	ΜΣ
10	7v8	121	ΜΣ	51	0,001	168	ΜΣ	182	ΜΣ	58	0,001	111	0,01
11	7v9	121	ΜΣ	97	0,01	120	0,025	161	ΜΣ	98	0,01	121	0,025
12	8v9	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ	155	ΜΣ	192	ΜΣ	190	ΜΣ
13	10v11	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ	-	ΜΣ

Όπως φαίνεται στους πίνακες II και III, τα παιδιά δε χρησιμοποίησαν στο λόγο τους όλα τα είδη των προτάσεων. Συγκεκριμένα: α) Κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε αποτελεσματικές προτάσεις. β) Τα κορίτσια της ΜΤ δε χρησιμοποίησαν ενδοιαστικές και εναντιωματικές προτάσεις. γ) Τα αγόρια της ΕΤ δε χρησιμοποίησαν ερωτηματικές και εναντιωματικές προτάσεις. δ) Τα κορίτσια της ΕΤ δε χρησιμοποίησαν ενδοιαστικές και εναντιωματικές προτάσεις. ε) Τα αγόρια της επαρχίας δε χρησιμοποίησαν αιτιολογικές προτάσεις. στ) Τέλος τα κορίτσια της επαρχίας δε χρησιμοποίησαν ενδοιαστικές και εναντιωματικές προτάσεις.

Επειδή η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά οι ενδοιαστικές, ερωτηματικές, υποθετικές και εναντιωματικές προτάσεις ήταν χαμηλή ή μηδενική, γι' αυτό και δεν έγινε δυνατή καμιά στατιστική ανάλυση στα τέσσερα αυτά είδη των προτάσεων. Οι συγκρίσεις έγιναν μόνο στα έξι από τα έντεκα είδη.

1. *Ειδιές προτάσεις.* Καμιά από τις συγκρίσεις που έγιναν δεν έδωσε αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό. Εξάλλου η συχνότητα χρησιμοποίησής της απ' όλες της ομάδες ήταν χαμηλή.

2. *Βουλητικές προτάσεις.* Όλες οι συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ των παιδιών ΜΤ από τη μια και των άλλων παιδιών από την άλλη έδωσαν αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό, ενώ καμιά άλλη σύγκριση δεν έδωσε ανάλογο αποτέλεσμα.

3. *Αιτιολογικές προτάσεις.* Μόνο δύο συγκρίσεις έδωσαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, η σύγκριση δηλ. ανάμεσα στ' αγόρια ΜΤ και ΕΠ, και στα παιδιά της ΜΤ στο σύνολό τους και της επαρχίας στο σύνολό τους. Το αποτέλεσμα έδειξε την υπεροχή των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης στη χρήση των αιτιολογικών προτάσεων.

4. *Τελικές προτάσεις.* Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια μεσοαστικής προέλευσης συγκρινόμενα με τα κορίτσια των άλλων κοινωνικών ομάδων υπερέχουν στη χρήση των τελικών προτάσεων. Το ίδιο συμβαίνει και με τα κορίτσια εργατικής προέλευσης συγκρινόμενα με τα κορίτσια της επαρχίας. Αλλά τα κορίτσια της επαρχίας υστερούν συγκρινόμενα και με τ' αγόρια της επαρχίας. Καμιά άλλη σύγκριση δεν έδωσε σημαντικό αποτέλεσμα.

5. *Χρονικές προτάσεις.* Οι μόνες συγκρίσεις που έδωσαν αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό, όπως και στις βουλητικές προτάσεις, είναι αυτές που έγιναν ανάμεσα στα παιδιά της ΜΤ και των άλλων δυο ομάδων, φανερώνοντας έτσι την υπεροχή των πρώτων όσον αφορά τη χρήση των χρονικών προτάσεων.

6. *Αναφορικές προτάσεις.* Τέσσερις συγκρίσεις έδωσαν αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό. Είναι αυτές που έγιναν ανάμεσα στα κορίτσια της ΜΤ και των άλλων δυο ομάδων και ανάμεσα σ' όλα τα παιδιά της ΜΤ και σ' όλα τα παιδιά των δυο άλλων κοινωνικών ομάδων. Και οι τέσσερις συγκρίσεις έδειξαν υπεροχή των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης στη χρήση των αναφορικών προτάσεων.

Οι συγκρίσεις που έγιναν ανάμεσα στις διάφορες ομάδες παιδιών είναι δύο ειδών. α) Συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικό φύλο και β) Συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες παιδιών που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση (ΜΤ-ΕΤ, ΜΤ-ΕΠ, ΕΤ-ΕΠ).

Από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν από την ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών (πιν. ΙΙ, ΙΙΙ) μπορούμε να δούμε ότι:

1. Τα παιδιά μεσοαστικής προέλευσης, αγόρια και κορίτσια, συγκρινόμενα με τα παιδιά των δυο άλλων κοινωνικών τάξεων, εμφανίζονται να υπερτερούν γενικά στη χρήση όλων των προτάσεων εκτός από τις ειδικές, που χρησιμοποιήθηκαν από όλες τις ομάδες στον ίδιο περίπου βαθμό.

2. Τα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη και την επαρχία παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης σ' όλα τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων.

3. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στ' αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά τη χρήση καθενός από τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων. Μόνο τα αγόρια της επαρχίας παρουσιάζουν υπεροχή στη χρήση των τελικών προτάσεων συγκρινόμενα με τις συμμαθήτριά τους.

4. Αξιοσημείωτο τέλος είναι ότι η συχνότητα, με την οποία και οι έξι ομάδες παιδιών χρησιμοποιούν τα είδη των προτάσεων, παρουσιάζει την ίδια σχεδόν σειρά. Στην πρώτη θέση βρίσκονται, στις πέντε από τις έξι ομάδες παιδιών, οι τελικές προτάσεις, ενώ στην έκτη ομάδα, στα κορίτσια της ΜΤ, την πρώτη θέση κατέχουν οι βουλευτικές προτάσεις και τη δεύτερη οι τελικές. Την έκτη και τελευταία θέση κατέχουν οι ειδικές προτάσεις.

Η σειρά που κατέχει η συχνότητα, με την οποία χρησιμοποιούν κάθε είδους πρόταση στο λόγο τους όλα τα παιδιά, δείχνει, νομίζω, και το βαθμό δυσκολίας τους. Γι' αυτό και οι προτάσεις του να, τελικές και βουλευτικές, είναι από τις πρώτες που εμφανίζονται στο λόγο των μικρών παιδιών.

Τελειώνοντας τη μελέτη θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η υπεροχή των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων όσον αφορά τα έξι είδη δευτερευουσών προτάσεων (ειδικές, βουλευτικές, αιτιολογικές, τελικές, χρονικές και αναφορικές) φανερώνει την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό και κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον στην ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού. Η υπεροχή αυτή αντανακλά στην ουσία την υπεροχή της μεσοαστικής τάξης στη χρήση του υποτακτικού λόγου συγκριτικά με τις άλλες κοινωνικές τάξεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Για περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο που έγινε η έρευνα δες ΓΛΩΣΣΑ, 3, σελ.51-2.

Ηλία Γ. Ματσαγούρα
Παιδαγωγού, Διδάκτορα Φιλοσοφίας

Η ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή

Η λεξιλογική επεξεργασία του (νέου) αναγνωστικού κειμένου είναι αναπόσπαστο μέρος της γενικότερης επεξεργασίας που γίνεται στην τάξη κατά την παράδοσή του και αποσκοπεί (α) στην άρση των δυσκολιών που εμποδίζουν τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και (β) στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών.

Για να υλοποιήσει ο δάσκαλος την πρώτη από τις επιδιώξεις αυτές επεξεργάζεται ερμηνευτικά, με τη συμμετοχή των μαθητών, όσες άγνωστες λέξεις εντοπίσουν οι μαθητές. Η ερμηνεία τους γίνεται συνήθως προφορικά και με κάποια συντομία, ιδιαίτερα αν το επεξεργαζόμενο κείμενο παρουσιάζει αρκετές άγνωστες στους μαθητές λέξεις. Με τον τρόπο αυτό εξομαλύνονται σε μεγάλο βαθμό οι λεξιλογικές δυσκολίες του κειμένου, αλλά δεν υπηρετείται ο δεύτερος σκοπός που αναφέραμε, έστω και αν οι άγνωστες λέξεις ερμηνεύονται γραπτά (στον πίνακα) και αντιγράφονται από τους μαθητές. Η εκμάθηση νέων λέξεων είναι μακρά και επίπονη διαδικασία, ιδιαίτερα όταν οι νέες λέξεις δεν αποτελούν μέρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, όπως συμβαίνει συνήθως με τις άγνωστες λέξεις των αναγνωστικών των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού και της Μέσης Εκπαίδευσης.

Γι' αυτό είναι ανάγκη να καταβάλει ο δάσκαλος των ανωτέρων τάξεων συστηματικές προσπάθειες για να πραγματοποιήσει το φιλόδοξο στόχο της λεξιλογικής και, γενικότερα, γλωσσικής ανάπτυξης.¹ Στο άρθρο αυτό κάνουμε μερικές προτάσεις άμεσης διδασκαλίας, πολλές από τις οποίες έχουν εφαρμοσθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, και πιστεύεται ότι συμβάλλουν θετικά στον εμπλουτισμό του μαθητικού λεξιλογίου.²

Αυτό δε σημαίνει ότι υποτιμούμε τη σπουδαιότητα της έμμεσης (αυτόματης) μάθησης που επιφέρει η συνεχής ανάγνωση, καθώς επίσης, και τον αποφασιστικό ρόλο που παίζουν οι προσωπικές εμπειρίες του μαθητή στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Μεθοδολογικές προτάσεις

α) Ο διδακτικός χρόνος που μπορεί να διαθέσει ο δάσκαλος για τη λεξιλογική επεξεργασία, αλλά και οι μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών, δεν είναι απεριόριστος. Γι' αυτό κατά την προετοιμασία του πρέπει ο δάσκαλος να εντοπίσει ποιές από τις (πιθανές) άγνωστες λέξεις πρέπει να μάθουν οι μαθητές. Μαθαίνω μια καινούργια λέξη σημαίνει ότι είμαι σε θέση να την αναγνωρίζω οπτικά και ακουστικά, ότι την κατανοώ όταν χρησιμοποιείται στον προφορικό και γρα-

πτό λόγο, και, τέλος, ότι την χρησιμοποιώ σωστά στο δικό μου λόγο, προφορικό και γραπτό. Οι προτάσεις που ακολουθούν αναγκαστικά περιορίζουν τον αριθμό των καινούργιων λέξεων σε 3-5 λέξεις ανά μάθημα, ανάλογα με τη φύση τους και την ηλικία των μαθητών. Η I. Athey επισημαίνει ότι πρέπει, κατά την περίοδο της νοητικογλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις λέξεις που αναφέρονται σε χωρικές και χρονικές σχέσεις, στις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος και σε λοιπές έννοιες, που ο Piaget θεωρεί ως τους ακρογωνιαίους λίθους της σκέψης.³

Το ΚΕΜΕ σκοπεύει να εντοπίσει με έρευνά του το βασικό λεξιλόγιο κάθε σχολικής ηλικίας, πράγμα που θα βοηθήσει τους διδάσκοντες να διακρίνουν με μεγαλύτερη βεβαιότητα τις χρήσιμες από τις λιγότερο για κάθε ηλικία χρήσιμες λέξεις. Μέχρι τότε ο δάσκαλος μπορεί να συμβουλευτεί τις αξιολογες εργασίες των Α. Σαφαρίκα και Α. Κούλα, οι οποίες όμως λόγω του χρόνου και, κυρίως, της καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας της γενικής εκπαίδευσης, έχουν χάσει σε κάποιο βαθμό την επικαιρότητά τους.⁴

β) Όλες οι άγνωστες λέξεις, άσχετα από το βαθμό επεξεργασίας που θα ακολουθήσει, πρέπει να εξετάζονται μέσα στην πρόταση που ανήκουν. Τα αναγνωστικά κείμενα των μικρών τάξεων είναι γραμμένα ειδικά για το σκοπό αυτό και συνήθως υποδηλώνουν με τα συμφραζόμενα, την έννοια των καινούργιων λέξεων. Η πρόταση π.χ. «μια επιτροπή, εφορευτική — έτσι τους είπε η Στέλλα πως λέγεται — έβγαλε τα αποτελέσματα» (Αναγνωστικό Δ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ : 1981, 46), βοηθάει σημαντικά στην κατανόηση της (άγνωστης) λέξης «εφορευτική». Αν τα συμφραζόμενα δε βοηθούν, όπως συνήθως συμβαίνει τις περισσότερες φορές με τα κείμενα των δόκιμων συγγραφέων, που περιέχονται στα αναγνωστικά των μεγάλων τάξεων, καλό είναι ο δάσκαλος (ή οι μαθητές) να τοποθετήσει την άγνωστη λέξη μέσα σε μια δική του, πιο διαφωτιστική πρόταση. Εκτός απ' αυτό, ή παράλληλα με αυτό, αν η λέξη προσφέρεται, μπορεί να στρέψει την προσοχή των μαθητών στη ρίζα, ή στα συνθετικά της άγνωστης λέξης. Έτσι για τη λέξη π.χ. «επινόησαν» της πρότασης «οι μηχανικοί επινόησαν ατμοκίνητες μηχανές, έφτιαξαν εργοστάσια» (Αναγνωστικό ΣΤ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ : 1981, 273), ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των δύο συνθετικών μερών της λέξης, στη συσχέτιση του δεύτερου με τις λέξεις «νόηση» και «νους», καθώς επίσης και να βοηθήσει στη σύλληψη της έννοιας με την πρόταση : «κάθε μέρα επινοείς καινούργιες δικαιολογίες για να αποφύγεις τη δουλειά».

Μετά την κατανόηση της λέξης, γράφεται στον πίνακα η ακριβής ερμηνεία της από το δάσκαλο, αν πρόκειται να συμπεριληφθεί η λέξη αυτή στις προς επεξεργασία λέξεις καθώς και η μεταφορική της σημασία. Εννοείται ότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει ανάλογη προετοιμασία από μέρους του δασκάλου.

Τέλος, στη φάση αυτή ή αργότερα, μπορεί να επισημανθούν οι διαφορές νοηματικής έκφρασης που επέρχονται με τις αλλαγές θέσης της λέξης μέσα στην (δια την πρόταση (π.χ. : Εφοδίαζε το Νίκο με ξένο συνάλλαγμα, το Νίκο εφοδίαζε με ξένο συνάλλαγμα, με ξένο συνάλλαγμα εφοδίαζε το Νίκο).

γ) Μετά την αναγραφή της ερμηνείας κάθε άγνωστης λέξης καλό είναι να επισημαίνονται και να καταγράφονται όλες οι λέξεις που απαρτίζουν μια οικογένεια με την εξεταζόμενη λέξη, δηλαδή η πρωτότυπη λέξη, τα παράγωγα και τα σύνθετα.

π.χ. εφορευτικός-ή-ό = αυτός που είναι αρμόδιος να επιβλέπει
 εφορεύω = είμαι αρμόδιος να επιβλέπω
 έφορος = αυτός που επιβλέπει
 εφορία = η υπηρεσία που επιβλέπει, η υπηρεσία φόρων.
 εφοριακός = υπάλληλος της εφορίας.

Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της λέξης και το επίπεδο της τάξης τα παράγωγα μπορεί να καταταγούν με παραγωγική σειρά, π.χ. έφορος < εφορεύω < εφορία - εφορευτικός - εφοριακός.

δ) Στην επόμενη φάση πρέπει να γίνουν (στο σχολείο και το σπίτι) εμπεδωτικές ασκήσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να «κατακτήσουν» τις καινούργιες λέξεις. Τέτοιες ασκήσεις μπορεί να είναι οι ακόλουθες :

(1) η εύρεση των συνωνύμων. Στην προκειμένη περίπτωση θα αναζητήσουμε τα συνώνυμα της πρωτότυπης λέξης «έφορος» που είναι είναι: επιτηρητής, επόπτης, επιστάτης, ελεγκτής κ.τλ.

(2) η εύρεση των αντιθέτων, αν υπάρχουν. Για τη λέξη «αυστέρημα», π.χ., θα αναφέρουμε ως αντίθετα τις λέξεις: περίσσειμα, πλεόνασμα, αφθονία κ.τλ.

(3) η εύρεση των συνθέτων, αν υπάρχουν. Για τη λέξη «κλήρος», π.χ., θα αναφέρουμε ως σύνθετα τις λέξεις : κληροδότης, κληρονόμος, κληρονομιά, κληρονομικότητα, άκληρος κ.τλ.

(4) η αντιδιαστολή τους από τα ομώνυμα και τα παρώνυμά τους, αν υπάρχουν. π.χ. έφορος-εφορία και εύφορος-ευφορία.

(5) η αναζήτηση επιθέτων που προσφέρονται για τον χαρακτηρισμό των εξεταζόμενων ουσιαστικών, ή ουσιαστικών που μπορούν να χαρακτηρισθούν από το εξεταζόμενο επίθετο.

Π.χ. (α) ενδιαφέρουσα, εντυπωσιακή, καταπληκτική, σημαντική, τυχαία ανακάλυψη, (β) τολμηρή απόφαση, σκέψη, ή τολμηρό κατόρθωμα, σχέδιο.

(6) η τοποθέτηση των νέων λέξεων (επινοώ και ανακαλύπτω) σε μισοτελειωμένες προτάσεις, που έχει ετοιμάσει έγκαιρα ο δάσκαλος.

Σχεδόν τυχαία ————— το φάρμακο της πενικιλίνης.

Κλεισμένος στο κελλί της φυλακής ————— τρόπους εξαπάτησης αθών πολιτών.

Ο άνθρωπος πρώτα ————— τη δύναμη του ατμού και μετά ————— τρόπους εκμετάλλευσής του.

(7) Η σύνταξη προτάσεων, πρώτα προφορικά και μετά γραπτά, από τους μαθητές που να περιέχουν τις καινούργιες λέξεις με την (α) κυριολεκτική τους και (β) μεταφορική τους σημασία.

Τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι, μετά την απλή εξήγηση των αγνώστων λέξεων, αναθέτουν στους μαθητές να συντάξουν προτάσεις, χωρίς καμιά προάσκηση. Έτσι συχνά οι μαθητές φτιάχνουν προτάσεις σαν αυτή: «έχει μεγάλο θέλημα στο βάθισμά της» (θέλημα = γοητεία, χάρη). Ενώ είναι ευκολότερο και επιβοηθητικό για το παιδί να εντάξει τις καινούργιες λέξεις (θέλημα, θέα) στην παρακάτω πρόταση:

Το μοναστήρι έχει καλ —————

Ο επισκέπτης γοητεύεται γρήγορα από τ ————— του βουνού.

Βοηθητικά για τη σύνταξη ασκήσεων τύπου (1), (2), (3), (4), και (5) είναι η

σχολική γραμματική, το *Βασικό Λεξικό: Συνωνύμων, αντιθέτων, παραγώνων, συνθέτων και επιθέτων*, του Χ. Σακελλαρίου (έκδοση: Σιδέρης, 1980), το *Αντιλεξικόν* του Θ. Βοστατζόγλου (1962), το *Χρηστικό Λεξικό* του Θ. Γέρου (έκδοση Τολίδης 1977), το *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, του Ν. Ανδριώτη (έκδοση: Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, 1983) και άλλα παρόμοια λεξικά (τα περισσότερα παραδείγματά μας βασίζονται στο *Βασικό Λεξικό* του Σακελλαρίδη).

Η προετοιμασία εύστοχων προτάσεων και γενικότερα δημιουργικών ασκήσεων, σ' όλα τα μαθήματα, απαιτούν χρόνο, γνώσεις και ικανότητες. Γι' αυτό θα ήταν ευχής έργο μαζί με τα τόσο βοηθητικά «Βιβλία του Δασκάλου» που ετοιμάζει το ΚΕΜΕ, να εκπονήσει και τετράδια εργασιών για όλα τα μαθήματα.

(ε) Τέλος, ένας ακόμη τρόπος άμεσης βοήθειας των μαθητών στον τομέα του λεξιλογίου είναι η καθιέρωση ενός τετραδίου (ευρητηρίου) καινούργιων λέξεων, η χρήση του οποίου (1) βοηθάει στην εξοικείωση των μαθητών με την τεχνική της αλφαβητικής κατάταξης των λέξεων, (2) προετοιμάζει τους μαθητές για τη χρήση του λεξικού και (3) τους παρέχει πρόχειρο και άφθονο υλικό για κατηγοριοποίηση λέξεων με βάση γραμματικά κριτήρια, όπως είναι, π.χ., τα μέρη του λόγου, τα γένη, ο αριθμός των συλλαβών, η τονιζόμενη συλλαβή κ.τλ. Η συχνή χρήση του ευρητηρίου των καινούργιων λέξεων βοηθάει στην οπτική και εννοιολογική εμπέδωση τους και, παράλληλα, υπενθυμίζει διαρκώς το στόχο του σχολείου να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των μαθητών. Οι νέες λέξεις δεν πρέπει να υπερβαίνουν τις 200 το χρόνο.

Κίνδυνοι - Προβλήματα

Η εφαρμογή των ανωτέρων δημιουργεί πολλά προβλήματα και, παράλληλα, ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπεί το μάθημα της ανάγνωσης από ζωντανό γλωσσικό μάθημα σε μια στείρα σπουδή λέξεων, που θα θυμίζει γυμνασιακό μάθημα Λατινικών, αν ο δάσκαλος χάσει την αίσθηση του μέτρου. Αυτός ακριβώς ο κίνδυνος καθιστά πολλούς εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς έναντι της άμεσης διδασκαλίας καινούργιων λέξεων και υπέρμαχος της έμμεσης διδασκαλίας τους. Ο κίνδυνος είναι πραγματικός και απαιτείται προσοχή.

Τα προβλήματα αναφέρονται στην προετοιμασία του δασκάλου, για την οποία μιλήσαμε και, κυρίως στην έλλειψη διδακτικού χρόνου. Αν γίνουν όσα προτείνονται μένει πολύ λίγος χρόνος για τις λοιπές μορφές επεξεργασίας του κειμένου. Για να αντιμετωπισθεί το σοβαρό πρόβλημα της έλλειψης διδακτικού χρόνου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατά νου τα εξής:

α) Η ανάγνωση είναι κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα και γι' αυτό ο χρόνος (και το «βάρος») πρέπει να δίνεται για τη μελέτη της γλώσσας (λέξη, σύνταξη και σχέση γλώσσας με νοήματα) κυρίως και όχι για φρονιματισμό και εγκυκλοπαιδική μόρφωση των μαθητών. Θα αναφέρουμε τόσα πραγματολογικά, ιστορικά και άλλα στοιχεία, όσα είναι απόλυτα αναγκαία, για την κατανόηση του αναγνώσματος.

β) Το Ελληνικό σχολείο πρέπει να μάθει κάποτε να θυσιάζει την ποσότητα της «διδασκτέας ύλης» προς όφελος της διδακτικής ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι αν χρειασθεί θα αφιερωθούν οι ώρες ανάγνωσης δυο ημερών για τη μελέτη του ίδιου κεφαλαίου, ή θα χωρισθεί το κεφάλαιο σε δυο μέρη, ένα για κάθε μέρα, αν

βέβαια το συγκεκριμένο ανάγνωσμα προσφέρεται για κάτι τέτοιο.

γ) Οι λέξεις που θα επεξεργαζόμαστε με τον τρόπο που προαναφέραμε θα είναι λιγιστές (3-5) και δε θα γίνονται όλων των ειδών ασκήσεις, για κάθε μια απ' αυτές κάθε μέρα. Ανάλογα με τη φύση του μαθήματος, κατά την χρήση του δασκάλου, θα καθορίζεται σε ποια μορφή επεξεργασίας του όλου μαθήματος θα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και περισσότερος χρόνος.

δ) Ο χρόνος εξέτασης του προηγουμένου μαθήματος πρέπει να περιοριστεί σε λίγα λεπτά και, παράλληλα, το μάθημα της ανάγνωσης πρέπει να απαλλαγεί, όχι μόνο από το συναισθηματικο-φρονιματιστικό του φόρτισμα, αλλά και από μερικές μορφές «επεξεργασίας», όπως είναι, π.χ., η άγνοια απαριθμηση των «καλολογικών» στοιχείων. Χρήσιμες και πρακτικές οδηγίες για την γενικότερη οικονομία του μαθήματος, τους στόχους και τις μεθόδους, που δίνουν χρόνο για ουσιαστικότερη εργασία κατά τη διδακτική ώρα, προτείνει ο Α. Βουγιούκας.⁵

ε) Μέρος της λεξιλογικής επεξεργασίας θα γίνεται την ώρα της επεξεργασίας του μαθήματος, ενώ το υπόλοιπο θα γίνεται με τις εργασίες σπιτιού, με μεγάλη όμως φειδώ, ή θα μεταφέρεται στο μάθημα της γραμματικής, όταν τούτο είναι δυνατόν. Έτσι η σύνδεση ανάγνωσης-γραμματικής καταργεί τα στεγανά μεταξύ των δυο αυτών μαθημάτων, προς όφελος του γλωσσικού μαθήματος, όπως ακριβώς υποδεικνύουν και οι οδηγίες του ΚΕΜΕ.

στ) Τέλος, η σταδιακή εφαρμογή αυτού του τρόπου εργασίας θα καταστήσει τόσο το δάσκαλο, όσο και τους μαθητές πιο αποτελεσματικούς, ώστε για την ίδια εργασία να διαθέτουν όλο και λιγότερο χρόνο.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από το γεγονός ότι ο λεξιλογικός εμπλουτισμός των μαθητών είναι σαφές στόχος του σχολείου που συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή, προτείναμε τρόπους άμεσης διδασκαλίας του βασικού λεξιλογίου, που πιστεύεται ότι, μαζί με την έμμεση διδασκαλία, την οποία εξασφαλίζει η σκόπιμη επαναφορά των λέξεων του βασικού λεξιλογίου στα σχολικά βιβλία, συμβάλλει αποφασιστικά στην υλοποίηση του ανωτέρου στόχου.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. I.Beck, «Vocabulary Development» περιοδικό *The Elementary School Journal*, Jan.1983, 180.
2. Jenkins, J. and D. Pany, «Teaching reading comprehension in the middle grades», In R.Spiro, B. Bruce and W. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (Hillsdale, N.I.: Erlbaum, 1980).
3. I.Athey, «Language Development Factors», περιόδ. *The Journal of Educational Research*, March-April 1983.
4. Α. Σαφορίκα, *Έρευνα επί του Λεξιλογίου των Ελλήνων Μαθητών* (Αθήνα : Νόση, 1961).
Α. Κούλα, *Βασικών Λεξιλογίων της Ελληνικής Γλώσσας* (Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., 1973).
5. Α. Βουγιούκα, *Το Γλωσσικό Μάθημα* (Αθήνα : Νικόδημος, 1981).

Ευστάθιου Γ. Δημητρόπουλου
Φιλολόγου, M.Sc., Ph.D.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μια Γενική Οριοθέτηση της Προβληματικής του Θέματος

Οι συζητήσεις γύρω από τη γλώσσα έχουν πάρει διαφορετική μορφή, και τροπή, στις διάφορες περιόδους. Μετά τη μόνιμη διαμάχη «δημοτική-καθαρεύουσα» (που φυσικά έχει κωπάσει, αλλά συνεχίζεται), περάσαμε στη διαμάχη «δημοτική-δημοτική» (ποια μορφή δημοτικής πρέπει να καθιερωθεί ως επίσημη) μετά το 1976, ενώ στο 1980 περάσαμε στη φάση «μονοτονικό-μονοτονικό» (ποια μορφή μονοτονικού πρέπει να υιοθετηθεί). Σήμερα φαίνεται πως οι ανησυχίες στρέφονται γύρω από την «εθνική ακεραιότητα» της γλώσσας, κι οι ανησυχίες αυτές εκφράζονται από φορείς διαφόρων πεποιθήσεων και γλωσσικών προσανατολισμών.

Σ' αυτή την εργασία θα προσπαθήσω να συμβάλω στη συζήτηση του θέματος επιχειρώντας ν' αναλύσω τα προβλήματα που σχετίζονται με την επιστημονική-τεχνολογική-επαγγελματική διάσταση της γλώσσας μας και το ρόλο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα αυτά ειδικά, και τη γλώσσα γενικά.

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Γλώσσα

Η γλώσσα κάθε λαού αποτελεί αναμφίβολα ένα ενιαίο όλο, το οποίο όμως μπορεί εύκολα να θεωρηθεί ότι το συνθέτουν ιδιαίτερες ευδιάκριτες διαστάσεις που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικές, λογοτεχνικές, επιστημονικές, επαγγελματικές, τεχνολογικές κλπ. όψεις των δραστηριοτήτων και επιδόσεων αυτού του λαού, κι επηρεάζονται άμεσα απ' αυτές. Αυτή η θέση δικαιολογεί και ερμηνεύει απόλυτα και τη σχέση μεταξύ λεξιλογικού πλούτου μιας γλώσσας και των παραπάνω επιδόσεων, όπως επίσης και τη σχέση μεταξύ της γλωσσικής κατάρτισης και επίδοσης ενός ατόμου μιας κοινωνίας και των ιδιαίτερων ενασχολήσεων του μέσα στο φάσμα των κοινωνικοεπαγγελματικών δραστηριοτήτων. Έτσι, είναι λογικό το ότι η ποιότητα και η έκταση του λεξιλογικού πλούτου μιας χώρας σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση εξαρτάται από την έκταση, την ποιότητα και το βάθος ενασχόλησης και επίδοσης του λαού αυτού στην κατεύθυνση αυτή. Ακόμη, είναι λογικό το ότι κάθε άτομο για ν' ανταποκριθεί στην ανάγκη επικοινωνίας του με το περιβάλλον του πρέπει να κατέχει την κοινή γλώσσα, για να είναι δυνατή η επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της κοινωνίας του (Παπανικολάου, 1981 και 1982), και την ιδιαίτερη επιστημονική-επαγγελματική γλώσσα της ειδικότητάς του, για να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τον επαγγελματικό κώδικα επικοινωνίας και εφαρμογής. Βασική διάσταση εξάλλου στην επιστημονική ή επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται η υιοθέτηση της αντίστοιχης ορολογίας.

Είναι προφανές ότι το λεξιλόγιο εμφανίζεται σε μια γλώσσα, στις «πρωτογενείς» καταστάσεις τουλάχιστον, εκείνες δηλαδή στις οποίες η γλώσσα καλύπτει

τις ανάγκες της με δικούς της πρωτογενείς όρους, σαν αποτέλεσμα της ανάγκης για έκφραση εκδηλώσεων, πραγμάτων, ανακαλύψεων, εξαρτημάτων κ.λ.π. Τούτο σημαίνει ότι η γλώσσα λειτουργεί «αντιδραστικά» σε σχέση με την ανάγκη, έπεται δηλαδή η εμφάνιση του όρου που θα εκφράσει την ανάγκη που προηγήθηκε (βλ. και Καλιόρη 1983). Σε «μη πρωτογενείς» καταστάσεις είναι δυνατό ν' αναζητηθεί μέσα στο υπάρχον λεξιλογικό δυναμικό της γλώσσας λύση στο πρόβλημα της έκφρασης μέσω των παραγωγικών διαδικασιών ανάλυσης και σύνθεσης.

Η ικανοποίηση της ανάγκης των μελών της κοινωνίας για «εξοπλισμό» με το κατάλληλο λεξιλόγιο και τη γλωσσική καλλιέργεια γενικότερα όσον αφορά τη δυνατότητα επικοινωνίας στο «κοινό επίπεδο» (καθημερινή γλώσσα), καθώς και με το «γενικό επιστημονικό» λεξιλόγιο, αποτελεί φροντίδα της γενικής παιδείας στη χώρα μας, σε κάθε χώρα με οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά. Για το «ειδικό» όμως επιστημονικό και τεχνικο-επαγγελματικό λεξιλόγιο η ευθύνη βρίσκεται στις ειδικές σχολές ανάλογης εκπαίδευσης. Έτσι, στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, που περιλαμβάνει οργανωμένη τόσο Γενική Εκπαίδευση όσο και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, η ευθύνη για τη γενική και απλή επιστημονική γλωσσική κατάρτιση εντάσσεται αναμφίβολα στην αρμοδιότητα της υποχρεωτικής παιδείας (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο), αλλά ακόμη και στην αρμοδιότητα των επόμενων φάσεων της Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η Τ.Ε.Ε. έχει την επιπρόσθετη ευθύνη της κατάρτισης στη γλώσσα βασικών επιστημονικών, τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων της αρμοδιότητάς της. Από αυτό όμως το σημείο ξεκινούν και τα σοβαρά προβλήματα σχετικά με την τεχνική επαγγελματική διάσταση της γλώσσας μας. Γιατί είναι κοινή η παραδοχή ότι η Τ.Ε.Ε. δεν έχει επιτύχει στο ρόλο της ως διαμορφωτή, ή έστω συντηρητή, ούτε της Κοινής διάστασης ούτε της «ειδικής» διάστασης της γλώσσας μας.

Με ποιόν όμως τρόπο θεωρείται η Τ.Ε.Ε. ότι υπηρετεί τις δυο παραπάνω διαστάσεις ευθύνης της σχετικά με τη γλώσσα; Η διάσταση της γενικής γλωσσικής καλλιέργειας διαμορφώνεται με βάση τη διδασκαλία του μαθήματος των Ελληνικών και τη γενικότερη «γλωσσική συμπεριφορά» του σχολικού περιβάλλοντος στην Τ.Ε.Ε., τη διάσταση όμως της εκμάθησης και χρήσης της «ειδικής ορολογίας» την υπηρετεί μέσα απ' τη διδασκαλία των ειδικών επιστημονικών, τεχνικών και επαγγελματικών αντικειμένων. Αν και υπάρχει άμεση και ουσιαστική αλληλεξάρτηση κι αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτές τις δυο πτυχές των γλωσσικών ευθυνών της Τ.Ε.Ε., θα επιχειρήσω παρακάτω μια συζήτηση του θέματος χωριστά, για ευνόητους λόγους.

1. Η ΓΕΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ

Όπως αναφέρθηκε, η γενική γλωσσική καλλιέργεια των τροφίμων της Τ.Ε.Ε. επιδιώκεται κατά κύριο λόγο με τη διδασκαλία του μαθήματος των Ελληνικών, ενώ ταυτόχρονα σημαντικότητας είναι ο ρόλος του γενικότερου «γλωσσικού περιβάλλοντος» στο σχολείο και των επιδράσεών του στη γλώσσα του μαθητή.

α. Το Μάθημα των Ελληνικών.

Τα Ελληνικά διδάσκονται στα ημερήσια Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) 4 ώρες εβδομαδιαίως [στα εσπερινά ΤΕΛ και στις Σχολές Νέου Τύπου (ΣΝΤ) υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογου βαθμού]. Το μάθημα περιλαμβάνει ύλη ανάλογη μ' εκείνη των Γενικών Λυκείων, με αντίστοιχες ενότητες (κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, γλωσσική διδασκαλία, έκθεση, γραμματολογία και μετρική), και διδάσκεται από ανάλογα εγχειρίδια.

Η κατάσταση που γενικά επικρατεί στα ΤΕΛ και στις ΣΝΤ αναφορικά με το μάθημα των Ελληνικών, όπως τουλάχιστο περιγράφεται από τους ίδιους τους φιλόλογους, μπορεί να συνοψιστεί όπως παρακάτω.

(1). Το μάθημα δε φαίνεται να έχει στα μάτια των μαθητών σοβαρότητα ανάλογη με την αξία και τη σημαντικότητά του. Κυριαρχεί η νοστροπία του «τι τα θέλουμε τα ελληνικά στη δουλειά», με εξαίρεση οπωσδήποτε στο πλαίσιο της «δεσμής». Αναμφίβολα υπάρχουν και αποκλίσεις.

(2). Οι φιλόλογοι που διδάσκουν ελληνικά στα ΤΕΛ είναι στη συντριπτική πλειοψηφία τους ωρομίσθιοι, άπειροι τόσο στο διδακτικό έργο όσο και στο περιβάλλον των ΚΕΤΕ με τις ιδιορρυθμίες του. Υπάρχουν ΚΕΤΕ στα οποία δεν υπηρετεί κανείς μόνιμος φιλόλογος! Δε χρειάζεται βέβαια ανάλυση της σχέσης μεταξύ της «προσωρινότητας» μιας τοποθέτησης και του «κύρους» ενός μαθήματος.

(3). Η «ψυχολογική» προετοιμασία των φιλόλογων για επικοινωνία με τους μαθητές των ΚΕΤΕ, αλλά κι η γλωσσική προετοιμασία τους για επικοινωνία στην «τεχνική» τους γλώσσα είναι ανύπαρκτη οπότε και η επικοινωνία δύσκολη. Ακόμη, λείπει η ουσιαστική προετοιμασία των φιλόλογων στις φιλοσοφικές σχολές για το περιβάλλον της ΤΕΕ, αφού κι οι φιλοσοφικές σχολές ελάχιστα πράγματα γνωρίζουν για την ΤΕΕ.

(4). Δεν έχουν οι φιλόλογοι καμιά απολύτως σχέση με την «τεχνική γλώσσα» των μαθητών, οπότε ελάχιστη βοήθεια μπορούν να προσφέρουν στο γλωσσικό πρόβλημα στην ΤΕΕ. Γενικά είναι απομονωμένοι από τον κεντρικό επαγγελματικό κορμό στο σχολείο.

(5). Σε πάμπολλες περιπτώσεις, είτε για λόγους «οικονομίας του προγράμματος» είτε για λόγους παντελούς έλλειψης φιλόλογων, το μάθημα των Ελληνικών το διδάσκουν καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, με τις ανάλογες βέβαια επιπτώσεις.

β. Το «Γλωσσικό Περιβάλλον».

Όσον αφορά τη γενικότερη γλωσσική συμπεριφορά στα ΚΕΤΕ, το «γλωσσικό περιβάλλον» δηλαδή, φοβάμαι ότι τα πράγματα είναι περισσότερο δυσόλινα απ' ό,τι είναι αναφορικά με το μάθημα των Ελληνικών. Η σημασία του γλωσσικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της ΤΕΕ τονίζεται ακόμη περισσότερο, αν θυμηθούμε ότι ο μαθητής δε μαθαίνει και δε χρησιμοποιεί εκείνη τη γλώσσα που προσπαθούμε να του διδάξουμε, αλλά εκείνη που του υπαγορεύει το περιβάλλον, σχολικό και μη. Γενικά η κατάσταση μπορεί να συνοψιστεί όπως παρακάτω.

(1). Το γενικό γλωσσικό κλίμα και επίπεδο στα ΚΕΤΕ, σ' όλες του τις διαστάσεις, είναι από φτωχό μέχρι παραμορφωτικό. Οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους με κώδικες, σύμβολα και νεολογιστικά πρότυπα που κυμαίνονται σε επίπεδο από γλωσσικά πενιχρό μέχρι αισχρό (Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.10, σελ.4, Κ. Κατσιμάνης 1982). Οπωσδήποτε μια ανεξέλεγκτη γενίκευση στην παραπάνω τοποθέτηση θα ήταν υπερβολική.

(2). Οι φιλότιμες προσπάθειες των καθηγητών των θεωρητικών μαθημάτων, κυρίως των φιλόλογων, γίνονται «σταγόνα εν τω ωκεανώ» μέσα στο γενικό χείμαρρο της γλωσσικής ισοπέδωσης και απαιδευσίας.

(3). Η ολική γλωσσική προσπάθεια δεν υποβοηθείται από τη γενικότερη «διάθεση» των μαθητών απέναντι στη γλώσσα, ούτε από το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών που φοιτούν στα ΚΕΤΕ.

(4). Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών των τεχνολογικών και επαγγελματικών μαθημάτων δεν είναι ενθαρρυντική ούτε υποβοηθητική στην προσπάθεια για γλωσσική βελτίωση: «εσείς κοιτάτε την ειδικότητά σας κι αφήστε τα Ελληνικά. Δεν πάτε για φιλόλογοι» είναι η σύνοψη «παραινέσεων» που κατά πολλές μαρτυρίες προωθούνται από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους. Κι είναι προφανές ότι η επιρροή που ασκείται στους μαθητές απ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι ασυγκρίτως μεγαλύτερη και αποφασιστικότερη από εκείνη που ασκείται από τους φιλόλογους.

(5). Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, που σε πολλές περιπτώσεις είναι το μεγαλύτερο, είναι ωρομίσθιοι επαγγελματίες με την ανάλογη νοοτροπία: η ιδιότητα του δασκάλου είναι πάρεργη κατά κύριο λόγο απασχόληση (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις ή ότι δε συμβαίνει πολλές φορές το ίδιο και με μόνιμους εκπαιδευτικούς).

(6). Ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών της ΤΕΕ, ωρομίσθιων και μόνιμων, βρίσκονται σε τόσο χαμηλή γλωσσική στάθμη οι ίδιοι, που το εκφρασμένο συμπέρασμα πολλών ομάδων μαθητών είναι «αφού κι οι καθηγητές μας δεν ξέρουν ελληνικά, γιατί μας πιέζετε να μάθουμε εμείς;» Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που ενώπιόν μου μαθητής του ΤΕΑ διόρθωσε ορθογραφικά σφάλματα δασκάλου του στον πίνακα! Ένα τέτοιο «γλωσσικό περιβάλλον» κατά κανέναν τρόπο δε διευκολύνει την προσπάθεια της ανύψωσης του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών της ΤΕΕ. Εννοείται βέβαια ότι το πρόβλημα είναι εντονότερο όσο κατεβαίνουμε την εκπαιδευτική κλίμακα προέλευσης των εκπαιδευτικών.

γ) Τι Πρέπει να Γίνει

Υπάρχουν πολλές σκέψεις γύρω απ' το τι μπορεί να γίνει προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που τονίστηκαν παραπάνω. Σκιαγραφούνται παρακάτω μερικές απ' αυτές.

1) Μπορεί, και πρέπει, πάνω απ' όλα να επανεξεταστούν οι σκοποί της ΤΕΕ σχετικά με τον προορισμό των μαθητών - αποφοίτων των σχολείων της: στοχεύει στην παραγωγή ημεμιδικευμένων τεχνιτών ή στρέφεται προς τη γενική παιδεία; Όπως θα δείχτει και παρακάτω, πάντως, η γλώσσα πρέπει να τ' έχει ιδιαίτερης μέριμνας για οποιοδήποτε ρόλο κι αν προορίζονται οι απόφοιτοι της ΤΕΕ.

2) Πρέπει ακόμη να οργανωθεί το μάθημα κατά τέτοιον τρόπο ώστε να αγκαλιάσει και την τεχνολογική όψη της γλώσσας. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να αξιοποιηθούν τεχνολογικά και επιστημονικά κείμενα, όχι μόνο λογοτεχνικά. Μερικά ποιήματα ή αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων γρήγορα ξεχνιούνται. Η γλώσσα όμως, και τα προβλήματά της, παραμένουν.

3) Σημαντικότερο ίσως, να οργανωθεί και να διεξαχθεί εμπειρική έρευνα σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας των ελληνικών στα σχολεία της ΤΕΕ και να αξιοποιηθούν τα πορίσματα της έρευνας.

4) Να μελετηθεί ακόμη η σχέση της προετοιμασίας των φιλολόγων, που προφανώς γίνεται με γνώμονα τη Γενική Εκπαίδευση, και των ειδικών συνθηκών που επικρατούν στην πράξη της ΤΕΕ.

5) Να οργανωθούν σεμινάρια «προσαρμογής» των νεοδιόριστων ή ωρομίσθιων φιλολόγων της ΤΕΕ έτσι, ώστε να βοηθηθούν τουλάχιστον στοιχειωδώς στην προσαρμογή αυτή.

6) Να καταβληθεί προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ πάνω στο πρόβλημα και να συμβάλουν σε μια σταυροφορία με άξονα το

μάθημα των ελληνικών. Αν δε γίνει αυτό, δεν υπάρχει περιθώριο να ευελιστούμε για γλωσσική βελτίωση.

7) Να καταβληθεί προσπάθεια βελτίωσης της «γλωσσικής κατάστασης» των τεχνολόγων και λοιπών εκπαιδευτικών της ΤΕΕ έτσι, ώστε το γενικό «γλωσσικό περιβάλλον» να βελτιωθεί κάπως.

Όλα τα παραπάνω μέτρα βέβαια έχουν κάποιο έρεισμα, αν οι προθέσεις της πολιτείας απέναντι στο θέμα είναι αγαθές.

2. Η ΕΙΔΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Θίγοντας το θέμα της ευθύνης της ΤΕΕ σχετικά με την εκμάθηση και χρήση, από μέρους των μαθητών, της επιστημονικής, τεχνικής και επαγγελματικής ορολογίας, φοβάμαι ότι μπαίνω σε μια δυσεξερεύνητη περιοχή που (α) δεν είναι μόνο εκπαιδευτική υπόθεση και (β) δεν μπορεί να καλυφθεί στα περιορισμένα πλαίσια ενός άρθρου.

Για μια στοιχειώδη πάντως συζήτηση του θέματος είναι, νομίζω, απαραίτητο να αναζητηθεί και να σκιαγραφηθεί ο ρόλος της ΤΕΕ στη διαμόρφωση της επιστημονικής, τεχνικής και επαγγελματικής διάστασης της γλώσσας. Πρέπει από την αρχή όμως να γίνει μια σημαντική διευκρίνιση. Έχει νόημα μια συζήτηση για έναν τέτοιο ρόλο της ΤΕΕ, μόνον αν γίνουν οι ακόλουθες δυο υποθέσεις: (α) ότι υπάρχει «υγιής» σχέση ανάμεσα στην ΤΕΕ και στον κόσμο της παραγωγής, της εργασίας, της επιστήμης γενικά, και (β) ότι υπάρχει «υγιής» αντιστοιχία ανάμεσα στη Μέση ΤΕΕ, στην οποία κατά κύριο λόγο αναφέρεται η συζήτηση εδώ, και στις υπόλοιπες βαθμίδες που παρέχουν επιστημονική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (δηλαδή Ανωτέρα και Ανωτάτη).

Είναι γεγονός ότι η μάθηση της ειδικής ορολογίας γίνεται μέσω της διδασκαλίας των αντικειμένων των ειδικοτήτων. Είναι λοιπόν μέρος της τεχνικής-επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών, συνεπώς μέρος της εκπαίδευσης ειδικότητας. Αυτή η ευθύνη των μαθημάτων ειδικότητας γίνεται μεγαλύτερη-απόλυτη ίσως-δεδομένου ότι το μάθημα των Ελληνικών βρίσκεται προς το παρόν πολύ μακριά από κάθε σκέψη και δυνατότητα για τέτοιο ρόλο. Η γνώση της επιστημονικής ορολογίας μιας επιστήμης θεωρείται το βασικό βήμα στην προσπάθεια για επιστημονική κατάρτιση στην επιστήμη αυτή, γι' αυτό και η γνώση της ορολογίας αποτελεί ιδιαίτερη διάσταση στην αξιολόγηση μιας επιστημολογικής περιοχής (Bloom et al 1956, Δημητρόπουλος 1983).

Ποια Είναι η Παρούσα Κατάσταση

Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στη σχέση ΤΕΕ - γλώσσας - αγοράς εργασίας μπορεί να χαρακτηριστεί απλά *τραγελαφική*, αφού:

- α) δεν υπάρχει συνειδητός, συγκεκριμένος σκοπός στη σχέση αυτή. Δεν υπάρχει συνείδηση ανάλογου ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικά και της ΤΕΕ γενικά,
- β) τα σχολικά βιβλία των τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, που εκδίδονται από το Ευγενίδειο Ίδρυμα, παρά τη γενικότερη φροντίδα τους από γλωσσική άποψη στην τωρινή μορφή έκδοσης (γιατί στην προηγούμενη μορφή τους και διαδικασία ανάθεσης, συγγραφής και έκδοσής τους δεν ξέρι κανείς τι να πρωτοσχολιάσει), στο θέμα «ορολογία» έχουν ακόμη προβλήματα, και
- γ) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα δε βοηθήθηκαν να συνειδητοποιήσουν στο ελάχιστο την ευθύνη τους ως «συντηρητών» τουλάχιστον της γλωσσικής μας ακεραιότητας, ως φυλάκων της γλωσσικής μας συνείδησης,

και φυσικά ο ρόλος τους είναι από ουδέτερος μέχρι αρνητικός.

Οι παραπάνω γενικοί «παράγοντες», και πολλοί άλλοι «ειδικοί», έχουν διαμορφώσει μια κατάσταση απαράδεκτη για επίσημο κλάδο της δημόσιας εκπαίδευσης (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ιδιωτική, που μέχρι προ τινος ήταν ο κύριος φορέας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι άμοιρη ευθύνης).

Δεν υπάρχει καταρχήν «ενιαία» τεχνική επαγγελματική γλώσσα και ο καθηνας χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του την ορολογία που έτυχε να έχει μάθει. Στον πρόλογο μιας παλαιότερης εργασίας μου, όταν άρχισα να συνειδητοποιώ το μέγεθος του προβλήματος, επέμεινα: «είναι απαραίτητο να καθιερωθεί ενιαία τεχνική ορολογία, η οποία μάλιστα να κυριολεκτεί αυστηρά. Η τεχνική γλώσσα διαφέρει από τη φιλολογική-λογοτεχνική στο ότι η πρώτη πρέπει να κυριολεκτεί. Δεν πρέπει να υπάρχουν περιβώρια παρερμηνείας, κάτι που συνήθως προέρχεται από ανεύθυνη απόδοση όρων ή και πολυτυπία» (Δημητρόπουλος, 1980). Παρόμοιες ανησυχίες διατύπωσε παλαιότερα και ο Διάμεσης (1971 και αλλού), όταν τόνιζε την ανάγκη για αυστηρό έλεγχο στην απόδοση των ξένων τεχνικών όρων, κι ακόμη πιο πρόσφατα ο «Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος» (1981).

Ίσως ένα μεγάλο μέρος του προβλήματος προέρχεται από την έλλειψη «υπευθυνότητας» από μέρους των τεχνολόγων-επαγγελματιών εκπαιδευτικών (έλλειψη για την οποία δεν ευθύνονται ουσιαστικά οι ίδιοι) αναφορικά με τη γλώσσα, καθώς και στην έλλειψη «γλωσσικής συνέπειας» των ίδιων (έλλειψη για την οποία πάλι δεν ευθύνονται οι ίδιοι). Εξηγούμαι: Η υπευθυνότητα σχετικά με τη γλώσσα λείπει, γιατί δε βοηθήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν και να αναλάβουν το ρόλο αυτό. Και δε βοηθήθηκαν, γιατί λείπει ο «ευαισθητοποιημένος και υπεύθυνος φορέας» που θα τους βοηθήσει. Η έλλειψη «γλωσσικής συνέπειας» μπορεί να αποδοθεί σε δυο αιτίες: (α) και οι ίδιοι οι δάσκαλοι αυτοί εκπαιδεύτηκαν μέσα στο ίδιο προβληματικό πλαίσιο, είναι προϊόντα του ίδιου κακού (γλωσσικά) μηχανισμού, οπότε απλώς αναπαράγουν το πρόβλημα, και (β) η προέλευσή τους συντείνει στη μεγέθυνση του προβλήματος. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δάσκαλοι των τεχνολογικών και επαγγελματικών μαθημάτων προέρχονται απ' την αγορά εργασίας, οπότε αυτό που δυστυχώς γίνεται είναι να μεταφέρουν στη διδασκαλία τους τη γλώσσα του συνεργείου, της αποθήκης, του εμπορίου. Το πρόβλημα είναι πολύ πιο έντονο στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τον εκπαιδευτικό δίαυλο «δημοτικό σχολείο→κατωτέρα τευ υκή σχολή→μέση τεχνική σχολή (→ανωτέρα τεχνική εκπαίδευση)», και αυτοί δεν είναι λίγοι. Το αποτέλεσμα είναι βέβαια γνωστό: αντί η Τ.Ε.Ε να διαμορφώνει και να συντηρεί μέσα στα παραδεκτά επιστημοτεχνολογικά πλαίσια τη γλώσσα, μετατρέπεται σε όργανο επιστημοτεχνολογικής γλώσσας της αγοράς, που σε μορφή γεωμετρικής προόδου παραφθείρει, παραμορφώνει, διαστρεβλώνει και παραποιεί τη γλώσσα μας, και παράγει εκπαιδευτικά προϊόντα που αποτελούν υποδείγματα γλωσσικής απαίδευσης. Κι η παραφθορά αυτή είναι ευθέως ανάλογη με τη σχέση, παλαιά και παρούσα, του εκπαιδευτικού με το συνεργείο κλπ.

Το απογοητευτικότερο είναι ότι και τα σχολικά εγχειρίδια των ειδικοτήτων χειροτερεύουν την κατάσταση, αφού αντί να διευκολύνουν το γλωσσικό εξευγενισμό της κάθε ειδικότητας επισσωρεύουν γλωσσικά προβλήματα.

Με βάση τις πάμπολλες διερευνήσεις που έχω προσωπικά επιχειρήσει πάνω στο θέμα της γλώσσας, και τις συνεχείς συζητήσεις που έχω κάμει με εκπαιδευτι-

κούς, μπορώ να συνοψίσω ως εξής τις «διαθέσεις» (για την έννοια και σημασία του όρου βλ. Δημητρόπουλος 1982ζ) των εκπαιδευτικών αυτών: (1) Υπάρχουν εκείνοι που αντιλαμβάνονται το μέγεθος του προβλήματος, ανησυχούν, και συμμερίζονται. Αυτοί φαίνεται πως είναι και η πλειοψηφία, αλλά δεν έχουν τρόπο να αντιδράσουν ούτε καθοδήγηση να δραστηριοποιηθούν. (2) Υπάρχει κι εκείνη η μερίδα που ή αδιαφορεί για το πρόβλημα, ή δεν το θεωρεί καν πρόβλημα και υιοθετεί τη θέση «η γλώσσα διαμορφώνεται στην αγορά, άρα ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να ακολουθήσει τη γλώσσα της αγοράς», και παρόμοιες θέσεις.

Γενικά μπορεί να θεωρήσουμε ότι έχουμε δυο κατηγοριών γλωσσική παραφθορά: α) την «εσωτερική», εκείνη δηλαδή στην οποία χρησιμοποιούνται με κακότεχνο και αυθαίρετο τρόπο υπάρχοντα γλωσσικά στοιχεία, αυτόχθονα ή παλινοστούντα, (βλ. «να συνδεσμολογήσουμε μια αντίσταση», «να μικρομετρήσουμε με το βερνιέρο», «η αναρρόφηση του καυσίμου» που πέφτει από πάνω προς τα κάτω, «η κοσμετολογία» κλπ. κλπ.), και β) την εξωτερική, εκείνη δηλαδή που προέρχεται από την ανεξέλεγκτη εισαγωγή (και αυτόματη παραποίηση) της ξένης ορολογίας.

Θα σταθώ ιδιαίτερα, σ' αυτό το δεύτερο μέρος, στο θέμα της *μάστιγας των ξένων επιστημονικοτεχνικών όρων* που έχουν εισχωρήσει και, το χειρότερο, συνεχίζουν να εισχωρούν σε όλο και εντεινόμενο ρυθμό, στη γλώσσα μας και μάλιστα αγνώριστα παραφθαρμένοι, γιατί κανείς από τους χρήστες τους δεν ξέρει από πού προέρχονται (σε αντίθεση μ' αυτό που συμβαίνει σ' άλλες γλώσσες, όπου οι πολλοί ελληνικοί όροι που υιοθετήθηκαν στο παρελθόν κι αυτοί οι λίγοι που κατ' ανάγκην υιοθετούνται τώρα, πάντοτε μέσα από κάποια ελεγχόμενη διαδικασία, είναι συνήθως *ετυμολογικά ορθότατοι*). Και είναι τόσο απογοητευτικό το φαινόμενο, που απορεί κανείς αν εμείς οι Έλληνες έχουμε το παραμικρό ενδιαφέρον για τη γλώσσα μας.

Το θέμα βέβαια πρέπει να μας απασχολήσει γενικότερα, αλλά στα πλαίσια ενδιαφέροντος αυτής της εργασίας θεωρώ *έγκλημα* το να μην καθορίζεται η θέση της επίσημης εκπαίδευσης πάνω στο πρόβλημα αυτό. Δεν έχουμε σαν πολιτεία το δικαίωμα να καθεύδουμε, όταν χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία στα δημόσια σχολεία από δημόσιους εκπαιδευτικούς όροι όπως «καρμπυλατέρ» (ας ήταν τουλάχιστον καρμπυρατέρ), «μπουτόν», «μπουζί» (με πληθυντικό «μπουζιά»), «φερμουί» (ας ήταν θερμούι), «ταμπούρο», «ρελές», «ρεκτιφιέ», «μούφα», «μπούατ», «μπούφερ» και λέξεις ξενόφερτες «ων ουκ έστιν αριθμός» τη στιγμή που (α) υπάρχει αντίστοιχος όρος στην ελληνική, και (β) αυτή τη γλώσσα που μαθαίνει ο μαθητής στο σχολείο, αυτή θα χρησιμοποιήσει (με τη σχετική αύξηση της παραφθοράς όταν μπει στο γλωσσοχειρουργικό όμιλο του συνεργείου), κι αυτή θα διδάξει με τη σειρά του σ' εμάς τους μη ειδικούς που θα πάμε στο συνεργείο, στην αντιπροσωπεία, στην αποθήκη κλπ. να ζητήσουμε την υπηρεσία του. Είναι φανερά πλέον τα όρια και η έκταση του *φαύλου κύκλου της γλωσσικής μας παραμόρφωσης*: γλώσσα αγοράς → γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο → γλώσσα αγοράς → «διδασκαλία» της γλώσσας αυτής στην πελατεία των μη ειδικών → τελική και ολική γλωσσική παραμόρφωση ειδικών και ... λαϊκών (Από που μάθαμε εμείς οι μη ειδικοί να ζητάμε «μπουζί»; Αν μας μιλούσαν στο συνεργείο για «σπινθηριστές» θα μαθαίναμε «σπινθηριστές» κι όχι «μπουζί». Γιατί το «μπουζί» το μάθαμε και το «σπινθηριστής» δε θα το μαθαίναμε;). Το χειρότερο είναι ότι με τη συνεχή χρήση αυτών των λέξεων, και με τη χαμηλού επιπέδου γλωσσική κατάρτιση που παί-

ρνουν στο σχολείο, τα παιδιά αυτά του σχολείου σήμερα και του συνεργείου (και ίσως του σχολείου της ΤΕΕ!) αύριο αρχίζουν να μην είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τις ελληνικές από τις ξένες λέξεις! Όσο και αν εκπλαγούν μερικοί (και ίσως θεωρήσουν το περιστατικό ως φανταστική υπερβολή), πρόκειται για γεγονός: προ διετίας παρακολουθούσα διδασκαλία εκπαιδευτικού της ΤΕΕ. Σε παρατήρησή μου γιατί προτιμά να «ιδιόχειρα» το «καρμπυρατέρ» αντί του αντίστοιχου ελληνικού όρου, πήρα ενώπιον της τάξης την καταπληκτική απάντηση «και το καρμπυρατέρ (μάλιστα «καρμπυλατέρ») ελληνική λέξη δεν είναι;».

ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ, ΚΑΙ ΠΡΕΠΕΙ, ΝΑ ΓΙΝΕΙ.

Το να επισημανθεί ένα πρόβλημα είναι συνήθως εύκολη δουλειά. Το να εντοπιστεί η αιτία του προβλήματος όμως, να εναισθητοποιηθούν οι εμπλεκόμενοι και να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος είναι δουλειά πολύ δύσκολη. Το τελευταίο στάδιο, η εξεύρεση λύσεων, θεωρείται από πολλούς ακόμη πιο δύσκολο: όλοι μας είμαστε φωστήρες στα δυο πρώτα, αλλά όταν έρθει η ώρα των προτάσεων για λύσεις παραιτούμαστε. Εγώ νομίζω πως η δυσκολία δε βρίσκεται ακριβώς στην έλλειψη ικανοτήτων για εξεύρεση λύσεων, αλλά στην έλλειψη συνεννόησης και ομοφυχίας στο κρίσιμο αυτό σημείο. Απλά, πιστεύω ότι όταν συνειδητοποιήσουμε το πρόβλημα και απομονώσουμε τις αιτίες του, τότε αν θέλουμε οι λύσεις είναι εύκολο να βρεθούν.

Στο θέμα που μελετάται σ' αυτή την εργασία φοβάμαι ότι δεν έχουμε στη χώρα μας ασχοληθεί ούτε με το πρώτο στάδιο σοβαρά (ίσως η διαμάχη «δημοτική-καθαρεύουσα» δε μας άφησε να δούμε ότι υπάρχουν κι άλλοι κίνδυνοι). Βρισκόμαστε λοιπόν στην αρχή του δρόμου ακόμη!

Συνοφίζω τη θεματική αυτού του άρθρου: έχουμε σοβαρό πρόβλημα στη σχέση Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και επιστημονικής, τεχνικής και επαγγελματικής διάστασης της γλώσσας μας. Το πρόβλημα προέρχεται τόσο από εσωγενή αίτια (μέσα στην ΤΕΕ) όσο και εξωγενή (που εισάγονται).

Τι μπορεί να γίνει με το πρόβλημα αυτό; Ανέφερα ήδη παραπάνω ότι η βάση ενέργειας βρίσκεται στην εναισθητοποίηση λαού και ιθυνόντων πάνω στο θέμα, στη συνειδητοποίηση του προβλήματος και στη δημιουργία σωστής διάθεσης για αναζήτηση λύσεων. Μετά οι λύσεις είναι εύκολες. Παρακάτω θα επιχειρήσω μια γενική μάλλον προσέγγιση προς την κατεύθυνση της λύσης, με την ελπίδα ότι με τις ειδικές προσεγγίσεις θα ασχοληθούν οι αρμόδιοι πριν είναι αργά.

Πρώτα πρώτα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι οποιοσδήποτε χειρισμός του θέματος και αν προτιμηθεί δεν μπορεί να περιορίζεται στην ακτίνα ενδιαφέροντος αυτής της εργασίας, για τον απλούστατο λόγο ότι το θέμα είναι γενικότερο, άρα κι ο χειρισμός θα είναι πλατύτερος. Δεν είναι μόνο πρόβλημα της ΤΕΕ η τεχνική μας γλώσσα.

Εκείνο που πιστεύω ότι επιβάλλεται να γίνει αμέσως είναι η σύσταση ενός απολιτικού *Εθνικού Φορέα Γλώσσας* με ουσιαστικές συμβουλευτικές αλλά κι εκτελεστικές αρμοδιότητες, που να έχει ως αποστολή του την επιστημονικοποίηση της μελέτης της γλώσσας καθώς και το χειρισμό των θεμάτων που σχετίζονται μ' αυτήν. Ανάμεσα στ' άλλα, θα ασχολείται και με τις ιδιαίτερες διαστάσεις της γλώσσας, όπως την επιστημοτεχνική γλώσσα κάθε ειδικότητας μέσω «ειδικών ομάδων». Δυο νομίζω ότι πρέπει να είναι οι γενικές φροντίδες του φορέα αυτού σχετικά με τη διάσταση που συζητούμε εδώ. Η μια είναι «αναδρομική»: μέριμνα

για ευπρέπεια της τεχνικής γλώσσας έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή. Η άλλη είναι «προδρομική»: μέριμνα για συγκράτηση και ανάσχεση των φθοροποιών ρευμάτων, με βάση βέβαια τις εμπειρίες από τις συμφορές που βρήκαν τη γλώσσα μέχρι τώρα. Και για τις δύο αυτές φροντίδες το σχολείο, και ιδιαίτερα της ΤΕΕ, μπορεί να είναι ένα από τα κύρια όργανα εφαρμογής και υλοποίησης.

Τα εσωτερικά γλωσσικά προβλήματα διορθώνονται εύκολα με τη σωστή διδασκαλία της τεχνικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Τούτο προϋποθέτει καλή γλωσσική κατάρτισή τους, πράγμα που μπορεί να προϋποθέτει ακόμη μεταξύ άλλων και (α) διαφοροποίηση του διαύλου προέλευσης των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων, (β) διδασκαλία των ελληνικών σ' όλα τα ιδρύματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών της ΤΕΕ, ή ανάλογη επιμόρφωση με ιδιαίτερη σοβαρότητα, αυστηρότητα και ένταση, και (γ) ανάλογη φροντίδα κατά τη συγγραφή των διδακτικών και άλλων βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Προϋποθέτει ακόμη ενεργότερο ρόλο του μαθήματος των Ελληνικών, και των ιδίων των φιλολόγων, όσον αφορά τη γλώσσα ειδικοτήτων.

α. Η Αναδρομική Λειτουργία του Εθνικού Φορέα

Το εξωτερικό γλωσσικό πρόβλημα όμως είναι σοβαρότερο και απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια, τόσο στην αναδρομική όσο και στην προδρομική μορφή, γιατί μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορεί να στηριχτεί σε κάποιες αποφάσεις μόνο ή νομικές κατοχυρώσεις, αλλά χρειάζεται μεθοδική δουλειά κι επιστημονικότητα.

Η διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί σε μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε κάποια υπόθεση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο οι ξένοι όροι μπαίνουν στη γλώσσα μας. Η υπόθεση του γράφοντος είναι ότι μπαίνουν με τους παρακάτω τέσσερις τρόπους.

α) Μέσω του «εθνικού πιθηκισμού» (δυστυχώς σαν λαός ρέπουμε ιδιαίτερα στο να χρησιμοποιούμε ξένες λέξεις, ακόμη κι όταν δεν υπάρχει κανείς λόγος: «θα κάνω ένα σύντομο 'αρανζιμάν' στο σπίτι και θα ρθω για καφέ»).

β) Λόγω άγνοιας (γενική γλωσσική α παιδεία, που οδηγεί βέβαια σε κάθε μορφής προβλήματα).

γ). Η εισερχόμενη λέξη είναι ιδιαίτερα ισχυρή, οπότε ακόμη κι αν υπάρχει αντίστοιχος όρος στην ελληνική υποχωρεί, κι έτσι καθιερώνεται ο ξένος όρος (π.χ. ο όρος «γκαραζ»).

δ) Δεν υπάρχει καν ελληνικός όρος, οπότε η είσοδος του ξένου όρου είναι φυσική συνέπεια.

Για την πρώτη και τη δεύτερη περίπτωση δε φαίνεται ότι υπάρχει άλλη λύση από τη γενική ευαισθητοποίηση και αφύπνιση από τη μια, και παιδεία από την άλλη. Οι δυο τελευταίες περιπτώσεις αντίθετα, που ενδιαφέρουν περισσότερο και την εργασία αυτή, απαιτούν πιο οργανωμένη και συστηματική αντιμετώπιση που να μπορεί να οδηγήσει σε αμεσότερα αποτελέσματα.

«Ειδικές Επιτροπές» ανά επιστημολογική περιοχή, που θα μπορούσαν άριστα να προέρχονται από πρωτοβουλία ή συνεργασία των επιστημονικών ενώσεων (όπως του ΤΕΕ, της Ε.Ε.Φ., της Ε.Ε.Χ., της Ε.Ε.Θ., της Π.Ε.Ε., κλπ). είναι εύκολο να καταλογογραφήσουν τους όρους της ειδικότητας, διαδικασία που θα απολήξει στη σύνταξη του επίσημου Εθνικού Λεξικού Ειδικότητας, (που θα παίξει εξελικτικά το ρόλο του «γλωσσικού ευαγγελίου» στην ειδικότητα). Έτσι είναι εύκολο να διαπιστωθεί αμέσως (α) ποιοι ξένοι όροι έχουν παρεμφερή στην ελληνι-

κή, (β) για ποιους απ' αυτούς υπάρχει βιώσιμος ελληνικός όρος, (γ) ποιοι απ' αυτούς έχουν επίσημα ή μάλλον ανεπίσημα πολιτογραφηθεί, και (δ) για ποιους δεν υπάρχει καν ελληνικός όρος. Από δω και πέρα τα πράγματα είναι εύκολα και χρειάζεται μόνο οργάνωση και όρεξη: οι ειδικές αυτές επιτροπές, σε συνεργασία με γλωσσολόγους, φιλολόγους και έμπειρους λεξικογράφους θα αναζητήσουν λύσεις στο δεύτερο και τρίτο πρόβλημα.

Πιο συγκεκριμένα, όταν υπάρχει βιώσιμος ελληνικός όρος είναι εύκολο και πρέπει να αποβληθεί ο ξένος όρος (εκείνοι που μιλούν για διαμορφωμένη «γλώσσα της αγοράς» απλώς αρνούνται να δουν τη λύση. Η αγορά είμαστε μεις). Όταν έναν όρο τον διώξουμε απ' τα βιβλία, απ' τους καταλόγους των εταιρειών, απ' τα διαφημιστικά φυλλάδια, απ' τα φύλλα προδιαγραφών, απ' το ραδιόφωνο και την τηλεόραση κλπ. δεν μπορεί να επιβιώσει για πολύ. Ας δούμε μια απλή πραγματικότητα: τα παιδιά στα συνεργεία που προέρχονται από καλά σχολεία χρησιμοποιούν συχνότερα τους ελληνικούς όρους. Κι όμως κι αυτά τα παιδιά είναι μέσα στην «αγορά». Ακόμη, όταν φύγει απ' το σχολικό εγχειρίδιο του Ευγενιδείου το «στάρτερ» και μπει το «εκκινήτης», το «μπουζιά» και μπει το «σπινθηριστές», το «δυναμό» και μπει το «γεννήτρια», τα παιδιά του σχολείου θα βοηθήσουν να φύγει το «στάρτερ» απ' την αγορά σε λίγα χρόνια, γιατί τα παιδιά αυτά θα 'ναι η αγορά. Κι αυτή η θέση δεν προέρχεται από «σοβινιστική» διάθεση, όπως συχνά γράφεται (βλ. π.χ. Κυριαζόπουλος 1982), αλλά από ανησυχία για την επιβίωση της εθνικής μας γλώσσας (είναι δεδομένο ότι σε μερικές χώρες γίνεται σήμερα οργανωμένη προσπάθεια εξοβελισμού της ελληνικής ορολογίας από τη γλώσσα τους). Γιατί είναι απόλυτα σωστό ότι η γλώσσα που επιβάλλεται διεθνώς είναι η γλώσσα της χώρας που επιβάλλεται στρατιωτικά, οικονομικά, πολιτιστικά (βλ. και Κυριαζόπουλο 1982), και δε φαίνεται πουθενά στον ορίζοντα το σημείο στο οποίο η Ελλάδα θα περάσει σ' αυτή την κατηγορία. Αντίθετα, θα ανήκει σ' εκείνες που πρέπει να χρησιμοποιούν μόνιμα «αμυντικούς γλωσσικούς μηχανισμούς» για να περισώσουν ό,τι μπορέσουν και να προλάβουν ό,τι μπορέσουν, κι αυτοί οι μηχανισμοί είναι ανάγκη επιβίωσης κι όχι «σοβινιστική διάθεση».

Είναι ακόμη ανάγκη να καθιερωθεί ενιαία ορολογία (Δημητρόπουλος 1980), όροι που να χρησιμοποιούνται υποχρεωτικά απ' όλους τους φορείς. (Σε δυο διαφορετικά σημερινά σχολικά βιβλία του Ευγενιδείου για την ίδια τάξη διαβάζουμε: ως απόδοση του διακόπτη τύπου *aller-retour*, στο ένα «διακόπτης επιστροφής», στο άλλο «διακόπτης εναλλαγής» για την απόδοση του *resistor* διαβάζουμε στο ένα «αντίσταση» στο άλλο «αντιστάτης» κλπ. Χειρότερα ακόμη, στο πρώτο διαβάζουμε τον όρο «διακόπτης εναλλαγής» σαν απόδοση του διακόπτη τύπου *commutateur*). Αν τώρα λάβουμε υπόψη ότι οι περιπτώσεις σαν κι αυτές είναι εκατοντάδες στα βιβλία, και πολύ περισσότερες στην προφορική διδασκαλία, φαίνονται οι πραγματικές διαστάσεις του προβλήματος).

Τα πράγματα δυσχεραίνουν, όταν δεν υπάρχει βιώσιμος ελληνικός όρος (υπάρχει όρος ο οποίος όμως είναι δύσχρηστος και δεν μπορεί να συναγωνιστεί τον ξένο, που συνήθως ή είναι πολύ απλός ο ίδιος ή απλοποιείται στο ... τελωνείο με την εισαγωγή του για να ταιριάσει στις γλωσσικές δυνατότητες του αντιπροσώπου, του εμπόρου, του συνεργείου). Το θέμα το χειρίστηκε πολύ επιτυχημένα και ο Τομπαΐδης (1977 και 1982). Ο ελληνικός όρος δεν κατοχυρώνεται τυπικά (νομικά κι επιστημονικά), αν δεν είναι δυνατό να καθιερωθεί γλωσσικά, αν δεν προσαρμόζεται στη λαϊκή «γλωσσική αισθητική» ή αν είναι απαράδεκτα νεολο-

γισμός (Κατσιμάνης, 1982). Είναι λοιπόν έργο αυτής της σύνθετης ειδικής επιμέλειάς της να επινοήσει, να προσαρμόσει, να συνθέσει κλπ. όρο που να είναι επιστημονικά σωστός, να αποδίδει πλήρως τον ξένο όρο, να προσαρμόζεται εύκολα στη γλώσσα της αγοράς, στη *σημερινή* γλώσσα της αγοράς, και φυσικά να είναι εύχρηστη. Η σημασία του τελευταίου φαίνεται κι απ' την επιλογή που γίνεται στην «αγορά» ανάμεσα σε ξένες συνώνυμες λέξεις με την ίδια ρίζα: καθιερώθηκε το «οπερατέρ» όχι το «οπερέιτορ» στην τηλεόραση αλλά το «τουρ-οπερέιτορ» στον τουρισμό.

Ακόμη πιο προβληματική είναι η περίπτωση που δεν υπάρχει κανένας έτοιμος ελληνικός όρος για να χρησιμοποιηθεί. Εδώ μπορούν να διακριθούν οι εξής ειδικές περιπτώσεις: (1) Ο ξένος όρος δεν είναι πράγματι ξένος αλλά ελληνικός «της διασποράς» κι εμείς, όπως συνήθως, τον αγνοούμε (π.χ. «κοσμετολογία» και «κοσμητική» που γράφουν τα βιβλία μας σήμερα για το «κοσμητική», «κόσμημα» κλπ. που παλινόστησε όμως ως cosmetics). (2) Ο όρος είναι πράγματι ξένος, οπότε πρέπει να αναζητηθεί λύση. Εδώ πλέον ή είναι εύκολη η επινοήση ενός αντίστοιχου ελληνικού όρου μέσω της αναλυτικοσυνθετικής διαδικασίας παραγωγής, που λογικά πρέπει να αντιστοιχεί σε μεταφραστική μορφή του ξένου όρου, ή πρέπει να αναζητηθεί διαδικασία πολιτογράφησης του ξένου όρου. Η πολιτογράφηση αυτή πρέπει όμως να γίνει μόνο σε ειδικές δύσκολες περιπτώσεις (π.χ. Quantum) και υπό άκρως ελεγχόμενες συνθήκες, ώστε να καθιερωθεί ο όρος ομαλά, ενιαία, κι όχι παραφθαρμένα (π.χ. νετρόνια).

Όσον αφορά τους όρους εκείνους που έχουν επισημοανεπίσημα πολιτογραφηθεί (δηλαδή «αφομοιωθεί»), νομίζω ότι δεν αποτελούν πρόβλημα, γιατί απ' τη μια μεριά έχουν ενταχθεί στο γλωσσικό αισθητικό μας σύστημα αφού μάλιστα πολλοί έφτασαν να κλίνονται κατά το ελληνικό σύστημα, ενώ απ' την άλλη η αποβολή τους θα δημιουργούσε κενά στη γλώσσα. Φυσικά δε θα υπάρξει «προδρομικά» τέτοιο πρόβλημα, αφού η «είσοδος» θα είναι στο εξής ελεγχόμενη.

β. Η Προδρομική Λειτουργία

Η προληπτική διαδικασία είναι πολύ πιο εύκολη. Όταν θα έχουν καταρτιστεί τα «Εθνικά Λεξικά Ειδικότητων», είναι δυνατό να υποχρεωθεί ο κάθε εισαγωγέας ή διακινητής προϊόντων εξωτερικού να συμμορφώνεται προς αυτά.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι το λεξιλόγιο στον τεχνολογικό τομέα βρίσκεται σε μόνιμη διαμόρφωση και εξέλιξη, όπως η ίδια η τεχνολογία, και ο τεχνολογικός λεξιλογικός πλούτος μιας χώρας χρειάζεται παρεμβάσεις σε αριθμό αντιστρόφως ανάλογο προς την τεχνολογική εξέλιξη της χώρας. Η τάση λοιπόν για εισαγωγές τεχνολογικο-επαγγελματικών όρων είναι και θα μείνει έντονη. Τούτο σημαίνει ότι η «γλωσσοκανονιστική ομάδα» πρέπει να βρίσκεται μόνιμα σε λειτουργία, κι ο κάθε πολίτης να μην επιτρέπεται να χρησιμοποιήσει όρο έξω απ' το «Εθνικό Λεξικό Ειδικότητας», πριν συμβουλευτεί την ομάδα, η οποία φυσικά θα του δώσει και το νέο όρο.

Πέρα από τα Εθνικά Λεξικά Ειδικότητων, που θεωρώ άμεσης προτεραιότητας, νομίζω πως θα διευκόλυνε πολύ και η κατάρτιση γλωσσαρίων για κοινή χρήση με τους ξένους πολιτογραφημένους όρους και την ακριβή μορφή, σημασία και χρήση τους, όπως και η κατάρτιση καταλόγων με τους υποχρεωτικά αποβαλλόμενους όρους και τους όρους που επιβάλλεται να χρησιμοποιούνται αντί γι' αυτούς.

Θεωρώ επικίνδυνη τη θέση ότι η γλώσσα μας έχει τέτοια ζωτικότητα που

μπορεί να αντέξει σε κάθε γλωσσική επίδραση, ότι θα επιλέξει, θα διαλέξει, θα απομωώσει τις απαραίτητες και θα αποβάλει τις περιττές λέξεις. Τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά σήμερα. Οι τεχνολογικοί όροι τώρα μπαίνουν σαν τεχνολογία, οικονομία, ανταλλακτικά, εξαρτήματα, πρώτες ύλες κλπ., κι αυτά όλα μένουν, δεν επιλέγονται και δεν αποβάλλονται. Ακόμη, ο ρυθμός εισαγωγής σήμερα δεν είναι ανάλογος μ' εκείνον του παρελθόντος. Ίσως κι η ζωτικότητα της γλώσσας μας σήμερα δεν είναι τόσο ισχυρή όσο ήταν παλιότερα, ίσως κι η δική μας σχέση με τις ξένες γλώσσες δεν είναι σήμερα αυτή που ήταν πριν από πενήντα χρόνια, ίσως η τεχνολογική εξάρτηση της χώρας μας από άλλες χώρες δεν είναι σήμερα ίδια μ' εκείνη που ήταν προ πενήντα χρόνων, ίσως ο αριθμός των εισαγόμενων ξενόγλωσσων βιβλίων και τεχνικών προδιαγραφών δεν είναι σήμερα ίδιος. Να μερικά παραδείγματα που δείχνουν εύγλωττα ότι σήμερα η κατάσταση είναι διαφορετική απ' ό,τι ήταν προ πενήντα ή εκατό ετών, και απαιτείται συνεπώς διαφορετικός χειρισμός.

Ολοκληρώνοντας, πιστεύω ότι χρειάζεται γλωσσική εγρήγορση τόσο στο επιστημονικό γλωσσικό επίπεδο όσο και στο κρατικό, και μάλιστα άμεση, για την περιφρούρηση της επιστημονικοτεχνολογικής γλώσσας από τους κινδύνους παραφθοράς που σ' αυτή την εργασία, όπως και σ' άλλες επιστημάνθηκαν. Η εγρήγορση αυτή πρέπει να εκδηλωθεί άμεσα και συλλογικά, και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπως και κάθε ίδρυμα που παρέχει επιστημονική, τεχνολογική και επαγγελματική εκπαίδευση, πρέπει να είναι ένας από τους άμεσους στόχους παρέμβασής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Bloom, B.S., et al. *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I : Cognitive Domain*. NY : Longmans Green, 1956.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. *Αγγλοελληνικό Λεξικό Ορολογίας Ηλεκτρολόγου-Ηλεκτρονικού* (β' έκδ.). Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ ΑΕΒΕ, 1980.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ., *Παιδαγωγικό Αρθρογραφικό Δελτίο (ΠΑΔ)*, τ.1 κ' τ.2. Θεσσαλονίκη 1982 (Για εντοπισμό των αρθρογραφικών εργασιών σ' οποιοδήποτε θέμα).
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. *Το Ανθρώπινο Στοιχείο στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Θεωρούμενο Από τη Σκοπιά της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κρήτης. Ιούνιος 1982ζ.
- Δημητρόπουλου, Ε.Γ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο. Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης: Η Θεωρία της, η Πράξη της, τα Προβλήματα της*. Θεσσαλονίκη : Εκδ. Π. Πουρναρά, 1983.
- Διάμεση, Σ. *Τεχνική Ορολογία Ηλεκτρονικής*. Αθήνα, 1971.
- Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου. *Διακήρυξη για τη Γλώσσα*. Αθήνα, 1981.
- Καλιόρη, Γ.Μ. «Δευτερολογία για το Γλωσσικό». *Αντί*, τ.223, Ιανουάριος 1983, σελ.32-39.
- Κατσιμάνη, Κ. «Πρωτότυπη Σκέψη και Νεολογισμοί». *Νέα Παιδεία*, τ.23, Φθινόπωρο 1982, σελ.170-176.
- Κυριαζόπουλου, Γ.Κ. «Οι Ξένες Λέξεις στη Γλώσσα μας». *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.7-8, Ιούλιος-Αύγουστος 1982, σελ.319-322.
- Παπανικολάου, Κ.Ν. «Τα Νέα Ελληνικά στην Τεχνική Εκπαίδευση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.2, Ιανουάριος-Μάρτιος 1981, σελ.33-38.
- Παπανικολάου, Κ.Ν. «Η Προβληματική της Επικοινωνίας στο Σχολείο». *Νέα Παιδεία*, τ.23, Φθινόπωρο 1982, σελ. 111-119.
- (Σύνταξης). «Για την Έκθεση Ιδεών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1983, σελ.4.
- Τομπαϊδή, Δ. «Οι Ξενισμοί και η Αντιμετώπισή τους». *Νέοι Ορίζοντες*, τ.174, 1977, σελ.4-6.
- Τομπαϊδή, Δ. «Κίνδυνοι για τη Δημοτική Γλώσσα;» *Νέα Παιδεία*, τ.22, Καλοκαίρι 1982, σελ. 162-171.

ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ Ν

Θέμα μας η διατήρηση ή παράλειψη του τελικού ν του άρθρου, της τριτοπρόσωπης προσωπικής αντωνυμίας, του αριθμητικού ένας-μία και των άκλιτων δεν, μην, σαν.

Η Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), (έκδ. ΟΕΔΒ, 1941), ορίζει γι' αυτό το τελικό ν τα εξής:

«183. Φυλάγεται το τελικό ν του άρθρου (τον, την), του αριθμητικού έναν, της τριτοπρόσωπης προσωπικής αντωνυμίας την, των ακλιτών δεν, μην και σαν, όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από φωνήεν ή σύμφωνο στιγμιαίο (κ, π, τ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ, ξ, ψ) : τον αέρα, την ντροπή, στην ξενιτιά, τον Μπότσαρη, είδα έναν ξένο, την πρόφτασα, μην περάσης, σαν πολύ.

Χάνεται το τελικό ν όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από σύμφωνο εξακολουθητικό (γ, β, δ, χ, φ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, ζ) : το φόβο, τη βροχή, τη μητέρα, ένα γλυκό βραστό, τη σταμάτησα, τη ζωγραφίζει, μη δε βλέπεις;

Το τελικό ν φυλάγεται πάντοτε: στο άρθρο των : των φίλων μου, στην τριτοπρόσωπη προσωπική αντωνυμία τον : τον βλέπω, στους συνδέσμους αν, όταν, πριν : αν θέλεις, όταν διαβάσης, πριν φύγεις, στα επιρρήματα σχεδόν, λοιπόν, προπάντων.

Το τελικό ν χάνεται συνήθως στη γενική πληθυντική χρονών, μηνών, όταν είναι λόγος για ηλικία : πόσω χρονών(ν); δυο μηνών(ν) παιδί, δεκαπέντε χρονών(ν), εκατό χρονών(ν) σπίτι.

Το απαγορευτικό μη δεν παίρνει το ν, όταν ακολουθή σημείο στίξης: πρόσχε· μη!

Στην περίπτωση της τριτοπρόσωπης προσωπικής αντωνυμίας συνήθίζει η λογοτεχνική γλώσσα και τους τύπους τονε, τηνε : τονε βλέπω. Στα ρήματα σε ν προτιμούνται οι τύποι σε -νε, -να : έχονε, βλέπανε, καθόμωνα.

Εξαιρετικά μπορεί να φυλάγεται το τελικό ν του αρθ. άρθρου τον σε κύρια ονόματα άγνωστα, που αλλιώς θα μπορούσε να τα πάρη κανείς για ουδέτερα.

Η αιτιατική μια μπορεί να πάρη ένα τελικό ν, όταν ακολουθή λέξη που αρχίζει από α : μιαν άλλη φορά. Στο διάλογο και στην ποιητική γλώσσα προφέρεται συχνά το ν και όταν ακολουθή άλλο φωνήεν: μια όμορφη βασίλοπούλα (αλλά μόνο αιτιατική).

184. Το τελικό ν φυλάγεται στην ενική αιτιατική του αρσενικού πολλών αντωνυμιών και αντωνυμιών επιθέτων —τόσος, όσος, όποιος, κάποιος, όλος, άλλος κτλ.— όταν δε συνδέονται στενά με την ακόλουθη λέξη ή όταν αυτή αρχίζει από φωνήεν ή στιγμιαίο σύμφωνο : τι έγινες τόσον καιρό; ποιόν βλέπεις εκεί; ποιόν φίλο σου προτιμάς; όποιον άλλο(ν) είδαμε, δεν είδα κανένα(ν) άλλο.

Στις αντωνυμίες αυτός, εκείνος, τούτος γένους αρσενικού με ακόλουθο άρθρο χάνεται συνήθως το τελικό ν, όταν φυλάγεται το τελικό ν της αιτιατικής του άρθρου : αυτό(ν) τον άνθρωπο, αυτό(ν) τον κύριο, αλλά εκείνον το δρόμο. Έτσι ξεχωρίζεται όπου χρειάζεται το αρσενικό από το ουδέτερο.

Το τελικό ν μπορεί να φυλαχτή και στο τέλος των αρσενικών επιθέτων, όταν ακολουθή ουσιαστικό από φωνήεν ή όταν ο σύνδεσμός τους είναι στενώτερος, και όταν ακολουθή στιγμιαίο σύμφωνο : λίγον καιρό, πολόν καιρό, είχε πολόν κόσμο, είδε το λαμπρόν ήλιο, είχε ένα σιληρόν αγώνα.

Λένε συνήθως στο τέλος της φράσης: *ένα βαρύ γλυκύν, δεν έχει κανένα άλλον*. Κάποτε και : *εκεί έχει αέρα καλόν*.

Καμά φορά στο στίχο γι' αποφυγή της χασμωδίας μπαίνει ένα ν στα ουδέτερα σε -ι και σε -ο:
Καράβιν έρχετ' απ' τη Χιό. (δημ.)

Πουλάνιν είχα στο κλουβί και το 'χα μερωμένο. (δημ.)

Τα ρόδα που έχυσαν τ' αγνόν άνθινον αίμα αγάλι. (Πορφύρας).

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τελικό -ν διατηρείται: α) για φωνητικούς λόγους: πριν από φωνήεν (για ν' αποφευχθεί η χασμωδία), πριν από στιγμιαίο σύμφωνο, όταν οι δυο λέξεις συνεκφωνούνται (γιατί τότε κατά κανόνα η γραφή δεν αποδίδει την προφορά των συμφώνων, βλ. §187 της Νεοελληνικής Γραμματικής, ό.π.). β) για ν' αποφευχθεί η σύγχυση αρσενικού και ουδέτερου.

Στην Μικρή Νεοελληνική Γραμματική, που πρωτοκυκλοφόρησε το 1948 (ανατύπωση του 1964, Θεσσαλονίκη), στις §§ 135-7 συναντά ο αναγνώστης τους ίδιους κανόνες για το τελικό ν που διάβασε και στη Νεοελληνική Γραμματική του 1941, τη λεγόμενη «Μεγάλη Γραμματική του Μ.Τριανταφυλλίδη», εκτός από κάποιες υποπεριπτώσεις που αφορούν την ποιητική και λογοτεχνική χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα παραλείπονται οι κανόνες του ευφωνικού ν για την αποφυγή της χασμωδίας (: *μιαν όμορφη βασιλοπούλα*), του ν στο τέλος της φράσης (: *έχει εκεί αέρα καλόν*), του ιδιωματικού ν στο τέλος των ουδέτερων σε -ι και -ο (: *Καράβιν έρχετ' απ' τη Χιό*), τους τύπους «τόνε», «τόνε».

Στις «Εποχές», τεύχος 39, ο Α. Τσοπανάκης στο άρθρο του «Η τρίτη δημοτική» ασχολείται με το θέμα του τελικού ν και χαρακτηρίζει την υπερβολική παράλειψή του, στις περιπτώσεις που αναφέρει η «Μεγάλη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη», «κάπως πολύ ρουμελιώτικη». Μιλά για τη δυσκολία να απομνημονεύσει το παιδί του δημοτικού «4 τουλάχιστο κανόνες» για τη διατήρηση ή όχι του ν, αναφέρει τη γνώμη του Β. Τατάκη ότι «είναι ίσως η μόνη φορά που προβάλλουμε φωνητικήν ορθοδοξία στη γραφή της δημοτικής», και προτείνει στις λέξεις αυτές που μνημονεύει η Μεγάλη Γραμματική στις §§ 183-4 να διατηρηθεί το ν άσχετα από τον αρκτικό φθόγγο της επόμενης λέξης. Προσθέτει κάποιες περιπτώσεις που το τελικό ν είναι απαραίτητο, όταν έτσι εξυπηρετείται η σαφήνεια του λόγου. 1) Δηλ. το τελικό ν στο αρσενικό είναι απαραίτητο για να το διακρίνουμε από το ουδέτερο και να καταλαβαίνουμε αμέσως το γένος του άναρθρου ουσιαστικού: π.χ. «έχω καλόν σκοπό», «σαν ακάλεστον παράσιτο» (πρβλ. «βασανιστικό παράσιτο», ουδ.), «τον σπουδαίο νέο» (πρβλ. «το σπουδαίο νέο», ουδ.)¹ 2) Είναι απαραίτητο στο θηλυκό το ν για να μη συγχέουμε την ονομαστική με την αιτιατική, δηλ. το υποκείμενο με το αντικείμενο: π.χ. «παντρεύεται καλή κοπέλα», αντίκ., «παντρεύεται καλή κοπέλα», υποκ., ή το υποκείμενο: π.χ. «περνούσε για σοβαρή γυναίκα» ονόμ., «αυτά δεν είναι για σοβαρήν γυναίκα», αιτ.

Παρολαυτά η σχολική «Νεοελληνική Γραμματική του ΟΕΔΒ, Αθήνα 1977, §§55-56, περιορίζει τη διδασκαλία σε τρεις κανόνες: το ν διατηρείται μπροστά ..., το ν χάνεται μπροστά ..., το ν φυλάγεται πάντοτε στο άρθρο «των», στην αντωνυμία «αυτών», «των» και το τροπικό επιρρ. «σαν» (Η «Μεγάλη Γραμματική» δεν εξαιρούσε το «σαν»).

Στο τεύχος 24 της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ο υποφαινόμενος είχε δημοσιεύσει το άρθρο «Η αισθητική της γλώσσας μας στα σχολεία», όπου (σελ.141-2) είχε κάνει λόγο για κάποιες περιπτώσεις στις οποίες φαίνεται σωστό να διατηρείται το ν (πέ-ρα απ' όσες αναφέρει η «Μεγάλη Γραμματική»). Χαρακτηριστικά ας αναφέρουμε

την περίπτωση των *δεν, μην*, όταν προφέρονται με έμφαση, ή την περίπτωση που ο γραπτός λόγος αποδίδει τη διστακτικότητά του ομιλητή.

Στο ίδιο του άρθρο ο Α. Τσοπανάκης επισήμαινε τη σύγχυση που υπάρχει στον γραπτό λόγο και παιδιών και δημοσιογράφων γύρω από τη διατήρηση του ν ή την παράλειψή του². Παραδείγματα όπως : «στο κάμπο», «στη πλώρη» δεν είναι πράγματι ούτε σήμερα, είκοσι χρόνια μετά σπάνια στον γραπτό λόγο παιδιών και δημοσιογράφων (στις εφημερίδες και στους τίτλους της τηλεόρασης) : «λευτεριά στο Πόλε», «με τη Ξένια Κ.», «στο Γ' όροφο». Τα σχετικά βέβαια σφάλματα των δημοσιογράφων μπορούν ευκολότατα να αποδοθούν στην ταχύτητα που γράφονται και τυπώνονται τα σχετικά κείμενα. Τα λάθη πάλι των παιδιών μπορούν να αποδοθούν στη γλωσσική ανωριμότητα· ενώ χρησιμοποιούν σωστά το ν στον προφορικό λόγο υποσυνείδητα, στο γραπτό λόγο δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη λογική του κανόνα.

Φαίνεται όμως ότι η σύγχυση έχει προχωρήσει και στον προφορικό λόγο, τουλάχιστον των μικρών παιδιών. Μερικά παραδείγματα από φράσεις παιδιών ηλικίας 4-7 ετών: «Φώναξα το Ηλία» (4ετών), «τη άλλη φορά θα παίξουμε» (7 ετών), «να μη ξεχάσετε», «να μη έρθει ο λύκος» (5 ετών).

Θα μπορούσε κανείς εδώ να φέρει την πρόχειρη δικαιολογία ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν ακόμη ολοκληρώσει το γλωσσικό τους αίσθημα. Μήπως όμως τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα; Ας τα δούμε από την αρχή.

Στην αρχαία γλώσσα υπήρχε ν στην αιτιατική σε πρωτόκλιτα, δευτερόκλιτα κλπ. Με την πάροδο του χρόνου αποσιωπήθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις. Διατηρήθηκε μόνο όπου υπήρχαν φωνητικοί ή άλλοι λόγοι, σχετικοί με τη δομή της γλώσσας (όπως τους είδαμε πάρα πάνω). Η συχνή όμως (γραμματικά σωστή) παράλειψη του τελικού ν, η κατηγορηματικότητα της σχολικής Γραμματικής (: «το τελικό ν των λέξεων ... χάνεται μπροστά ...»), ο φόβος μήπως χαρακτηριστεί «καθαρευουσιάνος», όποιος διατηρήσει κάπου το ν, χωρίς να είναι απαραίτητο, οδήγησαν τον μέσο Έλληνα στη συχνή παράλειψη του ν, ακόμα και εκεί που είναι απαραίτητο. Κάποιοι μάλιστα ονομάζουν το ν αυτό «ευφωνικό», λες και δεν υπήρχε στις περισσότερες περιπτώσεις εξαρχής. (Βλ. σχετικά Δ. Τομπαϊδή, Το τελικό ν, Γλώσσα, 2, σελ. 77-8).³

Να υποθέσουμε πως βαδίζουμε προς μια μελλοντική ταύτιση αρσενικού και ουδετέρου (όπως συνέβη στις νεολατινικές γλώσσες); Να δεχθούμε πως ο Νεοέλληνας έπαψε πια να ενοχλείται από τη χασιμεωδία; Ίσως θα πρέπει να ξανασυζητήσουμε την πρόταση του Α. Τσοπανάκη (ό.π., σελ. 10): «την αιτιατική του άρθρου (οριστικού και αορίστου...), των αντωνυμιών αυτός-ή, εκείνος-η, τούτος-η, ποιος-α, κάποιος-α, όποιος-α, όσος-η (άλλος-η, όλος-η) και τα *δεν, μην*, σαν τα γράφουμε με ν».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα μπορούσε κανείς να προσθέσει εδώ την περίπτωση να διατηρείται το -ν του αρσενικού άρθρου τον, όταν, η επόμενη λέξη αρχίζει από ν: «τον νόμο» (:τον νομο) και όχι «το νόμο», γιατί το τελευταίο μπορεί στην συνεκφώνηση να ταυτιστεί φωνητικά με «τον ώμο» (:τοπόμο). Παρόμοια: «τον νομό» (=τον νομό), γιατί το «το νομό» ταυτίζεται φωνητικά με το «τον ωμό» (:τοποπό). Η φωνητική ταύτιση των φράσεων αυτών δυσκολεύει την αμεσότητα της κατανοησεώς τους.

2. Ό.π., σελ. 11.

3. Το τελικό ν ή υπήρχε εξαρχής (π.χ. την, σαν, τον) ή αναπτύχθηκε αναλογικά στην εποχή της ελληνιστικής κοινής (π.χ. έναν, (ου) δεν)· η αποβολή του τελικού ν είναι φαινόμενο της νέας ελληνικής. Βλ. Γ. Χατζιδάκη, Σύντομος Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, εκδ. Συλλόγου προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων, (Αθήναι) σελ. 62, 88.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΔΙΑΦΟΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ *LA LANGUE*, *LA PAROLE* ΚΑΙ *LE LANGAGE*

Ο όρος *la parole*, που αντιστοιχεί στον όρο *performance* της γενετικής γραμματικής, δηλώνει το σύνολο της προφορικής ομιλίας όλων των ανθρώπων μιας ομοιογενούς κοινωνίας. Στο σύνολο αυτό περιλαμβάνονται οι ατομικές συντάξεις και οι ιδιαίτερες αρθρώσεις, που οφείλονται στην ελεύθερη επιλογή του ομιλητή. Ο στρουκτουραλιστής Ferdinand de Saussure ισχυρίζεται πως ό,τι δηλώνεται με τον όρο αυτό δεν αποτελεί κοινωνικό γεγονός. Ένα κοινωνικό γεγονός πρέπει να είναι καθολικό και γενικό σ' όλη την κοινότητα και να ασκεί περιορισμούς μάλλον παρά να επιτρέπει ελεύθερη επιλογή.

Le langage είναι το σύνολο της προφορικής ομιλίας των ανθρώπων μιας ομοιογενούς κοινωνίας και το σύνολο των κανόνων της γλώσσας. Παρόλο ότι ο όρος αυτός έχει γενικότητα και ασκεί περιορισμούς με τους κανόνες της γραμματικής, δεν είναι ένα απλό και καθαρό κοινωνικό γεγονός, γιατί περιλαμβάνει ατομικούς παράγοντες που αποδίδονται στους καθ' έκαστον ομιλητές. Είναι σαφές ότι, εφόσον ο προσωπικός τρόπος ομιλίας καθενός από τους ομιλητές περιλαμβάνεται στον όρο *le langage*, θα υπάρχει πάντοτε ένα εκούσιο στοιχείο που θα είναι αδύνατο να προκαθοριστεί. Κατά συνέπεια, όχι μόνο ο όρος *la parole*, αλλά και ο όρος *le langage* δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, γιατί και οι δυο στερούνται της αρχής της ομοιομορφίας.

Εάν μπορούσαμε να αφαιρέσουμε τα προσωπικά στοιχεία από τον τελευταίο όρο, να απαλλαγούμε δηλ. από τα στοιχεία εκείνα που δεν είναι δυνατό να προκαθοριστούν, τότε θα είχαμε την έννοια του όρου *la langue*. Είναι γνωστό ότι όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας απαγγέλλουν προτάσεις, που είναι δυνατό να τύχουν περιγραφής με βάση ειδικό σύστημα κανόνων και σχέσεων. Οι προτάσεις αυτές είναι περιπτώσεις του όρου *la parole*, που ο γλωσσολόγος τις εκλαμβάνει ως ενδείξεις για την κατασκευή της υποκείμενης δομής. Ο όρος *la langue*, λοιπόν, που αντιστοιχεί στον όρο *competence* της γενετικής γραμματικής, είναι το αφηρημένο σύστημα της γλώσσας που ο γλωσσολόγος προσπαθεί να περιγράψει.

ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΝΟΜΟΙ

Η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας των ανθρώπων μιας ομοιογενούς κοινωνίας και βασίζεται σ' ένα σύστημα νόμων. Οι νόμοι αυτοί καθορίζουν την παραγωγή και την ερμηνεία των απειράριθμων προτάσεων της γλώσσας. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι προτάσεις που είναι δυνατό να παραχθούν σε μια γλώσσα είναι απειράριθμες, ο αριθμός των σχετικών νόμων είναι πεπερασμένος. Όπως με τα δέκα σύμβολα της αραβικής αρίθμησης (από 0 έως 9) μπορούμε να γράψουμε οποιοδήποτε αριθμό, άπειρους αριθμούς, έτσι μπορούμε να περιγράψουμε και αναλύσουμε τις άπειρες προτάσεις της γλώσσας, της οποιασδήποτε γλώσσας, με τη βοήθεια μικρού μόνο αριθμού μετασχηματιστικών νόμων. Αυτό έχει άμεση σχέση με τον τρόπο, κατά τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα. Όλα τα ομαλά παιδιά μπορούν με την αυτή ευκολία να μάθουν τη γλώσσα, την οποιαδήποτε γλώσσα, του τόπου, του οποιοδήποτε τόπου, στον οποίο γεννώνται και ανατρέφονται. Τα παιδιά της Κίνας, παραδείγματος χάρη, μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα με την ίδια ευκολία, με την οποία μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα τα παιδιά της Ελλάδας, της Ιαπωνίας, της Ιταλίας, της Αιθιοπίας, της Αγγλίας και γενικά όλων των άλλων χωρών του κόσμου. Κατά συνέπεια, ως προς την εκμάθηση και κατάκτηση της μητρικής γλώσσας δεν υπάρχουν γλώσσες ευκολότερες ή γλώσσες δυσκολότερες. Η εκμάθηση και κατάκτηση αυτή της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά συνδέεται στενά με το σύστημα των νόμων, που ρυθμίζουν και καθορίζουν τον τρόπο σχηματισμού και ερμηνείας των προτάσεων, υπό τον όρο όμως ότι υπάρχουν τα στοιχειώδη γλωσσικά δεδομένα.

Μπορούμε να πούμε ότι στον εγκέφαλο των ανθρώπων υπάρχουν ειδικές κοινές καταβολάδες, ειδικά κοινά στοιχεία, που καθορίζουν το θέμα της εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας.

Ως προς την εκμάθηση της γλώσσας επιτυχής μπορεί να χαρακτηριστεί η παρομοίωση του αν-

- θρώπινου οργανισμού με ηλεκτρονικό υπολογιστή (: Computer). Η αναλογία χωράει ως εξής:
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής = ανθρώπινος οργανισμός.
 - Πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή = γραμματική.
 - Ουτρίτ ή εξαγόμενη σειρά γραμμάτων = φωνητική απεικόνιση.
 - Λειτουργία γραφομηχανής = ανθρώπινη άρθρωση.

ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΖΕΥΓΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Στη γλώσσα μας υπάρχουν ζεύγη λέξεων, που διαφοροποιούνται φωνητικά με την προφορά του /i/ ως [i] στη μια λέξη, αλλ' ως [j] στην άλλη. Παραθέτουμε εδώ τα ακόλουθα ζεύγη λέξεων:

1α. /skiazó/ [skíázɔ] = καλύπτω κάποιον ή κάτι με σκιά.

β. /skíazɔ/ [skjázɔ] = τρομάζω κάποιον.

2α. /opíɔ/ [ópiɔ] = το όπιο.

β. /opíɔ/ [ópjiɔ] = όπιο.

3α. /na viastís/ [na viastís] = να αναγκαστείς, να πιεστείς.

β. /na viastís/ [na vjastís] = να σπυστείς.

4α. /simiomiénos/ [simiomiénos] = αυτός που έχει σημειωθεί.

β. /simiomiénos/ [simjomiénos] = αυτός που έχει κάποιο σωματικό ελάττωμα.

Μέσα στις πλάγιες γραμμές τοποθετείται η φωνολογική απεικόνιση των λέξεων, ενώ εντός αγκυλών τίθεται η φωνητική τους απεικόνιση. Η ίδια η γλώσσα βρίσκει τον τρόπο να προφυλαχτεί από τη φωνητική σύμπτωση ζευγών λέξεων, όπως οι παραπάνω, με διαφορετική προφορά του φωνήματος /i/ σε κάθε μια από τις λέξεις του ζεύγους. Οι λέξεις που δεν τρέπουν το φώνημα /i/ στο ημίφωνο [j], παρόλο ότι το φωνητικό περιβάλλον απαιτεί μια τέτοια μετατροπή, πρέπει ιδιαίτερα να σημειωθούν στο λεξικό ότι σ' αυτές δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει ο σχετικός φωνολογικός νόμος.

ΑΡΧΙΚΑ ΦΩΝΗΝΤΑ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΜΟΡΦΗΜΑΤΩΝ ΔΕΝ ΑΠΟΒΑΛΛΟΝΤΑΙ

Είναι γνωστό ότι τα άτονα αρχικά φωνήεντα πολλών λέξεων είναι δυνατό να αποβληθούν, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα: (α)γελίδα, (ε)ρωτώ, (ε)κατό, (ε)λάφι, (ε)λεύτερος, (ε)νοίκιο, (ο)λέγος, (ο)μολόγω, (ο)μοιάζω, (ο)μιλώ, (ε)ντροπή, (ε)φρετικός, (η)γούμενος, (η)μέρα, (υ)ψηλός, (υ)βράζω, (ω)ρολόι, κλπ. Δε θα εξετάσουμε κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιους φωνολογικούς νόμους γίνεται η αποβολή των αρχικών αυτών φωνηέντων. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι ότι τα αρχικά αυτά φωνήεντα αποκαθίστανται εύκολα και ότι η σημασία των λέξεων δεν αλλοιώνεται με την αποβολή τους. Το ότι παραμένει αμετάβλητη η σημασία των λέξεων αυτών σημαίνει ότι τα αποβαλλόμενα φωνήεντα δεν είναι φορείς σημασίας και συνεπώς δεν είναι μορφήματα. Τελείως διαφορετική είναι η περίπτωση του αρχικού φωνήεντος στις λέξεις αφράβετος, ατμάωσητος, αξύφρετος, ακούφρετος, ανόητος, απαίδευτος, αβέβαιος, αγέλαστος, ανώρμος, κλπ., όπου το στερητικό α-, ως μόρφημα και φορέας σημασίας, είναι αδύνατο να αποβληθεί.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της γλώσσας αναγράφουμε τα ακόλουθα:

α) Η γλώσσα είναι γραμμική (:Linear). Όλες οι γλώσσες είναι κυρίως ήχοι που μπορούν να παρασταθούν γραμμικά. Σε αντίθεση με την πολύφωνη μουσική, ένας και μόνο ένας φθόγγος μπορεί να λέγεται κάθε φορά στην ομιλία. Είναι γνωστό ότι οι φθόγγοι της γλώσσας παράγονται με διαδοχικές κινήσεις των οργάνων της ομιλίας. Κατά συνέπεια, μπορούμε ακριβώς να απεικονίσουμε τη γλώσσα με τη βοήθεια ιδιαίτερων συμβόλων για κάθε ήχο, θέτοντας τα σύμβολα αυτά σε γραμμική διαδοχή, η οποία αντικατοπτρίζει και αντιστοιχεί στην τάξη, κατά την οποία παράγονται οι ήχοι.

β) Η γλώσσα είναι εκούσια συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι το γέλιο, η κραυγή, ο βήχας, το φτάρνισμα, κ.ά., δεν αποτελούν γλώσσα.

γ) Η γλώσσα είναι συστηματική (: Systematic) και στους δυνατούς συνδυασμούς φθόγγων και στους συνδυασμούς σημαντικών στοιχείων. Μπορεί να γίνει περιγραφή της γλώσσας με βάση περιορισμένο αριθμό στοιχείων, τα οποία μπορούν να συνδυασθούν με περιορισμένο αριθμό τρόπων και με ορισμένη τάξη.

δ) Η γλώσσα είναι πλήρης σημασίας. Οι ήχοι που κατά την ομιλία παράγονται συνδέονται με γεγονότα της καθημερινής ζωής και αποτελούν το βασικό τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων μιας

ομοιογενούς κοινότητας. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά γίνεται ενεργό μέλος της κοινωνίας εθώς ως αποκτήσει τη δυνατότητα να ομιλεί. Ακόμη, οι ηγεμόνες λαών και οι πολιτικοί αρχηγοί διατηρούν και επεκτείνουν την επιρροή τους με την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τους ανθρώπους με τη γλώσσα.

ε) Η γλώσσα δεν είναι έμφυτη, αλλά μαθαίνεται.

στ) Η γλώσσα είναι ζωντανός οργανισμός που διαρκώς εξελίσσεται. Οι μεταβολές που συμβαίνουν στη γλώσσα δε γίνονται απότομα, αλλά βαθμηδόν και ανεπαίσθητα.

ζ) Η γλώσσα είναι αυθαίρετη (:Arbitrary) και συμβατική (:Conventional). Αξίζει να λεχθεί εδώ ότι επικοινωνία μεταξύ ομιλητών διαφόρων γλωσσών είναι αδύνατη, γιατί καμιά σχέση δεν υπάρχει μεταξύ των φθόγγων που κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί και του μηνύματος που εκφράζεται με τους φθόγγους αυτούς, ακόμη και όταν τα μηνύματα σε δυο ή περισσότερες γλώσσες είναι τα αυτά. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει καμιά άμεση και αναγκαία σύνδεση και σχέση μεταξύ της φύσης των πραγμάτων ή των εννοιών μιας γλώσσας και των γλωσσικών στοιχείων, με τα οποία τα πράγματα αυτά ή οι έννοιες αυτές εκφράζονται. Παρατηρείται πολλές φορές το φαινόμενο ότι σε μια και την αυτή γλώσσα υπάρχουν δυο ή περισσότερες εναλλακτικές λέξεις ή εκφράσεις για ένα και το αυτό αντικείμενο ή για μια και την αυτή έννοια, όπως *νήπιο, μικρό παιδί, παιδάκι, μπέμπης, μωρό*, κ.ά. Για έκφραση της αυτής έννοιας, άλλες γλώσσες χρησιμοποιούν λέξεις που αποτελούνται από διάφορους φθόγγους που έχουν διάφορη τάξη μεταξύ τους. Ας πάρουμε διάφορες γλώσσες για τις έννοιες *μικρό παιδί και σκυλί*.

<i>Αγγλικά</i>	<i>Γερμανικά</i>	<i>Ισπανικά</i>	<i>Τουρκικά</i>	<i>Ελληνικά</i>
<i>Infant</i>	<i>Kind</i>	<i>Criatura</i>	<i>Cojuk</i>	<i>μικρό παιδί</i>
<i>Ελληνικά</i>	<i>Γερμανικά</i>	<i>Ιταλικά</i>	<i>Ρωσικά</i>	<i>Αραβικά</i>
<i>σκύλος-σκυλί</i>	<i>Hund</i>	<i>Cane</i>	<i>Sabaka</i>	<i>Kalb</i>

Από τα παραπάνω παραδείγματα είναι σαφές ότι η σχέση μεταξύ ήχου και σημασίας είναι αυθαίρετη. Εάν υπήρχε σχέση μεταξύ των πραγμάτων της φύσης και των λέξεων ή εκφράσεων που χρησιμοποιούνται για τα πράγματα αυτά, τότε θα ήταν δυνατό να υπάρχει μια μόνο γλώσσα. Η ονοματοποίηση, δηλ. η χρήση λέξεων που μιμούνται τους παραγόμενους στη φύση ήχους, δεν μπορεί να καταρρίψει την άποψη ότι η γλώσσα είναι αυθαίρετη. Για την περίπτωση της ονοματοποίησης, παρατηρούμε ότι τέτοιες λέξεις είναι συγκριτικά λίγες και κάποτε η ακρίβεια της μίμησης των ήχων που παράγονται στη φύση εξαρτάται από τους φθόγγους που είναι διαθέσιμοι σε κάθε γλώσσα. Από έρευνα που κάναμε μεταξύ φοιτητών από διάφορες χώρες στο πανεπιστήμιο της πολιτείας INDIANA των Η.Π.Α., προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, όσον αφορά στη φωνητική απόδοση του γαβγίσματος των σκύλων:

<i>Ελληνικά</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Γερμανικά</i>	<i>Γαλλικά</i>	<i>Κινέζικα</i>	<i>Κορεάτικα</i>
<i>γαβ-γαβ</i>	<i>Bow-wow</i>	<i>wau-wau</i>	<i>Graf-graf</i>	<i>Ha-hao</i>	<i>Wang-wang</i>

Παρόλο ότι η γλώσσα είναι αυθαίρετη, οι άνθρωποι την χρησιμοποιούν σύμφωνα με ορισμένους νόμους και κανόνες. Η αυθαίρεσία στη γλώσσα είναι κυρίως εμφανής, όταν τα γλωσσικά στοιχεία χρησιμοποιούνται μεμονωμένα. Κανένα, όμως, γλωσσικό στοιχείο δεν είναι στην πραγματικότητα μεμονωμένο, αλλ' αποτελεί μέρος του συστήματος της γλώσσας. Οι σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων μεταξύ τους είναι κανονικές και μπορούν εύκολα να καθοριστούν. Τόσο κανονική και ομαλή είναι η χρήση και ο σχηματισμός των γλωσσικών στοιχείων, ώστε δίνουν την εντύπωση ότι χρησιμοποιούνται σύμφωνα με κάποια συνθήκη μεταξύ των ομιλητών. Συνεπώς, η γλώσσα είναι *συμβατική*. Αυτό σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι σε δεδομένη κοινότητα οι ομιλητές χρησιμοποιούν τον αυτό τύπο έκφρασης προς δήλωση της αυτής έννοιας ή του αυτού πράγματος.

η) Η γλώσσα έχει *μεγάλη δημιουργική δύναμη* (: Creativity). Ο ιθαγενής ομιλητής μπορεί να σχηματίσει και να εννοήσει ένα αναρίθμητο πλήθος νέων προτάσεων. Η δημιουργική αυτή δύναμη της γλώσσας χαρακτηρίζει μόνο τον άνθρωπο. Είναι γνωστό ότι, εκτός από τον άνθρωπο, συστήματα επικοινωνίας χρησιμοποιούνται και από άλλους ζωντανούς οργανισμούς. Τα συστήματα, όμως, αυτά των ζώων και πτηνών, όπως π.χ. των μελισσών, είναι κλειστά (:Closed). Αυτό σημαίνει ότι με τα συστήματα αυτά μπορεί να μεταβιβαστεί ένα μικρό σύνολο διακεκριμένων μηνυμάτων, η σημασία των οποίων είναι καθορισμένη. Τα ζώα και τα πτηνά δεν μπορούν να ποικίλουν τα μηνύματά τους και να δημιουργήσουν νέα μηνύματα, νέες «προτάσεις».

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

ΕΧΟΛΙΑ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Με ιδιαίτερη χαρά πήρα στα χέρια μου το νέο βιβλίο —σε μεγάλο σχήμα— που γράφει στο εξώφυλλο: Γλωσσική Διδασκαλία — Α' Γυμνασίου (Πειραματική εφαρμογή) Αθήνα 1983, σελ. 487. Συγγραφείς οι : Π. Κάνδρος, Ε. Λανάρης, Α. Μουμιτζάκης, Δ. Τάνης και Χ. Τσολάκης. Δεν αναγράφεται ούτε στην αρχή ούτε στο τέλος ποιός είχε την εποπτεία αυτής της ομαδικής δουλειάς, πληροφορήθηκα όμως ότι την παρακολουθούσε ο Δημ. Τομπαΐδης, σύμβουλος του ΚΕΜΕ, φαντάζομαι ως εκπρόσωπός του, ειδικός στο θέμα.

Το βιβλίο χωρίζεται στα ακόλουθα μέρη:

Μέρος Α', ο λόγος, προφορικός και γραπτός, οι λέξεις.

Μέρος Β', η δομή της πρότασης γενικά, τα είδη της πρότασης.

Μέρος Γ', η δομή της πρότασης αναλυτικά (ανάλυση του ονομαστικού συνόλου, εξέταση των μερών του Ο.Σ., δομή του ονομαστικού μέρους της πρότασης, ανάλυση του ρηματικού συνόλου και των μερών του).

Η πρώτη ενότητα του βιβλίου είναι αφιερωμένη στην επικοινωνία και τους κώδικες (οπτικές και ακουστικές ενδείξεις, η μιμόγλωσσα, σήματα, κώδικες, γλωσσικός κώδικας, ο λόγος-προφορικός και γραπτός). Από την ενότητα αυτή κιόλας καταλαβαίνουμε ότι η αρχή που εφαρμόζεται είναι η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, ενώ η διάταξη της ύλης οδηγεί τα παιδιά να ξεκινήσουν και να φτάσουν σε κάποιο σημείο, όπου δίνονται εξηγήσεις, ασκήσεις-ερωτήσεις κτλ. όχι χωριστά, αλλά εναλλάξ, έτσι που η δουλειά να μη στεγανοποιείται (θεωρία-πράξη), όπως γινόταν και γίνεται συνήθως. Με σύγχρονους όρους η παρουσίαση του υλικού είναι λειτουργική και η μάθηση δυναμική, όχι στατική.

Οι επόμενες ενότητες αρχίζουν με ένα κείμενο, συνεχίζεται με παρατηρήσεις που είναι ερωτήσεις, με το γραμματικό αντικείμενο, λ.χ. πρόταση, λέξη συλλαβή, φθόγγοι και γράμματα κτλ. με εξηγήσεις, ερωτήσεις, ασκήσεις κτλ. Από την τρίτη ενότητα υπάρχει ως τελικό —και επιστημονικό υποθέτω— μέρος η έκφραση-έκθεση.

Τα κείμενα άλλοτε έχουν υπογραφή και άλλοτε όχι. Τα ευνοήγγραφα είναι αποσπάσματα των Καζαντζάκη, Βενέζη, Σωτηρίου, Γκρίτση-Μιλιτζή, Σαμαράκη κι άλλων. Από όσα μπόρεσα να δω —γιατί δανείστηκα το βιβλίο για μερικές μέρες μόνο και φυσικά δεν ήταν δυνατό να το μελετήσω— φαίνεται ότι και τα κείμενα είναι προσεκτικά διαλεγμένα και τα υπόλοιπα μέρη κάθε ενότητας προσφέρονται με τρόπο που προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Αλλά και ενδιάμεσα υπάρχουν κείμενα πεζά ή ποιήματα που αποτελούν αντικείμενο μιας άσκησης κι ακόμα από τα αρχαία λ.χ. μια επιγραφή κτλ. Ξεχωριστή φροντίδα φαίνεται να έχουν δώσει οι συγγραφείς στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου στο μέρος έκφραση-έκθεση, όπου παραθέτουν σε πίνακες συνήθως ένα σημαντικό αριθμό λέξεων. Τέλος η εικονογράφηση ξέφυγε επιτέλους από την τυπολογία της δήθεν σοβαρότητας κι έτσι τα παιδιά χαίρονται λ.χ. σκίτσα του Μητρόπουλου ή μια σκηνή από τον πασίγνωστο Αστερίξ κτλ. Δε μνημόνευσα τα θέματα για έκθεση ή τα κείμενα για συζήτηση ή τους γλωσσολογικούς όρους (φώνημα, μόρφωμα, συνταγματικός άξονας κτλ.), ή διαφημίσεις (και αστέρες) ή παραδείγματα που κινούνται στην περιοχή καιρών σημερινών προβλημάτων κτλ.

Με δυο λόγια η ομάδα δούλεψε καλά και το μόνο που απομένει είναι να δούμε τι θα μας δώσει η πειραματική εφαρμογή. Κι επειδή η πράξη είναι η «λυδία λίθος», θα περιμένουμε τα αποτελέσματα, δηλ. τις αντιδράσεις των μαθητών και τις εκθέσεις των καθηγητών για να διατυπώσουμε τις παρατηρήσεις μας, αν βεβαίως γίνει ένας ανοιχτός διάλογος, γιατί η πληροφόρηση για την προσπάθεια αυτή μέχρι τώρα είναι ανύπαρκτη.

Η ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Στις 27 του Φλεβάρη έγινε μια ανοιχτή συζήτηση στην ΕΡΤ για τη γλώσσα ανάμεσα στους κ. Κριαρά και Σκυρόπουλου από τη μια μεριά και τους κ. Μπαμπινιώτη και Ράμφο από την άλλη. Τους διαχωρίζω γιατί οι πρώτοι είναι οπαδοί της δημοτικής — ο κ. Κριαράς ιδιαίτερα έχει ζήσει την αγωνιστική περίοδο της γλωσσικής μας ιστορίας και υπηρέτησε την ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού όχι λίγο— ενώ οι δεύτεροι ακολουθούν ο καθένας το δρόμο του συγκλίνοντας από ένα σημείο και πέρα. Ο κ. Μπαμπινιώτης έχει διατυπώσει την άποψη του με τη φράση «πέρα της καθαρουσής και της δημοτικής», ενώ ο κ. Ράμφος έχει δημοσιεύσει αρκετές εργασίες για το γλωσσικό ζήτημα όπου φαίνεται ότι είναι υπέρμαχος μιας τάσης, που νομίζω ότι ξεκίνησε πριν από πολλά χρόνια με το νεοδημοτικισμό, και μένει πίσω ενώ ο ομοϊδεάτης του έχει προχωρήσει κάπως.

Η συζήτηση κατάφερε να σταθεί σε ένα επίπεδο ικανοποιητικό με μικρές εκρήξεις που γρήγορα τις περιόριζαν οι συζητητές, πράγμα πολύ σημαντικό για την εγκαθίδρυση γενικά του διαλόγου που δεν ευδοκιμεί και τόσο στη χώρα μας. Αυτό οφείλεται στο ότι κάθε ομιλητής απόφευγε την οξύτητα ή την υπερβολή, προσπαθούσε να επικοινωνήσει πραγματικά με τον άλλο και να βρει κάποιο σημείο επαφής, αν και ο κ. Ράμφος δεν απέφυγε την υπέρβαση των κανόνων του διαλόγου με την κάποιον εριστική διάθεσή του.

Νομίζω ότι η εκπομπή αυτή ήταν επίκαιρη και πολύ χρήσιμη, ίσως και να έπρεπε να είχε γίνει από καιρό, και δεν πρέπει να μένει μόνη, αλλά να συντροφευτεί με μια συνέχεια προγραμματισμένη για να ξεκαθαρίσουν πολλά σημεία που εξακολουθούν να θαλάνουν το εκφραστικό του Έλληνα και μάλιστα των γραμματισμένων πιο πολύ. Η περίοδος που περνούμε είναι προσδιοριστική για το μέλλον της γλώσσας μας που αγωνίζεται τώρα να γίνει επίσημη και γι' αυτό το λόγο επιβάλλεται όλοι μας να στηρίξουμε αυτή την προσπάθεια. Τώρα πια ο λόγος δεν είναι για την καθαρούσα ή τη δημοτική, αλλά για τη νεοελληνική γλώσσα.

Το ότι η συζήτηση δεν κατέληξε κάπου, πιστεύω ότι δεν είναι μειονέκτημα, γιατί μου θύμισε κατά κάποιο τρόπο τους πλατωνικούς διαλόγους. Διατυπώθηκαν ίσως για πρώτη φορά από την τηλεόραση απόψεις για το θέμα αυτό, τις άκουσε ο κόσμος, κατατοπίστηκε αρκετά κι ως σκεφτεί πια ο καθένας μόνος του. Το μόνο που θα ήθελα να σημειώσω για την ΕΡΤ είναι το εξής: διέκοψε τη συζήτηση στις 12 μ.μ. ενώ σε άλλες περιπτώσεις κράτησε άλλες παρόμοιες συζητήσεις πολύ πέρα από τα μεσάνυχτα. Δεν έπρεπε.

K. N. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Στο τεύχος 30 της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ δημοσιεύονται τα πρακτικά του συνεδρίου για «Τα Αρχαία Ελληνικά στη Μ.Ε.» και σχετικές επιστολές.

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Κ. Δ. Πόρποδα, Η μάθηση της γλώσσας, στη σειρά «Εισαγωγή στην Ψυχολογία της γλώσσας», Αθήνα 1984

Ο σ. μας πληροφορεί στην εισαγωγή του ότι, έχοντας απαντήσει στο βασικό ερώτημα *πώς μαθαίνουμε* (με τη Διαδικασία της μάθησης) προχωρεί, στην ανάλυση της μάθησης του προφορικού λόγου που είναι το αντικείμενο του βιβλίου αυτού, για να συμπληρώσει τη μελέτη και με το πρόβλημα της μάθησης του γραπτού λόγου στην «Ψυχολογία της ανάγνωσης» που θα εκδοθεί μέσα στο 1984.

Τόνισε κιόλας ο ίδιος ότι η γνώση της απάντησης στο ερώτημα *πώς μαθαίνει τον προφορικό και το γραπτό λόγο* το παιδί είναι πρωταρχικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό. Βέβαια τα παιδιά πάντα μάθαιναν και μαθαίνουν να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν ανεξάρτητα από τις γνώσεις του δασκάλου, αλλά το πρόβλημά μας είναι *πώς* θα μάθουν αποτελεσματικότερα, φυσιολογικότερα και οικονομικότερα... χωρίς σπατάλη νοητικής ενέργειας και *πώς* η μάθηση αυτή θα αποτελεί δυναμική επανατροφοδότηση για περισσότερη μάθηση, δηλ. *πώς* θα γίνουν όλα αυτά σύμφωνα με την ψυχολογία έτσι που να μην προκληθούν αναστολές και τραυματισμοί καταστροφικοί για τις επόμενες φάσεις της μάθησης, μια και το πρόβλημα αυτό αφορά όλα τα μαθήματα.

Έτσι στα τέσσερα κεφάλαια του βιβλίου ο σ. ασχολείται στο πρώτο με τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης, στο δεύτερο με την αναπτυξιακή πορεία που ακολουθεί η μάθηση του προφορικού λόγου για να προσδιοριστεί το *τί* μαθαίνει το παιδί στη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξής του, στο τρίτο με το *πώς* μαθαίνει το παιδί τη γλώσσα του και στο τέταρτο με τη σχέση ανάμεσα στις γνωστικές λειτουργίες της γλώσσας και της σκέψης.

Θα αναφέρω από το εξάιρετο αυτό βιβλίο μόνο ένα σημείο, μια και η βιβλιοπαρουσίαση δεν είναι κριτική, αλλά όπως το λέει και η δεύτερη λέξη αναφορά στο περιεχόμενο του βιβλίου· στη σ. 46, μιλώντας για την αλλαγή που έγινε στη μελέτη της γλωσσικής λειτουργίας από το 1960 και μετά, σημειώνει δυο βασικές διαπιστώσεις: η πρώτη είναι ότι το παιδί μιλάει τη δική του γλώσσα και η δεύτερη ότι για να μάθει το παιδί τη γλώσσα πρέπει να κατέχεται από μια ενεργητική διάθεση. Και στην υποσημείωση της ίδιας σελίδας τονίζει ότι αν δεχτούμε αυτή τη θέση, τότε ο ρόλος των φορέων της αγωγής είναι να το βοηθήσουν να ενεργοποιηθεί για να ανακαλύψει τις δομές και λειτουργίες της γλώσσας που μαθαίνει να μιλά.

Θα έλεγα ότι η αρχή αυτή (η επαναανακάλυψη) είναι για μια γενική θέση που ισχύει για όλα τα μαθήματα και ευχής έργο θα ήταν να το συνειδητοποιήσουν αυτό οι εκπαιδευτικοί μας γιατί η έτοιμη γνώση που δίνουν, και όπως τη δίνουν, δεν ήταν ποτέ αποτελεσματική, αντίθετα ήταν ένα μέρος, όχι ασήμαντο, της αυταρχικής λεγόμενης εκπαίδευσης.

Τέλος νομίζω ότι το βιβλίο αυτό του σ. είναι μια πολύ κατατοπιστική μελέτη για τους εκπαιδευτικούς, μελέτη της μάθησης του σπουδαιότερου (ως μαθησιακού γεγονός) της ζωής του ανθρώπου που πρέπει να το διαβάσουν, για να χρησιμοποιήσουν τα συμπεράσματά του στο γλωσσικό μάθημα ο καθένας στη βαθμίδα που υπηρετεί.

K.N.Π.

ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

Γλώσσα και Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών
(Μια Απάντηση στη Συντακτική Επιτροπή)

Σπύρου Ν. Παντελή Μ.ΕΔ.ΡΗ.Δ

Στο τεύχος 4 του περιοδικού «Γλώσσα» δημοσιεύτηκε άρθρο μου με τον παραπάνω τίτλο. Η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε) μου έκανε την ιδιαίτερη τιμή να προσθέσει στο τέλος του άρθρου ειδική σημείωση με μερικές επισημάνσεις. Δυστυχώς δε μου δόθηκε η ευκαιρία να αντιπαραθέσω τις απόψεις μου ταυτόχρονα με εκείνες της Σ.Ε, γιατί οι επισημάνσεις έγιναν γνωστές σε μένα με την κυκλοφορία του περιοδικού. Αναγκαστικά, λοιπόν, απαντώ με κάποια καθυστέρηση και ελπίζω η Σ.Ε να δημοσιεύσει την απάντησή μου στο προσεχές τεύχος. Αρχίζοντας με μια επισήμανση, θέλω να ρωτήσω τη Σ.Ε αν η ενέργεια της είναι σύμφωνη με τα όσα αναγράφονται στην εσωτερική πλευρά του εξώφυλλου του περιοδικού και αφορούν τους συνεργάτες του. «Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων. Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή». Κατά τη δική μου άποψη, η Σ.Ε έχει τη δυνατότητα να δημοσιεύσει ή να απορρίψει ένα κείμενο και τίποτε περισσότερο. Όταν προβαίνει σε σχόλια, χωρίς να δίνει τη δυνατότητα ταυτόχρονης απάντησης, πρέπει να δημιουργείται πελωριο ηθικό θέμα. Ας το εξετάσει η Σ.Ε. Άλλωστε υπάρχει μια διεθνής πρακτική που δεν τηρήθηκε από την Σ.Ε. Το άρθρο πριν τη δημοσίευσή του, αν υπάρχουν υποδείξεις της Σ.Ε, επιστρέφει στο συγγραφέα, ο οποίος είτε προβαίνει σε διορθώσεις σύμφωνα με τις υποδείξεις είτε αποφασίζει για τη μη δημοσίευσή του.

Πέρα απ' αυτά, έρχομαι στην ουσία των επισημάνσεων. «α. Η θεωρία του Β. Bernstein έχει παρουσιαστεί, και μάλιστα πιο αναλυτικά, τόσο στη ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ όσο και στη ΓΛΩΣΣΑ.» Παρενθετικά αναφέρονται τρία σχετικά άρθρα, τα δύο από τα οποία έχουν γραφεί από μέλος της Σ.Ε κ. Ι. Ν. Μπασιλή. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι το άρθρο μου δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη θεωρία Bernstein, αλλά ξεκινάει απ' αυτή για να θέξει το τεράστιο πρόβλημα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και να επισημάνει την ανάγκη για εξισωτική αγωγή. Νομίζω ότι δεν έχει γίνει σε κανένα από τα άρθρα που αναφέρονται προσέγγιση του θέματος από τη σκοπιά αυτή και η επισήμανση της Σ.Ε μπορεί να χαρακτηριστεί το λιγότερο παραπλανητική. Ο αναγνώστης ας ρίξει μια ματιά σ' όλα τα άρθρα και ας βγάλει τα συμπεράσματά του.

Γεννιέται όμως το ερώτημα: Απαγορεύεται ν' ασχοληθεί με μια οποιαδήποτε θεωρία οποιοσδήποτε το επιθυμεί; Οι θεωρίες ανήκουν στην επιστήμη και κανένας δε μπορεί να ισχυρίζεται ότι έχει την αποκλειστικότητα εκπροσώπησής τους. Για τη συγκεκριμένη θεωρία Bernstein έχουν γραφεί πληθώρα άρθρων και βιβλίων και απ' ότι γνωρίζω δεν έχει ακόμη εκδοθεί διαταγή απαγορευτική της δημοσίευσης άλλων άρθρων. Πιθανό βέβαια για τη Σ.Ε του περιοδικού «Γλώσσα» το θέμα να είναι εξαντλημένο. Στην περίπτωση αυτή, το άρθρο κακώς δημοσιεύτηκε και κακώς διατέθηκαν δέκα πολύτιμες σελίδες του περιοδικού που ανήκουν στους συνδρομητές του. Βέβαια κίνδυνος υπερενημέρωσης πάνω στο θέμα δεν υπάρχει, και το γνωρίζει η Σ.Ε, γιατί και το πρόβλημα υπάρχει και τίποτε δεν έχει γίνει για την αντιμετώπισή του στην πράξη. Πιθανό να μην υπάρχει στο Κολλέγιο Ψυχικού, υπάρχει όμως αναμφισβήτητα στα δυτικά προάστια. Αν βέβαια το περιοδικό «Γλώσσα» δεν ενδιαφέρεται για τα καυτά προβλήματα της λαϊκής μας παιδείας, τότε το άρθρο πράγματι στάλθηκε σε λάθος διεύθυνση.

Ας έρθουμε τώρα στο «και μάλιστα πιο αναλυτικά» της σημείωσης. Είναι γεγονός ότι μπορεί να παρουσιάζει κανείς μια θεωρία μέσα σε λίγες γραμμές ή και να γράφει τόμους ολόκληρους. Εξαρτάται από το ποιά στοιχεία θα κρίνει απαραίτητα και εξηγητικά του σκοπού που επιδιώκει. Για παράδειγμα, στα δύο άρθρα, που μνημονεύονται στη σημείωση και δημοσιεύτηκαν στη «Νέα Παιδεία», ο ένας συγγραφέας αφιερώνει στο Bernstein τρεις σελίδες περίπου και ο άλλος έξι. Η Σ.Ε του περιοδικού δε σχολίασε το γεγονός. Ίσως εκείνοι να μην ήξεραν! Και μια απορία: γιατί δημοσιεύτηκαν τρία άρθρα σχετικά με τη θεωρία Bernstein στα περιοδικά «Νέα Παιδεία» και «Γλώσσα» και γιατί ο κ. Μπασιλής δημοσίευσε δυο άρθρα για το ίδιο θέμα; Δεν ισχύει μετά το πρώτο άρθρο ο κανόνας «η θεωρία του Β. Bernstein έχει παρουσιαστεί»; Ας μας πει η Σ.Ε ύστερα από πόσες δημοσιεύσεις θεωρεί την αναφορά στο Bernstein περιττή; Δε βρίσκει η Σ.Ε κάποια ανακολούθια στις ενέργειές της; Ιδιαίτερα το μέλος της Σ.Ε κ. Μπασιλής δε νομίζει ότι δημιουργείται τεράστιο ηθικό

πρόβλημα, όταν, προσυπογράφοντας τη σημείωση, ελέγχει κάποιον άλλον για κάτι που θεώρησε, και είναι, απόλυτα θεμελιώδες για τον εαυτό του.

Η Σ.Ε. προχωράει και σε μια δεύτερη επισήμανση: «β) Στο άρθρο δε γίνεται καθόλου λόγος για την οξύτερη κριτική εναντίον της θεωρίας του Bernstein, που ασκήθηκε από πολλούς γλωσσολόγους κλπ». Παρατίθεται μάλιστα και κάποια βιβλιογραφία, όχι βέβαια πλήρης ούτε και η πιο πρόσφατη. Ισχύει και για την περίπτωση της κριτικής ό,τι αναφέρθηκε πιο πάνω για τα πολλά ή λιγα στοιχεία που επιλέγει κανείς από μια θεωρία ανάλογα με τους σκοπούς του. Δεν πιστεύει ότι κάτι τέτοιο γίνεται για πρώτη φορά. Πολλές φορές γίνεται αναφορά σε μια θεωρία χωρίς να κρίνεται απαραίτητη και η ταυτόχρονη παράθεση της κριτικής. Ένα πρόχειρο παράδειγμα αποτελεί το άρθρο του κ. Μπασλή, που δημοσιεύτηκε στη «Νέα Παιδεία» και αναφερόταν αποκλειστικά στη θεωρία Bernstein. Η κριτική αγνοήθηκε!

Η παράλειψη αναφοράς στην κριτική, εκτός από κάποιες νύξεις, υπήρξε σκόπιμη. Η εισήγησή μου στο συνέδριο, και το άρθρο φυσικά, απευθύνεται στους λειτουργούς της λαϊκής παιδείας, που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα «γλώσσα» στη σχολική πράξη. Πρωταρχική μου επιδίωξη ήταν η ευαισθητοποίηση του δασκάλου στο πρόβλημα της πολύ ενοχλητικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης. Δε θεώρησα σκόπιμο να τους εμπλέξω σε θεωρητικές αντιπαράθεσεις. Ίσως θεωρητικά να έχει δίκιο ο Labov, όταν λέει ότι η νέγρική γλώσσα δεν είναι υποανάπτυκτη αλλά μια γλωσσική ποικιλία με μια δική της λογική. Πόση σημασία έχει όμως αυτό από πρακτική άποψη; Στην πραγματικότητα του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, η νεγρική γλώσσα βοηθάει το παιδί ή αποτελεί εμπόδιο για τη σταδιοδρομία του στο σχολείο; Μήπως η εξισωτική αγωγή βοηθάει περισσότερο το παιδί να ξεφύγει από τα όρια του γκέτο, ενώ απόφες σαν αυτές του Labov (με βάση τη σημερινή πραγματικότητα) εξασφαλίζουν την παραμονή του σ' αυτό; Εκτός κι αν υποθετούσαμε την άποψη ότι κάποιος πρέπει να μείνουν στα γκέτο ή κάποιος πρέπει ν' αποτύχουν στο σχολείο, γιατί υπάρχουν δουλειές που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης. Νομίζω ότι σαν χώρα δεν έχουμε την πολυτέλεια ν' αφήνουμε ανεκμετάλλευτο το ανθρώπινο δυναμικό. Το παράδειγμα του Ισραήλ είναι αρκετά εύληπτο και διδακτικό. Άλλωστε η ιδέα της εξισωτικής αγωγής πολεμήθηκε από κείνους που θεωρούν σπατάλη τις κοινωνικές παροχές.

Τελειώνοντας την απάντησή μου προς τη Σ.Ε., θα ήθελα να διευκρινίσω ότι είμαι υπέρ του κριτικού σχολιασμού οιοδήποτε κείμενο, αρκεί να είναι γνωστοί οι κανόνες του παιχνιδιού από πριν. Η κριτική όμως πρέπει ν' αναφέρεται σε συγκεκριμένες θέσεις και να γίνεται με επιστημονικά επιχειρήματα και όχι με αόριστες επισημάνσεις, γιατί τότε δίνεται η εντύπωση ότι κάποιος στοχεύει στη δημιουργία εντυπώσεων ή την αυτοδιαφήμιση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

Θα ήθελα ειλικρινά να εκφράσω τη λύπη μου στον κ. Παντελή, γιατί τα παράπονα και οι παρατηρήσεις του, δικαιολογημένα στο σύνολό τους, έχουν ως αφετηρία μια παρανόηση, που δημιούργησε ο τρόπος που είναι ίσως γραμμένη η σημείωση. Επειδή το θέμα που διαπραγματευόταν ο κ. Παντελής είναι κατά τη γνώμη μου πολύ σημαντικό, κρήθηκε σκόπιμο να δοθούν και τα στοιχεία που παρατέθηκαν, για να βοηθηθούν οι αναγνώστες ν' αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος. Δεν υπήρχε καμιά απολύτως πρόθεση να θιγεί η επιστημονική του κ. Παντελή. Διαβάζοντας τώρα εκείνη τη σημείωση βλέπω ότι είναι πιθανό να δημιουργηθεί μια τέτοια παρανόηση. Επαναλαμβάνω ότι λυπούμαι ειλικρινά για την παρανόηση και καταλαβαίνω την αντίδραση του κ. Παντελή. Θα ήθελα όμως κι εγώ με τη σειρά μου να εκφράσω την πίκρα μου. Δε σχολιάζω τα όσα μικρόχουλα και αιχμηρά αναφέρονται στην επιστολή, μια που ένας τέτοιος σχολιασμός θα δημιουργούσε μια χωρίς νόημα αντιπαράθεση. Δεν καταλαβαίνω όμως ποια σχέση μπορεί να έχουν οι αντιλήψεις μου για τις επιστώσεις της γλωσσικής διαφοροποίησης στους μαθητές, που δεν είναι διαφορετικές από αυτές του κ. Παντελή, με την κοινωνική προέλευση των μαθητών του σχολείου, στο οποίο εργάζομαι; Κι από πού βγαίνει το συμπέρασμα ότι προσωπικά διαφωνώ με τις απόψεις του για την προσπάθεια «ευαισθητοποίησης του δασκάλου στο πρόβλημα της πολύ ενοχλητικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης;» Θέλω να πιστεύω ότι κι ο δικός μου καμιάς δεν είναι διαφορετικός. Γι' αυτό και θα περιμένω με χαρά να διαβάσω την καινούρια μελέτη του κ. Παντελή, μια που η αγωνία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μας στο σχολείο εξαιτίας της γλωσσικής διαφοροποίησης είναι κοινή.

I. N. Μπασλής

Η γλώσσα 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. Ψυχογλωσσολογία.
- 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.
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβριο

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Σόλωνος 77 τηλ. 3631622

685.84.5

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71, 10679, Αθήνα
τηλ. 3629684

Αρχ. 200