

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοαία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Peter Heriot

Αχ. Γ. Λαζάρου

Β. Κ. Αναστασιάδη

Αντ. Νενοπούλου

Άν. Ιορδανίδου

Κ. Μπαλάσκα

Δώρας Ζωγράφου

Μ. Καραμπάγια

Ελ. Ζαχάρωφ

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

ΕΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ. 6

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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, Για τα αρχαία Ελληνικά	3
Peter Heriot, Η επικοινωνία ως διαδικασία	7
Αχ. Γ. Λαζάρου, Η ελληνική γλώσσα ως διεθνής	21
Β. Κ. Αναστασιάδη, Η δημοτική μας γλώσσα σήμερα	33
Αντ. Νενοπούλου-Άν. Ιορδανίδου, Μερικές παρατηρήσεις πάνω στα αναφορικά «που» και «ο οποίος»	40
Κ. Μπαλάσκα, Για τη γλωσσική διδασκαλία	47
Μέλπωσ Καραμπάγια, Η διδασκαλία της έκθεσης	55
Ελ. Ζαχάρωφ, Το γλωσσικό μάθημα στη Μ. Ε.: Γερμανία	59
Γ. Χρ. Σακελλαριάδη, Γλωσσολογικά σημειώματα	67
Σχόλια	71
Βιβλιοπαρουσίαση	73
Ειδήσεις	75
Περιεχόμενα των έξι τευχών	79

ΓΙΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

σημείωμα πρώτο

Ο Γ.Γ. της Ακαδημίας με μια επιστολή του στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (που την ετίμησε με ολόκληρο άρθρο στην ίδια εφημερίδα της Πέμπτης ο δ/ντής του ιδρύματος Τριανταφυλλίδης) κι ένας ακόμα καθηγητής, Σαλονικιός κι αυτός, με μια συνέντευξη του στο ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟ ΠΟΛΙΤΗ ασχολήθηκαν με τα Αρχαία Ελληνικά για ν' αποδείξουν άλλη μια φορά πόσο πολύ ο κάθε άνθρωπος στοχάζεται τα προβλήματά του μες από τον ασφυκτικό κλοιό των πολιτικών επιλογών ή τουλάχιστο της πίεσης των πολιτικών επιλογών του. Φυσικά δε μπορεί κανένας να περιμένει από κάθε άνθρωπο ανώνυμο ή επώνυμο ή ανωνυμοεπώνυμο (γιατί υπάρχει και η τρίτη κατηγορία για όσους λ.χ. έγιναν ακαδημαϊκοί όπως ο Σωτήρης Σκίπης, ενώ ο Παλαμάς και τόσοι άλλοι νεότεροι δεν έγιναν) να εξετάζει τα προβλήματα από το ύψος των δυόμισυ χιλιάδων χρόνων που άρχισε να σκέφτεται, εάν στ' αλήθεια σκέφτεται, και δεν περιέρχεται στο χώρο των προβλημάτων με εφόδια έναν τίτλο, μερικά καλά βιβλία και τη γνωστή τακτική του *καλόν εστι να κάνομε τούτο ή το άλλο* γιατί δεν έχει ή δε θέλει ή δε μπορεί να προβάλλει επιχειρήματα. Καλό θα ήταν λοιπόν να έβγαине κάποιος και να πει: συνάνθρωποι πρέπει να σας πω την αλήθεια: δεν υπάρχουν πια επιχειρήματα για τη διατήρηση της διδασκαλίας των αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο γιατί

α) η ιδεολογία του δημοκρατικού αρχαίου ελληνισμού ενσωματώθηκε στο ευρωπαϊκό *corpus* και είναι πια κάτι ξεπερασμένο, το ενδιαφέρον της είναι μόνο ιστορικό.

β) Όπως όλες οι εκδηλώσεις μιας κάποιας κοινωνίας δημιουργούνται από την κατεστημένη τάξη γιατί υπηρετούν τη δική της ιδεολογία, συντηρούνται απ' αυτή και συνεχίζονται όσο έχει την εξουσία στα χέρια της. Όταν τη χάσει και την πάρει μια άλλη τάξη, που κι αυτή θα γίνει μοιραία κατεστημένη με τη δική της σηματοδότηση των θεσμών, τότε τα «σμικρά ζώπυρά» της θα στήσουν το δικό τους πύργο κι εκεί θα εγκλειστούν αμετανόητοι κι αμετακίνητοι ώσπου να έρθει κι η δική τους ώρα.

3) Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος είναι ένα αποτελειωμένο ιστορικό φαινόμενο που δεν επιδέχεται πια καμμιά αλλαγή. Οι αλλαγές μπορεί (;) να γίνουν μόνο ως προς τον τρόπο θεώρησής του, αλλά το πρόβλημα μετατίθεται, γιατί εμείς ενδιαφερόμαστε για την εκπαίδευση. Ως ένα τέτοιο φαινόμενο και στα πλαίσια των αναγκών της εκπαίδευσης, που έχει να αντιμετωπίσει την έκρηξη των γνώσεων της εποχής μας, είναι ένα καθαρά διδακτικό αγαθό; Θα έλεγα όχι, δεν είναι.

4) Τότε πρέπει να συζητήσουμε ξανά το εννοιολογικό περιεχόμενο της ιστορικότητας. Ακόμα και η ιστορία περιορίστηκε στο σχολείο σε δυο και μια ώρες, πράγμα που σημαίνει ότι δεν της έχουν και πολλή υπόληψη οι σημερινοί «άρχοντες», μ' όλα τα ογκώδη σχολικά βιβλία που κυκλοφορούν και μάλιστα με περισσή αλαζονεία, αφού η ύλη που διδάσκεται, φτάνει ως τις μέρες μας, πράγμα που σημαίνει ότι περνούν από τα βιβλία αυτά τη δική τους εκδοχή —στάση ανιστόρητη μ' όλο το θαυμασμό που τρέφω για το Θουκυδίδη.

5) Το θέμα έχει τεθεί εδώ και πενήντα χρόνια, από όσο ξέρω και οξύνθηκε μεταπολεμικά τόσο ώστε πολλοί να μη διστάζουν να μελλοντολογούν χωρίς δισταγμούς και να κάνουν το παρελθόν...

Αυτά περίπου κι άλλα φυσικά θα έπρεπε να μας πει ο ειλικρινής «ειδικός» παραμερίζοντας τους αισθηματικούς (!) δισταγμούς του. Αυτά λέω κι εγώ που διαπίστωνα κάτι οδυνηρό· στο συνέδριο που οργάνωσε η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ τον περασμένο Νοέμβρη (που ήταν το έναυσμα για όλες τις εκδηλώσεις αυτού του είδους, μα κανένας δεν την ανέφερε κι όλοι «από κοινού συμφέροντος ορμώμενου» προσποιήθηκαν άγνοια —αυτή ήταν και είναι πάντα η μοίρα των ελεύθερων εντύπων που δεν επιδιώκουν ούτε εύνοια από κανέναν, ούτε και κάποια κομματική προστασία που πρέπει να δικαιολογήσει τα αδικαιολόγητα) και καθηγητές Πανεπιστημιακοί και καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης, αλλά κι όλοι σχεδόν οι άλλοι που αρθρογράφησαν ή έστειλαν επιστολές στις εφημερίδες δεν προβάλλουν επιχειρήματα — ούτε η ομάδα που υπαναχώρησε στη διδασκαλία τους από μετάφραση και στο Λύκειο, ενώ σκοπός τους ήταν η κατάργηση των Α.Ε.

Έτσι ένας τεράστιος ορμαθός από αναρριθμητους δεσμούς ανάμεσα σ' εμάς και στις προηγούμενες γενιές των Ελλήνων κι ένα πλήθος ορατά προβλήματα που πρέπει να λυθούν, παραμερίστηκαν βίαια στο όνομα μιας «άρχουσας τάξης» —που λειτουργεί παντού με διάφορες μορφές— και παραδόθηκαν στο «πυρ το εξώτερον» θυμίζοντάς μου θλιβερές ιστορίες φασιστικών καθεστώτων ή το Φαρενάιτ με τον περίεργο εκείνο πυροσβέστη... «Το καλό είναι» λοιπόν δε λύνει τα προβλήματα ούτε και ως επιχείρημα είναι θεμιτό, όταν μάλιστα κινδυνεύεις να σε πουν συντηρητικό!!

Τι θα μπορούσε τώρα να προβάλει κανένας ως επιχειρήματα για να αντικρούσει όσα λένε οι αντίπαλοι των Α.Ε. που κι αυτοί προβάλλουν ως επιχειρήματα πράγματα ασύστατα;

Νομίζω ότι μπορούμε να αντιπαραθέσουμε τα εξής «όρθια» επιχειρήματα:

1. Την εθνική μας καταγωγή — είμαστε Έλληνες όπως κι εκείνοι και δε γίνεται να αλλάξουμε τώρα πια εμείς οι «κατ' ανάγκην» κληρονόμοι τους.
2. Τη Γλώσσα μας —μιλούμε και γράφουμε την ίδια γλώσσα με τη διαφορά ότι η δική μας νεοελληνική μορφή της είναι μια εξελιγμένη μέσα στο χρόνο και τις ιστορικές περιπέτειες της φυλής μας γλώσσα, με πλήθος κοινά σημεία και λιγότερες διαφορές ή καλύτερα τις διαφορές μιας γλώσσας που έχει εκφράσει έναν ολοκληρωμένο πολιτισμό στο παρελθόν και της

σημερινής που διαμορφώνεται και η ίδια εκφράζοντας τις σύγχρονες ανάγκες κι αυτό που ονομάζουμε Νεοελληνικό Πολιτισμό, αν υπάρχει κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τα στοιχεία που συναπαρτίζουν τα γνωρίσματα της έννοιας πολιτισμός. Η γνώμη μου είναι ότι όλα αυτά βρίσκονται «εν εξελίξει» και πάνε να διαμορφώσουν το πρόσωπο του πολιτισμού μας, γιατί ένα κάποιο προσωπείο υπάρχει και λειτουργεί. Ανάμεσα στα στοιχεία αυτά είναι και η γλώσσα που παρουσιάζει τη γνωστή ιδιομορφία των εξαρτημένων ανακλαστικών, μια και δεν ξεκίνησε ομαλά, ούτε και διαμορφώθηκε εξελικτικά και φυσιολογικά, αλλά είναι απόγονος μιας «τέλειας» γλώσσας που διαπλατύνθηκε στους ελληνιστικούς χρόνους, έχασε την επαφή της με τη ζωή ο επίσημος κλάδος της στα Βυζαντινά χρόνια, ενώ ο λαϊκός ακολούθησε το δικό του δρόμο φορτωμένος με όλες τις μνήμες και ζώντας κάτω από το βαρύ βραχίον του περασμένου μεγαλείου. Σήμερα είναι η πρώτη φορά που τυπικά ανεξαρτοποιήθηκε, με τη διαφορά πως μέσα στον οργανισμό της δουλεύει ασταμάτητα ο χρόνος και η επιβίωση των «προγεγενημένων». Πώς είναι δυνατό λοιπόν εμείς οι ανεπανόρθωτα αποδειγμένοι Έλληνες να τα αγνοήσουμε όλα αυτά; Για ποιους λόγους θα καταδικάσουμε σε «υπερορία» τα ιστορικά μας και θα τα παραδώσουμε στους αλλοδαπούς που εξακολουθούν να τα μελετούν ακατάπαυστα;



Ας εξετάσουμε τώρα και το πρώτο σημείο: την εθνική φύση του προβλήματος. Δε χωράει συζήτηση ότι εμείς και οι αρχαίοι Έλληνες ανήκουμε στον ίδιο φυλετικό κλάδο. Πέρασαν τρεις περίπου χιλιετίδες, περάσαμε από μια σκοτεινή περίοδο τετρακόσιων χρόνων σκλαβιάς κι όμως βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα παραμένουν τα ίδια μ' όλες τις επιμειξίες και τις επιδράσεις που δοκιμάσαμε στο μεγάλο αυτό χρονικό διάστημα. Πώς είναι δυνατό λοιπόν να αρνηθούμε το παρελθόν μας και μάλιστα το εθνικό; Και δε μιλώ για την επιστημονική θεώρηση του προβλήματος ή αν θέλετε ειδικότερα για τη φιλολογική. Μιλώ για το χώρο εκείνο όπου μπαίνουν οι καταβολές και πλάθεται ο χαρακτήρας του τρόφιμου. Μιλώ δηλαδή για την εκπαίδευση όπου τα περασμένα έχουν ένα σημαντικό μερίδιο του διδακτικού χρόνου.

Θα τα ξεχάσουμε όλα αυτά; Θ' αρνηθούμε την ιστορία μας; Θα την καταδικάσουμε στο όνομα μιας «άρχουσας τάξης» ή κάποιων άλλων σκοπιμοτήτων εκεί που οι άλλοι λαοί, κι ιδιαίτερα οι φιλελεύθεροι, αξιολογούν τα «πρόσωπα και τα πράγματα» της ιστορίας τους με διάθεση όχι εχθρική — αυτό συμβαίνει εδώ κι είναι πρωτοφανές —, ίσα-ίσα που βρίσκουν τρόπους να προβάλλουν τα στοιχεία εκείνα του παρελθόντος που τα θεωρούν εποικοδομητικά, εξηγώντας τα σύμφωνα με τις απόψεις τους. Ενώ σ' εμάς οι «προοδευτικοί», όπως λ.χ. μια ομάδα καθηγητών που έστειλε σε μια εφημερίδα ένα άρθρο όπου, με ευκολοδιάκριτη αδιαφορία, μας λένε ότι τα Αρχαία Ελληνικά μπορεί να τα μάθει όποιος θέλει (!) — λες και τα ήθελε

κανένας να μάθει λ.χ. την Άλγεβρα ή την Τριγωνομετρία ή όποιο άλλο μάθημα —στο πολυκλαδικό Λύκειο ακολουθώντας το τμήμα που θα τα διδάσκεται! Είναι κάπως όχι και τόσο εύκολο να καταλάβει κανένας αυτές τις απόψεις, όταν μάλιστα τις στηρίζουν στην ευκολία —λες και είναι τίποτα εύκολο.

Από την άλλη μεριά η επιδημία του έτοιμου προοδευτισμού, που δεν τον είχαμε εμείς οι παλιότεροι, ιδιαίτερα όσοι δοκιμάσαμε όλων των ειδών τους διωγμούς, κατάντησε την πνευματική ζωή του τόπου ένα παζάρι όπου κυκλοφορούν τα πάντα με ταμπέλες απαράδεκτες και φτηνές τόσο, ώστε ένας άνθρωπος που σέβεται τον εαυτό του να σκέφτεται πολύ τι θα «αγοράσει» απ' αυτό τον κυκεώνα. Αυτός ο κραυγαλέος προοδευτισμός που δε σέβεται τίποτα, αλλά τα ρίχνει ανενδοίαστα όλα ή σχεδόν όλα στον καιάδα της αμάθειάς του, έγινε ετούτο τον καιρό το κύριο γνώρισμα της ζωής μας. Κοντά σ' αυτό το σύμπτωμα παρακολουθούμε και την αναγκαία απόφυσή του: απλοποίηση των προβλημάτων με τη συνθηματολογία που κυματίζει στους δρόμους, απαράδεκτη για τη νοημοσύνη του απλού ανθρώπου.

Αυτός λοιπόν είναι ο σύγχρονος ανθρωπισμός;

Το ερώτημα όμως αυτό ανοίγεται προς άλλες προοπτικές κι οι διαστάσεις του θέματος ευρύνονται, αφού η ταύτιση των κλασικών γραμμάτων και του ανθρωπισμού είναι κάτι ξεπερασμένο πια. Γι' αυτό η απάντηση θα μας απασχολήσει στο επόμενο τεύχος, μόλο που έχουμε εκθέσει τις απόψεις μας όχι λίγες φορές.

Peter Herriot

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ας εξετάσουμε μια διάλεξη και μια συνομιλία. Ας υποθέσουμε ότι η διάλεξη έχει επίσημο χαρακτήρα με τον ομιλητή που είτε διαβάζει από σημειώσεις είτε μένει πολύ προσκολλημένος σ' αυτές· κι ας υποθέσουμε ότι η συνομιλία είναι ανάμεσα σ' ένα αντρόγυνο που αποφασίζει πού θα μπορούσε να πάει για να περάσει τη βραδιά του. Ποιά κοινά χαρακτηριστικά έχουν αυτές οι δύο καταστάσεις και σε τί διαφέρουν;

Αρχικά είναι και τα δύο παραδείγματα επικοινωνίας. Γιατί και στις δύο περιπτώσεις οι άνθρωποι συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων· και το κάνουν αυτό μ' ένα συμβολικό και μάλλον έμμεσο παρά άμεσο τρόπο. Και τα δύο αυτά κριτήρια φαίνονται απαραίτητα, για να υπάρξει επικοινωνία. Εγώ μπορεί να κλωτσήσω κάποιον, ώστε να κατακυλιήσει στη σκάλα, επηρεάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη συμπεριφορά του αλλά μ' έναν πολύ άμεσο τρόπο. Αν όμως πρόκειτο να τον καλέσω να κατεβεί τις σκάλες ή απλά να χτυπήσω το κουδούνι του δείπνου, η επικοινωνία έχει γίνει. Γιατί έχω χρησιμοποιήσει το λόγο ή το κουδούνι σαν συνθήματα ή σήματα, για να επηρεάσω τη συμπεριφορά του. Για να ξαναγυρίσουμε στις δύο καταστάσεις μας: και ο ομιλητής επιχειρεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ακροατηρίου του. Προσπαθεί να τους δώσει τη δυνατότητα ν' αναλύσουν ένα θέμα κατά ένα πιο χρήσιμο τρόπο· ίσως αποβλέπει στο να δημιουργήσει ορισμένες ειδικές απαντήσεις σε μια γραπτή εξέταση. Ο σύζυγος και η σύζυγος επίσης αποβλέπουν στο να επηρεάσουν με την επικοινωνία τη συμπεριφορά τους. Σ' αυτήν εδώ την περίπτωση, να πάνε κάπου μαζί.

Αυτές οι δύο καταστάσεις δεν είναι τόσο συμβάντα όσο διαδικασίες. Δηλαδή, δεν υπάρχει ξαφνική μετάβαση από το σημείο που δεν είχε γίνει η επικοινωνία ως το σημείο που έγινε. Μάλλον υπάρχει μια πολύπλοκη σειρά συμβάντων, το καθένα από τα οποία επηρεάζει τα άλλα. Στην περίπτωση της διάλεξης ο ομιλητής πρέπει να εκφραστεί μ' έναν τρόπο ακουστικό και κατανοητό και το ακροατήριο πρέπει να αντιληφθεί ή να αναγνωρίσει αυτό που ο ομιλητής λέει και να το κατανοήσει. Η σειρά των συμβάντων απαιτεί μερικές εξαιρετικά πολύπλοκες δεξιότητες. Ο ομιλητής πρέπει να επιλέξει και να συσχετίσει το υλικό του θέματός του, να διαλέξει τις λέξεις με τις οποίες θα εκφραστεί, να ταχτοποιήσει αυτές τις λέξεις γραμματικά σε προτάσεις και να τις αρθρώσει καθαρά. Το ακροατήριο πρέπει να αναγνωρίσει αυτά που ο ομιλητής λέει χρησιμοποιώντας τους ήχους που αυτός δημιουργεί και τα γύρω συμφραζόμενα και πρέπει οι ακροατές να συσχετίσουν αυτά που έχουν καταλάβει από την ομιλία προς αυτά που ξέρουν για το θέμα που συζητείται. Προφανώς στην κατάσταση της επικοινωνίας πολλές από αυτές τις δεξιότητες συμβαίνουν ταυτόχρονα.

Υπάρχουν όμως και διαφορές ανάμεσα στις δύο καταστάσεις επικοινωνίας.

Η πρώτη διαφορά είναι το ποσό της ανατροφοδότησης που συμβαίνει στην καθεμία απ' αυτές. Η λειτουργία της ανατροφοδότησης είναι να επιτρέψει σ' ένα σύστημα να ρυθμιστεί. Για παράδειγμα, ένα θερμοστατικά ελεγχόμενο καλοριφέρ είναι ακριβώς ένα τέτοιο αυτορρυθμιζόμενο σύστημα. Το καλοριφέρ εκπέμπει θερμότητα μέσα στο δωμάτιο μέχρις ότου η θερμοκρασία του δωματίου φθάσει σ' ένα τέτοιο σημείο που ο θερμοστάτης το σβήνει· όταν το δωμάτιο κρυώσει πάλι, ο θερμοστάτης ανάβει το καλοριφέρ. Το αποτέλεσμα είναι ένα σταθερό και αμετάβλητο σύστημα. Για να το πω αλλιώς. Το καλοριφέρ χρησιμοποιεί πληροφορίες από το περιβάλλον του, για να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Τώρα ας πάρουμε την περίπτωση του ομιλητή· εκπέμπει λόγια ακριβώς όπως το καλοριφέρ εκπέμπει θερμότητα. Αλλά υπάρχουν λίγες πληροφορίες ανατροφοδότησης, για να τον κάνουν να τροποποιήσει αυτό που κάνει. Μπορεί να παρατηρήσει ότι οι ακροατές του κρατούν με μανία σημειώσεις και σαν αποτέλεσμα να επιβραδύνει λίγο το ρυθμό του· ή μπορεί να δει ότι αυτοί λαγοκοιμούνται ή κουβεντιάζουν μεταξύ τους. Έτσι υψώνει τη φωνή του. Μπορεί ακόμα ν' αντιληφθεί μια ματιά απορίας ή ανίας σε μερικά πρόσωπα· σ' αυτήν την περίπτωση θα ρωτήσει: «είναι αρκετά σαφές, έτσι;» (μια ρητορική ερώτηση) ή θα προσπαθήσει να πει ένα αστείο. Αλλά η ουσία είναι ότι δε θ' αλλάξει το βασικό χαρακτήρα της ομιλίας του. Θα υπάρξει μ' άλλα λόγια λίγη ανατροφοδότηση· σαν αποτέλεσμα, είναι απίθανο να υπάρξει μια σταθερή κατάσταση με τον ομιλητή, να παράγει δηλ. λόγια που είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτά από το ακροατήριο. Αντί γι' αυτό, αυτός θα μαντέψει, πιθανόν λανθασμένα, το επίπεδο στο οποίο θα στρέψει την ομιλία του. Αξίζει να σημειώσουμε σ' αυτό το σημείο ότι αυτό το βιβλίο είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα απουσίας ανατροφοδότησης.

Ας εξετάσουμε αντιθετικά τη συνομιλία. Ο σύζυγος μπορεί ν' αρχίσει κάνοντας πρόταση για μια βραδιά σε ταβέρνα, στην οποία η γυναίκα του θα μπορούσε ν' απαντήσει: «Λοιπόν...» μ' έναν ορισμένο τόνο στη φωνή. Ή θα μπορούσε ακόμα να πει όχι! Σαν αποτέλεσμα της απάντησης ο σύζυγος τροποποιεί τη συμπεριφορά του προτείνοντας αντί γι' αυτό να πάνε στο θέατρο (όπου τουλάχιστον υπάρχει ένα μπαρ). Σ' αυτήν την πρόταση η σύζυγός του αντιδρά θετικά. Πιθανόν να πει ότι αυτή είναι μια καλή ιδέα, αλλά «δε θα ήταν καλύτερα να πάνε στον κινηματογράφο;» Και η δική της συμπεριφορά έχει τροποποιηθεί από εξωτερικά συμβάντα γιατί άκουσε τον άνδρα της ν' αλλάζει την αρχική πρότασή του σε μιά άλλη πλησιέστερη προς τη δική της προτίμηση, τον κινηματογράφο. Έτσι αυτή προτείνει αυτήν τη δραστηριότητα που την προτιμά με τη σκέψη ότι έχει μια καλή πιθανότητα αποδοχής. Όμως δεν έχει αντιληφθεί ότι ο λόγος για τον οποίο ο άνδρας της πρότεινε το θέατρο ήταν ότι υπήρχε ένα μπαρ εκεί. Επομένως η επακόλουθη απότομη άρνησή του ακόμα και να σκεφτεί τον κινηματογράφο είναι το μήνυμα, ώστε να προτείνει αυτή ένα καλό εστιατόριο. Σ' αυτήν την κατάσταση η ανατροφοδότηση λειτουργεί συνεχώς. Επιπλέον λειτουργεί κατά έναν πολύ πιο πολύπλοκο τρόπο απ' ό,τι στην περίπτωση της διάλεξης. Γιατί εδώ ο σύζυγος τροποποιεί τη συμπεριφορά του εξαιτίας της επίδρασης που έχει πάνω στη γυναίκα του και η σύζυγος τροποποιεί τη δική της συμπεριφορά εξαιτίας της επίδρασής της πάνω στον άνδρα της. Για να το πούμε αλλιώς, τα λόγια της συζύγου (για παράδειγμα) ενεργούν και σαν συμπεριφορά που τροποποιείται κι ακόμα σαν υποδείξεις στο σύζυγο, ώστε να τροποποιήσει τη δική του συμπεριφορά.

Μια τελική διαφορά ανάμεσα στις δύο καταστάσεις, τη διάλεξη και τη συνομιλία είναι ο ρόλος που παίζει η γλώσσα στην επικοινωνία. Το ακροατήριο του

ομιλητής πρέπει να συγκεντρωθεί προσεκτικά σ' αυτά που αυτός λέει, αφού λίγες άλλες ενδείξεις είναι διαθέσιμες. Είναι πιθανό αυτός να είναι πολύ μακριά απ' αυτούς, ώστε να μην είναι καθαρά ορατή η έκφραση του προσώπου του και λίγοι ομιλητές κάνουν μεγάλες χειρονομίες. Αν αυτός διαβάξει, είναι απίθανο να διακόψει και να χρησιμοποιήσει τον πίνακα. Επειδή είναι τόσο εξαρτημένος από τη γλώσσα, για να επικοινωνήσει με το ακροατήριο, ο ομιλητής πιθανόν θα τη χρησιμοποιήσει κατά τον καλύτερο τρόπο. Θα συντάξει έτσι τις προτάσεις του, ώστε να δώσει όσο το δυνατόν περισσότερες εξηγήσεις Μ' άλλα λόγια, θα συμπεριλάβει πολλές λέξεις που δε θά ήταν αυστηρά απαραίτητες, αν παρουσίαζε το θέμα του κατά το συντομότερο δυνατό τρόπο. Θα συμπεριλάβει πολλά «ωστόσο», «συνεπώς», «στην πραγματικότητα»· θα θέσει ερωτήματα στον εαυτό του και κατόπιν θα προχωρήσει στην απάντησή τους· και θα αναλύσει τους όρους του. Όλες αυτές οι διαδικασίες έχουν σαν συνέπεια την επιπλέον χρησιμοποίηση της γλώσσας, η οποία - αισιοδοξεί ο ομιλητής - θα μειώσει την αβεβαιότητα του ακροατηρίου όσον αφορά το θέμα του. (Ας συγκρίνουμε το πώς θα αφηγηθούμε τηλεφωνικά σ' ένα φίλο μας ότι μας λήστεψαν με το τηλεγράφημα που θα στέλναμε.) Υπάρχει βέβαια ένα πιθανό μειονέκτημα στη χρήση των πολλών εξηγήσεων· ο ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσα πολλά «συνεπώς» και «ωστόσο», μπορεί να δώσει τόσο αναλυτικούς ορισμούς, που να είναι αδύνατο να θυμηθεί κανείς στο τέλος της πρότασης τι είπε στην αρχή!

Ας αντιπαραθέσουμε τη συνομιλία. Οι σύζυγοι έχουν στη διάθεσή τους πολλά σημεία, εκτός από τη γλώσσα, που χρησιμοποιούν μεταξύ τους. Είναι πρόσωπο με πρόσωπο κι έτσι είναι διαθέσιμες οι ενδείξεις του προσώπου. Στην αφήγηση της συνομιλίας τους, που έδωσα πριν, είπα ότι η σύζυγος αντέδρασε θετικά, όταν ο άνδρας της πρότεινε το θέατρο. Η αντίδρασή της αυτή φανερώθηκε με πολλούς τρόπους. Ίσως χαμογέλασε λίγο και απάντησε πιο γρήγορα σ' αυτήν την πρόταση απ' ό,τι στην προηγούμενη. Ο ρόλος που παίζουν τα μάτια σε μια επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σ' αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να φανερώσουν ενδιαφέρον στην πρόταση συναντώντας τα μάτια του συζύγου. Η επικοινωνία με τα μάτια συχνά χρησιμοποιείται, για να δώσει σήμα, όταν κάποιος πρόκειται να σταματήσει να μιλά ή όταν κάποιος εύχεται να σταματήσει να μιλά κάποιος άλλος. Αν βάλουμε δύο εξίσου ομιλητικά πρόσωπα, έναν άνδρα και μια γυναίκα, απέναντι τον ένα από τον άλλο, πιθανόν θα μιλήσουν επί ίσα χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, αν βάλουμε μια σανίδα ανάμεσά τους, έτσι ώστε η επικοινωνία με τα μάτια να είναι αδύνατη, ο άνδρας μονοπωλεί τη συζήτηση. Αυτός είναι λιγότερο ευαίσθητος από τη γυναίκα στην επικοινωνία με τα μάτια και τις συνέπειές της. Κι ακόμα υπάρχουν λεπτές αποχρώσεις της ομιλίας, που είναι πιθανόν διαθέσιμες στους κατά πρόσωπο συνομιλητές, αλλά όχι σ' αυτόν που κάνει διάλεξη. Όταν ο σύζυγος πρότεινε την ταβέρνα, η γυναίκα ίσως σταμάτησε ελαφρά πριν απαντήσει, μετά ίσως είπε: «λοιπόν».. με τέτοιο τρόπο σαν να έσερνε το «ο» και να ύψωνε τον τόνο της φωνής στο τέλος της λέξης. Επιπλέον βέβαια οι σύζυγοι μπορούν να προβλέψουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου στηριζόμενοι στην εμπειρία του ενός πάνω στον άλλο. Στο παράδειγμά μας η σύζυγος πιθανόν πρόβλεψε ότι ο σύζυγός της ήθελε ένα ποτό, παρόλο που χρειάστηκε ν' ανταλλάξουν αρκετά λόγια, πριν αυτή η πρόβλεψη τροποποιηθεί τη συμπεριφορά της και τότε πρότεινε ένα καλό εστιατόριο. Παρόμοιες προβλέψεις δεν μπορούν να γίνουν στη διάλεξη, όπου ο ομιλητής δεν είναι δυνατό να ξέρει σε ποιά έκταση το ακροατήριο του είναι εξοικειωμένο με το θέμα.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η πλευρά της επικοινωνίας που έχουμε μελετήσει διαφέρει σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο πολλοί άνθρωποι μιλούν για τη διδασκαλία. Έχω τονίσει και τα δύο την παραγωγή ενός μηνύματος και την κατανόησή του. Πάνω απ' όλα έδωσα έμφαση στη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης. Ο δημιουργός του μηνύματος δεν μπορεί να ξέρει αν έχει γίνει κατανοητός ή όχι, εκτός εάν ο δέκτης του δώσει κάποια ένδειξη ότι έχει καταλάβει. Αυτή η ένδειξη θα ενεργήσει σαν ανατροφοδότηση με τον ακόλουθο τρόπο. Αν ο δέκτης δείξει με τη συμπεριφορά του ότι έχει καταλάβει, τότε ο δημιουργός του μηνύματος μπορεί να συνεχίσει· αν υπάρχει κάποια αμφιβολία, ο δημιουργός μπορεί να επαναλάβει ή να εκφράσει διαφορετικά τα μήνυμα. Είναι φανερό ότι, για να συμβεί τέτοια ανατροφοδότηση, ο δέκτης πρέπει να συμπεριφερθεί κατά κάποιο τρόπο που είναι δυνατόν να τον δει ή να τον ακούσει κανείς. Στις καθημερινές μας συνομιλίες παίρνουμε αυτού του είδους την ανατροφοδότηση· αν ζητήσουμε από κάποιον να μας φέρει μια καρφίτσα (pin) κι αυτός έλθει φέρνοντας ένα μεγάλο δοχείο (bin), ξέρουμε ότι έχει παρανοήσει· ή αν του ζητήσουμε να μας δώσει ένα δαχτυλίδι και μας στείλει ένα οποιοδήποτε κόσμημα, ξέρουμε ότι ίσως δεν έχει καταλάβει καλά. Και στις δύο περιπτώσεις μπορούμε ν' αλλάξουμε και να επεκτίνουμε το μήνυμα, για να εξασφαλίσουμε σωστή αντίληψη και κατανόηση.

Παρόμοια, στην περίπτωση της διδασκαλίας πρέπει να υπάρχει απόδειξη της κατανόησης. Διαφορετικά ο δάσκαλος δεν μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του παιδιού. Είναι τύχη που στην εποχή μας δίνεται έμφαση στη μάθηση με ενεργητική συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλές ψυχολογικές βάσεις για να στηρίζουν αυτήν την έμφαση. Αλλά από την άποψη της επικοινωνίας η σπουδαιότητα της ενεργητικότητας είναι ότι παρέχει απόδειξη κατανόησης. Πολλά προγράμματα που χρησιμοποιούνται στην προγραμματισμένη διδασκαλία χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση κατά παρόμοιο τρόπο· αν ο μαθητής δώσει την επιθυμητή απάντηση πάει στο επόμενο στάδιο· αν κάνει λάθος, γυρίζει πίσω σ' ένα προηγούμενο στάδιο ανάλογα με τη φύση του λάθους του. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τις ενεργητικές μεθόδους μάθησης: ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να πει, από τη συμπεριφορά του παιδιού καθώς προσπαθεί να λύσει κάποιο πρόβλημα, αν αυτό καταλαβαίνει τις βασικές έννοιες ή όχι. Βέβαια αυτό σημαίνει ότι οι μέθοδοι ενεργητικής συμμετοχής πρέπει να σχεδιαστούν πολύ προσεκτικά, ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να βγάλει συμπεράσματα με σιγουριά από τη συμπεριφορά του παιδιού, αν πράγματι αυτό καταλαβαίνει ή όχι.

Η ανάγκη να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία, ώστε να είναι σύμφωνη με την ανατροφοδότηση, αγνοείται απ' αυτούς τους δασκάλους που μιλούν για «παροχή του υλικού στα παιδιά». Αυτό που υπονοείται μ' αυτήν τη μάλλον άσχημη μεταφορά είναι μια παθητική διαδικασία τροφοδότησης μιας «μασημένης τροφής». Μεγάλη έμφαση δίνεται στην παραγωγική πλευρά της διαδικασίας της επικοινωνίας, αλλά μικρή προσοχή στην πλευρά της δεκτικότητας. Η «τροφή» είναι δυνατό να είναι πολύ προσεκτικά προετοιμασμένη· μπορεί να είναι τακτοποιημένη σε εξαιρετικά κομψές και περιποιημένες συσκευασίες. Αλλά προϋπόθεση είναι ο δέκτης να δομεί το μήνυμα με τον τρόπο που το δομεί ο δημιουργός. Όλες οι γνώσεις μας για τα παιδιά διαφωνούν μ' αυτό, αυτά μάλλον δομούν ενεργητικά αυτό που βλέπουν και ακούν παρά το δέχονται παθητικά. Και ο τρόπος κατά τον

οποίο δομούν εξαρτάται από το στάδιο της ανάπτυξης στο οποίο έχουν φθάσει στη γλώσσα και τη σκέψη τους. Για παράδειγμα, ο πεντάχρονος ή εξάχρονος είναι πιθανό να ευαισθητοποιηθεί από τα πιο αξιοπρόσεχτα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Θα πει ότι υπάρχουν περισσότερα πράγματα σε μια μακρύτερη απ' ό,τι σε μια βραχύτερη σειρά αντικειμένων, ακόμα κι αν η βραχύτερη στην πραγματικότητα περιέχει περισσότερα. Τα παιδιά, μ' άλλα λόγια, θα δομήσουν μια πληροφορία που δέχονται με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι ένας ενήλικος. Βέβαια ο δάσκαλος μπορεί να εξειδικευτεί αρκετά στο να προκατασκευάζει το υλικό κατά τον ίδιο τρόπο που το δομεί το παιδί. Ακόμα κι έτσι όμως τα παιδιά χρειάζονται να επιβάλλουν ενεργητικά μια δομή μάλλον παρά να τη δέχονται παθητικά· έτσι, αν παρουσιάζεται μια πολύ αυστηρή δομή, ακόμα κι αν είναι η κατάλληλη ο σκοπός της διδασκαλίας μεταιώνεται.

Συνοπτικά λοιπόν, η επικοινωνία στη διδασκαλία, όπως κάθε άλλη κατάσταση, είναι μια διαδικασία. Συνεπάγεται ενεργητικότητα στη δημιουργία μηνυμάτων είτε λεκτικών είτε μη λεκτικών από το δάσκαλο· συνεπάγεται ενεργητικότητα από τα παιδιά στο να αντιληφθούν και κατανοήσουν αυτά τα μηνύματα· και το σπουδαιότερο, συνεπάγεται ενεργητικότητα από το δάσκαλο στο να καταλάβει την ενεργητικότητα των παιδιών και στο να προσαρμόσει τη δική του, ώστε να είναι σύμφωνη με την ανατροφοδότηση που παρέχουν τα παιδιά.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η επιτυχημένη επικοινωνία λοιπόν συμβαίνει, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν τα μηνύματα που ο δάσκαλος παράγει. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν αν η επικοινωνία πρόκειται να είναι επιτυχημένη ή όχι; Το ποσό της ανατροφοδότησης που αποκομίζεται είναι ένας τέτοιος παράγοντας μέσα στην ίδια την κατάσταση. Αλλά υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες, μερικοί από τους οποίους είναι εξωτερικοί ως προς την κατάσταση. Θα δοθούν σε γενικές γραμμές τώρα και θα περιγραφούν λεπτομερέστερα αργότερα στο βιβλίο.

Αρχικά υπάρχουν οι ίδιοι οι *επικοινωνούντες*. Έχουμε ήδη επισημάνει ότι οι εργασίες παραγωγής και κατανόησης μηνυμάτων απαιτούν εξαιρετικά πολύπλοκες δεξιότητες. Απαιτούν ειδικά γλωσσικές δεξιότητες και συχνά γενικές γνωστικές δεξιότητες. Η φανερή δυσκολία στη διδασκαλία είναι ότι ο δημιουργός του μηνύματος και ο δέκτης είναι συνήθως σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων. Θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι μόνο διαφορές βαθμού, αλλά και διαφορές είδους· δηλαδή οι ενήλικες δεν είναι μόνο πιο επιδέξιοι από τα παιδιά, αλλά έχουν διαφορετικούς τρόπους, για να κάνουν τα πράγματα. Αυτές οι διαφορές δεν οφείλονται μόνο στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης στα οποία έχουν φθάσει τα παιδιά και οι δάσκαλοι· οφείλονται ακόμα στο μορφωτικό τους υπόβαθρο. Οι περισσότεροι δάσκαλοι ανήκουν στη μεσοαστική τάξη και τα περισσότερα παιδιά στην εργατική. Κι αυτό επίσης έχει σπουδαίες επιπτώσεις στην επικοινωνία.

Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την αποδοτικότητα της επικοινωνίας είναι το γενικό της πλαίσιο. Υπάρχει συχνά ένα αρκετά καλά καθορισμένο *κοινωνικό πλαίσιο* για την επικοινωνία. Για παράδειγμα ο ομιλητής γρήγορα δείχνει ότι δεν κάνει ερωτήσεις για να μάθει, αλλά μάλλον ότι εκθέτει τη δική του θέση πάνω στο θέμα. Το κοινωνικό πλαίσιο αυτής της ειδικής επικοινωνίας έτσι

εμποδίζει τη γεμάτη έννοια ανατροφοδότηση από το ακροατήριο. Από την άλλη πλευρά ο σύγχρονος γάμος στις Δυτικές κοινωνίες είναι ένας θεσμός που συχνά συνεπάγεται λήψη απόφασης και από τους δύο. Με τον ίδιο τρόπο το κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο μας παράδειγμα ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση. Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας το κοινωνικό πλαίσιο εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από το δάσκαλο και από το ρόλο που αυτός αναλαμβάνει: από τη φύση και το μέγεθος των ομάδων των μαθητών του· και από την ηλικία τους. Αυτό το τελευταίο σημείο αξίζει να το αναπτύξουμε σε μια τάξη εφήβων τα κοινωνικά πλαίσια επικοινωνίας είναι δυνατόν να είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Ο έφηβος επικοινωνώντας με το δάσκαλο μπορεί να παραβεί τους κανόνες επικοινωνίας της ομάδας των φίλων του. Η συζήτηση ενός ποιήματος είναι το είδος της κατάστασης που θα μπορούσε να ξεσηκώσει αυτή τη σύγκρουση.

Υπάρχει ακόμα ένα *περιβαλλοντικό πλαίσιο* στην επικοινωνία. Πολύ συχνά η γλώσσα χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Στρεφόμεστε προς αντικείμενα ή γεγονότα και λέμε διάφορα πράγματα για αυτά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σωστό για τη διδασκαλία, όπου ο δάσκαλος συχνά αναφέρεται σε κάτι. Είναι αξιοσημείωτο ότι μπορείς όχι μόνο να κάνεις δηλώσεις για τα πράγματα στα οποία αναφέρεσαι:

— «Αυτό είναι κατσαρόλα με λαϊμό και μέσα σ' αυτήν βράζει κανείς νερό» αλλά μπορείς ακόμα να κάνεις και ερωτήσεις: — «Αυτή είναι κατσαρόλα με λαϊμό. Σε τι χρησιμοποιείται;» Για να γίνει κατανοητή μια αναφορά σε κάτι, ο ομιλητής πρέπει να αναφερθεί όχι διαφορούμενα στο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Για παράδειγμα αν η κατσαρόλα βρίσκεται στο ράφι ακριβώς δίπλα σ' ένα κατσαρόλι με χέρι, ο ομιλητής ίσως θα έπρεπε να πει: «Αυτή με το λαϊμό είναι η κατσαρόλα» ή «η μεγάλη είναι η κατσαρόλα». Μ' άλλα λόγια όσο πιο πολλά είναι τα πιθανά εναλλακτικά σημεία αναφοράς, τόσο πιο πολύ ο αναγνώστης πρέπει γλωσσικά να τα διαχωρίσει. Αυτή η πιθανότητα σύγχυσης είναι εξαιρετικά σημαντική στην εκπαίδευση. Όταν χρησιμοποιούνται οπτικά βοηθήματα ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό, οι τυχαίες ιδιότητες των αντικειμένων δεν πρέπει να παρεμβαίνουν στο χαρακτηριστικό γνώρισμα στο οποίο αναφερόμαστε. Αν ένα παιδί διδάσκεται να αριθμεί, τότε το τυχαίο γεγονός ότι μερικοί από τους αριθμούς είναι κόκκινοι και άλλοι πράσινοι δε θα έπρεπε να επισκιάζει το βασικό χαρακτηριστικό του αριθμού. Αυτή η προσοχή είναι ιδιαίτερα απαραίτητη στην περίπτωση των μη φυσιολογικών παιδιών που βρίσκουν ιδιαίτερα δύσκολο το να αποτυπώσουν τα άσχετα μεταξύ τους χαρακτηριστικά της κατάστασης. Είναι πάντοτε επιθυμητή η αφθονία εικόνων και αντικειμένων στη σύγχρονη αίθουσα του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου;

Ένας τελευταίος παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία της επικοινωνίας είναι το είδος της αλλαγής που αυτή προκαλεί στο δέκτη. Αν υποθέσουμε ότι τα παιδιά έχουν τρόπους να δομούν αυτά που βλέπουν και ακούν, τότε το μήνυμα πρέπει να είναι τέτοιου είδους που να μπορούν να εφαρμόζουν τις δομές τους σ' αυτό. Αυτό είναι γνωστό σαν *αφομοίωση* (*assimilating*) αυτού που κάποιος βλέπει και ακούει με τους δικούς του τρόπους γλώσσας και σκέψης. Ωστόσο, ένας από τους στόχους του δασκάλου είναι να βοηθήσει την ανάπτυξη των γλωσσικών και νοητικών τρόπων του παιδιού. Κατά συνέπεια θα παρουσιάζει μηνύματα που θα κάνουν το παιδί ν' αλλάζει αυτούς τους τρόπους, ώστε να συμφωνούν με την ένδειξη. Αυτό είναι γνωστό σαν *προσαρμογή* (*accommodating*) των τρόπων, ώ-

στε να έχουν να κάμουν με τη διαφορά ανάμεσα σ' αυτό που το παιδί περιμένει και αυτό που η ένδειξη στην πραγματικότητα δείχνει.

Ένα παράδειγμα: κάποιος περιμένει να πέσει το νερό από ένα γυάλινο δοχείο γυρισμένο ανάποδα· αυτή η προσδοκία δεν πραγματοποιείται, όταν τοποθετηθεί χαρτόνι πάνω από το δοχείο, όταν είναι όρθιο κι ύστερα γυριστεί ανάποδα. Σαν αποτέλεσμα, οι τρόποι σκέψης σύμφωνα με τους οποίους κάποιος είχε απομωιάσει την κατάσταση έπρεπε να προσαρμοστούν, για να εξηγήσουν τη διαφορετική ένδειξη. Ίσως το σημαντικότερο σημείο, για να εξετάσει κανείς, είναι ότι η προσαρμογή δε φαίνεται να συμβαίνει στα παιδιά ειδικά, αν η καινούρια ένδειξη αποκλίνει υπερβολικά από τις προσδοκίες που βασίζονται πάνω στους υπάρχοντες τρόπους γλώσσας και σκέψης. (Τα περισσότερα μέλη μιας αίρεσης που πίστευαν ότι το τέλος του κόσμου θα συνέβαινε μια ορισμένη μέρα ήταν απρόθυμα να αλλάξουν την πίστη τους, όταν η προφητεία απέτυχε). Γι' αυτό ακριβώς είναι αναγκαίο να προσαρμόζουμε την επικοινωνία στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού· γιατί, αν το μήνυμα έντονα προπορεύεται των δικών του γλωσσικών και νοητικών τρόπων, καμιά προσαρμογή δε θά γίνει. Αυτός είναι ένας ιδιαίτερος κίνδυνος, όταν η γλώσσα είναι το μόνο μέσο επικοινωνίας. Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη είναι πολύ περίπλοκη σαφώς όμως είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιήσει κανείς τη γλώσσα που είναι φανερά κατανοητή ως γλώσσα, αλλά με την οποία δε συμφωνούν οι τρόποι σκέψης του παιδιού.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι φανερό ότι η επικοινωνία είναι μια κατάσταση στην οποία όλοι οι παράγοντες είναι σημαντικοί. Γιατί η επικοινωνία συντελείται ανάμεσα σε ανθρώπους και επομένως οι δεξιότητες που αυτοί οι άνθρωποι διαθέτουν, ο τρόπος που σκέπτονται, οι σχέσεις μεταξύ τους και το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνία είναι όλα ζωτικής σημασίας. Όμως η έμφαση του υπόλοιπου μέρους αυτού του βιβλίου θα δοθεί στη γλώσσα πρώτα, γιατί η γλώσσα είναι ξεχωριστά ανθρώπινος τρόπος επικοινωνίας και δεύτερο, γιατί η σχέση της με τη σκέψη και κατά συνέπεια και με την εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας.

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ

1. Πρώτα θα ήθελα να επαναλάβω τους ορισμούς των όρων γλώσσα και σκέψη. Χρησιμοποιούμε τον όρο γλώσσα για ν' αναφερθούμε στις διαδικασίες του νου που ρυθμίζουν τη γλωσσική συμπεριφορά, και τον όρο σκέψη για να προσδιορίσουμε τις διαδικασίες που ρυθμίζουν τη μη γλωσσική συμπεριφορά. Έτσι το να συζητήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη είναι το ίδιο με το να συζητήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες στο νου του παιδιού.

Μεταξύ των ψυχολόγων υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα. Μερικοί λένε ότι η γλώσσα είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση σκέψης. Η σκέψη είναι αδύνατη χωρίς τη γλώσσα. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η γλώσσα βοηθά τη σκέψη, αλλά ότι δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Στην πραγματικότητα και οι δυο ομάδες χρησιμοποιούν όρους τέτοιους γενικότητας που σαφείς απαντήσεις δεν είναι δυνατές. Γιατί η γλώσσα αναπτύσσεται, καθώς το παιδί ωριμάζει· και η σκέψη επίσης αναπτύσσεται περνώντας από στάδια που διαφέρουν στο είδος μεταξύ τους.

Έτσι το είδος των ερωτήσεων που πρέπει να τεθούν είναι πιο εξειδικευμένες και

από τη φύση τους εξελίξιμες· θα μπορούσε κανείς να ρωτήσει, για παράδειγμα, αν η ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων στη Γραμματική κάνει περισσότερο πιθανό ότι ορισμένες λογικές δεξιότητες μπορούν επίσης ν' αναπτυχθούν. Διαφορετικά θα μπορούσε κανείς να κάνει ερωτήσεις που αφήνουν να εννοηθεί ότι ένα ορισμένο στάδιο σκέψης είναι απαραίτητη προϋπόθεση της γλώσσας· για παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να ρωτήσει: πρέπει το παιδί να έχει φτάσει το στάδιο της συντήρησης (conservation) πριν να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί με ακρίβεια συγκριτικές λέξεις όπως «περισσότερο»; Οι όροι που χρησιμοποιούνται για τα στάδια της σκέψης θα οριστούν πιο ικανοποιητικά αργότερα. Αυτό που θέλω να τονίσω είναι ότι οι ερωτήσεις που πρέπει να τεθούν για τη γλώσσα και τη σκέψη είναι ερωτήσεις που αφορούν την εξέλιξή τους. Είναι δυνατόν μερικές χρήσεις της γλώσσας να επιταχύνουν την ανάπτυξη των σταδίων της σκέψης; Η ανάπτυξη ενός ορισμένου σταδίου σκέψης κάνει δυνατή τη γλωσσική συμπεριφορά ορισμένων τύπων;

ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ (Internalization)

Όστοςο πριν κανείς είναι σε θέση ν' απαντήσει σ' αυτές τις ερωτήσεις, πρέπει να ρωτήσει πώς η γλώσσα και η σκέψη θα μπορούσαν να έχουν συσχετιστεί από την αρχή. Η απάντηση πιθανόν βρίσκεται σε όρους της διαδικασίας που ονομάζουμε *εσωτερικεύση*. Το πρώτο βήμα είναι για το πώς η *γλωσσική συμπεριφορά κάποιου άλλου* (για παράδειγμα της μητέρας του) επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού και συνεπώς και τη σκέψη του. Για παράδειγμα, η μητέρα μπορεί να πει: «Πήγαινε και δες το Γιάννη» και το παιδί υπακούει. Μπορεί να πει: «Μη χρησιμοποιείς τα δάχτυλά σου» και το παιδί μπορεί να σταματήσει να σπρώχνει την τροφή του στο στόμα με τα χέρια του. Και στις δύο περιπτώσεις η μητέρα έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά του με τη δική της γλωσσική συμπεριφορά, στην πρώτη περίπτωση για να ενεργοποιήσει τη συμπεριφορά και στη δεύτερη για να την εμποδίσει. Έτσι αυτό που έχει συμβεί είναι ότι το παιδί έχει αντιληφθεί κάποιο μήνυμα και έχει αλλάξει τη συμπεριφορά του σύμφωνα μ' αυτό.

Το επόμενο στάδιο στην εσωτερικεύση είναι για το πώς το παιδί *χρησιμοποιεί τη δική του γλωσσική συμπεριφορά*, ώστε να ρυθμίσει την υπόλοιπη συμπεριφορά του. Μ' άλλα λόγια, λέει στον εαυτό του δυνάτ' α να κάνει. Παιδιά τριών, τεσσάρων και πέντε χρόνων ιδιαίτερα ασχολούνται μ' αυτόν τον εγωκεντρικό λόγο. Δεν έχουν σκοπό να επικοινωνήσουν με κάποιους γιατί πολύ συχνά χρησιμοποιούν τον εγωκεντρικό λόγο, όταν είναι τελείως μόνα τους· συχνά επίσης κατευθύνουν το παχνίδι τους.

Το τελικό στάδιο είναι να εμποδίσει κανείς τη γλωσσική συμπεριφορά και να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, δηλ. τη *γλωσσική διαδικασία* για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά. Θα έπρεπε να τονιστεί ότι δεν είναι αναγκαστικά οι προτάσεις ή οι λέξεις που εσωτερικεύονται. Μάλλον οι διαδικασίες στον εγκέφαλο, οι οποίες φυσιολογικά ρυθμίζουν τη γλώσσα, είναι που χρησιμοποιούνται, για να ρυθμίσουν την υπόλοιπη συμπεριφορά. Κάποια ένδειξη αυτού δίνεται στις τελευταίες φάσεις του δεύτερου σταδίου της εσωτερικεύσης. Μέχρι τότε το παιδί έχει εμποδίσει σχεδόν όλη τη γλωσσική του συμπεριφορά, αλλά ένα μικρό μέρος παραμένει ακόμα· αυτό που παραμένει είναι συχνά το λογικό αντικείμενο των πράξεών του, π.χ. «τούβλα» ή ίσως το ρήμα, π.χ. «χτίζω» που δείχνουν με μια λέξη αυτό που έχει να κάνει. Μ' άλλα λόγια, τα βασικά γραμματικά φαινόμενα είναι εκείνα που εσωτε-

ρικεύονται τελευταία· έτσι, είναι ίσως οι γραμματικές και σημασιολογικές διαδικασίες που τα ρυθμίζουν και που χρησιμοποιούνται, για να ρυθμίζουν τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Η τέλεια εσωτερίκευση της γλώσσας είναι δυνατό να έχει συντελεστεί σε πολλά πεντάχρονα, εξάχρονα και επτάχρονα παιδιά. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι η σκέψη δεν μπορεί να υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό μέχρι τότε. Αρκετά στάδια σκέψης έχουν ήδη ξεπεραστεί μέχρι αυτή την ηλικία. Σημαίνει όμως ότι το παιδί έχει ένα πολύ δυνατό εργαλείο στη διάθεσή του. Πριν από την εσωτερίκευση, στο πρώτο στάδιο, είναι η μητέρα του που χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Κατευθύνει την προσοχή του σε ποικίλα αντικείμενα ή γεγονότα με το να τους δίνει όνομα· ελέγχει ποιές λέξεις χρησιμοποιούνται για τα αντικείμενα επηρεάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις δικές του κατηγορίες λέξεων και πάνω απ' όλα χειραγωγεί τη συμπεριφορά του λέγοντάς του τι πρέπει να κάνει και σε ποιο αντικείμενο πρέπει να το κάνει.

Πόσο διαφορετικά είναι στο δεύτερο και τρίτο στάδιο! Τώρα πια το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα, για να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Το χαρακτηριστικό της γλώσσας που έχει τονιστεί σ' όλο αυτό το βιβλίο μέχρι τώρα είναι η παραγωγικότητά της. Χρησιμοποιώντας λίγα στοιχεία μπορεί κανείς να κάνει διαφορετικούς συνδυασμούς. Έτσι θεωρητικά το παιδί θα μπορούσε να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με πολλούς διαφορετικούς και νέους τρόπους· δεν μπορεί πια μόνο η μαμά να χαστουκίζει τον Τομ, αλλά και ο Τομ να χαστουκίζει τη μαμά! Το σπουδαιότερο, το παιδί δε δεσμεύεται στο παρόν. Μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για ν' αναφέρεται σε αντικείμενα ή γεγονότα όχι παρόντα και κατά συνέπεια μπορεί να τα μεταχειρίζεται προκαταβολικά (δηλαδή μπορεί να προγραμματίζει).

Αλλά όμως το πράγμα δεν είναι τόσο απλό όσο φαίνεται. Γιατί η γλώσσα και η σκέψη μπορεί να μη συνδέονται κατά τον εύκολο τρόπο που προτάθηκε. Οι διαδικασίες της γλώσσας και εκείνες της σκέψης είναι δυνατό να βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης και η γλώσσα μπορεί να πρέπει να περιμένει, για να την προφθάσει η σκέψη.

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ.

Παρόλ' αυτά, η διαδικασία της εσωτερίκευσης έχει σπουδαίες συνέπειες στη διδασκαλία. Ας υποθέσουμε πως μια δασκάλα προσπαθεί να διδάξει ένα παιδί πώς να σχεδιάσει ένα πρόσωπο. Λέει: «Λοιπόν Μπίλλυ, τι έχει ο μπαμπάς σου; Έχει ένα κεφάλι και ένα σώμα και πόδια και χέρια, έτσι δεν είναι; Έχει ακόμα κι ένα πρόσωπο, έτσι; Τώρα ζωγράψέ μου τον μπαμπά σου». Οι οδηγιές της σκοπεύουν να βοηθήσουν το παιδί να απεικονίσει έναν πατέρα ή όποια άλλη ανθρωπινή φιγούρα με τα κατάλληλα μέλη. Αλλά, αν το παιδί κατευθύνει τη συμπεριφορά του με τη δική της γλωσσική συμπεριφορά, έχει πολύ δύσκολη δουλειά να κάνει. Γιατί πρέπει να θυμάται τι του είπε, καθώς θα σχεδιάζει το κάθε μέρος του σώματος. (Η δασκάλα βέβαια έχει απομακρυνθεί).

Ας υποθέσουμε όμως ότι μπορεί να κατευθύνει τη δουλειά του με τη δική του γλωσσική συμπεριφορά, μιλώντας δυνατά. Σ' αυτήν την περίπτωση μπορεί να πεί στον εαυτό του τι να κάνει. «Λοιπόν, τι έχει ο μπαμπάς μου; Έχει κεφάλι. Πώς κάνουμε το κεφάλι του; Τα μάτια μπαίνουν εδώ...» και τα λοιπά. Η χρησιμοποίη-

ση της δικής του γλωσσικής συμπεριφοράς του δίνει τη δυνατότητα ν' αναλύσει τη δουλειά του, καθώς την κάνει. Ακόμα πιο σπουδαίο, αυτό είναι ένα βήμα προς την τέλεια εσωτερικευση. Είναι ένα βήμα που οι δάσκαλοι συχνά δεν εκμεταλλεύονται θεωρώντας δεδομένο ότι τα παιδιά πάνε κατευθείαν από το να τους λένε μερικές φορές πώς να κάνουν ένα πράγμα στο να το κάνουν χωρίς να τους το λένε. Το να λένε στον εαυτό τους φωναχτά πώς να το κάνουν είναι ίσως ένα ζωτικό ενδιάμεσο βήμα στη σειρά. Στο παράδειγμά μας η δασκάλα, αφού έδωσε τις οδηγίες της, θα μπορούσε να έχει ζητήσει από το παιδί να της επαναλάβει με δικά του λόγια πως θα κάνει τη δουλειά. Τουλάχιστον μ' αυτόν τον τρόπο η δασκάλα θα ήξερε ότι το παιδί κατάλαβε τις οδηγίες της και ότι είχε επαρκή γλωσσική συμπεριφορά, που θα μπορούσε να τη χρησιμοποιήσει, για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του στο σχέδιο.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Ωστόσο από τη στιγμή που η γλώσσα έχει εσωτερικευτεί, πρέπει να ανακαλύψουμε σημεία ανάπτυξης στα οποία η γλώσσα και η σκέψη μπορούν να αλληλοεπηρεαστούν κι αυτή η αλληλεπίδραση πρέπει να είναι τέτοια, που η γλώσσα να μην είναι τόσο πολύπλοκη στη δομή, ώστε να ρυθμίζει τις διαδικασίες της σκέψης. Κατά συνέπεια το επόμενο μας βήμα πρέπει να είναι να συζητήσουμε την ανάπτυξη της σκέψης από αυτήν την άποψη. Δεν έχω πρόθεση να εκθέσω συνολικά τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά μόνο να τονίσω τα ειδικά περάσματα από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο επόμενο. Αυτό θα έκανε σαφή τα γνωρίσματα εκείνα του επόμενου σταδίου που μπορούν να επιτρέπουν στη γλώσσα να παίξει ένα ρόλο, τον οποίο δε θα μπορούσε να παίξει στο προηγούμενο στάδιο.

Το σημαντικότερο πέρας με το οποίο ασχολούμαστε είναι εκείνο ανάμεσα στην *προ-λειτουργική* και τη *λειτουργική σκέψη* που συμβαίνει γύρω στα έξι με οκτώ χρόνια. Η κύρια διαφορά ανάμεσα σ' αυτά τα δύο στάδια είναι στον τρόπο με τον οποίο το παιδί παρουσιάζει στον εαυτό του το περιβάλλον του και τη συμπεριφορά του. Στα προλειτουργικά στάδια το παιδί χρησιμοποιεί *εικόνες*, για ν' αναπαραστήσει το περιβάλλον του και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Αυτό δε σημαίνει ότι έχει ένα φωτογραφικό αρχείο αντικειμένων ή γεγονότων, αλλά μάλλον ότι έχει αφαιρέσει ορισμένα χαρακτηριστικά της κατάστασης, από τα οποία μπορεί να την αναδημιουργήσει για τον εαυτό του, αν χρειαστεί. Για παράδειγμα, η εικόνα του για ένα σκύλο θα αποτελείται από τα χαρακτηριστικά που το παιδί έχει αφαιρέσει.

Στα λειτουργικά στάδια της σκέψης από την άλλη μεριά το παιδί χρησιμοποιεί *σύμβολα* μάλλον παρά εικόνες. Με τα σύμβολα εννοούνται διαδικασίες που αντιπροσωπεύουν απόψεις του περιβάλλοντος ή της συμπεριφοράς. Τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιδέξια έτσι, ώστε η σειρά τους ν' αλλάξει ολότελα. Σημειώστε ότι αυτή δεν είναι σαν την περίπτωση με τα μέρη της εικόνας που πρέπει «να τοποθετηθούν ξανά μαζί» με την ίδια σειρά. Παρόλ' αυτά, τα σύμβολα δεν μπορεί να τα χειριστεί κανείς μ' έναν οποιονδήποτε τρόπο. Υπάρχουν περιορισμοί, κανόνες συνεπειών που περιορίζουν τη σειρά των δυνατών ανασυνδυασμών. Ωστόσο με τον αριθμό των διαθέσιμων συμβόλων και τον αριθμό των επιτρεπτών κανόνων υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός διαφορετικών δυνατών συνδυασμών.

Τα πειράματα πάνω στην *conservation* φωτίζουν τη διαφορά ανάμεσα στα

στάδια της λειτουργικής και της προ-λειτουργικής σκέψης. Δυο μπάλες από πλαστελίνη δείχνονται στο παιδί και αυτό συμφωνεί ότι υπάρχει ίση ποσότητα πλαστελίνης στην κάθε μια απ' αυτές. Η μία ύστερα πλάθεται σε σχήμα λουκάνικου και το παιδί ρωτιέται αν υπάρχει περισσότερη, λιγότερη ή ίση ποσότητα στο λουκάνικο απ' ό,τι στην άλλη μπάλα. Το παιδί που βρίσκεται στο προ-λειτουργικό στάδιο θα πει ότι υπάρχει περισσότερη ή λιγότερη· αυτή είναι μια άποψη του τρόπου με τον οποίο η αντίληψή του για την κατάσταση επικράτησε στη σκέψη του. Το παιδί της λειτουργικής σκέψης όμως χρησιμοποιεί σύμβολα για ν' αναπαραστήσει τη συμπεριφορά. Μπορεί επομένως ν' αντιστρέψει τη σειρά των συμβόλων αναπαριστώντας το πλάσιμο της πρώτης μπάλας στο σχήμα του λουκάνικου. Αυτή η επιτυχία κατορθώνεται με το χειρισμό των συμβόλων σύμφωνα με ορισμένους κανόνες· ο κανόνας σ' αυτήν την περίπτωση είναι αυτός της αντιστροφής· ότι μια εκτελεσμένη λειτουργία αν εκτελεστεί ξανά, αλλά αντίστροφα, οδηγεί στην ίδια κατάσταση, από την οποία κάποιος άρχισε.

Η ομοιότητα της λειτουργικής σκέψης με την ώριμη γλώσσα είναι αμέσως φανερή. Γιατί και η γλώσσα έχει σαν συνέπεια το χειρισμό των ειδών σύμφωνα με κανόνες, αλλά επιτρέποντας έναν απέραντο αριθμό δυνατών συνδυασμών. Και η γλώσσα και η λειτουργική σκέψη μ' άλλα λόγια είναι παραγωγικές. Ίσως υπάρχουν αντίστοιχες ομοιότητες ανάμεσα σε μερικούς από τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα και σε μερικούς από εκείνους που διέπουν τη σκέψη. Κατά τα φαινόμενα τότε η περίοδος της μετάβασης στη λειτουργική σκέψη είναι η ιδανική ευκαιρία, για να θεμελιωθούν οι συνδέσεις ανάμεσα στη γλώσσα ως σύστημα και στη σκέψη. Γιατί σ' αυτό το στάδιο και η γλώσσα και η σκέψη είναι το ίδιο περίπλοκες.

Η ΑΝΑΙΓΓΥΞΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ: ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

Η άλλη σημαντική μετάβαση ανάμεσα στα στάδια η οποία θα μπορούσε να είναι σπουδαία μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, είναι η μετάβαση που γίνεται περίπου στην ηλικία των 11 μέχρι 15 χρόνων ανάμεσα σε δύο υπο-στάδια λειτουργικής σκέψης, της *συγκεκριμένης* (concrete) και της *τυπικής* (formal). Η διαφορά ανάμεσα σ' αυτά τα δύο υποστάδια είναι ότι στις τυπικές λειτουργίες χρησιμοποιείται μια περιορισμένη σειρά συμβόλων· η απεικόνιση γίνεται με όρους ενός κλειστού συστήματος συμβόλων. Έτσι είναι δυνατές ορισμένες λειτουργίες που δεν είναι δυνατές στον τυπικό συλλογισμό. Για παράδειγμα, όλες οι άλλες μεταβλητές σε μια κατάσταση μπορούν να κρατηθούν σταθερές και μία να διαφέρει. Έτσι μπορούν να δοκιμαστούν διαφορετικές υποθέσεις με το να παραλλάσσουν διαφορετικές μεταβλητές. Σε τέτοιες περιπτώσεις, θα παρατηρηθεί, υπάρχουν σχέσεις δεύτερης κατηγορίας· δηλαδή, υπάρχουν σχέσεις όχι μόνο ανάμεσα στις μεταβλητές, αλλά ακόμα και ανάμεσα στις υποθέσεις, αφού η μια υπόθεση θα μπορούσε να ρυθμίζει την άλλη.

Ένα παράδειγμα προβλήματος τυπικού συλλογισμού είναι το να προσδιορίσουμε την αιτία της ταχύτητας της καλινδρόμησης του εκκρεμούς. Κινείται πιο γρήγορα ή πιο αργά ανάλογα με το βάρος στο κάτω μέρος, το μήκος του κορδονιού ή το σημείο από το οποίο το αφήνεις να πέσει; Δεν υπάρχουν άλλες φανερές εναλλακτικές μεταβλητές. Έτσι υπάρχει ένα κλειστό σύστημα εναλλακτικών λύσεων. Υπάρχουν αρκετές δυνατές υποθέσεις που συνεπάγονται μεταβλητές χωρι-

στά και σε συνδυασμό. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι το μήκος του εκκρεμούς ή θα μπορούσε να είναι ο συνδυασμός του μήκους και του βάρους που προσδιορίζουν την ταχύτητα της παλινδρόμησης. Η τυπική λειτουργική σκέψη λοιπόν επιτρέπει να βγουν τυπικά λογικά συμπεράσματα, γιατί είναι ένα κλειστό σύστημα. Για μια ακόμα φορά ο ρόλος που θα μπορούσε να παίζει η γλώσσα είναι σαφής. Το γλωσσικό σύστημα θα μπορούσε να προτείνει δυνατούς τρόπους συνδυασμού των μεταβλητών και δυνατές λογικές σχέσεις, τις οποίες το σύστημα συμβόλων θα μπορούσε να μην έχει ακόμα χρησιμοποιήσει. Επιπλέον θα δώσει τη δυνατότητα σε εναλλακτικές υποθέσεις να χαρακτηριστούν και ν' αποθηκευτούν στη μνήμη.

Τώρα θα πρέπει να ρωτήσει κανείς ποια ακριβώς είναι η σχέση γλώσσας και σκέψης με αυτές τις δύο κρίσιμες μεταβάσεις ανάμεσα στα στάδια της σκέψης; Οι ψυχολόγοι δε συμφωνούν. Πολλοί θα έλεγαν ότι τα στάδια στη γνωστική ανάπτυξη προσδιορίζονται κατά μεγάλο μέρος από ένα συνδυασμό της ωρίμανσης και της μη γλωσσικής εμπειρίας, αλλά ότι η γλώσσα δεν μπορεί να επιταχύνει την ορμητική εκδήλωση κανενός σταδίου. Από τη στιγμή όμως που το παιδί έχει φτάσει σ' αυτό το στάδιο, η ανάπτυξη μέσα σ' αυτό το στάδιο μπορεί κάλλιστα να επιταχυνθεί με επιπρόσθετη γλωσσική διδασκαλία από έναν ενήλικο (και κατά συνέπεια με ενεργοποίηση της γλώσσας του παιδιού). Αυτή η άποψη ίσως υποστηρίζεται από τη διαπίστωση ότι τα κουφά παιδιά, που βέβαια δεν έχουν κανονική εμπειρία της γλώσσας, είναι πολύ λίγο πίσω από τα φυσιολογικά παιδιά στην ανάπτυξη της σκέψης τους. Έτσι ακολουθεί το συμπέρασμα ότι η γλώσσα στη μεγαλύτερη παραγωγική της ικανότητα δε συνδέεται με τη σκέψη, μέχρις ότου η σκέψη γίνει λειτουργική.

Ποια θα ήταν λοιπόν η σκοπιμότητα τόσο μεγάλης γλωσσικής διδασκαλίας σε εργασίες που απαιτούν λειτουργική σκέψη; Η απάντηση είναι ότι, ενώ μπορεί να μην επιταχύνει την εκδήλωση ενός σταδίου, η γλώσσα μπορεί να σταθεροποιήσει τη σκέψη σ' ένα δοσμένο στάδιο· μπορεί να κάνει το παιδί να εφαρμόσει τη σκέψη του σε μια ποικιλία διαφορετικών προβλημάτων που όλα χρειάζονται λειτουργική σκέψη, αλλά απαιτούν τη χρήση διαφόρων συνδυασμών στοιχείων. Σε κάθε στάδιο της σκέψης είναι απαραίτητες τέλειες βάσεις, γιατί είναι ξεκάθαρο ότι η ανάπτυξη ενός επόμενου σταδίου είναι εξαρτημένη από τις επαρκείς βάσεις στα προηγούμενα στάδια.

Ακόμα πρέπει να γίνει καλά αντιληπτό ότι αυτό για το οποίο μιλάμε είναι η χρησιμοποίηση από το παιδί της δικής του ικανότητας, ώστε η παραγωγή της γλωσσικής συμπεριφοράς να βοηθήσει τη σκέψη. Ενώ η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη του παιδιού μπορεί να μην αναπτυχθεί τέλεια μέχρι το στάδιο της λειτουργικής σκέψης, αυτό ολοφάνερα δε συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος θα έπρεπε να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με φειδώ στη διδασκαλία του σε παιδιά στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης. Τέτοια γλωσσική συμπεριφορά από το δάσκαλο είναι σημαντική από δύο απόψεις. Πρώτο, μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της σκέψης· και δεύτερο, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες, ώστε αργότερα να μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει σαν εργαλείο, για να βοηθήσει τη σκέψη.

Η ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΓΙΑ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΗΝ ΑΝΑΓΓΕΥΞΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Πώς λοιπόν χρησιμοποιεί ο δάσκαλος τη δική του γλωσσική συμπεριφορά, για να βοηθήσει τη σκέψη του παιδιού; Ένας ευνόητος τρόπος είναι ότι κατευθύνει την προσοχή του παιδιού προς τα σημαντικά χαρακτηριστικά κάθε κατάστασης. Και μπορεί να επισύρει την προσοχή όχι μόνο σε αντικείμενα αλλά ακόμα και σε σχέσεις. Η χρήση των προθέσεων είναι ένα κατάλληλο παράδειγμα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτήν την τεχνική σε βαθμούς που ποικίλουν, χρησιμοποιώντας ίσως μια μόνο λέξη για να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού στη σχέση-κλειδί σε μια κατάσταση που είναι το πρόβλημα και αφήνοντάς το ύστερα να λύσει το πρόβλημα από κει και πέρα. Ακόμα, η προσοχή του παιδιού μπορεί να κατευθυνθεί ειδικά στις διαφορές ανάμεσα στα αντικείμενα κάνοντας το παιδί ικανό να διακρίνει, για παράδειγμα, θηλυκά από αρσενικά. Σαν αποτέλεσμα μιας τέτοιας διάκρισης, το παιδί μπορεί όχι μόνο να διακρίνει το περιβάλλον του λεπτομερέστερα σε ό,τι αφορά τα φράκια, αλλά, έχοντας ακούσει ένα χαρακτηρισμό για τη διάκριση του φύλου, μπορεί να τον εφαρμόσει και αλλού. Η προσοχή μπορεί να τραβηχτεί όχι μόνο σε πράγματα παρόντα. Ο δάσκαλος θα μπορούσε να κάνει ερωτήσεις όπως: «τί θα συμβεί αν χύσεις το νερό από αυτήν την κανάτα σ' αυτήν εδώ;». Με το να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού στο μέλλον ο δάσκαλος ενθαρρύνει την ανάλυση του αιτίου-αποτελέσματος. Αν η πρόβλεψη του παιδιού για το τι θα συμβεί αποδειχτεί λάθος από τα γεγονότα, υπάρχει ακόμα μια ιδανική κατάσταση για προσαρμογή.

Η γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου όμως δεν κατευθύνει μόνο την προσοχή. Μπορεί ακόμα να κατευθύνει και τη συμπεριφορά του παιδιού. Αυτό είναι ολοφάνερο, αλλά παρ' όλ' αυτά αξίζει να τονιστεί. Γιατί, απ' τη στιγμή που θα του δοθεί μια κατάσταση, το παιδί έχει αρκετές επιλογές συμπεριφοράς πρόσφορες σ' αυτό. Αν του δοθούν δοχεία και νερό, μπορεί να χύνει το νερό από το ένα δοχείο στο άλλο· αλλά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από δυνατές εναλλακτικές πορείες δραστηριότητας που του προσφέρονται. Πράγματι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μερικοί δάσκαλοι προτιμούν να μη χρησιμοποιούν μεθόδους που δραστηριοποιούν το παιδί—δεν μπορούν ν' αντέξουν την αβεβαιότητα. Ο δάσκαλος μπορεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά προκαταβολικά επιλέγοντας (εκείνος) την εναλλακτική λύση της συμπεριφοράς για το παιδί— να χύνει σε άλλες κανάτες (μάλλον παρά να καταβρέχει άλλα παιδιά). Γιατί είναι πολύ δυσκολότερη δουλειά για το δάσκαλο το να εμποδίσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά που έχει αρχίσει από το ν' αρχίσει με την επιθυμητή συμπεριφορά. Κι ακόμα, όπως στην περίπτωση της προσοχής, τα λόγια του δασκάλου μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά: για παράδειγμα, ο δάσκαλος κάνοντας διάκριση γλωσσικά ανάμεσα στο να διαβάξει κανείς δυνατά ή να διαβάξει από μέσα του, μπορεί να κατευθύνει το παιδί σε μια από τις δυο εναλλακτικές λύσεις κάνοντάς του ίσως έτσι διαθέσιμη μια επιλογή που δεν είχε πριν.

Έξω, η γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου μπορεί να βοηθήσει τη σκέψη του παιδιού ενεργώντας ως ανατροφοδότηση (feedback) κατά τη διάρκεια ή μετά την εκτέλεση της δουλειάς. Αυτό θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος, όταν διορθώνει τετράδια. Ένα μέρος του σκοπού της διόρθωσης της εργασίας των παιδιών είναι το να ικανοποιηθεί κανείς ότι έχουν καταλάβει αυτά που έχει διδάξει· ανα-

τροφοδότηση προς το δάσκαλο. Αλλά ένα άλλο μέρος είναι ανατροφοδότηση προς το παιδί· πληροφορίες από το δάσκαλο σχετικά με το αν τα καταφέρνει σε όποια δουλειά κάνει. Όσο μεγαλώνει η ηλικία του μαθητή, τόσο μεγαλώνει και ο βαθμός κατά τον οποίο τέτοια ανατροφοδότηση παρέχεται στο παιδί από το δάσκαλο, όταν αυτός διορθώνει την εργασία που αυτό έχει κάνει και κατόπιν του την επιστρέφει. Κι όμως αυτός ο τύπος ανατροφοδότησης φαίνεται ότι είναι πολύ λιγότερο, αποδοτικός από το να λέει ο δάσκαλος στο παιδί πώς τα πάει κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της εργασίας. Γιατί η άμεση ανατροφοδότηση οδηγεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, καθώς αυτή ακόμα συνεχίζεται, ενώ η αργοπορημένη ανατροφοδότηση δεν μπορεί να το κάνει. Αν ο δάσκαλος περιφέρεται στην τάξη λέγοντας στα παιδιά πού εργάζονται σωστά και ίσως πού κάνουν λάθος, αυτά έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε κάθε σημείο διαδοχικά. Αλλά, αν αυτά συμπληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία κι αργότερα μόνο μάθουν σχετικά με την απόδοσή τους, μπορούν να προσαρμοστούν μόνο σε μια παρόμοια επόμενη εργασία, αν τους δοθεί (που στο μεταξύ έχουν ξεχάσει).

Τα άμεσα σχόλια του δασκάλου προς το παιδί μπορούν να έχουν κι άλλα οφέλη εκτός από τη βελτιωμένη ανατροφοδότηση. Πρώτο, μπορούν να ενεργήσουν σαν σήματα για τη συμπεριφορά — μπορεί να του πει όχι μόνο πώς πάει, αλλά και να προτείνει τροποποίηση. Δεύτερο, αυτό μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει τη δική του γλωσσική συμπεριφορά, για να ρυθμίσει την απόδοσή του. Τρίτο, τα σχόλια του δασκάλου ενεργούν ως ανταμοιβή· το παιδί έχει άμεσο ενδιαφέρον γι' αυτό που ο δάσκαλός του κάνει. Η συμπεριφορά που ακολουθείται αμέσως από ανταμοιβή έχει περισσότερο την τάση να επανεμφανίζεται από τη συμπεριφορά που δεν έχει επαινεί. Έτσι ο δάσκαλος που περιφέρεται στην τάξη πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία να επαινεί με λόγια την επιθυμητή απόδοση.

7. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Μια ανακεφαλαίωση χρειάζεται, αφού τούτο το κεφάλαιο είναι αναμφίβολα το πιο πολύπλοκο ως τώρα. Έχουμε προτείνει ότι η σύνδεση της γλώσσας με τη σκέψη στο παιδί προϋποθέτει να έχουν προηγουμένα συντελεστεί ορισμένα γεγονότα. Πρώτο, η γλώσσα πρέπει να έχει εσωτερικευτεί· δηλαδή όχι μόνο η γλωσσική συμπεριφορά των άλλων, αλλά και η γλώσσα του ίδιου του παιδιού πρέπει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Δεύτερο, η σκέψη πρέπει να γίνει λειτουργική, δηλαδή τόσο παραγωγική όσο και η γλώσσα. Μπορεί να συμβεί η γλώσσα και η σκέψη να μην αναπτύσσονται το ίδιο γρήγορα, ώστε η γλώσσα να πρέπει να περιμένει, για να την φθάσει η σκέψη, πριν μπορέσει να εμφανιστεί η πραγματικά παραγωγική αλληλεπίδρασή τους. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι ο δάσκαλος δε θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ελεύθερα σε παιδιά κάθε ηλικίας. Γιατί η δική του χρήση της γλώσσας βοηθά την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας του παιδιού ρυθμίζοντας την προσοχή του και τη συμπεριφορά του και παρέχοντάς του ανατροφοδότηση.

(μετ. Π. Τσίγκου)

(Από το βιβλίο: *Language and Teaching, a psychological view*. Methuen and Co. Ltd. 1971, σ. 1-9 και 52-61).

Αχ. Γ. Λαζάρου δ.φ.
Chargé de cours à la Sorbonne

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΙΕΘΝΗΣ

Η πρόοδος των προϊστορικών σπουδών επιτρέπει ένα γενικό ορισμό της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς ήδη στην κρητομυκηναϊκή περίοδο. Πράγματι η διασπορά των Ελλήνων έξω από την ελληνική χερσόνησο και το αρχιπέλαγος του Αιγαίου λαμβάνει τότε τεράστιες διαστάσεις¹. Ελληνική παρουσία διαπιστώνεται σε όλα τα παράλια της Μεσογείου και του Ευξείνου Πόντου, καθώς και στα ενδότερα των τριών Ηπείρων, Αφρικής, Ασίας και Ευρώπης.

Όσο η διεθνοποίηση της ελληνικής γλώσσας αποβαίνει αισθητότερη κατά τους μετέπειτα μεγάλους αποικιστικούς κύκλους των Ελλήνων, για τους οποίους οι πληροφορίες είναι ακριβέστερες. Εκτός των αρχαιολογικών ευρημάτων, που ολοένα αυξάνουν, οι φιλολογικές πηγές αφθονούν.²

Πάντως επίσημη αναγνώριση της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς συμβαίνει μετά την εξάπλωση του Ελληνισμού με τον Μ. Αλέξανδρο στην Ασία και στην Αφρική-Αίγυπτο, όπου διαμορφώνεται η λεγόμενη Κοινή.³

Αλλά η κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας συνεχίζεται και κατά τους πρώτους αιώνες της ρωμαϊοκρατίας. Ο Αριστείδης από την Αδριανούπολη της Μ. Ασίας, ο οποίος δίδαξε ρητορική στην Αλεξάνδρεια κατά τα μέσα του β' μ.Χ. αι., γράφει: «Πᾶσαι γὰρ αἱ πόλεις καὶ πάντα τῶν ἀνθρώπων τὰ γένη πρὸς ἡμᾶς καὶ πρὸς τὴν ἡμετέραν δίδαιτο καὶ φωνὴν ἀπέκλινε, καὶ οὐ φρουραῖς ἐγκαθεστηκυῖαις ἢ δύναμιν τῆς πόλεως συνέχεται, ἀλλὰ πάντων ἐξεπίτηδες τὰ ἡμέτερα ἠρημένων καὶ εἰσποιησάντων ἑαυτοῦς, ὡς δυνατόν τῇ πόλει καὶ παιαὶ καὶ ἑαυτοῖς τοῦ παρ' ἡμῖν καλοῦ μεταλαβεῖν, καὶ οὔτε Ἡρακλέους στήλαι κωλύσουσιν, οὔτε Λιβύης κολωνοῖς ταῦτα ὀρίζεται, οὐδ' αὖ Βοσπόρου ὀποτέρῳ βούλει, οὐδέ στενοῖς Συρίας καὶ Κιλικίας, ἀλλὰ πᾶσαν τὴν γῆν τύχη τινὶ θεῷ ζήλος ἐπέροχεται τῆς ἡμετέρας σοφίας καὶ συνθηθείας, καὶ ταύτην μίαν φωνὴν κοινήν ἅπαντες τοῦ γένους ἐνόμισαν, καὶ δι' ἡμῶν ὁμόφωνος γέγονε πᾶσα ἡ οἰκουμένη· ἴδοις δ' ἂν καὶ τοὺς ἠνιόχους καὶ τοὺς νομέας καὶ τοὺς ἀπὸ θαλάττης ζῶντας, καὶ πάντα ὄσα ἔθνη καὶ κατὰ πόλεις καὶ κατὰ χώρας τῆς παρ' ἡμῶν φωνῆς ἐχομένους...».⁴

Τη θέση της ελληνικής ως διεθνούς καταλαμβάνει αργότερα η λατινική γλώσσα. Η διαδοχή δεν είναι αιφνίδια και ακαριαία. Συντελεῖται βαθμιαία και διαρκεί αιώνες. Η αντικατάσταση φαίνεται ανάγλυφη στην Ιταλία, όπου η ελληνική γλώσσα είχε διεισδύσει βαθύτατα. Και η Ρώμη έδινε την εντύπωση πόλεως ελληνικής, αφού η ελληνική γλώσσα ήταν ὄργανο καθημερινῆς συνομιλίας. Ο Βουανπέ, που φρονεί ότι την ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούσε η ανώτερη ρωμαϊκή κοινωνία⁵, δέχεται ελληνική καταγωγή μεγάλου μέρους των κατοίκων της Ρώμης. Τη διγλωσσία των Ρωμαίων αναγνωρίζει και ο Kramer, αλλά απορρίπτει την αποκλειστικότητα της ανώτερης ρωμαϊκής κοινωνίας στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Διότι κατά τη γνώμη του η Cena Trimalchionis αποδεικνύει διγλωσσία και στα κατώτερα στρώματα του πληθυσμού της Ρώμης.

Βέβαια δεν περιορίζεται μόνο στη Ρώμη η διγλωσσία. Ο Βρενους θεωρεί ως μια μεγάλη ελληνική αποικία όλη την Κάτω Ιταλία, την Μεγάλη Ελλάδα, με τις πόλεις Κύμη, Βενεβεντός, Σύβαρις, Κρότων, Τάρας, Ρήγιον κλπ. Την ίδια εικόνα προσφέρει και η Σικελία με τις πόλεις Μεσσήνη, Συρακούσες, Κατάνη, Λεόντιον, Ιμέρα, Γέλα, Ακράγας, που κατοικούνταν από Έλληνες μετανάστες. Επί πλέον ο Βρενους προσθέτει ότι στο Κανύσιον, το οποίο ίδρυσαν οι Αργείοι, όπως και γενικά στο ημιελληνικό έδαφος της Απουλίας, όπου είναι η γενέτειρα του Ορατίου, η ομιλουμένη γλώσσα αποτελούσε κράμα ελληνικής και λατινικής. Παρόμοια κατάσταση γλωσσική παρατηρείται και στο Βρύττιον, του οποίου τους κατοίκους ο Έννιος ονομάζει διγλωσσους, εξ αιτίας του γλωσσικού ιδιώματός τους, που προήλθε από στοιχεία ελληνικά και οσκικά σε ίση αναλογία.⁷

Την έναρξη της υποχωρήσεως της ελληνικής γλώσσας στην ιταλική χερσόνησο βλέπει πολύ πρώιμη ο Ευθύμιος Καστόργης: «Από του δ' όμως αιώνας και έφεξής άρχεται ή πτώσις και παρακμή τών άποικιών τούτων. Έπειδή από τούδε οί τε περίοικοι τών διαφόρων ελληνικών άποικιών, συνείδησιν ήδη έχοντες τής τε ιδίας και τής τών Έλλήνων δυνάμεως, έπιτίθενται τολμηρότεροι κατά τούτων, και οί Ρωμαίοι καθ' όσον γίνονται ισχυροί, υποτάσσουνι τούς περιόικους αυτών πρώτον, είτα έρχονται εις πολεμίας σχέσεις προς πάντας τούς Έλληνας επί δικαίους και άδίκους λόγους: ώστε περί τα μέσα του γ' π.Χ. αιώνας γίνονται κύριοι τής τε άνω και κάτω Ιταλίας και τών νήσων αυτής: τοίς μέν τών κατοίκων χρηγούντες πολιτικά δίκαια εὐθύς, τούς δέ πρώτον ύποδηλούντες, είτα δέ καθιστάντες ρωμαίους πολίτας. Οὕτω λοιπόν και οί ένταύθα Έλληνες ύποκειμένοι τοίς Ρωμαίοις έντός δύο περίπου αιώνων εξεβρωμαίσθησαν τσοούτον, ώστε επί Στράβωνος και Αύγούστου, πλην Τάραντος και Ρηγίου και Νεαπόλεως, τά λοιπά πάντα έξιταλίσθησαν».⁸

Δεν είναι το μοναδικό παράδειγμα εξιταλίσεως (εκλατινίσεως) Ελλήνων. Διότι και οι Έλληνες της Γαλατίας, οι οποίοι με ορμητήριο τη Μασσαλία είχαν εξελληνίσει τη Δ. Ευρώπη,⁹ πριν ακόμη οι Ρωμαίοι κατακτήσουν τον χώρο τους, γνωρίζουν τη λατινική. Είναι πλέον τρίγλωσσοι. Κατέχουν την ελληνική, την κελτική και τη λατινική.¹⁰ Μάλιστα μέσα στη Μασσαλία Έλληνες διδάσκουν τη λατινική.¹¹

Εξ άλλου, κατά μαρτυρία του Ιωάννου Λυδού και στην Ευρώπη (Βαλκανική) Έλληνες χρησιμοποιούν την ιταλική (λατινική): «Νόμος άρχαίος ήν πάντα μέν τά όπωσοῦν πραττόμενα παρά τοίς έπάρχοις, τάχα δέ και ταίς άλλαις τών άρχών, τοίς Ιταλών έκφωνείσθαι ρήμασιν τά δέ περί τήν Ευρώπην πραττόμενα πάντα τήν άρχαιότητα διεφύλαξεν έξ ανάγκης, διά τό τούς αυτής οικητορας, καίτερ Έλληνας έκ του πλείονος όντας, τή τών Ιταλών φθέγγεσθαι φωνή, και μάλιστα τούς δημοσιεύοντας».¹²

Η μαρτυρία του Ιωάννου Λυδού ενέχει εξαιρετική σημασία, διότι παράλληλα με την αριθμητική υπεροχή των Ελλήνων στην Ευρώπη (Βαλκανική) κατά τον σ' αι. μ.Χ. επισημαίνει σαφέστατα και τη λατινοφωνία Ελλήνων.

Ο ομότιμος καθηγητής του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Απ. Βακαλόπουλος σχολιάζει το χωρίον του Ιωάννου Λυδού ως εξής: «Η τελευταία έκφρασις» και μάλιστα τους δημοσιεύοντας «δείχνει πολύ καθαρά ότι και οι άλλοι κάτοικοι των ευρωπαϊκών επαρχιών (κοντά στα ελληνικά) μιλούσαν λατινικά, ήταν δηλαδή λατινόφωνοι ή και διγλωσσοι. Η γενική αυτή παρατήρησις του Λυδού δεν αποκλείει καθόλου, αλλ' αντιθετα ενισχύει την πιθανότητα ότι οι κάτοικοι ορισμένων περιο-

χών, ιδίως απομονωμένων της υπαίθρου, είχαν χάσει τελείως την γλώσσα τους και μιλούσαν μόνον λατινικά». ¹³

Τη μεταβολή του γλωσσικού χάρτη του κόσμου, φυσικά δε και της ελληνικής χειρονήσου, σκιαγραφεί με επιτυχία στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ο μέγας διδάσκαλος του Γένους Κων. Κούμας: «Οί Ῥωμαῖοι εἰς ὀκτώ περίπου ἑκατονταετηρίδας ἀπὸ τῆς Ἀγγλίας ἕως τοῦ Εὐφράτου, καὶ ἀπὸ τοῦ Ἄλβιος ἕως τῶν ἐρήμων τῆς Ἀφρικῆς καθυποτάξαντες τὰ ἔθνη καὶ ἀναμιξάντες τα διὰ τῶν ἀποικιῶν των, εἰσήγαγον κατὰ φυσικόν λόγον εἰς αὐτά καὶ τὴν γλῶσσαν των. Ἡ Ἰλλυρία ἀποκατεστάθη Ῥωμαϊκὴ ἐπαρχία τὸ 219 ἔτος πρὸ Χριστοῦ. Ἡ Μακεδονία καὶ ἡ Ἠπίερος τὸ 167· μετ' ὀλίγον (146) ἡ Ἑλλάς. Ἐξ περίπου ἑκατονταετηρίδας, ἕως οὐ ἤρχισε νὰ πίπτῃ ἡ δύναμις τῆς Ῥώμης, ὅλη ἡ τὴν σήμερον ὀνομαζομένη Εὐρωπαϊκὴ Τουρκία ἔγμεν ἀπὸ στρατεύματα Ῥωμαϊκά, ἐπάρχους καὶ ἄρχοντας Ῥωμαῖους. Ἀποτελεσμα ταύτης τῆς πολυχρονίου ἐπιμιξίας ἦτο, ὅτι Μακεδόνες, Θετταλοί, Ἕλληνες ἔμαθαν τὴν γλῶσσαν τῶν νικητῶν των, καὶ πολλοὶ ἔχασαν τὴν ἰδικὴν των. Εἰς μόνον τὰς μεγάλας πόλεις ἀντεῖχεν ἡ Ἑλληνικὴ γλῶσσα, καὶ τὰ βουνά τῆς Ἰλλυρίας ἀπέκρουσαν τὴν ἀλλόφυλον. Οἱ δὲ κάτοικοι χωριῶν καὶ κοιλάδων ἀνέμιξαν τὰς ἐγγχωρίους γλῶσσας των μετὴν Ῥωμαϊκὴν, καὶ οὕτω κατεσκεύασαν ἀνάμικτόν τι παραμόρφωμα διαλέκτου, σωζόμενον εἰσέτι εἰς πολλὰ μέρη τῆς Μακεδονίας, Ἠπείρου, Θετταλίας καὶ Ἑλλάδος». ¹⁴

Η δικαίωση του Κ.Κούμα ήλθε τελευταία, χάρη στον F.E.Peters, ο οποίος διακρίνει «Λατινικό Ελληνισμό» (Latin Hellenism) και «Ελληνικό Ελληνισμό» «Creek Hellenism»). ¹⁵

Ασφαλώς και μετά την επιβολή της λατινικής ως επίσημης γλώσσας του ρωμαϊκού κράτους δεν εξαλείφεται η ελληνική. Δεν λείπουν διαμερίσματα της αυτοκρατορίας, στα οποία η καθιέρωση της λατινικής ως επίσημης γλώσσας δεν έχει απήχηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Αίγυπτος, ¹⁶ στην οποία η ελληνική παραμένει κύρια γλώσσα με φανερές οπωσδήποτε τις επιδράσεις της λατινικής. ¹⁷ Έτσι νοείται και η πρωτοβουλία, που είχε αναλάβει διοικητής της Αιγύπτου, για ισοτιμία των δύο γλωσσών. Ισοτιμη δε μεταχείριση ισχύει πολύ ενωρίτερα και μάλιστα στην ακμή του ενιαίου ρωμαϊκού κράτους. Ο Ακαδημαϊκός Διονύσιος Ζακυθηνός σημειώνει τα ακόλουθα: «Ἕλληνες καὶ Ῥωμαῖοι συγγραφεῖς, ομιλοῦντες περὶ τῶν δύο κλασσικῶν γλωσσῶν, τῆς Ἑλληνικῆς καὶ τῆς Λατινικῆς, θεωροῦν αὐτάς ὡς κοινόν ὄργανον ἐκφράσεως. Ο Σουητώνιος ἀποδίδει εἰς τὸν αυτοκράτορα Κλαύδιον (41-54 μ.Χ.), τὴν φράσιν: *uterque sermo noster*, συνήθης δε εἶναι παρὰ τοῖς Ῥωμαῖοις ἡ χρῆσις *utraque lingua, utraque oratio* κτ.τ., παρὰ δε τοῖς Ἕλλησιν ἀντιστοίχως ἡ *ἐκατέρα γλῶττα, ἡ ἐτέρα γλῶττα...*». ¹⁸

Η λατινική και ως μοναδική γλώσσα στη Δύση αποβαίνει φορέας της ελληνικής. Μεταφέρει πολύτιμα ελληνικά στοιχεία, τα οποία από πολύ καιρό έχει αφομοιώσει κατά τρόπο, ώστε πολλοί να διερωτώνται αν διατηρείται η αυτοτέλειά της ή έχει καταλήξει σε διάλεκτο της ελληνικής! Ο Διονύσιος ο Αλικαρνασσεύς γράφει: «Ῥωμαῖοι δὲ φωνὴν μὲν οὐτ' ἄκρως βάρβαρον οὐτ' ἀπηρητισμένην Ἑλλάδα φθέγγονται, μικτὴν δὲ τῖνα ἐξ ἀμφοῖν, ἧς ἐστὶν ἡ πλείων Αἰολίς, τοῦτο μόνον ἀπολαύσαντες ἐκ τῶν πολλῶν ἐπιμιξιῶν, τὸ μὴ πᾶσι τοῖς φθόγγοις ὀρθοεπεῖν». ¹⁹ Από τούς συγγρόνους μας ο E. Gabba συγγράφει μελέτη με θέμα: *Η λατινική ως διάλεκτος της ελληνικής*. ²⁰

Στην Ανατολή με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται επίρρωση της ελ-

ληνικής, την οποία χρησιμοποιούν όχι μόνον οι Έλληνες αλλά και οι ξένοι, τόσο οι παλαιότεροι, που επέζησαν, όσο και νέοι, που εισήλθαν στα εδάφη, του ανατολικού ρωμαϊκού κράτους ή εγκαταστάθηκαν κατά μήκος των ρωμαϊκών συνόρων και συνδέθηκαν ποικιλότροπα με την αυτοκρατορία. Στη Δύση ταυτόχρονα με τη διάλυση του ρωμαϊκού κράτους και τη γένεση των νεολατινικών - ρωμανικών γλωσσών, πέρα της επιβιώσεως παλαιών ελληνικών δανείων, η επίδραση της ελληνικής ασκείται και με την Εκκλησία²¹ και με την ανάπτυξη διπλωματικών και εμπορικών σχέσεων του ανατολικού κράτους με τα νέα κράτη, που αναδύθηκαν στον απέραντο χώρο της άλλοτε ρωμαϊκής αυτοκρατορίας.

Αλλά η δυναμική επανεμφάνιση της ελληνικής γλώσσας στον διεθνή ορίζοντα λαμβάνει χώρα κατά τις παραμονές της αλώσεως και μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως, όταν ακριβώς στη Δύση πραγματοποιείται η Αναγέννηση.

Ο Gustave d' Eichthal τυπώνει το 1864 στον εκδοτικό οίκο Hachette της γαλλικής πρωτεύουσας μικρό μελέτημα, δέκα εννέα σελίδων, επιγραφόμενο «Περί τῆς πρακτικῆς χρήσεως τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας».²²

Η σχολικότητα της συγγραφῆς και της δημοσιεύσεως του μελετήματος καθίσταται ευχερέστερα νοητή μετά την ανάγνωση της βιογραφίας του Eichthal, την οποία ἔγραψε ο μαρκήσιος de Queux de St. Hilaire, κυρίως δε του Ημερολογίου του, το οποίο τα τέκνα παραχώρησαν μετά τον θάνατό του στον Δ. Βικέλα.

Οι χειρόγραφες σημειώσεις και αρκετές επιστολές εξηγούν γιατί ἦλθε στην Ελλάδα, τι εἶδε, τι ἔπραξε και γιατί ἔφυγε. Μολονότι δε δέν ἦταν προορισμένες να ἴδουν το φως της δημοσιότητας, ο Βικέλας ἔκρινε ὅτι το περιεχόμενο φωτίζει ἀγνωστες πτυχές της ιστορίας του αρτιπαγούς νεοελληνικού κράτους. Γι' αὐτό, ἀφού ἐξασφάλισε τὴ σχετικὴ ἀδεία, προχώρησε στη μετάφραση, τὴν ὁποία φιλοξένησε σὲ συνέχειες ἡ Ἔστια ἀπὸ τὴν 1 Ἰουνίου 1886. Προλογίζοντας τὴ μετάφραση ὁ Βικέλας γράφει στὴν ἀρχὴ τὰ ἐξῆς: «Ο Gustave d' Eichthal ἀπεβίωσεν ἐν Παρισίοις, τὴν 9ῃν Ἀπριλίῳ 1886, εἰς ἡλικίαν ἐτῶν 82. Το ὄνομά του εἶναι γνωστόν και σεβαστόν παρ' ἡμῖν ὡς ἀνδρὸς ἐλληνιστοῦ και φιλέλληνο, μέγα λαβόντος μέρος εἰς τὴν σύστασιν του ἐν Παρισίοις Συλλόγου πρὸς ἐνίσχυσιν τῆς Ἑλληνομαθείας ἐν Γαλλίᾳ, ὡς συλλαβόντος και υποστηρίξαντος, μετὰ του ἡμετέρου κ. Ρενιέρη, τὴν ἰδέαν τῆς χρήσεως τῆς Ἑλληνικῆς ὡς γλώσσας διεθνούς».²³

Απὸ τὸ Ἡμερολόγιο προκύπτει ὅτι ὁ Eichthal διορίσθη ὑπάλληλος του ἐλληνικοῦ κράτους: «Τὴν 21ῃν τοῦ μηνὸς Μαΐου ὑπεγράφησαν οἱ διορισμοί, χθὲς δέ, ἑορτὴν τῆς Ἁγίας Τριάδος, ἔλαβα τὸ δῖπλωμά μου. Ἴδού ἐγὼ λοιπὸν μέλος τοῦ Γραφείου τῆς Πολιτικῆς Οἰκονομίας». Ὁ Βικέλας διευκρινίζει: «Σημειωτέον μόνον ὅτι πάντα τὰ ἐκ του γραφείου τῆς Ἀντιβασιλείας προερχόμενα ἐγράφοντο γερμανιστί. Ἐν γένει δε, ὡς γνωστόν, ἐπίσημος γλώσσα τῆς Ἑλληνικῆς Κυβερνήσεως κατ' ἐκείνην τὴν ἐποχὴν ἦτο ἡ Γερμανικὴ».

Κατὰ το διετὲς διάστημα τῆς υπηρεσίας του ὁ Eichthal πραγματοποιεῖ περιοδείας στὴν ἐλληνικὴ ὑπαίθρο γιὰ ἐπιτόπια ἐκτίμηση τῶν δυνατοτήτων οικονομικῆς ἀναπτύξεως τῆς χώρας. Στὴν ἐπικοινωνία με τοὺς ἀνθρώπους τῆς ἐπαρχίας σπάνια καταφεύγει στὴ βοήθεια διερμηνέα. Ἐχει φροντίσει γιὰ τὴν ἐγκαιρὴ και ικανοποιητικὴ γνώση τῆς ἐλληνικῆς γλώσσας. Τὴν 16/22 Δεκεμβρίου 1834 κλείνει ἐπιστολὴ του πρὸς τὸν Ρουζοῦκ, φίλο και συνάδελφό του, ὡς ἐξῆς: «Καταγίνομαι εἰς τὴν ἐκμάθησιν τῆς Ἑλληνικῆς... Καλῶς ἢ κακῶς καταφέρω νὰ ομιλῶ τὰ Ἑλληνικά».

Ἐντύπωση προκαλεῖ το γεγονός ὅτι δέν ξενίζει τὸν Eichthal κατὰ τὴν περιο-

δεία του στη Στερεά Ελλάδα η παρουσία αλβανοφώνων και βλαχοφώνων πληθυσμών. Εξ αφορμής των πρώτων, τους οποίους συναντά στη Θήβα, σημειώνει: «Δυσκολία της διοικήσεως ως εκ της χρήσεως της Αλβανικής γλώσσης εις τα χωρία». Ταξιδεύοντας δε από το Μαρτίνο στην Αταλάντη παρατηρεί: «Είς την πεδιάδα κατεσκηνωμένοι Καραγκούνιδες. Σημεία ευξίας και φιλεργίας των... Ευχής δι' έργον το να εγκατασταθώσι μόνιμως οι Βλάχοι, εις τρόπον ώστε να μείνη οριστικώς εν Ελλάδι ο πλούτός των, απόρροια της εργασίας των, διδομένης όμως νέας διευθύνσεως εις αυτήν... Αδύνατον να μεταβάλη τις αυτούς εις γεωργούς, αλλ' ίσως δύνανται να γίνωσι βιομήχανοι ή έμποροι».

Την 10/22 Δεκεμβρίου 1834 επισκέπτεται Βλάχους στο Αρχάνι και Μάκρеси και σημειώνει: «Πάντες ανομολογούν την φιλοξενίαν και την φιλοφροσύνην των ορεινών. Αι δε γυναίκες των έχουν ελευθερίαν και αφέλειαν, αγνώστους εις τα πεδινά μέρη. Τα τουρκικά ήθη και έθιμα δεν εισέδυσαν έως εκεί επάνω».

Την 12/24 Δεκ. αναχωρεί με χιονόπτωση για την Υπάτη. Γράφει δε τα ακόλουθα: «Με υποδέχεται φιλικώς ο αντισυνταγματάρχης Χριστόδουλος Χατζή Πέτρος, εις εκ των πρώην αρχόντων του Βενετικού εις τα όρη του Πίνδου, εν Θεσσαλία... Η σύζυγός του είναι εκ της οικογενείας Στουρνάρη, εκ των περιχώρων των Τρικάλων, γυνή ωραία και πνευματώδης. Η ομιλία της έχει χάριν και ευγένειαν όσην μέχρι τούδε δεν απήντησα εμψ μεταξύ των ευγενεστέρων κυριών της Γαλλίας και της Ιταλίας».

Για τη μετάβαση του Eichthal στην Υπάτη σώζεται και επιστολή του προς τον Ρουζουκ, στον οποίο γράφει μεταξύ άλλων: «μετέβην εις Υπάτην, όπου ο Χατζηπέτρος και η σύζυγός του με υπεδέχθησαν εις την μικράν των οικίαν μετά μεγίστης φιλοφροσύνης... Εθαύμασα πράγματι τον Καπετάνον, διατηρούντα οπωσδήποτε, και εν μέσω της παρούσης στενοχωρίας, την λαμπράν ενδυμασίαν και τον πολύτιμον ίππον του. Κατά τον αιώνα τούτον της θετικότητος αξίζει να υπάρχωσιν άνθρωποι τινές διατηρούντες μετά πάσης θυσίας το πάθος της μεγαλοπρεπείας».

Γνωρίζεις βεβαίως την σύζυγον του Χατζηπέτρου. Εξ όσων γυναικών είδα μέχρι τούδε εν Ελλάδι εξέχει αυτή και διαφέρει. Βεβαίως εις το βάθος της ψυχής διατηρεί την συναίσθησιν «της ευγενούς καταγωγής της», το εκδηλόι δε και δια των τρόπων και της ομιλίας της».

Εύστοχα ο Eichthal επισημαίνει την ομιλία της Χατζηπέτρου, διότι ομολογουμένως οι Βλάχοι γνωρίζουν τέλεια την ελληνική. Στα βλαχοχώρια της Πίνδου και των άλλων περιοχών λειτουργούσαν ονομαστά σχολεία. Ο μέγας διδάσκαλος του Γένους Νεόφυτος Δούκας γράφει το 1810 τα εξής: «Οι Βλάχοι όμως, ως βλέπομεν, φαίνονται πανταχού προθυμότεροι εις τας προς το κρείττον μεταβολάς, πανταχού βελτιούμενοι και κατ' αναλογίαν του αριθμού και πλείονες τω όντι πεπαιδευμένοι, και αυτοί μόνοι ηθέλησαν, και θελήσαντες αποκατέστησαν τυπογραφίαν ποτέ ελληνικήν, το όπολον οι περσίζοντες και φοινηκίζοντες ούτοι Έλληνες ούτε να ακούσωσι θέλουσιν, ούτε να κατορθώσωσι προαιφούνται, ονειδίζουσι δε τους Βλάχους εις γένος, οι οποίοι θέλουσι δέλξη τα ελληνικά των σχολεία άξια να δέχωνται και αυτούς τους αγερώχους και ματαιόφρονας, ώστε να διδάσκωνται εις αυτά την πατρώαν εκείνην αρετήν και παιδείαν».²⁴

Ασφαλώς ο ευφυέστατος Gustave d' Eichthal αντιλαμβάνεται ότι οι αλλοφώνιες, που παρατηρούνται στον ελληνικό χώρο, αποτελούν κατάλοιπα των εθνικών περιπετειών των Ελλήνων και δεν μετριάζουν την εκτίμηση και την αγάπη

του για την Ελλάδα. Και προς τις γλωσσικές μειονότητες εκδηλώνει εξ ίσου φιλικά συναισθήματα και μάλιστα προβαίνει σε πολύ κολακευτικούς χαρακτηρισμούς, όπως στην περίπτωση των Βλάχων. Ούτε οι μηχανορραφίες του Αρμανσπέργκ και η συνακόλουθη απομάκρυνσή του από την Ελλάδα επηρεάζουν τον φιλελληνισμό του. Δεν επιρρίπτει ευθύνες στην Ελλάδα. Αναντίρρητα λυπάται που εγκαταλείπει τη χώρα, για την οποία εργάστηκε τόσο ευσυνείδητα. Σε κάποιο σημείο του Ημερολογίου, χωρίς ημερομηνία, διαφαίνεται η πικρία του κατά την ημέρα της αναχωρήσεως: «Το εσπέρας εκείνο ενόμισα προς στιγμήν ότι παραιτώ την Ελλάδα χωρίς ν' αφήσω τίποτε όπισθέν μου, και ότι η εν αυτή διαμονή μου υπήρξεν ανωφελής».

Αλλά κατά τον Δ. Βιχέλα «ο φιλελληνισμός του δεν έμεινεν άκαρπος. Τούτο διετράνωσεν ο μετέπειτα βίος του, δύνανται δε να το προσμαρτυρήσωσι και όσοι Έλληνες ευτυχίσαντες να τον γνωρίσωσιν εκ του πλησίον ετιμήθησαν διά της φιλίας του». Μόλις την 26 Αυγούστου 1835 γράφει από τη Διέπτη προς τον Ι. Κωλέττη, ο οποίος είχε φθάσει στο Παρίσι: «Δεν παύω συλλογιζόμενος την Ελλάδα, τους φίλους όσους εν αυτή απέκτησα, τα κατά την εποχήν της αναχωρήσεώς μου προμηνυόμενα εκεί συμβεβηκότα, και υμάς. Διέρχομαι νοερώς τας εξακοσίας λέύγας τας οποίας διέτρεξα προ ολίγου, όπως αναλογισθώ ότι εκεί κάτω υπάρχει κόσμος, εντός του οποίου έζησα και μετά του οποίου ελπίζω ότι δεν θα διακοπώσι ποτέ αι σχέσεις μου».

Με την πάροδο του χρόνου ολοένα και περισσότερο σκέπτεται την Ελλάδα. Μάχεται για την ανάκτηση της θέσεως, που της πρέπει στο πανανθρώπινο επίπεδο. Πρόσφορο δε μέσο θεωρεί την καθιέρωση της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς. Σπεύδει μάλιστα στην έκθεση των απόψεών του. Εξ αρχής αισθάνεται την ανάγκη υπομνήσεως της συμβολής των Ελλήνων φυγάδων στην ανάπτυξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού: «Οι μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως μετανάσται των Ελλήνων προσήνεγκον εις την Δύσιν λαμπρόν ευεργέτημα, μεταδόσαντες αυτή την γλώσσαν, τα γράμματα, τας επιστήμας της Ελλάδος, αίτινες έως τότε ατελώς πως παρ' αυτής κατείχοντο».²⁵

Έπειτα, αφού αξιολογεί τις συνέπειες της ελληνικής παλιγγενεσίας, εξετάζει τις διαφανόμενες τάσεις συνενώσεως των λαών σε παγκόσμια κοινωνία, που χρειάζεται κοινό όργανο εκφράσεως, διεθνή γλώσσα: «Αν τοιούτον λοιπόν ήναι, το μέλλον και πιθανώς το προσεχές μέλλον της ανθρωπότητας, πρώτη συνέπεια του μεγάλου τούτου έργου πρέπει να ήναι η εισαγωγή καθολικής γλώσσης, ήτις, σεβομένη την ύπαρξιν των εθνικών διαλέκτων, των ορίζουσών και εγγυωμένων την ατομικότητα των λαών, θέλει χρησιμεύει ως κοινόν όργανον των διεθνών σχέσεων μεταξύ των λαών και μεταξύ των ατόμων, ενταυτά δε ως έκφρασις των υψηλοτέρων εκείνων αληθειών, αίτινες ούσαι η αρχή και ο κοινός σύνδεσμος των κοινωνιών πρέπει ένεκα τούτου να λάβωσιν απανταχού μίαν και την αυτήν μορφήν.

Υπάρχει δε ήδη γλώσσά τις, ήτις από της δεκάτης έκτης εκατονταετηρίδος κατέστη αναγκαία εις την ανατροφήν παντός πεπαιδευμένου ανδρός: γλώσσα ήτις, ενώ εις τα σπάργανά της υπήρξε σύγχρονος της γεννήσεως του πολιτισμού, δια των τελευταίων αυτής δημιουργημάτων εκπροσωπεί τας προσφάτους αυτού προόδους: ήτις μεταξύ των δύο τούτων σημείων του βίου της, δεν έγινε ποτέ άφαντος εις καμμίαν περίοδον της ιστορίας, και επαξίως αυτής εξεπλήρωσεν αείποτε την εντολήν της: ήτις ουχί μόνον μετέσχεν απασών των μεγάλων εμφανίσεων

του ανθρωπίνου πνεύματος κατά την θρησκείαν, την πολιτικήν, τα γράμματα, τας τέχνας, τας επιστήμας, αλλά υπήρξε το πρώτον αυτών όργανον και ούτως ειπείν η μήτρα αυτών. Είναι αύτη η γλώσσα του Ομήρου και του Ησιόδου, του Ηροδότου και του Θουκυδίδου, του Πλάτωνος και του Αριστοτέλους, του Ιπποκράτους και του Θεοφράστου, του Ευκλείδου και του Αρχιμήδους· η γλώσσα του Ευαγγελίου, του Αγίου Παύλου και των πατέρων της Εκκλησίας, ενταυτώ δε η γλώσσα του Λουκιανού και του Ιουλιανού· η γλώσσα των γραμματίων, της θεολογίας, του δικαίου της βυζαντινής εποχής. Η γλώσσα αύτη εργαζομένη ούτως αδιακόπως επί τριακόσια περίπου εκατονταετηρίδας, ουδέν απώλεσεν εκ της αρχικής αυτής ζωής, πλήρη εφύλαξε τον λεκτικόν πλούτον, την δε πλαστικήν δύναμιν διετήρησεν οίαν κατά τας πρώτας αυτής ημέρας, λογική διαμείνασα και ενταυτώ εύφωνος υπέρ πάσαν άλλην (*Graius ingenium, Graius dedit ore rotundo Musa loqui*). Διεφάρη μεν προς στιγμήν υπό τετρακοσιαετή σχεδόν δουλείαν, αλλά υπό την εμπνευσιν της ελευθερίας απέτριψε την σκωρίαν, μετέπλασε εαυτήν, οικαιδήποτε δε και αν ώσιν αι βελτιώσεις ων χρήζει εισέτι, έγινεν εν ολίγαις ημέραις ικανή να εκπληροί την νέαν αυτής εντολήν, και επήρκεσεν εις την αναγέννησιν του ελληνικού έθνους, αναγνωρισθέντος πάλιν ως μέλους της ευρωπαϊκής οικογενείας».

Αφορμή για τη συγγραφή του φυλλαδίου, στο οποίο προτείνει την ελληνική ως διεθνή γλώσσα, έλαβε ο G. d' Eichthal από προηγούμενο κατά εννέα έτη δημοσίευμα του Μάρκου Ρενιέρη. Είναι κείμενο εμπνευσμένο και θυμίζει προσδοκίες ανάλογες με εκείνες, που γεννήθηκαν στους Έλληνες πριν από την οριστική ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Ενδεικτικά καταχωρίζουμε μερικές σκέψεις του Μ. Ρενιέρη, από τον πρόλογο και δύο σημεία, που αφορούν στην ελληνική γλώσσα: «... Αν συμφέρι να γίνη κοινή η πεποιθήσις ότι θα δυναθώμεν να ωφελήσωμεν την Ευρώπην, ότι θα γίνωμεν νέα τις εγγύσις της Ευρωπαϊκής ισορροπίας, συμφέρι έτι πλειότερον να πεισθή ο κόσμος ότι δεν θα γίνωμεν νεκρόν τι εκμαγείον της δυτικής Ευρώπης, ότι θα αυξήσωμεν προσέτι τον ηθικόν αυτής πλούτον, εκτεινόντες την περιφέρειαν του ορίζοντος, και εισάγοντες νέα στοιχεία εις την ποικιλίαν του πολιτισμού αυτής. Το πρωτότυπον του χαρακτήρος είναι δια τους λαούς σημείον αλάνθαστον μεγάλης αποστολής.

Είναι αλήθεια παρ' όλων των σοφών παραδεδεγμένη ότι η καθομιλουμένη γλώσσα των νυν Ελλήνων δεν είναι τέκνον της αρχαίας ελληνικής καθ' ον τρόπον αι γλώσσαι της δυτικής Ευρώπης είναι θυγατέρες της λατινικής κατά το μάλλον ή ήττον ομοιάζουσαι της μητρός, αλλ' ότι είναι αυτόχρημα η αυτή γλώσσα υπό νέαν μορφήν... Αν ευάριθμοι εκ της Ελλάδος σοφοί κατευεργέτησαν κατά την ιε' εκατονταετηρίδα την Ευρώπην και μετέβαλον την όφιν του κόσμου, δεν ενισχύεται τις άρα γε, χωρίς να κατηγορηθή, επί υπερβαλλούση φιλοδοξία, να ελπίση μέγα τι δια την πρόοδον της ανθρωπότητας, όταν ολόκληρος ο ελληνικός λαός, μη φέρων πλέον εις τας χείρας και τους πόδας τα στίγματα των αλύσεων της δουλείας, ήτις καθ' Ομηρον ήμισυ άρετης άποαίνονται θέλει εισαχθή εις την οικογένειαν των πολιτισμένων εθνών;

Η γαλλική γλώσσα είναι, λέγουσι τινες, η μάλλον διαδεδομένη καθ' όλην την επιφάνειαν της γης. Η ελληνική όμως είναι έτι κοινοτέρα διότι εις όλα τα σχολεία του κόσμου εξ απαλών ονύχων μαθάνεται...».²⁶

Εξ άλλου ο G. d' Eichthal δεν αρκείται στην απλή διατύπωση της προτάσεως για καθιέρωση της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς. Μαζί με άλλους, όπως τον αρχαιολόγο Beulé και τον ελληνιστή Brunet de Preslej, αναζητεί τρόπους

διαδόσεως της ιδέας. Έτσι ιδρύεται η Εταιρεία για την ενθάρρυνση των ελληνικών σπουδών.²⁷ Ενώ δε ασχολείται έντονα με το έργο της Εταιρείας, πληροφορείται ότι στην ιδέα της ελληνικής ως διεθνούς πρόδρομής του υπήρξε ο Βολταίρος, ο οποίος μάλιστα είχε επιδιώξει την πραγμάτωση προτρέποντας την Αικατερίνη Β' της Ρωσίας για επανασύσταση της Βυζαντινής αυτοκρατορίας.²⁸

Αν οι προσπάθειες του Βολταίρου και του Gustave d' Eichthal αποδείχθηκαν πρόωρες και δεν ευοδώθηκαν, η ιδέα δεν έσβησε. Καλλιεργείται και αργότερα. Στο διάστημα του μεσοπολέμου σε διάφορες χώρες της Ευρώπης συζητείται, ιδιαίτερα δε στην Ουγγαρία με κέντρο το Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών της Βουδαπέστης και στο Βέλγιο, όπου ο Η. Grégoire αναδεικνύεται σπάνιος υπέρμαχος της ελληνικής γλώσσας.²⁹

Αλλά και μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο η ιδέα επανέρχεται ως θέμα σε διεθνείς συναντήσεις. Τον Αύγουστο του 1947, ο Άγγελος Σικελιανός στο Montreux της Ελβετίας ως εκπρόσωπος της Ελλάδος σε διεθνές συνέδριο προς συζήτηση σχεδίου Οικουμενικής Ομοσπονδίας, το οποίο είχε συντάξει ο Jean Larmetroux, Πρόεδρος της Διεθνούς Ακαδημίας Πολιτικών Επιστημών, θέτει την υποψηφιότητα της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς, αγνοώντας όσα επιχειρήθηκαν παλαιότερα προς την ίδια κατεύθυνση. Φυσικά για τον Άγγελο Σικελιανό, που έκλεινε μέσα του όλη την Ελλάδα και συνάμα την Ανθρωπότητα, όπως μαρτυρεί η «Δελφική Ιδέα» του, η Παγκόσμια Αμφικτιονία, δεν χρειαζόταν η γνώση προγενέστερων διαβημάτων. Ωστόσο πρέπει να ενθαρρύνθηκε στην προβολή της ελληνικής υποψηφιότητας και από τον Octave Merlier, που τόσο συνδεόταν με τον εθνικό ποιητή, καθώς πλατύτερα και με το σύνολο του Ελληνισμού.

Ο Σικελιανός δεν περιορίζεται στην εισήγησή του. Επιζητεί και κατάλληλη συνηγορία διασήμων επιστημόνων. Μεταξύ αυτών είχε συμπεριλάβει τον Ιταλό Bruno Lavagnini, όπως ο ίδιος ομολογεί.³⁰

Η εκλογή υπήρξε απόλυτα επιτυχής. Διότι ο Lavagnini ανταποκρίνεται με ζέση και αγωνίζεται για την προώθηση της προτάσεως του Σικελιανού κατά τη διάρκεια των εργασιών του συνεδρίου του Montreux αλλά και μετέπειτα, συγκεκριμένα το επόμενο κιόλας έτος, 1948, κατά το συνέδριο της Εταιρείας Budé, στη Λυών, και το 1951, κατά το 8ο διεθνές συνέδριο βυζαντινών σπουδών, στο Παλέρμο. Επιπλέον με την ευκαιρία της εκατονταετηρίδας της δημοσίευσής του μελετήματος του Gustave d' Eichthal για χρήση της ελληνικής γλώσσας ως διεθνούς (1864-1964) ο Bruno Lavagnini συνοπτικά αλλά και εμπειριστικώς επαναφέρει το θέμα: *Il greco moderno come lingua internazionale*. Αξίζει δε να κλείσουμε με τις δυο τελευταίες σειρές του epilόγου του: «Lingua internazionale il greco moderno? Sì, almeno per gli archeologi, per i classicisti, per i bizantinisti».³¹

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ-ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. J. Bayet, «Les origines de l' arcadisme romain», *Mélanges de l' Ecole Française de Rome* (1920) 63-143. Αχ.Γ.Λαζάρου, «Ρωμαϊκός Αρχαδισμός», Ανάτυπο από τα *Πρακτικά α' συνεδρίου για την αναβίωση του «Αρχαδικού Ιδεώδους»*, Αθήνα 1984, 40-54. E. Delage, *La Géographie dans les Argonautiques d' Apollonios de Rhodes*, Paris-Bordeaux 1930. Α.Σ. Αρβανιτοπούλου, «Οι Αργοναυτάι. Από του μύθου εις την ιστορίαν δια της αρχαιολογίας», *Πολέμων* 3 (1947-1948) 56-66. O. Zanco, «Gli Argonauti e la protostoria», *Studi Classici e*

- Orientali* 4(1956) 194-216. D. Demargne, «La contribution hellénique», *Sources archéologiques de la civilisation européenne. Colloque International-Mamaia* (Roumanie) 1-8 Septembre 1968, Bucarest 1970, 76. G. Pugliese Carratelli, «Per la storia delle relazioni micenee con l'Italia», *La Parola del Passato* (PP) 13 (1958) 205-220. Του αυτού, «Sui segni di scrittura eoliani di origine minoica», *Κώκαλος* 1 (1955) 5-9. J. Bérard, «Ecriture pré-alphabétique en Italie», *Minos* 2, II (1956) 65 κτ. G.B. Pellegrini, «Origine e diffusione degli Alfabeti preromani nell'Italia superiore», *Spina e l'Etruria Padava, Atti I Conv. S.E.* 1957, 181-196, 1959. M. Cohen, *La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris 1958. E. Peruzzi, «Il minoico è indoeuropeo?» *Achei nell'Etruria e nel Lazio?*, PP 17 (1962) 5-25. Του αυτού, «Romolo e le lettere greche», PP 24 (1969) 161-189. L. Vagnetti, «I Micenei in Italia: documentazione archeologica» PP 25 (1970) 359-380. F. Benoît, «La légende d'Héraclès et la colonisation grecque dans le Delta du Rhône», *Lettres d'Humanité* 8 (1949) 104-148. A. Severyns, *Homère, le cadre historique*, Bruxelles 1943, και με το νέο τίτλο: *Grèce et Proche-Orient avant Homère*, Bruxelles 1960. E. Mi-reaux, *Les poèmes homériques et l'Histoire grecque*, 2 vols, Paris 1949. G. Capovilla, «L'Egitto e il mondo miceneo» *Aegyptus* 39 (1959) 290-339, 40(1960) 3-60. A.J.B. Wace-F.H. Stubbings, *A Companion to Homer*, Londres 1962. Πβ. A. Severyns, «Chronique Homérique», *Antiquité Classique* 31 (1962) 275-302. P. Vidal-Naquet, «Homère et le monde Mycénien», *Annales E.S.C.* 18(1963) 703-719. T. Blawatskaya, «De l'épopée crétoise du XVIIe au XVe s. av. n.è.», *Ziva Antika* 25 (1975) 355-361. E. Wweng, *Les sources grecques de l'histoire négro-africaine depuis Homère jusqu'à Strabon*, Paris 1972.
2. D. Mallet, *Les premiers établissements des Grecs en Egypte (VIIe et Ve siècles)*, Paris 1893. Του αυτού, *Les rapports des Grecs avec l'Egypte de la conquête de Cambyse (525) à celle d'Alexandre (331)*, Paris 1922. M. Sakellariou, *La migration grecque en Ionie*, Athènes 1958. Για πλατότερη βιβλιογραφική ενημέρωση στη διασπορά των Ελλήνων στα παράλια του Ευξείνου Πόντου βλ. Αχ. Γ. Λαζάρου, *Τα ελληνικά πλοία στον Δούναβι, φορείς και υπέρμαχοι πολιτισμού*, Αθήναι 1974. Του αυτού, «La révolte des Larisséens en 1066», *Actes de la Table-Ronde «La Thessalie»* 21-24 Juillet, 1975. *Collection de la Maison de l'Orient Méditerranéenne No 6. Série Archéologique* 5, Lyon 1979, 314 n. 31. Για τα ανατολικά παράλια της Αδριατικής βλ. A. Gitti, «Sulla colonizzazione greca nell'alto e medio Adriatico», PP 7 (1952) 161-192. L. Braccesi, *Grecità adriatica*, Bologna 1971. J. Bérard, *La colonisation grecque de l'Italie méridionale et de la Sicile dans l'Antiquité. L'histoire et la légende*, Paris P.U.F. 1957. Του αυτού, L'expansion et la colonisation grecque jusqu'aux guerres médiques, Paris 1960. D. Van Berchem, «Rome et le monde grec au VIe siècle avant notre ère», *Mélanges d'Archéologie et d'Histoire offerts à André Piganiol*, Paris 1966.
3. Βιβλιογραφία κυρίως ελληνική βλ. Ν.Β. Τωμαδάκη, *Κλείς της Βυζαντινής Φιλολογίας ήτοι Εισαγωγή εις την Βυζαντινήν Φιλολογίαν*. Τόμος πρώτος. Έκδοσις τρίτη. Αθήναι 1965, 32 σημ. 1. Επίσης βλ. Cl. Préaux, *Les Grecs en Egypte d'après les Archives de Zénon*, Bruxelles 1947. A.E. Samuel, «The Greek Element in the Ptolemaic Buraucracy», *Proceedings XIIIth Intern. Congress Papyrology*, Toronto 1970, 443-453. J. Bingen, «Grecs et Egyptiens d'après PSI 502», *avt.*, 660 κτ. P. Jouguet, *L'impérialisme macédonien et l'hellénisation de l'Orient*, Paris 1972.
4. Πβ. Ευλ. Κουρβια, *Ελληνισμός και Χριστιανισμός κατά τους πρώτους αιώνας*, Αθήναι 1944, 36-37.
5. P. Boyancé, «La connaissance du grec à Rome», *Revue des Etudes Latines* 34 (1956) 125.
6. J. Kramer, «L'influence du grec sur le latin populaire: quelques réflexions», *Studi Classice* 18 (1979) 127 σημ. 1 και 131.
7. J. Brenous, *Etudes sur les hellénismes dans la syntaxe latine*, Paris 1895, 46.
8. Ευθ. Καστόρχη, *Περί της αργήθεν κοινωνίας των Ελλήνων προς τους Ιταλούς και Ρωμαίους και της εντεύθεν επενεργείας αυτών προς εκπολιτισμόν τούτων*, Αθήνησι 1872, 15.
9. P. Jacobsthal et E. Neuffer, «Gallia Graeca. Recherches sur l'hellénisation de la Provence», *Préhistoire* 2 (1933) 1-64. F. Benoît, «Relations de Marseille grecque avec le monde occidental», *Revue d'Etudes Ligures* 22 (1956) 5-32. Του αυτού, «Observations sur les routes du commerce gréco-étrusques», *Actes du Colloque sur les influences helléniques en Gaule*, Dijon, les 29-30 avril-1er mai 1957, Dijon 1958, 319 κτ. Του αυτού, «Relations

- commerciales entre le monde ibéro-punique et le Midi de la Gaule de l' époque archaïque à l' époque romaine», *Revue d' Etudes Anciennes* 63 (1961) 319 κτ. Του αυτού, *Recherches sur l' hellénisation du Midi de la Gaule*, Aix-en-Provence 1965. R. Busquet, «Marseille a-t-elle ou n' a-t-elle civilisé la Gaule?», *Revue Historique* 221 (1954) 1-10. R. Dion, «Le problème des Cassitérides», *Latomus* 41 (1952) 313 κτ. Του αυτού, «La voie héracléenne et l' itinéraire transalpin d' Hannibal», *Hommages à Albert Grenier édités par Marcel Renard*, Coll. *Latomus* 58 (1962), I, 257 κτ. F. Villard, *La céramique grecque de Marseille, (VIème-IVème siècle), essai d' histoire économique*, Paris 1960. J.-P. Morel, «Les Phocéens en Occident: certitudes et hypothèses», PP 108-110 (1968) 378-420. J. Charmasson, «Grecs et Celtes dans la basse Vallée du Rhône», *Rivista di Studi Liguri* 34 (1968) Omaggio a Fernand Benoit, II, 1972, 106 κτ. P.-M. Duval, «Les inscriptions gallo-grecques trouvées en France» *Actes...* Dijon 1959. 63 κτ. P. Collart, «Peut-on parler d' une hellénisation de la Suisse?», *avt.*, 43. Για την παρουσία και επίδραση των Ελλήνων στην Ίβηρία βλ. A. Garcia y Bellido, *Hispania Graeca*, Barcelona 1948. M. Almagro, *Les inscripciones ampuritanas, griegas, ibéricas y latinas*, Barcelona 1952. Του αυτού, «L' influence grecque sur le monde ibérique», *VIIIe Congrès International d' Archéologie Classique*, Paris 1965, 87-94. P. Bosch-Gimpera, «Les Grecs et les Ibères», *avt.*, 111-118. Του αυτού, «Les soldats ibériques agents d' hellénisation et de romanisation», *Mélanges J. Carcopino*, Paris 1966, 144 κτ. Για το θέμα της εξελληνίστως βλ. *L' hellénisation du monde antique*. Leçons faites à l' Ecole des Hautes Etudes Sociales par mm. V. Chapot, G. Colin, Alfred Croiset, J. Hatzfeld, A. Jardé, P. Jouguet, G. Leroux, Ad. Reinach, Th. Reinach, Paris 1914. C. Gallini, «Che cosa intendere per ellenizzazione. Problemi di metodo», *Dialoghi di Archeologia* 7(1973) 175-191.
10. F. Benoit, «La romanisation de la Narbonnaise à la fin de l' époque républicaine», *Rivista di Studi Liguri* 32 (1966) 291.
11. M. Egger, *De l' étude de la langue latine chez les Grecs dans l' antiquité*, Paris 1855, 3.
12. I. Λυδού, *Περί των αρχών*, 261, 68 (Bonn). Πβ. L. Lafoscade, «Influence du latin sur le grec», παρά J. Psichari, *Etudes de Philologie néo-grecque*, Paris 1892, 122 σημ. 4. H. Zilliacus, *Zum Kampf der Weltsprachen im oströmischen Reich*, Helsinki 1935, 30. Αχ.Γ. Λαζάρου, *Αρωμονιακή ανθρωπωνυμία*, ανατ. «Μνήμη» Γ.Κουρμούλη, Αθήνα: 1983, 5 σημ. 14.
13. Α. Βακαλοπούλου, *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, I, 3.
14. Κ.Κούμα, *Ιστορία των ανθρωπίνων πράξεων*, τομ. 12, Βίβνη 1832, 521.
15. Πβ. Δ.Ζακωθηνού, «Η Tabula Imperii Romani και η έρευνα της Ιστορίας του Ελληνισμού υπό την Ρωμαϊκήν κυριαρχίαν», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 1972, 319.
16. Α.Λαζάρου, «Présence Hellénique en Egypte romaine», *Graeco-Arabica*, 3(1984)75.
17. Πβ. C.Wessely, «Die lateinischen Elemente in der Gräzität der ägyptischen Papyrusurkunden» *Wiener Studien* 24 (1902) 123-151, 25 (1903) 40-77. B. Meinersmann, *Die lateinischen Wörter und Namen in den griechischen Papyri*, Leipzig 1927. G. Nencioni, «La lingua latina nell' antico Egitto», *Egitto moderno e antico*, Varese-Milano 1941, 305-329. S. Daris, *Il lessico latino nel greco d' Egitto*, Barcelona 1971. Ενδιαφέρουσα είναι και η αντίστροφη επίδραση: R. Cavenaille, «Quelques aspects de l' apport linguistique du grec au latin d' Egypte», *Aegyptus* 32 (1952) 191-203.
18. Ζακωθηνού, έ.α., 319. Αναπόφευκτες συνέπειες αποτελούν οι σοβαρές αλληλεπιδράσεις. Πβ. F.K. Goncalves, *Da influência lexical do grego no latin literario*, Lisbon 1930, P. Chantraine, «Quelques emprunts du grec en latin», *Revue des Etudes Latines* 15 (1937) 88-91. A. Dain, «Les rapports greco-latins», *Memorial offert à Marouzeau*, 149 κτ. G. Devoto, «I primi grecismi nella storia della lingua latina», *Mélanges Boisacq*, Bruxelles 1937, 327-332. J. Marouzeau, «Grec et latin deux fois parents», *Anales del Instituto de Literaturas Clásicas*, Buenos Aires 1937. S. Jannaccone, *Recherches sur les éléments grecs du vocabulaire latin de l' empire*, Paris 1950. J. Perret, «Les hellénismes du vocabulaire latin», *L' Information Littéraire* 3 (1951). E. Peruzzi, «Sulla datazione dei grecismi nel latino arcaico», PP 25 (1970) 396-400. F.Viscidi, *I prestiti latini nel greco antico e bizantino*, Padova 1944. I. Siadbei, «Contributii la studiul latinei orientale. Asupra elementului latin din neogreaca», *Studii si Cercetari Lingvistice* 12 (1961) 495-513. V. Orioles, «Note preliminari ad uno studio sui prestiti latini in greco», *Incontri Linguistici* 1 (1974) 140 κτ. H.Mihaescu, *La langue latine dans le sud-est de l' Europe*, Bucuresti-Paris 1978.

19. Διον. Αλικαρν., I, 90, 1. Βλ. και D. Marin, «Dionisio di Alicarnasso e il latino», *Homages à M. Renard* (Coll. Latomus 103), I, Bruxelles 1969, 595-607.
20. E. Gabba, «Il latino come dialetto greco», *Miscellanea di studi Alessandrini in memoria di Augusto Rostagni*, Torino 1963, 188-194.
21. C. Tagliavini, *Storia di parole pagane e cristiane attraverso i tempi*, Brescia 1963. Βλ. και Αχ.Γ. Λαζάρου, «Η ακτινοβολία της ελληνικής γλώσσας δια της ιστορίας του όρου Βασιλική-Basilica», *Πλάτων* 26 (1974) 277-288. Του αυτού, «Η ιστορία του τοπωνυμίου Βαρότσι», *Περγαίβια* 1, 6(1974), 9-16.
22. Ταυτόχρονα τυπώθηκε στην Αθήνα και η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα του Μάρκου Ρενιέρη. Τόσο το πρωτότυπο όσο και η μετάφραση εκανεκδόθησαν στον μεταθανάτιο τόμο: Gustave d' Eichthal, *La langue grecque, mémoires et notices* (1864-1884), précédé d' une notice sur les services rendus, par M. G. d' Eichthal, à la Grèce et aux études grecques, par le Marquis de Queux de Saint-Hilaire, Paris, Hachette, 1887 σσ. 107-119 και η μετάφραση σσ.123-129.
23. Δ. Βικέλα, «Ο Γουσταύος Εϊχτάλ εν Ελλάδι», *Εστία* 21 (1886 337. Επίσης για τα αποσπάσματα, που ακολουθούν, βλ. σσ. 341, 353, 403, 370, 371 και 386, 388, 401, 418 Βλ. επίσης, A. Andréadès, «Démétrius Bikélas», *Les Balkans* 4 (1933) 11-31.
24. Νεοφύτου Δούκα, *Μαξίμου Τυρίου λόγοι...*, εν Βιέννη της Αυστρίας 1810, λς'. Για την πολιτιστική και πνευματική κατάσταση των Βλάχων βλ. Αχ.Γ. Λαζάρου επιστολιμαίο μελέτημα στον «Βορειοηπειρωτικών Αγώνα» Οκτωβρίου 1983, 5. Του αυτού, «Καραγκούνθες», εφημ. *Ελευθερος* (Αγρινίου) 7-6-84.
25. G.d' Eichthal, *La langue grecque...*, μετάφρ. Ρενιέρη, 123. Εν συνέχεια για τα καταχωριζόμενα αυτολεξεί χωρία βλ. 124-126.
26. *Περί του προσομοίου του ελληνικού έθνους και της ελληνικής γλώσσας* υπό Μ.Ρενιέρη (Εκ του *Spectateur de l' Orient*, φυλλάδιον της 10/22 Φεβρουαρίου 1855). Πβ. G. d' Eichthal, έ.α., 131, 132, 135. Βλ. Επίσης αυτ. *Annexes. I. Du grec comme langue internationale universelle* (Article de M.Nefftzer dans le journal *Le Temps* du 2 août 1864). II. *De l' usage pratique de la langue grecque* (Article de M. Frédéric Dühner dans la *Revue de l' Instruction publique*, du 3 novembre 1864). Lettre à Sir Louis Mallet, membre du comité du Club Cobden à Londres, sur une langue internationale universelle... *La langue grecque comme langue scientifique commune*, κλπ.
27. Πβ. G. d' Eichthal, έ.α. 351-424: *Notice sur la fondation et le développement de l' Association pour l' encouragement des études grecques en France* (Avril 1867-Avril 1877), lue à la séance du 5 Juillet 1877.
28. Αυτ., 321-332: *Voltaire et la question grecque en 1770*, και 333-350: *De la nouvelle loi sur l' enseignement secondaire en Russie...*
29. Οι περιπτώσεις Ουγγαρίας και Βελγίου απαιτούν αυτοτελείς πραγματείες.
30. Bruno Lavagnini, *Il greco moderno come lingua internazionale*, 382, όπου παρέχονται σύντομες αλλά και σαφείς πληροφορίες για το θέμα.
31. Αυτ., 383. Πράγματι δεν νοείται αρχαιολόγος, ελληνιστής, βυζαντινολόγος και, όπως διακήρυσσε ο H. Grégoire, ούτε ρωμανιστής χωρίς την απαραίτητη γνώση της νεοελληνικής γλώσσας. Αν τούτο πρεσβεύουν οι ξένοι, καιρός είναι να συνέλθουμε οι Νεοέλληνες.

Ο Αντρέας Κέδρος, «Η γλωσσική διαμάχη στην Ελλάδα», *Courrier της Ονέσκο*, Οκτώβριος 1983, 16, γράφει: «Η ελληνική γλώσσα υπέστη μικρή σχετικά αλλοίωση με το πέρασμα του χρόνου απ' ό,τι πολλές άλλες αρχαίες γλώσσες. Η νεοελληνική είναι πολύ πιο κοντά στα ελληνικά του Πλάτωνα απ' ό,τι τα ιταλικά στα λατινικά του Κικέρωνα. Ένας μαθητής του ελληνικού γυμνασίου σήμερα θα μπορούσε να διαβάσει την *Ανάβαση του Ξενοφώντα* ή τους *Διαλόγους* του Πλάτωνα χωρίς να χρειαστεί να ανατρέξει στο λεξικό (αυτό δεν ισχύει και για τα γραπτά του Ομηρου). Για να το κάνει όμως θα πρέπει να κατέχει καλά τα «γνήσια» ελληνικά...».

Αν, λοιπόν, τα γνήσια ελληνικά βοηθούν στην κατανόηση και της αρχαίας κληρονομιάς και στη διαφύλαξη της εθνικής συνέχειας μέσα σε κλαίσια ευρωπαϊκά και ευρότερα, αποβαίνει αδιανόητο το ζήτημα της γλωσσικής αβελτερίας μας, όταν μάλιστα οι Ευρωπαίοι διδάσκοντες την ελληνική γλώσσα ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο. Πβ. Αχ. Γ. Λαζάρου, *Έκθεση για την εκπαιδευτική επίσκεψη στο Βέλγιο*, Αθήνα 1981. Του αυτού, *Η ελληνική γλώσσα ως εθνολογική και πολιτισμική μαρτυρία και η γλωσσική μεταρρύθμιση*, Καρδίτσα 1981. (Πολυγρ.). Κείμενο διαλέξεως, που είχε οργανώσει η ΕΑΜΕ Καρδίτσας την 10-3-18981 στην αίθουσα της Λαϊκής Βιβλιοθήκης Καρδί-

τας. Η διάλεξη δόθηκε και στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Αθηνών ενώπιον των μετεκπαιδευομένων όλων των ειδικοτήτων. Του αυτού, «Το νόημα της γλωσσικής μεταρρυθμίσεως», *Η Έρευνα* (Τριμ.) της 12-10-1977 και *Εκπαιδευτική Έρευνα* 15(1980). Προσφύστατα ο Τάσος Λιγνάδης, «Τα γραπτά μένουν... Με αφορμή το θέμα της ελληνικής γλώσσας», *Η Καθημερινή* 1-8-1984, 6, γράφει: «η διδασκαλία αυτή [των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο] εξασφαλίζει για τον μαθητή ένα εργαλείο διαχρονικής εμβέλειας το οποίο του παρέχει κατά το ελάχιστο ή το μέγιστο (ανάλογα με τον πομπό, τον δέκτη και την σχολική πράξη) την δυνατότητα άμεσης επαφής με όλα τα κείμενα που έχουν γραφτεί σε όλες τις φάσεις της ελληνικής γλώσσας από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα. Και ότι αυτό το εργαλείο δεν είναι μόνο που βοηθεί την προσέγγιση σε ουσίες πολιτισμού αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζει οργανικά και δυναμικό πλούτο που γίνεται αυτομάτως ροή έκφρασης και κόσμος γλώσσας».

B. K. Αναστασιάδη

Η ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΜΑΣ ΓΛΩΣΣΑ ΣΗΜΕΡΑ

1. Η υποτροπή του γλωσσικού μας ζητήματος.

Η δημοτική, παρ' όλο που καθιερώθηκε με νόμο εδώ και τόσα χρόνια ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, της διοίκησης και των μέσων της μαζικής ενημέρωσης, δυστυχώς στο πρώτο αυτό κρίσιμο και μεταβατικό στάδιό της έμεινε αβοήθητη και αφήθηκε στην τύχη της. Γι' αυτό και σήμερα παρά την επισήμοποίησή της και την καθιέρωση και του μονοτονικού συστήματος το γλωσσικό μας πρόβλημα παρουσιάζει ανεπίτρεπτη υποτροπή και οδηγούμαστε σε μια νέα γλωσσική ακαταστασία. Σήμερα οι πιο επικίνδυνοι εχθροί της δημοτικής, που προσφέρουν επιχειρήματα στους εχθρούς της και της κάνουν τη μεγαλύτερη ζημιά, είναι μερικοί κακοί οπαδοί της, που με τους φραστικούς αυτοσχεδιασμούς και τους εκχυδαϊσμούς τους επηρεάζουν δυσμενώς την πορεία και την εξέλιξη της γλώσσας μας. Στο όνομα κάποιου νεφελώδους «λαϊκού» πολιτισμού όχι πιά η καθαρεύουσα, αλλά η κοινή νεοελληνική εκτοπίζεται από ένα παγερό τεχνητό γλωσσικό κατασκευάσμα, με αποτέλεσμα να εκφυλίζεται αυτή και να οδηγούμαστε σε μια γλωσσική αναρχία και σ' ένα εκφραστικό χάος. Με την ενσωμάτωση λοιπόν στο γραπτό και στον προφορικό λόγο μας ενός ανοργάνωτου, συγκεχυμένου, ρευστού και πολύ συχνά ακατάληπτου γλωσσικού κατασκευάσματος προσφέρονται τα καλύτερα όπλα στους εχθρούς της δημοτικής και της πνευματικής αναγέννησης του τόπου μας.

Γι' αυτό χρέος όλων των πνευματικών ανθρώπων της χώρας μας, που την πονούν, ας είναι να προσέξουν τη γλώσσα μας, ώστε να καλλιεργηθεί και να ανυψωθεί αυτή και όχι να καταστραφεί. Ας αξιοποιήσουμε τις τωρινές εκφραστικές δυνατότητες της γλώσσας μας και ας την προφυλάξουμε από τις παραποιήσεις, τις νοθείες και τις υπερβολές, ώστε να μην εκτραπεί αυτή από την κύρια αποστολή της, την άνετη συνεννόηση μεταξύ μας. Τα πόσο σοβαρότατο παράγοντα στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου αποτελεί η γλωσσική καλλιέργειά του το αποδεικνύουν σύγχρονες έρευνες στην Αγγλία, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές, που υστερούν στη γλώσσα, υστερούν λίγο πολύ και στα άλλα μαθήματα. Νοθεύοντας ένας λαός τη γλώσσα του, δεν αλλοιώνει μόνο τους δικούς του εκφραστικούς τρόπους, αλλά ακόμη και τους τρόπους, με τους οποίους αντιλαμβάνεται, στοχάζεται και ακόμη σημασιολογεί το γύρω του φυσικό και κοινωνικό κόσμο, υποστηρίζει ο Ευ. Παπανούτσος.

Τη στιγμή λοιπόν που έχουμε απλές και κατανοητές λέξεις, γιατί να τις αντικαθιστούμε με άλλες δυσκολονόητες και να μπερδεύουμε έτσι τον άλλο; Τι κερδίζουμε με το να τα μπερδεύουμε με τη γλώσσα τα από τη φύση τους απλά πράγματα και να χρησιμοποιούμε εκατό λέξεις για κάτι, εφόσον μπορούμε να τα εκφράσουμε πιο ξεκάθαρα με δέκα; Βλέπουμε ακόμη μερικές λέξεις, που μπήκαν στην καθαρεύουσα από μεταφράσεις από ξένες γλώσσες, να συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται και στη δημοτική, αν και υπάρχουν και σ' αυτήν αντίστοιχες ζωντανές λέξεις.

Από το αγγλικό *It counts* έχουμε τη φράση: αυτό μετράει, στην οποία χρησιμοποιείται το μετρώ με τη σημασία του αξίζει, λογαριάζεται, υπολογίζεται. Σαν εντελώς αναφομοιωτό ξένο σώμα φαίνεται η χρήση του παντρεδομαι και παντρεύω για αφηρημένες έννοιες αντί για τα συνταιριάζω, συνδυάζω, συνενώνω από μίμηση του γαλλικού *Erouser*: Ο καλλιτέχνης αυτός πάντρεψε το παραδοσιακό με το σύγχρονο πνεύμα, αντί: συνταίριασε. Από την άλλη όμως ως μη νομιστεί ότι δημοτική σημαίνει χωριάτικο ύφος και λεξικό της πιάτσας. Μάλιστα, αν την εξετάσουμε και από φωνητική άποψη, θα διαπιστώσουμε ότι αποφεύγει τις χασμαδιές, απλοποιεί τα δυσκολοπρόφερτα συμφωνικά συμπλέγματα, επιδιώκει την ποικιλία των ήχων και ακολουθεί το δικό της τονικό ρυθμό. Επίσης όχι μόνο στον ποιητικό λόγο αλλά και στον πεζό και στον προφορικό λόγο έχει τη γενική τάση να προτιμά περισσότερο τον ιαμβικό ρυθμό και λιγότερο τον ανάπαιστο.

Σοβαρά προβλήματα κατανόησης δημιουργούνται στη γλώσσα μας και από τον κατακλυσμό της από πολλούς περιττούς νεολογισμούς, με αποτέλεσμα «η δημοτική, όπως, λέει ο Δ. Μαρωνίτης, να εκτρέπεται συχνά πυκνά στην ακυρωλεξία και να καταγιγίζεται από κακόσηχμους νεολογισμούς». Με αυτό δεν υποστηρίζουμε να αποκλειστούν από τη γλώσσα μας οι νεολογισμοί, που αποτελούν ένα αναγκαίο και φυσιολογικό μπόλιασμα σ' ένα ζωντανό οργανισμό, όπως είναι η γλώσσα. Για μια ελεύθερη σκέψη και εύστοχη έκφραση οι νεολογισμοί είναι απαραίτητοι, αλλά επιβάλλεται να χρησιμοποιούνται αυτοί, όπου, όσο και όπως πρέπει, γιατί οπωσδήποτε κάθε νεολογισμός δεν ισοδυναμεί με πρωτότυπη σκέψη. «Και ενώ οι εύστοχοι νεολογισμοί συνιστούν αξιόλογη διανοητική πρόοδο και απελευθέρωση, οι άστοχοι και καταχρηστικοί αποτελούν κατά βάθος ηθική και ιδεολογική οπισθοδρόμηση, γιατί βλάπτουν τη γλώσσα στο περισσότερο ανθρώπινο στοιχείο της: στη δυνατότητά της να υπηρετεί τη νηφάλια σκέψη, να διαδίδει την αλήθεια και να διευκολύνει την επικοινωνία. Με ένα λόγο αναιρούν τη γλώσσα ως παράγοντα πολιτισμού και ως φορέα παιδείας». (Κ. Κατσιμάνη, Πρωτότυπη σκέψη και νεολογισμοί, Ν. Παιδεία 23(1982) σ.176).

Συνηθέστεροι τέτοιοι νεολογισμοί είναι κυρίως επίθετα με τις καταλήξεις -ικός, ιακός, και ίστικός: προειδοποιητική περίοδος, ανεξαρτησιακή ιδεολογία, οικονομίστικη πολιτική, νεοελαϊστικές οργανώσεις, και ουσιαστικά με την κατάληξη -ότητα, καθοριστικότητα, με β' συνθετικό -ποίηση: γραφειοκρατικοποίηση, πανελλαδικοποίηση, και αρνητικά ουσιαστικά με α' συνθετικό την πρόθεση από-: αποπροσωπικοποίηση, αποστασιοποίηση (Φ. Ι. Κακριδή, Λεξικολογικό, Εφημ. το Βήμα 14-10-76), που εξασθενούν τη ζωντάνια και τη φυσικότητα της γλώσσας μας και της στερούν τη δροσιά της και την καλή και άμεση εκφραστική της ικανότητα.

Τέλος θα ήθελα να επισημάνω ακόμη εδώ τη συνεχή αλλοτρίωση και συρρίκνωση της δημοτικής μας γλώσσας από την ακάθεκτη επέλαση και την εισδοχή των ξένων λέξεων σ' αυτήν, σαν να πρόκειται για γλώσσα μιας χώρας, που κατέχεται από αλλοεθνείς. Η γλώσσα μας από καιρό βιάζεται και νοθεύεται με το να εισορμούν σ' αυτήν ένα σωρό λέξεις αναφομοιώτες, τη στιγμή που δε χρειάζονται όλες, γιατί για αρκετές διαθέτει δικές της γνήσιες ελληνικές λέξεις. Φτάσαμε στο σημείο στα διάφορα επιστημονικά μας συγγράμματα για μερικές έννοιες, δίπλα στην ελληνική λέξη, να βρίσκουμε σε παρένθεση και την ξένη, για να καταλαβαίνουμε τη δική μας γλώσσα καλύτερα. Τι να πούμε τώρα για τις ξένες επιγραφές στα καταστήματά μας, ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις μας, και για τις πινακίδες στις

τουριστικές περιοχές μας! Γιατί τέτοια και τόση περιφρόνηση προς τους ίδιους τους εαυτούς μας; Αν επισκεφτούμε τη γειτονική μας Τουρκία, θα διαπιστώσουμε ότι εκεί οι διάφορες πινακίδες στα τουριστικά μέρη και στους δρόμους είναι γραμμένες μόνο στην τουρκική γλώσσα.

Η χώρα μας λοιπόν δεν απειλείται με αλλοτρίωση μόνο από την εξάπλωση των πολυεθνικών εταιρειών και την αγορά της πιο εκλεκτής γης μας σε τουριστικές περιοχές, αλλά και από τη γλωσσική αλλοτρίωση με την αθρόα εισροή σ' αυτήν ξένων λέξεων και την περιφρόνηση και τον παραγκωνισμό γνήσιων ελληνικών λέξεων. Βέβαια η εισδοχή αυτή δεν παρατηρείται μόνο στη δική μας γλώσσα, αλλά είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Σ' εμάς όμως το κακό παρατηρείται και αρχίζει πια να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις, σαν να έχει χάσει πλέον η γλώσσα μας τη ζωντάνια της και την αφομοιωτική της δύναμη. Γι' αυτό και αδυνατεί να αφομοιώσει τις ξένες λέξεις και τις πολιτογραφεί με τα δικά τους χαρακτηριστικά.

Όσο και αν την εισδοχή των ξένων λέξεων την κάνει αναγκαία όχι τόσο ο τουρισμός, όσο η αθρόα εισαγωγή στη χώρα μας ξένων προϊόντων και ξένης τεχνολογίας, πρέπει επιτέλους να ανησυχήσουμε σοβαρά και να πάρουμε αποτελεσματικά μέτρα για το σταμάτημα της αλλοτρίωσης της γλώσσας μας. Για την ορθή αντιμετώπιση της οδυνηρής αυτής κατάστασης ας έχουμε υπόψη μας την παρακάτω υπόδειξη, που έκαμε ο μεγάλος γλωσσολόγος μας Μ. Τριανταφυλλίδης: Ένα έθνος ζωντανό με γλώσσα, αλλά και σκέψη ζωντανή φάχνει και βρίσκει τις δικές του λέξεις για τις καινούργιες έννοιες και τα καινούρια πράγματα ή παίρνει τις ξένες λέξεις, τις αφομοιώνει και τις κάνει δικές του.

2. Β α σ ι κ ή α ρ χ ή κ α ι δ ο μ ή τ η ς δ η μ ο τ ι κ ή ς

Είπαμε βέβαια πως η δημοτική ως μητρική μας γλώσσα είναι μια εύκολη γλώσσα, αλλά αυτό δε σημαίνει καθόλου πως επιτρέπεται να προχειρολογούμε και να αυτοσχεδιάζουμε σε βάρος της. Όπως κάθε γλώσσα, όσο απλή και εύκολη και αν είναι, έτσι και αυτή έχει τους κανόνες της, που οφείλει να τους σέβεται και να τους ακολουθεί όποιος θέλει να τη χρησιμοποιεί σωστά. Ιδιαίτερα πρέπει να προσέχουν στη χρήση της όσοι έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν για πολλά χρόνια την καθαρεύουσα. Δημοτική δε θα πει να κόβουμε απλώς τα τελικά -ν από τα ονόματα και να κάνουμε κάποιες αλλαγές και στα άλλα μέρη του λόγου. Η δημοτική έχει και αυτή τη δική της δομή, το δικό της ύφος, το δικό της πνεύμα και τη δική της ιδιομορφία. Γι' αυτό και κατά τη μεταγλώττιση ενός κειμένου της καθαρεύουσας είναι ανάγκη να σκεφτόμαστε στη δημοτική και να αλλάζουμε ολόκληρη τη φράση, την πρόταση και την περίοδο του λόγου, ώστε να μὴν κακοποιείται, παραμορφώνεται και ακρωτηριάζεται η γλώσσα κατά τή μέθοδο του Προκρούστη.

Βασικά πρέπει να αποδεσμεύσει κανείς τη σκέψη του από τα δεσμά και τα καλούπια της καθαρεύουσας και να προσπαθήσει να διατυπώσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του με τρόπο απλό και ξεκάθαρο, χωρίς ασάφειες, μπερδέματα και επίδειξη, ώστε να γίνεται κατανοητός από τους άλλους, σοφούς και άσοφους, κι έτσι να μπορεί να επικοινωνεί μαζί τους. Όσο για το ποιές λέξεις πρέπει να χρησιμοποιούμε, σήμερα πια δεν υπάρχει πρόβλημα. Έχει καθιερωθεί και έχει γίνει πια αποδεκτό πως όσες λέξεις τις έχει η δημοτική θα τις χρησιμοποιούμε χωρίς δισταγμό, ενώ όσες δεν υπάρχουν σε αυτήν θα τις δανειζόμαστε από τις παλιότερες ιστορικές περιόδους της γλώσσας μας, αλλά όμως θα τις προσαρμόζομε

στη γραμματική της δημοτικής. Βασική αρχή μας θα πρέπει να είναι πως στο λόγο θα κυριαρχεί η απλότητα, η σαφήνεια, η κυριολεξία και η ακριβολογία.

Τα γενικά χαρακτηριστικά της συντακτικής δομής της δημοτικής γλώσσας είναι τα εξής: α' Προτιμά το μικροπερίοδο λόγο (μικρές προτάσεις) από το μακροπερίοδο (μεγάλες προτάσεις). Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του πρώτου είναι η παρατακτική σύνταξη (σύνδεση προτάσεων κατά παράταξη, δηλαδή με παρατακτικούς και κυρίως με συμπλεκτικούς συνδέσμους), ενώ του δεύτερου η υποτακτική σύνταξη (σύνδεση προτάσεων «καθ' υπόταξη», δηλαδή με υποτακτικούς συνδέσμους), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αλυσιδωτή συσσώρευση δευτερευουσών προτάσεων. Έτσι παραφορτώνεται η κύρια πρόταση με ένα σωρό δευτερεύουσες προτάσεις, που την πνίγουν και δυσκολεύουν την κατανόηση του νοήματος.

Ας δούμε ένα παράδειγμα από την καθαρεύουσα, για να πειστούμε γι' αυτά: Η οργάνωσις των βιβλιοθηκών, ήτις σκοπεί την κατάταξιν και λειτουργίαν αυτών, γίνεται καθ' ωρισμένους κανόνας, οτινες εκ της πολυχρονίου πείρας προκύφαντες και καθιερωθέντες υπό των ειδικώς περί τα βιβλιοθήκας ασχοληθέντων, δέον, όπως τυγχάνωσι πιστής εφαρμογής και σεβασμού, ίνα το μὲν διευκολύνηται η ταχεία εύρεσις των υπό των αναγκωστών αιτουμένων βιβλίων, το δε καθίσταται ευχερής ο έλεγχος αυτών.

Να, τώρα και η μεταγλώττιση του παραπάνω κειμένου στη δημοτική! : Η οργάνωση των βιβλιοθηκών αποβλέπει στην κατάταξη και στη λειτουργία τους και γίνεται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες. Αυτοί προέκυψαν από μακροχρόνια πείρα και καθιερώθηκαν από εκείνους, που ασχολήθηκαν ειδικά με τις βιβλιοθήκες. Πρέπει όμως να τους εφαρμόζει και να τους σέβεται κανείς, με σκοπό από τη μια να βρίσκονται γρήγορα τα βιβλία, που ζητούν οι αναγνώστες, και από την άλλη να γίνεται εύκολα ο έλεγχός τους.

β' Προτιμά την ενεργητική σύνταξη (ενεργητικά ρήματα), που προσδίδει στο λόγο ζωντάνια, ζωηρότητα και ευελιξία, και αποφεύγει την παθητική σύνταξη (παθητικά ρήματα), που κάνει το λόγο άτονο και του προσθέτει ακαιμφία και δυσκινήσια: Το οικόπεδο αυτό το αγόρασε η Κοινότητα. Από τα δικαιολογητικά, που μας υποβλήθηκαν από σας, συνάγεται = Από τα δικαιολογητικά, που μας υποβάλατε, συμπεραίνει κανείς.

γ' Προτιμά τη ρηματική φράση (ρήμα) από την ονοματική (ουσιαστικό) και τον εμπρόθετο προσδιορισμό από τον απλό ονοματικό. Έτσι ο λόγος γίνεται πιο σαφής, πιο λυγρός, πιο εκφραστικός και πιο ζωντανός. Αντίθετα η προτίμηση των απρόθετων και άναρθρων ουσιαστικών αντί των ρημάτων και των εμπρόθετων και των έναρθρων ουσιαστικών συντελεί στο να συσσωρεύονται σαν μια αρμάθα γενικές αφηρημένων ρηματικών ουσιαστικών η μια κοντά στην άλλη, με αποτέλεσμα να δημιουργείται στο λόγο ασάφεια, αοριστία και ακαιμφία: Σας παραχαλούμε να προβείτε στην εξακριβωση της παράβασης, αντί για το σωστό: Σας παραχαλούμε να εξακριβώσετε την παράβαση. Διαμαρτυρήθηκαν για τη μη κάταρξη της γραφειοκρατίας, αντί για το σωστό: Διαμαρτυρήθηκαν, γιατί δεν κατάρχησε η γραφειοκρατία. Η νοστιμάδα των αυγών των κοτών ελεύθερης βοσκής είναι υπέροχη, αντί: Η νοστιμάδα των αυγών από κόττες ελεύθερης βοσκής είναι υπέροχη. Η προσπάθεια αντιμετώπισης της ανάγκης ανέγερσης σιταποθηκών απαιτεί τη διάθεση μεγάλων κονδυλίων εκ μέρους του κράτους, αντί: Η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η ανάγκη για την ανέγερση σιταποθηκών απαιτεί

να διαθέσει το κράτος μεγάλα κονδύλια.

3. Μερικές οδηγίες για τη σωστή χρήση της δημοτικής.

α'. Η αναφορική αντωνυμία (ο οποίος) πρέπει να χρησιμοποιείται στη θέση του αναφορικού (που) στις εξής περιπτώσεις: 1) 'Όταν δημιουργείται ασάφεια: Η γυναίκα του κηπουρού, την οποία (και όχι: που) συναντήσαμε, μας τα είπε όλα. 2) 'Όταν η αναφορική αντωνυμία ισοδυναμεί με εμπρόθετο προσδιορισμό: ο μανάβης, από τον οποίο (και όχι: που) αγорάσαμε τα φρούτα, είναι ευγενικός. Ήρθε ο κύριος, για τον οποίο (και όχι: που) ενδιαφέρομαι. 3) Στις απανωτές αλυσιδωτές αναφορικές προτάσεις για λόγους καλού ύφους: Ξαναείδαμε τον κύριο, που μας έδειξε το καινούριο σπίτι, το οποίο (και όχι: που) χάρισε στην κόρη του, που μένει στην Αθήνα.

β) Χρειάζεται προσοχή στη χρησιμοποίηση του αναφορικού (που), ώστε να μη συγχέεται με το αναφορικό τοπικό επίρρημα (όπου), που πάρα πολλοί τα συγχέουν και χρησιμοποιούν αντικανονικά το β' στη θέση του α', σαν να μην είναι το (όπου) επίρρημα: Από σήμερα αρχίζουν τα καινούρια μαθήματα, στα οποία (και όχι: όπου) θα εξετάσουμε. Χτές ανεβήκαμε στο βουνό, που (και όχι: όπου) μας άρεσε και όπου (όχι: που) μέيناμε ώρες πολλές. Απαιτείται χρονικό διάστημα δύο μηνών, μέσα στο οποίο ή κατά τη διάρκεια του οποίου (όχι: όπου) η γενική Συνέλευση θα εγκρίνει το νέο καταστατικό.

γ'. Σύγχυση παρατηρείται και στη χρήση των επιρρημάτων (όσο, τόσο, πόσο): 'Όσο περισσότεροι έρχονται, τόσο περισσότερα αγοράζονται (και όχι: όσοι περισσότεροι έρχονται, τόσα περισσότερα αγοράζονται). Τόση σύγχυση, αλλά τόσο μεγάλη σύγχυση.

δ'. Το (όπως) στη δημοτική δηλώνει παρομοίωση και δεν εισάγει δευτερεύουσα βουλευτική πρόταση, όπως συμβαίνει στην καθαρεύουσα: Παρακαλείται να παρουσιαστεί τώρα αμέσως ο κύριος, και όχι: Παρακαλείται, όπως παρουσιαστεί ... Ζητώ να μου χορηγήσετε: και όχι: ζητώ, όπως μου χορηγήσετε.

ε' Επίσης δεν πρέπει να συγχέεται το παρομοιαστικό επίρρημα (σαν) με το προθετικό (ως), που μπαίνει μπροστά από κατηγορούμενο ή κατηγορηματικό προσδιορισμό και που μπορεί και να παραλείπεται: Το θείο που τον αγαπά σαν πατέρα του. 'Όλους τους βλέπει σαν εχθρούς του. Τα σχολάρια της κοινωνούνται σαν πολυέλαιοι στην εκκλησία. Αλλά: υπηρετεί ως Διευθυντής στην Τράπεζα. (Ως) Πρόεδρος εκλέχτηκε ο Γιώργος. Τότε αναγνωρίστηκε η χώρα μας (ως) ανεξάρτητο κράτος.

στ'. Αποτελεί άστοχη και κακόγουστη μεταγλώττιση της καθαρευουσιάνικης φράσης (εκ μέρους μου, μας κτλ.) στη φράση (από μεριάς μου, μας ή από τη μεριά μου, μας κτλ.). Το εκ μέρους μου, μας κτλ. λέγεται στη δημοτική, χωρίς να προσκρούει στο γλωσσικό μας αίσθημα, όπως ακριβώς διατηρούνται, χωρίς να ενοχλούν κανένα, τα λεγόμενα γλωσσικά «απολιθώματα» του παρελθόντος: απευθείας, διαμιάς, ενόσω, εντάξει, επικεφαλής, κατευθείαν, προπάντων, υπόφει κτλ. Εξίσου δε στέκεται χωρίς άρθρο η φράση: από πλευράς μου, σου, μας, σας κτλ. και απαιτεί άρθρο: Το θέμα αυτό θα εξεταστεί και από πλευράς μας. Το σωστό είναι: Το θέμα αυτό θα εξεταστεί και από τη δική μας πλευρά ή εκ μέρους μας ή το θέμα αυτό θα το εξετάσουμε και εμείς. Εκ μέρους μας μίλησε ο εκπρόσωπος μας κ. τάδε, και όχι από τη μεριά μας κτλ. Εκ μέρους μας ή από μας γιὰ σας! και όχι: Από τη μεριά μας γιὰ σας!

ζ' Στη θέση της φράσης (εν συγκρίσει) πρέπει να χρησιμοποιούνται τα (συγκριτικά ή σε σύγκριση ή συγκρίνοντας ή αν συγκρίνομε): Αυτά εδώ σε σύγκριση ή συγκριτικά ή συγκρίνοντας τα ή αν τα συγκρίνομε με τα προηγούμενα, είναι καλύτερα. Επίσης στη θέση της φράσης (εν συνεχεία) είναι προτιμότερο να λέμε (συνεχίζοντας ή κατόπιν ή ύστερα) αντί (στη συνέχεια) : Ύστερα ή κατόπιν ή συνεχίζοντας τόνισε στο λόγο του τα εξής, και όχι: Στη συνέχεια κτλ. Ακόμη πιο σωστό είναι να λέμε: Με προσπάθειες πολλών ετών, και όχι: Ύστερα από προσπάθειες πολλών ετών. Πρέπει να αποφεύγουμε τη γενική, εφόσον μπορούμε να χρησιμοποιούμε στη θέση της την αιτιατική: Ένα πλήθος ή μια σειρά (από) μεθοδευμένες ενέργειες, και όχι: Ένα πλήθος ή μια σειρά μεθοδευμένων ενεργειών. Προνομιούχα χώρα, βιταμινούχα τροφή, προσοδοφόρα επιχείρηση αντί: προνομιούχος, βιταμινούχος κτλ.

θ' Προσοχή χρειάζεται και στη μεταφορά από την καθαρεύουσα στη δημοτική των επιρρημάτων σε -ως. Έτσι, όπως είπαμε και πιο πάνω, τα: εντελώς, επεικώς, ολογράφως, σαφώς, συνεπώς, απλώς, επομένως, προηγούμενως κυρίως θα εξακολουθήσουν να λέγονται και στη δημοτική έτσι και όχι: προηγούμενα, επόμενα, κύρια, σαφά, συνεπά κτλ. που αποτελούν βιασμό της γλώσσας. Επίσης είναι απαραίτητα τα: πιθανά, ομολογούμενα, Πανεπιστήμιο, χειρόγραφων, υπάλληλων, συνέδριου, συμβουλίου, φόνος εκ πρόθεσης (αντί: φόνος από πρόθεση), τον δέχτηκα άμεσα (αντί: τον δέχτηκα αμέσως), να κατατεθεί άμεσα το νομοσχέδιο στη βουλή (αντί: να κατατεθεί αμέσως το νομοσχέδιο στη βουλή).

ι' Προσοχή χρειάζεται και στη χρήση του οριστικού άρθρου. Πολλοί επηρεασμένοι από την καθαρεύουσα το παραλείπουν εκεί, όπου χρειάζεται. Αντίθετα από την καθαρεύουσα η δημοτική ως αναλυτική γλώσσα το χρησιμοποιεί περισσότερο από την καθαρεύουσα και την αρχαία, ιδιαίτερα στις γενικές προσδιοριστικές των κύριων ονομάτων: (Ο) Δήμαρχος της Λάρισας και όχι Λάρισας, (Ο) Διοικητής του Στρατού και όχι Στρατού, (οι) κάτοικοι της Θεσσαλονίκης και όχι Θεσσαλονίκης, τα μέσα της μαζικής ενημέρωσης και όχι μαζικής ενημέρωσης, στις 30 του Απρίλη και όχι Απρίλη. Η επανάληψή του μάλιστα στους ομοιόπτωτους προσδιορισμούς κάνει το λόγο πιο ζωντανό, πιο εκφραστικό και πιο εμφατικό: Ο καλός ο άνθρωπος αγαπιέται από όλους.

ια' Ιδιαίτερα μεγάλη δυσκολία και σύγχυση παρατηρείται στο σχηματισμό θηλυκών και τη δήλωση επαγγελματιών ή ιδιοτήτων, που ως τώρα ανήκουν μόνο στους άντρες. Έτσι ακούονται και γράφονται από επίδραση της καθαρεύουσας: Η Γυμνασιάρχης η Πρωτοδίκης, η Επιθεωρητής, η Νομάρχης αντί: η Γυμνασιάρχισσα, η Πρωτοδίκισσα, η Νομάρχισσα, η Επιθεωρήτρια, αλλά όμως όχι και: η διδάσκοντα, η ψυχολόγα και άλλα παρόμοια γλωσσικά παράλογα. (Αναλυτικά για το θέμα αυτό βλέπε: Αγ. Τσοπανάκη, Ο δρόμος προς τη Δημοτική, Θεσ/νίκη 1982, σ. 325-343).

Τέλος η προχειρότητα, η επιπολαιότητα και η άγνοια οδηγούν όχι μόνο στην κακοποίηση αλλά και στη γελοιοποίηση και τη διάλυση της γλώσσας. Τρομάξαμε να ξεφύγουμε από τη Σκύλλα της καθαρεύουσας και πάμε να χρεμιστούμε στη Χάρυβδη της αυθαιρεσίας και της κακοποίησης της γλώσσας, όπως στις φράσεις (από δημόσια έγγραφα): Ύστερα από ερωτήματος, λαβόντας υπόψη μας. Τελειώνοντας θα λέγαμε συμπερασματικά πως, ό,τι εξακολουθεί να χρησιμοποιείται στη γλώσσα από τους πιο πολλούς και μάλιστα από τους δόκιμους Νεοέλληνες λογοτέχνες, θα εξακολουθήσει να χρησιμοποιείται τώρα και στη δημοτική ως

κανονικό. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι στη γλώσσα ισχύει το «*Usus Norma Loquendi*» (=Κανόνας στη γλώσσα είναι η χρήση) και ακόμη ότι ο καλύτερος οδηγός μας στη χρήση της δημοτικής είναι η διάθεση και η προσπάθειά μας να εκφραστούμε απλά και κατανοητά, ώστε οι άλλοι να μας καταλαβαίνουν με ευκολία και χωρίς παρανόηση, γιατί σκοπός και προορισμός της γλώσσας είναι η επικοινωνία και η συνεννόηση με τους άλλους και όχι η σύγχυση και η ασυνεννοησία.

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελ. Γιαννίδη, Γλώσσα και Ζωή, Αθήνα 1908.
2. Γραμματική της Νεοελληνικής (Δημοτικής), Έκδοση Ο.Ε.Σ.Β. Αθήνα 1941 και Θεσσαλονίκη 1978.
3. Αχ. Τζαρτζάνου, Νεοελληνική Σύνταξις, Α'-Β' τ., Αθήνα 1946-1959.
4. Α'. Πεπονή, Το γλωσσικό μας πρόβλημα σήμερα, Εφημ. το Βήμα 5-10-1971.
5. Μεσεμβρινού, Η προδομένη γλώσσα, Αθήνα 1974.
6. Φ.Ι. Κακριδή, Λεξιλογικό, Εφημ. το Βήμα 14-10-76.
7. Προβλήματα της δημοτικής γλώσσας, (Έκδοση Τέχνης), Θεσ/νίκη 1976.
8. Προβλήματα μεταγλωττισμού στη νεοελληνική γλώσσα, Αθήνα 1977.
9. Μεσεμβρινού, Σωστή δημοτική, Θεσ/νίκη 1978.
10. Ν.Ι. Κυριαζίδη, Η δημοτική στη δημοσιογραφία, Αθήνα 1978.
11. Ε. Κριαρά, Άρθρα και σημειώματα ενός δημοτικιστή, (Εκδ. Εστίας), Αθήνα 1979.
12. Π.Χ. Δορμπαράκη, Η νεοελληνική στην επιστήμη και στο δημόσιο βίο, Αθήνα 1979.
13. Ν.Δ. Δέτσι, Το άρθρο στη Νέα Ελληνική, Νέα Παιδεία 18 (1981) σ. 200-208.
14. Γ. Ντεγιάννη, Νοθεία και γλώσσα, Εφ. το Βήμα 28-3-82.
15. Δ.Ν. Μαρωνίτη, Γλωσσικό Πρόβλημα και γλωσσική πολιτική, Εφ. το Βήμα 5-6-82.
16. Κ. Κατσιμάνη, Πρωτότυπη σκέψη και νεολογισμοί, Ν. Παιδεία 23 (1982) σ. 170-176.
17. Α. Τσopanάκη, Ο δρόμος προς τη δημοτική, Θεσ/νίκη 1982.
18. Αντ. Σακελλαρίου, Η αισθητική στη γλώσσα μας στα σχολεία, Ν. Παιδεία 24 (1983) σ. 140-145.

Αντωνίας Νενοπούλου-Δρόσου
Αννας Ιορδανίδου

ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ
«ΠΟΥ» ΚΑΙ «Ο ΟΠΟΙΟΣ»

Επιχειρήσαμε να επεξεργαστούμε το θέμα των αναφορικών «που» και «ο οποίος» εφαρμόζοντας τη μέθοδο προσέγγισης που ακολουθεί η θεωρία της έποπια-
tion του A. Culioli, μια θεωρία λίγο γνωστή στην Ελλάδα (θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στα ελληνικά ως «θεωρία της γλωσσικής έκφρασης»).

Ξεκινώντας από μια σειρά παρατηρήσεις που αφορούν διάφορα επίπεδα της γλώσσας, προτείνουμε μια προβληματική μέσα στην οποία θα μπορούσε να ενταχθεί γενικά η μελέτη της γραμματικής κατηγορίας των προσδιορισμών.

Για την καλύτερη κατανόηση του θέματός μας θεωρούμε αναγκαία μια σύντομη ιστορική αναδρομή, βασισμένη στο άρθρο του W.F. Bakker, *Pronomen abundans and pronomen coniunctum*, Amsterdam, North Holland Publishing Company, 1974⁽¹⁾.

Για το «ο οποίος» ο Bakker αναφέρει ότι υπάρχει συμφωνία ως προς την προέλευσή του. Εμφανίζεται το 13ο αι., μετά τις σταυροφορίες. Η συχνότητά του στα κείμενα είναι πολύ χαμηλή, εκτός από το Χρονικό του Μαχαιρά, το Χρονικό της Ασσίζης και το Χρονικό του Μορέως. Παράλληλα έχουμε και μεγάλη χρήση του «όπου», επομένως δεν μπορεί να θεωρηθούν συναγωνίσματα. Σύμφωνα με τον Χατζιδάκι, η χρήση του «ο οποίος» οφείλεται στην επίδραση του ιταλικού «il quale» και του γαλλικού «lequel»⁽²⁾. Χρησιμοποιείται κυρίως σε μη περιοριστικές (nonessential) προτάσεις⁽³⁾. Μετά το 15ο αι. χάνει έδαφος και φαίνεται ότι δεν ξαναβρήκε ποτέ τη συχνότητα που είχε στο Χρονικό του Μαχαιρά. Στον Ερωτόκριτο συναντιέται μόνο 5 φορές και πάντα σε μη περιοριστικές προτάσεις. Αργότερα χρησιμοποιήθηκε από την καθαρεύουσα με τη συχνότητα που ξέρουμε.

Για το «που» όμως η κατάσταση δεν είναι ξεκαθαρισμένη. Οι μελετητές μιλούν για ένα νεοελληνικό «που» που προέρχεται από το αρχαίο «όπου» με πτώση του αναφορικού «ο». Το ίδιο αναφέρει και ο Bakker, βασισμένος στον Γιάνναρη⁽⁴⁾. Ενώ το «όπου» εξετάζεται λεπτομερώς, το «που» όχι. Συγκεκριμένα, το «όπου» εμφανίζεται χωρίς στα αρχαία ελληνικά με τοπική σημασία, για να περάσει αργότερα στη δήλωση χρόνου, ακόμης και αιτίας. Η πρώτη του εμφάνιση ως υποκατάστατο της αναφορικής αντωνυμίας χρονολογείται στον 5ο αι. Από τον 7ο μέχρι το 12ο αι. δεν έχουμε τέτοια χρήση. Αργότερα, όπως είπαμε και παραπάνω, χρησιμοποιείται ως αναφορική αντωνυμία, όχι όμως συναγωνίσιμη με το «ο οποίος», όπως στο παράδειγμα

εννέα φυγαίς επλάκωσεν, μάννα, τρεις θυγατέρας
οπού ταις εκανάκευε νύκταις και ταις ημέραις
(Μανουήλ Σκλάβου, Συμφορά της Κρήτης, 85-6, έκδ. Wagner).

Έτσι το «που» δεν εξετάζεται ούτε ως αρχαίο (ξέρουμε ότι υπήρχε ήδη από την Ιλιάδα), ούτε ως νεοελληνικό, αφού δεχθήκαμε ότι είναι γέννημα του «όπου».

Χαρακτηριστική είναι η θέση του Τζάρτζανου:

1) Στο «Συντακτικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσης» συναντάμε το «που» μία μόνο φορά σε ένα πίνακα συσχετικών αντωνυμιών και επιρρημάτων, παρ. 163, στο κεφάλαιο Θ' με τίτλο *Αναφορικά Αντωνυμιά*. Το «που» κατατάσσεται στα αόριστα επιρρήματα και το «όπου» στα αναφορικά — δηλ. δέχεται τη συνύπαρξη. Επίσης, και αυτό είναι σημαντικό, δέχεται ότι ανήκουν στα αναφορικά, εφόσον πρόκειται για παράγραφο του κεφαλαίου *Αναφορικά Αντωνυμιά*. Εδώ συγκλίνει η άποψη των γλωσσολόγων: τα οριστικά, αόριστα, ερωτηματικά και δεικτικά έχουν αναφορική «τιμή» (*valeur anaphorique*).

2) Στη «Γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσης (της απλής καθαρευούσης)» κατατάσσει το «πού» καθαρά στις αναφορικές αντωνυμίες μαζί με τα «ο οποίος», «όστις» κ.λπ. Δεν αναφέρεται ούτε ως σύνδεσμος, ούτε ως επίρρημα.

3) Τέλος, στη «Νεοελληνική σύνταξη (της κοινής δημοτικής)» το «που» μελετάται με κάθε λεπτομέρεια, στον τόμο Α' ως αναφορική αντωνυμία και στον τόμο Β' ως επίρρημα, αντωνυμία, σύνδεσμος κ.λπ. Για την προέλευσή του, δέχεται ότι προήλθε από το αναφορικό «όπου» και δίνει το παράδειγμα.

Δήλον ότι πορεύεσθαι ημάς δει όπου έξομεν τα επιτήδεια (Ξενοφώντα Κύρου Ανάβαση Β', 3, 2, 34).

Θα ήταν όμως παράλειψη να μην αναφερθεί ότι έχουμε και παράλληλη χρήση του «που», όπως φαίνεται από το παράδειγμα του ίδιου συγγραφέα:

Είη δ' αν εμποδόν, ειημάς φαίης παρασκευάζεσθαι εμβαλείν που της εκεινων χώρας (Κύρου Παιδεία 6, 1, 42).

Η θέση αυτή για την προέλευση του «που» δεν είναι ικανοποιητική γιατί: α) Η συνύπαρξη με το «όπου» δε λαμβάνεται υπόψη, συνύπαρξη που συναντάμε τόσο στα αρχαία, στα πρώιμα και στα μεσαιωνικά ελληνικά, όσο και στη σημερινή γλώσσα: πώς εξηγείται π.χ. το γεγονός ότι το «που» και το «όπου» έχουν από τη μια μεριά παράλληλη σύνταξη:

Λιπήκα μέσα στο σαλόνι που έπαιζε πιάνο η νονά και από την άλλη διαφορετική:

Όπου και να βρίσκεται, θα μας θυμάται

(Που ... αδύνατο)

β) Ενώ το «όπου» ήταν ισοδύναμο με το αοριστολογικό «όποιος», το «που» δεν είχε ποτέ τέτοια ιδιότητα:

Όπου (όποιου) του μέλλει να πνιγεί, ποτέ του δεν πεθαίνει

γ) Πώς εξηγείται το «που» να έχει τέτοια πολυσημία ενώ το «όπου» περιορίστηκε στον πρώτο του ρόλο, τοπικό-χρονικό.

δ) Τέλος, δεν είναι ικανοποιητική εφόσον υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους μελετητές. Ο Χατζιδάκις π.χ. θεωρεί ότι προήλθε από το ερωτηματικό «πού»⁽⁵⁾. Αυτή η θέση συμβαδίζει με την άποψη ότι τα αόριστα προήλθαν από τα ερωτηματικά, φαινόμενο που συναντάμε σε πολλές άλλες γλώσσες, όπως π.χ. τα βουλγάρικα. Άλλωστε αυτό υποστηρίζει και ο Chantraine στο λεξικό του⁽⁶⁾.

Μια εκτεταμένη λοιπόν διαχρονική μελέτη επιβάλλεται, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το «που» σε όλες του τις συντακτικές λειτουργίες.

Εμείς θα περιοριστούμε εδώ στην εξέταση των αναφορικών «που» και «ο οποίος» μέσα στο σημερινό νεοελληνικό λόγο. Συγκεκριμένα, βάζουμε το ερώτη-

μα: η παράλληλη χρήση τους (που έχει προκαλέσει αρκετές φιλολογικές αντιδικίες⁽⁷⁾) είναι αποτέλεσμα της διγλωσσίας και μόνο ή κατέχουν πραγματικά και διαφορετικές λειτουργίες μέσα στο λόγο;

Ξεκινήσαμε από μια εμπειρική διαπίστωση, ότι η χρήση του «ο οποίος», αν και όχι συχνή, είναι γεγονός που ξεπερνά την αντίθεση Δημοτική/Καθαρεύουσα. Είναι γνωστό εξάλλου ότι οι όροι λειτουργούν και σε σχέση με το γλωσσικό τους περιβάλλον, ένας όρος δεν είναι δυνατό να χαρακτηρίσει ένα λόγο, ένα κείμενο, ως λόγο.

Έτσι αποφασίσαμε να εξετάσουμε διάφορα είδη λόγου, λογοτεχνικό, προφορικό, εφημερίδες, ώστε να παρατηρήσουμε το φαινόμενο σφαιρικά. Πολύ γρήγορα διαπιστώσαμε ότι η μεγάλη χρήση του «ο οποίος» συνεπάγεται και κείμενο καθαρευουσιάνικο. Για παράδειγμα, στην εφημερίδα *Εστία* συναντήσαμε 74% «ο οποίος» έναντι 26% «που», ενορχηστρωμένα σε μια ακατανόητη καθαρευουσιάνικη σύνταξη:

«Δεν πρόκειται περί του ομωνύμου Συλλόγου (ονομαστού Πατραϊκού σωματίου της εποχής το οποίον υποθέτομεν ότι επιβιοί ακόμη) περί του οποίου αρκετά γνωρίζουσιν οι αναγνώσται ημών, αλλά περί του όρους Παναχαϊκού, του οποίου αμφιβάλλομεν αν γνωρίζει κανείς τον τοπογραφικόν χαρακτήρα» (*Εστία*, 16/3/82).

Τέτοια παραδείγματα δε θα μας απασχολήσουν, αφού σκοπός μας είναι η μελέτη της «σημερινής γλώσσας».

Το corpus μας αποτελείται:

α) *Λογοτεχνία*

Νουρεντίν Μπόμπα, του Στρατή Τσίρκα, εκδ. Κέδρος, 1980. Η Μόνη Κληρονομιά, του Γιώργου Ιωάννου, εκδ. Κέδρος, 1981. Κοιτάσματα, του Γιώργου Ιωάννου, εκδ. Ορέστης, 1981. Το Τρίτο Στεφάνι, του Κώστα Ταχτσή, εκδ. Ερμής, 1981. Ζ, του Βασίλη Βασιλικού, εκδ. Θεμέλιο, 1966.

β) *Προφορικός λόγος*

– 6 μαγνητοφωνημένες συζητήσεις συνολικής διάρκειας 1.30'.

– Μουφλουζέλη, Όταν η λήγουσα είναι μακρά, εκδ. Δωδώνη, 1979, (απομαγνητοφωνημένη διήγηση με επιμέλεια του Φ. Μεσθεναίου)

γ) *Εφημερίδες*

Το Βήμα, 13/2/82

Ριζοσπάστης, 13/2/82

Καθημερινή, 13/2/82

Αυγή, 20/3/82

Ελεύθερος Κόσμος, 16/3/82

Τα Νέα, 2/3/82

Ελευθεροτυπία, 17/2/82

Απογευματινή, 26/11/81

Έθνος, 18/2/82

Βραδυνή, 22/1/82

Εστία, 16/3/82



Το ποσοστό χρησιμοποίησης του «ο οποίος» σε σχέση με το «που» είναι:

Λογοτεχνία *Προφορικός* *Εφημερίδες*

0-2%

1-2%

10-20%⁽⁸⁾

Τα ποσοστά αυτά είναι ενδεικτικά, για περισσότερη ακρίβεια πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του μεγαλύτερο corpus.

α) *Λογοτεχνία*

Πρέπει να σημειώσουμε ότι ενώ το «ο οποίος» απουσιάζει από το *Νουρεντίν Μπόμπα* του Τσίρκα και τη *Μόνη Κληρονομιά* του Ιωάννου, κάνει μια δειλή εμφάνιση

φάνιση στα Κοιτάσματα του ίδιου συγγραφέα. Εδώ κάνουμε μια παρένθεση για να τονίσουμε ότι η *Μόνη Κληρονομιά* είναι διήγημα, ενώ τα Κοιτάσματα πλησιάζουν το δημοσιογραφικό είδος (έχουν γραφτεί για την εφημερίδα *Πρωινή*).

Στο Ζ του Βασιλικού έχουμε «ο οποίος» που λειτουργούν μέσα σε μια παπαδοπουλική διάλεκτο και σε ευθύ λόγο. Αποδίδονται σε στρατηγούς, νωματάρχες, αξιωματικούς κ.λπ.:

«Ο εθνικόφρων κόσμος θλίβεται ειλικρινώς δια τον θάνατον του Ζ, διότι ο σεβασμός προς την ανθρώπινη ζωήν είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικόν της ιδεολογίας του κόσμου, ο οποίος σήμερα κατηγορείται αναισχύντως ότι ευθύνεται δια τον θάνατον του Ζ» (σ. 187).

Όπως είπαμε, όμως, τέτοια παραδείγματα δε θα τα εξετάσουμε. Αντίθετα, η φράση που ακολουθεί, από το ίδιο βιβλίο, έχει σημασία για τη μελέτη μας: «τους άφησα να με χτυπήσουν, γιατί δεν χτυπούσαν εμένα, αλλά αυτόν που κάποιος, απ' τον οποίον εξαρτώνται αυτοί οι φουκαράδες με υπέδειξε» (σ. 112). «Απ' τον οποίον ...» εισάγει μια παραθετική πρόταση. Καθορίζει το «κάποιος», χωρίς όμως να έχει προσδιοριστική ιδιότητα για τη φράση ολόκληρη. Έχουμε από τη μια μεριά σχέση «γένους-είδους», με την έννοια ότι αποδίδεται στο γένος ένα μόνιμο χαρακτηριστικό, και από την άλλη έχουμε προτασιακή διάζευξη (disjunction).

Σε τέτοιο συντακτικό σχήμα -παράθεσης- μπορεί να βρισκεται και το «που»: «Μα είδε νάρχεται στο Πρώτων Βοηθειών ένας άλλος άνθρωπος, με σκιαμένο πουκάμισο, ματωμένος, που ζητούσε να του δέσουν τα τραύματα» (Ζ, σ.143). Εδώ δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για διάζευξη. Η αναφορική πρόταση είναι άρρηχτα δεμένη με την υπόλοιπη φράση: α) γιατί προσδιορίζει ένα κύριο όρο του προτασιακού περιεχομένου (άνθρωπος), χωρίς όμως να ταυτίζεται. Δηλ. δεν πρόκειται εδώ για την προηγούμενη σχέση «γένους-είδους» ως μόνιμη ιδιότητα, αλλά για ένα προσδιορισμό, κάτι σα σύστοιχο αντικείμενο.

β) Γιατί ο ομιλητής εμπλέκεται, δίνει μια πληροφορία, όπως αυτός την ένωσε, την κατάλαβε. Χαρακτηριστικός είναι ο παρατατικός «ζητούσε», θα μπορούσαμε να τον παραφράσουμε «παρακαλούσε». Ο ομιλητής-αφηγητής, πέρα από την πληροφορία, εκφράζει εντύπωση, κάνει σχόλιο.

Την πρόταση «απ' τον οποίον εξαρτώνται αυτοί οι φουκαράδες» ο αναγνώστης ή θα την αρνηθεί στο σύνολο («δεν είναι αλήθεια») ή θα τη δεχθεί («είναι αλήθεια»). Αντίθετα, στην πρόταση «που ζητούσε να του δέσουν τα τραύματα» μπορεί να προσθέσει μια προσωπική εντύπωση, μια εκτίμηση, ή διαφορετικά να «συμπάσχει». Στην πρώτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με το λογικό σχήμα αλήθεια/ψεύδος, ενώ στην άλλη με την τροπικότητα της απόφασης καλά/άσχημα.

Τό ίδιο βγαίνει και από το ακόλουθο παράδειγμα από τα Κοιτάσματα του Ιωάννου:

«Αποκαλύπτομαι, ακόμα, μπροστά σ' αυτούς που έχουν το κουράγιο και τη διάθεση να αρχίσουν από μια ηλικία κι έπειτα τις αισθητικές επιχειρήσεις προσώπου, οι οποίες μάλιστα θέλουν κάθε τόσο επανάληψη» (σ.65).

Βλέπουμε ότι το «που» συνδέεται απόλυτα με την πρόταση. Ο Ιωάννου μιλάει γι' αυτούς που έχουν «αυτά» τα χαρακτηριστικά. Μπορούμε να εκτιμήσουμε το «κουράγιο τους», τη «διάθεσή τους», ή να τους κοροϊδέσουμε. Ενώ αυτό που εκφράζει το «οι οποίες» ή θα το δεχτούμε ως αλήθεια «ναι, θέλουν επανάληψη» ή θα το αρνηθούμε ως ψεύδος «δεν θέλουν επανάληψη».

β) Προφορικός λόγος

Πριν αναφερθούμε στα παραδείγματά μας, σημειώνουμε ότι όλα τα κλιτά αναφορικά που συναντήσαμε βρίσκονται σε παραθετικό συντακτικό σχήμα: «Ο πατέρας μου, λοιπόν, είναι σε μια μάντρα και στη μάντρα αυτή ήτανε κάτι Τούρκοι και παλευάνε, οι οποίοι λεγότανε πεχλιβάνηδες» (Μουφλουζέλης, σ.22). Δηλ. οι «κάτι Τούρκοι» της εποχής λεγότανε πεχλιβάνηδες. Πρόκειται για μια πληροφορία που βεβαιώνεται ιστορικά. Το ίδιο θα πούμε και για το παρακάτω παράδειγμα:

«Δίνω λοιπόν τη δραχμή, η οποία ήταν χάρτινη, την παίρνει λοιπόν τη δραχμή και τη σκίζει» (Μουφλουζέλης, σ. 22).

Δηλ. την εποχή εκείνη η δραχμή ήταν χάρτινη.

Καί στα δύο παραδείγματα έχουμε μια συμμετρική ταύτιση ενός όρου του προτασιακού περιεχομένου με το αναφορικό «ο οποίος». Αυτή η ταύτιση μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε μια άλλη πρόταση σε διάξευξη από το κύριο σώμα της φράσης : ο προσδιορισμός αφορά έναν όρο και όχι όλη την πρόταση. Ο ομιλητής δεν εμπλέκεται, δίνει απλά μια πληροφορία, αντικειμενικά παραθέτει ένα γεγονός. Θα λέγαμε ότι η πρόταση με το «ο οποίος» λειτουργεί ως ασύνδετο σχήμα, εφόσον το θέμα της διήγησης δεν έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο της αναφορικής πρότασης.

Για το «που» η κατάσταση αλλάζει:

«Έπιασα λοιπόν μια μέρα τον τάδε που ήρθε να με κάνει το νταή και τούδωκα κάτι σκαμπιλια και μπουινιές και κλωτσές» (Μουφλουζέλης, σ. 20).

Βλέπουμε καθαρά ότι αυτό που εκφέρεται με το «που» έχει άμεση σχέση με όλο το προτασιακό περιεχόμενο. Πρόκειται για μια άποψη του ομιλητή, «ήρθε να με κάνει», εκφράζει κάτι υποκειμενικά, δικαιολογείται για τις μπουινιές και τις κλωτσιές που έδωσε. Πέρα από αναφορικό, το «που» λειτουργεί και ως συνδετικό αυτού που προηγείται με αυτό που έπεται.

Τις ίδιες παρατηρήσεις κάνουμε και για τα παραδείγματα που έχουμε από τις μαγνητοφωνημένες συζητήσεις:

«— Αποκλείεται σου λέει τώρα, γιατί γέμισε ο τόπος μαθηματικούς, προπαντός κοπέλες

— Ναι; (διακόπτεται)

— οι οποίες αμέσως καταθέτουν τα χαρτιά τους για διορισμό...»

«Οι οποίες» εισάγει ένα γεγονός, το «που» σχόλιο.

Άλλο παράδειγμα:

«Ο κάθε γονιός που ξεκινάει να κάνει ιδιαίτερο στο παιδί του, είναι διατεθειμένος να πληρώσει. Έχουμε ένα παιδί απέναντι που έχουνε πολλά λεφτά οι άνθρωποι, κι όμως ο γιος μου τους παίρνει μόνο ένα πεντακοσάρικο».

γ) Εφημερίδες

Το αναφορικό «ο οποίος» φαίνεται να είναι απαραίτητα στο δημοσιογραφικό λόγο. Τα ποσοστά σε σχέση με το «που» κατανέμονται ως εξής:

Το Βήμα: 19,6%

Ριζοσπάστης: 10,6%

Καθημερινή: 22,6%

Αυγή: 12,5%

Ελεύθερος Κόσμος: 34,9%

Τα Νέα: 14,1%

Ελευθεροτυπία: 13,1%

Απογευματινή: 14,2%

Έθνος: 12,1%

Βραδυνή: 11,3%

Εστία 74,8%

Το ποσοστό χρησιμοποίησης του «ο οποίος» στο περιοδικό Οικονομικός Ταχυδρόμος (τεύχος της 18/2/82) — που θεωρείται μάλλον επιστημονικό έντυπο — μπαίνει στα πλαίσια των παραπάνω ποσοστών (21%).

Έτσι αν θα μπορούσε να αγνοηθεί το φαινόμενο στον προφορικό ή στο λογοτεχνικό λόγο, εξαιτίας του χαμηλού ποσοστού, δεν μπορούμε να το παραβλέψουμε όταν σε άλλα είδη λόγου εμφανίζει τέτοια συχνότητα. Και εδώ βρισκόμαστε τις ίδιες λειτουργίες που είδαμε παραπάνω:

«Η πτυχή αυτή εκφράστηκε με το εξαντλητικό πρόγραμμα που ακολούθησε ο Έλληνας πρωθυπουργός, ο οποίος κατόρθωσε να κάνει τις απαραίτητες επαφές ...» (Τα Νέα).

Αυτό που εισάγει το «που» θα μπορούσε να θεωρηθεί σύστοιχο αντικείμενο, επιθετικός προσδιορισμός. Αποτελεί ένα σύνολο με την ενότητα «εξαντλητικό πρόγραμμα». Ενώ το «ο οποίος» φαίνεται καθαρά ότι λειτουργεί ως μια νέα αρχή σε καινούργιο κατηγορήμα. Εισάγει δηλ. ένα νέο σημείο αναφοράς που θα επιτρέψει τη λειτουργία ενός άλλου κατηγορήματος.

«Αυτά είναι τα έργα της μικρής ομάδας των αγροτοπατέρων της Δεξιάς τους οποίους έσπευσε να υπερασπιστεί με προκλητικές δηλώσεις του ο αρχηγός της Ν.Δ. κ. Αβέρωφ » (Ριζοσπάστης). Ενώ το θέμα είναι τα έργα της Δεξιάς ξαφνικά αρχίζει να μιλάει για το συγκεκριμένο όρο «αγροτοπατέρες».

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το «που» συνεχφέρεται, ενώ το «ο οποίος» εκφέρεται. Και στο δημοσιογραφικό λόγο έχουμε το ίδιο σχήμα: το «ο οποίος» εισάγει μια παράθεση που βρίσκεται όμως σε διάζευξη μέσα στη φράση. Ο ομιλητής δεν αναλαμβάνει το λεκτό που εκφέρεται με το «ο οποίος». Έτσι μπορεί να εξηγηθεί η συχνότητα των κλιτών αναφορικών στις εφημερίδες, όταν πρόκειται για πληροφόρηση όπου σκοπός είναι να παρουσιαστούν γεγονότα. Αντίθετα, όταν επιδιώκεται το σχόλιο, προτιμάται το «που».

Με δυο λέξεις, θα λέγαμε ότι κύριο χαρακτηριστικό του «ο οποίος» είναι το γεγονός, η ιστορία, ενώ για το «που» είναι το σχόλιο, η διήγηση. Το συντακτικό σχήμα της «παράθεσης» είναι χαρακτηριστικό του «ο οποίος», όχι όμως και καθοριστικό, εφόσον το βρισκόμαστε και με το «που». Αντίθετα, η ταύτιση του «ο οποίος» με ένα καθορισμένο ηγούμενο μέσα στη φράση είναι καθοριστική. Τέτοιου είδους ταύτιση δεν έχουμε με το «που».

Από γλωσσολογική άποψη λοιπόν το «που» και το «ο οποίος» πρέπει να θεωρηθούν συμπληρωματικά στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα:

- α) το «που» εκφράζει αμεσότητα του ομιλητή, το «ο οποίος» διάσταση,
- β) το «που» συνδέεται άμεσα με το κύριο κατηγορήμα, το «ο οποίος» διαχωρίζεται από αυτό.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το «ο οποίος» παρουσιάζει τις ίδιες ιδιότητες που είχε όταν πρωτοεμφανίστηκε στην ελληνική γλώσσα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (1) Σύμφωνα με τον Bakker, «Pronomen abundans» είναι «μια προσωπική ή δεικτική αντωνυμία που επαναλαμβάνει την αναφορική αντωνυμία μέσα σε μια αναφορική πρόταση», π.χ. «έπεμψα υμείν ... ράκη δύο ..., εξ ὧν δώσεις τοῖς παιδίοις σου ἐν ἐξ αὐτῶν». «Pronomen copunctivum» είναι «ένα ιδίωμα που ανήκει αποκλειστικά στα νέα ελληνικά. Πρόκειται για την προσωπική αντωνυμία με την οποία γίνεται σαφέστερο το νόημα της μάλλον ασαφούς αναφορικής αντωνυμίας «που», π.χ. «Λέει ότι είδε τη μητέρα μου, που δεν την ξέρει».

- (2) Μεσαιωνικά και νέα ελληνικά, τόμος Β', Αθήνα, 1907, σ.593-7.
- (3) Προτάσεις «που δεν είναι καθοριστικές για το νόημα της φράσης ... δεν προσδιορίζουν αυτό που προηγείται, αλλά είναι περίπου ανεξάρτητες» (Bakker, σ.13).
- (4) A.N. Jannaris, *An historical greek grammar*, London, Mac Millan, 1897.
- (5) Αθηνά, 26, ΛΑ, 50 κεξ.
- (6) P. Chantaine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris, Klincksieck, 1968-1980.
- (7) Βλ. για παράδειγμα Κριαρά, Ζητήματα του γρακτού μας λόγου, στο Άρθρα και σημειώματα ενός δημοτικιστή, Εστία, 1979.
- (8) Χωρίς να πάρουμε υπόψη τον Ελεύθερο Κόσμο και την Εστία. Τα αναλυτικά ποσοστά δίνονται παρακάτω και έχουν βγει με βάση την αποδείγωση 4-6 σελίδων από κάθε εφημερίδα.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Κώστα Μπαλάσκα

Εισαγωγικά*

Κύριοι συνάδελφοι

Πάνε αρκετά χρόνια που είχε επισημανθεί η αναγκαιότητα αναθεώρησης και εκσυγχρονισμού της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκπαίδευσή μας. Για να είμαστε πιο ακριβείς θα έπρεπε να μιλήσουμε για την αναγκαιότητα θεμελίωσης της γλωσσικής διδασκαλίας, διότι ουσιαστικά γλωσσική διδασκαλία δεν υπήρχε. Η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού, όπως γινόταν, δε μπορούσε να θεωρηθεί γλωσσική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, ενώ τα Κ.Ν.Α. αποτελούν γλωσσική διδασκαλία μόνο με την ευρεία έννοια του όρου και πάντως δεν είναι αυτός ο κύριος σκοπός τους.

Για το τι είναι και πως πρέπει να γίνεται η γλωσσική διδασκαλία είχε δείξει το δρόμο ο φωτισμένος γλωσσολόγος και παιδαγωγός Μ.Τριανταφυλλίδης. Δυστυχώς όμως στο δρόμο που αυτός άνοιξε δε βρέθηκαν συνεχιστές στα Πανεπιστήμιά μας. Η λανθάνουσα αντίληψη ήταν ότι τη δημοτική γλώσσα τη μιλούν τα παιδιά, άρα την ξέρουν. Δε χρειάζεται λοιπόν ειδική διδασκαλία.

Με την επανάσταση όμως της νεότερης Γλωσσολογίας, ιδιαίτερα της δομικής και της μετασημασιολογικής, που άνοιξαν νέους ορίζοντες στη θεώρηση του γλωσσικού φαινομένου και βρήκαν ποικίλες εφαρμογές, έγινε πια σαφές ότι η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το μορφωτικό έργο του σχολείου, αφού η γλώσσα δεν είναι το «ένδυμα» αλλά το ίδιο το σώμα και το όχημα της σκέψης. Άρχισαν λοιπόν συζητήσεις σε διάφορα επίπεδα με κέντρο το ΚΕΜΕ και με συντονιστή το Σύμβουλο κ. Τομπαΐδη. Σκοπός ήταν να οργανωθεί μια συστηματική γλωσσική διδασκαλία με τις ακόλουθες αρχές:

- α) Δυναμική, κινητική, λειτουργική θεώρηση της γλώσσας και όχι στατική. Βάση δηλ. θα είναι η φράση και η γλώσσα στη λειτουργία της και όχι η εξέταση μεμονωμένων λέξεων - τύπων αποκομμένων από το γλωσσικό περιβάλλον.
- β) Συγκερασμός, και άρα συνδιδασκαλία, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, γιατί ο αποχωρισμός δεν είναι φυσικός, αφού η γλωσσική λειτουργία είναι ενιαία και αδιάσπαστη.
- γ) Χρήση ζωντανού γλωσσικού υλικού, από κείμενα που βρίσκονται όσο γίνεται πιο κοντά στον αυθεντικό (φυσικό και όχι τεχνητό) λόγο.
- δ) Ενεργητική μεθοδολογία με πλήθος γλωσσικών ασκήσεων που θα επεξεργάζονται οι μαθητές στην τάξη.
- ε) Σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την προφορική και τη γραπτή έκφραση των μαθητών (αυτό που λέγαμε παλιά έκθεση) ώστε πρώτα να δίνουν στα παιδιά και κατόπι να ζητάμε και όχι μόνο να ζητάμε (όπως γινόταν με την έκθεση) οπότε ήταν φυσικό να μας δίνουν μόνο τα «πλούσια» παιδιά.

Με τις αρχές αυτές, που πολύ συνοπτικά αναφέρω εδώ, μια ομάδα συναδέλφων από τη Θεσσαλονίκη αποτελούμενη από τους κυρίους Κάνδρο, Λανάρη,

*Οι εισηγήσεις έγιναν προς τους καθηγητές του Β' Γραφείου Αθήνας (7.5.1984).

Μουμτζάκη, Τάνη και Τσολάκη και με την εποπτεία του κ. Τομπαΐδη, ανέλαβε να συντάξει ένα βιβλίο Γλωσσικής Διδασκαλίας και αυτό το βιβλίο παρουσιάζουμε σήμερα. Η Γραμματική και το Συντακτικό γίνονται πλέον βιβλία αναφοράς και παραπομπής. Το βιβλίο δοκιμάστηκε πειραματικά την παρούσα σχολική χρονιά σε δέκα περίπου τμήματα Α΄ Γυμνασίου σε διάφορα Γυμνάσια της χώρας. Οι συνάδελφοι που το δοκίμασαν στην πράξη έχουν ήδη υποβάλει τις παρατηρήσεις τους και το βιβλίο, στην οριστική του μορφή είναι έτοιμο να τυπωθεί και να χρησιμοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου.

Το βιβλίο της Γλωσσικής Διδασκαλίας είναι χωρισμένο σε διδακτικές ενότητες. Μια από τις διδακτικές ενότητες, την 7η, την έχετε ήδη φωτοτυπωμένη. Είναι, όπως βλέπετε, χωρισμένη σε μέρη. Παρακαλώ να διαβάσετε τη δομή της και το περιεχόμενο. Τρεις από τους συναδέλφους που δοκίμασαν το νέο βιβλίο θα μας παρουσιάσουν, στη συνέχεια, την εμπειρία τους σε τρεις σύντομες εισηγήσεις ως εξής:

Ο κ. Χατζηβασιλείου (30ο Γυμν.-Κυψέλη) θα μας εισαγάγει στη νέα ορολογία που είναι απαραίτητη για τη χρήση του βιβλίου. Η κ. Ζωγράφου (Γυμνάσιο Παπάγου) θα αναφερθεί στη διδακτική της ενότητας. Η κ. Καραμπάγια (Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών) θα μιλήσει ειδικά για το πέρασμα από τη γλωσσική διδασκαλία στην προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών. Και, φυσικά, θα επακολουθήσει συζήτηση, όπου θα υποβληθούν ερωτήσεις και θα διατυπωθούν απόψεις από τους παρευρισκόμενους συναδέλφους.

Σημείωση ΓΛΩΣΣΑΣ

Από τις τρεις εισηγήσεις δημοσιεύουμε σ' αυτό το τεύχος τη δεύτερη και την τρίτη, που αναφέρονται στη διδακτική πράξη. Την ενότητα 7 δεν τη δημοσιεύουμε γιατί το βιβλίο για τη Γλωσσική διδασκαλία βρίσκεται ήδη στα σχολεία.

Δώρας Ζωγράφου

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1

Είναι, νομίζω, πολύ νωρίς να μιλήσει κανείς για διδακτική του μαθήματος με το νέο βιβλίο, μια που λίγο μόνο χρόνο το διδάσκουμε κι ένα μέρος του μόνο το δουλέψαμε στην τάξη. Έτσι η εισήγηση αυτή ας θεωρηθεί ως κατάθεση εμπειρίας από την προσωπική προσπάθεια ενός ανθρώπου που, χωρίς ιδιαίτερες σπουδές ή και απλά γνώση της σύγχρονης γλωσσολογίας, μπήκε στον αγώνα με αισιοδοξία και θέληση να δουλέψει σ' ένα χώρο όπου όλοι από χρόνια αναζητούσαμε ανανέωση και εκσυγχρονισμό σε περιεχόμενο και μέθοδο.

Η προσωπική αυτή μαρτυρία πιστεύω πως μπορεί κάτι να προσφέρει όχι μόνο αν αναφερθώ στο πώς διδάξα τη συγκεκριμένη ενότητα, αλλά κύρια στο :

— τι καθόρισε την πορεία, τον τρόπο, τη μέθοδο της διδασκαλίας μου

— τι με βοήθησε άμεσα και αποτελεσματικά στη δουλειά μου από τα πρώτα κιόλας μαθήματα.

Γι' αυτό σύντομα θα αναφερθώ :

I. στη δομή του βιβλίου γενικά και των ενοτήτων ειδικά, γιατί μέσα σ' αυτά φαίνονται οι στόχοι του μαθήματος και απ' αυτά καθορίζεται και ο τρόπος διδασκαλίας.

II. στο είδος και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ασκήσεων, γιατί κι αυτά καθόρισαν τη δουλειά μου, κι έπειτα

III. σύντομα θα επιχειρήσω μια διδακτική προσέγγιση στις υποενότητες Α-Γ της 7ης ενότητας του βιβλίου. Ευνόητο - ότι στην ενότητα 7 θα αναφερθώ και όταν θα με απασχολήσουν η δομή του βιβλίου ή οι ασκήσεις του — και ότι στοιχειά διδακτικής πρακτικής θα αναφέρω στη διάρκεια της εισήγησης όπου βρίσκω ευκαιρία.

I. Δομή του Βιβλίου και των ενοτήτων.

Το βιβλίο που χρησιμοποιήσαμε φέτος έχει 3 μέρη που εξετάζουν το 1ο το λόγο, γραπτό και προφορικό, δηλ. τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας,

2ο τη δομή και τα είδη της πρότασης γενικά και

3ο τη δομή της πρότασης αναλυτικά· στο μέρος αυτό δηλ. αναλύονται και εξετάζονται τα μέρη της πρότασης και η δομή το Ονοματικού και Ρηματικού Συνόλου.

Και μόνο από τους τίτλους και τα περιεχόμενα των 3 μερών αντιλαμβάνεται κανείς ποιος είναι ο προσανατολισμός και ο στόχος του βιβλίου· είναι η γλώσσα γενικά και η λειτουργία της,

η πρόταση και η δομή της

η λειτουργία των μερών της πρότασης

και όχι το α η β γραμματικό φαινόμενο

η σύνταξη του τάδε ρήματος ή

κάποιος συντακτικός όρος,

ανάλογα, επομένως προσανατολίζεται και διαμορφώνεται η διδασκαλία. Δεν μπορεί να βλέπει τη λέξη ή τον τύπο (γραμματικό ή συντακτικό) ή το γραμματικό π.χ. κανόνα, αλλά τη δομή του λόγου, τη λειτουργία του· δε δουλεύει με τη μεμονωμένη λέξη, αλλά με τη λέξη μέσα στην πρόταση και με την πρόταση μέσα στο λόγο.

2. Παρακολουθώντας το περιεχόμενο των ενοτήτων διαπιστώνουμε πως το αντικείμενο του κάθε μέρους του βιβλίου διδάσκεται και αναπτύσσεται σιγά σιγά σ' έναν αριθμό ενοτήτων, που είναι λίγες στο πρώτο μέρος, περισσότερες στο δεύτερο κι ακόμα περισσότερες στο τρίτο.

Κι αυτό είναι νομίζω, ενδεικτικό και καθοριστικό του τρόπου εργασίας. Ξεκινά με την απλή ενημέρωση και σταδιακά προχωρεί σε βαθύτερη και πλατύτερη μελέτη του γλωσσικού φαινομένου. Τον ίδιο δρόμο ακολουθούμε κι εμείς στη διδασκαλία μας. Από το γενικό στο ειδικότερο και βαθύτερο, αλλά σιγά και μεθοδευμένα.

3. Και η κάθε ενότητα διαρθρώνεται σε τέσσερις υποενότητες:

Α' Ένα κείμενο, αφηγηρά και βάση για τη γλωσσική διδασκαλία που θα ακολουθήσει,

Β', Γ', 2 υποενότητες με αναφορά σε γλωσσικά στοιχεία, Δ', μια μεγάλη και πλούσια υποενότητα, με λεξιλόγιο, ασκήσεις, μικρά κείμενα και στόχο την έκφραση-έκθεση.

Οι υποενότητες Α, Β, Γ δείχνουν καθαρά τη διαφορετική αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας στο βιβλίο αυτό. Εδώ συνυπάρχουν ως αντικείμενο διδασκαλίας γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και εξετάζονται με κύρια επιδίωξη να μπουν στην υπηρεσία της σωστής – συνειδητά ορθής – διατύπωσης-έκφρασης. Εδώ δεν ενδιαφέρει ο τύπος ή ο κανόνας αλλά η λειτουργία τους στο λόγο.

4. Η εξέταση ενός θέματος, π.χ. δομή της πρότασης δεν ολοκληρώνεται σε μια ενότητα· κάθε νέα ενότητα έρχεται να προσθέσει κάτι νέο στο θέμα αυτό, να διευρύνει μια γνώση που απόκτησαν οι μαθητές σε προηγούμενη ενότητα, ν' ανοίξει το δρόμο για την επόμενη ενότητα. Παραδείγματα: 1) Η πρόταση, που τα είδη της θα τα διδάξουμε με την 7η ενότ. του βιβλίου: Στο πρώτο μέρος του βιβλίου, όπου η γλώσσα εξετάστηκε ως μέσο επικοινωνίας κοντά στ' άλλα οι μαθητές είδαν τι είναι πρόταση και πώς λειτουργεί (είναι η βασικότερη μονάδα του λόγου, απαρτίζεται από λέξεις ή ομάδες λέξεων, λειτουργεί όταν αποδίδει το νόημα, το μήνυμά της).

Στο δεύτερο μέρος – όπου εξετάζεται η δομή της, συστηματικά και χωρίς βιασύνη οι μαθητές είδαν

- πώς συντάσσονται οι λέξεις (σε σύνολα Ο(νοματικό) και Ρ(ηματικό),
- ποια σειρά κρατούν αυτά τα 2 σύνολα (O+P),
- τη δυνατότητα που έχουν τα σύνολα αυτά να αλλάζουν τη θέση χωρίς να παραβιάζεται το νόημα (π.χ. το παιδί ήρθε-ήρθε),
- τη μορφή που παίρνουν τα σύνολα αυτά (απλή και ανεπτυγμένη: το παιδί ήρθε - το μικρό παιδί ήρθε βιαστικά),
- το όνομα που έχουν τα σύνολα αυτά με βάση τη λειτουργία τους (ΡΣ → Κατηγορία Ο.Σ → Υποκείμενο >
- τη μορφή που μπορεί να πάρει το κατηγορήμα (P=P+A, P+A+A, P+K).
- Ξέρουν γενικά τι είναι Ρ, Υ, Α : Συνδεδετικό, Κατηγορούμενο.

Με βάση αυτά και κύρια τη γνώση της έννοιας «ανεπτυγμένη και απλή μορφή ενός Ο.Σ.» είναι σε θέση να κατανοήσουν κι εμείς να μιλήσουμε για είδη προτάσεων στην 7η ενότητα.

2) Το ίδιο συμβαίνει και στη διδασκαλία του Παραγωγικού. Κι εδώ η παραγωγή δεν εξετάζεται απλά σα φαινόμενο γραμματικό, με επιμονή στο πλήθος των παραγωγικών καταλήξεων ή στο είδος της λέξης από την οποία παράγεται μια άλλη. Η παραγωγή εξετάζεται λειτουργικά, σταδιακά και με επιμονή στο ουσιαστικό στοιχείο της. Οι μαθητές έχουν μάθει σε προηγούμενα μαθήματα την παραγωγή σα μια λειτουργική διαδικασία στο λόγο: – Είδαν την οικονομία της γλώσσας: να δημιουργεί νέες λέξεις με σύνθεση και παραγωγή,

– Είδαν το ρόλο του λεκτικού μορφήματος και τη λειτουργία του γραμματικού μορφήματος (της κατάληξης) στην παραγωγή κι αυτό χωρίς κανόνες ή απομνημόνευση καταλήξεων ή στείρες ομαδοποιήσεις (π.χ. παράγωγα ουσιαστικά, από ουσιαστικά, από ρήματα, από επίθετα κλπ.)

Τώρα, στην 7η ενότητα βαθαινούμε και πλαταίνουμε τη γνώση στο θέμα της Παραγωγής, δίνοντας τους επιστημονικούς όρους (λέξη πρωτότυπη και παράγωγη) και επισημαίνοντας με πολλά παραδείγματα τη δυναμική των λέξεων, να είναι δηλ. μια λέξη ταυτόχρονα παράγωγη και πρωτότυπη.

(λέγω→λόγος→λογικός→λογικότητα.

Συμπέρασμα:

Τούτη η διαίρεση του βιβλίου και η πορεία των ενοτήτων καθορίζουν, νομί-

ζω, κάποιες αρχές στη διδακτική μας, δηλ.

1. Ο καθηγητής δεν ξεχνάει τι δίδαξε σε προηγούμενα μαθήματα και συνδέει πάντα το νέο με το διδαγμένο, ώστε το νέο να εμπεδώνεται καλύτερα. Η ερώτηση π.χ. «Τι είπαμε π.χ. για την πρόταση ως τώρα;» μπορεί να δίνεται ως εργασία, ως ερώτηση προετοιμασίας στο σπίτι, για να διευκολύνεται η διδασκαλία της νέας ενότητας.

2. Ο καθηγητής δε βιάζεται να δώσει για κάποιο φαινόμενο πληροφορίες που θα ῥθουν στη συνέχεια. Σε κάθε ενότητα θα βοηθήσει με ασκήσεις και πολλά παραδείγματα να κατανοήσουν οι μαθητές αυτό που η συγκεκριμένη ενότητα προβλέπει.

II. *Κείμενα και ασκήσεις:* 1. Θα αδικούσαμε το βιβλίο αν μιλούσαμε και κρίναμε ειδικά τις ασκήσεις έχοντας σημείο αναφοράς μας μόνο την ενότητα 7, γιατί σ' αυτήν δεν εξαντλείται όλο το φάσμα των ασκήσεων, δε φαίνεται η ποικιλία τους. Στο βιβλίο αυτό συναντούμε ασκήσεις:

- συμπλήρωσης,
- επιλογής και συσχετισμού,
- μετασχηματισμού προτάσεων,
- ανάπτυξης μιας πρότασης σε παράγραφο,
- σύ τομης σύνθεσης μιας ιστορίας με βάση ήχους ή εικόνα.

Οι αρετές τους: 1) Είναι εύκολες και με άνεση συμπληρώνονται από τους μαθητές, γιατί συνοδεύουν άμεσα το θεωρητικό μέρος — και αυτό πέρα από το να διευκολύνει την έκφραση και την εμπέδωση ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και ενεργοποιεί και τον πιο αδύνατο μαθητή, γιατί τα παραδείγματα έχουν σχέση με τη ζωντανή, ομιλούμενη γλώσσα, με τα καθημερινά ακούσματα του παιδιού.

2) Καθώς δίνονται ταυτόχρονα με τη θεωρία, δίνουν και το πρότυπο της απάντησης και δεν έχουν δυσκολίες στο λεξιλόγιο, παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να δουλέψει μόνος του και στο δάσκαλο να περιορίζει όσο γίνεται το ρόλο του, να χαίρεται την ενεργοποίηση της τάξης.

3) Έχουν έντονο το στοιχείο του ενδιαφέροντος γιατί — δεν περιορίζονται στο λόγο, χρησιμοποιούν την εικόνα, τον ήχο — ο λόγος τους αντλείται από την καθημερινή γλώσσα, από τον τύπο, τη λογοτεχνία, τη διαφήμιση, από κείμενα άμεσα χρηστικά π.χ. τον τηλεφωνικό κατάλογο κτλ.

Όλα αυτά πέρα από το ότι κάνουν ευχάριστο ή εύκολο το μάθημα, υποβάλλουν — και τούτο είναι σημαντικό — την αίσθηση πως η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι μάθημα ξένο, απόμακρο κι αποκομμένο από τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή και η φροντίδα για τη γλώσσα μας, είναι φροντίδα για την έκφρασή μας, φροντίδα για την επικοινωνία μας.

4) Οι ασκήσεις δε μένουν στην πρόταση, όσο κι αν αυτή είναι το βασικό στο λόγο. Στόχος τελικός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο λόγος, το ζωντανό κι ενδιαφέρον κείμενο.

Γι' αυτό παράλληλα με τις αποσπασματικές προτάσεις δίνεται άσκηση που βάση της έχει το πλήρες και ολοκληρωμένο κείμενο. Παράδειγμα στην ενότητα 7 η άσκηση 2 η σχετική με το τελικό ν. Αυτό δείχνει και το δικό μας στόχο: το πλήρες και ολοκληρωμένο κείμενο κι όχι οι μεμονωμένες προτάσεις.

2. Ο ρόλος των ασκήσεων αυτών.

Πρώτος και άμεσος στόχος τους, νομίζω, δεν είναι οι μαθητές να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους· το στόχο αυτό θα τον υπηρετήσει η υποενότητα Δ. Στόχος των

ασκήσεων αυτών είναι η κατανόηση της δομής του λόγου, η εκμάθηση, η συνειδητοποίηση των μηχανισμών της λειτουργίας της γλώσσας, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε συνειδητά ορθή έκφραση.

Έτσι οι ασκήσεις αυτές παίζουν το ρόλο προετοιμασίας και υποδομής για την υποενότητα Δ. Διαμορφώνουν τη δυνατότητα χειρισμού της γλώσσας· ετοιμάζουν το παιδί έτσι ώστε κυριαρχεί στην πρόταση, στο λόγο που τελικά διατυπώνει. Έτσι θα τις αντιμετωπίσουμε τις ασκήσεις αυτές και θα τις αξιοποιήσουμε ανάλογα.

3. Όπως θα διαπιστώσουμε, είναι πολλές και απαιτούν χρόνο για να τις επεξεργαστούμε όλες. Εδώ θα πρέπει να βρούμε τρόπο αξιοποίησης κάθε μέσου. Δεν μπορούν όλες να απαντηθούν γραπτά:

— άλλες συμπληρώνονται πάνω στο βιβλίο,

— άλλες δουλεύονται άμεσα στην τάξη,

— άλλες — αυτές που απαιτούν ιδιαίτερη και περισσότερη προσοχή, δίνονται ως εργασία στο σπίτι.

— Σε άλλες — αυτές που δίνουν ή σχολιάζουν τη νέα γνώση — επιμένουμε, άλλες τις αντιπαρερχόμαστε ή τις χρησιμοποιούμε ως παράδειγμα στη διδασκαλία μας.

III. Μια σύντομη διδακτική προσέγγιση της Ενότητας.

1. Το κείμενο που αποτελεί την πρώτη υποενότητα δε με απασχολεί ως κείμενο λογοτεχνικό· είναι αφετηρία για να συζητήσω το φαινόμενο που θα διδάξω αλλά και μια ευκαιρία να εκφραστούν οι μαθητές προφορικά και πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα. Έτσι μετά από την ανάγνωση συζητούμε το περιεχόμενο με βάση τις ερωτήσεις του βιβλίου ή κάποιες άλλες, που στην συγκεκριμένη περίπτωση στόχο έχουν να σημειώσουμε το ιδιαίτερο γνώρισμα της συμπεριφοράς του κάθε ήρωα (εκνευρισμός και βιασύνη ή και αγωνία του ενός, ο φόβος εργασίας της άλλης) και το πώς αυτό επηρεάζει και το λόγο τους. Και οι δύο ήρωες περιορίζονται στα απολύτως αναγκαία λόγια, οι προτάσεις τους είναι μικρές και ελλειπτικές.

Καταγράφουμε κάποιες προτάσεις αυτού του είδους. Π.χ. Εμπρός! μια γυναικεία φωνή.

Ορίστε, Παρακαλώ.

Ναι, εκατόν είκοσι χιλιά κλπ.

βρίσκουμε ποιος ή ποιοι όροι λείπουν, τους συμπληρώνουμε και συζητούμε με πολλή συντομία

α) Ποιοι λόγοι πιθανόν συντελούν στο να παραλείπονται οι όροι αυτοί της πρότασης (βιασύνη, σύγχυση, προηγούμενη αναφορά τους κλπ.).

β) Πώς, παρά το γεγονός ότι λείπουν κύριοι όροι, οι προτάσεις λειτουργούν και συντελείται η επικοινωνία των συνομηλητών.

γ) Τί στη συμπλήρωση είναι αναγκαίο και τι όχι, τι απαραίτητο τι όχι.

Μπορούμε πια τις προτάσεις που καταγράψαμε κι αυτές που πρόκυψαν με τη συμπλήρωσή τους να τις χαρακτηρίσουμε (ελλειπτικές, επαυξημένες, απλές) και να τις μελετήσουμε παρακολουθώντας ταυτόχρονα τη θεωρία και τα παραδείγματα της Β υποενότητας.

Εδώ, εκτός από τη μορφή που παίρνει η πρόταση ($\Pi \rightarrow Y+P$ ή $\Pi \rightarrow Y+P+A$ ή $\Pi \rightarrow Y+P+K$) πράγματα γνωστά αλλά χρήσιμα για την αναγνώριση των όρων, εξετάζω και:

— Ποιος όρος παραλείπεται και πότε και γιατί.

— Ποιος όρος δέχεται προσδιορισμό, ποιος είναι ο προσδιορισμός αυτός και τι προσφέρει.

Η έρευνα του πότε και γιατί παραλείπεται κάποιος όρος μας φέρνει στις διαφημίσεις, τις αγγελίες, σε κάποιον που διαλαλεί το εμπόρευμα, στις εικόνες του βιβλίου τους και η απάντηση βρίσκεται από τα παιδιά εύκολα. Η συζήτηση για τους προσδιορισμούς διευκολύνεται με προσπάθειες μετασχηματισμού απλών προτάσεων σε επαξημένες και το αντίθετο.

Κλείνοντας το μάθημα θα έδινα για γραπτή εργασία μια άσκηση από την υποενότητα Α π.χ. την 4 (αυτούσια ή τροποποιημένη), για να αναπτύξει σε συνεχή λόγο την άποψή του ο μαθητής και μια άσκηση μετασχηματισμού (π.χ. την 3 της Β υποενότητας).

Θα τους πρότρεπα να βρουν από περιοδικά, εφημερίδες ή και από το ζωντανό προφορικό λόγο παραδείγματα ελλειπτικών προτάσεων.

Για τη διδασκαλία αυτών των υποενοτήτων και με το δεδομένο ότι δεν έγινε καμιά προετοιμασία (π.χ. επανάληψη ως προς τη δομή της πρότασης) και ότι ήταν πλούσιο το υλικό που έφεραν οι μαθητές και έντονη η τάση τους για ανακοίνωση και σχολιασμό χρειάστηκαν δυο διδακτικές ώρες.

2. Υποενότητα Γ.

α) Ο στόχος της διδασκαλίας εδώ καθορίζεται από τον τίτλο «Πρωτότυπες και παράγωγες λέξεις». Ο ρόλος μου ήταν να βοηθήσω να δουν τα παιδιά με πολλά παραδείγματα από την καθημερινή ομιλία ή από εκείνες τις λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν στη Δ' υποενότητα, πως μια λέξη μπορεί να είναι παράγωγη ως προς μια άλλη και πρωτότυπη για μια άλλη:

π.χ. — εργάτης — εργατικός — εργατικότητα

συνάδελφος, -κος-κότητα

νεύρο, νευρικός-νευρικότητα

και αυτό πάντα με φράσεις π.χ.

αυτός που έχει πολλά νεύρα χαρακτηρίζεται νευρικός και διακρίνεται πάντα και για τη νευρικότητά του κ.α.

Ετσι και μαθαίνουν να βλέπουν τη σχέση των λέξεων, να δημιουργούν λέξεις, να σχηματίζουν και να μετασχηματίζουν φράσεις, να κρατούν πάντα επαφή με το κείμενο.

β) Στη διδασκαλία του κεφαλαίου για το τελικό ν ακολουθήσα την εξής πορεία :

α) Θέσαμε και περιγράψαμε το πρόβλημα που τους ήταν ήδη γνωστό από τα γραπτά τους :

— κάποιες λέξεις στο γραπτό (αλλά και στον προφορικό)λόγο εμφανίζονται άλλοτε με τελικό ν και άλλοτε όχι.

β) Διάβασαν μόνοι τους το κείμενο του βιβλίου (από τον τηλεφωνικό κατάλογο), τη θεωρία και το αντίστοιχο κεφάλαιο στη Γραμματική και κατέγραψαν στο τετράδιο και στον πίνακα:

— Ποιες είναι λέξεις που έχουν την ιδιομορφία να διατηρούν ή να αποβάλλουν το τελικό ν.

— Πότε το διατηρούν, πότε το αποβάλλουν.

Ο ρόλος ο δικός μου άρχισε από δω και καθορίστηκε από την ένδειξη ορθογραφία — ορθή προφορά. Έπρεπε να δείξω γιατί διατηρείται, γιατί αποβάλλεται το τελικό ν, να εξηγήσω αυτό που γράφει το βιβλίο «εξαρτάται από το αρχικό γράμμα της λέξης που ακολουθεί», να ξεπεράσω την απομνημόνευση λέξεων και κανόνων

και να δείξω τη λογική του φαινομένου. Τους θύμισα λοιπόν, αυτό που έμαθαν στα πρώτα μαθήματα, ότι δηλ. οι φθόγγοι αλληλοεπηρεάζονται στη συμπεριφορά τους· π.χ. το σ ακούγεται σαν ζ στις λέξεις «ο πατέρας μου»

Τους είπα ότι ανάλογο φαινόμενο — ιάθος έχουμε εδώ, αποβολή συμφώνου. Το αν μένει ή δε μένει το τελικό ν, αυτό δεν έχει σχέση με τη δική μας θέληση ή με τον κανόνα· λειτουργεί κάποιος άλλος φθόγγος, αυτός που ακολουθεί το ν και το επηρεάζει· το οδηγεί σε αποβολή ή το κρατάει και τότε αλληλοεπηρεάζονται (π.χ. τον κόπο, το δρόμο). Έτσι ασφαλέστερος δρόμος για την ορθογραφία μας γίνεται η προφορά. Με πολλά παραδείγματα φροντίσαμε να το επιβεβαιώσουμε (π.χ. τον πατέρα, τον κατάλογο, την καταιγίδα, δεν πήρα, δεν έδωσα, δε δίνω κλπ.).

Με τούτη την προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου νομίζω πως η γνώση γίνεται σταθερότερη· κανόνας δε μαθαίνεται — ποιό άλλωστε το κέρδος; — αλλά ο μαθητής ευαισθητοποιείται περισσότερο στο πρόβλημα, το βλέπει από την άποψη της λειτουργίας του λόγου, από άποψη καθαρά πρακτική, συλλαμβάνει το «γιατί». Μετά από αυτή τη συζήτηση, για εμπέδωση θα έδινα — στο σχολείο ή το σπίτι (εξαρτάται από την ώρα που διαθέτουμε) — τις δυο ασκήσεις (1-2) με την πρόσθετη υποχρέωση να δικαιολογήσουν σε δυο-τρεις περιπτώσεις της ασκ. 2 γιατί διατηρούν το τελικό ν.

3. Κλείνοντας την εισήγηση θα αναφέρω εκείνα τα βοηθήματα που, όπως είπα, μου ήταν άμεσα πολύ εξυπηρετικά και σε όλους μας προσιτά:

1. Δ. Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, (εκδ. Επικαιρότητα),
2. Δ. Τομπαΐδη, άρθρα στο ΦΙΛΟΛΟΓΟ 21 και 23,
3. Τα τεύχη του Περιοδικού ΓΛΩΣΣΑ,
4. Χ. Τσολάκη, άρθρο στο ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 2 της Π.Ε.Φ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και στη ΓΛΩΣΣΑ τ.1.

Μέλπωσ Καραμπάγια

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

Θέμα μας είναι η διδασκαλία της έκθεσης· για να το αναλύσουμε θα ακολουθήσουμε το δρόμο:

- 1) θα ρίξουμε μια σύντομη ματιά στην εως τώρα πραγματικότητα·
- 2) θα δούμε τη σκέψη των συγγραφέων του βιβλίου σχετικά με την έκθεση·
- 3) μετά θα παρακολουθήσουμε τη διδασκαλία της έκθεσης, όπως έγινε στην τάξη με βάση την 7η ενότητα·
- 4) θα κάνουμε τις διαπιστώσεις μας και θα ακουστούν κάποιες προτάσεις.

I. Η διαπίστωση είναι κοινή: η γλώσσα μας δε διδάσκεται στα σχολεία μας· πολύ περισσότερο η έκθεση.

Η πραγματικότητα γνωστή και τραγελαφική: Ο μαθητής γράφει έκθεση απροετοίμαστος· χωρίς να ξέρει, τί σημαίνει αυτό· ορίζεται από τον καθηγητή ένα θέμα που ίσως —δηλ. τυχαία— το κατέχει, ίσως —δηλ. πάλι τυχαία— το αγροεί· ίσως τον συγκινεί, ίσως όχι.

Έχει ακούσει κάποιες θολές οδηγίες για πρόλογο, κύριο θέμα και επίλογο.

Και του ζητείται να αποδείξει ότι έχει «σαφήνεια, ακρίβεια και καλαισθησία στην έκφραση, προσωπικό ύφος, κατανόηση της δομής και της λειτουργίας του Ν.Ε.λόγου». (Αντιγράφω από τις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο γυμνάσιο του 83-84).

Του ζητούνται δηλαδή πράγματα που δεν του δίνονται.

Το αποτέλεσμα είναι ένα συνούλευμα διάφορων —συχνά αντίρροπων— στοιχείων μέσα στο οποίο αλληλομειώνονται και αλληλοεξουδετερώνονται οι μορφοσημασιολογικές αρετές και τα μειονεκτήματα του λόγου του μαθητή· λόγου που τυχαία τον κατέχει από ταλέντο ή επίδραση του περιβάλλοντός του.

Μέσα σ' αυτόν τον κυκεώνα βρισκόμαστε εμείς οι καθηγητές. Σ' εμάς —στις αγαθές μας προθέσεις, στην, ίσως, φωτισμένη προσωπικότητά μας και, κυρίως, στον προσωπικό μας μόχθο— επαφίεται η καλλιέργεια της μητρικής μας γλώσσας και ο υποφιασμός των μαθητών μας πάνω σε σύγχρονα προβλήματα· η ανάγκη να τους δώσουμε σφαιρική εικόνα της σύγχρονης νεοελληνικής πραγματικότητας και να τους προβληματίσουμε, να τους κάνουμε να έχουν γνώση και γνώμη για την ανθρώπινη οντότητα.

Ό,τι πάνω σ' αυτό έχουμε καταφέρει μέχρι στιγμής είναι προσωπικό επίτευγμα του καθενός μας.

Αλλά ας μην πολυλογούμε άλλο.

II. Το σημερινό βιβλίο έχει κάποια άλλη λογική, έχει «άποψη» για τη γλώσσα, για τη σύνδεσή της με την έκθεση και για τη σύνδεση της έκθεσης με τα σύγχρονα προβλήματα.

Ξεκινάει από τη βάση ότι γλώσσα και σκέψη καλλιεργούνται συγχρόνως· έτοιμη κάθε διδακτική ενότητα έχει 4 μέρη· το 4ο είναι η έκθεση —έκφραση που περιλαμβάνει· α) ένα βασικό λεξιλόγιο πάνω σ' ένα θέμα β) ασκήσεις για χρήση και πρόσκτηση του λεξιλογίου από τους μαθητές· γ) κείμενα —λογοτεχνικά, επιστη-

μονικά, δημοσιογραφικά— σχετικά με το θέμα και εικόνες— γελοιογραφίες, διαφημίσεις, ζωγραφικούς πίνακες, πληροφοριακά σχέδια, φωτογραφίες κ.ά. και δ) σειρά ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση ή έκθεση.

III. Ο τρόπος που περνούν αυτά στη διδακτική πράξη υπήρξε στο πειραματικό στάδιο της διδασκαλίας ο ακόλουθος (ενδεικτικά πάνω στην 7η ενότητα).

Κανονικά η ενότητα αυτή φθάνει στους μαθητές της α' γυμνασίου κατά το δεύτερο μήνα της διδασκαλίας προς το τέλος του Οκτώβρη ή τις αρχές του Νοέμβρη, άρα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το μηχανισμό της δουλειάς και έχουν, εξασκηθεί στη σύνταξη, τον εμπλουτισμό και τη σύνδεση των παραγράφων.

Από την ενότητα αυτή έχουν διδαχτεί το διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Μια καθυστέρηση», έχουν αναλύσει την απλή—σύνθετη—ελλειπτική και επαυξημένη πρόταση και έχουν δει τη λειτουργία της στο λόγο (τη δημιουργία συνθημάτων, αποφθεγμάτων, διαφημίσεων).

Τώρα στόχος μας είναι:

- α) να χρησιμοποιήσουν ευσυνείδητα και εναλλακτικά την απλή - επαυξημένη και ελλειπτική πρόταση στη λειτουργία της σ' ένα συγκεκριμένο θέμα,
- β) να κατακτήσουν ένα ειδικό λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα, και
- γ) να προβληματιστούν σ' ένα θέμα που τους αφορά, που παρουσιάζεται δίπλα τους και που δεν επιτρέπεται να το αγνοούν ή να αδιαφορούν : την εργασία και ειδικότερα την εργασία της γυναίκας.

Ας δούμε τις φωτοτυπίες.

Το βιβλίο διαθέτει το οικείο λεξιλόγιο υποταγμένο σε μια ερώτηση· σε καμιά περίπτωση βέβαια, δεν θεωρείται κλειστό ή ολοκληρωμένο: Ο καθηγητής μπορεί να το επαυξήσει όσο κρίνει σκόπιμο.

Στην προκειμένη περίπτωση το λεξιλόγιο συνδέθηκε με το αρχικό κείμενο με την ερώτηση «τί ζητούσε ο Πέτρος στο γραφείο εισαγωγών-εξαγωγών;» «δουλειά;», «πώς μπορούμε να την ονομάσουμε;». Με αυτόν τον τρόπο περάσαμε στα ουσιαστικά με την ένδειξη 1 και ξεκαθαρίσαμε τις σημασίες κυρίως του «απασχόληση» και «ενασχόληση» και του «δουλειά» = «δουλεία».

Στη συνέχεια ρωτήσαμε «ποιά είναι τα χαρακτηριστικά της δουλειάς που ζητούσε ο Πέτρος;». Έτσι περάσαμε στα επίθετα.

Με την επόμενη ερώτηση «πώς μπορούμε να ονομάσουμε τη στάση της γραμματέως;» φτάσαμε στην ομάδα 2, διευκρινίσαμε τις έννοιες «φιλοπραγμοσύνη, απραγμοσύνη, κτλ.» και με την ερώτηση «με ποιές απλές, σύνθετες, ελλειπτικές και επαυξημένες προτάσεις θα μπορούσε να απαντήσει η γραμματέας στο αίτημα του Πέτρου;» δόθηκαν οι λέξεις της 4ης ομάδας. Τέλος με την ερώτηση «αν ήσασταν εσείς στη θέση της ποιά απ' όλες θα διαλέγατε;» οδηγήθηκαν να σκεφτούν πάνω στη σχέση μορφής-περιεχομένου στο λόγο και να προβληματιστούν για την αξία «του ύφους» στο λόγο.

Μετά περάσαμε στις ασκήσεις. Έγιναν πάλι με παρόμοιο ερωτηματολόγιο· π.χ. (για την άσκηση 2) «σε ποιά κατάσταση βρίσκεται ο Πέτρος τώρα που δε βρήκε δουλειά;», «ποιές διακοπές εργασίας θα ήθελε, αν έπιανε δουλειά;» κ.ο.κ.

Στο τέλος της πρώτης ώρας τους δόθηκε η γραπτή εργασία: «Να περιγράψεις σε μια παράγραφο την εργασία που κάνεις εσύ, ως μαθητής. Προσπάθησε να χρησιμοποιήσεις το νέο λεξιλόγιο.

Στην επόμενη ώρα δείξαμε στα παιδιά τη φωτογραφία της πιλότου στη σελ.

113, διαβάσαμε τις διπλανές πληροφορίες και ρωτήσαμε: «γιατί γίνεται τόση προβολή στο θέμα αυτό;». Βέβαια οδηγηθήκαμε στην ιδιόμορφη παρουσία της γυναίκας στην κοινωνία και στο επάγγελμα. Το θέμα γράφτηκε στον πίνακα και με την ερώτηση: «Γιατί δεν παρουσιάστηκε γυναίκα-πιλότος στις αρχές του αιώνα μας, όταν εμφανίστηκε το αεροπλάνο;» και μετά από απαντήσεις μαθητών οδηγηθήκαμε στο κείμενο της σελ.112 από το «Οδοιπορικό της γυναίκας» της Ο.Στεργίου. Εδώ έγινε μεγάλη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και μάλιστα με αντικρουόμενα επιχειρήματα, για το αν πρέπει η γυναίκα να εργάζεται και αν η εργασία είναι δικαίωμα ή υποχρέωση και ακόμη ποιός θα δώσει το δικαίωμα εργασίας στη γυναίκα. Πάντα γινόταν προσπάθεια να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό λόγο χωρίς κομπιάσματα, χειρονομίες και μισές φράσεις, με επιχειρηματολογία και ηρεμία.

Όταν καταλήξαμε στο ότι σήμερα η εργασία της γυναίκας είναι μια πραγματικότητα, το επιβεβαιώσαμε με το οικείο άρθρο του Συντάγματος που και αυτό υπάρχει στη σελ.112· μετά προσπαθήσαμε να επαληθεύσουμε το άρθρο του Συντάγματος και την ερμηνεία του με βάση τους στατιστικούς πίνακες· τα παιδιά τους μελέτησαν με προσοχή, παρατήρησαν ότι δεν υπάρχει στην πράξη ισότητα, κυρίως στα «ζηλευτά επαγγέλματα» (σελ.113) και συμπεράναμε ότι υπάρχει ακόμη πεδίο για δράση και βελτίωση της κοινωνικής-επαγγελματικής κατάστασης της γυναίκας· διαβάσαμε για επιβεβαίωση το κείμενο για την εκτόξευση του «Τσάλλεντζερ» (σελ.114) και καταλήξαμε ότι «είναι χρέος και των 2 φύλων να μην ανταγωνίζονται μεταξύ τους αλλά να συμπορεύονται μια και τα ενώνει και τα δύο το κοινό χαρακτηριστικό “εργαζόμενος”».

Κατά τη διδασκαλία καταβλήθηκε προσπάθεια να συζητηθούν και άλλα από τα θέματα που προτείνει το βιβλίο· π.χ. «ποιός κατά τη γνώμη του πρέπει να κάνει τις δουλειές του σπιτιού;»

Ως θέμα έκθεσης δόθηκε το 7 (σελ.114), δηλ. «Ποιός είναι το καλύτερο, να εργάζονται οι δύο γονείς ή μόνο ο ένας;»

IV. Διαπιστώσεις από τη διδασκαλία και τη διόρθωση των εργασιών (όχι μόνο της 7ης ενότητας).

1. Στην οργάνωση της διδασκαλίας της έκθεσης οδηγεί η δομή του βιβλίου· δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος οργάνωσης ούτε προκύπτει μόνο ένα θέμα για επεξεργασία· π.χ. στην ενότητα 7 θα μπορούσε να συζητηθεί η ανεργία ή ακόμη και η απεργία.

2. Ειδικά στην έκθεση χρειάζεται η συμβολή του δασκάλου για να οργανωθεί η διδασκαλία· το βιβλίο δίνει απλώς νύξεις.

3. Δεν είναι πάντοτε δυνατό να εντάσσονται στο θέμα όλες οι ασκήσεις του λεξιλογίου· π.χ. η άσκηση 8 της σελ. 111 δε χρειάστηκε στο θέμα μας.

4. Το αρχικό κείμενο χρησιμοποιήθηκε στις ασκήσεις για να μην είναι αποσπασματικός ο λόγος των μαθητών, γιατί έτσι όπως προσφέρονται από το βιβλίο, υπάρχει κίνδυνος, να καταναλώνεται πολύς χρόνος με μηδαμινά αποτελέσματα. Μια εναλλακτική λύση είναι να ξεκινάει κανείς από το θέμα της έκθεσης και να εντάσσει το λεξιλόγιο μέσα σ' αυτό· σ' αυτή την περίπτωση η βοήθεια του πίνακα είναι αποτελεσματική.

5. Χρειάζονται 3 ώρες για την διδασκαλία και τη γραφή κάθε έκθεσης· δηλ. διδάσκονται ακριβώς 10 εκθέσεις το χρόνο (30 διδακτικές εβδομάδες)· είναι δυνατό κάποιες εκθέσεις να γράφονται ή να συνεχίζονται στο σπίτι. Η διόρθωση είναι πο-

λύ πιο εύκολη· άλλωστε δε χρειάζεται να αφιερώνεται πάντοτε ιδιαίτερη ώρα μέσα στην τάξη για τη διόρθωση.

6. Συχνά χρειάζονται και άλλα κείμενα, αλλά κυρίως και άλλο εικονογραφημένο υλικό (ίσως τα περιλαμβάνει το βιβλίο του καθηγητή που θα συνοδεύει το βιβλίο αυτό)· πάντοτε όμως τα κείμενα από το βιβλίο της λογοτεχνίας τους θα μπορούν να συνεπικουρούν αποτελεσματικά.

7. Το λεξιλόγιο δεν κατακτιέται με επάρκεια μόνο με μια διδασκαλία· χρειάζεται να επανέλθουμε και άλλες φορές στον προφορικό λόγο με κάθε ευκαιρία, ακόμη και με «κουβεντούλα» πριν από το μάθημα του τύπου: «με τι ασχοληθήκατε χτές;», «τί γνώμη έχετε για την απραγμοσύνη (ή φιλοπραγμοσύνη) που σας διακρίνει;» κτλ.

8. Τα παιδιά αναμφισβήτητα αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά προβλήματα που θίγονται, προβληματίζονται και παίρνουν θέση· έτσι το μάθημα συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίησή τους· γι' αυτό το ενδιαφέρον τους είναι αδιάλειπτο.

9. Και μια τελευταία πρόταση: το αρχικό κείμενο είναι δυνατό να μη διδάσκεται στην αρχή της ενότητας αλλά να αρχίζει απ' αυτό η επεξεργασία της έκθεσης, για να υπάρξει περισσότερη αμεσότητα στο θέμα. Τουλάχιστο σ' αυτή την ενότητα έτσι έγινε. Η γλωσσική διδασκαλία του Β' και Γ' μέρους έγινε με παραδείγματα από το προηγούμενο μάθημα.

Ευτυχώς το βιβλίο παρ' όλους τους αρχικούς μας ενδοιασμούς παρέχει τη δυνατότητα μετασχηματισμού των διδασκαλιών και έτσι η προσωπικότητα του δασκάλου όχι μόνο δε συμπιέζεται ή αποδυναμώνεται αλλά σφραγίζει την όλη διδακτική διεργασία.

Το βιβλίο δεν είναι πανάκεια και δε διδάσκεται εύκολα· επιτέλους όμως βάζει φραγμό σ' όλες τις συζητήσεις, αντιθέσεις και αιτιάσεις για το μάθημα της γλώσσας και της έκθεσης. Προσμένουμε ότι τα ελληνόπουλα, που από εφέτος θα έχουν την τύχη να το διδαχθούν, θα γίνουν κάτοχοι του γλωσσικού μας οργάνου, δε θα έχουν ανάγκη από τις γνώσεις τους των ξένων γλωσσών για να καταλάβουν τη δομή της γλώσσας και ότι θα είναι έτοιμα πολύ πιο εύκολα απ' ότι σήμερα να μάθουν την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Ελένης Ζαχάρωφ

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στο 4ο τεύχος της «ΓΛΩΣΣΑΣ» ο κ. Α. Σακελλαρίου μας είχε παρουσιάσει ένα γαλλικό εγχειρίδιο το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε τάξη αντίστοιχη με τη δική μας Β' Γυμνασίου. Παρακινήμενη, λοιπόν, από το άρθρο αυτό σκέφτηκα να παρουσιάσω το γερμανικό διδακτικό εγχειρίδιο *Verstehen und Gestalten 3* (κατανοώ και διαμορφώνω) που χρησιμοποιείται για το γλωσσικό μάθημα στην 7η τάξη του γερμανικού σχολείου, δηλ. στην αντίστοιχη δική μας Α' Γυμνασίου.

Αρχίζοντας θα ήθελα να πω δυο λόγια για τα διδακτικά εγχειρίδια στη Δυτ. Γερμανία. Εκεί δεν υπάρχουν, όπως στην Ελλάδα, προκαθορισμένα διδακτικά βιβλία τα οποία θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν υποχρεωτικά όλα τα σχολεία. Ειδικευμένοι εκδοτικοί οίκοι εκδίδουν σειρές διδακτικών εγχειρίδιων ακολουθώντας ορισμένες γενικές κατευθυντήριες θέσεις. Οι φιλόλογοι του κάθε σχολείου μετά από έρευνα καταλήγουν στη σειρά την οποία θεωρούν ως την πιο ενδεδειγμένη για τους μαθητές του σχολείου τους. Καταβάλλεται πάντως η προσπάθεια να διατηρούνται τα επιλεγμένα βιβλία τουλάχιστον μια πενταετία, ώστε να ολοκληρώνεται μια σειρά προγράμματος και να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να ανατρέχουν στα βιβλία από προηγούμενες χρονιές.

Επίσης θα ήθελα να δώσω μερικές κατατοπιστικές πληροφορίες για το γλωσσικό μάθημα όπως διδάσκεται σε ένα γερμανικό γυμνάσιο. Το μάθημα αυτό καλύπτει 4-5 διδακτικές ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος και χωρίζεται στα εξής τρία μέρη :

- 1) Ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων.
- 2) Γραμματική, συντακτικό, ορθογραφία.
- 3) Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (καθεαυτό γλωσσικό μάθημα).

1) Στην ανάγνωση και την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων αφιερώνεται μία ώρα του εβδομαδιαίου προγράμματος. Για το μάθημα αυτό υπάρχει ξεχωριστό βιβλίο, το οποίο σε γενικές γραμμές θυμίζει τα δικά μας ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ. Έχει ωστόσο ορισμένες διαφορές. Τα κείμενα είναι χωρισμένα σε ενότητες κατά το είδος τους, δηλ. διήγημα, περιγραφική διήγηση, φανταστικές ιστορίες, εικονογραφημένες ιστορίες, μυθιστόρημα, επική - λυρική ποίηση, κ.ά. Κάθε κείμενο συνοδεύεται από πάρα πολλές ασκήσεις οι οποίες αναφέρονται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή του κειμένου και χωρίζονται σ' αυτές που κάνουν τα παιδιά μόνα τους στο σπίτι ή στο σχολείο και σ' αυτές που επεξεργάζονται ομαδικά στην τάξη. Επιπλέον στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις.

2) Άλλη μία ώρα την εβδομάδα αφιερώνεται σε ασκήσεις Γραμματικής - Συντακτικού και Ορθογραφίας. Μορφολογικά η γλώσσα αντιμετωπίζεται ενιαία, γιαυτό δεν διαχωρίζεται η διδασκαλία του Συντακτικού από αυτήν της Γραμματι-

κής. Έτσι γίνεται συγχρόνως γραμματική και συντακτική αναγνώριση των λέξεων, π.χ. ένα ρήμα αντιμετωπίζεται και σαν μέρος του λόγου (φωνή, έγκλιση, ... κτλ.) και σαν μέρος της πρότασης (συνδετικό, ... κτλ.). Για όλες τις γυμνασιακές τάξεις υπάρχει ένα σύντομο βιβλίο «Γραμματικής - Συντακτικού» το οποίο συμβουλευονται οι μαθητές, όταν έχουν απορίες. Το κυρίως μάθημα γίνεται με τη βοήθεια ειδικών φυλλαδίων ασκήσεων. Αυτές οι ασκήσεις αναφέρονται τόσο σε φαινόμενα που έχουν παρουσιαστεί στα παιδιά τις προηγούμενες χρονιές όσο και σε φαινόμενα που πρωτοπαρουσιάζονται σ' αυτή την τάξη. Η παρουσίαση των καινούριων γραμματικών - συντακτικών φαινομένων γίνεται με βάση τα σχετικά κεφάλαια του βιβλίου, μα γι' αυτό θα μιλήσω παρακάτω. Αν ο καθηγητής διαπιστώσει πως οι μαθητές του έχουν ελλείψεις σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα, τότε επιμένει στην εκμάθησή τους μοιράζοντας στα παιδιά επιπρόσθετες φωτοτυπημένες ασκήσεις.

3) Οι υπόλοιπες 2-3 ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος καλύπτονται από το «καθεαυτό μάθημα της γλώσσας». Αυτό το τρίτο μέρος του γενικού μαθήματος της γλώσσας έχει και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μας τους φιλόλογους. Σκοπός αυτού του «καθεαυτού μαθήματος της γλώσσας» είναι να μάθουν τα παιδιά καλά τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να την μεταχειρίζονται με άνεση και σιγουριά σαν μέσο επικοινωνίας. Όσο αποτελεσματικότερα μαθαίνει ένας μαθητής να επικοινωνεί με τους άλλους, τόσο καλύτερα θα αντιμετωπίσει αργότερα τις δυσκολίες της ζωής και τόσο δημιουργικότερα θα ενταχθεί στην κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο στις μικρές τάξεις (δηλ. μέχρι την 9η, αντίστοιχη δική μας Γ' Γυμνασίου) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξάσκηση της προφορικής έκφρασης. Με το διάλογο και τις ομαδικές προφορικές ασκήσεις μαθαίνουν τα παιδιά να προβάλλουν τις απόψεις τους και να δέχονται τις απόψεις των άλλων, μαθαίνουν να κρίνουν και να κρίνονται και τελικά μαθαίνουν να διεκδικούν μια θέση μέσα στο σύνολο. Έτσι η σωστή χρήση της γλώσσας τους τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Ο τελικός στόχος, λοιπόν, του μαθήματος είναι η κατάκτηση της γλώσσας σαν μέσου επικοινωνίας. Πριν όμως φτάσουν σ' αυτό το στάδιο, πρέπει πρώτα να μάθουν να ακούν και να κατανοούν τη γλώσσα των άλλων, να αντλούν πληροφορίες απ' αυτήν και στη συνέχεια να είναι σε θέση να παράγουν μόνα τους κατανοητό λόγο. Σχηματικά η διαδικασία του «καθεαυτού μαθήματος της γλώσσας» κινείται στα εξής επίπεδα :

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΝΤΛΕΙ :

- α) από τη γλώσσα των συμμαθητών, των φίλων και της οικογένειας,
- β) από τη γλώσσα των «μεγάλων», δηλ. των καθηγητών κτλ.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ γ) αντιλαμβάνεται και κατανοεί τη γλώσσα στο περιβάλλον του, δηλ. φιλικές κουβέντες άλλων, καβγάδες, κτλ.

δ) ψυχαγωγείται από το ραδιόφωνο και - μαζί με την εικόνα - από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο,

ε) δέχεται την επίκληση (appell) διαφημιστικών μηνυμάτων,

ΓΡΑΠΤΑ στ) αντλεί πληροφορίες από γραπτά κείμενα, δηλ. περιοδικά, εξωσχολικά βιβλία, διδακτικά εγχειρίδια, εφημερίδες, κτλ. για διάφορους σκοπούς, όπως μόρφωση, πληροφόρηση, ενημέρωση, διασκέδαση κτλ.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΠΑΡΑΓΕΙ :

ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ α) όταν απευθύνεται αυθόρμητα στους συμμαθητές του, στους φίλους και στα μέλη της οικογένειάς του,

β) όταν απευθύνεται στους καθηγητές του ή σε άλλα αξιοσεβάστα άτομα,

γ) όταν αναπτύσσει τις απόψεις του, εκφράζει τις σκέψεις του ή τα συναισθήματά του.

ΓΡΑΠΤΑ δ) όταν εκθέτει τις γνώσεις του ή τις απόψεις του, ιδίως στο σχολείο,

ε) όταν εκφράζει τις σκέψεις του ή τα συναισθήματά του αλληλογραφώντας, γράφοντας άρθρα για τη σχολική εφημερίδα κτλ.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (προφορικά ή γραπτά) : α) σαν μέσο επικοινωνίας, κοινωνικής προβολής, αναγνώρισης και επιβεβαίωσης, β) σαν μέσο ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων και συναισθημάτων.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΕΙ (προφορικά ή γραπτά) :

α) σε ένα επίπεδο οικείας και φιλικής συνεννόησης,

β) σε ένα επίπεδο τυπικών σχέσεων.

Η σειρά *Verstehen und Gestalten* (κατανοώ και διαμορφώνω) αποτελείται από πέντε βιβλία που προορίζονται ανά ένα για τις πέντε πρώτες τάξεις του γερμανικού γυμνασίου. (Στη Δυτ. Γερμανία το γυμνάσιο αρχίζει μετά από τέσσερα χρόνια Δημοτικό. Έτσι η Α' Γυμνασίου τους αντιστοιχεί στη δική μας Ε' Δημοτικού βλ. : Γ. Δημητράκου, *Η εκπαίδευση στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας*, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ τ. 23.). Και στα πέντε βιβλία ακολουθείται η ίδια σειρά στη διάταξη της ύλης. Πρώτα υπάρχει πάντα ένα εισαγωγικό κεφάλαιο. Μετά ακολουθούν τα κεφάλαια στα οποία αναπτύσσεται και βελτιώνεται η χρήση της γλώσσας. Το κάθε βιβλίο κλείνει με τα κεφάλαια που αφορούν τη μορφολογία της γλώσσας και την ορθογραφία.

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικές έννοιες της Γλωσσολογίας, όπως γράφημα, φώνημα, μόρφημα, κ.ά. ή γλωσσικά φαινόμενα, όπως πολυσημία, συνώνυμα κτλ.

Στα επόμενα κεφάλαια οι μαθητές μαθαίνουν πρώτα απ' όλα να παρατηρούν προσεχτικά τον κόσμο που τους περιβάλλει και προσπαθούν να εντοπίσουν τα στοιχεία που τους ενδιαφέρουν. Ο καθηγητής δίνει μεγάλο βάρος στο να μάθουν οι μαθητές να ξεχωρίζουν τις ουσιώδεις πληροφορίες από τις επουσιώδεις λεπτομέρειες. Έχοντας αντιληφθεί με τη βοήθεια της παρατήρησης τον κόσμο γύρω τους, οι μαθητές θα προχωρήσουν στη διαμόρφωση της προσωπικής τους γνώμης και θα προσπαθήσουν να αναπτύξουν επιχειρήματα για να την υποστηρίξουν είτε προφορικά σε μια συζήτηση στην τάξη είτε γραπτά. Όταν θα έχουν μάθει να διαμορφώνουν την προσωπική τους γνώμη και να την αιτιολογούν επαρκώς, τότε περνούν στο επόμενο στάδιο, δηλ. στο να εκφράζουν τις σκέψεις τους όχι μόνο σωστά, αλλά και ωραία και έτσι προχωρούν στη διήγηση. Από τη στιγμή που οι μαθητές είναι σε θέση να μεταδίδουν μέσα από τη διήγηση τις σκέψεις τους ή τα συναισθήματά τους σε άλλους, έχουν συγχρόνως φτάσει στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας. Είναι πια αρκετά ώριμοι να πλησιάσουν και να επεξεργαστούν κριτικά τα κείμενα των άλλων.

Όλη η διαδικασία λοιπόν, του καθεαυτό γλωσσικού μαθήματος κινείται και στα πέντε βιβλία της σειράς πάνω στον ίδιο άξονα :

- Παρατηρώ - Ξεχωρίζω τα σημαντικά στοιχεία - Περιγράφω, αναφέρω,
- Σχηματίζω δική μου γνώμη - Αναπτύσσω επιχειρήματα,
- Διηγούμαι,
- Επεξεργάζομαι τις διηγήσεις άλλων.

Κάθε κεφάλαιο αποτελείται από πολλές διδακτικές ενότητες, ώστε να έχει ο καθηγητής την ευκαιρία να επιλέγει και να κάνει συνδυασμούς οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του. Αν π.χ. η τάξη είναι ανομοιογενής ή αν η τάξη έχει πολλά νεοπαλά παιδιά, τότε ο καθηγητής θα αρχίσει με την ελεύθερη διήγηση. Θα παρακινήσει τα παιδιά να διηγηθούν προφορικά προσωπικές τους εμπειρίες με στόχο να γνωρίσει καλύτερα το ένα τ' άλλο. Έπειτα θα προχωρήσει σε ασκήσεις που ενθαρρύνουν τις επαφές και τη συνεργασία των παιδιών. Στην αρχή οι ασκήσεις αυτές έχουν τη μορφή διαλόγου παρμένου από τη καθημερινή ζωή, στη συνέχεια όμως οι ασκήσεις γίνονται πιο πολύπλοκες, π.χ. δραματοποίηση ενός διηγήματος. Αν πάλι η τάξη είναι αρκετά ομοιογενής, τα παιδιά είναι αυθόρμητα και επιπλέον διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις στη γραμματική, τότε ο καθηγητής περνάει σε μια δημιουργικότερη επεξεργασία των κεφαλαίων του βιβλίου. Πάντως κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πρέπει οι μαθητές να έχουν επεξεργαστεί ενότητες από όλα τα κεφάλαια του βιβλίου.

Το μεσαίο βιβλίο της σειράς *Verstehen und Gestalten* είναι το *Verstehen und Gestalten 3* και προορίζεται για την αντίστοιχη δική μας Α' Γυμνασίου. Όπως και τα άλλα τέσσερα βιβλία της σειράς είναι απλό και εύχρηστο. Οι εικόνες είναι πολλές, ζωντανές και καλοτυπωμένες και η διάταξη της ύλης είναι τέτοια, ώστε οι μαθητές να έχουν άμεση εποπτεία, π.χ. ο χώρος που είναι τυπωμένοι οι κανόνες είναι γαλάζιος και οι λέξεις του κανόνα που πρέπει να προσεχτούν περισσότερο είναι γραμμένες με πιο χοντρά γράμματα. Μ' αυτόν τον τρόπο, όταν χρειάζεται να ανατρέξουν τα παιδιά σε κανόνες, τους βρίσκουν εύκολα ξεφυλλίζοντας το βιβλίο.

Το βιβλίο αυτό χωρίζεται σε 9 κεφάλαια :

- 1) Εισαγωγή (*Wie man sich Miteinander Verständigen kann*).
- 2) Περιγραφή (*Beschreiben*).
- 3) Αναφορά (*Berichten*).
- 4) Εκφράζω τη γνώμη μου (*Meinungen und Standpunkte Vertreten*).
- 5) Διήγηση (*Erzählen*).
- 6) Επαφή με τα κείμενα (*Umgang mit Texten*).
- 7) Γνώση της γλώσσας - Ιστορία της γραφής (*Sprachkunde*).
- 8) Γραμματική - συντακτικό (*Sprachlehre*).
- 9) Ορθογραφία (*Rechtschreiben*).

Τα κεφάλαια χωρίζονται σε ενότητες ανάλογα με τα καινούρια στοιχεία στην ύλη. Κάθε ενότητα αρχίζει με ένα κείμενο και ακολουθούν οι ασκήσεις. Τα κείμενα είναι απλά, διαλεγμένα ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών των 12-13 χρόνων. Είναι παρμένα από τη σχολική ζωή (π.χ. μια κλοπή στα αποδυτήρια) ή από το εξωσχολικό τους περιβάλλον (π.χ. διαφημίσεις) ή από περιοδικά και εφημερίδες της ηλικίας τους (π.χ. ανάβαση στην κορυφή του Έβερεστ). Μετά το έκτο κεφάλαιο τα κείμενα γίνονται λογοτεχνικότερα, είναι δηλαδή μύθοι ή μεταφράσεις ξένων συγγραφέων.

Από τις ασκήσεις οι πρώτες αναφέρονται στο κείμενο της ενότητας, στο είδος του, στο περιεχόμενό του κτλ. Οι επόμενες ασκούν το μαθητή στο είδος του κει-

μένου ή στο γραμματικό, συντακτικό, ορθογραφικό φαινόμενο που μόλις παρουσιάστηκε. Οι τελευταίες ασκήσεις της ενότητας καλούν το μαθητή να παράγει μόνος του, γραπτά ή προφορικά, ένα αντίστοιχο κείμενο. Αυτές οι τελευταίες ασκήσεις αντικαθιστούν κατά κάποιο τρόπο το δικό μας γράφημο της έκθεσης.

Ενδεικτικά θα ήθελα να παρουσιάσω δύο ενότητες, μία από κάθε κεφάλαιο :

- α) από την περιγραφή,
- β) από την αναφορά.

Το κεφάλαιο της περιγραφής αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο χωρίζεται σε τρεις ενότητες, μαθαίνουν τα παιδιά να κάνουν σωστή περιγραφή αντικειμένων, ζώων και απλών περιστατικών, ενώ στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η περιγραφή ανθρώπων. Αυτό το δεύτερο μέρος είναι η ενότητα την οποία παρουσιάζω και έχει τον τίτλο : 'Α ν θ ρ ω π ο ι , π α λ ι ά x α ι σ ή μ ε ρ α

Τη θέση του κειμένου την έχουν πάρει δύο έγχρωμες εικόνες. Η πρώτη είναι ένας πίνακας του περασμένου αιώνα, ενώ η δεύτερη είναι μία φωτογραφία της εποχής μας. Κοινό θέμα και στις δύο εικόνες είναι ο περίπατος μιας οικογένειας στην εξοχή. Στον πίνακα είναι καλοκαίρι και η οικογένεια περπατάει ανάμεσα σε μεστωμένα στάχια. Πρώτος προχωράει ο πατέρας, ακολουθεί η μητέρα και πιο πίσω έρχονται τα παιδιά. Ο καθένας κρατάει κι από μία ομπρέλα για να προστατευτεί από τον ήλιο. Στη φωτογραφία περπατούν δίπλα δίπλα ένα ζευγάρι. Η μητέρα κρατάει από το χέρι το ένα τους παιδί και ο πατέρας έχει το άλλο τους παιδί στους ώμους του. Οι μαθητές πρέπει να παρατηρήσουν προσεκτικά τις δύο εικόνες και μετά να επεξεργαστούν τις ακόλουθες ασκήσεις :

Άσκηση 1 : Κάνε σύντομες γραπτές παρατηρήσεις για τους ανθρώπους της 1ης και της 2ης εικόνας ανάλογα :

- α) με την εξωτερική τους εμφάνιση
 - ηλικία, γένος,
 - ρουχισμός,
- β) με σωματικά χαρακτηριστικά
 - σωματική διάπλαση (ύψος, μορφή) π.χ. γεροδεμένος, λεπτός..
 - μαλλιά (χρώμα χτένισμα),
 - πρόσωπο (σχήμα) π.χ. οβάλ, στρογγυλό, φουσκωμένο,
 - ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα χέρια και στα πόδια,
- γ) με την έκφραση
 - στάση, κίνηση π.χ. κορδωμένος, υπερήφανος, χαλαρός,
 - έκφραση προσώπου π.χ. κεφάτος, ευχαριστημένος,
- δ) συμπεριφορά και σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους.

Άσκηση 2 : Να περιγράψεις κάθε εικόνα χωριστά με βάση τις σημειώσεις που κράτησες στην 1η άσκηση.

- Εισαγωγικά να αναφέρεις:
- Πότε έγινε η κάθε εικόνα;
 - Ποιό είναι το θέμα, ο χώρος, η εποχή;
 - Ποιά διάθεση επικρατεί;

Προσπάθησε να αποφύγεις τη μονοτονία στην έκφραση (είναι ... είναι ... είναι ...) εφαρμόζοντας τους κανόνες που έχεις ήδη μάθει (αναφέρονται οι σχετικές σελίδες).

Άσκηση 3 : α) Σύγκρινε τις δύο εικόνες.
Ποια είναι τα κοινά τους σημεία;

Ποιες διαφορές παρατηρείς;

β) Κατά τη γνώμη σου τι ήθελαν να εκφράσουν (ποια πρόθεση είχαν) ο ζωγράφος και ο φωτογράφος αντίστοιχα;

γ) Σκέψου για ποιο σκοπό άραγε έγιναν οι δύο εικόνες;

Ακολουθούν δύο νέες εικόνες που έχουν πάλι κοινό θέμα μια οικογένεια. Είναι πάλι ένας πίνακας, αυτή τη φορά των αρχών του αιώνα μας, και μια φωτογραφία της εποχής μας. Στον πίνακα όλοι φορούν τα καλά τους. Ο πατέρας στέκεται όρθιος, η μητέρα είναι αρχοντικά καθισμένη μπροστά του και γύρω τους στέκονται ακίνητα τα πέντε παιδιά τους. Στη φωτογραφία ο πατέρας είναι ξαπλωμένος στο χαλί και παίζει με το ένα του παιδί, τα δύο άλλα παιδιά παίζουν χαρούμενα και από το βάθος του δωματίου παρακολουθεί η μητέρα τη σκηνή.

Άσκηση 4 : Η κάθε ομάδα περιγράφει τη μία εικόνα από τις δύο. (Για δύο ομάδες εργασίας).

Να συμβάλετε με τις παρατηρήσεις σας, ώστε η περιγραφή της εικόνας να είναι όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη. Λάβετε υπόψη σας τις ασκήσεις 1, 2, 3.

Άσκηση 5 : Για να εντοπίσετε το μήνυμα που επιδιώκει να μεταδώσει η εικόνα, σκεφτείτε :

α) Ποιο κεντρικό θέμα (περιεχόμενο) προβάλλει ο ζωγράφος ή ο φωτογράφος;

β) Ποιες λεπτομέρειες της εικόνας είναι / δεν είναι απαραίτητες για να τονιστεί αυτό το μήνυμα;

Άσκηση 6 : Μετά από αυτή την προεργασία προσπαθήστε να κάνετε όλοι μαζί μια λεπτομερή, συγκροτημένη περιγραφή της κάθε εικόνας. Μπορείτε να ακολουθήσετε την εξής σειρά :

1. Γενική εντύπωση (χώρος, άτομα).

2. Περιγραφή κάθε ατόμου χωριστά και με τι ασχολείται.

3. Υποθέσεις για το πιθανό μήνυμα και σκοπό των δύο εικόνων.

Μετά την έκτη άσκηση στον ειδικό γαλάζιο χώρο παρατίθενται οι ακόλουθοι κανόνες :

Αν θέλεις να περιγράψεις άτομα, τότε μπορείς να ακολουθήσεις την εξής σειρά :

1. Γενική εξωτερική εμφάνιση, αυτή που μας εντυπώνεται με την πρώτη επιφανειακή ματιά (π.χ. ηλικία, γένος, ρούχα).

2. Λεπτομέρειες που παρατηρείς κοιτώντας προχετικά:

α) εξωτερικά στοιχεία (π.χ. σωματική διάπλαση, σχήμα προσώπου, χρώμα μαλλιών),

β) έκφραση του χαρακτήρα και της διάθεσης των προσώπων.

Αν όμως τα άτομα είναι πολλά, τότε προσθέτεις :

3. Τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των ατόμων μεταξύ τους.

4. Τα κοινά ή ιδιαίτερα σημεία.

Αν περιγράψεις έναν πίνακα, τότε προσθέτεις :

5. Πότε έγινε ο πίνακας; Τι ξέρεις ή τι υποθέτεις για το ζωγράφο;

6. Περιβάλλον και κατάσταση των ατόμων (τόπος, εποχή, διάθεση, χρώματα).

7. Μήνυμα, κεντρικό θέμα, σημαντικές λεπτομέρειες.

Ακολουθούν οι δύο τελευταίες εικόνες της ενότητας. Είναι πάλι ένας πίνακας του προηγούμενου αιώνα και μια σύγχρονη φωτογραφία. Όμως το κοινό θέμα είναι μια τάξη σχολείου. Στον πίνακα πολλά παιδιά είναι στριμωγμένα σε ξύλινα θρανία. Μπροστά τους στέκεται ο δάσκαλος κρατώντας μια μεγάλη βέργα στο χέ-

ρι. Στη φωτογραφία οι μαθητές έχουν ατομικά τραπέζια που είναι έτσι τοποθετημένα, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κάθονται ανά ομάδες. Κάπου στο βάθος ο καθηγητής ακούει προσεχτικά μία μαθήτρια.

Άσκηση 7 : Να περιγράψεις τις δύο εικόνες ξεχωριστά. Στη συνέχεια να συγκρίνεις το περιεχόμενο και το μήνυμά τους.

Το επόμενο κεφάλαιο έχει το γενικό τίτλο Α ν α φ ο ρ ά. Η αναφορά είναι μία σύντομη και όσο γίνεται πιο πιστή και αντικειμενική παρουσίαση ενός γεγονότος. Δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τα πιθανά αίτια ενός συμβάντος. Το κεφάλαιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί ασκεί τα παιδιά να αντιμετωπίζουν με άνεση γλωσσικές «αντιξοότητες» της καθημερινής ζωής, όπως π.χ. να υποβάλουν μια αίτηση ή να συμπληρώσουν την έντυπη δήλωση για μία ασφαλιστική εταιρεία κτλ. Στην αναφορά δεν πρέπει να υπάρχουν συναισθήματα ούτε υποκειμενικές εκδοχές, ενώ πρέπει να τηρείται πιστά η χρονική σειρά.

Το κεφάλαιο αυτό του βιβλίου χωρίζεται σε 4 ενότητες :

- 1) Αναφορές μέσα από την καθημερινή ζωή.
- 2) Η σχέση με τον αναγνώστη.
- 3) Αναμετάδοση (πρακτικά) συζητήσεων.
- 4) Αναφορά μελλοντικών σχεδίων.

Από την πρώτη ενότητα είναι το ακόλουθο κείμενο που έχει τον τίτλο : Κ λ ο π ή σ τ α α π ο δ υ τ ή ρ ι α.

Τρεις έγχρωμες φωτογραφίες δείχνουν τα αποδυτήρια ενός σχολείου. Στις κρεμάστρες κρέμονται παιδικά ρούχα. Στην πρώτη φωτογραφία ένας άντρας φάχνει στις τσέπες ενός παντελονιού. Στη δεύτερη φωτογραφία μια μαθήτρια μπαίνει στα αποδυτήρια κι ο άντρας φεύγει βιαστικά. Στην τρίτη φωτογραφία 7-8 παιδιά μαζί με την καθηγήτρια της Γυμναστικής προσπαθούν να διαπιστώσουν τι τους λείπει. Σ' ένα σύντομο συνοδευτικό κείμενο μαθαίνουμε πως έλειπαν 6 πορτοφύλια, 9 ρολόγια και ένα ασημένιο βραχιόλι.

Άσκηση 1 : Η μαθήτρια αναφέρει ό,τι ακριβώς είδε στον διευθυντή του σχολείου. Πώς είναι η αναφορά της;

Άσκηση 2 : Ο διευθυντής ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερες λεπτομέρειες. Σκέψου ποιες ερωτήσεις θα κάνει και τι θα απαντήσει η μαθήτρια;

Γράψε τη συνομιλία τους σε μορφή διαλόγου.

Άσκηση 3 : Αργότερα η μαθήτρια πρέπει να αναφέρει το γεγονός σ' έναν αστυνομικό, ο οποίος συντάσσει μία σύντομη αναφορά, δηλ. ένα πρακτικό. Να η αρχή : «Όπως αναφέρει η μαθήτρια Α.Π., μπήκε στα αποδυτήρια του σχολείου της, για να ...»

Συνέχισε το πρακτικό προσπαθώντας να περιοριστείς στα απολύτως απαραίτητα στοιχεία.

Σκέψου ποια άλλη μορφή θα μπορούσε να έχει αυτό το πρακτικό;

Άσκηση 4 : Να συντάξεις την αναφορά ή το πρακτικό :

- μιας πυρκαγιάς,
- μιας διάρρηξης,
- μιας ώρας μαθήματος.

Άσκηση 5 : Κάνε δήλωση στην ασφάλειά σου πως έλεφαν το ποδήλατό σου. Εσύ δεν ξέρεις ούτε έχεις κάποια πληροφορία για το πώς έγινε η κλοπή. Ποιες πληροφορίες είναι χρήσιμες για την ασφαλιστική εταιρεία;

Αν είναι κάτι που κάνει εντύπωση σε μας τους Έλληνες φιλόλογους, είναι ότι εννοούν διαφορετικά το «μάθημα» της έκθεσης. Δηλαδή, στη Γερμανία η έκθεση δεν είναι ξεχωριστό μάθημα, αλλά εντάσσεται μέσα στη διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας. Πολλές από τις ασκήσεις είναι μέρη μιας έκθεσης, όπως την εννοούμε εμείς, ή ίσως και ολόκληρη έκθεση. Αυτές τις ασκήσεις τις γράφουν τα παιδιά ή στο σπίτι ή στο σχολείο. Ο καθηγητής προτιμάει την επιφανειακή διόρθωση των γραπτών μέσα στην τάξη από τη διόρθωση στο σπίτι του, για να μην μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να ξαναπάρουν τα παιδιά τα τετράδια τους με τα σχόλια.

Με τη βοήθεια, λοιπόν, του βιβλίου *Verstehen und Gestalten 3* το καθηαυτό γλωσσικό μάθημα οδηγεί τα παιδιά σταθερά και μεθοδικά στην κατανόηση και τον καλό χειρισμό του λόγου για κάθε περίπτωση, δηλ. εκφράζομαι, επικοινωνώ, τεκμηριώνω, πείθω. Έτσι ο λόγος γίνεται το απαραίτητο μέσο, το «όπλο» των παιδιών, για αποτελέσουν αύριο δημιουργικά μέλη της κοινωνίας όπου θα ζήσουν.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΟΙ ΞΕΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΣ

Πριν πούμε τη γνώμη μας για τις ξένες λέξεις στη νεοελληνική, πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ των *δανείων γλωσσικών στοιχείων* και των *ξένων λέξεων*. Τα δάνεια έχουν τόσο προσαρμοστεί στο τυπικό και στα στοιχεία της γλώσσας μας, ώστε είναι δύσκολο να τα ξεχωρίσει κανείς από τα καθαρά ελληνικά γλωσσικά στοιχεία. Οι λέξεις, π.χ., *σαλά, πόρτα, σπέτι, πιττα, καπάκι, καφετζής, ροίχο, γκίνης, κ.ά.*, που χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό μας λόγο, φωνητικά ή μορφολογικά δεν παρουσιάζουν κανένα ιδιαίτερο ή ξένο στοιχείο που να δίνει την υπόνοια στο μέσο Έλληνα ότι δεν είναι ελληνικές. Μόνο οι μελετητές της γλώσσας μας γνωρίζουν ότι οι παραπάνω λέξεις είναι δάνεια που έχουν εισαχθεί στην ελληνική από άλλες γλώσσες και είναι κατάλληλες ακόμα για σύνθεση ή παραγωγή νέων λέξεων. — Σε αντίθεση με τα δάνεια, οι ξένες λέξεις είναι αναφομοιωτές και απροσάρμοστες στα στοιχεία της ελληνικής, κινούνται μέσα σ' αυτή ως κάτι το ξένο και δε σχηματίζουν σύνθετες ή παράγωγες λέξεις. Παραδείγματα ξένων λέξεων: *Ασετόν, βάλς, γκόλ, ζελέ, καμουφλάζ, κασόλ, λαοτέζ, λονέο, μαμοσθ, μάντζιερ, μασκότ, μπαρ, μπάσκετ, μπολ, ντεμοντέ, ντέκετιβ, πατισέρ, ρεπόρτερ, ρετιρέ, σολλοτ, ταγιέρ, φιζατίφ, φλέρι, κ.ά.*

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό κυρίως φαινόμενο. Η εισβολή μεγάλου αριθμού ξένων λέξεων στη νεοελληνική δεν είναι άσχετη με τη γενικότερη ξενομανία που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Αν ρίξει κανείς μια ματιά στις επιγραφές των καταστημάτων και προσέξει τις ονομασίες των διαφόρων ειδών και αντικειμένων που πουλιούνται στην ελληνική αγορά, δε θα δυσκολευτεί ν' αντιληφτεί ότι χρειαζόμαστε ειδικό λεξικό για την ερμηνεία του πλήθους αυτού των ξένων λέξεων που έχουν κατακλύσει τη γλώσσα μας. Συμβαίνει μάλιστα η εισβολή αυτή όχι μόνο να μη συναντάει αντίσταση, αλλά και να γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό και ικανοποίηση από τους ομιλητές και με θαυμασμό από τους ακροατές. Δεν είναι, άλλωστε, λίγες οι περιπτώσεις εκείνες, που ο Έλληνας, για να δείξει ότι είναι μορφωμένος και κάτοχος ξένων γλωσσών, θα προσπαθήσει ν' αποφυγή τη χρήση γνωστών ελληνικών λέξεων και θα χρησιμοποιήσει στη θέση τους αντίστοιχες ξένες.

Έχει προταθεί ότι για ν' αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό πρέπει να συσταθεί μια ειδική επιτροπή από γλωσσολόγους κυρίως, που βασικό της έργο θα είναι η ανεύρεση των κατάλληλων ελληνικών λέξεων για την απόδοση των αντίστοιχων ξένων. Και ενώ δεν είναι πάντα εύκολο να βρεθούν οι κατάλληλες, εύχρες και σύντομες ελληνικές λέξεις, με τις οποίες θα αποδοθούν οι αντίστοιχες ξένες, μεγαλύτερη βέβαια δυσκολία παρουσιάζεται στο να μπορέσει να πείσει κανείς τον Έλληνα να μη χρησιμοποιεί ξένες λέξεις, όταν μάλιστα αυτές έχουν γενικευτεί και χρησιμοποιούνται απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα.

Έχουμε τη γνώμη ότι το έργο μιας τέτοιας επιτροπής θα έχει πενιχρά αποτελέσματα, εάν δε γίνει ταυτόχρονα συστηματική και ενσυνείδητη προσπάθεια από την πνευματική και πολιτική ηγεσία του τόπου για την αποφυγή των ξένων λέξεων στο λόγο τους. Είναι γνωστό πόσο οι πολλοί μιμούνται τις συνήθειες των ολιγών, των ανωτέρων, των πετυχημένων. Δεν αρκεί, όμως, αυτό, αλλά χρειάζεται και να επιστρατευτούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για το σκοπό αυτό και να τονωθεί με κάθε τρόπο στους Έλληνες το συναίσθημα ότι η ελληνική γλώσσα, με τον πλούτο και την ευελιξία της, είναι μια από τις ανώτερες και τις περισσότερο καλλιεργημένες γλώσσες στον κόσμο, άξια να μιλιέται ακόμα και από τους Θεούς, κατά τη γνωστή έκφραση του Κικέρωνα.

ΗΧΟΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΤΟΝ «ΚΡΑΤΥΛΟ» ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΑ

Η πρώτη φιλολογική συζήτηση για τη σχέση μεταξύ ήχου και σημασίας βρίσκεται στο διάλογο του Πλάτωνα «Κρατύλος». Ο διάλογος αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί ως το πρώτο γλωσσολογικό έργο της αρχαιότητας. Κύρια πρόσωπα αυτού του διαλόγου είναι ο Κρατύλος, ο Ερμούγενης και ο Σωκράτης. Στην αρχή ο Σωκράτης κάνει ανάλυση των ήχων ορισμένων γραμμάτων και διατυπώνει τη γνώμη ότι ορισμένοι από τους ήχους αυτούς εκφράζουν φυσικές ιδιότητες. Π.χ. το ε εκφράζει

κίνηση, το *ι* είναι κατάλληλο για έκφραση λεπτών και στενών πραγμάτων, το *λ* δηλώνει λειότητα, κ.ά.

Κύριο, όμως, θέμα του διαλόγου είναι εάν το όνομα ενός πράγματος αντικατοπτρίζει και ανταποκρίνεται στη φύση του ονομαζόμενου πράγματος. Ο Κρατύλος πιστεύει ότι το όνομα ενός αντικειμένου είναι συνέπεια της φύσης του. Συνεπώς, η γλώσσα έχει σημασία φύσει: «Κρατύλος φησὶν ἴδε, ὦ Σώκρατες, ὀνόματος ὀρθότητα εἶναι ἐκάστῳ τῶν ὄντων φύσει πεφυκίαν, καὶ οὐ τοῦτο εἶναι ὄνομα ὃ ἂν τινες συνθέμενοι καλεῖν καλώσι, τῆς αὐτῶν φωνῆς μόριον ἐπιφθεγγόμενοι, ἀλλ' ὀρθότητά τινα τῶν ὀνομάτων πεφυκέναι καὶ Ἑλλῆσι καὶ βαρβάροις τὴν αὐτὴν ἄπασαν» (Πλάτ. Κρατ. 383a).

Κατ' ἀντίθεση προς την ἀπόψη του Κρατύλου, ο Ερμογένης εκφράζει τη γνώμη ότι τα ονόματα συμβατικά μόνον (: νόμῳ) παριστάνουν τα πράγματα: «Καὶ μὴν ἔγωγε... οὐ δύναμαι πεισθῆναι ὡς ἄλλη τις ὀρθότης ὀνόματος ἢ συνθήκη καὶ ὁμολογία. Ἐμοὶ γάρ δοκεῖ δ,τι ἂν τίς τῶ θῆται ὄνομα, τοῦτο εἶναι τὸ ὀρθόν· καὶ ἂν αὐθὶς γε ἕτερον μεταθῆται, ἐκεῖνο δὲ μηκέτι καλῆ, οὐδὲν ἦττον τὸ ὑστερον ὀρθὸς ἔχειν τοῦ προτέρου... Οὐ γάρ φύσει ἐκάστῳ πεφυκέναι ὄνομα οὐδὲν οὐδενί, ἀλλὰ νόμῳ καὶ ἔθει τῶν ἑθισάντων τε καὶ καλούντων» (Πλάτ. Κρατ. 384d).

Μεταξύ των δύο αυτών ἀντιθέτων ἀπόψεων ο Σωκράτης προσπαθεῖ νὰ λάβει ἐνδιάμεση θέση. Παρατηρεῖ ὅτι ἡ ἀπεικόνιση τῶν πραγμάτων τῆς φύσης ἀπὸ ἑνα ζωγράφου εἶναι δυνατό νὰ μὴ εἶναι ἀκριβής. Το αὐτὸ συμβαίνει καὶ στὶς λέξεις, οἱ ὁποῖες μπορεῖ νὰ μὴ ἀναποκρίνονται στὰ πράγματα, εἰάν ὁ δημιουργὸς τοὺς δὲν εἶναι ἀριστοί. Ἐπίσης, τονίζει ὅτι οἱ λέξεις ἀποβάλλουν συγχρότατα τὴν ἀρχική τους μορφή ὡς συνέπεια μεταγενέστερων φωνητικῶν μεταβολῶν. Ἀκόμη υπογραμμίζει ὅτι ἐλληνικὲς λέξεις ποὺ περιέχουν τὸ ρ, τὸ ὁποῖο ἐκφράζει κίνηση, καὶ τὸ λ, ποὺ ἐκφράζει λειότητα, σημαίνουν ἐνίστη «δυσκολία πρὸς κίνηση» ἢ «τραχύτητα», ὅπως ἡ λέξη *ὀκλήρως*. Ἐξέλλουν οἱ ἦχοι τῶν λέξεων ποικιλῶν ἀπὸ διάλεκτο σὲ διάλεκτο. Π.χ. οἱ Ἐρετριεῖς λένε *ὀκλήρωςτη* ἀντὶ *ὀκλήρωςτης* (Πλάτ. Κρατ. 434e). Ἐνδιαφέροντα εἶναι καὶ τὰ ἀκόλουθα χωρία ἀπὸ τὸν διάλογο αὐτό: «Ὅχι οἴσθα δτι περὶ τοῦ ποταμοῦ τοῦ ἐν τῇ Τροίᾳ, ὃς ἑμονομάχει τῷ Ἡραλίῳ, ὃν Ἔανθον, φησὶ, καλεῖται Θεοί, ἄνδρες δὲ Σκάμανδρον;» (391e). «Πότερ, ὃ νυνδὴ ἐλέγομεν, «Ἀστύνεαξ» τε καὶ «Ἐκτωρ» οὐδὲν τῶν αὐτῶν γραμμάτων ἔχει πλὴν τοῦ ταῦ, ἀλλ' ὁμοῦ ταῦτόν σημαίνει» (394b). «Ἐστὼν ἄρα, ὡς ἔοικεν, ὦ Κρατύλε, δυνατόν μαθεῖν ἄνευ ὀνομάτων τὰ ὄντα, εἴτερ ταῦτα οὕτως ἔχει» (438e).

ΔΙΦΟΡΟΥΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ἢ ΦΡΑΣΕΙΣ

Υπάρχουν βασικά δύο εἴδη διαφορούμενων προτάσεων ἢ φράσεων:

α) *Διφορούμενες προτάσεις*, ποὺ ἡ δισημῶνότητά τοὺς οφείλεται στὸ ὅτι περιέχουν κάποια δίσημη ἢ διαφορούμενη λέξη, δηλ. λέξη ποὺ μπορεῖ νὰ ἐρμηνευτεῖ κατὰ δύο ἢ περισσότερους τρόπους (: *Lexical ambiguity*). Π.χ.

1. Ὁ Γιώργος εἶναι κόκκινος.
2. Το φαγητὸ αὐτὸ εἶναι ἀλμυρὸ.

Ἡ πρόταση (1) εἶναι διφορούμενη, γιατί ἡ λέξη τῆς *κόκκινος* μπορεῖ νὰ σημαίνει εἴτε χρῶμα εἴτε πολιτικὸ κόμμα. Το αὐτὸ παρατηρεῖται καὶ στὴ (2), ὅπου ἡ λέξη *ἀλμυρὸ* μπορεῖ νὰ σημαίνει εἴτε ἀλμυρὴ γεύση εἴτε ἀκριβό.

β) *Δομικὰ διαφορούμενες προτάσεις*, δηλ. προτάσεις ποὺ ἡ δισημῶνότητά τοὺς ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ θέση ὀρισμένων στοιχείων τοὺς στὴν ἐπιφανειακὴ δομὴ καὶ ἀπὸ τὴ δυνατότητα τῶν στοιχείων αὐτῶν νὰ συνδυασθοῦν κατὰ διαφορετικοὺς τρόπους. Π.χ.

3. Ὁ χρυσοχόος συνέλαβε τὸ ληστὴ με τὸ ὄπλο.
4. Ἐμάθα γι' αὐτὸν στὸ Ἰπουργεῖο.

Ἡ δομικὰ διαφορούμενη πρόταση (3) μπορεῖ νὰ σημαίνει:

α) Ὁ χρυσοχόος χρησιμοποιοῦντας τὸ ὄπλο τοῦ συνέλαβε τὸ ληστὴ.
β) Ὁ χρυσοχόος συνέλαβε τὸ ληστὴ, ὁ ὁποῖος (ληστής) κρατοῦσε ὄπλο. Παρόμοια καὶ ἡ (4) μπορεῖ νὰ ἔχει τίς ἀκόλουθες σημασίες:

- α) Ἐμάθα γι' αὐτὸν, ὅταν ἦμιον στὸ Ἰπουργεῖο, καὶ
- β) Ἐμάθα γιὰ τὸ τι ἔκανε αὐτός, ὅταν ἦταν ὀστο Ἰπουργεῖο.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤῶΝ ΡΗΜΑΤῶΝ ΣΤΗ ΒΑΘΙΑ ΔΟΜΗ

Εἶναι γνωστὸ ὅτι τὸ υποκείμενο τῆς συμπληρωματικῆς πρότασης μπορεῖ νὰ εἶναι ἢ τὸ αὐτὸ με τὸ υποκείμενο τῆς κύριας πρότασης (ταυτοπροσωπία) ἢ διαφορετικὸ (ετεροπροσωπία). Υπάρχουν, ὁ- μως, ρήματα ποὺ συντάσσονται με συμπληρωματικὴ πρόταση, τὸ υποκείμενο τῆς ὁποίας πρέπει

υποχρεωτικά να είναι το αυτό με το υποκείμενο της κύριας πρότασης. Μερικά παραδείγματα:

1. Σκοπεύω να φύγω.
- 2.* Σκοπεύω να φύγεις.
3. Προσπαθώ να λύσω το πρόβλημα.
- 4.* Προσπαθώ να λύσεις το πρόβλημα.

Από τα παραπάνω παραδείγματα είναι σαφές ότι οι προτάσεις (2) και (4) δεν είναι γραμματικώς ορθές, γιατί παραβιάζουν το σχετικό περιορισμό της βαθιάς δομής, που στα ρήματα σκοπεύω και προσπαθώ, π.χ., απαιτεί ταυτότητα του υποκειμένου της κύριας και της συμπληρωματικής πρότασης.

Υπάρχουν άλλα ρήματα, που το υποκείμενό τους πρέπει να είναι διαφορετικό από το υποκείμενο της συμπληρωματικής τους πρότασης. Λίγα παραδείγματα:

5. Διέταξα να φύγεις αμέσως.
- 6.* Διέταξα να φύγω αμέσως.
7. Δεν επιτρέπω να πηγαίνεις στις συγκεντρώσεις αυτές.
- 8.* Δεν επιτρέπω να πηγαίνω στις συγκεντρώσεις αυτές.

Οι προτάσεις (6) και (8), που έχουν σημειωθεί με αστερίσκο, δεν είναι γραμματικώς ορθές, γιατί παραβιάζουν περιορισμό της βαθιάς δομής, σύμφωνα με τον οποίο το υποκείμενο των ρημάτων διατάζω επιτρέπω, κ.ά., πρέπει να είναι διαφορετικό από το υποκείμενο της συμπληρωματικής πρότασης που εξαρτάται από τα ρήματα αυτά.

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΝ ΠΑΘΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ας εξετάσουμε τα παρακάτω παραδείγματα:

1. Ο Νίκος απόχτησε τρία παιδιά.
2. Ο Παύλος έχασε την ομπρέλα.
3. Η Μαρία έχασε τα γλυκά.
4. Ο Πέτρος μοιάζει του πατέρα του.
5. Το αυτοκίνητο ζυγίζει δύο τόνους.
6. Τα φορέματα αυτά κοστίζουν πολλά χρήματα.
7. Ο γείτονας έχει πολλά χτήματα.

Η πρόταση (1) σπάνια λέγεται στην παθητική. Το αυτό πρέπει να ληφεί και για τις προτάσεις (2) και (3). Ποιά είναι το στοιχείο εκείνο που καθιστά τις παθητικές προτάσεις των αντίστοιχων ενεργητικών (1-3) ελάχιστα δεκτές, αυτό ίσως είναι ένα από τα μυστήρια της παθητικής σύνταξης.

Στην πρόταση (4) το ρήμα μοιάζει δε σχηματίζει παθητικές προτάσεις και πρέπει να σημειωθεί ως [-Παθητικό]. Το ρήμα ζυγίζω, με την έννοια που χρησιμοποιείται στο παράδειγμα (5), είναι αδύνατο να σχηματίσει παθητική πρόταση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ζυγίζω στο (5) δε δηλώνει ενέργεια, δεν είναι δραστικό, αλλ' εκφράζει μια κατάσταση, είναι καταστασιακό. Για τούτο το ρήμα αυτό πρέπει να σημειωθεί όχι μόνο ως [-Παθητικό], αλλά και ως [-Δραστικό]. Όταν το ζυγίζω δηλώνει ενέργεια, όταν δηλ. είναι [+Δραστικό], τότε σχηματίζει παθητικές προτάσεις, όπως φαίνεται στα επόμενα παραδείγματα:

8. Ο κρεσπώλης ζύγισε τ' αρνιά.
9. Τ' αρνιά ζυγίστηκαν από τον κρεσπώλη.
10. Ο Πέτρος ζύγισε το λάδι.
11. Το λάδι ζυγίστηκε από τον Πέτρο.

Τα ρήματα κοστίζω και έχω είναι αδύνατο να σχηματίσουν παθητικές προτάσεις, στερούνται μάλιστα ολωσδιόλου παθητικής φωνής.

Ακόμη πρέπει να σημειωθεί ότι ρήματα μεταβατικά που χρησιμοποιούνται σε στερεότερες εκφράσεις ή σε προτάσεις με ειδική ή μεταφορική σημασία, καθώς και μεταβατικά ρήματα σε ρητά και παροιμίες, είναι συνήθως δύσκολο ή αδύνατο να σχηματίσουν αντίστοιχες παθητικές προτάσεις.

Αναγράφουμε λίγα παραδείγματα:

12. Αυτός χάβει μύγες.
13. Όσα φέρνει η ώρα δεν τα φέρνει ο χρόνος.
14. Σκοτώνω την ώρα μου.
15. Τράβηξα πολλές στενοχώριες, κ.ά.

Για περισσότερα πάνω στο θέμα της παθητικής σύνταξης στη δημοτική, βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής : Η Παθητική Σύνταξη*, τεύχος Α', βιβλ. της «Εστίας», Αθήνα, 1983. Στο τεύχος αυτό υπάρχει και ικανή σύγχρονη ξένη κυρίως βιβλιογραφία.

ΜΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΔΕΣΜΟ ΚΑΙ

Σε προτάσεις ή φράσεις που συνδέονται με το και, ο σύνδεσμος αυτός προφέρεται με τη δεύτερη πρόταση ή φράση. Υπάρχει μάλιστα ένα μικρό σταϊμάτημα της φωνής πριν από το σύνδεσμο αυτό. Μερικά παραδείγματα από τη δημοτική:

1. Είδα χθες τον Παύλο (ΣΤΑΜΑΤΗΜΑ) και του μίλησα.
2. Η Αητώ γέννησε τον Απόλλωνα (ΜΙΚΡΟ ΣΤΑΜΑΤΗΜΑ) και την Άρτεμη.

Το ότι ο σύνδεσμος και ανήκει φωνολογικά στο μετά το και σκέλος μιας πρότασης ή φράσης, φαίνεται καθαρότερα σε άλλες γλώσσες, όπως στη λατινική και στην αρχαία ελληνική, στις οποίες είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά δυο διαφορετικά λέξιδια με την ίδια γραμματική λειτουργία (:αρχ.ελλ. και, τε, λατιν. et, -que). Λίγα παραδείγματα:

3. Senatus et populus Romanus.
4. Senatus populusque Romanus.
- 5.* Senatusque populus Romanus.
6. 'Εξ αγοράς, ὡ Σώκρατες, καί ἀπό τοῦ βουλευτηρίου (Πλάτ. Μενέξ. 234α).
7. Πρωταγόρας σοφός καί δεινός ἐστίν ἀνὴρ (Πλάτ. Πρωτ. 341α).
8. Φιλοσοφία ἐστίν παλαιωτάτη τε καί πλειστή τῶν Ἑλλήνων ἐν Κρήτη τε καί ἐν Λακεδαιμονίᾳ (Πλάτ. Πρωτ. 342α).
9. 'Ἄλλ' ἢ τυραννίς πολλὰ τ' ἄλλ' εὐδαιμονεῖ κἀξεστὶν αὐτῇ δράν λέγειν θ' & βούλεται (Σοφ. Ἄντ. 506-7).

Το στοιχείο -que της λατινικής παραδείγματος χάρη, που δεν είναι ελεύθερο και δε βρίσκεται ποτέ μόνο του, προσκολλάται στο τέλος των λέξεων, μετά των οποίων αποτελεί μια φωνολογική ενότητα, μια φωνολογική λέξη. Αυτό εξηγεί γιατί η πρόταση (5) δεν είναι γραμματικώς ορθή. Η ιδιότητα αυτή του -que μας φέρνει στο νου την περίπτωση των κλιτιῶν της δημοτικής που ενώνονται με τα ρήματα και αποτελούν μια φωνολογική λέξη.

ΣΧΟΛΙΑ

Η ΦΑΝΑΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ

Στο τεύχος 11 του *Δεκαπενθήμερου Πολίτη* δημοσιεύεται ένα κείμενο με τίτλο «Η παιδεία του «καλού υποψήφιου» και υπογραφή Γιώργος Μαργαρίτης που στο τέλος σημειώνει: «Είναι καιρός νομίζω, όσοι έχουν κάτι να πουν για όλα αυτά να το τολμήσουν».

Δε νομίζω ότι σήμερα πια χρειάζεται τόλμη για να πει κανένας εκείνο που πιστεύει, αν πιστεύει βέβαια σε κάτι. Σήμερα πολλοί λένε ή γράφουν πολλά, δε βγαίνει όμως από τα γραφτά τους ότι πιστεύουν ή προσδοκούν ή προτείνουν κάτι που να μην εμπλέκεται σε ρητορικούς ή παραγλωσσικούς ή μεταγλωσσικούς μηχανισμούς αλλοτρίωσης ή σε κομματικές θέσεις κι έτσι να περνάνε όλα αυτά σε άλλο γένος τη συζήτηση.

Ας πάρουμε το ίδιο παράδειγμα. Το Σχολείο και την απομνημόνευη. Το πρώτο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που έχει ως (θεωρητικό) στόχο του να προετοιμάσει το νέο άνθρωπο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα του χρειαστούν αύριο, όταν γίνει πολίτης, υπεύθυνο πολίτη τον θέλουν όλοι και το γράφουν στα αναλυτικά τους προγράμματα. Αλλά βγαίνουν σχεδόν όλοι κάθε άλλο παρά υπεύθυνοι πολίτες, γιατί «στον «καλό» αυτόν υποψήφιο δε λειτουργεί καμιά κρίση, καμιά λογική. Υπάρχει μόνο μια «φανατική μνήμη» γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα μόνο «εργαλείο παραγωγής» την αποστήθιση ή απομνημόνευση. Και προσθέτει μέσα σε παρένθεση: («Ευτυχώς που κάπως όλα τα παιδιά αντιστέκονται. Ευτυχώς που έχουμε χαμηλούς μέσους όρους βαθμολογίας»). Έχουμε όμως, ρωτάω εγώ, τίποτα άλλο; Δηλαδή μαθητές που να κρατούν στη μνήμη τους τις απαραίτητες γνώσεις ή δεξιότητες;)

Ας αρχίσουμε τον αντίλογο με τις τελευταίες δυό διαπιστώσεις: πραγματικά η φύση των παιδιών αντιστέκεται στη μηχανική αναπαραγωγή των γνώσεων, όπου αν ξεχάσουν μια λέξη, σταματούν κι είναι αδύνατο να προχωρήσουν. Οι χαμηλοί βαθμοί δεν είναι δείγμα για καμιά δημιουργική εργασία. Μόνο τη μνήμη βαθμολογούν, όχι την κρίση ή τη «λογική».

Το δεύτερο σημείο του αντίλογου είναι η καταδίκη της «φανατικής μνήμης». Εγώ δε θα την καταδίκασα. Ευτυχώς εκείνος που έχει ισχυρή μνήμη, αλλά εμείς θα συζητήσουμε με βάση την κοινωνική μνήμη. Το λάθος του σχολικού συστήματος επικεντρώνεται σε δυο σημεία: «όλοι» οι καλαιπότεροι εκπαιδευτικοί και πολλοί νεότεροι ζητούσαν από το μαθητή να τους λείει το μάθημα γρήγορα και στρατά· τα παιδιά μην έχοντας γλωσσικό όργανο δικό τους καλλιεργημένο, εύρισκαν την πιο εύκολη λύση· αποστήθιζαν το μάθημα, όσο μπορούσαν, ενώ τα άλλα προσπαθούσαν να διατυπώσουν το μάθημα κάπως υποφερόντα.

Το δεύτερο σημείο ήταν τα σχολικά βιβλία που δεν είχαν τίποτα άλλο εκτός από τα κείμενα, ενώ η γλωσσική διδασκαλία περιοριζόταν στη γραμματική της Αρχαίας γλώσσας. Πώς ήταν δυνατό να μην υπάρχουν ερεθίσματα με ερωτήσεις, εικονογράφηση με υπομνήματα, θέματα για συζήτηση κτλ. Αφού ο μαθητής έρχεται στο σχολείο για να μάθει να κρίνει — ο κύριος στόχος είναι ο κριτικός νους — πώς ήταν δυνατό να αναπτύξει την κριτική του σκέψη χωρίς κανένα άλλο βοήθη εκτός από το δάσκαλο. Ο δάσκαλος όμως είχε βολεύεται κι εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να βολεύεται με την ανάπτυξη της μνημοτεχνικής αναπαραγωγής του μαθήματος.

Τώρα όμως τα πράγματα — η αντικειμενική πραγματικότητα — άλλαξαν. Τα σχολικά βιβλία, μέσα στα τελευταία αυτά οχτώ χρόνια, σιγά-σιγά αντικαταστάθηκαν με καινούργια που μπορεί να τα χαρακτηρίσουν ορισμένα ασύγχρονα, αλλά μ' όλα αυτά έχουν τουλάχιστο ερεθίσματα για παραπέρα έρευνα και γνώση, δηλαδή ανάπτυξη — κάποια ανάπτυξη — της κρίσης και της φαντασίας, αλλά και της διάθεσης για έρευνα και ανατοποθέτηση των πραγμάτων και για μίαν ανανέωση των γνώσεών τους μετά (αυτομόρφωση ή επιμόρφωση-διαβίου παιδεία), πράγματα που καλλιεργούν τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και πολλές άλλες χρήσιμες για τη ζωή.

Για όλα αυτά όμως είναι απαραίτητη η μνήμη και μάλιστα για ορισμένα πράγματα η φανατική μνήμη.

ΓΚΑΛΛΕΪ!

Διάβασα αυτές τις μέρες (Ιούλιος) ότι στην αίθουσα του ξενοδοχείου Γκάλαξι λειτουργεί η έκθεση ζωγραφικής ... και δε χρειάζεται πολλή σοφία για να σκεφτώ: η λέξη είναι ελληνική. Ή στο καλό τους έπαθαν και θυσίασαν το Γαλαξία στο γκάλαξι; Αφού θέλουν, σώναι και καλά, να έχουν μια ξένη επιγραφή, δεν έβαζαν τουλάχιστε μια πραγματικά ξενόγλωσση;

Έτσι ξαναγυρίζουμε στο γνωστό από το μεγάλο πόλεμο κυρίως πρόβλημα που προκάλεσε ένα είδος απαράδεκτης ξενομανίας — κι όχι μόνο στη γλώσσα — που απασχόλησε από χρόνια τους πνευματικούς ανθρώπους της χώρας μας χωρίς αποτέλεσμα. Και σκέφτομαι: οι Ευρωπαίοι, ιδιαίτερα οι βόρειοι δεν έχουν ξενόγλωσσες επιγραφές παρακινημένοι και από ένα είδος εθνικής περηφάνιας. Εμείς όμως τί την κάναμε αυτή την περηφάνια που δικαιούμαστε να την έχουμε περισσότερο ίσως από κάθε άλλον;

Φυσικά δεν εννοώ ένα είδος γλωσσικού σωβινισμού, μια και σήμερα η επικοινωνία ανάμεσα στους λαούς όλου του κόσμου είναι πια τόσο στενή, ώστε να μην είναι δυνατό να αποφεύγει κανένας τις επιδράσεις κι ιδιαίτερα σ' ορισμένους τομείς όπως η τεχνολογία. Όμως από το σημείο αυτό ως την άκριτη αποδοχή των ξενικών όρων η απόσταση είναι μεγάλη. Γιατί η αποδοχή πρέπει να είναι η τελευταία απόφαση, αν δε βρίσκουμε στο πλούσιο απόθεμα της γλώσσας μας τον ταιριαστό όρο, πράγμα που κάνουν οι ξένοι όταν η δική τους γλώσσα δεν τους βοηθάει.

Έτσι λοιπόν καιρός είναι νομίζω το κράτος να ασχοληθεί με το πολύ σοβαρό αυτό αντικείμενο, παράλληλα με τους «νεωτερισμούς» που επιχειρεί χρησιμοποιώντας εύστοχους ή και άστοχους όρους (όπως εκείνο το κακόηχο και κακόφημο ίσως πισωγύρισμα). Ακόμα και νόμο θα έπρεπε να ψηφίσει, όπου θα όριζε ότι η κύρια επιγραφή θα είναι ελληνική και ότι μπορούν να έχουν μια δεύτερη με μικρότερα γράμματα κυρίως τα καταστήματα που πουλάνε είδη για τους αένους — μια και είμαστε μικρή χώρα που συγκεντρώνει όμως έναν αξιόλογο αριθμό από «τουρίστες» (περιηγητές!).

Κ.Ν.ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΕΝΑ ΣΧΟΛΙΟ ΧΩΡΙΣ ΠΕΡΙΤΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥΣ

Υπάρχουν Έλληνες που νιώθουν μειωμένοι, γιατί μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική και όχι π.χ. η αγγλική ή η γαλλική, ή γιατί κατάγονται από το Κατοικοχώρι της επαρχίας Χ. και όχι από το Φοντανι(ε)μπλό ή την Οξφόρδη, ή γιατί το επώνυμό τους είναι «Άγνωστόπουλος» και όχι «Ντε Λ' Ουανιόν»; (Ζητώ συγγνώμη γιατί δεν γράφω τις ξένες λέξεις στο εξευγενισμένο λατινικό αλφάβητο: είναι για να διευκολύνω τον τυπογράφο). Φαίνεται πως υπάρχουν τέτοιοι Έλληνες και μάλιστα «ού οι τυχόντες». Αντιγράφω, χωρίς πρόσθετους σχολιασμούς, το σχόλιο της Κυριακάτικης «Καθημερινής» 17ης Ιουνίου 1984:

«Δύο καταχωρήσεις στη γαλλική εφημερίδα «Μοντ» (Σάββατο 14 Απριλίου) επιτρέπουν ενδιαφέρουσες συγκρίσεις γύρω από δύο επίμαχα θέματα: την προσηλωση στην εθνική γλώσσα και τον σεβασμό προς τον απλό πολίτη. Δημοσιεύονται πράγματι στη «Μοντ» μια επίσημη ελληνική ανακοίνωση και μια επίσημη ιταλική με το ίδιο περιεχόμενο: να πληροφορηθούν οι ενδιαφερόμενοι Έλληνες και Ιταλοί κάτοικοι Γαλλίας πως (πώς;) μπορούν να ψηφίσουν στις Ευρωεκλογές.

Η ελληνική ανακοίνωση είναι γραμμένη στα γαλλικά. Έτσι στη Γαλλία, το ελληνικό κράτος απευθύνεται σε Έλληνες πολίτες, ακόμη και σ' αυτούς — δεν είναι λίγοι — που νοσηλεύονται για μερικές εβδομάδες και συ εννοούνται με διερμηνείς, σε μια γλώσσα ωραία και ιστορική βέβαια, αλλ' όχι στη γλώσσα τους. Η ιταλική ανακοίνωση είναι γραμμένη στα ιταλικά.

Πώς να παραπονεθούμε μετά γιατί κάποιες μορφωμένες Ελληνίδες λένε το φυγείο «φριζινταίφ»;

ΑΝΤ.Η.ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία - Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου, Αθήνα 1984.

Ο Καθηγητής Γιώργος Μπαμπινιώτης είναι από τους εισηγητές της νεότερης Γλωσσολογίας στην Ελλάδα και από την άποψη αυτή η προσφορά του είναι σημαντική. Βέβαια η «εισαγωγή» της νεότερης γλωσσικής επιστήμης στον τόπο μας έγινε κάπως αργά —συγκεκριμένα λίγο μετά το 1970— χωρίς να φταίει γι' αυτό ο Γ.Μ. Πάντως με τις εργασίες του η ελληνική φιλολογία άρχισε να παίρνει γεύση από την κοσμογονία που γινόταν στο χώρο της Γλωσσολογίας πριν από το Β' παγκόσμιο πόλεμο —με βάση το προδρομικό έργο του Saussure, οι σημειώσεις από τα μαθήματα (Cours) του οποίου πρωτοδημοσιεύτηκαν το 1916— αλλά κυρίως στη δεκαετία 1950-60.

Στο βιβλίο του *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία* ο Γ.Μ. συνενώνει (με κάποιες τροποποιήσεις) παλιότερες μελέτες του και προσθέτει νεότερες θεωρήσεις με σχετική θεματική. Τη λογοτεχνία ο συγγραφέας την ξέρει έμμεσα (από αποδελτιώσεις) και τη θεωρεί αποκλειστικά από τη σκοπιά του γλωσσολόγου, πράγμα που είναι απόλυτα φυσικό, αφού η λογοτεχνία είναι τελικά γλωσσικό γεγονός και αφού η γλώσσα αποτελεί τη μόνη απτή πραγματικότητά της και άρα τη μόνη επιστημονικά θεμιτή αφετηρία για την προσέγγισή της. Ήδη ο Σεφέρης στις *Δοκιμές* του, ξεκινώντας από άλλη βάση (τη λογοτεχνική κριτική σε ευρύτερη έννοια) και ακολουθώντας τις απόψεις του I. Richards (χρίμα που οι *Αρχές της Λογοτεχνικής Κριτικής* του δεν έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά) μας είχε κάνει προσεχτικούς στη γλωσσική τεκμηρίωση των αποφάσεών μας σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο. Με το βιβλίο του Γ.Μ. βλέπουμε πώς η επιστημονική Γλωσσολογία μπορεί να συμβάλει σε μια συστηματική θεωρία λογοτεχνίας αλλά και να βοηθήσει το φιλόλογο στην ανάγνωση ενός κειμένου. Παραμένει βέβαια ανοιχτό το πιο ουσιαστικό μέρος της Φιλολογικής δουλειάς, το ζήτημα της «ερμηνείας» και κυρίως της αισθητικής αποτίμησης του λογοτεχνικού έργου. Αν όμως η ερμηνεία είναι τελικά μια πορεία, μια διαδικασία, μια μέθοδος που καταλήγει σε μια πρόταση ως εκδοχή, η γλωσσολογική θεωρία είναι οπωσδήποτε μια στέρεη βάση και ένας μέγας κεφαλής που δεν φιλοδοξεί ίσως πληρότητα αλλά εγγυάται περισσότερη αντικειμενικότητα. Ερμηνείες λογοτεχνικών έργων με βάση τη γλωσσολογική θεωρία επιχειρεί συστηματικά ο καθηγητής Ε.Καψωμένος. Στις εργασίες του βλέπουμε την αναγωγή της γλωσσολογικής θεωρίας σε θεωρία λογοτεχνίας - περιοριζόμενοι στα καθ' ημάς.

Τό βιβλίο, ύστερα από μια γενική τοποθέτηση του ζητήματος Γλωσσολογία και Λογοτεχνία περιλαμβάνει τα κεφάλαια: Η μοναδικότητα της λέξεως (σχ. αυτά τα κατάλοιπα του Κουρμούλη...), Η δημιουργικότητα στη γλώσσα, Η σημασιολογία στην ποίηση, Καθολικές δομές της λογοτεχνικής σημειολογίας: Κείμενο και κειμενικές λειτουργίες, Η λειτουργία της στίξεως στο κείμενο, Σύγχρονη ση-

μειολογία. Τα θέματα που τίγονται είναι πολύ περισσότερα και περιλαμβάνονται στο πλούσιο ευρετήριο.

Η εργασία του Γ.Μ. δεν διακρίνεται μόνο για την επιστημονική της εγκυρότητα αλλά και για τη νοηματική (και εκφραστική) σαφήνεια και καθαρότητα. Βέβαια, επειδή επανέρχεται στα ίδια θέματα, υπάρχουν στο βιβλίο κάποιες επαναλήψεις, που δεν ενοχλούν, αλλά αντίθετα υπηρετούν το «διδασκτικό» σκοπό του βιβλίου βοηθώντας στην εμπέδωση της προβληματικής και της ορολογίας. Το γεγονός ότι στο βιβλίο ο επιστήμονας και ο δάσκαλος συμπορεύονται, αποτελεί μια επιπλέον αρετή.

Κ.Μπ.

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Β' Διεθνές Συμπόσιο Φιλοσοφίας

Θέμα: «Γλώσσα και Πραγματικότητα στην Ελληνική Φιλοσοφία».

Αθήνα, 24-26 Μαΐου 1984 – Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών

Γλώσσα και Φιλοσοφία στο πρόγραμμα των μαθημάτων της Δ'θμιας Εκπ/σης αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερες μορφωτικές περιοχές. Αυτό ωστόσο δεν εμποδίζει τα δυο τούτα μαθήματα να βρίσκονται σε στενότερη σχέση ανάμεσά τους. Με τη γλώσσα και μόνο μ' αυτή, που είναι η εξοχότερη και ευγενέστερη μορφή του λόγου, νοείται και εκφράζεται κάθε στοχασμός τόσο αυτόματα και φυσικά, ώστε να μπορεί κανείς να πει ότι σε τελευταία ανάλυση η ίδια η Φιλοσοφία δεν είναι παρά μια ειδική εξέλιξη της γλώσσας σε ανώτερο επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι στη Φιλοσοφία η γλώσσα εκφράζει την πραγματικότητα από ψηλότερη σκοπιά, οντολογική, μεταφυσική, γνωσιοθεωρητική και ιδιαίτερα ψυχολογική και λογική, όπως αυτή αντικαθρεφτίζεται στην ψυχή του ανθρώπου ή συλλαμβάνεται σ' όλη της την ποικιλία με το στοχασμό του.

Είναι λοιπόν πολύ φυσικό ένα φιλοσοφικό Συμπόσιο, που αναφέρεται στη γλώσσα, μ' όποιο μορφή κι αν ορίζεται το θέμα-πλαίσιο, ούτε δηλαδή έχει αντικείμενο τη Φιλοσοφία της γλώσσας είτε τη γλώσσα της φιλοσοφίας είτε κάποια άλλη σχέση της με τη φιλοσοφική πραγματικότητα, να παρουσιάζει για τους συναδέλφους, που διδάσκουν στη Δ'θμια Εκπ/ση τα γλωσσικά και φιλοσοφικά μαθήματα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μόνο που πρέπει τούτα τα Συμπόσια ή Συνέδρια ή όπως αλλιώς λέγονται να είναι προσιτά στους συναδέλφους για να μην πέφτουν στο κενό οι σπουδαίες αυτές εκδηλώσεις, που θα είχαν πολλά να δώσουν σ' όσους διδάσκουν τα πιο πάνω μαθήματα. Τουλάχιστο να μη συμπέτουν με τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, όπως ακριβώς έγινε με το πρόσφατο Β' Διεθνές Συμπόσιο Φιλοσοφίας, που το θέμα-πλαίσιο του ήταν «Γλώσσα και Πραγματικότητα στην Ελληνική Φιλοσοφία» και που πραγματοποιήθηκε από τις 24-26 Μαΐου 1984 στην Αθήνα, στην Αίθουσα του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

★

Οργανωτής του Συμποσίου ήταν η Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία σε συνεργασία με το Διεθνές Δημοκράτειο Ίδρυμα και τη Φιλοσοφική Εταιρεία της Κύπρου. Χαιρέτησαν τους συνέδρους οι πρόεδροι των πιο πάνω Ιδρυμάτων, ο Καθηγητής-Ακαδημαϊκός Ευαγγ. Μουτσόπουλος, ο Κύπριος Δρας Κ. Μιχαηλίδης και ο καθηγητής Α. Κογκρέτσωφ, ο εκπρόσωπος του Δημάρχου Αθηναίων. Τέλος ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Πολιτισμού και Επιστημών, «υπό την αιγίδα» του οποίου διατελούσε το Συμπόσιο, κήρυξε την έναρξη των εργασιών του.

Σημειώνουμε ακόμη ότι ο δήμος Αθηναίων δεξιώθηκε τους Συνέδρους το βράδυ της 24.5.84 και τους ξενάγησε στις αίθουσες του Δημοτικού Μεγάρου κορυφώνοντας την εκδήλωση τούτη με την απονομή του μεταλλίου της πόλεως των

Αθηνών στην Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία, τη Φιλοσοφική Εταιρεία Κύπρου και το Δημοκρίτειο Ίδρυμα.

Συνολικά συζητήθηκαν 35 ανακοινώσεις, που εκάλυψαν σε πολύωρες πρωινές και απογευματινές συνεδριάσεις και τις τρεις περιόδους της Ελληνικής Φιλοσοφίας.

Την πρώτη μέρα (24.5.84) οι ανακοινώσεις αφιερώθηκαν γενικά στην πρώτη περίοδο. Θέμα: «Γλώσσα και πραγματικότητα στην προσωκρατική Φιλοσοφία». Οι εισηγήσεις στην πρωινή συνεδρίαση αφορούσαν στα ακόλουθα θέματα: 1. Καθηγητής G. B. Kerferd, Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, «Οι Προσωκρατικοί και το νόημα των λέξεων».

2. Καθηγητής Ν. Γεωργόπουλος, Πανεπιστήμιο του Kent State, «Γλώσσα και Πραγματικότητα στη Φιλοσοφία του Ηράκλειτου. Οι διασαφήσεις του Μ. Heidegger για την έννοια του Λόγου κατά τον Ηράκλειτο».

3. Δρ. Κ. Μιχαηλίδης, πρόεδρος της Φιλοσοφικής Εταιρείας Κύπρου, «Λέγειν, κρύπτειν, σημαίνειν. Γλώσσα και πραγματικότητα στη Φιλοσοφία του Ηράκλειτου».

4. Δρ. Σωκράτης Δεληβογιατζής, Λέκτωρ της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. «Ο λόγος της ολότητας στον Ηράκλειτο».

5. Δρ. Άννα Κελεσίδου-Γαλανού, Διευθύνουσα του Κέντρου Έρευνας της Ελληνικής Φιλοσοφίας της Ακαδημίας Αθηνών. «Θεμελιακές γλωσσικές αντιθέσεις για τον άνθρωπο και τη θεότητα στον Ξενοφάνη».

Στην απογευματινή συνεδρίαση μίλησαν οι:

1. Καθηγητής Λ. Κουλουμπαρίτης, Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. «Οι πολλαπλοί λόγοι του Παρμενίδη».

2. Καθηγητής Η. Joly, του Πανεπιστημίου της Grenoble III. «Οι λέξεις και τα πράγματα από τον Όμηρο ως τον Πλάτωνα. Δοκίμιο υπό διαχρονική προοπτική».

3. Δεσπ. Francoise Létoublon, Πανεπιστήμιο της Grenoble III. «Οι θεοί και οι άνθρωποι, η γλώσσα και η αναφορά της στην αρχαϊκή ελληνική αρχαιότητα».

4. Δρ Ιωάννης Πατέρας, Σχολικός Σύμβουλος, «Γλώσσα και πραγματικότητα στο Δημόκριτο».

5. Καθηγητής P. Woodruff, Πανεπιστήμιο του Texas at Austin, «Από την ελεατική λογική στον Κόσμο του Πρωταγόρα».

Η δεύτερη μέρα του Συμποσίου αφιερώθηκε στη «Γλώσσα και πραγματικότητα στην Πλατωνική και Αριστοτελική Φιλοσοφία». Οι εισηγήσεις της πρωινής συνεδρίασης αναφέρθηκαν στα ακόλουθα θέματα:

1. Καθηγητής Alex. Nehamas, Πανεπιστήμιο του Pittsburg. «Ο Σωκράτης περί της προτεραιότητας του ορισμού».

2. Καθηγητής Κ. Βουδούρης, Πανεπιστήμιο Αθηνών. «Ο "ορισμός διέξεως" και ο Πλάτων».

3. Δρ F. Berenson, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. «Γλώσσα και πραγματικότητα. Ο Θεαίτητος και ο Wittgenstein».

4. Καθηγητής John Cooper, Πανεπιστήμιο του Princeton, «Ο Πλάτων περί της ανεξαρτησίας της ρητορικής από τη Φιλοσοφία».

5. Αναπλ. Καθηγητής Γ. Αντωνόπουλος, Πάντειος Σχολή. «Γλώσσα και πραγματικότητα».

6. Καθηγητής R. Bolton, Πανεπιστήμιο του Rutgers. «Ο ρεαλισμός και η θεωρία του νοήματος στον Αριστοτέλη».

Απογευματινή συνεδρίαση.

1. Δρ Χρ. Ευαγγελίου, Πανεπιστήμιο Emory. «Εναλλακτικές ερμηνείες των κατηγοριών του Αριστοτέλη κατά την αρχαιότητα».

2. Δρ. D. Charles, Πανεπιστήμιο του Oxford. «Η αριστοτελική διάκριση μεταξύ ενέργειας και κίνησης. Συναγωγή και οντολογία».

3. Δρ J.A.J. Dudley, Nijmegen, Ολλανδία. «Διαλεκτική γλώσσα και πραγματικότητα στον Αριστοτέλη».

4. Πανταζής Τσελεμάνης, Πανεπιστήμιο του Oxford. «Θεωρία του νοήματος και σήμανση στον Αριστοτέλη».

5. Καθηγητής Κων. Γεωργιάδης, Πανεπιστήμιο MacMaster. «Η αντίληψη του Αριστοτέλη για το ανώνυμο».

6. Δρ Θεοδ. Σκαλτσάς, Πανεπιστήμιο Oxford. «Αριστοτέλης: Κονσεπτουαλιστής ή ρεαλιστής;».

Το ειδικότερο θέμα της τρίτης ημέρας, 26.5.84, ήταν «Γλώσσα και πραγματικότητα στη Μεταριστοτελική φιλοσοφία».

Οι σχετικές ανακοινώσεις ήταν οι ακόλουθες:

1. Αναπλ. Καθηγήτρια Μυρτώ Δραγώνα-Μονάχου, Πανεπιστήμιο Κρήτης. «Γλώσσα και πραγματικότητα στη στωική φιλοσοφία με ειδική αναφορά στην ετυμολογία ως μέσο εξήγησης».

2. Καθηγήτρια, Νέλλη Τσουγιοπούλου-Σαβεριάδου, Πανεπιστήμιο του Münster. «Περί σημείων και σημειώσεων. Η θεωρία των σημείων κατά Φιλόδημον, Σεξτον και Γαληνόν».

3. Επιχ. Καθηγητής, Γρηγ. Κωσταράς, Πανεπιστήμιο Αθηνών. «Οι φθόγγοι και η σήμανση του όντος στον Πλωτίνο».

4. Καθηγητής John Dillon, Πανεπιστήμιο Dublin. «Η θεωρία της γλώσσας κατά τον Πρόκλο».

5. Δρ Δ. Μούκανος, Πανεπιστήμιο Αθηνών. «Το πρόβλημα της σχέσης ονομάτων και πραγμάτων κατά τον Αμμώνιο τον Ερμεία».

6. Δρ. Κ. Νιάρχος, Πανεπιστήμιο Αθηνών. «Διονυσίου Αρεοπαγίτου, Περί θείων ονομάτων, και Θεοδ. Λασκάρεως, Περί Θεωνυμίας».

7. Καθηγητής Αθαν. Μουλάκης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Φλωρεντίας. «Ο πολιτικός λόγος».

Απογευματινή συνεδρίαση:

1. Δρ. Ρ. Αργυροπούλου. «Γλώσσα και πραγματικότητα στον Κ. Κούμα».

2. Δρ. Λ. Μπαρλεζιώτης, Λέκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών. «Η χωρίς οντολογία γλώσσα και οι συνεπειές της».

3. Καθηγητής Ang. Juffras, William Paterson College, New Jersey. «Η επίδραση του Αριστοτέλη στη διαμόρφωση των απόψεων των αμερικανών φιλοσόφων για τη γλώσσα και πραγματικότητα».

4. Καθηγητής Δ.Λιβέρης. «Γλώσσα και πραγματικότητα των μαθηματικών όντων».

5. Καθηγητής Ν. Γεωργιάδης, Πανεπιστήμιο East Carolina. «Αναφορά, ονόματα και ουσιοκρατία».

Από τέσσερις ακόμη εισηγήσεις των Δρα Γ. Καραγιάννη, «Γλώσσα και πραγματικότητα στη φιλοσοφία του Πλωτίνου», Μαρίας Κουτλούκα, «Η κριτική του

Φωτίου για τη Θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα», Δρα Γ. Κουμάκη, «Όνομα και πράγμα στον Αριστοτέλη» και Δρα Δημ. Λιαντίνη, «Το ποιητικό ρήμα στον Ηράκλειτο» που δεν έγινε δυνατό να περιληφθούν από στενότητα χρόνου στο πρόγραμμα του Συμποσίου, ανακοινώθηκε μόνο η πρώτη.

Πριν κλείσει το σπουδαίο τουτο Συμπόσιον με σύντομη ανασκόπηση των εργασιών του από τον Γ.Γραμματέα της Ε.Φ.Ε καθηγητή Κ.Βουδούρη, που είχε και την κυριότερη ευθύνη της οργάνωσής του, οι σύνεδροι ενέκριναν ψήφισμα προς τις αρμόδιες Αρχές κατά της υποβάθμισης των Φιλοσοφικών στη Δ/θμια Εκπ/ση, που υποβλήθηκε από τον πρόεδρο της ΕΚΔΕΦ Δρα Γ.Δημητράκο.



Κλείνοντας τη σύντομη τούτη παρουσίαση των εργασιών του εξαιρετικού αυτού Διεθνούς Συμποσίου θα ήθελα να διατυπώσω και μια προσωπική μου απορία: Αφού το θέμα-πλαίσιο του Συμποσίου αναφέρονταν γενικά στη «Γλώσσα και Πραγματικότητα στην Ελληνική Φιλοσοφία», γιατί δεν έγινε καμιά αναφορά και στην τεχνητή γλώσσα, που αποτελεί μια δεύτερη, το ίδιο σπουδαία, πραγματικότητα για τη Φιλοσοφία. Από τότε που ο Αριστοτέλης, ο θεμελιωτής της λογικής θεωρίας, έβαλε τις βάσεις μιάς τεχνητής γλώσσας ως τα σήμερα, αναπτύχθηκαν πλάι στις φυσικές γλώσσες που χρησιμοποιεί η Φιλοσοφία κι άλλα γλωσσικά συστήματα με αναμφισβήτητη χρηστική αξία, όπως είναι οι «γλώσσες» των διαφόρων επιστημών και προπάντων οι όλο και συχνότερα χρησιμοποιούμενες από τη Φιλοσοφία συμβολικοποιημένες και τυποποιημένες τεχνητές γλώσσες. Η πραγματικότητα τούτη της τεχνητής γλώσσας της Φιλοσοφίας αναπτύχθηκε και ολοκληρώθηκε με την περίφημη τρίτομη εργασία των Russel και Whitehead «Principia Mathematica» 1910-1913.

Η τεχνητή τούτη γλώσσα για ορισμένους μάλιστα φιλόσοφους (κονστρουκτιβιστές-φορμαλιστές, που αντιπροσωπεύουν σήμερα ένα από τα κυριότερα ρεύματα της αγγλοσαξωνικής φιλοσοφίας της γλώσσας) διεκδικεί τα πρωτεία στο χώρο της φιλοσοφίας. Γιατί κατά τη γνώμη τους οι τεχνητές τούτες γλώσσες, σ' αντίθεση με τις φυσικές γλώσσες, είναι από πολλές απόψεις πιο κατάλληλες για καθαρά φιλοσοφικούς σκοπούς, επειδή δημιουργήθηκαν *ad hoc*. Βέβαια υπάρχουν σοβαρές αντιρρήσεις από την πλευρά των φιλοσόφων των φυσικών γλωσσών, που δε δίνουν τόση σημασία στον προκατασκευασμένο *ad hoc* άφυχο *terminus technicus*, όσο στη λιγότερο υποδειγματική ή αυστηρή διατύπωση, ωστόσο όμως πιο μεστή και πιο πιστή περιγραφή της φυσικής γλώσσας, που ανταποκρίνεται στη ζωντανή πραγματικότητα.

Δεν είναι βέβαια εδώ ο κατάλληλος χώρος για να αναφερθεί κανείς σ' όλο το πλάτος του ζητήματος και στην επιχειρηματολογία και των δύο πλευρών, ούτε φυσικά και στην τροπή που πήρε η διένεξη τούτη τον τελευταίο καιρό, που δέχεται βασικά την ιστιμιά των δυο τούτων γλωσσών και της παραπληρωματικής ή αλληλοσυμπληρωματικής τους λειτουργίας μέσα στη φιλοσοφική πραγματικότητα. Η παρατήρησή μου αποτελεί περισσότερο ένα *desideratum*, που αν παρουσιαζόταν με κάποια εισήγηση, θα ολοκλήρωνε, κατά την γνώμη μου τους στόχους του Συμποσίου.

Ιούνιος 1984

Δρ ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΣ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΤΕΥΧΗ 1-6

ΚΥΡΙΑ ΑΡΘΡΑ

- Κ. Ν. Παπανικολάου, Η έκδοση ετούτη και οι στόχοι της, 1, 3-7
Κ. Ν. Παπανικολάου, Καιρός του... θερίζειν, 2, 3-6
Κ. Ν. Παπανικολάου, Ο πρώτος χρόνος, 3, 3
Κ. Ν. Παπανικολάου, Προσπάθεια οριοθέτησης, 4, 3-4.
Κ. Ν. Παπανικολάου, Τα Αρχαία Ελληνικά, 5, 3-4
Κ. Ν. Παπανικολάου, Για τα Αρχαία Ελληνικά (σημείωμα πρώτο), 6, 3-6.

ΑΡΘΡΑ

- Β. Κ. Αναστασιάδη, Η δημοτική μας γλώσσα σήμερα, 6, 33-39.
Αριστ. Βουγιούκα, «Φοβού τους Δαναούς...», 1, 11-14.
Αριστ. Βουγιούκα, Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας, 3, 36-50.
Ν. Γρηγοριάδης, Το πρόβλημα της γλωσσικής διδασκαλίας, 1, 71-75.
Ν. Γρηγοριάδης, Γλωσσική διδασκαλία, 2, 65-75. 3, 58-68. 4, 67-78.
Ν. Δ. Δέτσας, Η μετοχή στη νέα ελληνική, 2, 49-64.
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, 5, 58-69.
Dan. Dubois, Η Ψυχολογολογία, 3, 4-7.
Ελένη Ζαχάρωφ, Το γλωσσικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση: Γερμανία, 6, 59-66.
Αλέξ. Ζερβού, Ακρίβεια γλώσσας-νομοτέλεια στο έπος και ορολογία στη διδακτική πράξη, 2, 44-48.
Αλέξ. Ζερβού, Σημειωτική, Γλωσσολογία και Θεωρία Λογοτεχνίας, 3, 8-14.
Αλέξ. Ζερβού, Η ανάλυση του κειμένου και η J. Kristeva, 5, 34-40.
Peter Herriot, Η επικοινωνία ως διδασκαλία, 6, 7-20.
Γ. Ι. Θανάπουλος, Το λογοτεχνικό ενδιαφέρον των μικηρναϊκών κειμένων, 4, 14-17.
Α. Γ. Καραγιώργης, Η αξιοποίηση καταστάσεων ζωής για τη γλωσσική αγωγή του παιδιού, 4, 27-29.
Μέλπω Καραμπάγια, Η διδασκαλία της έκθεσης, 6, 55-58.
Αργ. Καραπέτσας, Τι είναι η Νευρογλωσσολογία, 4, 18-26.
Γιάννης Κουτσάκος, Επεξεργασία κειμένου στα ελληνικά, 1, 55-57.
Αχ. Γ. Λαζάρου, Η ελληνική γλώσσα ως διεθνής, 6, 21-32.
Ν. Λεοντίου, Το γλωσσικό στη Δημοτική Εκπαίδευση, 1, 49-54.
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία, 1, 39-48.
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Η ερώτηση στη διδακτική πράξη, 4, 59-63.
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Η λεξιλογική επεξεργασία των αναγνωστικών κειμένων, 5, 53-57.
Ευάγγ. Μυλλεούνης, Ματιές στο νέο συντακτικό της δημοτικής του ΟΕΔΒ, 1, 76-78.
Κ. Μπαλάσκα, Σχέδιο για μια εισαγωγή στη γλωσσο-λογική σκέψη, 4, 5-13.
Κ. Μπαλάσκα, Σεμινάριο για τη γλωσσική διδασκαλία, 6, 47-48.
Ι. Ν. Μπασλής, Τι είναι η Κοινωνιογλωσσολογία, 1, 26-30.
Ι. Ν. Μπασλής, Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο τους, 3, 51-68.
Ι. Ν. Μπασλής, Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων, 5, 48-52.
Θράσ. Μπέλλας, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη, 2, 23-43. 3, 15-24.

- Αντ. Νενοπούλου-Δρόσου και Α. Ιορδανίδου, Μερικές παρατηρήσεις πάνω στα αναφορικά «που» και «ο οποίος», 6, 40-46.
- Σ. Ν. Παντελής, Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, 4, 49-58.
- Αντ. Παπαϊωάννου, Η προβληματική της γλώσσας στην εκπαίδευση, 1, 31-38.
- Αντ. Παπαϊωάννου, Η βαθύτερη δομή της γλώσσας, 5, 41-47.
- S. Pit Corder, Απόψεις για τη γλώσσα, 1, 15-25.
- S. Pit Corder, Η γλώσσα ως σύστημα συμβόλων, 5, 5-13.
- Κ. Δ. Πόρποδας, Η ανάγνωση, 3, 25-35.
- Κ. Δ. Πόρποδας, Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου, 4, 30-48.
- Jean Repusseau, Διδακτικές οδηγίες για εφαρμογή, 3, 69-73.
- Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Βασική διαφορά μεταξύ έμφασης και αντιδιαστολής στη δημοτική, 2, 13-22.
- Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Επιτεύγματα της σύγχρονης Γλωσσολογίας και η ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων, 5, 20-33.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Το γλωσσικό μάθημα στη Μ.Ε.-Γαλλία, 4, 64-66.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Τό τενικό -ν, 5, 70-72.
- Ζ. Ι. Σιαφλέκης, Η γλώσσα, η μετάφραση και οι συγκρίσεις στη λογοτεχνία, 5, 14-19.
- Mich. Stubbs, Γιατί η γλώσσα είναι σημαντική για την εκπαίδευση, 2, 7-12.
- Δ. Ε. Τομπαϊδής, Η γλωσσική κινδυνολογία, 1, 8-10.
- Χρίστος Τσολάκης, Γλωσσική διδασκαλία, 1, 58-70.

ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

- Δ. Τομπαϊδής, Τα Ελληνικά μας - γλωσσικές σημειώσεις, 2, 76-78, 3, 74-76.
- Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Γλωσσολογικά σημειώματα, 5, 73-75, 6,

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

- Κ. Μπ. : Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία - Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου, Αθήνα 1984, 6, 73-74.
- Κ. Ν. Π(απανικολάου): Κ.Δ. Πόρποδας, Η μάθηση της γλώσσας, στη σειρά «Εισαγωγή στην Ψυχολογία της γλώσσας», Αθήνα 1984, 5, 78.

ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

- Ι.Ν. Μπασλής, 5, 80.
- Σ.Ν. Παντελής, 5, 79-80.

ΣΧΟΛΙΑ

- Κ.Ν. Παπανικολάου, Η γλώσσα της διδασκαλίας, 1, 79.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Τα βιβλία για τη διδασκαλία της γλώσσας, 1, 79-80.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Μεταγλώττιση της λόγιας γραμματείας, 1, 80.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Γλωσσική άφασια, 3, 80.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Η «υπερκαθαρεύουσα» της δημοτικής, 4, 79-80.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Σύγχυση και ταραχή, 4, 80.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Γλωσσική διδασκαλία, 5, 76.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Η ανοιχτή συζήτηση για τη γλώσσα, 5, 77.
- Κ.Ν. Παπανικολάου, Η φανατική μνήμη και η γλώσσα, 6, 71-72.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Μια πρόταση, 1, 80.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Η λόγια παράδοση, 2, 79-80.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Δύο απορίες, 3, 78.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Πλουτισμός ή συρρίκνωση, 3, 77-78.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Επικλήσεις και αποστροφές, 4, 80.
- Αντ. Η. Σακελλαρίου, Ένα σχόλιο χωρίς περιττούς σχολιασμούς, 6,
- Δ. Τομπαϊδής, Ανάγκη να γράφουμε ομοίμορφα και απλά, 3, 79.
- Δ. Τομπαϊδής, Η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας, 3, 79-80.

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

- Γ. Δημητράκος, Β' Διεθνές Συμπόσιο Φιλοσοφίας, 6, 75-78.

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία
 - Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
 - Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση. 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 το Γενάρη

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Σόλωνος 77 τηλ. 3631622

685.84.6

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

Δρχ. 200