

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Αλεξ. Ζερβού

Β. Γ. Κουτσιβίτη

Ι. Ν. Μπασλή

Σπύρου Παντελή

J. K. Chambers

P. Trudgill

Πολ. Τσίγκου

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

ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ. 7

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1984-85

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007  
Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και  
Δευτέρα-Παρασκευή 5-8 μ.μ.

GLOSSA  
Periodical review on linguistic problems  
Address: Akadimias 57, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |      |
|--|------|
| Κ. Ν. Παπανικολάου, Για τα αρχαία Ελληνικά, σημείωμα<br>δεύτερο .....      | σ. 3 |
| Αλεξ. Ζερβού, Συνέντευξη με τη Julia Kristeva .....                        | » 7  |
| Β. Γ. Κουτσιβίτη, Μετάφραση, νεοελληνική γλώσσα και<br>νομικός λόγος ..... | » 12 |
| Ι. Ν. Μπασλή, Δυσλεξία, μια περίπτωση .....                                | » 28 |
| Σπ. Παντελή, Η γλωσσική διαμάχη στην ελληνική εκπαίδευση .....             | » 36 |
| J. K. Chambers-P. Trudgill, Διάλεκτος και γλώσσα .....                     | » 52 |
| Πολ. Τσίγκου, Το γλωσσικό μάθημα στην Μ.Ε. Ιταλία .....                    | » 62 |
| Γλωσσολογικά σημειώματα .....  | » 72 |
| Σχόλια .....   | » 77 |
| Βιβλιοπαρουσίαση .....   | » 79 |

## ΓΙΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

### σημείωμα δεύτερο

Αυτός λοιπόν είναι ο σύγχρονος ανθρωπισμός; αναρωτηθήκαμε στο κύριο άρθρο του προηγούμενου τεύχους με τα ακόλουθα «σημεία» σε γενικές γραμμές δηλ.

- α) την επιδημία του έτοιμου προοδευτισμού και
  - β) την απλοποίηση των προβλημάτων με τη συνθηματολογία.
- Στο σχολικό επίπεδο η σημειολογία του εγχειρήματος προβάλλει
- α) την έκρηξη των γνώσεων με τα αναγκαία ανοίγματα και
  - β) τη δυσκολία που παρουσιάζει η διδασκαλία των Α.Ε. με βάση τη γνωστή κι αποτυχημένη παράδοση.

Το πρόβλημα άρχισε να αποκαλύπτει τις διαστάσεις του όταν οι κλασικές σπουδές δεν ταυτίζονταν πια με τον ανθρωπισμό, γιατί οι νεότερες και σύγχρονες λογοτεχνίες βασικά είχαν δημιουργήσει έργα που αντιμετώπιζαν την δική μας προβληματική, έδιναν απαντήσεις στα καίρια θέματα που βασανίζουν τους σημερινούς ανθρώπους, άρα... το συμπέρασμα είναι αυτονόητο αφού οι αξίες του πολιτισμού εκείνου περιέχονταν κιόλας προωθημένες στο σύγχρονο αξιολογικό corpus του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Η πιο χαρακτηριστική σ' εμάς περίπτωση της αναγνώρισης αυτής της θέσης είναι εκείνη του καθηγητή Κ. Βουρβέρη που με περισσή ειλικρίνεια διαπίστωνε τον αρχικό χαρακτήρα των έργων του κλασικού ελληνικού πολιτισμού. Έχω παραθέσει σ' άλλες εργασίες μου όμως και μιάν άλλη άποψη του γάλλου κομμουνιστή R. Garaudy που διακηρύσσει ότι οι σχέσεις μας με τους μεγάλους αρχαίους πολιτισμούς πρέπει να κινείται στα πλαίσια του διαλόγου μαζί τους, γιατί πολλά έχουν να μας δώσουν ακόμα. Το πρόβλημα είναι βέβαια η μορφή που πρέπει να έχει ο διάλογος αυτός. Έτσι φτάνουμε πάλι στο κρίσιμο σημείο συνάντησης των δυο πολιτισμών.

Ο ανθρωπισμός όμως σήμερα έχει υπερκαλύψει τον αρχαίο ανθρωπισμό και με νέες προεκτάσεις των αρχικών θέσεών του, που επιδιώκουν την αντιμετώπιση πολύ πιο σύνθετων προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου - τόσο πολύ πιο σύνθετων, ώστε η προβληματική εκείνων των καιρών να μοιάζει «απλοϊκή», έχει συνθέσει το δικό του αξιολογικό corpus. Έτσι το δικό μας πρόβλημα περιορίζεται σε δυο βασικά σημεία, δηλ.

- α) τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν - εδώ πρέπει να οριοθετήσουμε με πολλή προσοχή το στίγμα πιο πολύ του παρόντος και
- β) τη γλωσσική μας συνέχεια που έχει τις απαιτήσεις της βασισμένες στη μακραίωνη παράδοσή μας - διάσταση που δεν είναι δυνατό να αγνοήσουμε.

Σε άλλη εργασία μας (Η εποχή μας κι ο κλασικός κόσμος) εξετάσαμε

και τα δυο αυτά προβλήματα και καταλήξαμε σ' ορισμένες διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

Για το πρώτο θέμα πιστεύουμε ότι η πρακτική της σχέσης ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν είναι δοσμένη κι αμετακίνητη. Κανένας, σ' Ανατολή και Δύση, δεν παραμερίζει το παρελθόν του, ίσα-ίσα που το βλέπουν δημιουργικά και το συντηρούν στα ζωντανά στοιχεία του με ευλάβεια, το ίδιο και στα μουσειακά. Βέβαια οι εξελίξεις, ιδίως οι τεχνολογικές, οδήγησαν από πολύ παλαιά στις λεγόμενες ουτοπίες ή σε «προφητικούς» οραματισμούς. Αν σταθούμε μόνο σε δυο από τους δεύτερους, το «Θαυμαστό καινούργιο κόσμο» του Huxley και το «1984» του Orwell θα διαπιστώσουμε ότι η «προφητεία» του δεύτερου δεν πραγματοποιήθηκε, ενώ του πρώτου μένει ως όρος αναφοράς για το μέλλον... Παρ' όλα αυτά όμως ορισμένες από τις προβλέψεις του Orwell, επειδή συνοδοιπορούν με τις τεχνολογικές επινοήσεις, ανιχνεύονται σε ορισμένες σημερινές καταστάσεις που συνιστούν ένα αντιανθρώπινο πλέγμα συγκυριών και μεταβάλλουν τον άνθρωπο σε κινούμενο, του στερούν την ελευθερία λ.χ. της έκφρασης ή των ιδεολογικών του προσανατολισμών και γενικά επιδιώκουν την προβολή ενός δεσμευμένου ανθρωπισμού που τη στηρίζουν κυρίως σε «πρακτικά» επιχειρήματα.

Υποστηρίζουν λ.χ. στο εκπαιδευτικό επίπεδο ότι ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει ορισμένες πρακτικές γνώσεις και να γνωρίσει τις κατακτήσεις της τεχνολογίας, της πληροφορικής κτλ. Οργάνωσαν λοιπόν την πρώτη τάξη του Πολυκλαδικού Λυκείου με τα γνωστά μαθήματα, αλλά προσπάθησαν κίελας να διατηρήσουν τα ανθρωπιστικά μαθήματα ως ένα βαθμό, όπως λ.χ. τα Αρχαία Ελληνικά με το νέο τρόπο προσφορά τους — αξιοσημείωτη καινοτομία που μας βρίσκει σύμφωνους και θα μας επιτρέψει να φτάσουμε κάποτε σε ορθά συμπεράσματα.

Όμως η άλλη πλευρά εξακολουθεί να επιμένει στις απόψεις της. Και φυσικά εμείς θα ρωτήσουμε κάτι απλό: όταν μπορούμε να γνωρίσουμε ένα αντικείμενο μάθησης από το πρωτότυπο, γιατί να προσφεύγουμε στα υποκατάστατά του; Και θα κρίνουμε τη «χρησιμότητά του» από την άμεση (;) εκμετάλλευσή του — αν και ο όρος άμεση εκμετάλλευση μεταθέτει το πρόβλημα — ή από τη μεσο-μακροπρόθεσμη απόδοσή του στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου Ανθρώπου; Και τέλος θα αποφασίσουμε για την τύχη του στηριγμένοι στις δυσκολίες που παρουσιάζει το α ή β μάθημα; Είναι δηλ. εύκολα μαθήματα η φιλοσοφία, η ηθική, τα μαθηματικά, τα φυσικά, τα καλλιτεχνικά μαθήματα; Υπάρχει τίποτα εύκολο σ' ετούτο τον κόσμο, όταν μάλιστα η φορά των πραγμάτων και η παρέμβαση η δική μας τα οδηγούν προς καταστάσεις όλο και πιο περίπλοκες;

Τα ερωτηματικά βέβαια είναι πολλά, αλλά οι απαντήσεις πρέπει να οικοδομούνται σε στέρεα επιχειρήματα. Από τα μέσα περίπου του αιώνα μας οι ταγοί οι πνευματικοί του κόσμου μας «έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου». Διαπίστωσαν ότι η αέναη εξειδίκευση απομονώνει τον άνθρωπο,

τον οδηγεί προς τη μονομέρεια έτσι που χάνει την αίσθηση του όλου. Αναρωτήθηκαν αν πρέπει να επιδιώξουμε τη δημιουργία του «απόλυτα» ειδικού ή του Ανθρώπου που θα είναι σε θέση να ασκεί κάποιο επάγγελμα χωρίς να στερείται τα αγαθά του πολιτισμού — όλα δηλ. εκείνα που συνιστούν το σημείο αναφοράς όπως η λογοτεχνία, το θέατρο, οι καλές τέχνες, η υψηλόφρονη στάση απέναντι στα προβλήματα κτλ. Και φυσικά απάντησαν και απαντούν όλοι ότι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι ο δεύτερος, ο ολοκληρωμένος άνθρωπος.



Ας συζητήσουμε τώρα το δεύτερο σημείο του πρώτου θέματος που αναφέραμε παραπάνω — την οριοθέτηση του σημερινού στίγματος της πατρίδας μας.

Τα ερωτήματα είναι: α) σε ποιο σημείο εξέλιξης βρίσκεται αυτό που ονομάζουμε καταχρηστικά νεοελληνικό πολιτισμό;

β) Έχει —αν υποθέσουμε ότι υπάρχει— δικό του πρόσωπο;

γ) Διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που του επιτρέπουν να είναι αυτόνομος, όσο βέβαια είναι δυνατό κάτι τέτοιο στις μέρες μας;

δ) Δεν έχει ανάγκη από βοήθεια και μάλιστα «εκ των έσω» δηλ. τη δική του παράδοση χωρίς ξένες παρεμβάσεις;

Περιοριζόμαστε σ' αυτά τα ερωτήματα για να δώσουμε συνολική απάντηση. Το κύριο λοιπόν χαρακτηριστικό του νεοελληνικού process είναι η εξάρτηση από ξένα πρότυπα και η αναπαραγωγή τους. Έχουμε βέβαια προσωπικότητες ευρύτερης ή και παγκόσμιας αναγνώρισης σε διάφορους τομείς, δε διαθέτουμε όμως τη σύνολη εκείνη κατάσταση που θα χαρακτηρίσει το επίπεδο πολιτισμού της χώρας μας ως βέβαιο στοιχείο αναφοράς. Βρισκόμαστε δηλ. στο δρόμο για τη δημιουργία κι έχουμε χρέος να εκμεταλλευτούμε κάθε τι δικό μας πριν προσφύγουμε αναγκαστικά στα ξένα — που δε θα μπορέσουμε να αφομοιώσουμε αν δεν έχουμε μια στέρεη δική μας υποδομή.

Βέβαια η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιότητα σε πολλούς τομείς, αλλά αφομοιώνουν τα μηνύματα αυτά δημιουργικά όσοι διαθέτουν ισχυρά εθνικά ερείσματα. Κι όλα ετούτα βέβαια αφορούν τα τεχνολογικά επιτεύγματα, όχι τις ανθρωπιστικές αναλογικά διαστάσεις των προβλημάτων. Πεθαίνουν λ.χ. ένα στα τέσσερα παιδιά γιατί τους λείπουν στοιχειώδη πράγματα, κατασκευάζουν όμως ένα πυρηνικό υποβρύχιο, ενώ τα χρήματα αυτά θα έσωζαν τα παιδιά. Τι λογής πρόοδος είναι αυτή και που στοχεύει τελικά;

Πώς λοιπόν εμείς που βρισκόμαστε στο στάδιο της ανάπτυξης θα απεμπολήσουμε όποια βοήθεια και μάλιστα από το δικό μας ιστορικό απόθεμα; Κόπτονται οι «προοδευτικοί» μας κάθε λογής για τις γνώσεις (τεχνολογικές κτλ.) που πρέπει να δώσουμε στα παιδιά, σα να συμβαίνει για πρώτη φορά αυτό το φαινόμενο κι ότι ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος.

Έγραφα όμως κι άλλη φορά ότι με 30 ώρες τη βδομάδα δεν είναι δυνατό να υλοποιήσουμε ένα σωστό αναλυτικό πρόγραμμα κι ότι αλλού ή έχουν πέντε μέρες δουλειά για τους καθηγητές και έξη για τους μαθητές ή δουλεύουν πρωί απόγεμα. Εμείς λύνουμε τα προβλήματά μας με τρόπο δογματικό χωρίς ίχνος ενελιξίας και γι' αυτό είμαστε διαρκώς μπλεγμένοι σε αντιφάσεις αξεπέραστες. Έτσι είναι καιρός πια να αντιμετωπίσουμε τις δυσχέρειες με πνεύμα όχι συντεχνιακό αλλά λειτουργικό, να υποβαθμίσουμε δηλ. τις (συνδικαλιστικές) «κατακτήσεις» μας και να εκτιμήσουμε την παιδεία του λαού μας ως «πρώτον τη τάξει» αγαθό που έχουμε χρέος να το υπηρετήσουμε χωρίς μεμφιμοιρίες ή άλλες υποκριτικές αντιδηλώσεις. Μέσα στο πνεύμα αυτό θ' αντιμετωπίσουμε και το πρόβλημα των Αρχαίων Ελληνικών. Η πολιτεία ορθά ξεκίνησε με το βιβλίο της Α' του πολυκλαδικού Λυκείου, μόνο που οι προδιαγραφές για τα επόμενα χρόνια του Λυκείου θα συρρικνώσουν την προσπάθεια αυτή κι ίσως τη μηδενίσουν, πράγμα που δε θέλω να σκεφτώ ότι είναι ο απώτερος στόχος της. Γι' αυτό νομίζω ότι πριν ο «αλέκτωρ φωνήσει» να φροντίσει για την επέκταση της διδασκαλίας των Α.Ε. τουλάχιστο και στη Β' τάξη του πολυκλαδικού, έτσι που να μπορεί κανένας να βεβαιώσει ότι η προσπάθεια τείνει προς κάποια ολοκλήρωση με κείμενα ανάλογα προς την άλλη ύλη του σχολείου αυτού. Και τότε θα μπορούμε να πούμε ότι σ' αυτόν τον τομέα ξεπεράσαμε πια τη μονοδιάστατες λύσεις κι αντιμετωπίζουμε τα προβλήματά μας με πολυδιάστατες διαδικασίες κι ευέλικτες προσαρμογές. Έτσι μόνο θα φτάσουμε στον ορθό αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Κ.Ν.ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

#### *Υστερόγραφο*

*Θα πρότευνα στους αρμοδίους του ΥΠΕΠΘ να μελετήσουν την περίπτωση της εισαγωγής του βιβλίου για τα Αρχαία Ελληνικά της Α' τάξης του Πολυκλαδικού Λυκείου και στο Γενικό Λύκειο από τον χρόνον πια και μετά την ανατροφοδότηση του φετεινού πειραματισμού, γιατί πιστεύω ότι κάθε άλλη λύση, δηλ. η σημερινή, βυθίζει το μάθημα όλο και πιο πολύ στο τέλμα της αποτυχίας.*

Σημείωση: Για τον ανθρωπισμό και τα συναφή ας δει ο ενδιαφερόμενος το κύριο άρθρο του τ. 33 της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Αλ. Ζερβού

### Συνέντευξη με τη Julia Kristeva

A) Η Julia Kristeva είναι σχετικά γνωστή στους αναγνώστες μας. (Βλ. Ν. Παιδεία, 29, Συνέδριο για τα Αρχαία Ελληνικά, σελ. 55. Γλώσσα, 5, σελ. 34). Τη συνάντησα στο Πανεπιστήμιο που διδάσκει στο Παρίσι. Απρόοπτα εμπόδια δεν άφησαν τη συζήτησή μας να ολοκληρωθεί, πολύ περισσότερο να καταγραφεί στο μαγνητόφωνο. Τελικά συμφωνήσαμε, με δική της πρωτοβουλία, να της δώσω τις ερωτήσεις μου γραπτές και να μου ταχυδρομήσει τις απαντήσεις — όπως κι έγινε.

Βέβαια στη «συνέντευξη» αυτή δεν υπήρχε η δυνατότητα της παρέμβασης, της δευτερολογίας, του ταυτόχρονου σχολιασμού των απαντήσεων κι ακόμη... λείπει η δροσιά της αυθόρμητης συζήτησης. Ωστόσο, από την άλλη μεριά αυτές οι απαντήσεις που μου δόθηκαν δακτυλογραφημένες με διορθώσεις χειρόγραφες, κάποτε ουσιαστικές — π.χ. αλλαγές λέξεων — συγκροτούν ένα κείμενο γραμμένο με ακρίβεια και επιμέλεια στο χαρακτηριστικό ύφος της Kristeva. Είναι, όπως πάντα, ένας λόγος *συνθετικός* με απέραντη απορροφητικότητα: Ενσωματώνει πολυάριθμες ετερόκλητες ψηφίδες επιστήμης χρησιμοποιώντας για συνεκτικό υλικό στοιχεία εξωλογικά και συγκινησιακά. Άλλωστε όλη η ουσία του έργου της Kristeva, αλλά και γενικότερα αυτής της περίφημης «Ανάλυσης του Κειμένου» είναι, νομίζω, ένας *στοχασμός εμποτισμένος με συναίσθημα*: Κάτι που αγγίζει την επισημοσύνη μα και την ευαισθησία μας, μια μέθοδος καινούργια, μα που φαίνεται να ταιριάζει τόσο καλά στα κλασικά, τα αρχαιοελληνικά μας κείμενα. Ας μην ξεχνάμε ότι η Ανάλυση του Κειμένου εμπνεύστηκε συχνά από τον Όμηρο και τον Πλάτωνα.

### B) ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ<sup>1</sup>

Γέννηση: 24 Ιουνίου 1941, Βουλγαρία

Υπηκοότητα: Γαλλική, εργάζεται στη Γαλλία από το 1966.

Σπουδές: Doctorat 3ου κύκλου στη Γλωσσολογία και Σημειολογία, 1968.

Doctorat d'Etat στη Γλωσσολογία, 1973.

Αρμοδιότητες

Ερευνήτρια στο Εθνικό Επιστημονικό Κέντρο Έρευνας της Γαλλίας (C.N.R.S) στο τμήμα Γλωσσολογίας και Γαλλικής Λογοτεχνίας, από το 1967 μέχρι το 1973.

Από το 1973 διδάσκει στο Έβδομο Πανεπιστήμιο του Παρισιού. Τομέας: Επιστήμες των Γραπτών Πηγών και Κειμένων.

Γραμματέας της Διεθνούς Ένωσης Σημειολογίας και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού της «SEMIOTICA».

Επισκέπτρια καθηγήτρια —κατά περιόδους— στο Πανεπιστήμιο της Columbia, στη Νέα Υόρκη.



Κυριότερες δημοσιεύσεις (βιβλία).

— Σημειωτική, Έρευνα για μια σημειανάλυση, Seuil, 1969<sup>2</sup>.

— Το κείμενο του μυθιστορήματος, Mouton, 1971.

— Η επανάσταση της ποιητικής γλώσσας, Seuil, 1973.

— Polylogue, Seuil, 1977.

— Η δύναμη της φρίκης, Seuil, 1980.

Πρόσφατες δημοσιεύσεις:

— «Το αντικείμενο του έρωτα», περ. Confrontation, Φθινόπωρο 1981, σελ. 123-136.

— «Μη λες τίποτα», περ. Tel Quel, Άνοιξη 1982, 91, σελ. 33-34.

— «Ασθένειες του έρωτα», περ. Furor, (Αισθητική και Ρητορική), 6, 1982, σελ. 3-22.

— «Η φωνή του R. Barthes», περ. Communication, 36, 1982, σελ. 119-123.

— «Η πόλη και η Ψυχανάλυση»,<sup>3</sup> περ. Critical Inquiry, Σεπτέμβριος 1982, σελ. 77-92.

— Ιστορίες αγάπης (Βιβλίο), Denoël 1983<sup>4</sup>.

## Γ) ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1) Ερώτηση: Ακούμε σήμερα να λένε ότι οι Επιστήμες του Ανθρώπου είναι ανέκανες να προσφέρουν μια ενιαία-συνολική θεώρηση του κόσμου. Μοιάζουν να συμφύρονται και να αντικρούονται. Πολλοί μιλούν λοιπόν για «κρίση των Ανθρωπιστικών Ξπουδών», έχουν γραφτεί ένα σωρό άρθρα με ανάλογο τίτλο.<sup>5</sup> Συμφωνείτε με την άποψη αυτή; Διακρίνετε αυτή την «κρίση» στον δικό σας τομέα;

Απάντηση: Μα πιστεύω πως οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες ποτέ δεν είχαν την πρόθεση να «να προσφέρουν μια θεώρηση του κόσμου» ενιαία ή όχι. Στην εφαρμογή τους διερευνούν περιοχές της ανθρώπινης εμπειρίας που την θεωρούν σαν ένα σύστημα σημείων ή μια πραγματικότητα που κάτι σημαίνει. Την περίφημη «θεώρηση του κόσμου» την αφήνουν για τη θρησκεία, ή τις διάφορες Ιδεολογίες. Αυτοί που μιλάνε για κρίση των Ανθρωπιστικών Επιστημών είναι νοσταλγοί μιας σκέψης συνολικής ή καθολικής· όμως υπάρχει εδώ μια παρεξήγηση: Μετά την άνθηση των Επιστημών του Ανθρώπου στα χρόνια '60-'70 (που επέβαλε τη στρουκτουραλιστική ανάλυση στην Ανθρωπολογία αλλά και στη Λογοτεχνική Κριτική, όπως επίσης και την πιο προσεχτική εφαρμογή της ψυχανάλυσης στην εξέταση της γλώσσας) η ίδια η γλώσσα θεωρήθηκε σαν ένα από τα πολλά σημειακά φαινόμενα. Σήμερα παρακολουθούμε δυο τάσεις: Από τη μια μεριά οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες δεν παρουσιάζονται στο φως της δημοσιότητας, δεν είναι πια «της μόδας», μονάχα η πένα κάποιων κουρασμένων δημοσιογράφων, συχνά ειρωνική, ασχολείται μαζί τους. Όλα αυτά δίνουν τη λαθεμένη εντύπωση μιας συρρίκνωσης, μιας αναδίπλωσης. Ωστόσο, από την άλλη μεριά αυτή η φαινομενική συρρίκνωση είναι στην πραγματικότητα επιστροφή στη συγκεκριμένη επί μέρους εμπειρία, στην έρευνα που στοχεύει με ακρίβεια σε ένα συγκεκριμένο σημείο. Έτσι στη Θεωρία της Λογοτεχνίας υπάρχει ενδιαφέρον για την υποκειμενική εμπειρία, όχι μόνο για το θέμα του λογοτεχνικού έργου, αλλά και για το ύφος του. Ξεκινάμε από επί μέρους θέματα όπως η μεταφορά και καταλήγουμε στην ερωτική εμπειρία.

2. *Ερώτηση:* Διαβάζοντας τα βιβλία σας έχει κανείς την αίσθηση ότι η επιστημονική σκέψη περιέχει μια βαθειά ευαισθησία. Ακόμα παρατηρεί αυτό το πάντρεμα της γλωσσολογίας και της ψυχανάλυσης με τη λογοτεχνία. Κάτι τέτοιο εντάσσεται στη γενικότερη διεπιστημονική τάση του καιρού μας, ή είναι προσωπική σας θέση;

*Απάντηση:* Θα έλεγα ότι πάνω από όλα υπάρχει το ιδιαίτερο αντικείμενο της λογοτεχνικής κριτικής, το λογοτεχνικό κείμενο: Το φανταστικό (*imaginaire*) που παρουσιάζεται «δια του λόγου» και σπάει τα σύνορα ανάμεσα σε τομείς που χωρίστηκαν τεχνητά, όταν οι ανθρωπιστικές επιστήμες θεωρήθηκαν —στα τέλη του 19ου αι.— σαν το επιγόννημα της διάσπασης της Θεολογίας. Σήμερα για να πλησιάσει ο θεωρητικός τη λογοτεχνία στην πολυπλοκότητά της (ύφος-υποκειμενική θεώρηση γραφής-επίδραση στον αναγνώστη-κοινωνικοπολιτική αξία κλπ.) είναι υποχρεωμένος να σταθεί σ' ένα σταυροδρόμι και να αρνηθεί απόλυτα τον ερμητισμό ανάμεσα στις επιστήμες.

Ίσως όμως πάλι μια γυναίκα είναι πιο προσεχτική σ' αυτή τη διάσταση των έργων που εσείς την αποκαλέσατε «ευαίσθητη» και γι' αυτό προσπαθεί να την κάνει να ακουστεί, να γίνει κατανοητή παρουσιάζοντάς την σε ένα λόγο αποδεικτικό και ακριβή.

3. *Ερώτηση:* Γεννηθήκατε στη Βουλγαρία, σήμερα διδάσκετε στη Γαλλία. Στην εισαγωγή της «Σημειωτικής» σας φαίνεται καθαρά πόσο σας έχει σημαδέψει η απομάκρυνση από την πατρίδα σας. Θάλεγα πως και σ' όλα σας τα κείμενα υπάρχει μια αντανάκλαση της προσωπικής σας ζωής. Ποιά γεγονότα επέδρασαν αποφασιστικά στο έργο σας;

*Απάντηση:* Σας ευχαριστώ πολύ που έχετε διαβάσει τόσο προσεκτικά το έργο μου. Πρώτα απ' όλα οφείλω πάρα πολλά στην συνάντησή μου με τον L. Goldmann, τον R. Barthes, και τον E. Bienveniste, αμέσως μόλις ήρθα στο Παρίσι τα Χριστούγεννα του 1965. Οι άνθρωποι αυτοί με δέχτηκαν στα σεμινάρια τους, μου άνοιξαν τα σπίτια τους και τις πόρτες της *Ecole Pratique des Hautes Etudes* κι ακόμη μου πρόσφεραν την πνευματική τους υποστήριξη. Αργότερα συνάντησα τον Philippe Solers και τον κύκλο του περιοδικού *Tel Quel*: Συνάντηση αποφασιστική που μου επέτρεψε να μείνω στη Γαλλία, να πολιτογραφηθώ, με το γάμο μου, Γαλλίδα και να παρακολουθήσω από πολύ κοντά την εμπειρία της σύγχρονης γραφής —συχνά είναι μια εμπειρία δραματική—. Όταν είναι κανείς μακριά συνήθως έχει τη δυνατότητα να πληροφορηθεί μόνο για τα πιο εμπορικά δημιουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής. Απέκτησα μια ευαισθησία απέναντι στη λογοτεχνία δουλεύοντας, καλλιεργώντας την Ανάλυση του κειμένου, όμως το πιο σημαντικό γεγονός για το έργο μου ήταν η γέννηση του γιού μου, David, που η ζωή του μεταμόρφωνε κυριολεκτικά την ύπαρξή μου και τον τρόπο της δουλειάς μου.

Η κάποια μοναξιά της εξορίας μου με κάνει προσεκτική στις οριακές και περιθωριακές εμπειρίες των ατόμων· μπορώ να πω ότι παντρεύεται με ένα είδος «έρωτα χωρίς ψευδαισθήσεις» για τη λογοτεχνία, πράγμα που χαρακτηρίζει την Αναλυτική θεώρηση και την περίπλοκη διαύγεια της Κριτικής Ανάγνωσης.

4. *Ερώτηση:* Συχνά παραπέμπετε στις πηγές, στα κείμενα της αρχαιότητας. Έτσι στις «Ιστορίες αγάπης» μιλάτε πολύ για το «Συμπόσιο» του Πλάτωνα. Μια κι είμαι φιλόλογος και Ελληνίδα, σας κάνω μια ερώτηση πολύ γενική. Τι ακριβώς νο-

μίζετε ότι προσφέρουν τα αρχαία ελληνικά κείμενα στον σημερινό ερευνητή ή και τον απλό αναγνώστη;

*Απάντηση:* Το θέμα είναι τεράστιο. Σας απαντώ μόνο με ελάχιστα στοιχεία. Η ελληνική φιλοσοφία είναι το λίκνο μας. Δεν μπορώ να διδάξω τη Σημειολογία του Saussure ή του Peirce χωρίς να αποκαλύψω στους φοιτητές μου τον Πλάτωνα μέσα από τον «Κρατύλο» και το «Σοφιστή», ή και τους Στωϊκούς. Αν δεν γινόταν κάτι τέτοιο θα φτάναμε σε ένα τεχνοκρατικό φορμαλισμό, αποκομμένο από τις μεταφυσικές φιλοσοφικές του βάσεις, σε μια ενέργεια καθαρά «διακοσμητική» χωρίς αποκαλυπτική διάσταση, που θα αδυνατούσε να οδηγήσει τον νέο ερευνητή στον *αυθεντικό στοχασμό*, αυτόν τον στοχασμό που είναι μια διαρκής αμφιβολία.

Προχωρώ ακόμα περισσότερο: Το γεγονός ότι φροντίζουμε να παίρνουμε τις σύγχρονες έννοιες μέσα από την αρχαία ελληνική τους πηγή μάς επιτρέπει να δούμε τη γέννηση της γνώσης μέσα στον ίδιο τον κόλπο του φανταστικού, του εικονοπλαστικού, του ποιητικού. Δεν μπορούμε να δούμε τον Πλάτωνα μόνον ως φιλόσοφο ξεχνώντας ότι είναι και *λογοτέχνης*, δεν μπορούμε να παραλείψουμε να μιλήσουμε για την Πλατωνική Ειρωνία ή για το ύφος του κειμένου. Κι εδώ πρέπει να τονίσω ότι η *ελληνική σκέψη, πολύ περισσότερο από τη σύγχρονη, βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση από την ελληνική γλώσσα, πιο σωστά από το παιχνίδι της γλώσσας*: αυτό το έχουν πει κι άλλοι πριν από μένα. Μια κίνηση τέτοια διαγράφεται σήμερα στη σύγχρονη φιλοσοφία μετά τον Heidegger κι αγκαλιάζει σιγά-σιγά όλες τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες.

5. *Ερώτηση:* Θα έλεγε κανείς ότι η σημερινή Γλωσσολογία της Ευρώπης —ίσως αυτό ισχύει για όλες τις Επιστήμες του Ανθρώπου— γεννήθηκε από το πάντρεμα ανάμεσα στον Ρωσικό Φορμαλισμό και την Αμερικάνικη Σημειολογία. Εσείς προσωπικά τι οφείλετε σε καθένα από αυτά τα δυο μεγάλα ρεύματα;

*Απάντηση:* Οφείλω πάρα πολλά πράγματα στον Ρωσικό Φορμαλισμό. Από τον Jakobson π.χ. κράτησα την προσοχή που έδειξε για τη λογοτεχνία της πρωτοπορίας (*avant-garde*), και κυρίως το ενδιαφέρον του για την ψυχολογική πλευρά της γλωσσικής ενέργειας: εννοώ τις μελέτες του για τη μεταφορά και τη μεταωνυμία. Οφείλω πολύ λιγότερα πράγματα στην Αμερικάνικη Σημειολογία. Όμως έχω διαβάσει πολύ προσεχτικά τον Chomsky και τη Λογική Σχολή της Οξφόρδης.

6. *Ερώτηση:* Μερικοί καταλογίζουν στη σύγχρονη Ανάλυση του Κειμένου ότι δεν είναι απόλυτα «επιστημονική». Δεν διαθέτει καθαρά επιστημονικές μεθόδους. Οι όροι που χρησιμοποιεί συχνά παίρνουν ένα χρώμα λογοτεχνικό, σε βάρος της ακρίβειας. Ποιά είναι η γνώμη σας;

*Απάντηση:* Είναι πραγματικά πολύ υγιές το να απαιτούμε απόλυτη επιστημονικότητα από τη σύγχρονη Ανάλυση του Κειμένου. Μόνον έτσι θα έχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Όμως εδώ υπάρχει μια αντίφαση. Η «αλήθεια» στη Θεωρία της Λογοτεχνίας μοιάζει με την αλήθεια στην ψυχανάλυση: *δεν επιδέχεται καμιά απόλυτως απόδειξη* (ενώ στις θετικές επιστήμες συμβαίνει εντελώς το αντίθετο). Ανοίγει μια καινούργια περιοχή γνώσης κι ακόμη δεν έχουμε μετρήσει τις φιλοσοφικές της προεκτάσεις: Είναι το *ξεθώριασμα του αντικειμένου* που παρουσιάζεται στην πρόταση, σ' ένα λόγο που σφραγίζεται ιδιαίτερα από το υποκείμενο.

7. *Ερώτηση:* Από ό,τι ξέρω προτιμάτε στα μαθήματά σας να εφαρμόζετε την Ανάλυση του Κειμένου στη Νεώτερη Γαλλική Λογοτεχνία, ιδιαίτερα στην ποίηση. Θα

ήταν δυνατόν να την διδάξετε με εφαρμογή στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς;  
*Απάντηση:* Διάλεξα τη Γαλλική Ποίηση μόνο και μόνο επειδή μου είναι περισσότερο γνωστή. Η Ανάλυση του Κειμένου μπορεί βέβαια να εφαρμοστεί στα Αρχαία Ελληνικά κείμενα, ακόμα και τα Μεσαιωνικά.

8. *Ερώτηση:* Η Ανάλυση του Κειμένου θα μπορούσε να διδαχτεί στη Μέση Εκπαίδευση;

*Απάντηση:* Αυτός ο τρόπος θεώρησης του Κειμένου θα μπορούσε πολύ καλά να εισαχθεί στη Μέση Εκπαίδευση, με την προϋπόθεση βέβαια ότι πολλά πράγματα θα απλοποιηθούν. Όμως πάνω απ' όλα η Ανάλυση του Κειμένου πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να αναπτυχθεί η *δημιουργικότητα των μαθητών*: Θα ήταν πραγματικά ολέθριο να μεταμορφωθεί σε δογματική τυποποίηση μια μέθοδος τόσο πρωτοποριακή και καταλυτική!

Σημειώσεις

1. Μεταφράζω το βιογραφικό σημείωμα που μου έδωσε η ίδια η Kristeva.
2. Βλ. Γλώσσα 5, σελ. 35.
3. «Psychoanalysis and the Polis».
4. Ν. Παιδεία, 29, σελ. 56.
5. Βλ. M. Gauchet, Marasme des sciences molles, Magazine Litteraire, 200, Νοέμβριος 1984 — Στο ίδιο τεύχος του περιοδικού αφιέρωμα με τίτλο «Sciences humaines: la crise».

*Β.Γ. Κουτσιβίτη*

*Μεταφραστή στην Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων-DEA της Μεταφραστικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Παρισιού (III)*

### **ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ, ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

Οι σχέσεις της ελληνικής γλώσσας με τη μετάφραση δεν υπήρξαν ούτε και είναι τόσο αγαθές. Οι αρχαίοι Έλληνες μέχρι και την κλασική εποχή δεν μετέφραζαν καθόλου, σε αντίθεση με τους νέους που πέρασαν στο αντίθετο άκρο και μεταφράζουν τα πάντα. Ο Ι. Κακριδής αναφέρει μόνο μία περίπτωση μετάφρασης στα αρχαία ελληνικά<sup>(1)</sup>.

Η στάση των προγόνων μας θυμίζει την αντίστοιχη των Αμερικάνων που μεταφράζουν ελάχιστα, γιατί όπως φαίνεται θεωρούν την πρωτογενή πνευματική παραγωγή τους αυτάρχη.

### **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ**

Παρ' όλα αυτά το πρώτο σωζόμενο αξιόλογο μεταφρασμένο κείμενο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, εννοώ βέβαια τη μετάφραση της Παλαιάς Διαθήκης από τους Ο' (250-100 π.χ. περίπου). Το έργο αυτό εκτός από την ιστορική σημασία του έχει τεράστιο φιλολογικό ενδιαφέρον, επειδή αποκρυσταλλώνει ένα στάδιο της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί μετάφραση από μια νεκρή γλώσσα και πρόκειται για συλλογική εργασία.

Η μεταφραστική παράδοση αρχίζει όμως ουσιαστικά με τους Λατίνους. Μιλάμε βέβαια για το μεσογαιοκεντρικό πολιτισμό, μια που ελάχιστα πράγματα γνωρίζουμε για άλλους πολιτισμικούς χώρους, όπως της Άπω Ανατολής ή της Αμερικής.

Συνοπτικά σαν κυριότερους ιστορικούς σταθμούς στη μεταφραστική θεωρία και πράξη μέχρι και τον 19<sup>ο</sup> αιώνα μπορούμε να θεωρήσουμε : τις μεταφράσεις του Κικέρωνα ο οποίος στο έργο του *Libellus de optimo genere oratorum* (46 π.Χ.) τονίζει ότι δεν πρέπει να μεταφράζουμε «*Verbum pro verbo*» τον Άγιο Ιερώνυμο — ο οποίος σημειωτέον είναι και ο προστάτης των μεταφραστών! — συντάκτη της *Vulgata* (390-405 μ.Χ.) που ολοκλήρωσε την αρχή που είχε διατυπώσει ο Κικέρωνας τονίζοντας στους προλόγους των μεταφράσεών του «*Sensum exprimere de sensu*» το Μ. Λούθηρο και την *Sendbrief von Dolmetschen* (1530) θεμελιωκής σημασίας για τη διαμόρφωση της γερμανικής γλώσσας· τον E. Dolet, μεταφραστή κλασικών έργων και συντάκτη του πρώτου δοκιμίου μεταφραστικής θεωρίας «*Manière de bien traduire d'une langue en aultre*» (1540) όπου θεσπίζει 5 κανόνες για την καλή μετάφραση· αξίζει να τους υπενθυμίσουμε περιληπτικά:

1. Ο μεταφραστής πρέπει να γνωρίζει άριστα τον τομέα από τον οποίο μεταφράζει, 2. Πρέπει να κατέχει άπταιστα τις δυο γλώσσες, προέλευσης και στόχου, 3.

Να μη μεταφράζει λέξη προς λέξη, 4. Να μην επιτρέπει στη γλώσσα του πρωτότυπου να αλλοιώνει τη γλώσσα της μετάφρασης και 5. Να χρησιμοποιεί το πρόπον ύφος και τους αρμόζοντες φραστικούς τρόπους. Ο E. Dolet κήριξε σαν αιρετικός στις 3 Αυγούστου 1546, στο Παρίσι, επειδή μετέφρασε τα λόγια του Σωκράτη στον Αντίοχο του Πλάτωνα «σύ γάρ ούκ ἔσει» με την έκφραση «Tu ne seras plus rien du tout» (η υπογράμμισή δική μου) που θεωρήθηκε ότι παρερμηνεύει το κείμενο<sup>2</sup>. Το τέλος τον W. von Humboldt που με τον πρόλογο του στο *Aeschylos Agamemnon metrisch uebersetzt* (1816) θεμελιώνει την προσέγγιση του μεταφραστικού φαινομένου από την άποψη της φιλοσοφίας της γλώσσας.

Στον εικοστό αιώνα η τεράστια ανάπτυξη και επέκταση των μεταφράσεων<sup>(3)</sup> έκανε όλο και πιο αισθητή την ανάγκη μιας επιστημονικής υποδομής. Μοιραία τη φροντίδα αυτή ανέλαβε στο πρώτο στάδιο η επιστήμη της γλωσσολογίας. Δίπλα στις περιπτωσιακές εργασίες μεγάλων γλωσσολόγων όπως ο R. Jakobson<sup>(4)</sup>, ο W. Benjamin<sup>(5)</sup>, ο J.R. Firth<sup>(6)</sup>, κ.α., έχουμε το θεμελιακό έργο του G. Mounin : «*Les problemes théoriques de la traduction*», Gallimard, Paris, 1963, που δημιούργησε σχολή. Ο Mounin επιχειρεί μια ιστορική επισκόπηση και μια συσχέτιση των κυριότερων πρακτικών και θεωρητικών μεταφραστικών προβλημάτων με τις βασικές αρχές και πορίσματα των σημαντικότερων σχολών της σύγχρονης γλωσσολογίας. Το θεωρητικό συμπέρασμα του συγγραφέα είναι ότι εξαιτίας των ουσιαστικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων γλωσσών σε όλα τα επίπεδα, η μετάφραση είναι ...αδύνατη. Είναι προφανές, όπως εξάλλου αναγκάζεται κι ο ίδιος ο Mounin να παραδεχτεί στο τέλος του βιβλίου του, ότι η ίδια η καθημερινή πράξη ανατρέπει την παραδοξολογία αυτή. Το λάθος της γλωσσολογικής προσέγγισης της μετάφρασης ήταν ότι τοποθέτησε τη μεταφραστική διαδικασία στο επίπεδο της γλώσσας (Langue) και όχι στο επίπεδο της ομιλίας (Parole) όπου είναι η φυσική θέση της.

Τεράστια ώθηση στη μετάφραση έδωσε η εκρηκτική ανάπτυξη μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο της διεθνοποίησης των ανθρώπινων σχέσεων, πολιτικών και πολιτιστικών, κρατικών και ατομικών. Η δημιουργία πανεπιστημιακών μεταφραστικών σχολών και οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις οδήγησαν στην αναζήτηση μεθόδων και μεθοδολογίας. Διάφορες θεωρίες άρχισαν να εμφανίζονται και να διαμφισβητούν από τη γλωσσολογία την αποκλειστικότητα νομής στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Ανάμεσα στις πιο ενδιαφέρουσες και αντιπροσωπευτικές είναι:

Η *συγκριτική ύφολογία*: η σχολή αυτή επιχειρεί να αποικοδομήσει το μεταφραστικό φαινόμενο σε περιπτωσιακά ή γενικευμένα ζεύγη σημασιολογικών ή γραμματικών (μορφο-συντακτικών) ισοδυναμιών που μένουν όμως πάντα στο λεξικό ή φραστικό επίπεδο. Σημαντικότεροι εκπρόσωποι της είναι οι J.P. Vinay και J. Darbelnet για το ζεύγος γλωσσών αγγλικά-γαλλικά<sup>(7)</sup>, ο A. Malblanc<sup>(8)</sup> και ο J.M. Zemb<sup>(9)</sup> για τα γερμανικά-γαλλικά και ο J. Zajicek<sup>(10)</sup> για τα ολλανδικά-γαλλικά.

Η *εθνογλωσσολογική προσέγγιση* της μετάφρασης θεμελιωτές της οποίας είναι οι μεταφραστές της Βίβλου E. Nida και C. Taber<sup>(11)</sup>. Κύρια αρχή και διαφοροποιό στοιχείο της θεωρίας της «δυναμικής ισοδυναμίας», όπως την ονομάζουν οι ιδρυτές της, είναι ότι θέτει στο επίκεντρο της μεταφραστικής διαδικασίας το δέκτη του μηνύματος· για το λόγο αυτό πρωταρχικός στόχος του μεταφραστή είναι να αναπαράγει επί του αναγνώστη ή ακροατή της μετάφρασης την ίδια

επίπτωση που έχει το μήνυμα στους δέκτες του πρωτότυπου κειμένου.

Η *κοινωνιογλωσσολογική* μεταφραστική θεωρία στην οποία μπορούν να καταταγούν συγγραφείς όπως ο M. Pagnier<sup>(12)</sup> και ο D. Juhel<sup>(13)</sup>. Σ' αυτή τονίζεται η επικοινωνιακή πλευρά του μεταφραστικού φαινομένου και η μετάφραση θεωρείται η κατ' εξοχήν πράξη επικοινωνίας. Υποστηρίζεται εδώ ότι οι επαναλαμβανόμενες μεταφραστικές ισοδυναμίες εγγράφονται στη συλλογική-κοινωνική γλωσσική μνήμη. Η μετάφραση σαν πράξη όμως τείνει συνεχώς να είναι εξατομικευμένη και να ξεπερνά τη μνήμη αυτή. Το μήνυμα και η μετάφρασή του αποτελούν τελικά υπέρβαση της γλώσσας.

Η σχολή της *συγκριτικής φιλολογίας* με επικεφαλής της αναντίρρητα τον ευρωμαθέστατο και πολυγλωσσότατο G. Steiner το κλασικό έργο του οποίου *After Babel, aspects of language and translation*, London, Oxford University Press, 1975<sup>(14)</sup>, παραμένει η πιο πανοραμική παρουσίαση και επεξεργασία των μεταφραστικών προβλημάτων. Ιδιαίτερα γνωρίσματα της άποψης αυτής, η ανάγκη παραβολής των λογοτεχνιών και των πνευματικών πολιτισμών γενικότερα, δημιουργήματα των οποίων είναι το πρωτότυπο και τό μετάφρασμα, και η υπογράμμιση της σπουδαιότητας των μεταγλωσσικών διαστάσεων του μεταφραστικού συμβάντος.

Όπως θα περίμενε κανείς η δημιουργία των πρώτων ηλεκτρονικών υπολογιστών αυτόματης (μηχανικής) μετάφρασης και ο ενθουσιασμός και οι απογοητεύσεις που προκάλεσε αποτέλεσαν ώθηση για τη θεωρητική έρευνα πάνω στη μετάφραση. Το πεδίο αυτό διερεύνησε ιδιαίτερα η *σημειολογική* σχολή. Ο κυριότερος εκπρόσωπός της A. Ljudskanov<sup>(15)</sup> ταυτίζει τη μετάφραση με μια σημειολογική διαδικασία μεταβολής γι' αυτό και υποστηρίζει ότι η επιστήμη της μετάφρασης πρέπει ν' αποτελεί κλάδο της σημειολογίας. Για την ώρα οι λογικομαθηματικές έρευνες που έγιναν για την προώθηση της αυτόματης μετάφρασης σημείωσαν επιτυχία μόνο στα κωδικοποιήσιμα, αλλά όχι στα δημιουργικά στοιχεία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιστημονική έρευνα πάνω στη μετάφραση που πραγματοποιείται στις *σοσιαλιστικές χώρες* οι οποίες συγκαταλέγονται οπωσδήποτε ανάμεσα στα πιο προωθημένα κέντρα των σχετικών σπουδών. Οι θεωρίες που διατύπωσαν η σχολή της Μόσχας<sup>(16)</sup> και η σχολή της Λειψίας<sup>(17)</sup> βασίζονται στις μαρξιστικές αρχές για τη συνείδηση ως αντανάκλαση της πραγματικότητας και τη γλώσσα ως υλική βάση της σχέψης και ταυτόχρονα ως ιστορική αντανάκλαση της κοινωνικής εξέλιξης, και επιδιώκουν να περιγράψουν αντικειμενικά το μεταφραστικό φαινόμενο χωρίς να υπεισέρχονται σε ιδεοκρατικές εκτιμήσεις.

Ολοκληρώνοντας αυτή την επικινδύνως συνοπτική περιήγηση στις κυριότερες μεταφραστικές θεωρίες θ' αναφερθώ σε μια προσέγγιση που προκάλεσε την, έστω και φθίνουσα, επιφύλαξη των γλωσσολόγων, όπως και την αυξανόμενη αποδοχή από την πλευρά των επαγγελματιών μεταφραστών. Πρόκειται για τη «*θεωρία του νοήματος*»<sup>(18)</sup> (*Theorie du sens*) της καθηγήτριας D. Seleskovitch, Διευθύντριας της Σχολής Μετάφρασης και Διερμηνείας του Πανεπιστημίου του Παρισιού III, και των συνεργατών της. Έχουμε εδώ μια πρωτότυπη συνθετική προσπάθεια, χωρίς όμως τα μειονεκτήματα του εκλεκτικισμού, για μια καθολική και σφαιρική θεώρηση της μεταφραστικής διαδικασίας. Θέσεις της είναι ότι, χωρίς να παραγνωρίζονται οι επιμέρους ειδοποιές ιδιομορφίες, το μεταφραστικό φαινόμενο είναι ενιαίο και στηρίζεται σε κοινές αρχές, είτε πρόκειται για γραπτό ή προ-

φορικό λόγο, είτε για λογοτεχνικά ή επιστημονικά κείμενα, είτε για συγχρονική ή διαχρονική συσχέτιση γλωσσών. Οι κοινές αρχές συνίστανται στο ότι η μετάφραση αποτελεί μια πράξη λόγου (*Acte de Langage*) και όχι ένα γλωσσικό συμβάν (*Fait de langues*): ο μεταφραστής όντας δίγλωσσος ενεργεί ως διφυής μονόγλωσσος και αφού συλλάβει το «νόημα» ενός κειμένου ανάγοντάς το σ' ένα απορηματοποιημένο (*deverbalisé*) επίπεδο το επανεκφράζει. «Νόημα» δεν είναι απλώς η η σημασία των λέξεων ή έστω των φράσεων, αλλά η ψυχολογική και νοητική πραγματικότητα που ο πομπός του μηνύματος, ομιλητής ή συγγραφέας, επιδιώκει να κοινοποιήσει, και την οποία ο δέκτης συλλαμβάνει, χάρη βέβαια στη λεκτική της αποκρυστάλλωση αλλά και χάρη στα περικείμενα και το γνωστικό του εξοπλισμό. Σε κάθε μετάφραση διακρίνουμε αφενός αυξομειούμενα κωδικοποιησιμα στοιχεία που έχουν ένα σταθερό ισοδύναμο στη γλώσσα-στόχο, και αφετέρου ανεπανάληπτα εκφωνήματα που ο μεταφραστής διερμηνεύοντάς τα δημιουργεί το αντίστοιχό τους. Σκοπός της μετάφρασης είναι επομένως η ταυτότητα του νοήματος και η ισοδυναμία της μορφής.

Παράλληλα, κι ενώ η επιστημονική σπουδή της μετάφρασης, η «μεταφρασιολογία» (*Traductologie*) όπως την ονόμασε ο *B. Harris*<sup>(19)</sup>, προσπαθούσε να χειραφετηθεί από τη γλωσσολογία στρεφόμενη ιδίως σε μεταγλωσσικές προσεγγίσεις, η ανάπτυξη νέων κλάδων της αμιγούς γλωσσικής επιστήμης ή ο αναπροσανατολισμός παλαιότερων έφεραν πάλι πιο κοντά τους δύο άσπονδους συγγενείς. Τέτοιοι κλάδοι είναι η κειμενολογία<sup>(20)</sup> που μελετάει τη δομή του κειμένου, η ανάλυση της ομιλίας<sup>(21)</sup> που ασχολείται με τη μετάβαση από την πρόταση στο κείμενο, η υφολογία<sup>(22)</sup> που συγκεντρώνει την προσοχή της στα διαφοροποιά στοιχεία ενός κειμένου και η σύγχρονη σημασιολογία<sup>(23)</sup> που αποκατέστησε τον υποκειμενικό χαρακτήρα της σημασίας. Αντίστροφα πάλι άρχισαν να αποσπώνται από την μεταφρασιολογία και να αυτονομούνται κλάδοι που ανδρώθηκαν κυρίως στα πλαίσια της μεταφραστικής θεωρίας και πρακτικής, όπως η ορολογία<sup>(24)</sup> που μελετά τη φύση και τις σχέσεις των όρων και η ανάλυση των ειδικών ή τεχνικών γλωσσών<sup>(25)</sup> (*LSP, Language for specific purposes, Langue de specialite, Fachsprache*) που ασχολείται με τα ιδιαίτερα σημασιολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά των γλωσσών ειδικών τομέων.

### ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ, ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΗ

Στα πλαίσια του νέου ελληνικού κράτους οι σχέσεις μεταφραστικού φαινομένου και νεοελληνικής γλώσσας, κι ακόμη παραπέρα νεοελληνικού πολιτισμού, είναι συμπλεγματικές και αντιφατικές. Η μεταφραστική διαδικασία διαπερνάει τις σημαντικότερες εκφάνσεις της νεοελληνικής κοινωνίας από τις απαρχές της, με αφετηρία είτε τα αρχαία ελληνικά είτε τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες και πεδία δραστηριότητας της λογοτεχνίας, τη νομοθεσία, το εμπόριο, την επιστήμη, την κοινωνική συμβίωση,...

Ο Ν. Ανδριώτης χαρακτηρίζει τη «γαλλική γλώσσα περισσότερο και από την αρχαία ελληνική *Alma mater* της πνευματικής ζωής της νέας Ελλάδας».<sup>(26)</sup>

Τα προβλήματα και οι προοπτικές της στενής επαφής της νεοελληνικής με άλλες γλώσσες εξετάστηκαν σε βάθος ήδη από τους πρώτους επιστήμονες μελετητές της Δημοτικής<sup>(27)</sup>. Η επαφή αυτή που έπαιρνε τη μορφή είτε μετάφρασης είτε υιοθέτησης ξενισμών άσκησε αναμφισβήτητα σημαντική επίδραση στη διαμόρφω-



ση της νεοελληνικής γλώσσας και προερχόταν κυρίως από τα γαλλικά<sup>(28)</sup> πριν από το 1945 και από τα αγγλικά στη συνέχεια. Έτσι, όπως δεν ήταν σπάνιο παλιότερα να χρειάζεται να ξέρεις γαλλικά για να καταλάβεις μια «ελληνική» κοσμική έκφραση ή ένα διπλωματικό έγγραφο, αντίστοιχα πολλές φορές σήμερα όταν διαβάσει κανείς μια οικονομική ή τεχνολογική μελέτη ή μια δημοσιογραφική ανταπόκριση στα «ελληνικά» είναι υποχρεωμένος να τη ... μεταφράσει στα αγγλικά για να κατανοήσει το περιεχόμενό της. Φορείς της επιμειξίας αυτής μεταξύ άλλων και οι Έλληνες της διασποράς που παράλληλα με τη συμβολή τους στη μελέτη και την ανάπτυξη της νεοελληνικής γλώσσας και πολιτισμού συντέλεσαν και στην αλλοίωσή τους.

Πιο πρόσφατα στις εκδηλώσεις του φαινομένου αυτού προστέθηκαν κι η μεταγλώττιση βασικών νομικών και άλλων κειμένων από την καθαρεύουσα στη δημοτική, η εισβολή της αμερικάνικης γλώσσας και κουλτούρας, καθώς και οι επιπτώσεις σ' όλα τα επίπεδα του νεοελληνικού βίου μαζί και στη γλώσσα από την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Απομονώνοντας τις γλωσσικές πτυχές, που μας ενδιαφέρουν εδώ, αυτών των πολιτιστικών συναλλαγών μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι επιδράσεις τους είναι κυριολεκτικά αμφίστομες. Ως προς τα δάνεια από ξένες γλώσσες όσο καλοδεχόμενα και ευεργετικά είναι όταν καλύπτουν εννοιολογικά κενά ή προσφέρουν νέες υφολογικές αποχρώσεις προσαρμολζόμενα πάντοτε στο ελληνικό τυπικό, άλλο τόσο γίνονται φθοροποιά όταν απλώς εκτοπίζουν εγχώριο πλούτο, σπέρνουν τη σύγχυση και παραμένουν ξένα και απροσάρμοστα. Γι' αυτό δεν είναι παράδοξο ότι για την αποφυγή της φθοράς αυτής κρούονται τον τελευταίο καιρό κώδωνες κινδύνου από εντελώς διαφορετική προέλευση<sup>(29)</sup>.

Ως προς τις μεταγλωττίσεις από την καθαρεύουσα υπενθυμίζω ότι ήδη από τα δύσκολα χρόνια, νηφάλιοι και πρωτοπόροι δημοτικιστές είχαν επισημάνει ότι μοναδική ευκαιρία για τη μερική έστω ιστορική δικαίωση της καθαρεύουσας αποτελούσε η δυνατότητα να καρπωθεί ο δημοτικισμός, με προσαρμογή στο τυπικό της δημοτικής, τη γλωσσοπλαστική εργασία της (Ανδριώτης, ο.π.). Το ίδιο εξάλλου έκαναν και κάνουν όλες οι σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες δανειζόμενες ρίζες από τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά. Η προχειρότητα όμως που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις μεταγλωττίσεις αυτές, και που συνοδεύεται από βραδυπορία και έλλειψη αποφασιστικότητας, τείνουν να δημιουργήσουν ένα νέο γραφειοκρατικό ιδίωμα που θα απομακρύνει, για πόσα χρόνια ακόμα, την ευκαιρία ν' αποκαταστήσει το νεοελληνικό έθνος πλήρη επαφή με την επίσημη γλώσσα του. Διότι βέβαια μεταγλώττιση ενός κειμένου από την καθαρεύουσα στη δημοτική δεν σημαίνει απλώς αλλαγή των γραμματικών καταλήξεων, αλλά, κι ως μη μας σοκάρει η λέξη, μετάφρασή του, δηλαδή επανέκφραση, ξαναγράψιμό του.

Αναφέροντας όλα αυτά τα γνωστά και, επιφανειακά, ετερογενή φαινόμενα θέλω απλώς να επισύρω την προσοχή στο γεγονός ότι από το σύνολο της νεοελληνικής πνευματικής παραγωγής σ' όλους τους τομείς ένα ελάχιστο κομμάτι είναι πρωτογενές, πρωτότυπη σύλληψη· η συντριπτική πλειοψηφία είναι δευτερογενής, παράγωγη κατασκευή, ιδίως μετάφραση, παράφραση, μίμηση. Για να αποφύγω βέβαια να πέσουμε στην παγίδα του ελληνοκεντρισμού σπεύδω να δηλώσω ότι δεν πρόκειται εδώ για μια ιδιοτυπία, ένα ακόμα (!) ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της νεοελληνικής ταυτότητας, που μας ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους, λίγο-πολύ παρόμοιους μεταξύ τους και στερεόμορφους λαούς. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει

αναμφισβήτητα τους περισσότερους «μικρούς» πολιτισμούς, τις «μικρές» γλώσσες, που για λόγους οικονομικούς, πολιτικούς και ιστορικούς ζουν κάτω από τη δεσποτεία των «μεγάλων».

Κορυφαίοι νεοέλληνες συγγραφείς κατάλαβαν έγκαιρα τη σημασία της μετάφρασης για τα νέα ελληνικά. Ανάμεσα σ' αυτούς ο Σεφέρης μελετώντας κείμενα στις κλασικές και σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες και επιχειρώντας να τα «μεταγράψει» ή να τα «αντιγράψει» στη νεοελληνική, συνειδητοποίησε μια εξαιρετικά επώδυνη αλήθεια: «με τη σημερινή κατάσταση της γλώσσας μας και της ποιητικής μας» τα κείμενα αυτά «είναι αδύνατο να μεταφραστούν ικανοποιητικά». Γι' αυτό η γλώσσα πρέπει να καθαριστεί, να πλουτιστεί και να γίνει λειτουργική και ικανή να «σηκώσει» ένα κείμενο που προέρχεται είτε από τη λογοτεχνία της Δύσης είτε από την παλαιότερη λογοτεχνία του τόπου μας<sup>(30)</sup>. Έτσι στόχος της μεταφραστικής θεωρίας και πρακτικής του Γ. Σεφέρη είναι «να δοκιμασθεί στο έπακρο η αντοχή της νεοελληνικής γλώσσας και να αναπτυχθούν, όσο γίνεται, οι εκφραστικές της δυνατότητες»<sup>(31)</sup>.

Παρά τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του προβλήματος, το ζήτημα της μετάφρασης στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα της θεωρητικής, επιστημονικής προσέγγισής της, θεωρήθηκε ταμπού, και είτε αγνοήθηκε είτε εξετάστηκε με τρόπο αποσπασματικό. Παραμένει λοιπόν πάντα ως ζητούμενο της έρευνας η ιστορία της μεταφραστικής πράξης στην Ελλάδα.

Την πρώτη, και τελευταία μέχρι σήμερα, αξιολογη μονογραφία στο είδος οφείλουμε στον καθηγητή Ι.Θ. Κακριδή. Στο έργο του «Το Μεταφραστικό Πρόβλημα» ε' έκδοση, Αθήνα, 1979, ο συγγραφέας τονίζει ότι εκείνο που χαρακτηρίζει τη μεταφραστική μας φιλολογία είναι η προχειρότητα και η έλλειψη κάθε σεβασμού απέναντι στο ξένο έργο που μεταφράζουμε και στον ομόγλωσσο που θα μας διαβάσει. Έτσι οι κακές μεταφράσεις έχουν συντελέσει πάρα πολύ «στη γλωσσική και στην πνευματική αναρχία που μας δέρνει· μπροστά στον κακό μεταφραστή η ζημιά που έκανε στη γλώσσα μας ο κακός λογοτέχνης είναι μηδαμινή» (ο.π., σ.4). Εντοπίζοντας εκεί τη ρίζα του κακού ο Κακριδής βάζει στο επίκεντρο της μελέτης του το μεταφραστή υπογραμμίζοντας τα τεράστια οφέλη που έχει να αποκομίσει από μια καλή μετάφρασή του (και σαν διαδικασία και σαν αποτέλεσμα), καθώς θα έχει κατανοήσει βαθύτερα και το έργο αλλά και κυρίως «τη γλώσσα σαν μια από τις ανώτερες ανθρώπινες αξίες» (ο.π., σ. 18). Μειονέκτημα της πολύτιμης συμβολής του έργου αυτού είναι ότι αναφέρεται αποκλειστικά σε νεκρές γλώσσες προέλευσης, τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά, και ασχολείται κυρίως με τους βασικούς μορφοσυντακτικούς τρόπους έκφρασης των δυο «συνθετικών» κλασικών γλωσσών προτείνοντας τέσσερις μεθόδους - περίφραση, μετάσταση, απλοποίηση, συμπλήρωση - για τη μεταφορά και απόδοσή τους στην «αναλυτική» νεοελληνική γλώσσα.

Μετά τη μεταπολίτευση δυο συνέδρια σηματοδοτούν τις νέες εξελίξεις. Το πρώτο (όχι με χρονολογική σειρά) με θέμα «Πρωτότυπο και Μετάφραση»<sup>(32)</sup> διοργανώθηκε το Δεκέμβρη του 1978 στην Αθήνα από το Σπουδαστήριο Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αποτέλεσε την ελπιδοφόρα αφετηρία, που δυστυχώς έμεινε χωρίς συνέχεια όπως είναι σύνηθες σε τέτοια εγχειρήματα, μιας διακλαδικής προσέγγισης των μεταφραστικών προβλημάτων στην Ελλάδα. Ασθενή σημεία του συνεδρίου αυτού υπήρξαν η σχετικά καθυστερημένη παρουσίαση θεωριών που είχαν εν τω μεταξύ ξεπεραστεί στο διεθνή χώρο και το στοί-

χειωμά του από το φάντασμα των αρχαίων ελληνικών. Όσο κι αν είναι οδυνηρό για μας τους Έλληνες κλασικούς φιλόλογους, θα πρέπει κάποτε να παραδεχτούμε ότι δεν είναι πια τα αρχαία ελληνικά στο επίκεντρο της επιστημονικής προόδου ούτε του εκπαιδευτικού λειτουργήματος ούτε της λογοτεχνικής δημιουργίας ούτε καν της μεταφραστικής θεωρίας και πρακτικής. Γι' αυτό δεν είναι απροσδόκητο το γεγονός ότι η πιο ενδιαφέρουσα εισήγηση προερχόταν από το μοναδικό μη φιλόλογο σύνεδρο, τον καθηγητή του Πολυτεχνείου Θ. Τάσιο<sup>(33)</sup>. Ο εισηγητής τονίζει στην αρχή ότι πρέπει ακριβώς να προσέχουμε να μην πέφτουμε θύματα μιας «υπεραπλοποιημένης μεταγλωττιστικής» στη συνέχεια υπογραμμίζει την ανάγκη για «επιστημονική ενημερότητα και γλωσσική εγρήγορση», διακλαδική ευαισθητοποίηση και έγκαιρη παρέμβαση των υπεύθυνων επιστημονικών ομάδων και άμεσες πρωτοβουλίες που «θα διηθούνται (γρήγορα όμως) μέσα από συλλογικότερες διαδικασίες, (όπως λ.χ. επιτροπές ομοτέχνων, συζήτηση σε ειδικά περιοδικά κλπ.)» για την απόδοση της καλπάζουσας τεχνικής ορολογίας στα ελληνικά. Και προχωράει τέλος με αρκετή πρωτοτυπία και δημιουργικότητα στην ανάλυση των προβλημάτων που προκαλεί η παλινδότηση στα ελληνικά, «ετερογένια» όπως την ονομάζει, ελληνογενών ξένων όρων, όπως *stochastic, semantics, pneumatic, systemique*, κττ.

Το δεύτερο Συνέδριο με θέμα «Προβλήματα μεταγλωττισμού στη νεοελληνική γλώσσα»<sup>(34)</sup> οργανώθηκε το Μάρτη 1977 στην Αθήνα από τη Σχολή Μωραΐτη. Το αντικείμενό του - δυσκολίες και προτάσεις για τη μεταγλώττιση κειμένων από την καθαρεύουσα στη δημοτική κατά κλάδο (Διοίκηση, Νομικά, Ιατρική, Θετικές Επιστήμες, Εκκλησία, Οικονομικά, Δημοσιογραφία) - οριοθετούσε και την εμβέλειά του. Ωστόσο δίπλα στην αφθονία των γλωσσικών συγκρίσεων από την άποψη του λεξιλογίου, της γραμματικής και της σύνταξης, βρισκόμαστε και αρκετές εύστοχες παρατηρήσεις που θίγουν καίριες πτυχές του μεταφραστικού φαινομένου, όπως το χαρακτήρα, το επίπεδο, το ύφος, τον τόνο, τη δομή, το λόγο του κειμένου, τα στοιχεία του μηνύματος που μεταδίδει, το στίγμα του δέκτη του.

Από τις μεμονωμένες προσπάθειες εντοπίζω το έργο ζωής του ακάματου εργάτη της νεοελληνικής επιστημονικής ορολογίας Μερέμ Κολαΐτη, ο οποίος με την εκατοντασέλιδη εισαγωγή στο Λεξικό των μαθηματικών όρων<sup>(35)</sup>, που κρύβει ανεκμετάλλευτο γλωσσικό πλούτο, προσφέρει στην ελληνική βιβλιογραφία τη μοναδική απ' όσο ξέρω συμβολή στη σύγχρονη επιστημονική λεξικογραφία και ορολογία, τομείς συγγενικούς και επικουρικούς σ' ένα βαθμό της μεταφραστικής.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης η διδασκαλία της μετάφρασης και η μετάφραση στη διδασκαλία γλωσσών είχαν μια αρκετά πολυκύμαντη ζωή. Ως προς τη δεύτερη, τη χρησιμοποίηση, δηλαδή, της μετάφρασης για τη διδασκαλία ξένων, ιδιαίτερα νεκρών, γλωσσών, μου αρχεί εδώ να μεταφέρω τις αντιδράσεις ενός παιδόντος, του καθηγητή Φάνη Κακρινή<sup>(36)</sup> ο οποίος στο άκουσμα των χιλιάδων αριστευσάντων στα Λατινικά στις Γενικές Εξετάσεις αντί ν' αναφωνήσει «χαράς ευαγγέλια» συμπαιρνεί «καταστροφή»! Τι άλλο βέβαια να σημαίνουν «άριστες» μεταφράσεις του τύπου «Εκείνος πρόσφερε τον εαυτό του σ' αυτούς για να τον δουν να κάθεται σε σκαμνί» ή «... Τα πλούτη των Σαμνιτών περιφρόνησε και οι Σαμνίτες τη φτώχεια του θαύμασαν». Τέτοιες μεταφράσεις «αποδεικνύουν ότι ο μεταφραστής δεν ξέρει ούτε την ξένη ούτε τη δική του γλώσσα». Και βέβαια «περισσότερη σημασία έχει η ζημιά που προκαλεί ολόκληρο αυτό το «σύστημα» στα

διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης : στο μαθητή, στο δάσκαλο, στον εξεταστή και στο κοινωνικό σύνολο».

Όσο για τη διδασκαλία της μετάφρασης έχει κι αυτή την περιπετειώδη, παρότι σύντομη, ιστορία της στον τόπο μας. Μετά και παράλληλα με τη διδασκαλία της, όπως-όπως πλην εξαιρέσεων, στις Φιλοσοφικές Σχολές των Πανεπιστημίων, στις κλασικές και ξενόγλωσσες φιλολογίες, είχαμε την ίδρυση (1979) του Κέντρου Μετάφρασης και Διερμηνείας της Κέρκυρας. Η Σχολή αυτή που δημιουργήθηκε ως μεταπτυχιακή τη στιγμή που δεν υπήρχε κανονική προπτυχιακή μεταφραστική σχολή, περιέπεσε στη συνέχεια στο αντίθετο άκρο μετατρέπόμενη σε ανώτερη (1982) και εξομοιούμενη πρόσφατα με τα ΤΕΙ, για να ενταχθεί προοπτικά στα πλαίσια του Ιόνιου Πανεπιστημίου, σχεδόν δέκα χρόνια μετά τη σύλληψή της, στη μόνη λογική εκδοχή, τη δημιουργία δηλαδή και στην Ελλάδα μιας πανεπιστημιακής σχολής μετάφρασης και διερμηνείας. Παρά τη θεσμική αυτή σύγχυση οι προσωπικές προσπάθειες και πρωτοβουλίες ορισμένων διδασκάλων και μαθητών της συντελέσανε ώστε η συμβολή της να είναι ήδη αξιόλογη.

Ένα άλλο κεφάλαιο αποτελούν τα θεσμικά και πρακτικά προβλήματα των επαγγελματιών μεταφραστών, καθώς και η όλη κατάσταση του μεταφραστικού κυκλώματος στην Ελλάδα, στα οποία όμως δεν θα σταθώ, επειδή ξεπερνούν το αντικείμενο του άρθρου αυτού.

## ΕΙΔΙΚΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Χωρίς να θέλω να μπω στη διαμάχη σύγκρισης ανάμεσα στη λογοτεχνία και το χρηστικό λόγο θεωρώ ότι οι ειδικές ή τεχνικές γλώσσες (LSP) αποτελούν ένα προνομιακό χώρο για τη διερεύνηση των γλωσσικών φαινομένων και, μεταξύ άλλων, των διασυνδέσεων μετάφρασης και γλώσσας. Ο όρος τεχνικές γλώσσες καλύπτει ένα ευρύ πεδίο, θα τον χρησιμοποιήσω όμως εδώ για να χαρακτηρίσω τον επιστημονικό λόγο ή ακριβέστερα τα γλωσσικά ιδιώματα των επιστημών, θετικών και ανθρωπιστικών.

Σύμφωνα με την ανάλυση του R. Kittredge<sup>(37)</sup> μπορούμε να πούμε ότι έχουμε μια τεχνική γλώσσα όταν συγκεντρώνει τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά: α) διαθέτει λεξιλογική ονοματολογία που διαφοροποιείται από την ονοματολογία της καθομιλουμένης και παρουσιάζει, οριακά, και μορφολογικές ιδιοτυπίες, β) έχει ιδιαίτερη σημασιολογική οργάνωση με κύριο γνώρισμα την ιεραρχημένη παρουσία όρων και εννοιών, και γ) διακρίνεται από συντακτικές και υφολογικές ιδιομορφίες.

Στα χαρακτηριστικά αυτά ανταποκρίνονται π.χ. η γλώσσα της τεχνολογίας<sup>(38)</sup>, και η γλώσσα του Δικαίου<sup>(39)</sup> που θα μας απασχολήσει ειδικότερα στο κεφάλαιο αυτό.

Ο νομικός λόγος αποτελεί αναμφισβήτητα μια τεχνική γλώσσα<sup>(40)</sup> είτε αυτό οφείλεται στην ανάγκη για ακριβολογία, περιεκτικότητα και σαφήνεια στην έκφραση, όπως δεν χάνουν την ευκαιρία να υποστηρίξουν οι νομικοί, είτε εάν πίσω απ' αυτό αντίθετα «κρύβεται μια φοβερή αστάθεια στις έννοιες του δικαίου» όπως ισχυρίζονται άλλοι<sup>(41)</sup>. Διότι βέβαια η ειδική ονοματολογία είναι πανταχού παρούσα (αγωγή, νομή, έφεση, τριτανάκοπή, κώδικας, προσεπίκληση,...) με ταυτόχρονη διαπίστωση περιθωριακών μορφολογικών παρεκκλίσεων (ενήγγαγε, ήσκη-

σε, ο πτωχεύσας, ο εκκαλών,...), η σημασιολογική οργάνωση είναι διαφοροποιημένη από την αντίστοιχη της καθημερινής γλώσσας (κατέλαβε την κατοχή, εις ολόκληρον, είναι ισχυρός, έξοδα παράστασης...), και οι συντακτικές και υφολογικές ιδιομορφίες είναι αρκετά έντονες (λόγω, άλλως, το παραδεκτό της αγωγής. Αφού μελέτησε τη δικογραφία... Σκέφτηκε κατά το Νόμο ... Για τους λόγους αυτούς... κλπ)<sup>(42)</sup>. Το νομικό ιδίωμα ως τεχνική γλώσσα μελετά η νομογλωσσολογία (Jurilinguistique).

Η μετάφραση νομικών κειμένων, εφόσον προϋποθέτει την ανάλυση και σύνθεση δυο νομικών γλωσσών (του πρωτότυπου και της μετάφρασης) θέτει σοβαρά όσο και ενδιαφέροντα προβλήματα. Ένα από αυτά είναι η διχοτομία<sup>(43)</sup> ανάμεσα στους όρους που πρέπει να μεταγλωττιστούν και στο καθαυτό κείμενο του οποίου πρέπει να αποδοθεί το νόημα. Ποια είναι τα όρια και οι διασχέσεις των πρώτων, υπάρχουν αντίστοιχοι στη γλώσσα-στόχο ή θα δημιουργηθούν νέοι; Ποιο είναι το μήνυμα του δεύτερου, πώς θα προσαρμοστεί στην πραγματικότητα του αναγνώστη; Και χωρίς να ξεχνάμε ότι η διχοτομία αυτή διαρθρώνεται σ' ένα τρίτο μεταβατικό στρώμα που είτε είναι ουδέτερο είτε μετακινείται τότε προς την ορολογία και τότε προς την Ομιλία (Parole) και πρέπει βέβαια κι αυτό να εντοπιστεί και ν' αποδοθεί κατάλληλα. Άλλη πτυχή του ζητήματος είναι ο ρυθμιστικός χαρακτήρας των νομικών πράξεων<sup>(44)</sup> και οι γλωσσικοί καταναγκασμοί που ηγάζουν από αυτόν, καθώς και οι δυσχέρειες που δημιουργούνται από τις κοινωνικοπολιτιστικές διαφοροποιήσεις δυο έννομων τάξεων. Μπροστά στο μέγεθος των προβλημάτων δεν έλειψαν και οι απόψεις ότι στο νομικό τομέα η μετάφραση είναι ξεπερασμένη και πρέπει να αντικατασταθεί από μια πραγματικά νέα σύνταξη του κειμένου, μια πλήρη αναδόμησή του, που αποτελεί τη μόνη μέθοδο για το πέρασμα από ένα νομικό σύστημα σ' ένα άλλο<sup>(45)</sup>.

Κατά συνέπεια, δεν είναι ανεξήγητο ότι η μελέτη του νομικού λόγου και της νομικής μετάφρασης αναπτύχθηκε ιδιαίτερα σε χώρες με περισσότερες από μια επίσημες γλώσσες (Βέλγιο<sup>(46)</sup>, Ελβετία<sup>(47)</sup>, Καναδάς), που αντιμετώπιζαν πιο πιεστικά τα προβλήματα αυτά. Παράλληλα ο αλματώδης πολλαπλασιασμός των Διεθνών Οργανισμών προκάλεσε το ενδιαφέρον και την ανάγκη της εξέτασης των ζητημάτων που θέτουν τα πολύγλωσσα νομικά κείμενα, τις αρχές και τους κανόνες της ερμηνείας τους<sup>(48)</sup>. Ακόμα όμως και στις διμερείς σχέσεις, για να έρθουμε στα καθ' ημάς, ανακαλύψαμε πρόσφατα πόση σημασία μπορεί να έχει η μετάφραση μιας λεξούλας ή η παράλειψη της μετάφρασης κάποιας άλλης<sup>(49)</sup>. Μιλάμε βέβαια για το περίφημο «Terminable», όπου γίνεται πλέον σαφές τι μπορεί να σημαίνει «ιδιαίτερη σημασιολογική οργάνωση» μια που ο ενεστώτας «τερματίζεται» (που μπορεί να είναι απλά καταφατικός: «σήμερα βρέχει», ή δυνητικός: «αυτό το νερό πίνεται») υπέρ-καλύπτει το σκέτα δυνητικό επίθετο. Και κατανοούμε επίσης καλύτερα τι συνεπάγεται η «συντακτική ιδιομορφία», τη στιγμή που μια φράση όπως «οι υπογεγραμμένοι συμφώνησαν αμοιβαίως επί των ακολούθων σημείων σχετικά με εργατικά θέματα που αφορούν τις διευκολύνσεις των ΗΠΑ στην Ελλάδα» η οποία στη συνήθη γλώσσα θα κατέληγε σε μια ωραία διπλή τελεία, μπορεί εδώ να ακολουθείται από ένα «Ad referendum» που ενδεχομένως ανατρέπει όλα τα προηγούμενα.

Στον τόπο μας οι σχέσεις δικαίου, γλώσσας και μετάφρασης παρουσιάζονται σύνθετες και περιπετειώδεις ήδη από τις βαθύτερες ρίζες του νέου Ελληνισμού· στο Ιουστινιάνειο δίκαιο συνυπάρχουν κείμενα πρωτότυπα στα Λατινικά και στα Ελ-

ληνικά, και μεταφρασμένα από τα πρώτα στα δεύτερα. Στους νεότερους χρόνους, ενώ οι πνευματικοί ηγέτες του επαναστατημένου έθνους είχαν θέσει κιόλας από το 1821 το στόχο της «μεταφοράς των Βασιλικών εις την σημερινήν ελληνικήν γλώσσαν», στο ανεξάρτητο νεοελληνικό κράτος εφαρμόζοταν για δεκαετίες ο γαλλικός εμπορικός νόμος. Ο αστικός κώδικας, ύστερα από διάφορες απόπειρες στην αρχή να ισχύσει από το γαλλικό πρωτότυπο και στη συνέχεια από μετάφρασή του, έφτασε να συνταχτεί οριστικά και ν' αρχίσει να εφαρμόζεται το 1940(!), αφού εν τω μεταξύ είχαν επηρεάσει τη συγγραφή του επιπλέον ο αντίστοιχος γερμανικός και ιταλικός κώδικας. Είναι ενδιαφέρον ότι μέχρι εντελώς πρόσφατα το Δίκαιο ήταν ο μόνος ίσως επιστημονικός κλάδος στην Ελλάδα που η γλώσσα του δεν είχε επηρεαστεί από τα αγγλικά, με εμφανείς τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Η επαφή όμως αυτή, ελληνικής και αγγλικής νομικής γλώσσας, πραγματοποιείται ήδη λιγάκι μακριά από την Ελλάδα, στην Κύπρο όπου μεταγλωττίζεται στα ελληνικά η αγγλόγλωσση κυπριακή νομοθεσία.

Η μελέτη του ελληνικού νομικού λόγου αναπτύχθηκε μονόπλευρα συνδεδεμένη αναπόφευκτα και σε μεγάλο βαθμό δικαιολογημένα με τη διαμάχη δημοτικής και καθαρεύουσας. Στους πρωτοπόρους δημοτικιστές νομικούς ωστόσο βρίσκουμε δίπλα στον αγώνα τους για την προσαρμογή των κειμένων στο τυπικό της δημοτικής διαπιστώσεις για την ανάγκη μιας γλώσσας με σαφή, περιεκτική και μεθοδική διάρθρωση και μιας συστηματοποιημένης και ενοποιημένης ορολογίας: και ως προς τη μετάφραση την απαίτηση να προσεχτεί κυρίως το νόημα και κατά δεύτερο λόγο το γράμμα<sup>(50)</sup>. Στο έργο ζωής του Χ. Χρηστίδη<sup>(51)</sup> που ταύτισε τη δράση του με την ιστορία του νομικού δημοτικισμού και που μας χάρισε, προπορευόμενος κατά είκοσι χρόνια του ελληνικού κράτους, τα βασικότερα νομικά κείμενα μεταγραμμένα στη δημοτική, βρίσκουμε πληθώρα από ιστορικές πληροφορίες και διδάγματα, καθώς και ουσιαστικές κατευθύνσεις και προτροπές που πηγάζουν από τη συνείδηση της σημασίας των μεταφράσεων για τη διαμόρφωση του νεοελληνικού γλωσσικού οργάνου.

Την τελευταία δεκαετία, που η ιστορική και κοινωνική εξέλιξη έδωσαν επιτέλους την οριστική λύση στο γλωσσικό ζήτημα, άρχισαν να πληθαίνουν οι προσπάθειες για μια σφαιρικότερη και βαθύτερη προσέγγιση των προβλημάτων που θέτει η νομογλωσσολογία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όσο καιρό ακόμα διαρκεί η μάχη οπισθοφυλακής ορισμένων κύκλων, και στη θεωρία και στην πράξη, κατά του συστήματος της δημοτικής, ότι δεν θα πρέπει να δίνεται με αποφασιστικότητα ο αγώνας και σ' αυτό το επίπεδο. Κάθε άλλο. Υπάρχει όμως τώρα η δυνατότητα και η ανάγκη να αφιερωθούν δυνάμεις για τη διερεύνηση κι άλλων πεδίων. Αρκетές από τις πιο αξιόλογες γλωσσονομικές μελέτες των τελευταίων χρόνων συγκεντρώθηκαν στον τόμο «Η Δημοτική στη Νομική Πράξη»<sup>(52)</sup>. Εδώ πλέον συναντάμε και πρωτοφανέρωτους όσο και ενδιαφέροντες προβληματισμούς και συχνά ετεροχρονισμένους και από απόσταση αντίλογους: τελικά γιατί το γλωσσικό όργανο της «συντεχνίας των νομικών» δεν ήταν απλώς η καθαρεύουσα αλλά μια «ιδιότυπη παραλλαγή της» (σ. 23); Υπάρχει άραγε αυτή η συντεχνία ή «οι νομικοί δεν είναι συντεχνία, δεν είναι μύστες απόκρυφων γνώσεων. Είναι εφαρμοστές του ανθρώπινου νόμου...» (σ. 128); «Τα νομικά, καθώς κι άλλες επιστήμες, δε γράφονται για καμιά ιδιαίτερη τάξη που έχει το δικό της το Volapuk, ιδιαίτερο και συνθηματικό» (σ. 60); «Το δίκαιο, γενικότερα η νομική θεωρία και πράξη, η διοίκηση, η ιατρική, οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία... έχουν, η καθε-

μιά τους, μια λίγο-πολύ διαμορφωμένη τεχνική γλώσσα» (σ. 100); Με την πρόσθετη διεισδυτική διαπίστωση ότι και ανάμεσα στις τεχνικές αυτές γλώσσες έχει δημιουργηθεί στη νεοελληνική ένα χάσμα ανάμεσα στη γλώσσα του πολιτικού-δημοσιολογικού δοκιμίου, που άντλησε πολύ γρήγορα από τη δημοτική, και τις καθαρεύουσες τεχνικές επιστημονικές γλώσσες. Ή ακόμα το θεμελιώδες για τη μετάφραση νομικών κειμένων αξίωμα, στο βαθμό που ισχύει, «ακάθε νομική επιταγή προϋποθέτει ένα νόημα (περιεχόμενο). Το γλωσσικό ιδίωμα που ο νομοθέτης χρησιμοποιεί, καθ'αυτό, δεν είναι νόημα. Άρα δεν ενέχει επιταγή...» (σ. 136). Και τέλος ευαισθησία για πολύ πρόσφατα και επίκαιρα ζητήματα, όπως την τύχη της νεοελληνικής στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες και τις επιπτώσεις της πληροφορικής στο χώρο της γλώσσας και του δικαίου. Αυτά όμως μας οδηγούν αμέσως στο επόμενο κεφάλαιο.

### ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους εργοδότες μεταφραστών και παραγωγούς μεταφρασμένων κειμένων στον κόσμο. Απασχολεί εκατοντάδες μεταφραστές που μεταφράζουν εκατοντάδες χιλιάδες σελίδες κάθε χρόνο από μισή εκατοντάδα περίπου γλωσσικούς συνδυασμούς. Παρ' όλα αυτά η συμβολή της στην επιστημονική θεώρηση της μετάφρασης είναι δυσανάλογα μικρή, εκτός ίσως από τους επιμέρους κλάδους της ορολογίας<sup>(53)</sup>, της τεκμηρίωσης<sup>(54)</sup> και της αυτόματης μετάφρασης με ηλεκτρονικούς υπολογιστές<sup>(55)</sup>, που όλο και πιο έντονα ενσωματώνονται στις εφαρμογές της πληροφορικής. Η μεταφραστική πράξη στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων παρουσιάζει ιδιαίτερο γλωσσολογικό και γενικότερα θεωρητικό ενδιαφέρον, και για το λόγο ότι έχουμε επτά γλώσσες που έρχονται σε επαφή και επειδή τα πεδία είναι ποικίλα και σημαντικά, από την εκπαίδευση και τον πολιτισμό μέχρι το περιβάλλον και την ενέργεια περνώντας μέσα από τη γεωργία και την οικονομία. Οι συμβολές όμως εκπροσώπων των μεταφραστικών υπηρεσιών της στα διεθνή Forum και τα περιοδικά των μεταφραστών είχαν να κάνουν κυρίως με οργανωτικά και διοικητικά θέματα<sup>(56)</sup>.

Η μόνη εμπεριστατωμένη μελέτη που μπορεί να θεωρηθεί σαν απόπειρα ερμηνείας και συστηματοποίησης πτυχών του μεταφραστικού φαινομένου που γίνονται πιο έκδηλες στο συγκεκριμένο χώρο, είναι η εργασία των νομικών-γλωσσολόγων του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Τυπικό των πράξεων...»<sup>(57)</sup>. Το έργο αυτό υπάρχει σε έξι δέγλωσσες εκδόσεις από τα γαλλικά σε καθεμιά από τις άλλες επίσημες γλώσσες της ΕΟΚ· στο πρώτο μέρος του βρίσκουμε διάφορους τύπους πράξεων με σχηματική μορφή και τις συνηθέστερες τυποποιημένες διατάξεις και στο δεύτερο γενικές ενδείξεις για τη δομή και τη σύνταξη των κοινοτικών νομοθετικών πράξεων. Είναι ευνόητο ότι η ελληνική έκδοση δεν μπορούσε παρά ν' αποτελεί στην παρούσα φάση «απλή κωδικοποίηση της μέχρι σήμερα πρακτικής». Η σημασία της αξιολογής αυτής μελέτης περιορίζεται, σύμφωνα εξάλλου με τις προθέσεις των συντακτών της, στο ένα επίπεδο του κοινοτικού λόγου, το στερεότυπο και κωδικοποιημένο, και φωτίζει ελάχιστα το άλλο, δηλ. το πρωτότυπο και δημιουργικό κείμενο που είναι ο φορέας του νοήματος.

Η σταδιοδρομία της νεοελληνικής γλώσσας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες μέχρι τώρα ταλαντεύεται ανάμεσα στα εύσημα μιας πρωτοπόρας προσπάθειας μαζι-

κής παραγωγής κειμένων Δικαίου στη δημοτική γλώσσα και σε αδικαιολόγητες ανεπάρκειες<sup>(58)</sup>. Οι έλληνες υπάλληλοι του γλωσσικού κλάδου των θεσμικών οργάνων της ΕΟΚ προσπάθησαν με ατομικές και συλλογικές πρωτοβουλίες (Διυπηρεσιακή Επιτροπή Γλώσσας και Ορολογίας) να απαντήσουν στα γνωστά ή πρωτοφανέροντα προβλήματα που έθετε η μετάφραση στη νεοελληνική γλώσσα επιστημονικών κειμένων και ορολογίας με νομοθετικό ένδυμα. Υπήρχε, βέβαια, έστω και ρευστή, η συνείδηση ότι η μετάφραση αυτή δεν αποτελεί μεταφορά ενός πρωτότυπου κειμένου σε μια άλλη δευτερεύουσα γλώσσα, αλλά αυθεντική έκφραση της βούλησης του κοινοτικού νομοθέτη, δηλαδή δημιουργία ενός καινούργιου πρωτότυπου «εξίσου αυθεντικού», όπως ρητά ορίζει η σχετική νομοθεσία. Η επαγγελματική απειρία όμως συνδυασμένη με τους καταναγκασμούς που επέβαλλε η μεταβατική φάση που διερχόταν η δημοτική νομική γλώσσα περιόρισαν τις προσπάθειες αυτές σε καθαρά μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές αναζητήσεις. Εν πάση περιπτώσει αποκορύφωμά τους υπήρξε το σεμνάριο για τη «Νεοελληνική γλώσσα στα κοινοτικά κείμενα»<sup>(59)</sup> με εισηγητές το Β. Φόρη και την Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη που έθεσε τις βάσεις για την επίλυση πολλών από τα παραπάνω προβλήματα.

Προσωπική μου άποψη είναι ότι το κοινοτικό ιδίωμα (*Jargon Communautaire*) αποτελεί μια ειδική τεχνική γλώσσα (LSP) με ιδιαίτερη λεξιλογική ονοματολογία (διαβούλευση, ανταλλαγή επιστολών, ενδιάμεση συμφωνία, νομισματικά εξισωτικά ποσά, προϊόντα καταγωγής, προϊόντα βάσης...) που συνοδεύεται από οριακές μορφολογικές παρεκκλίσεις (ο παρών κανονισμός, προέβη, συνελθόντες, δυνάμει...), δική της σημασιολογική συγκρότηση και ορολογική ιεράρχηση (*Action - Operation - Mesures - Dispositions*, Κανονισμός - απόφαση - οδηγία - σύσταση - γνώμη, ...) και συντακτικές και υφολογικές ιδιοτυπίες (Έχοντας υπόψη: ..., Εκτιμώντας ότι ..., υποδιαίρεση διατακτικού, πανηγυρικός χαρακτήρας κλπ.).

Η γλώσσα αυτή υλοποιείται σ' ένα διχοτομημένο λόγο, στο ένα επίπεδο του οποίου τοποθετούνται τα μονοσήμαντα λεξήματα (τεχνικοί όροι, στερεότυπες εκφράσεις, κύρια ονόματα και εξομοιώσιμα στοιχεία) και στο άλλο, το ανεπανάληπτο κείμενο φορέας του νοήματος. Τα πρώτα ο μεταφραστής πρέπει να τα μεταγλωττίσει στηριζόμενος στη μνήμη και στην τεχνητή, το δεύτερο πρέπει να το διερμηνεύσει αξιοποιώντας το γλωσσικό πλούτο ή εμπλουτίζοντας τη γλώσσα νεολεκτώντας όπως ταιριάζει. Η ειδική κοινοτική γλώσσα διαμορφώνεται ήδη και σ' ένα νεοελληνικό ιδίωμα που διαπερνάει τη σύνολη ελληνική γλώσσα και ορολογία είτε εμφανίζεται σαν μεταφρασμένη, ή παραφρασμένη από ελληνικά υπουργεία, νομοθεσία, είτε σαν επιστημονικές μελέτες, πρωτότυπες ή όχι, κατ' επίδραση πάντως αντίστοιχων κοινοτικών, είτε σαν έντυπη ή οπτικοακουστική ενημέρωση. Είναι γι' αυτό πρόδηλες οι επιπτώσεις από το ποιούς δρόμους και ποια μονοπάτια θα πάρει.

★ ★ ★

Στο άρθρο αυτό προσπάθησα να δώσω μερικές ενδείξεις για τη μεταφραστική θεωρία και τις σχέσεις μετάφρασης και γλώσσας, όπως συγκεκριμενοποιούνται στο πεδίο του επιστημονικού, ιδιαίτερα του νομικού λόγου. Η πρόθεσή μου για σφαιρική και συνδυαστική θεώρηση προβλημάτων που συνήθως εξετάζονται μεμονωμένα έκανε ίσως την προσέγγισή μου υπαινικτική και ανεπαρκώς αναλυτική.



Την ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση και ανάπτυξη ζητημάτων που απλώς τέθηκαν τη θεωρώ έκδηλη και προς αυτή την κατεύθυνση εργάζομαι ήδη. Ελπίζω ωστόσο να έγιναν σαφείς οι επιπτώσεις της μετάφρασης στα νέα ελληνικά και κατά συνέπεια η επείγουσα προτεραιότητα για τη δημιουργία κρατικών και συλλογικών φορέων που θα μεριμνήσουν, όχι βέβαια για την προστασία, αλλά για τον εμπλουτισμό της νεοελληνικής γλώσσας. Ας μου επιτραπεί κλείνοντας να υπενθυμίσω εις εαυτούς και αλλήλους τα πάντα επίκαιρα λόγια του Ν. Ανδριώτη: «Στον αγώνα να αναδειχτεί η δημοτική τέλειο εκφραστικό όργανο του επιστημονικού λόγου, όπως αναδείχτηκε του λογοτεχνικού, θα δοκιμαστεί η δύναμη του νέου Ελληνισμού να μη λυγίσει στο βάρος μιας έτοιμης πνευματικής κληρονομιάς, αλλά να την ενσωματώσει στη δική του ύπαρξη...»<sup>(60)</sup>.

### *THEORIE DE LA TRADUCTION, LANGUE GRECQUE MODERNE ET LANGAGE JURIDIQUE*

#### *Résumé*

Les théories de la traduction essaient d'élucider le phénomène traductif et d'en dégager les principes de l'opération traduisante. Parmi les plus intéressantes on note la théorie linguistique (Mounin), la stylistique comparée (Vinay-Darbelnet), l'ethnolinguistique (Nida), la sociolinguistique (Pergnier), la littérature comparée (Steiner), la sémiotique (Ljudskanov), des pays socialistes (Fedorov, Neubert), et la théorie du sens (Seleskovitch). Cette dernière, qui est considérée par l'auteur de l'article comme la plus pertinente, pose que «la traduction est un acte de langage et non un fait de langues et que, bilingue, le traducteur oeuvre en double unilingue, comprenant les sens du texte original et les réexprimant sans comparer les deux langues».

Ensuite, il est question de l'influence de certaines langues européennes sur le grec moderne dans le cadre et en dehors de la traduction. Le manque d'une approche scientifique du phénomène traductif en Grèce est sensible, et l'intérêt des praticiens et théoriciens a été presque exclusivement centré sur les problèmes de la traduction des textes établis en grec ancien ou en «katharevousa» (la variante archaisante du grec moderne) vers la «démotique» (le grec moderne à proprement parler), et sur la terminologie technique. Les carences au niveau de l'enseignement y jouent leur rôle.

Les langues de spécialité (LSP) constituent un des lieux privilégiés pour l'examen du processus de la traduction; le langage juridique en est une: il est doté d'une nomenclature lexicale distincte de celle de la langue courante, d'une sémantique particulière dominée par les termes et d'une syntaxe et stylistique particulières. En conséquence, la traduction juridique doit tenir compte de la dichotomie du texte législatif entre nomenclature et discours. Le langage juridique et son étude en Grèce ont été fondamentalement marqués par la querelle linguistique entre «katharevousa» et «démotique».

Les services de traduction des Communautés européennes ont con-

tribué au niveau théorique uniquement dans les domaines de la terminologie, de la documentation informatisée et de la traduction automatique. Néanmoins, le «formulaire des actes mis au point par les groupes juristes / linguistes du Conseil des C.E.», constitue un instrument de base, mais toujours unilatérale, pour l'étude des problèmes posés par la traduction des textes communautaires. Le grec moderne, au sein des services de traduction des C.E. a subi les conséquences de la phase transitoire que passe le langage scientifique, juridique et administratif en Grèce. En concluant l'auteur avance sa thèse, à savoir que le «jargon communautaire» constitue une langue de spécialité (LSP), toujours dichotomique et il doit être étudié et traduit en tant que tel.

(pour la bibliographie v. les notes).

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ένα χρονικό των Καρχηδονίων του 5ου αιώνα, μεταφρασμένο ελληνικά τον 4ο. Ι.Θ. Κακριδή: Οι αρχαίοι Έλληνες και οι ξένες γλώσσες. Ανατύπωση από τις Διαλέξεις του Εθνικού Θεάτρου. Σειρά 3η, 1964, σ. 104. (Παράθεμα από το άρθρο του Π.Α. Ζάννα, Προβλήματα της μετάφρασης. Πολίτης, τ. 19 / 1978, σσ. 34-41).
2. Πρβλ. Cary, E., Les grands traducteurs français, Georg, Genève, 1963, σσ. 5-14.
3. Το Institut de Coopération Intellectuelle από το 1932 και η Unesco από το 1948 στο ετήσιο Index Translationum καταγράφουν τους δεκάδες χιλιάδες τίτλους μεταφράσεων που δημοσιεύονται κάθε χρόνο.
4. Jacobson, R., O Prekladani Versu (Η μετάφραση ποιημάτων), Plan, II, Prague, 1930 και «On linguistic aspects of translation» στο Brower, R.A. On translation, Oxford University Press, New York, 1966.
5. Benjamin, W., The translator's task, (1929), στο Arendt, H., (ed.) Illuminations, Cape, London, 1970.
6. Firth, J.R., Linguistic analysis and translation, στο Palmer, F.R., (ed.) Selected papers. 1952-9, Indiana University Press, Bloomington.
7. Vinay, J.P. και Darbelnet, J., Stylistique comparée du français et de l'anglais, Didier, Paris, 1958.
8. Malblanc, A., Stylistique comparée du français et de l'allemand, Didier, Paris, 1963.
9. Zemb, J.M., Vergleichende Grammatik: Französisch-Deutsch, Mannheim, Duden-Verlag, 1978.
10. Zajicek, J., Etudes stylistiques comparatives néerlandais - français, Mouton, Den Haag - Paris, 1973.
11. Nida, E., Toward a Science of Translating, Leiden, E.J. Brill, 1964. Nida, E., και Taber, C., The Theory and Practice of Translation, Leiden, E.J. Brill, 1969.
12. Pergnier, M., Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Librairie H. Champion, Paris, 1976.
13. Juhel, D., Bilinguisme et traduction au Canada, rôle sociolinguistique du traducteur, 1980.
14. Υπάρχει και σε μια πολύ καλή μετάφραση γαλλικά Steiner, G., Après Babel, Une poétique du dire et de la traduction, Albin Michel, Paris, 1978.
15. Ljudskanov, A., A semiotic Approach to the Theory of Translation, στο Language Sciences, n° 35, April, 1975, σσ. 5-9 και του ίδιου, Traduction humaine et traduction mécanique, Paris, Dunod, 1969.
16. Fedorov, A.V., Vvedenje u teoriju perevoda, (εισαγωγή στη θεωρία της μετάφρασης), Μόσχα, 1958.
- Kommisarov, V.H., Slovo o perevode (για τη μετάφραση) Μόσχα, 1973.

17. Neubert, A., Pragmatische Aspekte der Übersetzung, στο Grundfragen der Übersetzungswissenschaft, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1968.
- Kade, O., Zu einigen Grundlagen der allgemeinen Übersetzungstheorie, Fremdsprachen, Leipzig, 1965.
18. Τα βιβλία που θεμελιώνουν τη θεωρία του νοήματος είναι:  
 – Seleskovitch, D., Langage, langues et mémoire, étude de la prise de notes en interprétation consécutive, Paris, Lettres Modernes, Minard, 1975.  
 – Lederer, M., La traduction simultanée, expérience et théorie, Paris, Lettres Modernes, Minard, 1981.  
 – Delisle, J., L'analyse du discours comme méthode de traduction, Ed. de l'Université d'Ottawa, 1980.
19. Harris, B., La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique, στο Cahiers de linguistique n° 2, σσ. 1973, σσ. 134-135.
20. Beaugrande de R.A., - Dressler W., Introduction to text linguistics, London, 1981.
21. Maingueneau, D., Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris, Hachette, 1976.
22. Turner, G.W., Stylistics, Penguin Books, 1973.
23. Kerbrat-Orecchioni, C., L'énonciation, de la subjectivité dans le langage, A. Colin, Paris, 1980.
24. Rey, A., La terminologie, Noms et notions, P.U.F., 1979.
25. Sager, J.C., (ed.), Standardization of Nomenclature, International Journal of the Sociology of Language, N° 23, Mouton.
26. Πρβλ. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Ν.Π. Ανδριώτη, Θεσσαλονίκη, 1976, σ. 317.
27. Τριανταφυλλίδης, Μ., Ξενολογία ή ισοτέλεια, Άπαντα Μ.Τ., Α' τόμος, σσ. 7-297, Θεσσαλονίκη, 1963.
28. Contossopoulos, N., L' influence du français sur le grec, Athènes, 1978.
29. Καλιόρης, Γ., Ο γλωσσικός αφελληνισμός, Πολύτυπο, Αθήνα, 1984. Παππά, Ε., Σωθήτω η Δημοκρατία! εκδ. Οδηγητής, Αθήνα, 1984.
30. Πρβλ. Γιατρομανωλάκης, Γ., επίμετρο, Μεταφραστική θεωρία και πρακτική του Σεφέρη, στον τόμο Σεφέρης, Γ., Μεταγραφές, Λέσχη, Αθήνα, 1980, σ. 241.
31. ο.π., σ. 227.
32. Πρωτότυπο και Μετάφραση, πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 1980.
33. ο.π., σσ. 343-352.
34. Προβλήματα μεταγλωττισμού στη νεοελληνική γλώσσα, σειρά ομιλιών, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, 1977.
35. Κολαΐτης, Μ., Αγγλοελληνικών Λεξικών των θεωρητικών και εφηρμοσμένων Μαθηματικών, Τ.Ε.Ε., Αθήνα, 1976.
36. Κακριδής, Φάνης, Λατινικά Γ' Δέσμης, επιφυλλίδα στο Βήμα της 5.8.84, σ. 16.
37. Kittredge, R., Textual cohesion within Sublanguages: Implications for Automatic Analysis and Synthesis, στο Papers from the Seventh International Conference on Computational Linguistics, Bergen, 1978.
38. Kocourec, R., La langue française de la technique et de la science, Paris, La documentation française, 1982.
39. Sourieux, J.-L. και Lerat, P., Le langage du droit, Paris, P.U.F., 1975.
40. Raymondis, L.M., και Le Guern, M., Le langage de la justice pénale, CNRS, 1977.
41. Schubart, W., Einführung in die Papyruskunde, σ. 209, παράθεμα από το Ι.Θ. Κακριδής (1979) σ. 24.
42. Τα παραδείγματα από το «Καθιέρωση της δημοτικής στη δικαστική και συμβολαιογραφική πράξη», Υπουργείο Δικαιοσύνης, Αθήνα, 1982, Passim.
43. Gemar, J.C., (Ed.), Langage du droit et traduction, Linguatex, Québec, 1982, δεξ κυρίως Darbelnet, J. Niveaux et réalisations du discours juridique, σσ. 51-60.
44. META, vo 24/1979, Traduction juridique, Montréal. Δεξ κυρίως Gemar, J.C., La traduction juridique et son enseignement, σσ. 35-53.
45. Lajoie, M., et alteri, La rédaction française des lois, Commission de réforme du droit de Canada, Ottawa, 1982.
46. Traité de légistique formelle, Services du Premier ministre de Belgique, Bruxelles, 1982.

47. «Directives sur la technique législative», Chancellerie fédérale suisse, sept. 1976.
48. Tabory, M., *Multilingualism in international Law and Institutions*, Sijthoff and Noordhoff, 1980, Maryland, σσ. 190-226.
49. Πρβλ. «Το Ποντίκι» της 10ης Αυγούστου 1984 «Πάλι διαφορετικές συμφωνίες υπογράφηκε!» και τη σχετική ειδησεογραφία του καθημερινού τύπου.
50. Βλαβιανός, Β., Η δημοτική στη νομική επιστήμη, δύο πρωτοποριακές μελέτες, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, 1980 (·).
51. Χρησιτίδης, Χ., Δημοτική και Νομικά, Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1984.
52. Η Δημοτική στη Νομική Πράξη, Μελέτες - κείμενα - αποφάσεις, επιμέλεια Ε. Βοϊλής και άλλοι, εκδ. Α.Ν. Σάκουλα, Αθήνα, 1982. Δες ιδιαίτερα, Κ. Γερ. Γιαννόπουλος, Η Δημοτική στα Νομικά, ιστορικός και βιβλιογραφικός οδηγός, σσ. 31-58. Γ. Αγγελίδης, Η δημοτική στα νομικά, σσ. 58-68. Δ.Ι. Ευρυγένης, Νεοελληνική και δίκαιο: καιρός για δουλειά, σσ. 99-112. Σ. Ματθίας, Για τη γλώσσα, σσ. 125-134.
53. Goffin, R., Structures lexicales, terminologies techniques et glossaires contextuels multilingues, στο *META*, τόμ.ΧVIII, αριθ. 1-2, 1973, σσ. 237-252.
54. Bauer-Bernet, H., *Le multilinguisme du droit de la Communauté européenne, στο Langage du droit et traduction* (βλ. σημ. 43), σσ. 187-205.
55. Pigott, I.M., *The difficulty of developing logical algorithms for the machine translation of natural language*, στο *Terminologie* no 45, C.C.E., bureau de terminologie, Luxembourg, 1984, σσ. 7-19.
56. Pignot, J.S., *La traduction à la Commission des Communautés européennes*, στο *Revue de Phonétique Appliquée*, no 66-67-68-1983, Paris, σσ. 261-266.
57. «Τυπικό των πράξεων που οριστικοποιούνται από την ομάδα γλωσσομαθών νομικών του Συμβουλίου των Ε.Κ.», Γενική Γραμματεία του Συμβουλίου των Ε.Κ., 2η εκδ., Οκτώβριος, 1983, Βρυξέλλες.
58. Γιαταγάνας, Ξ., η ελληνική γλώσσα στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες, επιφυλλίδες στην «Καθημερινή», 3-10 Δεκ. 1981.
59. Φόρης, Β., Αναστασιάδη, Α., Σεμινάριο για τη νεοελληνική γλώσσα στα κοινοτικά κείμενα, Επιτροπή των Ε.Κ., Τμήμα Ελληνικής μετάφρασης, εσωτερικό έγγραφο, Βρυξέλλες, 1982.
60. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Ν.Π.Ανδριώτη, Θεσσαλονίκη, 1976, σ. 541.

*I.N. Μπασλή*

### **ΔΥΣΛΕΞΙΑ-ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ**

Όπως είναι γνωστό, δυσλεξία ονομάζεται η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά που, παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυχαίνουν ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Η διαταραχή αυτή, που κάνει παιδιά με υψηλές διανοητικές ικανότητες να αντιμετωπίζουν τεράστια μαθησιακά προβλήματα στο σχολείο, οδηγώντας τα τελικά στην αποτυχία και στην πεποίθηση όχι μόνο των ιδίων, αλλά και των γονιών τους και των δασκάλων τους ότι δεν «είναι για γράμματα», έχει γίνει εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο συστηματικής μελέτης των επιστημόνων άλλων χωρών. Και μολοντί η μελέτη του προβλήματος δεν έχει φέρει ακόμα τους επιστήμονες στο στάδιο να συμφωνήσουν ούτε στον προσδιορισμό των γενεσιουργών αιτιών της δυσλεξίας ούτε επομένως και στην καταλληλότερη αγωγή, για να βοηθηθούν τα δυσλεξικά παιδιά να ξεπεράσουν καλύτερα τα προβλήματά τους, όμως ο αυξανόμενος από τις διάφορες μελέτες φωτισμός του προβλήματος βοηθάει πολύ τους δασκάλους πρώτα να κατανοήσουν το πρόβλημα κι ύστερα να βοηθήσουν τα δυσλεξικά παιδιά. Η ίδια εξάλλου η πολιτεία ενισχύει συστηματικά την προσπάθεια των επιστημόνων, αφού οι έρευνές τους θα βοηθήσουν το 10%, όπως πιστεύεται, του πληθυσμού να ξεπεράσει τα μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται στη δυσλεξία.

Στη χώρα μας, ως συνήθως, ούτε η πολιτεία ούτε κανένας εκπαιδευτικός οργανισμός ασχολείται συστηματικά με το πολύπλοκο πρόβλημα της δυσλεξίας. Δυο-τρία μικρά άρθρα, που είδαν το φως της δημοσιότητας, και το μικρό, αλλά εξαιρετικό βιβλίο του Κ. Πόρποδα, «Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου, Αθήνα, 1981, » δείχνουν ακριβώς την ερευνητική γύμνια που υπάρχει πάνω στο θέμα. Γι' αυτό κι ο δάσκαλος που αναλαμβάνει να βοηθήσει ένα δυσλεξικό παιδί, ιδιαίτερα εκείνο που βρίσκεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, δεν έχει στη διάθεσή του τα αναγκαία ελληνικά βοηθήματα, που θα τον κάνουν ικανό να βτηθήσει το παιδί να ξεπεράσει ορισμένα τουλάχιστον από τα προβλήματά του. Ακόμα και το βιβλίο του Κ. Πόρποδα αντανάκλα μια έρευνα που έγινε σε παιδιά της Σκωτίας· κι έχει ως στόχο την αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν τα φαινόμενα της δυσλεξίας. Η καταφυγή αποκλειστικά στην ξένη βιβλιογραφία είναι η μόνη διέξοδος. Αυτό έγινε και στη δική μου περίπτωση, όταν το γυμνάσιο στο οποίο εργάζομαι, αναλαμβάνοντας την ευθύνη να βοηθήσει κάπως συστηματικά τους δυσλεξικούς μαθητές του, ανάθεσε σε μένα —καθώς και σε άλλους συναδέλφους— την παρακολούθηση ενός δυσλεξικού μαθητή της β' γυμνασίου (13-14 ετών).

Στις σελίδες που ακολουθούν καταγράφεται η προσπάθεια που έγινε το σχ. έτος 1983-4 να βοηθηθεί ο μαθητής να ξεπεράσει μερικά από τα προβλήματά του,

με την ελπίδα ότι από τη μια μερικές από τις παρατηρήσεις ίσως αποδειχτούν χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικούς μαθητές κι από την άλλη ίσως παρακινήθούν κι άλλοι να καταγράφουν τις εμπειρίες τους, μέχρις ότου αρχίσει μια συστηματική μελέτη του προβλήματος και στον τόπο μας.

### *Η προϊστορία του μαθητή*

Το Σεπτέμβριο του '83, οπότε άρχισε η συνεργασία, ο μαθητής ήταν 13 ετών. Θα φοιτούσε δηλ. στη β' γυμνασίου. Από την τρίτη δημοτικού οι γονείς του είχαν ανησυχήσει για τις αδυναμίες που παρουσίαζε το παιδί τους στην ανάγνωση, γραφή κι ορθογραφία. Οι δάσκαλοι όμως τους καθυσάχαζαν υποστηρίζοντας ότι με την πάροδο του χρόνου το παιδί θα ξεπερνούσε τις αναγνωστικές και ορθογραφικές αδυναμίες κι επομένως και τα μαθησιακά προβλήματα που προέκυπταν απ' αυτές. Αλλά δυο χρόνια αργότερα η κατάσταση δεν είχε βελτιωθεί καθόλου. Γι' αυτό και κατέφυγαν σε ψυχολόγο και παιδοψυχίατρο που διαπίστωσαν τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, αλλά και τη δυσλεξία του. Πέρα όμως από τη διαπίστωση οι δυο επιστήμονες δεν μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί παρά μόνο να του ενισχύσουν το ηθικό του.

Στην ΣΤ' δημοτικού και Α' γυμνασίου το μαθητή βοηθούσε στα μαθήματα δάσκαλος (φροντιστής). Η βοήθεια όμως που προσφερόταν στο μαθητή δεν διέφερε από τη συνηθισμένη φροντιστηριακή βοήθεια που παρέχουν οι φροντιστές εκπαιδευτικοί στους αδύνατους μαθητές. Έτσι τα μαθησιακά προβλήματα του μαθητή αντί να μειώνονται διευρύνονταν, με αποτέλεσμα οι καθηγητές να πιστεύουν ότι, όση προσπάθεια κι αν καταβάλει το παιδί, στις μεγαλύτερες τάξεις δε θα μπορέσει ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και στις φιλοδοξίες των γονιών του. Γι' αυτό και το σχολείο αποφάσισε την παροχή συστηματικότερης βοήθειας στους δυσλεξικούς μαθητές του, αναθέτοντας το έργο αυτό σ' ορισμένους καθηγητές του.

Ο μαθητής άρχισε τη β' γυμνασίου αρκετά ταλαιπωρημένος από τη μεγάλη προσπάθεια που είχε καταβάλει το καλοκαίρι, για να μπορέσει να περάσει τα τέσσερα μαθήματα στα οποία είχε μείνει μετεξεταστέος.

Με την έναρξη της παρακολούθησης του μαθητή προσδιορίστηκαν και οι στόχοι τους οποίους έπρεπε να προσπαθήσουμε να πετύχουμε. Αυτοί ήταν:

- α) Η ενίσχυση του ηθικού του παιδιού, ώστε να μπορέσει ν' αποκτήσει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.
- β) Να επισημανθούν συγκεκριμένα οι αδυναμίες του στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία.
- γ) Να βοηθηθεί να ξεπεράσει σταδιακά όσο γινόταν περισσότερες από τις αδυναμίες αυτές.
- δ) Να βοηθηθεί ν' ανταποκριθεί κάπως στις απαιτήσεις που θα είχαν οι καθηγητές του στα διάφορα μαθήματα.

### *Προβλήματα ηθικού*

Απ' συζητήσεις που έγιναν με τους καθηγητές που είχε ο μαθητής εισπιστώθηκε ότι: α) Η εφτάχρονη πορεία του στο σχολείο σηματοδομένη από συνεχείς αποτυχίες του δημιούργησαν την πεποίθηση ότι είναι αδύνατο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, όση προσπάθεια κι αν καταβάλει. Δεν είχε δηλ. καμιά εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. β) Η στάση των συμμαθητών του απέναντί του

ήταν εντελώς αρνητική. Τον θεωρούσαν ηλίθιο και τον κοροϊδεύαν, μόλις άρχιζε να λέει κάτι. Γι' αυτό και ο ίδιος αρνιόταν να διαβάσει μέσα στην τάξη να γράφει κάτι στον πίνακα ή να πει όρθιος μάθημα, για να μη τους δώσει την ευκαιρία να τον κοροϊδέφουν. Συνέπεια αυτού ήταν να μην κάνει παρέα με τους συμμαθητές του. Η οποιαδήποτε επίπληξη καθηγητή μπροστά στα άλλα παιδιά τον πλήγωνε πολύ. Απέφευγε έτσι να έρχεται σ' επαφή και με τους καθηγητές του. δ) Έξω από το σχολείο και σε δραστηριότητες στις οποίες η δυσλεξία δεν παίζει κανένα ρόλο η συμπεριφορά του ήταν φυσιολογική και ήταν δύσκολο να φανταστεί κανείς το πόσο απομονωμένος ήταν στο σχολείο. ε) Η σχέση με τα άλλα μέλη της οικογένειας δεν παρουσίαζε τίποτε το αξιοπαρατήρητο.

Για την ενίσχυση του ηθικού του και τη βαθμιαία αποκατάσταση της εμπιστοσύνης στον εαυτό του αποφασίστηκε: α) Να μη χρησιμοποιούν οι καθηγητές λέξεις ή φράσεις που είναι δυνατό να πληγώσουν ψυχικά το μαθητή β) σε πρώτη φάση να τον εξετάζουν μόνο προφορικά, χωρίς να σηκώνεται από τη θέση του. Οι ερωτήσεις να επιδέχονται σύντομες απαντήσεις κι όχι ολόκληρη αφήγηση. γ) Να επικροτούν, με πολύ προσοχή βέβαια, τις ορθές απαντήσεις του μαθητή και να αντιπαρέχονται χωρίς σχόλια τις λανθασμένες. δ) Να του αναθέτουν την εκτέλεση εργασιών που μπορεί να τις φέρει σε πέρας π.χ. μεταφορά θρανίων, συμμετοχή στη διοργάνωση εορτών στην τάξη κλπ. ε) Τέλος αποφασίστηκε να μ' ενημερώνουν οι καθηγητές και ν' ανταλλάσσουμε απόψεις για την πορεία του μαθητή σε κάθε μάθημα.

#### *Αδυναμίες του μαθητή στην ανάγνωση, γραφή κι ορθογραφία.*

Η συνεργασία μου με το μαθητή γινόταν στο σπίτι του μια ώρα κάθε μέρα από Δευτέρα-Παρασκευή.

#### *I. Ανάγνωση.*

Για να διαπιστωθεί αν ο μαθητής μπορούσε να διαβάσει χωρίς δυσκολίες όλα τα φωνητικά συμπλέγματα της ελληνικής γλώσσας, του ζητήθηκε να διαβάσει λέξεις ή φράσεις, στις οποίες περιέχονταν φωνητικά συμπλέγματα. π.χ. χτ, δάχτυλο κλπ. (Βλ. Νεοελληνική Γραμματική, ΟΕΔΒ, σελ. 214-7). Διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής διάβαζε χωρίς καμιά δυσκολία σωστά όλα τά συμπλέγματα. Η διερεύνηση κράτησε δυο βδομάδες, αλλά η καθημερινή άσκηση δεν κρατούσε πάνω από 10'.

Η δεύτερη άσκηση που αφορούσε την ανάγνωση είχε στόχο να διερευνήσει την ταχύτητα και το ρυθμό ανάγνωσης του μαθητή, αν διάβαζε σωστά τις λέξεις κι αν κατανοούσε απόλυτα αυτά που διάβαζε. Για το σκοπό αυτό κάθε μέρα ο μαθητής διάβαζε φωναχτά κείμενα με ποικίλο βαθμό αναγνωστικής δυσκολίας. Ο βαθμός αναγνωστικής δυσκολίας ενός κειμένου καθοριζόταν από το κατά πόσο οι λέξεις που περιείχε ήταν κοινές ή σπάνιες, λιγισύλλαβες ή πολυσύλλαβες, ή λέξεις με φωνητικά συμπλέγματα, πού τις έκαναν δυσκολοπρόφερτες.

Το περιεχόμενο των κειμένων αναφερόταν κυρίως σε περιπετειώδεις ιστορίες και άλλα ενδιαφέροντα θέματα της σύγχρονης ζωής. Η διάρκεια της καθημερινής ανάγνωσης δεν ξεπερνούσε τα 10'-15', γιατί παρατηρήθηκε ότι, αν ο μαθητής κουραζόταν, τα λάθη ανάγνωσης πολλαπλασιάζονταν και η συνέχιση γινόταν προβληματική.

Κατά τις ασκήσεις ανάγνωσης παρατηρήθηκε ότι η ταχύτητα και ο ρυθμός

ανάγνωσης κειμένων, που περιείχαν λέξεις κοινές και με μεγάλη συχνότητα ήταν ομαλή και φυσιολογική. Δε διέφερε από την ταχύτητα ανάγνωσης των συμμαθητών του. Όσο όμως τα κείμενα περιείχαν λέξεις πολυσύλλαβες, μικρής συχνότητας, σπάνιες ή τελείως άγνωστες για το μαθητή, τόσο η ανάγνωση γινόταν πιο άρρυθμη και τα αναγνωστικά λάθη πολλαπλασιάζονταν. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι ο μαθητής έκανε συχνά, όχι πάντοτε, τα ακόλουθα αναγνωστικά λάθη:

1. Διάβαζε το αρχικό Π μερικών λέξεων ως Τ και αντίστροφα π.χ.

πότε αντί τότε  
πόσο αντί τόσο  
τότε αντί πότε

2. Άλλαζε το φωνήεν λέξεων, που διέφεραν μεταξύ τους μόνο σ' αυτό το φωνήεν.

π.χ. Διάβαζε  
όταν αντί ήταν  
ωραία αντί αραιά

3. Μετέθετε κάποιο σύμφωνο. Έτσι διάβασε

σφαληχό αντί σφαληχτό  
Αρχίμαδος αντί αρχίδαμος.

4. Άλλαζε το χρόνο του ρήματος

π.χ. διάβασε  
είναι αντί ήταν  
είχε αντί έχει  
έπρεπε αντί πρέπει

5. Διάβαζε στο θετικό κυρίως βαθμό επίθετα που βρίσκονταν στο συγκριτικό ή υπερθετικό βαθμό π.χ. διάβαζε ζωηρή αντί ζωηρότερη.

6. Αφαιρούσε ή παρενέβαλλε σε μια λέξη κάποιο φθόγγο ή φθόγγους. Έτσι η λέξη έπαιρνε άλλη μορφή. π.χ.

|  |                             |
|--|-----------------------------|
| η λέξη ακατάλυτη διαβάστηκε ακατάληπτη |                             |
| συνήθειες                              | συνθήκες                    |
| άριστος                                | αόριστος                    |
| μοιάζουν                               | μοιράζουν                   |
| ο Νέστορας                             | ένας Νέστορας               |
| κοιτούσαν                              | κατοικούσαν                 |
| και να λες ο στρατιώτης                | και να λες ότι ο στρατιώτης |

7. Αντικαθιστούσε έναν τύπο μιας λέξης μ' έναν άλλο, ισοδύναμό της.

|                                   |                |
|-----------------------------------|----------------|
| π.χ. Διάβασε κλωνάρια αντί κλωνιά |                |
| κοιτάς                            | κοιτάξεις      |
| να                                | για να         |
| Αϊάντας                           | Αίας           |
| αγέρας                            | αγεράκι        |
| καράβια                           | καραβάκια      |
| σβήνεται                          | σβήεται        |
| έμειναν                           | μείνανε        |
| ανοίγουν και κλείνουν             | ανοιγοκλείνουν |



8. Αντικαθιστούσε μια λέξη με μια άλλη που είχε την ίδια σημασία.

π.χ. Διάβαζε θα σκοτώσει αντί θα εξοντώσει  
 χορδές κόρδες  
 θεοί αθάνατοι  
 αμέτρητα άμετρα  
 βγήκε έφυγε  
 κατώγα υπόγα  
 εντυπωνόταν αποτυπωνόταν

9. Αντικαθιστούσε μια λέξη με την σημασιολογικά αντίθετή της.

π.χ. Διάβαζε δυστυχησμένες αντί ευτυχησμένες  
 ευτυχίες δυστυχίες

10. Παρέλειπε να διαβάσει λέξεις, ιδίως μονοσύλλαβες.

11. Διάβαζε με δυσκολία και τις πιο πολλές φορές λανθασμένα λέξεις ή φράσεις της καθαρεύουσας.

Όπως είναι εύκολο ν' αντιληφθεί κανείς, τις περισσότερες φορές ο μαθητής παρανοούσε τελείως το περιεχόμενο ενός κειμένου.

Για να βελτιώσει την ικανότητά του στην ανάγνωση ο μαθητής διάβαζε καθημερινά για 10'-15' κάποιο κείμενο. Όταν στην ανάγνωση παρέλειπε μια λέξη ή τη διάβαζε λανθασμένα, τον διέκοπτα και του υπέδειχνα να ξαναδιαβάσει τη λέξη με μεγαλύτερη προσοχή. Συνήθως ο μαθητής με τη δεύτερη ή τρίτη προσπάθεια διάβαζε σωστά τη λέξη. Η άσκηση της ανάγνωσης γινόταν πάντοτε στην αρχή του μαθήματος, πριν ο μαθητής αρχίσει να δείχνει σημεία κόπωσης.

Από τον πέμπτο μήνα της συνεργασίας μας πολλές φορές ο μαθητής διάβαζε ένα κείμενο σιωπηλά και κατόπιν αφηγούνταν το περιεχόμενό του.

Με την καθημερινή άσκηση στην ανάγνωση διαπιστώθηκε στο τέλος του σχολικού έτους ότι σ' ένα κείμενο μέσης αναγνωστικής δυσκολίας ο μαθητής έκανε κατά μέσο όρο δυο αναγνωστικά λάθη σε κάθε σελίδα. Βελτιώθηκε δηλ. σημαντικά, αν συγκριθεί με τα έντεκα (11) λάθη κατά μέσο όρο, που έκανε στην αρχή του σχολικού έτους. Θα χρειαστεί όμως πολύν κόπο και χρόνο ακόμη, για να ξεπεράσει όλες του τις αναγνωστικές δυσκολίες και να γίνει ικανός να διαβάζει με άνεση και χωρίς να κάνει λάθη ακόμα και κείμενα γραμμένα στην καθαρεύουσα.

## II Γραφή

Τη γραφή του μαθητή χαρακτήριζε:

1. Η μεγάλη ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις που έγραφε να είναι δυσανάγνωστες.

2. Η χρησιμοποίηση μερικές φορές κεφαλαίου συμφώνου ανάμεσα στα μικρά π.χ. αΘάνατος, απόΦαση, αντίΔωρο κλπ.

3. Η παράλειψη φωνηέντων π.χ. πονρός αντί πονηρός, γρήγγρος αντί γρήγγωρος κλπ. Τη λέξη όμως τη διάβαζε σωστά.

4. Η σύγχυση του φ με το θ και αντίστροφα.

π.χ. έγραφε αναθέρονται αντί αναφέρονται  
 περιθέρεια περιφέρεια  
 αντίθεση αντίθεση.

Και σ' αυτή όμως την περίπτωση διάβαζε σωστά τη λέξη.

Παρατηρήθηκε τέλος ότι ο μαθητής πολλές φορές έγραφε με ταχύτητα μεγαλύτερη από αυτή των κανονικών μαθητών.

Για να εξαλείψει σιγά σιγά τις παραπάνω αδυναμίες ο μαθητής.

1. Πείσθηκε να μη γράφει γρήγορα. Όσο πιο αργά έγραφε τόσο πιο ευανάγνωστα ήταν τα γράμματά του.
2. Ξαναδιδάχτηκε σχεδόν πώς να γράφει ορισμένα ιδιαίτερα σύμφωνα.
3. Ξανάγραφε μέσα σε φράση τη λέξη που είχε γράψει λειψή ή είχε χρησιμοποιήσει κεφαλαίο σύμφωνα στη θέση μικρού. Πρώτα βέβαια γινόταν από μέρος μου η επισήμανση της λέξης που ήταν λανθασμένα γραμμένη και κατόπιν ο ίδιος ο μαθητής επισήμανε το ίδιο το λάθος. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι τα λάθη αυτής της κατηγορίας ήταν λίγα.
4. Η ίδια τακτική ακολουθούνταν και στην περίπτωση της σύγχυσης του θ με το φ και αντίστροφα. Μετά την επισήμανση της λέξης ο μαθητής εύρισκε το λάθος. Ύστερα του υπαγορευόταν να γράφει μέσα σε φράσεις λέξεις που περιείχαν το θ ή το φ. Μολονότι φαίνεται απλό και ο μαθητής μπορούσε εύκολα να διακρίνει τα δυο γράμματα, όμως χρειάστηκαν σχεδόν έξι μήνες, για να πάψει να συγχέει τα δυο αυτά γράμματα του αλφαβήτου.

Στο τέλος του χρόνου η γραφή του μαθητή είχε βελτιωθεί και ο μαθητής είχε πειστεί να μη βιάζεται, όταν γράφει.

### III Ορθογραφία

Στην ορθογραφία η κατάσταση ήταν τραγική. Ο μαθητής έγραφε όλες σχεδόν τις λέξεις τυχαία, χωρίς να τηρεί κανέναν ορθογραφικό κανόνα. Μέσα στην ίδια σελίδα ήταν δυνατό μια λέξη να είναι γραμμένη κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο π.χ. είναι, ίναι, είνε, ηνε κλπ. Ενώ στην αντιγραφή των λέξεων δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα, αφού τις αντέγραφε ορθογραφημένα, όταν έγραφε με υπαγόρευση ή αυθόρμητα, όπως π.χ. στην έκθεση, τα λάθη δεν είχαν μετρημό.

Όπως και πιο πάνω αναφέρθηκε, μία από τις πρώτες ενέργειες, όταν μου ανατέθηκε η φροντίδα της παρακολούθησης του μαθητή, ήταν η συνεργασία με τους καθηγητές του, ώστε με την αλληλοσυνεργασία να βοηθηί απ' όλους ν' αποχτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να ξεπεράσει σιγά σιγά μερικά από τα μαθησιακά του προβλήματα.

Στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής συμφωνήθηκε με την καθηγήτρια των ελληνικών να μη διορθώνει ούτε να λαβαίνει υπόψη της τα ορθογραφικά λάθη που θα κάνει ο μαθητής στις εκθέσεις του, αλλά να βαθμολογεί μόνο το περιεχόμενο τους. Κι αυτό ανακοινώθηκε στον ίδιο από την καθηγήτριά του. Ο μαθητής ζώντας για χρόνια με το φόβο της ορθογραφίας και την πίεση των δασκάλων του να γράφει ορθογραφημένα, χρησιμοποιούσε στην έκθεσή του περιορισμένο λεξιλόγιο από λέξεις που πίστευε ότι γνώριζε την ορθογραφία τους. Το αποτέλεσμα ήταν να γράφει μικρές εκθέσεις και να μην αφήνει τη σκέψη του ελεύθερη να διατυπώνεται πάνω στο τετράδιο. Με την ενέργειά μας να τον πληροφορήσουμε ότι θα βαθμολογείται μόνο το περιεχόμενό της έκθεσής του, ελπίζαμε ότι βαθμιαία θ' απεμπλακεί από το φόβο της ορθογραφίας και θ' αρχίσει να γράφει ελεύθερα. Πραγματικά, μέχρι τα Χριστούγεννα οι εκθέσεις του δεν υστερούσαν ούτε σε έκταση ούτε σε περιεχόμενο από τις εκθέσεις ενός μέτριου βέβαια μαθητή, που η βαθμολογία του όμως ξεπερνάει τη βάση (10).

Για να βελτιωθεί ο μαθητής στην ορθογραφία, κρίθηκε καλό ν' ακολουθήσει ένα πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο θα γινόταν προσπάθεια να μάθει ορισμένους απλούς ορθογραφικούς κανόνες, που αφορούν τις καταλήξεις ονομάτων

και ρημάτων, και μερικές προθέσεις. Επίσης να μάθει να γράφει ορθογραφημένα τις πιο κοινές λέξεις. Η μετάβαση από τον ένα κανόνα στον άλλο θα γινόταν μόνο, εφόσον ο μαθητής είχε αφομοιώσει απόλυτα τον προηγούμενο. Έτσι ολόκληρο το σχ. έτος 1983-4 ο μαθητής ακολούθησε το παρακάτω πρόγραμμα:

1. Στην αρχή έμαθε να χρησιμοποιεί σωστά μέσα σε φράσεις όλους τους τύπους των ρημάτων είμαι και έχω.
2. Ύστερα έμαθε να γράφει με -ει την κατάληξη /ι/ των ρημάτων. π.χ. γράφει, γράφει, γραφεί κλπ. Για να εμπεδωθεί ο κανόνας αυτός, απαιτήθηκε χρονικό διάστημα πάνω από ένα μήνα. Όταν νόμισα ότι ο μαθητής εφάρμοζε τον κανόνα αλάνθαστα, πληροφόρησα την καθηγήτρια ότι θα μπορούσε να απαιτεί από το μαθητή να γράφει σωστά την κατάληξη -ει των ρημάτων.

Πολλές φορές για να διαπιστωθεί αν μπορούσε και ο ίδιος ο μαθητής να παρατηρεί αν η κατάληξη -ει ενός ρήματος είναι σωστά γραμμένη, του παρουσίαζα φράσεις στις οποίες η κατάληξη -ει δεν ήταν πάντα σωστά γραμμένη. Κι αυτός όφειλε να επισημάνει το λάθος.

3. Το επόμενο βήμα ήταν να διακρίνει τις ρηματικές καταλήξεις -/ουμε/ και -/ετε/ π.χ. εγώ θυμ-ούμαι, εμείς παίζ-ομε,

Ο μαθητής γράφ-εται στο σχολείο.

Μη γράφ-ετε στους τοίχους.

Στις επόμενες προσπάθειες ο μαθητής έμαθε.

4. Τις καταλήξεις -οντας, ώντας (λέγ-οντας, γελ-ώντας)
5. Την κατάληξη -ι των ουδετέρων (νησ-ι).
6. Την κατάληξη -η των θηλυκών (πόλ-η, νίκ-η).
7. την κατάληξη -εις των αρχαιοκλιτων θηλυκών (πόλ-εις)
8. την κατάληξη -οι των αρσενικών (οι άνθρωπ-οι)
9. την κατάληξη -ων του πληθυντικού των ονομάτων (των ανθρώπ-ων)
10. την κατάληξη -ύς, ύ των επιθέτων (βαθ-ύς)
11. Το επίθετο πολύς.
12. τις προθέσεις υπό και υπέρ ως πρώτα συνθετικά των λέξεων (υπο-φέρω, υπερ-έχω)

Μολονότι φαίνεται αστέιο ν' ασχολείται κανείς ένα σχεδόν ολόκληρο χρόνο με την εκμάθηση τόσο απλών κανόνων γραμματικής από ένα παιδί 13-14 ετών, όμως θα πρέπει να τονιστεί πόσο επίπονη ήταν η προσπάθειά του να εμπεδώσει και τους απλούς αυτούς κανόνες.

Από τις αρχές Μαρτίου άρχισε μια προσπάθεια να μάθει ο μαθητής να χρησιμοποιεί λεξικό. Διαπιστώθηκε τότε ότι δε γνώριζε τη σειρά των γραμμάτων του αλφαβήτου. Και χρειάστηκαν αρκετές ασκήσεις και μέρες, για να ξεπεραστεί η αδυναμία αυτή. Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι, ενώ ο μαθητής δε γνώριζε τη σωστή σειρά των γραμμάτων, δεν είχε κανένα ανάλογο πρόβλημα όσον αφορά τους αριθμούς.

Η εκμάθηση της χρήσης του λεξικού δεν είχε βέβαια ως στόχο να χρησιμοποιεί ο μαθητής το λεξικό, για να βρίσκει την ορθή γραφή κάθε λέξης. Κάτι τέτοιο θα ήταν σχεδόν αδύνατο και δε θα είχε καμιά ωφελιμότητα. Στόχος της άσκησης ήταν να μάθει να χρησιμοποιεί το λεξικό, για να βρίσκει μόνο λέξεις απλές και πολύ γνωστές στον ίδιο. Να μπορεί ακόμα να βρίσκει συνώνυμες ή παράγωγες λέξεις.

Την τελευταία περίοδο της συνεργασίας μας ο μαθητής κατέγραφε σε αλφαιβητικό ευρετήριο ορθογραφημένα το σύνολο σχεδόν των λέξεων που ο ίδιος χρησιμοποιούσε λανθασμένα στις εκθέσεις του. Στόχος της άσκησης ήταν να απομονωθούν οι λέξεις που χρησιμοποιούσε στο γραπτό του λόγο, αλλά δε γνώριζε την ορθή τους γραφή. Με τη συνεχή χρησιμοποίησή τους σε ασκήσεις ειδικά καμωμένες άρχισε σιγά σιγά να τις χρησιμοποιεί ορθά. Μέχρι το τέλος του σχ. έτους είχε καταγράψει στο ευρετήριο γύρω στις 200 λέξεις. Δεν είχε όμως κατορθώσει να μάθει την ορθή γραφή όλων. Με τη λήξη των μαθημάτων του σχολείου, σταμάτησε και η συνεργασία μας.

Στο άρθρο τούτο παρουσιάστηκε η προσπάθεια που έγινε από τη μεριά τη δική μου και των συναδέλφων να βοηθηθεί ένας δυσλεξικός μαθητής της β' γυμνασίου να ξεπεράσει ορισμένα από τα μαθησιακά του προβλήματα που οφειλόνταν στη δυσλεξία. Το πόσο ωφελήθηκε από αυτή την προσπάθεια θα το δείξει το μέλλον. Βέβαιο όμως είναι ότι τόσο οι καθηγητές όσο και αυτοί που διευθύνουν το γυμνάσιο είναι τώρα περισσότερο ενημερωμένοι για τα προβλήματα ενός δυσλεξικού παιδιού κι επομένως περισσότερο έτοιμοι να το βοηθήσουν να ξεπεράσει μερικά τουλάχιστον από τα προβλήματά του.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία αρκετά χρήσιμα φάνηκαν τα εξής βιβλία:

1. CRITCHLEY, M. (1971). *The dyslexic child*. London. Heinemann.
2. FRANKLIN, W., NAIDOO, S. (Eds) (1970) *Assessment and teaching of dyslexic children*, London.
3. MILES, T.R. (1970). *On helping the dyslexic child*. London. Methuen Ed. L.t.d.
4. MILES, T.R., MILES, ELAINE (1975). *More help for dyslexic children*. London. Methuen Ed. Ltd.
5. MILES, T. R. (1983). *Dyslexia. The pattern of difficulties*. St. Albans: Granada.

Στα ελληνικά, εκτός από το βιβλίο του κ. Πόρποδα, που αναφέρθηκε στην εισαγωγή του άρθρου, μπορεί ν' ανατρέξει κανείς και σε δυο μικρά άρθρα που αναφέρονται με συντομία στη δυσλεξία.

1. Λολώνη, Δ.Η. *Δυσλεξία*. Σχολείο και Ζωή, τ. 7, 8, 9 1983 σελ. 153-5.
2. Πόρποδα, Κ. *Δυσλεξία*. Επιστημονικό Βήμα, τ.1, Φθινόπωρο 1982, σελ. 2-6.

Σπύρον Παντελή  
Dip Ed., M.E., Ph.D. του Πανεπιστημίου DUNDEE-Σκωτίας

## Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΜΑΧΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### Εισαγωγή

Με τον παραπάνω τίτλο εκπονήθηκε και υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Dundee-Σκωτίας διδακτορική διατριβή. Ένα μέρος αυτής αφιερώθηκε στην εμπειρική εξέταση του γλωσσικού προβλήματος. Η σχετική έρευνα έγινε με άδεια του Υπουργείου εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από την υπ' αριθ. 57/3-5-1977 πράξη του Κ.Ε.Μ.Ε. Πριν εκθέσουμε τα πορίσματα της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να κατατοπίσουμε τον αναγνώστη για το όλο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.

Η όλη εργασία χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος μια σύντομη ιστορική αναδρομή αναζητεί τις ρίζες της ελληνικής διγλωσσίας και ακολουθεί τις διάφορες φάσεις της μέχρι τις ημέρες μας. Αυτή η ανασκόπηση βοηθάει να εντοπιστούν μερικοί από τους παράγοντες, που έχει υποστηριχτεί ότι έχουν συντελέσει στη δημιουργία της γλωσσικής διαμάχης. Ανάμεσα σ' αυτούς ξεχωρίζει κανείς τους εξής: πολιτιστική κληρονομιά, εθνικιστικοί λόγοι, ταξικός ανταγωνισμός, πολιτική σκοπιμότητα, επαγγελματικά συμφέροντα κ.ά.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια κριτική παρουσίαση των κύριων επιχειρημάτων και των δυο παρατάξεων του γλωσσικού ανταγωνισμού. Ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό είναι η χρήση συνθημάτων, πολλές φορές άσχετων με το θέμα, που συνδέουν το δημοτικισμό με τον κομμουνισμό, την αθεΐα, την έλλειψη πατριωτισμού κλπ. και τον καθαρευουσιανισμό με τη συντήρηση, την αντίδραση κλπ. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται σ' ό,τι έχει σχέση με την εισαγωγή της δημοτικής στην εκπαίδευση: η γραμματική της δημοτικής, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, ο προσανατολισμός των σχολικών προγραμμάτων (θεωρητικές-θετικές επιστήμες). Ακόμα εξετάζεται η «ετοιμότητα» της δημοτικής ν' αντικαταστήσει ολοκληρωτικά την καθαρεύουσα σ' όλους τους τομείς.

Στο τρίτο μέρος το ελληνικό γλωσσικό πρόβλημα εξετάζεται από τη συγκριτική πλευρά. Εξετάζοντας την αναβίωση της Εβραϊκής γλώσσας καταλαβαίνει κανείς πόσο δύσκολο, αν όχι αδύνατο, είναι να ξαναχθεί μια «νεκρή» γλώσσα. Η νορβηγική γλωσσική διαμάχη υποδεικνύει τρόπους αντιμετώπισης τέτοιων ζητημάτων, που είναι άγνωστοι σε μας, όπως η συνύπαρξη δυο γλωσσών και το δικαίωμα των γονέων να αποφασίζουν ποιά γλώσσα θα διδάχουν τα παιδιά τους. Ακόμα διδάσκει ότι είναι μάλλον μάταιες οι προσπάθειες για την δημιουργία κοινού γλωσσικού τύπου από τη συνένωση δυο άλλων γλωσσικών τύπων. Τα αποτελέσματα ερευνών σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι η διγλωσσία έχει αρνητική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών.

Στο τέταρτο μέρος η ελληνική διγλωσσία εξετάζεται εμπειρικά. Η καθιέρωση της δημοτικής έκανε απαραίτητη την τροποποίηση του αρχικού ερευνητικού

σχεδίου. Δεν κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστούν τα test αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές του Γυμνασίου, μια και είχε σταματήσει η διδασκαλία της καθαρεύουσας. Έτσι η έρευνα για την αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου στη δημοτική και την καθαρεύουσα περιορίστηκε στο μεταγυμνασιακό επίπεδο. Ακόμη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γλωσσικό και ιδιαίτερα την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

### Αναγνωστική Κατανόηση

Είναι γνωστό ότι οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας ισχυρίζονται ότι η δημοτική είναι άριστο όργανο για τη λογοτεχνία, αλλά δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της επιστήμης, της φιλοσοφίας κλπ. Κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί εμπειρικά η επίδοση ως προς την κατανόηση ενός κειμένου στη δημοτική και την καθαρεύουσα. Μ' άλλα λόγια το ίδιο κείμενο γίνεται πιο κατανοητό μέσα στον ίδιο χρόνο, όταν είναι γραμμένο στη δημοτική ή στην καθαρεύουσα; Οι σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών κρίθηκαν κατάλληλοι να χρησιμοποιηθούν σαν υποκείμενα σ' αυτή την έρευνα. Όλοι τους είχαν διδαχθεί την καθαρεύουσα στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις έξι τάξεις του Γυμνασίου. Έτσι θα είχαμε υποκείμενα που είχαν μια πολύ καλή γνώριμα με την καθαρεύουσα. Αυτό μπορεί να φαίνεται ότι θέτει την καθαρεύουσα σε πλεονεκτική θέση απέναντι στη δημοτική αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η δημοτική διαθέτει το μεγάλο πλεονέκτημα να στηρίζεται στη μητρική γλώσσα. Το ιδανικό θα ήταν να είχαμε και υποκείμενα, που να είχαν διδαχθεί τη δημοτική κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Το ομοίμορφο όμως εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις από το γενικό κανόνα.

Για να διερευνηθεί εμπειρικά η επίδοση των σπουδαστών σ' ένα κείμενο με επιστημονικό ή φιλοσοφικό περιεχόμενο στη δημοτική και στην καθαρεύουσα, προκρίθηκε η χρησιμοποίηση ενός test αναγνωστικής κατανόησης. Το test θα ήταν του συνηθισμένου τύπου, όπου ένα κείμενο παρουσιάζεται στα υποκείμενα μαζί με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που βασίζονται στο κείμενο. Το υποκείμενο διαβάζει το κείμενο και έπειτα προσπαθεί να διαλέξει την καλύτερη απάντηση για κάθε ερώτηση. Το πρώτο βήμα για την προετοιμασία ενός τέτοιου test είναι η εκλογή κατάλληλου κειμένου. Η προσοχή μου στράφηκε σε παιδαγωγικο-ψυχολογικά συγγράμματα, γιατί πίστευα ότι οι σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών θα έδειχναν ενδιαφέρον και θα είχαν κάποια οικειότητα με τις έννοιες που χρησιμοποιούνται. Για να περιορίσω στο ελάχιστο την πιθανότητα οι σπουδαστές να 'χουν διαβάσει από πριν τα κείμενα, προτίμησα συγγράμματα στην Αγγλική γλώσσα (B. Russell:<sup>1</sup> *Education and the social order*, σελίδες 19 και 36. E.

E. Sampson:<sup>2</sup> *Social psychology and contemporary society*, σελίδες 433 και 435). Έγινε λοιπόν επιλογή τεσσάρων κειμένων, δυο με περιεχόμενο Παιδαγωγικό-φιλοσοφικό και άλλα δυο με Κοινωνιολογικό-ψυχολογικό. Το πρώτο κείμενο από τον Russell και από τον Sampson αποτέλεσαν μαζί ένα test, ενώ τα άλλα δυο κείμενα ένα δεύτερο test. Μετά από κάθε κείμενο υπήρχαν δέκα ερωτήσεις ή μισοτελειωμένες φράσεις με απαντήσεις του τύπου της πολλαπλής επιλογής. Όλα τα κείμενα μεταφράστηκαν στη δημοτική και στην απλή καθαρεύουσα. Κάθε σπουδαστής θα εξεταζόταν σε δυο κείμενα, ένα από κάθε συγγραφέα, στη δημοτική, και το ίδιο στην καθαρεύουσα.

### Το δοκιμαστικό πείραμα

Σ' αυτό το στάδιο τα tests εφαρμόστηκαν σε τριάντα μία δευτεροετείς σπουδάστριες της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πατρών. Η δοκιμαστική εφαρμογή των tests είχε σκοπό τον καθορισμό χρονικού περιορισμού για την συμπλήρωσή τους και τον έλεγχο της καταλληλότητας των ερωτήσεων. Η επιβολή χρονικού περιορισμού κρίθηκε απαραίτητη, γιατί πιστεύουμε ότι δεν είναι μόνο σημαντικό να κατονοήσει κανείς ένα κείμενο, αλλά αυτό να γίνει στο συντομότερο δυνατό χρόνο. Άλλωστε στην τεχνολογική μας εποχή ο παράγοντας χρόνος παίζει πρωταρχικό ρόλο σ' όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Είχε προαποφασιστεί ο χρονικός περιορισμός να τεθεί με βάση το χρόνο που θα χρειαζόταν για να παραδοθεί συμπληρωμένο το πρώτο αντίτυπο από τα tests.

Η εφαρμογή των tests έγινε σε μια αίθουσα διδασκαλίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Οι σπουδάστριες, ανάλογα με τη θέση τους μέσα στην τάξη, χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Ο χωρισμός σε ομάδες ήταν τυχαίος. Στην αρχή δόθηκαν μερικές εξηγήσεις για το είδος των tests και γενικά το σκοπό της έρευνας. Διευκρινίστηκε ότι δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός, αλλά ότι θα ήταν στο ενεργητικό της κάθε σπουδάστριας αν τελείωνε στο συντομότερο δυνατό χρόνο. Μετά απ' αυτά στην Ομάδα Α δόθηκε το πρώτο test (A = Russell σελίδα 19 και Sampson σελίδα 433) στη δημοτική, ενώ στην Ομάδα Β δόθηκαν τα ίδια κείμενα (test B) στην καθαρεύουσα. Με αυτή τη διαδικασία ορίστηκε χρόνος 14 λεπτά για τα tests Α και Β.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για το δεύτερο test (Russell σελίδα 36 και Sampson σελίδα 435). Οι ομάδες ήταν οι ίδιες, αλλά εξετάστηκαν σε διαφορετικό γλωσσικό τύπο από πριν. Η ομάδα Α πήρε το δεύτερο test (A) στην καθαρεύουσα, ενώ στην Ομάδα Β δόθηκαν τα ίδια κείμενα (test B2) στη δημοτική. Η πείρα από το πρώτο test συντέλεσε στη συντομότερη συμπλήρωση του δεύτερου test. Ορίστηκε χρόνος 12 λεπτά για τα test A2 και B2.

Όπως είπαμε πιο πάνω, σ' αυτό το στάδιο θέλαμε να έχουμε κάποια ένδειξη για την καταλληλότητα των ερωτήσεων. Με τον όρο καταλληλότητα εννοούμε τη δυσκολία ή ευκολία του test σαν σύνολο. «Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί «tests που είναι πολύ εύκολα ή πολύ δύσκολα για τα μέλη της ομάδας που εφαρμόζονται, τείνουν να δίνουν αποτελέσματα με χαμηλή αξιοπιστία... Τα test επιδόσεως θα πρέπει να είναι φτιαγμένα έτσι ώστε η μέση βαθμολογία να είναι 50% σωστά και οι βαθμοί να κυμαίνονται από γύρω στο μηδέν μέχρι γύρω στο άριστα»<sup>3</sup>. Η δεύτερη απαίτηση, δηλ. η διασπορά των βαθμών, εκπληρώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού οι βαθμοί κυμάνθηκαν από 5 μέχρι 20, ανώτερος βαθμός το 20, και επιτεύχθηκε μόνο από μια σπουδάστρια. Η μέση βαθμολογία ήταν 62,9% για το πρώτο test και 63,2% για το δεύτερο. Αν και τα tests παρουσίαζαν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας, φαίνεται ότι ήταν σχετικά εύκολα για σπουδαστές Π.Α. Έχοντας υπόψη ότι στον κύριο πειραματισμό τα tests θα εφαρμόζονταν με χρονικό περιορισμό θεώρησα το παραπάνω αποτέλεσμα ικανοποιητικό. Εξετάζοντας μια προς μια τις ερωτήσεις, από τις ογδόντα, μόνο τέσσερες φαίνονταν μάλλον εύκολες (υψηλό ποσοστό επιτυχίας) και άλλες τόσες μάλλον δύσκολες (υψηλό ποσοστό αποτυχίας). Με βάση αυτά τα δεδομένα τα tests κρίθηκαν αρκετά εξυπηρετικά για το σκοπό που είχαν γίνει.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των tests υποβλήθηκαν σε στατιστική

επεξεργασία για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη σημαντικών διαφορών ανάμεσα στην επίδοση στη δημοτική και στην καθαρεύουσα. Μια και κάθε υποκείμενο είχε μια επίδοση στη δημοτική και μια στην καθαρεύουσα, είχαμε την περίπτωση δυο δειγμάτων που σχετίζονταν μεταξύ τους. Κρίθηκε ότι συνέτρεχαν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του παραμετρικού test. Με βάση τα αποτελέσματα παλιότερης έρευνας του Καθηγητή χ. Φράγκου προβλέφτηκε ότι η επίδοση στη δημοτική θα ήταν καλύτερη από εκείνη στην καθαρεύουσα. Η μηδενική υπόθεση ήταν: δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση, όταν τα υποκείμενα καλούνται να κατανοήσουν ένα κείμενο στη δημοτική ή στην καθαρεύουσα.

Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι υπάρχει μια διαφορά 1,64 βαθμών υπερ της δημοτικής (Δημοτική Μ.Ο.=13,32 Σ.Α.=4,14, Καθαρεύουσα Μ.Ο.=11,68 Σ.Α.=2,30).

Η αξία του + είναι 1,73. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση, παρόλο που βρισκόμαστε πολύ κοντά στο επίπεδο της σημαντικής διαφοράς. Πρέπει όμως να τονίσουμε ότι η έρευνα Φράγκου είχε χρονικό περιορισμό και αυτό ίσως να επηρέασε το αποτέλεσμα. Η διαφορά των μέσων όρων μπορεί ν' αποδοθεί στη διαφορά ανάμεσα στις δυο γλωσσικές μορφές. Φαίνεται ότι τα υποκείμενα συνάντησαν πιο πολλές δυσκολίες για την κατανόηση ενός κειμένου στην καθαρεύουσα σε σύγκριση με το ίδιο κείμενο στη δημοτική. Αν τώρα κοιτάξουμε τ' αποτελέσματα στο ανώτερο και το κατώτερο άκρο της κλίμακας, διαπιστώνουμε ότι 38% και 12,9% από τις σπουδάστριες πήραν πάνω από 15 στη δημοτική και την καθαρεύουσα αντίστοιχα, ενώ 29% και 25,8% έπεσαν κάτω από 10 στη δημοτική και την καθαρεύουσα αντίστοιχα. Η διαφορά στα ποσοστά του ανώτερου άκρου της κλίμακας δείχνει ότι η κατανόηση ενός κειμένου στην καθαρεύουσα ίσως απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια.

#### *Το κύριο πείραμα.*

Τα υποκείμενα σ' αυτό το πείραμα ήταν 194 πρωτοετείς και δευτεροετείς σπουδαστές και σπουδάστριες από τις Π.Α. Ιωαννίνων και Φλώρινας. Η πρώτη σαν πιο κεντρική και με παράδοση πρέπει να συγκεντρώνει τις προτιμήσεις περισσότερο ικανών υποψήφιων, ενώ το αντίθετο αναμένεται να συμβαίνει με τη δεύτερη. Έτσι οι σπουδαστές και των δυο μαζί μπορεί να θεωρηθούν σαν αντιπροσωπευτικό δείγμα του σπουδαστικού δυναμικού των Π.Α. γενικά. Κατά την εφαρμογή των tests ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, όπως στο δοκιμαστικό πείραμα. Τώρα όμως υπήρχε χρονικός περιορισμός 14 λεπτά για το πρώτο test (A1-B1) και 12 λεπτά για το δεύτερο test (A2-B2). Η δοκιμασία έλαβε χώρα τέλη Μαΐου με αρχές Ιουνίου 1977.

Όπως είπαμε και πιο πάνω, προβλέφτηκε μια γενική υπεροχή της επίδοσης στη δημοτική σε σύγκριση με εκείνη στην καθαρεύουσα. Άλλες προβλέψεις ήταν οι εξής: Οι δευτεροετείς σπουδαστές θα πήγαιναν καλύτερα από τους πρωτοετείς, αφού οι πρώτοι είχαν μια μακρότερη εξοικείωση με τις παιδαγωγικές / ψυχολογικές έννοιες. Οι σπουδάστριες, αναμενόταν να ξεπεράσουν τους σπουδαστές, αφού είναι γνωστό ότι οι πρώτες στις εισαγωγικές εξετάσεις πετυχαίνουν καλύτερη βαθμολογία, ίσως γιατί υπάρχει απροθυμία από την πλευρά των πιο ικανών αρρένων να σπουδάσουν σε Π.Α. Στη σύγκριση ανάμεσα στις δυο Π.Α., οι σπουδαστές των Ιωαννίνων αναμενόταν να ξεπεράσουν εκείνους της Φλώρινας, μια και τα Ιωάννινα θεωρείται ότι εξασφαλίζουν καλύτερο υλικό.



### Στατιστική ανάλυση

Το + test, για τους λόγους που αναφέραμε πιο πάνω, εφαρμόστηκε για τη διαφορά στην επίδοση των υποκειμένων στη δημοτική και την καθαρεύουσα. Εξετάστηκε, δηλαδή, αν η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Έγιναν οι παρακάτω συγκρίσεις: α) Γενική Σύγκριση, β) Σπουδαστές-Σπουδάστριες, γ) Πρωτοετείς-Δευτεροετείς, δ) Δημοτική-Καθαρεύουσα σε κάθε Σχολή χωριστά, και ε) Ιωάννινα-Φλώρινα. Η μηδενική υπόθεση ήταν ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις διάφορες ομάδες που συγκρίνονταν.

### Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Εκεί διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια διαφορά 2,36 βαθμών ανάμεσα στις επιδόσεις στη δημοτική και στην καθαρεύουσα με υπεροχή της πρώτης. Το μέγεθος της τιμής του  $t$  δείχνει ότι η διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 1%. Έτσι όταν επιβλήθηκε χρονικός περιορισμός, οι επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου ήταν σημαντικά ανώτερες, όταν το κείμενο ήταν γραμμένο στη δημοτική παρά όταν ήταν στην καθαρεύουσα. Οι βαθμοί κυμάνθηκαν από 4 μέχρι 20. Εξετάζοντας το κατώτερο τμήμα της κλίμακας (κάτω από 10), βρίσκομε στην περιοχή αυτή το 22,68% και 39,69% των υποκειμένων στη δημοτική και την καθαρεύουσα αντίστοιχα. Στο άλλο άκρο (πάνω από 15), τα ποσοστά είναι 38,14% και 20,10% για τη δημοτική και την καθαρεύουσα αντίστοιχα. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, που πρέπει να επιβεβαιωθούν και από άλλες έρευνες, φθάνομε στο δοκιμαστικό συμπέρασμα ότι η επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου παιδαγωγικού/ψυχολογικού περιεχομένου είναι ανώτερη όταν το κείμενο είναι γραμμένο στη δημοτική παρά όταν είναι στην καθαρεύουσα.

Από τις συγκρίσεις που έγιναν ανάμεσα στα φύλα βλέπομε ότι και στους δυο γλωσσικούς τύπους υπάρχει μια μικρή διαφορά στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Αλλά και τα δυο φύλα έχουν καλύτερη επίδοση στη δημοτική από την καθαρεύουσα. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 1%. Αυτό δείχνει ότι η υπεροχή της δημοτικής, που διαπιστώσαμε με την προηγούμενη σύγκριση, είναι ανεξάρτητη από το φύλο των υποκειμένων. Τα αποτελέσματα όμως δεν ήταν σύμφωνα με τις προβλέψεις, αφού τα αγόρια ξεπέρασαν, έστω και ελάχιστα, τα κορίτσια. Η πρόβλεψη για υπεροχή των κοριτσιών είχε βασιστεί στο ότι συγκεντρώνουν πιο πολλές μονάδες στις εισαγωγικές εξετάσεις. Ίσως όμως η επιτυχία στις εξετάσεις να εξαρτάται σε ένα μεγάλο ποσοστό από τη μελέτη και την ικανότητα απομνημόνευσης γνώσεων. Ένα test αναγνωστικής κατανόησης απαιτεί κάτι περισσότερο.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις δευτεροετών και πρωτοετών σπουδαστών βρίσκουμε μια μικρή διαφορά σε αντίθετη κατεύθυνση από την πρόβλεψή μας. Ίσως ένας χρόνος στην Π.Α. να αρκούσε για την εξοικείωση των πρωτοετών με τις παιδαγωγικές/ψυχολογικές έννοιες. Ακόμα το αποτέλεσμα μπορεί να επηρεάστηκε από το γεγονός ότι η εξέταση έλαβε χώρα σε παραμονές πτυχιακών εξετάσεων για τους δευτεροετείς. Όταν όμως συγκρίνομε χωριστά τις επιδόσεις και των δυο ετών, βλέπομε ότι υπάρχει μια υπεροχή της δημοτικής σε σύγκριση με την καθαρεύουσα. Και πάλι η διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 1%.

Οι προβλέψεις για την επίδοση των σπουδαστών των δυο Π.Α. επαληθεύτη-

καν. Οι σπουδαστές των Ιωαννίνων είχαν καλύτερη επίδοση και στους δυο γλωσσικούς τύπους σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της Φλώρινας. Η διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 1%. Εξηγήσαμε πιο πάνω τους λόγους, που κατά τη γνώμη μας εξασφαλίζουν στην Π.Α. Ιωαννίνων καλύτερο υλικό (θέση-παράδοση-ύπαρξη Πανεπιστημίου). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα Πανεπιστήμια. Και στις δυο Π.Α., όταν τα αποτελέσματα εξεταστούν χωριστά, η επίδοση στη δημοτική είναι ανώτερη από εκείνη στην καθαρεύουσα. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 1%.

### Συμπεράσματα

Μέχρι τώρα συζητήσαμε τα αποτελέσματα της έρευνας και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε μερικούς παράγοντες, πού, κατά τη γνώμη μας, επηρέασαν την επίδοση θετικά ή αρνητικά. Ότι ακολουθεί, αποτελεί μια γενική ανασκόπηση. Πριν απ' αυτό όμως είναι ανάγκη να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι ενδεικτικά και όχι τελεσίδικα. Θα πρέπει να ενισχυθούν από τα ευρήματα και άλλων ερευνών, γιατί δεν μπορούμε να πούμε ότι έχει εξαντληθεί η εμπειρική διερεύνηση του γλωσσικού ζητήματος. Ακόμα δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, γιατί περιοριζόμαστε από την φύση και το περιεχόμενο των tests καθώς και από τα υποκείμενα που εξετάστηκαν.

Έχοντας κατά νου όλα αυτά είναι σημαντική η διαπίστωση ότι, όταν οι επιδόσεις στη δημοτική και στην καθαρεύουσα συγκρίνονται, η πρώτη φαίνεται να είναι ένα πιο εύχρηστο όργανο για την κατανόηση ενός κειμένου. Η υπεροχή της δημοτικής γίνεται πιο χτυπητή, όταν υπάρχει χρονικός περιορισμός στην κατανόηση ενός κειμένου. Όπως είδαμε, όλες οι συγκρίσεις έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ της δημοτικής. Τα αποτελέσματα αυτά αποκτούν μεγαλύτερη σπουδαιότητα, αν λάβουμε υπόψη ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν είχαν ποτέ διδαχτεί τη δημοτική. Αντίθετα από την Πέμπτη Δημοτικού και πάνω διδάσκονταν συστηματικά την καθαρεύουσα. Το παράδοξο είναι, σύμφωνα με προφορικές πληροφορίες, ότι οι σπουδαστές αυτοί χρησιμοποιούσαν στα γραπτά τους πιο πολύ την καθαρεύουσα. Φαίνεται όμως ότι την είχαν μάθει επιφανειακά, μηχανικά. Όταν τους ζητήθηκε να κατανοήσουν ένα κείμενο στην καθαρεύουσα, οι σπουδαστές δεν κινήθηκαν με άνεση, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό όπως στη δημοτική. Η καλύτερη επίδοση στη δημοτική δείχνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πετύχαινε ν' αναπτύξει τις ικανότητες των παιδιών στο σημείο που θα 'ταν δυνατό με τη δημοτική και ότι υπήρχε κάποια δυνατότητα που έμενε ανεκμετάλλευτη. Αυτό μας κάνει να υποθέσουμε ότι η συστηματική διδασκαλία της δημοτικής και η χρησιμοποίησή της στην εκπαίδευση θα συντελέσει στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι με τη δημοτική οι σπουδαστές χρησιμοποιούσαν το χρόνο πιο παραγωγικά. Αν δεν λάβουμε υπόψη το χρόνο, η διαφορά ανάμεσα στους δυο γλωσσικούς τύπους μπορεί να είναι μικρότερη. Ο χρόνος όμως δεν μπορεί να αγνοηθεί, ιδιαίτερα στη σημερινή (τεχνολογική) εποχή. Έχουμε να μεταδώσουμε πάρα πολλές γνώσεις, για να κάνουμε τους μαθητές ικανούς ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Πρέπει να ετοιμάσουμε άτομα ικανά να προσαρμοστούν σε περισσότερα από ένα επαγγέλματα, γιατί η τεχνολογική εξέλιξη θα επιβάλλει την αλλαγή επαγγέλματος σε σχετικά σύντομα χρονικά διαστήματα. Ξέρουμε ότι η κατανόηση είναι η βάση κάθε μάθη-

ΕΠΥΡΟΥ ΠΑΝΤΕΛΗ

Π Ι Ν Α Κ Α Σ

Πόσων Όρων, Σταθερών, Αποκλίσεων, Διαφορών Η.Ο., Άξιων Ξ.

|                            | Η.Ο.  | Σ.Α. | Διαφορά<br>Η.Ο. | Ξ     |
|----------------------------|-------|------|-----------------|-------|
| Δημοτική                   | 13,41 | 4,38 | 2,36            | 5,36  |
| Καθαρεύουσα                | 11,05 | 4,35 |                 |       |
| Δημοτική - Κορίτσια        | 13,23 | 4,41 | -0,31           | -     |
| " - Άγδρια                 | 13,54 | 4,35 |                 |       |
| Καθαρεύουσα - Κορίτσια     | 10,67 | 4,41 | -0,65           | -     |
| " - Άγδρια                 | 11,32 | 4,29 |                 |       |
| Άγδρια - Δημοτική          | 13,54 | 4,35 | 2,22            | 3,85  |
| " - Καθαρεύουσα            | 11,32 | 4,29 |                 |       |
| Κορίτσια - Δημοτική        | 13,23 | 4,41 | 2,56            | 3,72  |
| " - Καθαρεύουσα            | 10,67 | 4,41 |                 |       |
| Δημοτική - Δευτεροετείς    | 13,02 | 4,56 | -0,81           | -     |
| " - Πρωτοετείς             | 13,83 | 4,14 |                 |       |
| Καθαρεύουσα - Δευτεροετείς | 10,91 | 4,53 | -0,28           | -     |
| " - Πρωτοετείς             | 11,19 | 4,17 |                 |       |
| Δευτεροετείς - Δημοτική    | 13,02 | 4,56 | 2,11            | 3,30  |
| " - Καθαρεύουσα            | 10,91 | 4,53 |                 |       |
| Πρωτοετείς - Δημοτική      | 13,83 | 4,14 | 2,64            | 4,33  |
| " - Καθαρεύουσα            | 11,19 | 4,17 |                 |       |
| Δημοτική - Ίωάννινα        | 15,64 | 3,45 | 4,70            | 8,86  |
| " - Θάβρινα                | 10,94 | 3,96 |                 |       |
| Καθαρεύουσα - Ίωάννινα     | 13,56 | 3,51 | 5,30            | 10,43 |
| " - Θάβρινα                | 8,26  | 3,57 |                 |       |
| Ίωάννινα - Δημοτική        | 15,64 | 3,45 | 2,08            | 4,29  |
| " - Καθαρεύουσα            | 13,56 | 3,51 |                 |       |
| Θάβρινα - Δημοτική         | 10,94 | 3,96 | 2,68            | 4,82  |
| " - Καθαρεύουσα            | 8,26  | 3,57 |                 |       |

σης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι εξαιτίας της καθαρεύουσας το γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να είναι κατώτερο απ' ό,τι θα ήταν με τη δημοτική. Βέβαια η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το γλωσσικό τύπο, αλλά κάτω από τις ίδιες συνθήκες, με τη δημοτική ίσως η κατάσταση να ήταν πιο ικανοποιητική.

Ο πρόσθετος χρόνος, που φαίνεται να απαιτείται για να κατανοηθεί κάτι γραμμένο στην καθαρεύουσα, έχει αρνητικές επιπτώσεις για δυο λόγους. Πρώτο, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτό το χρόνο, για να μάθουν κάτι άλλο. Δεύτερο, οι μαθητές κουράζονται με το να εργάζονται πιο πολύ πάνω σ' ένα θέμα και έτσι γίνονται λιγότερο παραγωγικοί στη μελέτη τους.

Είναι γνωστό το επιχείρημα των οπαδών της καθαρεύουσας ότι η δημοτική είναι χρησιμοποιήσιμη μόνο στη λογοτεχνία. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι ένα κείμενο από τις θεωρητικές ή κοινωνικές επιστήμες γίνεται πιο εύκολα κατανοητό με τη δημοτική παρά με την καθαρεύουσα. Η μητρική γλώσσα, αν και καταπίεσμένη από το σχολείο, έχει βαθιές τις ρίζες της και όταν παρουσιαστεί ανάγλυφα είναι έτοιμη για χρήση. Η δεύτερη γλώσσα, εκείνη του σχολείου, δεν φαίνεται να πετυχαίνει την «έξωσή» της μητρικής γλώσσας. Αυτό ισχύει πιο πολύ για την καθαρεύουσα, που η χρήση της δεν ενισχυόταν έξω από το σχολείο. Στην έρευνά μας τα υποκείμενα έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τη σημαντική αξία των εννοιών στη μητρική και τη σχολική γλώσσα. Σε μια μελέτη που έγινε από το Macnamara<sup>5</sup> και τους συνεργάτες του βρέθηκε ότι «τα υποκείμενα αποκωδικοποιούσαν τη σημαντική αξία των λέξεων στη δεύτερη γλώσσα πιο αργά απ' ό,τι στη μητρική τους γλώσσα». Μια ικανοποιητική εξήγηση της κατώτερης επίδοσης στην καθαρεύουσα μπορεί να είναι ο χρόνος που απαιτείται για την αποκωδικοποίηση της σημαντικής αξίας των εννοιών σε κάθε γλωσσικό τύπο.

Απ' όσα είπαμε, μπορούμε να καταλήξουμε στο δοκιμαστικό συμπέρασμα ότι η δημοτική είναι πιο αποτελεσματικό όργανο για την εκπαίδευση, μια και το αντικείμενο της διδασκαλίας γίνεται πιο κατανοητό σε σχετικά μικρότερο χρόνο. Με τη δημοτική αναμένεται να εξοικονομηθεί χρόνος, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πιο παραγωγικούς σκοπούς. Υπάρχουν βέβαια προβλήματα σχετικά με την αντικατάσταση της καθαρεύουσας σ' όλους τους τομείς της πνευματικής ζωής, αλλά αυτά θα λυθούν με τον καιρό. Η εισαγωγή της δημοτικής στην εκπαίδευση πιστεύεται ότι θα συντελέσει στην ταχύτερη λύση των προβλημάτων που υπάρχουν.

### *Το Ερωτηματολόγιο*

Είναι σ' όλους γνωστό ότι η εκπαίδευση έχει βρεθεί στο κέντρο της γλωσσικής διαμάχης, κάτι πολύ φυσικό μια και η γλώσσα πάντα διδάσκεται. Στην περίπτωση της καθαρεύουσας η εκμάθηση στηριζόταν κατά κύριο λόγο στο σχολείο. Αλλά και η δημοτική έχει ανάγκη από σχολική υποστήριξη, για να γίνει το κατάλληλο εκφραστικό όργανο. Η κυρίαρχη θέση της καθαρεύουσας, ιδιαίτερα οι ακραίες θέσεις των οπαδών της, προκάλεσαν αντιδράσεις από την πλευρά των δημοτικιστών. Οι μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Υστερα απ' όλα αυτά θα φανεί κάπως παράδοξο αν πούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει

ποτέ παίζει αποφασιστικό ρόλο πάνω στη γλωσσική διαμάχη. Η πολιτικοποίηση του ζητήματος, με την έννοια της αποδοχής της κρατικής παρέμβασης, έχει μεταθέσει την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων στα χέρια των πολιτικών. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απόψεις τους πάνω στο γλωσσικό ζήτημα, αν και δεν ήταν πάντα πρόθυμοι να τις εκφράσουν δημόσια. Οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει από καιρό σε καιρό τις απόψεις τους για το γλωσσικό, αλλά δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουν ασκήσει μεγάλη επίδραση στη λήψη αποφάσεων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας είχε σκοπό να διερευνήσει τις γνώμες των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό και άλλα σχετικά θέματα. Κατά την σύνταξη του ελήφθη υπόψη το γεγονός ότι η δημοτική έχει πια καθιερωθεί σαν γλώσσα του σχολείου. Υπήρχαν δέκα ερωτήσεις με έτοιμες απαντήσεις και τρεις «ανοιχτές». Κάθε ερώτηση του πρώτου τύπου συνοδευόταν από πέντε πιθανές απαντήσεις, από τις οποίες οι δυο πρώτες εκφράζανε «συμφωνία», οι δυο τελευταίες «διαφωνία» και η μεσαία «ουδέτερότητα». Οι απαντήσεις Α και Β διέφεραν ως προς το βαθμό της συμφωνίας, π.χ. Α' συμφωνώ απόλυτα, Β', συμφωνώ! Η απάντηση Γ ήταν της μορφής: δεν έχω γνώμη. Οι απαντήσεις Δ και Ε διέφεραν ως προς το βαθμό της διαφωνίας π.χ. Δ: διαφωνώ, Ε' διαφωνώ ριζικά! Τελικά οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: Ευνοϊκή-Ουδέτερη-Δυσμενής. Οι τρεις ανοιχτές ερωτήσεις έδιναν την ευκαιρία σ' αυτούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο α διευκρινίσουν μερικές απόψεις τους ή να θίξουν άλλα σχετικά θέματα, που δεν καλύπτονταν από το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 450 εκπαιδευτικοί, 221 δάσκαλοι και 229 καθηγητές όλων των ειδικοτήτων από τις Α' Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Σερρών, Λαμίας και Χανίων, δηλαδή το 65,4% απ' αυτούς που ρωτήθηκαν. Η συμπλήρωση έγινε τον Ιούνιο του 1977. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από τις αντίστοιχες Επιθεωρήσεις Δημοτικής και Γενικής Επιθεωρήσεις Μέσης Εκπαίδευσης. Είχε ζητηθεί να ληφθεί υπόψη ο χρόνος υπηρεσίας και η ειδικότητα στη Μέση Εκπαίδευση. Έτσι καταβλήθηκε προσπάθεια τα ερωτηματολόγια να μοιραστούν σε «παλαιότερους» και «νεώτερους» εκπαιδευτικούς, να αντιπροσωπεύονται και τα δυο φύλα και όλες οι ειδικότητες της Μέσης, πράγμα που επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Το ένα τρίτο περίπου των ερωτηματολογίων δεν επιστράφηκε-κάτι το συνηθισμένο σ' αυτές τις περιπτώσεις. Είναι πιθανό μερικοί από τους αποδέκτες να μην θέλησαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, που έφτασε στα χέρια τους με την υπηρεσιακή οδό, είτε για να μην εκφράσουν απόψεις αντίθετες από την επίσημη πολιτική είτε γιατί θεώρησαν ότι η γνώμη τους δεν πρόκειται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την πορεία του ζητήματος. Οι πιο πολλοί δεν το συμπλήρωσαν από αμέλεια.

### Αποτελέσματα

Με βάση την απάντησή του σέ κάθε ερώτηση ο εκπαιδευτικός κατατασσόταν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Για τη διευκόλυνση των σύγκρισεων τα αποτελέσματα εκφράστηκαν σε ποσοστά (%). Από τους σχετικούς πίνακες φαίνονται καθαρά οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και έτσι δεν κρίθηκε απαραίτητη η χρησιμοποίηση άλλων στατιστικών μεθόδων, όπως π.χ. το  $\chi^2$  test. Στη συνέχεια θα δώσουμε τις εκατοστιαίες αναλογίες και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τα αποτελέσματα.

Ερώτηση 1 «Η δημοτική καθιερώθηκε σαν γλώσσα του σχολείου νομίζετε ότι ήταν μια σωστή απόφαση;» Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 83,1%) φαίνεται να επιδοκιμάζει την κυβερνητική απόφαση. Οι δάσκαλοι (86,4%), ιδιαίτερα οι άνδρες (91,2%) και οι νεώτεροι (90,6%), παρουσιάζονται οι πιο θερμοί υποστηρικτές της δημοτικής. Αυτό είναι πολύ φυσικό, αν σκεφτούμε ότι η δημοτική χρησιμοποιούταν στις τέσσερες πρώτες τάξεις του Δημοτικού από το 1917 (εκτός από μερικές πολύ μικρές διακοπές). Οι δάσκαλοι έχουν προσωπική εμπειρία για τις δυσκολίες των μαθητών κατά το στάδιο της αλλαγής από τη δημοτική στην καθαρεύουσα. Οι δασκάλες (78,8%) όμως εμφανίζονται να συμφωνούν πιο πολύ με τους καθηγητές (79,9%) παρά με τους άρρηνες συναδέλφους των. Μια εξήγηση μπορεί να είναι ότι πολλές απ' αυτές δεν έχουν την πιο πάνω εμπειρία μια και διδάσκουν συνήθως στις κατώτερες τάξεις. Ακόμα ένα ποσοστό μπορεί να επηρεάστηκε από την αρνητική στάση μερικών θρησκευτικών οργανώσεων στο θέμα της δημοτικής.

Οι καθηγητές φαίνεται να ευνοούν λιγότερο τη δημοτική σε σύγκριση με τους δασκάλους. Από τις διάφορες κατηγορίες οι «παλαιότεροι» (20,3%) και οι φιλόλογοι/Θεολόγοι (20,8%) παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής στάσης απέναντι στη δημοτική. Οι «παλαιότεροι» είναι φυσικό να είναι αντίθετοι στη γλωσσική αλλαγή, μια και τείνουν γενικά προς το συντηρητισμό. Οι Θεολόγοι είναι κατά κάποιον τρόπο δεμένοι με την εκκλησιαστική γλώσσα, ενώ μερικοί φιλόλογοι μπορεί να βλέπουν κίνδυνο για τα επαγγελματικά τους συμφέροντα. Οι τελευταίοι πιθανόν να φοβούνται μείωση του χρόνου για γλωσσική διδασκαλία, που θα σημαίνει μείωση του αριθμού και της δύναμης της ειδικότητάς τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, σε λιγότερο από τρία χρόνια από τότε που ο Ε. Μιλλεούνης<sup>6</sup> ασχολήθηκε με το ίδιο ζήτημα, το ποσοστό των καθηγητών που ευνοεί τη δημοτική φαίνεται να έχει αυξηθεί από 50% σε 80% περίπου. Ελπίζουμε ότι αυτή η τάση θα συνεχιστεί καθώς οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν τη νέα πραγματικότητα.

Ερώτηση 2. «Αρχίσατε να χρησιμοποιείτε τη δημοτική στη διδασκαλία σας; βρίσχετε ότι το έργο σας γίνεται ευκολότερο ή δυσκολότερο σε σύγκριση με το παρελθόν;» Τα τρία τέταρτα περίπου απ' αυτούς που απάντησαν (77,1%) θεωρούν ότι το έργο τους γίνεται ευκολότερο με την καθιέρωση της δημοτικής. Σ' αυτή την ερώτηση παρατηρείται μια αύξηση στο ποσοστό εκείνων που δεν βλέπουν καμιά διαφορά, ιδιαίτερα οι καθηγητές που είχαν εργαστεί με τη δημοτική μόνο οκτώ μήνες. Οι δάσκαλοι (85,5%), με τη μακρότερη πείρα τους και με την πιο ευνοϊκή στάση τους απέναντι στη δημοτική, παρουσιάζονται πιο σίγουροι ότι το έργο τους γίνεται ευκολότερο. Ακόμα και μερικές από τις δασκάλες (82,4%), που ήταν εναντίον της καθιέρωσης της δημοτικής (απαντήσεις στην ερώτηση 1), φαίνεται να μετατοπίζονται προς την ευνοϊκή ή ουδέτερη στάση. Οι παλαιότεροι δάσκαλοι (81,6%) παρουσιάζονται με πιο πολλές επιφυλάξεις σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους (90,60%).

Πάνω από τα δυο τρίτα των καθηγητών (69%) δήλωσαν ότι το έργο τους γίνεται ευκολότερο με τη δημοτική. Αυτοί που διατύπωσαν την αντίθετη γνώμη, σχετικά πιο πολλοί φυσικομαθηματικοί (20,3%), ίσως να κατέληξαν εκεί, γιατί τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν μια γλώσσα που ποτέ δεν διδάχτηκαν. Ακόμα γιατί πρέπει να χρησιμοποιούν βιβλία-πηγές γραμμένα στην καθαρεύουσα, που η μετάφρασή τους στη δημοτική είναι δύσκολη και απαιτεί αρκετό χρόνο.

Ερώτηση 3. «Τα σχολικά βιβλία γράφονται στη δημοτική νομίζετε ότι έτσι λίνονται πιο κατανοητά για τους μαθητές;». Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (89,3%) που ρωτήθηκαν θεωρούν τα νέα σχολικά βιβλία πιο κατανοητά. Αυτό είναι πολύ φυσικό, αφού η δημοτική είναι η μητρική γλώσσα. Το ποσοστό εκείνων που έχουν αντίθετη γνώμη είναι πολύ μικρό (1,8%). Η ουδέτερη θέση (8,9%) πιθανόν να εκφράζει την άποψη ότι τα σχολικά βιβλία χρειάζονται βελτίωση όχι μόνο στη γλώσσα αλλά και από άλλες απόψεις. Πρόθεση του Υπουργείου είναι η έκδοση νέων βιβλίων αλλά, για τεχνικούς λόγους, υιοθετήθηκε προσωρινά η λύση της μεταγλώττισης αυτών που υπήρχαν. Αυτή η λύση ίσως να μην ικανοποιεί μια μερίδα εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 4. «Μερικοί ισχυρίζονται ότι το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται κάποιο είδος μετεκπαίδευσης, για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει τη δημοτική συμφωνείτε;». Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν (71,6%) συμφωνούν ότι υπάρχει ανάγκη κάποιας μετεκπαίδευσης. Ένα ποσοστό αυτών που ρωτήθηκαν, που κυμαίνεται από 20% μέχρι 30% για τους δασκάλους και από 16% μέχρι 27% για τους καθηγητές, δεν θεωρεί απαραίτητη τη μετεκπαίδευση του προσωπικού στη χρήση της δημοτικής. Αυτή η στάση, έστω κι αν πρόκειται για μειοψηφία, φαίνεται κάπως παράδοξη, αν σκεφτούμε ότι η γρήγορη εξέλιξη σ' όλους τους τομείς επιβάλλει τη διαρκή επιμόρφωση. Πώς είναι δυνατό να μην κατανοείται αυτή η ανάγκη από ανθρώπους που ποτέ δε διδάχτηκαν τη δημοτική; Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποια εξήγηση σ' αυτή τη θέση. Μερικές από τις αρνητικές απαντήσεις μπορεί να αποδοθούν στην επιθυμία να αφαιρεθεί από τους υποστηρικτές της καθαρεύουσας ένα επιχείρημα σε βάρος της δημοτικής. Οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι δεν είμαστε έτοιμοι για την καθιέρωση της δημοτικής από την άποψη της προετοιμασίας του διδακτικού προσωπικού. Η αρνητική στάση στην ανάγκη για μετεκπαίδευση, που μπορεί να κρύβει κάποια δόση δημοτικιστικού φανατισμού, ίσως να αποτελεί απάντηση στο πιο πάνω επιχείρημα. Μ' άλλα λόγια, μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε δέχονται κανένα πρόσχημα για την αναβολή της καθιέρωσης της δημοτικής.

Μια άλλη εξήγηση, ιδιαίτερα για την περίπτωση των δασκάλων, μπορεί ν' αναζητηθεί στην έννοια του όρου «μετεκπαίδευση», που κυρίως σημαίνει ένα διετή κύκλο σπουδών με ποικιλία μαθημάτων. Οι πτυχιούχοι αποκτούν κάποιο προβάδισμα στην υπαλληλική ιεραρχία (έστω έμμεσα) και έχουν τα τυπικά προσόντα για κατάληψη θέσεων εποπτικού προσωπικού. Η εισαγωγή γίνεται ύστερα από εξετάσεις και ο αριθμός αυτών που εισάγονται είναι σχετικά μικρός. Υπάρχει όριο ηλικίας για συμμετοχή στις εξετάσεις και οι «παλαιότεροι» έχουν χάσει πια την ευκαιρία, ενώ ίσως να βλέπουν με πικρία κάποιο νεότερό τους να προωθείται με ταχύτερο ρυθμό. Από τους «νεότερους» όσοι δεν βλέπουν και τόσο εύκολη την εισαγωγή τους τάσσονται εναντίον, αν και μπορεί να προσπαθήσουν. Είναι ανάγκη η μετεκπαίδευση να μπει σε άλλες βάσεις. Να υπάρχει δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά να οργανώνονται και σεμινάρια με βραχύτερη διάρκεια πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Στα τελευταία η επιλογή δεν πρέπει να γίνεται με εξετάσεις, όπου υποτίθεται ότι επιλέγονται οι πιο ικανοί, αλλά να προτιμούνται εκείνοι που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη.

Ερώτηση 5. «Μετά την εισαγωγή της δημοτικής, τι αναμένετε σχετικά με την επίδοση των μαθητών σας;» Πάνω από τα τέσσερα πέμπτα αυτών που ρωτήθηκαν (82,7%) αναμένουν βελτίωση στην επίδοση των μαθητών τους. Οι δάσκα-

λοι εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι από τους καθηγητές. Το ποσοστό εκείνων που αναμένουν χειροτέρευση είναι πολύ μικρό (3,3%), ενώ σχετικά ενισχυμένη παρουσιάζεται η ουδέτερη θέση (14%). Σχεδόν το ένα τέταρτο από τους άρρηνες (24,5%) και «παλαιότερους» καθηγητές (24,7%) ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Από τις ειδικότητες οι φυσικοκομμαθηματικοί (21,7%) έχουν το προβάδισμα στην ουδέτερη κατηγορία, πιθανόν επειδή τα μαθήματά τους δεν επηρεάζονται αποφασιστικά από τη γλώσσα.

Ερώτηση 5α. «Αν αναμένετε αλλαγή, μπορείτε να αναφέρετε το είδος ή τα είδη αυτής;». Αυτή ήταν μια «ανοικτή» ερώτηση, που συμπλήρωνε την προηγούμενη. Μόνο 65 εκπαιδευτικοί απάντησαν και σ' αυτούς ανήκαν τρεις που περιμένουν χειροτέρευση στην επίδοση των μαθητών τους. Οι γνώμες τους συνοφίζονται στα εξής: Πτώση στη γλωσσική κατάρτιση των Ελλήνων και ιδιαίτερα των επιστημόνων, τέλεια αγραμματοσύνη, γλωσσική σύγχυση με συνέπεια μια φτωχότερη γλώσσα. Η αντίθετη παράταξη πιστεύει ότι θα υπάρξει μεγαλύτερη ευκολία και ακρίβεια στην έκφραση, προφορική και γραπτή, οικονομία χρόνου στην ανάγνωση και κατανόηση των βιβλίων. Οι μαθητές θα πάφουν να αμφιβάλλουν για την ορθότητα των λόγων τους, αφού θα εκφράζονται στη μητρική τους γλώσσα. Θα ενισχυθεί η κρίση και οι μαθητές θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό της γλώσσας με νέες λέξεις και τύπους. Θα παρατηρηθεί βελτίωση στη γραφή των εκθέσεων, αφού οι μαθητές θα συγκεντρώνονται πιο πολύ στο περιεχόμενο. Θα αυξηθεί το ενδιαφέρον για μάθηση. Η χρησιμοποίηση της δημοτικής, που είναι κοινή γλώσσα δασκάλων και μαθητών, πρόκειται να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες στην τάξη. Στις απαντήσεις τονίζεται ότι η βελτίωση θα είναι σταδιακή και ότι για αρκετό χρόνο η αρνητική επίδραση της προηγούμενης γλωσσικής κατάστασης θα είναι ευδιάκριτη.

Ερώτηση 6. «Μερικοί, υποστηρίζουν ότι η δημοτική πρόκειται να κόψει τους δεσμούς μας με την παράδοση· ποιά είναι η γνώμη σας;». Ο αναγνώστης αναγνωρίζει στη φράση αυτή ένα από τα βασικά επιχειρήματα των υποστηρικτών της καθαρεύουσας. Πάνω από τα τρία τέταρτα αυτών που ρωτήθηκαν (78,4%) δεν συμμερίζονται την άποψη ότι «η δημοτική κόβει τους δεσμούς με την παράδοση». Αυτό είναι πολύ σημαντικό αν λάβουμε υπόψη ότι η καθαρεύουσα κατόρθωσε να κυριαρχήσει στην πνευματική ζωή του έθνους και εξαιτίας του γεγονότος ότι πολλοί είχαν φθάσει να πιστεύουν ότι υποστήριξη της δημοτικής σημαίνει άρνηση του εθνικού παρελθόντος. Ο ανώνυμος συγγραφέας του βιβλίου «Εθνική Γλώσσα»,<sup>7</sup> παίρνοντας σαν γεγονός ότι η δημοτική κόβει τους δεσμούς με το παρελθόν, ισχυρίζεται ότι οι υποστηρικτές της δημοτικής εξυπηρετούν, ίσως ασυνείδητα, τους σκοπούς του κομμουνισμού. Από την άλλη μεριά οι δημοτικιστές έχουν υποστηρίξει ότι η δημοτική εξασφαλίζει πιο άμεση επαφή με την πατρογονική κληρονομιά, μια και είναι προϊόν της φυσικής εξέλιξης και ανάπτυξης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν αρνούνται να δεχτούν σα σοβαρό επιχείρημα ότι ένας γλωσσικός τύπος, που μιλιέται από το λαό, θα εμποδίσει αυτό τον ίδιο λαό να μάθει για το παρελθόν.

Ερώτηση 7. «Μερικοί ισχυρίζονται ότι με τη δημοτική οι μαθητές θα 'ναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς· συμφωνείτε;». Η φράση αυτή αποτελεί επιχείρημα των οπαδών της δημοτικής. Τα δυο τρίτα περίπου αυτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (68,2%) συμφωνούν με την πιο πάνω άποψη. Η ερώτηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία των αρχαίων ελ-



ληνικών από δόκιμες μεταφράσεις. Αν και η μελέτη των αρχαίων ελληνικών από μεταφράσεις δεν είναι η ιδανική λύση, ίσως να είναι η καλύτερη δυνατή. Το ζήτημα είναι σε ποιά γλωσσική μορφή θα γίνει; Η κατανόηση ενός αρχαίου κειμένου προϋποθέτει ικανοποιητική γνώση ενός σύγχρονου γλωσσικού οργάνου, γιατί ένα κείμενο σε νεκρή γλώσσα μπορεί ν' αποκτήσει έννοια μόνο με τη βοήθεια μιας ζωντανής γλώσσας. Για την πλειονότητα των μαθητών μας η ικανοποιητική εκμάθηση της καθαρεύουσας παρέμενε ένας ανεπίτευκτος στόχος. Εξαιτίας αυτού η μελέτη των αρχαίων ελληνικών περιοριζόταν μόνο σε λίγες σελίδες ενός μικρού αριθμού έργων. Μεγάλη έμφαση δινόταν στη γραμματική και το συντακτικό. Με τις δόκιμες μεταφράσεις στη δημοτική, οι μαθητές θα πλησιάσουν τα αρχαία κείμενα με το κατάλληλο σύγχρονο γλωσσικό όργανο, θα ρίξουν το βάρος στο περιεχόμενο, θα διδάχτούν πιο πολλούς συγγραφείς και έτσι θα γνωρίσουν πιο βαθιά την αρχαία ελληνική λογοτεχνία. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό (19,8%), στην περίπτωση των φιλολόγων/θεολόγων (24,6%), που δεν συμμερίζονται τη δημοτικιστική άποψη. Η αρνητική αυτή στάση πρέπει ν' αποδοθεί στη μακρά παράδοση. Ειδικά για τους φιλόλογους ο νέος τρόπος διδασκαλίας είναι πιο απαιτητικός, γιατί θα πρέπει να προχωρήσουν πέρα από τη γραμματική και το συντακτικό· ίσως να αισθάνονται ότι το μάθημά τους θα γίνει πολύ εύκολο-πράγμα όχι σωστό βέβαια.

Ερώτηση 8. «Γίνεται πολύς λόγος για απλοποιήσεις στη γραμματική, π.χ. κατάργηση του τονικού συστήματος· νομίζεται ότι χρειάζεται τέτοιες απλοποιήσεις;». Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν (82,7%) ευνοεί τις απλοποιήσεις στη γραμματική, και ιδιαίτερα την κατάργηση ή απλοποίηση του τονικού συστήματος. Το ζήτημα αυτό έχει ερευνηθεί από τον Πλιάτσικα<sup>8</sup> (Μάιος 1976), που βρήκε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων να επιθυμούν αλλαγή στο τονικό σύστημα, και από τον Μιλλεούνη (Νοέμβριος 1974), που βρήκε την πλειοψηφία των καθηγητών που ρωτήθηκαν αντίθετους στην κατάργηση του τονικού συστήματος. Πιθανό ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών να επηρεάζεται από την επίσημη κρατική θέση. Αυτό το βλέπουμε καθαρά στην περίπτωση των καθηγητών όπου μέσα σε λιγότερο από τρία χρόνια η κατάσταση έχει μεταβληθεί ριζικά. Η τονική απλοποίηση παραμένει ένα ανοικτό ζήτημα. Η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος φαίνεται να υιοθετείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Η έκδοση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων κλπ., χωρίς τόνους και πνεύματα, θα πείσει και εκείνους που έχουν επιφυλάξεις, ότι δεν πρόκειται να προκληθεί καταστροφή με την κατάργηση του παρόντος τονικού συστήματος. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι χρειάστηκαν περίπου δέκα αιώνες για να υιοθετηθεί γενικά η χρήση των τόνων και των πνευμάτων.

Ερώτηση 9. «Το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει μαθήματα από τις θεωρητικές και θετικές επιστήμες· νομίζετε ότι χρειάζεται κάποια αλλαγή ως προς την κατανομή του χρόνου ανάμεσα στις δυο περιοχές γνώσεων;» Οι απαντήσεις μπορούσαν να είναι αύξηση του χρόνου που διατίθεται για τις θεωρητικές ή τις θετικές επιστήμες, ή διατήρηση της σημερινής κατάστασης. Η «ουδέτερη» θέση ευνοεί τις θεωρητικές επιστήμες, μια και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι παραφορτωμένο από μαθήματα αυτής της κατηγορίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι (66,1%) θα προτιμούσαν να διατεθεί πιο πολύς χρόνος για τις θετικές επιστήμες. Η θέση των καθηγητών δεν εμφανίζεται και τόσο καθαρή: 21,8% επιθυμούν αύξηση του χρόνου για τις θεωρητικές επιστήμες, 39,8% για τις θετικές

και 38,4% δεν θέλουν καμιά αλλαγή. Αν συνδυάσουμε την πρώτη και την τρίτη κατηγορία, βλέπουμε ότι οι καθηγητές ευνοούν το σημερινό προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος. Εξάιρεση αποτελούν οι φυσικομαθηματικοί, που σε ποσοστό 84,1% ζητούν αύξηση του χρόνου για τις θετικές επιστήμες. Έτσι, ενώ οι δάσκαλοι επιθυμούν αύξηση του χρόνου για τις θετικές επιστήμες, οι καθηγητές εμφανίζονται βαθιά διχασμένοι, με βάση την ειδικότητα, πάνω στον προσανατολισμό των προγραμμάτων.

Ερώτηση 9α. «Αν είστε υπέρ της αλλαγής, τι περιεχόμενο θα δίνατε σ' αυτήν;» Εδώ θα ασχοληθούμε με τις τυχόν καινούριες ιδέες, γιατί ξέρουμε από την προηγούμενη ερώτηση τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος. Πολλοί εκπαιδευτικοί ζητούν να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μερικά μαθήματα, με τα Λατινικά στην πρωτοπορεία, θα πρέπει να πάψουν να διδάσκονται ή να γίνουν προαιρετικά. Η Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας προτείνεται σαν καινούργιο μάθημα στη μέση εκπαίδευση. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται στην ελληνική «πραγματικότητα», γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι δεν γίνεται η απαραίτητη προσαρμογή ξένων προτύπων. Θα πρέπει να γίνεται πιο συχνή χρήση των εργαστηρίων και να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στις σύγχρονες επιστήμες και τις εφαρμογές τους. Η διδασκαλία σύγχρονων ξένων γλωσσών χρειάζεται και ποιοτική και ποσοτική βελτίωση. Πέρα απ' αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ελαστικό για να ικανοποιεί τις ανάγκες των διάφορων περιοχών της χώρας. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών τονίζει ότι κάθε αλλαγή πρέπει να στηρίζεται στην προσεκτική προετοιμασία του προσωπικού. Το τελευταίο σημαίνει ότι η Πολιτεία δεν μπορεί να παίρνει σα δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν ό,τιδήποτε αποφασίζεται.

Ερώτηση 10. «Με βάση την πείρα σας, νομίζετε ότι μια επιστροφή στην προηγούμενη κατάσταση (καθαρεύουσα) είναι ό,τι χρειαζόμαστε;» Τα τέσσερα πέμπτα αυτών που ρωτήθηκαν (80%) θεωρούν μια αντιμεταρρύθμιση ανεπιθύμητη ή πολύ επιζήμια. Εκείνοι που εκφράστηκαν εναντίον της δημοτικής (Ερώτηση 1), εδώ παίρνουν περισσότερο την ουδέτερη θέση παρά εκείνη της επιστροφής στην καθαρεύουσα. Έτσι ακόμα και οι πολέμιοι της δημοτικής εμφανίζονται επιφυλακτικοί μπροστά στο ενδεχόμενο μιας αντιμεταρρύθμισης, γνωρίζοντας πόσο αυτές οι καταστάσεις αναστατώνουν δασκάλους και μαθητές. Αν μια μελλοντική κυβέρνηση αποφασίσει επάνοδο στην καθαρεύουσα, οι εκπαιδευτικοί θα είναι οι τελευταίοι που θα ρωτηθούν. Οι απαντήσεις όμως σ' αυτή την ερώτηση μεταφέρουν ένα καθαρό μήνυμα: οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να γυρίσουν πίσω.

Ερώτηση 11. «Αν έχετε άλλα σχόλια πάνω στο θέμα της γλώσσας, παρακαλούμε προσθέστε τα εδώ». Σε πολλές περιπτώσεις τα επιχειρήματα και των δυο πλευρών επαναλαμβάνονται. Αρχίζουμε με εκείνους που είναι αντίθετοι στην καθιέρωση της δημοτικής. Εκφράζεται το παράπονο ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς τη γνώμη των ειδικών. Η παραμέληση της καθαρεύουσας θα εμποδίσει τη νέα γενιά να διαβάσει θρησκευτικά βιβλία, ιδιαίτερα τη Βίβλο. Η γλώσσα πρέπει να αφηθεί να εξελιχτεί φυσικά, γιατί στην αντίθετη περίπτωση θα υπάρξουν απρόβλεπτες συνέπειες. Η διδασκαλία της καθαρεύουσας πρέπει να συνεχιστεί, γιατί η μεταγλώττιση των βιβλίων που υπάρχουν σ' αυτή απαιτεί χρόνο, χρήμα και ειδικευμένο προσωπικό. Γίνεται αναφορά στην αναβίωση της Εβραϊκής, που μεταφέ-

ρει σε κάθε έθνος που θέλει να επιζήσει το μήνυμα: το μέλλον μας βρίσκεται στο παρελθόν μας.

Από την άλλη πλευρά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί σαν το πιο σπουδαίο ζήτημα, που αναμένει τη λύση του, εκείνο της τονικής απλοποίησης. Τονίζεται με έμφαση η ανάγκη καθιέρωσης μονοτονικού συστήματος. Απλοποιήσεις στη γραμματική είναι επιθυμητές, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν φτάνουν μέχρι την κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας. Οι ακραίοι τύποι πρέπει να αποφεύγονται, και μερικοί προτείνουν νομοθετική καθιέρωση του «σωστού» τύπου. Τονίζεται η συνέχεια της ελληνικής γλώσσας και αναφέρεται συμπερασματικά ότι η δημοτική προήλθε από την αρχαία ελληνική με τη διαδικασία της φυσικής εξέλιξης. Στο χώρο της εκπαίδευσης η γλωσσική αλλαγή δεν πρέπει να θεωρηθεί σαν πανάκεια. Τέλος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για τις δυσκολίες του μεταβατικού σταδίου.

#### Συμπεράσματα

Με τα όσα είπαμε, τα πιο ενδιαφέροντα σημεία συζητήθηκαν. Εδώ πρέπει να υπογραμμίσουμε την κύρια διαπίστωση της έρευνας: *Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδοκιμάζει την κυβερνητική απόφαση για καθιέρωση της δημοτικής σαν μόνης γλώσσας στην εκπαίδευση*. Παρόλα αυτά κάτω από άλλες πολιτικές συνθήκες, πιθανό οι υποστηρικτές της δημοτικής να είναι πολύ λιγότεροι. Η πολιτικοποίηση του γλωσσικού μας κάνει να σκεφτούμε ότι πολλοί ίσως να εμφανίζονται υπέρμαχοι της δημοτικής για να ευθυγραμμιστούν με την επίσημη κρατική θέση. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί και η διαφορά στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας (1977) με εκείνη του Μιλλεούνη (1974).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μεταρρύθμιση του 1976 επιδοκιμάζεται από την πλειοψηφία των δασκάλων και των καθηγητών. Οι προτιμήσεις στρέφονται προς μια μορφή δημοτικής χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες. Οι εκπαιδευτικοί, σαν άτομα, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους. Θα ήταν ίσως σκόπιμη η δημιουργία μιας ειδικής υπηρεσίας που να συγκεντρώνει και αξιολογεί αυτές τις απόψεις. Η επιτυχία της θα εξαρτηθεί από το αν κατορθώσει να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι οι γνώμες τους εξετάζονται προσεκτικά. Η ανάγκη να υπάρχουν παρατηρήσεις από τον τόπο πρακτικής εφαρμογής γίνεται φανερή, αν σκεφτούμε ότι οι λεπτομέρειες με αποφασιστική σημασία μπορούν να επισημανθούν μόνο στην πράξη. Μερικές λύσεις μπορεί να φαίνονται σωστές από το γραφείο, αλλά να παρουσιάζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους.

Η επιδοκιμασία των τελευταίων μέτρων πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αλλά θα πρέπει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα απογοητευθούν αν η μεταρρύθμιση περιοριστεί στη γλώσσα. Η καθιέρωση της δημοτικής θα πρέπει να γίνει αφετηρία για μια επανεκτίμηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Αυτό είναι πολύ δύσκολη υπόθεση, γιατί υπάρχουν επαγγελματικά συμφέροντα και μακριά παράδοση για μερικά μαθήματα. Μερικοί εκπαιδευτικοί περιμένουν ένα καινούργιο κλίμα στο σχολείο, που θα υλοποιηθεί με αλλαγές στα προγράμματα, στις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας. Το κλίμα αυτό θα πρέπει να ενισχυθεί από τη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος, ιδιαίτερα στη μέση εκπαίδευση. Για να γίνει η σχολική εργασία πιο άνετη και αποτελεσματική, θα πρέπει ν' αναπτυχθούν πιο στενές σχέσεις ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές.

Από τα ελεύθερα σχόλια των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι πολλοί απ' αυτούς

θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους για τη σωστή χρήση και διδασκαλία της δημοτικής. Μέχρι τώρα δεν έχει αναληφθεί προσπάθεια σε μεγάλη κλίμακα για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που θέτει η γλωσσική αλλαγή. Αν αφεθούν στις δικές τους δυνάμεις και τη δική τους επινοητικότητα, ίσως πολλοί να μην αποδώσουν όσο θα έπρεπε. Ας ελπίσουμε ότι σύντομα οι εκπαιδευτικοί μας θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν πιο καλά τη δημοτική και τις δυνατότητές της, είτε παρακολουθώντας ειδικά σεμινάρια είτε διαβάζοντας ειδικές έντυπες εκδόσεις (κατά το πρότυπο π.χ. των Εισηγήσεων του Κ.Ε.Μ.Ε.)

Τέλος είναι ανάγκη να τονιστεί ότι οι γνώμες της μειοψηφίας (όπως παρουσιάζεται στην έρευνα) δεν πρέπει ν' απορρίπτονται αβασάνιστα. Αυτοί που είναι αντίθετοι στην καθιέρωση της δημοτικής πρέπει να πεισθούν ότι οι γνώμες τους ακούονται, συζητούνται και τυχόν εποικοδομητικές υποδείξεις τους υιοθετούνται. Ζητήματα τέτοιας σημασίας χρειάζονται τις υπηρεσίες ενός εποικοδομητικού διαλόγου για να βρεθούν οι σωστές λύσεις.

Είναι καιρός πια να σταματήσει η χρήση συνθημάτων και ν' αρχίσει η αντιπαράθεση πραγματικών επιχειρημάτων. Οι ελεύθερες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι αρκετοί έχουν πολύ επηρεαστεί από τα προπαγανδιστικά επιχειρήματα και των δυο πλευρών. Είναι πολύ δύσκολο να απαλλαγεί το γλωσσικό από τέτοια στοιχεία, αλλά είναι και απαραίτητο να συζητιέται μόνο σε γλωσσικό. Τότε θα είναι δυνατό οι αποφάσεις να στηρίζονται σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προϋποθέσεις.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Russel, B: Education and the social order, Unwin Books, London 1970.
2. Sampson, E.E: Social Psychology and contemporary society W.I.E., 1971.
3. Gronlund, N.E.: Measurement and evaluation in teaching The Machillan Company, New York. sixth printing 1968.
4. Φράγκου Χρ.: Η επίδραση της Γλωσσικής Μορφής του Κειμένου στην Ανάγνωση των Μαθητών και στην Κατανόηση, Ιωάννινα 1972.
5. Macnamara, I., Feltin, M.Hew, M. και Klein, M.: An analytic comparison of reading in two languages, Theirish journal of education, 1968 III, σελ. 41-53.
6. Milleounis. E.C.: The status of the classics in the secondary school curriculum today. A comparative study with particular reference to England and Greece, University of Leeds, (Ph.D. Thesis) 1976.
7. Αρχηγείου Ενόπλων Δυνάμεων: Εθνική Γλώσσα, Εταιρεία Φίλων του Λαού, Μορφωτικά Εκδόσεις Αριθ.1, Αθήνα 1973.
8. Pliatsikas D.P.: Accents and breathings in greek language, University of Dundee (M.Ed. Thesis) 1977.

*J.K. Chambers και P. Trudgill*

## ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Διαλεκτολογία είναι προφανώς η σπουδή της διαλέκτου και των διαλέκτων. Αλλά τι ακριβώς είναι «διάλεκτος»; Στην καθημερινή χρήση — βέβαια — διάλεκτος είναι μια μορφή γλώσσας που βρίσκεται κάτω από το τυπικό επίπεδο, αντιστοιχεί σε κατώτερη κοινωνική θέση, είναι συχνά αγροτική, και γενικά συνδέεται με τον αγροτικό πληθυσμό, την εργατική τάξη ή άλλες κοινωνικές ομάδες μειωμένου γοήτρου. ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ είναι όρος επίσης συχνά χρησιμοποιούμενος για μορφές γλώσσας — ειδικότερα τις μορφές του προφορικού λόγου των πιο απόμακρων μερών του κόσμου — που δεν έχουν καμιά γραπτή αποτύπωση. Και συχνά θεωρούμε τη διάλεκτο σαν ένα είδος παρεκτροπής (συχνά λανθασμένης) από τον κανόνα — εκτροπής από τη σωστή ή τυπική μορφή της γλώσσας.

Σε τούτο το βιβλίο δεν θα υιοθετήσουμε καμιά από τις παραπάνω απόψεις. Θα δεχτούμε, αντίθετα, την αντίληψη ότι οποιοσδήποτε άνθρωπος μιλά μία τουλάχιστον διάλεκτο — τα τυπικά αγγλικά, π.χ., είναι διάλεκτος, όσο και κάθε άλλη μορφή της αγγλικής — και πως δεν έχει καθόλου νόημα το να υποθέσουμε ότι μια διάλεκτος είναι κατά κάποιο τρόπο γλωσσολογικά ανώτερη από τις άλλες.

Θα συμφωνήσουμε όμως ότι συχνά είναι χρήσιμο νά αντιμετωπίζουμε τις διαλέκτους ως ΔΙΑΛΕΚΤΟΥΣ ΚΑΠΟΙΑΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. Δηλ. οι διάλεκτοι μπορούν να θεωρηθούν υποδιαιρέσεις μιας χωριστής γλώσσας. Κατ' αυτό τον τρόπο μπορούμε να μιλούμε για την παρισινή διάλεκτο των γαλλικών, την αγγλική διάλεκτο του Λάγκασαϊρ, τη βουαρικη διάλεκτο των γερμανικών κ.ο.κ.

### 1. Αμοιβαία κατανόηση

Η παραπάνω διάκριση όμως μας δημιουργεί αρκετές δυσκολίες. Ειδικότερα αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα πώς θα κάνουμε διάκριση μεταξύ ΓΛΩΣΣΑΣ και ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ, και το σχετικό πρόβλημα πώς θα κρίνουμε τι είναι γλώσσα. Ένας τρόπος να το αντιμετωπίζουμε ανέκαθεν ήταν να λέμε ότι «γλώσσα είναι συλλογή αμοιβαίως κατανοητών διαλέκτων». Αυτός ο ορισμός έχει το πλεονέκτημα να χαρακτηρίζει τις διαλέκτους ως υποδιαιρέσεις μιας γλώσσας, και να προσφέρει το κριτήριο να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε δυο γλώσσες.

Αυτός ο χαρακτηρισμός της «γλώσσας» και της «διάλεκτου» όμως δεν είναι απόλυτα πετυχημένος και είναι σχετικά εύκολο να αναλογιστούμε δυο είδη φανερά αντίθετων παραδειγμάτων. Αν εξετάσουμε, πρώτα πρώτα, τις σκανδιναβικές γλώσσες, θα παρατηρήσουμε ότι η νορβηγική, η σουηδική και η δανική συνήθως θεωρούνται διαφορετικές γλώσσες. Ατυχώς για τον ορισμό μας είναι αμοιβαία κατανοητές. Όσοι μιλούν μια από τις τρεις αυτές γλώσσες εύκολα καταλαβαίνονται και επικοινωνούν μεταξύ τους. Δεύτερον, ενώ κανονικά θεωρούμε τα γερμανικά ως μία ενιαία γλώσσα, υπάρχουν κάποιες μορφές (types) της γερμανικής που δεν είναι κατανοητοί σε όσους μιλούν μια διαφορετική μορφή αυτής της γλώσσας.

Κατά τον ορισμό μας επομένως θα δεχτούμε ότι τα δανικά δεν αποτελούν καλά καλά γλώσσα, ενώ τα γερμανικά είναι κάτι περισσότερο από γλώσσα.

Υπάρχουν και άλλες δυσκολίες σχετικά με το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης. Το κυριότερο πρόβλημα συνίσταται στο ότι το κριτήριο αυτό επιδέχεται βαθμούς κατανόησης, μεγαλύτερης ή μικρότερης. Ενώ είναι αλήθεια, π.χ., ότι πολλοί Σουηδοί πολύ εύκολα καταλαβαίνουν πολλούς Νορβηγούς, είναι επίσης φανερό πως συχνά δεν τους καταλαβαίνουν τόσο καλά, όσο άλλοι Σουηδοί. Γι' αυτό το λόγο η ενδοσκανδιναβική αμοιβαία κατανόηση δεν μπορεί να είναι τέλεια και θα χρειαστεί να γίνουν κάποιες υποχωρήσεις: οι ομιλητές θα πρέπει να μιλούν πιο αργά και να αποφύγουν κάποιες λέξεις ή προφορές, που —όπως υποφιάζονται— θα προκαλέσουν δυσκολίες.

Η αμοιβαία κατανόηση μπορεί να μην είναι ίδια κι από τις δυο πλευρές. Συχνά λέγεται, π.χ., ότι οι Δανοί καταλαβαίνουν τους Νορβηγούς καλύτερα απ' ό,τι οι Νορβηγοί τους Δανούς. (Αν αυτό αληθεύει, ίσως συμβαίνει γιατί, όπως συχνά λένε οι Σκανδιναβοί, «Τα νορβηγικά τα προφέρεις όπως υπαγορεύεις κατά γράμμα τα δανικά», ενώ η δανική προφορά έχει πιο περίπλοκη σχέση με την ορθογραφία της. Ίσως οφείλεται τούτο σε ένα ή σε περισσότερους ειδικότερους γλωσσικούς παράγοντες). Η αμοιβαία κατανόηση θα εξαρτηθεί —όπως φαίνεται— και από άλλους παράγοντες, όπως το για πόσον καιρό ο ακροατής της άλλης γλώσσας την έχει ακούσει, το μορφωτικό του επίπεδο και —πράγμα αρκετά ενδιαφέρον— την απόφασή του να καταλάβει. Φαίνεται πως οι άνθρωποι δεν καταλαβαίνουν, γιατί, σε κάποιο επίπεδο της συνειδησέως τους, δεν επιθυμούν να καταλάβουν. Μια μελέτη που διεξήχθη στην Αφρική, π.χ., έδειξε ότι, ενώ η φυλή Α υποστήριζε ότι καταλαβαίνει τη γλώσσα μιας άλλης φυλής Β, η φυλή Β υποστήριζε πως δεν μπορούσε να καταλάβει τη γλώσσα Α. Αποκαλύφτηκε ότι η ομάδα Α, ομάδα ευρύτερη και ισχυρότερη, επιθυμούσε να ενσωματώσει το έδαφος της ομάδας Β στο δικό της με τα επιχειρήματα ότι οι δύο ομάδες αποτελούσαν ένα λαό και μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Σαφώς, η αδυναμία της ομάδας Β να καταλάβει τη γλώσσα της ομάδας Α, αποτελούσε τμήμα της αντίστασής τους στην παραπάνω επεκτατική προσπάθεια.

## 2. Γλώσσα, διάλεκτος και προφορά (accent)

Φαίνεται λοιπόν ότι, ενώ το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης έχει κάποια σχετικότητα, δεν είναι ειδικότερα χρήσιμο, αν είναι να καθορίσουμε τι αποτελεί «γλώσσα» και τι όχι. Πραγματικά, η διαπραγματεύσή μας η σχετική με τις σκανδιναβικές γλώσσες και τα γερμανικά μας δείχνει ότι (αν δεν θελήσουμε να μεταβάλουμε ριζικά τις καθημερινές μας αντιλήψεις για το τι αποτελεί «γλώσσα») είμαστε αναγκασμένοι να αναγνωρίσουμε πως, αρκετά παράδοξο πράγμα, η έννοια «γλώσσα» δεν είναι καθόλου ιδιαίτερα γλωσσολογική. Προφανώς η έννοια αυτή έχει και γλωσσολογικά γνωρίσματα, αλλά είναι σαφές ότι θεωρούμε τα νορβηγικά, τα δανικά, τα σουηδικά και τα γερμανικά ως ξεχωρές γλώσσες για λόγους που είναι εξίσου πολιτικοί, γεωγραφικοί, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί και πολιτιστικοί (cultural), όσο και γλωσσικοί. Σχετικό βέβαια με αυτό είναι και το ότι η καθεμιά από τις τρεις σκανδιναβικές γλώσσες έχει τύπους χωριστούς, κωδικοποιημένους, καθιερωμένους (standardized), έχει δική της ορθογραφία, βιβλία γραμματική και λογοτεχνία: ότι αντιστοιχεί σε χωριστό εθνικό κράτος: πως όσοι

τις μιλούν δέχονται ότι μιλούν γλώσσα διαφορετική από τις άλλες δυο.

Ο όρος «γλώσσα» λοιπόν είναι, από γλωσσολογική άποψη, όρος σχετικά μη-επιστημονικός (nontechnical). Αν επομένως επιθυμούμε να φανούμε πιο αυστηροί, όταν χρησιμοποιούμε τις περιγραφικές μας ταμπέλες, θα πρέπει να δεχτούμε μια άλλη ορολογία. Ένας όρος που θα χρησιμοποιήσουμε σε τούτο το βιβλίο είναι η ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ (variety). Θα τον χρησιμοποιήσουμε ως ουδέτερον όρο που ισχύει για κάθε ξεχωριστό είδος γλώσσας που επιθυμούμε, για κάποιο λόγο να το θεωρήσουμε ως χωριστή οντότητα. Θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο κατά τρόπο ειδικό (ad hoc), για να είμαστε για κάποιον ιδιαίτερο λόγο όσο πιο λεπτομερειακοί μπορούμε. Μπορούμε, π.χ., να αναφερθούμε στην παραλλαγή «αγγλικά του Γιόρκσιρ», αλλά μπορούμε εξίσου σωστά να αναφερθούμε στα «αγγλικά του Λήντς (Leeds)» σαν σε μια άλλη γλωσσική παραλλαγή, ή στα «μεσοασιατικά αγγλικά του Λήντς» — κ.ο.κ. Ειδικότεροι θα είναι οι όροι ΠΡΟΦΟΡΑ (accent) και ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ. Η «προφορά» σχετίζεται με τον τρόπο που κάποιος εκφωνεί τις λέξεις, και επομένως αναφέρεται σε μια παραλλαγή που διαφέρει φωνητικά και / ή φωνολογικά από τις άλλες. Η «διάλεκτος» εξ άλλου σχετίζεται με παραλλαγές που διαφέρουν γραμματικά (ίσως και λεξιλογικά), όσο και φωνολογικά από άλλες. Αν δυο άνθρωποι πουν, ο πρώτος «I done it last night» και ο δεύτερος «I did it last night», μπορούμε να πούμε πως μιλούν διαφορετική διάλεκτο.

Οι ταμπέλες «διάλεκτος» και «προφορά» χρησιμοποιούνται επίσης από τους γλωσσολόγους κατά ουσιαστικά ειδικό τρόπο. Αυτό για πολύ κόσμο ίσως είναι αρκετά εκπληκτικό, εφόσον έχουμε συνηθίσει να μιλούμε για προφορές και διαλέκτους σαν να αποτελούσαν σαφώς καθορισμένες, χωριστές οντότητες: «η νότια προφορά», «η διάλεκτος του Σόμερσετ». Συνήθως όμως δεν συμβαίνει αυτό στην πράξη. Διάλεκτοι και προφορές συχνά αλληλοεισχωρούν χωρίς σαφή όρια.

### 3. Τα γεωγραφικά διαλεκτικά συνεχή (continua)

Υπάρχουν πολλά μέρη του κόσμου στα οποία, αν εξετάσουμε τις διαλέκτους που μιλούν οι πληθυσμοί των αγροτικών περιοχών, θα βρούμε την παρακάτω κατάσταση. Αν ταξιδέψουμε από χωριό σε χωριό, προς ορισμένη κατεύθυνση, θα παρατηρήσουμε γλωσσικές διαφορές που διαφοροποιούν το ένα χωριό από το άλλο. Άλλοτε αυτές οι διαφορές είναι μεγαλύτερες, άλλοτε μικρότερες, αλλά θα είναι πάντοτε ΣΥΣΣΩΡΕΥΤΙΚΕΣ. Όσο μακρύτερα από την αφετηρία μας προχωρούμε, τόσο μεγαλύτερες γίνονται οι διαφορές. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού μπορεί επομένως να είναι (αν η ενδιάμεση απόσταση είναι αρκετά μεγάλη, και αν πάρουμε τα χωριά κατά μήκος της πορείας μας με τη γεωγραφική τους σειρά) τούτο: ο κάτοικος του χωριού Α να καταλαβαίνει το γείτόνά του χωριού Β πολύ καλά και τον κάτοικο του χωριού Κ αρκετά καλά, αλλά να καταλαβαίνει τον κάτοικο του χωριού Μ μόνο με πολλή δυσκολία, και καθόλου να μην καταλαβαίνει τον κάτοικο του χωριού Ω. Ο κάτοικος εξ άλλου του Μ ίσως καταλαβαίνει τον κάτοικο του Κ αρκετά καλά, και τους κατοίκους των Α και Ω μόνο με δυσκολία. Με άλλα λόγια, οι διάλεκτοι των ακραίων χωριών της γεωγραφικής γεωγραφικής περιοχής ίσως να μην είναι αμοιβαία κατανοητές, αλλά να ενώνονται με μια αλυσίδα αμοιβαίας κατανοήσεως. Σε κανένα σημείο δεν υπάρχει χάσμα τέτοιο που οι γεωγραφικά γειτονικές διάλεκτοι να μην είναι αμοιβαία κατανοητές, αλλά το συσσωρευτικό αποτέλεσμα των γλωσσικών διαφορών θα είναι τέτοιο που, όσο με-

γαλύτερη η γεωγραφική απόσταση, τόσο μεγαλύτερη να είναι η δυσκολία κατανόησής.

Η κατάσταση αυτή είναι γνωστή ως ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ ΣΥΝΕΧΕΣ. Υπάρχουν πολλά τέτοια συνεχή. Στην Ευρώπη, π.χ., οι τυπικές παραλλαγές των γαλλικών, ιταλικών, καταλανικών, ισπανικών και πορτογαλικών δεν είναι πράγματι αμοιβαία κατανοητές. Οι αγροτικές όμως διάλεκτοι των γλωσσών αυτών αποτελούν τμήμα του συνεχούς των δυτικών ρομανικών διαλέκτων που απλώνεται από την ακτή της Πορτογαλίας ως το μέσο του Βελγίου (όσοι κατοικούν ακριβώς δίπλα στα ισπανο-πορτογαλικά σύνορα, π.χ., δεν δυσκολεύονται να εννοήσουν ο ένας τον άλλο) και από κει ως τη Ν. Ιταλία, όπως δείχνει ο χάρτης 1. Άλλο ευρωπαϊκό διαλεκτικό συνεχές είναι το Δυτικό Γερμανικό, που περιλαμβάνει όλες τις διαλέκτους που συνήθως ονομάζονται γερμανικές, φλαμανδικές και ολλανδικές (οι παραλλαγές που μιλούν στη Βιέννη και στην Οστάνδη δεν είναι αμοιβαία κατανοητές, τις ενώνει όμως μια αλυσίδα αμοιβαίας κατανόησης)· το σκανδιναβικό, που περιλαμβάνει διαλέκτους νορβηγικές, σουηδικές και δανικές· το βόρειο σλαβικό, που περιλαμβάνει ρωσικά, ουκρανικά, πολωνικά, τσεχικά και σλοβακικά· και το νότιο σλαβικό, που περιλαμβάνει σλοβενικά, σερβο-χροατικά, σλαβομακεδονικά και βουλγαρικά.



Χάρτης 1: Ευρωπαϊκά διαλεκτικά συνεχή.

Ίσως είναι λίγο δύσκολο να συλλάβουμε την έννοια του διαλεκτικού συνεχούς, γιατί —όπως τονίστηκε κιόλας— έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε τις γλωσσικές παραλλαγές σαν χωριστές οντότητες, αλλά το γεγονός ότι υπάρχουν τέτοια συνεχή τονίζει το δικαίωμά μας να βάλουμε σε κάποιες παραλλαγές ταμπέλες κα-



μωμένες γι' αυτόν ειδικά τον τρόπο (*ad hoc*). Εφόσον έχουμε διαλεκτικά συνεχή, τότε ο τρόπος που διαιρούμε και επιγράφουμε συγκεκριμένα τμήματα ενός συνεχούς μπορεί να είναι (από καθαρά γλωσσολογική σκοπιά) αυθαίρετος. Σημειώστε τις ακόλουθες φράσεις που ανήκουν στο σκανδιναβικό διαλεκτικό συνεχές [δίνονται\* η φράση και στα αγγλικά]:

- (1) /hem:ɔ har ja intə sɔ me:ɔ sɔm et gam:ɔlt gausabain/
  - (2) /hem:ɔ har ja intə sɔ myk:tət sɔm et gam:ɔlt gɔ:sbe:n/
  - (3) /jem:ə har jæ ik:tə sɔ my:ə sɔm et gam:əlt gɔ:səbe:n/
  - (4) /heimə har eg i:ɔtə sɔ my:ɔ sɔm et gam:əlt gɔ:səbein/
- At home have I not so much as an old goose-leg

Κάποιες από τις φράσεις αυτές τις χαρακτηρίζουμε «σουηδικές» και κάποιες «νορβηγικές». Έτσι οι (1) και (2) χαρακτηρίζονται νότια σουηδική (η πρώτη) και κεντρική σουηδική (η δεύτερη), ενώ η (3) ανατολική νορβηγική και η (4) δυτική νορβηγική. Αλλά δεν φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερος γλωσσολογικός λόγος για μια παρόμοια διάκριση ή για το ότι την κάνουμε όπου την κάνουμε. Το κυριότερο κίνητρο είναι ότι έχουμε έτσι μια διαχωριστική γραμμή γλωσσολογικά αυθαίρετης, αλλά πολιτικά και μορφωτικά ταιριαστή, που συμπίπτει με τα φυσικά σύνορα Σουηδίας και Νορβηγίας.

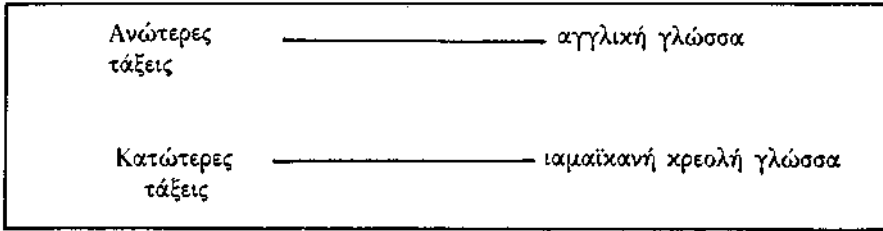
Σε μερικές περιπτώσεις, όπου τα εθνικά σύνορα δεν είναι σταθεροποιημένα, τα διαλεκτικά συνεχή πιθανόν να δημιουργήσουν πολιτικές δυσκολίες — ακριβώς επειδή ο κόσμος έχει μάθει να σκέφτεται με όρους σαφών κατηγοριών παρά με όρους ειδικούς (*ad hoc*) ή του συνεχούς τύπου. Το νότιο σλαβικό διαλεκτικό συνεχές, όπως είδαμε, περιλαμβάνει τις επίσημες (*standard*) γλώσσες σλοβενική, σερβο-κροατική, σλαβομακεδονική και βουλγαρική. Οι παραλλαγές που μιλιούνται στη γιουγκοσλαβική πλευρά των συνόρων Γιουγκοσλαβίας-Βουλγαρίας χαρακτηρίζονται από τους Γιουγκοσλαβούς «μακεδονικές» και από τους Βουλγάρους βουλγαρικές. Το βασικό πρόβλημα βέβαια αφορά το πού πρέπει να είναι τα σύνορα, και η Βουλγαρία ζητεί εδάφη που τώρα είναι γιουγκοσλαβικά. Από καθαρά γλωσσολογική άποψη όμως το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί, γιατί τα διαλεκτικά συνεχή επιδέχονται κρίσεις του τύπου «περισσότερο ή λιγότερο», και όχι του τύπου «ή τούτο ή εκείνο». Οι συζητούμενες γλωσσικές παραλλαγές πιθανόν να μοιάζουν περισσότερο ή λιγότερο με τα τυπικά σλαβομακεδονικά ή βουλγαρικά, αλλά κανείς γλωσσολόγος δεν θα μπορούσε με βεβαιότητα να απαντήσει πως πραγματικά είναι το ένα και όχι το άλλο.

#### 4. Κοινωνικά διαλεκτικά συνεχή.

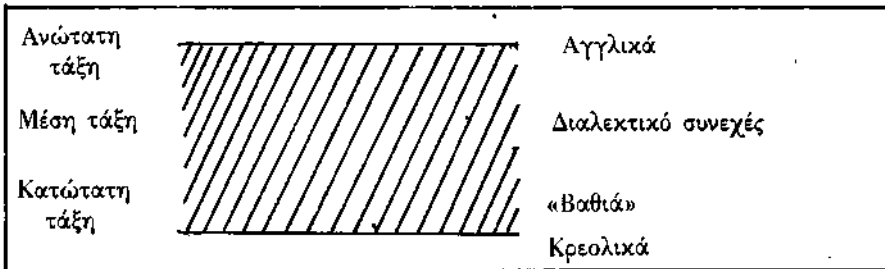
Τα διαλεκτικά συνεχή μπορεί να είναι περισσότερο κοινωνικά παρά γεωγραφικά και τα συνεχή αυτού του είδους μπορούν κι αυτά να θέσουν προβλήματα. Ένα τέτοιο χρήσιμο παράδειγμα μας δίνει η Ιαμαϊκή. Η γλωσσική ιστορία της Ιαμαϊκής, όπως και πολλών περιοχών της Καραϊβικής, είναι πολύπλοκη. Μια (απλοποιημένη) ερμηνεία του τι συνέβη είναι: ότι κάποτε η κατάσταση ήταν τέτοια που όσοι βρισκόνταν στην κορυφή της κοινωνικής κλίμακας, οι Βρετανοί, να

\*Μέσα σε αγκύλες δίνονται οι σημειώσεις του μεταφραστή.

μιλούν αγγλικά, ενώ όσοι βρίσκονταν στο κατώτερο σκαλί της κοινωνικής κλίμακας, οι Αφρικανοί σκλάβοι, να μιλούν την ιαμαϊκική κρεολή γλώσσα. Η δεύτερη αυτή γλώσσα σχετιζόταν ιστορικά με την αγγλική, αλλά ήταν πολύ διαφορετική,



Σχ. 1. Η αρχική γλωσσική κατάσταση στην Ιαμαϊκή



Σχ. 2. Η κατάσταση που προέκυψε μετά την επαφή αγγλόφωνων και κρεολόφωνων

και στα πρωιμότερα στάδια της πιθανόν δεν διέφερε και πολύ από τη σύγχρονη διάλεκτο Sranan (Σράναν), που κι αυτή στηρίζεται στα αγγλικά και τη μιλούν στο Σουρινάμ. Το ακόλουθο απόσπασμα από ένα ποίημα σε διάλεκτο Σράναν δείχνει πως πρόκειται για γλώσσα που σαφώς σχετίζεται με τα αγγλικά (πάμπολλες λέξεις της μοιάζουν αγγλικής καταγωγής), που όμως ξεχωρίζει απ' αυτά και που δεν είναι αμοιβαία κατανοητή μεταξύ αγγλόφωνων και ιθαγενών [παράλληλα δίνεται το αγγλικό κείμενο]

mi gon - m' e kon,  
sootwatra bradi,  
tak wan mofo,  
ala mi mati,  
tak wan mofo,  
m' go  
m' e kon...

I've gone - I come,  
the sea is wide.  
Say the words,  
you all my friends,  
say the words.  
I've gone  
I come...

Επομένως την αρχική γλωσσική κατάσταση στην Ιαμαϊκή τη βλέπουμε διαγραμματικά στο σχ. 1. Με τους αιώνες όμως τα αγγλικά, η διεθνής και με γόητρο γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, άσκησε σημαντική επίδραση πάνω στην ιαμαϊκική κρεολή. (Η τελευταία αναγνωρίστηκε ως όμοια προς την αγγλική και γι' αυτόν το λόγο συχνά θεωρήθηκε —πράγμα λανθασμένο— σαν κατώτερη και εκχυδαϊσμένη μορφή της αγγλικής, εξαιτίας της κοινωνικής καταστά-

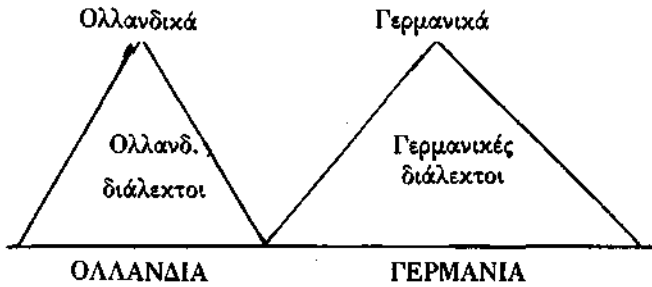
σεως). Το σχ. 2 μας δείχνει το αποτέλεσμα της καταστάσεως αυτής. Δυο πράγματα συνέβησαν. Πρώτον, τα «βαθιά» κρεολικά βρίσκονται τώρα πολύ κοντότερα στα αγγλικά απ' ό,τι άλλοτε (και απ' ό,τι βρίσκεται η διάλεκτος Σράναν). Δεύτερον, το χάσμα μεταξύ αγγλικής και ιαμαϊκανής κρεολής έχει κλείσει. Με αποτέλεσμα, ενώ όσοι βρίσκονται στην κορυφή της κοινωνικής κλίμακας να μιλούν γλώσσα που είναι σαφώς αγγλική, και όσοι βρίσκονται στα χαμηλά της κλίμακας να μιλούν γλώσσα που σαφώς δεν είναι, οι μεταξύ να μιλούν κάτι ενδιάμεσο. Η έκταση των παραλλαγών από τα «καθαρά» αγγλικά ως τα «βαθιά» κρεολικά αποτελεί το κοινωνικό διαλεκτικό συνεχές. Πολλοί κάτοικοι κατέχουν ευρεία έκταση του συνεχούς και «διολισθαίνουν» προς τα πάνω και προς τα κάτω, ανάλογα με το ύψος του λόγου που απαιτεί η περίπτωση. Τα επόμενα παραδείγματα από διάφορα σημεία των συνεχών των διαλέκτων των Δυτικών Ινδιών φωτίζουν τη φύση του φαινομένου. [Δίνονται τρεις φράσεις, η «επίσημη» προφορά τους και οι λοιπές ιδιοματικές προφορές]:

|                     |                         |                               |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------|
| <i>It's my book</i> | <i>I didn't get any</i> | <i>Do you want to cut it?</i> |
| its mai buk         | ai didnt get eni        | du ju wɔnt tu kət it          |
| iz mai buk          | ai didn get non         | du ju wa:n tu kot it          |
| iz mi buk           | a din get non           | ju wa:n kot it                |
| a mi buk dat        | a in get non            | iz kot ju wa:n kot it         |
| a fi mi buk dat     | mi na bin get non       | a kot ju wa:n fu kot i        |

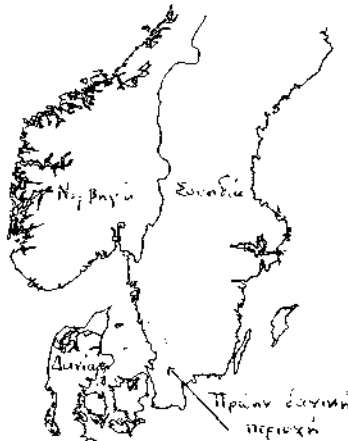
Το πρόβλημα του διαλεκτικού συνεχούς της ιαμαϊκανής κοινωνίας είναι τούτο: ενώ οποιαδήποτε διαίρεση του συνεχούς σε δυο μέρη θα ήταν γλωσσολογικά εξίσου αυθαίρετη, όσο και η διαίρεση του βόρειου τμήματος του σκανδιναβικού συνεχούς σε τμήμα σουηδικό και νορβηγικό, δεν υπάρχει κοινωνική γραμμή αντίστοιχη προς την πολιτική γεωγραφική γραμμή που χωρίζει τη Νορβηγία από τη Σουηδία. Δεν υπάρχει βάσιμος λόγος για να πούμε, μιλώντας για κάποιο σημείο του συνεχούς, ότι «τα αγγλικά φτάνουν ως εδώ» ή «τα ιαμαϊκά κρεολικά αρχίζουν από δω». Με αποτέλεσμα, είτε στην Ιαμαϊκή, είτε —ας πούμε— στη Βρεταννία, οι Ιαμαϊκανοί να θεωρούνται αγγλόφωνοι... Πράγματι, άλλοι Ιαμαϊκανοί μιλούν αγγλικά, άλλοι όχι, και άλλοι μιλούν μια παραλλαγή της παραλλαγής που καλά καλά δεν μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε. Σαφώς, οι παραλλαγές που μιλούν οι περισσότεροι Ιαμαϊκανοί δεν είναι ξένες προς, π.χ., τα αγγλικά των Βρεταννών όσο τους είναι τα γαλλικά, αλλά γι' αυτούς αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις γλώσσα μισοξένη. Κι αυτό είναι κάτι που πολλοί δυσκολεύονται να εννοήσουν, γιατί έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε τις γλώσσες ως οντότητες σαφείς και ευκρινείς: είτε πρόκειται για αγγλικά είτε όχι. Τα πράγματα όμως είναι συχνά διαφορετικά. Η πιο φανερή δυσκολία που μας δημιουργεί η κατάσταση στην Ιαμαϊκή (και η κατάσταση πολλών άλλων μερών των Δυτικών Ινδιών) είναι εκπαιδευτικής φύσεως. Τα παιδιά των Δυτικών Ινδιών θεωρούνται ότι μιλούν αγγλικά και επομένως αυτή είναι η γλώσσα που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν και σε αυτήν εξετάζονται. Μόνο όμως πρόσφατα οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών στις Δυτικές Ινδίες ίσως οφείλεται στην αποτυχία των εκπαιδευτικών αρχών να αναγνωρίσουν σωστά αυτό το πρόβλημα, μιας γλώσσας μισοξένης.

## 5. Αυτονομία και ετερονομία

Η έννοια της ετερονομίας θα μας φανεί χρήσιμη κατά τη σύγκριση των όρων «γλώσσα» και «διαλεκτικό συνεχές». Ετερονομία είναι απλώς το αντίθετο της αυτονομίας, κι έτσι σχετίζεται περισσότερο με την εξάρτηση παρά με την ανεξαρτησία. Λέμε, π.χ., ότι κάποιες παραλλαγές των δυτικών γερμανικών διαλέκτων ανήκουν στην ολλανδική, ενώ άλλες παραλλαγές ανήκουν στη γερμανική εξαιτίας των σχέσεων αυτών των διαλέκτων προς τις αντίστοιχες επίσημες γλώσσες. Οι ολλανδικές διάλεκτοι είναι ετερόνομες σε σχέση με την τυπική ολλανδική και οι



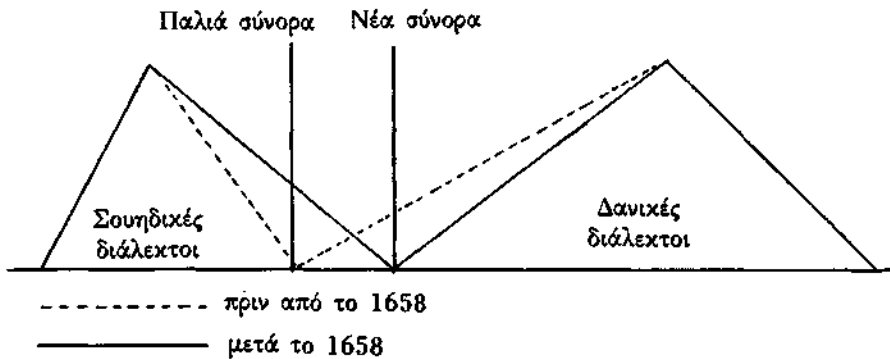
Σχ. 3. Το διαλεκτικό συνεχές των δυτικών γερμανικών γλωσσών



Χάρτης 2: Σουηδία και Δανία· διακρίνεται η περιοχή της Σουηδίας που ήταν παλιά δανικό έδαφος

γερμανικές διάλεκτοι σε σχέση με την τυπική γερμανική. Αυτό σημαίνει απλώς ό-  
τι, όσοι μιλούν ολλανδικές διαλέκτους, πιστεύουν ότι μιλούν ολλανδικά, ότι δια-  
βάζουν και γράφουν ολλανδικά, ότι όποια μεταβολή των διαλέκτων τους και τυ-  
ποποίηση θα κατευθύνεται προς τα ολλανδικά και πως γενικά θεωρούν τα ολλαν-  
δικά ως την τυπική γλώσσα που εκφύσεως αντιστοιχεί στις ιδιωματικές τους πα-  
ραλλαγές. Το σχ. 3 αποτελεί προσπάθεια να παραστήσουμε με διάγραμμα πώς οι  
υπερκείμενες αυτόνομες παραλλαγές, η τυπική ολλανδική και η τυπική γερμανι-  
κή, επιβλήθηκαν πάνω στο διαλεκτικό συνεχές.

Εφόσον η ετερονομία και η αυτονομία οφείλονται σε παράγοντες πολιτικούς  
και μορφωτικούς κυρίως παρά καθαρά γλωσσολογικούς, υπόκεινται σε μεταβολή.  
Χρήσιμο σχετικό παράδειγμα μας προσφέρει η ιστορία της σημερινής νότιας  
Σουηδίας. Μέχρι το 1658 αυτή η περιοχή αποτελούσε τμήμα της Δανίας (βλ.  
Χάρτη 2), και οι διάλεκτοι που μιλιούνταν σ' αυτό το τμήμα του σκανδιναβικού  
διαλεκτικού συνεχούς θεωρούνταν δανικές διάλεκτοι. Οι Σουηδοί όμως με πόλεμο  
κατέκτησαν αυτό το τμήμα και λέγεται ότι σε σαράντα όλα κι όλα χρόνια, ή περί-  
που τόσα, οι ίδιες αυτές διάλεκτοι αναγνωρίστηκαν, κατά την κοινή παραδοχή  
της εποχής, σουηδικές διάλεκτοι. Βέβαια οι διάλεκτοι καθαυτές δεν άλλαξαν κα-  
θόλου από γλωσσολογική άποψη. Μα κατέληξαν ετερόνομες σε σχέση πια με την  
τυπική σουηδική και όχι με την τυπική δανική (βλ. σχ. 4).



Σχ. 4. Σκανδιναβικό διαλεκτικό συνεχές

Μπορούμε λοιπόν τώρα να προεκτείνουμε λίγο την προηγούμενη συζήτησή  
μας τη σχετική με τον όρο «γλώσσα». Φαίνεται πως κανονικά χρησιμοποιούμε  
αυτόν τον όρο, όταν μιλάμε για παραλλαγή αυτόνομη και ταυτόχρονα για όλες  
τις παραλλαγές που εξαρτώνται απ' αυτήν. Και ακριβώς όπως η κατεύθυνση της  
εξάρτησης (ετερονομίας) μπορεί να αλλάξει (π.χ. από δανική σε σουηδική), έτσι  
και πρώην ετερόνομες παραλλαγές μπορούν να αποκτήσουν αυτονομία (και αυτό  
συχνά οφείλεται σε πολιτικές εξελίξεις) και «νέες» γλώσσες να αναπτυχθούν. (Οι  
γλωσσικές μορφές δεν θα είναι βέβαια νέες, απλώς νέες θα είναι ο χαρακτηρισμός  
των ως ανεξάρτητων γλωσσών). Μέχρι τις αρχές του 19ου αι. π.χ. επίσημη  
γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στη Νορβηγία ήταν ουσιαστικά η δανική και μόνο  
με την αναγέννηση της Νορβηγίας ως ανεξάρτητου έθνους αναπτύχθηκε η τυπική  
νορβηγική ως γλώσσα ξεχωριστή, αυτόνομη. Παρόμοια, ό,τι σήμερα αποκαλούμε  
«νοτιοαφρικανικά» άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητη γλώσσα (και

απέκτησαν όνομα και ορθογραφία και τυποποιημένη γραμματική δική τους) μόνο στη δεκαετία του 1920. Ως τότε τα θεωρούσαν μορφή της ολλανδικής.

Σε άλλες περιπτώσεις, η πολιτική διαίρεση μπορεί να οδηγήσει όχι σε αυτονομία, αλλά σε ημι-αυτονομία (όπως στην περίπτωση των γερμανόφωνων Ελβετών) ή σε ένα είδος διπλής ή πολλαπλής αυτονομήσεως. Τα βορειοαμερικανικά αγγλικά, π.χ., συνήθιζαν να χρησιμοποιούν ως κανόνα τους τα βρεταννικά αγγλικά, αλλά τώρα η τυπική αυτόνομη αγγλική παραλλαγή παρουσιάζεται με περισσότερες μορφές, ως βρεταννικά, αμερικανικά και καναδικά αγγλικά, που και τα τρία τους, θεωρούνται εξίσου νόμιμα.

Δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο για τα γαλλικά του Καναδά, που ακόμα και τώρα έχουν ως κανόνα τους τα ευρωπαϊκά γαλλικά (με το παράδοξο αποτέλεσμα οι αγγλόφωνοι Καναδοί να διδάσκονται ακόμα τα ευρωπαϊκά γαλλικά και όχι τα καναδικά γαλλικά — σαν οι μεξικανικής καταγωγής Αμερικανοί να διδάσκονταν τα βρεταννικά και όχι τα αμερικανικά αγγλικά). Και η ιαμαϊκινή κρεολή είναι ακόμη σε σημαντική έκταση ετερόνομη σε σχέση με τα τυπικά αγγλικά. Έχει ειπωθεί πως «γλώσσα είναι η διάλεκτος που συνοδεύεται από στρατό και στόλο». Υπάρχει σε αυτή την άποψη σημαντικό ποσό αλήθειας, που τονίζει τους πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται πίσω από τη γλωσσική αυτονομία. Η περίπτωση όμως της Ιαμαϊκής δείχνει ότι αυτή δεν είναι ολόκληρη η αλήθεια. Ίσως θα έρθει εποχή που η ιαμαϊκινή κρεολή θα αποκτήσει πλήρη αυτονομία, όπως τα νορβηγικά, ή θα υπάρξει πολλαπλή αυτονόμηση, όπως συνέβη με τα αμερικανικά αγγλικά. Βεβαίως υπάρχουν εκπαιδευτικοί λόγοι που δείχνουν ότι θα ήταν επιθυμητή μια τέτοια εξέλιξη στην Ιαμαϊκή.

Είναι επίσης πιθανό να χαθεί η αυτονομία και κάποιες παραλλαγές πρώην ανεξάρτητες να καταντήσουν ετερόνομες σε σχέση με άλλες παραλλαγές. Αυτό ακριβώς συνέβη με τις παραλλαγές του αγγλικού διαλεκτικού συνεχούς που μιλούνταν στη Σκωτία. Τα σκωτικά ήταν άλλοτε αυτόνομη παραλλαγή, αλλά για πολλούς λόγους τους τελευταίους δυο αιώνες περίπου αντιμετώπιστηκαν σαν παραλλαγή των αγγλικών. Κυκλοφορούν όμως τώρα ρεύματα, συνδεδεμένα με τον σκωτικό εθνικισμό, που στοχεύουν να αυτονομήσουν τα αγγλικά της Σκωτίας/σκωτικά ως γλωσσική παραλλαγή, και είναι πιθανό κάποια μορφή των σκωτικών να αποκτήσει τουλάχιστον ημιαυτονομία κάποτε στο μέλλον.

#### 6. Γλώσσες «χωριστές» και διαλεκτικά συνεχή.

Στη συνέχεια του βιβλίου μας συχνά θα αντιμετωπίζουμε διαλεκτικά συνεχή και θα παρατηρούμε ότι η παραδοσιακή έρευνα στη διαλεκτολογία δεν υπήρξε πάντοτε επιτυχής στον τρόπο που αντιμετώπισε γλωσσικά φαινόμενα όπως η γλωσσική παραλλαγή, η απόκλιση και η ασάφεια, που προκύπτουν από το γεγονός ότι υφίστανται τέτοια συνεχή. Θα χρησιμοποιήσουμε, είναι αλήθεια, κάποιες επιγραφές για τις γλωσσικές παραλλαγές που εξυπακούουν ότι τις αντιμετωπίζουμε ως χωριστές οντότητες. Θα είναι όμως καλό να θυμόμαστε ότι αυτό θα αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις ένα ειδικό τέχνασμα, και πως η χρήση τέτοιων επιγραφών, όπως «γλώσσα», «διάλεκτος» και «παραλλαγή» δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν τα συνεχή.

[Από το βιβλίο των J.K. Chambers και Peter Trudgill, *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge etc., 1980, σελ. 3-16].

μετ. Αντ. Η. Σακελλαρίου

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΤΑΛΙΑ\*

Στο 4ο τεύχος της «Γλώσσας» ο συνάδελφος Αντ. Η. Σακελλαρίου παρουσίασε το γλωσσικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση της Γαλλίας —ειδικότερα το διδακτικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου— και διατύπωσε τη σκέψη ότι θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο να παρουσιαστούν από άλλους τα εγχειρίδια άλλων κρατών. Η εργασία αυτή έρχεται να ανταποκριθεί στην ευχή του συναδέλφου δίνοντας στοιχεία για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη διπλανή μας Ιταλία.

Πριν παρουσιαστούν τα διδακτικά εγχειρίδια, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική θεώρηση του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας καθώς και των σκοπών και αρχών του μαθήματος, όπως καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ιταλικού Υπουργείου Παιδείας.<sup>1</sup>

Το ιταλικό Γυμνάσιο (Scuola Media) έχει τρεις τάξεις, που αντιστοιχούν στις δικές μας 6η Δημοτικού, 1η και 2η Γυμνασίου και μαζί με το πενταετές Δημοτικό ολοκληρώνει τον υποχρεωτικό οκτάχρονο κύκλο σπουδών. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του Γυμνασίου διαμορφώνει και τους σκοπούς του, που είναι «να συμβάλει στην ανάπτυξη του ατόμου ως ανθρώπου και ως πολίτη σύμφωνα με τις αρχές που καθορίζονται από το Σύνταγμα και να βοηθήσει τους νέους στην επιλογή των παραπέρα δραστηριοτήτων τους.»<sup>2</sup> Σύμφωνα με τα παραπάνω το Γυμνάσιο επιδιώκει να δώσει στους νέους μια βασική παιδευτική προπαρασκευή και να θέσει τις βάσεις για τον προσανατολισμό τους στα επόμενα στάδια της μόρφωσής τους.

Όλα τα μαθήματα θεωρούνται ως μέσα για μια ενιαία αλλά αρθρωτή και πλούσια ανάπτυξη των λειτουργιών, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των αναγκαίων προσανατολισμών για την ωρίμανση ανθρώπων υπεύθυνων και ικανών να κάνουν επιλογές. Παρέχουν στο μαθητή γνώσεις, του προτείνουν λύσεις σε προβλήματα, του ζητούν να παράγει λύσεις τεκμηριωμένες επιστημονικά, απαιτούν οργάνωση της σκέψης και επαλήθευση της μάθησης. Ανάμεσα σ' αυτά όμως η «γλωσσική εκπαίδευση» κατέχει σημαντική θέση, γιατί έχει σχέση με όλα τα άλλα μαθήματα και τις δραστηριότητες, γιατί είναι εκείνη που βοηθά το μαθητή να κατακτήσει ως βασικό του δικαίωμα τη χρήση της γλώσσας σ' όλη της την ποικιλία λειτουργιών και μορφών και γιατί αναπτύσσει τις κριτικές του ικανότητες. Με σκοπό την ενοποίηση του συνόλου των γνώσεων του μαθητή προγραμματίζεται από το Συμβούλιο της τάξης<sup>3</sup> συνεργασία των διδασκόντων ως προς την ύλη που πρόκειται να διδάξουν, ώστε, όπου αυτό είναι δυνατό, τα διάφορα μαθήματα να συνεισφέρουν στην εξέταση ενός θέματος απ' όλες τις πλευρές, π.χ. Όταν πρόκειται να διδαχθεί στο μάθημα της Γεωγραφίας το κεφάλαιο για την Κίνα, μπορεί να διδαχθεί παράλληλα από το φιλόλογο ένα κείμενο από την ανθολογία που αναφέρεται στην Κίνα. (Αυτή η περίπτωση είναι ιδιαίτερα εύκολη, γιατί ο φιλόλογος διδάσκει στην ίδια τάξη εκτός από το γλωσσικό μάθημα και την Ιστορία, τη Γεωγραφία και την Πολιτική Αγωγή). Ακόμα το γλωσσικό μάθημα μπορεί να βοηθή-

\*Οφείλονται ευχαριστίες στη συνάδελφο της Ιταλικής Σχολής στην Αθήνα Q. Kallini καθώς και στο συνάδελφο L. Guidi και τη γραμματέα της Σχολής κ. Τσουκαλά, που με διευκόλυναν με τα απαραίτητα για την εργασία αυτή στοιχεία και πληροφορίες.

σει στην κατανόηση επιστημονικών όρων και αντίστροφα η επιστημονική μέθοδος και οι τεχνικές εργασίες μπορούν να προσφέρουν στη διασαφήνιση λεκτικών εκφράσεων κλπ. (interdisciplinarity)<sup>4</sup>.

Με τον όρο «γλωσσική εκπαίδευση» εννοείται η διδασκαλία των ιταλικών και της ξένης γλώσσας, που κι αυτή «συνεισφέρει στην ανάπτυξη των εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή και διευρύνει τους πνευματικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς του ορίζοντες, καθώς τον φέρνει σε επαφή με πολιτισμούς διαφορετικούς από τον ιταλικό».<sup>5</sup>

Το μάθημα των ιταλικών επιδιώκει να κάνει το μαθητή ικανό να επικοινωνεί με το περιβάλλον του διαμέσου του προφορικού και του γραπτού λόγου. Για το σκοπό αυτό ο μαθητής πρέπει να ασκηθεί σε τέσσερις βασικές ικανότητες: ν' ακούει, να μιλάει, να διαβάζει και να γράφει. Η ανάπτυξη τους θα τον κάνει ικανό να χειρίζεται τη γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι σε θέση να πληροφορεί, να πείθει, να διηγείται, να εκφράζει συναισθήματα και ψυχικές καταστάσεις, να ερωτά, να διατυπώνει συλλογισμούς και να τους συζητά, να συμμετέχει σε συζητήσεις.

Ο μαθητής μαθαίνει να ακούει, δηλαδή να διακρίνει φωνολογικά και να κατανεί τα μηνύματα που δέχεται από έναν ομιλητή, είτε αυτά είναι μηνύματα από την καθημερινή ζωή, είτε εκείνα που εκπέμπουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ακόμα πιο σημαντική είναι η άσκηση στην ομιλία, στην παραγωγή δηλαδή μηνυμάτων. Ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί σε μια γλώσσα που διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιστάσεις. Γι' αυτό καλείται να διηγείται προσωπικές του εμπειρίες σχετικά με κάτι που διάβασε, άκουσε, είδε ή αισθάνθηκε. Προωθείται ο διάλογος με τους συμμαθητές και τον καθηγητή, γιατί συνδυάζει μαζί τις δύο διαφορετικές διαδικασίες του να ακούει και του να μιλάει.

Το διάβασμα θεωρείται ως στοιχείο από τα πιο αποτελεσματικά της γλωσσικής διδασκαλίας, ερέθισμα για καινούριες γνώσεις και για προσωπική αισθητική απόλαυση. Πέρα από το διάβασμα που γίνεται στην τάξη —καταβάλλεται προσπάθεια για μια καλή ανάγνωση με σωστή ιταλική προφορά— ο μαθητής καθοδηγείται, για να πλησιάσει τη βιβλιοθήκη της τάξης, του σχολείου —αν υπάρχει— ή τις δημόσιες βιβλιοθήκες.

Το περιεχόμενο των αναγνωσμάτων ανταποκρίνεται στα πιο τυπικά ενδιαφέροντα των μαθητών: από τον αθλητισμό ως την περιπέτεια, από τον κόσμο της φύσης ως τον κόσμο της φαντασίας, από κείμενα υψηλής λογοτεχνικής αξίας (επική και λυρική ποίηση, μύθοι, μυθιστορήματα, νουβέλες), από την ιστορία (βιογραφίες προσωπικοτήτων, ντοκουμέντα ιστορικά και λαϊκών παραδόσεων, κομμάτια επιστολογραφίας, αυτοβιογραφίες), από την επιστήμη και την τεχνική (ιστορία των ανακαλύψεων και εφευρέσεων, ταξιδιωτικά χρονικά), από την κοινωνική ζωή (εφημερίδες, κείμενα νομοθετικά και διακανονιστικά, εκθέσεις από την οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα), από την εσωτερική εμπειρία του ανθρώπου (κείμενα με χαρακτήρα θρησκευτικό και ηθικό, ημερολόγια), από τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες.

Σε καθένα από τα τρία χρόνια οι μαθητές μελετούν ένα τουλάχιστον έργο της σύγχρονης πεζογραφίας, ιταλικής ή ξένης σε καλή ιταλική μετάφραση, είτε απλουστευμένο είτε όχι.

Αντλώντας ο μαθητής από τις προσωπικές του εμπειρίες, από την παρατήρηση της πραγματικότητας, από τη συνεισφορά των άλλων μαθημάτων, από τα



ποικίλα αναγνώσματα φθάνει σιγά σιγά στην όλο και πιο σίγουρη και προσωπική χρήση του γραπτού λόγου για τη μετάδοση μηνυμάτων που θα διατηρηθούν ή θα μεταβιβασθούν στο χρόνο και στο χώρο. Για το σκοπό αυτό ο καθηγητής αναθέτει είτε συγκεκριμένες ασκήσεις είτε ελεύθερη γραπτή έκφραση (ατομικά ή ομαδικά), όπως ημερολόγια, καταγραφή βιωμάτων, σκέψεων ή παρατηρήσεων, αλληλογραφία, προετοιμασία και σύνταξη ερωτηματολογίων, περιγραφές, αναφορές, πρακτικά, περιλήψεις, διακηρύξεις, κανονισμούς σχετικούς με τη ζωή της τάξης, άρθρα για τα σχολικά περιοδικά κ.α.

Η μελέτη της Γραμματικής δεν περιορίζεται στην εκμάθηση κανόνων και ορολογίας. Ο μαθητής καλείται να σκεφτεί πάνω στις γραμματικές δομές, όπως παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα κάθε τύπου και να πειραματιστεί μ' αυτές στη δική του ομιλία και στη δική του γραπτή έκφραση. Οι κανόνες της Γραμματικής θεωρούνται ως μέσο ανάλυσης της γλώσσας και ως το αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, πράγματα που καθόλου δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Ωστόσο, η ζωντανή χρήση της γλώσσας συνδέεται με μια ιστορική συνείδηση, που οδηγεί στη λατινική καταγωγή των ιταλικών. Τα λατινικά δε διδάσκονται πια στο Γυμνάσιο, γίνονται όμως αναφορές στη λατινική ρίζα των ιταλικών λέξεων αλλά και πολλών λέξεων άλλων σύγχρονων γλωσσών.

Η ιδιαίτερη γλωσσική κατάσταση της ιταλικής κοινωνίας με την παρουσία διαφορετικών διαλέκτων και ιδιωμάτων απαιτεί να μην παραβλέψει το σχολείο τέτοια ποικίλα παραδόσεων και γλωσσικής πραγματικότητας. Γίνονται αντικείμενα θεώρησης, και γιατί αναπτύσσουν και προωθούν τις διαδικασίες της γλωσσικής αγωγής και για την πρακτική και εκφραστική τους λειτουργία ως όψεις πολιτισμού και ως ευκαιρίες για γλωσσική σύγκριση. Το ίδιο ισχύει και για τις λέξεις - δάνεια από άλλες σύγχρονες γλώσσες.

Επισημαίνονται ακόμα τα εκφραστικά χαρακτηριστικά των παραλλαγών της γλώσσας (γλώσσα καθημερινή, γλώσσα πιο επίσημη και καλλιερημένη), ώστε ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί την καθεμιά ανάλογα με την περίπτωση. Εξίσου προχωρούν εξατομικεύοντας άλλες μορφές της γλώσσας που είναι πιο ειδικές και αφορούν έναν τομέα: γραφειοκρατική, επιστημονική, πολιτική, αθλητική, διαφημιστική, τεχνολογική κ.ά.).

Μέσα από τις ασκήσεις που γίνονται στα διάφορα μέρη του προγράμματος ο καθηγητής θα πιστοποιήσει το βαθμό της γλωσσικής ωριμότητας των μαθητών. Αυτό θα του υποδείξει τις κατάλληλες παρεμβάσεις, κεντρίσματα και βοήθειες, με τις οποίες θα τους κατευθύνει προς το διάβασμα ή το γράψιμο με τρόπο πιο ελεύθερο ή πιο καθοδηγημένο.

Εθίζονται ακόμα οι μαθητές στη χρήση του λεξικού και των άλλων βασικών μέσων που θα συμβουλευούνται, όπως εγκυκλοπαίδειες, άτλαντες κ.ά.

Για το μάθημα των ιταλικών διατίθενται από το κρατικό ωρολόγιο πρόγραμμα 7 ώρες την εβδομάδα για την Α' τάξη, 7 για τη Β' και 6 για τη Γ'. Αυτές τις ώρες ο καθηγητής μπορεί να τις διαθέσει κατά την κρίση του στη διδασκαλία της γλώσσας (Λογοτεχνία, Γραμματική, εξάσκηση στον προφορικό ή γραπτό λόγο κλπ.) χωρίς να δεσμεύεται από το κρατικό πρόγραμμα ή να ελέγχεται για τις διδακτικές του επιλογές. Θα πρέπει ίσως να σημειωθεί ότι ο ιταλικός νόμος παρέχει στο δίδασκοντα την ελευθερία να οργανώσει το μάθημά του όπως αυτός νομίζει σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του. (*Libertà d' insegnamento*).<sup>6</sup>

### Τα διδακτικά εγχειρίδια

Τα διδακτικά εγχειρίδια στην Ιταλία δεν είναι αυστηρά καθορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας, όπως στην Ελλάδα. Υπάρχει μια ποικιλία βιβλίων κατάλληλων για τα μαθήματα κάθε τάξης, γραμμένα από εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η έκδοσή τους γίνεται από διάφορους εκδοτικούς οίκους. Απ' αυτά οι καθηγητές μπορούν να επιλέξουν εκείνα που θέλουν να διδάξουν, τα προτείνουν στο σύλλογο των διδασκόντων και ο σύλλογος αποφασίζει ποιά σχολικά βιβλία θα χρησιμοποιηθούν την επόμενη χρονιά. Έτσι δε χρησιμοποιούνται τα ίδια βιβλία απ' όλα τα σχολεία του κράτους και η αλλαγή τους είναι εύκολη και συχνή.<sup>7</sup>

Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται και για τις τρεις τάξεις είναι: μία ανθολογία κειμένων τρίτομη (ένας τόμος για κάθε τάξη) και μία Γραμματική, που είναι κοινή και για τις τρεις τάξεις.

#### α) Η ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ

Μία από τις σειρές της ανθολογίας έχει τίτλο «Διάβασμα και Έρευνα» (Lettura e ricerca).<sup>8</sup> Ο τρίτος τόμος της θα διδαχθεί φέτος στην Γ' Γυμνασίου της Ιταλικής Σχολής στην Αθήνα. Ας τη δούμε από πιο κοντά:

Η μακροσκελής εισαγωγή απευθύνεται στους μαθητές και εξηγεί τι σημαίνει «κάνω έρευνα», σε τι χρησιμεύει και με ποιο τρόπο γίνεται. Παράλληλα τους κατατοπίζει πάνω στον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουν μ' αυτό το βιβλίο. Ρίχνει φως στον κόσμο των νέων, στα ενδιαφέροντά τους, στα προβλήματά τους και δείχνει πώς η έρευνα δραστηριοποιεί τις ικανότητές τους και τους βοηθά να τα λύσουν κι ακόμα να ξεπεράσουν τα όρια του δικού τους προσωπικού κόσμου και να πλησιάσουν τα κοινωνικά και παγκόσμια προβλήματα. Περνάει ύστερα στα μέσα (όργανα) της έρευνας και τα χωρίζει σε δύο κατηγορίες:

#### Κατηγορία Α'

- 1) Διάβασμα
- 2) Συζήτηση
- 3) Παρατήρηση
- 4) Ερωτηματολόγιο
- 5) Συνέντευξη
- 6) Αναφορά (Relazione)

#### Κατηγορία Β'

Τα μέσα (όργανα) της κατηγορίας αυτής, που θεωρούνται βοηθητικά των προηγούμενων είναι:

- 1) Κατάλογοι, πίνακες, λεπτομερείς περιγραφές, ταξινόμηση κατά κατηγορίες πραγμάτων ή δραστηριοτήτων.
- 2) Καταγραφή ήχων (θορύβων, μουσικής, λέξεων) με τη χρησιμοποίηση κασετόφωνου.
- 3) Καταγραφή εικόνων με φωτογραφική ή κινηματογραφική μηχανή.
- 4) Προετοιμασία διαφανειών για προβολή.
- 5) Τεκμηρίωση μέσω εικόνων από περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικό υλικό, κάρτες.
- 6) Σύθεση εικόνων σε πίνακες από χαρτόνι (παραλλαγή του αρ. 5).

- 7) Τεκμηρίωση μέσω αντικειμένων σε διαστάσεις φυσικές ή σε σμίκρυνση.
- 8) Τεκμηρίωση με σημειώσεις και διαγράμματα-σχέδια συγκεντρωτικά.
- 9) Γραφική οργάνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας (γραπτό και φωτογραφικό υλικό), της εφημερίδας της τάξης, των εφημερίδων του τμήχου.
- 10) Δραματοποίηση: Αναπαράσταση δηλαδή έργων τοποθετημένων σ' ένα συγκεκριμένο χώρο με πρόσωπα που παίζουν τους ρόλους χρησιμοποιώντας λέξεις και κινήσεις. Μπορεί να υπάρχουν σκηνή, κοστούμα, μουσική συνοδεία, προβολή διαφανειών ή ταινιών. (Δίνονται οδηγίες για το πώς μπορεί να οργανωθεί καλύτερα η δραματοποίηση ενός συγκεκριμένου θέματος).

Τα παραπάνω μέσα της έρευνας αναλύονται και επεξηγούνται ένα ένα, αφού πάνω σ' αυτά θα δουλέψουν τα παιδιά για την επεξεργασία των κειμένων της ανθολογίας. Οπωσδήποτε όμως το μεγαλύτερο βάρος πέφτει στα μέσα της Α' κατηγορίας.

#### 1) Το διάβασμα (Lettura)

Αφού καθοδηγηθούν οι μαθητές για το τι και πώς πρέπει να διαβάζουν, δίνονται ύστερα τρία σχεδιαγράμματα, ένα για τα διηγηματικά είδη (Narrativa), ένα για την ποίηση (Poesia) και ένα για τα δοκίμια (Saggistica), που περιέχουν τα σημεία που πρέπει κυρίως να εντοπίζονται κατά το διάβασμα, ώστε αυτό να γίνεται πιο βαθύ και επομένως πιο αποδοτικό. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα αφορά τα διηγηματικά είδη. Ανάλογα είναι και τα σχεδιαγράμματα που αφορούν την ποίηση και το δοκίμιο:

- 1) Δημιουργός, τίτλος του κειμένου ή του έργου (αν πρόκειται για απόσπασμα), εκδότης (οι μαθητές παραπέμπονται στο πίσω μέρος του βιβλίου, όπου υπάρχουν βιογραφικοί-βιβλιογραφικοί πίνακες).
- 2) Λογοτεχνικό είδος (μύθος, σύντομη ιστορία, διήγηση, αυτοβιογραφική διήγηση, μυθιστόρημα, χιουμοριστική λογοτεχνία, λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας).
- 3) Περιεχόμενο (θέμα, γεγονότα, ιδιαίτερες επινοήσεις, παράξενες περιπτώσεις).
- 4) Χώρος όπου ξετυλίγεται η διήγηση.
- 5) Το πρόσωπο στο οποίο γίνεται η διήγηση (πρώτο, τρίτο κτλ.)
- 6) Το ή τα κεντρικά πρόσωπα (ποιά είναι, τι αντιπροσωπεύουν, ποια συναισθήματα εκφράζουν και τι χαρακτήρα έχουν).
- 7) Ρόλοι, συναισθήματα και χαρακτήρες των δευτερευόντων προσώπων.
- 8) Χρόνος στον οποίο αναφέρεται ο συγγραφέας (παρελθόν, παρόν, μέλλον).
- 9) Κατανόηση του κειμένου (γλωσσικές δυσκολίες).
- 10) Ιδιαιτερότητες της γλώσσας: λέξεις λογοτεχνικές, λέξεις κοινές που ο συγγραφέας τις χρησιμοποιεί με έννοια διαφορετική ή πιο πλατιά από τη συνηθισμένη, λέξεις και φράσεις σε διάλεκτο, επινοημένες, περιθωριακές (από ειδικά περιβάλλοντα), λέξεις με έννοια μεταφορική (μεταφορές, παρομοιώσεις κ.ά.), λέξεις παράξενες ή ιδιαίτεροι τύποι φράσεων (χωρίς ρήμα, ερωτηματικές, επιφωνηματικές), λέξεις και φράσεις λόγιες που χρησιμοποιούνται με νόημα ειρωνικό ή χιουμοριστικό, τεχνικοί όροι κ.ά.).
- 11) Πιθανές αναφορές στα γεγονότα της ζωής του συγγραφέα (παραπέμπει ξανά στο τέλος του βιβλίου)..
- 12) Κριτική του κειμένου (η διήγηση κατάφερε να υποκινήσει το ενδιαφέρον; Είναι πιστή η αναπαράσταση ανθρώπων, ζώων, πραγμάτων, των έργων τους και των συναισθημάτων τους; Τα γεγονότα και η σημασία των γεγονότων που έρχονται στο φως).

13) Καταστάσεις, συναισθήματα, εικόνες, χαρακτήρες που επανέρχονται συνεχώς στη διήγηση (ιδιαίτερη θεώρηση του κόσμου από το συγγραφέα), ειδικά αν πρόκειται για έργο μεγάλο και αρθρωτό.

14) Χρησιμοποιώντας τη φαντασία του αλλά και τις εμπειρίες του ο μαθητής καλείται να επινοήσει μια δική του ιστορία. Να διαλέξει ένα θέμα, να φανταστεί την πλοκή των γεγονότων και τους ήρωες (που μπορούν να είναι και πράγματα ή ζώα) και να τους δώσει τα ανάλογα συναισθήματα.

#### Β) Η συζήτηση (*Discussione*)

Αφού τονιστεί η σημασία και η αναγκαιότητα της συζήτησης για την κοινωνική ένταξη του ανθρώπου στη σημερινή εποχή, δίνονται οδηγίες για το τι πρέπει να αποφεύγεται και τι να επιδιώκεται, ώστε η συζήτηση να αποβαίνει αποτελεσματική και να βγαίνουν μερικά συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά πρέπει να συστηματοποιούνται και να καταγράφονται με μορφή αναφοράς (*Relazione*).

#### Γ) Η παρατήρηση (*Osservazione*)

Τονίζεται πόσο διαφορετικό πράγμα είναι το να βλέπει κανείς από το να παρατηρεί, πόσο σημαντικό είναι για την έρευνα να μάθει κανείς να παρατηρεί και να καταγράφει αμέσως τις παρατηρήσεις του. Ένα σχεδιάγραμμα, που όμως δεν είναι δεσμευτικό, προσανατολίζει στη μεθοδική παρατήρηση, η οποία πρέπει να καταλήγει στη συναγωγή συμπερασμάτων και την καταγραφή τους (αναφορά)

#### Δ) Το Ερωτηματολόγιο (*Questionario*)

Πληροφορείται ο μαθητής σχετικά με το ερωτηματολόγιο, δηλαδή τι είναι, σε τι χρησιμεύει, πως καταρτίζεται. Δίνεται ένα πρότυπο ερωτηματολόγιο για μια έρευνα πάνω στο θέμα «Τα σπορ στη ζωή των νέων» και προτείνονται άλλα θέματα για έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου.

#### Ε) Η συνέντευξη (*Intervista*)

Επισημαίνονται οι διαφορές ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη και δίνονται οδηγίες για τη σωστή προετοιμασία των ερωτήσεων ανάλογα με το πρόσωπο προς το οποίο πρόκειται να απευθυνθούν οι μαθητές, ώστε να αποκομίσουν τα ουσιαστικότερα στοιχεία από τις απαντήσεις του πάνω στο θέμα που τους ενδιαφέρει.

#### ΣΤ) Η αναφορά (*Relazione*)

Διευκρινίζεται στους μαθητές ότι δε θα χρησίμευε πολύ να κάνουμε έρευνες με οποιαδήποτε μέσα, αν δεν καταγράφαμε και δε μεταδίδαμε στους άλλους τα αποτελέσματά της σε μορφή καθαρή και κατανοητή. Αυτά που πρέπει να πούμε ή να γράφουμε, για να πληροφορήσουμε τους άλλους πάνω σ' ένα θέμα που ερευνήσαμε φθάνοντας στις λεπτομέρειες και στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους είναι η αναφορά. Προτείνονται δυο σχεδιαγράμματα για το περιεχόμενο της αναφοράς. Ένα για την αναφορά πάνω σ' ένα περιστατικό, γεγονός ή δραστηριότητα κι ένα για την αναφορά πάνω σε μία έρευνα.

Στις ασκήσεις που ακολουθούν μετά τα κείμενα πολλές φορές θα παραπέμπονται οι μαθητές σ' αυτά τα σχεδιαγράμματα για να τα χρησιμοποιήσουν ως βάση για τις εργασίες τους ή για να αναπτύξουν μερικά συγκεκριμένα σημεία τους.

Τα κείμενα που περιέχονται στην ανθολογία χωρίζονται σε πέντε μεγάλα κεφάλαια με τίτλους: Διηγηματικά είδη, Η Ποίηση, Μαρτυρίες, Οι Νέοι, Ο Κόσμος μας. Καθένα από αυτά χωρίζεται σε θεματικές ενότητες. Ας τις δούμε:

A) Διηγηματικά είδη

- 1) Η ρεαλιστική διήγηση κατά το 18οι αι.
- 2) Συγγραφείς του 19ου αι.

B) Η ποίηση

- 1) Λειτουργίες της ποίησης  
(η ποίηση-αίσθηση,  
η ποίηση-αφήγηση,  
η ποίηση-σύμβολο,  
ο ποιητής και η ποίηση).
- 2) Τέσσερις ποιητές (G. Leopardi, Eug. Montale, B. Brecht, N. Guillen).
- 3) Η κοινωνία στην ποίηση  
(Η καταπίεση των έγχρωμων ανθρώπων  
Τι είναι ελευθερία.  
Η ανθρώπινη συνθήκη.  
Τα τραγούδια των λαών που πάνε στον πόλεμο).

Γ) Μαρτυρίες

- 1) Καταγραφή μαρτυριών (Γράμματα, Ημερολόγια, Απομνημονεύματα και αυτοβιογραφικές εμπειρίες).
- 2) Στοιχεία από το παρελθόν  
(Η βιομηχανική επανάσταση στην Ευρώπη.  
Πολιτικές διαδικασίες και επαναστάσεις στην Ιταλική Αναγέννηση.  
Οι Γαριβαλδinhoί.  
Το κοινωνικό πρόβλημα στην Ευρώπη.  
Η εξαφάνιση ενός λαού (οι Ινδιάνοι της Αμερικής)).
- 3) Αναφορές στην ιστορία  
(από «Το Μοναστήρι της Πάρμας» του Σταντάλ,  
από το «Πόλεμος και Ειρήνη» του Τολστόϊ,  
από τους «Αθλίους» του Ουγκώ).

Δ) Οι νέοι

- 1) Ανακάλυψη του εαυτού τους και ταύτιση με τους άλλους (αυτοπαρατήρηση, Είμαστε όπως αυτοί).
  - 2) Αισθήματα φιλίας και αγάπης  
(Όταν συναντιούνται οι νέοι.  
Η φιλία στο σχολείο.  
Γιατί είναι σημαντική η φιλία.  
Η γέννηση της αγάπης).
  - 3) Οι νέοι που εργάζονται  
(Η παιδική εργασία έναν αιώνα πριν.  
Η εργασία των νέων στον αγροτικό κόσμο.  
Η εργασία των νέων στην πόλη.  
Ερασιτεχνικός αθλητισμός: οι Ολυμπιακοί.  
Επαγγελματικός αθλητισμός: το ποδόσφαιρο).
  - 4) Παιδική και εφηβική ηλικία στις πρωτόγονες κοινωνίες.
- E) Ο κόσμος μέσα στον οποίο ζούμε
- 1) Άνθρωπος και φύση  
(Εκεί που οι άνθρωποι είναι υποταγμένοι στη φύση. Ο κόσμος των αγροτών)
  - 2) Η πόλη (Οι ανθρώπινες σχέσεις).

- 3) Μαζική παιδεία, ο πολιτισμός της κατανάλωσης.  
 4) Άλλοι κόσμοι, άλλα περιβάλλοντα (Ινδία, Κίνα, Νότια Αφρική).

Εντυπωσιακή είναι η προσπάθεια του συγγραφέα της ανθολογίας να παρουσιάσει σφαιρικά τα θέματα και ταυτόχρονα να φέρει τα παιδιά σ' επαφή με την παγχόσμια λογοτεχνία μέσα από θέματα όμως που τα ενδιαφέρουν άμεσα. Έτσι πέρα από τους Ιταλούς συγγραφείς και ποιητές βλέπουμε ονόματα όπως των: Μπαλζάκ, Ζολά, Τ. Μαν, Γκόρκι, Μαρξές, Ρεμπώ, Μαγιακόφσκι, Μπρέχτ, Σ. ντε Μπωβουάρ, Ουγκώ, Τολστόϊ, Φρόυντ, Μαρξ, Νερούντα, Σάλιντζερ, Τζόυς, Ντίκενς, Κ. Λεβί-Στρώς, Στάϊνμπεκ κ.ά. (Στην Α' Γυμνασίου διδάσκονται η Ιλιάδα και η Οδύσσεια, ποιήματα Ελλ. λυρικών και Λατίνοι συγγραφείς σε ιταλική μετάφραση. Στη Β' Γυμνασίου ο Ορλάντο Φουριόζο του Αριόστο, ο Δον Κιχώτης του Θερβάντες και αποσπάσματα από τη Θεία Κωμωδία του Δάντη). Τελειώνοντας το Γυμνάσιο ο μαθητής θα έχει αποκτήσει μια βασική λογοτεχνική υποδομή και θα έχει δεχτεί ποικίλα κεντρίσματα για παραπέρα προσωπικό του διάβασμα.

Πριν από κάθε ενότητα αλλά και πριν από κάθε κείμενο υπάρχουν εισαγωγικά σημειώματα που αναφέρονται είτε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εποχής και του χώρου μέσα στον οποίο τοποθετείται το κείμενο είτε στο λογοτεχνικό του είδος είτε σε άλλες πληροφορίες που θα διευκολύνουν την κατανόησή του.

Ακολουθούν τα κείμενα. Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχουν εξηγήσεις πάνω σε δύσκολες ή ειδικές λέξεις. Στο τέλος του κειμένου οι ασκήσεις είναι ταξινομημένες σε δυο ομάδες. Η πρώτη περιέχει ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του κειμένου. Η δεύτερη προτείνει στα παιδιά εργασίες ανάλογες με τις παρακάτω:

- Να κάνουν ανάλυση του κειμένου με βάση το αντίστοιχο σχεδιάγραμμα (είτε σε όλη του την έκταση είτε σε ορισμένα σημεία του).
- Να διηγηθούν ένα γεγονός ή από την καθημερινή τους ζωή ή φανταστικό (να διαλέξουν ένα θέμα, να φανταστούν την πλοκή των γεγονότων, τα πρόσωπα κ.τ.λ.).
- Να εκφράσουν τις εμπειρίες τους πάνω σ' ένα θέμα, τα σχέδιά τους για το μέλλον, τη γνώμη τους και τις παρατηρήσεις τους σε γεγονότα, πρόσωπα και καταστάσεις, συναισθήματα και σχέσεις (δοκίμιο).
- Να παρατηρήσουν προσεκτικά (με τη βοήθεια του σχεδιαγράμματος) και να καταγράψουν όλες τις παρατηρήσεις τους (αντικείμενα, τοπία, δρόμους, άποψη πόλης, καταστάσεις στην εξέλιξή τους κ.ά.).
- Αφού συλλέξουν πληροφορίες από τα κείμενα του βιβλίου και άλλων βιβλίων, να σχηματίσουν μια προσωπικότητα (τους δίνεται η σχετική βιβλιογραφία).
- Να συζητήσουν σε βάθος ένα θέμα και να συμπεράσματά τους με μορφή αναφοράς.
- Να κάνουν μια έρευνα διαμέσου ερωτηματολογίου ή συνέντευξης (σχεδιαγράμματα).
- Να εκφραστούν με εικόνες (από φωτογραφίες μέχρι το γύρισμα ταινίας, αν είναι δυνατό) και με εκφράσεις-κινήσεις (θέατρο).

Μ' αυτές τις ασκήσεις δίνονται πολλές ευκαιρίες στο μαθητή να εκφραστεί και προφορικά και γραπτά πάνω σε θέματα που έχουν συζητηθεί και αναλυθεί στην τάξη και για τα οποία έχει αποκομίσει τις απαραίτητες γνώσεις.

Μια φορά περίπου το μήνα οι μαθητές καλούνται σε μια γραπτή εξέταση πάνω σ' ένα θέμα σχετικό μ' αυτά που διδάχτηκαν. Δίνονται όμως και 1-2 εναλ-

λακτικά θέματα, ώστε να υπάρχει δυνατότητα επιλογής.

Κατά τη διόρθωση των γραπτών ασκήσεων μέσα στην τάξη ο καθηγητής επιμένει ιδιαίτερα στα σημεία, όπου έχει επισημάνει αδυναμίες ή ελλείψεις. Αλλά και κατά την ανάλυση του κειμένου έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει σε ποιο γλωσσικό επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές. Μετά την κατανόηση του κειμένου γίνεται ανάλυση ενός κομματιού από άποψη γραμματική, συντακτική, λεξιλογική. Όταν διαπιστώσει μια δυναμιά ή άγνοια, κάνει ασκήσεις πάνω στο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο που δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητό χρησιμοποιώντας τη Γραμματική. Ακόμα κάνει ασκήσεις πάνω στη σημασία και την προέλευση των λέξεων (συνώνυμα, αντίθετα, πολυσημία, ετυμολογία, παραγωγή, σύνθεση κ.ά.) από τη Γραμματική ή άλλες που έχει ετοιμάσει ο ίδιος.\*

### β) Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Μία από τις Γραμματικές που διδάσκονται στο Γυμνάσιο (και στις τρεις τάξεις) έχει τίτλο «Γραμματική και Ζωή» («Grammatica e vita»).<sup>9</sup> Χωρίζεται σε τρία μεγάλα μέρη: Τη *φωνολογία*, που εξετάζει τη σωστή προφορά των λέξεων (ορθοφωνία) και τη σωστή γραφή τους (ορθογραφία). Τη *μορφολογία*, που μελετά τις διάφορες μορφές που μπορούν να πάρουν οι λέξεις μέσα στο λόγο. Τη *σύνταξη*, που περιλαμβάνει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι λέξεις μπαίνουν η μια δίπλα στην άλλη, για να σχηματίσουν μία πρόταση και τους τρόπους με τους οποίους οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους, για να σχηματίσουν μια περίοδο.

Το βιβλίο είναι οργανωμένο με τον παρακάτω τρόπο:

Κάθε διδακτική ενότητα αρχίζει με μια θεωρία (παραδείγματα που καταλήγουν σε κανόνες και πίνακες) και ακολουθούν ασκήσεις για το σχολείο και το σπίτι, ώστε να εμπεδωθεί το φαινόμενο που διδάσκεται. Οι ασκήσεις ζητούν από τον μαθητή να υπογραμμίσει λέξη ή λέξεις, να μετατρέψει σε άλλους τύπους, να συμπληρώσει κενά κ.ά. Παρεμβάλλονται όμως και ασκήσεις του τύπου: «πλούτισε τη γλώσσα σου», όπου δίνονται λέξεις ή εκφράσεις με δύσκολη ή περίεργη σημασία ή εκφορά και ασκήσεις πάνω σ' αυτές. Μια άλλη κατηγορία ασκήσεων κάτω από τον τίτλο: «μάθε να σκέπτεσαι» περιλαμβάνει ασκήσεις που εκτός από τις γλωσσικές γνώσεις απαιτούν από το παιδί νοητική ενέργεια. Για παράδειγμα, σ' ένα διάλογο δίνονται οι απαντήσεις και ζητούνται οι ερωτήσεις, δίνονται προτάσεις ανακατεμένες που πρέπει να μπουν σε λογική σειρά, δίνονται λέξεις που υπάγονται σ' ένα σύνολο και ζητείται η ονομασία του συνόλου, δίνεται ένα σύνολο λέξεων και ζητείται να διαγραφεί μία απ' αυτές που δεν ανήκει στο σύνολο. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν ανακεφαλαιωτικοί πίνακες και ασκήσεις.

Κάτω από τον τίτλο «Από τα λατινικά στα ιταλικά» εξετάζεται η λατινική προέλευση μερικών πολύ κοινών ιταλικών λέξεων. Συγκεκριμένα δίνεται η λέξη στα επίσημα λατινικά, στα λατινικά όπως μιλιούνταν καθημερινά και στα ιταλικά π.χ. *Ego-eo-io*, *Meum-meu-mio*, *columna-colomna-colonna*. Μ' αυτόν τον τρόπο φαίνεται η συνέχεια και η εξέλιξη της γλώσσας και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα των προγόνων τους.

Γίνεται ακόμα αναφορά στις διαλέκτους της Ιταλίας, όπως και σε λέξεις που έχουν εισαχθεί και ενσωματωθεί στην ιταλική από άλλες σύγχρονες γλώσσες, αλ-

\* Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι πλούσια και συνδέεται θεματικά με τα κείμενα. Είναι έργα ζωγράφων του 19ου και 20ου αι. (Matisse, Kokoschka κ.ά.) αλλά και καλλιτεχνικές φωτογραφίες επώνυμων φωτογράφων.

λά και σε λέξεις που έχουν επικρατήσει σε πολλές γλώσσες και έχουν τη ρίζα τους στα λατινικά ή στα ελληνικά.

Η Γραμματική αυτή στην εισαγωγή έχει ενημερώσει τους μαθητές ότι η γλώσσα είναι ένα *όργανο επικοινωνίας*, επομένως όσο πιο σωστά τη μιλάμε τόσο πιο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία. Στη συνέχεια τους λέει ότι η επικοινωνία διαμέσου των λέξεων δεν είναι ο μοναδικός τρόπος. Ένας άλλος τρόπος είναι η *επικοινωνία διαμέσου εικόνων, κινήσεων, εκφράσεων, συμβόλων*. Είναι κι αυτά μια «γλώσσα», όχι λεκτική, αλλά οπτική. Για παράδειγμα, βλέπουμε την εναλλαγή των εποχών από τις αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος: ένα δέντρο γυμνό μας λέει «είναι χειμώνας», ένα πράσινο δέντρο με βλαστάρια και φυλλαράκια μας λέει «είναι άνοιξη» κλπ. Ο σχεδιαστής παριστάνει την αλληλοδιαδοχή των εποχών σχεδιάζοντας το ίδιο δέντρο σε τέσσερις διαφορετικές παραλλαγές. Το κόκκινο και το πράσινο σήμα μας δίνουν μηνύματα για το πότε μπορούμε να προχωρήσουμε ή πρέπει να σταματήσουμε. Όλα τα σήματα της Τροχαίας χωρίς λόγια «μας μιλούν», μας δίνουν πληροφορίες διαμέσου συμβόλων. Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις, το ντύσιμο, τα πράγματα που χρησιμοποιούμε μας «προδίνουν», φανερώνουν σ' αυτόν που διαβάζει έννοιες διαμέσου της όρασης. Η διαφήμιση και η προπαγάνδα κάθε είδους χρησιμοποιούν πολύ αυτήν τη γλώσσα των εικόνων, για να πείσουν έμμεσα χωρίς αυτό να γίνει αντιληπτό, γιατί οι άνθρωποι είναι πιο εύαλωτοι στις εικόνες απ' ό,τι στις λέξεις. Μια σειρά από τέτοιες διδασκαλίες με πολλές εικόνες και ανάλογες ασκήσεις εθίζουν τους μαθητές στο «διάβασμα» των εικόνων, στην εντόπιση του μηνύματος που θέλει να μεταβιβάσει η εικόνα. Έτσι τους φέρνει σε μια πρώτη επαφή με τη Σημειωτική;

Η Γραμματική χρησιμοποιείται επικουρικά από τον καθηγητή τουλάχιστον σ' αυτό το επίπεδο σπουδών. Το κύριο βάρος πέφτει στην ανθολογία, απ' όπου ξεκινούν και όπου καταλήγουν όλες οι εργασίες της τάξης. Το γλωσσικό μάθημα αντιμετωπίζεται ενιαία και η ευχέρεια στο λόγο, γραπτό και προφορικό, έρχεται ως αποτέλεσμα όλων των παιδευτικών διαδικασιών που ασκούν το μαθητή στην πρόσληψη και στην παραγωγή λεκτικών μηνυμάτων.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1) NuOvi programmi orari di insegnamento e prove di esame per la Scuola Media Statale, Ministero della repubblica istruzione, Roma, 1979.

2) Το ιταλικό Σύνταγμα, άρθρο 34 λέει: «Η κατώτερη εκπαίδευση που αποτελείται από οκτώ τουλάχιστον χρόνια, είναι υποχρεωτική και παρέχεται δωρεάν» και στο άρθρο 3: «Είναι υποχρέωση της πολιτείας να παραμερίσει όλα τα εμπόδια, οικονομικά και κοινωνικά, τα οποία περιορίζοντας την ελευθερία και την ισότητα των πολιτών εμποδίζουν την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την αποτελεσματική συμμετοχή όλων των εργαζομένων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική οργάνωση της χώρας». ό.π., σ. 14, 15.

3) Το Συμβούλιο της τάξης αποτελείται από τους καθηγητές που διδάσκουν σ' όλα τα τμήματα μιάς τάξης και από 4 γονείς Συνέρχεται περίπου μια φορά το μήνα για διάφορα θέματα. Ανάμεσα σ' αυτά αποφασίζεται η συνεργασία των διδασκόντων στον προγραμματισμό της ύλης που θα διδασχθεί. Οι γονείς δε συμμετέχουν στις συνεδριάσεις με διδακτικό-παιδαγωγικό περιεχόμενο ή σ' αυτές που αξιολογείται η επίδοση των μαθητών.

4) Αναλυτικό Πρόγρ. ό.π. σελ. 21.

5) ό.π. σ. 20.

6) Άρθρο 4 του νόμου 477/30-7-1973, ό.π., σ. 16.

7) Δεμερτζή Κ., Η οργάνωση της εκπαίδευσης στην Ιταλία, Ν. Παιδεία, τεύχος 25, 1983.

8) F.D. Bartolomeis, Lettura e ricerca, Loescher ed., Torino, 1977.

9) Monti Luisa, Grammatica e vita, Loescher ed., 1980.



## ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

### ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΟΛΗΣ

Πρόκειται για το διεθνή όρο *Interference* που εκφράζει το αρνητικό αποτέλεσμα των συνηθειών μιας γλώσσας στην εκμάθηση μιας άλλης. Τη γλωσσική παρεμβολή μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως μεταφορά στοιχείων (π.χ. μορφολογικών, συντακτικών, κ.ά.) από τη μητρική κυρίως γλώσσα του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα.

Έχει λεχτεί ότι ο δίγλωσσος δεν είναι πάντα σε θέση να κρατήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα σε κάποια απόσταση και να αποφύγει μια κάποια ανάμειξη. Ας πάρουμε την περίπτωση Έλληνα που μαθαίνει την αγγλική γλώσσα. Στον προφορικό του λόγο, μιλώντας για την ώρα, είναι δυνατό ν' αποδώσει τη φράση «δύο και είκοσι» με τη λανθασμένη αγγλική «*It is two past twenty*» αντί της ορθής «*It is twenty past two*». Όμοια, μπορεί να πει «*I depend from you*» (=εξαρτώμαι από σένα) αντί του ορθού «*I depend on you*». Δε νομίζω ότι χρειάζεται να σημειώσουμε κι άλλα παραδείγματα για να δείξουμε την ανάμειξη των δύο αυτών γλωσσικών συστημάτων. Οφειλούμε, όμως, να υπογραμμίσουμε τα εξής:

α) Η γλωσσική παρεμβολή στους δίγλωσσους μπορεί να συμβεί όχι μόνο από τη μητρική γλώσσα στη δεύτερη, αλλά και αντίστροφα.

β) Η γλωσσική παρεμβολή προσθέτει δυσκολίες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

γ) Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως στον προφορικό και σπανιότερα στο γραφτό λόγο.

δ) Ο βαθμός της γλωσσικής παρεμβολής εξαρτάται από πολλούς γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες.

ε) Κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες επιδρούν σημαντικά στην εκμάθηση μιας γλώσσας.

Η πνευματική επίσης ικανότητα, η προσοχή, το ενδιαφέρον, η πειστική ανάγκη για κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, η ηλικία, το φύλο, κ.ά., παίζουν σπουδαίο ρόλο στο υπο συζητηθέν θέμα μας.

στ) Το ίδιο δίγλωσσο άτομο κάτω από διαφορετικές συνθήκες παρουσιάζει σε διαφορετικό βαθμό το φαινόμενο αυτό.

### ΑΙΟΛΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΠΙΝΔΑΡΟΥ

Η γλώσσα των έργων του Πινδάρου ανήκει στις τεχνητές λεγόμενες γλώσσες που ποτέ δεν ομιλήθηκαν από τους κατοίκους ελληνικής περιοχής. Είναι ανάμεικτη από δωρικά, αιολικά και επικά στοιχεία, με κυρίαρχο το δωρικό στοιχεία. Από τα βασικά αιολικά στοιχεία που συναντάμε στη γλώσσα του Πινδάρου σημειώνουμε εδώ μερικά:

1. οι αντί ου σε μετοχές, ρήματα και ονόματα, όπως *ζέοισαν* (O, I, 49), *ἰδοῖσα* (O, II, 41), *καχλάζοισαν* (O, VII, 2), *φέροισα* (Π, III, 15), *θάλλοισαν* (Π, VII, 17), *έχοισα* (Π, VIII, 4), *παρέχοισα* (Π, IX, 23), *ἀριστεροῖσαν* (N, I, 13), *ἐφρῖοισα* (N, VIII, 3), *κατασχοῖσα* (N, X, 6), *τυχοῖσα* (I, VIII, 39), *φιλέοισαν* (Π, III, 18), *καλέοιαι* (N, IX, 41), *φυλάσσοισαν* (N, XI, 5), *Μοῖσα* (O, I, 112), κ.ά.

2. -αις αντί -ας στη μετοχή του ενεργητικού αορίστου, όπως *δλέσαις* (O, I, 79), *τανθόσαις* (O, II, 92), *νοκάσαις* (O, V, 8), *ἐποσύρσαις* (O, VI, 8), *τελέσαις* (Π, I, 79), *φωνήσαις* (I, VI, 52), κ.ά.

3. Οι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών ἔμμε (O, VII, 15), ἔμμεν (Π, II, 3), ἄμμεν (I, VII, 49), ἄμμε (N, VI, 6), ἄμμες (Π, IV, 143), κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ η απώλεια του δασύ πνεύματος και η βαρυντορία, στοιχεία σαφή και οφθαλμοφανή από τα παραπάνω παραδείγματα.

4. Η κατάληξη -μεναι στα απαρέμφατα, όπως *ἔμμεναι* (O, I, 32).

5. Τα διπλά έφρινα ως προϊόντα των συμπλεγμάτων -σι-, -σν-, όπως *κλειεννάς* (Π, V, 20). Τύποι όπως *φαιενόν*, *κλειενόν*, κλπ., αποτελούν τη βάση και το κατάλληλο φωνολογικό περιβάλλον για τη δημιουργία των αντίστοιχων αττικών τύπων *φαιινόν*, *κλειινόν* με τη λειτουργία του νόμου της αναπληρωτικής έκτασης. Στη σύγχρονη γλωσσολογία αυτό σημαίνει ότι η αττική διάλεκτος στα συγκεκριμένα αυτά παραδείγματα κάνει χρήση ενός επιπλέον νόμου, που δεν υπάρχει στην αιολική διάλεκτο.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΟΝΙΣΜΟ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Στην αρχαία ελληνική, δεν είναι δυνατό να έχουμε δύο τόνους σε δύο διαδοχικές συλλαβές μέσα σε μια λέξη. Έτσι, εκτός από το γνωστό τρισυλλαβικό νόμο, έχουμε και τον περιορισμό αυτό στον τονισμό των παρακείμενων συλλαβών μέσα στις λέξεις της αρχαίας ελληνικής, τον οποίο θα εξετάσουμε στο σημείωμα αυτό. Υπάρχουν περιπτώσεις που δίνουν την εντύπωση ότι παραβιάζεται και παραβιάζεται η παραπάνω αρχή, όπως συμβαίνει στις προπερισπώμενες λέξεις που βρίσκονται μπροστά από εγκλιτικά: *δήμῳς τις*, *σῶμά τε*, *χώρός τις*, *διώρῳν τι*, *διωρὰ τινα*, *κῆπός τις*, κ.ά.

Προσεκτικότερη παρατήρηση και εξέταση των παραδειγμάτων αυτών αποκαλύπτει ότι η παράβαση του περιορισμού που θέσαμε στην αρχή είναι εδώ απλώς φαινόμενη. Κατά την επικρατέστερη άποψη, κάθε μακρὸ φωνῆεν μπορεί ν' αναλυθεί σε δυο αντίστοιχα ὅμοια βραχέα φωνήεντα, όπως *θ=οο*, *α=αα*, *ι=ιι*, κλπ. Οι παραπάνω λοιπὸν φωνολογικὲς λέξεις θα μπορούσαν φωνητικά να γραφούν ως εξής: [*δέεμῳς τις*], [*σόσμά τε*], [*χώορός τις*], [*διόορον τι*], [*διόορά τινα*], [*κίερός τις*], κ.ά.

Με την απεικόνιση αυτή των μακρῶν φωνηέντων ως μια σειρά δύο ὁμοίων βραχέων ισχύει και δεν παραβιάζεται ο περιορισμὸς στον τονισμό των λέξεων που τέθηκε στην αρχή και συνάμα εξηγείται γιατί λέξεις, όπως *φίλος τις*, *πόνος τις*, *λόγος τις*, *νόμος τις*, κ.ά., αποβάλλουν τον τόνο του εγκλιτικού και παρουσιάζονται κατ' αυτό τον τρόπο με ένα μόνο τόνο.

### ΟΜΙΛΙΑ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ

Η ομιλία, ο προφορικός δηλ. λόγος, κατέχει πρωτεύουσα θέση στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες. Η παραδοσιακή λεγόμενη γραμματική υπεστήριξε ότι η ομιλία, ο προφορικός λόγος, ήταν κατώτερος από το γραπτό λόγο, και μόνο στον τελευταίο απέδιδε πρωταρχική σημασία και σπουδαιότητα. Κατά τις περιγραφές όμως και αναλύσεις των διάφορων ανά τον κόσμο ζωντανῶν γλωσσῶν, η σύγχρονη γλωσσολογία λαμβάνει ως βάση την ομιλούμενη γλώσσα, ενώ η γραφόμενη τίθεται σε δεύτερη μοίρα.

Γενικά, ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται ως προσπάθεια παράστασης της ομιλίας με σύμβολα και σημεία. Η παράσταση, βέβαια, αυτή δεν είναι δυνατό να είναι πλήρης και ακριβής.

Οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους θεωρούμε τον προφορικό λόγο πρωταρχικής σημασίας για γλωσσολογικές περιγραφές και αναλύσεις είναι οι εξής:

- α) Είναι πέρα από κάθε αμφισβήτηση ότι η ομιλία είναι παλαιότερη από τη γραφή.
- β) Όλα τα συστήματα γραφής βασίζονται στα στοιχεία της ομιλίας, και
- γ) είναι χαρακτηριστικό ότι κανένα σύστημα γραφής δεν απεικονίζει με ακρίβεια όλες τις αξιοσημειώτες παραλλαγές στον τονισμό, στα σταματήματα της φωνής, κ.ά. Τα χρησιμοποιούμενα σημεία σίτης μόνο ἔμμεσα και γενικά βοηθούν προς το σκοπό αυτό.

### ΔΙΠΛΟΤΥΠΙΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

Οι υπάρχουσες διπλοτυπίες στη δημοτική δεν αποτελούν αδυναμία της γλώσσας μας. Αντίθετα, δείχνουν την ευλυγισία και τη δύναμη της ελληνικής γλώσσας και μπορούν να ερμηνευτούν γλωσσολογικά. Αναγράφουμε εδώ μερικές διπλοτυπίες, οι περισσότερες από τις οποίες οφείλονται στη λειτουργία προαιρετικῶν φωνολογικῶν νόμων ή ερμηνεύονται αναλογικά:

*Ανθός-αθός*, *σιτάρι-σιτάρι*, *τρικιλίω-τρικιλίω*, *σούβλα-σούβλα*, *τούβουλο-τούβλο*, *ταγί-τεγί*, *χωμένος-χωμένος*, *υγρός-ογρός*, *χαρσαματιά-χαρσαματιά*, *πήδημα-απήδημα*, *καπνός-καπινός*, *σταθμός-σταθμός*, *πνίγω-πινίγω*, *περιπατώ-περπατώ*, *τότε-τότες*, *ποτέ-ποτές*, *επειδή-επειδής*, *καλόγηρος-καλόγερος-καλόγερας*, *έμπορος-έμπορας*, *καλόγηρα-καλογριά*, *ταιριασμένος-ταιριαγμένος*, *καράφλα-φαλάκρα*, *κατέστρεφα-κατάστρεφα*, *κλύφι-κλύφι*, *κλούβιος-κλούδιος*, *κινηματογράφος-κινηματογράφος*, *ερωτώ-ρωτώ*, *αγελάδα-γελάδα*, *ελάφι-λάφι*, *ήμερα-μέρα*, *εβδομάδα-βδομάδα*, *λησιμονιά-αλησιμονιά*, *βδέλλα-αβδέλλα*, *μαγειρεύω-μαγερεύω*, *μαράδα-μαραίδα*, *βουνιά-αβουνιά*, *μάστορας-μάστορης*, *ίσιος-ισος*, *μπονώρα-μπονώρας*, *βολός-θελός*, *θηρίο-θερίο*, *μοσχάρι-μουσχάρι*, *μονάχα-μοναχά*, *κοχλιός-χοχλιός*, *φντίλι-φτίλι*, *φοχτα-χοφτα*, *φαρνίζομαι-φτερνίζομαι*, *χαϊμαλί-χαμαλί*, *έρημος-έρμος*, *κλαδί-κλαρί*, *ιδρώτας-ιδρωτας*, *κορνηή-κορφή*, *θεία-θειά*, *ξυρίω-ξυρούω*, *γρήγορα-γλήγορα*, *έντερο-άντερο*, *φέρετε-φέρετε*, *εγγίω-*

αγγίζω, ζωνάρι-ζωνάρι, βαπόρι-παπόρι, διδάσκαλος-δάσκαλος, συγχωρώ-συχωρώ, όποιος-ότιχως-όγιος, αλεπού-αλλού, έξαφνα-έξαφνα, λέγω-λέω, εγγόνι-αγγόνι, όλος-ούλος, φασόλι-φασούλι, σβήνω-σβένω, ψηλός-ψηλός, κορνιαχτός-κουρνιαχτός, βρεγμένος-βρεμένος, ψεύστης-ψεύτης, βλέπω-γλέπω, πράγμα-πράμα, άχυρο-άχερο, αέρας-αέρας, πληρώνω-πλερώνω, κ.ά.

### ΧΡΗΣΗ ΦΩΝΗΤΟΣ ΣΤΟ ΚΑΛΕΣΜΑ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Στην περιοχή των Ιωαννίνων και μάλιστα στο Δελβινάκι, όπου υπηρέτησα ως Γυμνασιάρχης κατά το σχολ. έτος 1979-80, παρατήρησα ότι όταν φώναζαν, καλούσαν, κάποιον, έβηταν πριν από το κύριο όνομα ένα ο ιδιαιζόντως τονιζόμενο και μακρότερης διάρκειας από το σύνθετο φωνήεν ο:

1. Ο Κώτσο, έλα γρήγορα στο σπίτι.
2. Ο Πέτρο, φέρε μας ένα ούζο.

Σε άλλα μέρη της Ελλάδας και συγκεκριμένα στην περιοχή των Καλαβρύτων (Αρσωνία, Αγρίδι, Χόβολη, Ανάσταση, Καμεινιάνοι, κ.ά.) στις περιπτώσεις αυτές επιτάσσεται ένα ισχυρά τονιζόμενο και μακρό, θα έλεγα, ου, όπως:

3. Γιώργο, ούου.
4. Τούλα, οούου.

Στην περίπτωση αυτή το κάλεσμα γίνεται από κάποια απόσταση. Χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι ο καλών βάζει μερικές φορές τα χέρια του γύρω από το στόμα ως χωνί για ν' ακουστεί δυνατότερα και σε μεγαλύτερη απόσταση. Αυτός φαίνεται να είναι και ο σκοπός της χρήσης φωνήεντος είτε πριν από τα ονόματα (Δελβινάκι) είτε αμέσως μετά απ' αυτά (Αρσωνία).

### ΤΟΝΟΣ ΚΑΙ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

Ας εξετάσουμε τα ακόλουθα απλά παραδείγματα:

1. Ο *ΕΦΙΑΛΤΗΣ* πρόδωσε τους Έλληνες.
2. Ο Εφιάλτης *ΠΡΟΔΩΣΕ* τους Έλληνες.
3. Ο Εφιάλτης πρόδωσε τους *ΕΛΛΗΝΕΣ*.

Με κεφαλαία γράμματα έχουν σημειωθεί οι λέξεις που δηλώνουν έμφαση ή αντιδιαστολή. Στο (1) το υποκειμένο φέρει ισχυρό τονισμό, δηλώνει έμφαση και αντιδιαστέλλεται προς κάθε άλλη λέξη που θα είχε το ρόλο του υποκειμένου στην πρόταση αυτή. Στο (2) έμφαση και αντιδιαστολή υπάρχει στο ρήμα, ενώ στο (3) εμφαντικό είναι το αντικείμενο. Πρέπει να τονιστεί ότι σε παραδείγματα, όπως τα παραπάνω, δεν είναι δυνατό να έχουμε έμφαση σε περισσότερους από ένα όρους. Προτάσεις, όπως οι ακόλουθες, δε γίνονται δεκτές:

- 4.\* Ο *ΕΦΙΑΛΤΗΣ* πρόδωσε τους *ΕΛΛΗΝΕΣ*.
- 5.\* Ο *ΕΦΙΑΛΤΗΣ* *ΠΡΟΔΩΣΕ* τους Έλληνες.
- 6.\* Ο Εφιάλτης *ΠΡΟΔΩΣΕ* τους *ΕΛΛΗΝΕΣ*.

Συνεπώς, μέσα σε μια απλή κύρια πρόταση ένας μόνο όρος μπορεί να φέρει έμφαση ή αντιδιαστολή.

Ας λάβουμε παραδείγματα προτάσεων που συνδέονται με το και:

7. Η *ΜΑΡΙΑ* αγαπά τον Παύλο και η *ΕΛΕΝΗ* συμπαθεί το Νίκο.
8. Η Μαρία *ΑΓΑΠΑ* τον Παύλο και η Ελένη *ΣΥΜΠΑΘΕΙ* το Νίκο.
9. Η Μαρία αγαπά τον *ΠΑΥΛΟ* και η Ελένη συμπαθεί το *ΝΙΚΟ*.

Από τα παραδείγματα αυτά είναι σαφές ότι ένας μόνο όρος σε κάθε απλή κύρια πρόταση μπορεί να έχει έμφαση ή αντιδιαστολή. Διαφορετική είναι η κατάσταση στις εξαρτημένες προτάσεις:

10. Το *ΣΚΥΛΙ* κυνήγησε τη γάτα που έτρωγε τα κόκαλα.
- 11.\* Το *ΣΚΥΛΙ* κυνήγησε τη γάτα που *ΕΤΡΩΓΕ* τα κόκαλα.
12. Το σκυλί κυνήγησε τη γάτα που *ΕΤΡΩΓΕ* τα κόκαλα.
13. Το σκυλί κυνήγησε τη γάτα που έτρωγε τα *ΚΟΚΑΛΑ*.
14. Ο *ΤΑΚΗΣ* νομίζει ότι η Μαρία αγαπά το Νίκο.
- 15.\* Ο *ΤΑΚΗΣ* νομίζει ότι η Μαρία αγαπά το *ΝΙΚΟ*.
16. Ο Τάκης νομίζει ότι η Μαρία αγαπά το *ΝΙΚΟ*.
17. Ο Τάκης νομίζει ότι η *ΜΑΡΙΑ* αγαπά το Νίκο.
18. Ο Τάκης *ΝΟΜΙΖΕΙ* ότι η Μαρία αγαπά το Νίκο.
19. Ο Τάκης νομίζει ότι η Μαρία *ΑΓΑΠΑ* το Νίκο.

Από τα παραδείγματα αυτά τα ακόλουθα συμπεράσματα εξάγονται:

α) Μόνο ένα στοιχείο, ένας όρος, μπορεί να έχει έμφαση σε μια δευτερεύουσα πρόταση, υπό τον όρο ότι κανένα στοιχείο της κύριας πρότασης δεν είναι εμφαντικό.

β) Εάν υπάρχει έμφαση σε κάποιον όρο της κύριας πρότασης, τότε δεν είναι δυνατόν να υπάρχει έμφαση σε κανένα όρο της δευτερεύουσας πρότασης.

Επειδή το φαινόμενο της έμφασης δημιουργείται με πολλούς τρόπους, οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ ότι το σημείωμά μας αυτό αναφέρεται στην έμφαση που δημιουργείται με ισχυρό τονισμό. Για περισσότερα, βλ. Γ.Σακελλαριάδη, *Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979.

## ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Με τον όρο *γνώση της γλώσσας* (Competence) εννοούμε την ικανότητα των ομιλητών και των ακροατών μιας οποιασδήποτε γλώσσας να μιλούν και να κατανοούν άπειρες προτάσεις της γλώσσας τους. Με τον όρο *χρήση της γλώσσας* (Performance) εννοούμε την πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Η διάκριση αυτή μεταξύ των όρων *competence* και *performance* είναι σπουδαία και σημαντική, διότι μας δίνει τη δυνατότητα να εξηγήσουμε γιατί μερικές φορές δεν κάνουμε χρήση ορθών προτάσεων, όταν μιλάμε. Η διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών όρων μπορεί να δείχτει καλλίτερα με το ακόλουθο παράδειγμα από την αριθμητική: Το γεγονός ότι ένα άτομο γνωρίζει άριστα τους νόμους και τις αρχές του πολλαπλασιασμού (Competence) δε μας εγγυάται ότι το άτομο αυτό μπορεί να εκτελεί πολυπλόκους πολλαπλασιασμούς και να δίνει πάντοτε ορθές απαντήσεις (Performance). Αντίστροφα, το γεγονός ότι ένα μικρό παιδί λέει «δύο επί δύο ίσον τέσσερα» δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι το παιδί αυτό έχει κατανοήσει πέρα για πέρα τις βασικές αρχές του πολλαπλασιασμού.

Με παρόμοια σκέψη, το γεγονός ότι ο ομιλητής έχει γνώση της γλώσσας του, που του δίνει τη δυνατότητα να παράγει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων, δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι κατά την ομιλία όλες του οι προτάσεις είναι απαλλαγμένες από λάθη και κάθε είδους σφάλματα. Τα διάφορα λάθη, που μπορεί να κάνει ο ιθαγενής ομιλητής κατά την απαγγελία των προτάσεων, είναι δυνατό να οφείλονται σε διάφορους λόγους, όπως στην αδυναμία του να δώσει προσοχή σ' αυτά που λείπει από υπερβολική κόπωση, στην αδυναμία του να θυμηθεί πώς άρχισε μια μακροσκελή πρόταση και σε ποικίλους ψυχολογικούς και άλλους λόγους.

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο αρχών και νόμων, που συνδέουν και συσχετίζουν σημασίες και ακολουθίες φθόγγων. Η διάκριση μεταξύ του αφηρημένου αυτού συστήματος των αρχών και των νόμων, που ο ιθαγενής ομιλητής κατακτά (Competence), και της πραγματικής χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Performance) μπορεί να γίνει περισσότερο σαφής, εάν προσπαθήσουμε να ενοήσουμε τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα σε μια μουσική συμφωνία (Competence) και στην εκτέλεση αυτής της συμφωνίας (Performance). Ανεξάρτητα από το βαθμό επιτυχίας κατά την εκτέλεση της μουσικής συμφωνίας, η μουσική συμφωνία αυτή καθεαυτή, ως ένα αφηρημένο μουσικό σύστημα, παραμένει ανεπηρέαστη. Το αυτό παρατηρείται και στη γλώσσα. Παρόλο ότι οι ιθαγενείς ομιλητές διαπράττουν διάφορα γραμματικά λάθη, όταν μιλούν, η δομή της γλώσσας, το αφηρημένο δηλ. γλωσσικό σύστημα, παραμένει ανεπηρέαστο. Και το αφηρημένο αυτό γλωσσικό σύστημα είναι εκείνο που ζητούν να περιγράψουν και να αναλύσουν οι γλωσσολόγοι.

## ΒΑΘΜΟΣ-ΒΑΘΙΜΟΣ

Σε αρκετά μέρη της χώρας μας και ιδιαίτερα στο νομό Αχαΐας υπάρχει μια τάση επένθεσης του άτονου φωνήεντος ε μεταξύ των συμφώνων ορισμένων συμφωνικών συμπλεγμάτων, όπως -θm-, -pn-. Προσωπικά, έχω ακούσει από απλοϊκούς χωρικούς να λέγονται οι λέξεις *βαθμικός, αριθμικός, σταθμικός, καπνός, πνίγω, βαθμολογώ, αριθμώ, βαθμολογία, βαθμοφόρος, αριθμητής, αριθμητική, σταθμάρχης*, κ.ά., παράλληλα προς τις αντίστοιχες λέξεις *βαθμός, αριθμός, σταθμός, καπνός, πνίγω, βαθμολογώ, αριθμώ, βαθμολογία, βαθμοφόρος, αριθμητής, αριθμητική, σταθμοερχής*, κ.ά.

Υπάρχουν, βέβαια, λέξεις της ελληνικής, στις οποίες δε λαβαίνει χώρα η επένθεση του άτονου φωνήεντος ε μεταξύ των συμφώνων των συμφωνικών συμπλεγμάτων -θm- και -pn-. Έτσι λέμε *ναύσταθμος, τιμάρθιμος, ισάρθιμος, πολυάρθιμος, λογάρθιμος, ιδιόρθιμος, πρωτοβάθμιος, αναπνοή, αναπνευστικός*, κ.ά., και όχι \**ναύσταθμός ή \*ναυστάθμιος, \*αναπνευστικός*, κ.ά. Από τα παραπάνω παραδείγματα οι ακόλουθες παρατηρήσεις είναι δυνατό να επνεχθούν: α) Η γλώσσα, ως ζωντανός οργανισμός, δε μένει στατική, αλλ' εξελίσσεται διαρκώς. Σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου

υπάρχει μια τάση διάσπασης των δυσκόλως προφερομένων συμφωνικών συμπλεγμάτων με την τοποθέτηση φωνηέντων μεταξύ των συμφώνων τους. C V C V... (C=σύμφωνο, V=φωνήεν) είναι το επιθυμητό σχήμα των λέξεων των διαφόρων γλωσσών, σύμφωνα με το οποίο κάθε σύμφωνο ακολουθεί ένα φωνήεν.

β) Το επεντιθέμενο φωνήεν εδώ είναι το άτονο εμπρόσθιο ι. Σε σύνθετες λέξεις, όπως *τιμάριθμος*, που τονίζονται στην προπαραλήγουσα, η επένθεση του ι είναι αδύνατη. Αυτό οφείλεται κυρίως στον τρισυλλαβικό νόμο, σύμφωνα με τον οποίο καμιά ελληνική λέξη δεν τονίζεται πέραν της τρίτης συλλαβής από το τέλος.

γ) Για να είναι δυνατή η επένθεση του ι στα συμφωνικά αυτά συμπλέγματα, ο τόνος της λέξης πρέπει να βρίσκεται στα δεξιά των συμπλεγμάτων αυτών.

δ) Επειδή ο φωνολογικός νόμος της επένθεσης του ι οφείλει να κάνει μείναι του γεγονότος ότι το φωνήεν αυτό πρέπει να είναι άτονο και ακόμη ότι ο τόνος της λέξης πρέπει να είναι προς τα δεξιά του σχετικού συμφωνικού συμπλέγματος, λογικά εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο νόμος αυτός έπεται του νόμου που καθορίζει τον τόνο των λέξεων. Εάν δε λάβουμε υπόψη μερικές λεπτομέρειες, τότε μπορούμε να δώσουμε τον παρακάτω τύπο για το νόμο αυτό:

$$\beta \rightarrow [- \overset{\iota}{\text{τόνος}}] / \# C_0 V_0 \left\{ \begin{matrix} \phi \\ \rho \end{matrix} \right\} \left[ + \text{έρρινο} \right] \left[ + \text{φων.} \right] \#$$

+τόνος

(όπου  $\phi$  =κενό σύμβολο,  $C_0$ =αριθμός συμφώνων ή κανένα σύμφωνο,  $V_0$ =αριθμός φωνηέντων ή κανένα φωνήεν,  $[+ \text{φων.}]$ =φθόγγος που έχει το στοιχείο της φωνηεντικότητας,  $\#$  δηλώνει τα όρια της λέξης, και η μεγάλη καύλα δηλώνει τη θέση του φωνηέντος που επεντιθεται).

Ο νόμος αυτός, που είναι προαιρετικός, διαβάζεται ως εξής: Μη ύπαρξη φθόγγου γίνεται το άτονο φωνήεν ι στο περιβάλλον που προς τα αριστερά έχει ένα από τα σύμφωνα  $\theta$  ή  $\rho$  και προς τα δεξιά έρρινο σύμφωνο και κατόπιν τονιζόμενο φωνήεν.

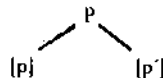
### ΦΩΝΗΜΑ ΚΑΙ ΑΛΛΟΦΩΝΟ

Ο όρος *φώνημα* (Phoneme) αντιστοιχεί προς το *φθόγγο* της παραδοσιακής γραμματικής. Φωνήματα καλούνται τα απλούστατα στοιχεία της ανθρώπινης έναρθρης φωνής, τα οποία παράγονται με τα φωνητικά όργανα και γίνονται αντιληπτά με την αίσθηση της ακοής. Κατ' άλλον ορισμό, φώνημα είναι μια τάξη σχετιζόμενων ήχων, οι οποίοι είναι φωνητικά όμοιοι και ευρίσκονται σε *συμπληρωματική κατανομή* (Complementary Distribution).

O D. Jones («The History and Meaning of the Term 'Phoneme'», *Phonology*, ed. by E. Fudge, Penguin Books, 1973) γράφει ότι η έννοια του φωνήματος είναι πολύ παλαιά. Ανάγεται στην εποχή, κατά την οποία οι άνθρωποι άρχισαν να χρησιμοποιούν αλφάβητο. Το αυτό παρατηρεί και ο αμερικανός γλωσσολόγος Edward Sapir. Η ικανότητα των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται τα φωνήματα της γλώσσας των είναι φανερή, όταν διδάσκουν στα παιδιά τους το συλλαβισμό των λέξεων.

Η λειτουργία του φωνήματος είναι να διακρίνει και να διαφοροποιεί τις λέξεις. Οι λέξεις *πάνω* και *κάνω* έχουν ένα μόνο διαφορετικό φώνημα, το οποίο όμως είναι ικανό να τις διαφοροποιήσει. Το αυτό μπορεί να λεχτεί και για τα ακόλουθα ζεύγη λέξεων: *βρέχω-τρέχω*, *κότα-φάτα*, *τώρα-φώρα*, *μένω-δένω*, *πίνω-δίνω*, *πόδι-ρόδι*, *μοίρα-πείρα*, *νερό-γερό*, κ.ά.

Η έννοια του *αλλόφωνου* (Allophone) είναι άρρητα συνδεδεμένη με την έννοια του φωνήματος. Όλα τα μέλη ενός φωνήματος ονομάζονται αλλόφωνα. Τα αλλόφωνα ευρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή και δεν εμφανίζονται ποτέ στο αυτό περιβάλλον. Γενικά, το αλλόφωνο μπορεί να οριστεί ως παραλλαγή ενός φωνήματος, που οφείλεται στο ειδικό και συγκεκριμένο φωνητικό περιβάλλον. Η διαφορά, π.χ., του φωνήματος /p/ στις λέξεις [páno] και [pʲáno] οφείλεται στο φωνητικό περιβάλλον. Συνεπώς, τα αλλόφωνα [p] και [pʲ] (pʲ=ουρανικό p) είναι μέλη ενός και του αυτού φωνήματος. Αυτό μπορεί να γραφεί ως εξής:



(Μεταξύ καθέτων ή πλάγιων γραμμών τοποθετείται το φώνημα, ενώ τα αλλόφωνα τίθενται μεταξύ αγκυλών).

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

## ΣΧΟΛΙΑ

### Ο ΠΑΡΑΤΟΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΟΛΟΓΙΣΜΟΙ

Μετά το 1981 παρατηρήθηκε μια εισβολή στο γλωσσικό χώρο από λέξεις, τύπους, φωνολογικά και άλλα συμπτώματα που τα είχε κιόλας ξεπεράσει η παράδοση της λόγιας δημοτικής-νεοελληνικής γλώσσας. Με άλλα λόγια η γλώσσα μας είχε δημιουργήσει από αρκετό καιρό το δεύτερο εκείνο επίπεδο που συναντάμε σ' όλες τις γλώσσες, τη λόγια δηλ. μορφή της που κινείται σε εθνικό επίπεδο και αντιμετωπίζει τα προβλήματα με την προσφυγή της στην ακένωτη πηγή του ελληνικού λόγου (γραπτού και προφορικού).

Έτσι η μορφολογία της ακολούθησε την παράδοση (αρχαία-μεσαιωνική-νεότερη) και κατέληξε σ' ορισμένες επιλογές ενώ η εισβολή αλλότροπων στοιχείων, δεν ξέρεi κανένας ποια γλωσσική ανάγκη θεραπεύουν. Είχα γράψει στο περιοδικό αυτού ότι η κατάσταση αυτή μου θυμίζει παλαιές ημέρες χρησιμοποίησης της γλώσσας μας από ορισμένο κόμμα που επιδίωκε να δημιουργήσει ένα δικό του «επαναστατικό» κώδικα από αντίδραση κυρίως προς την καθαρεύουσα στο γλωσσικό πεδίο και με την «περίεργη» άποψη που υποστήριξαν τότε ότι ο Λαός θα τους καταλάβει καλύτερα αν χρησιμοποιούσαν το δικό του κώδικα έκφρασης! Άλλο τώρα αν η καλλιέργεια της δημοτικής τότε είχε προχωρήσει, μετά από πενήντα χρόνια χρησιμοποίησής της (μετά το Ταξίδι του Ψυχάρη), στο δεύτερο επίπεδο που αναφέραμε παραπάνω.

Θα σημειώσω λοιπόν δυο παραδείγματα σημερινά ως αντιπροσωπευτικά των δυο φαινομένων: του πανεπιστημίου και το πιασωγύρισμα. Είναι γνωστό βέβαια ότι η χρήση (μους) επέβαλε στις λέξεις με καταγωγή λόγια το κατέβασμα του τόνου στην παραλήγουσα. Αυτό το φαινόμενο δεν είναι μόνο γραμματικό, αλλά και υφολογικό, θα έλεγα και «πολιτικό» με την έννοια του ιδιαίτερου γλωσσικού (κομματικού) κώδικα. Αλλά η έμφαση που έδωσε η κυβέρνηση στην αξία της πληροφορικής και της τεχνολογίας αποκλείει τέτοια «πιασωγύρια», άλλη μια ανεπίτρεπτη θα έλεγα «καινοτομία» λεκτική. Τι θα πει τόχα πιασωγύρισμα και γιατί όχι επιστροφή ή καλυνδρόμηση; Τι λογής σύνδρομο είναι πάλι αυτό; Μήπως είναι η ακρυφή γοητεία» απ' τη μια μεριά της «αστικής τάξης» κι απ' την άλλη των λαϊκών ή λαϊκότροπων εκφράσεων; Ή και κάποια ανωμαλία που ίσως υποδηλώνει αυτό το πιασωγύρισμα;

Βέβαια αναγνωρίζω την ιδιαιτερότητα της πολιτικής γλώσσας, αλλά η σημειολογία της δεν πρέπει να φτάνει ως τη χρήση τουλάχιστο περιεργων λέξεων ή στάσεων ή εκδηλώσεων. Το να ανακηρύξουν τον ένα περίπου Δαλαϊ-Λάμα και να του αποδίδουν το αλάθητο του Πάπα είναι ένα δείγμα πολιτικής υπανάπτυξης που ταιριάζει με τη φάση που περνούμε, την ιστορική φάση. Το να αγωνίζονται όμως να επιβάλλουν περιεργα λεκτικά σύμβολα που απευθύνονται προς τους λεγόμενους εστέτ, η απόσταση είναι μεγάλη. Όπως το παρατήρησαν κιόλας, πρόκειται για λαϊκιστικό, όχι λαϊκό εκφραστικό τρόπο, δηλ. μίμηση μίμησης που δε νομίζω ότι συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία.

### Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΑΣ ΣΗΜΕΡΑ

Δε χωράει καμιά αμφιβολία ότι η γλώσσα μας σήμερα περνάει μίαν από τις πιο δύσκολες φάσεις της ιστορίας της. Ο λόγος είναι απλός: από τη θέση της αντιπαράταξης προς την καθαρεύουσα και τον αποκλεισμό της από πλήθος δραστηριότητες της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής, βρέθηκε στο κέντρο όλων των εκδηλώσεων κι υποχρεώθηκε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που πριν δεν την ανάγκαζαν να τα εκφράσει — η επικοινωνία στους παραπάνω τομείς δεν είχε το σημερινό βελτηνεκές και αφηνόταν στις προσπάθειες των ζώπυρων εκείνων που εννοούσαν να αποδείξουν έμπραχτα τις δυνατότητές της, όπως λ.χ. ο Χρηστίδης.

Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνούμε ποτέ το λεξιλογικό πλούτο της λαϊκής γλώσσας, αλλά η μαγεία του απλώνεται περισσότερο στο συναισθηματικό τομέα και λιγότερο στο λογικό κι όλες τις άλλες εκδηλώσεις της σύγχρονης ζωής. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα μεγάλο, το μεγαλύτερο ίσως μέρος της νεότερης κληρονομιάς μας στον πεζό λόγο καταφεύγει και γι' άλλους λόγους αλλά κυρίως από

έλλειψη γλωσσικών συμβόλων στην καθαρεύουσα ή την αρχαία μας κληρονομιά. Έτσι με το πέρασμα του χρόνου η ενοφθάλμιση των παλαιότερων γλωσσικών συμβόλων ήταν τόσο συχρή και πυκνή, ώστε να μας βεβαιώνουν σήμερα παλαιοί και γνωστοί γλωσσολόγοι δημοτικιστές για το πλήθος τους ακόμα και στον καθημερινό λόγο.

Είναι λοιπόν περιέργη η στάση και οι εκδηλώσεις ορισμένων φορέων ή και ατόμων απέναντι στη γλωσσική μας παράδοση. Δε θα σταματήσω σ' εκείνα τα γλωσσικά ατοπήματα των μέσων ενημέρωσης και πληροφόρησης που τα έχουν επισημάνει και άλλοι κι εμείς, αλλά θα «επικηρώξω» την τάση εκείνη που επιδιώκει τη χρησιμοποίηση τύπων λαϊκότερων σε ένα λόγο που ανήκει οπωσδήποτε στο δεύτερο επίπεδο όπου η χρήση τους μοιάζει λίγο παράταιρη και αποπροσανατολιστική.

Παλαιότερα χρησιμοποιήσαν τον όρο λόγια δημοτική. Οι πνευματικοί άνθρωποι που επιδιώξαν τη θεσμοθέτηση αυτού του όρου, υποθέτω ότι ήθελαν να επισημάνουν την εξέλιξη της γλώσσας μας που συντελέστηκε αναγκαστικά κάτω από τον αστερισμό της αρχαίας και της καθαρεύουσας κι ότι με το επίθετο λόγιος έστησαν τη γέφυρα της γλωσσικής μας παράδοσης που ήταν πια μια πραγματικότητα αναμφισβήτητη. Έτσι η σημερινή νεοελληνική γλώσσα είναι το δεύτερο επίπεδο όπου βάση είναι η λαϊκή γλώσσα και συνοδοιπόρος της που έδωσε πολλά κι αναντικατάστατα πιά η παλαιότερη γλωσσική μας παράδοση. Με βάση λοιπόν τα δεδομένα αυτά θα επιδιώξουμε βέβαια την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της λαϊκής γλώσσας, χωρίς αυτό να σημαίνει επιστροφή σε δομολογικές ή φωνολογικές ή λεξιλογικές κτλ. παραποιήσεις που δε θα έχουν σχέση με τη χρήση (usus) την καθιερωμένη πιά. Ένα καλό δείγμα για την υποστήριξη της άποψης αυτής είναι το σχολικό βιβλίο για τα Αρχαία Ελληνικά της Α' Λυκείου του Πολυκλαδικού.

Ας προσθέσουμε εδώ και το λόγο του Σεφέρη είναι καιρός να καταργήσουμε τους όρους καθαρεύουσα, δημοτική, νεοελληνική. Η γλώσσα μας είναι μία, η Ελληνική.

Κ.Ν.Π.

## ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Δαγκίτση, Κ., *Ετυμολογικό Λεξικό της Νεοελληνικής*, εκδ. οίκος Βασιλείου, Αθήνα (Α' τόμ. 1978, Β' τόμ. 1984).

Η συγγραφή ενός άρθρου και πλήρους κατά το δυνατό ετυμολογικού λεξικού της νεοελληνικής, που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις όχι μόνο του απλού αναγνώστη αλλά και των μελετητών της γλώσσας μας, ήταν και είναι επιτακτική ανάγκη από δεκαετίες τώρα. Αυτή την ανάγκη υπόσχεται να καλύψει το έργο αυτό του Δαγκίτση, οι δύο πρώτοι τόμοι του οποίου έχουν ήδη εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο του Ι.Γ. Βασιλείου. Ο πρώτος τόμος αποτελείται από τον πρόλογο και τα εισαγωγικά σημειώματα, που αναφέρονται στην κατάταξη και τη μελέτη του γλωσσικού υλικού, στην προφορά των λατινικών χαρακτήρων και στις υπάρχουσες στο λεξικό συντομογραφίες (σελ. ζ-θ). Στη συνέχεια αναγράφονται τα λήμματα από το Α έως και το Κ (σελ. 1-454). Ο δεύτερος τόμος (σελ. 455-812) συνεχίζει την αναγραφή των λημμάτων από το Λ έως και το Π.

Στα λήμματα του λεξικού αυτού σημειώνονται τα ακόλουθα στοιχεία: α) Το γραμματικό είδος τους, όπως επίθετο, αντωνυμία, σύνδεσμος, μεταβατικό ή αμετάβατο αν πρόκειται για ρήμα, κλπ. β) Η γενική του ενικού σε αρχαία ονόματα που χρησιμοποιούσε καλιότερα η καθαρεύουσα, όπως αυτοκράτωρ-ορος, γόνυ-ατος, δρυς-δρυσός, εικών-όνος, έρωσ-ατος, θώραξ-ακος, κανών-όνος, Μακεδών-όνος, νύξ-νικτός, όρχις-εως και -ιος, πρόσφυξ-υγος, κλπ. γ) Η σημασία τους με λίγες λέξεις μέσα σε παρένθεση, όπως λιμός (μεγάλη πείνα), μπαξίσι (φιλοδώρημα, μπουρμπουάρ), μποναμάς (πρωτοχρονιάτικο δώρο), κ.ά.

δ) Τα σύμβολα ΑΡ, ΜΓ, ΜΣ, ΝΛ, ΝΔ και ΝΕ. Κατά την ορολογία του συγγραφέα, το ΑΡ είναι συντομογραφία που δηλώνει ότι το λήμμα είναι αρχαίο. Το ΜΓ σημαίνει πως το λήμμα είναι μετακλασικό, το ΜΣ προσδιορίζει λήμματα μεσαιωνικά, το ΝΛ χαρακτηρίζει λήμματα λόγια νεοελληνικά, το ΝΔ αναφέρεται σε λήμματα δημοτικά νεοελληνικά και τέλος το ΝΕ δηλώνει λήμματα νεοελληνικά λόγια και δημοτικά. Με τη χρήση των συμβόλων αυτών δείχνεται και η χρονολογική σειρά εμφάνισης των σχετικών λημμάτων. ε) Η προέλευση των λέξεων, όπως είδησις <οίδα, μονή <μένω. Στα δάνεια από άλλες γλώσσες σημειώνεται στη γλώσσα της και η ξένη λέξη από την οποία προέρχεται, όπως γόνδολα <ιταλ. gondola, κεροζίνη <γαλλ. kérosène, κουβέντα <μεσαιων. κομβέντος <λατ. conventus, μαντέμι <τουρκ. maden, μπμπερό <γαλλ. hiberon <λατ. hiberre, κλπ. στ) Τα παράγωγα και τα σύνθετα. Σημειώνουμε εδώ ένα μόνο παράδειγμα:

Καταβαίνω: ΑΡ κατάβασις, καταβασμός, καταβάτης, συγκαταβαίνω, ΜΓ καταβαθμός, καταβασία, καταβατός, ΜΣ καταβατόν, ΝΔ κατεβαίνω, ανεβο-, κρυφο-, ματα-, ξανα-, πρωτο-, σιγο-, κατεβασία, κατέβασμα, κατεβατό, κατεβατός, ακατέβατος, δυσκολο-, ευκολο-, ουρανο-, κ.ά.

ζ) Εκτός από τα κύρια λήμματα, αναγράφονται κατ' αλφαβητική τάξη οι παραγωγικές καταλήξεις, όπως -άδα, -ισμός, -ίτης, κλπ., καθώς και πολλά πρώ-



## ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

τα και δεύτερα συνθετικά, όπως *αγριο-*, *αρχι-*, *αυτο-*, *-γενής*, *-γράφος*, *-μορφος*, κλπ.

Παρόλο ότι θα διαφωνούσαμε με το συγγραφέα σε αρκετά σημεία αν προβαίναμε όχι μόνο σε βιβλιοπαρουσίαση αλλά και σε βιβλιοκρισία (:π.χ. ανάμειξη δύο λεξιλογίων, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, χρήση ορθογραφικού συστήματος που ίσχυε πριν από την καθιέρωση του μονοτονικού, αναγωγή περισσότερων του δέοντος λημμάτων σε γαλλικά πρότυπα, απουσία παραπομπών και μη αναγραφή ετυμολογιών από άλλους γνωστούς γλωσσολόγους, αυθαίρετη κατάταξη ορισμένων λέξεων στις διάφορες περιόδους της ιστορίας της γλώσσας μας, κλπ.), το ετυμολογικό αυτό λεξικό του Δαγκίτση, καρπός πολλής μελέτης και βαθιάς γνώσης της γλώσσας, αποτελεί θετική συμβολή στον τομέα της ετυμολογίας. Αναμένουμε την έκδοση και του τρίτου τόμου για να κάνουμε μια πλήρη και λεπτομερή βιβλιοκρισία.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

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



---

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

---



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Απρίλη

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Σόλωνος 77 τηλ. 3631622

# 685.85.7

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

Αρχ. 200