

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Rene Arnaud

Κ. Γ. Καλαντζή

Ιω. Αντωνίου-Κρητικού

Αν. Μπουσμπούκη

Π. Κ. Περισιάνη

Γ. Σ. Δημητράκου

Γ. Χρ. Χατζηβασιλείου

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

ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ. 8

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1985

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 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 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA
Periodical review on linguistic problems
Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν. Παπανικολάου, Γλώσσα και εκπαίδευση	σ. 3
René Arnaud, Η κοινωνιογλωσσολογία είναι άραγε ένα είδος αντίγλωσσολογίας;	» 6
Κ. Γ. Καλαντζή, Σκέψεις πάνω στην έννοια του συμβόλου	» 16
Ιω. Αντωνίου-Κρητικού, Μεταφορά: Παράγοντας εννοιολογικού πλούτου ..	» 20
Αντ. Μπουσμπούκη, Γλώσσα και πολιτική της περιβαλλοντικής παιδείας »	24
Π. Κ. Περισιάνη, Η γλώσσα σ' όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος	» 32
Γ.Σ. Δημητράκου, Γλωσσικό μάθημα και γλωσσική αγωγή στη Μ.Ε. ... »	38
Γ.Χρ. Χατζηβασιλείου, Νεοελληνική γλώσσα (για το Γυμνάσιο), βασικοί όροι και έννοιες	» 49
Γραμματική	» 56
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 65
Βιβλιοπαρουσίαση	» 69
Σχόλια	» 73
Σύντομη ξένη γλωσσολογική βιβλιογραφία	» 75

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σχολιάζοντας σε προηγούμενο τεύχος του περιοδικού ετούτου το νέο βιβλίο (μαθητή και δάσκαλου) για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και την ανάλογη προσπάθεια στο δημοτικό είχαμε επισημάνει τότε την αξία αυτού του βήματος προς την ορθή κατεύθυνση, προκειμένου να αποκτήσουν οι νεοέλληνες τη δική τους γλωσσική διάσταση κι όχι να ταλαιπωρούνται ανάμεσα στις συμπληγάδες των έξη γλωσσικών μορφών (κατά έναν κάπως υπερβολικό συλλογισμό) που δεν τους επέτρεπαν να διαμορφώσουν ένα σίγουρο γλωσσικό όργανο. Όμως οι έπαινοι δε βοηθάνε αν δε μελετήσει κανένας την πραγματικότητα που λειτουργεί καταλυτικά και φαλκιδεύει κάθε προσπάθεια. Γιατί το βιβλίο μέσα στο σχολείο θα έχει κάποιο αποτέλεσμα, αλλά όλοι οι άλλοι επηρεασμοί των ακροατών ή αναγνωστών συμπορεύονται μ' αυτό; Και για να μην ασχοληθούμε τώρα με ό,τι γίνεται έξω από το σχολείο, ας περιοριστούμε σ' αυτό κι ας προσπαθήσουμε να δούμε τα πράγματα όπως είναι κι όχι όπως θα θέλαμε να είναι.

Το όχημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το σχολικό βιβλίο, ηνίοχος ο εκπαιδευτικός και επιβάτης ο μαθητής. Το όχημα είναι το ήρεμο υλικό που περιμένει τον επιδέξιο χειρισμό του. Ο μαθητής είναι ο αποδέκτης — κανονικά ενεργητικός, όχι παθητικός, αμόλυντος αρκετά από τις γνωστές παρενέργειες των γλωσσικών ασθeneιών, αλλά αποδέκτης πάντα. Η συμβολή του λοιπόν είναι περιορισμένης εμβέλειας κι αμφισβητούμενης αποδοτικότητας. Άρα εκείνος που απομένει είναι ο Δάσκαλος, η ηνίοχος που θα κατευθύνει το όχημα. Κι εδώ είναι το πρόβλημα.

Θα έλεγα ότι σχεδόν μέχρι σήμερα —γιατί οι προσπάθειες που έγιναν από το 1978 κι ως την ώρα ετούτη δεν απέδωσαν— εξακολουθεί να επιζεί το παλαιό πνεύμα «παραγωγής» επιστημόνων, και έχει σημασία για το θέμα μας ποιός στάθμης, που κατευθύνονται προς την εκπαίδευση — οι πτυχιούχοι της φιλοσοφικής, των φυσικομαθηματικών κτλ. και τώρα πολύ περισσότερων. Με τί εφόδια λοιπόν αναλαμβάναν οι φιλόλογοι το έργο τους που περιλαμβάνει και τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;

Περσότερο οι παλαιότεροι και κάπως λιγότερο, υποθέτω, οι νεότεροι —όπως κι όλοι οι σπουδασμένοι έλληνες— κινούνται σ' ένα επίπεδο μόλις λίγο παραπάνω από το επίπεδο της αγγλωσσίας. Εννοώ όχι τις γνώσεις αλλά το γλωσσικό αίσθημα που δεν υπάρχει, ούτε λειτουργεί με τους γνωστούς αυτοματισμούς σαν πηγή γνήσιας έκφρασης. Κι αυτό συμβαίνει γιατί κοντά στη νεοελληνική γλώσσα είχαμε και την καθαρεύουσα και την αρχαία που επηρέασαν τη δική μας σύγχρονη γλώσσα τόσο ώστε να διαβάσεις σε κείμενα έγκριτων λογογράφων τύπους που δε συμβιβάζονται με το τυπι-

κό της νεοελληνικής. Ας αφήσουμε ακόμα τα «απολιθώματα» όπως τα ονόμασαν που προσπαθούν με διάφορους τρόπους να τα «συμμορφώσουν», εκείνα τα απίθανα επιρρήματα σε -ως που τα έχουν μεταμορφώσει στα γνωστά γλωσσικά τέρατα, τα τριτόκλιτα σιγμόληκτα επίθετα, ορισμένους ρηματικούς τύπους κτλ.

Υπάρχουν λοιπόν ένα σωρό προβλήματα που δεν είναι δυνατό να λυθούν από τη χρήση, ούτε να δικαιωθούν απ' αυτή, αφού κακοποιούν τη γλώσσα μας και ξέρουμε πώς δημιουργήθηκαν. Ο μόνος δρόμος που πιστεύω ότι θα μας οδηγήσει στις σωστές λύσεις είναι η μελέτη τους, η δουλειά κι ο χρόνος. Η μελέτη είναι έργο των ειδικών η δουλειά όμως είναι έργο του σχολείου βασικά κι ο χρόνος είναι μακρός.

Με ποιούς όμως θα δουλέψει το σχολείο; Με τους εκπαιδευτικούς που δε διδάχτηκαν ποτέ αυτό το αντικείμενο ή ασυστηματοποίητα άκουσαν κάποια μαθήματα; Που δεν έχουν οι ίδιοι όση γλωσσική αγωγή τους χρειάζεται για να διδάξουν αποτελεσματικά το μάθημα αυτό στα παιδιά; Που ήταν καταδικασμένοι μέχρι τον περασμένο χρόνο να χρησιμοποιούν μία μέθοδο άχρηστη κι ασύγχρονη για να διδάσκουν μια γλώσσα όπου συγκυλίνονται τύποι από όλο το φάσμα της γλωσσικής μας ιστορίας ασυμμόρφωτοι προς το τυπικό της σύγχρονης; Και το σπουδαιότερο· ποιά πρότυπα να προβάλλουν στα παιδιά; Τους λογοτέχνες μας με τις υφολογικές ελευθερίες τους; Τους επιστήμονες με τον αναρχούμενο λόγο τους; Τις εφημερίδες με την αθέμιτη προχειρολογία τους; Τα περιοδικά με την αναρχοαυτόνομη συμπεριφορά τους; Την τηλεόραση και το ραδιόφωνο με τα δολοφονικά υποκατάστατά τους και το σύνδρομο του τιπούκειτου; Τα σχολικά βιβλία με «τους γνωστούς και μη εξαιρετέους» εκπαιδευτικούς-συγγραφείς (!);

Βέβαια οι «παράγοντες» του υπουργείου παιδείας και πριν από λίγα χρόνια με την έκδοση της γραμματικής και του συντακτικού και τώρα με την εισαγωγή στο Γυμνάσιο της Γλωσσικής διδασκαλίας οργάνωσαν μερικά ολιγοήμερα σεμινάρια, αλλά η επιμόρφωση αυτού του τύπου προϋποθέτει σοβαρή μορφωτική υποδομή. Υπάρχει όμως κι αυτή —εκτός βέβαια από πλήθος άλλων;

Αναρωτιέται λοιπόν κάθε ενήμερος πολίτης, και πιά πολύ ο εκπαιδευτικός· πώς θα λύσουμε αυτό το γόρδιο δεσμό, αφού σ' αυτά τα θέματα το σπαθί δεν αρκεί μια και εκπλήρωσε την αποστολή του με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας. Και επειδή αυτά τα προβλήματα δεν επιδέχονται άμεσες και γρήγορες ή και καταπιεστικές λύσεις, δεν απομένει παρά ο μακροπρόθεσμος, σε συνδυασμό με το βραχυ-μεσοπρόθεσμο για ορισμένα, προγραμματισμός ύστερα από μελέτη και σοβαρή δουλειά που θα έχουν ως στόχο α) το θεωρητικό μέρος και β) το πρακτικό (βασικά το σχολείο). Για το πρώτο πιστεύω ότι διαθέτουμε μια δράξα γλωσσολόγων που θα εργαστούν για την επιστημονική αποκατάσταση των πραγμάτων, το δεύτερο όμως είναι πρακτικά πολύ πιά περίπλοκο, αφού όλοι ξέρουν ότι οι μισές δουλειές δεν είχαν ποτέ λειτουργικά αποτελέσματα.

Φυσικά αυτή την ώρα έγινε μια καλή αρχή. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και της Α' και Β' Γυμνασίου διδάσκονται τη νεοελληνική γλώσσα από ένα βιβλίο, που όσες αντιρρήσεις κι αν έχει κανένας για ορισμένα σημεία του, δεν μπορεί να μην παραδεχτεί ότι αποτελεί μια γόνιμη αφετηρία προς τη σωστή κατεύθυνση. Μαθητεύουν βέβαια και οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά, πράγμα που έχει και την καλή του πλευρά για τους φιλότιμους Δασκάλους — που νομίζω ότι αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία του κλάδου— γιατί η πράξη είναι ο καλύτερος εκπαιδευτής, αφού θα συμβάλλουν κιόλας σε κάτι πολύ σημαντικό: την ανατροφοδότηση.

Όμως το πρόβλημα υπάρχει και δημιουργεί πλήθος αναστολές και δυσλειτουργίες, γι' αυτό οφείλει το κράτος να αξιολογήσει τις προτεραιότητες του και να τοποθετήσει το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη γραμμή, αφού είναι το κύριο όργανο κάθε επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους με τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Αλλά και έξω από το σχολείο πρέπει η εξουσία να είναι πολύ προσεχτική και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο της μια και τα δικά της πρότυπα επηρεάζουν σημαντικά και τον αναγνώστη και τον ακροατή. Δεν της ζητούμε φυσικά να γίνει υποχείρια μιας λεξιθηρίας ή λεξιμαγείας ή και λεξιλαγνείας, αλλά να μας λέει ό,τι θέλει απλά και καθαρά μια και ο λόγος της δεν είναι ούτε πρέπει να είναι λογοτεχνικός αλλά πολιτικός, με την ευρύτατη έννοια του όρου.

Αν βέβαια ακολουθήσουν την ίδια τακτική και όσοι γράφουν — λογοτέχνες, επιστήμονες, δημοσιογράφοι κτλ.— χωρίς να παρασύρονται από δήθεν υφολογικές επιλογές ή μιμήσεις απαράδεκτων νεολογισμών ή την πολύ συνηθισμένη «αφοσίωση» σε τύπους παλαιότερους που τη δικαιολογούν με διάφορα γλωσσολογικά «επιχειρήματα» ή τους επιστημονικοφανείς «συγχρονικούς εράνους», τότε η πορεία της γλώσσας μας θα είναι αποτελεσματικότερη και ευχερέστερη. Αλλά κι αν όλα αυτά δε γίνουν, η «μάχη» θα είναι κι αυτή αποδοτική, γιατί μέσα από τις διακυμάνσεις της είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει προς την αλώβητη καταξίωση της νεοελληνικής γλώσσας.

K.N.ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

René Arnaud

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΡΑΓΕ ΕΝΑ ΕΙΔΟΣ ΑΝΤΙ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ,⁽¹⁾

Ο όρος «κοινωνιογλωσσολογία» δεν είναι καθόλου ικανοποιητικός, γιατί γλώσσα και κοινωνία είναι τόσο αεχώριστες όσο και οι δύο όψεις του περίφημου φύλλου χαρτιού που συμβολίζει το σημείο του Saussure. Αυτό που θα ταίριαζε (ίσως καλύτερα είναι «αντι-γλωσσολογία», γιατί εκφράζει μια αναγκαιότητα, έστω και μέσα από μια άρνηση.

Για να περιορίσουμε το θέμα μας, δε θα μιλήσουμε εδώ για όσα περιστρέφονται γύρω από την κοινωνιολογία (κοινωνιολογία της γλώσσας, κοινωνική γλωσσολογία, οικολογία της γλώσσας κ.λπ.) και την εθνολογία (εθνογραφία της επικοινωνίας). Θα αναφερθούμε καθαρά στη γλωσσολογία, με την έννοια ότι είναι η ίδια η γλώσσα που παραμένει στο κέντρο των αναζητήσεων. Θα τονίσουμε όμως ότι η σύγχρονη γλωσσολογία έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο αφαίρεσης που, έχοντας επεξεργαστεί τη μεταγλώσσα⁽²⁾ της —βασισμένη συνήθως σε μια δεδομένη γλώσσα, τη γλώσσα του γλωσσολόγου— τείνει να περιοριστεί όλο και περισσότερο σ' αυτήν. Έτσι πολλές φορές ξεχνάει ότι υπάρχουν και άλλες γλώσσες, και ακόμα πιο συχνά ξεχνάει ότι κάθε γλώσσα έχει τη δική της πολυπλοκότητα.

Μια ματιά στις δημοσιεύσεις αρκεί για να αντιληφθούμε ότι μπορεί και οι πιο πιστοί οπαδοί της αφηρημένης γλωσσολογίας να ανατρέχουν στο γλωσσικό υλικό (Corpus), οι συνθήκες όμως συλλογής αυτού του υλικού δεν υφίστανται αρκετό έλεγχο. Η D. Jeunot (1983, σ.82) αναρωτιέται πολύ σωστά πάνω στο πρόβλημα:

«Ο γλωσσολόγος αναγκάζεται συχνά να παράγει ο ίδιος τις γλωσσικές εκφράσεις που θα συγκροτήσουν το αντικείμενο της παρατήρησής του, κάτι που δύσκολα συμβιβάζεται με τις παραδοσιακές μεθόδους παρατήρησης. Και βέβαια δε θα αρνηθώ ότι οι φράσεις που παρήγαγα ως ομιλητής αλλά και ως μελετητής δεν αντιστοιχούν πάντοτε στη φυσική ομιλία ενός Γάλλου μη-γλωσσολόγου. Είναι σίγουρο ότι, παρά την καλή μου θέληση για αντικειμενικότητα και εντιμότητα, οι φράσεις μου είναι επηρεασμένες από τις θεωρητικές μου υποθέσεις... Είναι δυνατό να μειώσουμε την υποκειμενικότητα των φράσεών μας υποβάλλοντάς τες και σε άλλους ομιλητές. Αλλά τότε πρέπει να πάρουμε υπόψη τη στάση των ομιλητών απέναντι σ' αυτές τις φράσεις, και κυρίως την αναφορά τους, λιγότερο ή περισσότερο φανερά, σε κάποιο προηγούμενο θεωρητικό σχήμα.. Σ' αυτό το στάδιο έχουμε να αντιμετωπίσουμε κι άλλες δυσκολίες: οι απαντήσεις των ομιλητών, που δεν ενδιαφέρονται άμεσα για το πρόβλημα, δεν είναι όλες ίδιες. Δε συμφωνούν όλοι ότι μια δεδομένη φράση λέγεται, μερικοί τη δέχονται μόνο αν προστεθεί κάτι άλλο, και μερικοί λένε ότι την έχουν ακούσει αλλά οι ίδιοι δε θα τη χρησιμοποιούσαν. Και ο γλωσσολόγος πρέπει ν' αποφασίσει, με βάση όλες αυτές τις διαφορετικές στάσεις των ομιλητών, τι θα ήταν αντιπροσωπευτικό για τη μελέτη του. Πρέπει

να διαλέξει τις φράσεις εκείνες που είναι αντιπροσωπευτικές της κοινωνιο-γλωσσικής πρακτικής των ομιλητών «χωρίς να ευνοήσει ή να επιβάλει καμιά χρήση της γλώσσας» σύμφωνα με τον Culioli ... Για να διαλέξει τις φράσεις που θα μελετήσει, ο γλωσσολόγος πρέπει λοιπόν να πάρει υπόψη του αφενός μεν τον ορισμό της «γλωσσικής έκφρασης» (*Énoncé*), και αφετέρου τη διαφορετική στάση των ομιλητών».

Οπωσδήποτε, λόγω επαγγέλματος, ο γλωσσολόγος έχει προσεκτικό αυτί και οξυμένη συνείδηση της γλωσσικής πραγματικότητας — ή τουλάχιστον έτσι πιστεύει—, αλλά ο κίνδυνος παραμένει. Στη χειρότερη περίπτωση κάνει μια γλωσσολογία των *ιδιολεκτών*⁽³⁾, στη «λίγο καλύτερη» μια γλωσσολογία της *συμφωνίας*, ίσως και της *συνενοχής*.

Να λοιπόν που οδηγούμαστε σε μια κοινωνιολογία των γλωσσολόγων, οι οποίοι είναι κοινωνικά άτομα, επαγγελματίες, ενταγμένοι σ' ένα σύστημα που έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. Στην εισαγωγή της γαλλικής μετάφρασης των «Sociolinguistic Patterns» του Labov, ο P. Encrevé αναφέρει τα εξής λόγια του Labov: Μια θεωρητική άποψη μπορεί να γίνει τρόπος ζωής. Όσοι έχουν από νωρίς απομακρυνθεί από τη ζωή των κοινών θνητών είναι δύσκολο να απαρηθθούν ακαδημαϊκές απολαύσεις, όπως είναι η φροντίδα για την περίπλοκη δομή των ιδεών τους, ο προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας σ' ένα φανταστικό κόσμο όπου η διάλεκτος του επιστήμονα θα ήταν η μοναδική πραγματικότητα και η συζήτηση με τους λίγους συναδέλφους που συμφωνούν με τις αρχές του ιδιωτικού τους κόσμου» (Labov 1976).

Είναι αλήθεια ότι αυτές οι καυστικές παρατηρήσεις δεν αφορούν παρά ένα μόνο από τους πειρασμούς του γλωσσολόγου, και ότι είναι δυνατή και μια άλλη περιγραφή του τρόπου ζωής τους, βασισμένη σε μια οικολογία του είδους, που βρίσκουμε στο «Some Principles of Linguistic Methodology» (Μερικές αρχές της γλωσσολογικής μεθοδολογίας) του Labov.

Είτε πρόκειται για τον ιδανικό ομιλητή του Chomsky, είτε για τον ομιλητή (*Énonciateur*) του Culioli, που βρίσκεται πιο κοντά στα δεδομένα της γλωσσικής δραστηριότητας, απομένει παρ' όλα αυτά να θεωρητικοποιηθεί η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στους κοινωνικούς προσδιορισμούς που την κυβερνούν. Το εγχείρημα δε φαίνεται αδύνατο.

Σχετικά με την ασάφεια και την παράφραση, η C. Fuchs ορίζει πολύ επιτυχημένα την έρευνα του συγκεκριμένου θεωρητικού χώρου:

«Στα πλαίσια ενός χαρακτηρισμού στο επίπεδο του *συστήματος της γλώσσας* (ή, κάτω από μια διαφορετική προοπτική, στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας — *Compétence*—), μπορούμε να μελετήσουμε την ασάφεια και την παράφραση ως *δεδομένα που a priori* είναι προσιτά σε κάθε ομιλητή (όλοι θα συμφωνούσαν όσον αφορά την αναγνώριση μιας ασάφειας ή μιας παράφρασης), οπότε λοιπόν και στο γλωσσολόγο, που είναι ομιλητής αυτής της γλώσσας: η ενδοσκοπική και η υποθετικο-απαγωγική μέθοδος υπαγορεύονται από το αξίωμα ότι υπάρχει *συμφωνία* ανάμεσα σ' όλους τους ομιλητές σχετικά με την ασάφεια και την παράφραση ... Αντίθετα, στα πλαίσια ενός χαρακτηρισμού σε επίπεδο *εξωτερικό προς το σύστημα της γλώσσας* («ομιλία», «γλωσσική πλήρωση» — *Performance*—, ή «εξω-γλωσσικά στοιχεία»), η ασάφεια και η παράφραση θεωρούνται φαινόμενα που προσδιορίζονται από εξωγλωσσικούς παράγοντες τους οποίους ο γλωσσολόγος δεν μπορεί ούτε να προβλέψει ούτε να αναπαραγάγει ... Άποψη που

βασίζεται πολύ συχνά στο αξίωμα ότι δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ομιλητές ... Είναι η ίδια η έννοια της γλωσσικής ετερογένειας που βρίσκεται στην καρδιά του ζητήματος. Η ετερογένεια στην ερμηνεία και στην αναγνώριση μιας ασάφειας ή μιας παράφρασης δεν οφείλεται μονάχα σε εξω-γλωσσικούς προσδιορισμούς που επιδρούν πάνω στους ομιλητές, αλλά οφείλεται και στην ίδια τη φύση του έργου που επιτελούν οι ομιλητές όταν μιλάνε —έργο που τα ίχνη του αποτυπώνονται πάνω στο γλωσσικό σύστημα— (Fuchs 1983, σ. 5-7).

Θέτοντας με τέτοιους όρους ένα ζήτημα που πολύ συχνά θεωρείται λυμένο εκ των προτέρων, ορίζουμε το πεδίο μιας γλωσσολογικής έρευνας που έχει σκοπό να εντοπίσει το ρόλο των εξωτερικών προσδιορισμών και των περιορισμών των εγγενών στο σύστημα της γλώσσας, οι οποίοι συν-ευθύνονται για τη γλωσσική ετερογένεια.

Μεθοδολογικές έρευνες

Η κοινωνιογλωσσολογία «της ποικιλίας» (Variationniste) θεωρεί δυνατή τη μελέτη των γλωσσικών εκφράσεων σε συνάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον της ομιλίας, δεν αποκρύβει όμως τη δυσκολία της. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που στηρίζεται σε ένα τρόπο σκέψης περισσότερο επαγωγικό παρά απαγωγικό.

Καταρχήν αυτό που απαιτεί η κοινωνιογλωσσολογία είναι ένα προσεκτικό άκουσμα της γλώσσας, που σημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη μεθοδολογία, ανάλογα πάντοτε με το αντικείμενο της έρευνας, που να προσεγγίζει την πρακτική του γλωσσολόγου στην ευλυγισία της γλωσσικής πρακτικής των ομιλητών.

Η σχέση του ομιλητή με τη γλώσσα, η οποία καθορίζεται από ένα σύνολο κοινωνιο-πραγματολογικών παραγόντων, δεν είναι κάτι σταθερό και αμετακίνητο, αλλά ποικίλλει ανάλογα με τα δεδομένα της καθημερινής ζωής του ομιλητή. Όπως και νάναι, ξαναβρίσκουμε την έννοια του βαθμού προσοχής που δίνεται στο λόγο, προσφιλή στον Labov, ή τις λειτουργίες του Bühler και του Jakobson. Αυτό σημαίνει ότι «στάσεις δευτερεύουσες ή τριτεύουσες», όπως τις αποκαλεί ο Bloomfield (1944), επιδοκιμασίας ή λογοκρισίας, μπορεί να αναδυθούν σε σημεία που δεν περιμένουμε, και πολύ πιο εύκολα όταν ο ομιλητής αισθάνεται ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης.

Η παρατήρηση της αυθόρμητης πρακτικής των ομιλητών σκοντάφτει σε πολλά εμπόδια, τεχνικού και μερικές φορές δεοντολογικού χαρακτήρα. Πρέπει να προσπαθεί ο γλωσσολόγος να ανακαλύπτει κάθε φορά τους κατάλληλους τρόπους για να την προσεγγίσει και, πράγμα που είναι πολύ δύσκολο, να προκαλέσει στον ομιλητή τη χρησιμοποίηση μερικών τύπων που είναι σπάνιοι («Elicitation»).

Πρέπει να πείσουμε τους επιφυλακτικούς, που είναι ακόμα πολυάριθμοι, ότι δεν πρόκειται για μια «φτωχή γλωσσολογία». Οι δυσκολίες του συναντά δεν είναι οι ίδιες με τις δυσκολίες της τυπικής (Formelle) γλωσσολογικής ανάλυσης —αν και οι δύο τρόποι ανάλυσης δεν είναι αντίθετοι και πρέπει να ελέγχονται αμοιβαία. Πέρα από τα πρακτικά εμπόδια και τη δύσκολη επίλυση του παράδοξου του παρατηρητή⁽⁴⁾, η μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας, κατά κανόνα ποσοτική, αντιμετωπίζει το πρόβλημα της σπανιότητας μερικών γλωσσικών φαινομένων, καθώς και το πρόβλημα των μεταβλητών που πρέπει να παρθούν υπόψη.

Η στατιστική θεωρία και τεχνική παρέχουν σήμερα μεγάλες δυνατότητες,

παρασύρουν όμως συχνά το γλωσσολόγο σε χώρους που μπορεί να τον αποθαρρύνουν. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε το σημαντικό πρόβλημα της ισορροπίας ανάμεσα σε δύο ξεχωριστά σύνολα. Δε φαίνεται δυνατό να κάνουμε τη γλώσσα μια στατιστική έννοια: μια σοβαρή παρεξήγηση κρύβεται πίσω απ' αυτό, όπως συμβαίνει σχεδόν πάντοτε όταν πρόκειται για στατιστική. Όπως ο «μέσος Γάλλος» δεν υπάρχει, έτσι και η λειτουργία της γλώσσας δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο μέτρησης. Χρειάζεται λοιπόν πολλή προσοχή για να μπορέσουμε να ωφεληθούμε από αυτό το εξαιρετικό εργαλείο έρευνας.

Από την περιγραφή στην ερμηνεία

Ο αρχικός στόχος της γλωσσολογίας ήταν η περιγραφή. Αν και χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να τον πραγματοποιήσει, κατόρθωσε να απαλλαγεί σε σημαντικό βαθμό από τον εθνοκεντρισμό. Συμβαίνει όμως το ίδιο με αυτό που ο Piaget ονομάζει *κοινωνιοκεντρισμός*; Μιλώντας για τη διάλεκτο των αμερικανών μαύρων (VNA), ο J. Baugh (1980) υπενθυμίζει πόσο δύσκολο είναι να ξεφορτωθεί κανείς τη στάση αποδοκιμασίας που παραμένει ακόμα πολύ έντονη απέναντι στις διαλέκτους, γεωγραφικές και κοινωνικές, και ενοχλεί πάντοτε τους πιο καλοπροαίρετους γλωσσολόγους.

Έχει παρατηρηθεί ότι ένας νέος γλωσσικός τύπος, όταν αναδυθεί στο επίπεδο της συνείδησης, προκαλεί πάντοτε αρνητικές αντιδράσεις (Labov, υπό έκδοση). Και όμως ο καταδικασμένος αυτός τύπος πολύ συχνά ακολουθεί το δρόμο του, όπως έγινε με το ρηματικό τύπο *beting* στα αγγλικά, που στην αρχή ήταν αντικείμενο σαρκασμού (Mossé 1938, σ. 155-9).

Παρά τη διακήρυξη των γλωσσολόγων υπέρ της ισότητας μεταξύ των γλωσσών (που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Labov το 1971 και επιβεβαιώθηκε το 1974 από την Γλωσσολογική Εταιρεία της Αμερικής*) παραμένει το ερώτημα: υπάρχουν υπο-γλώσσες;

Μια πρώτη απάντηση θα μπορούσε να είναι σχετική με το δαρβινικό πρόβλημα της προσαρμογής, και δε βλέπω πώς μπορεί ένας σύγχρονος γλωσσολόγος να ωθεί σε τέτοιο σημείο την ταύτιση των γλωσσών με τα βιολογικά είδη, που να δέχεται ότι η εξαφάνιση μιας γλώσσας οφείλεται στη μη-προσαρμοστικότητα της. Υπάρχουν γλώσσες που μετασχηματίζονται —όπως τα λατινικά, που έδωσαν τις ρωμανικές γλώσσες— και υπάρχουν άλλες που οι ομιλητές τους εξαφανίζονται για διάφορους λόγους, είτε λόγω μιας πολιτιστικής γενοκτονίας είτε λόγω της αφομοίωσής τους από μια μεγαλύτερη γλωσσική κοινότητα, όπως τα καλισπέλ στην περιοχή της Ουάσινγκτον ή τα αρβανίτικα στην περιοχή της Αθήνας (Trudgill 1976-7). Η εξαφάνισή τους έχει κοινωνικές και οικονομικές αιτίες, όχι γλωσσικές.

Υπάρχει επίσης το ζήτημα που αφορά το βαθμό επεξεργασίας μιας γλώσσας και την κατάταξή της σε επίπεδα σύμφωνα με αξιολογικά κριτήρια. Φαίνεται όμως ότι η αξιολόγηση γίνεται πάντοτε με βάση μια νομιμότητα κοινωνικά θεσμοποιημένη, που αναζητάει λόγους ύπαρξης «αντικειμενικούς», όπως τονίζουν οι

* Απόσπασμα: «Δεν είναι γνωστή καμιά γλώσσα ή διάλεκτος, Standard ή μη-Standard, που να είναι σημαντικά πιο πολύπλοκη από μια άλλη, στη βασική γραμματική της δομή. Οι γλωσσολόγοι δεν έχουν ακόμα βρει καμιά γλωσσική κοινότητα που η γλώσσα της να μπορεί να περιγραφεί ως εννοιολογικά ή λογικά πρωτόγονη, ακατάλληλη ή ανεπαρκής».

αναλύσεις του P. Bourdieu και της σχολής του.

Όσον αφορά το βαθμό επεξεργασίας μιας γλώσσας (βλ. τον «επεξεργασμένο κώδικα» του Bernstein), θα μπορούσαμε να πούμε ότι μερικές νοητικές παραστάσεις και η γλωσσική τους απόδοση δεν είναι παρά μια πολυτέλεια για πλούσιους, όπως ήταν κάποτε ο χειρισμός του πηρουιού. Για παράδειγμα, στα γαλλικά το σχήμα *je ne crois pas qu'il pleuve demain* (δεν πιστεύω να βρέξει αύριο) είναι αμφίβολο αν θα διαδοθεί ποτέ στη «λαϊκή» λεγόμενη ομιλία, που αποφεύγει την υποτακτική και προτιμά λοιπόν *je crois qu'il (ne) pleuvra pas demain / il pleuvra pas demain; je crois pas* (πιστεύω ότι δε θα βρέξει αύριο / δε θα βρέξει αύριο, δεν πιστεύω).

Η γλωσσική ισότητα είναι όπως η ισότητα των δικαιωμάτων: δεν αποκλείει τις διαφορές. Μερικοί τόλμησαν να θέσουν το πρόβλημα μιας κάποιας διαφοροποίησης, «λειτουργικής» ή «σημασιολογικής», ανάμεσα σε διάφορους τύπους γλωσσών ή διαλέκτων. Έτσι ο P. Kay (1977) θέτει το ζήτημα της διχοτόμησης των γλωσσών: από τη μια μεριά οι γλώσσες που απαιτούν για να γίνουν κατανοητές τη συνδρομή της συγκεκριμένης κατάστασης ομιλίας, από την άλλη μεριά οι γλώσσες που είναι πιο ανεξάρτητες και μπορούν, διαθέτοντας μεγαλύτερη ποικιλία ύφους, να εμπιστευτούν ολόκληρο το μήνυμα στο γλωσσικό εργαλείο (παράβαλε π.χ. με αυτό που συμβαίνει στην ανάγνωση ή στην τηλεφωνική επικοινωνία μ' έναν άγνωστο). Από τη μεριά της, η B. Lavandera (1978) πιστεύει ότι δεν είναι απαραίτητο να θέσουμε ως προϋπόθεση τη σταθερότητα της σημασίας ανάμεσα στις διάφορες παραλλαγές του λόγου, ακόμα κι αν αυτές προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες, μόνο και μόνο για να ικανοποιηθεί ένα είδος ταμπου ισότητας.

Διαπιστώνουμε συχνά στους ομιλητές αμφιταλαντεύσεις, που δημιουργούν ανασφάλεια, σε σχέση με την ευθυγράμμιση ή μη με μια γλώσσα ή μια διάλεκτο νομιμοποιημένη από την κυρίαρχη ιδεολογία και από τους αξιολογικούς κανόνες αυτού που ο Bourdieu (1975) ονομάζει «γλωσσική αγορά» (*Marché Linguistique*). Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί η αμφιταλάντευση των επαρχιακών προχόντων που συμμετείχαν στην έρευνα του Abbé Grégoire στη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης: ανάμεσα στα παρισινά γαλλικά από τη μία μεριά, φορέα της φιλοσοφίας του φωτός και των επαναστατικών ιδεών, και στις τοπικές διαλέκτους από την άλλη μεριά, που εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν και ν' αγαπούν, αυτοί οι ενδιάμεσοι ανάμεσα στην εξουσία και στο λαό, άφησαν να φανεί ο διχασμός τους (M. de Certeau et al., 1975). Το ίδιο συμβαίνει και στους ομιλητές των κρεόλ (Τζαμάικα, Αντίλες κ.λπ.), με συνέπεια πολυάριθμες συγχρούσεις που αναφέρουν π.χ. ο L. F. Prudent (1980) και η G. Escure (1984).

Αντί για την ομοφωνία πάνω στην ερμηνεία των φράσεων της περισσότερο κωδικοποιημένης γλώσσας, θα μπορούσαμε να δούμε τις διαφορετικές στάσεις των ομιλητών για τις οποίες μιλάνε η C. Fuchs και η D. Jeunot. Οπωσδήποτε, οι κοινωνικές τάξεις —και τα άτομα— μιλάνε μεταξύ τους, αλλά συχνά αυτός ο διάλογος χαρακτηρίζεται από παρεξηγήσεις: η συνειδητοποίησή τους αποτελεί τη βάση για ένα πραγματικό διάλογο.

Στο επίπεδο της συντακτικο-σημασιολογικής ανάλυσης, που είναι και πιο κατανοητή, ο G. Carden (1973) διαπιστώνει ότι σε μια κλασικά διφορούμενη φράση (*all the boys didn't arrive*: όλα τα αγόρια δεν ήρθαν), 4 άτομα στα 40 δίνουν τη σημασία «δεν έρχουν έρθει όλοι» και 16 τη σημασία «κανένας δεν ήρθε».

ενώ 20 αναγνωρίζουν ότι η φράση είναι διαφορούμενη. Μια παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον G. Tottie (1980) πάνω σε φράσεις όπως

A I didn't tell John to paint any of these.

(Δεν είπα στον Γιάννη να βάψει κάτι από αυτά).

B I told John to paint none of these.

(Είπα στον Γιάννη να μη βάψει τίποτα από αυτά).

Η έρευνα έγινε σε 20 αγγλόφωνους πρωτοετείς φοιτητές του πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας στο Μπέρκλεϊ. Το συμπέρασμα είναι ότι, αντίθετα από αυτό που πίστευε ο Labov (1972 b), ακόμα και φράσεις όπως η A —αναλυτική άρνηση— μπορεί να είναι διαφορούμενες, μολονότι και οι δύο φράσεις επιτρέπουν καθεμιά μια διαφορετική ανάγνωση:

A' I didn't explicitly tell John to paint any of these.

(Δεν είπα σαφώς στον Γιάννη να βάψει κάτι από αυτά).

B' I explicitly told John not to paint any of these.

(Είπα σαφώς στον Γιάννη να μη βάψει κάτι από αυτά).

Η εξέταση των κοινωνικών διαφορών κατά την περιγραφή της γλώσσας υπακούει σ' ένα ηθικό ή πολιτικό αίτημα: την άρνηση της γλωσσικής αλλοτρίωσης. «Όλοι οι νόμιμοι φόνοι αρχίζουν από την κλοπή της γλώσσας ενός ανθρώπου στο όνομα της ίδιας της γλώσσας» (Barthes 1957, σ. 53). Είναι επίσης η άρνηση αυτού που ο Levi-Strauss ονομάζει «εντροπολογία»: γιατί πρέπει να προτιμάμε τους πλατυασμούς και την ανοσιτία μιας ενοποιητικής νόρμας από την ποικιλία με τον πολυμορφο και ανάγλυφο χαρακτήρα της; Αλλά πρόκειται και για ένα επιστημονικό πρόβλημα σχετικό με την αντίληψη, πάντοτε απατηλή, της διαφοράς. Στο έργο του «La parole médiévale» (Ο μεσαιωνικός λόγος, 1981), ο B. Cerquighlini δείχνει πόσο δύσκολο είναι να συλλάβουμε αυτό που κρύβεται πίσω από την πεζογραφία του Μεσαίωνα και την αδιαφάνεια της γραφής της, σε φηλό βαθμό ρητορικής, σε σχέση με μια προφορική γλώσσα στην οποία δεν έχουμε πρόσβαση. Έτσι και η μελέτη της αλληλογραφίας της βικτοριανής εποχής (Aronaud 1983) φέρνει στην επιφάνεια ένα είδος λόγου που η διάδοση του τηλεφώνου οδηγεί στην αφάνεια.

Η εκτίμηση της αλλαγής

Η διαχρονική ερμηνεία εξαρτάται, όπως φαίνεται, ακόμα περισσότερο από την ποικιλία στο εσωτερικό της «ομιλούσας μάζας», για να μεταχειριστούμε την έκφραση του Saussure. Ο Fonagy (1983, σ. 230) μας το υπενθυμίζει: «Αυτό που διαφεύγει από την προσοχή είναι ότι μια αλλαγή ολοκληρώνεται μέσω των μεταβαλλόμενων τύπων που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, και ότι η αντίθεση αυτή δεν είναι παρά η συγχρονική διάσταση της αλλαγής».

Η Ειρ. Τσαμαδοπού στην εργασία της πάνω στη γενική πτώση στα νέα ελληνικά, μελετάει τη μορφολογική ποικιλία της γενικής σε ομιλητές διαφορετικής ηλικίας που ανήκουν στην ίδια συγχρονία. Εργάζεται λοιπόν σε «φαινομενικό χρόνο»¹⁵⁾, πράγμα που της επιτρέπει να εντοπίσει κατά τον άξονα της ηλικίας τον παλιό τύπο «γενική της καθαρεύουσας» και τον ανταγωνιστικό της «γενική της δημοτικής». Αυτοί οι δύο τύποι συνυπάρχουν στο σημερινό σύστημα των ελληνικών και αποτελούν δυο μορφολογικές πραγματώσεις της γενικής. Δεχόμενη ότι κάθε αλλαγή εμπεριέχει την ποικιλία, θεωρεί ότι η μορφολογική ποικιλία της

γενικής, που αποτελεί σήμερα μια μεταβατική φάση μιας αλλαγής που επιτελείται, θα εξαφανιστεί με την ολοκλήρωση αυτής της αλλαγής. Η αλλαγή θα ολοκληρωθεί με τη γενική αποδοχή της «γενικής της δημοτικής» και την εξαφάνιση της «γενικής της καθαρεύουσας» (Tsamadou 1984).

Η ποσοτική άνοδος του ρηματικού τύπου *beting* στα αγγλικά από την αρχή του 19ου αι. (Arnaud, υπό έκδοση), με όλες τις λεξικο-συντακτικές, υφολογικές και κοινωνικές της προϋποθέσεις, του επιτρέπει από μια μέση πυκνότητα 200 τύπων σε 100.000 λέξεις στην καλύτερη περίπτωση (οικεία αλληλογραφία) γύρω στα 1800, να φτάσει στους 700 τύπους γύρω στο 1960-65. Πιο συγκεκριμένα, σ' ένα σύνολο σχετικά ομοιογενές, όπως η αλληλογραφία μορφωμένων ατόμων (συγγραφέων) περνάει από 140 σε 350 ανάμεσα στο 1800 και στο 1880 και μ' ένα τρόπο τόσο φανερό, που αυτή η μέθοδος μέτρησης, όσο χονδροειδής κι αν είναι, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Από αυτήν την έρευνα στην τάξη των μορφωμένων (είναι και η πιο προσιτή) βγαίνει επίσης το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν πάντοτε περισσότερους τύπους σε *beting*, είναι λοιπόν πιά μπροστά από τους άντρες σ' αυτή τη θεματική εξέλιξη: ενώ ο γενικός μέσος όρος για την περίοδο 1800-1880, για 20.000 τύπους περίπου σε 10 εκατ. λέξεις (περίπου 250 τύμοι αλληλογραφίας), είναι 225, φτάνει τους 210 για τους άντρες και τους 255 για τις γυναίκες. Η ποσοτική αυτή έρευνα αφήνει να υποψιαστούμε και πολλά άλλα φαινόμενα που δεν έχουν ακόμα μελετηθεί. Όπως υπογραμμίζει ο M. Hyden (1979), η πραγματική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα των προηγούμενων αιώνων και στη δική μας είναι περισσότερο ποσοτική παρά ποιοτική, με την έννοια ότι χρησιμοποιούμε τους ίδιους τύπους αλλά με συχνότητα λιγότερο ή περισσότερο μεγάλη. Άρα η μέτρηση της διαχρονικής ποιικιλίας στη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου γίνεται όλο και περισσότερο επικτική.

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, ο Trudgill ασχολήθηκε με ένα φαινόμενο που θα μπορούσε να οριστεί ως «η απώλεια από μια γλώσσα των φυσικών της ομιλητών». Οι Αρβανίτες της περιοχής της Αθήνας μιλούν, από την εποχή της μεταναστευσής τους στην Αθήνα (11ος-15ος αι.), μια αλβανική διάλεκτο που δεν ονομάζουν πια «αλβανικά» αλλά «αρβανίτικα». Με βάση ποσοτικές έρευνες γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές, ο Trudgill (1976-7, και Trudgill-Tzavaras 1977) μελετά την προοδευτική εξαφάνιση αυτής της γλώσσας και προσπαθεί να ορίσει φαινόμενα όπως η μείωση, ο περιορισμός και η απλοποίηση, σε σχέση με το πρόβλημα της ενδεχόμενης ακαταλληλότητας κάποιας γλώσσας ή διαλέκτου. Βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα αρβανίτικα —που θα έπρεπε, όπως αναγνωρίζει ο Trudgill, να συγκριθούν με τα αλβανικά της καθημερινής χρήσης— υφίστανται πραγματικά κάποιο περιορισμό ως προς τη χρησιμοποίησή τους, και ιδιαίτερα στους νέους, όπου η διγλωσσία παραχωρεί όλο και περισσότερο τη θέση της στα ελληνικά. Αλλά ανάμεσα στη μείωση και στην απλοποίηση, η διάκριση δεν είναι εύκολη. Αν τη δούμε συνολικά, η απλοποίηση, που αποτελεί μια αύξηση της ομαλότητας στο επίπεδο της μορφολογίας, της φωνητικής ή της σύνταξης, τείνει να διευκολύνει την προσπάθεια των ομιλητών, μπορεί όμως να επιφέρει δυσκολίες σε άλλα σημεία. Επίσης δεν είναι εύκολο να πει κανείς αν αυτό το φαινόμενο είναι σαφώς διαφορετικό από τη μείωση, δηλ. την απώλεια μερικών γλωσσικών διακρίσεων ή δεικτών (π.χ. στην περίπτωση των αρβανίτικων, απώλεια μερικών προθέσεων) ή την αντικατάσταση συνθετικών τύπων από αναλυτικούς.

Από την άλλη μεριά, τα στοιχεία που χάθηκαν αναπληρώνονται με δάνεια ή

με χρησιμοποίηση της ανταγωνιστικής γλώσσας, των ελληνικών, έτσι ώστε δεν μπορεί κανείς να πει ότι οι νέοι ομιλητές, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, ο περιορισμός της χρήσης συνεπάγεται οπωσδήποτε μια ατελή εκμάθηση της γλώσσας που υφίστανται τον περιορισμό.

Συμπέρασμα

Δεν υπάρχει επιστήμη που να μπορεί να προχωρήσει χωρίς μια συγκεκριμένη θεωρία και μεθοδολογία, εφόσον η ίδια η πραγματικότητα που μελετά δεν είναι παρά το διαλεκτικό προϊόν της γνώσης και της άγνοιας του επιστήμονα. Είναι βέβαιο ότι τα θεαματικά επιστημονικά επιτεύγματα των τελευταίων δεκαετιών μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν χάρη στο προχώρημα της θεωρίας. Δε θα έπρεπε όμως να ξεχάσουμε:

- ότι ένα αξίωμα δεν είναι παρά ένα αξίωμα, και όχι ένα δόγμα,
- ότι πρέπει να έχουμε στο νου μας τις μεθοδολογικές υποδείξεις του Descartes, αλλιώς κινδυνεύουμε να λοξοδρομήσουμε στο βασίλειο του ιδεαλισμού,
- ότι μπορεί πιθανόν να είναι εποικοδομητικό, αν όχι για κάθε ερευνητή, αλλά τουλάχιστον για τις ερευνητικές ομάδες, να αναζητούν άλλα αξιώματα, άλλες μεθόδους.

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, η κοινωνιογλωσσολογία προσπαθεί να συνδυάσει τη μελέτη της γλώσσας ως αφηρημένης δομής, με τη μελέτη της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς παράγοντες που την καθορίζουν. Οπωσδήποτε η προσπάθεια δεν είναι εύκολη, και μπορεί μερικές φορές να είναι αποθαρρυντική, παρά τις δυνατότητες που παρέχουν σήμερα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Αν θα θέλαμε λοιπόν να απαντήσουμε στο ερώτημα που θέτουμε στον τίτλο αυτού του άρθρου, θα λέγαμε ότι η κοινωνιογλωσσολογία δεν είναι μια αντιγλωσσολογία, με την έννοια μιας ριζικής αντίθεσης, μπορεί όμως να θεωρηθεί αντι-γλωσσολογία με την έννοια ότι εμπεριέχει κάποια άλλη θεωρητική προτεραιότητα. Αλλά περισσότερο, εφόσον δεχόμαστε ότι υπάρχει συνέχεια μέσα στη ρήξη, θα θέλαμε να δούμε την κοινωνιογλωσσολογία ως ένα νέο προχώρημα της έρευνας σε περιοχές που έχουν ελάχιστα εξερευνηθεί, εκεί όπου διαγωνίζονται οι «ομιλούσες μάζες», ως μια καινούρια εργασία εμβάθυνσης και επέκτασης.

μετάφραση: Άννα Ιορδανίδου-Ειρήνη Τσαμαδοῦ

Σημειώσεις

(1) Πρόκειται για μια εκτεταμένη περίληψη, με αρκετές τροποποιήσεις, μιας διάλεξης που έδωσε στο πανεπιστήμιο της Besancon ο R. Arnaud (υπό έκδοση στο Recherches en Linguistique 'Etrangère IX, Annales Littéraires de l'Université de Besancon). Ο R. Arnaud είναι καθηγητής της Κοινωνιογλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο Paris VII και εργάζεται σε συνεργασία με τον W. Labov.

(2) Μεταγλώσσα: Σύμφωνα με τον ορισμό του Culioli στην εγκυκλοπαίδεια Alpha, είναι «η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε πάνω σε μια γλώσσα-αντικείμενο, έτσι αυτή είναι μια φυσική γλώσσα, όπως π.χ. τα γαλλικά ή τα κινέζικα, είτε είναι μια τεχνητή γλώσσα».

(3) Ιδιόλεκτος: «Ο προσωπικός τρόπος ομιλίας ενός ανθρώπου θεωρημένος έξω από την επίδραση της ομάδας στην οποία ανήκει» (Ducrot-Todorov, Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage, Seuil, 1972, σ. 79).

(4) Παράδοξο του παρατηρητή: «Να παρατηρήσουμε τον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα όταν δεν τους παρατηρεί κανείς» (Labov 1976, σ. 116).

5) Φαινομενικός χρόνος: Μελέτη ενός γλωσσικού τύπου όπως χρησιμοποιείται από ομιλητές διαφορετικής ηλικίας που συνυπάρχουν στην ίδια συγχρονία, αντισθαι από τη μελέτη σε «προσπρατικό χρόνο» που αφορά τη διαχρονική εξέλιξη ενός τύπου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (έργα που αναφέρονται μέσα στο κείμενο)

- Arnaud R. (1983): «On the Progress of the Progressive in the Private Correspondence of Famous British People» in *Papers from the Second Scandinavian Symposium on Syntactic Variation*, S. Jakobson, ed., Stockholm: Almqvist and Wiksell International, pp. 83-94.
- Arnaud R. (υπό έκδοση): «Some attempts at a quantitative assessment of the progressive in Modern English» in *Quantitative analyses of Linguistic Structure*, W. Labov, ed., N. York: Academic Press.
- Barthes R. (1957): *Mythologies*, Paris: Ed. du Seuil.
- Baugh J. (1980): «A reexamination of the Black English copula» in *Lokating Language in Time and Space. Quantitative Analyses of Linguistic Structure*, W. Labov, ed., N. York: Academic Press, pp.83-106.
- Bloomfield L. (1944): «Secondary and tertiary responses to languages», *Language* 20, pp. 45-55.
- Bourdieu P. - Boltanski L. (1975): «Le fétichisme de la langue», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales n° 4*, pp. 2-32.
- Carden G. (1973): «Disambiguation, favored readings, and variable rules» in *New Ways of Analyzing Variation in English*, N. Bailey and R. Shuy, eds., Washington D.C.: George-town University Press, pp. 171-82.
- Cerquiglini B. (1981): *La parole médiévale*, Paris: Minuit.
- Certeau M. de - Julia D.-Revel J. (1975): *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris: Gallimard.
- Escure G. (1984): «The Belizean Copula: A Case of Semantactic Shift» in *Studies in Caribbean Language*, L. Carrington, ed.
- Fonagy I. (1983): *La vive voix*, Paris: Payot.
- Fuchs C. (1983): «Introduction: la signification linguistique appréhendée à travers l'ambiguïté et la paraphrase», *Modèles Linguistiques V*, 2, pp. 3-11.
- Jeunot D. (1983): «Il est médecin» (pourquoi pas?), *Linguistique, énonciation. Aspects et détermination*, Paris: Editions de l'EHESS, pp. 81-95.
- Kay P. (1977): «Language Evolution and Speech Style», *Sociocultural Dimensions of Language Change*, B.S. Blount and M. Sanches, eds., N. York: Academic Press, pp. 21-33.
- Labov W. (1972 a): «Some principles of linguistic methodology», *Language in Society* 1, 1, pp. 97-120.
- Labov W. (1972 b): «Negative attraction and negative concord in English grammar», *Language* 48, pp. 773-813.
- Labov W. (1976): *Sociolinguistique*, Paris: Ed. de Minuit.
- Labov W. (υπό έκδοση): «Building on Empirical Foundations» in *Directions in Historical Linguistics II*, W. Lehmann and Y. Malkiel, eds., Austin, Texas: University of Texas Press.
- Lavandera B. (1978): «Where does the sociolinguistic variable stop?», *Language in Society* 7, 2, pp. 171-82.
- Mossé F. (1938): *Histoire de la forme périphrastique être + participe présent en germanique*, 2 vols, Paris: Klincksieck.
- Prudent L.F. (1980): *Des baragoins à la langue antillaise*, Paris: Editions Caribéennes.
- Rydén M. (1979): *An Introduction to the Historical Study of English Syntax*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Tottie G. (1980): «Negation and ambiguity» in *Papers from the Scandinavian Symposium on Syntactic Variation*, S. Jakobson, ed., Stockholm: Almqvist and Wiksell International, pp. 47-62.

Trudgill P. (1976-7): «Creolisation in reverse : reduction and simplification in the Albanian Dialects of Greece», *Transactions of the Philological Society*, pp. 32-50.

Trudgill P. - Tzavaras G.A. (1977): «Why Albanian - Greeks are not Albanians: Albanian and Greek in Attica and Biotea» in *Language, ethnicity and intergroup relations*, London : Academic Press.

Tsamadou I. (1984): *Le génitif en Grec moderne. Etude de syntaxe et de variation morphosyntaxique*, Thèse de 3^e cycle : Université de Paris VII.

Το περιοδικό ΓΛΩΣΣΑ βρίσκεται τώρα στον τρίτο χρόνο έκδοσής της. Έχουν κυκλοφορήσει μέχρι την ώρα ετούτη 8 τεύχη. Υπάρχουν στα γραφεία μας (Σόλωνος 77, 106 79) μερικά τεύχη από το 1-7.

Παρακαλούμε να προσέξετε τη διεύθυνση των νέων, μόνιμων πια γραφείων μας.

ΣΟΛΩΝΟΣ 77 (106 79)

Κ.Γ. Καλαντζή, Ξίδ. παιδαγωγού, Δρος Φιλ.

ΣΚΕΨΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΛΟΥ

Η γένεση και η λειτουργία του συμβόλου στον άνθρωπο

Στον Κρατύλο του Πλάτωνα ο Σωκράτης ετυμολογεί τη λέξη «άνθρωπος» από το «άναθρών ἄ ὄπωπε». Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος είναι ένα ον που «θεωρεί», που παρατηρεί τέλεια, διερευνά και σκέπτεται πάνω σε όσα βλέπει. Από όλα τα ζώα πολύ σωστά ο άνθρωπος, ονομάστηκε «άνθρωπος».

Ο άνθρωπος ως «θεωρών τον κόσμο», πρώτα με την παρατήρηση και την εμπειρία, με τη χωροχρονική σύνδεση και τη διάκριση των σχέσεων «υποκειμενοποιεί» το αντικειμενικό, σχηματίζει δηλαδή άμεσες αντιλήψεις, βιώματα και εποπτικές παραστάσεις.

Αλλά ο άνθρωπος δεν είναι απλώς «θεωρών τον κόσμο», είναι και «δραῶν-πράττων». Επεμβαίνει στον κόσμο, θέλει να τον κάνει δικό του, να τον κλείσει μέσα του, να τον ξαναπλάσει.

Έτσι, το πρώτο ασταθές, ρευστό ακόμα «υποκειμενικό κτήμα» (άμεσες αντιλήψεις, ζωντανά βιώματα, πρώτες εποπτικές παραστάσεις) το «επαναντικειμενοποιεί», το ξαναφέρει στον κόσμο του αντικειμένου, του επαισθητού. Αυτό σημαίνει ότι το εκφράζει και το παριστάνει: α) «συγκεκριμένα και εποπτικά» (με το υλικό: πηλό, ξύλο, πέτρα, άμμο, μέταλλο κλπ.) και β) «αφηρημένα-συμβολικά» (με τη γλώσσα-ομιλία, γραφή, με την εικόνα ή το ήχογράφημα, το μύθο, τη μουσική, την κίνηση-ρυθμική, χορό κλπ.). Σ' αυτή τη διαλεκτική αντιμετώπιση του ανθρώπου με τον αντικειμενικό κόσμο — που είναι μια αέναη κυκλική διαδρομή απ' τα έξω προς τα μέσα και αντίθετα — κατακτά ο άνθρωπος το περιβάλλον σε πλάτος και σε βάθος.

Σύγχρονα μ' αυτό ασκεί και τελειοποιεί τα μέσα της έκφρασης, της παράστασης και της μορφοποίησης για μια ολοένα ανώτερη, πλατύτερη και βαθύτερη σύλληψη του κόσμου, για τη μετατροπή εκείνου που λέμε εξωτερικά «μακρόκοσμο», σε ένα εσωτερικό «μικρόκοσμο».

Με άλλα λόγια ο άνθρωπος στην εξελικτική του προοδευτική πορεία «σηματοδοτεί» και συλλαμβάνει τον κόσμο στην αρχή εποπτικά και μετά αφηρημένα. Εδώ παίζει το μεγάλο της ρόλο η «συμβολική λειτουργία». Το σύμβολο χώρισε τον άνθρωπο από το ζώο. Ο άνθρωπος ονομάστηκε «συμβολικό ζώο». Ο μεγάλος ψυχολόγος Piaget λέει: «Εχεινο το ιδιαίτερο που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη σκέψη είναι συνυφασμένο με την παραστατική ή συμβολική λειτουργία. Αυτό είναι η ικανότητα να υποκαθιστά ένα αντικείμενο ή μια πράξη με ένα οποιοδήποτε «σημείο» (μια λέξη, μια εικόνα κλπ.), αυτό που λέμε «σύμβολο». Αναλυτικότερα, όπως αναφέραμε και προηγούμενα, ο άνθρωπος μπορεί τ' αντικειμενικά του βιώματα και τις εποπτείες του, να τα περικλείνει σε σύμβολα και μ' αυτά κατόπι — στη συναθρώπινη επικοινωνία — να ανακοινώνει τα περιεχόμενα των σκέψεών του και να τα ανταλλάσσει.

Έτσι, με την «*παραστατική ή συμβολική*» αυτή λειτουργία κατορθώνει ο άνθρωπος, στη συνεχή αυτενεργό αντιμετώπιση με τα αντικείμενα, να εποικοδομήσει ένα «*εσωτερικό-πνευματικό*» κόσμο. Κι αυτός ο «*εσωτερικός - πνευματικός κόσμος*» δεν είναι παρά ο εξωτερικός κόσμος που περιέκλεισε μέσα του σ' ένα σύστημα συμβόλων, το σταθερό υποκειμενικό «*κοσμοείδωλο*».

Εδώ θα πρέπει να μιλήσουμε λίγο σύντομα για ορισμένες ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις γύρω από την ειδική έννοια του συμβόλου, τη γένεσή του και τη σημασία του. Άλλοι ταυτίζουν το «*σύμβολο*» με το «*σημείο*» και άλλοι - υποτάσσοντας το σύμβολο στο σημείο, λένε, ότι το σύμβολο γεννήθηκε από το «*σημείο*», ξεχώρισε και αναπτύχθηκε σαν «*συνειδητή συμβολική αντίδραση*» που χαρακτηρίζει ειδικά την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Σ' αυτή τη θεώρηση το «*σημείο*» ξεκινάει από την πηγή, τις πανάρχαιες εξελικτικές αφετηρίες, τις ρίζες του «*θυμικού*» και χαρακτηρίζει την «*ασυνείδητη σημαντική συμπεριφορά*» του ζώου και του ανθρώπου στα πρώτα στάδια της φυλογενετικής του πορείας (με παράλληλη - οντογενετικά - τη βρεφική και νηπιακή ηλικία του παιδιού).

Εδώ πρόκειται για ένα «*ερέθισμα*» το οποίο, επειδή συνδέεται με ένα άλλο ερέθισμα, προξενεί μια «*αντίδραση ή απάντηση*» που ανταποκρίνεται στο αρχικό ερέθισμα, παρ' όλο που αυτό απουσιάζει. (Εδώ θυμούμαστε τη θεωρία «*των εξαρτημένων αντανακλαστικών*» του Παβλόφ. Στο παβλοβιανό πείραμα π.χ. ο τόνος του κουδουνιού αντιπροσωπεύει για το σκυλί την τροφή).

Αυτά όλα μας οδηγούν να ιδούμε τι συμβαίνει, ποιες διεργασίες γίνονται στο «*βαθύ πρόσωπο ή στο ασυνείδητο του ανθρώπου*». Η ψυχιατρική υπογραμμίζει τον «*ασυνείδητο συμβολισμό*». Στην Ψυχανάλυση π.χ. «*συμβολισμός*» είναι η ασυνείδητη διαδικασία σύμφωνα με την οποία ωρισμένες «*συνκινησιακές αξίες*» μεταφέρονται από ένα αντικείμενο στο άλλο, κατά τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται ως ένα βαθμό μια ωρισμένη «*μεταμφιεσμένη ικανοποίηση των καταπιεσμένων επιθυμιών*»... Ο ενσυνείδητος ωστόσο «*νους*» αγνοεί τελείως το γεγονός ότι στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκαν «*σύμβολα*». Στη «*Θεραπεία*» με τη σκάλα των συνειρμών, ο γιατρός βοηθάει τον άρρωστο να κατεβεί στο βάθος του «*ασυνείδητου*», να φέρει επάνω στο «*συνειδητό*» τις μεταμφιεσμένες απωθημένες σκέψεις, οπότε αυτές στο φως, χάνουν τη διαταρακτική τους δύναμη.

Όσα είπαμε εμφανίζονται πιο ανάγλυφα στην «*παιδική ψυχοθεραπεία με τη μορφή της «παιγνιδιοθεραπείας*». Είναι γνωστή η σχέση που έχει η «*συμβολική λειτουργία*» με το παιγνίδι. Αυτό αφορά ιδιαίτερα το «*παιγνίδι ρόλων*», αυτό που ο Piaget ονομάζει «*συμβολικό παιγνίδι*». Αυτό εμφανίζεται στην πορεία του 2ου έτους της ηλικίας του παιδιού και έχει τεράστια σημασία για την εξέλιξη της ψυχικής και κοινωνικής ζωής του παιδιού. Το παιδί προβάλλει με το παιγνίδι τα υποκειμενικά βιώματα, επιθυμίες, φόβους κ.λπ. Με το παιγνίδι λυτρώνεται ψυχικά και διαπαιδαγωγείται. Έτσι θα ερμηνεύσουμε και τη «*συμβολική λειτουργία*» του εμφανίστηκε πρώτη στον άνθρωπο και τη συναντάμε ακόμα στους πρωτόγονους λαούς. Όλα αυτά που χαρακτηρίζουμε, στην ατομική συμπεριφορά, στη γλώσσα και στην κοινωνική ζωή των πρωτόγονων, σαν «*μύθο, μαγεία, ανθρωπομορφισμό, ονοματοποιία, μεταφορά, αλληγορία, μυστηριακές τελετές κλπ.*», έχουν τη βάση τους στη «*συμβολική λειτουργία*» σε γενικότερη έννοια και που είναι μια π' τις βαθιές εξελικτικές δυνάμεις του ανθρώπου. Από και ξεκίνησε η γλώσσα (ομιλία-γραφία), εκεί θεμελιώθηκε η Επιστήμη, η Τέχνη, η Θρησκεία, η Φιλοσο-

φία, η Ηθική κλπ. ολόκληρος ο «συμβολικός πολιτισμός του ανθρώπου».

Εκείνο που πρέπει να τονίσω, για το «εσκεμμένο ή συμβατικό σύμβολο» και για το «απαραδοσιακό ή πρόσφατα σκόπιμα δημιουργημένο», από μια ωρισμένη ομάδα ανθρώπων είναι το ότι: Όσο το σύμβολο κι αν το χαρακτηρίζει ένας βαθμός μικρός ή μεγάλος «συνειδητότητας», αυτό δεν χάνει τον «ψυχικό δυναμισμό του», γιατί μοιλιιάζεται ή για να πούμε καλύτερα, ριζώνει στο έδαφος της «έμφυτης συμβολικής λειτουργίας», στο έδαφος του ψυχισμού. Το «κόκκινο» π.χ. σαν «σήμα-σύμβολο κινδύνου» είναι πιο δυνατό, μιλάει βαθύτερα, αμεσότερα, πιο αυτόματα μέσα μας, παρά αν ακούγαμε από έναν άλλο άνθρωπο ή να διαβάζαμε μια επιγραφή «Προσοχή-Κίνδυνος!!».

Μέσα απ' το «συμβολικό δρόμο» γίνεται η προσπέλαση της προσωπικότητας του ανθρώπου, η κινητοποίησή της, ο εξυψωμός της, ακόμα και η πτώση της. Γνωρίζομε πόση επίδραση ασκούν τα σκόπιμα δημιουργημένα «σύμβολα προπαγάντας» σήματα, σημαίες, λάβαρα, ειδικοί χαιρετισμοί κλπ.

Πολύ καλύτερα θα ιδούμε τη γένεση και λειτουργία του συμβόλου στον άνθρωπο, όταν παρακολουθήσουμε την εμφάνιση και την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας στο παιδί. Από ψυχολογική άποψη γνωρίζομε πως η «συμβολική λειτουργία», είναι μία «ιδιοσυστασιακή δύναμη», μια δύναμη δηλαδή στον εξελικτικό λειτουργικό μηχανισμό που κληρονομείται. Αυτό σε δυο φάσεις ή στρώματα. Το πρώτο χαρακτηρίζεται σαν μια εγγραφή στον «φυσικό ή βιολογικό γενετικό κώδικα». Τότε λειτουργεί το αντανακλαστικό τόξο «ερέθισμα - αντίδραση ή απάντηση» και έχουμε τις «αντανακλαστικές κινήσεις» του βρέφους (άμυνας, τροφής κλπ.) ακόμα κι ένα δέκτη «θυμικών σημείων» π.χ. της έκφρασης του προσώπου της μητέρας (του γέλιου, του θυμού κλπ.), των κινητικών σχημάτων (φοβέρας, καλέςματος), του ύφους του τόνου της φωνής κλπ. Ως εδώ αυτό συμβαίνει και στα ζώα. Σ' αυτό το στάδιο δεν υπάρχει κανένας «καθαυτό συμβολισμός» παρά μόνο μια «ασυνείδητη συμβολική σήμανση» ή «προσυμβολισμός» που υπηρετεί άμεσα βιολογικούς σκοπούς.

Επάνω σ' αυτό το «πρωτογενές σύστημα σήμανσης» δια μέσου των αισθητηρίων, δημιουργείται το «δεύτερο σύστημα σήμανσης ή συμβολικό σύστημα» (με ακουστικά, οπτικά, κινητικά σήματα κλπ.) που κορυφωμά του είναι η γλώσσα (ομιλία-γραφή).

Η Νευροφυσιολογία λέει πως το πρώτο το «προσυμβολικό σύστημα» έχει τη φυσιολογική βάση του και αναπτύχθηκε στα υποφλοιώδη στρώματα του εγκεφάλου, στα στρώματα του υποσυνείδητου ψυχισμού, των αντανακλαστικών - αυτοματικών συμπεριφορών, της θυμικής ζωής. Από δω κληρονομείται σαν τάση, σαν ψυχική δύναμη και εκδηλώνεται αυτόματα σαν «πρώτο σύστημα» στη συνάντηση των αισθητηρίων και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Μετά, η μετατροπή σε «δεύτερο σύστημα σήμανσης, σε συνειδητό συμβολικό σύστημα» γίνεται στη βάση μιας καταβολής δευτερογενούς, μιας εγγραφής στον «ανθρώπινο ή πολιτιστικό γενετικό κώδικα». Γι' αυτό συντελείται μια διεργασία στο φλοιό του μεγάλου εγκεφάλου, στα «ευρύτερα γνωστικά κέντρα» (οπτικά, ακουστικά, απτικο-κινησθητικά) και ειδικότερα στα «γλώσσικά Κέντρα» (ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής) με πολυποικίλους συνειρμούς μεταξύ τους και με το «κέντρο της νόησης». Τότε λειτουργεί το τόξο «ερέθισμα-νοητική επεξεργασία-απάντηση». Η τέλεια «συμβολική λειτουργία» έχει πια ρυμοτομηθεί. Ο άνθρωπος μπορεί συμβολικά να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο, τα όνειρά του, τα οράματά του, να επενδύει

ιδέες αφηρημένες και εξωλογικές, να βυθοσκοπεί το υποσυνείδητό του, να επισκοπεί το πέραν, το «επέκεινα», να κάνει εκαισθητό το επιστητό, να προσπαθεί να συλλάβει το άγνωστο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΠΛΑΤΩΝ: Κρατύλος (Απάντηση του Σωκράτη στον Ερμογένη), Έκδοση ΦΕΞΗ, Αθήνα 1910, σελ. 35.
- H. ZIMMER: Mythen und Symbole, 1952.
- K.V. FRISCH: Symbolik im Reich der Tiere, 1954.
- JEAN PIAGET: Nachahmung, Spiel und Traum, Klett Verlag, Stuttgart 1969.
- I.P. PAWLOW: Sämtliche Werke, Bd. I-VI, Akademie Verlag, Berlin 1953-54.
- A. BANDURA: Sozialkognitive Lehrtheorie, Klett Verlag, 1980.
- S. FREUD: Abriss der Psychoanalyse, Fischer Bücherei No 47, 1965.
- O. PFISTER: Abriss der Psychoanalyse, Fischer Bücherei No 47, 1965.
- O. PFISTER: Ψυχανάλυση και Παιδαγωγική, μετάφρ. Κώστα Σωτηρίου, Πειραιάς 1933.
- Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ: Αυτογνωσία (Αυτοανάλυση - Αυτοελεγχος Ψυχολογική θεώρηση). Δί-φρος 1984, σελ. 31-33.
- Κ.Γ.ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ: Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, β' έκδ. Καραβία, Αθήνα 1972.
- ELIAS BESEVEGIS: «The development of dramatic and instructive play in preschool children», Doct. Dis., Rutgers University 1983.

ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ — ΑΘΗΝΑΙ 1984

Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού
Δρ. Γλωσσολογίας, Παρίσι 7,

ΜΕΤΑΦΟΡΑ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ

Διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κυρίως από τη συγχρονική θεώρηση της γλώσσας μας οδηγούν στη διαχρονική θεώρηση και στην εξέταση της μεταφορικής διάστασής της. Η μεταφορά αγγίζει το σημασιολογικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί και επίκεντρο κάθε σύγχρονης έρευνας.

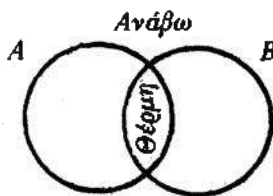
Ο ίδιος ο όρος «μεταφορά» εμφανίζεται για πρώτη φορά στον «Ευαγόρα» του Ισοκράτη, το 384 π.Χ. Η έννοια της μεταφοράς χρησιμοποιείται πλατιά στον προφορικό και γραπτό λόγο, αν και δεν υπάρχει ένας και μόνον ορισμός. Έτσι φάχνοντας, θα βρούμε ορισμούς κάθε είδους σχετικά με τη μεταφορά, ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία εξετάζεται. Στο *Petit Robert*, για παράδειγμα, διαβάζουμε: «εκφραστικός τρόπος που συνίσταται στη μεταφορά της έννοιας (συγκεκριμένος όρος μέσα σε αφηρημένη σειρά λόγου) με αναλογική αντικατάσταση»:

Τα συγκρινητικά του λόγια την (άγγιξαν) βαθιά.

Για τον P. Fontanier¹ πρόκειται για «την παρουσίαση μιας ιδέας με τη μορφή μιας άλλης πιο εντυπωσιακής ή πιο γνωστής», ενώ για τον A. Τζάρτζανο², κατά τη μεταφορά «η λέξη που αλλάζει σημασία —μεταφέρεται— από τη μια έννοια στην άλλη». Την εξομοίωση της μεταφοράς με τις παραδειγματικές σχέσεις υποστηρίζει από την άλλη μεριά ο R. Jakobson³:

Ο Χ. πιέζει την Ψ. (με τις ερωτήσεις του + με τα χέρια του)

Στο *Dictionnaire du français contemporain* διαβάζουμε πάλι ότι: «η μεταφορά είναι ο τρόπος έκφρασης που συνίσταται στο να δώσει σε μια λέξη την αξία μιας άλλης, που παρουσιάζει με την πρώτη μια αναλογία». Αυτό όμως δεν ισχύει πάντοτε. Έτσι, ενώ στην περίπτωση των δύο ρημάτων «ανάβω» (κύρια και μεταφορική σημασία) βρίσκουμε μια αναλογική ομοιότητα στην τομή των δύο κύκλων που αντιπροσωπεύει το καθένα απ' αυτά:



παρατηρώντας τις φράσεις:

Ο Χ. ανάβει (το κερί + τον Ψ.)

δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο και για το ρήμα «ρίχνω» στις παρακάτω σημασίες του:

Ο Χ. έριξε (νερό στο τραπέζι + τον Ψ. με τα λόγια του)

Η μεταφορά είναι έργο της στιγμής, που επιβάλλεται στην προφορική ή γραπτή γλώσσα με τη συγκατάθεση, θα λέγαμε, των ανθρώπων που την μιλούν. Αποτέλεσμα αυτού του γλωσσικού φαινομένου που λέγεται μεταφορά είναι να βρι-

ακουμε λέξεις που να χρησιμοποιούνται για την έκφραση όχι μόνο μιας έννοιας, αλλά περισσότερων εννοιών.

Οι νεωτερισμοί αυτοί, εφ' όσον πρόκειται για αλλαγές της σημασίας μιας λέξης, είναι ατομικοί, με την έννοια ότι κάποιος (όχι απαραίτητα λογοτέχνης-ποιητής) την χρησιμοποιεί για πρώτη φορά: είναι δε συχνά νεωτερισμοί συνειδητοί, με την έννοια ότι αυτός που την επινοεί, την χρησιμοποιεί σκόπιμα για να τονίσει κάτι. Γιατί βέβαια αντί να πει κανείς:

Ο Χ. έριξε τον Ψ.

θα μπορούσε να πει απλά:

Ο Χ. (γοήτευσε + εξαπάτησε) τον Ψ.

Μια τέτοια αλλαγή στην έννοια των λέξεων διαφέρει από τις λεγόμενες φωνητικές αλλαγές, που είναι τις περισσότερες φορές ασυναίσθητες επεμβάσεις.

Η γέννηση της μεταφοράς στη γλωσσική ζωή του ατόμου

Η χρήση της μεταφοράς είναι φαινόμενο που εμφανίζεται αρκετά αργά στην ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού. Κατά τη γνώμη των S. Ash και H. Nerlove⁴, το παιδί γνωρίζει τη μεταφορά από πείρα και οι δύο έννοιες μοιάζουν να ορίζουν δύο ομώνυμους όρους. Η αλήθεια είναι ότι γύρω στα 10-11 χρόνια το παιδί έχει συνείδηση της διάκρισης και του παιχνιδιού που γίνεται ανάμεσα στην κύρια και τη μεταφορική σημασία μιας λέξης. Κατά συνέπεια, το παιδί καταλαβαίνει στην αρχή τη μεταφορά, αλλά του χρειάζεται καιρός για να την εξουσιάσει. Είναι κάτι περισσότερο από βέβαιο, ότι ακόμα και ένα μικρό παιδί, ακούγοντας τη φράση:

Ο άνθρωπος είναι ένα λιοντάρι

δεν θα μπερδέψει τον άνθρωπο με το λιοντάρι: δεν μπορεί να είναι κανείς συγχρόνως και λιοντάρι και άνθρωπος. Όπως και να έχουν τα πράγματα το να καταλάβει κάποιος ότι πρόκειται για μεταφορά ή και να τη χρησιμοποιήσει, προϋποθέτει μια νοητική αναζήτηση για ν' ανακαλυφθούν ή ν' αποκαλυφθούν οι νέες σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων. Στη συνέχεια, οι μεταφορικές χρήσεις μπορούν αιγάσιγ' ν' «απολιθωθούν» και ν' αποδείξουν μ' αυτό τον τρόπο ότι η μεταφορά είναι πηγή δημιουργίας και γλωσσικής εξέλιξης. Ετσι συμβαίνει να μιλούμε, για παράδειγμα, για το ρήμα «ωριμάζω», χωρίς να σκεφτόμαστε καθόλου τα φρούτα. Αρκεί μόνο να λάβουμε υπόψη μας όλα τα δυνατά στοιχεία πληροφόρησης, δηλαδή το συντακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει ενταχθεί η λέξη.

Κύρια και μεταφορική σημασία

Η μεταφορά αντιπαραθέτει από τη μια μεριά την κύρια, την αρχική σημασία μιας λέξης και από την άλλη τη μεταφορική, την τροπολογική, τη δευτερεύουσα. Αξίζει σ' αυτό το σημείο να θυμηθούμε το αξίωμα του P. Ricoeur⁵: «κάθε λέξη είναι επιδεκτική στο να έχει δύο ειδών έννοιες: την κύρια και τη μεταφορική. Η κύρια σημασία δίνεται αμέσως και είναι συνηθισμένη, η μεταφορική έρχεται δεύτερη και πιο σπάνια».

Προτεραιότητα της κύριας σημασίας.

Από διαχρονική άποψη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προτεραιότητα της κύριας σημασίας είναι πιο λογική: οι λέξεις αποδίδονται σε πράγματα καθαρά, συγκεκριμένα και στην πορεία, από ανάγκη να πλουτίσουμε το λεξιλόγιό μας ή από διάφορες ανάγκες έκφρασης, χρησιμοποιούνται με μια μεταφορική σημασία.

Έτσι, θα λέγαμε, ότι η μεταφορική χρήση του ρήματος «θόλωνω» στη φράση:

Οι δηλώσεις του θόλωσαν περισσότερο την κατάσταση.

ακολουθεί την κύρια χρήση του:

Η λάσπη θόλωσε το νερό.

όπως επίσης:

Η ομολογία σου έκαιγε τον Ψ. > Η φωτιά έκαψε τον Ψ.

Σχετικά, ο C. Dumarsais⁶ γράφει: «Η κύρια σημασία μιας λέξης είναι η πρώτη έννοιά της. Μία λέξη έχει την κύρια σημασία της όταν σημαίνει αυτό για το οποίο αρχικά επινοήθηκε. Για παράδειγμα: η φωτιά καίει, το φως μας φωτίζει· όλες αυτές οι λέξεις είναι στην αρχική τους σημασία. Αλλά όταν μια λέξη έχει κάποια άλλη έννοια, εμφανίζεται, θα λέγαμε, με μια δανεισμένη μορφή, μια εικόνα που δεν είναι η φυσική της εικόνα, δηλαδή αυτή που είχε εξ αρχής, τότε λέμε ότι η λέξη είναι μεταφορική».

Προτεραιότητα της μεταφορικής σημασίας

Μια ριζική αλλαγή θεώρησης του ζητήματος σημειώνεται στο 18ο αιώνα: η σχέση ανάμεσα στην κύρια και μεταφορική έννοια αντιστρέφεται. Η χρονική προτεραιότητα της μεταφορικής, σε σχέση με την κύρια σημασία, αντικαθιστά τη λογική προτεραιότητα της κύριας, σε σχέση με τη μεταφορική έννοια μιας λέξης. Αυτή η νέα θεώρηση βασίζεται στην αρχή του Vico και του Rousseau.

Για τον Vico⁷, η μόρφωση, η γνώση, είναι η ζωή της μεταφοράς και μ' αυτήν ο άνθρωπος αρχίζει να σκέπτεται, γιατί οι άνθρωποι ακριβώς μετά την καταστροφή δεν είχαν καμιά γνώση και κατά συνέπεια: «Όταν οι άνθρωποι αγνοούν τις φυσικές αιτίες των πραγμάτων... αποδίδουν στα πράγματα την πραγματική τους έννοια». Σύμφωνα πάντα με την αρχή του Vico, η συμβολική αυτή τάση είναι μια ψευδαίσθηση που γεννιέται από μια μεταφορική μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο, το κοντινό στο μακρινό, από τον άνθρωπο στον κόσμο. Στην αρχή λοιπόν υπήρξε η μεταφορά.

Και για τον Rousseau⁸ «η μεταφορική γλώσσα ήταν η πρώτη που γεννήθηκε». Το παράδειγμα που προτείνει ξεκαθαρίζει αυτή την άποψη: Ο πρωτόγονος, βλέποντας άλλους ανθρώπους φοβήθηκε. Ο φόβος του, τον έκανε να τους δει πιο ψηλούς και πιο δυνατούς απ' αυτόν· τους χαρακτήρισε λοιπόν γίγαντες. Σιγά-σιγά αντιλαμβάνεται ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι πιο ψηλοί και πιο δυνατοί απ' αυτόν. Έτσι βρίσκει ένα άλλο όνομα, κοινό γι' αυτούς και για τον ίδιο, όπως για παράδειγμα τ' όνομα «άνθρωπος» και κρατά τ' όνομα του γίγαντα για να δηλώσει το απατηλό εκείνο όν που ο φόβος τον έκανε να δει. Να λοιπόν πως η μεταφορική έννοια γεννιέται πριν απ' την κύρια έννοια. Γίγαντας είναι ο πρωταρχικός όρος και αντιπροσωπεύει το αντικείμενο που είδε ο «άγριος» άνθρωπος. Πρόκειται, κατά τον Rousseau, για ένα σφάλμα αντίληψης που η μετέπειτα πείρα εξαφανίζει· ακριβώς εκείνη τη στιγμή ο όρος γίνεται μεταφορικός. Στην αρχή δεν υπήρχε μεταφορά, αλλά σφάλμα και ψευδαίσθηση· η πρώτη μεταφορική γλώσσα δημιουργήθηκε από μεταφορές με κύρια σημασία.

Η περίπτωση του ρήματος: θαμπώνω < εκθαμβώνω, μας θυμίζει τις θέσεις του Vico και Rousseau, που υποστηρίζουν την προτεραιότητα της μεταφορικής έννοιας. Ας παρατηρήσουμε τις φράσεις:

Ο Χ. θαμπώνει (τον Ψ. + τα τζάμια)

Ο Χ. εκθαμβώνει (τον Ψ + τα τζάμια)

Βλέπουμε λοιπόν ότι το «εκθαμβώνω» που προϋπάρχει του «θαμπώνω» χρησιμο-

ποιείται μόνο με μια αφηρημένη, ψυχολογική, θα λέγαμε, έννοια, ενώ το μεταγενέστερο «θαμπώνω» έχει και κύρια και μεταφορική έννοια. Στη δε επιθετικοποίηση, το «θαμπώνω» παίρνει την αρχική του μορφή:

Ο Χ. είναι εκθαμβωτικός
που αποκλείει την κύρια σημασία του.

Η περίπτωση αυτή βέβαια του ρήματος «θαμπώνω» είναι σπάνια, αλλά επιβεβαιώνει κατά κάποιο τρόπο τα λόγια του Rousseau, δηλαδή ότι η γλώσσα είναι αρχικά μεταφορική, αφού δεν ξεκινήσαμε από το να σκεφτόμαστε, αλλά από το να νοιώθουμε.

Πανχρονικό φαινόμενο

Το να έχει μία λέξη, περισσότερες από μία έννοιες είναι ζήτημα συγχρονικής θεώρησης. Αλλά η αλλαγή της έννοιας μέσα στο χρόνο είναι φαινόμενο διαχρονικό. Η μεταφορά λοιπόν, σαν αλλαγή έννοιας, είναι γεγονός διαχρονικό, αλλά η αποδοχή της από τους ανθρώπους που μιλούν τη συγκεκριμένη γλώσσα, είναι συγχρονικό γεγονός.

Έτσι θα λέγαμε, ότι μία λέξη, που έχει την ικανότητα να δέχεται νέες έννοιες και να τις διατηρεί, επικαλείται μια πανχρονική άποψη (S. Ullman⁹) Η ετυμολογία βέβαια μας διδάσκει ότι η σημερινή έννοια μερικών λέξεων είναι διαφορετική από την παλιά, δηλαδή έχασαν την παλιά τους σημασία (π.χ. διασκεδάζω = διασκορπίζω, θαυμάζω = απορώ). Το γεγονός είναι ένα, ότι η γλώσσα συνεχώς μεταβάλλεται, και μεταβάλλεται επειδή λειτουργεί. Το φαινόμενο αυτό δεν χαρακτηρίζει μόνο το λεξικό αλλά όλα τα επίπεδα μιας γλώσσας (δηλαδή και τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη μορφολογία). Οι παραλλαγές αυτές αποτελούν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χ. Κλαίρης¹⁰, το δυναμικό της γλώσσας που οδηγεί στην αλλαγή και εξέλιξη. Έτσι, η διαχρονική πορεία της γλώσσας παράγει, εκτός των άλλων, μια γόνιμη συγχρονική πολυσημία. Η πολυσημία λοιπόν μιας λέξης δεν είναι φαινόμενο παθολογικό, αλλά σημάδι υγείας της γλώσσας: μια γλώσσα χωρίς πολυσημία θα παραβίαζε την αρχή της οικονομίας (δεδομένου ότι η γλώσσα είναι άπειρη) θα παραβίαζε επι πλέον τον κανόνα επικοινωνίας, διότι θα πολλαπλασίαζε τους χαρακτηρισμούς, τόσες φορές όσες θα το απαιτούσε η ποικιλία της ανθρώπινης εμπειρίας και η ποικιλομορφία των θεμάτων της. Είναι ανάγκη να έχουμε ένα λεξικολογικό σύστημα οικονομικό, εύκαμπτο, για να επικοινωνήσουμε και να εκφράσουμε αυτή την ποικιλία της ανθρώπινης εμπειρίας. Και η μεταφορά παρουσιάζεται έτσι σαν μια στρατηγική του λόγου, που προφυλάσσει και αναπτύσσει τη δημιουργική ικανότητα της γλωσσικής έκφρασης.

Βιβλιογραφία

1. Fontanier, Pierre. *Les figures du discours*, Paris: Flammarion, 1968.
2. Τζάρτζανος, Αχιλλέας. *Νεοελληνική σύνταξη* (της κοινής δημοτικής), Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1963.
3. Jakobson, Roman. *Essais de Linguistique Générale*, Paris: Minuit, 1963.
4. Ash, S. Nerlove. H. *The Development of Double Function Terms in Children, Perspectives in Psychological Theory*, B. Kaplan ed., New York, 1960.
5. Ricoeur, Paul. *La métaphore vive*, Paris : Le Seuil, 1975.
6. Dumasais, César. *Oeuvres complètes*, 7 vol., Paris : ed. Duchoaal et Milon, 1797.
7. Vico. Vico - *La science nouvelle*, Paris, 1844.
8. Rousseau. J.J. Rousseau - *Essai sur l'origine des langues*, Bordeaux, 1970.
9. Ullmann, Stephen. *The Principles of Semantics*, Glasgow Jackson and Oxford Blackwell, 1951.
10. Γλαίρης, Χρήστος. Γλώσσα και πολυγλωσσία, *Αντί*, 270, Αθήνα, 1984.

Αντώνη Μπουσμπούκη δ.φ.
συντάκτη στο Ιστορικό Λεξικό της Ακαδημίας

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

«Μορφώστε το λαό χωρίς καμιά διάκριση. Το να μη μορφώνεις το λαό και ν' απαιτείς να είσαι ηθικός, είναι βία. Το να μη μορφώνεις το λαό και να τον τιμωρείς είναι σαδισμός».

Με την παραπάνω επιταγή του Κομφούκιου στην «Ηθική» του συμβαβίζει και το θέμα μου. Μόνο που το θέμα μου εξειδικεύεται στην πλευρά εκείνη της λαϊκής μόρφωσης που αφορά τη γνώση του περιβάλλοντος σε συνάρτηση με τη γλώσσα και την πολιτική βούληση, η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική πορεία ενός λαού.

Ο άνθρωπος έχει από τη φύση του το προνόμιο να συμπεριφέρεται ελεύθερα κι όχι ενστικτωδώς. Η μοίρα των άλλων εμβίων όντων ρυθμίζεται με την αυτόματη λειτουργία των νόμων του οικοσυστήματος όπου ανήκουν. Ο άνθρωπος αντίθετα, υπερβαίνει τις περισσότερες φορές τα πλαίσια των άλλων ζωντανών πλασμάτων και με την έννοια που τον χαρακτηρίζει αποφεύγει τη μοίρα εκείνων.

Στις ημέρες μας, όμως, γίνεται όλο και φανερότερο πως το δίποδο και λογικό αυτό ον δεν θ' αποφύγει τελικά τη μοίρα του, που είναι καρπός του παράφορου έρωτά του με τη θεά κατανάλωση.

Μια παρόμοια, όμως, αποδοχή αποτελεί μοιρολατρεία. Η άρνηση από την άλλη μεριά, του πιθανού μοιραίου που μας επιφυλάσσεται είναι καθαρός στρουθοκαμηλισμός. Που να βρίσκεται άραγε η θεραπεία του κακού; Όχι ασφαλώς στη χρυσή μεσότητα, αλλά στην αφετηρία του κακού. Από δω πρέπει να ξεκινήσει η αντίστροφη πορεία προς το δρόμο που βαίνει παράλληλα και όχι κόντρα με τη λειτουργία της μάνας Φύσης.

Η θεματολογία πάνω στη σχέση άνθρωπος — περιβάλλον — φύση και ακολουθητέα πολιτική είναι πλούσια. Δεν είναι, όμως, του παρόντος θέματος να επεκταθώ στον ευρύτερο πολιτικό-οικολογικό χώρο.

Επειδή τα όρια του επιστητού της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της γλωσσικής του έκφρασης, θεωρήσα επιτακτικό να εξετάσω τη συνύφανση πραγμάτων και λέξεων που συνθέτει το γνωστικό αντικείμενο στο χώρο της περιβαλλοντολογίας.

Στην όλη δομή της περιβαλλοντικής πολιτικής μιας χώρας σαν ένα από τους κύριους συντελεστές επιτυχίας της θεωρώ και τη γλωσσική κατάρτιση των πολιτών πάνω σε θέματα οικολογίας και περιβάλλοντος. Η άγνοια ενός θέματος οδηγεί στη σφαλερή αντιμετώπισή του. Στη χειρότερη περίπτωση υποβάλλει υποσυνείδητα ένα φόβο, έκδηλο στην αποστροφή και την άρνηση του φορέα της προς ό,τι του είναι άγνωστο. Γιαυτό και η έλλειψη αισθητικής αγωγής π.χ. κάνει τον

μέσω Έλληνα απρόθυμο επισκέπτη των μουσείων της χώρας μας, έστω κι αν απολαμβάνει τελευταία το προνόμιο της δωρεάν εισόδου σ' αυτά.

Την εξουκείωση του ανθρώπου με το περιβάλλον του μέσω της γνώσης έρχεται να εδραιώσει η γλώσσα. Με την ανθρώπινη λαλιά αντανακλάται η πραγματικότητα. Πρόκειται, όμως, για αντανάκλαση συμβατική όχι φυσική. Η πραγματική αντανάκλαση του κόσμου στο νου του ανθρώπου περνά ως παράσταση. Η λογική-νοητική διεργασία της παράστασης τη μεταβάλλει σε έννοια που στο γλωσσικό επίπεδο προσδιορίζεται ως σημασία.

Για να μεταδοθεί το περιεχόμενο της σκέψης στον συνάνθρωπό μας περνάει πρώτα από το καλοούπι που η παράδοση της γλωσσικής κοινότητας μας επέβαλε. Ο φωνητικός αυτός κώδικας συντάσσει τη μετάδοση της σημασίας σε μήνυμα. Ο συνδυασμός ορισμένης σημασίας και μιας ορισμένης μορφής συνιστά το γλωσσικό σημείο. Η δίπλευρη αυτή ενότητα σημαίνοντος και σημαινόμενου θυμίζει τις δυο αχώριστες όψεις του φύλλου. Στην κάτω όψη φανταζόμαστε το διανοητικό μέρος (σημαινόμενο, σκέψη) και στην επάνω το φωνηματικό, τη μορφή, τη δήλωση (το σημαινόν).

Η παράσταση που δημιουργεί μέσα μας ο αντικειμενικός κόσμος είναι θέμα ψυχολογίας ή φιλοσοφίας, αν θέλετε. Στο επίπεδο της γλώσσας δεν υπάρχουν σημασίες χωριστά από αντίστοιχες μορφές ούτε και μορφές που δεν είναι φορείς αντίστοιχων σημασιών.

Το γλωσσικό σημείο (*Signe linguistique*) προσδιορίζεται από ολόκληρη πρόταση, π.χ. «τα παιδιά τρέχουν», ή από ένα μέρος της π.χ. «τρέχουν». Αρκεί το μέρος αυτό της πρότασης να περιέχει κάποια σημασία. Στην περίπτωση μας η λέξη σαν φορέας σημασίας είναι το γλωσσικό εκείνο σημείο που ενδιαφέρει ειδικά το θέμα μας.

Η εκπαίδευση των μικρών «πολιτών» πρέπει ν' αρχίζει από την επαφή τους με το αντικείμενο αναφοράς: με το ίδιο στη φυσική του κατάσταση, αν είναι δυνατόν, η μέσω εικόνας, όταν είναι ανέφικτο το πρώτο. Έτσι, λ.χ. ένας τάρανδος για το Ελληνόπουλο παρουσιάζεται μέσω εικόνας, ενώ ένα άλογο περνά στην αντίληψη του μέσω εικόνας αλλά και με την άμεση εποπτεία του ζώου. Ταυτόχρονα με την εποπτεία του αντικειμένου αναφοράς, εδώ του αλόγου, το παιδί θ' ακούει τους φθόγγους που αποδίδουν την ακουστική εικόνα. Αυτά τα δυο στοιχεία: αντικείμενο αναφοράς και φθόγγοι (= προφερόμενη λέξη) συνιστούν την εξωτερική πλευρά του γλωσσικού σημείου.

Αντίθετα, η σημασία είναι εσωτερική οντότητα. Η σημασία «άλογο» π.χ. συνιστά τη γνώση που έχουμε για το περιεχόμενο της λέξης άλογο. Εσωτερικά το περιεχόμενο ως σημασία-σημαινόμενο απαρτίζεται από το γνωστικό και βιωματικό μέρος. Το γνωστικό μέρος συνιστά τη βασική πληροφορία που είναι ευρύτερα γνωστή στα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Το βιωματικό μέρος προσδιορίζεται, αντίθετα, από την ατομική σύνδεση και φόρτιση κάθε σημασίας σύμφωνα με τις εμπειρίες και την όλη προσωπικότητα του ατόμου.

Σε κάθε γλώσσα τη σημασία ως γνώση χαρακτηρίζει το πλέγμα των παραδειγματικών και συνταγματικών σημασιολογικών σχέσεων.

Οι παραδειγματικές σχέσεις αποσιάζουν από τη ροή του λόγου, τη φράση ή την πρόταση και είναι μνημονικές ή συνδυαστικές σχέσεις. Έτσι, για τον ομιλητή της Ελληνικής η σημασία της λέξης άλογο βρίσκεται σε παραδειγματικές σχέσεις

με τις λέξεις: αλογάκι, αλογατάκης, αλογοσύρτης, αλογοουρά, άλογο (= μη λογι-κό), ίππος, φοράδα, πουλάρι κ.λ.π. Οι λέξεις αυτές ως προς τη λέξη άλογο είναι παράγωγες, σύνθετες, ομόηχες, συνώνυμες και συγγενείς.

Οι συνταγματικές σχέσεις είναι παρούσες στην ομιλία: «το άλογο καλπάζει». Η φράση «το άλογο» βρίσκεται με το «καλπάζει» σε σχέση Υποκειμένου και Ρήματος, δράστη και δράσης.

Η σημασία τώρα «άλογο» είναι άμεσα συνδεμένη, εκφράζεται και υπάρχει για τον ομιλητή της Ελληνικής μέσω μιας μορφής και συγκεκριμένα της μορφής / άλογα. Η μορφή αυτή συγκροτείται από ένα συνδυασμό φωνημάτων: ά.λ.ο.γ.ο. Η μορφή / άλογο/ συνιστά, κατά τον εισηγητή της δομικής θεωρίας της γλώσσας, τον ελβετό Saussure την ακουστική εικόνα ή αλλιώς ακουστικό ένδαλμα. Η ακουστική εικόνα, πάλι, δεν είναι οι ίδιοι οι φθόγγοι που προφέρουμε όταν εκφράζουμε συγκεκριμένη σημασία. Είναι η γνώση που έχουμε για το πώς προφέρεται με φωνήματα ορισμένη σημασία. Ακουστική, λοιπόν, εικόνα και σημασία αποτελούν μαζί το γλωσσικό σημείο ή —χονδρικά— τη λέξη, που είναι επίσης εσωτερική γλωσσική οντότητα, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο καθηγητής Γλωσσολογίας κ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης.¹

Σημασία και ακουστική εικόνα αποτελούν την εσωτερική πλευρά του γλωσσικού σημείου, ήτοι το κύριο μέρος του γλωσσικού σημείου, σχεδόν το ίδιο το γλωσσικό σημείο. Από την άλλη μεριά το αντικείμενο αναφοράς, που μπορεί να είναι και αφηρημένο, μαζί με τους φθόγγους (=φωνούμενη λέξη), συνιστά την εξωτερική πλευρά του γλωσσικού σημείου, όπως είδαμε και πιο πάνω.

Η προσέγγιση ενός αντικείμενου αναφοράς από τον μαθητή ή τον φιλομαθή γενικά άνθρωπο μπορεί να γίνει και μέσω του οπτικού ενδάλματος ή οπτικής εικόνας, που το συνιστά η γραφική παράσταση του γλωσσικού σημείου, η γραμμένη δηλ. λέξη, φράση ή πρόταση. Εννοείται ότι η κατανόηση του οπτικού ενδάλματος ενός γλωσσικού σημείου προϋποθέτει τη γνώση του σημειακού συστήματος της γραφής.

Από παιδευτική άποψη η ακουστική εικόνα είναι πιο πρόσφορη και αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση και της οπτικής εικόνας, δηλ. του γραπτού λόγου.

Η σπουδή του περιβάλλοντος πρέπει να είναι περισσότερο ερευνητική εργασία και λιγότερο αποθησαύριση έτοιμων γνώσεων. Το παιδί θα χρειαστεί να γίνει με τον τρόπο του και με τη βοήθεια δασκάλου και γονέα ένας μικρός εξερευνητής του χώρου που τον περιβάλλει. Ο χώρος αυτός αποτελεί μια φυσική πραγματικότητα που διαρκώς εξελίσσεται. Το εξελισσόμενο αυτό περιβάλλον ο μαθητής καλείται να γνωρίσει, να κατανοήσει και να ζήσει ισόροπα και δημιουργικά. Από τη φύση του το μάθημα Μελέτη του Περιβάλλοντος δεν έχει στατικό, δοσμένο χαρακτήρα. Κι επειδή καθημερινά τα προβλήματα ποιότητας του περιβάλλοντος μας καινε όλο και περισσότερο, είναι πια καιρός να στρατευθούμε εθελοντικά μικροί-μεγάλοι στον ειρηνικό αγώνα της διάσωσης του φυσικού μας χώρου. Η στράτευση, όμως, θα είναι διαρκής, γιατί η ανθρώπινη δραστηριότητα θέτει σε μόνιμη δοκιμασία τη λειτουργικότητα του περιβάλλοντος.

Στην κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος η γλώσσα έρχεται να δώσει στον άνθρωπο, παιδί ή ενήλικα, τα μέσα για την προσέγγιση του. Χωρίς το εργαλείο της γλώσσας ο κόσμος σαν παράσταση δε θα «εξανθρωπιζότανε» μέσα στο νου μας. Θα ήτανε σαν τροφή που έμεινε αγώνευτη από έλλειψη σάλιου και γαστρικών υγρών. Αρκεί, όμως, η γλωσσική κατάρτιση να μη γίνει αυτοσκοπός ούτε

να εκφυλιστεί στη θολούρα της πολυλογίας. Γιαυτό η προσέγγιση του περιβάλλοντος ξεκινάει από το αντικείμενο αναφοράς, μετά πάμε στη λέξη που το δηλώνει νοητικά, φωνητικά ή το παριστάνει γραφικά. Τ' αντικείμενά του περιβάλλοντος που ο νους γνωρίζει από άμεση εποπτεία της φυσικής εικόνας ή της εικόνας ενός εντύπου λ.χ. συγκρατούνται με το «χέρι» του νου, που είναι η γλώσσα. Η γλώσσα ως όργανο της σκέψης την καταγράφει, την συγκρατεί και την κάνει ικανή ν' αναπτυχθεί σε πολυπλοκότερους συνδυασμούς. Ολόκληρος ο πνευματικός μας κόσμος σμιλεύεται και μορφοποιείται με όργανο τη γλώσσα. Χωρίς αυτήν τα πάντα μέσα μας θα ήταν χάος ανοργάνωτο.

Η γλωσσική ύλη συνίσταται στην ύλη περιεχομένου (έννοιες και σκέψεις) και την ύλη μορφής-έκφρασης, δηλ. τους φθόγους, τους ήχους. Η εννοιολογική και φωνητική ύλη αρχικά δεν αποτελεί παρά μιον άμορφη μάζα που κάτω από την ανάγκη έκφρασης της πρώτης από τη δεύτερη διαμορφώνεται σε διάφορα σχήματα, σε συγκεκριμένες μορφές. Ο συνδυασμός τώρα συγκεκριμένων περιεχομένων με συγκεκριμένες μορφές δημιουργεί τις διάφορες γλώσσες. Η γλώσσα, λοιπόν, είναι μορφή και όχι ύλη, κατά τη θεμελιώδη αρχή του δομισμού.

Η γλώσσα είναι δημιουργήμα της ανάγκης για την έκφραση ενός περιεχομένου που βρίσκεται μέσα στο νου του ανθρώπου, αλλά αναφέρεται στον αντικειμενικό κόσμο και στις σχέσεις που δημιουργεί η πολλαπλότητά του. Ο ίδιος ο κόσμος συγκροτείται από την ύλη, ενώ τα σχήματα τον μορφοποιούν και το διαρθρώνουν. Η πολλαπλή μορφή που παίρνει ο κόσμος εκφράζει την ανάγκη του για ύπαρξη· είναι ο τρόπος ύπαρξης μέσω της μορφής, ενώ η μορφή υπάρχει μέσω της διαφοροποίησης. Η γλώσσα, πάλι, υπάρχει για να εκφράσει αυτή την ύπαρξη, τον κόσμο, και να προσδιορίσει τη θέση του ανθρώπου μέσα σ' αυτήν. Η ατομική ύπαρξη, κατά την ολογραφική θεωρία, απλώνεται σ' όλο το Σύμπαν. Κάθε ον υπάρχει στον φυσικό του χώρο και ταυτόχρονα σε όλα τα σημεία του Σύμπαντος: το επιμέρους είναι πανταχού παρόν μέσα στο όλο και το όλο σε μικρογραφία μέσα στο επιμέρους. Έτσι, η φυσική του θέση μοιάζει με το σημείο συμπίκνωσης της κοσμικής του διάστασης. Ο ήλιος λ.χ. αγκαλιάζει όλο το πλανητικό του σύστημα μαζί με τις επιμέρους υπάρξεις. Ο ήλιος πάλι περιέχεται σε μια δροσοσταγόνα, ενώ σύγχρονα αντανακλάται από αυτήν.

Κόσμος και γλώσσα, ύπαρξη και κόσμος, στοιχεία αλληλένδετα. Τίποτε δεν είναι ξένο, τίποτε δεν είναι μακρινό, άρα τίποτε δεν πρέπει να μας αφήνει αδιάφορους. Να, μερικές θεωρητικές βάσεις, απ' όπου απορρέει η δεοντολογία μιας υπεύθυνης πολιτικής απέναντι στη γλώσσα και το περιβάλλον.

Το ενδιαφέρον μας, αυτονόητα, πρέπει να ξεκινά από το άμεσό μας φυσικό περιβάλλον, απ' όπου θα ξανοίγεται μετά προς τον υπόλοιπο κόσμο, τον κόσμο μας.

Σήμερα μια πολιτική δεν μπορεί ν' αγνοεί τα προβλήματα περιβάλλοντος και μια περιβαλλοντική πολιτική δεν επιτρέπεται ν' αμελεί την αντίστοιχη αγωγή των πολιτών.

Μέσα σ' αυτό το πλέγμα επιταγών των καιρών μας έχει εισαχθεί τελευταία το μάθημα Μελέτη του Περιβάλλοντος στις 3 πρώτες τάξεις των δημοτικών σχολείων της Χώρας μας, υπό τον τίτλο «Εμείς και ο κόσμος».

Στα βιβλία αυτά, μεταξύ των άλλων τονίζεται η ανάγκη των παιδιών ν' αμυνθούν απέναντι στον πνευματικό βιασμό που ασκούν επάνω τους τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, τα έντυπα κ.λπ. Ο πνευματικός αυτός βιασμός συνίσταται στο

συνεχή καταγιγισμό με ποικίλους ερεθισμούς, έτοιμες γνώσεις και πληροφορίες, συνθήματα και εικόνες της διαφήμισης κ.λπ. που ισοπεδώνουν την ενεργητικότητα του παιδιού και το μεταβάλλουν σε παθητικό καταναλωτή έτοιμων και συχνά χωρίς σύνδεση μεταξύ τους γνώσεων.

Γιαυτό τα βιβλία «Εμείς και ο κόσμος» ή «Μελέτη του Περιβάλλοντος» είναι δομημένα με βάση τις πρωταρχικές έννοιες για τον κόσμο και πάνω στο πνεύμα της αυτενέργειας από μέρος του μαθητή. Ο δάσκαλος είναι εφοδιασμένος με ειδικό βιβλίο Μελέτης του Περιβάλλοντος που τον βοηθάει στο σχετικό διδακτικό έργο του.

Στην Α' τάξη βλέπουμε πως η σπουδή του περιβάλλοντος γίνεται κατά κύριο λόγο εικονιστικά. Αυτό επιτρέπει στους μικρούς να ασκηθούν πάνω στις βασικές νοητικές λειτουργίες. Η τεχνική όμως του χειρισμού των ιδεών στη Β' τάξη εκτείνεται τώρα και στο επίπεδο του λόγου και γίνεται πιο συστηματική. «Τέτοιες τεχνικές – σημειώνεται στη σχετική εισαγωγή² είναι οι αντιστοιχίες με λέξεις (δηλωτικές πραγμάτων και εννοιών), οι αναλογίες, οι ταξινομήσεις, οι ομαδοποιήσεις-κατηγοριοποιήσεις με έννοιες ή με ομάδες λέξεων, οι εικονογραφημένες ιστορίες, καθώς και οι εργασίες και τα tests που περιέχονται στο Τετράδιο Εργασιών (ΤΕ)... Όμως η μέχρι τώρα πρακτική της αποκλειστική στήριξης του μαθήματος στο λόγο και στην απομνημόνευση κειμένων ετοιμοπαράδοτων είναι πέρα για πέρα απαράδεκτη και καταδικαστέα.

Ο λόγος στην τάξη αυτή θα παίξει βέβαια κάποιο ρόλο σημαντικότερο από κείνο της Α' τάξης, αλλά δεν είναι αυτοσκοπός. Είναι μέσο για άλλες μη γλωσσικές μαθήσεις».

Στη συνέχεια της ίδιας εισαγωγής διαβάζουμε τη σύνοψη της διδακτικής λειτουργίας του βιβλίου που:

α. Παρουσιάζει υλικό για αναγκώσεις πραγμάτων ή συμπλήρωση των εμπειριών των μαθητών και για συγκρίσεις ή συστηματοποίηση της αποκτημένης γνώσης, ιδιαίτερα όταν απαιτείται υπέρβαση στο χρόνο και στο χώρο (π.χ. τι σπίτια είχαν παλιότερα, πώς ντύονται στα ψυχρά μέρη κ.λ.π.)

β. Εισάγει τον κύριο προβληματισμό είτε με την παρουσίαση θεμάτων για συζήτηση και έρευνα (σε συνδυασμό με τις εικόνες) είτε με την παροχή πληροφοριών που στη συνέχεια το παιδί πρέπει να συμπληρώσει, να προεκτείνει σε άλλα επίπεδα ή να επιβεβαιώσει.

γ. Συγκεκριμενοποιεί και διασαφίζει (με το λόγο και με την εικόνα) βασικές έννοιες (εποπτικοποίηση), όταν η άμεση πραγματικότητα δεν προσφέρεται.

δ. Διαγράφει, τέλος, το πλαίσιο ορισμένων βασικών εργασιών που πρέπει όλη η τάξη, με συνεργασία μαθητών και δασκάλου, να εκτελέσει, μέσα ή έξω από την αίθουσα (π.χ. έρευνα για τις καιρικές συνθήκες ή για την ανάπτυξη των φυτών κ.λπ.)

Στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ' τάξης ενσωματώνονται στοιχεία από το κοινωνικό περιβάλλον (Γεωγραφία), από τα φυτά, τα ζώα και τον άνθρωπο (Βιολογία, Υγιεινή), από την οικονομική ζωή, από τις φυσικές επιστήμες και από την πολιτιστική εξέλιξη (Ιστορία).

Το μάθημα Μελέτη του Περιβάλλοντος θα επεκταθεί και στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού με προοπτική να διδαχθεί αργότερα και στο Γυμνάσιο.

Σαν ιδανικό όμως χώρο για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ιδέας

θεωρώ τις γεωργικές σχολές, που δυστυχώς στην αγροτική μας χώρα είναι δυσανάλογα λίγες. Εδώ η περιβαλλοντική συνείδηση θα σφυρηλατείται με τις φυσικές αξίες της ζωής κατά τρόπο θεωρητικό κι άμεσα βιωματικό. Η συνείδηση αυτή θα δένεται στέρεα στις λαϊκές μας ρίζες που καθημερινά συρρικνώνονται. Εδώ και οι ρίζες της εθνικής μας γλώσσας θα τροφοδοτούνται με τους ανανεωτικούς χυμούς των διαλέκτων, που θα συγκρατούν για χάρη της γλωσσικής μας παρακαταθήκης ό,τι πιο χρήσιμο και βιώσιμο περιέχουν.

Αν η γλώσσα δίνει την ταυτότητα των πραγμάτων, ο συναισθηματισμός που έχει φορέα του τη γλώσσα, ζωογονεί στην ανθρώπινη ψυχή το μυστικό δεσμό της με τα πράγματα.

Ο συναισθηματισμός αυτός είναι πιο έντονος στα ιδιώματα απ' ότι στην επίσημη γλώσσα: η *δραγασιά*, λ.χ. μερικών νεοελληνικών ιδιωμάτων είναι λέξη πιο ζεστή, άμεση και περιεκτική από τη λ. *παρατηρητήριο* που για να φτάσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της πρώτης έχει ανάγκη από τη φράση του *αγοροφύλακα* — *δραγάτη*, ήτοι ολοκληρώνεται με την περίφραση: *το παρατηρητήριο του αγοροφύλακα*, η λ. *ρουγά* — ακόμη ένα παράδειγμα — οδηγεί αυτόν που κατανοεί το περιεχόμενό της στο δρόμο του χωριού, που διευκολύνει τις κοινωνικές επαφές, στον δρόμο της γειτονιάς και όχι σε οποιονδήποτε δρόμο. Δεν θ' ανυψώσω στη συνέχεια τη συναισθηματική φόρτιση των λ. *δραγασιά* και *ρουγά*, γιατί ο συναισθηματισμός ή βιώνεται ή μένει ακατάληπτος.

Το ιδίωμα είναι η μορφή την οποία έχει η γλώσσα στο στόμα των ανθρώπων ενός χωριού ή μιας πόλης. Η διάλεκτος είναι ευρύτερη· συγκροτείται από ιδιώματα, ενώ οι διάλεκτοι με τη σειρά τους υπάγονται σε μια γλώσσα. Επομένως η πραγμάτωση μιας γλώσσας στο τοπικό επίπεδο γίνεται — γινόταν μάλλον — με τη μορφή του ιδιώματος. Έτσι λ.χ. μιλάμε για κρητική διάλεκτο, αλλά αναφερόμενοι στη γλώσσα που μιλιέται στην κωμόπολη Ανώγεια μιλάμε για ιδίωμα των Ανωγείων.

Στα ελληνικά ιδιώματα υπάρχουν διάσπαρτες λέξεις που επέζησαν από την αρχαία εποχή, όπως ακριβώς επιζούν ακόμη σπάνια είδη του φυτικού και ζωικού κόσμου. Σήμερα, όμως, τα ιδιώματα, στοιχείο γλωσσικού πλουραλισμού, υποχωρούν όπως υποχωρεί κάθε φυσική πολυμορφία σε όλα τα επίπεδα. Τα ιδιώματα, τουλάχιστον τα περισσότερα, δεν έχουν αύριο. Εκείνο που απομένει είναι να διατηρηθούν όχι στο επίπεδο των ιδιωμάτων αλλά των διαλέκτων ό,τι βρεθεί πως έχει ιστορική και γλωσσική βαρύτητα. Το έργο αυτό θ' αναλάβει ο δάσκαλος και ο φιλόλογος μιας περιοχής που σε συνεργασία με τους τομείς Γλωσσολογίας των Πανεπιστημίων της Χώρας και με το Κέντρο Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών θα συντάξουν διαλεκτικά γλωσσάρια. Τα γλωσσάρια θα περιέχουν λέξεις σχετικές με γεωγραφικούς όρους, τον κοινωνικό βίο, ακόμη και αφηρημένες έννοιες, κυρίως όμως λέξεις από την πανίδα και τη χλωρίδα της περιοχής, αρκεί ν' αναφέρονται σε είδη που επιζούν και είναι κοινά στον αντίστοιχο τόπο.

Με ποιαν ελαφρά συνείδηση ν' αφήσουμε, αλήθεια, να χαθούν οι αίγαγροι του φαραγγιού της Σαμαριάς; Με ποια λοιπόν, ελαφρά συνείδηση ν' αφήσουμε να σβήσουν από το στόμα του λαού λέξεις-διαμάντια των ελληνικών ιδιωμάτων, όπως λ.χ. *μάστρακας* που δηλώνει την ακρίδα και μας ανάγει στο ομηρικό *μάσταξ*, *άγα*, *χμίαρα*, *ερίφι*, ή *ρίφι*, *κοχλιός* ή *χοχλιός* από το αρχ. *κοχλιάς*, *κίχλα* ή *κίκλα* το πτηνό τσίχλα από το αρχ. *κίχλη*, *συκαμινιά*, η αρχ. *συκαμινέα* κοινώς μου-

ριά, ακόμη τα νεώτερα ημεροί δηλ. ημερόγη-ήμερη γη όπως αποκαλείται κάθε τόπος που δίνει τρυφερό και γαλακτοφόρο χορτάρι στην κτηνοτροφία, ζυγουροτόπι: μια λέξη που ποτέ προηγούμενα η ελληνική γλώσσα δε δημιούργησε κάποια συνώνυμή της, για να δηλώσει μονολεκτικά κάθε στοιχείο που συνιστά ό,τι καλλίτερο μπορεί να συνδυάσει η ευκρασία ενός τόπου, ο οποίος μ' αυτές τις προϋποθέσεις εξασφαλίζει την επιβίωση των ευαίσθητων ζυγουριών, δηλ. των προβάτων μεταξύ ενός και δύο χρονών.

Αυτονόητο ότι προέχουν οι βασικοί όροι που αφορούν την περιβαλλοντολογία, όπως μόλυνση, ρύπανση, οικοσύστημα κ.λπ., οι οποίοι πρέπει να διασαφηνιστούν ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Συγκεκριμένα οι λέξεις μόλυνση και ρύπανση συγχέονται στην αντίληψη πολλών Ελλήνων, πού, όταν λένε «μόλυνση της ατμόσφαιρας», εννοούν τη διάχυση βλαπτικών χημικών ουσιών στον αέρα, δηλ. την ρύπανση, κι όταν λένε «ρύπανση των νερών με βακτηρίδια» εννοούν τη διάδοση μικροβίων μέσα στο νερό, δηλ. τη μόλυνση.

Η γλώσσα μας δίνει με τα πράγματα. Τα πράγματα υπάρχουν καθεαυτά και σε σχέση με τον άνθρωπο.

Τα πράγματα κατ' αρχήν έχουν αξία για τον άνθρωπο σε όσο βαθμό στηρίζουν την ύπαρξή του. Πέραν όμως από αυτό το προμηθεϊκό πνεύμα, ο σεβασμός του ανθρώπου προς τα πράγματα, εδώ το φυσικό του περιβάλλον, τον αναδεικνύουν ως μια λειτουργική προσωπικότητα μέσα στο χώρο του. Όταν μιλάμε, πρέπει να λέμε «πράγματα» κι όχι «λόγια», όπως ακριβώς ο Μιχαήλ Άγγελος έκανε «αγάλματα» όταν ζωγράφιζε. Κι όταν λέμε «πράγματα», να θυμόμαστε ότι ο πιο δυνατός και πειστικός λόγος είναι το παράδειγμα, το βιωμένο με τον ιερό σεβασμό προς τον κόσμο, τη μητέρα γη, το αδελφό πράσινο, το αγρίμι, τον αέρα, το νερό.

Για πολλές χώρες η γλώσσα είναι η πνευματική προέκταση του περιβάλλοντός των. Όσο για τη δική μας γλώσσα, αυτό το «βιολί της ανθρώπινης σκέψης» κατά την Έλενα Κέλερ, έχουμε χρέος να βρούμε σε ποια ποιητικά έργα ο ύμνος προς την ελληνική φύση σημειώνει την ευτυχέστερη εκφραστική στιγμή της. Κατόπιν οι μαθητές ως αποσπαστήζουσαν ολόκληρα αποσπάσματα από τον «Πειρασμό» π.χ. των «Ελεύθερων Πολιορκημένων» του Σολωμού, όπου «κι η φύσις ηύρε την καλή και τη γλυκειά της ώρα». Ριζιμιές, πάλι, λέξεις και καθαρή έκφραση δημοτικού τραγουδιού θα συναντήσουμε στα «Τραγούδια του Χωριού και της στάνης» και στ' «Αγροτικά» του βουκολικού Κρυστάλλη. Λέξεις κι εκφράσεις αγωνάρια του ποιητικού μας λόγου, που δομούν την ποίηση του Βαλαωρίτη, τη διάστικτη από την αγάπη προς τη φύση, θα φανούν χρήσιμα στοιχεία στη γλωσσική αισθητική καλλιέργεια των μαθητών. Τα έργα, άλλωστε, ενός Δροσίνη, ενός Πορφύρα, ενός Ελύτη, ενός Βρεττάκου κι άλλων αξιόλογων νεοελλήνων ποιητών προσφέρουν τρόπους για την προσέγγιση των πολύμορφου χώρου της πατρίδας μας.

Η ποίηση που εμπνέεται από τη φύση ενός τόπου δεν είναι παρά η ερωτική πλέον σχέση του ανθρώπου προς αυτή μ' εκφραστικό μέσο τη γλώσσα. Όσο κι αν τόνισα την ανάγκη να λέμε «πράγματα», δε μπορώ, εντούτοις, να παραβλέψω την ποιητική διάσταση του λόγου ούτε της ζωής ή της φύσης ειδικότερα. Ωστόσο, αναγνωρίζω τη βαρύτητα της παιδευτικής αρχής: ακούω-ξεχνώ, βλέπω-θυμάμαι και κάνω-μαθαίνω. Αυτό, όμως, είναι απαραίτητο στα πρακτικά μαθήματα ή σε κάθε πρακτική πλευρά της μάθησης γενικότερα. Άλλωστε, ο ποιητικός λόγος είναι πυ-

κνός, παραστατικός, εύρυθμος και γιαυτό προσφέρεται στη δημιουργία γλωσσικών και αισθητικών προτύπων.

Η τεχνολογία του καιρού μας δεν δημιούργησε μόνο τα φρικώδη όπλα καταστροφής του κόσμου ή τα μέσα που τον ρυπαίνουν, αλλά μας έδωσε και τη δυνατότητα πρόσβασης στην βαθύτερη διάστασή του. Έτσι, ο φιλόσοφος γνωρίζει κιόλας ότι το αριστοτελικό τρίπτυχο της ψυχής σύμφωνα με το οποίο τα φυτά έχουν ψυχή θρεπτική, τα ζώα έχουν θρεπτική και κινούμενη, ενώ ο άνθρωπος έχει θρεπτική, κινούμενη και σκεπτόμενη έχασε σήμερα ένα μέρος από την ανθρωποκεντρική του λάμψη. Αυτό συνέβη αφότου τα υπερευαίσθητα μηχανήματα αντίχυνσης ανακλαστικών αντιδράσεων μας πληροφόρησαν για την ύπαρξη «αισθημάτων» και στα φυτά. Από την άλλη, όμως, πλευρά ο πολιτικός διαβλέπει μέσ' από τη βιομηχανική αιθαλομίχλη ν' ανάβουν τα κόκκινα φώτα σημάδεως της επερχόμενης, αργά ή γρήγορα, οικολογικής κατάρρευσης. Αντιλαμβάνεται ότι κάποια ολοκληρωτικά σχήματα θα επαγγελθούν στις επόμενες γεννές την αποσώβηση του κινδύνου με αντιπαροχή τις ανθρώπινες ελευθερίες.

Ο γλωσσολόγος, ο εκπαιδευτικός και κάθε άνθρωπος του λόγου βλέπει με ανησυχία την επέκταση της γλωσσικής ερήμου σε βάρος της γλωσσικής χλωρίδας.

Έκανα ιδιαίτερο λόγο, σχεδόν αναλυτικό πάνω στη σχέση: λέξη-πράγμα, γλώσσα-κόσμος, για να γίνει φανερό ότι η γλώσσα δεν είναι απλώς λόγια, αλλά ο ίδιος ο κόσμος μέσα στις λέξεις, μέσα στη γλώσσα.

Η διάσωση του φυσικού μας περιβάλλοντος προϋποθέτει την αγωγή των πολιτών που θα μάθουν να το αναγνωρίζουν επώνυμα στην πολυμορφία του και να το σεβαστούν στην υπόστασή του. Η περιβαλλοντική πολιτική στο επίπεδο της αγωγής περνάει κύρια και υποχρεωτικά μέσ' από τη γλώσσα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Γ. Μκαμπινιώτης, Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα 1980, σ. 118.
2. Μελέτη του περιβάλλοντος Β' τάξη (Βιβλίο για το δάκαλο) έκδ. ΟΕΔΒ σ. 6-9.

Παν. Κ. Περισάνη
Δ/ντή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Η ΓΛΩΣΣΑ Σ' ΟΛΟ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Όταν ο μαθητής μαθαίνει, ασχολείται με γλωσσικές διαδικασίες (διαβάζει γλωσσικό κείμενο, προσπαθεί να κατανοήσει αυτά που λέει ο καθηγητής ή το βιβλίο, απαντά σε ερωτήσεις, γράφει κλπ.). Είναι φυσικό λοιπόν ότι, όταν ο μαθητής υστερεί γλωσσικά, δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτό που ακούει από τον καθηγητή ή διαβάζει στο βιβλίο, να εκφραστεί σωστά και να απαντήσει στις ερωτήσεις προφορικά ή γραπτά. Ο Β. Berstein υποστήριξε (Class, codes and control) πως υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ γλωσσικής αποτυχίας και σχολικής αποτυχίας.

2. Η γλώσσα δεν είναι κάτι που κληρονομείται αλλά κάτι το επίκτητο, κάτι που αποκτά κανείς ύστερα από πολλή προσπάθεια. Γιαυτό και η γλωσσική ικανότητα δεν είναι κάτι στατικό αλλά κάτι που εξελίσσεται συνεχώς. Η εξέλιξη όμως αυτή δεν είναι δεδομένη. Χρειάζεται να υπάρξει το κατάλληλο περιβάλλον για πολλαπλή χρήση της γλώσσας.

3. Το σχολείο με την ποικιλία των δραστηριοτήτων που προσφέρει η σχολική ζωή (μάθημα, φιλικές κουβέντες με δασκάλους, κουβέντες με συμμαθητές, συνεδρίες στα συμβούλια των τάξεων και της μαθητικής κοινότητας, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ακρόαση του διευθυντή στις σχολικές συγκεντρώσεις, ανάγνωση και συζήτηση ανακοινώσεων κ.α.) παρέχει τέτοιο περιβάλλον για πολλαπλή χρήση της γλώσσας. Το παιδί στο σχολείο μαθαίνει γνώσεις και την ίδια στιγμή μαθαίνει και τη γλώσσα. Η διαδικασία της μάθησης προχωρεί παράλληλα προς τη διαδικασία της απόκτησης της γλώσσας.

4. Πολύ μεγάλη σημασία στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού παίζει, όπως είναι φυσικό, ο εκπαιδευτικός. Αυτός θα το βοηθήσει να μάθει όχι μόνο τις διάφορες γνώσεις/πληροφορίες και δεξιότητες αλλά και τη γλώσσα (λεξιλόγιο, διατυπώσεις, ύφος) που είναι κατάλληλη για κάθε μάθημα. Αυτό σημαίνει πως η γλώσσα μαθαίνεται όχι μόνο στο μάθημα των ελληνικών αλλά σ' όλα τα μαθήματα. Στο δημοτικό, όπου ο ίδιος δάσκαλος διδάσκει κατά κανόνα όλα τα μαθήματα, δεν υπάρχει πρόβλημα, γιατί μπορεί να έχει συνεχώς μπροστά του την εικόνα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Εκεί που έχουμε πραγματικό πρόβλημα, είναι στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, όπου υπάρχει εξειδίκευση και υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γλώσσας είναι αποκλειστικά έργο των φιλολόγων. Εφόσον όμως κάθε μάθημα έχει το δικό του γλωσσικό κώδικα, τις δικές του γλωσσικές δυσκολίες και προϋποθέτει πολλές φορές διαφορετικές δραστηριότητες μάθησης και επομένως και γλωσσικές δραστηριότητες, σημαίνει πως αποτελεί καθήκον των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων να διδάσκουν τη γλώσσα. Παράλληλα αποτελεί καθήκον της διεύθυνσης του σχολείου σχολείου να τονίζει την ανάγκη για τη διδασκαλία της γλώσσας σ' όλο το φάσμα του αναλυτικού

προγράμματος και να χαράσσει, αν είναι δυνατό, μια πολιτική για το θέμα.

5. Όταν λέμε πως όλοι οι καθηγητές είναι υπεύθυνοι για τη γλώσσα, δεν εννοούμε ότι θα τους διδάξουν γραμματική, ορθογραφία και στίξη. Εννοούμε ότι όλοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι α) η μάθηση γίνεται μέσω της γλώσσας και β) κάθε μάθημα έχει τις δικές του γλωσσικές απαιτήσεις. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει οι καθηγητές α) να είναι ενήμεροι των απαιτήσεων που έχουν από τους μαθητές στον τομέα της γλώσσας (ειδικό λεξιλόγιο, ειδικό τρόπο έκφρασης π.χ. στις φυσικές επιστήμες δεν λέμε «νομίζω ότι...» ή δεν διηγούμαστε όπως στην Ιστορία, αλλά χρησιμοποιούμε αντικειμενική γλώσσα), β) να διδάξουν το λεξιλόγιο για τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτεί το μάθημά τους, γ) να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους ώστε να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράζονται γλωσσικά, και δ) να παρέχουν τους εαυτούς τους ως γλωσσικά πρότυπα.

6. Για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις αυτές ο καθηγητής χρειάζεται ειδική εκπαίδευση. Η έκθεση Bullock «Γλώσσα για τη ζωή» παρατήρησε χαρακτηριστικά: «Στη βασική εκπαίδευση κάθε δασκάλου και καθηγητή θα πρέπει να υπάρχει μια σημαντική σειρά μαθημάτων για τη γλώσσα στην εκπαίδευση, οποιαδήποτε κι αν είναι η ειδικότητα του καθηγητή, ή η ηλικία των παιδιών με τα οποία πρόκειται ν' ασχοληθεί». (σ. 515)

7. Συγκεκριμένα, η παροχή παιδαγωγικής βοήθειας προς τον καθηγητή στον τομέα αυτό μπορεί να πάρει πέντε μορφές:

7.1. να συνειδητοποιήσει τη σημασία της γλώσσας που χρησιμοποιεί στο μάθημα. Αν ο καθηγητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα σωστά, αν εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια, αν ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί είναι αυτός που ταιριάζει στην επιστήμη που διδάσκει, αν λαμβάνει πρόνοια ώστε η γλώσσα αυτή να ταιριάζει στις διανοητικές ικανότητες και στις προσλαμβάνουσες των μαθητών, τότε θα παρέχει καλό γλωσσικό πρότυπο για τους μαθητές και θα βοηθήσει πολύ τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Οι γλωσσικές δραστηριότητες του καθηγητή μέσα στην τάξη που μπορεί να αποτελέσουν πρότυπο είναι πάρα πολλές:

1) να δίνει οδηγίες σ' ολόκληρη την τάξη, 2) να κάνει επίδειξη οργάνων και να εξηγεί, 3) να μιλά σε μαθητές χωριστά, 4) να διαβάζει φωναχτά, 5) να υπογράφει, 6) να παρέχει πληροφορίες, 7) να επεξηγεί, 8) να συζητά, 9) να υποβάλλει ερωτήσεις, 10) να ενθαρρύνει, 11) να διαπραγματεύεται, να προσπαθεί να κάνει κάποιο μαθητή να σκεφτεί λογικά, 12) να βάζει τις φωνές, 13) να κάνει διάλεξη, 14) να διηγείται ιστορίες, ανέκδοτα, 15) να επαινεί, 16) να επικρίνει, 17) να αστεϊεύεται, 18) να κουβεντιάζει (Michael Marler σ. 273).

7.2. Να ενθαρρυνθεί να παρέχει όσο το δυνατό περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές για χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι καθηγητές να προσφέρουν τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές είναι και οι εξής:

7.2.1. η οργάνωση του μαθήματος με τρόπο που να παρέχει στους μαθητές ευκαιρία να συμμετέχουν στη διευκρίνιση του προβλήματος που συζητείται, στην ανάλυσή του και στη συγκέντρωση πληροφοριών που χρειάζονται για τη λύση του είτε από εξωτερικές παρατηρήσεις/επισκοπήσεις, είτε από παρατηρήσεις και μετρήσεις σε πειράματα είτε από γραπτές πηγές (ο καθηγητής της Γεωγραφίας ενθαρρύνει τους μαθητές να φέρουν παρατηρήσεις που έκαναν από το γύρω περιβάλλον, ο καθηγητής της Πολιτικής Αγωγής από επισκοπήσεις και συνεντεύξεις, ο καθηγητής

των Τεχνολογικών Μαθημάτων από την πρακτική εργασία, ο καθηγητής των Φυσικών Επιστημών από πειράματα, ο καθηγητής της Ιστορίας από γραπτές πηγές κλπ.) Αυτό φυσικά σημαίνει ότι ο καθηγητής έχει φροντίσει από πριν να μάθει τους μαθητές να κάνουν επισκοπήσεις, συνεντεύξεις και μετρήσεις στα πειράματα, και να αντλούν πληροφορίες από γραπτές πηγές. Είναι φανερό ότι οι διαδικασίες που επιτρέπει μια τέτοια οργάνωση του μαθήματος είναι δυνατό να ενθαρρύνουν τη γλωσσική εξέλιξη και ταυτόχρονα και την καλύτερη επίδοση των μαθητών στο μάθημα. Επιπλέον μια τέτοια οργάνωση είναι δυνατό να απαμβλύνει την εντύπωση ότι ο καθηγητής είναι εξεταστής και να δημιουργήσει καλύτερες σχέσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητών.

7.2.2. η οργάνωση της τάξης με τρόπο που να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο είτε για να καταστήσουν μια γνώση προσωπική, είτε για να τη διερευνήσουν με τους συμμαθητές τους προσπαθώντας να τη διευκρινήσουν ή να δουν τους τρόπους που εφαρμόζεται στη ζωή ή να συζητήσουν τη σημασία της, είτε για να ανακοινώσουν τα πορίσματα από μια συζήτηση ή έρευνα, να εξηγήσουν αυτά τα πορίσματα και να τα σχολιάσουν. Ο συνθιμισμένος τρόπος οργάνωσης της τάξης, δηλ. η μονολιθική τάξη, ελάχιστες ευκαιρίες παρέχει για επεξεργασία της γνώσης. Ο καθηγητής προσφέρει τις γνώσεις και στη συνέχεια υποβάλλει ερωτήσεις και ζητά πίσω τελειωμένη και έτοιμη τη γνώση αυτή. Η ψυχολογία όμως και η ψυχολογία της μάθησης υποστηρίζουν πως μόνο αν δοθεί ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τη νέα αυτή γνώση και να τη μεταφέρουν στο προσωπικό τους επίπεδο συνδέοντας τη με προσωπικές τους εμπειρίες, είναι δυνατό να αποκτήσει νόημα για αυτούς η νέα γνώση και να γίνει κτήμα τους. Τέτοιες ευκαιρίες μπορούν να δοθούν όταν οι μαθητές χωριστούν σε ομάδες και μιλήσουν για τη νέα αυτή γνώση, είτε είναι η αρχή του Αρχιμήδη είτε είναι οι φυσιολογικές λειτουργίες του σώματος είτε οι ιδιότητες των μετάλλων. Σε ομάδες επίσης μπορούν να συζητήσουν τη σημασία οικονομικών φαινομένων (πληθωρισμού, ανεργίας) ή ιστορικών γεγονότων (Γαλλικής Επανάστασης, ρίψης της ατομικής βόμβας). Σε ομάδες τέλος θα συζητήσουν τα πορίσματα μιας μελέτης (στα Νέα Ελληνικά, Αρχαία Γραμματεία), από μια επισκόπηση ή έρευνα (στην Πολιτική Αγωγή), θα προσπαθήσουν να εξηγήσουν τα πορίσματα αυτά συζητώντας τα προς άλλα που ξέρουν και θα επιχειρήσουν να τα σχολιάσουν. Η συζήτηση στις ομάδες μπορεί να είναι είτε δομημένη (επί τη βάση δηλαδή ερωτήσεων που θα δώσει από πριν ο καθηγητής) είτε αδόμητη.

7.2.3. το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλει. Αν ο καθηγητής υποβάλλει κλειστές ερωτήσεις, στις οποίες η απάντηση είναι ένα ναι ή ένα όχι ή μια σύντομη πληροφορία, τότε ελάχιστες ευκαιρίες παρέχει στους μαθητές να μιλούν. Αν όμως υποβάλλει ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να πουν απόψεις, να σχολιάσουν και να κάνουν υποθέσεις, τότε παρέχει πολύ περισσότερες και πλουσιότερες ευκαιρίες χρήσης του προφορικού λόγου, όπως επίσης και ευκαιρίες να ακούσουν οι μαθητές πως σκέφτονται και πως εκφράζονται ο συμμαθητές τους, πράγμα που, όπως απέδειξε ο Coleman στις Ηνωμένες Πολιτείες, αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο παράγοντα μάθησης.

7.2.4. το κλίμα της τάξης που δημιουργείται από τη στάση του καθηγητή στις απαντήσεις και γενικά στη γλωσσική προσφορά των μαθητών και από το είδος των επεμβάσεων και των παρορμήσεων που κάνει έχει επίσης μεγάλη επίδραση στην ποσότητα και ποιότητα της ομιλίας των μαθητών. Ένα κλίμα αλληλοσεβα

σμού, δημοκρατικό και προπαντός ευχάριστο όχι μόνο ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να εισάγουν καινούρια στοιχεία αλλά και συμβάλλει να νοιώθουν ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στο μάθημα και τη γλωσσική συνεισφορά τους.

7.2.5. το είδος της γραπτής εργασίας που αναθέτει ή ενθαρρύνει ή υποβάλλει ο καθηγητής στους μαθητές δυνατό επίσης να βοηθήσει πολύ τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Η γραπτή εργασία που αναθέτουν οι καθηγητές των διαφόρων μαθημάτων πλην των καθηγητών των Ελληνικών είναι ελάχιστη και συνήθως είναι μιας μόνο μορφής, απάντηση δηλαδή σε ερωτήσεις γνώσεως ή σπανιότερα μικρές εργασίες. Πολύ σπάνια αναθέτει ο καθηγητής της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας ή της Φυσικής ή της Χημείας ή των Θρησκευτικών τη συγγραφή περιληψής ή την ανάπτυξη μιας θέσης ή τη συγγραφή ορισμών ή τη διευκρίνιση πληροφοριών ή την περιγραφή ενός πειράματος ή ενός σχεδίου (project). Σπανιότερα ακόμα οι καθηγητές των διαφόρων ειδικοτήτων ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν σημειώσεις στο μάθημα ή να καταγράφουν αυτό που θεωρούν σημαντικό ή να σημειώνουν παρατηρήσεις τους από μια πρακτική εργασία ή ακόμα να κρατούν ημερολόγιο από τη δουλειά τους στο μάθημα (π.χ. στη Χημεία).

Αν δίνονταν αυτού του είδους οι εργασίες στους μαθητές, θα υποβοηθούνταν και η γλωσσική ανάπτυξή τους, αφού θα τους δίνονταν περισσότερες ευκαιρίες να εκφραστούν γραπτώς, αλλά και η μάθηση στα διάφορα μαθήματα. Όπως είναι σήμερα η κατάσταση, ο μαθητής καλείται στο διαγώνισμα να γράφει σ' ένα θέμα δίνοντας απευθείας την τελική μορφή, χωρίς προηγουμένως να του έχει δοθεί η ευκαιρία να δοκιμάσει να γράφει κάπως πρόχειρα πάνω στο ίδιο θέμα. Αν ο ισχυρισμός των θεωρητικών της μάθησης ότι ο μαθητής μαθαίνει μια καινούρια γνώση την ώρα που καλείται να την αποδώσει με δικά του λόγια προφορικά ή γραπτά είναι σωστός, τότε στην πραγματικότητα πολύ λίγες ευκαιρίες παρέχουμε στους μαθητές να μάθουν ικανοποιητικά τις γνώσεις που τους προσφέρουμε στο σχολείο.

7.3. Η τρίτη βοήθεια που μπορεί να παρασχεθεί στους καθηγητές σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας σ' όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος είναι η υπόδειξη της ανάγκης για επισήμανση του ιδιαίτερου λεξιλογίου που πρέπει να κατακτήσουν στο μάθημα τους οι μαθητές και της στρατηγικής που πρέπει να ακολουθήσουν οι καθηγητές για τη διδασκαλία αυτού του λεξιλογίου. Όπως είναι γνωστό, κάθε μάθημα/επιστήμη έχει ένα ξεχωριστό λεξιλόγιο, που εκφράζει τις βασικές έννοιες της επιστήμης εκείνης. Οι λέξεις αυτές είτε προσιδιάζουν στο μάθημα (π.χ. κράτος, εξουσία διάλυση, ομοιόσταση), είτε αποκτούν ειδική σημασία στο μάθημα (π.χ. ενέργεια, κίνηση, αδράνεια, διαίρεση). Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν αυτό το λεξιλόγιο γιατί μόνο μ' αυτό θα εκφράζονται με ακρίβεια και επιστημονικά. Η κάθε ειδικότητα πρέπει να κάνει ένα κατάλογο του λεξιλογίου αυτού και να αναζητήσει τους καλύτερους τρόπους για τη διδασκαλία του. Ο καθηγητής όχι μόνο πρέπει να έχει συνείδηση ότι εκείνη τη στιγμή εισάγει ένα καινούριο τεχνικό όρο (π.χ. πυκνωτής) ή μια καινούρια έννοια (ηλεκτρόλυση), αλλά πρέπει να ξέρει πώς θα τον εισαγάγει και σε ποια στιγμή. Πρέπει να ξέρει επίσης την ανάγκη να περιορίζει πάντοτε τον αριθμό των καινούριων εννοιών που εισάγει σε κάθε μάθημα για να μπορεί να επιτυγχάνεται μάθηση καθώς επίσης και την ανάγκη να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές όχι μόνο να ξεχωρίζουν παραδείγματα που, εμπίπτουν σε μια έννοια και παραδείγματα που δεν εμπίπτουν αλλά και την ευκαιρία να δίνουν ορισμούς και να διευκρινίζουν με λόγια τις διαφορές

έννοιες. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η διευκρίνιση των εννοιών με λόγια, η ευκαιρία δηλαδή να μιλήσει κάποιος και να πει πώς καταλαβαίνει μια έννοια, τον βοηθά να την κατακτήσει περισσότερο απ' ό,τι τον βοηθά το να ξεχωρίσει παραδείγματα μιας έννοιας από παραδείγματα που δεν εμπίπτουν στην έννοια αυτή (David Glessman and Richard Pugh: *Conceptual Variables in Teacher Education, in Journal of Education for Teachers (JET)* October 1984, pp. 195-208).

Μερικές έρευνες έδειξαν επίσης πόσο βοηθά τους μαθητές στην εκμάθηση διαφόρων τεχνικών όρων η αναγραφή τους πάνω στο επιστημονικό όργανο και στη βιτρίνα που είναι τοποθετημένα και η συχνή χρήση των όρων αυτών από τους μαθητές όταν περιγράφουν ένα πείραμα.

7.4. Σχετική με τη στρατηγική και τη μεθοδολογία διδασκαλίας του ειδικού λεξιλογίου για κάθε μάθημα είναι και η μεθοδολογία της διδασκαλίας του γλωσσικού ύφους που ταιριάζει σε κάθε επιστήμη. Το γλωσσικό ύφος που χρησιμοποιείται στις φυσικές επιστήμες, για παράδειγμα, είναι απρόσωπο και αντικειμενικό, ενώ το γλωσσικό ύφος στο μάθημα της Ιστορίας είναι αφηγηματικό και σε κάποιο βαθμό λογοτεχνικό. Στις φυσικές επιστήμες δεν χωρούν προσωπικές απόψεις ή σχόλια, γιατί και λείπουν από τα επιστημονικά βιβλία περικοπές από βιβλία ή λόγους διαφόρων επιστημόνων όπως γίνεται στα βιβλία της Ιστορίας. Στις φυσικές επιστήμες διατυπώνονται αρχές και νόμοι και περιγράφονται πειράματα και τρόποι εφαρμογής των αρχών και των νόμων. Στην Ιστορία και στις άλλες κοινωνικές επιστήμες (Γεωγραφία, Οικονομικά) εκφράζονται γεγονότα ή δεδομένα, γίνεται σύγκριση τους με άλλα ανάλογα, επιχειρείται μια εξήγηση των γεγονότων ή δεδομένων από το συγγραφέα και παραθέτονται απόψεις και σχόλια άλλων μελετητών.

7.5. Τέλος οι καθηγητές των διαφόρων ειδικοτήτων πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν στους μαθητές τους τρόπους ανάγνωσης/μελέτης στο μάθημά τους. Όπως είναι σήμερα η κατάσταση, ο καθηγητής δεν τολμά να αναθέσει στους μαθητές ενότητα μεγαλύτερη των τεσσάρων σελίδων, γιατί φοβάται ότι αυτό θα είναι δυσβάστακτος φόρτος εργασίας για τους μαθητές ακόμα και για τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές πηγαίνουν στα Πανεπιστήμια τελείως απαράσκευοι, αφού, όπως είναι γνωστό, στα Πανεπιστήμια ζητείται από τους φοιτητές να μελετούν όχι μόνο πολλές σελίδες αλλά και πολλά βιβλία. Για το λόγο αυτό αλλά και για να καταστούν ικανοί οι μαθητές να διαβάζουν πολύ περισσότερες σελίδες και επομένως να καλλιεργούν περισσότερο τη γλώσσα τους, επείγει να διδάξουμε στα σχολεία τους νέους τρόπους ανάγνωσης/μελέτης που έχουν αναπτυχθεί σήμερα στην Ευρώπη, όπως είναι το SQ3R (Survey Questioning, Reading, Reciting and Reviewing). Το μάθημα της ανάγνωσης γίνεται μόνο στα Νέα Ελληνικά, ενώ οι μαθητές διαβάζουν πολύ περισσότερες σελίδες στα άλλα μαθήματα. Στα άλλα μαθήματα είναι επίσης που χρειάζονται να ξέρουν την τεχνική της ενεργητικής ανάγνωσης. Η ανάγνωση δεν είναι μόνο για απόλαυση ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Πολύ σημαντικότερη σήμερα για τη ζωή μας είναι η ανάγνωση για άντληση πληροφοριών.

Ανακεφαλαιώνοντας θάθελα να τονίσω πως η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί υποχρέωση όλων των καθηγητών και πως η συμβολή αυτή δεν σημαίνει τυπική γλωσσική διδασκαλία αλλά βασικά παροχή στους μαθητές πολλαπλών ευκαιριών για χρήση της γλώσσας. Η συμβολή αυτή δεν συνεπάγεται

απώλεια χρόνου για τους καθηγητές. Αντίθετα, η βοήθεια στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών θα συμβάλει στη γλωσσική ανάπτυξη και επομένως στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bullock Report, «A language for life», 1975.
2. Michael Marland, «Language across the curriculum», Heinemann Educational Books, London, 1977.
3. B. Bernstein, «Class, codes and control», Routledge & Kegan Paul, London, 1971.
4. Michael Stubbs, *Γιατί η γλώσσα είναι σημαντική για την εκπαίδευση*, Περιοδικό Γλώσσα, 2, σσ. 7-12.

Η νέα διεύθυνση, μόνιμη πια, των γραφείων μας είναι
Σόλωνος 77 – 106 79 Αθήνα

Γιώργου Σ. Δημητράκου δ.φ.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι κοινό μυστικό ότι το γλωσσικό μας μάθημα διαθέτει την πιο παλιά και μαζί την πιο πλούσια παράδοση. Πάνω από δυο χιλιετηρίδες μας χωρίζουν από τότε που εχάραξαν τους δρόμους του ο Διονύσιος ο Θράκας και οι άλλοι ονομαστοί Γραμματικοί των Ελληνορωμανικών χρόνων. Και του αξίζει κάθε σεβασμός, γιατί αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του Ελληνικού πνεύματος, που άντεξε στην πίεση του χρόνου περισσότερο κι από την Αριστοτελική Λογική¹⁾. Γιατί πρώτοι οι Έλληνες κατάφεραν να μελετήσουν σε βάθος το φαινόμενο της γλώσσας και να επιστημονούν τις δομές της δημιουργώντας το θαυμαστό εκείνο μοντέλο της Ελληνικής Γραμματικής, που στάθηκε μοναδικό υπόδειγμα για το γλωσσικό μάθημα των Ευρωπαϊκών λαών. Ακόμη και σήμερα, μ' όλες τις προόδους που εσημείωσε η σπουδή της γλώσσας και μ' όλη την υποκατάσταση της παλαιότερης μεθοδολογίας και διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος με άλλα πιο εξελιγμένα γραμματικά μοντέλα και προσφορότερες για το σκοπό μεθοδικές πορείες διδασκαλίας²⁾, κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει τη μεγάλη μας γραμματική παράδοση, την κατάφορτη με την πιο πηγαία γραμματική σοφία. Και είναι αυγχώρητο λάθος να νομίζει κανείς ότι οι νεότερες εξελίξεις σημειώθηκαν έξω και μακριά από τη μεγάλη τούτη παράδοση. Κατά τις πιο έγκυρες γνώμες, όλα τα σχετικά συστήματα, ακόμη και τα πιο μοντέρνα, προϋποθέτουν το παραδοσιακό μας γλωσσικό μάθημα³⁾.

Στόχος της σύντομης τούτης πραγματείας δεν μπορεί να είναι η παρουσίαση των προβληματισμών και των αναθεωρήσεων σ' όλη την ιστορική τους εξέλιξη, που οδήγησαν αναγκαστικά στην ανανέωση του γλωσσικού μαθήματος και στη διαμόρφωση της σημερινής γλωσσικής αγωγής, όπως προβλέπεται από τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα της Π/θμιας και κυρίως της Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη και απλή αναφορά στους καινούριους δρόμους, που χάραξαν οι νεότερες γενεές των φιλόλογων, των γλωσσολόγων, των παιδαγωγών και των φιλοσόφων του 20ου αιώνα, για να φωτίσουν το φαινόμενο της γλώσσας και της σχολικής της διδασκαλίας με νέο φως, θα έπιανε πολύ χώρο. Εδώ είναι αρκετό να σημειωθεί ότι στα νεώτερα χρόνια η γλώσσα και η σχολική της διδασκαλία μελετήθηκε συστηματικότερα όχι μόνο σε πολλά επίπεδα, σαν γλώσσα δηλ. καθημερινή, επιστημονική, λογοτεχνική, ιδιωματική κλπ. αλλά και από διάφορες σκοπιές, της φωνητικής, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας του λεκτικού της θησαυρού. Κι ακόμη ότι με την επικουρία των πορισμάτων της Συγκριτικής Γλωσσολογίας, της Εθνογραφίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Φιλοσοφίας το ενδιαφέρον για βαθύτερη σπουδή της γλώσσας και ιδιαίτερα της μητρικής ανέβηκε κατακόρυφα σ' όλο τον κόσμο· μαζί, όπως ήταν φυσικό, ανέβηκε και η σημασία του γλωσσικού μαθήματος και γενικότερα της γλωσσικής αγωγής των μαθητών⁴⁾.

Αναμφισβήτητα τον αποφασιστικό ρόλο για τις βαθιές αλλαγές στο χώρο της παραδοσιακής Γραμματικής τον έπαιξε η νεότερη Γλωσσολογία, που ασχολήθηκε πλατιά με το συνολικό φαινόμενο της γλώσσας κι ιδιαίτερα της ζωντανής, με τα ιδιώματα και τις ιδιορρυθμίες της. Γιατί η ζωντανή γλώσσα, που μιλιέται και γράφεται και κρούει κάθε στιγμή το αυτί και συγκινεί την ψυχή του ακροατή, για να τον χαροποιήσει ή να τον πικράνει, για να φωτίσει ή να ερεθίσει το στοχασμό του, διαφέρει ριζικά από το αποθησαυρισμένο και κατά κάποιον τρόπο παστωμένο στα Λεξικά και στις Γραμματικές γλωσσικό υλικό τόσο, όσο κι ένα αγριστό και νόστιμο φαγητό σε σύγκριση μ' εκείνο που περιγράφεται σ' έναν Οδηγό Μαγειρικής, όπως είπαν. Η γλώσσα, όπως και κάθε ζωντανός οργανισμός, υπόκειται στους γενικούς νόμους της γέννησης, εξέλιξης, της φθοράς και του μαρασμού και δεν μπορεί να νοηθεί κλεισμένη στα καλούπια κάποιων στατικών και αμετάβλητων κανόνων⁵⁾. Τούτη η αλήθεια προβάλλει έκτυπη και πειστική ιδιαίτερα για μας, τους Έλληνες, που ταλαιπωρηθήκαμε επί αιώνες κατά τρόπον ιδιόμορφο από τα λεγόμενα «καθαρά Ελληνικά» και την αφύσικη γλωσσική τους οικείωση.



Όταν μιλούμε για αναδομήσεις και αλλαγές στο χώρο του γλωσσικού μαθήματος, εννοούμε κυρίως τις δομικές και μεθοδολογικές αλλαγές, που έγιναν κατά τον 20ο αιώνα. Μέσα στα πλαίσια των μεταβολών τούτων ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η στροφή από τη θεωρία στην πράξη, που σημειώθηκε στις Αγγλόφωνες, Γαλλόφωνες και Γερμανόφωνες χώρες. Όσο περισσότερο περνά στο κέντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος η συστηματική σπουδή της μητρικής γλώσσας και συντελείται βαθμιαία το πέρασμα από το γενικό και αφηρημένο στο ειδικό και συγκεκριμένο, τόσο περισσότερη προσοχή και σημασία δίνεται και στο καθαυτό γλωσσικό μάθημα και στην προσφορότερη και μεθοδικότερη διδασκαλία του. Σε αποφασιστική φάση πέρασε η ανανεωτική τούτη κίνηση με τους Νεογραμματικούς της Λειψίας παρά τη χαρακτηριστική τους εμμονή στο παραδοσιακό σχήμα της Λατινικής Γραμματικής. Ας σημειωθεί ότι εδώ είχαν σπουδάσει δυο από τις αυθεντίες της νεότερης Γλωσσολογίας, ο πρωτεργάτης της Στρουκτουραλιστικής Γλωσσολογίας και Γραμματικής Ferdinand de Saussure⁶⁾ και ο θεμελιωτής του αμερικάνικου στρουκτουραλισμού Leonard Bloomfield⁷⁾. Είναι πέρα από τους στόχους της μελέτης τούτης η παρουσίαση των θεωριών τους για μια μεθοδικότερη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, που αρχίζει με τη Γραμματική και κορυφώνεται με την Ερμηνευτική των κειμένων. Μέσα στο στενό διαθέσιμο χώρο του φιλόξενου περιοδικού δε χωράει ούτε η πιο σύντομη αναφορά στις επιδράσεις, που άσκησε ιδιαίτερα τα τελευταία τούτα χρόνια η στρουκτουραλιστική Γλωσσολογία κατά τη διαμόρφωση του μοντέρνου γλωσσικού μαθήματος. Θα αναφερθώ μόνο, επειδή το θεωρώ απαραίτητο, στην ανανεωτική προσπάθεια του Αμερικανού γλωσσολόγου Noam Chomsky, που τον οδήγησε ύστερ' από γόνιμη κριτική της συνολικής παράδοσης στη σύνθεση δικού του μοντέλου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος⁸⁾. Το ξεχωριστό στην επονομαζόμενη «Γενετική ή Μετασχηματιστική Γραμματική» του (Generative-Transformational Grammar) είναι ότι αναδομούνται και συνθέτονται τα βιώσιμα στοιχεία τόσο από την παραδοσιακή όσο και τη στρουκτουραλιστική Γραμματική⁹⁾. Κάτω από τα πυρά της κριτικής ο γλωσσικός στρουκτουραλισμός συρρικνώθηκε περί το τέλος της δεκαετίας του 60 στις πραγματικές του διαστάσεις εγκαταλείποντας τις υπερβολές και

τους τολμηρούς του ακροβατισμούς ή τις αστήρικτες γενικεύσεις και απλοποιήσεις, που είχε συχνά χρησιμοποιήσει χάνοντας την επαφή του με τη γλωσσική πραγματικότητα.

Το γλωσσικό μάθημα μετά τις τελευταίες του περιπέτειες είναι σήμερα ένα από τα βασικότερα του «κανόνα» των μαθημάτων της Δ/θμιας Εκπ/σης. Στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας μάλιστα το μάθημα τούτο είναι και υποχρεωτικό, ακόμη και στη μεταρρυθμισμένη ανώτερη βαθμίδα του 9χρονου Γυμνασίου (11-13ο σχολ. έτος), ενώ λ.χ. το μάθημα της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται ως μάθημα επιλογής, που σημαίνει ότι μπορεί να αντικατασταθεί από τα μαθήματα της Μουσικής ή των Τεχνικών¹⁰⁾. Η συνειδητή αυτή διάστολη σε μάθημα Λογοτεχνίας και σε αυτόνομο μάθημα Γλώσσας και ο υπερτονισμός του δεύτερου απέναντι στο πρώτο δοκιμάστηκαν στη σχολική πράξη πειραματικά με το λεγόμενο *Weinrich-Iser-Modell*¹¹⁾, για να εξαχθούν με τρόπο επιστημονικό τα αναγκαία συμπεράσματα τόσο για την ορθότητα όσο και για την αποδοτικότητα του νέου τούτου συστήματος. Η ανανεωτική τούτη κίνηση έφερε στην επικαιρότητα και τις παλαιότερες απόψεις του Wilhelm v. Humboldt για τη γλώσσα σαν «ενέργεια» και δραστηκή δύναμη¹²⁾.

Η ίδια τάση, του τονισμού δηλ. του γλωσσικού μαθήματος, φαίνεται ότι επικράτησε και στη Γαλλία την ίδια περίπου εποχή μετά την κατακράυφη πτώση της γοητείας του γλωσσικού στρουκτουραλισμού. Μελετώντας τα φαινόμενα της μορφολογίας και φωνολογίας και χωρίς να δώσουν τη δέουσα σημασία στη σύνταξη και τη σημασιολογία νόμισαν ότι μπορούσαν να επισημάνουν «καθαρές σχέσεις και δομές», δηλ. εξωπραγματικές, με αντιδιαλεκτικούς χειρισμούς, που τους απομάκρυναν αισθητά από τη γλωσσική πραγματικότητα. Με την υποχώρηση του στρουκτουραλισμού στη Γαλλία το γλωσσικό μάθημα άρχισε να ενδιαφέρεται όλο και περισσότερο για συντακτικές και σημασιολογικές αναλύσεις του καθημερινού ζωντανού λόγου. Αυτό φαίνεται καθαρά από το γεγονός ότι τα κλασικά λογοτεχνικά κείμενα, που κυριαρχούσαν παλαιότερα στα σχολικά «Αναγνωστικά», εκτοπίζονται συνεχώς από κείμενα «χρηστικά» και πιο κατάλληλα για τη γλωσσική αγωγή των μαθητών¹³⁾.

Και στην Αγγλία φαίνεται να κερδίζει έδαφος σήμερα η τάση για μια πρακτικότερη διαδικασία στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με τα νεότερα πορίσματα της πειραματικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής. Οι Γραμματικές και τα σχετικά σχολικά βοηθήματα δίνουν με την ποικιλία και τη μεθοδικότητά τους την εντύπωση ότι η Αγγλική γλώσσα προσφέρεται για κάθε είδους ανατομικές κατεργασίες. Ωστόσο μερικά συμπεράσματα από τους πολύμορφους πειραματισμούς των τελευταίων χρόνων είναι ασαφή και ενίοτε αντιφατικά.



Σχετικά με τους βασικούς στόχους του σημερινού γλωσσικού μαθήματος τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών που αναφέραμε δεν παρουσιάζουν ουσιώδεις διαφορές. Όπως και πριν η βασική του επιδίωξη είναι να μορφώσει γλωσσικά τους μαθητές, που σημαίνει να εκφράζονται με σαφήνεια και να κατονοούν άμεσα τον κόσμο, που μορφοποιείται και εκφράζεται με τη γλώσσα. Μ' άλλα λόγια θέλει να τους μάθει να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν τη μητρική τους γλώσσα και ακόμη να τους ασκήσει πάνω σε τεχνικές διαδικασίες, για να

μπορούν να αποκρυπτογραφούν και να οικειώνονται τα αγαθά του πολιτισμού, που εκφράζονται με τα λογοτεχνικά και τα μη λογοτεχνικά δημιουργήματα των ανθρώπων.

Για την καλύτερη και αποδοτικότερη πραγμάτωση των στόχων τούτων πρέπει η γλωσσική αγωγή του παιδιού να αρχίζει από το γεννοφάσγια του. Εδώ την ευθύνη την έχει το σπίτι. Τό νήπιο ζει στη λέξη που μιλιέται τη γλώσσα στην πρωταρχική, την πηγαία της ενότητα ήχου, μιμικής και μορφασμού. Η μητρική γλώσσα «βυζαίνεται» κατά κάποιον τρόπο φυσικά και αβίαστα μαζί με το μητρικό γάλα, όπως είπαν. Αγωγή γλωσσική σημαίνει εδώ αγωγή ομιλίας, ακριβέστερα συνομιλίας, που ξυπνά και γυμνάζει τις γλωσσικές δυνάμεις του παιδιού, προάγοντας βαθμιαία την ομιλητική του διάθεση μαζί και τη φυσική του ανάγκη για ανακοίνωση. Κατά την περίοδο τούτη χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο φωνολογικό μέρος της γλωσσικής αγωγής με την έννοια ότι στην ομιλία πρέπει να χρησιμοποιείται η δόκιμη κοινή φωνητική της ζωντανής γλώσσας.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την κύρια ευθύνη για την ομαλή και αβίαστη συνέχιση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας την επωμίζεται το γλωσσικό μάθημα. Βασικά το Δημοτικό Σχολείο συνεχίζει τη γλωσσική αγωγή, που εγκαινιάστηκε στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, όχι μόνο με τον άμεσο τρόπο της συνομιλίας, αλλά και με μια καινούρια διαδικασία, που εξασφαλίζει προοδευτικά και μεθοδικά τη μεταφορά των «φωνημάτων» σ' έναν κώδικα «γραφημάτων», μ' άλλα λόγια με το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Αν δε γίνει η δέουσα προετοιμασία και δεν τηρηθούν οι κανόνες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Ειδικής Διδακτικής, μπορεί η γλωσσική μόρφωση του παιδιού να προσκρούσει σε μεγάλες δυσκολίες. Και δεν είναι μόνο η καινούρια τούτη μορφή του λόγου, που δυσκολεύει τη γλωσσική αγωγή του παιδιού· είναι και η αισθητή διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα, που πάει να προσφέρει το σχολείο, και στη γνήσια μητρική γλώσσα, που φέρνει το παιδί μαζί του από το σπίτι. Και είναι γεγονός ότι όχι μόνο παλαιότερα, που ίσχυε η διγλωσσία, αλλά και σήμερα ακόμη, μ' όλες τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο γλωσσικό μας κατεστημένο, η γλώσσα του σχολείου εξακολουθεί να ηχεί συχνά στ' αυτιά των μικρών μαθητών σαν ξένη και παράξενη μαζί, τόσο από τη φωνητική και λεξιλογική της πλευρά όσο και από την πλευρά της θεματολογίας και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί.

Το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο αποτελεί ως τα σήμερα τον κύριο στόχο του σχολείου. Παλαιότερα το σχολείο έδινε απόλυτη προτεραιότητα στο γραπτό λόγο. Δεν έχει σημασία, αν η Γλωσσολογία δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο. Το σχολείο σήμερα δεν πρέπει να αναγνωρίζει κανένα τέτοιο προβάδισμα. Για τη σχολική γλωσσική αγωγή προφορικός και γραπτός λόγος πρέπει να θεωρούνται κάτι παρόμοιο με τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος· μόνο που ο γραπτός λόγος αποτελεί μια ειδική μορφή γλωσσικής έκφρασης, όπου απουσιάζουν το φωνητικό στοιχείο και ο ρυθμός της ομιλίας σαν μέσα εκφραστικά, και αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ορθογραφία και η πειθαρχημένη σε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες χρησιμοποίηση της γλώσσας. Θα πρέπει φυσικά να σημειωθεί ότι τη γλωσσική αγωγή, ιδιαίτερα των μικρότερων μαθητών, τη δυσκολεύει συχνά και η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων των διαφόρων μαθημάτων, που δεν είναι πάντοτε άμεμπτη. Ας μη ξεχνά κανείς ότι χωρίς καλογραμμένα σχολικά βιβλία και προσεκτικά επιλεγμένα αντιπροσωπευτικά κείμενα, που

να προσφέρονται και μάλιστα «παραδειγματικά» για γόνιμη και ευχάριστη παρουσίαση της δομής και λειτουργίας του λόγου, δεν είναι νοητή η γλωσσική εκείνη αγωγή, που θα μπορούσε να εξασφαλίσει στο μαθητή υγιές γλωσσικό μέλλον.



Με το πέρασμα των μαθητών στο Γυμνάσιο το γλωσσικό μάθημα παίρνει άλλες διαστάσεις. Δεν είναι πια το απλό εκείνο και αυτοματοποιημένο μάθημα του Δημοτικού σχολείου, που η μεθόδευση της διδασκαλίας του ελεγχόταν περισσότερο από το πηγαίο γλωσσικό αίσθημα των μαθητών παρά από συνειδητή εφαρμογή κάποιων αποστηθισμένων από πριν γραμματικών κανόνων. Εδώ στο Γυμνάσιο το μάθημα τούτο, όπως και τα άλλα μαθήματα, γίνεται, σύμφωνα με τον επιστημονικό χαρακτήρα του σχολείου τούτου, όλο και πιο θ ε ω ρ τ ι κ ό αποβάλλοντας βαθμιαία την πρακτική μορφή, που είχε στο Δημοτικό. Κανονικά ο απόφοιτος του πρέπει να διαθέτει πια τις απαραίτητες προϋποθέσεις, για να συνεχίσει μέσα από τις καινούριες εμπειρίες και τις μεθοδεύσεις, που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου, τη συμπλήρωση της γλωσσικής του μόρφωσης. Αυτό γίνεται με την αρμόζουσα τάξη και πληρότητα στις χώρες που αναφέραμε· υπάρχουν βάσιμες ελπίδες ότι τώρα θα γίνει και σ' εμάς.

Πραγματικά για τους γνωστούς λόγους το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιό μας δεν παρουσιάζει πια τις δυσκολίες που είχε άλλοτε. Ενώ παλαιότερα το μάθημα τούτο μπερδεύοταν συχνά εξαιτίας της καθαρεύουσας με τη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών μέσα στα πλαίσια του εξατάξιου Γυμνασίου, σήμερα, με την απομόνωση της αρχαίας μας γλώσσας στο Λύκειο, μπορεί να επιτελεί τη μορφωτική του αποστολή κάτω από ασύγκριτα ευνοϊκότερες προϋποθέσεις. Αυτό είναι βέβαιο, όχι όμως και αρκετό. Αν δε γίνεται παράλληλα και η ανανέωση της μεθόδολογίας και της διδακτικής του σύμφωνα με τα νεότερα πορίσματα της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής ένας καινούριος φορμαλισμός μπορεί κάθε στιγμή να κάνει και πάλι το μάθημα τούτο άγονο και αντιπαθητικό. Το πιο επείγον είναι, όπως έγινε σε πολλές χώρες, να απαλλαγεί το μάθημα από το σφιχταγκάλισμα των καθιερωμένων μοντέλων διδασκαλίας και να δοκιμάσει άλλα, παιδαγωγικότερα και αποδοτικότερα και προπάντων πιο σύμφωνα με τους σκοπούς μιας εκσυγχρονισμένης γλωσσικής αγωγής. Στη βαθμίδα τούτη της Εκπαίδευσης είναι σκόπιμο το φωνολογικό και μορφολογικό της μητρικής γλώσσας να εξαντλείται στην πρώτη γυμνασιακή τάξη, γιατί τα φαινόμενα τούτα είναι από τη φύση τους σχεδόν αυτονόητα, επειδή καθορίζονται από το ζωντανό γλωσσικό αίσθημα των μαθητών. Από τη δεύτερη τάξη πρέπει το μάθημα τούτο να στοχεύει κυρίως τα συντακτικά και μαζί με τα υφολογικά τις εκφραστικές δυνατότητες της γλώσσας. Στην τελευταία τάξη πρέπει να ολοκληρώνει με συνοπτικές αναλύσεις χαρακτηριστικών επιτευγμάτων του γλωσσικού μας συστήματος την προγραμματισμένη του εργασία.



Παλαιότερα πίστευαν ότι το γλωσσικό μάθημα εκπλήρωνε τον προορισμό του, αν κατάφερνε να συμπληρώσει τη συστηματική διδασκαλία της Γραμματικής (το Συντακτικό αποτελεί το τέταρτο μέρος της Γραμματικής μετά το Φθογγολογικό, το Τυπολογικό και το Ετυμολογικό) ως το τέλος της Δ' γυμνασιακής Τάξης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μιλούσε βέβαια για συνδυασμό νεοελληνικής και

αρχαιοελληνικής Γραμματικής, μόνο που η πρώτη ήταν έννοια εντελώς συγκεκριμένη. Κατά τις σχετικές προδιαγραφές έπρεπε ο σκοπός αυτός να επιμεριστεί κατά το παλαιό σχήμα σε δύο επάλληλους κύκλους. Στον πρώτο ο μαθητής ώφειλε ως το τέλος της Β' Γυμνασίου εκτός από το Τυπολογικό, που ήταν ο κύριος στόχος του, να γνωρίσει και τα στοιχειώδη φθογγολογικά και ετυμολογικά φαινόμενα και με τρόπο εντελώς πρακτικό να εξοικειωθεί με τα απλούστερα και συνηθέστερα συντακτικά. Στο δεύτερο, που εκάλυπτε τις δύο επόμενες Τάξεις, έπρεπε, εκείνο που έμαθε στον πρώτο κύκλο, τον πρακτικό, σαν ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα κλπ. να το σπουδάσει μέσα στα πλαίσια του Συντακτικού θεωρητικότερα σαν υποκείμενο, κατηγορούμενο, προσδιορισμό κλπ. στις ποικιλίες του σχέσεις μέσα στο λόγο. Εδώ περίπου τέλειωσε και η αποστολή του γλωσσικού μαθήματος.

Νεότερες ωστόσο έγκυρες εκτιμήσεις ειδικών διαπίστωσαν ότι το γλωσσικό μάθημα δεν εξαντλούσε τις δυνατότητές του και σαν μάθημα προπαιδευτικό και προπάντων σαν μάθημα αυτόνομο. Ο ως τώρα κύριος ρόλος του ήταν καθαρά προπαιδευτικός· να διδάξει δηλ. τους τύπους και τους κανόνες του συντακτικού της γλώσσας, χωρίς να εμβαθύνει στη μορφολογία και στους ποικίλους μηχανισμούς της λειτουργίας της, όπως αποτυπώνονται σε αμέτρητους συνδυασμούς στα θαυμαστά επιτεύγματα του προφορικού και γραπτού λόγου. Η προπαιδευση όμως, που πραγματώνονταν με τη «μονοδιάστατη» στην κατώτερη και τη «διδιάστατη» (ας μου επιτραπεί η ασυνήθιστη αυτή ορολογία) στη μέση γυμνασιακή βαθμίδα με την εκμάθηση των «μερών του λόγου», πρώτα καθεαυτά κι ύστερα στις αμοιβαίες τους σχέσεις μέσα στο λόγο, έδειχνε καθαρά στην πράξη, ιδιαίτερα κατά τη λεγόμενη γραμματική και συντακτική ανάλυση ενός κειμένου, μ' όποια μέθοδο, παραδοσιακή ή μοντέρνα, κι αν γινόταν, ότι όχι μόνο δεν ήταν σε θέση να εξασφαλίσει την οικείωση του βαθύτερου νοηματικού του περιεχόμενου, αλλά αντίθετα ότι μπορούσε και να το νοθεύσει. Επειδή εργαζόταν με βάση τις γραμματικές κατηγορίες το διδιάστατο τούτο γλωσσικό μάθημα περιοριζόταν αναγκαστικά στην επιφάνεια και τη γραμματική τάξη. Ήταν φανερό ότι για την εξηκίαση της λογικής συγκρότησης του λόγου και την αποκρυπτογράφηση του βαθύτερου (φιλοσοφικού) του περιεχόμενου χρειαζόταν η προσθήκη στο γλωσσικό μάθημα μιας τρίτης διάστασης, της διάστασης του βάθους.

Η προσπάθεια του καινούριου τούτου στόχου ευνοείται σήμερα και από το παράλληλο γλωσσικό μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μετά την ένταξή τους στο πρόγραμμα του Λυκείου. Και πρώτα πρώτα γιατί η νέα τούτη εμπειρία μπορεί να προσφέρει στους αρκετά ώριμους μαθητές της Α' Λυκείου κατά την προπαιδευτικής τους στο γλωσσικό τούτο μάθημα ποικιλίες ευκαιρίες για θετικές επαφές και γόνιμες συγκρίσεις ανάμεσα στα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα της αρχαίας και της νέας μας γλώσσας συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωση και εμπέδωση των σχετικών τους γνώσεων¹⁴⁾. Ακόμη πιο αποφασιστική μπορεί να αποδειχθεί η συμβολή των Αρχαίων Ελληνικών στην πραγμάτωση του άλλου στόχου του γλωσσικού μαθήματος, σαν μαθήματος δηλ. αυτόνομου, στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Πραγματικά η αρχαία μας γλώσσα με την ανεξάντλητη ποικιλία των μορφών και την απaráμιλλη εκφραστική της δύναμη προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη για γόνιμες, πολυδιάστατες θεωρήσεις των γλωσσικών φαινομένων και των λειτουργιών, που μπορεί να πραγματώσει ο λόγος. Στην τελευταία τούτη σχολική του διαπραγμάτευση το γλωσσικό μάθημα έχοντας συμπληρώσει την προπαιδευτική του αποστολή πρέπει να ανοίγεται μεθοδικά σε γενι-

κότερες κριτικές θεωρήσεις του λόγου, για να επισημαίνει τη φιλοσοφική του διάσταση. Αρκετό θα ήταν, αν στο τέλος ο μέσος τελειόφοιτος του Λυκείου κατάφερνε να υποκαταστήσει τις «γραμματικές κατηγορίες» με τις «λογικές κατηγορίες» περνώντας συνειδητά από τις λέξεις στις έννοιες και πιο πέρα σε συλλήψεις τύπου εννοιολογικού¹⁵⁾.

★

Με τις υπάρχουσες προϋποθέσεις ασφαλώς δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι είναι δυνατό μόνο με τον κριτικό στοχασμό και τη φιλοσοφική εμβάθυνση των γλωσσικών φαινομένων το μάθημα τούτο μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια του Ωρολογίου Προγράμματος της Δ/θμιας Εκπ/σης να μετουσιωθεί βαθμιαία σε μάθημα φιλοσοφίας της γλώσσας. Γι' αυτό θα χρειαζόταν πρώτα ειδικά προπαιδευμένο και πρόθυμο να αναλάβει το δύσκολο τούτο έργο διδακτικό προσωπικό και ύστερα ώριμοι μαθητές με αξιόλογη γραμματική και φιλοσοφική προπαιδεία. Τα λεγόμενα φιλοσοφικά μαθήματα, όπως γίνονται σήμερα δεν εξασφαλίζουν αυτές τις προϋποθέσεις. Ωστόσο πιστεύω ότι και με τα σημερινά δεδομένα τίποτε δεν εμποδίζει για να υψωθεί το σπουδαίο τούτο μάθημα σε μάθημα περιωπής, φτάνει να επικεντρωθεί η προσοχή σ' ορισμένες απλούστερες ψυχολογικές και λογικές θεωρήσεις βατών θεμάτων γλωσσικού προβληματισμού με αναμφισβήτητη μορφωτική αξία, που να μπορούν δηλ. να ακουίσουν τον κριτικό στοχασμό των μαθητών. Θα τραβούσε σε μάκρος —και ο στενός χώρος της «Γλώσσας» δεν το επιτρέπει— να επαναλάβω εδώ τη σχετική επιχειρηματολογία και παραδειγματολογία, που περιλαμβάνονται σε άλλη πραγματεία μου δημοσιευμένη στη «Νέα Παιδεία», για να επισημάνω, πόσο καρποφόρα μπορεί να αποβεί η κριτική — φιλοσοφική — εμβάθυνση ακόμη και στα πιο απλά θέματα του γλωσσικού μαθήματος και να ξαναπαρουσιάσω την αναμφισβήτητη μορφωτική του αξία¹⁶⁾. Θα προσθέσω μόνο ότι γι αυτήν ακριβώς την ιδιότητά του, ως μαθήματος δηλ. «κατ' ἔξοχην» μορφωτικού, του αναγνωρίστηκε, όπως σημειώθηκε (σ. 6) από το Νομοθέτη της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας ιδιαίτερη σημασία και μάλιστα σε αντιδιαστολή προς το μάθημα της Λογοτεχνίας, που ο ρόλος του θεωρήθηκε ότι είναι περιορισμένος στα στενότερα πλαίσια μιας παρουσίασης και κατανόησης ορισμένων μορφών τέχνης του λόγου.

Υστερα θα έπρεπε ακόμη το μάθημα τούτο, για να ανεβάσει τη μορφωτική του απόδοση, να επιλέξει την πιο καταξιωμένη από τη σχολική πράξη μεθοδολογία για κάθε μια από τις φάσεις της διδασκαλίας του. Χωρίς αυτή δύσκολα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μορφωτικά τα πορίσματα της νεότερης Γλωσσολογίας και της Φιλοσοφίας της γλώσσας καθώς και μερικών άλλων νεότερων επιστημών, όπως της Λαογραφίας, Εθνολογίας και Ανθρωπολογίας, για βαθύτερες γλωσσολογικές, στυλιστικές, δομικές, ψυχοαναλυτικές κλπ. θεωρήσεις. Σήμερα υπάρχουν στη διάθεσή μας διάφορα μοντέλα μεθοδικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, που διαμορφώθηκαν ύστερ' από μακροχρόνιους πειραματισμούς. Παρά τις επιφυλάξεις, που διατυπώνονται συχνά από πολλούς καθηγητές της Δ/θμιας Εκπ/σης ως προς τη λειτουργικότητα των μοντέλων τούτων, νομίζω ότι η σπουδή των σπουδαιότερων από αυτά, όπως λ.χ. της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Noam Chomsky, που θεωρείται από πολλούς ως το καλύτερα προσαρμοσμένο στη γλωσσική πραγματικότητα πολλών χωρών γραμματικό σύστημα ή κάποια του παραλλαγή, όχι μόνο δε θα έβλαπτε, αλλ' αντίθετα

πολύ θα βοηθούσε, για να ξεκινήσουμε σωστά την ανενωτική μας πορεία. Άλλο βέβαια το γενικότερο ζήτημα, για το πώς και ως ποιά βαθμό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν δημιουργικά τα πορίσματα των ξένων προβληματισμών και πειραματισμών, που προϋπόθετον μιαν άλλη γλωσσική πραγματικότητα και μαζί μιαν εντυπωσιακή άνθηση των γλωσσολογικών σπουδών. Για να μην πάρει λοιπόν στραβό δρόμο η δουλιά, είναι απαραίτητο να μη λείπει από το οπτικό μας πεδίο η συνολική εικόνα της δικής μας πραγματικότητας και των κυριότερων προσπαθειών για αλλαγές που έγιναν στο πρόσφατο κυρίως παρελθόν.



Η αξιοσημείωτη άνοδος τα τελευταία τούτα χρόνια και στη χώρα μας των γλωσσολογικών σπουδών και η προσπάθεια εφαρμογής νέας μεθοδολογίας στο σύγχρονο γλωσσικό μας μάθημα αποτελούν ευοίωνες ενδείξεις για μια αλλαγή προς το καλύτερο. Από τις σχετικές εργασίες, που δημοσιεύονται στα ειδικά περιοδικά, γίνεται φανερό ότι κύριος στόχος τους είναι η γενικότερη αναβάθμιση της γλωσσικής αγωγής της νέας γενιάς. Εκείνο πάντως που χαρακτηρίζει τις σημερινές προσπάθειες δεν είναι μόνο το πλήθος των επιστημονικών εργασιών, που πάνε να δημιουργήσουν την απαραίτητη θεωρητική της υποδομή· είναι και η παράλληλη δραστηριότητα ενός κεντρικού οργάνου με κύρια αποστολή τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης και την εισήγηση λύσεων προς το Υπουργείο Παιδείας. Στην περίπτωση μας ο καινούριος αυτός θεσμός έχει επωμισθεί και την κύρια ευθύνη τόσο για την εναρμόνιση των πορισμάτων της διεθνούς επιστημονικής εμπειρίας με τις απαιτήσεις της σημερινής γλωσσικής μας πραγματικότητας όσο και για τη μεθοδικότερη μεταφορά τους στη σχολική πράξη.

Ένα τέτοιο κέντρο με τις πιο πάνω αρμοδιότητες έλειπε παλαιότερα. Γι' αυτό κοντά στα άλλα και αρκετές φιλότιμες προσπάθειες που έγιναν στο παρελθόν δεν μπόρεσαν να αξιοποιηθούν όσο έπρεπε για τη βελτίωση του γλωσσικού μας μαθήματος. Για να φανεί τούτο καθαρότερα θα αναφερθώ σε δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις από το απώτερο και το πρόσφατο παρελθόν, που έτυχε να τις ζήσω προσωπικά. Η πρώτη ήταν διαποτισμένη από το ανανεωτικό πνεύμα του νεοσύστατου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης (1926) και προϋπέθετε τις σχετικές ιδέες των ιδρυτών του Εκπαιδευτικού Όμιλου και την πρώτη βραχύβια (1917-1920) εφαρμογή τους στην πράξη με την υπεύθυνη καθοδήγηση του Δημήτρη Γληνού και των συνεργατών του. Αποφασιστικά συνέβαλε σ' αυτό και η ίδρυση ειδικής για πρώτη φορά πανεπιστημιακής έδρας για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία και ακόμη περισσότερο η επιβλητική παρουσία στον ίδιο χώρο δύο κορυφαίων εκπροσώπων του εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, του Γλωσσολόγου Μαν. Τριανταφυλλίδη και του Παιδαγωγού Αλέξ. Δελμούζου στις αντίστοιχες έδρες. Η ευτυχής αυτή συγκυρία έδωσε τη δυνατότητα στενής συνεργασίας ανάμεσα στα Σπουδαστήρια της Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής με στόχο την εκπόνηση ενός «μοντέλου» γλωσσικού μαθήματος και της μεθοδικής του εφαρμογής στη σχολική πράξη σύμφωνα με τους παιδαγωγικούς κανόνες του «Σχολείου εργασίας» του ονομαστού Γερμανού παιδαγωγού Georg Kerschensteiner. Φοιτητής τότε είχα πάρει μέρος με ενθουσιασμό στους θεωρητικούς προβληματισμούς και τους αντίστοιχους πειραματισμούς, που πραγματοποιούνταν στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και στο ξακουστό Διδασκαλείο Θη-

λέων του ΜΩλου Κουντουρά. Δυστυχώς η προσπάθεια τούτη τερματίστηκε σύντομα με την απόλυση των πρωτεργατών της (1935), πριν προλάβει να περάσει από τη θεωρία στην καθημερινή σχολική πράξη και να αποδώσει τους καρπούς της.

Σαράντα χρόνια αργότερα είχα την ευκαιρία με την ιδιότητα του Διευθυντή εξατάξιου Γυμνασίου να παρακολουθήσω από κοντά έναν πρωτότυπο πειραματισμό διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, που έγινε με ειδική άδεια του Υπουργείου Παιδείας, στην Α' και Β' τάξη όλων των Ξένων Σχολείων της Αθήνας, του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης (σχολ. έτος 1974/5, 1975/6). Η πρωτοβουλία του πειραματισμού και το μοντέλο που δοκιμάστηκε ήταν του τοτινού Διοικητικού-Επιθεωρητή των Σχολείων τούτων Ν. Χιονίδη. Χρησιμοποιήθηκαν στα τρία παράλληλα τμήματα των πύο πάνω Τάξεων τρία διαφορετικά διδακτικά βιβλία¹⁷, καθώς και ιδιότυπη στρουκτουραλιστική μεθοδολογία. Εντύπωση έκανε η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας των συνόλων όχι σύνταξη λέξεων-όρων μιας πρότασης, αλλά συντακτικές-λογικές σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα και υποσύνολα. Το πείραμα δε συνεχίστηκε στις πιο πέρα τάξεις, για να δοκιμαστεί η λειτουργικότητά του και σε συνθετότερα κείμενα.

Κατά την προσωπική μου αντίληψη, αλλά και τη γνώμη πολλών συναδέλφων και η φιλότιμη εκείνη προσπάθεια έπεσε τελικά στο κενό. Τούτο φάνηκε άλλωστε και κατά τον απολογισμό της δουλιάς, που εκάλυψε ένα πολυήμερο ειδικό Συνέδριο το Σεπτέμβριο του 1975. Αν ο πειραματισμός εκείνος δεν είχε κανένα απτό αποτέλεσμα, δεν ήταν γιατί το μοντέλο του δεν ήταν καλό, αλλά για άλλους λόγους και κυρίως, γιατί του έλλειπε η απαραίτητη θεωρητική πληροφόρηση. Γι' αυτό και λίγοι αντιλήφθηκαν την ουσία του πειραματισμού. Το πλατύτερο κοινό των συναδέλφων, που παρακολούθησε τις εργασίες του Συνεδρίου, επειδή ήταν θεωρητικά ακατατόπιστο, μένοντας στην επιφάνεια είδε την προσπάθεια τούτη σαν ένα παιχνίδι με τις λέξεις, σαν ένα *curiosum* αμφίβολης μορφωτικής αξίας.

Σήμερα, πενήντα χρόνια ύστερ' από τον πρώτο και δέκα από το δεύτερο πειραματισμό, που έτυχε να γνωρίσω προσωπικά, μετά την επίσημη αναγνώριση της Δημοτικής ως εθνικής γλώσσας των Ελλήνων, το γλωσσικό μάθημα πρέπει να πάρει άλλες διαστάσεις, γιατί επωμίζεται την κύρια ευθύνη για την καθαρότητα και τάξη στη γλώσσα μας. Γι' αυτό υπάρχουν σήμερα περισσότερες εγγυήσεις και λιγότερα εμπόδια. Γιατί η σημερινή γενεά των φιλολόγων σε χτυπητή αντίθεση με τις παλαιότερες, που είχαν γαλουχηθεί με τα «καθαρά» Ελληνικά και ήταν λίγο πολύ «παγιδευμένες» στις τοτινές «κρατούσες» αντιλήψεις, ξεκινά αδέσμευτη, με καινούριες «μειζόνες προκειμένες», που έχουν τη σφραγίδα της νεότερης Γλωσσολογίας και Παιδαγωγικής. Έτσι απλές αλήθειες, όπως λ.χ. το ότι η γλώσσα, είτε το θέλει κανείς είτε όχι, επιβάλλει σ' όσους τη μιλούν και τη γράφουν τους κανόνες της, που διαμορφώνονται αιτιοκρατικά μέσα στα πλαίσια των ιστορικών και κοινωνικών εξελίξεων, από δυσκολονόητες έγιναν σήμερα αυτονόητες. Αυτό ωστόσο δεν είναι αρκετό· γιατί, αν δε μεθοδευθεί σωστά η όλη προσπάθεια μπορεί να πάρει στραβό δρόμο και να μην έχει απόδοση.

★

Η γλωσσική αγωγή είναι υπόθεση πολύ σοβαρή, γι' αυτό και πρέπει να γίνει υπόθεση όλων μας και πιο συγκεκριμένα: Των ειδικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, ως υπεύθυνου κέντρου γενικού σχεδιασμού μελέτης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, του Πανεπιστημίου και ειδικότερα των Σπουδαστηρίων

της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής και της Φιλοσοφίας, ως τόπου επιστημονικών προβληματισμών και θεωρητικής έρευνας, και του Σχολείου, ως πεδίου πρακτικών εφαρμογών και πειραματισμού. Στόχος τελικός της συνεργασίας των τριών αυτών παραγόντων είναι η διόρθωση, η βελτίωση και η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και λεπτομερών οδηγιών για την καλύτερη μέθοδο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Εκτός από ορισμένες βασικές αρχές πρέπει να τηρούνται και από τους τρεις παράγοντες σχεδιασμένες από το κέντρο διαδικασίες, που να συγκλίνουν μεθοδικά προς τους καθορισμένους στόχους. Έτσι τα πορίσματα του σχετικού προγραμματισμού των τριών Σπουδαστηρίων που αναφέραμε θα πρέπει να διατυπώνονται με τη μορφή «θέσεων» μέσα σ' ένα ευσύνοπτο «ερωτηματολόγιο», για να πάρουν τις ζητούμενες απαντήσεις από ειδικές συνεδριάσεις των φιλόλογων κάθε Σχολείου. Η επεξεργασία των απαντήσεων, θετικών ή αρνητικών, με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και η αξιολόγησή τους να γίνεται από μεικτή Επιτροπή και των τριών παραγόντων, που θα μεταφέρει στις αρμόδιες Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας τα πορίσματά της για προσεχή αξιοποίησή τους.

Είναι ολοφάνερο ότι ένα νέο Αν. Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος θεμελιωμένο με τέτοιες διαδικασίες θα είχε πολύ περισσότερο κύρος απ' ότι τα παλαιότερα, που τα συνέτασσαν πίσω από αμπαρωμένες πόρτες, χωρίς επαφή με την πραγματικότητα, ορισμένοι «ειδήμονες». Εκείνο που έχω να παρατηρήσω είναι ότι το μοντέλο τούτο, που εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε στη Βόρεια Γερμανία-Βεστφαλία της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα¹⁸⁾.

Παρατηρήσεις-Σημειώσεις

1. Τις βάσεις για τη μελέτη του προβλήματος της γλώσσας τις έβαλαν η αρχαία Σοφιστική και ο Πλάτων. Το κύριο ερώτημα ήταν, αν η γλώσσα είναι δοσμένη (φύσει) ή δημιουργημά (θέσει-νόμω) του ανθρώπου, ή από άλλη σκοπιά, Αριστοτελικής μάλλον πρόλευσης, αν είναι κάτι το στατικό και συντελεσμένο (έργον), που περνά από γενεά σε γενεά, ή κάτι το δυναμικό, που ανανεώνεται διαρκώς (ενέργεια), με την επέμβαση του ανθρώπου και της κοινωνίας.
2. Παρήγορη πραγματικότητα αποτελούν και για μας τα εκσυγχρονισμένα και από κάθε άποψη εξαιρετά νέα «Εγχειρίδια», Τεύχη Α' και Β', για τη μεθοδική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο της Ομάδας εργασίας Π. Κάνδρου-Ε. Λαυράνη-Α. Μουμιτζάκη-Δ. Τάνη-Χ. Τσαλάκη με συντονιστή τον καθ. Δ. Τομπαΐδη, που δείχνουν ότι, επιτέλους, μπήκε πια και το δικό μας γλωσσικό μάθημα στο σωστό δρόμο.
3. Wilhelm v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus, Verlag Classen und Roether, Darmstadt, 1949. Bruno Snell, Der Aufbau der Sprache, Hamburg 1952. Ronald W. Langacker, Language and its Structure, Some Fundamental Linguistic Concepts, 2η έκδ. 1973.
4. Για έναν προκαταβολικό-εισαγωγικό κατατοπισμό πάνω στο γενικό θέμα της γλώσσας και του γλωσσικού μαθήματος μπορεί κανείς να αρخαστεί στις σχετικές εργασίες που δημοσιεύτηκαν στη «Νέα Παιδεία» και στη «Γλώσσα».
- 5) Karl Jaspers, Die Sprache, R. Piper und C^o Verlag, München 1964, σ. 82 κ.π.
- 6) Ferdinand de Saussure, Cours de Linguistique Générale, 1er ed., Paris-Lausanne, 1916, Γ. Μαγουλά, Η συμβολή του Ferd. de Saussure εις την εξέλιξη της Γλωσσολογίας. «Πλάτων» τ. 21, σ. 286-296.
- 7) Leonard Bloomfield, Language, Neu-York, 1933.
- 8) Noam Chomsky, Aspekts of the theory of Syntax, (σε Γερμανική μετάφραση: Aspekte der Syntax-Theory, Frankfurt/M, 1969) και «Η χρησιμότητα της γλωσσολογικής θεωρίας στο δάσκαλο της γλώσσας, Μεταφρ. Θ. Γέρου, Ν. Παιδεία 2/1977, σσ. 39. κ.π.

- 9) Γ.Χ. Σακελλαριάδη, Σπρουκτουραλισμός και μετασχηματιστική Γραμματική, Ν. Παιδεία, 3/1977, σσ. 42-49.
- 10) Συμφωνία του Μόνιμου Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας για την αναμόρφωση της Ανώτερης Γυμνασιακής Βαθμίδας (Sekundarstufe II) της 7.7.1972, Σημεία 4.2 και 7.5.
- 11) Studienmodell Literaturwissenschaft und Linguistik von Wolfgang Iser und Harald Weinrich, δημοσιευμένο στο «Ansichten einer künftigen Germanistik» Hreg. von Jürgen Kolbe, München, 1969, σ. 193-218. Wolfgang Eichler, Sprachdidaktik Deutsch, Wihl. Fink Verlag, München 1974 σ. 16 κ.π. 162 κ.π.
- 12) Leo Weisgerber, Das Tor zur Muttersprache, Schwann Verlag, Düsseldorf 1960 και Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen, Düsseldorf 1963.
- 13) Le Français aujourd'hui, τρίμηνη έκδοση της Association Française des Professeurs de Français, Suppl. au N° 33-34 «Application de la Linguistique a l'étude de la Grammaire».
- 14) Η νέα τούτη διάρθρωση του γλωσσικού μαθήματος, που ξεκινάει από τα νέα Ελληνικά για να περάσει αργότερα στα Αρχαία, είναι ασφαλώς σωστότερη από την παλαιότερη, που ακολουθούσε ουσιαστικά την αντίθετη πορεία. Γενικά η οργανική σύνδεση των διαφόρων περιόδων της γλώσσας μας μπορεί σήμερα να γίνει ευκολότερα και επιστημονικότερα με τους απόφοιτους του Γυμνασίου απ' ότι μπορούσε να γίνει παλαιότερα με τους γλωσσικά ανεμμάτιστους και άγourous απόφοιτους του Δημοτικού. Τώρα μόνο μπορεί να καταδειχθεί —και αυτό πρέπει να είναι από τους πρώτους στόχους του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο— ότι η Αρχαιοελληνική δεν είναι ούτε ξένη (όπως είναι για τους ξενόγλωσσους που τη μαθαίνουν) ούτε «νεκρή» γλώσσα (όπως είναι λ.χ. η Λατινική για μας), αλλά η ίδια μας η γλώσσα με την παλαιότερη μορφή της.
- 15) Georg Dimitrakos, Sprach- und Philosophieunterricht, Mitteilungen (Verband zur Förderung der Philosophie am Deutschen Gymnasium). Heft 8, σ. 14 κ.π., Bremen 1968 και το άρθρο μου, Interpretation altgriechischer Texte auf der Oberstufe des Gymnasiums, «Πλάτων», τ. ΚΔ'/1972, σ. 122 κ.π.
- 16) Γ. Δημητράκου, Η φιλοσοφία και η Αρχαία και Νέα Ελληνική Γραμματεία, ειδικότερα το κεφάλαιο «Φιλοσοφική κατεργασία του γλωσσικού μαθήματος», «Νέα Παιδεία», τ. 27/1983 σ. 54 κ.π.
- 17) Τις εκδόσεις: α') του Κολλεγίου Αθηνών, «Γράμματα Ελληνικά» των Κρ. Κ. Πανηγύρη-Εμμ. Φραγκίσκου για την Α' γυμν. Τάξη (1972) και «Αρχαία Ελληνικά Γράμματα» των Δ.Κ. Καλασσίντα-Ν.Γ. Μπούρα για τη Β' Τάξη (1973). β') της Σχολής Γ. Ζηρίδη, «Γραμματική Τέχνη» του Τρ. Δελή και γ') το γνωστό «Αναγνωστικό» του Γ. Ζούκη.
- 18) Richtlinien für die gymnásiale Oberstufe (Klassen 11-13) in Nordrhein, Westfalen, Deutsch. Schriftenreihe des Kultusministers (4701), Greven Verlag Köln.

Γιάννη Χρ. Χατζηβασιλείου

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)
ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΚΙ ΕΝΝΟΙΕΣ*

Α. Η σύγχρονη γλωσσολογία κι η ανανέωση των διδακτικών αρχών

Η γλωσσολογία άρχισε να σημειώνει μεγάλες προόδους από τις αρχές του εικοστού αιώνα¹. Τις τελευταίες μάλιστα δεκαετίες έπαψε να είναι μόνο ιστορική-συγκριτική επιστήμη και δημιουργήθηκαν νέοι κλάδοι κι ενδιαφέρουσες τάσεις (δομική γλωσσολογία-στρουκτουραλισμός, γενετική-μετασχηματιστική γραμματική, φυχογλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία κ.ά.), που βοήθησαν στο να περιγραφούν και ν' αναλυθούν συστηματικότερα κυρίως οι ομιλούμενες γλώσσες.

Στη χώρα μας οι νέες κατακτήσεις της γλωσσικής επιστήμης γίνονται γνωστές συνήθως με κάποια μικρή ή μεγάλη καθυστέρηση. Αυτό αποτελεί βασική αδυναμία, από την οποία πρέπει κάποτε ν' απαλλαγούμε. Προς το παρόν αποτελεί σημαντικότερο βήμα η καθιέρωση της δημοτικής σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στη δημόσια διοίκηση, καθώς κι η κατανόηση της ανάγκης ανανέωσης των μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας.

Η ξένη βιβλιογραφία για τη νεότερη γλωσσολογία είναι πλούσια, αλλά δυστυχώς δυσπρόσιτη. Αντίθετα η σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, που μπορεί να βοηθήσει θετικά τον εκπαιδευτικό, είναι πολύ περιορισμένη. Υπάρχουν κάποιες εργασίες γενικού κι ειδικού ενδιαφέροντος, γραμμένες από δικούς μας επιστήμονες, καθώς επίσης και μεταφρασμένα έργα (Ferdinand de Saussure, André Mirambel, André Martinet κ.ά.). Οι πιο πολλές όμως απ' αυτές έχουν θεωρητικό-ερευνητικό χαρακτήρα και δεν προσφέρονται τόσο για τη διδακτική πράξη. Εξάιρεση αποτελεί η αξιόλογη χρηστική εργασία του Δημητρίου Τομπαΐδη «Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας» (Αθήνα 1984². Επικαιρότητα). Ακόμα θα έπρεπε ν' αναφερθεί το περιοδικό «Γλώσσα», το οποίο άρχισε να εκδίδεται από το 1983 ως παράρτημα της «Νέας Παιδείας» κι έχει φιλοξενήσει στις σελίδες του μέχρι σήμερα αρκετές μελέτες, που αποσκοπούν στη γλωσσολογική ενημέρωση και στην ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, όπως αυτές υπαγορεύονται από τις επικρατέστερες επιστημονικές θεωρίες.

Ο φιλόλογος βέβαια που θα διδάξει το βιβλίο «Νεοελληνική γλώσσα» (τεύχη Α' και Β') δε σημαίνει πως πρέπει να είναι ειδικός, βαθύς γνώστης των νέων τάσεων της γλωσσικής επιστήμης. Είναι σε θέση, ακόμα κι αυτός που μνηθήκε στην παραδοσιακή μόνο γλωσσολογία —αυτή εξάλλου διδασκόταν μέχρι χτές στα πανεπιστήμιά μας—, ν' ανταποκριθεί ικανοποιητικά. Και τούτο, γιατί οι όροι κι οι έννοιες που μπηχαν δεν παρουσιάζουν από διδακτική άποψη ανυπέρβλητες δυσκολίες κι ακόμα γιατί τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και το βιβλίο του καθηγητή, είναι σαφή και κατατοπιστικά σ' όλα εκείνα τα σημεία, όπου έχουμε

*Η εργασία αυτή στηρίζεται στο κείμενο σύντομης εισήγησης, η οποία έγινε σε σεμινάρια που οργανώθηκαν στην Αθήνα από 8-12 Οκτωβρίου 1984.

παρέκλιση από την παραδοσιακή γραμματική και το συντακτικό. Η ανανέωση πάντως του θεωρητικού οπλισμού δεν είναι επιζήμια, γιατί μας οργανώνει καλύτερα και μας απομακρύνει από προχειρότητες κι αυτοσχεδιασμούς. Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η αλλαγή της νοοτροπίας. Καλούμαστε να διδάξουμε μια ζωντανή γλώσσα, τη μητρική γλώσσα. Δεν επιτρέπεται να παρασυρόμαστε από τη διδακτική των νεκρών γλωσσών, της αρχαίας ελληνικής και λατινικής. Εδώ θα ταίριαζε να θυμηθούμε το ευαγγελικό «κίνηον νέον εις ασκούς βάλλουσι καινούς».

Β. Το πρόβλημα της ορολογίας

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η γλωσσολογία σημείωσε τα τελευταία χρόνια αλματικές προόδους, χάρη στις εργασίες των Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, Noam Chomsky και πολλών άλλων. Επόμενο ήταν να έχουμε επιπτώσεις στη σχολική γραμματική και στην ορολογία της, καθώς και στις μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας, που έπρεπε να εκσυγχρονιστούν, για να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας εξελισσόμενης επιστήμης.

Το πρόβλημα της ορολογίας απασχόλησε και τους παλαιότερους, αλλά δε βρισκόταν σε συνάρτηση με ουσιώδεις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσικής επιστήμης, όπως συμβαίνει στις μέρες μας. Έγιναν κάποιες προσπάθειες μεταβολής του status quo παραδοσιακής ορολογίας, αλλ' ήταν χωρίς ιδιαίτερη σημασία κι απέτυχαν. Καταδικάζοντας μια τέτοια προσπάθεια το 1833 ο δάσκαλος του γένους Κωνσταντίνος Κούμας, έγραφε στα Προλεγόμενα της γραμματικής του: «Άλλος νεωτερισμός, τον οποίον είμαι βέβαιος ότι κανείς των ημετέρων δεν θέλει μιμηθῆναι, είναι η αλλαγή των της Γραμματικής όρων. Υπέρ τας δύο χιλιάδας ετών, απ' Αριστοτέλους και εφεξής διά Διονυσίου του Θρακός, Απολλωνίου του Δυσκόλου, έως των ημερών μας ονομάζομεν τα μέρη του λόγου όνομα, ρήμα, μετοχήν, επίρρημα κτλ. Ποία έμπνευσις έγεινεν εις ένα των ημετέρων να κινήση την Καμάριαν, και να μετονομάση $\kappa \alpha \tau \eta \gamma \acute{o} \rho \eta \mu \alpha$ το ρήμα, $\delta \iota \alpha \theta \epsilon \tau \iota \kappa \acute{\eta} \nu$ λέξιν το επίθετον, $\omicron \rho \iota \sigma \tau \iota \kappa \acute{\eta} \nu$ λέξιν το άρθρον και άλλα ανήκουστα, δεν καταλαμβάνω. Και κακή αν ήτο η γλώσσα της Γραμματικής, είναι τερατωδεδεσάτη σύγχυσις να θελήσωμεν να την αλλάξωμεν, και πολύ πλέον αν σπουδάζωμεν να εισάξωμεν όρους ατυχεστάτους.»² Πολύ αργότερα έγιναν από οπαδούς της γλωσσικής μεταρρύθμισης προσπάθειες εκδημοτικισμού κάποιων όρων, όπως $\sigma \upsilon \nu - \tau \rho \alpha \beta \eta \gamma \mu \acute{o} \varsigma$ (συνζηση), $\chi \alpha \sigma \acute{o} \tau \omicron \nu \alpha$ (εγελιτικά) κ.ά., αλλά θεωρήθηκαν πρόωροι κι ανεπιθύμητοι νεολογισμοί και ξεχάστηκαν.³ Την ίδια γραμμή ακολούθησε κι ο Αχιλλέας Τζάρτζανος στη δεύτερη έκδοση του Συντακτικού του: «δεν εθεώρησα διόλου σκόπιμο ούτε αναγκαίο, όσον αφορά την $\omicron \rho \omicron \lambda \omicron \gamma \acute{\iota} \alpha$, να επιχειρήσω να μεταβάλλω τους παραδεδομένους όρους του Συντακτικού (υποκειμένο, κατηγορούμενο, παράθεσις, επεξήγησις κλπ.) με την πρόθεση να εκδημοτικίσω τάχα τους όρους αυτούς. Όχι από περίσσιο σεβασμό προς την παράδοση, αλλά κυρίως διότι μια μεταβολή των παραδεδομένων συντακτικών όρων θα ήταν αν όχι αδύνατη, κάθε άλλο όμως παρά εύκολη και ωφέλιμη, και το μόνο που θα επιτύχαινε κανείς, επιχειρώντας να εκδημοτικίσω τους καθιερωμένους συντακτικούς όρους, θα ήταν να δημιουργήση εκ των προτέρων μια αποχρυστική διάθεση των αναγνώστων προς το βιβλίο, όπως άλλοτε συνέβη με γραμματικούς όρους σαν τα «τριβαμένα» και τις «τονοτραβήχτρες», που φανατικοί παλαιοδημοτικιστάι γραμματικογράφοι θέλησαν να εισαγάγουν στη γλώσσα της νεοελληνικής Γραμματι-

κής». ⁴ Συντηρητική στάθηκε κι η επιτροπή σύνταξης της Κρατικής Γραμματικής του 1941, όπως δηλώνεται στα Προλεγόμενα: «Από μεθ' οδική άποψη δεν κρίθηκε σωστό να γίνουν σημαντικές αλλαγές στον κατά παράδοση τύπο των ελληνικών Γραμματικών, όσο και αν θα ήταν ίσως τώρα κατάλληλη η περίσταση... Το ίδιο έγινε και με τους γ ρ α μ μ α τ ι κ ο ύ ς ό ρ ο υ ς· διατηρήθηκαν γενικά οι πατροπαράδοτοι και καθιερωμένοι, εκτός από λίγες περιπτώσεις που η αντικατάστασή τους κρίθηκε αναγκαία ή σκόπιμη, ιδίως για τη διδασκαλία του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι ονομάστηκαν κοινά τα προσηγορικά και συνακόλουθα τα παρεπόμενα του ρήματος, διαχωριστικοί οι διαζευκτικοί σύνδεσμοι και δίψηφοι δίφθογγοι, αφού η παλιά ονομασία θα ήταν χτυπητή αντίφαση — που μας σκανδάλιζε όλους μικρούς — και ο όρος αυτός μας είναι απαραίτητος για να ονομάσωμε τους σημερινούς, πραγματικούς διφθόγγους της γλώσσας μας». ⁵ Την παραπάνω γραμματική ακολούθησε κι η «Μικρή Νεοελληνική Γραμματική» (Αθήνα 1949) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, καθώς κι η «Νεοελληνική Γραμματική» (αναπροσαρμογή της προηγούμενης), που σήμερα χρησιμεύει ως βιβλίο αναφοράς. Στην τελευταία μάλιστα έχουμε επαναφορά κάποιων όρων, οι οποίοι είχαν αντικατασταθεί από τον Τριανταφυλλίδη (τα συνακόλουθα των πτωτικών και του ρήματος έγιναν πάλι παρεπόμενα, οι ιδιόπαθες αντωνυμίες έγιναν αυτοπαθείς κτλ.). ⁶

Φειδωλοί στη χρήση νέων όρων είναι κι οι συγγραφείς του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα». Χωρίς να κάνουν κατάχρηση, εκμεταλλεύτηκαν κάποια γόνιμα στοιχεία από τη σύγχρονη γλωσσολογία, τα οποία παρουσιάζουν θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον και βρίσκονται μέσα στα πλαίσια των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών. Αυτή η καινοτομία πρέπει να εκτιμηθεί κι όχι επιπόλαια να καταδικαστεί ως συνηθισμένος νεοτερισμός. Η παραδοσιακή ορολογία μπορεί να έχει πρακτική χρησιμότητα και να είναι βολική, αλλά χαρακτηρίζεται από μια στατικότητα, η οποία πολλές φορές έρχεται σε αντίθεση με την επιστημονική εξέλιξη.

Από τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν άλλοι έχουν γενικό εύρος (γλωσσικός κώδικας, φώνημα, μόρφημα, πρωτεύουσες ή κύριες γραμματικές κατηγορίες (μέρη του λόγου) κτλ.), άλλοι αναφέρονται στη δομή της πρότασης (λεκτικό σύνολο, συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας, δευτερεύουσες κατηγορίες (τα παρεπόμενα του ονόματος και του ρήματος) κτλ.), άλλοι στη Σημασιολογία (αντώνυμα κτλ.). Αποβλέποντας στη διδακτική πράξη, θ' αναφερθούμε στη συνέχεια σε λίγους όρους-έννοιες και θα επιστημονούμε ορισμένα μόνο βασικά στοιχεία. Για περισσότερα μπορεί κανένας ν' ανατρέξει στη βιβλιογραφία που υπάρχει. ⁷

α. Γλωσσική επικοινωνία

Το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας⁸ απασχόλησε σοβαρά τους γλωσσολόγους και τους παιδαγωγούς. Η σπουδή της γλώσσας ως διαδικασίας, σε συνάρτηση με ψυχοφυσιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, στάθηκε ωφέλιμη κι άνοιξε καινούριους ορίζοντες. Οι λέξεις είναι τα σημεία με τα οποία το άτομο πετυχαίνει την κωδικοποίηση (έκφραση μηνυμάτων) και την αποκωδικοποίηση (ερμηνεία μηνυμάτων που μεταβιβάζονται από άλλους). Ανήκουν σ' έναν κώδικα, το γλωσσικό κώδικα, που από άποψη τελειότητας ξεπερνά όλους τους άλλους (μιμόγλωσσα, αλφάβητο κωφαλάλων, λογής λογής διακριτικά σήματα, σήματα Morse, κώδικα οδικής κυκλοφορίας, μουσικό κώδικα, μαθηματικό κώδικα κτλ.). Χάρη στον κώδικα αυτόν το άτομο ικανοποιεί τις επι-

κοινωνιακές του ανάγκες, μπορεί να συνεννοείται με τους άλλους. Είναι σε θέση ως πομπός (ομιλητής) να δώσει ένα μήνυμα κι ως δέκτης (ακροατής) να προβεί στη σημασιοδότησή του. Όπως γίνεται κατανοητό, η γνώση των διαδικασιών κωδικοποίησης κι αποκωδικοποίησης βοηθά στη σωστή αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων. Κωδικοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μηνύματα και περιορίζοντας στο ελάχιστο τις αδυναμίες και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν οι φυσικοί και τεχνητοί διάυλοι (κανάλια) τους, θα έχουμε τη δυνατότητα ν' αποφύγουμε πολλά σφάλματα μεταβίβασης κι ερμηνείας τους.

Ο γλωσσικός κώδικας εξετάστηκε τελευταία κι από κοινωνιογλωσσολογική πλευρά. Κατά το Basil Bernstein βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ευρύ ή στενό κοινωνικό περιβάλλον κι είναι δυο ειδών, περιορισμένος και διευρυσμένος ή χαλαρός. ⁹ Σημείο εκκίνησης θα είναι ο πρώτος και σημείο κατεύθυνσης ο δεύτερος. «Θα ξεκινήσουμε για τη διδασκαλία της Γραμματικής της δημοτικής από τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (restricted code) που μαθαίνουν τα ελληνόπουλα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον κάπως αυθόρμητα και χωρίς σύστημα και θα προχωρήσουμε στον καλλιεργημένο και ρυθμισμένο γλωσσικό κώδικα (elaborated code), ο οποίος μπορεί να αποδώσει ακριβέστερα ιδιαίτσες στοχαστικές και γενικότερες λειτουργικές μορφές της ανθρώπινης σκέψης», γράφει ο παιδαγωγός Χρίστος Φράγκος. ¹⁰

β. Λεκτικά σύνολα

Η κατανόηση της υφής και της λειτουργικής αξίας της γλώσσας πρέπει ν' αποτελούν βασικούς στόχους της διδασκαλίας. ¹¹ Η λέξη είναι βασικό δομικό στοιχείο της έκφρασης και φορέας ποικίλων σημασιολογικών αποχρώσεων. Το σαφές εννοιολογικό της φορτίο το προσδιορίζουμε, όταν αυτή κριελώνεται με άλλες λέξεις, όταν ομαδοποιείται, όταν λειτουργεί μέσα στο στενότερο ή ευρύτερο περιβάλλον της, μέσα στο «βιότοπό» της, θα μπορούσαμε να πούμε. Γι' αυτό το λόγο δόθηκε μεγάλη σημασία στα λεκτικά σύνολα ή σύνολα λέξεων, τα οποία έχουν περάσει από παλαιότερα όχι μόνο στο «Συντακτικό της Νέας Ελληνικής» (Β' και Γ' γυμνασίου), αλλά και στη γραμματική του δημοτικού. Η σπουδή τους βοηθά στη γνώση του λειτουργικού ρόλου των λέξεων. Αφετηρία γίνεται η πρόταση, το ονομαστικό και ρηματικό μέρος της, στην ακλή ή στην αναπτυγμένη τους μορφή (P, P+A, P+K, με επιρρηματικό σύνολο, με προθετικό σύνολο κτλ.). Η παραδοσιακή γραμματική, όπως λειτουργούσε κι όπως την καταλαβαίναμε, συνήθως μας οδηγούσε σε σχολαστικές λεξικές διυλίσεις και μας αποπροσανατόλιζε από τη σωστή θεώρηση των ονοματικών και ρηματικών συνταγμάτων.

γ. Φώνημα

Το φώνημα (Phoneme) είναι ένας φθόγγος, μια ελάχιστη φωνητική μονάδα, που έχει διαφοροποιητική σημασιολογική λειτουργία. ¹² Σχετίζεται με τη δημιουργική ικανότητα της γλώσσας, η οποία στηρίζεται στην αρχή της ελάχιστης προσπάθειας και στη διπλή άρθρωση του λόγου, την πρώτη και τη δεύτερη, όπως τις ονόμασε ο Martinet ¹³. Συνδυάζοντας ένα σταθερό φθογγολογικό περιβάλλον π.χ. το (-ερνω) με τα φωνήματα γ, δ, π, σ, φ, θα λάβουμε διαφορετικές λέξεις (γέρνω, δέρνω, παίρνω, σέρνω, φέρνω). Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί φανερώνει τη δυνατότητα που έχει μια γλώσσα ν' αρχειται σε λίγα φωνήματα, να τα συνδυάζει —μόνα τους εξάλλου δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία— και να φτάνει στις λέξεις, στα μορφήματα α.

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως η κάθε γλώσσα έχει έναν περιορισμένο αριθμό φωνημάτων. Η κοινή νεοελληνική π.χ. έχει 23 φωνήματα, πέντε φωνηέντα (i, e, o, u, a) και δεκαοχτώ σύμφωνα (p, t, k-b, d, g-f, θ-, χ-ν, δ, γ-ws, z-m, n-l, r), παρ' όλο που οι φθόγγοι της είναι είκοσι πέντε¹⁴. Εδώ βέβαια θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για τα διφθόγγικα φωνήματα, καθώς και για τα αλλόφωνα (allophone), τα οποία αποτελούν ποικιλίες του ίδιου φωνήματος, «ποικιλίες περιβάλλοντος»¹⁵ (το φώνημα π.χ. σ' άλλες λέξεις λόγω περιβάλλοντος είναι ουρανικό και σ' άλλες υπερωικό).

Πρόβλημα αποτελεί κι η θέση των φωνημάτων μέσα στη λέξη. Κάθε θέση προσφέρεται για ορισμένα μόνο φωνήματα. Τις περισσότερες δυνατότητες τις παρέχει το εσωτερικό της λέξης. Η αρχή της λέξης θέτει κάποιους περιορισμούς, καθώς και το τέλος, το οποίο είναι περισσότερο φωνηεντικό παρά συμφωνικό.¹⁶

δ. Μορφήμα

Κάθε λέξη αποτελεί μια ιδιαίτερη σημασιολογική μονάδα. Και μέσα όμως στη λέξη είναι δυνατό να διακρίνουμε μικρότερες σημασιολογικές μονάδες (π.χ. καταλήξεις, αύξηση ρημάτων κτλ.). Καθεμιά απ' αυτές τις σημασιολογικές μονάδες ονομάζεται μόρφημα (morpheme)¹⁷. Οι λέξεις βάρφα και βαφέιο π.χ. αποτελούνται από δυο μορφήματα (βάρφ-ω, βαφ-είο), ενώ τα άκλιτα και, ναι, που, να κτλ. είναι λέξεις-μορφήματα.

Τα μορφήματα διακρίνονται σε δυο κατηγορίες, σε λεκτικά ή λεξικά¹⁸ και σε γραμματικά μόρφημα. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι λέξεις — μορφήματα και τα θέματα των κλιτών λέξεων. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν βασικά οι καταλήξεις, που είναι κι αυτές φορές σημασίας. Τα μορφήματα ακόμα διακρίνονται σε ανεξάρτητα (free) και σε εξαρτημένα (bound). Τα πρώτα μπορούν να σταθούν μόνα τους, ενώ τα άλλα (π.χ. οι καταλήξεις, τα αχώριστα μόρια κτλ.) δεν μπορούν να λειτουργήσουν μόνα τους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι νεόπλαστες λέξεις μας δίνουν νέα μορφήματα και πως η σπουδή των μορφημάτων σχετίζεται άμεσα με το τρίτο μέρος κάθε γλωσσικής ενότητας, το οποίο αναφέρεται κυρίως στην παραγωγή.

ε. Συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας

Επειδή ο ανθρώπινος λόγος έχει γραμμική μορφή, απαιτεί οι λέξεις και τα λεκτικά σύνολα να συνδυάζονται και να συντάσσονται σωστά, ώστε ν' αποκλειστεί κάθε νοηματική διατάραξη. Η ανάπτυξή τους γίνεται σ' έναν οριζόντιο άξονα από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ο άξονας αυτός της συνύπαρξης των γλωσσικών στοιχείων, της «καλυψίδας του λόγου», ονομάζεται συνταγματικός. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως η συνταγματική σχέση, αντίθετα προς τη συνειρμική, είναι παρούσα (in praesentia).¹⁹

Σέ σχέση με το συνταγματικό άξονα βρίσκεται ο παραδειγματικός. Στον άξονα αυτό που είναι κάθετος έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε συνειρμικά άλλες λέξεις ή λεκτικά σύνολα, να βρούμε ισοδυναμίες, παραδείγματα. Δουλεύοντας πάνω στο συνταγματικό και στον παραδειγματικό άξονα, μπορούμε να πετύχουμε ένα πλήθος και μια ποικιλία μετασχηματισμών.²⁰ π.χ.

παραδειγματικός άξονας	συνταγματικός άξονας	
	ο μαθητής	διαβάζει
	καθηγητής	
	παπάς	
	εκφωνητής	
	κτλ.	
παραδειγματικός άξονας	συνταγματικός άξονας	
	ο μαθητής	διαβάζει
	ένας	
	αυτός ο	
	εκείνος ο	
	κτλ.	
παραδειγματικός άξονας	συνταγματικός άξονας	
	ο μαθητής	διαβάζει
		γράφει
		ζωγραφίζει
	εργάζεται	
	κτλ.	

Η σημασία του συνταγματικού και του παραδειγματικού άξονα για την περιγραφή των γλωσσών και κατά συνέπεια για τη γλωσσική διδασκαλία είναι μεγάλη και τονίστηκε από πολύ παλιά από το Ferdinand de Saussure. «Θα έπρεπε να μπορούμε να ξαναφέρουμε κάθε γεγονός στην τάξη του τη συνταγματική ή τη συνειρμική, και να παρατάξουμε όλο το υλικό της γραμματικής πάνω στους δυο αυτούς φυσικούς της άξονες· αυτή μόνο η κατανομή θα έδειχνε τι πρέπει να αλλάξει στα συνηθισμένα πλαίσια της σύγχρονης γλωσσολογίας»²¹.

Οι όροι κι οι έννοιες που πέρασαν στο βιβλίο «Νεοελληνική Γλώσσα» αποτελούν σημαντικό βήμα για τον εκσυγχρονισμό της γλωσσικής μας παιδείας. Είναι καιρός πια να εκμεταλλευτούμε διδακτικά ό,τι χρήσιμο στοιχείο μπορεί να μας προσφέρει η σύγχρονη γλωσσολογία.

Βιβλιογραφικές σημειώσεις

1. Βλ. Νικολάου Ανδριώτη, Η προσφορά της γλωσσικής επιστήμης στον αιώνα μας. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νικόλαο Π. Ανδριώτη. Θεσσαλονίκη 1976, σσ. 298-309. Γιώργου Σακελλαριάδη, Επιστήματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και η ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων. «Γλώσσα» 5(1984), σσ. 20-33.
2. Κ.Μ.Κούμα, Γραμματική διά σχολεία. Εν Αθήναις 1845, σσ. κα'-κβ'.
3. Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, πέμπτος τόμος, σσ.8-9. Εμμανουήλ Κριαρά, Η σημερινή μας γλώσσα. Μελέτηματα και άρθρα. Αθήνα-Θεσσαλονίκη 1984 (Μαλλιάρης-Παιδεία), σ. 43.
4. Τζαρέζανου, Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής). Δεύτερη έκδοσις Α'. Εν Αθήναις 1946, σ. 21.
5. Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής). Εν Αθήναις 1941, σ. κζ'.

6. Δημ. Τομπαΐδη, Η αναπροσαρμοσμένη Νεοελληνική Γραμματική. Εισηγήσεις ΚΕΜΕ. Αθήνα 1976, σ. 317. Βλ. και «Λόγος και Πράξη» 3 (1976), σ. 17.
7. Βλ. σχετική βιβλιογραφία στον Δημητρίου Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας. Αθήνα 1984².
8. F. de Saussure, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας. Μετάφραση Φ.Δ. Αποστολόπουλου. Αθήνα 1979 (Εκδόσεις Παπαζήση), σσ. 40 κεξ., 45, 102. André Martinet, Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας. Μετάφραση Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου. Θεσσαλονίκη 1976, σσ. 22-24. Δημ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Ζητήματα φυχογλωσσολογίας. Μέρος Α'. Αθήνα 1978, σσ. 2 κεξ. Γεωργίου Μπαμπινιώτη, Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα 1980, σσ. 27 κεξ. Ι.Δ. Ρένιζου, Πληροφορία, μνήμη και γλωσσικοί κώδικες. «Νέα Παιδεία» 5 (1978), σσ. 32-35. Κάρην Μπόκλουνη-Αγαποπούλου, Τι είναι η Σημειωτική; «Διαβάζω» 71 (1983), σσ. 17-18. Μ. Σετάτου, Σημειωτική και Γλωσσολογία, ό.π., σσ. 26-29. Δημητρίου Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, σσ. 44 κεξ.
9. Βλ. Gaetano Berruto, Γλωσσικοί κώδικες και εκπαίδευση (Η θεωρία του Bernstejn) και η κριτική του Labov). Μετ.: Ι.Δ. Ρένιζος. «Νέα Παιδεία» 5 (1978), σσ. 27-31. Δημητρίου Τομπαΐδη, Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αθήνα 1982², σσ. 38-39. Ι.Ν. Μπααλή, Τι είναι η Κοινωνιογλωσσολογία. «Γλώσσα» 1 (1983), σσ. 28-29. Σωτήρη Δημητρίου, Λεξικό όρων Γλωσσολογίας. Τόμος IIIα. Αθήνα 1983 (Εκδόσεις Καστανιώτη), λήμμα: κώδικας καλλιεργημένος. Σκόρου Παντελή, Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. «Γλώσσα» 4 (1984), σσ. 49 κεξ.
10. Χρ. Φράγκου, Εισήγηση για τις μεθόδους διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γραμματικής. Εισηγήσεις ΚΕΜΕ. Αθήνα 1976, σσ. 344-345. Πρβλ. Δ.Ε. Τομπαΐδη, Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο. «Φιλολογος» 25 (1981), σσ. 399-400.
11. Δημητρίου Τομπαΐδη, Η έννοια της λειτουργίας στη γλώσσα. «Φιλολογος» 21 (1980), σσ. 159-175. Χρήστου Τσολάκη, Για μια λειτουργική Γραμματική. «Λόγος και Πράξη» 3 (1976), σσ. 21-28.
12. Βλ. F. de Saussure, ό.π., passim. Σταμ. Καρατζά, Φωνολογικά της Νέας Ελληνικής. Αφιέρωμα στη μνήμη του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη 1960, σσ. 151-154. Γιώργου Σακελλαριδίου, Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική. Αθήνα 1979 (Gutenberg), σσ. 139 κεξ. Μπαμπινιώτης, ό.π., 157 κεξ. Σωτήρη Δημητρίου, ό.π., τόμος IIIβ, λήμμα: φώνημα. Δημητρίου Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, σσ. 63 κεξ.
13. Martinet, ό.π., σσ. 9 κεξ., 201 κεξ.
14. Μ. Σετάτος, Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής. Αθήνα 1973 (Εκδόσεις Παπαζήση), σσ. 8 κεξ.
15. Martinet, ό.π., σ. 82.
16. André Mirambel, Η Νέα Ελληνική Γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Μετάφραση Σταμ. Καρατζά. Θεσσαλονίκη 1978, σσ. 39 κεξ.
17. Martinet, ό.π., σσ. 12-13. Μπαμπινιώτης, ό.π., σσ. 164-165. Σωτήρη Δημητρίου, Λεξικό, λήμματα: μόρφημα, μόρφημα ανεξάρτητο, μόρφημα εξαρτημένο. Τομπαΐδης, ό.π., σσ. 61-63.
18. Μπαμπινιώτης, ό.π., σ. 165.
19. Βλ. F. de Saussure, ό.π., σσ. 162 κεξ. Martinet, ό.π., σσ. 13-14. Μπαμπινιώτης, ό.π., σσ. 135 κεξ. Τομπαΐδης, ό.π., σσ. 28 κεξ.
20. Δ. Τομπαΐδη, Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, ό.π., σσ. 406-407.
21. F. de Saussure, ό.π., σσ. 176-177.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ (Γυμνάσιο)*

Μεθοδολογικές οδηγίες

Σκοπός του μαθήματος

Η διδασκαλία της γραμματικής στοχεύει στο να δώσει στο μαθητή τη γνώση των δομών της μητρικής του γλώσσας και την κατάκτηση των μέσων έκφρασης που του προσφέρει. Πρέπει λοιπόν να αναφέρεται στη σκέψη και το πνεύμα της παρατήρησης, όπως επίσης και την αίσθηση της γλώσσας που έχουν όλοι οι μαθητές μας κιόλας, αν και σε βαθμό πολύ διαφορετικό.

Πριν απ' όλα ενδιαφέρει να τους κάνουμε να νιώσουν ότι κάθε έκφραση (φράση ή πρόταση) έχει μια δομή εσωτερική που οργανώνεται γύρω από ένα ή περισσότερα κέντρα. Θα επιμείνουμε λοιπόν στις σχέσεις των λέξεων ή των συνόλων λέξεων μεταξύ τους. Από την αρχή θα εξοικειώσουμε τους μαθητές μ' αυτή την έννοια του συνόλου.

Οι λειτουργίες

Μέσα από αυτή την οπτική θα οριοθετήσουμε τη μελέτη των λειτουργιών που συνιστούν την ουσία του προγράμματος του 7ου χρόνου και τη βάση για όλη τη γραμματική διδασκαλία στο C.O.

Σ' αυτό το στάδιο πρέπει να έχουν αφομοιωθεί οι βασικές έννοιες και να αποφεύγονται με κάθε τρόπο οι δύσκολοι αυτοματισμοί.

Αρχές

Η διδασκαλία της γραμματικής μ' αυτή την έννοια υπακούει στους τρεις ακόλουθους κανόνες.

Αρχή I: να αρχίσετε με την εξέταση των σχέσεων ενός όρου με έναν άλλο. Π.χ. από την ώρα που έπεσε το λυκόφως, τα κατσόφια άρχισαν, μοναχικά και δόσπιστα, ένα τραγούδι που διακόπτονταν από σύντομες σιωπές. Η υπογραμμισμένη ομάδα λέξεων σχετίζεται με το ρ. άρχισε.

Αρχή II: Να εξετάζετε τις ομάδες των λέξεων κι όχι μόνο τις απομονωμένες λέξεις. Π.χ. το προηγούμενο παράδειγμα.

Αρχή III: Να μην ασχολείστε στην αρχή παρά με τους όρους (λέξεις ή ομάδες) που σχετίζονται με το ρήμα. Ύστερα ξεκινώντας από τον πυρήνα καθενός από αυτούς τους όρους, να αναζητάτε τους όρους (λέξεις ή ομάδες) που εξαρτιούνται απ' αυτόν τον πυρήνα κτλ. Αυτές οι αρχές δεν εφαρμόζονται μόνο τους πρώτους μήνες της μελέτης των λειτουργιών. Πρέπει να ξαναγυρίζουμε πάντα σ' αυτές, όταν ο μαθητής δεν κατορθώνει να καταλάβει τη λειτουργία ετούτου ή εκείνου του όρου ή να αναγνωρίζει σε ποιό είδος ανήκει.

Υπομνηματισμός σ' αυτές τις αρχές

Αρχή I:

Να αρχίζετε με την εξέταση των σχέσεων ενός όρου με έναν άλλο (λειτουργίες).

* (Οι μεθοδολογικές αυτές οδηγίες περιέχονται στο Plan d' étude et programme 1974-75 του Département de l' instruction publique, Geneve 1974 και αφορούν τον Cycle d' orientation-enseignement secondaire, σ. 41 κ.π.

Μεταφράσαμε το τμήμα αυτό για δυο λόγους:

- α) να δουν οι δικοί μας «αρμόδιοι» πως εργάζονται οι ξένοι και
- β) να το δουν και οι εκπαιδευτικοί μας)

1. Όταν μιλάμε για λειτουργία, υπάρχουν πάντα δυο στοιχεία βασικά:
 - ένα στοιχείο «ολοκληρωμένο», «ορισμένο», «χαρακτηρισμένο», «κύριο»,
 - ένα στοιχείο «συμπληρωματικό», «προσδιοριστικό»· «επίθετο», «δευτερεύον» κτλ. Άρα η παραδοσιακή ορολογία δε βοηθάει το μαθητή να καταλάβει την απλή σχετικά έννοια που αποκαλύπτουν αυτοί οι διάφοροι όροι κι ο δάσκαλος πρέπει να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ζητεί μια λειτουργία κι ότι ο μαθητής έχει τουλάχιστο μιαν ακριβή γνώση της έννοιας της ερώτησης που του έχει τεθεί.
 2. Μ' αυτή την προϋπόθεση θα απαιτούμε από τους μαθητές να μην ονομάζουν ποτέ μια λειτουργία χωρίς να προσδιορίζουν με ποιόν όρο αυτή συνδέεται. Ένα λάθος σχετικά μ' αυτό το σημείο θα είναι πολύ πιο σοβαρό από ένα λάθος σχετικά με την ονομασία της λειτουργίας.
 3. Θα αποκλείσουμε επίσης τις στερεότυπες εκφράσεις όπως «επιθετικός διορισμός» και «κατηγορηματικός διορισμός» που αποδίδουν ένα χαρακτηριστικό και χωρίς προσδιορισμό: αποδειχουν ότι ο μαθητής συγχέει το είδος της λέξης που εξετάζουν και τη λειτουργία που εκπληρώνει.
 4. Σχετικά με τον όρο «διορισμός», ο δάσκαλος θα επιμένει στο γεγονός ότι ένας διορισμός είναι πάντα, και ουσιαστικά, ο διορισμός ενός ρήματος ή ενός ονόματος ή ενός επιθέτου κτλ.
- Μπορεί να συμβεί —που δεν έχει και τόση σημασία— να αγνοεί ο μαθητής το είδος του συγκεκριμένου όρου· το ουσιαστικό είναι ότι αναγνωρίζει τη σχέση.

Η ονομασία της λειτουργίας

α) Λειτουργίες σχετικές με το ρήμα

Ανάμεσα στους διορισμούς του ρ. διακρίνει κανένας διάφορες κατηγορίες:

1. ανάλογα με τον τύπο της σχέσης που εκφράζεται:

- το αντικείμενο
 - ο προσδιορισμός
 - το ποιητικό αίτιο που θα το μελετήσουμε χωριστά μαζί με την παθητική φωνή.
- Η κατηγορία του προσδιορισμού υποδιαιρείται, ανάλογα με την απόχρωση της σχέσης που εκφράζει, σε προσδιορισμούς του χρόνου, του τόπου, της αιτίας, του τρόπου, του μέσου, του σκοπού κτλ.

2. ανάλογα με τη μορφή, δηλαδή ανάλογα με τον τρόπο που εισάγεται:

Ένας τέτοιος προσδιορισμός μπορεί να είναι:

- α) άμεσος (χωρίς πρόθεση)
π.χ. Τον συνάντησα την περασμένη εβδομάδα.
- β) έμμεσος (εισάγεται με μια πρόθεση)
π.χ. δεν τον ξαναείδα από την περασμένη εβδομάδα.

Πρακτικά δεν χάνουμε αυτή την τελευταία διάκριση παρά στα αντικείμενα. Αλλά οι μαθητές μας πρέπει να καταλαβαίνουν ότι οι χαρακτηρισμοί άμεσο και έμμεσο συνδέονται μόνο με τη μορφή και μπορούν να εφαρμόζονται το ίδιο καλά στους προσδιορισμούς και στα αντικείμενα.

γ) Λειτουργίες σχετικές με άλλους όρους.

Μπορεί κανένας να επισημάνει στους μαθητές την εξής διάκριση· ότι είναι δυνατό να διακρίνουμε στους προσδιορισμούς του ονόματος και του επιθέτου κατηγορίες ανάλογες με εκείνες που υπάρχουν στους προσδιορισμούς του ρήματος, αλλά δεν τα ζητούμε απ' αυτούς. Μπορεί επίσης να κάνουμε στους μαθητές κι ετούτη την παρατήρηση· αν το επίθετο δεν ονομάζεται ποτέ «προσδιορισμός» του όρου με τον οποίο σχετίζεται, δεν υπάρχει στο σημείο αυτό παρά μια σύμβαση.

Αρχή 2

Να εξετάσετε τις ομάδες λέξεων

Παραδείγματα:

1) Φοβούμαι την κρίση της οικογένειάς μου.

2) Φοβούμαι επίσης εκείνη των φίλων μου.

3) Φοβούμαι ότι θα κακοχαρακτηριστώ (d' être mal jugé) από το περιβάλλον μου. Από την αρχή της μελέτης των λειτουργιών, θα είναι σημαντικό να αναλύουν τις ομάδες των λέξεων κι όχι μόνο τις απομονωμένες λέξεις. (Και σ' αυτές τις τελευταίες, δε θα περιοριστούμε στα ονόματα και στους επιθετικούς διορισμούς, αλλά θα τους οδηγούμε να βρουν επίσης, τη λειτουργία των αντωνυμιών, των απαρεμφάτων, των επιρρημάτων κτλ.). Δε θα δυσκολευτούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν ότι στο παραπάνω παράδειγμα 1 το αντικείμενο του ρ. φοβούμαι δεν είναι μόνο η λέξη κρίση, αλλά η φράση την κρίση της οικογένειάς μου, όπου το όνομα κρίση είναι ο «πυρήνας» και γι' αυτό το ονομάζουν ομάδα (groupe) του ονόματος.

Με τον ίδιο τρόπο θα αναγνωρίσουν την ομάδα της αντωνυμίας (άσχ. 2), την ομάδα του απαρεμφάτου (στο γαλλικό κείμενο d' être-άσχ. 3) κτλ. Θα τους οδηγήσει να ανακαλύψουν στα κείμενα ή να συνθέσουν οι ίδιοι διάφορες ομάδες (φράσεις) μιας αυξανόμενης πολυπλοκότητας.

Με το παιχνίδι τους των ισοδύναμων θα φτάσουν να αναγνωρίζουν επίσης οι μαθητές ποια λειτουργία μπορεί να εκπληρώσει μια πρόταση, όπως επίσης και μια απομονωμένη λέξη ή μια ομάδα λέξεων.

Παράδειγμα.

Φοβούμαι μήπως με κακοχαρακτηρίσει το περιβάλλον μου.

Στην περίπτωση μιας πρότασης, ο «πυρήνας» της ομάδας (λέξεων) είναι ένα ρήμα που έχει το δικό του υποκείμενο.

Σημ. Η σύνθεση ομάδας λέξεων και η αναζήτηση των ισοδύναμων πρέπει επίσης να γίνονται στο μάθημα της έκθεσης.

Αρχή 3

α) Να μην εξετάζετε στην αρχή παρά μόνο τους όρους (λέξεις ή ομάδες) που σχετίζονται με το ρήμα.

β) Μετά, αρχίζοντας από τον πυρήνα καθενός απ' αυτούς τους όρους, να αναζητούν τους όρους (λέξεις ή ομάδες) που εξαρτώνται απ' αυτό τον πυρήνα κι έτσι συνέχεια. Καθώς οι σχέσεις που συνιστούν τις λειτουργίες δεν είναι σχέσεις αναστρέψιμες, αλλά σχέσεις ιεραρχημένες, επιβάλλεται να συνηθίζουμε τους μαθητές να αναγνωρίζουν αυτές τις σχέσεις ξεκινώντας όσο γίνεται πιο συχνά από τον πυρήνα της φράσης, δηλ. από το ρήμα.

Η πείρα έχει δείξει ότι είναι επισφαλές να ξεκινούμε από στοιχείο διάμεσο, γιατί ο μαθητής διστάζει τότε ανάμεσα στον όρο από όπου εξαρτιέται το στοιχείο και τους όρους που εξαρτιώνται απ' αυτόν.

Ξεκινώντας από το ρήμα, απ' την άλλη μεριά, είναι αναγκασμένοι να εξετάσουν τη φράση στο σύνολό της, πλεονέκτημα που δε χρειάζεται να τονίσουμε.

Προχωρώντας με τον τρόπο αυτό, μπορούμε από το πρώτο τρίμηνο της 7ης να παρουσιάζουμε προοδευτικά φράσεις κάποιας πληρότητας, αλλά διαλεγμένες με τέτοιου τρόπου που ο μαθητής να μπορεί να αναγνωρίζει τη λειτουργία όλων των ομάδων (λέξεων) που συναποτελούν τη φράση.

Παράδειγμα

Πριν ξεκινήσει (1), ο οδηγός του καμιονιού (2) άφησε το πέραςμα (ελεύθερο) (3) στα οχήματα που έρχονταν από δεξιά του.

- (1): προσδιορ. του χρόνου του ρ. άφησε.
 (2): Υπ. του ρ. άφησε.
 (3): αντικείμενο άμεσο του ρ. άφησε.
 (4): αντικείμενο έμμεσο του ρ. άφησε.

Παράδειγμα:

Η θύμηση αυτής της διαμονής σηματοδεμένη από τόσες παράξενες ανακαλύψεις (1) ξυπνούσε στην καρδιά του χορτσιού (2) την ελπίδα μιας ευτυχίας ακόμα άβριστης, αλλά κιόλας χρωματισμένης από ειρηνικά και φωτεινά αισθήματα (3).

- (1): υποκ. του ρ. ξυπνούσε.
 (2): τοπικός προσδιορισμός του ρ. ξυπνούσε.
 (3): αντικείμενο άμεσο του ρ. ξυπνούσε.

Οι λειτουργίες οι σχετικές με το ρήμα.

1. Το νέο πρόγραμμα της 7ης αφιερώνει μερικούς μήνες στη μελέτη των λειτουργιών σε σχέση με το ρήμα. Σ' όλο αυτό το διάστημα πρέπει να αφήσουμε ολόκληρες τις ομάδες που εκπληρώνουν αυτές τις λειτουργίες (υποκείμενο, αντικείμενο, προσδιορισμούς, ποιητικό αίτιο, κατηγορούμενο), διακρίνοντας μόνο ποιά λέξη αποτελεί τον πυρήνα κάθε ομάδας.

Παράδειγμα άσκησης.

Πριν ξεκινήσει ο οδηγός του καμιονιού άφησε το πέρασμα...

1. Ποιό είναι το υποκείμενο του ρ. άφησε;
 απάντηση: ο οδηγός του καμιονιού.
 2. Ποιός είναι ο «πυρήνας» αυτού του υποκείμενου-ομάδας;
 Απάντηση: ο οδηγός

Άλλο παράδειγμα:

Κάτω από μας κατεβαίνει το φαράγγι που μόλις ανεβήκαμε.

1. Ποιο είναι το υποκ. του ρ. κατεβαίνει;
 Απάντηση: το φαράγγι που μόλις ανεβήκαμε.
 2. Ποιος είναι ο «πυρήνας» αυτού του υποκείμενου-ομάδας;
 Απάντηση: το φαράγγι.

2. Η θέση του κατηγορούμενου στο πρόγραμμα της 7ης.

Φάνηκε προτιμότερο να μελετήσουμε τους προσδιορισμούς του ρ. πριν από το κατηγορούμενο, που μπορεί κανένας τότε να το αντιπαρατάξει προς αυτούς τους προσδιορισμούς. (Αυτή η σειρά ταιριάζει το ίδιο στο λατινικό τμήμα: πράγματι, το ρήμα *esse* είναι το μόνο χρησιμοποιούμενο ρήμα με κατηγορούμενο και μπορεί κανείς να εξηγήσει τη λειτουργία του χωρίς να ανατρέξει σε ειδική ορολογία).

3. Οι προσδιορισμοί

Λειτουργία

Να οδηγήσετε τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι πολύ συχνά οι προσδιορισμοί αντίθετα προς το αντικείμενο, δεν είναι μόνο προσδιορισμοί του ρ. αλλά της «ομάδας» υποκ.-ρήμα, υποκ.-ρήμα-αντικ. κτλ.

Παράδειγμα:

Πήρε συγχαρητήρια για την επιτυχία του.

Για την επιτυχία του είναι στην πραγματικότητα το αντικείμενο της ομάδας «πήρε συγχαρητήρια».

Αποχρώσεις περιστασιακές

Αξία σχετική της ταξινόμησης

Πρέπει να επιμένουμε στο γεγονός ότι πολλοί προσδιορισμοί είναι δύσκολο να ταξινομηθούν και στις εργασίες ελέγχου, να δεχόμαστε όλες τις λογικές ερμηνείες.

Τις ασκήσεις κάπου-κάπου θα πρέπει να μην επιδιώκουμε την ταξινόμηση τέτοιου προσδιορισμού, είτε γιατί δεν μπαίνουν σε καμιά γνωστή κατηγορία, είτε γιατί έχουν διπλή αξία.

Οι προσδιορισμοί της συνέπειας, της αντίθεσης (παραχώρησης) και της προϋπόθεσης.

Φαίνεται χρήσιμο οι μαθητές να ασχοληθούν με μερικά παραδείγματα τέτοιων προσδιορισμών, γιατί πρέπει μετά το 3ο τρίμηνο της 8ης, να αναγνωρίζουν τη λειτουργία αυτών των προσδιορισμών, όταν παρουσιάζονται με τη μορφή μιας πρότασης.

Μερικά παραδείγματα:

Παρά τη βροχή, βγήκαν (αντίθεση ή παραχώρηση).

Σε περίπτωση βροχής, θα αρνηθούμε να βγούμε (προϋπόθεση).

Γρέχω μέχρι να μου κοπεί η ανάσα (συνέπεια).

Η ομάδα του ονόματος και τα είδη λέξεων

Τα πιο πολλά από τα είδη που περιέχονται στο πρόγραμμα του 7ου χρόνου αφορούν τη μελέτη της ομάδας του ονόματος, της αντωνυμίας και του επιθέτου. Θα διδαχτούν αργά-αργά κι όταν παρεμβαίνουν στη μελέτη των λειτουργιών.

Μ' αυτή τη μέθοδο, η μελέτη των ειδών (τόσο συχνά τεχνητή και ανιαρή) μπορεί να ενταχθεί φυσικά και «οργανικά» σ' εκείνη της φράσης.

Π.χ. Το προσδιοριστικό θα μελετηθεί σαν ένα στοιχείο της ομάδας του ονόματος. Η διάκριση μεταξύ του προσδιοριστικού επιθέτου και της αντωνυμίας θα φανεί από το ότι η αντωνυμία αναλαμβάνει τις λειτουργίες του ονόματος, ενώ το επίθετο στηρίζεται υποχρεωτικά σ' ένα όνομα.

Στη φράση «φοβούμαι την κρίση της οικογένειάς μου» οι μαθητές θα αναγνωρίσουν ότι η λέξη *οικογένεια* είναι προσδιορισμός του ονόματος *κρίση*. Θα είναι εύκολο να τους κάνουμε να πιστοποιήσουν ότι αυτός ο προσδιορισμός εισάγεται με τη λέξη *de* (στα γαλλικά *de ma famille*). Το ίδιο στο παράδειγμα «φοβούμαι ότι θα κακοχαρακτηριστώ από το περιβάλλον μου», το περιβάλλον προσδιορισμός του *p.* θα χαρακτηριστώ, εισάγεται με τη λέξη *par* (στα γαλλικά *par mon entourage*). Θα τους πούμε ότι αυτές οι λέξεις που εισάγουν έναν προσδιορισμό και συνθέτονται με τη λέξη που συμπληρώνεται είναι *προθέσεις*. Λοιπόν από την ώρα της μελέτης των προσδιορισμών που θα προωθήσει και εκείνη των προθέσεων, υπογραμμίζουμε από την αρχή ότι αυτό το είδος λέξης έχει σαν πρώτη λειτουργία να εγκαταστήσει μια σχέση ανάμεσα σε δυο άλλους όρους. Όταν θα φτάσουν στη μελέτη των υποταγμένων προτάσεων, θα δείξουμε ότι ο σύνδεσμος της υπόταξης παίζει τον ίδιο ρόλο. (Αυτή η οπτική θα μας επιτρέψει ν' απαλείψουμε τις δυσάρεστες συγχύσεις που προκαλούνται στο μυαλό των μαθητών ανάμεσα τις προθέσεις, τα επιρρήματα και τους συνδέσμους, τρία είδη που τα κατατάσσουν συχνά στην ψευδοκατηγορία των «μετάβλητων λέξεων», σαν αυτή η έκφραση —που δε δείχνει παρά ένα χαρακτηρισμό τυπικό— να προσδιορίζει ένα είδος).

Με δυο λόγια όλα τα είδη των λέξεων θα μελετούνται σε σχέση με τις λειτουργίες που εκπληρώνουν μέσα σε μια ομάδα ή φράση.

Τύποι ασκήσεων που μπορούμε να συστήσουμε

Ανάμεσα στις ασκήσεις που μπορεί κανένας να συστήσει, πρέπει να τοποθετήσει όλες εκείνες που δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να επεξεργαστεί τη δομή της φράσης με τη συμπλήρωσή της, με την τροποποίηση της μορφής της, με την αντικατάσταση των στοιχείων της.

Παραδείγματα ασκήσεων

- Συμπληρώστε τις φράσεις προσθέτοντας το υποκείμενο...
 - Συμπληρώστε τις φράσεις προσθέτοντας το αντικείμενο κτλ.
 - Τροποποιήστε τη φράση με την αναστροφή του υποκειμένου...
 - Μετατοπίστε τους προσδιορισμούς που είναι δυνατό να κινηθούν και κάμετε όλες τις χρήσιμες παρατηρήσεις.
 - Αντικαταστήστε τα επίθετα από συμπληρώματα του ονόματος.
 - Αντικαταστήστε τον όρο (λέξη ή ομάδα) που υπογραμμίζεται από έναν άλλο όρο (λέξη ή ομάδα) που εκπληρώνει την ίδια λειτουργία μα άλλου είδους.
- Παρατήρηση:
Οι ασκήσεις αυτού του τύπου ξεπερνούν πολύ το παραδοσιακό πλαίσιο της γραμματικής και πάνε προς το λεξιλόγιο ή την υφολογία.

Γραφική παρουσίαση

Για τη μελέτη των λειτουργιών των σχετικών με το ρήμα, θα προχωρήσουμε με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Ο δάσκαλος θα πλαισιώνει μέσα στο κείμενο τα ρήματα που διάλεξε.
 2. Θα ζητήσει από τους μαθητές
 - α) να υπογραμμίσουν την ομάδα που αποτελεί το υποκείμενο (ή το άμεσο αντικείμενο κτλ.) αυτού του ρήματος.
 - β) Να σημειώσουν από μια τελεία τον πυρήνα της ομάδας.
 - γ) Να δείξουν με μια τελεία πού αναφέρεται η υπογραμμισμένη ομάδα. (Η σχέση υποκειμένου-ρήματος μπορεί να δείχνεται με ένα βέλος Υ-Ρ αφού το ρήμα θεωρείται σαν ο πυρήνας της πρότασης— ή με ένα διπλό βέλος Υ-Ρ για να τονιστεί η προνομιακή θέση αυτών των δυο στοιχείων).
- Σημείωση: αυτός ο τύπος της παρουσίασης που γίνεται στο ίδιο το κείμενο, δεν αποκλείει φυσικά τη χρήση άλλων τύπων παρουσίασης περισσότερο ή λιγότερο σχηματικών, κατά τις προτιμήσεις του δασκάλου ή της φαντασίας των μαθητών.

Παρουσίαση της ανάλυσης

Η ανάλυση αυτή καθαυτή χρησιμεύει στην ουσία για τον έλεγχο (δεν αντιπροσωπεύει εξάλλου παρά ένα μέρος του).

1. Παρουσίαση της ανάλυσης των λειτουργιών.
 - α) Ο «τύπος λειτουργίας» που εκπληρώνει ο εξεταζόμενος όρος (ή η επιγραφή).
 - β) Ο όρος σε σχέση με τον οποίο εκπληρώνει αυτή τη λειτουργία (η «δεύτερος όρος σχέσης»).
- Αυτές οι δυο ενδείξεις τοποθετούνται σε δυο ξεχωριστές στήλες, πράγμα που επιτρέπει και τελικά ν' αποφεύγουν τα συλλογιστικά λάθη δυστυχώς πολύ συχνά. Πρέπει λοιπόν να παρακολουθούμε με προσοχή τον τρόπο που οι μαθητές μοιράζουν αυτά τα δεδομένα στις δυο στήλες.
- Δεν μπορούμε να δεχτούμε λ.χ. ότι ο μαθητής που έχει γράψει στην στήλη Α μιαν απάντηση όπως «άμεσο αντικείμενο», να βάλει μετά στην ίδια στήλη μιαν απάντηση όπως «επιθετικός διορισμός». Ο μαθητής που απαντάει έτσι δείχνει ότι δεν έχει καταλάβει την έννοια των εκφράσεων που χρησιμοποιεί.

Παράδειγμα απαντήσεων όταν εργαζόμαστε με ομάδες λέξεων

Λειτουργία

ΓΛΩΣΣΑ

<p style="text-align: center;">Επιγραφή</p> <p>«Θα βρείτε εκεί πέρα πίστες εύκολες για έναν αγχάριο» άμεσα αντικείμενο του ρ. θα βρείτε η πίστα του δάσους δεν είναι ποτέ παγωμένη υποκείμενο του ρ. είναι Το κουνούσιμά μας ήταν θεατρικό κατηγορούμενο του υποκ. κουνούσιμα Πριν να πάρετε μια τέτοια απόφαση να σκεφθείτε χρονικά προσδ. του ρημ. να σκεφθείτε</p>	<p style="text-align: center;">Δεύτερος όρος της σχέσης</p> <p>του ρ. θα βρείτε του ονόμ. κουνούσι του ονόμ. πίστες του επιθ. εύκολες της αντων. αυτή (= στα γαλλικά) του ρ. είναι του υποκ. Αντώνης του άμεσου αντικ.</p>
--	---

Παράδειγμα απαντήσεων όταν εργαζόμαστε με λέξεις μεμονωμένες Λειτουργία

<p>Η Πατρίτσια εξέταξε το μουσούδι του λούτσου Θα βρείτε εκεί πέρα πίστες εύκολες για έναν αγχάριο η πίστα του δάσους δεν είναι ποτέ παγωμένη Ο Αντώνης έδειχνε τόσο εντυχιμένους που μ' έκανε ζηλιάρη</p>	<p style="text-align: center;">Επιγραφή</p> <p>άμεσο αντικείμενο προσδιορισμός τοπικός προσδιορ. επιθετικός προσδιορ. προσδιορισμός προσδιορ. χρονικός προσδ. κατηγορούμενο κατηγορούμενο</p>	<p style="text-align: center;">Δεύτερος όρος της σχέσης</p> <p>του ρ. εξέταξε του ονόμ. μουσούδι του ρ. θα βρείτε του ονόμ. πίστες του επιθ. εύκολες της αντων. αυτή (= στα γαλλικά) του ρ. είναι του υποκ. Αντώνης του άμεσου αντικ. με</p>
---	--	---

Παρατηρήσεις

1. Όταν ο εξεταζόμενος όρος είναι ερώτηση, δεν υπάρχει βέβαια τίποτε να γράψουμε στη δεύτερη στήλη.
2. Πρέπει να παρατηρήσουμε ότι μεταχειριζόμαστε το κατηγορούμενο με τρόπο λιγάκι ειδικό. Πράγματι, για όλες τις άλλες λειτουργίες αναφέρουν το «δεύτερο όρο της σχέσης» θυμίζοντας το είδος τους. Για το κατηγορούμενο, αντίθετα, αναφέρουν το «δεύτερο όρο της σχέσης» θυμίζοντας τη λειτουργία του (υποκείμενο ή άμεσο αντικείμενο).
3. Σε ότι αφορά την «επιγραφή», μπορεί να είναι χρήσιμο να επιστημόνουμε στους μαθητές ότι τους ζητούμε υποδείξεις σχετικά ακριβείς όταν ο εξεταζόμενος όρος είναι προσδιορισμός ρήματος. (Παράδειγμα: «Έμμεσο αντικείμενο» ή «Τοπικός προσδιορισμός»), ενώ αρχούμαστε στην επιγραφή «προσδιορισμός» όταν πρόκειται για προσδιορισμό ονόματος, αντωνυμίας ή επιθέτου.

2. Παρουσίαση της ανάλυσης των ειδών και ΓΕΝΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Δεν θα ζητήσουμε ποτέ την ανάλυση των ειδών χωρίς αυτή να συνοδεύει την ανάλυση των λειτουργιών, ενώ τη δεύτερη μπορούμε να τη ζητήσουμε γι' αυτή την ίδια. Πράγματι πρέπει να μπορεί ο δάσκαλος να ελέγχει ποιό συλλογισμό ακολούθησε ο μαθητής: μόνο οι υποδείξεις οι σχετικές με τη λειτουργία θα του επιτρέψουν να το κάνει.

Στην πράξη, θα δώσουμε την ανάλυση των ειδών σε μία στήλη τοποθετημένη δίπλα στη διπλή στήλη των λειτουργιών:

Υποδείγματα αναλύσεων και ορολογία

Ονόματα και επίθετα	Λειτουργίες	Είδη
Η Μαρία εργάστηκε καλά	υποκείμενο	του ρ. εργάστηκε κύριο όνομα, θηλ. εν.
Παύλε, έλα εδώ!	επίκληση	κύριο όνομα, αρσ. εν.
Έλα στον φίλον μου το σπίτι!	τοπικός προσδ.	του ρ. έλα ουσιαστικό, αρσ. εν.
Η Άννα, προκισμένη μαθήτριά	επιξήγηση	του ον. Άννα ουσιαστικό, θηλ. εν.
Βρέχει, πέταλα	πραγματικό υποκειμ.	του ρ. βρέχει ουσιαστικό, αρσ. πληθ.
Ένα περιπατητικό αγόρι	πραγματικό υποκειμ.	του ρ. βρέχει ουσιαστικό, αρσ. εν.
Ο Παύλος γελάει, περιπατητικός	επιθ. προσδ. αποσπασμένος	του ονόμ. Παύλος επίθετο, αρσ. εν.
Ο ουρανός είναι γαλάζιος	κατηγορούμενο	του υπ. ουρανός επίθετο, αρσ. εν.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Αντωνυμίες

Η Ίντα, γελάει, αυτή είναι χαρούμενο	υποκείμενο	του ρ. είναι	προσ. αντων. θηλ. εν.
Είσαι περήφανος για μένα;	προσδ.	του επιθετ. περήφανος	προσ. αντων. — εν.
Πήγαινε στο κρεβάτι!			
Πηγαίνω εκεί	προσδ. τόπου	του ρ. πηγαίνω	(προσ;) αντων, ουδ. εν.
1) (II) Βρέχει πέταλα	φαινομενικό υποκ.	του ρ. βρέχει	(προσ;) αντων, ουδ. εν.
Δάνεισέ μου το βιβλίο σου, άμεσο αντικ.	του ρ. έχασα	κτητ. αντων. αρσ. εν.	
Από αυτές τις πέννες, παίρνω αυτήν εδώ	άμεσο αντικ.	του ρ. παίρνω	δεικτ. αντων. θηλ. εν.
Ενοχλήθηκε από αυτό	ποιητικό αίτιο	του ρ. ενοχλήθηκε	δεικτ. αντων. ουδ. εν.
Σε ποιόν θα γράφει;	έμμεσο αντικ.	του ρ. θα γράφει	ερωτ. αντων. αρσ. εν.
Δεν διακρίνει κανείς τίποτε	άμεσο αντικ.	του ρ. διακρίνει	αδρ. αντων. ουδ. εν.
Το βιβλίο που διάβασα	άμεσο αντικ.	του ρ. διάβασα	αναφ. αντων.

Λειτουργίες

Είδη

Επιφράσματα

Να μιλάς ευγενικά	τροπικός προσδ.	του ρ. να μιλάς	επίρ.
Δεν κλαίω	προσδιορίζει	του ρ. κλαίω	αρητ. επίρ.

Προσδιοριστικά

Έρχεται το καλοκαίρι.	προσδιορίζει	το όν. καλοκαίρι	οριστ. άρθρο ουδ. εν.
Η τιμή του φωμιού	προσδιορίζει	το όν. φωμί	οριστ. άρθρο ουδ. εν.
Αγοράζω ζάχαρη	προσδιορίζει	το όν. ζάχαρη	μεριστ. άρθρο θηλ. εν.
Είμαι φίλος μου	προσδιορίζει	το όν. φίλος	κτητ. επίθ. θηλ. πληθ.
Καθάρισε αυτό το τραπέζι!	προσδιορίζει	το όν. τραπέζι	δεικτ. επίθ. ουδ. εν.
Τι ώρα είναι;	προσδιορίζει	το όν. ώρα	ερωτημ. επίθ. θηλ. εν.
Α! Τι εποχή!	προσδιορίζει	το όν. εποχή	θαυμ. επίθ. θηλ. εν.
Είναι δύο πόρτες	προσδιορίζει	το όν. πόρτες	επίθ. αριθμ. απόλ. θηλ. π'
Είχα την ίδια ιδέα	προσδιορίζει	το όν. ιδέα	αδρ. επίθ. θηλ. εν.

Πρόθεση και σύνδεσμος

Είναι για το αδελφό σου	εισάγει	το όν. αδελφός	πρόθ.
Μείνε πλάι μου!	εισάγει	την αντων. μου	πρόθ.
Ο πατέρας μου και η μητέρα μου	συνδέει	τα όν. πατέρας και μητέρα	συνδ.
Ο Μεντόρ γαυγίζει			
δίστι είναι θυμωμένος	συνδέει	Ο Μεντόρ γαυγίζει και είναι θυμωμένος	συνδ. σόνδ.

Ρήματα

Η πλήρης ανάλυση του ρήματος δεν μπαίνει στους πίνακες λειτουργίες-είδη. Πραγματοποιείται χωριστά.

Σημειώσεις:

1. Δεν πρέπει να παρουσιάζουμε τις περιπτώσεις «πραγματικό υποκείμενο» στο 7ο έτος.
2. Σαν δεχθούμε, στα γραπτά, τις συντμήσεις «άμ. αντικ.» και «έμμ. αντικ.», πρέπει πάντοτε να απαιτούμε, στα προφορικά, να διασαφηνίζουν οι μαθητές αυτούς τους τύπους.
3. Για τις αναφορικές αντωνυμίες και τις προσωπικές αντωνυμίες του 3ου προσώπου (και μόνο γι' αυτές), ζητούμε εξάλλου να δείχνει ο μαθητής τι αντικαθιστούν.

Σημαντική παρατήρηση

Ο προηγούμενος πίνακας έχει θέση επίσημου καταλόγου ορολογίας για την 7η και την 8η. (Η έννοια του κατηγορηματικού προσδιορισμού, για παράδειγμα, δεν ανήκει στη διδασκόμενη ορολογία). Τις υποδείξεις που δίνουμε μέσα σε παρενθέσεις δεν τις ζητούμε

υποχρεωτικά στις εργασίες ελέγχου. Για ότι αφορά τις διάφορες αποχρώσεις των προσδιορισμών, δεξ κεφ.1, παρ.5 και κεφ.2, παρ.8.

Η ορολογία που αφορά τη μελέτη των προτάσεων περιέχεται στις εγκύκλιες και στις σημειώσεις που έχουν γραφεί για την 8η και την 7η.

Η μελέτη των προτάσεων

Όπως είπαμε πιο πάνω, η ανάλυση της σύνθετης φράσης στις προτάσεις της είναι η φυσική προέκταση της ανάλυσης των όρων της πρότασης και θα τη μελετήσουμε σύμφωνα με τις ίδιες αρχές, δηλαδή ξεκινώντας από τη λειτουργία που εκτελούν μέσα στη φράση. Δες μ' αυτή την ευκαιρία την εισαγωγή και τα σχόλια της 8ης και της 9ης τάξης που έχουν συνταχθεί από την Επιτροπή γραμματικής.

Συμπέρασμα

Αυτές οι σημειώσεις (που δεν ισχυρίζονται ότι παρουσιάζουν μια μεθοδολογία πλήρη) είναι μακριά από την προσέγγιση όλων των προβλημάτων. Έχουν απλά για σκοπό να προτείνουν μερικές κατευθυντήριες αρχές, εμπλουτισμένες από παραδείγματα που αγγίζουν ένα κάποιο αριθμό σημαντικών σημείων. Θεωρούμενη σαν σύνολο, η διδασκαλία της γραμματικής ανοίγει από την 7η προοπτικές που οδηγούν προοδευτικά το μαθητή στη βαθειά μελέτη της σύνθετης φράσης. Όταν το έχουμε καλά συλλάβει, ανοίγεται πολύ νωρίς σε μελέτες και ασκήσεις ύφους και συντελεί στην ανάπτυξη της έννοιας της γλώσσας καθώς και της λογικής σκέψης.

Met. K.M.
K.N.II.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο *Ψυχογλωσσολογία* (Psycholinguistics), που αντικατέστησε τον όρο *ψυχολογία της γλώσσας* (Psychology of Language), υποδηλώνεται προφανώς σχέση μεταξύ των επιστημών της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας στα θέματα που αφορούν κυρίως στη γλώσσα. Ο όρος αυτός, που άρχισε να χρησιμοποιείται γύρω στα 1960, οφείλεται στην εμφάνιση και ανάπτυξη της επαναστατικής γλωσσολογικής θεωρίας του Noam Chomsky, της γνωστής *μετασχηματιστικής ή γενετικής γραμματικής* (Transformational or Generative Grammar). Πριν από την εμφάνιση της μετασχηματιστικής γραμματικής, δύο κυρίως θεωρίες ασκούσαν επίδραση στους ψυχολόγους που καταγγίνονταν με τη γλώσσα, η *θεωρία της πληροφορικής* (Information Theory) και η *θεωρία της μάθησης* (Learning Theory). Ο Chomsky τάσσεται εναντίον των θεωριών αυτών και με διάφορα επιχειρήματα αποδεικνύει ότι η απόκτηση των πιθανοτήτων *ερεθισμού - αντίδρασης στον ερεθισμό* (Stimulus - Response) είναι μια μη οικονομική θεωρία του τρόπου, κατά τον οποίο μαθαίνεται και κατακτάται η γλώσσα. Σε κάθε γλώσσα, ο αριθμός των γραμματικώς ορθών προτάσεων που είναι δυνατό να παραχθούν είναι άπειρος. Είναι φανερό ότι είναι αδύνατο να υπολογίσουμε την πιθανότητα εμφάνισης των λέξεων σε συνδυασμούς με βάση την προηγούμενη συχνότητα εμφάνισής τους. Η γνωστή αγγλική πρόταση «colourless green ideas sleep furiously» αποτελεί κλασικό παράδειγμα ορθής γραμματικώς πρότασης, παρά το απειροστό της πιθανότητας καθεμιάς των λέξεων αυτής να έχουν εμφανιστεί μαζί προηγουμένως. Κατά συνέπεια, η πραγματική χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Performance) δεν είναι δυνατό να βασιστεί σε υπολογισμούς πιθανοτήτων σ' ένα πεπερασμένο corpus προτάσεων, που έχουν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως από τον ομιλητή. Ακόμη και αν υποθέταμε ότι υπήρχε κάποιο όριο στον αριθμό των προτάσεων που είναι δυνατό να παραχθούν, δε θα ήταν πιστευτό ότι το παιδί μπορεί να μάθει τη μητρική του γλώσσα δοκιμάζοντας όλες τις δυνατές προτάσεις. Μπορούμε να πούμε ότι η σπουδαιότητα της γενετικής θεωρίας του Chomsky έγκειται στην έμφαση που δίνει στη δημιουργική ικανότητα του ομιλητή να απαγγέλλει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων που ποτέ δεν είχε ακούσει προηγουμένως. Κατά ταύτα, σκοπός της μετασχηματιστικής γραμματικής είναι να δώσει ένα σύνολο νόμων ικανών για παραγωγή των απειράριθμων προτάσεων της γλώσσας που είναι γραμματικώς ορθές.

Οφείλουμε να τονίσουμε εδώ ότι η *γνώση της γλώσσας* (Competence) είναι το κύριο αντικείμενο της γλωσσολογίας, ενώ η *πραγματική χρήση της γλώσσας* σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Performance) αποτελεί το βασικό αντικείμενο της ψυχολογίας. Κατά τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες περιστάσεις είναι δυνατό να λεχθούν από τον ομιλητή προτάσεις που δεν είναι γραμματικώς ορθές. Οι ημιτελείς και οι εσφαλμένες γραμματικώς προτάσεις εξετάζονται από την ψυχολογία, η οποία προσπαθεί να βρει και τους παράγοντες της παραγωγής των.

Δε θα αναφέρουμε εδώ τα ποικίλα πειράματα των ψυχογλωσσολόγων, που αποδεικνύουν την ορθότητα της γενετικής θεωρίας. Κλείνοντας το σημείωμα αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε μόνο ότι η ψυχογλωσσολογία είναι μία νέα και συνεχώς εξελισσόμενη επιστήμη που στηρίζεται κυρίως στην υπόθεση ότι για την κατανόηση των προτάσεων απαιτείται διαδικασία όμοια με εκείνη, με την οποία οι προτάσεις αυτές παράγονται. Συνεπώς, οι δυσκολίες κατανόησης της ομιλίας θεωρούνται ότι αμέσως αντανακλούν δυσκολίες παραγωγής της.

ΕΚΘΛΙΨΗ ΚΑΙ ΣΤΙΞΗ

Γνωρίζουμε πως όταν μια λέξη τελειώνει σε φωνήεν και η επόμενη αρχίζει από φωνήεν, τότε συχνά χάνεται το τελικό φωνήεν της προηγούμενης λέξης, όπως τ' όμορφο παιδί, απ' όλο τον κόσμο, τ' άστρα τ' ουρανού, ν' αρχίσουμε παιχνίδι, τ' άκουσα, εν' ανάγκη, πάντ' ανοιχτά, πάντ' άγρυπνα τα μάτια της ψυχής μου κλπ.

Για να πραγματοποιηθεί, όμως, το φαινόμενο αυτό της έκθλιψης πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Να υπάρχει γαργός ρυθμός στην ομιλία. Όταν οι λέξεις των προτάσεων προφέρονται αργά και διακεκριμένα, τότε η έκθλιψη δε λαμβάνει χώρα. Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι η έκθλιψη είναι ένας προαιρετικός φωνολογικός νόμος.

2. Να μην υπάρχει σημείο στίξης μεταξύ των δύο αυτών λέξεων. Μ' άλλα λόγια, πρέπει να υφίσταται κάποια συντακτική σχέση μεταξύ των δύο λέξεων. Ας λάβουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

α. Δεν τον είδα, άκουσα όμως ότι φθάνει σήμερα.

β. * Δεν τον είδ', άκουσα όμως ότι φθάνει σήμερα.

Η μη γραμματικώς ορθή πρόταση (β) δείχνει ότι, όταν δεν υπάρχει γραμματική σχέση μεταξύ δύο όρων, και δε συμποφέρονται δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει ο φωνολογικός νόμος της έκθλιψης. Τα ρήματα είδα και άκουσα ανήκουν σε δύο διαφορετικές προτάσεις, δε συμποφέρονται και υπάρχει μικρό σταμάτημα της φωνής μετά την απαγγελία του πρώτου ρήματος, πράγμα το οποίο δηλώνεται στο γραπτό λόγο με τη χρήση του κόμματος.

«ΣΚΙΞ» ΣΗΜΑΣΙΑΣ

Έχουμε κι άλλοτε τονίσει ότι η σημασία μιας πρότασης καθορίζεται από τη σημασία των λέξεων και από τις γραμματικές σχέσεις των όρων μέσα στην πρόταση. Η θέση αυτή δεν είναι επαρκής και τίθεται υπό αμφισβήτηση. Ας λάβουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

1. Τα αγροκτίματα του Βαν Γκογκ ήταν θανυμάσια.

2. Τα αγροκτίματα του Βαν Γκογκ καλλιεργήθηκαν από τον ανεψιό του.

3. Τα αγροκτίματα του Βαν Γκογκ ζωγραφίστηκαν με αδρές πινελιές.

Η πρόταση (1) είναι διαφορούμενη, γιατί η λέξη αγροκτίματα μπορεί να σημαίνει είτε τους πραγματικούς αγρούς του Βαν Γκογκ είτε τα σχετικά έργα τέχνης (:Artifacts) του περίφημου Ολλανδού ζωγράφου. Στο (2) η λέξη αγρόκτημα αναφέρεται στους πραγματικούς μόνο αγρούς, ενώ στο (3) μόνο στα έργα τέχνης του Βαν Γκογκ.

Κρίνοντας από τα παραπάνω παραδείγματα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στα ελληνικά υπάρχουν δύο λήμματα με τον τύπο αγρόκτημα, το ένα με τη σημασία του πραγματικού αγροκτήματος και το άλλο με τη σημασία της απεικόνισης ή παράστασης ενός αγροκτήματος. Με τη σκέψη όμως αυτή θα χρειαζόμασταν δύο ή περισσότερα λήμματα για ένα μεγάλο αριθμό λέξεων της γλώσσας μας, γιατί υπάρχουν πολλά πράγματα που είναι δυνατό να παρασταθούν σε ζωγραφικούς πίνακες, σε φωτογραφίες, σε τοιχογραφίες, κλπ. Με τον τρόπο αυτό θα διπλασιαζόταν σχεδόν ο όγκος των λεξικών.

Λύση στο θέμα μας αυτό δίνεται από την ερμηνευτική θεωρία (Interpretive Theory) των Noam Chomsky και Ray Jackendoff, σύμφωνα με την οποία ορισμένα σημασιολογικά στοιχεία, που υπάρχουν σε διάφορα σημεία της πρότασης ως συνόλου, προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στους όρους της πρότασης. Είναι αυτό που έχω ήδη ονομάσει σ' άλλες μελέτες μου «σκιές» σημασιών που πέφτουν πάνω σ' ορισμένους όρους της πρότασης εξαιτίας της έννοιας της πρότασης ως συνόλου.

Τα ανωτέρω γίνονται περισσότερο κατανοητά με την εξέταση ενός ακόμη παραδείγματος:

4. Ο *Ερρίκος* δολοφονήθηκε από κάποιον που εμπιστευόταν. Ο Charles Fillmore έχει δείξει ότι πολλά ρήματα, ιδιαίτερα εκείνα που δηλώνουν αλλαγή κατάστασης, έχουν την ιδιότητα να επιβάλλουν μια ειδική σημασία σε ονοματικές φράσεις με τις οποίες συνοδεύονται. Στο (4), με την ονοματική φράση ο *Ερρίκος* εννοούμε κάποιο σπουδαίο πολιτικό ή θρησκευτικό αρχηγό, ή κάποια μεγάλη προσωπικότητα. Ασφαλώς δε θέλουμε τα στοιχεία «σπουδαίος πολιτικός ή θρησκευτικός αρχηγός ή μεγάλη προσωπικότητα» ν' αποτελούν μέρος του λεξιλογικού λήμματος *Ερρίκος*. Το κύριο αυτό όνομα μπορεί να το φέρουν χιλιάδες άτομα. Η παραπάνω ιδιαίτερη σημασία του επιβάλλεται σ' αυτό από το ρήμα δολοφονήθηκε. Η «σικία» σημασίας του δολοφονήθηκε πέφτει πάνω στην ονοματική φράση ο *Ερρίκος* στο παράδειγμα (4) και προσδίδει στο κύριο αυτό όνομα την ιδιαίτερη σημασία του.

ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

Σκοπός του σύντομου αυτού σημειώματος είναι να δείξει ότι υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί μεταξύ του χρόνου των ρημάτων και της ταυτότητας αναφοράς (Coreferentiality) σε ορισμένες προτάσεις στη δημοτική. Ας εξετάσουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

1. Όταν ο Παύλος συναντά τη Μαρία, ο ηλίθιος φεύγει.
2. Όταν ο Παύλος συναντούσε τη Μαρία, ο ηλίθιος έφευγε.
3. Όταν ο Παύλος θα συναντήσει τη Μαρία, ο ηλίθιος θα φύγει.
4. Όταν ο Παύλος συνάντησε τη Μαρία, ο ηλίθιος έφυγε.
5. Όταν ο Παύλος είχε συναντήσει τη Μαρία, ο ηλίθιος είχε φύγει.
6. Όταν ο Παύλος θα έχει συναντήσει τη Μαρία, ο ηλίθιος θα έχει φύγει.

Στο παράδειγμα (1), η ονοματική φράση ο *Παύλος* μπορεί να έχει την αυτή ταυτότητα αναφοράς με το αντωνυμικό επίθετο (Pronominal Adjective) ο *ηλίθιος* ή να είναι δύο διαφορετικά πρόσωπα. Στο (2) η ονοματική αυτή φράση και το αντωνυμικό επίθετο δεν είναι δυνατό να έχουν την αυτή ταυτότητα αναφοράς. Σαφέστερα τούτο φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα, στο οποίο το ρήμα της προτασσομένης χρονικής πρότασης είναι στον παρατατικό, όπως και στο (2), αλλά το ρήμα της επιτασσομένης κυρίας πρότασης είναι στον υπερσυντέλικο:

2α. Όταν ο Παύλος συναντούσε τη Μαρία, ο ηλίθιος είχε φύγει. Εδώ η ταυτότητα αναφοράς πρέπει να αποκλειστεί. Στα (3) και (4) μπορεί να πρόκειται για ένα και το αυτό πρόσωπο ή για δύο διαφορετικά πρόσωπα. Στα (5) και (6) δεν υπάρχει ταυτότητα αναφοράς, αλλ' έχουμε δύο διαφορετικά πρόσωπα.

Οι περιορισμοί αυτοί μεταξύ του χρόνου των ρημάτων και της ταυτότητας αναφοράς σε ορισμένους τύπους προτάσεις δεν απαντούν μόνο στη νεοελληνική, αλλά και σ' όλες σχεδόν τις γλώσσες του κόσμου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι υπάρχουν γλώσσες στον κόσμο, στις οποίες ο χρόνος εκφράζεται με τη βοήθεια επιρρημάτων. Χρονικά, βεβαίως, επιρρηματα υπάρχουν και στη γλώσσα μας που χρησιμοποιούνται με ορισμένους χρόνους ρημάτων. Συγκριτική μελέτη των στοιχείων που εκφράζουν το χρόνο στις φυσικές γλώσσες, θα απεκαλύπτε ενδιαφέροντα σημεία. Κλείνοντας το βραχύ αυτό σημείωμα, μπορούμε να πούμε πως η έννοια του χρόνου, όπως εκφράζεται στις φυσικές γλώσσες, έχει πολλές σημασιολογικές και συντακτικές συνέπειες.

ΕΝΑΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΗ ΙΣΧΥ ΤΩΝ ΦΩΝΗΝΤΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

Κατά τον Γ.Ν. Χατζιδάκι «Το *α* είναι ισχυρότερον πάντων των άλλων φωνηέντων, άτε δια μεγαλύτερου ανοίγματος του στόματος σχηματιζόμενον· μετά τούτο έρχεται το *ο*, ο σχηματιζόμενον δι' ελάσσονος ανοίγματος είναι ασθενέστερον του *α*, ισχυρότερον δεν των λοιπών· κατόπιν το *υ*, έπειτα το *ε* και τέλος το *ι*, πάντοτε κατά λόγον του ανοίγματος

του σχηματιζομένου εν τω στόματι προς εκφώνησιν εκάστου των φωνηέντων της ημετέρας γλώσσης; ήτοι έχομεν $a > o > u > e > i$ («Φωνητικά», Αθηνά, 24 (1912), σελ. 15).

Ότι το *a* υπερισχύει στις διάφορες συγχρούσεις του με τα άλλα φωνηέντα φαίνεται όχι μόνο στα πάθη των φωνηέντων μέσα στις λέξεις, αλλά και κατά τη συνεκφορά δύο λέξεων, όπως το *άλoγο* - *ε' άλoγο*, τα *έλεγα* - *τά'λεγα*, *δεκαέksi*-*δεκάksi*, *καλοακίο*-*καλακίο*, *ζόα*-*ζα*, κλπ.

Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν ισχύει ο παραπάνω κανόνας ότι το ισχυρότερον φωνήεν εκβάλλει το ασθενέστερο. Θα αναφερθούμε εδώ σε μια μόνο χαρακτηριστική περίπτωση και θα προσπαθήσουμε να την αιτιολογήσουμε. Είναι η περίπτωση του πρώτου ενικού προσώπου του ενεστώτα στα ρήματα σε *-áo*, όπως *αγαράo*, *τιμάo*, *περνάo*, *αρχινάo*, *κίτάo*, *σταματάo*, *ξερετάo*, *κόλάo*, *κινιγáo*, *κσεpsixάo*, κ.ά. Οι τύποι αυτοί, που χρησιμοποιούνται παράλληλα με τους τύπους *αγαρό*, *τιπό*, *περνό*, *αρχινό*, *κίτό*, *σταματό*, *ξερετό*, *κολό*, *κινιγό*, *κσεpsixό*, κ.ά., δίνουν εσφαλμένα την εντύπωση ότι πρόκειται για το γνωστό από την αρχαία ελληνική φαινόμενο της συναίρεσης. Έχουμε και άλλοτε τονίσει (Γ. Σακελλαριάδη, «Υπάρχει το φαινόμενο της Συναίρεσης στη Δημοτική;», *Πλάτων*, ΛΑ (1979), σελ. 136-142) ότι το φαινόμενο της συναίρεσης, όπως το ξέρουμε από την αρχαία ελληνική, δεν υπάρχει στη δημοτική. Η συναίρεση στην αρχαία ελληνική δημιουργεί μακρό φωνήεν, ενώ κανένα μακρό φωνήεν δεν υπάρχει στους παραπάνω τύπους.

Ας έλθουμε τώρα να ερμηνεύσουμε γιατί στους παραπάνω τύπους αποβάλλεται το ισχυρότερο φωνήεν *a*, το οποίο μάλιστα φέρει και τόνο. Με καθαρώς φωνητικά ή φωνολογικά κριτήρια θα βρεθούμε σε πλήρη αδυναμία να δώσουμε ορθή και επιστημονική ερμηνεία για την αποβολή αυτή του τονιζόμενου *a*. Είναι προφανές ότι ο σχετικός νόμος πρέπει να σημειώνει το γεγονός ότι η αποβολή αυτή του *a* λαβαίνει χώρα στο πρώτο ενικό πρόσωπο του ενεστώτα στα ρήματα σε *-áo*. Χωρίς να κάνουμε χρήση των διαφοροποιητικών στοιχείων των φωνημάτων, ο σχετικός φωνολογικός νόμος μπορεί να γραφεί ως εξής:

$$a \rightarrow \emptyset / - 0 \#] \text{ α' εν. ενεστ.}$$

Φωνολογικοί νόμοι, όπως ο ανωτέρω, καταρρίπτουν παλαιότερες γλωσσολογικές απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες η φωνολογία είναι αυτόνομη. Εφόσον υπάρχουν φωνολογικοί νόμοι, στους οποίους το περιβάλλον δεν είναι καθαρά φωνολογικό, είναι σαφές ότι δεν μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι η φωνολογία είναι αυτόνομη.

Πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι εάν στα παραπάνω παραδείγματα αποβαλλόταν όχι το *a* αλλά το *o*, τότε το πρώτο ενικό πρόσωπο του ενεστώτα θα συνέπιπτε με το τρίτο ενικό πρόσωπο, το οποίο σχηματίζεται κανονικά σε *-á*, όπως *αγαράá*, *τιμάá*, κ.ά. Συνεπώς, καμιά μορφολογική διαφοροποίηση δε θα υπήρχε μεταξύ του πρώτου και του τρίτου ενικού προσώπου του ενεστώτα στα ρήματα αυτά. Επιπλέον, επειδή όλα τα ρήματα της δημοτικής στην ενεργητική φωνή έχουν κατάληξη *-o*, όπως *ρέzo*, *τρέzo*, *λίno*, *δέno*, κ.ά., θα ήταν τελείως ασύμφορο από πλευράς απλοποίησης της γραμματικής η ύπαρξη μιας κατηγορίας ρημάτων, που δε θα συμφωνούσε προς το γενικό μορφολογικό νόμο της δημοτικής, ο οποίος απαιτεί καταληκτικό μόρφημα *-o* για τη δήλωση του πρώτου ενικού προσώπου στον ενεστώτα των ρημάτων ενεργητικής φωνής.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Todorov Tzvetan, *Critique de la critique*, Εκδόσεις Seuil-Poetique, Παρίσι, Νοέμβριος 1984.

*«Ο ρόλος του κριτικού είναι, αν μπορώ να πω, ο ρόλος του ραβδοσκόπου. Βρίσκει μέσα μας τις νέες πηγές εναισθησίας, τις πηγές που κάνουν τα τέλματα τρεχάμενα νερά. Και η βέργα που κρατάει στα χέρια του δεν είναι η αφηρημένη σκέψη, αλλά η γνωστή τέχνη στην ιστορική στιγμή του».*¹ Η σκέψη του Σεφέρη, εύστοχη κι εικονοχάρακτα διατυπωμένη, δίνει έμμεσα τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής κριτικής: Είναι ερμηνευτική εμβάθυνση κι όχι αξιολογική αποτίμηση, δεμένη με την εποχή και τις συγκυρίες της κι όχι απόλυτη. Επιδέχεται λοιπόν και η ίδια με τη σειρά της κριτική. Κάτι τέτοιο πιστεύει ο Βούλγαρος-πολιτογραφημένος Γάλλος σήμερα — ερευνητής Τ. Todorov. Παρουσιάζει φηγμάτα της παγκόσμιας λογοτεχνικής κριτικής των τελευταίων σαράντα χρόνων στο πολύ σημαντικό βιβλίο του «Η κριτική της Κριτικής».

Διαλέγει κριτικούς Γάλλους, Γερμανούς, Αμερικάνους, Ρώσους. Ανάμεσά τους υπάρχουν λογοτέχνες, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, γλωσσολόγοι, φιλόσοφοι. Έτσι ο όρος «λογοτεχνική κριτική» μοιάζει ασφυκτικά μικρός: Ο Todorov αναφέρεται ευρύτερα στο *θεωρητικό στοχασμό γύρω απ' τη λογοτεχνία*. Κι επειδή, καθώς είπαμε, κανένας κριτικός δεν μένει ανεπηρέαστος από τις εμπειρίες της εποχής του, στο κείμενο του Todorov θα διακρίνουμε συχνά — κάποτε λίγο ενοχλημένοι — τη χαρακτηριστική φωνή του Ανατολικού διανοούμενου που σταδιοδρομεί εδώ και είκοσι χρόνια στη Δύση. Ποσόσο ο ίδιος έχει πλήρη συνείδηση πως καμιά κριτική δεν είναι αντικειμενική, λοιπόν ούτε και η δική του.

Από την αρχή του βιβλίου του ο συγγραφέας φαίνεται να πιστεύει — το λέει άλλωστε καθαρά στον απροσδόκητα εξομολογητικό και αφοπλιστικά συναισθηματικό επίλογό του — ότι η κριτική έχει το δικαίωμα να είναι *μαχητική* απέναντι στο *αντικείμενό της* μα και την *εποχή της*: συχνά παρουσιάζεται καταλυτική για την ισχύουσα πολιτική κατάσταση ή έστω αισθητά διαφοροποιημένη: Έτσι η θεωρία του Brecht για το θέατρο είναι μια επίθεση στον ανερχόμενο γερμανικό φασισμό, ενώ, κοντά στα χρόνια της Ρωσικής επανάστασης, οι Φορμαλιστές παραμερίζουν τον κοινωνικό παράγοντα στην προσέγγιση του λογοτεχνήματος.

Στους Ρώσους φορμαλιστές² ο συγγραφέας αφιερώνει το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του. Ο ίδιος είναι επίγονός τους. Μας θυμίζει ότι θεμελιώνουν μια επιστήμη που αντικείμενό της είναι οι *μορφές* του λόγου κι όχι τα συγκεκριμένα έργα, όσο κι αν τονίζουν ότι η θεώρησή τους είναι εργοκεντρική. Απαλλαγμένοι από οποιαδήποτε διάθεση φιλοσοφικής ή ιστορικής τεκμηρίωσης ασχολούνται με επί μέρους θεωρητικά προβλήματα μορφής: όπως τα είδη του στίχου (Brik - Jakobson - Tomachevski - Tynianov), η οργάνωση του αφηγηματικού λόγου (Tynianov - Eikenbarim - Vinogradov), η νομοτέλεια της πλοκής του μύθου (Chklovski, Tomachevski, Propp). Μ' όλο που η σκέψη τους θεωρήθηκε στη Γαλλία εξαιρετικά ρηξικέλευθη, ώστε να καρποφορήσει καμιά τριανταριά χρόνια

μετά τη γένεσή της, ο Todorov φύχραιμα θυμίζει ότι πρόκειται για μια θεώρηση κλασική που ξεκινάει από την «Ποιητική» και τη «Ρητορική» του Αριστοτέλη κι ακόμα διαπιστώνει τη συγγένεια ανάμεσα στον Φορμαλισμό και παλιότερα ρεύματα όπως ο Ιδεαλισμός και ο Ρομαντισμός. Ο ίδιος ο Jakobson ομολογεί τη βαθιά γοητεία που του ασκεί ο Novalis.

Το δεύτερο κεφάλαιο που επιγράφεται «Η επιστροφή του επικού στοιχείου» παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τον Έλληνα κλασικό φιλόλογο. Μιλάει για τον Alfred Döblin (1878-1957), συγγραφέα του γνωστού Berlin Alexanderplatz και τον Bertolt Brecht. Ο πρώτος θυμίζει, κι ο Todorov δεν διαφωνεί, ότι ο επικός ποιητής ως φορέας προφορικής παράδοσης, εκφράζει την φωνή της κοινότητας. Η δομή του σύγχρονου μυθιστορήματος, όπως και του σύγχρονου θεάτρου είναι μια χαλαρή ακολουθία σκηνών και γεγονότων που θυμίζει την Ιλιάδα. (Βλ. A. Döblin, Η δομή του επικού έργου). Ανάλογα ο Brecht στο «Μικρό Όργανο για το θέατρο» ασπάζεται τη θεωρία της αυτονομίας των σκηνών που πολύ πριν από αυτόν είχε διατυπώσει ο Schiller. Ανάμεσα στο αρχαίο έπος και το σύγχρονο μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο υπάρχει σαφής συγγένεια, αφού ο σύγχρονος συγγραφέας αγωνίζεται συνειδητά να εκφράσει τη φωνή της κοινότητας, να κάνει το λόγο του πολυφωνικό. Ωστόσο στην τελική κριτική του για τον Brecht ο Todorov μοιάζει αρκετά στυφός: Λέει πως μ' όλη την πολυφωνία που επιδιώκει ο Γερμανός δραματουργός, τελικά η φωνή των ηρώων του ακούγεται μονόχορδη είναι — πάντα κατά τον Todorov — η φωνή του κομμουνιστικού κόμματος.

Στην τρίτη ενότητα του βιβλίου του ο Todorov συνεξετάζει τρεις Γάλλους «κριτικούς συγγραφείς», που μέχρι τώρα είχαμε μάθει να τους θεωρούμε άσχετους μεταξύ του, αποδεικνύοντας τις ουσιαστικές τους συγγενείες: τον Jean - Paul Sartre, τον Maurice Blanchot και τον Roland Barthes. Μας θυμίζει ότι στα 1948 ο Sartre έδωσε την πιο νηφάλια ίσως θεώρηση της στρατευμένης τέχνης: παράγεται από τη συνείδηση του δημιουργού της ότι γίνεται οδηγός προς την ελευθερία, γι' αυτό και η αυθεντικά στρατευμένη τέχνη δεν παίρνει ποτέ τη μορφή της κομματικής προπαγάνδας.

Τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης δέχεται αντίστροφα ο μηδενιστής Blanchot, μελετητής του Νίτσε και του Σαντ. Η αποστολή της λογοτεχνίας και της κριτικής είναι να υπονομεύσει τις φθαρμένες αξίες του παρελθόντος, πράγμα που πετυχαίνουν οι δυο αγαπημένοι του συγγραφείς. Παρά τον μηδενισμό του ο Blanchot παραμένει κομμουνιστής κι ο Todorov μοιάζει να τον κακίζει λιγάκι γι' αυτό.

Ο Σαντ κι ο Νίτσε είναι επίσης οι αγαπημένοι συγγραφείς του πασίγνωστου σήμερα κι αδικοχαιμένου Barthes, μα τους χρησιμοποιεί για να προβάλει την ατομικότητα της κριτικής. Ταυτίζοντας το δοκίμιο με το μυθιστόρημα απελευθερώνει τον μελετητή από τη σχολαστικότητα, αλλά κι από την επιστημονική συνέπεια. Η σκέψη του Barthes ανάλαφρη κι ευλύγιστη, «vol de langage» όπως τη χαρακτήρισε κι ο ίδιος, χωρίς όμως οργανική ενότητα μοιάζει εντελώς απροστάτευτη απέναντι στους λεηλατητές της: Σπαράγματα του λόγου του Barthes ενσωματώνονται σήμερα τραγελαφικά σε άρθρα, χρονογραφήματα, σχόλια μουσικών εκπομπών κ.λ.π. Είναι ο πιο διαφημισμένος κι ο πιο παρεξηγημένος συγγραφέας του καιρού μας. Θαυμάστης του Brecht ήθελε, εξαίροντας την ατομικότητα, να δηλώσει την πίστη του στην πολυφωνία και την πλουραλιστική σκέψη κι είδε πάντα το άτομο σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο.

Το πιο ενδιαφέρον κεφάλαιο αναφέρεται στο **Michaïl Bakhtine**. Η Ρώσικη μετα-φορμαλιστική σκέψη εκπροσωπείται από αυτόν τον πολυγραφότατο και πολύμορφο μελετητή του Ντοστογιέφσκου που στα έργα του χρησιμοποίησε και μιλιταριστικά διαφορετικά ψευδώνυμα. Τα βιβλία του αρχίζουν να παρουσιάζονται και να μεταφράζονται στη Γαλλία λίγο μετά το 1975 — χρονιά του θανάτου του. Η θεωρία του γεννιέται σαν αντίδραση στη θέση των Φορμαλιστών. Τους κατηγορεί ότι παραινεί γλωσσολόγοι, μια κι έχουν αναγάγει όλα τα θέματα της ποιητικής δημιουργίας σε γλωσσολογικά προβλήματα. Ο στοχασμός του Bakhtine διαφοροποιείται στην εξέλιξη του και τελικά παίρνει τη μορφή μιας εναγωνίας μα τελικά γόνιμης σύνθεσης αντιμαχόμενων στοιχείων. Ο ίδιος είναι ένας μαρξιστής που τονίζει την υπερατομικότητα της γλώσσας και της κριτικής, μα κι ένας θρησκευόμενος ορθόδοξος που παραπέμπει στη Βίβλο. Σε μια φαινομενολογική διάσταση του έργου του γυρεύει την «αναφορικότητα», τη σχέση του λογοτέχνη δημιουργού με τους ήρωές του που δεν διστάζει να την παραλληλίσει με τη σχέση του Θεού με τους ανθρώπους: Και ο Χριστός και ο Ντοστογιέφσκου οδηγούν τα πλάσματά τους στην υπέρβαση του εγώ, την αυτοκαταδίκη και τη μετάνοια.

Αίτημα του Bakhtine είναι η συγχρότηση μιας μεθόδου συνθετικής και διαλογικής. Ο κριτικός οφείλει να καλλιεργήσει μια σχέση με τον λογοτέχνη, να ρωτάει αδιάκοπα και να εκμαιεύει τις απαιτήσεις του μέσα από το κείμενο. Είναι ένας διάλογος άνισος, μια και οι ερωτήσεις του κριτικού διαμορφώνονται σταδιακά και εξελίσσονται, ενώ οι απαντήσεις του λογοτέχνη είναι ήδη συντελεσμένες: συναποτελούν το λογοτεχνικό κείμενο. Προϋπόθεση βέβαια αυτού του διαλόγου είναι συγχρησιακή ταύτιση, τα κοινά σημεία αναφοράς. Ο ίδιος ο Todorov στις παρακάτω σελίδες θα διαπιστώσει ότι πραγματικά ο Bakhtine διαμορφώθηκε ως κριτικός μελετώντας τον Ντοστογιέφσκου, ο Jakobson τον Mallarmé και τον Baudelaire, ο Frye τον Blake, ο Blanchot, τον Sade κ.λπ.

Γενικά ο συγγραφέας μοιάζει βαθιά εντυπωσιασμένος, θα έλεγα κυριολεκτικά ποτισμένος από τη σκέψη του Bakhtine. Στον επιλογό του, όταν μιλάει για το αίτημα μιας διαλογικής κριτικής, ουσιαστικά επαναλαμβάνει απόφια τη σκέψη του Ρώσου διανοητή. Μάλιστα του έχει αφιερώσει ένα από τα τελευταία βιβλία του («Michaïl Bakhtine, le principe dialogique»). Νομίζω πως δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να προβλέψει κανείς ότι στοχασμός του Bakhtine θα επηρεάσει καταλυτικά τη σύγχρονη Δυτική σκέψη, όπως έγινε και με τους πατριώτες του τους Φορμαλιστές. Ήδη θα εντοπίζαμε σημεία επαφής ανάμεσα στη θεωρία του και τη Σύγχρονη Ανάλυση του Κειμένου — που βέβαια προέρχεται από τα Ανατολικά κράτη.

Τα τρία τελευταία κεφάλαια του βιβλίου παρουσιάζουν λιγότερο ενδιαφέρον. Ο Todorov μιλάει για τον Καναδό Northrop Frye που η σκέψη του ευγενική, ήπια και διαλεκτική διαλέγει τη μέση οδό ανάμεσα στην Αγγλοαμερικάνικη Νέα Κριτική³ και τη —μεταγενέστερη— Γαλλορώσικη Ανάλυση του Κειμένου.⁴ Δυσπιστώντας στη διεπιστημονικότητα της δεύτερης μιλάει για χειραφέτηση της κριτικής από κάθε είδους -ισμούς (όπως ο Μαρξισμός και ο Φροϋδισμός). Από την άλλη μεριά αντιμετωπίζει με συγκατακρινό σκεπτικισμό την εργακεντρική θεώρηση της Νέας Κριτικής που απομονώνει στο ψυχρό της εργαστήρι ένα συγκεκριμένο κείμενο ξεκόβοντάς το από τη γύρω του πραγματικότητα μα κι από τα ομοειδή του κείμενα.

Στο τέλος ο Todorov παρουσιάζει μια συνέντευξη με τον P. Benichon. Ο

ξεις» και την ουδετεροποίηση του γλωσσικού οργάνου, για την πολιτικοποίηση και της γλώσσας, για τα «αναπάντεχα ελληνικά των πολιτικών μας» κτλ.

Η αλήθεια είναι ότι μια κάποια υπερβολή που θεωρείται σχεδόν φυσιολογική σ' αυτές τις περιπτώσεις, συνδυασμένη και με την «ηθοποιία» και τις μικρές «κόντριες» κι από την πλευρά του ακροατηρίου χάρισαν στη συνάντηση αυτή μια λειτουργική ζωντάνια που ελπίζουμε ότι θα έχει διασωθεί μακγνητοφωνημένη κι ότι θα κυκλοφορήσει σύντομα σε βιβλίο.

*

Εκτός όμως από τη συγκέντρωση στο Μίλωνα, ακολούθησε κι άλλη από το σάλλογο «Δημήτρης Γληνός», όπου οι κύριοι ομιλητές ανήκαν στην καλαιότερη γενιά των δημοτικιστών, που αντιμετώπιζε τα πράγματα πιο ψύχραιμα και σε μια χρονική απόσταση που αγγίζει το μισόν αιώνα, έχουν λοιπόν το προνόμιο της μακροδιάστατης θεώρησης του προβλήματος που το χρησιμοποιήσαν όπως είχαν και υποχρέωση και δικαίωμα. Έτσι οι απόψεις που διατυπώθηκαν ήταν πιο αντικειμενικές και πιο ξεκαθαρισμένες, γιατί δε λειτούργησε εδώ η εμπλοκή του νεοφώτιστου ή του νεογλωσσικού ιδιώματος της κάστας των κυνηγών της λέξης και της δομικής λειτουργίας της όπου συμβαίνει ετούτο το περίεργο: ενώ λένε απλά και κοινά πράγματα δίνουν την πρώτη εντύπωση του σπουδαίου λογοπαικτικού παιγνιδιού.

*

Μετά τις εκδηλώσεις αυτές δημοσιεύτηκαν στον τύπο μερικές από τις εργασίες των ομιλητών που έδωσαν την ευκαιρία σε πολλούς να σχηματίσουν μια πιο υπεύθυνη γνώμη για το πρόβλημα. Τελικά θα έλεγα κάτι πολύ απλό. Η γλώσσα η Ελληνική έχει τη σεβαστή ηλικία των τριών χιλιετηρίδων περίπου, πράγμα που σημαίνει ότι είναι αυθεντική με ρίζες βαθιές, δημιουργική αφού ακολουθήσε τη φυσική εξέλιξη μιας ζωντανής γλώσσας, θεραπευτική των πληγών της μια και είχε τη δύναμη να εντάξει στο δικό της τυπικό αναρρήμιτες ξένες λέξεις, αναπαραγωγική εφόσον διαθέτει έναν αμύθητο πλούτο αποθεμάτων από όπου μπορεί να ανεφοδιάζεται ασταμάτητα. Καιρός λοιπόν είναι να παραμερίσουμε τις κινδυνολογίες και να αναλάβουμε το έργο που μας περιμένει: να αντιμετωπίσουμε δηλ. τα υπαρκτά προβλήματά της με αφοσίωση και σύνεση και να σταματήσουμε πια τις φλυαρίες, αφού διαγράψουμε από τον αμητό των προτύπων μας εκείνο του «μοναρχικού καβαλλάρι».

Κ.Ν.Π.

Αν αληθεύει η γνώμη ότι η πολιτεία (ως κολέτευμα και ως κράτος) εκπηρεάζει την ηθική ποιότητα των πολιτών (Πλάτ. Μενέξ. 238c) και ότι το «βέλτισον ήθος» δημιουργεί «βελτίονα πολιτείαν» (Αριστ. Πολιτ. 1337a 17), τότε το κράτος πρέπει πρώτο να δίνει το παράδειγμα της υπευθυνότητας στους νέους και μάλιστα μέσο των σχολικών εγχειριδίων. Ποια επομένως πρέπει να είναι η έκκληση του νέου που ετοιμάζεται για τις «Γενικές Εξετάσεις» της Γ' δέσμης, όταν βλέπει στο β' τεύχος των «Θεμάτων Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις Πηγές», εκδ. β' 1984, στις σελ. 148-152, το Γλωσσάριο να παραθέτει τις ερμηνευόμενες λέξεις (τουρκικές τις περισσότερες) σε όχι αυστηρή αλφαβητική σειρά. Έτσι π.χ. συναντάμε με την εξής σειρά τις λέξεις που αρχίζουν από μ: μαχαλάς, μακετού, μαλικιανές, μάλι-μίρι, Μειντάνης, μπακιές, μπουγιουρδί-μπανεφτίτζι, μπακαγιά, μάτσκινα μπισίνι, Μούλκι, Μίρι, Μπέης, μεντρεσές, μαγκίρι, μεζάτι, μεζήλι, Μεντζήλι, μπόριζι, Μίρι-μυράν, Μίρι-λιβά, Μίρι-αλέμι, Μοντεσελήμης, Μουχασίλης.

Τι να πρωτοθαυμάσει κανείς; Την εναλλαγή κεφαλαίων και μικρών αρχικών γραμμάτων, χωρίς να υπάρχει λόγος; Το πως η ίδια λέξη τονίζεται αλλού στη λέξηγουσα κι αλλού στην παραλήγουσα (μίρι, μιρι); το ότι δεν υπάρχει καμιά ομοιομορφία στην ετυμολόγηση και ερμηνεία των λέξεων; (Μια ματιά θα σας πείσει!)

Φαίνεται πως κάποιος συμφωνούν με τον Κάνιπαλ της σαιξπηρικής «Τρικυμίας»: «η σκέψη φέρνει κούραση». Και προτιμούν να μην σκέπτονται καθόλου, ούτε καν όσο χρειάζεται για μια σωστή αποδελτίωση.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΣΥΝΤΟΜΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
ΤΩΝ ΕΤΩΝ 1970-1980

Στη γλωσσολογική αυτή βιβλιογραφία αναγράφονται μόνο σχετικά ξένα επιστημονικά βιβλία και συγγράμματα. Αποφύγαμε να σημειώσουμε άρθρα γλωσσολογικά, για να μην καταστεί η βιβλιογραφία αυτή πολύ εκτενής. Στα επόμενα τεύχη του περιοδικού «Γλώσσα» θα περιλάβουμε γλωσσολογικά άρθρα και συγγράμματα των ετών 1980-1985, ξένα και ελληνικά.

Aissen, J., *The Syntax of Causative Constructions*, Harvard Ph.D. Dissertation, 1974.

Al, B.P.F., *La Notion de Grammaticalité en Grammaire Générative-Transformationnelle*, Leyde, 1974.

Albert, M., and L. Obler, *The Bilingual Brain*, Academic Press, New York, 1978.

Anderson, J.M., *The Grammar of Case: Towards a Localistic Theory*, Cambridge University Press, 1971.

Anderson, S.R., *The Organization of Phonology*, Academic Press, New York, 1974.

Anderson, S., and P. Kiparsky (eds.), *A Festschrift for Morris Halle*, Holt, New York, 1973.

Arms, D., *Transitivity in Standard Fijian*, Ph.D. Dissertation, University of Michigan, 1974.

Aronoff, M.H., *Word Formation in Generative Grammar*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1976.

Bach, E., *Syntactic Theory*, Holt, New York, 1974.

Bates, E., *Language in Context*, New York, 1976.

Bennet, J., *Linguistic Behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge, 1976.

Benveniste, E., *Problèmes de Linguistique Générale, II*, Paris, 1974.

Bierwisch, M., and K.E. Heidolph (eds.), *Progress in Linguistics*, Mouton, The Hague, 1970.

Bolinger, D., *Meaning and Form*, London, 1977.

Botha, R., *The Justification of Linguistic Hypotheses*, Mouton, The Hague, 1973.

Brame, M., *Base Generated Syntax*, Washington, 1978.

Brame, M., *Conjectures and Refutations in Syntax and Semantics*, North-Holland, 1976.

Burt, M.K., *From Deep to Surface Structure: An Introduction to Transformational Syntax*, Harper and Row, New York, 1971.

Bynon, T., *Historical Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.

Campbell, R., et al. (eds.), *Linguistic Studies in Romance Languages*, Georgetown University Press, Washington, 1974.

- Campbell, R., P.T. Smith (eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language*, New York, 1978.
- Cardona, G., et al. (eds.), *Indo-European and Indo-Europeans*, Philadelphia, 1970.
- Chafe, W.L., *Meaning and the Structure of Language*, University of Chicago Press, Chicago, 1971.
- Cherry, C. (ed.), *Pragmatic Aspects of Communication*, Dordrecht, 1974.
- Chomsky, N., *Reflections on Language*, New York, 1975.
- Chomsky, N., *Language and Mind*, The M.I.T. Press, 1972.
- Clark, H., and E.V. Clark, *Psychology and Language*, New York, 1977.
- Cole, P., and J. Sadock, *Syntax and Semantics: Grammatical Relations*, Academic Press, New York, 1977.
- Comrie, B., *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, London, 1976.
- Cooper, D., *Philosophy and the Nature of Language*, London, 1973.
- Cowan, W., *Workbook in Comparative Reconstruction*, Holt, New York, 1971.
- Crockett, D.B., *Agreement in Contemporary Standard Russian*, Cambridge, 1976.
- Culicover, P., et al. (eds.), *Formal Syntax*, Academic Press, New York, 1977.
- Dean, J.D., *Semantics: Theories of Meaning in Generative Linguistics*, New York, 1977.
- Deese, J., *Psycholinguistics*, Boston, 1970.
- Dik, S., *Functional Grammar*, North-Holland, 1978.
- Dingwall, W.O. (ed.), *A Survey of Linguistic Science*, University of Maryland, 1971.
- Dinnsen, D.A., *Current Approaches to Phonological Theory*, Indiana University Press, Bloomington, 1979.
- Dixon, R.M.W. (ed.), *Grammatical Categories in Australian Languages*, Canberra, 1977.
- Dowty, D., *Word Meaning and Montague Grammar*, Dordrecht, 1979.
- Emonds, J., *A Transformational Approach to English Syntax*, Academic Press, New York, 1976.
- Emonds, J., *Root and Structure-Preserving Transformations*, M.I.T. Doctoral Dissertation, 1970.
- Esper, E.A., *Analogy and Association in Linguistics and Psychology*, University of Georgia Press, 1973.
- Fauconnier, G., *La Coréférence: Syntaxe ou Semantique?*, Paris, 1974.
- Fiengo, R., *Semantic Conditions on Surface Structure*, M.I.T. Dissertation, 1974.
- Fillmore, C.J., and D.T. Langendoen (eds.), *Studies in Linguistic Semantics*, Holt, New York, 1971.
- Fodor, J.D., *Semantics*, New York, 1977.
- Friedman, V.A., *The Grammatical Categories of the Macedonian Indicative*, Columbus, 1977.

- Fudge, E. (ed.), *Phonology: Selected Readings*, Penguin Books, 1973.
- Gaeng, P.A., *Introduction to the Principles of Language*, Harper and Row, New York, 1971.
- Garving, P.L. (ed.), *Method and Theory in Linguistics*, Mouton, The Hague, 1970.
- Gates, H.P., *The Kinship Terminology of Homeric Greek*, Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics, Waverly Press, 1971.
- Gazdar, G., *Pragmatics*, Academic Press, New York, 1979.
- Geckeler, H., *Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie*, München, 1971.
- Green, G., *Semantics and Syntactic Regularity*, Indiana University Press, Bloomington, 1974.
- Greenberg, J., *Language and Typology*, Mouton, The Hague, 1974.
- Greenberg, J., et al. (eds.), *Universals of Human Language*, Stanford University Press, 1978.
- Greene, J., *Psycholinguistics*, Penguin Books, 1972.
- Greimas, A. J., *Du Sens: Essais Sémiotiques*, Paris, 1970.
- Gochet, P., *Esquisse d'une Théorie Nominaliste de la Proposition*, Paris, 1972.
- Gruber, J., *Lexical Structures in Syntax and Semantics*, North-Holland Publishing Co., Amsterdam, 1976.
- Guenther, F., and S. Schmidt (eds.), *Formal Semantics and Pragmatics for Natural Language*, Dordrecht, 1979.
- Guiraud, P., *La Sémiologie*, Paris, 1971.
- Haiman, J., *Targets and Syntactic Change*, Mouton, The Hague, 1974.
- Halle, M., et al. (eds.), *Linguistic Theory and Psychological Reality*, M.I.T. Press, Cambridge, 1977.
- Halliday, M.A.K., *Explorations in the Functions of Language*, London, 1973.
- Hoenigswald, H.M., *Studies on Formal Historical Linguistics*, Dordrecht, 1973.
- Hooper, J.B., *An Introduction to Natural Generative Phonology*, Academic Press, New York, 1976.
- Householder, F. (ed.), *Syntactic Theory I : Structuralism*, Penguin Books, 1972.
- Huddleston, R., *An Introduction to English Transformational Syntax*, London, 1976.
- Hundsnerscher, F., *Neuere Methoden der Semantik*, Tübingen, 1971.
- Hurford, J.R., *The Linguistic Theory of Numerals*, New York, 1975.
- Jackendoff, R., *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, Cambridge, 1972.
- Jacobs, R.A., *Syntactic Change*, University of California Press, Berkeley, 1975.
- Jacobs, R., and P.S. Rosenbaum (eds.), *Readings in English Transformational Grammar*, Ginn-Blaisdell, Waltham, Mass., 1970.

- Jankowski, K.R., *The Neogrammarians : A Reevaluation of their Place in the Development of Linguistic Science*, Mouton, The Hague, 1972.
- Johnson, D., *Towards a Theory of Relationally Based Grammar*, University of Illinois Doctoral Dissertation, 1974.
- Katz, J.J., *Semantic Theory*, Harper and Row, New York, 1971.
- Kayne, R., *French Syntax : The Transformational Cycle*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1975.
- Kempson, R., *Presupposition and the Delimitation of Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975.
- Kempson, R., *Semantic Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1973.
- Kooij, J., *Ambiguity in Natural Language : An Investigation of Certain Problems in the Linguistic Descriptions*, North-Holland Publishing Co., Amsterdam-London, 1971.
- Kuno, S., *The Structure of the Japanese Language*, The M.I.T. Press, Cambridge, 1973.
- Kuno, S. (ed.), *Harvard Studies in Syntax and Semantics*, New York, 1975.
- Labov, W., *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1972.
- Ladefoged, P., *Preliminaries to Linguistic Phonetics*, Chicago, 1971.
- Lakoff, G., *Irregularities in Syntax*, Holt, New York, 1970.
- Lakoff, G., *Linguistics and Natural Logic*, Ann Arbor, 1970.
- Langacker, R., *Fundamentals of Linguistic Analysis*, New York, 1972.
- Laver, J., *The Phonetic Description of Voice Quality*, New York, 1977.
- Leech, G.N., *Semantics*, Penguin Books, 1974.
- Lehiste, I., *Suprasegmentals*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1970.
- Lehmann, W., *Proto-Indo-European Syntax*, University of Texas Press, Austin, 1974.
- Leontjev, A.A. (ed.), *Semantiteskaja Struktura Slova*, Moskva, 1971.
- Lepschy, G.C., *A Survey of Structural Linguistics*, London, 1970.
- Lester, M., *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York, 1970.
- Levi, J.N., *The Syntax and Semantics of Complex Nominals*, Academic Press, New York, 1978.
- Li, C. (ed.), *Word Order and Word Order Change*, University of Texas Press, Austin, 1974.
- Li, C. *Subject and Topic*, Academic Press, New York, 1976.
- Li, C., *Mechanisms of Syntactic Change*, University of Texas Press, Austin, 1977.
- Liles, B., *An Introduction to Linguistics*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
- Lockwood, W.B., *A Panorama of Indo-European Languages*, London, 1972.
- Lyons, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics*, Penguin Books, 1970.
- Lyons, J., *Semantics I*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- Makkai, V.B., *Phonological Theory*, Chicago, 1972.

- Martinet, A., *Evolution des Langues et Reconstruction*, Paris, 1975.
- Masica, C., *Defining a Linguistic Area*, Chicago, 1976.
- Matthews, P., *Inflectional Morphology*, Cambridge, 1972.
- McCawley, J., *Grammar and Meaning*, Tokyo, 1973.
- McCawley, J., *Adverbs, Vowels and Other Objects of Wonder*, Chicago, 1979.
- Newton, B., *The Generative Interpretation of Dialect: A Study of Modern Greek Phonology*, Cambridge, 1972.
- Nida, F., *Componential Analysis of Meaning*, Mouton, The Hague, 1975.
- Nöth, W., *Semiotik : Eine Einführung mit Beispielen für Reklameanalysen*, Tübingen, 1975.
- O' Connor, J.D., *Phonetics*, Penguin Books, 1973.
- Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge, 1979.
- Osgood, C.E., *Focus on Meaning (Vol. I : Explorations in Semantic Space)*, Mouton, The Hague, 1976.
- Palmer, F.R., *Grammar*, Penguin Books, 1971.
- Palmer, F.R., *Semantics : A New Outline*, Cambridge University Press, Cambridge, 1976.
- Partee, B. (ed.), *Montague Grammar*, Academic Press, New York, 1976.
- Perlmutter, D.M., *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*, Holt, New York, 1971.
- Perlmutter, D., and P. Postal, *Lectures on Relational Grammar*, Linguistic Institute of the LSA, Amherst, 1974.
- Peters, S., *Goals in Linguistic Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.
- Postal, P., *Cross-Over Phenomena*, Holt, New York, 1970.
- Postal, P., *On Raising*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1974.
- Pottier, B., *Linguistique Générale*, Paris, 1974.
- Putnam, H., *Mind, Language and Reality*, New York, 1975.
- Radford, A., *Italian Syntax : Transformational and Relational Grammar*, Cambridge, 1977.
- Reibel, D., and S. Schane (eds), *Modern Studies in English*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.
- Sadock, J., *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*, Academic Press, New York, 1974.
- Sag, I., *Deletion and Logical Form*, Ph. D. Dissertation, M.I.T., Cambridge, Mass., 1976.
- Sakellariades, G., *A Transformational Analysis of the so-called Weak Personal Pronouns in Modern Greek*, Ph.D. Dissertation, Indiana University, Bloomington, 1973.
- Saltarelli, M., *A Phonology of Italian in a Generative Grammar*, Mouton, The Hague, 1970.
- Sampson, G., *The Form of Language*, London, 1975.
- Sankoff, D., *Linguistic Variation : Models and Methods*, Academic Press, New York, 1978.
- Schane, S.A., *Generative Phonology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.

- Searle, J.R. (ed.) *The Philosophy of Language*, London, 1971.
- Sebeok, T., *Contributions to the Doctrine of Signs*, Indiana University, Bloomington, 1976.
- Sebeok, T., *The Sign and Its Masters*, London, 1979.
- Seuren, P. (ed.), *Semantic Syntax*, London, 1974.
- Shombert W., *A Linguistic Study of Metaphor*, University of Texas Doctoral Dissertation, Austin, 1970.
- Sommerstein, A.H., *Phonological Theory and Ancient Greek*, Ph. D. Dissertation, University of Cambridge, 1971.
- Stampe, D.L., *A Dissertation on Natural Phonology*, University of Chicago, 1973.
- Steever, S., et al. (eds.), *Diachronic Syntax*, Chicago, 1976.
- Steinberg, D.D., and L.A. Jakobovits (eds.), *Semantics : An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge University Press, 1971.
- Strawson, P.F., *Logico-Linguistic Papers*, London, 1971.
- Thiersch, C., *Topics in German Syntax*, Ph.D. Dissertation, M.I.T., 1978.
- Trager, G.L., *Language and Languages*, San Francisco, 1972.
- Ullmann, S., *Meaning and Style*, Oxford, 1973.
- Vanek, A.L., *Aspects of Subject-Verb Agreement*, Edmonton, 1977.
- Verma, M.K. (ed.), *The Notion of Subject in South Asian Languages*, University of Wisconsin, Madison, 1976.
- Wang, W. S-Y., *The Lexicon of Phonological Change*, Mouton, The Hague, 1977.
- Welmers, W.E., *African Language Structures*, University of California Press, Berkeley, 1973.
- Wilson, D., *Presupposition and non-truth-conditional Semantics*, Academic Press, New York, 1975.
- Woodbury, A., *Ergativity of Grammatical Processes: A Study of Greenlandic Eskimo*, University of Chicago, 1975.
- Wotjak, G., *Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung*, Berlin, 1971.
- Zisin, R.A., *The Phonological Basis of Latin Prosody*, Mouton, The Hague, 1971.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

PH.D. στη Γλωσσολογία

του Π/μίου της πολιτείας INDIANA των Η.Π.Α.

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 Οκτώβρη

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.85.8

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

Δρχ. 200