ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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

Επιστασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου
Ε. Κριαρά
Νίκου Δ. Δέτση
Αλ. Ζερβού
Αγ. Χαραλαμπόπουλου
Κυρ. Αδαλόγλου
Ανθ. Γκαγκέλη
Χαρ. Πούχα
Ι. Τσολακοπούλου
Σωφ. Χατζησαββίδη
Απ. Φωτιάδη

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

ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ. 9

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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, Γλωσσική διδασκαλία ..... σ. 3
Ε. Κριαρά, Προβλέψεις του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και σημερινά γλωσσικά φαινόμενα ..... » 5
Ν. Δ. Δέτση, Ο υποκορισμός και η μεγέθυνση στη νεοελληνική ..... » 9
Αλεξάνδρα Ζερβού, Ξεκινώντας από την παρωδία ..... » 32
Αγαθ. Χαραλαμπόπουλου, Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ..... » 38
Κυρ. Αδαλόγλου, Ανθ. Γκαγκέλη, Χαρ. Πούχα, Ι. Τσολακοπούλου, Αγαθ. Χαραλαμπόπουλου, Σωφ. Χατζησαββίδη, Παράδειγμα εφαρμογής .... » 54
Απ. Φωτιάδου, Παραγωγή αυθεντικών μορφών γραπτού λόγου ..... » 64
Γλωσσολογικά σημειώματα ..... » 74
Σχόλια ..... » 77
Ελληνική Γλωσσολογική Βιβλιογραφία των ετών 1980-84 ..... » 79

9. ΕΤΟΣ ΤΡΙΤΟ-ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1985

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ένα «επεισόδιο»

Αυτές τις μέρες (Ιούνιος) δοκίμασα μιαν έκπληξη που δεν την περίμενα. Με το ταχυδρομείο ήρθε ένας φάκελος που είχε τις ακόλουθες ενδείξεις: όνομα αποστολέα κτλ. προσωπικόν, Κ.Ν. Παπανικολάου κτλ. και περιείχε μια κάρτα σκέτη, χωρίς λόγια, και αντίγραφα των νόμων 4379/64, 129/67, 129/67, 651/70, 309/76 και ένα συμπλήρωμα με τον τίτλο «προτεινόμενον σχέδιον προς μελέτην», για τη διδασκαλία της γλώσσας όλα.

Στην αρχή σκέφτηκα να το αγνοήσω, όπως έκανα πάντα στη ζωή μου, όταν έφταναν ως εμένα κείμενα ασήμαντα ή αναχρονιστικά. Μου ξανάφερε στο νου όμως τις οδυνηρές ημέρες εκείνης της γελοίας —τώρα πια— δικτατορίας που την πληρώσαμε άλλος λιγότερο κι άλλος περσότερο πολλοί. Θυμήθηκα το πρωινό εκείνο που με πήρε στο τηλέφωνο ο λυκειάρχης για να με ρωτήσει αν είχα διαβάσει εφημερίδα και με τα πολλά μου είπε ότι είδε το όνομά μου ανάμεσα στους απολυόμενους από την υπηρεσία. Βέβαια το περίμενα, αλλά όσο και νάναι η πρώτη εντύπωση πάντοτε προκαλεί οδυνηρά συναισθήματα κι οι κατοπινές διαδικασίες αποχώρησης τα ολοκληρώνουν. Όμως είχαμε τότε την παρηγοριά ότι ένα τέτοιο καθεστώς δεν μπορεί να κρατήσει πολύ. Κι όμως κράτησε εφτά σκοτεινά χρόνια, με πλήθος δοκιμασίες κι αγωνίες που δε θα ήθελα να τις δοκιμάσει κανένας νεότερος ποτέ! Γιατί πρόκειται για το πιο φριχτό, το πιο αντιανθρώπινο, το πιο θλιβερό καθεστώς που το διαχειρίζονται άνθρωποι βάρβαροι κι αγράμματοι, στην κυριολεξία, γενικά, αλλά και ειδικά στην περίπτωσή μας. Μετά βέβαια έμαθα ότι ο αποστολέας του φακέλου ήταν ένας από εκείνους που συνέργησαν στην απόλυσή μου, αφού είχε αποκαλύψει τις διαθέσεις του απέναντί μου και με άλλες ενέργειες. Και τώρα ήρθε ο φάκελός του να ξύσει τις παλιές πληγές.

Ασχολήθηκα με όλα αυτά επιπλέον και για τον ακόλουθο λόγο· οι άνθρωποι αυτοί που θα έπρεπε μόνοι τους πια να μπουν στο «χρονοντούλαπο της ιστορίας» και να σιωπούν ντροπιασμένοι γιατί συνεργάστηκαν με τους στυγνούς δικτάτορες, έχουν το θράσος να επανεμφανίζονται και να προσπαθούν... Απορώ επίσης για ποιο λόγο ο κύριος αυτός έστειλε το φάκελό του σ' εμάς —δεν ξέρω βέβαια αν το έστειλε κι αλλού, εκτός κι αν κάμνει το ίδιο λάθος με πολλούς άλλους: ότι δηλ. η στάση της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ είναι αντιπολιτευτική. Πρόκειται για ένα ανιστόρητο λάθος αφού έχουμε δηλώσει, όχι μια φορά μόνο, ότι είμαστε φανατικοί οπαδοί ενός μόνον

«κόμματος», της Ελληνικής εκπαίδευσης, κι ο λόγος μας θα είναι κριτικός, πάντοτε μετριοπαθής κι όχι αποπροσανατολιστικός. Πιστεύουμε λοιπόν ότι η στρατηγική της κυβέρνησης γενικά είναι η ορθή, αλλά οι τακτικές κινήσεις της άλλοτε είναι επιτυχείς κι άλλοτε φαλκιδεύονται από διάφορες αποφάσεις που όπως σημειώσαμε πολλές φορές δε συνοδοιπορούν με τις ίδιες γενικές διακηρύξεις τους ή την επιστήμη. Έτσι αυτόν τον κριτικό λόγο πολλοί τον τοποθετούν εκεί όπου οι ίδιοι επιθυμούν, σφάλμα μέγα και προφανώς ανέντιμο.

Η γλωσσική διδασκαλία λοιπόν μπήκε σε καλό δρόμο. Εκείνο όμως που θα θέλαμε να μάθουμε τώρα όλοι εμείς που είμαστε έξω από το εξουσιαστικό κύκλωμα είναι το εξής· τί έγινε με το μάθημα αυτό στο χρόνο που πέρασε. Είχαν οι αρμόδιοι ανατροφοδοτικές πληροφορίες για την εφαρμογή του; Υπάρχουν δυσκολίες, ανακολουθίες, λάθη ίσως ή οτιδήποτε άλλο; Πρόκειται να δοθούν οδηγίες για να διορθωθούν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης; Κι ακόμα υπάρχει το συνεργείο που παρακολουθεί αυτές τις εφαρμογές σ' αυτό και σ' άλλα μαθήματα; Το νεωτεριστικό πνεύμα που διακηρύσσουν με χίλιους τρόπους οι αρμόδιοι ότι είναι ο οδηγητής τους στην εκπαίδευση, πώς αντιμετωπίζει τις εγγενείς και υπαρκτές δυσχέρειες που αντιπροβάλλουν οι οι κατεστημένες καταστάσεις; Γιατί οι τελευταίες είναι βαθιά ριζωμένες και χρειάζεται μόχθος και τέχνη για να ξεριζωθούν. Πώς αντιμετωπίζονται αυτές οι δυσκολίες; Έχουμε πικρή πείρα, όλοι μας νομίζω, από τις συμβιβαστικές λύσεις που δίνουν την ευχέρεια στους αρμόδιους να βρουν μια διέξοδο και βλέπουμε... Το ίδιο θα έλεγα και για τους λεγόμενους συμβούλους, που όχι συχνά, δεν είναι οι ειδικοί που μπορούν να έχουν γνώμη, αλλά οι κομματικοί κήνσορες. Μερικές φορές χρησιμοποιούν κάποιο υπηρεσιακό στέλεχος που το τοποθετούν ως ειδικό επικεφαλής μιας ομάδας, ετοιμάζουν τα σχέδια και προχωρούν στην εφαρμογή τους ενώ θα έπρεπε ο σχεδιασμός τους να γίνει γνωστός δημόσια, να γίνουν συζητήσεις που να καταλήξουν σ' ένα αποδεκτό πρόγραμμα· το ίδιο να γίνει και με τις εφαρμογές που πρέπει να τις βλέπουν μερικοί ειδικοί της γνώσης κι άλλοι της σχολικής τάξης κι επιπλέον να γίνουν πειραματισμοί στη διάρκεια της συγγραφής για να εξεταστεί «η ποιότητα, οι δυνατότητες και το κόστος της παραγωγής».

Θα θέλαμε λοιπόν να μάθουμε τι έγινε από όλα αυτά, γιατί δημόσιο διάλογο εγώ τουλάχιστο δεν είδα πουθενά να γίνεται.

Έτσι νομίζω ότι είναι καιρός πια η κυβέρνηση —στα πρόθυρα της νέας τετραετίας της— να εφαρμόσει την αρχή της άνεσης του χρόνου. Να σταματήσει ο βιαστικός ρυθμός της αντιμετώπισης των προβλημάτων, γιατί τώρα μια και έγιναν πολλά, όπως δέχεται κάθε συνετός άνθρωπος, πρέπει όλα αυτά να ελεγχθούν, να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες κι οι νέοι σχεδιασμοί να οργανωθούν άνετα με τη συμπαράσταση όλων των ενδιαφερομένων.

Κ.Ν.Π.

Ε. Κριαρά

ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΙΝΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Πολλοί ελέγχουν εκείνους που σήμερα συνειδητά ή ασύνειδα εκδημοτικίζουν λέξεις και εκφράσεις του σημερινού γραπτού λόγου. Το φαινόμενο με έχει παρενθετικά και άλλοτε απασχολήσει. Έχω υποστηρίξει ότι, όταν ο εκδημοτικισμός αυτός βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της δημοτικής και του σημερινού ορθόδοξου δημοτικισμού, είναι καθόλα νόμιμος, μάλιστα σε μιαν εποχή που έχει αναγνωριστεί από την πολιτεία η δημοτική γλώσσα και επιδιώκεται η κατίσχυσή της σε κάθε τομέα του κοινωνικού βίου. Το σημερινό αυτό φαινόμενο θα μπορούσαμε να το δούμε σε σχέση με κάποιες προβλέψεις του Μανόλη Τριανταφυλλίδη που φάνηκαν σε μελέτη του δημοσιευμένη γύρω στα 1920[1]. Διατύπωνε τότε ο Τριανταφυλλίδης την απορία του αν η μορφή της γλώσσας μας θα γινόταν με τον καιρό περισσότερο «δημοτική» ή με το άπλωμά της θα γινόταν συντηρητικότερη. Διατηρούσε την ελπίδα ότι «μια νέα γενεά αναθρεμμένη χωρίς τη γλωσσική πρόληψη... θα μπορέσει να δώσει και στη γλώσσα της περισσότερη καθαρότητα». Και διατύπωνε αυτή την αισιοδοξία ξέροντας την πορεία που ακολούθησε στην εξέλιξή της η γερμανική λ.χ. γραπτή γλώσσα. Τι είχε εκεί συμβεί; Μόνο με το πέρασμα του καιρού απαλλάχτηκε από λατινισμούς και στο τυπικό και στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη. Όμως δεν πίστευε ο Τριανταφυλλίδης ότι κάποτε θα μπορούσαμε να φτάσομε στην απόλυτη καθαρότητα του δημοτικού λόγου. Κάτι τέτοιο δυσκολεύεται να το πιστέψει ξέροντας την επίδραση που έναν αιώνα πριν από την εποχή που έγραφε είχε ασκήσει πάνω στη δημοτική γλώσσα η αρχαϊστική τάση. Παράλληλα απέκλειε ότι θα ήταν δυνατόν εξελισσόμενη η γλώσσα μας να φτάσει σε «κάμιά μεικτή ή και απλή καθαρεύουσα»[2]. Κατά τη γνώμη του η μελλοντική γραπτή γλώσσα δεν μπορούσε παρά να βασίζεται στη γραμματική της γλώσσας του λαού. Προβλέπει πάντως ότι στο μέλλον μπορεί να υπάρξουν «μερικές απαραίτητες συμπληρώσεις ή διαφορές».

Σχετικά με τη σχέση της γλώσσας της λογοτεχνίας με τη γλώσσα της επιστήμης, πίστευε, θα μείνουν «κάποιες διαφορές» (ως προς το τυπικό και τη σύνταξη) και «μόνο με τον καιρό», νόμιζε, μπορεί «να σβήσει ή να ελαττωθεί η μικρή αυτή γλωσσική διφυΐα». Σ' αυτό, πίστευε, θα συντελέσει και «μια μεστότερη λογοτεχνία», που θα χρειαστεί μερικά λογιότερα στοιχεία. Προέβλεπε ακόμη ότι η κοινή δημοτική θα παραμερίζει τα ιδιώματα και θα επεκτείνει την κυριαρχία της και στα πιο απομακρυσμένα κέντρα, όμως παράλληλα η κοινή γλώσσα θα δέχεται ιδιωματικούς «χρωματισμούς» στην προφορά και στο λεξιλόγιο, που έτσι θα διαιωνίζονται μέσα στη γλώσσα.

Ας δούμε σε ποιο βαθμό οι προβλέψεις αυτές του Τριανταφυλλίδη βρήκαν την επαλήθευσή τους στις μέρες μας —εξήντα πέντε περίπου χρόνια από τότε που διατυπώθηκαν. Υπάρχει πράγματι σήμερα, όπως είπαμε, μια τάση για έναν όχι πάντα επιτυχημένο εκδημοτικισμό στο χώρο του λεξιλογίου. Ιδίως επιδιώκεται αντικατάσταση λέξεων της σημερινής κοινής δημοτικής δανεισμένων από την καθαρεύουσα, που σήμερα εκδημοτικίζονται, ιδίως από τη νεότερη γενεά. Χρησιμοποιείται λ.χ. η γνήσια βέβαια δημοτική λέξη «κάλεσμα» στη θέση της συνηθιζόμενης σήμερα «πρόσκληση»· γράφεται επίσης «πισωδρόμισμα» αντί «οπισθοχώρηση», καθώς και άλλα. Παλαιότερα είχαμε ένα αντιστρόφως ανάλογο φαινόμενο, όταν λέξεις με απώτερη ξενική προέλευση, όπως «βίζιτα», αντικαταστάθηκαν, με επίδραση βέβαια της καθαρεύουσας, με λέξεις που είχε αποδεχτεί η καθαρεύουσα («βίζιτα—επίσκεψη», «μινίστρος—υπουργός», κ.ά.). Όπως είπα, η νεότερη γενεά έχει σήμερα την τάση να εκδημοτικίζει, όμως τι φυσικότερο από τούτο; Κάθε ανανέωση, ιδεολογική ή άλλη, από τους νέους δεν προέρχεται; Δικαιολογημένα ο Τριανταφυλλίδης είχε υποστηρίξει[3] ότι για να αποκτήσει ο ελληνισμός «το όργανο ενός εθνικού πολιτισμού» πρέπει να στρατολογηθούν οι νέοι ως «απαραίτητοι εργάτες». Αυτοί, σημειώνει, «θα συνενωθούν στον εξυψωτικό αγώνα για μια αλήθεια κι ένα ιδανικό» και «δεν έχει, το πιστεύει, σημασία αν η ζωή παρουσιάζει στην ώριμη ηλικία περισσότερες δυσκολίες». Διαπιστώνεται ίσως σήμερα κάποια εξέλιξη της προφοράς της σημερινής κοινής, όταν δηλ. οι νέοι καινοτομώντας εισάγουν την προφορά *b* και *d* σε λέξεις που η κοινότερη προφορά της νέας ελληνικής θα απαιτούσε να προφέρομε *mb* και *nd* (για να παρουσιάσω το πράγμα χωρίς να χρησιμοποιήσω την τεχνική γραμματική ορολογία). Δεν αποκλείεται να πρόκειται για κείνο που προέβλεπε ο Τριανταφυλλίδης, όπως πιο πάνω διαπίστωσα: ότι είναι ενδεχόμενο να εισχωρήσουν στην κοινή προφορά στοιχεία από ένα περιθωριακό ιδίωμα της νέας ελληνικής. Θα μπορούσε ίσως να υποστηρίξει κανείς ότι η προφορά αυτή πρέπει να χαρακτηριστεί απόβλητη από την κοινή γλώσσα, μια και είναι ιδιωματική. Όμως μπορεί να υπάρξει και αντίλογος: ότι η νεοτερική αυτή για την κοινή γλώσσα προφορά έχει τέτοια διάδοση μεταξύ των νεοτέρων που πιθανώς θα επικρατήσει, αφού περάσει το σημερινό μεταβατικό στάδιό της (όπου εμφανίζεται ανάμεσα μόνο στους περισσότερους νέους). Θα αντέλεγε κανείς ακόμη ότι δε θα ήταν αδιανόητο κάποιο ιδιωματικό στοιχείο προφοράς να γίνεται δεκτό στην κοινή ομιλουμένη σε μια μάλιστα περίοδο που η κοινή γλώσσα κατακτά και την πιο απομακρυσμένη άκρη της περιφέρειας και που οι κάτοικοι των πιο απόμερων περιφερειών εγκαθίστανται στα σημαντικότερα αστικά κέντρα. Χωρίς άλλο δικαιολογημένα πρέπει να αγωνίζεται το σχολείο κατά των τυπολογικών κυρίως διαλεκτικών στοιχείων, που τα φέρνουν από το σπίτι τους στο σχολείο πολλοί μαθητές των επαρχιών[4], όμως μπορεί κανείς να μην παραδεχτεί ότι και αυτό το λεξιλόγιο της κοινής καλό είναι να πλουτιστεί με στοιχεία από το λεξιλογικό θησαυρό των ιδιωμάτων, αφού τα στοιχεία αυτά δίνουν στο ύφος της κοινής ομιλουμένης, της καθημερινής γλώσσας, και χρώμα και σφρίγος;

Ο Τριανταφυλλίδης, όπως είδαμε, είχε προβλέψει και ορισμένες αλλαγές στο τυπικό, όχι όμως προς το αρχαϊστικότερο. Πάντως προέβλεπε και μια προσέγγιση της γλώσσας της λογοτεχνίας με τη γλώσσα της επιστήμης με το γενικότερο ωρίμασμα της λογοτεχνίας και την αποδοχή απ' αυτήν λογιότερων, αρχαϊστικότερων στοιχείων. Μπορεί βέβαια η γλώσσα της λογοτεχνίας μας, ιδίως μετά την εμφάνιση της γενεάς του '30, να πλούτισε το ύφος της και με καθαρολογικά ακόμη στοι-

χεία, όπως προέβλεπε και ο Τριανταφυλλίδης, όμως ποιος θα αρνηθεί ότι θα υπάρξουν στιγμές ποιητικής κυρίως δημιουργίας που ο δημιουργός θα αντικρίσει με συμπάθεια το ιδιωματικό γλωσσικό στοιχείο, ή καμιά φορά και το απλώς έκδηλα λαϊκό, για να αντλήσει απ' αυτό δυναμικότητα στο ύφος του και τις εκφραστικές του πραγματοποιήσεις; Γιατί, φυσικά, αληθεύει εκείνο που δίδαξε ο Τριανταφυλλίδης[5]: ότι ο ιδιωματικός, καθώς και ο απλώς έκδηλα λαϊκός, λεξιλογικός πλούτος, πρέπει να χρησιμεύσει για να πλουτίσει με ικανοποιητικό τρόπο την κοινή και μάλιστα τη λογοτεχνική γλώσσα, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται η ανάγκη να αντληθεί ή και να αντλείται σε κάθε αναγκαστική περίπτωση λεξιλογικό υλικό και από τη λόγια παράδοση. Με τον εμπλουτισμό αυτόν με λογιότερα στοιχεία της λογοτεχνικής γλώσσας πραγματοποιόταν αυτόματα μια προσέγγιση της λογοτεχνικής γλώσσας με τη γλώσσα της επιστήμης, που εγκατέλειπε την παλιότερη τάση για μίμηση του συναισθηματικού ύφους και του τυπικού της λογοτεχνικής γλώσσας. Και πραγματοποιούσε τη μίμηση αυτή γιατί ο λογοτεχνικός χώρος έως τότε είχε κατά κάποιο τρόπο ταυτιστεί με τον όλο χώρο της δημοτικής, αφού σ' αυτόν είχε πρωτοκαλλιεργηθεί η δημοτική γλώσσα. Όμως η τάση αυτή, που την είχαν ακολουθήσει επιστήμονες που δεν ήταν απόλυτα μυημένοι ούτε στο νόημα του επιστημονικού ύφους και επομένως ούτε στην επιβαλλόμενη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα της λογοτεχνίας και τη γλώσσα της επιστήμης, ξεπεράστηκε εδώ και πολύν καιρό. Σήμερα πολύ συχνά βρισκόμαστε μπροστά σε μια πολύ διαφορετική όσο και δυσάρεστη κατάσταση: πολλοί ιδίως από όσους καλλιεργούν τη θεωρία των κοινωνικών και κοινωνιολογικών επιστημών χρησιμοποιούν ένα επιτηδευμένο, και όχι σπάνια ερμητικό ύφος, κληρονομημένο από το στομφώδες, κούφιο και λογοκοπικό ύφος της ξεπερασμένης καθαρεύουσας, που λίγο-πολύ μπόρεσαν να τη διδαχτούν στα χρόνια της ανεπιθύμητης επιβίωσής της στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως και πάλι ευχάριστα διαπιστώνεται ότι επιστήμονες ικανοποιητικά συγκροτημένοι ως προς τη γνωριμία τους με την κανονική δημοτική γλώσσα καλλιεργούν το γλωσσικό τους όργανο σε βαθμό που να μην απομακρύνεται αισθητά από την καθιερωμένη γλώσσα της λογοτεχνίας, μακριά βέβαια από δοκιμές μοντερνιστικών λογοτεχνικών τάσεων που μέσα στην αναζήτηση της χτυπητής πρωτοτυπίας ζητούν με κάθε τρόπο να πρωτοτυπήσουν και στο γλωσσικό τους όργανο.

Είναι γεγονός ότι εμείς σήμερα σε πολλούς γλωσσικούς τομείς είμαστε συμβιβαστικότεροι προς τη φωνητική της καθαρεύουσας απ' ό,τι ο Τριανταφυλλίδης. Αλλά και ο Τριανταφυλλίδης δεν απέκλειε ότι η γλώσσα του μέλλοντος θα επηρεαστεί «από την ανθρώπινη θέληση και την κοινή συνείδηση»[6], καθώς και από την «κρίση και τη θέληση » των συγγραφέων, ακόμη και από τη γνώμη εκείνων που διαβάζουν, αλλά και πιο πέρα από την «έντονη ή αδύναμη συμμετοχή του λαού» στην όλη διαδικασία της διαμόρφωσης της γλώσσας. Και όλα αυτά γιατί ο Τριανταφυλλίδης την όλη κίνηση και την εξέλιξη του δημοτικισμού την έβλεπε όχι μόνο ως «αισθητική αξίωση μερικών εκλεχτών», ούτε ως «θεωρητική συζήτηση αργόσχολων διανοουμένων», αλλά ως «ανάγκη εθνική στην πιο πλατιά και πραγματική έννοια»[7].

Το συμπέρασμά μου είναι, σχετικά με τον Τριανταφυλλίδη ειδικότερα, ότι είχε την ικανότητα, παρά την αγωνιστικότητά του στο θέμα, να προβλέπει με αντικειμενικότητα, ευθυκρισία και νηφαλιότητα ορισμένα γεγονότα από όσα θα μπορούσαν να συμβούν κατά την περαιτέρω πορεία του γλωσσικού ζητήματος

προς τη λύση του. Από το άλλο μέρος οι επιτυχημένες προβλέψεις του κατά ένα τρόπο δικαιώνουν και ορισμένα νεότερα φαινόμενα, σαν αυτα που εδώ με απασχόλησαν, αφού μελετητής των γλωσσικών μας πραγμάτων με τη δική του σοβαρότητα τα είχε από παλιότερα προβλέψει. Γιατί είναι χαρακτηριστικό και τούτο, που πρέπει να το έχομε υπόψη μας αξιολογώντας τις φυσιογνωμίες των δύο καινοτόμων γλωσσολόγων του δημοτικισμού: ενώ ο Ψυχάρης μέσα στην αδιάλλακτη πίστη στις ιδέες του δεν μπορούσε ποτέ να φανταστεί πως οι ιδέες του δε θα επικρατούσαν κάποτε απαράλλακτες, ο Τριανταφυλλίδης χωρίς να του λείπει η πίστη στο γλωσσικό ιδεώδες, που τον έθρεψε και που το υπηρέτησε σ' ολόκληρη τη ζωή του, είχε την ικανότητα να βλέπει και πέρα από τις προσωπικότερές του απόψεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Άπαντα Δ΄ 421-4, ιδίως 422-3.
2. Ό.π., σελ. 422.
3. Ό.π., σελ. 424.
4. Βλ. Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ό.π., σελ. 412.
5. Άπαντα Γ΄, σελ. 150.
6. Ό.π., σελ. 423.
7. Ό.π., σελ. 424.

Κυκλοφόρησε
το 35ο τεύχος της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
(Γραφεία: Σόλωνος 77)

Νίκου Δ. Δέτση

Ο ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΓΕΘΥΝΣΗ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ.

(ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ «ΜΕΤΡΙΑΣΜΟΥ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΕΠΑΥΞΗΣΗΣ» ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ).

> Γιατί τάχα και το «νεφέλη» να μου φαίνεται μεγαλοπρεπέστερο από το «νέφος», θα το προσθέσω σήμερα. Τα περισσότερα ουδέτερα είναι κατά βάθος υποκοριστικά. Για τούτο και οι αρχαίοι είχαν την αττική σύνταξη —πολλά ουδέτερα υποκείμενα και το ρήμα στον ενικό... Έτσι λοιπόν το «φτερό» είναι κάτι πιο λίγο από τη «φτερούγα» και το «νέφος» κάτι πιο λίγο από τη «νεφέλη».
>
> (Τέλλος Άγρας)[1]

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ: Ο ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΣ ΩΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Το φαινόμενο του υποκορισμού («ο μετριασμός της γλώσσας») το μελέτησαν σχετικά οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι Γραμματικοί, οι οποίοι και το παρουσίασαν από μια άποψη με ικανοποιητική επάρκεια[2]. Με τους ορισμούς όμως που έδωσαν παγιώθηκε η ατελής περιγραφή του γραμματικού αυτού φαινομένου με το να περιορίσουν τα όριά του μόνο στον υποκορισμό με επίθημα και μάλιστα στο χώρο του ονόματος.

Γενικά, υποκοριστικά[3] ονομάζουμε τις λεκτικές μορφές που σχηματίζονται με την προσθήκη ενός προσφύματος[4] (επίθημα: σπιτ-άκι, κηπ-άκος, πορτ-ίτσα, καρδ-ούλα κλπ., πρόθημα: λιανο-τράγουδο, σιγο-τραγουδώ, κοντο-δειλινό κλπ.) ή από τη σύνθεση δυο επιμέρους λέξεων (πρβ. μικρός+υπάλληλος—μικρο-υπάλληλος, μικρός+έμπορος—μικρο-έμπορος, μικρό+μαγαζί—μικρο-μάγαζο κλπ.) και που έχουν τη σημασία της μείωσης-«μίκρυνσης» του πρωτότυπου[5].

Η έννοια αυτή του «μικρού και ολίγου» οδηγεί και στην παραπέρα συναισθηματική σχέση που έχει κάποος με το πρόσωπο ή το πράγμα που δηλώνεται με τό υποκοριστικό: μανούλα, παιδάκι, ψυχούλα, φιλαράκος κλπ.[6] Με άλλα λόγια, τα υποκοριστικά παριστάνουν μικρό ή πολύ συναισθηματικά κοντά μας εκείνο που φανερώνουν οι πρωτότυπες λέξεις.

Ο υποκορισμός ως εννοιολογικό φαινόμενο εντάσσεται στο γραμματικό σύστημα της παραγωγής —του σχηματισμού δηλαδή λέξεων από άλλες με την προσθήκη στο θέμα τους διάφορων παραγωγικών προσφυμάτων (καταλήξεων)— και της σύνθεσης. Εύκολα λοιπόν διαπιστώνουμε στον υποκορισμό την ύπαρξη σχέσης πρωτότυπου και παράγωγου (νύφη-νυφούλα, γέρος-γεράκος, αδελφός-

αδελφούλης) ή τη δημιουργία μιας σύνθετης λέξης από δύο επιμέρους άλλες (μικρό σπίτι-μικρόσπιτο, ψιλή δουλειά-ψιλοδουλειά).

Το σύστημα της παραγωγής και της σύνθεσης είναι από τα περισσότερο σημαντικά φαινόμενα της γλώσσας μας, αφού ένα μεγάλο μέρος του πλούσιου ελληνικού λεξιλογίου είναι αποτέλεσμα των δυο αυτών πρωτογενών δομικών συστημάτων της. Είναι χαρακτηριστικό πως η νέα ελληνική μπορεί να δημιουργήσει παράγωγα όχι μόνο με τις παραγωγικές καταλήξεις αλλά και «με την αλλαγή της χρήσης μιας έννοιας στο λόγο»[7], επεκτείνοντας ή περιορίζοντας δηλαδή αυτούς ή εκείνους τους τύπους που ανήκουν σε μια λεξιλογική σειρά, έτσι ώστε να τους ενσωματώσει σε μια άλλη. Από τον πληθυντικό π.χ. των ουδετέρων των επιθέτων, δημιουργήθηκαν επιρρήματα (πρβ. «σωστά πράγματα», αλλά «μίλησες σωστά») και από έναρθρα επίθετα, ουσιαστικά (πρβ. «το καλό πράγμα», αλλά «κάμε το καλό»).

Γενικότερα, με το θέμα ποια είναι η ρίζα κάθε λέξης και ποιες φωνητικές και μορφολογικές αλλαγές συντελούνται κατά την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων, ασχολείται το ετυμολογικό μέρος της Γραμματικής. Πάντως, οι πριπλοκές και οι παρερμηνείες από το λανθασμένο καθορισμό της ρίζας της λέξης και από τις μεταβολές που επιβάλλουν στην τελική διαμόρφωσή της τα προσφύματα, δεν είναι μικρές. Στην περίπτωση των υποκοριστικών λ.χ. που λήγουν σε -άκι (δρομάκι, πορτάκι, φεγγαράκι κλπ.) δεν ανήκουν «γραμματικά» τα ουδέτερα υποκοριστικά: αυλάκι, καμάκι, γεράκι, κλπ. ή τα ξενικής προέλευσης: κονάκι, σαράκι, μεράκι κλπ., γιατί σ' αυτά το σύμπλεγμα των γραμμάτων -ακ- υπάρχει στο θέμα της λέξης και συνεπώς η παραγωγική κατάληξη είναι το -ι και όχι το -άκι (δρομ-άκι, πορτ-άκι, φεγγαρ-άκι κλπ., αλλά αυλάκ-ι, (αύλαξ αύλακ-ος), καμάκ-ι (κάμαξ κάμακ-ος) κλπ.

Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παραγωγής είναι η δημιουργία λέξεων με τη χρησιμοποίηση εξαρτημένων μορφημάτων[8] (αλογ-άκι, γων-ίτσα, αρχοντόπουλο, καρδ-ούλα κλπ.), ενώ της σύνθεσης —γνήσιας και καταχρηστικής[9]— η δημιουργία λέξεων με τη χρήση ανεξάρτητων μορφημάτων (κουτσο-μάγαζο, σιγο-βράζω, λιανο-τράγουδο κλπ.). Στην πράξη, τά εξαρτημένα υποκοριστικά μορφήματα είναι, αναφορικά στη νέα ελληνική, επιθηματικής τάξης (εμφανίζονται στο τέλος των λέξεων), ενώ τα ανεξάρτητα προθηματικής (εμφανίζονται μπροστά στη λέξη: χαμο-βούνι, ψευτο-δουλειά), αλλά και επιθηματικής: ξενο-φέρνει, γεροντο-φέρνει κλπ.

Από σημασιολογική άποψη ο υποκορισμός δηλώνει: α) τη «μίκρυνση», ελάττωση, μείωση, μετριασμό κλπ. της έννοιας ή της σημασίας ή της αξίας του πρωτότυπου (πρβ. τοιχάκος, δρομάκος, μηχανάκι)[10] και β) τη συναισθηματική ποιότητα, θετικού ή αρνητικού χαρακτήρα, όπως αγάπη, συμπάθεια, τρυφερότητα, οικειότητα, καλοσύνη, θαυμασμό, λύπη, συμπόνια, θωπεία, κλπ. —περιφρόνηση, υποτίμηση, χλευασμό, απέχθεια, ειρωνεία κλπ. (πρβ. χωριουδάκι, βρυσούλα, μπαμπάκας, γυναικούλα, μικρούλης, γωνίτσα, μικρούτσικο κλπ. — υπαλληλάκος, παιδαρέλι, κοντωπός, τρελάκιας κλπ. Πάντως δεν υπάρχουν ιδιαίτερες καταλήξεις υποκοριστικών για τη δήλωση κάθε μιας από τις παραπάνω σημασιολογικές διαφοροποιήσεις. Η ίδια κατάληξη μπορεί να δηλώνει τη «μίκρυνση» (τοιχάκος) ή τη στοργή, τρυφερότητα, θωπεία (Θανασάκος) ή την υποτίμηση (δικηγοράκος) κλπ. Η πολυμορφία αυτή και ποικιλία των υποκοριστικών επιθημάτων-καταλήξεων σε μια επιμέρους γλώσσα, όπως π.χ. στην ελληνική, ιταλική, γαλλι-

κή κλπ., οφείλεται και στο στενό σύνδεσμο και εξάρτηση του υποκορισμού από τον κόσμο των συναισθημάτων του ανθρώπου, που φυσικά είναι τόσο διαφορετικός όχι μόνο από λαό σε λαό, αλλά και από άτομο σε άτομο της ίδιας ομόγλωσσης κοινότητας.

Με υποκοριστικά ακόμη δηλώνεται και η «προθετικότητά» μας. Πολλές φορές δηλαδή τα χρησιμοποιούμε αποσκοπώντας στο να επιτύχουμε από τον άλλο κάτι ωφέλιμο και ευχάριστο ή να προλάβουμε πιθανή δυσαρέσκειά του από κάποιαν ενέργειά μας: (πρβ. «ένα τηλεφωνηματάκι θέλω να κάμω. Περιμένεις δυο λεφτάκια; —Άργησες. Όχι δα. Μισή ωρίτσα)[11].

ΙΙ. Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Τη δήλωση του υποκορισμού η Νεοελληνική την κληρονόμησε από την αρχαία, στην οποία το γραμματικό αυτό σύστημα αρχίζει να εμφανίζεται πιθανότατα από τους παλαιότατους χρόνους της μυκηναϊκής γραφής Β΄.[12]

Στα κλασσικά χρόνια, όπως διαπιστώνουμε από τη γλώσσα των κωμωδιών του Αριστοφάνη, ο παραγωγικός με επίθημα υποκορισμός ήταν σε κάποια χρήση στον καθημερινό λόγο. Οπωσδήποτε όμως ο υποκορισμός ποτέ δεν είχε ικανοποιητική επίδοση στους αρχαίους συγγραφείς και ποιητές. Στην επική και τραγική ποίηση π.χ., καθώς και στον πεζό λόγο ευρύτερα, σπάνια θα βρούμε τον παραγωγικό με επίθημα υποκορισμό, ενώ κάπως συχνότερα τον υποκορισμό με σύνθεση (πρβ. «μικραί κεφαλαί» —Αισχύλος).

Στην περίοδο της ελληνιστικής Κοινής το λεξιλόγιο της γλώσσας μας πλουτίζεται όχι μόνο με την παραγωγή νέων λέξεων οι οποίες υπάρχουν και στη Νεοελληνική (πρβ. δερμάτινος, πρωινός, μεγαλοσύνη, ταπεινοφροσύνη κλπ.), αλλά και με τη δημιουργία πολλών υποκοριστικών σε -ίον, όπως ρυάκιον, οψάριον, σανίδιον, κλπ.[13] Ο αισθητός αυτός πολλαπλασιασμός των υποκοριστικών την εποχή αυτή οφείλεται στην τάση της απλούστευσης και της ανάλυσης της δομής της αρχαίας γλώσσας που άρχισε να παρουσιάζεται στα ελληνιστικά χρόνια και εξελίχθηκε και παγιώθηκε στα νεότερα.

Στη μεσαιωνική-βυζαντινή περίοδο τα υποκοριστικά σε -ί και -ι, αντικαθιστούν σχεδόν εντελώς τα πρωτότυπα, χωρίς ωστόσο και να αποβάλουν την εννοιολογική σημασία του πρωτότυπου: τράγος-τραγί, βασίλειο-βασιλίκι κλπ.

Στη Νεοελληνική τα υποκοριστικά με επίθημα ή με σύνθεση στη σημερινή τους μορφή, άρχισαν να διαμορφώνονται κατά το 10ο αιώνα. Έστω και αν δεν αποτελούν κάποιο ιδιαίτερο και με αξιόλογη σημασία δομικό σύστημα της νέας μας γλώσσας, όμως συνηθίζονται πολύ περισσότερο από την αρχαία και την καθαρεύουσα και παρουσιάζουν μια από τις κυριότερες κατηγορίες των παράγωγων και σύνθετων λέξεων της Νεοελληνικής.

Ο υποκορισμός, και ιδιαίτερα ο παραγωγικός με επίθημα, έχει τις ρίζες του στην Ι.Ε. γλώσσα. Έτσι ερμηνεύεται και η παρουσία του στις περισσότερες από τις σημερινές ινδοευρωπαϊκής προέλευσης γλώσσες, όπως στην ελληνική, ιταλική, ισπανική, ρωσσική, λεττοσλαβικές και, λιγότερο, στην αγγλική, γαλλική και γερμανική. Πρέπει όμως να σημειώσουμε πως δεν έχουν παραδοθεί και κοινά υποκοριστικά μορφήματα που να μαρτυρούνται σε όλες ή τις περισσότερες Ι.Ε. γλώσσες. Αυτό είναι πολύ φυσικό, αφού ο υποκορισμός, όπως αναφέθηκε παραπάνω, εκτός

από τη σημασία του «μικρού και του ολίγου», ως σημασιολογικό φαινόμενο, εμφανίζει και στενό σύνδεσμο και εξάρτηση από τον κόσμο των συναισθημάτων του ανθρώπου και αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος δηλώνει ποικίλα συναισθήματα. Είναι γνωστό ακόμη πως η συναισθηματική διαφοροποίηση, αποτέλεσμα του διαφορετικού χώρου, χρόνου, περιβάλλοντος και συνθηκών που έζησαν και ζουν όχι μόνο τα επιμέρους άτομα αλλά και οι λαοί ως σύνολο, προκαλούν και διαφορετικά συναισθήματα, που οδηγούν, όπως είναι επόμενο, και στη διαφορετική τους έκφραση, αφού η γλώσσα παρακολουθεί τον άνθρωπο σε όλες τις εκδηλώσεις του πνεύματος και της ψυχής του. Ο λόγος αυτός δικαιολογεί την ανυπαρξία κοινού υποκοριστικού συστήματος για όλες τις Ι.Ε. γλώσσες, καθώς και την εξέλιξη και μεταβολή του αρχικού με επίθημα υποκοριστικού συστήματος σε πλήθος διαφοροποιημένων επιθημάτων στις επιμέρους Ι.Ε. γλώσσες, οι οποίες από το καθολικό αυτό γραμματικό φαινόμενο επέλεξαν, με βάση τα γενικότερα κριτήρια της δομής τους και άλλα ειδικότερα μορφολογικά, φωνολογικά, σημασιολογικά στοιχεία και περιορισμούς επιλογής, διαφορετικά κάθε μια υποκοριστικά μορφήματα. Η ελληνική γλώσσα, η οποία μέχρι σήμερα διατήρησε σε όλη τη διάρκεια της ιστορικής της εξέλιξης σε ένα μεγάλο βαθμό το συνθετικό δομικό χαρακτήρα της αρχαίας φράσης και τη μορφική και σημασιολογική ενότητά της, διαμόρφωσε και χρησιμοποίησε κατά καιρούς πλήθος υποκοριστικών μορφημάτων. Το υποκοριστικό π.χ. παραγωγικό μόρφημα σε -ίον επικράτησε σταθερά από τον Ε΄ π.Χ. αιώνα. Απ' αυτό εξελικτικά δημιουργήθηκαν τα υποκοριστικά επιθήματα σε -άριον, πίδιον, -ύλλιον, -ίσκιον, -ισκάριον κλπ.[14]

III. ΕΙΔΗ-ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

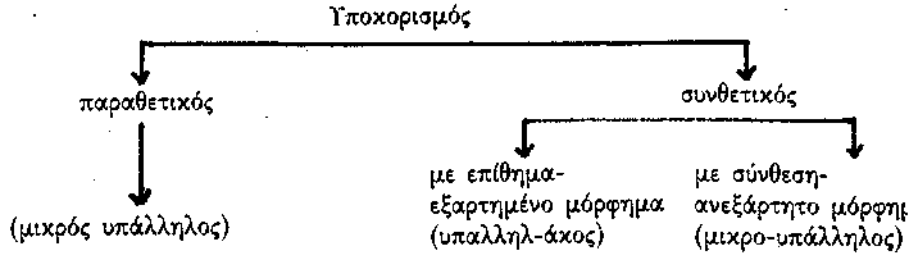
Ο υποκορισμός παρουσιάζεται στο νεοελληνικό λόγο με τις εξής μορφές:
Α΄ *Ως συνθετικός.* Το είδος του υποκορισμού αυτού διακρίνεται: 1) Στον παραγωγικό ή με επίθημα υποκορισμό, που σχηματίζεται με τα παραγωγικά μορφήματα-καταλήξεις: καλυβ-άκι, μικρ-ούτσικος, κοντ-ουλός κλπ. Η περίπτωση αυτή είναι η πιο γνωστή δήλωση του υποκορισμού και πραγματοποιείται με το χαρακτηριστικό πλούτο της πολυτυπίας των επιθημάτων, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω, που δημιούργησε η νεότερη γλώσσα μας. Γενικότερα, τα επιθήματα της ελληνικής-αρχαίας και νέας- δεν είναι απλώς πολλά και δεν εκφράζουν μόνο ποικίλες «αξίες», αλλά και προσαρμόζονται με μεγάλη ευκολία στις λέξεις, όπως φαίνεται, ενδεικτικά, στην περίπτωση των παραδειγμάτων «ράβδος»: ραβδί, ραβδάκι, ραβδιά(η), ραβδίζω, ράβδισμα, ραβδώνω, ράβδωμα και ράβδωση, ραβδωτός κλπ. και «σκότος»: σκοτία, σκοτάδι, σκοταδιστής, σκοταδισμός, σκοταδερός, σκοτίδι, σκοτιδιάζω, σκοτίδιασμα και σκοτάδιασμα, σκοτεινός, σκοτεινούτσικος, σκοτεινιά, σκοτεινότητα, σκοτείνιασμα, σκοτεινάδα και σκοτείναγμα, σκοτιδιά (η), σκοτίζω (σε μεταφορική σημασία), σκότιος (πρβ. «σκότιος σκοπός»), σκοτασμός και σκοτισμός, σκοτισμάρα, σκοτούρες κλπ.[15] Το παραγωγικό επίθημα του υποκορισμού αποτελεί μόρφημα που μπορεί να έχει από μία μέχρι τρεις το περισσότερο συλλαβές: Παιδ-ί, γεφυρ-άκι, πονηρ-ούτσικος.
2) Στον κυρίως συνθετικό, δηλαδή στη δήλωση του υποκορισμού με πρόθημα (χαμό-δεντρο, κουτσο-πίνω) ή επίθημα (γυναικο-φέρνει, ανδρο-φέρνει). Στα πα-

ραπάνω σύνθετα το πρώτο ή και σπάνια το δεύτερο συνθετικό λειτουργεί ως υποκοριστικό μόρφημα προθηματικής ή επιθηματικής μορφής που δηλώνει υποκορισμό.

Β΄ *Ως αναλυτικός*. Μια λέξη (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα, επίρρημα, επιθετικοποιημένη μετοχή, αντωνυμία) «υποκορίζεται» με την παράθεση άλλης λέξης. Πρόκειται «για τον παλαιότερο ίσως τρόπο υποκορισμού»[16]. Οι παραγόμενες υποκοριστικές λέξεις που προέρχονται από την παράθεση δύο εννοιών παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, αφού μπορεί να είναι επίθετα, επιρρήματα και οποιαδήποτε επιθετικής ή επιρρηματικής σημασίας φράση: μικρό μαγαζί, πίνω λίγο, κοιμήθηκα κομμάτι (μια σταλιά) κλπ.

Γ΄ *Ως μικτός*, που παρουσιάζει τις εξής μορφές δηλώσεως υποκορισμού: 1) Τον κυρίως συνθετικό και αναλυτικό υποκορισμό: μικρό χαμόδεντρο. 2) Τον αναλυτικό παραγωγικό (με επίθημα) συνθετικό υποκορισμό: μικρό γατάκι και 3) τον κυρίως συνθετικό και παραγωγικό (με επίθημα): μικροϋπαλληλίσκος[17].

Ο υποκορισμός, γενικότερα, έχει «διττή μορφική υπόσταση»[18]: παραθετική (μικρός υπάλληλος) και συνθετική που διακρίνεται: 1) σε υποκοριστικά που σχηματίζονται με επίθημα-εξαρτημένο μόρφημα «υπαλληλ-άκος» και 2) σε υποκοριστικά που σχηματίζονται με σύνθεση-ανεξάρτητο μόρφημα: «μικρο-υπάλληλος». Παραστατικότερο είναι το παρακάτω σχήμα:



Ο υποκορισμός με σύνθεση σχηματίζεται με τη βοήθεια ορισμένων παραγωγικών μορφημάτων για τα οποία θα μιλήσουμε παρακάτω. Τα μορφήματα αυτά διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: τα ανεξάρτητα και τα εξαρτημένα. Ανεξάρτητα είναι εκείνα που έχουν δική τους λεξική υπόσταση, που μπορούν δηλαδή να σταθούν στο λόγο και ως αυτοτελείς λέξεις, όπως στα παραδείγματα: μικροϋπάλληλος, μικρομάγαζο κλπ., τα μορφήματα «μικρός» και «μικρό». Εξαρτημένα είναι, αντίθετα, εκείνα που απαντούν πάντοτε σε μορφή σύνθεσης, ως στοιχεία δηλαδή άλλων λέξεων, όπως συμβαίνει γενικά για τις παραγωγικές καταλήξεις και τα παραγωγικά υποκοριστικά μορφήματα.

Έπειτα από τα παραπάνω μπορούμε να παρουσιάσουμε ακόμη σε διάζευξη και ως εξής τα είδη του υποκορισμού:

α) Αναλυτικός-παραθετικός («μικρός υπάλληλος») και συνθετικός-παραγωγικός («μικρο-υπάλληλος», «υπαλληλ-άκος» ή

β) Με παραγωγικό επίθημα («υπαλληλ-άκος») και με σύνθεση («μικρο-υπάλληλος»)

ή γ) Με εξαρτημένο παραγωγικό μόρφημα («υπαλληλ-άκος) και ανεξάρτητο μόρφημα («μικρο-υπάλληλος»).

Τέλος, σημειώνουμε πως είναι δυνατό να διακρίνουμε τα υποκοριστικά και με την παρακάτω μορφή: α) Ως παράγωγα, δηλαδή όσα σχηματίζονται με παρα-

γωγικά μορφήματα, όπως είναι οι γνωστές μας υποκοριστικές καταλήξεις σε -άκι, -ούλα, -άκος, -ίτσα, -ούλης κλπ. β) Ως σύνθετα: χαμογελώ, σιγοβράζω, χαμόσπιτο, αχνοπράσινος κλπ. και γ) Ως περιφραστικά-παραθετικά: μικρό σπίτι, μικρός υπάλληλος κλπ.

IV. Ο ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕ ΕΠΙΘΗΜΑ ΚΑΙ ΜΕ ΣΥΝΘΕΣΗ ΣΤΟ ΟΝΟΜΑ

Ο παραγωγικός ή με επίθημα υποκορισμός σχηματίζεται στα ονόματα (ουσιαστικά και επίθετα) με την προσθήκη στη ρίζα των πρωτότυπων μιας πλούσιας και θαυμαστής σειράς υποκοριστικών μορφημάτων-καταλήξεων που στη Νεοελληνική παρουσιάζει θαυμαστή ποικιλία, πράγμα που της παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσει και να περιγράφει όχι μόνο το «μετριασμό στη γλώσσα» αλλά και τη μορφή και διαφοροποίηση της έντασης των συναισθημάτων, καθώς και πολλές άλλες σημασιολογικές αποχρώσεις του λόγου.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εργασίας, ο παραγωγικός ή με επίθημα υποκορισμός δεν είχε αξιόλογη επίδοση στον αρχαίο λόγο. Οπωσδήποτε όμως οι τύποι των υποκοριστικών με επίθημα είναι κατά πολύ περισσότεροι από τις περιπτώσεις των υποκοριστικών με σύνθεση. Οι πιο συνηθισμένες καταλήξεις του αρχαίου παραγωγικού ή με επίθημα υποκορισμού είναι οι εξής: -ίον, -πίδιον, -άριον, -ύδριον, -ύλλιον, -ίς, -ίσκος κλπ. Η καθαρεύουσα διατήρησε πολλά από τα παραπάνω υποκοριστικά μορφήματα ή εξελικτικά δημιούργησε και νέα, όπως -άσιον, -ύφιον, -άφιον, -ίχνη, -υλλίς, -ίλλα, -ωπός κλπ.

Στη Νεοελληνική ο υποκορισμός είχε μεγαλύτερη επίδοση, όπως διαπιστώνεται από τη μεγάλη σειρά των παραγωγικών υποκοριστικών καταλήξεων που η νεότερη γλώσσα μας δημιούργησε. Πάντως, ο υποκορισμός, τουλάχιστο στο γραπτό νεοελληνικό λόγο και τη Δημοτική ποίηση, παρά την παραπάνω διαπίστωση, δεν πήρε ποτέ τόσο μεγάλη έκταση αντίθετα με τον υποκορισμό στον προφορικό καθημερινό μας λόγο, όπου χρησιμοποιείται σχετικά συχνά, ιδίως στις μέρες μας. Εντούτοις, είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς πως ο υποκορισμός στη Νεοελληνική, γενικά, παρουσιάζεται σε πολλά μέρη του λόγου, πράγμα που δε συνέβαινε στην αρχαία ή στη βυζαντινή γλώσσα. Η Νεοελληνική έχει σχηματίσει υποκοριστικά από ουσιαστικά (βρυσούλα, πετραδάκι, δρομάκος), από επίθετα (μικρούλης, παχουλός, νιούτσικος), από ρήματα (ψαχουλεύω, κλαουρίζω, κουτσοεργάζομαι), από επιρρήματα (καλούτσικα, πονηρούτσικα), από επιθετικοποιημένες μετοχές (καημενούλης) και από ορισμένες αντωνυμίες (εαυτούλης, τοσουλάκι, τοσοδούλης).

«Υποκορισμός» (με τη σημασία του περιορισμού του πλάτους μιας έννοιας και της «μίκρυνσής» της), γίνεται στη Νεοελληνική και με το σύνδεσμο «κ α ι» που από συμπλεκτικός ή προσθετικός καταντά σε ορισμένες περιπτώσεις να περιορίζει το πλάτος μιας έννοιας, προσθέτοντας σ' αυτή αλλεπάλληλα επιμέρους γνωρίσματά της. Για παράδειγμα, στην ανακοίνωση: «οι φιλόλογοι καθηγητές που υπηρετούν στην επαρχία και (που) έχουν υπηρεσία περισσότερα από 15 χρόνια σε δημόσια σχολεία, και (που) έχουν διανύσει τουλάχιστο τα 5 εκτός αστικών κέντρων, παρακαλούνται να μας γνωστοποιήσουν τη διεύθυνσή τους, για να λαβαίνουν δωρεάν το περιοδικό μας», η έννοια «καθηγητές» αποτελεί ένα σύνολο που περιορίζεται διαδοχικά με την πρόταξη του προσδιοριστικού «φιλόλογοι» και την προσθήκη

της αναφορικής πρότασης που επαναλαμβάνεται με τον «και» δυο φορές: «και (που) έχουν υπηρεσία... και (που) έχουν διανύσει». Είναι φανερό πως στο παράδειγμα ο «και» συνεχώς περιορίζει —«μικραίνει» τον όρο «φιλόλογοι καθηγητές», προσθέτοντας άλλες επιμέρους «ιδιότητές» τους[19].

Τα πιο συνηθισμένα υποκοριστικά παραγωγικά επιθήματα-καταλήξεις και προθήματα στο όνομα (ουσιαστικό και επίθετο) της Νεοελληνικής, με τα οποία η νεότερη γλώσσα μας μπορεί να δημιουργήσει από ένα πρωτότυπο σειρά υποκοριστικών παραγώγων (πρβ. πέτρα: πετρίτσα, πετρούλα, πετράδι, πετραδάκι), είναι τα παρακάτω:

Α. *Παραγωγικά επιθήματα*:

1. -άκι: Το υποκοριστικό επίθημα -άκι (γατάκι, μικράκι, δωματιάκι, μωράκι) είναι το «καθαυτό υποκοριστικό προσκόλλημα» (Μ. Φιλήντας, σελ. 408) και σύμφωνα με τη γλωσσολογική ερμηνεία πρόκειται για εξέλιξη της αρχαίας υποκοριστικής κατάληξης -άκιον > -άκιν (βύζ.) > -άκι. Το επίθημα αυτό είναι πολύ συνηθισμένο στη Νεοελληνική και το βρίσκουμε σε ουσιαστικά (εκκλησάκι, κοριτσάκι, χελιδονάκι), σε επίθετα (λιγάκι, μικράκι), επιθετικοποιημένες μετοχές (καημενάκι) κλπ. Το αρχαίο -άκιον έχει την προέλευσή του από το -ίον, του οποίου αποτελεί επαυξημένη μορφή που προέκυψε από θέματα σε -ακ-. Από το -άκι έχουμε σειρά επαυξημένων συγγενών παραγωγικών επιθημάτων, τα οποία στην ουσία δεν έπρεπε να αναφέρονται στη Γραμματική, όπως και γίνεται, ως ιδιαίτερες υποκοριστικές καταλήξεις, αφού πρόκειται για το ίδιο υποκοριστικό μόρφημα προσαρτισμένο σε διάφορες ρίζες θεμάτων λέξεων, όπως -αράκι (φεγγαράκι, φυλλαράκι), -ιδάκι (κρεμμυδάκι, γαριδάκι), -ουδάκι (χωριουδάκι, λαγουδάκι), -αδάκι (σημαδάκι, γιατρουδάκι, μωρουδάκι, κοπελουδάκι), -αλάκι (βουναλάκι) κλπ.
2. -άκης: Υποκοριστική κατάληξη βαπτιστικών, κυρίως, ονομάτων αρσενικού γένους. Πρόκειται για «χαϊδευτικά» (Δημητράκης, Αντωνάκης, Γιωργάκης) και περιορισμένα προσηγορικά ονόματα (αφεντάκης-Κρητ. κλπ.). Ιδιωματικά, υπάρχει και η κατάληξη σε -άκη θηλυκού γένους: η Μαριγάκη, η Λενάκη κλπ.
3. -ούλης: πατερούλης, κοντούλης, ασπρούλης, γαμπρούλης, ξαδελφούλης κλπ.
4. -ούλα: βαρκούλα, γατούλα, κοντούλα, παιδούλα, φωνούλα, νεραντζούλα κλπ. Κύρια ονόματα θηλυκού γένους: Μαρούλα, Δημητρούλα, Γιαννούλα κλπ. (Τα Πετρούλα, Μοσχούλα, Σταυρούλα δεν είναι υποκοριστικά. Απλώς καλύπτουν το κενό που δημιουργεί η έλλειψη θηλυκού γένους στα αρσενικά ονόματα Πέτρος, Μόσχος, Σταύρος).
5. -ούλι: μικρούλι, μωρούλι, τοσοδούλι, «χερούλι» κλπ. Ορισμένοι υποστηρίζουν (π.χ. ο Φ. Κουκουλές) πως η υποκοριστική αυτή κατάληξη είναι εξέλιξη του αρχαίου υποκοριστικού επιθήματος -ύλλιον.
6. -ούλικο: μικρούλικο, νοστιμούλικο, ντροπαλούλικο, χαζούλικο κλπ. Οι ίδιοι αυτοί τύποι έχουν και αντίστοιχο αρσενικό γένος.
7. -άκος: Θανασάκος, αλητάκος, δικηγοράκος, καθηγητάκος, ψευταράκος κλπ.
8. -όκας: γιόκας.
9. -άκα: μαμάκα, γιαγιάκα.
10. -άκας: μπαμπάκας.
11. -ούδα: κοπελούδα, βρυσούδα.
12. -ούδι: κοπελούδι, μαθητούδι, δασκαλούδι, ξεπεταρούδι.
13. -ίκα: Μαρίκα, ψιψίκα.

14. -ίκος: Μιμίκος, Γιαννίκος, Πανίκος. (Στα ποντιακά -ίκας: Στυλίκας, Γιορίκας).
15. -ούτσικος: καλούτσικος, νιούτσικος, κοντούτσικος, μικρούτσικος, νοστιμούτσικος, χαζούτσικος. Πρόκειται για υποκοριστική κατάληξη επιθέτων.
16. -τζίκος: παπατζίκος («παπατζής»), λαουτζίκος.
17. -(ό)πουλος: Αντωνόπουλος, ναυτόπουλο, γαλόπουλο, κοτόπουλο, κλεφτόπουλο, αλαφόπουλο, αρχοντοπούλα, γυφτοπούλα, Τουρκόπουλος (πρβ. «ακούς ακούς, Τουρκόπουλε, τι λένε τα τραγούδια; –Δημοτικό). Το παραγωγικό αυτό υποκοριστικό μόρφημα δε θεωρείται από πολλούς ως «καθαρά υποκοριστικό»[20]. Άλλοι πιστεύουν πως προέρχεται από τη λατινική λέξη «pullus» (Μ. Τριανταφυλλίδης) και άλλοι από την ελληνική «πώλος» (Μ. Φιλήντας).
Η υποκοριστική αυτή κατάληξη είναι πολύ κοινή στη Νεοελληνική και τη συναντούμε από νωρίς στα βυζαντινά κείμενα: βουνόπουλον, παιδόπουλον κλπ. Από άποψη σημασίας δηλώνει αυτόν (αυτή-αυτό) που γεννήθηκε από το σημαινόμενο με τη ρίζα του υποκοριστικού: Αντωνόπουλος, βοσκοπούλα, αρχοντόπουλο ή το νεογέννητο από κάποιο ζώο: κοτόπουλο, γαλόπουλο κλπ.
Στο ποντιακό ιδίωμα από το επίθημα -όπουλο, έπειτα από αποβολή του άτονου -ο υ- της παραλήγουσας και την απλοποίηση του συμπλέγματος -π λ- σε -π- και, τέλος, την προσθήκη του χαρακτηριστικού για το ίδιο ιδίωμα -ν- σχηματίστηκε η υποκοριστική κατάληξη -ό π ο ν: παιδόπον (παιδόπουλο), αρνόπον (αρνόπουλο), κοριτσόπον (κοριτσόπουλο) κλπ.[21]
18. -ιδερός: μαυριδερός, σκοταδερός.
19. -ούκος: Γιαννούκος, Λαμπρούκος.
20. -ούτσος: Πανούτσος.
21. -άκιας: Συνηθίζεται σε υποκοριστικά της καθημερινής ομιλίας με τα οποία δηλώνεται υποτίμηση και περιφρόνηση: τρελάκιας, σαχλαμαράκιας, γυναικάκιας, Δημοσθενάκιας, δασκαλάκιας κλπ.
22. -ουλός: παχουλός, κοντουλός, μαυρουλός.
23. -ωπός: κοκκινωπός, μαυρωπός, σκυθρωπός, αγριωπός, αρρενωπός, κοντωπός. Η πρωταρχική σημασία της κατάληξης -ωπός φανέρωνε την ιδιότητα του να φαίνεται κάποιος όπως δηλώνει η ρίζα του υποκοριστικού.

Από ξένες γλώσσες (και συγκεκριμένα από την ιταλική και τις σλαβικές) «πέρασαν» στη Νεοελληνική και οι παρακάτω υποκοριστικές καταλήξεις:
24. -ίτσι: (σλαβικό): κορίτσι, ανδρίτσι (πρβ. «το ανδρίτσι το Αντρουλιό» του Ιω. Κονδυλάκη). Την κατάληξη αυτή τη βρίσκουμε σε βυζαντινά κείμενα με την προσθήκη του -ν- : σπαθίτσιν, σταυρίτσιν κλπ.
25. -έτος: (ιταλ.): Σπυρέτ(τ)ος, Νικολέτ(τ)ος.
26. -έττα: (ιταλ.): Μαριέττα, μαιζονέττα.
27. -έλι: (ιταλ.): μωρέλι, τυρέλι, ψωμέλι, σπιτέλι, παιδαρέλι, Νικολέλι, Μανωλέλι, Μαρικέλι, Σοφέλι. Η κατάληξη αυτή συνηθίζεται κυρίως στη Λέσβο και χρησιμοποιείται και στα επίθετα των κατοίκων του νησιού αλλά με -η- : Αθανασέ(λ)λης, Αλεξέλ(λ)ης, Αλεπουδέ(λ)λης.
28. -ίτσα: (σλαβ.): βεργίτσα-βιργίτσα, δουλίτσα, γατίτσα, σουσουραδίτσα, θείτσα, φλογίτσα, κουκλίτσα, ελίτσα, Ελενίτσα, Μαρίτσα, Ροδίτσα, νυφίτσα (το γνωστό ζώο –«ευφημισμός»), αμυγδαλίτσα κλπ. Από σημασιολογική άποψη η υποκοριστική αυτή κατάληξη δε δηλώνει «μίκρυνση», αλλά συναισθηματική διάθεση και μάλιστα θετικής μορφής: αγάπη, συμπάθεια, θωπεία κλπ.

Τα παρακάτω υποκοριστικά μορφήματα τα συναντούμε σε «λόγιες λέξεις» της Νεοελληνικής[22] και ειναι συνέχεια και εξέλιξη αντίστοιχων της αρχαίας ή της βυζαντινής γλώσσας ή, τέλος, της καθαρεύουσας:

29. -άριο: ωράριο, δεσποινάριο, ανθρωπάριο, παιδάριο, τροπάριο, σωληνάριο.
30. -ίσκος: στολίσκος, σατραπίσκος, ανθρωπίσκος.
31. -ίδιο: κρατίδιο, λογίδιο.
32. -ίο: ψηφίο, τοπίο, δισκίο.
33. -ι και -ί: παιδί, ραβδί, σκαλί, ορνίθι, κουνούπι, σακκούλι.
34. -άδι και -άδιο: σημάδι, ασπράδι, — τετράδιο, φυλλάδιο.
35. -ύλλιο: δασύλλιο, δενδρύλλιο, ειδύλλιο, αλσύλλιο.
36. -ύφιο: ζωύφιο.

Αξίζει πράγματι να προσέξει κανείς τη δυνατότητα που έχει η Νεοελληνική να εκφράζει τον υποκορισμό με μια εξαιρετικά ποικίλη σειρά επιθημάτων-καταλήξεων τόσο για τα ουσιαστικα όσο και για τα επίθετα, όπως είδαμε παραπάνω.

Γενικότερα, στα επίθετα δυνατότητα πολυτυπίας υποκοριστικών σχηματισμών εμφανίζουν τα δηλωτικά χρωμάτων (κίτρινος, πράσινος, κόκκινος κλπ.), ψυχικής ιδιότητας (καλός, κακός, μαύρος (μτφρ.) κλπ.) και αισθήσεων (γλυκός, ζεστός, γεμάτος, άδειος, άρρωστος κλπ.). Στα ουσιαστικά δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε ιδιαίτερες σημασιολογικές ομάδες, όπως για τα επίθετα. Οπωσδήποτε όμως, όσα ουσιαστικά δηλώνουν πράγματα και έννοιες οικείες στην καθημερινή ζωή επιδέχονται πολλούς υποκορισμούς, όπως σπίτι, μαγαζί, δέντρο, βουνό, πρά-(γ)ματα, γιορτή, χαρά, ζωή κλπ.

Β. *Προθήματα ή και επιθήματα στον υποκορισμό με σύνθεση:*

Το γραμματικό φαινόμενο του υποκορισμού με σύνθεση (με πρόθημα: χαμόσπιτο, μικρό-σπιτο ή με επίθημα: ξενο-φέρνει, γυναικο-φέρνει) δεν παρουσιάζεται στη Νεοελληνική με την ίδια συχνότητα, όπως ο παραγωγικός υποκορισμός με επίθημα, ιδίως στο όνομα. Συνηθισμένες μορφές του στο γραπτό ή προφορικό μας λόγο είναι οι εξής:

— Επίθετο και ουσιαστικό: μικρομάγαζο, μικροέμπορος, ψευτοδουλειά, λιανοτράγουδο.
— Επίθετο και επίθετο: αχνοπράσινος, λιγανάλατος, μισόθαμπος.
— Ουσιαστικό και επίθετο: μελίπικρος.
— Ουσιαστικό και ουσιαστικό: μελίπονος.
— Επίρρημα και ρήμα: αχνογελώ, χαμογελώ, ξενοφέρνει, κουτσοπίνω, καψοπερνώ.
— Επίρρημα και ουσιαστικό: καψοδάσκαλος, χαμόδεντρο, ψευτοζωή.
— Πρόθεση και επίθετο: υπόξυνος (καθ.).
— Πρόθεση και ρήμα: υποβόσκει, υποφώσκει (καθ.-αρχ.).

Η επιλογή ενός υποκοριστικού επιθήματος στον παραγωγικό με επίθημα υποκορισμό ή ενός επιθήματος ή προθήματος στον υποκορισμό με σύνθεση από το σύνολο της σειράς των υποκοριστικών επιθημάτων και προθημάτων που είδαμε παραπάνω, ρυθμίζεται, εκτός από τους ιδιαίτερους υφολογικούς παράγοντες και τις ιδιωματικές διαφοροποιήσεις, και από ορισμένους ακόμη φωνολογικούς περιο-

ρισμούς. Έτσι, προκειμένου για τα υποκοριστικά επιθήματα της ίδιας σημασιολογικής αξίας, όπως τα -ίτσα και -ούλα των ουσιαστικών και -ούλης και -ούτσικος των επιθέτων, χρησιμοποιούνται τα -ίτσα και -ούτσικος, εφόσον το ληκτικό σύμφωνο της υποκορισμένης λέξης (του θέματός της) είναι -λ-: μπαλίτσα (ποτέ «μπαλούλα»!), πιατελίτσα, αμυγδαλίτσα, ελίτσα, κοπελίτσα, κουκλίτσα, φωλίτσα κλπ. —φιλούτσικος (ποτέ «φηλούλης»!), τρελούτσικος, μεγαλούτσικος, στρουμπουλούτσικος κλπ. Για τον ίδιο λόγο χρησιμοποιείται αλλού το επίθημα -ούλα και όχι το -ίτσα: νεραντζούλα (ποτέ «νεραντζίτσα»!), καλτσούλα, ταρατσούλα, πετσετούλα κλπ.

Ο λόγος της προτίμησης του ενός ή του άλλου από τα δυο αυτά πολύ συνηθισμένα στη Νεοελληνική υποκοριστικά παραγωγικά μορφήματα είναι η αποφυγή της κακοφωνίας και της αρθρωτικής δυσκολίας. Σε αντίθετη περίπτωση θα είχαμε στην ίδια λέξη συνεχόμενα τα συμπλέγματα των συμφώνων «ts» / και «dz»/ ή τα δύο -λ-. Οι ίδιοι φωνητικοί περιορισμοί επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση του επιθήματος -ούλα αντί του -ίτσα στα υποκοριστικά από ουσιαστικά σε -ία ή -εία: ιστοριούλα, λεπτομερειούλα, αποριούλα κλπ. Έτσι αποφεύγεται κι εδώ η κακοφωνία της προφοράς των δύο συνεχόμενων όμοιων φθόγγων σε -ιι («ιστοριίτσα»!, «λεπτομερειίτσα»! κλπ.). Από τον κανόνα αυτό εξαιρούνται τα ουσιαστικά στο σχηματισμό των υποκοριστικών τους: τελεία, πλατεία, δουλειά, θεία κλπ. Τέλος, διάφοροι λόγοι, που δεν μπορούν πάντοτε να καθοριστούν με ακρίβεια, όπως σημασιολογικοί, υφολογικοί, ιστορικοί (από πότε δηλαδή αρχίζει να παρουσιάζεται η χρησιμοποίηση ενός υποκορίστικού επιθήματος) κλπ., συνετέλεσαν στην επιλογή της υποκοριστικής κατάληξης σε -ούλα αντί του -ίτσα, ιδίως για το σχηματισμό υποκοριστικών με «θωπευτική» σημασία, όπως για έννοιες που δηλώνουν οικογενειακές και συγγενικές σχέσεις: μητερούλα, μανούλα, κορούλα, αδερφούλα, πεθερούλα, νυφούλα κλπ. ή «χαϊδευτικά» κύρια ονόματα θηλυκού γένους, όπως Δεσποινούλα, Γιαννούλα, Χρυσούλα, Δημητρούλα κλπ.

Γενικά, τα υποκοριστικά σε -ούλα υπερτερούν σε σχέση με τα άλλα υποκοριστικά που σχηματίζονται με τα γνωστά μας παραγωγικά επιθήματα. Δεν είναι εύκολο να αναφερθούν σαφή φωνολογικά ή σημασιολογικά κριτήρια της επίδοσης στη Νεοελληνική του παραγωγικού υποκοριστικού μορφήματος σε -ούλα. Με βεβαιότητα μόνο μπορεί να υποστηριχθεί πως ο υποκορισμός των αφηρημένων ρηματικών ουσιαστικών σε -η (υπόθεση, αύξηση, συζήτηση, πρόταση κλπ.) γίνεται πάντοτε με το υποκοριστικό αυτό επίθημα. Η ευρύτερη χρήση του οφείλεται μεταξύ άλλων και «στη φωνητική εκφραστικότητα αυτού του μορφήματος, στην έντονη συναισθηματική του αξία και, πιθανόν, στην παλαιότητά του σε σχέση με το -ίτσα»[23].

V. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΟΝΟΜΑΤΟΣ

1. Ο υποκορισμός του ονόματος με επίθημα έχει πολύ μεγαλύτερη επίδοση στη Νεοελληνική από τον υποκορισμό με σύνθεση. Αυτό διαπιστώνεται από την πολυτυπία των υποκοριστικών παραγωγικών μορφημάτων που έπλασε η νεότερη γλώσσα μας για να εκφράσει όχι μόνο την έννοια του «μικρού και ολίγου» αλλά, κυρίως, τις ποικίλες συναισθηματικές εκδηλώσεις της ψυχής μας.

2. Χαρακτηριστικό του υποκορισμού με επίθημα είναι η δυνατότητα της δη-

μιουργίας από το θέμα του ίδιου πρωτότυπου περισσότερων του ενός υποκοριστικών με τη χρήση των πολύτυπων υποκοριστικών μορφημάτων που βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση ελεύθερης εναλλαγής ή συμπληρωματικής κατανομής αλλά που έχουν συνάρτηση υφολογικών και φωνολογικών δεσμεύσεων. Στον υποκορισμό δηλαδή με επίθημα βρίσκουμε πολύ χαρακτηριστικά το φαινόμενο της πολυμορφίας της γλώσσας μας: «βάρκα», βαρκάκι, βαρκούλα βαρκίτσα. —«γάτα», γατάκι, γατούλα, γατίτσα, γατούλι. —«κόρη», κορίτσι, κοριτσάκι, κορούλα, —«μικρός», μικρούλης, μικρούλικος, μικρούτσικος, μικρούλι, μικρουλάκι. —«μαύρος», μαυρούλης, μαυρούτσικος, μαυριδερός. —«κοντός», κοντούλης, κοντούτσικος, κοντωπός, κοντουλός κλπ.

3. Σε ορισμένα υποκοριστικά παράγωγα που σχηματίζονται με διαφορετικά παραγωγικά μορφήματα-καταλήξεις, διαπιστώνουμε μεταξύ τους σημασιολογική διαφορά που δεν μπορούμε να την ερμηνεύσουμε γλωσσολογικά: σάκκος, σακκάκι, σακκίδιο, σακκούλα, σακκούλι — χέρι, χεράκι, χερούλι (της πόρτας) — νύφη, νυφούλα, νυφίτσα (το γνωστό ζώο).

4. Από παραγωγική άποψη ιδιαίτερη επίδοση στη Νεοελληνική εμφανίζουν τα υποκοριστικά μορφήματα -άκι, -ούλα, -ίτσα, -άκος και -ούλης. Γενικά, η χρησιμοποίηση της μιας ή της άλλης κατάληξης από κάποιον συγγραφέα ή στον προφορικό λόγο μας, εξαρτάται από την εκφραστική της ποιότητα, ιδιότητα που ταιριάζει ή όχι στο λεκτικό ύφος ενός, όταν μιλεί ή γράφει. Παράλληλα, ο τόπος καταγωγής του, η μόρφωση και η ευαισθησία του συντελούν στην πριτίμηση ή την απόρριψή της.

5. Ορισμένες καταλήξεις των υποκοριστικών χρησιμοποιούνται και χωρίς καθαρή υποκοριστική σημασία, την οποία έχουν χάσει από την πολλαπλή καθημερινή χρήση: όριο, γεράκι, φαρμάκι, αμπέλι, αξινάρι, λιθάρι, καλάθι, μουστάκι, χερούλι κλπ.[24] Η λέξη μάλιστα «βιβλίο», που από νωρίς έχασε την υποκοριστική ιδιότητά της, λειτουργεί σήμερα στη γλώσσα μας ως πρωτότυπη και σχηματίζει υποκοριστικά παράγωγα: βιβλίο, βιβλιαράκι, βιβλιάριο. Την ίδια διαπίστωση, δηλαδή τη χρησιμοποίηση ενός υποκοριστικού ω ς παράγωγου άλλου υποκοριστικού, έχουμε και στα παραδείγματα: άγγελος, αγγελούδι, αγγελουδάκι — πέτρα, πετράδι, πετραδάκι — κοπέλα, κοπελούδι, κοπελουδάκι, κοπελουδίτσα κλπ.

6. Πολλές φορές, εκείνο που βαρύνει στην επιλογή ενός υποκοριστικού παράγωγου σε βάρος άλλου, τόσο στην αρχαία όσο και στη νέα γλώσσα μας, είναι η εκφραστικότητά του. Έτσι, το «ανδράριον» π.χ. της αρχαίας που είναι πολύ πιο συνηθισμένο από το «ανδρίον», θα δήλωνε, για το γλωσσικό αίσθημα των αρχαίων Ελλήνων, κάτι πιο εκφραστικό από το «ανδρίον» που εσήμαινε τον πολύ μικρής και μηδαμινής αξίας άνδρα. Στη Νεοελληνική, ιδιαίτερα «εκφραστικά» είναι τα υποκοριστικά μορφήματα σε -ούλα, -ούλι και -ίτσα, καθώς και οι επαυξήσεις του υποκοριστικού παραγωγικού μορφήματος σε -άκι, όπως -ουλάκι (δεντρουλάκι), -αλάκι (βουναλάκι), -ιδάκι (εκκλησσιδάκι) κλπ.

7. Στην πράξη παρατηρείται κάποια τάση διάκρισης μεταξύ των παραγωγικών υποκοριστικών μορφημάτων σε -ούλα και -ίτσα από το ένα μέρος και -άκι από το άλλο. Τα υποκοριστικά παράγωγα με κατάληξη -άκι τονίζουν, κυρίως, τουλάχιστο στην πρωταρχική τη συναισθηματική σχέση μας με το πρόσωπο ή το πράγμα στο οποίο αναφέρεται το πρωτότυπο: μηχανάκι-μηχανούλα, πορτάκι-πορτούλα και πορτίτσα, μοδιστράκι-μοδιστρούλα κλπ.

8. Ως προς τον τονισμό των υποκοριστικών παρατηρούμε πως ο τόνος στα

δισύλλαβα και τρισύλλαβα παραγωγικά επιθήματα σημειώνεται στην παραλήγουσα ή προ-παραλήγουσα: -άκος, -ίτσα, -άκι,- ούλικο, -ούτσικο, -(ό)πουλος κλπ. Τον τονισμό αυτό διατηρούν και τα παραγόμενα από τα επιθήματα αυτά υποκοριστικά: μαθητάκος, γατίτσα, δρομάκι, μικρούλικο, καλούτσικος, κλεφτόπουλο κλπ. Στην περίπτωση όμως των υποκοριστικών με σύνθεση, ο τόνος ανεβαίνει[25] στο πρώτο συνθετικό ή και διατηρείται, σε σπανιότερες περιπτώσεις, στο δεύτερο: μικρόσπιτο (μικρό σπίτι), μικρομάγαζο, μικροέμπορος, υπόξυνος κλπ.

9. Στα υποκοριστικά που σχηματίζονται με σύνθεση παρατηρείται η ανοχή της χασμωδίας: κουτσοεργάζομαι, ψευτοανάγκη, μικροέμπορος, κοντοανασαίνω κλπ. Αντίθετα, στα υποκοριστικά με επίθημα, και ιδιαίτερα όσα σχηματίζονται με τις παραγωγικές καταλήξεις -ούλα και -ίτσα, η αποφυγή της χασμωδίας είναι και ο κύριος λόγος για την επιλογή της μιας ή της άλλης, ανάλογα, από τις δυο αυτές καταλήξεις (βλ. παραπ., παράγρ. IV).

VI. ΤΟ ΓΕΝΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Τα υποκοριστικά είναι κυρίως γένους ουδετέρου, ενώ τα μεγεθυντικά αρσενικού ή θηλυκού, όπως και θα διαπιστώσουμε από τα μεγεθυντικά επιθήματα-καταλήξεις. Γενικά, το ουδέτερο γένος συνδέεται αμεσότερα με την έννοια του υποκορισμού και πολύ σπάνια αποδίδει την έννοια του μεγεθυντικού. Αντίθετα, το αρσενικό και θηλυκό μπορεί να σχηματίζει και υποκοριστικά (μπαμπάκος-παιδούλα) και μεγεθυντικά (παίδαρος-ποδάρα). Μερικές φορές το γένος των υποκοριστικών σχηματισμών είναι ανεξάρτητο από το γένος του αρχικού παράγωγου ονόματος. Έτσι, το υποκοριστικό παραγωγικό επίθημα -άκι, με το οποίο σχηματίζονται κυρίως ονόματα ουδετέρου γένους, δε συναντιέται μόνο σε ονόματα αυτού του γένους (παιδί-παιδάκι, ποίημα-ποιηματάκι) αλλά και σε αλλά και σε υποκοριστικά αρσενικού γένους (λόγος-λογάκι) ή θηλυκού (εκκλησία-εκκλησάκι). Αναλογικά, έχουμε και τα «χαϊδευτικά» υποκοριστικά: το Γιαννάκι, το Φροσάκι, το Κατινάκι κλπ.

Πολλές είναι οι απόψεις που διατυπώθηκαν στην προσπάθεια να ερμηνευθεί ο λόγος του σχηματισμού των υποκοριστικών σε γένος ουδέτερο. Ενδεικτικά σημειώνουμε τις δυο επικρατέστερες: α) Τα υποκοριστικά σχηματίζονται σε ουδέτερο-άψυχο γένος, γιατί με το γένος αυτό αποδίδεται η τρυφερότητα, συμπάθεια, θωπεία κλπ. και β) Το γένος αυτό μπορεί και παρουσιάζει και την έννοια του «μικρού» (κομματάκι, σπιτάκι) και συγχρόνως και το έμψυχο (γατάκι, αρκουδάκι)[26]. Και οι δυο παραπάνω απόψεις στηρίζονται στη λεγόμενη «ψυχολογική ερμηνεία ενός γλωσσικού φαινομένου», που πολλές φορές συμπληρώνει και φωτίζει βέβαια τη «γραμματική» ερμηνεία, αλλά και δεν έχει αυστηρή επιστημονική θεμελίωση. Πράγματι, το αν τα παράγωγα ουσιαστικά ήταν αρχικά του ίδιου γένους με τα πρωτότυπά τους, αυτό αποτελεί ένα γενικότερο πρόβλημα της ιστορικής θεώρησης του υποκοριστικού συστήματος της γλώσσας μας[27]. Γενικά, τα ουσιαστικά τόσο στην ελληνική, αρχαία και νέα, όσο και στις άλλες Ι.Ε. γλώσσες, συμφωνούν κατά ένα μέρος προς το γραμματικό γένος με τα πρωτότυπά τους: άνθρωπος-ανθρωπίσκος, ρήτωρ-ρητορίσκος, παις (ο, η)-παιδίσκος και παιδίσκη, άσμα-ασμάτιον, ποίημα-ποιημάτιον, έμπορος-εμπόρακος, αδερφός-αδερφούλης, βέργα-βεργούλα και βεργίτσα, αυτοκίνητο-αυτοκινητάκι κλπ. Παράλληλα, υπάρ-

χουν και οι πολλές εξαιρέσεις: ασπίς-ασπιδίσκος, βωμός-βωμίς, γείτονας-γειτονάκι, σανίδα-σανιδάκι κλπ.

Εκείνο όμως που πρέπει ιδιαίτερα να επισημάνουμε είναι το γεγονός ότι το υποκοριστικό παραγωγικό μόρφημα της αρχαίας σε -ίον και της νέας σε -άκι (τα δυο αυτά παραγωγικά επιθήματα με τις επαυξήσεις τους αποτελούν τα πιο κοινά μορφήματα του υποκοριστικού συστήματος της γλώσσας μας) σχημάτισαν, κυρίως, υποκοριστικά παράγωγα σε ουδέτερο γένος: ανήρ-ανδράριον, γυνή-γυναίκιον, γέρων-γερόντιον, μείραξ-μειράκιον, άντρας-αντράκι, μηχανή-μηχανάκι, μοδίστρα-μοδιστράκι κλπ. Προκειμένου για τη Νεοελληνική δεν πρέπει να μείνει απαρατήρητο και το γενικότερο φαινόμενο της τάσης της νέας γλώσσας μας να «περάσει» τα ονόματα των δέντρων, φυτών, ζώων και μελών του σώματος στο ουδέτερο γένος: άλογο (ίππος), πεύκο (πεύκη), πλατάνι (πλάτανος), κεφάλι (κεφαλή), χέρι, πόδι, αμπέλι, κλειδί κλπ. Αυτός είναι και ο λόγος που στατιστικά η Νεοελληνική έχει περισσότερα ονόματα σε ουδέτερο γένος συγκριτικά με τα αρσενικά και θηλυκά. Στην αρχαία ελληνική, αντίθετα, υπερτερούσαν τα ονόματα θηλυκού γένους.

Από την παραπάνω παράθεση και σύγκριση του γένους των δυο αντίθετων γραμματικών φαινομένων της γλώσσας μας, του υποκορισμού και της μεγέθυνσης, διαπιστώνουμε πως υπάρχουν σ' αυτή δυο αντίρροπες δυνάμεις: ο υποκορισμός («ο μετριασμός του λόγου») που προτιμά κυρίως το ουδέτερο γένος και η μεγέθυνση («η επαύξηση του λόγου») που προτιμά το αρσενικό και θηλυκό γένος.

VII. Ο ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΡΗΜΑ

Οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι Γραμματικοί φαίνεται πως περιόριζαν τη δήλωση του υποκοριστικού συστήματος (βλ. παράγρ. Ι), μόνο στο χώρο του ονόματος, θεωρώντας ότι οι υποκοριστικοί ρηματικοί σχηματισμοί δεν αποτελούσαν ιδιαίτερο παραγωγικό σύστημα που να διακρίνεται καθαρά. Παρόμοια άποψη διατυπώνουν και οι πρώτοι στα νεότερα χρόνια μελετητές του υποκορισμού της ελληνικής Δ. Μαυροφρύδης, Στ. Δέφνερ και Μ. Φιλήντας. Ο Γ. Χατζηδάκις αντίθετα[28] επισημαίνει τη συστηματική παρουσία τέτοιων σχηματισμών στην αρχαία ελληνική που δημιουργούνται κυρίως με τα ρηματικά υποκοριστικά επιθήματα σε -ύλλω, -υλλιώ, -αλίζω και -υρίζω. Στον αρχαίο υποκορισμό με σύνθεση, το ρήμα παρουσιάζεται ως σύνθετο με την πρόθεση «υπό»: υποβόσκει, υποφώσκει, υπομειδιώ κλπ. Οι σχηματισμοί αυτοί όμως είναι σπάνιοι και τους βρίσκουμε στη γλώσσα της κωμωδίας, η οποία και παρουσιάζει πολλά στοιχεία της καθημερινής ομιλίας.

Ο Μαν. Τριανταφυλλίδης ασχολήθηκε[29] επίσης με τον υποκορισμό στο ρήμα, εντοπίζοντας όμως το θέμα κυρίως στη Νεοελληνική, στην οποία παρουσιάζεται διαμορφωμένο υποκοριστικό σύστημα από παράγωγα που σχηματίζονται με υποκοριστικά επιθήματα σε -εύω, -ουρίζω και -ίζω. Το παραγωγικό μόρφημα -ουλίζω, (από το οποίο και το -ουρίζω με ανομοίωση) πρέπει να συνδεθεί με τα ρήματα σε -ίζω που παράγονται από υποκοριστικά ονόματα σε -ουλ (-ούλης, -ούλα, -ούλι, -ουλός): στράτα, στρατούλα, στρατουλίζω — πηδηχτός, πηδηχτούλης, πηδηχτουλίζω κλπ.[30]

Υποκοριστικά ρήματα με παραγωγικό επίθημα σε -ίζω σχηματίζονται: α)

από ονόματα και μάλιστα επίθετα: θάμπος-θαμπίζω, πικρός-πικρίζω, κουφός-κουφίζω, χρυσός-χρυσίζω, γλυκίζω, αριστερίζω κλπ. και β) από ορισμένα ρήματα, όπως κλαίω (κλαφουρίζω), μασώ (μασουλίζω), ψάχνω (ψαχουλεύω), βρέχει (βρεχουλίζει) κλπ. Η υποκοριστική σημασία του μορφήματος σε -ίζω φαίνεται πως αναπτύχθηκε ιστορικά από την έννοια της «ομοιότητας» και της «μιμήσεως», που απόκτησαν από πολύ νωρίς τα παράγωγα ρήματα με κατάληξη σε -ίζω: αττικίζω, μηδίζω, γυναικίζω, μοντερνίζω κλπ. Παρόμοια εξέλιξη παρατηρούμε και σε άλλα νεότερα υποκοριστικά επιθήματα, όπως -φέρνει (ξενοφέρνει), -σέρνει (γλυκοσέρνει), -ωπός (κιτρινωπός), -ειδής (ασπρειδής-ποντ.), -ιδερός (μαυριδερός), -ωτός (ασπρωτός-ποντ.) κλπ.

Αξιοσημείωτη είναι τέλος η σχέση του υποκοριστικού ρήματος με δυο άλλες σημασιολογικές κατηγορίες ρημάτων: τα θαμιστικά ή επαναληπτικά και, λιγότερο, τα εναρκτικά. Η σημασιολογική σχέση των τριών αυτών κατηγοριών δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίας εξελίξεως. Στηρίζεται πάνω σε σημασιολογικές σχέσεις «που συνδέουν την έννοια «ολίγος-μικρός» με την έννοια της προοδευτικής, σταδιακής και βαθμιαίας εξελίξεως μιας πράξης σε σχέση με το ατελές ποιόν της ενεργείας, το οποίο χαρακτηρίζει βασικά τις δυο αυτές κατηγορίες ρημάτων: εναρκτικά-θαμιστικά και επαναληπτικά». Έτσι π.χ. το ρήμα «βρεχουλίζει» μπορεί να σημαίνει: α) βρέχει λίγο, ελαφρά, μόλις β) βρέχει συχνά, επανειλημμένα «κάθε λίγο και λιγάκι» και γ) (σπανιότερα) αρχίζει να βρέχει[31].

Υποκοριστικά είναι τα ρήματα της δημοτικής που έχουν ως πρώτο συνθετικό τα επιρρήματα: κουτσο- (κουτσοζώ), κουφο- (κουφοκαίει), χαμο- (χαμογελώ), ψευτο- (ψευτοπερνώ), μικρο-, λεπτο-, λιανο-, γλυκο-, κοντο-, ξενο- κλπ. (πρβ. «μάινε τρώνε, μάινε γλεντάνε, μάινε λιανοτραγουδάνε» —Δημοτικό) β) ως δεύτερο συνθετικό τα ρήματα -φέρνω και -σέρνω: γεροντοφέρνει, γλυκοσέρνει· γ) τα σύνθετα με τη λέξη «καλό» και «πολύ» αλλά πάντα σε άρνηση: δεν καλοβλέπω, δεν καλοπερνώ, δεν πολυέρχεται κλπ.[32] και δ) όσα έχουν ως πρώτο συνθετικό τις λέξεις: άκρη- (ακροστέκομαι), αχαμνά- (αχαμνοπερνώ), άχνα- (αχνογελώ), καφο- (καφοπερνώ), κοντο- (κοντοστέκομαι), λιγο- (λιγοτρώω), ψιλο- (ψιλοχιονίζει) κλπ. Πολλές από τις παραπάνω έννοιες που χρησιμεύουν ως πρώτο συνθετικό των υποκοριστικών ρημάτων, παράλληλα, χρησιμεύουν και για τη δήλωση υποκοριστικών ονομάτων, κυρίως ουσιαστικών: κοντοδειλινό, κουτσομάγαζο, ψιλόχιονο, λιανοτράγουδο, λιανοτούφεκο, ψευτοζωή, χαμοζωή κλπ. Ορισμένα τέλος ρήματα, από τη βασική και πρωτότυπη μορφή τους, με την προσθήκη των επιθημάτων σε -ίζω και -άω, δημιουργούν υποκοριστικό τύπο: ψάχνω-ψαχουλίζω-χαχουλάω, μασώ-μασουλίζω-μασουλάω κλπ. Δυνατότητα πολυτυπίας υποκοριστικών σχηματισμών στο νεοελληνικό ρήμα εμφανίζουν όσα σημαίνουν αίσθηση και ψυχική διάθεση ή δηλώνουν κάποιο μετεωρολογικό φαινόμενο, καθώς και όσα αναφέρονται σε πράξεις και ενέργειες της καθημερινής ζωής, όπως ακούω, βλέπω, μιλώ, αγαπώ, πονώ, γελώ, κλαίω, φοβάμαι, θυμώνω — βρέχει, χιονίζει, φέγγει, ψιχαλίζει — πεινώ, διψώ, θέλω, κάθομαι, δουλεύω, περνώ, καταφέρνω κλπ.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως ο υποκορισμός με επίθημα στο νεοελληνικό ρήμα δεν είχε αξιόλογη επίδοση και συγκριτικά με τον υποκορισμό με σύνθεση είναι πολύ περιορισμένος. Βαθμιαία μάλιστα ο πρώτος αντικαταστάθηκε σχεδόν από το δεύτερο και δημιούργησε μια θαυμαστή πολυτυπία στο γραπτό, κυρίως, λόγο.

VIII. Ο ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Έχει τονισθεί παραπάνω πως ο υποκορισμός στη Νεοελληνική δεν είχε ποτέ μεγάλη επίδοση, παρά την πολυτυπία των παραγωγικών υποκοριστικών επιθημάτων και την με πραγματικά θαυμαστό τρόπο δημιουργία υποκοριστικών με σύνθεση. Παράλληλα, η χρησιμοποίησή του στον καθημερινό προφορικό λόγο δηλώνει οικειότητα και συναισθηματική εκδήλωση. Στο γραπτό λόγο (Λογοτεχνία και μάλιστα Επιστήμη) έχει πολύ περιορισμένη παρουσία. Εξαίρεση αποτελεί η «παιδική Λογοτεχνία» και οι περιπτώσεις που έχουμε σε ορισμένα λογοτεχνικά έργα διαλόγους προσώπων περιορισμένης μόρφωσης και τα οποία κατεξοχήν ζουν σε αστικά κέντρα.

Στον καθημερινό λόγο πολλές φορές διαπιστώνουμε υπερβολική και αδικαιολόγητη χρησιμοποίηση υποκοριστικών, δηλωτικά του «ύφους» του ομιλητή, της προέλευσης και της μόρφωσής του. Κάποιες φορές οι σχετικές αυτές υπερβολές αγγίζουν τα όρια της ελληνικής «αργκό» και της «περιθωριακής» γλώσσας: «είμαι αρρωστάκι, μεθυσμενάκι – κοιμήθηκα λιγουλάκι– μου άναψαν τα λαμπάκι – βαποράκι (μτφρ.) – μανούλι κλπ.[33] Αλλά και στα γραπτά πολλών που «λογοτεχνίζουν» δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει αλόγιστη χρησιμοποίηση των υποκοριστικών και μάλιστα εκείνων που λήγουν σε -ούλα, -άκι και -ίτσα. Αυτό το γεγονός, μαζί με τόσα άλλα προχειρότητας στην προσέγγιση της γλώσσας, έχει συντελέσει ώστε πολλοί σήμερα να μιλούν για τη «φτώχεια, ψεύτημα και κακοποίηση του λόγου», συνδέοντας την άποψη αυτή με τη διαπίστωση ενός υποτονισμένου πνευματικά και ηθικά σημερινού τρόπου ζωής, τον οποίο αναγκαστικά εκφράζει και η γλώσσα. «Στένεψε τόσο, λένε, η ζωή μας που μόνο με τα υποκοριστικά βρίσκει την έκφραση και τις διαστάσεις της».

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο υποκορισμός, τόσο με την έννοια της «μίκρυνσης» όσο και με την παραπέρα «συναισθηματική δήλωση», είναι περιορισμένος στη Δημοτική μας Ποίηση ακόμη και στα «Ναναρίσματα». Πρέπει όμως να σημειώσουμε πως όπου ο ανώνυμος ποιητής χρησιμοποιεί τα υποκοριστικά σπάνια δηλώνεται μ' αυτά η έννοια του «μικρυντικού», ενώ συνήθως είναι «φορτισμένα» με τη συναισθηματική ευαισθησία του απλού ανθρώπου, καθαρή και ειλικρινή. Γι' αυτό και η εκφραστική ποιότητά τους είναι πολλές φορές μοναδική:

– Νικόλαινα, χηνίτσα μου, πετροχελιδονίτσα μου.
– σήμερα της καλίτσας μου της δίνουν άλλον άντρα.
– παιδιά Μωραϊτόπουλα και σεις Ρουμελιωτάκια.
– τα κοχλυδάκια του γιαλού βάνει δαχτυλιδάκια.
– για πέστε της κυρούλας μου να βγει στο παρεθύρι.
– κι ο μαύρος λιγοχάρδισε πατώντας τα κουφάρια.
– έχετε γεια αδερφάκια μου και σεις ξαδερφοπούλες.
– κόρη ξανθή ανέβαινε πλέκοντας γαϊτάνι... και λιανοτραγουδώντας.
– εσείς τρώτε και πίνετε και λιανοτραγουδάτε.

Επιμέρους, σταχυολογώντας από το δροσοπηγή της Δημοτικής Ποίησης όχι στίχους, που η παράθεσή τους στα περιορισμένα πλαίσια μιας εργασίας θα ήταν δύσκολη, αλλά μεμονωμένες έννοιες υποκοριστικής σημασίας και σχηματισμένες με επίθημα ή με σύνθεση, διαπιστώνουμε από την τυχαία αυτή επιλογή πως ορι-

σμένες πράγματι αποτελούν απαράμιλλα δείγματα της μοναδικής ευαισθησίας, εκφραστικότητας και συναισθηματικής πληρότητας. χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ψυχής του ανώνυμου Ποιητή: περιστερούλα, λαλίτσα, αυγίτσες, σπαθάκι, περδικούλα, βεργίτσα, χελιδονάκια, γλυκομηλίτσα, λιανολίθαρα, κοντοραχούλες, καρδίτσα, χαμοβλέπω, κοντούλα, κρυοβρυσούλες, νιούτσικος, κυρούλα, φλογερίτσα, κλαφόπουλο, μοσχογαρουφαλάκια κλπ.

Στο Δημοτικό Τραγούδι συνηθίζονται πολλές φορές τα κύρια ονόματα στην υποκοριστική μορφή τους: Θοδωράκης (ο Κολοκοτρώνης), Δημητράκης, Κωνσταντάκης, Γιαννάκης, Λαμπράκης κλπ. Η υποκοριστική αυτή δήλωση, και μάλιστα ονομάτων ανδρών που είχαν διακριθεί στους κλέφτικους αγώνες και την Επανάσταση, δεν έχει καμιά σχέση με τη «μίκρυνση», αλλά δείχνει κυρίως το συναισθηματικό δεσμό του συνόλου με τον ήρωα που τον θεωρούν τόσο «οικείο», ώστε να τον προσφωνούν με το «χαϊδευτικό» όνομά του. Στην κατηγορία των «χαϊδευτικών» ανήκουν και τα γυναικεία υποκοριστικά ονόματα των δημοτικών τραγουδιών, όπως Γιαννούλα, Ροδούλα και Ροδίτσα, Ελενίτσα-Λενίτσα, Δημητρούλα κλπ. Αντίστοιχη σημασία έχουν και τα θηλυκού γένους υποκοριστικά ονόματα δηλωτικά οικογενειακής, εθνικής ή τοπικής καταγωγής: Ζερβοπούλα, παπαδοπούλα, γυφτοπούλα, αρχοντοπούλα, κοτζαμπασοπούλα, Αναπλιωτοπούλα κλπ.

Ξεκινώντας από τις αρχές της νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εξετάζοντας τα επώνυμα λογοτεχνικά έργα από το 10ο αιώνα κ.ε. (Πτωχοπροδρομικά ποιήματα, Έμμετρες Μυθιστορίες, Χρονικό του Μορέως κλπ.), διαπιστώνουμε σ' αυτά πολύ περιορισμένη την παρουσία υποκοριστικών: βουνόπουλον, παιδόπουλον, χαμοβούνι κλπ. Την ίδια διαπίστωση έχουμε και από τα έργα της κρητικής Λογοτεχνίας: αφεντάκης, εις ώραν ολιγούτζικη κλπ.

Στη μεταγενέστερη δόκιμη Νεοελληνική Ποίηση[34] ο υποκορισμός είναι εξίσου πολύ περιορισμένος, με κάποια εξαίρεση στα ποιήματα που γράφτηκαν για παιδιά. Η ύπαρξη ή όχι υποκοριστικών στο έργο ενός ποιητή εξαρτάται από το γενικότερο ύφος του. Θα ήταν π.χ. ματαιοπονία να αναζητήσουμε υποκοριστικά σε κάποια έκταση στα ποιήματα του «μεγαλόφωνου και βροντόφωνου» Σικελιανού ή να μας ξενίσουν αν τα βρίσκουμε συχνότερα στην ποίηση του «ευαίσθητου και αισθαντικού» Τ. Άγρα.

Στην Πεζογραφία, συγκριτικά με την ποίηση, διαπιστώνουμε μεγαλύτερη επίδοση υποκοριστικών σχηματισμών, αλλά και πάλι με το χαρακτηρισμό της ως περιορισμένη. Ενδεικτικά, αλλά και για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου του υποκορισμού στην Α΄ Τάξη του Γυμνασίου, σταχυολογούμε από τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της ίδιας Τάξης φράσεις και μεμονωμένους υποκοριστικούς σχηματισμούς, για να φανεί πιο φανερά η άποψη που διατυπώθηκε παραπάνω: ο ελαιώνας, φυλλουρίζει (σ. 8), τα χρωματιστά πετραδάκια και τ' ανθάκια του γιαλού (σ. 9), λίγα λουλούδια στα κιτρινισμένα χαμόδεντρα (12), οι ντροπαλούλες ροδακινιές (σ. 14), μισοσκεπάζει (σ. 20), μισοχαμογελούσα-μικροσπιτάκια (σ. 71), βουναράκι (σ. 99), μεγαλούτσικη (σ. 104), φιλοκουβεντιάζει (σ. 117), πονηρούτσικα (σ. 171), φιλοδουλειά (σ. 191), σουσουραδίτσα (σ. 230), σιγοτραγουδάει (σ. 204),

«μικρό πουλί τριανταφυλλί δεμένο στην κλωστίτσα ·
με τα σγουρά φτεράκια του στον ήλιο πεταρίζει».

(Γ. Ρίτσος, σ. 17)

IX. ΤΑ ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ. («Η ΕΠΑΥΞΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ» ΩΣ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΣΤΟ «ΜΕΤΡΙΑΣΜΟ - ΥΠΟΚΟΡΙΣΜΟ- ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ»)

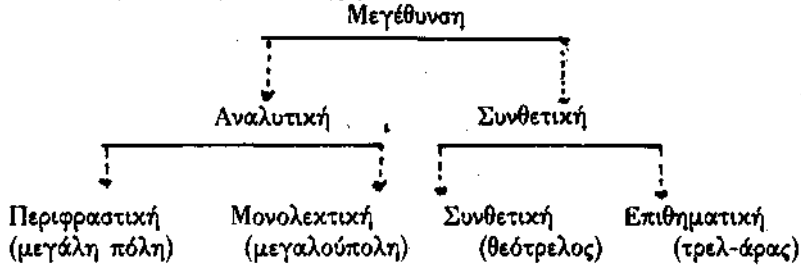
Μεγεθυντικά ονομάζονται τα ουσιαστικά που δηλώνουν ποσοτική επαύξηση του πρωτότυπου, δηλαδή παρουσιάζουν πιο μεγάλο εκείνο που σημαίνει ο «μητρικός τύπος»: γυναίκα-γυναικάρα, παιδί-παίδαρος, χέρι-χερούκλα, κεφάλι-κεφάλα, μύτη-μύταρος, δουλευτής-δουλευταράς, τρελός-θεότρελος, βήχας-γαϊδουρόβηχας κλπ. Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω παραδείγματα, και τα μεγεθυντικά εντάσσονται στο γενικότερο γραμματικό φαινόμενο της παραγωγής και της σύνθεσης της γλώσσας μας.

Η πρώτη παρουσία των μεγεθυντικών στη Νεοελληνική τοποθετείται περίπου τον 10ο αιώνα. Σπάνια στην αρχή, με μεγαλύτερη συχνότητα έπειτα, βρίσκουμε τύπους μεγεθυντικών στα «Πτωχοπροδρομικά ποιήματα», στις «Έμμετρες βυζαντινές Μυθιστορίες» και στο «Χρονικό του Μορέως», όπως κομματάρα, κομματούκλα, χορταρίνα κλπ. Οπωσδήποτε όμως, όπως παρατηρούμε εξετάζοντας τη χρονολογική εξέλιξη της νεοελληνικής Λογοτεχνίας και τα μεγεθυντικά δεν είχαν μεγάλη επίδοση στη νεότερη γλώσσα μας και σε σχέση με τα υποκοριστικά είναι πολύ πιο περιορισμένα. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται εύκολα από τίς ολιγάριθμες, σχετικά με τα υποκοριστικά, παραγωγικές-επιθηματικές καταλήξεις τους και από τις σπανιότερες περιπτώσεις δημιουργίας τους με τη σύνθεση δυο επιμέρους λέξεων.

Γενικότερα, το φαινόμενο της μεγέθυνσης ή «επαύξησης του λόγου» παρουσιάστηκε στη γλώσσα μας ως αντίδραση στον υποκορισμό ή «μετριασμό του λόγου». Ο Δ. Μαυροφρύδης[35] σημειώνει σχετικά μ' αυτό τα εξής: «εκ των αυτών πρώτων υποκοριστικών, προσαρτήσει αρσενικού ή θηλυκού τύπου πάντοτε μεγαλυτέρου ή και ισχυροτέρου του ουδετέρου παριστάνοντος, επλάσθησαν τα μεγεθυντικά». Είναι φυσικό βέβαια να μη συμφωνούν με τη γνώμη αυτή οι σημερινές απόψεις της Γλωσσολογίας ως προς την προέλευση των μεγεθυντικών.

X. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΜΕΓΕΘΥΝΣΗΣ

Τα είδη και οι μορφές της μεγέθυνσης στο λόγο μπορούν να παρουσιαστούν παραστατικά με το παρακάτω σχήμα:



Στην αναλυτική και την (κυρίως-«θεότρελος») συνθετική μεγέθυνση υπάρχει πάντοτε η σχέση προσδιοριζόμενου και προσδιορισμού. Στην περίπτωση αυτή οι προσδιορισμοί είναι ανεξάρτητοι, δηλαδή λέξεις που μπορούν να σταθούν και

μόνες τους στο λόγο και που χρησιμοποιούνται ως προθηματικά μεγεθυντικά: θεό-τρελος, κεφαλό-βρυσο, γαϊδουρο-καλόκαιρο, μεγαλό-στομος κλπ.

Στη συνθετική με επίθημα μεγέθυνση οι μεγεθυντικές επιθηματικές παραγωγικές καταλήξεις είναι εξαρτημένες: σπιτ-άρα, μούλ-αρος, δουλευτ-αράς κλπ. Δηλαδή, η αναλυτική (περιφραστική - μονολεκτική) και η κυρίως συνθετική μεγέθυνση εντάσσεται, όπως είδαμε και στα υποκοριστικά, στο γραμματικό φαινόμενο της σύνθεσης, ενώ η συνθετική με επίθημα, η οποία σχηματίζεται με τις παραγωγικές μεγεθυντικές καταλήξεις ή, σύμφωνα με τον Μ. Φιλήντα «επιθετικά επιθήματα», στην παραγωγή.

Από τις δύο παραπάνω κατηγορίες της μεγέθυνσης, η συνθετική-προθηματική και επιθηματική-έχει στη Νεοελληνική μεγαλύτερη επίδοση από την αναλυτική. Είναι χαρακτηριστικό πως στη νεότερη γλώσσα μας η περίπτωση αυτή της μεγέθυνσης εξυπηρετείται από ένα σχετικά ποικίλο αριθμό προθημάτων, όπως: θεο-,βασιλο-,γαϊδουρο-, κεφαλο-, μεγαλο-, μακρο-, καρα- κλπ., αλλά και επιθημάτων όπως -άρος, -άρα, -αράς, -ας, -ου κλπ. Οπωσδήποτε όμως τα προθήματα και επιθήματα της μεγέθυνσης είναι πολύ πιο περιορισμένα από τα αντίστοιχα του υποκορισμού, και, γενικότερα, το φαινόμενο αυτό δέν είχε την ίδια επίδοση με τον υποκορισμό στη γλώσσα μας, αρχαία και νέα. Κυρίως περιορίζεται στον καθημερινό και χωρίς απαιτήσεις λόγο και σε ιδιωματικές εκφράσεις ατόμων των αστικών κέντρων και με περιορισμένη μόρφωση[36].

Εκτός από την ποσοτική σημασία της μεγέθυνσης έχουμε και τη λεγόμενη-«ποιοτική μεγέθυνση»[37], κατά την οποία η μεγέθυνση με επίθημα εκφράζει κάποιο συναίσθημα ή επιμέρους συναισθηματικές αποχρώσεις θετικού ή αρνητικού χαρακτήρα για το πρόσωπο ή το πράγμα που δηλώνει το πρωτότυπο, όπως θαυμασμό (καθηγητάρα, μαθητάρα, παιχτάρα), αγάπη, θάμπος από ομορφιά (κορίτσαρος, κουκλάρα), υπερβολή στην υποκειμενική γνώμη για κάτι που ιδιαίτερα συμπαθώ (πρβ. «καθείς τον Παύλο του, Παυλούδαρο τον έχει» - Κρητ. παροιμία), αντιπάθεια, υποτίμηση, απέχθεια (μυταρά, κολοκύθα, φιδάρα, γλωσσάρα, Βλάχαρε) και διάθεση αστειότητας ή περιπαίγματος (τύρος, κράσος, κρέμμυδος, κρεμανταλάς, Μανώλας κλπ).

Η μεγέθυνση με επίθημα σχηματίζεται στη Νεοελληνική με τις παρακάτω παραγωγικές καταλήξεις:

1. -α: κολοκύθα, βαρέλα
2. -άδα: πηγάδα, απλάδα
3. -άκας: μεθύστακας, μπεκρούλιακας, Μιχάλακας
4. -άρα: γυναικάρα, κοπελλάρα, ποδάρα
5. -άρας: Κωνσταντάρας, Παυλάρας
6. -αράς: δουλευταράς, κοιλαράς, ψευταράς
7. -άρος: παίδαρος, κορίτσαρος, τεμπέλαρος, Βασίλαρος, Κρητίκαρος
8. -ας και -άς: κεφάλας, αυτουλάς, λέλεκας, μέρμηγκας
9. -αρού: ποδαρού, κοιλαρού
10. -ίνα: χωραφίνα, καλαμαρίνα, καστελίνα
11. -όνα: σπιταρόνα, κοτρόνα
12. -ου: φρυδού, χειλού, γλωσσού.
13. -ούκλα: χερούκλα, πανούκλα, παλιανθρωπούκλα, αντρούκλα
14. -ούλα: αφτούλα, σακκούλα, ψοματούλα.

XI. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ ΜΕ ΕΠΙΘΗΜΑ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ

I. 1) Οι παραγωγικές καταλήξεις των μεγεθυντικών με επίθημα είναι μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες: κεφάλ-ας, γλωσσ-ού, τεμπέλ-αρος, κοπελλ-άρα κλπ. Τα επιθήματα -ούκλα, -ούλα, -ίνα και -όνα είναι ιταλικής προέλευσης.

2) Το γένος των μεγεθυντικών είναι το αρσενικό ή θηλυκό και σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις το ουδέτερο. Στα υποκοριστικά παρατηρείται το αντίθετο.

3) Ενώ τα υποκοριστικά τα συναντούμε σε πολλά μέρη του λόγου (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα, επίρρημα, επιθετικοποιημένες μετοχές και ορισμένες αντωνυμίες), τα μεγεθυντικά τα βρίσκουμε στη Νεοελληνική μόνο ως ουσιαστικά.

4) Η κατάληξη -άρος, χαρακτηριστική μεγεθυντικών ονομάτων αρσενικού γένους (πρβ. σκύλος-σκύλαρος, αλήτης-αλήταρος), μπορεί να προστεθεί και σε ονόματα θηλυκού γένους (πρβ. αρκούδα-αρκούδαρος) ή ακόμη και ουδετέρου (πρβ. κορίτσι-κορίτσαρος, παιδί-παίδαρος). Αντίστοιχα, το μεγεθυντικό επίθημα -άρα, χαρακτηριστική μεγεθυντική κατάληξη ονομάτων θηλυκού γένους, μπορεί να προστεθεί και σε ονόματα αρσενικού γένους (πρβ. καθηγητάρα, μαθητάρα) ή και ουδετέρου (πρβ. σπιτάρα). Την ίδια διαπίστωση μπορούμε να έχουμε και με τα επιθήματα -ούκλα (πρβ. παλιανθρωπούκλα), -ίνα (πρβ. παλιανθρωπίνα) και -όνα (πρβ. σπιταρόνα) που είναι και τα τρία καταλήξεις θηλυκού γένους.

5) Πολλά ουσιαστικά με μεγεθυντική κατάληξη χρησιμοποιούνται στο λόγο χωρίς τη σημασία της μεγέθυνσης : τρομάρα, λαχτάρα, στάμνα, τρεμούλα κλπ. Ο αποχρωματισμός αυτός της μεγεθυντικής σημασίας των παραπάνω ονομάτων οφείλεται στη μακροχρόνια και συχνή χρήση τους. Αυτός εξάλλου είναι και ο λόγος που μια αποχρωματισμένη μεγεθυντική κατάληξη «αντικαθίσταται ή ενισχύεται με την προσθήκη ίδιας ή διαφορετικής ή ενός υποθετικού ανεξάρτητου προθήματος: ποδαράδες, αντρακαράς, θεοχοίρακας, θεόρατος άντρακλας»[38]. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις η μεγέθυνση γίνεται πιο χαρακτηριστική με την επανάληψη της ίδιας έννοιας ή άλλης παραπλήσιας χωρίς την προσθήκη επιθήματος ή προθήματος, όπως «είναι γουρούνι γουρουνισμένο», «συμφορά συμφοριασμένη», «γαϊδουρομούλαρο» κλπ.

6) Το φαινόμενο της πολυτυπίας παραγωγής μεγεθυντικών παρατηρείται από ουσιαστικά κυρίως γένους ουδετέρου και κατά δεύτερο λόγο θηλυκού: σπίτι, σπιτάρα, σπιταρόνα-χωράφι, χωράφα, χωραφίνα-μύτη, μύτος-βροντή, βρόντος κλπ. Η σχέση αυτή, και ιδιαίτερα η ευκολία παραγωγής μεγεθυντικών αρσενικού και θηλυκού γένους από ουδέτερα ουσιαστικά (πρβ. χωράφι-χωράφα, πηγάδι-πηγάδα, κουτάλι-κουτάλα, κρασί-κράσος, τυρί-τύρος κλπ.), δημιούργησε το πρόβλημα του εάν τα μεγεθυντικά αυτά προέκυψαν από τα ουδέτερα ή συνέβη το αντίθετο. Οι σχετικές απόψεις διχάζονται. Ο Μ. Φιλήντας («Γραμματική», τόμος Β΄, σελ. 432) υποστηρίζει πως τα ουδέτερα-υποκοριστικά αυτά και όλα του ίδιου είδους (πρβ. σακκούλι-σακκούλα, καλάθι-καλάθα, κατώγι-κατώγα κλπ.) προήλθαν από τα μεγεθυντικά τους, χωρίς όμως και να το δικαιολογεί. Αν όμως σκεφθούμε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πως τάση της Νεοελληνικής είναι να «περάσει» τα ονόματα του αρσενικού και θηλυκού γένους στο ουδέτερο, ίσως να βρίσκαμε σ' αυτό την αιτιολόγηση της άποψης του Μ. Φιλήντα με την οποία και συμφωνούμε.

7) Όπως και στα υποκοριστικά είναι δυνατό να έχουμε παραγωγή ενός μεγεθυντικού από άλλο μεγεθυντικό: μύτη, μύτος, μύταρος, μυτάρα, μυταράς.

8) Η λέξη «μάνα» χρησιμοποιείται σε ορισμένες περιπτώσεις ως παραγωγικό μεγεθυντικό επίθημα: καβουρομάνα, τσιχλομάνα, σκορπιομάνα. Το ίδιο συμβαίνει και για τη λέξη (ξενικής προέλευσης) «καρά» που τη βρίσκουμε ως μεγεθυντικό πρόθημα: «καραβρωμούσα».

9) Είναι χαρακτηριστική η πολυσημία που μπορεί να έχει μια παραγωγική μεγεθυντική κατάληξη, όπως πχ. το επίθημα -ας. Η μεγεθυντική αυτή κατάληξη μπορεί να δηλώνει και άλλες σημασίες εκτός από εκείνη της μεγέθυνσης, όπως μυταρ-άς (μεγεθυντικό), χορταρ-άς (επάγγελμα), χορευταρ-άς (ιδιότητα) κλπ.

10) Αξιοσημείωτη είναι η δημιουργία λέξεων με μεγεθυντική ή υποκοριστική κατάληξη ή από το συνδυασμό υποκοριστικών και μεγεθυντικών επιθημάτων ή και το αντίθετο. Από ένα τέτοιο συνδυασμό προέκυψε η κατάληξη -ούλιακας για τα μεγεθυντικά (πρβ. μπεκρούλιακας, στραβούλιακας, χαζούλιακας κλπ.) και -αράκος για τα υποκοριστικά (πρβ. φευταράκος, φιλαράκος κλπ.). Εννοείται βέβαια πως δεν είναι ανάγκη να υπάρχει στη χρήση και ο ενδιάμεσος τύπος «μπεκρούλης» ή «φίλαρος». (πρβ. και τη λέξη «γιοκαρίνα» μου!).

II. Με την αναλυτική μεγέθυνση εκφράζεται απλώς μια διαπίστωση(«μεγάλο σπίτι»), ενώ με τη συνθετική το μεγεθυντικό προβάλλεται φορτισμένο με το συναίσθημά μας (πρβ. «θεόσπιτο» - θαυμασμός, γαϊδουρόβηχας-αγανάκτηση, θεόμουρλος-περιφρόνηση κλπ.). Δήλωση «συναισθηματικής ποιότητας», κυρίως θαυμασμού, τόσο για τις σωματικές όσο και τις ψυχικές αρετές τους, παρουσιάζουν τα βαπτιστικά ονόματα αρσενικού γένους: Κωστάρας, Σταθούλας, («πρβ. -σε σένα, Μήτρο μου, γαμπρέ, Σταθούλα ψυχογιέ μου» -Δημ.). Κωνστάντινος (Κύπρ.), Λούκας (Κυπρ.) κλπ.

12) Ο τονισμός των μεγεθυντικών χαρακτηρίζεται κυρίως από τον αναβιβασμό του τόνου του πρωτοτύπου (πρβ. τυρί-τύρος, μουλάρι-μούλαρος). Τα μεγεθυντικά του αρσενικού γένους είναι συνήθως προ-παροξύτονα (πρβ. λέλεκας, τεμπέλαρος, μεθύστακας, μπεκρούλιακας κλπ.). Τα θηλυκού γένους μεγεθυντικά είναι παροξύτονα (πρβ. χωράφα, μυτάρα, απλάδα, καλαμαρίνα, αφτούλα, σπιταρόνα, χερούκλα κλπ.). Η επιθηματική κατάληξη όλων των θηλυκών γένους μεγεθυντικών λήγει σε -α και ποτέ σε -η., Τα μεγεθυντικά με σύνθεση, δεν ανεβάζουν συνήθως τον τόνο στο πρώτο συνθετικό: γαϊδουροκαλόκαιρο, βασιλοχώραφο, αλλά κεφαλόβρυσο. Στα μεγεθυντικά της κατηγορίας αυτής - αντίθετα με τα υποκοριστικά με σύνθεση - δεν υπάρχει το θέμα της χασμωδίας.

13) Είναι δυνατό να έχουμε «επίταση» της μεγέθυνσης με τη λεγόμενη «επιθηματική επαύξηση» (Κ. Μηνάς, σημ. Ι), δηλαδή σχηματισμό μεγεθυντικών από το συνδυασμό δύο παραγωγικών επιθημάτων, όπως άντρας, άντρακλας, αντράκλαρος και αντρούκλαρος, αντρακλαράς κλπ.

14) Αντίθετα με τα υποκοριστικά, στα οποία ταιριάζει το ουδέτερο γένος, τα μεγεθυντικά με επίθημα είναι αρσενικού ή θηλυκού γένους, όπως εύκολα μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από τις παραγωγικές τους καταλήξεις. Αυτός είναι και ο λόγος που ακόμη και ουσιαστικά ουδετέρου γένους, με την προσθήκη μιας μεγεθυντικής κατάληξης, γίνονται αρσενικού ή θηλυκού γένους: σπίτι, σπιτάρα, σπίταρος. Ο Κ. Μηνάς, στη μελέτη του για τα μεγεθυντικά, θεωρεί το φαινόμενο αυτό ως οφειλόμενο στο ότι «τα αρχαία πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία σχηματίστηκαν τα μεγεθυντικά, είναι τα περισσότερα αρσενικού γένους ή και θηλυκού, ενώ πολύ ελάχιστα είναι ουδετέρου γένους, το κατεξοχήν γένος των υποκοριστικών: ους-ωτίον, φύλλον-φύλλιον κλπ.». Το γένος των με σύνθεση μεγεθυν-

τικών της Νεοελληνικής ακολουθεί το αντίστοιχο του πρώτου συνθετικού: (ο) θεότρελος, (το) κεφαλόβρυσο ή, σπάνια, και του δεύτερου: (η) θεοπάλαβη.

Γενικότερα, υπάρχουν δύο αντίροπες δυνάμεις στη γλώσσα μας, αρχαία και νέα: ο υποκορισμός που προτιμά το ουδέτερο γένος και η μεγέθυνση που δηλώνεται στο λόγο με το αρσενικό ή θηλυκό γένος.

15) Η μεγέθυνση απουσιάζει από το ρήμα της ελληνικής. Παρατηρείται μόνο στο όνομα και μάλιστα στο ουσιαστικό, όπως είδαμε παραπάνω.

16) Τα μεγεθυντικά, όπως έχει ήδη τονισθεί, δέν είχαν αντίστοιχη με τα υποκοριστικά επίδοση στον προφορικό και γραπτό νεοελληνικό λόγο. Γενικά, τα μεγεθυντικά είναι ασυμβίβαστα με την αβρότητα και χάρη της λυρικής ποίησης καθώς και με την ευαισθησία και καλλιέπεια του δημοτικού τραγουδιού. Είναι χαρακτηριστικό πως σπανίζουν ακόμη και στην κατηγορία εκείνη των δημοτικών τραγουδιών που ο Νικ. Πολίτης ονόμασε «Περιγελαστικά», στα οποία θα ήταν πολύ φυσικό να υπάρχουν, αφού οι μεγεθυντικές έννοιες ανταποκρίνονται στην ευτράπελη διάθεση που εκδηλώνει στην κατηγορία αυτών των ποιημάτων ο ανώνυμος Ποιητής. Εξαίρεση, έστω και περιορισμένη, έχουμε στα αποκριάτικα περιπαικτικά τραγούδια που αναφέρονται, κυρίως, στις τελευταίες ημέρες της περιόδου αυτής της χαράς, ευτυχίας και αφθονίας φαγητού και πιοτού, ενώ «μπαίνει» η Σαρακοστή με την προοπτική της πολυήμερης και εξαντλητικής νηστείας, όπως γινόταν σε παλαιότερες τουλάχιστο εποχές:

— Ο Λαζανάς ψυχομαχεί, ο Μακαρούνης κλαίει
  κι ο Κρόμμυδος σουρσουραδεί απάνω στο τραπέζι.
— Απόθανε ο Λούκανος, ψυχομαχεί ο Τύρος[39].

Στη Νεοελληνική Πεζογραφία έχουμε επίσης πολύ περιορισμένη την παρουσία της μεγέθυνσης. Εξαιρέσεις σημειώνονται στις περιπτώσεις εκείνες, που ο συγγραφέας επιδιώκει να δώσει στο λόγο παραστατική ζωηρότητα και «λαϊκό χρώμα» (πρβ. «Ο Πατούχας » του Ιω. Κονδυλάκη) ή να παρουσιάσει τους ήρωες και τις πράξεις τους όχι μέσα στα συνηθισμένα μέτρα, αλλά σε κάποια έξαρση (πρβ. «Ο Καπετάν Μιχάλης» του Ν. Καζαντζάκη).

ΧΙ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα γραμματικά φαινόμενα του «μετριασμού στο λόγο» (υποκορισμός) και της «επαύξησης» (μεγέθυνση) εντάσσονται, όπως είδαμε, στο γλωσσικό σύστημα των δύο πρωτογενών δοκιμών συστημάτων της γλώσσας μας, την παραγωγή και τη σύνθεση. Είναι χαρακτηριστικό πως, παρά τη δημιουργία μιας θαυμαστής πολυτυπίας στην ελληνική-αρχαία και νέα-επιθηματικών καταλήξεων και πλούσιας προθηματικής σύνθεσης, τα φαινόμενα αυτά ποτέ δεν είχαν αξιόλογη επίδοση στον ελληνικό γραπτό λόγο. Η πολυτυπία όμως αυτή του υποκορισμού και της μεγέθυνσης προσφέρει τη δυνατότητα στη γλώσσα μας να ανταποκρίνεται με ακόμη περισσότερη ακρίβεια στην κυριολεξία της απόδοσης νοημάτων και συναισθημάτων και να αποφεύγει, παράλληλα, τη μονοτονία της ανιαρής επανάληψης.

Η περίπτωση αυτή της πολυτυπίας, γνώρισμα κάθε εξελιγμένης γλώσσας, σε κανένα άλλο γραμματικό φαινόμενο της ελληνικής δεν παρουσιάζεται με τόσο πλούτο, ποικιλία, εκφραστική πληρότητα και πολυσημία, όσο στη μεγέθυνση και, ιδίως, στον υποκορισμό. Το γεγονός αυτό, μαζί με άλλα, συντελεί στο χαρακτηρι-

σμό της Νεοελληνικής ως πραγματικά πλούσιας γλώσσας που διαθέτει απεριόριστες γλωσσικές δυνατότητες για την έκφραση και διατύπωση των πιο λεπτών διανοητικών και συναισθηματικών εκδηλώσεων του ανθρώπου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Κωνσταντίνου Μηνά, Η Μορφολογία της Μεγεθύνσεως στην Ελληνική Γλώσσα, σελ. 29, Ιωάννινα 1978.

2. «Έτσι δ' υποκορισμός, ος έλαττον ποιεί και τον κακόν και το αγαθόν, ώσπερ και Αριστοφάνης σκώπτει αντί μεν χρυσίου χρυσιδάριον αντί δε ιματίου ιματηδάριον αντί δε λοιδορίας λοιδορημάτιον» (Αριστοτέλης, «Ρητορική», 1405, Β'»).
«(υποκοριστικόν εστι) το μείωσιν του πρωτοτύπου ασυγκρίτως δηλούν, οίον ανθρωπίσκος, λίθαξ, μειρακύλλιον» (Διονύσιος ο Θραξ, «Τέχνη Γραμματική», 14, Β'.)
– «Deminutivum est quod deminutionem sui primitivi absolute demonstrat, ut rex regulus, i.e. parvus rex.».

(Priscianus, Instit. III. 26)

3. Υποκορίζομαι: α) Μιλώ τη γλώσσα των παιδιών. Μεταχειρίζομαι «θωπευτικές» λέξεις, μιλώ σε κάποιον κολακευτικά.
β) Αποδίδω ένα καλό όνομα με κακό και αντίθετα. (πρβ. «... ην άνοιαν σύσαν, υποκοριζόμενοι καλούμεν ευήθειαν» (Πλάτ. «Νόμοι», 400e.)

4. Πρόσφυμα στη Γραμματική λέγεται ένα σύνολο από ένα ή περισσότερα γράμματα, τα οποία όταν προσθέτονται στο θέμα («λέξημα») ή τη ρίζα μιας έννοιας, το μετασχηματίζουν για λόγους παραγωγής ή κλίσεως (πρβ. κρυφ-, κρυφ-τ-ω, κρύπτω). Συνήθη προσφύματα στην αρχαία και εν μέρει στη νέα ελληνική είναι τα εξής: -νυ-, -νε-, -(ί)σκ-, -ν-, -αν-, -θη-, -τ- κλπ. Το πρόσφυμα, ανάλογα με τη θέση που έχει στο θέμα μιας λέξης, λέγεται «πρόθημα» (αν είναι στην αρχή), όπως η συλλαβική αύξηση, το στερητικό και αθροιστικό α-, το επιτατικό ζα- κλπ., «επίθημα» (αν είναι στο τέλος), όπως όλες οι παραγωγικές καταλήξεις και τα υποκοριστικά μορφήματα -άκι, -άκης, -ούλα, -ίτσα, -άκος κλπ. ή τα μεγεθυντικά -άρος, -άρα, -ας, -ονα, -ουκλα κλπ., και «ένθημα» (αν είναι στη μέση της λέξης), όπως το -θη- του παθητικού αόριστου, το -αν-, το -(ί) σκ- κλπ.

Τα προσφύματα δημιουργούν συνήθως νέο θέμα («λέξημα») και τροποποιούν τη σημασία ή λειτουργία της λέξης ή εξυπηρετούν την κλίση της. Το πρόσφυμα, τέλος, ξεχωρίζει την παραγωγή από τη σύνθεση, γιατί αποτελεί εξαρτημένο «μόρφημα» για το σχηματισμό των παράγωγων και δε συναντιέται ποτέ έξω απ' αυτά. Οι πολλές χρήσεις του του δίνουν και τις διάφορες ονομασίες: πρόσφυμα παραγωγικό, πληθυντικό, υποκοριστικό κλπ.

5. Ο καθηγητής Γ. Μπαμπινιώτης στη μελέτη του για τον υποκορισμό με επίθημα (βλ. παραπ., σημ. 12, σελ. 207 της μελέτης, παραπομπή 3), εισάγει τον όρο «μητρικός τύπος» (ΜΤ) και «κοινή βάση» αντί για τη λέξη «πρωτότυπο», υποστηρίζοντας πως η έννοια αυτή έχει σήμερα διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο (π.χ. το αντίθετο από το σύνηθες) και προϋποθέτει απόλυτη ιεράρχηση των παράγωγων, η οποία στην πράξη δεν είναι δυνατή, αφού συχνά ένα πρωτότυπο είναι παράγωγο άλλου πρωτοτύπου (πρβ. πέτρα, πετράδι, πετραδάκι κλπ.).

6. Σωτ. Δημητρίου, Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας, τόμ. 1-3, έκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1983.

7. A. Mirambel, Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, Περιγραφή και ανάλυση. Μετάφρ. Στ. Κ. Καρατζά, σελ. 310, σημ. 29, Θεσσαλονίκη 1978.

8. «Μόρφημα» στη Γλωσσολογία λέγεται η ανεξάρτητη λεκτική μονάδα που έχει δική της «φωνητική» μορφή και έννοια. Τις μονάδες αυτές τις λέμε και «λέξεις».

9. «Γνήσια» λέγεται η σύνθεση, όταν τα συστατικά στοιχεία της (το α' και το β' συνθετικό) συγχωνεύονται σε μία λέξη: Τρίπολη, Φιλολογία «Καταχρηστική» λέγεται η σύνθεση, όταν τα συστατικά της στοιχεία μένουν αμετάβλητα, εκτός από τον τονισμό που αλλάζει συχνά θέση: Νεάπολη, Ελλήσποντος κλπ.

10. Μ. Φιλήντας, Ρωμαϊκή Γραμματική, τ. 1-2, Αθήνα 1907-1910, όπου ο συγγραφέας επινοεί και χρησιμοποιεί τον όρο «Μικρυντικά», λόγω αυτής της πρωταρχικής σημασίας των υποκοριστικών. Ο όρος πλάστηκε αναλογικά με τα «μεγεθυντικά». Άλλοι χρησιμοποιούν και τον όρο «χαϊδευτικά».

11. Τα παραδείγματα αυτά είναι παρμένα από τον καθημερινό ζωντανό λόγο. Έχουμε επισημάνει και σε άλλη ευκαιρία (περιοδ. «Γλώσσα», τεύχος 2, σελ. 62, σημ. 2) ότι για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γραμματικής και του Συντακτικού είναι πολύ πρόσφορο να ξεκινήσουμε ένα μάθημα

με παραδείγματα από τον καθημερινό λόγο, πριν συστήσουμε στα παιδιά να προσέξουν τα πολυγραφημένα ή φωτοτυπημένα φύλλα του σχεδίου του μαθήματος και των ασκήσεων που θα τους έχουμε δώσει από πριν. Στην περίπτωση της διδασκαλίας των υποκοριστικών, βασισμένοι στις γλωσσικές τους δυνατότητες, μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στη διατύπωση πολλών παραδειγμάτων από τα οποία θα διαπιστώσουν και τη σημασία τους: «Δεν έχει καλό χαρακτήρα. Είναι ένα ανθρωπάκι». (περιφρόνηση). «Δεν κατάφερα ν' αγοράσω ένα σπίτι. Έτσι κατάληξα σ' ένα διαμερισματάκι». (ελάττωση-αντίθεση). Με γνωστές τους έννοιες, όπως ψιλοβρέχει κουτσοπίνει, ψευτοζώ, γυροφέρνει κλπ., τα παιδιά θα κατανοήσουν την έννοια του υποκοριστικού επιθήματος και προθέματος. Μπορούμε, τέλος, να παρατηρήσουμε και τον άτακτο της τάξης με το: — «Γιώργο, τι φιλοκουβεντιάζεις με το Γιάννη;» κλπ.

12. Γ. Μπαμπινιώτη, Μορφαί του «μετ' επιθήματος» υποκορισμού της Ελληνικής, Περιοδ. «Αθηνά», τόμος ΟΑ΄, σελ. 194-235, Αθήναι 1970.
13. Δημ. Ε. Τομπαΐδη, Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής Γλώσσας, σελ. 31-32, έκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1983.
14. Ό.π., σημ. 12, σελ. 199.
15. Ό.π., σημ. 7, σελ. 311. Ανάλογη είναι και η εξέλιξη των υποκοριστικών μορφημάτων της Λατινικής. Από το πρωταρχικό π.χ. σε -u(l)lus, προέκυψε το -e(l)lus, που αργότερα αντικαταστάθηκε από το -i(t)tus.
16. Γ. Μπαμπινιώτη, Ο δια συνθέσεως υποκορισμός εις την ελληνικήν, Διατριβή επί διδακτορία, σελ. 19, Αθήνα, 1969.
17. Ό.π., σημ. 16, σελ. 85.
18. Ό.π., σημ. 16, σελ. 214.
19. Φ.Κ.Βώρου, Φιλοσοφία της Γλώσσας, περ. «Νέα Παιδεία», τεύχος 2, σελ. 55, σημ. 8, Αθήνα 1977.
20. Ό.π., σημ. 12, σελ. 27, σημ. 3.
21. Βλ. «Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια», τ. 23, σελ. 709, «Τα υποκοριστικά», άρθρο του Γ. Αναγνωστοπούλου.
22. «Νεοελληνική Γραμματική» του ΟΕΔΒ, σελ. 40-41, Αθήνα 1983.
23. Ό.π., σημ. 12, σελ. 221, 224-227.
24. Γ.Ε. Παπαγεωργίου, Η παραγωγή και η σύνθεση στη Νέα Ελληνική, Τα υποκοριστικά, σελ. 63-67, Αθήνα χ.χ.
25. Στην αρχαία ελληνική ο αναβιβασμός του τόνου στη σύνθεση είναι σχεδόν κανόνας: «Το γε μην αναβιβάζειν τον τόνον (διόν εστι συνθέσεως» (Απολλώνιος, «Περί Συντάξεων», Δ΄, 473, 1).
26. Εννοείται βέβαια ότι για την εδώ περίπτωση αναφερόμαστε στο «γραμματικό» γένος και όχι στο φυσικό ή λογικό (sexus).
27. Ό.π., σημ. 12, σελ. 224.
28. Βλ. περιοδ. «Αθηνά», τ. 16, σελ. 296, Αθήνα 1904.
29. Μαν. Τριανταφυλλίδης, Νεοελληνική Γραμματική, τ. Ι, Ιστορική Εισαγωγή, σελ. 116 κ.ε., Αθήνα 1938.
30. Ό.π., σημ. 16, σελ. 41.
31. Ό.π., σημ. 12, σελ. 231-232.
32. Γ. Χατζηδάκι, Ακαδημεικά Αναγνώσματα, τ. Γ΄, σελ. 236, Αθήνα, 1915.
33. α) Βλασ. και Βρ. Καπετανάκη, Το Λεξικό της πιάτσας, Αθήνα 1962.
β) Κ. Δαγκίτση, Λεξικό της λαϊκής , Αθήνα 1967.
γ) Ν. Τσιφόρου, Τα παιδιά της πιάτσας, Αθήνα 1963.
34. Βλ. Σχετικά: α) Ν. Ανδριώτη 1) Η γλώσσα του Παλαμά, «Ν. Εστία», τόμος ΛΔ, σελ. 242 κ.ε. και 2) Η γλώσσα του Καζαντζάκη, «Ν. Εστία», τεύχος Χριστουγέννων 1959, σελ. 90 κ.ε.
β) Ξ. Α. Κοκόλης, Πίνακας λέξεων των ποιημάτων του Γιώργου Σεφέρη, Αθήνα 1975².
γ) Ας σημειωθεί, τέλος, χαρακτηριστικά πως στα 151 ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη βρίσκουμε μόνο ένα (!) υποκοριστικό, τα «χεράκια» (βλ. ποίημα «Κεριά», στ. 2.)
35. Διαπρεπής φιλόλογος του ΙΘ΄ αιώνα από το Ανδρονίκιο της Καπαδοκίας. Έγραψε το περισπούδαστο έργο: «Δοκίμιον ιστορίας της ελληνικής Γλώσσας». Είναι από τους πρώτους μελετητές, μαζί με το Στ. Δέφνερ και το Μ. Φιλήντα, που ασχολήθηκαν με τα γραμματικό φαινόμενο του υποκορισμού και της μεγέθυνσης.
36. Ό.π., σημ. 33.
37. Ό.π., σημ., Ι, σελ. 121.
38. Ό.π., σημ. Ι, σελ. ΙΙΙ.
39. Γ.Α. Μέγα, Ελληνικαί Εορταί και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας, σελ. 121, Αθήνα 1963.

Αλεξάνδρα Κ. Ζερβού

ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΩΔΙΑ

ΘΕΩΡΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Η ύλη της Β΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει, μαζί με την Ιλιάδα, και τη Βατραχομυομαχία. Συνήθως αφιερώνουμε ελάχιστο χρόνο γι' αυτό το κωμικό έπος που τόσο αρέσει στους μαθητές μας. Ωστόσο, νομίζω, θα ήταν χρήσιμο να ασχοληθούμε με την παρωδία σχεδόν σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ας εξηγηθούμε· θα δούμε την παρωδία με δυο τρόπους: α) ως ανεξάρτητο λογοτεχνικό είδος και β) ως μηχανισμό λογοτεχνικής δημιουργίας. Για το σκοπό αυτό χρειαζόμαστε, μαζί με τις γνώσεις μας τις σχετικές με τα Αρχαία και Νεοελληνικά Θέματα, μερικά στοιχεία από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας.

Διδάσκοντας την παρωδία ως λογοτεχνικό είδος μάς είναι απαραίτητες οι αναφορές σε συγκεκριμένα έργα. Φέρνουμε στην τάξη *κείμενα*. Για παράδειγμα, ήδη από την Α΄ Γυμνασίου, συνεξετάζουμε το δεύτερο μέρος της Οδύσσειας με τις «Μαρτυρίες» του Ρίτσου κι οπωσδήποτε αναφέρουμε το «Αληθινό ημερολόγιο της Πηνελόπης» του Βάρναλη. Ολοκληρώνοντας το Ι της Ιλιάδας, «την Πρεσβεία προς Αχιλλέα», δεν ξεχνάμε να διαβάσουμε αποσπάσματα από τον «Τρωΐλο και τη Χρυσίδα» του Σαίξπηρ στη μετάφραση του Ρώτα. Τελικά η διδασκαλία της παρωδίας είναι κάτι σαν ένα μαγικό κλειδάκι που θα οδηγήσει εμάς και τους μαθητές μας στη σύνδεση του αρχαίου κόσμου με τον νεώτερο και τον σύγχρονο.

Για να διδάξουμε την παρωδία ως μηχανισμό λογοτεχνικής δημιουργίας, τι πιο αποτελεσματικό από το να διασκεδάσουμε μαζί με τα παιδιά προτρέποντάς τα να αυτοσχεδιάσουν τις δικές τους παρωδίες, δίνοντας ωστόσο πάντα συγκεκριμένα εναύσματα. Άλλωστε η επαφή με τα κείμενα, τόσο πολύτιμη σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα, ήδη θα έχει βοηθήσει στην κατανόηση αυτού του μηχανισμού. Στις παρακάτω γραμμές θα ασχοληθούμε με το θέμα μόνο θεωρητικά. Θα υπενθυμίσουμε μερικά από τα στοιχεία που πρέπει να κατέχει καθένας μας μπαίνοντας στην τάξη. Για την εφαρμογή, την αξιοποίησή τους στη σχολική πράξη θα μιλήσουμε λεπτομερειακά σε μια επόμενη εργασία.

Α. Η παρωδία ως ανεξάρτητο λογοτεχνικό είδος

Συναντούμε το επίθετο «παρῳδός» στον Ευριπίδη ως προσδιοριστικό της λέξης «αἰνίγματα». Στην «Ἰφιγένεια ἐν Αὐλίδι» η Κλυταιμνήστρα λέει στον Αγαμέμνονα: «κοὐκέτι παρῳδοῖς χρησόμεσθ' αἰνίγμασιν» (1147) = Δε θα σου μιλήσω με υπαινιγμούς και *περιστροφές*» –ή– «Δε θα σου πω πλάγιες κουβέντες». Το επίθετο –περισσότερο από το ουσιαστικό που συνοδεύει– επισημαίνει τη *διαφορά, την απόσταση* ανάμεσα σ' αυτό που σκέφτεται κάποιος και σ' αυτό που λέει. Θά-

λεγε κανείς ότι ο λόγος που προφέρεται είναι τελικά μια *διασκευή* (**interpretation**), μια *μετάπλαση* της σκέψης αυτού που μιλάει.

Οι όροι «διαφορά» και «διασκευή» προσδιορίζουν την παρωδία ως λογοτεχνικό είδος. Αλλά, καθώς λέει κι ο ποιητής, ας αρματωθούμε με το λεξικό: Ο Ησύχιος στη «Συναγωγή πασῶν λέξεων κατά στοιχεῖον» (5-6 αι. μ.Χ.)[1], για να εξηγήσει τη μετοχή «παρῳδοῦντες» σημειώνει τις λέξεις «παρατραγῳδοῦντες» και «χλευάζοντες». Μιλάει δηλαδή γι' αυτούς που τραγουδούν ένα γνωστό «σοβαρό» σκοπό με αλλαγμένους κωμικά τους στίχους. Αρχικά λοιπόν η παρωδία είναι στενά δεμένη με το τραγούδι (ωδή). Πολύ συχνά και για πάρα πολύ καιρό θα πρέπει να συνόδευε το λαϊκό γλέντι: Η Άννα Κομνηνή (11 αι.) ονομάζει «παρῴδιον» το χοροϊδευτικό τραγουδάκι, το τονισμένο σε γνωστό χαρωπό σκοπό, που σκάρωσαν οι Βυζαντινοί για τους Σκύθες, όταν γιόρταζαν, γιατί κατάφεραν να τους νικήσουν[2].

Για τη λέξη παρωδία το λεξικό της Σούδας δίνει την εξήγηση: «οὕτω λέγεται ὅταν ἐκ τραγῳδίας μετενεχθῇ λόγος εἰς κωμῳδίαν». Εδώ η παρῳδία συνδέεται με την τραγωδία ως προς την *προέλευσή* της και με την κωμωδία ως προς τη *φύση* της. Την εποχή αυτή η λέξη «λόγος» σημαίνει συχνότερα «φράση». Ο Βυζαντινός λόγιος αναφέρεται μάλλον στις κωμωδίες του Αριστοφάνη, όπου οι συγκεκριμένες ξεκαρδιστικές αναφορές σε κείμενα τραγικών αφθονούν. —Ας θυμηθούμε μόνο τους «Βατράχους» (1414) ή τις «Θεσμοφοριάζουσες»—. Πρόκειται γι' αυτό που ο **Albin Lesky** ονομάζει «παρατραγῳδία», δηλαδή για την ενσωμάτωση διασκευασμένων αποσπασμάτων τραγωδίας σε μια κωμωδία[3].

Διαβάζοντας την «Ποιητική» του Αριστοτέλη έχουμε την εντύπωση ότι η παρωδία έχει πια δοαμορφωθεί ως ανεξάρτητο είδος που παρουσιάζει τους ανθρωπους «χειρότερους από ότι είναι στην πραγματικότητα» (**1448a, 5-14**). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο πρώτος εκπρόσωπος είναι ο Ηγήμονας από τη Θάσο, σύγχρονος του Αλκιβιάδη, που η «Γιγαντομαχία» του —ταυτόχρονη παρωδία και του έπους και της τραγωδίας— του έδωσε βραβείο στα Παναθήναια (**Paroem. Gr. 1.406**). Ο Νικοχάρης είχε επίσης φτιάξει μια παρωδία τη «Δειλιάδα». Από το ολοφάνερο ακουστικό παιγνίδι του τίτλου (ΔΕ-ΙΛΙΑΣ, δειλός) καταλαβαίνουμε, νομίζω, ότι πρόκειται για ποίημα ηρωοκωμικό —παρωδία της Ιλιάδας.

Ο Αθήναιος (3ος αι. μ.Χ.) στους «Δειπνοσοφιστές» μιλάει για δυο ποιητές παρωδιών: Τον Μάτρωνα από την Πιτάνη (αρχές 3ου αιώ π.Χ.), και τον Σώπατρο από την Πάφο (300 π.Χ.). Ο πρώτος έγραφε μια «Νέκυια», ίως, κωμική διασκευή του λ της Οδύσσειας. (Αθην. IV, 160). Ο Αθήναιος διασώζει επίσης ένα απόσπασμα από την παρωδία της Ιλιάδας του δεύτερου, όπου ονόματα φαγητών αντικαθιστούν τα ονόματα των ηρώων.

Οι «Βίοι του Ομήρου» —*κυρίως η Vita Herodotea*— μιλούν για τα «*Ομηρικά Παίγνια*». Είναι χαριτωμένες παρωδίες πολεμικών σκηνών με ζώα στη θέση των ηρώων όπως η Γερανομαχία, η Ψαρομαχία, η Αραχνομαχία και η Βατραχομυομαχία που ξέρουμε[4]. Πρέπει να υποθέσουμε πως υπήρχανε ένα σωρό ομότιτλα έργα, δηλαδή περισσότερες από μια Βατραχομυομαχίες ή Αραχνομαχίες, πράγμα που κάνει αρκετά παρακινδυνευμένη οποιαδήποτε προσπάθεια χρονολόγησης.

Όλες οι παρωδίες της αρχαιότητας που αναφέραμε είναι χρωματισμένες με έντονο κωμικό τόνο. Μοιάζουν να επαληθεύουν τον «κλασσικό» ορισμό της παρωδίας, όπως βρίσκεται διατυπωμένος στα Ευρωπαϊκά λεξικά του αιώνα μας. Έτσι

το γαλλικό Robert θεωρεί την παρωδία «σατιρική μίμηση ενός σοβαρού έργου». Το Littré παραθέτει την εύστοχη φράση του Scaliger: «Η παρωδία είναι η θυγατέρα της ραψωδίας». Στις παρακάτω γραμμές (Κεφάλαιο β΄) θα προσπαθήσουμε να παρακολουθήσουμε αυτή τη διαδικασία γένεσης του είδους που μας απασχολεί. Πρώτα όμως ας ρίξουμε μια πολύ σύντομη ματιά σε άλλες προσπάθειες ορισμού της παρωδίας.

Τα ειδικά λεξικά λογοτεχνικών όρων επισημαίνουν ιδιαίτερα την μίμηση της *μορφής*: Η παρωδία είναι γραμμένη στην ίδια γλώσσα και το ίδιο μέτρο με το αρχικό κείμενο. Συχνά όμως τα λεξικά αυτά σχεδόν «ξεχνούν» να τονίσουν τον κωμικό χαρακτήρα του είδους. Μέχρι που, στην τελευταία δεκαετία, η σύγχρονη Θεωρία της Λογοτεχνίας δηλώνει απερίφραστα ότι η παρωδία *δεν είναι καθόλου απαραίτητο να είναι κωμική, ούτε έχει σκοπό να διασκεδάσει τον αναγνώστη*[5]. Προϋποθέτει πάντα ένα κείμενο αναφοράς, συνήθως πάρα πολύ γνωστό, συχνά εξαιρετικά έγκυρο και σεβαστό[6]. *Η παρωδία το μιμείται, αλλά ταυτόχρονα δηλώνει έντονα την απόσταση, τη διαφοροποίησή της.* Ήδη τον 12 αι. ο Ευστάθιος Θεσσαλονίκης παραθέτει ανάλογο παράδειγμα. Πρόκειται για ένα επίγραμμα του Πορφυρίου που μιλάει για τον Αίαντα. Η Παληκαριά (Αρετή) κάθεται στον τάφο του ήρωα και θρηνεί, γιατί η Πονηριά (Απάτη) κρίθηκε ανώτερή της. Το επίγραμμα υπονοεί φυσικά το γνωστό επεισόδιο των όπλων του Αχιλλέα. Η παρωδιακή εκδοχή του αναφέρεται στην Ηδονιστική φιλοσοφία. Η Αρετή θρηνεί και πάλι στον τάφο της Ηδονής, γιατί όλοι θεωρούν την χαμερπή απόλαυση ανώτερη από την ίδια. Το επίγραμμα επισημαίνει λοιπόν μια λεπτή διαφορά και ταυτόχρονα καυτηριάζει έμμεσα την παρερμηνεία της φιλοσοφίας[7].

Περνώντας στη σύγχρονη εποχή προτείνουμε σαν τυπικό παράδειγμα παρωδίας ένα πολύ «εμπορικό» βιβλίο που γράφτηκε πριν από καμμιά δεκαπενταριά χρόνια. Μιλάμε για το έργο του John Fowles «Η γυναίκα του Γάλλου ανθυπολοχαγού»[8]. Είναι ένα μυθιστόρημα με πρότυπο τα Βικτωριανά· ωστόσο ο συγγραφέας προσπαθεί να υπενθυμίζει συνέχεια, με χίλιους τρόπους, ότι είναι σύγχρονος του αναγνώστη, αλλά κατέχει πολύ καλά τη Βικτωριανή εποχή. Έτσι υποτίθεται ότι ο τρόπος που την παρουσιάζει είναι σχεδόν αυθεντικός, αλλά και συνάμα κριτικός. Η L. Hutcheon χαρακτήρισε πρώτη το έργο σαν «παρωδία Βικτωριανού μυθιστορήματος»[9] ενώ ο ανώνυμος κριτικός των Financial Times μιλάει για μια «Βικτωριανή νουβέλα, γραμμένη με τη γνώση του 20ου αιώνα».

Η παρωδία είναι λοιπόν *μίμηση με στοιχεία αντίθεσης και με τρόπο που να προβάλλονται και η ομοιότητα και η διαφορά του δευτερογενούς κειμένου σε σχέση με το αφετηριακό.*

Β. Η Παρωδία ως μηχανισμός λογοτεχνικής δημιουργίας.

Για να εξηγηθεί η γένεση και ανάπτυξη των λογοτεχνικών ειδών δημιουργήθηκε στα χρόνια μας η Θεωρία του Καλειδοσκοπίου[10]. Για τη διαμόρφωσή της εργάστηκαν άνθρωποι εντελώς διαφορετικοί που απέχουν χρονικά μια-δυο δεκαετίες μεταξύ τους, μα που συμφωνούν ωστόσο, ως προς την εργοκεντρική θεώρηση της λογοτεχνίας. Αναφέρουμε έναν Ανατολικό Φορμαλιστή, τον Chklovski – ένα μεγάλο Άγγλο ποιητή, τον Eliot – ένα σύγχρονο Καναδό Πανεπιστημιακό, τον N. Frye. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Καλειδοσκοπίου, τα στοιχεία που συναντούμε διάσπαρτα σε διάφορες μορφές λογοτεχνίας έχουν όλα συνυπάρξει σε μια

πρωταρχική οριακή μορφή, εξαιρετικά σύνθετη.

Έχουμε ξαναδεί πόσο καλά ταιριάζει αυτή η θεώρηση στη δικιά μας την Αρχαιοελληνική Λογοτεχνία[11]. Ας πούμε λοιπόν συμβατικά ότι η Ιλιάδα είναι αυτή «η πρωταρχική οριακή μορφή». Μια και μας ενδιαφέρει η παρωδία, ας αναζητήσουμε μέσα στην Ιλιάδα τα *σπέρματα* και τον μηχανισμό γένεσής της.

Το έπος, όπως κι οποιαδήποτε προφορική λογοτεχνία, χαρακτηρίζεται από την τάση να αυτοαναπαράγεται, να επαναλαμβάνεται τουλάχιστον ως προς τη μορφή του. Όλοι οι φιλόλογοι ξέρουμε ότι οι λογότυποι, οι στερεότυπες εκφράσεις, οι τυπικές σκηνές αφθονούν. Παρουσιάζονται κάθε φορά με μορφή ελαφρά παραλλαγμένη. Έτσι η σκηνή της κωμικοποίησης του Άρη τελειώνει με το στίχο Ε 906 —«πάρ δέ Διί Κρονίωνι καθέζετο κύδεϊ γαίων»— που είναι περίπου όμοιος με το στίχο Α 405 —«ὅς ῥα παρά Κρονίωνι καθέζετο κύδεϊ γαίων»—. Σχολιάζοντας τον Ε 906 ο Ευστάθιος Θεσσαλονίκης γράφει: Καί ἐνταῦθα βραχύ *παρῳδήσας*[12] (=ο ποιητής) τίθησιν ἔπος ἐκ τοῦ πρό τούτου, ἐκεῖ μέν εἰπών «ὅς ῥα...», ἐνταῦθα δέ «πάρ δέ...».

Ο Ευστάθιος παρατηρεί επίσης ότι οι στίχοι α 356-359 που απευθύνει ο Τηλέμαχος στην Πηνελόπη είναι ανάλογοι με τους Ζ 490-493 που λέει ο Έκτορας στην Ανδρομάχη. Ο στίχος α 357 —μῦθος δ' ἄνδρεσσι μελήσει— αντιστοιχεί στον Ζ 492 —πόλεμος δ' ἄνδρεσσι μελήσει—. Ο επίσκοπος Θεσσαλονίκης σημειώνει: Διδάσκοντος του ποιητοῦ ὅπως *παρῳδητέον* τα έπη.

Όλοι οι φιλόλογοι ξέρουμε πολύ καλά ότι συχνά-πυκνά οι στερεότυπες εκφράσεις κι οι λογότυποι δεν εναρμονίζονται πάντα τέλεια με το γλωσσικό τους περιβάλλον. Ο Kirk δίνει μερικά ανάλογα παραδείγματα[13]. Έτσι ο στίχος Ε 906 που μας απασχόλησε λέει ότι ο γελοιοποιημένος και πληγωμένος Άρης, αφού γιατρεύτηκε από τον Παιηόνα, κάθεται στα δεξιά του Δία «καμαρώνοντας» (κύδεϊ γαίων).

Γενικά ο λογότυπος είναι στενά δεμένος με τη γένεση της παρωδίας: Μεγαλόπρεπα εγκωμιαστικά επίθετα συνοδεύουν πάντα τα ονόματα των θεών, ακόμα κι όταν αυτοί μετατρέπονται σε κωμικές φιγούρες. Σε τέτοιες περιπτώσεις αυτά τα βαρύγδουπα προσδιοριστικά, τελικά επιτείνουν τη μεταμόρφωση των θεών σε αστείες καρικατούρες. Μια που μιλήσαμε για τον Άρη, ας θυμηθούμε πόσο παράταιροι είναι οι χαρακτηρισμοί «χάλκεος» (Ε 859), «βροτολοιγός» για ένα θεό που έπεσε φαρδύς-πλατύς καταγής χτυπημένος από ένα θνητό. Ας θυμηθούμε —στην Οδύσσεια— τον γεμάτο πονηρά υπονοούμενα διάλογο ανάμεσα στον Ερμή και τον Απόλλωνα (θ 335-339) μπροστά στο αλυσοδεμένο ζευγάρι των μοιχών. Οι αμοιβαίες όλο σεβασμό κι επισημότητα προσφωνήσεις που ανταλλάσσουν οι δυο θεοί κάνουν πιο χτυπητή τη συμπεριφορά άτακτου εφήβου που χαρακτηρίζει και τους δυο. Στην Ιλιάδα σχεδόν όλες οι σκηνές κωμικοποίησης των θεών αποτελούν ανεξάρτητες παρωδίες.

Είπαμε όμως ότι η παρωδία δεν είναι απαραίτητα κωμική. *Ο λογότυπος συμπυκνώνει το μηχανισμό γένεσης της παρωδίας, όταν διασκευάζεται ελαφρά, για να εκφράσει ένα εντελώς αντίθετο νόημα* —όχι αναγκαστικά κωμικό—. Ας δούμε τους υβριστικούς στίχους που απευθύνει ο Αχιλλέας στον Αγαμέμνονα. Ο ποιητής παίζει με τις στερεότυπες εκφράσεις:

Α 229-230 ἦ πολύ λῴϊον ἔστι κατά στρατόν εὐρύν Ἀχαιῶν
δῶρ' ἀποαιρεῖσθαι ὅς τις σέθεν ἀντίον εἴπῃ.

Η έκφραση «κατά στρατόν εὐρύν Ἀχαιῶν» είναι πολύ συνηθισμένη (Α 484,

Β 439, Τ 196). Η έκφραση «δῶρ' ἀποαιρεῖσθαι» θυμίζει την σχεδόν ομόηχη «θυμόν ἀφαιρεῖσθαι» (Υ 436 από θυμόν ἕλωμαι). Η έκφραση «ὅς τις σέθεν ἀντίον εἴπῃ» είναι ομόλογη της «ὅστις του ἀντίον ἔλθῃ» (Ε 301, Ρ 8). Έτσι λεκτικά ο υβριστικός χαρακτηρισμός που αποδίδει ο Αχιλλέας στον Αγαμέμνονα μοιάζει με λανθάνουσα μορφή παρωδίας, αν σκεφτούμε ότι ο τυπικός Ομηρικός ήρωας «κατά στρατόν εὐρύν Ἀχαιῶν θυμόν ἀφαιρεῖ ὅστις του ἀντίον ἔλθῃ»[14].

Οι τυπικές σκηνές της Ιλιάδας συγχροτούν μια καθορισμένη ακολουθία. Έτσι συνήθως η σκηνή του οπλισμού προεξαγγέλλει αριστεία, η σκηνή της αγοράς μάχη ή —στην Οδύσσεια— ταξίδι. Κάθε φορά που η σειρά αυτή παραβιάζεται, δημιουργείται παρωδία. Έτσι στο Θ η Αθηνά κωμικοποιείται γιατί μετά τη μεγαλόπρεπη σκηνή του οπλισμού της δεν τολμάει να πάρει μέρος στη μάχη[15].

Ξέρουμε καλά ότι η δράση της Ιλιάδας εξελίσσεται σε δυο παράλληλα και αντιθετικά επίπεδα θεών-ανθρώπων. Ο κόσμος των θεών καθρεφτίζει εκείνο των ανθρώπων, με μια βασική διαφορά: Την ανυπαρξία θανάτου στον κόσμο των μακάρων, ενώ οι «μέροπες βροτοί» σκοτώνονται στη μάχη. Ό,τι είναι τραγικό, συνδέεται σχεδόν πάντα με το θάνατο: Γι' αυτό τα τραγικά γεγονότα της ζωής των ανθρώπων αντιστοιχούν σε μη-τραγικές, συχνά κωμικές στιγμές των θεών. Έτσι η φονική μάχη Τρώων κι Αχαιών μεταμορφώνεται στον κωμικό καυγά της Θεομαχίας, οι θάνατοι των πολεμιστών στους μικροτραυματισμούς του Άρη, της Αφροδίτης, ή της Αρτέμιδας, η «οὐλομένη μῆνις Ἀχιλῆος» προς τον Αγαμέμνονα σ' ένα ξέσπασμα θυμού της Αθηνάς για το Δία, χωρίς σοβαρές συνέπειες. Ακόμη οι εξωσυζυγικοί έρωτες μιας όμορφης θνητής προκαλούν τον πόλεμο της Τροίας, ενώ της Αφροδίτης είναι κάτι πολύ λιγότερο σοβαρό. Γενικεύοντας θα λέγαμε ότι ο κόσμος των θεών στην Ιλιάδα είναι μια *παρωδιακή* παρουσίαση του κόσμου των ανθρώπων.

Ανακεφαλαιώνοντας τονίζουμε ότι τα σπέρματα της παρωδίας πρέπει να τα αναζητήσουμε στην Ιλιάδα. Τη γένεσή της μέσα στο αρχαϊκό έπος ευνοούν, όπως είδαμε, δυο βασικές προϋποθέσεις: α) Η ελεύθερη —συχνά παράταιρη χρήση των λογότυπων (στοιχείο μορφής)— β) Ο παράλληλος χαρακτήρας ζωής ανθρώπων και θεών (στοιχείο περιεχομένου).

Τελικά ο τρόπος αναπαραγωγής του αρχαϊκού έπους σχεδόν ταυτίζεται με τον μηχανισμό γένεσης της παρωδίας. Διακινδυνεύοντας μια υπερβολική απλοποίηση θα λέγαμε ότι ανάλογα έχουν εκφραστεί γενικεύοντας οι μαρξιστές κριτικοί. Θα αναφερθούμε μόνο στο σύγχρονό μας **Pierre Macherey**[16] που υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική δημιουργία παρουσιάζει διασκευασμένη, πλάθει διαφορετικά την ίδια τη ζωή, χωρίς ωστόσο ποτέ να την μιμείται. Έτσι ο **Macherey** δηλώνει απερίφραστα ότι οποιαδήποτε μορφή λογοτεχνίας είναι ουσιαστικά παρωδιακή (**parodique**).

Η ξεκάθαρη αυτή θέση είναι γενικότερα προσδιοριστική της εποχής μας και της κοινωνίας μας. Δίνοντας τον ορισμό της παρωδίας μιλήσαμε για μίμηση και αντίθεση, ομοιότητα και διαφορά: Σήμερα επαναστατικά κινήματα ιδιοποιούνται αυταρχικές δομές *πλησιάζοντας* τις μορφές που φιλοδόξησαν να καταλύσουν και *διαφέροντας* ως προς το όνομα και τον αρχικό στόχο. Η πνευματική ζωή —που υποτίθεται καταδικάζει κάθε μορφή καταναγκασμού—, κάποτε με χαρακτηριστική πόλωση, προσδιορίζεται συχνά από τάσεις πολεμικές και εξουσιαστικές, ακριβώς όπως κι η πολιτική ζωή, έτσι που η πρώτη μοιάζει παρωδία της δεύτερης. Οι προσωπικές μας σχέσεις, περιβλημένες στην αφετηριακή μορφή τους με «συναι-

σθηματική άλω», και διάθεση εναρμόνισης, πολύ γρήγορα καταλήγουν σε συγκρούσεις και πικρή συμβατικότητα, διατηρώντας ωστόσο τα επιφανειακά τους σχήματα. Ίσως τελικά η χρήση του όρου που μας απασχόλησε να πρέπει να επεκταθεί σε πολλούς διαφορετικούς τομείς —η έννοια της παρωδίας να διευρυνθεί υπερβολικά, για να χωρέσει «το τραγικό και το γελοίο της γενιάς μας που ωστόσο μοιάζει τόσο με τις άλλες» καθώς λέει ο ποιητής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ησύχιος, Εκδ. K. Latte (Α-Δ), Κοπεγχάγη 1953.
2. Αλεξιάδα VIII 406, ή 1091.
3. A. Lesky, Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, μτφρ. Α. Τσοπανάκη, Θεσ/νίκη, 1972², σ. 625.
4. Th. W. Allen, Homeri opera, 5, Oxford, σ. 207. Ενώ η vita Herodotea συγκαταλέγει τη Βατραχομυομαχία και την Ψαρομαχία στα Ομηρικά Παίγνια, η Σούδα αναφέρει παρατακτικά ως έργα του ποιητή τα ονόματα «Μυοβατραχομαχία, Αραχνομαχία, Γερανομαχία,..., Παίγνια).
5. Βλ. L. Hutcheon, «Ironie et Parodie: stratégie et structure», Poétique, 36, Νοέμβριος 1978, σ. 468.
6. Αλ. Κόντου, «Η διδαχή της Βατραχομυομαχίας», εφημερίδα «Ο ιδιωτικός Εκπαιδευτικός», 149, 1981.
7. *Αφετηριακό Κείμενο*

«Ἃ δ' ἐγώ ἁ τλάμων ἀρετά παρά τῷδε κάθημαι
Αἴαντος τύμβῳ κειραμένη πλοκάμους·
θυμόν ἄχει μεγάλῳ βεβολημένη, ἕνεκ' Αχαιοῖς
ἁ δολόφρων ἀπάτα κρεῖσσον ἐμοῦ κέκριται.»

Δευτερογενές παρωδιακό Κείμενο

«Ἃ δ' ἐγώ ἁ τλμάμων ἀρετά παρά τῇδε κάθημαι
Ἡδονῇ, αἰσχίστως κειραμένη πλοκάμους·
θυμόν ἄχει μεγάλῳ βεβολημένη· εἴπερ ἅπασιν
ἁ κακόφρων τέρφις κρεῖσσον ἐμοῦ κέκριται.»

8. John Fowles, The French lieutenant's woman, Εκδ. 12η, Triad Granada. —Η Γυναίκα του Γάλλου υπολοχαγού, εκδ. Bell, 1985.
9. L. Hutcheon, op.cit., σ. 468.
10. Για τη θεωρία του Καλειδοσκοπίου βλ. O. Ducrot-T. Todorou, Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du langage. Points 1972, σ. 191. —T.S. Eliot, Essais Choisis, Παρίσι 1960 — N. Frye, Creation and Recreation, Toronto, 1980.
11. Βλ. Α.Ζ, «Σημειωτική, Γλωσσολογία και Θεωρία Λογοτεχνίας», ΓΛΩΣΣΑ, 3, σ. 8.
12. Στα Πατερικά κείμενα το ρήμα «παρωδῶ» έχει την έννοια «παραθέτω ένα απόσπασμα με ελάχιστες αλλαγές». Βλ. Lampe, Patristic Greek Lexicon, Oxford 1961.
13. G.S. Kirk. The songs of Homer, Cambridge 1962, σσ. 66-67.
14. H. Fränkel. Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums, Αγγλική μετάφραση M. Hadas (Early Greek Poetry and Philosophy) 1975, σ. 29.
15. J. Russo. Homer gegen seine Tradition, Arion, 7, 1968.
16. P. Macherey. Pour une théorie de la production littéraire, Maspero, 1967 — Επίσης: Τέρυ Ήγκλετον. Ο Μαρξισμός και η Λογοτεχνική Κριτική, Μτφρ. Γ. Αζαριάδη, 1981, σ. 80.

Αγαθοκλή Χαραλαμπόπουλου

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η σημερινή κατάσταση και οι συνέπειές της

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία της γλώσσας, όχι μόνο στη χώρα μας, έχει ακόμη και σήμερα σε πολύ μεγάλο βαθμό ρυθμιστικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι επιλέγεται ή διαμορφώνεται κάποιο πρότυπο γλώσσας, συνήθως γραπτής, που οι κανόνες λειτουργίας της αποφασίζεται να αποτελέσουν το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στόχος είναι να αφομοιωθούν αυτοί οι κανόνες με την ελπίδα ότι όλοι οι διδασκόμενοι θα αποκτήσουν και θα χρησιμοποιούν ένα κοινό και περίπου ομοιόμορφο γλωσσικό όργανο. Εκεί που οι επιμέρους πρακτικές της γλωσσικής διδασκαλίας ενδεχομένως διαφοροποιούνται είναι στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να φτάσουν στον ίδιο στόχο. Μπορεί δηλ. η διδασκαλία να είναι μια άμεση προσφορά των κανόνων που συνοδεύονται και από μερικά παραδείγματα εφαρμογής τους ή να αποτελεί μια έμμεση αναζήτηση αυτών των ίδιων κανόνων μέσα από κείμενα επίτηδες κατασκευασμένα ή, στην καλύτερη περίπτωση, ειδικά επιλεγμένα. Άλλοτε πάλι μπορεί να δίνεται στους μαθητές και μια ποικιλία κειμένων με επισήμανση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων τους. Πάντως σε κάθε περίπτωση το προβάδισμα, αν όχι την αποκλειστικότητα, έχει η γραπτή γλώσσα.

Τα παραπάνω αποτελούν φυσικά μια σχηματοποίηση, νομίζω όμως ότι αποδίδουν με αρκετή πιστότητα την ουσία του προβληματισμού στον οποίο βασίζεται η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία σήμερα.

Η ανάπτυξη της σύγχρονης γλωσσολογίας και η τοποθέτηση σε νέες βάσεις της έρευνας της γλώσσας δε διόρθωσε και πολύ τα πράγματα. Υπήρξε μια αναγνώριση της ανάγκης να ασκούνται οι μαθητές στον προφορικό λόγο, κι αυτό σαν συνέπεια της θεωρητικής αναγνώρισης της προτεραιότητας του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού. Θα έλεγε όμως κανείς ότι αυτό στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας παραμένει μια προγραμματική διακήρυξη μάλλον, γιατί στην πράξη το βάρος πέφτει στην κατάκτηση του γραπτού κυρίως λόγου. Η καλλιέργεια του προφορικού έρχεται σε δεύτερη μοίρα και, στο βαθμό που γίνεται, έχουμε να κάνουμε με προφορικό λόγο τεχνητό, αφού δεν ασκείται μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η παραγωγή του προφορικού λόγου να γίνεται κατά το πρότυπο του γραπτού και να αποτελεί απεικόνισή του[1].

Επίσης η αναγνώριση από τη γλωσσολογία ύπαρξης γλωσσικής ποικιλίας και η κατάρριψη του μύθου περί ομοιογενούς γλώσσας φαίνεται να επηρέασε τους συντάκτες εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά επιφανειακά μόνο, και η έμφαση που δίνεται σ' αυτό το θέμα είναι πολύ μικρότερη από αυτή που δίνεται στην άσκηση στον προφορικό λόγο.

Εκεί που φαίνεται ότι η εξέλιξη της γλωσσολογικής έρευνας επηρέασε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στον τομέα των κανόνων που περιγράφουν τη γραμματική δομή της γλώσσας. Έτσι, οι κανόνες της παραδοσιακής γραμματικής αντικαταστάθηκαν ως ένα βαθμό από τους κανόνες μιας σύγχρονης γλωσσικής ανάλυσης. Και βλέπουμε να μεταφέρονται στα εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία δέντρα, διαγράμματα και άλλες τυποποιημένες διατυπώσεις των κανόνων της γλώσσας, όπως χρησιμοποιούνται στις γλωσσολογικές αναλύσεις. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία, παρακολουθώντας τους εκάστοτε στόχους της γλωσσικής θεωρίας και ανάλυσης, ταύτιζε πάντοτε το αντικείμενό της, δηλ. το τί θα διδαχτεί, με αυτό που ήταν ο στόχος της γλωσσολογικής ανάλυσης. Έτσι, τα συμπεράσματα της γλωσσολογικής ανάλυσης ως προς τη δομή της γλώσσας (στο επίπεδο των κανόνων μόνο) τροφοδοτούσαν τη διδασκαλία. Με αποτέλεσμα, φυσικό ως ένα βαθμό, η ανανέωση στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, όσο και όταν την ακολουθούσε, να εξαρτάται από την πρόοδο και ανανέωση της γλωσσολογικής έρευνας.

Πρέπει να προσθέσουμε ότι στη χώρα μας δεν έχουμε καν παράδοση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Ως το 1976, με βραχύτατα σε διάρκεια και αραιότατα διαλείμματα, διδασκόταν η καθαρεύουσα ως μητρική γλώσσα (!) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αρχαία ελληνική (με ευνοημένη την αττική διάλεκτο) στη δευτεροβάθμια. Έτσι, η αντίληψη που διαμόρφωναν τα Ελληνόπουλα για το τί είναι γλώσσα, πώς λειτουργεί και τί ρόλο παίζει στη ζωή τους προερχόταν από μια τεχνητή γλώσσα (την καθαρεύουσα) και από μια νεκρή (την αρχαία ελληνική). Το ότι η τελευταία έχει αισθητική αξία και κύρος αναγνωρισμένα δεν αλλάζει σε τίποτε το γεγονός ότι ως νεκρή γλώσσα δεν είναι δυνατόν να βοηθήσει στο να κατανοηθεί πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα στις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της γλώσσας ως τώρα στα σχολεία είναι:

— Εντονα ρυθμιστικός χαρακτήρας με την επιλογή και προβολή ενός γλωσσικού προτύπου προς το οποίο απαιτείται συμμόρφωση.

— Αναγόρευση αυτού του προτύπου σε κοινή γλώσσα.

— Παραμέληση ή και καταδίκη άλλων, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενων γλωσσικών μορφών.

— Έμφαση κατά τη διδασκαλία στην αφομοίωση των κανόνων που διέπουν το γλωσσικό αυτό πρότυπο και όχι στην ενθάρρυνση της πρωτότυπης γλωσσικής δημιουργίας εκ μέρους των μαθητών.

— Προνομιακη ως αποκλειστική χρησιμοποίηση της γραπτής εις βάρος της προφορικής[2].

Οι συνέπειες μιας τέτοιας γλωσσικής διδασκαλίας είναι προφανείς. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι νεοέλληνες είναι «άγλωσσοι». Ορισμένοι φτάνουν στο σημείο να χαρακτηρίσουν το φαινόμενο γλωσσική αφασία. Οι εξηγήσεις για τη διαπιστωμένη αυτή κατάσταση ποικίλλουν από το ότι το σχολείο δεν κάνει καλά τη δουλειά του, μέχρι το ότι φταίει η κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής από το πρωτότυπο. Δεν θα μπω στη συζήτηση παρόμοιων θεμάτων. Θα προσπαθήσω όμως να εξετάσω σε ποιο βαθμό η γλωσσική διδασκαλία που προσφέρεται μπορεί να είναι υπεύθυνη για αυτά τα αποτελέσματα[3]. Η εξέταση αυτή οδηγεί σε ορισμένες διαπιστώσεις.

Πρώτα-πρώτα υπάρχει το πρόβλημα της αποδοχής και επιβολής από το σχολείο μιας πρότυπης γλώσσας με συγκεκριμένους και σταθερούς κανόνες λειτουργίας. Η πρότυπη αυτή γλώσσα ονομάζεται αυθαίρετα κοινή και φυσικά θεωρείται ομοιογενής και ομοιόμορφη. Είναι όμως γνωστό ότι αυτό που ονομάζεται κοινή γλώσσα αποτελεί μάλλον μια επινόηση παρά μια δοσμένη γλωσσική πραγματικότητα. Είναι μάλλον δύσκολος, αν όχι αδύνατος, ο ορισμός μιας τέτοιας κοινής γλώσσας με επιστημονικά κριτήρια[4]. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας γλώσσας οδηγεί αναπόφευκτα στη δημιουργία μιας σχολικής γλωσσικής νόρμας[5]. Αυτή διδάσκεται και προς αυτή απαιτείται εξοικείωση και συμμόρφωση. Η σχολική γλωσσική νόρμα αποτελεί μοιραία μια αυθαίρετη αφαίρεση που καταντάει σε μια τυποποιημένη γλωσσική μορφή χωρίς την ευελιξία, το δυναμισμό και την εκφραστικότητα της γλώσσας που πραγματικά χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση των πολυποίκιλων επικοινωνιακών αναγκών[6].

Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο έχει κιόλας διαμορφώσει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο M.A.K. Halliday (1973:59), «η γλώσσα είναι για το παιδί ένα πλούσιο και ευπροσάρμοστο εργαλείο που το χρησιμοποιεί για την πραγμάτωση των προθέσεών του. Δεν υπάρχει σχεδόν περιορισμός για το τι μπορεί να κάνει με αυτό». Και παρακάτω (σ. 60): «Ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που συναντάει το παιδί στο σχολείο σχετικά με τη γλώσσα έχει την αιτία του στο ότι του ζητείται να αποδεχτεί μια γλώσσα-στερεότυπο, πράγμα που είναι αντίθετο προς τις διαισθήσεις που είχε διαμορφώσει από τη δική του εμπειρία». Πράγματι, ο μαθητής με την είσοδό του στο σχολείο αναγκάζεται σχεδόν να δεχτεί (στο βαθμό που αποδέχεται την αυθεντία του σχολικού θεσμού και του δασκάλου που εκπροσωπεί το θεσμό) ότι ο τρόπος που εκφραζόταν ώς τότε ήταν μάλλον ακατάλληλος και πρέπει περίπου να τον εγκαταλείψει, αν θέλει να παίξει με επιτυχία το ρόλο του μαθητή. Και όμως δεν μπορεί να ξεχάσει ότι ο τρόπος που μιλούσε δεν του δημιουργούσε κανένα πρόβλημα στα πλαίσια του οικογενειακού και του κοινωνικού του περίγυρου. Έτσι σιγά σιγά «πείθεται» ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούσε είναι, αν όχι άχρηστη, τουλάχιστον όχι κατάλληλη για «μορφωμένους» ανθρώπους. Μέσα του όμως παραμένει διχασμένος και στην πράξη εξακολουθεί να χρησιμοποιεί εκτός σχολείου τη γλώσσα που χρησιμοποιούσε, ενώ επιχειρεί ανεπιτυχώς να αλλάξει γλωσσική αμφίεση κάθε φορά που μπαίνει στην τάξη. Αυτό βέβαια δε γίνεται χωρίς κάποια απογοήτευση που δρα ανασταλτικά στην εκπαιδευτική του πορεία, όχι μόνο τη γλωσική αλλά και γενικότερα.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι η διδασκαλία της σχολικής νόρμας γίνεται κατά τρόπο ισοπεδωτικό, χωρίς να παίρνει υπόψη τη δεδομένη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη γλωσσική τους προϊστορία. Είναι σαφές ότι δεν ξεκινούν όλοι οι μαθητές από την ίδια αφετηρία. Το οικογενειακό, κοινωνικό κτλ. περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν είναι διαφορετικό για τον καθένα ή για κατηγορίες μαθητών και η διαφορά αυτή αντανακλάται και στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Οι μαθητές στο σχολείο κρίνονται ως προς το βαθμό ανταπόκρισής τους στη σχολική νόρμα και είναι φυσικό να ανταποκρίνονται καλύτερα και συνεπώς να αξιολογούνται θετικά οι μαθητές εκείνοι που και στο οικογενειακό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν την ευκαιρία να ακούν και να χρησιμοποιούν παρόμοια γλωσσική μορφή με εκείνη του σχολείου. Στην περίπτωση των μαθητών που υστερούν δεν έχουμε να κάνουμε με μια δυσκολία στη δυνατότητά τους να επι-

κοινωνούν, αλλά με μια δυσκολία να χειριστούν κάποιες χρήσεις της γλώσσας. Και όμως το σχολείο κρίνει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών με βάση αυτές τις χρήσεις[7], συγκεκριμένα τη χρήση της σχολικής νόρμας. Δημιουργούνται λοιπόν γλωσσικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών με προεκτάσεις στην καθόλου σχολική τους επίδοση, ώστε σωστά έχει παρατηρηθεί ότι η σχολική αποτυχία είναι σε τελευταία ανάλυση γλωσσική αποτυχία[8].

Αλλά με τον τρόπο που γίνεται σήμερα η γλωσσική διδασκαλία δημιουργείται και ένα πρόσθετο πρόβλημα. Ενώ δηλ. οι μαθητές κατά την προσχολική περίοδο είχαν μάθει να χρησιμοποιούν και να πλουτίζουν τη γλώσσα τους μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας, που σημαίνει ότι ο πλουτισμός της γινόταν αβίαστα και φυσικά στο βαθμό που το απαιτούσαν κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας, η διδασκαλία της νέας μορφής που τους ζητείται να αφομοιώσουν τους προσφέρεται με τρόπο τεχνητό, ξεκομμένα από την πραγματική χρήση, έτσι που το όλο ζήτημα μένει γι'αυτούς μετέωρο.

Τέλος, η επικέντρωση της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, με όποιες και όσες ασκήσεις εμπέδωσης, οδηγεί σε μια στείρα γνώση που αφήνει αδιάφορους τους μαθητές. Γιατί πολύ σύντομα διαπιστώνουν ότι δεν προάγεται η ικανότητά τους για γλωσσική δημιουργία και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια ή, στην καλύτερη περίπτωση, γίνονται παθητικοί δέκτες μιας τέτοιας γνώσης. Μαθαίνω μια γλώσσα δε σημαίνει αποστηθίζω μορφολογικούς τύπους και κανόνες που διέπουν τη συγκρότηση σωστών προτάσεων, αλλά πάνω απ'όλα πως μαθαίνω να εκμεταλλεύομαι τις εκφραστικές δυνατότητες που μου δίνει η γλώσσα σε κάθε περίσταση (και είναι άπειρες αυτές οι περιστάσεις) επικοινωνίας. Στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας το παιδί της σχολικής ηλικίας ξέρει κιόλας τη μορφολογία και τους βασικούς κανόνες της προτασιακής δομής της γλώσσας του, γι' αυτό άλλωστε και είναι απρόσκοπτη η γλωσσική του επικοινωνία με το περιβάλλον του. Εκείνο που χρειάζεται είναι να ασκηθεί για να ανακαλύψει τις απέραντες δυνατότητες που του δίνει η γλώσσα και που θα του επιτρέψουν να κυριολεκτεί και να εκφράζει με λεπτές αποχρώσεις τα νοήματα που θέλει να κοινοποιήσει στους άλλους. Με άλλα λόγια να πλουτίσει τα εκφραστικά του μέσα. Οι κανόνες, ενώ μπορεί να είναι ο κύριος στόχος μιας επιστημονικής γλωσσικής ανάλυσης, είναι το τελευταίο που μπορεί να ενδιαφέρει το παιδί που μελετά τη γλώσσα του[9].

Θα είχε ίσως ενδιαφέρον η υπόμνηση εδώ μιας κοινής εμπειρίας, που όμως πολύ λίγο την έχουμε προσέξει. Όταν μιλάμε ή, πολύ περισσότερο, όταν γράφουμε, η αγωνία μας είναι να βρούμε μετά από αλλεπάλληλες δοκιμές και απορρίψεις την καταλληλότερη λεκτική διατύπωση για την ακριβέστερη και πέρα από κάθε αμφιβολία έκφραση αυτού που θέλουμε να πούμε. Πόσοι μπορούν να βεβαιώσουν ότι αυτό το πέτυχαν επιστρατεύοντας γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που κάποτε διδάχτηκαν; Κι ακόμη, οι ανώνυμοι δημιουργοί του εύστοχου λόγου των δημοτικών τραγουδιών από ποιον και πότε διδάχτηκαν γραμματική και συντακτικό; Ή μήπως η θαυμαστή γλωσσική τελειότητα στα έργα των αρχαίων Ελλήνων κλασσικών συγγραφέων είναι αποτέλεσμα κάποιας γλωσσικής διδασκαλίας που τους προσφέρθηκε; Αλλά η γραμματική και το συντακτικό όπως τα εννοούμε σήμερα ήσαν ανύπαρκτα στην εποχή τους. Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, και η περίπτωση του ερευνητή που μπορεί σε σύντομο σχετικά διάστημα να ανακαλύψει και να διατυπώσει τους κανόνες μιας γλώσσας, χωρίς αυτό από μόνο του

να τον κάνει επαρκή ομιλητή αυτής της γλώσσας.

Η γραμματική και το συνταχτικό με τη μορφή που τα ξέρουμε σήμερα διαμορφώθηκαν και διδάχτηκαν από τους Αλεξανδρινούς, όχι για τη μελέτη της σύγχρονής τους ελληνικής, την οποία άλλωστε περιφρονούσαν, αλλά για τη μελέτη και κατανόηση των κλασικών κειμένων που η γλώσσα τους είχε πάψει πια να είναι άμεσα κατανοητή. Δημιουργείται λοιπόν μια παράδοση διδασκαλίας της γλώσσας με τη χρησιμοποίηση κανόνων. Η γλώσσα όμως που διδάσκεται είναι μια νεκρή γλώσσα που δεν έχει ομιλητές και οι κανόνες θεωρούνται απαραίτητο εργαλείο για την αποκρυπτογράφησή της. Η συγκεκριμένη αυτή γραμματική αντίληψη και η συνακόλουθη πρακτική γλωσσικής διδασκαλίας επέζησε δια μέσου των αιώνων και υιοθετήθηκε και στη σύγχρονη εποχή μας, η ίδια στην ουσία της, για τη διδασκαλία στα σχολεία των σύγχρονων ζωντανών γλωσσών. Πώς όμως είναι δυνατό μια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για το συγκεκριμένο σκοπό που αναφέραμε (δεν εξετάζουμε αν και γι' αυτόν ακόμη το σκοπό ήταν η καταλληλότερη) να χρησιμοποιηθεί σε άλλες συνθήκες και να εξυπηρετήσει επιτυχώς ένα διαφορετικό σκοπό;

Ανάγκη νέου προσανατολισμού

Όσα εκτίθενται στη συνέχεια αποτελούν περισσότερο ένα πλαίσιο γενικών αρχών που θα διέπουν τη μορφή που πρέπει να πάρει η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία, παρά μια λεπτομερώς επεξεργασμένη μέθοδο διδασκαλίας. Άλλωστε το δεύτερο προϋποθέτει εκτεταμένη έρευνα που δεν έχει γίνει ακόμη. Παράλληλα με τη διατύπωση των γενικών αρχών που πρέπει να διέπουν μια νέου τύπου γλωσσική διδασκαλία θα προσπαθήσω να επισημάνω και κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει η έρευνα προκειμένου να ανιχνεύσει τρόπους υλοποίησης αυτής της διδασκαλίας[10].

Καταρχήν ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να ταυτίζεται με εκείνον των άλλων μαθημάτων. Ο σκοπός της διδασκαλίας στη φυσική π.χ. είναι να μάθει το παιδί κάτι που δεν ξέρει. Τα πράγματα όμως είναι τελείως διαφορετικά με τη γλώσσα. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, μιλάει τη γλώσσα του, που σημαίνει ότι έχει ήδη αφομοιώσει και χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον σωστά τους γραμματικούς της κανόνες (φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς)[11]. Με δοσμένη λοιπόν αυτή τη θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο που επιχειρεί να καλύψει η γλωσσική διδασκαλία και στα άλλα, που όλα μαζί συναπαρτίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, είναι να διερωτάται κανείς πώς η διαφορά αυτή δεν εντοπίστηκε ως τώρα και η μητρική γλώσσα αντιμετωπίζεται από το σχολείο όπως όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η αντιμετώπιση αυτή δεν είναι βέβαια ανεξήγητη. Η γλωσσική διδασκαλία έχει αυτό το χαρακτήρα, γιατί πιστεύεται ότι παρέχει γνώσεις όπως ακριβώς και τα άλλα μαθήματα και οι γνώσεις αυτές ταυτίζονται με τους κανόνες. Έτσι ξανασυνδεόμαστε με την αλεξανδρινή γραμματική παράδοση όπου πράγματι είχαν θεσπιστεί οι κανόνες ως αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά, όπως είδαμε, ως εργαλείο για την κατανόηση της αρχαίας ελληνικής. Σήμερα όμως πώς μπορεί να μη γίνεται αντιληπτό ότι μια νεκρή γλώσσα που είναι προσπελάσιμη με τη βοήθεια ενός μόνο μέρους της παραγωγής της, μάλιστα αποκλειστικά γραπτής με έμμεσες μόνο και συνήθως ελάχι-

στες πληροφορίες για την προφορική, που ως εκ τούτου εμφανίζεται μια για πάντ: αποτυπωμένη και αποκρυσταλλωμένη και, το κυριότερο, δεν τη συναντούμε στι διαίσθηση κανενός ομιλητή, είναι άλλο πράγμα από τη ζωντανή ή μητρική γλώσ σα που οι ομιλητές της την παράγουν κάθε μέρα, αλλά και την προσλαμβάνουν σι όλη της την πολλαπλότητα, προφορική και γραπτή, μέσα σε συνθήκες αλληλόδρα σης και με δοσμένη μια διαλεκτική σχέση των γλωσσικών μορφών μεταξύ του και με τις εξωγλωσσικές καταστάσεις που εκφράζουν.

Σήμερα η επιστήμη της γλώσσας και ειδικότερα ο κλάδος της κοινωνιο-γλωσσολογίας (πβλ. π.χ. D. Hymes (1974) και W. Labov (1972) έδωσε έμφαση στη μελέτη της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας, στη μελέτη των συνθηκών της πραγματικής της χρήσης οι οποίες και τη διαμορφώνουν. Έτσι αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, πρέπει να τη δούμε και να τη μελετήσουμε μέσα στις συνθήκες που προκαλούν τη χρησιμοποίησή της από τον ομιλητή και προσδιορίζουν τη μορφή της σε κάθε περίπτωση.

Η γλώσσα λοιπόν δε νοείται έξω από τη χρήση της. Και οι χρήσεις της διαφέρουν ανάλογα με το ποιός τη χρησιμοποιεί, πότε, που, σε ποιόν απευθύνεται, με ποια πρόθεση και μέσω ποιου καναλιού. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει γλωσσική ομοιομορφία, αλλά γλωσσική ποικιλία που προσδιορίζεται από τους παραπάνω παράγοντες. Η γλώσσα έτσι παίρνει τη μορφή ενός πολύπλοκου, αλλά ταυτόχρονα εύκαμπτου και ευπροσάρμοστου εργαλείου. Επομένως η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να έχει ως αντικείμενο μια ανύπαρκτη ομοιόμορφη γλώσσα, αλλά τη γλωσσική ποικιλία. Δεν υπάρχει μία γλωσσική νόρμα, αλλά τόσες όσες και οι γλωσσικές χρήσεις. Πρέπει λοιπόν η διδασκαλία να απαλλαγεί από προκαταλήψεις όπως η ιδέα του σωστού ή λάθους, ανάλογα με τη συμμόρφωση ή μη προς μια αυθαίρετα καθορισμένη νόρμα. Πρέπει, αντίθετα, να κατευθύνει τους μαθητές να γνωρίσουν τί πραγματικά είναι μια γλώσσα και πώς λειτουργεί για να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές ανάγκες αυτών που τη χρησιμοποιούν. Να τους βοηθήσει να γνωρίσουν και να μάθουν να εκμεταλλεύονται τις ποικίλες δυνατότητες που τους παρέχει η γλώσσα ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά.

Είναι αλήθεια ότι αν ρίξει κανείς μια ματιά στα αναλυτικά προγράμματα στο μέρος που αφορά στους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας θα συναντήσει παρόμοιες διατυπώσεις, οι οποίες όμως παραμένουν διακηρύξεις που δεν υλοποιούνται. Στην πράξη αυτό που γίνεται είναι μια αναθεωρημένη και πιο ελκυστική από άποψη μεθόδου εφαρμογή της ίδιας αντίληψης που περιγράψαμε και κρίναμε προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα έχουμε να κάνουμε με τη διδασκαλία μιας γλωσσικής δομής που είναι εκ των προτέρων καθορισμένη και θεωρείται ως αντιπροσωπευτική και η επικρατέστερη. Ο στόχος που υπολανθάνει είναι η κατάκτηση ενός οργάνου που θεωρείται κοινό και ομοιόμορφο (δηλ. και πάλι μια νόρμα). Η ποικιλία μένει και πάλι έξω από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η συνήθης αντίρρηση που διατυπώνεται ως προς τη δυνατότητρα ή και την αναγκαιότητα διδασκαλίας της γλωσσικής ποικιλίας είναι: δεχόμαστε ότι υπάρχει ποικιλία, αλλά η μελέτη της εμπίπτει στην αρμοδιότητα του επιστήμονα. Για τη διδασκαλία επιβάλλεται να υπάρχει ένα σχετικά ομοιογενές αντικείμενο. Φαντάζεστε, συνεχίζει η αντίρρηση, τί θα γινόταν στην τάξη, αν ο κάθε μαθητής ήταν ελεύθερος να μιλάει όπως του αρέσει ή τον βολεύει: Πλήρης αναρχία, χωρίς καμιά δυνατότητα παρέμβασης προς την κατεύθυνση κάποιας συστηματοποίησης. Στο

κάτω κάτω, συνεχίζει πάντα η αντίρρηση, τα παιδιά μαθαίνουν με την εξωσχολική πρακτική πώς να εκφράζονται σε κάθε περίσταση της καθημερινής επικοινωνίας. Το σχολείο πρέπει να τους προσφέρει κάτι πέρα από αυτό, να τους διδάξει και να τους ασκήσει να χρησιμοποιούν μια συνθετότερη και πιο απαιτητική διατύπωση για να μπορούν να εκφράζουν εμπειρίες και διανοήματα πέρα από τα τετριμμένα της καθημερινότητας.

Η αντίρρηση αυτή είναι επιδεκτική σχολιασμού και ανασκευής σε πολλά σημεία:

α) Ασφαλώς και εμπίπτει στην αρμοδιότητα του επιστήμονα η καταγραφή και μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας. Αν όμως αναγνωρίζουμε την ύπαρξη ποικιλίας στη γλώσσα, σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε ταυτόχρονα πως αυτή η ποικιλία αποτελεί μια πολύ σημαντική πλευρά του φαινομένου γλώσσα. Αν η διδασκαλία την αγνοήσει, δε θα είναι ελλιπής η εικόνα της γλώσσας που θα προσφέρει στους μαθητές;

β) Ο καθορισμός για διδασκαλία μιας κατά το δυνατόν ομοιογενούς γλωσσικής μορφής δεν επιβάλλεται από τις ανάγκες της ίδιας της διδασκαλίας, αλλά είναι προϊόν της δικής μας αδυναμίας να συλλάβουμε διαφορετικά το αντικείμενο και τον τρόπο αυτής της διδασκαλίας.

γ) Βλέποντας τη διδασκαλία μέσα από το πρίσμα που επιβάλλει η αντίληψη της γλωσσικής ομοιογένειας είναι φυσικό να φανταζόμαστε την επικράτηση σύγχυσης και γλωσσικής αναρχίας στην περίπτωση που η ποικιλία θα πάρει τη θέση της στη διδασκαλία. Πρέπει όμως να συνειδητοποιήσουμε ότι εκείνο που προέχει δεν είναι να διδάξουμε μια ανύπαρκτη γλωσσική ομοιογένεια, αλλά να κάνουμε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η ποικιλία που τη γνωρίζουν από τη γλωσσική τους πρακτική δεν είναι τυχαία και άναρχη, αλλά εμφανίζει μια συστηματικότητα που προσδιορίζεται από ορισμένους παράγοντες. Να τους βοηθήσουμε δηλ. να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του μηχανισμού που λειτουργεί, χωρίς να το καταλαβαίνουν, όταν μιλάνε, και τους επιτρέπει να προσαρμόζουν τη γλωσσική τους έκφραση κατά τις περιστάσεις και όχι να εκφράζονται ομοιόμορφα, πράγμα που έτσι κι αλλιώς δε συμβαίνει, αλλά κι αν μπορούσε να πραγματοποιηθεί, θα ήταν αμφίβολης αποτελεσματικότητας.

δ) Η εξωσχολική γλωσσική πρακτική των μαθητών καλύπτει μόνο τους περιορισμένους συνήθως τομείς δραστηριότητάς τους. Το σχολείο έχει καθήκον να καταδείξει στους μαθητές την ύπαρξη συστηματικότητας στην ήδη αποκτημένη και πολύπλοκη γλωσσική τους εμπειρία και να τη διευρύνει ακόμη περισσότερο. Δεν υπάρχουν κατώτερες και ανώτερες γλωσσικές μορφές που αντιστοιχούν σε κατώτερης ή ανώτερης ποιότητας ανάγκες επικοινωνίας. Όλες οι ανάγκες επικοινωνίας είναι το ίδιο ζωτικές για το άτομο που λειτουργεί κοινωνικά. Απλώς διαφέρουν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί κατά περίπτωση για την ικανοποίησή τους.

Στο σημείο αυτό είναι, νομίζω, απαραίτητο να διευκρινίσουμε περισσότερο πώς εννοούμε τη γλωσσική ποικιλία που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι βέβαια παγιωμένη γνώση ότι η γλώσσα, κάθε γλώσσα, αποτελεί ένα πολύμορφο σύνολο και ότι αυτή η πολυμορφία προσδιορίζεται καταρχήν από γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες (γεωγραφικές και κοινωνικές διάλεκτοι). Πέρα όμως από αυτό, είναι επίσης γνωστό ότι η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους οι άνθρωποι της ί-

δια, ακόμη και περιορισμένης σε μέγεθος, κοινωνίας δεν είναι ενιαία για όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Ακόμη και αν κάνουμε αφαίρεση των «ειδικών γλωσσών» που χρησιμοποιούνται από διάφορες επαγγελματικές ή κοινωνικές ομάδες και που για να τις καταλάβει κανείς πρέπει να μυηθεί στον τρόπο ζωής (επαγγελματικό ή άλλο) αυτών των ομάδων, εξακολουθεί να παραμένει ένα μεγάλο φάσμα ποικιλίας που χαρακτηρίζει τη λεγόμενη «κοινή» πια γλώσσα. Το θέμα είναι βέβαια τεράστιο και αποτελεί αντικείμενο έρευνας από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και ιδιαίτερα από την κοινωνιογλωσσολογία. Μια σφαιρική ενημέρωση πάνω σ' αυτά τα ζητήματα και τη θεωρητική και μεθοδολογική αντιμετώπισή τους καθώς και κατατοπιστική βιβλιογραφία βρίσκει κανείς στο βιβλίο του R.A. Hudson (1980).

Ασφαλώς δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας όλων των ειδών η γλωσσική ποικιλία. Θεωρητικά βέβαια, εφόσον έχουμε να κάνουμε με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, θα έπρεπε να περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα η διδασκαλία και των διαλέκτων, όπως π.χ. η ποντιακή, και των «ειδικών γλωσσών», όπως η αργκό ή η γλώσσα του ποδοσφαίρου, αφού όλα αυτά συναπαρτίζουν τη νέα ελληνική γλώσσα. Κάτι τέτοιο όμως, εκτός από ανέφικτο, δε θα ήταν ούτε αποτελεσματικό, ούτε θα είχε κανένα πρακτικό αντίκρυσμα. Έτσι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να έχει ως αντικείμενο ένα γλωσσικό όργανο με κοινά βασικά χαρακτηριστικά που η διαμόρφωσή του προσδιορίστηκε από τις ανάγκες επικοινωνίας όλων των Ελλήνων μεταξύ τους και που επιτρέπει τη μεταξύ τους λιγότερο ή περισσότερο επαρκή συνεννόηση. Αυτό το όργανο επικοινωνίας δε συμπίπτει καθόλου με αυτό που καθιερώθηκε να ονομάζεται κοινή νέα ελληνική, η κωδικοποίηση και ομοιογενοποίηση της οποίας αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί πηγή μεγάλης αγωνίας. Αντίθετα, αυτό που πράγματι είναι κοινό όργανο επικοινωνίας απαρτίζεται από ένα σύνολο γλωσσικών χρήσεων που κύριο χαρακτηριστικό τους δεν είναι η ομοιομορφία αλλά η διαφοροποίηση. Διαφοροποίηση η οποία απεικονίζει και εκφράζει τις περιστάσεις επικοινωνίας που εξ αντικειμένου είναι ποικίλες και διάφορες μεταξύ τους και η οποία εκδηλώνεται σε όλα τα επίπεδα: προφορά, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο.

Μίλησα παραπάνω για λιγότερο ή περισσότερο επαρκή συνεννόηση, γιατί δεν είναι δεδομένο ότι κάποιος που χρησιμοποιεί το κοινό αυτό όργανο επικοινωνίας γίνεται, όταν μιλάει για κάποιο θέμα, απόλυτα κατανοητός από όλους όσους χρησιμοποιούν το ίδιο αυτό όργανο. Ο βαθμός κατανόησης εξαρτάται από πάρα πολλούς παράγοντες, σε μεγάλο βαθμό πραγματολογικούς, όχι λιγότερο όμως και καθαρά γλωσσικούς. Για να υπάρχει δηλ. επαρκής συνεννόηση θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συνομιλητών ένα μίνιμουμ κοινών εμπειριών και γνώσεων γύρω από το αντικείμενο για το οποίο γίνεται λόγος, αλλά και γνώση και δυνατότητα χρησιμοποίησης, επομένως και κατανόησης, των ίδιων ή παρόμοιων λεκτικών τρόπων. Ως προς αυτό το τελευταίο είμαστε σε θέση, ακόμη και εμπειρικά, να ξέρουμε ότι οι ομιλητές μιας γλώσσας δεν είναι όλοι ικανοί να εκφραστούν το ίδιο αποτελεσματικά πάνω σε ένα θέμα (ρότε φυσικά και να κατανοήσουν). Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι δεν ξέρουν τη γλώσσα τους, με την έννοια ότι κάνουν λάθη (= παραβιάσεις του γλωσσικού συστήματος), αλλά ότι δεν είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν και να αναπτύξουν την ικανότητά τους στη χρησιμοποίηση των λεκτικών τρόπων (λεξιλόγιου ή/και φραστικών κατασκευών) που προσιδιάζουν στη συγκεκριμένη περίσταση ή στο συγκεκριμένο θέμα.

Αυτός ακριβώς θα πρέπει να είναι ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας. Να διευρύνει δηλ. το γλωσσικό ορίζοντα των μαθητών, με την έννοια ότι θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν και με χρήσεις που για λόγους δικής του γλωσσικής προϊστορίας ο καθένας δεν είναι εξοικειωμένος. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να το πετύχει μια διδασκαλία που περιορίζεται κατά κύριο λόγο στο να ασκήσει τους μαθητές ώστε να κατασκευάζουν προτάσεις που να συμμορφώνονται προς κάποιους κανόνες που δίνονται εκ των προτέρων (ή έστω και αντίστροφα).Αυτό το κάνουν ήδη και χωρίς αυτού του είδους τη διδασκαλία. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στα επίπεδα ύφους (registers)[12], όχι με την καλολογική, αλλά με την κοινωνιογλωσσική σημασία του όρου. Δηλ. στη διαφοροποίηση της γλωσσικής έκφρασης ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Και τότε η διδασκαλία δε θα υπάρχει ανάγκη να είναι ρυθμιστική, με την έννοια της παρέμβασης και διόρθωσης οποιασδήποτε παρέκκλισης από το θεσμοθετημένο πρότυπο, αλλά θα ταυτίζεται με μια ανακαλυπτική διαδικασία που θα βοηθάει το μαθητή να ανακαλύπτει τις δυνατότητες για έκφραση που του παρέχει η γλώσσα του και να κάνει την κατάλληλη επιλογή σε κάθε περίσταση επικοινωνίας. Έτσι, π.χ., για να μιλήσουμε με κάποια συγκεκριμένα και πολύ χτυπητά παραδείγματα, δε θα υπάρχει λόγος να προγράφουμε την υποτακτική σύνταξη και να συστήνουμε πιεστικά την παρατακτική, τη στιγμή που υπάρχουν και οι δύο ως δυνατότητες στη γλώσσα. Εκείνο που χρειάζεται ο μαθητής είναι να γνωρίσει το μηχανισμό λειτουργίας και των δύο και όταν προκύψει ανάγκη να κάμει την πιο κατάλληλη επιλογή. Γιατί σε τελευταία ανάλυση, όταν μιλάμε ή γράφουμε δεν κάνουμε παρά επιλογές που προσδιορίζονται από αυτό που έχουμε να πούμε. Ούτε θα χρειαστεί να καταδικάσουμε ως κακώς τονισμένους τύπους, όπως κείμενου, πανεπιστημίου, αφού οι πρώτοι όχι μόνο δεν παραβιάζουν κανένα κανόνα τονισμού της νέας ελληνικής, αλλά η ύπαρξή τους παράλληλα με τους δεύτερους οδηγεί σε εκφραστικό πλούτο μάλλον παρά στη διάπραξη λαθών. Αρκεί να μη γίνεται άκριτα η χρησιμοποίησή τους.

«Αυτό που πρέπει να μάθει ο μαθητής δεν είναι μια «φροντισμένη» γλώσσα, αλλά η ικανότητα να αλλάζει επίπεδο ύφους (registre) ανάλογα με τις ανάγκες και μια επαρκής επιδεξιότητα προσαρμογής χωρίς δυσκολίες στις πολλαπλές όψεις της επικοινωνίας και στους διαφορετικούς συνομιλητές» (R. Legrand-Gelber, 1980, σ. 454). Αυτό δε σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία θα υποβαθμιστεί το ενδιαφέρον για τη «φροντισμένη» γλώσσα. Απλώς θα πρέπει να πάψει να έχει την αποκλειστικότητα και να μονοπωλεί το ενδιαφέρον εις βάρος άλλων γλωσσικών χρήσεων. Υπάρχουν περιστάσεις επικοινωνίας (και είναι στατιστικά οι περισσότερες) που απαιτούν διαφορετική γλωσσική έκφραση. Είναι κατανοητή βέβαια η έμφαση στη «φροντισμένη» γλώσσα στο βαθμό που έχει κατακυρωθεί κοινωνικά η κατοχή της να αποτελεί μια προϋπόθεση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία. Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει ότι κι αυτή η «φροντισμένη» γλώσσα δεν είναι μονολιθική, αλλά παρουσιάζει προσαρμοστικότητα ανάλογα με το χρήστη, το θέμα, τις περιστάσεις, κτλ.

Αν συμφωνήσουμε λοιπόν ότι το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας θα είναι το κοινό εκφραστικό όργανο όλων των νεοελλήνων όπως το περιγράψαμε προηγουμένως, πρέπει να διερευνήσουμε τι μορφή επιβάλλεται τότε να πάρει αυτή η διδασκαλία.

Δύο είναι, κατά τη γνώμη μου, οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους πρέπει να κινηθεί: η ανακάλυψη και κατάκτηση της δομής και η παραγωγική χρήση της από τους ίδιους τους μαθητές. Οι δύο αυτοί άξονες στη γλώσσα αλληλοπροσδιορίζονται. Η δομή δεν υπάρχει καθεαυτήν, αλλά για να εξυπηρετήσει τη συγκεκριμένη γλωσσική πρακτική, από την οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται. Η δομή υπάρχει ως μέσον που ο ομιλητής αξιοποιεί για να πετύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα, ανάλογα με τις επιδιώξεις του, κατά τη χρήση. Υπάρχει, θα λέγαμε, ως σύνολο δυνατοτήτων που από την καλή ή όχι αξιοποίησή τους θα εξαρτηθεί το αποτέλεσμα της γλωσσικής παρέμβασης. Η χρήση, η συγκεκριμένη γλωσσική πρακτική, πρέπει να τεθεί ως κύριος στόχος της διδασκαλίας. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Η γνώση εκ μέρους τους της δομής έχει νόημα μόνον αν πρόκειται να εξυπηρετηθεί αυτός ο στόχος. Η διδασκαλία λοιπόν της δομής αλλάζει προσανατολισμό, μπαίνοντας στην εξυπηρέτηση της ανάπτυξης επαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας που προστίθεται ως νέος στόχος.

Σίγουρα ο τρόπος διδασκαλίας της δομής με τη μορφή κανόνων και την εκτέλεση ασκήσεων για την εμπέδωσή τους δεν εξυπηρετεί το στόχο μας. Για τους κανόνες μιλήσαμε εκτενώς προηγουμένως. Όσο για τις γλωσσικές ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων (που κατά κανόνα ζητούν από τους μαθητές να κάνουν επιτυχείς συσχετισμούς όρων, να συμπληρώνουν κενά, να πραγματοποιούν μετασχηματισμούς κάθε είδους), παρουσιάζουν δύο σοβαρά μειονεκτήματα: α) αποτελούν ασκήσεις για τις ασκήσεις, αφού γίνονται **in abstracto** αγνοώντας τη χρήση και β) που είναι συνέπεια του πρώτου, δεν αναπτύσσουν την ικανότητα των μαθητών για πραγματική επικοινωνία. Αλλά και η επιτυχής ή μη εκτέλεσή τους δεν αποδεικνύει τίποτε ως προς την ικανότητα που ήδη διαθέτουν οι μαθητές. Μπορεί ίσως να επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς άλλες δεξιότητες, όχι όμως, ή ελάχιστα, ως προς την πραγματική τους ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία.

Μπορεί να αντιτείνει κανείς ότι με το να διδάσκουμε τους κανόνες και να ασκούμε τους μαθητές στην εφαρμογή τους ή να τους οδηγούμε έμμεσα στην ανακάλυψή τους, διδάσκουμε τη δομή της γλώσσας, αφού οι κανόνες μιας γραμματικής περιγράφουν τη δομή αυτής της γλώσσας. Μια τέτοια τοποθέτηση όμως προκαλεί πολλά προβλήματα. Πρώτα πρώτα τί είδους κανόνες θα διδάξουμε; Είναι γνωστό ότι η μορφή των κανόνων είναι διαφορετική, ανάλογα με τη θεωρητική σκοπιά από την οποία γίνεται η γραμματική ανάλυση μιας γλώσσας. Έπειτα, ξεκινώντας από τους κανόνες ή αποβλέποντας στους κανόνες (στα πλαίσια πάντα της διδασκαλίας), κατακερματίζουμε τη γλώσσα και την ανάγουμε σε ένα άθροισμα παραδειγμάτων που χρησιμεύουν για την εφαρμογή των κανόνων. Για χάρη του δέντρου χάνουμε το δάσος. Καταλήγουμε δηλ., όπως είπαμε ήδη, να δουλεύουμε με τις προτάσεις-παραδείγματα απομονώνοντάς τες από την επικοινωνιακή τους λειτουργία, ενώ είναι δεδομένο ότι οποιαδήποτε πρόταση στο φυσικό λόγο, προφορικό ή γραπτό, έχει τη μορφή που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη χρήση για την οποία προορίζεται.

Μπορούμε όμως να διδάξουμε τη δομή χωρίς να καταφύγουμε στους κανόνες (είτε σαν αφετηρία είτε σαν κατάληξη). Για να γίνει αυτό η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί μια ανακαλυπτική διαδικασία, παρόμοια με εκείνη που ακολουθεί ο ερευνητής της γλώσσας, αλλά με δύο ουσιαστικές διαφορές: α) τελικός

στόχος αυτής της διαδικασίας κατά τη διδασκαλία δε θα είναι η διατύπωση των κανόνων, όπως στην περίπτωση του ερευνητή[13], αλλά η ανακάλυψη των ποικίλων δυνατοτήτων έκφρασης που δημιουργούνται με την εκμετάλλευση της επιτρεπόμενης ελευθερίας κατά τη διευθέτηση των γλωσσικών μονάδων προκειμένου να συγκροτήσουν φράσεις. β) δε χρειάζεται να είναι εξαντλητική, όπως στην περίπτωση πάλι του ερευνητή, γιατί στόχος εδώ δεν είναι να μη μείνει καμιά πτυχή ανεξιχνίαστη, αλλά να γνωρίσει και να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τον τρόπο λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας. Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια διαδικασία θα αξιοποιηθούν οι ανακαλυπτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο ερευνητής.

Η διαδικασία ανακάλυψης των δυνατοτήτων έκφρασης θα κινηθεί σε δύο επίπεδα: σε εκείνο που εξετάζει τις δυνατότητες έκφρασης που δημιουργούνται επιχειρώντας όλες τις επιτρεπτές αναδιατάξεις των ίδιων γλωσσικών μονάδων και σε εκείνο που εξετάζονται οι διάφοροι τρόποι για να πει κανείς το ίδιο πράγμα καταφεύγοντας φυσικά κάθε φορά στη χρησιμοποίηση διαφορετικών, μερικά ή συνολικά, γλωσσικών μονάδων. Η δουλειά στο τελευταίο αυτό επίπεδο είναι αν μπορούσε να επιχειρήσει κανείς μια αξιολόγηση, και η περισσότερο δημιουργική, γιατί οδηγεί στην ανακάλυψη αυτών που ονομάσαμε προηγουμένως επίπεδα ύφους. Οδηγεί δηλ. στη συνειδητοποίηση του πώς η χρήση δημιουργεί την ποικιλία. Τα δύο αυτά επίπεδα αντιστοιχούν και εκμεταλλεύονται τα δύο είδη σχέσεων που έχουν μεταξύ τους οι γλωσσικές μονάδες: τις συνταγματικές (που είναι ευρύτερες από τις συντακτικές) και τις παραδειγματικές. Η εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων μπορεί και πρέπει να γίνεται και για κάθε γλωσσική μονάδα ξεχωριστά. Διατηρώντας π.χ. αμετάβλητο το πλαίσιο της αρχικής πρότασης, επιχειρούμε να δούμε κάθε μια από τις μονάδες που την απαρτίζουν με ποιες άλλες μπορεί να αντικατασταθεί. Στη συνέχεια να εξετάσουμε τί αλλαγές επέρχονται με κάθε αντικατάσταση στο νόημα της πρότασης συνολικά σε σχέση με το αρχικό και τί αποτελέσματα προκύπτουν για την επικοινωνία. Πρέπει να τονιστεί με έμφαση ότι διαδικασίες σαν αυτές πρέπει να εκτελούνται έχοντας ως αφετηρία αυθεντικό λόγο, προφορικό και γραπτό, και τα αποτελέσματα να κρίνονται στα πλαίσια πάντα του αυθεντικού κειμένου. Σπάνια, και μόνο με τη μορφή παιχνιδιού με τη γλώσσα, μπορεί μεμονωμένες προτάσεις να υποκαταστήσουν τα αυθεντικά κείμενα. Και αυτό μπορεί να γίνει, γιατί έχουμε να κάνουμε με τη μητρική γλώσσα για την οποία διαθέτουν οι μαθητές γλωσσική διαίσθηση. Καταλαβαίνει κανείς ότι με μια τέτοια εξερεύνηση της δομής της γλώσσας οδηγούμαστε στον πλουτισμό των εκφραστικών μέσων των μαθητών και, το κυριότερο, στη σωστή αξιοποίηση εκ μέρους τους αυτού του πλούτου για αποτελεσματική επικοινωνία.

Ο δεύτερος άξονας γύρω από τον οποίο πρέπει να κινηθεί η γλωσσική διδασκαλία είναι η παραγωγή λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτό φυσικά αποτελεί και τον τελικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Να αποκτήσουν δηλ. επάρκεια στην κάθε μορφής γλωσσική τους επικοινωνία. Που σημαίνει, όπως ήδη έχει αναλυθεί, να χρησιμοποιούν σε κάθε περίσταση επικοινωνίας το κατάλληλο γλωσσικό ένδυμα. Έτσι δε θα αποκλείσουμε από τη διδασκαλία κανένα επίπεδο ύφους της γλώσσας, αλλά αντίθετα θα αναζητούμε την κατάλληλη χρήση για το καθένα από αυτά. Η προσωπική γλωσσική παραγωγή των μαθητών πρέπει να είναι οργανικά δεμένη μέσα στο πρόγραμμα με τη μελέτη και εξερεύνηση της δομής. Στο επίπεδο της παραγωγής θα δοκιμάζεται η ικανότητα εκμετάλλευσης και αξιοποίησης του εξοπλισμού που μας προμήθευσε η δομή.

Η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται με την πρακτική χρησιμοποίησή της. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία πρέπει να απαγκιστρωθεί από την ως τώρα τακτική της κονιορτοποίησης της γλώσσας μέσω των κάθε είδους ασκήσεων που, ας το επαναλάβουμε, δίνουν γνώσεις για τη γλώσσα και όχι γνώση της γλώσσας. Τη θέση του κατακερματισμού πρέπει να πάρει η σφαιρική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη γλωσσική πράξη στα πλαίσια τόσο των γλωσσικών όσο και των εξωγλωσσικών παραγόντων που την προσδιορίζουν και μέσα στα οποία λειτουργεί. Μια πρόταση δηλ., ή μια ευρύτερη γλωσσική ενότητα, παίρνει την αξία της μόνο στα πλαίσια του κειμένου (προφορικού ή γραπτού) στο οποίο ανήκει και μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες που την προκάλεσαν.

Η γλωσσική παραγωγή προϋποθέτει φυσικά την ελεύθερη έκφραση των μαθητών πάνω σε μεγάλη ποικιλία θεμάτων και περιστάσεων. Πώς όμως η διδασκαλία θα αντιμετωπίσει το θέμα της γλωσσικής παραγωγής χωρίς τον κίνδυνο η ελεύθερη έκφραση να εκφυλιστεί σε ατέρμονες συζητήσεις που θα μετατρέψουν την τάξη σε πεδίο παντοειδών αντιπαραθέσεων; Καταρχήν δε μπορεί να γίνεται λόγος για περιορισμό της ελεύθερης έκφρασης στο όνομα κάποιων υποτιθέμενων ή και υπαρκτών κινδύνων για εκτροπές. Είναι καθαρά ζήτημα μεθόδευσης και προγραμματισμού της διδασκαλίας η αποφυγή παρόμοιων ενδεχομένων. Το πραγματικό ζητούμενο είναι πώς θα αντιμετωπιστεί η γλωσσική παραγωγή των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας. Βασική αρχή είναι ότι ο παραγόμενος ατομικά ή συλλογικά λόγος σχολιάζεται από την τάξη στο σύνολό του και στα σημεία ως προς το αν πετυχαίνει το σκοπό του. Θα υπάρξουν προτάσεις βελτιωτικές που κι αυτές με τη σειρά τους θα σχολιάζονται.

Η όλη διαδικασία θα αποβλέπει στην αναζήτηση, συλλογικά, εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων με αφορμή το σχολιαζόμενο κείμενο. Οι εναλλακτικές αυτές δυνατότητες θα κρίνονται ως προς την καταλληλότητά τους να εκφράσουν αυτό που επιδιώκει το αρχικό κείμενο. Αποτέλεσμα αυτής της ζύμωσης και του προβληματισμού θα είναι ο πλουτισμός των μαθητών σε εκφραστικά μέσα που οι ίδιοι θα έχουν ανακαλύψει και δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους.

Η υλοποίηση και μεθόδευση αυτής της διαδικασίας είναι ζήτημα τεχνικό και εύκολα μπορεί να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια π.χ. ενός πρακτικού οδηγού διδασκαλίας. Στον οδηγό θα δίνονται επεξεργασμένες και συγκεκριμένες οδηγίες στο δάσκαλο ως προς τί θα κάνει κάθε φορά,σε τί θα αποβλέπει και πώς θα το μεθοδεύσει. Ένας τέτοιος οδηγός που θα έχει εκπονηθεί για κάθε τάξη θα απευθύνεται αποκλειστικά στο δάσκαλο, στον οποίο θα προσφέρει ένα σαφή σχεδιασμό του μαθήματος, αλλά ταυτόχρονα θα του αφήνει και μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας για την προσαρμογή του μαθήματος στο ακροατήριο που θα έχει κάθε φορά. Με τον τρόπο αυτό, που θα αντικαταστήσει τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω εγχειριδίων για τους μαθητές, πετυχαίνουμε δύο πράγματα που είναι από τα πιο σημαντικά για την επιτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας: α) εξασφαλίζουμε τη χρησιμοποίηση πάντοτε «φρέσκου» και επίκαιρου γλωσσικού υλικού, σε αντίθεση με τα εγχειρίδια, όπου για χρόνια αναγκαζόμαστε να χρησιμοποιούμε το ίδιο παλαιωμένο υλικό. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με τη διδασκαλία ζωντανής γλώσσας. β) η διδασκαλία προσαρμόζεται κάθε φορά στο συγκεκριμένο μαθητικό κοινό με βάση τις ανάγκες του και δεν είναι ισοπεδωτική, όπως στην περίπτωση των εγχειριδίων, όπου τα ίδια πράγματα προσφέρονται κατά τρόπο ομοιόμορφο στα μαθητικά ακροατήρια όλης της επικράτειας, με αποτέ-

λεσμα την άνιση αφομοίωση κατά ακροατήριο, πράγμα εντελώς φυσικό, αφού η γλωσσική προπαιδεία δεν είναι ίδια παντού. Και ακόμη την πρόκληση διαμαρτυριών εκ μέρους των δασκάλων για τις δυσκολίες που συναντούν λόγω της χαμηλής, όπως ισχυρίζονται, στάθμης των μαθητών. Εισπράττουν δηλ. οι μαθητές την κριτική που έπρεπε να εισπράττει ο τρόπος διδασκαλίας.

Με δεδομένο τον αποφασιστικό ρόλο που παίζει η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στην όλη ψυχονοητική τους συγκρότηση, θα πρέπει η γλωσσική διδασκαλία να καταλάβει πρωτεύουσα θέση στην εκπαίδευση με κλιμάκωσή της σε όλες τις βαθμίδες και σύνδεσή της με τα άλλα μαθήματα. Κλιμάκωση σε όλες τις βαθμίδες σημαίνει ενιαίο σχεδιασμό στα πλαίσια του οποίου η προσέγγιση της γλώσσας θα γίνεται με βάση τις αρχές που περιγράψαμε, αλλά με μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις κατά τάξεις που θα υπαγορεύονται από το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης των μαθητών στην αντίστοιχη ηλικία. Σε ένα προωθημένο στάδιο αυτής της κλιμάκωσης, προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να έχει τη θέση της και η επιστημονική ανάλυση της γλώσσας, όπου θα προσφερθούν βασικές θεωρητικές αρχές της επιστήμης της γλώσσας και θα εξηγηθούν κάποιες τεχνικές γλωσσικής ανάλυσης. Όσο για τη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με τα άλλα μαθήματα, μπορεί να κινηθεί σε δύο επίπεδα: εκείνο κατά το οποίο η γλωσσική διδασκαλία αξιοποιεί την ύλη των άλλων μαθημάτων για να εμπλουτιστεί, και εκείνο που σε καθένα από τα άλλα μαθήματα οι μαθητές ασκούνται στην κατάκτηση, ταυτόχρονα με τη σχετική γνώση, και της ικανότητας να την εκφράζουν με τον κατάλληλο λεκτικό τρόπο.

Τέλος η επιτόνιση πρέπει κάποτε να πάρει τη θέση της στα προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, γιατί αποτελεί μια πάρα πολύ βασική πλευρά της γλωσσικής επικοινωνίας. Φορέας της σημασίας ενός εκφωνήματος δεν είναι μόνο τα φωνήματα που το απαρτίζουν. Οι διακυμάνσεις και η κατεύθυνση της μελωδικής καμπύλης που απαραίτητα συνοδεύει κάθε εκφώνημα, μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά την αξία του μηνύματος προκαλώντας σημαντικές σημασιολογικές αποχρώσεις (π.χ. βεβαιότητα, απορία, αμφιβολία, δισταγμό, κατηγορηματικότητα, κτλ.). Η εκμετάλλευση αυτής της δυνατότητας γίνεται σε μέγιστο βαθμό από τους ομιλητές κατά την προφορική (φυσικά) επικοινωνία. Είναι προφανές το ενδιαφέρον που προκαλεί και η εκμετάλλευσή του από τη διδασκαλία.

Προσπάθησα να κάμω μια γενική τοποθέτηση του θέματος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Να περιγράψω τους στόχους της και να προσδιορίσω το περιεχόμενό της.

Η υλοποίηση αυτής της αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας απαιτεί να γίνει παράλληλη θεωρητική και εφαρμοσμένη έρευνα σε τομείς όπως τα επίπεδα ύφους της ελληνικής και οι λειτουργίες τους τόσο στο γραπτό, όσο και κυρίως, στο προφορικό επίπεδο, οι σχέσεις μεταξύ προφορικής και γραπτής ελληνικής, η εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης των ελληνόπουλων της σχολικής ηλικίας, τα χαρακτηριστικά της γλώσσας των μαθητών σε σύγκριση με εκείνα των δασκάλων, οι τεχνικές διδασκαλίας της προφορικής και της γραπτής γλώσσας, ο τρόπος κλιμάκωσης της ενιαίας γλωσσικής διδασκαλίας κατά τάξεις, το περιεχόμενο και η μορφή των βοηθημάτων για τη γλωσσική διδασκαλία, κ.ά.

Είναι σαφές ότι όλα αυτά μόνο συλλογικά μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συνεργασία γλωσσολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών και δασκάλων που θα έ-

χουν αυτό ως κύριο έργο τους στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος με άμεσους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να αναστείλουμε κάθε απόπειρα εφαρμογής. Αντίθετα, με δεδομένο τον προσανατολισμό της διδασκαλίας υλοποιούμε άμεσα τα όσα ξέρουμε και προβαίνουμε σε αναθεωρήσεις και προσαρμογές καθώς θα προχωρεί η έρευνα.

Το νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τα ΑΕΙ είναι ο καταλληλότερος φορέας ενός τέτοιου ερευνητικού προγράμματος.

ΥΓ. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της μελέτης εκδόθηκαν από το ΚΕΜΕ και χρησιμοποιούνται από τη φετινή σχολική χρονιά νέα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο με τον τίτλο Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο και συγγραφείς τους Π. Κάνδρο — Ε. Λανάρη — Α. Μουμτζάκη — Δ. Τάνη και Χρ. Τσολάκη. Πρόκειται για δύο τεύχη που απευθύνονται στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και συνοδεύονται από το βιβλίο του καθηγητή.

Πρέπει να χαιρετιστεί η εμφάνιση βιβλίου και να τονιστεί το γεγονός ότι αποτελεί την πρώτη συστηματική μέθοδο για να διδαχτούν τα ελληνόπουλα τη γλώσσα τους. Έχουμε να κάνουμε με μια συστηματική παρουσίαση της γλώσσας και ταυτόχρονα μια λεπτομεριακά επεξεργασμένη διδακτική πορεία που θα ακολουθήσει ο δάσκαλος. Από αυτή την άποψη η εμφάνιση του νέου βιβλίου αποτελεί ένα άλμα προς τα εμπρός. Πρόκειται για δουλειά που έχει γίνει με επιμέλεια και μεράκι. Από τα θετικά χαρακτηριστικά αυτής της δουλειάς πρέπει να επισημάνουμε τη μεθοδική διάταξη της ύλης, τον πλούτο του υλικού που δίνει μεγάλα περιθώρια επιλογής στο δάσκαλο, τη δημιουργία ερεθισμάτων για ανάπτυξη πρωτοβουλίας από το δάσκαλο και, το σημαντικότερο, την εισαγωγή μιας καινοτομίας που υλοποιείται στο Δ΄ μέρος κάθε ενότητας με τον τίτλο Έκθεση—Έκφραση και αποτελεί κατά τη γνώμη μου την ουσιαστικότερη προσφορά του βιβλίου, γιατί ενθαρρύνει τη γλωσσική δημιουργία εκ μέρους των μαθητών. Γενικά η όλη προσπάθεια προωθεί σημαντικά το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στη χώρα μας.

Η αντίληψη όμως για τη γλωσσική διδασκαλία που υλοποιούν τα νέα αυτά βιβλία διαφέρει από την αντίληψη που προσπάθησα να αναπτύξω εδώ κατά το ότι α) δίνει ακόμη μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και των ασκήσεων, β) πριμοδοτεί τη γραπτή και δεν προβλέπει καμιά συγκεκριμένη μεθόδευση για την κατάκτηση και της προφορικής, γ) αγνοεί ουσιαστικά τη γλωσσική ποικιλία και προσφέρει μια κωδικοποιημένη γλωσσική μορφή, δ) δεν επιτρέπει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλ' αντίθετα ο σχεδιασμός της προϋποθέτει για όλους τους μαθητές ξεκίνημα από την ίδια αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πβ. R. Legrand-Gelber (1980, 449) «on prétend se dégager de la domination de l' écrit et redonner sa vraie place à l' oral. Mais dans les manuels, les exemples révèlent un pseudo-oral qui n' est en fait que de l' écrit manipulé».

2. Πβ. M.A.K. Halliday-A. McIntosh-P. Strevens (1968: 226) «Prescriptive teaching is overemphasized at the expense of productive teaching; the spoken language is largely neglected; too little attention is paid to non-literary registers; and both the linguistic

theory and the description of English that underlie the teaching are lacking in interest and explanatory power».

3. Για τις συνέπειες πβ. και Halliday ό.π. «If prescriptive teaching occupies more than a small fraction of the total native language teaching time, a completely false picture of the nature of language is built up in the pupils' minds. This not only creates in the pupils a misunderstandig of the nature of language which will hinder both their use and their appreciation of the native language, but makes it much more difficult for them ever to learn a foreign one. If in addition to this the teaching is proscriptive, then we have only ourselves to blame if we create generations of illiteracy and inarticulacy».

4. Για τις δυσκολίες καθορισμού μιας κοινής νέας ελληνικής πβ. Μ. Σετάτος (1974: 3). Πβ. επίσης Hudson (1980: 30-48) για την ασάφεια του περιεχομένου των όρων γλώσσα, διάλεκτος, κτλ.

5. Άλλο πράγμα η σχολική νόρμα και άλλο η γλωσσολογική. Γι' αυτή την τελευταία πρβ. Σετάτος (1976: 67-73) και D. François (1972: 153-168).

6. Πβ. Legrand-Gelber (1980: 472) «... l' approche normative fait (...) abstraction de la dynamique sociale dans la communication au profit d' une définition aprioriste de ce que «doivent être» une fois pour toutes le contenu et le maniement de la langue».

7. Πβ. Legrand-Gelber ό.π., σελ. 452 «Il n' y a pas un handicap socioculturel des milieux défavorisés correspondant justement à un manque par rapport à la soi-disant compétence linguistique; ...il ne s' agit pas d' un handicap dans la possibilité de communiquer, mais d' une difficulté à manier certaines utilisations du langage; or, c' est à partir de ces utilisations du langage que l' ecole juge la compétence linguistique des enfants».

8. Πβ. Dougthy-Pearce-Thornton (1971: 10) «Many teachers are now aware of the fact that educational failure is very often linguistic failure».

9. Πβ. Planchon (1976: 166) «Ce que est bon pour l' élève, c' est n' est pas une théorie grammaticale (des démonstratifs p.ex.), c' est l' intégration de ces élèments de la langue dans sa maîtrise de la parole, et ceci ne passe probablement pas par la découverte, fut-ce «en situation» et par «approximations successives», du statut linguistique des démonstratifs tel qu' on le représentera en linguistique pure».

10. Τόσο η επεξεργασία των γενικών αρχών, όσο και η εξέταση της δυνατότητας εφαρμογής τους άρχισαν και συνεχίζονται στο σεμινάριο που γίνεται με ευθύνη μου στα πλαίσια της ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, όπου διδάσκω, και με την ενθάρρυνση και συμπαράσταση του Διευθυντή της Σχολής κ. Χρ. Τσολάκη. Μετέχουν σ' αυτό οι φιλόλογοι: Αδάλογλου Κυρ., Γκαγκέλη Ανθ., Πούχα Χαρ., Τσοκαλοπούλου Ιω., Χατζησαββίδης Σωφρ. Κατά το σχολικό έτος 1983-84 μετείχαν ακόμη οι: Βάσσου Αγόρω, Δόγια Βασ., Κιοσέ Παν. και Κουτσός Μιχ.
Σύντομα το σεμινάριο αυτό θα είναι σε θέση να δώσει συγκεκριμένα δείγματα εφαρμογής, τόσο όσον αφορά στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, όσο και στην αντιμετώπιση της γλωσσικής παραγωγής των μαθητών.

11. Πβ. Halliday (1968: 241) «He (the child) has learnt a large part of the whole apparatus before he goes to school; ... He does not need the English period in the school curriculum for the purpose of «learning English» in the narrow sense. It is fortunate that he does not, because there are so many other things that he can only learn in the English period».

12. Τον όρο «επίπεδο ύφους» ως απόδοση του αγγλ. register οφείλω στη συνάδελφο κ. Θ. Παυλίδου. Κατά τον Sutton (1974: 42) «A «linguistic register» is a style of speaking or writing associated with a particular activity, and distinguished from others not only by its own words, but also by its degree of formality, and by types of sentence construction and ways of thinking and arguing». Περισσότερα για τα επίπεδα ύφους βλ. Hudson (1980: 30-38).

13. Είναι αυτονόητο ότι, ενώ στην περίπτωση των παιδιών δεν αποτελεί απαραίτητο όρο η κατάκτηση καμιάς γραμματικής θεωρίας, μια τέτοια θεωρία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για το συγγραφέα μεθόδου μιας τέτοιας διδασκαλίας (και για το δάσκαλο που θα εφαρμόσει τη μέθοδο;).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dougthy P.-Pearce J.-Thornton G., Language in Use, E. Arnold, London, 1971.
Francois Denise. La notion de norme en linguistique. Attitude descriptive, attitude prescriptive. Στο De la théorie linguistique à l' enseignement de la langue (sous la dir. de Jeanne Martinet). PUF. Paris, 1972.
Halliday M.A.K.-McIntosh A.-Strevens P., The Linguistic Sciences and Language Teaching, Longmans, London, 1964.
Hudson R.A., Sociolinguistics. Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1980.
Hymes D., Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach, Tavistock Publ., 1974.
Labov W., Sociolinguistic Patterns, Univ. of Pensylvania Press, Philadelphia, 1972.
Legrand-Gelber R., L' acquisition de la langue maternelle, Στο Linguistique (sous la dir. de Fr. Francois), PUF. Paris, 1980.
Planchon F., Linguistique appliquée à l' enseignement des langues ou linguistique de l' enseignement des langues: grammaire et contexte. Στο Actes du 3e Colloque International SGAV pour l' enseignement des langues, Didier, Paris, 1976.
Σετάτος Μ., Φωνολογία της κοινής νέας ἑλληνικής, Παπαζήσης, Αθήνα, 1974.
Σετάτος Μ., Τά γλωσσολογικά κριτήρια γιά τόν καθορισμό τοῦ κανόνα (νόρμας). Στο Προβλήματα τῆς Δημοτικῆς γλώσσας, εκδ. «Τέχνη» Μακεδονική καλλιτεχνική Εταιρία, Θεσσαλονίκη, 1976.
Sutton C.R., Language and Communication in Science Lessons, Στο The Art of the Science Teacher. (eds C.R. Sutton-J.T. Hayson), McGraw-Hill Book Company, London, 1974.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

(Το κείμενο ετούτο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Ε΄ ετήσιου συνεδρίου Γλωσσολογίας για την Ελληνική γλώσσα (2-4 Μαΐου 1984). Το αναδημοσιεύουμε φυσικά ύστερα από συνεννόηση με το σ. για να προλογίσει την επόμενη εργασία «Παράδειγμα εφαρμογής»).

Ιδαλόγλου Κυρ., Γκαγκέλη Ανθ., Πούχα Χαρ., Τσολακοπούλου Ι., Χαραλαμπόπουλου Αγαθ., Χατζησαββίδη Σωφ.

*ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

Στο προηγούμενο άρθρο του κ. Χαραλαμπόπουλου Αγ. διατυπώνεται το πλαίσιο αρχών για μια γλωσσική διδασκαλία που δε θα είναι ρυθμιστική, αλλά θα αποτελεί μια εποικοδομητική διαδικασία που θα οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού μηχανισμού και θα τους καθιστά αποτελεσματικούς χειριστές της γλώσσας.

Θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε συνοπτικά τις πιο βασικές από αυτές τις αρχές:

1 — Η διδασκαλία δεν πρέπει να έχει ρυθμιστικό χαρακτήρα.

2 — Πρέπει να παίρνει υπόψη της τη γλωσσική ποικιλία.

3 — Η έμφαση πρέπει να δίνεται παράλληλα σε δυο επίπεδα: στο επίπεδο της δομής της γλώσσας και στο επίπεδο της γλωσσικής παραγωγής εκ μέρους των μαθητών.

4 — Η διδασκαλία της δομής μπορεί να γίνει χωρίς να καταφύγουμε σε κανόνες οποιασδήποτε μορφής και χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τις γνωστές κατασκευασμένες ασκήσεις. Επιχειρούμε την εξερεύνησή της θεωρώντας την μέσα στα πλαίσια πραγματικής γλωσσικής χρήσης, δεδομένου ότι η δομή προσδιορίζεται από τη χρήση και αντίστροφα. Μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να είναι δημιουργική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, γιατί τους βοηθάει να ανακαλύπτουν μόνοι τους και να συνειδητοποιούν το μηχανισμό της γλώσσας.

5 — Η όλη πρακτική της διδασκαλίας οικοδομείται πάνω στην εκμετάλλευση των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων.

6 — Το υλικό στο οποίο θα βασίζεται η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι προκαταβολικά δοσμένο. Αντίθετα παράγεται κάθε φορά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης διδασκαλίας και από εκείνους που αφορά αυτή η διδασκαλία (μαθητές-δάσκαλο). Με τον τρόπο αυτό: α) εξασφαλίζουμε τη χρησιμοποίηση πάντοτε επίκαιρου υλικού που θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, πράγμα που αποτελεί σημαντικό παράγοντα μάθησης, β) η διδασκαλία γίνεται αρκετά ευέλικτη, ώστε να ανταποκρίνεται στο πραγματικό επίπεδο των μαθητών. Αφού δηλαδή το υλικό θα προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές, θα αντανακλά και τις γλωσσικές τους αδυναμίες στη θεραπεία των οποίων θα συμβάλει η συγκεκριμένη διδασκαλία.

* Όσα ακολουθούν ανακοινώθηκαν και συζητήθηκαν στο 6ο Συνέδριο Γλωσσολογίας για την Ελληνική Γλώσσα (22-24 Απριλίου 1985) που οργάνωσε ο Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Συνέπεια της παραπάνω αρχής είναι ότι τη θέση των γνωστών εγχειριδίων θα καταλάβει ένας οδηγός διδασκαλίας στον οποίο «θα δίνονται επεξεργασμένες και συγκεκριμένες οδηγίες στο δάσκαλο ως προς το τι θα κάνει κάθε φορά, σε τι θα αποβλέπει και πώς θα το μεθοδεύσει».
7 — Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών. Γιατί ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι η παροχή πληροφοριών ή γνώσεων σχετικά με τη γλώσσα, αλλά η συστηματική άσκηση των μαθητών στη χρησιμοποίηση της γλώσσας. Οι μαθητές λοιπόν παράγουν λόγο, ατομικά ή συλλογικά, προφορικό ή γραπτό, που «σχολιάζεται από την τάξη στο σύνολό του και στα σημεία ως προς το αν πετυχαίνει το σκοπό του [...]. Η όλη διαδικασία θα αποβλέπει στην αναζήτηση, συλλογικά, εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων με αφορμή το σχολιαζόμενο κείμενο (φυσικά και στη «διόρθωση» τυχόν γλωσσικών αδυναμιών). Οι εναλλακτικές αυτές δυνατότητες θα κρίνονται ως προς την καταλληλότητά τους να εκφράσουν αυτό που επιδιώκει το αρχικό κείμενο ή και κρίνονται ως προς το αν εκφράζουν κάτι διαφορετικό και τι. Αποτέλεσμα αυτής της ζύμωσης και του προβληματισμού θα είναι ο πλουτισμός των μαθητών σε εκφραστικά μέσα που οι ίδιοι θα έχουν ανακαλύψει και δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους».

Όσα ακολουθούν αποτελούν μια προσπάθεια πειραματικής εφαρμογής αυτών των αρχών στη διδακτική πράξη. Επιχειρούμε να δώσουμε ένα συγκεκριμένο δείγμα της διδακτικής διαδικασίας τόσο για το επίπεδο της δομής όσο και για το επίπεδο της παραγωγής. Θα έχουμε λοιπόν να κάνουμε με δυο διδακτικές ενότητες, μια για κάθε επίπεδο. Λόγω του πειραματικού τους χαρακτήρα οι ενότητες παρουσιάζονται αυτοτελώς, δηλαδή αποκομμένες από την οργανική τους θέση, την οποία θα είχανε σε μια προγραμματισμένη σειρά μαθημάτων. Προϋποθέτουν επίσης τη γνώση μιας στοιχειώδους ορολογίας (άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα κτλ.).

Πριν όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση αυτών των ενοτήτων, θέλουμε να επισημάνουμε ότι, όταν μιλάμε για τα δυο επίπεδα, της δομής και της παραγωγής, δεν τα θεωρούμε ως αλληλοεξαρτώμενα ή αλληλοπροσδιοριζόμενα ούτε ως προς το περιεχόμενο ούτε ως προς τη φυσική σειρά τους μέσα στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Εδώ π.χ. στο επίπεδο της δομής θα εξετάσουμε τη λειτουργία του προσδιοριστικού επιθέτου. Το περιεχόμενο αυτής της ενότητας δεν πρέπει να μας δεσμεύει με τρόπο που και η ενότητα η σχετική με την παραγωγή του λόγου να αναφέρεται επίσης στο επίθετο. Η διδασκαλία που αναφέρεται στην παραγωγή του λόγου θα έχει να κάνει με το γλωσσικό προϊόν, προφορικό ή και γραπτό, των ίδιων των μαθητών και θα το αντιμετωπίζει ως ένα οργανικό σύνολο με στόχο να κριθεί αφενός αν ως σύνολο υπηρετεί το σκοπό, ή τη σκοπιμότητα αν θέλετε, για τον οποίο δημιουργήθηκε και αφετέρου αν η επιλογή και διευθέτηση των στοιχείων που το συναπαρτίζουν είναι τέτοιες που απαιτεί αυτός ο σκοπός. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι διδακτικές ενότητες που αναφέρονται στη δομή θα πρέπει να έχουν μάλλον εμβόλιμο χαρακτήρα στο πρόγραμμα, ενώ η έμφαση πρέπει να δίνεται στην παραγωγή. Πάντως και στη μια και στην άλλη περίπτωση η προσέγγιση γίνεται με βάση τις ίδιες αρχές.

Ξεκινάμε λοιπόν με τη διδακτική ενότητα που έχει ως θέμα τη δομή της

γλώσσας, και συγκεκριμένα το προσδιοριστικό επίθετο. Η διδακτική αυτή ενότητα θα απαρτίζεται από δυο φάσεις. Στη μια θα διερευνηθούν και θα ανακαλυφθούν οι δυνατότητες που παρέχονται από την εκμετάλλευση των συνταγματικών σχέσεων των μονάδων που εμπλέκονται στην εξέτασή μας (ουσιαστικό-επίθετο). Στη δεύτερη φάση θα γίνει το ίδιο με την εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων. Τόσο στη μια όσο και στην άλλη περίπτωση η ανακάλυψη της δομής και η συνειδητοποίηση του μηχανισμού της οδηγεί στην κατάκτηση και τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των μέσων που θέτει στη διάθεσή μας η γλώσσα.

Για την πρώτη φάση (εκμετάλλευση συνταγματικών σχέσεων) επιλέγουμε ένα κείμενο που μπορεί να είναι είτε γραπτό είτε καταγραμμένος προφορικός λόγος, αλλά τέτοιο που να επιτρέπει τη συχνή χρήση επιθέτων, π.χ. μια περιγραφή. Για τις ανάγκες αυτής της παρουσίασης διαλέξαμε το κείμενο μιας τουριστικής διαφήμισης ενός Γραφείου ταξιδίων στο περιοδικό Ταχυδρόμος, που έχει ως εξής:

ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ

Τα τελευταία χρόνια πάρα πολλοί Έλληνες επισκέπτονται τη γειτονική κοντινή μας χώρα Βουλγαρία. Η κοντινή απόσταση, το χαμηλό κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι. Σχετικά με τη χώρα αυτή, εκτός από την πρωτεύουσα της χώρας, τη Σόφια, με τα πολλά αξιοθέατα και τις διάφορες κοντινές περιοχές με τη φανταστική φύση, σήμερα θα αναφερθούμε σε μια άλλη ονειρεμένη πόλη, που απέχει 20 χιλιόμετρα από τα βουλγαρικά σύνορα, το Σαντάνσκι. Μπορείτε, βέβαια, να πάτε με το αυτοκίνητο παίρνοντας την πράσινη κάρτα της ΕΛΠΑ. Το Σαντάνσκι είναι το μέρος όπου υπάρχει η μεγαλύτερη ηλιοφάνεια σε όλη τη χώρα, έχει πολύ ήπιο κλίμα και πολλές ιαματικές πηγές.

Στην περιοχή αυτή υπάρχει ένα υπερσύγχρονο ξενοδοχειακό συγκρότημα με το όνομα της πόλης το «Σαντάνσκι». Διαθέτει δωμάτια και σουίτες με όλες τις ανέσεις, έχει ταβέρνα, καφετερία, μπαρ, νάιτ-κλαμπ, βιβλιοθήκη, αίθουσες παιχνιδιών, γήπεδα τένις, μπάσκετ, βόλεϋ, μίνι γκολφ, δύο πισίνες με ιαματικό νερό, κομμωτήριο, γκαράζ και **duty free shops.**

Μέσα στο ξενοδοχειακό συγκρότημα λειτουργεί επίσης, ένα υπερσύγχρονο ιατρικό κέντρο εξοπλισμένο με τα τελειότερα ιατρικά μηχανήματα και ειδικευμένο επιτελείο γιατρών, για παθήσεις αναπνευστικού, κυκλοφοριακού συστήματος και ρευματικές παθήσεις. Εκτός από τα διάφορα είδη θεραπείας εφαρμόζεται και η προληπτική λουτροθεραπεία, παραφινοθεραπεία, φωτοθεραπεία κλπ. Το ξενοδοχείο επίσης διαθέτει ένα τεράστιο πάρκο με πυκνή βλάστηση που αρχίζει από τα σκαλοπάτια του και φθάνει μέχρι τους πρόποδες του βουνού Πίριν. Η τοποθεσία Πίριν έχει πλούσια βλάστηση και λίμνες και ενδείκνυται για πεζοπορία, ορειβασία και μονοήμερες εκδρομές στα γύρω χωριά. Στα 16 χιλιόμετρα από το Σαντάνσκι, υπάρχει το γραφικό χωριουδάκι Μέλνικ, με τα αρχιτεκτονικά αριστουργήματα σπίτια-οχυρά, με υπέροχες τοιχογραφίες ξυλόγλυπτα και τα μνημεία της αρχαίας πόλης. Τέλος αυτό που δεν πρέπει να χάσετε είναι και το μοναστήρι της Ρίλας που βρίσκεται πάνω από το λεκανοπέδιο του ποταμού Ρίλσκα και θεωρείται το κέντρο της βουλγαρικής κουλτούρας και μόρφωσης.

Μοιράζουμε στους μαθητές το κείμενο με υπογραμμισμένα τα προσδιοριστικά επίθετα (ή, αν υπάρχει άνεση χρόνου, τους ζητούμε να τα επισημάνουν οι ί-

διοι). Καλούμε κατόπιν όλους τους μαθητές, είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία ανά δυο ή και περισσότεροι, να επιχειρήσουν να αλλάξουν τη θέση των επιθέτων ενός μέρους ή όλου του κειμένου ως προς το ουσιαστικό που προσδιορίζουν. Αν δηλαδή το επίθετο βρίσκεται πριν από το ουσιαστικό να πάει μετά, και αντίστροφα. Γράφουμε ένα από τα κείμενα που προέκυψαν στον πίνακα και ζητούμε από την τάξη να ελέγξει αν έγιναν όλες οι μετακινήσεις. Κατόπιν όλη η τάξη πάλι συζητά τα αποτελέσματα των μετακινήσεων και προσπαθεί να κρίνει:

α) το νέο κείμενο ως σύνολο για να φανεί ότι η θέση του επιθέτου (όπως και κάθε άλλου όρου άλλωστε) μέσα σ' ένα αυθεντικό κείμενο δεν είναι χωρίς σημασία για το μήνυμα που αυτό το κείμενο θέλει να μεταδώσει. Έτσι λ.χ. αν αλλάξουμε τη θέση των επιθέτων της πρώτης παραγράφου θα προκύψει το ακόλουθο κείμενο: *[Τα χρόνια τελευταία πάρα Έλληνες πολλοί επισκέπτονται τη χώρα γειτονική κοντινή μας Βουλγαρία. Η απόσταση κοντινή, το κόστος χαμηλό και η ομορφιά συνδυασμένη με τα αξιοθέατα πολλά είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι. Σχετικά με τη χώρα αυτή, εκτός από την πρωτεύουσα, τη Σόφια, με τα αξιοθέατα πολλά και τις περιοχές διάφορες κοντινές με τη φύση φανταστική, σήμερα θα αναφερθούμε σε μια πόλη άλλη ονειρεμένη, που απέχει 20 χιλιόμετρα από τα σύνορα βουλγαρικά, το Σαντάνσκι. Μπορείτε, βέβαια, να πάτε με το αυτοκίνητο παίρνοντας την κάρτα πράσινη της ΕΛΠΑ. Το Σαντάνσκι είναι το μέρος όπου υπάρχει η ηλιοφάνεια μεγαλύτερη σε τη χώρα όλη, έχει πολύ κλίμα ήπιο και πηγές πολλές ιαματικές].* το οποίο είναι αλλοπρόσαλλο και όχι μόνο καταστρέφει το νόημα του αρχικού κειμένου, αλλά ούτε και ως φορέας οποιουδήποτε άλλου μηνύματος είναι αποδεκτό.

β) ποιές από τις επιμέρους μετακινήσεις είναι αποδεκτές, ποιες όχι, και γιατί. Στόχος είναι να επισημάνουν οι μαθητές τους περιορισμούς ως προς τη θέση του επιθέτου και να αναζητήσουν σε τι οφείλονται, π.χ. στην αρχή του κειμένου δεν μπορούμε να μετακινήσουμε το επίθετο *τελευταία* μετά το ουσιαστικό και να πούμε *Τα χρόνια τελευταία*, ούτε το επόμενο επίθετο *πολλοί* και να πούμε *πάρα Έλληνες πολλοί*. Αντίθετα το επίθετο *άλλη* στη μέση περίπου της παραγράφου μπορούμε να το μετακινήσουμε μετά το ουσιαστικό και να πούμε *μια πόλη άλλη*, αν και το *ονειρεμένη* μας δημιουργεί κάποιο πρόβλημα. Στις δυο πρώτες περιπτώσεις είναι η παρουσία του οριστικού άρθρου και του επιτατικού μόριου *πάρα* αντίστοιχα που εμποδίζουν τη μετακίνηση, ενώ στην τρίτη περίπτωση η παρουσία του αόριστου *μια* δεν την εμποδίζει. Γενικά η μετακίνηση δεν είναι αποδεκτή, όταν έχουμε την παρουσία του οριστικού άρθρου ή ενός προσδιορισμού του επιθέτου.

γ) ποιες μετακινήσεις προξένησαν ανεπανόρθωτες βλάβες στο νόημα του αρχικού κειμένου, ποιες το τροποποίησαν μερικά ή ολικά και, σ' αυτήν την τελευταία περίπτωση, πόσο οι νοηματικές τροποποιήσεις ξεστρατίζουν το αρχικό κείμενο από τον επικοινωνιακό του στόχο. Στόχος είναι να κατανοηθεί ότι οι μεταβολές στις συνταγματικές σχέσεις των μονάδων ενός δοσμένου κειμένου έχουν επιπτώσεις στο αρχικό μήνυμα (που μεταδίδεται) είτε καταστρέφοντάς το τελείως είτε τροποποιώντας το ολικά ή μερικά, π.χ. η πρώτη περίοδος καταστρέφεται νοηματικα με τις μετακινήσεις. Στη δεύτερη περίοδο οι μετακινήσεις προκαλούν και νοηματικές τροποποιήσεις που διαφέρουν σημαντικά από το αρχικό νόημα. Μεμονωμένους τους συνδυασμούς επίθετο+ουσιαστικό που προέκυψαν από τις μετακινήσεις μπορούμε να τους χρησιμοποιήσουμε, αφού τους εντάξουμε σε άλλα συμφραζόμενα με άλλους επικοινωνιακούς στόχους, π.χ. (Είναι εύκολο να ταξιδέψει κανείς στη

Βουλγαρία· η απόσταση κοντινή, το κόστος χαμηλό, ο έλεγχος στα σύνορα απλός και γρήγορος· δε μένει παρά να το αποφασίσει κανείς». Σαν σύνολο όμως η δεύτερη περίοδος μετά τις μετακινήσεις δεν έχει νοηματική σαφήνεια.

δ) ποιες από τις μη αποδεκτές μετακινήσεις θα μπορούσαν να είναι αποδεκτές, αν επιφέραμε κάποιες τροποποιήσεις, και ποιες στην αρχική συντακτική δομή· αλλά τότε δε θα είχαμε και νοηματική τροποποίηση; Είδαμε ότι η παρουσία του οριστικού άρθρου ή ενός προσδιορισμού του επιθέτου δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση του επιθέτου. Γίνεται όμως δυνατή αυτή η μετακίνηση, αν, στην περίπτωση του οριστικού άρθρου, επαναληφθεί και το άρθρο μαζί με το επίθετο, π.χ. *τα χρόνια τα τελευταία*, ή στην περίπτωση του προσδιορισμού του επιθέτου, αν ο προσδιορισμός ακολουθήσει το επίθετο στη μετακίνησή του, π.χ. *Έλληνες πάρα πολλοί, κλίμα πολύ ήπιο*. Συνήθως σ' αυτές τις περιπτώσεις έχουμε μια διαφοροποίηση της σημασίας που είναι υφολογικής φύσεως. Δίνεται δηλαδή, με μια ανάλογη τροποποίηση και της επιτόνισης, μεγαλύτερη έμφαση σ' αυτό που εκφράζει το επίθετο ή το ουσιαστικό ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή.

ε) τι συμβαίνει στις περιπτώσεις όπου έχουμε δυο προσδιοριστικά επίθετα. Και σ' αυτήν την περίπτωση η παρουσία ή απουσία του οριστικού άρθρου παίζει καθοριστικό ρόλο. Έτσι στις περιπτώσεις: *τη γειτονική κοντινή μας χώρα, με τις διάφορες κοντινές περιοχές, με τα τελειότερα ιατρικά μηχανήματα*, είναι αδύνατο να μετακινήσουμε είτε το ένα είτε και τα δυο μαζί επίθετα. Αντίθετα στις περιπτώσεις: *έχει πολλές ιαματικές πηγές, υπάρχει ένα υπερσύγχρονο ξενοδοχειακό συγκρότημα*, μπορούμε να μετακινήσουμε άνετα το ένα από τα δυο επίθετα, αλλά όχι τόσο άνετα και τα δυο μαζί.

Στη δεύτερη φάση θα επιχειρήσουμε να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες που μας δίνονται από τις παραδειγματικές σχέσεις των μονάδων. Στην περίπτωσή μας φυσικά, εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων των προσδιοριστικών επιθέτων του κειμένου μας σημαίνει αναζήτηση άλλων επιθέτων ή και άλλων, διαφορετικού τύπου, μονάδων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη θέση καθενός από τα αρχικά επίθετα. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι δε μας ενδιαφέρει η μηχανική αναζήτηση των όρων που θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση του αρχικού επιθέτου, αλλά, πέρα απ' αυτή, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο εντάσσονται νοηματικά στα αρχικά συμφραζόμενα. Η επιλογή δηλαδή και χρησιμοποίηση ενός άλλου επιθέτου τροποποιεί το αρχικό νόημα και πώς; Έτσι, αν επιλέξουμε ανάμεσα σε συνώνυμα θα προκύψουν διαφορετικές αποχρώσεις του αρχικού νοήματος, όπως π.χ. αν, αντί για το επίθετο *κοντινή* της δεύτερης περιόδου του κειμένου, επιλέξουμε τα *μικρή* ή *ασήμαντη*. Αν επιλέξουμε ανάμεσα σε αντίθετα οδηγούμαστε σε νοηματικές αντιφάσεις, όπως π.χ. αν, στη θέση των *κοντινή* και *χαμηλό* της δεύτερης πάλι περιόδου, χρησιμοποιήσουμε τα *μακρινή* ή *τεράστια* και *ψηλό* ή *μεγάλο* αντίστοιχα (σ' αυτήν την περίπτωση η περίοδος θα γινόταν: *Η τεράστια/μακρινή απόσταση, το ψηλό/μεγάλο κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι*, όπου λέγονται πράγματα ασυμβίβαστα και που φυσικά κανένας τουριστικός πρακτορας δε θα ήταν τόσο αφελής, ώστε να περιλάβει στη διαφήμισή του μια τέτοια διατύπωση). Αν τέλος επιλέξουμε ανάμεσα σε επίθετα που η σημασία τους είναι ασυμβίβαστη με τη σημασία του ουσιαστικού που προσδιορίζουν, οδηγούμαστε σε παραδοξότητες, όπως *η περήφανη απόσταση, το πέτρινο κόστος* κτλ. Υπάρχει βέβαια και η

περίπτωση που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη θέση του αρχικού επιθέτου ορισμένα επίθετα, μόνο αν αποσυνδέσουμε το σύνολο όνομα+επίθετο από τα συμφραζόμενά του και το εντάξουμε σε άλλα. Μπορούμε π.χ. να πούμε *η συναισθηματική απόσταση που χωρίζει τον Πέτρο από τον Παύλο είναι μεγάλη*, αλλά τότε λέμε άλλα πράγματα.

Κινούμενοι πάντα στα πλαίσια των παραδειγματικών σχέσεων μπορούμε να αναζητήσουμε άλλες εκφράσεις που ισοδυναμούν με το επίθετο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντί γι' αυτό στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα, π.χ. η καθόλου μακρινή ή η όχι και τόσο μακρινή απόσταση, αντί η κοντινή απόσταση — η ομορφιά συνδυασμένη με τη μεγάλη ποικιλία από αξιοθέατα, αντί η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα — απέχει 20 χιλιόμετρα από τα σύνορα με τη Βουλγαρία, αντί απέχει 20 χιλιόμετρα από τα βουλγαρικά συνορα — Το Σαντάνσκι... έχει κλίμα που είναι πολύ ήπιο, αντί έχει πολύ ήπιο κλίμα κτλ.

Με την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που μας δίνουν οι παραδειγματικές σχέσεις πετυχαίνουμε τον εμπλουτισμό της γλώσσας των μαθητών με νέο λεξιλόγιο και με νέα εκφραστικά μέσα.

Εκείνο όμως που επιθυμούμε να εξάρουμε είναι ότι με τον τρόπο που προτείνουμε, τόσο ο πλουτισμός του λεξιλογίου όσο και των εκφραστικών μέσων γενικότερα θα γίνεται κατά τρόπο φυσιολογικό, λειτουργικό και, κυρίως, εύκολα αφομοιώσιμο. Κάθε νέο γλωσσικό στοιχείο δηλαδή, είτε πρόκειται για μονάδα είτε για συνθετότερη γλωσσική έκφραση, θα αναζητείται με αφορμή και στα πλαίσια αυθεντικών συμφραζομένων, που διαμορφώθηκαν δηλαδή για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Θα εντάσσεται κατόπιν σ' αυτά τα συμφραζόμενα και θα εξετάζεται για ποια επικοινωνιακή λειτουργία κρίνεται κατάλληλο. Μπορεί π.χ. να λειτουργήσει ισότιμα με το αρχικό, μήπως κάποιο ή κάποια απ' αυτά είναι πιο κατάλληλο από το αρχικό επίθετο για τη μετάδοση του συγκεκριμένου μηνύματος, ή, τέλος, μεταδίδουν διαφορετικά μηνύματα και ποια. Έτσι αυτό που γίνεται στην καθημερινή γλωσσική πρακτική, αλλά περιστασιακά και περιορισμένα, επαναλαμβάνεται και στη διδασκαλία, αλλά με τρόπο συστηματικό και πιο εκτεταμένα. Πρέπει ακόμη να προστεθεί ότι ο γλωσσικός πλουτισμός θα γίνεται με υλικό που θα προέρχεται από τη συλλογική συνεισφορά των ίδιων των μαθητών, πράγμα που έχει δυο αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα: α) η γνώση του καθενός διευρύνεται με τις γνώσεις όλων των άλλων αθροιστικά και β) δημιουργείται άμιλλα συνεισφοράς που οδηγεί σε δημιουργική συμμετοχή.

Η δεύτερη διδακτική ενότητα έχει σκοπό να υποβάλει μερικές ιδέες όσον αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της δημιουργικής γλωσσικής παραγωγής εκ μέρους των μαθητών. Δε φτάνει να υποβάλουμε στους μαθητές θέματα που θα τους παρακινήσουν να μιλήσουν. Ακόμη κι αν υποθέσουμε ότι έχουμε επινοήσει διαδικασίες που θα οδηγήσουν τους μαθητές να μιλήσουν, να εκφραστούν (ας σημειωθεί ότι ένα από τα πιο συχνά παράπονα των δασκάλων είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται πολύ να πάρουν το λόγο), δε θα έχουμε φτάσει στο στόχο μας. Το καίριο ερώτημα που μπαίνει είναι: φτάνει να κάνουμε τους μαθητές να μιλήσουν ή μήπως πρέπει να σκεφτούμε πώς θα αντιμετωπίσουμε το προϊόν του λόγου τους; Γιατί ασφαλώς, αν δεν το κάνουμε αυτό, δε θα έχουμε βοηθήσει το μαθητή ούτε να συνειδητοποιήσει σε ποια κατάσταση βρίσκεται από γλωσσική άποψη ούτε, πολύ περισσότερο, να βελτιωθεί. Η κατεξοχήν δημιουργική συμβολή της διδασκαλίας αρχίζει από αυτό το στάδιο.

Καταρχήν πρέπει να πούμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει περιορισμός ως προς τα θέματα για τα οποία μπορούν να εκφραστούν οι μαθητές. Η γλώσσα στην πραγματικότητα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τα πάντα: από τις καθημερινές δοσοληψίες των ανθρώπων έως την ανάπτυξη θεμάτων που απαιτούν πιο σύνθετη γλωσσική διατύπωση και χρησιμοποίηση της γλώσσας σε ένα αρκετά αφηρημένο επίπεδο. Τα πρώτα, δηλαδή η έκφραση για ζητήματα της καθημερινότητας, προσφέρονται θαυμάσια για την άσκηση και εξοικείωση των μαθητών στα γλωσσικά επίπεδα ύφους. Έτσι για παράδειγμα μπορεί η ταξη να ασχοληθεί με το θέμα της συγκέντρωσης πληροφοριών με στόχο την οργάνωση μιας εκπαιδευτικής ή και ψυχαγωγικής εκδρομής. Θα απαιτηθεί γι' αυτό να απευθυνθούν προφορικά ή γραπτά σε διάφορα πρόσωπα (οικεία ή άγνωστα) και για διάφορα θέματα. Οι μαθητές έχουν ήδη την εμπειρία ότι η διεκπεραίωση παρόμοιων υποθέσεων είναι μια σύνθετη διαδικασία και ότι ανάλογα με τα πρόσωπα με τα οποία θα έρθουν σε επαφή πρέπει να προσαρμόσουν τόσο τον τρόπο συμπεριφοράς τους όσο και τον τρόπο που θα μιλήσουν στα διάφορα πρόσωπα. Έχουμε πραγματικά να κάνουμε με ένα παιχνίδι με τη γλώσσα, όπου είμαστε υποχρεωμένοι, αν θέλουμε να είμαστε καλοί και αποτελεσματικοί παίχτες, να βρίσκουμε την καταλληλότερη διατύπωση ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόμαστε και τους άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν, δυσμενώς, ή ευμενώς, τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή μας πράξη.

Με αφορμή λοιπόν το θέμα της εκδρομής θα δώσουμε εδώ ενδεικτικά ένα πλαίσιο δραστηριοποίησης της τάξης, που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου διαφόρων επιπέδων ύφους, και θα συζητήσουμε τα οφέλη των μαθητών από την άσκησή τους σε τέτοιου είδους γλωσσική παραγωγή.

1. Ορίζεται με συνοπτική διαδικασία μια συντονιστική επιτροπή από 3 ως 5 μαθητές.

2. Η επιτροπή προχωρεί στον καταμερισμό των εργασιών για την προετοιμασία της εκδρομής, αφού προηγουμένως ζητήσει να της υποβληθούν προτάσεις ως προς το χαρακτήρα της εκδρομής και ως προς τη διαδικασία της πραγματοποίησής της. Γίνονται δεκτές προτάσεις αιτιολογημένες.

3. Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τόσες ομάδες εργασίας, όσοι και οι τομείς δραστηριότητας που καθορίστηκαν.

Τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι:

α) η ομάδα που θα ζητήσει πληροφορίες από τον ΕΟΤ για εστιατόρια, ξενοδοχεία, αξιοθέατα και εν γένει άλλη τουριστική υποδομή της περιοχής που θα επισκεφτεί η τάξη.

β) η ομάδα που θα έρθει σε επαφή με ένα πρακτορείο ταξιδίων και θα διαπραγματευτεί την οργάνωση της εκδρομής.

γ) η ομάδα που θα αναλάβει να πείσει τους σχολικούς παράγοντες να εγκρίνουν την εκδρομή.

δ) ο κάθε μαθητής να πει πώς θα παρουσίαζε το θέμα στους γονείς του για να πάρει τη συγκατάθεσή τους.

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα το έργο των τεσσάρων τελευταίων ομάδων.

Η πρώτη ομάδα πρέπει να σκεφτεί και να θέσει στην κρίση της τάξης τη διατύπωση που θα χρησιμοποιήσει για να πάρει τις πληροφορίες που χρειάζεται από τους αρμόδιους του ΕΟΤ α) αν η ίδια η ομάδα μεταβεί στα γραφεία του, β) αν

ζητήσει τις πληροφορίες τηλεφωνικά, γ) αν αυτό γίνει με αλληλογραφία.

Η δεύτερη ομάδα θα κάμει το ίδιο στην περίπτωση του ταξιδιωτικού γραφείου. Και στις δυο περιπτώσεις να εξεταστεί εναλλακτικά η δυνατότητα επικοινωνίας της ομάδας με κάποιο γνωστό στον ΕΟΤ ή το πρακτορείο ταξιδίων και η δυνατότητα επικοινωνίας σε πλαίσια αυστηρά υπηρεσιακά.

Η τρίτη ομάδα θα παρουσιάσει τη μορφή των αιτημάτων που προφορικά θα θέσει στους παράγοντες του σχολείου.

Τέλος ο κάθε μαθητής θα ανακοινώσει στην τάξη το πώς σκέφτεται να ζητήσει την άδεια των γονιών του να πάρει μέρος στην εκδρομή. Ακόμη να αιτιολογήσει, γιατί νομίζει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος θα είναι πειστικότερος από κάποιον άλλο.

Το γλωσσικό υλικό που θα παραχθεί με αφορμή τις παραπάνω δραστηριότητες θα είναι ποικίλο και θα αποτελείται:

α) από τις αιτιολογημένες προτάσεις για το είδος της εκδρομής και για τις διαδικασίες πραγματοποίησής της. Η τάξη, αφού ακούσει μερικές, θα κρίνει ποια είναι η πληρέστερη και γιατί.

β) από την προφορική, την τηλεφωνική και τη γραπτή επικοινωνία των ομάδων με τον ΕΟΤ και το πρακτορείο ταξιδίων τόσο στην περίπτωση που υπάρχει κάποιος γνωστός όσο και στην περίπτωση τυπικής-υπηρεσιακής επικοινωνίας. Η τάξη καλείται να κρίνει το βαθμό αποτελεσματικότητας των αιτημάτων με τη διατύπωση που προτείνουν οι ομάδες, να αιτιολογήσει την αποδοχή ή την απόρριψή τους και να αντιπροτείνει εναλλακτικές διατυπώσεις.

γ) από τα αιτήματα τέλος των μαθητών, όπως ο καθένας τα διατύπωσε προς τους γονείς του για να του επιτρέψουν να πάρει μέρος στην εκδρομή.

Είναι φανερό ότι οι μαθητές θα παραγάγουν με τον τρόπο αυτό ένα ποικίλο γλωσσικό υλικό που θα ανταποκρίνεται στις διάφορες περιπτώσεις επικοινωνίας όπου θα το χρησιμοποιήσουν. Έτσι δεν παράγουν λόγο στο κενό αφενός, και αφετέρου μπορούν να κατανοήσουν ότι η εκάστοτε γλωσσική διατύπωση προσδιορίζεται από το πλαίσιο των εξωγλωσσικών συνθηκών στις οποίες χρησιμοποιείται.

Έχοντας κατανοήσει αυτό και βεβαιωθεί ότι η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στο να τους κάμει ικανούς να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα στις διάφορες περιστάσεις που θα χρειαστεί να τη χρησιμοποιήσουν, θα παίρνουν όλο και πιο ενεργό μέρος στη διδακτική διαδικασία.

Πιστεύουμε ότι ο τρόπος αυτός, που ως προς την πρακτική του πλευρά μπορεί να εμπλουτιστεί ακόμη περισσότερο (είναι ζήτημα φαντασίας), είναι ένας δημιουργικός τρόπος προσέγγισης της γλώσσας. Επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν τη γλώσσα ενώ λειτουργεί, να την παρατηρήσουν, να σταθμίσουν την αποδοτικότητά της, γενικά να προβληματιστούν στον τρόπο λειτουργίας της και στις δυνατότητές της.

Από τις δυο προηγούμενες διδακτικές ενότητες οι συναδέλφισσες Αδάλογλου Κυρ., Πούχα Χαρ. και Τσολακοπούλου Ι. δοκίμασαν στις τάξεις τους (Α΄ τάξη 3ου Γυμνασίου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης, 1ου Γυμνασίου Πολίχνης Θεσσαλονίκης και Γυμνασίου Λαγκαδά Θεσσαλονίκης) την πρώτη που αφορά τη διδασκαλία της δομής και μας δίνουν τα συμπεράσματά τους παρακάτω:

Οι γενικές διαπιστώσεις που αφορούν και τα τρία σχολεία είναι: ικανοποιητική συμμετοχή των παιδιών, δραστηριοποίηση των ομάδων, αυτενέργεια. Μολονότι είχαν την εντύπωση ότι έπαιρναν μέρος σ' ένα παιχνίδι, έφτασαν σε σημαντικές παρατηρήσεις, όσον αφορά την ελευθερία μετακίνησης του προσδιοριστικού επιθέτου, τη δυνατότητα αντικατάστασής του από άλλο επίθετο ή ισοδύναμη έκφραση, καθώς και ότι η επιλογή (επιθέτου ή άλλης έκφρασης) καθορίζεται από το μήνυμα, το περιβάλλον και τη διάθεση του ομιλητή.

Τα ίδια τα παιδιά στο τέλος των ωρών αυτών, όταν ρωτήθηκαν είπαν πως τους δόθηκε η ευκαιρία για συνεργασία, ότι η συμμετοχή τους ήταν μεγάλη, ότι συνειδητοποίησαν τις αποχρώσεις των συνώνυμων λέξεων, πλούτισαν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις, ότι ανακάλυψαν τη δυνατότητα άλλων τρόπων έκφρασης, ότι η σημασία ή η χρήση μιας λέξης καθορίζεται από τα συμφραζόμενα, επεσήμαναν τη σημασία της σωστής επιλογής για την έκθεση αλλά και για τον προφορικό λόγο με αποτέλεσμα να ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες λέξεις και να συνηθίζουν σε λόγο σαφή και περιεκτικό.

Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να μετακινήσουν το προσδιοριστικό επίθετο σε σχέση με το ουσιαστικό. Όταν διαβάστηκε το νέο κείμενο και ζητήθηκε η γνώμη τους, επεσήμαναν πως μερικές μετακινήσεις δεν το επηρέασαν καθόλου (μια άλλη ονειρεμένη πόλη → μια πόλη άλλη ονειρεμένη), άλλες έδωσαν διαφορετικό νόημα (το χαμηλό κόστος, η κοντινή απόσταση είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι → το κόστος χαμηλό· η απόσταση κοντινή· είναι τα κίνητρα για...), ότι ορισμένες ήταν απαράδεκτες (τα τελευταία χρόνια πάρα πολλοί Έλληνες → τα χρόνια τελευταία πάρα Έλληνες πολλοί). Ακόμη και μετά την εξομάλυνση, η οποία ακολούθησε, είπαν πως, μολονότι δεν υπήρχε κανένα εκφραστικό πρόβλημα, το κείμενο δεν τους ικανοποιούσε ακουστικά, ήταν «μπερδεμένες φράσεις με παράξενο νόημα». Στο ένα σχολείο όμως κάπως δύσκολα βρήκαν ότι το οριστικό άρθρο ήταν εκείνο που προκαλούσε μιαν ανωμαλία και ότι αυτή θεραπευόταν, αν το άρθρο επαναλαμβανόταν (τα τελευταία χρόνια → τα χρόνια τελευταία → τα χρόνια τα τελευταία). Αλλά σ' ένα άλλο τμήμα αρκετά παιδιά σχεδόν από την αρχή ψιθύρισαν «εμπιστευτικά» ότι δεν έβγαινε νόημα και ότι αυτό θα γινόταν, αν επαναλάμβαναν το άρθρο. Πολύ γρήγορα δηλαδή αντιλήφτηκαν ότι το οριστικό άρθρο είναι φραγμός σημαντικός σε τέτοιου είδους μετακινήσεις. Επίσης στο σημείο «πάρα πολλοί Έλληνες» έκαναν βέβαια τη μετακίνηση «πάρα Έλληνες πολλοί» αλλά είχαν αντιληφτεί ότι το μόριο πρέπει να μετακινηθεί μαζί με το επίθετο.

Στη δεύτερη φάση, της αντικατάστασης δηλαδή των προσδιοριστικών επιθέτων με άλλα, όλα τα τμήματα εργάστηκαν με πολλή διάθεση. Κυρίως δούλεψαν με τα συνώνυμα και αντώνυμα και έδωσαν εντυπωσιακά αποτελέσματα. Έφτασαν να διακρίνουν τη νοηματική απόχρωση του «μακρινός» από το «απόμακρος», απόχρωση που ελέγχεται από τα συμφραζόμενα («μακρινή απόσταση» αλλά όχι «απόμακρη απόσταση»). Σε αρκετές περιπτώσεις πάλι διαπίστωσαν ότι η αντικατάσταση δεν είναι δυνατή έστω κι αν το νέο επίθετο είναι συνώνυμο. Παράδειγμα: βρήκαν ως συνώνυμο του «πάρα πολλοί» το «άφθονοι». Συζήτησαν όμως κατόπιν ότι το «άφθονοι Έλληνες» δε λέγεται, ενώ ταιριάζει περισσότερο με άλλα ουσιαστικά, κυρίως μη αριθμητά, όπως «άφθονα νερά», «άφθονο γέλιο», αλλά και «άφθονα φρούτα». Κατά τον ίδιο τρόπο επεσήμαναν και ως συνώνυμο του «χαμηλός» το «κοντός», όμως είπαν πως σε καμιά περίπτωση δε θα μπορούσαμε να

πούμε «κοντό κόστος»· θα μπορούσαμε όμως να πούμε «κοντός άνθρωπος». Ακόμη είπαν πως θα μπορούσε να σταθεί η έκφραση «μικρό κόστος», αλλά ότι το «μικρός» δεν είναι συνώνυμο του «χαμηλός». Κάποιος μαθητής μάλιστα έδωσε την αφορμή να συζητηθεί το θέμα της λογικής συνέπειας που πρέπει να έχει ο λόγος μας, όταν έδωσε τη φράση «η μακρινή απόσταση, το υψηλό κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα λίγα αξιοθέατα είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι». Τα άλλα παιδιά χαμογέλασαν και παρατήρησαν πως αυτή η φράση δεν είναι δυνατό να σταθεί λογικά. Οι περισσότεροι μαθητές επίσης δεν μπόρεσαν να δεχτούν ως δόκιμη την έκφραση «την πλουσιότερη ηλιοφάνεια» που πρότεινε κάποιος συμμαθητής τους, αλλά δέχτηκαν την έκφραση «την περισσότερη ηλιοφάνεια» ούτε την «αρκετό ζεστό κλίμα» αλλά την «αρκετά ζεστό κλίμα».

Η αντικατάσταση των επιθέτων με ισοδύναμες εκφράσεις φάνηκε να προβληματίζει όλους τους μαθητές. Στο Γυμνάσιο του Λαγκαδά χρειάστηκε να επέμβει η καθηγήτρια δίνοντας ένα παράδειγμα. Οι καλύτερες ομάδες των μαθητών επεσήμαναν τη δυνατότητα αντικατάστασης του επιθέτου με αναφορική πρόταση, π.χ. τα τελευταία χρόνια → τα χρόνια που πέρασαν· κάποια άλλη ομάδα πρότεινε την έκφραση «τα χρόνια που ζούμε», αλλά τελικά μόνοι τους οι μαθητές επεσήμαναν ότι το νόημα δεν ήταν το ίδιο με το αρχικό. Ένα άλλο παράδειγμα: ως ισοδύναμη έκφραση της «γειτονική κοντινή χώρα» πρότειναν την έκφραση «τη χώρα εδώ κοντά» αντικαθιστώντας το επίθετο με επίρρημα. Μολονότι δεν μπόρεσαν να βρουν κάτι καλύτερο, οι ίδιοι οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι η αντικατάσταση αυτή δεν τους ικανοποιούσε. Είναι πάντως σημαντικό ότι συσχέτισαν το επίθετο «κοντινός» με το επίρρημα «κοντά». Αυτή η δυσκολία δημιούργησε την άποψη πως θα ήταν ίσως προτιμότερο να έχει επισημάνει ο καθηγητής ορισμένα επίθετα που θα ζητούσε να αντικατασταθούν. Αλλά κι αυτή η, αρνητική θα έλεγε κανείς, εμπειρία έδειξε στους μαθητές ότι δεν είναι πάντοτε εφικτό να βρίσκουμε ισοδύναμες εκφράσεις, αφού ένα συγκεκριμένο νόημα αποδίδεται καλύτερα με μια ορισμένη γλωσσική έκφραση, στην περίπτωσή μας με ένα προσδιοριστικό επίθετο.

Σε γενικές γραμμές πάντως σ' αυτήν την πειραματική διδασκαλία φάνηκε πως —παρά τις ατέλειες που έχει συνήθως ένα πειραματικό μάθημα— είναι δυνατό να επιτευχθούν οι στόχοι που διαπνέουν το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας ολόκληρης της ενότητας.

Αποστολία Φωτιάδου

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Την περασμένη χρονιά με την Τρίτη (Γ') τάξη του Γενικού Λυκείου Ν. Μουδανιών *έκαμα μια δοκιμή να δώσω* «νέο περιεχόμενο»[1] στο μάθημα της Έκθεσης, ώστε να πάψουν οι μαθητές να συνθέτουν γραπτά *άχρηστα στην καθημερινή ζωή* και να ασκηθούν στη σύνθεση γραπτών *που να λειτουργούν στον κοινωνικό περίγυρο*. Εδώ θα αναφερθώ στις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά μου από την εμπειρία αυτή.

Στη συγκεκριμένη δοκιμή με ώθησαν τα εξής:

Ι. Όσα χρόνια υπηρετώ στη Μ.Ε. —από το 1970— η δουλειά μου στην έκθεση με απογοήτευσε· στάθηκε αναποτελεσματική παρά τις προσπάθειές μου[2]. Με τη συγκεκριμένη τάξη (Γ' Λυκείου 1983-1984) δούλεψα τρία χρόνια, δηλαδή από την Α' Λυκείου, ως φιλόλογος της τάξης, με ξεχωριστό ενδιαφέρον για την έκθεση. Και συστηματικές οδηγίες έδωσα στους μαθητές για το γράψιμο μιας σωστής έκθεσης και στο διάβασμα προσπάθησα να τους ωθήσω και την παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον τους γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους θέλησα να οξύνω και σε θέματα που να τους ενδιαφέρουν φρόντισα να δουλέψουν. Δυστυχώς, τα αποτελέσματα ήταν μέτρια[2]. Τα παιδιά έμαθαν αρκετά καλά θεωρητικά τί χρειάζεται για μια σωστή έκθεση αλλά μόνον θεωρητικά. Τον τρίτο χρόνο πια είπαν: «θεωρητικά τα μάθαμε· στην πράξη τι γίνεται;». Αναζητήσαμε μαζί τους λόγους για τους οποίους η θεωρία δύσκολα γινόταν πράξη. Ένας μαθητής διατύπωσε τις δυσκολίες τους έτσι: «συχνά δεν ξέρουμε *τ ι* να γράψουμε· κι όταν ξέρουμε το *τ ι*, δυσκολευόμαστε στο *π ώ ς*, αφού λέμε πως δεν είναι σωστό να γράφουμε «μου την έδωσε», «καράφλιασα», «ψυχοπλακώθηκα», «μου τη σπας»[3], ενώ στην καθημερινή κουβέντα μεταξύ μας τα λέμε».

Πολύ συχνά ένιωσα πώς πολύς και πολύτιμος χρόνος, προσωπικός μου στο σπίτι και κοινός στην τάξη, πήγαινε χαμένος με την Έκθεση —γράψιμο, διόρθωση— αφού το αποτέλεσμα δεν ήταν τα παιδιά «να εισδύουν βαθύτερα στο μυστικό της γλώσσας και του ύφους, να κατανοούν πληρέστερα την αλληλεξάρτηση σκέψεως και εκφράσεως και να γίνουν με τον καιρό ικανοί να διατυπώνουν επιτυχώς λεπτότερες νοηματικές αποχρώσεις και συνθετότερες πνευματικές συλλήψεις», όπως ορίζουν οι οδηγίες του ΚΕΜΕ —για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Λύκειο[4], αλλά να εκφράζουν όλο και πιο έντονα τη δυσαρέσκειά τους για την έκθεση ως μάθημα και να μετρούν πόσες εκθέσεις ακόμη θα γράψουν στη ζωή τους, οριοθετώντας το τέλος αυτής της άχρηστης γι' αυτούς δραστηριότητας με τις Γενικές Εξετάσεις. «Τρεις σ' εσάς (εννοούσε εκθέσεις) και μια στις Γενικές και μετά ησυχάζω» είπε ο καλύτερος μαθητής της τάξης που είχε και ξεχωριστή επίδοση στην έκθεση. Βλέπετε οι μαθητές συνειδητοποίησαν πια ότι η έκθεση είναι μόνο για «σχολική» ή «εξεταστική» χρήση και δεν έχει καμιά σχέση με τη ζωή.

ΙΙ. Η αμφισβήτηση της έκθεσης από τον καθηγητή Δ.Ν. Μαρωνίτη[5] κι η πρότασή του «να αντικατασταθεί (το μάθημα) με ασκήσεις που θα αφορούν γενικότερα στην αγωγή του λόγου», προσδιορίζοντας και τους σκοπούς στους οποίους θα απέβλεπαν ειδικότερα αυτές οι ασκήσεις[6], και μια πρόταση της καθηγήτριας Β. Τοκατλίδου να πάρει η έκθεση τη μορφή σύνθεσης γραπτού λόγου, στην οποία δεν θα δίνεται μόνο το θέμα αναφοράς αλλά και οι άλλες παράμετροι που θα καθορίσουν τις γλωσσικές και λεκτικές πράξεις, τις γλωσσικές επιλογές, τη μορφή και το ύφος του γραπτού, ώστε αυτό να γίνει λειτουργικό στον κοινωνικό περίγυρο, να γίνει μέσο επικοινωνίας[7], με απασχόλησαν και με προσανατόλισαν προς κάποια γενική κατεύθυνση, της οποίας όμως οι ειδικές δραστηριότητες και η μέθοδος αποτελούσαν αντικείμενο αναζητήσεων.

ΙΙΙ. Τις αναζητήσεις αυτές κατεύθυνε τελικά σε μια συγεκκριμένη πρακτική η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Λύκειό μας[8] με τη μέθοδο που την τελευταία δεκαετία είναι γνωστή ως «επικοινωνιακή προσέγγιση».

Με τον όρο «επικοινωνιακή προσέγγιση» στη σύγχρονη διδακτική των γλωσσών εννοείται η μέθοδος που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας μέσα σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις (**situation**) και ως τέτοιο τη διδάσκει, ορίζοντας σε κάθε γλωσσική δραστηριότητα τις συγκεκριμένες παραμέτρους μέσα στις οποίες λειτουργεί ο λόγος και οι οποίες καθορίζουν το είδος, τη μορφή, τις γλωσσικές επιλογές, το ύφος του λόγου.

Κατά τον Hymes[9] το είδος, η κατηγορία και η μορφή του κώδικα που επιλέγεται είναι συνάρτηση των άλλων *συνιστωσών* του επικοινωνιακού γεγονότος. Οι συνιστώσες αυτές, όπως εννοούνται από τις εργασίες των **Austin** και **Searle**, είναι: 1) Το γενικό φυσικό (τόπος-χρόνος) και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί ο λόγος (**setting**), 2) αυτοί που συμμετέχουν στο λόγο, πομπός και δέκτης, με το ψυχολογικό και κοινωνικοπολιτιστικό κεφάλαιο που φέρουν, καθώς και η σχέση που έχουν μεταξύ τους (φιλική, συγγενική, ιεραρχημένη, συνωμοτική κλπ.) (**participants**) 3) ο σκοπός ή η πρόθεση του αποτελέσματος της δραστηριότητας της επικοινωνίας, εκφρασμένος ή μη (**ends**), 4) το περιεχόμενο (θέμα) και ο τύπος του μηνύματος (ποιητικό, πραγματικό) (**acts**), 5) η διάθεση, ο τόνος, η συναισθηματική φόρτιση με την οποία εκφέρεται ο λόγος (πειρακτικός, αυστηρός, γλυκός κλπ.) (**key**), 6) τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (τηλέφωνο, γλώσσα, σύμβολα, χειρονομίες κλπ.), δηλαδή τα κανάλια και οι κώδικες που ανταποκρίνονται σ' αυτά (**instrumentalities**), 7) η *νόρμα*, το τυπικό δηλαδή κοινωνικών συνηθειών ή τρόπων εκφοράς συγκεκριμένου λόγου που διέπει την επικοινωνία (**norm**) και 8) ο τύπος τη γλωσσικής δραστηριότητας (παραμύθι, τραγούδι, ποίημα, ρεπορτάζ κλπ.) (**genre**)[10].

Είναι ευνόητο ότι, όταν οι παραπάνω παράμετροι δεν είναι προσδιορισμένες, μπορεί να προκληθεί αμηχανία, παρανόηση ή παρεξήγηση και ο όποιος λόγος να καταντήσει αναποτελεσματικός ως προς τους στόχους που ήθελε να εξυπηρετήσει. Ίσως εδώ να βρίσκεται και η δική μας δυσκολία με την έκθεση, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες δασκάλων και μαθητών, αφού ζητούμε γενικά και αόριστα να γράψουν οι μαθητές τις σκέψεις τους πάνω σ' ένα θέμα, χωρίς να προσδιορίζουμε καμιά άλλη από τις παραμέτρους που κατά κανόνα προκαλούν τις συγκεκριμένες *παραγωγές λόγου* στο χώρο (προς ποιον γράφουν, για ποιο σκοπό κλπ.). Συνέπεια αυτής της έλλειψης είναι οι μαθητές να γράφουν χωρίς συγκεκριμένο στόχο και φυσικά *αναποτελεσματικά*. Και ακριβώς αυτή η έλλειψη στόχου κάνει και για

μας δύσκολη τη βαθμολόγηση της έκθεσης.

Για όλους αυτούς τους λόγους, λοιπόν, θέλησα να δοκιμάσω την «επικοινωνιακή προσέγγιση» στην ελληνική γλώσσα σε κάποιες ώρες έκθεσης. Το ότι τα ελληνικά δεν ήταν ξένη γλώσσα για τους μαθητές μου το αντιμετώπισα βέβαια, αλλά δε με σταμάτησε μια που ο στόχος δεν ήταν απλά μετάδοση γραμματικών γνώσεων, αλλά ευρύτερη γλωσσική αγωγή, η οποία όχι μόνον, όπως ομολογείται, έχει ιδιαίτερα αξιοσημείωτη παιδευτική αξία[11], αλλά και συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική λειτουργία του ατόμου, όπως θα φανεί παρακάτω[12].

Το χρονικό της δοκιμής

Τη δοκιμή την επιχείρησα αφού οι μαθητές είχαν ήδη γράψει 8 εκθέσεις ως Γ' τάξη και συνολικά στις τρεις τάξεις 30 εκθέσεις (11+11+8) με τα αποτελέσματα που ανάφερα. Το τμήμα περιλάβαινε 29 μαθητές (14 αγόρια, 15 κορίτσια), απ' τους οποίους οι περισσότεροι προέρχονταν από αγροτικές οικογένειες.

Επειδή στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Σχολείου μας προτάσσουμε τα μαθήματα δέσμης, η τάξη έγραφε έκθεση την 5η και 6η ώρα. Μια Τρίτη λοιπόν του Μάρτη —έκανε πολύ κρύο και δε λειτουργούσε το καλοριφέρ[13]— μπαίνοντας στην τάξη για το γράψιμο της 9ης έκθεσης, ο Πρόεδρος του τμήματος ζήτησε στο όνομα όλων των μαθητών «να μη γράψουν έκθεση, γιατί έκανε κρύο» —ένα αληθοφανές άλλοθι για να αποφύγουν μια δυσάρεστη δραστηριότητα. Καθώς είχα έτοιμη τη δοκιμή, δέχτηκα, λέγοντάς τους ότι δέχομαι το αίτημά τους να μη γράψουν έκθεση με τον όρο να δουλέψουμε μέσα στην τάξη. Δέχτηκαν πρόθυμα: «μέχρι να ιδρώσουμε», είπαν. Ρώτησα αν έχουν κάτι να προτείνουν σχετικό με αυτό που «έπρεπε» από το πρόγραμμα να κάνουμε. Μίλησαν για συζήτηση, αλλά δεν είχαν θέμα. Ήταν ο καιρός των μεγάλων αντιπολεμικών και αντιπυρηνικών διαδηλώσεων στη Γερμανία και σε άλλα μέρη του κόσμου. Αναφέρθηκα λοιπόν στην επικαιρότητα περίπου έτσι:

Τον τελευταίο καιρό η ιδέα του πολέμου κρέμεται όλο και πιο απειλητικά πάνω απ' τα κεφάλια μας. Σύλλογοι, οργανισμοί, άτομα προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να αντιδράσουν. Αν αποφασίζατε ως μαθητική κοινότητα να κάνετε αισθητή την παρουσία σας στον κοινωνικό χώρο τι θα κάνατε;

Έμεινα κατάπληκτη απ' το πλήθος των χεριών που σηκώθηκαν για να προτείνουν διάφορες δραστηριότητες, ενώ συνήθως στις συζητήσεις μέσα στην τάξη έπαιρνε μέρος μόνο μικρός αριθμός μαθητών (οι καλύτεροι συνήθως) και οι άλλοι απλά παρακολουθούσαν ή έκαναν πως παρακολουθούσαν.

Οι δραστηριότητες που πρότειναν οι μαθητές ήταν:

1. Μιμική παράσταση από μαθητές, που να δείχνει τα αποτελέσματα του πολέμου.

(η μαθήτρια που το πρότεινε είπε ότι είδε κάτι ανάλογο στην τηλεόραση).

2. Προκήρυξη διαγωνισμού σχεδίου με αντιπολεμικό περιεχόμενο.
3. Συνεργασία με άλλα μαθητικά συμβούλια του νομού για οργάνωση εκδηλώσεων ενάντια στον πόλεμο και τους εξοπλισμούς.
4. Ενημέρωση του κοινωνικού περίγυρου για το πρόβλημα με παραστάσεις, συζητήσεις, προβολή διαφανειών.
5. Έκδοση ψηφίσματος.
6. Επιστολή-έκκληση στους ηγέτες των υπερδυνάμεων να σταματήσουν τους εξοπλισμούς και να συνεχίσουν τις συνομιλίες στη Γενεύη.

7. Συνθήματα σε πανώ ή φέιγ βολάν με αντιπολεμικό περιεχόμενο.
8. Ανταλλαγή απόψεων με συνομήλικους του εξωτερικού και συνεργασία για την υπόθεση της ειρήνης.
9. Χαιρετισμός στο παγκόσμιο συνέδριο νέων που θα γίνει στη Χάλκη το Νοέμβριο.
10. Αποστολή φωτογραφιών με αντιπολεμικό θέμα στις κυβερνήσεις όλου του κόσμου.
11. Αίτημα στην Πολιτεία για πληρέστερη διαφώτιση του κοινού.
12. Αποστολή του σήματος της ειρήνης σχηματισμένου με λουλούδια στους Ρήγκαν-Τσερνιένκο.
13. Οργάνωση τακτικής ραδιοφωνικής εκπομπής με συνεντεύξεις, μαρτυρίες, περιγραφές από εμπόλεμες περιοχές, που να δείχνουν τη φρίκη του πολέμου.
14. Μεταφορά της σημαίας της ειρήνης από μαθητές μαζί με την Ολυμπιακή φλόγα στο Λος Άντζελες.
15. Αδελφοποίηση με κάποιο σχολείο της Τουρκίας, ως απόδειξη φιλικών και φιλειρηνικών διαθέσεων.
16. Έκκληση στους κατασκευαστές παιχνιδιών να μην παράγουν πολεμικά παιχνίδια.

Θα συνεχίζονταν οι προτάσεις, οι οποίες, υπενθυμίζω, προέρχονταν από άλλον κάθε φορά μαθητή και γράφονταν στον πίνακα, αν δεν προσπαθούσα διακριτικά κάπου να τους σταματήσω εξαιτίας της πίεσης του χρόνου.

Με το αιτιολογικό ότι η ώρα ήταν ώρα έκθεσης ζήτησα και εντόπισαν τις δραστηριότητες που, για να πραγματοποιηθούν, απαιτούσαν γραπτό λόγο. Ύστερα πρότεινα ο καθένας να διαλέξει μια από τις δραστηριότητες αυτές, χωρίς να αποκλείεται κανείς από κάποια δραστηριότητα που την είχε ήδη διαλέξει άλλος. Έτσι συνέβη δύο, τρία και σε μια περίπτωση τέσσερα παιδιά να διαλέξουν την ίδια δραστηριότητα.

Ανάλογα με τη δραστηριότητα που διάλεξαν τα παιδιά ομαδοποιήθηκαν και ανέλαβαν να υλοποιήσουν την επιλογή τους. Κάθε ομάδα θα έγραφε το κείμενο που διάλεξε. (Εδώ ίσως είναι σκόπιμο να αναφέρω ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση *προϋποθέτει την ομαδοποίηση*).

Επειδή το είδος του λόγου που θεωρείται νόμιμο στο σχολείο είναι μόνο η λογοτεχνία και το δοκίμιο και αγνοούμε εντελώς όλα τα άλλα είδη που παράγονται στον κοινωνικό χώρο (άρθρο, ρεπορτάζ, προκήρυξη, αγγελία κλπ.), τα παιδιά ξαφνιάστηκαν και ένιωσαν αμήχανα, όταν κλήθηκαν να διαλέξουν. Μετά από την πρώτη έκπληξη και το δισταγμό, οι δραστηριότητες που διάλεξαν ήταν να συντάξουν κείμενα για:

1. την προκήρυξη διαγωνισμού σχεδίου,
2. την πρόταση συνεργασίας σε άλλα μαθητικά συμβούλια,
3. την έκδοση ψυφίσματος,
4. την επιστολή-έκκληση στους αρχηγούς των υπερδυνάμεων,
5. τα συνθήματα για πανώ ή φέιγ βολάν,
6. τον χαιρετισμό στο Παγκόσμιο συνέδριο νέων στη Χάλκη,
7. την πρόταση αδελφοποίησης σε σχολείο της Τουρκίας.

Κάθε ομάδα ασχολήθηκε με το αντικείμενό της χωρίς παρέμβαση του δασκάλου, στην οποία αρχικά κατέφυγαν. Εκπρόσωπος της ομάδας που διάλεξε την

πρόταση αδελφοποίησης ρώτησε: «δηλαδή τι θέλετε να γράψουμε;» —συνήθεια ίσως απ' την έκθεση, όπου συχνά τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν και να γράψουν ό,τι θα ήθελε ο εξεταστής. Η απάντηση ήταν: «εγώ δε θέλω τίποτε· σκεφτείτε σε ποιους απευθύνεστε, γιατί, τι θέλετε να πετύχετε, και ανάλογα διαλέξτε αυτά που θα γράφετε».

Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούσαν μεταξύ τους διάφορες ιδέες, διατυπώσεις, απόψεις για να διαλέξουν την προσφορότερη για το σκοπό τους. Όταν δυσκολεύονταν, ζητούσαν τη βοήθεια του δασκάλου, που μόνο τότε έμπαινε στην ομάδα ως ένα από τα μέλη της, δεν επέβαλε λύση ως αυθεντία, αλλά έκανε προτάσεις που συζητιούνταν στην ομάδα και ανάλογα γίνονταν αποδεκτές ή απορρίπτονταν. Όταν προέκυπταν διαφωνίες μέσα στην ομάδα, τις έλυναν ψηφίζοντας τη μια ή την άλλη πρόταση. Παρακολουθώντας τη δουλειά τους διαπίστωσα ότι τους απασχολούσαν διάφορα ερωτήματα: θα βάλουμε προσφώνηση, πώς θα προσφωνήσουμε, είναι σωστή έκφραση αυτή; θα καταλάβουν τι θέλουμε; αυτό είναι λάθος γιατί..., σωστό είναι αυτό, επειδή... κλπ. Ανακάλυπταν δηλαδή το ειδικό βάρος των επιλογών τους.

Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη δουλειά τους, ήρθε η ώρα της ανακοίνωσης. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα, που ορίστηκε από τα υπόλοιπα μέλη της, ανέλαβε να ανακοινώσει στην τάξη αυτό που συνέταξε η ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι, δάσκαλος και μαθητές, παρακολουθούσαν, κρατούσαν σημειώσεις και μετά το τέλος της ανακοίνωσης έκαναν παρατηρήσεις.

Οι παρατηρήσεις τους ήταν ποικίλες: γραμματικές, συντακτικές, λογικές, αλλά ασυνείδητα υπεισέρχονταν και στις «στρατηγικές του λόγου», που τον καθιστούν αποτελεσματικό ή όχι. Π.χ. στην «προκήρυξη του διαγωνισμού σχεδίου» βρήκαν ότι έλειπαν ουσιαστικά στοιχεία, όπως ποιος προκηρύσσει τον διαγωνισμό, σε ποιον θα σταλούν οι συμμετοχές, ποια θα είναι τα βραβεία· στην «πρόταση για συνεργασία σε άλλα μαθητικά συμβούλια» παρατήρησαν ότι παρουσιάζεται διαμορφωμένο πρόγραμμα, στο οποίο οι αποδέκτες καλούνται να παίξουν βοηθητικό και διεκπεραιωτικό ρόλο, και άρα δύσκολα η πρόταση θα βρει ανταπόκριση, αν δε θίξει κιόλα τους αποδέκτες, παρά τη ζεστή προσφώνηση «φίλοι μας», που την έκριναν λειτουργική· τους άρεσε «ο χαιρετισμός στο συνέδριο νέων στη Χάλκη», γιατί ήταν φιλικός και ζεστός, αφού διόρθωσαν ένα «σας στέλνουμε την αγάπη και τη συμπαράστασή μας» σε «σας στέλνουμε τη σκέψη και την αγάπη μας», γιατί το πρώτο το θεώρησαν τυπικό και ψυχρό· επαίνεσαν το ψήφισμα, γιατί ήταν πυκνό και πλήρες, απέρριψαν πολλά από τα συνθήματα, γιατί τα βρήκαν φλύαρα και άρρυθμα, ενώ στην «επιστολή-έκκληση στους αρχηγούς των υπερδυνάμεων παρατήρησαν ότι, ενώ η επιστολή ήταν κοινή και για τους δύο αρχηγούς, είχε κάποιες εκφράσεις, όπως «αμερικάνικη κηδεμονία, αμερικανικά όπλα» κλπ., που έδειχναν αντιαμερικανική διάθεση και άρα την έκαναν αναποτελεσματική ως προς τον πρόεδρο Ρήγκαν, ενώ γενικά για το ύφος της παρατήρησαν ότι ήταν απότομο και αυταρχικό, γι' αυτό και δεν είχε πιθανότητα να συγκινήσει. Χαρακτηριστικά είπε μια μαθήτρια: «σαν να πρόκειται, αν δεν κάνουν αυτά που ζητάμε, να πάμε να τους «κάνουμε... ντα». Δεν είναι τέτοια η θέση μας!».

Φυσικά έγινε συζήτηση πάνω στις παρατηρήσεις, ακούστηκαν διαφορετικές γνώμες και ποικίλα επιχειρήματα. Όταν ολοκληρώθηκε η ανακοίνωση και εκτίμηση της δουλειάς όλων των ομάδων, έδωσα κάποιες φωτοτυπίες ψηφισμάτων, εκκλήσεων συνθημάτων κλπ. (πάντα περισσότερα από ένα, για να μη λειτουργή-

σει το ένα ως πρότυπο μίμησης), για να διαπιστώσουν στην πράξη όσα επισημάνθηκαν στην τάξη ή και να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων κειμένων.

Σ' αυτή τη φάση της δουλειάς φαίνεται η ανάγκη να είναι πολύ καλά ετοιμασμένος ο δάσκαλος, να έχει προβλέψει, στο βαθμό που είναι δυνατόν, τις ανάγκες που μπορεί να προκύψουν στην εκτέλεση κάθε δραστηριότητας, ώστε να είναι έτοιμος και να εφοδιαστεί και με κάποιο αυθεντικό υλικό (από τον κοινωνικό περίγυρο) σχετικό με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Σε μια δεύτερη ανάλογη προσπάθεια δόθηκε στους μαθητές ένα απόκομμα εφημερίδας, όπου αναφερόταν ότι σε κάποια περιοχή της Θεσ/νίκης λιποθύμησαν μια δασκάλα και δυο μαθητές της, πιθανόν από μόλυνση του περιβάλλοντος, και ότι ο δήμαρχος της περιοχής σκόπευε να κάνει έκκληση στους αρμόδιους για συγκεκριμένα μέτρα. Οι μαθητές κλήθηκαν να βοηθήσουν το δήμαρχο και να συντάξουν για λογαριασμό του την έκκληση.

Η τάξη δούλεψε και πάλι σε ομάδες, όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα. Προβληματισμοί στη διάρκεια της δουλειάς και παρατηρήσεις στην τελική φάση υπήρξαν και εδώ: πόση έκταση θα έχει η έκκληση; ποιος είναι ο αρμόδιος, σε ποιον θα απευθυνθούμε; θα προσφωνήσουμε «αξιότιμε κ. υπουργέ» ή «κ. υπουργέ»; λέμε: οι λιποθυμίες «εμφανίστηκαν» ή «παρατηρήθηκαν»; «κάνω έκκληση» ή «απευθύνω έκκληση»; με ποια έκφραση θα αναφερθούμε σε κάτι που υπήρχε και εμφανίστηκε πάλι; η κατάσταση «επιβεβαιώνεται» ή «αποδείχνεται»; δεν μπορούμε να λέμε ότι δεν επιβεβαιώθηκε ότι οι λιποθυμίες οφείλονται στη μόλυνση του πριβάλλοντος και να ζητάμε να ληφθούν μέτρα· πρέπει πιο διπλωματικά να διατυπώνουμε την έλλειψη βεβαιότητας για τα αίτια κλπ.

Επειδή όλες οι ομάδες παρήγαγαν το ίδιο είδος λόγου, πριν αρχίσουν οι ανακοινώσεις, με ψηφοφορία όρισε η τάξη μια επιτροπή μαθητών, η οποία έκρινε τις συνθέσεις και στο τέλος έκαμε μια αξιολογική κατάταξή τους, δικαιολογώντας την κρίση της. Με την τελική κατάταξη συμφώνησε και όλη η τάξη. Μόνο εγώ διαφώνησα κάπως στην αξιολογική σειρά, αλλά αυτό δεν είχε καμιά σημασία για την όλη διαδικασία.

Μια τρίτη δραστηριότητα ήταν να συγκρίνουν οι μαθητές την παρουσίαση μιας είδησης —αφορούσε στην αύξηση της τιμής του ηλεκτρικού ρεύματος— από δυοι εφημερίδες, μια συμπολιτευόμενη και μια αντιπολιτευόμενη, όπου χρησιμοποιώντας τα ίδια ακριβώς αντικειμενικά δεδομένα η συμπολιτευόμενη παρουσιάζει την αύξηση μικρή και άρα θετική για την κυβέρνηση, ενώ η αντιπολιτευόμενη μιλάει για «χαράτσι» με όλες τις παραπέρα εντυπώσεις και συνέπειες, και να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τα μέσα με τα οποία κάθε εφημερίδα επιδιώκει το σκοπό της. Σχετικά εύκολα εντόπισαν τις γλωσσικές επιλογές και διαπίστωσαν άλλη μια φορά πόσο ισχυρό όπλο είναι ο λόγος στην υπηρεσία των στόχων του ατόμου, όταν ξέρει να τον χειρίζεται. Έπειτα με κάποια βοήθεια οδηγήθηκαν και στην εκτίμηση της λειτουργίας των παραγλωσσικών στοιχείων, εδώ της εικαστικής μορφής του κειμένου (τίτλος, θέση στην εφημερίδα, θέση στη σελίδα, πάχος, χρώμα, μέγεθος γραμμάτων, έκταση κλπ.), που χωρίς λόγια αποκαλύπτει προθέσεις και δημιουργεί εντυπώσεις. Απ' αυτή τη δεύτερη διαπίστωση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ουσιαστικός λόγος να προσέχουμε και την εμφάνιση των γραπτών μας, ενώ, όταν γινόταν λόγος σχετικά με την εμφάνιση των γραπτών

κατά τη διόρθωση των εκθέσεων, διαμαρτύρονταν: «διαβάζονται· δε διαβάζονται; τι τα θέλετε τα παραπέρα!».

Με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές κατάλαβαν γιατί δεν είναι σωστό να γράφουν σε ένα δοκίμιο «μου την έδωσε» ή «μου τη σπας», ενώ το λένε στην καθημερινή τους κουβέντα, πράγμα για το οποίο θεωρητικά δεν μπόρεσα να τους πείσω. Συνειδητοποίησαν δηλαδή ότι διαθέτουμε διάφορες κατηγορίες γλώσσας (registre) απ' τις οποίες επιλέγουμε κάθε φορά αυτήν που απαιτούν οι συγκεκριμένες παράμετροι· π.χ. σε ποιον απευθυνόμαστε, σε ποιες συνθήκες, για ποιο σκοπό κλπ. Έτσι, όπως διαφορετικά μιλούμε στους φίλους μας και διαφορετικά στο διευθυντή μας, έτσι και διαφορετικά γράφουμε μια φιλική επιστολή και διαφορετικά ένα δοκίμιο. Ακόμη ένιωσαν τα παιδιά τη δύναμη που έχει ο λόγος, όταν ο ομιλητής είναι ασκημένος να κάνει τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση επιλογές.

Γ ε ν ι κ ά Σ υ μ π ε ρ ά σ μ α τ α

Προσωπικά πιστεύω πως η άσκηση στο λόγο μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί:
1) να είναι αποτελεσματική στο «να εισδύσουν (οι μαθητές) βαθύτερα στα μυστικά της γλώσσας και του ύφους, να κατανοήσουν πληρέστερα την αλληλεξάρτηση σκέψεως και εκφράσεως και να γίνουν με τον καιρό ικανοί να διατυπώνουν επιτυχώς λεπτότερες νοηματικές αποχρώσεις και συνθετότερες πνευματικές συλλήψεις»[14], πράγμα που δεν γίνεται και φοβάμαι πως δεν είναι δυνατό να γίνει με την «έκθεση» στην παραδοσιακή της μορφή, και
2) να είναι αποτελεσματική στην κοινωνικοποίηση τόσο του ατόμου όσο και της σχολικής δουλειάς.

Με μια τέτοια γλωσσική αγωγή δηλαδή επιδρούμε και στο γλωσσικό και στο κοινωνικό επίπεδο.

I. Στο πρώτο επίπεδο, τ ο γ λ ω σ σ ι κ ό:

1. Η μάθηση παραχωρεί τη θέση της στην κατάκτηση της γλώσσας, καθώς μέσα από τις ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες διαπιστώνονται και καταγράφονται επιλογές γλωσσικές που οι μαθητές δεν διέθεταν προηγουμένως[15].

2. Η ανακοίνωση των γραπτών συνθέσεων και η κρίση τους από τους ακροατές-μαθητές ασκεί, τόσο αυτούς που ανακοινώνουν όσο και αυτούς που κρίνουν, και στον δομημένο προφορικό λόγο, ο οποίος είναι γνωστό ότι στο σχολείο μας παραμελείται εντελώς.

II. Συνέπεια των παραπάνω στο δεύτερο επίπεδο, τ ο κ ο ι ν ω ν ι κ ό, είναι ότι:

Η «επικοινωνιακή δεξιότητα» που πετυχαίνεται με την άσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στα δρώμενα:

α) στο επίπεδο της αναγνώρισης: κατανοούν το συνομιλητή τους, διαβλέπουν τις προθέσεις που κρύβει ο λόγος που τους απευθύνεται και έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη στάση τους, και

β) στο επίπεδο της δράσης: με αυτοπεποίθηση τολμούν πια να πάρουν δημόσια το λόγο για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις απόψεις τους ή να διεκδικήσουν κάποιο δικαίωμά τους και δεν αποφεύγουν από φόβο το γραπτό λόγο, όταν και όπου τους χρειάζεται[16].

Παιδαγωγικο-κοινωνιολογικά συμπεράσματα.

1. Η δουλειά σε ομάδες, απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνιακή προσέγγιση, συνηθίζει τα άτομα στο πνεύμα της συνεργασίας και της συλλογικότητας, καθώς μέσα στην ομάδα φαίνεται ότι για ένα σωστό αποτέλεσμα απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξισορρόπηση της προσωπικής και της συλλογικής άποψης.
2. Η κοινή δουλειά αμβλύνει τις αποστάσεις μεταξύ των μαθητών, μεταξύ δάσκαλου-μαθητών και αλλάζει το συσχετισμό των δυνάμεων μέσα στην τάξη, αφού ελαττώνει το βάρος της παρουσίας και του καθηγητή και του «πρώτου» μαθητή[17].
3. Η κατάκτηση της γλώσσας και η κοινωνικοποίηση μέσα από την ομάδα συντελούνται φυσικά, με ομαλές και δημοκρατικές διαδικασίες.
4. Η συνεργασία μέσα στην ομάδα επιτρέπει στα μέλη, που έχουν διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες μεταξύ τους, να λειτουργούν αλληλοδιδακτικά· έτσι η ομάδα λειτουργεί και αντισταθμιστικά για τα παιδιά που λόγω κοινωνικής προέλευσης έχουν κάποιες ελλείψεις ή δυσκολίες στη γλώσσα ή σε άλλους τομείς, *πράγμα που* το σχολείο μας, μας, παρά τις καλές προθέσεις, δεν μπόρεσε ακόμη να προσφέρει ικανοποιητικά.

Το αποτέλεσμα όλων αυτών των λειτουργιών της επικοινωνιακής προσέγγισης μέσα σε ομάδες είναι η διαμόρφωση ατόμων με αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, δημοκρατικών και ελεύθερων από οποιοδήποτε φόβο μπροστά στο άγνωστο ή στην εξουσία, η διαμόρφωση ενεργητικών πολιτών αντί υποτελών.

Μέσα δηλαδή από την γλωσσική αγωγή ασκούμε και κοινωνική αγωγή και η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται τελικά όργανο για τη διαμόρφωση ενός άλλου τύπου πολίτη (κοινωνική διάσταση).

Η δοκιμή αυτή δεν έχει τις φιλοδοξίες ενός συστηματικά μεθοδευμένου πειράματος που θα κατέληγε σε συγκεκριμένους στατιστικούς πίνακες μετρήσεων. Κίνητρό της ήταν η αναζήτηση μιας πρακτικής, η οποία θα έκανε αποτελεσματικότερη την προσπάθεια που χρόνια τώρα καταβάλλεται (χωρίς ικανοποιητικό αποτέλεσμα) από μαθητές και δασκάλους στην «έκθεση».

Αντί επιλόγου θα παραθέσω —γιατί θεωρώ και ηθικές και χρήσιμες— τις εκτιμήσεις των παιδιών.

Σε συζητήσεις που έκανα μαζί τους τάχθηκαν υπέρ του τρόπου δουλειάς που περιέγραψα, προβάλλοντας λίγο πολύ τα πλεονεκτήματα που ανάφερα, φυσικά με διαφορετική διατύπωση. Δεν αντέχω στον πειρασμό να δώσω αυτούσια την εκτίμηση μιας μαθήτριας: «Όταν γράφουμε έκθεση μόνοι μας, ο καθένας βράζει στο ζουμί του και δεν έχει από πουθενά να βοηθηθεί, ενώ μέσα στην ομάδα παίρνεις και από τους άλλους ιδέες ή βλέπεις διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και σκέψης κι ανοίγει το μυαλό σου». Κι ο ανορθόγραφος μιας ομάδας δήλωσε πως μέσα στην ομάδα υπάρχει... φόβος να μάθει και ορθογραφία, γιτί το σωστό τού δίνεται όταν και όπου το χρειάζεται.

Μια επιφύλαξη μονάχα διατυπώθηκε από τους μαθητές: «Ωραία όλα αυτά και πιο ενδιαφέροντα και πιο χρήσιμα από την Έκθεση, αλλά τι θα γίνει με τις εξετάσεις, όπου θα μας ζητήσουν να γράψουμε παραδοσιακή έκθεση;». Αποκαλυπτικό για το πόσο όλες οι σχολικές δραστηριότητες *διέπονται και αξιολογούνται με το εξεταστικό από τους μαθητές —και όχι μόνο από αυτούς.*

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Β. Τοκατλίδου, Η «έκθεση» χρήσιμη, αλλά με νέο περιεχόμενο, εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ», 20.5.83.
2. Η βαθμολογία των μαθητών στην Έκθεση στις Γενικές Εξετάσεις κατά δέσμη ήταν:

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ	0-5,5	6-9,5	10-12	12,5-15	15,5-18	18,5-20
ΔΕΣΜΗ 1η	–	–	25%	50%	25%	–
ΔΕΣΜΗ 2η	–	50%	–	–	50%	–
ΔΕΣΜΗ 3η	–	5,5%	44,5%	44,5%	5,5%	–
ΔΕΣΜΗ 4η	–	37%	37%	18,5%	7,5%	–

Αντίστοιχα σε Πανελλήνια κλίμακα οι επιδόσεις στην Έκθεση ήταν:

ΔΕΣΜΗ 1η	2,04%	19,3 %	23,43%	33,72%	20,18%	1,29%
ΔΕΣΜΗ 2η	1,68%	14,88%	18,42%	34,36%	27,71%	2,91%
ΔΕΣΜΗ 3η	1,30%	12,97%	20,46%	37,40%	25,94%	1,91%
ΔΕΣΜΗ 4η	4,82%	32,9 %	28,80%	25,20%	8,7 %	0,17%

Εφημ. «ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ» 10.7.84.

Αλλά κάθε φορά που προέκυπτε ανάγκη οι μαθητές να γράψουν κάτι (πρόσκληση, βεβαίωση δικαιολόγησης απουσιών, υπεύθυνη δήλωση, αίτηση) δυσκολεύονταν και ζητούσαν σχέδιο. Είναι φανερό ότι, ενώ στη «σχολική» δραστηριότητα-έκθεση δεν τα πήγαιναν πολύ άσχημα, αδυνατούσαν να χειριστούν αποτελεσματικά το λόγο στον κοινωνικό χώρο.

3. Εκφράσεις από «ειδικές γλώσσες» που, όπως είναι γνωστό, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο από τους νέους, Βλ. Μηχανόβιοι, μια ειδική γλώσσα, του Κ. Κασίμη, περ. «Αντί», τεύχ. 271, 29.9.84.

4. ΚΕΜΕ: Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, χ.χ., σελ. 39.

5. Δ.Ν. Μαρωνίτη: Οι επιφυλλίδες του «Βήματος», εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ» 16.2.80, 15.3.80, 10.5.80.

6. Ένα δείγμα τέτοιων ασκήσεων νομίζω πως αποτελούν οι παρατηρήσεις που δόθηκαν στους διαγωνιζόμενους για να προσληφθούν ως διοικητικό προσωπικό στο Α.Π.Θ. την άνοιξη του 1983. Στο διαγωνισμό ο καθηγητής Δ.Ν. Μαρωνίτης ήταν τακτικός εξεταστής στην Έκθεση Ιδεών. Αντί να δοθεί οποιοδήποτε θέμα για ανάπτυξη στους διαγωνιζόμενους, δόθηκε ένα απόσπασμα από την εισηγητική έκθεση του Νόμου Πλαίσιου (1268/82) για τα Α.Ε.Ι. της χώρας και οι παρατηρήσεις: 1. Αναπτύξετε με δικά σας λόγια περίπου στο διπλάσιο το περιεχόμενο του κειμένου αυτού και κάνετε από μία έως τρεις παρατηρήσεις για την εκφραστική ευστοχία του (από άποψη γραμματικής, σύνταξης, ύφους). 2. Τιτλοφορήστε το παραπάνω κείμενο με μία πρόταση συνοπτική και δίχως ρήμα. 3. Βρήτε συνώνυμες εκφράσεις για τα εξής σημεία του κειμένου: τον «δημοκρατικό προγραμματισμό», τους «μεγάλους στόχους του έθνους» (Εφημ. «ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΒΟΡΡΑΣ» 1.6.83).

7. Β. Τοκατλίδου, Η «Έκθεση χρήσιμη...», «ΤΟ ΒΗΜΑ», 20.5.83.

8. Διδασκόταν η γαλλική γλώσσα από την κ. Χρυσή Πατερέκα, η οποία απ' το Σεπτέμβρη του '82 ως τα Χριστούγεννα του '83 εφάρμοσε την «επικοινωνιακή προσέγγιση» με πολύ θετικά αποτελέσματα.

9. Το μοντέλο που προτείνει, γνωστό ως Speaking, διευρύνει το μοντέλο του Jackobson για τις λειτουργίες της γλώσσας, *αναφερόμενο γενικά στο* επικοινωνιακό φαινόμενο, και καταγράφει τις παραμέτρους («συνιστώσες») του επικοινωνιακού γεγονότος.

10. C. Backman-J. Lindenfeld-J. Simonin: Langage et communications sociales, Hatier, Paris 1981, p. 72.

11. Δ.Ε. Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας, Επικαιρότητα, Αθήνα 1982, σελ. 149 κ.ε.

12. Οφείλω να ομολογήσω ότι στην τελική απόφαση για τη δοκιμή, αποφασιστική στάθηκε η παρότρυνση της καθηγήτριας κ. Β. Τοκατλίδου, την οποία και από δω ευχαριστώ.

13. Οι λεπτομέρειες δίνονται επίτηδες, γιατί ο στόχος ήταν η εισαγωγή της δραστηριότητας στην τάξη να γίνει όσο το δυνατό πιο φυσικά.

14. ΚΕΜΕ: Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη..., σελ. 39.
15. Ο Bernstein αναφέρεται σε περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (restricted code) και σε καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα (elaborated code).
16. Ας θυμηθούμε πόσες φορές παραιτηθήκαμε από δικαιώματά μας, γιατί ήμασταν υποχρεωμένοι να γράψουμε. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα διευθυντή σχολείου, ο οποίος κάθε φορά που ήθελε να αποθαρρύνει συναδέλφους, που είχαν διαφορετική γνώμη σε συνεδριάσεις και ζητούσαν να γραφεί αυτή στο πρακτικό, τους έλεγε επιτακτικά «να δώσετε γραπτό σημείωμα», με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές οι συνάδελφοι να προτιμούν να μη γραφεί η γνώμη τους ή να συνταχθούν με την πλειοψηφία.
17. V. Tokatlidou, Approche communicative et Apprentissage en Contexte Scolaire, Μελέτες Έρευνα ΕΕΕΓ/GALA/AGLA, Τόμ. 2, 1983, σελ. 411 κ.ε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. C. Backmann-J. Lindenfeld-J. Simonin: Langage et communications sociales, Hatier, Paris, 1981.
2. Bernstein B., Class, codes and control, vol. 1, Routledge and kegan Paul, London, 1971.
3. Κουτσοσίμου Β.-Πατερέκα Χ., Τεχνικές επικοινωνιακής προσέγγισης στο Γενικό Λύκειο, Μελέτες-Έρευνα ΕΕΕΓ/GALA-/AGLA, Τόμ. 3, 1984, σελ. 216.
4. Δ.Ν. Μαρωνίτη: «Οι επιφυλλίδες του ΒΗΜΑΤΟΣ», 16.2.80, 15.3.80, 10.5.80.
5. Πατερέκα Χ., Ομαδοποίηση: προϋπόθεση για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας – Εφαρμογές, στο Δελτίο της ένωσης καθηγητών γαλλικής Communication, No 5, σελ. 6.
6. V. Tokatlidou, Approche communicative et Apprentissage en Contexte Scolaire, Μελέτες-Έρευνα ΕΕΕΓ/GALA/AGLA, Τόμ. 2, 1983, σελ. 411.
7. Β. Τοκατλίδου, Η «Έκθεση» χρήσιμη, αλλά με νέο περιεχόμενο, εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ», 20.5.83.
8. Δ.Ε. Τομπαΐδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1982.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ -Α ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΩΤΩΝ ΣΥΝΘΕΤΙΚΩΝ

Η ισχύς των φωνηέντων της νεοελληνικής είναι γνωστή. Κατά τον πατέρα της ελληνικής γλωσσολογίας Γ. Χατζιδάκι[1] «το *α* είναι ισχυρότερον πάντων των άλλων φωνηέντων, άτε δια μεγαλυτέρου ανοίγματος του στόματος σχηματιζόμενον· μετά τούτο έρχεται το *ο*, το οποίον σχηματιζόμενον δι' ελάσσονος ανοίγματος είναι ασθενέστερον του α, ισχυρότερον δε των λοιπών· κατόπιν το *u*, έπειτα το *e* και τέλος το *i*, πάντοτε κατά λόγον του ανοίγματος του σχηματιζομένου εν τω στόματι προς εκφώνησιν εκάστου των φωνηέντων της ημετέρας γλώσσης· ήτοι έχομεν α>ο>u>e>i». Το ότι το *α* υπερισχύει στις διάφορες συγκρούσεις του με τα άλλα φωνήεντα φαίνεται όχι μόνο στα πάθη των φωνηέντων μέσα σε μια και την αυτή λέξη, όπως *Νικόλαος-Νικόλας, Φεβρουάριος-Φεβράρης, Ιωάννης-Γιάννης, ζώα-ζα, μανουάλι-μανάλι, αγαπάετε-αγαπάτε*, αλλά και κατά τη συνεκφορά δύο λέξεων, όπως *το άλογο-τ' άλογο, θα έβλεπες-θά 'βλεπες, τα είδες- τά 'δες, τα έλεγα-τά 'λεγα, του άσχημου-τ' άσχημου*, κλπ.

Η ισχύς αυτή των φωνηέντων δε φαίνεται να εφαρμόζεται στη σύνθεση, όταν το πρώτο συνθετικό είναι πρόθεση που λήγει σε *-α*. Ας πάρουμε το ακόλουθο παράδειγμα:

1. $[\,[\text{παρά}]_{PR} + [\text{έχω}]_V\,]_V \Rightarrow$ παρέχω[2]

Είναι σαφές από το παράδειγμα αυτό ότι το τελικό *-α* της πρόθεσης *παρά* ως πρώτου συνθετικού αποβλήθηκε, ενώ το αρχικό *e-* του δεύτερου συνθετικού, που είναι και ασθενέστερο, παρέμεινε άθικτο. Τα σχετικά παραδείγματα αφθονούν:

2. *Παραδείγματα με την πρόθεση παρά ως πρώτου συνθετικού: Παραιτούμαι, παραίτηση, παρείσακτος, παρέκβαση, παρεκκλίνω, παρέκταση, παρεκτός, παρεκτρέπομαι, παρεκτροπή, παρελαύνω, παρέλαση, παρελθόν, παρελθοντολογία, παρέλκυση, παρεμβάλλω, παρέμβαση, παρεμποδίζω, παρένθεση, παρενοχλώ, παρενόχληση, παρεξηγώ, παρεξήγηση, πάρεργο, παρερμηνεύω, παραίνεση, παραίσθηση, παρετυμολογία, παρήχηση, παροικία, παροικώ, παρόρμηση, παροργισμός, παροπλίζω, παροπλισμός, παροξύνω, παροξύτονος, παρονομασία, παρονομαστής, παρόμοιος, παρόμοια, παρομοιάζω, παρουσία, παρούσα, παράγω, παρακμάζω, κ.ά.*

3. *Παραδείγματα με την πρόθεση κατά ως πρώτου συνθετικού: Κατέχω, κατεδαφίζω, κατεδάφιση, κατεξευτελίζω, κατεπείγον, κατεργάζομαι, κατερειπώνω, κατευθύνω, κατεύθυνση, κατέρχομαι, καθεστώς, καθετήρας, καθαιρώ, καθένας, κατιόν, κάτισχνος, κατοικώ, καθησυχάζω, κάθιδρος, καθίδρυση, καθηγητής, καθίζηση, καθιερώνω, καθημερινά, καθυποδουλώνω, καθυστερώ, καθυστέρηση, καθοδήγηση, καθοδηγητής, κάθοδος, καθολικός, καθορίζω, καθοριστικά, κατολίσθηση, κατονομάζω, κατορθώνω, κατοχυρώνω, κάτοψη, κατουρώ, κατούρημα, καθαγιάζω, καταγγέλλω, καταναγκάζω, καταναλωτής, κάτασπρος, καταγωγή, καταξιώνω, κ.ά.*

4. *Παραδείγματα με την πρόθεση μετά ως πρώτου συνθετικού: Μετέχω, μετεκπαιδεύω, μετεκπαίδευση, μετεμψύχωση, μετέρχομαι, μεθεόρτια, μετοικώ, μέτοικος, μετοίκηση, μεθοδεύω, μέθοδος, μεθοδικός, μεθοδικότητα, μετόπισθεν, μετονομασία, μετονομάζω, μετουσία, μεθαύριο, κ.ά.*

Από τα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται καθαρά ότι το τελικό *-α* των προθέσεων *παρά* κα-

1. «Φωνητικά», *Αθηνά*, 24 (1912), σ. 15. Για τη σχετική ισχύ των φωνηέντων, βλ. του ίδιου, *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά*, τόμ. Α', εν Αθήναις, 1905, σ. 211. Επίσης, Γ. Παγκάλου, *Περί του Γλωσσικού Ιδιώματος της Κρήτης*, τόμ. πρώτος, εν Αθήναις, 1955, σ. 169. Ακόμη, James Foley, «Reply to Cohen», *Papers from the Eighth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, Chicago, 1972, σ. 458 κ.εξ. Γιώργου Χ. Σακελλαριάδη, «Υπάρχει το Φαινόμενο της Συναίρεσης στη Δημοτική;», *Πλάτων*, ΛΑ' (1979), σσ. 136-142.

2. PR = πρόθεση, V = ρήμα.

τά, μετά ως πρώτων συνθετικών αποβάλλεται, όταν το δεύτερο συνθετικό αρχίζει από οποιοδήποτε φωνήεν. Η αποβολή αυτή του α, του ισχυρότερου απ' όλα τα φωνήεντα, δεν μπορεί να ερμηνευτεί φωνολογικά με βάση τη γνωστή ισχύ των φωνηέντων. Ποια είναι η πιθανή ερμηνεία στο φαινόμενο αυτό; Επειδή η βασική σημασία του σύνθετου περιέχεται στη *μείζονα κατηγορία* (: Ρήμα, όνομα, επίρρημα) που ακολουθεί την πρόθεση, πρέπει με κάθε τρόπο να διατηρηθεί ακέραιη και ανέπαφη η μορφή, η μορφολογία, του δεύτερου συνθετικού. Αυτός φαίνεται να είναι και ο λόγος που όλα τ' αρχικά φωνήεντα των δεύτερων συνθετικών στη σύνθεση με προθέσεις συνήθως δεν αποβάλλονται. Ενδιαφέρει δηλαδή περισσότερο η φυσιογνωμία, η μορφολογία, του ρήματος, του ονόματος και του επιρρήματος από τη μορφολογία της πρόθεσης. Όπως το αρχικό φωνήεν της απλής λέξης *όμοιος* δεν μπορεί ν' αποβληθεί, γιατί, εκτός των άλλων, η λέξη αυτή θα γινόταν μη αναγνωρίσιμη (**μοιος*), έτσι και κατά τη σύνθεση αυτό το φωνήεν που δεν μπορεί ν' αποκατασταθεί απ' αλλού δεν είναι δυνατό ν' αποβληθεί. Οι αποβολές στοιχείων είναι επιτρεπτές, εφόσον τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν ν' αποκατασταθούν (: **Deletions must be recoverable**). Η σύνθετη λέξη *παρόμοιος* δεν μπορεί να γίνει *παράμοιος*, γιατί θα διέτρεχε τον κίνδυνο να καταστεί μη αναγνωρίσιμη.

Εάν το αρχικό φωνήεν του δεύτερου συνθετικού δεν είναι υποχρεωτικό, τότε κατά τη σύνθεση το τελικό -α, της πρόθεσης μπορεί να διατηρηθεί, όπως *(ε)κείθε-κατακείθε* και *κατεκείθε*, *(αι)ματώνω-καταματώνω* και σπανιότερα *καταματώνω*, *(ε)ντροπιάζω-καταντροπιάζω* και σπανιότερα *κατεντροπιάζω*, *(ε)λευτερώνω-καταλευτερώνω*, κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί ότι τύποι, όπως *κατεντροπιάζω*, *καταματώνω*, είναι περισσότερο λόγιοι από τους τύπους *καταντροπιάζω*, *καταματώνω*. Οι πρώτοι τύποι προϋποθέτουν δεύτερο συνθετικό *εντροπιάζω*, *αιματώνω*, ενώ οι δεύτεροι *ντροπιάζω*, *ματώνω*.

Στο παράδειγμα (1) έχουμε το σύνθετο ρήμα *παρέχω* από το *παρά+έχω*. Υπάρχει όμως, και ρήμα *παραέχω* (=έχω κάτι σε μεγάλο βαθμό, έχω κάτι περισσότερο του δέοντος). Αλλά γιατί στο ρήμα αυτό παραμένουν και τα δύο γειτονικά φωνήεντα, χωρίς ν' αποβληθεί κανένα απ' αυτά; Πρέπει να λεχθεί εδώ ότι αν αποβαλλόταν το τελικό -α του πρώτου συνθετικού, τότε το ρήμα *παραέχω* θα συνέπιπτε μορφολογικά με το *παρέχω*, από το οποίο όμως διαφέρει σημασιολογικά. Εξάλλου δεν πρέπει να μπερδεύεται η πρόθεση *παρά* του *παρέχω* με το λεγόμενο επιτατικό επίρρημα *πάρα* του *παραέχω*. Αυτό σημαίνει πως η φόρμουλα (1) δεν ισχύει για το σύνθετο *παραέχω*, γιατί, εκτός των άλλων, το πρώτο συνθετικό δεν είναι πρόθεση αλλ' επιτατικό επίρρημα.

❋

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

Οι βασικές κατηγορίες των λέξεων, όπως το όνομα και το ρήμα, λέγονται στη σύγχρονη γλωσσολογία και *σύνθετα σύμβολα* (**Complex Symbols**), γιατί αποτελούνται από ένα σύνολο σημασιολογικών, συντακτικών και φωνολογικών στοιχείων. Ας υποκατηγοριοποιήσουμε εδώ ορισμένα στοιχεία του ονόματος, όπως ΠΤΩΣΗ, ΓΕΝΟΣ και ΑΡΙΘΜΟΣ.

1. [+ ΠΤΩΣΗ] → [± ΓΕΝΙΚΗ]

Ο νόμος (1) σημαίνει πως το όνομα που έχει ήδη το στοιχείο [+ ΠΤΩΣΗ] πρέπει ν' αντικατασταθεί με το σύνθετο σύμβολο, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του ονόματος αυτού και επιπλέον το ειδικό στοιχείο [+ ΓΕΝΙΚΗ] ή [- ΓΕΝΙΚΗ]. Με άλλα λόγια, στο γενικό στοιχείο [+ ΠΤΩΣΗ] πρόσθεσε το ειδικό στοιχείο [+ ΓΕΝΙΚΗ] ή [- ΓΕΝΙΚΗ].

2. [- ΓΕΝΙΚΗ] → [± ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ]

Στο νόμο (2) το στοιχείο [- ΓΕΝΙΚΗ] υποδηλώνει όλες τις άλλες πτώσεις εκτός από τη γενική, ενώ το στοιχείο [- ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ] υποδηλώνει την ονομαστική της δημοτικής μας γλώσσας. Είναι φανερό ότι στους παραπάνω νόμους υποκατηγοριοποίησης γίνεται χρήση *δυαδικών στοιχείων* (**Binary Features**), δηλαδή στοιχείων που έχουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

3. [+ ΓΕΝΟΣ] → [± ΟΥΔΕΤΕΡΟ]

4. [- ΟΥΔΕΤΕΡΟ] → [± ΑΡΣΕΝΙΚΟ]

Το στοιχείο [- ΟΥΔΕΤΕΡΟ] του νόμου (4) δηλώνει όλα τα άλλα γένη εκτός από το ουδέτερο, ενώ το στοιχείο [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ] δηλώνει το θηλυκό γένος. Συνεπώς, έχοντας το νόμο (4), δε χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη μνεία του θηλυκού γένους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν ένα όνομα έχει καθοριστεί ως [+ ΑΡΣΕΝΙΚΟ], τότε αυτομάτως έχει καθοριστεί και ως [- ΟΥΔΕΤΕΡΟ] και [- ΘΗΛΥΚΟ].

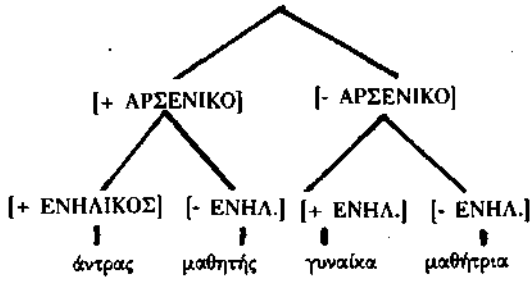
5. [+ ΑΡΙΘΜΟΣ] → [± ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ]

Με το στοιχείο [- ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ] εννοείται ο ενικός αριθμός, που δε χρειάζεται να δηλωθεί ιδιαιτέρως. Η υποκατηγοριοποίηση αυτή προϋποθέτει, βεβαίως, ότι υπάρχουν δύο αριθμοί, ο ενικός και ο πληθυντικός.

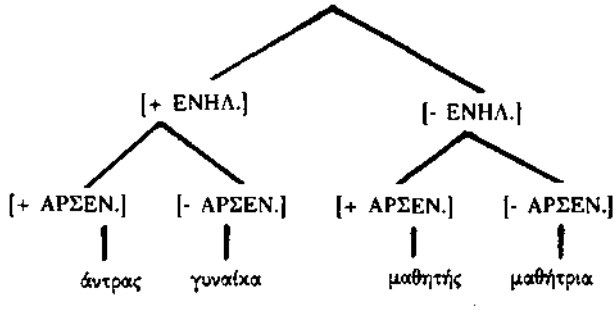
Οφείλουμε να τονίσουμε στο σημείωμα αυτό ότι δεν υπάρχει αυστηρή ιεράρχηση στην υποκατηγοριοποίηση των ποικίλων στοιχείων του ονόματος. Έτσι, στην ελληνική γλώσσα, τα ονόματα μπορεί να είναι ΚΥΡΙΑ (Γιώργος, Ελλάδα) ή ΚΟΙΝΑ (παιδί, θρανίο). Από τα ΚΥΡΙΑ ονόματα άλλα μπορεί να είναι χαρακτηρισμένα θετικά ως προς το στοιχείο ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΟΝ, δηλαδή να έχουν το στοιχείο [+ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΟΝ] (Γιώργος) και άλλα να έχουν το στοιχείο [- ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΟΝ] (Ελλάδα). Παρόμοια, από τα ΚΟΙΝΑ, άλλα μπορεί να φέρουν το στοιχείο [+ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΟΝ] (παιδί) και άλλα το στοιχείο [- ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΟΝ] (θρανίο).

Τα παραπάνω καθίστανται σαφέστερα με τα ακόλουθα δύο δέντρα-διαγράμματα, στα οποία γίνεται χρήση των στοιχείων [+ ΑΡΣΕΝΙΚΟ], [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ], [+ ΕΝΗΛΙΚΟΣ] και [- ΕΝΗΛΙΚΟΣ]:

6.



7.



Ούτε το στοιχείο ΕΝΗΛΙΚΟΣ είναι περισσότερο γενικό από το στοιχείο ΑΡΣΕΝΙΚΟ ούτε το στοιχείο ΑΡΣΕΝΙΚΟ είναι περισσότερο γενικό από το στοιχείο ΕΝΗΛΙΚΟΣ. Άρα, δεν είναι δυνατό να τα κατατάξουμε σε κάποια ιεραρχική τάξη.

(Για την υποκατηγοριοποίηση σύνθετων συμβόλων, βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979, σσ. 31-37).

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ
Ph.D. στη γλωσσολογία του Παν/μίου
της πολιτείας INDIANA των Η.Π.Α.

ΣΧΟΛΙΑ

ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΤΡΑΓΕΛΑΦΟΣ

Αυτόν τον καιρό είχα την ευκαιρία να διαβάσω αρκετά άρθρα του καθηγητή Εμμανουήλ Κριαρά (Επιστημονική Σκέψη τ. 21, Βήμα 2.6, 19.6 και 7.7.85, ΝΕΑ 9.6.85 κτλ.) που με υποχρέωσαν με την ήρεμη δύναμη της συλλογιστικής του να ξανασκεφτώ ορισμένες από τις θέσεις που υποστηρίζω από ετούτο εδώ το βήμα και το άλλο της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.

Μια από τις διαπιστώσεις μου —ίσως η σημαντικότερη— ήταν η ακόλουθη· η γλώσσα μας η Νεοελληνική, η δημοτική όπως την έλεγαν, είναι η *κανονική* εξέλιξη των παλαιότερων μορφών της Ελληνικής γλώσσας που συμβίωσε πολύν καιρό με τη γνωστή γλωσσική απόφυση, την καθαρεύουσα, και μεσ' απ' αυτή με την αρχαία κυρίως. Η συμβίωση αυτή είχε τις επιπτώσεις της που δεν είναι ασήμαντες κι αποτελούν τον κορμό του περιώνυμου γλωσσικού ζητήματος. Έτσι ένα πλήθος λέξεων πέρασαν από την καθαρεύουσα στη δημοτική ενταγμένες στο τυπικό της δεύτερης κι όχι αυτούσιες, εκτός από λίγες περιπτώσεις.

Μεταδικτατορικά νομοθετήθηκε πια —και με μεγάλη καθυστέρηση— η καθιέρωση της νεοελληνικής (δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας και τότε άρχισαν τα προβλήματα· ορισμένοι νόμοι γράφονταν ακόμα στην καθαρεύουσα, οι οπαδοί της ετοίμασαν τις θέσεις υποχώρησης, ενώ άρχισαν να μιλούν για «πενία» γλωσσική και τα όμοια, οι δημοτικιστές από κάποιο σημείο και πέρα μιλούσαν κι αυτοί για το ίδιο περίπου πράγμα, ενώ ανασκάλευαν κι άλλες πληγές, και οι νεοφώτιστοι —ιδίως οι πολιτικοποιημένοι— γύρισαν την πλάτη στα σημερινά προβλήματα κι άρχισαν μιαν ανώμαλη πορεία προς τα πίσω, τις «πηγές». Η προσπάθειά τους στόχευε προς μια καθαρά λαϊκή γλώσσα κι ήταν μια πράξη ανεδαφική και μάταιη. Και είναι, μια και το γλωσσικό αυτό υλικό χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται, ενώ οταν χρειαζόμαστε μια λέξη που πρέπει να εκφράσει κάποιαν έννοια καινούργια ή να μεταφράσουμε μια ξένη, καταφεύγουμε στο θησαυρό που κληρονομήσαμε από τις παλαιότερες γεννιές. Ας πάρουμε ένα απλό παράδειγμα, τις λέξεις ξεκίνημα και εκκίνηση. Όταν λοιπόν θέλεις να δείξεις την ορμητική κίνηση προς... ποια από τις δυο λέξεις θα χρησιμοποιήσεις για να αποδώσεις αυτό που έχεις στο νου σου; Το ξεκίνημα που πρέπει να συμπληρωθεί από έναν προσδιορισμό ή το εκκίνηση που έχει εκείνο το εκ για να δώσει τη διάσταση που επιδιώκεις;

ΑΚΑΙΡΕΣ ΕΠΕΜΒΑΣΕΙΣ

Αν οι πληροφορίες μου είναι σωστές —και το λέω αυτό γιατί η πληροφόρηση γενικά, ακόμα και για θέματα σχεδόν κοινής παραδοχής όπως το γλωσσικό, χωλαίνει ακόμα στον τόπο μας— ορισμένα νομικά κείμενα είναι έτοιμα πια να δοθούν στη δημοσιότητα, δεν ξέρω βέβαια με ποια προοπτική· για να συζητηθούν ευρύτερα ή να εφαρμοστούν επίσημα. Ό,τι κι αν είναι όμως, για τη φάση που περνούμε και τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τα προβλήματά μας σήμερα, ευεργετικό θα είναι σίγουρα.

Οι πληροφορίες μου λοιπόν λένε και κάτι άλλο, παράδοξο κατά τη γνώμη μου· ότι ένας πολιτειακός παράγοντας επεμβαίνει στη γλώσσα (διατύπωση) των κειμένων ανασταλτικά και χωρίς φυσικά τα απαραίτητα εφόδια για ένα τέτοιο έργο. Βέβαια τέτοια φαινόμενα είναι συνηθισμένα στη χώρα μας όπου η θέση καλύπτει όποιον την έχει κι όχι αυτός τη θέση ως ειδικός. Ακόμα και ορισμένοι τίτλοι, όπως φιλόλογος λ.χ., θεωρούνται ως εγγύηση προκειμένου να αποφασίσουμε αν θα προτιμήσουμε την τάδε ή την άλλη λέξη. Γιατί εκεί έχουμε φτάσει παραμερίζοντας την ουσία και επιμένοντας στον τύπο, κι αυτόν αμφισβητούμενο. Το πρόβλημά μας δηλ. είναι αν θα πούμε ή θα γράψουμε κυρίως ή κύρια, αμέσως ή άμεσα, προάχθηκε (!) ή προήχθη ή απλά πήρε προαγωγή, πανεπιστήμιου ή πανεπιστημίου ή η παράστασή μου ως συνήγορος, αντί συνηγόρου και τα όμοια... Κι άλλη φορά έχουμε τονίσει κατι που είναι τόσο απλό όσο και το ότι ο ήλιος βγαίνει από την ανατολή και βασιλεύει στη δύση· περνούμε μια μεταβατική περίοδο που πρέπει να λύσει ένα πλήθος προβλημάτων τυπολογικών και δομικών. Κανένας βέβαια δεν μπορεί να προφητέψει, μόνο να προδιαγράψει μπορεί με βάση την κατάσταση που είναι πια διαμορφωμένη σήμερα. Έχουμε λοιπόν μια δοσμένη κατάσταση, αλλά και καλούς συμβούλους (βλ. λ.χ. Εμμ. Κριαρά, Η γλώσσα μας σήμερα. Αθήνα 1984) και δεν απομένει παρά να σταθμίσουμε τα υπάρχοντα και να κινηθούμε με σύνεση και γνώση.

Κ.Ν.Π

ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΕΣ ΜΑΚΑΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο «Δημόσιο Διάλογο για τη Γλώσσα» που έγινε στο «Μύλωνα» στις αρχές του χρόνου, υποστήριξαν ορισμένοι ότι «η γλώσσα δεν κινδυνεύει» και κατηγόρησαν για «κινδυνολογία» όσους διατείνονται το αντίθετο.

Πάνω από τους ομιλητές υπήρχε η γνωστή φράση του Δ. Σολωμού «Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;». Και επειδή πιστεύω ότι αυτό που είπε ο Γκαίτε για την ελευθερία (πως είναι άξιός της όποιος αγωνίζεται κάθε μέρα για να την κατακτά) ισχύει και για τη γλώσσα, θα μιλήσω για έναν τουλάχιστον υπαρκτό κίνδυνο για τη γλώσσα μας, την άκριτη ανάμειξη ξένων στοιχείων.

Παρόμοιο κίνδυνο διατρέχουν βέβαια όλες οι γλώσσες· και όλοι οι λαοί που σέβονται τον εαυτό τους αντιμετωπίζουν το πρόβλημα, πώς θα εμποδίσουν την αναφομοίωτη διείσδυση ξένων γλωσσικών στοιχείων —μόνο κάποιοι μακάριοι Ρωμιοί δεν το βλέπουν. Όλοι οι λαοί που έχουν υγιές γλωσσικό αίσθημα αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να μη δέχονται άκριτα τη διείσδυση αυτών των ξένων στοιχείων, αλλά να τα προσαρμόζουν στη γλώσσα τους, αν βέβαια κρίνουν πως η αποδοχή των στοιχείων αυτών είναι χρήσιμη για τον εμπλουτισμό του γλωσσικού τους οργάνου.

Από τα παραπάνω φαίνεται καθαρά πως δεν εννοώ τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της γλώσσας μας με τις ξένες λέξεις —γεγονός αναπόφευκτο, όσο προχωρεί ο πολιτισμός και η παιδεία· δεν είναι δυνατόν να μείνουμε στο λεξιλόγιο του 1920, τη στιγμή που ζούμε στο 1985. Η αδιαμφίσβητητη πρόοδος σε πλείστους τομείς καθιστά αναγκαία τη χρησιμοποίηση και από μας, όπως και από τους άλλους λαούς, ειδικών λέξεων και όρων, εκεί που η γλώσσα μας δεν διαθέτει την ανάλογη λέξη —που να είναι βέβαια άμεσα και αμέσως κατανοητή.

Ο κίνδυνος ειναι αλλού. Η ελληνική γλώσσα από τα αρχαία χρόνια αυτά τα δάνεια λεξιλογικά στοιχεία τα αφομοίωνε από άποψη φωνητική και γραμματική και τα ενέτασσε στις συντακτικές της δομές. Και όμως τα τελευταία «κουλτουριάρικα» χρόνια έχει ξεκινήσει από τους δημοσιογράφους των εφημερίδων και των ραδιοτηλεοπτικών μέσων μια νέα μόδα: τις ξένες λέξεις —από τις οποίες είναι κατάσπαρτος ο λόγος τους, ακόμα και στην περίπτωση που το ελληνικό λεξιλόγιο είναι επαρκέστατο —να τις προφέρουν όχι όπως όλος ο κόσμος, δηλ. ελληνοποιημένες, αλλά με την ξένη τους προφορά· και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις να ακούει ο ακροατής λέξεις ξενικής καταγωγής ελληνοποιημένες με ξενική προφορά: σοκολάτα (με παχύ το αρχικό σ-), τζάμπο (με παζύ το αρχικό τζ-), Μπαλσόι (και όχι όπως το ξέραμε —στραβά κουτσά— Μπολσόι).

Από τα αρχαία χρόνια η γλώσσα μας τις ξένες λέξεις ή τις προσάρμοζε στο κλιτικό της σύστημα ή τις άφηνε άκλιτες. Η σημερινή μόδα είναι να... πλουτίζουμε τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας μας και με τους αντίστοιχους των γλωσσών από τις οποίες προέρχονται οι λέξεις που χρησιμοποιούμε. Καθότι γλωσσομαθείς έχουμε υποχρέωση να πούμε: τα τανκ και τα τανκσ, το πέναλτι (-υ) και τα πέναλτιζ (-υζ), το μενουέττο και τα μενουέττι, η Τζένεραλ Μότορζ (σε σχολικό εγχειρίδιο), η όπερα μπούφα και οι όπερε μπούφε, ως και τα σουβενίρ ή σουβενίρζ (αγγλογαλλικό το τελευταίο). Φανταστείτε λοιπόν τι έχει να γίνει, όταν μπουν στη γλώσσα μας και λέξεις από γλώσσες πιο περίπλοκες από άποψη κλιτικού συστήματος, όπως η γερμανική και η ρωσική.

Κι αυτό τη στιγμή που κύρια ονόματα και γεωγραφικοί όροι, πολιτογραφημένοι στην ελληνική, ακούγονται άκλιτα: «ο κυβερνήτης της Καλιφόρνια», «η κυβέρνηση της Γουατεμάλα» κ.τ.ό.

Αλλά και το συντακτικό δεν πάει πίσω. Έτσι ακούμε φράσεις με δομή κάθε άλλο παρά ελληνική και νεοελληνική: «η ροκ όπερα», «το Μπητλζ σόου» (:προσέξτε στην προφορά του λ και του σ· διαφορετικά πώς θα φανεί ότι είστε αγγλομαθείς;) κλπ. Μια περιδιάβαση στο πολύ σωστό άρθρο του κ. Α. Βαβαρέτου στην «Καθημερινή» της 1ης Απριλίου «Φράσεις που κακοποιούν τη δημοτική μας γλώσσα» θα μας έκανε καλό.

Κάποτε κάποιοι, για να ξεχωρίσουν από το λαό, μιλούσαν «καθαρεύουσα». Σήμερα κάποιοι άλλοι (λαϊκότεροι του λαού), για να ξεχωρίσουν, μιλούν γλώσσα ανάμικτη, κοινώς φραγκοχιώτικη. Ίσως πάλι να νομίζουν ότι έτσι «εξευγενίζουν» τη γλώσσα. Δεν φαίνεται λοιπόν απίθανο το κουτσομπολιό της «Μπερλίνας» στην «Καθημερινή» της 17ης Μαρτίου: ότι κάποιοι, και από τα δύο άκρα του ορίζοντα, μας ζητούν να υιοθετήσουμε το λατινικό αλφάβητο· και ότι την πρόταση μελετά σοβαρά το αρμόδιο Υπουργείο.

Δεν υπάρχει λοιπόν κίνδυνος «γλωσσικού αφελληνισμού»; Και άδικα έγραφε το ομότιτλο βιβλίο του (βλ. «Ο γλωσσικός αφελληνισμός. Πέραν του μισοξενισμού και της υποτελείας». Εκδ. Πολύτυπο, Αθήνα 1984) ο κ. Γ. Καλιόρης με την άφθονη περιπτωσιολογία;

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Αλεξίου, Στυλ., *Γλωσσικά Μελετήματα*, Αθήνα, 1981.

Ανδρεάδη, Χρ., «Σύνθετα και Παράγωγα του Ονόματος *Έλλεν-Έλλενος* στα Ποντιακά Δημοτικά Τραγούδια», *Αρχείον Πόντου*, 38 (1984), 577-597.

Ανδριώτη, Ν., «Νεοελληνικά Παρατακτικά Σύνθετα», *Ελληνικά*, 32 (1980), 3-31.

Δέτση, Ν., «Το Άρθρο στη Νέα Ελληνική», *Νέα Παιδεία*, 18 (1981), 200-208.

Δέτση, Ν., «Η Μετοχή στη Νέα Ελληνική», *Γλώσσα*, 2 (1983), 49-64.

Δημητρίου, Σωτήρη, *Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας*, Τόμ. Α'-Β', Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1983.

Ζακυθηνού, Διον., «Γλώσσα και Λόγος», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 58 (1983), 331-354.

Θαβώρη, Αντ., «Από τον Πλούτο των Αρχαϊσμών του Ιδιώματος Βελβεντού της Δυτικής Μακεδονίας», *Δωδώνη*, 9 (1980), 9-18.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δήμ., «Μέσα Αυτοπαθή Ρήματα της Νέας Ελληνικής», *Μνήμη Γ. Κουρμούλη*, Αθήνα, 1980.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δήμ., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Συντάξεως*, Αθήνα, 1982.

Jaewon, Yu, *Η Ακολουθία των Χρόνων στη Νέα Ελληνική*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, 1983.

Καραποτόσογλου, Κ., «Ετυμολογικά σε Λέξεις της Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Γλώσσας», *Ελληνικά*, 32 (1980), 338-350.

Καραποτόσογλου, Κ., «Ετυμολογικά σε Δημώδη Ονόματα Φυτών», *Κυπριακαί Σπουδαί*, ΜΣΤ' (1982), 171-216.

Κοντοσοπούλου, Νικ., *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*, Αθήνα, 1981.

Κριαρά, Εμμ., *Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημώδους Γραμματείας*, Θεσ/κη (Τόμ. Ζ: 1980, Τόμ. Η:1982).

Κουτίτα-Καϊμάκη, Μυρτώ, *Ο Υποκορισμός στην Ποντιακή Διάλεκτο*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσ/κη, 1984.

Κωστάκη, Θ., *Δείγματα Τσακωνικής Διαλέκτου*, Αθήνα, 1980.

Μηνά, Κ., «Συνίζηση των é, í στη Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική», *Δωδώνη*, 12 (1983), 283-289.

Μπαμπινιώτη, Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, 1980.

Μπαμπινιώτη, Γ., «Συνοπτικό Διάγραμμα της Σημερινής Καταστάσεως των Γλωσσολογικών Σπουδών στην Ελλάδα», *Β' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού Χώρου*, Θεσ/κη, 1983, 209-240.

Μπαμπινιώτη, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1984.

Μπουσμπούκη, Αντ., *Το Ρήμα της Αρωμουνικής: Μορφολογική Ανάλυση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, 1982.

Νάκας, Θ., «Πώς Χρησιμοποιεί τη Μετοχή ο Σεφέρης (και Ορισμένοι Άλλοι Λογοτέχνες)», *Τομές*, 70 (1981), 37-43.

Παπαδάκη, Εμμ., «Καταφατική Σύνδεση Προτάσεων διά του *και*», *Πλάτων*, ΛΒ΄-ΛΓ΄ (1981), 232-244.

Παρασκευαΐδη, Ηλ., *Οι Τόνοι και ο Τονισμός: Ο Ένας Άχρηστος Τόνος*, Αθήνα, 1984.

Πεντλιάδη, Ιωσήφ, *Έρευνα επί της Ερασμιακής Προφοράς*, Τρίτη Έκδοση, Αθήνα, 1980.

Ράμφου, Στ., *Γλωσσοδιορθωτές και Τονοφάγοι*, Αθήνα, 1983.

Σαββίδη, Αριστοφ., *Η Αρχαία Προφορά και η Ποντιακή Διάλεκτος*, Αθήνα, 1983.

Σακελλαριάδη, Γιώργου, «Φωνολογικά τινα από τα Απομνημονεύματα του Στρατηγού Μακρυγιάννη», *Πλάτων*, ΛΒ΄ (1980), 282-292.

Σακελλαριάδη, Γιώργου, «Μια Νέα Ερμηνεία στο Ανακόλουθο Σχήμα της Δημοτικής», *Νέα Εστία*, 110 (1981), 954-957.

Σακελλαριάδη, Γιώργου, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής: Η Παθητική Σύνταξη*, Τεύχ. Α΄, Βιβλ. της «Εστίας», Αθήνα, 1983.

Σακελλαριάδη, Γιώργου, «Βασική Διαφορά Μεταξύ Έμφασης και Αντιδιαστολής στη Δημοτική», *Γλώσσα*, 2 (1983), 13-22.

Σακελλαριάδη, Γιώργου, «Επιτεύγματα της Σύγχρονης Γλωσσολογίας και η Ανάγκη Συγγραφής Νέων Βιβλίων», *Γλώσσα* 5 (1984), 20-33.

Τριανταφυλλίδη, Μαν., *Τα Οικογενειακά μας Ονόματα*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Παν/μίου Θεσ/κης, Θεσ/κη, 1982.

Τσικριτσή-Κατσιανάκη, Χρ., *Κρητικά Επώνυμα Επαγγελματικά και Δηλωτικά Τίτλων και Αξιωμάτων*, Αθήνα, 1981.

Τσολάκη, Χρ., *Η Πολυτυπία στο Ρήμα της Κοινής Νεοελληνικής*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσ/κη, 1982.

Τσουκνίδα, Γ., «Η Περίφραση στις Συνθηματικές Γλώσσες Ελλήνων Επαγγελματιών», *Παρνασσός*, ΚΣΤ΄ (1984), 1-21.

Χρηστίδη, Χρ., *Δημοτική και Νομικά*, Θεσ/κη, 1984.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ
Ph.D. στη Γλωσσολογία του Παν/μίου
της πολιτείας INDIANA των Η.Π.Α.

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

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει το Γενάρη

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.85.9

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629681

Δρχ. 200