

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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

Δ. Σολωμός



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Alan. Bulloc

H. Tonet

Joachim Riehme

Γ. Χ. Σακελλαριάδη

Μιγάλη Ι. Βάμβουκα

Αργύρη Καραπέτσα

Γ. Μ. Ιγνατιάδη

Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού

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

ΕΤΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ. 12

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1986

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 600, Κύπρος 700

Εξωτερικού Ευρώπη 1000, Αμερική 1200

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η Γλώσσα, όπως και η *Νέα Παιδεία*, εκδίδονται από την *Επιστημονική Ένωση ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, σωματείο μη κερδοσκοπικό.

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, Η γλωσσική καλλιέργεια	α. 3
Alan Bullock, Προφορικός Λόγος	» 5
Η. Tonet, Σημείωμα για τους τρόπους ενέργειας (aspects) στα Νέα Ελληνικά	» 15
Joachim Riehme, Το μάθημα της μητρικής γλώσσας στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία	» 21
Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, Στοιχεία από την ιωνική και αττική διάλεκτο	» 30
Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραφίματος, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους	» 42
Αργύρη Καραπέτσα, Η οργάνωση της γλώσσας	» 49
Γ. Μ. Ιγνατιάδη, Προβλήματα δομής γραμματικών της αρχαίας ελληνικής»	55
Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού, Μέθοδος κατανομής των στοιχείων στην αμερικάνικη δομολογία — Εφαρμογή σε γλώσσα Swahili	» 72
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 76
Σχόλια	» 79

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟ ΠΕΝΤΑΛΕΠΤΟ ΤΗΣ TV κτλ.

Η γλωσσική καλλιέργεια, δηλ. η εξισορρόπηση των γλωσσικών κωδίκων και των ιδιωμάτων γενικά σ' έναν κοινό φορέα και η υλοποίηση των στόχων του σχολικού προγράμματος, όπως λ.χ. ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η κατανόηση της δομής του νεοελληνικού λόγου, η λειτουργικότητα της προσέγγισής του κτλ., ήταν πάντα και είναι ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης, αφού η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εργαλείο επικοινωνίας των ανθρώπων.

Παλιότερα, εδώ σ' εμάς, η προσέγγιση του γλωσσικού υλικού είχε συστηματοποιηθεί με βάση ορισμένους στόχους που δεν άλλαξαν και πολύ μετά την παρέμβαση της σύγχρονης γλωσσολογίας· και τώρα επιδιώκουμε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής του λόγου, μόνο που αντί να τα εξετάζουμε περιγραφικά και τυπικά, τα συνεξετάζουμε όπως λειτουργούν μέσα στο λόγο, προφορικό και γραπτό, σήμερα.

Με βάση τις θέσεις αυτές θα ήθελα να επισημάνω μερικά φαινόμενα που θα τα χωρίζω σε γενικά και σε ειδικά. Τα πρώτα αφορούν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι λογοτέχνες, οι επιστήμονες, οι δημοσιογράφοι κτλ., τα δεύτερα τη διαδικασία της εκμάθησης του νεοελληνικού γλωσσικού οργάνου από τους μαθητές στο σχολείο. Θα πρέπει βέβαια εδώ να τονίσουμε τη συνάντηση του μαθητή με την τέχνη του Λόγου, μια και στη Μέση Εκπαίδευση τουλάχιστο το μάθημα διδάσκεται. Αναφέρομαι στη συνάντηση αυτή γιατί από το Γυμνάσιο λ.χ. τα παιδιά έρχονται σε επαφή ακόμα και με τους νεωτερικούς συγγραφείς κι ακόμα γιατί έχει γίνει κιόλας η πρόταση να καταργηθεί το μάθημα της Λογοτεχνίας. Το θέμα δεν είναι απλό, έχει και τα υπέρ και τα κατά, μα δεν είναι αυτό που μας απασχολεί τώρα εδώ, αφού υπάρχει στο πρόγραμμα το μάθημα.

Εκείνο που προσπαθούμε να διευκρινίσουμε αυτή την ώρα είναι όλο αυτό το πλέγμα των κωδίκων που κυκλοφορούν στο σχολείο και που ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να διολισθαίνει ανάμεσά τους. Ο πρώτος λοιπόν είναι ο κοινός αστικός κώδικας που απλώνεται ή προσπαθεί τουλάχιστο σ' όλη την επικράτεια με αρωγό τα τηλεοπτικά μέσα, τον τύπο, το βιβλίο κτλ. Ο δεύτερος είναι ο σχολικός προφορικός κι ύστερα ο γραπτός, ο τρίτος είναι ο οικογενειακός, ο τέταρτος είναι ο κώδικας των νέων με τα ιδιογλωσσικά του κατασκευάσματα, αλλά και την κοινή νεοελληνική γλώσσα που πρέπει να «μάθει». Αυτή είναι η διαμορφωμένη πια κατάσταση που μπορεί να

απάλλαξε τα παιδιά από όσα ανασχετικά εμπόδια δημιουργούσε η καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα, δεν τα γλύτωσε όμως από όλες τις δυσκολίες που ενέχει το γλωσσικό μάθημα και η επιβολή των «σημείων» της σύγχρονης γλωσσολογίας που θα έχει αποτελέσματα αν οι χειρισμοί είναι πρόσφοροι κι αν κλιμακωθεί η διδασκαλία και στο Λύκειο. Πληροφορήθηκα βέβαια ότι τα τεύχη του βιβλίου ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ από δύο, με μερικές προσθήκες, έγιναν τρία, δηλ. θα διδάσκεται τώρα και στη Γ' Γυμνασίου, αυτό όμως δε φτάνει. Κι ο λόγος είναι απλός: το επίπεδο των κειμένων και άλλων γνώσεων (γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών) των τευχών αυτών είναι ανάλογο με την πνευματική ηλικία των παιδιών του Γυμνασίου. Πάνω όμως από το επίπεδο αυτό υπάρχει κι ένα άλλο, για να μιλήσουμε γενικά τώρα, που είναι πιο σύνθετο φυσικά (λ.χ. λογοτεχνικός κι επιστημονικός λόγος) και που πρέπει να διδάχτει στα παιδιά του Λυκείου. Η εμπειρική κι απρογραμματίστη προσέγγισή του εδώ και πάρα πολλά χρόνια δε στοιχειοθετεί ένα σύγχρονο πρόγραμμα, ούτε αντιμετωπίζει τις ανάγκες ενός καλλιεργημένου ανθρώπου, ούτε βοηθάει στη δημιουργία του, πράγμα εντελώς ασύμφορο σήμερα για οποιαδήποτε ιδεολογική παράταξη.

Επειδή όμως αυτή η προσπάθεια είναι μακροπρόθεσμη —με τα ανθρώπινα μέτρα όχι τα ιστορικά—, γι' αυτό η πολιτεία φροντίζει να προωθήσει τη λύση του προβλήματος και με άλλα. Ένα από αυτά είναι και η εκπομπή «η γλώσσα μας» στην τηλεόραση κάθε Δευτέρα. Διάρκεια 5-10'. Την αντέχει ηρωικά ο καθηγητής Εμμ. Κριαράς και πρέπει να πω ότι θαυμάζω ανεπιφύλαχτα τη στάση του αυτή. Όμως τι αποτελέσματα να έχει μια τέτοια εκπομπή, πεντάλεπτη στην ουσία κι ακόμα απρογραμματίστη κι αβοήθητη από άλλες εκδηλώσεις; Όταν μάλιστα η ίδια αυτή τηλεόραση τη «α.» δεύει με τις άλλες εκπομπές που οι συντάκτες τους είναι άγνωστοι σ' εμάς;

Το πρόβλημα λοιπόν της γλωσσικής καλλιέργειας παραμένει, κι ύστερα από δέκα χρόνια λειτουργίας επίσημης του νεοελληνικού λόγου και το χειρότερο, χωρίς μια προγραμματισμένη αντιμετώπιση των δυσχερειών που είναι φυσικό να υπάρχουν, αφού μέχρι προχτές επίσημη γλώσσα του κράτους ήταν η καθαρεύουσα. Συμπεριφερόμαστε λοιπόν και στο θέμα αυτό όπως και σ' όλα τα άλλα, εκτός από σπάνιες εξαιρέσεις. Και πρέπει να καταλάβουμε ότι τίποτα δε σώζεται με τα λόγια, όταν μάλιστα παραμορφώνουν την πραγματικότητα που αργά ή γρήγορα θα πάρει την εκδίκησή της.

*Alan Bulloc και άλλων
Έκθεση ερευνητικής επιτροπής*

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Εισαγωγικό σημείωμα

(Η προφορική είναι η κυρίαρχη μορφή γλωσσικής επικοινωνίας και καλύπτει όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας: από τις άμεσες καθημερινές ανάγκες ως την ανάπτυξη προβληματισμού για τα πιο σύνθετα και αφηρημένα θέματα. Η μάθηση βασίζεται κατά κύριο λόγο στην προφορική γλωσσική ανταλλαγή, πράγμα που ισχύει κατεξοχήν για το σχολείο, όπου η διδακτική διαδικασία βασίζεται στον προφορικό διάλογο δασκάλου και μαθητών. Παρόλα αυτά, η άσκηση στον προφορικό λόγο είναι κάτι σχεδόν άγνωστο στην ελληνική εκπαίδευση. Το ελληνικό σχολείο το ενδιαφέρει η κατάκτηση της επίσημης γραπτής μορφής της σύγχρονης γλώσσας και παραγνωρίζει το γεγονός ότι όλη η διαδικασία μάθησης γίνεται δια της προφορικής οδού.

Η αναγνώριση και συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου που παίζει ο προφορικός λόγος ως εργαλείο μάθησης και ως μοχλός ανάπτυξης της σκέψης μπορεί να οδηγήσει στη σωστή αντιμετώπισή του. Το κείμενο που ακολουθεί φιλοδοξεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Εξετάζονται σ' αυτό α) η κρατούσα μορφή διαλόγου κατά τη διδασκαλία σε μια σχολική τάξη (οι αναφορές, όπως είναι φυσικό, γίνονται στην αγγλική σχολική πραγματικότητα), β) η φύση του προφορικού λόγου και οι διαφορές του από το γραπτό και γ) τρόποι αποτελεσματικότερης άσκησης στον προφορικό λόγο.

Οι παράγραφοι 1-12 μεταφράστηκαν από τον Αγ. Καραλαμπόπουλο και οι παρ. 13-15 από το Γ. Καρανάσιο).

1. Κατά την τελευταία του περίοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ένα παιδί μπορεί να έχει τον ίδιο δάσκαλο για όλα τα μαθήματα και όλες τις ώρες της εβδομάδας. Από την πρώτη βδομάδα στη μέση εκπαίδευση μπορεί να έχει διαφορετικούς δασκάλους για δέκα ή περισσότερα αντικείμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να μετακινείται σε διαφορετική αίθουσα κάθε φορά που το κουδούνι χτυπά. Σε κάθε περίπτωση είναι υποχρεωμένο να προσαρμόζεται σε διαφορετικούς τρόπους σχέσεων, περιεχομένου μαθημάτων και μεθόδων παρουσίας. Οι συνέπειες αυτής της αλλαγής περιβάλλοντος είναι σημαντικές για το παιδί και θα επηρεάσουν την ανταπόκρισή του ως ομιλητή και ως ακροατή. Η φύση της αντιμετώπισης της γλώσσας διαμορφώνεται από την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας του μαθητή. Σε πολλά από τα μαθήματα ειδικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφήνονται συνήθως στο μαθητή πολύ λιγότερα περιθώρια για διερευνητική ομιλία. Υπάρχει σ' αυτή την περίπτωση μεγαλύτερη πιθανότητα για άμεση διδασκαλία, κατά την οποία ο δάσκαλος ελέγχει το μάθημα με ερωταποκρίσεις και οι

απαντήσεις των μαθητών κινούνται μέσα σε ορισμένα πλαίσια.

2. Πρέπει να αρχίσουμε με την εξέταση της φύσης της γλωσσικής εμπειρίας κατά το διάλογο ανάμεσα στο δάσκαλο και την τάξη μέσα σ' αυτά τα πλαίσια. Από την ίδια του τη φύση ένα μάθημα είναι μια λεκτική συνάντηση, διαμέσου της οποίας ο δάσκαλος εκμαιεύει πληροφορίες από την τάξη, τις επεξεργάζεται, τις γενικεύει και παράγει μια σύνθεση. Η επιδεξιότητά του έγκειται στη συγκέντρωση, τον αυτοσχεδιασμό και γενικά την ενορχήστρωση της γλωσσικής ανταλλαγής. Στην πράξη όμως η πορεία κάθε διαλόγου, κατά τον οποίο ένα πρόσωπο διευθύνει τριάντα, είναι μερικώς μόνο προβλέψιμη. Θα υπάρξουν λαθεμένοι δρόμοι και απρόβλεπτες αλλαγές κατεύθυνσης. Θα υπάρξουν κάθε λεπτό μεταβολές στην αναλογία της συνεισφοράς δασκάλου και μαθητή που εξαρτώνται από το πόσο οικείο είναι κάθε φορά το υλικό στα παιδιά. Στην πραγματικότητα το μάθημα στην τάξη είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία. Την αίσθηση αυτής της πολυπλοκότητας την είχαν πάντα οι δάσκαλοι, αλλά μόνο σχετικά πρόσφατα μελετήθηκε συστηματικά. Εξετάζοντας αντίγραφα μαγνητοταινιών ο Barnes¹ επεσήμανε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, όταν ένας δάσκαλος μαθήματος ειδικότητας προσπαθεί να «εμφυτεύσει έννοιες» χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ερώτησης και απάντησης. Έχει επίσης γίνει ξεκάθαρο τι δυσκολίες αντιμετωπίζει ο δάσκαλος, αν θέλει να ενθαρρύνει γνήσια αναζήτηση και μάθηση εκ μέρους των μαθητών του και όχι απλώς να τους κάμει να μαντέφουν τι έχει στο μυαλό του. Το τι έχει ο δάσκαλος στο μυαλό του μπορεί κάλλιστα να είναι ο επιθυμητός στόχος μιας συλλογιστικής διαδικασίας· ο μαθητής όμως χρειάζεται να καθορίζει τα βήματα που θα τον οδηγήσουν από το οικείο στο καινούριο, από το γεγονός ή την ιδέα που αυτός κατέχει σ' αυτήν που πρόκειται να αποκτήσει. Με άλλα λόγια ο μαθητής πρέπει να κάμει ένα νοητικό ταξίδι για χάρη του εαυτού του. Το είδος του μαθήματος που εμείς περιγράφουμε πρέπει επομένως να υποστηρίζεται από άλλα που να αφήνουν πολύ μεγαλύτερα περιθώρια για να εκδηλώνεται η προσωπική διερευνητική ομιλία του μαθητή. Όταν το μάθημα στην τάξη βασίζεται σε τέτοια ομιλία, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό τρόπο ενθάρρυνσης για το φτάσιμο στο τελικό στάδιο και την κατάκτηση της γνώσης. Αυτό όμως μπορεί να κατορθωθεί μόνο αν η συζήτηση που κατευθύνεται από το δάσκαλο παίρνει υπόψη και αξιοποιεί τις συνεισφορές των μαθητών, γιατί αυτές δείχνουν σε ποιο στάδιο βρίσκεται κάθε φορά η σκέψη των μαθητών και προσδιορίζουν την παραπέρα διαδικασία με την οποία μπορεί να επιτευχθεί ο τελικός σκοπός. Η διαδικασία του «μαντεύω το τι έχει ο δάσκαλος στο νου» καταντάει, όλο κι όλο, πολύ εύκολα ένα υποκατάστατο αυτής της πιο επίπονης διαδικασίας.

3. Ένας τρόπος για ν' αποφύγει ο δάσκαλος κάτι τέτοιο είναι να προσέχει ώστε οι ερωτήσεις που κάνει να είναι ανοιχτές και όχι κλειστές και η σύνθεση στην οποία οδηγείται να φαίνεται ότι είναι η κατάληξη της σκέψης των ίδιων των μαθητών κάτω από την καθοδήγησή του. Γνήσια σκέψη μπορεί ευκολότερα να προκαλείται όταν ο δάσκαλος θέτει ένα γνήσιο πρόβλημα παρά όταν κάνει μια ερώτηση που ξέρει την απάντησή της. Σε μια πρόσφατη έρευνα ο Sinclair² ανέλυσε το λόγο που χρησιμοποιείται στα μαθήματα για να δείξει με ποιο τρόπο οι ποικιλίες στο λόγο του δασκάλου σχετίζονται με τις ποικιλίες στο λόγο του μαθητή και αντίστροφα. Δείχνει π.χ. ότι αυτό που μπορεί σε πρώτη ματιά να φαίνεται ότι είναι εναλλαγή δύο ειδών ομιλίας, η ερώτηση δηλ. από το δάσκαλο και η απάντη-

ση από ένα μαθητή, είναι στην πραγματικότητα, πολύ συχνά, μια ανταλλαγή που περιλαμβάνει τρία είδη ομιλίας, την ερώτηση (δάσκαλος), την απάντηση (μαθητής) και την εκτίμηση (δάσκαλος). «Εκτίμηση», πιο συγκεκριμένα, είναι η κρίση του δασκάλου στην απάντηση του μαθητή. Μπορεί αυτό να φαίνεται σαν ένα μάλλον δύσκολο αντιληπτό στοιχείο σε κάποιον που διαβάζει τη μεταγραφή ενός μαγνητοφωνημένου μαθήματος, γιατί αποδίδεται συχνά με τον τόνο της φωνής μάλλον παρά με λέξεις. Ωστόσο επηρεάζει το λόγο με τέτοιο τρόπο που η «συζήτηση στην τάξη» συχνά δεν είναι τίποτε περισσότερο από μια σειρά αποσυνδεδεμένων προσπαθειών που αποσκοπούν στο να διαβαστεί η σκέψη του δασκάλου.

4. Ύστερα από έρευνα έχει αποδειχτεί ότι κατά μέσο όρο ο δάσκαλος στα συνήθη σχολικά δεδομένα μιλά τα τρία τέταρτα της ώρας. Βάσει αυτού έχει υπολογιστεί ότι στα 45' της διδακτικής ώρας σε μια τάξη 30 μαθητών ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε μαθητή για ενεργό συμμετοχή είναι κατά μέσο όρο 20 δευτερόλεπτα. Βέβαια, αυτό δε συμβαίνει στην πράξη. Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του «εσωτερικό προγραμματισμό» και μερικοί θ' αποφύγουν κάθε συμμετοχή, δεδομένου ότι είναι ελάχιστες οι ευκαιρίες που παρέχει αυτού του είδους η κατάσταση. Οι υπόλοιποι μπορεί να συναγωνίζονται για να προσελκύσουν την προσοχή και ο δάσκαλος καθορίζει όχι μόνο ποιος θα μιλήσει αλλά και την αξία που αποδίδεται στη συνεισφορά του καθενός. Η ακριβής φύση αυτού του ελέγχου θα εξαρτηθεί από την ευαισθησία και την ικανότητα του δασκάλου, από την άποψή του για το αντικείμενο του μαθήματος και από το πόσο κατανόησαν οι μαθητές το τι τους ζητείται. Οι δάσκαλοι των μικρών παιδιών π.χ. έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανέχονται τα ανέχδστα απ' ό,τι οι δάσκαλοι των μεγαλύτερων μαθητών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο δάσκαλος μαθήματος ειδικότητας ενδιαφέρεται συνήθως να κάμει μια σταδιακή παρουσίαση του υλικού του, πράγμα που έχει ως συνέπεια να υποβάλλει ερωτήσεις που προκαλούν μονολεκτικές απαντήσεις. Πρόσφατες έρευνες σε έναν αριθμό αμερικανικών Γυμνασίων έδειξε ότι κατά μέσο όρο ο δάσκαλος έκανε μια καινούρια ερώτηση κάθε δώδεκα δευτερόλεπτα. Δε θα ήταν φρόνιμο να ισχυριστούμε ότι η ίδια αναλογία ισχύει και στην Αγγλία. Αυτό πάντως δείχνει ότι η ταχύτητα των ερωτήσεων και, επομένως, η βραχύτητα των απαντήσεων είναι μια περίπτωση όπου ο διάλογος έχει χρησιμοποιηθεί απλώς για τη μετάδοση πληροφοριών. Είναι φανερό ότι με αυτόν το ρυθμό ανταλλαγής λίγες ευκαιρίες για γνήσια σκέψη μπορεί να υπάρξουν. Ο δάσκαλος θα είναι πιο αποτελεσματικός αν έχει σαφή αντίληψη της φύσης και των χαρακτηριστικών του λόγου. Αν δεν παίρνει υπόψη του τις πληροφορίες που βγαίνουν από τις αναδιατυπώσεις των μαθητών του κατά τα διάφορα στάδια μιας συζήτησης, δεν μπορεί να εκτιμήσει το πόσο πέτυχε.

5. Προτού εξετάσουμε άλλες μορφές διαλόγου μέσα στην τάξη, θα ήταν χρήσιμο να σταθούμε στο ζήτημα της σαφούς κατανόησης από το δάσκαλο της γλώσσας των μαθητών του. Το σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι ότι η γλώσσα του παιδιού πρέπει να γίνεται αποδεκτή και πάρα πολλοί δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα αυτού του πράγματος. Η άσκηση κριτικής στο λόγο ενός ατόμου μπορεί να αποτελεί προσβολή της εκτίμησης που έχει το άτομο αυτό για τον εαυτό του. Το πόσο τα δύο αυτά συσχετίζονται φαίνεται από την τοποθέτηση της κοινωνίας γενικά απέναντι σ' αυτό που ονομάζεται «προφορά». Υπάρχει ένας έντονος κοινωνικός χαρακτήρας στην «αισθητική» εκτίμηση των

«προφορών», όπου οι ερευνητές διαπίστωσαν μια ιεραρχία. Πρώτη έρχεται σε εκτίμηση η Received Pronunciation, ακολουθούμενη από ορισμένες ξενικές και τοπικές «προφορές», ενώ οι «προφορές» βιομηχανικών περιοχών και μικρών πόλεων βρίσκονται στις κατώτερες βαθμίδες. Σε μια έρευνα η «προφορά» του Birmingham πήρε καθαρά την κατώτερη θέση με την «προφορά» Cockney μόνο λίγο παραπάνω. Έρευνα που έγινε στη Νέα Υόρκη από τον Labov³ βρήκε ότι η μερίδα του πληθυσμού που παρουσίαζε μια κινητικότητα προς τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είχε μια ιδιαίτερη ευαισθησία στην αντίληψη των φθόγγων ακούγοντας την ομιλούμενη γλώσσα. Έδειχναν υψηλή ευαισθησία στο μοντέλο προφοράς στο οποίο προσέβλεπαν και επομένως και στους φθόγγους που ένιωθαν ότι έπρεπε να αποφεύγουν. Πιστεύουμε ότι πρέπει να αποδεχόμαστε την «προφορά» ενός παιδιού και ότι το να επιχειρήσουμε να την καταστείλουμε δεν είναι λογικό, αλλά και καθόλου ανθρώπινο ούτε αναγκαίο. Στόχος του δασκάλου πρέπει να είναι να δείξει στους μαθητές του την αξία που έχει η συνειδητοποίηση εκ μέρους τους του πράγματος και η ύπαρξη ελαστικότητας, έτσι ώστε να μπορούν να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις τους και να τις τροποποιούν όταν αλλάζουν άποψη.

6. Το θέμα της συμμόρφωσης σε αποδεκτά standards γραμματικής και άρθρωσης είναι μάλλον πιο δύσκολο και ασφαλώς ένα θέμα για το οποίο οι περισσότεροι δάσκαλοι αισθάνονται την ανάγκη να αλλάξουν τις γλωσσικές συνθήκες των μαθητών τους. Εντούτοις, μια άποψη που για πολύ καιρό υποστηρίχτηκε από γλωσσολόγους είναι ότι ένα εκφώνημα μπορεί να είναι «σωστό» σε μια συγκεκριμένη γλωσσική περίπτωση, αλλά όχι σε μίαν άλλη. Κάθε άτομο ανήκει σε έναν αριθμό γλωσσικών κοινοτήτων και, επομένως, το ζήτημα της ορθότητας είναι ένα ζήτημα προσαρμογής στη γλωσσική συμπεριφορά που ταιριάζει στην κατάσταση που μιλά το άτομο. Για πολλούς είναι δύσκολο να αποδεχτούν αυτή την έννοια της σχετικότητας ως προς την ορθότητα, νομίζουμε όμως ότι είναι πολύ πιο λογικό να σκεφτόμαστε στα πλαίσια της καταλληλότητας παρά της απόλυτης ορθότητας. Αυτό πρόκειται να λειτουργήσει θετικά μάλλον παρά αρνητικά, με την έννοια ότι αυτό που επιδιώκουμε είναι να διευρύνουμε το φάσμα των γλωσσικών χρήσεων του παιδιού και όχι να το περιορίσουμε. Ο σκοπός είναι όχι να αποξενώσουμε το παιδί από μια γλωσσική μορφή με την οποία έχει μεγαλώσει και που το εξυπηρετεί αποτελεσματικά στα πλαίσια της γλωσσικής κοινότητας της γειτονιάς του, αλλά να διευρύνουμε το ρεπερτόριό του ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τη γλώσσα και σε άλλες περιστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας και να χρησιμοποιεί και standard τύπους όταν αυτοί χρειάζονται. Αυτό, σαφώς, δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί από τη μια μέρα στην άλλη, και αυτός είναι ο λόγος που δίνουμε έμφαση στο ότι ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινήσει από το σημείο που βρίσκεται το παιδί και να δεχτεί τη γλώσσα που χρησιμοποιεί όταν έρχεται στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της θητείας του παιδιού στο σχολείο πρέπει να επεκταθεί σταδιακά η γλωσσική του ικανότητα για να ανταποκρίνεται σε νέες ανάγκες και νέες καταστάσεις, πράγμα που επαναφέρει σταθερά την ανάγκη να έχει ο δάσκαλος σαφή γνώση του πώς λειτουργεί η γλώσσα.

7. Υπάρχουν άλλοι λόγοι για τους οποίους γίνονται για τον προφορικό λόγο εκτιμήσεις που δεν προσιδιάζουν σ' αυτόν. Γενικά δε λαμβάνονται υπόψη οι θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

Αυτός που γράφει είναι συνήθως υποχρεωμένος να εμπιστεύεται το μήνυμά του στις λέξεις πάνω στη σελίδα. Από την άλλη μεριά, δεν είναι απαραίτητο ένα προφορικό εκφώνημα να μεταφέρει την πλήρη και τελική έκφραση αυτού που θέλει να πει ο ομιλητής, αφού αυτός βρίσκεται σε επαφή με τους ακροατές του και ενόψει των αντιδράσεών τους μπορεί να επαναλάβει, να τροποποιήσει ή να προσθέσει κάτι σε όσα έχει πει. Άλλωστε ο ομιλητής χρησιμοποιεί κάτι περισσότερο από λέξεις. Χρησιμοποιεί και παραγλωσσικά μέσα που συμπληρώνουν τις λέξεις και διέπουν τον τρόπο με τον οποίο λέγεται κάτι. Επιτονικές δομές και άλλα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά μεταφέρουν ένα μεγάλο μέρος του νοήματος. Τόνος της φωνής, ύψος, ένταση, ρυθμός, έκφραση του προσώπου και φυσικές χειρονομίες, όλα συμβάλλουν στην απόδοση του νοήματος. Οι παύσεις μπορεί να κλιμακώνονται από απλούς δισταγμούς έως μακρόχρονες σιωπές και οι χειρονομίες από τη σκόπιμη και τυπική μέχρι την ασύνειδη εκφραστικότητα της στάσης του σώματος.

8. Η γραπτή γλώσσα πρέπει να αντανακλά την ακρίβεια και την πολυπλοκότητα της γλωσσικής δομής, πράγμα που δεν απαιτείται από τον προφορικό λόγο. Αν ο αναγνώστης θέλει, μπορεί να απομονωθεί και να μελετήσει το κείμενο πολύ προσεκτικά. Οι λέξεις βρίσκονται μπροστά του και μπορεί να ρυθμίζει την ταχύτητα της ανάγνωσης ανάλογα με την αντιληπτική του ικανότητα γυρνώντας πίσω και ξαναδιαβάζοντας όπου χρειάζεται, σταματώντας για να βεβαιωθεί για μια έννοια πριν προχωρήσει, διασταυρώνοντας τις πληροφορίες του κειμένου. Ο ακροατής, αντίθετα, είναι υποχρεωμένος να συλλάβει το μήνυμα στον αέρα. Έτσι, αυτός είναι ο λόγος που διαφόρων ειδών πλεονασμοί, όπως επαναλήψεις, αναδιατυπώσεις, σχόλια και συμπληρώσεις «καθ' οδόν», όχι μόνο είναι επιτρεπτοί στον προφορικό λόγο, ενώ δεν είναι ανεκτοί στο γραπτό, αλλά μπορεί κάλλιστα να είναι και ουσιώδεις. Υπάρχει μια τάση στη γραπτή γλώσσα να υπερβαίνει διαφορές σε τόπο και χρόνο και να αντιστέκεται στην αλλαγή, ενώ είναι στη φύση της προφορικής γλώσσας να αλλάζει για να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις, αλλά και για διάφορους άλλους λόγους. Έχοντας υπόψη τέτοιες ριζικές διαφορές, ένας γλωσσολόγος⁴ έφτασε στο σημείο να ισχυρίζεται πως «η επίσημη γραπτή αγγλική μπορεί να θεωρείται ως μια μάλλον τεχνητή διάλεκτος της γλώσσας μας».

9. Στον προφορικό λόγο τα παραγλωσσικά στοιχεία που περιγράψαμε επηρεάζουν πάρα πολύ την κρίση ενός ατόμου όσον αφορά την αποτελεσματικότητα αυτού που μιλά. Αυτό το αναγνωρίζει πάρα πολύς κόσμος ξέροντας πως είναι δυνατό να γοητεύσει κάποιος που λέει ανοησίες και να προκαλέσει πλήξη κάποιος που μιλά σοβαρά. Αυτό που δεν ξέρει ο πολύς κόσμος είναι πώς ακριβώς συμβαίνει αυτό. Μερικοί δάσκαλοι είναι πολύ επιδέξιοι στο να αποτιμούν την προφορική ομιλία των μαθητών τους, αλλά υπάρχουν τεκμήρια⁵ πως πάρα πολλοί δυσκολεύονται. Πιστεύουμε πως μια σαφής κατανόηση της φύσης της ομιλούμενης γλώσσας θα αύξαινε τη δυνατότητα παρέμβασής τους. Η ομιλία του ίδιου του δασκάλου αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ομιλίας των μαθητών. Ακόμη πιο σημαντικά είναι η κατανόηση και η ενήμερη στάση που κρατάει στην όλη διαδικασία.

10. Με ποιους λοιπόν τρόπους μπορεί να οργανωθεί η διδασκαλία του προφορικού λόγου, ώστε να αυξήσει την ικανότητα των μαθητών στο χειρισμό της γλώσσας; Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τη μετατόπιση της έμφασης από τη δι-

δασκαλία στη μάθηση σήμανε ότι η ομιλία τώρα αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι στο παρελθόν η αρχή με βάση την οποία λειτουργούσε η τάξη ήταν ότι μιλούσε ο δάσκαλος και οι μαθητές άκουγαν και παρήγγαν μόνο γραπτό λόγο. Ωστόσο νέα σχήματα οργάνωσης της τάξης έχουν αλλάξει την ισορροπία, και στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά καταναλώνουν περισσότερο χρόνο ανακαλύπτοντας και συζητώντας τις ανακαλύψεις τους αυτές. Ο ρόλος του δασκάλου σ' αυτό έχει ζωτική σημασία και είναι πολύ απαιτητικός. Γιατί δεν αρκεί να υποθέσουμε ότι, αν προσφέρουμε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σε μια ζωηρή τάξη του δημοτικού, η γλώσσα των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί από μόνη της. Προφανώς έχει μεγάλη αξία το να παρέχουμε στα παιδιά ευκαιρίες να μιλούν ελεύθερα και χωρίς τυπικότητες για οτιδήποτε τα ενδιαφέρει. Τίποτε από όσα λέμε δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι μειώνει την αξία αυτού του πράγματος. Αλλά, αν και τέτοιου είδους ομιλία μπορεί να είναι πολλαπλά χρήσιμη, δε θα αναπτύξει απαραίτητα την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως ένα εργαλείο μάθησης. Το σημαντικό είναι να αναρωτηθούμε αν αυτό που ζητάμε από τη γλώσσα των παιδιών εναρμονίζεται με τη φύση του προβλήματος που ερευνάται κάθε φορά και με τη διαδικασία που ακολουθείται για να φτάσουμε στη λύση του. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναπαριστούν στον εαυτό τους και σε άλλους αυτό που μαθαίνουν, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται αυτόματα σε κάθε ομαδική μαθησιακή δραστηριότητα. Αυτό είναι ακόμη λιγότερο πιθανό να συμβεί εκεί όπου τα παιδιά δουλεύουν ατομικά εκτελώντας κάποια εργασία με κάρτες ή με φύλλα χαρτιού. Αυτά έχουν τη θέση τους μέσα σε μια ποικιλία από τεχνάσματα μάθησης, αλλά, όπου χρησιμοποιούνται ευρέως σε ατομική βάση, αυτός ο περιορισμός πρέπει να αναγνωρίζεται.

11. Ο δάσκαλος πρέπει να παρεμβαίνει προγραμματισμένα, οι δε στόχοι και τα μέσα που χρησιμοποιεί για την πραγματοποίησή τους πρέπει να είναι ξεκαθαρισμένα στο μυαλό του. Σημαντικός ανάμεσα σ' αυτούς τους στόχους θα έπρεπε να είναι η πρόθεση να αυξήσει τη συνθετότητα της σκέψης του παιδιού, έτσι που αυτό να μην περιορίζεται στην απλή έκφραση γνώμης, αλλά να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με διερευνητικό τρόπο. Το παιδί θα έπρεπε να ενθαρρύνεται να κάνει καλές ερωτήσεις, αλλά και να δίνει απαντήσεις, να διατυπώνει υποθέσεις και να τις δοκιμάζει, και να συνηθίζει να αναζητεί εναλλακτικές εξηγήσεις, αντί να αρκείται σε μία. Αυτό είναι απίθανο να επιχειρηθεί εύκολα στα πλαίσια μιας ολόκληρης τάξης, όπου ο δάσκαλος έχει προφανώς ένα πρόβλημα. Αν επιτρέψει να κυριαρχήσουν οι πιο συγχροτημένοι μαθητές, δεν κάνει τίποτε για τους λιγότερο συγχροτημένους. Αν επιχειρήσει να κάμει τους τελευταίους να συμμετάσχουν, αυτοί συχνά θα αποτυγχάνουν και θα κλονιστεί περισσότερο η αυτοπεποίθησή τους. Από την άλλη μεριά, η εργασία σε μικρές ομάδες δημιουργεί την ασφάλεια που ενθαρρύνει τους λιγότερο συγχροτημένους να επιδιώκουν μεγαλύτερη συμμετοχή. Είναι σημαντικό να δαπανά χρόνο ο δάσκαλος με κάθε μικρή ομάδα για να την καθοδηγεί, ώστε η γλώσσα που χρησιμοποιεί να ανταποκρίνεται στο στόχο του. Ο όρος «καθοδήγηση» δε χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια της κυριαρχικής παρέμβασης. Ο δάσκαλος πρέπει πρώτα-πρώτα να είναι καλός ακροατής, επιδεικνύοντας ένα γνήσιο ενδιαφέρον που να δρα ως ερέθισμα. Οι ερωτήσεις του θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν ή να διευκρινίσουν σημεία της σκέψης τους, ή θα τους οδηγήσουν στο να εξετάσουν άλλες δυνατότητες. Ωστόσο δεν πρέπει να δίνουμε

την εντύπωση πως κρίνεται για κάτι απλό και ότι δεν υπάρχουν προβλήματα. Το έργο του Sinclair και των συναδέλφων του έδειξε ότι ο λόγος που τα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις είναι ότι συχνά παίζουν ρόλους που δεν τους επιτρέπουν να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, όπως ήδη επισημάναμε, ξέρουν πολύ καλά ότι υπάρχει κάτι το τεχνητό σε μια διαδικασία όπου ο δάσκαλος αξιολογεί τη συμβολή τους και γνωρίζει εκ των προτέρων τι είναι πιθανό να πουν. Δεν μπορούμε να ευχόμαστε απλώς να απαλλαγούμε από αυτούς τους αποτρεπτικούς παράγοντες. Ο δάσκαλος πρέπει να επινοεί καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές θα υιοθετούν με φυσικό τρόπο το είδος συμπεριφοράς στην οποία θέλει να τους ενθαρρύνει. Με άλλα λόγια πρέπει να οργανώσει τη μάθηση έτσι που το παιδί να οδηγείται με θετικό τρόπο στην κατανόηση της ανάγκης για μια πολύπλοκη έκφραση και να παρακινείται να το κάμει. Μ' αυτό τον τρόπο η επιδέξια και προσεκτικά ελεγχόμενη παρέμβαση του δασκάλου είναι ένα πολύτιμο μέσο για την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών του και για την προβολή νέων αξιώσεων από τη γλώσσα τους. Είπαμε προηγουμένως ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οργάνωση της εργασίας είναι τέτοια που συχνά κάνει σχετικά εύκολο για το δάσκαλο να πετύχει μια τέτοια συμμετοχή των μαθητών και ότι στη δευτεροβάθμια η κατάσταση είναι πιο περίπλοκη. Πολλοί δάσκαλοι της αγγλικής και ανθρωπιστικών μαθημάτων προγραμματίζουν τέτοιες, αλλά σε άλλα μαθήματα δεν υπάρχει αυτή η ευκαμψία στην πράξη. Σε επόμενο κεφάλαιο τονίζουμε ότι ο ρόλος της γλώσσας στο όλο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έπρεπε να προσεχτεί ιδιαίτερα. Θα έπρεπε να αναγνωριστεί για όλα τα μαθήματα η ανάγκη για το παιδί να οργανώσει τη γνώση μέσω της γλώσσας.

12. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να παρουσιάσουν ένα πρόβλημα στα πλαίσια μιας μικρής ομάδας, η ομιλία τους συχνά είναι δοκιμαστική, παρεκβατική, ασαφής και αβέβαιη· αλλά αυτό είναι η φυσική συνέπεια από την επαφή με ιδέες και πράγματα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένα. Η οικεία ατμόσφαιρα επιτρέπει να συμβούν όλα αυτά χωρίς άγχος. Σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει ανοχή και συλλογική, συνεργατική προσπάθεια τα παιδιά μπορούν να «ζορίσουν» τη γλώσσα τους για να βολέψουν τις δικές τους δεύτερες σκέψεις και τις γνώμες των άλλων. Μπορούν να χρησιμοποιούν ακαταστάλαχτη έκφραση χωρίς το φόβο της απόρριψης. Σε ευρύτερα και περισσότερο τυπικά περιβάλλοντα δημιουργούνται νέες απαιτήσεις και το παιδί θα έπρεπε να μάθει να ανταποκρίνεται σ' αυτές. Ο διερευνητικός διάλογος στα πλαίσια της μικρής ομάδας δεν εξυπηρετεί προφανώς όταν ο μαθητής παρουσιάζει απόψεις ενώπιον όλης της τάξης. Γιατί πρώτα-πρώτα η κατάσταση παρέχει λιγότερη ασφάλεια, αφού, ό,τι θα μπορούσε να τύχει καλής υποδοχής από τα άλλα μέλη μιας ομάδας έξι ατόμων, θα είναι λιγότερο αποδεκτό από μια τάξη τριάντα ατόμων. Ο δοκιμαστικός χαρακτήρας της έκφρασης πρέπει να αντικατασταθεί από σαφή και κατηγορηματική διατύπωση και ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να οργανώσει τη σκέψη του παίρνοντας υπόψη μια ποικιλία ακροατών που πρέπει να προσπαθήσει να προσελκύσει την προσοχή τους. Είναι υποχρεωμένος να σκέφτεται πέρα από τις λέξεις που άμεσα χρησιμοποιεί και να είναι προετοιμασμένος να επεξεργαστεί την έκφρασή του, γιατί η ευρύτερη ομάδα μπορεί να επιζητεί περισσότερη πληροφόρηση για πράγματα που η μικρότερη ομάδα θα ήταν ικανοποιημένη με αυτό που άμεσα της προσφέρεται. Οι δύο δραστηριότητες θα έπρεπε να συσχετίζονται έτσι έτσι που να προκύπτει η μία

από την άλλη και να εξυπηρετείται ο στόχος. Οι εργασίες ορισμένων μικρών ομάδων θα έπρεπε να αποβλέπουν στο να γίνουν αποδεκτά τα συμπεράσματά τους από ολόκληρη την τάξη. Αυτό θα επιβάλλει την ανάγκη να οργανωθεί η εργασία και να παρθούν αποφάσεις ως προς το πώς η παρουσίαση του υλικού μπορεί να είναι όσο γίνεται πιο αποτελεσματική. Η παρουσίαση αυτή μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μπορεί να είναι γραπτή, οπτική, δραματοποιημένη ή να γίνει μέσα από ένα σχεδιασμένο διάλογο κατά τον οποίο τα μέλη της ομάδας θα ανταλλάξουν απόψεις δημόσια και κατόπιν θα συνοψίσουν τα συμπεράσματά τους. Μερικοί μαθητές μπορεί να θέλουν να κινηματογραφήσουν την εργασία τους. Θα έπρεπε να είναι διαθέσιμα για το σκοπό αυτό φορητά μαγνητόφωνα και κινηματογραφικές μηχανές. Αν τα παιδιά θέλουν να ενσωματώσουν στη δική τους μαγνητοσκοπημένη εργασία συνεντεύξεις και ήχους που κατέγραφαν έξω από το σχολείο θα έπρεπε να τους παρέχονται μαγνητοαντιγραφικές ευκολίες. Με δυο λόγια, για το όλο πρόγραμμα θα έπρεπε να υπάρχει ιδιαίτερη υποδομή. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους έχουν έναν πραγματικό στόχο και ότι παίρνονται στα σοβαρά. Αρκετή από την εργασία στον προφορικό λόγο που είδαμε σε σχολεία έπασχε από μια έλλειψη επαφής με την πραγματικότητα, με την έννοια ότι δεν έπειθε πως εξυπηρετούσε πραγματικούς στόχους. Ήταν φανερό στα ίδια τα παιδιά ότι η όλη υπόθεση ήταν ένα τέχνασμα, το οποίο δέσμευε τεχνητά τη γλώσσα τους, αφού αυτή δεν ικανοποιούσε κάποια πραγματική ανάγκη πέρα από μια άσκηση. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα για τις εβδομαδιαίας διάρκειας εργασίες που ήσαν αφιερωμένες σε μικρές διαλέξεις, «επίσημες» συζητήσεις και πλαστές συνεντεύξεις.

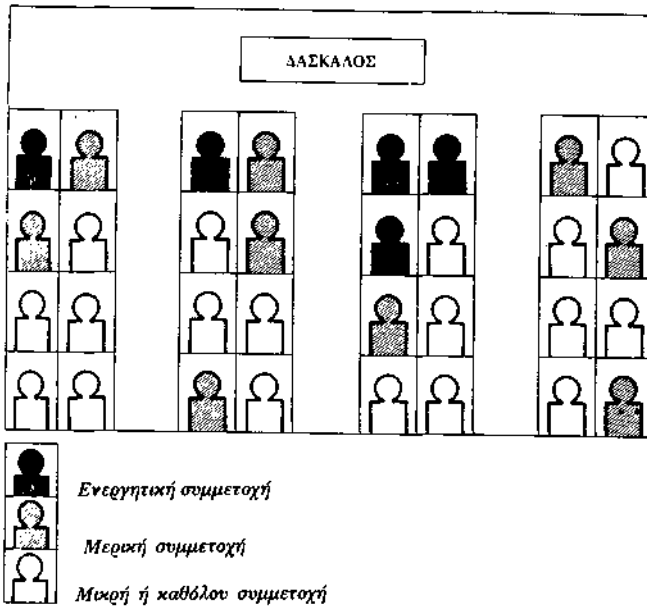
13. Υπάρχει βέβαια περιθώριο για όλες αυτές τις δραστηριότητες σε κάποια χρονική στιγμή. Πολύ συχνά όμως δε συσχετίζονται με την υπόλοιπη εργασία και τους λείπουν τα συμφραζόμενα και η στήριξη. Επιπλέον, μερικές από αυτές τις δραστηριότητες είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο που η πλειοψηφία των παιδιών της τάξης παίζει ρόλο παθητικού δέκτη σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Παράδειγμα αποτελεί ένα μάθημα που παρακολούθησαμε, όπου μια τάξη μαθητών δεκατριών χρόνων έδινε πλαστές συνεντεύξεις για ένα επάγγελμα. Ο δάσκαλος καθόταν στην έδρα προσποιούμενος τον εργοδότη, ενώ η μαθήτριά που έδινε τη συνέντευξη ήταν στραμμένη σ' αυτόν έχοντας πίσω της το σύνολο των μαθητών. Ακουγόταν έτσι το μισό μόνο του διαλόγου, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δεν είαν την ευκαιρία οποιασδήποτε συμμετοχής. Το διάγραμμα που ακολουθεί αναπαριστά το σχήμα προαιρετικής συμμετοχής που παρατηρήθηκε σε ένα άλλο μάθημα, όπου ο δάσκαλος επιδίωκε να ωθήσει όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές στη συζήτηση της τάξης.

Είναι σίγουρα πιθανό ότι διαγράμματα από ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθημάτων αγγλικής αφιερωμένων στη «συζήτηση» θα έδιναν ένα παρόμοιο αποτέλεσμα. Σε ένα άλλο σχολείο, κάθε παιδί σε μια τάξη εντεκάχρονων μαθητών έδινε μια μικρή διάλεξη πάνω σ' ένα θέμα δικής του επιλογής. Ο χρόνος για προετοιμασία ήταν ελάχιστος και πολλά παιδιά κόμπιαζαν μιλώντας χωρίς να καλύπτουν το χρόνο που τους είχε διατεθεί. Η αίσθηση του τεχνητού γινόταν μεγαλύτερη από το γεγονός ότι κάθε παιδί έπρεπε κατόπιν να υποβληθεί σε δημόσια κριτική και να βαθμολογηθεί από την τάξη.

14. Το πιο πετυχημένο παράδειγμα αυτής της δραστηριότητας ήταν εκείνο όπου τα παιδιά σε μια «θεραπευτική» ομάδα παρουσίαζαν μια σειρά επιδείξεων

Διάγραμμα 9

ΣΧΗΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ



κάνοντας συγχρόνως σχολιασμό των όσων εξέθεταν. Είχαν στη διάθεσή τους όλο το υλικό που τα ενδιέφερε και μιλούσαν με άνεση καθώς το παρουσίαζαν. Ένα αγόρι είχε κατασκευάσει ένα μοντέλο αλόγου το οποίο εξόπλισε με χαλινάρι, σέλα, κτλ., κατά την πορεία της ομιλίας του. Όλα αυτά ήταν αποτέλεσμα της ικανότητας και του ενθουσιασμού του δασκάλου και αποτελούσαν ένα φυσιολογικό στοιχείο της ροής της εργασίας μάλλον παρά ένα στατικό γεγονός. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα παιδιά μιλούσαν για λογαριασμό τους και δεν ήταν αναγκασμένα να παίζουν ρόλους, ή να βλέπουν την κατάσταση διαφορετικά απ' ό,τι ήταν στην πραγματικότητα, ή, τέλος, να φαντάζονται πράγματα που δεν μπορούσαν να ενταχθούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Βέβαια συχνά η υπόκριση, το παίξιμο ρόλων, ή η δημιουργία φανταστικών καταστάσεων προκαλούν ζωηρό ενδιαφέρον και δημιουργούν έντονα ερεθίσματα, αλλά και οι δραστηριότητες που στηρίζονται σε πραγματικές καταστάσεις δεν πρέπει να παραμελούνται. Για μερικά παιδιά, μάλιστα αυτά που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή που δεν είναι ταλαντούχα, δουλειά τέτοιου είδους μπορεί να αποτελέσει μια στερή βάση για να επιχειρήσουν μια περιπλάνηση σε φανταστικούς κόσμους. Σε ένα σχολείο είδαμε μια τάξη με τις δραστηριότητες ενός καθόλα τυπικού γλωσσικού μαθήματος, αλλά σε συμφραζόμενα που έδιναν νόημα σ' αυτές τις δραστηριότητες. Τα παιδιά καλούνταν να μελετήσουν το πρόβλημα τοποθέτησης ενός νέου αεροδρομίου και να βρουν λύσεις. Ο δάσκαλος το είχε σχεδιάσει με επιμέλεια, προσκομίζοντας φωτογραφίες, πληροφορίες και χάρτες μεγάλης κλίμακας. Χωρισμένοι σε μικρές ομάδες οι μαθητές έπαιξαν τους ρόλους των ενδιαφερομένων και προετοιμάστηκαν για τους ρόλους αυτούς μαγνητοφωνώντας συζητήσεις με ανθρώπους που σχετίζονταν με

το θέμα, όπως συντηρητές μουσειών, σχεδιαστές, καταστηματαρχές, και γράφοντας προσωπικές τους σχέψεις. Η όλη ομαδική δραστηριότητα αποκορυφώθηκε με έναν καταμερισμό των εργασιών, σύμφωνα με τον οποίο μερικοί μαθητές έκαμαν ομιλίες, άλλοι έδωσαν συνεντεύξεις και άλλοι οργάνωσαν συζητήσεις «στρογγυλής τραπέζης». Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας τους είχε δοθεί η ευκαιρία να επαληθεύσουν υποθέσεις, να επιλύσουν προβλήματα και παράλληλα να προβληθούν στα αισθήματα των άλλων.

15. Αυτή η δυνατότητα προβολής, αυτή η περιπλάνηση σε εμπειρίες πέρα από αυτές που ο καθένας διαθέτει, αποτελεί μια από τις μεγάλες ωφέλειες που προσφέρει η λογοτεχνία και η συζήτηση πάνω στη λογοτεχνία. Μέσα από συζητήσεις για προσωπικές εμπειρίες και τον αντικειμενικό χαρακτήρα που παίρνουν στα βιβλία και τις ιστορίες το παιδί αποκτά την ικανότητα, όχι απλώς να μετασχηματίζει τη δική του άποψη για τα εμπειρικά δεδομένα, αλλά και να τη διασταυρώνει με τις απόψεις των άλλων. Ένα βασικό καθήκον του δασκάλου, λοιπόν, είναι να ενθαρρύνει μια τέτοια μορφή συζήτησης που θα αποτελέσει μέσο διεύρυνσης του προσωπικού κόσμου κάθε παιδιού και θα το βοηθήσει να τροποποιήσει τον κόσμο αυτό παίρνοντας υπόψη και την εμπειρία των άλλων ανθρώπων. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν όσο είναι ακόμη στο σχολείο ότι η συζήτηση είναι ευκαιρία να εξερευνηθεί και να φωτιστεί ένα θέμα και όχι να επιμένει κανείς κατά τρόπο άκαμπτο στις προσωπικές του απόψεις.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. D. Barnes *et al.*: *Language, the Learner, and the School*: Penguin Education: 1971.
2. J. Sinclair *et al.*: *The English Used by Teachers and Pupils*: unpublished research report: University of Birmingham.
3. W. Ladov: *Phonological Correlates of Social Stratification*: *American Anthropology*, 66 No. 6(2): 1964.
4. H. Whitehall: *Structural Essentials of English*: (revised edition): Longmans: 1958.
5. *The Certificate of Secondary Education: Trial Examinations – Oral English*: Schools Council Examinations Bulletin No. 11: H.M.S.O.: 1966.

Από το βιβλίο *A language for life* (Department of education and Science), London 1975.

Μετάφραση
ΑΓΑΘΟΚΛΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ
ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΥ

H. Tonet
Καθηγητή στη Σχολή Ανατολικών
Γλωσσών (INALCO, Paris)

ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ (ASPECTS) ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ¹

Τα νέα ελληνικά προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά, όχι όμως με τον τρόπο που οι νεολατινικές γλώσσες προέρχονται από τα λατινικά. Γλώσσες σαν τα γαλλικά ή τα ιταλικά σχηματίστηκαν ύστερα από την καταστροφή των λατινικών και κατόπιν χρησιμοποίησαν ως υλικό για την οικοδόμηση των καινούριων τους συστημάτων τα ερείπια των λατινικών. Στην περίπτωση των ελληνικών τέτοια καταστροφή δεν έγινε ποτέ. Με το πέρασμα του καιρού πολλά γλωσσικά στοιχεία της αρχαίας χάθηκαν, και άφησαν τη θέση τους σε καινούρια. Βασικά όμως οι δομές της γλώσσας διατηρήθηκαν ως τις μέρες μας.

Έτσι, μπορούμε να πούμε για το νεοελληνικό ρήμα όσα λέγονται για το αρχαιοελληνικό. Η διαφοροποίηση των τύπων του γίνεται με την προσθήκη στη ρίζα διάφορων επιθημάτων (καταλήξεων) και προθημάτων (αυξήσεων), αλλά και με την τροποποίηση της ίδιας της ρίζας, χάρη σε διάφορους φωνηεντισμούς (ε/ι: πλένω/έπλυνα) και/ή σ' ένα επιπρόσθετο σύμφωνο -ν- (φέρ-ν-ω/έ-φερ-α, στέλ-ν-ω/έ-στειλ-α). Αυτές οι διαφοροποιημένες μορφές της ρίζας ονομάζονται θέματα. Τα θέματα δεν δηλώνουν τη χρονική τοποθέτηση της ενέργειας του ρήματος. Ανταποκρίνονται, στην περιοχή του σηματομένου, σε μια υποκειμενική αντιμετώπιση της ενέργειας αυτής, στους λεγόμενους τρόπους ενεργείας², που μπορούν να παρομοιαστούν με διάφορα «βλέμματα» προς την πραγματικότητα.

Το θέμα του ενεστώτα και του παρατατικού (π.χ. λειπ- στο «λείπω» και στο «έλειπον») αντιστοιχεί μ' ένα βλέμμα διαρκές που παρακολουθεί την πράξη είτε στην εξέλιξή της (διάρκεια) είτε σε διάφορες εμφανίσεις της (επανάληψη). Το θέμα του αορίστου (το λειπ- του «έλειπον») σημαίνει την απλή διαπίστωση της ενέργειας του ρήματος, σαν να την έπαιρνε μόνο το μάτι. Το θέμα του μέλλοντος ανταποκρίνεται σε μια ανοιχτή προοπτική προς μια απραγματοποίητη ενέργεια³ (το λειψ- του «λείψω»). Το θέμα του παρακειμένου (το λοιπ- του «λέλοιπα») αντιστοιχεί με μια διπλή προοπτική: το υποκείμενο «κοιτάζει» κυρίως το παρόν, μα στο παρόν βλέπει να αντικατοπτρίζεται μια περασμένη πράξη που δημιουργήσε την παρούσα κατάσταση. Οι παραδοσιακές ονομασίες των τρόπων ενεργείας έχουν το κακό, ότι μας υποβάλλουν λίγο πολύ την ιδέα του χρόνου, ενώ πρόκειται για τη στάση του υποκειμένου μπροστά στη ρηματική ενέργεια⁴. Ίσως να ήταν προτιμότερα ονόματα σαν αυτά που έχει προτείνει ο καθ. J. Feuillet: «εξακολουθητικός τρόπος ενεργείας» (cursif), «συνοπτικός τρόπος ενεργείας» (complexif), «συντελεσμένος τρόπος ενεργείας» (terminatif) και «προοπτικός τρόπος ενεργείας» (prospectif) για τα θέματα, αντιστοίχως, του ενεστώτα, του αορίστου, του

παρακειμένου και του μέλλοντα⁵.

Το τετραπλό σύστημα του αρχαίου τρόπου ενεργείας έχει απλοποιηθεί στη σύγχρονη γλώσσα, αφού, ως γνωστόν, ο μονολεκτικός παρακειμένος και ο μονολεκτικός μέλλοντας έχουν εξαφανιστεί. Η αντίθεση όμως ανάμεσα στους διάφορους τρόπους ενεργείας όχι μόνο δεν έχει χαθεί, αλλά και έχει ενισχυθεί μάλιστα, κάνοντας την εμφάνισή της και στον μέλλοντα, όπου δεν υπήρχε στα αρχαία. Τώρα ολόκληρο το ρηματικό σύστημα στηρίζεται στη βασική αντίθεση του συνοπτικού (αοριστικού) τρόπου ενεργείας με τον εξακολουθητικό (ενεστωτικό). Είναι όμως ζήτημα αν η εξαφάνιση του παλιού μονολεκτικού παρακειμένου προκάλεσε και την εξαφάνιση του αντίστοιχου τρόπου ενεργείας. Η δημιουργία ενός καινούριου παρακειμένου συνεπάγεται ίσως μια παράλληλη αναγέννηση και του συντελεσμένου τρόπου ενεργείας.

Προς τούτους, μπορεί ν' αναρωτηθεί κανείς αν, εκτός από τον εξακολουθητικό και τον συνοπτικό κι άλλες ποικιλίες τρόπων ενεργείας υπάρχουν στα νέα ελληνικά. Έτσι π.χ. η προσθήκη του επιθήματος -ουλίζω προσδίδει σ' ένα απλό ρήμα μια θαμιστική σημασία (φάχνω/φαχουλίζω, μασώ/μασουλίζω), ή, ακόμα, η προσθήκη ενός προθήματος μπροστά σ' ένα ρήμα του αφαιρεί την αοριστία του απλού ρήματος, το συγκεκριμενοποιεί έτσι που συχνά να εκφράζει ένα αποτέλεσμα (βλ., την αντίθεση: πείθω/καταπείθω). Άλλοτε πάλι, η γλώσσα αντιπαραθέτει ένα απλό ρήμα που εκφράζει μια γενική ιδέα προς μια περιφραση περιλαμβάνουσα ένα ουσιαστικό της ίδιας ρηματικής ρίζας, που δηλώνει την πραγματοποίηση της ενεργείας του ρήματος (περπατώ/κάνω περίπατο)⁶. Η παράθεση ενός επιρρήματος δημιουργεί μια παρόμοια συγκεκριμενοποίηση στη σημασία του ρήματος (μπαίνω-/μπαίνω μέσα)⁷.

Είναι φανερό όμως ότι όλες αυτές οι αποχρώσεις δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με την αντίθεση ανάμεσα στον εξακολουθητικό και τον συνοπτικό τρόπο ενεργείας. Πράγματι όλα τα ρήματα δεν επιδέχονται αυτές τις διαφοροποιήσεις, ενώ τα δυο θέματα, το ενεστωτικό και το αοριστικό, υπάρχουν σχεδόν⁸ παντού. Εξάλλου, και τα σύνθετα και τα παράγωγα ρήματα παρουσιάζουν τα δύο θέματα. Ενώ με τις λεξιλογικές διαφοροποιήσεις που αναφέραμε δεν έχουμε να κάνουμε με τρόπους ενεργείας, αλλά με το φαινόμενο που μερικοί γλωσσολόγοι έχουν ονομάσει *aspectivité*⁹.

Ο περιφραστικός παρακειμένος φαίνεται μεμονωμένος στο σύστημα του νεοελληνικού ρήματος. Ενώ υπάρχουν 2 άλλοι αντιθετικοί παρελθοντικοί χρόνοι (αόριστος/παρατατικός), 2 μέλλοντες, 2 υποτακτικές, 2 προστακτικές, δεν υπάρχει παρά 1 παρακειμένος. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς στο συμπέρασμα ότι ο παρακειμένος αποτελεί έναν τρίτο τρόπο ενεργείας του ελληνικού ρήματος¹⁰.

Αυτός ο τρόπος ενεργείας, αν πρέπει να τον ονομάσουμε έτσι, λειτουργεί εντελώς διαφορετικά από τους άλλους. Αντίθετα με τον αρχαίο παρακειμένο, δεν διαθέτει ιδιαίτερο θέμα, και επομένως δεν συνδυάζεται μορφολογικά με τους χρόνους (βλ. στα αρχαία: «τέθνηκε», «ετεθνήκει», «τεθνήξει»). Υπάρχουν χρόνοι συντελεσμένοι (παρακειμένος, υπερσυντέλικος και συντελεσμένος μέλλοντας), αλλά είναι απλούστατα χρόνοι του βοηθητικού ρήματος έχω. Αν εξετάσουμε τα δυο συστατικά στοιχεία του νεοελληνικού παρακειμένου, βλέπουμε, νομίζω, ότι συνδυάζουν τους δύο βασικούς τρόπους ενεργείας¹¹. Το βοηθητικό ρήμα έχω έχει τον εξακολουθητικό τρόπο ενεργείας —αποκλείεται εξάλλου να έχει άλλον—, ενώ το

δεύτερο στοιχείο, το ουσιαστικοποιημένο απαρέμφατο, έχει και δεν μπορεί παρά να έχει, τον συνοπτικό τρόπο ενεργείας. Ο νεοελληνικός παρακειμένος «έχω δέσει» αναλύεται, κατά τη γνώμη μου, ως εξής: έχω (διαθέτω διαρκώς) την ολοκληρωμένη ενέργεια του δεσίματος. Καταλαβαίνουμε καλύτερα την αξία αυτή του «δέσει» αν σκεφτούμε ότι το απαρέμφατο δεν φανερώνει πια την τάση προς μια πραγματοποίηση στο μέλλον όπως στα αρχαία ελληνικά.

Λοιπόν, στον παρακειμένο δεν διαπιστώνουμε μια ξεχωριστή προοπτική ως προς την ενέργεια του ρήματος παράλληλη με τους δυο άλλους τρόπους ενεργείας. Η προοπτική εδώ αφορά το υποκείμενο και μόνον εμμέσως την ενέργεια του ρήματος, στο μέτρο που η ενέργεια αυτή έχει επηρεάσει το υποκείμενο¹². Αυτή η αξία του παρακειμένου φαίνεται καθαρά σε φράσεις που δηλώνουν μια καθυστερημένη συνειδητοποίηση, όπως: «μ' έχει περιχύσει κρύος ιδρώτας».

Ένα άλλο γνώρισμα του παρακειμένου του δίνει μια ξεχωριστή θέση στο σύστημα του νεοελληνικού ρήματος: είναι στενά δεμένος με το χρόνο. Δηλώνει το σχετικό χρόνο, ότι δηλ. μια πράξη έχει γίνει πριν από μίαν άλλη.

Πρέπει τώρα να καθορίσουμε τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγεται ο ένας ή ο άλλος τρόπος ενεργείας.

Στην οριστική έγκλιση οι παραδοσιακές ονομασίες των «χρόνων», μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για τη φύση των τρόπων ενεργείας. Ο ομιλητής συλλαμβάνει την πράξη ως «εγκατεστημένη» μπροστά του, ή ως «παρατεινομένη», στον «ενεστώτα» και στον «παρατατικό» αντιστοιχώς. Σ' αυτές τις δύο περιπτώσεις, το μάτι φαίνεται να σταματά σ' ένα αντικείμενο που επιδέχεται μια περιγραφή καθότι προσδιορισμένο. Ο προσδιορισμός αυτός δεν απορρέει από τη φύση του αντικειμένου, αλλά έγκειται στον τρόπο του κοιτάγματος. Αντίθετα, ο αόριστος ονομάζεται αόριστος επειδή ακριβώς χαρακτηρίζεται αρνητικά από την απουσία των προηγούμενων προσδιορισμών.

Η εξαφάνιση του αρχαίου απαρεμφάτου, που επέτρεπε την έκφραση των τρόπων ενεργείας της καθαρής ιδέας του ρήματος, έχει καταστήσει το νεοελληνικό ρήμα πιο συγκεκριμένο. Τώρα πια ο τρόπος ενεργείας συνίσταται υποχρεωτικά σε μια σχέση ανάμεσα στην εξ ορισμού αεικίνητη συνείδηση και σ' ένα αντικείμενο εν κινήσει. Αν παρομοιάσουμε τη συνείδηση μ' έναν προβολέα που φωτίζει τη ρηματική πράξη, θα μπορούσαμε να διαφοροποιήσουμε τους 2 τρόπους ενεργείας ως εξής. Στον εξακολουθητικό τρόπο ενεργείας, ο προβολέας σαρώνει πλατιά το αντικείμενό του. Στον συνοπτικό αντίθετα, ο προβολέας εκπέμπει μόνο ένα είδος φλας. Αυτή η στιγμιαία φώτιση, λόγω της αεικινήσιας του αντικειμένου, έχει σαν αποτέλεσμα ότι γενικά η ρηματική πράξη θεωρείται ως ήδη περασμένη όταν διατυπώνεται. Η συνθέστατη σχέση ανάμεσα στον συνοπτικό τρόπο ενεργείας και τον περασμένο χρόνο είναι ιδιαίτερα αισθητή στην οριστική έγκλιση όπου ο αόριστος δηλώνει συνήθως, όχι πάντα όμως, έναν παρελθοντικό χρόνο. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου ο αόριστος «φωτογραφίζει» κατά κάποιο τρόπο στιγμιαίες εντυπώσεις ταυτόχρονες με την έκφρασή τους (π.χ. «κρύωσα», «πείνασα», «βαρέθηκα»)¹³.

Στην υποτακτική, η επιλογή μεταξύ των 2 τρόπων ενεργείας καθορίζεται κατά μεγάλο ποσοστό από τους κανόνες της γραμματικής. Η ίδια η ονομασία της έγκλισης αυτής υποδηλώνει την εξάρτησή της από τον τρόπο ενεργείας του ρήματος της κύριας πρότασης. Συχνότατα η σημασία του ρήματος της κύριας πρότασης

καθορίζει τον τρόπο ενεργείας του ρήματος της δευτερευούσης πρότασης. Πρέπει να ξέρουμε όμως, πως ό,τι μετράει εδώ είναι η φύση της σχέσεως ανάμεσα στα δυο ρήματα, όχι καθ' εαυτήν η σημασία του ρήματος της κύριας πρότασης. Έτσι δεν φτάνει να υπάρχει θαιμιστική σημασία στο κύριο ρήμα για να έχουμε υποταγμένο ρήμα στον εξακολουθητικό τρόπο ενεργείας (υποτακτική του ενεστώτα). Π.χ. ένα ρήμα που δηλώνει την προσπάθεια, υποδηλώνει συχνά πολλές επαναλαμβανόμενες απόπειρες για να επιτευχθεί ένας σκοπός: το υποταγμένο όμως ρήμα παραμένει στην αοριστική υποτακτική, γιατί καθ' αρχήν όλες αυτές οι προσπάθειες εντάσσονται χρονικά πριν από την επιτυχία, η οποία είναι κοιταγμένη σφαιρικά (π.χ. «Ο όχλος, αφού προσπάθησε ματαίως να βγει έξω, άρχισε να βγαίνει κανονικά, μόλις άνοιξαν τις πόρτες»). Λοιπόν, για να διαλέξουμε τον εξακολουθητικό τρόπο ενεργείας πρέπει να μπορέσουμε να απαντήσουμε θετικά στη μία από τις ακόλουθες ερωτήσεις: (1) η σημασία του κύριου ρήματος προϋποθέτει την επανάληψη της ενέργειας του υποταγμένου ρήματος; (2) η ενέργεια του κύριου ρήματος συμπίπτει χρονικά με την ενέργεια του δευτερεύοντος ρήματος;

Ανήκουν στην κατηγορία των ρημάτων που συντάσσονται με το εξακολουθητικό θέμα, όσα σημαίνουν τη συνήθεια ή τη δυνατότητα να κάνουμε κάτι πολλές φορές («συνηθίζω», «μαθαίνω», «ξέρω» κλπ.). Ακολουθείται η ίδια σύνταξη όταν υπάρχει χρονική αντιστοιχία ανάμεσα στις ενέργειες των δυο ρημάτων («αρχίζω», «εξακολουθώ», «συνεχίζω», «παύω» κλπ.). Το ίδιο ισχύει βέβαια για τα αισθητικά ρήματα («ακούω», «νιώθω», «βλέπω», «φαίνομαι»), αφού το παρατηρούμενο φαινόμενο και η παρατήρηση γίνονται στον ίδιο χρόνο (π.χ. «τον ακούω να μουρμουρίζει», «τον βλέπω να κατεβαίνει»).

Αντίθετα, συντάσσονται με ρήματα στον συνοπτικό τρόπο ενεργείας, πολλά ρήματα που στη σημασία τους έχουν ένα στοιχείο θελήσεως, γιατί η θέληση αφορά γενικά την πράξη στην ολότητά της. Ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία ρήματα όπως: «προσπαθώ», «εμποδίζω», «επιτρέπω», «επιμένω», «βιάζομαι», «αργώ». Φτάνει όμως να πάρουμε υπόψη μας την επανάληψη του αντικειμένου της θέλησής μας, για να βρεθεί το δευτερεύον ρήμα στο εξακολουθητικό θέμα. Συγκρίνετε π.χ. τις δύο φράσεις: «Πάντα ήθελε να ψηφιστεί πρόεδρος», και «Πάντα ήθελε να του λένε την αλήθεια».

Για πολλά ρήματα η επιλογή μεταξύ των 2 τρόπων ενεργείας είναι ελεύθερη. Έτσι το ρήμα «μπορώ» συντάσσεται με το εξακολουθητικό θέμα όταν αναφέρεται σε μια διαρκή δυνατότητα, που δε διαφέρει σημαντικά από τη σημασία του «ξέρω» («Δεν μπορεί να μιλάει γαλλικά»)- συντάσσεται με το συνοπτικό θέμα όταν αναφέρεται σε μια στιγμιαία κατάσταση («Δεν μπορώ να σου το πω τώρα»). Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για το απρόσωπο ρήμα «πρέπει», που απαιτεί το εξακολουθητικό θέμα όταν δηλώνει μια γενική υποχρέωση («Δεν πρέπει να λησμονούμε τη θυσία τους») ενώ συντάσσεται με το συνοπτικό θέμα, όταν πρόκειται για μια ανάγκη της στιγμής («Πρέπει να μου δώσεις αυτό»).

Ως γνωστόν, οι νεοελληνικοί μέλλοντες αποτελούν τύπους της υποτακτικής, των οποίων προηγείται συχνά, όχι όμως υποχρεωτικά, το μόρφημα (μόριο) *θα*. Ο στιγμιαίος μέλλοντας, που ανήκει στον συνοπτικό τρόπο ενεργείας, είναι στατιστικά πιο συχνός, γιατί σπανίως υπολογίζουμε την επανάληψη ή τη διάρκεια στο μέλλον. Αν πρόκειται για κάτι τέτοιο, τα συμφραζόμενα τα ίδια δικαιολογούν κατά κάποιον τρόπο την επιλογή του εξακολουθητικού θέματος. Έτσι στους στίχους της

«Ασάλευτης ζωής» του Παλαμά, το επίρρημα «πάντα» παίζει αυτό το ρόλο: «Πάντα θα λουλουδιζούνε, και πάντα θα μαραίνονται, Τρωάδες και Μυκήνες». Αν όμως αυτό το στοιχείο που υποβάλλει την ιδέα της επανάληψης, απομακρυνθεί από τη συνείδηση, και μεταφερθούμε με τη φαντασία, σε μια συγκεκριμένη μελλοντική περίπτωση, θα γυρίσουμε αυτόματα στον συνοπτικό τρόπο ενεργείας. Έτσι στο ακόλουθο απόσπασμα του Α. Εφταλιώτη: «Θα ταξιδεύουμε κάθε βράδυ. Θα βλέπουμε και θ' ακούμε — Αχ, τι θα δούμε και τι θ' ακούσουμε»¹⁴. Το πέρασμα στον συνοπτικό τρόπο ενεργείας αποδίδει ένα στένεμα της προοπτικής· το κοίταγμα του συγγραφέα εστιάζεται στην κάθε φορά διαφορετική κατάσταση.

Θεωρητικά τα ίδια κριτήρια διέπουν την επιλογή ανάμεσα στους τύπους της προστακτικής. Έτσι η χρήση των προστακτικών στην ακόλουθη φράση του Παλαμά εντάσσεται στην παραπάνω διατυπωμένη θεωρία: «Άκουε, φρόντιζε και ρώτα, γείρε αν θέλεις να υψωθείς». Οι γενικές εντολές διατυπώνονται στον εξακολουθητικό τρόπο ενεργείας, ενώ ο συνοπτικός τρόπος ενεργείας του «γείρε» δικαιολογείται από τον περιορισμό της προοπτικής που προκαλεί η υποθετική πρόταση. Αναμφισβήτητα όμως, στην υποτακτική η χρήση των τύπων ρυθμίζεται κυρίως από λεξιλογικά κριτήρια. Ανάλογα με τη σημασία του κάθε ρήματος συνήθίζεται η αοριστική ή η ενεστωτική προστακτική. Έτσι στις διαταγές έχουν επικρατήσει οι συνοπτικοί τύποι: «έλα», «κάτσε», «δώσε», αλλά και οι εξακολουθητικοί τύποι: «πήγαινε», «σώπα».

Πιστεύουμε λοιπόν ότι η νεοελληνική γλώσσα δεν έχει παρά δύο βασικούς τρόπους ενεργείας, που ρυθμίζουν όλο το μορφολογικό σύστημα του ρήματος, τον συνοπτικό και τον εξακολουθητικό. Ο συντελεσμένος τρόπος ενεργείας δεν είναι, κατά τη γνώμη μας, παρά το σημασιολογικό αποτέλεσμα του συνδυασμού των δύο τρόπων ενεργείας. Οι άλλες τροπικότητες που επιδέχεται το νεοελληνικό ρήμα (π.χ. η αντίθεση του καθορισμένου με το ακαθόριστο) εντάσσονται στη γενική μορφολογική διχοτόμηση συνοπτικού και εξακολουθητικού τρόπου ενεργείας και δεν υπάρχουν στο σύνολο του ρηματικού συστήματος.

Αν και η επιλογή ανάμεσα στους δυο τρόπους ενεργείας παραμένει πολύ ελεύθερη στην οριστική και στο μέλλοντα, διαπιστώνει κανείς, στη σύγχρονη γλώσσα, μια τάση προς τη γραμματικοποίηση. Στην προστακτική η συνήθεια έχει καθιερώσει τον ένα ή τον άλλο τύπο. Στην υποτακτική ο τύπος καθορίζεται από τη σημασία του ρήματος της κύριας πρότασης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το άρθρο αυτό δημοσιεύτηκε πρώτα στα *Cahiers Balkaniques*, 1, 1981, σ. 29-36, με τον τίτλο: «Note sur les aspects en grec moderne». Το μετάφρασα στα ελληνικά με τη βοήθεια του συναδέλφου και φίλου Χρήστου Παπάζογλου, που ευχαριστώ θερμά εδώ.

2. Για μια παρουσίαση του ζητήματος των τρόπων ενεργείας στα αρχαία ελληνικά, βλ. J. Humbert, «Συντακτικόν της Αρχαίας ελληνικής γλώσσης» (ελλ. μεταφρ. του Γ. Κουρμούλη), Αθήνα, 1957, σ. 126-130, και του ίδιου, *Histoire de la langue grecque*, 1972, σ. 18.

3. Ο J. Humbert, «Συντακτικόν», σ. 129-130, αναρωτιέται αν ο αρχαίος μέλλοντας είναι τρόπος ενεργείας. Γράφει: «δέν έχει ἴδιον ποῖόν ἐνεργείας, εὐρίσκεται δὲ πολὺ πλησιέστερον πρὸς τὴν ἔγγλι-σιν ἢ πρὸς τὸν χρόνον (...) ἐμφαίνει ἀπλῶς δυνάμει ὑπάρχουσαν κατάστασιν τείνουσαν νὰ πραγματοποιηθῇ ἐν τῷ παρόντι».

1. Βασικό για το θέμα είναι το βιβλίο του H. Seiler, *L'Aspect et le temps dans le verbe néo-grec*, Παρίσι, σ. 164.
5. J. Feuillet, *Les Catégories verbales dans les langues indo-européennes* in *Linguistica Palatina*, 28, 1979, σσ. 11-15.
6. Η ίδια διαφορά ανάμεσα στο απλό ρήμα και την περίφραση με το ρήμα «ποιείσθαι» υπήρχε στα αρχαία: «ἀποκρίνομαι» είναι πιο ακαθόριστο από το «ποιούμαι ἀπόκρισιν».
7. Βλ. τη σχετική ανάπτυξη του A. Mirambel, στο «Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση» (έλλ. μετάφρ. Σ. Καρατζά, 1978, σσ. 122-123).
8. Υπάρχουν λίγα ρήματα που, λόγω μιας ειδικότητας του θέματός τους, δεν παρουσιάζουν τη διαφοροποίηση των 2 τρόπων ενεργείας. Είναι η περίπτωση των βοηθητικών «είμαι» και «έχω», καθώς και των ρημάτων που το θέμα τους τελειώνει μ' ένα υγρό ή ένρινο σύμφωνο, όπως «ξέρω», «κρίνω», «κλίνω» ή «κάνω» (που έχει χάσει το αοριστικό του θέμα καμ-).
9. Βλ. σχετικά, Feuillet, ό.π., σ. 8.
10. Ο A. Mirambel, ό.π., συσσωρεύει όλες τις διαφορές του παρακειμένου με τους 2 άλλους τρόπους ενεργείας, αλλά θεωρεί, παρ' όλ' αυτά, ότι ο παρακειμένος είναι ο τρίτος νεοελληνικός τρόπος ενεργείας. Επίσης, ο Seiler, σσ. 90-91, δείχνει όσα σχετίζουν τον παρακειμένο μ' έναν παρελθοντικό χρόνο, αλλά, στα πορίσματα της μελέτης του, τοποθετεί τον συντελεσμένο δίπλα στους άλλους τρόπους ενεργείας.
11. Ως προς το σημεινόμενο, ο αρχαίος παρακειμένος έχει επίσης χαρακτήρα μεικτό, όπως το υποδηλώνει η ονομασία της «εντελείας ενεστάσης» που του δίνει ο Απολλώνιος ο Δύσκολος.
12. Βλ. πάνω στο θέμα, τον H. Seiler, ό.π., σσ. 148-158, και ιδιαίτερα, σ. 150: «(Στον παρακειμένο) υπάρχει πάντα σχέση μεταξύ της αναφερόμενης πράξης και της τωρινής προοπτικής του ομιλητή».
13. Για τη γρήση αυτή του αορίστου, βλ. A. Mirambel, *Grammaire grecque moderne*, σ. 174. Υπήρχε κάτι παρόμοιο στα αρχαία, π.χ., στον αόριστο «ἄμωξα».
14. «Φυλλάδες του Γεροδήμου», 1897, σ. 79. Το κομμάτι αυτό το αναλύουν ο L. Roussel, *Grammaire descriptive du roméique littéraire*, σ. 917, και ο H. Seiler, ό.π., σ. 44.

Joachim Riehme (Λευμία)

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Υστερ' από μια σε βάθος δημόσια συζήτηση πάνω στην ειδική Γραμματολογία μπήκε σε βαθμιαία ισχύ με την έναρξη του σχολικού έτους 1982/83 στα Σχολεία της ΓΛΔ (Ανώτερο Πολυτεχνικό Σχολείο Γενικής Μόρφωσης) για τις Τάξεις 5 ως 10 ένα καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας¹. Μαζί μ' αυτό στα χρόνια 1982 έως 1984 εγκρίθηκαν για εισαγωγή στα σχολεία νέα Εγχειρίδια με τον παραδοσιακό τίτλο «Μητρική Γλώσσα»². Ταυτόχρονα με τα σχολικά βιβλία δημοσιεύθηκαν νέες μεθοδικές οδηγίες και βοηθήματα για το δάσκαλο, τα «Βοηθήματα του μαθήματος»³. Έτσι υπάρχει στη διάθεση όλων των μαθητών της ΓΛΔ ένα κλειστό ολοκληρωμένο έργο με αμοιβαίες προσαρμογές Αναλυτικού Προγράμματος και Σχολικού Βιβλίου⁴. Ταυτόχρονα αποσύρθηκαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα Διδακτικά Βιβλία που ίσχυαν από το 1966/1971. Η ανάγκη να διεκπεραιωθεί ένα τέτοιο αντικείμενο κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του '80 προέκυψε ανάμεσα στ' άλλα και εξαιτίας των προόδων στην κοινωνική πράξη, της πιο πέρα εξέλιξης της επιστημονικής-γλωσσολογικής και της διδακτικής-μεθοδικής γνώσης καθώς και των αυξημένων εμπειριών και απόψεων των καθηγητών που υπηρετούσαν στα Σχολεία⁵.

Το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας απαρτίζει σε συνδυασμό με την περιοχή «μάθημα Ανάγνωσης και Λογοτεχνίας» το σχολικό μάθημα «Γερμανική Γλώσσα και Λογοτεχνία»· οι δυο αυτές περιοχές διακρίνονται από τους ειδικούς στόχους, τα ξεχωριστά αντικείμενα και από τη διαφορετική διδακτική-μεθοδική τους παρουσίαση. Γι' αυτό αντίστοιχα υπάρχουν και χωριστά Αναλυτικά Προγράμματα καθώς και Βοηθήματα αυτών των μαθημάτων. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Ανάγνωσης και Λογοτεχνίας θα εισαχθεί επίσης βαθμιαία από το 1984 στις Τάξεις 5 έως 10. Ωστόσο δεν υπάρχει ανάμεσα στις δυο περιοχές ολοκληρωτικός διαχωρισμός. Έτσι στο μάθημα της Μητρικής Γλώσσας αναπτύσσονται ταυτόχρονα η αντιληπτική ικανότητα και η κριτική δύναμη των μαθητών αναφορικά με τη γλωσσική συγκρότηση των λογοτεχνικών έργων· οι μαθητές συνθέτουν απλές λογοτεχνικές-καλλιτεχνικές μορφές και αναπτύσσουν πιο πέρα τις αντιληπτικές τους ικανότητες. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας αναπτύσσονται με την ανάλυση της γλωσσοκαλλιτεχνικής πλευράς λογοτεχνικών έργων ταυτόχρονα και η γλωσσική ευαισθησία και η κριτική δύναμη των μαθητών καθώς και η ικανότητά τους για προφορική γλωσσική διατύπωση κατά τη συζήτηση πάνω σε λογοτεχνικά έργα. Ακόμη προσφέρονται με τη Λογοτεχνία γλωσσικά πρότυπα και παρορμήσεις για τη δική τους γλωσσική διατύπωση. Τα μαθήματα Μητρικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού αισθημα-

τος των μαθητών, προάγουν την αισθητική τους στάση απέναντι σε γλωσσικές παρουσιάσεις εξασφαλίζοντας τη θετική τοποθέτησή τους απέναντι στη γερμανική γλώσσα⁶. Και οι δυο περιοχές διδάσκονται από έναν καθηγητή.

Με το νέο Πρόγραμμα έγινε προσπάθεια να γίνουν ακριβέστερα αντιληπτοί οι στόχοι του μαθήματος της Μητρικής Γλώσσας και μάλιστα από άποψη ακριβέστερου καθορισμού της θέσης του μαθήματος της Μητρικής Γλώσσας μέσα στο σύστημα της γενικής μόρφωσης, που σημαίνει:

α) σαν συστατικό στοιχείο της γενικής κοινωνικής σκοποθεσίας, της παράπερα εξέλιξης της σοσιαλιστικής κοινωνίας, και

β) αποβλέποντας στην ευρύτερη μόρφωση και αγωγή της ατομικής προσωπικότητας για ενεργητική, συνειδητή και δημιουργική δράση και συμπεριφορά.

Μ' αυτή την έννοια αποτελεί στόχο του μαθήματος της Μητρικής Γλώσσας να μεταδίδει σ' όλους τους μαθητές μια στέρεη γνώση και ευχέρεια στη μητρική γλώσσα, που να τους καθιστά ικανούς να εξουσιάζουν ουσιαστικά στον προφορικό και γραπτό λόγο την (καθιερωμένη) γερμανική λογοτεχνική γλώσσα, για να παίρνουν μέρος στην επικοινωνία μέσα στη σοσιαλιστική κοινότητα σαν μέλη της συνειδητά και δραστήρια. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει σοσιαλιστική γλωσσική καλλιέργεια. Ως προς τις λεπτομέρειες στους στόχους του μαθήματος της Μητρικής Γλώσσας ανήκουν:

1. Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γλωσσικών κειμένων κατά την επικοινωνία. Εδώ δεν είναι αρκετό ότι ο μαθητής γενικά γίνεται ικανός να συνεννοείται· πρέπει να μάθει και να συμπεριφέρεται ανάλογα με την περίπτωση, το αντικείμενο, το συνομιλητή και την πρόθεσή του. Αυτό απαιτεί την απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών τρόπων συμπεριφοράς, πλούσιον και ποικίλου λεξιλογικού θησαυρού, σύμφωνα με το σκοπό διατύπωσης των προτάσεων και των κειμένων κλπ. Οι μαθητές πρέπει συνεπώς να αποκτήσουν μια σκόπιμη και ταιριαχτή χρησιμοποίηση της γλώσσας.

2. Η κατάκτηση της προφορικής και γραπτής χρήσης της μητρικής γλώσσας σύμφωνα με τους καθαρογλωσσικούς κανόνες του γλωσσικού συστήματος, όπως έχουν σε μεγάλο βαθμό κωδικοποιηθεί για τη μορφολογία και τη σύνταξη, την ορθογραφία και την ορθοέπεια και ως ένα σημείο και για τη σημασιολογία στις αντίστοιχες Γραμματικές και στα Λεξικά. Εδώ πρόκειται για την κατοχή των ουσιαστικών κανόνων για μια αδιατάρακτη επικοινωνία, επειδή φυσικά πρέπει να λογαριάζει κανείς ότι οι κανόνες αλλάζουν, ώστε να περιλαμβάνουν παραλλαγές και να μην μπορούν να δαμαστούν ολοκληρωτικά από κανένα. Συνεπώς ο μαθητής θα πετυχαίνει πάντα μόνο έναν περισσότερο ή λιγότερο υψηλό βαθμό προσέγγισης σ' αυτούς τους κανόνες.

Τέλος πρέπει ο μαθητής να αποκτήσει την ετοιμότητα, να χρησιμοποιεί σωστά και ταιριαχτά τη γλώσσα. Πρέπει να αναπτύξει απέναντι στη μητρική γλώσσα αίσθημα ευθύνης και την προθυμία να οικειωθεί θετικές γλωσσικές συνθήκες. Εδώ ανήκει και η απόκτηση ορισμένων συνθησιών μάθησης και η ετοιμότητα για συνεχή επέκταση της γνώσης και χρήσης της μητρικής γλώσσας.

Απ' ό,τι ειπώθηκε ως τώρα γίνεται σαφές ότι το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας δε στηρίζεται στον εαυτό του, δε γίνεται αυτοσκοπός, αλλά πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή, το επάγγελμα και τα ανώτερα μορφωτικά

Ιδρύματα, για την πολιτιστική και πολιτική δραστηριότητα στην κοινωνία. Τη σύνδεσή του με τη ζωή πρέπει το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας να την αποδείξει ήδη στο σχολείο, βοηθώντας τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις επικοινωνίας και γνώσεων στα μαθήματα των άλλων κλάδων καθώς και στην πέρα από τα μαθήματα δραστηριότητα και στην προσωπική τους ζωή (Όμιλος ελεύθερης εργασίας, Οργάνωση Νεολαίας, φιλικός κύκλος, οικογένεια κλπ.).

Αυτοί εδώ οι στόχοι του μαθήματος της Μητρικής Γλώσσας, που αναπτύχθηκαν με συντομία, καθορίζουν κατά κάποιον τρόπο τη συγκρότηση αυτού του μαθήματος στο Σχολείο της ΓΛΔ. Σε αντιστοιχία με τους δυο στόχους (1) και (2) διαιρείται σε επιστημονικούς κλάδους:

- Την προφορική και γραπτή έκφραση
- Τη Γραμματική/Ορθογραφία

Για την εσωτερική διάθρωση αυτών των κλάδων θα πρέπει ακόμη να προσέξει κανείς τις ακόλουθες απόψεις:

1. Το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας είναι —σε διάκριση από πολλά άλλα μαθήματα— μια περιοχή προσανατολισμένη στη δράση και στην ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας. Η κατοχή της χρησιμοποίησης της γλώσσας βρίσκεται σε πρώτο πλάνο, η γλωσσική (μορφολογική, συντακτική, φωνητική, σημασιολογική, στυλιστική κλπ.) γνώση έχει προπάντων την αποστολή να υπηρετήσει τούτη τη γνωστική ικανότητα. Μ' όλο που έχουν ως τώρα λίγο ερευνηθεί οι πραγματικές εσωτερικές διεργασίες της μεταλλαγής από γλωσσική γνώση σε γλωσσική ικανότητα, έχει ωστόσο πάντοτε προβληθεί το ερώτημα κατά την επιλογή και τον καθορισμό της γλωσσικής γνώσης, ποια σημασία έχει η γνώση για την ικανότητα χρήσης. Είναι μια αυστηρή επιλογή και συγκέντρωση που την ακολουθεί η ουσιαστική γνώση για την ικανότητα επικοινωνίας. Έτσι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ελευθερώθηκε από κάποια παραγεμίσματα.

2. Η εξέλιξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας συντελείται —αρχίζοντας από την κατώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης— σε μακρά χρονικά διαστήματα· δραστηριότητες όπως αφήγηση, ομιλία, συζήτηση, αναζήτηση σε λεξικά, χρήση σημείων στίξης κλπ. χρειάζονται χρόνια για την έκδηλη εξέλιξή τους και συνεπώς χρειάζεται πολύχρονη επανάληψη, συνεχής άσκηση και τελειοποίηση. Αυτό παρακίνησε στο να δημιουργηθούν και στους δυο κλάδους κύκλοι μαθημάτων είτε τμήματα τέτοιων κύκλων, που με την ίδια ονομασία διατηρούνται σ' όλες τις βαθμίδες των Τάξεων, με διαφορετικό όμως αριθμό ωρών. Η τήρηση τούτης της γραμμής των διαφορετικών περιοχών ικανότητας χρήσης της γλώσσας απαιτεί βασικές σκέψεις για το επίπεδο που πρέπει να φτάσει σε κάθε βαθμίδα, για να επιτύχει πραγματική πρόοδο στην εξέλιξη της ικανότητας από χρόνο σε χρόνο.

3. Πρέπει να σημειωθεί ότι ορισμένες απαιτήσεις, που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, δεν προβάλλονται και δεν πραγματώνονται μόνο στο μάθημα της Μητρικής Γλώσσας, αλλά και κατά τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, στα οποία οι μαθητές παροτρύνονται να επισημαίνουν λ.χ. την εξέλιξη ενός στοχασμού ή να βρίσκουν μια σπονδαία πληροφορία από ένα κείμενο του εγχειριδίου, να χρησιμοποιούν λεξικά και βοηθήματα, να κάνουν σύντομες ομιλίες ή να συζητούν. Λαμβάνοντας υπόψη τούτες τις μεθόδους της πνευματικής - γλωσσικής εργασίας το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας αναλαμβάνει μια

κάποια καθοδηγητική λειτουργία και μαζί εκπληρώνει κατά ιδιαίτερα σπουδαίο τρόπο την αποστολή του σαν μάθημα θεμελιακό.

Ας γυρίσουμε στους δυο κλάδους:

Προφορική και γραπτή έκφραση

Ο ακόλουθος συνοπτικός πίνακας⁷ δείχνει το ουσιαστικό περιεχόμενο αυτού του κλασικού μαθήματος. (Οι αριθμοί στον πίνακα αφορούν στον αριθμό των ωρών διδασκαλίας).

Τάξη →	5	6	7	8	9	10	Σύνολο
1. Κατανόηση πραγματολογικών κειμένων	5	4	4	6	5	2	26
2. Συνεχής γλωσσική έκθεση	52	43	28	36	27	14	200
2.1. Γραπτή έκθεση	(24)	(20)	(10)	(14)	(12)	(8)	(88)
2.2. Προφορική έκθεση	(16)	(13)	(10)	(14)	(8)	(6)	(67)
2.3. Εργασία στη λέξη και στη φράση	(12)	(10)	(8)	(8)	(7)	(—)	(45)
3. Σε ελεύθερη διάθεση	8	8	8	8	8	2	42
Σύνολο	65	55	40	50	40	18	268

Ήδη από την πλευρά του αριθμού των ωρών γίνεται σαφές ότι ο τμηματικός κύκλος μαθημάτων «Γραπτή έκθεση» έχει μια ορισμένη κεντρική αποστολή. Τα μαθήματα τούτα της έκθεσης, που μαζεύτηκαν εδώ, βρισκόταν ήδη ως τώρα επίσης στο κέντρο της εκφραστικής αγωγής των μαθητών. Τώρα γίνονται συνολικό θέμα πραγματείας στις Τάξεις 5 έως 9 τρεις ουσιαστικές διαδικασίες έκθεσης, δηλαδή

α) η προσανατολισμένη στο βίωμα έκθεση (σαν αφήγηση και απόδοση εντυπώσεων),

β) η προσανατολισμένη στο πράγμα έκθεση (ως περιγραφή, ανακοίνωση, τήρηση πρακτικού, απολογισμός),

γ) η προσανατολισμένη στο πρόβλημα έκθεση (ως θεμελίωση και αξιολόγηση συσχετισμού πραγμάτων, ως διερεύνηση).

Εδώ δε γίνεται πια, σε διαστολή με τις προηγούμενες συνήθειες, εκμάθηση «ειδών έκθεσης» με την έννοια ειδών κειμένων ή τύπων κειμένων και των γνωρισμάτων τους, αλλά διαδικασία λύσης γλωσσικών προβλημάτων. Σ' αυτές λοιπόν τις περιοχές της γλωσσικής ικανότητας υπάρχει στη βάση της εργασίας ένα σχέδιο δραστηριότητας. Αντίστοιχα η καθοδήγηση των μαθητών συντελείται σαν μια διαδικασία λύσης προβλημάτων, κι όχι σαν μεταβίβαση ενός συστήματος γνωρισμάτων κάποιων ειδών κειμένων. Η εκμάθηση της εκθετικής τούτης διαδικασίας γίνεται κατά την πορεία μέσα από την εκτέλεση αντίστοιχων γλωσσικών πράξεων, κατά τις οποίες συνειδητοποιούνται και μπαίνουν σε κίνηση πέντε ουσιαστικές δραστηριότητες των μαθητών:

— Δραστηριότητα προσανατολισμού = διασαφήνιση της θέσης του θέματος (π.χ. ανάλυση θέματος).

- Δραστηριότητα πληροφόρησης = διασαφήνιση της πραγματολογικής σχέσης, που πρέπει να παρασταθεί γλωσσικά (π.χ. συλλογή ύλης).
- Δραστηριότητα σύλληψης = επεξεργασία μιας αντίληψης για συνεχή έκθεση (π.χ. σχέδιο διάρθρωσης).
- Δραστηριότητα διατύπωσης = διατύπωση ενός κειμένου είτε ενός τμήματος κειμένου (π.χ. έκθεση, άσκηση).
- Δραστηριότητα ελέγχου = έλεγχος και επεξεργασία κειμένων ή τμημάτων ενέργειας.

Τούτες οι δραστηριότητες δεν νοούνται σαν αφηρημένο μοντέλο, αλλά σαν πορεία προς τη λύση γλωσσικών προβλημάτων στα γλωσσικά εγχειρίδια ή είναι έτσι ρυθμισμένες στο μάθημα, ώστε οι αντίστοιχες πορείες σε κάθε τύπο θέματος να γίνονται με διαφορετική επεξεργασία και άσκηση.

Εντελώς νέο σ' αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ο κύκλος μαθημάτων «Κατανόηση πραγματολογικών κειμένων». Έχει την αποστολή να μεταδίδει διαδικασίες κατανόησης του κειμένου, προπάντων το διάβασμα σαν μέσο για την εδραίωση της κατανόησης του κειμένου. Ως τώρα ξεκινούσαν από την άποψη ότι οι μαθητές αποκτούν αυτή την αναγνωστική ικανότητα λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε τέτοια επάρκεια, ώστε να μπορούν να τη μεταφέρουν χωρίς δυσκολία για την κατανόηση πραγματολογικών κειμένων· με τη δημιουργία αυτού του κύκλου μαθημάτων συνδέεται η πρόθεση, να αναπτυχθεί πιο πέρα στους μαθητές η ευχέρεια της ανάγνωσης στα πραγματολογικά κείμενα, για να γίνουν ικανοί να σχηματίζουν γνώμη για το περιεχόμενο του κειμένου, να μάθουν να το αξιολογούν και να το επεξεργάζονται λογικά, να καταγράφουν το αποτέλεσμα της αντίληψης και να το χρησιμοποιούν για τη λύση παραγωγικών γλωσσικών θεμάτων. Σ' αυτό τον κύκλο μαθημάτων γίνεται συστηματική εργασία στις ακόλουθες δραστηριότητες, που πρέπει να ωφελήσουν τη μάθηση σ' όλα τα μαθήματα και αυτονότητα στην πρακτική, ιδιαίτερα στην επαγγελματική ζωή.

- Σύλληψη της σειράς των λογισμών και των ουσιαστικών λεπτομερειών πραγματολογικών κειμένων.
- Επισήμανση της κυριότερης πληροφορίας.
- Διάβασμα κάτω από μια ορισμένη άποψη.
- Ανέβασμα του ρυθμού ανάγνωσης σε σιωπηλό διάβασμα (αυτονόητα χωρίς ουσιαστικές απώλειες πληροφόρησης, όπως αυτές παρουσιάζονται σε επιπόλαιο διάβασμα).
- Ανάγνωση με τονισμό του νοήματος.
- Χρησιμοποίηση βοηθημάτων για διάβασμα: Επιγραφές, τονισμοί, παράγραφοι, πίνακες περιεχομένων και πραγμάτων-λέξεων, προπάντων κατά το προσανατολιστικό, χωρίς διακοπή διάβασμα.
- Αντιγραφή αποσπασμάτων και αναφορά σε χωρία.

Η προφορική έκθεση δεν αποτελεί βέβαια καινούρια διδακτέα ύλη, όμως για πρώτη φορά ασκείται σ' ένα γενικό, συνολικό τμήμα κύκλου μαθημάτων. Η προφορική έκθεση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη διαμόρφωση των προσόντων της προσωπικότητας· εδώ έχουμε γλωσσική «αγωγή» σε δράση με την πραγματική της έννοια. Οι μαθητές εκπαιδεύονται όχι μόνο για να αγαπούν την αλήθεια, να αποκτούν ποιοτική δύναμη, να αναλαμβάνουν προσωπικές δεσμεύσεις, να υποστηρίζουν σταθερά τις θέσεις τους και να δείχνουν κατανόηση για τους συναδέλ-

φους τους, αλλά επίσης και για τις απαραίτητες για την προφορική έκθεση ποιοτικές βελτιώσεις της γλώσσας, όπως στη ρέουσα αφήγηση καθώς και στην ταιριαχτή χρήση ρυθμού στην ομιλία, ύψους της φωνής, διαμόρφωσης παύσεων, τονισμών, χειρονομίας και μιμικής. Ο επιμέρους τούτος κύκλος μαθημάτων υποδιαιρείται σε μονολογικές (πληροφοριακή σύντομη έκθεση, σύντομη ομιλία για το άνοιγμα μιας συζήτησης) και διαλογικές μορφές (απλή έκφραση γνώμης, διάλογος πάνω σε δοσμένο περιστατικό· ερώτηση, παράκληση, πληροφορία, δικαιολόγηση· συζήτηση).

Γραμματική / Ορθογραφία

- Μέχρι τώρα παρουσίαζε το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας τρεις κλάδους:
- Προφορική και γραπτή έκφραση
- Γραμματική
- Ορθογραφία.

Με τις συζητήσεις γύρω από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρόβαλλε το ζήτημα για το λειτουργικό σκοπό της Γραμματικής στο μάθημα της Μητρικής Γλώσσας. Ως τώρα στον σχετικά αυτόνομο κλάδο «Γραμματική» έγινε απόπειρα να εξεταστεί κάθε φορά κατά την πραγματεία γραμματικών εννοιών ταυτόχρονα:

- η γραμματική μορφή (δηλ. τα συμπλέγματα των φθόγγων είτε γραμμάτων, οι σχέσεις εξάρτησης και η δομή),
- η γραμματική σημασία (ως ενδογλωσσικά συστατικά) και
- το αποτέλεσμα της επικοινωνίας (δηλ. η εξωγλωσσική ενέργεια).

Η αντίληψη τούτη, που εδώ μπορεί μόνο να υποδηλωθεί, έγινε γνωστή με τον τεχνικό όρο της «Λειτουργικής Γραμματικής»⁸. Στο μάθημα επεξεργάζονταν —με έντονη συγκέντρωση στα μέλη της πρότασης— την ενότητα μορφής και λειτουργίας. Στο νέο Πρόγραμμα απομακρύνθηκαν εντελώς από την αντίληψη τούτη, επειδή αυτή αποδείχθηκε ότι δεν ήταν επαρκώς δραστική ούτε για την εξέλιξη της εκφραστικής ικανότητας των μαθητών, ούτε για την κατοχή της τυπικής πλευράς της γραπτής και προφορικής γλώσσας —συνεπώς για την οικείωση των κανόνων του συστήματος. Τούτη η πορεία ήταν καταρχή λίγο σε θέση να εκμεταλλευθεί επωφελώς τη Γραμματική για τη συναφή γλωσσική χρήση των μαθητών, επειδή η πραγματεία των κατηγοριών ανεξαρτητοποιήθηκε ως ένα σημείο και επειδή μπορούσαν να γεννηθούν στον μαθητή λαθεμένες εντυπώσεις για τη ταύτιση της γραμματικής ενότητας με το αποτέλεσμα της επικοινωνίας (π.χ. περιγραφή χρονικών σχέσεων = χρονικός προσδιορισμός). Στο νέο τώρα Πρόγραμμα έγινε η προσπάθεια να οριστεί πιο καθαρά η λειτουργικότητα και η αποδοτικότητα της Γραμματικής. Έτσι δημιουργήθηκε ο κλάδος Γραμματική/Ορθογραφία, στον οποίο η γραμματική γνώση και δυνατότητα του μαθητή μπήκαν καθαρά στην υπηρεσία της απόκτησης του κανόνα του γραφίματος, δηλ. της ορθογραφίας. Γι' αυτό υπάρχουν οι ακόλουθοι λόγοι:

Ως τώρα η κατάκτηση του σωστού γραφίματος ήταν προσανατολισμένη σχετικά έντονα στον ήχο, καθορίζονταν συνεπώς από το φωνολογικό. Οι μαθητές μάθαιναν όχι λίγους κανόνες, που εξαρτούσαν τη σωστή απόφαση στο γράψιμο από τη θεώρηση των φωνητικών-φωνολογικών συσχετισμών.

Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι μαθητές —χωρίς σιγουριά στο γράψιμο— προσπαθούσαν, να πιάσουν τη σωστή εικόνα της λέξης με την ακοή, με την ομιλία, με

τον ήχο, να χρησιμοποιήσουν περισσότερο ή λιγότερο ασύνειδα την εξαιρετικά επισφαλή αρχή «Γράφε, όπως (σωστά) μιλάς!». Τώρα όμως εξαιτίας της συχνής απουσίας του 1:1 – Αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων – λ.χ. Πραγματοποιείται |f| με <i> (wir), <ih> (ihn), <ie> (hier) είτε <ieh> (flieht) – η σωστή ήχηση είναι μεν αναγκαία, όχι όμως και επαρκής όρος για την εύρεση του σωστού γραφήματος. Επιπλέον οι μαθητές – που εξαρτώνται από την ομιλούμενη γλώσσα ή διάλεκτο – έχουν οπωσδήποτε δυσκολίες κατά την πραγμάτωση της σωστής ήχησης.

Τούτο έγινε αφορμή να δέσουν την ορθογραφία πιο γερά στη Γραμματική και να την ενώσουν μ' αυτή σ' έναν κλάδο. Ένα ουσιαστικό γνώρισμα είναι εδώ η επονομαζόμενη μέθοδος των μορφημάτων⁹, δηλ. η προτίμηση των μορφημάτων ως διδαχτικών ενοτήτων. Συνηγορούν γι' αυτό οι ακόλουθες επιδόσεις:

1. Η γραφική μορφή του μορφήματος παραμένει σε συγγενικές λέξεις και μέσα στο παράδειγμα κανονικά σταθερή (*lesen, lesbar, leserlich, unlesbar, Leser, Lesezächen* κλπ.).

2. Τα μορφήματα λειτουργούν σαν «δομικό υλικό» των λέξεων, επαναλαμβάνονται, διευκολύνουν τη δυνατότητα της πιο πέρα μεταφοράς σε άλλες λέξεις.

3. Ο αριθμός των μορφημάτων είναι απέναντι στον αριθμό των λέξεων μικρότερος, πράγμα που κάνει οικονομική τη μάθηση.

Επειδή τα μορφήματα δεν εντυπώνονται μονωμένα, αλλά μόνο με τους συνδεδεικούς τους κανόνες, η μορφολογία και ο σχηματισμός των λέξεων έχουν πάρει θέση υψηλής αξίας στο κλαδικό μάθημα Γραμματική/Ορθογραφία. Επειδή επίσης τα περισσότερα από τα άλλα ορθογραφικά προβλήματα εξαρτώνται από την πραγματολογική γραμματική σχέση, όπως η στίξη από τη σύνταξη, η γραφή με κεφαλαία ή μικρά γράμματα από το σε ποιο είδος λόγου ανήκει η λέξη, η χωριστή και σύνθετη γραφή της από το σχηματισμό της λέξης, πραγματοποιήθηκε η γενική αρχή της ενότητας σχηματισμού, γραφής και σημασίας. Η πραγματεία του σχηματισμού (και της σύμφωνης με τους κανόνες εφαρμογής) είναι συνολικά αποφασιστική για τη γραμματική ορθότητα, την εξασφάλιση των σημασιών των λέξεων για την ικανότητα επικοινωνίας.

Η συγχρότηση του κλαδικού μαθήματος προκύπτει από τον ακόλουθο συνοπτικό πίνακα¹⁰:

Γραμματική/Ορθογραφία

Τάξη	5	6	7	8	9	10	Σύνολο
1. Η γερμ. γλώσσα και η εξέλιξή της	2	2	3	3	2	2	14
2. Εργασία με έργα πληροφόρησης	4	3	1	2	1	—	11
3. Είδη λέξεων, μορφές λέξεων ή η γραφή τους	21	15	10	13	—	—	59
4. Σχηματισμός λέξεων και γραφή	14	10	7	6	—	—	37
5. Θέματα λέξεων και η γραφή τους	12	9	4	4	—	—	29
6. Δομή της πρότασης και σηματοδότηση	21	22	13	8	10	—	74
7. Σε ελεύθερη διάθεση	10	8	7	5	7	6	43
8. Έλεγχος επιδόσεων και αξιολόγησή τους	6	6	5	4	—	—	21
Σύνολο	90	75	50	45	20	8	288

Για την επεξήγηση μένει ακόμη να προστεθούν τα εξής:

1. Στο κλαδικό μάθημα Γραμματική/Ορθογραφία βρίσκεται στο πρώτο πλάνο η τυπική πλευρά των γραμματικών εννοτήτων. Η σημασιολογική πλευρά, που είναι βέβαια σπουδαία για την εκφραστική ικανότητα των μαθητών, περιλήφθηκε στον κλάδο «Προφορική και γραπτή έκφραση» και μάλιστα στον επιμέρους κύκλο μαθημάτων «Εργασία στη λέξη και στην πράξη». Εδώ γίνεται το ξεκίνημα από λειτουργικά-σημασιολογικά πεδία¹¹, π.χ. κάτω από τον τίτλο «Μαθαίνουμε να αποδίδουμε γλωσσικά τροπικές σχέσεις»¹² ξεκαθαρίζονται τρόπος, μέσα, έλλειψη επιρρηματικής σχέσης, σύγκριση, δήλωση μέτρου και ακόμη συζητούνται διάφορα γλωσσικά μέσα επίθετα, μετοχές, ουσιαστικά εμπρόθετα, επαυξημένα απαρέμφατα με zu και δευτερεύουσες προτάσεις. Με τον ίδιο τρόπο γίνεται η επεξεργασία της γλωσσικής κατοχής χρονικών, τοπικών, αιτιολογικών και άλλων σχέσεων. Επίσης και η σύνταξη των προτάσεων εξετάζεται σ' αυτόν τον επιμέρους κύκλο μαθημάτων. Με μια τέτοια πορεία η Γραμματική εξυπηρετεί άμεσα τη δουλειά πάνω στη γλωσσική έκφραση.

2. Ο κύκλος μαθημάτων «Η γερμανική γλώσσα και η εξέλιξή της» για τους μαθητές έχει αποστολή σε αντικείμενα ονομαστικά, γλωσσοϊστορία, γλωσσοσυγκριτικά και γλωσσοθεωρητικά να συμβάλλει στην εξέλιξη της γλωσσικής και ιστορικής συνείδησής τους, να τους κάνει να ενδιαφερθούν, να στοχαστούν πάνω στη γλώσσα και να ασχοληθούν μ' αυτά.

3. Στον κύκλο μαθημάτων «Εργασία με έργα που δίνουν πληροφορίες» πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα κατωμένα ειδικά για το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας βοηθήματα, σχολικό Λεξικό, «Γερμανική Ορθογραφία», Γραμματική για τους μαθητές, «Επίτομη Γερμανική Γραμματική» ή εκείνα τα χρηστικά για το ευρύτερο κοινό έργα (Duden, «Wörter und Wendungen» κ.ά.), με τα οποία προάγεται η ικανότητά τους για αυτόνομη απόκτηση γνώσεων και για αυτοέλεγχο.

4. Τέλος υπάρχει το «Όρες σ' ελεύθερη διάθεση», που εκφράζει το γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δε δεσμεύει με διδακτέα ύλη όλο τον όγκο των διαθέσιμων ωρών, αλλ' ότι δίνει στον διδάσκοντα τη δυνατότητα κάτω από τους ειδικούς όρους της Τάξης, όπου διδάσκει, αναδομώντας πάνω στα ιδιαίτερα δεδομένα, να εργαστεί για τη βελτίωση του γλωσσικού επίπεδου των μαθητών. Όπως είναι γνωστό ως προς την κατοχή των κανόνων της γλώσσας υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα, που γίνονται αισθητές επίσης και διαφορετικές κακές επιδόσεις. Η διαφοροποιημένη ατομική ενασχόληση με τα ειδικά κενά στις επιδόσεις των μαθητών απαιτεί συνεχή ανάλυση της γλωσσικής συμπεριφοράς και δυνατότητας των μαθητών, για να μπορούν να κλείσουν πραγματικά χάσματα που έχουν. Διαφοροποιημένο υλικό άσκησης — υπάρχει πρόχειρο στα Βιβλία για τη Γλώσσα και σ' ένα προαιρετικό Βιβλίο ασκήσεων («Σκέφτεσαι καλά - γράφεις σωστά») — είναι για αποτελεσματική χρήση στη διάθεση αυτών των ωρών απαραίτητο και χρήσιμο. Όμως δε χρησιμοποιούν μόνο για να κλείσουν χάσματα, αλλά επίσης και για την προαγωγή γλωσσικά προικισμένων μαθητών και για τη λύση γλωσσικών προβλημάτων, που ανακύπτουν από την ιδιαιτερότητα της τάξης, του Σχολείου, του τόπου κλπ.

Τελειώνοντας πρέπει να τονιστεί σ' αυτή την απλώς συνοπτική έκθεση

πάνω στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος στο μάθημα της Μητρικής Γλώσσας ότι εδώ γίνεται πειραματισμός για να προετοιμαστούν καλύτερα οι μαθητές πάνω στις γλωσσικές-επικοινωνιακές απαιτήσεις της κοινωνικής εξέλιξης των προσεχών δεκαετιών.

Μετάφραση
ΓΙΩΡΓΟΣ Σ. ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΣ δ.φ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- (1) Ministerium für Volksbildung der DDR, *Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur. Teil Muttersprachunterricht. Klassen 5 bis 10*. Berlin 1981.
- (2) *Muttersprache Klasse 5*. Berlin 1982. *Muttersprache Klasse 6*. Berlin 1983. *Muttersprache Klasse 7*. Berlin 1983. *Muttersprache Klasse 8*. Berlin 1984. *Muttersprache Klasse 9/10*. Berlin 1984
- (3) *Unterrichtshilfen Deutsche Sprache und Literatur. Muttersprache Klasse 5*. Berlin 1982. *Klasse 6*. Berlin 1983. *Klasse 7*. Berlin 1983. *Klasse 8*. Berlin 1984. *Klasse 9/10*. Berlin 1984.
- (4) Die Lehrpläne für den Muttersprachunterricht der Unterstufe sind eingeführt worden. Der Plan für die Abiturstufe (Klassen 11 und 12) ist neu 1980/1981 in Kraft getreten.
- (5) Vgl. Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Die Grundrichtung der Überarbeitung der Lehrpläne für den Muttersprachunterricht der Klassen 4 bis 10. Aufruf zur Diskussion. In: *Deutschunterricht*, Heft 9/1979. Berlin.
- (6) Vgl. *Lehrplan Klassen 5 bis 10*, a. a. O., S. 8.
- (7) *Lehrplan Klassen 5 bis 10*, a. a. O., S. 15.
- (8) Vgl. Schmidt, Wilhelm, zum gegenwärtigen Stand der funktionalen Grammatik. In: *Deutschunterricht*, Heft 4/1969. Berlin. *Präzisiertes Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur. Klasse 5*. Berlin 1965, S. 20 f.
- (9) Vgl. Riehme, Joachim, Wesentliche Anforderungen an die effektive Gestaltung des Grammatik-Orthographieunterrichts auf der Grundlage des neuen Lehrplans und der neuen Unterrichtsmaterialien. In: *Deutschunterricht*, Heft 9/1981, S. 489 ff. Berlin.
- (10) *Lehrplan Klassen 5 bis 10*, a. a. O., S. 16.
- (11) Vgl. Claus-Schulze, Anneliese, Klug, Anneliese & Sommerfeldt, Karl-Ernst, Zur Rolle funktional-semantischer Felder im Muttersprachunterricht. In: *Deutschunterricht*, Heft 2-3/1982.
- (12) Vgl. *Muttersprache Klasse 6*, S. 66 ff.

(Από το περιοδικό *Der Deutschunterricht*, 1. 86. Ernst Klett Verlag 809, 7000 Stuttgart 1).

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

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΤΤΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΟ

I. Η σύγχρονη γλωσσολογία δεν περιορίζεται μόνο στην εξέταση των ζωντανών και ομιλούμενων γλωσσών, αλλ' επεκτείνει το ενδιαφέρον της και στις λεγόμενες νεκρές γλώσσες. Τα κείμενα των αρχαίων γλωσσών είναι δυνατό ν' αναλυθούν και ερμηνευτούν με βάση οποιαδήποτε σύγχρονη γλωσσολογική μέθοδο ή θεωρία, παρόλο ότι υπάρχει κάποια δυσκολία στην ανάλυση των γλωσσών αυτών, γιατί απουσιάζει ο *ιθαγενής ομιλητής (Native Speaker)* για την επαλήθευση και βεβαίωση κάποιων δομών. Βασικός σκοπός του άρθρου αυτού είναι η παρουσίαση και περιγραφή ορισμένων στοιχείων από τις δύο σπουδαιότερες αρχαίες ελληνικές διαλέκτους, την ιωνική και την αττική.

Οφείλουμε να τονίσουμε ευθύς εξαρχής ότι μεταξύ των όρων *γλώσσα* και *διάλεκτος* δεν υπάρχει σαφής και αυστηρή διαχωριστική γραμμή. Προς διαφοροποίηση των όρων αυτών έχουν προταθεί διάφορα κριτήρια, κανένα όμως απ' αυτά δεν κρίνεται ικανοποιητικό. Το σπουδαιότερο από τα κριτήρια αυτά είναι η *αμοιβαία κατανόηση*. Εάν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι κατανοούν ο ένας τον άλλο, τότε λέμε ότι μιλούν την ίδια γλώσσα. Αντίθετα, εάν δεν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ τους, τότε λέμε ότι μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Οι διαφορές, όμως, που παρατηρούνται μεταξύ των διαλέκτων μιας και της αυτής γλώσσας δεν είναι τόσο σημαντικές και ουσιώδεις ώστε να εμποδίζεται η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεννόηση.

Έχει λεχθεί ότι στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας διακρίνονται δύο δυνάμεις, η *φυγόκεντρος* και η *κεντρομόλος*.¹ Με την πρώτη τάση, που μας ενδιαφέρει εδώ, η γλώσσα διασπάται σε διαλέκτους. Σ' όλη τη μακρότατη ιστορία της η ελληνική γλώσσα φέρεται διασπασμένη σε διαλέκτους. Από τους λόγους που συνέβαλαν στη διαλεκτική αυτή πολυμορφία αναφέρουμε την έλλειψη πολιτικής ενότητας των Ελλήνων, τη μορφολογία του εδάφους της χώρας μας, τη δυσκολία επικοινωνίας των κατοίκων της Ελλάδας μεταξύ τους, την ανισόχρονη εξέλιξη των γλωσσικών στοιχείων στις διάφορες περιοχές, τη δημιουργία κοινωνικών τάξεων, κ.ά.

Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί ο νέος τρόπος ερμηνείας των ποικίλων διαλεκτικών διαφορών. Πριν από την εμφάνιση της γενετικής γραμματικής οι γλωσσολόγοι ασχολούνταν βασικά με την απλή περιγραφή των διαλέκτων, αναγράφοντας τα ουσιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καθεμιάς κυρίως στη φωνητική, τη φωνολογία και τη μορφολογία. Ο αμερικανός γλωσσολόγος *Morris Halle* τονίζει ότι η μέθοδος που ερευνά τα καθ' έκαστον γλωσσικά στοιχεία δύο διαλέκτων ή δύο σταδίων μιας και της αυτής γλώσσας οδηγεί πολλές φορές σε ψευδή συμπεράσματα και αμαυρώνει τον αληθή βαθμό συγγένειας που υπάρχει μεταξύ τους.² Η μέθοδος, όμως, της γενετικής γραμματικής, που δίνει προσοχή και σπουδαιότητα στις γραμματικές των διαλέκτων και όχι στα καθ' έκαστον γλωσσικά στοιχεία,

απεικονίζει σαφέστερα τη σχέση και συγγένεια που υπάρχει μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, σημασία και έμφαση πρέπει να δοθεί στις γραμματικές των διαλέκτων, δηλαδή στο σύνολο των κανόνων και των νόμων που περιγράφουν τα data και όχι στα ίδια τα data. Αυτό αποτελεί το κεντρικό και ουσιώδες θέμα της γενετικής διαλεκτολογίας. Γενικά, οι μεταξύ δύο διαλέκτων παρατηρούμενες διαφορές³ είναι δυνατό να οφείλονται στους ακόλουθους λόγους:

α') Στην προσθήκη ενός ή περισσότερων νόμων στη μια από τις διαλέκτους αυτές.

β') Στην απώλεια ενός ή περισσότερων νόμων στη μια από τις διαλέκτους, και

γ') στην αντίστροφη τάξη λειτουργίας των ίδιων νόμων στις διαλέκτους αυτές.

Είναι κατανοητό ότι δύο διάλεκτοι, που δεν έχουν τον αυτόν αριθμό νόμων, πρέπει κατ' ανάγκη να διαφέρουν μεταξύ τους. Αξίζει να τονιστεί ότι οι γλωσσικές μεταβολές οφείλονται κυρίως στην προσθήκη νόμων. Ας σημειωθεί ότι η προσθήκη φωνολογικού, παραδείγματος χάρη, νόμου σε μια γλώσσα ή διάλεκτο γίνεται στο τέλος του φωνολογικού συνθετικού μέρους της γραμματικής. Από τις μέχρι σήμερα περιγραφές και αναλύσεις των διάφορων ανά τον κόσμο γλωσσών, δεν έχει βρεθεί καμιά σαφής περίπτωση, κατά την οποία η προσθήκη νέου νόμου να έχει λάβει χώρα στην αρχή ή στο μέσο του σχετικού συνθετικού μέρους της γραμματικής. Εάν η προσθήκη νέου νόμου λάβαινε χώρα όχι στο τέλος, αλλά σε άλλη θέση του σχετικού συνθετικού μέρους της γραμματικής, τότε θα δημιουργούνταν αναπόφευκτα προβλήματα επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης. Η απώλεια τώρα ενός ή περισσότερων νόμων σε κάποια από τις διαλέκτους μιας γλώσσας καθιστά τη γραμματική της διαλέκτου αυτής διαφορετική από τη γραμματική των άλλων διαλέκτων. Πρέπει να λεχτεί εδώ ότι η απώλεια ενός νόμου θεωρείται γενικά ως μια μορφή απλοποίησης της γραμματικής. Έχει παρατηρηθεί ότι σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές είναι δυνατό να υπάρχουν σε λειτουργία γραμματικοί νόμοι, που σ' άλλες διαλέκτους να έχουν τελειώς απολεσθεί. Ο τρίτος τρόπος, κατά τον οποίο δύο διάλεκτοι είναι δυνατό να διαφέρουν μεταξύ τους, έχει σχέση με την τάξη λειτουργίας ορισμένων νόμων. Η γραμματική της διαλέκτου Α, παραδείγματος χάρη, περιλαμβάνει τους νόμους Χ και Υ, που πρέπει να λειτουργούν κατ' αυτή την τάξη, δηλαδή πρώτα ο νόμος Χ και έπειτα ο νόμος Υ. Η γραμματική της διαλέκτου Β περιλαμβάνει τους αυτούς νόμους, αλλ' η σειρά λειτουργίας τους είναι η αντίστροφη, δηλαδή πρώτα λειτουργεί ο νόμος Υ και μετά ταύτα ο νόμος Χ. Μ' άλλα λόγια, ο νόμος Χ προηγείται του νόμου Υ στη διάλεκτο Α, ενώ στη διάλεκτο Β ο νόμος Υ προηγείται του νόμου Χ. Η διαφορετική λοιπόν τάξη λειτουργίας των δύο αυτών νόμων στις δύο αυτές διαλέκτους συντελεί στη διαφορά των διαλέκτων αυτών και μάλιστα στα στοιχεία εκείνα που επηρεάζονται από τη λειτουργία των νόμων αυτών.

II. Περιοχές της ιωνικής και της αττικής διαλέκτου και υποδιαίρεση αυτών.

Έπειτα από το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, που αποτελεί πραγματικά ένα νέο τρόπο θεώρησης και εξέτασης των διαλέκτων, ας έλθουμε ν' αναγράψουμε λίγα στοιχεία από τις δύο αυτές σπουδαιότερες αρχαίες ελληνικές διαλέκτους.

Οι χώρες στις οποίες μιλιόταν η ιωνική διάλεκτος είναι οι εξής:

1. Η Ιωνία της Μ. Ασίας με τα απέναντι νησιά και τις αποικίες τους.

2. Οι Κυκλάδες, εκτός από τη Μήλο, Θήρα και Ανάφη.

3. Η Εύβοια με τις αποικίες της και ο Ωρωπός.

Με βάση τις περιοχές αυτές,⁴ η ιωνική διαίρεται τοπικά στην ανατολική, την κεντρική και τη δυτική ιωνική, αντίστοιχα. Η γεωγραφική αυτή κατάτμηση και εξάπλωση των Ιώνων (:η παλαιά τους ονομασία είναι *ΊάΦωνες*, σημιτ. *Javani*) συνετέλεσε ώστε να μην παρουσιάζει η διάλεκτός τους ομοιομορφία.

Η αττική διάλεκτος μιλήθηκε στην περιοχή της Αττικής και μπορεί να διαιρεθεί στην αρχαιότερη ή προεγκλειδείο αττική και στη νεότερη. Φαίνεται ότι μαζί με την ιωνική διάλεκτο αποτελούσε μια διαλεκτική ομάδα, ως δείχνουν τα πολλά κοινά τους γνωρίσματα. Σε αντίθεση με την ιωνική διάλεκτο, η αττική εμφανίζεται ομοιόμορφη, χωρίς πολλές παραλλαγές.

III. Κοινά γνωρίσματα της ιωνικής και της αττικής διαλέκτου.

1. Έχασαν το φθόγγο F γύρω στα 800 π.Χ. Ο φθόγγος αυτός εξαφανίστηκε απ' όλες τις δυνατές θέσεις του μέσα στις λέξεις, ανεξάρτητα από το άμεσο φωνητικό του περιβάλλον. Το φωνολογικό αυτό φαινόμενο έλαβε χώρα πολύ νωρίτερα στις διαλέκτους αυτές παρά στις άλλες αρχαίες ελληνικές διαλέκτους. Τα αποσπάσματα των παλαιών Ιώνων ιαμβογράφων αποδεικνύουν ότι οι ποιητές αυτοί δεν εγνωρίζαν την ύπαρξη του F, γιατί εκθλίβουν το τελικό φωνήεν των λέξεων, όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από φωνήεν, ενώ για τις άλλες διαλέκτους οι λέξεις αυτές μαρτυρούνται όχι με αρκτικό φωνήεν, αλλά με αρκτικό F: *Κλύθ' ἀναξ* (Αρχιλ. 75, 1), *πόλλ' οἶδε* (Αρχιλ. 103), *δοῦλι' ἔργα* (Σημων. 7, 58), κ.ά. Εξάλλου είναι γνωστό ότι στα ομηρικά έπη η ύπαρξη του F και η σχέση του με ορισμένα γραμματικά φαινόμενα και το ομηρικό μέτρο συζητήθηκε για πρώτη φορά από το Richard Bentley το 1713.

2. Αντί του παλαιού (ιαπετικού) *α* έχουν το φωνήεν *η*: *Μήτηρ* = μήτηρ, *δάμος* = δήμος, *ά τιμά* = ή τιμή, *ά νίκα* = ή νίκη, *ά φάμα* = ή φήμη, κ.ά. Στην αττική, όμως, διάλεκτο έχουμε *α* μακρό έπειτα από τους φθόγγους *ε*, *ι* και *ρ*, όπως *γενεά*, *καρδιά*, *χώρα*⁵ (ιων. *γενεή*, *καρδίη*, *χώρη*). Στην περίπτωση αυτή λέμε ότι στην αττική διάλεκτο λειτούργησε ένας επιπλέον νόμος, που σε ορισμένο φωνητικό περιβάλλον, δηλαδή έπειτα από το *ε*, *ι*, *ρ*, μετέτρεψε το *η* που προήλθε από το παλαιό μακρό *α* ξανά σε *α*.

3. Λειτουργεί σ' αυτές το γραμματικό φαινόμενο της αντιμεταχώρησης ή της μετάθεσης του χρόνου ή του υπερβιβασμού του χρόνου, όπως *λαός-ληός-λεώς*, *βασιλῆος-βασιλέως*, *βασιλῆα-βασιλέα*, *βασιλῆας-βασιλέας*. Το φαινόμενο αυτό, που είναι άγνωστο στις λοιπές διαλέκτους, αναπτύχθηκε κυρίως μετά την αποβολή του F και συνίσταται στην αμοιβαία αλλαγή της προσωδίας δύο συνεχόμενων φωνηέντων μέσα σε μια και την αυτή λέξη.

4. Διατηρούν το ευφωνικό ή εφελκυστικό τελικό -ν, το οποίο παίρνουν ορισμένοι τύποι, όταν η επόμενη λέξη αρχίζει από φωνήεν, όπως *εἶπεν οὗτος*, *ἔλεγεν ὅτι*, *εἴκοσιν ἄνδρες*, *ψησὶν ὁ κατήγορος*, κλπ. Το ευφωνικό αυτό -ν προήλθε από λέξεις και τύπους που από πολύ παλιά λέγονταν κατά δύο τρόπους, δηλαδή και μετά του τελικού αυτού -ν και άνευ αυτού, όπως *κε* και *κεν*, *ὄπισθε* και *ὄπισθεν*, *ἄτερθε* και *ἄτερθεν*, *νόσφι* και *νόσφιν*, *πάλι* και *πάλιν*. Από τις λέξεις αυτές επεκτάθηκε το -ν αναλογικά και σε άλλες λέξεις και τύπους. Την εξάπλωση του εφελκυστικού αυτού -ν βοήθησε πολύ η χρησιμοποίησή του στην πληθυντική δοτική

των τριτόκλιτων ονομάτων και στον παρατατικό του υπαρκτηκού ή βοηθητικού ρήματος *εἰμί*.

5. Κλίνουν τα ονόματα σε -ις κατά μετάπτωση, όπως πόλιος-πόλεως, πόλι-πόλει.

6. Απλοποιούν το *σσ* που προήλθε είτε από παλαιότερο *σ+σ* (γένεσ-σι → γένεσι, ὄρεσ-σι → ὄρεσι, τείχεσ-σι → τείχεσι, ἔπεσ-σι → ἔπεσι, ἐτέλεσ-σα → ἐτέλεσα) είτε από οδοντικό + *j* (ὀπότης → ὀπόσος → ὀπόσος, μέθης → μέσος → μέσος) είτε από οδοντικό + *σ* (παιδοί → παισσί → παισί, ποδοί → ποσσί → ποσί). Το διπλό, όμως, *σσ* δεν απλοποιείται, όταν προέρχεται από ουρανικό (*κ, χ*) + *j*, όπως *πίκχα* → *πίσσα*, *γλώχχα* → *γλώσσα*.

7. Έχουν επιρρήματα σε -ου, όπως *ποῦ, ὄπου, ὀμοῦ, αὐτοῦ* (Στη δωρική απαντούν οι τύποι *πεῖ* ή *πη* ή *πᾶ, ὀπει, αὐτεῖ*).

8. Έχουν τους αντωνυμικούς τύπους *ἡμέες-ἡμείς, ὑμέες-ὕμεις, σφέες-σφεῖς* (Δωρ.: *ἀμέες, ὕμέες*, αιολ. *ἄμμες, ὕμμες*). Κατά τη γενική πληθυντικού *ἡμέων-ὕμέων*, που παρουσιάζει ομοιότητα με τη γενική πληθυντικού των σιγμόληκτων τριτόκλιτων ονομάτων (*εὐγενέων, ἐπιμελέων*) δημιουργήθηκαν αναλογικά οι τύποι *ἡμέες-ὕμέες-σφέες* και κατά συναίρεση *ἡμείς-ὕμεις-σφεῖς*, όπως *εὐγενεῖς, ἐπιμελεῖς*.

9. Αποφεύγουν την αποκοπή των προθέσεων, όπως *καταθανεῖν* (και όχι *καθθανεῖν*). Στις άλλες διαλέκτους παρατηρείται συχνά το φαινόμενο αυτό της αποκοπής των προθέσεων, όπως *ὑβάλλειν* (=ὑποβάλλειν), *κάββαλε* (=κατάβαλε) στη θεσσαλική, *παρ τὰς πόλιος* (=παρά τῆς πόλεως) στη λεσβιακή, *πὸτ τὸν δᾶμον* (=πρὸς τὸν δῆμον) στη βοιωτική, κλπ. Και στα ομηρικά ἔπη παρατηρείται το φαινόμενο της αποκοπής των προθέσεων, όπως *κάτθανε* (=κατάθανε), *ἄμ πεδίον* (=ἀνά πεδίον), ἀλλ' οι τύποι αυτοί στα ομηρικά ποιήματα είναι αιολικοί.

10. Σχηματίζουν απάρεμφατικούς τύπους σε -ναι, όπως *ἴεναι, εἶναι* (από το **έσναι*).

11. Χρησιμοποιούν το δυνητικό *ἄν*, ενώ στις λοιπές διαλέκτους συνηθίζονται τα μόρια *κε(ν)* και *κα*.

12. Έχουν τον τύπο *ἦν*, τρίτο πρόσωπο παρατατικού του ρήματος *εἰμί*. Το *ἦν* προήλθε από τον παλιότερο τύπο *ἦεν* (από το **es-ent*).

13. Κοινό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η ρηματική κατάληξη -σαν, όπως *ἔθεσαν, ἔδοσαν*. Η κατάληξη αυτή προήλθε από τον ένασμιμο αόριστο (:*ἔδειξαν*) και εξαπλώθηκε γρήγορα σ' όλα τα αθέματα ρήματα.

14. Έχουν πολλά απλά ονόματα σε -της, όπως *κριτής, δικαστής, ἀρμοστής* (Δωρ.: *ἀρμοστήρ, δικαστήρ*).

15. Έκτείνουν το *ο* αναπληρωτικά σε *ου*, όπως **ὀδόντ-ς* → *ὀδοῦς*, **φέροντjα* → *φέρουσα*.

16. Τρέπουν το *τ* σε *σ* πριν από το *ι*, όπως *πλούσιος, λέγουσι, πέρυσι, φασι*.

IV. Κοινά χαρακτηριστικά των υποδιαρέσεων της ιωνικής.

1. Η αποβολή του F.⁷

2. Η τροπή του αρχικού μακρού *α* σε *η* ακόμη και έπειτα από τους φθόγγους *ε, ι, ρ*, όπως *χώρη, γενεή, σοφία, οίκιη, ἀπορή, βίη, ἀεργή, δωρεή, ἀπρηκτος, κ.ά.*

3. Η συχνή ασυναίρεσία και ιδιαίτερα το ασυναίρετο των φωνηεντικών συμπλεγμάτων *εα, εο, εου, εω*, όπως *ἔτεα, ἔτέων, ὀρέω, ἔθνεα, ἐτιμώρεον, Περσεών*,

θαροσόμεν, έπος, αίτεε, δοκέων, αίτέειν, κλπ.

4. Η μετατροπή ρηματικών τύπων του ενεστώτα σε -μι στα συνηρημένα, όπως τι-θείς, τιθει, διδοῦσι, κ.ά.⁸

5. Το αποτέλεσμα του φαινομένου της κράσης του ο+α είναι ω, όπως ώνηρ (=δ άνήρ).

6. Η κατάληξη -ηιος των επιθέτων, όπως οάηιος.⁹

7. Αγνοείται η χρήση του δυϊκού αριθμού.

8. Το ε+ο συναίρεται σε εν, όπως ποιεῦνται (=ποιούνται).

9. Αντί του αν υπάρχει το ω, όπως τρώμα (=τραύμα), θῶμα (=θαύμα).

10. Τα πρωτόκλιτα ουσιαστικά σχηματίζουν τη γενική του ενικού σε -εω ή -ω κατόπιν φωνήεντος, όπως νεανίω-νεανίω (=νεανίου), Ξέρξω. Η γενική του πληθυντικού σχηματίζεται σε -έων, όπως δραχμέων.¹⁰

11. Η γενική του ενικού των ονομάτων σε -εύς και -κλής σχηματίζεται σε -εος, όπως βασιλέος.

12. Το η αντί του ω σε ορισμένες λέξεις και το ηι αντί του ει, όπως Άμπρακίητης (=Άμπρακιώτης), Μαῦητις (=Μαυώτις), βασιληή (=βασιλεία), στρατηή (=στρατεία).

13. Ορισμένοι χαρακτηριστικοί τύποι και λέξεις, όπως ήνεικα (=ήνεγκα), ξυνός (=κοινός), μέζων (=μείζων), κλπ. Παραδείγματα από τον Ηρόδοτο: Ένθεῦτεν (7, 58), ἰρόν (7, 189), αὔτημερόν (6, 139), οί πλεῦνες τῶν Ἰώνων ἐποίεον τὰ αὐτὰ ταῦτα, (6, 14), ἐνθαῦτα (5, 49), μέζοντας (5, 88), πασέων δὲ τουτέων ὁ συνάπας ἀριθμὸς ἐγένετο τρεῖς καὶ πεντήκοντα καὶ τριηκόσαιοι τριήρες (6, 8), ὦν (=οὖν) (6, 52), ἐόντα (1, 8), μέγαθος (2, 78), κ.ά.

V. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανατολικής ιωνικής.

1. Η πρόωμη εξασθένιση και απώλεια του δασύ πνεύματος, όπως ἰρός (=ιέρος), ὕμεις, ἀπ' οὗ, ἀπικόμενος, ἔκαστος.¹¹ Παραδείγματα από τον Ηρόδοτο: Κατ' ἠουχίην (1, 9), ἀπηγγέσθαι (1, 24), ἐπ' ὧ (7, 158), μετ' ἧς (7, 121), ἀπίκοντο (5, 99), κατήμενοι (2, 35).

Η φίλωση αυτή παρατηρείται και σε άλλες διαλέκτους, όπως στη λεσβιακή και την ηλιακή. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούμε να μιλάμε για προσθήκη ενός νέου νόμου, του νόμου της φίλωσης.

2. Σε αντωνυμικούς τύπους και επιρρήματα χρησιμοποιεί το φθόγγο κ αντί του π, όπως κοῦ (=ποῦ), κόθεν (=πόθεν), ὄκως (=ὄπως), ὀκόσος (=ὀπόσος), κῶς (=πῶς), κότερος (=πότερος), κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τροπή του φωνήματος π σε κ και αντίστροφα είναι φαινόμενο που παρατηρείται σε αρκετές σύγχρονες γλώσσες. Με βάση όμως το μεγάλο αριθμό των τόπων ή σημείων άρθρωσης των φθόγγων, θα μπορούσε να πει κανείς πως η τροπή αυτή ξενίζει κάπως, γιατί οι φθόγγοι π και κ παράγονται με φραγμούς στα εκ διαμέτρου αντίθετα άκρα της στοματικής κοιλότητας. Φυσικότερη φαίνεται η αλλαγή του π σε τ, γιατί οι τόποι άρθρωσης των τελευταίων αυτών φθόγγων βρίσκονται κοντά ο ένας στον άλλον. Το σύστημα των λεγόμενων διακριτικών ή διαφοροποιητικών στοιχείων¹² δίνει στο πρόβλημα αυτό μια απλή ερμηνεία, γιατί με βάση τα στοιχεία αυτά οι φθόγγοι π και κ διαφέρουν σ' ένα μόνο στοιχείο. Συγκεκριμένα, ο φθόγγος π είναι αρνητικά χαρακτηρισμένος ως προς το στοιχείο της συμπύκνωσης, είναι δηλαδή [-συμπύκνωση], ενώ ο φθόγγος κ είναι θετικά χαρακτηρισμένος ως προς το στοιχείο αυτό, είναι δηλ. [+συμπύ-

κνωση]. Συνεπώς, η τροπή του π σε κ είναι δομικά παρόμοια με την αλλαγή ηχηρού φθόγγου στον αντίστοιχό του άηχο.

3. Η χρήση βραχέων φωνηέντων στην υποτακτική, όπως ποιήσει (=ποίηση).

4. Η τροπή του αν σε αο, όπως άοτός (=αυτός).

5. Ορισμένες χαρακτηριστικές λέξεις, όπως ίθύς (=εύθύς), δέκνυμι (=δείκνυμι), κ.ά.

VI. Ιδιαίτερο γνώρισμα της κεντρικής ιωνικής.

Βασικό και κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της κεντρικής ιωνικής είναι η διάκριση του αρχαίου η από το η που προήλθε από το μακρό α. Το πρώτο παριστανόταν με το Ε, ενώ το δεύτερο γραφόταν ως Η, όπως ΜΗΤΕΡ.

VII. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δυτικής ιωνικής.

1. Η προφορά του Υ ως ου. Η προφορά αυτή υπάρχει και σήμερα ακόμη στην Κύμη της Εύβοιας, στην οποία λέγεται θουγατέρα (=θυγατέρα), Κούμη, κ.ά.

2. Το -ωι και -ηι στη δυτική των ονομάτων τράπηκε στην Όλυθο και Αμφίπολη σε -οι και -ει, αντίστοιχα: *ιεροί, έν άγορεί*.

3. Γίνεται χρήση του διπλού ττ, όπως και στην αττική, αντί του διπλού σσ, όπως *πρήττω*.

4. Όπως και στην αττική, και εδώ χρησιμοποιείται το διπλό ρρ αντί του συμφωνικού συμπλέγματος ρσ, όπως *άρρениκών*.

5. Τα απαρέμφατα *είν* (=είναι), *τιθείν*, κ.ά.

6. Ο σχηματισμός των κύριων ονομάτων σε -ις, -ιδος, όπως *Δημοχάριδος*. Επίσης, η γενική ενικού των ονομάτων σε -κλής σχηματίζεται σε -κλειω.

7. Η δεικτική αντωνυμία *τούτα* (=ταύτα) και το επίρρημα *έντοϋθα* (=ένταϋθα).

8. Άφησα τελευταίο το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα της δυτικής ιωνικής. Το *ρωτακισμό*, γιατί θέλω να μην είμαι τόσο επιγραφικός για το φαινόμενο αυτό. Το φαινόμενο του ρωτακισμού, που διατηρείται στην Εύβοια και τον Ωρωπό, είναι η τροπή του σ σε ρ μεταξύ φωνηέντων, όπως *παιρίν* (=παισίν), *έχουριν* (=έχουσιν), *άρχουριν* (=άρχουσιν), *σίτηριν* (=σίτησιν), *δημορίων* (=δημοσίων), κ.ά. Ο Πλάτωνας (Κρατύλ. 434 C) μας δίνει την ακόλουθη πληροφορία: «Οίσαθα ούν ότι έπί τῷ αὐτῷ ἡμεῖς μέν φαμέν *σκληρότης*, Έρετριῆς δέ *σκληρότηρ*». Η πληροφορία αυτή του Πλάτωνα μπορεί να δημιουργήσει την φευδή εντύπωση ότι ο ρωτακισμός ελάμβανε χώρα και στο τέλος της λέξης. Όμως τύποι, όπως *ἔπωρ ἄν* (=ἔπως ἄν), που υπάρχουν σε επιγραφές από την Ερέτρια, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η τροπή του τελικού -ς σε -ρ γίνεται όταν ακολουθεί λέξη που αρχίζει από φωνήεν και συνάπτεται στενά με την προηγούμενη. Στην πραγματικότητα το σίγμα αυτό βρίσκεται μεταξύ φωνηέντων μέσα σε μια φωνολογική ενότητα.¹³ Η τροπή του σ σε ρ ακολούθησε δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση το σ τράπηκε στο αντίστοιχό του ηχηρό z εξαιτίας του ηχηρού φωνητικού περιβάλλοντος. Στη δεύτερη φάση το ηχηρό z τράπηκε σε ρ.

VIII. Γνώρισμα της αρχαιότερης αττικής.

Ο Γ. Ν. Χατζιδάκις διαιρεί την αττική διάλεκτο σε αρχαιότερη (μέχρι το 400 π.Χ.), σε μέση (μέχρι του Φιλίππου) και σε νεότερη. Ο Γ. Αναγνωστόπουλος προιμά τη διαίρεση σε αρχαιότερη ή προευκλείδειο και σε νεότερη. Την τελευταία

αυτή διαίρεση θα ακολουθήσουμε και εμείς. Από τα γνωρίσματα της αρχαιότερης αττικής σημειώνουμε τα ακόλουθα:

1. Την κατάληξη πληθυντικού -ης των ονομάτων σε -εύς, όπως *ἰππῆς* (=ἰππεῖς), *Πλαταιῆς*.
2. Την κατάληξη του ενεργητικού υπερσυντέλικου -η αντί της -ειν, όπως *ἐλελύκη* (=ἐλελύκειν), *ἀπωλώλη* (=ἀπωλώλειν).
3. Το σχηματισμό του τρίτου πληθυντικού προσώπου των ρημάτων στο μέσο παρακείμενο και υπερσυντέλικο σε -ται και -ατο, αντίστοιχα, αντί των γνωστών περιφραστικών τύπων που ήταν σε χρήση από τα τέλη του πέμπτου π.Χ. αιώνα, όπως *γεγράφαι* (=γεγραμμένοι εἶσι), *έτετάχατο* (=τεταγμένοι ἦσαν).
4. Τη χρήση του δυϊκού αριθμού, που παρουσιάζεται συνηθέστερη κατά την περίοδο αυτή, ενώ περιορίζεται σημαντικά στη νεότερη αττική.
5. Τη χρήση του υποθετικού συνδέσμου *ἤν*.
6. Τη χρήση της πρόθεσης *ξύν* αντί της *σύν* που επεκράτησε στη νεότερη αττική.
7. Τις δοτικές σε -ασι ή -ασι, -ησι ή -ησι και -οισι.
8. Τη διάκριση στην κλίση των πρωτόκλιτων ονομάτων σε -ης από τα τριτόκλιτα σε -ης. Στη νεότερη αττική η κλίση των πρωτόκλιτων και τριτόκλιτων ονομάτων σε -ης συγχέεται.
9. Το σχηματισμό του πρώτου ενικού προσώπου του *εἰμί* στον παρατατικό. Στην αρχαιότερη αττική είναι *ἦ*, ενώ στη νεότερη *ἦν*.
10. Τη χρήση του *ηι* αντί του *ει*, όπως *ληιουργῶ* αντί *λειουργῶ*.
11. Την προτίμηση των περιφραστικών αντωνυμικών τύπων, όπως *σφῶν αὐτῶν*. Η νεότερη αττική προτιμά τους μονολεκτικούς αντωνυμικούς τύπους, όπως *εαυτῶν* ή *αὐτῶν* και όχι *σφῶν αὐτῶν*.

ΙΧ. Κοινά γνωρίσματα της αττικής διαλέκτου που είναι και χαρακτηριστικές της νεότερης αττικής.

Η αττική διάλεκτος, μετά το διαχωρισμό της από την ιωνική, ανέπτυξε ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που είναι κοινά και στις δυο περιόδους της, την αρχαιότερη και τη νεότερη αττική. Από τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά σημειώνουμε εδώ τα ακόλουθα:

1. Το *τε* αντί του *σο* της ιωνικής, όπως *πράττω* (αλλ' *ἰων. πρήσσω*). Περὶ ἴσως είναι ότι η αττική παρέλαβε το *τε* από τη γειτονική βοιωτική, χωρίς να υπάρχει στενή φυλετική και διαλεκτική συγγένεια μεταξύ Αθηναίων και Βοιωτών.
2. Το μακρό *α* έπειτα από τους φθόγγους *ε*, *ι*, *ρ*, όπως *γενεά*, *σοφία*, *οἰκία*, *πράττω*, κ.ά.
3. Το *ρρ* αντί του *ρσ*, όπως *χερρόνησος* αντί του *χερσόνησος*. Στη δοτική πληθυντική ορισμένων τριτόκλιτων ονομάτων το *ρσ* έμεινε αμετάβλητο για διάκριση της πτώσης, όπως *ῥήτορσι*.
4. Τη χωρίς αντέκταση του προηγούμενου φωνήεντος αποβολή του *F* έπειτα από τα φωνήματα *λ*, *ν*, *ρ*, *σ*, όπως *ξένFος*-ξένος (αλλ' *ἰων. ξείνος*).
5. Τα ρήματα σε -άννυμι,¹⁴ όπως *κεράννυμι*, *σκεδάννυμι*, *κρεμάννυμι*, *πφάννυμι*.
6. Τους τύπους *κρείττων*, *μείζων*¹⁵ (*ἰων. κρέσσων*, *μέζων*).
7. Την κατάληξη -ου στη γενική του ενικού των πρωτόκλιτων, όπως *πολί-*

του (ιων. πολίτω). Πρόκειται για αναλογική επέκταση της κατάληξης των δευτερόκλιτων.

8. Για το δυϊκό αριθμό κάναμε λόγο πιο πάνω.

9. Την αύξηση στους ρηματικούς τύπους. Η αύξηση αυτή είναι κανονική στην αττική διάλεκτο, σε αντίθεση με την ιωνική που συχνά παραλείπεται.

10. Τη συναίρεση. Σε αντίθεση με την ιωνική διάλεκτο, το φαινόμενο της συναίρεσης απαντά συχνά στην αττική.

Χ. Ερμηνεία ορισμένων διαλεκτικών διαφορών.

Η αναγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των διαλέκτων δεν αποτελεί σήμερα βασικό στόχο γλωσσολογικής ανάλυσης. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διαλέκτων είναι τα πρωταρχικά γλωσσικά δεδομένα, που πρέπει όμως να ερμηνευτούν γλωσσολογικά. Στηριζόμενοι στα όσα τονίσαμε στην εισαγωγή της μελέτης αυτής, ας έλθουμε να εξετάσουμε ορισμένα παραδείγματα από τις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους.¹⁶ Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά γραμματικά φαινόμενα στις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους ερμηνεύονται από την επίδραση του F, η ύπαρξη του οποίου διαπιστώνεται ή από επιγραφικές μαρτυρίες ή από την παραβολή προς αντίστοιχα λεξιλογικά στοιχεία στις αδελφές γλώσσες. Ας πάρουμε μόνο τη λέξη *ἄθλον* και ας παρατηρήσουμε τον τύπο της λέξης αυτής στις διαλέκτους ιωνική και αττική. Στην ιωνική διάλεκτο βρίσκουμε τον τύπο *ἄεθλον*, ενώ στην αττική τον τύπο *ἄθλον*. Η διαφορά των τύπων αυτών στις δύο αυτές διαλέκτους μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής:

	Ιωνική		Αττική
Υποκείμενη δομή :	ἄFεθλον	Υποκείμενη δομή :	ἄFεθλον
Συναίρεση :	—	Αποβολή του F :	ἄεθλον
Αποβολή του F :	ἄεθλον	Συναίρεση :	ἄθλον

Από την παραπάνω παραγωγή είναι φανερό ότι και οι δύο τύποι έχουν την αυτή υποκείμενη δομή, αλλ' οι σχετικοί μετασχηματιστικοί νόμοι λειτουργούν κατά την αντίστροφη τάξη στις διαλέκτους αυτές. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ότι ο νόμος της συναίρεσης είναι σε λειτουργία και στην ιωνική. Είναι γνωστό ότι οι μετασχηματιστικοί νόμοι που λειτουργούν σε κάθε γλώσσα ή διάλεκτο δε δίνονται *a priori*, αλλ' είναι καρπός και απόρροια των εμπειρικών δεδομένων. Εάν από την έρευνα δείχτει ότι δεν υπάρχει ο νόμος της συναίρεσης στην ιωνική, τότε οι ως άνω τύποι ερμηνεύονται ως εξής:

	Ιωνική		Αττική
Υποκείμενη δομή :	ἄFεθλον	Υποκείμενη δομή :	ἄFεθλον
Αποβολή του F :	ἄεθλον	Αποβολή του F :	ἄεθλον
		Συναίρεση :	ἄθλον

Είναι προφανές ότι η αττική διάλεκτος, σε σύγκριση προς την ιωνική, έχει

ένα επιπλέον νόμο, το νόμο της συναίρεσης, η λειτουργία του οποίου δημιουργεί τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών διαλέκτων σε παραδείγματα του παραπάνω τύπου. Μια απλή ματιά σε επιγραφές και άλλα κείμενα γραμμένα στην ιωνική μας πείθει ότι οι πλείστοι των τύπων φέρονται ασυναίρετοι. Στον Ηρόδοτο, π.χ., οι ασυναίρετοι τύποι είναι συνήθεις, όπως *Περσέων* (1, 1), *έθνέων* (1, 6), *έχιώρεε* (1, 10), *καλέεται* (1, 14), *άσθενέος* (1, 143), *τείχεος* (1, 150), *πάθεα* (1, 153), *πλέειν* (1, 170), *όρεος* (2, 8), *ήμερέων* (2, 9), *θέρεος* (2, 24), *πασέων* (2, 35), *οϊκέοντες* (2, 61), *πληρεες* (2, 93), *ποιέεσθαι* (3, 8), *δοκέουσι* (3, 16), *εύφημέειν* (3, 38), *Σκυθέων* (4, 1), *γλωσσέων* (4, 24), *μαρτυρέει* (4, 29), *ποιέετε* (4, 115), *έμφανέος* (5, 37), *τριήρεες* (6, 8), *έβοήθεον* (6, 77), *έπεα* (7, 14), *ίππέες* (7, 87), *αίτεε* (8, 112), *θαρσέετε, ώ Φωκέες* (9, 18), κ.ά.

Ενδιαφέροντα γραμματικά φαινόμενα παρατηρούνται κατά την παραγωγή ένσιγμων αορίστων ερρινόληκτων και υγρόληκτων ρημάτων. Ας λάβουμε τα παρακάτω χαρακτηριστικά παραδείγματα στις διαλέκτους θεσσαλική ή λεσβιακή και ιωνική ή αττική:

Θεσσαλική ή λεσβιακή

Υποκείμενη δομή :	*έστελσα.	*έφθερσα.	*ένεμσα.	*έτενσα
Αγ.ομοίωση :	έστελλα.	έφθερσα.	ένεμμα.	έτεννα

Ιωνική ή αττική

Υποκείμενη δομή :	*έστελσα.	*έφθερσα.	*ένεμσα.	*έτενσα
Αγ.ομοίωση :	έστελλα.	έφθερσα.	ένεμμα.	έτεννα
Απλοποίηση με αναπληρωτική έκταση :	έσειλα.	έφθειρα.	ένεμμα.	έτεινα

Στα παραπάνω παραδείγματα¹⁷ παρατηρείται ότι η υποκείμενη δομή είναι η αυτή τόσο στη θεσσαλική ή λεσβιακή όσο και στην ιωνική ή αττική. Η διαφορά, όμως, που υπάρχει μεταξύ τους οφείλεται στη λειτουργία του νόμου της απλοποίησης των διπλών υγρών ή ερρινών με αναπληρωτική έκταση του προηγούμενου φωνήεντος, ο οποίος νόμος υπάρχει στην ιωνική και αττική, αλλ' απουσιάζει από τη θεσσαλική και λεσβιακή.

Επειδή η εξέταση και άλλων παραδειγμάτων από τις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους θα μας οδηγούσε μακριά από τα όρια και το σκοπό του παρόντος άρθρου, περιοριζόμαστε κατ' ανάγκη στα παραπάνω μόνο παραδείγματα. Τελειώνοντας το άρθρο αυτό, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι σε αντίθεση προς την παραδοσιακή γραμματική, η σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία δεν ασχολείται μόνο με την παρατήρηση των ποικίλων γραμματικών φαινομένων στις επί μέρους διαλέκτους, αλλά προσπαθεί να βρει και ερμηνείες για τις μεταξύ τους υπάρχουσες διαφορές. Έχει ιδιαίτερα τονιστεί ότι η μέθοδος που ερευνά τα καθ' έκαστον στοιχεία των διαλέκτων μιας γλώσσας οδηγεί συχνά σε ψευδή συμπεράσματα και αμαυρώνει τον αληθή βαθμό συγγενείας τους. Αντίθετα, η μέθοδος της γενετικής γραμματικής, που δίνει προσοχή και σπουδαιότητα όχι στα καθ' έκαστον γλωσσικά στοιχεία, αλλά στις γραμματικές των διαλέκτων, παρουσιάζει μια σαφέστερη ει-

χόνα της σχέσης που υπάρχει μεταξύ τους. Το θέμα των διαλέκτων δεν μπορεί, φυσικά, να εξαντληθεί μέσα στα όρια ενός άρθρου. Αυτό, όμως, που προσπαθήσαμε να δώσουμε στο αναγνωστικό μας κοινό είναι κάποια καινούρια στοιχεία σχετικά με τις διαλέκτους που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη γλωσσολογική σκέψη. Το γεγονός ότι με βάση τα καινούρια αυτά στοιχεία η εξέταση των διαλέκτων είναι επιστημονική και καρποφόρος μας επιβάλλει να επανέλθουμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Γ. Αναγνωστοπούλου, *Σύντομος Ιστορία των Ελληνικών Διαλέκτων*, εν Αθήναις, 1924. — Γ. Χατζιδάκι, *Σύντομος Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήναις, 1915. — F. Bechtel, *Die Griechischen Dialekte*. I-II. Berlin, 1921. — C. Buck, *Introduction to the Study of the Greek Dialects*. Boston, 1910.

2. Morris Halle, «Phonology in Generative Grammar», *Word*, 18 (1962), 54-72. — Άλλες σχετικές σύγχρονες μελέτες: E. Bach and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, 1968. — R. King, *Historical Linguistics and Generative Grammar*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969. — B. Newton, *The Generative Interpretation of Dialects: A Study of Modern Greek Phonology*, Cambridge, University Press, 1972 (Βιβλιοκρισία του έργου αυτού από το Γ. Σακελλαριάδη υπάρχει στο αμερικανικό περιοδικό *Language Sciences*, No 32 (1974)). — E. Vasiliou, «Towards a Generative Phonology of Daco-Rumanian Dialects», *Journal of Linguistics*, 2 (1966), 79-98. — Γ. Σακελλαριάδη, «Γλωσσολογική Ερμηνεία Ορισμένων Διαλεκτικών Διαφορών», *Πλάτων*, ΚΗ' (1976), 106-120, κ.ά.

3. Ο Sol Saporta, «Ordered Rules. Dialect Differences and Historical Processes», *Language*, 41 (1965), 218-224, υποστηρίζει την άποψη ότι οι υποκειμένες δομές των διάφορων γλωσσικών στοιχείων ή οι βασικές τους μορφές είναι οι αυτές σ' όλες τις διαλέκτους μιας και της αυτής γλώσσας και ότι οι υπάρχουσες διαφορές τους οφείλονται κυρίως στους σχετικούς μετασχηματιστικούς νόμους.

4. Κατά τον Ηρόδοτο, και η περιοχή της Κυνουρίας είχε κατοικηθεί από Ίωνες: «Οί δέ Κυνούριοι αὐτόχθονες ἔοντες δοκέουσι μόνου ἐῖναι Ἴωνες, ἐκδεδωρῖενται δὲ ὑπὸ τε τῶν Ἀργείων καὶ τοῦ χρόνου» (8, 73). Και σε άλλα χωρία του Ηρόδοτου γίνεται μνεία του γεγονότος ότι οι Ίωνες κατοικούσαν και στην Πελοπόννησο: «Δωδεκα δέ μοι δοκέουσι πόλιας ποιήσασθαι οἱ Ἴωνες καὶ οὐκ ἐβελήσαι πλεῖνας ἐσδέξασθαι τοῦδε ἔνεκα, ὅτι καὶ ὅτε ἐν Πελοποννήσῳ οἴκεον δωδεκα ἦν αὐτῶν μέρα» (1, 145). «Ἴωνες δέ ὅσον μὲν χρόνον ἐν Πελοποννήσῳ οἴκεον τὴν νῦν καλεομένην Ἀχαιῆν καὶ πρὶν ἢ Λακωνῶν τε καὶ Ζεῦθον ἀπικέσθαι ἐς Πελοπόννησον, ὡς Ἑλληνας λέγουσι, ἐκαλέοντο Πελαγοῖ Αἰγιαλῆς, ἐπὶ δὲ Ἴωνος τοῦ Ζεῦθου Ἴωνες» (7, 94).

5. Στην αττική διάλεκτο συναντάμε τύπους, όπως *κόρη*, *δέρη* (=λαιμός). Η ύπαρξη των τύπων αυτών και η μη τροπή του η σε α μακρό ερμηνεύεται ως εξής: Η βασική μορφή των τύπων αυτών ήταν *κόρFη* και *δέρFη*, αντίστοιχα. Στη μορφή αυτή πρώτα λειτούργησε ο νόμος της τροπής του η σε α μακρό μετά από το ρ. Η λειτουργία του νόμου αυτού δεν επηρεάζει τους παραπάνω τύπους, γιατί πριν από το η υπάσκει το F και όχι το ρ. Στη συνέχεια λειτούργησε ο νόμος της αποβολής του F. Άρα, η διατήρηση του η σε τύπους, όπως οι παραπάνω, έχει άμεση με την τάξη λειτουργίας των δύο αυτών νόμων.

6. Στις δωρικές διαλέκτους πέφυτι.

7. Για το φθόγγο αυτό κάναμε λόγο πιο πάνω.

8. Στη βοιωτική διάλεκτο συναντάμε ακριβώς το αντίθετο φαινόμενο, δηλαδή συνηρημένα ρήματα να μεταπηδούν στη συζυγία των ρημάτων σε -μι, όπως *φιλεμι* (αντί *φιλώ*).

9. Για την κατάληξη αυτή, βλ. Δ. Θεοφανοπούλου, *Μορφολογική και Σημασιολογική Εξέλιξη των Επιθημάτων *jo/-*ejo εις την Ελληνικήν*, Διατριβή επί Διδακτορίας, Αθήναι, 1971, σελ. 103-104.

10. Στην αττική η κατάληξη είναι -ων, στην αιολική -άων και κατά συναίρεση -άν.

11. Στο στερεότυπο κείμενο του Ηρόδοτου σημειώνεται παντού η *δασεία*. Την τακτική αυτή θα ακολουθήσουμε και εμείς κατά την αναγραφή σχετικών παραδειγμάτων, εκτός από τη συγκεκριμένη αυτή παράγραφο που κάνουμε λόγο για την απώλεια του δασύ πνεύματος.

12. Για τα διαφοροποιητικά ή διακριτικά στοιχεία, βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979.
13. Στην ηλειακή και τη λακωνική το φαινόμενο του ρωτακισμού λαμβάνει χώρα στο τέλος των λέξεων, όπως τοῖο *Φαλείσιο* (=τοῖς Ἡλείοις). Ο ρωτακισμός παρατηρείται και στη λατινική, όπως *jus* - **jusis* - *juris* (αλλά *justus*), *honos* - **honosis* - *honoris* (αλλά *honestus*), *genus* - **genesis* - *generis*, κ.ά.
14. Τα ρήματα αυτά δεν απαντούν σε καμιά άλλη διάλεκτο.
15. Από το **μέγγιον*.
16. Βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Γλωσσολογική Ερμηνεία Ορισμένων Διαλεκτικών Διαφορών, Ηλείων*, ΚΗ (1976), 106-120.
17. Για λόγους πρακτικούς, αποφύγαμε ν' αναγράψουμε τους μαθηματικούς τύπους των σχετικών φωνολογικών νόμων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, D.Q., «Sonorant Clusters in Ionic and the Ordering of Rules», *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, 1972, 405-415.
- Ahrens, L., *De Graecae Linguae Dialectis*, I-II, Göttingae, 1839-43.
- Aitchison, J., «The Distinctive Features of Ancient Greek», *Glotta*, LIV (1976), 173-201.
- Allen, W.S., *Vox Graeca*, Cambridge University Press, Cambridge, 1968.
- Αναγνωστοπούλου, Γ., *Σύντομος Ιστορία των Ελληνικών Διαλέκτων*, εν Αθήναις, 1924.
- Anderson, St., *West Scandinavian Vowel Systems and the Ordering of Phonological Rules*, Ph. D. Dissertation, M.I.T., 1969.
- Ardados, Fr., «Towards a New Stratigraphy of the Homeric Dialect», *Glotta*, LIX (1981), 13-27.
- Bach, E., and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, 1968.
- Bartoněk, A., *Development of the Long-Vowel System in Ancient Greek Dialects*, Prague, 1966.
- Becker, D., *Generative Phonology and Dialect Study: An Investigation of Three Modern German Dialects*, Ph. D. Dissertation, Texas, 1967.
- Bechtel, F., *Die Griechischen Dialekte*, I-III, Berlin, 1921-24.
- Buck, C. D., *Introduction to the Study of Greek Dialects*, Boston, 1910.
- Cardona, G. et al. (eds.), *Indo-European and Indo-Europeans*, Philadelphia, 1970.
- Chafe, W., «The Ordering of Phonological Rules», *International Journal of American Linguistics*, 34 (1968), 115-136.
- Chambers, J. K., and P. Trudgill, *Dialectology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980.
- Chantraine, P., *La Formation des Noms en Grec Ancien*, Paris, 1933.
- Coleman, R., «The Dialect Geography of Ancient Greece», *Transactions of the Philological Society*, 1963, 58-126.
- Giglioli, P. P. (ed.), *Language and Social Contexts*, Penguin Books, 1972.
- Halle, M., «Phonology in Generative Grammar», *Word*, 18 (1962), 54-72.
- Haugen, E., «Dialect, Language, Nation», *American Anthropologist*, 68 (1966), 922-33.
- Hoffmann, O.-A. Scherer, *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, Μετάφραση από το Γερμανικό από το Χ. Σουμειωνίδη, Θεσ/κη*, 1983.
- King, R., *Historical Linguistics and Generative Grammar*, New Jersey, 1969.
- Kiparsky, P., «Sonorant Clusters in Greek», *Language*, 43 (1967), 619-635.
- Κουρμούλη, Γ., *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, πολυγραφ.*, τεύχ. 2ο, Αθήνα (αχρονολ.).
- Kurylowicz, J., *The Inflectional Categories of Indo-European*, Heidelberg, 1964.
- Matsumoto, K., *On the Vowel System of Ionic-Attic: A Diachronic Phonological Study*, Kanazawa University, 1967.
- Miller, G., «Some Problems in Formulating Aspiration and Deaspiration Rules in Ancient Greek», *Glossa*, 8 (1974), 211-232.
- Miller, G., «Glide Deletion, Contraction, Attic Reversion, and Related Problems of An-

- cient Greek Phonology», *Die Sprache*, 21 (1975), 135-156.
- Miller, G., «Liquids Plus s in Ancient Greek», *Glotta*, LIV (1976), 159-172.
- Moralejo, J. J., *Recent Contributions to the History of the Greek Dialects*, University of Santiago, 1979.
- Μπαμπινιώτη, Γ., «Συμβολή εις το Φωνολογικόν Σύστημα της Αρχαίας Ελληνικής», *Αθηνά*, OB' (1971), 114-143.
- Nagy, Gr., *Greek Dialects and the Transformation of an Indo-European Process*, Cambridge, Mass., 1970.
- Σακελλαριάδη, Γ., «Γλωσσολογική Ερμηνεία Ορισμένων Διαλεκτικών Διαφορών», *Πλάτων*, ΚΗ' (1976), 106-120.
- Σακελλαριάδη, Γ., *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα 1979.
- Saporta, Sol, «Ordered Rules, Dialect Differences, and Historical Processes», *Language*, 41 (1965), 218-224.
- Σετάρου, Μ., «Προβλήματα και Μέθοδοι Διαλεκτολογίας», *Α' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού Χώρου*, Θεσ/κη, 1977, 23-29.
- Smyth, H., «Vowel System of the Ionic Dialect», *Transactions of the American Philological Association*, XX (1889), 1-138.
- Smyth, H., *The Sounds and Inflections of the Greek Dialects: Ionic*, Oxford, 1894.
- Sommerstein, A. H., *The Sound Pattern of Ancient Greek*, Oxford, 1973.
- Σταματάκου, Ι., *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής*, I-II, Αθήνα, 1949-1950.
- Teodorsson, S.-T., «The Front Long-Vowel Phonemes in Classical Attic», *Glotta*, 51 (1973), 245-267.
- Teodorsson, S.-T., *The Phonemic System of the Attic Dialect 400-340 B.C.*, Göteborg, 1974.
- Thomson, G., *Η Ελληνική Γλώσσα*, Μετάφραση από το Εκδοτικό Ινστιτούτο Αθηνών, Αθήνα, 1964.
- Τσουδερού, Ι., *Γραμματική των Ιωνικών και των Αττικών Κεμένων*, Αθήνα, 1961.
- Vasilii, E., «Towards a Generative Phonology of Daco-Rumanian Dialects», *Journal of Linguistics*, 2 (1966), 79-98.
- Weinreich, U., «Is a Structural Dialectology Possible?», *Word*, 10 (1954), 388-400.
- Wyatt, W. F., «The Prehistory of the Greek Dialects», *Transactions of the American Philological Association*, 101 (1970), 557-632.
- Χατζιδάκι, Γ. Ν., «Περί του Χρόνου της Τροπής του Μακρού α εις η», *Αθηνά*, 11 (1899), 393-4.
- Χατζιδάκι, Γ. Ν., *Σύντομος Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, 1915.
- Χατζιδάκι, Γ. Ν., *Ακαδημεικά Αναγνώσματα*, I-II, Αθήνα, 1924-1930.
- Χατζιδάκι, Γ. Ν., «Περί της παρ' Ομήρω Χρήσεως της Ιωνικής και Αιολικής Διαλέκτου», *Γλωσσολογικά Έρευναι*, Α', Έκδ. Ακαδημίας Αθηνών, εν Αθήναις, 1980, 17-25.

*Μιχάλη Ι. Βάμβουκα
Επίκουρου καθηγητή Παιδαγωγικής
στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*

ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΡΑΨΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥΣ

Ένα πλήθος παραγόντων είναι υπεύθυνο για τη γένεση των δυσκολιών και της αποτυχίας στη μάθηση της ανάγνωσης και του γραψίματος. Καμιά φορά, όμως, ένα μόνο ελάττωμα, μια μόνο βαριά λειτουργική ανεπάρκεια του μαθητή είναι αρκετή για να δυσκολέψει την εκμάθησή τους. Βέβαια, για να κατανοήσουμε πλήρως και ασφαλώς τις αναγνωστικές δυσκολίες που συναντά ένας μαθητής, θα πρέπει να κάνουμε εξονυχιστική εξέταση όλων των όψεων της προσωπικότητας και των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία της θεμελιώδους αυτής μάθησης, της ανάγνωσης.

Στο άρθρο αυτό εξετάζονται: α) η κατάσταση των αισθητηρίων οργάνων και υπογραμμίζεται η σχέση ορισμένων ελαττωματικών όψεων της όρασης και ακοής στη γένεση των αναγνωστικών δυσκολιών και β) η συναισθηματική όψη της προσωπικότητας ως πηγή αναγνωστικών δυσκολιών.

α) Αισθητηριακές ανεπάρκειες ως πηγή γραφοαναγνωστικών δυσκολιών.

1. Οι ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες, που μελετούν τις δυσκολίες της ανάγνωσης και αναφέρονται και στην κατάσταση των αισθητηρίων, συχνά καταλήγουν σε αντιθετικά συμπεράσματα. Για ορισμένους δηλαδή ερευνητές η ελαττωματική όραση δεν είναι αιτία αναγνωστικών δυσκολιών, ενώ για άλλους υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Οι περισσότερες, ωστόσο, έρευνες βρίσκουν μια χαμηλή αλλά οπωσδήποτε θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Μερικές από τις ανωμαλίες της όρασης φαίνεται ότι επιδρούν στη μάθηση της ανάγνωσης, σε μεγαλύτερο απ' ό,τι θα μπορούσε κανείς να φανταστεί βαθμό. Η μυωπία δε φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την καθυστέρηση στη μάθηση της ανάγνωσης. Το ίδιο συμβαίνει και με τον *αστιγματισμό*, μολονότι ο μαθητής που πάσχει από αστιγματισμό νιώθει κούραση στα μάτια και κάνει σύγχυση των γραμμάτων ή των λέξεων που μοιάζουν.

Σε αντίθεση με τις δύο παραπάνω ανωμαλίες από πολλούς ερευνητές η *υπερμετροπία* θεωρείται ως υπεύθυνη για την κακή ανάγνωση, αφού συναντάται συχνότατα μεταξύ των παιδιών που αποτυχαίνουν να μαθαίνουν να διαβάζουν. Κατά παράδοξο τρόπο οι ελαφρού βαθμού υπερμετροπίες σχετίζονται στενότερα με την αποτυχία της αναγνωστικής μάθησης παρά οι έντονου βαθμού. Ίσως γιατί, ως φανερά έκδηλες, οι τελευταίες ανιχνεύονται πολύ νωρίς και παίρνονται τα ανα-

γκαία θεραπευτικά μέτρα, ενώ οι πρώτες περνούν απαρατήρητες. Έτσι, τα παιδιά νομίζουν ότι βλέπουν εντελώς καλά, καταβάλλουν όμως συνεχείς προσπάθειες προσαρμογής πράγμα που τα κουράζει υπερμέτρα, όταν διαβάζουν.

Μια άλλη ανωμαλία της όρασης που σχετίζεται στενά με την αποτυχία της αναγνωστικής μάθησης είναι η *εξωφορία* (*exophorie*). Πρόκειται για αδυναμία των ματιών να συγκλίνουν καταλλήλως, όταν προσηλώνονται σ' ένα αντικείμενο που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται επίσης στενά με την *υπερφορία* δηλ. την εναλλακτική προσήλωση των ματιών του αναγνώστη στο κείμενο. Συχνά δηλαδή το ένα μάτι του αναγνώστη είναι προσηλωμένο στη μια σειρά, ενώ το άλλο διατρέχει-σαρώνει την επόμενη. Σε παρόμοιες περιπτώσεις δυσχεραίνεται κυρίως η κατανόηση του κειμένου.

Η περίπτωση επίσης των αναγνωστών που χρησιμοποιούν μόνο το ένα μάτι κατά την ανάγνωση, όπως όταν κοιτάζει κανείς σε μικροσκόπιο, δεν είναι σπάνια. Μερικά μάλιστα άτομα χρησιμοποιούν σ' όλη τους τη ζωή μόνο το ένα μάτι, αφού έχουν διαπιστώσει ότι η χρήση και των δύο είναι λιγότερο αποτελεσματική και πηγή κούρασης, πόνων και ποικίλων ενοχλήσεων. Η ανωμαλία αυτή δεν επηρεάζει παρά την αντίληψη του βάθους. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές 5% των μαθητών δεν χρησιμοποιούν παρά ένα μάτι (E. Malmoquist, 1973).

Γενικά η αδυναμία συντονισμού των δύο ματιών, η ανεπαρκής δράση ενός ή περισσότερων μυών των ματιών και η αδυναμία σύγκλισης των ματιών συντατώνται πιο συχνά μεταξύ των κακών αναγνωστών. Η υπερμετροπία και αδυναμία συντονισμού των ματιών συναντώνται συχνά στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Είναι προφανές ότι ένα ελάττωμα στην όραση, όσο μικρό κι αν είναι, κουράζει το μαθητή και δυσχεραίνει την οπτική αντίληψη των μορφών, που αποτελεί τη βάση στη διαδικασία της αναγνωστικής μάθησης.

Η οπτική λοιπόν οξύτητα κάθε παιδιού θα πρέπει να προσδιορίζεται πριν από την είσοδό του στο σχολείο ή τουλάχιστο κατά την εγγραφή του. Επειδή όμως αυτό δεν έχει ακόμα γίνει αρχή στη χώρα μας, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λέγει με αρκετή ακρίβεια αν ένα παιδί υποφέρει από ελαττωματική όραση και να το παραπέμπει για λεπτομερή εξέταση στον οφθαλμίατρο. Η καθημερινή, άλλωστε, συναναστροφή του δασκάλου με τους μαθητές του επιτρέπει να κάνει πλήθος παρατηρήσεων και να εξακριβώνει παράγοντες γενεσιουργούς των αναγνωστικών δυσκολιών (Γέρου 1976).

Έτσι, συμβαίνει μερικά παιδιά να νιώθουν ζαλάδες μετά από σύντομη αναγνωστική δραστηριότητα, ενώ άλλα παραπονιούνται για πόνο στα μάτια και άλλα να μη λένε τίποτα αλλά οπωσδήποτε η συμπεριφορά τους είναι δηλωτική των οφθαλμικών τους ανεπαρκειών. Φέρνουν, π.χ. το κεφάλι πολύ κοντά στο βιβλίο ή κρατούν το μέτωπό τους με το χέρι, είναι ευερέθιστα ή εξαγριώνονται όταν οι γονείς ή ο δάσκαλος τους ζητούν να διαβάσουν ή να ενασχοληθούν με κάτι, που απαιτεί ένα οπτικό έλεγχο. Το πιο συνηθισμένο όμως σύμπτωμα είναι ο μαθητής να αφαιρείται κάθε φορά που έχει να κάνει κάτι το οποίο σχετίζεται με την ανάγνωση.

Μερικά, ακόμα, από τα συμπτώματα της ελαττωματικής όρασης, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να οδηγούν οπωσδήποτε στην παραπομπή του μαθητή για οφθαλμολογική εξέταση είναι:

- Τα μάτια αλλοιθωρίζουν, στραβίζουν ή πάλλουν.
- Το ένα μάτι στρέφεται προς τα πάνω ή τα κάτω.
- Το παιδί κρατάει κλειστό το ένα μάτι του ή το καλύπτει με το χέρι του όταν διαβάζει ή εξετάζει ένα αντικείμενο.
- Το παιδί λέγει ότι βλέπει διπλά αντικείμενα ή σαν μέσα σε θαμπάδα.
- Το παιδί δυσκολεύεται να διαβάσει ό,τι είναι γραμμένο στον πίνακα ή κοιτάζει πάντοτε τα γραπτά του διπλανού του συμμαθητή.
- Κρατά πολύ κοντά το βιβλίο του.
- Κουράζεται γρήγορα, όταν διαβάζει ή όταν κάνει κάτι το οποίο απαιτεί ένα ακριβή και προσεκτικό οπτικό έλεγχο.
- Παραπονείται για πόνους στον αυχένα ή τη ράχη.
- Λέγει ότι έχει κηλίδες μπροστά στα μάτια του, όταν διαβάζει.
- Συνοφρύνεται, όταν διαβάζει.
- Παραπονείται ότι οι λέξεις αναπηδούν από το ένα άκρο στο άλλο της σειράς ή ότι τα γράμματα δεν είναι καθαρογραμμένα (καλοτυπωμένα).
- Κάνει μεγάλες μετακινήσεις του κεφαλιού, όταν διαβάζει.
- Τα μάτια του είναι κόκκινα ή δακρύβρεχτα.
- Το παιδί τριβει πολύ συχνά τα μάτια του ή τα ανοιγοκλείνει.
- Τα βλέφαρά του είναι ερεθισμένα ή πρησμένα.

Βέβαια ο δάσκαλος δεν έχει ως ρόλο να ανακαλύπτει την οφθαλμική ανωμαλία, αλλά έχει χρέος να εντοπίζει τα παιδιά εκείνα που έχουν ανάγκη της ιδιαίτερης προσοχής και εξέτασης ενός ειδικού, ώστε ενδεχομένη ανωμαλία της όρασης να διορθώνεται, όσο νωρίτερα γίνεται, και έτσι να προλαμβάνεται η ανάπτυξη αναγνωστικών δυσκολιών.

Η επιτυχής αντιμετώπιση της αναγνωστικής μάθησης είναι προβληματική, όταν η όραση του μαθητή παρουσιάζει λειτουργικές ανεπάρκειες. Ασφαλώς πολλοί μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και διαβάζουν άνετα παρά την ελαττωματική τους όραση. Θα μπορούσαν όμως να διαβάζουν πιο καλά και πιο άνετα, αν οι οφθαλμικές τους αδυναμίες είχαν διορθωθεί ή περιοριστεί. Η κανονική λειτουργία της όρασης είναι σημαντικός όρος για τη μεγιστοποίηση της αναγνωστικής επιτυχίας. Γι' αυτό η όραση των μαθητών πρέπει να εξετάζεται πρόωρα, συστηματικά και περιοδικά από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και εκτάκτως μόλις μια ανωμαλία εμφανίζεται στη μάθηση της ανάγνωσης, ώστε να αποκλείεται η ευθύνη της όρασης στη γένεση της αναγνωστικής αυτής δυσκολίας, αν φυσικά αποδειχνεται φυσιολογική.

2. Η σημασία της ομαλής λειτουργίας της ακοής κατανοείται αν σκεφθούμε ότι τα αποτελέσματα και γενικά η πρόοδος του μαθητή σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητά του να παρακολουθεί και να συμμετέχει στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, να προσλαμβάνει και να κατανοεί τις πληροφορίες και εξηγήσεις που δίνονται προφορικά.

Ο προφορικός λόγος είναι η βάση για την ιδιοποίηση του γραπτού. Κάθε όμως ακουστική διαταραχή προξενεί μεγάλη ζημιά στην εξέλιξη του προφορικού λόγου και συνακόλουθα στην πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Ένας μαθητής που η ακοή του παρουσιάζει ελλείψεις δεν επωφελείται από τη διδασκαλία της ανάγνωσης και μάλιστα όταν αυτή γίνεται με φωνητική μέθοδο. Ο μαθητής που μαθαίνει να διαβάζει πρέπει να ακούει καλά και με ακρίβεια τους ήχους τους

οποίους πρέπει να αντιστοιχίζει στα γραπτά στοιχεία, γράμματα και λέξεις (Aimard P. 1981, p. 175).

Η οξύτητα της ακοής και η ικανότητα διάκρισης των ήχων επιδρά στη μάθηση της ανάγνωσης προπάντων όταν γίνεται με συλλαβική μέθοδο. Το παιδί που δυσκολεύεται να διακρίνει φωνήματα που μοιάζουν (τ-ντ, π-β, β-φ, κλπ.) έχει πρόσθετες δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολεύεται στην κατανόηση και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του και γενικά η μάθηση δυσχεραίνεται.

Η ίδια ακουστική ανεπάρκεια συνήθως επηρεάζει διαφορετικά την αναγνωστική πρόοδο των μαθητών, γιατί ο καθένας την αντισταθμίζει διαφορετικά. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να την αντισταθμίζει με μια έντονη συγκέντρωση της προσοχής, ένα άλλο δυνατό να την αποζημιώνει με το πολύ υψηλό νοητικό του επίπεδο, τη θέση του μέσα στο χώρο της διδασκαλίας και την ένταση και την ποιότητα άρθρωσης της φωνής του δασκάλου και άλλους παράγοντες.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να προσέχει και να επισημαίνει τους μαθητές που παρουσιάζουν συμπτώματα κακής λειτουργίας της ακοής. Οι μαθητές π.χ., που ζητούν συχνά από το δάσκαλό τους να επαναλαμβάνει αυτό που είπε, εκείνοι που συγχέουν λέξεις με παραπλήσια προφορά, που φαίνονται κουρασμένοι μετά από εκτενή ακρόαση, που φέρνουν συχνά το χέρι στο αυτί τους, θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο σχετικής ιατρικής εξέτασης.

Επειδή, όπως σημειώσαμε παραπάνω, η κανονική ανάπτυξη του λόγου εξαρτάται από την ικανότητα του παιδιού να ακούει και να διακρίνει τους ήχους, και κάθε ελάττωμα στην ακοή συνεπάγεται ελαττωματικό προφορικό λόγο, που με τη σειρά του οδηγεί σε αναγνωστικές δυσκολίες, θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι προσεκτικός στην ανίχνευση των μαθητών με λειτουργικές ακουστικές ανεπάρκειες. Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να μαθαίνουν με χρήση μεθόδων και τεχνικών στις οποίες ο τόπος δίνεται στην οπτική αντίληψη· να κάθονται εκεί απ' όπου θα συμμετέχουν καλύτερα στη λεκτική επικοινωνία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Το καλύτερο, βέβαια, απ' όλα τα μέτρα θα ήταν κάθε σχολική μονάδα ή έστω εκπαιδευτική περιφέρεια να είναι εξοπλισμένη με ένα ακουόμετρο και κατά το πρώτο τρίμηνο κάθε σχολικής χρονιάς να προσδιορίζεται η ακουστική οξύτητα των μαθητών.

β) Συναισθηματικές διαταραχές και γραφοαναγνωστικές δυσκολίες.

Πολλά από τα παιδιά που αποτυχαίνουν στη μάθηση της γραφοαναγνωστικής συμπεριφοράς (ανάγνωσης και γραφίματος) παρουσιάζουν συναισθηματική αστάθεια και γενικά διαταραχές της προσωπικότητας. Τα σχετικά συμπτώματα ξεκινούν από την κινητική αστάθεια του παιδιού και φθάνουν ως τη γενική δυσάρεσκέα του απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι είναι πολύ δύσκολο να εξακριβωθεί αν τα συμπτώματα αυτά είναι αιτία των δυσκολιών στη μάθηση της γραφοαναγνωστικής συμπεριφοράς ή είναι το αποτέλεσμα των δυσκολιών, που συναντά ο μαθητής στη μάθηση των δύο αυτών βασικών δεξιοτήτων, της ανάγνωσης και γραφίματος. Με άλλα λόγια, είναι εξαιρετικά δύσκολο να πει κανείς αν οι γραφοαναγνωστικές δυσκολίες είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς. Γι' αυτό συχνά οι ερευνητές και μελετητές αρχούνται να διαπιστώσουν τη συνύπαρξη των συναισθηματικών διαταραχών με τις γραφοανα-

γνωστικές δυσκολίες των μαθητών. Καμιά φορά, όμως, είναι δυνατό να ισχυρισθεί κανείς ότι οι συναισθηματικές διαταραχές είναι αιτία ή αποτέλεσμα των γραφοαναγνωστικών δυσκολιών.

Η αναδίφηση ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών που μνημονεύουν διαταραχές της προσωπικότητας σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μάς οδηγεί σ' έναν μακροτενή κατάλογο συμπτωμάτων όπως τα παρακάτω:

- Νευρικήτητα, ευερεθιστότητα.
- Υπερευαισθησία, υπερευαισθησία, υπερσυγκινητικότητα.
- Ονειροπόληση, εσωστρέφεια, αναδίπλωση στον εαυτό του.
- Αποθάρρυνση, απελπισία, έλλειψη αυτοεμπιστοσύνης, ηττοπάθεια.
- Επιθετικότητα στο σχολείο προς πρόσωπα και πράγματα (υλικό).
- Φόβος, αγωνία, άγχος, φόβος ότι θα κάνει λάθος.
- Τις, κινητική ταραχή, ονυχοφαγία, τραυλισμός, κινητική αστάθεια.
- Αντιδράσεις φυγής, αντικοινωνικότητα, «σκασιαρχείο».
- Έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, απροσεξία, αφαίρεση.
- Έλλειψη όρεξης για φαγητό και ύπνο (ανορεξία, αϋπνία).
- Ενούρηση και ενκόπριση.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που συσχετίζουν δυσκολίες στη μάθηση των γραφοαναγνωστικών συμπεριφορών και τις διαταραχές της προσωπικότητας δε συμπέτουν. Πολλοί, ωστόσο, ερευνητές αποδέχονται ότι σε 50-75% των περιπτώσεων παιδιών με δυσκολίες στη γραφοαναγνωστική μάθηση παρατηρούνται συγχρόνως και συμπτώματα δυσπροσαρμογής της προσωπικότητας και ότι στο 20-30% των περιπτώσεων αυτών οι διαταραχές της προσωπικότητας μπορούν να θεωρηθούν ως αιτία των γραφοαναγνωστικών δυσκολιών (De Ajuriaguerra J., 1980).

Οι συναισθηματικές διαταραχές και κυρίως η ταραγμένη σχέση γονέων και παιδιού είναι σημαντικός γενεσιουργός παράγοντας μαθησιακών δυσκολιών γενικά και αναγνωστικών ειδικότερα. Μερικοί μάλιστα θεωρούν ότι στο 50% των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες αιτία είναι οι συναισθηματικές διαταραχές.

Η σχέση όμως συναισθηματικότητας και αναγνωστικής ικανότητας είναι αμφίδρομη. Έχει δηλαδή διαπιστωθεί ότι παιδιά με κανονικό επίπεδο διανοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης κατά την είσοδό τους στο σχολείο παρουσιάζουν εντελώς αλλαγμένη δομή προσωπικότητας μετά από αποτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης· παρουσιάζουν συμπτώματα συναισθηματικής διαταραχής και ταραγμένης προσωπικότητας· αρχικός τους ζήλος και ενθουσιασμός για το σχολείο μειώνεται· αποστρέφονται τις σχολικές δραστηριότητες· συχνά νιώθουν φόβο και αγωνία και επιδιώκουν να είναι το κέντρο της προσοχής και του διαφέροντος των γονέων, των δασκάλων και των συμμαθητών τους με το να υιοθετούν ασυνήθιστους τρόπους συμπεριφοράς (E. Malmquist, 1973). Και η αντίστροφη, όμως, σχέση έχει διαπιστωθεί, ότι δηλαδή οι διαταραχές της προσωπικότητας είναι συχνά η αιτία για δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης. Ο συναισθηματικά ασθενής μαθητής προοδευτικά συνειδητοποιεί τις αδυναμίες και δυσκολίες του, πράγμα που υποσκάπτει την αυτοεμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμησή του και «μεγιστοποιεί» τις δυσκολίες του. Γι' αυτό χρειάζεται να βοηθείται από πολύ νωρίς ο «αδύνατος» μαθητής, ώστε να μην ευνοείται η δημιουργία αυτού του φαύλου κύ-

κλου μεταξύ συναισθηματικών διαταραχών και γραφοαναγνωστικών δυσκολιών.

Να επιμεινουμε ακόμη περισσότερο στο γεγονός ότι ποικίλης φύσεως συναισθηματικές δυσκολίες, που προϋπάρχουν της εισόδου του παιδιού στο σχολείο, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επιτυχή προσέγγιση της ανάγνωσης και γραφής. Έτσι, η ζήλεια και η «εχθρότητα» που συχνά αναπτύσσεται μεταξύ των αδελφών, οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις σε πολύ καλή και γρήγορη μάθηση αλλά και σε άλλες σε κακή και δύσκολη μάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, μια υπερβολική και κάποτε παράλογη πίεση των φιλόδοξων γονέων να βλέπουν το παιδί τους να διακρίνεται και να πρωτεύει από την πρώτη μέρα στη μάθηση της ανάγνωσης είναι δυνατό να αναπτύξει στο παιδί μίαν αποστροφή για την ανάγνωση και γενικά για το σχολείο.

Μια πολύ σημαντική έρευνα που μνημονεύει και παρουσιάζει η E. Malmquist (1973, σσ. 62-64) δείχνει τη συχνότητα εμφάνισης των διαφόρων ψυχονευρωτικών διαταραχών που καταγράφηκαν στη συμπεριφορά των μαθητών που φοιτούσαν σε «ειδικές τάξεις ανάγνωσης» σε σχέση με την αντίστοιχη συμπεριφορά μαθητών που άρχιζαν τη σχολική τους φοίτηση.

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται τα ποσοστά εμφάνισης των ψυχονευρωτικών διαταραχών στις δύο κατηγορίες μαθητών: σ' εκείνους που φοιτούν σε «ειδικές τάξεις ανάγνωσης» και σ' εκείνους που πρωτοέρχονται στο σχολείο (αρχίζουν να μαθαίνουν σε συνήθεις τάξεις τη μάθηση της ανάγνωσης).

ΠΙΝΑΚΑΣ

Ψυχονευρωτικά χαρακτηριστικά	Ειδικές τάξεις Ανάγνωσης %	Συνήθεις τάξεις Πρώτης Ανάγνωσης %
— Νευρικήτητα, υπερευαισθησία, συναισθηματική αστάθεια	60,0	19,0
— Έλλειψη συγκέντρωσης, ονειροπολήσεις	48,0	2,6
— Υπέρμετρη φιλοδοξία, αντιθέσεις με το περιβάλλον	19,0	1,4
— Φόβος, αγωνία, άγχος	29,0	3,5
— Τραυλισμός	2,6	2,0
— Τις	8,4	1,5
— Κινητική αστάθεια	38,0	7,7
— Ονυχοφαγία	31,0	6,7
— Πιπίλισμα δακτύλου	23,0	1,6
— Ανορεξία	9,0	7,5
— Ενούρηση (μέρας και νύχτας)	10,0	3,6
— Ενκόπριση	0,7	2,5
— Διαταραχές ύπνου	10,0	4,0
— Οργανικές νευρώσεις	12,0	0,5
— Ελλιπής ηθική προσαρμογή	16,0	3,6

Από τα δεδομένα της έρευνας, όπως καταχωρούνται στον παραπάνω πίνα-

κα, φαίνεται ότι οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης είναι πραγματικά διαφορετικοί σε ποικίλες όψεις του ψυχοσυναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητάς τους.

Οι συναισθηματικές διαταραχές που οπωσδήποτε επενεργούν δυσμενώς στις μαθήσεις της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται με οικογενειακά προβλήματα. Οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να αναπτυχθούν όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο και αυτό με πολλούς και ποικίλους τρόπους (De Ajuriaguerra J., 1980).

Το παιδί που νιώθει ανασφάλεια στο σπίτι μπορεί να νιώθει και να ωθείται από έντονη ανάγκη να κερδίσει την ασφάλεια που του λείπει κοντά στους δασκάλους και στους συμμαθητές του. Η έγνοια του στρέφεται σ' αυτό τον τομέα κι έτσι δεν μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του για να μάθει να διαβάζει. Ένα άλλο παιδί που διακατέχεται από φόβο και αγωνία, που κατατρώχεται από ανησυχίες δεν είναι διαθέσιμο για καμιά μάθηση και διατρέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας (Μ. Βάμβουκα 1978).

Ανακεφαλαιώνοντας επιθυμούμε να τονίσουμε τούτα: Παρά την ποικιλία και ανομοιογένεια των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ διαταραχών της προσωπικότητας και δυσκολιών στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, τεστ, κλινική αξιολόγηση κλπ.), φαίνεται ότι οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες ή αποτυχαίνουν στις δύο βασικές μαθήσεις παρουσιάζουν συχνότατα τα παρακάτω συμπτώματα: κινητική αστάθεια, απροσεξία, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, έλλειψη αυτοεμπιστοσύνης, χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, αποθάρρυνση, υψηλό βαθμό αγωνίας και άγχους, αδυναμία σύναψης σχέσεων με τους συμμαθητές, παθητική υποταγή στους άλλους. Φαίνεται, ακόμα, ότι πριν από την είσοδό τους στο σχολείο παρουσιάζουν συχνά συμπτώματα ψυχονευρωτικής φύσης όπως πιπιλισμα δακτύλου, ονυχοφαγία, ενούρηση, τικ, ονειροπόληση, νευρική ανορεξία και υστερικές κρίσεις.

Είναι προφανές ότι τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη όχι μόνο παιδαγωγικής αλλά κυρίως ψυχολογικής και ιατρικής υποστήριξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Aimard P.. Le langage de l'enfant. Paris, P.U.F., 1981. pp. 153-194.
2. Βάμβουκα Μ., Φόβοι και αγωνία στην εφηβεία, Αθήνα, Εκδ. ΕΠΠ, 1978.
3. Γέρου Θ., Σχολική αποτυχία, Αθήνα, Εκδ. ΚΕΔΡΟΣ, 1976.
4. De Ajuriaguerra J.. Psychiatrie de l'enfant. Paris, Masson, 1980.
5. Μαραγκουδάκη Γ., Δυσκολίες μάθησης στα γλωσσικά μαθήματα, Αθήνα, Εκδ. ΚΝΩΣΟΣ, 1971.
6. Malmquist E.. Les difficultés d'apprendre à lire. Paris, A. Colin, 1973.
7. Vamvoucas M., Niveau socioeconomique et culturel, intelligence et capacité en lecture, Université de Mons, 1974.

Αργύρη Καραπέτσα
Λέκτορα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η γλώσσα του ανθρώπου είναι μια ανώτερη λειτουργία. Ήδη, από την εποχή του P. Broca γνωρίζουμε ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ειδικό για τη λειτουργία της γλώσσας.

Γενικά τα εγκεφαλικά ημισφαίρια είναι υπεύθυνα για τις «ανώτατες διανοητικές λειτουργίες» στους ανθρώπους. Τα ημισφαίρια είναι όργανα ζευγαρωτά αλλά ασύμμετρα. Αυτή η λειτουργική ασυμμετρία λέγεται και ημισφαιρική επικράτηση για μια δεδομένη λειτουργία, εδώ πρόκειται για τη λειτουργία της γλώσσας.

Μ' αυτή μου την εργασία θα εξετάσω αναλυτικά την οργάνωση, της γλώσσας και τη λειτουργική σημασία κάθε υπεύθυνης περιοχής του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 1.

Από την εποχή του Broca μέχρι σήμερα οι παρατηρήσεις έχουν αυξηθεί αρκετά όσον αφορά την εντόπιση και την πλαγιοποίηση μιας λειτουργίας και οι ανατομο-κλινικές συσχετίσεις επέτρεψαν την ακριβή περιγραφή των εγκεφαλικών εντοπίσεων.

Αρχίζοντας λοιπόν από το μετωπικό αριστερό λοβό βλέπουμε (σχήμα 1) ότι βλάβες των πρωτογενών ζωνών εγκεφαλικής προβολής μιας λειτουργίας προκαλούν μιαν ανικανότητα στο να ελέγχει κανείς το μηχανισμό της φωνής, η ομιλία μπορεί να διαταραχθεί και να γίνει πολύ αργή ή μπορεί να εξαλειφθεί τελείως.

Μια βλάβη στη M3 ή ζώνη του Broca έχει σαν αποτέλεσμα την κινητική αφασία ή αφασία του Broca. Κατά γενικό κανόνα, η βλάβη είναι αριστερά στο δεξιόχειρα και δίνει μια σημαντική μείωση της προφορικής εκφραστικής ικανότητας. Ο άνθρωπος με τέτοια βλάβη μπορεί ν' ακούει τους ήχους αλλά είναι αδύνατο να τους εκφράσει. Ο εσωτερικός λόγος παραμένει καλός. Αν η βλάβη είναι πολύ βαριά άνθρωπος χάνει κάθε μορφή εκφραστικής ομιλίας (Luria, 1966).

Μερικές φορές παρατηρούνται διαταραχές της σκέψης επειδή είναι δύσκολη η εκτέλεση της εσωτερικής ομιλίας που αποτελεί τη βάση της σκέψης.

Βλάβες στην αριστερή τριτογενή περιοχή (M1, M2) έχουν σαν αποτέλεσμα την ολοκληρωτική μείωση της θεληματικής ομιλίας. Υπάρχει δυσκολία στην έκφραση (Luria, 1958, Zanjwill, 1966) και έχουν φτωχά αποτελέσματα στις δοκιμασίες με έκφραση λέξεων. Π.χ. ένας άνθρωπος με τέτοια βλάβη είναι ανίκανος να συντάξει πολλές λέξεις που να αρχίζουν από ένα δοσμένο γράμμα (Benton, 1968, Milner, 1964, Ramier and Hecaen, 1970).

Ο ρυθμιστικός ρόλος της ομιλίας χάνεται. Ο ασθενής θέλει να κάνει ένα πράγμα αλλά κάνει κάτι άλλο. Είναι ανίκανος ν' αλλάξει τις προφορικές εντολές σε πράξεις, ειδικά όταν οι εντολές είναι περίπλοκες ή συμβολικές. Επίσης η γραπτή έκφραση γίνεται δύσκολη ή μπορεί να μειωθεί τελείως. Έχουμε τότε το φαινόμενο της αγραφίας.

Μια βλάβη στη Μα ενός ημισφαιρίου, (περιοχή πρωτογενής της ρύθμισης της κινητικότητας των μελών του άλλου πλευρού του σώματος) προκαλεί μια ημιπληγία. Αν π.χ. υπάρχει μια βλάβη στην αριστερή Μα το δεξιό πλευρό του σώματος έχει την ημιπληγία.

Η περιοχή Βα αποτελεί την πρωτογενή ζώνη στο βρεγματικό λοβό. Κάθε βρεγματικός λοβός δέχεται πληροφορίες από το αντίθετο μέρος του σώματος. Βλάβες προς το μέσο της Βα προκαλούν μείωση ευαισθησίας από τα χέρια και μια ανικανότητα ν' αναγνωρίζει κανείς τ' αντικείμενα με την αφή. Αυτό είναι το φαινόμενο της στερογνωσίας. Αυτή η περιοχή συνδέεται στενά με τις υπεύθυνες για την κινητικότητα περιοχές του μετωπικού λοβού. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Luria (1966) η πρωτογενής (Βα) και δευτερογενής (Β1 και πόδι της Βα) περιοχές του αριστερού βρεγματικού λοβού έχουν συμμετοχή στη γραφή και στην ομιλία. Και αυτό γιατί έχει παρατηρηθεί ότι μετά από βλάβες σ' αυτή την περιοχή υπάρχει ελάττωση της ομιλίας και δυσκολία στη διάκριση των ήχων. Επίσης παρατηρούνται διαταραχές στη γραπτή γλώσσα όταν θέλουμε να γράψουμε γράμματα που απαιτούν ίδιες μυϊκές κινήσεις, π.χ. Δ-Λ ή Α-Δ, κλπ. Αυτές οι διαταραχές οφείλονται στο ότι η ακριβής αισθητική πληροφορία δεν είναι χρησιμοποιήσιμη από την κινητική περιοχή που ευθύνεται για τη γραφή και την ομιλία.

Η τριτογενής περιοχή (Β2) χωρίζεται σε δυο κατηγορίες, η μία είναι μια περιοχή που λέγεται βρεγματο-χροταφο-νιακή (πόδι της Κ1, η Β2 και μέρος της Ι₁₉) και η άλλη και η άλλη λέγεται βρεγματο-νιακή (το πίσω μέρος της Β2 και μέρη από τη Ι₁₉ και Ι₁₈) όπως φαίνονται στο Σχ. 1. Η βρεγματο-νιακή περιοχή ευθύνεται για την ολοκλήρωση της οπτικής και σωματο-αισθητικής πληροφόρησης. Βλάβες στην περιοχή αυτή συνήθως προκαλούν διαταραχές στο σχήμα του σώματος, στη σύλληψη του σώματος (Butters and Brody, 1969, Sauguet Al. 1971). Κάτι άλλο επίσης που παρατηρούμε είναι η δακτυλική αγνωσία, αν ένας ασθενής αγγίζει τα δάχτυλά του είναι ανίκανος να πει πόσα δάχτυλα αγγίζονται γιατί δεν μπορεί να εκτιμήσει τη χωρική εντόπιση των δακτύλων του (Gainotti et al, 1972).

Επίσης έχει παρατηρηθεί μια ανικανότητα συλλαβισμού γιατί τα γράμματα τοποθετούνται σε λάθος σειρά. Π.χ. η λέξη «και» μπορεί να συλλαβιστεί «κια».

Βλάβες σ' αυτή την περιοχή προκαλούν την ανικανότητα να δείξουμε τη χρήση ενός αντικειμένου π.χ. ενός κλειδιού, ενώ ξέρουμε πώς να το χρησιμοποιήσουμε. Αυτή η περιοχή είναι υπεύθυνη επίσης για την κατανόηση και επεξεργασία των μαθηματικών συμβόλων και μηχανισμών (Benson et al. 1972). Όμως βλάβες σ' αυτή την περιοχή δεν αλλοιώνουν την ικανότητα που έχει κανείς να κάνει καλά τις αριθμητικές πράξεις που χρειάζονται μόνο μνήμες και όχι αριθμητική ικανότητα (Luria, 1973). Π.χ. όταν ένας είναι ικανός να λείει δύο και δύο (ισον τέσσερα, τέσσερα μείον δύο όμως μπορεί ν' αποτελέσει ένα πάρα πολύ δύσκολο πρόβλημα. Αυτή η περιοχή επίσης είναι υπεύθυνη στο να κατανοεί κανείς λέξεις που σημαίνουν χωρικότητα, όπως μπροστά ή πίσω. Η ανικανότητα του να συνδέει κανείς χωρικές και προφορικές έννοιες όταν αυτή η περιοχή έχει διαταραχθεί, μπορεί να δυσκολέψει τον ασθενή να πει την ώρα σ' ένα ρολόι με δυο δείκτες επειδή δεν μπορεί να συλλάβει τη χωρική τοποθέτηση των δεικτών.

Η βρεγματο-χροταφο-νιακή περιοχή παίζει σημαντικό ρόλο σε πολλούς γλωσσικούς μηχανισμούς. Είναι υπεύθυνη στο να επεξεργάζεται πληροφορίες απ'

όλα τα αισθητικά κανάλια. Διαταραχές σ' αυτή την περιοχή προκαλούν μια μείωση της ανάγνωσης και της γραφής και μια ανικανότητα συσχέτισης ονομάτων σ' αντικείμενα, αυτή η διαταραχή λέγεται δυσνομία (Butters and Brody, 1969). Ο ασθενής π.χ. δεν μπορεί να ονομάσει ένα τρίγωνο όταν το δείξουμε, αλλά το κάνει εύκολα όταν του δώσουμε την πρώτη συλλαβή (Τρι) προφορικά. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι οι βλάβες σ' αυτή την περιοχή μειώνουν σημαντικά τη γλωσσική μνήμη, παρατηρούνται διαταραχές στη γλωσσική οργάνωση και υπάρχει μεγάλη ποικιλία σε λάθη γραμματικής και σημαντικής.

Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι βλάβες στα οπίσθια μέρη του βρεγματικού λοβού του αριστερού ημισφαιρίου προκαλούν μείωση της κινητικής δραστηριότητας, ο ασθενής αδυνατεί να κάνει περιγραφικές ή καθημερινές συνηθισμένες κινήσεις, αυτό είναι η ιδεοκινητική απραξία. Αδυναμία εκτέλεσης μιας σειράς κινήσεων, όπως το άναμμα του τσιγάρου είναι η ιδεατή απραξία. Η μείωση της σύλληψης της σημασίας των χρήσιμων-καθημερινών αντικειμένων είναι μια γνώση οπτική για τ' αντικείμενα ή για τα χρώματα (αγνώσια των χρωμάτων). Διαταραχές στην τριτογενή βρεγματική περιοχή προκαλούν επίσης μια ανικανότητα στο να ονομάζει κανείς τα χρώματα, όμως μερικοί ασθενείς έχουν την ικανότητα να διακρίνουν και να ξεχωρίζουν τ' αντικείμενα σύμφωνα με το χρώμα τους (Netley, 1974). Είναι ανίκανοι όμως οι ασθενείς αυτοί να αποδίδουν σωστά σε κάθε αντικείμενο το χρώμα του, γιατί υπάρχει μια ανικανότητα στο να εκφράσει γλωσσικά τη σχέση ενός αντικειμένου με το χρώμα που αντιστοιχεί.

Στον ινιακό λοβό I_{17} είναι η πρώτη περιοχή και για τα δυο ημισφαίρια που δέχεται αισθητικές προβολές. Κάθε τέτοια περιοχή δέχεται οπτικές πληροφορίες από τ' αντίθετο μισό του κάθε ματιού.

Οι δευτερογενείς περιοχές του ινιακού λοβού (I_{18} - I_{19}) είναι υπεύθυνες για την κωδικοποίηση, ολοκλήρωση και σύνθεση σημείο με σημείο της οπτικής πληροφορίας που προέρχεται από την πρωτογενή περιοχή (I_{17}).

Ολικές βλάβες στην πρωτογενή περιοχή προκαλούν ολοκληρωτική μείωση της όρασης στο μισό δεξιά ή αριστερά των δυο ματιών, αυτό είναι μια κατάσταση γνωστή σαν ομώνυμη ημιανοψία. Μερικές βλάβες αυτής της περιοχής προκαλούν μερική μείωση της όρασης (σκοτώματα) στο αντίθετο οπτικό πεδίο των δυο ματιών.

Οι διαταραχές στις δευτερογενείς περιοχές δημιουργούν λάθη στην οπτική ολοκλήρωση των δεδομένων (Albert et al. 1975). Αλλά όμως αυτές οι διαταραχές δεν προκαλούν μείωση της όρασης. Ο Luria (1973) ταξινόμησε τις διαταραχές της αριστερής δευτερογενούς ινιακής περιοχής: α. σαν μια ανικανότητα μετασχηματισμού της οπτικής πληροφορίας σε σημασιολογικά μοντέλα (οπτική αγνώσια) και β. μια ικανότητα να διακρίνει δυο αντικείμενα ή δυο αισθητικά διακριτικά ενός αντικειμένου ταυτόχρονα (ταυτόχρονη αγνώσια).

Αυτό λοιπόν μπορεί ν' αποτελέσει μια δυσκολία για τον ασθενή στο να αναγνωρίζει ένα αντικείμενο, γιατί δεν μπορεί να το δει σαν ένα σύνολο, αλλά το βλέπει σαν πολλά μέρη. Μερικές φορές σε πιο βαριές περιπτώσεις ένας ασθενής δεν είναι ικανός να διακρίνει μια περίπλοκη εικόνα ή ένα σχέδιο γιατί μόνο ένα μέρος της μπορεί να δει. Επίσης οι βλάβες σ' αυτή την περιοχή (I_{18} - I_{19}) στον αριστερό ινιακό λοβό προκαλούν προβλήματα στις κινήσεις του ματιού, ο ασθενής έχει δυσκολία στο να παρατηρεί όλο τ' οπτικό πεδίο ή να κατευθύνει το βλέμμα του σε

σημαντικές λεπτομέρειες (Cumming et al. 1970).

Η ανικανότητα στο διάβασμα ή στην αναγνώριση γραμμάτων ή αριθμών είναι αποτέλεσμα βαρειών βλαβών των περιοχών I_{18} , I_{19} στον αριστερό ινιακό λοβό (Benson et al. 1974). Επίσης έχει παρατηρηθεί μια ανικανότητα στο να θυμάται κανείς γλωσσικό υλικό που έχει παρουσιαστεί οπτικά.

Αν η βλάβη εντοπίζεται λίγο πιο μπροστά από τις προηγούμενες περιοχές, τότε η εντόπιση είναι στην τριτογενή κροταφο-ινιακή περιοχή και ο ασθενής είναι καλύτερα ικανός στο να διακρίνει οπτικές μορφές αλλά είναι ακόμη ανίκανος να διαβάσει, γιατί υπάρχει μια ανικανότητα στην επεξεργασία σύνδεσης της οπτικής και φωνημικής πληροφόρησης.

Ο αριστερός κροταφικός λοβός είναι υπεύθυνος για την αποκωδικοποίηση της γλώσσας (Zurif, E. and Ramier, A., 1972).

Η πρωτογενής περιοχή στον κροταφικό λοβό εντοπίζεται από όλο το μήκος της (K_1) στο σχήμα 1. Αυτή η περιοχή δέχεται πληροφόρηση από το ακουστικό σύστημα. Κάθε αυτί στέλνει πληροφορίες και στους δυο κροταφικούς λοβούς. Αλλά ο κανόνας είναι ότι το κάθε αυτί στέλνει πληροφορίες στον αντίθετο κροταφικό λοβό (Kimura D., 1961). Οι βλάβες στην πρωτογενή περιοχή του κροταφικού λοβού έχουν αποτέλεσμα τη λεξική κώφωση, όπου ο ασθενής δεν μπορεί να κατανοήσει την ομιλία (Gazzaniga, M.S. et al. 1973).

Όταν οι βλάβες εντοπίζονται προς το πίσω μέρος της K_1 και K_2 τότε έχουμε την αφασία του Wernicke ή αισθητική αφασία όπου ο ασθενής χαρακτηρίζεται από δυσκολία κατανόησης λέξεων. Η επανάληψη επίσης λέξεων έχει μειωθεί αισθητά. Η αυθόρμητη γλώσσα σ' άλλες περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από την ανακρίβεια των όρων, τη χρήση περιφράσεων και προσεγγίσεων επαναληπτικών. Η γραπτή γλώσσα είναι διαταραγμένη όπως η προφορική αλλά μια σχετική διάκριση για το τι γράφει ένας τέτοιος αφασιικός μπορεί να είναι δυνατή. Αντίθετα η προφορική γλώσσα είναι διάχυτη, αυθόρμητη, πλούσια, αλλά χωρίς σημασιολογική αξία, γιατί υπάρχει ακαθόριστη χρήση των λέξεων ή των φωνημάτων. Γενικά όμως στην αφασία του Wernicke, η εκλογή των λέξεων και των φωνημάτων γίνεται με κανονικό τρόπο, αλλά όμως τα κριτήρια για μια τέτοια εκλογή μειώνονται σημαντικά.

Όπως είχαμε παρατηρήσει πριν μια βλάβη στην K_1 προκαλεί τη λεξική κώφωση που δε συνοδεύεται από διαταραχές στη γραφή, ανάγνωση, ή σ' άλλους γνωστικούς μηχανισμούς. Επίσης έχει παρατηρηθεί μια μείωση στην ακουστική ένταση αυτών των ασθενών.

Η δευτερογενής κροταφική περιοχή (K_2) είναι υπεύθυνη για την ανάλυση και ολοκλήρωση της ομιλίας και την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών φωνημάτων. Βλάβες σ' αυτή την περιοχή έχουν σαν αποτέλεσμα μια ανικανότητα στην κατανόηση ή αποκωδικοποίηση της ομιλίας. Αυτή η περιοχή παίζει σημαντικό ρόλο στη φωνημική ανάλυση που είναι αναγκαία για την ανάγνωση, τη γραφή και την ομιλία. Έτσι, βλάβες που εντοπίζονται στο μήκος της περιοχής μπορεί να προκαλέσουν διαταραχές σ' αυτές τις γλωσσικές συμπεριφορές. Επίσης μπορεί να παρατηρηθεί μια ποδιοργάνωση της ομιλίας γιατί υπάρχει μια ανικανότητα στο να μπορεί να κατευθύνει σωστά την κινητικότητα των οργάνων ομιλίας. Συχνά αυτή η ομιλία μπορεί να μην περιέχει ουσιαστικά αλλά μόνο αυτόματες φράσεις όπως «ξέρεις», «να πούμε», «που λέτε» κλπ. Επίσης στους ασθενείς με βλάβες σ' αυτή

την περιοχή (K₂) υπάρχει πρόβλημα για την ανάλυση μελωδιών. Η δευτερογενής κροταφική περιοχή είναι υπεύθυνη επίσης για τη γλωσσική μνήμη και την ανάκληση, όμως οργανικές διαταραχές σ' αυτή την περιοχή δεν προκαλούν μείωση της ευφύιας.

Ο ασθενής, με ελαφρότερες βλάβες σ' αυτή την περιοχή, διατηρεί την ικανότητά του να κατανοεί τη γλώσσα, να διαβάζει και να γράφει, αλλά έχει μια τάση σύγχυσης λέξεων με ίδιους ήχους όπως «φάρος» και «χάρος», «θέλω» και «θέτω» κλπ. Σ' όλες αυτές τις διαταραχές που περιορίζονται στην περιοχή αυτή δεν έχει παρατηρηθεί αλλαγή στην ακουστική οξύτητα. Η τριτογενής κροταφο-ινιακή περιοχή (K₃ και το πίσω μέρος της K₂) του αριστερού ημισφαιρίου είναι υπεύθυνη για την ακουστική ολοκλήρωση και την οπτική πληροφόρηση. Βλάβες που περιορίζονται σ' αυτήν την περιοχή δεν αλλοιώνουν την ομιλία. Όμως ο ασθενής είναι ανίκανος να αναγνωρίζει ή να διαβάζει γράμματα ή λέξεις, αυτό το φαινόμενο λέγεται δυσλεξία ή αλεξία (Dencka and Bowen, 1973).

Με τα παραπάνω είδαμε πως έχει γίνει η οργάνωση της γλώσσας σε περιοχές του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

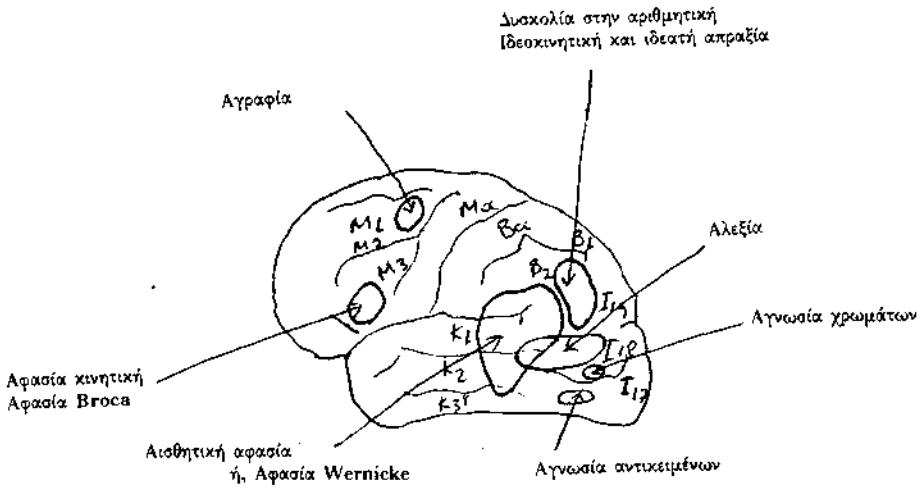
Όμως, αν αρχίζουμε σήμερα να κατανοούμε τους νόμους που ευθύνονται για τη λειτουργική οργάνωση του εγκεφάλου και αν μπορούμε να κάνουμε μια χαρτογράφηση των ειδικευμένων ζωνών για την οργάνωση της γλώσσας, δε γνωρίζουμε πολλά πράγματα για τους νόμους στο κυτταρικό επίπεδο ή στις ομάδες των νευρώνων και ποιες είναι οι σχέσεις σ' αυτό το επίπεδο μεταξύ δομής και λειτουργίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Luria, A.R.: Higher Cortical Functions in Man New York Basic 1966.
 Luria, A.R.: Brain disorders and Language analysis. Lang Speech 1:1 1958.
 Zangwill, O.L.: Psychological deficits associated with frontal lobe lesions. Int. J. Neurol 5:395, 1966.
 Beuton A.C.: Differential behavioral effects in frontal lobe disease: Neuropsychologia, 6:53, 1968.
 Milner B.: Some effects of frontal lobectomy in man. In Warren J.M. and Akert, K. (Eds): The frontal Granular Cortex and behavior: York Mr Graw 1964.
 Ramier A.M. and Hecaen, H.: Rôle respectif des atteintes frontales et de la lateralisation lesionnelle dans les féicits de la «fluence verbale». Rev. Neurol 123:17, 1970.
 Butters N. and Brody B.A.: The role of the left parietal lobe in the mediation of intra-and cross-modal associations Cortex, 4:328, 1969.
 Sauguet, J. et al: Disturbances of the body schema in relation to language impairment and hemiphetic locus of lesion. J. Neurol Neurosurg Psychiatry 34:496, 1971.
 Gianotti G. et al: The influence of the hemispheric site of lesion on nonverbal tasks of finger localization, Cortex 8:364, 1972.
 Benson D.F. and Wier W.F.: Acalculia: Acquired anarithmetica, Cortex 8:465, 1972.
 Luria, A.R.: The Working Brain. New York Basic 1973.
 Netley C.: Colour aphasia: Acase report. Cortex 10:388, 1974.
 Albert M.L. et al: Hemianopic colour blindness. J. Neurol Neurosurg Psychiatry 38:546, 1975.
 Cumming W.J.K. et al: A Study of a patient who had alexia without agraphia, J. Neur. Neurol Psychiatry, 33:54, 1970.
 Benson D.F. et al: Vicual agnosia - prosopagnosia Arch. Neurol 30:307, 1974.
 Zurif E.B. and Ramier A.M.: Some effects of unilateral brain damage on the perception

of dichotically presented phoneme sequences and digits. *Neuropsychologia* 10:103, 1972.
 Kimura D.: Cerebral dominance and the perception of verbal stimuli : *Can J. Psychol.*, 15:166. 1961.
 Gazzaniga, M.S. et al: Pure word deafness and hemispheric dynamics: A case history *Cortex* 9:136. 1973.
 Denckla, M.B. and Bowen, F.B.: Dyslexia after left occipitotemporal lobectomy: A case report. *Cortex* 9:321. 1973.

Σχ. 1. Παράσταση του αριστερού ημισφαιρίου



- M_1 = Μετωπική περιοχή 1
- M_2 = Μετωπική περιοχή 2
- M_3 = Μετωπική περιοχή 3
- $M\alpha$ = Μετωπική ανερχόμενη
- B_1 = Βρεγματική περιοχή 1
- B_2 = Βρεγματική περιοχή 2
- $B\alpha$ = Βρεγματική ανερχόμενη
- K_1 = Κροταφική περιοχή 1
- K_2 = Κροταφική περιοχή 2
- K_3 = Κροταφική περιοχή 3
- I_{17} = Ινιακή περιοχή 17
- I_{18} = Ινιακή περιοχή 18
- I_{19} = Ινιακή περιοχή 19

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΟΜΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Σε συσχετισμό και με γραμματικές της καθαρεύουσας και της νεοελληνικής γλώσσας

4. Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα.

4.1. Ο τύπος 1, ο αρχαιότερος τύπος γραμματικής, που ξεκινά από τον Διονύσιο το Θρακιώτη (2 π.Χ.) έχει τέτοια δομή, ώστε τα φαινόμενα μορφολογίας περιγράφονται και συνεξετάζονται παράλληλα με τη δημιουργία των λέξεων (παραγωγή και σύνθεση). Δηλαδή, όταν περιγράφει το όνομα, μετά τον ορισμό αναφέρεται στα «γέννη» του ονόματος (πρωτότυπον και παράγωγον) και στα «σχήματα» των ονομάτων (απλούν και σύνθετον) και μετα προχωρεί στους αριθμούς, πτώσεις κτλ. Το ίδιο κάνει και όταν περιγράφει το ρήμα. Υπενθυμίζουμε εδώ και τα λόγια του Μ. Τριανταφυλλίδη: «Θα έπρεπε ίσως να δικαιολογηθεί στον έλληνα δάσκαλο πως γίνεται λόγος για τις λέξεις και την παραγωγή τους πριν από το τυπικό. Αυτό είναι σωστό, γιατί πριν έρχονται οι λέξεις και οι κλιτικές τους μορφές ακολουθούν». (Μ. Τριανταφυλλίδη, Νεοελληνική γραμματική, εν Αθήναις 1941, προλεγόμενα σ. κζ').

Και άλλες γραμματικές διαφόρων άλλων τύπων με τον ίδιο περίπου τρόπο περιγράφουν φαινόμενα μορφολογίας παράλληλα με φαινόμενα όχι μόνον ετυμολογικού, αλλά και φωνολογίας ή και συντακτικού

- 1) Απολλώνιου Δύσκολου, Γραμματική (2 μ.Χ.) τυπ. 1
- 2) Θεοδ. Γαζή, Γραμματικής εισαγωγής βιβλ. 4, Ενετίσι 1801, τυπ. 1^α
- 3) Κων/νου Λάσκαρη, Γραμματική, Ενετίσι, 1787, 1819. χ.χ. τυπ 1^α (Τρεις)
- 4) Ρουσάνου Παχωμίου, εν Τεργέστη 1908 τυπ. 1^α
- 5) Κ. Βαρδαλάχου, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Οδησσώ, 1829 τύπ. 2^β.
- 6) Αχ. Τζάρτζανου, Οδηγία προς μεθοδικήν διδασκαλίαν των εν τοις σχολείοις της Μέσης Παιδείας διδασκομένων μαθημάτων, Αθήναι 1928. τύπ. 2^β.
- 7) Τριαντ. Δελή, Γραμματική Τέχνη, Αθήναι 1975 τύπ. 2Υ
- 8) Νικ. Κεφαλίδη-Α. Μουμπάκη, Αρχαία ελληνικά Α' Λυκείου 1979, τύπ. 2^β.
- 9) Αθ. Φλώρου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, χ.χ. τύπ. 1.

Δηλαδή από τις 49 γραμματικές, οι 12 (24,48%) περιγράφουν γραμματικά φαινόμενα μορφολογίας παράλληλα με άλλα. Αυτή η παράλληλη περιγραφή και συνεξέταση γραμματικών φαινομένων που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες είναι μια αρχή, που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στη σύνταξη μιας γραμματικής-βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας. Εξάλλου, όταν περιγράφουμε

γραμματικά φαινόμενα, είναι δύσκολο να απομονώνουμε πάντα τα φαινόμενα μορφολογίας π.χ. από τα φαινόμενα φωνολογίας ή ετυμολογικού ή και σύνταξης, γιατί τα φαινόμενα αυτά πολλές φορές επικαλύπτονται.

4.2. Μια σοβαρή καινοτομία στην περιγραφή γραμματικών φαινομένων εμφανίζεται για πρώτη φορά στις τρεις γραμματικές του Κων/νου Λάσκαρη (15ο αι.) (εκδ. 1787, 1819 και χ.χ.) και τη γραμματική του Θεοδ. Γαζή (15ο αι.).

Ο Κων/νος Λάσκαρης δεν εξαντλεί την περιγραφή γραμματικών φαινομένων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία σε κάποιο μέρος της γραμματικής του, αλλά επανέρχεται για β' ή και γ' φορά στην περιγραφή των ίδιων φαινομένων προσθέτοντας νέα λεπτομερειακά στοιχεία ή εντελώς νέων φαινομένων της ίδιας κατηγορίας, που δεν περιέγραφε προηγουμένως.

Το ίδιο κάνει και ο Θ. Γαζής αλλά πιο συστηματικά. Δηλαδή στο α' βιβλίο περιγράφει πρώτα φαινόμενα φωνολογίας, ύστερα μορφολογίας παράλληλα με φαινόμενα ετυμολογικού και φωνολογίας. Στο β' βιβλίο επανέρχεται και περιγράφει τα ίδια φαινόμενα λεπτομερέστερα. Π.χ. ενώ στο α' βιβλίο περιγράφει την κλίση των ονομάτων, στο β' περιγράφει κανόνες, εξαιρέσεις, κάνει παρατηρήσεις στην κλίση των ονομάτων. Και στο γ' βιβλίο επανέρχεται και περιγράφει πάλι φαινόμενα φωνολογίας.

Την καινοτομία αυτή ακολουθούν αργότερα και οι παρακάτω συγγραφείς

- 1) Ρουσάνος Παχώμιος, γραμματική (16ο αι.)
- 2) Στεφ. Κομητάς, Ελληνική Γραμματική, εν Πέστη 1828
- 3) Κ. Βαρδαλάχος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Οδησώ 1829
- 4) Φρασικλής, Ελληνισμός τ. Α Γραμματική, εν Λειψία 1835
- 5) Εμμ. Βασκίδης, Παιδαγωγική Γραμματική, Στεφανούπολις 1836
- 6) Ιακ. Πιτζίπιος, Η Λογική γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Ερμουπόλει, 1841
- 7) Γ. Χρυσοβέργης, Εγχειρίδιο ελληνικής γραμματικής, Αθήναι 1842
- 8) Κ. Κούμας, Γραμματική δια σχολεία, εν Αθήναις 1849
- 9) Ν. Βάμβας, Γραμματική, Τεχνολογικόν της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, εν Κωνσταντινουπόλει, 1845
- 10) Γ. Γεννάδιος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Αθήναις 1857
- 11) Ηλ. Σταθόπουλος, Στοιχειώδης ελληνική Γραμματική, εν Αθήναις 1865
- 12) Αχ. Τζάρτζανος, Οδηγία προς μεθοδικήν διδασκαλίαν των εν τοις σχολείοις της μέσης παιδείας διδασκομένων μαθημάτων, Αθήναι 1928
- 13) Νικ. Κεφαλίδης-Α. Μουμτζάκης, Αρχαία Ελληνικά, Αθήναι 1979.

Έτσι από τις 49 γραμματικές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, οι 17 (34,69%) ακολούθησαν την καινοτομία του Κων/νου Λάσκαρη και του Θεοδ. Γαζή. Ωστόσο η καινοτομία αυτή είναι μια αρχή που πρέπει απαραίτητα να ληφθεί υπόψη στη σύνταξη μιας γραμματικής-βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας.

Ο Κ. Κούμας ήδη το 1833 στον πρόλογο της γραμματικής του κρίνοντας την ελληνική γραμματική του Φιλ. Βούτμαν (μεταφρασμένη από τα γερμανικά) και τις ελληνικές γραμματικές που συντάσσουν οι δάσκαλοι της Γερμανίας για τους ομογενείς τους νέους, έγραφε:

«Με ικανήν έκτασιν πραγματεύονται περί των στοιχείων, συνάπτοντες και την ιστορίαν της ευρέσεώς των θεωρούσιν ευθύς... όλην την θεωρίαν της προσωδίας, τα περί τόνων, περί συναιρέσεως και κράσεως... Τι να μάθει ούτος εξ αυτής

(της γραμματικής); Τα περί προσωδίας, ενώ δεν ηξεύρει ακόμη κανένα τύπον ονόματος;...». Σε αντίθεση με τους γραμματικούς αυτούς ο Κ. Κούμας ακολουθήσε άλλο δρόμο: «...Εις το πρώτο βιβλίον, αφού εδιαίρεσα χωρίς υψηλήν θεωρίαν τα 24 γράμματα, έβαλα απλούς τους τύπους των οκτώ μερών του λόγου... Εις το δεύτερον βιβλίον αρχίσας πάλιν, ως ο Θεόδ. Γαζής, από των γραμμάτων εξέτασα ακριβέστερα τα εις πρώτον περιεχόμενα...». (Κ. Κούμα, Γραμματική δια σχολεία, εν Αθήναις 1843, προλεγόμενα, στ-θ'). Τις παρατηρήσεις αυτές του Κ. Κούμα και άλλες σκέψεις του στον πρόλογο της γραμματικής του πρέπει να τις προσέξουμε.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η περίπτωση του Αχ. Τζαρτζάνου, ο οποίος το 1928 στο βιβλίο του «Οδηγία προς μεθοδικήν διδασκαλίαν των εν τοις σχολείοις της μέσης παιδείας διδασκομένων μαθημάτων», προτείνει να διδάσκονται τα φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας παράλληλα και σε διαδοχικές φάσεις. Όταν όμως ο ίδιος συγγράφει γραμματική της αραίας ελληνικής το 1938, ακολουθεί άλλο δρόμο. Ίσως γιατί είναι τουλάχιστο πιο δύσκολο να συνθέσεις τα γραμματικά φαινόμενα με βάση τη σειρά διδασκαλίας τους.

1.3. 3στη γραμματική του Απολλώνιου του Δύσκολου (2 μ.Χ.) στο τέλος περιγράφονται συντακτικά φαινόμενα.

Άλλοι συγγραφείς, που περιγράφουν συντακτικά φαινόμενα στις γραμματικές τους είναι:

- 1) Κων/νος Λάσκαρης ο Βυζάντιος, Γραμματική (τρεις) (εκδ. 1787, 1819, χ.χ.)
- 2) Θεόδ. Γαζής, Γραμματικής εισαγωγής, βιβλία 4, 1801
- 3) Στεφ. Κομητάς, Ελληνική Γραμματική, εν Πέστη, 1828
- 4) Φιλ. Βούτμαν, Ελληνική Γραμματική, Κέρκυρα 1829
- 5) Κων/νος Βαρδαλάχος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Οδησσώ 1829
- 6) Φρασικλής, Ελληνισμός, τ. Α, Γραμματική, εν Λειψία 1835
- 7) Εμμ. Βασκίδου, Παιδαγωγική Γραμματική, Στεφανούπολις 1836
- 8) Ζιακ. Πιτζίπιος, Η λογική γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Ερμουπόλει, 1841
- 9) Κων/νου Κούμα, Γραμματική δια σχολεία, εν Αθήναις 1843
- 10) Γ. Γεννάδιος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις, 1857
- 11) Ηλ. Σταθόπουλος, Στοιχειώδης ελληνική γραμματική, εν Αθήναις 1865
- 12) Εν. Κοφινιώτης-Γερ. Βανδώρος, Αττική μέλισσα, εν Αθήναις 1897
- 13) W. Goodwin, A Greek Grammar, New York, 1965
- 14) Νικ. Κεφαλίδη-Α. Μουμτζάκης. Αρχαία ελληνικά, Αθήναι, 1979.

Δηλαδή συνολικά 17 γραμματικές από τις 49 (34,69%) περιγράφουν και συντακτικά φαινόμενα.

Βέβαια σ' όλες αυτές τις γραμματικές η περιγραφή των συντακτικών φαινομένων γίνεται στο τέλος σε παράρτημα ή στο τελευταίο βιβλίο της γραμματικής. Εξαιρέση αποτελούν οι γραμματικές α) του Κ. Βαρδαλάχου που αρχίζει με περιγραφή συντακτικών φαινομένων, β) του Ευ. Κοφινιώτη-Γερ. Βανδώρου (ασκήσεις), που παρεμβάλλει τα συντακτικά φαινόμενα μεταξύ των μορφολογικών και φωνολογικών φαινομένων και γ) του Νικ. Κεφαλίδη-Μουμτζάκη, που περιγράφει από την αρχή φαινόμενα μορφολογίας παράλληλα με φαινόμενα συντακτικού.

Έτσι σε μια γραμματική-βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει οπωσδήποτε να ληφθεί υπόψη η αρχή αυτή, αλλά με την προϋπόθεση ότι τα συντακτικά φαινόμενα δε θα περιγράφονται στο τέλος αποκομμένα από τα άλλα γραμματικά

φαινόμενα ως ξένο σώμα. Θα πρέπει η περιγραφή των συντακτικών φαινομένων να συνυφαίνεται με την περιγραφή των υπολοίπων γραμματικών φαινομένων, γιατί δεν είναι δυνατόν η λέξη να εξετάζεται απομονωμένη από το λόγο ως «τύπος» μόνον, αλλά εντογμένη μέσα στη φράση, στο λόγο. Εκεί φαίνεται η λειτουργικότητα της λέξης και οι ποικίλες σημασιολογικές διαφοροποιήσεις και αποχρώσεις της. Τότε μπορεί να ερμηνευθεί με σαφήνεια και ακρίβεια η σημασία και η έννοια που παίρνει η λέξη.

1.1. Το 1828 έχουμε την πρώτη γραμματική με ασκήσεις στο τέλος. Είναι η γραμματική του Στεφ. Κομητά, τυπωμένη μακριά από το ελεύθερο ελληνικό κράτος, στην Πέστη.

Στα 1897 έχουμε ειδικό βιβλίο γραμματικών ασκήσεων «προς εμπέδωσι των μεμαθημένων», γραμμένο από τους Ευ. Κοφινιώτη και Γερ. Βανδώρο.

Έπρεπε να περάσουν 90 χρόνια, για να έχουμε τη δεύτερη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με ασκήσεις στο τέλος. Είναι του Δ. Φιλικού, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής μετ' ασκήσεων προς χρήσιν των μαθητών των ελληνικών σχολείων, εν Αθήναις 1917. Μετά τη γραμματική αυτή ακολουθούν η μια κοντά στην άλλη, άλλες τρεις γραμματικές με ασκήσεις στο τέλος:

- 1) Παντελάκη-Σακελλαρίου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Αθήναι 1920
- 2) Βασ. Φάβη, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μετ' ασκήσεων υπό Μ. Μιχαηλίδου, εν Αθήναις 1925 και
- 3) Θεοφ. Κακριδή, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Αθ. 1926.

Ογδόντα χρόνια περίπου από το πρώτο βιβλίο γραμματικών ασκήσεων έχουμε ένα δεύτερο βιβλίο ασκήσεων. Είναι του Νικ. Κεφαλίδη, Μεθοδικαί ασκήσεις δια την διδασκαλίαν της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Θεσ/νίκη 1974. Τέλος το 1979 έχουμε το βιβλίο των Νικ. Κεφαλίδη-Α. Μουμτζάκη, Τα αρχαία ελληνικά. Σ' αυτό οι ασκήσεις ακολουθούν ύστερα από κάθε διδακτική ενότητα.

Έτσι από 49 γραμματικές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μόνον 8 (16,3%) έχουν ασκήσεις ή είναι βιβλίο ασκήσεων, για να γίνει εφαρμογή της θεωρίας. Το γεγονός αυτό είναι μια απόδειξη ότι η γλωσσική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είχε θεωρητικό χαρακτήρα.

Τέταρτη αρχή για τη σύνταξη γραμματικής-βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η συμπλήρωση της θεωρίας με ασκήσεις. Δεν πρέπει όμως οι ασκήσεις να μπαίνουν στο τέλος ως παράρτημα, αλλά ύστερα από κάθε ενότητα. Αν όμως οι ασκήσεις θ' αποτελούν μέσο εμπέδωσης της θεωρίας ή διδακτική αφετηρία ή και τα δυο, μπορεί αυτό να το προσδιορίζει κάθε φορά η φύση και η δυσκολία του φαινομένου, που περιγράφεται.

1.5. Μέχρι το 1827 οι γραμματικές, που μελετήσαμε περιγράφουν πρώτα γραμματικά φαινόμενα φωνολογίας και μετά μορφολογίας. Το 1828 πρώτος ο Στεφ. Κομητάς περιγράφει με αντίστροφη σειρά τα γραμματικά φαινόμενα (Ελληνική Γραμματική εν Πέστη 1828). Αρχίζει δηλ. από τη μορφολογία και προχωρεί στη φωνολογία. Την καινοτομία αυτή ακολουθούν αργότερα και οι συγγραφείς:

- 1) Κων/νος Βαρδαλάχος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Οδησσώ 1829
- 2) Εμμαν. Βασικίδης, Παιδαγωγική Γραμματική, Στεφανούπολις 1836

- 3) Γ. Γεννάδιος-Παπασλιώτης, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, 1857
- 4) Ηλ. Σταθόπουλος, Στοιχειώδης ελληνική γραμματική, εν Αθήναις 1865
- 5) Ευ. Κοφινιώτης-Γερ. Βανδώρος, Αττική μέλισσα, εν Αθήναις, 1897
- 6) Αχ. Τζάρτζανος, Οδηγία προς μεθοδικήν διδασκαλίαν, Αθήναι 1928
- 7) Νικ. Κεφαλίδης, Μεθοδικαί ασκήσεις δια την διδασκαλίαν της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Θεσ/νίκη 1974
- 8) Τριαντ. Δελής, Γραμματική Τέχνη, Αθήναις 1975.

Έτσι από τους 49 συγγραφείς μόνον οι 9 (18,36%) περιγράφουν πρώτα φαινόμενα μορφολογικά και μετά φωνολογικά. Επειδή οι πιο πολλοί συγγραφείς φάνηκαν απρόθυμοι ν' ακολουθήσουν αυτήν την καινοτομία, χρειάζεται να μελετηθούν οι λόγοι αυτής της απροθυμίας.

Θα παρακολουθήσουμε το θέμα αυτό, όταν θα εξετάσουμε την τυπολογία των γραμματικών της καθαρεύουσας και της νεοελληνικής δημοτικής. Νομίζουμε όμως ότι και η καινοτομία αυτή εντάσσεται μέσα στις διάφορες προσπάθειες που έγιναν, για να μετατραπεί μια περιγραφική γραμματική σε βιβλίο κατάλληλο για γλωσσική διδασκαλία.

1.6. Το 1829 δημοσιεύθηκε στην Κέρκυρα «Η Ελληνική Γραμματική» του Φιλ. Βούτμανου, μεταφρασμένη από τα γερμανικά. Η γραμματική αυτή για πρώτη φορά απομονώνει και περιγράφει τα φαινόμενα φωνολογίας, μετά μορφολογίας, ετυμολογικού και στο τέλος συντακτικού. Δεν περιγράφει παράλληλα φαινόμενα, που ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες ούτε επανέρχεται για β' ή γ' φορά στην περιγραφή φαινομένων της ίδιας κατηγορίας. Αυτός ο άκαμτος γερμανικός φορμαλισμός θα καταδυναστεύει από δω και πέρα τους πιο πολλούς συγγραφείς γραμματικών. 23 συγγραφείς μέχρι σήμερα έδωσαν στις γραμματικές τους αυτή τη δομή, δηλ. το 49% από τις γραμματικές που μελετήσαμε. Όλες οι γραμματικές αυτές ανήκουν στον τύπο 1^β (σελ. 25 κ.π. στο τ. 11). Κι όμως μια τέτοια δομή στην περιγραφή γραμματικών φαινομένων κατακρίνεται ήδη από το 1833 από τον Κ. Κούμα στον πρόλογο της γραμματικής του (Κ. Κούμας, Γραμματική δια σχολεία, εν Αθήναις 1843, προλεγόμενα ιδ-ιζ'). Μπορούμε να πούμε όμως ότι όσοι ακολούθησαν τη δομή μιας τέτοιας γραμματικής το έκαναν, γιατί ήθελαν να γράφουν μια περιγραφική γραμματική που την προόριζαν για τη διδασκαλία γραμματικών τύπων στα σχολεία, όχι της γλώσσας. Και σ' αυτό οδηγούσαν τους συγγραφείς και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα. Μια τέτοια δομή γραμματικής μπορεί να είναι καθοδηγητική για τη σύνταξη μιας περιγραφικής γραμματικής, που θα χρησιμοποιείται ως βιβλίο αναφοράς.

Ως ποιο βαθμό το περιεχόμενο, η δομή, η διατύπωση και το γενικότερο πνεύμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων επηρέασαν τους συγγραφείς των γραμματικών είναι ένα θέμα που παρουσιάζει ενδιαφέρον. Μέσα στις μελλοντικές προθέσεις μας είναι να το μελετήσουμε.

1.7. Από τις 49 γραμματικές

α) οι 3 (6,12%) περιγράφουν πρώτα τα κλιτά μέρη, προχωρούν στα άκλιτα, επανέρχονται και τελειώνουν με τα κλιτά:

1. Αθ. Φλώρου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, Αθήναι χ.χ.
- 2) Νικ. Κεφαλίδη-Αν. Μουμιτζάκη, Αρχαία ελληνικά Α' Λυκείου, Αθήναι 1979 &
3. Τριαντ. Δελή, Γραμματική Τέχνη, Αθήναι 1975·

β) οι 5 (10,20%) περιγράφουν πρώτα τα άκλιτα και τελειώνουν με τα κλιτά:

1. Κ. Βαρδαλάχος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Οδησσώ 1829
2. Π. Λιβαδάς, Στοιχεία της ελληνικής γραμματικής, εν Αθήναις 1848
3. Γ. Ζηκίδης, Μεγάλη γραμματική της αττικής διαλέκτου, εν Αθήναις 1885
4. Κ. Κατεβαΐνη, Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, εν Αθήναις 1889
5. Μιλτ. Πανταζή, Γραμματική της αττικής διαλέκτου, εν Αθήναις 1902.

Ο Γ. Ζηκίδης στον πρόλογο της γραμματικής του δικαιολογεί την πρόταξη των άκλιτων μερών του λόγου: «Ενομίσαμεν δ' αναγκαιοτάτην την πρόταξιν αυτών (των ακλίτων), διότι ο μαθητής κατά παν βήμα αυτού εν τη αρχαία ελληνική απαντά τούτοις. Είναι δε όλως άτοπον και ουχί παιδαγωγικόν να μάθει ταύτα εν τω τέλει της γραμματικής, ενώ διδασκόμενος τα περί αυξήσεως και αναδιπλώσεως των εκ προθέσεως συνθέτων ρημάτων θα αγνοεί τι είναι αι προθέσεις...» (πρόλογος, θ').

γ) οι υπόλοιπες γραμματικές, 42 (85,71%) περιγράφουν πρώτα τα κλιτά και μετά τα άκλιτα μέρη του λόγου.

Πρέπει να εξετάσουμε με προσοχή το δρόμο, που ακολούθησε η μειοψηφία των συγγραφέων στην περιγραφή των κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου.

1.8. Αν προσέξουμε τη σειρά με την οποία περιγράφονται τα διάφορα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου παρατηρούμε ότι περιγράφουν:

A) Το άρθρο

α. μετά τα ονόματα και τα ρήματα οι 1) Διονύσιος ο Θραξ (2 π.Χ.) και 2) Απολλώνιος ο Δύσκολος (2 μ.Χ.)

β. μετά τα ονόματα οι 1) Κ. Βαρδαλάχος (1829) 2) Φ. Βούτμαν (1829) 3) Ρουσάνος Παχώμιος (16ος αι.) 4) Ιάκ. Πιτζίπιος (1841) 5) Γ. Ζηκίδης (1885) 6) Κ. Κατεβαΐνης (1889) και 7) Goodwin.

γ. πριν από τα ονόματα οι 1) Θ. Γαζής (15ος αι.) 2) Κ. Λάσκαρης (15ος αι.) 3) Στεφ. Κομητάς (1828) 4) Γ. Γεννάδιος (1832) 5) Βασκίδης (1836) 6) Γ. Χρυσοβέργης (1842) 7) Κ. Κούμας (1843) 8) Βάμβας (1845) 9) Καλλίφρων (1850) 10) Γ. Γεννάδιος-Παπασιλώτης (1857) 11) Δ. Βερναρδάκης (1865) 12) Σταθόπουλος Ηλ. (1865) 13) Π. Πετρακίδης (1879) 14) Αδ. Ιωαννίδης (1881) 15) Χριστοδούλου (1885) 16) Μιχ. Πανταζής (1902) 17) Ρώσσης Ι. (1903) 18) Γενεράλις (1905) 19) Φιλικός (1917) 20) Παντελάκης-Σακελλαρίου (1920) 21) Φάβης (1925) 22) Κακριδής (1920) 23) Τζάρτζανος Αχ. (1938) 24) Μιχ. Οικονόμου (1971) 25) Ρομπάκης (1971) και 26) Φλώρος (χ.χ.).

B) Τις αντωνυμίες

α. μετά τα ονόματα και τα ρήματα οι: 1) Διονύσιος ο Θραξ 2) Απολλώνιος ο Δύσκολος (2 μ.Χ.) 3) Θεοδ. Γαζής (15ος αι.)'

β. πριν από τα ρήματα οι συγγραφείς των υπόλοιπων γραμματικών 1) Κ. Λάσκαρης (15ος αι.) 2) Στεφ. Κομητάς (1828) κτλ.

Κατανοήθηκε από νωρίς ότι οι αντωνυμίες πρέπει να εξεταστούν πριν από τα ρήματα. Παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για τα υπόλοιπα κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου και να βγουν χρήσιμα συμπεράσματα. Θα το επιχειρήσουμε, όταν θα μελετήσουμε την τυπολογία των γραμματικών της καθαρεύουσας και της νεοελληνικής δημοτικής.

1.9. Στα 1829 έχουμε την πρώτη γραμματική, που περιγράφει τα γραμματικά φαινόμενα ταξινομημένα σε μαθήματα, συγκεκριμένα σε 27 μαθήματα. Είναι η γραμματική της ελληνικής γλώσσας του Κ. Βαρδαλάχου, τυπωμένη στην

Οδησώ για τα ελληνόπουλα που σπουδάζουν την ελληνική γλώσσα.

Άλλοι συγγραφείς, που περιγράφουν τα γραμματικά φαινόμενα ταξινομημένα σε μαθήματα ή διδακτικές ενότητες είναι:

1) Γ. Χρυσοβέργης, Εγχειρίδιον ελληνικής γραμματικής δια τους πρωτοπέρους, Αθήνησιν 1842 (30 μαθήματα).

2) Νικ. Κεφαλίδης, Μεθοδικαί ασκήσεις δια την διδασκαλίαν της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, Θεσ/νίκη 1974 (43 ενότητες).

3) Τριαντ. Δελής, Γραμματική Τέχνη, Αθήναι 1975 (79 ενότητες).

4) Νικ. Κεφαλίδης-Α. Μουμτζάκης, Αρχαία ελληνικά Α' Λυκείου, Αθήναι 1979 (70 ενότητες).

Υπάρχει ακόμη μια γραμματική που περιγράφει τα γραμματικά φαινόμενα καταταγμένα σε ομάδες ισάριθμες με τις τάξεις στις οποίες θα διδαχθούν, Α', Β', Γ', Δ' τάξη. Είναι η ελληνική γραμματική του Ιωαννίδη Αδ., Αθήναι, 1881.

Ένα μικρό ποσοστό (12,24%) συγγραφέων περιγράφουν τα γραμματικά φαινόμενα ταξινομημένα σε μαθήματα, ενότητες ή κατά τάξεις. Εντούτοις και αυτή η αρχή πρέπει να ληφθεί υπόψη στη σύνταξη μιας γραμματικής-βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας.

1.10. Οι λέξεις που περιγράφονται στις διάφορες γραμματικές διαιρούνται αρχικά σε 8 μέρη του λόγου: 1) όνομα 2) ρήμα 3) μετοχή 4) άρθρον 5) αντωνυμία 6) πρόθεσις 7) επίρρημα και 8) σύνδεσμος.

Τη διαίρεση αυτή δέχονται οι 1) Διονύσιος ο Θραξ (2 π.Χ.) 2) Απολλώνιος ο Δύσκολος (2 μ.Χ.) 3) Κων/νος Λάσκαρης (15ος αι.) 4) Θ. Γαζής (15ος αι.) 5) Στεφ. Κομητάς (1828) 6) Φιλ. Βούτμαν (1829) 7) Φρασικλής (1835) 8) Εμμ. Βασκίδης (1836) 9) Κ. Κούμας (1843) 10) Χρυσοβέργης (1842) 11) Νικ. Βάμβας (1845) 12) Π. Λιβαδάς (1848) 13) Β. Καλλίφων (1850).

Από τους 13 αυτούς συγγραφείς ένας μόνο, ο Γ. Χρυσοβέργης, δέχεται 8 μέρη του λόγου, αλλά διαφορετικά από εκείνα που δέχονται οι άλλοι: άρθρον, όνομα, επίθετον, αντωνυμία, ρήμα, πρόθεσις, επίρρημα, σύνδεσμος. Δηλαδή αναπτύσσει το όνομα ουσιαστικό και όνομα επίθετο και συμπτύσσει το ρήμα και τη μετοχή σε ρήμα.

Παράλληλα υπήρχαν συγγραφείς που από το 1832 αυξάνουν τα μέρη του λόγου από 8 σε 10 διαιρώντας το όνομα σε όνομα ουσιαστικό και όνομα επίθετο και τα επιρρήματα σε επιρρήματα και επιφωνήματα. Η διαίρεση αυτή των λέξεων σε 10 μέρη του λόγου, παγιποιείται μετά το 1850 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Οι συγγραφείς αυτοί είναι: 1) Γ. Γεννάδιος (1832) 2) Ιάκ. Πιτζίπιος (1841) 3) Δ. Βερναρδάκης (1865) 4) Ηλ. Σταθόπουλος (1865) 5) Π. Πετρακίδης (1879) 6) Αδ. Ιωαννίδης (1881) 7) Λ. Χριστοδούλου (1885) 8) Κ. Κατεβαίνης (1889) 9) Μιλτ. Πανταζής (1902) 10) Ι. Ρώσσης (1903) 11) Εμμ. Γενεράλις (1905) 12) Δημ. Φιλικός (1917) 13) Παντελάκης-Σακελλαρίου (1920) 14) Β. Φάβης (1925) 15) Θ. Κακριδής (1926) 16) Αχ. Τζάρτζανος (1938) 17) Μιχ. Οικονόμου (1971) 19) Τρ. Δελής (1975) και 20) Αθ. Φλώρος (χ.χ.).

Υπάρχει και μια γραμματική που ταξινομεί τις λέξεις σε 9 μέρη του λόγου, το ουσιαστικόν, το επίθετον, το άρθρον, η αντωνυμία, το ρήμα, η πρόθεσις, το επίρρημα, ο σύνδεσμος, το επιφώνημα· είναι η γραμματική του Γ. Ζηκίδη (1885).

Αξίζει να επισημάνουμε ότι ορισμένοι από τους συγγραφείς που δέχονται 8 μέρη του λόγου, περιγράφουν παράλληλα τα ουσιαστικά με τα επίθετα και μερικές

φορές τα κλίνουν μαζί. Αυτοί είναι οι: 1) Κ. Λάσκαρης (15ος αι.) 2) Στεφ. Κομητάς (1828) 3) Κ. Κούμας (1843) και 4) Β. Καλλίφρων (1850). Με τον τρόπο αυτό φαίνεται η σχέση ουσιαστικού και επιθέτου, επισημαίνεται η συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου, κατανοείται η σημασία του επιθέτου και αποκαλύπτεται έτσι ο λειτουργικός ρόλος του.

4.11. Οι συγγραφείς των γραμματικών του τύπου 1^β και 2, όταν περιγράφουν φαινόμενα φωνολογίας, περιγράφουν στο μέρος αυτό της γραμματικής και φαινόμενα που δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως φαινόμενα φωνολογίας π.χ. κανόνες στίξης, άλλα ορθογραφικά σημεία, συλλαβισμό, κανόνες ορθογραφίας κτλ. Βέβαια δεν είναι πάντα εύκολο στις περιπτώσεις αυτές να απομονωθούν τελείως τα φαινόμενα που περιγράφει η φωνολογία. Π.χ. όταν ο συγγραφέας περιγράφει τι είναι οξεία, περισπωμένη, έγκλιση τόνου κτλ., τότε περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας. Όταν όμως περιγράφει κανόνες τονισμού, έγκλισης τόνου, τότε περιγράφει κανόνες γραφής και οι κανόνες αυτοί δεν είναι φωνολογία. Αυτό ίσως ανάγκαζε ορισμένους συγγραφείς α) να επιγράφουν το μέρος εκείνο της γραμματικής που περιγράφονται τέτοια φαινόμενα «φθογγολογία και ορθογραφία», όπως ο Δημ. Βερναρδάκης και ο Αθ. Σακελλαρίου (1868) β) να περιγράφουν στο τέλος, μετά τη φωνολογία και μορφολογία, κανόνες ορθογραφίας, όπως οι: 1) Θεοδ. Γαζής (15ος αι.) 2) Στεφ. Κομητάς (1828) 3) Φρασικλής (1835) 4) Εμμ. Βασκίδης (1836) 5) Ιακ. Πιτζίπιος (1841) 6) Κ. Κούμας (1843) 7) Ν. Βάμβας (1845) 8) Ηλ. Σταθόπουλος (1865). Παρόμοια προβλήματα εμφανίζονται και όταν περιγράφονται φαινόμενα μορφολογίας.

Το σύνθετο αυτό πρόβλημα αξίζει να μελετηθεί, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να συνταχθεί μια γραμματική που θα χρησιμοποιηθεί ως βιβλίο αναφοράς για τη γλωσσική διδασκαλία.

4.12. Η δυσκολία, που προαναφέραμε και το γεγονός ότι αρκετοί συγγραφείς, όπως είδαμε, περιγράφουν άλλοτε παράλληλα φαινόμενα, που ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) και άλλοτε διαδοχικά φαινόμενα, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, δημιούργησαν προβλήματα, όχι μόνο στην ταξινόμηση και διαίρεση των γραμματικών φαινομένων σε κατηγορίες, σε μέρη ή βιβλία, αλλά και στην ονομασία των διαφόρων κατηγοριών των φαινομένων. Έτσι δημιουργήθηκε και πρόβλημα ορολογίας για τις διάφορες κατηγορίες των γραμματικών φαινομένων.

Στο θέμα αυτό οι συγγραφείς των γραμματικών που μελετήσαμε ακολουθούν ποικίλους δρόμους:

α. χωρίζουν τα φαινόμενα, που περιγράφουν σε παραγράφους και δίνουν ένα τίτλο σε κάθε παράγραφο, χωρίς να τα ταξινομούν σε μεγάλες κατηγορίες, με συγκεκριμένη ορολογία οι συγγραφείς:

1) Διονύσιος ο Θραξ, Γραμματική Τέχνη (15ος αι.)

1. Περί γραμματικής 2. Περί αναγνώσεως 3. Περί τόνου 4. Περί στιγμής 5. Περί ραφωδίας 6. Περί στοιχείου 7. Περί συλλαβής 8. Περί μακράς συλλαβής 9. Περί βραχείας συλλαβής 10. Περί κοινής συλλαβής 11. Περί λέξεως 12. Περί ονόματος 13. Περί ρήματος 14. Περί συζυγίας 15. Περί μετοχής 16. Περί άρθρου 17. Περί αντωνυμίας 18. Περί προθέσεως 19. Περί επιρρήματος 20. Περί συνδέσμου.

2) Απολλώνιος ο Δύσκολος, Γραμματική (2 μ.Χ.)

I. Εισαγωγή II. Περί φωνής III. Περί στοιχείων IV. Περί ορθογραφίας V. Περί

συλλαβών VI. Περί χρόνων VII. Περί προσωδίων VIIα. Περί τόνων VIIβ. Περί πνευμάτων VIII. Περί παθών IX. Περί μερισμού των του λόγου μερών βιβλία τέσσερα X. Περί ονομάτων XI. Περί ρήματος XII. Περί μετοχών XIII. Περί άρθρων XIV. Περί αντωνυμίας XV. Περί προθέσεων XVI. Περί επιρρημάτων XVII. Περί συνδέσμων XVIII. Περί διαλέκτων XIV. Περί συντάξεως.

3) Ρουσάνος Παχώμιος (16ος αι.)

Προθεωρία εις την γραμματικήν. Ερωτήματα μερικά. Περί συλλαβής. Περί λέξεως. Περί λόγου. Περί ονόματος. Άρθρον. Περί συλλαβής. Περί προσώπων. Περί στιγμής. Περί πτώσεων. Περί κλίσεως. Περί συζυγίας. Περί περισπωμένων. Περί τάξεως. Περί συγκριτικών. Κανόνιον των ρημάτων.

β. χωρίζουν τα φαινόμενα που περιγράφουν σε βιβλία ή μέρη με τρόπο συμβατικό. Δηλαδή τα φαινόμενα, που περιγράφουν σε κάθε βιβλίο δεν ανήκουν σε μια κατηγορία γραμματικών φαινομένων, αλλά σε περισσότερες και φαινόμενα που ανήκουν σε μια κατηγορία περιγράφονται σε περισσότερα από ένα βιβλία ή μέρη και μερικές φορές σ' ένα βιβλίο. Ορισμένοι από τους συγγραφείς αυτούς επιχειρούν να καθιερώσουν μια ορολογία για να δηλώσουν τις κατηγορίες των φαινομένων που περιγράφουν:

1) Κ. Λάσκαρης, Γραμματική (15ος αι.)

Βιβλίον Α. Χωρίς να δίνει τίτλο που να δηλώνει το περιεχόμενο του βιβλίου, περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας. Βιβλίον Β. Περί συντάξεως των ρημάτων κατά γένη.

2) Θ. Γαζής, Γραμματικής εισαγωγή Βιβλία 4 (15ος αι.)

Βιβλίον Α. Χωρίς τίτλο περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας: Τα γράμματα, τα φωνήεντα, ... τα μέρη του λόγου, περί ονόματος κτλ. Το ίδιο κάνει και στο Β και Γ βιβλίο. Βιβλίον Δ. Περί συντάξεως των του λόγου μερών.

3) Κ. Βαρδαλάχος, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, 1829.

Μέρος Α' Ετυμολογικόν (περιγράφει φαινόμενα σύνταξης και μορφολογίας). Μέρος Β' Συντακτικόν (περιγράφει φαινόμενα μορφολογίας, φωνολογίας, σύνταξης).

4) Φιλ. Βούτμαν, Ελληνική γραμματική, Κέρκυρα 1829.

Μέρος Α' Τεχνολογικόν (περιγράφει τα φαινόμενα φωνολογίας, μορφολογίας). Μέρος Β' Περί συντάξεως.

5) Γ. Γεννάδιος, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αιγίνη 1832.

Βιβλίον Α Ετυμολογικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Βιβλίον Β Περί ρήματος και μετοχής. Βιβλίον Γ Περί μορίων, παραγωγής και συνθέσεως.

6) Φρασικλής, Γραμματική, εν Λειψία, 1835.

Μέρος Τεχνολογικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Συντακτικόν.

7) Εμμ. Βασκίδης, Παιδαγωγική γραμματική, Στεφανούπολις 1836.

Βιβλίον Α' Τυπικόν (περιγράφει φαινόμενα μορφολογίας). Βιβλίον Β' Κανονικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Βιβλίον Γ' Συντακτικόν.

8) Ιακ. Πιτζίπιος, Η λογική γραμματική, εν Ερμουπόλει, 1841.

Μέρος Α Λεξιλογία (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Β Παραγωγή και σύνθεσις. Μέρος Γ Προσωδία και ορθογραφία. Μέρος Δ Σύνταξις.

9) Γ. Χρυσοβέργης, Εγχειρίδιον ελληνικής γραμματικής, Αθήνησι 1842. Μέρος Α (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Β Δημιουργία λέξεων.

10) Κ. Κούμα, Γραμματική δια σχολεία, εν Αθήναις 1843.

Βιβλίον Α. Τύποι των 8 μερών του λόγου (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Βιβλίον Β. Ακριβεστέρα εξέτασις των προεκτεθειμένων. Βιβλίον Γ. Ετυμολογικόν (φωνολογία και ετυμολογία). Βιβλίον Δ. Περί συντάξεως.

11) Ν. Βάμβας, Γραμματική, Τεχνολογικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Κων/πόλει 1845.

Μέρος Α' (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Β' (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας).

12) Π. Λιβαδάς, Στοιχεία της ελληνικής γραμματικής, εν Αθήναις 1848.

Μέρος Τεχνολογικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας).

13) Β. Καλλίφρων, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Κων/πόλει, 1850.

Μέρος Α Τεχνολογικόν τμ. Α' Τυπικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας).

14) Γεννάδιος-Παπασιλώτης, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις, 1857.

Μέρος Α. Βιβλίον Α. Τυπικόν (μορφολογία) Βιβλίον Β. (φωνολογία και μορφολογία) Βιβλίον Γ. Ετυμολογικόν.

15) Αδ. Ιωαννίδης, Ελληνική γραμματική, Αθήνησι 1881.

Μέρος Α' Τεχνολογικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας).

Μέρος Β' Ετυμολογικόν. Μέρος Γ' Συντακτικόν.

16) Λ. Χριστοδούλου, Γραμματική μεγάλη της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις 1885.

Μέρος Α' Τυπικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Β' Συντακτικόν.

17) Βασ. Φάβης, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις 1925.

Μέρος Ι Φωνητικόν. Μέρος ΙΙ Κλίσις πτωτικών. Μέρος ΙΙΙ Κλίσις του ρήματος.

Μέρος ΙV Άκλιτα μέρη του λόγου. Μέρος V Ετυμολογικόν και

18) Ηλ. Σταθόπουλος, Στοιχειώδης ελληνική γραμματική, εν Αθήναις 1865.

Μέρος Α' Τυπικόν (περιγράφει φαινόμενα μορφολογίας). Μέρος Β' Τεχνολογικόν (περιγράφει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας). Μέρος Γ' Στοιχεία Συντακτικού.

γ. Ταξινομούν σε βιβλία ή μέρη τα γραμματικά φαινόμενα, που ανήκουν στην ίδια κατηγορία και χρησιμοποιούν τίτλο για κάθε βιβλίο ή μέρος καθιερώνοντας αντίστοιχη ορολογία:

1) Δ. Βερναρδάκη, Ελληνική γραμματική, Αθήνησι, 1865.

Μέρος Α Τυπικόν τμ. Α φθογγολογία και ορθογραφία τμ. Β Τυπικόν Μέρος Β Ετυμολογικόν.

2) Π. Πετρακίδης, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Κων/πόλει, 1879.

Μέρος Α Φθογγολογία, Μέρος Β Τυπικόν ή περί κλίσεως, Μέρος Γ Ετυμολογικόν.

3) Γ. Ζηκίδης, Μεγάλη γραμματική της αττικής πεζογραφικής διαλέκτου, εν Αθήναις 1885. Εισαγωγικάί γνώσεις.

Τμήμα Α (φωνολογία) Τμήμα Β Τυπικόν Τμήμα Γ Ετυμολογικόν.

4) Κ. Κατεβαίνης, Γραμματική της ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις 1889. Μέρους Α Φθογγολογία Μέρους Β Τυπικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

5) Μιλτ. Πανταζής, Γραμματική της αττικής διαλέκτου, εν Αθήναις, 1902. Μέρους Α Φθογγολογία Μέρους Β Τυπικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

6) Ι. Ρώσσης, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις, 1903. Μέρους Α ή κυρίως γραμματική τμήμα Α Φθογγολογικόν τμήμα Β Τυπικόν τμήμα Γ Ετυμολογικόν.

7) Εμμ. Γενεράλις, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις 1905.

Μέρους Α Φθογγολογία Μέρους Β Τυπικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

8) Δημ. Φιλικός, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, εν Αθήναις, 1917.

Μέρους Α Φθογγολογικόν Μέρους Β Τυπικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

9) Παντελάκης-Σακελλαρίου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, Αθήναι 1920.

Μέρους Α. (φωνολογία). Μέρους Β Μέρη του λόγου-ετυμολογικόν.

10) Θ. Κακριδής, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, Αθήναι 1926.

Μέρους Α. Φθογγολογικόν Μέρους Β. Τυπικόν Μέρους Γ. Παραγωγή και Σύνθεσις.

11) Αχ. Τζάρτζανος, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης, Αθήναι, 1938.

Μέρους Α Φθογγολογικόν Μέρους Β Τυπολογικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

12) Goodwin, A Greek Grammar, New York, 1965.

Μέρους Ι (φωνολογία). Μέρους ΙΙ Κλίση. ΙΙΙ Σχηματισμός λέξεων. ΙV Σύνταξη.

13) Μιχ. Οικονόμου, Γραμματική της αρχαίας ελληνικής, Θεσ/νίκη 1971. Μέρους Α. Φθογγολογικό Μέρους Β. Τυπολογικό Μέρους Γ. Ετυμολογικό.

14) Π. Ρομπάκης, Αρχαία ελληνική γραμματική, Αθήναι 1971.

Μέρους Α (Φωνολογία) Μέρους Β Τυπολογικόν Μέρους Γ Ετυμολογικόν.

Έτσι παρατηρούμε ότι στις γραμματικές, ιδιαίτερα στις παλιότερες, επικρατεί πολυμορφία και ως ένα βαθμό αυθαιρεσία στην ορολογία που χρησιμοποιείται για να δηλωθούν οι μεγάλες κατηγορίες γραμματικών φαινομένων, γιατί ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς με διαφορετικό περιεχόμενο, ενώ για το ίδιο περιεχόμενο χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι. Αργότερα επικρατούν ορισμένοι όροι με σταθερό περιεχόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τους όρους:

α) Τεχνολογικόν, για να περιγράψουν φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας οι: 1) Φ. Βούτμαν (1829) 2) Φρασικλής (1835) 3) Π. Λιβαδάς (1848) 4) Β. Καλλίφρων (1850) 5) Ηλ. Σταθόπουλος (1865) και 6) Ιωαννίδης (1881).

Μετά το 1881 δε χρησιμοποιείται ο όρος Τεχνολογικόν.

β) Τυπικόν, για να περιγράψουν:

1. φαινόμενα μορφολογίας (Εμμ. Βασικίδης 1836)

2. φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας (Β.Δ. Καλλίφρων 1850)

3. φαινόμενα μορφολογίας (Γ. Γεννάδιος-Παπασλιώτης 1857)
4. φαινόμενα μορφολογίας (Ηλ. Σταθόπουλος 1865)
5. φαινόμενα μορφολογίας (Δ. Βερναρδάκης 1865, 1868)
6. φαινόμενα μορφολογίας (Π. Πετρακίδης 1879, 1884)
7. φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας (Χριστοδούλου 1885)
8. φαινόμενα μορφολογίας (Κ. Κατεβαίνη 1889, Μιλτ. Πανταζής 1902, Εμμ. Γενεράλις 1905, Δ. Φιλικός 1917, Θ. Κακριδής 1926).

Μετά το 1889 ο όρος τυπικών χρησιμοποιείται μόνο για τη μορφολογία μέχρι το 1926. Μετά αντικαθίσταται από τον όρο τυπολογικών.

γ) Τυπολογικών, για να περιγράψουν φαινόμενα μορφολογίας οι: 1) Τζάρτζανος (1938) 2) Μιχ. Οικονόμου (1971) και 3) Π. Ρομπάκης (1971).

δ) Φθογγολογία, για να περιγράψουν φαινόμενα φωνολογίας οι: 1) Δ. Βερναρδάκης (1865-1868) 2) Π. Πετρακίδης (1879) 3) Κ. Κατεβαίνης (1889) 4) Μιλτ. Πανταζής (1902) 5) Γ. Γενεράλις (1905).

Μετά το 1905 δε χρησιμοποιείται ο όρος φθογγολογία. Τη θέση του παίρνει ο όρος φθογγολογικών, που χρησιμοποιούταν ήδη από το 1884. (Π. Πετρακίδης) για τη φωνολογία.

ε) Φθογγολογικών. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη από τους: 1) Ι. Ρώσση (1903) 2) Δ. Φιλικό (1917) 3) Θ. Κακριδή (1926) 4) Τζάρτζανο (1938) και 5) Μιχ. Οικονόμου.

στ) Φωνητικών. Ο όρος χρησιμοποιείται μια φορά από το Βασ. Φάβη (1925) για να περιγράψει φαινόμενα φωνολογίας.

ζ) Λεξιλογία. Ο όρος χρησιμοποιείται μια φορά από τον Ι. Πιτζίπιο (1841), για να περιγράψει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας.

η) Κανονικών. Ο όρος χρησιμοποιείται μια φορά από τον Εμμαν. Βασκίδη (1836) για να περιγράψει φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας.

θ) Ετυμολογικών. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψουν:

1. φαινόμενα σύνταξης και μορφολογίας (Κ. Βαρδαλάχος 1839)
2. φαινόμενα φωνολογίας και μορφολογίας (Γ. Γεννάδιος 1832)
3. φαινόμενα φωνολογίας και ετυμολογίας (Κ. Κούμας 1843)
4. φαινόμενα ετυμολογικού, παραγωγής και σύνθεσης (Γεννάδιος-Παπασλιώτης 1857, Ιωαννίδης 1881, Β. Φάβης 1925, Δ. Βερναρδάκης 1865, Π. Πετρακίδης 1879, 1884, Κ. Κατεβαίνης 1889, Γενεράλις 1905, Δ. Φιλικός 1917, Παντελάκης-Σακελλαρίου 1920, Αχ. Τζάρτζανος 1938, Μιχ. Οικονόμου 1971, Ρομπάκης 1971).

ι) Δημιουργία λέξεων. Χρησιμοποιείται μια φορά από το Γ. Χρυσοβέργη, για να περιγράψει φαινόμενα ετυμολογικού.

ια) Συντακτικών. Ο όρος χρησιμοποιείται, για να περιγράψουν:

1. φαινόμενα μορφολογίας, φωνολογίας, σύνταξης (Βαρδαλάχος 1829)
2. φαινόμενα σύνταξης (Φρασικλής 1835, Βασκίδης 1836, Ιωαννίδης 1881, Χριστοδούλου 1885, Ηλ. Σταθόπουλος 1865).

ιβ) Περί συντάξεως ή σύνταξης. Ο όρος χρησιμοποιείται για φαινόμενα συντακτικού. (Φ. Βούτμαν 1829, Ι. Πιτζίπιος 1841, Goodwin 1965).

Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά το 1885 καμιά από τις γραμματικές που μελετήσαμε δεν περιγράφει συντακτικά φαινόμενα, αν εξαιρέσουμε τη γραμματική του Goodwin. Τα συντακτικά φαινόμενα περιγράφονται σε ιδιαίτερο βιβλίο, το Συντακτικό.

Έτσι από τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν για μεγάλες κατηγορίες γραμματικών φαινομένων επικράτησαν και χρησιμοποιούνται σήμερα οι όροι φθογγολογικών για τα φαινόμενα φωνολογίας, τυπολογικών για τα φαινόμενα μορφολογίας, ετυμολογικών για τα φαινόμενα ετυμολογικού και συντακτικών για τα συντακτικά φαινόμενα.

Μελλοντική πρόθεσή μας είναι να μελετήσουμε λεπτομερειακά την τυπολογία των υπόλοιπων γραμματικών της καθαρρεύουσας (40) και της νεοελληνικής δημοτικής (80) και την εσωτερική δομή όλων των γραμματικών, αρχαίας, καθαρεύουσας, νεοελληνικής σε σύγκριση με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Τότε οι παρατηρήσεις θα είναι και περισσότερες και καλύτερα τεκμηριωμένες. Πάντως και οι παρατηρήσεις αυτές που κάναμε πιο πάνω, έγιναν, αφού λάβαμε υπόψη μας και τις 40 γραμματικές της καθαρεύουσας και τις 80 της νεοελληνικής δημοτικής.

5. Προτάσεις

Με βάση τις παρατηρήσεις, που κάναμε πιο πάνω και τη διδακτική μας εμπειρία στη γλωσσική διδασκαλία σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούμε να κάνουμε τις ακόλουθες προτάσεις:

5.1. Για τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πρέπει να υπάρχει ένα βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας και ένα βιβλίο γραμματικής που θα χρησιμοποιείται παράλληλα με το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας ως βιβλίο αναφοράς. Γιατί και η δομή και ο στόχος ενός βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας διαφέρουν τελείως από τη δομή και το στόχο ενός βιβλίου-γραμματικής, που θα χρησιμοποιείται ως βιβλίο αναφοράς.

5.1.1. Η γραμματική-βιβλίο αναφοράς απομονώνει τη λέξη από τη φράση και τη μελετά φωνητικά, μορφολογικά, σημασιολογικά, ετυμολογικά. Περιγράφει «στατικά» τα γραμματικά φαινόμενα, τα ορίζει, τα ερμηνεύει, τα κατατάσσει, τα ταξινομεί. Στόχος της είναι να γνωρίσει στους μαθητές γραμματικούς όρους, ορισμούς, κανόνες και γραμματικούς τύπους, στοιχεία απαραίτητα για να μη μαθαίνουν οι μαθητές τη γλώσσα εμπειρικά και μηχανιστικά. Αυτή η γραμματική είναι περιγραφική, επιστημονική γραμματική.

5.1.2. Αντίθετα το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας δεν απομονώνει τη λέξη από τη φράση, αλλά την εντάσσει στο λόγο και εξετάζει κάθε φωνητική, μορφολογική και σημασιολογική αλλαγή της λέξης μέσα στο συντακτικό της πλαίσιο σε συνάρτηση με τη δομική της υπόσταση, εξετάζει το λειτουργικό ρόλο της λέξης μέσα στη φράση, εξετάζει τη λέξη «δυναμικά». Ακόμη ανιχνεύει τους μηχανισμούς αναπαραγωγής των γλωσσικών φαινομένων. Έτσι το βιβλίο αυτό έχει χαρακτήρα λειτουργικό και παραγωγικό, γενετικό. Οπωσδήποτε όμως και στο βιβλίο αυτό θα υπάρχουν και γραμματικοί όροι και ορισμοί, γιατί όλα τα γλωσσικά φαινόμενα πρέπει να ονοματίζονται και να ορίζονται, όταν γίνεται αναφορά σ' αυτά.

5.1.3. Σε αντίθεση με τα παραπάνω οι συγγραφείς των γραμματικών της αρχαίας, καθαρεύουσας και νεοελληνικής δημοτικής, αν εξαιρέσουμε πολύ λίγους, προσπάθησαν να συμβιβάσουν τα ασυμβίβαστα. Έχοντας ως βάση τη δομή μιας περιγραφικής γραμματικής με ορισμένες αλλαγές, που επέφεραν στη δομή μιας τέτοιας γραμματικής και με ορισμένες προσθήκες που έκαναν σ' αυτήν, προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα βιβλίο κατάλληλο για τη διδασκαλία της γραμματι-

κής ή της γλώσσας. Ίσως στο δρόμο αυτό να οδήγησαν τους συγγραφείς αυτούς και τα ισχύοντα κάθε φορά αναλυτικά προγράμματα, που δεν ξεκαθάριζαν το είδος και το στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στα σχολεία. Γιατί τα αναλυτικά προγράμματα βέβαια, όπως ήταν συνταγμένα δεν άφηναν πολλά περιθώρια στους συγγραφείς· έπρεπε να γράφουν ένα βιβλίο που περιγράφει γραμματικούς τύπους. Κάπου-κάπου όμως περιείχαν και ορισμένα στοιχεία, που μπορούσε κάποιος να τα εκμεταλλευτεί, για να επιχειρήσει ορισμένες αλλαγές στη δομή μιας περιγραφικής γραμματικής. Αυτή ακριβώς η ασάφεια και η αντιφατικότητα, χαμιά φορά, στους στόχους και το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας δημιούργησε τα προβλήματα αυτά.

5.2. Το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας.

Γενικές αρχές που κρίνονται αναγκαίες για τη σύνταξη ενός βιβλίου γλωσσικής διδασκαλίας είναι:

5.2.1. Ενοποίηση της μελέτης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα πρέπει να συνεξετάζονται, όπου είναι δυνατό, παράλληλα με τα συντακτικά φαινόμενα. Γιατί, όταν τα συντακτικά φαινόμενα συνοφαινούνται και διαπλέκονται με τα γραμματικά φαινόμενα, όταν η λέξη δεν εξετάζεται απομονωμένη από τη φράση ως τύπος, ως μορφή, αλλά ενταγμένη μέσα στο φυσικό της πλαίσιο, το συντακτικό, τότε μπορούμε να πούμε ότι μελετούμε τη λειτουργικότητα της λέξης μέσα στο λόγο. Π.χ. μπορεί να γίνει συνεξέταση επιθέτων και επιθετικών προσδιορισμών, επιρρημάτων και επιρρηματικών προσδιορισμών, συγκριτικών επιθέτων και σύγκρισης, προσωπικών αντωνυμιών και ρημάτων, συνδέσμων και σύνδεσης προτάσεων κτλ. (παρατήρηση 3η).

5.2.2. Παράλληλη συνεξέταση των διαφόρων γραμματικών φαινομένων. Τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα, τα φαινόμενα φωνολογίας, μορφολογίας, ετυμολογικού, σημασιολογίας, κανόνες ορθογραφίας πρέπει να συνεξετάζονται παράλληλα. Πρέπει δηλαδή οι διάφορες αλλαγές της λέξης στη μορφή και σημασία να εξετάζονται παράλληλα με τις φωνητικές αλλαγές της, ενταγμένες πάντα μέσα στο συντακτικό πλαίσιο της λέξης, για να είναι ολόπλευρη η εξέτασή της. Θα μπορούσαμε μάλιστα να τονίσουμε ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις μορφολογικές και σημασιολογικές αλλαγές της λέξης μέσα στο λόγο ώστε η μορφολογική, η σημασιολογική και η συντακτική λειτουργία της λέξης μέσα στο λόγο ν' αποτελεί τον κορμό του βιβλίου της γλωσσικής διδασκαλίας. Η λέξη δεν πρέπει ν' απομονώνεται από τη φράση και να εξετάζεται ως μη λειτουργική μονάδα πρώτα φωνητικά, μετά μορφολογικά και στο τέλος ετυμολογικά και σημασιολογικά. Μια τέτοια εξέταση της λέξης γίνεται σε μια περιγραφική γραμματική (παρατηρήσεις 1η και 5η).

5.2.3. Εξέταση των γλωσσικών φαινομένων σε σύνολα. Η τρίτη αρχή είναι μοιραία συνέπεια της αποδοχής των δυο προηγούμενων αρχών. Τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία πρέπει να εξετάζονται ως σύνολα, ονοματικά, ρηματικά, προθετικά, επιρρηματικά, κτλ. π.χ. άρθρο+όνωμα, ουσιαστικό+επίθετο, όνομα+ρήμα, πρόθεση ή επίρρημα+όνωμα κτλ. Αυτή η αρχή επιβάλλει να συνεξετάζονται και τα κλιτά μαζί με τα άκλιτα. (Παρατηρήσεις 3, 7, 8, 10).

5.2.4. Σε διαδοχικές φάσεις εξέταση των γραμματικών φαινομένων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Η τέταρτη αρχή είναι αναγκαστική συνέπεια της αποδοχής των τριών προηγούμενων αρχών.

Εφόσον θα γίνεται παράλληλη συνεξέταση των διαφόρων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, η εξέταση όλων αυτών των φαινομένων, φωνολογίας, μορφολογίας, ετυμολογίας, σημασιολογίας, συντακτικής δομής του λόγου, δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί σε μια φάση, σε μια μικρή ή μεγάλη ενότητα, αλλά θα συνεχίζεται σε διάφορες επάλληλες φάσεις, ωστόσο να συμπληρωθεί και να ολοκληρωθεί. Μια τέτοια διασπορά των διαφόρων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων σ' όλη την έκταση του βιβλίου εξασφαλίζει, πέρα από κείνα που τονίσαμε πιο πάνω, ποικιλία φαινομένων σε κάθε διδακτική ενότητα και καλύτερη αφομοίωσή τους από τους μαθητές (παρατήρηση 2η).

5.2.5. Πρόταση-κείμενο. Ασκήσεις. Έκφραση-Έκθεση.

Εφόσον η λέξη πρέπει να εξετάζεται ενταγμένη μέσα στη φράση είναι επόμενο, όταν μελετούμε τα διάφορα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, να τα μελετούμε, μέσα από γλωσσικό υλικό του προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από προτάσεις ή κείμενα αυτοτελή. Μετά όμως την περιγραφή του φαινομένου, την ονομασία του και τη διατύπωση του κανόνα, δεν πρέπει ο μαθητής να σταματήσει στη θεωρητική μόνο εξέταση του γραμματικού φαινομένου. Πρέπει ο μαθητής να προχωρήσει στην αναπαραγωγή των φαινομένων, που μελέτησε με πολλές ασκήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτή η ενεργητική και δημιουργική αναπαραγωγή φαινομένων που κάθε φορά μελετά ο μαθητής θα τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει τα φαινόμενα αυτά και να θέσει έτσι σε λειτουργία τους μηχανισμούς που τα αναπαράγουν. Για όλους αυτούς τους λόγους είναι απαραίτητο να υπάρχουν ασκήσεις πολλές και ποικίλες ύστερα από κάθε διδακτική ενότητα.

Μια τέτοια δημιουργική άσκηση του μαθητή και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο ασκεί και καλλιεργεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα το γλωσσικό όργανό του και αυτό μοιραία οδηγεί στην άποψη ότι μετά τις ασκήσεις αυτές ο μαθητής πρέπει να προχωρήσει σε μια συνθετότερη γλωσσική αναπαραγωγή, στην έκφραση-έκθεση των σκέψεών του. Έτσι σε κάθε διδακτική ενότητα πρέπει εκτός από τις ασκήσεις να υπάρχουν και θέματα κατάλληλα και ανάλογα με τα φαινόμενα που μελετήθηκαν. Π.χ. μπορεί να συνδυαστεί η περιγραφή με την εξέταση του επιθέτου, η διήγηση με την εξέταση του ρήματος κτλ.

Με τον τρόπο αυτό η γλωσσική διδασκαλία συνδέεται με την έκφραση-έκθεση των σκέψεων του μαθητή (παρατήρηση 4η).

5.2.6. Μεγάλες διδακτικές ενότητες. Περιεχόμενο-δομή.

Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω πέντε αρχές, πρέπει το υλικό ενός τέτοιου βιβλίου να είναι ταξινομημένο σε μεγάλες διδακτικές ενότητες, που θα μπορούν να ολοκληρώνονται σε δυο ή και περισσότερες διδακτικές ώρες.

Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι το περιεχόμενο και η δομή ενός τέτοιου βιβλίου πρέπει να οργανωθεί σε συνάρτηση μ' ότι προηγήθηκε και με προοπτική τι θα επακολουθήσει. Γιατί η γλωσσική διδασκαλία και γενικότερα η καλλιέργεια της γλώσσας πρέπει να συνεχιστεί, μετά το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο με μια κλιμάκωση ανοδική. Έτσι μπορούν να γραφούν για το Δημοτικό τουλάχιστον τρία βιβλία, ένα για την Α' και Β' τάξη, ένα για τη Γ' και Δ' και ένα για την Ε' και ΣΤ' τάξη. Για το Γυμνάσιο ένα βιβλίο και για το Λύκειο επίσης ένα άλλο βιβλίο.

Το γλωσσικό υλικό όλων αυτών των βιβλίων πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο και να πάρει τέτοια δομή, ώστε να αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο. Πρέπει ό-

μως να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε α) να συνδυαστεί η προσφορά του γλωσσικού υλικού κάθε φορά ανάλογα με την αφομοιωτική δυνατότητα των μαθητών για τους οποίους προορίζεται. β) Το ίδιο γραμματικό φαινόμενο να μην επαναλαμβάνεται με την ίδια μορφή και τον ίδιο τρόπο στα επόμενα βιβλία, αλλά με μια ανοδική κλιμάκωση σε συνθετότερη μορφή, ωστόσο να ολοκληρωθεί. γ) Απλούστερα φαινόμενα να μην επαναλαμβάνονται μια και δυο φορές στα επόμενα βιβλία (π.χ. τα γράμματα, τα φωνήεντα και σύμφωνα, συλλαβές κτλ.). δ) Αντίθετα και νέα γλωσσικά στοιχεία και νέο γλωσσικό υλικό θα εμφανίζεται σε κάθε νέο βιβλίο που θα προορίζεται σε μαθητές ανώτερων τάξεων (παρατήρηση 9η).

5.2.7. *Ενιαία ορολογία-ενιαίοι ορισμοί.*

Σ' όλα αυτά τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας είναι απαραίτητο να υπάρχει ενιαία ορολογία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και ενιαίος τρόπος ορισμού των φαινομένων αυτών (παρατήρηση 12η).

5.3. *Γραμματική-βιβλίο αναφοράς.*

Γενικές αρχές, που κρίνονται αναγκαίες για τη σύνταξη μιας γραμματικής-βιβλίου αναφοράς είναι:

5.3.1. *Περιγραφική-κανονιστική γραμματική.*

Η γραμματική-βιβλίο αναφοράς πρέπει να είναι μια γραμματική καθαρά περιγραφική και όπου κριθεί αναγκαίο και κανονιστική. Δηλαδή σ' ένα τέτοιο βιβλίο η λέξη απομονώνεται από το λόγο και με επιστημονικό τρόπο εξετάζονται και περιγράφονται μεμονωμένα οι φωνητικές, μορφολογικές και σημασιολογικές αλλαγές της. Στο βιβλίο αυτό όλα τα γραμματικά φαινόμενα ερμηνεύονται, περιγράφονται, ορίζονται, ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται. Ακόμη δίνονται οι απαραίτητοι κανόνες και γίνονται παρατηρήσεις πάνω στα φαινόμενα αυτά. Μέθοδος περιγραφής πρέπει να είναι η παραγωγική.

5.3.2. *Περιεχόμενο της γραμματικής.*

Επομένως το περιεχόμενο μιας τέτοιας γραμματικής θα είναι τα γραμματικά φαινόμενα, όροι των γραμματικών φαινομένων, ορισμοί των γραμματικών φαινομένων με παραδείγματα επαρκή για την κατανόηση του φαινομένου, κανόνες και παρατηρήσεις, τύποι γραμματικοί και εποπτικοί πίνακες των φαινομένων.

5.3.3. *Η δομή του περιεχομένου.*

Όλα τα γραμματικά φαινόμενα πρέπει να περιγράφονται σε μια φάση μόνο ταξινομημένα: α) σε φαινόμενα φωνολογίας, β) σε φαινόμενα μορφολογίας, γ) σε φαινόμενα ετυμολογικού-σημασιολογίας και δ) σε κανόνες ορθογραφίας. Με τον τρόπο αυτό τα όμοια γραμματικά φαινόμενα, οι όμοιοι γραμματικοί τύποι και όροι θα είναι συγκεντρωμένοι στην ίδια ενότητα π.χ. άλυτα μέρη του λόγου, αντωνυμίες, αριθμητικά κτλ. Ακόμη, ύστερα από κάθε κατηγορία γραμματικών φαινομένων, πρέπει να υπάρχουν και εποπτικοί, σχηματικοί πίνακες. Έτσι α) οι μαθητές, όταν θα καταφεύγουν στο βιβλίο, θα μπορούν να ενημερώνονται εύκολα στη γραμματική ορολογία και τυπολογία και β) τα γραμματικά φαινόμενα, ταξινομημένα με τον τρόπο αυτό θα περιγράφονται ευκολότερα και πληρέστερα (παρατήρηση 6η και 11η).

5.3.1. *Ενιαία ορολογία-ενιαίοι ορισμοί.*

Οι γραμματικοί όροι, οι ορισμοί των γραμματικών όρων και φαινομένων και οι κανόνες πρέπει να είναι ενιαίοι και ομοιόμορφοι σε οποιοδήποτε κεφάλαιο

του βιβλίου και αν χρησιμοποιούνται. Μάλιστα μ' αυτούς να συμφωνούν οι όροι και ορισμοί των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων που υπάρχουν σ' όλα τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα σχολεία (παρατήρηση 12η).

3.3.5. Και οι γραμματικές που σήμερα χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς στη γλωσσική διδασκαλία, πρέπει ν' απαλλαγούν απ' όλα εκείνα τα στοιχεία με τα οποία κατά καιρούς είχαν εμπλουτιστεί, για να μετατραπούν χωρίς επιτυχία σε βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας.

Για τα αναλογικά φαινόμενα αρχαίου και σύγχρονου κόσμου και τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Η ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ ΚΙ Ο ΚΛΑΣΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ
ΔΟΚΙΜΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΜΥΘΗΣΗΣ

ΑΘΗΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ
ΔΟΜΟΛΟΓΙΑ — ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΓΛΩΣΣΑ SWAHILI

Τα ονόματα των L. Bloomfield και Z. Harris είναι συνδεδεμένα με μια μέθοδο γλωσσικής ανάλυσης, τη γνωστή ευρύτερα σα μέθοδο κατανομής των γλωσσικών στοιχείων, που βασίζεται σε μια διαδικασία κατάτμησης του γλωσσικού υλικού σε ενότητες· πρόκειται για μια γλωσσολογική διαδικασία που είναι ανεξάρτητη από σημασιολογικές δεσμεύσεις και κατά συνέπεια είναι καθαρά μορφική/τυπική.

Το ζωνρό ενδιαφέρον για τη μελέτη των γλωσσών των ιθαγενών κατοίκων της Αμερικής, των Ινδιάνων, κατά το τέλος του 19ου αιώνα, όπου έλειπε η γραπτή παράδοση και επομένως ήταν ανάγκη να βρεθεί αυστηρή μεθοδολογία για τη συγχρονική περιγραφή και ανάλυση αυτών των γλωσσών, οδήγησε τους ερευνητές στη μέθοδο που εξετάζουμε και που περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

1. Ξεκινάμε από ένα *corpus*, δηλαδή μια συλλογή προφορικού ή γραπτού γλωσσικού υλικού. Στην περιγραφική γλωσσολογία προϋπόθεση αποτελεί η χρησιμοποίηση ενός *corpus*, που επιτρέπει την απογραφή και τη στατιστική επεξεργασία αυθεντικών δεδομένων, και απομακρύνει κάθε ακούσια τάση του γλωσσολόγου να δώσει διαστρεβλωμένα στοιχεία, προκειμένου ν' αποδείξει τη θεωρία που υποστηρίζει. Κάθε περιγραφική προσπάθεια λοιπόν πρέπει να πηγάζει από ένα *corpus* αρκετά εκτενές, ώστε να μπορεί να περιλαμβάνει χιλιάδες λέξεις και φράσεις, ένα μέρος των οποίων θ' αποτελέσει τον πυρήνα της έρευνας, αφού με την επιλογή, θα παραμεριστούν οι τυχόν ιδιαιτερότητες των πληροφοριοδοτών και ερευνητών. Μ' άλλα λόγια θα μειωθεί ο τεχνητός χαρακτήρας της ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία παράχθηκε και μαγνητοφωνήθηκε το γλωσσικό υλικό. Εάν παραδεχτούμε ότι ένα τέτοιο *corpus* έχει κάποια αξία, η πιο ενδιαφέρουσα είναι ότι αποτελεί ένα δείγμα γλώσσας. Η δουλειά του γλωσσολόγου όμως είναι να περάσει από το δείγμα στα κύρια χαρακτηριστικά του συνόλου, που είναι κοινό πρόβλημα όλων των εμπειρικών επιστημών.

Απ' την άλλη μεριά, αυτό το *corpus* πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, ικανό ν' απεικονίσει όλο το φάσμα των δομικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να τα διακρίνει, να τα περιγράψει και να τα συνδέσει με τ' άλλα μέρη του γλωσσικού συστήματος. Ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα γλωσσικού υλικού μπορεί να δώσει αναληθή αποτελέσματα στην έρευνα και επομένως ν' αναφέρεται στην περιγραφή μιας φευτογλώσσας, που λίγο πολύ θα μοιάζει με την αληθινή. Υπάρχουν βέβαια αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα του *corpus* (η χρησιμοποιούμενη μέθοδος για τη συλλογή του γλωσσικού υλικού, η διγλωσσία κλπ.).

Επίσης δε θα πρέπει να παρερμηνεύσουμε την αναγκαιότητα συλλογής εκτεταμένου γλωσσικού υλικού: ο υπερβολικός αριθμός άχρηστων και τυχαίων δεδομένων, δεν κάνει τίποτ' άλλο απ' το να παρεμποδίζει τη δουλειά του γλωσσολόγου.

Αυτό το είδος ανάλυσης απαιτεί μεγάλο ταλέντο και εμπειρία. Δεν υπάρχει ειδικό πρόγραμμα, που η εφαρμογή του να οδηγεί σε βέβαιη επιτυχία. Το «κακό» ξεκίνημα είναι τις περισσότερες φορές αναπόφευκτο. Πολλές φορές, ποικίλες μορφές του ίδιου προβλήμα-

τος αλληλοεξαρτώνται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να πρέπει να γίνουν διάφορες υποθέσεις, πριν γίνει η τελική επιλογή. Είναι λοιπόν αναγκαίο για το γλωσσολόγο να έχει συνεχώς κατά νου τον αβέβαιο χαρακτήρα κάθε συμπεράσματος, μέχρις ότου όλες οι υποθέσεις του να συγκλίνουν σ' ένα σημείο, και μέχρις ότου όλα τα σημεία που θα επιλέξει να μπορούν να συνυπάρξουν στο ίδιο σύστημα.

2. Η φάση που ακολουθεί την προσεκτική επιλογή του γλωσσικού υλικού, έτσι ώστε ν' αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γλώσσας, είναι η *κατάτμηση* αυτού του υλικού στα ελάχιστα στοιχεία που το αποτελούν, δηλαδή τα μορφήματα. Η κατάτμηση είναι χαρακτηριστικό της δομικής ανάλυσης: μία φράση μπορεί να κατατμηθεί σε λέξεις (*syntagmes*), μία λέξη σε μορφήματα (*morphèmes*), ένα μόρφημα σε φωνήματα (*phonèmes*).

Αυτού του είδους η ανάλυση επιβάλλει την κατάτμηση σε μορφήματα, δηλαδή στις πιο μικρές σημασιολογικές μονάδες π.χ. από-γοητευτικός. Βέβαια και σ' αυτήν τη φάση δε λείπουν οι δυσκολίες, κυρίως όταν πρόκειται για μορφήματα που διακόπτονται με την παρεμβολή λέξης (βλ. άρνηση στα γαλλικά *ne ... pas*) ή όταν πρόκειται για σύμφυρμα (*au → à le*).

3. Μετά την κατάτμηση ακολουθεί η *ταξινόμηση* των μορφημάτων που έχουν την ίδια κατανομή στο λόγο και που ορίζεται:

α) με τη συνταγματική τάξη, δηλαδή τη δυνατότητα συνδυασμού των στοιχείων γραμμικά: η λέξη Α ορίζεται από τη λέξη Χ, που προηγείται, και τη λέξη Ψ, που ακολουθεί, όπως επίσης και από τις λέξεις Χ₁, Χ₂, Χ₃ και Ψ₁, Ψ₂, Ψ₃ που είναι δυνατόν να την περιβάλλουν, και

β) με την παραδειγματική τάξη, δηλαδή τη δυνατότητα υποκατάστασης ενός στοιχείου με άλλο: η λέξη Α ορίζεται από τις λέξεις που, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούν να πάρουν τη θέση του, χωρίς να γίνει αλλαγή της δομής: Χ, Α, Ψ. Αν στη φράση:

Ο μικρός γάτος είναι εκεί

υποκαταστήσουμε τη λέξη μικρός με τις λέξεις: χαριτωμένος, πονηρός, χοντρός, άσπρος, όμορφος, μαύρος κλπ., τότε θα έχουμε ορίσει το παράδειγμα *μικρός*.

4. Η τελευταία φάση αυτής της μεθόδου είναι η διαδικασία της *κατανομής*: πρόκειται για το σύνολο των γλωσσικών στοιχείων ενός *corpus* που μπορεί να προηγείται από μια δεδομένη γλωσσική μονάδα και να την ακολουθεί. Έτσι η κατανομή ενός συγκεκριμένου μορφήματος είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν το γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί αυτό ν' απαντηθεί, σε αντίθεση με όλα εκείνα τα στοιχεία μεταξύ των οποίων δεν μπορεί να βρεθεί.

Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ο αμερικάνικος στρουκτουραλισμός μέσα απ' τις αποδεδειγμένες βέβαια ατέλειες και αδυναμίες του, πρόσφερε πολλά στη συντακτική ανάλυση και επηρέασε τις μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσών. Και αυτό αποδεικνύεται μ' ένα απλό παράδειγμα: Μπορούμε να εξηγήσουμε την έννοια της λέξης *cat* (=γάτα) δείχνοντας το συγκεκριμένο ζώο. Θα ήταν όμως αδύνατο για το *io*. Σ' αυτή την περίπτωση θα πρέπει ν' αναφέρουμε όλες τις χρήσεις αυτής της λέξης, μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να βρεθεί, αλλά ακόμη και εκεί που είναι αδύνατο να βρεθεί π.χ. **/can io go*. Μ' άλλα λόγια το *io* έχει μια χαρακτηριστική κατανομή (βλ. καλά λεξικά που δίνουν παραδείγματα για ν' απεικονίσουν τις χρήσεις μιας λέξης). Και αυτή η μέθοδος ανάλυσης προσπαθεί να δώσει σε κάθε μόρφημα την, κατά το δυνατόν, πιο πλήρη κατανομή του.

Για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου θα χρησιμοποιήσουμε ένα *corpus*, βασισμένο σ' εκείνο που προτείνει ο Henry Allan Gleason στο *Workbook in Descriptive Linguistics* (Holt, Rinehart and Winston) σελ. 26, σε γλώσσα Swahili.

1. Έστω το *corpus*:

σημαίνον	σημαινόμενο
1. /atanipenda/.....	«αυτός θα μ' αγαπήσει»
2. /atakupenda/.....	«αυτός θα σ' αγαπήσει»
3. /atampenda/.....	«αυτός θα τον/την αγαπήσει»
4. /atatupenda/.....	«αυτός θα μας αγαπήσει»
5. /atawapenda/.....	«αυτός θα τους αγαπήσει»
6. /nitakupenda/.....	«εγώ θα σ' αγαπήσω»
7. /nitampenda/.....	«εγώ θα τον/την αγαπήσω»
8. /nitawapenda/.....	«εγώ θα τους αγαπήσω»
9. /utanipenda/.....	«εσύ θα μ' αγαπήσεις»
10. /utampenda/.....	«εσύ θα τον/την αγαπήσεις»
11. /tutampenda/.....	«εμείς θα τον/την αγαπήσουμε»
12. /watampenda/.....	«αυτοί θα τον/την αγαπήσουν»
13. /atakusumbua/.....	«αυτός θα σ' ενοχλήσει»
14. /unamsumbua/.....	«εσύ θα τον/την ενοχλήσεις»
15. /atanipiga/.....	«αυτός θα με χτυπήσει»
16. /atakupiga/.....	«αυτός θα σε χτυπήσει»
17. /atampiga/.....	«αυτός θα τον χτυπήσει»
18. /ananiipiga/.....	«αυτός με χτυπά»
19. /anakupiga/.....	«αυτός σε χτυπά»
20. /anampiga/.....	«αυτός τον χτυπά»
21. /amenipiga/.....	«αυτός μ' έχει χτυπήσει»
22. /amekupiga/.....	«αυτός σ' έχει χτυπήσει»
23. /amempiga/.....	«αυτός τον/την έχει χτυπήσει»
24. /alinipiga/.....	«αυτός με χτύπησε»
25. /alikipiga/.....	«αυτός σε χτύπησε»
26. /alimpiga/.....	«αυτός τον χτύπησε»
27. /wametulipa/.....	«αυτοί μας έχουν πληρώσει»
28. /tulikulipa/.....	«εμείς σε πληρώσαμε»

2. Έχοντας λοιπόν συγκεντρώσει ένα τέτοιο corpus, μπαίνουμε στη δεύτερη φάση, στην κατάτμηση. Συγκρίνουμε προσεκτικά εκείνα τα τμήματα του λόγου που έχουν διαφορά σ' ένα μόνο μόρφημα (π.χ. 1 και 2, 9 και 10 κλπ.) και με τη βοήθεια του σημαϊνόμενου κατορθώνουμε ν' απομονώσουμε τα μορφήματα και τις σημασίες τους. Τ' αποτελέσματα της κατάτμησης στο συγκεκριμένο corpus είναι τα εξής:

Γποκειμένο

Αντικείμενο

μόρφημα - σημαϊνόμενο

μόρφημα - σημαϊνόμενο

ni = εγώ

ni = εμένα

u = εσύ

ku = εσένα

a = αυτός, αυτή

m = αυτόν, αυτήν

tu = εμείς

tu = εμάς

wa = αυτοί

wa = αυτούς

Ρήμα

Χρόνος

penda = αγκιπώ
 riga = κτυπώ
 sumbua = ενοχλώ
 lipa = πληρώνω

ta = μέλλοντας
 na = ενεστώτας
 li = αόριστος
 me = παρακείμενος

3. Στη φάση της ταξινόμησης παρατηρούμε τη σειρά/τάξη που έχουν τα μορφήματα στο λόγο και για τη συγκεκριμένη γλώσσα αυτή η σειρά είναι η εξής:

Υποκείμενο - Χρόνος -	Αντικείμενο -	Ρήμα	
ni..... na.....	ku.....	sumbua	
εγώ..... (ενεστώτας).....	εσένα.....	κτυπώ	= εγώ σε κτυπώ

4. Όσον αφορά την κατανομή, αυτή περιλαμβάνει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των μορφημάτων αυτού του corpus. Σ' αυτό το σημείο λοιπόν, δε θα ήταν δύσκολο να δώσουμε τη σημασία των: /atanilipa/, /walikupenda/, /utawariga/, καθώς και να μεταφράσουμε σε swahili τις φράσεις: «αυτοί με κτυπούν», «εγώ τους έχω κτυπήσει», «αυτοί μ' έχουν ενοχλήσει» κλπ. Η ίδια διαδικασία μπορεί να γίνει και με την ελληνική γλώσσα. Αναγράφουμε εδώ λίγα παραδείγματα από την αρχαία ελληνική, όπου είναι εύκολο να γίνει κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, καθένα από τα οποία έχει ιδιαίτερη, ξεχωριστή σημασία:

λού-ω	λού-σω	έ-λου-σα	λέ-λου-κα
κελεύ-ω	κελεύ-σω	έ-κέλευ-σα	κε-κέλευ-κα
βουλεύ-ω	βουλεύ-σω	έ-βούλευ-σα	βε-βούλευ-κα
δεσμεύ-ω	δεσμεύ-σω	έ-δέσμευ-σα	δε-δέσμευ-κα
κρού-ω	κρού-σω	έ-κρου-σα	-κέ-κρου-κα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

L. Bloomfield (1970) «Le Langage», Payot.
 J. Dubois (1969) «Grammaire distributionnelle», Langue française n° 1, Larousse.
 C. Fuchs, P. Le Goffic (1975) «Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines», Hachette.
 R. Galisson, D. Coste (1976) «Pictionnaire de Didactique des Langues», Hachette.
 Z. Harris (1951) «Methods in Structural Linguistics», Chicago.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΕΛΞΑΤΕ-ΩΘΗΣΑΤΕ Ή ΤΡΑΒΗΣ(Ε)ΤΕ-ΣΠΡΩΞ(Ε)ΤΕ;

Δεν είναι λίγες οι φορές, που, έστω και προς στιγμή, βρεθήκαμε σε αμηχανία αν έπρεπε να σπρώξουμε ή να τραβήξουμε την εξώπορτα κάποιας υπηρεσίας, που είχε ακόμη τις παλιές ετικέτες ΕΛΞΑΤΕ ή ΩΘΗΣΑΤΕ. Κάποιος μάλιστα γνωστός μου που είχε έρθει από την επαρχία για να τακτοποιήσει κάποια υπόθεσή του, νόμισε πως η υπηρεσία, στην οποία είχε πάει, ήταν κλειστή, γιατί ενώ τραβούσε και μάλιστα δυνατά και πολλές φορές την πόρτα, αυτή δεν άνοιγε. Η ετικέτα όμως έγραφε ΩΘΗΣΑΤΕ.

Αυτά τα περιστατικά με έκαναν να σκεφθώ ότι τα αρχαιοπρεπή αυτά ρήματα ίσως δεν αποτελούν πλέον μέρος του λεξιλογίου του Νεοέλληνα που δεν έτυχε γυμνασιακής τουλάχιστο μόρφωσης. Από μια μικρή έρευνα που έκανα στην επαρχία Καλαβρύτων, δείχτηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που δε φοίτησαν ποτέ σε Γυμνάσιο αγνοούσε τελείως τη σημασία των ρημάτων αυτών, ενώ οι λίγοι που γνώριζαν τη σημασία τους ήταν εκείνοι που συχνά επισκέπτονται τις πόλεις και έχουν κοινωνικές επαφές.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι, επειδή οι ρηματικοί τύποι *ελέατε-ωθήσατε* δημιουργούν κάποτε κάποια σύγχυση ακόμη και σε μορφωμένους και επειδή αγνοείται από τους πολλούς η σημασία τους, πρέπει ν' αντικατασταθούν από τους γνωστούς νεοελληνικούς τύπους *τραβήξ(ε)τε-σπρώξ(ε)τε*. Η εμμονή στους λογιότερους τύπους δεν εξυπηρετεί καμιά σκοπιμότητα. Ας είμαστε λοιπόν περισσότερο πρακτικοί και ας χρησιμοποιούμε τις λέξεις και τους τύπους που έχει η νεοελληνική μας γλώσσα και που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ο ελληνικός λαός, όταν μάλιστα απευθυνόμαστε σ' αυτόν.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Μέχρι και το 18ο αιώνα μ.Χ. η γλωσσολογική επιστήμη δεν είχε προχωρήσει πολύ πέρα των γλωσσολογικών γνώσεων των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων. Κατά το 19ο αιώνα το κύριο ενδιαφέρον των γλωσσολόγων στράφηκε στην ιστορική και συγκριτική εξέταση των γλωσσικών φαινομένων. Το ενδιαφέρον αυτό συνετέλεσε στην ανάπτυξη της ιστορικής και συγκριτικής γλωσσολογίας.

Η *ιστορική ή διαχρονική γλωσσολογία* (Historical or Diachronic Linguistics) εξετάζει κυρίως τα εξής:

α) Τις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στη γλώσσα κατά τα διάφορα στάδια της εξέλιξής της.

β) Τα αίτια και αποτελέσματα των διάφορων γλωσσικών μεταβολών από τη μια περίοδο στην άλλη.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ιστορική γλωσσολογία βασίζεται κατ' ανάγκη στην περιγραφή δύο ή περισσότερων σταδίων μιας και της αυτής γλώσσας. Πρέπει να τονιστεί ότι οι φυσικές ή ομιλούμενες γλώσσες δεν παραμένουν οι αυτές, αλλά διαρκώς εξελίσσονται ως ζώντες οργανισμοί. Συνεπώς, κάθε στάδιο της γλώσσας προέρχεται από τις αλλαγές που έγιναν στο αμέσως προηγούμενο στάδιο.

Η *συγκριτική γλωσσολογία* (Comparative Linguistics) είναι η μελέτη των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών σε κάποια χρονική περίοδο ή η μελέτη της αυτής γλώσσας σε διάφορες χρονικές περιόδους. Από τον ορισμό αυτό

καθίσταται σαφές ότι η σύγκριση αυτή των *διάφορων γλωσσικών στοιχείων* λαμβάνει χώρα είτε στο συγχρονικό είτε στο διαχρονικό επίπεδο.

Σκοπός της σύγκρισης των *διάφορων γλωσσών είναι ο καθορισμός της γενεαλογίας τους και η αποκατάσταση της πρώτης κοινής μορφής τους*. Η συγκριτική μέθοδος συνίσταται κυρίως στην παράθεση ποικίλων λεξιλογικών στοιχείων από διάφορες γλώσσες για την ανεύρεση των ομοιοτήτων και των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ τους και για τον καθορισμό των φωνολογικών και μορφολογικών αντιστοιχιών τους. Με τον όρο αντιστοιχία εννοούμε τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στοιχείων δύο ή περισσότερων γλωσσών ή μεταξύ των στοιχείων δύο ή περισσότερων σταδίων μιας και της αυτής γλώσσας. Πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν στοιχεία από δύο ή περισσότερες γλώσσες συγκρίνονται, τούτο σημαίνει πως έχει γίνει ήδη η υπόθεση ότι οι γλώσσες αυτές σχετίζονται μεταξύ τους κατά κάποιο τρόπο.

Ας συγκρίνουμε τα δέκα πρώτα αριθμητικά στη σανσκριτική, ελληνική, λατινική και γοτθική και ας προσπαθήσουμε ν' αποκαταστήσουμε την κοινή μορφή τους στην πρωτοϊνδοευρωπαϊκή:

Σανσκρ.	Ελλ.	Λατιν.	Γοθ.	PIE
—	oinē	unus	ains	*oinos
duā, dvā	dyō	duo	twa	*duō, dwō
trajas	treis	tres	Þreis	*trejes
catrāvas	tettares	quattuor	fidwor	*kwtewōres
panca	pente	quinque	fimf	*penkwe
ṣaṣ	hex	sex	saihs	*seks
sapta	hepta	septem	sibum	*septm
aṣṭau	octō	octo	ahtau	*oktōu
nava	ennea	novem	nium	*newŋ
ḍasa	deca	decem	taihum	*dekm̥

Είναι προφανές ότι η συμφωνία των τύπων των αριθμητικών αυτών στη σανσκριτική, ελληνική, λατινική και γοτθική δεν μπορεί ν' αποδοθεί σ' άλλο παράγοντα παρά στο γεγονός ότι οι γλώσσες αυτές προϋποθέτουν μια κοινή πηγή. Από τον παραπάνω πίνακα σημειώνουμε ορισμένες αντιστοιχίες, που είναι αδύνατο να θεωρηθούν τυχαίες ή οφειλόμενες σε δανεισμό:

α') PIE *oi* γίνεται *ū* στη λατινική, *ai* στη γοτθική, ενώ δεν παθαίνει καμιά μεταβολή στην ελληνική.

β') PIE *a*, *e*, *o* εμφανίζονται ως *a* στη σανσκριτική.

γ') PIE *ṛ* και *ṛ̥* γίνονται *a* στη σανσκριτική και ελληνική, *em* και *en* στη λατινική και *um* και *un* στη γοτθική.

δ') PIE *w* χάθηκε ενωρίς στην ιωνική και αττική διάλεκτο.

ε') PIE *kw*, όταν βρίσκεται πριν από το *e*, γίνεται *c* στη σανσκριτική και *t* στην ελληνική.

στ') PIE *d* γίνεται *t* στη γοτθική.

ζ') PIE *kt* γίνεται *ht* στη γοτθική.

η') PIE *k* (=ουρανικό *x*) εμφανίζεται ως συριστικό στη σανσκριτική, κλπ.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ομοιότητες στοιχείων όχι μόνο στον τύπο, αλλά και στη σημασία έχουν μεγαλύτερη αξία από ομοιότητες ή μόνο στον τύπο ή μόνο στη σημασία. Οι ομοιότητες και στον τύπο και στη σημασία είναι δυνατό να οφειλονται στους εξής παράγοντες: α') Στην τύχη. β') Στο συμβολισμό ή στην ονοματοποιία. γ') Στο δανεισμό, και δ') στη γενετική σχέση. Από τους παράγοντες αυτούς μόνο οι δύο τελευταίοι είναι ιστορικοί.

α') Ομοιότητες οφειλόμενες στην τύχη. Μεταξύ των διάφορων γλωσσών ελάχιστα στοιχεία είναι δυνατό να βρεθούν με ομοιότητες και στον τύπο και στη σημασία που να οφείλονται στην τύχη. Αναγράφουμε παρακάτω δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα: Στη μαλαϊκή βρίσκουμε τη λέξη *mata* που σημαίνει μάτι. Δεν μπορεί, όμως, κανένας να υποστηρίξει πως υπάρχει ιστορική σχέση μεταξύ της μαλαϊκής και της νέας ελληνικής, η οποία περιλαμβάνει επίσης τη λέξη *μάτι* με την αυτή σημασία προς τη λέξη *mata*. Ακόμη, τόσο στην κορεατική όσο και στην αγγλική υπάρχει η λέξη *man* που έχει την ίδια σημασία και στις δύο γλώσσες (=άντρας). Είναι εύκολο να εννοηθεί ότι η ομοιότητα αυτή μόνο στην τύχη μπορεί ν' αποδοθεί. Παραδείγματα ως τα παραπάνω χαρακτηρίζονται απλά ως τυχαίες συμπτώσεις.

β') Ομοιότητες οφειλόμενες στο συμβολισμό. Στην κινεζική υπάρχουν οι λέξεις *mā* (=μητέρα), *ā* (=α!) που αντιστοιχούν στα αγγλικά *mama* και *ah*. Τέτοιες αντιστοιχίες δεν αποδεικνύουν ότι οι γλώσσες αυτές σχετίζονται γενετικά. Το αυτό μπορεί να λεχθεί και για το γνωστό φαινόμενο της ονοματοποιίας.

γ') Ομοιότητες οφειλόμενες στο δανεισμό.

Λέγοντας δανεισμό εννοούμε την υιοθέτηση και παραδοχή σε μια γλώσσα στοιχείων ή τύπων από άλλη γλώσσα. Τα δάνεια αυτά υφίστανται συνήθως ορισμένες φωνητικές-φωнологικές και σημασιολογικές τροποποιήσεις και προσαρμόζονται στο υπάρχον σύστημα της δανειζόμενης γλώσσας. Τα δανειζόμενα στοιχεία είναι κυρίως ονόματα, σε δεύτερη μοίρα ρήματα, επίθετα ή επιρρήματα. Παραγωγικά μορφήματα (Derivational Morphemes) και καταληκτικά μορφήματα (Inflectional morphemes) σπάνια δανείζονται. Μπορεί να λεχθεί εδώ ότι τα δάνεια γενικώς προϋποθέτουν κάποια ιστορική σχέση μεταξύ των λαών της δανειζόμενης και της δανειζουσας γλώσσας. Παραδείγματα δανεισμού αθροούν σ' όλες τις γλώσσες.

δ') Ομοιότητες οφειλόμενες στη γενετική σχέση. Υποθέσεις για τη γενετική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών αποδεικνύονται αληθείς ή ψευδείς μόνο έπειτα από σύγκριση των γλωσσών αυτών. Ας συγκρίνουμε τον ενεστώτα του ρήματος *είμι* στη σανσκριτική, ελληνική και λατινική:

Σανσκρ.	Ελλ.	Λατιν.
ás-mi	εί-μί	sum
ási	εί, έσ-σί	es-(s)
ás-ti	έσ-τί	es-t
s-máh	ή-μές	sumus
s-thá	(αττ.: έσ-μέν)	
s-ánti	έσ-τέ	es-tis
	έντί	s-unt
	(αττ.: εισί)	

Γενικά, οι παρακάτω κυρίως ενδείξεις πιστοποιούν και βεβαιώνουν τη γενετική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών:

α') Ομοιότητες τόσο στον τύπο όσο και στη σημασία του βασικού λεξιλογίου (Core vocabulary).

β') Παρουσία ομαλών φωνολογικών διαφορών ή φωνολογικών ομοιοτήτων.

γ') Παρουσία ανώμαλων αλλομόρφων σε όμοια περιβάλλοντα.

δ') Όμοιες καταλήξεις.

ε') Πλήθος παραδειγμάτων από τις παραπάνω τέσσερις περιπτώσεις.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΚΕΛΑΡΙΑΔΗΣ
Ph.D. στη Γλωσσολογία του Πιμίου
της πολιτείας INDIANA των Η.Π.Α.

ΜΕΤΑΞΥ ΣΟΒΑΡΟΥ ΚΑΙ ΑΣΤΕΙΟΥ

Η κυριολεκτική λαύρα (πριν αρχίσουν τα μελέματα και επαναληφθούν οι πυρκαγιές) με παρακίνησε να ζητήσω θροσά και κυψυγή στις «δημοτικούς» (κατά το «ελληνικούς») των ραδιοηλεκτρονικών μέσων και των εφημερίδων. Όσα γλωσσικά στιγμιότυπα καταγράφο είναι πραγματικά, δεν είναι ούτε ένα τους πλαστό, και είχα την υπομονή να τα συγκεντρώσω από το 1980 και μετά (δεν έχει δηλαδή, το κείμενό μου οποιονδήποτε πολιτικό στόχο). Τα περισσότερα έχουν διαπραχθεί από τους δημοσιογράφους και εκφωνητές των ραδιοηλεκτρονικών μας δικτύων —γι' αυτό και τιτλοφορώ το κείμενό μου με τον τίτλο αυτό: δυστυχώς τα λάθη των μέσων ενημερώσεως γίνονται, πολύ γρήγορα και εύκολα, πρότυπα ορθότητας και καλλιπέας για τον πολύ κόσμο. Δεν ξέρω αν όσα γλωσσικά ... ιδιουσχευάματα παραθέσω οφείλονται: α) σε άγνοια της νεοελληνικής μας γλώσσας, γιατί το 1980 υποτίθεται ότι δημοσιογράφοι και εκφωνητές (και πολιτικοί) είχαν προλάβει να φυλομετρήσουν (τουλάχιστον!) τη Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη ή β) σε συνειδητή προσπάθεια των «κυτοργών» να φανούν λαϊκότεροι (και δημοκρατικότεροι) από τον ελληνικό λαό. Αν κανείς σκέφτεται έτσι, καλά θα κάνει να ξαναδιαβάσει τον «Διάλογο» του Δ. Σολωμού και, όπως πιστεύω, θα εννοήσει γιατί οι «δημοτικούς» κάθε άλλο παρά βοηθούν την ομαλή εξέλιξη της γλώσσας.

Ας αρχίσουμε με κάποια παραδείγματα που δεν είναι καθαρώς γλωσσικά, αλλά δείχνουν άγνοια στοιχειωδών γνώσεων: «Η Εκκλησία μας γιορτάζει τη μνήμη Τύχωνος και Αμαθούτος Κύπρου», «οι αντάρτες Χμερ ρουζ...», «η κυβέρνηση της Νέας Κορέας» (υποθέτω ότι το χειρόγραφο της εκφωνήτριας έγραφε: «Ν. Κορέας»), «Παναγία η Εικονίστρια» στη Σκιάθο.

Συνεχίζουμε με τους βαρβαρισμούς, πρώτα πρώτα τους παρατονιασμούς: «της πρόοδου», «στην οδό Αμάριουθου-Χαλκίδας», «της πρότυπου Σχολής», «των εκατομμυρίων δραχμών», «του ρούβλιου», «μεγαλειότατη» (σε προσφώνηση που ακούστηκε σε παιδικό σήριαλ), «των βιταμινών», «του οδικού δίκτυου», «των χαράδρων», «πενηνατριών χρόνων», «των ζαρντινιέρων», «των Δρυϊδών», «Ν. Μεσήμβρια», «αυτόπτιων μαρτύρων», «των Παλαιστίωνων» (ως ουσιαστικό), «τα κέλτικα» (ίσως κατά το: «τα τούρκικα» ή «τα μεσοβέζικα»).

Ακολουθεί η περικοπή του τελικού ν ακόμα και σε περιπτώσεις που επιβάλλεται να διατηρηθεί: «με τη Ξ. Κ.», «είδα το 3ο (διάβαζε: τρίτο) τομέα» (σε γραπτά κείμενα, βέβαια), «δωρεά» (επιρρ.), «ύψιλο», «όμικρον», «έφιλο» (σε σχολικά βιβλία).

Πότε πότε τα ισσούλλαβα μεταβάλλονται αυτόματα σε περιττοσύλλαβα: «αρωματοπώληδες», «μαχαρίτηδες», «μισογύνηδες». Άλλοτε πάλι τα κλιτά γίνονται άκλιτα: «του τριανταένα χρόνων μαθητή...».

Άφθονα είναι τα γραμματικά υβρίδια: «μελετιέται» (το πρόβλημα), «να περισυνελεγούν» (οι ναυαγοί), «υπερέβηκε», «διεξήχθηκε», «άρθηκαν» (τα μέτρα), «επίστρεψαν» (οι κοσμονέτες), «συνελήφθηκε», «επιλήφθηκε» (γιατί όχι: «ασχολήθηκε»); «πλήγηκε» (η περιοχή), «κατέσχεσε», «εξέβρισε». Για να μην ξεχνάμε και το «παραβρίσκομαι» που κατόντησε καραμέλα. Τέλος την ίδια μέρα, σε δύο εφημερίδες διαβάσαμε: «αναβλήθηκε» στη μια, «αναβάρθηκε» στην άλλη.

Αλλά και τα λεξιλογικά υβρίδια (μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας, ή ελληνικής και ξένων γλωσσών) δεν είναι λίγα. Σαρχολογήσαμε: «μακριά συνομιλία», «ελαφριά μουσική», «άνευ αγώνα», «του πανταχού παρόντα» (ποδοσφαιριστή της τάδε ομάδας), «μέχρι νεότερης ειδοποίησής», «ανάξιο πάσης διάφευσης», «μετά Χριστό», «του όμιλου ανοικτής θαλάσσης», «της Εθνικής Οπερά» (της τάδε πρωτεύουσας), «θα δούμε σε σλόου μωσον» (η προφορά του... «μόσον» αγγλοπρεπέστατη), «Ταρζάν, ο λόρδος της ζούγκλας» (the lord of the jungle), όπως θα λέγαμε «ο Λόρδος και η λαίδη του Μπράιτον». Και κλείνουμε με το συχνότατο «εννοεί ότι λέει» που μοιάζει ευπρεπέστερο από τα ελληνικά (αλλά... κοινότυπα): «δεν μιλάει σοβαρά», «δεν το λέει έτσι», «ξέρει (ή: δεν ξέρει) τι λέει» κ.ά.τ.

Δεν λείπουν και οι σολοικισμοί (μερικοί τους οφείλονται σε ξένες επιδράσεις: «των Σιχ επαναστατών» (sic!), «η μεταβολή τους (των δρόμων) σε πεζόδρομοι», «καταδικάστηκε σε κάθειρξη δεκαπέντε χρόνια», «η ικανοποιητική προσέλευση νέων αποφοίτων Λυκείου, για κατάταξη σαν μόνιμο υπαξιωματικοί...» («έξ ύψηλων χειλέων» ή μάλλον «χειρών»).

Θα κλείσουμε την ανθολόγησή με κάποιους νεολογισμούς φραστικούς και συντακτικούς. (Συ-

χνά βρέβια οι «καινοί λόγοι» είναι και «καινοί», αλλά δεν είναι αυτό το θέμα μας): «Το αναδέσιμο τις κυβερνήτης», «εκατό χρόνια μοναξιάς» («εφτά χρόνια φαγούρα» είναι το αντίστοιχο ελληνικό και λεκτικά σωστό), «πριν το ρίξιμο της ψήφου», «το τέρας της Φλωρεντίας» («ο δράκος του Σειχ Σου» είπαμε εμείς), «το άκρο Ντόρος της Εύβοιας», «οι βωμοί της Μαστάμπα στην Αίγυπτο» (δηλ. οι μασταμπά της Αιγύπτου), «η φυλακή δεν ανέχεται» έλεγε (στον υπότιτλο) ο αποφασισμένος να δραπέτευσει (εμείς όμως ανεχόμαστε τέτοιους μεταφραστές), «το άλογο εμπορευόταν ακόμα» (μην νωμάθετε μειονεκτικά απέναντι στο άλογο σε εποχή λιτότητας: η φράση σημαίνει ότι «το άλογο μπορούσε ακόμα να πιάσει ικανοποιητική τιμή στην αγορά»), «η συμπεριληψη της Αήμονου στις Νατοϊκές ακτήριες, «οι περουνιστές» και το «περουνιστικό κόμμα» της Αργεντινής (καμία σχέση με τα περουνία ή το περουνιασμα από το κρύο), «τον έπιασε εξαπίνης στον ύπνο», «το στηθείο της αερογέφυρας», «απεράσισε ότι ήθελε να πάει», «τελέστηκε αγιασμός προεξέχοντος του Αρχιεπισκόπου», «επί ξηρού καμής», «παναμαδέζικο φορηγό» (δηλ. παναμαϊκό), «γευσάτο» παγωτό (από διαφήμιση —φρανκιστικό! όπως λένε και οι αγγλομαθείς διαφημιστές), (με τον νέο νόμο) «χτυπιούνται οι μεσάζοντες» (όπως κερζιάς λέμε: «χτυπιέται από το κακό του»), «ασυλοποίηση» και «ακασυλοποίηση» των νοσοκομείων (αν πρέπει ή δεν πρέπει τα νοσοκομεία να χρησιμοποιούνται και ως άσυλα), «χαρισματική σύμβαση» της τάδε Εταιρείας με το δημόσιο, «διανύθηκε η απόσταση Γης-Φεγγαριού» και το τελευταίο για το μικρό παιδί που «ξέφυγε της προσοχής των γονιών του και έπεσε στα βαθιά νερά χωρίς να ξέρει κολύμπηση» (sic!).

Ίσως κάποιοι αντιτάξουν εδώ ότι, σε εποχή κρίσιμη σαν τη δική μας, σε εποχή που πολλά έχουν φεντίσει (ας θυμηθούμε μόνο την αισιοδοξία που είχε κυριεύσει αυτό τον τόπο μετά την πτώση της Χούντας), αποτελεί σχολαστικισμό το να ασχολείται κανείς με τη γραμματική ή συντακτική ή λεκτική ορθότητα των λόγων, εφόσον νοσεί το σπουδαιότερο, που είναι η αντιστοιχία λόγων και πραγμάτων. Δεν νομίζω προσωπικά ότι το πράγμα είναι τόσο ασήμαντο. Η άγνοια ή παραποίηση της γλώσσας σημαίνει αντίστοιχη άγνοια ή παραποίηση της πραγματικότητας. Με όση ευκολία παραβιάζεις (από άγνοια δηλ. αδιαφορία— ή σκόπιμα) τη γλώσσα, με την ίδια ευκολία θα παραβιάσεις κύριο τα δικαιώματα των άλλων για το δικό σου συμφέρον. Ούτε είναι δυνατόν να σέβεται το λαό στον οποίο ανήκεις, όταν αδιαφορείς να μάθεις σωστά τη γλώσσα του ή όταν βιάζεσαι να του παραστήσεις το γλωσσικό ακαταντά. Πώς μπορεί ο βιασμός (ακούσιος ή εκούσιος) της γλώσσας να θεωρηθεί «δημοκρατική» ενέργεια;

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

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

685.86.12

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

δρχ. 250