

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήπως έχω άλλο στο νου μου
πάρξ' ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Αγαπ. Τσοπανάκη

Αλεξ. Ζερβού

Βασ. Κουτσιβέτη

Μ. Ι. Βάμβουκα

Ι. Ν. Βασιλαράκη

Χρ. Τάνου

Γ. Χ. Σακελλαριάδη

Κ. Ν. Παπανικολάου

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

ΕΤΟΣ ΠΕΜΗΤΟ. 13

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1987

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 ακριβή μας γλώσσα	σ. 3
Αγαπ. Τσοπανάκη, Προβλήματα της Δημοτικής -το τελικό -ν	» 6
Αλεξ. Ζερβού, Συνέντευξη με τν καθηγητή Η.Β. Beardsmore	» 21
Βασ. Κουτσιβίτη, Γλωσσικές παρατηρήσεις σχετικά με τη μεταγραφή του αστικού κώδικα στη δημοτική	» 30
Μ. Ι. Βάμβουκα, Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών	» 40
Ι. Ν. Βασιλαράκη, Από το παραμύθι ενός παραμυθιού	» 55
Χρ. Τάνου, Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης	» 64
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 72
Βιβλιοπαρουσίαση	» 77
Σχόλια	» 79

ΠΕΜΠΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η ΑΚΡΙΒΗ ΜΑΣ ΓΛΩΣΣΑ

Θα έλεγα ότι τώρα τελευταία πάει να ξαναφουντώσει το γλωσσικό μας ζήτημα: ναι, το γλωσσικό μας ζήτημα, και δεν πρέπει να μας παραξενεύει διόλου αυτή η στροφή που οφείλεται σε πολλούς και κάθε λογής λόγους. Ο σπινθήρας ήταν πρώτα η επιστολή που έστειλε ο υπουργός προς τους εκπαιδευτικούς —με πολυτονικό σύστημα— και δεύτερο η ανεπάντεχη δήλωσή του, στη συνέλευση της ΠΕΦ, για τα Αρχαία Ελληνικά. Και τώρα σκέφτομαι ότι δεν ήταν και τόσο ανεπάντεχη για όσους παρακολουθούν τις ενέργειες του υπουργού της Παιδείας. Όταν δηλ. ανέλαβε τὰ καθήκοντά του και μίλησε σε κάποια συγκέντρωση εκπαιδευτικών είπε τα εξής: όταν θα έρθουν να μου ζητήσουν κάτι, θα τους ρωτήσω πρώτα τι έργο προσφέρουν!! Πρωτάκουστο κι αυτό για υπουργό. Αλλά στην περίπτωση μας μίλησε ο τεχνοκράτης κι έτσι η «προφητεία» μας επαληθεύτηκε: στο τ. 38 της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (σελ. 2) είχαμε γράψει: «...που σημαίνει ότι η κύρια επαγγελματική του απασχόληση είναι άλλη, ανήκει σ' ένα χώρο νεωτερικό, δηλ. υποχρεωμένο να παρακολουθεί τις τεχνολογικές εξελίξεις της ειδικότητάς του. Θα έλεγα ακόμα ότι αποτελεί ένα είδος ηθικής συνείδησης, που αντικρούει με τις σταθερές της, ενέργειες ίσως ασυμβίβαστες με τις διακηρύξεις, αλλά αναγκαίες πολιτικά. Νομίζω λοιπόν ότι με τις ιδιότητές του αυτές μπορεί να γίνει η «έκπληξη» αυτού του ανασχηματισμού και να πετύχει ως υπουργός Παιδείας. Του το ευχόμαστε ολόψυχα». Δε θα στηρίξω τις απόψεις μου και τώρα βέβαια στις δυο ενέργειες του υπουργού που ανέφερα παραπάνω, γιατί έχω διατυπώσει τις σκέψεις μου εδώ και πολύ καιρό για τα θέματα αυτά. Έχω γράψει δηλ. ότι η βιασύνη και οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις δεν είναι ποτέ καλοί σύμβουλοι. Το ίδιο θα πω και τώρα: μετά τις διακηρύξεις έρχεται η ώρα της σοβαρής προετοιμασίας που σημαίνει α) όχι ανάθεση του έργου αυτού στους τρεις φιλόλογους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που δεν έχουν την «έξωθεν καλήν μαρτυρίαν», β) όχι ανάθεση σε μίαν επιτροπή από «ημετέρους», αλλά γ) ανάθεση σε μίαν ομάδα από αντιπροσώπους των σχετικών φορέων, από επιστήμονες που να εκπροσωπούν όλες τις απόψεις: αυτοί θα εκλέξουν από τους ίδιους μια πενταμελή υποομάδα που θα αναλάβει το έργο της παρουσίασης του προβλήματος πρώτα στην αντιπροσωπευτική επιτροπή-ομάδα και μετά θα ανοίξουν μια δημόσια συζήτηση με κάθε μέσο επικοινωνίας, έτσι που το εθνικό αυτό θέμα να απασχολήσει όσο γίνεται περισσότερους Έλληνες. Αυτή είναι μια πρόταση που δεν αποκλείει οποιαδήποτε άλλη.

Ας δούμε τώρα τι είπε και τι προτείνει ο υπουργός Παιδείας.

Βασικά ανακίνησε, από όσα ξέρω, το πρόβλημα των Αρχαίων Ελληνικών που το σύνδεσε με το γενικότερο γλωσσικό μας θέμα που αφορά τη νεοελληνική μας γλώσσα και όσους κλυδωνισμούς υφίσταται από την ώρα που καθιερώθηκε ως επίσημη και περνάει τη φάση τώρα της αντιμετώπισης των κάθε λογής δυσκολιών που πρέπει να ξεπεράσει, όπως λ.χ. η αντικατάσταση ορισμένων από τους κώδικες (δικαστικό, στρατιωτικό, κρατικό κτλ.) που δεν είναι θεμιτό να λειτουργούν πια με όργανο την καθαρύουσα. Το δεύτερο μεγάλο πρόβλημα είναι η κληρονομημένη γλώσσα στις διάφορες μορφές της κι ιδιαίτερα την αρχαία που ήταν και είναι ακόμα σχολικό μάθημα. Στο σημείο αυτό θα σημειώσω ότι, όταν μιλώ για γλώσσα, εννοώ το corpus της αρχαίας κληρονομιάς που περιέχεται στη γραπτή έκφρασή του, δηλ. όχι το σημαίνον μόνο αλλά και το σημααινόμενο.

Το πρόβλημά μας λοιπόν είναι τελικά αν τα αρχαία ελληνικά, που καλύπτουν και τις επόμενες φάσεις της γλώσσας μας, θα εξακολουθήσουν να υπάρχουν ως σχολικό μάθημα ή θα παραμεριστούν για χάρη των σύγχρονων μαθήσεων, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μέσα στα πλαίσια του υποτιθέμενου εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Αν λ.χ. για παράδειγμα η Κοινωνιολογία θα διδάσκεται με το ογκώδες και περιεργό αυτό βιβλίο που χρησιμοποιούν σήμερα στο σχολείο, αν δηλ. η μέση παιδεία θα είναι γενική ή θα εξειδικευτεί. Δεν είναι απλά λοιπόν τα πράγματα αλλά διαπλέκονται με πλήθος άλλα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε για χάρη του ενός. Γιατί το ένα αυτό ήταν το βαρύτιμο στολίδι του ευρωπαϊοκεντρικού πολιτισμού στους αιώνες που πέρασαν κι ιδιαίτερα τους τελευταίους με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι όμως ακόμα; Το ερώτημα δεν είναι ρητορικό αλλά ουσιαστικό για τους εξής λόγους: η έκρηξη των γνώσεων είναι τόσο ακατάσχετη ώστε η επιλογή τους να είναι πραγματικά οδυνηρή. Τα ωρολόγια προγράμματα είναι τόσο φορτωμένα ή περιορισμένα, γιατί δεν υπάρχει η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή σε αίθουσες, εργαστήρια κτλ. Η ατμόσφαιρα του σχολείου δεν είναι εκείνη που θα έπρεπε και γι' αυτό φταίει η υπέρβαση των ορίων από κάθε πλευρά, η πολύ ισχνή κι απρογραμμάτιστη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τέλος το ποσοστό του προϋπολογισμού που διατίθεται για την εκπαίδευση.

Μέσα από όλον αυτό τον κυκεώνα των προβλημάτων απομονώνουν εκείνο των Αρχαίων Ελληνικών κι αντί να το συζητήσουμε σοβαρά κι υπεύθυνα, συνθηματολογούμε κι οχυρονόμαστε πίσω από τα λεγόμενα και τα δρώμενα της «τραγωδίας» χωρίς να ξεκινούμε από το εναρκτικό δίλημμα της κληρονομιάς. Είμαστε, θέλουμε δε θέλουμε, οι απόγονοί τους, οι κληρονόμοι τους, αυτοί είναι ακόμα η δόξα του ελληνισμού, χάρη σ' αυτούς ο κόσμος μιλάει για την Ελλάδα, οι πνευματικοί τους άνθρωποι βρίσκονται στο επίκεντρο των φιλολογικών μελετών όχι μόνο του δυτικού κόσμου, η ιστορική συνδρομή τους στις εξελίξεις των νεώτερων χρόνων ήταν και είναι καιρία. Είναι δυνατό να τους εγκαταλείψουμε;

Το άλλο πρόβλημα είναι η γλώσσα η αρχαιοελληνική που αποτελεί και το γόρδιο δεσμό της προσέγγισής τους. Η δυσκολία βρίσκεται στο εξής σημείο· η γλώσσα εκείνη εξάντλησε σχεδόν τα όρια των δυνατοτήτων ενός γλωσσικού οργάνου που άγγιξε την τελειότητα και γι' αυτό κυρίως η εκμάθησή της είναι πολύ αμφίβολη και δύσκολη υπόθεση. Πολλοί λοιπόν προβάλλουν τη διέξοδο της μετάφρασης με βάση το απόφθεγμα της σύγχρονης γλωσσολογίας ότι εκείνο που πρέπει να καλλιεργούμε είναι η σημερινή γλώσσα. Η νεοελληνική γλώσσα όμως είναι μόνο η σημερινή; Οι λέξεις της, εκτός από τα στοιχεία εκείνα που ενσωμάτωσε από άλλες, έχουν μια μακρά ιστορία που ξεκινάει από την εποχή του Όμηρου —τυπικός σταθμός της γραπτής γλωσσικής μας ιστορίας, για να μην πάμε και παλιότερα— και φτάνει ως τις μέρες μας. Πώς είναι δυνατό λοιπόν να διαγράφουμε όλη αυτή την ιστορία που είναι δική μας; Και πώς θα ρίξουμε στον καιάδα τη νεοελληνική γλωσσική ιστορία των εκατονεξήντα χρόνων που είμαστε ελεύθεροι, όταν η σημερινή γλώσσα βρίθεται από το λεξιλογικό και δομικό υλικό της καθαρεύουσας και της εκκλησιαστικής και της «κοινής» και της αρχαίας γλώσσας;

Έτσι θα περιμένω να δω ποιος θα υπογράψει τελικά την οριστική καταδίκη της γλωσσικής ιστορικής μας παράδοσης.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Αγαπητού Τσοπανάκη
Ακαδημαϊκού, Ομότιμου καθηγητή Παν/μίου Θεσ/νίκης

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ – ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ -ν

Ο μακαρίτης Λίνος Πολίτης, αγαπητός συνάδελφος και πολύτιμος φίλος, με τον οποίο διαφωνούσαμε αρκετές φορές χωρίς αυτό να επηρεάζη καθόλου την αμοιβαία εκτίμηση και φιλία, μου έκαμε κάποτε ένα απροσδόκητο, ασφαλώς όμως πολύ πρωτότυπο, φιλοφρόνημα: «Τι να κάνουμε, είπε, ο Τσ. κερδίζει πάντα στο Εφετείο!» Δεν θυμάμαι πια για ποιές ειδικές συνθήκες λέχθηκε αυτό, δεν αποκλείεται όμως να είχε κάποια σχέση με την γλώσσα. Η φράση ξαναγυρίζει στην μνήμη μου κάθε φορά, όταν τύχη να υπάρξη κάποια καθυστερημένη δικαίωση απόψεών μου. Όπως νομίζω ότι συμβαίνει αυτόν τον τελευταίο καιρό ή τα τελευταία χρόνια με το τελικό -ν.

Μέσα στην γενική ευφορία της μεταπολίτευσης, ένα σημαντικό στοιχείο της οποίας ήταν και η ολοκληρωτική κατάρρευση —και κατάργηση στην συνέχεια— της καθαρεύουσας, είχα προσκληθῆ μαζί με άλλους να κάμω μίαν εισήγηση για την γλώσσα στο Συμπόσιο που οργάνωσε η Τ Ε Χ Ν Η της Θεσσαλονίκης (1975), το αξιόλογο σωματείο με την τόσο σημαντική συμβολή στην καλλιτεχνική και πνευματική εξέλιξη της Θεσσαλονίκης από το 1951 και ύστερα, και που άξιος πρόεδρος του ήταν από την ίδρυση ως και περισσότερο από 25 χρόνια ο Λίνος Πολίτης. Τα Πρακτικά του Συμποσίου εκδόθηκαν το 1976¹. Ανάμεσα σε όσα θριαμβικά ήταν φυσικό να ακουστούν την εποχή εκείνη, τα δικά μου λόγια ήταν συνοφρυωμένα: αρχίζα την τελευταία παράγραφο με ένα «Καθώς βλέπουμε, τα προβλήματά μας τώρα αρχίζουν»² (υπογραμμισμένο από τότε).

Όταν, λίγο αργότερα, αξιόλογος φίλος, ο Αλέκος Καρανικόλας, που πρόσφερε πολλά στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και την επέκταση της δημοτικής και στα Γυμνάσια ως Πρόεδρος και άξιος καπετάνιος (=πλοίαρχος για να μην υπάρξη παρεξήγηση) του Κέντρου Επιστημονικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) και σαν Σύμβουλος του Υπουργού, μου εμπιστεύθηκε την πληροφορία ότι ο τόσο εξαιρετικός πολιτικός άνδρας και Υπουργός τότε της Παιδείας Γεώργιος Ράλλης ετοιμαζόταν να επεκτείνη την δημοτική γλώσσα και στην Διοίκηση, η αντίδρασή μου ήταν περίπου η εξής: «Για όνομα του Θεού! Αφήστε πρώτα να χωνέψη ο κόσμος την τόση δημοτική που έπεσε σε όλα τα θέματα των εφημερίδων και των ειδήσεων, και να χωνευτούν και όλα αυτά τα θέματα από την δημοτική, και ύστερα βλέπουμε. Δεν θα χαλάση ο κόσμος, αν περάσουν πέντε ή ακόμα και δέκα χρόνια». Όλοι όμως είμαστε πάντα βιαστικοί· και ο φίλος μου ήταν βιαστικός. Ίσως είχε δίκαιο για τον εαυτό του, γιατί σε λίγο τον χάσαμε ξαφνικά και πρόωρα. Δεν είχε όμως δίκαιο για το πρόβλημα που ρίχτηκε ε γώριμα και χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία στα πόδια μας, το οποίο, αν και

κοντεύουν δέκα χρόνια από την εμφάνισή του, δεν λείπει ακόμα να καταλαγιάσει.

Η διατύπωση των εγγράφων, των διοικητικών αποφάσεων, ακόμα και μεγάλου μέρους των ειδήσεων με τα «θα μεταβή στις Βρυξέλλες προκειμένου να...» και τα «λόγω ανατροπής της βάσης της συζήτησης» ή τα «λόγω μη τακτοποιήσεως οφειλής ύψους ενός εκατομμυρίου δραχμών» και πολλές άλλες τέτοιες τυπικές εκφορές που πηγαινοέρχονται καθημερινά σε ανακοινώσεις, δελτία ειδήσεων, κλπ., δείχνουν πόσο ανεπεξέργαστη είναι ακόμα η δημοτική στους ανθρώπους που δούλευαν με την καθαρεύουσα και πόσο βαθείες είναι ακόμα οι ρίζες της τελευταίας μέσα σε όλον τον κρατικό μηχανισμό, και ιδιαίτερα στην Αθήνα, η οποία, όπως και να το κάμουμε, δίνει τον τόνο στην ελληνική ζωή. Δείχνει όμως, προπάντων, πόσος δισταγμός υπάρχει μπροστά στην αντίσταση των γλωσσικών —και των άλλων— απολιθωμάτων, πόσο μεγάλη είναι αυτή, και πόση δουλειά πρέπει να γίνει ακόμα.

Οι μελετητές των επών έχουν από χρόνια διαπιστώσεις ότι οι ποιητές τους δούλευαν —και δουλεύουν ακόμα— με φόρμουλες, με τυπικές δηλ. εκφράσεις και φράσεις, η διαπίστωση όμως επεκτείνεται και στον πεζό λόγο, όπου πολυάριθμα καλωρύπια για το πού, πότε, πώς, γιατί κττ. δεσμεύουν και στενοχωρούν και την φραστική και την πνευματική πρωτοβουλία. Και όμως! Τι δυσκολία άραγε θα υπήρχε στο να πη κανείς ότι «ο Τάδε υπουργός πάει στις Βρ., για να συμμετάσχει κλπ.» ή «όπου θα συναντηθή κλπ.» και τι δυσκολία υπάρχει στο να μετατρέψης το «λόγω ανατροπής...» σε «επειδή ανατράπηκε η βάση της συζήτησης» ή «επειδή δεν τακτοποιήθηκε οφειλή ενός εκατομμυρίου δραχμών», καταργώντας την μακαρονική αλυσίδα των πέντε γενικών, που η καθεμιά τους εξαρτάται από την προηγούμενη ή που η καθεμιά τους γεννά μια επόμενη.

Και επειδή το ζήτημα είναι απέραντο και, προς μεγάλην έκπληξη πολλών, θα φανή ότι και το πρόβλημα του -ν είναι όχι μόνο σημαντικό αλλά και εκτεταμένο, ας μου επιτραπή να θέσω ορισμένα γενικά και ειδικά ζητήματα μέσα στα οποία και η ένταξη του -ν θα φανή πιο δικαιολογημένη.

1. Ελπίζω ότι πολλοί παλαιοί δημοτικιστές αναγνωρίζουν σήμερα ότι ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός του 1917-20 και του 1964-67 ήταν διαφορετικός από τον σημερινό. Εκείνος εκάλυπτε περιορισμένον χώρο, ενώ ο σημερινός είναι καθολικός και αγκαλιάζει όλην την νεοελληνική ζωή —ή επιχειρεί να την αγκαλιάσει— σε όλην της την έκταση, χωρίς όμως να έχει τα ανάλογα αποθέματα γλωσσικών προτύπων, επάνω στα οποία να στηριχθή. Στην παλιότερη φάση, η στήριξη γινόταν στο δημοτικό τραγούδι και το λαϊκό παραμύθι, δηλ. στον προφορικό λόγο. Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Τα 150 και περισσότερα χρόνια εγγραμματοσύνης και λόγιας παιδείας είχαν τις δυσκολίες τους για τις μεγάλες μάζες, άφησαν όμως και μιαν κληρονομιά πλουσιότερου και ποικιλοτέρου λόγου, ο οποίος δεν εξατμίσθηκε μονομιάς. Οι ρίζες του είναι βαθείες, και δεν υπάρχει λόγος να γκρινιάζουμε για την όχι πάντα καλήν ποιότητά του. Ούτε ήταν πάντα καλός και άξιος λόγος και ο παράλληλος δημοτικός λόγος, ιδιαίτερα ο πεζός.

2. Δεν ξέρω αν μπορούμε να διαπιστώσουμε σήμερα, ύστερα από 10 χρόνια έμπρακτου ολοκληρωτικού δημοτικισμού και ατέλειωτων αντεγκλήσεων, ότι η προσπάθειά μας δεν έδωσε τα αποτελέσματα που προσδοκούσαμε. Και ότι το κεντρικό μας πρόβλημα δεν ήταν τόσο ή ίσως το «καθαρεύουσα ή δημοτική» αλλά κυρίως η καλή γλωσσική διδασκαλία, η οποία όμως έλειπε —και εξακολουθεί να

λείπη ακόμα— και από τις δυο μορφές της γλωσσικής προσφοράς. Αν αυτό είναι σωστό, όπως εγώ τουλάχιστο πιστεύω, τότε το βασικό λάθος μας ήταν ότι δεν μπορούσαμε ποτέ να επινοήσουμε μιαν κατάλληλη γλωσσική διδασκαλία ούτε για τα αρχαία ελληνικά, ούτε, φυσικά, για τα Νέα (NE). Και αυτό είναι πια φανερό τώρα, που βγήκε από την μέση η καθαρεύουσα και δεν μπορούμε να της φορτώνουμε ακόμα τις ατυχίες μας ή τις αποτυχίες μας· και δεν είναι επίσης εύκολο να χρησιμοποιούμε τις σκαλωσιές της, δηλ. την υποδομή της, για να οικοδομήσουμε επάνω σ' αυτήν με δημοτικόν λόγο τους τομείς που με αρκετήν επιτυχία κάλυπτε εκείνη (αν και όχι πάντοτε με γραμματική ευκολία και σημασιολογική διαφάνεια, όπως στην στρατιωτική ορολογία, στο Δίκαιο, την εκκλησιαστική γλώσσα κ.α. Φτάνει να θυμηθώ κανείς τους αορτήρες, τους φωριαμούς και τους αναιρεσειόντες). Πρέπει όμως παράλληλα να υπογραμμίσουμε ότι και η καθαρεύουσα δεν διδαχθήκε ποτέ συστηματικά, και η γνώση της στηριζόταν στην διδασκαλία της αρχαίας γραμματικής και γλώσσας, κάτι που δεν ισχύει πια για την δημοτική.

3. Επειδή είχαμε ή έχουμε βιβλία γραμματικής και συντακτικού, αυτό δεν σημαίνει ότι είχαμε ή έχουμε και μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας. Γι' αυτό αποτύχαμε και εξακολουθούμε να αποτυγχάνουμε, και καταργήσαμε και τα αρχαία ελληνικά (ΑΕ), αντί να καταργήσουμε την μέθοδο διδασκαλίας και να επιδιώξουμε να την αντικαταστήσουμε με κάποια καλύτερη. Και υπάρχουν σήμερα σοβαροί άνθρωποι που πιστεύουν ότι καλά εκάμαμε που καταργήσαμε τα ΑΕ στο Γυμνάσιο ή ναουρίζονται με την σκέψη ότι τάχα διδάσκονται στο Λύκειο· και άλλοι, το ίδιο σοβαροί, που νομίζουν ότι διδάσκουμε ΑΕ στο Γυμνάσιο, επειδή διδάσκουμε αρχαίους συγγραφείς από μετάφραση. Είναι άραγε ανάγκη να τονίζουμε διαρκώς ότι με τις μεταφράσεις αποκτούμε μόνο μιαν επαφή με το περιεχόμενο της αρχαιοελληνικής γραμματείας μαζί με κάποιαν αποσπασματική γνώση της αρχαιοελληνικής ζωής, καμιάν απολύτως όμως με την γλωσσική μορφή εκείνης. Ούτε βέβαια και με την ιστορική και γεωγραφική εξάπλωση της γλώσσας και του ελληνισμού και την αντίστοιχη διαφοροποίησή της.

4. Θέλω επίσης να ελπίζω ότι και οι παλαιοί δημοτικιστές πιστεύουν ότι τα ανθρώπινα έργα δεν είναι τέλεια και ότι παρ' όλες τις σημαντικές υπηρεσίες που πρόσφερε ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης (Μ.Τ.), με το έργο και τους αγώνες του, στον δημοτικισμό, μετριάζοντας μάλιστα με επιτυχία την επιζήμια αδιαλλαξία του Ψυχάρη, το μεγάλο και κλασσικό δημιούργημά του, η (ανώνυμη) *Νεοελληνική Γραμματική*³ (της Δημοτικής) (ΝΓ), είναι πια ένα έργο που ανήκει σε μιαν άλλη εποχή. Το ότι άντεξε τόσο και αντέχει ακόμα και αποτέλεσε την βάση για την επώνυμή του πια *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική*, Αθήνα 1949, και την *Νεοελληνική Γραμματική*⁴ του Υπουργείου Παιδείας (όπως και η *Νεοελληνική Σύνταξις* του Αχ. Τζαρτζάνου για το *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής* του ίδιου Υπουργείου)⁵, αυτό οφείλεται στο ότι, μετά το πρώτο δημοτικιστικό πείραμα του 1917-20 στην εκπαίδευση, ο Μ.Τ. είχε την δυνατότητα να συμπληρώση απερίσπαστος τις μελέτες του —και με επιστημονικό υπόβαθρο την διδασκαλία του στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης—, έτσι ώστε να μπορέση να τις ολοκληρώση στο συντομότατο χρονικό διάστημα των 2-3 χρόνων, μόλις του έδωσε την εντολή ο Ι. Μεταξάς (14-12-1938). Μεσολάβησαν επομένως ως τα 1938, είκοσι χρόνια από το 1917. Το ότι όλο το υλικό —το πραγματικά τεράστιο— που περιλήφθηκε σ αυ-

τήν την πρώτη μεγάλη μορφή μιας ΝΓ δεν μπορούσε να είναι περασμένο από την σχολική πράξη για έναν πιο κατασταλαγμένον έλεγχο, αυτό οφείλεται το ότι από το 1920 ως το 1941 (που εκδόθηκε η ΝΓ) και ως το 1976, που νομοθετήθηκε η επικράτησή της, η δημοτική δεν διδασκόταν ούτε σε έκταση ούτε σε βάθος στα σχολεία. Μόνο πού και πού, τότε τότε, και στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου (καμιά φορά και στις έξι). Το έργο πάντως αποτελεί μνημείο συνθετικής προσπάθειας και μπορεί να μείνη τέτοιο με κάποιες σημαντικές προσαρμογές, μερικές από τις οποίες θα απαριθμήσουμε παρακάτω. Ο λόγος είναι, γιατί στηρίχθηκε στον προφορικό λόγο, που μόλις άρχιζε να παίρνει την γραπτή του μορφή με τις καταγραφές των δημοτικών τραγουδιών και των άλλων μνημείων του κοινού λαϊκού λόγου ή με τις πρώτες δημοτικιστικές δημιουργίες των Επτανήσιων λογοτεχνών, από τον Σολωμό ως τον Βαλαωρίτη και άλλους, και ως τον Παλαμά και τους διαδόχους.

5. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επιμείνουμε περισσότερο, γιατί θα χρειαστή και να συμπληρώσουμε και να αναμορφώσουμε μερικά κεφάλαια αυτής της ΝΓ, όχι βέβαια για να μπάσουμε περισσότερη καθαρεύουσα από το παράθυρο (του παραιτηθέντα, η εφαρμοσθείσα λύση, ο περικλειόμενος, ασχολείτο κ.τ.δ.), αλλά για να οργανώσουμε επιτέλους και την γραπτή μορφή της δημοτικής, που από χρόνια προσπαθώ να την προσδιορίσω σε αρκετές μελέτες μου, χωρίς σημαντική ακόμα —δυστυχώς— αναγνώριση. Καθώς φαίνεται, «η ώρα του Εφετείου», όπως θα έλεγε ο μακαρίτης Α. Πολίτης, δεν έχει ακόμα φτάσει για το θέμα αυτό. Οι μελέτες στις οποίες αναφέρομαι είναι κυρίως <η Τρίτη Δημοτική> (Εποχές τεύχ. 39 και 40, 1966, 8-17 και 148-153), <Γραπτή και προφορική δημοτική> (Νέα Εστία, Χριστούγεννα 1976, 115-134) και <Ο δρόμος προς την δημοτική> (Νέα Εστία τεύχ. 1204, 1-9-1977), που έχουν συγκεντρωθή τώρα στο συλλεκτικό βιβλίο *Ο Δρόμος προς την Δημοτική* (έκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982, σσ. 200-232, 270-301, 302-342). Ας μου επιτραπή να παραθέσω εδώ μian παράγραφο από το τελευταίο άρθρο που μνημόνευσα (σ. 315 κ.ε. του βιβλίου), για να κατανοηθή καλύτερα η τοποθέτηση του προβλήματος: «Οι συνέπειες από την μεγαλόστομη αυτάρχεια των δημοτικιστών για την δημοτική, και την ελλειπτική καλλιέργειά της για τις επιστημονικές χρήσεις που αναφέραμε, είναι ότι δεν υποψιαστήκαμε ακόμα —κι ούτε κι ο Τριανταφυλλίδης το αντιμετώπισε ποτέ συστηματικά— ότι και η ελληνική δημοτική κινείται σε δύο επίπεδα, όπως και οι νεολατινικές τουλάχιστο γλώσσες, δηλ. στο προφορικό και το γραπτό: Η ποίηση, το θέατρο, το διήγημα και το μυθιστόρημα, σε μεγάλο μέρος στηρίζονται στον συναισθηματικό λόγο, δηλ. τον προφορικό, με τις συγχοπές, τις εκθλίψεις και τις κράσεις του, με τις λέξεις της καθημερινής ομιλίας, με την παρεμβολή και διαλεκτικών ακόμα στοιχείων (αυτών που καθιστούν γοητευτικών τον Παπαδιαμάντη). Όλα τα άλλα είδη, κριτική, φιλολογία, επιστήμη, διοίκηση, νομοθεσία κλπ. στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε αντικειμενικόν λόγο, δηλ. λίγο ή πολύ επιστημονικόν. Εδώ ο προφορικός αυτοσχεδιασμός, η βιαστική διατύπωση, οι γλυκασμοί και οι περιπάθειες δεν έχουν θέση. Οι γραμματικοί τύποι είναι ακέραιοι, οι λέξεις παίρνουν επίσημη εμφάνιση, το γράψιμο γίνεται για να μεταδώση ένα νόημα, όχι για να προκαλέση ένα συναίσθημα. Γι' αυτό ο σημερινός δημοσιογραφικός λόγος σε μερικούς τομείς του είναι πιο κοντά προς την προφορική δημοτική. Μια διαφημιστική εταιρεία επίσης μπορεί να γράφει στην διαφήμισή της «δώστε και

σώστε» ή «κάρηκε, στο πληρώνω», ένα κοινό πεζό κείμενο όμως πρέπει να γράψω δώσετε, τρέξετε, σώσετε, σου το πλ.

6. Την σημαντική συμβολή της καθαρεύουσας την έχουν αναγνωρίσει πολλοί, όπως και εγώ ο ίδιος σε πολλές ευκαιρίες (βλ. κυρίως <Δημοτική και Καθαρεύουσα – Προβλήματα υιοθεσίας>, τώρα *Ο Δρόμος προς την Δημοτική* σ. 244-252), δεν νομίζω όμως ότι ο ρόλος της πρέπει να επεκταθή πολύ πέρα από τον τομέα του αφομοιώσιμου λεξιλογίου. Τα κλιτικά στοιχεία της καθαρεύουσας ή μερικά από τα κλιτικά της στοιχεία που πέρασαν στην γραμματική της δημοτικής (ο κουρέας-οι κουρέες, ο ακριβής-η ακριβής-το ακριβές, οι και οι ακριβείς-τα ακριβή, ο και η δηλητηριώδης-το δηλητηριώδες, οι και οι δ-εις - τα δ-η) εξακολουθούν να είναι ξένα σώματα μέσα στο κλιτικό σύστημα της δημοτικής, και γι' αυτό άλλωστε είχαν αποβληθή από τον καιρό που έπαψαν να είναι οργανικά στοιχεία και να κινούνται αρμονικά μέσα σ' αυτό (βλ. και *Ο Δρόμος προς την Δημοτική* σ. 251 κ.ε.). Και στον τομέα του λεξιλογίου όμως η εκζήτηση, με το επιχείρημα του δήθεν εμπλουτισμού της γλώσσας, αποτελεί απλώς δικαιολογία για περισσότερη καθαρεύουσα. Τι να προσφέρουν άραγε στον γλωσσικό μας πλούτο οι «Εφορίες των «εναλίων αρχαιοτήτων», και ποιός τις καταλαβαίνει, κι ας είναι τελειόφοιτος σημερινού Λυκείου, και τι θα πάθαιναν οι αρχαιότητες αν βαφτίζονταν θαλασσινές; Και τι καινούργιο προσφέρει η μείζων περιφέρεια ή προσπάθεια και η ήσων αντίστοιχα (με γενική βέβαια της ήσωνος κλπ.); απέναντι στο ευρύτερη και στενότερη αντίστοιχα; Μήπως είναι μόνο ένας γλωσσικός ή καλύτερα λεξιλογικός ναρκισσισμός, δηλ. επιδίωξη εντυπωσιασμού με την λέξη, αντί για την σωστή προσπάθεια να εντυπώσουμε τον λόγο, και όχι να εντυπωσιάσουμε με αυτόν;

7. Απαριθμώ τώρα μερικά από τα κεφάλαια της ΝΓ του Μ.Τ. που θέλουν, κατά την γνώμη μου, αναμόρφωση ή συμπλήρωση: η στίξη, ο καλύτερος προσδιορισμός των κανόνων του τονισμού των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος, το κλιτικό σύστημα ολόκληρο, η αύξηση των ρημάτων, κυρίως των σύνθετων με διούλλαβες προθέσεις, η κλίση της παθητικής φωνής των συνηρημένων ρημάτων, το τελικό -ν, με το οποίο θα ασχοληθούμε τώρα, και μερικές άλλες λεπτομέρειες. Παρουσιάζει πολύ ψυχολογικό ενδιαφέρον η τάση που παρατηρείται τελευταία, να αποφευχθή ο τύπος θεωρούνταν, προθυμοποιούνταν π.χ. για το 3ο εν. πρόσωπο του παρατατικού των συνηρημένων ρημάτων, προφανώς ή πιθανώς επειδή συμπίπτει με τον τύπο του 3. πληθ. προσώπου, και γράφουν, ασχολείτο, θεωρείτο, παρακολουθείτο, προθυμοποιείτο, ενώ από την άλλη μεριά σκοντάφτεις απάνω σ' ένα ασχολιόταν ή δικαιούντουσαν!

8. Δεν χρειαζόταν όμως καμιά μεταβολή και απομάκρυνση από τους κανόνες του Μ.Τ. για τον συλλαβισμό των ρινικών συμπλεγμάτων⁶ ούτε για την ορθογραφική ενοποίηση της υποτακτικής με την οριστική, στις καταλήξεις με -ει, εις. Οι νεωτερισμοί αυτοί είναι και άσκοποι και παιδαγωγικά επιζήμιοι.

9. Σε πολλές επίσημες και ανεπίσημες ευκαιρίες έχω εκδηλώσει την εκτίμησή μου για το πρόσωπο και το έργο του Μ.Τ., ώστε να μην νομίζω ότι χρειάζεται να το υπογραμμίσω και σήμερα εξαιτίας της αμφισβήτησης των κανόνων της ΝΓ, που αφορούν το τελικό -ν. Ας μου επιτραπή όμως, με την ευκαιρία, να πω ότι δεν καταλαβαίνω και δεν συμμερίζομαι καθόλου την φιλότιμη μεν, όχι όμως εποικοδομητική, λατρευτική στάση μερικών Αποστόλων και Ευαγγελιστών του, ανάμε-

σα στους οποίους ξεχωρίζουν και δυο αγαπητοί φίλοι, οι οποίοι ξέρουν πολύ καλά ότι δεν θα ήθελα με κανέναν τρόπο «να χαλάσουν οι καρδιές μας». Ξέρουν όμως επίσης πολύ καλά ότι δεν μπορώ να μην πω αυτό που πιστεύω ότι είναι σωστό, και είναι το πιο σωστό αυτήν την στιγμή. Με πραγματικά συγκινητικό ζήλο έχουν ανακηρύξει την ΝΓ του Μ.Τ. σε σύγχρονο γλωσσικό-γραμματικό Ευαγγέλιο, κάθε απόκλιση από το οποίο καθίσταται αίρεση και εμποδίζει την εξάπλωση τού Χριστιανισμού —συγγνώμη, του Δημοτικισμού. Πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου, μα καθόλου ασεβής, πιστεύω όμως επίσης ότι τα έργα των ανθρώπων, ακόμα και έργα «μεγάλα τε και θωμαστά» (Ηρόδ. Ι, 1), είναι ενδεχόμενο να έχουν ελλείψεις, ατέλειες, λάθη. *Ο άνθρωπος είναι πεπερασμένος, και αν ζούσε σήμερα ο Μ.Τ., θα ήταν ο πρώτος που θα το μαρτυρούσε και για τον εαυτό του: επειδή πέθανε όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι έγινε απαραβίαστος και ότι κάθε αμφισβήτηση της διδασκαλίας του είναι ασεβεία.* Εννοείται ότι το ίδιο ισχύει και γι' αυτά που διαβάσετε αυτήν την στιγμή.

★

Το πρόβλημα του τελικού -v τίγεται από τον Μ.Τ. στο κεφάλαιο για τα πάθη των φθόγγων, ειδικά στις §§183-4 (σσ. 82-83) της ΝΓ, από το οποίο θα παραθέσουμε τις πιο σημαντικές πληροφορίες, για να δώσουμε μιαν σειρά στην πραγμάτευση που θα ακολουθήσει. Λέει λοιπόν στην §183: «*Φυλάγεται το τελικό ν του άρθρου (τον, την), του αριθμητικού έναν, της τριτοπρόσωπης προσωπικής αντωνυμίας την, των άκλιτων δεν μην και σαν, όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από φωνήεν ή σύμφωνο στιγμιαίο (κ, π, τ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ, ξ, ψ)*» (ακολουθούν παραδείγματα). «*Χάνεται το τελικό ν, όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από σύμφωνο εξακολουθητικό (γ, β, δ, χ, φ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, ζ)*» (ακολουθούν παραδείγματα). Με φίλα γράμματα προσθέτονται λεπτομέρειες: «*Το τελικό ν φυλάγεται πάντοτε: στο άρθρο των..., στην αντωνυμία τον (τον βλέπω), στους συνδέσμους αν, όταν, πριν, ... στα επιρρήματα σχεδόν, λοιπόν, προπάντων (χάνεται στα πίσω χρονώ, δυο μηνώ).* Το μη δεν παίρνει το ν, όταν ακολουθή σημείο στίξης: *πρόσεχε· μη! Εξαιρετικά μπορεί να φυλάγεται (υπογραμμίζω) το τελικό ν του αρσ. άρθρου τον σε κυρια ονόματα άγνωστα, που αλλιώς θα μπορούσε να τα πάρη κανείς για ουδέτερα*» (χωρίς παράδειγμα). «*Η αιτιατική μια (sic) μπορεί (υπογραμμίζω) να πάρη ένα τελικό ν, όταν ακολουθή λέξη που αρχίζει από α: μιαν άλλη φορά.* Στο διάλογο και την ποιητική γλώσσα προφέρεται συχνά το ν και όταν ακολουθή άλλο φωνήεν: *μιαν όμορφη βασιλοπούλα*» (εδώ τελειώνουν τα φίλα γράμματα και η §183).

Στην §184 γίνεται λόγος για το τελικό -v στις αντωνυμίες. Η διατύπωση είναι η εξής: «*Το τελικό ν φυλάγεται στην ενική αιτιατική του αρσενικού (υπογραμμίζω) πολλών αντωνυμιών και αντωνυμικών επιθέτων —τόσος, όσος, όποιος, κάποιος, όλος, άλλος κλπ. (το κλπ. υπογραμμίζεται από μένα)— όταν δε (=δεν) συνδέονται στενά με την ακόλουθη λέξη (υπογραμμίζω) ή όταν αυτή αρχίζει από φωνήεν ή στιγμιαίο σύμφωνο: τι εγινες τόσον καιρό, ποιον βλέπεις εκεί; ποιον φίλο σου προτιμάς; όποιον άλλο(ν) είδαμε, δεν είδα κανένα(ν) άλλο. Στις αντωνυμίες αυτός, εκείνος, τούτος γένους αρσενικού με ακόλουθο άρθρο (υπογραμμίζω) χάνεται συνήθως το τελικό ν, όταν φυλάγεται το τελικό ν της*

αιτιατικής του άρθρου: αυτό(ν) τον άνθρωπο, αυτό(ν) τον κύριο, αλλά εκείνον το δρόμο. Έτσι ξεχωρίζεται το αρσενικό από το ουδέτερο (υπογραμμίζω). Το τελικό ν μπορεί να φυλαχτεί (υπογραμμίζω) και στο τέλος των αρσενικών επιθέτων, όταν ακολουθή ουσιαστικό (που αρχίζει) από φωνήεν ή όταν ο σύνδεσμός τους είναι στενότερος (υπογραμμίζω) και όταν ακολουθή στιγμιαίο σύμφωνο: λίγον καιρό, πολύν καιρόν, είχε πολύν κόσμο, είδε το λαμπρόν ήλιο, είχε ένα σκληρόν αγώνα». Ακολουθούν με φιλά γράμματα δυο περιπτώσεις έμφασης.

Τα ίδια επαναλαμβάνονται με ελάχιστες φραστικές μεταβολές (και με παράλειψη της εναλλακτικής διατήρησης του -ν στο μίαν όμορφη βασίλοπούλα) και στην *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική*, την μόνη που τύπωσε με το όνομά του στα 1949 (§§135-37, σσ. 32-33). Οι γραμματικές άλλων συγγραφέων αναφέρουν ελάχιστα για το -ν⁷.

Αυτή είναι η διδασκαλία του Μ.Τ. για το τελικό -ν, η οποία, οφειλούμε να ομολογήσουμε, ήταν για την εποχή της αρκετά γενναιόδωρη, ιδιαίτερα στις αντωνυμίες και τα αντωνυμικά επίθετα, και που δεν την ακολουθούν μάλιστα, τουλάχιστο ως προς αυτό, ούτε οι πιστοί μαθητές. Οι ρυθμίσεις τις οποίες πρότεινε στηρίζονταν κυρίως σε φωνητικούς λόγους (αφομοίωση του -ν και απλοποίηση του πριν από τα εξακολουθητικά σύμφωνα, διατήρησή του πριν από τα στιγμιαία), χωρίς όμως ο κανόνας αυτός να ισχύει για όλα τα τελικά -ν, ακόμα και αν επρόκειτο για τους ίδιους τύπους: π.χ. στο αν και το όταν το -ν δεν αφομοιώνεται ποτέ, αφομοιώνεται όμως στο σαν, που προήλθε από το ως αν· γιατί άραγε; Στο τόν (τον) της βραχυλογημένης προκλιτικής ή εγκλιτικής προσωπικής αντωνυμίας ή στο των της γενικής πληθυντικού του άρθρου, το -ν δεν αφομοιώνεται ποτέ, αφομοιώνεται όμως στο τον του άρθρου· γιατί άραγε; Και αν το -ν της αρσενικής αντωνυμίας (τόν-τον) και της γενικής των είναι ισχυρό, γιατί αυτή η δύναμη δεν εκτείνεται και στο θηλυκό τήν (την) της ίδιας αντωνυμίας; Δυνητικό είναι όμως και το -ν του αρσενικού άρθρου μπροστά στα κύρια ονόματα. Ποιος όμως θα καθορίζει τον βαθμό γνωστότητας ή αγνωσίας των ονομάτων αυτών; Μπαίνουμε επομένως εδώ σε έναν άλλο τομέα, τον υποκειμενικό, με όλην την ρευστότητα που τον συνοδεύει. Στο έναν, πάλι η διατήρηση ή αφομοίωση είναι σύμφωνη με τους φωνητικούς κανόνες, όχι όμως και στο μίαν (το οποίο μάλιστα τυπώνεται ως μια στην αιτιατική, ενώ αυτό δεν είναι σωστό: αρχικός και αρχαίος τύπος είναι μίαν (όχι μία), και σύμφωνα με αυτόν εξελίχθηκε και η αρχαία αιτιατική ένα σε έναν. Στον τύπο αυτόν (μιάν), το τελικό -ν εξασφαλίζεται, σύμφωνα με τον Μ.Τ., μόνο αν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από α: στην περίπτωση αυτήν όμως ο λόγος που προβάλλεται είναι προσωδιακός, δηλ. ευφωνικός, και όχι φωνητικός. Η χασμωδία είναι βέβαια ισχυρή στην συνάντηση -α+α- (και -ο+ο-, ου+ου, ε+ε, ι+ι), και λιγότερο με τα ανόμοια φωνήεντα, αυτό όμως δεν θα έπρεπε να ήταν ισχυρός λόγος για να μετατρέψουμε το σταθερό φωνητικό στοιχείο της νεοελληνικής γραμματικής, το τελικό -ν, σε ευφωνικό, δηλ. προαιρετικό.

Σημείωσα παραπάνω ότι υπογράμμισα το κτλ. της §184 ύστερα από τις αντωνυμίες και τα αντωνυμικά επίθετα. Σε τέτοια συμπραζόμενα θα ευχόμασταν αυτό το και τα λοιπά να προσδιορίζονταν ακριβέστερα. Είναι ασφαλώς οι αντωνυμίες αυτός-ή, εκείνος-η, τούτος-η, που μνημονεύονται παρακάτω, νομίζω όμως ότι πρέπει να περιληφθούν και τα τέτοιος-α, πόσος-η, ποιος-α, κανένας-καμιά, καθένας-καθεμιά, όποιος-α, οποιοσδήποτε-αδήποτε, μόνος-η, ίδιος-α, όλος-η,

πολύς-λλη και όσα άλλα επίθετα ή και ουσιαστικά προφέρονται άναρθρα, ιδιαίτερα τα αρσενικά. Γενικά το αρσενικό έχει μεγαλύτερη ανάγκη να δηλώνη αμεσότητα και καθαρότητα το γένος του, ακριβώς γιατί μπορεί να συμπίπτουν οι τύποι της αιτιατικής του αρσενικού με του ουδέτερου: *χαλασμένο δρόμο-χαλασμένο σπίτι*.

Θα μου επιτραπή επίσης να μην καταλαβαίνω τις ασαφείς και αδύστες διατυπώσεις. Τι θα πη π.χ. «όταν δε συνδέωνται στενά με την ακόλουθη λέξη;». Αυτό το στενά ποιος θα το προσδιορίζει κάθε φορά, και τι ακριβώς σημαίνει; Μήπως ο Μ.Τ. εννοούσε καμιάν ιδιαίτερη συντακτική σχέση, που όμως όφειλε να την προσδιορίση σαφέστερα; Ή μήπως κάποιες τυποποιημένες εκφράσεις; Πιθανότατα εννοεί το δεύτερο.

Ας επιχειρήσουμε τώρα να προσδιορίσουμε το περίπλοκο αυτό κεφάλαιο σύμφωνα με την παρουσίαση του Μ.Τ., καθώς προσπαθούσε να βάλη σε τάξη τα δεδομένα που νόμιζε ότι έπρεπε να περιληφθούν σ' αυτό.

1. *Καταρχήν* —και όχι βέβαια *καταρχάς*, με το οποίο μας ζαλίζουν διαρκώς διάφοροι εμβριθείς κύριοι—, *καταρχήν* λοιπόν η προσέγγισή του στο πρόβλημα στηρίζεται στην φωνητική της προφορικής δημοτικής, την οποία και κωδικοποιούσε, όπως είπαμε και παραπάνω: το -v *αφομοιώνεται και απλοποιείται μπροστά στα εξακολουθητικά σύμφωνα, διατηρείται όμως μπροστά στα σιγμιαία*. Ο κανόνας αυτός ίσχυε για την προφορική δημοτική πριν από το 1917 και έως τότε, είχε αρχίσει όμως να υποχωρή και στην προφορική και την γραπτή δημοτική του 1940, όπου τύποι όπως *σύμφωνος, συγχωρώ, συνθέτης κ.ά.τ.* έκαμαν την εμφάνισή τους ή γίνονταν κοινοί, παράλληλα προς το *νυφικό, τη νύφη, τη συχώρεση, συθέμελα κλπ.* Τονίσαμε όμως επίσης ότι ο φωνητικός αυτός κανόνας δεν αφορούσε όλα τα τελικά -v αλλά μόνο μερικά. Δεν λέμε δηλαδή, ούτε και γράφουμε, *φτάνου δέκα εργάτες, ότα φανής, ερχότα βιαστικός κλπ.*, αλλά μόνο *φτάνουν, όταν ερχόταν κλπ.*, οποιοδήποτε σύμφωνο και αν ακολουθή. Μπορούμε μάλιστα στο σημείο αυτό να πούμε ότι δεν λέμε πια ούτε και γράφουμε —εκτός σε ιδιωματικών διάλογο— τα *πόσω μηνώ και πόσω χρονώ*, που είδαμε ότι τα ξεχώριζε ο Μ.Τ. Σημειώσαμε επίσης ότι η ίδια διαφορούμενη μεταχείριση ισχύει και για τον αντωνυμικό τύπο *τον (τον)* από τη μια μεριά, και όλες τις άλλες αντωνυμίες, οριστικές και μη, από την άλλη. Υπάρχουν επομένως περιθώρια για διακυμάνσεις.

Δεν τον απασχόλησε, καθώς φαίνεται, πολύ το θηλυκό, δηλ. η αιτιατική του. Με εξαίρεση όμως του θηλυκού άρθρου *την*, οι τύποι της αιτιατικής δεν ξεχωρίζουν από την ονομαστική, αν δεν υπονοηθή η παρουσία του -v. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό στο αδύστο άρθρο, αν νομίζουμε ότι ο βασικός τύπος είναι *μια*, και όχι *μιαν*: *παντρεύτηκε μια γειτόνισσά μας: πήρε αυτή για να μάθη κτδ. Ποιος παντρεύτηκε; Κάποιος μίαν γειτόνισσα ή η γειτόνισσα κάποιον; Πήρε κάποιος κάποιαν, για να μάθη ή αυτή πήρε κάποιον ή κάποιαν για να μάθη; Πρέπει να ανατρέχει κανείς στα συμφραζόμενα, για να βρίσκη το σωστό. Αυτό όμως πια δεν είναι λόγος, είναι γρίφος. Αντιγράφω: «εκείνος έστρεφε το βλέμμα του τριγύρω, για να δη εκείνη που τον άγγιξε» (=εκείνην).*

Η ενδύναμη —δοκιμάζω μίαν απόδοση του αριστοτελικού «δυνάμει»— παρουσία του -v και εκεί όπου δεν την υποφιαζόμαστε, γίνεται φανερή από την φωνητική του Μ.Τ. να εξασφάλιση την σαφήνεια των τύπων του αρσενικού στην συ-

νεκφορά έναρθρου και άναρθρου επιθέτου με ουσιαστικό (αρσενικό) στην αιτιατική: *λίγον καιρό...*, *το λαμπρόν ήλιο κλπ.* (βλ. παραπάνω), χωρίς παραδείγματα όμως με αρσενικά ουσιαστικά που αρχίζουν από εξακολουθητικό σύμφωνο, μπροστά στο οποίο, είναι εύλογο να υποθέσουμε, το -ν θα αφομοιωνόταν. Ενώ δηλ. το υγιές γλωσσικό αισθητήριο του τού υπαγόρευε το σωστό, η στενή προσηλωση προς τον φωνητικό νόμο της προφορικής δημοτικής —και αυτόν περιορισμένο και περιπτωσιακόν— του κουτσούρευε αυτήν την εύστοχη φροντίδα.

Ξέρω ότι υπάρχουν σοβαρές αντιδράσεις στην επέκταση της χρήσης του -ν, γιατί υπήρχαν —και υπάρχουν ακόμα— πολλοί που νόμιζαν και νομίζουν ότι το τελικό -ν αποτελεί το σήμα κατατεθέν της καθαρεύουσας και ότι αν της *δελτίο ειδήσεων* αντί *δελτίον ειδ. σώθνης*. Έχω σημειώσει και αλλού τις αντιδράσεις Κρητικών συναδέλφων, που νομίζουν ότι το τελικό -ν δεν προφέρεται στην Κρήτη (*Ο δρόμος προς την Δημοτική* σ. 18). Και όμως οι τύποι *το πράμα δον*, *το γαμία δον*, *το μαδίλι δον κλπ.* δεν θα ήταν δυνατοί, αν η αρχική εκφορά δεν ήταν *το πράμαν του*, *το γαμίαν του*, *το μαντήλιν του*, όπως ακριβώς και των ανατολικών Ελλήνων, από την Χίο και την Μικρασία, προς τα Δωδεκάνησα και την Κύπρο (τώρα μπορούμε να προσθέσουμε και την Δυτ. Μακεδονία: όπου ακούει κανείς ακόμα και «αυγά απού λέλικαν»⁸ και άλλα.

Στο άρθρο των *Εποχών*, που ανέφερα παραπάνω, έδινα μίαν σειρά προβλημάτων της ΝΕ που έπρεπε να ξαναμελετηθούν, και ανάμεσα σε αυτά το πρώτο και το πιο εκτεταμένο (σσ. 204-08) ήταν το πρόβλημα του τελικού -ν. Δεν θα επαναλάβω εδώ όσα έγραφα εκεί, σημειώνω όμως μόνο ότι γινόταν λόγος για την ονομαστική και αιτιατική του αρσενικού και θηλυκού του οριστικού και άοριστου άρθρου *τον-την*, *έναν-μίαν*, των αντωνυμιών *αυτός-ή*, *εκείνος-η*, *τούτος-η*, *ποιος-α*, *όποιος-α*, *κάποιος-α*, *όσος-η*, *όλος-η* και για τα *δεν*, *σαν* και *μην* «να τα γράφουμε με -ν...». Γινόταν ακόμα λόγος για την άναρθρη αιτιατική των επιθέτων σε -ος, όταν συνοδεύουν ουσιαστικά, για την γραφή του ακέραίου τύπου *τον* με κύρια ονόματα, ανεξάρτητα από το αρχτικό τους σύμφωνο, για την δήλωση του άναρθρου αντικειμένου, και κατέληγε το μέρος αυτό με το συμπέρασμα (σ. 206): «Με αυτόν τον τρόπο εξαφανίζουμε μονομιάς τις λογής λογής δυσκολίες που δημιουργούνται στην διδασκαλία —τώρα μπορούμε να προσθέσουμε: 'στην γραφή και ακόμα και στην προφορά'— από την περιπτωσιολογία της εφαρμογής του -ν, προσφέροντας συγχρόνως κάτι σταθερό και συγκεκριμένο». Την απλούστευση αυτήν ακολουθώ από τότε.

Ένα θετικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτήν πραγματοποιήσαμε εκείνη την εποχή με το Συμβούλιο του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη) του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο υιοθέτησε μερικές από τις προτάσεις μου και αποφάσισε να τις ενσωματώσουμε στην *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική* του Μ.Τ., που ανέφερα προηγουμένως και που την ετοίμαζε το Ινστιτούτο για νέαν έκδοση⁹. Εκεί, στην §136, προσθέσαμε τα εξής: «Το τελικό -ν φυλάγεται πάντοτε, οποιοδήποτε σύμφωνο και αν ακολουθή, στις ακόλουθες περιπτώσεις: α) στο άρθρο *τον* πριν από επίθετο (ανεξάρτητα αν ακολουθή ή όχι ουσιαστικό), ή πριν από όνομα κύριο: *τον μεγάλο νεκρή, τον ζωντανό περιήγρο, τον Φαίδωνα, τον Μανόλη, τον Ροΐδη*. β) στα άκλιτα *δεν*, *σαν*: *σαν χιόνι, δεν θέλω*». Τα υπόλοιπα έμειναν τα ίδια.

Η απόφαση αυτή ήταν για μένα πολύ σημαντική, αφού το ίδιο το Συμβούλιο

του Ινστιτούτου που ίδρυσε με την διαθήκη του ο Μ.Τ. έβρισκε ότι η διδασκαλία του δεν ήταν *sacrosanctum*, «άγια των αγίων», που δεν επιτρεπόταν ούτε να τροποποιηθεί κανείς ούτε να συμπληρωθεί, και ότι, απεναντίας, θα μπορούσε και να συμπληρωθεί και να τροποποιηθεί. Η δικτατορία που ακολούθησε τα ανέτρεφε όλα, οι τροποποιήσεις όμως υπάρχουν στην *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική* (2. έκδ. 1975, σ. 32), όχι όμως —όπως θα ήταν πιο αποτελεσματικό— και στην καινούργια σχολική *Νεοελληνική Γραμματική* του Υπουργείου Παιδείας, η οποία καταρτίστηκε στα 1976 από επιτροπή με πρόεδρον τον πρώην Πρόεδρο της Δημοκρατίας κ. Μιχ. Στασινόπουλο. Στην επιτροπή συμμετείχα και εγώ, δεν μπόρεσα όμως να πείσω τα μέλη της ούτε καν για το *δεν* και το *σαν*. Έτσι και οι λύτες των σταυρολέξων είναι ευτυχείς που μπορούν να γεμίσουν σήμερα δύο τετραγωνάκια με το *σα* απαντώντας στο απόρημα «ομιωματικό της δημοτικής» (όπως γράφουν και οι συμπληρώνοντας το «συμπλεκτικό της δημοτικής»!). Τόσα ξέρουμε, τόσα λέμε!

Μιαν πιο εκτεταμένη πραγμάτευση του προβλήματος του -v έδωσα πριν δυο περίπου χρόνια στο *ΒΗΜΑ* της 27-7-84 (<Το γλωσσικό μας ηφαιστειο>) παίρνοντας αφορμή από την δημοσίευση δυο άρθρων του καθηγητή κ. Α. Μάνεση στην ίδια εφημερίδα (<Γλώσσα, λαϊκισμός και εξουσία>, 13 και 20-5-84), στα οποία ο κ. Μ., αντιδρούσε έντονα και δικαιολογημένα στην κακοποίηση του νεοελληνικού λόγου από την σχεδόν συστηματική παράλειψη του -v με τα αρχτικά (στιγμαία) σύμφωνα των συνεχόμενων λέξεων, μπροστά στα οποία δεν μπορούσε να λείπει. Τά άρθρα εκείνα του κ. Μ. αποτελούσαν προδημοσίευση των σημειώσεων του στο κεφάλαιο <Δημοτική γλώσσα και νομική επιστήμη>, του βιβλίου του *Δίκαιο, Σύνταγμα, Πολιτική*, που κυκλοφόρησε (χ.χ.) αμέσως ύστερα. Στις σσ. 138 κ.ε. του βιβλίου γίνεται πολύς —και δικαιολογημένος— αντιλογος για την παράλειψη του -v από το *δεν*, για τον «φανατικό και αδιάλλακτον αντι-νι-ισμό... στην αιτιατική ενικού του αρσενικού άρθρου τον, που... μεταβάλλεται σε το». Ύστερα από αυτό προχωρεί σε μιαν εύστοχη και ψυχολογικά σημαντική παρατήρηση, που την διατύπωσα κι εγώ από άλλην άποψη στο άρθρο μου στο *ΒΗΜΑ*. Γράφει λοιπόν ο κ. Μ.: «Πρόκειται για μια πρακτική του προφορικού λόγου που συνεπάγεται τη μορφολογική 'ουδετεροποίηση' (υπογραμμίζω) των ουσιαστικών αρσενικού γένους, με όλες τις παρεπόμενες... συγχύσεις. Έτσι με τη χρήση τύπων όπως... 'ενδιαφέρει το νέο', 'παρέχεται στο νομικό', ... 'το μισθωτό', 'το φορολογούμενο', 'το Μάρκο', 'το Μιττεράν' ..., το γένος των αρσενικών και των ουδετέρων ουσιαστικών εμφανίζεται ομοιόμορφο και αποβαίνει δυσδιάκριτο..., ιδίως όταν προηγείται επίθετο». Γίνεται ύστερα εκτεταμένος λόγος για την αποσιώπηση του -v μπροστά στα στιγμαία σύμφωνα και για την σύγχυση που παρατηρείται από την παράλειψή του, με πολλά και εντυπωσιακά παραδείγματα (σ. 141): «στη πορεία, στη Κυβέρνηση, με τη πρόθεση..., στο πολιτικό χώρο, από το κοινό νομοθέτη» κ.ά.π.

Είχε δημοσιευθεί τον ίδιο καιρό και ένα ειδικό άρθρο για το τελικό -v στο περιοδικό *Γλώσσα* (έτος Β' 5, 1984, 70-72), παράρτημα του περιοδικού *Νέα Παιδεία*, από τον Γυμνασιάρχη Αντ. Η. Σακελλαρίου, με πολλές και αξιοπρόσεκτες παρατηρήσεις και με σύσταση στους αρμοδίους «...να ξανασυζητήσουμε την πρόταση του Α. Τσοπανάκη..., την αιτιατική του άρθρου (οριστικού και αόριστου), των αντωνυμιών αυτός-ή, εκείνος-η, τούτος-η, ποιος-α, κάποιος-α, όποιος-α,

όσος-η, (άλλος-η, όλος-η) και τα δεν, μην, σαν να τα γράφουμε με -ν».

Έτσι, και η δική μου παρέμβαση στην συζήτηση δεν ήταν αδικαιολόγητη. Στο άρθρο αυτό εισήγα κι εγώ από την γραμματική οπτική γωνία τον ψυχολογικό παράγοντα στην αντιμετώπιση του τελικού -ν «για το οποίο, χωρίς να το υποφιαζόμαστε, όλοι ξεκινούμε από ένα βασικό λάθος: ενώ δηλ. πρέπει να θεωρούμε βασικούς τύπους της Γραμματικής μας αυτούς που έχουν -ν, εμείς, αντίθετα, θεωρούμε το -ν ευφωνικό ή εφελκυστικό, ενώ αυτό είναι φωνητικό στοιχείο της αιτιατικής του πρωτόκλιτου και δευτερόκλιτου άρθρου, των περισσότερων αντωνυμιών κλπ., το οποίο αφομοιώνεται μπροστά σε ορισμένα σύμφωνα... και απλοποιείται στην προφορική... κοινή, χωρίς να είναι ανάγκη να παραλείπεται και στον γραπτό λόγο. Κακά λοιπόν οι Γραμματικές το βάζουν μέσα σε παρένθεση (υπογραμμίζω) στις περιπτώσεις αυτές... δημιουργώντας έτσι την εντύπωση της προαιρετικότητας ή της περιττότητας... Αυτό νομίζω είναι το μεγάλο και ουσιαστικό λάθος, που επηρεάζει ψυχολογικά τους πάντες, επειδή μας εντυπώνει την λειψή ή κουτσουρεμένη εικόνα των τύπων αυτών, η οποία όμως δεν είναι επιστημονικά σωστή...».

Νομίζω λοιπόν ότι και η «μορφολογική ουδετεροποίηση» των αρσενικών ουσιαστικών του κ. Μάνεση και η δική μου διαπίστωση της παραπλαγητικής οπτικής —και στην συνέχεια φωνητικής— εικόνας των τύπων αυτών που η Γραμματική βάζει το -ν τους σε παρένθεση, προσθέτουν δυο σημαντικούς ψυχολογικούς παράγοντες και δυο νέες διαστάσεις, που μπορούν να φανούν χρήσιμες για το θέμα που μας απασχολεί και από πολλές απόψεις μάλιστα. Πρώτα πρώτα, σε ένα καθαρά θεωρητικό επίπεδο, γίνεται φανερό ότι υπάρχει ένα φωνητικό πρόβλημα: το τελικό -ν υπάρχει «ενδύναμα», όπως είπαμε, και όπως αναγνωρίζει έμπρακτα (ενεργεία) ο Μ.Τ. με τα παραδείγματά του που παραθέσαμε, και εκδηλώνεται έμπρακτα και αυτό μόλις συντρέξουν ευνοϊκές συνθήκες.

Υστερα, ακόμα σε θεωρητικό επίπεδο, δημιουργείται η εξής φωνητική ασυνέπεια και διαφορετική φωνητική αποτύπωση: Ενώ δηολ. επιθυμούμε να καταγράψουμε την προφορά και την παρουσία του -ν μπροστά στα στιγμιαία σύμφωνα, και να την παραλείψουμε μπροστά στα εξακολουθητικά —και έτσι την διδάσκουμε στην Γραμματική— ελάχιστην σημασία δίνουμε, και δεν επιχειρούμε να παραστήσουμε με την γραφή την φωνητική αλλοίωση που το τελικό αυτό -ν επιφέρει στα ίδια αυτά στιγμιαία σύμφωνα: τον *γόμο*, τον *δόπο*, κλπ. Υπάρχει όμως ακόμα ένα πρόσθετο στοιχείο, το ότι δηλ. σχεδόν κανένας δεν παίρνει είδηση ότι το ίδιο αυτό τελικό -ν όχι μόνο ηχηροποιεί τα άηχα, αλλά και προσαρμόζεται αρθρωτικά προς αυτά και γίνεται χειλικό μ μπροστά στα χειλικά π, μπ, φ, και ουρανικό γ μπροστά στα ουρανικά κ, γκ, (γγ): *τομ μπατέρα*, *τομ μπαμπά*, *τομ μπζάλτη*, *τογ γκαπετάνιο*, *τογ γκαβό*¹⁰. Μόνο μπροστά στα τ, ντ, τσ, τζ το -ν δεν αλλοιώνεται αρθρωτικά (αλλοιώνονται όμως τα τ, ντ, τσ, τζ > d, nd, dz).

Φωνητικά στοιχεία είναι και αυτά, όχι λιγότερο σημαντικά από την διατήρηση ή την αφομοίωση του -ν, δεν μας απασχολούν όμως καθόλου. Κολλήσαμε στην αφομοίωσή του -ν και επιβάλλουμε την παράλειψή του δημιουργώντας προβλήματα στην γραφή και την κατανόηση του λόγου. Μόνο αυτός ο φωνητικός νόμος της προφορικής δημοτικής είναι ισχυρός και για την γραπτή! Το ότι γράφουμε τον πατέρα και προφέρουμε *τομ μπατέρα*, το ότι γράφουμε *Σμύρνη*, *ασβέστης*, *οσμή*, *ομαράγδι*, κλπ. και προφέρουμε *Σμύρνη*, *αϊβέστης*, *οϊμή*, *ζαμαράγδι*,

κλπ., ούτε το προσέχει κανένας ούτε και μας το επιβάλλει η Γραμματική να το γράφουμε φωνητικά. Μόνο το -ν έχει αμαρτίες!

Ένα τρίτο, θεωρητικό και πρακτικό μαζί, στοιχείο είναι αυτό που θίξαμε παραπάνω μιλώντας για την κωδικοποίηση της προφορικής δημοτικής από τον Μ.Τ. (συχώρεση-συγχωρώ, συγχαρητήρια-συχαρώα, κλπ.). Εδώ πρέπει να προσθέσω ότι αυτό κατάντησε το πιο σοβαρό πρόβλημα, που θαρρείς πως πρέπει να το επιλύσουμε με τον χρυσοχοϊκό βεζινέ¹¹, με αποτέλεσμα να συντηρούμε κανόνες εξωπραγματικούς, που δεν μπορούν να απομνημονευθούν ούτε να εφαρμοστούν σωστά από τα παιδιά μα ούτε κι από τους μεγάλους. Και εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Μ.Τ. (και άλλοι γλωσσικοί νομοθέτες) δεν είχε διδακτική πείρα ούτε από δημοτικό σχολείο ούτε από γυμνάσιο. Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης διορίστηκε καθηγητής στα 1926, η διδακτική πείρα όμως από αυτό είναι άλλο πράγμα. Έτσι, μόλις η γραμματική έπεσε στα χέρια των εκπαιδευτικών με την μεταρρύθμιση του 1965-67 και του 1976, αμέσως δημιουργήθηκε ζήτημα και για το κλιτικό σύστημα και για το -ν και ίσως και για άλλα.

Στο πρακτικό λοιπόν επίπεδο, στο οποίο φτάσαμε με αυτά που είπαμε, κάμνουμε μιαν ερώτηση που δεν πρέπει να θεωρηθεί καθόλου ρητορική αλλά μόνο απορητική και θαυμαστική, για την απειρία με την οποία αντιμετωπίζουμε συνήθως περίπλοκα προβλήματα. Και η ερώτηση είναι αυτή: *Πώς μπορεί ένας μαθητής ή και ένας ώριμος ακόμα άνθρωπος να ξεχωρίζει και να θυμάται τα κ, π, τ, γκ (γγ), μπ, ντ, τσ, τζ, ξ, ψ, δηλ. σύνολο ένδεκα συμφώνων που δεν αφομοιώνουν το -ν, και παράλληλα τα β, γ, δ, φ, χ, θ, λ, μ, ν, ρ, σ, ζ, δηλ. σύνολο δώδεκα συμφώνων που το αφομοιώνουν, και να τα παίξει αυτά στα δάχτυλά του για να γράφει σωστά; Δεν μπορεί δυστυχώς να τα θυμάται όλα αυτά, γιατί είναι πολλά και κινούνται αντιθετικά σε δυο παράλληλες σιδηροδρομικές ράγιες, ούτε να τα ξεχωρίζει όλα αυτά χωρίς μπερδέματα, γιατί ανήκουν σε πολλές κατηγορίες. Λυπούμαι, αλλά πρέπει να το πάρουμε απόφαση. Δεν γίνεται.*

Δεν διδάσκει κανένας στο παιδί τα άηχα και τα ηχηρά, τα στιγμιαία και τα εξακολουθητικά, ώστε αυτό να τα κατατάξει σε κατηγορίες και να σέβεται τις ιδιομορφίες τους. Δεν έχουμε παρά να ακούσουμε πώς προφέρονται τα ρινικά συμπλέγματα από ολιγογράμματους και πολυγράμματους ανθρώπους, από ιδιώτες και δημόσιους άνδρες, για να καταλάβουμε πού βρισκόμαστε στο σημείο αυτό. Πόσες χιλιάδες φορές πρέπει να επαναλάβουμε ότι το μόνο από τα σπουδαία κεφάλαια της Γραμματικής που δεν διδάσκουμε συστηματικά στα παιδιά είναι η φωνητική και η ορθοφωνία. Ίσως όμως θα έπρεπε και να έχουμε σοβαρές αμφιβολίες αν το παιδί του Δημοτικού θα ήταν σε θέση να καταλάβει την ποιότητα και την υφή των συμφώνων, όταν αρχίζει να μαθαίνει γράμματα. Την άρθρωσή τους, με έναν καλό δάσκαλο, θα την ακούση και θα την μάθη μάλλον εύκολα και ίσως και με ενδιαφέρον τα στιγμιαία και τα εξακολουθητικά, αμφιβάλλω.

Είναι άραγε τόσο δυσκολο να καταλάβουμε όλοι μας ότι ζητούμε από τους μαθητές και τους δασκάλους τα αδύνατα; Εκεί που οι μαθητές διδάσκονται πως τα σύμφωνα του ελληνικού αλφαβήτου είναι 17, ξαφνικά θα ανακαλύπτουν ότι αυτά γίνονται 23 για την αποτύπωση του -ν. Και τι θα τους πούμε, για να τους εξηγήσουμε αυτό το απροσδόκητο αβγάτισμα; Αποτέλεσμα είναι η αναρχία, την οποία θα διαπιστώσουμε σε λίγο με την έκθεση ενός μικρού μέρους από το υλικό που έχω συγκεντρώσει. Ο καλόπιστος μελετητής θα μείνη κατάπληκτος με την

πολλαπλή έκβαση των ιδίων συναντήσεων του τελικού -ν με αρχικά σύμφωνα ή φωνήεντα —γιατί και αυτά τώρα μπαίνουν στον λογαριασμό—, για την έλλειψη εμπιστοσύνης στις γραμματικές του γνώσεις, για το πώς ο ίδιος δίνει για τις ίδιες συναντήσεις διαφορετικές λύσεις, και για το πόσο, τέλος, επιμένουμε να είμαστε ρομαντικοί, εξωπραγματικοί, Δον Κιχώτες (σε όλα μας). Ο μακαρίτης Στίλπωνας Κυριακίδης, μεγάλος επιστήμονας, κλασικός φιλόλογος, ιστορικός του Βυζαντίου και λαογράφος, έλεγε συχνά στις συνεδρίες της Σχολής, όταν εμείς οι νεότεροι, τότε, προτείναμε στασιωτικές λύσεις που αντιστρατεύονταν τις πραγματικές συνθήκες: «Μην τα βάζετε με τα πράγματα· θα σπάσετε το κεφάλι σας». Εμείς όμως τριγυρνούμε διαρκώς με φασιχωμένα κεφάλια, και δεν το παίρνουμε είδηση. Η νάρκωση εξακολουθεί και μετά την εγχείρηση και την επίδεση των τραυμάτων. Χρειάστηκε ο προπερυσινός ξεσηκωμός, για να περιορισθεί κάπως το κακό στα έντυπα της βιαστικής σύνθεσης, εκτύπωσης και κυκλοφορίας.

Από την άλλη μεριά, είναι να θαυμάζω κανείς την επιμονή και τον ζήλο με τα οποία όμοιοι ή και οι ίδιοι άνθρωποι επιτυγχάνουν τους πιο απρόοπτους και, πολύ συχνά αχρείαστους, νεωτερισμούς. Μιλώ για την κατάργηση της ορθογραφίας της υποτακτικής —την υποτακτική την ίδια δεν μπορούν να την καταργήσουν, καταργώντας όμως την ορθογραφία της νομίζουν ότι την καταργούν—, ενώ είναι απολύτως απλό να ξέρεις ότι όταν η φράση εισάγεται με τους τελικούς, χρονικούς και υποθετικούς συνδέσμους, ακολουθεί υποτακτική, η οποία διαφέρει σε τούτο και σ' εκείνο από την οριστική. Το αποτέλεσμα είναι ότι όλοι γράφουν θα δείτε, θα ρθειέτε, να πάθει, να μάθει, και σε υπολείμματα καθαρεύουσας εσάθει, εγεννήθει, χωρίς να αγνοήσουμε και τα πολύ κοινά εν πάσει περιπτώσει, τα κακείν κακώς και κι τα εξείς. Κάτι έλεγε η παλιά παροιμία «ενός κακού δοθέντος μυρία έπονται»¹².

Από τις άχρηστες απλουστεύσεις θα θυμίσουμε για πολλοστή φορά την μεγαλοκατορθωματική και περισπούδαστη απλοποίηση του καινούργιου σε καινούργιος, χάρη στην οποία το ορθογραφικό πρόβλημα της ελληνικής γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί λυμένο, έστω και αν ο Στέργιος εξακολουθεί ακόμα να είναι Στέργιος —λέτε να τον βάλουν στο μάτι οι ζηλωτές και να τον μεταβαπτίσουν σε Στέρριον;—, ενώ από εκείνες που σου δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από όσα λύνουν είναι οι εκλεκτικές απλοποιήσεις διπλών συμφώνων (πένα, σάκος, παλικάρι κλπ.) και η αλόγιστη μετατροπή των επιρρημάτων από -ως σε -α. Και όσο και αν σας φαίνονται υπερβολικά και εξεζητημένα τα: προηγούμενα και επόμενα (το είπε κανένας αυτό;), το κύρια, το απλά (απλώς) και το πιθανά, αυτά είναι αδύνατο να συναγωνισθούν το ακόλουθο δείγμα φετολογιοτεχνικής κακογουστιάς, με την οποία τολμούν να σε εντυπωσιάσουν μερικοί άνθρωποι: «να μεριμνά προσήκοντα», «αυτό είναι οφθαλμόφανα πολύ ενδιαφέρον» και «παρεμπιπτόντως (sic) ακρόθιγα», και τα τρία από τον ίδιο καλλιτέχνη! Και μην υποφιασθήτε ότι τα έπλασα εγώ. Δεν έχω τόση φαντασία. Ούτε να νομίσετε ότι και το παρεμπιπτόντως δεν θα γινόταν κι αυτό παρεμπιπτόντα. Θα γινόταν, δεν ήθελε όμως ο γεννάδας να θυσιάση το ακρόθιγα. Πότε και πού θα του ξαναδινόταν μια τέτοια ευκαιρία; Αυτά γίνονται μόνο μίαν φορά στην ζωή μας!

Θα προσπαθήσω τώρα να δώσω ένα μεγάλο δείγμα από την κατάσταση που επικρατεί στην χρήση ή την αχρησία του -ν, από κείμενα που εύκολα θα καταλάβει ο αναγνώστης ότι προέρχονται από όλα τα είδη του λόγου, επιτηδευμένου και

ανεπιτήδευτου, επιστημονικού, επιφυλλιδικού και ειδησεογραφικού —με περιορισμένη χρήση του ποιητικού— γραμμένα από αντίστοιχους ανθρώπους, με υψηλή τις περισσότερες φορές εγγραμματωσύνη και λογισώνη. Δεν υπάρχει επιλογή κειμένων· υπάρχει επιλογή παραδειγμάτων, τα οποία αποδελτιώνονταν κάθε φορά που κατά την γνώμη μου είχαν κάτι να προσφέρουν. Η ταλάντευση που δείχνουν στο σημείο αυτό όλοι σχεδόν οι συγγραφείς και μέσα στο ίδιο κείμενο φανερώνει ότι το τελικό -ν αποτελεί έναν οργανικό φθόγγο στην αιτιατική των αρσενικών και θηλυκών, ένα σημαντικό κεφάλαιο της ιστορικής Γραμματικής, που νομίζω ότι δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και ότι ακόμα η παράλειψή του ή η παρουσία του αποτελεί πρόβλημα για όλους. Εκείνο που μου ήταν δύσκολο να ελέγξω είναι το ποσοστό τυπογραφικής αβλεψίας ή και υποσυνειδητής επέμβασης των τυπογράφων¹³. Κάποιο ποσοστό πρέπει να υπάρχει, ασφαλώς όμως αυτό δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα.

Οι διάφορες κατηγορίες λέξεων που παρουσιάζουν διακυμάνσεις στην χρήση του -ν είναι σε γενικές γραμμές αυτές που μνημονεύει ο Μ.Τ. Προσθέτω τον έναρθρο και άναρθρον επιθετικό προσδιορισμό (ή κατηγορηματικών, με ουσιαστικό που συνήθως προηγείται), το άναρθρο αρσενικό ουσιαστικό και την παράθεση ή επεξήγηση, Εκτός από την μορφολογική ουδετεροποίηση του χ. Μάνηση, που την αναφέραμε προηγουμένως, προθέτω και την έννοια του αντικειμένου, και γι' αυτό συνεξετάζω και τα θηλυκά μίαν, την (άρθρο και αντωνυμία), τα θηλυκά των αντωνυμιών και αντωνυμικών επιθέτων και μερικά άλλα.

(Η συνέχεια στο επόμενο)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. *Προβλήματα της Δημοτικής Γλώσσας*. ΤΕΧΝΗ Θεσσαλονίκης 1976.
2. Έ.α. σ. 42· τώρα: Α.Γ. Τσοπανάκης, *Ο Δρόμος προς την Δημοτική*. Θεσσαλονίκη 1984, σ. 252.
3. *Νεοελληνική Γραμματική* (της Δημοτικής). Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Εν Αθήναις 1941.
4. *Νεοελληνική Γραμματική*. Αναπροσαρμογή της *Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής* του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήναι 19...
5. *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Β' και Γ' Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1978.
6. Βλ. Μ.Δ. Στασινόπουλος, <Ολίγα περί συλλαβισμού>, *Νέα Εστία* 15-7-1984, τεύχ. 1270, 106-107. Σωφρόνης Χατζησαβίδης, <Συλλαβισμός των ριλικών συμπλεγμάτων>, *Νέα Εστία*, 1-10-1984, τεύχ. 1274, 1299-1301. Α.Γ. Τσοπανάκης, *Νέα Εστία* 15-11-1984, τεύχ. 1277, 1473-76 και περιόδ. *Αντί* 2-8-1985, τεύχ. 296, 44-46.
7. Ο Ψυχάρης, *Μεγάλη Ρωμαϊκή Επιστημονική Γραμματική*, τόμ. Β', Αθήνα-Παρίσι 19 158-251 ασχολείται με όλες τις μορφές και εμφανίσεις του ν, και με το τελικό. Στην σ. 205 όμως λέει: «Επειδή όμως, καθώς θα το δούμε γλήγορα, τελικό Ν στη γλώσσα μας δεν υπάρχει... (υπογραμμίζω) Θα μπορούσα να σταματήσω εδώ το παράθεμα, αξίζει όμως τον κόπο να δούμε ίσαμε πού τον οδηγούσε ο δογματισμός του έξι χρόνια πριν από την έκδοση της *Νεοελληνικής Γραμματικής* της Δημοτικής, που μνημονεύσαμε (σημ. 3). Συνεχίζει λοιπόν: «καταοντά το Ν του παρδόν και του παρόν αερόηχο, στιγμή τη στιγμή. Ξεηχά, δηλ. ξεφυχά. Εγώ άκουσα μάλιστα και με το παρδόν, δι-

χωρ κανένα ν...». Πολύ λίγα είναι όσα λέει ο Α. Mirambel, στην *Grammaire élémentaire du grec moderne*, Paris 1939, σ. 29.

8. Βλ. <Το Σιακιστινό ιδίωμα>, *Μακεδονικά*, 3, 1941-52 (1950), 279 κ.ε. (Τώρα Συμβολές στην *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Θεσσαλονίκη 1983, Β' 66 κ.ε.).

9. Η δεύτερη έκδοση πραγματοποιήθηκε μόνο το 1975.

10. Ο Τριανταφυλλίδης αναφέρει αυτά τα φαινόμενα και στη ΝΓ (§187) και στην *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική* (§140), δεν επιχειρεί όμως την καταγραφή των αλλοιώσεων των αρχικών συμφώνων στα παραδείγματα που δίνει.

11. *Βεζίνες*, ο, είναι η μικρή ευαίσθητη ζυγαριά των χρυσοχόων.

12. *Περίεργος*, δεν την βρήκα στο *Corpus Pargomiographorum Graecorum* (edd. Leutsch-Schneidewin: Leutsch).

13. Σε ένα τελευταίο δικό μου μελέτημα που τυπώθηκε στην Αθήνα σε έγκυρο περιοδικό όλες οι υποτακτικές, χωρίς εξουσιοδότηση και χωρίς προειδοποίηση, δη ξέρω με τίνος έμπνευση ή εντολή ισοπεδώθηκαν, τα -ν επίσης, και επιπλέον ένα *απαθανατίζω διορθώθηκε(!)* σε αποθ. Αυτή η Αθήνα δεν έχει τον Θεό της!

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν. Παπανικολάου, Η γλωσσική καλλιέργεια	σ. 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 Ασκρατική Δημοκρατία	» 21
Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, Στοιχεία από την ιωνική και αττική διάλεκτο	» 30
Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραφίσματος, 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

Αλ. Ζερβού

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ HUGO BAETENS- BEARDSMORE

Το γλωσσικό ζήτημα σ' όλες του τις μορφές και τις εκφάνσεις μας ταλανίζει για πολλά χρόνια εμάς τους Έλληνες. Ασχοληθήκαμε όλοι σχεδόν μ' αυτό, δάσκαλοι και γλωσσολόγοι, δημοσιογράφοι και πολιτικοί, λόγιοι και τραγουδιστάδες, σχετικοί και άσχετοι, πάντα με πάθος και φανατισμό. Κάποτε εμείς, οι φιλόλογοι της Μέσης, αισθανθήκαμε αμήχανοι, πριν διαλέξουμε ένα γραμματικό τύπο, πριν διορθώσουμε μια φράση από την έκθεση του μαθητή μας: Ξέρουμε καλά πόσο στενά συνδέονται το γλωσσικό και το εκπαιδευτικό μας.

Δεν είμαστε η μόνη χώρα με τέτοιες δυσκολίες. Δε βλάπτει, νομίζω, να κοιτάζουμε γύρω μας. Ο Σολωμός εδώ κι εκατόν πενήντα χρόνια έγραφε πως οι διαλεκτολογικές διαφορές μας δεν είναι σπουδαίες —κάτι που συνέβαινε τότε στην Ιταλία¹. Και σήμερα υπάρχουν ένα σωρό χώρες όπως το Βέλγιο, ο Καναδάς, η Ελβετία που υπάρχει διγλωσσία (Bilinguisme) με την έννοια της διττής γλωσσικής πραγματικότητας². Θα ήταν χρήσιμο ίσως να δούμε με ποιον τρόπο η εκπαίδευσή τους αντιμετωπίζει αυτή τη δύσκολη ιδιαιτερότητα.

Γι' αυτό το λόγο συναντήσαμε ένα ειδικό, τον γλωσσολόγο καθηγητή Η. Baetens-Beardsmore· αρκετές από τις έρευνές του αναφέρονται στη Γλωσσική Εκπαίδευση κι έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής. Ο καθηγητής Η. Baetens-Beardsmore διδάσκει «Κοινωνιολογία της γλώσσας» στο Γαλλόφωνο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών (Université Libre de Bruxelles) και «Θέματα Διττής γλωσσικής πραγματικότητας» στο Φλαμανδόφωνο Πανεπιστήμιο (Vrije Universiteit Brussel) της ίδιας πόλης. Ζει κι εργάζεται σε μια χώρα όπου —θεωρητικά— οι επίσημες γλώσσες είναι τρεις: Τα Γαλλικά, τα Φλαμανδικά³ και τα Γερμανικά.

Μια που τα Γερμανικά μιλιούνται από μικρό τμήμα του πληθυσμού, ουσιαστικά μπορούμε να διακρίνουμε *συνύπαρξη* (coexistence) και *ανταγωνισμό* (rivalité), μόνον ανάμεσα στις δυο πρώτες γλώσσες. Έτσι υπάρχει γαλλόφωνη και φλαμανδόφωνη Εκπαίδευση, η τηλεόραση και το ραδιόφωνο έχουν ξεχωριστούς σταθμούς, το θέατρο, ο τύπος, η διοίκηση, το εμπόριο χρησιμοποιούν δυο διαφορετικά γλωσσικά όργανα. Φυσικά δε λείπουν οι επαφές και οι αντιθέσεις. Οι *ισορροπίες είναι εξαιρετικά λεπτές!*

Η παραπάνω διαπίστωση είναι σχετική, θα λέγαμε, με την «Αχόλειο πτέρνα» της συνέντευξης αυτής: Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν —στην αρχή προφορικά— με την απληστία και την ορμητικότητα του νεοφερμένου που έχει την πρόθεση να διακρίνει και στη γλώσσα τις αντιθέσεις ανάμεσα στο Γαλλόφωνο και τον

Φλαμανδόφωνο πληθυσμό, αφού του έχουν γίνει ήδη αισθητές στην καθημερινή και την πολιτική ζωή της χώρας. Θίγουν λεπτά και φορτισμένα θέματα (τι πιο ευαίσθητο ζήτημα από το γλωσσικό) με την εργαστηριακή ασυγκινησία και την απολυτότητα αυτού που νοιώθει ξένος και μακρινός. Από την άλλη μεριά δημιουργείται έτσι στον συνομιλητή η τάση να αμβλύνει κάπως την *ακμυρότητα* των ερωτήσεων, η ευθύνη του ειδικού να μην υπερβάλλει, να μη δειξει τις αντιθέσεις περισσότερο έντονες από όσο είναι πραγματικά αποφεύγοντας κάθε γενίκευση κι απολυτότητα. Καταλαβαίνουμε και σεβόμαστε αυτή την ευγενική διάθεση του Φλαμανδόφωνου καθηγητή — που διδάσκει και στα δυο Πανεπιστήμια της χώρας του — ν' αγγίζει απαλά ό,τι πονάει.

Γενικά, όπως και νάναι, ίσως η συνέντευξη αυτή να μην είναι ανώφελη μ' όλο που δεν έχει άμεση σχέση με τη δική μας γλωσσική πραγματικότητα: Πρώτα για να θυμόμαστε ότι αλλού «τα πράγματα είναι περισσότερο περίπλοκα» κι όμως — ή γι' αυτό — οι επιστήμονες τα βλέπουν με ψυχραιμία. Τότερα οι απαντήσεις (της Γ ομάδας ερωτήσεων) δίνουν στο συνάδερφο που εργάζεται σε Ελληνικό Σχολείο του Εξωτερικού ένα έναυσμα και μια βιβλιογραφική ενημέρωση για να μπορέσει να μελετήσει τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών του.

Κάτι ακόμη: Δεν πρόκειται για «ζωντανή» συζήτηση. Ο καθηγητής Baetens-Beardsmore μας έδωσε γραπτό το τελικό κείμενο των απαντήσεων. Ο ίδιος είχε την καλωσύνη να επιλέξει τη σχετική με κάθε θέμα βιβλιογραφία.

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α. Ανταγωνισμός των γλωσσών (*Rivalité*)

1. Ερώτηση: Ζήτε και διδάσκετε στο Βέλγιο, μια χώρα όπου οι δυο επίσημες γλώσσες *συνυπάρχουν* και *αλληλοεπηρεάζονται*. Από την άλλη μεριά οι αντιθέσεις είναι φανερές. Φέτος την Άνοιξη, όταν Γάλλοι και Βαλλόνοι γιόρταζαν τη μέρα της γαλλικής γλώσσας και παιδείας, είδαμε τους Φλαμανδόφωνους Βέλγους να διαδηλώνουν έξω απ' το Υπουργείο Πολιτισμού με συνθήματα όπως «Το Βέλγιο δεν είναι γαλλόφωνη χώρα». Έχω ακούσει πολλές φορές τους φιλόλογους-καθηγητές μητρικής γλώσσας που εργάζονται στα γαλλόφωνα σχολεία να παραπονιούνται ότι τα πιο συνηθισμένα λάθη των μαθητών τους οφείλονται στην κατά λέξη μετάφραση φλαμανδικών εκφράσεων. Άλλοι Βέλγοι συνάδερφοι λένε ανήσυχτοι ότι «η μια γλώσσα απειλείται από την άλλη». Μιλήστε μας παρακαλώ, για τη διττή γλωσσική πραγματικότητα της χώρας σας σε σχέση με την Εκπαίδευσή της.

1. Απάντηση: Σχετικά με τη γλωσσική πραγματικότητα στο Βέλγιο, πρέπει να τονίσουμε ότι μιλάμε για δυο γλώσσες που βρίσκονται μεταξύ τους: α) σε *επαφή* (en contact), β) σε *διαμάχη* (en conflit). Έχουμε λοιπόν δυο εντελώς ξεχωριστές πιθανότητες. Ως προς την πρώτη πιθανότητα θα έλεγε κανείς ότι συναντούμε τις κλασικές περιπτώσεις αμοιβαίας επίδρασης που υπάρχουν σε οποιαδήποτε χώρα με ανάλογες συνθήκες. Επί μέρους μεμονωμένα φαινόμενα *εισχώρησης* (interference) από τη μια γλώσσα στην άλλη γίνονται φαινόμενα ένταξης (integration), όταν γενικευθούν και καθιερωθούν ως ιδιότυποι βελγισμοί. Κατι τέτοιο ισχύει στο *λεξιλογικό* επίπεδο της γλώσσας και πολύ λιγότερο στο *συντακτικό*. Έτσι ο γαλλόφωνος Βέλγος χρησιμοποιεί τη λέξη «dèren» που παράγεται από

την ολλανδική «dreef» για να δηλώσει τη «αδενδροστοιχία» και βέβαια η λέξη δεν υπάρχει στα καλά λεξικά που συντάσσονται στη Γαλλία, όπως το Littré. Στη θέση του ρήματος «prouvoir» (μπορώ), ο Βέλγος χρησιμοποιεί το ρήμα «savoir» (ξέρω)· λέει «je ne sais pas venir» σύμφωνα με τη χρήση του ολλανδικού ρήματος «Kunnen».

Βέβαια δεν πρέπει να νομιστεί ότι όλες οι ιδιοτυπίες των γαλλικών που μιλιούνται στο Βέλγιο οφείλονται στην επίδραση των φλαμανδικών ή το αντίστροφο. Πάρα πολλές είναι *αρχαϊσμοί*. Άλλες οφείλονται σε ιδιωματισμούς τοπικούς, που φυσικά η επίσημη γλώσσα (*norma*) δεν τους δέχεται. Τέτοια ιδιώματα υπάρχουν παντού και στη Γαλλία και σ' όλες τις χώρες.

Γενικά με κανένα τρόπο δεν θα μπορούσα να δεχτώ ότι σήμερα η μια γλώσσα απειλεί την άλλη. Πιστεύω ότι η σύγχρονη σχολική εκπαίδευση εγγυάται την αυτοτέλεια των γλωσσών επιμένοντας στη διδασκαλία της γλώσσας που είναι *norma*.

Απ' την άλλη μεριά όμως πραγματικά είναι υπαρκτή η πιθανότητα της διαμάχης ανάμεσα στις γλώσσες. Ιδιαίτερα στο παρελθόν φαινόταν ότι τα ολλανδικά απειλούνταν από την επεκτατική τάση των γαλλικών στις βόρειες πόλεις και την πρωτεύουσα. Κάτι τέτοιο δε συμβαίνει πια, τα ολλανδικά σήμερα έχουν ισότιμη θέση στη δημόσια διοίκηση. Οι εντάσεις που ακόμα υπάρχουν ανάμεσα στη γαλλόφωνη και τη φλαμανδόφωνη κοινότητα αντανακλούν αυτή την έλλειψη ισορροπίας, την μη ισοτιμία των δυο γλωσσών στο παρελθόν, αλλά ιδιαίτερα τις σύγχρονες *κοινωνικοοικονομικές διαφορές*.

Σχετικά παραπέμπω στις παρακάτω μελέτες: 1) H. Baetens-Beardsmore, *Le français régional de Bruxelles*, Βρυξέλλες, Εκδ. U.L.B., 1971 (Λεπτομερής ανάλυση της επίδρασης της Ολλανδικής γλώσσας στη Γαλλική που μιλιέται στις Βρυξέλλες) — 2) H. Baetens-Beardsmore, *Quelques considérations sur le dictionnaire du dialecte bruxellois de M. Louis Queiέν-reux*, *Revue des Langues Vivantes*, XXXIII, 3, 1967, 309-322.

2. Ερώτηση: Ας εξετάσουμε αν αυτές οι δυο δυνατότητες επαφής και διαμάχης ανάμεσα στις δυο γλώσσες αντανακλούν και στη Λογοτεχνία. Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα έργο που διαβάστηκε και μεταφράστηκε πολύ την περασμένη χρονιά, το μυθιστόρημα «Η λύση των Βέλγων» του H. Claus («Het Vedriet van België»). Η γαλλική μετάφραση χαρακτηρίζεται στα διαλογικά μέρη από ένα παράξενο ιδίωμα με πολλούς φλαμανδισμούς. Στον πρόλογο ο μεταφραστής εξηγεί ότι με αυτόν τον τρόπο προσπάθησε να αποδώσει τα αναμιγμένα με γαλλισμούς φλαμανδικά που μιλούν οι ήρωες του βιβλίου⁴. Σε ποια λογοτεχνικά κείμενα καθρεφτίζεται η διττή γλωσσική πραγματικότητα της χώρας σας;

2. Απάντηση: Η γνώμη μου είναι ότι αυτή η διττή γλωσσική πραγματικότητα αντανακλάται πολύ λίγο στη λογοτεχνία, με εξαίρεση βέβαια τις λαογραφικές αφηγήσεις. Οποιαδήποτε «Ιστορία Γαλλικής Λογοτεχνίας» κι αν ανοιξουμε, θα δούμε ότι οι μεγάλοι Βέλγοι συγγραφείς που έγραψαν στα γαλλικά — όπως ο Maurice Maeterlinck (1862-1949), ο Michel de Ghelderode (1898-1962), ή ο Fernand Crommelynck (1886-1970) — εξετάζονται μαζί με τους Γάλλους συνανδέρφους τους χωρίς διάκριση. Μπορεί βέβαια να συναντήσει κανείς στο κείμενό τους μερικούς βελγισμούς που όμως δεν επηρεάζουν την ποιότητα του έργου. Μα

και τόν προφορικό λόγο αυτή η διττή γλωσσική πραγματικότητα τον επηρεάζει πολύ λιγότερο από ότι θα νόμιζε κανείς αρχικά. Οι βελγισμοί δεν είναι πολλοί, χρησιμοποιούνται όμως πολύ συχνά. Δεν θεωρώ ότι έχουν μεγαλύτερη σημασία από ότι οι τοπικοί ιδιωματισμοί που σ' όλες τις χώρες, σ' όλες τις γλώσσες αποτελούν αποκλίσεις από την επίσημη *norma*. Άλλωστε κι αυτούς δεν θα έπρεπε να τους καταδικάσουμε. Ένας Βέλγος δεν είναι δυνατόν να μιλάει όπως ένας Παριζιάνος, ούτε όπως ένας Ολλανδός γεννημένος και μεγαλωμένος στο Άμστερνταμ.

Σχετικά με το θέμα της λογοτεχνίας που θέξαμε μπορεί κανείς να συμβουλευτεί την παρακάτω μελέτη: H. Baetens-Beardsmore, *Trois auteurs bruxellois*, *Revue des Langues Vivantes*, XXXV, 2, 1969, 146-158.

3. Ερώτηση: Στη χώρα μου υπάρχει —καθώς ξέρετε— το φαινόμενο της διγλωσσίας (*diglossie*) που θυμίζει λιγάκι σε «μικρογραφία» τη δική σας διττή γλωσσική πραγματικότητα (*bilinguisme*). Εδώ και καμμιά δωδεκαριά χρόνια επίσημη γλώσσα είναι η Δημοτική. Ωστόσο οι άνθρωποι πάνω από τριάντα χρόνων που έχουν τουλάχιστον γυμνασιακή μόρφωση μιλούν και περισσότερο γράφουν μια γλώσσα μικτή, όπου κανείς αναγνωρίζει μια «κατά λέξη μεταγραφή» των δομών της καθαρεύουσας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στα υπηρεσιακά έγγραφα, ακόμα και στα βιβλία όπου καταγράφονται τα πρακτικά των συνεδριάσεων στα σχολεία! Κάποιοι Έλληνες λόγιοι διορθώνουν αυτές τις μορφές διγλωσσίας θεωρώντας τις επικίνδυνες και φθοροποιές. Από ό,τι ξέρω η σύγχρονη Γλωσσολογία είναι πολύ πιο ανεκτική, λιγότερο ανήσυχη μπροστά σε ανάλογα φαινόμενα. Μια κι έχετε ασχοληθεί με το θέμα, σας παρακαλώ να συνοψίσετε τις απόψεις σας.

3. Απάντηση: Η διγλωσσία (*diglossie*) είναι ένα φαινόμενο επίσης πολύ έντονο και χαρακτηριστικό στο Βέλγιο. Ιδιαίτερα στα Βόρεια της χώρας οι Φλαμανδοί μιλούν μια γλώσσα ιδιαίτερη, μια ολλανδική διάλεκτο που παρεκκλίνει αρκετά από την επίσημη γλώσσα με το διαμορφωμένο τυπικό (*langue standarisée*). Το σχολείο είναι βέβαια υποχρεωμένο να χρησιμοποιεί και να διδάσκει την επίσημη γλώσσα: έτσι προτείνει τους «σωστούς» τύπους στη θέση των ιδιωματικών, προσπαθεί να συνδυάσει τη νομοτέλεια της Ολλανδικής γλώσσας και του ιδιώματος των Φλαμανδών. Μπορούμε να πούμε ότι η πλειονότητα των Φλαμανδών υφίσταται σήμερα τις συνέπειες αυτής της διγλωσσίας. Ωστόσο πιστεύω ότι στο μέλλον θα επιτευχθεί μια εξισορρόπηση, μια σύνθεση της επίσημης και της λαϊκής γλώσσας που θα είναι όμως σε όφελος της πρώτης. Η διγλωσσία υπάρχει επίσης και στο γαλλόφωνο πληθυσμό, είναι όμως πολύ λιγότερο σημαντική. Αλλά πρέπει να τονίσω ότι υπάρχουν Φλαμανδόφωνες περιοχές, όπου η λαϊκή γλώσσα είναι σχεδόν όμοια με αυτή την επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο. Βλέπετε σ' εμάς το ζήτημα είναι περισσότερο περίπλοκο. Παραθέτω τα σχετικά άρθρα όπου ασχολούμαι με το θέμα:

1) H. Baetens-Breadsmore, *Bilingualism in Belgium*, (*Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 2, 145-154, 1980). — 2) H. Baetens-Breadsmore, *Modèles de réalignement socio-linguistique dans les sociétés plurilingues*, (*Recherches Sociologiques*) 1, 45-58, 1983.

4. Ερώτηση: Μιλήσαμε για τις δυο ισότιμες γλώσσες της χώρας σας. Ωστόσο ο σύγχρονος πολιτισμός ευνοεί το φαινόμενο της βίαιης, της απότομης εισβολής μιας γλώσσας στο πεδίο μιας άλλης (*envahissement*). Τέτοια γλώσσα εισβολής

είναι σήμερα τα αγγλικά που βέβαια έχουν υποκαταστήσει ένα μεγάλο μέρος του γαλλικού λεξιλογίου σε σημείο που καθιερώθηκε ο όρος «franglais». Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο συναντούμε σήμερα και στα Νέα Ελληνικά. Οι Έλληνες καθηγητές όπως και οι γάλλοι συνάδερφοί τους διαπιστώνουν με ανησυχία ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών τους έχει φρικτά αποδυναμωθεί και περιοριστεί τουλάχιστον ως προς το γλωσσικό επίπεδο. Ποια είναι η γνώμη σας;

4. Απάντηση: Το θέμα των ξένων γλωσσικών δανείων δεν θα πρέπει κατά τη γνώμη μου να φοβίζει τους εκπαιδευτικούς, γιατί όλες σχεδόν οι γλωσσικές κοινότητες έχουν κατά καιρούς δεχτεί όρους από άλλες. Έτσι τον 14ο αιώνα η γαλλική γλώσσα είχε προσφέρει πολλούς ναυτικούς όρους στην Ολλανδική και το μισό περίπου απ' το σύγχρονο αγγλικό λεξιλόγιο έχει γαλλική προέλευση. Βέβαια αυτό το φαινόμενο μπορεί να ενοχλεί όσους πρεσβεύουν το δόγμα της καθαρότητας της γλώσσας, μα δεν νομίζω πως μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα για να το αποτρέψουν, μια και οφείλεται στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες ανάμεσα σε διάφορες χώρες. Η γλώσσα εισβολής κυριαρχεί, περιβάλλεται από μεγαλύτερο γόητρο. Οι κοινωνικές πιέσεις επιφέρουν αυτού του είδους τις επιδράσεις κι εμείς, γλωσσολόγοι, δάσκαλοι και γραμματικοί, δύσκολα μπορούμε να τις καθορίσουμε. Πριν από τριάντα πέντε χρόνια ο γλωσσολόγος Valkhoff έκανε λόγο για γλωσσικά δάνεια ανάγκης (*emprunts de necessité*) και δάνεια ευκολίας (*emprunts de commodité*). Πολύ αργότερα, το 1982, προσπάθησα να δείξω ότι υπάρχουν και «καλά» και «κακά» δάνεια, με αρνητικές και με θετικές επιπτώσεις. Γενικά είναι πολύ δύσκολο να αποφανθεί κανείς για τις επιπτώσεις ενός συνόλου δανείων σε μια γλώσσα, γιατί ο αριθμός τους δεν είναι ποτέ σίγουρος. Στον προφορικό λόγο ποικίλλει ανάλογα με τη γνώση, τη διάθεση των ανθρώπων που μιλούν τη γλώσσα, από το βαθμό των ευρύτερων ξένων επιδράσεων κλπ. Νομίζω όμως ότι η αποτίμηση αυτού του φαινομένου είναι εντελώς υποκειμενική. Ενώ μερικοί μιλούν για «αποδυνάμωση» της γλώσσας, άλλοι κάνουν λόγο για «εμπλουτισμό» της. Όπως και νάχει το πράγμα, μου φαίνεται υπερβολικό να ανησυχούμε και να βλέπουμε κινδύνους. Οι παρακάτω μελέτες θίγουν τα προβλήματα αυτά:

1) H. Baetens-Beardsmore, 1982. *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon, Tieto, Κεφ. 2. — 2) L. Deroy, 1980: *L'emprunt linguistique*, Paris, Société d'Édition «Les Belles Lettres».

B. Η Γλωσσική Νόρμα

5. Ερώτηση: Η σύγχρονη γραμματική προσπαθεί πάντα να είναι περιγραφική (*descriptive*) και όχι ρυθμιστική (*reglementaire*). Αποφεύγει να επιβάλλει αυθαίρετους κανόνες και δέχεται τους παράλληλους γλωσσικούς τύπους που εναλλάσσονται («free variants»). Ωστόσο θα λέγαμε πως τα όρια ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είδη γραμματικής είναι αμφίβολα: Θεωρητικοί υποστηρικτές της περιγραφικής γράφουν εγχειρίδια γραμματικής με κανόνες μάλλον υπερβολικούς. Κάποτε κι οι μαθητές μας είναι έτοιμοι να αμφισβητήσουν τις γλωσσικές μας διορθώσεις —και χαμμιά φορά έχουν δίκιο— λέγοντας αθώα και πονηρά μαζί ότι «τη γλώσσα τη δημιουργούμε εμείς οι ίδιοι».

Εντελώς απλοϊκά θα ρωτούσα: Είναι δυνατόν να γραφτεί αυτή η «ιδανική»

γραμματική, επιστημονική και σύντομη, που θα υποδείξει αβίαστα τη γλωσσική πομπή, χωρίς να την επιβάλλει;

5. Απάντηση: Η ερώτησή σας είναι πραγματικά πολύ δύσκολη. Γενικά η γραμματική που επιβάλλει μια πομπή, μια γλώσσα-πρότυπο ή μια γλωσσική δεοντολογία (*grammaire normative* ή *prescriptive*) αντανακλά τη γλώσσα της εξουσίας. Είναι —θεωρητικά— η γλώσσα των ανθρώπων που κατέχουν καίριες θέσεις. Αυτή ακριβώς η δεοντολογική γραμματική καθρεφτίζει τη δύναμή τους με το δικό της ιδιαίτερο τρόπο, κυρίως γιατί «καταδικάζει» και θεωρεί λανθασμένους όσους γλωσσικούς τύπους απέχουν από το δικό της πρότυπο και συνήθως χρησιμοποιούνται από τις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις του πληθυσμού. Μια τέτοια γραμματική έχει την ιδιαιτερότητα ότι προβάλλει ένα «τέλειο» γλωσσικό πρότυπο που απέχει πάντα από την πραγματική γλώσσα, θεωρείται περίπου κάτι σαν στόχος, σαν το τελικό σημείο της εξέλιξής της. Αντίθετα η περιγραφική γραμματική προσπαθεί να ανιχνεύσει τις τάσεις της γλώσσας, τα στοιχεία που βρίσκονται «δυναμει», να προσδιορίσει σχετικά τις μελλοντικές εξελίξεις, χωρίς ποτέ να αναρωτιέται αν αυτές οι εξελίξεις είναι νόμιμες και παραδεκτές (*question d'acceptabilité*).

Έχω την εντύπωση όμως πως στη διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να κάνουμε διάκριση ανάμεσα σε ό,τι θεωρείται νόμιμο και παραδεκτό και σε ό,τι είναι απλώς ανεκτό.

6. Ερώτηση: Είναι γνωστό κι άλλωστε το τονίζετε και στα μαθήματά σας, ότι οι γυναίκες αφομοιώνουν πιο εύκολα τις γλωσσικές νόρμες από ότι οι άντρες και συμμορφώνονται ως προς αυτές. Εμείς οι δάσκαλοι παρατηρούμε επίσης ότι συνήθως στα γλωσσικά μαθήματα η επίδοση των μαθητριών μας είναι πολύ καλύτερη από ότι των μαθητών μας. Ας μιλήσουμε για τους παράγοντες που συντελούν σε αυτού του είδους τη γλωσσική συμπεριφορά.

6. Απάντηση: Το γεγονός ότι οι γυναίκες σέβονται πολύ περισσότερο τις γλωσσικές νόρμες από ότι οι άνδρες καθρεφτίζει τις κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Γενικά η κοινωνία ανέχεται με μεγαλύτερη ευκολία τις γλωσσικές παρεκκλίσεις των αντρών όπως —δυστυχώς— είναι περισσότερο ανεκτική στην όλη συμπεριφορά τους. Ακόμα και τώρα οι νεαρές κοπέλλες ενθαρρύνονται συχνά, να γίνουν «ακυρίες», φρόνιμες, «αξιοπρεπείς», σχεδόν υπάκουες, πράγμα που αντανακλάται και στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Είναι υποχρεωμένες να κινηθούν μέσα σε δεσμευτικά όρια, να συμμορφωθούν προς τις κοινωνικές νόρμες: μέσα στις νόρμες αυτές περιλαμβάνονται και οι γλωσσικές. Αντίθετα τα αγόρια έχουν μία μεγαλύτερη ελευθερία που ισχύει και στο επίπεδο της γλώσσας.

Σημειώνω δυο σχετικές μελέτες: 1) M. Yaguello, 1982. *Les mots et les femmes*, Παρίσι, Payot — 2) R. Lakoff, 1975. *Language and Woman's Place*, Ν. Υόρκη.

Γ. Η Επιστημονική Έρευνα και η Εκπαίδευση

7. Ερώτηση: Οι έφηβοι, οι μαθητές μας στο Λύκειο, μιλούν τη δική τους γλώσσα. Για να την προσδιορίσουμε χρησιμοποιούμε τους όρους «κοινωνιόλεκτος της εφηβείας», «σχολική αργότ» κλπ. Ας συνοψίσουμε τους παράγοντες που προσδιορίζουν αυτή τη γλωσσική συμπεριφορά.

7. Απάντηση: Οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα που δέχεται και ταυτόχρονα ασκεί έντονη πίεση έχει την τάση να δημιουργεί μια ειδική και ξεχωριστή δική της γλώσσα. Αυτή η ιδιόγλωσσα μπορεί να περιέχει στοιχεία jargon⁵ ή argot⁶. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στο στρατό, στα οικοτροφεία, στις αποικίες —γενικά όπου υπάρχει ένα κλειστό τμήμα της κοινωνίας, ένα γκέτο.

Ο παράγοντας που γενικά ευνοεί τη δημιουργία κοινωνιολέκτου (sociolède) είναι η πολύ έντονη και συνεχής επαφή ανάμεσα σε ανθρώπους που συμμετέχουν στο ίδιο σύστημα αξιών. Κανείς τότε δεν μπορεί να αποφύγει μια μορφή πίεσης, είτε είναι κοινωνικοοικονομική —οπότε υιοθετείται η γλώσσα μιας ορισμένης κοινωνικής τάξης—, είτε επαγγελματική —τότε οι άνθρωποι που έχουν κοινό επάγγελμα χρησιμοποιούν ανάλογους όρους—, είτε φυχαγωγική —οπότε καθένας υιοθετεί τη γλώσσα των ανθρώπων που διασκεδάζει μαζί τους.

Όσο περισσότερο κλειστός και με στενότερους δεσμούς είναι ο κοινωνικός περίγυρος, τόσο περισσότερο συμμορφώνεται κανείς στη γλώσσα της ομάδας. Αν ο περίγυρος είναι κάπως ανοικτός και οι συνεχείς επαφές ανάμεσα στους ίδιους ανθρώπους λιγότερο πιεστικές, αισθάνεται κανείς λιγότερο την ανάγκη να συμμορφωθεί στη συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά.

Βλ. L. Milroy L. 1980: *Language and Social Networks*, Oxford, Blackwell.

8. Ερώτηση: Έχετε πάρει μέρος σε διάφορες έρευνες γλωσσολογικές, σχετικές με τη Μέση Εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Αμερική. Μπορείτε να εντοπίσετε τη διαφορά ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή και την Αμερικάνικη μεθοδολογία;

8. Απάντηση: Η μεθοδολογία της έρευνας ποικίλλει ανάλογα με τη γλωσσολογική Σχολή. Όμως μια βασική διαφορά είναι ότι οι Αμερικανοί εκτιμούν πάρα πολύ τη στατική, την αριθμητική ανάλυση των πορισμάτων. Αντίθετα εμείς οι Ευρωπαίοι είμαστε περισσότερο αναλυτικοί, προτιμάμε να ερμηνεύουμε θεωρητικά τα επί μέρους δεδομένα, δείχνουμε λιγότερη εμπιστοσύνη στους αριθμούς και τα ποσοστά.

9. Ερώτηση: Μιλήστε μας για μια συγκεκριμένη έρευνά σας στη Μέση Εκπαίδευση: αυτή που έγινε στο Ευρωπαϊκό Σχολείο των Βρυξελλών, ένα σχολείο ιδιότυπο αφού οι μαθητές και οι καθηγητές του προέρχονται από καμμιά δεκαριά περίπου εθνικότητες.

9. Απάντηση: Οι έρευνές μου άρχισαν το 1979. Σε πρώτη φάση ανίχνευσα τη γλωσσική επίδοση (στη μητρική γλώσσα) παιδιών πολύ διαφορετικών μεταξύ τους προσπαθώντας ταυτόχρονα να συγκρίνω το σύστημα που ισχύει τώρα στο Ευρωπαϊκό Σχολείο με συστήματα άλλων χωρών, είτε πειραματικών, είτε με γενική ισχύ. Μετά, έγινε μια μελέτη σχετική με την επίδοση των μαθητών στην πρώτη τους ξένη γλώσσα: Συγκρίναμε την επίδοση στα Γαλλικά των Ευρωπαίων μαθητών (Άγγλων-Γερμανών κλπ.) με την αντίστοιχη των Καναδών αγγλόφωνων μαθητών που δέχονται διγλωσση Εκπαίδευση. Το περίεργο είναι ότι τα αποτελέσματα των Ευρωπαίων μαθητών ήταν πολύ καλύτερα, μ' όλο που οι διδακτικές τους ώρες των Γαλλικών είναι πολύ λιγότερες.

Σε μια δεύτερη έρευνα μελετήσαμε τις επιδόσεις στα Γαλλικά μαθητών που γνωρίζουν ήδη μια άλλη ξένη γλώσσα, ή που τα μαθαίνουν ως τρίτη ξένη γλώσσα.

Η πιο ενδιαφέρουσα ίσως έρευνα έχει σχέση με τη γλωσσική συμπεριφορά

των μαθητών έξω από την τάξη, τη χρήση της μητρικής αλλά και των ξένων γλωσσών που ξέρουν, την ώρα του διαλείμματος. Συναναστρέφονται αλλοδαπούς συμμαθητές τους, μιλάνε μ' αυτούς χρησιμοποιώντας μια κοινωνιόλεκτο ιδιότυπη. Για να μπορέσω να πραγματοποιήσω την έρευνά μου, έβαλα μέσα στο προαύλιο ένα «κατάσκοπο», ένα νεαρό φοιτητή μου με σκοπό να παρατηρήσει τη φύση των αμοιβαίων γλωσσικών αντιδράσεων, ανάμεσα σε μαθητές από διάφορες χώρες (interaction linguistique). Κατάφερε να «γράφει» μάλιστα κι αρκετές μαγνητοταινίες. Αυτό το είδος δουλειάς είναι δυνατόν να γίνει μόνον από κάποιον που έχει την ίδια ηλικία με τους μαθητές, που περνάει απαρατήρητος ανάμεσά τους κι αυτό βέβαια αποκλείει την παρουσία κάποιου που έχει την ηλικία μου! Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής παρουσιάστηκαν σύντομα σε διάλεξη στους καθηγητές του σχολείου. Σημειώνω τη σχετική βιβλιογραφία:

1) H. Baetens-Beardsmore, 1980, *Bilingual Education in International Schools, European Schools and Experiment Schools : A comparative Analysis (Bilingual Education, Singapor, Singapor University Press 3-18)*.

2) H. Baetens-Beardsmore, 1985. *Designing Bilingual Education (Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 1, 1-15)*.

Βασικά βιβλία που ασχολούνται με τη διττή γλωσσική πραγματικότητα και τις επιπτώσεις της στην Εκπαίδευση είναι:

1) Cummins J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, 1984, Clevedon, Multilingual Matters.

2) Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981, Oxford, Pergamon Press.

3) Schumann J. *Second Language Acquisition*, 1979, Michigan, Ann Arbor.

4) Swain M.-Lapkin S. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, 1982, Clevedon, Multilingual Matters.

5) H. Baetens-Beardsmore, *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon, Tieto 1982, σφρά Multilingual Matters.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. στο «Διάλογο» του Δ. Σολωμού: «...Δέκα λόγια σπού εμείς έχουμε αλλιώςτικα από κείνα πάρχουν εις το Μοριά, τι πειράζουν; ...τι διαφορές είναι τούτες; δεν ακουμάσθε ανάμεσού μας; άφησε να το λέγουν οι Ιταλοί, οι οποίοι αληθινά δεν ακούονται».

2. Με τον όρο «Diglossie» (διγλωσσία) εννοούμε συνύπαρξη διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας (π.χ. Δημοτική-Καθαρεύουσα). Μεταφράζουμε «Διττή γλωσσική πραγματικότητα» τον όρο «Bilingualism»: Ένα τέτοιο φαινόμενο προσδιορίζει επίσης τη γλωσσική συμπεριφορά ενός παιδιού που οι γονείς του έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα ο καθένας, όπως και την όλη συμπεριφορά πολλών ενηλίκων που στη χώρα τους έχουν καθιερωθεί δυο επίσημες γλώσσες. Για λεπτομερειακή ανάλυση βλ. H. Baetens-Beardsmore, *Bilingualism: Basic principles* Clevedon, Tieto, 1982, σσ. 1-36.

3. Φλαμανδικά: Ελαφρά παραλλαγμένα Ολλανδικά που μιλιούνται στο Βορειοδυτικό τμήμα του Βελγίου. Βλ. M. Sala-I. Vintilă-Rădulescu, *Les langues du monde. Les belles Lettres*, Παρίσι, 1984, σσ. 124-, 809.
4. H. Claus, *Le chagrin des Belges*, μετάφραση A. van Crugten, Παρίσι, Εκδ. Julliard 1985, σ. 10.
5. Με τον όρο «Jargon» εννοούμε ένα γλωσσικό κώδικα συμβατικό («de convention») επινοημένο από μια κλειστή κοινωνικοεπαγγελματική κοινότητα: η χρήση του επισημαίνει τη διαφοροποίησή της από το ευρύτερο σύνολο. Έτσι μιλάμε για jargon ιατρική, δικηγορική, γλωσσολόγων, κλπ. Πολύ σπανιότερα ο όρος δηλώνει την κοινωνιόλεκτο των περιθωριακών ομάδων (argot). Βλ. R. Barthes, *Critique et Verité*, Παρίσι, Le Seuil, 1966, σ. 30.
6. Argot: Αυτή η κοινωνιόλεκτος των περιθωριακών ομάδων, πρέπει να εμφανίζεται στη γαλλική γλώσσα γύρω στον 15ο αιώνα. Είναι μια μετεξέλιξη της jargon των εμπόρων και πραγματευτάδων του Μεσαίωνα και αρχικά ο όρος προσδιόριζε μόνον τον γλωσσικό κώδικα των κακοποιών και των ζητιάνων. Βλ. σχετικά: Bl. Casciani, *Histoire de l'argot*, εκδ. Flammarion 1986 (στον ίδιο μικρό τόμο με το «Dictionnaire d'argot» του J. la Rue).

Μέσα στο μήνα αυτόν ή στις αρχές του επόμενου η ΝΕΑ ΠΑΙ-
ΔΕΙΑ θα προσφέρει ΔΩΡΕΑΝ στους συνδρομητές της (για το
1986) το βιβλίο:

Κ. Ν. Παπανικολάου: *Εμείς και οι Αρχαίοι*

Βασίλη Κουτουβίτη

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΑΣΤΙΚΟΥ ΚΩΔΙΚΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

Εισαγωγικά

Το διαχρονικό αίτημα για τη συγγραφή των νόμων σε γλώσσα κατανοητή από το λαό καταγράφεται σε κείμενα τόσο απόμακρα όσο ο κατά Τιμοκράτους του Δημοσθένη (παρ. 68, «πρῶτον μὲν ἀπλῶς καὶ πᾶσι γνωρίμως γεγράφθαι» [τους νόμους], η Νεαρά 77 του Λέοντος ΣΤ' («Οὐ γάρ μυστήρια τοῦ νόμου τὰ θέσμια... ἀλλ' εἶγε οἶόν τε ἦν, ἐχρῆν μηδένα λανθάνειν ταῦτα, μήτε ἀνδρα, μή παῖδα, μή γυναῖον»), ή το Πολίτευμα του Ρήγα (άρθρο 51, «Όλοι οι νόμοι και προσταγαί γίνονται εις την απλήν των ελλήνων γλώσσαν»)¹.

Είναι γνωστή λίγο-πολύ η συνταγματική κακοτυχία του αιτήματος αυτού στο νεοελληνικό κράτος καθώς και η πρόσφατη απόπειρα ευδωσής του (1983). Μέσα στον κυκεώνα όμως της διγλωσσίας², το απροσπέλαστο της νομοθετικής γλώσσας ταυτίστηκε με το καθαρευουσιάνικο ένδυμά της κι έτσι δημιουργήθηκε η καθησυχαστική ψευδαίσθηση ότι αρκούσε η μεταγραφή των κωδικών από την καθαρεύουσα στη δημοτική για να λυθεί και το πρόβλημα της κατανόησής τους από τους αμύητους.

Η σύγχυση αυτή σε συνδυασμό με την αυθόρμητη αντιπάθεια που προκαλεί στους εξουσιαζόμενους κάθε τι που σχετίζεται με την εξουσία, έχει αντιστρέψει σ' ένα βαθμό τους όρους της κριτικής κι έχει τοποθετήσει στο εδώλιο του κατηγορουμένου τη νέα επίσημη γλώσσα, τη νομική δημοτική, που χαρακτηρίζεται σαν γλώσσα υπερφορτισμένη πολιτικά και κοινωνικά, ανέτοιμη ακόμα να αντέξει το βάρος των νομικών κανόνων³.

Βέβαια, η ιδιαιτιία και οι ιδιαίτερες απαιτήσεις του νομικού ιδιώματος είχαν γίνει αντιληπτές ήδη από τους πρώτους δημοτικιστές. Ακόμα και ο Ψυχάρης, παρά το (γλωσσικό) ριζοσπαστισμό του σε άλλα θέματα, δεχόταν «πως η γλώσσα του Δικαστήριου είναι πάντα σαν πιο παλιά, σαν πιο δασκαλεμένη από τη συνηθισμένη και την κοινή, κ' έτσι άφησα κάμποσους τύπους, που ο ίδιος δε θα τους έγραφα...»⁴.

Παρ' όλα αυτά οι προκαταλήψεις για το τι ακριβώς μπορεί να προϋποθέτει και να συνεπάγεται η μεταγλώττιση νομικών κειμένων από την καθαρεύουσα στη δημοτική, και ποια είναι τα όρια της σύνταξης νόμων σε απλή και προσιτή γλώσσα παραμένουν.

Μια πρώτη σφαιρική προσέγγιση της νομικής νεοελληνικής γλώσσας

Το επίπεδο στο οποίο, μετά από ορισμένες αποτυχημένες απόπειρες, επιτεύχθηκε γρήγορα μια πλατιά συναντίληψη, είναι το λεξιλογικό. Δύσκολα θα βρούμε μελετητές που να μην συμφωνούν ότι «Αποτελεί κακόπιστη καθαρευουσιάνικη μωρία η αξίωση να γράφονται τα νομικά κείμενα στη δημοτική με λέξεις που μυρίζουν βουνό και θυμάρι, ή καφερέ και μπακάλικο»⁵, ή ότι «Η δημοτική δε διαθέτει δικό της λεξιλόγιο για ορισμένες έννοιες ούτε για τους επιστημονικούς όρους. Το να προσπαθήσουμε να πλάσουμε νέες λέξεις για α αντικαταστήσουμε με αυτές όλες τις λόγιες λέξεις και τους καθιερωμένους όρους θα ήταν όχι μόνο αδύνατο αλλά και διπλά άτοπο:

- α) διότι οι νέες αυτές λέξεις δε θα ήταν ζωντανές, παρά εξίσου φτιαχτές με εκείνες της καθαρεύουσας. Με μια λέξη δε θα ήταν δημοτικές-λαϊκές, αλλά επίσης λόγιες, του εργαστηρίου. Και
- β) διότι θα ήταν ακόμα περισσότερο άγνωστες στο λαό απ' όσο οι λόγιες ή η ορολογία, που είναι οπωσδήποτε καθιερωμένη, δηλαδή γνωστή και οικεία σε πλατιά λαϊκά στρώματα»⁶.

Οι εκτιμήσεις όμως στους τομείς της μορφολογίας και της σύνταξης εξακολουθούν να δίστανται. Σύμφωνα με την κωδικοποίηση της δημοτικής που έγινε κυρίως από τον Μ. Τριανταφυλλίδη και αναγκαστικά με βάση κείμενα κατά συντριπτική πλειοψηφία λογοτεχνικά ή της καθομιλουμένης θεωρούνται και σήμερα σαν δομικά γνωρίσματα της επιστημονικής δημοτικής, χαρακτηριστικά που δεν έχουν προκύψει από ανάλυση αντίστοιχων κειμένων.

Τέτοιες έμμονες ιδέες είναι η ανωτερότητα της αιτιατικής έναντι της γενικής, της ενεργητικής φωνής έναντι της παθητικής, της παράταξης απέναντι στην υπόταξη, των αναλυμένων μετοχικών προτάσεων απέναντι στις μετοχές, του ρήματος επί του ουσιαστικού, του μικροπεριόδου πάνω στο μακροπερίοδο. «Εκεί που η καθαρεύουσα κατασκευάζει ένα φραστικό σωρείτη, με πλήθος δευτερεύουσες προτάσεις (υποτεταγμένες) καταφεύγοντας κατανάγκη σε μετοχές, υπερβατά σχήματα, ονοματική σύνταξη, που καταλήγει σε αλυσίδα από γενικές, η δημοτική χρησιμοποιεί μικρές, αυτοτελείς προτάσεις, με ρηματική δομή»⁷. [Δεν αντέχω στον πειρασμό να επισημάνω ότι η παραπάνω φράση ούτε μικρή σε ρηματική δομή είναι, και μετοχές, υπερβατά, ονοματική σύνταξη έχει. Το μόνο που της λείπει είναι η «αλυσίδα από γενικές»(!)].

Είναι όμως έτσι; Προσωπικά, και με την επιφύλαξη των ειδικότερων συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη ανάλυση του συγκεκριμένου, αλλά και προτυπικού, κείμενου που ακολουθεί, θα έκλινα περισσότερο προς την άποψη ότι «Τα νομικά κείμενα στη δημοτική και ο κοινός νομικός λόγος στην χρήση της δικαστηριακής πρακτικής τώρα αρχίζουν να πλάθονται και να αναζητάνε το δικό τους χώρο. Και η γραμματική, αυτά τα κείμενα και αυτό τον κοινό λόγο είναι που αποζητάει για να βγάλει τα συμπεράσματά της και να οργανώσει κανόνες»⁸.

Η μεταγραφή του Αστικού Κώδικα στη δημοτική

Η μεταγραφή του Αστικού Κώδικα στη δημοτική υπήρξε έργο της επιτροπής που συστάθηκε με το άρθρο 36 του Ν. 406/83, και εκδόθηκε με το Π.Δ.

456/1984, Φ.Ε.Κ. 164 Α/1984. Η πρώτη φάση της θεμελιακής αυτής εργασίας για τη διαμόρφωση της νεοελληνικής νομικής γλώσσας συνεχίστηκε με τη μεταγραφή του Κώδικα Πολιτικής Δικονομίας, του Ποινικού Κώδικα και του Κώδικα Ποινικής Δικονομίας, και ολοκληρώθηκε με τη μεταγλώττιση του Συντάγματος (Φ.Ε.Κ. 24/14.3.1986).

Ο τότε υπουργός Δικαιοσύνης κ. Γ.-Α. ΜΑΓΚΑΚΗΣ, παρουσιάζοντας το μεταγλωττισμένο Αστικό Κώδικα τόνιζε εμφαντικά: «Η απόδοση αυτή είναι προϊόν μεγάλης προσπάθειας στην οποία συμμετείχαν Νομικοί και Φιλολογοί, από τους κορυφαίους που διαθέτει ο τόπος. Για το λόγο αυτό η μεταγλώττιση του Αστικού Κώδικα θα παίζει και έναν άλλο πολύτιμο ρόλο: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν υπόδειγμα σωστής δημοτικής στα Νομικά. Σ' αυτή θα μπορούμε να προσφύγουμε όλοι μας και να βρούμε απάντηση σε τυχόν γλωσσικούς προβληματισμούς μας»⁹.

Ποια ήταν τα αποτελέσματα και ποια διδάγματα μπορούμε να αντλήσουμε από αυτή τη γιγαντιαία όσο και φιλόδοξη προσπάθεια;

Λεξιλόγιο

Όπως θα περίμενε κανείς μετά τα όσα προαναφέρθηκαν, το λεξιλόγιο είναι το επίπεδο όπου διαπιστώνονται οι λιγότερες μεταβολές στο πέρασμα από την καθαρεύουσα στη δημοτική. Ανάμεσα στις εκατοντάδες όρους και ειδικές λέξεις μερικές δεκάδες μόνο έχουν αντικατασταθεί. Στόχοι της μεταγλωττιστικής προσπάθειας, όσον αφορά το λεξιλόγιο, ήταν η υποκατάσταση όρων αφενός δυσνόητων και αφετέρου μορφολογικά δύσκαμπτων. Όπως θα δούμε όμως οι αρχές αυτές δεν εφαρμόστηκαν απόλυτα αλλά με αρκετή ελαστικότητα μέχρι και ασυνέπεια.

Έτσι το επίθετο «ημεδαπός» στην έκφραση «ημεδαπόν δικαστήριο» (άρθρο 6 του Α.Κ.)¹⁰ αντικαθίσταται από το «ελληνικό δικαστήριο» ενώ το ουσιαστικό «ημεδαπός» (άρθρο 19) διατηρείται. Στη συνέχεια το «αλλοδαπή ιθαγένεια» μεταφέρεται στη δημοτική ως «ξένη ιθαγένεια» (άρθρο 31), ενώ στο αμέσως επόμενο άρθρο (32) το «αλλοδαπό(ν) δικαιο(ν)» παραμένει. Παρόμοια το «έτος» αλλού διατηρείται (άρθρο 41) και αλλού μεταγλωττίζεται σε «χρόνος» (άρθρο 43) ή στον πληθυντικό «χρόνια» (άρ. 243). Δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω αν αυτά τα παραδείγματα αντιστοιχούν σε κάποια εκούσια ευελιξία στην επιλογή εναλλακτικού λεξιλογίου ή μαρτυρούν κάποια απροσεξία ή αστάθεια.

Όπωςδήποτε σε αρκετές περιπτώσεις αρχαϊκά εκφωνήματα έχουν αντικατασταθεί εύστοχα από πιο σύγχρονες και ευκολότερα κατανοητές εκφράσεις: «περί ακινήτων κειμένων» μεταφράζεται «για ακίνητα που βρίσκονται» (άρθρο 9), «γεννήτωρ» → «πατέρας» (άρθρο 20), «δύναται» → «μπορεί» (άρθρο 110 και αλλού), «δέν να» → «πρέπει να» (άρθρο 110 και αλλού), «δεν χωρεί» → «δεν επιτρέπεται» (άρθρο 111), «ενηλικότης» → «ενηλικίωση» (άρθρο 241), κλπ.

Σε ορισμένες περιπτώσεις ωστόσο παρατηρείται κάποιο ολισθηματικό ως προς το επίπεδο γλώσσας: για παράδειγμα η απόδοση του «έμφρονα» με το «γνωστικό» (άρθρο 151) που παραπέμπει σε λαϊκό τόνο και του όρου «νόσος» με τον όρο «ασθένεια» (άρθρο 131) που ανήκει περισσότερο στο γενικό παρά στο ιατρικό λεξιλόγιο.

Επιπλέον, μερικοί αρχαϊκοί όροι διατηρούνται παρά τα εμφανή προβλήματα κατανόησης, ακόμα και τις σημασιολογικές συγχύσεις που προξενούν. Παραδεί-

γματα: «εξώνησις (-η)» (άρθρο 565), «ενοχή» (άρθρο 25 και αλλού), που στην καθομιλουμένη σημαίνει εντελώς άλλο πράγμα απ' ό,τι στα νομικά (=υποχρέωση, απαίτηση)¹¹, όπως και το «διάφρηξις (-η)» (άρθρο 871) (=ακύρωση πράξης), «δήλη ημέρα» (άρθρο 341), ή ακόμα το σκοτεινότερο «διάνοια κυρίου» που εξομαλύνεται με το εξίσου σκοτεινό «με διάνοια κυρίου» (άρθρο 974) (=με την πρόθεση να ενεργήσει ως κάτοχος).

Δεν λείπουν όμως και οι επιτυχημένες μεταγλωττίσεις που κάνουν το κείμενο πολύ σαφέστερο. Σταχυολογώ: «ουχί σπουδαίως γενομένη» → «που δεν έγινε στα σοβαρά» (άρθρο 138), «τυχηρά» → «τυχαία γεγονότα» (άρθρο 344), «συντέμνονται» → «συντομούνται» (άρθρο 598), «πρόσκλησις» → «πρόσχωση» (άρθρο 1069), «αν η επιτροπεία σχολάση» → «αν ο επίτροπος λείψει» (άρθρο 1610), «συνεισεκτέα» → «για την οποία υπάρχει υποχρέωση συνεισφοράς» (άρθρο 1849) (με την παρατήρηση ότι χρησιμοποιείται μια περίφραση έξι (!) λέξεων για την απόδοση μιας), «αποκατάστασις του περιλιμπανομένου» → «αποκατάσταση του υπολοίπου» (άρθρο 1939), κ.ά.

Μερικές μεταγλωττίσεις προδίδουν την ύπαρξη και κοινωνιογλωσσικών ευαισθησιών, συνήθως τεκμηριωμένων¹²: την έκφραση «γνησιότης τέκνου» αντικαθιστά το «τέκνο γεννημένο σε γάμο» (άρθρο 19)· «υπό πατρική εξουσία» γίνεται «υπό γονική μέριμνα» (άρθρο 1262) και «του τετιμημένου συζύγου» αποδίδεται στεγνά «του συζύγου του» (άρθρο 1785)· «να εκμισθώση την εργασίαν του» μεταφέρεται ως «να συνάψει σύμβαση εργασίας ως εργαζόμενος» (άρθρο 136), ο «εκμισθωτής» γίνεται «εργαζόμενος» (άρθρο 648) και ο «μισθωτής» → «εργοδότης» (άρθρο 648). Σημειώνω παρενθετικά τις προφανείς συγχύσεις που θα μπορούσε να προκαλέσει η γενική του καθαρευουσιάνικου όρου («του μισθωτού») που σημαίνει το ακριβώς αντίθετο απ' ό,τι στην καθομιλουμένη.

Αντίθετα διατηρούνται άλλοι ενοχλητικοί όροι, όπως «δοσιλογος» (άρθρο 303) (=υπόλογος) και «αγνεία» (άρθρο 932) (=αγνότητα), που επιπλέον της κατά τεκμήριο ξεπερασμένης σημασίας της είναι ομόηχη στην καθαρευουσιάνικη γενική με την... άγνοια.

Μορφολογία

Η μορφολογία είναι το επίπεδο όπου εύλογα το κείμενο του Αστικού Κώδικα στη δημοτική διαφοροποιείται εντονότερα από το κείμενο στην καθαρεύουσα. Διαπιστώνουμε παράλληλα ότι από μορφολογική άποψη το μεταγλωττισμένο κείμενο συμμορφώνεται σχεδόν απόλυτα με τους κανόνες της δημοτικής. Αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι το σύστημα της δημοτικής είναι ικανό να «σηκώσει» βασικά νομοθετικά κείμενα. Επισημαίνονται ωστόσο σποραδικοί όσο και ενδιαφέροντες τύποι που ή αγνοούνται από την κωδικοποιημένη επίσημη νεοελληνική ή έρχονται σε αντίθεση με τα προβλεπόμενα από αυτή. Αυτό συνεπάγεται ότι σε μια εκσυγχρονισμένη και συμπληρωμένη επιστημονική γραμματική της νεοελληνικής οι τύποι αυτοί θα έπρεπε να προβλέπονται ως αναγκαίοι για το νομικό —και θα συμπλήρωναν χωρίς τεκμηρίωση για την ώρα, επιστημονικό— λόγο. Ακόμα ορισμένοι διαταγμοί ή ασυνέπειες, πάντα σε μορφολογικά ζητήματα, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι για ορισμένα από τα θέματα αυτά η γλώσσα διέρχεται σαφώς μεταβατική φάση και δεν έχει ακόμα καταλήξει σε αποκρυσταλλωμένες λύσεις.

Ας δούμε μερικά παραδείγματα που τεκμηριώνουν τις παραπάνω θέσεις για τα κυριότερα μέρη του λόγου.

Στα ονόματα είναι εμφανής η προσπάθεια να αντικαθίστανται «προβληματικά» στην κλίση τους ουσιαστικά και επίθετα από άλλα ομαλότερα. Η «ισχύς» π.χ., αποδίδεται στη δημοτική με τη λέξη «κύρος» (άρθρο 229) και τα επίθετα σε -ης, -ης, -ε, «προφανής» «ευχερής» και «αληθής» μεταφράζονται αντίστοιχα με τα σε -ος, -η, -ο, «φανερή», «εύκολος» και «πραγματικός» (άρθρα 179, 225 και 1964). Η αρχή αυτή όμως δεν εφαρμόζεται με συνέπεια. Έτσι το «μονομερής» αντικαθίσταται από το «μονόπλευρη» στο άρθρο 1347 αλλά διατηρείται στα άρθρα 1712 και 1859. Επίσης, αυτή η μορφολογική προσαρμογή οδηγεί μερικές φορές σε σημασιολογικές αβαρίες: η «ανωτέρα βία» γίνεται «ανώτερη βία» (άρθρο 627) που δεν είμαι βέβαιος ότι σημαίνει ακριβώς το ίδιο πράγμα.

Ως προς τα ρήματα εκείνα που τραβούν περισσότερο την προσοχή είναι (α) τα πρώην συνηρημένα (τώρα δεύτερης συζυγίας) και (β) τα επίσης πρώην σε -μι, ή όσα κλίνονται σύμφωνα με αυτά. Μερικά παραδείγματα:

- α) το «γεννάται» αλλού μεταφράζεται «δημιουργείται» (άρθρο 183) και αλλού προσαρμόζεται «γενιέται» (άρθρο 844). Το «ακυρούται» γίνεται κανονικά «ακυρώνεται» (άρθρο 144), ενώ το «δικαιούται» αποδίδεται με την περιφραση «έχουν δικαίωμα» στο άρθρο 87, αλλά διατηρείται στο άρθρο 66.
- β) Το «καθίσταται έγκυρος» μετατρέπεται σε «ισχυροποιείται» (άρθρο 231), σημαδεύοντας την παραγωγική μανία με δεύτερα συνθετικά τα -ποιώ, -ποίηση, ενώ το «συνίσταται» παραμένει (άρθρο 59). Το «αποσβέννυται» προκάλεσε προφανώς και δικαιολογημένα πολλούς προβληματισμούς στην επιτροπή μεταγλώττισης, που προσφεύγει αρχικά σε περιφράσεις όπως «επιφέρει απόσβεση» (άρθρο 156) ή «επέρχεται απόσβεση» (άρθρο 157), για να υιοθετήσει τελικά τον ομαλό αλλά όχι και τόσο δόκιμο τύπο «αποσβήνεται» (άρθρο 187). (πρβλ. όμως τον τύπο «έχει αποσβεσθεί» στο άρθρο 313).

Οι διαφορές στην κλίση και στη χρήση των μετοχών ανάμεσα στη δημοτική και την καθαρεύουσα είναι από τα κεφάλαια που έχουν προκαλέσει τις περισσότερες συζητήσεις γύρω από το γλωσσικό μας ζήτημα. Και στο κείμενο που μας απασχολεί η τάση που επικρατεί είναι η ανάλυση των μετοχών σε δευτερεύουσες προτάσεις, συνήθως αναφορικές. Έχουμε όμως και άλλα είδη μετατροπών, καθώς και περιπτώσεις μη μετατροπής.

Μια κατηγορία παραδειγμάτων αφορά μετοχές που αντικαθίστανται από άλλες που συμμορφώνονται ευκολότερα στο κλιτικό σύστημα της δημοτικής: «γεννηθέν» → «γεννημένο» (άρθρο 36), «ακαθυστερήσασα» → «ακαθυστερημένη» (άρθρο 190), «συνομολογηθείσαι» → «συμφωνημένες» (άρθρο 535), «ατετιμημένους» → «τιμιώμενος» (άρθρο 1973).

Άλλες μετοχές έχουν αντικατασταθεί από ουσιαστικά ή επίθετα, π.χ.: «μεταξύ υιοθετήσαντος και υιοθετηθέντος» → «μεταξύ του θετού γονέα και του θετού τέκνου» (άρθρο 23),

«των πραττομένων» → «των πράξεων» (άρθρο 131),

«επελθούσα» → «μεταγενέστερη» (άρθρο 169),

«αναδεχθείς» → «ανάδοχος» (άρθρο 472).

Εντοπίζουμε όμως και ορισμένες μετοχές που κατά τα φαινόμενα θεωρήθηκαν ως μη μεταφράσιμοι όροι και διατηρήθηκαν ασυμμόρφωτες: «το διαφυγόν κέρδος» (άρθρο 298), «ο ενάγων» (άρθρο 263), «του προστηθέντος» (άρθρο 334), «προστήσας» (άρθρο 922), «ο αιτών» (άρθρο 43), «απολωλότων» (άρθρο 108, επικεφαλίδα).

Νομίζω ότι δεν είναι αυθαίρετο το συμπέρασμα (θα επανέλθω και στο κεφάλαιο για τη σύνταξη) ότι στα νομικά κείμενα έχουμε κατανάγκη συχνότερη χρήση μετοχών, ομαλών ή ανώμαλων, απ' ό,τι στην καθομιλουμένη ή λογοτεχνική δημοτική.

Θα εξετάσω τώρα δύο άκλιτα μέρη του λόγου. Πρώτα τα *επιρρήματα*. Η κυρίαρχη τάση εδώ στο πέρασμα από την καθαρεύουσα στη δημοτική είναι βέβαια η αντικατάσταση της κατάληξης -ως από την -α, και τα παραδείγματα που υπακούουν σ' αυτόν τον κανόνα είναι πολυάριθμα. Θα επιμείνω, όμως, όπως και στα προηγούμενα σημεία, σε περιπτώσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον επειδή ακριβώς έχουν κάποιον ιδιαίτερο χαρακτήρα. Π.χ. τα επιρρήματα «αυτεπαγγέλτως» (άρθρο 44) και «αυτοδικαίως» (άρθρο 113) διατηρούνται αυτούσια, το «απαρπλεύρως» αποδίδεται με το «δίπλα» (άρθρο 85), το «υπερμέτρως» → «υπερβολικά» (άρθρο 179), το «άλλως» → «διαφορετικά» (άρθρο 86) ή «αλλιώς» (άρθρο 423), ενώ το δοτικοφανές «ίδια» με αντιστροφή της επικρατούσας φωνητικής τάσης γίνεται «ιδίως» (άρθρο 93). Επίσης το «αναλόγως» αλλού διατηρείται αμετάβλητο (άρθρο 68) και αλλού προσαρμόζεται σε -α (άρθρο 90), όπως και το επίρρημα «αμέσως», εδώ πρόκειται και στις δύο περιπτώσεις για το τροπικό, που παρουσιάζει ανάλογη συμπεριφορά (άρθρο 147 -ως, άρθρο 155 -α).

Μαζί με τις μετοχές, οι *προθέσεις* αποτελούν προνομιούχο μέρος του λόγου τόσο καθαυτές όσο και από τη θέση τους στο γλωσσικό μας πρόβλημα. Το συνηθέστερο σχήμα είναι η αντικατάσταση της αρχαίας πρόθεσης που συντάσσεται με γενική ή δοτική από νεότερη την οποία ακολουθεί αιτιατική:

«άνευ ειδήσεως» → «χωρίς ειδήσεις» (άρθρο 40),
 «από της δημοσιεύσεως» → «μετά τη δημοσίευση» (άρθρο 48),
 «διά του θανάτου» → «με το θάνατο» (άρθρο 35),
 «εκ συμβάσεως» → «από σύμβαση» (άρθρο 25),
 «εν ονόματι» → «στο όνομα» (άρθρο 211),
 «ένεκα παραβάσεως» → «για παράβαση» (άρθρο 94),
 «εντός προθεσμίας» → «μέσα σε προθεσμία» (άρθρο 43),
 «επί δικαιοπραξιών» → «στις δικαιοπραξίες» (άρθρο 9),
 «μέχρι του τρίτου βαθμού» → «ως τον τρίτο βαθμό» (άρθρο 66),
 «παρά τω πρωτοδικείω» → «στο πρωτοδικείο» (άρθρο 78),
 «περί του μέλλοντος» → «για το μέλλον» (άρθρο 2),
 «προ της εξαφανίσεως» → «πριν από την εξαφάνιση» (άρθρο 6),
 «υπό του δικαίου» → «από το δίκαιο» (άρθρο 10), κλπ.

δεν λείπουν ωστόσο και οι αρχαϊομορφες προθετικές εκφράσεις που εν είδει γλωσσικών απολιθωμάτων έχουν διατηρηθεί και στη δημοτική. Τέτοιες είναι: «υπό συνθήκης» (άρθρο 39), «περί κλήρου» (άρθρο 50), «κατά τους όρους» (άρθρο 60), «υπέρ και κατά πάντων» (άρθρο 211), «εν ζωή» (άρθρο 109), «κατ' ισομοιρία» (άρθρο 1813), κ.ά.

Σύνταξη

Ένας από τους εγκυρότερους μελετητές του θέματος που μας απασχολεί, μέλος εξέχουσας επιτροπής μεταγλωττίσεως, προσδιόρισε «τα τέσσερα αγκωνάρια που βαστούν το οικοδόμημα της καθαρεύουσας»¹³ και που θα πρέπει να αντικατασταθούν από αντίστοιχα συντακτικά σχήματα που προσιδιάζουν στη δομή της δημοτικής· συνοψίζω:

- α) η κατάχρηση της παθητικής φωνής, στη θέση της οποίας η δημοτική προτιμά τη ζωντάνια και τη σαφήνεια της ενεργητικής,
- β) η αλυσίδα αφηρημένων ρηματικών ουσιαστικών, τα περισσότερα από τα οποία είναι σε γενική πτώση, που πρέπει να αντικαθίστανται από ενεργητικά ρήματα,
- γ) το υπερβατό που πρέπει να αποφεύγεται και να δίνει τη θέση του στη φυσιολογική σειρά των λέξεων, και
- δ) η συχνή χρήση μετοχών που παρά την πυκνότητα νοημάτων που εξασφαλίζουν πρέπει, δυστυχώς, να αναλύονται σε περιφράσεις.

Είναι αλήθεια ότι η αποδελτίωση του μεταγλωττισμένου Αστικού Κώδικα παρέχει πολλά παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τις παραπάνω «συνταγές». Είναι εξίσου αλήθεια όμως ότι αρκετά είναι και τα παραδείγματα που έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις αυτές. Θεωρώ λοιπόν ότι η νομική δημοτική από συντακτική άποψη διαφοροποιείται σαφώς λιγότερο από τη νομική καθαρεύουσα απ' ό,τι η κοινή νεοελληνική.

α) Μερικά παραδείγματα πρώτα, από τις δεκάδες που θα μπορούσε να παραθέσει κανείς, σχετικά με το συσχετισμό παθητικής-ενεργητικής φωνής: «δια της ιδιωτικής βουλήσεως δεν δύναται να αποκλεισθή» → «η ιδιωτική βούληση δεν μπορεί να αποκλείσει» (άρθρο 3): ανάλογο είναι και το «ενόσω εν τω νόμω δεν ορίζεται άλλως» που κερδίζει καθαρά σε εκφραστικότητα με τη μεταγραφή του «εφόσον ο νόμος δεν ορίζει διαφορετικά» (άρθρο 48). Αρκετές όμως είναι και οι περιπτώσεις όπου η παθητική φωνή, παρά την αοριστία και τη γενικότητά της, χαρακτηριστικά που η νομική διάλεκτος δεν φαίνεται να αποφεύγει, διατηρείται χωρίς ιδιαίτερο λόγο: «οι κληρονομικές σχέσεις διέπονται από το δίκαιο» (άρθρο 28) ή «οι ενοχές από σύμβαση ρυθμίζονται από το δίκαιο» (άρθρο 25).

β) Η γενική, μια πτώση που για καιρό θεωρούνταν αποδεδειγμένα και αναντίστροπτα σε παρακμή, με βάση την εξέλιξη της στη λογοτεχνία και τον καθημερινό λόγο, επιστρέφει δριμύτερη στα νομικά και γενικότερα επιστημονικά κείμενα. Νομίζω ότι πρόκειται για δομική ανάγκη της επιστημονικής σκέψης και έκφρασης και ότι η αποφυγή, όσο βέβαια και η αναίτια κατάχρηση, της πτώσης αυτής είναι πλέον εκτός τόπου και χρόνου.

Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου το ρήμα της καθαρεύουσας που συντάσσεται με γενική έχει εύστοχα αντικατασταθεί από δημοτικότερο ρήμα που συντάσσεται με αιτιατική, π.χ.: «επιμελείται των υποθέσεων» → «φροντίζει τις υποθέσεις» (άρθρο 67), «απολαύει ων» → «απολαμβάνει τα» (άρθρο 4), «εσπερέτω της ικανότητος» → «δεν είχε την ικανότητα» (άρθρο 170), κλπ.

Αρκετά είναι και τα παραδείγματα όπου το σχήμα «ρηματικό ουσιαστικό+γενική» μετατρέπεται στη δημοτική σε «ρήμα+ονομαστική ή αιτιατική»: «ο αίτησας την κήρυξιν της αφάνειας» → «εκείνος που είχε ζητήσει να κηρυχθεί η αφάνεια» (άρθρο 46), «εάν τις ποιήται παρανόμως χρήσιν ορισμένου ονόματος» →

«αν κάποιος χρησιμοποιεί παράνομα ορισμένο όνομα» (άρθρο 58), «λήψις αποφάσεων συνελεύσεως» → «πώς αποφασίζει η συνέλευση» (άρθρο 97).

Δεν λείπουν ωστόσο και τα αντίθετα παραδείγματα όπου παρά τη μια ή την άλλη συντακτική ή μορφολογική προσαρμογή η γενική διατηρείται ή ακόμα ενδεικτικότερα εμφανίζεται γενική πτώση στο κείμενο της δημοτικής ενώ δεν υπήρχε στον αντίστοιχο της καθαρεύουσας: «αποτελέσματα κηρυχθείσης αφανείας» → «αποτελέσματα της κήρυξης της αφανείας» (άρθρο 48), «τον χρόνον της ενάρξεως» → «το χρόνο της έναρξης» (άρθρο 46), «ένθα εγκατέστη» → «τον τόπο της εγκατάστασής του» (άρθρο 51), «ο δεχθείς την υπόσχεσιν» → «ο δέκτης της υπόσχεσης» (άρθρο 412), κλπ.

γ) Στο ζήτημα της φυσιολογικής σειράς των λέξεων η δημοτική είναι οπωσδήποτε πιο απαιτητική από την καθαρεύουσα και απορρίπτει σχεδόν απόλυτα το υπερβατό. Παραδείγματα: «ως προς τα εις αυτό επαγόμενα δικαιώματα» → «ως προς τα δικαιώματα που του επάγονται» (άρθρο 36), «ελεύθερον παντός υπ' αυτού επιτεθέντος βάρους» → «ελεύθερο από κάθε βάρος που του πρόσθεσε ο ίδιος» (άρθρο 547).

Παράβαλε όμως το μάλλον αναιτιολόγητο όσο και έμμετρο: «απαιτήσεις ακατάσχετες είναι ανεχώρητες» (άρθρο 464).

δ) Και πάλι μερικές παρατηρήσεις για τις μετοχές, αυτή τη φορά από συντακτική άποψη. Οι κατηγορηματικές μετοχές της καθαρεύουσας μετατρέπονται πάντα σε δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις:

«άρχεται υπάρχον» → «αρχίζει να υπάρχει» (άρθρο 35),

«αλογίζεται υφιστάμενο» → «θεωρείται ότι υπάρχει» (άρθρο 72).

Επίσης το δημοτικό κείμενο απορρίπτει σταθερά ένα άλλο, ιδιαίτερα αγαπητό στην καθαρεύουσα, συντακτικό σχήμα, τη γενική απόλυτο: «επιφυλαττομένου του δικαιώματος» → «χωρίς να θιγεται το δικαίωμα» (άρθρο 94), «τηρουμένης της θέλησέως του ιδρυτού» → «με τον όρο ότι η θέληση του ιδρυτή θα παραμείνει σεβαστή» (άρθρο 110).

Μορφοσυντακτικές όψεις

Θα ολοκληρώσω την ανάλυση αυτή της μεταγραφής του Αστικού Κώδικα στη δημοτική με την εξέταση ορισμένων μετατροπών που αφορούν ισόμοιρα τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Ας δούμε πρώτα πώς μεταγλωττίζονται ορισμένες εμπρόθετες εκφράσεις με έντονα αρχαϊκό χαρακτήρα:

α) σε δευτερεύουσες προτάσεις, π.χ.:

«εν ελλείψει» → «αν δεν υπήρξε» (άρθρο 23),

«επί ποινή ακυρότητας» → «για να είναι έγκυρο» (άρθρο 80),

«μέχρις αποκτήσεως» → «ωστού αποκτηθεί» (άρθρο 121), κλπ.

β) σε επιρρήματα:

«κατά πάντα χρόνον» → «οποτεδήποτε» (άρθρο 103),

«εν ουδεμιά περιπτώσει» → «ποτέ» (άρθρο 106),

«ουχί εξ ιδίας υπαιτιότητος» → «ανυπαίτια» (άρθρο 132),

«εν γένει» → «γενικά» (άρθρο 33),

«εκ πταίσματος» → «υπαίτια» (άρθρο 75), κλπ.

Χαρακτηριστικό των μετατροπών της πρώτης κατηγορίας η μεγαλύτερη σα-

φήνεια και της δεύτερης η οικονομία στην έκφραση.

γ) σε ονοματικά σύνολα:

«από μακρού χρόνου» → «πολύ καιρό» (άρθρο 40),

«επί τούτω» → «ειδικό» (άρθρο 78),

«εκ συμβάσεως» → «συμβατική» (άρθρο 370), κλπ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και ορισμένες δοτικοφανείς εκφράσεις που μετατρέπονται ή σε εμπρόθετους προσδιορισμούς ή σε εξαρτημένες προτάσεις:

«τη αιτήσει» → «ύστερα από αίτηση» (άρθρο 40)

ή → «αν το ζητήσει» (άρθρο 102),

«ελλείψει» → «αν δεν υπάρχει» (άρθρο 42),

«λόγω μειώσεως» → «επειδή μειώθηκε» (άρθρο 105), κλπ.

Απεναντίας, η απολιθωματική έκφραση «αιτία θανάτου» έχει διατηρηθεί (άρθρο 2032) χωρίς ιδιαίτερη αιτιολογία, κατά τη γνώμη μου.

Μια τελευταία ομάδα μορφοσυντακτικών μεταβολών αφορά περιπλοκότερες φράσεις, όπως:

«πράγματα εισνεχθέντα εις την εταιρίαν κατά χρήσιν» → «σε περίπτωση που η εισφορά συνίσταται στη χρήση ορισμένων πραγμάτων» (άρθρο 669), ή «πράξεις αποβιώσαντος εν φρενοβλαβεία» → «πράξεις εκείνου που πέθανε φρενοβλαβής» (άρθρο 1695).

Τέλος, η ενδογλωσσική αυτή μετάφραση αποτέλεσε καλή ευκαιρία για την απαλλαγή του ελληνικού κειμένου από ορισμένους αχρείαστους ξενισμούς (εδώ γαλλισμούς). Μεταξύ άλλων: «έλαβε χώρα» → «έγινε» (άρθρο 71), «επέχει θέσιν» → «ενεργεί ως» (άρθρο 74), «μέλη εξελθόντα» → «όσοι έπαψαν να είναι μέλη» (άρθρο 90).

Συμπερασματικά

Ανακεφαλαιώνοντας τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση της μεταγραφής του συγκεκριμένου όσο και υποδειγματικού κειμένου μπορούμε, νομίζω, να καταλήξουμε σε δύο κύρια συμπεράσματα: πρώτο, η μετάβαση από τη νομική καθαρεύουσα στη νομική δημοτική συνεπάγεται σημαντικές μεταβολές στο επίπεδο της μορφολογίας, λιγότερο έντονες συντακτικές προσαρμογές και σχετικά ολιγάριθμες αλλαγές στο λεξιλόγιο. Δεύτερο, η νομική δημοτική εντάσσεται στο σύστημα της κοινής νεοελληνικής, αλλά παρουσιάζει μορφές και δομές που βρίσκονται στην περιφέρεια της ΚΝΕ και προσεγγίζουν λογιότερες και παλιότερες καταστάσεις της ελληνικής γλώσσας.

Όπως παρατηρεί ο Ε. Κριαράς¹⁴, «Το συμπέρασμά μου είναι τούτο: αν κανείς πρόκειται να ξαφνιαστεί από τη γλώσσα του κώδικα δε θα είναι ο καθαρολόγος δικαστής, ή άλλος μέσα στο νομικό χώρο μη φίλος της δημοτικής, αλλά ορισμένοι, άχροι (ίσως (ως ένα βαθμό) δημοτικιστές, (αν υπάρχουν σήμερα) που θα ζητούσαν εντελώς δημοτική, λαϊκή γλώσσα στους κώδικες».

Διευρύνοντας, τέλος, το πεδίο του άρθρου αυτού θέλω να υπενθυμίσω ότι γλώσσα δεν είναι μόνο η λογοτεχνία ούτε η καθημερινή ομιλία. Γλώσσα είναι και, σήμερα όλο και περισσότερο, ο επιστημονικός λόγος. Χωρίς να πέφτοζμε σε τεχνοκρατικισμούς, θεωρώ ότι είναι καιρός να στραφούν οι προβολείς των φιλόλογων και γλωσσολόγων και σ' αυτό το χώρο. Η καλλιέργεια και η μελέτη του επιστημονικού λόγου, που για τις γνωστές αιτίες έχουν καθυστερήσει απελπιστικά

στη χώρα μας, αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της νεοελληνικής και την κατοχύρωση ενός γλωσσικού οργάνου πραγματικά νέου και ελληνικού.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Γ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ-ΝΟΥΑΡΟΣ, *Η δημοτική γλώσσα στη νομική ζωή*, στο: *Η δημοτική στη νομική πράξη*, Α. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα, 1982, σ. 165 και
Κ. Γ. ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ, *Η δημοτική στα νομικά, ιστορικός και βιβλιογραφικός οδηγός*, στο ίδιο, σ. 31.
2. Παρότι ο όρος «διμορφία» είναι ίσως ευστοχότερος από συγχρονική άποψη, προτιμώ τον όρο «διγλωσσία» που είναι και ιστορικά δικαιωμένος και επιστημονικά βάσιμος, μια που αν και δεν έχουμε δύο διαφορετικές γλώσσες με την έννοια του BILINGUISME (π.χ. γαλλικά-αγγλικά), έχουμε οπωσδήποτε δυο διαφορετικές υπογλώσσες (DIGLOSSIA).
3. Βλ. Φ. Θ. ΒΕΓΛΕΡΗΣ, *Ο νόμος 1268 του 1982 και η νομική γλώσσα*, Α. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα, 1984, σ. 32, 40, 50, 102 και αλλού.
4. Παράθεμα από το Χ. ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ, *Δημοτική και νομικά*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1984, σ. 341.
5. Χ. ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ, στο ίδιο, σ. 17-18.
6. *Καθιέρωση της δημοτικής στη δικαστική και συμβολαιογραφική πράξη*, Υπουργείο Δικαιοσύνης, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, 1982, σ. 10.
7. Σ. ΜΑΤΘΙΑΣ, στο *Υποδείγματα δικογράφων στη δημοτική γλώσσα*, Δικηγορικός Σύλλογος Αθηνών, Εκδ. «Νομικού Βήματος», Αθήνα, 1983, σ. 19.
8. Θ. ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ, : *Νομικός δημοτικισμός*, στο: *Η δημοτική στη νομική πράξη*, σ. 186.
9. βλ. «Η Καθημερινή», 4.9.84, σ. 1.
10. Χρησιμοποιώ βέβαια το μονοτονικό και για το κείμενο στην καθαρεύουσα.
11. Οι εξηγήσεις που δίνω μέσα σε παρένθεση δεν αποτελούν προτάσεις μεταγλωττίσις αλλά στοιχεία για την κατανόηση του νοήματος του όρου.
12. Πρβλ. και Α. ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΣ, *Η ιδεολογική λειτουργία του δικαίου και η γλώσσα των νομικών κειμένων*, στο: *Αμητρός στη μνήμη Φώτη Αποστολόπουλου*, Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, Αθήνα, 1984, σ. 154-161, «Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στον κανόνα δικαίου εκφράζουν ορισμένη ιδεολογία» (σ. 159).
13. Βλ. Β. ΦΟΡΗΣ, *Νομικά και δημοτική. Αφορμές από μια σημαντική συνέντευξη*, στο: *Η δημοτική στη νομική πράξη*, σ. 220-222.
14. Ε. ΚΡΙΑΡΑΣ, *Ο μεταγλωττισμένος Αστικός Κώδικας*, Το Βήμα, 2.6.85, σ. 14.

Μιχάλη Ι. Βάμβουκα
Επίκουρου Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 9-12 ΕΤΩΝ

1. Ο *Εισαγωγή*. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι μια από τις προνομιούχες μαθήσεις του ανθρώπου, απ' αυτές που βοήθησαν την κοινωνική του χειραφέτηση. Είναι ένα μέσο φωτισμού του ανθρωπίνου πνεύματος. Ο λαός μας εύστοχα επισημαίνει τη σημασία της στην παροιμία: «άνθρωπος αγράμματος (που δεν ξέρει ανάγνωση και γραφή) είναι ξύλο απελέκητο (άξεστος, αγροίκος, απολίτιστος)».

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία στενά δεμένη με τη σκέψη και τη νόηση. Η μάθησή της συνιστά διανοητική δραστηριότητα αδιάσπαστα ενωμένη με την καλλιέργεια της σκέψης, της διανόησης, του κριτικού πνεύματος και γενικά με τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η ανάγνωση είναι ένας από τους δρόμους που οδηγούν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της διανόησης. Αλλά και αντίστροφα, η μαλαή διανοητική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την απρόσκοπτη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η βαριά διανοητική ανεπάρκεια συνοδεύεται με ολική ανικανότητα μάθησης της ανάγνωσης. Πολλές εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι για να μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα πρέπει να έχει φθάσει στο διανοητικό επίπεδο πνευματικής ηλικίας 6:00 με 6:06 ετών (R. Cohen, 1976).

Η αναγνωστική δεξιότητα, σε πρώτη φάση, εκδηλώνεται σαν πράξη αντιστοιχίας ήχων ή ηχητικών σημείων προς οπτικά γλωσσικά σύμβολα. Η μάθησή της στη φάση αυτή εννοείται σαν κατοχή ενός κώδικα, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής αποκρυπτογραφεί τα οπτικά-γραπτά γλωσσικά σύμβολα, τα μετασχηματίζει σε ήχους που προφέρει με συνεχή ρυθμό.

Η αναγνώριση όμως των συμβόλων και η ταχύτητα της αντιληψής τους δεν επαρκούν για την ανάγνωση ενός κειμένου. Αυτό που είναι πιο σπουδαίο είναι η αναγνώριση των εννοιών και της σημασίας που κρύβεται πίσω από τα σύνολα των γραπτών γλωσσικών συμβόλων, δηλ. η κατανόηση του εννοιολογικού τους περιεχομένου. Η αναγνωστική δεξιότητα, στη φάση αυτή, είναι μια πράξη αντιστοιχίας ενός νοήματος με ένα σύνολο γραπτών συμβόλων. Η απόδοση του νοήματος μιας σελίδας ενός γραπτού κειμένου δείχνει την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στο πνεύμα του αναγνώστη και των γραπτών συμβόλων. Η αναγνωστική κατανόηση αποβαίνει, έτσι, ένας τρόπος σκέψης, λύσης προβλημάτων, συλλογισμού, στενά δεμένων με τις διανοητικές διεργασίες της κριτικής εξέτασης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης, οι οποίες βασίζονται ασφαλώς στις προγενέστερες πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη. Ο αναγνώστης, χρησιμοποιώντας τις γνώ-

σεις και την εμπειρία του, συλλαμβάνει τις έννοιες που του προτείνει ο συγγραφέας. Στη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης βρίσκεται σε μια διαρκή και δυναμική επικοινωνία με το συγγραφέα. Κι αυτό γιατί, για να συλλάβει το νόημα κάθε λέξης και φράσης, ο αναγνώστης οφείλει να λαμβάνει διαρκώς υπόψη του τα συμφραζόμενα και τις ιδέες που εκτίθενται στο γραπτό κείμενο.

Η αναγνώριση των συμβόλων και η κατανόηση της σημασίας τους δεν είναι τα μόνα στοιχεία της διαδικασίας της ανάγνωσης. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία, αυτό που παίζει πιο καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία, είναι η προσωπική αντίδραση του αναγνώστη μπροστά στο κείμενο που διαβάζει. Εκείνο δηλ. που προέχει είναι ο στοχασμός του αναγνώστη μπροστά στη σημασία των εννοιών. Είναι η σύλληψη, ο συσχετισμός και η κριτική θεώρηση των ιδεών που κρύβει το κείμενο. Αν αυτά επιτευχθούν, τότε η ανάγνωση γίνεται συνώνυμη της κατανόησης και σκέψης. Τότε διαβάζω σημαίνει κατανοώ και σκέπτομαι. Η ανάγνωση, έτσι, γίνεται μια μορφή επικοινωνίας, μια μορφή διαλόγου με τον άλλο. (Μ. Βάμβουκα, 1984, σσ. 10-13).

Από τα προηγούμενα, όσο σύντομα κι αν ήταν, αντιλαμβάνεται κανείς το μεγάλο αριθμό των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αντιλαμβάνεται επίσης ότι το διάβασμα είναι μια πολύπλοκη πνευματική δραστηριότητα, αλλά και μια πολύ χρήσιμη δεξιότητα την οποία πρέπει να κατακτήσει κάθε παιδί. Στην πορεία κατάκτησής της ασφαλώς θα συναντήσουν μεγάλες δυσκολίες τα παιδιά, που υστερούν, νοητικά, ή που εμφανίζουν διάφορες ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Αν ένα φυσιολογικό παιδί αποτυγχάνει στη μάθηση της δεξιότητας αυτής, σημαίνει πως εμείς οι ενήλικοι, οι εκπαιδευτικοί δε βρήκαμε τον τρόπο βοήθειας στο παιδί αυτό. Ο ενήλικος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει και να ανακαλύψει το δρόμο που θα οδηγήσει κάθε παιδί στη μάθηση της ανάγνωσης. Αυτός ευθύνεται για την επιτυχία και την πρόοδο κάθε παιδιού στον τομέα αυτό της μάθησης.

Έτσι, ένα από τα κύρια έργα του σχολείου γίνεται η παροχή βοήθειας στο παιδί, ώστε να μάθει να διαβάζει. Αυτό για το δημοτικό σχολείο αποτελεί κύριο σκοπό και πρωταρχική επιδίωξη. Κατά τα δύο πρώτα σχολικά έτη οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαβάζουν, από το τρίτο σχολικό έτος και εξής οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν για να μαθαίνουν. Πρέπει να διαβάζουν με άνεση ένα κείμενο και να το κατανοούν. Αυτό θα επιτευχθεί μετά από πολλές και συστηματικές ασκήσεις. Αυτός ακριβώς είναι ο λόγος που το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου αφιερώνει πάνω από το ένα τρίτο των ωρών της ημερήσιας εργασίας στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, της οποίας μια πλευρά είναι η ανάγνωση. Φυσικά, δε θα μπορούσε να ήταν διαφορετικά, αφού ένα μεγάλο μέρος της σχολικής εργασίας εξαρτάται από τις αναγνωστικές ικανότητες του μαθητή. Μια σχετική καθυστέρηση, μια αδυναμία στην αναγνωστική δεξιότητα μπορεί να γίνει αιτία πολλών μαθησιακών διαταραχών. Η καθυστέρηση στην ανάγνωση εξηγεί πολλές από τις μαθησιακές δυσκολίες και την προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν συχνά πολλά παιδιά.

2.0 Η διερεύνηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Μπροστά σ' ένα τόσο σημαντικό εκπαιδευτικό σκοπό, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συναισθάνονται την αναγκαιότητα της επίτευξής του σαν ηθικό χρέος. Η σημασία και η

δυσκολία του θέματος ώθησε από πολύ παλιά* τους ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων στη μελέτη των ποικίλων παραγόντων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη μάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Έτσι, σε ξένες χώρες έχει δημοσιευθεί μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών, που καλύπτουν τις ποικίλες όψεις της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Ο αριθμός τους ολοένα και πληθαίνει. Η αναλυτική παρουσίασή τους ξεπερνά τα όρια αυτής της μελέτης. Περιοριζόμαστε μόνο στο να μνημονεύσουμε τους παράγοντες που έχουν διερευνηθεί σε σχέση με τη μάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι παράγοντες αυτοί, με τις ποικίλες μεταβλητές τους, είναι οι εξής:

α. *Η προσωπικότητα του μαθητή.* Στον παράγοντα αυτό ανήκουν οι μεταβλητές: νοημοσύνη, φύλο, επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, κατάσταση υγείας, λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων της όρασης και της ακοής, κυρίαρχη πλευρίωση του μαθητή και ιδιαίτερα του χεριού και του ματιού (αριστεροχειρία-αριστεροφθαλμία, δεξιοχειρία-δεξιοφθαλμία), διγλωσσία κ.ά.

β. *Το οικογενειακό περιβάλλον.* Εδώ περιλαμβάνονται οι μεταβλητές: πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, παιδευτικό κλίμα και παιδευτικές στάσεις των γονέων, μέγεθος οικογένειας, σειρά γέννησης του μαθητή, μέγεθος κατοικίας κ.ά.

γ. *Το σχολικό περιβάλλον.* Εδώ ανήκουν οι μεταβλητές: τύπος σχολείου, αλλαγή ή μη σχολείου-δασκάλου, παιδαγωγική αποτελεσματικότητα δασκάλου: ηλικία, αρχαιότητα, επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης, φύλο δασκάλου σε σχέση με το φύλο του μαθητή, μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης κ.ά.

δ. *Το αναγνωστικό υλικό.* Στον παράγοντα αυτό ανήκουν οι μεταβλητές: τυπογραφική παρουσίαση, λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτική δομή του κειμένου, συναισθηματικός τόνος και βαθμός ενδιαφέροντος του περιεχομένου κ.ά. (Μ. Βάμβουκα, 1984, σσ. 23-47).

Τα αποτελέσματα των πολυάριθμων ξένων ερευνών (E. Malmquist, 1973) άλλοτε συμφωνούν και άλλοτε διαφωνούν μεταξύ τους. Αυτό ασφαλώς οφείλεται στη διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται, στο διαφορετικό μέγεθος του δείγματος, στις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, στις διαφορές δομής της μητρικής γλώσσας του μαθητή (γλώσσες ιδεογραφικές και γλώσσες αλφαβητικές), στη διαφορετική ηλικία έναρξης της μάθησης της ανάγνωσης και σε πολλούς άλλους παράγοντες. Έτσι, μια άκριτη γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων ξένων ερευνών στη γλώσσα μας μπορεί να θεωρηθεί τολμηρή.

Στην πατρίδα μας, απ' όσα γνωρίζουμε, η αναγνωστική δεξιότητα δεν έχει γίνει αντικείμενο εκτενών αντικειμενικών μελετών. Η αναδίφηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας μας επέτρεψε να εντοπίσουμε, ανάμεσα στο πλήθος των θεωρητικών μελετών μόνο τέσσερις σχετικές εμπειρικές έρευνες. Η πρώτη χρονο-

* Το θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μελέτη της αναγνωστικής δεξιότητας έχει οδηγήσει στη σύσταση Διεθνούς Ένωσης για την Ανάγνωση (International Reading Association. I.R.A.). Η Ένωση αυτή ιδρύθηκε το 1955, και εδρεύει στην πόλη Newark των Η.Π.Α. Σκοπός της είναι η συμβολή στη βελτίωση της διδασκαλίας της ανάγνωσης σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες και τάξεις, η ενθάρρυνση των σχετικών ερευνών, η ενίσχυση της δημοσίευσης θεωρητικών και πρακτικών μελετών, η προώθηση της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης κ.ά.

λογικά έρευνα είναι του Ε. Θεοδωρόπουλου (1969). Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των ερευνών προσδιορισμού της αποτελεσματικότητας των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Η δεύτερη ερευνητική μελέτη, που έγινε από τον Ε. Κολιάδη (1982), επιχειρεί να προσδιορίσει την επίδραση δύο τεχνικών ανάγνωσης (κλειστά ή ανοικτά βιβλία, ακουστική και οπτικοακουστική ανάγνωση και ακρόαση) στην κατανόηση του περιεχομένου του αναγνώσματος από μαθητές της Β' τάξης δημοτικού σχολείου. Πιο πρόσφατες είναι δύο ακόμη έρευνες: Η μια έγινε από μας και το Μ. Σηθιακάκη (1985). Η άλλη έγινε από την Ο. Πανοπούλου-Μαράτου και τους συνεργάτες της (1985). Με τη δική μας έρευνα επιχειρείται έμμεσα η αντικειμενική εκτίμηση του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Με την έρευνα της Ο. Πανοπούλου-Μαράτου επιχειρείται η μέτρηση τριών διαστάσεων (ταχύτητας, ακρίβειας και κατανόησης περιεχομένου) της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου.

3.0 Η έρευνά μας και οι στόχοι της. Ο δάσκαλος της μητρικής γλώσσας, εκτιμώντας την πρόοδο των μαθητών του και προβληματιζόμενος για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, καλείται να δώσει απάντηση στις εξής ερωτήσεις:

- Οι μαθητές μου έχουν σωστή γνώση της σημασίας των λέξεων;
- Με ποιά ταχύτητα διαβάζουν οι μαθητές μου;
- Οι μαθητές μου συλλαμβάνουν τα κύρια σημεία ενός απλού και ενδιαφέροντος αναγνώσματος;
- Αν οι μαθητές μου έχουν επαρκή χρόνο στη διάθεσή τους, για να ξαναδιαβάσουν ένα κείμενο, ποια θα είναι η ικανότητα κατανόησής τους;

Η απάντηση στις ερωτήσεις αυτές θα εξαρτηθεί αντίστοιχα από : α) το λεξιλογικό πλούτο των μαθητών, β) την ταχύτητα της αναγνωστικής τους δεξιότητας, γ) την ακρίβεια κατανόησης του περιεχομένου και δ) το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Έχουμε τη γνώμη ότι, για έναν εκπαιδευτικό, είναι πολύ σημαντικό το να γνωρίζει το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης στο οποίο έχουν φθάσει τα παιδιά μιας ορισμένης σχολικής βαθμίδας. Σημαντικό επίσης είναι το να προσδιορίζει αντικειμενικά το βαθμό της κατανόησης ενός κειμένου σχετικά εύκολου και ενδιαφέροντος, που τους δίνεται για διάβασμα. Εύκολο είναι εκείνο που δεν παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες, το δε περιεχόμενό του ανταποκρίνεται στα βιώματα των μαθητών.

Η ελλιπής αντικειμενική διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, σχετικά με την αναγνωστική δεξιότητα των ελλήνων μαθητών, και η πεποίθησή μας ότι τα ξένα ερευνητικά δεδομένα, όσο πλούσια κι αν είναι, δεν φωτίζουν παρά μερικώς το ζήτημα που εξετάζεται, μας οδήγησαν στην ανάληψη και διεξαγωγή της έρευνας της οποίας τα αποτελέσματα εκθέτουμε πιο κάτω.

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη και αντικειμενική εκτίμηση του επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου, καθώς και της επίδρασης ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή έχει σαν στόχο τη διερεύνηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών των τριών ανωτέρων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επιχειρεί την αντικειμενική διαπίστωση της ικανότητας των μαθητών των τάξεων αυτών να διαβάζουν για να μαθαίνουν. Θέλει ακόμη να

διαπιστώσει αν η ικανότητα αυτή σχετίζεται με το φύλο των μαθητών, με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους (πατέρα και μητέρα) και με το περιβάλλον (αγροτικό ή αστικό) του τόπου κατοικίας της οικογένειάς τους.

Η έρευνά μας επιχειρεί να δώσει αντικειμενική απάντηση στα εξής τρία ερωτήματα: α) Οι μαθητές των τριών ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου έχουν επαρκώς αναπτυγμένη την αναγνωστική ικανότητα, ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων που διαβάζουν; β) Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς την ικανότητα αυτή; γ) Το επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου από μαθητές των τάξεων αυτών επηρεάζεται από το περιβάλλον διαμονής τους και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους;

Η μελέτη της αναγνωστικής κατανόησης γίνεται εξελικτικά, δηλ. επιχειρείται η συγχρονική προσέγγισή της σε τρεις διαδοχικές, από άποψη ηλικίας, ομάδες υποκειμένων. Γίνεται επίσης διαφορικά, δηλ. εξετάζονται οι διαφορές που παρατηρούνται σε καθεμιά ομάδα-τάξη από άποψη φύλου, επιπέδου μόρφωσης των γονέων και επίδρασης του περιβάλλοντος διαμονής των υποκειμένων.

4.0 Η μεθοδολογία της έρευνας.

4.1 Η τεχνική συλλογής των δεδομένων. Η εκτίμηση του επιπέδου κατανόησης του αναγνώσματος ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Συνήθως γίνεται εμπειρικά, με την υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές-αναγνώστες. Με ικανοποίηση, ωστόσο, διαπιστώνει κανείς ότι άρχισαν να χρησιμοποιούνται αντικειμενικά κριτήρια για τον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου ορισμένων ενοτήτων των αναγνωστικών βιβλίων που προορίζονται για τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού.

Η εκτίμηση του βαθμού κατανόησης των αναγνωσμάτων μπορεί να γίνει με ποικίλες αντικειμενικές τεχνικές. Εμείς για τις ανάγκες της έρευνάς μας κάναμε χρήση της τεχνικής ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου. Η τεχνική αυτή, την οποία έχουμε λεπτομερώς αναπτύξει αλλού (Μ. Βάμβουκα, 1984), είναι απλή. Συνίσταται στην κατάργηση κάθε έβδομης λέξης ενός ορισμένου κειμένου. Στη θέση των λέξεων, που απαλείφονται, υπάρχουν ισομήκη κενά. Τα υποκείμενα καλούνται αρχικά να διαβάζουν το ακρωτηριασμένο κείμενο στο σύνολό του, χωρίς να συμπληρώνουν τίποτε. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν μια γενική και ολική προάσκησή, για την εξοικείωση των υποκειμένων με την τεχνική της συμπλήρωσης των λέξεων που λείπουν, αρχίζει η καθαυτή δοκιμασία. Τα υποκείμενα οφείλουν να βρουν τις λέξεις που έχουν απαλειφθεί, ώστε να επανασυσταθεί η αρχική μορφή του κειμένου και να αποκαλυφθεί το νοηματικό του περιεχόμενο.

Το κείμενο που επιλέξαμε για το σκοπό αυτό περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Χ. Σακελλαρίου «Ανθολογία ελληνικού παιδικού διηγήματος» εκδ. Άγκυρας. Είναι το πεζογράφημα της Αγγ. Βαρελά «Ο δάσκαλος της Έκτης» (βλ. Παράρτημα).

Σύμφωνα με την τεχνική των ελλιπών κειμένων, κάθε έβδομη λέξη του κειμένου αυτού απαλείφθηκε. Συνολικά υπήρχαν 40 κενά για συμπλήρωση. Το κείμενο τυπώθηκε σε μορφή τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και επιδόθηκε στα υποκείμενα σύμφωνα με τις οδηγίες που αναφέρονται στο παράρτημα.

Κατά τη διόρθωση των απαντήσεων θεωρήθηκαν ως ορθές όχι μόνο οι λέξεις που υπάρχουν στο αρχικό κείμενο, αλλά και ορισμένες συνώνυμες της λέξης που έχει απαλειφθεί. Οι λέξεις αυτές φαίνονται στο παράρτημα.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε υποκειμένου έγινε με βάση τον αριθμό των λέξεων που συμπλήρωσε ορθά. Καθώς το κείμενο είχε 40 λέξεις για συμπλήρωση, η κλίμακα βαθμολογίας είναι 0-40. Η επίδοση ενός μαθητή ή μιας ομάδας-τάξης μαθητών μπορεί να εκφράζεται σε εκατοστιαία αναλογία, πράγμα που επιτρέπει τη σύγκριση της επίδοσης διαφορετικών ατόμων ή ομάδων ή των ίδιων ατόμων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

4.2 Το δείγμα. Το κείμενο με μορφή τεστ ολοκλήρωσης επιδόθηκε στους μαθητές των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' πέντε πολυθέσιων σχολείων της πόλης του Ηρακλείου και στους μαθητές δέκα ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων της υπαίθρου του Ν. Ηρακλείου*. Η επίδοση έγινε τον Απρίλιο του 1986, την ίδια ώρα και μέρα, από τους δασκάλους που μετεκπαιδεύονταν στη ΣΕΛΔΕ Ηρακλείου, μετά από σχετική καθοδήγηση και άσκηση στον τρόπο επίδοσης και διόρθωσης του τεστ.** Η διάρκεια της συμπλήρωσης είχε περιοριστεί σε μια διδακτική ώρα (45') για όλους τους μαθητές. Συνολικά επιδόθηκαν 825 αντίγραφα του ελλιπούς κειμένου. Μετά όμως από τη διαλογή των πρωτοκόλλων και την αδυναμία επεξεργασίας 16 απ' αυτά, εξαιτίας παντελούς άρνησης για συμπλήρωση ή ελλιπούς συμπλήρωσης των στοιχείων που ζητήθηκαν, περιορίστηκε η επεξεργασία στα δεδομένα των υπόλοιπων 809 πρωτοκόλλων.

Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος, με τα χαρακτηριστικά που εξετάζονται στη μελέτη αυτή, φαίνεται στον παρακάτω πίνακα I.

ΠΙΝΑΚΑΣ I

Το δείγμα των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του.

Χαρακτ. Τάξεις	Φύλο			Τόπος διαμονής			Επίπεδο μόρφωσης των γονέων των μαθητών					
	Αγορ.	Κορ.	Σύν.	Χωριό	Πόλη	Σύν.	Πατέρα			Μητέρα		
							Πρωτοβ.	Δευτερ.	Τριτοβ.	Πρωτοβ.	Δευτερ.	Τριτοβ.
Δ'	134	118	252	138	114	252	160	62	30	151	79	22
Ε'	129	128	257	151	106	257	155	73	29	161	80	16
ΣΤ'	159	141	300	158	142	300	196	82	22	202	87	11
Σύνολο	422	387	809	447	362	809	511	217	81	514	246	49

5.0 Γενετική εξέταση των δεδομένων της έρευνας. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν, σαν επίδοση των μαθητών καθεμιάς ομάδας-τάξης κρίθηκε ο μέσος όρος των λέξεων που συμπλήρωσαν ορθά τα υποκείμενα της ομάδας.

Στον πίνακα II φαίνεται ο μέσος όρος επίδοσης, η τυπική απόκλιση (σ) των τριών ομάδων-τάξεων και η εκατοστιαία έκφραση του μέσου όρου επίδοσης των μαθητών του δείγματος της αντίστοιχης σχολικής τάξης.

* Τα σχολεία αυτά είναι τα εξής: Το 6ο 12/θέσιο, το 8ο 12/θέσιο, το 12ο 12/θέσιο, το 41ο 6/θέσιο Ηρακλείου, το 9/θέσιο Αγ. Βαρβάρας, το 7/θέσιο Γέργερης, το 1ο 7/θέσιο Κρουσσώνα, το 5/θέσιο Μεσοχωρίου, το 4/θέσιο Χουδεταίου, το 3/θέσιο Βουτών, το 3/θέσιο Σταυρακίων, το 2/θέσιο Κάτω Αρχαίων, το 2/θέσιο Παναγιάς και το 2/θέσιο Αμπελούζου.

** Ο υπολογισμός επίσης ορισμένων στατιστικών παραμέτρων και η διόρθωση των πρωτοκόλλων έγινε από τους μετεκπαιδευόμενους στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος «Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Στατιστική».

Κι από τη θέση αυτή θερμά ευχαριστούμε τους κ.κ. Διευθυντές των σχολείων αυτών καθώς και τους μετεκπαιδευόμενους στη ΣΕΛΔΕ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Τάξη	Μ.	σ.	Εκατοστιαία επίδοση (%)
Δ'	18,96/40	7,80	47%
Ε'	22,15/40	8,45	55%
ΣΤ'	24,80/40	7,27	62%

Από τον πίνακα ΙΙ φαίνεται ότι, από τις 40 λέξεις που έλειπαν από το κείμενο, οι μαθητές της Δ' τάξης συμπλήρωσαν ορθά κατά μέσο όρο τις 18,96 λέξεις. Ποσοστό επιτυχίας 47%.

Η εκατοστιαία επίδοση των μαθητών κάθε τάξης φαίνεται αναλυτικά και συνθετικά στις γραφικές παραστάσεις Ι και ΙΙ αντίστοιχα.

Αν δεχθούμε σαν έγκυρο κριτήριο εκτίμησης του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου την επιτυχή συμπλήρωση του 40% των λέξεων που έχουν απαλειφθεί (Μ. Βάμβουκα, 1984, σ. 65), τότε μπορεί κανείς να πει ότι, κατά μέσο όρο, οι μαθητές και των τριών τάξεων, διαβάζοντας το κείμενο αυτό, κατανοούν πάνω από το 75% των εννοιολογικών στοιχείων του περιεχομένου του. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και της Δ' τάξης είναι ικανοί να διαβάζουν κείμενα ίδιου επιπέδου ευκολίας-δυσκολίας και να κατανοούν το πριεχόμενό τους σε ικανοποιητικό βαθμό.

Μια λεπτομερέστερη, ωστόσο, ανάγνωση των επιδόσεων, όπως φαίνονται στη γραφική παράσταση ΙΙ και στον πίνακα ΙΙΙ της τεταρτημοριακής και δεκατημοριακής κατανομής των επιδόσεων, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι ένα ποσοστό 43,6% των μαθητών της Δ' τάξης (50% αγόρια και 36,4% κορίτσια), 30,4% των μαθητών της Ε' τάξης (35,6% αγόρια και 25% κορίτσια) και 17% της ΣΤ' τάξης (24% αγόρια και 9% κορίτσια) δεν είναι ικανά, διαβάζοντας το κείμενο αυτό, να κατανοήσουν το σημασιολογικό του περιεχόμενο σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών των δύο μικρότερων ηλικιών-τάξεων (Δ' και Ε') θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί η ανάπτυξη του σημασιολογικού και συντακτικού συστήματος της γλώσσας των παιδιών αυτής της ηλικίας (Κ. Πόρποδα, 1984). Η ανεπαρκής ανάπτυξη των δύο γλωσσικών συστημάτων, που εκδηλώνεται ως περιορισμένο χρηστικό λεξιλόγιο, ελλιπής γνώση της έννοιας του προσιδιάζει στην κάθε λέξη και της συσχέτισης των εννοιών των λέξεων, δυσχεραίνει ασφαλώς τη σύλληψη των νοημάτων. Η δοκιμασία της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου απαιτεί γνώση των συντακτικών και γραμματικών δομών, της συμφωνίας της λέξης που λείπει με ό,τι προηγείται και έπεται.

Θα πρέπει, τέλος, να επισημάνθει το γεγονός ότι παρατηρούνται μεγάλες διαφορές μεταξύ των μαθητών κάθε ηλικίας-τάξης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως τουλάχιστον εκτιμάται με την τεχνική της ολοκλήρωσης ελλειπών κειμένων. Η διαπίστωση ότι υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό (17%) μαθητών της ΣΤ' τάξης, που είναι ίσως ικανοί να διαβάζουν μηχανικά, να αναγνωρίζουν επιφανειακά τις λέξεις, αλλά είναι αναλφάβητοι από την άποψη της κατανόησης του περιεχομένου, δεν είναι ασφαλώς ευχάριστη για κανένα. Να υποθέσουμε ότι

οφείλεται στην τεχνική της δοκιμασίας, στη μη εξοικείωση των υποκειμένων μ' αυτή;

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ
ΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ Δ', Ε' και ΣΤ'

ΤΕΤ/ ΡΙΑ	ΤΑΞΗ Δ'			ΤΑΞΗ Ε'			ΤΑΞΗ ΣΤ'			%
	A+K	A	K	A+K	A	K	A+K	A	K	
I	1-13	1-12	1-14	1-17	1-15	1-16	1-22	1-20	1-24	25%
II	14-20	13-18	15-21	18-24	16-23	17-25	23-27	21-26	25-29	25%
III	21-25	19-25	22-25	25-29	24-28	26-30	28-31	27-30	30-32	25%
IV	26+	26+	26+	30+	29+	31+	32+	31+	33+	25%

ΔΕΚΑΤΗΜΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ Δ', Ε' και ΣΤ'

ΔΕΚ/ ΡΙΑ	ΤΑΞΗ Δ'			ΤΑΞΗ Ε'			ΤΑΞΗ ΣΤ'			%
	A+K	A	K	A+K	A	K	A+K	A	K	
Δ 1	1-8	1-7	1-10	1-9	1-8	1-13	1-15	1-12	1-20	10%
Δ 2	9-12	8-10	11-14	10-16	9-12	14-18	16-21	13-18	21-23	10%
Δ 3	13-15	11-13	15-16	17-19	13-17	19-21	22-24	19-21	24-25	10%
Δ 4	16-18	14-16	17-18	20-22	18-21	22-25	25-26	22-24	26-27	10%
Δ 5	19-20	17-18	19-20	23-24	22-23	24-25	27	25-26	28-29	10%
Δ 6	21-22	19-21	21-22	25-26	24-25	26-28	28-29	27	30	10%
Δ 7	23-24	22-24	23-24	27-28	26-27	29-30	30	28-29	31	10%
Δ 8	25-26	25-26	25-27	29-30	28-29	31-32	31-32	30-31	32	10%
Δ 9	27-28	27-28	28-29	30-33	30-33	33-34	33-34	32-33	33	10%
Δ10	29-36	29-36	30-36	34-39	34-39	35-39	35-39	34-39	34-39	10%

6.0 Διαφορική εξέταση των δεδομένων της έρευνας

6.1 Επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και φύλο του μαθητή.

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την ικανότητα κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου των αναγνωσμάτων.

Το ζήτημα αυτό δεν είναι καινούριο και αδιερεύνητο. Πλήθος παλιών και σύγχρονων ξένων ερευνών έχουν διαπιστώσει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στην αναγνωστική επίδοση των δύο φύλων. Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια είναι ανώτερα από τα αγόρια τόσο σ' ό,τι αφορά την ικανότητα να μαθαίνουν να διαβάζουν πριν την είσοδό τους στο σχολείο, όσο και στο βαθμό ανάπτυξης των αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Στατιστικές, επίσης, έδειξαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών που δέχονται ειδική ψυχολογική βοήθεια για να ξεπεράσουν αναγνωστικές και γενικότερα γλωσσικές δυσκολίες είναι αγόρια. Καμιά φο-

ρά η σχετική αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προσεγγίζει τη σχέση 10:1. Ο Preston (1969), κάνοντας μίαν επισκόπηση μεγάλου αριθμού σχετικών ερευνών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των δυσλεξικών παιδιών είναι αγόρια (E. Malmquist, 1973).

Με μια ερευνά τους, που είχε υποκείμενα 142 αγόρια και 175 κορίτσια της Α' τάξης δημοτικού, οι Aderson, Hughes και Dixon βρήκαν ότι τα κορίτσια μαθαίνουν να διαβάζουν ενωρίτερα από τα αγόρια. Βρήκαν επίσης ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερη αναγνωστική καθυστέρηση από τ' αγόρια. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Hughes και Cleveland (1963), έχουν βρει ότι τα κορίτσια Γ' τάξης δημοτικού σχολείου πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα αγόρια ίσης χρονολογικής και πνευματικής ηλικίας, ενώ ο Gates (1961) υποστήριξε ότι τα κορίτσια είναι καλύτεροι αναγνώστες από τα αγόρια από τη Β' ως την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η επίδοση σχετικών τεστ από τον ερευνητή Wyatt (1968) σε 633 παιδιά της Α' τάξης δημοτικού έδειξε ότι τα κορίτσια έχουν ανώτερη επίδοση στα τεστ ικανοτήτων για τη μάθηση της ανάγνωσης πριν από την είσοδό τους στο σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αν και τα αγόρια της έρευνας αυτής είχαν μεγαλύτερη χρονολογική ηλικία, τα κορίτσια σημείωσαν ανώτερες επιδόσεις.

Ανάλογες έρευνες της E. Malmquist (1969) έδειξαν ότι τα κορίτσια πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα από τα αγόρια στα τεστ ανάγνωσης, αλλά στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διαφορές που παρατηρούνται είναι πολύ μικρές και συχνά στατιστικά ασήμαντες. Μεταξύ των παιδιών που είναι κακοί αναγνώστες ή παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, το ποσοστό των αγοριών είναι υψηλότερο αλλά οι διαφορές των δύο φύλων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Σχετικές έρευνες, σε εθνικό δείγμα της Σουηδίας, δεν επαλήθευσαν τις υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες τα κορίτσια της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου διαβάζουν, κατά μέσο όρο, καλύτερα από τα αγόρια και ότι τα αγόρια που δεν παρουσιάζουν ειδική ικανότητα για τη μάθηση της ανάγνωσης είναι περισσότερα από τα κορίτσια.

Προγενέστερη έρευνά μας (Μ. Βάμβουκα και Μ. Σηθιακάκη 1985), στην οποία έγινε χρήση της ίδιας τεχνικής, έδειξε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου στη συμπλήρωση των λέξεων που έλειπαν σε τρία κείμενα κατά τάξη, ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αγοριών. Ωστόσο, σε δύο μόνο από τα κείμενα της Ε' τάξης οι διαφορές των μέσων όρων ήταν στατιστικά σημαντικές.

Από τη σύντομη επισκόπηση των ερευνητικών δεδοένων, που σχετίζονται με την αναγνωστική επίδοση των δύο φύλων, συνάγεται ότι τα κορίτσια πετυχαίνουν, κατά μέσο όρο, καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στα τεστ αναγνωστικής δεξιότητας. Αυτό παρατηρείται συχνά σε ορισμένες τάξεις-ηλικίες, σε ορισμένα δείγματα μαθητών και σε ορισμένα τεστ αναγνωστικής δεξιότητας. Η παρατηρούμενη δηλ. σχετική υπεροχή των κοριτσιών στον τομέα των αναγνωστικών δεξιοτήτων δεν είναι γενικός κανόνας. Η διαπίστωση αυτή έχει οδηγήσει μερικούς ερευνητές του τομέα αυτού στο συμπέρασμα ότι «οι μελέτες της αναγνωστικής ικανότητας, που έχουν γίνει με έγκυρα τεστ ανάγνωσης και σε τυχαία και αντιπροσωπευτικά δείγματα υποκειμένων, δεν αποκαλύπτουν καμιά γενική και

ειδική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αναγνωστική δεξιότητα» (E. Malmquist, 1973 p. 114).

Καιρός όμως να εξετασθούν και τα δεδομένα της έρευνάς μας. Στον πίνακα IV φαίνεται ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση (σ) της επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών κατά τάξη, καθώς και οι αντίστοιχες τιμές του στατιστικού κριτηρίου «t». Η επίδοση των δύο φύλων φαίνεται πιο αναλυτικά στη γραφική παράσταση III.

ΠΙΝΑΚΑΣ VI

Επίδοση των υποκειμένων κατά τάξη και φύλο

Φύλο Τάξη	Αγόρια M	σ	Κορίτσια M	σ	«t»	Στατιστική Σημαντικότητα
Δ'	18.11	7.87	19.92	7.65	1.846	Σ.Α.
Ε'	20.81	8.92	23.49	7.76	2.576	Σ.Σ. σε .01
ΣΤ'	23.18	7.74	26.59	6.24	4.210	Σ.Σ. σε .01

Από τα δεδομένα του πίνακα και της γραφικής παράστασης συνάγεται ότι και στις τρεις τάξεις-ηλικίες ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αγοριών. Οι διαφορές των δύο φύλων στην αναγνωστική αυτή δεξιότητα είναι στατιστικά σημαντικές (Σ.Σ) στα υποκείμενα της Ε' και ΣΤ' τάξης («t» = 2.576 και «t» = 4.210 αντίστοιχα), αλλά στατιστικά ασήμαντες (Σ.Α) στα υποκείμενα της Δ' τάξης («t» = 1.846). Αξιοπρόσεκτο πάντως είναι το γεγονός ότι οι αποκλίσεις στην επίδοση των δύο φύλων διευρύνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη ηλικία-τάξη (Δ' τάξη = 1.81, Ε' τάξη = 2.68 και ΣΤ' τάξη = 3.41). Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι στο αρχικό στάδιο της μάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και ότι αυτές αρχίζουν να εμφανίζονται από μίαν ορισμένη ηλικία και μετά. Τα δεδομένα της έρευνας δεν επιτρέπουν την επαλήθευση ή αναίρεση της υπόθεσης αυτής. Θα άξιζε όμως μιας ιδιαίτερης διερεύνησης.

Πέρα όμως από τον ακριβή προσδιορισμό των παρατηρούμενων διαφορών, προέχει η γνώση των παραγόντων που είναι πηγή των διαφορών αυτών. Μόνο μια τέτοια γνώση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ξέρει αν μπορεί να ασκήσει μίαν επίδραση στις διαφορές, αν έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει την επίδοση ατόμων και ομάδων, καθώς και το βαθμό στον οποίο οι διορθωτικές του παρεμβάσεις είναι δυνατές.

Για την εξήγηση αυτών των διαφορών θα κάνουμε εδώ ορισμένες ερμηνευτικές υποθέσεις. Για τη στήριξή τους, θα επικαλεστούμε, όπου χρειάζεται, τα επιτημονικά δεδομένα άλλων παρεμφερών ερευνών και τα πορίσματα της Ψυχολογίας των ατομικών διαφορών. Θα ξεκινήσουμε από την παραδοχή της αρχής ότι οι δυνατότητες των υποκειμένων της έρευνας, ως βιοκοινωνικών όντων, προσδιορίζονται τόσο από τη βιολογική φύση τους όσο και από τις επιδράσεις που ασκούνται πάνω τους, επιδράσεις παιδευτικές και κοινωνικές.

Οι συζητούμενες αποκλίσεις θα μπορούσαν πρώτα-πρώτα να ερμηνευθούν σαν μια έκφραση του διαφορετικού ρυθμού ωρίμανσης των δύο φύλων. Πιο συγκε-

κριμένα, η μεγαλύτερη επίδοση των κοριτσιών σε σύγκριση με εκείνη των αγοριών, θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν συνέπεια της πρώιμης ωρίμανσής τους και της κινητικής τους ανάπτυξης. Αυτή η όψη της ανάπτυξης διευκολύνει τη σωστή γλωσσική άρθρωση. Ο πρώιμος ρυθμός ωρίμανσης και η λεπτή ψυχοκινητική ανάπτυξη των κοριτσιών έχουν σαν συνέπεια την πρώιμη γενική γλωσσική τους ανάπτυξη, την ορθή προφορική έκφραση, την απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου και των εννοιών που προσιδιάζουν στις λέξεις. (P. Oleron 1976 και K. Πόρποδα 1984). Οι δεξιότητες όμως αυτές είναι από τα βασικά προαπαιτούμενα για την επιτυχή αντιμετώπιση της μάθησης της ανάγνωσης και την πρόοδο του μαθητή στον τομέα αυτό. Είναι προφανές ότι η έλλειψη, η αδυναμία ή η καθυστέρηση σ' αυτούς τους τομείς ανάπτυξης συνεπάγεται δυσκολίες στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων, απόρροια των οποίων είναι η χαμηλού επιπέδου αναγνωστική επίδοση του μαθητή.

Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η επίδραση των βιολογικών παραγόντων στη διαφοροποίηση των δύο φύλων ενισχύεται από κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες. Είναι γνωστό ότι η στροφή και η εκδήλωση διαφέροντος για τα άλλα πρόσωπα αποτελούν χαρακτηριστικά της γυναικείας προσωπικότητας, εκδηλώνονται πολύ πρώιμα και συνεπάγονται τη δημιουργία πιο στενών σχέσεων ανάμεσα στη μητέρα και την κόρη, παρά ανάμεσα στη μητέρα και το γιο (M. Reuchlin 1969 και R. Piret 1973). Κι ακόμη είναι γεγονός ότι κάθε φύλο αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους για τους οποίους προετοιμάζεται, συνειδητά ή ασυνείδητα, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η διαφορετικού βαθμού επίδοση αγοριών και κοριτσιών, που προέρχονται, όπως θα δούμε παρακάτω, κυρίως από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη αγάπης προς το διαβάσμα, που χαρακτηρίζει τους γονείς των παιδιών αυτών, και προπάντων τον πατέρα τους. Η πρακτική της ανάγνωσης είναι έξω από τις επαγγελματικές δραστηριότητες του πατέρα. Η ανάγνωση είναι γι' αυτόν ψυχαγωγική δραστηριότητα που δεν τον αφορά. Δεν ανήκει, άλλωστε, στους ρόλους του πατέρα των κοινωνικών αυτών στρωμάτων, αλλά στους ρόλους της μάνας να βοηθάει το γιο στις πρώτες του προσπάθειες κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Η σχολική βοήθεια του παιδιού στα στρώματα αυτά είναι γυναικεία υπόθεση. Έτσι, έχουμε διαφοροποιημένες παιδευτικές στάσεις των γονέων, ανάλογα με το φύλο τους και το φύλο των παιδιών τους. Το αγόρι μπορεί να πάει έξω να παίξει. Τα παιχνίδια έξω από το σπίτι, οι αθλητικές δραστηριότητες και οι θορυβώδεις ασκήσεις είναι για το αγόρι. Αντίθετα, τα σπιτικά παιχνίδια, οι ήσυχες και σιωπηρές απασχολήσεις είναι για το κορίτσι. Η ανάγνωση ανήκει σ' αυτές τις γυναικείες δραστηριότητες. Θα είναι, επομένως, πιο ανεκτή και προσιτή στο κορίτσια παρά στο αγόρι.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οικοδομούνται οι πρώτες ευνοϊκές στάσεις και τα κίνητρα εκείνου που μαζί με τους μηχανισμούς της μίμησης και της ταύτισης με το γονέα του (ιδίου φύλου, υποβοηθούν τη συχνότερη γλωσσική αλληλεπίδραση μητέρας και κόρης και οδηγούν τα παιδιά στην αντιμετώπιση, ανάλογα με το φύλο τους, της σχολικής μάθησης της ανάγνωσης και γενικά της γραπτής γλώσσας (J. Fijalkov et J. Simon, 1976).

Μπορεί επίσης να υποθέσει κανείς ότι το σχολείο έρχεται να συνεχίσει τη δράση των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων, αναθέτοντας το διδακτικό έργο

των πρώτων τάξεων (Α' και Β'), κατά προτίμηση, σε γυναίκες. Η διδασκαλία, λοιπόν, της Ανάγνωσης από δασκάλες θα ενισχύσει περισσότερο τα μικρά κορίτσια, δεδομένου του ρόλου που παίζουν οι μηχανισμοί μίμησης και ταύτισης μεταξύ δασκάλας και κοριτσιού. Η κατάσταση αυτή αντιστρέφεται στις ανώτερες τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου τις οποίες συνηθίζεται να αναλαμβάνουν άνδρες εκπαιδευτικοί. Τα κορίτσια όμως, όπως τουλάχιστο έχουν δείξει πολλές έρευνες (M. Gilly, 1980, A. Grisay, 1984), ιεραρχούνται πιο ευνοϊκά από τα αγόρια τόσο από τους δασκάλους όσο και από τις δασκάλες. Οι δασκάλες μάλιστα είναι πιο επιεικές στις αξιολογικές τους κρίσεις για τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, παρά όσο οι δάσκαλοι. Θα μπορούσε λοιπόν να υποθέσει κανείς ότι αυτή η ευνοϊκή υπερεκτίμηση των κοριτσιών, από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας, συμβάλλει στην ανάπτυξη πιο ισχυρών κινήτρων αναγνωστικής μάθησης και στην ανώτερη επίδοσή τους.

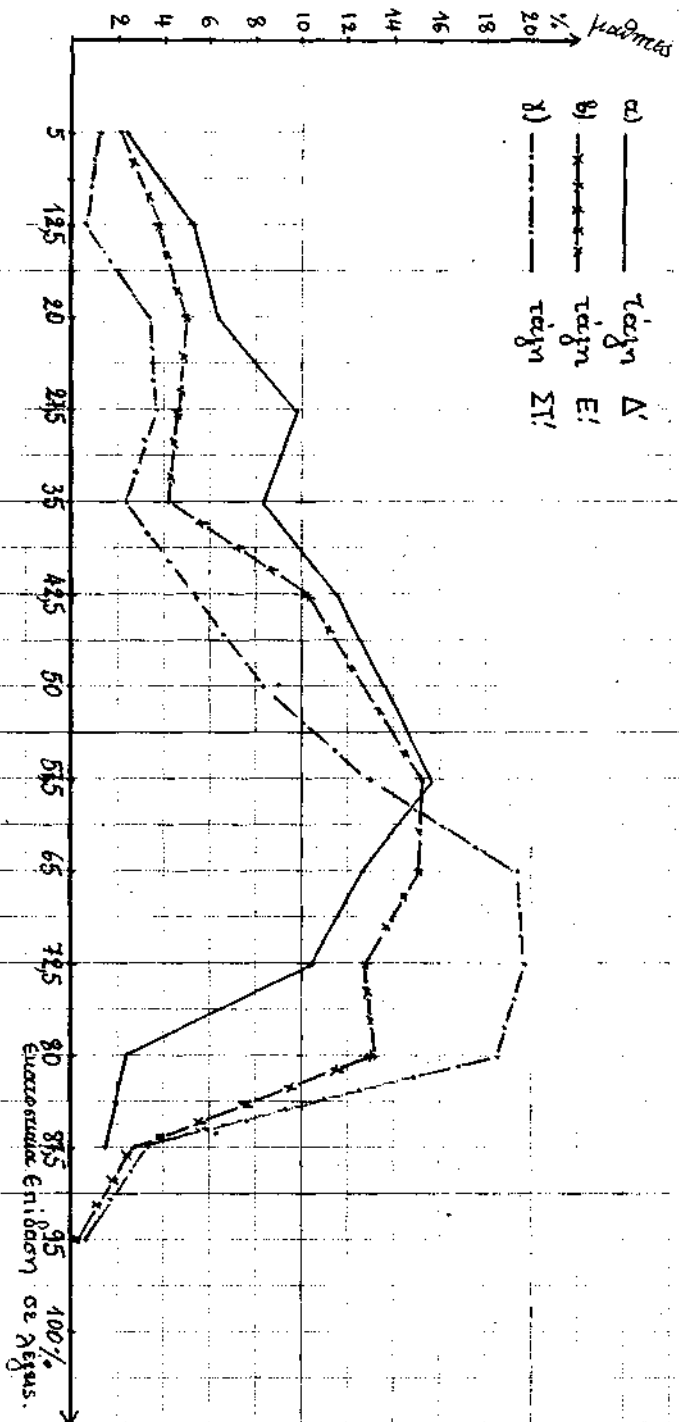
Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, η διαφορετική επίδραση που ασκεί το φύλο του εκπαιδευτικού στην αναγνωστική επίδοση αγοριών και κοριτσιών, έχει επισημανθεί από το 1962 στα πλαίσια μιας διαπολιτιστικής έρευνας της αναγνωστικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο Preston (E. Malmquist, 1973), συγκρίνοντας την αναγνωστική ικανότητα 1054 μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων στη Γερμανία και 1338 στις Η.Π.Α., διαπίστωσε υπεροχή των κοριτσιών στις Η.Π.Α. και των αγοριών στη Γερμανία. Και αντίστροφα, η συχνότητα αποτυχιών στην ανάγνωση ήταν μεγαλύτερη στα αγόρια της Αμερικής και στα κορίτσια της Γερμανίας. Το γεγονός αυτό απέδωσαν οι ερευνητές στις πολιτιστικές διαφορές που υπήρχαν ανάμεσα στις δύο χώρες και συγκεκριμένα στην αριθμητική υπεροχή των ανδρών εκπαιδευτικών στα σχολεία της Γερμανίας και των γυναικών στα σχολεία των Η.Π.Α.

Ας επανέλθουμε όμως στην έρευνά μας. Οι αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν στην αναγνωστική επίδοση των υποκειμένων των δύο φύλων είναι δυνατό να οφείλονται στο μέγεθος του δείγματος και κυρίως στην αντιπροσωπευτικότητά του, η οποία δεν εξασφαλίστηκε σύμφωνα με τους αυστηρούς κανόνες της τυχαίας δειγματοληψίας. Πρέπει όμως να σημειωθεί, ότι οι έρευνες σε πολυάριθμα και αντιπροσωπευτικά δείγματα μεγάλων πληθυσμών είναι σπάνιες, γιατί είναι πολύπλοκες, χρονοβόρες και δαπανηρές. Αλλά δεν αποκλείεται και κάτι άλλο. Δεν αποκλείεται οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα να οφείλονται στη μορφή και το περιεχόμενο του αναγνωστικού υλικού, που χρησιμοποιήσαμε. Ίσως ένα κείμενο με διαφορετικό περιεχόμενο να έδινε άλλα αποτελέσματα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα αναφέρθηκαν για τις πιθανές πηγές των διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, θα λέγαμε ότι δεν αποτελούν παρά ερμηνευτικές υποθέσεις. Ίσως η διαφορά επίδοσης που παρατηρήθηκε στην αναγνωστική δεξιότητα αγοριών και κοριτσιών να οφείλεται στην επίδραση ενός από τους παράγοντες ή όλων μαζί αθροιστικά. Για την εξακρίβωση του αποτελέσματος που οφείλεται στην επίδραση του ενός ή του άλλου παράγοντα πρέπει να γίνουν ξεχωριστές λεπτοσχεδιασμένες έρευνες.

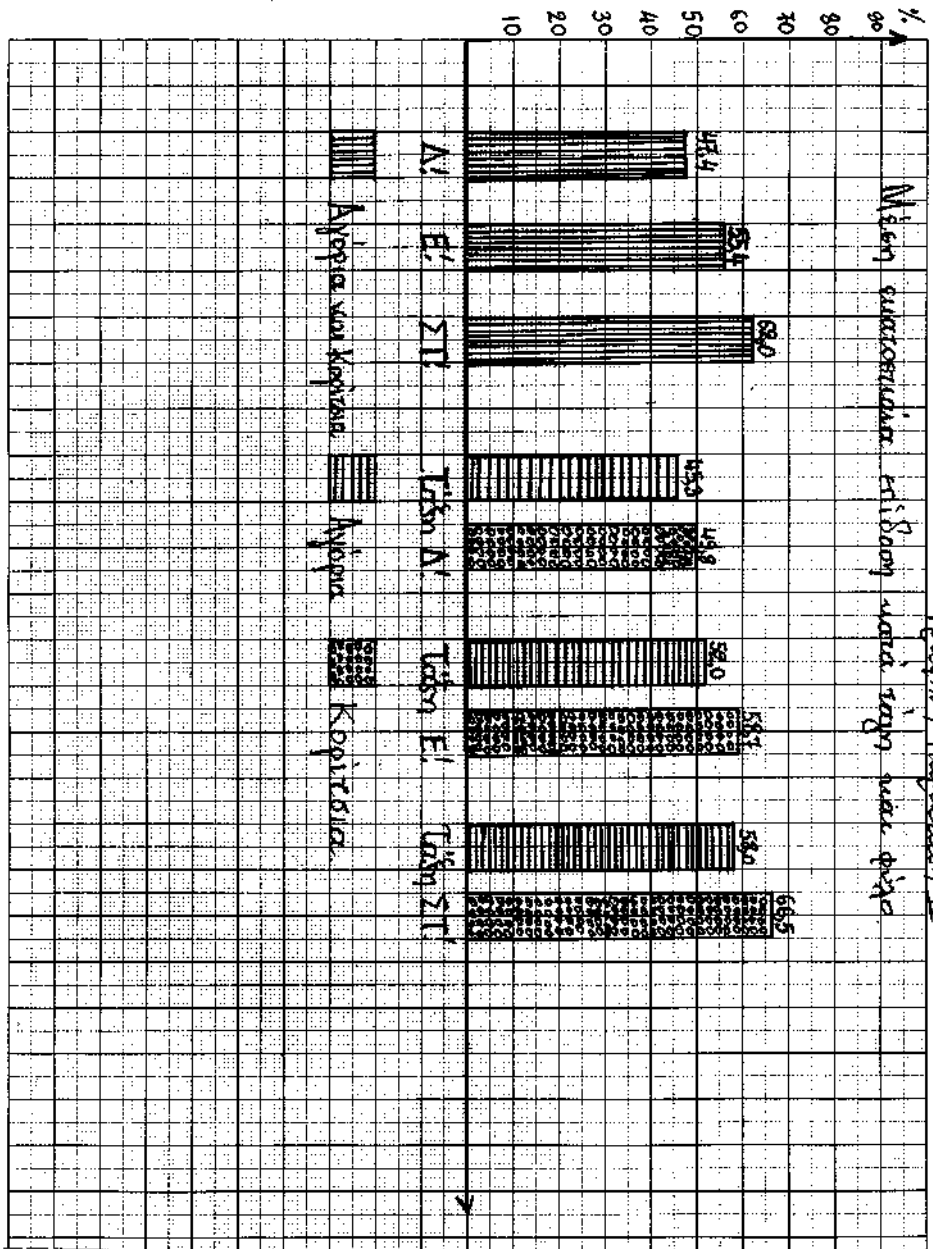
(Η συνέχεια στο επόμενο)

Γραφική Παρουσίαση I
 Ευατοκρατία ενδοση σε θέσεις των καθήκων των τριών τάξεων.



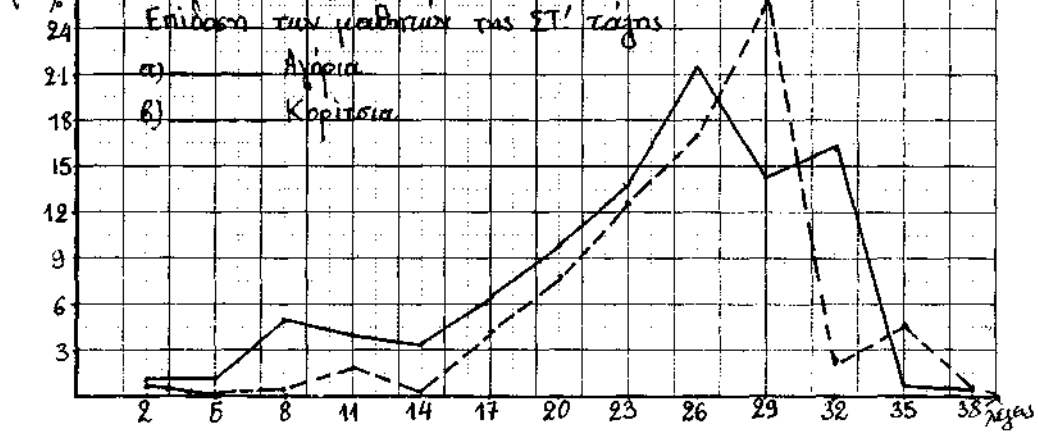
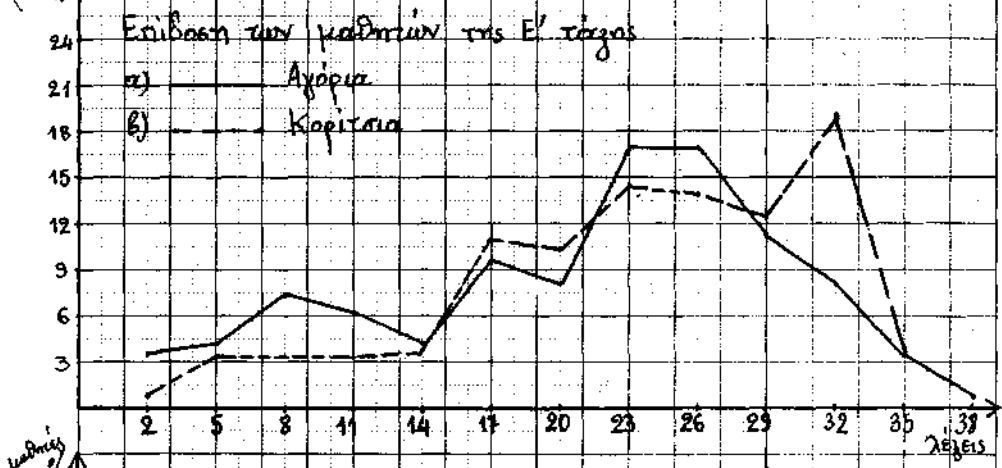
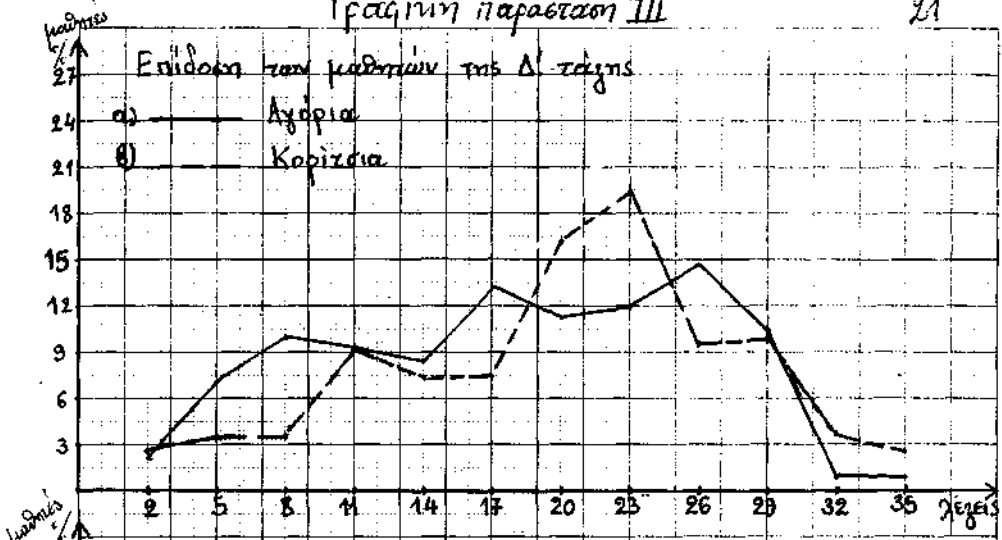
Meny susutkan air hingga mendidih

pekerjaan no. 2



Γραφική παράσταση III

21



I. N. Βασιλαράκης δ.φ.
Μαράσλειος Π.Α.

ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΕΝΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ
Ανάγνωση κειμένου

Οι γραμμές αυτές επιχειρούν την προσπέλαση ενός κειμένου από κείνα που με την πρώτη τους ανάγνωση υπόσχονται να σου αποκαλύψουν πολλά και σε σταματούν. Η απόλαυσή τους¹ βρίσκεται μέσα στη δυνατότητα να τ' ανοίξεις για να γνωρίσεις το μηχανισμό λειτουργίας τους με τα σύνεργα που διαθέτεις, όχι απλώς ν' ακούσεις το τικ-τακ της καρδιάς τους ή να δεις τους δείκτες τους για να επαληθεύσεις ότι «δουλεύουν». Μεγάλος ο πειρασμός για ένα ζητούμενο: τη δυνατότητα να εισχωρήσεις στο κείμενο όπως σε κάτι ζωντανό, παλλόμενο· ιδιότητα αμφιδρόμη, που γεννιέται από τη διαλεκτική σχέση συγγραφέα ↔ αναγνώστη μέσα στο ίδιο ή σε διαφορετικά πρόσωπα².

ΖΩΗ ΒΑΛΑΣΗ, Ο ΠΑΡΑΞΕΝΟΣ ΠΡΑΜΑΤΕΥΤΗΣ

Μια και τούτο είναι το τελευταίο παραμύθι, σκέφτομαι πως ήρθε η ώρα για να σας μιλήσω για τον παράξενο μικρό πραγματευτή.

Ήταν στην αρχή-αρχή, τότε που μάζενα τα παραμύθια. Τότε τον συνάντησα.

— Τι; Θαρρείς πως είναι εύκολο πράμα να μαζεύεις παραμύθια; μου είπε. Μπας και νομίζεις πώς μπορείς να τα βρεις στο δρόμο σαν δίφραγκα; Ή μήπως νομίζεις πως ανοίγει ένα βιβλίο και τα βλέπεις μέσα; Έλα μαζί μου να γνωρίσουμε με τα πόδια την Ελλάδα... Θα γνωρίσουμε τους ανθρώπους... Θα τους δίνουμε πραγμάτιες και θα παίρνουμε παραμύθια!

Κοίταξα το καλάθι του. Είχε παράξενα πράματα. Είχε ένα κομπολόι από δάκρυα του φεγγαριού, ένα φυτό ρολόι του ήλιου, το αστραφτερό πονκάμισο μιας θαλασσοσταγόνας, ένα μπουκαλάκι μ' αθάνατο νερό, ένα ζευγάρι παπούτσια από αραχνοκλωστές —ένα κι ένα για να περπατάς ανάποδα— και τέτοια. Ήταν στ' αλήθεια ένας παράξενος πραγματευτής.

Τώρα που μιλάμε, ο παράξενος πραγματευτής νομίζει πως έχει ανταλλάξει όλες του τις πραγμάτιες και κάθεται κάτω απ' τον κόκκινο ίσκιο μιας αγριοτριανταφυλλιάς και κοιτάζει το χάρτη της Αθήνας και του Πειραιά.

— Δε μου 'μεινε τίποτα να δώσω... και πώς θάθελα κάνα παραμύθι της Αθήνας... ή κάνα τραγούδι ταξιδιάρικο του λιμανιού... Ας είναι, είπε, θα γνωρίσουμε για πρώτη φορά μια μεγάλη πόλη, καλό είναι κι αυτό...

Και πέρασε στο κεφάλι του το καλάθι γιατί ο ήλιος έκαιγε ακόμα γερά.

Τότε, κάτι έπεσε απ' το καλάθι. Κάτι που ήταν στον πάτο κι ο παράξενος πραγματευτής δεν το 'χε δει πιο πριν. Έσκονε και το μάζεψε. Ήταν ένα ολοσκάλιστο κλειδάκι από γυάλινη φλόγα!...

Λοιπόν, αυτό το κλειδάκι δεν άνοιγε ούτε σπίτια ούτε αυτοκίνητα. Δεν άνοιγε ούτε μπαουλάκια με θησαυρούς ούτε μυστικά συρτάρια. Άνοιγε καρδιές! Μάλιστα. Αν ήθελες να γίνεις φίλος με κάποιον, άνοιγες με το κλειδάκι την καρδιά του και, όλα εντάξει. Όπως βέβαια καταλαβαίνετε, αυτό το κλειδί ήταν η πιο πολύτιμη πραγμάτεια που είχε και, σκεφτείτε, παραλλόγο να τό 'χανε!

— Θαύμα! φώναζε. Θ' ανταλλάζω το κλειδάκι μ' ένα ακόμα παραμύθι... ή μ' ένα ταξιδιάρικό τραγούδι του λιμανιού... Θαύμα! Κι έτρεξε στην Αθήνα.

— Εεεε... κίτρινη πεταλούδα με τις μεγάλες κεραίες, φώναζε, μήπως θάθελες ν' ανταλλάξουμε αυτό το κλειδάκι...

— Δεν είμαι κίτρινη πεταλούδα, είμαι τρόλεϋ... και φύγε από μπροστά μη σε κάνω πία.

Ο παράξενος πραγματευτής πήδηξε γρήγορα στο πεζοδρόμιο...

— Πλουμιστό μανιτάρι, μήπως θάθελες ν' ανταλλάξουμε αυτό το κλειδάκι της αγάπης... ξεφώνισε πάλι ο πραγματευτής.

— Δεν είμαι μανιτάρι, είμαι περίπτερο και, μη στέκεσαι κοντά μου, εμποδίζεις τους πελάτες μου...

Ο παράξενος πραγματευτής παραμέρισε.

Το δειλινό κατέβαινε γοργά απ' το βουνό. Ο μικρός πραγματευτής αναρωτήθηκε γιατί το δειλινό βιαζόταν τόσο.

— Δε θέλω να με προλάβουν τα μεγάλα φώτα, αποκρίθηκε το δειλινό. Θάθελα, για μια φορά, να βάνω την Αθήνα μενεξελιά, να την κάνω όμορφη σαν λουλούδι από σπάνιο αμέθυστο. Όμως... οι δρόμοι είναι παντού φραγμένοι... κοιτά... πάλι δεν πρόλαβα...

Ο παράξενος πραγματευτής είδε μεγάλα στρογγυλά φώτα ν' ανάβουν πάνω στις ψηλές κολώνες. Μα καθώς δεν ήταν σαν και σας και μένα... Καθώς ήταν ένας παράξενος μικρός πραγματευτής...

— Αααα! έκανε με θαυμασμό. Εδώ θά 'ναι η φεγγαρούπολη που λένε τα ποιήματα... Πάντα πίστευα πως υπήρχε στ' αλήθεια αυτή η υπέροχη χώρα όπου ανθίζουν φεγγάρια σαν πανύψηλα λουλούδια!

— Ελάτε ν' ανταλλάξουμε το κλειδάκι μου, υπέροχα φεγγαρολούλουδα... είπε ο μικρούλης στους γλόμπους του ηλεκτρικού, αλλά, μόλις τους άγγιξε, τρεμούλιασε ολόκληρος κι έπεσε κάτω.

— Κύριε δράκε, σου υπόσχομαι μια ζωή λιγότερο μαύρη αν δεχτείς ν' ανταλλάξουμε το κλειδάκι μου, είπε ο πραγματευτής μόλις σηκώθηκε και προχώρησε λίγο κούτσα-κούτσα.

— Δεν είμαι δράκος, είμαι εργοστάσιο και μη μου μιλάς για καθαριότητες γιατί...

Ο παράξενος πραγματευτής είδε πάνω απ' την πόλη ένα πηχτό γκριζοκίτρινο πάπλωμα.

— Ετοιμάζεσαι να κοιμηθείς; τη ρώτησε με λαχτάρα. Έχω ένα κλειδί που μπορεί να σε πάει στα πιο όμορφα όνειρα.

— Όχι, εγώ δεν κοιμάμαι ποτέ, είπε η πόλη.

Τότε ο μικρός πραγματευτής τράβηξε για τον Πειραιά. Δεν χοροπηδούσε. Δεν ένιωθε την καρδιά του να φτερουγίζει. Δε στροσφύριζε. Έσφιγγε στη χούφτα του το κλειδί που κάνει τους ανθρώπους ν' αγαπιούνται... Αλλά κανείς δεν το ήθελε... Άρχισε να φοβάται. Άρχισε να θυμώνει. Άρχισε να τρέχει. Άρχισε νά 'χει αγωνία. Κανένας μα κανένας δε στεκόταν να τον ακούσει.

Όταν έφτασε στο λιμάνι, ο παράξενος πραγματευτής κατάλαβε πως δεν κρατούσε τίποτα στη χούφτα του. Το μαγικό κλειδάκι τού 'χε πέσει...

Κάθισε τότε στο μύλο και κοίταζε τα καράβια κι έλεγε: «Άμα πέσει ένας σπόρος στη γη γίνεται λουλούδι· κι άμα ανέβει μια στάλα στον ουρανό γίνεται σύννεφο· κι άμα

γλιστρήσει ένα βότσαλο στη θάλασσα γίνεται μαργαριτάρι... Μα, αν χαθεί το κλειδάκι της αγάπης, πώς θα γίνονται φίλοι οι άνθρωποι;».

Κι έκλαιγε κι έλεγε πως δεν είναι καλόςπραματευτής αφού δεν μπόρεσε να δώσει την πιο πολύτιμηπραμάτεια του.

Γιαυτό λέω, ν' αρχίσουμε όλοι μαζί το ψάξιμο. Μπορεί να το βρούμε μεις το κλειδάκι. Και τότε —πού ξέρεις;— ίσως να γίνουμε όλοι παράξενοι μικροίπραματεντάδες μ' ένα μαγικό κλειδάκι της αγάπης για τις καρδιές των φίλων μας.

(Περιοδικό: Παιδιά, γεια χαρά! τ. 10/7-8-1979 και στη συλλογή της ίδιας: *Ηλιος ήλιος και βροχή*, Εκδ. Κέδρος 1982).

Παράξενος, στη λογική του μαγικού παραδοσιακού παραμυθιού, μπορούμε να πούμε πως θ' αποτελούσε πλεονασμό για να χαρακτηρίσει όχι μόνο έναν έστω μικρόπραματευτή³, αλλά και οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο ή κατάσταση, αφού εκεί τα πάντα (ή σχεδόν τα πάντα) είναι παράξενα, παράδοξα. Αν λοιπόν είναι παράξενος οπραματευτής, είναι για τον αφηγητή και για μας εδώ, τώρα: Έχουμε από την αρχή μια προβολή του οικείου χώρου αφήγησης του παραμυθά, μέσα στον «πραγματικό», «απτό», παροντικό χώρο-περίγυρο του κοινού προς το οποίο το κείμενο απευθύνεται. Προβολή όμως, που δεν προκαλεί και σύγχυση των δύο επιπέδων.

Ένα κλείσιμο ματιού του αφηγητή στον αναγνώστη-«ακροατή» εμπλέκει το γεγονός που συνίσταται από προκαταβολές αμοιβαίας «συνενοχής» των δύο στο παιχνίδι της γραφής: όπου το «πλασματικό» ήτο «πραγματικό» δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά συστεγάζονται και κινούν δυναμικά το χρόνο της αφήγησης. Επιπλέον: Την αυτόνομη κειμενικήπραγματικότητα συγκροτεί εδώ θεμελιακά η πρόθεση ν' αποκαλυφθούν με την πράξη γραφής και κάποια παρασκήνια της γραφής του παραμυθιού: διαφάνεια χαρακτηριστική της ανάγκης του τεχνίτη να παίζει με ανοιχτά χαρτιά το παιχνίδι του.

Μια και τούτο είναι το τελευταίο παραμύθι... Τελευταίο ως προς τι; Τελευταίο στη σειρά των δέκα που δημοσιεύτηκαν στο «Παιδιά, γεια χαρά» και στο *Ηλιος ήλιος και βροχή*. Τελευταίο ίσως και σε σχέση με το «σαν τι νά 'ναι αυτό που θα πούμε μετά» (τούτο θα φανεί καθαρότερα μέσα από το σφαιρικό κοίταγμα του κειμένου): όπου το σύνταγμα τελευταίο παραμύθι εντάσσεται και μέσα στη μεταγλωσσική —εκτός των άλλων— της (αφηγηματικής) γλώσσας λειτουργία που κατονομάζει τον εαυτό της, που είναι γραφή και μαζί κριτική του μηχανισμού της. Η συγγραφέας βρίσκεται μέσα στο ξετύλιγμα-πράξη του λόγου με το πρώτο πρόσωπο και μαζί απ' έξω του, με το από κάποιαν απόσταση ελεγχόμενο (μισ)άνειγμα των εργαστηρίων της δημιουργίας⁴... για να γίνει ο λόγος της κυριολεκτικά παραμύθι των παραμυθιών που η ίδια δούλεψε και που μέσα τους δουλεύτηκε. Κι απ' αυτή την άποψη, τελευταίο θα μπορούσε ακόμη να σημαίνει το κείμενο μιας στάσης πορείας, ενός βλέμματος προς τα πίσω, ενός προσωρινού έστω απολογισμού (ήρθε η ώρα...).

Ήταν στην αρχή-αρχή, τότε που μάζενα τα παραμύθια. Τότε τον συνάντησα... Μ' άλλα λόγια: τότε που κι εγώ άρχισα να κάνω τονπραματευτή των παραμυθιών. Το ρήμα μαζεύω ως συγκεκριμένη μεταβατική πράξη, ταιριάζει βέβαια περισσότερο σε χειροπιαστά αντικείμενα: επομένως το υποκείμενό του δημιουργεί μian αναπóτρεπτη σχέση αντιστοιχίας μ' εκείνον που κατεξοχήν (στον κώδικα «παραμύθι» της συλλογικής γλωσσικής συνείδησης) δίνει και παίρνει κάτι χειρο-

πιαστό. Το λόγιο, εκλογικευμένο, καταδηλωτικό συνώνυμό του: *κάνω συλλογή*, θ' άφηνε ολωσδιόλου έκθετο αυτό το τέχνασμα. Το επιπλέον διακριτικό της συνοποδήλωσης του *μαζεύω*, βρίσκεται στο λόγο του πραγματευτή: «*Θαρρείς πως είναι εύκολο πράμα να μαζεύεις παραμύθια; Μπας και νομίζεις πως μπορείς να τα βρίσκεις στο δρόμο σαν δίφραγκα;...*». Αμέσως-αμέσως το ρήμα *μαζεύω* επενδύει στη δράση του τη δυναμική έννοια του δούναι-λαβείν όπου αυτό που γυρεύεις έχει αξία και πρέπει κάτι να δώσεις, μια πραγμάτεια, για να το πάρεις. Τα δυο ερωτήματα (*μπας και νομίζεις... ή μήπως νομίζεις...*) συναποτελούν φραστικήν ισοτοπία, όπου το νόημα της δεύτερης φράσης, με κέντρο το βιβλίο, γίνεται εξισωτικό αντίστοιχο της πρώτης, με κέντρο το δρόμο.

Έχουμε λοιπόν έτσι, προωθημένη μέσω των αυτόνομων ερωτημάτων (που υποδηλώνουν μόνα τους την απάντηση), μιαν αναβάθμιση της αξίας κάποιων παραμυθιών, που δεν (πρέπει να) είναι ούτε δίφραγκα του δρόμου, ούτε ευτελή μουσειακά αντικείμενα των βιβλίων, μα κάτι άλλο, με ανταλλακτική αξία.

Έλα μαζί μου να γυρίσουμε με τα πόδια την Ελλάδα... Στη γραμματική της αφήγησης, η Ελλάδα εδώ λειτουργεί κεντρικά ως γενικός χώρος του συγκεκριμένου, του υπαρκτού, του προσιτού, που έρχεται, μετά τα συνοπτικά ερωτήματα, ως επιτακτικό πεδίο εξερεύνησης⁵. Μετά την άρνηση της πρώτης, η θέση μιας άλλης αντίληψης για τα παραμύθια. Η Ελλάδα θα είναι το συγκεκριμένο σκηνικό μιας «παράστασης», ενός Κειμένου που κράτησε στη μνήμη του κάποιους βασικούς, κληρονομημένους και δουλεμένους τρόπους επικοινωνίας με τον αναγνώστη, αλλά θέλησε να πατήσει στέρεα και σε κάποιο έδαφος οικείο. Είναι τούτο προγραμματική θα λέγαμε αρχή, που στηρίζει (μαζί με κάποιες άλλες αρχές) και την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στο παραδοσιακό προφορικό και στο σύγχρονο, έντεχνο παραμύθι. Επιστρέφουμε στο κείμενο...

Θα γνωρίσουμε τους ανθρώπους... Θα τους δίνουμε πραγμάτειες και θα παίρνουμε παραμύθια... Το παραμύθι λοιπόν υπόθεση γνωριμίας (με ανθρώπους) και συναλλαγής. Αλλά τι συναλλαγής! Το και λειτουργεί εδώ συμπλεκτικά, αντιθετικά και τέλος εξισοροπητικά. Ανάμεσα στις *πραγμάτειες* και στα *παραμύθια*, η *αναμενόμενη έκπληξη* επέρχεται από το ότι τα δυο επίπεδα για τα οποία μιλήσαμε παραπάνω συνδιαλλάσσονται μέσω των δύο γλωσσικών σημείων που, στην καταδηλωτική τους, κοινή, αναφορική χρήση, αντιτίθενται, αλληλοαναιρούνται. Η συγγραφέας δηλ. εκμεταλλεύεται την αντιθετική καταδήλωση του κοινού νοήματος (από δω η αναμονή, που ξεκινά από τον τίτλο του κειμένου: τι είδους πραγματευτής νά 'ναι τούτος;) για να ελευθερώσει την εξισωτική συνοποδήλωση του ποιητικού νοήματος (από δω η έκπληξη).

Ακολουθεί η παράταση και μαζί ολοκλήρωση της έκπληξης. Το περιεχόμενο του καλαθιού: *Κομπολόι..., φινό..., πουκάμισο..., μπουκαλάκι..., ζευγάρι παπούτσια...: ο πρώτος παραδειγματικός άξονας που υπόκειται στο γενικό παράδειγμα (περιέχον) καλάθι και παραπέμπει στο γλωσσικό επίπεδο του οικείου λόγου των αντικειμένων καθημερινής χρήσης.*

Κι ο δεύτερος άξονας: *...δάκρυα του φεγγαριού, ...ρολόι του ήλιου, ...αστραφτερό ...μιας θαλασσοσταγόνας, ...αθάνατο νερό, ...αραχνοκλωστές: υπόκειται στο κυρίαρχο παράδειγμα παράξενα (πράγματα) και παραπέμπει στο γλωσσικό επίπεδο του μη καθημερινού λόγου. Η συγχώνευση των δύο αξόνων οδηγεί στη συνταγματική αλυσίδα της γνώριμης από το σουρεαλισμό (και θεωρητικά*

από τον Roman Jakobson) ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας⁶.

Οιπραμάτειες της προηγούμενης παραγράφου θα πρέπει ν' αξίζουν όσο και τα παραμύθια για ν' ανταλλάγουν μ' αυτά. *Παράξενα πράγματα* είναι λοιπόν οιπραμάτειες τουπραματευτή των παραμυθιών: ο εμφανής αναγραμματισμός υποβαστάζει (υποσυνείδητα;) τη συνάντηση των δύο επιπέδων για τα οποία μιλήσαμε.

Μια προσεχτική ματιά θα μας αποκάλυπτε ενδιαφέροντα στοιχεία για την κειμενική σχέσηπραματευτή και συγγραφέα. Ο συγγραφέας, ούτως ή άλλως, γράφει, δε μας έχει μπροστά του να μας λείι (ή να μας διαβάξει) τα παραμύθια του, κι ας μας δίνει αυτή την όμορφη ψευδαίσθηση. Θέλω να πω ότι τελικά παράγει ένα κείμενο σε μια κόλλα χαρτί και μας το «στελλει» ή έρχεται κάπου να μας μιλήσει, (αλλά) πάλι γι' αυτό το γραπτό κείμενο. Είναι η δουλειά του, ηπραμάτεια του, που έχει επιτέλους κι αυτή μιαν υλική υπόσταση. Αν μάλιστα τυχαίνει αυτή να βρίσκεται σε περιοδικό που (κάνει ή) έκανε το γύρο της Ελλάδας, όπως το «Παιδιά, γεια χαρά», καταλαβαίνουμε πόσο μπορεί να μοιάζει με τονπραματευτή και η συγγραφέας του παραμυθιού του: που, όπως είπαμε, με τα πρώτα εννιά παραμύθια έκανε πράγματι θεματικά ένα γύρο της Ελλάδας, απ' όπου βέβαια πήρε προηγουμένως κάποια μοτίβα λαϊκών παραμυθιών, κάποιες ιδέες γεωγραφικές, τοπωνυμικές, για να τις μεταπλάσει κατάλληλα και να τις αντιπροσφέρει μέσα σε ολοκληρωμένες δημιουργίες.

Ως εδώ για τη σχέση που αναφέραμε. Θα ήταν απλουστευτική αφέλεια να πούμε ότι πίσω από τονπραματευτή κρύβεται η συγγραφέας. Τα πρόσωπα μιας ιστορίας/παραμυθιού έχουν σίγουρα κάποια μικρή ή μεγάλη σχέση με το συγγραφέα. Αλλά... το αξιοσημείωτο εδώ είναι ότι αυτή η σχέση κρατά ως το τέλος την αμφιλογία της. Και είναι και δεν είναι η συγγραφέας. Είναι η συγγραφέας στη λογική των όσων είπαμε ή θα πούμε ακόμη. Δεν είναι η συγγραφέας ή δεν είναι μόνο η συγγραφέας, όπως φαίνεται από κάποια σημεία του κειμένου, όπου λ.χ. το επίθετο *μικρός* μπορεί να παραπέμπει και στον ίδιο τον κατά τεκμήριο μικρό αναγνώστη ή όπου ρητά αναφέρεται: *μα καθώς δεν ήταν σαν και σας και μένα...*

(Συγγραφέας και αναγνώστης σε καμιά περίπτωση δεν είναι έννοιες στατικές, στεγανές. Η πράξη της ανάγνωσης εμπλέκει μια δυναμική διαλεκτική επανάδραση-εναλλαγή ρόλων, που προϋπάρχει του άλφα κειμένου, δίνει ζωή σ' αυτό και επιβιώνει του κειμένου: ο συγγραφέας λειτουργεί πάντα και ως αναγνώστης, ο αναγνώστης ορίζεται πια από τη νεότερη ποιητική και ως δύναμη συγγραφέας: είναι τούτο θεμελιακή συνιστώσα του).

Τώρα που μιλάμε, νομίζει... Οι βασικοί μεταλλάκτες (embryeurs)⁷ του λόγου: *εγώ (εμείς)-εδώ-τώρα*, μετατοπίζουν το κείμενο από τη δομή του παραδοσιακού παραμυθιού, όπου κυριαρχεί ο πυρήνας *αυτός (αυτοί)-εκεί-τότε*, χωρίς όμως και να το απομακρύνουν: υπάρχει *αυτός* (που, όπως είπαμε, είναι και δεν είναι *εγώ*) και *νομίζει...* (δεν πιστεύει, δεν είναι βέβαιος, αμφιβάλλει) ενώ ο συγγραφέας, υποτίθεται, ξέρει και επεμβαίνει. Ωστόσο, το κείμενο/ιστορία πλάθεται, φτιάχνεται εκείνη την ώρα. Οι παροντικοί χρόνοι παίρνουν προς στιγμή τη θέση των παρελθοντικών. Οι άλλοι, είναι οι συμβατικοί χρόνοι της «ιστορίας» που επιμένει να είναι παραμύθι του παρόντος. Αυτό το παιχνίδι ανάγεται στη σιωπηρή συμφωνία (κλείσιμο ματιού) συγγραφέα και αναγνώστη που θίξαμε πιο πάνω. Το *τώρα* της γραφής παίρνει το δικαίωμα να κλείσει μέσα του ένα συμβατικό τότε ή

καλύτερα: το τότε του κώδικα των παραμυθιών δεν μπορεί να λείπει (είναι ανάγκη ν' αναδυθεί μέσα) από το συγχρονικό κώδικα του εγώ (εμείς)-εδώ-τόρα και ν' ανακτήσει τη δυναμική του.

Οι λέξεις/έννοιες γίνονται στα χέρια της δημιουργού εύπλαστα αντικείμενα-/εργαλεία κατασκευής: Το παραμύθι (της Αθήνας) πλάι στο διαζευκτικό ή, μπορεί να είναι και τραγουδι (ταξιδιάρικο του λιμανιού). Η συγγραφέας επεμβαίνει μεταγλωσσικά για να διασπείρει κάποια εννοιολογικά κλισέ, χωρίς και να εκτείνει τη νοηματική τους εμβέλεια πέρα από τα όρια μιας ευρύτερα αποδεκτής γλωσσικής χρήσης: Παραμύθι μπορεί και να μην είναι μόνο αυτό που ακούγαμε κάποτε από τη γιαγιά. Μπορεί και να κλείνει μέσα του ή να είναι η βάση ενός, ας πούμε, τραγουδιού⁸, μιας μπαλάντας. Η εννοιολογική αυτή επέκταση συναντά και τον κατεξοχήν κοινωνικό, διανθρώπινο χαρακτήρα του παραμυθιού, από τον οποίο είναι αδύνατο να ξεφύγει ο επώνυμος σύγχρονος τεχνίτης του. Αν για άλλα νεότερα είδη ποτέ δε θα μιλούσαμε λ.χ. για παρθενογένεση, πολύ περισσότερο θα ισχύσει αυτό στο παραμύθι, όπου ο λόγος, από τη ρίζα του, βρίσκεται στα κατάβαθα της ανθρώπινης κοινότητας· όπου ο τεχνίτης πρέπει να σκάψει για να βρει την πρώτη ύλη και να τη δουλέψει. Έτσι δικαιολογείται και η φαινομενικά μετριόφρωνη έκφραση *μαζεύω παραμύθια*, για έναν μάστορα-πραματευτή που στην πραγματικότητα (μας) παίρνει και (μας) δίνει κάτι. Κάτι που, σε τελευταία ανάλυση, είναι λέξεις. Λέξεις-πραμάτειες, πράγματα παράξενα, έξω από την καθημερινή τους χρήση⁹...

Όπως: «*κολοσκάλιτο κλειδάκι από γυάλινη φλόγα!*». Είναι «λέξη»-αντικείμενο ή αντικείμενο-«λέξη». Η διαφορά του από ένα απλό κλειδί δεν ανάγεται βέβαια στη σύγκριση δύο αντικειμένων του εξωγλωσσικού χώρου στα οποία αντιστοιχούν δύο γλωσσικά σημεία. Πρόκειται για διαφορά ενδογλωσσική, ποιητική, όπου η αναφορική λειτουργία της γλώσσας υποτονίζεται, αν δε μπαίνει σε παρένθεση¹⁰, όπου νέα σημεινόμενα αφήνονται να διαμορφωθούν από τον ελεύθερο (αλλά όχι αυθαίρετο) συνειρμό των σημείων. Έτσι η *γυάλινη φλόγα* προσθέτει στην έννοια του ανοίγματος που έχει το κλειδί, τη δυνατότητα να λειτουργεί πέρα από τα αντικείμενα-ορατούς, εξωγλωσσικούς δέκτες του ανοίγματος: σπίτια, αυτοκίνητα, αλλά και *μπαουλάνια με θησαυρούς*: Ο υπαρκτός κόσμος εδώ ευθυγραμμίζεται, συναρτάται μ' εκείνο των παραμυθιών, τον αναχτά για να τον υπερβεί, όχι να τον καταργήσει. Και τον υπερβαίνει με τη γυάλινη φλόγα του κλειδιού που ανοίγει καρδιές, που ανοίγει δηλ. κάτι όχι απόμακρο, κάτι ζωντανό, κάτι ζεστό όπως η φλόγα κι ωστόσο άρατο όπως το γυαλί. Η γυάλινη φλόγα είναι λοιπόν ο απαραίτητος κρίκος ανάμεσα στο κλειδί και την καρδιά, ανάμεσα σε κάτι εξωγλωσσικά ορατό και σε κάτι εξωγλωσσικά άρατο· και για τη γλωσσική-κειμενική γέφυρα, θα πρέπει, το πρώτο να πάρει κάτι από το δεύτερο.

Η έκφραση *Θαύμα!* (δυο φορές), χωρίς να δείχνει ότι ξεφεύγει από το επίπεδο του οικείου λόγου όπου συνηθίζεται, προσδιορίζει συγχρόνως έναν εμβόλιμο (και κατά τούτο αιχμηρό) επιφωνηματικό τόνο που παρέχει η λέξη με την πρωτογενή σημασία του «*απίστευτου κι όμως αληθινού*»: *Άνοιγε καρδιές! Μάλιστα*, λέει πιο πάνω.

Μείζον σχήμα του χειμένου αποτελεί η *αντιστοιχική* δυναμική που στοιχειοθετείται από επιλογές όπως η πιο πάνω, όπου (α) μια και μόνο λέξη είναι κοινό κτήμα δύο διαφορετικών ή συμπληρωματικών επιπέδων εκφοράς ή όπου (β), ό-

πως είδαμε, λέξεις απ' αυτά τα επίπεδα παντρεύονται για να φτιάξουν ένα καινούριο σύνταγμα (κομπολόι από δάκρυα του φεγγαριού κλπ.) ή όπου (γ), όπως θα δούμε αμέσως, για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο επιλέγεται κάποια ονομασία διαφορετικού τύπου απ' αυτήν που έχει στην κοινή καταδηλωτική εκφορά:

- * *κίτρινη πεταλούδα με τις μεγάλες κεραίες - τρώλει*
- * *πλουμιστό μανιτάρι - περίπτερο*
- * *φεγγαρολούλουδα - φώτα πάνω στις ψηλές κολώνες*
- * *δράκος - εργοστάσιο*
- * *γκριζοκίτρινο πάπλωμα - [νέφος της Αθήνας: εξυκακούεται].*

Αυτός ο τελευταίος (γ) τρόπος, που εκτείνεται στο μεγαλύτερο και κεντρικό (κυριολεκτικά και μεταφορικά) μέρος του χειμένου, καθιστά περισσότερο ανάγλυφη μια θεμελιακή ρομαντική ειρωνεία¹⁰ που το διαπνέει: Τη διαύγεια της σκέψης η οποία συμπλέει με την ποιητική ευαισθησία και, χωρίς ποτέ να χάνει την ταυτότητά της, την καθαρή σχέση της με την πραγματικότητα, δέχνει να μην παίρνει πολύ στα σοβαρά τον εαυτό της, αλλά να παίζει, να εκτίθεται στο αστείο, στο γέλιο (που μπορεί και να είναι τελικά κλαυσίγελας).

Αν στα τρώλει, τα περίπτερα ή τα φανάρια του δρόμου ο παράξενος μικρόςπραματευτής θέλει να βλέπει κίτρινες πεταλούδες, πλουμιστά μανιτάρια ή φεγγαρολούλουδα, η συγγραφέας-πραματευτής θέλει να προβάλει στον κόσμο της ορατής πραγματικότητας τον κόσμο του ονείρου, που θα μπορούσε να είναι η άλλη όψη του πρώτου, μέσα από το μαγικό μεταμορφωτικό καθρέφτη κάποιων λέξεων, παρμένων από τα παραμύθια. Γιατί είπαμε: δουλεύει με λέξεις-πράγματα (η Αλήτη δεν είναι μακριά¹¹). Και οι λέξεις-πράγματα έχουν τη δύναμη να υπαγορεύουν, να γεννοβολούν φράσεις όπως αυτή: «Εδώ θά 'ναι η φεγγαρούπολη που λένε τα ποιήματα...». Όπως θά 'λεγε: «Εδώ θά 'ναι η πόλη που μού 'λεγε η μάνα μου...». Το «χωριό της γλώσσας»¹² τουπραματευτή μας θα πρέπει τελικά να λέγεται Ποίηση. Κι ο «χωριάτης» ονειροπόλος που φτάνει στη μεγάλη πόλη θα πρέπει κάθε τι πρωτόγνωρο στην αντιληψή του να το (ξανα)βαπτίζει, για να του δώσει ύπαρξη μέσα στη γλώσσα-πατρίδα του. Είναι τούτο, όπως ξέρουμε, η πρώτη μεγάλη έγνοια του όποιου ποιητή.

Βλέπουμε λοιπόν από το ίδιο κέντρο να διαμορφώνεται μια επιπλέον διάσταση της σημαντικής του χειμένου, που περιέχει τη σχετικά ευανάγνωστη μυθολογία του ανθρώπου-ποιητή με την όλο και πιο συρρικνωμένη δυνατότητα επικοινωνίας του μ' έναν κόσμο όλο και λιγότερο ανθρώπινο. Οπραματευτής παραμυθιών ξεκίνησε για ν' ανοίξει καρδιές ανθρώπων και σκόνηαψε στην αδράνεια, στη μη ανταπόκριση συλλογικών οντοτήτων (εργοστάσιο, πόλη...). Το «φτερούγισμα» των λέξεων δε μπορεί ν' αλλάξει την (αδιάφορη;) ροή πραγμάτων και ανθρώπων: *Κανένas μα κανένas δε στεκόταν να τον ακούσει.*

Το κλειδί δεν ταίριασε σε καμιά κλειδαριά. Και πώς να ταίριασει αφού οι λέξεις-κλειδιά δε λειτούργησαν παρά για να σταματήσουν την επαφή;¹³

— Κύριε δράκε... — Δεν είμαι δράκος. / — Ετοιμάζεσαι να κοιμηθείς;... Έχω ένα κλειδί που... — Όχι, δεν κοιμάμαι ποτέ... Κοφτές, αμετάκλητες απαντήσεις, ακόμη και... ηλεκτρικά ακαριαίες: ...τρεμούλιασε ολόκληρος κι έπεσε κάτω.

Είναι όμως και το δειλινό, άλλο «πρόσωπο» του χειμένου που, ενώ κινείται στη γλώσσα του παραμυθιού κι επομένως έπρεπε να είναι σύμμαχος του ήρωά

μας, τον αφήνει τελικά μόνο του, με μιαν απάντηση καθόλου ενθαρρυντική για τη συνέχιση της προσπάθειας... *Οι δρόμοι είναι παντού φραγμένοι...* Δραματικό εύρημα που επιτείνει τη μοναξιά του μικρού παράξενου.

Τελικά, οπραματευτής δεν μπορεί να είναι παρά μόνος και μικρός· ή και μόνος, επειδή είναι μικρός· ή και παράξενος, επειδή είναι μόνος και μικρός. Μήπως και μικρός (διάβαζε και: ανήμπορος) επειδή είναι μόνος; Όλ' αυτά συνάπτονται κάπου εσωτερικά, νομοτελειακά, προς ένα κανάλι που από την αρχή υποκινεί την εξέλιξη.

Και η εξέλιξη βρίσκεται πάντα, μην το ξεχνάμε, μέσα στο *τώρα που μιλάμε* της 5ης παραγράφου. Μ' άλλα λόγια, οι παρελθοντικοί χρόνοι που ακολουθούν είναι καθαρή σύμβαση από τον παραδομένο κώδικα των παραμυθιών και αποτελούν την αναγκαία αντιστοιχία των ρημάτων με τα ουσιαστικά της αφήγησης που παραπέμπουν σ' «άλλο» χώρο· πρέπει δηλ. το κείμενο, από ένα σημείο και πέρα (από την 5η παράγραφο), να «δράσει» μέσα στην απόσταση του 3ου προσώπου και του *άλλοτε*. Αρκεί όμως το *άλλο* (ο καθιερωμένος τρίτος όρος της αφήγησης) να γίνει *εδώ* (Αθήνα, Πειραιάς), ώστε οι άλλες δύο αφηγηματικές συντεταγμένες να διαταραχθούν, για να ευρύνουν την εμβέλεια του κειμένου. Το *εδώ* έχει τη δύναμη βαρύτητας που επιτρέπει στον αναγνώστη να μετασχηματίζει σε παροντικό τον παρελθοντικό χρόνο και σε 1ο ή 2ο το 3ο πρόσωπο.

Συνεπώς, το *τώρα που μιλάμε* είναι η συνεχώς κινούμενη και υπονοούμενη γραμμή του παρόντος της γραφής, που χρεώνεται το βάρος να επικαιροποιεί διαρκώς ό,τι ανάγεται, είτε ως θεματικό-λεχτικό πλαίσιο είτε ως χρόνος αφήγησης, στο *άλλος-άλλο-άλλοτε*¹⁴. Έτσι βρίσκει ομαλά τη θέση της μέσα στο κείμενο και η τελευταία παράγραφος, όπου προβάλλεται στην ανοιχτή δυνατότητα του μέλλοντος το συλλογικό υποκείμενο *εμείς* που... *«ίσως να γίνουμε όλοι παράξενοι μικροίπραματευτάδες»*.

Το *τώρα που μιλάμε* λειτουργεί λοιπόν ως ο υποχρεωτικός δρόμος που θα συνδέσει το παρελθόν με το μέλλον, το *εκείνος* με το *εγώ-εμείς*, όντας συγχρόνως τομή ανάμεσα στην εμφανή αναφορικότητα του παλιού και τη λανθάνουσα ποιητικότητα του *άνεου* παραμυθιού.

Συνδέουμε την παράγραφο του *τώρα που μιλάμε* μ' εκείνη του «*Θάυμα!*» και με τις τέσσερις πριν από το τέλος παραγράφους. *Αθήνα* και *Πειραιάς*. Η *Αθήνα* είναι ο τόπος αναζήτησης του Παραμυθιού (με Π κεφαλαίο), ο τόπος του σήμερα, που ζητά το μύθο του. Ο *Πειραιάς-λιμάνι*, είναι ο τόπος του ταξιδιάρικου τραγουδιού. Ζητούμενο όμως είναι καταρχήν το παραμύθι· κι όλα τα «*πρόσωπα*» που συναντά πιο κάτω οπραματευτής, βρίσκονται στην *Αθήνα*. Στον *Πειραιά* πλέον φτάνει χωρίς το μαγικό κλειδί. Το *λιμάνι* λοιπόν είναι ο μυθικός, αλλ' όχι λιγότερο υπαρκτός τόπος του τραγουδιού της φυγής από τον τόπο τον πραγματικό, ο τόπος όπου ο μικρός πηγαίνει κλαίγοντας, όπου *«μια στάλα στον ουρανό γίνεται σύννεφο... κι ένα βότσαλο στη θάλασσα... μαργαριτάρι»*.

(Ο Gaston Bachelard θ' ανακάλυπτε *εδώ* σίγουρα την «*αύλη του όμορφου και πιστού θανάτου*»¹⁵, ενώ ο Paul Claudel «το βλέμμα της γης, το μηχανισμό της να βλέπει το χρόνο»¹⁶ που φεύγει μέσα στο υγρό στοιχείο).

Ο υπαινιγμός είναι σαφής. Ο *Πειραιάς* είναι μέσα στο *χάρτη*, ένα βήμα από την *Αθήνα*, κι από την αρχή ένας ενδεχόμενος σταθμός πορείας, για κάτι άλλο... *κάνα τραγούδι ταξιδιάρικο...* Η ισοτοπία: *Αθήνα-παραμύθι* ή *Πειραιάς-τραγούδι* πρέπει να τηρηθεί, έστω αρνητικά:

Το παραμύθι-κείμενο κάνει «τραγουδί» του το γεγονός ότι δε βρήκε στην Αθήνα το Παραμύθι της. Και το κάνει τραγουδί που δε λείει τ' όνομά του, αλλά που δεν είναι γι' αυτό λιγότερο παρόν ανάμεσα στις λέξεις.

Το κείμενό μας είναι λοιπόν το παραμύθι (και) τραγουδί μιας γραφής που επιστρέφει συνεχώς στον εαυτό της, στον καθρέφτη της· σ' ένα καθρέφτη που μέσα του κινείται κι ο αναγνώστης.

Όποιοι λένε πως το να γράφεις κάποια παραμύθια σήμερα είναι υπόθεση εύκολη και ξεπερασμένη, δε θα βλέπουν φαίνεται συχνά σε κάποιο λιμάνι «μικρούς» παράξενουςπραματευτάδες να σιγοτραγουδάνε και να πετάνε στη θάλασσα βότσαλα που γίνονται μαργαριτάρια!

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Με την έννοια που δίνει ο Roland Barthes στον όρο απόλαυση του κειμένου.
2. Κατά το tête à tête, ο Pierre Kuentz (περ. Esprit, τ. 12/1974) έπλασε τον ισοτοπικό όρο tête à texte: όπου η σχέση (μου) με το κείμενο είναι ομολογή μ' εκείνην του συγγραφέα, που έχει να παλέψει με το λευκό χαρτί: «Expliquer le texte, c'est le pratiquer».
3. Δεν είναι μόνο παράξενος, είναι και μικρός. Το 2ο επίθετο μπορεί να αιτιολογεί προσωρινά το 1ο: οιπραματευτάδες είναι συνήθως μεγάλοι· είναι λοιπόν αυτός παράξενος (και) γιατί είναι μικρός; Ίσως. Βρισκόμαστε και δε βρισκόμαστε στο χώρο του παραμυθιού.
4. Μετά τον «Πραματευτή», η Ζ. Β. με τη νουβέλα «Η επανάσταση των παραμυθιών» (Παιδιά, για χαρά, τ. 20/16-10-79 κ.ε. - Εκδ. «Γνώση» 1982), κάνει μια τολμηρή ανατοποθέτηση της γραφής των παραμυθιών στο σήμερα, προς ένα δρόμο χωρίς επιστροφή.
5. Στα προηγούμενα παραμύθια της συλλογής, έχουμε μια «περιήγηση» σε διάφορους τόπους της Ελλάδας.
6. Βλ. R. Jakobson, «Linguistique et Poétique», στα Essais de linguistique générale, Εκδ. Minuit/Points, 1963, σελ. 220.
7. Μεταλλάκτες του λόγου (embrayeurs, shifters): Λέξεις που το νόημά τους ποικίλλει ανάλογα με την γλωσσική κατάσταση. Σ' ένα κείμενο έχουν τη δυνατότητα να καθιστούν επίκαιρο και κοντινό κάποιο γεγονός που βρίσκεται σε απόσταση χώρου ή χρόνου. Όρος του R. Jakobson. Ο Em. Benveniste τους ονομάζει δεικτικά (déictiques).
8. Θυμίζουμε πόσο οι διάφορες τέχνες —θέατρο, μουσική, χορός κλπ.— εμεταλλεύτηκαν κατά καιρούς τα παραμύθια.
9. Εδώ κάπου αγνοφαινεται κι ένας από τους ορισμούς της ποίησης.
10. Όρος καθιερωμένος από τον Fr. Schlegel (†1829) και κυριαρχικό τέχνημα (με διάφορες παραλλαγές) της γραφής μεγάλων έργων του παρελθόντος.
11. «Όταν εγώ χρησιμοποιώ μια λέξη, είπε ο Χάμπτυ Ντάμπτυ μ' ένα υπερροπτικό τόνο, σημαίνει ακριβώς ό,τι διαλέγω να σημαίνει, τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο». Lewis Carroll, Μεσ στον καθρέφτη και τι είδε η Αλίση εκεί. Εκδ. Ύψιλον, σελ. 107.
12. Βλ. Οδ. Ελύτη, Μαρία Νεφέλη, σελ. 33, εκδ. Ίκαρος.
13. Με την έννοια που δίνει ο Jakobson στην αντίστοιχη λειτουργία της γλώσσας.
14. Δεχόμαστε με τη Ζωή Βαλάση το γενικό πλαίσιο ότι «το παραμύθι είναι μια υπόθεση συμβόλων. Και τα σύμβολα έχουν τη δύναμη να εκφράζουν κάθε φορά την εποχή, τον τόπο, τον άνθρωπο μέσα στην υπαρκτή κοινωνία, να προσαρμόζονται δηλαδή κάθε φορά στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του λαού» (Περ. Διαβάζω, αρ. 130/6-11-85, σελ. 33). Ωστόσο, δε θα διαφωνήσει πιστεύουμε στο ότι πολλές φορές ο νόμος της αδράνειας ή της βαρύτητας εμποδίζει την ιδιόλεκτο ορισμένων παραμυθιάδων να πετάξει, να διαμορφωθεί, προσαρμόζοντας ακριβώς το λόγος της σε κάποιες απαιτήσεις των καιρών και την κρατά απλώς δέσμια παρωχημένων σχημάτων. Και βέβαια για το σύγχρονο έντεχνο παραμύθι, θα μετρήσει η ιδιόλεκτος, όχι τόσο ή μόνο το γενικό πλαίσιο.
15. G. Bachelard, L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière. Εκδ. José Corti, Παρίσι 1942, σελ. 113.
16. P. Claudel, L'oiseau noir dans le soleil levant. Παρίσι, 1923.

ΧΡΙΣΤΟΥ Γ. ΤΑΝΟΥ
Φιλολόγου Μ.Α., Δρα Ψυχολογίας

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ: Ο ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγικά: Η γλώσσα, προφορική και γραπτή, με τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα αποτελεί το ισχυρό όργανο της αγωγής για την απόκτηση και δόμηση της γνώσης. Είναι φυσικό, λοιπόν, να προσελκύει το ενδιαφέρον των μελετητών της μάθησης, καθόσον η πρόοδος της μαθησιακής διεργασίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση προς την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή.

Είναι κοινή διαπίστωση πως για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, από τη διττή γλωσσική έκφραση, η γραπτή φαίνεται αδιαμφισβήτητα περισσότερο σημαντική από την προφορική, η οποία μπορούμε να ισχυριστούμε πως παραμελείται ή ελάχιστα και άτονα καλλιεργείται. Αν η νεότερη γλωσσολογική έρευνα μιλάει στο χώρο το δικό της για «τυραννία της γραφής»¹, δε νομίζουμε πως παρόμοια έκφραση θα ήταν άστοχη και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τη δεξιότητα του γραπτού λόγου επιδιώκει ο δάσκαλος να προαγάγει, σ' αυτήν ασκεί επίμονα το μαθητή, αυτήν αξιολογεί σχεδόν καθημερινά και γι' αυτήν κατά κανόνα του παρέχει συναισθηματική ενίσχυση, όταν η επίδοσή του την προκαλεί. Και ο προφορικός λόγος; Ασφαλώς δεν εντάσσεται στους κύριους στόχους της αγωγής, παραγκωνίζεται από την επικράτηση του γραπτού λόγου και όντας έξω από τον κύκλο των επιδόσεων του μαθητή, που αξιολογούνται στο Σχολείο, δεν αντιμετωπίζεται με την απαιτούμενη σοβαρότητα.

Και αν το φαινόμενο της κυριαρχίας της γραφής έναντι του λόγου παρατηρείται στο Σχολείο, δε συμβαίνει η ίδια κατάσταση και εκτός του Σχολείου, μέσα στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Εκεί κυριαρχεί η προφορική εκφραστική ικανότητα, αυτή κατεξοχήν εκτιμάται στις διαπροσωπικές και ευρύτερες σχέσεις και αυτή προσδίδει ένα αξιοζήλευτο γνώρισμα στο άτομο.

Δεν είναι στις προθέσεις μας να δούμε ανταγωνιστικά τις δύο όψεις της γλώσσας, γραπτής και ομιλούμενης, αλλά να τονίσουμε την αναγκαιότητα μιας μεθοδικότερης και ουσιαστικότερης άσκησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στον προφορικό λόγο, η οποία θα επηρεάσει ευνοϊκά και την εξέλιξη του γραπτού λόγου και τη μάθηση αλλά και την ίδια τη δομή και λειτουργία της σκέψης. «Η μάθηση της γλώσσας σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο αυτοσκοπός αλλά και ένα μέσο για την καλλιέργεια της σκέψης»², γράφτηκε πρόσφατα.

Το ενδιαφέρον μας στη μελέτη τούτη στρέφεται προς το Δημοτικό Σχολείο. Και τούτο όχι γιατί στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει καλύτερη μεταχείριση ο προφορικός λόγος, αλλά γιατί όπως είναι εύλογο, αν στη φάση αυτή της

εκπαίδευσης συνειδητοποιηθεί η ανάγκη, ώστε η γλωσσική αγωγή ν' αναφέρεται όχι μόνο στη γραφόμενη αλλά και στην ομιλούμενη γλώσσα, τότε θα έχει πραγματοποιηθεί το πιο αποφασιστικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Και επίσης γιατί τα ερωτηματικά και οι διαλογισμοί μας γύρω από το θέμα αυτό αναδύθηκαν από την άμεση εμπειρία που αποκτήσαμε με τις επισκέψεις σε διάφορα Δημοτικά Σχολεία στα πλαίσια της παρακολούθησης των διδακτικών ασκήσεων των σπουδαστών μας.

Αίτια της παραμέλησης του προφορικού λόγου: Έχουμε τη γνώμη πως οι κυριότερες αιτίες που παραμέρισαν τον προφορικό λόγο στο περιθώριο της σχολικής διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες: Πρώτα-πρώτα μια τέτοια αξίωση για καλλιέργεια της ομιλούμενης γλώσσας ήταν ξένη προς το θεωρητικό σώμα και την πρακτική της παραδοσιακής αγωγής. Το μοντέλο της παραδοσιακής αγωγής, που κατεύθυνε τα βήματά της μέχρι και το πρώτο μισό του αιώνα μας, είχε χαρακτήρα αυταρχικό, ανελεύθερο, καταπιεστικό, παρά την εμφάνιση μιας τάσης προς φιλελεύθερη παιδαγωγική από τα πρώτα χρόνια της Αναγέννησης (Rabelais, Locke, Montaigne, Rousseau κ.ά.). Η τάση αυτή προς μια εκδημοκρατικοποιημένη παιδαγωγική ανδρώνεται σε κίνημα στις αρχές του αιώνα μας στην Αμερική και την Ευρώπη και φτάνει στην αποκορύφωσή του κατά τις αρχές του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα. Από το 1970 και μετά βρίσκει ανταπόκριση και στην Ελλάδα³.

Μέχρι τότε η ιδεολογία της αυταρχικής εκπαίδευσης πρόβαλλε την αυθεντία του δασκάλου, τη δεσποτική και απόλυτη εξουσία του στην τάξη. Ο μαθητής υποχρεωνόταν να είναι υπάκουος, φρόνιμος, ολιγόλογος. Ο ρόλος του στην τάξη ήταν παθητικός δίχως ουσιαστική ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και φυσικά χωρίς το δικαίωμα για αμφισβήτηση και κριτικό έλεγχο στοιχείων της μάθησης. Η πρωτοβουλία και η δημιουργική διάθεση ήταν ιδιότητες ασυμβίβαστες ή εχθρικές προς το πνεύμα του αυταρχισμού.

Μια αγωγή με αυτές τις κατευθύνσεις πώς θα ήταν δυνατό να ευνοεί το λόγο ή πολύ περισσότερο να τον κατατάσσει μεταξύ των στόχων που προγραμματισμένα επιζητεί να επιτύχει; Σε μια τέτοια ατμόσφαιρα είναι επόμενο να μειώνεται στο ελάχιστο η δυνατότητα έκφρασης του μαθητή και να εμφανίζεται πανίσχυρος ο μονόλογος της «αυθεντίας». Ο διάλογος ως μέσο προσέγγισης, επεξεργασίας και κατανόησης της προσφερόμενης γνώσης ήταν απαράδεκτος ή ανύπαρκτος, γιατί δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της μη δημοκρατικής σχολικής κοινωνίας. Όπως είναι έκδηλο, λοιπόν, ο προφορικός λόγος πολύ δύσκολα θα έβρισκε υποστηρικτές στους κόλπους της παραδοσιακής αγωγής.

Ωστόσο «στην αρχαία Ελλάδα, ιδιαίτερος δε εις την πολιτικήν ζωήν ο λόγος είναι ο βασιλεύς»⁴, αναφέρει ο Μαρrou. Με την επαναστατική παιδαγωγική των σοφιστών η διδασκαλία του λόγου μεταβάλλεται σε τέχνη, τη ρητορική, την τέχνη του «ομιλείν». Παρόλα αυτά «εις τους μεταγενεστέρους αυτών (των σοφιστών), ο λόγος έχει εκθρονισθεί από την παντοδυναμία της γραφής, εξακολουθεί δε να μένει παραμελημένος και επί των ημερών μας»⁵, παρατηρεί σε άλλο σημείο ο Μαρrou. Είναι αξιο ιδιαίτερης προσοχής ότι ακόμη και στην ομηρική εποχή η τέχνη του λόγου αντιπροσώπευε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του τέλειου ιππότη. Να τι λέει ο Φοίνικας απευθυνόμενος προς τον Αχιλλέα: «Γιαυτό μαζί σου εκείνος (ο Πηλέας) μ' έστειλε, για να σε δασκαλεύω, να μάθεις να μιλάς στη μάχη, να πολεμάς στη μάχη»⁶.

Πέρα από την αρνητική θέση της αγωγής για πολλούς αιώνες απέναντι στον προφορικό λόγο ίσως και η έλλειψη της σημερινής πλούσιας θεωρητικής και εμπειρικής μαρτυρίας ως προς την αμοιβαία σχέση γλώσσας και σκέψης να μη συνέβαλε, γιατί και οι περιστάσεις συνηγορούσαν, σε μίαν αλλιώτικη θεώρηση του προβλήματος. Βέβαια υπάρχει η πληροφορία, που προέρχεται από τον Πλάτωνα, πως «διάνοια και λόγος ταυτόν»⁷, όμως η επισήμανση αυτή δε φαίνεται να επηρέασε εκείνους που προσδιόριζαν το χαρακτήρα της αγωγής σε διάστημα μεγαλύτερο της μιας χιλιετηρίδας. Επίσης «η στενή αλληλεξάρτηση γλώσσας και νόησης, όπως παρατηρεί ο καθηγητής Γ. Μπαμπινιώτης, δηλώθηκε και στην αρχαία Ελληνική, όπου τόσο η «λογική διάνοηση» όσο και η «γλωσσική έκφραση» χαρακτηρίζονται με έναν κοινό όρο, τη λέξη «λόγος»⁸.

Τα τελευταία χρόνια, ύστερα από τη θεωρία της «γλωσσικής σχετικότητας» του Worf, προκλήθηκαν πολλές συζητήσεις και διατυπώθηκαν με κάποιες διαφοροποιήσεις απόψεις από τους ψυχολόγους, ώστε να γίνει αρκετά γνωστό το θέμα της αμφίδρομης σχέσης γλώσσας και νόησης τουλάχιστο μεταξύ αυτών που ασχολούνται με τη γλωσσική αλλά και ευρύτερη αγωγή του παιδιού. Είναι παραδεκτό πια πως πράγματι υφίσταται σχέση ανάμεσα στις λειτουργίες αυτές είτε αιτιώδης —αδιάφορο αν η σχολή της Γενεύης (Piaget) δε συμφωνεί μ' εκείνη του Harvard (Bruner) ως προς την κατεύθυνση της αιτιότητας— είτε αμοιβαία (Ρωσική σχολή με τους Vigotsky, Luria, κ.ά.), γεγονός που όλο και περισσότερο λαμβάνεται υπόψη στη σύνταξη των αναλυτικών ή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 για την δημοτική εκπαίδευση της χώρας μας διακρίνει κανείς την εμφανή πρόθεση των συντακτών του για συστηματική άσκηση και βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού, κάτι που δεν επισημαίνεται στον ίδιο βαθμό και στην ίδια έκταση στα προηγούμενα προγράμματα. Αλλά και στα βιβλία του δασκάλου, που έχουν σήμερα στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, προπαντός σ' αυτό που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, διαβλέπει κανείς την επιμονή των συγγραφέων τους για ποιοτική άνοδο της προφορικής γλώσσας των μαθητών.

Ακόμη το ότι η ανάπτυξη της γλώσσας συνδέεται πολύ στενά με την πρόοδο της νόησης «έδωσε τη δικαιολογία στους Ρώσους ψυχολόγους, Luria και Vigotsky, γράφει ο Sadler, να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής εμπειρίας, το οποίο θα επιταχύνει σημαντικά τη νοητική εξέλιξη»⁹.

Επιπλέον ως μια τρίτη αιτία του παραγκωνισμού του προφορικού λόγου μπορεί να θεωρηθεί η απατηλή εντύπωση πως μοναδική φροντίδα του δασκάλου, κυρίως στα πρώτα σχολικά βήματα, θα πρέπει να είναι η ανάγνωση και η γραφή. Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, που συνθέτουν το μεγάλο άγνωστο για το παιδί των πρώτων τάξεων, μονοπωλεί το ενδιαφέρον του δασκάλου και απορροφά το μεγαλύτερο μέρος της προσπάθειας του παιδιού. Αντίθετα δε νοιάζεται και πολύ το Σχολείο για την προφορική γλώσσα του μικρού μαθητή. Πιθανόν οι φορείς της αγωγής αγνοούν πως όσο καλύτερα «κατέχει» την ομιλούμενη γλώσσα το παιδί τόσο αποτελεσματικότερα διευκολύνεται η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Ας μην ξεχνούν επίσης πως το σύστημα της προφορικής γλώσσας προηγείται της γραπτής, που είναι επιγέννημα του πρώτου, και πως το επίπεδο της προφορικής καθορίζει το ρυθμό εξέλιξης της γραπτής. Ένας ξένος μελετητής τονίζει πως «η αναγνωστική πρόοδος εξαρτάται κατεξοχήν από τις υψηλού επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού»¹⁰.

Επιπρόσθετα είναι χρήσιμο ν' αναφερθεί η μαρτυρία¹¹ ότι η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων στο παιδί, ακόμη και από τις πρώτες μέρες της ζωής του, αποδείχεται πως ενισχύει το γλωσσικό αίσθημα και καθιστά στη συνέχεια ευκολότερη την επιτυχία του στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής.

Γιατί επιβάλλεται η άσκηση του προφορικού λόγου: Δε νομίζουμε πως θ' απείχε πολύ από την πραγματικότητα η εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης ίσως δεν έχουν κατανοήσει στο σύνολό τους, όσο θα ήταν απαραίτητο, τη σημασία και τις προεκτάσεις του προφορικού λόγου. Ενδέχεται να θεωρούν ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει ν' αφορά προπάντων το γραπτό και όχι τόσο τον προφορικό τρόπο έκφρασης και ότι ο προφορικός δε συγκαταλέγεται ανάμεσα στις βασικές προτεραιότητες του Σχολείου, μια και το παιδί έρχεται σ' αυτό «ξέροντας» να μιλάει. Είναι απόλυτα αναγκαίο πλέον να μεταβληθεί σε πίστη των εκπαιδευτικών το μήνυμα της επιστημονικής έρευνας για μια πιο συνειδητή και καλά σχεδιασμένη άσκηση των μαθητών στο λόγο, έτσι ώστε και το λεξιλόγιό τους να εμπλουτιστεί και η εκφραστική τους δύναμη να ξεχωρίζει για την ευχέρεια, τη σαφήνεια και φυσικότητα.

Εκείνο που λείπει είναι η υπεύθυνη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του προφορικού λόγου τόσο στην ψυχοπνευματική ανέλιξη του παιδιού όσο και στη ζωή του γενικά, κάτι που θα τους ευαισθητοποιήσει απέναντι στο λόγο. Ένας ερευνητής (Palmer, 1976)¹² τονίζει πως «η ομιλία παίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο στη ζωή μας από τη γραφή». Και δεν έχει άδικο. Το Σχολείο επομένως δεν μπορεί να παραγνωρίζει αυτή την αλήθεια, αν θέλει να μην απομακρύνεται από την κύρια αποστολή του, που συνίσταται στην καλύτερη προετοιμασία για τη ζωή.

Συχνά παρατηρείται, κυρίως στις μικρές τάξεις, ότι η προφορική εκφραστική ανάγκη ή υποχρέωση του μαθητή ικανοποιείται συνήθως με κάποιες μονολεκτικές παρατηρήσεις-απαντήσεις, με ομαδικές επαναλήψεις ή με συλλογικές καταφατικές-αποφατικές αποκρίσεις. Δεν επιδιώκεται να προσφέρεται απαρτίγματα, όσο γίνεται ταχτικότερα, η δυνατότητα στον καθένα χωριστά να εκφράζεται σε συνεχή λόγο περιγράφοντας ένα αντικείμενο, αφηγούμενος μιαν εμπειρία του, εξιστορώντας ένα γεγονός, αναπτύσσοντας μιαν προσωπική του γνώμη κλπ. Ας μην είμαστε φειδωλοί στο χρόνο σ' αυτές τις περιπτώσεις.

Διερωτάται άραγε ο δάσκαλος, αν δόθηκε η ευκαιρία σ' όλους τους μαθητές, τη βδομάδα που πέρασε, να μιλήσουν μέσα στην τάξη σε συνεχή λόγο για ένα λεπτό τουλάχιστο κάτω από τη δική του παρακολούθηση και παρέμβαση, όταν κρίνεται απαραίτητη; Ας μην απατάται ότι δεν παρέβλεψε την απαίτηση για υποβοήθηση του μαθητή στη δημιουργία έντεχνα δομημένου λόγου, όταν ενδεχομένως λίγοι μόνο συμμετέχουν κάθε φορά με πλήρη λόγο στη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ οι άλλοι, οι πολλοί είτε σιωπούν είτε παρεμβαίνουν με λακωνικό τρόπο.

Στην προσπάθειά του ο μαθητής να μιλήσει με κάποια διάρκεια και να παρουσιάσει σωστά διαρθρωμένο λόγο εντείνει την προσοχή του και επαυξάνει την αυτοσυγκέντρωσή του. Ανακινεί το γλωσσικό του δυναμικό και προβαίνει επιλεκτικά στη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων, με αποτέλεσμα και να καλυτερεύει την ομιλία του και να εμπεδώνει το ήδη αποκτημένο γλωσσικό υλικό.

Επίσης πετυχαίνει ν' αποσαφηνίζει και να σταθεροποιεί το λεξιλόγιο, που έχει πια κατακτήσει, αλλά και ν' αφομοιώνει δημιουργικά τις νέες λέξεις. Προσφέρει κατά συνέπεια ο μαθητής ασφαλέστερα μέσα στη σκέψη, για να υλοποιηθεί και ανευρίσκει ευχερέστερα τα πιο πρόσφορα κάθε φορά γλωσσικά σύμβολα, ώστε να δώσει συγκεκριμένη και αισθητή διεξόδο στις νοητικές διεργασίες.

Παράλληλα η σκέψη του παιδιού αφυπνίζεται και πιέζεται να οργανωθεί, για να κατορθώσει διεγείροντας τον παραστατικό του κόσμο ν' αξιολογήσει και να συνθέσει συγκεκριμένες και αφηρημένες έννοιες, προκειμένου να δώσει απάντηση σε ό,τι της ζητηθεί. Ακόμη αυτοπεριορίζεται και αναγκάζεται να λειτουργήσει περισσότερο υπεύθυνα και πειθαρχημένα, γιατί αυτό επιβάλλει η αναζήτηση πιο πετυχημένης έκφρασης, αποδεκτής από τους άλλους. Αλλά και σοβαρεύεται, γιατί παρακινούμενη με σύντομες ενέργειες εγκαταλείπει τις χαλαρές κινήσεις και δεσμεύεται να συμπεριφερθεί με σωφροσύνη υπακούοντας στις επιταγές της λογικής.

Αν η μεθοδευμένη καθοδήγηση των παιδιών των πρώτων τάξεων στον προφορικό λόγο συνεχιστεί και στις ανώτερες τάξεις, τότε θα έχει συντελεστεί ο βαθμιαίος εθισμός τους στην ανεύρεση και στη χρησιμοποίηση εκφραστικών τρόπων, που ζωντανεύουν και κάνουν πιο παραστατικό το λόγο τους, αλλά και κατατείνουν απώτερα στην καλλιέργεια. Ας μην παραπλανά η ιδέα ότι το παιδάκι των πρώτων σχολικών χρόνων δεν είναι σε θέση να μιλά πιο συγκροτημένα και ότι είναι αρκετό, όταν εκφράζεται έστω και μονολεκτικά.

Όταν ο δάσκαλος επεξεργάζεται ένα θέμα από το βιβλίο «Σπουδή του περιβάλλοντος», για να σταθούμε σ' ένα παράδειγμα, δεν ωφελεί σε τίποτα τα παιδιά, αν παρατηρήσουν με προχειρότητα και σπασμωδικά τις εικόνες που παρουσιάζονται από το φυσικό περιβάλλον ή τις σκηνές από την καθημερινή ζωή και μετά απαντήσουν ή όλα μαζί ή καθένα χωριστά συνήθως με τηλεγραφικό λόγο αναφέροντας μεμονωμένα σημεία. Η επεξεργασία αυτή εξαπατά το δάσκαλο πολλές φορές και μένει με την εντύπωση ότι διεξήγαγε το μάθημα κατά τον καλύτερο τρόπο, γιατί τάχα ανταποκρίθηκε γόνιμα σε κάθε αίτημα συναφές με τη φύση του μαθήματος. Όχι, δε νομίζουμε πως εκμεταλλεύτηκε παραγωγικά τις ευκαιρίες, που άριστα προσφέρονται με το μάθημα αυτό, για ν' ασκήσει την ευκίνησία και την έκταση της προσοχής των παιδιών, να βελτιώσει την αυτοσυγκέντρωσή τους, της οποίας ο ρόλος είναι κρίσιμος στην αναγνωστική δεξιότητα¹³, και προπαντός να ενθαρρύνει την ανακοίνωση των παρατηρήσεών τους με εκφραστική πληρότητα και με σωστή άρθρωση και προφορά.

Μήπως, για να πάμε σ' ένα άλλο μάθημα, στα Μαθηματικά, δεν είναι ωφέλιμο να επιμένουμε στη διατύπωση πλήρους λόγου και στο σχηματισμό προτάσεων, που να διακρίνονται για τη σαφήνεια και την οργανική τους σύνδεση;

Το λεξιλόγιο καθώς θα εμπλουτίζεται, θα διευρύνεται συγχρόνως η κωδικοποίηση της πραγματικότητας και θα τροφοδοτείται το συμβολικό σύστημα, πράγμα που θα προετοιμάζει με σιγουριά τη σταδιακή αποδέσμευση από χωροχρονικούς περιορισμούς και θα προωθεί την ανάπτυξη σύνθετων νοητικών δομών. Αλλά και η συχνή ενεργοποίηση του παλιού καθώς και του νέου λεξιλογίου θα συμβάλει ώστε η σκέψη του παιδιού να γίνει ακριβέστερη και περισσότερο ευέλικτη. Έχει υποστηριχθεί πως «όσο πιο πρωτόγονη είναι η μορφή της ομιλίας του παιδιού, τόσο πιο πρωτόγονη θα είναι η ικανότητά του να σκέπτεται»¹⁴. Επομένως όσο πιο περίπλοκος θα είαι ο τρόπος του «σθέπτεσθαι» τόσο πιο σύνθετη θα είναι η

μορφή του λόγου. Με αυτό το σκεπτικό δεν κρίνουμε πολλές φορές την πολυπλοκότητα της σκέψης από την ποιότητα της γλωσσικής έκφρασης;

Αν πράγματι θεωρείται γενικά σκόπιμο ν' αυξηθεί η φροντίδα του δασκάλου για την τελειοποίηση της ομιλούμενης γλώσσας των μαθητών, πιστεύεται ειδικότερα πως είναι επιτακτικό καθήκον η προσήλωσή του σε μια πιο συστηματική άσκηση του λόγου των παιδιών εκείνων, που υστερούν γλωσσικά εξαιτίας δυσμενών περιβαλλοντικών συνθηκών. Τα παιδιά αυτά προερχόμενα από υποτονικό γλωσσικό περιβάλλον, με φτωχούς γλωσσικούς ερεθισμούς, παρουσιάζουν ανεπαρκή γλωσσικό εξοπλισμό, τον οποίο το Σχολείο έχει υπόχρεωση ν' αναπληρώσει. Ο δάσκαλος επιβάλλεται να μην επιτρέψει την οικογενειακή γλωσσική πενία να μεταφερθεί και στο Σχολείο, να μην αρκестεί στην παροχή μόνο ίσων ευκαιριών στα παιδιά, αλλά και να εξαλείφει, όσο είναι δυνατό, τις διαφορές στο λόγο, που φέρνουν από την προσχολική τους ζωή.

Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος οφείλει ιδιαίτερα να προβεί με σύνεση στη βαθμιαία αύξηση των ευκαιριών για ολοκληρωμένη έκφραση και στη διεύρυνση και ταυτόχρονη στερέωση του λεξιλογίου των παιδιών, προκειμένου να περιορίσει και μακροπρόθεσμα να εξουδετερώσει τη γλωσσική πενιχρότητα καθώς και την εκφραστική τους δυσκαμψία και δειλία.

Αν τώρα ο μαθητής δεν εξασκηθεί επίμονα και σύμφωνα με κάποια προκαθορισμένη τακτική στον προφορικό λόγο από τις πρώτες τάξεις, θα είναι δυσχερέστερο στις ανώτερες ν' αποδώσει ο διάλογος, ο οποίος είναι η πεμπτοουσία της προχωρημένης μάθησης. Δε θα διαθέτει η νόηση επαρκή ενεργό συμβολική ύλη, για να οικοδομήσει τέλειες κλίσεις και συλλογισμούς και να διαμορφώσει πειστική επιχειρηματολογία. Ακόμη συναισθανόμενος ο μαθητής ότι ίσως δεν είναι καλός χειριστής του λόγου θα διακατέχεται από δισταγμό, ο οποίος μετατρέπεται σε σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στη συμμετοχή του στο διάλογο της τάξης και δεν αφήνει περιθώρια να εκδηλωθεί η παρηρησία, που αποτελεί αναπόσπαστη αρτητή της δημοκρατικής συνείδησης.

Η έκφραση των σκέψεων ή των αντιρρήσεών του θα ματαιώνεται από την αποτρεπτική ιδέα της πιθανής ανεπιτυχούς παρουσιάσής τους. Έχουμε τη γνώμη πως η εδραίωση της πεποίθησης και της βεβαιότητας του παιδιού ότι τα «καταφέρνει» στον προφορικό λόγο, προσφέρει, ανεκτίμητη συναισθηματική ασφάλεια στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών του σχέσεων και στην επίταση της συμμετοχικής του δραστηριότητας είτε στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας είτε της κοινωνίας ευρύτερα. Η θετική αυτή διάσταση του εγώ του παιδιού δημιουργεί ζωτική προϋπόθεση για την ευδοκίμηση της κοινωνικοποίησής του. Και τούτο γιατί όταν πεισθεί ότι χειρίζεται ικανοποιητικά το λόγο, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η επικοινωνιακή λειτουργία, τότε όσο εξαρτάται από την παράμετρο αυτή, η κοινωνική προσαρμογή εξελίσσεται ομαλά.

Ο «γλωσσικός» δισταγμός, που αναφέραμε παραπάνω, δεν είναι ακαταμάχητος και φρονούμε πως είναι ευκολότερο να καταπολεμηθεί στη μικρή ηλικία με την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για έκφραση καθώς και με την προοδευτική οικειοποίηση όλο και περισσότερο νέων λέξεων.

Συμπεράσματα: Σήμερα δεν είναι μόνο ο παραμερισμός αυτός καθεαυτός του προφορικού λόγου που αξιώνει αποκατάσταση του απαιτούμενου ενδιαφέροντος προς αυτόν. Είναι επίσης η αυξανόμενη ανησυχία, όχι μόνο των ειδικών, για

τη φθορά και τον εκχυδαϊσμό του λεξιλογίου σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς και για τον κλωνισμό και τη χαλάρωση του γλωσσικού αισθήματος, που καλεί το Δημοτικό Σχολείο, σ' αυτή την ευαίσθητη γλωσσικά περίοδο του παιδιού, να εντείνει την επαγρύπνησή του, για να διασφαλίσει την ιδιαιτερότητα και την ευγένεια της γλώσσας μας. Πρέπει οι δάσκαλοι να γνωρίζουν πως η γλώσσα γίνεται ασφαλέστερο κτήμα με την πληρέστερη κατοχή του προφορικού λόγου, αλλά και δεν επιτρέπεται να τους διαφεύγει ότι η εποχή μας είναι εποχή της εικόνας' και όχι του λόγου. Έτσι τα προϊόντα της σημερινής υψηλής τεχνολογίας (τηλεόραση, βίντεο, κινηματογράφος κλπ.) μειώνουν πολλές φορές στο ελάχιστο τον οικογενειακό διάλογο και αντιστρατεύονται στη γλωσσική τελείωση του παιδιού. Γι' αυτό το Σχολείο έχει πρόσθετο λόγο να πολλαπλασιάσει τις ευκαιρίες για ομιλία και να εκλεπτύνει τη γλωσσική ευαισθησία των παιδιών.

Προσωπικά θα είχαμε ανίσχυρους ενδοιασμούς στο να προτείνουμε το εξής: στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα να συνεκτιμάται και η επίδοσή τους στον προφορικό λόγο, αν αυτό δεν απέβαινε σε βάρος των παιδιών με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα, των παιδιών που προέρχονται από κατώτερα μορφωτικο-οικονομικά στρώματα.

Με όσα εκθέσαμε από την αρχή δε θέλουμε να υποστηρίξουμε πως μέχρι τώρα εξαιτίας της παραμέλησης του προφορικού λόγου δεν έμαθαν να μιλούν οι απόφοιτοι της στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσης. Οφειλούμε, όμως, να υπογραμμίσουμε πως η εκπαίδευση έχει χρέος να προβληματίζεται ως προς το πώς θα επιτύχει το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην επιδίωξή της να καταστήσει το μαθητή ικανότερο και τελειότερο χειριστή όχι μόνο του γραπτού αλλά εξίσου και του προφορικού λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Saussure, F. de (1916): *Cours de linguistique generale*, έκδ. από τους Ch. Bally και A. Bechehaye (Paris Lausanne: Payot). Η παραπομπή είναι από την ανατύπωση του 1972 (Paris: Payot), σελ. 53.
2. Πόρποδα, Κ. Δ. (1984): Εισαγωγή στην Ψυχολογία της γλώσσας, Ρόλος και μάθηση της γλώσσας, τόμ. Β', Αθήνα, σελ. 9.
3. Κασσωτάκη Μ. Ι. (1980): Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεώτερους χρόνους, Αθήνα σελ. 5.
4. Μαρrou, Η.Ι. (1961): *Ιστορία της εκπαιδευσεως κατά την αρχαιότητα*. Μετ. Θ. Φωτεινόπουλου, Αθήνα.
5. Μαρrou, Η. Ι.: όπ.π., σελ. 93.
6. Ιλιάδας Ι, 442-443. Μετ. Ν. Καζαντζάκη και Ι. Θ. Κακριδή, Αθήνα 1955.
7. Πλάτων Σοφιστής 263e.
8. Μπαμπινιώτη, Γ. (1986): *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία, Αθήνα, σελ. 34.
9. Sadler, J. E. (1974): *Concepts in Primary education*, London: Allen and Unwin, σελ. 22.
10. Carrol, J. B. (1953): *The study of language*, Cambridge Univ. Press.
11. Delogne, R. (1973): *Ανάγνωση πριν από τα έξι χρόνια*, Μετ. Γ. Α. Βασιλέκη, Θεσσαίας Δρόσου, Αθήνα.

12. Palmer, F. R. (1976): Semantics: A new outline. Cambridge University Press, σελ. 9.
13. Thompson, B. (1970): Learning to read: A guide for teachers and parents. London: Sidwick and Jackson, σελ. 17.
14. Stones, E. (1971): An introduction to educational psychology; Methuen and Co ltd., London, σελ. 377.

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

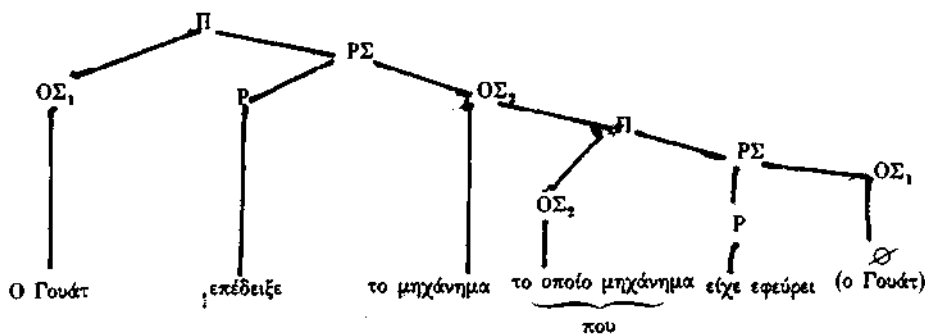
ΑΘΗΝΑ

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΑΠΑΙΤΟΥΝ ΕΙΔΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ

Τα σχολικά μας εγχειρίδια για τη «Νεοελληνική Γλώσσα» περιέχουν εδώ κι εκεί, σκόρπια, ασύνδετα και ως ξένο σώμα κάποια απλά στοιχεία από τη σύγχρονη μετασχηματιστική ή γενετική γραμματική, την οποία εγώ προσωπικά δεν έχω παύσει να παρουσιάζω από το 1971 και μετά. Στο γλωσσολογικό αυτό σημείωμα δεν προτίθεται να προβώ σε συστηματική βιβλιοκρισία των σχετικών σχολικών εγχειριδίων, γιατί τότε σίγουρα δε θα επαρκούσε όλο το τεύχος της «Γλώσσας». Θα αρκεστώ μόνο στην επισήμανση ενός σοβαρού λάθους, που για τους ειδικούς γλωσσολόγους είναι οφθαλμοφανές με το πρώτο ξεφύλλισμα του βιβλίου.

Συγκεκριμένα, στο σχολικό εγχειρίδιο του Γυμνασίου «Νεοελληνική γλώσσα», τεύχος Γ', σελ. 13, για την πρόταση «Ο Γουάτ επέδειξε το μηχάνημα που είχε εφεύρει» δίνεται το ακόλουθο δέντρο-διάγραμμα:



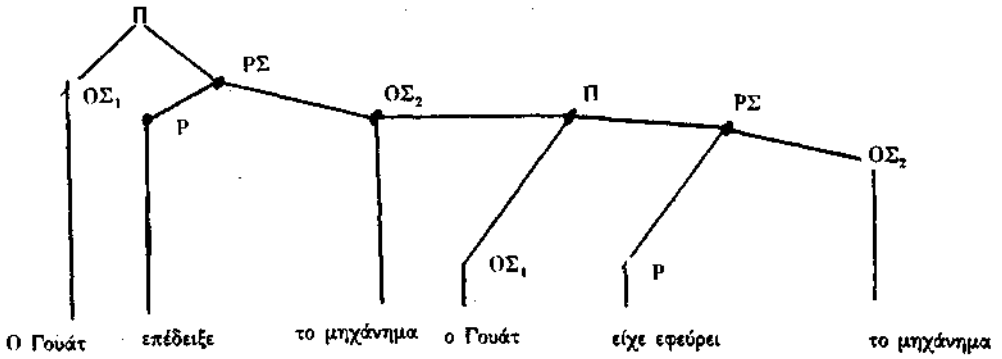
Το λάθος που εύκολα μπορεί να παρατηρηθεί στη γραφική αυτή παράσταση της σχετικής πρότασης είναι ότι το υποκείμενο της δευτερεύουσας αναφορικής πρότασης, δηλαδή το ΟΣ₂ (=ο Γουάτ), εξαρτάται αμέσως από τον κόμβο ΡΣ, ενώ το αντικείμενο, δηλαδή το ΟΣ₂, εξαρτάται αμέσως από τον κόμβο Π. Είναι γνωστό, όμως, ότι μέσα σε μια και την αυτή πρόταση το ονοματικό σύνολο που έχει λειτουργία αντικειμένου εξαρτάται αμέσως από τον κόμβο ΡΣ και όχι από τον κόμβο Π, και το ονοματικό σύνολο που έχει λειτουργία υποκειμένου εξαρτάται αμέσως από τον κόμβο Π. Συνεπώς, στο παραπάνω δέντρο-διάγραμμα που δίνει το βιβλίο, το υποκείμενο της αναφορικής πρότασης που αποβλήθηκε, γιατί έχει την αυτή ταυτότητα αναφοράς με το υποκείμενο της προηγούμενης πρότασης, έπρεπε να είχε απευθείας εξάρτηση από το Π και το αντικείμενο, που μετατρέπεται μετασχηματίστηκε σε αναφορική αντωνυμία, έπρεπε να είχε άμεση εξάρτηση από το ΡΣ.

Πώς, όμως, είναι δυνατό να καταλάβει ο φιλόλογος, που δεν έχει ειδικές γλωσσολογικές σπουδές, και πολύ περισσότερο ο δεκατετράχρονος μαθητής, τα παραπάνω αν δε δίνονται σαφείς αναλύσεις και ερμηνείες για τις ποικίλες μεταβολές των όρων μέσα στις προτάσεις; Με αφορμή το εξώφθαλμο αυτό λάθος του σχολικού εγχειριδίου, ας μου επιτραπεί να προβώ εδώ σε μια σύντομη ανάλυση, περιγραφή και ερμηνεία της ίδιας πρότασης που χρησιμοποίησαν και οι συντάκτες του βιβλίου αυτού. Νομίζουμε πως με τον τρόπο αυτό υπηρετείται σωστά η γλωσσολογική επιστήμη και η αλήθεια.

Έχουμε και άλλοτε τονίσει (π.χ. βλ. Γ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979, σελ. 74-91) ότι οι αναφορικές προτάσεις αποτελούν μέρος των ονοματικών συνόλων και εξαρτώνται μόνο από ονοματικά σύνολα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σ'

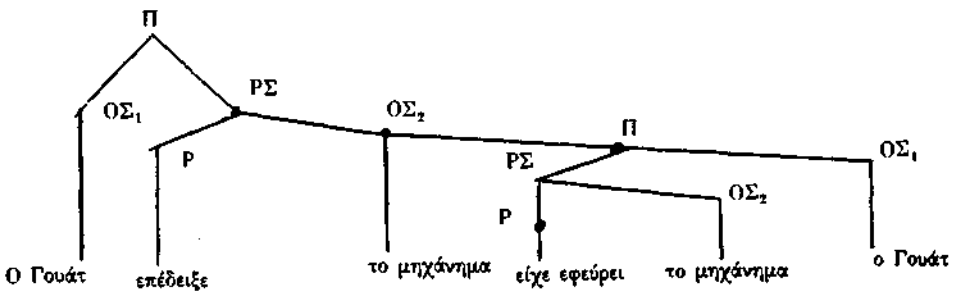
όλες τις γλώσσες του κόσμου οι αναφορικές αντωνυμίες δεν υπάρχουν στη βαθιά δομή των προτάσεων. Αυτό σημαίνει ότι η άκλιτη αναφορική αντωνυμία που δεν υπάρχει στη βαθιά δομή. Στη θέση της αντωνυμίας που υπάρχει στη βαθιά δομή ένα ονομαστικό σύνολο. Είναι φανερό ότι στη βαθιά δομή οι λεγόμενες αναφορικές προτάσεις της επιφανειακής δομής δε διαφέρουν από τις άλλες κύριες προτάσεις. Για το σχηματισμό των αναφορικών προτάσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη δύο προτάσεων, στις οποίες υπάρχουν δύο κοινά ονομαστικά σύνολα που το ένα αναφέρεται στο άλλο. Με άλλα λόγια, τα ονομαστικά αυτά σύνολα έχουν την αυτή ταυτότητα αναφοράς και σημειώνονται με τον αυτό δείκτη. Αν αφαιρεθούν ορισμένες άσχετες προς το κύριο θέμα μας λεπτομέρειες και αν δεχτούμε την ορολογία που χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο, τότε η σχετική πρόταση μπορεί στη βαθιά δομή ν' απεικονιστεί ως εξής:

1.



Στην παραπάνω δομή πρέπει να λειτουργήσουν οι ακόλουθοι νόμοι: α) Ο νόμος της αμοιβαίας μετάθεσης του ρηματικού συνόλου και του ονομαστικού συνόλου με λειτουργία υποκειμένου στην κατώτερα κείμενη πρόταση. Με τη λειτουργία του νόμου αυτού η δομή (1) μετατρέπεται στη δομή (2):

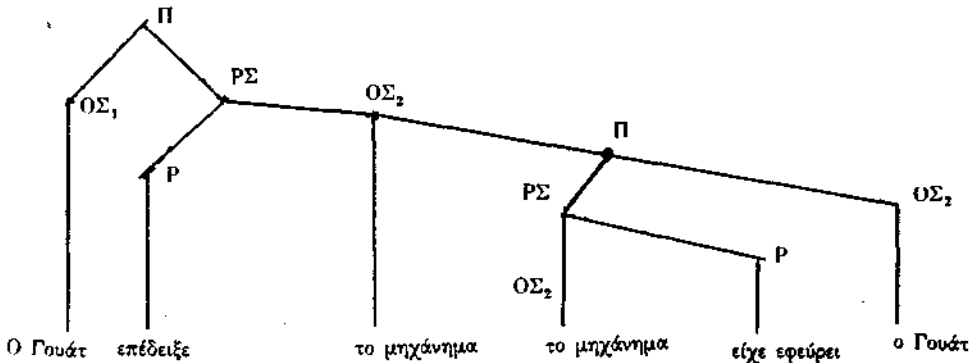
2



Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι με την αμοιβαία αλλαγή της θέσης του ρηματικού συνόλου και του ονομαστικού συνόλου με λειτουργία υποκειμένου δεν άλλαξαν οι εξαρτήσεις τους. Έτσι το ΟΣ1 εξακολουθεί να εξαρτάται αμέσως από το Π και το ΟΣ2 εξακολουθεί να εξαρτάται αμέσως από το ΡΣ.

β) Ο δεύτερος νόμος που πρέπει να λειτουργήσει τώρα είναι ο νόμος της αμοιβαίας αντιστροφής των θέσεων του ΟΣ2 και του Ρ στην κατώτερα κείμενη πρόταση της δομής (2). Με τη λειτουργία του νόμου αυτού η (2) παίρνει τη μορφή της (3):

3.

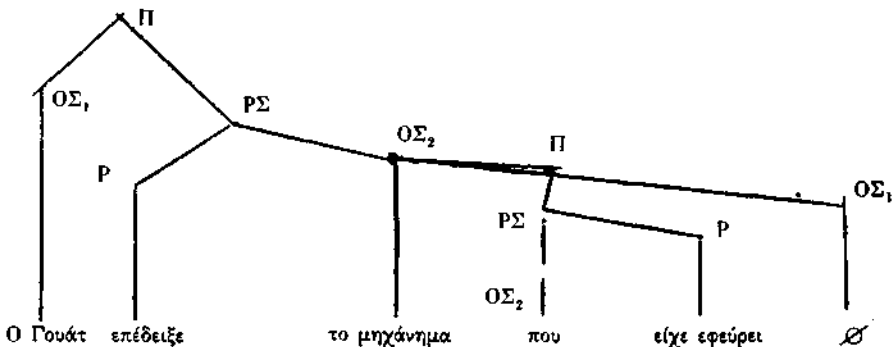


Και στη δομή (3) τίποτε δεν έχει καταστραφεί ή μεταβληθεί όσον αφορά στις εξαρτήσεις των όρων. Το ΟΣ₁ εξακολουθεί να εξαρτάται από τον κόμβο Π και το ΟΣ₂ από τον κόμβο ΡΣ. Με τη λειτουργία του δεύτερου αυτού νόμου πετύχαμε να φέρουμε πλάι πλάι τα ονομαστικά σύνολα με το δείκτη 2 (=το μηχάνημα).

γ) Τώρα πρέπει να λειτουργήσει ο τρίτος νόμος, ο νόμος του σχηματισμού της αναφορικής πρότασης. Ο νόμος αυτός, που είναι υποχρεωτικός, μετατρέπει το ΟΣ₂ της κατώτερα κείμενης πρότασης στην άκλητη αναφορική αντωνυμία που, γιατί στην προηγούμενη πρόταση υπάρχει επίσης το ΟΣ₂. Δε θα δώσουμε εδώ το μαθηματικό τύπο του νόμου αυτού, για να μην καταστήσουμε το σημείωμα αυτό δυσκολοδιάβαστο.

δ) Ο τέταρτος νόμος που πρέπει να λειτουργήσει τώρα είναι ο νόμος της αποβολής του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης. Το υποκείμενο της αναφορικής πρότασης αποβάλλεται, γιατί έχει την αυτή ταυτότητα αναφοράς με το υποκείμενο της προηγούμενης πρότασης. Με τη λειτουργία των νόμων (γ) και (δ) η δομή (3) λαμβάνει τη μορφή (4), που είναι και η τελική μορφή της πρότασης που μας απασχόλησε εδώ:

4.



Τους όρους ονομαστικό σύνολο και ρηματικό σύνολο αντί των διεθνώς χρησιμοποιούμενων ονομαστική φράση και ρηματική φράση, αντίστοιχα, δεν μπορώ να τους εξηγήσω διαφορετικά παρά να υποθέσω ότι οι συντάκτες του σχολικού αυτού εγχειριδίου παρασύρθηκαν από τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις στη γλώσσα, που διετύπωσε ο γνωστός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure. Επειδή κανείς από τους γνωστούς γλωσσολόγους, Έλληνες και ξένους, δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι τώρα τους όρους ονομαστικό και ρηματικό σύνολο, και επειδή τα δέντρα-διαγράμματα είναι μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κυρίως από τη μετασχηματιστική γραμματική, και επειδή κανείς από τους συντάκτες του βιβλίου αυτού δεν έχει σπουδάσει τη σύγχρονη αυτή

γλωσσολογική θεωρία, ίσως θα άξιζε να μας εξηγήσουν οι συγγραφείς του σχολικού αυτού εγχειριδίου πώς έπλασαν τους όρους αυτούς.

Απ' όσα θέσαμε πιο πάνω μπορούμε αβίαστα να καταλήξουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα:

1. Υπάρχει άμεση ανάγκη συγγραφής νέων, σύγχρονων, βιβλίων σχετικών με τη γλώσσα.
2. Η παραδοσιακή μέθοδος συγγραφής γλωσσικών βιβλίων έχει ξεπεραστεί και έχει παύσει πλέον να ικανοποιεί.
3. Η γλωσσολογία τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει σημειώσει τεράστια άλματα πρόδου όχι μόνο στη φωνητική-φωνολογία-μορφολογία, αλλά και στη σύνταξη και στη σημασιολογία.

Αυτό σημαίνει πως ένας σέτος φιλόλογος, χωρίς ειδικές γλωσσολογικές σπουδές, δεν είναι πάντα σε θέση να παρακολουθήσει και κατανοήσει επαρκώς την πρόοδο που έχει τελευταία επιτελεστεί σ' όλους τους τομείς της γλωσσολογίας. Συνεπώς, χρειαζόμαστε τους ειδικούς. Και οι ειδικοί στο θέμα μας υπάρχουν. Αρκεί να μην τους αγνοούμε.

ΕΙΝΑΙ ΞΕΠΕΡΑΣΜΕΝΗ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ;

Προσωπική μας γνώμη είναι ότι η σχολική γραμματική της νεοελληνικής είναι ξεπερασμένη για τους εξής κυρίως λόγους:

1. Παρόλο ότι χαρακτηρίζεται «αναπροσαρμογή της μικρής νεοελληνικής γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη», ουσιαστικά αποτελεί περίληψη της νεοελληνικής γραμματικής του συγγραφέα αυτού *et al.*, που εκδόθηκε το 1941 από τον ΟΕΣΒ. Είναι προφανές ότι η γραμματική αυτή, κάτω από τις συνθήκες που γράφτηκε, απηχούσε και φωτογράφιζε δειλά κάπως τη νεοελληνική γλωσσική πραγματικότητα της τρίτης δεκαετίας του αιώνα μας. Πέρασαν από τότε πολλά χρόνια. Είναι γνωστό ότι η γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός διαρκώς εξελίσσεται. Εξελίξεις έχουν σημειωθεί σ' όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Και οι μεταβολές στη γλώσσα γίνονται βραδέως και ανεπαίσθητα. Οι σημαντικότερες εξελίξεις συνέβησαν στη σημασιολογία και στο λεξιλόγιο. Κατά συνέπεια, η γραμματική που διδάσκουμε σήμερα στα σχολεία μας δεν έχει παρακολουθήσει και δεν έχει περιλάβει τις ποικίλες γλωσσικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί κατά τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια.

2. Ακόμη και ως περίληψη ευρύτερου έργου η σχολική γραμματική δεν ικανοποιεί, γιατί πολλά ενδιαφέροντα τμήματα της γραμματικής του Τριανταφυλλίδη που αναφέραμε πιο πάνω έχουν παραλειφτεί και η επιλογή παραδειγμάτων δεν είναι πάντα η καλύτερη.

3. Από πολλές πλευρές έχουν κατά καιρούς ακουστεί αρκετά επικριτικά σχόλια για τη σχολική γραμματική, πολλά από τα οποία έμειναν αναπάντητα από τους υπεύθυνους του Κ.Ε.Μ.Ε. και του τωρινού Π.Ι.

4. Υπάρχουν επιστημονικά λάθη στο σχολικό αυτό εγχειρίδιο. Μιλάει, π.χ., για συναίρεση, ενώ έχει δείξει ότι το φαινόμενο της συναίρεσης δεν υπάρχει στη δημοτική. Για το θέμα ακριβώς αυτό έχουμε γράψει ειδικό άρθρο (Βλ. Γ. Σακελλαριάδη, «Υπάρχει το Φαινόμενο της Συναίρεσης στη Δημοτική;» *Πλάτων*, ΛΑ' [1979], σελ. 136-142). Και φυσικά δεν είναι το μόνο λάθος.

5. Η παρουσίαση της ύλης κρίνεται αμέθοδη και είναι αρκετά κουραστική για το μαθητή. Εκτός από δύο τρία απλά σχηματάκια, τίποτε το ιδιαίτερο δε σου προκαλεί το ενδιαφέρον να το διαβάσεις. Η ίδια «γεύση», όπως και στ' ανάλογα βιβλία του Αχιλλ. Τζαριζάνου για την αρχαία ελληνική.

6. Απορίας άξιον είναι γιατί δε δείχνουμε τη δέουσα εμπιστοσύνη στους σημερινούς γλωσσολόγους μας. Νομίζω ότι όσοι από εμάς έχουν όρεξη και διαθέτουν τις απαιτούμενες ειδικές επιστημονικές γνώσεις μπορούν να συγράψουν σήμερα γραμματική ανώτερη απ' αυτή του Μαν. Τριανταφυλλίδη, χωρίς υποχρεωτικά να στριβίζονται πάνω στην παλιά και ξεπερασμένη πλέον αυτή γραμματική.

Αφού η διδασκόμενη σήμερα νεοελληνική γραμματική θεωρείται ξεπερασμένη πρέπει ν' αντικατασταθεί με άλλη πιο σύγχρονη, πιο μεθοδική και πιο επιστημονική. Άποψή μου είναι ότι πρέπει σύντομα να συγχροτηθεί μια μικρή ομάδα από ειδικούς γλωσσολόγους και λογοτέχνες που θα μελετήσει το σχετικό με τη γραμματική θέμα. Η ομάδα αυτή οφείλει να είναι ολιγομελής για να είναι ευέλικτη και να πάρει υπεύθυνα στα χέρια της την όλη υπόθεση. Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί εδώ ότι οφείλουμε ν' αξιοποιήσουμε τα θετικά πορίσματα των σύγχρονων γλωσσολογικών μεθόδων και θεωριών σε κάποια απλή και κατανοητή μορφή τους (:Δομολογία, μετασχηματιστική ή γενετική

γραμματική). Αξίζει να λεχτεί ότι οι περιγραφές και αναλύσεις που οι σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες επιχειρούν για τα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα είναι απλούστερες και οικονομικότερες από τις ανάλογες περιγραφές της παραδοσιακής γραμματικής. Έτσι, π.χ., εκεί που η παραδοσιακή γραμματική έχει τρεις και τέσσερις κανόνες για ένα στην ουσία γλωσσικό φαινόμενο, η μετασχηματιστική γραμματική διατυπώνει ένα μόνο γενικό κανόνα, που καλύπτει απόλυτα όλα τα σχετικά γλωσσικά φαινόμενα. Αυτό σημαίνει πως οι σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες έχουν την ικανότητα να συλλαμβάνουν γενικότητες, κάτι που δε γίνεται με την παραδοσιακή γραμματική.

Η γλωσσολογία την τελευταία εικοσαετία έχει πραγματοποιήσει τεράστια άλματα προόδου σ' όλους τους τομείς της. Και είναι παράδοξο, ενώ ευσυνγγρονίζομαστε σ' άλλους κλάδους επιστημών, όπως στη φυσική και στα μαθηματικά, σ' ό,τι αφορά τη γλώσσα να μένουμε στενά προσκολλημένοι στην παράδοση.

Από τα όσα αναφέραμε πιο πάνω καμιά αμφιβολία δε μένει για την ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων γραμματικής για τα σχολεία μας.

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

Φ. Κ. ΒΩΡΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΕΙΣ

ΑΘΗΝΑ 1986

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

W. Nöth, *Handbuch der Semiotik*, Στουτγάρδη, 1985, σελίδες 560.

Έχουμε ξαναμιλήσει για την τόσο θεαματική εισβολή της Σημειωτικής στο χώρο των Επιστημών¹, αλλά και των Καλών Τεχνών: Για μια στιγμή έγιναν δυσδιάκριτα τα μεταξύ τους όρια. Από την άλλη μεριά η εισβολή αυτή συχνά δημιούργησε ξέχωρες νησίδες σ' ένα σωρό διαφορετικά πεδία, όπως τα Μαθηματικά, η Ψυχανάλυση ή η Φιλοσοφία². Ο μελετητής που φιλοδοξεί να προσφέρει ένα γενικό εγχειρίδιο Σημειωτικής έχει να δαμάσει ένα υλικό υπερβολικά εκτεταμένο — απαιτείται τεράστια ευρύτητα γνώσης, και εξαιρετικά ετερογενές — δημιουργείται ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα κατάταξης.

Το βιβλίο του W. Nöth είναι το πρώτο, κατά τη γνώμη μας, που επιχειρεί με πολλή επιτυχία, τολμάμε να πούμε, και με πληρότητα μια τέτοια κολοσσιαία προσπάθεια. Προσφέρει στον αναγνώστη μια σίγουρη πυξίδα: Τον καθοδηγεί σωστά και του δίνει ερεθίσματα για βαθύτερη μελέτη προβάλλοντας ό,τι νεωτερικό και συναρπαστικό εκφράστηκε, χωρίς ποτέ να αναμασά και να επαναλαμβάνει. Αυτό το ειδικό, επιστημονικό, «δύσκολο» βιβλίο κατορθώνει να γίνεται σχεδόν απολαυστικό!

Πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι τα μέχρι τώρα λεξικά ή εγχειρίδια Σημειωτικής³, αν και πολύτιμα, είναι περισσότερο «ειδικά», περισσότερο εξαρτημένα από μια συγκεκριμένη Σχολή ή μια καθορισμένη οπτική γωνία, ενώ η θεώρηση του Nöth είναι πολυεδρική. Ο συγγραφέας είναι πολλαπλά οπλισμένος. Σε παλιότερες μελέτες του έχει ασχοληθεί με διαφορετικούς τομείς εφαρμογής της Σημειωτικής⁴, όπως η Ανάλυση του Κειμένου, η Διαφήμιση, η Ψυχολογία.

Το έργο χωρίζεται σε έξι ενότητες. Η πρώτη επιγράφεται «Βασικά στοιχεία». Εδώ επιχειρείται μια διαχρονική ανάλυση της Σημειωτικής. Εξετάζονται σύντομα οι θεωρήσεις των σημαντικών ερευνητών που τη διαμόρφωσαν από τον Peirce ως τον Hjelmslev και αναλύονται οι θεμελιώδεις έννοιες του σημείου και της τυπολογίας του.

Η δεύτερη ενότητα εξετάζει τις έννοιες της Δομής και της Λειτουργίας, του Κώδικα και της Επικοινωνίας σε διαφορετικούς τομείς: Ανθρωπολογία - Κοινωνιολογία - Ψυχολογία - Ψυχιατρική - Γλωσσολογία. Ο συγγραφέας προτίμησε την παρουσίαση κατά έννοιες και όχι κατά τομείς ή σχολές, πράγμα που επιτρέπει να τονιστούν οι διαφορές και οι συμπτώσεις και να τεθεί το ερώτημα αν το αίτημα των καιρών μας, δηλαδή η διεπιστημονικότητα, ο διάλογος ανάμεσα στους ξεχωριστούς κλάδους της γνώσης είναι σήμερα κάτι το επικτό. (Βέβαια έτσι το έργο γίνεται λιγάκι πιο δύσβατο για τον εντελώς αρχάριο αναγνώστη).

Στην τρίτη ενότητα ο Nöth μελετάει τις μορφές της Γλωσσικής Επικοινωνίας. Τα επί μέρους θέματα που αναπτύσσει είναι: «Γλώσσα και Σημειωτική», «Σύστημα γραφής», «Παραγλωσσολογία», «Γλωσσικά σημεία». Εδώ εξετάζεται η σχέση της Σημειωτικής με τη Γλωσσολογία και τη Φιλοσοφία της Γλώσ-

σας, τα στάδια της ταύτισης και της συνύπαρξής τους και παρουσιάζονται οι διάφορες Σχολές. Χαρακτηριστικό των κεφαλαίων αυτών είναι η συμπύκνωση και η επιγραμματικότητα. Έτσι σε ένα πολύ περιεκτικό και διεισδυτικό κείμενο μιας σελίδας στοιχειοθετείται η θεωρία για το γραπτό κείμενο του φιλόσοφου Jacques Derrida.

Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στη μη γλωσσική επικοινωνία. Ο συγγραφέας ασχολείται με τη Σημειωτική του χώρου και του χρόνου, με τη Σημειωτική των κινήσεων του ανθρώπινου σώματος, τον κώδικα των εκφράσεων και των νευμάτων. Τέτοια πολύμορφη επικοινωνία είναι —για παράδειγμα— η ερωτική.

Η πέμπτη ενότητα με τίτλο «Αισθητική και Οπτική Επικοινωνία» αναφέρεται στην εφαρμογή της Σημειωτικής στις Καλές Τέχνες του καιρού μας: Μουσική, Αρχιτεκτονική, Κινηματογράφος, Φωτογραφία κλπ. Υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες σε πολλές εκφάνσεις του σημερινού πολιτισμού της εικόνας, όπως π.χ. αυτοί των «comics».

Η έκτη ενότητα είναι αφιερωμένη στη Σημειωτική του Κειμένου (Textsemiotik). Εξετάζονται οι ιδιότητες του Κειμένου ανάλογα με το είδος του (Ποιητικότητα, Λογοτεχνικότητα, Αφηγηματικότητα) και οι τρόποι ανάγνυσής τους από διαφορετικούς ερευνητές. Σ' ένα ξεχωριστό —ιδιαίτερα ενδιαφέρον— κεφάλαιο εξετάζεται διεξοδικά η έννοια της μεταφοράς. Η ενότητα τελειώνει με το θέμα της Σημειακής Ανάλυσης των Βιβλικών Κειμένων.

Το βιβλίο συνοδεύεται από δυο εξηγητικούς πίνακες. Ο πρώτος περιλαμβάνει τα κύρια ονόματα, ο δεύτερος τα γλωσσικά φαινόμενα. Κάθε κεφάλαιο συνοδεύεται από πολύ πλούσια βιβλιογραφία.

Γενικά το βιβλίο του W. Nöth με την πληρότητα και την ακρίβειά του, την εξαιρετική συμπύκνωση και τις καίριες παρατηρήσεις του, πιστεύουμε ότι πραγματικά καλύπτει ένα κενό στην Ευρωπαϊκή Βιβλιογραφία. Η γνώμη μου είναι ότι αξίζει να μεταφραστεί το συντομότερο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Α.Ζ. «Σημειωτική, Γλωσσολογία και Θεωρία Λογοτεχνίας», Γλώσσα, τ. 3.
 2. Ενδεικτικά σημειώνουμε: E. Baer, *Semiotic approaches to psychotherapy*, 1975. Bloomington: Indiana Univ. Press. — M. Bense, *Axiomatic and Semiotic in Mathematic and Naturerkenntnis*, Baden-Baden: Agis, 1981. — J. Derrida, *Sémiologie et Grammatologie*, (Information sur les Sciences Sociales, 1968, 7, 135-148).
 3. O Ducrot-T. Todorov: *Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage*, Παρίσι, Seuil, 1972. — M. Benze-E. Wahlter, *Wörterbuch der Semiotik*, Κολωνία, 1973. — Greimas A.J.-Courtès J.: *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Παρίσι, Hatte, 1979.
- Σημειώνουμε κι ένα λεξικό που βγήκε τελευταία: L. Armentier, *Dictionnaire de la théorie et de l'histoire littéraires*, Παρίσι, RETZ, 1986.
4. Έργα του W. Nöth: 1) *Literatursemiotische Analysen zu Lewis Carolls Alice-Büchern*, Tübingen 1980. 2) *Dynamik semiotischer Systeme. Vom altenglischen Zauberspruch zum illustrierten Werbetext*, Στουτγάρδη 1977. 3) *Illustrierte Werbetexte: Appel - und Darstellungsstrukturen (Anglistik und Englischunterricht)* 1983, 21, 87-102. 4) *Semiotik der Magie in der Folklore englischer Schulkinder (Grazer Linguistische Studien)* 1985, 23.

ΣΧΟΛΙΑ

ΕΝΑ ΑΡΘΡΟ ΓΙΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Στην ΑΥΓΗ της Κυριακής 16 Νοεμβρίου 1986 δημοσιεύτηκε ένα άρθρο της Δήμητρας Χ. Χριστοδούλου με τίτλο «Διδασκαλία, αλλά όχι στεία απομνημόνευση» και νομίζω ότι το αξιόλογο αυτό άρθρο πρέπει να σχολιαστεί γιατί α) περιέχει μερικές αξιοσημείωτες παρατηρήσεις και β) προτείνει λύσεις που συμβάλλουν από μίαν άποψη στη δρομολόγηση της συζήτησης για το θέμα αυτό.

Ας δούμε πρώτα τις παρατηρήσεις της: Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο, υποστηρίζει, σημαίνει περσότερη ελληνική γλώσσα και ευστοχότερη προσέγγιση της νεοελληνικής με την άσκηση και ευαισθητοποίηση του γλωσσικού αισθήματος των νέων ανθρώπων και τον πλουτισμό του γλωσσικού αποθέματος· σημαίνει ακόμα άσκηση του νου όταν συσχετίζει τους δυο γλωσσικούς κώδικες και τους κόσμους που εκφράζουν· αυτή η δυνατότητα συσχετισμών «ποικίλων μορφών της πραγματικότητας που επιτρέπει, είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς «καταπολέμησης» της μονομέρειας και δρομολογεί τις διαδικασίες κατάκτησης της πνευματικής ελευθερίας στο βαθμό που αυτή η τελευταία εξακολουθεί να μας ενδιαφέρει ως τελικός σκοπός και στόχος κάθε εκπαίδευσης». Η αντίσταση κατά της συρρίκνωσης του ελληνισμού —με μια γλώσσα ασφυκτικά περιθωριακή— και η θέση ότι δε βλέπει το πρόβλημα ως «επιστροφή στις ρίζες», «αλλά ως μέσο δημιουργικής στήριξης και ως αέναη πηγή πλουτισμού της νέας ελληνικής γλώσσας ... που πρέπει να παραμείνει στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας στα σχολεία μας σε όλες τις βαθμίδες», τονίζει παρακάτω, είναι η δεύτερη θέση της.

Μετά και από άλλες παρατηρήσεις που προσπαθούν να απαντήσουν σε αντίθετες θέσεις, καταλήγει στο πώς θα πρέπει να διδάσκονται και φυσικά εκθέτει τις προτάσεις της που αποκαλύπτουν ότι και η ίδια πρέπει να βασάνισε και να βασανίστηκε από το πρόβλημα αυτό. Η συνύπαρξη και η συνδιδασκαλία αρχαίων και νέων γλωσσικών φαινομένων (γραμματικών και συντακτικών) με βάση κείμενα παράλληλα, αρχαία και νέα στο Γυμνάσιο, χωρίς να παραμερίζει τα μεταφρασμένα, όχι όμως στην έκταση τη σημερινή όπως λ.χ. γιατί και «Κρίτωνα» και «Απολογία»; Το ένα φτάνει, είναι η βασική πρότασή της.

Ανάλογες προτάσεις έχουμε παρουσιάσει κι εμείς, πρώτα στο συνέδριο που είχε οργανώσει η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ στα 1983 κι ύστερα σε κείμενα που δημοσιεύτηκαν και στα δυο περιοδικά μας (τη ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ και τη ΓΛΩΣΣΑ), όπως κι άλλοι επίσης στον τύπο ή σε άλλα περιοδικά. Έτσι η τελική μας πρόταση ήταν ότι α) το πρόβλημα επιβάλλει σοβαρή μελέτη για να «λυθούν», β) τα υποπροβλήματα των κειμένων, της γλωσσικής διδασκαλίας και της προσέγγισής τους, γ) η αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να γίνει με τον παλαιό γνωστό τρόπο, αλλά επιβάλλει νέα οπτική, δ) επειδή η κύρια μέριμνα της γλωσσικής διδασκαλίας αφορά τη νεοελληνική γλώσσα, πρέπει να βρούμε τρόπο να συνδυάσουμε τους δύο συγγενείς γλωσσικούς κώδικες με συνδιδασκαλία ίσως, ε) η σύσταση μιας ερευνητικής ομάδας που θα παρακολουθήσει τον πειραματισμό στα πολυκλαδικά Λύκεια κτλ. Μόνο έτσι θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε στη λύση αυτού του γόρδιου δεσμού.

Θα έλεγα λοιπόν ότι η πρωτοβουλία του υπουργού της Παιδείας, που είναι αποτέλεσμα πολιτικής βούλησης, θα συμπληρωθεί και επιστημονικά, ώστε να καταλήξουμε κι εμείς σ' αυτό το θέμα σε μίαν ορθή αντιμετώπισή του. Αρκετά προχειρολογήσαμε υποστηρίζοντας ο καθένας τις απόψεις του με ερείσματα παρελθοντολογικά, σε να υπάρχει μόνο αυτό το παρελθόν των εκατονεξήντα χρόνων με τη δική του λύση που την καταδικάζουμε αναπολόγητη. Υπάρχει και το μέλλον, μα προπαντός το παρόν που πρέπει να προετοιμάσει το αύριο. Καιρός είναι λοιπόν να καταλάβουμε ότι τα προβλήματα δε λύνονται με το συνηθισμένο ρωμέικο τρόπο· υπάρχουν πρότυπα λύσεων στον προχωρημένο ευρωπαϊοκεντρικό κόσμο που πρέπει κι εμείς να τα χρησιμοποιήσουμε πια.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΕΠΟΥΣΙΩΔΕΣ ΕΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Για άλλη μια φορά το θέμα της γλώσσας και της «γλωσσικής πενίας» και της «πολιτιστικής ασυνέχειας» των σύγχρονων Ελλήνων απασχόλησε το αρμοδιότερο υπουργείο, της Παιδείας, και τον ελληνικό τύπο. Για άλλη μια φορά υπεύθυνο για την κατάσταση αυτή θεωρήθηκε το σχολείο και η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δέκα ετών.

Αναμφισβήτητα το σχολείο είναι συν-υπεύθυνο για τη γλωσσική πραγματικότητα. Η κυριαρχία της δημοτικής —γεγονός ιστορικά αναπόφευκτο— δεν έλυσε «ως διά μαγείας» όλα τα γλωσσικά προβλήματα των Νεοελλήνων. (Μήπως, ως λαός, συνθηθίζουμε να επενδύουμε στις αποφάσεις μας μεγαλύτερα κεφάλαια από όσα μπορούν αυτές να «απορροφήσουν»;) Χαρακτήρισα το σχολείο «συν-υπεύθυνο» (και λέγοντας «σχολείο» εννοώ περισσότερο το Υπουργείο, τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και λιγότερο τους εκπαιδευτικούς —εκτελεστικά όργανα των εντολών που δέχονται), γιατί τόσοι άλλοι παράγοντες συμβάλλουν, παράλληλα με το σχολείο, στη διαμόρφωση της γλωσσικής πραγματικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό απ' όσο συμβάλλει το σχολείο. Το σχολείο επιδρά γλωσσικά πάνω στα παιδιά μόνο σε ένα περιορισμένο χρονικά τμήμα της ζωής τους, το πολύ στα δώδεκα χρόνια των εγκύκλιων σπουδών και για μερικές ώρες.

Είναι φανερότατο ότι πολύ πιο σημαντική είναι η γλωσσική επίδραση που δέχεται ο ανήλικος αλλά και ο ενήλικος από τα μέσα μαζικής ενημερώσεως, τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, τα έντυπα γενικότερα που διαβάζει, τις διακηρύξεις, ανακοινώσεις κ.τ.ό. των κομματικών νεολαίων και των πολιτικών παρατάξεων. Και πέρα από αυτό, τη στιγμή που ζούμε στην εποχή του «πολιτισμού της εικόνας», δεν είναι αναπόφευκτο —αν και δυσάρεστο— να παραμερίζεται (και να φτωχαίνει) η γλώσσα ως μέσο έκφρασης; Η κοινωνία δηλαδή η ίδια δεν έχει μερίδιο ευθύνης στο ότι «φτωχαίνει» η γλώσσα και δεν τηρούνται οι γραμματικοί και συντακτικοί της κανόνες;

Θα επιθυμούσα να μάθω ποιο σχολικό εγχειρίδιο διδάσκει τα παρακάτω «γλωσσικά» φαινόμενα: τις άναρθρες φράσεις («το νέο Μουσείο Ακρόπολης θα κτιστεί...»), που θυμίζουν τηλεγραφήματα ή τίτλους εφημερίδων· τους νεολογισμούς που παραβιάζουν γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες («ξεβράστηκε από τη θάλασσα πριν δέκα μέρες»)· τους αγγλοπρεπείς ή ιταλοπρεπείς πληθυντικούς («γκολτζ», «κομπιούτερς» ή «κομπιούτερς»), «τα μενονέτι», «τα κουαρτέτι» κ.ά.π. «ών οὐκ ἔστιν ἀριθμός»)· τις αγγλοπρεπείς συντάξεις («ακολουθεί η εκπομπή... για την μαπαρόκ μουσική»)· τα υπερβατά («ρουε έρατερ la bourgeois», όπως λένε και οι Γάλλοι)· τους (δήθεν) προοδευτικούς παρατονισμούς, που παραβιάζουν, εκτός από τη γραμματική, και το ρυθμό της γλώσσας· τη «μάγκικη» προφορά των λέξεων (δείγμα —υποτίθεται— λαϊκισμού)· τους «σανισμούς» που συνοδεύονται και από σολοκισμούς («η προφορά του Χ. σαν καλλιτέχνης»)· τις ανορθογραφίες των τηλεοπτικών υποτίτλων και τις λέξεις-σκουληκαντέρες του τύπου: επαυτοφώρω, εξεπιταυτού, συνταχρόνω κ.ά.τ. ή μάλλον κ.μ.χ. (=και μη χειρότερα!). Σε ποιο τέλος σχολικό βιβλίο βρίσκει κανείς νεοπαγή επιρρήματα του τύπου: «επόμενα» (με τη σημασία του «άρα»), «προηγούμενα» (με χρονική σημασία), «πιθανά» (στη θέση της απρόσωπης έκφρασης «είναι πιθανόν»), «άμεσα» (με χρονική σημασία) κλπ.

Σκοπός βέβαια του σημειώματός αυτού δεν είναι να καταλογίσει ευθύνες· είναι να δείξει ότι, εφόσον η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο, δεν μπορεί η καλλιέργειά της να εναποτεθεί σε ένα μόνο φορέα, το σχολείο συγκεκριμένα. Και η προσπάθεια του σχολείου καταντά σισύφεια, αν όλοι οι άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τη γλώσσα σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπως το έθνος, δεν συνεργαστούν μαζί του στο γλωσσικό θέμα. Όπως και να το κάνουμε, οι φιλόλογοι διδάσκουν (ή τουλάχιστον πρέπει να διδάσκουν) και γλώσσα.

Όταν το 1976 καθιερώθηκε και στη διοίκηση η δημοτική γλώσσα, διορίστηκαν στην ΕΡΤ φιλόλογοι για να ελέγχουν γλωσσικά τα μεταδιδόμενα κείμενα. Τι έγινε;

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 Μάιο

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.87.13

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

Δρχ. 250