

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστολαία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Ι. Ν. Μπασλή	Χρ. Α. Παπαρίζου
Αλεξ. Ζερβού	Ελ. Μπότσογλου
Μιχ. Ι. Βάμβουκα	Γ. Χ. Σακελλαριάδη
Α. Β. Γιαννικόπουλου	Αντ. Η. Σακελλαρίου

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

ΕΤΟΣ ΠΕΜΠΤΟ. 15

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1987

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ 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*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα-Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Τα αρχαία Ελληνικά και το σχολείο της συνευ- νης	σ. 3
Ι. Ν. Μπασλή, Δυσλεξία. Προσπάθειες αντιμετώπισής της	» 7
Αλεξ. Ζερβού, Ο μύθος του ερημίτη ή η περιπέτεια μιας μεταγρα- φής	» 26
Μιχ. Ι. Βάμβουκα, Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών	» 38
Α. Β. Γιαννικόπουλου, Από την κλασική αρχαιότητα: γνώριζαν γραφή και ανάγνωση οι Αθηναίοι;	» 50
Χρ. Α. Παπαρίζου, «Δομή» και «επικοινωνία» στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού	» 60
Ελ. Μπότσογλου, Προβλήματα καταγραφής νεοελληνικού προφορικού λόγου	» 66
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 71
Σχόλια	» 74
Βιβλιοπαρουσίαση	» 80

Το άλλο τεύχος θα είναι αφιερωμένο σε θέματα
διδασκαλίας της Γλώσσας

ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΓΘΥΝΗΣ

Πολλοί «μοναχικοί καβαλλάρηδες» έχουν κατακλύσει την πεδιάδα του νεοελληνικού Λόγου κουβαλώντας ο καθένας την πανοπλία της δικής του γενιάς και προβάλλοντας τα δικά του «οράματα και θαύματα». Έτσι παρακολουθούμε οι ενδιαφερόμενοι κυρίως, αλλά κι οι «απεπαιδευμένοι» γενικότερα, έναν γαλαξία από θέσεις και απόψεις που κάπου συμπλησιάζουν χωρίς να ταυτίζονται, εκτός από το σημείο της άρνησης ή της παραδοχής.

Έχω σήμερα, 20 του Ιούλη, μπροστά μου τρεις εφημερίδες: το Βήμα, την Καθημερινή και την Αυγή. Και στις τρεις υπάρχουν άρθρα για τα Αρχαία Ελληνικά ή παρεμφερή. Έχω ακόμα υπόψη μου και την προχθεσινή Πρώτη που έχει ένα άρθρο του αγαπητού μου Φανούρη Βώρου. Όπως μου λένε ακόμα φίλοι κι οι άλλες εφημερίδες φιλοξενούν τέτοιου είδους άρθρα συνέχεια, πράγμα που μου επιτρέπει να συμπεράνω με βεβαιότητα ότι τα αρχαία ξαναμπήκαν στη ζωή μας ή καλύτερα ξύπνησαν από τον ελαφρό ύπνο τους κι αναστάτωσαν τους πάντες και τα πάντα. Κι απ' όλη αυτή την αναταραχή ξεχώρισαν μόνο έξη καθηγητές από την Κερατέα που αρνήθηκαν ολότελα κάθε χρησιμότητα στο διδακτικό αυτό αντικείμενο, άποψη που την είχα παρουσιάσει παλαιότερα ως θέση μιας μερίδας Άγγλων φιλόλογων (από το βιβλίο *The Teaching of Classics*). Ο επαναστάτης λοιπόν δεν υπάρχει σήμερα ανάμεσα σε όσους συζητούν το θέμα αυτό. Κι οι αρνητές της επαναφοράς τους στο Γυμνάσιο —γιατί εκεί βρίσκεται πια το πρόβλημα— σκύβουν το κεφάλι ευλαβικά μπροστά στο κύρος των Αρχαίων, χωρίς να μας εξηγούν τη στάση τους αυτή, αφού πολεμούν τους παλαιότερους τρόπους προσφοράς τους, δηλ. την ουσία, μια και η διδασκαλία του γραφτού λόγου περνάει από τη γραμματική και τη σύνταξη. Το πρόβλημα λοιπόν έχει κι ετούτη τη διάσταση: τι προσφέρουν σήμερα τα αρχαία στον Άνθρωπο; Μήπως, ό,τι είχαν να δώσουν το έδωσαν τόσους αιώνες και πρέπει να σφραγίσουμε την κρύπτη λέγοντας σαν τους Άγγλους: αφήστε πια τους νεκρούς στην ησυχία τους, έδωσαν ό,τι είχαν να δώσουν, δεν έχουν πια τίποτα άλλο στη φαρέτρα τους, τα μηνύματά τους πέρασαν στο ευρωπαϊκό αξιολογικό corpus και μεταμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου. Λειτουργεί λοιπόν κι αυτή η διάσταση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που δίνει στο πρόβλημα αυτό ο υπουργός της

Παιδείας· η γλωσσική πενία. Πού τοποθετεί δηλ. τη θέση του ο υπουργός; Στη γλώσσα, όποιο περιεχόμενο κι αν δίνουμε σ' αυτή τη λέξη με τους απλουστευτικούς συνδυασμούς μας, όπως συνηθίζεται στον τόπο μας, ακόμα και για τα πιο δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Επιμένουν βέβαια πολλοί στην ταυτότητα σκέψης και λέξης, κι οι αρχαίοι χρησιμοποιούσαν γι' αυτή την περίπτωση τη λέξη Λόγος. Θα συνιστούσα όμως να διαβάσουν οι ενδιαφερόμενοι μιαν επιφυλλίδα του κ. Κρεμμυδά στο ΒΗΜΑ, όπου τα ξεχωρίζει με όχι ευκαταφρόνητα επιχειρήματα.



Επειδή τα ουσιαστικά επιχειρήματα των δυο αντιπάλων είναι πολύ γνωστά πια κι ό,τι γράφουν τώρα είναι επαναλήψεις κι ευφυολογήματα — πολλοί καταφεύγουν σε παλιότερες εποχές για μαρτυρίες, ενώ έχομε και νεότερες που διεκτραγωδούν την αμάθεια των παιδιών (μετά το 1950)— γι' αυτό θα ασχοληθώ με το πώς είναι δυνατό να προσεγγίσουμε τα αρχαία κείμενα σε μια πρώτη προσπάθεια. Κι ας αρχίσουμε με τον Ξενοφώντα και του μύριους με το πρώτο ερώτημα· τι θα ξεκαθάριζα από την αρχή; 'Ότι πρόκειται για μια πολεμική περιπέτεια κι ότι πρέπει να βρω κάτι ανάλογο στη νεότερη ιστορία μας (ίσως και στη μεσαιωνική). Η πρώτη διαπίστωση με υποχρεώνει, αφού είναι δεδομένοι οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικά, να αναζητήσω εκείνα τα μέρη της ιστορίας των μυρίων που τους προωθούν. Θα διάβαζα λοιπόν ξανά το κείμενο και θα τα ξεχώριζα ως ενότητες για διδασκαλία. Θα έπαιρνα ακόμα και κείμενα που αναφέρονται στον Αλβανικό πόλεμο, όπως του Γιάννη Μπεράτη, του Λουκή Ακρίτα, του 'Αγγελου Βλάχου κτλ., και θα σημείωνα ανάλογα συμβάντα. Μετά θα ξεκινούσα με τη μετάφρασή. Θα δίδασκα άλλες ενότητες — τις δευτερότερες — απ' αυτήν κι άλλες — τις πυκνότερες, τις δραματικότερες και γενικά τις πιο πρόσφορες για τους σκοπούς μου — από το πρωτότυπο κείμενο. Συγχρόνως θα διαβάζαμε τις ανάλογες ενότητες από τα νεοελληνικά κείμενα. 'Έτσι ο κύκλος των γεγονότων θα εύρισκε την τελική δικαίωσή του στον αγωνιζόμενο 'Ανθρωπο.

Το δύσκολο σημείο είναι πάντα το πρωτότυπο κείμενο, δηλ. η διδασκαλία του. Εδώ, μας αρέσει δε μας αρέσει, η δουλειά περνάει μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία. Και σ' αυτό το σημείο πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθειά μας για ν' αποφύγουμε τις δυσκολίες και την αποτυχία των παλαιότερων διδακτικών μεθόδων. 'Έτσι θα ξεκινήσουμε από τα «κεκτημένα». Θα βρούμε δηλ. τα ανάλογα συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα της νεοελληνικής και της αρχαίας, και θα ξεκινήσουμε μ' αυ-

τά, με σύνεση πάντα, ενώ σιγά-σιγά θ' ανοίγομε το δρόμο και προς τις διαφοροποιήσεις. Όλα αυτά φυσικά θα γίνονται «επ' ευκαιρία», θα καταγράφονται όμως σε κάποιο τετράδιο, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για την παραπέρα δουλειά με βάση τα σχετικά βοηθήματα (λεξικό, ασκήσεις κλπ.).

Δε θα ισχυριστώ βέβαια ότι όλα αυτά οξύνουν το νου κτλ., γιατί υπάρχουν και σύγχρονες μαθήσεις που επιτελούν το σκοπό αυτό. Αλλά από την ώρα που δε μπορούμε να «κόψομε με το τσεκούρι» τη συνέχεια της γλωσσικής μας παράδοσης, που ενισχύθηκε κιόλας με την παρεμβολή της καθαρεύουσας, πρέπει να διευρύνομε τους σχεδιασμούς μας και να αντιμετωπίσομε το υλικό μας από μια πολύ πλατύτερη σκοπιά φέρνοντας κοντά τον αρχαίο και το νεότερο κόσμο. Ποιός θα αρνηθεί λ.χ. ότι η περιγραφή των Κερκυραϊκών από το Θουκυδίδη δεν είναι ένα «ριζικό» κείμενο γι' ανάλογα ιστορικά περιστατικά ή ο διάλογος των Μηλιών ή ο ενθουσιασμός για μάθηση του Ιπποκράτη στον Πρωταγόρα ή η δύναμη της αγάπης ως μια περίπτωση σύγκρουσης στην Αντιγόνη, ανάμεσα στους άλλους παράγοντες της τραγικής ανέλιξης κτλ.; Η σύγκρουση των δυο κόσμων είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία απόκτησης εμπειριών από το νέο άνθρωπο που έχει ανάγκη από όρους αναφοράς και σύγκρισης κι όχι από αυταρχικές ιεραμιάδες.

Φυσικά όλα αυτά έχουν τις δυσκολίες τους, αλλά τίποτα δεν είναι εύκολο σ' ετούτο τον κόσμο και πρέπει κάποτε να απαλλαγούμε απ' αυτό το επικίνδυνο σύνδρομο της απλούστευσης και να καταλάβομε ότι η ζωή δεν είναι ένας ευχάριστος περίπατος. Και βέβαια ένα μέρος από το αρχαίο αυτό υλικό είναι άχρηστο για την εκπαίδευση και χρήσιμο μόνο στους ειδικούς.



Τέλος θα ήθελα να πω δυο λόγια και για το «σχολείο της συνευθύνης» όπως το ονομάζει ο υπουργός στο φυλλάδιο που έστειλε στα σχολεία τον Ιούνιο. Η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ είχε μιλήσει για συνευθύνη από τα πρώτα τεύχη της (1977), δηλ. πριν 10 χρόνια. Δεν ξεκαθαρίζει και τόσο (ο υπουργός) τι εννοεί με τον όρο αυτό, αλλά η ίδια η λέξη μιλάει για συλλογική ευθύνη. Η απλή όμως προβολή της ισχύει για ένα καλοοργανωμένο σχολείο με βάση τη φιλοσοφία της παιδείας που υπηρετούν οι σύγχρονες επιστήμες της Αγωγής κι όχι η δική μας φιλοσοφία που δεν πάσχει από θεωρητικές κατασκευές, αλλά από υλικοτεχνική υποδομή μαζί με την υπολειτουργία του σχολείου που δε διαθέτει όσα εφόδια συνιστούν το «σχολείο της συνευθύνης» ή το σύγχρονο σχολείο.

Το πρόβλημα λοιπόν δεν είναι μόνο τα αρχαία Ελληνικά και νομίζω

ότι θα λυθεί κι αυτό μαζί με πολλά άλλα, αν το σχολείο εκσυγχρονιστεί και λειτουργήσει ως κοινωνικός θεσμός μέσα στα πλαίσια της αποστολής του σήμερα. Όλοι πρέπει να καταλάβουν ότι μάχονται «περί όνου σκιάς» αν επιμένουν στην άποψη ότι αφετηρία του αγώνα τους είναι το σημερινό ελληνικό σχολείο. Έχει τόσες ελλείψεις υποδομής κι άλλες τόσες που αφορούν τους ρόλους των φορέων κι ιδιαίτερα των σχολικών φορέων, ώστε θα ήταν απορίας άξιο αν περίμενε κανένας σπουδαία πράγματα, κι αυτό αποδειχνεται μονότονα κάθε χρόνο με τις εξετάσεις για τα ΑΕΙ κι όλα τα άλλα που λέγονται περίπου αλλά γι' άλλους λόγους. Το σημαντικότερο όμως από «τα γινόμενα και τελούμενα» είναι το ότι κανένας δε λέει τα πράγματα με το όνομά τους, αλλά σκορπίζουν, κυρίως οι υπεύθυνοι, απλόχερα επαίνους που δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματικότητα. Όσο για τα κόμματα, θα έλεγα ότι καλύτερα θα ήταν να σφραγίσουν «το απύλωτο στόμα τους» και να πάψουν να παριστάνουν τους «προστάτες του λαού», γιατί έχουν καταστήσει νοοί πια και δε λειτουργούν ως αντιπρόσωποί του.

Νομίζω λοιπόν ότι πρέπει να τα σκεφτούν όλα αυτά οι «άρχοντες της παιδείας» και να σχεδιάσουν με τη βοήθεια των ειδικών, κι ένα συνεχή διάλογο, την υλοποίηση ενός προγράμματος με πολλούς αναβαθμούς, ώστε να μη μείνει «κενός λόγος» το σχολείο της συνευθύνης.

Κ.Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Ι. Ν. Μπασλή δ.φ.

ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ

1. Η δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της

Ο όρος «δυσλεξία» έχει εισαχθεί πολύ πρόσφατα στην ελληνική παιδαγωγική ορολογία. Και τούτο, γιατί η έρευνα γύρω από τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως δυσλεξικά, μόλις έχει αρχίσει, για να μην πω καλύτερα ότι δεν έχει καν αρχίσει. Οι ελάχιστες μελέτες που έχουν δημοσιευτεί στα ελληνικά είτε έχουν χαρακτήρα βιβλιογραφικό είτε αναφέρονται σε παιδιά άλλων χωρών. Αντίθετα στο εξωτερικό ο όρος **Dyslexia** χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν από 100 χρόνια, το 1887, από το Γερμανό καθηγητή του πανεπιστημίου της Στουτγάρδης **Berlin**. Η ουσιαστική όμως μελέτη της δυσλεξίας και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά στο σχολείο άρχισε από το 1925 με τις έρευνες του Αμερικανού **S. T. Orton**¹. Τα τελευταία 10-15 χρόνια οι ερευνητικές εργασίες που βλέπουν το φως της δημοσιότητας είναι πάρα πολλές. Οι κυβερνήσεις κι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρηματοδοτούν πολλά προγράμματα. Ο ίδιος ο ΟΗΕ έχει ευαισθητοποιηθεί στο θέμα αυτό. Στη χώρα μας διοργανώθηκε τον Ιούνιο του 1987 παγκόσμιο συνέδριο για τη Δυσλεξία, γεγονός ασφαλώς πολύ σημαντικό.

Τι είναι όμως η δυσλεξία; Ο όρος χρησιμοποιείται διεθνώς, προκειμένου να υποδηλωθούν μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης αρχικά και κατόπιν ορθογραφημένης γραφής. Βέβαια τελευταία όσον αφορά το ορθογραφημένο γράψιμο, χρησιμοποιείται ο όρος **δυσγραφία (Dysgraphia)**. Όμως γενικά ο όρος **δυσλεξία** χρησιμοποιείται και για τις δυο λειτουργίες και της ανάγνωσης και της γραφής.

Υπάρχουν δυο μορφές δυσλεξίας, η **επίκτητη** και η **ειδική ή εξελικτική**. Μιλούμε για **επίκτητη** δυσλεξία στην περίπτωση που ένα άτομο είχε αποκτήσει τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά τις έχασε εν μέρει ή εντελώς ύστερα από εγκεφαλικό τραυματισμό που υπέστη στην πλευροκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Η **δυσλεξία** αυτής της κατηγορίας ενδιαφέρει κυρίως τους γιατρούς, νευρολόγους και νευροψυχολόγους. Αντίθετα η **δεύτερη** μορφή **δυσλεξίας**, η **εξελικτική**, αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται, σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε η Παγκόσμια Ομοσπονδία της Νευρολογίας, «για τη διαταραχή των παιδιών που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην από-

κτηση της δεξιότητας για διάβασμα παρά την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, τις επαρκείς νοητικές ικανότητες και το κατάλληλο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον. Η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε μια θεμελιακή υπολειμματική λειτουργία μαθησιακών μηχανισμών, που συχνά έχει οργανική βάση².

Δύο σημεία από τον ορισμό αυτό θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα.

1. Τα δυσλεξικά παιδιά αυτής της μορφής έχουν ικανοποιητικό βαθμό νοημοσύνης. Αυτή η προϋπόθεση τονίζεται, για να διαφοροποιήσουμε το δυσλεξικό παιδί από εκείνο που έχει μικρή αναγνωστική ικανότητα, αλλά αυτή οφείλεται σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Ο όρος δηλ. δυσλεξία αναφέρεται σε παιδιά που απροσδόκητα παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή ενώ μπορεί να μην παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση άλλων αφηρημένων συμβόλων, π.χ. μαθηματικών, μουσικών κλπ.

2. Τα δυσλεξικά παιδιά πρέπει να έχουν διδαχτεί σε ικανοποιητικό βαθμό ανάγνωση και γραφή, καθώς και να έχουν αρκετές κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες. Είναι φανερό ότι ένα έξυπνο παιδί μπορεί να έχει προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή, αλλά αυτό να οφείλεται στο στερημένο οικογενειακό περιβάλλον ή στην ελλιπή διδασκαλία. Ένα τέτοιο παιδί δεν μπορεί να χαρακτηριστεί δυσλεξικό. Θα μπορούσε βέβαια να χαρακτηριστεί δυσλεξικό, αλλά τότε θα έπρεπε ν' αποκλειστεί κάθε άλλη ερμηνεία για τις αναγνωστικές και ορθογραφικές του δυσκολίες. Μόνον αν η εκπαίδευσή του δε διαφέρει από των άλλων παιδιών, και παρ' όλα αυτά το παιδί αποτυγχάνει στην ανάγνωση, μπορεί να χαρακτηριστεί δυσλεξικό.

Ποιά όμως χαρακτηριστικά παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί; Όλοι σχεδόν οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες.³

α) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά που αφορούν γενικά τη συμπεριφορά. β) Χαρακτηριστικά ανάγνωσης. γ) Χαρακτηριστικά γραφής-ορθογραφίας.

α) Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη συμπεριφορά είναι τα εξής.

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, πόδι, μάτι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειράς, της διεύθυνσης. Δεν μπορεί π.χ. το παιδί να πει τη σειρά των ημερών της εβδομάδας, των γραμμάτων του αλφάβητου, των αριθμών κλπ.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα. Η δεύτερη μάλιστα περίπτωση είναι η πιο συνηθισμένη.
5. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
6. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων.
7. Δυσκολία στην επανάληψη αριθμών με αντίστροφη σειρά.
8. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη.

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, που περιλαμβάνουν όμως τα ίδια γράμματα. π.χ. της-στη, φόρα-φορά, μάτια-ματιά.

2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά πολυσύλλαβων ή ασυνήθιστων στο παιδί λέξεων. Μπορεί κανένας να καταλάβει τη θέση των δυσλεξικών παιδιών της Γερμανίας, όταν έχουν να διαβάσουν εκείνες τις λέξεις-μακαρόνια που πλάθει η γερμανική γλώσσα, όπως π.χ. τη λέξη *Strassenbahnhaltestelle* (στάση του τραμ).

3. Αντικατάσταση του φωνήματος λέξεων με το ίδιο φθoγγολογικό περιβάλλον. π.χ. π-όσο / τ-όσο, π-ότε / τ-ότε, ό-ταν / ή-ταν, μ-ένω / δ-ένω.

4. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων-συμφώνων, π.χ. θ αντί φ, β αντί δ και αντίστροφα.

5. Παράλειψη μονοσύλλαβων ιδίως λέξεων, όπως π.χ. άρθρων, προθέσεων κλπ.

6. Καθρεφτική ανάγνωση λέξεων, π.χ. από-όπα, αχ-χα, άλλο-όλα, αλλά-άλλα. Μεταστρέφει δηλ. το παιδί τον προσανατολισμό των λέξεων και γραμμάτων από αριστερά-δεξιά σε δεξιά αριστερά ή πάνω-κάτω. Τέτοια αντίστροφη στα ελληνικά μπορεί να γίνει στα εξής: ε-3, ρ-9 ή θ-6, Μ-ω, π-υ ή υ-η, δ-6, β-ρ.

7. Ανάγνωση λέξεων ή μέρους μιας λέξης με μετακίνηση ενός ή περισσοτέρων γραμμάτων π.χ. πώρτα αντί πρώτα, Αρχίμαδος αντί Αρχίδαμος, σφαλτηχτό αντί σφαληχτό.

8. Παράλειψη, προσθήκη και υποκατάσταση γραμμάτων π.χ. άριστος-αόριστος, μοιάζουν-μοιράζουν.

9. Αντικατάσταση ενός τύπου μιας λέξης με έναν άλλο ισοδύναμό της. π.χ. κοιτάς-κοιτάξεις, έμειναν-μείνανε, αγέρας-αγεράκι.

10. Αντικατάσταση μιας λέξης με μια άλλη ισοδύναμη σημασιολογικά, π.χ. χορδές-κόρδες, βγήκε-έφυγε, κατώγα-υπόγα, λευκός-άσπρος.

11. Αντικατάσταση μιας λέξης με τη σημασιολογικά αντίθετή της, π.χ. άσπρος-μαύρος, ευτυχημένος-δυστυχημένος.

12. Τέλος ο χρόνος ανάγνωσης είναι συνήθως πολύ βραδύς.

γ) Δυσκολίες στη γραφή κι ορθογραφία.

Οι δυσκολίες στη γραφή γενικά και ειδικά στην ορθογραφία οφείλονται σε ανωμαλίες των γνωστών λειτουργιών του παιδιού και φυσικά είναι αναπόσπαστα δεμένες με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, που πιο πάνω αναφέρθηκαν. Γι' αυτό και το γραπτό ενός παιδιού χαρακτηρίζεται:

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

2. Οι λέξεις δεν είναι καλά ευθυγραμμισμένες πάνω στο χαρτί, έστω κι αν αυτό έχει γραμμές.

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

4. Καθρεφτική γραφή ορισμένων γραμμάτων ή λέξεων. Αντί δηλ., τα γράμματα να έχουν προσανατολισμό από αριστερά προς τα δεξιά, να έχουν από δεξιά προς τα αριστερά. Από τα γράμματα της ελληνικής τα εξής 15 μικρά είναι δυνατόν να γραφούν καθρεφτικά. Πρόκειται για τα α, β, δ, ε, ζ, η, θ, κ, λ, μ, ξ, ρ, σ, φ, ψ. (Το ψ μερικές φορές δεν μπορεί να γραφεί καθρεφτικά). Από τα κεφαλαία αντίθετα καθρεφτικά μπορούν να γραφούν μόνο τα Β, Γ, Ε, Ζ, Κ, Ν,

P, Σ, δηλ. 8.

5. Παράλειψη φωνηέντων ή συμφώνων π.χ. πονρός αντί πονηρός, γρήγρος αντί γρήγορος.

6. Σύγχυση του φ με το θ κι αντίστροφα. π.χ. περιθέρεια αντί περιφέρεια, αντίφηση αντί αντίθεση.

7. Εκείνο όμως που χαρακτηρίζει το δυσλεξικό παιδί είναι η ολοκληρωτική σχεδόν ανικανότητά του να γράφει ορθογραφημένα. Η ίδια λέξη μπορεί να βρίσκεται στην ίδια σελίδα γραμμένη με πολλούς τρόπους π.χ. είναι, ίναι, υναι, οίναι, ήναι, ινε, ύνε, οίνε, ήνε (9).

2. Τα συστήματα γραφής. Ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή των λέξεων.

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα δυσλεξικό παιδί στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στην ίδια τη φύση της γραφής και της ανάγνωσης.

Όπως είναι γνωστό, τα συστήματα γραφής που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος, για να απεικονίσει γραπτά τον προφορικό λόγο, χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. α) Την ιδεογράμματη γραφή, την αρχαιότερη, που κάθε σύμβολο απεικονίζει μια λέξη. Τέτοια είναι σήμερα η κινέζικη γραφή. β) Τη συλλαβογραφική, που κάθε σύμβολο απεικονίζει μια συλλαβή. Τέτοια ήταν η Γραμμική Β, καθώς και η σημερινή γιαπωνέζικη γραφή. γ) Την αλφαβητική ή φωνητική, επινόηση των Ελλήνων, που κάθε σύμβολο απεικονίζει ένα φθόγγο (φώνημα). Αλφαβητικά-φωνητικά συστήματα γραφής χρησιμοποιούν όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες.

Όσον αφορά την ελληνική γραφή μέχρι τον 4ο π.χ. αιώνα κάθε φθόγγος παριστάνονταν με ένα και μόνο γράμμα-σύμβολο. Υπήρχε δηλ. απόλυτη φωνηματική-γραφηματική αντιστοιχία. Γι' αυτό και όλοι οι Έλληνες απ' τη στιγμή που μάθαιναν απλώς το αλφάβητο ήταν ικανοί να γράφουν όλες τις λέξεις ορθογραφημένα. Από τον 3ο όμως αιώνα κι ύστερα, ενώ η γραφή των λέξεων παρέμεινε πια σταθερή και αναλλοίωτη σχεδόν μέχρι σήμερα, η προφορά τους άρχισε ν' αλλάζει, επειδή άρχισε ν' αλλάζει βαθμιαία η προφορά τόσο μερικών συμφώνων όσο κυρίως των μακρών φωνηέντων και διφθόγγων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σήμερα καμιά απολύτως αντιστοιχία ανάμεσα στην προφορά των γραμμάτων μιας λέξης και στην προφορά της ίδιας της λέξης. Από τους φωνητικούς ή διφθογγικούς φθόγγους σήμερα μόνον ο φθόγγος α έχει απόλυτη φωνητική αντιστοιχία με το αλφαβητικό σύμβολο α(άλφα).

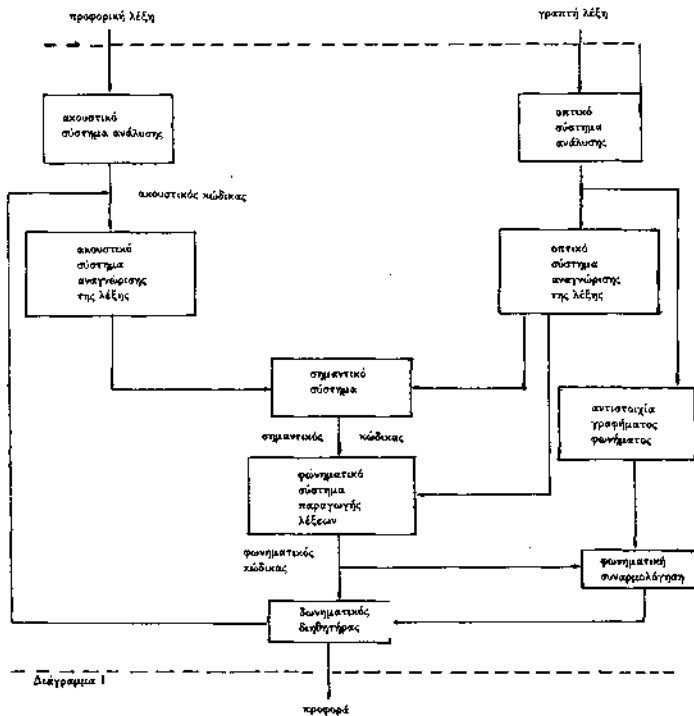
Γι' αυτό κι ένας που έμαθε το ελληνικό αλφάβητο μπορεί με σιγουριά να γράφει ορθογραφημένα λέξεις που δεν περιέχουν άλλο φωνήεν παρά μόνο το α. Τέτοια π.χ. είναι η λέξη *Μαλακάσα*. Οποιασδήποτε άλλης μορφής λέξη, για να τη γράφει ορθογραφημένα, θα πρέπει να τη μάθει.

Όπως είναι επόμενο, όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση της ιστορικής γραφής μιας λέξης από τη φωνητική τόσο δυσκολότερη γίνεται η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της. Κι επειδή η αναγνωστική ικανό-

ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ

τητα αποκτάται τόσο εύκολα, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν μέσα σε λίγους μήνες, είναι δύσκολο να εκτιμήσουμε την πολυπλοκότητα των ψυχολογικών διαδικασιών, που οδηγούν στην απόκτηση της ικανότητας να διαβάζουμε και να γράφουμε. Την πολυπλοκότητα του μηχανισμού αναγνώρισης κι ανάγνωσης των λέξεων την αντιλαμβανόμαστε μόνον, όταν σ' αυτή τη διαδικασία κάτι δεν πάει καλά, όπως στην περίπτωση των δυσλεξικών παιδιών. Λίγα λόγια επομένως σχετικά με τη διαδικασία αναγνώρισης και ανάγνωσης μιας λέξης καθώς και της γραφής της θα μας βοηθούσε να καταλάβουμε καλύτερα τόσο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην προσπάθειά του να μάθει να διαβάζει και να γράφει όσο και να ερμηνεύσουμε μερικές από τις αποκλίσεις που παρουσιάζει το δυσλεξικό παιδί.

- Όπως είναι γνωστό, η σύγχρονη γλωσσολογία χωρίζει μια λέξη α) στα μορφήματα, β) στα φωνήματα. Μόρφημα είναι η μικρότερη σημασιολογική μονάδα. Κάθε λέξη μπορεί ν' αποτελείται από ένα ή περισσότερα μορφήματα. Το και π.χ. είναι μια λέξη-μόρφημα. Το σχολείο έχει δύο μορφήματα: το θέμα σχολ- και την παραγωγική κατάληξη -ειο, που φανερώνει τόπο και μαζί το γένος, τον αριθμό και την πτώση. (Λεκτικά-γραμματικά μορφήματα)⁴. Φώνη-



Μοντέλο φωνηματικής αναγνώρισης, κατανόησης και προφοράς λέξεων

μα από την άλλη είναι η μικρότερη φωνητική μονάδα, ο φθόγγος, που διαφοροποιεί μια λέξη από μίαν άλλη. Π.χ. μ-έρος / γ-έρος, τ-όσο / π-όσο, τ-ότε / π-ότε. Χρησιμοποιείται επίσης ο όρος ως ταυτόσημος με τον όρο φθόγγο. Κάθε γραπτή λέξη αποτελείται από γραφηματικές μονάδες, τα γραφήματα, δηλ. τα γράμματα, το α, β, γ, κλπ. που αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες, τα φωνήματα, ο συνδυασμός ή μη των οποίων μας δίνει τις σημασιολογικές μονάδες, τα μορφήματα, που με τη σειρά τους μας δίνουν τη λέξη.

Το πώς ένας ακροατής ή αναγνώστης αναγνωρίζει, διαβάζει και κατανοεί μια λέξη φαίνεται στο διάγραμμα I⁵. Ας το σχολιάσουμε με κάποια συντομία.

Όταν ακούμε μια γνωστή μας λέξη π.χ. δέντρ-ο, ο ήχος της μετατρέπεται μέσα από το ακουστικό σύστημα ανάλυσης σε ακουστικό κώδικα. Ο κώδικας αυτός περνάει μέσα από το ακουστικό σύστημα αναγνώρισης των λέξεων και, εφόσον έχουμε συναντήσει τη λέξη πολλές φορές και γνωρίζουμε τη σημασία της, αναγνωρίζεται η λέξη και μέσα από το σημαντικό (σημασιολογικό) σύστημα γίνεται διαθέσιμη η σημασία της λέξης. Αν η λέξη περιέχει περισσότερα από ένα μόρφημα, αυτά αναγνωρίζονται από ξεχωριστές μονάδες αναγνώρισης.

Όταν πάλι διαβάζουμε μια λέξη, η διαδικασία αναγνώρισής της περνάει μέσα από παράλληλα στάδια. Μέσα δηλ. από ένα οπτικό σύστημα ανάλυσης της λέξης κωδικοποιείται, για ν' αναγνωριστεί μόλις περάσει από το οπτικό σύστημα αναγνώρισης της λέξης. Κι εδώ, αν η λέξη αποτελείται από περισσότερα από ένα μορφήματα, αυτά είναι πιθανόν να αναγνωρίζονται από ξεχωριστές μονάδες αναγνώρισης. Η ενεργοποίηση μιας μονάδας καθιστά διαθέσιμη και τη σημασία της. Ο κατάλληλος φωνητικός τύπος (προφορά) μιας λέξης προσλαμβάνεται σαν μια ενότητα είτε μέσω του σημαντικού (σημασιολογικού) συστήματος είτε με την απ' ευθείας σύνδεση του οπτικού συστήματος αναγνώρισης των λέξεων με το φωνητικό σύστημα παραγωγής των λέξεων.

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι α) Το οπτικό σύστημα ανάλυσης των λέξεων είναι διαφορετικό και ξεχωριστό από το αντίστοιχο ακουστικό σύστημα αναγνώρισης των λέξεων. Η ανάγνωση μιας λέξης που περιέχει ένα λεκτικό μόρφημα π.χ. τη ρίζα δεντρ- σηματοδοτεί αργότερα οπτική αναγνώριση άλλων λέξεων, που περιέχουν το ίδιο λεκτικό μόρφημα. π.χ. δέντρ-α, δέντρ-ινος, δενδρ-άκι κλπ. Αυτό σημαίνει ότι οι μονάδες αναγνώρισης αναγνωρίζουν μορφήματα μάλλον παρά λέξεις. Τα μορφήματα επίσης φαίνεται να αντιπροσωπεύονται ξεχωριστά στο σύστημα φωνηματικής παραγωγής λέξεων.

Αν η λέξη που διαβάζουμε είναι είτε εντελώς άγνωστη είτε σπάνια, τότε η φωνητική μορφή της λέξης πρέπει κυριολεκτικά να συναρμολογηθεί.

Οι ικανοί αναγνώστες, για να πετύχουν αυτό, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τις πιο μεγάλες διαθέσιμες οπτικές μονάδες και μετατρέπουν τα γραμματικά συμπλέγματα σε φωνητικούς τύπους χρησιμοποιώντας λέξεις, μορφήματα ενσωματωμένα στην άγνωστη λέξη, αναλογίες με γνωστές λέξεις, μικρές συλλαβές ή γραφηματικές-φωνηματικές αντιστοιχίες. Οι φωνητικοί τύποι είναι δυνατόν να μετατρέπονται σε ακουστικούς κώδικες (με τη χρησιμοποίηση πιθανώς ενός «εσωτερικού λόγου») και να υποβάλλονται στο ακουστικό σύστημα ανα-

γνώρισης των λέξεων, για να διαπιστωθεί αν η προφορική μορφή της λέξης φαίνεται οικεία ή όχι.

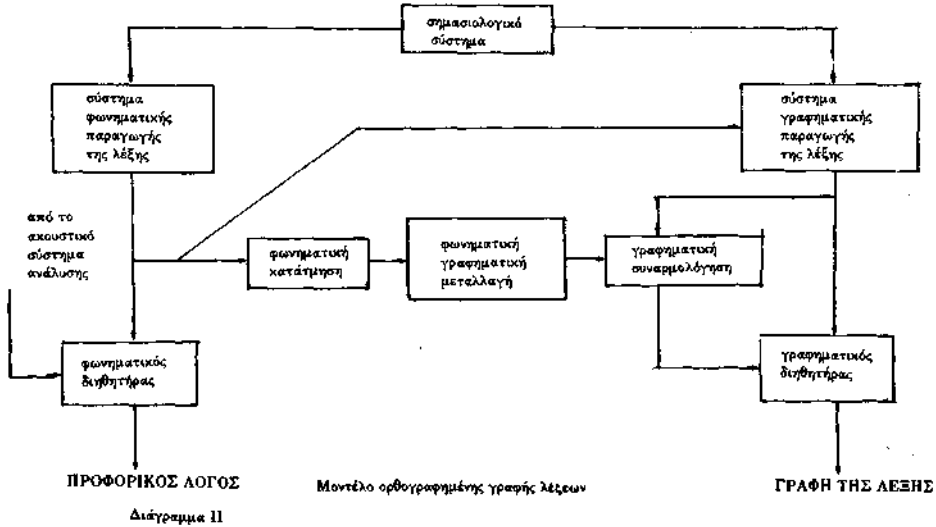
Μέχρι τώρα αναλύθηκε με κάθε δυνατή συντομία η πορεία από τη γραφή στην προφορά και κατανόηση της σημασίας μιας λέξης, δηλ. στην ανάγνωσή της. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια ν' αναλυθεί η αντίθετη διαδικασία, από τη γνώση της σημασίας μιας λέξης στην ορθογραφημένη γραφή της. Το διάγραμμα Π⁵ θα μας βοηθήσει να παρακολουθήσουμε καλύτερα πώς ένας που ξέρει καλά ορθογραφία μπορεί κι ανακαλεί από τη μνήμη του μια γνωστή του λέξη και την εκφωνεί ή τη γράφει ορθογραφημένα. Η λέξη αυτή, προκειμένου να εκφωνηθεί, ανακαλείται σαν ενιαία μονάδα και περνάει μέσα από το σύστημα φωνηματικής παραγωγής της λέξης, ενώ, για να γραφεί ορθογραφημένα, περνάει πάλι σαν ενιαία μονάδα μέσα από το σύστημα γραφηματικής παραγωγής της λέξης. Τα δυο αυτά συστήματα-κώδικες (φωνηματικός-γραφηματικός) υπεύθυνα για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου είναι ενμέρει ανεξάρτητα, αλλά πολύ στενά δεμένα μεταξύ τους. Όταν όμως η λέξη που θέλουμε να γράψουμε είναι λίγο ή καθόλου γνωστή, τότε χρησιμοποιούμε τη διαδικασία της αναλογίας, προκειμένου να συναρμολογήσουμε τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης. Στην περίπτωση αυτή ο φωνητικός τύπος της λίγο γνωστής λέξης π.χ. κλείνω (την πόρτα) είναι δυνατό να μεταβιβάζεται στο σύστημα γραφηματικής παραγωγής των λέξεων. Εκεί ο φωνητικός τύπος θα ενεργοποιήσει την παραγωγή μονάδων (μορφημάτων-φωνημάτων), λέξεων ομώνυμων ή παρόμοιων ηχητικά π.χ. κλίνω (το ρήμα), πλύνω κλπ. Ύστερα μέσα από ένα σύστημα γραφηματικής συναρμολόγησης επιλέγεται η ζητούμενη να γραφεί λέξη. Η λειτουργία της αναλογίας δε δίνει πάντοτε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις αυτός που γράφει προσπαθεί να συναρμολογήσει τη σωστή ορθογραφία σπάζοντας το φωνητικό τύπο της άγνωστης ορθογραφικά λέξης σε συλλαβές ή και φωνήματα (φθόγγους), εφαρμόζοντας το σύστημα της φωνηματικής-γραφηματικής αντιστοιχίας. Σ' αυτή τη διαδικασία μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τουλάχιστον λειτουργίες. α) Ο φωνητικός τύπος της λέξης που πρόκειται να γράψουμε θα πρέπει να κατατμηθεί στα συστατικά του μέρη, τις συλλαβές ή τα φωνήματα (φθόγγους).

β) Να επιλέγονται τα γράμματα που αντιστοιχούν στους συλλαβικούς ή φωνηματικούς ήχους.

γ) Να συναρμολογούνται τα γράμματα έτσι, ώστε να δίνουν την επιθυμητή ορθογραφία της λέξης. Στη φάση αυτή της γραφηματικής συναρμολόγησης της λέξης ασφαλώς χρησιμοποιούνται οι ίδιες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται, όταν η λέξη γράφεται ορθογραφημένα με τη διαδικασία της αναλογίας. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας επεξεργασίας είναι ν' αποθηκευτεί η λέξη στο γραφηματικό διηθητήρα (Buffer), έτοιμη να τη γράψουμε.

3. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Μέχρι τώρα έγινε μια συνοπτική αναφορά του τρόπου, με τον οποίο πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι εκτελούνται οι λειτουργίες της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Επόμενο είναι να ανακύψει το ερώτημα πώς ένα παιδί



μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει.

Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα, θα γίνει πάλι πολύ σύντομη αναφορά του τρόπου που ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Όταν ένα παιδί έρχεται στο σχολείο, είναι σε θέση να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει στο λόγο του πολλές εκατοντάδες λέξεων. Δε γνωρίζει όμως εκείνες τις διαδικασίες που είναι ειδικές για την ανάγνωση και τη γραφή, όπως π.χ. την αναγνώριση των γραμμάτων, την οπτική αναγνώριση των λέξεων, τη μετατροπή ενός γραφήματος σε φώνημα, τη γραφηματική παραγωγή των λέξεων, τη μετατροπή ενός φωνήματος σε γράφημα κλπ.

Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει και να γράφει, απαιτείται η αφομοίωση των καινούριων αυτών δεξιοτήτων με εκείνες που έχουν ήδη αναπτυχθεί για την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου.

Τα στάδια που περνάει ένα παιδί, μέχρι να γίνει ικανό να διαβάζει κάθε γραπτό, σύμφωνα με τις απόψεις που τελευταία επικρατούν, είναι τέσσερα.

α) Στο πρώτο στάδιο το παιδί αναγνωρίζει τις λέξεις ως ολόκλητες μέσα από την απόκτηση των μονάδων οπτικής αναγνώρισης της λέξης. Το παιδί δεν έχει καμιά φωνητική δεξιότητα. Δεν αντιδρά σε λέξεις άγνωστες, που βρίσκονται έξω από το προφορικό του λεξιλογικό πλούτο. Αντίθετα άγνωστες λέξεις, που βρίσκονται όμως μέσα στο προφορικό του λεξιλόγιο, προσπαθεί να τις μαντέψει στηριζόμενο στις φράσεις που προηγήθηκαν.

β) Στο δεύτερο στάδιο η αναγνώριση εξακολουθεί να είναι οπτική, χωρίς δηλ. να χρησιμοποιείται καμιά ικανότητα φωνητικής αναγνώρισης, αλλά το παιδί αρχίζει να μαντεύει τις άγνωστες λέξεις με βάση τις λέξεις που έχει ήδη συναντήσει στο κείμενο.

γ) Στο τρίτο στάδιο το παιδί αρχίζει ν' αποκτά την ικανότητα ν' αναγνωρίζει την αντιστοιχία γράμματος-φθόγγου και να προσπαθεί ν' αποκωδικοποιήσει μια καινούρια λέξη.

δ) Στο τέταρτο στάδιο η χρήση της φωνητικής ανάγνωσης (από τους φθόγγους προς τη λέξη) έχει προχωρήσει σημαντικά, ώστε να ενσωματώνει τόσο τις αντιστοιχίες γραμμάτων-φθόγγων όσο και τις αναλογίες.

Στο πρώτο και δεύτερο στάδιο οι αναγνώστες μοιάζουν με αυτούς που έχουν φωνολογική ή ακουστική δυσλεξία, ενώ στο γ' και δ', μ' αυτούς που έχουν επιφανειακή ή οπτική δυσλεξία. (Για τις μορφές της δυσλεξίας θα γίνει λόγος στη συνέχεια). Δηλ. οι δυσλεξικοί μαθητές αυτής της κατηγορίας κατανοούν τις λέξεις, όπως τις προφέρουν. Επειδή έχουν δυσκολίες να εισχωρήσουν στις λεκτικές μονάδες του συστήματος της οπτικής αναγνώρισης των λέξεων, στηρίζονται, προκειμένου να διαβάσουν τη λέξη, στη φωνητική της αποκωδικοποίηση. Γι' αυτό, όπως θα δούμε, η αλφαβητική μέθοδος διδασκαλίας τη ανάγνωσης είναι η πιο κατάλληλη γι' αυτά τα παιδιά. Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική πρόοδο του παιδιού.

Η αναγνωστική όμως εξέλιξη του παιδιού επηρεάζεται θετικά κι από τη φράση μέσα στην οποία περιέχεται μια άγνωστη λέξη. π.χ. Η φράση που προηγήθηκε παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση της λέξης που ακολουθεί. Όταν διαβάζουμε, το μάτι μας βρίσκεται 2-3 λέξεις μπροστά απ' αυτή που διαβάζουμε (Το διάστημα αυτό λέγεται *άνοιγμα ματιού-φωνής*). Αυτό επιτρέπει στο νου να συλλάβει και να ερμηνεύσει ένα μεγάλο μέρος από τη σημασία των επόμενων λέξεων, πριν η φωνή εκφράσει τη λέξη. Πολλές φορές δηλ. το παιδί σχεδόν μαντεύει τη σημασία της επόμενης λέξης, αν η προηγούμενη φράση του είναι απόλυτα κατανοητή. π.χ. Ο Κώστας πέταξε μια πέτρα κι έσπασε το ...τζάμι.

Την παρατήρηση αυτή πρέπει να τη λαβαίνουμε υπόψη σοβαρά, όταν σχεδιάζουμε ασκήσεις, για να βελτιώσουμε την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.

Όσον αφορά τη γραφή, το παιδί που αρχίζει να μαθαίνει να γράφει αντιμετωπίζει τις εξής δυσκολίες.

α) Το γλωσσικό ύφος της γραπτής γλώσσας, που δεν είναι ίδιο με το προφορικό.

β) Την ορθογραφία των λέξεων.

γ) Τα σχήματα και την κατεύθυνση των γραμμάτων.

Το παιδί, για να μάθει να γράφει ορθογραφημένα μια λέξη, θα πρέπει να την αποθηκεύσει στο *γραφηματικό σύστημα παραγωγής των λέξεων*, που έχουμε ήδη αναφέρει. Αν μια λέξη δεν έχει αποτυπωθεί καλά, τότε γράφεται ενμέρει ανορθόγραφα. π.χ. η λέξη *παιδεία*, αν έχει μερικώς αποτυπωθεί, τότε το παιδί γράφει τυχαία το μέρος που δεν έχει αποτυπωθεί. Αν όμως δεν έχει καθόλου αποτυπωθεί η εικόνα της λέξης, τότε το παιδί έχει την τάση να γράφει φωνητι-

κά, δηλ. τη λέξη παιδεία να τη γράψει *πεδία*.

Επειδή ανάγνωση και γραφή μοιράζονται κάποιες κοινές διαδικασίες με το άκουσμα (ήχο) και την προφορά (ομιλία) της λέξης, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία βοηθάει πολύ το παιδί να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Γι' αυτό το παιδί που γνωρίζει και χρησιμοποιεί τη σημασία των λέξεων του βιβλίου της Πρώτης και Δεύτερης τάξης, δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σημασιολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων και μαθαίνει ταχύτερα από τα άλλα να διαβάζει και να γράφει ορθογραφημένα. Αυτό βέβαια θα πρέπει να τόχουν υπόψη τους όσοι συγγράφουν τα βιβλία του δημοτικού, όχι μόνον αυτά που έχουν σχέση με τη γλώσσα, αλλά και τα άλλα, δηλ. ιστορίες, θρησκευτικά κλπ.

Τέλος την απόκτηση των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής διευκολύνει, όπως πιστεύουν οι ερευνητές, και η γνώση από μέρους των παιδιών των ήχων της γλώσσας. Αυτό μπορεί να γίνει με τα ρυθμικά τραγούδια, τη μουσική, κι άλλα γλωσσικά παιχνίδια, που παίζουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο.

4. Μορφές εξελικτικής δυσλεξίας.

Στην αρχή της μελέτης έχει αναφερθεί ότι «εξελικτική δυσλεξία είναι η διαταραχή των παιδιών, που εκδηλώνεται ως μια δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής, παρά την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση, τις επαρκείς νοητικές ικανότητες και το κατάλληλο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον». Αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι από τους μαθησιακούς μηχανισμούς υπολειπούνται. Ανάλογα με το ποιός από τους μηχανισμούς αυτούς υπολειπεται, έχουμε και διαφορετικής μορφής εξελικτική δυσλεξία. Έτσι οι επιστήμονες διακρίνουν τέσσερις μορφές εξελικτικής δυσλεξίας.⁷

α) Βαθιά δυσλεξία (Deep Dyslexia)

β) Επιφανειακή (Surface) ή οπτική (Visual) ή δυσειδερτική (Dyseidetic) δυσλεξία.

γ) Φωνολογική (Phonological) ή ακουστική (Acoustic) ή δυσφωνητική (Dysphonetic) δυσλεξία.

δ) Γράμμα με γράμμα (Letter by Letter) δυσλεξία.

Από τους τέσσερις τύπους δυσλεξικών παιδιών το σύνολο σχεδόν ανήκουν στον τύπο είτε της επιφανειακής ή οπτικής δυσλεξίας είτε της φωνολογικής ή ακουστικής δυσλεξίας, είτε παρουσιάζουν ένα συνδυασμό από συμπτώματα και των δύο τύπων. Γι' αυτό θα γίνει αναφορά στη συνέχεια μόνο στις δύο αυτές μορφές.

Ι. Το πρόβλημα των ατόμων με επιφανειακή ή οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση εξαιτίας κακής λειτουργίας του οπτικού συστήματος ανάλυσης και αναγνώρισης των λέξεων (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα Ι). Στην ανάγνωση το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει μια τάση να συγχέει λέξεις ή γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αναγνωρίσει άμεσα και γρήγορα τις λέξεις. Τις ομαλές και γνωστές λέξεις τις διαβάζει με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι τις άγνωστες κι ανώμαλες ορθογραφικά. Πρωταρχική αδυναμία φαίνεται πως

είναι η κακή διασύνδεση οπτικού συστήματος αναγνώρισης της λέξης με το σημαντικό (σημασιολογικό) σύστημα μαζί με την αδυναμία παροχής μερικών λεκτικών μονάδων οπτικής αναγνώρισης της λέξης ή κάποιων διασυνδέσεων ανάμεσα σ' αυτές τις μονάδες και τις αντίστοιχες της φωνηματικής παραγωγής των λέξεων. Γι' αυτό και δυσκολεύεται να διαβάσει τις λέξεις «ολικά», σαν ολόκληρες. Τις επεξεργάζεται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση.

Η αδυναμία του οπτικά δυσλεξικού παιδιού να συγκρατήσει την οπτική εικόνα ολόκληρης της λέξης κάνει τη χρήση της ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης άσκοπη ματαιοπονία για την απόκτηση του μηχανισμού της αναγνωστικής λειτουργίας. Η μέθοδος που θα το βοηθήσει είναι η φωνητική.

II. Τα παιδιά με φωνολογική ή ακουστική ή δυσφωνητική δυσλεξία χαρακτηρίζονται από δυσκολίες να αναλύουν τις λέξεις σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και να συνθέτουν τις μονάδες αυτές σε λέξεις. Επίσης δυσκολεύονται να διατηρήσουν ήχους και λέξεις, και κυρίως ν' αντιληφθούν ομοιότητες αρχικών και / ή τελικών ήχων των λέξεων. Αδυνατούν σχεδόν να διαβάσουν άγνωστες λέξεις φωναχτά, κάτι που σημαίνει ότι υπάρχει δυσλειτουργία στη γραφηματική-φωνηματική μετατροπή και / ή φωνηματική συναρμολόγηση. Γι' αυτό και μπορεί να κάνουν λάθη σημαντικού (σημασιολογικού) τύπου. Τη λέξη δηλ. λευκός να τη διαβάζουν άσπρος. Αφού παρουσιάζει αδυναμία στη σύνθεση των επιμέρους ήχων σε λέξεις ή στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και φθόγγους γράμματα, έχει την τάση να διαβάζει τις λέξεις ολικά. Όταν όμως συναντήσει άγνωστες ή χαμηλής συχνότητας λέξεις, δυσκολεύεται να τις διαβάσει, επειδή δεν μπορεί να τις αναλύσει. Γι' αυτό και συνήθως διαβάζει τις λέξεις εκείνες που μπορεί να συνδέει τη γραφηματική τους παράσταση με τη σημασία τους.

Ανάμεσα στα λάθη που κάνει είναι να παραλείπει κατά την ανάγνωση μονοσύλλαβες λέξεις ή συλλαβές μιας λέξης. Μερικές φορές αντικαθιστά λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά.

Επειδή το παιδί έχει αδυναμία στην ανάλυση των λέξεων, για να μπορεί να διαβάζει τις άγνωστες λέξεις, γι' αυτό θα πρέπει να ενισχύεται αυτή ακριβώς η αδυναμία του. Με τη σκέψη δηλ. ότι με τη διδασκαλία θα πρέπει να ενισχύσουμε τις αδυναμίες πιο πολύ παρά τις ικανότητες του παιδιού, η φωνητική (αλφαβητική) μέθοδος είναι η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής και σ' αυτού του τύπου το δυσλεξικό παιδί. Κι' αυτό, γιατί ίσως η φωνητική μέθοδος ευνοεί και τις δύο λειτουργίες, και της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, ενώ η ολική ενισχύει το δρόμο να διαβάζουμε με το μάτι, αλλά να γράφουμε ορθογραφημένα με τη μνήμη.

Ενώ η εξελικτική δυσλεξία αναφέρεται σε μια κατάσταση κατά την οποία έξυπνα παιδιά απροσδόκητα αποτυχαίνουν να μάθουν ανάγνωση, φαίνεται ότι υπάρχει μια κατηγορία παιδιών με χαμηλή νοημοσύνη, τα οποία παρουσιάζουν απροσδόκητα μια ικανότητα να διαβάζουν φωναχτά με άνεση, μόνο που πολύ λίγα καταλαβαίνουν απ' αυτά που διαβάζουν. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται ως «Υπερλεξία» (Hyperlexia).

Τα αίτια της δυσλεξίας δεν είναι γνωστά. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δείξουν ότι όλοι οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν τα ίδια συμπτώματα και τις ίδιες μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει και κοινό αίτιο. Ανέπτυξαν έπειτα μια θεωρία, με την οποία πιστεύουν ότι ερμηνεύουν το μοναδικό αίτιο της δυσλεξίας. Τρεις είναι οι επικρατέστερες θεωρίες. Καμιά όμως δεν είναι απόλυτα πειστική. Θα γίνει μια απλή αναφορά σ' αυτές, μια που το θέμα αυτό είναι έξω από τους στόχους τούτης της μελέτης. α) Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία είναι μια ανωμαλία που έχει σχέση με την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. β) Η δεύτερη υποστηρίζει ότι η δυσλεξία προκαλείται από τις ανώμαλες κινήσεις του ματιού. Κύριος υποστηρικτής αυτής της θεωρίας είναι ο Έλληνας καθηγητής του πανεπιστημίου του Ράτκερς (ΗΠΑ) Γ. Παυλίδης.⁸ γ) Η τρίτη θεωρία δέχεται ότι η δυσλεξία οφείλεται στη μικρή μνημονική ικανότητα του δυσλεξικού ατόμου.

Εκείνο που θα μπορούσε να πει κανείς, σχολιάζοντας τις τρεις θεωρίες, είναι ότι και οι τρεις εκλαμβάνουν τα επακόλουθα της δυσλεξίας ως αίτια. Ένα όμως είναι βέβαιο⁹ ότι η δυσλεξία έχει σχέση με κάποια γενικότερη λειτουργική ατέλεια του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου.

5. Δυο προγράμματα διδασκαλίας δυσλεξικών παιδιών.

Το να διδάξει κανείς σε δυσλεξικά παιδιά δεν είναι καθόλου εύκολο έργο. Και ο πιο πεπειραμένος δάσκαλος κανονικών παιδιών βρίσκεται σε αμηχανία, όταν έχει μπροστά του ένα δυσλεξικό παιδί. Κι η έλλειψη προγραμμάτων στη χώρα μας κάνει ακόμα πιο δύσκολο το έργο του. Η καταφυγή για την ώρα σε προγράμματα που εφαρμόστηκαν μ' επιτυχία σ' όλες τις γλώσσες και που είναι δυνατό να προσαρμοστούν στη δική μας είναι μια λύση.

Στις γραμμές που ακολουθούν θα παρουσιαστούν δύο προγράμματα διδασκαλίας δυσλεξικών παιδιών. Το πρώτο αφορά παιδιά που πρωτομαθαίνουν ανάγνωση, γραφή κι ορθογραφία, δηλ. της Α' Δημοτικού. Εφαρμόστηκε μ' επιτυχία στην Αγγλία. Το δεύτερο σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε προσωπικά από μένα σε παιδιά του γυμνασίου και των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Τα προγράμματα αυτά παρουσιάζονται εδώ με την ελπίδα ν' αποτελέσουν ερέθισμα για το σχεδιασμό κι επεξεργασία πιο ολοκληρωμένων προγραμμάτων.

Θα πρέπει πάντως να τονιστεί προκαταβολικά ότι το δυσλεξικό παιδί βελτιώνεται ταχύτερα:

- α) Όσο νωρίτερα γίνεται η διάγνωση.
- β) Όσο εξυπνότερο είναι.
- γ) Όσο μεγαλύτερη κατανόηση δείχνουν δάσκαλοι και γονείς για τα προβλήματα του παιδιού και το ενθαρρύνουν να τα ξεπεράσει.
- δ) Όσο μεγαλύτερη θέληση να βελτιωθεί έχει το ίδιο το παιδί.

Όταν σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα για δυσλεξικά παιδιά, θα πρέπει να έχουμε στο νου μας ορισμένες βασικές αρχές, ορισμένες αναγκαιότητες, τις οποίες θα λαβαίνουμε οπωσδήποτε υπόψη μας. Μια πρώτη αναγκαιότητα είναι να διδάξουμε όλες τις σχέσεις φθόγγων-συμβόλων καθώς και όλους τους κανόν-

νες που διέπουν τη χρήση τους, και να μην αφήσουμε το παιδί ν' ανακαλύψει μόνο του, έστω και τυχαία, τις σχέσεις αυτές. Μια δεύτερη αναγκαιότητα είναι να υπάρχει μεγάλη δυνατότητα, ώστε να μπορεί το παιδί να επαναλαμβάνει με μικρές ενότητες την ύλη που διδάχτηκε, μέχρις ότου αυτή γίνει απόλυτα κτήμα του. Κι αυτό, γιατί τα φωνητικά συστήματα κωδικοποίησης απαιτούν την ύπαρξη επιμέρους ικανοτήτων, όπως τη διάκριση, αντίληψη, μνήμη και αναπαγωγή των απλών ήχων και των συμπλεγμάτων τους. Τα δυσλεξικά παιδιά, όπως επανειλημμένα τονίστηκε, παρουσιάζουν συνήθως μια επιβραδυντική ή ελαττωματική ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω ικανότητες. Το πιο κοινό μάλιστα χαρακτηριστικό όλων των δυσλεξικών παιδιών είναι η ανικανότητά τους να διατηρήσουν στη μνήμη τους σύνθετες πληροφορίες για μακρό χρονικό διάστημα.

Θα πρέπει επίσης κατά το σχεδιασμό να έχουμε αποφασίσει όχι μόνο τι πρόκειται να διδάξουμε, τη διδακτέα δηλ. ύλη του μαθήματος, αλλά και πώς θα παρουσιάσουμε αυτή την ύλη. Η διδακτέα αύλη προσδιορίζεται από τρεις παράγοντες. α) Τις τελικές μας επιδιώξεις. β) Τη φύση των πληροφοριών που πρέπει να μεταβιβάσουμε στο μαθητή. γ) Τις ανάγκες του ίδιου του μαθητή.

Η μέθοδος διδασκαλίας έχει φυσικά σχέση με το περιεχόμενο της. Περιεχόμενο όμως και μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι υποχρεωτικά αλληλοεξαρτώμενα. Είναι δυνατόν ένας δάσκαλος να χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους, για να διδάξει την ίδια ύλη. Συνήθως οι μέθοδοι διδασκαλίας εντάσσονται σε δυο ομάδες. Η πρώτη δίνει έμφαση στους κανόνες κωδικοποίησης, ενώ η δεύτερη στην κατανόηση, τη σημασία του κειμένου. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι αλφαβητικές και φωνητικές μέθοδοι ανάγνωσης. Στόχος τους είναι να δείξουν τον ακριβή ήχο κάθε γράμματος ή συμπλέγματος γραμμάτων ή τη σειρά γραμμάτων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει την ολική μέθοδο καθώς και τις μεθόδους που στηρίζονται στην εμπειρία του προφορικού λόγου. Από τις δύο μεθόδους, όπως επανειλημμένα τονίστηκε, κατάλληλη για τα δυσλεξικά παιδιά είναι η πρώτη, η αλφαβητική.

1. Πρόγραμμα για παιδιά της Α' Δημοτικού.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα βασίζεται σ' αυτό που εφαρμόστηκε από τους Beve Hornsby και Frula Shear κι ονομάστηκε «Από το 'Αλφα ως το Ωμέγα» (Alpha to Omega).⁹

Τα πρώτα μαθήματα αφορούν τη διδασκαλία των γραμμάτων και των φθόγγων που αντιπροσωπεύουν. Ακολουθεί η σύνθεση λέξεων και προτάσεων. Τα σύμφωνα πρέπει να διδάσκονται με τη σειρά που εμφανίζονται στο λόγο του παιδιού. Πρώτα δηλ. θα διδάχτει το τ, ύστερα με τη σειρά τα π, κ, μ, ν, λ και τα δίψηφα μπ, ντ, γκ. Μετά τα μέσα δ, β, γ, και τελευταία τα δασέα θ, φ, χ, το σ και το ρ. Τα σύμφωνα και τα φωνήεντα, που μπορεί να συγγεί το παιδί, διδάσκονται μαζί σε ζευγαρωτή αντιπαράθεση, για να μπορεί το παιδί να διακρίνει τη διαφορά. Είναι δυνατό μάλιστα μ' έναν καθρέφτη να παρακολουθήσει το σχήμα που παίρνει το στόμα κατά την προφορά των φθόγγων αυτών. Τέτοια ζευγάρια φθόγγων είναι τα β-δ, α-ο κλπ. Έτσι π.χ. δεν μπορεί το παιδί

να συγγέει το χειλικό β με το οδοντικό δ.

Ό,τι γίνεται με τη διδασκαλία των συμφώνων γίνεται και με τη διδασκαλία των προτάσεων. Ακολουθεί δηλ. η διδασκαλία τη σειρά εμφάνισης των προτάσεων στο λόγο του παιδιού. Αρχίζει με τις απλές καταφατικές προτάσεις με ρήμα στην ενεργητική φωνή. Η πρώτη δευτερεύουσα πρόταση που διδάσκεται είναι η βουλητική (να) και η τελευταία η συμπερασματική (ώστε). Ακολουθείται δηλ. η πορεία από τα ευκολότερα προς τα δυσκολότερα.¹⁰ Στα πρώτα στάδια οι λέξεις θα πρέπει να είναι όλες γνωστές στο παιδί και απλές μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες. Η διδασκαλία των πολυσύλλαβων λέξεων θα γίνεται με πολύ προσοχή. Οι δύσκολες κι ανώμαλες ορθογραφικά λέξεις θα εμφανίζονται σιγά σιγά, θα καταγράφονται σε μικρές καρτέλες, ώστε στο τέλος να είναι δυνατόν να καταγραφούν με αλφαβητική σειρά και να ανακαλούνται εύκολα από το δάσκαλο και το παιδί.

Κάθε 2-3 μαθήματα πίνακες με λέξεις ή φράσεις, που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενα μαθήματα και που συνοδεύονται με εικόνες, έχουν ως στόχο να ενισχυθεί η μνήμη του παιδιού και να το κάνουν ικανό να μετασχηματίζει μόνο του τον προφορικό λόγο σε γραπτό και τ' αντίστροφο.

Για να κάνει το παιδί κτήμα του τη σχέση φθόγγου-συμβόλου, η μέθοδος που ακολουθείται προσπαθεί να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις. Γι' αυτό κάθε γράμμα θα έχει δίπλα του μια εικόνα που θα δείχνει καθαρά στο παιδί τον ήχο του. Μόλις ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι το παιδί έχει μάθει τα γράμματα, παρουσιάζει γραμμένες σειρές από μικρές λέξεις τις οποίες αυτό διαβάσει. Μ' αυτόν τον τρόπο προχωρεί η ανάγνωση, γραφή κι ορθογραφία με την αφομοιωτική συνδρομή της όρασης, της ακοής, του λόγου και γενικά όλων των αισθήσεων. Είναι καλό επίσης να χρησιμοποιούνται ομοιοκατάληκτα ρυθμικά ποιήματα, για να διευκολύνουν το παιδί να θυμάται κανόνες. Από την αρχή θα πρέπει να δίνεται προσοχή τόσο στη στίξη όσο και στα άλλα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας.

II. Πρόγραμμα για παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου

Όπως πιο πάνω αναφέρθηκε, το πρόγραμμα διδασκαλίας δυσλεξικών παιδιών που προτείνεται εφαρμόστηκε σε παιδιά Γυμνασίου και των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού.¹¹

Ο δάσκαλος / φιλόλογος που αναλαμβάνει να βοηθήσει ένα δυσλεξικό παιδί έχει ν' αντιμετωπίσει περισσότερα και διαφορετικά προβλήματα απ' αυτά που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος της Α' Δημοτικού. α) Πρώτα-πρώτα το παιδί έχει μια συσσωρευμένη σχολική πείρα αποτυχιών, που έχουν επιδράσει τόσο αρνητικά στο ηθικό του, ώστε συνήθως του έχουν δημιουργήσει την πεποίθηση ότι είναι αδύνατο ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, όση προσπάθεια κι αν καταβάλει. Δεν έχει δηλ. καμιά εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. β) Εξαιτίας της αδυναμίας του παιδιού ν' ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου, η στάση των συμμαθητών του απέναντί του είναι συνήθως αρνητική. Αυτό έχει επίδραση στη συμπεριφορά του. Το παιδί είτε γίνεται

υπερκινητικό είτε κλείνεται στον εαυτό του. γ) Το γνωστικό επίπεδο, ιδιαίτερα όμως το επίπεδο ανάγνωσης, γραφής κι ορθογραφίας του παιδιού είναι πολύ χαμηλότερο από των άλλων παιδιών. δ) Παράλληλα με την προσπάθειά του να βελτιώσει τις ικανότητές του στην ανάγνωση, γραφή κι ορθογραφία, το παιδί θα πρέπει να προετοιμάζεται καθημερινά ν' ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των διαφόρων μαθημάτων.

Εξαιτίας των παραπάνω δυσκολιών ο δάσκαλος/φιλόλογος θα πρέπει να προσδιορίσει από την αρχή τους στόχους που θα προσπαθήσει να πετύχει, όσο καιρό θα βοηθάει το παιδί. Συγκεκριμένα θα πρέπει:

α) Να ενισχύσει το ηθικό του παιδιού, ώστε να μπορέσει ν' αποκτήσει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.

β) Να επισημάνει συγκεκριμένα τις αδυναμίες του παιδιού στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία.

γ) Να το βοηθήσει να ξεπεράσει σταδιακά όσο γίνεται περισσότερες από τις αδυναμίες αυτές.

δ) Να το βοηθήσει ν' ανταποκριθεί κάπως στις απαιτήσεις των διαφόρων μαθημάτων.

1. Ενίσχυση ηθικού

Για την ενίσχυση του ηθικού του δυσλεξικού παιδιού και τη βαθμιαία αποκατάσταση της εμπιστοσύνης στον εαυτό του,

α) Θα πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονιών και σχολείου για την πορεία του παιδιού.

β) Να συσταθεί στους δασκάλους/καθηγητές να μη χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις που είναι δυνατό να πληγώσουν ψυχικά το παιδί.

γ) Σε πρώτη φάση να το εξετάζουν μόνο προφορικά, χωρίς να το σηκώνουν από τη θέση του. Οι ερωτήσεις να επιδέχονται σύντομες απαντήσεις κι όχι ολόκληρη αφήγηση.

δ) Να επικροτούν, με πολύ προσοχή βέβαια, τις ορθές απαντήσεις του παιδιού και να αντιπαρέχονται χωρίς σχόλια τις λανθασμένες.

ε) Να του αναθέτουν την εκτέλεση εργασιών που μπορεί να τις φέρει σε πέρας.

Πολλές φορές η αδυναμία μερικών γονιών να δεχτούν ότι το παιδί τους είναι δυσλεξικό κάνει πολύ δύσκολη την προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου να ενισχύσουν το ηθικό του παιδιού. Συχνά επίσης δυσλεξικά παιδιά αρνούνται να δεχτούν οποιαδήποτε βοήθεια, όταν έχουν αδερφό/ή που δεν είναι δυσλεξικός/ή. Στην περίπτωση αυτή μια ειλικρινή συζήτηση με το παιδί θα ήταν η καλύτερη λύση.

Θα πρέπει ίσως να τονιστεί εδώ ότι σε περίπτωση που δεν είναι δυνατό για πολλούς λόγους ν' αναλάβει ένας ειδικός να βοηθήσει το παιδί, τότε το ρόλο του θα πρέπει να τον αναλάβει ο γονιός, με την προϋπόθεση βέβαια μιας κάποιας ενημέρωσης γύρω από τα προβλήματα που έχει ν' αντιμετωπίσει και να διαθέτει τεράστια αποθέματα υπομονής. Το δυσλεξικό παιδί θα πρέπει να αφήνεται να τρέχει με το δικό του βηματισμό και οι γονείς να έχουν ανοιχτό μυαλό στις φιλοδοξίες που έχουν για τα παιδιά τους.

II. Ανάγνωση.

Πριν αρχίσει η προσπάθεια για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, θα πρέπει να διερευνηθεί το επίπεδο της αναγνωστικής του ικανότητας. Για να γίνει αυτό θα πρέπει α) Να διαπιστωθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάζει όλα τα φωνητικά συμπλέγματα της ελληνικής γλώσσας (Βλ. Νεοελληνική Γραμματική, ΟΕΔΒ, σελ. 214-7). Ασκήσεις κατάλληλες θα δείξουν ποια συμπλέγματα δεν είναι σε θέση το παιδί να διαβάσει. Τα συμπλέγματα αυτά, η ανίχνευση των οποίων μπορεί να κρατήσει μία με δύο βδομάδες, θα πρέπει να καταγραφούν, ώστε στη δεύτερη φάση να δοθούν στο παιδί λέξεις και φράσεις που να περιέχουν τα συμπλέγματα αυτά.

Το επόμενο βήμα αφορά τη διερεύνηση της ταχύτητας και του ρυθμού ανάγνωσης του μαθητή, αν διαβάζει σωστά τις λέξεις κι αν κατανοεί απόλυτα αυτά που διαβάζει. Για το σκοπό αυτό το παιδί θα πρέπει να διαβάζει καθημερινά φωναχτά κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας. Ο βαθμός αναγνωστικής δυσκολίας ενός κειμένου καθορίζεται από το κατά πόσο οι λέξεις που περιέχει είναι κοινές ή σπάνιες, λιγούσυλλαβες ή πολυσύλλαβες, ή λέξεις με φωνητικά συμπλέγματα, που τις κάνουν δυσκολοπρόφερτες. Τα κείμενα δεν είναι απαραίτητο να είναι λογοτεχνικά. Είναι προτιμότερο το περιεχόμενό τους να αναφέρεται σε περιπετειώδεις ιστορίες και άλλα θέματα της σύγχρονης ζωής. Όλες οι παρατηρήσεις θα πρέπει να καταγράφονται με πολύ προσοχή, γιατί μόνον έτσι θα μπορέσουμε να σχεδιάσουμε ασκήσεις που θα εξαλείφουν τις αναγνωστικές αδυναμίες του παιδιού.

Για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού η πιο σημαντική ενέργεια είναι η καθημερινή άσκηση. Φυσικά το παιδί θα πρέπει να διαβάζει φωναχτά, για να είναι δυνατή η διόρθωση των λαθών του. Η άσκηση της ανάγνωσης πρέπει να γίνεται στην αρχή του μαθήματος, πριν ο μαθητής αρχίσει να δείχνει σημεία κόπωσης.

Είναι δυνατόν το παιδί, όταν διαβάζει, να «πηδάει», να παραλείπει μια ή δύο γραμμές. Στην περίπτωση αυτή ένας μικρός χάρακας, που θα καλύπτει τις γραμμές κάτω από αυτή που διαβάζει, θα το βοηθήσει να μην αποσπάται η ματιά του. Καθώς θα βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα του παιδιού, ο χάρακας μπορεί να τοποθετείται 2-3 γραμμές πιο κάτω, μέχρις ότου δε θα τον χρειάζεται πια. Αν το παιδί παραλείπει ή διαβάζει λανθασμένα μια λέξη, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να το διακόπτει και να του υποδείξει να ξαναδιαβάσει τη λέξη με μεγαλύτερη προσοχή. Συνήθως το παιδί με τη δεύτερη ή τρίτη προσπάθεια διαβάζει σωστά τη λέξη. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να βιαστεί να του υποδείξει τη σωστή ανάγνωση της λέξης.

III. Γραφή

Ασφαλώς προβλήματα στη γραφή των λέξεων δεν αντιμετωπίζουν όλα τα δυσλεξικά παιδιά. Τα πιο πολλά όμως κάνουν μερικά από τα λάθη που αναφέρθηκαν πιο πάνω (σελ. 4). Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει το παιδί α) Να πεισθεί να μη γράφει πολύ γρήγορα. Όσο πιο αργά γράφει τόσο πιο ευανάγνωστα θα είναι τα γράμματά του.

β) Να ξαναδιδασχτεί τα γράμματα που δε γράφει σωστά.

γ) Να ξαναγράψει μέσα σε φράση τη λέξη που έχει γράψει λειψή (πονρός) ή με κεφαλαίο σύμφωνο στη θέση μικρού (αντίΔωρο). Θα πρέπει βέβαια να προηγηθεί η επισήμανση του λάθους από το δάσκαλο και η εύρεση από το μαθητή του λάθους.

δ) Η ίδια τακτική θα πρέπει ν' ακολουθηθεί και στην περίπτωση της σύγχυσης γραμμάτων (θ-φ). Θα προηγείται η επισήμανση του λάθους και θ' ακολουθεί η γραφή λέξεων που περιέχουν το γράμμα.

IV. Ορθογραφία.

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από το δάσκαλο/καθηγητές ενός δυσλεξικού παιδιού ότι δεν έχει κανένα νόημα να λαβαίνουν υπόψη τους στη βαθμολόγηση την ορθογραφία. Κι αυτό πρέπει να το ξέρει το ίδιο το παιδί, που ζώντας για χρόνια με το φόβο της ορθογραφίας και την πίεση των δασκάλων του να γράφει ορθογραφημένα, χρησιμοποιεί συνήθως στην έκθεσή του περιορισμένο λεξιλόγιο από λέξεις που πιστεύει ότι γνωρίζει την ορθογραφία τους. Το αποτέλεσμα είναι να γράφει συνήθως μικρές εκθέσεις και να μην αφήνει τη σκέψη του ελεύθερη να διατυπώνεται πάνω στο χαρτί.

Για να βελτιωθεί η ορθογραφική ικανότητα του παιδιού, θα πρέπει να σχεδιαστεί και ακολουθηθεί ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας α) απλών ορθογραφικών κανόνων που αφορούν κατάληξεις ονομάτων και ρημάτων, β) των πιο κοινών λέξεων, γ) προθέσεων. Η μετάβαση από τον ένα κανόνα στον άλλο θα γίνεται μόνο, εφόσον ο μαθητής έχει απομοιώσει απόλυτα τον προηγούμενο. Σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα ο δάσκαλος/καθηγητής μπορεί να διδάξει:

1. Τη σωστή χρήση μέσα σε φράσεις όλων των τύπων των ρημάτων έχω και είμαι.
2. Την κατάληξη -ει των ρημάτων π.χ. γράφει, γράψει, γραφεί κλπ.
3. Την κατάληξη της μετοχής -οντας, ώντας (λέγοντας, γελώντας)
4. Την κατάληξη -ι των ουδετέρων (νησί).
5. Την κατάληξη -η των θηλυκών (πόλη, νίκη).
6. Την κατάληξη -εις των αρχειόκλιτων θηλυκών (πόλεις).
7. Την κατάληξη -οι των αρσενικών (οι άνθρωποι).
8. Την κατάληξη -ων του πληθυντικού των ονομάτων (των ανθρώπων).
9. Την κατάληξη -ύς, ύ των επιθέτων (βαθύς).
10. Το επίθετο πολύς.
11. Τις προθέσεις υπό και υπέρ ως πρώτα συνθετικά των λέξεων (υπο-φέρω, υπερ-έχω).
12. Τις ρηματικές κατάληξεις -/ουμε/ και -/ετε/ π.χ. εγώ θυμ-ούμαι, εμείς παίζ-ουμε. Ο μαθητής γράφ-εται στο σχολείο. Μη γράφ-ετε στους τοίχους.

Πολλές φορές, για να διαπιστωθεί αν και ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να παρατηρεί αν η κατάληξη πχ. -ει ενός ρήματος είναι σωστά γραμμένη, είναι δυνατόν ο δάσκαλος να του παρουσιάζει φράσεις στις οποίες η κατάληξη -ει δεν είναι σωστά γραμμένη. Ο μαθητής οφείλει να επισημαίνει το λάθος.

Μόλις διαπιστωθεί ότι ο μαθητής εφαρμόζει σωστά έναν κανόνα, θα πρέπει να ενημερώνεται ο δάσκαλος/καθηγητής του σχολείου, ώστε ν' απαιτεί κι αυτός από το μαθητή τη σωστή χρήση του κανόνα.

Μερικά παιδιά δε γνωρίζουν τη σωστή σειρά των γραμμάτων. Για να ξεπεραστεί αυτή η αδυναμία, καλό είναι εκτός από ειδικές ασκήσεις να μάθει ο μαθητής να χρησιμοποιεί και το λεξικό. Στόχος βέβαια της χρησιμοποίησης λεξικού δεν είναι να μάθει να βρίσκει την ορθή γραφή κάθε λέξης. Κάτι τέτοιο είναι σχεδόν αδύνατο για ένα δυσλεξικό μαθητή. Στόχος είναι να μάθει να βρίσκει μόνο λέξεις απλές και πολύ γνωστές στον ίδιο, καθώς επίσης και συνώνυμες ή παράγωγες λέξεις.

Η χρησιμοποίηση γραφομηχανής είναι μια καλή άσκηση για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας του παιδιού. Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση της γραφομηχανής είναι πολλά. α) Το γράψιμο με το ένα χέρι είναι πάντα ένα πρόβλημα για το δυσλεξικό παιδί. Με τη γραφομηχανή αποφεύγει το πρόβλημα. β) Με το να χτυπάει ένα ένα τα γράμματα, το παιδί βοηθιέται να ξεπεράσει δυσκολίες που αντιμετωπίζει ιδιαίτερα με τις πολυσύλλαβες λέξεις. γ) Τη λέξη που γράφει το παιδί με τη μηχανή μπορεί να τη διαβάσει πολύ ευκολότερα απ' ό,τι τη λέξη που γράφει με το χέρι. 4) Στη διαδικασία της μάθησης είναι μια καινοτομία ελκυστική οπωσδήποτε για το παιδί.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ο μαθητής μπορεί να καταγράφει σε αλφαβητικό ευρετήριο ορθογραφημένα τις λέξεις που ο ίδιος χρησιμοποιεί λανθασμένα στις εκθέσεις του. Στόχος της άσκησης αυτής είναι να απομονωθούν οι λέξεις που ο ίδιος χρησιμοποιεί στο γραπτό του λόγο, αλλά δε γνωρίζει την ορθή γραφή τους. Έτσι σιγά σιγά θα συγκεντρωθούν όλες οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο μαθητής στο γραπτό του λόγο. Η συνεχής χρησιμοποίηση των λέξεων αυτών μέσα σε φράσεις βοηθάει σιγά σιγά το μαθητή να μάθει να τις γράφει ορθογραφημένα.

Όπως και πιο πάνω αναφέρθηκε, το να διδάξει κανείς σε δυσλεξικά παιδιά δεν είναι καθόλου εύκολο έργο. Κι ο πιο πεπειραμένος δάσκαλος βρίσκεται σε αμηχανία μπροστά στο δυσλεξικό μαθητή. Όταν όμως έχει τη διάθεση να προσέξει, καταγράψει και κατανοήσει τα προβλήματά του, τότε θα μπορέσει να βρει και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει να το βοηθήσει.

1. Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in children*. New York: Norton.

2. Ellis, A.W. (1985). *Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis*. Open Univ. Book London, σελ. 105.

3. Pavlidis, G. Th and Miles, T. R. (Eds) 1981). *Dyslexia Research and its Applications to Education*. Chichester: John Wiley, σελ. 5-6. Επίσης Πόρποδας, Κ.Δ (1981). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα σελ. 66-9.

4. Κάνδρος, Π. κ.α. (1984). *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*. ΟΕΔΒ τευχ. Α σελ. 39.

5. Τα σχεδιαγράμματα είναι από το βιβλίο του Ellis, A.W. (1985) ό.π., σελ. 33 και 73.

6. Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., and Desberg, P., (1981) *A cognitive - developmental theory of reading acquisition*. In G.E. Mackinnon and T.C. Waller (Eds). *Reading Resear-*

ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ

ch: **Advances in Theory and practice.** New York Academic Press.

7. Ellis, A.W. (1985), ό.π., σελ. 46-7, 120-1.

8. Pavlidis, G. Th. (1981). Sequencing, eye Movements and The early objective diagnosis of dyslexia. In Pavlidis G. ό.π., σελ 99-163.

9. Hornsby, B. and Shear Frula (1975). **Alpha to Omega.** London: Heinimann Educational Books Ltd.

10. Βλ. Μπασλής, I. N. (1983). Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλο τους. ΓΛΩΣΣΑ, 3, σελ. 51-57.

11. Μπασλής, I. N. (1985). Δυσλεξία. Μια περίπτωση. ΓΛΩΣΣΑ, 7, σελ. 28-35.

Αλεξάνδρας Ζερβού δ.φ.

Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΕΡΗΜΙΤΗ ή Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΜΙΑΣ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΣ

1. Εξέλιξη του μύθου: Εκδοχές και αποτιμήσεις

Το γοητευτικό παραμύθι του Ερημίτη που στο μοναχικό του το νησί αγωνίζεται να επιβιώσει, το αγαπήσαμε όλοι στα παιδικά μας χρόνια. Το γνωρίσαμε σε πολυάριθμες μεταγραφές —υπάρχουν πάνω από εκατό— που απέχουν μεταξύ τους χρονικά και ιδεολογικά. Ίσως κάποτε, μέσα μας μυστικά να ονειρευτήκαμε ένα τέτοιο νησί — καταφυγή στην εύτρωτη, λιγάκι ναρκισσιστική μόνωση της εφηβείας μας.

Τούτο το παραμύθι —ιδιαίτερα στην πιο γνωστή εκδοχή του, την ιστορία του *Ροβινσώνα* γραμμένη στα 1719 από τον Daniel Defoe - ναούρισε πολλά παιδιά, πολλές γενιές ανθρώπων, θα λέγαμε την ίδια την κοινωνία. Την άφηνε να ερησυχάζει πραινώντας τις ενοχές της: Ο ερημίτης, συνήθως ναυαγός, βρέθηκε και τυχαία και κανείς δεν ευθυνόταν γι' αυτό. Περίμενε με λαχτάρα ένα καράβι για να τον σώσει, να τον γυρίσει σ' αυτή την κοινωνία όπου ουσιαστικά ποτέ δεν έπαψε να ανήκει. Ακόμη και στο έρημό του νησί έμοιαζε φορέας του πολιτισμού της, αφού αξιοποιούσε, συχνά με τρόπο εκπληκτικό, τις γνώσεις και την εμπειρία που ο «πολιτισμένος» κόσμος του είχε δώσει. Εκεί μαζί με το σιτάρι και τις εξημερωμένες κατσίκες του διατηρούσε και καλλιεργούσε την ηθική και τη θρησκευτικότητα που του είχαν εμφυσήσει στα νεανικά του χρόνια.

Δεν ήταν πάντα έτσι ο μύθος κι ακόμα περισσότερο δεν ήταν έτσι η πραγματικότητα. Πολλές φορές άνθρωποι μοναχοί κι απελπισμένοι, συνήθως ναυτικοί, είχαν εγκαταληφθεί σε μακρινές στεριές ύστερα από ανταρσία ενός μέρους του πληρώματος. Τέτοια φριχτά περιστατικά δεν πρέπει να ήταν σπάνια στον αιώνα των μεγάλων γεωγραφικών ανακαλύψεων και στους δύο επόμενους. Κάποτε μια τέτοια τιμωρία ήταν νόμιμη, κάτι σαν ένα είδος εξορίας και την επέβαλλαν τα Ευρωπαϊκά Δικαστήρια. Κι άλλες φορές, άλλοι άνθρωποι είχαν δραπετεύσει απ' το καράβι όταν αυτό άραξε σε κάποιο νησί, ή έπεσαν στη θάλασσα για να γλυτώσουν σε μια εποχή —τόσο μεγάλης διάρκειας αλήθεια— όπου άχμαζε το δουλεμπόριο και η πειρατεία.

Η Ελληνική αρχαιότητα μετουσιώνει τέτοιες ιστορίες, χωρίς να τις αμβλύνει, τις διασώζει «ακαθάρως ως τις πιο ματωμένες γωνιές τους». Στην πλαστή αφήγησή του ο μεταμφιεσμένος Οδυσσεύς βεβαιώνει ότι βγήκε στη στεριά κολυμπώντας για να γλυτώσει από τους πειρατές¹ και το θέμα της εγκατάλειψης του συντρόφου βρίσκει την αφετηριακή εκδοχή του στο γνωστό μύθο του Φιλοκτήτη².

Αυτή λοιπόν η τραγική ιστορία του Ερημίτη, αν και αρχικά ελάχιστα καθησυχαστική, μεταπλάθεται σε μια σειρά από πολύχρωμα παραμύθια γεμάτα φαντασία και περιπέτεια που όλα σχεδόν πάντα κολακεύουν αυτή την τάση φυγής του σύγχρονου ανθρώπου από την καθημερινότητα, αν και διαφέρουν αισθητά. Ωστόσο, διατηρούν πάντα τα αναγνωρισιμένα στοιχεία που συγκροτούν το μύθο, αυτά που η ύπαρξή τους είναι σταθερή: Ο ερημίτης, το νησί, ο επισκέπτης — ή οι επισκέπτες—. Κάπου μακρύτερα, σε χρόνο και τόπο σχετικά απροσδιόριστο παρουσιάζεται αμυδρά ένας πόλεμος που ο ερημίτης τον υποθέτει, κατά τύχη τον πληροφορείται, ή συμβαίνει να είχε συμμετοχή σ' αυτόν.

Ανάλογα με τις συνθήκες τα πρόσωπα μεταβάλλονται και μαζί τους και η ιδεολογική φόρτιση του μύθου. Ο Ροβινσώνας δηλ. του Defoe απ' το ναυάγιο έχει στη διάθεσή του ένα σωρό εργαλεία, προμήθεια σε σιτάρι, όπλα. Έτσι αν το νησί παρουσιάζεται πράσινο και εύφορο, είναι στην ουσία κατοικήσιμο, αρκεί ο κεντρικός ήρωας να δουλέψει σκληρά για να το καλλιεργήσει και να μεταβάλει σε κατοικίδια όσα από τα ζώα τού είναι χρήσιμα. Προβάλλεται λοιπόν το πρότυπο του φιλόπονου, του συστηματικού και υπομονετικού ανθρώπου που οι ύψιστες αρετές του είναι η καρτερία, η εργατικότητα και η (αυτο;)πειθαρχία πολλές φορές σε σημείο ανώφελα υπερβολικό. Τελικά ο Ροβινσώνας Κρούσος του Defoe δεν έγινε μόνον αυτάρκης, αλλά παράγει πολύ περισσότερη σοδειά από όση του χρειάζεται, πολύ περισσότερα αγαθά από όσο είναι σε θέση να καταναλώσει. Η πολιτική Οικονομία του 19ου αιώνα, είδε στο πρόσωπο του Ροβινσώνα το δικό της ιδεώδες του ανθρώπου παραγωγού-καταναλωτή. Όμως ο Μαρξ έδειξε πως μια οποιαδήποτε τέτοια σύγκριση είναι άτοπη. Το ηλιόλουστο νησί του Ροβινσώνα μ' όλη την «οικονομική αυτάρκειά του» βρίσκεται μακριά από οποιαδήποτε πραγματικότητα: Το φέουδο της Μεσαιωνικής κοινωνίας έχει και αυτό αυτάρχεια, αλλά διέπεται από σχέσεις εξάρτησης και υποτέλειας ανάμεσα στο φεουδάρχη και τους ανθρώπους του, ενώ στο παραμύθι ο Ροβινσώνας, χαρούμενος και προκομένος εργάζεται εντατικά χωρίς να του το επιβάλλει κανείς, χωρίς να είναι πάντα απαραίτητο³.

Αρκετά διαφορετικό είναι το έργο «Η μυστηριώδης νήσος» του Ιουλίου Βερν που γράφτηκε πενήντα σχεδόν χρόνια αργότερα (1874). Οι καιροί έχουν αλλάξει και τώρα οι ερημίτες είναι τέσσερες φυγάδες και αργότερα στην παρέα του προστίθεται ο εξιλεωμένος πρώην πειρατής. Ανάμεσα τους ο Κύρος Σμιθ δεν είναι πια μόνο εργατικός, είναι ένας εξαιρετικά προικισμένος μηχανικός με απέραντη εφευρετικότητα. Από το πρότυπο του εργατικού και του πειθαρχημένου ανθρώπου περνάμε σ' αυτό του σοφού, πιο σωστά του ειδικού με τις τεχνικές γνώσεις, που είναι εξαιρετικά καλός στον τομέα του. Έτσι από ένα σπόρο ξεχασμένο σ' ένα σακάκι δημιουργείται ένα ολόκληρο χωράφι σιτάρι, η ηλιακή ενέργεια αξιοποιείται για να αναφτει φωτιά, με τις κατάλληλες εκρήξεις δυναμίτη διαμορφώνεται η γρανιτένια κατοικία τους. Όμως οι ερημίτες χρειάζονται κι ένα καράβι και τώρα ανάμεσά τους υπάρχει ένας ναυτικός που έχει εδώ αρμοδιότητα. Αρχίζει να διαφαίνεται η έννοια της ειδικότητας και μαζί ένα είδος κοινωνικής ιεράρχησης. Ο μηχανικός παρουσιάζεται έμμεσα ως αρχηγός, μόλο που πουθενά δεν γίνεται ξεκάθαρα λόγος γι' αυτό.

Το μυθιστόρημα περιπέτειας του Defoe, όπως και το προδρομικό μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας του Verne — είδη που τάχουμε συνδέσει μ' αυτές τις τάσεις φυγής από την κοινωνία, φέρνουν, ωστόσο, έντονη τη σφραγίδα της.

Οι τέσσερες ερημίτες του Βερν μοιάζουν άνθρωποι χωρίς παρελθόν — Καθόλου δε μιλούν για αγαπημένα πρόσωπα, ιδέα δεν έχουμε αν κάποτε ερωτεύτηκαν, σπάνια διαφωνούν μεταξύ τους, σίγουρα δεν συγκρούονται. Το πρότυπο του τεχνοκράτη ανθρώπου δημιουργού του τεχνικού πολιτισμού προβάλλει γυμνό και ακέραιο χωρίς καμία ουσιαστική μεταφυσική ή άλλη κάλυψη.

Ανάμεσα στο μυθιστόρημα περιπέτειας του Defoe και το προδρομικό «επιστημονικής φαντασίας» του Βερν μεσολαβεί μια σειρά από μεταπλάσεις του Ροβινσώνα Κρούσου. Όλες απευθύνονται σε παιδιά, μ' όλο που ο συγγραφέας του αρχικού έργου δεν είχε ο ίδιος τέτοιο σκοπό. Βρισκόμαστε ανάμεσα στα 1714 και τα 1800, στα χρόνια που τα περισσότερα παιδικά βιβλία είναι ηθικο-διδασκικά, μοιάζουν με ένα είδος πληκτικής χρηστομάθειας, ζαλίζουν το παιδί με ένα σωρό συμβουλές χωρίς να το αφήνουν να χαρεί ή να ονειρευτεί.

Έτσι με ανάλογη πρόθεση ο Γερμανός J. H. von Campe (1746-1818) δημιουργεί στα 1779 ένα πατριώτη του Ροβινσώνα που έχει όμως σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ακόμη ο Ελβετός Jean Wyss (1781-1830) μεταγράφει κι αυτός την ιστορία (1812-1813) και ο κεντρικός ήρωας είναι πάλι πατριώτης του. Στην ουσία παρακολουθούμε την ιστορία μιας οικογένειας που ζει και δουλεύει αγαπημένη (και φυσικά χωρίς συγκρούσεις) φτιάχνοντας ένα σπουδαίο αγρόκτημα. Το έργο αυτό εκατόν σαράντα χρόνια αργότερα γίνεται, στα 1961, σενάριο για μια χολλυγουντιανή ταινία σε σκηνοθεσία Ken Annakin από αυτές που σημείωναν κάποτε μεγάλη εμπορική επιτυχία και ήταν «κατάλληλες για όλη την οικογένεια» (Swiss Family Robinson).

Υπάρχουν όμως και δημιουργοί που ξεφεύγουν από την κλειστή γραμμή του ηθικοδιδασκτισμού. Ο Γερμανός Johann Schnabel (1690-1750) γράφει το έργο «Οι παράξενες μέρες μερικών ναυτικών» όπου ενσωματώνει τη δική του εκδοχή για τη Ροβινσωνιάδα. Δεν διακρίνεται εδώ καμιά θρησκευτικότητα, κανένας παιδαγωγισμός, αλλά το βάρος πέφτει στην πολύμορφη και πολυποίκιλη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και το έργο έρχεται κοντά στο πνεύμα του Διαφωτισμού. Δεν είναι τυχαίο ότι αργότερα οι Ρομαντικοί θεώρησαν σπουδαίο το έργο αυτό που επανεκδόθηκε στα 1828 από τον Tieck με τίτλο «Το νησί βραχύπυργος» (Die Insel Felsenburg).

Βλέπουμε λοιπόν πως το έργο του Defoe έγινε πηγή έμπνευσης και κάποτε υπερεκτιμήθηκε. Κάθε εποχή, κάθε στοχαστής αντιστοιχεί σε διαφορετική θεώρηση. Κι αν σήμερα διαβάζουμε στις περισσότερες τέτοιες ιστορίες Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας πως εκφράζει το πνεύμα της Ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας, αυτούς τους ιεραποστόλους που πάνε μαζί με τους πολεμιστές για να «εκπολιτίσουν τους ανθρωποφάγους», αφού πρώτα τους υποτάξουν και τους τιμωρήσουν — δηλαδή αφού σκοτώσουν και μερικούς — άποψη που μας βρίσκει σύμφωνους, ωστόσο ποτέ κανείς δεν αμφισβήτησε τη λογοτεχνική του αξία⁴. Όπως γράφει χαρακτηριστικά η Virginia Woolf υπάρχουν πολλές πλευρές για να

δούμε το έργο αυτό κι ο καθένας μπορεί να διαλέξει τη δική του. Έτσι είναι γνωστό πως ο **Rousseau** είχε τη γνώμη ότι προσφέρει επιτυχή μύηση στα μυστικά της φύσης και γι' αυτό το διάλεξε σαν πρώτο βιβλίο που θα μπορούσε να διαβάσει ο μικρός Αιμίλιος. Στις μέρες μας ο **André Malraux** βάζει έναν απ' τους ήρωές του να λέει πως τρία βιβλία θα μπορούσαν να δώσουν κουράγιο σε κάποιον που ζει κλεισμένος στη φυλακή ή σε στρατόπεδο συγκεντρώσεως: Ο «**Ροβινσώνας Κρούσος**», ο «**Δον Κιχώτης**» και ο «**Ηλίθιος**».

Ωστόσο οι Λογοτέχνες του αιώνα μας ασχολούνται και πάλι με το θέμα του ερημίτη μα με τρόπο ολότελα διαφορετικό. Ο ερημίτης γίνεται ένας ήρωας-στοχαστής. Μακριά απ' τον κόσμο έχει την ευκαιρία να αναλογιστεί και να αξιολογήσει τη ζωή τη δική του και των συντρόφων του, να αμφισβητήσει αυτόν τον πολιτισμό που ο ίδιος είχε την ευκαιρία να γνωρίσει. Και βέβαια δεν μπορούν καθόλου οι σύγχρονοι λογοτέχνες να δεχτούν ότι αυτός ο δύστυχος ο Παρασκευάς ήταν ένας άγριος και ο ίδιος κάποτε ανθρωποφάγος, αλλά ο λευκός άνθρωπος κατάφερε να τον εξημερώσει, να του μάθει ένα σωρό χρήσιμα πράγματα και τελικά να του κάνει την τιμή να τον έχει υπηρέτη του. Μα τέλος πάντων υπηρέτη χρειαζόταν ο Ροβινσώνας; Όχι σύντροφο;⁵

Ενδεικτικά θα δούμε πώς χειρίζονται την ιστορία του ερημίτη τρεις κορυφαίοι Γάλλοι Λογοτέχνες του αιώνα μας: Ο **Saint-John Perse** (1887-1975), ο **Jean Giraudoux** (1882-1944) και ο **Michel Tournier** (1924-). Ο πρώτος γράφει στα νεανικά του χρόνια (1904-1905) την ποιητική συλλογή «**Εικόνες στον Ροβινσώνα Κρούσο**» (*Images à Crusoé*) που δημοσιεύεται πέντε χρόνια αργότερα στη *Nouvelle Revue Française*. Λυρικές εικόνες του τροπικού νησιού γεμάτες έντονο αισθησιασμό εναλλάσσονται με τις σκηνές στην πόλη. Ο Ροβινσώνας και ο Παρασκευάς έχουν γυρίσει στον πολιτισμένο κόσμο κι ενώ ο πρώτος νοσταλγεί το ήσυχο νησί του, ο δεύτερος έχει μεταβληθεί από ζωντανός ελεύθερος έφηβος σ' έναν κουτοπόνηρο υπηρέτη⁶.

Στο έργο του **J. Giraudoux** (1882-1944), που εκδόθηκε στα 1921, μια τρυφερή κοπέλλα, η Σουζάννα, παίρνει το ρόλο του ερημίτη⁷. Γλυτώνει από ένα ναυάγιο και ξυπνάει στην ακρογιαλιά ενός νησιού παραδεισένιου με εξωτικά πουλιά. Ο συγγραφέας ελάχιστα νοιάζεται για το πώς επιβιώνει η ηρωίδα του, με τι τρέφεται ή τι φοράει και καθόλου δεν την δείχνει να αγωνίζεται να υποτάξει τα στοιχεία της φύσης που άλλωστε είναι ιδιαίτερα φιλικά μαζί της. Η Σουζάννα απολαμβάνει τους ώριμους καρπούς, γρήγορα μαθαίνει να κολυμπάει ως το απέναντι νησί και σκέφτεται μεγαλόφωνα. Παρακολουθούμε την εσωτερική ζωή, την αναγκαστική μόνωση αυτής της έφηβης σχεδόν, τα όνειρά της, την προσδοκία της ανθρώπινης επαφής που εδώ παίρνει σχεδόν αποκλειστικά την έννοια της αισθηματικής εμπειρίας: Η Σουζάννα ονειρεύεται τον έρωτα, όχι αυτούς που θα την γυρίσουν στον πολιτισμένο κόσμο. Κι εκεί στο έρημό της το νησί ελάχιστες γνώσεις πρακτικές αξιοποιεί, δεν ενδιαφέρεται να φτιάξει με τα χέρια της ρούχα, όπλα ή εργαλεία. Θυμάται όμως τους στίχους, τα βιβλία που έχει διαβάσει, σχεδόν τα απαγγέλλει μοναχή της, τα στοχάζεται: Η ηρωίδα είναι πρώτα απ' όλα ένα συναισθηματικό και πνευματικό ον, η απομόνωσή της θυμίζει την ψυχική μόνωση μιας ευαίσθητης και καλλιεργημέ-

νης έφηβης στη σύγχρονη μεγαλούπολη.

Το έργο του Tournier, θάλεγε κανείς πως ξεπηδάει κατ' ευθείαν μέσα από το έργο του Defoe: Είναι μια αντίρρηση μια αντιπαράθεση προς αυτό. Πρωταγωνιστής εδώ είναι ο Παρασκευάς που δίνει στο έργο τ' όνομά της κι όχι ο Ροβινσώνας. Υπάρχει αυτή η αντιστροφή ρόλων εύρημα τυπικό των συγγραφέων του αιώνα μας. Η εκδοχή του εκπολιτιστή-άποικου δεν είναι δυνατό να γίνει παραδεκτή από ένα Γάλλο συγγραφέα-φιλόσοφο που η γενιά του έχει γνωρίσει στην Ecole des Sciences Sociales την ανθρωπολογία του Levi-Strauss και που έχει σφραγιστεί από την εποχή του πολέμου στην Αλγερία. Διαλέγει την παλιά γνωστή ιστορία του ερημίτη για να τη φορτίσει με τη φιλοσοφική αμφισβήτηση της δικιάς του γενιάς και να την παρουσιάσει σε δύο εκδοχές: Η πρώτη γραμμένη στα 1967 απευθύνεται σε ενήλικους και χάρισε στο συγγραφέα το βραβείο Goncourt⁸. Η δεύτερη, δημιουργημένη τέσσερα χρόνια αργότερα, είναι ένα παραμύθι για παιδιά⁹.

Το θέμα του Ροβινσώνα και του Παρασκευά απασχολεί τον Τουρνιέ και σ' ένα διήγημά του¹⁰. Οι ήρωες είναι σχεδόν γέροι, τουλάχιστον ο πρώτος. Έχουν γυρίσει στον πολιτισμένο κόσμο, σ' ένα ναυτικό χωριό. Κι εκεί ο πρώτος παραδίνεται στο ποτό και νοσταλγεί —τελικά και αναζητεί— απεγνωσμένα το χαμένο νησί. Ο δεύτερος απείθαρχος σ' ένα πολιτισμό που δεν είναι δικός του, μέθυσος, κλέφτης κι απατεώνας χάνεται ξαφνικά. Βρισκόμαστε κοντά στην εκδοχή του Saint-John Perse, παρουσιασμένη με περισσότερο ρεαλιστικό τρόπο.

Ανακεφαλαιώνοντας, εντοπίζουμε τρία διαφορετικά σημεία-ερωτήματα που επηρεάζουν την εξέλιξη της γνωστής ιστορίας του ερημίτη και κάθε φορά τη φορτίζουν με διαφορετική ιδεολογία, την προσανατολίζουν σε στόχο διαφορετικό:

- 1) Ο ερημίτης είναι ναυαγός ή εγκαταλείφθηκε;
- 2) Ποια σχέση δημιουργεί με τον άνθρωπο που συναντάει;
- 3) Τελικά η ιστορία αυτή είναι γραμμένη για παιδιά ή για μεγάλους;

Θα προσπαθήσουμε να δούμε ποια απάντηση δίνουν σ' αυτά τα ερωτήματα οι διάφορες εκδοχές της Ιστορίας του Ερημίτη.

B.1. Η Ιστορία του ναυαγού ή του συντρόφου που τον εγκατέλειψαν;

Ο Μύθος και η πραγματικότητα

Στα 1704 με πραγματική σκληρότητα το πλήρωμα ενός Εγγλέζικου καραβιού εγκατέλειπε στο ακατοίκητο νησί του Ειρηνικού Χουάν-Φερνάντες τον Σκωτσέζο τιμονιέρη Αλέξανδρο Σέλκιρκ. Δεν ξέρουμε σε τι —και εαν— είχε φταίξει ο δύστυχος άνθρωπος, το σίγουρο είναι πάντως ότι είχε καυγαδίσει άγρια με τον καπετάνιο. Οι ναύτες τον παράτησαν λοιπόν εκεί, αφού του έδωσαν, εκτός από λίγα ρούχα και τρόφιμα, ένα όπλο και μια Βίβλο, δηλαδή δύο χαρακτηριστικά στοιχεία του πολιτισμού εκείνης της εποχής.

Τεσσεράμιση σχεδόν χρόνια αργότερα τον περιμάζεψε ένα Εγγλέζικο πλοίο

που έτυχε να προσαράξει στο νησί. Ο καπετάνιος του, **Moodes Rogers**, κατέγραψε το γεγονός στο ναυτικό ημερολόγιο. Αυτό το ημερολόγιο απετέλεσε τη βάση για το έργο του **Rogers**, «Ταξίδι γύρω από τον κόσμο» που τυπώθηκε στα 1712 και σημείωσε αρκετή επιτυχία, ώστε να κυκλοφορήσει γρήγορα και σε δεύτερη έκδοση. Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας ανέπτυξε διεξοδικά το επεισόδιο της συνάντησης με τον Ερημίτη βεβαιώνοντας ότι ήταν αληθινό.

Έτσι ο Αλέξανδρος Σέλκιρκ έγινε ξαφνικά ένα πρόσωπο εξαιρετικό γνωστό και δημοφιλές. Ο δημοσιογράφος **R. Steele** έγραφε άρθρα γι' αυτόν στην εφημερίδα «**The Englishman**»¹¹. Τον παρουσίαζε σαν τον λευκό άνθρωπο, τον Άγγλο που επιβιώνει σε ένα αφιλόξενο νησί, δουλεύει σκληρά και προσεύχεται επιβεβαιώνοντας τις αρετές και την αξιοσύνη της φυλής του και της θαλασσοκρατειρας πατρίδας του. Ο δημοσιογράφος ελάχιστα ασχολήθηκε με το γεγονός της εγκατάλειψης, με τα συναισθήματα αυτού του ανθρώπου απέναντι στους συμπατριώτες και στους συντρόφους του που ανέχτηκαν την τιμωρία του. Γράφει μόνο πολύ αγνά και αόριστα ότι «ο άνθρωπος αυτός κάποτε μοιάζει να νοιώθει ένα είδος απέχθειας για τον πολιτισμένο κόσμο και μοιάζει να νοσταλγεί πολύ το νησί του». Βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου ο καπετάνιος είναι στο καράβι «ο πρώτος μετά το Θεό», κανείς δεν αμφισβητεί την εξουσία του, παρά μονάχα αν στοχεύει να την αποκτήσει ο ίδιος. Μια εποχή αγριότητας όπου οι ναυτικοί κανονισμοί δεν επιτρέπουν στους ναύτες να διαφωνήσουν, μα έμμεσα τους ωθούν να στασιάσουν με ένα τρόπο σχεδόν κωμικοτραγικό. Ο δημοσιογράφος αποφεύγει —ή μάλλον δεν διανοείται καν;— να θέξει το τεράστιο ηθικό πρόβλημα για να μην ξενίσει μια κοινωνία που δεν είναι ώριμη να το δεχτεί. Το ίδιο κάνει και ο **Defoe**, δημοσιογράφος και ο ίδιος, κι άνθρωπος με ενεργό ρόλο στην πολιτική —οπαδός των **Whigs**— που ξέρει καλά τις πολιτικές σκοπιμότητες και ενδιαφέρεται απλώς να γράψει έργα με εμπορική επιτυχία κι όχι να ταραξει τα νερά¹².

Έτσι εκμεταλλεύεται το γεγονός της εγκατάλειψης του ναυτικού, που το ξέρει πολύ καλά, (μια και ξέρουμε ότι δουλεύει έχοντας μπροστά του τις εφημερίδες που ανέφεραν τι συνέβη με τον Σέλκιρκ) διασκεδάζοντάς το με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει περίπου ανώδυνο. Σε μια από τις πολλές ιστορίες του Ροβινσώνα —αυτές που ακολούθησαν μετά την έκδοση της ιστορίας με τον Παρασκευά— παρακολουθούμε τη συνάντησή του με τρεις δύστυχους συμπατριώτες του —ο ένας απ' αυτούς είναι καπετάνιος— που οι στασιαστές ναύτες έχουν πρόθεση να τους εγκαταλείψουν στο ακατοίκητο (όπως νομίζουν) νησί.

Στο έργο «η Μυστηριώδης Νήσος» του Βερν γίνεται λόγος για τον Έυρτον κάποιον Σκωτσέζο ναυτικό που συναντούν οι τέσσερες σύντροφοι, μόνο του σ' ένα ερημονήσι. (Τον έχει αφήσει εκεί ο καπετάνιος του, λόρδος Γκλέναρβαν, επιβάλλοντάς του μια δίκαιη τιμωρία). Ο Έυρτον, παλιός ληστής, στασιαστής και πειρατής είχε παλιότερα εγκαταλείψει στο ίδιο νησί τον καπετάνιο και τους συντρόφους του. Η εγκατάλειψη στο νησί παρουσιάζεται λοιπόν ως δίκαιη τιμωρία που του επιβάλλει ο πλοίαρχός του, και μάλιστα καθόλου απάνθρωπη, αφού μετά δώδεκα χρόνια θα έρθει ο ίδιος ο πλοίαρχος να τον ξαναπάρει πίσω

κι αφού αποδείχτηκε αποτελεσματική! Τελικά μετανοεί κι αγωνίζεται με αυταπάρνηση κατά των πειρατών για να σώσει τους τέσσερες ναυαγούς του νησιού.

Ο ίδιος ο Έυρτον πριν γνωριστεί και συναδελφωθεί με τους τέσσερες ερημίτες είχε καταδικάσει τον εαυτό του σε μια κατάσταση αποκτήνωσης, και σίγουρα δεν ενδιαφέρεται καθόλου να εφαρμόσει τις γνώσεις που ο πολιτισμός του έχει δώσει στο έρημό του το νησί, ούτε να το κάνει μικρογραφία της κοινωνίας από όπου προέρχεται. Μήπως είναι φυσικό να περιμένουμε μια τέτοια συμπεριφορά από τον άνθρωπο που μόνος του μπήκε στο περιθώριο με το να γίνει πειρατής, δηλαδή αυτό που λέμε «στοιχείο αντικοινωνικό» και που αργότερα τιμωρείται με απομάκρυνση από αυτήν;

Ο αρχαίος μύθος με αξιοσημείωτη τόλμη μιλάει γι' αυτόν το σύντροφο που κατάντησε «απηγριωμένος»¹⁴, αφού τον εγκατέλειψαν ανήμπορο, άρρωστο βαριά στην ακατοίκητη Λήμνο. Ο Φιλοκτήτης ήταν μόνον άτυχος. Τυχαία τον δαγκώνει ένα φίδι κι η πληγή του αφόρητα δύσοσμη κι επώδυνη του προκαλεί τρομερές κρίσεις. Ο ήρωας εγκαταλείπεται άδικα. Έτσι τουλάχιστον πρέπει να ήταν η εκδοχή που παρουσιάζεται στα Κύπρια έπη και που διασώζει ο Πρόκλος¹⁵. Η τραγωδία του Ευριπίδη που δεν μας σώθηκε, δημιουργημένη το 431 προτιμάει μια λιγότερο απάνθρωπη τιμωρία: Ο ήρωας δεν έφταιξε, η Λήμνος όμως δεν παρουσιάζεται ακατοίκητη. Υπάρχουν άνθρωποι που τον επισκέπτονται, ένας μάλιστα, ο Άκτορας, γίνεται στενός φίλος του ερημίτη. Ο Δίων, ρήτορας από την Προύσα μας διασώζει την παράφραση του δράματος του Ευριπίδη¹⁶.

Ωστόσο, μέσα στην τραγωδία του Σοφοκλή που μας σώζεται ακέραια, μπορούμε ίσως να διακρίνουμε τον απόηχο μιας διαφορετικής εκδοχής. Ο Νεοπτόλεμος λέει χαρακτηριστικά στον Φιλοκτήτη:

Σύ γάρ νοσεῖς τόδ' ἐκ θείας τύχης,
Χρύσης πελασθεῖς φύλακος, ὃς τόν ἀκαλυφῆ
σηκόν φυλάσσει κρύφιος οἰκουρῶν ὄφις (1326-1328).

Ο Φιλοκτήτης πλησίασε λοιπόν το ιερό φίδι που φρουρούσε το ναό. Μήπως για να διαπράξει κάποια κλοπή ή ασέβεια, που φυσικά είναι βαριά ιεροσυλία; Στην περίπτωση αυτή βαρύνεται από μια εποχή και η τιμωρία του δεν φαίνεται πια άδικη, ίσως να έχει επιβληθεί με θεία εντολή¹⁷.

Πάντως όπως και να έχει το πράγμα, ο Φιλοκτήτης, δεν φροντίζει στη Λήμνο να φτιάξει κάποια καλύτερη κατοικία ή να καλλιεργήσει σιτάρι. Πέρα από την αναπηρία του που δεν του το επιτρέπει, κάτι τέτοιο δεν θα εναρμονιζόταν, ίσως, με την αρνητική διάθεση που έχει απέναντι στους πολιτισμένους, στα μέλη της κοινωνίας, δηλαδή στους συντρόφους που τον εγκατέλειψαν.

B.2. Η Ιστορία του Ερημίτη και του Άλλου

«Τι είναι ο Παρασκευάς στην ιστορία του Defoe; Μα ένα τίποτα, ένας άγριος, ένα ζώο, τέλος πάντων μια ύπαρξη που γίνεται άνθρωπος μόνο χάρη στην επέμβαση του Ροβινσώνα, του Δυτικού ανθρώπου που είναι ο φορέας της γνώσης και της σοφίας. Όταν ο Ροβινσώνας επιπλήττει τον Παρασκευά είναι για το καλό του, για να γίνει καλός υπηρέτης». Έτσι γράφει χαρακτηριστικά ο M. Tournier στην πνευματική του αυτοβιογραφία, «Le vent Paraclet»¹⁸. Πραγματικά ο Παρασκευάς εξανθρωπίζεται, μαθαίνει ένα σωρό πράγματα από τον Άγγλο ερημίτη. Ο ίδιος δεν έχει να του διδάξει τίποτα; Λογικά θάπρεπε κανείς να περιμένει πως ένας ιθαγενής θα είναι περισσότερο εξοικειωμένος με τη φύση, θα ξέρι να επιβιώσει μέσα σ' αυτήν περισσότερο εύκολα από τον άνθρωπο που έχει μεγαλώσει σε μια Δυτική Ευρωπαϊκή πόλη. Ο Tournier σημειώνει ότι το έργο στην εκδοχή του Defoe εκφράζει τον πιο στυγνό ρατσισμό, μια εποχή που ο Δυτικός πολιτισμός θεωρείται, από τους ίδιους τους Δυτικούς, ως μοναδικός και οι άλλοι λαοί υποτιμώνται¹⁹.

Μια τέτοια άποψη δεν ήταν δυνατόν να ισχύει και στον 20ο αιώνα, τον αιώνα της εθνολογίας. Μετά τις μελέτες του Levi-Strauss και της Margaret Mead η Δυτική σκέψη, έμαθε πως έχει να διδαχτεί πολλά από άλλους πολιτισμούς, να μη θεωρεί πρωτόγονο ό,τι δεν εναρμονιζόταν με τα δικά της επιτεύγματα. Έτσι στο έργο του Tournier ο Ροβινσώνας και ο Παρασκευάς βρίσκονται σε μια σχέση αντίθεσης, αντιπαράθεσης. Αρχικά είναι ο πρώτος αρχηγός, επιβάλλει τον δικό του τρόπο συμπεριφοράς, «διακυβέρνησης» του νησιού, αργότερα ο δεύτερος. Αυτή η θεώρηση είναι εξαιρετικά χαρακτηριστική και ευεξήγητη αντίδραση του Γάλλου στοχαστή που σπούδασε στην Ecole des Sciences Sociales και που η χώρα του φέρνει την ενοχή για τον πόλεμο της Αλγερίας.

Αυτή η σχέση ανάμεσα στον Λευκό και τον Ιθαγενή απασχολεί και τον Saint-John Perse, αυτόν τον λεπταίσθητο λόγιο ποιητή και διπλωμάτη που παιδί έζησε στις Αντίλλες και που γνώρισε το πνεύμα της αποικιοκρατίας. Κατά τη γνώμη του αυτή η «συμμόρφωση» του Παρασκευά προς τους κανόνες του Δυτικού Πολιτισμού τον εκφυλίζει και τον εξευτελίζει, τον μεταβάλλει σε έναν κακό και πονηρό υπηρέτη, αφού του στερεί την ελευθερία και την πρωτοβουλία του. Ο Παρασκευάς δεν θα συμμορφωθεί ποτέ προς τις υποδείξεις μιας ηθικής που δεν είναι δική του.

Παραθέτουμε σε δική μας μετάφραση το πολύ όμορφο ποίημα που συμπυκνώνει την παραπάνω άποψη:

Παρασκευάς

[Saint-John Perse (1887-1975)
Από το έργο *Images à Crusoe* (1904-5)
Α' Δημοσίευση 1909, στη
«La Nouvelle Revue Française»]

Γέλια μέσα στον ήλιο!

Φίλντισι! να γονατίζεις ντροπαλά, τα χέρια σου στα πράγματα της γης.

*Παρασκευά! Πόσο ήταν πράσινα τα φύλλα κι ο ίσκιος σου πρωτόγνωρος,
πόσο μακριά τα χέρια σου ως τη γη, την ώρα που κοντά στον σιωπηλό Ερημίτη
κινούσες κάτω από το φως, το γαλανό των μελών σου ρυάκισμα.*

*Τώρα σου χάρισαν εν' αποφόρι κόκκινο,
Πίνεις το λάδι απ' τα λυχνάρια και κλέβεις από το κελλάρι,
ορέγεται και τους ποδόγυρους της υπηρέτριας που είναι χοντρή και που μυρίζει
ψάρι*

*Και στις λιβρέας σου τα χάλκινα κουμπιά
καθρεφτίζεις τα μάτια σου που γίνανε πανούργα, το γέλιο σου τ' ακόλαστο.*

Σ' ένα έργο όπως η «Μυστηριώδης Νήσος» του Βερν όπου οι ήρωές του είναι φίγουρες ή τύποι κι όχι χαρακτήρες, η συνάντηση ανάμεσα στους 'Αγγλους και τον πλοίαρχο Νέμο, τον Ινδό πρίγκηπα που στα νιάτα του αγωνίστηκε κατά της αποικιοκρατίας, δεν καταφέρνει να πάρει τη μορφή της ουσιαστικής αντιπαράθεσης, της σύγκρουσης, αφού η εσωτερική ζωή και η συναισθηματική φόρτιση παραμένουν εξαιρετικά αδύνατες, μ' όλο που το θέμα θα ήταν εξαιρετικά πρόσφορο για τέτοια διαπραγμάτευση.

Στο έργο «η Σουζάννα και ο Ειρηνικός» του Giraudoux οι πρώτοι επισκέπτες που η ηρωίδα συναντάει στο νησί είναι οι νεκροί στρατιώτες του πολέμου που τα πτώματά τους ξεβράζει το κύμα στην ακρογιαλιά. Έχει μάθει να τους ξεχωρίζει από τις στολές τους, ξέρει ποιοι είναι οι 'Αγγλοι και ποιοι οι Γερμανοί και για πρώτη φορά νοιώθει να φοβάται τους ανθρώπους. Αργότερα οι ζωντανοί επισκέπτες της που θα την φέρουν πίσω στον κόσμο είναι τρεις νέοι 'Αγγλοι στρατιώτες. Η ηρωίδα που ονειρευόταν στη μοναξιά της τον έρωτα, τον βλέπει να ενσαρκώνεται σε τρία διαφορετικά πρόσωπα. Η αντιπαράθεση, περισσότερο αχνή, θα γίνει εδώ σε επίπεδο άντρα-γυναίκας, ανθρώπου που έζησε μια πνευματική ζωή μοναξιάς κι ανθρώπων που πήραν μέρος σ' ένα πολυπρόσωπο κι απάνθρωπο πόλεμο. Όταν η κοπέλα εκφράζει τις ερωτικές της επιθυμίες οι νεαροί 'Αγγλοι την φροντίζουν θεωρώντας την μια άρρωστη που βρίσκεται σε παραλήρημα.

Μα αυτή η αντίθεση, η αντιπαράθεση ανάμεσα στον Ερημίτη και τον επισκέπτη του είναι εξαιρετικά ζωντανή στην αρχαία τραγωδία. Στον Φιλοκτήτη του Σοφοκλή ο ερημίτης είναι ώριμος άντρας, ανήμπορος, φθαρμένος ίσως από την οργή, την επιθυμία για εκδίκηση. Ο Νεοπτόλεμος είναι ο αγνός έφηβος, παιδί σχεδόν, δεν έχει καμιάν ανάμειξη στην πράξη της εγκατάλειψης, συμμετέχει σ' έναν πόλεμο που δεν τον άρχισε ο ίδιος, αλλά η γενιά του πατέρα του. Το δράμα διαρθρώνεται με βάση τη σύγκρουση που γίνεται στη ψυχή του έφηβου που χωρίζεται ανάμεσα στον Φιλοκτήτη και τον Οδυσσέα, την συνείδησή του και το συμφέρον.

Στη χαμένη τραγωδία του Ευριπίδη, που ο Δίων τη χαρακτηρίζει «πολιτικωτάτη και ρητορικωτάτη», ο Οδυσσέας ερχόταν σε αντιπαράθεση με τον Φιλοκτήτη. Με ένα χείμαρρο επιχειρημάτων ο Οδυσσέας έπειθε τον ερημίτη να γυρίσει. Χρησιμοποιούσε την πειθώ, όχι τη βία ή την πονηριά, η σύγκρουση ήταν λογική και πνευματική²⁰.

B.3. Ιστορία για παιδιά ή για μεγάλους;

Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλά έργα που αγαπήθηκαν πολύ από τα παιδιά, δεν γράφτηκαν από την αρχή γι' αυτά. Τον 18ο αιώνα ούτε τα Ταξείδια του Gulliver του J. Swift (1726), ούτε ο Ροβινσώνας του D. Defoe απευθύνονταν ειδικά στα παιδιά. Κάτι τέτοιο είναι ευεξήγητο σε μια εποχή που τα παιδικά βιβλία είναι πάντα πολύ βαρετά, μια που καθώς είδαμε διέπονται από αυτό το πνεύμα του ηθικοδιδασκτισμού.

Ο 17ος και ο 18ος αιώνας της Αγγλικής γραμματείας μάς δίνει μια εξαιρετικά πλούσια παραγωγή αναγνωσμάτων που αναφέρονται σε ναυτικές περιπέτειες. Ξέρουμε ότι ο ίδιος ο Defoe είχε στη βιβλιοθήκη του τουλάχιστον καμμιά εικοσαριά τέτοια έργα. Μερικές από αυτές τις περιπέτειες ήταν αληθοφανείς, άλλες εντελώς φανταστικές. Ο Defoe και ο Swift καλλιέργησαν αντίστοιχα αυτά τα δύο είδη περιπέτειας κι έτσι, χωρίς να νεωτερίσουν εντελώς, έγιναν οι πρόδρομοι και μαζί σπουδαιότατοι εκπρόσωποι του Αγγλικού μυθιστορήματος. Ο Swift είναι στοχαστής, είχε οξύ πνεύμα κι αυτή την καταπληκτική αίσθηση του χιούμορ. Ο Defoe, σαν δημοσιογράφος που ήταν ήξερε να γράφει με τρόπο άμεσο, απλό, σχεδόν κουβεντιαστό. Τα μέχρι τότε περιπετειώδη μυθιστορήματα ήταν γραμμένα σε γλώσσα πομπώδη και περίτεχνη που τα έκανε απωθητικά στους μεγάλους κι εντελώς απρόσιτα στα παιδιά.

Σήμερα βέβαια ο Σουίφτ και ο Ντεφόε παρουσιάζονται σ' όλες τις Ιστορίες Παιδικής Λογοτεχνίας, μια που είναι πια κλασικοί. Κάτι τέτοιο συμβαίνει και με τα έργα του Βερν που αρχικά απευθύνονταν σε ένα εξαιρετικά ευρύ κοινό με διαφορετική μόρφωση και ηλικία. Χρειάζεται ίσως να θυμίσουμε ότι τα έργα του Defoe και του Βερν δημοσιεύονταν σε συνέχειες στις εφημερίδες.

Ειδικά ο Ροβινσώνας συνιστάται θερμά απ' όλους τους σημερινούς οδηγούς για την παιδική λογοτεχνία. Κανείς δε βρέθηκε ακόμα να πει ότι είναι έργο «αντιπαιδαγωγικό» ή νοσηρό, όπως έγινε με άλλα κλασικά παιδικά αναγνωσματα όπως τα παραμύθια του Περώ, ή του Άντερσεν ή τις Ιστορίες της Κόμησας de Segur²¹.

Είναι τελικά αξιοσημείωτο πως από αυτό το απλό παιδικό τελικά μυθιστόρημα γεννήθηκε στα 1967 ο φιλοσοφικός μύθος του Michel Tournier «Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού». Τα κείμενα που στο αρχικό έργο (του Defoe) είναι οι σκέψεις του Ροβινσώνα καταχωρημένες στο «Logbook», το ημερολόγιό του, παίρνουν στο σύγχρονο έργο σχεδόν τη μορφή του φιλοσοφικού δοκιμίου. Σίγουρα έχουμε το βιβλίο ενός στοχαστή, όπου ο μύθος — η ιστορία του Ροβινσώνα — είναι μόνο μια πρόφαση για μια πρόταση αναθεώρησης του πολιτισμού μας.

Μήπως ο ίδιος διασκευασμένος μύθος, απογυμνωμένος από τα ερμηνευτικά του σχόλια, περισσότερο άμεσα και αβίαστα θα μπορούσε να επιτύχει το ίδιο αποτέλεσμα; Σ' αυτήν την περίπτωση η αφήγηση γίνεται στιλπνή και κελαρυστή, η ιστορία περισσότερο μεστή, αφού δεν χρειάζεται τον σχολιασμό του συγγραφέα, αλλά ίσως τον υποβάλλει στον αναγνώστη. Αυτή ακριβώς πρέπει να ήταν η πρόθεση του Tournier, όταν έγραφε για δεύτερη φορά την Ιστορία του Ερημίτη με τον τίτλο «Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή», το 1971. Ας

δούμε τι λέει σχετικά ο ίδιος:

«Ξαναδιαβάζοντας αργότερα το μυθιστόρημά μου («Παρασκευάς ή στις Μονές του Ειρηνικού») ένιωσα τις αδυναμίες του και πόσο μακριά βρισκόμουν από το ιδεώδες που είχα για στόχο μου. Η φιλοσοφία ήταν παρούσα σε κάθε σελίδα, χωρίς διακριτικότητα, υπερβολική, βαραινώντας και δίνοντας αργό ρυθμό στη ροή της αφήγησης. Πολύ γρήγορα έγινε επιτακτική η ιδέα να ξαναγράψω το βιβλίο, ξαλαφρώνοντάς το και αφαιρώντας του τα περιττά, προσθέτοντας καθαρά αφηγηματικά επεισόδια, συνυφαίνοντας πιο στενά, πιο βαθιά, το φιλοσοφικό φόρτο ώστε, χωρίς να τον αλλάξω, να τον καταστήσω αόρατο»²². Και μόνο αφού ξανάγραψε το βιβλίο του για δεύτερη φορά για να το βελτιώσει ο συγγραφέας, όπως λέει ο ίδιος, ανακάλυψε πως είχε γράψει ένα βιβλίο για παιδιά.

Έτσι, σύμφωνα με την άποψη του σύγχρονου Γάλλου συγγραφέα, το έργο που μπορούν να διαβάσουν και τα παιδιά είναι ανώτερο ποιοτικά, περισσότερο σμιλεμένο και καλοδουλεμένο. Ο ίδιος βεβαιώνει ότι θα ήθελε να ξαναγράψει όλα του τα έργα, ώστε να γίνουν προσιτά στα παιδιά, πράγμα που σημαίνει ότι οι δευτερογενείς εκδοχές τους θα είναι πιο καθαρές, πιο αδρές, ουσιαστικότερες. Για τον Tourgnier λοιπόν, το έργο για παιδιά είναι το λογοτεχνικό ιδεώδες. Τείνει προς αυτό, χωρίς να κατορθώνει πάντα να το φτάσει.

Όμως ο συγγραφέας σημειώνει ότι αυτό το δευτερογενές έργο του με πολλή δυσκολία έγινε αρχικά δεκτό από τους εκδοτικούς οίκους. Παραδέχεται ότι υπάρχει ένα είδος αυστηρής λογοκρισίας στο χώρο του παιδικού βιβλίου και ότι «οι ειδικευμένοι οίκοι ζουν κάτω από την τρομοκρατία του ελέγχου που ασκούν οι σύλλογοι γονέων και βιβλιοπωλών». Οποιοσδήποτε συγγραφέας λοιπόν θέλει να πραγματώσει αυτό το «λογοτεχνικό ιδεώδες», να απευθύνει δηλαδή το βιβλίο του στα παιδιά, έχει να ξεπεράσει κι αυτό το σκόπελο.

Γ. Επίλογος

Στις παραπάνω γραμμές προσπαθήσαμε να δούμε, αρκετά αποσπασματικά βέβαια, την ιστορία του Ερημίτη, ξεκινώντας από την αρχαία τραγωδία και προχωρώντας ως τις μέρες μας. Τις περισσότερες φορές η Ιστορία αυτή παρουσιάστηκε με τη μορφή του παιδικού παραμυθιού. Γενικά θα λέγαμε ότι η Δυτική σκέψη, αλλά και η ίδια η ανθρωπότητα μοιάζει να αυτοπαρατηρείται σ' αυτό το μαγικό καθρεφτάκι που είναι το παραμύθι για παιδιά. Κι είναι κάτι πολύ σημαντικό, όταν καταφέρνει να ξεχωρίζει τα λάθη της, όταν επιθυμεί να διορθώσει την εικόνα της, όταν ανιχνεύει τις ενοχές της.

Μέσα στο Παραμύθι του Ροβινσώνα εκφράστηκαν διαδοχικά η αποικιοκρατία, η αστική οικονομία και ηθική, αλλά και η απέχθεια για τον ρατσισμό, οι τύψεις για τον πόλεμο της Αλγερίας, η αντίθεση για τις σημερινές διακρίσεις σε βάρος «εγχρώμων» μη προνομιούχων. Σήμερα μπορούμε να χαιρόμαστε που ένα σωρό σπουδαία πράγματα χωρούν σ' ένα στυλινό και γοητευτικό, ένα συγκινητικό παραμύθι για παιδιά. Κι ακόμα περισσότερο που ο σημερινός φιλόσοφος-παραμυθιάς θέλησε να το αφιερώσει «σ' όλους τους μετανάστες που δουλεύουν στη Γαλλία, σ' όλους τους «Παρασκευάδες», τους Αλγερινούς, τους

Μαροκινούς, τους Τυνήσιους, του Πορτογάλου» που δεν έχουν εκλογικό βιβλιάριο και που —για την ώρα— δεν ανήκουν καν σε συνδικάτο, και που σ' αυτούς επάνω πατάει βαριά η καταναλωτική Δυτική κοινωνία²³.

Έτσι η ιστορία του ερημίτη, μια ιστορία μοναξιάς, γίνεται σήμερα ένα μήνυμα συναδέλφωσης κλεισμένο σ' ένα μικρό παιδικό βιβλίο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οδ. ξ 192-359.
2. Εκτός από τους τραγικούς, με το θέμα του Φιλοκτήτη ασχολούνται ο Βακυλίδης (Schol. Pindare, Pyth. I 100) και ο Πίνδαρος (Α' Πυθιόνικος).
3. Βλ. Κ. Μαρξ, Το Κεφάλαιο, Βιβλίο Α!, κεφ. 1, 1, ν. Ο φετιχιστικός χαρακτήρας του εμπορεύματος και το μυστικό του).
4. Μιλάμε για το συγκεκριμένο γνωστό επεισόδιο του βιβλίου του Ροβινσώνα στο έρημο νησί και τη συνάντησή του με τον Παρασκευά. Μια και το έργο είχε τεράστια επιτυχία ο Defoe κυκλοφόρησε αργότερα μια σειρά από ιστορίες με τον ίδιο ήρωα που κινούνται όμως όλες στα πλούσια τη μετριότητα.
5. Αυτή τη σχέση κυρίου-υπηρέτη εντοπίζει και προβάλλει ο L. Buñuel στην ταινία του «Ροβινσώνας» που πρέπει να επηρέασε σημαντικά τον M. Tournier για να γράψει το έργο του «Παρασκευά ή στις Μονές του Ειρηνικού».
6. Βλ. Saint-John Perse, Images à Crusoe, Oeuvres complètes, Pléiade, 1982, 9-20.
7. J. Giraudoux, Suzanne et le Pacifique, Grasset, 1980.
8. M. Tournier, Vendredi ou les limbes du Pacifique, Minuit, 1969. Ελληνική μετάφραση Χ. Λάζου, «Παρασκευά ή στις μονές του Ειρηνικού», Εξάντας, 1986.
9. M. Tournier, Vendredi ou la vie sauvage, Folio 1977. Ελληνική μετάφραση Δ. Ραυτόπουλου, Εκδ. Πατάκη 1982.
10. M. Tournier, La fin de Robinson Crusoe, Συλλογή le Coq de bruyère, Folio, 1978.
11. Βλ. την έκδοση του «Robinson Crusoe» του Defoe από τον A. Ross, Penguin Books, 1970. Στην έκδοση περιλαμβάνονται και το έργο του W. Rogers (A Cruising Round the World) όπως και τα άρθρα του R. Steele στην εφημερίδα «Englishman».
12. Ο Defoe εκδίδει την εφημερίδα Weekly Review (1704-1714) και συνεργάζεται στο περιοδικό Mercator (1713) την εφημερίδα Applebees Journal (1716-1726) και την Daily Post (1719-1725).
13. J. Verne, L' ile mystérieuse, εκδ. Hachette, σειρά «Les intégrales de Jules Verne».
14. Σοφοκλή, Φιλοκτήτης.
15. Πρόκλος, Περίληψη στα Κύπρια έτη, εκδ. Severyns, σελ. VII 144-146.
16. Δίωον, LII (35 εκδ. Budé).
17. Βλ. L. Radermacher, Zur Philoktet-sage. Mel. Grégoire (1949) σελ. 504 -F. Houan, Euripide et les chants cypriens, 1966, σ. 308-317.
18. M. Tournier, Le vent Paraclét, Folio 1977, σελ. 227.
19. M. Tournier, ε.α.
20. Βλ. J.P. Vernant, P. Vidal-Naquet, Mythe et tragédie en Grèce Ancienne., 1986, σ. 164.
21. Βλ. I. Jan, La littérature enfantine, Παρίσι, 1985⁵ και F. Garadec, Histoire de la littérature enfantine en Grance, Παρίσι 1977.
22. M. Tournier, Πρέπει να γράφουμε για τα παιδιά, Ελληνική έκδοση του περιοδικού Courrier της UNESCO, Ιούνιος 1938.
23. M. Tournier, Le Vent Paraclét, ε.α., σ. 237.

Μιχάλη Ι. Βάμβουκα

Επίκουρου Καθηγήτῆ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΗΛΙΚΙΑΣ 9-12 ΕΤΩΝ**

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

6.2. Μορφωτικό επίπεδο των γονέων και αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Για να μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου, κατατάξαμε τα υποκείμενα της έρευνας σε τρεις κατηγορίες με δείκτη τον ανώτερο τίτλο σπουδών που είχαν αποκτήσει οι γονείς τους (πατέρας και μητέρα). Στην πρώτη κατηγορία περιλάβαμε τους γονείς που ήταν ή δεν ήταν κάτοχοι του απολυτηρίου δημοτικού σχολείου. Τη δεύτερη κατηγορία συγκροτήσαμε από γονείς που είχαν ή δεν είχαν ολοκληρώσει κύκλο σπουδών σε σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Στην τρίτη, τέλος, περιλάβαμε γονείς που ήταν πτυχιούχοι ανώτερου ή ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένας από τους πιο έγκυρους δείκτες του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού επιπέδου της οικογένειας. Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι το επίπεδο σπουδών των γονέων συνδέεται στενά με την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική τους θέση. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο συνυπάρχει συχνότατα με υψηλό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και ανώτερη επαγγελματική κατηγορία. Οι γονείς με ανώτερη μόρφωση έχουν υψηλότερα εισοδήματα, υψηλότερες φιλοδοξίες και προσδοκίες για τα παιδιά τους και ικανοποιούν καλύτερα τις ποικίλες ανάγκες τους (M. Reuchlin 1969, J. Lautrey 1980, J.-P. Pourtois 1984 κ.ά.). Γι' αυτό στις μελέτες των κοινωνιολογικών διαστάσεων της εκπαίδευσης το επίπεδο σπουδών των γονέων και η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα επιλέγονται και χρησιμοποιούνται ως οι καλύτεροι και εγκυρότεροι δείκτες της κοινωνικής κατηγορίας και θέσης των υποκειμένων. Με βάση τα παραπάνω, στους πίνακες V και VI φαίνονται οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών καθεμιάς από τις τρεις τάξεις-ηλικίες, σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας τους αντίστοιχα.

Τα δεδομένα δείχνουν ότι το μέσο αναγνωστικό επίπεδο επίδοσης των μαθητών και των τριών τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') είναι ανάλογο με το επίπεδο

Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 9-12 ΕΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ V

Επίδοση των υποκειμένων κατά τάξη και επίπεδο μόρφωσης του πατέρα τους

Επίπ. μόρφ. Τάξη	Πρωτοβάθμ		Δευτεροβ.		Τριτοβάθ.		F	Στατιστική σημαντικό- τητα
	M	σ	M	σ	M	σ		
Δ'	16.66	7.39	21.59	6.8	25.8	6.14	103.09	Σ.Σ. σε .01
Ε'	20.36	8.46	22.91	7.87	29.72	4.65	94.07	Σ.Σ. σε .01
ΣΤ'	23.18	7.73	27.13	5.39	30.36	2.73	78.05	Σ.Σ. σε .01

ΠΙΝΑΚΑΣ VI

Επίδοση των υποκειμένων κατά τάξη και επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τους

Επίπ. μόρφ. Τάξη	Πρωτοβάθ.		Δευτεροβ.		Τριτοβάθ.		F	Στατιστική σημαντικό- τητα
	M	σ	M	σ	M	σ		
Δ'	16.8	7.68	20.75	6.68	27.36	4.60	183.69	Σ.Σ. σε .01
Ε'	20.46	8.45	23.75	7.73	31.06	3.91	119.39	Σ.Σ. σε .01
ΣΤ'	23.59	7.37	26.86	6.66	30.36	2.81	66.05	Σ.Σ. σε .01

μόρφωσης των γονέων (πατέρα και μητέρα) τους. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τόσο ανώτερο είναι και το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας των παιδιών τους. Οι ομάδες των μαθητών που έχουν γονείς των οποίων το επίπεδο μόρφωσης είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πετυχαίνουν χαμηλότερο μέσο όρο αναγνωστικής επίδοσης από τις ομάδες μαθητών που έχουν γονείς με επίπεδο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και της τελευταίας όμως κατηγορίας οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας από τους συμμαθητές τους, των οποίων οι γονείς είναι τριτοβάθμιου επιπέδου μόρφωσης. Με άλλα λόγια, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές των τριών τάξεων-ηλικιών εμφάνισαν μιαν αναγνωστική επίδοση ανάλογη με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους.

Η επίδραση που ασκεί το επίπεδο μόρφωσης των γονέων στην αναγνωστική επίδοση των παιδιών τους είναι σημαντική. Οι μαθητές που έχουν γονείς χαμηλού μορφωτικοκοινωνικού επιπέδου έχουν καθαρά χαμηλότερη επίδοση από εκείνους που έχουν γονείς μεσαίου, και πολύ περισσότερο ανώτερου, επιπέδου μόρφωσης. Και στον τομέα αυτό τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα δεδομένα ανάλογων ξένων ερευνών. Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τους διάφορους παράγοντες που προσδιορίζουν τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών και την αναγνωστική τους δεξιότητα και έχουν διαπιστώσει κάποια θετική σχέση ανάμεσα στο τυπικό επίπεδο εκπαίδευσης και την επαγγελματική κατηγορία των γονέων, αφενός, και το επίπεδο επιτυχίας των παιδιών τους

στην ανάγνωση, αφετέρου. (S. De Coster et F. Hotyat 1970, J. Fijalkov et J. Simon 1976, A. Grisay (1984). Η E. Malmquist (1973) σε μια μελέτη της σε μαθητές της Α' τάξης βρήκε μια σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική θέση των γονέων και τη δεξιότητα των παιδιών τους να διαβάσουν ένα συνεχές κείμενο. Η ίδια ερευνήτρια αποκάλυψε σημαντικές συνάφειες, ανάμεσα στο φορολογητέο εισόδημα των δύο γονέων, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, τον αριθμό των βιβλίων που υπήρχαν στο σπίτι, από τη μια μεριά, και τη δεξιότητα του παιδιού στην ανάγνωση, από την άλλη.

Για την ερμηνεία των σημαντικών διαφορών που παρατηρούνται στην αναγνωστική δεξιότητα μαθητών διαφορετικών μορφωτικοκοινωνικών στρωμάτων, θα μπορούσε κανείς να αναφέρει τη δράση και αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Η ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων αντανακλά όχι μόνο την προσωπική ικανότητα του μαθητή, αλλά και τις συνθήκες μάθησης που δημιουργεί το περιβάλλον, καθώς και την παρόθηση για μάθηση που δημιουργεί ο ίδιος παράγοντας. Είναι προφανές ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου έχουν καλύτερες σχέσεις με το βιβλίο, το έντυπο και γενικά με την ανάγνωση. Οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και ειδικά την ανάγνωση μπορούν να θεωρηθούν, κατά γενικό κανόνα, πιο θετικές. Από πολύ νωρίς, τα παιδιά τους έχουν ευκαιρίες να τους δουν να διαβάζουν. Πρώιμα γεννιέται στα παιδιά τους η όρεξη για το διάβασμα, διεγείρεται η επιθυμία και το ενδιαφέρον τους για το βιβλίο, αφυπνίζεται ο πόθος τους να μάθουν να διαβάζουν και να διαβάζουν για να μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες υπάρχουν βιβλία και έντυπα, όπου όλοι διαβάζουν, αγαπούν να διαβάζουν, έχουν ασφαλώς μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν και τα ίδια καλοί αναγνώστες, παρά όσο οι συμμαθητές τους που στερούνται αυτών των μέσων. Τα παιδιά αυτά έρχονται στο σχολείο καλύτερα προετοιμασμένα για τη μάθηση της ανάγνωσης. Επόμενο, λοιπόν, είναι να σημειωθεί όσο περνά ο καιρός μεγαλύτερη πρόοδος στο διάβασμα.

Το περιβάλλον ανάπτυξης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου προσφέρει πλούτο πολιτιστικών ερεθισμάτων, ποικιλία γλωσσικών προτύπων και ευκαιρίες συχνής γλωσσικής αλληλεπίδρασης, που έχουν ως αποτέλεσμα έναν κανονικό, αν όχι ταχύτερο, ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης. Στο περιβάλλον αυτό τα παιδιά ενθαρρύνονται να ομιλούν, να συνομιλούν, να διαλέγονται περισσότερο αναμεταξύ τους. Οι λεκτικές επαφές και ανταλλαγές, οι συζητήσεις και συνομιλίες είναι πιο συχνές μεταξύ ενηλίκων και παιδιών στις οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου (J. Lautrey, 1980). Οι γονείς διηγούνται ή διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους, είναι πιο απαιτητικοί στη σωστή γλωσσική έκφραση των παιδιών τους και λιγότερο ανεκτικοί στα γλωσσικά σφάλματά τους. Η γλωσσική έκφραση και το χρηστικό λεξιλόγιο των οικογενειών αυτών είναι παραπλήσιο με εκείνο του σχολείου. Τα παιδιά τους είναι εξοικειωμένα με τη δραστηριότητα του λόγου γενικά και της ανάγνωσης ειδικότερα. Οι θεωρίες του B. Bernstein, για την ερμηνεία της γλωσσικής διαφοροποίησης των χαμηλών και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων θεωρούνται πλέον κλασικές. Όστε, οι συναναστροφές των παιδιών αυτών δημιουργ-

γούν από πολύ νωρίς ένα ευνοϊκό κλίμα για τη γλωσσική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη.

Αντίθετα, τα παιδιά οικογενειών χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στερούνται πολλούς από τους παραπάνω πολιτιστικούς ερεθισμούς και τις ευκαιρίες γλωσσικής ανάπτυξης. Ο εννοιολογικός τους πλούτος είναι πενιχρός και στοιχειώδης. Στο σπίτι συχνά αναγκάζονται, όχι να ομιλούν και να συνομιλούν, αλλά να σιωπούν, γιατί οι γονείς κουρασμένοι καθώς είναι πρέπει να κοιμηθούν νωρίς για να ξυπνήσουν νωρίς. Οι λεκτικές ανταλλαγές είναι απαγορευμένες. Ο διάλογος αποτελεί εξαίρεση, η σιωπή τον κανόνα. Κι ας μην το ξεχνάμε, η ανάγνωση είναι επικοινωνία και επικοινωνία σημαίνει διάλογο με τους άλλους. Τα παιδιά αυτά μπαίνουν, έτσι, στο σχολείο κάπως πρώιμα, γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν σχολικές μαθήσεις και δραστηριότητες στις οποίες δεν έχουν επαρκώς καλλιεργηθεί. Η ανάπτυξή τους στον τομέα αυτό είναι περιορισμένη.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προϋποθέτει την ύπαρξη γλωσσικών ανταλλαγών με άλλα πρόσωπα, αλλά και μια κάποια βαθμού ταύτιση με τον ενήλικο. Καθετί που δυσχεραίνει τις γλωσσικές ανταλλαγές και την ταύτιση με τον ενήλικο είναι δυνατό να έχει δυσμενή απήχηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Το συναισθηματικό κλίμα που κυριαρχεί στο σπίτι, οι σχέσεις που διατηρεί το παιδί με το στενό οικογενειακό περιβάλλον, η παρώθηση που νιώθει να ομιλεί και να διαβάζει, όλα αυτά μπορούν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γλωσσική συμπεριφορά (λεξιλόγιο, δομή προτάσεων, διάκριση φθόγγων και άρθρωση).

Με βάση τη φύση της εργασίας των γονέων τους, την κοινωνική τους θέση, το ύψος των εισοδημάτων τους, τις συνθήκες στέγασής τους, το μορφωτικό επίπεδο κλπ. τα παιδιά διαφοροποιούνται. Δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες παραστάσεις για τον κόσμο. Δεν δέχονται την ίδια γλωσσική αγωγή. Δεν έχουν ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων και των κινήτρων μάθησης της ανάγνωσης. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι ιδιαίτερα προνομιούχα στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Έχουν πλούσιο λεξιλόγιο. Έχουν γνώσεις. Αναγνωρίζουν τις έννοιες των λέξεων και τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων. Όσο όμως πιο πλούσιο είναι το λεξιλόγιο ενός ατόμου, τόσο πιο εύκολα γίνεται κατανοητό το άτομο αυτό όταν ομιλεί και τόσο πιο εύκολα διαβάζει και κατανοεί ό,τι ακούει ή ό,τι διαβάζει.

Τέλος δεν θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι η υψηλότερη κοινωνική θέση και το γόητρο των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ασυνείδητα υπερεκτιμούν τη σχολική αξία των παιδιών τους. Η υπερεκτίμηση υπάρχει κίνδυνος να επηρεάζει μακροπρόθεσμα την παρώθηση και την επίδοση γενικά αυτών των παιδιών-μαθητών, παγιώνοντας έτσι μια κατάσταση, που στη γένεσή της δεν ήταν παρά ένα σφάλμα εκτίμησης.

Οι διαφορές πάντως που παρατηρήθηκαν στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδοθούν στο ένα ή στο άλλο από τα ποικίλα στοιχεία του πολιτιστικού και παιδευτικού κλίματος κάθε οικογένειας. Είναι

δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να διαχωρισθεί η επίδραση του πλήθους των παραγόντων που υπεισέρχονται στη μελέτη δύο ή τριών τύπων (υψηλού, μεσαίου, χαμηλού) μορφωτικού περιβάλλοντος. Αυτό, όμως, δεν εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να μελετά το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών του, ώστε να ρυθμίζει ανάλογα τις διδακτικές του δραστηριότητες.

6.3. Περιβάλλον διαβίωσης και αναγνωστική επίδοση των μαθητών.

Προκειμένου να συγκρίνουμε την αναγνωστική επίδοση των μαθητών που διαμένουν σε αστικό περιβάλλον με την επίδοση εκείνων που διαμένουν σε αγροτικό, χωρίσαμε το σύνολο των υποκειμένων καθεμιάς ηλικίας σε δύο υποσύνολα. Στο ένα συμπεριλάβαμε αυτούς που διαμένουν στην πόλη του Ηρακλείου και στο άλλο εκείνους που διαμένουν σε χωριά, μικρά ή μεγάλα, του νομού Ηρακλείου. Έτσι, κάναμε λόγο για αστικό και αγροτικό περιβάλλον.

Η μέση επίδοση των υποκειμένων, σύμφωνα με την τάξη και το περιβάλλον διαμονής τους φαίνεται στον πίνακα VII.

ΠΙΝΑΚΑΣ VII

Τόπος διαμ. Τάξη	Χωριό		Πόλη		«t»	Στατιστική Σημαντικότητα
	M	σ	M	σ		
Δ'	16.88	7.15	21.76	7.02	5.447	Σ.Σ. σε .01
Ε'	19.58	8.95	25.80	6.07	6.533	Σ.Σ. σε .01
ΣΤ'	23.19	7.55	26.57	6.52	4.161	Σ.Σ. σε .01

Η σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των μαθητών των τριών τάξεων που προέρχονται από αστικό και αγροτικό περιβάλλον οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει μια σημαντική υπεροχή των μαθητών που κατοικούν στην πόλη.

Οι σημαντικές αποκλίσεις που παρατηρούνται στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών, που προέρχονται από σχολεία της πόλης και της υπαίθρου, θα μπορούσαν να αποδοθούν στη διαφορετική δράση διαφόρων παραγόντων πάνω στις δύο μορφές περιβάλλοντος (αστικό και αγροτικό).

Οι ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες είναι λιγότερες στον αγροτικό παρά τον αστικό πληθυσμό. Επίσης το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων της υπαίθρου είναι πιο χαμηλό από εκείνο των κατοίκων της πόλης. Έχουμε ήδη διαπιστώσει ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών μειώνεται, όσο κατέρχεται το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικοπολιτιστικών στρωμάτων ζουν σε περίβλλον με πλουσιότερα μορφωτικά ερεθίσματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι μητέρες τους προσφέρονται περισσότερο για συνομιλίες ή και παιχνίδια ακόμη, παρά όσο οι μητέρες των παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλά μορφωτικά στρώματα. Έτσι, οι εργάτες ή αγρότισσες μητέρες μετά από ολόημερη εξαντλητική εργασία δεν μπορούν, έστω κι αν το θέλουν, να επιβλέψουν τη σχολική εργασία των παιδιών τους. Αντίθετα, οι μητέρες που προέρχονται από ανώτερα πολιτιστικά στρώματα, κι όταν ακόμη εργάζονται, έχουν την δυνατότητα να αναθέ-

τους σ' άλλα πρόσωπα τις εργασίες του σπιτιού και να επιδίδονται οι ίδιες απρόσκοπτα στην αγωγή και την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών τους.

Οι γονείς που μένουν σε αγροτικό περιβάλλον, αγράμματοι και αναλφάβητοι οι περισσότεροι, δεν μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τη σπουδαιότητα της μόρφωσης των παιδιών τους. Οι αγρότες δε δείχνουν πάντοτε διαφέρον για τη σχολική εργασία των παιδιών τους. Πολλές φορές μάλιστα δείχνουν κάποια δυσπιστία για την αξία της σχολικής και γενικά της επιστημονικής γνώσης. Δεν ενδιαφέρονται να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με έντυπα, παιχνίδια και άλλα μέσα καλλιέργειας της αναγνωστικής δεξιότητας. Το επίπεδο φιλοδοξίας και προσδοκιών για τα παιδιά τους είναι συχνά χαμηλό. Ανάλογα είναι και τα κίνητρα για τη σχολική εργασία. Συχνά μάλιστα, κάτω από οικονομικές πιέσεις, οι γονείς αυτοί επιβάλλουν περιορισμούς στα παιδιά τους και τα αναγκάζουν να συμμετέχουν, από πολύ νωρίς, σε χειρωνακτικές εργασίες της οικογένειας. Όταν τα παιδιά τους συναντούν σχολικές δυσκολίες στέκονται ανίκανοι μπροστά τους ή περιορίζονται στο να τα επικρίνουν. Δεν τους εμπνέουν θάρρος και αυτοπεποίθηση, αλλά ούτε και τα βοηθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (F. Hotyat, 1970). Έτσι, το φτωχό μορφωτικό κλίμα του χωριού, σε συνδυασμό με τις υπηρεσίες που υποχρεώνεται το παιδί να προσφέρει για την ενίσχυση της οικιακής οικονομίας, οδηγεί σε μια αμφιθυμική στάση, σε μια στάση ζωής που εκδηλώνεται: α) σαν μια παρώθηση του παιδιού να μάθει «γράμματα» για να αποτινάξει το ζυγό της σκληρής αγροτικής ζωής και β) σαν μια τάση εγκατάλειψης και παραμέλησης των σχολικών έργων, για μια ολοκληρωτική επίδοση στις εργασίες των γονέων του.

Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι οι επαγγελματικές προοπτικές και οι φιλοδοξίες των παιδιών που ζουν στην ύπαιθρο είναι μικρότερου βαθμού. Οι σχολικές φιλοδοξίες των γονέων τους είναι επίσης χαμηλές. «Αν δε μάθεις γράμματα, θα βόσκεις τα πρόβατα ή θα σκάφτεις τ' αμπέλια», τους λένε. Η εκδήλωση των φιλοδοξιών τους παίρνει συχνά μορφή αρνητική ή αυταρχική. Χαρακτηριστική είναι η προσταγή: «Πάρε το βιβλίο σου και διάβασε το μάθημά σου». Αντίθετα, τα παιδιά της πόλης, επειδή ξέρουν ότι θα πρέπει να βρουν εργασία έξω από την οικογένεια και επειδή έχουν συνείδηση της ποικιλίας των επαγγελματικών διεξόδων που προσφέρονται, βλέπουν το σχολείο σαν ένα εργαστήριο αναγκαστικής προετοιμασίας για τη ζωή. Η διάκρισή τους στη ζωή θα εξαρτηθεί από την επίδοσή τους στο σχολείο. Διάκριση όμως στο σχολείο σημαίνει, πριν απ' όλα, καλή επίδοση στο μάθημα της Ανάγνωσης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως η διαφοροποίηση των μαθητών αγροτικού και αστικού περιβάλλοντος στην αναγνωστική τους δεξιότητα και μάλιστα η πιο χαμηλή επίδοση των μαθητών του αγροτικού περιβάλλοντος, οφείλεται στις αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Πιο συγκεκριμένα, αρνητικό ρόλο μπορούν να παίζουν: το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το φτωχό σε πολιτιστικά ερεθίσματα κοινωνικό περιβάλλον, τα φτωχά μορφωτικά αγαθά του περιβάλλοντος της υπαίθρου, περιορισμένο διαφέρον των γονέων για τη σχολική εργασία γενικά και την αναγνωστική δραστηριότητα των παιδιών ειδικότερα, το χαμηλό επίπεδο των

επαγγελματικών φιλοδοξιών που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, οι αρνητικές ή και αυταρχικές παιδευτικές στάσεις των γονέων κ.ά.

Πέρα όμως απ' αυτά, η μικρότερη αναγνωστική επίδοση των μαθητών των αγροτικών σχολείων θα πρέπει να αποδοθεί και σ' ορισμένα άλλα αίτια που πηγάζουν από την ιδιαίτερη φυσιολογία των μαθητών και των σχολείων της υπαίθρου. Αυτά θα δούμε τώρα.

Τα παιδιά της υπαίθρου έχουν λιγότερες ευκαιρίες να φοιτήσουν σε ιδρύματα προσχολικής αγωγής, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Στα ιδρύματα αυτά, ως γνωστό, γίνονται συστηματικές γλωσσικές ασκήσεις που ευνοούν τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Έχει, άλλωστε, αποδειχθεί ότι η φοίτηση σε νηπιαγωγείο αποτελεί ένα ευνοϊκό παράγοντα για τη διανοητική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών χαμηλών κυρίως κοινωνικών στρωμάτων (R. Cohen, 1976). Γι' αυτό, αποστολή του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι ανάμεσα στις άλλες και η συστηματική γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων για να αντισταθμισθούν ή να περιορισθούν οι ανισότητες της βίας.

Η πλειονότητα των αγροτικών σχολείων είναι ολιγοθέσια, μονοθέσια και διθέσια. Σ' αυτά ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία των μαθημάτων είναι μικρός. Ασφαλώς αυτό δε συνιστά ευνοϊκό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της μάθησης της ανάγνωσης.

Η διαφορετική σύνθεση του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία της πόλης και της υπαίθρου είναι επίσης βασικός παράγοντας. Είναι προφανές ότι η επαγγελματική επάρκεια και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Στη χώρα μας, όμως, όπως είναι γνωστό, οι παλιοί και έμπειροι εκπαιδευτικοί αποστρέφονται την εργασία στα σχολεία της υπαίθρου. Σ' αυτά τοποθετούνται νέοι και άπειροι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, και οι αλλαγές δασκάλων, που είναι πιο συχνές στα σχολεία της υπαίθρου μπορεί να έχουν ολέθριες επιπτώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης και την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Τα παιδιά που αλλάζουν συχνά δασκάλους, εκτός από τα κενά που δημιουργούνται στην κατάκτηση των γνώσεων, αντιμετωπίζουν και το πρόβλημα της προσαρμογής σε διαφορετικούς δασκάλους καθένas από τους οποίους μπορεί να ακολουθεί ιδιαίτερους τρόπους διδασκαλίας.

Μια άλλη μεταβλητή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, που ίσως επηρεάζει την αναγνωστική επίδοση των μαθητών, είναι η αρχαιότητα. Ξένες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της αρχαιότητας του δασκάλου και της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών. Οι δασκάλοι που έχουν περισσότερα από 12 χρόνια υπηρεσίας πετυχαίνουν κατά μέσο όρο καλύτερα αποτελέσματα από εκείνους που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Εκείνοι πάλι που έχουν περισσότερα από 6 χρόνια υπηρεσίας πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα από όσους έχουν λιγότερα από 6 χρόνια υπηρεσίας (E. Malmquist 1973). Αν τώρα λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η πλειονότητα των δασκάλων που εργάζονται στα σχολεία της υπαίθρου είναι νέοι και έχουν ελάχιστα χρόνια υπηρεσίας, μπορούμε να ερμηνεύσουμε ένα μέρος της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης των μαθητών των σχολείων αυτών.

Στα χαρακτηριστικά του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος της

πόλης και του χωριού θα πρέπει λοιπόν να αναζητηθεί η ερμηνεία της διαφοροποίησης των μαθητών των αστικών και αγροτικών σχολείων στην αναγνωστική δεξιότητα.

7.0. *Αντί συμπερασμάτων.* Με την ερευνητική μελέτη που παρουσιάστηκε και την τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου καθορίστηκε το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών των δύο φύλων και έγινε σύγκριση των επιδόσεων μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά στρώματα και περιβάλλοντα μόνιμης κατοικίας.

Οι σχέσεις που διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και συγκεκριμένα του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και του τόπου μόνιμης κατοικίας των μαθητών αφενός και της αναγνωστικής επίδοσης αφετέρου, δεν αποτελούν προφανώς κάτι το νέο. Κάθε εκπαιδευτικός και κάθε μελετητής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναγνωρίζει και εκτιμά υποκειμενικά την άνιση αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών μιας ομάδας-τάξης. Η ποσοτική εκτίμηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά και των μεταβλητών που συσχετίστηκαν μ' αυτή, επέτρεψε απλώς τη μέτρηση της επίδοσης διαφόρων ομάδων μαθητών καθώς και την αντικειμενική διατύπωση των προσωπικών μας απόψεων. Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη δυσλειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνά μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι, οι μαθητές, που έχουν γονείς αγρότες και ελάχιστα μορφωμένους, σημειώνουν μικρή επίδοση στην ανάγνωση, συγκριτικά με την επίδοση των μαθητών που προέρχονται από αστικές οικογένειες με γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Θα ήταν, ίσως, προτιμότερο στην περίπτωση των παιδιών με χαμηλή αναγνωστική επίδοση να κάναμε λόγο για «κατωτεροποίηση» των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η ύπαρξη αυτής της «κατωτεροποίησης» και όχι η διαπίστωσή της, αποτελεί ένα σκάνδαλο, για την εξάλειψη του οποίου η κοινωνία πρέπει να παίρνει τα κατάλληλα μέτρα. Σκάνδαλο, επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, που αποφοιτούν το δημοτικό σχολείο δεν είναι ικανοί να διαβάζουν και να κατανοούν ένα σχετικά εύκολο κείμενο, όπως αυτό που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας. Ένα ποσοστό 15-17% των υποκειμένων της έρευνας ανήκει στην κατηγορία αυτή.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η δυσκολία ανάγνωσης και κατανόησης του ελλιπούς κειμένου οφείλεται στην ανικανότητα αποκωδικοποίησης και στο περιορισμένο λεξιλόγιο του παιδιού. Οι διακοπές που προκαλεί η διόρθωση των σφαλμάτων αποκωδικοποίησης επιβραδύνουν την ταχύτητα ανάγνωσης και δυσχεραίνουν τη σύλληψη του νοήματος του περιεχομένου, γιατί διακόπτουν το ενιαίο της σκέψης του αναγνώστη. Στο τελευταίο αυτό συμβάλλει και η απουσία ορισμένου αριθμού λέξεων το νόημα των οποίων πρέπει να ανακαλυφθεί με τη βοήθεια των λέξεων και των προτάσεων που προηγούνται αλλά και εκείνων που ακολουθούν. Η συμπλήρωση των κενών θα αποκαταστήσει την πληρότητα του κειμένου.

Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά δεδομένα το φαινόμενο του αναλφαβητισμού είναι ιδιαίτερα έντονο στη χώρα μας. Το ίδιο μπορούν να βεβαιώσουν

και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, όταν προβληθούν στο μέλλον. Η θεραπεία του αναλφαβητισμού μπορεί να αντιμετωπισθεί με τη δημιουργία ειδικών τάξεων ανάγνωσης, για την παροχή βοήθειας στους μαθητές εκείνους που συναντούν δυσκολίες στο χώρο αυτής της μάθησης. Αντί η πολιτεία να καταρτίζει προγράμματα εκπαίδευσης αναλφάβητων ενηλίκων, χωρίς να είναι βέβαιη για την αποτελεσματικότητά και του πιο καλοσχεδιασμένου προγράμματος, λόγω των δυσμενών επιδράσεων πολλών εξωγενών παραγόντων, πρέπει να φροντίσει για την εκπαίδευση εκείνων που κινδυνεύουν να βγουν αναλφάβητοι από το δημοτικό σχολείο. Οποιαδήποτε στρατηγική καταπολέμησης του αναλφαβητισμού των ενηλίκων θα αποδώσει λιγότερο από εκείνη που εφαρμόζεται, όταν τα ίδια υποκείμενα φοιτούν στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το παλιό μέτρο απόρριψης των μαθητών που συναντούσαν αναγνωστικές δυσκολίες και η σημερινή αδιαφορία για τους μαθητές αυτούς με το σύστημα της αυτόματης προαγωγής στην επόμενη σχολική τάξη, είναι στρουθοκαμηλικές τακτικές αντιμετώπισης της ίδιας προβληματικής κατάστασης. Είναι λύσεις που δεν συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό της Εκπαίδευσης. Η δημιουργία ειδικών τάξεων ανάγνωσης θα συμβάλει στο σημαντικό περιορισμό αυτού του κοινωνικού φαινομένου. Αν επιθυμούμε να μην έχουμε αναλφάβητους ενήλικους, πρέπει να δημιουργήσουμε τάξεις αναγνωστικής υποστήριξης από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Πρέπει να αυξήσουμε τον αριθμό των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής, αναδιοργανώνοντας παράλληλα το περιεχόμενο των προγραμμάτων τους, ώστε τα ιδρύματα αυτά να είναι πραγματικά χώροι άσκησης και προετοιμασίας των νηπίων για την απρόσκοπτη προσέγγιση των θεμελιωδών μαθήσεων της ανάγνωσης και της αριθμητικής (Σ. Παντελή 1984).

Πολύ θα συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού αυτού η ίδρυση ιατροψυχοπαιδαγωγικών κέντρων για τη μελέτη των προβλημάτων των παιδιών εκείνων που κινδυνεύουν να βρεθούν σε θέση σχολικής αποτυχίας και «κατωτεροποίησης» από τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Πρέπει επίσης να καταρτιστούν προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων, και κυρίως εκείνων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, σε θέματα αγωγής των παιδιών τους. Η μόρφωση των γονέων θα τους βοηθούσε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα των ποικίλων αναγκών των παιδιών, να παίρνουν ορθές στάσεις σε θέματα γνωστικής ανάπτυξης, σε θέματα οικογενειακής επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας καθώς και σε θέματα μάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα πορίσματα ξένων μελετών, που έγιναν σε χώρες όπου εφαρμόστηκαν ανάλογα μέτρα, είναι πολύ ενθαρρυντικά (J.-P. Pourtois, 1984).

Η επίδοση στην ανάγνωση είναι χαμηλή όταν το άτομο διαβάσει αργά, όταν δεν καταλαβαίνει ή δεν συγκρατεί καλά ό,τι διαβάσει, όταν διαβάσει με δυσφορία, όταν κουράζεται ή αποκοιμίζεται, μόλις αρχίζει να διαβάσει. Τα άτομα αυτά είναι σκλάβοι της σκέψης του συγγραφέα και αλλάζουν γνώμη από τη μίαν ανάγνωση στην άλλη. Κάθε άτομο, όμως, μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της ανάγνωσής του. Η τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου, πιστεύουμε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια ενός προγράμματος

τος διορθωτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών (Μ. Βάμβουκα 1984). Είναι όμως αναγκαίο να γίνουν και στον τόπο μας πολλές ειδικές μελέτες και πειραματικές έρευνες με θέμα την ανάγνωση ως διαδικασία σκέψης και απώτερο σκοπό την επινόηση τεστς μέτρησης των αναγνωστικών ικανοτήτων και τεχνικών εξατομικευμένης της διδασκαλίας και μάθησης της πρωταρχικής αυτής ανθρώπινης δεξιότητας. Έτσι η ανάγνωση μπορεί να γίνει το μέσο για μια Παιδεία γνήσια δημοκρατική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BAMBOΥΚΑ Μ., Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- BAMBOΥΚΑ Μ. και ΣΗΘΙΑΚΑΚΗ Μ., Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 2, σσ. 61-94.
- COHEN R., L'apprentissage de la lecture précoce, Paris, P.U.F., 1976.
- DE COSTER S. et HOTYAT F., La sociologie de l'éducation, Bruxelles, Ed. U.L.B., 1970.
- FIJALKOV J. et SIMON J., Classes sociales et apprentissage de la langue écrite, in *La pensée*, 1976, 190, p.p. 54-62.
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., Η επισυνθετική μέθοδος πρώτης αναγνώσεως, Αθήναι, Εκδ. συγγρ., 1969.
- GRISAY A., Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire, in *Les Sciences de l'Education*, 1984, 3, p.p. 107-148.
- GILLY M., Maître-élève: rôles institutionnels et représentations, Paris, P.U.F., 1980.
- ΚΟΛΙΑΔΗ ΕΜ., Αναγνωστική τεχνική και κατανόηση του κειμένου στο δημοτικό σχολείο, στο *Σχολείο και Ζωή*, 1982, 4, σ.σ. 159-164 και 1982, 5, σ.σ. 207-217.
- LAUTREY J., Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, P.U.F., 1980.
- MALMQUIST E., Les difficultés d'apprendre à lire Paris, Ed. A. Colin, 1973.
- OLERON P., L'acquisition du langage, in H. GRATIOT-ALPHANDERY et R. ZAZZO, *Traité de Psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1976, Vol. 6, pp. 71-208.
- ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΡΑΤΟΥ Ο. κ.ά., Τεστ αναγνωστικής ικανότητας για παιδιά Α' και Β' δημοτικού, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985, 24, σσ. 71-83.
- ΠΑΝΤΕΛΗ Σ., Γλώσσα και ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στο *Γλώσσα*, 1984, 4, σσ. 49-58.
- ΠΟΡΠΟΔΑ Κ., Ψυχολογία της γλώσσας, Αθήνα, Εκδ. συγγρ., 1984.
- PIRET R., Psychologie différentielle des sexes, Paris, P.U.F., 1973.
- POURTOIS J.-P. et col., Eduquer les parents, Bruxelles, Ed. Labor, 1984.
- REUHLIN M., La psychologie différentielle, Paris, P.U.F., 1969.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες: Στο παρακάτω κείμενο έχει παραλειφθεί ένας αριθμός λέξεων. Πρέπει να τις μαντέψετε.

Σε κάθε κενό αντιστοιχεί μια μόνο λέξη.

Προσέξτε: Όλα τα κενά έχουν το ίδιο μήκος. Η λέξη όμως που λείπει μπορεί να είναι πολυσύλλαβη (π.χ. αυτοκίνητο) ή και μονοσύλλαβη (π.χ. τον).

Να διαβάσετε στην αρχή ολόκληρο το κείμενο, χωρίς να γράφετε τις λέξεις που βρίσκατε.

Μετά τη συνολική ανάγνωση, να γράφετε τις λέξεις για τις οποίες είστε σίγουροι.

ΜΙΧΑΛΗ Ι. ΒΑΜΒΟΥΚΑ

Να γράφετε τέλος εκείνες που σας φαίνονται ότι ταιριάζουν, ώστε να βγαίνει το νόημα του κειμένου.

Μη διατάζετε να γράφετε μια λέξη, επειδή δεν ξέρετε την ορθογραφία της.

Μαζί θα κάνουμε τώρα ένα παράδειγμα και θα το διορθώσουμε αμέσως.

Παράδειγμα: Ο Βασιλιάς και τ' αηδόνι.

Μια φορά κι έναν — ήταν ένας βασιλιάς. Στη — του, έξω από τους —, δε ζούσαν άλλοι άνθρωποι. — ήτανε τα πουλιά. Ήταν — χώρα των πουλιών.

Διόρθωση: Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς. Στη χώρα του, έξω από τους φρουρούς δεν ζούσαν άλλοι άνθρωποι. Υπήκοοι ήτανε τα πουλιά. Ήταν η χώρα των πουλιών.

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΤΗΣ

Ο δάσκαλος της έκτης Δημοτικού ήταν — νέος, χαρούμενος άνθρωπος και φανατικός φίλαθλος. — το ήξεραν όλα τα παιδιά του —, γιατί συχνά κουβέντιαζε μαζί τους αθλητικά — έκανε τον τερματοφύλακα στο ματς του — διαλείμματος.

Η ομάδα που αγαπούσε και — ήταν τα «Τρίκαλα», το χωριό του, — έλεγε. Εκεί κοντά πρωτόειδε το φως, — έμαθε τα πρώτα γράμματα κι έδωσε — πρώτες του κλοτσιές. Όταν έλεγε: «Τρίκαλα», — το στόμα του και τα μάτια — έλαμπαν από τρυφερότητα και νοσταλγία.

Έλεγε — στα παιδιά ότι από μικρός είχε — στο χωριό του ποδοσφαιρική ομάδα. Τα — έπαιζαν στο δροσερό γρασιδί των λιβαδιών — μια μπάλα καμωμένη από σφιχτοδεμένα κουρέλια — με κουκουνάρια πεύκων ή με ώριμα — ή, τελοσπάντων, μ' ό,τι άλλο στρογγυλό — στα πόδια τους...

Τα παιδιά της — τον αγαπούσαν και τον σέβονταν το — το δασκαλό τους, γιατί είχε ένα — του τρόπο να γίνεται και αγαπητός — σεβαστός...

Στο μάθημα της Ιστορίας ήταν —. Είχε πραγματικό πάθος με τους ήρωες — τα ιστορικά πρόσωπα και του άρεσε — τα ζωντανεύει με τις διδασκαλίες του. — φορές τα παιδιά είχαν την εντύπωση — αυτά τα ιστορικά πρόσωπα κυκλοφορούσαν μέσα — τάξη, δίπλα τους... Ανέκδοτα, ποιήματα, μικρές — ιστορίες, όλα τα επιστράτευε ο δάσκαλος, — να κάνει το μάθημά του ευχάριστο — δροσερό, σαν ένα ποτήρι κρύο νερό, — όλα τα παιδιά ήθελαν να πιουν, — ξεδιψάσουν.

Στα Μαθηματικά ήταν πολύ αυστηρός. — επέτρεπε τον παραμικρό ψίθυρο... Μα στην — κρίσιμη στιγμή, όταν τα μυαλούδάκια των — είχαν ζαλιστεί από την ένταση και — προσπάθεια, έλεγε ένα αστείο ή ένα — κι αμέσως η ατμόσφαιρα γινόταν ζεστή, —πάγος έσπαζε κι έμπαινε από τα — ο ανοιξιάτικος ήλιος.

Δημοτικό Σχολείο

Τάξη

Αγόρι

Κορίτσι

Γραμματικές γνώσεις Πατέρα

Μητέρας

ΚΛΕΙΔΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Λέξεις που θεωρήθηκαν ως ορθές

για τη συμπλήρωση των 40 λεξιλογικών κενών του κειμένου.

- 1) Ένας, — πολύ, αρκετά, υγιέστατος
- 2) αυτό, — και, σίγουρα, φυσικά, τούτο

Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 9-12 ΕΤΩΝ

- 3) σχολείου, – δημοτικού, χωριού, τμήματος
- 4) και
- 5) μεγάλου, – τελευταίου, πρώτου, σχολικού, επομένου, κάθε, μικρού, 10λέπτου
- 6) λάτρευε, – συμπαθούσε, θαύμαζε, ήθελε, εκτιμούσε, έπαιζε
- 7) όπως, – έτσι
- 8) μεγάλωσε, – περπάτησε, σάλεψε
- 9) τις
- 10) κολλούσε, – γλύκαινε, γέμιζε
- 11) του
- 12) λοιπόν, – συχνά, μάλιστα
- 13) κάνει, – ιδρύσει, φτιάξει, οργανώσει
- 14) χωριατόπουλα, – παιδιά
- 15) με
- 16) ή
- 17) μήλα, – πορτοκάλια, ρόδια
- 18) έπεφτε, – βρισκόταν, τύχαινε
- 19) έκτης, – τάξης
- 20) φίλαθλο, – νέο, νεαρό, χαρούμενο, λατρευτό
- 21) δικό
- 22) και
- 23) συναρπαστικός, – τέλειος, άριστος, υπέροχος, θαυμάσιος
- 24) και
- 25) να
- 26) πολλές, – μερικές, αρκετές
- 27) ότι, – πως
- 28) στην
- 29) χαριτωμένες, – ωραίες, αστείες, ευχάριστες
- 30) για
- 31) και
- 32) που
- 33) να
- 34) Δεν
- 35) πιο
- 36) παιδιών, – μαθητών
- 37) την
- 38) χωρατό, – ανέκδοτο, καλαμπούρι
- 39) ο
- 40) παράθυρα, – τζάμια

Α. Β. Γιαννικόπουλου
Επίκουρου Καθηγήτῆ στο Πανεπ. Ιωαννίνων

ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ
ΓΝΩΡΙΖΑΝ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΟΙ ΑΘΗΝΑΙΟΙ;

Ι. Εισαγωγή

Ότι οι Αθηναίοι του 5ου και 4ου π.Χ. αιώνα ἦσαν σε θέση να γράφουν και να διαβάζουν, είναι έξω από κάθε αμφισβήτηση. Άλλωστε η πλούσια γραμματεία της κλασικής περιόδου επιβεβαιώνει του λόγου το ασφαλές. Εκείνο που δεν είναι ευρύτατα γνωστό και αποτελεί το αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι σε ποιο βαθμό ἦταν διαδεδομένη η ανάγνωση κι η γραφή μεταξύ των κατοίκων της Αττικής. Μήπως δηλ. υπήρχε μια περιορισμένη σε έκταση μερίδα του πληθυσμού που είχε την ικανότητα να γράφει και να διαβάζει κι αυτή εκπόνησε τα ανυπέβλητα σε τελειότητα βιβλία της εποχής και ο υπόλοιπος λαός ἦταν βυθισμένος στα βαλτονέρια του αναλφαβητισμού; Ἡ μήπως ὅλοι ανεξαιρέτα ἤξεραν γράμματα;

Όσοι προσπάθησαν κατά καιρούς να δώσουν απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δε φαίνεται να συγκλίνουν σ' ένα κοινό συμπέρασμα. Μερικοί απορρίπτουν μ' αποτροπιασμό τη σκέψη και μόνο ότι ἦταν δυνατό να υπάρχουν αγράμματοι στο κλεινό άστυ σε μια τόσο λαμπρή για ὅλη την ανθρωπότητα εποχή ἢ τουλάχιστον ο αριθμός τους ἦταν πολύ περιορισμένος, σχεδόν σπάνιος¹. Οι ελάχιστες αναφορές που γίνονται σε αγράμματοις Αθηναίους αποτελούν γι' αυτούς εξαιρέσεις που ενισχύουν τον κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο ὅλοι οι Αθηναίοι της περιόδου αυτής εκτός από τις γυναίκες και τους δούλους, ἤξεραν να διαβάζουν και να γράφουν².

Άλλοι υποστηρίζουν μια διαμετρικά αντίθετη από την προηγούμενη άποψη: ότι δηλ. το ποσοστό αγραμματοσύνης ἦταν αρκετά υψηλό³. Εξαιρώντας μια μικρή μειψηφία του πληθυσμού, την πνευματική και πολιτική ηγεσία της εποχής, διατείνονται ότι οι υπόλοιποι Αθηναίοι δεν ἦσαν σε θέση ούτε το ὄνομά τους να γράψουν.

Η επικρατέστερη ὁμως άποψη, την οποία ασμενέστατα αποδεχόμαστε, κινείται ανάμεσα και μακριά από τα δύο άκρα. Όσοι απορρίπτουν τις θέσεις των δύο προηγούμενων απόψεων πιστεύουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Αθηναίων πολιτῶν του «ισχυρού» φύλου είχε κάποια ικανότητα στην ανάγνωση και γραφή, άλλοτε μεγάλη και άλλοτε μικρή. Δεν παραγνωρίζουν βέβαια το γεγονός ότι αρκετοί ενήλικοι, ὅπως συμβαίνει και στη δική μας εποχή, δεν ἦταν σε θέση να χαράξουν στην επικηρωμένη πινακίδα⁴ τ' ὄνομά τους. Η παράθεση μαρτυριῶν και επιχειρημάτων, που αμέσως ακολουθεῖ, θα αποδείξει ότι η τρίτη άποψη βρίσκεται πιο κοντά στην αλήθεια.

II. Ευνοϊκές συνθήκες

Αν και η έρευνα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι στις αρχές του 8ου αιώνα, γύρω στο 775 π.Χ., οι Έλληνες είχαν κιόλας αποκτήσει το δικό τους φωνητικό αλφάβητο⁵, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην σύνθεση των Ομηρικών επών⁶, εντούτοις ο αναλφαβητισμός δεν εξαφανίστηκε «εν μια νυκτί». Αντίθετα η ανάγνωση και η γραφή κινήθηκαν με απελπιστικά αργό βηματισμό ανάμεσα στα πλήθη επειδή η μακραίωνη παράδοση του προφορικού λόγου έβαζε εμπόδια στο δρόμο τους. Για πρώτη όμως φορά γνωρίζουν άνθηση στην κλασική Αθήνα. Σ' αυτό βοήθησαν η αλλαγή νοοτροπίας και οι ευνοϊκές συνθήκες που επικράτησαν στην πόλη μετά τους Περσικούς πολέμους.

α) Οι περιφανείς νίκες κατά των βαρβάρων και η απομάκρυνση του «εξ Ανατολών» κινδύνου αναπτέρωσαν το ηθικό του Αθηναϊκού λαού και έδωσαν την ευκαιρία στο «δαιμόνιον πτολιέθρον»⁷ να στραφεί με δύναμη και αισιοδοξία στην πνευματική και καλλιτεχνική δημιουργία. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής απ' όλα τα παιδιά της Αττικής αποτέλεσε το πρώτο μέλημα των γονέων. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι σε προγενέστερους χρόνους τ' αγόρια δε σύχναζαν στα σχολεία των γραμματιστών, των διδασκάλων της πρώτης ανάγνωσης. Αλλά τώρα εκδηλώνεται εντονότερο το ενδιαφέρον για τα γράμματα.

β) Η ολοσχερής συντριβή της αξιόλογης Περσικής ναυτικής δύναμης στη ναυμαχία Σαλαμίνας από τον ενωμένο Ελληνικό στόλο υπό την ηγεσία του Θεμιστοκλή και τη σαφή υπεροχή του Αθηναϊκού πρόσδωσε αίγλη στις τριήρεις της πόλης. Στο σύνολό τους σχεδόν οι λοιπές Ελληνικές πόλεις ζήτησαν προστασία και γαλήνη στους κόλπους της θαλασσοκράτειρας Αθήνας, προσφέροντες πλοία και χρήμα. Η οικονομική ευμάρεια που επακολούθησε επηρέασε θετικά την πνευματική και πολιτιστική της ζωή. Η Αθήνα γνώρισε μια ανεπανάληπτη σ' όλους τους τομείς δραστηριότητα. Έγινε «σχολείο της Ελλάδος»⁸ και «έκανε μεγάλο το όνομα των Ελλήνων»⁹. Πώς ήταν δυνατό οι «διδάσκαλοι της Ελλάδος» να είναι αγράμματοι; Από τότε άρχισε να θεωρείται υποτιμητικό γνώρισμα η αγραμματοσύνη. Βλέπουμε τον Αγοράκριτο, ασήμαντο αλλαντοπώλη στους «Ιππείς» του Αριστοφάνη, να λέει με ειλικρινή συντριβή:

«Καλέ μου άνθρωπε, δεν ξέρω μουσική
μόνο λίγα γράμματα κι εκείνα λίγα και στραβά»¹⁰.

γ) Το δημοκρατικό καθεστώς, που γνώρισε η Αθήνα μετά τους Περσικούς πολέμους, αναμφίβολα διέλυσε το έρεβος του αναλφαβητισμού¹¹. Χωρίς να νομισθεί ότι τα σχολεία δε στεριώνουν σ' άλλα, πλην του δημοκρατικού, εδάφη, ένα είναι γεγονός· η δημοκρατία ευνόησε την πνευματική δραστηριότητα η οποία ξεκίνησε αναμφίβολα από την ανάγνωση που αποτελεί το θεμέλιο λίθο της. Μια απλή ματιά στην ανελεύθερη Σπάρτη ενισχύει αυτή τη θέση¹². Το καθεστώς της δεν ενθάρρυνε την πνευματική ζωή και γραμματιστές πουθενά δεν αναφέρονται.

δ) Κατά τον 5ο και 4ο αιώνα παρατηρείται έντονη δραστηριότητα στη βιοτεχνία και το εμπόριο. Ποικίλα προϊόντα διοχετεύονται στις αγορές όλου του γνωστού τότε κόσμου. Η συσσώρευση χρημάτων στα χέρια των εμπόρων και ναυτιλλομένων είχε ως συνέπεια τη δυναμική παρουσία της αστικής τάξης η

οποία διεκδίκησε τα δικά της δικαιώματα στην παιδεία.

Θα μπορούσε κανείς εδώ να παρατηρήσει ότι η άποψη αυτή έρχεται σε δυσαρμονία μ' ό,τι υποστηρίζει ο Πλάτων στους «Νόμους», ότι δηλ. οι έμποροι ήσαν αμόρφωτοι¹³. Μεταξύ όμως αναλφαβητισμού και έλλειψης μόρφωσης το χάσμα είναι μέγα. Οι δύο έννοιες σπάνια συμπίπτουν. Όποιος ξέρει να γράφει και να διαβάζει έστω και άριστα δε σημαίνει ότι είναι κατ' ανάγκην μορφωμένος. Πόσοι γραμματισμένοι δεν είναι αμόρφωτοι! Άλλωστε είναι γνωστές οι απόψεις του φιλοσόφου για τους ανθρώπους που ασχολούνται με «βάνουσα» έργα και χρηματισμό, όπως οι έμποροι. Για τον Πλάτωνα μόνο οι φιλόσοφοι έχουν πραγματική μόρφωση.

Η στοιχειώδης τουλάχιστον εκπαίδευση ανοίγει για πρώτη φορά διάπλατα τις θύρες της σ' ολόκληρο τον άρρενα πληθυσμό της Αθήνας. Ο Ξενοφών επιβεβαιώνει αυτή την αλήθεια. Όσοι από τους άλλους (πλην Λακεδαιμονίων) Έλληνες ισχυρίζονται ότι ανατρέφουν άριστα τους γιους τους¹⁴, χωρίς καμία καθυστέρηση (όταν τα παιδιά τους καταλαβαίνουν τα λεγόμενα), πάραυτα διορίζουν παιδαγωγούς επόπτες τους, και χωρίς αναβολή τα στέλνουν σε διδασκάλους να μάθουν γράμματα, μουσική και γυμναστική¹⁵. Αν μια μερίδα μόνο της Αθηναϊκής νεολαίας δεχόταν συστηματική αγωγή στο σχολείο του γραμματιστή, ο θαυμαστής του Σπαρτιατικού εκπαιδευτικού συστήματος δε θα παρέλειπε ν' αναφέρει.

III. Σπουδαιότητα της γραφής

Πέραν από τις παραπάνω ειδικές συνθήκες που ευνόησαν την ανάπτυξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης¹⁶, για ένα άλλο λόγο η γραφή κι ανάγνωση διαδόθηκαν ευρύτατα. Η ζωή στην πόλη έγινε πιο πολυσύνθετη κι απαιτητική. Οι αγράμματοι εύρισκαν πολλά εμπόδια στην επικοινωνία και τις μεταξύ τους συναλλαγές. Όλοι πια συνειδητοποίησαν την ανάγκη να ξέρουν γράμματα. Αντί να εξάρουμε με δικά μας επιχειρήματα την πολλαπλή χρησιμότητα της γραφής, ας δώσουμε το λόγο σε τρία διαφορετικά πρόσωπα της αρχαιότητας σ' ένα ποιητή, ένα ιστορικό κι ένα φιλόσοφο.

1) Ο Ευριπίδης, σ' απόσπασμα απολεσθέντος έργου του, υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα της γραφής¹⁷:

α) Μπαίνει φραγμός στη λήθη. Τα γράμματα, λέει, είναι «λήθης φάρμακα».

β) Μέσω της γραφής των βιβλίων και των επιστολών ο άνθρωπος μαθαίνει τι συμβαίνει μακριά από τό σπίτι του και σε χώρες ακόμα που βρίσκονται πέρα από τις θάλασσες, χωρίς να χρειασθεί να τις διασχίσει.

γ) Οι πλούσιοι γράφουν διαθήκες για να γνωρίζουν οι κληρονόμοι τι μερίδιο περιουσίας ανήκει στον καθένα¹⁸.

2) Ο Διόδωρος Σικελιώτης φαίνεται ότι είχε υπόψη του το παραπάνω απόσπασμα ή και ολόκληρο τον «Παλαμήδη» του Ευριπίδη. Οι απόψεις είναι παρόμοιες αλλά περισσότερο εμπλουτισμένες. Γράφει:

α) Με την ανάγνωση διευκολύνεται η γνώση των νόμων, η ψηφοφορία και άλλες λειτουργίες της πόλης.

β) Με τις επιστολές και τις διαθήκες οι άνθρωποι λύνουν προβλήματά τους

και η ζωή τους γίνεται ωραιότερη. Μέσω μάλιστα της αλληλογραφίας, καταφέρνουν να συνομιλούν μεταξύ τους κι ας βρίσκονται σε απόσταση ο ένας από τον άλλο.

γ) Τα γραπτά διαιωνίζουν τη μνήμη των ανθρώπων.

δ) Η σύναψη συνθηκών ειρήνης και συμμαχιών γίνονται ασφαλέστερες όταν είναι γραπτές παρά προφορικές, «έπεα πτερόεντα».

ε) Οι γνώμες των θεών και των ανθρώπων, η φιλοσοφία και η παιδεία παραμένουν «κτῆμα ες αεί»¹⁹.

3) Τέλος, ο Αριστοτέλης δίνει λιτά τη σπουδαιότητα της γραφής. Τα γράμματα είναι χρήσιμα, γράφει, «για την απόκτηση χρημάτων, την (ανάπτυξη) της οικονομίας, τη μάθηση και για πολλές πολιτικές δραστηριότητες»²⁰.

Ας δούμε τώρα αναλυτικότερα και με περισσότερες μαρτυρίες σε τι θα εξυπηρετούσε η ανάγνωση τον άνθρωπο της κλασικής αλλά και κάθε άλλης εποχής.

1. Μόρφωση

Είναι δύσκολο να φαντασθούμε μια κοινωνία με μορφωμένα στους κόλπους της άτομα, χωρίς να πάει ο νους μας κατευθείαν σε βιβλία και αναγνώστες τους. Σ' εποχές και χώρες που είναι άγνωστος ο γραπτός λόγος και οι άνθρωποι αναλφάβητοι διστάζουμε να μιλάμε για μόρφωση. Γιαυτό και οι πρωτόγονοι λαοί δεν ξέρουν γράμματα και οι πολιτισμένοι έχουν αγαθές σχέσεις με την ανάγνωση. Δίχως άλλο, η επιμόνη της γραφής είναι μία από τις μέγιστες κατακτήσεις του ανθρώπου. Από τη στιγμή που κατάφερε να γράφει και να διαβάζει βιβλία, άφησε πίσω του το σκοτεινό βασίλειο της άγνοιας και έγινε, όπως λέει ο Πλάτων, σοφότερος και ευτυχέστερος²¹. Επιπλέον, ο Φιλήμων, κωμικός ποιητής του 4ου π.Χ. αιώνα και ο γνωστός Αθηναίος είδαν τα βιβλία ως πηγή παραμυθίας και ως ψυχοπαυσίπωνα. Για «γιατρό της ψυχής»²² ομιλεί ο πρώτος, ενώ ο δεύτερος σημειώνει:

«...όποιος είναι πτωχός

και μάθε πόσο πτωχότερος υπήρξε ο Τήλεφος,

ευκολότερα υπομένει τη φτώχεια του...

Πέθανε κάποιου ο γιος; η Νιόβη τον ανακουφίζει.

Είναι κάποιος κουτσός; βλέπει το Φιλοκτήτη (και παρηγοριέται)»²³.

Αν και είναι δύσκολο να προσδιορισθεί με ακρίβεια πότε γράφτηκε το πρώτο βιβλίο, εντούτοις είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι κυκλοφορούσαν αρκετά στον 5ο και 4ο αιώνα. Οι πληροφορίες είναι περισσότερο από άφθονες.

α) Ο Σωκράτης στη νεότητά του έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη φύση και τα ουράνια σώματα. Γιαυτό διάβαζε τα έργα του Αναξαγόρα από τις Κλαζομενές²⁴. Κατά τη διάρκεια της δίκης του (399 π.Χ.) παλιούσαν στην ορχήστρα του θεάτρου προς μία δραχμή²⁵.

β) Βιβλία του Πλάτωνα κυκλοφορούσαν σ' όλη την Ελλάδα κατά τον 4ο αιώνα. Όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης, ένας γεωργός από την Κόρινθο τόσο πολύ ενθουσιάστηκε με την ανάγνωση του «Γοργία», ώστε εγκατέλειψε το χωράφι και τ' αμπέλια του κι έσπευσε στην Πλατωνική Ακαδημία²⁶. Στο ίδιο απόσπασμα γίνεται λόγος για την Αξιοθέα από την Αρκαδία: όταν διάβασε την «Πολι-

τείαν του Πλάτωνα, φόρεσε ανδρικά ρούχα κι έγινε μαθήτριά του.

Ο Πλάτων δεν ήταν φυσικά ο μόνος που έγραφε βιβλία. Μ' εξαίρεση τον Πυθαγόρα και τον Σωκράτη, όλοι οι φιλόσοφοι αποτύπωσαν τις ιδέες τους στο χαρτί. Μάλιστα από την εποχή του Αριστοτέλη «ο Ελληνικός κόσμος περνά από την προφορική διδασκαλία στη συνήθεια του διαβάσματος»²⁷.

γ) Αλλά και οι ρήτορες και σοφιστές δεν υστερούν σε συγγραφή βιβλίων. Τα έργα των δέκα μεγάλων ρητόρων ή αποσπάσματά τους αποτελούν αψευδή μαρτυρία. Ο Κόραξ και ο Τεισίας, πρώτοι απ' όλους, έγραψαν τη «Ρητορική Τέχνη» στη Σικελία²⁸. Σημαντική είναι και η συγγραφική δράση των μεγάλων σοφιστών του 5ου αιώνα. Είναι γνωστό ότι το 411 π.Χ. ο Πρωταγόρας κατηγορήθηκε για αθεΐα. Φοβούμενος θανατική καταδίκη του, έφυγε κρυφά για τη Σικελία, αλλά το καράβι βούλιαξε και ο σοφιστής πνίγηκε. Τότε κάηκαν στην Αθήνα τα βιβλία του.

δ) Αλλά τα βιβλία που γνώρισαν ευρεία διάδοση ήσαν εκείνα με τραγωδίες και κωμωδίες. Οι Αθηναίοι της κλασικής εποχής συνήθιζαν να διαβάζουν τα έργα των μεγάλων μας τραγικών και κωμικών. Ο Αριστοφάνης λέει ότι στο θέατρο «καθένας κρατάει στα χέρια του βιβλίο και μαθαίνει τα σωστά»²⁹. Φαίνεται λίγο παράξενο να παρακολουθεί κανείς ένα θεατρικό έργο και ταυτόχρονα να διαβάζει σχετικό κείμενο³⁰. Το βέβαιο είναι ότι ο Αριστοφάνης ήθελε να τονίσει πως οι τραγικοί δε μπορούσαν να εξαπατήσουν τους θεατές γιατί όλοι διάβάζαν και γνώριζαν την αλήθεια³¹. Ο ίδιος αναφέρει ότι ένα πρόσωπο κωμωδίας του, ο Διόνυσος, διαβάζει την «Ανδρομέδα» του Ευριπίδη³², ενώ στα έργα του Πλάτωνα και των άλλων συγγραφέων του 4ου αιώνα αφθονούν αποσπάσματα από τραγωδίες. Όλα αυτά σημαίνουν ότι τα θεατρικά έργα κυκλοφορούσαν σε βιβλία.

ε) Μαρτυρίες υπάρχουν επίσης για συλλογές βιβλίων και προσωπικές βιβλιοθήκες στην ίδια περίοδο³³. Ο Αριστοφάνης μιλά για ένα νέο που κρατά στα χέρια του βιβλία³⁴, ο Ευριπίδης για θαλάμους βιβλίων³⁵ και ο Ξενοφών αναφέρεται σε ναυάγιο που έγινε σε βόρεια ακτή της Μ. Ασίας, όπου χάθηκαν πολλά βιβλία³⁶.

Η μεγάλη διάδοση των βιβλίων δε βοήθησε μόνο στη μόρφωση των Αθηναίων αλλά και αποτελούσε πρόκληση και πρόσκληση προς όλους να τα διαβάσουν για να ικανοποιήσουν την έμφυτη τάση για μάθηση, Έτσι, διευρυνόταν καθημερινά ο κύκλος των αναγνωστών και περιοριζόταν ανάλογα των αναλφάβητων.

2. Ενάσκηση επαγγέλματος

Η ανάγνωση και η γραφή δεν ήσαν μόνο απαραίτητες στους ποιητές, ρήτορες, φιλοσόφους και λοιπούς συγγραφείς αλλά και στους εμπόρους, τους βιοτέχνες και γενικότερα τους επαγγελματίες. Όταν ο άξεστος Στρεφιάδης στις «Νεφέλες» του Αριστοφάνη μπορεί να κρατεί λογαριασμούς, ήταν πολύ φυσικό να κάνουν το ίδιο και καλύτερα οι εμπορευόμενοι. Με τ' ακόλουθα λόγια απευθύνεται σε δούλο του:

«Αναψε, παιδί, το λύχνο
και φέρε το τεφτέρι να το πάρω στο χέρι,
να διαβάσω σε πόσους χρωστώ
και να λογαριάσω τους τόκους.
Έλα να δω τι οφείλω»³⁷.

Ξέρουμε μάλιστα ότι οι άνθρωποι στις οικονομικές τους δοσοληψίες υπέγραφαν συμφωνητικά τα οποία έφεραν διάφορα ονόματα, όπως «συμβόλαια»³⁸, «συνθήκες»³⁹, και «συγγραφές»⁴⁰. Αυτά γράφονταν σε μικρές ή μεγάλες πινακίδες που ονομάζονταν «γραμματεία»⁴¹, και «γραμματεΐδια»⁴², αντίστοιχα.

Από τις μαρτυρίες που έχουμε προκύπτει ότι τέτοια συμφωνητικά δεν συντάσσονταν στον 5ο αιώνα. Οι συναλλαγές των Αθηναίων γίνονταν παρουσία μαρτύρων ή και χωρίς αυτούς όταν υπήρχε αμοιβαία εμπιστοσύνη, όπως ακριβώς συμβαίνει και σήμερα. Δε σημαίνει βέβαια ότι οι Αθηναίοι του 5ου αιώνα ήσαν αναλφάβητοι, όπως δεν είμαστε κι εμείς, όταν δανείζουμε σε φίλους και συγγενείς χρήματα χωρίς έγγραφη απόδειξη. Φαίνεται ότι οι Αθηναίοι του 5ου αιώνα στηρίζονταν στην αμοιβαία ειλικρίνεια και δεν είχαν ανάγκη από γραπτά τεκμήρια, όπως συχνά γίνεται ακόμα και σήμερα. Οι αποδείξεις και τα γραμμάτια ανθούν σε εποχές και ανθρώπους που εύκολα αναφείται ο «λόγος τιμής». Και η Αθηναϊκή κοινωνία που αναπήδησε μέσα από τις δηλώσεις και τις φρικαλιότητες του Πελοποννησιακού πολέμου δεν ήταν όμοια μ' εκείνη του 5ου αιώνα.

3. Καθημερινός βίος

Η γραφή ήταν επίσης απαραίτητη στην καθημερινή ζωή, την επικοινωνία των ανθρώπων που βρίσκονταν σε απόσταση ο ένας από τον άλλο και τη σύνταξη διαθηκών, όπως ήδη είπαμε και τέλος στη διεξαγωγή των δικών που πληθύνθηκαν κατά τον 4ο αιώνα.

Έτσι, βλέπουμε τον Ισχύμαχο και τη γυναίκα του στον «Οικονομικό» του Ξενοφώντα ν' απαριθμούν και να καταγράφουν όλα τ' αντικείμενα του σπιτιού και στη συνέχεια να τα παραδίδουν στην οικονόμο για φύλαξη και χρήση τους⁴³. Τον Απολλόδωρο να σημειώνει τι ξόδεψε και για ποιο σκοπό κατά τη διάρκεια της τριηραρχίας του⁴⁴. Ακόμη και στην καταγραφή δολοφόνων χρησιμοποιόταν η γραφή. Ο Αντιφών μας πληροφορεί ότι, λίγο πριν κανείς πεθάνει εξαιτίας δολοφονικής εναντίον του επίθεσης ή δηλητηρίασης, καλούσε συγγενείς και φίλους να τους ανακοινώσει τους δράστες για να πάρουν εκδίκηση. Αν όμως δεν ήταν τούτο δυνατό, οι μελλοθάνατοι «γράφουν ονόματα και προσκαλούν ως μάρτυρες τους δούλους τους και δηλώνουν από ποιους τραυματίστηκαν θανάσιμα»⁴⁵.

α. Επιστολές

Εκεί βέβαια που η γραφή εύρισκε τεράστια εφαρμογή ήταν στη σύνταξη επιστολών που μάταια το τηλέφωνο αγωνίζεται σήμερα ν' αφανίσει.

Ο Αγαμέμνων μ' έμπιστο υπηρέτη του στέλνει επιστολή στην Κλυταμνήστρα να φέρει την κόρη τους στη Χαλκίδα.

Για όσα ορθά δεν αποφάσισα τότε,
αμέσως θα ξαναγράψω σωστά σ' αυτό το γράμμα»⁴⁶, λέει.

Στη συνέχεια γράφει την επιστολή και την εγχειρίζει στο γέρο υπηρέτη λέγοντας:

«Εμπρός, πάρε αυτή την επιστολή και πήγαινε στο Άργος. Όσα κρύβει στις σελίδες του αυτό το γράμμα, όλα τα γραμμένα θα σου πω προφορικά γιατί είσαι έμπιστος στη σύζυγο και την οικογένειά μου».

Κι επειδή φοβάται μη του πάρουν στο δρόμο το γράμμα, λέει ο γέρος: «Λέγε κι ανακοίνωνε για να πω προφορικά όσα ταιριάζουν με την επιστολή»⁴⁷.

Επιστολές γράφει κι ο «υπερήφανος» του Θεόφραστου, ο οποίος δε φαίνεται να διακρίνεται για τους ευγενικούς του τρόπους⁴⁸. Ο βασιλιάς του Βοσπόρου, ο Σάτυρος, έγραψε επιστολή προς την πόλη των Αθηνών στην αρχή του 4ου αιώνα⁴⁹.

Επιστολές ακόμα πλαστογραφούνταν όταν ήθελαν να ενοχοποιήσουν κάποιον, όπως διαβάζουμε στον Αντιφώντα «λένε ότι στο πλοίο βρήκαν επιστολή που θα έστελνα στο Λυκίνο (για να τον πληροφορήσω) ότι δήθεν εφόνευσα τον άνδρα»⁵⁰, λέει ο κατηγορούμενος για φόνο πελάτης του ρήτορα.

β. Διαθήκες

Όταν μιλήσαμε για την αξία της γραφής αναφέραμε τη γνώμη του Ευρυπίδη για τις διαθήκες που έγραφαν οι πλούσιοι. Εδώ θα παραθέσουμε αυτούσιο το σχετικό απόσπασμα που αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου που διασώθηκε από την τραγωδία «Παλαμήδης»:

«Όποιος είναι στα στερνά του γράφει (τη διαθήκη του) για να πει στα παιδιά του να ξέρουν τι μερίδιο καθένας παίρνει.

Κι όσα κακά ρίχνουν τους ανθρώπους σε διαμάχη, το γραπτό αφανίζει και κανέναν δεν αφήνει να λέει ψέματα»⁵¹.

Ο Ευρυπίδης, θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς, παροτρύνει έμμεσα τους ανθρώπους να κρατούν γραπτά εχέγγυα στις συναλλαγές τους και να συντάσσονται διαθήκες για ν' αποφεύγονται οι δικαστικοί αγώνες και η ψευδορκία. Δεν είναι βέβαια γνωστό αν ο μελλοθάνατος έγραφε ιδιόχειρα τη διαθήκη του.

γ. Τεκμήρια στο δικαστήριο

Όταν κάποιος έκανε μήνυση εναντίον άλλου, ήταν υποχρεωμένος να την κάνει, όπως και σήμερα, γραπτώς⁵². Είναι δύσκολο να λεχθεί ότι την έγραψε ο ίδιος ο μηνυτής τη στιγμή που η απολογία του ετοιμαζόταν από ρήτορα ή λογογράφο, αποστηθιζόταν και απαγγελόταν κατά την εκδίκαση της υπόθεσής του. Σε περιπτώσεις αθέτησης υπεσχημάτων ή άρνησης πληρωμής οφειλομένων χρημάτων, προσκομίζονταν στη δίκη «γραμματεία», τα οποία, όπως είναι φυσικό, βάραιναν πολύ στη λήψη ευνοϊκής για τον κομιστή τους απόφασης. Γιαυτό βλέπουμε κάποιον να προσέρχεται στο δικαστήριο «κρατώντας στα χέρια του ορμαθούς χαρτιών»⁵³.

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι Αθηναίοι του 5ου και 4ου αιώνα μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν. Όταν τα παιδιά των γνησίων πολιτών

συμπλήρωναν το έβδομο έτος της ηλικίας τους, κάποτε ενωρίτερα κι άλλοτε αργότερα, άρχιζαν να φοιτούν στο σχολείο του γραμματιστή. Επειδή, ήταν μεγάλη προσβολή να μη γνωρίζει κάποιος γράμματα⁵⁴, κάθε πατέρας φρόντιζε να μάθει το παιδί του γράμματα κανένας δεν επιθυμούσε να φέρει ο γιος του ισόβια το στίγμα του αγράμματος.

IV. Γενίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στους κλασικούς χρόνους περιλάμβανε τρία σχολεία, του γραμματιστή, του κιθαριστή και του παιδοτρίβη. Είναι δύσκολο να ορίσει κανένας με αβεβαιότητα σε ποιο πρωτοφοιτούσαν οι επτάχρονοι μαθητές και αμφίβολο αν αποφοιτούσαν όλοι και από τα τρία. Εκείνο που θεωρείται αναμφίλεκτο είναι ότι όλοι οι Αθηναίοι (με πλήρη πολιτικά δικαιώματα) έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο του γραμματιστή για το λόγο που ήδη αναφέραμε. Όποιος είχε σχετική οικονομική άνεση υποχρέωνε το γιο του να φοιτήσει διαδοχικά ή παράλληλα και στα υπόλοιπα. Όταν ο Πλάτων λέει ότι «τα παιδιά των πλουσίων αρχίζουν πολύ ενωρίς στην ηλικία τους να φοιτούν στα σχολεία των διδασκάλων και πολύ αργά αποφοιτούν»⁵⁵, αφήνει να εννοηθεί ότι των πτωχών περιόριζαν το χρόνο σπουδών τους στο ελάχιστο, όσος ήταν αναγκαίος για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Θ' αποτελούσε περιττή για τους πτωχούς πολυτέλεια να φοιτούν σε τρία σχολεία τη στιγμή που καταβάλλονταν παντού δίδακτρα και η φοίτησή τους στερούσε το σπίτι από τις υπηρεσίες τους. Η εκπαίδευση σ' ολόκληρη την αρχαιότητα και σ' όλες τις βαθμίδες της, ήταν προαιρετική και η πρωτοβάθμια πάντοτε ιδιωτική.

1. Προαιρετική

Όστερα απ' όσα λέχθηκαν για τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης, το στίγμα του αναλφάβητου και τη διαβεβαίωση του Ξενοφώντα ότι οι Αθηναίοι στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο για να γίνουν όσο το δυνατό καλύτερα⁵⁶, θα περίμενε κανείς ότι η παρέμβαση της πόλης στην αγωγή των παιδιών της ήταν δεδομένη' ότι δηλ. θα επέβαλλε δια νόμου ως υποχρεωτική τη φοίτηση τουλάχιστον στο σχολείο του γραμματιστή. Κι όμως η πραγματικότητα δε συμφωνεί πάντοτε με λογικές υποθέσεις. Όποιος μάλιστα θα υποστήριζε ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση της εποχής ήταν υποχρεωτική, δε θα δυσκολευόταν να προσκομίσει μερικές μαρτυρίες, όπως οι παρατιθέμενες, ενισχυτικές της θέσης του.

α) Ο Αισχίνης αναφέρει ότι ο Σόλων απαγόρευε στους μαθητές να βρίσκονται στο σχολείο πριν από την ανατολή και μετά τη δύση του ήλιου, επειδή στους σκοτεινούς δρόμους караδοκούσαν ηθικοί κίνδυνοι⁵⁷. Σε καμιά όμως περίπτωση δε συνεπάγεται καθολική εκπαίδευση. Αν σήμερα ψηφίζονται νόμοι για την εκπαίδευση των σπαστικών παιδιών δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά είναι τέτοια.

β) Όταν ο Κρίτων προσπαθούσε να πείσει το Σωκράτη να δραπετεύσει από τη φυλακή για ν' αποφύγει ένα αδικότατο θάνατο, ο τελευταίος απέρριψε την πρόταση του μαθητή του επειδή φοβόταν, όπως είπε, μη βγουν μπροστά στο δρόμο του οι Νόμοι και του απευθύνουν τούτα τα λόγια: «Πες μας, Σωκράτη,

έχει κανένα παράπονο από τους νόμους που ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών και την εκπαίδευση, τέτοια που δόθηκε σε σένα; Δεν είσαι ευγνώμων σ' εκείνους τους νόμους που ψηφίσθηκαν γιαυτό το σκοπό, που υποχρεώνουν τον πατέρα σου να σε εκπαιδεύσει στη μουσική και στη γυμναστική;»⁵⁸

Ο Σωκράτης μιλά για ψηφισμένους νόμους που επιβάλλουν ως υποχρεωτική τη φοίτηση και στα τρία σχολεία που προαναφέραμε. Τα λόγια του φιλοσόφου δημιούργησαν πολλή σύγχυση στους ιστορικούς της αγωγής. Ενώ όλα μαρτυρούν ότι η εκπαίδευση ήταν προαιρετική, ο φιλόσοφος μιλά για υποχρεωτική. Είναι όμως δυνατό να ψεύδονται τα χείλη του Σωκράτη; Πιθανό φαίνεται να υπήρχε παλιότερος νόμος του Σόλωνα, όπως υποστηρίζουν μερικοί⁵⁹, που με το χρόνο περιέπεσε σε αχρηστία, όπως ήταν φυσικό να συμβεί· δε μπορούσε μια δημοκρατούμενη, όπως η Αθήνα, πόλη να διατάσσει τους γονείς να στέλνουν υποχρεωτικά τα παιδιά τους στα σχολεία όταν δεν αναλάμβανε ένα μέρος της δαπάνης.

Ο Χαρώνδας στην Κατάνη της Σικελίας μπορούσε ως τύραννος να επιβάλει στους γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στο γραμματιστή για να μάθουν ανάγνωση και γραφή, αλλά προηγουμένως «νομοθέτησε... η πολιτεία να χορηγεί τους μισθούς στους διδασκάλους»⁶⁰.

Πέραν από την ανασκευή των προηγούμενων αναφορών σε δύο κείμενα της κλασικής γραμματείας, υπάρχουν αρκετές μαρτυρίες, και αυτού ακόμα του Σωκράτη, που αναφέρονται στην προαιρετική εκπαίδευση.

α) Ο Αθηναίος Ξενοφών, που λάτρευε της Σπάρτης το πολίτευμα και θαύμαζε το εκπαιδευτικό σύστημά της, δε χάνει ευκαιρία να κατηγορήσει την Αθήνα και τις άλλες πόλεις που «αφήνουν ελεύθερους τους γονείς ν' ανατρέφει ο καθένας όπως θέλει τα παιδιά του»⁶¹. Πράγμα που υποδηλώνει σαφέστατα ότι η εκπαίδευση ήταν προαιρετική. Σε άλλη ευκαιρία γράφει: «Στις άλλες (πλην της Σπάρτης) πόλεις καθένας είναι κύριος των παιδιών, των δούλων και των πραγμάτων του»⁶². Αυτό σημαίνει· αν θέλει τα παιδιά του τα μορφώνει ή τα αφήνει αναλφάβητα.

β) Δύο γονείς συζητούν στο «Λάχητα» για τα παιδιά τους. «Εμείς έχουμε αποφασίσει», λένε, «να φροντίσουμε (τα παιδιά μας) όσο γίνεται καλύτερα και να μην κάνουμε ό,τι ακριβώς οι πολλοί που τ' αφήνουν να κάνουν ό,τι θέλουν όταν γίνουν έφηβοι, αλλά ν' αρχίσουμε τώρα να φροντίζουμε γι' αυτά όσο είναι στην εξουσία μας»⁶³.

γ) Ο Σωκράτης λέει στον Αλκιβιάδη: «έμαθες, αν θυμάμαι καλά, γράμματα, να παίζεις τη λύρα και να παλεύεις, αλλά δεν ήθελες να μάθεις να παίζεις τον αυλό»⁶⁴. Και προσθέτει: «κανένας δε νοιάζεται για τη γέννηση, την ανατροφή και την μόρφωσή σου, Αλκιβιάδη, ή οποιουδήποτε άλλου Αθηναίου, για να πω έτσι, εκτός αν είναι κατά τύχη εραστής σου»⁶⁵.

δ) Τέλος, ο Πλάτων δεν προτίθεται ν' αφήσει ελεύθερους τους γονείς στην ιδεώδη πολιτεία του να μορφώσουν όποιο παιδί και όπως θέλουν, αλλά «κάθε άνδρας και παιδί, όσο είναι δυνατό, υποχρεωτικά πρέπει να εκπαιδεύεται επειδή ανήκουν πιότερο στην πόλη παρά στους γονείς τους»⁶⁶.

Από τις μαρτυρίες του Πλάτωνα και του Ξενοφώντα φαίνεται εναργέστατα

ότι οι πατέρες ήσαν εντελώς ελεύθεροι να στείλουν ή μη τα παιδιά τους στο σχολείο. Στην πραγματικότητα όμως η δύναμη της συνήθειας ασκούσε ισχυρή πίεση στους γονείς να μορφώσουν, όσο καλύτερα μπορούσαν τα τέκνα τους. Έτσι, μπορούμε να επαναλάβουμε ότι το σύνολο των αγοριών ή έστω η συντριπτική πλειοψηφία τους στέλλονταν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της εποχής ή τουλάχιστον στου γραμματιστή το σχολείο, να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Πόσο ισχυρή ήταν αυτή η συνήθεια να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα φαίνεται κι από το γεγονός ότι, μόλις οι καταδιωγμένοι από την Περσική λαίλαπα Αθηναίοι, έφθασαν στην Τροιζήνα, το πρώτο μέλημα των κατοίκων της ήταν να μισθώσουν δασκάλους για να διδάξουν τα προσφυγόπουλα, ανάγνωση και γραφή, λες και τα γράμματα προηγούνταν σε σπουδαιότητα απ' αυτή τη ζωή τους που βρισκόταν σε άμεσο κίνδυνο. Κι όμως για τους Αθηναίους γονείς η αγωγή αποτελούσε την πρώτη φροντίδα. «Είναι σωστό πρώτα απ' όλα», λέει ο Σωκράτης, «να ενδιαφέρεται (κανείς) για τους νέους πώς να γίνουν όσο το δυνατό καλύτεροι»⁶⁷

2. Ιδιωτική

Τη στιγμή που η πολιτεία δε συμμετείχε, όπως είπαμε, στις δαπάνες της παιδείας, αναπόφευκτα η εκπαίδευση στην κλασική εποχή ήταν εξολοκλήρου ιδιωτική. Για να είμαστε ακριβείς υπήρχε και κρατική αλλά μόνο σε δύο περιπτώσεις: αν τα παιδιά ήσαν ορφανά εξαιτίας του πολέμου ή έκαναν τη στρατιωτική τους θητεία στο εφηβείο⁶⁸.

Οι πατέρες φρόντιζαν να επιλέγουν τους καταλληλότερους για τους γιους τους δασκάλους και να καταβάλλουν τα δίδακτρα. Δε φαίνεται να είχαν ιδιαίτερο πρόβλημα στην εξεύρεση χρημάτων για το γραμματιστή επειδή οι οικονομικές του απαιτήσεις ήσαν εξαιρετικά χαμηλές, όσο ταπεινή ήταν η καταγωγή και η κοινωνική του θέση⁶⁹. Γιαυτό και δεν αναφέρεται πουθενά πατέρας παραπονούμενος για τον όγκο των διδάκτρων, όπως συνέβη με τους σοφιστές⁷⁰. Αντίθετα, η κατακράτηση μέρους των χρημάτων που προορίζονταν για το γραμματιστή θεωρείτο ως ύψιστη αισχρότητα⁷¹. Έτσι, και ο πτωχός πατέρας είχε την ευχέρεια να στείλει το παιδί του στο γραμματιστή ώστε να μη μείνει «ξύλο απελέκητο», κατά σύγχρονη παροιμιακή έκφραση.

(Συνέχεια στο επόμενο)

**«ΔΟΜΗ» ΚΑΙ «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ» ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. (Από την «πρόταση» στο «λόγο»).**

Η συγγραφή των γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού στηρίχτηκε σε αρχές της δομικής, κυρίως, γλωσσολογίας με πρόθεση να εξυπηρετήσει επικοινωνιακούς στόχους¹. Επειδή λοιπόν η επεξεργασία της δομής είναι βασικό μέλημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό, αναφέρονται πιο κάτω οι συνηθέστεροι τύποι δομικών ασκήσεων και «συζητείται» η δυνατότητα συμβολής τους στην επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.)

Υποθετούνται διάφορες ταξινομήσεις γλωσσικών ασκήσεων με κριτήριο τον τύπο της δομής που κάθε είδος άσκησης εμπεδώνει καλύτερα: ασκήσεις για τις μορφολογικές δομές, ασκήσεις για τις συντακτικές δομές, ακόμα και ασκήσεις λέξεων, αν και το λεξιλόγιο προσφέρεται σε μικρότερο βαθμό.

Ο Pierre Delattre² διακρίνει δυο βασικούς τύπους δομικών ασκήσεων που ανάγονται, αντίστοιχα, στα δυο θεμελιακά γλωσσικά φαινόμενα: την αντίθεση και την ομοιότητα. Οι ασκήσεις αντικατάστασης στηρίζονται στην ομοιότητα: ενώ τα συστατικά του συνταγματικού άξονα παραμένουν στη σειρά τους, διατηρώντας καθένα την ειδική του λειτουργία, οι αλλαγές σημασίας προκαλούνται από την αντικατάσταση στοιχείων τους στον παραδειγματικό άξονα. Οι ασκήσεις μετασχηματισμού στηρίζονται στην αντίθεση: εδώ, ένα τουλάχιστο συστατικό μεταβάλλει το λειτουργικό του ρόλο μεταβάλλοντας συγχρόνως τη μορφή του ή τη θέση του³.

Οι δύο αυτοί τύποι ασκήσεων, που προέρχονται από γλωσσικές θεωρίες ριζικά αντίθετες, είναι απόδειξη του εκλεκτισμού που χαρακτηρίζει την εφαρμοσμένη γλωσσολογία στη γλωσσική διδασκαλία: δανείζεται από κάθε θεωρία ό,τι κρίνει χρήσιμο.

Πιο αποτελεσματικοί τύποι ασκήσεων θεωρούνται οι:

1. επανάληψη (repetition)
2. αντικατάσταση (substitution) διαφόρων τύπων
3. μετασχηματισμός (transformation)
4. ανάπτυξη (expansion)
5. συνδυασμός (combinaison)
6. κατευθυνόμενος διάλογος διάφορων μορφών
7. συμπλήρωση (complétion).

Οι παραπάνω ασκήσεις κλιμακώνονται από τις πιο μηχανικές (απλή επανάληψη και αντικατάσταση) ως τις πιο ελεύθερες (κατευθυνόμενος διάλογος, συμπλήρωση). Ο τελικός σκοπός είναι όχι να αυτοματοποιηθούν οι μαθητές με

τις μηχανικές ασκήσεις, αλλά να καθοδηγηθούν, ώστε σιγά σιγά να απελευθερωθούν και να εκφράζονται αυθόρμητα, χρησιμοποιώντας σωστές δομές. Άλλωστε, πέρα από τις δομικές ασκήσεις εκτείνεται το απέραντο πεδίο της αυθόρμητης προφορικής και γραπτής έκφρασης. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίος στο σημείο αυτό ο προσδιορισμός της εμβέλειας των δομικών ασκήσεων μέσα στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Οι ασκήσεις αυτές δεν αποτελούν το Α και το Ω του γλωσσικού μαθήματος· υπάρχουν πολλές άλλες, λίγο πολύ απαραίτητες, στις οποίες μπορεί να ανατρέξει ο δάσκαλος⁴ και προπάντων, ο φυσικός διάλογος με τους μαθητές, που ξαναφέρει την τάξη σε κανονικές συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας.

Γνωρίζω τη γλώσσα δε σημαίνει μόνο μιλά και διαβάζω προτάσεις. Σημαίνει ότι, πέρα από αυτά, ξέρω να τα χρησιμοποιώ για να επικοινωνήσω. Η αποτελεσματική επεξεργασία δομών παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να συντάσσει και να κατανοεί ορθές προτάσεις. Του καλλιεργεί δηλαδή την *ικανότητα παραγωγής* (compétence). Για να φτάσει όμως ως την επικοινωνία, θα χρειαστεί να μάθει να χρησιμοποιεί τις ορθές προτάσεις με αλληλουχία και συνέπεια, ώστε το σύνολό τους να αποτελέσει το ολοκληρωμένο μήνυμα που θα απαιτούν οι εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες. Θα χρειαστεί δηλαδή να αποκτήσει και *ικανότητα χρήσης* (performance). Επιπλέον, ο κοινωνικός χαρακτήρας της επικοινωνιακής λειτουργίας του επιβάλλει να είναι σε θέση να επιλέγει από το σύνολο των ορθών προτάσεων εκείνες που συμφωνούν με τους ιδιαίτερους κοινωνικούς κανόνες και τις γλωσσικές συμπεριφορές για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση γλωσσικών συνθηκών. Τότε πλέον θα διαθέτει και την *ικανότητα επικοινωνίας* (compétence de communication)⁵.

Οι τρεις αυτές δεξιότητες καλύπτουν θεωρητικά το φάσμα των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον «διευκολύνουν» τόσο την «πνευματική συγκρότηση» των μαθητών, όσο «και την αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον»⁶. Η φύση όμως των δομικών ασκήσεων ανταποκρίνεται αναγκαστικά μόνο στην ικανότητα παραγωγής, την οποία καλλιεργούν και προάγουν, και μόνο σ' αυτήν. Συνεπώς, στα πλαίσια της παραγωγής προτάσεων περιορίζεται η εμβέλειά τους και μέσα σ' αυτά αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους.

Δομικές ασκήσεις και επικοινωνία

Πέρα από το πεδίο των δομικών ασκήσεων εκτείνεται ο απέραντος χώρος της επικοινωνίας. Η καλλιέργεια των δύο άλλων δεξιοτήτων πρέπει να βασιστεί στη δεδομένη ικανότητα παραγωγής, για να ξεπεράσει αναγκαστικά τα στενά όρια όχι μόνο των δομικών ασκήσεων, αλλά των ασκήσεων γενικά, της διδακτικής ενότητας, του γλωσσικού μαθήματος, όλων των μαθημάτων και της σχολικής ζωής κ.τ.ό. Αυτό όμως που ενδιαφέρει στην προκειμένη περίπτωση είναι το μέτρο και ο τρόπος που η συστηματική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ικανότητας χρήσης και επικοινωνίας. Το Α.Π.,⁶ συνεπώς προς τις αρχές του στρουκτουραλισμού, τοποθέτησε για βάσεις της διδασκαλίας την πρόταση (δομή) και την επικοινωνία· την πρώτη από το ένα μέρος σαν

μέσο και τη δεύτερη από το άλλο σαν στόχο⁷. Αν όμως όσα εκτέθηκαν πιο πάνω είναι σωστά, τότε προκύπτει ένα κενό ανάμεσα στα δύο: είναι η καλλιέργεια της ικανότητας χρήσης — με τελικό σκοπό την ικανότητα επικοινωνίας. Το κενό καλύπτεται βέβαια, κατά ένα μέρος, από τη ζωντανή συζήτηση μέσα στην τάξη και τη δραματοποίηση, όσον αφορά την προφορική πλευρά της. Τόσο όμως στον τομέα της προφορικής όσο και στον τομέα της γραπτής έκφρασης φαίνεται ότι απουσιάζει από τα διδακτικά βιβλία κάποια συστηματική διαδικασία υπαγωγής της ικανότητας παραγωγής στην ικανότητα χρήσης και επικοινωνίας. Το «κενό» που προαναφέρθηκε ίσως οφείλεται και σε κάποια ρευστότητα αντιλήψεων που επικρατούσε για το θέμα στο διεθνές χώρο⁸. Οι ικανότητες χρήσης και επικοινωνίας καθώς και οι περιστάσεις επικοινωνίας (*situations*), αν και είναι γενικά αποδεκτές σαν αναγκαιότητες, δεν είχαν εξασφαλίσει ακόμα σίγουρους τρόπους αντιμετώπισης στη διδακτική εφαρμογή και κατανοεί κανείς την ευθύνη των αρμοδίων, όταν πρόκειται για προγράμματα παιδείας ενός ολόκληρου λαού.

Συνεπώς, η κατάσταση παρουσιάζεται ως εξής: αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας μέσα από περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας και, παράλληλα, έλλειψη θεμελιωμένου και γενικά αποδεκτού συστήματος προσέγγισης. Στην προκειμένη περίπτωση, είναι δυνατό να βρεθούν ορισμένες «σταθερές» μέσα στο σύνολο των αντιλήψεων και να τεθούν ως βάση και πυρήνας ενός συστήματος προσέγγισης σχετικά ασφαλούς. Στοιχεία αυτού του πυρήνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι σχετικές εμπειρίες της παράδοσης, η κειμενογλωσσολογία, η γλωσσολογία του εκφερόμενου λόγου και μια, ίσως ανύποπτη, ιδέα του H. G. Widdowson, που προτείνει (για τη διδακτική των ξένων γλωσσών), ως γνήσια κατάσταση επικοινωνίας τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, όπου, με τα διαφορετικά κάθε φορά αντικείμενα και ορολογίες οι μαθητές ασκούνται στον έλεγχο της γλώσσας τους⁹. Κάτι τέτοιο όμως είναι και αίτημα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, που θεωρεί ότι η άσκηση της γλωσσικής επικοινωνίας συντελείται με όλα τα μαθήματα και τη σχολική ζωή. Στη μητρική γλώσσα υπάρχει επιπλέον το πλεονέκτημα ότι δε χρειάζεται να γίνεται μεταφορά τη συζήτησης άλλων μαθημάτων στην ώρα του γλωσσικού όπως προτείνει ο Widdowson. Στο δημοτικό σχολείο είναι αρκετό για το δάσκαλο, που διδάσκει όλα τα μαθήματα, να βρίσκεται όλες τις ώρες σε εγρήγορση, ώστε να παρακολουθεί, να ελέγχει τη σωστή χρήση των γλωσσικών δομών και να κατευθύνει την εκάστοτε χρήση της γλώσσας στις ανάλογες συνθήκες επικοινωνίας. Γενικά, τα προβλήματα¹⁰ που αναφέρονται στην κατάσταση επικοινωνίας και απασχολούν τη διδακτική των ξένων γλωσσών, ελάχιστα αφορούν τη μητρική: οι περιστάσεις εδώ προσφέρονται συνήθως «εκ του φυσικού», εκτός από ορισμένες περιπτώσεις που αφορούν τις δομικές ασκήσεις και την ικανότητα παραγωγής.

Το συζητήσιμο σημείο της προσέγγισης που προτείνουν τα Α.Π. είναι η δομική επεξεργασία της φράσης και τα «μετά» από αυτήν. Ήδη παρατηρείται η εξής μεθοδολογική αντίφαση: εδώ και αρκετές δεκαετίες προτείνεται η επεξεργασία γραμματικού φαινομένου, ενταγμένου σε «κείμενο». Στη συνέχεια το

φαινόμενο απομονώνεται και εξετάζεται χωρίς τους συμπλέκτες που εγγράφουν τα περιστατικά εκφερόμενα στο χώρο και το χρόνο, σε σχέση με το σημείο αναφοράς που βάζει ο «ομιλητής». Έτσι η σκοπιμότητα της ένταξης αίρεται με την απομόνωση. Η θεώρηση της πρότασης ως μονάδας ως ελάχιστης μονάδας της γλώσσας είχε υπαγορευθεί από καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια. Οι θεωρίες της εκφοράς οδηγούν στη συστηματική διαφοροποίηση της πρακτικής του λόγου και μας υποχρεώνουν να μην περιοριζόμαστε αποκλειστικά στα όρια της φράσης, αλλά να μελετούμε με ποιον τρόπο, μέσα στην καθορισμένη κειμενική δομή, το υποκείμενο της εκφοράς «εγγράφει» μια σχέση με τον κόσμο, με τους άλλους, με τα άλλα κείμενα¹¹... Έτσι, σήμερα, γλωσσολογία της εκφοράς, εθνογραφία της επικοινωνίας και φιλοσοφία της γλώσσας συγκλίνουν στην αντίληψη ότι ελάχιστη μονάδα στη γλωσσική επικοινωνία «δεν είναι το σύμβολο, η λέξη ή η πρόταση, αλλά η παραγωγή της πρότασης, όπως αυτή λαμβάνεται κάτω από ορισμένες συνθήκες»¹². Δε συντελείται λοιπόν επικοινωνία με αποσπασματικές προτάσεις, όσο ορθές γραμματικά κι αν είναι, αλλά με σύνολα «κειμενικών προτάσεων», διότι, για να κατανοηθεί μια πρόταση πρέπει να εντάσσεται στο όλο κείμενο με σχέσεις «δείξεως και αναφοράς»¹³.

Συνεπώς, το επίμαχο σημείο της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό αντιπαρατίθεται μοιραία με τις παραπάνω αντιλήψεις — που δεν έχουν απεράσει» ακόμα σε πλήρη παιδαγωγική εκμετάλλευση. Η διδακτική της γλώσσας στη χώρα μας σήμερα είναι αναγκασμένη να ανακαλύψει τη στρατηγική που θα της εξασφαλίσει τη μετάβαση από την πρόταση στο λόγο, μέσα από κοινωνικές και κειμενικές περιστάσεις. Μέσο είναι το πόρισμα των επιστημών που προαναφέρθηκαν, καθώς και αρκετά θετικά στοιχεία εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης: σκοπός, η ικανότητα παραγωγής λόγου και όχι προτάσεων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αναλυτικά προγράμματα: Π.Δ. 583/82, 449/83, 528/84.
— Βουγιούκας Αρ. 1985, σελ. 20-22.
— Κουτσοσίμου — Τσίνογλου Β. 1985.
— Παπαρίζος Χρ. 1986.
2. Girard D. 1981, σελ. 79.
3. Οι ασκήσεις αντικατάστασης βασίζονται στο ταξιμηματικό μοντέλο του Pike, ενώ οι ασκήσεις μετασχηματισμού «εμπνέονται» από τη μετασχηματιστική γραμματική. Αξίζει όμως να σημειωθεί εδώ ότι οι μετασχηματισμοί των ασκήσεων τελούνται σε επίπεδο επιφανειακών δομών· γι' αυτό ο πιο κατάλληλος όρος θα ήταν «αναδομήσεις» (Galisson R., Coste D. 1976, βλ. λ. transformation και Παπαρίζος Χρ. 1986, σελ. 90-101).
4. Ισχύει περισσότερο για το συντάκτη διδακτικού εγχειριδίου.
5. Δημητρίου Σωτ. 1983, 3α, βλ. λ.: *ικανότητα παραγωγής (compétence)*, *ικανότητα χρήσης (performance)* και *ικανότητα επικοινωνίας (compétence de communication)*. Αυτούς τους όρους υιοθετήσαμε εδώ για λόγους πρακτικής. Σχετικά βλέπε:
— Galisson R., Coste D. 1976 (αντίστοιχα λήμματα).
— Gschwind - Holtzer G. ΔΨ19 1981, σελ. 15-16.
— Hymes Dell 1984, σελ. 123-130.
— Τοκατλίδου Β. 1986.

— Widdowson H. G. 1981, σελ. 15-30.

Εκτενή σχετική βιβλιογραφία συναντά κανείς κυρίως στο παραπάνω έργο του D. Hymes. 6. Α.Π.: Π.Δ. 583/82.

7. «όπως και να 'χει το θέμα, η επικοινωνία δεν είναι στόχος (but), αλλά ιδιότητα (attribut) της γλώσσας. Κάθε χρήση της γλώσσας έχει να κάνει με την ιδιότητα της επικοινωνίας» (Dell Hymes, 1984, σελ. 129). Στην περίπτωση μας ο όρος «επικοινωνία» χρησιμοποιείται με την έννοια του αντικειμένου αναφοράς των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, όπου εντάσσεται και η προαγωγή της αντίστοιχης ικανότητας.

8. «...ο μαθητής θα έπρεπε να κατακτά ολόκληρη γκάμα γνώσεων επικοινωνιακής πρακτικής. Για την ώρα όμως πολύ λίγα εγχειρίδια υπάρχουν που να επιτρέπουν συστηματική τοποθέτηση της ικανότητας επικοινωνία αυτού του είδους». (Van Dijk, 1981, σελ. 17). Το 1981 γράφονταν ήδη τα πρώτα βιβλία «η γλώσσα μου», ενώ οι προδιαγραφές τους θα ήταν ήδη οπωσδήποτε αποκρυσταλλωμένες.

9. Widdowson H. G. 1981, σελ. 26-31.

10. Geschwind - Horltzer G. 1981, σελ. 120-122.

11. Mainguenu D. 1981, σελ. 5-34.

12. Τοκατλίδου Β. 1986, σελ. 98-102.

— Searle J. R., 1969.

13. Μπαμπινιώτης Γ. 1985, σελ. 36-38.

Βλέπε και:

— Galisson R., Coste D. 1976.

— François F. 1969, σελ. 64-72.

— Rûch H. 1980.

— Schmidt S. J. 1973 και

— Widdowson H. G. 1981, κεφ. Phrase, proposition et acte illocutionnaire, σελ. 32-68.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βουγιούκας Αρ. 1985. *Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για μαθητές και δασκάλους*. Συνέντευξη στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (επιμέλεια-παρουσίαση ύλης: Κορυφίδης Χρ., Μουζάκης Σ., Χριστοδουλέας Στρ.), ειδική έκδοση ΔΟΕ, έτος 30ο, τ. 6, Δεκέμβρης 1984, Γενάρης - Φλεβάρης 1985, Αθήνα.

Δημητρίου Σωτ. 1983. *Λεξικό όρων γλωσσολογίας 3α και 3β*, έκδοση Καστανιώτη, Αθήνα.

François F. 1969. *Contexte et situation*, in *Linguistique*, Denoël, Paris.

Galisson R., Coste D. (Dirigé par), 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris.

Girard D. 1981. *Linguistique appliquée et didactique des Langues*. Armand Colin - Longman, Paris.

Gachwind - Holtzer G. 1981. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. L.A.L., Grédif - Hatier, Paris.

Hymes D. 1984. *Vers la compétence de communication*. (traduction française. 1984. Hatier, Paris).

Κουτσοσίμου - Τσίνογλου Β. 1985. *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Θεσσαλονίκη.

Mainguenu D. 1981. *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Hachette, Paris.

Μπαμπινιώτης Γ. 1985. *Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5, τεύχος

Ιουνίου 1985, Αθήνα.

Παπαρίζος Χρ. 1986. *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό* - προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων 1982-84. Θεσσαλονίκη.

Rûch Heribert. 1980. *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Crédif - Hatier, Paris.

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Schmidt S.J. 1973. *Text Theorie*. Munich: Fink.

Searle J.R. 1969. *Speech acts*. Cambridge University Press.

— 1971. *The Philosophy of language*. Oxford University Press.

Τοκακλίδου Β. 1986. *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Έκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Van Dijk, Teun A. 1981. *Discourse studies and education*. *Applied Linguistics* 2(1): 1-26.

Widdowson H.G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. L.A.L., Crédif - Hatier, Paris.

Ελένης Μπότσογλου

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Το 1984 κατέθεσα στο Πανεπιστήμιο του PARIS III θέμα διδακτορικής μελέτης (Doctorat D'Etat) με τίτλο «Το νεοελληνικό ρήμα (μελέτη βασισμένη σε σύγκριση με το γαλλικό ρήμα)». Για την πραγματοποίησή της χρειάζεται να καταρτίσω ένα corpus υλικού από το οποίο ν' αντλώ παραδείγματα, συγκριτικά στοιχεία, στατιστικά στοιχεία κλπ. Το υλικό αυτό πρέπει να είναι καταρχήν προφορικό μια και η γλώσσα είναι πρώτ' απ' όλα ομιλία.

Αρχικά σκέφτηκα ν' αντλήσω υλικό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά γρήγορα διαπίστωσα ότι τα ελληνικά που μιλιούνται από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση είναι κυρίως γραπτά κείμενα που διαβάζονται απλά από το μικρόφωνο. Θα μπορούσα επίσης να ηχογραφήσω μια συζήτηση. Όμως και σ' αυτή την περίπτωση προκύπτουν δυσκολίες. Πρώτα ένα θέμα δεοντολογίας: αν οι συνομιλητές είναι προειδοποιημένοι δεν μπορεί παρά να εκφράζονται με κάποια μεγαλύτερη προσοχή. Αν πάλι η ηχογράφηση γίνει χωρίς να το ξέρουν οι συνομιλητές, θα πρέπει ασφαλώς να ενημερωθούν μετά, με απρόβλεπτες συνέπειες, κυρίως αν πρόκειται για άτομα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης.

Πέρα από τις εξωγλωσσικές αυτές δυσκολίες υπάρχει κι ένα θέμα ουσίας: σε μια καθημερινή συζήτηση οι συνομιλητές χρησιμοποιούν περισσότερο απλά σχήματα λόγου κι έτσι οι χρόνοι κι οι εγκλίσεις που επιλέγουν αυθόρμητα είναι περιορισμένοι. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο αναζητούσα προφορικές αφηγήσεις. Έτυχε ν' αναφέρω τους προβληματισμούς μου στο φίλο γυμνασιάρχη Γ. Βαλτά ο οποίος με διαβεβαίωσε πως έχει στην κατοχή του κάποιο υλικό που ανταποκρίνεται στις παραπάνω προδιαγραφές: προφορικότητα, αφήγηση, απουσία χαρακτηριστικών γραπτού κειμένου.

Πρόκειται για τρεις κασέτες που έστειλε ένας Έλληνας μετανάστης από τη Σουηδία σε φίλο του και συντοπίτη στην Ελλάδα αντί γραπτών επιστολών, γιατί, αν και γνωρίζει την ανάγνωση, δεν είναι σε θέση να συντάξει μια εκτεταμένη επιστολή.

Ο αποστολέας, Αντώνης Πετριτζικλής, έχει γεννηθεί στην Καλλονή της Λέσβου το 1922. Ο πατέρας του ήταν αραμπατζής και ο ίδιος ξεκίνησε κάνοντας την ίδια δουλειά αφού δεν πήγε πέρα από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο τέλος της δεκαετίας του '50, έφυγε μετανάστης στη δυτική Ευρώπη. Αφού δοκίμασε την τύχη του σε διάφορες χώρες, εγκαταστάθηκε στη Σουηδία. Εκεί εργάζεται ως τυπογράφος, παντρεύεται με μια Σουηδέζα, κάνει δύο παιδιά, παίρνει τη σουηδική υπηκοότητα κι αλλάζει όνομα: λέγεται **Antoine Drobberg**. Αλλά το 1978 δολοφονεί τον εραστή της γυναίκας του, συλλαμβάνεται και καταδικάζεται σε λίγα χρόνια φυλακή. Από τη φυλακή

στέλνει τα δυο πρώτα ηχογραφημένα γράμματα στο φίλο του Γρηγόρη. Το τρίτο ηχογραφήθηκε μετά την αποφυλάκισή του στο σπίτι της νέας συζύγου του στη Στοκχόλμη. Όταν το 1985 επιστρέφει για λίγο στην Καλλονή, επιδιώκω χωρίς επιτυχία να τον συναντήσω. Δέχεται όμως να υπογράψει ένα απλό κείμενο όπου μου δίνει την άδεια να δημοσιεύσω το περιεχόμενο των επιστολών του για επιστημονικούς λόγους.

Αυτά τα συνοπτικά στοιχεία για την προσωπικότητα του Αντώνη Πετριτζικλή αρκούν νομίζω για να φωτίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του «ομιλητή» των ιδιόμορφων αυτών προφορικών ντοκουμέντων. Μια κι ο στόχος μου δεν είναι κοινωνιολογικός αλλά γλωσσολογικός, δεν έκρινα σκόπιμο να προβώ σε εμπειριστατωμένη έρευνα σχετικά με τα όσα διηγείται στις επιστολές του. Ξέρω όμως ότι υπάρχει μελέτη για την περίπτωση του από Σουηδούς κοινωνιολόγους της Υπηρεσίας Κοινωνικών Προβλημάτων.¹

Περιγραφή του ηχογραφημένου υλικού

Οι τρεις επιστολές που έχω στα χέρια μου είναι ηχογραφημένες σε διαφορετικές κασέτες η κάθε μια.² Και οι τρεις απευθύνονται στο Γρηγόρη, αν και περιστασιακά ο αποστολέας απευθύνεται και σε άλλους: στον αδερφό του Γρηγόρη, το Στρατή π.χ.

Οι δύο κασέτες της φυλακής είναι των 90', η τρίτη των 60'. Υπάρχουν όμως κενά και άλλα σημεία ακατάληπτα, τουλάχιστον με τα ερασιτεχνικά μηχανήματα που διέθετα.³ Για να μπορώ στη συνέχεια να ξαναβρίσκω εύκολα οποιοδήποτε σημείο από το γραμμένο κείμενο στην κασέτα, σημείωνα σε πυκνά διαστήματα την αρίθμηση του κασετόφωνου στο περιθώριο. Το συνολικό αποτέλεσμα δείχνει ότι ο ρυθμός εκφοράς του λόγου είναι ο ίδιος και στις τρεις κασέτες: είναι δηλαδή ρυθμός αφήγησης, κανονικός, χωρίς τις εναλλαγές της συνομιλίας.

Πρώτη κασέτα (90')

Ηχογραφήθηκε το 1980 στη φυλακή

Α' πλευρά

«Καλή του ώρα ήρθε ο αδερφός μου ρε μάγκα...»

(Συνεχίζει κάποια αφήγηση που δεν έχω στην κατοχή μου).

Από το 1 μέχρι το 381.

Β' πλευρά

«Ναι βρε πλια το Γερμανό τον θάψαν...»

Από το 1 μέχρι το 381.

Το υπόλοιπο της Β' πλευράς είναι κενό.

Δεύτερη κασέτα (90')

Ηχογραφήθηκε στη φυλακή το 1980

Α' πλευρά

«Τι κανς βρε Γληγόρ βρε Γληγόρ».

Από το 1 μέχρι το 537, δηλ. ολόκληρη ταινία.

Β' πλευρά

«Κάνουν ανακρίσεις...»

Από το 1 στο 538.

Τρίτη κασέτα (60')

Ηχογραφήθηκε στο σπίτι του ομιλητή, στη Στοκχόλμη, το 1981.

Α' πλευρά

«Βρε Γληγόρ γάσαι καλά βρε πλια...»

Από το 1 μέχρι το 351, δηλ. ολόκληρη ταινία.

Β' πλευρά

«Τώρα βρε Γληγόρ πλια...»

Από το 1 μέχρι το 351. Περιέχει συζήτηση της γυναίκας του ομιλητή με μια φίλη της στα σουηδικά, που δεν έχω απομαγνητοφωνήσει.

Προβλήματα καταγραφής

Όπως είπαμε ήδη οι τρεις επιστολές ηχογραφήθηκαν¹ από τον αποστολέα απευθείας μπροστά στο μικρόφωνο χωρίς καμιά προετοιμασία. Ο παραλήπτης υπάρχει, αλλά σαν πρόσωπο νοητό, όχι σαν φυσικός συνομιλητής. Ο αποστολέας μπορεί να διαμορφώσει την «κουβέντα» τους όπως εκείνος θέλει. Πολλές φορές αρχίζει μια ιστορία, την αφήνει στη μέση για να διηγηθεί κάτι άλλο, ανοίγοντας διαδοχικές παρενθέσεις τις οποίες συνήθως θυμάται να κλείσει. Ο ομιλητής, όπως οι παραμυθάδες του χωριού του, αφήνεται στη ροή του λόγου του χωρίς να ενδιαφέρεται για συνοχή, για λογική ακολουθία των γεγονότων ή για χρονολογική σειρά. Σε ορισμένα σημεία, όπου δεν ξέρει τι να πει για να γεμίσει το υπόλοιπο της κασέτας, αυτοεπαναλαμβάνεται (3η κασέτα, τέλος). Σε άλλα σημεία διακόπτεται στη μέση μιας φράσης. Η πλευρά της 1ης κασέτας επαναλαμβάνει μονότονα βρισιές που δεν τις πιάνει όλες το μικρόφωνο.

Όμως σε γενικές γραμμές, οι κασέτες περιέχουν εκτεταμένες αφηγήσεις —όπως την ιστορία της Σουλτάνας, πώς εκτελέστηκε ο Γερμανός— περιγραφές —το κελί, η φυλακή, η ζωή στη Στοκχόλμη— αναμνήσεις από το χωριό —αυτές σε διάλεκτο.

Το κείμενο από μόνο του χωρίζεται σε τρεις επιστολές κι η κάθε μια διαιρείται σε ενότητες που καθορίζονται από τη θεματολογία της αφήγησης. Ο ομιλητής επισημαίνει ότι αλλάζει θέμα λέγοντας π.χ. «Τώρα όμως θέλω ν' αλλάξω ομιλία...» ή κλείνει μια παρένθεση λέγοντας: «τι έλεγα», «τέλος πάντων».

Στο εσωτερικό μιας αφήγησης ο ομιλητής δηλώνει το τέλος μιας περιόδου, δηλ. για μένα την αλλαγή παραγράφου λέγοντας: «εν πάσει περιπτώσει...».⁴ Τα σημεία στίξης μπήκαν ανάλογα με τις μικρές ή μεγαλύτερες παύσεις, αλλά και με τη δομή της φράσης: απαριθμήσεις, ολοκλήρωση προτάσεων, επεξηγήσεις κλπ. Τέλος, προσπάθησα να αποδώσω τις αποχρώσεις της φωνής του ομιλητή χρησιμοποιώντας τα θαυμαστικά, τα αποσιωπητικά και τα ερωτηματικά. Αντιλαμβάνεται όμως κανείς πόσο τα καθιερωμένα αυτά σημεία αποδίδουν ατελώς τους χρωματισμούς της προφορικής ομιλίας.

Επειτα υπάρχει το ζήτημα της καταγραφής του ίδιου του λεκτικού υλικού. Ο ομιλητής, όπως είδαμε, δεν επηρεάζεται από προβλήματα που θα απασχολούσαν έναν χρήστη του γραπτού λόγου. Αυτό δεν σημαίνει ότι αδιαφορεί για το πώς θα εκφραστεί σωστά κι αποτελεσματικά. Συχνά μια λέξη του έρχεται στα «ξένα». Τότε λέει: «πάλι ανάποδα τούπα» και ψάχνει επίμονα να βρει τη

σωστή ελληνική λέξη. Εξάλλου μιλά την ελληνική σε δυο μορφές: την κοινή⁵ με πειραιώτικη απόχρωση, και τη διάλεκτο της κεντρικής Λέσβου.⁶

Για να είναι η καταγραφή επιστημονικά ορθή, θα έπρεπε να γίνει με φωνητικό τρόπο.⁷ Όμως αυτό από τη μια θα απαιτούσε πολύ κόπο και μόχθο, από την άλλη θα καθιστούσε το αποτέλεσμα δύσχρηστο για τους μη γλωσσολόγους. Επειδή πιστεύω πως τα κείμενα αυτά δεν ενδιαφέρουν μόνο τη γλωσσολογία αλλά και άλλους κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών, θεώρησα προτιμότερο να καταγράψω το σύνολο του υλικού με τον κανονικό τρόπο και τη συνηθισμένη ορθογραφία. Ακολούθησα το μονοτονικό σύστημα και γιατί έχει σήμερα καθιερωθεί αλλά και γιατί προσφέρει κατά τη γνώμη μου μεγαλύτερη εκφραστική ελευθερία, βρίσκεται δηλ. πιο κοντά στον προφορικό λόγο. Πάλι για να μείνω όσο πιο πιστή γίνεται στον προφορικό λόγο, διατήρησα τα λάθη, τα μπερδέματα και τους δισταγμούς του ομιλητή. Το ίδιο ισχύει βέβαια για τις άφθονες βρισιές με τις οποίες είναι διανθισμένο το κείμενο.

Υπάρχει και το ζήτημα της ιδιαίτερης προφοράς του ομιλητή. Ο Πετριτζι-κλής έχει διαμορφώσει μια πολύ ενδιαφέρουσα ιδιόλεκτο όπου οι λεσβιακές αποχρώσεις εμφανίζονται ανάλογα με τις ψυχικές του διαθέσεις ή όπως είπαμε με τη θεματολογία του.

Η γραπτή απόδοση της ιδιολέκτου παρουσίασε πολλά φωνολογικά προβλήματα, μορφολογικά και μορφοσυντακτικά: στο χωρισμό των λέξεων, στο να σημειώνονται ή όχι οι εκλείψεις, τα πάθη των συμφώνων στις καταλήξεις και ιδιαίτερα του τελικού ν. Ακολούθησα βέβαια τον καθιερωμένο τρόπο γραφής παρόλο που πολλές αποχρώσεις ύφους χάνονται: «την πόλη» προφέρεται συνήθως *tihóli*, αλλά συμβαίνει να ειπωθεί και *tin poli*.

Για να συνοψίσουμε με τον καθιερωμένο τρόπο γραφής, χάνονται όλα εκείνα τα σήματα που χρωματίζουν τον προφορικό λόγο και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης.⁸

Σε άλλα ζητήματα δεν έκανα βέβαια επεμβάσεις. Πρώτα στην πολυμορφία των τύπων που αποτελεί όπως ξέρουμε γνώρισμα της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας. Η πολυμορφία γίνεται πιο αισθητή σε ομιλητή που κατάγεται από την ΒΑ Λέσβο όπου η ντοπιολαλιά είναι πολύ ζωντανή. Ύστερα, όπως είπα, στα λάθη τα οποία είναι συχνά ενδεικτικά για την εξέλιξη της γλώσσας.

Όλα αυτά ήταν σχετικά εύκολο να γίνουν όσον αφορά τα κομμάτια όπου ο ομιλητής χρησιμοποιεί την κοινή νέα ελληνική. Πολλαπλασιάζονται βέβαια οι δυσκολίες όταν πρόκειται για τη λεσβιακή διάλεκτο. Αν επιχειρούσα να τα αποδώσω φωνητικά το αποτέλεσμα θα ήταν ακατανόητο για τους πιο πολλούς. Αν πάλι μεταγλώττιζα τα κομμάτια αυτά, θα κατέστρεφα την πολυμορφία των επιστολών. Έπρεπε λοιπόν να βρω μια μέση οδό. Κατέφυγα σε διάφορα προηγούμενα για να αποδοθεί η διάλεκτος.⁹ Παρατήρησα όμως ότι και για την λεσβιακή διάλεκτο δεν έχει επικρατήσει κάποιος συμβατικός τρόπος απόδοσης. Γι' αυτό, παρόλο που δεν είμαι ειδικός, ακολούθησα ένα δικό μου σύστημα απόδοσης προσπαθώντας να μην ξεφύγω από δυο περιοριστικούς κανόνες:

— να διατηρήσω τα βασικά φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά χαρακτηριστικά της διαλέκτου·

— να είναι το κείμενο προσιτό στον κοινό αναγνώστη.

Από την άλλη μεριά ο στόχος μου, ξεκινώντας το εγχείρημα της καταγραφής, ήταν γλωσσολογικός, χωρίς να είναι βέβαια φωνολογικός ούτε και φωνητικός. Θέλω επίσης να ελπίζω ότι η καταγραφή αυτή θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη και σε άλλους μελετητές της ελληνικής γλώσσας.

Θεώρησα λοιπόν απαραίτητο να παραθέσω στην τελική έκδοση, μετά από την ολοκληρωμένη καταγραφή των επιστολών, ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα σε φωνητική απόδοση. Συγκεκριμένα:

- ένα απόσπασμα στα λεσβιακά
- ένα απόσπασμα στην κοινή νεοελληνική.

Δείγμα κειμένου από την πρώτη κασέτα, αρχή

...Καλή του ώρα, ήρθε ο αδερφός μου ρε μάγκα, και η νύφη μου ρε, η Αγγελική ρε. Ναι ρε μάγκα ... και εγώ ρε, και τη θάψαμε ρε, εκεί ρε, στο Βουστάνιο ρε τη θάψαμε ρε, ... στο νοσοκομείο εκεί απ' έξω είχε ένα νεκροταφείο και τη θάψαμε ρε μάγκα εκεί μέσα. Και όταν φύγαμε από κει ρε μάγκα, και κατεβήκαμε κάτω στην πόλη, πήγαμε πλέον μέσα σε κείνο κει το χαν βρε τ' Σαλιαμπούκου βρε κείνο κει βρε, είχαμε τόν αραμπά, τ' άλογα είχαμε μέσα.

Φωνητική απόδοση

Kali tu óra / írthe oaderfósmu remága / ke inifimu re // iAgeliki re // Né remága // Ke eγώ re / Ke tiθάpsame re / eki re stovustánio re tiθάpsame re / stonosokomio eki apékso / ixε éna nekrotafio / ke tiθάpsame remága eki mésa // ke ótan fiγame apoki remága / ke katevikame káto stibóli / piγame pléon mésa sekinoki toγány vre / tsaliabuku vre kinoki vre / iγame tonarabá / táloga ixame mésa.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η πληροφορία προέρχεται από τον Περικλή Κοροβέση. Χρόνια μετανάστης στη Σουηδία ο ίδιος, δέχτηκε πρόθυμα να διασταυρώσει ορισμένες πληροφορίες για την ιστορία του Αντώνη Πετριτζικλή. Δυστυχώς δεν στάθηκε δυνατό να βρω τα ακριβή στοιχεία της μελέτης αυτής.
2. Η ηχογράφιση έγινε κατόπιν παραγγελίας του Γ. Βαλτά σε κασετάδικο της Καλλονής, από σειρά που έχει ο ίδιος.
3. Πρόκειται για κασετόφωνο AMSS SANYO. Σε ορισμένα δύσκολα σημεία συνδέθηκε με ενισχυτή.
4. Με ενδιαφέρον διαπιστώνει κανείς πως ο Πετριτζικλής χρησιμοποιεί συχνά λόγιες εκφράσεις δίπλα σε άλλες αξίες να αποτελέσουν λήμμα σε λεξικό «της πιάτσας». Π.χ.: «έγινα χειρούργος» (δηλ. δολοφόνος).
5. Βλ. André Mirambel, στην πρώτη έκδοση της *Νεοελληνικής Γραμματικής* του (1939) μιλά για κοινή νεοελληνική γλώσσα.
6. Η μόνη συστηματική μελέτη που γνωρίζω είναι του Αυστριακού γλωσσολόγου Paul Kretschmer: *Der Heutige Lesbische Dialekt* (Βιέννη 1905). Υπάρχει επίσης το βιβλίο του σχολάρχη Σ. Αναγνώστου *Τα Λεσβιακά ήτοι Συλλογή Λαογραφικών περί Λέσβου πραγματειών* (Αθήνα 1903). Στο πρώτο μέρος υπάρχει «Γραμματική» και «Γλωσσάριον».
7. Καταγραφή με τη διεθνή φωνητική αλφάβητο, με συλλαβικό τονισμό και τον επιτονισμό της κάθε φράσης.
8. Η έκδοση των καταγραμμένων επιστολών του Αντώνη Πετριτζικλή έχει στόχο να αποτελέσει το υλικό γλωσσολογικής μελέτης που να βασίζεται σε ζωντανό κι όχι κατασκευασμένο κείμενο.
9. Βλ. Φρόσω Μ. Ζούρου: *Λεσβιακά παραμύθια*, εισαγωγικό σημείωμα: «Για τη σωστή προφορά των λαογραφικών κειμένων», Αθήνα (1978).

ΠΙΘΑΝΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΕΝΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΑΣ

Δε θα ασχοληθούμε με το ερώτημα αν πράγματι υπάρχει γλωσσική πενία στα σχολεία μας. Τα μηνύματα που μας έρχονται από ποικίλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς σχετικά με το θέμα αυτό καταλήγουν όλα σχεδόν στο συμπέρασμα ότι όντως υπάρχει σε κάποιο βαθμό γλωσσική ένδεια στους μαθητές μας τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στο γραπτό λόγο. Για πρακτικούς λόγους, χωρίζουμε τα αίτια σε τρεις κατηγορίες: 1. Σε αίτια οφειλόμενα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα, στην ίδια την κοινωνία ή στην οικογένεια. 2. Σε αίτια έχοντα σχέση με το σχολείο και το διδάσκοντα καθηγητή, και 3. σε αίτια που οφείλονται στον ίδιο το μαθητή.

Εάν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της σκέψης και της έκφρασης, του λόγου, πρέπει να πούμε ότι οι σημερινοί μαθητές με τις ποικίλες ενασχολήσεις τους δεν έχουν πολύ χρόνο να σκεφτούν. Και αυτό αντανακλάται στη ρηχότητα των ιδεών, που είναι εμφανής στο λόγο τους, τον προφορικό και το γραπτό. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις ποικίλες συγκεντρώσεις των νέων ο προφορικός λόγος, που ήταν κυρίαρχος άλλοτε, έχει περίεργα δώσει τη θέση του σήμερα στη σιωπή. Αν ρίξουμε μια ματιά στα διάφορα κυκλοφορούντα παιδικά περιοδικά θα αντιληφθούμε εύκολα ότι τα περισσότερα απ' αυτά χαρακτηρίζονται όχι μόνο από φτώχεια περιεχομένου, αλλά και από λεξιλογική ένδεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα κόμικς, όπου υπεραφθονούν τα παντός είδους επιφωνήματα. Σε πολλά περιοδικά η εικόνα έχει σε μεγάλο βαθμό υποκαταστήσει την έκφραση, το λόγο. Το λεξιλόγιο των περιοδικών αυτών αποτελείται από λίγες κοινότητες και τετριμμένες λέξεις. Σα να φοβούνται οι εκδότες να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο πλουσιότερο και καλλίτερο. Μερικοί μάλιστα προσπαθούν να εξοβελίσουν από τα κείμενα κάθε καθαρευουσιάνικη λέξη. Μερικές φορές τόση είναι η αποστροφή μας προς κάθε καθαρευουσιάνικο στοιχείο, ώστε εσκεμμένα, για να το αποφυγούμε, δημιουργούμε άλλο τύπο που προσκρούει σαφώς στο γλωσσικό μας αίσθημα, όπως τον *έκλεγαν κάθε δήμαρχο* (=τον εξέλεγαν). Η κατάσταση αυτή μας θυμίζει το εκκρεμές που, όταν αφηθεί ελεύθερο από τη μια άκρη, θα φτάσει στην άλλη, και θα χρειαστεί κάμποσο χρόνο να ηρεμήσει στο κέντρο. Και εμείς οι παλιότεροι από την καθαρεύουσα περάσαμε φουριζικά στο άλλο άκρο και θ' απαιτηθεί αρκετός ακόμα χρόνος να βρούμε το σωστό νεοελληνικό μας λόγο, τη χρυσή τομή.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυθεντία του δασκάλου δεν αφήνει πολλά περιθώρια για την ανάπτυξη διαλόγου μέσα στην τάξη. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε πολλά σχολεία ο τρόπος διδασκαλίας των δασκάλων και καθηγητών εμποδίζει σε κάποιο βαθμό την ελεύθερη σκέψη των μαθητών και παραμελείται έτσι ο προφορικός λόγος. Παραμέληση, όμως, του προφορικού λόγου σημαίνει παραμέληση και του γραπτού. Βαρύτητα πρέπει να δοθεί και στη διόρθωση των εκθέσεων. Πόσοι από τους εκπαιδευτικούς διορθώνουν προσεκτικά και ευσυνείδητα όλες τις εκθέσεις των μαθητών τους; Αυτό, όμως, αποτελεί σοβαρό και μεγάλο θέμα που ξεφεύγει από τα όρια αυτού του σημειώματος. Ας έλθουμε τέλος στα αίτια που οφείλονται στον ίδιο το μαθητή. Οι σημερινοί μαθητές, ιδιαίτερα των μεγάλων πόλεων, παραπονούνται συνήθως ότι δεν τους μένει πολύς χρόνος να ασχοληθούν με τη μελέτη εξωσχολικών βιβλίων. Παραπονούνται βέβαια οι μαθητές που πραγματικά ενδιαφέρονται να διαβάσουν τα αριστουργήματα της ελληνικής και της ξένης λογοτεχνίας. Οι περισσότεροι, βέβαια, μαθητές, ακόμη και αν είχαν αρκετό

χρόνο στη διάθεσή τους, δε θα ασχολούνταν με διαβάσματα και μελέτες. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την καταβολή ήσσονος προσπάθειας. Δε φαίνεται να έχει ως ιδανικό της το μορφωμένο άνθρωπο. Ούτε η θέση των μορφωμένων στη σημερινή εποχή είναι τόσο επίζηλη.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι πολὺς δημιουργικός χρόνος σήμερα χάνεται μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης ή δίπλα σ' ένα ραδιοπικάπ και ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ο συνήθης κώδικας επικοινωνίας των νέων μας έχει περιοριστεί σε λίγες εκατοντάδες λέξεις, πολλές από τις οποίες δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Συνηθισμένοι σε μιαν αργκό, βρίσκονται σε αδυναμία να εκφραστούν σωστά, όταν πρόκειται να διατυπώσουν γραπτά τις απόψεις τους. Και για το κατάντημα αυτό δεν ευθύνονται μόνον οι νέοι μας, η ευθύνη πέφτει σ' όλους μας και ιδιαίτερα σ' αυτούς που έχουν αναλάβει το βαρὺ και δύσκολο ἔργο της εκπαίδευσής τους.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΙΔΙΩΜΑ ΤΗΣ ΛΕΣΒΟΥ

Στο γλωσσικό ιδίωμα της Λέσβου, που ανήκει στα λεγόμενα βορειοδυτικά νεοελληνικά ιδιώματα, παρατηρούνται αρκετά ενδιαφέροντα γλωσσικά φαινόμενα, μερικά από τα οποία αναγράφουμε πιο κάτω:

1. Υπάρχουν αρκετά άτονα φωνήεντα *i* και *u* που δεν αποβάλλονται, όπως *patitir* (=πατητήρι), *νινάλ*(=βουβάλι), *ακρινός*, *γλικά*, κ.α. Η μη αποβολή των κλειστών άτονων φθόγγων *i* και *u* στα πρώτα δύο παραδείγματα φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την τάση των ομιλητών να μη αλλοιώσουν σημαντικά τη «φυσιογνωμία» των λέξεων. Η διατήρηση αυτή της «φυσιογνωμίας» των λέξεων στοχεύει στην απρόσκοπτη επικοινωνία των ομιλητών. Η μη αποβολή του άτονου *i* στα τελευταία δύο παραδείγματα οφείλεται κυρίως στην τάση της γλώσσας ν' αποφύγει τη δημιουργία δυσεκφώνητων συμφωνικών συμπλεγμάτων.

2. Ο φθόγγος *i* προσφέρεται ως *ts* (:τσιτακισμός), όπως *tsitázu* (=κοιτάζω), *stsipázu* (=σκεπάζω), *tsigós* (=καιρός).

3. Στην περιοχή Βατούσας της Λέσβου, ο φθόγγος *i* τρέπεται σε ορισμένα φηνητικά περιβάλλοντα σε *x* όπως *spik* (=σπίτι), *μάκ*(=μάτι), *μύκ* (=μύτη), *έσκια* (=έστεια), *lukjá* (=φωτιά).

4. Στα συμπλέγματα *stk*, *ftk* και *xtk*, που δημιουργήθηκαν από την αποβολή κυρίως του άτονου *i* προς του *x*, το *i* αποβάλλεται, όπως *apaláxka* (=απαλλάχτηκα), *γνuskós* (=γνωστικός), *γράφka*(=γράφτηκα).

(Τα παραδείγματα μου δόθηκαν από το φιλόλογο Ε. Γδοντέλλη, που κατάγεται από τη Βατούσα της Λέσβου).

ΟΙ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΗ

Για να θυμηθούμε και λίγο τις παλιότερες μορφές της γλώσσας μας, σημειώνουμε απλώς εδώ τις κυριότερες μεταβολές στη σύνταξη που παρατηρούνται στην Κοινή σε σύγκριση και σχέση με την αττική διάλεκτο:

1. Οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί αντικαθιστούν σιγά σιγά τις πτώσεις, όπως «πολλοί

ἐπίστευσαν εἰς τό ὄνομα αὐτοῦ» (Ἰωάν. β, 23), «σύ πιστεύεις εἰς τόν υἱόν τοῦ Θεοῦ;» (Ἰωάν. θ, 35), «πρόσέχετε δέ ἀπό τῶν ψευδοπροφητῶν» (Ματθ. 3, 15).

2. Ρήματα που στην αττική διάλεκτο δέχονταν το αντικείμενό τους σε γενική ή δοτική, συντάσσονται τώρα με αιτιατική, όπως «πᾶς ὁ βλέπων γυναῖκα πρός τό ἐπιθυμῆσαι αὐτήν» (Ματθ. β, 28). Σε γενικές γραμμές, η αιτιατική υποκαθιστά στις περισσότερες των περιπτώσεων τη γενική και δοτική και θεωρείται τώρα ως η κατεξοχήν πτώση του αντικειμένου.

3. Σε σχέση με την αττική διάλεκτο, η Κοινή παρουσιάζεται αναλυτικότερη. Ἐτσι βλέπουμε συχνά το απαρέμφατο να αντικαθίσταται από το ἵνα + υποτακτική ή το ὅτι + οριστική.

4. Κλονίζεται και περιορίζεται αισθητά η λεγόμενη αττική σύνταξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Καινή Διαθήκη υποκείμενο ουδέτερου γένους και πληθυντικού αριθμού αποδίδεται άλλοτε σε ρήμα ενικού και άλλοτε σε ρήμα πληθυντικού αριθμού, όπως «οἱ οὖν Ἰουδαῖοι, ἵνα μείνῃ ἐπὶ τοῦ σταυροῦ τά σώματα ἐν τῷ Σαββάτῳ... ἤρωτησαν τον Πιλάτον ἵνα καταγαῶσιν αὐτῶν τά σκέλη καί ἀρθῶσιν» (Ἰωάν. ιθ, 31).

5. Χάθηκαν αρκετά μόρια της αττικής διαλέκτου.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

ΣΧΟΛΙΑ

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ Ο Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ

Ένα από τα ορθογραφικά προβλήματα που και σήμερα ταλανίζουν τους Νεοέλληνες είναι το της γραφής των ξένων λέξεων, είτε αυτές εισήλθαν στη γλώσσα μας κατά την Ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα και τα Βυζαντινά χρόνια, είτε μεταγενέστερα: συνεχώς και η γλώσσα μας, όπως και κάθε άλλη γλώσσα του κόσμου, δέχεται και —κατά περίπτωση— αφομοιώνει ξένες λέξεις. Το πρόβλημα υπάρχει ειδικότερα σε αναφορά με τη γραφή των ξένων κύριων ονομάτων. Μια άλλη τέλος ειδική περίπτωση είναι οι λέξεις ελληνικής καταγωγής που πέρασαν σε ξένες γλώσσες και από εκεί μας ξαναγύρισαν ως ξένες πια λέξεις: π.χ. *βαλανεϊόν* *balineum*, *balneum* λατιν. *bagno* ιταλ. μπάνιο· είναι οι λεγόμενες ταξιδεύτρες —και είναι πολλές—.

Και πρώτα πρώτα ας δούμε τη χρήση του όρου «ξένες λέξεις» από τον Μ. Τριανταφυλλίδη. Στο πρώτο του έργο «*Ξηλασία ή Ιστοτέλεια*», 1905-7 αφιερώνει ένα κεφάλαιο [1, 144-155: η παραπομπή μέσα σε αγκύλες γίνεται στην έκδοση των Απάντων του από το ομώνυμο Ίδρυμα της Θεσσαλονίκης, 1963 και εξής] στις «ξένες λέξεις ελληνικής καταγωγής». Και υποστηρίζει ότι όλες οι ξένες λέξεις που έχουν γίνει δεκτές στη γλώσσα μας, σε οποιαδήποτε φάση της γλώσσας, αρχαία, μεσαιωνική ή νεότερη, είτε είναι α) λέξεις απώτερης ελληνικής ή ξένης καταγωγής, είτε β) λέξεις που οι ξένοι έπλασαν κατά την ελληνική Γραμματική με βάση ελληνικές ρίζες και καταλήξεις, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ελληνικές λέξεις: «*‘Αλλ’ είναι φανερόν ότι όλαι αύται αἱ λέξεις ἀνήκουν εἰς τὴν τωρινὴν μας γλῶσσαν, καὶ ὡς τοιαῦται εἶναι ἀνεξαρτήτως τῆς καταγωγῆς ταν ἑλληνικαί*» [1, 147].

Είναι φυσικό ο Μ. Τριανταφυλλίδης, πεπεισμένος για την προτεραιότητα της πρακτικής σημασίας της γλώσσας [7, 108, υπ. 34], να στραφεί, αρκετά νωρίς προς τη φωνητική ορθογραφία των ξένων λέξεων. Στο ίδιο έργο [1, 123] μιλά για «φωνητική αφομοίωση» των ξένων λέξεων προς τις ελληνικές, αλλ’ ορθογράφει τον *entraîneur* αντραινιέρ (και όχι αντρενέρ). Το 1909, στον πρόλογο (σελ. 14α) του έργου του *Die Lehnwörter der mittelgriechischen Völgärliteratur*, Στρασβούργο, λέει τα εξής για τις ξένες λέξεις [7, 107, υπ. 34]: «Προσπάθησα πάντοτε... ν’ απλοποιήσω την ορθογραφία των νεοελληνικών, με όλο το δυνατό σεβασμό της ιστορικής γραφής. Και θέλω εδώ να ξεσηκώσω μερικές από τις αρχές μου στο ζήτημα της νεοελληνικής ορθογραφίας, που σε άλλο μέρος θα πω διεξοδικότερα: α) για τις αρχαιότερες ξένες λέξεις των Βυζαντινών (κυρίως λατινικές) βάσταξα την ιστορική ορθογραφία... Τα διπλά σύμφωνα απλοποίησα μόνο στο πλάι ενός (παλιού ή δευτερογενούς) συμφωνου (απλεκεύω, τούρλα, βλαντίν). β) για τις νεότερες μεσαιωνικές λέξεις βάσταξα τη φωνητική γραφή· έγραφα λοιπόν ε,ο για κάθε ε,ο, απλά σύμφωνα... (αμπασαδόρος, κανέλα, ομάντζι) [αντί αμπασαδώρος, καννέλλα, ομμάντζι]...»

Διεξοδικότερα μας δίνει ο Μ. Τριανταφυλλίδης τις αρχές του στο έργο του «Η ορθογραφία μας», που εκδόθηκε στην Αθήνα το 1913. Εκεί υποστηρίζει ρητά τη φωνη-

τική γραφή των ξένων λέξεων, «όχι σύμφωνα με την ετυμολογία τους και τη γραφή τους» [7, 33-35 και 125-126, υπ. 65-68]. Και προτείνει: α) απλά σύμφωνα και όχι διπλά: π.χ. ραβίνος, βουδισμός, ακουμπά, βούλα, κομοδίνο, κανέλα, κάπα, αμπάριζα, μασόνος, γάτα, καφές. β) λατ. ν ελλ. β: Σλάβος. γ) (η) g γκ: Ατσιγκανός, δ) ε,ι,ο κι όχι αι,η,υ,ω στην απόδοση των ξένων φωνηέντων: τρένο, τάλιρο, σοβινισμός· παρόμοια υιοθετεί τις παραγωγικές καταλήξεις: -ίσιος, π.χ. βουνίσιος, -ονι, κανόνι, -όνος, βαρόνος, -οτο, τσιρότο, -ορος, λιμοκοντόρος. Για τις απλοποιητικές προτάσεις του τις σχετικές με τους τόνους και τα πνεύματα δεν έχει τώρα πια νόημα να μιλήσουμε.

Στις προτάσεις του αυτές δεν είναι απόλυτος ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Παραδέχεται ότι είναι καλό «για την ώρα τουλάχιστο» να διατηρηθεί η παραδοσιακή ορθογραφία: στις εβραϊκής καταγωγής λέξεις που έχει κληρονομήσει η Εκκλησία (:αρραβών), στις λατινικής καταγωγής λέξεις που έχουν περάσει στην «επίσημη γραφομένη» (καίσαρ, πραιτώριον, Ρωμαίος). Παραδέχεται τέλος ότι είναι δύσκολη η ρύθμιση «σε πολλά κύρια ονόματα, εθνικά, βαπτιστικά, γεωγραφικά κι όχι μόνο τα λατινικά» (:Κωνσταντίνος, Αγγλία) [7, 35 και 126, υπ. 69].

Για να υπερασπισθεί τις απόψεις του για τη φωνητική γραφή των ξένων λέξεων ο Μ. Τριανταφυλλίδης χρειάστηκε να επανέλθει στο θέμα και να απαντήσει πάλι στον Γ. Χατζηδάκι· για πρώτη φορά είχε αντικρούσει την ιστορική ορθογραφία των ξένων λέξεων, που πρότεινε ο Γ. Χατζηδάκις, στο «Η ορθογραφία μας» [7, 107-110, υπ. 34]. Επανέρχεται στο «Υπόμνημα προς την Φιλοσοφική Σχολήν του Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν», 1924 [8, 321-2], στο «Επιστήμη και Ἠθος. Προς τη Φιλοσοφική Σχολή...», 1924 [8, 339], τέλος στο «Η Ακαδημία και το Γλωσσικό Ζήτημα», 1933 [7, 262 και 267: φωνητική η ορθογραφία των νεοευρωπαϊκών λέξεων που μπήκαν στη γλώσσα μας].

Στη ρύθμιση της γραφής των κύριων ονομάτων θα προβεί η Επιτροπή με επικεφαλής τον Μ. Τριανταφυλλίδη που θα συντάξει την Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), ΟΕΣΒ, ἐν Ἀθήναις 1941. Εκεί, στον Ορθογραφικό Οδηγό (Παράρτημα, §§ 1077-1105), θα ορθογραφηθούν αρκετά ξένα κύρια ονόματα (§§ 1085-1096) και θα επιχειρηθεί η εφαρμογή κάποιων «καθοδηγητικών γραμμών» (§§ 1101-3). Ἐτσι ορθογραφούνται οι λέξεις: Σκοτία (§ 1085), Λαπωνία, Πολωνία, Βαβυλωνία (§ 1087), Εσθονία, Λεττονία, Παταγονία, Σαξονία (§ 1087), Βίκτορας (§ 1087), Βαυαρία, Βαταβία, Μολδαβία, Μοράβας, Νέβας, Ναβάρρα, Παβία, Πουλτάβα, Σκανδιναβία, Γουστάβος (§ 1091), Ολλανδία, Ρουσό, Λέσσιγκ, Σίλλερ, Πιττ (§ 1092), Σαδδουκαίος, Μέκκα, Τρίκαλα, Ρεβέκκα, Μαρόκο, Αντίλλες, Βασίλλη, Βερσαλλίες, Βρυξέλλες, Γαλλία, Κάτουλλος, Τίβουλλος, Δαρδανέλια, Πορτογαλία, Ἐμμα, Ούννος, Απέννινα, Κάννες, Λοζάννη, Ραβέννα, Βρετανία, Ιόπη, Φιλιππίνες, Μασσαλία, Ερρίκος, Μασσαλία, Οδησός, Αβησσυνία, Λισαβόνα, Μισισσιπής, Ρωσία, Βελισάριος, Γιάφα, Κάπρος (§ 1094), Γάγγης, Μογγολία, Ουγγαρία (§ 1095), Γλαρέντζα, Κιλιμάντζαρο, Μαντζουρία, Βιτσέντζος, Λορέτζος (§ 1096). Επίσης ορίζει τα ξενότροπα θηλυκά σε (ι) να γράφονται με -η και όχι με -υ ή -ι: Τζένη, Πόλη, Κίτη, Φάνη, Νινή (§ 1099).

Στις §§1102-3, όπως είπαμε πριν, μας δίνονται οι καθοδηγητικές γραμμές στη μεταγραφή των ξένων κύριων ονομάτων (ανθρωπωνυμίων και τοπωνυμίων) στα ελληνικά. Επειδή οι κανόνες είναι πολύπλοκοι — για πολλούς και διάφορους λόγους, που μας τους δίνει η Επιτροπή στην §1101 — αντιγράφω τους κανόνες λεπτομερώς:

1102.— Για όσα κύρια έχει καθιερωθή από καιρό μια γραφή (εξελληνισμένη) ή μια ορθογραφία, φυλάγεται αυτή αμετάβλητη: Λιψία (όχι Λάιψιγκ), Ερρίκος, Μάκβεθ (αγγλ. προφ. Μακμπέθ), Σαίξπηρ. Ένας πρόσθετος ακόμη λόγος να γίνη αυτό είναι όταν ο τύπος του κύριου ονόματος είναι με το παραπάνω ξενότροπος: Μύνχεν - Μόναχο, Τσούριχ - Ζυρίχη ή όταν συνηθίζονται στην ομιλία πολλαπλοί ξενικοί τύποι (Μπάτζελ - Μπαλ - Βασιλεία).

1103.— Όσα ξενικά κύρια δεν έχουν πάγια γραφή στα ελληνικά, όσων η ορθογραφία είναι εύκολο ν' αλλάξει ή όσα πρωτογράφονται, ρυθμίζονται, όσο είναι δυνατό, με τις ακόλουθες απόψεις:

α) Όταν στην ξένη γλώσσα διαφέρουν ορθογραφία και προφορά, τα ξενικά κύρια μεταγράφονται κατά την περίσταση, κατά την προφορά ή κατά τη γραφή, ή και κατά τα δυο μαζί: *Τολστόη(ς)* (προφ. *Ταλστοί*), *Μασσαχουσέττη* (αγγλ. *Massachusetts*, προφ. *masatshousets*).

β) Όταν τα ξενικά κύρια μεταγράφονται σύμφωνα με την ορθογραφία της ξένης γλώσσας, ορθογραφούνται ελληνικά σύμφωνα μ' εκείνη, όσο αυτό δεν έχει αποτέλεσμα ν' αλλάξει και η προφορά τους:

1. Αντίθετα με ό,τι γίνεται με τις κοινές λέξεις ξένης καταγωγής, στα ξενικά κύρια ονόματα τα υ (γαλλ.), γ, αι αποδίδονται με υ, αι: *Μυσσέ, Νέα Υόρκη, Βολταίρος, Βερλαίν, Μποντελαίρ*.

2. Τα ξενικά όμοια σύμφωνα αποδίδονται με όμοια και χωρίς τους περιορισμούς της ελληνικής ορθογραφίας, που αποκλείει δυο όμοια σύμφωνα στο τέλος της λέξης ή με ακόλουθο άλλο φωνήεν (68): *Μυσσέ, Ροσσίνι, Σίλλερ, Μισισσισιπής*. Έτσι και *Στουττγάρδη, Πιττ, Ροσσ*.

3. Δεν αποδίδονται με η, ω, τα φωνήεντα ή οι δίφθογοι (ι), (ο) που είναι ή που θεωρούνται μακρόχρονα, εκτός από μερικές λέξεις που καθιερώθηκαν έτσι παλιότερα: *Διδερό, Διδό(τος), Ουάσιγκτον, Τυδώρ, Βουρβόνοι, Γλασκόβη - Πολωνία*.

4. Για τον ίδιο λόγο, και περισσότερο ακόμη, αποδίδονται με ι, ε, ο μερικά ξένα φωνήεντα και δίφθογοι, που μεταγράφονται συνήθως με η, ει, οι, αι, ω. Έτσι γράφονται με ι: *Γκριγκ, Μπίκονσιλντ*· με ε: *Μοντρέ, Κέμπριτς* (όπως και το *κεκ*, αγγλ. *cake*)· με ο: *Μιραμπό, Μπουαλό, Ρεμύρ(ος), Ρουσσό, Γκοτιέ, Μοπασσάν, Μπότλερ* (όπως και το *χολ*, αγγλ. *hall*).

5. Το αρχικό ξενικό h (πότε δασυπρόφερτο και πότε άφωνο) άλλοτε αποδίνεται με το χ και άλλοτε δεν αποδίνεται καθόλου: *Χάβρη, Χόγκοκ, Χυδεραβάδη, Χάυδεν, Χέντελ - Αβάνα, Ελβετία, Ισπανία, Έγκελος*. Το εσωτερικό h αποδίνεται με χ, όταν προφέρεται: *Μάνχαιμ, Τέμπελχοφ (Tempelhof)*· αλλά *Ονέ (Ohnet), Μακμαόν (Mac-Mahon)*.

6. Τα ξενικά b, d, g μεταγράφονται κατά την περίσταση μπ, ντ, γκ αλλά και β, γ, δ (ιδίως σ' εξελληνισμένους τύπους) και —τα τελικά— ακόμη και με κ, π, τ: *Μπάντεν, Βάγνερ, Γερτρούδη, Βάδη, Σάδοβα· Κάρλσμπαντ ή Κάρλσμπατ, (Ford) Φορτ*.

Τα ξενικά mb, nd, ng μεταγράφονται μπ, ντ, γκ ή και γγ, κάποτε και μβ, νδ: *Ρέμπραντ, Αμβούργο, Σαγκάη, Λογκμπίτς, Σπρίγκφιλντ· Αγγλία, Βεγγάζη, Βεγγάλη*.

Τα ξενικά mp, nt, nk μεταγράφονται μπ, ντ, γκ (ή και νκ): *Σεμπλόν, Αμπέρ, Μόντε-Κάρλο, Καντ, Φραγκφούρτη, Νανκίν, Λίνκολν*.

Το τελικό ng μεταγράφεται συνήθως γκ: *Σέμεριγκ, Ριγκ, Λέσσιγκ, Μπράουνιγκ*.

Το τελικό nd μεταγράφεται ντ: *Μπουοντ, Όκλαντ, Πόρτλαντ*.

Συνοπτικά: ο Μ. Τριανταφυλλίδης υποστηρίζει στην περίπτωση των κοινών λέξεων ξένης καταγωγής τη φωνητική ορθογραφία (που έχει το προσόν της απλότητας και πρακτικότητας) και στην περίπτωση των κύριων ονομάτων των (ας την αποκαλέσουμε) ιστορική-ετυμολογική ορθογραφία, που έχει το προσόν της εγγύτητας προς το ξένο πρωτότυπο.

Στη χώρα μας, όσο επικρατούσε επίσημα η καθαρεύουσα, κυριαρχούσε η τάση να αποδίδονται οι λέξεις όσο γίνεται πιο πιστά στο ξένο πρωτότυπο: *Lausanne > Λωζάννη, party > πάρτυ, Kennedy > Κέννεντυ, Goethe > Γκαίτε, style > στυλ κ.ο.κ.* Μετά την καθιέρωση της δημοτικής σε εκπαίδευση και διοίκηση, κυριάρχησε η αντίθετη (φωνητική) τάση· και η ορθογραφία των ξένων λέξεων πέρασε κι αυτή στην κομματική-ιδε-

ΣΧΟΛΙΑ

ολογική σύγκρουση (βλ. το άρθρο του Ι. Μπασλή στη «Γλώσσα», 13, σελ. 58-60). Το κακό είναι ότι ο κλυδωνισμός αυτός πέρασε και στα σχολικά εγχειρίδια: Γκαίτε/Γκέτε, Ωγκύστ Κοντ/Ογκίστ Κοντ, Σωμύρ/Σομίρ (στην ίδια σελίδα!) κλπ. Επειδή το σχολείο δεν είναι χώρος κατάλληλος για κομματικές αντιπαραθέσεις, ευχής έργο θα ήταν να δοθεί και σε αυτό το θέμα μια ενιαία λύση. Προσωπική μου πάντως άποψη είναι να ορθογραφούνται κατά το ξένο πρωτότυπο οι λέξεις εκείνες που έχουν απώτερη ελληνική καταγωγή και που η καταγωγή αυτή είναι εμφανής, αν όχι αδιαφιλονίκητη: π.χ. κύκλος > moucycclette > μοτοσυκλέτ(τ)α, στύλος (δηλ. κίονας) > style > στυλ κ.τ.ό. Αυτή μάλιστα την ορθογραφία υποστηρίζει και ο Ν. Ανδριώτης στο «Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής».

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

M. Sala-I. Vintilă-Rădulescu, Les langues du monde, petite encyclopédie - Editura Stiintifica si Enciclopedica, Βουκουρέστι - Les Belles Lettres, Παρίσι 1984, σελ. 476 (Πρώτη έκδοση στα Ρουμάνικα, το 1981).

Έχει πολλές φορές τονιστεί πόσο γόνιμο, πόσο νεωτερικό στάθηκε για τις Επιστήμες της Γλώσσας το μπόλιασμα που χάρισε στη Δυτική Ευρώπη η Ανατολική Σκέψη. Έτσι ο Ρώσικος Φορμαλισμός, προσπαθώντας να τυποποιήσει τη νομοτέλεια του κειμένου, έρριξε φως στη μορφή, άνοιξε το δρόμο για τη χαρά και την απόλαυση του κειμένου» κι η σύγχρονη Ανάλυση έδειξε ότι η Επιστήμη δεν είναι αταίριαστη με τη δροσιά και τη συγκίνηση.

Σήμερα δυο νεότεροι Ρουμάνοι ερευνητές ειδικευμένοι σε θέματα διαλεκτολογίας προσφέρουν μια γενική εποπτική θεώρηση, ένα πολύχρωμο πανόραμα τριών χιλιάδων περίπου διαφορετικών γλωσσών ή διαλέκτων που μιλιούνται ή μιλήθηκαν σ' όλο τον κόσμο. Καθεμιά παρουσιάζεται με αλφαβητική σειρά σε ξεχωριστό λήμμα, τοποθετείται γεωγραφικά και κατατάσσεται στην ομοειθία και την οικογένεια που ανήκει. Προσδιορίζεται το φωνητικό και τυπολογικό της σύστημα, παρακολουθούνται τα στάδια της εξέλιξής της, ανιχνεύεται η επαφή της με άλλες γλώσσες, σύγχρονές της, που κάποτε επιβάλλουν την επίδρασή τους για λόγους πολιτιστικούς ή πολιτικούς.

Πολύτιμες για τον μελετητή είναι επίσης οι μη καθαρά γλωσσολογικές πληροφορίες, τα επί μέρους ιστορικά στοιχεία που προσδιορίζουν σημαντικά την πορεία μιας γλώσσας: π.χ. πότε αναγνωρίζεται ως επίσημη σε ένα κράτος, πότε καθορίζεται η γραμματική της από την Εθνική Ακαδημία της χώρας, πότε και με ποια ευκαιρία γίνεται δεκτή κάποια αλλαγή ή απλοποίηση στο αλφάβητό της. Έτσι ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει πόσο ανάλογα είναι τα φαινόμενα σε γλώσσες που απέχουν μεταξύ τους ειδολογικά και γεωγραφικά: πόσο συμφύρεται το θέμα της γλώσσας με την ιδεολογία, τη λογοτεχνία, τη θρησκεία. «Τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου» είχε πει ο Wittgenstein. Μιλώντας για τη γλώσσα κάθε λαού, μιλάμε για την ψυχοσύνθεση και τις εμπειρίες του. Διαβάζοντας τα λήμματα της εργασίας αυτής σταματάμε σε γοητευτικές λεπτομέρειες. Έτσι ξαναθυμόμαστε πως στις περισσότερες Αφρικανικές διαλέκτους υπάρχουν οι λέξεις-ταμπού, αυτές που μόνον ο ιερέας ή ο μάγος έχει δικαίωμα να προφέρει. Στη θέση τους οι απλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν άλλες, συνώνυμες. Μήπως και στην Ελλάδα δεν συναντούμε ξεχωριστές λέξεις που τις προφέρουν μόνον οι θεοί κι ο ποιητής;

Σημαντικό πλεονέκτημα του βιβλίου είναι η εξαιρετική απλότητα στη διατύπωση. Οι ειδικοί όροι όπου δεν είναι απαραίτητοι αποφεύγονται, οι υπόλοιποι εξηγούνται με συγκεκριμένα παραδείγματα από κάθε γλώσσα. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει απ' τη μεριά του συγγραφέα τεράστια γλωσσική ευρυμάθεια, μακροχρόνια έρευνα κι ενημέρωση κι ακόμα αυτή την ιδιαίτερη «δασκαλίστικη» ικανότητα να εκλαϊκεύει κανείς την επιστημονική γνώση.

Τελικά το βιβλίο αυτό μπορεί βέβαια να ενημερώσει σύντομα τον ειδικό επιστήμονα που στη μελέτη του σκοντάφτει στο όνομα μιας άγνωστης του διαλέκτου. Ωστόσο είναι ιδιαίτερα πολύτιμο για τον εκπαιδευτικό και τον μη ειδικό αναγνώστη. Για παράδειγμα ένας καθηγητής γαλλικών ή αγγλικών σ' ένα Λύκειο ανατρέχοντας ξαναθυμάται γρήγορα τα σχετικά με τη γεωγραφική διάδοση της γλώσσας που διδάσκει, τις διαλεκτολογι-

κές διαφορές και τους παράγοντες που τις δημιούργησαν. Είναι ένα βιβλίο που κι ο φιλόλογος μπορεί να δώσει στους μαθητές του, αρκεί να ξέρουν γαλλικά, αναθέτοντάς τους μια απλή εργασία στο μάθημα της Γραμματικής ή στην Ιστορία της Γλώσσας.

Αυτή ακριβώς η απλότητα δίνει μια ιδιαίτερη θέση στο βιβλίο, το κάνει να ξεχωρίζει από άλλα του είδους του, λιγότερο χρηστικά, περισσότερο εξειδικευμένα¹. Όσο για την πληρότητα της εργασίας, θάλεγε κανείς ότι αυτού του είδους τα βιβλία μοιάζουν λιγάκι με τα σχολικά εγχειρίδια: Μπορεί κανείς να αποφανθεί γι' αυτά, αφού δοκιμαστούν, αφού περάσουν κανα-δύο χρονιές. Το έργο του M. Sala και της I. Vintilă-Rădulescu πέρασε ήδη τις «εξετάσεις» του με επιτυχία.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

1. Θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τα πιο γνωστά σχετικά βιβλία: A. Meillet-M. Cohen (και ομάδα άλλων γλωσσολόγων) *Les langues du monde*, Παρίσι, 1952². / C.F. και F. M. Voegelin, *Classification and Index of the World's Languages*, Νέα Υόρκη-Άμστερνταμ, 1977. / G.-B. Meier, *Handbuch der Linguistik und Kommunikationswissenschaft*, (Α' τόμος), Sprache-Sprachenlehre-Sprachen, Βερολίνο, Εκδ. Akademie, 1979.

S. Romaine, The Language of Children and Adolescents, The Acquisition of Communicative Competence, Blackwell, Oxford, 1984 – σελίδες 297. (Το έβδομο βιβλίο της σειράς «Language in Society»).

Η συγγραφέας είναι καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Στο βιβλίο της αυτό παρακολουθεί την προοδευτική κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί και τον έφηβο, τη διαδικασία της εξοικείωσης με το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας. Η Suzanne Romaine κινείται, κυρίως, στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας. Σε παλιότερες εργασίες της έχει ασχοληθεί με την κοινωνιόγλωσσα των μαθητών μιας ορισμένης περιοχής και με τον προφορικό λόγο των ενηλίκων σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση. Πρόκειται για θεώρηση που ξεκινάει από τον Bernstein και που η ορθότητά της επαληθεύτηκε από πολλές επί μέρους έρευνες όπου οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι χαρακτηριστικές και το πεδίο έρευνας σχετικά περιορισμένο, ώστε να καθορίζονται με ακρίβεια από τον μελετητή.

Αντίθετα, αυτή η εργασία είναι πολύ ευρύτερη. Η συγγραφέας προσπαθεί να ανιχνεύσει γενικούς κανόνες που διέπουν την κατάκτηση του κώδικα επικοινωνίας και που η ισχύς τους εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό το πεδίο της έρευνας είναι πολύ πιο εκτεταμένο. Τα παραδείγματα αναφέρονται κυρίως στην Αγγλική γλώσσα, αλλά δεν περιορίζονται μόνο σ' αυτήν.

Συνήθως οι μελέτες του είδους αυτού βασίζονται στη στατιστική, την εμπειρική έρευνα και την καταγραφή μαθηματικών αποτελεσμάτων. Συχνά δίνεται λιγότερη προσοχή στο θεωρητικό μέρος, πράγμα αρνητικό κατά τη γνώμη μας. Η εργασία αυτή όμως κατορθώνει να βασίσει τα άπυρρα επί μέρους δεδομένα σ' ένα στέρεο καθαρά θεωρητικό υπόβαθρο. Έτσι γίνεται σαφές ο αφηρητικός στοχασμός, καθορίζεται το έναυσμα κι ο στόχος, όπως κι οι τρόποι που επιλέχτηκαν για να επιτευχθεί. Ένα ολόκληρο κεφάλαιο του βιβλίου εξετάζει λεπτομερειακά τις διαφορετικές μεθόδους έρευνας που εφαρμόστηκαν, αναλύοντάς τις, αξιολογώντας τις ως προς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, προτείνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα. Ιδιαίτερα γι' αυτή τη διεξοδική περιγραφή, την κάποτε σκεπτικιστική θεώρηση της μεθοδολογίας θα πρέπει να χρωστούμε πραγματική ευγνωμοσύνη στη συγγραφέα. Αυτές οι σελίδες μπορούν να

γίνουν πολύτιμο βοήθημα για το φοιτητή, για τον επίδοξο μελετητή, αφού κυριολεκτικά τον χειραγωγούν στην έρευνα, του δείχνουν τον τρόπο που εργάζεται κανείς για να συντάξει μια τέτοιου είδους μελέτη.

Ένα ξεχωριστό κεφάλαιο αφιερώνεται στην εξέλιξη της συντακτικής δομής. Εξετάζεται ειδικότερα ο σχηματισμός των αναφορικών προτάσεων και της παθητικής φωνής σε σχέση με ψυχολinguιστικά δεδομένα. Η συγγραφέας πήρε η ίδια συνέντευξη από εκατοντάδες παιδιά μιλώντας με το καθένα χωριστά κάθε φορά. Τελικά διατυπώνονται οι γενικοί νόμοι που διέπουν αυτές τις συντακτικές δομές και καθορίζουν τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών.

Το επόμενο κεφάλαιο εξετάζει τους κοινωνικούς παράγοντες: Τη διαφοροποίηση της γλωσσικής ικανότητας ανάλογα με την κοινωνική τάξη, την ηλικία, το φύλο κλπ. Σε μία ιδιαίτερη ενότητα δέκα σελίδων θίγεται το θέμα της οικείωσης του παιδιού με τους κοινωνικούς κανόνες και της αναπαραγωγής τους στην γλώσσα του: Μαθαίνει π.χ. να ζητάει κάτι έμμεσα. Επίσης είναι σε θέση να αφηγείται, μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, χρησιμοποιώντας παρατακτική σύνταξη και παροντικό χρόνο, όταν απευθύνεται σε συνομήλικό του.

Ιδιαίτερο βάρος δίνει η συγγραφέας στις αλληλοσυγκρουόμενες επιδράσεις που υφίσταται η γλώσσα των παιδιών. Οι επιδράσεις αυτές προέρχονται από την οικογένεια, το σχολείο, ή την ομάδα όπου είναι ενταγμένα (peer-group). Ένα άλλο θέμα που θα ενδιέφερε ιδιαίτερα εμάς, τους φιλόλογους της Μέσης, είναι η σχέση ανάμεσα στη φιλολογική καλλιέργεια (τη γνώση της λογοτεχνίας) και τη γλωσσική ικανότητα επικοινωνίας, το ερώτημα αν ο καλός αναγνώστης είναι τελικά και ικανότερος πομπός ή δέκτης.

Θίγεται ακόμη το πρόβλημα της μέτρησης, της αξιολόγησης του πόσο είναι ικανό να επικοινωνήσει γλωσσικά ένα παιδί με κάποια διάθεση αμφισβήτησης. Ό,τι είναι τυπικά «σωστό» δεν είναι οπωσδήποτε ισχυρότερο ή ακριβέστερο, αν θεωρηθεί ως γλωσσικό μήνυμα. Το βιβλίο τελειώνει τοποθετώντας θεωρητικά τα συμπεράσματα της έρευνας. Πέρα απ' τα πολύτιμα αυτά συμπεράσματα η εργασία της S. Romaine είναι άρτια μεθοδολογικά και διαρθρωμένη σωστά: Προσφέρει λοιπόν ένα σπουδαίο υπόδειγμα επιστημονικής συγγραφής. Είναι όμως το ίδιο χρήσιμη και για όλους όσους ασχολούνται με τη γλώσσα και την εκπαίδευση.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΖΕΡΒΟΥ

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Στο τεύχος 13 δημοσιεύτηκε η βιβλιοπαρουσίαση του W. Nöth, *Handbuch der Semiotik*, της ίδιας.

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Ιανουάριο 1988

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.87.15

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

δρχ. 250