

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Α. Β. Γιαννικόπουλου

Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα

Γιάννη Μωραλίδη

Νικ. Άγλη

Μαρ. Μάνιου-Βακάλη

Ιω. Τσολακοπούλου

Σωφρ. Χατζησαββίδη

Ελ. Χοντολίδου

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

ΕΤΟΣ ΕΚΤΟ. **17**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1988

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 600, Κύπρος 700

Εξωτερικού Ευρώπη 1000, Αμερική 1200

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, 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

Οι γλωσσικές παρατηρήσεις και τα στερεότυπα .....	σ. 3
Α. Β. Γιαννικόπουλου, Από την κλασική αρχαιότητα, γνώριζαν γραφή και ανάγνωση οι Αθηναίοι; .....	» 5
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα, Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις .....	» 20
Γιάννη Γ. Μωραλίδη, Ασίγη .....	» 37
Νικ. Άχλη-Μαρ. Μάνιου-Βακάλη, Γραπτός λόγος και μονοτονικό σύστημα τονισμού .....	» 44
Σωφρ. Α. Χατζησαββίδη, Η επιτόνηση στη διδασκαλία της γλώσσας ..	» 54
Ιω. Τσολακοπούλου-Σωφρ. Χατζησαββίδη, 4η διδακτική δοκιμή .....	» 60
Σωφρ. Α. Χατζησαββίδη, 5η διδακτική δοκιμή .....	» 66
Ελ. Χοντολίδου, 6η διδακτική δοκιμή .....	» 72
Βιβλιοκρισία .....	» 75
Σχόλια .....	» 76

## ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ

Αυτόν τον καιρό δημοσιεύονται σε πλήθος εντύπων διάφορες γλωσσικές παρατηρήσεις, όπως λ.χ. για το -ν, για τη «γλώσσα» των μέσων επικοινωνίας, γι' άλλους τύπους που τους γράφει ο καθένας όπως θέλει κτλ. Κι' αναρωτιέται ο κάθε «ειδήμων περί τα πράγματα» προς τι όλος αυτός ο σωρός των χαρτιών; Τι εξυπηρετεί αυτή η πληθώρα των παραστάσεων και μάλιστα από ανθρώπους που δεν είναι ειδικοί, δηλ. γλωσσολόγοι; Σε τι θα ωφελήσει αυτή η συγκέντρωση υλικού;

Κι όμως. Αυτή η τελευταία είναι ένα στοιχείο σημαντικό για τις έρευνες που θα χρησιμοποιήσουν οι γλωσσολόγοι, προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποιους κανόνες προφορικού ή γραπτού λόγου. Θα έλεγα μάλιστα ότι πολλοί από όσους γράφουν τότε για το ένα και τότε για το άλλο, ότι δίνουν με τον τρόπο τους το έναυσμα της αρνητικής ή της καταφατικής απόφασης για όσα γράφουν.

Το φαινόμενο αυτό ανήκει στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, δηλ. η εξέτασή του περιέχεται στη δικαιοδοσία αυτής της επιστήμης, θα μπορούσε κανένας να σημειώσει ότι σήμερα ο καθένας λέει ό,τι σκέφτεται και πιστεύει πως είναι σωστό, χωρίς να διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα στην επί-δειξη και την από-δειξη «εκ των πραγμάτων». Έτσι συμβαίνει κι εδώ, ό,τι συμβαίνει και με την υπόλοιπη ζωή. Ο καθένας υποστηρίζει και «κόπτεται υπέρ των καλών και συμφερόντων» του, με κάθε μέσο που μπορεί να επινοήσει και κάθε τρόπο που μπορεί να μηχανευτεί.

Έτσι βαδίζουμε στα τυφλά. Χωρίς ένα οδηγό και χωρίς ενδοιασμούς. Μια ακατάσχετη φλυαρία από λόγια διακρίνει τις ανακοινώσεις, τα γραφτά και ό,τι άλλο χρησιμοποιεί κανένας. Η εποχή μας διακρίνεται για τη λογοποιητική της, κατασκευάζει μύδρους και τους «εξαπολύει επί των κεφαλών μας» ασταμάτητα τόσο που μας έχουν πια ζαλίσει. Ο ένας υποστηρίζει τη λαϊκότερο δημοτική, ο άλλος τα λόγια κι ο άλλος χρησιμοποιεί τόνους, πνεύματα και παλαιότερους τύπους που ανήκουν στην καθαρεύουσα.

Στην πεζογραφία, όπου το πεδίο είναι ελεύθερο, ο καθένας ακολουθεί το δικό του δρόμο που τον χαράζει μόνος του. Στην κριτική και το δοκίμιο και για λόγους ειδικούς, σχετικούς με την υφή τους, η κατάχρηση παλαιότερων τύπων εκφραστικών είναι πιο φανερή. Και στην ποίηση συμβαίνει περίπου το ίδιο. Πολλοί πάλι από τους δημοτικιστές γύρισαν πίσω προς τις πηγές χρησιμοποιώντας κυρίως λέξεις της λαϊκής δημοτικής, γιατί πίστεψαν ότι μ' αυτό τον τρόπο ο λόγος τους ήταν πιο γνήσιος. Κανένας όμως δεν είδε το πρόβλημα στις πραγματικές του διαστάσεις.

Η Νεοελληνική Γραμματική είναι ρυθμιστική, κανονίζει δηλ. τη θέση ή τη χρήση ορισμένων φαινομένων. Την κατηγορήσαν κι αυτή για πολλά και διάφορα και στις επανεκδόσεις της έγιναν μερικές βελτιωτικές προσπάθειες. Αν είναι επιτυχείς ή όχι θα το δείξει ο χρόνος. Εκείνο που πρέπει να καταλάβουμε όλοι είναι ότι το πρόβλημα είναι δύσκολο, όταν περάσαμε απ' τα καυδιανά δίκρανα της καθαρεύουσας και της κυριαρχίας των Αρχαίων Ελληνικών στα αναλυτικά προγράμματα μέχρι χτες. Ένα πλήθος από γλωσσικά στοιχεία των δυο αυτών γλωσσών έχουν περάσει στον ομιλούμενο και περισσότερο στο γραπτό λόγο. Αυτό δεν πρέπει να το ξεχνούμε ποτέ και δε λύνεται το πρόβλημα με το να γράφουμε ή να μη γράφουμε, να λέμε ή να μη λέμε τον τάδε ή τον άλλο τρόπο. Αυτό δεν είναι λύση. Η λύση βρίσκεται στη χρήση, προφορική ή γραπτή.

Έτσι θα μπορέσουμε να καταλήξουμε «καλή τη πίστη» σε ένα *mondu vivendi* παραδεκτό από τους περισσότερους, αν όχι από όλους. Η συμφωνία στα θέματα αυτά είναι ο καλύτερος τρόπος λύσης τους. Δε μένει λοιπόν παρά να ακολουθήσουμε τις υποδείξεις της Νεοελληνικής Γραμματικής βελτιώνοντάς την. Τότε θα ησυχάσουμε και θα μπορούμε να επιδοθούμε στο δημιουργικό έργο του ο καθένας.

Γένοιτο.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Α. Β. Γιαννικόπουλου  
Επίκουρου Καθηγητή στο Πανεπ. Ιωαννίνων

## ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΓΝΩΡΙΖΑΝ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΟΙ ΑΘΗΝΑΙΟΙ;

(Συνέχεια από το τ. 15)

### V. Ανασταλτικοί παράγοντες

Παρά τη χρησιμότητα της ανάγνωσης και την ευρεία διάδοσή της μεταξύ των Αθηναίων της κλασικής εποχής, ο γραπτός λόγος δεν κέρδισε αμέσως, μετά την επινοήσή του, τη συμπάθεια των ανθρώπων και συνάντησε εμπόδια στην εξάπλωσή του.

#### 1. Κυριαρχία του προφορικού λόγου

Μεγάλος αντίπαλος της γραφής στάθηκε η επί αιώνες κατίσχυση του προφορικού λόγου. Οι Έλληνες ήσαν λάτρεις του και εχθροί του γραπτού, τον οποίο θεωρούσαν άψυχο κι απονευρωμένο και στερημένο από τη ζωντάνια, την αμεσότητα κι αποτελεσματικότητα του προφορικού. Αυτό υπογραμμίζεται σε απόσπασμα από την Έβδομη επιστολή του Πλάτωνα:

«Δεν έχω γράψει κανένα έργο γι' αυτά τα θέματα και ποτέ δε θα γράψω. Γιατί αυτό το θέμα δεν μπορεί να εκφρασθεί με λέξεις, όπως τ' άλλα μαθήματα αλλά μόνο ύστερα από μακρά προσωπική και στενή επαφή με το ίδιο το αντικείμενο: (τότε) ένα αιφνίδιο φως γεννιέται στην ψυχή, όπως μια πυρκαϊά αναπηδά από μια σπίθα»<sup>72</sup>.

Συνέπεια της υπεροχής του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου υπήρξαν και τ' ακόλουθα:

α) Στις Πυθαγόρειες σχολές η διδασκαλία γίνεται μόνο δια ζώσης. Έτσι, οι μαθητές ονομάζονται «ακουσματικοί»<sup>73</sup>.

β) Ο Πυθαγόρας δε γράφει ούτε λέξη. Τα πρώτα βιβλία Πυθαγορείων εμφανίστηκαν στην Ελληνιστική εποχή.

γ) Η παντελής έλλειψη βιβλίων στις Πυθαγόρειες σχολές δημιουργεί την

εσφαλμένη εντύπωση ότι σ' αυτές κυριαρχούσε η σιωπή, η μυστικοπάθεια και η συνωμοσία<sup>74</sup>.

δ) Ο Σωκράτης, όπως ο Πυθαγόρας, αντί να κάθεται να γράφει, γυρίζει στους δρόμους και τις πλατείες και συζητά μ' οποιοδήποτε συναντούσε.

ε) Οι φιλοσοφικές σχολές που ιδρύθηκαν στον 4ο αιώνα δίνουν προτεραιότητα και βαρύτητα στον προφορικό λόγο<sup>75</sup>.

στ) Οι άγραφοι νόμοι θεωρούνται ανώτεροι από τους γραπτούς, όπως βλέπουμε στην «Αντιγόνη» και τον «Επιτάφιο» του Περικλή.

Εκτός από τη μακραίωνη, όπως είπαμε, παράδοση του προφορικού λόγου, δύο άλλοι βασικοί παράγοντες, η καλλιέργεια της μνήμης και οι επιθέσεις των σοφών κατά του γραπτού λόγου, ενίσχυσαν την ήδη αναγνωρισμένη υπεροχή του προφορικού και εμπόδιζαν την εξάπλωση της γραφής, ακόμη και στην κλασική αρχαιότητα.

#### α. Καλλιέργεια της μνήμης.

Οι αρχαίοι είχαν θεοποιήσει τη Μνήμη· τη θεωρούσαν Μητέρα των Μουσών. Γιαυτό νόμιζαν ως ιδιαίτερα ευνοημένον από τους θεούς εκείνον που είχε αξιόλογη απομνημονευτική ικανότητα<sup>76</sup>. Τέτοια άτομα αναφέρονται πολλά στην αρχαιότητα, όπως ο Ιππίας, ο Σωκράτης, ένας Νικήρατος, ο Μ. Αλέξανδρος<sup>79</sup> κ.ά.

Ο Πλάτων ήθελε τους ασχολούμενους με τη φιλοσοφία να έχουν καλή μνήμη<sup>80</sup>. Αλλά κι οι απλοί άνθρωποι είχαν αξιόλογη μνήμη αν θα πρέπει να κρίνουμε από ένα περιστατικό που αναφέρει ο Πλούταρχος. Οι Σικελοί, λέει, πολύ ενθουσιάζονταν με τους στίχους από τα έργα του Ευριπίδη που απάγγελαν από μνήμης οι αιχμάλωτοι στρατιώτες, θύματα της απρονέστατης εκστρατείας των Αθηναίων στη μακρινή Σικελία, όπου, κατά το Θουκυδίδη, «δεν έμεινε τίποτε που να μη χάθηκε»<sup>81</sup>. Μάλιστα ελευθέρωσαν πολλούς «επειδή τους έμαθαν όσους στίχους (του Ευριπίδη) είχαν απομνημονεύσει»<sup>82</sup>. Αλλά και χωρίς την αναφορά στο παραπάνω γεγονός, εύκολα μπορούσε κανείς ν' αναμένει παρόμοια φαινόμενα. Η απομνημόνευση σ' ένα λαό που λάτρευε τον προφορικό λόγο, επενδυμένο, λόγω της προσωδίας, με μουσικότητα δεν μπορούσε παρά να ήταν ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο.

Αφού η μνήμη βρισκόταν σε τέτοια περιωπή, ήταν πολύ φυσικό να καλλιεργείται συστηματικά σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και τον καθημερινό βίο. Οι Πυθαγόρειοι, για παράδειγμα, «εκτιμούσαν πολύ τη μνήμη και συστηματικά την ασκούσαν και την φρόντιζαν»<sup>83</sup>.

Όποιος προτιμούσε τα γραπτά, αντί της απομνημόνευσης, κινδύνευε να πάθει ό,τι ένας μαθητής της Ακαδημίας, ο οποίος, αφού κατέγραψε όσα άκουσε, απέπλευσε για την πατρίδα του. Αλλά το πλοίο ναυάγησε και οι σημειώσεις του — φευ — χάθηκαν. Τότε αναγκάστηκε να ξαναγυρίσει στη σχολή και «κατέβαλε προσπάθεια να μην τοποθετεί τις ιδέες στα χαρτιά αλλά στην ψυχή»<sup>84</sup>.

## β. Επίθεση του Σωκράτη

Επικεφαλής στην επίθεση κατά του γραπτού λόγου βρισκόταν ο Σωκράτης. Στο «Φαίδρο» αραδιάζει τα μειονεκτήματά του:

α) Η γραφή αντί να ενισχύει τη μνήμη, «λήθη θα φέρει στις ψυχές» των ανθρώπων, λέει, επειδή στηριζόμενοι στα γραπτά, θα παραμελούν την άσκησή της.

β) Ο γραπτός λόγος δεν απαντά σε αναφυόμενες ερωτήσεις και δε λύνει απορίες. Μιλώντας για τους σοφιστές σ' άλλο Πλατωνικό διάλογο, ο ίδιος τους παρομοιάζει με τα βιβλία που «ούτε μπορούν ν' απαντήσουν σε κάτι ούτε οι ίδιοι να ερωτήσουν»<sup>85</sup>.

γ) Είναι προτιμότερο η γνώση να καταγράφεται στη συνείδηση του ανθρώπου παρά σε πινακίδες και παπύρους.

δ) Ενώ ο προφορικός λόγος είναι ζωντανός, ο γραπτός αποτελεί τη σκιά του<sup>86</sup>.

Την παραπάνω πολεμική του Σωκράτη κατά της γραφής αναντίρρητα συμμεριζόταν και ο Πλάτων, αν δε θα ήταν σωστότερο να υποστηριχθεί ότι ήσαν καθαρά δικές του απόψεις που εκφράζει στο «Φαίδρο» με το στόμα του μεγάλου δασκάλου του. Γενικά είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς στους Πλατωνικούς διαλόγους ποιες ιδέες ανήκουν στο δάσκαλο και ποιες στο μαθητή. Αν δεχθούμε ως δεδομένη την άποψη αυτή, τότε ανακύπτει ένα μεγάλο ερώτημα: γιατί ο Πλάτων δε μετουσίωσε σε πράξη στις πεποιθήσεις του, απέχοντας, όπως ο Σωκράτης, από κάθε συγγραφική δραστηριότητα, αλλά άφησε πίσω του ένα ογκώδες συγγραφικό έργο; Οι πιθανές ερμηνείες είναι οι ακόλουθες:

α) Ο Σωκράτης καταδικάστηκε αναίτια σε θάνατο. Με τους διαλόγους, στους οποίους δεσπόζει η προσωπικότητά του, ο Πλάτων θέλησε να προβάλλει τις ιδέες του κι έμμεσα να καταδείξει στους συγχρόνους του αλλά και στους επιγενόμενους το μέγεθος του εγκλήματος των συμπολιτών του.

β) Ο Πλάτων επιθυμούσε να διαιωνίσει τη μνήμη του αγαπητού δασκάλου και να προσφέρει «ες αεί» πρότυπο για μίμηση.

γ) Ίσως σκόπευε να προσφέρει στους μαθητές του, όπως έκανε ο Ισοκράτης, πρότυπα για συγγραφή παρόμοιων βιβλίων.

δ) Πιθανόν οι διάλογοι ν' αποτελούσαν καταγραφή μερικών συζητήσεων που γίνονταν στη σχολή. Εύκολα θα μπορούσε να εγερθεί η αντίρρηση ότι οι περιγραφόμενες συζητήσεις έγιναν εκτός του περιβάλλου της σχολής και είχαν ως κεντρικό πρότυπο το Σωκράτη, ο οποίος είχε ήδη πεθάνει δώδεκα χρόνια πριν ιδρυθεί η Ακαδημία. Δεν ήταν όμως δύσκολο μερικοί έστω διάλογοι να ετεροχρονισθούν προκειμένου να μη λείψει απ' αυτούς η δεσπίζουσα προσωπικότητα του Σωκράτη.

ε) Αν σκεφτούμε ότι ο Κορίνθιος γεωργός και η Αξιοθέα έγιναν μαθητές του, ύστερα από ανάγνωση του «Γοργία» και της «Πολιτείας» αντίστοιχα, εύκολο είναι να υποθέσουμε ότι τα βιβλία χρησίμευαν ως δέλεαρ για την προσέλκυση μαθητών στην Ακαδημία.

στ) Με τα βιβλία του, ιδιαίτερα την «Πολιτεία» και τους «Νόμους», ήθελε να



προπαγανδίζει τη θεμελιακή του άποψη ότι οι φιλόσοφοι πρέπει να κυβερνούν τις πόλεις. «Το ανθρώπινο γένος», γράφει «δε θα απαλλαγεί από τα δεινά του αν οι σωστοί κι αληθινοί φιλόσοφοι δεν πάρουν στα χέρια τους την εξουσία ή οι κυβερνώντες τις πόλεις δε δεχθούν κάποια θεία φώτιση να γίνουν σωστοί φιλόσοφοι»<sup>87</sup>.

ζ) Οι συνθήκες εν τω μεταξύ άλλαξαν. Η μεγάλη διάδοση των βιβλίων, η αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους και η ευρύτατα διαδεδομένη αναγνωστική ικανότητα μεταξύ των Ελλήνων κατά τον 4ο αιώνα, με πιθανή εξαίρεση τους Σπαρτιάτες, ήταν τις επιφυλάξεις του Πλάτωνα για το γραπτό λόγο<sup>88</sup>.

Τώρα, ποια ή ποιες από τις παραπάνω πιθανές ερμηνείες χρησίμευαν ως κίνητρα της συγγραφικής δραστηριότητας του Πλάτωνα δεν είναι εύκολο ν' ανιχνεύσει κανείς. Πιθανόν όλες ή τις περισσότερες να είχε στο νου του ο φιλόσοφος όταν αποφάσισε ν' απομακρυνθεί από την τακτική του διδασκάλου του και να επιδοθεί στη συγγραφή βιβλίων.

## 2. Δυσκολίες στην μάθηση

Στην αγραμματοσύνη μερίδας του Αθηναϊκού και του Ελληνικού γενικότερα λαού κατά τον 5ο και 4ο αιώνα δε φαίνεται να έπαιξαν τόσο σπουδαίο ρόλο η λατρεία του προφορικού λόγου και οι επιθέσεις του Σωκράτη κατά του γραπτού, όσο οι τεράστιες δυσκολίες που πράγματι υπήρχαν κατά την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

### α. Ακατάλληλη μέθοδος

Ο γραμματιστής στην αρχαιότητα δε διέθετε καμία ιδιαίτερη μόρφωση ούτε είχε φοιτήσει σε κανένα σχολείο που θα τον προετοίμαζε για το έργο του. Όποιος ήξερε να γράφει και να διαβάζει και δεν υπήρχε άλλος τρόπος να κερδίσει τον επιούσιο, άνοιγε σχολείο και δίδασκε το αλφάβητο<sup>89</sup>. Έπειτα η μέθοδος που εφαρμόζε, και που αλώβητα σχεδόν έφθασε ως τις αρχές του παρόντος αιώνα, ήταν λανθασμένη ψυχολογικά και παιδαγωγικά<sup>90</sup>. Φθάνει να έχει κανείς υπόψη του ότι πρώτα απομνημονευόταν το αλφάβητο αμφιδρομικά (από την αρχή προς το τέλος και αντίστροφα), έπειτα διδάσκονταν τα γράμματα με τη σειρά τους στο αλφάβητο (κι όχι κατ' αύξουσα δυσκολία στο γράψιμο), συλλαβές αποστηθίζονταν και αντί αναγνωσματοαρίου, χρησιμοποιούνταν κομμάτια από δόκιμους ποιητές με ιδιαίτερη προτίμηση τον Όμηρο.

### β. Τιμωρία

Και σαν να μην έφθανε η ακατάλληλη μέθοδος, ο μικρός μαθητής δερνόταν τόσο βάνουσα και απάνθρωπα<sup>91</sup>, όταν έλεγε ή έγραφε κάτι λανθασμένα, «ώσπου η ψυχή του να φύγει από τα χείλη του»<sup>92</sup>. Γι αυτό τα παιδιά προτιμούσαν, όπως ο επτάχρονος Κότταλος του Ηρώνδα, το σκασιαρχείο από το σχολείο. Μήπως το ίδιο δεν έκαναν και οι μαθητές, μεγαλύτερης ίσως από τον Κότταλο ηλικίας, σ' όλες τις εποχές ως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα; Ο φόβος της βάρβαρης τιμωρίας ήταν ο μέγας υπεύθυνος της αγραμματοσύνης

των ανθρώπων στην αρχαιότητα αλλά και σ' όλους τους αιώνες που τη διαδέχθηκαν.

### γ. Ενωμένες λέξεις

Σ' ολόκληρη την αρχαιότητα, κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούσαν μόνο τα κεφαλαία γράμματα που έχουν μεγαλύτερη από τα πεζά δυσκολία. Επιπλέον, οι λέξεις ήταν συνεχόμενες, χωρίς δηλ. να παρεμβάλλονται κενά μεταξύ τους διαστήματα. Ακόμη, οι τόνοι και τα σημεία στίξης που τόσο βοηθούν στη σωστή ανάγνωση, ήταν άγνωστα στ' αρχαία κείμενα.

### δ. Η προσωδία

Σήμερα στη γλώσσα μας, κάθε φωνήεν έχει έναν και μόνο ήχο που παραμένει σταθερός σ' όλες τις λέξεις. Δε συνέβαινε όμως το ίδιο στην αρχαιότητα, όπου ένα βραχύ, ευρισκόμενο σε μακρά θέση προφερόταν διαφορετικά από το ίδιο σε άλλη θέση<sup>93</sup>. Η δυσκολία των δίχρονων ήταν ακόμη μεγαλύτερη.

Ο μικρός λοιπόν μαθητής, δίπλα στα άλλα προβλήματα, είχε και τη δυσκολία της προδωδιακής προφοράς.

### ε. Γραφική ύλη

Απωθητικό ρόλο στην εκμάθηση της γραφής έπαιζε και το υλικό που χρησιμοποιούσε ο μικρός μαθητής. Αυτά ήσαν δύο, οι πινακίδες και ο στύλος<sup>94</sup>. Ο κάπως μεγαλύτερος χρησιμοποιούσε πάπυρο ή περγαμινή και μελάνι<sup>95</sup>. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολο ήταν να γράφει πάνω στην επικηρωμένη πλάκα ο μικρός μαθητής και μάλιστα όταν είχε για υποστήριγμά της τα τρεμάμενα από το φόβο ή μωλωπισμένα από το ξύλο γόνατά του. Δεν είχε άδικο ο μικρός μας φίλος, ο Κότταλος, ν' αφήνει ανέπαφη τη «δέλτο» του την οποία η μητέρα του επιστρωνε με κόπο και κεριά μια φορά το μήνα<sup>96</sup>. Άδικο έχουν όσοι υποστηρίζουν ότι δεν υπήρχε αναλφαβητισμός στην κλασική Αθήνα. Ήσαν τόσο δύσκολες μέχρι απάνθρωπες τότε οι συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο του γραμματιστή, αμυδρή εικόνα των οποίων ήδη δόθηκε, ώστε ένα ποσοστό παιδιών έμεναν εξαιτίας τους αγράμματα.

### 3. Η φτώχεια και η ζωή στο ύπαιθρο

Τέλος, αρκετά παιδιά δεν κατάφεραν να φοιτήσουν στο σχολείο του γραμματιστή γιατί οι γονείς ήσαν πολύ πτωχοί ή ζούσαν στο ύπαιθρο.

Όσο είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτή η άποψη, σύμφωνα με την οποία κανένας πτωχός δε μάθαινε γράμματα<sup>97</sup>, αλλά τόσο είναι ανεπίτρεπτο να υποστηριχθεί ότι όλοι οι πτωχοί ήξεραν να διαβάζουν και να γράφουν. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις παιδιών από πάμπτωχες οικογένειες που όχι μόνο έμαθαν ανάγνωση και γραφή, αλλά και διάκριθηκαν στη ρητορική και τη φιλοσοφία<sup>98</sup>. Έπειτα, τα δίδακτρα του γραμματιστή, όπως είπαμε, ήσαν ασήμαντα και εύκολο να καταβληθούν από όλους τους Αθηναίους. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι μερικές οικογένειες, όπως συμβαίνει πάντοτε, ζούσαν με το φάσμα της

πεινάς μόνιμα θρονιασμένο στην καλύβα τους. Επομένως και οι λίγες μνες του γραμματιστή ήταν αδύνατο να εξευρεθούν. Επιπλέον, του πτωχού τα παιδιά δεν είχαν χρόνο για σπουδές· γίνονταν βοηθοί του από πολύ μικρή ηλικία. Κι όσα έμεναν ορφανά ρίχονταν πολύ ενωρίς στη βιοπάλη. Όποιος έχει ζήσει σε αγροτικά χωριά με πολυμελείς οικογένειες και άφθονη φτώχεια ξέρει ότι και τα νήπια δε μένουν άεργα. Βελονιάζουν καπνό, προσέχουν τα μωρά, βόσκουν την αγελάδα. Το ίδιο γινόταν και στην αρχαιότητα. Βλέπουμε τον Πολύστρατο να προσπαθεί να πείσει το δικαστήριο ότι ο πατέρας του δεν ήταν παιδικός φίλος κάποιου Φρύνιχου, ο οποίος «ήταν πτωχό παιδί και φύλαγε πρόβατα»<sup>99</sup>, και τον Αριστοτέλη να γράφει ότι «οι πτωχοί δεν έχουν δούλους· κατανάγκη θα χρησιμοποιούν τις γυναίκες και τα παιδιά τους ως υπηρέτες»<sup>100</sup>

Εξάλλου, τα παιδιά που κατοικούσαν σε χωριά ή οικισμούς με λίγα σπίτια δεν είχαν, όπως και σήμερα, ίσες ευκαιρίες για μόρφωση με τα παιδιά της πόλης. Να φέρουμε πρόχειρα παραδείγματα;

α) Ο γνωστός μας Πολύστρατος καυχιέται ότι ο πατέρας του δε ζούσε στο ύπαιθρο κι ούτε φύλαγε πρόβατα, αλλά πέρασε τα παιδικά του χρόνια στην πόλη μαθαίνοντας γράμματα· «ο πατέρας μου στην πόλη μορφωνόταν»<sup>101</sup>, λέει.

β) Ο μόνος αναλφάβητος στην ψηφοφορία για εξοστρακισμό του Αριστείδη είναι ένας «αγροίκος», που κατοικούσε δηλ. στους αγρούς. Έχει ήδη τονισθεί ότι η ζωή στην πόλη είχε άμεση ανάγκη της ανάγνωσης και γραφής, ενώ ήσαν μάλλον περιττές στον ξωμάχο. Ο Μελανίων του Αριστοφάνη, που δεν πήγαινε ποτέ στην πόλη και μόνος του ζούσε στο ύπαιθρο με συντροφιά τα δένδρα και τα πρόβατά του<sup>102</sup>, τη μόνη ίσως έλλειψη που δεν ένοιωσε ποτέ στο βίο του ήταν του αλφάβητου.

#### 4. Διακρίσεις

Κι αν ακόμα υποθέσουμε ότι κανένα από τα παραπάνω για εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής εμπόδια δεν υπήρχε και οι συνθήκες για όλους ήσαν το ίδιο ευνοϊκές, πάλι η πόλη δεν είχε το δικαίωμα να καυχηθεί για το ανεβασμένο αναγνωστικό της επίπεδο τη στιγμή που το μισό του πληθυσμού της, οι γυναίκες, και το μεγάλο πλήθος των δούλων παρέμειναν αγράμματοι, αφού δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν ούτε στο σχολείο του γραμματιστή.

##### α. Οι γυναίκες

Σε άλλη μας εργασία, είχαμε την ευκαιρία ν' αναπτύξουμε σε κάποια έκταση τη θέση και τη μόρφωση της γυναίκας στην αρχαιότητα<sup>103</sup>. Εκεί υπογραμμίσαμε ότι «καμία γυναίκα της κλασικής περιόδου δε φοίτησε σε σχολείο ή δεχθηκε κάποιο είδος συστηματικής εκπαίδευσης». Μολαταύτα, ένας εξαιρετικά ασήμαντος αριθμός γυναικών ήξερε να γράφει και να διαβάξει. Επ' αυτού όμως θα επανέλθουμε σύντομα μ' ένα καινούριο άρθρο μας.

##### β. Οι δούλοι

Είναι σ' όλους γνωστό ότι στην κλασική Αθήνα οι δούλοι ήσαν περισσότεροι

από τους ελεύθερους πολίτες και τους μετοίκους, μαζί με τα παιδιά και τις γυναίκες τους. Φθάνει να σκεφθεί κανείς ότι ο γνωστός Νικίας είχε 1.000 δούλους που τους νοίκιαζε σε ορυχεία και βιοτεχνίες<sup>104</sup>. Κι όμως: όλος αυτός ο κόσμος δε φοίτησε ποτέ του σε σχολείο. Ο νόμος βέβαια απαγόρευε «σε δούλο να γυμνασθεί ή ν' αλειφθεί με λάδι στις παλαιστρες»<sup>105</sup>, αλλά πουθενά δεν αναφέρει παρόμοια απαγόρευση στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της μουσικής. Λόγω όμως της άθλιας κοινωνικής τους θέσης, ήταν αδιανόητο να συνδιδάσκονται με τα παιδιά των ελεύθερων πολιτών, τη στιγμή που υπήρχε ξεχωριστό γυμνάσιο, το Κυνόσαργες, για τα παιδιά που είχαν έναν μόνο από τους γονείς τους γνήσιο Αθηναίο. Δεν επιτρεπόταν σ' αυτά ν' ασκούνται από κοινού με τα παιδιά των ελεύθερων Αθηναίων στα δύο μεγάλα γυμνάσια, την Ακαδημία και το Λύκειο. Πώς ήταν δυνατό να φοιτούν στο σχολείο του γραμματιστή γιοι δούλων κι ελεύθερων μαζί; Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν υπήρχαν και δούλοι που είχαν αγαθές σχέσεις με την ανάγνωση και τη γραφή. Αρκετοί απ' αυτούς ήσαν σε θέση να γράφουν και να διαβάζουν. Είναι γνωστό ότι οι δούλοι δεν είχαν κοινή προέλευση. Πολλοί ήσαν παιδιά δούλων: αυτοί σίγουρα ήσαν γράμματοι. Υπήρχαν όμως αιχμάλωτοι πολέμου και άτομα που αρπάζονταν από πειρατές και στη συνέχεια πωλούνταν ως δούλοι στα σκλαβοπάζαρα. Μπορεί να έχαναν την ελευθερία τους ποτέ όμως την αναγνωστική τους ικανότητα. Γιαυτό πολλοί απ' αυτούς γίνονταν γραμματιστές και παιδαγωγοί των νέων. Υπάρχει και μια μόνο μαρτυρία: ένας πολίτης διδάσκει γράμματα τον αναλφάβητο δούλο του. Σε απόσπασμα από την κωμωδία του Θεόφιλου (4ος π.Χ. αιώνας), οι «Απόδημοι», διαβάζουμε:

«Τι λέω και τι σκέπτομαι να κάνω;  
φεύγοντας να προδώσω τον αγαπητό μου αφέντη,  
τον ψωμοδότη, το σωτήρα μου,  
που χάρη σ' αυτόν γνώρισα τους ελληνικούς νόμους,  
έμαθα γράμματα και μυήθηκα στους θεούς;»<sup>106</sup>

Μαρτυρίες σε «γραμματισμένους» δούλους δε σπανίζουν στην κλασική γραμματεία:

α) Ένας δούλος καλείται να διαβάσει ένα διάλογο μεταξύ Σωκράτη, Θεαίτητου και Θεοδώρου, του γεωμέτρη, που είχε πρόχειρα καταγράψει ο μαθητής του Σωκράτη Ευκλείδης, αμέσως μετά την επιστροφή του στα Μέγαρα από την Αθήνα, όπου τον διηγήθηκαν<sup>107</sup>. «Εμπρός, παιδί», προστάζει το νεαρό του δούλο ο Ευκλείδης, «πάρε το βιβλίο και διάβαζε»<sup>108</sup>.

β) Ο Δημοσθένης σε δύο περιπτώσεις αναφέρεται σε δούλους που μπορούσαν να γράφουν. «Ο δούλος του τα έχει γράψει»<sup>109</sup>, λέει σ' ένα λόγο του. «Ήθελα να παραδώσω το δούλο (για βασανισμό) που έγραψε τη μαρτυρία κι ο οποίος θ' αναγνώριζε τα γράμματά του»<sup>110</sup>, σημειώνει σε άλλον.

γ) Ο Κηρισοφών ήταν πολύ μορφωμένος δούλος αν πρέπει να βασιστούμε σε μαρτυρία του Αριστοφάνη, επειδή συχνά μπερδεύεται στις κωμωδίες του το

πραγματικό με το κωμικό στοιχείο:

«πολύ παρέα με τον Ευριπίδη έκανες, (Κησισοφών),  
και μαζί, όπως λένε, γράφατε τραγωδίες»<sup>111</sup>.

δ) Ο ίδιος στους «Ιππείς» αναφέρει δυο δούλους, το Δημοσθένη και το Νικία. Ο πρώτος ξέρει να διαβάζει, ο άλλος είναι αγράμματος.

«φέρε το (χρησμό) να τον διαβάσω»<sup>112</sup>,

λέει ο Δημοσθένης. Ο Νικίας τον παραδίδει λέγοντας:

«Νάτος· τι λέει ο χρησμός;»<sup>113</sup>

## VI. Διάδοση της γραφής

Παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες που αναφέραμε και οι οποίοι, όπως ήταν φυσικό, επηρέασαν αρνητικά την ταχύτερη και ευρύτερη διάδοση της γραφής μεταξύ των Αθηναίων του 5ου και 4ου αιώνα, ένα είναι γεγονός· η αγραμματοσύνη τότε περιορίστηκε σημαντικά. Η συντριπτική πλειοψηφία των ελεύθερων πολιτών γνώριζε να γράφει και να διαβάζει. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί κι από το επιχείρημα ότι οι αναφορές σε αναλφάβητους μετριούνται στα δάκτυλα του ενός χεριού.

α) Ένας χωρικός ζητά από το Δίκαιο Αριστεΐδη να γράψει πάνω σε όστρακο το όνομά του επειδή δεν ήξερε ο ίδιος να γράφει<sup>114</sup>.

β) Από τον ίδιο χώρο προέρχεται και η επόμενη μαρτυρία. Ένας τσοπάνος βλέπει στη θάλασσα ένα πλοίο με την επιγραφή ΘΗΣΕΥΣ. Επειδή δεν ξέρει να διαβάζει, περιγράφει ένα προς ένα τα γράμματα της λέξης<sup>115</sup>.

γ) Σε απόσπασμα του κωμικού ποιητή Κρατίνου κάποιος λέει:

«Αλλά μα το Δία, εγώ ούτε ξέρω  
ούτε σκαμπάζω από γράμματα,  
αλλά με λόγια θα στα πω.

Γιατί τα θυμάμαι καλά»<sup>116</sup>.

Αντίθετα, οι αναφορές σε άνδρες που γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, είναι πολυπληθέστερες. Εκτός από το πλήθος τέτοιων μαρτυριών, που έχουν αναφερθεί σ' όσα ως τώρα είπαμε, δε θα ήταν περιττό να προστεθούν μερικές ακόμη.

α) Κάποιος Καλλίας έγραψε τη «Γραμματική τραγωδία» με δρώντα πρόσωπα... τα γράμματα του αλφαβήτου. Όπως αναφέρει ο Αθηναίος, τα γράμματα ορχούμενα ενώνονταν μεταξύ τους και σχημάτιζαν συλλαβές και λέξεις<sup>117</sup>. Πώς μπορούσε να παιχθεί ένα τέτοιο έργο αν το ακροατήριο, στο σύνολό του, δεν μπορούσε να διαβάζει;

β) Την ευρεία διάδοση της ανάγνωσης πιστοποιεί ένα άλλο απόσπασμα από το ανεξάντλητο σε πληροφορίες έργο του Αριστοφάνη. Όταν ο Βδελυκλέων λέει ότι ο σκύλος του δεν έχει μάθει να παίζει λύρα, ο Φιλοκλέων απαντά:

«εγώ θα ήθελα ούτε γράμματα (να είχε μάθει)»<sup>118</sup>.

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι και τα σκυλιά μπορούσαν να διαβάζουν, αλλ' ότι η ανάγνωση ήταν τόσο πολύ διαδεδομένη, ώστε δεν ήταν καθόλου παράξενο να ξέρουν και οι σκύλοι, όπως η φράση «έχει λεφτά να φάνε κι οι κότες», δε συνεπάγεται ότι οι κότες του «λεφτά» τρέφονται με κέρματα, αλλ' ότι υπάρχει άφθονο χρήμα.

γ) Όταν ο Ισοκράτης λέει για τους Λακεδαιμονίους ότι «τόσο πολύ υστερούσαν στην παιδεία και την αγάπη προς τη μάθηση, ώστε ούτε γράμματα μαθαίνουν»<sup>119</sup>, δηλώνει έμμεσα, πλην κατηγορηματικότητας ότι οι Σπαρτιάτες στερούνταν κάτι, ανάγνωση και γραφή, εντελώς αυτονόητο για τους Αθηναίους.

Αλλά, πέρα απ' όλες τις μέχρι τώρα μαρτυρίες για τη διάδοση τη ανάγνωσης και της γραφής σ' όλα τα κοινωνικά στρώματα της κλασικής Αθήνας, υπάρχουν μερικά ακόμη γεγονότα που προϋποθέτουν εξοικείωση των κατοίκων της Αττικής με τα γράμματα.

### 1. Ο εξοστρακισμός

Μία σοβαρότερη μαρτυρία για την ικανότητα των Αθηναίων της κλασικής εποχής να γράφουν αποτελεί ο περί εξοστρακισμού νόμος του Κλεισθένη που ψηφίσθηκε στις αρχές του θου αιώνα κι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 483 π.Χ., όταν εξορίσθηκε ο Αριστείδης.

Καθένας, μας λέει η γνωστότατη ιστορία, έγραφε σε όστρακο τ' όνομα εκείνου που έπρεπε να εξορισθεί για μια δεκαετία. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να συγκεντρωθούν 6.000 ψήφοι. Κάποιος που ήταν «τελείως αγράμματος και ξωμάχος», ζήτησε από τον Αριστείδη να γράψει τ' όνομά του. Όταν ο χωρικός ρωτήθηκε γιατί θέλει να εξορισθεί ο Αριστείδης, απάντησε ότι δε γνωρίζει τον άνθρωπο, αλλά ενοχλείται ν' ακούει παντού να τον αποκαλούν δίκαιο. Ο Αριστείδης πράγματι έγραψε τ' όνομά του.

Πώς μπορούσε να ψηφισθεί ένας τέτοιος νόμος αν σημαντική μερίδα των κατοίκων της Αττικής δεν ήταν σε θέση να γράφει έστω κι ανορθόγραφα, όπως συμβαίνει σε πολλά διασωθέντα όστρακα, ένα όνομα; Επιπλέον, το περιστατικό δείχνει ότι κι οι άνθρωποι της υπαίθρου, όπως τονίσθηκε ενωρίτερα, υστερούσαν έναντι των αστών στην ανάγνωση και γραφή. Κι αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των Αθηναίων από συνήθεια κατοικούσαν στους αγρούς<sup>120</sup>, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι πολλοί απ' αυτούς ήσαν αγράμματοι.

Μερικοί όμως υποστηρίζουν ότι και οι κάτοικοι της πόλης ήσαν σε μεγάλη έκταση αναλφάβητοι. Πού στηρίζονται; Έχουν σωθεί όστρακα με τα ονόματα του Κίμωνα, του Αριστείδη, του Θεμιστοκλή και του Περικλή. 190 φέρουν το όνομα του Θεμιστοκλή. Από γραφολογική εξέταση διαπιστώθηκε ότι οι γραφείς τους δεν ήσαν 190 αλλά 14. Μερικοί μίλησαν για νοθεία. Οι εχθροί του Θεμιστοκλή λένε, έγραφαν όστρακα με τ' όνομά του και τα έδιναν στους αγράμματους ψηφοφόρους, έστω και φίλους του μεγάλου πολιτικού. Άλλοι

υποστηρίζουν ότι υπήρχε συνεργείο από γραφείς που έγραφαν όλα τα όστρακα και καθένας υπό την εποπτεία εφορευτικής, θα λέγαμε σήμερα, επιτροπής έπαιρνε αυτό που ζητούσε. Και οι δύο ερμηνείες στοχεύουν στον ίδιο αντικειμενικό σκοπό· ν' αποδείξουν ότι οι Αθηναίοι της κλασικής εποχής ήσαν στη μεγάλη τους πλειοψηφία αγράμματοι.

Εύλογα όμως γεννιούνται διάφορα ερωτήματα. Αντιπαρερχόμενοι την άποψη της νοθείας ως ανάξιας σχολιασμού, ερωτάμε· αν πράγματι υπήρχαν γραφείς, γιατί τότε ο χωρικός να ζητήσει από τον Αριστείδη να γράψει τ' όνομά του; Και γιατί τα περισσότερα ονόματα είναι ανορθόγραφα και κακογραμμένα; Επιτρέπονται τέτοιες ελλείψεις σε επαγγελματίες γραφείς; Μήπως και σήμερα σ' εκλογές δε δίνονται έταιμα ψηφοδέλτια με σημειωμένο το σταυρό πριν από το όνομα υποψηφίων; Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει με σοβαρότητα ότι ξέρουν ανάγνωση και γραφή μόνο εκείνοι που σημειώνουν τους σταυρούς και ότι εξαπατούν τους άλλους; Το πιθανό είναι ότι μερικοί αντίπαλοι του υποψήφιου για εξορία πολιτικού διευκόλυναν τους ομοϊδεάτες του, γράφοντας το όνομά του σε όστρακα μια και η γραφή σ' αυτά ήταν δυσχερής και η ορθογραφική ικανότητα πολλών ψηφοφόρων πτωχή.

## 2. Γραπτοί νόμοι

Επίσης, τι νόημα θα είχε να αντιγράφονται οι νόμοι σε πέτρινες πλάκες ή λευκές σανίδες και να τοποθετούνται στη Βασιλείο και την Ποικίλη στοά αν οι Αθηναίοι δεν ήξεραν να διαβάζουν; Όταν το ποσοστό αναλφαβητισμού των Ελλήνων στις πρώτες δεκαετίες του παρόντος αιώνα και σ' όλες των προηγούμενων ήταν υψηλό, τα μηνύματα των αρχών ανακοινώνονται με τον ντελάλη κι όχι με γραπτές ανακοινώσεις, όπως γίνεται σήμερα. Ότι πράγματι αυτό συνέβαινε, δηλ. οι νέοι νόμοι ήσαν στη διάθεση «τω βουλομένω σκοπείν», δεν υπάρχει καμία αμφιβολία. «Όσοι πολιτεύονται σωστά», παρατηρεί ο Ισοκράτης, «πρέπει να μη γεμίζουν τις στοές με γραπτούς νόμους, αλλά στην ψυχή τους να έχουν το δίκαιο»<sup>121</sup>. Ο Ευριπίδης μάλιστα θεωρεί τους γραπτούς νόμους ως θεμελιακό στοιχείο της δημοκρατίας, σ' αντίθεση με το τυραννικό που δεν έχει καθόλου νόμους<sup>122</sup> και το Σπαρτιατικό που έχει προφορικούς<sup>123</sup>.

## 3. Εκλογή υπαλλήλων

Είναι γνωστό ότι στην Αθήνα δεν υπήρχαν, όπως σήμερα, μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι που διεκπεραίωναν τις κρατικές υποθέσεις. Άπαντες εκλέγονταν ύστερα από ψηφοφορία μεταξύ των ελευθέρων πολιτών. Έτσι, με κλήρο επιλέγονταν οι έξι θεσμοθέτες και οι γραμματείς τους, ο παρακαθήμενος στη Βουλή, του οποίου κύριο έργο, εκτός των άλλων, ήταν η καταγραφή των νόμων<sup>125</sup>, και οι σιτοφύλακες, οι αγορανόμοι της εποχής, μέλημα των οποίων ήταν η παρακολούθηση των τιμών του σιταριού και των παραγώγων του από κερδοσκοπικές ανατιμήσεις<sup>126</sup>. Ήταν δυνατό, οι γραμματείς τουλάχιστον, να ήσαν αναλφάβητοι; Και όταν καθένας είχε τη δυνατότητα εκλογής, δε σημαίνει ότι όλοι οι

πολίτες ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν;

Ακόμη με ψήφο εκλέγονταν και οι δικαστές ή ένορκοι του δικαστηρίου. Ήταν όμως πιθανό να μην ήξεραν ανάγνωση και γραφή αφού η απόφαση δεν γινόταν γραπτώς· καθένας έρχιχνε την αθωωτική ή καταδικαστική του ψήφο σε διαφορετικούς αμφορείς, σ' ένα χάλκινο κι έναν ξύλινο. Κι όμως υπάρχουν μαρτυρίες ότι οι δικαστές ήξεραν γράμματα.

α) Ο Μέλητος κατηγορήσε το Σωκράτη ότι δίδασκε τους μαθητές του την αθεΐα τη στιγμή που τέτοιες ιδέες, όπως παρατήρησε ο τελευταίος, περιέχονταν στα βιβλία του Αναξαγόρα, τα οποία καθένας μπορούσε ν' αγοράσει με λιγότερο από μια δραχμή. Θα ήταν ανόητο, συνεχίζει, να πιστεύουν οι κατήγοροί του ότι οι δικαστές «είναι τόσο αγράμματοι ώστε να μην ξέρουν ότι τα έργα του Αναξαγόρα από τις Κλαζομενές είναι γεμάτα από τέτοιες (αθεϊστικές) θεωρίες»<sup>128</sup>.

β) Σε νόθο Δημοσθένειο λόγο βλέπουμε κάποιο να λέει προς το δικαστήριο: «Καταρχήν σκεπτόμουν να γράψω όλους του συγγενείς του Αγνία σε πινακίδα και να τους δείξω σε σας ένα προς ένα. Όταν όμως σκέφθηκα ότι δεν είναι εξίσου ορατά (τ' ονόματα) απ' όλα τα μέλη του δικαστηρίου, ιδιαίτερα από εκείνα που βρίσκονται στα πίσω καθίσματα, είναι ανάγκη να σας τα πω προφορικά»<sup>129</sup>.

γ) Ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για κάποιο Μιλήσιο Ιππόδαμο, ο οποίος σκέφθηκε να επιφέρει την εξής μεταρρύθμιση στην απονομή της δικαιοσύνης: Κάθε ένορκος να έχει μαζί του μια πινακίδα την ώρα της δίκης. Αν ο κατηγορούμενος είναι ένοχος, να γράφει την ποινή κι αν είναι αθώος να την αφήνει άγραφη<sup>130</sup>. Αυτή την καινοτομία ήθελε προφανώς ο φιλόσοφος να εισαγάγει στη δική του πολιτεία, επειδή οι Αθηναίοι, σχεδόν στο σύνολό τους, ήξεραν να γράφουν.

Όλες οι παραπάνω μαρτυρίες δηλώνουν σαφώς ότι οι εκλεγμένοι δικαστές και συνεπώς κάθε πολίτης, που είχε τη δυνατότητα και την πιθανότητα να εκλεγεί μέλος του δικαστηρίου, γνώριζαν ανάγνωση και γραφή.

#### 4. Αγγειοπλαστική

Μια άλλη πηγή πληροφοριών είναι τ' αγγεία όπου συνήθως γράφονται ονόματα ζώων και ανθρώπων, τι παριστάνει μια σκηνή και τ' όνομα του ζωγράφου. Συνηθισμένη είναι η φράση ο τάδε «εποίησεν» ή «έγραψεν». Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι οι αγγειοπλάστες κι αγγειογράφοι ήσαν άτομα από χαμηλή κοινωνική στάθμη, αφού ασκούσαν «βάνανσο έργο», κι όμως μπορούσαν να γράφουν, ενισχύει την άποψη ότι ο αναλφαβητισμός ήταν περιορισμένος μεταξύ των Αθηναίων.

### VII. Συμπεράσματα

Ύστερα απ' όσα είπαμε, γίνεται φανερό ότι η ανάγνωση ήταν ευρύτατα διαδεδομένη μεταξύ των ελεύθερων κατοίκων της Αθήνας του 5ου και 4ου



αίωνα, ενώ το ποσοστό αναλφαβητισμού μεταξύ των γυναικών και των δούλων ήταν τρομακτικά υψηλό. Αλλά κι ανάμεσα στους άρρενες πολίτες της πόλης ένα ακαθόριστο, λόγω έλλειψης στατιστικών στοιχείων, ποσοστό δε γνώριζε ανάγνωση και γραφή. Όσοι δεν είχαν στον ήλιο μοίρα ή κατοικούσαν απομονωμένοι στο ύπαιθρο, δίπλα στα πρόβατα και τα χωράφια τους, είναι φυσικό να έμεναν αγράμματοι. Είναι συνεπώς παράλογο να επιμένουν μερικοί ότι δεν υπήρχαν αναλφάβητοι στην Αθήνα της κλασικής εποχής όταν ο αναλφαβητισμός δεν έχει ακόμα εξαφανισθεί από τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες. Εκείνο βέβαια που αποδεχόμαστε ασυζητητί είναι ότι το αναγνωστικό επίπεδο των Αθηναίων ήταν το υψηλότερο μεταξύ όλων των Ελλήνων εκείνης της εποχής.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Gulick, C.B. *The Life of the Ancient Greeks* (N. York: Appleton, 1911), p. 87; Harvey, F.D., «Literacy in the Athenian democracy». *Revue des Etudes Grecques*, 79, 1966, 592-93.
2. Greene, W.C., «The spoken and written word». *Harvard Studies in Classical Philology*, 60, 1951, p. 35.
3. Balme, M., «Attitudes to work and leisure in ancient Greece». *Greece and Rome*, 31, 1984, p. 144.
4. Γιαννικόπουλου, Α.Β., Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την Αρχαιότητα (Αθήνα, 1983), σ. 214-15.
5. Cartlidge, P., «Literacy in the Spartan Oligarchy». *Journal of Hellenic Studies*, 98, 1978, p. 25; Greene, p. 24.
6. Greene, p. 25.
7. Πίνδ., *Διθύρ.*, *Αποσπ.* 76 (Christ).
8. *Θουκ.*, ii. 41.1.
9. *Ισοκρ.*, *Παναθην.*, 50.
10. Αριστοφ., *Ιππ.*, 188-89.
11. Harvey, pp. 590, 623.
12. Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η Χίος, στην οποία αναφέρεται ύπαρξη σχολείου (Γιαννικόπουλος, σ. 465, Σημ. 90), βρισκόταν κάτω από τυραννικό καθεστώς (Harvey, p. 631).
13. Πλάτων, *Νομ.*, 643 d.
14. Προφανώς, ο υπαιγιμός έχει ως στόχο του τους Αθηναίους.
15. Ξενοφ., *Λακ. Πολ.*, ii. 1.
16. Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην αρχαιότητα περιλάμβανε τρεις τύπους σχολείων, του γραμματιστή, του κιθαριστή και του παιδοτρίβη.
17. Όταν αναφέρουμε τη γραφή υπονοούμε και την ανάγνωση και αντίστροφα.
18. Ευρ., *Αποσπ.*, 578 (Παλαμήδης), στ. 1-9 (Nauck).
19. Διοδ. Σικελ., xii. 13.
20. Αριστ., *Πολ.*, 1338a. 15.
21. Πλάτων, *Φαίδρ.*, 274 e.
22. Φίλημ., *Αποσπ.* 11, α' *Απολις*, 6 (Kock).

23. Αθην., 223c. Ο Τήλεφος ήταν νόθος γιος του Ηρακλή· μεγάλωσε με πολλές στερήσεις από βουκόλους. Η Νιόβη έχασε δώδεκα (12) γιους.
24. Πλάτων., *Φαίδρ.*, 97b-98b.
25. Πλάτων., *Απολ. Σωκρ.*, 26d.
26. Αριστ., *Αποσπ.*, 64 (Rose).
27. Kenyon, F.G., *Books and Readers in Ancient Greece and Rome* (Oxford: Clarendon Press, 1932), p. 24.
28. Γιαννικόπουλος, σ. 253.
29. Αριστ., *Βατρ.*, 1114.
30. Κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο για τους εξής λόγους:
  - 1) Μπορεί όλοι οι Αθηναίοι να γνώριζαν ανάγνωση, αλλά η πλειοψηφία θα διάβαζε με κάποια δυσκολία. Αναμφίβολα αρκετοί ήσαν, όπως ο Αγοράκριτος, βραδείς στο διάβασμα, γνωστοί ως «βραδέως γράφοντες» στην αρχαιότητα ή «ολιγογράμματοι» στη Βυζαντινή περίοδο.
  - 2) Η διάχυση της προσοχής σε κείμενο, δρώντα πρόσωπα και διάλογο τους ήταν δυνατή μόνο σε ελάχιστα πρόσωπα.
  - 3) Για να γραφεί μια τραγωδία με τα πρωτόγωνα μέσα της εποχής απαιτούσε αρκετή ποσότητα παπύρου. Το βιβλίο ήταν ογκώδες και η εκτύλιξή του θα προκαλούσε τέτοιο θόρυβο ώστε θα έπνιγε τις φωνές των ηθοποιών.
  - 4) Οι άνθρωποι της κλασικής και προγενέστερης εποχής δεν είχαν εξοικειωθεί με το γραπτό λόγο αλλά είχαν προτίμηση στα αυτιά τους. Όλοι οι πρωτόγονοι άνθρωποι, που σ' ένα βαθμό ήσαν οι Αθηναίοι, μοιάζουν με μικρά παιδιά· είναι ακουστικοί τύποι. Την ακοή χρησιμοποιούσαν στην αγορά, την Εκκλησία, τα δικαστήρια και φυσικά στο θέατρο.
31. Harvey, pp. 601-3.
32. Αριστ., *Βατρ.*, 52-53.
33. Αθην., 3a.
34. Αριστ., *Βατρ.*, 1408-9: «έλα μπες και κάθησε μ' όλα τα βιβλία που κρατάς στα χέρια σου».
35. Ευρ., *Αποσπ.*, 369. «*Ερχθεύς*», 5-7 (N).
36. Γιαννικόπουλος, σ. 232.
37. Αριστ., *Νεφ.*, 18-21.
38. Ισοκρ., *Τραπεζ.*, 2-52.
39. Ισοκρ., *Τραπεζ.*, 20-26-29-31 κ.α.
40. Δημοσθ., *Νικόστρ.*, 10.
41. Ισοκρ., *Τραπεζ.*, 20-22-26-28-30-33.
42. Ισοκρ., *Τραπεζ.*, 34.
43. Ξενοφ., *Οικον.*, ix. 10.
44. Δημ., *Πολυκλ.*, 30.
45. Αντιφών, *Φαρμακείας κατά της Μητρυιάς*, 29-30.
46. Ευρ., *Ιφ. Αυλ.*, 107-8.
47. Ευρ., *Ιφ. Αυλ.*, 111-6. Επιστολές ανταλλάσσει και ο Αλέξανδρος με τη μητέρα του, όταν ο πρώτος βρίσκεται στην Ασία. Ο στρατηλάτης «φύλαγε απόρρητες τις επιστολές της Ολυμπιάδας λέει ο Πλούταρχος, «εκτός από μια φορά. Όταν ο Ηφαιστίων διάβασε μαζί του ένα γράμμα που είχε ζητυλιγθεί, δεν τον εμπόδισε» (Πλουτ., *Αλεξ.*, 39).
48. Θεοφρ., *Χαρ.*, 6.
49. Ισοκρ., *Τραπεζ.*, 52.
50. Αντιφ., *Ηρωδ. Φον.*, 53.
51. Ευρ., *Αποσπ.* 578, «*Παλαμήδης*», 6-9 (N).
52. Harvey, p. 593.
53. Θεοφρ., *Χαρακτ.*, 6.

54. Πλάτων, Νομ., 689d.
55. Πλάτων, Πρωτ., 326c.
56. Ξενοφ., Απομν., ii. 2.6.
57. Γιαννικόπουλος, σ. 83.
58. Πλάτων, Κριτ., 50d. Δεν κάνει λόγο για γραφή και ανάγνωση επειδή το μάθημα αυτό υπαγόταν αρχικά στη μουσική.
59. Freeman, K.J., *Schools of Hellas*, 3rd Edition (London: MacMillan, 1922), p. 57; Beck, F.A.G., *Greek Education: 450-350 B.C.* London: Methuen, 1964), p. 82.
60. Διοδ. Σικελ., xii. 12.
61. Ξεν., Κυρ. Παιδ., i. 2.2.
62. Ξεν., Λακ. Πολ., vi. 1. Πρβλ. Ξεν., Λακ. Πολ., iii, 1.
63. Πλάτων, Λάχης, 179a.
64. Πλάτων, Αλκιβ., 106c.
65. Πλάτων, Αλκιβ., 122b. 'Ότι ο εραστής αναλάμβανε τη διαπαιδαγώγηση του ερωμένου του επιβεβαιώνεται και από άλλη μαρτυρία. «Ο Αρμόδιος έγινε ερωμένος του Αριστογείτονα και είχε εκπαιδευθεί απ' αυτόν» (Πλάτων, Ίππαρχ., 229c).
66. Πλάτων, Πολιτ., 804d.
67. Πλάτων, Ευθυφρ., 2d.
68. Αριστ., Αθ. Πολιτ., 42. 1-4.
69. Γιαννικόπουλος, σ. 210, 336.
70. Πλουτ., Αγ. Παιδ., 4f.
71. Δημοσθ., Κατ' Αφοβ., i. 46.
72. Πλάτων, Ζ' Επιστ., 341c.
73. Ιαμβλ., Πυθ. Βίος, 30· 81· Πορφ., Πυθ. Βίος, 37.
74. Notopoulos, J.A., «Mnemosyne in oral literature». *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 69, 1938, p. 480.
75. Greene, p. 52.
76. Πλάτων, Θεαίτ., 191d. Πρβλ. Δισσοί Λόγοι, 90 F. 9 (Diels).
77. Πλάτων, Ιππ. Μείζ., 285e.
78. Πλάτων, Μενεξ., 236b.
79. Γιαννικόπουλος, σ. 32.
80. Πλάτων, Πολιτ., 486 b· 494b· 535c.
81. Θουκ., vii. 87 6: «Οὐδέν δ,τι οὐκ ἀπώλετο».
82. Πλουτ., Νικ., 29.
83. Ιαμβλ., Πυθ. Βίος, 164.
84. Notopoulos, p. 488.
85. Πλάτων, Πρωτ., 329a.
86. Πλάτων, Φαιδρ., 274c-277a.
87. Πλάτων, Ζ' Επιστ., 326a. Στην «Πολιτεία» (473d) γράφει: «ή οι φιλόσοφοι να κυβερνοῦν τις πόλεις ή οι κυβερνήτες να φιλοσοφούν».
88. Greene, p. 47.
89. Ο τύραννος των Συρακουσών Διονύσιος άσκησε το επάγγελμα του γραμματιστή όταν, εκδιωγμένος από το θρόνο των Συρακουσών, κινδύνευσε να πεθάνει από τη πείνα (Girard, P., *Αθηναίων Αγωγή κατά τον Ε' και Δ' αιώνα π.Χ.*, μεταφρ. Α.Μ. Καραλή, Αθήνα, 1984), σ. 267.
90. Γιαννικόπουλος, σ. 212-13, 215-17.
91. Για την τιμωρία στο σχολείο βλέπε Γιαννικόπουλος, σ. 28-31.
92. Ηρωνδ., Διδ., 3-4.

93. Η περίπτωση της λέξης *ένεπε* στον πρώτο στίχο της «Οδύσειας» είναι χαρακτηριστική. Η προσφορά του πρώτου ε είναι μακρότερη από των άλλων δύο.
94. Περισσότερα βλέπε Γιαννικόπουλος, σ. 214-15.
95. Δημοσθ., *Περί Στεφ.*, 258.
96. Ηρωνδ., *Διδασκ.*, 14-15.
97. Bryant, A.A., «Boyhood and youth in the days of Aristophanes». *Harvard Studies in Classical Philology*, 18, 1907, p. 81.
98. Α.Β. Γιαννικόπουλου, «Ο σοφιστής Πραιρέσιος: Ένας μεγάλος άγνωστος». *Γνώση και Γνώμη* (Ένωση Επιστημόνων Καρδίτσας), 3, 1984, σ. 257.
99. Λυσ., *Υπέρ Πολυστρ.*, 11.
100. Αριστ., *Πολιτ.*, vi. 8.
101. Λυσ., *Υπέρ Πολυστρ.*, 11.
102. Αριστ., *Λυσ.*, 781-82.
103. Γιαννικόπουλου, Α.Β., «Υποτίμηση της γυναίκας στην αρχαιότητα» *Σχολείο και Ζωή*, 10-12, 1984, 305-11, 354-64 και 417-2.
104. Flacelière, R., *Ο Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος των Αρχαίων Ελλήνων*, μεταφρ. Γερ. Βανδώρου (Αθήνα: Παπαδήμας, 1970), σ. 70.
105. Αισχ., *Κατά Τιμαρχ.*, 138.
106. Θεοφρ., *Αποσπ. 1*, «Απόδημοι» (Κ).
107. Πλάτων, *Θεαίτ.*, 143a.
108. Πλάτων, *Θεαίτ.*, 143c.
109. Δημοσθ., *Προς Απατούριον*, 17.
110. Δημοσθ., *Κατ' Αφόβου Επιτρ.*, iii. 21.
111. Αριστοφ., *Αποσπ.*, 580 (Κ).
112. Αριστοφ., *Ιππ.*, 118.
113. Αριστοφ., *Ιππ.*, 121.
114. Πλουτ., *Αρισταίδ.*, 7.
115. Αθην., 454b.
116. Κρατ., *Αποσπ.*, 122 (Κ).
117. Αθην., 454b-a.
118. Αριστοφ., *Σφηκ.*, 959-60.
119. Ισοκρ., *Παναθ.*, 209.
120. Θουκ., ii. 14. 2· Αριστ., *Αθ. Πολ.*, 24. 1.
121. Ισοκρ., *Αρεοπ.*, 37.
122. Ευρ., *Ικετ.*, 429-35.
123. Πλουτ., *Λυκ.*, 13.
124. Αριστ., *Αθ. Πολ.*, 55. 1. Ο Αριστοφάνης (*Βάτρ.*, 1083-84) μιλά και για υπογραμματείς.
125. Αριστ., *Αθ. Πολ.*, 54. 1.
126. Αριστ., *Αθ. Πολ.*, 51. 3.
127. Αριστ., *Αθ. Πολ.*, 68.3-69.2.
128. Πλάτων, *Απολ. Σωφρ.*, 26d.
129. Δημ. *Μακαργ.*, 18.
130. Αριστ., *Πολ.*, 1267b. 22· 1268a.1.

Ηλία Γ. Ματσαγγούρα, Δ.Φ.  
Παιδαγωγού

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### 1. Προβληματισμός-σκοπός εργασίας

Τα τελευταία χρόνια τα βιβλία διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο έχουν αποτελέσει αντικείμενο σοβαρού προβληματισμού, όπως προκύπτει από την παιδαγωγική αρθρογραφία, τις επιφυλλίδες των εφημερίδων και τις συζητήσεις που γίνονται σε συνάξεις εκπαιδευτικών.<sup>1</sup>

Το ζηηρό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και μη εκπαιδευτικών για τα βιβλία αυτά είναι ευεξήγητο αν αναλογισθεί κανείς ότι τα βιβλία διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος προτείνουν λύσεις σε δύο καιρία προβλήματα, (α) το γλωσσικό πρόβλημα και (β) το διδακτικό πρόβλημα. Οι πτυχές του γλωσσικού προβλήματος είναι σε γενικές γραμμές γνωστές και δε θα μας απασχολήσουν εδώ. Το ενδιαφέρον της εργασίας μας θα επικεντρωθεί στο μεθοδολογικό πρόβλημα. Έτσι θα εξετάσουμε τους έμμεσους και άμεσους τρόπους που χρησιμοποιούν τα βιβλία του δημοτικού «Η Γλώσσα μου» για να προωθήσουν την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τα κείμενα που περιέχονται σε αυτά και γενικότερα να κατανοούν κάθε είδος γραπτού λόγου.

Ξεκινώντας από τη σκέψη ότι στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου το παιδί «μαθαίνει να διαβάζει» ενώ στις υπόλοιπες «διαβάζει για να μαθαίνει» (βλ. Βάμβουκα 1987, 41) περιοριστήκαμε στην ανάλυση κειμένων, ασκήσεων και διδακτικών ενεργειών που περιέχουν τα βιβλία (δασκάλου και μαθητή) «Η Γλώσσα μου» των τάξεων Γ', Δ', Ε' και Στ' του δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση των παραπάνω γίνεται με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας, όπως αυτά παρουσιάζονται από το Κέντρο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης (Center for the Study of Reading) του Πανεπιστημίου του Illinois και από άλλους αγγλόφωνους ερευνητές και αφορά:

(α) τα είδη (ποικιλία) των κειμένων που συμπεριλαμβάνουν τα εξεταζόμενα βιβλία,

(β) τους τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου που ακολουθούν και

(γ) τους τρόπους που υποδεικνύουν τα βιβλία δασκάλου για την υποβοήθηση και τη διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων.

Ο συγγραφέας της εργασίας αυτής θεωρεί ότι η σειρά των γλωσσικών βιβλίων, με το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία που καθιερώνουν, αποτελούν ένα από τα βασικότερα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που άρχισε μετά τη μεταπολίτευση.

Οι προτάσεις μας πιστεύουμε ότι βελτιώνουν βασικά σημεία του γλωσσικού προγράμματος που υλοποιούν τα βιβλία αυτά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αμφισβητούν τη μεθοδολογική δομή του προγράμματος. Άλλωστε οι περισσότερες προτάσεις μας βασίζονται σε ερευνητικά συμπεράσματα που έχουν την ίδια σχεδόν ηλικία με τα εξεταζόμενα βιβλία και δεν έχουν σε καμιά χώρα ακόμη στο σύνολό τους στα αναγνωστικά βιβλία (βλ. Beck and McKeown 347 1987).

Την ανάγκη βελτιωτικών προτάσεων τονίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί που είναι, μαζί με τους μαθητές, οι κύριοι χρήστες των βιβλίων (Κορυφίδα 1985, 6), όσο και οι συγγραφείς των βιβλίων (Σαλβαρά 1985, 165).

## 2. Ιστορική ανασκόπηση

Τα αναγνωστικά βιβλία έχουν σκοπό να διδάξουν αρχικά στους (αρχάριους) μαθητές τη διαδικασία αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και στη συνέχεια να τους εισαγάγουν στο χώρο των λογοτεχνικών και επιστημονικών κειμένων. Ως μέσα διδασκαλίας τα αναγνωστικά κυριαρχούν, στον ευρωπαϊκό τουλάχιστον χώρο, τα τελευταία 300 χρόνια (Davies 1974).

Όλο αυτό το χρονικό διάστημα καμιά σχεδόν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τη μεθοδολογία) δεν εξωβέλισε τα αναγνωστικά βιβλία, αλλά απεναντίας πολλές από τις μεταρρυθμίσεις άρχισαν με την έκδοση νέων αναγνωστικών (και άλλων σχολικών) βιβλίων.<sup>2</sup> Έτσι τα αναγνωστικά μαζί με το μαυροπίνακα αποτελούν, όπως παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (1980, 35), δύο διδακτικά μέσα που προσδιορίζουν λειτουργικά την έννοια της σχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου.

Η διατήρηση του αναγνωστικού βιβλίου στην εκπαίδευση για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα και σε τόσο ανομοιογενή προγράμματα δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι το αναγνωστικό αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (βλ. Chall 1983), αλλά οφείλεται κατά τη γνώμη μας και στο γεγονός ότι το αναγνωστικό βιβλίο χρησιμοποιή-

θηκε και ως αποτελεσματικό μέσο εθνικής, θρησκευτικής και κοινωνικοπολιτικής αγωγής.

Η μακρόχρονη ιστορία και ο σπουδαίος ρόλος που καλείται το αναγνωστικό βιβλίο να παίξει το κατέστησαν αντικείμενο έντονης κριτικής. Οι περισσότερες από τις παλιές κριτικές, που στην αρχή ήταν μη ερευνητικές αποτιμήσεις, αφορούσαν κυρίως τη μέθοδο της πρώτης ανάγνωσης την οποία ακολουθούσαν τα «αλφαβητάρια».

Εκτός όμως από το μεθοδολογικό πρόβλημα της πρώτης ανάγνωσης άλλα θέματα που απασχόλησαν την έρευνα τις τελευταίες τέσσερις κυρίως δεκαετίες είναι το μορφωτικό περιεχόμενο των βιβλίων (αξίες, στάσεις κ.τλ.) και τα χαρακτηριστικά σύνταξης και εκτύπωσης που επηρεάζουν την αναγνωστικότητα και το βαθμό κατανόησης των κειμένων (βλ. Βάμβουκα 1984). Την ίδια εποχή βέβαια η Γνωστική Ψυχολογία άρχισε να παρουσιάζει τα συμπεράσματά της για τη διαδικασία της ανάγνωσης (βλ. Πόρποδα 1984).

Τέλος, τα τελευταία δέκα χρόνια ένας αριθμός ερευνών, που κινείται κυρίως στα πλαίσια της «σχηματικής θεωρίας» (schematheory), ασχολείται όχι πλέον με τη μέτρηση της κατανόησης και τα χαρακτηριστικά του κειμένου που επηρεάζουν την κατανόηση, αλλά ασχολείται με τις άμεσες ενέργειες του δασκάλου που αποσκοπούν στη διδασκαλία και την υποβοήθηση της κατανόησης. Τα βασικά πορίσματα των ερευνών αυτών αναφέρονται στο τελευταίο μέρος της μελέτης μας, όπου εξετάζουμε τις διδακτικές ενέργειες που υποδεικνύουν τα βιβλία του δασκάλου από τη σκοπιά των ερευνών αυτών.

Ανασκοπώντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι, καίτοι στη χώρα μας το περιεχόμενο και η γλώσσα των αναγνωστικών αποτέλεσε αντικείμενο ιδεολογικής αντιπαράθεσης από τις αρχές του αιώνα μας, με αποτέλεσμα συχνά οι κυβερνητικές αλλαγές να συνεπάγονται και αλλαγές στα σχολικά βιβλία, οι ερευνητικές εργασίες σπανίζουν. Οι λιγιστές που υπάρχουν αναφέρονται στο μεθοδολογικό (Θεοδωρόπουλου 1976, και Κολιάδη 1982), στο περιεχόμενο των αναγνωστικών (Φραγκουδάκη 1978 και Γεωργίου-Νίλσεν 1980) και στη μέτρηση της αναγνωστικότητας και κατανόησης των κειμένων (Φράγκου 1972, Βάμβουκα και Σηθιανάκη 1985 και Βάμβουκα 1987).

## II. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΜΑΤΩΝ

### 1. Περιεχόμενο

Με την πάροδο του χρόνου τα αναγνωστικά βιβλία έχουν υποστεί πολλές αλλαγές που αφορούν μεταξύ των άλλων α) το περιεχόμενο των κειμένων, (β) το είδος των κειμένων και, στη χώρα μας τουλάχιστον (γ) τη γλωσσική μορφή των κειμένων.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο αναφέρουμε περιληπτικά ότι αρχικά τα κεί-

μενα εξέφραζαν τα ενδιαφέροντα της κοινωνίας των ενηλίκων. Έτσι τα αναγνωστικά του 17ου αιώνα περιείχαν σχεδόν αποκλειστικά θρησκευτικά κείμενα. Την εποχή αυτή δε θεωρούσαν την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας αυτοσκοπό αλλά μέσο για τη θρησκευτική αγωγή του ατόμου.

Αργότερα, χωρίς τα αναγνωστικά να χάσουν το θρησκευτικό τους προσανατολισμό, προστέθηκαν και κείμενα ηθικού, πατριωτικού, κοινωνικού και φυσιολατρικού περιεχομένου.

Μαζί με το περιεχόμενο τροποποιήθηκε σταδιακά και η σκοπιά θεώρησης των γεγονότων και τα κείμενα έγιναν περισσότερο παιδοκεντρικά.

Μια συγκριτική παρουσίαση του περιεχομένου των ελληνικών αναγνωστικών της περιόδου 1917-1954 κάνει η Φραγκουδάκη (1978) σε σχετική μελέτη της (βλ. και Γεωργίου-Νίλσεν 1980).

Εμείς στην εργασία αυτή δεν ασχολούμαστε με το περιεχόμενο των βιβλίων. Απλώς επισημαίνουμε την επιδίωξη της συντακτικής επιτροπής των βιβλίων να συμπεριλάβει στα αναγνωστικά όλων των τάξεων παιδοκεντρικά κείμενα, που αποφεύγουν τον εκδογματισμό και τον ψευδολογοτεχνισμό και κινούνται με ρεαλισμό μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής και ανθρωπιστικής βιοθεωρίας και των αξιών του νέου ελληνισμού (Βιβλίο Δασκάλου Στ' Τάξης, σ. 9).

Πέρα από το διαπαιδαγωγικό σκοπό, για τον οποίο έγινε λόγος παραπάνω, τα αναγνωστικά βιβλία στα πλαίσια της γλωσσικής εκπαίδευσης, που θεωρητικά τουλάχιστον θεωρείται για πολλές τώρα δεκαετίες ο βασικός σκοπός των αναγνωστικών, επιδιώκουν να εισαγάγουν σταδιακά το παιδί στο χώρο της λογοτεχνίας. Γι' αυτό τα αναγνωστικά όλων των χωρών περιλαμβάνουν κείμενα δοκιμίων συγγραφέων που καλύπτουν όλα τα είδη του πεζού και του ποιητικού λόγου. Έτσι το (ιδεολογικό) περιεχόμενο και η λογοτεχνική αξία αποτέλεσαν μέχρι τώρα δύο βασικά στοιχεία με τα οποία επιλέγονται τα κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων.

Τις τελευταίες δεκαετίες όμως κερδίζει έδαφος η άποψη ότι τα αναγνωστικά δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο σε λογοτεχνικά κείμενα, αλλά ότι πρέπει να περιλαμβάνουν κάθε είδος γραπτού λόγου (λογοτεχνικού και επιστημονικού), ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διαβάσουν και να κατανοήσουν τα βιβλία και των άλλων διδακτικών αντικειμένων, αλλά και κάθε είδος εξωσχολικού βιβλίου.

Έτσι οι περισσότερες επιτροπές σύνταξης αναγνωστικών βιβλίων δηλώνουν ότι στα βιβλία τους εξασφαλίζουν μια «ισόρροπη» παρουσία διηγημάτων, ποιημάτων, μύθων, παραδόσεων, βιογραφιών, θεατρικών έργων και επιστημονικών δοκιμίων (βλ. Flood and Lapp 1987, 300). Ο Βουγιούκας (1986, 215), ένας από τους βασικότερους πρωτεργάτες σύνταξης των βιβλίων «Η Γλώσσα μου», σημειώνει σχετικά: «Τα κείμενα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων από τη νεοελληνική κυρίως ζωή και το φυσικό κόσμο και πειθαρχούν σε διαφο-



ρετικούς ειδολογικούς κανόνες (αφήγημα, περιγραφή, ανακοινώσεις — ειδοποιήσεις — αγγελίες — οδηγίες, δείγματα δοκιμιακής και επιστημονικής γραφής, ποιήματα, θεατρικός λόγος κ.τλ.)».

Την ανάγκη ύπαρξης και μη λογοτεχνικών κειμένων επισημαίνει η έρευνα των τελευταίων ετών που ασχολείται με τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών οργανώνουν σε δομημένο «σχήμα» τα δομικά στοιχεία του κειμένου και χρησιμοποιούν αυτά τα σχήματα για να κατανοήσουν και να ανακαλέσουν το περιεχόμενο του κειμένου (βλ. **Flood and Lapp 1987, 304**).

Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή μόνο με αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα αποκτούν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο σχημάτων που απαντάται συνήθως σε αυτού του είδους τα κείμενα. Τα σχήματα αυτά είναι ακατάλληλα για την κατανόηση επιστημονικών δοκιμίων που περιέχουν τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία (**Meyer 1979, Taylor 1980**). Αρκετοί δε ερευνητές επισημαίνουν ότι όσο νωρίτερα αποκτήσουν τα παιδιά ποικιλία σχημάτων τόσο καλύτεροι αναγνώστες γίνονται (**Lapp and Flood 1986**).

Τα ανωτέρω στοιχεία επισημαίνουν τους λόγους για τους οποίους τα αναγνωστικά βιβλία δεν πρέπει να είναι μόνο «λογοτεχνικές ανθολογίες», αλλά να περιέχουν και επιστημονικά δοκίμια, χωρίς να υποδεικνύουν ποια είναι η ιδανική αναλογία αντιπροσώπευσης στα αναγνωστικά των λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων.

Τα αφηγηματικά κείμενα είναι ευκολότερα για τα μικρά παιδιά και τους αδύνατους μαθητές (**Hoffman 1987, 371**) και πρέπει να αποτελούν την πλειοψηφία στα αναγνωστικά των μικρών τάξεων. Με την πάροδο όμως της ηλικίας τα ποσοστά των αφηγηματικών κειμένων πρέπει να ελαττώνονται υπέρ των επιστημονικών δοκιμίων και των άλλων μη λογοτεχνικών κειμένων.

Επειδή δεν υπάρχει «χρυσός κανόνας» στις αναλογίες, όπως αναφέραμε, συγκρίνουμε στη μελέτη μας τα ποσοστά κατανομής των διαφόρων ειδών κειμένων που περιέχουν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Γ, Δ, Ε και Στ τάξης δημοτικού σχολείου με τα ποσοστά που παρουσιάζουν τα αντίστοιχα βιβλία από οκτώ διαφορετικές σειρές αναγνωστικών κειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται στις Η.Π.Α. (**Flood and Lapp 1987, 303**). Κάνουμε τη σύγκριση αυτή όχι διότι θεωρούμε τα αμερικανικά ποσοστά ιδανικά, αλλά διότι προέρχονται από μια χώρα όπου υπάρχουν πολλά ανταγωνιστικά γλωσσικά προγράμματα, τα οποία υποτίθεται ότι ανατροφοδοτούνται από τα συμπεράσματα της έρευνας.

Τα ποσοστά παρουσιάζονται κατά τάξη και κατά είδος κειμένου. Τα είδη στα οποία κατηγοριοποιούμε τα κείμενα είναι τα εξής:

(α) *Διηγήματα*: Στη κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνουμε ιστορίες πραγματικές ή φανταστικές, μύθους, παραμύθια, λαϊκές παραδόσεις, κείμενα επιστημονικής φαντασίας κ.τλ.

(β) *Ποίηση*: Συμπεριλαμβάνουμε κάθε είδος έμμετρης και «σύγχρονης» ποίησης.

(γ) *Βιογραφίες*: Συμπεριλαμβάνουμε βιογραφίες, αυτοβιογραφίες, ημερολόγια, κ.τλ.

(δ) *Δοκίμια*: Χρησιμοποιούμε τον όρο «δοκίμιο» κάπως ελεύθερα και συμπεριλαμβάνουμε κάθε είδος ιστορικοκοινωνικού και επιστημονικού δοκιμίου, χρονογραφήματα, περιγραφές, οδηγίες, άρθρα κ.τλ.

(ε) *Θεατρικά κείμενα*: Συμπεριλαμβάνουμε αποσπάσματα από παιδικά και μη θεατρικά έργα.

(στ) *«Υβριδικά» κείμενα*: Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε κείμενα που έχουν τη μορφή διηγήματος και το περιεχόμενο δοκιμίου. Ο όρος χρησιμοποιείται στην αγγλική βιβλιογραφία (Flood and Lapp 1987, 301).

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΙΔΟΣ (%)

Από τη σύγκριση των δεδομένων προκύπτει ότι τα ελληνικά βιβλία (α) υπερτερούν σε διηγήματα σε όλες τις συγκρινόμενες τάξεις, (β) υστερούν σε «υβριδικά» κείμενα σε όλες τις τάξεις και (γ) ισοβαθμίζουν σχεδόν σε δοκίμια, με εξαίρεση την Έκτη τάξη, όπου το ελληνικό βιβλίο υπερτερεί. Η μεγάλη διαφορά στα «υβριδικά» κείμενα που παρατηρείται, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα κριτήρια χαρακτηρισμού ενός κειμένου ως «υβριδικού» δεν είναι σαφή στη σχετική αμερικανική έρευνα και το πιθανότερο είναι ότι κείμενα που η έρευνα αυτή χαρακτήρισε ως «υβριδικά» εμείς τα χαρακτηρίσαμε ως διηγήματα. Τα όρια μεταξύ αυτών των δύο δεν είναι σαφή.

Σε ό,τι αφορά τα δοκιμιακά κείμενα, λοιπόν, που είναι και το ζητούμενο, τα ελληνικά αναγνωστικά παρουσιάζουν ίδια ποσοστά με τα αμερικανικά. Πρέπει να τονίσουμε ότι τα αναγνωστικά βιβλία ακόμη και στις αναπτυγμένες χώρες είναι τουλάχιστον είκοσι χρόνια πίσω από την έρευνα. Κατά συνέπεια δεν πρέπει να υποθέσουμε ότι τα αμερικανικά αναγνωστικά είναι απόλυτα εναρμονισμένα με τα συμπεράσματα της σχηματικής θεωρίας που άρχισε να επιβάλλεται στις αρχές της δεκαετίας του 80. Έτσι το πρόβλημα της αναλογίας παραμένει ανοικτό και θα καθορίζεται ανάλογα με την «φιλοσοφία» των προγραμμάτων. Εμείς με την αναφορά μας επιδιώξαμε να παρουσιάσουμε το πρόβλημα και να παραθέσουμε δεδομένα που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα.

### III. Διδασκαλία Λεξιλογίου

Τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης αναλύοντας το βασικό τους σκοπό, που είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, αναφέρουν συνήθως ότι επιδιώκουν να επιτύχουν, σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, και τους εξής

επιμέρους σκοπούς (βλ. Hall, 1970, 57):

- (α) να εμπλουτίσουν με νέες λέξεις το λεξιλόγιο των μαθητών,
- (β) να αναπτύξουν στους μαθητές την ικανότητα διάκρισης των εννοιολογικών αποχρώσεων που αποκτούν οι λέξεις μέσα στην πρόταση, και
- (γ) να δημιουργήσουν στους μαθητές ενδιαφέροντα για τις λέξεις.

Το ενδιαφέρον του σχολείου για την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι φυσικό αν λάβουμε υπόψη μας (α) ότι η κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το λεξιλογικό πλούτο του ατόμου (Aderson and Freebody 1981) και (β) ότι καινούριες λέξεις είναι αναγκαίες για τη λεκτική επένδυση των νέων εννοιών που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα.

Το παιδί ερχόμενο στο σχολείο έχει με φυσικό τρόπο αποκτήσει ένα μεγάλο πλούτο λέξεων και συνεχίζει ανεξάρτητα από τη σχολική εκπαίδευση να αυξάνει το λεξιλόγιό του. Μερικοί μάλιστα ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι λέξεις που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο είναι κατά πολύ λιγότερες από αυτές που μαθαίνουν εκτός σχολείου με φυσικό τρόπο (Nagy et. al. 1985). Σ' αυτή την ικανότητα του παιδιού για φυσική μάθηση νέων λέξεων μέσα από την επαφή του με τον προφορικό και γραπτό λόγο στηρίζεται και η «φιλοσοφία» των βιβλίων «Η Γλώσσα μου». Αντιγράφουμε δύο παραγράφους από το βιβλίο Δασκάλου (Στ τάξη, σελ. 6 & 12) που αναφέρονται στο θέμα του λεξιλογίου: «Υπάρχουν στο γλωσσικό μάθημα τρεις παράλληλες προβλέψεις: ... (β) Να βοηθήσει τα παιδιά να σπουδάσουν, διαισθητικά στην αρχή, και στο μέτρο πάντα που τους επιτρέπουν οι αφαιρετικές τους ικανότητες, μέσα από το πλήθος των συγκεκριμένων περιπτώσεων, τη σημασιολογική, τη συναισθηματική και τη μορφολογική πλευρά της γλώσσας...». Σε άλλο σημείο αναφέρονται τα εξής: «Για τις νοηματικά δύσκολες λέξεις του κειμένου αρκούν λίγες προφορικές εξηγήσεις και φράσεις που ενσωματώνουν τις λέξεις, ίσα-ίσα για να βοηθήσουν τα παιδιά να προσπελάσουν το νόημα του κειμένου». Συστηματική επεξεργασία των νέων λέξεων του βασικού λεξιλογίου δεν προβλέπεται. Όλα πρέπει να γίνονται προφορικά και σύντομα (σελ. 17). Μόνο για το ορθογραφικό λεξιλόγιο προβλέπεται συστηματική, γραπτή, διαδικασία εκμάθησης.

Πρέπει να διευκρινίσουμε όμως ότι η απλή συνάντηση μιας λέξης σε κάποιο κείμενο δε συνεπάγεται αυτόματα και την εκμάθησή της. Η πιθανότητα συγχράτησης της έννοιάς της είναι μόνο 5% (Nagy 1985). Γι' αυτό και τα ελληνικά αναγνωστικά βιβλία επαναλαμβάνουν συχνά το βασικό λεξιλόγιο (βλ. Βιβλίο Δασκάλου Στ. τάξης, σ. 14), όπως προβλέπει και η σχετική έρευνα (βλ. Jenkins et. al. 1984).

Παρά τις επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της συστηματικής διδασκαλίας, που εκφράζουν μερικοί, στην πλειοψηφία τους τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης προβλέπουν συστηματική διδασκαλία με προφορικές

και γραπτές ασκήσεις που αποσκοπούν στο να καταστήσουν ικανό το μαθητή όχι απλώς να διαισθάνεται τη σημασία λέξεων του βασικού λεξιλογίου, όταν τις συναντά στην πρόταση (πρώτο επίπεδο μάθησης), αλλά να κατέχει ακριβώς την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων (δεύτερο επίπεδο μάθησης) και ακόμη περισσότερο να είναι ικανός να τις χρησιμοποιεί στο γραπτό και προφορικό λόγο του (τρίτο επίπεδο μάθησης) (βλ. και Rubin 1985, 139-163).

### *Μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου*

Τρεις είναι οι βασικές μέθοδοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα γλωσσικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία νέων λέξεων:

#### (1) Μέθοδος ορισμού ή συνωνύμων.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή το αναγνωστικό βιβλίο ή ο δάσκαλος παραθέτει συνώνυμα ή ορισμούς λεξικού για κάθε λέξη που είναι πιθανόν να αγνοούν οι μαθητές. Η μέθοδος αυτή προσφέρεται όταν η άγνωστη λέξη αναφέρεται σε έννοια που είναι γνωστή στους μαθητές σε άλλη λέξη (π.χ. βουλιμία = λαίμαργία), ή σε έννοιες που είναι εύκολο να ορισθούν (π.χ. ρυπαντικές ουσίες = ουσίες που μολύνουν, λερώνουν το περιβάλλον). Ορισμοί βέβαιοι του τύπου διόγκωση = εξόγκωση, αύξηση του όγκου, είναι ασφαλώς απρόσφοροι για τις μικρές τουλάχιστον ηλικίες.

Για την εκμάθηση λέξεων που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες συχνά είναι αναγκαίο να δίδονται και παραδείγματα. Αν τα παραδείγματα δε συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο ασκήσεων και πρέπει να τα αναφέρει ο η δασκάλα, καλό είναι τα παραδείγματα να αναφέρονται στο βιβλίο Δασκάλου. Έχουμε διαπιστώσει ότι τα πρόχειρα και απροετοίμαστα παραδείγματα των δασκάλων συχνά είναι ανεπιτυχή.

Τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» ακολουθούν τη μέθοδο του ορισμού και των συνωνύμων, αλλά δεν έχουν συνήθως ούτε ασκήσεις στο βιβλίο του μαθητή, ούτε υποδείξεις στο βιβλίο του Δασκάλου. Στο τελευταίο σε μερικά μαθήματα απλώς επισημαίνονται οι πιθανές δύσκολες λέξεις χωρίς άλλη υπόδειξη.

#### (2) Μέθοδος «συμφραζομένων».

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο από την προηγούμενη στο σύγχρονο σχολείο, παρά το γεγονός ότι η έννοια που αποκτούν τα παιδιά από τα συμφραζόμενα, όταν βέβαιοι αποκτούν, είναι περιορισμένη και δεν καλύπτει τον εννοιολογικό πλούτο της λέξης. Η γνώση αυτή είναι ικανοποιητική για λέξεις που πρέπει να κατανοηθούν για τις ανάγκες του κειμένου, αλλά δεν είναι αρκετή για λέξεις που επιδιώκουμε να γίνουν κτήμα, δηλαδή μέρος του χρηστικού λεξιλογίου του μαθητή.

Η μέθοδος των συμφραζομένων λειτουργεί αποτελεσματικότερα στα κείμενα που έχουν γραφτεί ειδικά για το αναγνωστικό και κατά συνέπεια φροντίζουν

και για τη διδασκαλία των λέξεων αυτών. Αντίθετα, κείμενα που έχουν ανθολογηθεί από δόκιμους συγγραφείς δεν προσφέρονται συνήθως για τη διδασκαλία λέξεων. Στην περίπτωση αυτή η μέθοδος λειτουργεί αποτελεσματικά λιγότερες φορές.

Στη συνέχεια δίνουμε τρία παραδείγματα λέξεων από το βιβλίο της Τρίτης τάξης (τ. Α.):

- (α) (η βροχή) σχηματίζει ρυάκια στους δρόμους, αυλακώνει τα τζάμια (σ. 44)
- (β) τα φλύαρα χελιδόνια μαζεύονται στο σύρμα του ηλεκτρικού (σ. 41)
- (γ) οι πλανόδιοι μικροπωλητές, που διαλαλούσαν τηνπραμάτεια τους, χάθηκαν και αυτοί (σ. 41).

Το πρώτο παράδειγμα βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια «ρυάκια». Τα υπόλοιπα δύο δε βοηθούν για την κατανόηση των λέξεων «φλύαρα» και «πλανόδιοι». Σε αυτές τις περιπτώσεις θα μπορούσε το κείμενο με μια παρενθετική πρόταση να δώσει την έννοια των άγνωστων λέξεων. Έτσι θα μπορούσε π.χ. να έγραφε: «Οι πλανόδιοι μικροπωλητές, που γύριζαν από γειτονιά σε γειτονιά και διαλαλούσαν τηνπραμάτεια τους, χάθηκαν και αυτοί». Οι επεξηγήσεις αυτές βέβαια πρέπει να δίνονται μόνο για τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου ή για τις λέξεις που είναι βασικές για την κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου.

Έχουμε τη γνώμη ότι προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως το ελληνικό, που βασίζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών στη φυσική και αβίαστη μάθηση που επιφέρουν οι δύο προηγούμενες μέθοδοι, καλό είναι να εξασφαλίζουν και τα εξής πέντε στοιχεία:

- (α) Να επισημαίνουν στο βιβλίο του δασκάλου τις λέξεις του κειμένου που ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο και είναι πιθανόν να τις αγνοεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών.
- (β) Να υποδεικνύουν τρόπους ερμηνείας των λέξεων αυτών, δηλαδή να δίνουν ορισμούς, συνώνυμα ή να υποδεικνύουν τακτικές που πρέπει να ακολουθήσει η δασκάλα για να συμπεράνουν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα οι μαθητές.
- (γ) Να ενσωματώνουν στο αναγνωστικό κείμενο στοιχεία που θα βοηθήσουν στο συμπερασμό της έννοιας.
- (δ) Να χρησιμοποιούν στα αμέσως επόμενα μαθήματα τις λέξεις αυτές για νοηματική και ορθογραφική εμπέδωση.
- (ε) Να ζητούν από τη δασκάλα να συμπεριλαμβάνει στον προφορικό τους λόγο τις νέες λέξεις.

Οι παραπάνω τεχνικές νομίζουμε ότι θα καταστήσουν τη φυσική μάθηση αποτελεσματικότερη.

### (3) Μέθοδος συστηματικής διδασκαλίας των λέξεων

Η τρίτη προσέγγιση δεν είναι στην πραγματικότητα μία συγκεκριμένη δι-

δακτική μέθοδος, αλλά είναι μια διδακτική θέση που πρεσβεύει ότι με τη βοήθεια συνωνύμων, ορισμών, ετοιμολογίας, αντιθέτων, παραγώγων, συμφραζομένων κ.τλ., πρέπει οι μαθητές να φθάσουν σε πλήρη διερεύνηση των σημασιολογικών πτυχών μιας λέξης και να καταστούν ικανοί να την χρησιμοποιούν στο λόγο τους.

Γι' αυτό τα προγράμματα που ακολουθούν αυτή τη μέθοδο προβλέπουν τη διάθεση διδακτικού χρόνου για τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου. Βέβαια ούτε ο διδακτικός χρόνος ούτε οι δυνατότητες των παιδιών επιτρέπουν να αναλύονται με τους παραπάνω τρόπους πολλές νέες λέξεις. Στη συνέχεια παραθέτουμε παραδείγματα τέτοιων λεξιλογικών ασκήσεων, που μπορούν να γίνουν για τις λίγες βασικές λέξεις τις οποίες θα επιλέξει η δασκάλα:

α) Αναγράφονται όλες οι λέξεις που απαρτίζουν μια οικογένεια με την εξεταζόμενη λέξη. Έτσι αναγράφεται η πρωτότυπη λέξη, τα παράγωγά της και τα σύνθετα.

π.χ. εφορευτικός-ή-ό = αυτός που είναι αρμόδιος να επιβλέπει.

εφορεύω = είμαι αρμόδιος να επιβλέπω

έφορος = αυτός που επιβλέπει

εφορεία = η υπηρεσία που επιβλέπει, η υπηρεσία φόρων.

εφορειακός = υπάλληλος της εφορείας.

Ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της λέξης και το επίπεδο της τάξης τα παράγωγα μπορεί να καταταγούν με παραγωγική σειρά, π.χ. έφορος < εφορεύω < εφορεία-εφορευτικός-εφορειακός.

β) Στην επόμενη φάση πρέπει να γίνουν (στο σχολείο και το σπίτι) εμπεδωτικές ασκήσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να «κατακτήσουν» τις καινούριες λέξεις. Τέτοιες ασκήσεις μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

(1) η εύρεση των συνωνύμων. Στην προκειμένη περίπτωση θα αναζητήσουμε τα συνώνυμα της πρωτότυπης λέξης «έφορος» που είναι: επιτηρητής, επόπτης, επιστάτης, ελεγκτής κ.τλ.

(2) η εύρεση των αντιθέτων, αν υπάρχουν. Για τη λέξη «αυστέρημα», π.χ., θα αναφέρουμε ως αντίθετα τις λέξεις: περίσσειμα, πλεόνασμα, αφθονία κ.τλ.

(3) η εύρεση των συνθέτων, αν υπάρχουν. Για τη λέξη «κληρός», π.χ., θα αναφέρουμε ως σύνθετα τις λέξεις: κληροδότης, κληρονόμος, κληρονομιά, κληρονομικότητα, ώκληρος κ.τλ.

(4) η αντιδιαστολή τους από τα ομώνυμα και τα παρόνυμά τους, αν υπάρχουν π.χ. έφορος-εφορεία και εύφορος-ευφορία.

(5) η αναζήτηση επιθέτων που προσφέρονται για το χαρακτηρισμό των εξεταζόμενων ουσιαστικών, ή ουσιαστικών που μπορούν να χαρακτηρισθούν από το εξεταζόμενο επίθετο.

Π.χ. (α) ενδιαφέρουσα, εντυπωσιακή, καταπληκτική, σημαντική, τυχαία ανακάλυψη, (β) τολμηρή απόφαση, σκέψη, ή τολμηρό κατόρθωμα, σχέδιο.

(6) η τοποθέτηση των νέων λέξεων (επινοώ και ανακαλύπτω) σε μισοτελειωμένες προτάσεις, που έχει ετοιμάσει έγκαιρα ο δάσκαλος.

Σχεδόν τυχαία ——— το φάρμακο της πενικιλίνης.

Κλεισμένος στο κελλί της φυλακής ——— τρόπους εξαπάτησης αθώων πολιτών.

Ο άνθρωπος πρώτα ——— τη δύναμη του ατμού και μετά ——— τρόπους εκμετάλλευσής του.

(7) Η σύνταξη προτάσεων, πρώτα προφορικά και μετά γραπτά, από τους μαθητές που να περιέχουν τις καινούριες λέξεις με την (α) κυριολεκτική τους και (β) μεταφορική τους σημασία.

Τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι, μετά την απλή εξήγηση των αγνώστων λέξεων, αναθέτουν στους μαθητές να συντάξουν προτάσεις, χωρίς καμιά προάσκηση. Έτσι συχνά οι μαθητές φτιάχνουν προτάσεις σαν αυτή: «έχει μεγάλο θέλγητρο στο βάθισμά της» (θέλγητρο = γοητεία, χάρη). Ενώ είναι ευκολότερο και επιβοηθητικό για το παιδί να εντάξει τις καινούριες λέξεις (θέλγητρο, θέα) στην παρακάτω πρόταση:

Το μοναστήρι έχει καλ ———

Ο επισκέπτης γοητεύεται γρήγορα από τ ——— του βουνού.

Βοηθητικά για τη σύνταξη ασκήσεων τύπου (1), (2), (3), (4), και (5) είναι η σχολική γραμματική, το *Βασικό Λεξικό: Συνωνύμων, αντιθέτων, παραγώγων, συνθέτων κι επιθέτων* (εκδόσεις Σιδέρη, 1980), το *Αντιλεξικόν του Θ. Βοστατζόγλου* (1962) και το *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ν.Α. Ανδριώτη (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη) και άλλα παρόμοια λεξικά.

Κατά την προσωπική μας άποψη ένα πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης πρέπει να χρησιμοποιεί και τους τρεις τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου. Τις δύο πρώτες, με τις προϋποθέσεις που προαναφέραμε, για τις περισσότερες λέξεις και την τρίτη προσέγγιση για λιγότερες βασικές λέξεις, που δεν αποτελούν μέρος του προφορικού λεξιλογίου του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, ή για τη διδασκαλία λέξεων που είναι έξω από το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών.

Για την τελευταία κατηγορία των λέξεων η δασκάλα πρέπει να διαθέτει μέρος του διδακτικού χρόνου για τις αναγκαίες διδακτικές ενέργειες και το βιβλίο του μαθητή να συμπεριλαμβάνει ασκήσεις εφαρμογής και εμπέδωσης σαν αυτές που παραθέσαμε πιο πάνω. Η διάθεση χρόνου για τη διδασκαλία λέξεων, πέρα από την ωφέλεια που επιφέρει με τη διδασκαλία των συγκεκριμένων λέξεων, δίνει έμμεσα στους μαθητές το μήνυμα ότι η σπουδή των λέξεων είναι αναγκαία.

Τα ελληνικά αναγνωστικά δεν ακολουθούν, όπως σημειώσαμε, την τρίτη προσέγγιση και κατά συνέπεια δεν αναμένεται να συμπεριλαμβάνουν τέτοιες ασκήσεις. Από έλεγχο που κάναμε στα 28 μαθήματα του Α' τεύχους της Τρίτης τάξης εντοπίσαμε τέσσερις τέτοιες ασκήσεις (σελ. 42, 68, 69 και 92) που

μπορούν να θεωρηθούν λεξιλογικές και άλλες πολλές που έμμεσα προάγουν το λεξιλόγιο των μαθητών (π.χ. σελ. 27, άσκηση 7). Στις μεγαλύτερες τάξεις όμως ο αριθμός των λεξιλογικών ασκήσεων αυξάνει. Στο Β τεύχος π.χ. της Έκτης τάξης υπάρχουν είκοσι αμιγείς λεξιλογικές ασκήσεις και αρκετές άλλες που αναφέρονται έμμεσα στη σημασία λέξεων και φράσεων.

Ένα διδακτικό ερώτημα που θέτει η συστηματική διδασκαλία των λέξεων είναι πότε πρέπει να διδαχθούν οι λέξεις αυτές. Πολλοί κάνουν την ερμηνεία τους μετά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, ενώ αρκετοί παιδαγωγοί συνιστούν οι νέες λέξεις να διδάσκονται πριν από την πρώτη ανάγνωση για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο (βλ. Βιβλίο Δασκάλου Στ, και Beck and McKeown 1987, 352)

Η τακτική αυτή φαίνεται κάπως αφύσικη, αλλά μπορεί να εφαρμοσθεί από τον επιδέξιο δάσκαλο και να αποτελέσει ένα σημείο προβληματισμού πριν από την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα μπορεί ο δάσκαλος π.χ. να αναγράφει στον πίνακα 2-3 τέτοιες λέξεις από το κείμενο μαζί με τις κυριολεκτικές και τις μεταφορικές τους σημασίες και να ζητήσει από τους μαθητές να βρουν μετά την πρώτη (σιωπηρή) ανάγνωση του κειμένου ποια από όλες τις σημασίες έχει κάθε μια από τις λέξεις αυτές στο συγκεκριμένο κείμενο. Η θεώρηση του κειμένου από ειδική σκοπιά κατά την πρώτη ανάγνωση είναι μια τεχνική που βοηθάει στη νοηματική προσπέλασή του.

#### IV. ΥΠΟΒΟΗΘΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Παρ' όλο που η «μετά κατανοήσεως ανάγνωση» αναφέρεται ως συγκεκριμένος στόχος της βασικής εκπαίδευσης ακόμη και σε εκπαιδευτικά ντοκουμέντα του 17ου αιώνα (Calhoun 1969, 22), η διδασκαλία στρατηγικών νοηματικής προσπέλασης των κειμένων άρχισε σταδιακά μετά τη δεκαετία του 1940 με την ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας και συστηματοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό τα τελευταία είκοσι χρόνια (βλ. Venezky 1987, 258).

Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα πολύ λίγα πράγματα ήταν γνωστά για την ψυχολογική διαδικασία της κατανόησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι διδακτικές ενέργειες που συνήθως ακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου και συσχετίζονται με την κατανόηση του κειμένου να είναι κυρίως ενέργειες αξιολόγησης της κατανόησης που πέτυχαν οι μαθητές και όχι ενέργειες που αποσκοπούν στην υποβοήθηση της κατανόησης του κειμένου και γενικότερα στην απόκτηση στρατηγικών νοηματικής προσπέλασης των κειμένων.

Σε μια πρόσφατη έρευνά της η D. Durkin (1979) ισχυρίζεται ότι μόλις 1% του διδακτικού χρόνου διατίθεται για ενέργειες υποβοήθησης της κατανόησης. Η σύγχρονη δασκάλα όμως με τη γνώση που κατέχουμε, είναι σε θέση να



ανταποκριθεί ικανοποιητικά και στον τομέα της υποβοήθησης της κατανόησης του κειμένου.

Ακρογωνιαίος λίθος στη σχετική με την κατανόηση των κειμένων γνώση είναι η θέση ότι, πέρα από τα στοιχεία του περιεχομένου, της δόμησης και της εκτύπωσης του κειμένου, η κατανόηση επηρεάζεται κυρίως από τη σχετική με το αντικείμενο γνώση που κατέχει ο αναγνώστης. Μερικοί μάλιστα ειδικοί ορίζουν την ανάγνωση ως «διαδικασία κατά την οποία οι πληροφορίες του κειμένου και η γνώση που κατέχει ο αναγνώστης συνεργούν και παράγουν (για τον αναγνώστη κάποιο) νόημα». (Hansen 1981).

Η δασκάλα δεν μπορεί να επηρεάσει ούτε το περιεχόμενο, ούτε την τυπογραφική μορφή του κειμένου. Μπορεί όμως να επηρεάσει πριν από την ανάγνωση τη γνώση μαθητών που συσχετίζεται με το κύριο θέμα του κειμένου και μετά την ανάγνωση να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν τις αναγκαίες συσχετίσεις. Έτσι οι διδακτικές ενέργειες διακρίνονται σε (α) προαναγνωστικές και (β) σε μετααναγνωστικές ενέργειες.

#### (α) Προαναγνωστικές ενέργειες

##### 1. Οργάνωση γνωσιολογικού πλαισίου.

Οι δάσκαλοι πιεζόμενοι από το χρόνο αφιερώνουν συνήθως λίγες ερωτήσεις για τον «προβληματισμό», που γίνεται τις περισσότερες φορές με βάση την εικόνα του κειμένου ή τον τίτλο του (Βιβλίο Δασκάλου Στ, 15) και στη συνέχεια ζητούν από τους μαθητές να κάνουν την πρώτη ανάγνωση. Ερωτήσεις που να αναφέρονται στο γνωσιολογικό (πληροφοριακό) υπόβαθρο, το οποίο είναι αναγκαίο για την κατανόηση του κειμένου, δε γίνονται σε αυτή τουλάχιστον τη φάση. Ο χρόνος όμως που διατίθεται για τη δημιουργία του υποβάθρου αυτού, όπου δεν υπάρχει ή για την ενεργοποίηση και συστηματοποίηση των στοιχείων που υπάρχουν, δεν είναι «χαμένος» χρόνος, αλλά αντίθετα είναι χρόνος που διατέθηκε ορθά (Reynolds and Anderson, 1980).

Για να γίνει η πρότασή μας κατανοητή θα αναφέρουμε δύο παραδείγματα. Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στο ποίημα «Τραγούδι της Αγάπης» του Νεγρεπόντη, που διδάσκεται στην Τρίτη τάξη (τ. Α). Το Βιβλίο του Δασκάλου υποδεικνύει να γίνει με αφορμή την εικόνα ή την επικεφαλίδα του ποιήματος συζήτηση σχετικά με την αγάπη.

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε νομίζουμε ότι θα βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά αν πριν από την αγάπη γίνει λόγος για το τι είναι «ρυάκι», τι είναι «ποτάμι» και ποια είναι η σχέση μεταξύ τους και ποια η σχέση τους με τη θάλασσα. Αν τα παιδιά αγνοούν τις παραπάνω έννοιες και τις σχέσεις τους, ή τις γνωρίζουν αλλά δεν τις συσχετίζουν με το ποίημα, όπως συχνά συμβαίνει (Beck and McKeown 1987, 347), δε θα μπορέσουν να κατανοήσουν το νόημα του ποιήματος.

Το δεύτερο παράδειγμα αναφέρεται στο κείμενο «Λυκούργος και Άλξανδρος», που διδάσκεται στην Τετάρτη τάξη. Μαγνητοσκοπημένη διδασκαλία



## ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ

Η αγάπη είναι ποτάμι  
που κυλάει, όλο κυλάει  
ως τη θάλασσα να φτάσει.

Ένα ρυάκι μοναχό  
στη θάλασσα δε φτάνει.  
Εσύ κι εγώ, εσείς κι εμείς  
με την αγάπη, αδέρφια μου,  
να γίνουμε ποτάμι.

Κάμπους και βουνά περνάει  
και κυλάει, όλο κυλάει  
η αγάπη το ποτάμι.

Ένα ρυάκι μοναχό  
στη θάλασσα δε φτάνει.  
Εσύ κι εγώ, εσείς κι εμείς  
με την αγάπη, αδέρφια μου,  
να γίνουμε ποτάμι.

Και βαθαίνει και πλαταίνει  
η αγάπη το ποτάμι  
ως τη θάλασσα να φτάσει.

*Γιάννης Νεγρεπόντης*

του κειμένου αυτού προβλήθηκε στα σεμινάρια των δασκάλων που έγιναν τον Ιούνιο του 1987 και πιστεύουμε ότι είναι γνωστό σε μεγάλο μέρος των συναδέλφων. Η αναφορά στο νομοθετικό έργο του Λυκούργου που υποδεικνύει το Βιβλίο του Δασκάλου είναι αναγκαία. Πρέπει όμως να γίνει αναφορά και στον αντίκτυπο που είχαν οι νόμοι του τόσο στους «όμοιους» (γαιοκτήμονες) όσο και στους περιόικους, που αποκτούσαν δικαίωμα επικαρπίας ή περιουσίας. Αυτό μπορεί άριστα να γίνει με την ερώτηση «πρόβλεψη», που θεωρείται πολύ καλός τρόπος για την προαναγνωστική προετοιμασία (Robinson and Schatzberg 1984, 236). Μπορεί δηλαδή η δασκάλα να ζητήσει από τους μαθητές να προβλέψουν ποια κατά τη γνώμη τους ήταν η υποδοχή που έκανε καθεμιά από τις δύο «μερίδες» στο Λυκούργο καθώς έβγαινε από την Απέλλα, όπου είχε ανακοινώσει τους νόμους του.

Εκτός από τη διευκρίνιση των βασικών εννοιών του κειμένου, την παροχή πληροφοριών και τη πρόβλεψη που προαναφέραμε, άλλοι τρόποι προετοιμασίας κατάλληλοι για μαθητές δημοτικού σχολείου είναι και η παρουσίαση από τη δασκάλα θεωρητικών σχημάτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν όσες νέες ιδέες και πληροφορίες περιέχει το κείμενο το οποίο πρόκειται να διαβαστεί. Τέτοια σχήματα είναι (α) οι «προοργανωτές» του Ausubel (1960) και (β) το «θεματικό σχήμα».

Οι «προοργανωτές» προσφέρονται για τη διδασκαλία κάθε είδους κειμένου, αλλά αν λάβουμε υπόψη μας τις απόψεις του Piaget περί νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, προσφέρονται για μαθητές ηλικίας δέκα ετών και άνω (βλ. Joyce and Weil 1972, 178).

Σύμφωνα με τους «προοργανωτές» η δασκάλα πριν από την ανάγνωση του κειμένου παρουσιάζει ένα δομημένο σχήμα εννοιών που αντιπροσωπεύουν ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης από τις έννοιες του κειμένου που θα μελετηθεί και κατά συνέπεια τις περιλαμβάνουν. Ρόλο «προοργανωτή» μπορεί να επιτελέσει ένας ορισμός, μια επίδειξη ή ένα προηγούμενο κεφάλαιο. Καλό παράδειγμα «προοργανωτή» δίνει το Βιβλίο του Δασκάλου της Έκτης Τάξης (σ. 82) για την ταινία του Σαρλό «Μοντέρνοι καιροί», προκειμένου να εξηγήσει τον τίτλο του ομώνυμου αναγνώσματος του Κασόλα (τ. Β). Αν ο δάσκαλος χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες και πει ότι η ταινία αυτή θέλει να δείξει πώς η εκβιομηχάνιση και η αυτοματοποίηση της παραγωγής κατάργησαν κάθε περιθώριο πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας του ατόμου και τον μετέβαλαν σε άβουλο «εξάρτημα» στη «μηχανή» της παραγωγής, έχει προσφέρει έναν αποτελεσματικό «προοργανωτή», που θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση του νοήματος του κειμένου.

Με τον όρο «θεματικό σχήμα» εννοούμε τη σχηματική παράσταση της δομής μιας θεματικής ενότητας. Τέτοιου είδους σχηματοποιήσεις με διαφορετικό περιεχόμενο, αποστολή και ονομασία αναφέρει η βιβλιογραφία αρκετές για τη διδασκαλία θετικών και θεωρητικών μαθημάτων στη μέση εκπαίδευση

## Ο ΠΕΡΙΚΛΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Το πολίτευμά μας λέγεται δημοκρατία, επειδή την εξουσία δεν την ασκούν λίγοι πολίτες, αλλά όλος ο λαός. Όλοι οι πολίτες είναι ίσοι μπροστά στο νόμο... Για τα δημόσια αξιώματα προτιμώνται εκείνοι που είναι ικανοί και τα αξίζουν και όχι εκείνοι που ανήκουν σε μια ορισμένη τάξη. Κανείς, αν τύχει και δεν έχει κοινωνική θέση ή αν είναι φτωχός, δεν εμποδίζεται γι' αυτό να υπηρετήσει την πολιτεία, αν έχει κάτι άξιο να προσφέρει. Στη δημόσια ζωή μας είμαστε ελεύθεροι, αλλά και στις καθημερινές μας σχέσεις δεν υποβλέπουμε ο ένας τον άλλο, δε θυμώνουμε με τον γείτονά μας, αν διασκεδάζει και δεν του δείχνουμε όψη πειραγμένου που, αν ίσως δεν τον βλάπτει, όμως τον στενοχωρεί. Αν, ωστόσο, η αυστηρότητα λείπει από την καθημερινή μας ζωή, στα δημόσια πράγματα, από εσωτερικό σεβασμό, δεν παρανομούμε. Σεβόμαστε τους άρχοντες, πειθαρχούμε στους νόμους, και, μάλιστα, σε όσους έχουν γίνει για να προστατεύουν τους αδύνατους και όσους που, αν και άγραφοι, είναι ντροπή να τους παραβαίνει κανείς... Θεωρούμε πως είναι όχι μόνον αδιάφορος, αλλά και άχρηστος εκείνος που δεν ενδιαφέρεται στα πολιτικά. Εμείς οι ίδιοι κρίνουμε κι αποφασίζουμε για τα ζητήματά μας...

Θουκυδίδης

(μετάφραση Άγγελου Βλάχου)



(βλ. **Robinson and Schatzberg 1984, 239-261**). Το «θεματικό σχήμα» που προτείνουμε εμείς βασίζεται σε τέτοιου είδους σχηματοποιήσεις αλλά πιστεύουμε ότι βρίσκεται μέσα στις δυνατότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου και ότι προσφέρεται για τη διδασκαλία δοκιμιακών κειμένων. Η σύνθεση του «θεματικού σχήματος» μπορεί να γίνει από το δάσκαλο ή αν το θέμα προσφέρεται μπορεί να γίνει με συνεργασία δασκάλου και μαθητών.

Για να γίνει κατανοητή η πρόταση παραθέτουμε ένα παράδειγμα για το ανάγνωσμα της Έκτης τάξης (τ. Ρ) «Ο Περικλής για τη Δημοκρατία». Το Βιβλίο του Δασκάλου (σ. 129) επισημαίνει ότι το κείμενο παρουσιάζει νοηματικές δυσκολίες και για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών προτείνει τα εξής:

- (α) να κάνει η δασκάλα την πρώτη ανάγνωση
- (β) να γίνει στη συνέχεια νοηματική διερεύνηση με συζήτηση, και
- (γ) να συσχετισθούν τα χαρακτηριστικά της αθηναϊκής δημοκρατίας με όσα έχουν διδαχθεί τα παιδιά στο μάθημα της κοινωνικής αγωγής και με τη σημερινή πραγματικότητα.

Οι βασικές κοινωνικοπολιτικές έννοιες που πρέπει να συζητηθούν και να συσχετισθούν δεν αναφέρονται. Αρκετές όμως από αυτές περιλαμβάνονται στην παράγραφο με τις «πιθανές δύσκολες λέξεις».

Σύμφωνα τώρα με την τακτική του «θεματικού σχήματος» το μάθημα θα μπορούσε να αρχίσει με μια εισαγωγή που θα περιλαμβάνει πληροφοριακά στοιχεία για τον «Επιτάφιο» του Περικλή και το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια η δασκάλα μπορεί να παρουσιάσει το Σχήμα Ι, με τη διευκρίνιση ότι βασικά στοιχεία ενός πολιτεύματος είναι και τα εξής:

- (α) ποιος έχει την εξουσία,
- (β) πώς αντιμετωπίζουν οι νόμοι τους πολίτες και
- (γ) πώς ρυθμίζεται η δημόσια και η ιδιωτική ζωή.

Σχήμα Ι.

### ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΪΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ



1. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το «περιοδικό Εκπαιδευτικής και Ψυχολογικής Τεκμηρίωσης» παραπέμπει για την περίοδο 1985-87 σε δέκα άρθρα που έχουν ως θέμα τους τα βιβλία «Η Γλώσσα μου».
2. Ο W. Kilpatrick και ο Freinet είναι μεταξύ των λίγων εξαιρέσεων που είχαν ταχθεί κατά της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων (βλ. Ψαλίδα 1979 και Μαυρογιώργου 1980, 36).

(συνέχεια στο επόμενο)

Γιάννη Γ. Μωραλίδη

## ΑΣΙΝΗ

(Το έτυμο και η σημασία του προϊστορικού τοπωνυμίου)

Welch ain Geheimnis Liegt  
in diesen Wundertönen!  
(Goethe)

1. Το όνομα ' Α σ ί ν η —όπως προκύπτει από αρχαίες πηγές, με πρώτη τη μαρτυρία του Ομήρου (Β 560)— αποδίδεται σε πέντε διαφορετικές πόλεις της Ελληνικής Αρχαιότητας<sup>1</sup>, που η ιστορία τους συνθλίβεται κάτω από τον όγκο του πανδαμάτορα χρόνου και χάνεται μέσα στην αδιαπέραστη αχλή της Ελληνικής Μυθολογίας.

Γι' αυτό κι ένας από τους σύγχρονους δημιουργούς του λαού μας, ο Γ. Σεφέρης, δίκαια εκφράζει τον πόνο της ψυχής του στο αριστούργημα «Ο Βασιλιάς της Ασίνης», πως απ' όλη την ιστορία της ομώνυμης ομηρικής πόλης δεν απόμεινε παρά «μόνο μια λέξη στην Γλιάδα, κι εκείνη αβέβαιη, / ριγμένη εδώ σαν την εντάφια χρυσή προσωπίδα» κι ο ποιητής μας φυσικά έχει απόλυτο δίκιο από τη σκοπιά του, αφού ο στόχος του δεν είναι να φωτίσει το παρελθόν, αλλά αντίθετα με τη βοήθεια κάποιων χρήσιμων παραμέτρων να δώσει, όσο γίνεται πιο πιστά, τις συντεταγμένες της δικής του ψυχής και να συλλάβει παράλληλα τα μηνύματα της εποχής του. Κι αυτό, γιατί αντικειμενικά η συγκεκριμένη λέξη του ποιητή μας ούτε τόσο αβέβαιη θεωρείται<sup>2</sup> ούτε και είναι παντελώς άμοιρη από κάποια σημασία.

2. Γιατί η κάθε λ έ ξ η κουβαλάει και κρύβει μέσα της, και μάλιστα κάποτε πολύ ζηλότυπα, το μεγάλο μυστικό της προσωπικής της ιστορίας: ένα μυστικό, που συμπυκνώνεται λιτά και απέρριπτα στη δομή της ύπαρξής της και που δεν αποτελεί στοιχείο απόλυτο και ξεκομμένο από τον ορισμένο σε τόπο και χρόνο ιστορικό της περίγυρο, αλλά δένεται οργανικά και αδιάσπαστα σε ενιαία λειτουργική σύνθεση με τη ζωντανή και ζέουσα πραγματικότητα, μέσα στην οποία ακριβώς και συντελείται η λεξιλογική της οντογένεση σε κάποια απροσδιόριστη τομή του χρόνου και κάτω από την αναγκαία και δυναμικήν αλληλεπί-

δραση των αντίστοιχων βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων και συνθηκών<sup>3</sup>.

3. Αν αληθεύουν, λοιπόν, οι παραπάνω σκέψεις και αν πράγματι δικαιώνεται ο Πλάτωνας στην άποψή του, πως «*ὡς ἂν τὰ ὀνόματα εἶδῃ εἴσεται καί τὰ πράγματα*» (Κρατ. 435 d-e), τότε σίγουρα ανακύπτει ένα εύλογο ερώτημα για το έτυμο και τη σημασία του τοπωνυμίου 'Ασίνη, πράγμα άλλωστε που θα ήταν το ίδιο φυσικό να ισχύει και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση.

4. Σ' ένα τέτοιο ερώτημα η σχετική βιβλιογραφία — απ' όσο τουλάχιστο μπορούμε να γνωρίζουμε — παρουσιάζει δύο διαφορετικές εκδοχές, πῶς είναι οι ακόλουθες:

Α'. Η πρώτη ερμηνεία, που είναι κάπως έμμεση και επιγραμματική, ανήκει στο 'Μέγα Ετυμολογικόν' (154, 7-14), όπου ο αρχαίος ετυμολόγος μας πληροφορεί σχετικά: «*Ἀσινεῖς: Οἱ Δρύοπες οἱ τήν Ἀσίνην κατοικοῦντες... — Εἴρηται, ὅτι Ἡρακλῆς τοὺς Δρύοπας ληστεύοντας ἀπό τῶν περὶ Πυθῶ χωρίων ἐν τῇ Πελοποννήσῳ μετᾴκισεν, ἵνα διὰ τήν πολυπληθίαν τῶν ἐνοικοῦντων εἴργοιεντο τοῦ κακουργεῖν· καί διὰ τοῦτο Ἀσινεῖς αὐτοὺς ὠνομάσθαι, ὡς μηκέτι κατὰ τό πρότερον σινομένους*».

Την ετυμολογία αυτή φαίνεται ότι αποδέχεται αβίαστα και ο Pape, που παραφράζοντας το τοπωνύμιο στο περίφημο λεξικό του σημειώνει ενδεικτικά το γερμ. συνώνυμο «Friedheim» με τη συναφή παραπομπή (s. Et. M.)<sup>4</sup>, καθώς και ο Ebeling<sup>5</sup>.

Β'. Εντελώς αντίθετη με την προηγούμενη είναι η άποψη για ιλλυρική προέλευση, την οποία είχε υποστηρίξει καλιότερα ο Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης Norbert Jokl σε άρθρο του για τη γλώσσα των Ιλλυριών<sup>6</sup> — άποψη, που έγινε αβασάνιστα δεκτή και παγιώθηκε στη συνείδηση των γλωσσολόγων ως επιστημονικά ορθή και αληθής<sup>7</sup>.

5. Στο άρθρο του αυτό ο Jokl φαίνεται ότι ακολουθεί πιστά την όχι πάντα καλόπιστη προσπάθεια ευάριθμων — ξένων κυρίως — ερευνητών, που τη δική τους ανθρώπινη ατυχία να ερμηνέψουν ετυμολογικά πάμπολλα στοιχεία της Ελληνικής, τη χρεώνουν συστηματικά σε βάρος της γλώσσας μας, με αποτέλεσμα να χαρίζουν πλήθος από ελληνικότατες φωνολογικά και μορφολογικά λέξεις, ουσιαστικά προπαντός και επίθετα, σε διάφορα προελληνικά φύλα ή σε γειτονικούς λαούς (ανατολικούς και συνηθέστατα βόρειους), παγιώνοντας έτσι έμπρακτα ανάλογο με το «πᾶς μὴ Ἕλλην βάρβαρος» γλωσσικό αξίωμα· ότι δηλ. κάθε ελληνική στη χρήση λέξη, που θεωρείται απλώς ή και είναι πράγματι ετυμολογικά ανερμήνευτη, κρίνεται ως μη ελληνική στην προέλευσή της, και άρα αποτελεί σίγουρα ξένο δάνειο, είτε προελληνικό είτε Θρακοιλλυρικό είτε και σπάνια ανατολικό (συνήθως εβραϊκό)!

6. Έτσι και ο παραπάνω ερευνητής, ανάμεσα στα πολλά και εντυπωσιακά βέβαια που αναφέρει για τη γλώσσα των Ιλλυριών, με τρόπο όμως όχι πολύ αντικειμενικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο, θίγει και το συγκεκριμένο θέμα·

και παρουσιάζει το προϊστορικό τοπωνύμιο Ἀσίνη ως γλωσσικό κατάλοιπο των Ιλλυριών με την ακόλουθη συλλογιστική επιχειρηματολογία, που εκτίθεται σε κάθε της λεπτομέρεια:

Ξεκινώντας από την αυθαίρετη υπόθεση ότι το όνομα Δρυόψ εναρμονίζεται πιθανώς («Wohl) με την ιλλυρική ονοματοθεσία και στηριγμένος στη συνέχεια στη γνώμη αφενός του E. Curtius (Peloponnes II, 1852, σ.274), πως το όνομα Ἀσίνη στη Λακωνία ήταν ίσως («vielleicht) ταυτόσημο με το Λᾶς («Stein) κι ότι η πόλη χτίστηκε αρχικά από τους Δύοπες πάνω σ' έναν εξέχοντα βράχο, και αφετέρου στο συμπέρασμα του Bursian (Geogr. V. Griechenl. II, 1868-1872, σ. 146, σημ. 2), ότι το σημερινό Πετροβούνι («Steinberg) διασώζει τη σημασία του λακων. τοπωνυμίου Ἀσίνη, σε συνδυασμό μάλιστα με τον υποτιθέμενο —κατά την εκτίμηση του ερευνητή πάντοτε— γλωσσικό χαρακτήρα *satem* των Δρυόπων-Ιλλυριών, οδηγείται τελικά στην ολοκλήρωση του εγχειρήματός του, να ισχυριστεί δηλ. ότι το όνομα Ἀσίνη:

α) Εξομοιώνεται σημασιολογικά με το γερμ. τοπωνύμιο Stein,

β) Είναι σίγουρα ιλλυρικό και αντιστοιχεί με τα αρχ. ινδ. *aśan-* («Schleuderstein, — πέτρα για σφεντόνα) και *aśman-* («Felsstück, — κομμάτι βράχου), με το ελλην. *ἀκόνη* («Wetzstein) και το λιθ. *aszmū* («Schneide, — ακμή, κόψη), και

γ) Ταυτίζεται μορφολογικά και σημασιολογικά με το τοπωνύμιο *A s a m - u m* στη Δαλματία (όχι μακριά από τη σημερινή Ragusa), που βρίσκεται σε πετρώδες έδαφος και γειττονεί με τη χερσόνησο *Lapad* (παλιότερα — από τα 1272 ήδη— *Lapida*, δηλ. Stein· πβ. λατ. *lapis*).

7. Όπως καταφαίνεται αυτόδηλα και από τη λεπτομερή και πιστή μεταφορά της εκδοχής *Jokl*, που ομολογουμένως δείχνει εντυπωσιακή πρωτοτυπία και μια σπάνια επίνοια και ευρηματικότητα, η όλη ετυμολογική επιχειρήση κινείται πάνω σε δύο συγκλίνοντες άξονες· από τη μια συντελείται με τρόπο παράδοξο και σχεδόν μαγικό η ιλλυριοποίηση των Δρυόπων, που στοχεύει καθοριστικά στην επισήμανση του γλωσσικού χαρακτήρα *Satem* στον τύπο Ἀσίνη, κι από την άλλη επιστρατεύεται ο από μηχανής Θεός του πετρώδους εδάφους, για να συγκαλύψει σημασιολογικά το περιεχόμενο του προϊστορικού τοπωνυμίου. Στο τέλος και οι δυο άξονες μαζί στη σύγκλιση τους θα μπορούσαν απρόσκοπτα πια να επισφραγίσουν θαυμαστά τον όλο σχεδιασμό, και να εξασφαλίσουν παράλληλα την αυτόματη και αποφασιστική συνδρομή των αντίστοιχων τάχα «σατεμ-ικών» σχηματισμών της Αρχαίας Ινδικής σε μια φυσική επιφανειακά, αλλά και επίπλαστη και φανταστική στην πραγματικότητα, γλωσσική αρμονία. Κοντολογίς η φανταχτερή κατάληξη του εγχειρήματος με την επίφαση της σπάνιας επιστημονικής αποκάλυψης θα ήταν δυνατό, σε πρώτη —ίσως— εκτίμηση, να λειτουργήσει αναδρομικά και να συγκαλύψει έτσι με το κύρος της τα σοβαρά κενά στην απαραίτητα αδιάσπαστη συνοχή της συλλογιστικής της πορείας.



Όμως κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, και η δεύτερη σκέψη διαψεύδει την αρχική γνώμη. Τα στοιχεία που προσκομίζονται είναι ανεπαρκή και αμφίβολης αποδεικτικής αξίας και διολισθαίνουν επικίνδυνα πάνω σε μια στίλβουσα επιφάνεια επιστημοσύνης, χωρίς να διαθέτουν το ανάλογο για την περίπτωση αυτή βάρος, και φυσικά δεν μπορούν να μας πείσουν για την αλήθεια τους. Και δε μας πείθουν προπαντός, γιατί συνθέτουν μια καθαρή υπόθεση στη σφαίρα του ιδεατού, που δεν επαληθεύονται αναγκαία στη σχέση της με την πραγματικότητα.

8. Και πιο συγκεκριμένα: το στοιχείο του *πετρώδους εδάφους*, που κυριότατα επικαλείται ο *Jokl*, δεν είναι καθόλου στέρεο και ακλόνητο, — κάθε άλλο μάλιστα: γιατί στην πανάρχαιη εκείνη εποχή, όπως άλλωστε και σε πολύ μεταγενέστερες, όλες σχεδόν οι πόλεις χτίζονταν για ευνόητους λόγους, και όπου αυτό ήταν επικτό, πάνω σε απρόσιτους βράχους (πβ. *ἄκρα*, *ἄκρα πόλις*, *ἀκρόπολις*, καθώς και το ανάλογης σημασίας λατ. αρχ), όπου θα μπορούσαν κατά τεκμήριο να προφυλαχτούν σε ώρα ανάγκης από τους εχθρούς τους, με την άμεση και πλέον αποτελεσματική προστασία της φυσικής οχύρωσης.

9. Από τη στιγμή επομένως που έγινε η βασική σύλληψη της ιδέας, ότι η μορφολογική δομή του σχηματισμού *Ἄσινη* θα επέτρεπε τάχα και τη φωνολογική σύναψη της λέξης με τα αρχ. ινδ. *ásan-* και *ásman-* (πβ. *\*ák-ω*, *ák-ων*, *\*ák-ακ-σ-μένος ἀκαχμένος*, *ák-τή* και *ἄχθη*, *ák-μή*, *ák-μων*, *\*ák-άνF-ω*, *ák-αν-ος*, *\*ακ-αν-τός* *\*άκαντ-Υό-ς* *ἄκανθος* και *ἄκανθα*, κ.π.ά.), ήταν στη συνέχεια πάρα πολύ εύκολο να βρεθεί σ' οποιοδήποτε κομμάτι της ελληνικής γης ένας βραχώτοπος ή και πετρότοπος, για να στηρίξει σημασιολογικά το περιεχόμενο της παράταιρης σύζευξης. Γιατί, και μια επιπόλαιη εξέταση της τοπωνυμικής ονοματοθεσίας που υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα αν επιχειρήσουμε, θα μας αποδώσει περισσότερα από 90 τοπωνύμια οικισμών μονάχα, που σχηματίζονται από τις λέξεις *βράχος*, *λίθος* και *πέτρα* και βρίσκονται εγκατεσπαρμένα σ' όλη την Ελληνικήν επικράτεια, από τη Μακεδονία και τη Θράκη μέχρι την Κρήτη και πέρα από τη Ρόδο, κι από την Πελοπόννησο και την Κέρκυρα ως τα νησιά του Αιγαίου<sup>8</sup>. Υπάρχουν, για παράδειγμα, ανάμεσα στ' άλλα: 4 τοπωνύμια *Βράχοι*, 12 *Πέτρες*, 8 *Πετράλωνα*, 4 *Πετροβούνια*, 7 *Πετροχώρια* και 10 *Πετρωτά*. Κι απ' όλα αυτά, 14 τουλάχιστον ανήκουν αποκλειστικά στην Πελοπόννησο!

10. Έτσι το πιο ισχυρό επιχείρημα που χρησιμοποιείται στο ετυμολογικό τόλμημα του *Jokl* αποδυναμώνεται και αυτοαναιρείται τελικά μέσα στην αβεβαιότητα και την αοριστία του ευρύτατου πλάτους, που αναμφισβήτητα διαθέτει το υποκείμενο της λογικής σύγκρισης σε σχέση με την αποδεικτέα θέση.

11. Παράλληλα με τη διαπίστωση αυτή, ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στο δεύτερο από άποψη σπουδαιότητας επιχείρημα: το στοιχείο, πάνω στο οποίο οικοδομείται η φωνολογική τεκμηρίωση της ετυμολογίας, πάσχει από ανήκεστην οργανική αναπηρία, και δεν αντέχει σε σοβαρή δοκιμασία. Γιατί ο ισχυρισμός του *Jokl*, ότι το όνομα *Δρύοψ* εντάσσεται με αυξημένη βεβαιότητα

στην ιλλυρικήν ονοματοθεσία — που ωστόσο το μεταφράζει ως *Waldbewohner*, με μοναδικό έρεισμα το συσχετισμό του προς το *Hadriopes*, ως *Bewohner von Hadra* — είναι, κατά τον επιεικέστερο χαρακτηρισμό, όχι μονάχα λογικά αυθαίρετος αλλά και άδικος συγχρόνως. Κι αυτό, γιατί είναι πολύ διαφορετικό πράγμα το να υποστηρίζει κανείς, ας είναι και με την αυστηρότερην επιστημονικήν εκζήτηση, ότι ένας συγκεκριμένος λ.χ. τύπος της Ελληνικής είναι κατά τη Φωνητική και τη Μορφολογία της γλώσσας αυτής ανεμνήνευτος ετυμολογικά, από το να επιχειρεί άκριτα κι αβασάνιστα περιέργες γλωσσικές παραχαράξεις.

12. Έτσι μπορεί βάσιμα να αναρωτηθεί κανείς, από πού άραγε αρύεται ο γλωσσολόγος Jokl το συμπέρασμά του, ότι ο σχηματισμός *Δρύοψ* είναι ιλλυρικός· από ποια Γραμματική και ποια Μορφολογία της Ιλλυρικής γλώσσας. Αλλά κι αν πράγματι υπήρχε μια τέτοια Γραμματική, επαρκώς ολοκληρωμένη, και μια σύμμετρη Τυπολογία, θα μπορούσε πάλι ν' αναρωτηθεί κανείς, σε ποια ιλλυρικά κείμενα και σε ποιες ιλλυρικές επιγραφές επιτέλους αναφέρεται το εθνικό *Δ ρ ύ ο ψ* όταν μάλιστα ο ίδιος αυτός τύπος παραδίδεται όχι μονάχα ως κύριο όνομα από τον Όμηρο (ν 455· πβ. και Ομ. Ύμν. 19, 34), αλλά παράλληλα και ως είδος *ξ υ λ ο φ ά γ ο υ* πτηνού από τον Αριστοφάνη (Όρν. 304), που είναι και αλλιώς γνωστό με τ' όνομα *κελεός* ή *δ ρ υ ο κ ο λ ά π τ η ς ο χ λ ω ρ ό ς*· πβ. *άέροψ, είροψ, έλλοψ, έποψ, κόρνοψ, μέροψ, πάρνοψ, πηνέλοψ, σέσοψ, σκάλοψ* κ.π.ά.

Κι ακόμα, μπροστά στο μέγεθος της αυθαιρεσίας που χαρακτηρίζει και το επιχείρημα αυτό, αναλογίζεται κανείς σε ποια ακριβώς στοιχεία του όλου σχηματισμού της λέξης στηρίζεται ο ρηξικέλευθος ερευνητής, και στο όνομα ποιων συγκεκριμένων αρχών της «Πανιλλυρικής Θεωρίας» θυσιάζει, για να αποδώσει στον τύπο *Δρύοψ* τη σημασία «*Waldbewohner*» («κάτοικος του δάσους, δασόβιος, δασοδίαιτος»)· γιατί, αν το *ά'* συνθετικό (*δρυ-*) του ονόματος ανταποκρίνεται πράγματι στην αντιστοιχία του με το αλβανικό *drū* («ξύλο, δέντρο»· πβ. Σχολ. Ομήρ. Ιλ. Α. 86 «*δρῦν έκάλουν οί παλαιοί... πᾶν δένδρον*», και Ησύχ.), με την αναγκαία βέβαια προϋπόθεση ότι η Αλβανική γλώσσα συνδέεται άμεσα με την Ιλλυρική — κάτι που γενικά αμφισβητείται —, προβάλλει ωστόσο και αιωρείται, χωρίς απάντηση, στο κενό το επιτακτικό και καιρία ανελέητο αίτημα για την ιλλυρικήν υπόσταση και την ανάλογη ριζική σημασία του τέρματος *-οψ*.

13. Για το τελευταίο αυτό επισημαίνεται σχετικά ότι η αποδεικτική αντιπαράθεση του *Δρύοψ* με τη συστοιχία *Hadra* και *Hadriopes*<sup>8</sup>, ανεξάρτητα κι από τη μορφολογική δυσαρμονία που εγείρεται στη σχέση τους, αφού προφανώς απαιτείται ως πρωτότυπος ο σχηματισμός *Hadria* και όχι *Hadra* (= *Hadria* ή *Adria*· πβ. *Hadra, ae* Θ. = *lapis* στα Schol. Bern. Verg. georg. 2, 158) — και στην περίπτωση ακόμη που οι τύποι αυτοί δεν αποτελούν απλή μεταφορά και μεταγραφή αντίστοιχων ελληνικών στη Λατινική, όπως πιθανότατα φαίνεται

να συμβαίνει (πβ. *ἀδρός* «πυκνός, παχύς, ογκώδης, στέρεος, μεγάλος, πλατύς, υψηλός, ισχυρός, ώριμος, ωραίος», \**«ἀδρά πέτρα»* «ογκώδης και στέρεος βράχος», και *Ἀδρίας* «ο Αδριατικός», όπως λ.χ. αγαθός και Ἀγαθίας, λοξός και Λοξίας<sup>10</sup>, — αλλά παράλληλα και *ἄδρυα* πλοῖα μονόξυλα. Κύπριοι...» Ησύχ. ἦτοι \**ἄ-δρυ-α*<sup>11</sup>, από το αθρ. *ἄ-* και το *δρῦς*)<sup>12</sup>, — είναι ουσιαστικά χωρίς αντίκρουσμα· γιατί με την ίδια τετράγωνη λογική θα έπρεπε κανονικά και οι μη Ινδοευρωπαῖοι *Αἰθίοπες* της Αφρικής (πβ. Ὅμηρ. Α 423, Ψ 206 κ.α., Ηρόδ. Αισχ. κ.ά.), με το ελληνικότατο όνομα και με το ηλιοψημένο και μελαψό τους χρώμα, να πολιτογραφηθούν κι αυτοί Ἰλλυριοί· και μαζί τους κι ένας Φαραώ της Δ' δυναστείας της Αιγύπτου (2900-2750 π.Χ.), ο περίφημος για την πυραμίδα του *K h u f u*, στον οποίο ο Ηρόδοτος χάρισε το ελληνότροπο όνομα *Χέοψ*, γεν. -οπος, ό (πβ. \**χέF-ω*, *χέω*, *χοῦς*, *χυτή γαῖα* — Ὅμηρ. Ζ 464: *ἀλλά με τεθνηῶτα χυτή και κατά γαῖα καλύπτου*, Ξ 114, Ψ 256, γ 258 — και \**ὄπ-ς ὄψ* = *όψη*), για να θυμίζει ίσως με τον ομόηχα σχεδόν παρετυμολογημένο τύπο τη *χυτή* σε όγκο και μέγεθος *μ ο ρ φ ῆ* της ομώνυμης πυραμίδας· πβ. *αἶθω*, *αἶθός* και *αἶθοψ*, \**αἶθιος* και *Αἶθιοψ*.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. *E. Oberhammer*, *Asine* ('Ασίνη), RE (=Real - Encyclopädie der Klassischen Altertumswissenschaft, begr. Von Pauly, neu hrsg. von G. Wissowa u. W. Kroll), 2. Bd., Stuttgart 1896, σσ. 1581-1582.  
Πβ. και Στέφ. Βυζ. (έκδ. A. Meineke, τ. 1, Berlin 1849, σ. 131.  
Βλ. επίσης Γ. Ν. Χατζιδάκης, Γλωσσολογικά Έρευναί, τ. Β', Εν Αθήναις 1977, σ. 109 (=Ανατύπ. από την Εφημ. «Αγών», Αθήναι 1907, αρ. φύλλ. 411-414).
2. *D. Page*, Η Ιλιάς και η Ιστορία (Μετάφρ. Κρίτ. Πανηγύρη, Εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα), Αθήναι 1968, σσ. 152-177.  
*I. Θ. Κακριδής*, Προομηρικά - Ομηρικά - Ησιόδεια, Αθήναι 1980, σσ. 32-38 (και με σχετική βιβλιογραφία στη σημ. 19, σ. 170).
3. *N. Π. Ανδριώτης*, Η Γλωσσολογία ως πηγή για την Ιστορία, «Δελτίον Ενώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαίδ. Θεσσαλονίκης», Έτος Α', τ. 2, 1946, σσ. 193-195, — και (σε ανατύπ.) «Αντιγράμμα στον Καθηγ. Ν. Π. Ανδριώτη», Θεσσαλονίκη 1976, σσ. 292-295.  
*H. Krahe*, Ortsnamen als Geschichtsquelle, Heidelberg 1949, σσ. 7-10 κ.α.
4. *W. Pape*, Wörterbuch der griech. Eigennamen, 3. Aufl., neu bearb. von G. E. Benseler, 1. Hälfte (A-K), Braunschweig 1863-1870, σ. 157.
5. *H. Ebeling*, Lexicon Homericum, Vol. 1 (A-Ξ), 1. Aufl. Leipzig 1885, 2. Aufl. Hildesheim 1963, σ. 181.
6. *N. Jokl*, Illyrier, «Reallexicon der Vorgeschichte, hrsg. von M. Ebert», 6. Bd., Berlin 1926, σσ. 39-40.
7. *M. Τριανταφυλλίδης*, Νεοελληνική Γραμματική — Ιστορική Εισαγωγή, Αθήναι 1938, και (Ανατύπ. με διορθώσεις) «Απαντα», 3. τ., Θεσσαλονίκη 1981, σ. 536.
8. *Ε.Σ.Γ.Ε.*, Λεξικόν των Δήμων, Κοινοτήτων και Οικισμών της Ελλάδος, Αθήναι 1974, σσ. 205, 259 και 297-298.

9. *N. Jokl*, ό.π., σ. 34: *Hadriopes* Bewohner der Stadt *Hadra* in Liburn. (Mitt. Bosnien 7 [1900] S. 194 Jelić).
10. *P. Chantraine*, *La Formation des noms en grec ancien*, Paris 1933 (ανατ. 1968), σσ. 92-96 (§§ 71-74).
11. *O. Hoffmann*, *Die griech. Dialekte* (3Bde), Göttingen 1891-1898, τ. I, σ. 171, — κ.ά.
12. Πβ. επίσης Όμηρ. Χ 126: «ού μέν πως νύν έστιν άπό δρυός ούδ' άπό πέτρης / τῷ δαριζέμεναι», και τ. 163: «ού γάρ άπό δρυός έσαι παλαιφάτου ούδ' άπό πέτρης», — και Ησ. Θεογ. 35: «περί δρῶν ἢ περί πέτρην».

(συνέχεια στο επόμενο)

*Νικόλαου Άχλη — Μαρίας Μάνιου-Βακάλη*

## ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΜΟΝΟΤΟΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΝΙΣΜΟΥ\*

Είναι γνωστό ότι το μονοτονικό σύστημα τονισμού καθιερώθηκε για την εκπαίδευση και τη διοίκηση τη χρονιά 1982-83. Από τότε το μονοτονικό διδάσκεται και εφαρμόζεται στο γραπτό λόγο. Η αντικατάσταση του παλιού τονικού συστήματος, το οποίο διακρινόταν για την ποικιλομορφία των διακριτικών του σημείων και τη συνθετότητα των κανόνων του, από το μονοτονικό σύστημα υπήρξε σημαντική αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καθιέρωση του μονοτονικού απάλλαξε τους μαθητές από την απομνημόνευση 80 περίπου κανόνων τονισμού και μεγάλου αριθμού λέξεων που δασύνονταν σύμφωνα με το πολυτονικό σύστημα. Καθώς το μονοτονικό δεν έχει άμεση σχέση με την ιστορική ορθογραφία, είναι πιο λειτουργικό τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση (βλ. Μάνιου-Βακάλη, κ.ά. 1982). Το μονοτονικό είναι επίσης απλούστερο, γιατί περιλαμβάνει μόνο ένα σημείο τονισμού (οξεΐα ή κουκίδα), και οι βασικοί κανόνες με τις εξαιρέσεις που το συνοδεύουν είναι ολιγάριθμοι. Συνεπώς, αυτό που θα περίμενε κανείς είναι οι μαθητές που διδάχθηκαν το μονοτονικό σύστημα τονισμού να τονίζουν σωστά το γραπτό λόγο.

Σε μια σχετική έρευνα (Παπαζήση, Μάνιου-Βακάλη, 1985), εξετάσθηκε αν οι μαθητές της Α' και Β' τάξης Γυμνασίου τονίζουν σωστά το γραπτό λόγο εφαρμόζοντας τους κανόνες του μονοτονικού. Το πρώτο πείραμα έγινε με γραπτή ύλη δύο εκθέσεις, ενώ το δεύτερο με καθορισμένες προτάσεις.

Γενικά, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ατο μονοτονικό σύστημα που καθιερώθηκε στην εκπαίδευση παρουσιάζει θετικά στοιχεία σε σχέση με το παλιό σύστημα τονισμού, αλλά και αδυναμίες στην εφαρμογή του στη σχολική

\*Ευχαριστούμε θερμά τον Χρ. Τσολάκη, Επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ για τη βοήθεια που μας προσέφερε στον καταρτισμό της ύλης της έρευνας. Ευχαριστούμε επίσης θερμά τον Ν. Κάκαλο, καθηγητή του Πειραματικού Σχολείου, για τη συμβολή του στη διεξαγωγή της έρευνας, και τη Διευθύντρια του Πειραματικού Σχολείου, Α. Σεφεριάδου, γιατί διευκόλυνε την πραγμάτωσή της. Ευχαριστούμε ακόμη τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

πράξη. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν νέους κανόνες για να τονίζουν σωστά. Αυτοί οι κανόνες παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: είναι βασικοί κανόνες εύκολοι στην απομνημόνευση, αλλά έχουν πολλές εξαιρέσεις. Οι εξαιρέσεις είναι δύσκολο να συγκρατηθούν στη μνήμη και πιο δύσκολο να μπουν σ' εφαρμογή στην καθημερινή πράξη...» (όπ. παραπ. σ. 140). Με την έρευνα αυτή προτάθηκε η απλοποίηση του μονοτονικού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μονοσύλλαβων λέξεων που εξαιρούνται από το βασικό κανόνα.

Στην παραπάνω έρευνα εξετάστηκε η επίδοση των μαθητών μόνον της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου Διαβατών. Η έρευνα επίσης πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία η εφαρμογή του μονοτονικού ήταν πρόσφατη. Με σκοπό λοιπόν τον έλεγχο των ευρημάτων της προηγούμενης έρευνας, της επιβεβαίωσης ή της απόρριψής τους, αποφασίσαμε τη διεξαγωγή μιας νέας έρευνας γύρω από την εφαρμογή του μονοτονικού στο γραπτό λόγο από μαθητές του δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου ενός σχολείου του κέντρου της πόλης. Στη νέα έρευνα χρησιμοποιήθηκε επίσης μεγαλύτερος αριθμός προτάσεων με λέξεις που έπρεπε ή δεν έπρεπε να τονισθούν.

Όπως στην προηγούμενη έρευνα, διακρίναμε τους κανόνες του μονοτονικού σε βασικούς και επιμέρους. Ως βασικούς κανόνες θεωρήσαμε τις δύο γενικές αρχές του μονοτονικού:

Α) Δεν τονίζονται οι μονοσύλλαβες λέξεις και Β) Τονίζονται οι υπερμονοσύλλαβες λέξεις. Ως επιμέρους κανόνες θεωρήσαμε τις εξαιρέσεις των παραπάνω βασικών αρχών του μονοτονικού, όπως αναφέρονται στη Νεοελληνική Γραμματική (Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1985).

Παράβαση του πρώτου βασικού κανόνα, λάθος δηλαδή που γίνεται κατά την εφαρμογή του, είναι ο τονισμός μονοσύλλαβης λέξης, η οποία δεν εμπίπτει σε κάποια από τις εξαιρέσεις. Παραβάσεις, αντίθετα, του δεύτερου βασικού κανόνα είναι: α) ο τονισμός σε λάθος συλλαβή (παρατονισμός) και β) η απουσία τόνου από την υπερμονοσύλλαβη λέξη που δεν εμπίπτει σε κάποια εξαίρεση.

Σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα τονισμού, εξαιρέσεις του πρώτου βασικού κανόνα είναι οι εξής: α) Θεωρούνται μονοσύλλαβοι και μένουν άτονοι οι συνιζήμενοι τύποι π.χ. ποιος, γεια, για, γιος, κ.ά. β) Παίρνουν τονικό σημάδι οι μονοσύλλαβες λέξεις που ο τονισμός διαφοροποιεί τη σημασία τους, π.χ. πού-που, πώς-πως, ή-η κ.ά. γ) Σημειώνεται ο τόνος του εγκλιτικού που ακούγεται στη λήγουσα των προπαροξύτων λέξεων. Το ίδιο γίνεται στο πρώτο από δύο εγκλιτικά, όταν προηγείται παροξύτονη προστακτική, π.χ. ο άνθρωπός μας, δώσε μου το και δ) Οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών τονίζονται, όταν στην ανάγνωση υπάρχει περίπτωση να θεωρηθούν εγκλιτικοί, π.χ. ο παππούς μου είπε — ο παπούς μου είπε.

Εξαιρέσεις του δεύτερου βασικού κανόνα είναι: α) παίρνουν τονικό σημάδι οι λέξεις που παρουσιάζονται ως μονοσύλλαβες ύστερα από έκθλιψη ή αποκοπή, και β) Ένας ρηματικός τύπος που έμεινε άτονος από αφαίρεση δεν ανεβά-

ζει το τονικό σημάδι στην προηγούμενη λέξη.

Παραβάσεις των εξαιρέσεων του πρώτου και του δεύτερου βασικού κανόνα είναι οι περιπτώσεις στις οποίες συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας την τελευταία περίπτωση του πρώτου βασικού κανόνα, γιατί η ύλη της έρευνας δεν εκφωνήθηκε αλλά δόθηκε γραπτή. Έτσι δεν ήταν δυνατή η διαφοροποίηση του τονισμού.

Για τους σκοπούς λοιπόν της έρευνας οι παραβάσεις τονισμού εντάχθηκαν σε 7 κατηγορίες ως εξής: *κατηγορία 1η*: τόνος σε μονοσύλλαβες λέξεις (παραβίαση του πρώτου βασικού κανόνα), *κατηγορία 2η*: τόνος σε μονοσύλλαβες συνιζημένες λέξεις, *κατηγορία 3η*: απουσία τόνου από λέξεις που ο τονισμός διαφοροποιεί τη σημασία τους, *κατηγορία 4η*: απουσία τόνου από λέξεις που δέχονται εγκλιτικό τόνο, *κατηγορία 5η*: απουσία τόνου και παρατονισμός σε υπερμονοσύλλαβες λέξεις (δύο παραβάσεις μαζί του δεύτερου βασικού κανόνα), *κατηγορία 6η*: απουσία τόνου από λέξεις που παθαίνουν έκθλιψη ή αποκοπή, και *κατηγορία 7η*: τόνος σε λέξεις που παθαίνουν αφαίρεση.

Στην έρευνά μας λοιπόν εξετάστηκε, πρώτον, αν ο παράγοντας ηλικία, δεύτερον, ο παράγοντας φύλο και, τρίτον, ο παράγοντας μονοτονικό σύστημα τονισμού (με τις 7 παραπάνω παραβάσεις των κανόνων του) επηρεάζουν τα λάθη τονισμού των μαθητών στο γραπτό λόγο.

Υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής: α) Η εφαρμογή των κανόνων του μονοτονικού συστήματος τονισμού βελτιώνεται όσο αυξάνει η ηλικία. Συνεπώς, τα λάθη τονισμού ως προς τις επιμέρους κατηγορίες παραβάσεων πρέπει να μειώνονται όσο από τις τάξεις του Δημοτικού προχωρούμε στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. β) Το φύλο διαφοροποιεί την επίδοση στον τονισμό, τα αγόρια δηλαδή αναμένεται να κάνουν περισσότερα λάθη τονισμού από τα κορίτσια των αντίστοιχων ηλικιών. γ) Η πρώτη κατηγορία παραβάσεων (του πρώτου βασικού κανόνα) υποθέτουμε ότι θα εμφανίσει μεγαλύτερο αριθμό λαθών από την 5η κατηγορία παραβάσεων (του δεύτερου βασικού κανόνα), δ) Το ίδιο περιμένουμε να συμβεί και μεταξύ των κατηγοριών των παραβάσεων που αφορούν τις μονοσύλλαβες λέξεις από τη μια μεριά (1-4) και των κατηγοριών των παραβάσεων που αφορούν τις υπερμονοσύλλαβες λέξεις από την άλλη (5-7).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

*Υποκείμενα.* Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 180 μαθητές και μαθήτριες του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πιο αναλυτικά στην έρευνα πήραν μέρος 30 υποκείμενα (15 αγόρια — 15 κορίτσια) από τις παρακάτω τάξεις: Δ' Δημοτικού (μέση ηλικία : 9 ετών και 9 μηνών), Στ' Δημοτικού (μέση ηλικία: 11 ετών και 8 μηνών), Α' Γυμνασίου (μέση ηλικία 12 ετών και 9 μηνών), Γ' Γυμνασίου (μέση ηλικία: 14 ετών και 7 μηνών), Α'

Λυκείου (μέση ηλικία: 15 ετών και 6 μηνών) και Γ' Λυκείου (μέση ηλικία : 17 ετών και 7 μηνών).

Ύλη. Την ύλη της έρευνας αποτέλεσαν 42 προτάσεις, 6 δηλαδή προτάσεις κατά κατηγορία παράβασης τονισμού. Σε κάθε πρόταση υπήρχε μια λέξη χωρίς τόνο που έπρεπε να τονίσει ή να μην τονίσει το υποκείμενο, και αυτή είχε υπογραμμισθεί. Οι υπόλοιπες λέξεις κάθε πρότασης ήταν τονισμένες σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα. Οι προτάσεις ήταν σύντομες και απλές, έτσι ώστε να μη δημιουργούν πρόβλημα κατανόησης ακόμη και στους μαθητές του Δημοτικού (βλ. Ύλη της Έρευνας). Το σύνολο των προτάσεων ταξινομήθηκε και καταγράφηκε με τυχαίο τρόπο.

Διαδικασία: Εξετάστηκαν συγχρόνως οι μαθητές των δύο τάξεων του Δημοτικού, ύστερα του Γυμνασίου και τέλος του Λυκείου, για ν' αποφευχθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και ο πιθανός επηρεασμός τους. Η εξέταση ήταν ομαδική και έγινε μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς 1985-1986. Αφού εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και υπογραμμίστηκε το γεγονός ότι η επίδοσή τους κατά την εξέταση αυτή δε θα επηρέαζε τη βαθμολογία τους στο σχολείο, δόθηκε η ύλη δακτυλογραφημένη σε 2 φύλλα. Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι οδηγίες, με βάση τις οποίες κάθε υποκείμενο έπρεπε να τονίσει αν χρειαζόταν, όπου έπρεπε, τη λέξη κάθε πρότασης που ήταν υπογραμμισμένη εφαρμόζοντας τους κανόνες του μονοτονικού. Τονίστηκε στους μαθητές ότι έπρεπε να είναι προσεκτικοί, να μην παραλείψουν καμία πρόταση και να εργαστούν μόνοι τους, χωρίς να μιλούν με τους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα μισά υποκείμενα κάθε τάξης δόθηκαν οι προτάσεις με τη σειρά 1-42 και στα άλλα μισά με την αντίθετη σειρά. Οι εξεταστές, που ήταν καθηγητές του ίδιου σχολείου, φρόντισαν να κρατήσουν την ίδια στάση απέναντι στους εξεταζόμενους. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και στις άλλες τάξεις.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους λαθών και τις τυπικές αποκλίσεις των αγοριών και των κοριτσιών των τάξεων που πήραν μέρος στην έρευνα σε όλες μαζί τις κατηγορίες παραβάσεων τονισμού, ενώ ο Πίνακας 2 κατά κατηγορία παράβασης. Από αυτούς προκύπτει ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων κάνουν γενικά πιο λίγα λάθη τονισμού από ό,τι των μικρότερων τάξεων, παρατηρείται δηλαδή μια προοδευτική μείωση των λαθών με την ηλικία. Ενώ οι μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού τονίζουν εσφαλμένα τις 16 κατά μέσο όρο από τις 42 λέξεις, οι μαθητές της Γ' Λυκείου τονίζουν εσφαλμένα τις 10 κατά μέσο όρο λέξεις. Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης και το εξής: τα αγόρια και τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους σφαλμάτων από ό,τι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού.



Ως προς το φύλο, τα αγόρια γενικά παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο λαθών από τα κορίτσια των αντίστοιχων ηλικιών. Αυτό είναι πιο εμφανές στις τάξεις: Δ' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου. Όλοι οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη στην 1η κατηγορία παραβάσεων από ό,τι στην 5η κατηγορία. Τα σφάλματα επίσης που απαντώνται σ' όλες τις κατηγορίες παραβάσεων του πρώτου βασικού κανόνα (1-4) υπερτερούν εκείνων που απαντώνται στις κατηγορίες παραβάσεων του δεύτερου βασικού κανόνα (5-7).

Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες παραβάσεων του πρώτου βασικού κανόνα, η 4η κατηγορία ( $\bar{X}=3.48$ ) εμφανίζει μεγαλύτερο μέσο όρο λαθών από τη 2η ( $\bar{X}=2.26$ ) και η 2η από την 3η ( $\bar{X}=1.25$ ). Στις επιμέρους κατηγορίες παραβάσεων του δεύτερου βασικού κανόνα οι διαφορές είναι πολύ μικρές (7η:  $\bar{X}=2.12$ , 6η:  $\bar{X}=2.08$ ).

Από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων γίνεται φανερό ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές τόσο μεταξύ των αγοριών όσο και μεταξύ των κοριτσιών στις επιμέρους τάξεις. Οι ατομικές διαφορές αποκαλύπτονται περισσότερο στην Δ' τάξη Δημοτικού και στις κατηγορίες των παραβάσεων των επιμέρους κανόνων.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του πειράματος εφαρμόσαμε την ανάλυση διακύμανσης τριών παραγόντων (6X2X7) για μικτό πειραματικό σχέδιο. Από αυτούς τους παράγοντες οι δύο πρώτοι: η ηλικία (6 τάξεις) και το φύλο προϋποθέτουν συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων υποκειμένων, ενώ ο τρίτος παράγοντας, το μονοτονικό σύστημα με τις 7 κατηγορίες παραβάσεων τονισμού, προϋποθέτει συγκρίσεις μέσα στις ίδιες ομάδες υποκειμένων.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ως προς την ηλικία, στατιστικώς σημαντικές ήταν μόνο οι διαφορές των σφαλμάτων των υποκειμένων της Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα υποκείμενα της Γ' Γυμνασίου  $F(1,168)=12.722p < 0.05$ , και των υποκειμένων της Γ' Γυμνασίου σε σχέση με τα υποκείμενα της Α' Λυκείου  $F(1,168) = 11.304 p < 0.05$ .

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, όπως είδαμε, το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει την επίδοση των υποκειμένων στον τονισμό σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό. Βρέθηκαν όμως στατιστικώς σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων φύλου και ηλικίας, δηλαδή της Α' Γυμνασίου σε σχέση με τη Γ' Γυμνασίου  $F(1,168)=82.334 p < 0.01$  και της Α' Λυκείου σε σχέση με τη Γ' Λυκείου  $F(1,168)=16.686 p < 0.05$ .

Από τις συγκρίσεις των σφαλμάτων των ιδίων υποκειμένων στις 7 κατηγορίες των παραβάσεων τονισμού προέκυψε ότι οι διαφορές των σφαλμάτων μεταξύ της 1ης και 5ης κατηγορίας παραβάσεων τονισμού είναι στατιστικώς σημαντικές και μάλιστα σε πολύ υψηλό βαθμό  $F(1,168)=141.123 p < 0.001$ . Στατιστικώς σημαντικές τέλος ήταν και οι διαφορές των σφαλμάτων των υποκειμένων μεταξύ των πρώτων τεσσάρων κατηγοριών παραβάσεων από τη μια μεριά και των υπόλοιπων τριών κατηγοριών παραβάσεων από την άλλη  $F(1,168)=30.547 p < 0.01$ .

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΗΛΙΚΙΑ	Δ Η Μ Ο Τ Ι Κ Ο	Γ Υ Μ Ν Α Σ Ι Ο	Λ Υ Κ Ε Ι Ο					
ΦΥΛΟ	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Α' τάξη	Γ' τάξη	Α' τάξη	Γ' τάξη	Α' τάξη	Γ' τάξη
Αγόρια	$\bar{X}$ 16.86 σ (3.19)	12.40 (2.76)	15.26 (2.97)	10.66 (2.24)	11.06 (2.54)	11.07 (2.44)		
Κορίτσια	$\bar{X}$ 14.60 σ (2.97)	11.40 (2.67)	12.26 (2.67)	9.13 (2.22)	11.66 (2.62)	9.80 (2.55)		
Σύνολο	$\bar{X}$ 15.73 σ (3.11)	11.90 (2.72)	13.76 (2.83)	9.90 (2.23)	11.36 (2.58)	10.44 (2.50)		

Στον πίνακα αυτό παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε παρόνθεση α) των αγοριών β) των κοριτσιών και γ) όλων των υποκειμένων των επιμέρους τάξεων του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, που πήραν μέρος στην έρευνα, σε όλες τις κατηγορίες παραβάσεων τονισμού.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΑΧΛΗ — ΜΑΡΙΑΣ ΜΑΝΙΟΥ-ΒΑΚΑΛΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 2ος

Κατηγορίες παραβάσεων Ηλικία-Φύλο		1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η		
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	Δ' τάξη	Αγόρια	1.20 (1.82)	3.00 (3.36)	1.73 (2.06)	4.73 (4.40)	0.26 (0.63)	4.40 (4.72)
Κορίτσια	0.93 (1.21)			2.73 (3.09)	2.46 (2.93)	4.33 (4.64)	0.06 (0.26)	1.60 (2.92)	2.46 (3.43)	
Ετ' τάξη	Αγόρια		0.93 (1.26)	2.33 (2.93)	1.00 (1.84)	2.66 (3.60)	0.00 (0.00)	2.46 (3.72)	3.00 (3.84)	
	Κορίτσια		1.13 (1.46)	2.40 (2.93)	1.00 (1.46)	2.73 (3.62)	0.06 (0.26)	1.73 (2.99)	2.33 (3.84)	
Α' τάξη	Αγόρια		1.80 (2.08)	3.73 (4.11)	1.33 (1.67)	4.06 (4.39)	0.20 (0.57)	1.53 (2.35)	2.60 (3.57)	
	Κορίτσια		0.60 (0.83)	3.06 (3.35)	1.06 (1.37)	4.66 (4.97)	0.06 (0.26)	1.40 (2.38)	1.40 (2.40)	
Γ' τάξη	Αγόρια		0.53 (1.03)	2.26 (3.32)	1.93 (2.14)	3.66 (4.15)	0.13 (0.51)	1.73 (2.60)	0.40 (0.99)	
	Κορίτσια		0.73 (1.12)	1.13 (1.48)	0.80 (1.21)	2.00 (2.78)	0.00 (0.00)	1.73 (2.90)	2.73 (3.68)	
ΔΥΚΕΙΟ	Α' τάξη		Αγόρια	0.40 (0.73)	2.00 (2.63)	1.06 (1.41)	3.33 (3.78)	0.00 (0.00)	2.93 (3.88)	1.33 (2.49)
			Κορίτσια	0.73 (1.12)	2.20 (2.93)	0.93 (1.86)	2.86 (3.57)	0.13 (0.52)	1.92 (2.86)	2.86 (3.77)
	Γ' τάξη		Αγόρια	0.42 (0.65)	1.35 (2.12)	1.07 (1.39)	3.50 (3.75)	0.07 (0.26)	2.00 (2.90)	2.64 (3.51)
			Κορίτσια	0.40 (0.73)	1.06 (1.90)	0.66 (1.15)	3.53 (4.70)	0.06 (0.26)	1.66 (2.22)	2.40 (3.61)

Στον πίνακα αυτόν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των σφαλμάτων και οι τυπικές αποκλίσεις σε παρένθεση α) των αγοριών και β) των κοριτσιών των επιμέρους τάξεων του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, που πήραν μέρος στην έρευνα, κατά κατηγορία παραβάσεων.

Δε βρέθηκαν τέλος στατιστικώς σημαντικές οι διαφορές των σφαλμάτων μεταξύ των κατηγοριών παραβάσεων των επιμέρους κανόνων.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η υπόθεσή μας ως προς την ηλικία επιβεβαιώθηκε εν μέρει, γιατί μόνο η Γ' Γυμνασίου ξεπέρασε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό την Α' Γυμνασίου και η Α' Λυκείου την Γ' Γυμνασίου. Και η υπόθεσή μας ως προς το φύλο επιβεβαιώθηκε εν μέρει, γιατί μόνο τα αγόρια της Α' Γυμνασίου, σε σχέση μ' εκείνα της Γ' Γυμνασίου, και της Α' Λυκείου, σε σχέση μ' εκείνα της Γ' Λυκείου, υστέρησαν από τα κορίτσια των αντίστοιχων τάξεων. Οι δύο τελευταίες υποθέσεις μας όσον αφορά τις κατηγορίες παραβάσεων τονισμού επιβεβαιώθηκαν πλήρως.

### *Συζήτηση των αποτελεσμάτων*

Το μονοτονικό σύστημα τονισμού αποτελεί σημαντική καινοτομία στη σχολική πράξη, γιατί, όπως είπαμε, είναι πιο λειτουργικό και απλούστερο από το παλιό πολυτονικό σύστημα. Παρόλα αυτά οι μαθητές κάνουν λάθη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε. Μπορεί ο μέσος όρος των λαθών να μειώνεται όσο προχωρούμε από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, ωστόσο πολλές λέξεις εξακολουθούν να τονίζονται εσφαλμένα. Το γεγονός ότι οι πιο βασικές διαφοροποιήσεις ως προς τον τονισμό γίνονται μεταξύ Α' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου δείχνει ότι η ηλικία επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στον τονισμό αλλά σε σχέση με το ποια είναι η τάξη και η επιμέρους βαθμίδα της εκπαίδευσής τους. Αυτό σημαίνει ότι, όχι μόνο η ηλικία, αλλά και η μάθηση που μεσολαβεί παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών ως προς τον τονισμό.

Το ίδιο συμβαίνει και σε σχέση με το φύλο. Τα κορίτσια γενικά είναι πιο προσεκτικά από τα αγόρια. Αυτό φαίνεται και από τους μέσους όρους των σφαλμάτων τους. Η επίδραση όμως του φύλου είναι στατιστικώς σημαντική σε ορισμένες μόνο τάξεις που σημαδεύουν το πέρασμα από τη μία επιμέρους βαθμίδα στην άλλη. Εκεί αποκαλύπτεται η υπεροχή των κοριτσιών, τα οποία κάνουν αρκετά λιγότερα λάθη τονισμού από τα αγόρια των αντίστοιχων ηλικιών.

Συνεπώς, η αδυναμία εφαρμογής των κανόνων του μονοτονικού από τους μαθητές θα ήταν δυνατό να αποδοθεί στη μη συστηματική διδασκαλία και εμπέδωση αυτών. Μπορεί επίσης να οφείλεται στο ότι μερικές εξαιρέσεις αποτελούν ειδικές περιπτώσεις τονισμού, που οι μαθητές δε συναντούν και δε χρησιμοποιούν συχνά στο γραπτό λόγο.

Το κύριο όμως ερώτημα είναι: γιατί ο πρώτος βασικός κανόνας τονισμού που αφορά τις μονοσύλλαβες λέξεις είναι πιο δύσκολος από το δεύτερο βασικό κανόνα που αφορά τις υπερμονοσύλλαβες λέξεις; Με άλλα λόγια γιατί οι μαθητές κάνουν πολύ περισσότερα λάθη στην 1η κατηγορία παραβάσεων τονισμού

από ό,τι στην 5η κατηγορία παραβάσεων τονισμού; Η απάντηση αυτού του ερωτήματος βρίσκεται στον αριθμό και το είδος των εξαιρέσεων κάθε βασικού κανόνα.

Χωρίς αμφιβολία, ο πρώτος βασικός κανόνας περιλαμβάνει περισσότερες εξαιρέσεις, όπως είδαμε, από το δεύτερο. Αξιοπρόσεκτο όμως είναι και το εξής: η πρώτη εξαίρεση του δεύτερου βασικού κανόνα: «Παίρνουν τονικό σημάδι λέξεις που παρουσιάζονται ως μονοσύλλαβες ύστερα από έκθλιψη ή αποκοπή» είναι δυνατό να θεωρηθεί και ως εξαίρεση του πρώτου βασικού κανόνα, γιατί αναφέρεται σε λέξεις που εμφανίζονται — ή εκφωνούνται — ως μονοσύλλαβες.

Αν συγκρίνει κανείς την τρίτη εξαίρεση του πρώτου βασικού κανόνα («Σημειώνεται ο τόνος του εγκλιτικού που ακούγεται στη λήγουσα των προπαροξύτωνων λέξεων», π.χ. ο άνθρωπός μας. Το ίδιο γίνεται στο πρώτο από δύο εγκλιτικά, όταν προηγείται παροξύτονη προστακτική, π.χ. «δώσε μου το») με τη δεύτερη εξαίρεση του δεύτερου βασικού κανόνα («Ένας ρηματικός τύπος που έμεινε άτονος από αφαίρεση δεν ανεβάζει το τονικό σημάδι στην προηγούμενη λέξη, π.χ. μου 'φερε, θα 'θελα»), διαπιστώνει την αντίφαση, γιατί και στις δύο περιπτώσεις ανεβάζουμε τον τόνο της φωνής μας όταν προφέρουμε την προηγούμενη λέξη.

Από όλα αυτά προκύπτει ότι ο αριθμός και το είδος των εξαιρέσεων του πρώτου βασικού κανόνα καθιστούν και τον ίδιο το βασικό κανόνα δύσκολο στην εφαρμογή του. Τη στιγμή που ο μαθητής γράφει τη μονοσύλλαβη λέξη, σκέπτεται αν δεν πρέπει ή πρέπει να την τονίσει προσπαθώντας να ανακαλέσει στη μνήμη του τις εξαιρέσεις του βασικού κανόνα. Έτσι, αν δεν τις θυμάται ή αμφιβάλλει, είναι πολύ εύκολο να κάνει λάθος.

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι τα λάθη των μαθητών είναι πολύ περισσότερα στις κατηγορίες παραβάσεων τονισμού που αφορούν τις μονοσύλλαβες λέξεις (1-4) από ό,τι τις υπερμονοσύλλαβες (5-7). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα προηγούμενα. Ο αριθμός και το είδος των εξαιρέσεων του πρώτου βασικού κανόνα ασφαλώς εξηγεί και το αποτέλεσμα αυτό. Από τους συνολικούς μέσους όρους σφαλμάτων στις επιμέρους κατηγορίες παραβάσεων προκύπτει ακόμη ότι η 4η κατηγορία παραβάσεων (απουσία τόνου από λέξεις που δέχονται εγκλιτικό τόνο) είναι η πιο δύσκολη για τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

Συγκεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε δύο πράγματα. Πρώτον, ο πρώτος βασικός κανόνας: «Δεν τονίζονται οι μονοσύλλαβες λέξεις», αν και φαίνεται απλός, δεν είναι, γιατί συνοδεύεται από πολλές εξαιρέσεις που προκαλούν αμφιβολία και σύγχυση στους μαθητές, με αποτέλεσμα να κάνουν λάθη και στις μονοσύλλαβες λέξεις που δεν emπίπτουν στις εξαιρέσεις. Δεύτερον, αν και το μονοτονικό σύστημα τονισμού περιλαμβάνει πολύ λίγους βασικούς και επιμέρους κανόνες τονισμού, αυτοί χρειάζονται συστηματική διδασκαλία και εμπέ-

δωση από την πλευρά του δασκάλου και καλή απομνημόνευση από την πλευρά του μαθητή.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μάνιου - Βακάλη Μ., Μαρκουλής Δ., Χαριτίδης Α., Ο ρόλος των τόνων και των πνευμάτων στην ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου. «Φιλολόγος», αρ. 27, 1982, σελ. 49-64.  
 Παπαζήση Α., Μάνιου-Βακάλη Μ., Εφαρμογή των κανόνων του μονοτονικού από τους μαθητές της Α' και Β' τάξης Γυμνασίου στο γραπτό λόγο. «Φιλολόγος», αρ. 40, 1985, σελ. 119-143.

### ΥΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ο πατέρας μου εργαζεται σκληρά.
2. Όλοι προσπαθούν για την προοδο τους.
3. Ας' τους άλλους να παίζουν.
4. Είναι ήρωες όσοι πεθαίνουν για την πατρίδα.
5. Να το πούμε στους γονείς μου.
6. Πως περνάτε στο χωριό;
7. Ο Γιάννης θέλει το παιγνίδι του. Δώσε του το.
8. Θα περιμένουμε με αγωνία τα νέα σας.
9. Θα γυρίσεις νωρίς η αργά;
10. Ουτ' εγώ ξέρω το μυστικό.
11. Δεν μας είπες που πήγες χτες.
12. Ο Κώστας μου 'φερε ένα ωραίο δώρο.
13. Θα ταξιδέψω με πλοίο η με αεροπλάνο.
14. Μπορείς να πάρεις λιγ' απ' όλα.
15. Αν θέλεις μπορείς να δεις τηλεόραση.
16. Έχεις μια συλλογή από γραμματόσημα. Δείξε μας την.
17. Η λύση του προβλήματος είναι ευκαλη.
18. Πώς να 'βρισκα τόσα χρήματα;
19. Θέλω να πω κρασί.
20. Που είναι το βιβλίο μου;
21. Με ρώτησε πως πέρασα το καλοκαίρι.
22. Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;
23. Θα σας το πω αργότερα.
24. Μου 'ρθε μια ωραία ιδέα.
25. Τι θα 'λεγες για μια βόλτα;
26. Αύριο θα επισκεφθούμε το μουσείο.
27. Ηρθ' εκείνος που περιμέναμε.
28. Τι κάνετε εκεί;
29. Γεια και χαρά σας φίλοι μου.
30. Τι ωραίο λουλούδι; Μυρισε το.
31. Ο Κώστας είναι πολύ καλος μαθητής.
32. Ο δάσκαλος μου 'πε να διαβάζω.
33. Ευχομαι να γίνεις καλά γρήγορα.
34. Την Κυριακή θα παμε εκδρομή στο βουνό.
35. Σε παρακαλώ φερ' το βιβλίο.
36. Κοψ' το μήλο με το μαχαίρι.
37. Πατέρας και γιος κάθονται και συζητούν.
38. Είναι σπουδαία συμβουλή. Ακουσε την.
39. Θα 'θελα να ταξιδέψω με αεροπλάνο.
40. Βρες τη λύση του προβλήματος μόνος σου.
41. Δεν μπορώ να περιμένω άλλο πια.
42. Το βιβλίο μου είναι εκεί. Φέρε μου το.

Σωφρ. Α. Χατζησαββίδη

## Η ΕΠΙΤΟΝΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### 1. Επιτόνιση: ορισμός και λειτουργία

Κάθε φορά που εκφέρουμε μια φράση στον προφορικό λόγο έχουμε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό: να πληροφορήσουμε, να επηρεάσουμε τον ή τους ακροατές, να διδάξουμε, να επιπλήξουμε, να απειλήσουμε, να επαινέσουμε και γενικά να πετύχουμε κάποιο αποτέλεσμα που επιθυμούμε εκείνη τη στιγμή.

Ο σκοπός αυτός κάθε φορά καθορίζει τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουμε, τη δομή της φράσης που θα κατασκευάσουμε και το χρωμάτισμα της φωνής, με το οποίο θα επενδύσουμε κάθε στοιχείο της γλωσσικής μας έκφρασης ή και το σύνολο της φράσης. Αυτό το τελευταίο αποτελεί μια δυνατότητα που έχει ο ομιλητής οποιασδήποτε γλώσσας και τη χρησιμοποιεί τις περισσότερες φορές αυθόρμητα: πρόκειται για το γλωσσικό στοιχείο που είναι γνωστό με τον όρο «επιτόνιση» (*intonation*). Η επιτόνιση αποτελεί μια οικονομική λύση για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Με την αύξηση και μείωση του ύψους, της διάρκειας και της έντασης της φωνής —στοιχεία με τα οποία υλοποιείται η επιτόνιση— δηλώνεται η στάση του ομιλητή απέναντι στο μήνυμα και στον ακροατή. Έτσι η ερώτηση, η έκπληξη, η ειρωνεία, ο θαυμασμός, ο δισταγμός, η αμφιβολία και άλλες παρόμοιες στάσεις δεν είναι δυνατό να δηλωθούν με ουδέτερη εκφορά λέξεων, αλλά απαιτούν και τη χρήση υπερτμηματικών στοιχείων, ένα από τα οποία είναι και η επιτόνιση π.χ. η φράση «ο άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του» στην ουδέτερη εκφορά της δίνει απλά μια πληροφορία· με κατάλληλη όμως χρήση της επιτόνισης μπορεί να δηλωθεί —με την ίδια φράση— ερώτηση, έκπληξη, αμφιβολία κ.ά. Χαρακτηριστικό των διαφορετικών νοηματικών αποχρώσεων, που μπορεί να πετύχει κανείς με την επιτόνιση είναι το παράδειγμα που αναφέρει ο Jakobson<sup>1</sup>: ένας ηθοποιός στο θέατρο Stanislavski της Μόσχας κατάφερε να εκφράσει 40 διαφορετικά μηνύματα, που να είναι σε θέση το ακροατήριό του να τα καταλάβει, εκφωνώντας με 40 διαφορετικούς τρόπους τη φράση *segodnja večerom* (= απόψε το βράδυ).

Μετά απ' όλα αυτά γίνεται φανερό πόσο σημαντική είναι η επιτόνιση για

την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής προφορικής έκφρασης και κατ' επέκταση της επικοινωνίας. Παρά τη μεγάλη όμως σπουδαιότητά της η επιτόνιση της ελληνικής, όπως και πολλών άλλων γλωσσών, δεν έγινε αντικείμενο συστηματικής και εργαστηριακής μελέτης. Αυτό οφείλεται πρώτιστα στην πολυπλοκότητα με την οποία εμφανίζονται τα διάφορα επιτονικά στοιχεία καθώς και η τεράστια ποικιλία με την οποία παρουσιάζονται. Για όλους αυτούς τους λόγους δεν υπάρχει σήμερα —εκτός από κάποιες περιορισμένης έκτασης προσπάθειες— μια πλήρης περιγραφή των επιτονίσεων της ελληνικής γλώσσας.

Η έλλειψη βέβαια μιας πλήρους περιγραφής των επιτονίσεων της ελληνικής δεν εμποδίζει κανένα ομιλητή να επενδύει τα εκφωνήματά του με την κατάλληλη κάθε φορά, ανάλογα με την περίπτωση, επιτόνιση και από την άλλη δεν εμποδίζει κανένα ομιλητή της ελληνικής να γίνεται καλός δέκτης των επιτονίσεων και να κατανοεί τη σημασία τους. Δε μαθαίνεται λοιπόν η επιτόνιση με κανόνες και οδηγίες αλλά κατακτιέται, όπως και η μητρική γλώσσα, με τη χρήση. Το σχολείο από την πλευρά του μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα προς την κατεύθυνση της κατάκτησης και της συνειδητοποίησης της επιτόνισης. Αυτό αποτελεί και το αντικείμενο με το οποίο ασχολούμαστε παρακάτω.

## 2. Η επιτόνιση και η διδασκαλία της γλώσσας

Είναι παρατηρήσιμο ότι στα σχετικά εγχειρίδια διδασκαλίας της μητρικής ή της ξένης γλώσσας δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της επιτόνισης. Το ζήτημα αυτό αφήνεται στην προαίρεση του διδάσκοντα, ο οποίος άλλωστε έχει τη δυνατότητα να έρθει σε άμεση επαφή —μέσω του προφορικού λόγου— με τους μαθητές του κατά τη διδασκαλία. Ένα εγχειρίδιο, όπως είναι φυσικό, περιέχει γραπτό λόγο και όσο και να προσπαθήσουν οι συγγραφείς του να εισαγάγουν και τη διδασκαλία της επιτόνισης (περίπτωση της γαλλικής σειράς διδακτικών εγχειριδίων του Capelle) δε θα μπορούσαν να το πετύχουν πλήρως. Αποτελεσματική όμως επικοινωνία, όπως ήδη τονίστηκε, δε γίνεται μόνο με την απλή, σωστή διάταξη των γλωσσικών στοιχείων-λέξεων στο συνταγματικό άξονα αλλά και με την προσαρμογή του κάθε εκφωνήματος στις συνθήκες επικοινωνίας (θόρυβος, ησυχία, μεγάλο ή μικρό ακροατήριο κτλ.) καθώς και με την επένδυση των φράσεων με τα κατάλληλα επιτονικά στοιχεία. Βέβαια είναι δυνατό ν' αντιτείνει κάποιος πως τα στοιχεία αυτά τα κατακτά το κάθε άτομο έτσι κι αλλιώς από τις γλωσσικές επιδράσεις που δέχεται καθημερινά από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει· οπότε η διδασκαλία του είναι περιττή. Μήπως όμως και την ίδια τη γλώσσα, όταν πρόκειται για τη μητρική, δεν την κατακτά το άτομο μιμούμενο γλωσσικά το περιβάλλον στο οποίο ζει; Παρ' όλα αυτά η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η επιτόνιση φυσικά αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της γλώσσας, γι' αυτό πρέπει ν' αποτελέσει και αναπόσπαστο μέρος της



διδασκαλίας. Συμπερασματικά είναι αναγκαίο να πούμε πως η επιτόνιση πρέπει να γίνει, όπως και τ' άλλα γλωσσικά στοιχεία (λεξιλόγιο, δομή, κτλ.), αντικείμενο διδασκαλίας, ώστε να έχουμε μια σφαιρική γλωσσική καλλιέργεια.

Το πρόβλημα με τη διδασκαλία της επιτόνισης βρίσκεται στο γεγονός ότι δεν υφίσταται μέχρι σήμερα μια πλήρης καταγραφή της επιτόνισης της ελληνικής, με άλλα λόγια μια γραμματική της επιτόνισης στην ελληνική γλώσσα. Και ούτε, όπως ήδη τονίστηκε, είναι εύκολη υπόθεση η σύνταξη μιας τέτοιας γραμματικής. Η εμπειρία όμως δείχνει πως πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας μια μυστική σύμβαση, η οποία τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τις λεπτές νοηματικές αποχρώσεις που δίνονται με την προσθήκη των επιτονικών στοιχείων. Η σύμβαση αυτή αποτελεί κτήμα οποιουδήποτε ενήλικα-ομιλητή της ελληνικής γλώσσας με κάποια μόρφωση ανάλογη μ' αυτήν που έχει ο δάσκαλος του ελληνικού σχολείου. Ο δάσκαλος λοιπόν είναι σε θέση να αναζητήσει και να ανακαλύψει τα στοιχεία της σύμβασης που έχει κατακτημένα ο ίδιος και από μυστική να την κάνει φανερή και στη συνέχεια να τη μεταδώσει στους μαθητές του. Η ευαισθητοποίησή του προς αυτήν την κατεύθυνση και η εξεύρεση τεχνικών, με τις οποίες θα υλοποιηθεί μια τέτοια διδασκαλία, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για μια πετυχημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

### 3. Τεχνικές για τη διδασκαλία της επιτόνισης

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, η επιτόνιση της κάθε γλώσσας, και στην προκειμένη περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι δυνατό να κατακτηθεί με την εκμάθηση κάποιων κανόνων, οι οποίοι άλλωστε λόγω της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την επιτόνιση δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν. Αλλά κι αν ακόμη διατυπωθούν κάποιοι κανόνες —και προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση για την ελληνική γλώσσα έχουν γίνει [βλ. Μ. Σετάτος. (1974, σ. 57-64) και Μ. Σετάτος (1982, σ. 1-16)<sup>2</sup>] — δε θα είναι σκόπιμο να ζητηθεί η απομνημόνευσή τους από τους μαθητές. Οι κανόνες αυτοί μπορούν να βοηθήσουν το δάσκαλο να συνειδητοποιήσει τα διάφορα επιτονικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, ώστε να γίνει πιο αποδοτική η διδασκαλία.

Πώς όμως θα εργαστεί ο δάσκαλος για να πετύχει μια αποδοτική διδασκαλία της επιτόνισης; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα εξαρτάται από τη φιλοσοφία με την οποία αντιμετωπίζουμε το μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας: με άλλα λόγια η δουλειά του δάσκαλου θα την καθορίσει ο παράγοντας «μαθητής», δηλαδή οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών θα καθορίσουν τόσο το ποσό του χρόνου που θα διαθέσει ο δάσκαλος για τη διδασκαλία της επιτόνισης όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστεί. Σε μια τάξη ο δάσκαλος είναι δυνατό να αντιμετωπίσει —όσον αφορά την επιτόνιση— τις εξής περιπτώσεις: (η απαρίθμηση δεν είναι εξαντλητική· αναφέρονται όσες

περιπτώσεις έχουν υποπέσει στην αντίληψή μας) α) μαθητές που κατά την παραγωγή προφορικού λόγου δεν επενδύουν το λόγο τους με την κατάλληλη επιτόνιση αλλά ακούονται σε μια μονότονη εκφορά των γλωσσικών στοιχείων. β) μαθητές που κατά την παραγωγή προφορικού λόγου χρησιμοποιούν λανθασμένη επιτόνιση ή μερικές φορές υπερτονίζουν αδικαιολόγητα μερικά γλωσσικά στοιχεία και γ) μαθητές που κατά την ανάγνωση διαβάζουν μονότονα ή και με λανθασμένη επιτόνιση. Το φαινόμενο αυτό, συχνά στα σχολεία μας, παρουσιάζεται συνήθως σε μαθητές που έχουν γενικότερα προβλήματα με την ελληνική γλώσσα. Τέτοιες περιπτώσεις, όπως οι παραπάνω, αντιμετωπίζουν συχνά οι διδάσκοντες μέσα στην τάξη. Η θεραπεία τους εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από το διδάσκοντα, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επεμβαίνει στον προφορικό λόγο που παράγουν οι μαθητές στην τάξη και να διορθώνει κάποιες άστοχες χρήσεις της επιτόνισης ή να σχολιάζει κάποια πετυχημένη χρήση της. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνεται είτε κατά την ανάγνωση γραπτών κειμένων είτε κατά τη διάρκεια της παραγωγής προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια και η διδασκαλία της επιτόνισης θα διατρέχει το μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, όπως θα γίνεται και με τη διδασκαλία της δομής και του λεξιλογίου. Καλό είναι ακόμη να χρησιμοποιούνται κάποιες ειδικές τεχνικές που θα αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση και την κατάκτηση της επιτόνισης από τους μαθητές. Μερικές απ' αυτές τις τεχνικές μπορούν να είναι οι παρακάτω:

α) *Δραματοποίηση*: αποτελεί ένα καλό μέσο για την εξάσκηση στη χρήση της επιτόνισης. Με τη δραματοποίηση οι μαθητές που συμμετέχουν αναγκάζονται να υποδυθούν ρόλους και να δώσουν παραστατικότητα στα λεγόμενά τους. Αυτό το τελευταίο τους υποχρεώνει στη χρήση της επιτόνισης. Πρόσφοροι για δραματοποίηση είναι κάποιοι διάλογοι που συναντούμε σε κείμενα των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας. Μπορεί ακόμη να ζητιέται από κάποιους μαθητές να μετατρέπουν σε διάλογο πεζά κείμενα και να τα παρουσιάζουν δραματοποιημένα στην τάξη. Τέλος ένας αποτελεσματικός αλλά και συγχρόνως απαιτητικός τρόπος είναι η δραματοποίηση με αυτοσχέδιους διαλόγους που θα καλούνται οι μαθητές να υλοποιούν πάνω σε δοσμένες υποθετικές ή και πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Εξυπακούεται πως μια τέτοια τεχνική δεν απαιτεί εκ μέρους του διδάσκοντα υψηλές σκηνοθετικές γνώσεις και ικανότητες.

β) *Μεγαλόφωνη ανάγνωση γραπτών κειμένων που προέρχονται από διάφορα έντυπα καθημερινής χρήσης* (εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις, προκηρύξεις κτλ.). Στην περίπτωση αυτή βασική επιδίωξη του μαθητή που διαβάζει θα πρέπει να είναι το «πέραςμα» του ύφους του κειμένου μέσω της επιτόνισης.

γ) *Ακρόαση ζωντανού λόγου που έχει παραχθεί από καλούς χειριστές του προφορικού λόγου*. Αποσπάσματα τέτοιου λόγου, όπου θα παρέχεται η ευκαιρία επισήμανσης των επιτονικών φαινομένων, μπορεί να μαγνητοφωνήσει ο διδάσκων από το ραδιόφωνο, από την τηλεόραση, από θεατρικά έργα και από

καθημερινή ομιλία. Τα αποσπάσματα σε συνδυασμό με το σχολιασμό των επιτονικών φαινομένων θα φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στη συνειδητοποίηση, της επιτόνισης και ακόμη θα τους εθίσουν στην ακρόαση.

δ) *Αντιπαράθεση ενός γραπτού κειμένου (παραμυθιού, ιστορίας, διήγησης κτλ.) με το αντίστοιχο κείμενο σε προφορική απόδοση από κάποιον καλό χειριστή της ελληνικής γλώσσας και ιδίως της επιτόνισης (ηθοποιό, εκφωνητή του ραδιοφώνου κτλ.).* Για το προφορικό κείμενο θα γίνεται κατ' ανάγκη χρήση μαγνητοφώνου, ενώ το γραπτό κείμενο μπορεί να δίνεται στους μαθητές από το διδάσκοντα σε φωτοτυπίες. Κείμενα πάνω στα οποία μπορεί να εργαστεί η τάξη για την υλοποίηση του σκοπού αυτού είναι, για μεν τις μικρές τάξεις (Δημοτικό) διάφορα παραμύθια και ιστορίες, που κυκλοφορούν στο εμπόριο· για τις μεγάλες τάξεις (Γυμνάσιο) κατάλληλα γι' αυτόν το στόχο είναι μερικά μαγνητοφωνημένα πεζά και ποιητικά κείμενα, που κυκλοφορούν επίσης στο εμπόριο σε δίσκους και σε κασέτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας πολύ καλής προφορικής απόδοσης λογοτεχνικού κειμένου είναι τα πεζά κείμενα που διαβάζει ο Μάνος Κατράκης από το «Άξιον Εστί» του Ελύτη, δίσκος που κυκλοφόρησε εδώ και πολλά χρόνια και είναι ευρύτατα γνωστός στο ελληνικό κοινό.

Με την αντιπαράθεση αυτή οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν αφ' ενός τη διαφορά γραπτού και προφορικού λόγου και αφ' ετέρου θα εξαγάγουν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα για την επιτόνιση.

ε) *Ασκήσεις με ειδικά επιλεγμένες από το διδάσκοντα προτάσεις-φράσεις, τις οποίες οι μαθητές θα καλούνται να επενδύουν κάθε φορά με διαφορετική επιτονική καμπύλη και θα σχολιάζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο που θα προκύπτει.* Έτσι «παίζοντας» με τις φράσεις της ελληνικής γλώσσας θα ανακαλύπτουν πως μόνο με την επιτόνιση και χωρίς την προσθήκη λέξεων σε μια πρόταση-φράση είναι δυνατό να εκφραστούν διάφορες σημασιολογικές αποχρώσεις, όπως π.χ. ερώτηση, απορία, ειρωνία, επιμονή, αγανάκτηση, κτλ. Για να γίνει πιο σαφής η παραπάνω τεχνική που προτείνουμε, δίνουμε παρακάτω κάποια απλή πρόταση με τις διάφορες σημασιολογικές αποχρώσεις που μπορεί να πάρει με τη διαφορετική κάθε φορά επιτονική επένδυση.

I Ο Πέτρος είναι στο σπίτι — (ουδέτερη επιτονικά εκφορά της πρότασης· δεν τονίζεται ιδιαίτερα καμιά συλλαβή ή λέξη)— εκφράζει κρίση.

II Ο Πέτρος είναι στο σπίτι; — (τονίζεται ιδιαίτερα κάποια ή κάποιες λέξεις, ανάλογα με το τι θέλουμε ακριβώς να ρωτήσουμε: πού βρίσκεται ο Πέτρος; αν βρίσκεται ο Πέτρος στο σπίτι· αν είναι ο Πέτρος στο σπίτι ή όχι)— εκφράζεται ερώτηση.

III Ο Πέτρος είναι στο σπίτι — (εκφορά κάποιας συλλαβής με μεγαλύτερη διάρκεια)— εκφράζεται απορία.

IV Ο Πέτρος είναι στο σπίτι — (υπερτονισμός του «είναι» δηλ. μην επιμένεις, ο Πέτρος είναι στο σπίτι, όχι πουθενά αλλού)— εκφράζεται επιμονή.

Υ Ο Πέτρος είναι στο σπίτι —(υπερτονισμός όλων των τονιζόμενων συλλαβών)— ευχαρίστηση.

Με την ίδια αυτή πρόταση, όπως καταλαβαίνει κανείς, θα ήταν δυνατό να εκφραστούν μια σωρεία σημασιολογικών αποχρώσεων με μόνη την αλλαγή της επιτόνισης.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. R. Jakobson, *Linguistics and poetics*. The M.I.T. Press 1960.
2. Μ. Σετάτος, *Φωνολογία της κοινής νεοελληνικής*, Αθήνα Εκδ. Παπαζήση 1974 και Μ. Σετάτος, *Παρατηρήσεις στον τονισμό της κοινής νεοελληνικής*, στον τόμο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 2ης ετήσιας συνάντησης του τμήματος της Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Εκδ. Αφων Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη 1982.

#### 4η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ

Για τη δοκιμή αυτή επιλέξαμε ένα τμήμα της Α' τάξης του 2ου Γυμνασίου Ευόσμου Θεσσαλονίκης, όπου φοιτούν μαθητές που στην πλειονότητά τους προέρχονται από εργατικές οικογένειες. Μας διατέθηκαν 11 συνολικά ώρες από το πρόγραμμα των Ελληνικών που ήταν κατανεμημένες σε δύο βδομάδες. Χωρίσαμε τη δουλειά μας σε δύο φάσεις.

##### *Πρώτη φάση: μελέτη της δομής της γλώσσας*

Αντικειμενικός σκοπός της πρώτης φάσης, η οποία διήρκεσε 5 διδακτικές ώρες, ήταν να δοκιμαστεί μια διδακτική διαδικασία που έδινε έμφαση στη μελέτη της δομής της γλώσσας.

Με την έναρξη της φάσης αυτής υποκινήθηκε από το διδάσκοντα μια συζήτηση με τους μαθητές που είχε ως θέμα τη γλώσσα. Στη συζήτηση αυτή καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκφράζονται αυθόρμητα και ελεύθερα. Η προσπάθεια αυτή είχε άμεσα αποτελέσματα: τα παιδιά άρχισαν αμέσως σχεδόν να εκφράζονται με παρρησία και με σεβασμό στους κανόνες της συζήτησης. Έτσι επεσήμαναν τη μεγάλη σημασία της γλώσσας για την επικοινωνία των ανθρώπων, αλλά και για την κατανόηση των μορφωτικών αγαθών που τους προσφέρονται από τα μαθήματα του σχολείου. Επεσήμαναν ακόμη ότι για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων δεν αρκούν μόνον οι λέξεις, αλλά καθοριστικό ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούνται σε εκφωνήματα, καθώς και ο χρωματισμός της φωνής (επιτόνιση), που δείχνει και τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή. Ότι στόχος της γλώσσας, εκτός των άλλων, είναι να εξωτερικεύσουμε τις σκέψεις μας, να επικοινωνήσουμε ή και να πείσουμε το συνομιλητή μας για κάτι για το οποίο πιστεύουμε πως έχουμε δίκιο. Είπαν ακόμη ότι θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα, αν χρησιμοποιούμε μια γλώσσα καλλιεργημένη και πλούσια. Με αφορμή αυτήν την τελευταία διαπίστωση παραδέχτηκαν πως η γλώσσα καλλιεργείται και πλουτίζεται με

την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και με την όσο το δυνατό πιο συχνή χρήση της. Ανάφεραν τέλος τις διάφορες γλωσσικές χρήσεις, οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες όπως η περίσταση και το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται κανείς· έτσι οδηγήθηκαν μόνα τους τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας, που είναι αποτέλεσμα της προσαρμογής του λόγου στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Μετά το τέλος αυτής της ενότητας, κατά την οποία οδηγήθηκαν οι μαθητές σε συμπεράσματα γόνιμα και χρήσιμα για τη συνέχεια της δοκιμαστικής διδασκαλίας, ο διδάσκων τους έβαλε και άκουσαν από το μαγνητόφωνο μια συνομιλία μεταξύ παιδιών, η οποία είχε μαγνητοφωνηθεί από μια παιδική εκπομπή της τηλεόρασης που είχε ως θέμα το βιβλίο. Το γεγονός ότι η εκπομπή αυτή ήταν αγαπητή και πολύ γνωστή στα παιδιά τα έκανε ν' αναγνωρίσουν αμέσως τους ήρωες που συνομιλούσαν και κίνησε την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Μετά από ολιγόλεπτη αναφορά στο περιεχόμενο της συνομιλίας από το διδάσκοντα, που είχε σκοπό την καλύτερη κατανόηση, δόθηκε στα παιδιά το κείμενο της συνομιλίας που είχαν πριν λίγο ακούσει. Τους ζητήθηκε να υπογραμμίσουν μέσα στο κείμενο δύο φράσεις που θα χρησίμευαν ως ερέθισμα για να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι γλωσσικές μονάδες σε συνταγματικό επίπεδο. Να κατανοηθούν δηλ. οι ελευθερίες που δίνει και οι περιορισμοί που θέτει η γλώσσα στη διαδικασία συγκρότησης των εκφωνημάτων.

Για να γίνει αυτό, τα παιδιά εργάστηκαν κατά ομάδες. Τους ζητήθηκε να επιχειρήσουν να αλλάξουν τη θέση των λέξεων στις φράσεις που είχαν υπογραμμιστεί και να γράψουν τις προτάσεις όπως διαμορφώνονταν μετά από κάθε τέτοια αλλαγή θέσης. Τα παιδιά δούλεψαν με ενθουσιασμό γιατί αντιμετώπισαν τη διαδικασία σαν παιχνίδι. Σύντομα διαπίστωσαν ότι, ενώ ορισμένες λέξεις μπορούν να αλλάξουν θέση μέσα στη φράση (ρήμα, ουσιαστικό, επιρρ. κτλ.), ορισμένες άλλες (άρθρα, προθέσεις κτλ.) δε μπορούν να αλλάξουν. Στο τέλος κρατήθηκαν οι φράσεις που είχαν προκύψει από τις επιτρεπτές αλλαγές θέσεων και γράφτηκαν στον πίνακα. Σχολιάστηκαν μία μία και διαπιστώθηκε ότι, ενώ όλες ήταν σωστά συγκροτημένες, δεν ήταν όλες στον ίδιο βαθμό αποδεκτές. Τα παιδιά δηλ. είπαν ότι μερικές, αν και σωστές, δε θα τις χρησιμοποιούσαν ποτέ. Αφαίρεσαν από τον πίνακα τις σωστές, αλλά μη αποδεκτές, και προσπάθησαν να κρίνουν τις υπόλοιπες. Διαπίστωσαν ότι, ενώ το βασικό νόημα που εξέφραζαν ήταν ίδιο με το νόημα των αρχικών φράσεων, καθεμιά παρουσίαζε μια διαφορετική νοηματική απόχρωση από τις υπόλοιπες. Η νοηματική αυτή απόχρωση προβαλλόταν μάλιστα περισσότερο με τον κατάλληλο επιτονισμό. Διαπίστωσαν ακόμη ότι δε μπορούσαν όλες να χρησιμοποιηθούν στη θέση των αρχικών φράσεων μέσα στο κείμενο από το οποίο τις είχαμε αποσπάσει. Για να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν έπρεπε να ενταχθούν σε διαφορετικά συμφραζόμενα. Κατόπιν ζητήθηκε από το διδάσκοντα να βρουν στη μια από

τις φράσεις τις λέξεις εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μετάδοση του μηνύματος. Τα παιδιά με αφαιρετική διαδικασία ξεχώρισαν τις απαραίτητες από τις μη απαραίτητες λέξεις. Με τις πρώτες οδηγήθηκαν στο σχηματισμό του πυρήνα της φράσης ενώ για τις δεύτερες διαπίστωσαν ότι πρόκειται για προσθήκες που γίνονται εφόσον κρίνεται απαραίτητη η μετάδοση πρόσθετων πληροφοριών.

Στο τέλος της πρώτης φάσης διαβάστηκαν οι ίδιες φράσεις με διαφορετική επιτόνιση, πράγμα που οδήγησε τους μαθητές να αντιληφθούν πόσο αλλάζει το νόημα της φράσης, όταν αλλάζει η επιτόνιση. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε τα παιδιά και το διδάσκοντα να παρατηρήσουν πως ο προφορικός λόγος έχει και δυνατότητες που δε διαθέτει ο γραπτός, αφού μπορεί να εκμεταλλεύεται στοιχεία όπως χαρακτηριστικά της φωνής, χειρονομίες, μορφασμοί, κινήσεις του κεφαλιού, νεύματα και άλλες εξωγλωσσικές μεταβλητές που πολλές φορές είναι πιο εύγλωττες από τα ίδια τα λόγια. Με την τρίτη ενότητα συνειδητοποιήθηκε η διαφοροποίηση του προφορικού λόγου σε σχέση με το γραπτό και συγχρόνως ιεραρχήθηκαν τα δυο είδη λόγου με κριτήριο την αποτελεσματικότητά.

Έτσι με την πρώτη φάση της δοκιμαστικής διδασκαλίας έγινε κατανοητό ότι:

- α) υπάρχει περιορισμένη ελευθερία στο σχηματισμό ενός εκφωνήματος στην ελληνική γλώσσα.
- β) κάθε νέα φράση που προκύπτει από τις μεταθέσεις των όρων της, ενώ διατηρεί το αρχικό νόημα, παίρνει μια διαφορετική απόχρωση που έχει σημασία για την επικοινωνία
- γ) η χρήση κάθε εκφωνήματος εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες της επικοινωνίας, τα συμφραζόμενα, το γλωσσικό επίπεδο των συνομιλητών, το θέμα της συζήτησης, κτλ.
- δ) κάθε εκφώνημα αποτελείται από έναν πυρήνα που είναι και ο κύριος φορέας του νοήματος και με την προσθήκη σ' αυτόν νέων γλωσσικών στοιχείων πετυχαίνουμε τη δημιουργία πληρέστερου, πιο επεξεργασμένου νοήματος
- ε) ο προφορικός λόγος έχει διαφορετικές δυνατότητες από το γραπτό

## 2.2. Δεύτερη φάση: Παραγωγή λόγου

Σκοπός της δεύτερης φάσης, η οποία διήρκεσε επίσης 5 διδακτικές ώρες, ήταν να δοκιμαστεί η διδακτική διαδικασία που έδινε έμφαση στην παραγωγή αρχικά προφορικού και στη συνέχεια γραπτού λόγου.

### 2.2.1. Παραγωγή προφορικού λόγου

Στόχος της ενότητας αυτής ήταν να παραγάγουν τα παιδιά λόγο, να διορθώσουν τα εκφραστικά τους λάθη με το σχολιασμό κι έτσι να βελτιώσουν τη γλωσσική τους έκφραση. Μέσα στα πλαίσια αυτής της σκοποθεσίας προκλήθη-

κε στην αρχή από το διδάσκοντα συζήτηση με θέμα το βιβλίο· το θέμα αυτό ήταν πιο πρόσφορο μια και ήταν το θέμα του κειμένου που χρησιμοποιήθηκε και στην προηγούμενη φάση για τη διδασκαλία της δομής. Η συζήτηση που έγινε ανάμεσα στους μαθητές και το διδάσκοντα μαγνητοσκοπήθηκε με σκοπό να γίνει στη συνέχεια σχολιασμός του λόγου που παρήγαγαν τα παιδιά. Προτιμήθηκε η μαγνητοσκόπηση με το σκεπτικό ότι ο σχολιασμός και η διόρθωση των τυχόν λαθών που θα έκαναν τα παιδιά έπρεπε να γίνει από τα ίδια μετά το τέλος της συζήτησης. Έτσι όταν ξαναάκουγαν τα παιδιά τη συζήτηση θα εντόπιζαν μόνα τους τα σημεία εκείνα στα οποία κάποιες φράσεις θα υστερούσαν εκφραστικά και θα είχαν την ευκαιρία, αντικειμενικοί τώρα κριτές του εαυτού τους, να διορθώσουν τα δικά τους λάθη. Επίσης με τη μαγνητοσκόπηση θα αποφεύγαμε το σταμάτημα της συζήτησης σε κάθε λαθεμένη έκφραση, πράγμα που θα οδηγούσε στον περιορισμό του αυθορμητισμού των παιδιών. Άλλωστε, αν γινόταν κάτι τέτοιο, θα χανόταν η φυσικότητα της συζήτησης και ο ειρμός της σκέψης των παιδιών. Εκτός απ' αυτά με τη μαγνητοσκόπηση ή τη μαγνητοφώνηση δίνεται η δυνατότητα να ακουστεί μια φράση όσες φορές θέλουμε έτσι όπως διατυπώθηκε κατά τη συζήτηση. Με τη μαγνητοσκόπηση ειδικά δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσει κανείς και τα εξωγλωσσικά στοιχεία που πλαισιώνουν το λόγο.

Ο σχολιασμός που θα γινόταν μετά το τέλος της συζήτησης θα απέβλεπε στα εξής: α) να διαπιστώσουν οι μαθητές την αποτελεσματικότητα της διατύπωσης που χρησιμοποίησαν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και στη συνέχεια, έχοντας ως κριτήριο την αποτελεσματικότητα, να οδηγηθούν σε μια πιο αποτελεσματική διατύπωση, β) να σκεφτούν και να προτείνουν άλλες εκφράσεις πιο αποτελεσματικές και ν' ανακαλύψουν έτσι πως η γλώσσα προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες έκφρασης και γ) να πλουτιστεί το λεξιλόγιο των παιδιών· αυτό θα γινόταν κατορθωτό με την προσπάθεια των παιδιών να βρουν λέξεις πιο κατάλληλες, που θα έδιναν μεγαλύτερη σαφήνεια στο νόημα της φράσης, απ' αυτές που είχαν χρησιμοποιήσει κατά τη συζήτηση.

Ο σχολιασμός και η «διόρθωση» των εκφραστικών λαθών που είχαμε προγραμματίσει δεν πραγματοποιήθηκε, γιατί δεν έγινε δυνατή η προβολή του μαγνητοσκοπημένου φιλμ για λόγους ανεξάρτητους από τη θέλησή μας. Έτσι προχωρήσαμε στην αμέσως επόμενη ενότητα που ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου

### 2.2.2. Παραγωγή γραπτού λόγου

Σ' αυτήν την ενότητα κύριος στόχος ήταν η παραγωγή και βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών. Γι' αυτό μετά την εξήγηση του διδάσκοντα για το τι πρόκειται να κάνουν τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν κάποια δραστηριότητα, η οποία θα αποτελούσε αντικείμενο πάνω στο οποίο θα βασιζόταν η παραγωγή του γραπτού λόγου. Μετά από σύντομη συζήτηση επιλέχθηκε



ως δραστηριότητα η διοργάνωση μιας έκθεσης βιβλίου. Συζητήθηκαν στη συνέχεια οι διαδικασίες της διοργάνωσης και στο τέλος συμφώνησαν τα παιδιά πως για την υλοποίησή της απαιτούνται ορισμένες βασικές ενέργειες, οι οποίες θα πρέπει να είναι οι ακόλουθες:

α) επιστολή-αίτηση προς το Γυμνασιάρχη, με την οποία θα ζητιέται η παραχώρηση μιας αίθουσας του σχολείου, β) προσκλήσεις προς ορισμένα πρόσωπα και φορείς, γ) ανακοίνωση-δημοσίευμα στις εφημερίδες, και δ) αφίσα με την οποία θα γνωστοποιείται και θα διαφημίζεται η έκθεση του βιβλίου.

Με τον τρόπο αυτό δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να παράγουν γραπτό λόγο που θα ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της καθεμιάς από τις παραπάνω δραστηριότητες. Το κάθε παιδί εργάστηκε μόνο του πάνω σ' ένα από τα τέσσερα θέματα-δραστηριότητες, ανάλογα με την προτίμησή του. Η εργασία οργανώθηκε έτσι ώστε να μην ασχοληθούν όλοι οι μαθητές με το ίδιο θέμα-δραστηριότητα, αλλά να υπάρχει κάποια ποικιλία. Μετά το τέλος της σύνταξης των κειμένων συγκεντρώθηκαν από το διδάσκοντα όλα τα γραπτά. Τα γραπτά κείμενα, μερικά από τα οποία μάλιστα παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σχολιάστηκαν και συζητήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά με την καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Σ' αυτήν τη φάση δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία και η αφορμή να γράψουν, να συζητήσουν και να ελέγξουν τα ίδια την αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου που παρήγαγαν, να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους και να αναζητήσουν άλλες διατυπώσεις πιο κατάλληλες και πιο αποτελεσματικές. Μ' αυτόν τον τρόπο νομίζουμε πως εξασφαλίζεται η δημιουργική συμμετοχή των παιδιών, η απασχόληση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και οδηγεί αναμφίβολα στον πλουτισμό των εκφραστικών μέσων όχι με τη μορφή συσσώρευσης αλλά με τήν ένταξη και τη χρησιμοποίησή τους στα πλαίσια αυθεντικού λόγου.

Μετά το τέλος του σχολιασμού των γραπτών κειμένων δόθηκε στα παιδιά ένα πρότυπο-υπόδειγμα από κάθε θέμα-δραστηριότητα. Τελειώνοντας αυτήν τη φάση παρουσιάστηκαν από το διδάσκοντα αυθεντικά δημοσιεύματα, προσκλήσεις, αφίσες και επιστολές που είναι γενικά αποδεκτές.

### 2.3. Συμπεράσματα — Κριτική των μαθητών

Η τελευταία ώρα της δοκιμαστικής διδασκαλίας μας αφιερώθηκε σε κριτική της όλης διδακτικής απόπειρας από την πλευρά των μαθητών. Στα πλαίσια αυτά τα παιδιά διατύπωσαν τη γνώμη τους για το πώς είδαν και τις δυο φάσεις της διδασκαλίας. Τα πιο πολλά υποστήριζαν πως η όλη διαδικασία έμοιαζε περισσότερο με παιχνίδι και λιγότερο με μάθημα. Είπαν πως κατάλαβαν ορισμένα μυστικά της γλώσσας, τα οποία δεν είχαν υποψιαστεί στο παρελθόν. Υποστήριξαν επίσης ότι ωφελήθηκαν από τη συζήτηση, αφού τους δόθηκε η ευκαιρία να πλουτίσουν τη σκέψη και το λεξιλόγιό τους. Είπαν πως έμαθαν

πώς οργανώνεται μια έκθεση βιβλίου, τι ενέργειες είναι απαραίτητες να γίνουν για την οργάνωσή της και πώς μπορούν να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα χρησιμοποιώντας τη γλωσσική έκφραση που είναι κατάλληλη για κάθε δραστηριότητα. Τέλος διατύπωσαν το συμπέρασμα πως η γλώσσα και η σκέψη πλουτίζεται όχι μόνο με το διάβασμα των βιβλίων αλλά και με τη συζήτηση.

### 3. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η πρώτη φάση της δοκιμαστικής διδασκαλίας πήγε πολύ καλά. Κερδίσαμε εύκολα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Κατάλαβαν πολύ εύκολα τι τους ζητούσαμε και ανταποκρίθηκαν στα ζητούμενα περισσότερο από όσο το περιμέναμε. Διαπιστώσαμε πως στην πράξη απαιτούνται περισσότερα από ένα μαθήματα για το σχολιασμό και τη συζήτηση των προτάσεων, που βρίσκουν οι ομάδες των μαθητών. Θα χρειαζόταν ίσως ένα μάθημα για κάθε επιδιωκόμενο σκοπό.

Η δεύτερη φάση από ένα σημείο και ύστερα δεν εξελίχθηκε, όπως προσδοκούσαμε. Διαπιστώσαμε ότι ο προφορικός λόγος που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη συζήτηση παρουσίαζε πολλές εκφραστικές αδυναμίες. Ο σχολιασμός με τον οποίο θα βοηθούσαμε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους και θα τους καθοδηγούσαμε να τις ξεπεράσουν δεν πραγματοποιήθηκε για λόγους που ήταν ανεξάρτητοι από τη θέλησή μας. Πολύ πιο καλά πήγε η ενότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τις εφαρμογές που τους ζητήσαμε και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και σχετική επιτυχία. Φυσικά τα γραπτά κείμενα που παρουσίασαν υστερούσαν από πολλές απόψεις. Μας επέτρεψαν όμως να επισημάνουμε τις αδυναμίες και να τις θεραπεύσουμε. Η θεραπεία έγινε με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και ήταν αποτέλεσμα της δικής τους, καθοδηγούμενης βέβαια, προσπάθειας. Συνειδητοποίησαν πως ο λόγος που επέβαλλε να διαφοροποιούνται μεταξύ τους τα κείμενα που έφτιαζαν ήταν ο διαφορετικός επικοινωνιακός στόχος που εξυπηρετούσε το καθένα.

Σωφρ. Α. Χατζησαββίδη

## 5η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ

### 1. Εισαγωγικά

Είναι διαπιστωμένο πως το παιδί, αλλά και γενικότερα ο άνθρωπος, μπορεί να μιλήσει με μεγαλύτερη ευκολία για θέματα και ζητήματα που αφορούν το άτομό του και τη ζωή του, το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον και τις εμπειρίες που έχει ζήσει. Η πραγματικότητα αυτή μπορεί κάλλιστα να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας. Έτσι μια αυτοπαρουσίαση των μαθητών μπροστά σ' ένα ακροατήριο, που θα αποτελείται από τα μέλη που απαρτίζουν μια σχολική τάξη (μαθητές και διδάσκων) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές —εφόσον βέβαια ο διδάσκων μεθοδεύσει κατάλληλα την όλη διδασκαλία και χειριστεί την όλη πορεία με παιδαγωγικά επιτρεπτό τρόπο— να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να διορθώσουν κάποιες γλωσσικές αδυναμίες και γενικά να καλλιεργηθούν γλωσσικά. Εκτός όμως από την καθαρά γλωσσική προοπτική, μια αυτοπαρουσίαση μπροστά σε ακροατήριο που αποτελείται από τους μαθητές της ίδιας τάξης, στην οποία ανήκει ο αυτοπαρουσιαζόμενος, παρέχει την ευκαιρία καλύτερης γνωριμίας μεταξύ των μαθητών και παράλληλα αποτελεί ένα πρώτο βήμα για τον εθισμό των μαθητών σε παρόμοιες καταστάσεις. Ο εθισμός αυτός τους αποδεσμεύει σταδιακά από κάποιες τυχόν αναστολές που έχουν, όταν καλούνται να μιλήσουν μπροστά σε ακροατήριο.

Πιστεύοντας λοιπόν στην πολλαπλή χρησιμότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος σχεδίασα και δίδαξα μια θεματική ενότητα στην τετάρτη τάξη (αντίστοιχη της τρίτης τάξης του ελληνικού Γυμνασίου) του ελληνικού τμήματος του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξελλών κατά τη σχολική χρονιά 1986-87. Τη συγκεκριμένη τάξη αποτελούσαν 18 μαθητές (13 κορίτσια και 5 αγόρια). Επρόκειτο για μια τάξη, της οποίας το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών γνώριζε και χειριζόταν την ελληνική γλώσσα ικανοποιητικά, ενώ ένα μικρό μέρος (5-6 μαθητές) βρισκόταν σε επίπεδο κάτω του μετρίου. Γενικά η τάξη αυτή δε διέφερε σημαντικά από μια κλασική τάξη ενός ελληνικού Γυμνασίου.

## 2. Η διδακτική δοκιμή

Με την έναρξη του μαθήματος εξήγησα στους μαθητές ότι δεν αρκεί να εκφράζεται κανείς σωστά στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, να απαντά σωστά στις ερωτήσεις του διδάσκοντα και να γράφει καλές εκθέσεις. Οπωσδήποτε όλα αυτά είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα άτομο που είναι καλός χειριστής της γλώσσας του. Εκτός όμως από αυτά θα πρέπει ένας καλός χειριστής της γλώσσας, να είναι ικανός να μιλά με άνεση και αυτοπεποίθηση μπροστά σε ακροατήριο και να απαντά με θάρρος στις ερωτήσεις που τυχόν του υποβάλλουν κάποια άτομα από το ακροατήριο. Για να κάνω σαφή τη σημασία αυτής της άποψης, αναφέρθηκα σε παραδείγματα δημόσιων προσώπων (πολιτικών, επιστημόνων), που κερδίζουν τη συμπάθεια του κόσμου, γιατί είναι καλοί ρήτορες, και άλλων που μολονότι έχουν άλλα θετικά χαρακτηριστικά (παρουσιαστικό — ήθος κτλ.) δεν κερδίζουν τη συμπάθεια του κόσμου, γιατί δεν έχουν ρητορικές ικανότητες.

Μετά από σύντομη, καθοδηγούμενη συζήτηση δέχτηκαν οι μαθητές πως η ικανότητα να μιλά κανείς με άνεση και αυτοπεποίθηση μπροστά σε ακροατήριο δεν είναι μόνο χάρισμα φυσικό αλλά κατακτιέται και με την άσκηση. Αυτή η τελευταία άποψη μου έδωσε την ευκαιρία ν' ανακοινώσω στους μαθητές την πρόθεσή μου: να ασκηθούν δηλαδή στην εκφώνηση κάποιου λόγου μπροστά σε ακροατήριο. Τους εξήγησα πως στο σχολείο δίνεται ευκαιρία ν' αρχίσουμε μια τέτοια άσκηση, τη στιγμή μάλιστα που και οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, αφού οι μαθητές που αποτελούσαν το ακροατήριο και τους αυτοπαρουσιαζόμενους είναι μεταξύ τους γνωστοί, στοιχείο οπωσδήποτε ευνοϊκό για ένα τέτοιο εγχείρημα. Για την υλοποίηση αυτής της άσκησης πρότεινα ν' αρχίσουμε από την αυτοπαρουσίαση, την παρουσίαση δηλαδή της ατομικής και οικογενειακής ζωής του καθενός, των ενδιαφερόντων του, των προσδοκιών του κτλ. Οι μαθητές ως σύνολο δέχτηκαν κατ' αρχήν μ' ένα συγκρατημένο ενθουσιασμό την πρότασή μου. Πολλοί την επιδοκίμασαν ενώ άλλοι δεν εκφράστηκαν ελπίζοντας προφανώς πως το βάρος της αυτοπαρουσίασης θα το αναλάμβαναν κάποιοι από τους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό τόνισα πως η αυτοπαρουσίαση για να έχει κάποια χρησιμότητα για όλους τους μαθητές θα πρέπει να γίνει απ' όλους. Τότε ο συγκρατημένος ενθουσιασμός μεταβλήθηκε σε αντίδραση, η οποία εκφράστηκε από μεγάλο μέρος της τάξης. Όπως μου εξήγησαν οι μαθητές σε σχετική ερώτησή μου, αντέδρασαν για δυο λόγους: πρώτο γιατί δεν έχουν αυτοπαρουσιαστεί ποτέ στο παρελθόν μπροστά σε ακροατήριο και δεύτερο γιατί δεν ήξεραν ποιο θα είναι το περιεχόμενο της αυτοπαρουσίασής τους. Τους καθησύχασα λέγοντας πως όσον αφορά το περιεχόμενο καλό θα είναι —χωρίς να είναι δεσμευτικό— να περιέχονται τα εξής στοιχεία: τόπος και χρόνος της γέννησής τους, τα μέλη της οικογένειάς τους, προηγούμενα σχολεία, στα οποία πιθανόν φοίτησαν, τα ενδιαφέροντά τους και οι προσδοκίες τους για το μέλλον.

Όσον αφορά τον τρόπο παρουσιάσής τους είπα πως θα τους δώσω ένα παράδειγμα με τη δική μου αυτοπαρουσίαση, η οποία θα είναι η πρώτη στη σειρά και ακόμη πως θα τους δώσω την ευκαιρία στη συνέχεια να μου υποβάλλουν ερωτήσεις. Μετά απ' αυτές τις διαβεβαιώσεις το σύνολο της τάξης έδειξε ότι δέχτηκε την πρότασή μου με την προϋπόθεση να τους δοθεί κάποιος εύλογος χρόνος για να προετοιμαστούν. Αυτή η επιθυμία τους ήταν εκ των πραγμάτων πραγματοποιήσιμη, αφού με τη δική μου αυτοπαρουσίαση, τις ερωτήσεις που θα μου έθεταν στη συνέχεια και τις απαντήσεις που θα έδινα θα τέλειωνε η πρώτη διδακτική ώρα. Το δεύτερο μάθημα ήταν σύμφωνα με το πρόγραμμα την επόμενη ημέρα, οπότε μεσολαβούσε αρκετός χρόνος για να προετοιμαστούν και να σχεδιάσουν την αυτοπαρουσίασή τους.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να παρατηρήσω ότι η επιμονή μου για αυτοπαρουσίαση όλων των μαθητών της τάξης, έτσι όπως τουλάχιστον εξελίχθηκαν τα πράγματα, φαίνεται αυταρχική. Το ζήτημα αυτό με απασχόλησε ιδιαίτερα ήδη από τη στιγμή του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Θεώρησα όμως ότι η διδασκαλία θα ήταν αναποτελεσματική, αν δεχόμουν να αυτοπαρουσιαστούν μόνο εκείνοι οι μαθητές που θα το επιθυμούσαν. Γιατί στην περίπτωση αυτή το βέβαιο θα ήταν πως θα δήλωναν συμμετοχή οι μαθητές εκείνοι που δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα και αντιμετώπιζον με κάποια άνεση το ακροατήριό τους. Έτσι η καθόλα παιδαγωγικά επιδιωχίμω μου να γίνουν εφικτοί οι στόχοι που επεδίωκε η μεθόδευση αυτής της διδασκαλίας νομίζω πως δεν υποβιβάστηκε από την πιθανόν παιδαγωγικά ασυμβίβαστη υποχρέωση όλων των μαθητών να συμμετάσχουν στην αυτοπαρουσίαση. Άλλωστε τονίστηκαν στους μαθητές οι λόγοι για τους οποίους θεώρησα επιβεβλημένη τη συμμετοχή όλων.

Με τη δική μου αυτοπαρουσίαση, τις ερωτήσεις που μου έθεσαν στη συνέχεια οι μαθητές και τις απαντήσεις που έδωσα τέλειωσε η πρώτη διδακτική ώρα. Μέσα σ' αυτήν την ώρα με τις συζητήσεις που έγιναν, τις αντιπαραθέσεις, τη δική μου αυτοπαρουσίαση, τα πληροφοριακά στοιχεία για το ρητορικό λόγο και την ψυχολογική απελευθέρωση, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ως ένα βαθμό τις δυσκολίες που παρουσιάζει για τον ομιλητή η παρουσίασή του μπροστά σε ακροατήριο, τη σημασία της άσκησης για την ανετότερη παρουσίαση μπροστά σε ακροατήριο και τη δύναμη του λόγου στην άσκηση επιρροής στα άτομα. Από την άλλη οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό λόγο μέσα σε πραγματικές συνθήκες, πλούτισαν το λεξιλόγιό τους με καινούργιες λέξεις που άκουσαν και αποκτήσαν μια ιδέα του ύφους, στο οποίο γίνεται μια αυτοπαρουσίαση. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα δε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής, μια και οι συνθήκες της συζήτησης και της αντιπαραθέσης δεν επέτρεψαν κάτι τέτοιο. Ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής δόθηκε τις επόμενες διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες οι μαθητές αυτοπαρουσιάζονταν, οπότε δινόταν και η ευκαιρία σχολιασμού και διόρθωσης κάποιων εκφραστικών λαθών. Η

αυτοπαρουσίαση γινόταν με τον εξής τρόπο: κάθε μαθητής που αναλάμβανε να αυτοπαρουσιαστεί (ο καθένας ήταν ελεύθερος να διαλέξει τη σειρά του) έπαιρνε τη θέση του διδάσκοντα έχοντας απέναντί του τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Μετά την αυτοπαρουσίαση, η οποία διαρκούσε συνήθως 4-5 λεπτά περίπου, οι μαθητές που αποτελούσαν το ακροατήριο είχαν το δικαίωμα να υποβάλλουν στον αυτοπαρουσιαζόμενο διευκρινιστικές και άλλες ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον κανονισμό που είχαμε θέσει στην αρχή ο κάθε μαθητής είχε το δικαίωμα να αρνηθεί να απαντήσει σε ερωτήματα που θα έκρινε ο ίδιος ότι δε θέλει να απαντήσει.

Κατά τη διάρκεια της αυτοπαρουσίασης οι μαθητές που αποτελούσαν το ακροατήριο έπρεπε, όπως ήδη τους είχα πει στην αρχή, να εντοπίζουν και να σημειώνουν τυχόν εκφραστικά λάθη, λέξεις που δε γνώριζαν και ό,τι άλλο έπεφτε στην αντίληψή τους. Το ίδιο βέβαια έκανα κι εγώ. Στο τέλος κάθε αυτοπαρουσίασης και μετά την υποβολή των ερωτήσεων συζητούσαμε τις γλωσσικές παρατηρήσεις που είχε κάνει ο καθένας από το ακροατήριο. Με την τελευταία αυτή διαδικασία οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αντιληφθούν κάποια εκφραστικά λάθη που έκαναν οι ίδιοι και οι συμμαθητές τους και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν ότι τη χρήση της μιας ή της άλλης εκφοράς την καθορίζει κατά μεγάλο μέρος το επίπεδο του ύφους αλλά και τα συμφραζόμενα. Για την επιτυχία αυτών των διδακτικών επιδιώξεων ένας κατάλληλος τρόπος είναι η χρήση του μαγνητοφώνου, με το οποίο θα καταγράφονται τα όσα λέγονται και στη συνέχεια θα σχολιάζονται και θα συζητιούνται με βάση την εκ νέου ακρόαση των σημείων εκείνων στα οποία οι μαθητές έχουν κάτι να παρατηρήσουν. Στη δικιά μας περίπτωση προτάθηκε το μαγνητόφωνο ως χρηστικό μέσο για τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Μόνο όμως ένας μαθητής δέχτηκε να μαγνητοφωνηθεί. Οι άλλοι το αρνήθηκαν με το αιτιολογικό ότι θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στη γλωσσική τους έκφραση.

Η αυτοπαρουσίαση των 18 μαθητών μαζί με τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν και τις απαντήσεις που δόθηκαν διήρκεσε συνολικά τρεις διδακτικές ώρες. Μετά το τέλος όλης αυτής της θεματικής ενότητας οι μαθητές έδειξαν την ικανοποίησή τους και εξέφρασαν μάλιστα την επιθυμία να προχωρήσουμε και σε άλλες παρόμοιες-διδακτικές δοκιμές. Τους υποσχέθηκα πως στο άμεσο μέλλον θα οργανώσουμε και άλλες. Στο μεταξύ τους πρότεινα να προχωρήσουμε προς το παρόν σε μια ενότητα όμοια μ' αυτήν που είχαμε επεξεργαστεί, αλλά αυτή τη φορά γραπτά. Τους εξήγησα ότι μια γραπτή αυτοπαρουσίαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής, όπως στην αλληλογραφία μας με κάποιο πρόσωπο που δε γνωρίζουμε και του στέλνουμε για πρώτη φορά επιστολή, στην εγγραφή μας σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, στην αίτηση πρόσληψής μας σε κάποια εργασία κτλ. Εξήγησα ακόμη στους μαθητές ότι η γραπτή αυτοπαρουσίαση στην περίπτωση που συντάσσεται για την πρόσ-

ληψη σε κάποια θέση ή την εγγραφή σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα λέγεται αυτοβιογραφικό σημείωμα και ακόμη ότι ο διεθνής όρος του σημειώματος αυτού είναι *curriculum vitae* ή και απλά *c.v.*

Μετά απ' αυτές τις πληροφορίες χωρίστηκε η τάξη σε τρία τμήματα. Στους μαθητές του πρώτου τμήματος ανατέθηκε να γράψουν, ο κάθε μαθητής χωριστά, μια επιστολή σε κάποιον άγνωστο παραλήπτη, στον οποίο θα έπρεπε να αυτοπαρουσιαστούν, να πουν ποιοι είναι και να εκθέσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Στους μαθητές του δεύτερου τμήματος ανατέθηκε η σύνταξη ενός αυτοβιογραφικού σημειώματος με υποθετικό σκοπό να το υποβάλουν σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα για την εγγραφή τους σ' αυτό. Και τέλος οι μαθητές της τρίτης ομάδας ανάλαβαν την υποχρέωση να γράψουν ένα αυτοβιογραφικό σημείωμα με υποθετικό σκοπό να το υποβάλουν για την πρόσληψή τους σε κάποια εργασία της προτίμησής τους.

Πριν αρχίσουν να γράφουν οι μαθητές, τονίστηκε πως η κάθε γραπτή αυτοπαρουσίαση θα πρέπει να είναι ανάλογη με το σκοπό που επιδιώκει αυτός που τη γράφει και το περιεχόμενό της ανάλογο του κύκλου των δραστηριοτήτων του παραλήπτη ή του φορέα που πρόκειται να την παραλάβει. Η παρατήρηση αυτή έδωσε την αφορμή ερωτήσεων από τους μαθητές, οι οποίοι ζητούσαν να αποσαφηνίσω τι εννοούσα λέγοντας πως το περιεχόμενο του γραπτού θα πρέπει να είναι ανάλογο με τον κύκλο των δραστηριοτήτων του παραλήπτη. Εξήγησα με λεπτομέρειες και με παραδείγματα τι εννοούσα και μου δόθηκε η ευκαιρία να τους μιλήσω ακόμη μια φορά — το είχα κάνει ήδη και σε προηγούμενα μαθήματα— για τα επίπεδα ύψους. Οι διευκρινήσεις αυτές αποτέλεσαν και τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινούνταν οι μαθητές. Επειδή ο χρόνος ήταν περιορισμένος, οι μαθητές άρχισαν να γράφουν στην τάξη, ολοκλήρωσαν όμως το γραπτό τους στο σπίτι. Στο επόμενο μάθημα παρέδωσαν τα γραπτά τους, τα οποία διαβάστηκαν και σχολιάστηκαν από άποψη υφολογική, εκφραστική και λεξιλογική από τους μαθητές και από μένα. Η ανάγνωση των γραπτών έγινε χωρίς αναφορά σ' αυτούς που τα έγραψαν. Μέσα απ' αυτόν το σχολιασμό προέκυψαν πολλά θετικά στοιχεία: πλούτισαν οι μαθητές το λεξιλόγιό τους, εντόπισαν ακόμη μια φορά εκφραστικά λάθη και έμαθαν τη σωστή χρήση, και το κυριότερο, που αποτέλεσε άλλωστε και αντικείμενο ευρύτερου σχολιασμού, συνειδητοποίησαν ότι χειριζόμαστε τη γλώσσα όχι μόνο ανάλογα με το θέμα αλλά και με τον αποδέκτη του κειμένου, στον οποίο απευθυνόμαστε.

Η διαδικασία της γραπτής έκφρασης (γράψιμο-διευκρινήσεις-σχολιασμός) διήρκεσε άλλες τρεις διδακτικές ώρες. Συνολικά δηλαδή η όλη πορεία του μαθήματος της αυτοπαρουσίασης διήρκεσε 7 διδακτικές ώρες. Μέσα από όλη αυτή τη διδασκαλία οι μαθητές καλλιεργήθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο· έμαθαν να μιλούν και να γράφουν σε κάποια επίπεδα ύψους,

στα οποία κάποτε θα αναγκαστούν να παράγουν λόγο· κατέκτησαν έναν ικανό αριθμό ελληνικών λέξεων όχι με απλή ερμηνεία τους αλλά με τη χρήση. Ακόμη διδάχτηκαν στοιχεία της δομής της ελληνικής γλώσσας με άμεση επαφή με το πρόβλημα και όχι με απλή θεωρητική υπόμνηση των γραμματικών κανόνων. Και τέλος νομίζω πως με την προφορική αυτοπαρουσίαση έκαναν ένα πρώτο βήμα για την απαλλαγή τους από αναστολές που εμποδίζουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής αλλά και τους μεγαλύτερους, όταν υποχρεωθούν, να παράγουν λόγο μπροστά σε ακροατήριο.



Ελένης Χοντολίδου

## 6η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ

*Η αξιοποίηση του τύπου στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας*

Τον Ιανουάριο και το Φεβρουάριο του 1986, συμμετέχοντας σ' ένα πρόγραμμα της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) Θεσσαλονίκης στις Σχολές Μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) είχα την ευκαιρία να διδάξω το παντελώς ελεύθερο από περιορισμούς μάθημα «πολιτιστικές εκδηλώσεις». Όντας φιλόλογος και έχοντας την αίσθηση ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές<sup>1</sup> χρειάζονται ούτως ή άλλως ενίσχυση γλωσσική-εκφραστική, αποφάσισα το οτιδήποτε γίνεται στα πλαίσια της δικής μου παρέμβασης να σχετίζεται άμεσα ή έμεσα με τη γλώσσα.

Έχοντας την αντίληψη ότι το γλωσσικό μάθημα είναι πολύ ευρύτερο της εκμάθησης των γραμματικών ή συντακτικών κανόνων, και με δεδομένο τον περιορισμό ότι δεν είχα εκ των πραγμάτων τη δυνατότητα άσκησης των μαθητών στο γραπτό λόγο, έρριξα το βάρος στην άσκηση του προφορικού λόγου (ακρόαση, προφορική έκφραση)<sup>2</sup>.

Στα πλαίσια αυτά λοιπόν, συζητήθηκαν ευκαιριακά διάφορα θέματα με τους μαθητές (λ.χ. τα μουσικά τους ενδιαφέροντα, οι επερχόμενες μαθητικές εκλογές, «φεμινιστικά ζητήματα» με αφορμή συγκεκριμένα γεγονότα...), διαβάστηκε και συζητήθηκε απόσπασμα από λογοτεχνικό κείμενο με θέμα και ύφος που προσεγγίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών<sup>3</sup>, προβλήθηκε και συζητήθηκε κινηματογραφική ταινία<sup>4</sup>, διαβάστηκε (με αφορμή την πρόσφατη κυκλοφορία του βιβλίου) απόσπασμα από το Μικρό Ναυτίλο του Οδυσσέα Ελύτη<sup>5</sup>.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ μόνο στον τρόπο με τον οποίον έγινε η ανάγνωση και αποκωδικοποίηση, με τη βοήθεια του διδάσκοντος πάντοτε, της πρώτης σελίδας εφημερίδας μεγάλης κυκλοφορίας. Τα σημεία τα οποία επισημάνθηκαν και συζητήθηκαν και οι αντίστοιχες επιδιώξεις του διδάσκοντος ήταν οι εξής:

1. Σύγκριση του χώρου που καταλαμβάνει η είδηση για την αλλαγή άρθρων του Συντάγματος με το χώρο που καταλαμβάνει η είδηση για το φόνο του φοιτητή (1 προς 9!!!). Το σύνταγμα και η σπουδαιότητά του, επιπτώσεις των άρθρων του Συντάγματος στην καθημερινή μας ζωή, σε αντιδιαστολή με το

γεγονός ότι ο φόνος δε φαίνεται να έχει κανένα αντίκτυπο στην καθημερινή μας ζωή. Στο σημείο αυτό επιδιώχθηκε η προφορική έκφραση των μαθητών για κοινωνικά θέματα όπως λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, λειτουργία του τύπου...

2. Η χαμογελαστή —ίσως και όχι, πάντως σκόπιμη επιλογή— φωτογραφία της γυναίκας σε συνδυασμό με το σχόλιο του συντάκτη: «Η «πέτρα του σκανδάλου» Σούζαν Μπενάν, 27 χρόνων... και έγκυος 3 μηνών...». Οι μαθήτριες περισσότερο, αλλά και οι μαθητές σχολίασαν την έκφραση εντός των εισαγωγικών και επισημάνθηκε η παράθεση της άσχετης πληροφορίας για την εγκυμοσύνη της γυναίκας. Στόχος εδώ ήταν η εξέταση της γλώσσας των εφημερίδων και η ειδική χρήση του λόγου (χρήση εισαγωγικών, συνδηλώσεις...) και κάποιος προβληματισμός για το ρόλο του τύπου στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και της στάσης του κοινού απέναντι στις γυναίκες.

3. Η ύπαρξη των φωτογραφιών· τι εξυπηρετούν —ειδικά στη μικρή κοινωνία των μαύρων φοιτητών της πόλης μας— όπως επίσης και τι εξυπηρετεί η παράθεση της διεύθυνσης όπου και συνέβη ο φόνος. Συζητήθηκε επίσης η ύπαρξη του πλήθους κατά την αναπαράσταση και υπογραμμίστηκε το νοσηρό ενδιαφέρον όλων μας για λυπηρά περιστατικά αυτού του είδους σε συνδυασμό με το επίσης νοσηρό ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού των εφημερίδων για «ερεθιστικές» ιστορίες. Εδώ επιδιώχθηκε συνειδητά η σύνδεση της στάσης και των απαιτήσεων του κοινού με το επίπεδο και την ποιότητα μερίδας του τύπου, και τους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να σταματήσει η ζήτηση αυτή με την καλλιέργεια και την παιδεία του κοινού.

Στην «ανάγνωση» αυτή οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και προβληματίστηκαν σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο ανάγνωσης των ειδήσεων των εφημερίδων. Η εφαρμογή αυτή φυσικά είναι ένα μικρό μόνον παράδειγμα ενός συγκεκριμένου πεδίου γλωσσικής εφαρμογής (γλώσσα του τύπου) και δεν έχει κανένα νόημα, παρά μόνον αν αποτελέσει μέρος σειράς παρόμοιων «ασκήσεων».

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Είναι γνωστό, και ταυτόχρονα λυπηρό, ότι οι μαθητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων υπολείπονται σε ακαδημαϊκές επιδόσεις (και συνεπώς υστερούν και στη γλωσσική τους έκφραση) και ότι το μάθημα της γλώσσας έχει πολύ μικρή βαρύτητα στο πρόγραμμα αυτών των σχολείων.
2. Ακολουθώ το γνωστό διαχωρισμό της γλώσσας σε ανάγνωση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, προφορική έκφραση.
3. Ραπτόπουλος Βαγγέλης Τα δίδωδα. —Αθήνα: Κάλβος, 1983. Το βιβλίο είναι πραγματικά ένα νεανικό και δροσερό κείμενο, από αυτά που απουσιάζουν παντελώς από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Θα ευχόταν κανείς την εισαγωγή πολλών τέτοιων κειμένων στα σχολικά

βιβλία, με την ταυτόχρονη παραδοχή ότι λογοτεχνία δεν είναι μόνον ό,τι έχει περάσει στην ιστορία της.

4. Το χάος των αδελφών Ταβιάνι.
5. Οδυσσέας Ελύτης Ο Μικρός Ναυτίλος. — Αθήνα: Ίκαρος, 1985, σ. 29. Το δύσκολο αυτό ποίημα, κρυφό στα νοήματα και με δύσκολο λεξιλόγιο, έτυχε μάλλον κακής υποδοχής - χάρις ίσως στο «επαναστατικό» του περιεχόμενο. Η στάση του διδάσκοντος βοήθησε τόσο στην εξομάλυνση των γλωσσικών δυσκολιών, όσο και στην προσέγγιση των ερωτικών σημείων, τα οποία συνήθως προκαλούν αμηχανία και παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαπραγμάτευσή τους στο σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Όλγας Ελευθεριάδη, *Modern Greek: A Contemporary Grammar*, Pacific Books, Palo Alto, California, 1985, σελ. 546.

Οφείλω να ομολογήσω ευθύς εξαρχής ότι εκτιμώ ιδιαίτερα κάθε προσπάθεια που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των ξένων που ομιλούν την ελληνική γλώσσα, γιατί με τον τρόπο αυτό πολλαπλασιάζεται και ο αριθμός των φίλων της Ελλάδας. Το παραπάνω αναγραφόμενο έργο της κ. Ελευθεριάδη είναι καρπός της μακρόχρονης διδασκαλίας της νεοελληνικής στην πολιτεία της Καλιφόρνιας και στοχεύει στο να δώσει μια συστηματική έκθεση και παρουσίαση όχι μόνο της φωνολογίας και της μορφολογίας, αλλά και της σύνταξης της δημοτικής μας γλώσσας. Πρόκειται δηλαδή για γραμματική της νεοελληνικής, που είναι γραμμένη ειδικά για τους αγγλόφωνους σπουδαστές που επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα μας. Το έργο αυτό, που χαρακτηρίζεται από την ίδια ως περιγραφικό, είναι γραμμένο με το μονοτονικό σύστημα, στηρίζεται στην πιο σύγχρονη νεοελληνική βιβλιογραφία και αποτελείται από τα εξής μέρη: Έπειτα από μια σύντομη ιστορία της ελληνικής γλώσσας (σελ. 1-7) ακολουθεί το πρώτο κεφάλαιο, που ασχολείται με το φθογγικό σύστημα ή, κατ' άλλην ορολογία, με τα φωνήματα της νεοελληνικής (σελ. 8-49). Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο σύστημα γραφής της ελληνικής (σελ. 50-73), ενώ στο επόμενο κεφάλαιο δίδεται μια εισαγωγή στη μορφολογία και στη σύνταξη της γλώσσας μας (σελ. 74-87). Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζονται τα ουσιαστικά και κλίνεται ικανός αριθμός απ' αυτά (σελ. 88-145). Ακολουθεί το κεφάλαιο με τα επίθετα (σελ. 146-182), ενώ το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αριθμητικά (σελ. 183-207). Κατόπιν ασχολείται με τις αντωνυμίες (σελ. 208-249) και στη συνέχεια διαλαμβάνει για το ρήμα, που είναι το πιο ενδιαφέρον και το πιο εκτεταμένο κεφάλαιο του έργου αυτού (σελ. 250-426). Τα επιρρήματα (σελ. 427-441), οι προθέσεις (σελ. 442-479), οι σύνδεσμοι (σελ. 480-505), τα επιφωνήματα (σελ. 506-510), λέξεις με περισσότερες από μια χρήσεις (σελ. 511-517), η θέση των λέξεων στις προτάσεις (σελ. 518-530), η βιβλιογραφία (σελ. 531-535) και ο πίνακας των όρων (σελ. 537-546) συμπληρώνουν και ολοκληρώνουν την εργασία αυτή.

Το έργο αυτό έχει γίνει με βάση την παραδοσιακή γραμματική. Παραδοσιακή είναι και η ορολογία που χρησιμοποιείται σ' όλο το βιβλίο. Γίνεται χρήση πλήθους ενδιαφερόντων παραδειγμάτων, που διαφωτίζουν πλήρως όλα τα γραμματικά φαινόμενα. Παρόλο ότι έχω κάποιες επιφυλάξεις ως προς την απόδοση στην αγγλική ορισμένων προτάσεων της νεοελληνικής, δεν μπορώ παρά να θαυμάσω την αγάπη και τη μεγάλη προσπάθεια της κ. Ελευθεριάδη να δώσει ένα ολοκληρωμένο έργο στους σπουδαστές της για την εκμάθηση της γλώσσας μας. Η απλότητα, η μεθοδικότητα και η σαφήνεια είναι βασικές αρετές του έργου αυτού και το συνιστώ ανεπιφύλακτα σ' όλους τους αγγλόφωνους που θέλουν να μάθουν ελληνικά.

Γ. Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

## ΣΧΟΛΙΑ

### ΓΛΩΣΣΙΚΑ Ι

Είναι ηλίου φαινότερον ότι τα γλωσσικά μας πράγματα βρίσκονται σε πολύ άσχημο σημείο. Ίσως στο χειρότερο σημείο μετά τον πόλεμο. Σε όλες τις μορφές του λόγου υπάρχουν προβλήματα. Όλοι σχεδόν το ομολογούν —λίγοι πεισματικά το αρνούνται— και πολλοί το σατιρίζουν.

Οι λόγοι σίγουρα είναι πολλοί: κακή παιδεία (ο όρος σε όλο το πλάτος του), ημιμάθεια και δοκησιοφία, δηλ. νεοελληνική ασχετοσύνη, «ήσων προσπάθεια», επίπλευση και επιβράβευση επιπόλαιων ή άσχετων, η πλημμυρίδα του δυτικού και ιδίως του αμερικανικού πολιτισμού και γλώσσας. Η τελευταία καλύπτει ολοκληρωτικά σχεδόν την τεχνολογία που σήμερα εξαπλώνεται και εισβάλλει με ιλιγγιώδεις ρυθμούς στη ζωή μας. Έτσι η πίεση στη γλώσσα μας είναι μεγάλη κι όπως πολλοί τονίζουν η ανθεκτική και η αφομοιωτική της δύναμη όλο και μειώνεται καθώς αποκοβόμαστε από τον πλούτο της Αρχαίας Ελληνικής.

Ξέχωρα όμως από την μεγάλη πίεση που ασκεί η αγγλική γλώσσα, μεγάλη είναι η συμβολή των αιτιών που βρίσκονται στην Ελλάδα. Εκτός από τα παραπάνω τρατά του νεοελληνικού βίου την κατάσταση επιδεινώνουν η δύναμη που έχουν σήμερα οι «δημοτικιστές» και ο ρεβανισμός που τους διακρίνει απέναντι σε κάθε λογίο στοιχείο της γλώσσας μας. (Έτσι, σε παρένθεση, ύστερα από κάποιες δεκαετίες σε κάθε σελίδα νεοελληνικού κειμένου γραμμένου πριν το 1980 —ή έστω και το 1900— θα χρειάζεται μισή σελίδα υπόμνημα για τους μαθητές). Παράλληλα στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και η σχολική Γραμματική με την αχαρακτήριστη ακαμψία της.

Εξαιτίας ιδίως των δυο τελευταίων παραγόντων συχνά γινόμαστε μάρτυρες και θύματα γλωσσικών βαρβαροτήτων. Ένα τέτοιο σημείο είναι το περίφημο τελικό ν της αιτιατικής, ιδίως των αρσενικών. Το θέμα αυτό λες και αποτελεί στοιχείο δογματικής καθαρότητας για τους «δημοτικιστές», αλλιώς οι υπεύθυνοι δεν θα αγνοούσαν επιδεικτικά τις πλήθος αντιθετες και εύλογες —όπως πιστεύει ο γράφων— απόψεις.

Αν ξαναθίγεται εδώ το ζήτημα δεν είναι για να «κομίση» γλαῦκα εἰς Ἄθηνas» ο γράφων (κι άλλοι αξιότεροί του έγραψαν). Αν έρχεται κι αυτός να ασχοληθεί με το ζήτημα και με κίνδυνο να φανεί μονότονος κι ετερόφωτος είναι για τέσσερις (4) λόγους:

α. Γιατί το τελικό ν το διορθώνουν επιμελέστατα πλέον οι καθηγητές —πολλοί με ζήλο ιεραποστόλου— στις μαθητικές εκθέσεις, διαστρεβλώνοντας σε τούτο το σημείο το «γλωσσικό αίσθημα» των μαθητών τους.

β. Γιατι ο εξοβελισμός του ν ισοπεδώνει και εξαφανίζει γλωσσικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού έθνους, κυρίως των Κυπρίων και των Ποντίων όπως παρατηρεί και ο Δημ. Θ. Κωνσταντινίδης (περ. ANTI, τ. 352, 31.7.1987, σ. 56). Μιλάμε όμως για αλλοτρίωση, ισοπεδωτικά πολιτιστικά πρότυπα, επεκτατισμό της αγγλικής γλώσσας και

του δυτικού πολιτισμού, διατήρηση της ιθαγένειας και της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας!

γ. Γιατί το τελικό ν προφέρεται.

δ. Γιατί — το κυριότερο — οι υπεύθυνοι της γλώσσας, δηλ. αυτοί που επιβάλλουν τις απόψεις τους, παρά τις τόσες αντιδράσεις και τα πειστικά επιχειρήματα κωφεύουν προκλητικά.

Έτσι βλέπουμε πριν από σύμφωνο: τον κόσμο, τον πόνο — κι όχι πάντοτε, αλλά και χωρίς ν — αλλά: το Σεφέρη, το φίλο, το Χριστό. Δηλαδή παρουσιάζονται ουδέτερα. Κι όμως. Αν προσέξει κάποιος και ξαναδιαβάσει ή ξαναπεί τέτοιες φράσεις, θα παρατηρήσει ότι το ν δεν λείπει εντελώς αλλά προφέρεται. Για παράδειγμα, δεν προφέρονται το ίδιο οι προτάσεις:

Πάω στο σπίτι μου.

Αυτά συμβαίνουν στο γραπτό λόγο.

Τελικά προς τι η τόση επιθετική εμμονή των διαφόρων υπευθύνων ειδικών ή μη και γιατί η σχολική Γραμματική να είναι τόσο άκαμπτη;

Ναύπακτος, χειμώνας 1988

## ΓΛΩΣΣΙΚΑ II

Συνεχίζουμε και κλείνουμε για την ώρα την αναφορά και τον σχολιασμό κάποιων σημείων της σχολικής Γραμματικής της Νεοελληνικής (εκδ. 1987).

1. Ένα άλλο σημείο ακαμψίας ή ελλιπούς ενημερώσεως είναι και το κεφάλαιο το σχετικό με τον σχηματισμό πληθυντικού αριθμού ορισμένων λέξεων. Έτσι στη σ. 78 της σχολικής Γραμματικής να μπει μια άλλη κατηγορία, αυτή των όρων του Σύμπαντος:

Κάποιοι όροι του Σύμπαντος, όπως ουρανός, ήλιος, σελήνη, φεγγάρι, όταν χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά δεν σχηματίζουν πληθυντικό. (Έτσι το παράδειγμα της σ. 86 που κλίνει την λέξη «ουρανός» είναι άστοχο).

Πρέπει όμως να τονιστεί με έμφαση ότι αυτές οι λέξεις σχηματίζουν πληθυντικό αριθμό όταν:

α. Χρησιμοποιούνται μεταφορικά. Έτσι λέει ο λαϊκός κανταδόρος:

Δυο ήλιοι δυο φεγγάρια λάμπουν σήμερα,  
ένας στο πρόσωπό σου άλλος στα σύννεφα.

Τότε υπάρχει πιθανότητα να υφίσταται μικρότερη διαστρέβλωση το γλωσσικό αισθητήριο των μαθητών και υπάρχει ελπίδα να καταλάβουν οι μαθητές ευκολότερα λογοτεχνία και να μην λένε ότι, εκεί που μιλάει το κείμενο για ομορφιά και ευαισθησία, «καταπιέζεται η γυναίκα» και είναι έκφραση «της αντρικής καταπίεσης της αντροκρατούμενης κοινωνίας».

β. Χρησιμοποιούνται στην επιστήμη της Κοσμογραφίας.

Τέλος πρέπει να δηλωθεί ότι αυτές — και γενικά όλες οι λέξεις — μπορεί να μην σχηματίζουν πληθυντικό αριθμό τώρα αλλά δεν αποκλείεται να σχημάτιζαν κάποτε ή, κυρίως, να σχηματίσουν στο μέλλον. (Αυτό ως γενικός κανόνας).

2. Στη σ. 80, παρ. 123, διαβάζουμε ότι τα υποκοριστικά σε -ακι δεν σχηματίζουν την γενική του πληθυντικού.

Όμως δεν θα πούμε «στο στενό των Δερβενακίων»; (όσο κι αν στην αφετηρία τους

συμπύπτουν σημασιολογικά οι λέξεις σε τούτο το παράδειγμα). Πληθυντικό δεν σχηματίζουν τα υποκοριστικά: ρυάκι, αυλάκι, Πευκάκια;

Και επειδή κάποια σήμερα δεν είναι υποκοριστικά, ενώ ξεκίνησαν ως τέτοια, να το αναφέρουν.

Αλλά και σε κάποιες άλλες λέξεις — υποκοριστικά σε -ακι και στις ριζικές τους (πρωτότυπες) υπάρχει κάποια διαφορά μεγέθους. Οι επόμενες λέξεις σχηματίζουν γενική πληθυντικού και κρατάνε, νομίζουμε, την υποκοριστική τους σημασία, έστω και μερικώς: λαβράκι-λάβρακας, χαντάκι-χάντακας, γεράκι-γέρακας, κοράκι-κόρακας.

Ιδιαίτερη αναφορά είναι χρήσιμο να γίνει για κάποιες λέξεις που λήγουν σε -ακι αλλά δεν είναι υποκοριστικά και σχηματίζουν γενική πληθυντικού, π.χ. τζάκι.

3. Στη σ. 85 σημείωση δίνει και δεύτερους τύπους «δημοτικότερους» με την παρατήρηση ότι απαντούν στη λογοτεχνία. Χρήσιμη η σημείωση αλλά την ίδια ευαισθησία έπρεπε να δείχνει και για τους λόγιους τύπους άλλων περιπτώσεων, οι οποίοι δεν απαντούν μόνο στην λογοτεχνία και ουσιαστικά έχουν προγραφεί.

4. σ. 92: Γράφει: τα προπαροξύτονα δεν σχηματίζουν ποτέ την γενική πληθυντικού. Αναφέρεται στα θηλυκά σε -η.

Εκτός από την παρατήρηση ότι ίσως κάποτε την σχηματίσουν διερωτώμεθα: Θα διαγράψει κανένας γενικές πληθυντικού στις λέξεις: άνοιξη, βάφτιση, σταύρωση, ενθύμηση; Για τις άλλες λέξεις του παραδείγματος: κούραση, καλύτερηση (γιατί ο ένας και μάλιστα αυτός ο τύπος;) χρησιμοποιούμε τις σχεδόν ταυτόσημες κόπος-κόπωση και βελτίωση, οι οποίες σχηματίζουν γενική πληθυντικού.

5. σ. 102, Ελλειπτικά. Το κεφάλαιο χρειάζεται περισσότερο υλικό. Π.χ. στο παράδειγμα: «μου κόπηκαν τα ήπατα» πρέπει πρώτα να δοθεί η μετάφρασή του. Ύστερα να δοθεί η λέξη ήπαρ της αρχαίας ελληνικής. Και τέλος να δοθούν παράγωγα που είναι σήμερα γνωστότερα, όπως ηπατικός, ηπατολογία κ.λ.π.

Ναύπακτος, Χειμώνας 1988

### ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΙΙΙ

Κάθε μέρα από την Τηλεόραση στις ειδήσεις ακούμε όλους σχεδόν τους εκφωνητές να μας αποχαιρετούν με τη φράση: «καλό (σας) βράδυ». Κι αυτό όχι μόνο στις 6 το απόγευμα αλλά και στις 9-10 το βράδυ.

Δεν ξέρω πού μπορεί να οφείλεται αυτή η πραγματικότητα πλέον. Μήπως το β' συνθετικό «νύχτα» — ή και η λέξη/έκφραση «καλή νύχτα» — θεωρείται λόγια και γι' αυτό την αντικαθιστούν με το νεοελληνικό «βράδυ»; Ποιος ξέρει. Ίσως αυτό να συμβαίνει, γιατί και ο συνάδελφος Αθαν. Αθανασόπουλος στο «Βήμα» της 21.6.1987 σημείωσε κάποιες παρόμοιες αντικαταστάσεις, όπως: η «ήρεμη θάλασσα» έγινε «καλή», το «δριμύ κρύο» έγινε «τσουχτερό», το «θα μεταβεί» έγινε «θα πάει».

Πάντως κανένας, όσο ξέρω, από τους «δημοτικιστές» δε φαίνεται να μην νιώθει άνετα για τον αποχαιρετισμό των τηλεπαρουσιαστών. Γιατί αν ενδιαφερόταν θα έκανε την παρέμβαση και δεν θα το ξανακούγαμε. Ίσως θεωρούν ότι το «καλό βράδυ» το λέει ο «λαός». Σίγουρα έτσι είναι, το λέει ο λαός, παράλληλα με την «καληνύχτα». Όμως ο λαός δεν το λέει στις 9.30 και 10 τη νύχτα, αλλά το απόγευμα και ως το σουρούπο. Αποχωρίζονταν οι άνθρωποι του χωριού γυρνώντας από τις δουλειές τους κι έλεγαν

καλό βράδυ». Έφευγαν από σπίτι, όπου είχαν πάει για κάποια δουλειά, κι έλεγαν «καλό βράδυ». Ποτέ όμως, όσο θυμούμαι, μετά το σούρουπο. Εξάλλου άλλο το βράδυ, άλλο η νύχτα. Υπάρχουν και πρέπει να διατηρηθούν οι διαιρέσεις-διακρίσεις του χρόνου και τη νύχτα.

Αλλά και αν δεχτούμε τα όποια ελαφρυντικά για το «δελτίο των ειδήσεων των 9», δεν υπάρχουν ελαφρυντικά για το τελευταίο δελτίο «των 12». Στις 4.12.1987 ημέρα Παρασκευή, η κ. Έλλη Στάη είπε στις 12.20' τα μεσάνυχτα (00.20') «καλό (σας) βράδυ»! Το επανέλαβε, όπως και η εκφωνήτρια που έκλεισε το πρόγραμμα, στις 29.1.1988. (Οι ημερομηνίες είναι τυχαίες, γιατί σποραδικά παρακολουθεί τηλεόραση ο γράφων). Επομένως το «καλό βράδυ» φαίνεται να προέρχεται από απλή μεταφορά της φράσεως «καλή νύχτα» κι όχι από την επιθυμία προσφυγής ή επανασυνδέσεως με τις ρίζες! Και απόδειξη του ποια είναι η σωστή και σύμφωνη με το γλωσσικό αίσθημα του λαού φράση είναι ότι ο εκφωνητής του επαρχιωτικού σταθμού της Πάτρας κ. Παν. Θεοδωρακόπουλος επιμένει να λέει «καληνύχτα» στις 9.45 περίπου το βράδυ.

Και για να μην χαρακτηρισθώ ως γκρινιάρης μόνο που δεν προτείνω λύσεις — αλλά και φερόμενος ως γνήσιος Έλληνας, που προτείνει λύσεις επί παντός του επιστητού— προτείνω να μας χαιρετούν οι τηλεπαρουσιαστές των ειδήσεων ως εξής:

α. Στο «δελτίο των 6»: («Ευχαριστούμε που μας παρακολουθήσατε), καλό σας βράδυ».

β. Στο «δελτίο των 9»: «Και σε όσους δεν θα μας παρακολουθήσουν ευχόμαστε: καληνύχτα».

γ. Στο «δελτίο των 12»: «Ευχαριστούμε που μας παρακολουθήσατε, καληνύχτα σας»

Στο «δελτίο των 12»: (ή: «καλή σας νύχτα»).

Έτσι, μεγάλη υπηρεσία στη γλώσσα θα προσφέρουν οι εκφωνητές των ειδήσεων εάν σταματήσουν να λένε σε λάθος στιγμή «καλό βράδυ», αλλά και συμπαθέστεροι θα γίνουν σε όσους γίνεται αντιληπτή η άστοχη γλωσσικά ευχή τους. Κι αυτό για να είναι τα βράδια όλων μας καλά και κυρίως οι μέρες και οι νύχτες της γλώσσας μας.

ΑΛΕΞΗΣ ΖΟΡΜΠΙΑΣ

## ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΡΑΔΙΟΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Φαίνεται πως ανάμεσα στα καθήκοντα όσων («τύχη αγαθή»!) βομβαρδίζουν τα αυτιά μας (και τα μάτια μας) με τα λεγόμενά τους, δηλαδή των εκφωνητών και των «ρεπόρτερ», είναι και η ανάπλαση της γλώσσας, ο εμπλουτισμός της με νέους τύπους και κανόνες, νέο λεξιλόγιο και νέους πρωτάκουστους φθόγγους. Να μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Σχετικά με το τυπικό της γλώσσας: Τα ξένης καταγωγής κοινά (:προσηγορικά) ουσιαστικά σχηματίζουν τον πληθυντικό κατά τους κανόνες της γλώσσας από την οποία προέρχονται: έτσι ακούμε πληθυντικούς όπως «οι ρεπόρτερς» ή «οι ρεπόρτερζ», «τα πέναλτις ή πεναλτιζ», «τα μενουέτι», «τα σεπτέτι», «τα κουαρτέτι» κ.τ.ό. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ξένα (αγγλόφωνα) οικογενειακά ονόματα: ακολουθούν το κλιτικό σύστημα της γλώσσας από την οποία προέρχονται. Έτσι ακούμε για τους «Σάλιβανς»,



τους «'Αμπερσους» κτλ. Τα ξένα κύρια ονόματα τα προφέρουμε ελληνικότατα, αλλά τα διατηρούμε άκλιτα, (της Νικαράγουα, της Ονδούρα), έστω και αν στις εγκυκλοπαιδείες παρουσιάζονται κλιτά ή η ξένη κατάληξή τους εναρμονίζεται θαυμάσια προς το κλιτικό μας σύστημα. Τα υποκοριστικά κύρια ονόματα που είναι ή μοιάζουν ξένα τα προτιμούμε τώρα άκλιτα (της Νανά, της Αίγυα, της Βιολέτα, της Τραβιάτα): το ίδιο συμβαίνει με ξένες λέξεις που ως τώρα τις είχαμε εντάξει στο κλιτικό μας σύστημα (τα παλτό).

Οι καινοτομίες δεν περιορίζονται εδώ: επηρεάζουν και τη σειρά των λέξεων. Έτσι ακούμε να γίνεται λόγος για «ροκ μουσική», «μπαρόκ τέχνη» κ.τ.ό. Ορισμένες καινοτομίες έχουν γίνει μόδα, όπως είναι (κατά τα αρχαιοελληνικά πρότυπα) οι άναρθρες (=χωρίς άρθρο) φράσεις, που θυμίζουν τηλεγραφήματα ή σφραγίδες: «Η Επιτροπή Αγώνα Λάρισας αποφάσισε να...», «η απόφαση αύξησης σιτοπαραγωγής»...

Άλλες καινοτομίες είναι όσες έχουν να κάνουν με τη σύνταξη των προθέσεων. Έτσι μαθαίνουμε ότι το «εκτός» πρέπει να συντάσσεται με ονομαστική («εκτός ο τάδε») και το «αντί» με απλή αιτιατική («αντί το φόρο Χ»), χωρίς δηλ. το «για»: «αντί για το φόρο Χ». Μπορούμε επίσης («ακόμη» θα έλεγαν οι εκφωνητές μας) να αποφεύγουμε τη χρήση των «περί», «υπέρ», μια και συντάσσονται με γενική, και να τα αντικαταστήσουμε με το άχρωμο «για» («το έργο του Αριστοτέλη για την ποιητική», «ο αγώνας είναι 2-1 για τον Παναθηναϊκό»), αλλά το λατινοπρεπές «σούπερ» δίνει και παίρνει: «σούπερ-μάρκετ», «βενζίνη σούπερ».

Φαίνεται όμως πως και ο τονισμός και η προφορά κάποιων λέξεων πρέπει να αλλάξει και να γίνει προοδευτικότερη — αν πρόδος είναι να μιλά κανείς για «συγγραφείς» ή να τονίζει «των χρυσοθήρων» ή να διαβάξει στους υπότιτλους για «τους μισογύνδες άντρες». Παράλληλα βέβαια, με τον νέο τονικό κανόνα: η άνασυσταση της έπιτροπης...»

Η «ορμή προς καινοτομίαν» (δεν ξέρω αν την παραδέχεται η Ψυχολογία, φαίνεται όμως πως υπάρχει, τουλάχιστον στην Ελλάδα του σήμερα) περιλαμβάνει και τον εμπλουτισμό της σημασίας των λέξεων. Ένας τρόπος είναι να αποδώσουμε παθητική σημασία σε αποθετικά ρήματα και να πούμε: «το δολλάριο διαπραγματευόταν χθες στο χρηματιστήριο...», «ο εκμεταλλεόμενος εργάτης», «το άλογο εμπορευόταν ακόμα, παρά την προχωρημένη ηλικία του» (το τελευταίο φραστικό επίτευγμα ακούστηκε σε τηλεοπτικό ντοκιμανταίρ).

Σχόλια περιττεύουν (No comments για τους αγγλομαθείς).

ANT. H. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

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 το Οκτώβριο 1988

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

# 685.88.17

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

δρχ. 250